東京未来大学研究紀要　2011年　第4号　pp.65-75

社会性につまずきのある小学校低学年児童への支援の試み

―小学校内でのソーシャルスキル・トレーニング実践―

大橋　恵・坪井寿子・藤後悦子・伊藤恵子・山極和佳・府川昭世

The Educational Support for Pupils with Social Problems: Social Skills Training in Elementary School

Megumi M. Ohashi, Hisako Tsuboi, Etsuko Togo, Keiko Ito, Waka Yamagiwa and Teruyo Fukawa

要約

本稿では，小学校や教師と，心理学部の教員や学生とを大学が連携，活用し，コンサルテーションを行った実践例を報告する。具体的には，小学校生活において主に社会性のつまずきを抱えている小学校2,3年男児4名を対象に，小集団によるソーシャルスキル・トレーニング（SST）を実施し，その効果を検討した。その特徴として，日常子どもたちが生活している小学校内で行ったこと，子どもたちの様子に応じて内容を適宜変更したこと，プログラム内での行動の変化だけではなく内面的側面や教室での様子の評定など多面的に効果測定を行ったことなどが挙げられる。その結果，SST活動中の行動には，ルール違反や不適切な発声や身体の動きにおいてSST実施前後で改善がみられた。一方，教室内の行動においては，その効果の般化は示されなかった。

キーワード

ソーシャルスキル，社会性，小学生，気になる子，コンサルテーション

目的

近年，子ども達を取り巻く環境は大きく変化してきており，それは子どもの心理的側面へも大きな影響を与えている。子ども達の心理的側面の変化の中でも，思考力や判断力，表現力，また学習意欲や自己効力感，将来についての関心の低下といった問題が指摘されている。とりわけ，自制心や規範意識の希薄化，人間関係形成の困難さといった，社会的，対人的場面での問題は，学校教育現場での混乱を招きやすく，優先して対応すべき問題である。

実際に，2009年度の文部科学省の調査「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると，公立私立小中高等学校校内における暴力行為の発生件数は約6万1千件と，前年度より約1千件増加し過去最高の数値が示された（文部科学省，2010）。原因は，感情をコントロールできない子どもの増加，規範意識の低下，コミュニケーション能力の不足とされ，子どもたちの社会性の低下が指摘されている。

子どもたちの社会性のつまずきは，「集団場面での不適応」と「友人関係の不成立」の二つの状態に分けられる（小貫・名越・三和，2004）。「集団活動への不適応」とは，集団活動へついていくことが難しいという意味で，たとえば，教師から集団への一斉指示に迅速かつ適切に反応できない状況を指す。「友人関係の不成立」とは，特定の仲の良い友人ができない，あるいは，できても長続きせず，常に集団内で孤立気味である状況を指す。友人を求める気持ちはあるにもかかわらず，適切に接する方法がわからないことから結果的に相手にされなくなってしまう場合も想定される。

このような集団場面への不適応や友人関係の不成立が継続すると，特に学童期後半以降，本人の努力不足や親の教育のしかたなどに原因があると周囲に思われやすいため，周囲からの叱責・非難を多く経験することが考えられる。その結果，孤立感を深めたり，自信や意欲や自尊心が低下したりという二次的な問題に発展しがちである（小貫ら，2004；田中・唐澤・滝吉・山崎，2008）。

このような子ども達の社会的，対人的場面での問

題に対し，学校教育現場では，まずは教師に「カウンセリング的対応」が求められることとなる。具体的には，個々の教師には，資質の向上（その典型例の一つは，2009年度より文部科学省によって開始された教員免許更新制度であろう）が，また，教育委員会や学校といった組織には，一学級に複数教員を配置するなどの対応が求められ，それらは実際にすでに実施されている。これらの教育的視点からの対応に加え，心理的視点からも，スクールカウンセラーの配置が実施されている。

しかしながら，これらの教育的，心理的視点からのいずれの対応をもってしても，先に述べた学校教育現場での混乱は解消していないのが現状である。逆に，この現状とそれに至る経緯は，これまで行われてきた個別の対応では，仮にそれらを量的に増加させることが可能であったとしても限界が生じることを示唆しているのではないだろうか。そして，子ども達の変化やそれによって生じる学校教育現場での混乱を解消するためには，各視点からの対応を連携させ活用する，いわゆる「コンサルテーション」的な対応が必要であると考えられる。

そこで本稿では，筆者らの所属する大学という機関が，教育的視点を持つ小学校や教師と，心理的視点を持つ心理学部の教員や学生とを連携，活用し，コンサルテーションを行った実践例を報告する。コンサルテーションの内容は，学校現場における混乱解消を目指すものであった。コンサルテーションの過程においてその混乱の主要な原因は，児童の社会性のつまずきにあることが明らかになった。社会的なつまずきを抱えている者は，ソーシャルスキル（social skills）が不足していると考えることもできる。ソーシャルスキルとは，対人場面において相手に適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的，非言語的な対人行動と，そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包括する概念である（相川，1996）。

ソーシャルスキルは学習によって獲得することができるととらえ，社会性につまずきのある子どもだけではなく，対人的な問題行動や心理社会的問題を抱えている大人たちをも対象に，適切で効果的なソーシャルスキルを体系的に教えようとするのが，ソーシャルスキル・トレーニング（social skills training，以下SSTと略す）である（相川，2009）。SSTは，「社会的集団のなかで，個々のレベルに応じたスキル使用の成功体験を積む」もので，その指導原理は以下の3点に集約される（小貫ら，2004）。

1. 社会的スキルは体験を通して習得される：当該スキルを使用する場をつくることが必要である。
2. 社会的スキルが身についていくには段階がある：やさしいスキルをまず身につけた後，難しいスキル習得へ進む。
3. うまくいったスキルのみが身についていく：トレーニング場面では，失敗を避け，成功を体験させるよう促す。

SSTは，欧米においてもわが国においてもすでに様々な人を対象に広く行われているが，その効果が実証的に検証されているとは言えない（相川，2009；Koening, De Los Reyes, Cicchetti, Scahill, & Klin, 2009；Rao, Beidel, & Murray, 2008）。たとえば，18歳以下のアスペルガー障害児または広汎性発達障害児を対象として行われたSSTの効果を実証的に報告した研究のレビューを行ったRao, Beidel, & Murray（2008）は，扱った10件のうち7件でSSTの肯定的な効果が見られた半面，以下のような問題点を指摘している。対照群を欠くケーススタディがほとんどであるため，成熟の効果が入っていること，二重盲検法が用いられていないので実験者バイアスの可能性があること，サンプルサイズが小さすぎるので信頼性に欠けること，トレーニン

グ場面外での効果を検討した研究は少ない上に，その少ない3件のうち2件で効果が見られていないことなどである。また，国内で発達障害児あるいはその疑いのある児童を対象としたSSTの効果を見た研究（小泉・若杉，2006；岡田・後藤・上野，2005；Yazdkhasti & Harizuka, 2005）も，SSTには一定の効果があるが，継続性・安定性には不安が残るという状況である。

本稿では，学級場面での「気になる子」に対し，社会性の向上を目指して，少人数児童を対象に心理教育的なSSTを行い，その効果を検討した。工夫した点は以下の二つである。まず，従来SSTが実施されることが多い治療場面ではなく，小学校と連携し，参加児たちの負担を最小限に抑えるためSSTを通常生活している小学校の構内で放課後に行った。つまり教育的機関である小学校と心理的支援であるSSTの連携が可能となったのである。また，プログラム内での行動の変化だけではなく，自己有能観や教員による教室での様子の評定など多面的に効果測定を行った。

SSTの効果を厳密に検討するためには，Raoらが指摘するように，実験計画法にのっとって対照群を設定したほうが適切であろう。つまり，同一の特性を持つ者を，SSTを実施する実験群とSSTを実施しない対照群にランダムに振り分けて比較する方法である。しかしながら，この方法にはコストがかかるばかりでなく，適切だと思われる対応を行わない群を作るということが教育的配慮に欠けるため，本稿の目的であるコンサルテーションにおいては適さないと考え，対照群を欠くケーススタディとして実施した。

方法

研究対象者

対象は，学級担任の教員および学校長・スクールカウンセラーより「気になる子」として挙げられた児童のうち，研究協力について学校長を通して保護者の了承がとれた都内の公立小学校通常学級に在籍

表1　各参加児童の特徴

	学校場面で気になる点	アセスメント結果
A児	国語の読み書き能力に困難があること。授業中に奇声を発するなどの問題行動がみられ、周りの刺激に左右されやすいこと。クラスメイトとの喧嘩が多いこと。	WISCの結果、全検査知能指数は71、言語性知能指数は63、動作性知能指数は86であった。動作性知能よりも言語性知能が有意に低かった。自己コンピテンス尺度のうち認知的有能観は2.3でやや低いが、社会的有能観は3.6、全体的有能観は3.0でいずれも十分に高かった。
B児	自制心が足りないこと、ルールが守れない（並べないなど自分勝手な行動が目立つ、念を押しても駄目）こと。そして、その結果として、クラスメイトとの喧嘩が多いこと。 注意が反れやすいことや忘れ物などについて、家庭でも注意を繰り返しているが直らない。	WISCの結果、全検査知能指数は129、言語性知能指数は125、動作性知能指数は127であった。高い知識を持ち、考えることができる。自己コンピテンス尺度のうち、社会的有能観は2.6、全体的有能観は2.5で年齢から考えるとやや低いと思われる。
C児	言語の理解と表現が未熟であること。また、新しい場面が苦手で、自信のないことはやらない、素直に謝れないなど頑固であること。同じクラスの児童がふざけていると一緒にふざけてしまう。	WISCの結果、全検査知能指数は90、言語性知能指数は87、動作性知能指数は96であった。自己コンピテンス尺度のうち、社会的有能観は3.6、全体的有能観は2.8でいずれも十分に高かった。
D児	考えや気持ちを言葉で表現することが苦手であり、集中力が途切れやすく、自信がないこと。スクールカウンセラーに過度に甘えた態度をとること。本人も、友人関係で困っていると考えており、特に、コミュニケーションがうまくとれないことから、からかいの対象になりやすく、本人も手が出ることがあると述べている。	WISCの結果、全検査知能指数は112、言語性知能指数は116、動作性知能指数は104であった。自己コンピテンス尺度のうち、社会的有能観は2.7でやや低いが、全体的有能観は3.8で十分に高かった。

注）自己コンピテンス尺度得点は、同じ小学校での中学年での平均値と比較して評価した（伊藤・大橋・山極・藤後・竹内・益井，2008）。具体的には、認知的有能観は2.7、身体的有能観は2.6、社会的有能観は2.7、全体的有能観は2.6。関連機関に相談中の児童はいなかった。

する小学生5名のうち，継続的に参加した4名であった。具体的には，小学2年生3名，3年生1名（すべて男児）で，本稿ではA児，B児，C児，D児と呼ぶ。

小学校からのヒアリング，ウェクスラー式知能検査などのアセスメントから見出された各児の特徴は表1のとおりであった。

研究スケジュール

平成2X年度

4 ～ 6月 実態把握

6 ～ 7月個別指導計画作成

9 ～ 12月特別支援実施

3月 効果測定

トレーニング内容

月3回のペースで約1時間，筆者らのスーパーヴィジョンのもと，大学生ボランティア（リーダー）によりグループ活動を行った。週に一度一時間弱，筆者らとリーダーらとのカンファレンスを行った。

今回は集団ルールを身につける（集団参加行動領域）および自己コントロールを身につける（情緒的行動領域）をターゲット・スキルと考え，8種類のゲームを用いた（表2）。これらは，学習障害・注意欠陥/多動性障害傾向のある児童を対象に小集団で実施するように作られた既存のもの（小貫ら，2004）を基に，今回の参加児にとって効果的かつ楽しめるようにアレンジした形で行った。たとえば，

表2　ソーシャルスキル・トレーニングの実施概要

目標とするスキル	ゲーム名	実施回	実践の概要
名前を覚える・依頼の仕方の習得	サイン集め	1，2	自分のサイン帳に、グループの全メンバーのサインを集める。挨拶のしかた、名前の聞き方、サインの依頼のし方を教えて、そのとおりにやらせる。
挨拶をしっかりする・聞く態度の習得	インタビューごっこ	3～6，10	質問者と回答者それぞれのペアに前に出てきてもらい、インタビュー風に、質問と回答をしてもらう。質問はリーダーが提示する。その際、始める前には「よろしくお願いします」、終わるときには「ありがとうございました」を忘れないようにする。
注意深く聞く	おちたおちた	1～4，7～10	リーダーが「落ちた落ちた」と言う。他の人たちが「何が落ちた？」と返す。リーダーは、「リンゴ、雷、ゲンコツ、お金」のなかから一つ選んで言う。他の人たちは言葉に合わせて決められた動作をする。 リーダー役は初めは大人がやっていたが、子どもにもやってもらった。
	旗あげ	3	実際にはボールを使い、リーダーによる「右挙げて」「左下げて」「右挙げないで、左下げて」のような指示に従って、左右に持ったボールを上げ下げする。
	船長さんが言いました	5～9	「船長さんが言いました。〇〇してください」とリーダーが言ったら、その動作をする。「〇〇してください」のみであるときには、反応しない。
	お店屋さん	11，12	リーダーがお店を一つ決め（肉や、八百屋など）、商品名をテンポ良く言っていく。その商品がテーマのお店屋さんに売っていれば、手をたたき、売っていなければ反応しない。
集団ルールの習得・（聞く態度の習得）	だるまさんが拾った	1～5，10～12	床に散らばったボールを、前にある自分のチームの籠の中へどれだけ多く入れることができるかというゲーム。2チームで籠に入れた玉の数を競うが、「だるまさんがころんだ」と同じ原理で、「だるまさんがひろった」と言いながらリーダーが後ろを向いている間のみ、動くことが許される。勝つためには、リーダーの言葉を注意深く聞き、止まるべきタイミングでは止まらないと、スタート地点に戻って一回休みになってしまうので、集団ルールが身に着く。走ることを許すことで、ゲーム性を高め（楽しいという気持ち）、衝動的な行動に対するコントロールにつながる。
	ものあて	7～9，11，12	リーダーが答えを一つ決める。他の人は質問（一人一回）により、その答えが何であるかを当てる。「トマト」「牛」「おでん」などを使った。子どもたちに順に質問させ、かつ前の人たちの質問を聞いていないと適切な質問ができない・正解にたどりつけない状況を作ることで、他の人の話を聞くように促す。話す順序が決まっていることが、集団ルール取得を促す。

「ものあてゲーム」では，当初は適切な質問を考えることや，質問の順番を待つことが対象児たちには難しかった。そこで，対象児たちの理解度に合った問題を工夫し，ルールを紙に書いてわかりやすくした（視覚的理解が得意で，聴覚的理解が苦手な子どもが多かったため）。その結果，落ち着いてゲームができるようになった。また4回目以降，徐々に手がかりがなくても行えるようにしていった。

毎回のスケジュールは，以下の通りであった。

1. 始めの会：あいさつ，約束の確認　（約5分）
2. 集団ゲーム：3つ程度　（40 ～ 50分）
3. 終りの会：楽しかった事，難しかった事，自分はルールを守れたかなど振り返り（5 ～ 10分）

効果測定の指標

1，2，11，12回目のトレーニング風景を前方と後方からビデオで撮影するとともに，筆者らもトレーニング中の行動を観察した。児童のトレーニング中の行動の分析にあたり，初回から実施しており，子どもたちに人気があったこともあって最後の回まで多く行ったゲーム「だるまさんが拾った」を取り上げ，表3に基づき，筆者のうち2名がビデオに撮影された行動をコード化した。分析対象外の時間帯1分20秒間について一致率κを算出したところ，.91と十分な値が得られた。そこで，第二回目（pre）と最終回（post）での「だるまさんが拾った」第二回戦開始後1分間での，表3で挙げたコード化された行動の頻度及び持続時間を指標とした。持続時間については，動いてはいけない場面で，違反を取られるほどではないが体が動いていた秒数を，ストップウォッチで測定した。コーダー2名で独立に各児について測定し，その相関係数rは.96であった。第一回目を分析に用いなかった理由は，初回はトレーニングの場そのものが新規であり，適切なデータとは言えないと考えたからである。

表3　児童の行動の変化を検討するコード表

コード	行動項目
Ⅰルール違反	ボールを投げる
	ボールを2個もつ
	違反をとられる
	かごを動かす
Ⅱリーダーの指示に従わない	
Ⅲいざこざ	友達をなぐったりけったりする
	友達の邪魔をする
	友達の悪口を言う
Ⅳ関係ない発声をする	関係のない質問をする
	おしゃべりをする
	奇声を発する

さらに，「認知されたコンピテンス日本語版」（Harter，1982；桜井，1983訳）を用いてトレーニング開始前の4月と終了後の3月に，児童の自己有能観を測定した。この尺度は，認知的有能観・身体的有能観・社会的有能観・全体的有能観の4領域にわたり，児童・生徒の自己有能観を測定するものである。その際，児童に判りやすくするため，「4」から「1」までの程度を示したものから一つを選ぶ形式に変更した。また，クラスでの児童についての担任教員の評価を，「LD判断のための調査票（Learning Disabilities Inventory）」（以下，LDIと表記；上野・皇・海津，2005）への記入およびインタビュー方式で4月と3月に求めた。

結果と考察

SST活動内での行動

「だるまさんが拾った」活動中の行動

図1は，各対象児について，「だるまさんが拾った」開始後1分間での，表3で挙げた行動の出現数である。ここから，ルール違反などがかなり減っている

ことが分かる。

図2は，リーダーが子どもたちのほうを振り向いていて子どもたちは動いてはいけない時間帯であるにもかかわらず身体が動いていた秒数をまとめたものである。この際，リーダーが背中を見せている時間があったり，子どもがビデオの範囲から出てしまったりすることがあった。そこで，1分あたりの生起時間に変換して作図した。動いてはいけないとされた時間は，事前が42秒で，事後は50秒であり，大差はなかった。また，子どもがビデオの範囲から出てしまったケースは多くはなく，C児の事前データで37秒間判定不能の時間が出た以外は，10秒以内に収まっていた。図2より，SST活動場面内では身体の動きをコントロールできるようになっていることがうかがえる。

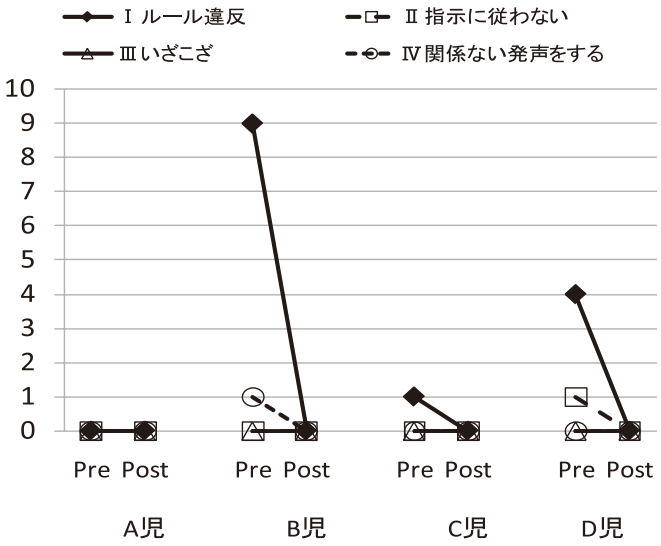

図1　児童のコード化された行動の頻度の変化

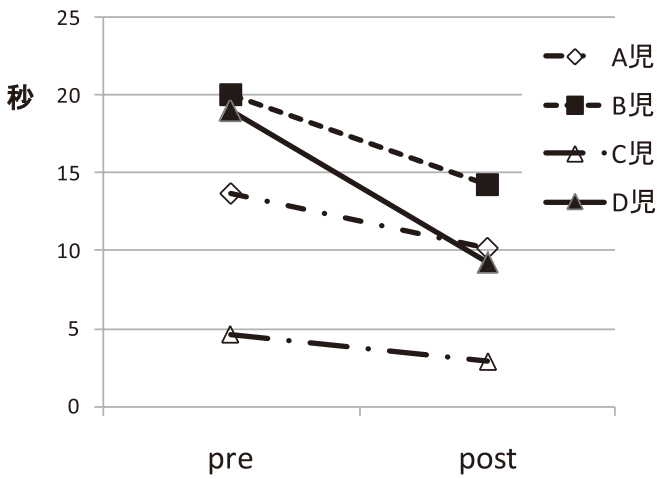

図2　動いてはいけないとされる状況で動いていた秒数

注）1分当たりの生起時間に変換した。

その他SST活動内の様子

全体的な様子からまず報告する。開始当初は，子どもたちはゲームに積極的に参加していたが，ルールを守れない様子が目立った。3回目から，「だるまさんが拾った」の「ボールは1個ずつ」というルールを全員が守れるようになった。一方，同じクラスの3名が特に仲が良く，他クラスの2名を仲間外れにする様子が度々見られた。そして，他の2名のうちどちらかが欠席になった回で，残りの1名が一人きりになっていた。たとえば，ゲームで同じ組になった時C児が「D児とはいや」と発言する場面が見られた（ただし，この回でその後一回休みになったC児はチームメイトのD児を応援していた）。

続けて個々の子ども達の様子を報告する。

A児は，当初はルール違反が多かったが，徐々に改善し，「ルールを守ろう」「静かに」「ふざけるな」など他児に注意する行動が見られた。全体的に頻繁に発言しており，質問の順ではないのに質問したり，主導権を握ろうとする傾向が見られた。

B児は，期間を通して質問も私語も最も多かった。落ち着きがなく，他児への影響を最小限にするため中盤からはリーダーが常に隣についていた。全体的に速さを優先するあまりルールを守れない行動が見られたが，「だるまさんが拾った」では，ルールを守りリーダーの言うことも比較的よく聞いていた。

C児は，当初気になることはその場で口に出す傾向が強かったが，徐々に静かにできるようになり，ルールを守れるようになった。一方で，周りの影響を受けやすく，B児に影響され，他児の発表中に口をはさんだりジャンプして立ち上がったりすることが度々見られた。また，自己主張が強く，リーダー

の意見を聞かない傾向は残り，例えば，「だるまさんが拾った」で「動いた」という指摘を受け入れられない場面も多かった。

D児は，当初周りの子たちをよく見ていて，机やいすを運ぶ際他の人の分まで手伝うなど活動に協力的であった。言いたいことがすらすら言えないことがあったが，最後まで言おうと努力していた。気分の変動が大きく，落ち着きがない回もあった。中盤，C児に，ゲームの組み分けで「D児とはいや」と発言されたり，B児に叩かれ，言い返したものの不快感情がコントロールできず退室したりした場面があった。

SST場面外への波及効果

自己有能観

自己有能観の推移については個人差が大きく，全体的にあまり変化が見られなかった（図3）。年齢が上がると，理解力の向上に伴い認知的有能観と全体的有能観は下がる傾向が認められる（桜井，1983）ため，この結果は，SSTの実施によって自己有能観の低下を防いだとも解釈できる。しかし，対照群を置いていないため，SST以外の要因の影響の可能性も残る。

通常教室での活動

通常教室内での行動について検討するため，担任教員にLDIを用いて各児童の様子の報告を求めた。そのうちの，「行動」及び「社会性」の領域に関し報告する。ここでいう「行動」は，気が散りやすい，

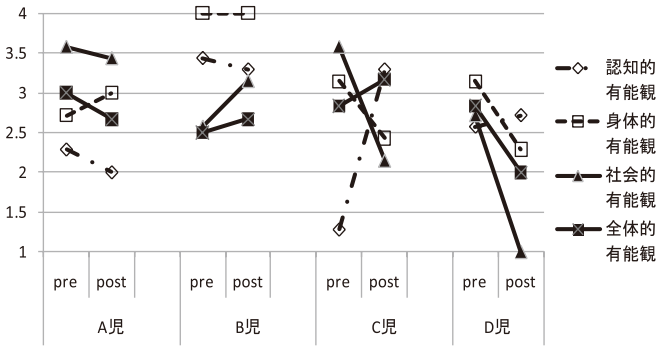

図3　自己有能観の推移

忘れ物やなくしものが多い，じっとしていられない，順番を待つことが困難である，仲間とのいさかいが多いなどの12項目で構成されている。「社会性」とは，教師の指示に従い皆と同じように行動することができない，感謝や謝罪の言葉が言えない，仲間と協力できないなどの12項目で構成されている。マニュアルに従い，素点ではなく，段階で示した。

図4にまとめたように，「行動」及び「社会性」の推移には個人差が大きく，全体的には改善も悪化もしていなかった。これは，学級内での問題行動は継続して見られていると担任教員は判断していたことを示す。

個々の児童の様子

最後に，児童ごとに，SST活動中の様子およびコンサルテーションを含めた効果についてまとめておきたい。

A児について：特に国語の学習が困難ということに関しては，生育環境上の理由により，言葉や知識といった文化の伝達がなされていないためと推測された。このような言葉によるコミュニケーション能力の影響は，表1に示された問題行動や対人関係における問題にも現れているのではないかと考えられた。そのため，国語の学習能力の向上を主な目的とした個別学習支援を本SSTと並行して実施した（山極・伊藤・坪井・藤後，2010）。SST場面では，結

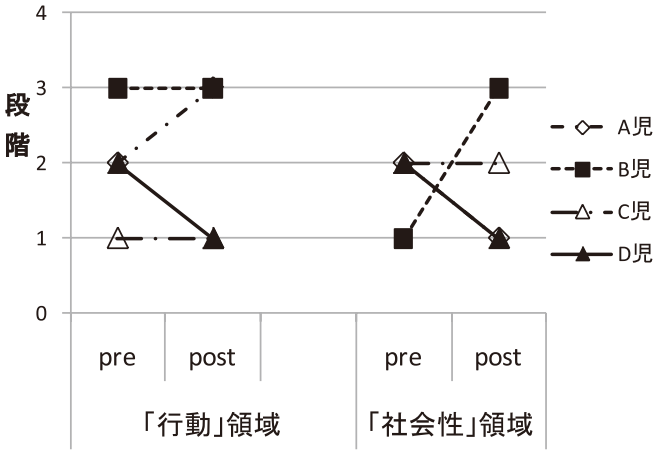

図4　担任教員による「行動」「社会性」の評価の推移

果に示したように，当初はボールを2個持つなどルール違反が目立ったが，1か月を経過する頃からルールを尊守しようとする発言が観察されるようになった。このような態度の変化の一方，終盤に入っても落ち着きがなく，故意に指示に反した行動をとったり，活動を拒否したりする場面もみられた。また，LDIの「行動」領域の結果からもわかるように，「まわりの刺激に左右されやすい」という主訴の改善には至らなかった。一方で，前述の個別学習支援の場面においては，注意を集中して取り組み，落ち着いた描画ができるといったように，A児本来の能力が発揮できるよう改善がみられた。

これらから，本研究で行ったコンサルテーションのA児に対する効果として，言語理解力の向上はみられたものの，年令相応には達していないため，集団場面では全体の理解のペースについていかれずに注意の集中が途絶えたと考えられる。したがって，今後の課題として，集団場面でもA児本来の力を発揮できるようにするためには，長期的には，全体の理解のペースに合わせられるレベルまでの理解力の向上が求められる。そのために，短期的には，A児の現時点での理解力に合わせた，集団場面での補助者による個別の援助も必要であろう。

B児について：自制心が足りないこと，ルールが守れないことが見られており，その結果クラスメイトとの喧嘩が多いことが問題であった（表1）。SST場面では，前述したように，活動全体を通して，目立って多く発言しており，私語も多く，落ち着きもなかった。興味をもって取り組むゲームでは，ルールを守りリーダーの言うことを聞く状況もみられた。

本研究で行ったコンサルテーションはB児に対して，活動中の行動にはSSTによる一定の効果が示されたと考えられる。また，全体的有能観は変わらないが，社会的有能観は増加した。このことは少人数のしかもリーダーが複数いるような行き届いた場面で，気の合う仲間というメンバー構成によって比較的のびのびと活動を経験できたこと，ルールを守りながら活動するという経験ができたことなどが影響したと考えることもできる。このように活動中の行動には一定の効果が見られたものの，担任教員による評価では効果はみられなかった。よって，実生活においてSST場面で獲得されたことがどの程度般化できるかが今後の課題となる。

C児について：新しい場面が苦手で自信のないことはやらない，素直に謝れないことなどが問題であった（表1）。SST場面では，前述したように，当初私語が比較的多かった。活動の中盤以降は，少し静かになってきたが，他児に影響される傾向は残った。

本研究で行ったコンサルテーションのC児に対する効果として，活動中の違反行動や動いてはいけない状況で動かないようにすることは，もともとそれほど多くはなかったが，活動を経験したことによりさらに減少がみられた。また，自己有能観については，社会的有能観は減少したが，認知的有能観は増加した。このことについては，認知的有能観が増加したことからより客観的に自己を把握できるようになり，その結果として，自分が他者からどのように見られるかを認識できるようになり，社会的有能観が減少した可能性がある。また，C児の全体的な傾向として，他者の影響を受けやすいところがあり，活動中も，日常生活場面も交流のある活発な他児からの影響を受け，リーダーの説明時の発言や違反行動もみられた。その一方で，慣れない場面を受け入れることが苦手であった。これは，受け入れがたい場面が生じた時に適切な主張が難しく，そのために新規場面においてより頑なになっていたとも考えられる。全体的に活動中の他児の行動が落ち着いてきたことによってC児の不適切な行動や発言の低下は示されたが，他児から影響を受けやすいというC児

の特徴に変化は見られなかった。

D児について：D児は場の空気を読みそれに影響されやすい傾向があり，コミュニケーションと注意に問題を抱えていた。授業では，分かっていても発言しないなど消極的な傾向があり，SSTによって聞く力や発言する機会を多く持つことで自信をつけさせたいと考えた。しかし，実際のSST場面で，D児の流暢ではないものの懸命な話を他児は必ずしも受容的に聞かなかったため，D児の話すことに対する自信向上の機会にはなり得なかった。事後の担任によるLDIでも，「聞く」には改善がみられたが，「話す」・「読む」は「つまずきの疑い」があり，改善が見られなかった。

前述したように，同じクラスの3名が結託する傾向が見られたため，他クラスのD児にとってSSTはストレス経験になった可能性が高い。さらに，非常に多動衝動傾向の強い児童（B児）がいたため，彼の言動にD児は苛立つとともに影響されることがあった。自己有能観が唯一明確に低下していたが，その理由の一つにはSST場面での疎外感が挙げられる。

これらから，本研究で行ったコンサルテーションのD児に対する効果として，SSTによって問題が改善したというよりはむしろ，D児のもつ根源的な問題が明らかになり，今後本格的な支援を行わなければいけないことを明らかにしたと言えよう。

結語

近年，教育現場で個別支援を必要とする児童に対し適切な心理的支援を提供できるよう，各学校には特別支援コーディネーターやリソースルームの設置が普及してきた。リソースルームとは，児童が生活する学校場面で有効な支援を提供できるよう，学校の空き教室などを活用して作られたものだが，物理的な設置が行われたのみで本来リソースルームが提供するはずの心理的支援が提供できていないとの指摘がある。本稿では，本来リソースルームに求められていた心理的支援と類似する内容として，個別支援が必要と考えられる児童を対象に，放課後の時間を利用し，小集団によるSSTを学校，学生ボランティア，大学教員の連携のもとに提供し，その効果を明らかにした。つまり本稿は，教育的支援と心理的支援の連携による実践報告である。

全体として，SST活動中の行動には，ルール違反や関係のない発声の回数や不適切な身体の動きが，事前測定時よりも事後測定時において減っており，小集団のSST場面では効果が得られたと考えられた。

しかしながら，担任教員の報告による通常教室内での行動はあまり改善されず，その効果が般化されなかったという限界も示された。始めの会や各ゲームの説明場面，つまりトレーニングに集まったが具体的なトレーニングに入っていない状況において，壁に寄り掛かったり，体を横に揺らしたり，リーダーの指示説明や他児発表場面における発言などの問題行動は終盤にも多く見られた。事前データを7月に取ったD児以外は，事前評価と事後評価とで評価者（担任教員）が異なるため，これをそのままとらえることには問題があるとはいえ，上記のようなことから，グループ活動で学んだルール順守行動や衝動のコントロールは，トレーニング場面以外の日常生活場面に般化しなかったことがうかがえる。これは，発達障害児あるいはその疑いのある児童を対象としたSSTの効果を測定した先行研究（Koening, et al., 2009；小泉・若杉，2006；岡田・後藤・上野，2005；Rao et al.，2008；Yazdkhasti & Harizuka, 2005）においても指摘されていることである。

その原因として，日常生活場面は，トレーニング場面と以下の2点において大きく異なるからだと考えられる。第一に，日常生活で作用する対人ルール

の数は甚大で，また明示的ではないものが多い。第二に，ルールを守れたときにトレーニング場面のようにプラスのフィードバックなどの報酬があるわけではない。

SSTを実施する最大の目的は，自然の社会的状況において適切に交流できるようになることである。トレーニング場面外へ般化がなされるようにトレーニングは組まれるべきであるし，どのようにしたら目的が達成されるのか，今後も検討を続けていく必要があるだろう。その検討には，個々の子どもに良い効果をもたらすSSTとは何かという観点から見た，グループ構成やSSTの進め方なども含まれる。

最後に，本稿の意義であるが，本稿は，教育的視点を持つ小学校と教師，心理的視点を持つ心理学部の教員と学生が連携して支援に取り組んだ事例であり，対象となったA児，B児にはポジティブな効果，D児に対してはネガティブな効果が示された。教育的視点と心理的視点からの協働的な支援は，まさにチーム支援として近年の学校現場に求められているものであり，本稿のような実践の社会的意義は大きい。しかしながら，いくつかの課題も示された。たとえば，学校現場および大学現場ともに多忙であり，支援場面では主に大学教員と学生での支援となってしまったこと，小学校教師へのコンサルテーションでは時間的に限られてしまっていたことなどの限界も示された。心理的支援で得られた結果を学校場面への般化につなげるのであれば，SSTの限界のみでなくコンサルテーションの継続性や質の確保などの工夫も，今後の課題であろう。

引用文献

相川　充（1996）．　社会的スキルという概念　相川　充・津村俊充（編）　社会的スキルと対人関係：自己表現を援助する　誠信書房　pp.3-21.
（Aikawa, A.）

相川　充　（2009）．　新版 人づきあいの技術　サイエンス社
（Aikawa, A.）

Harter, S.（1982）．　The perceived competence scale for children. *Child Development*, **53**, 87-97.

伊藤恵子・大橋　恵・山極和佳・藤後悦子・竹内貞一・益井洋子　（2008）．　コーディネーショントレーニング効果測定結果報告書―視知覚および情動面に与える効果―　足立区校長会報告書
（Ito, K., Ohashi, M. M., Yamagiwa, W., Togo, E., Takeuchi, T., & Masui, Y.）

Koenig, K., De Los Reyes, A., Cicchetti, D., Scahill, L., & Klin, A.（2009）. Group Intervention to Promotes Social Skills in School-age Children with Pervasive Developmental Discorders: Reconsidering Efficacy. *Journal of Autism Developmental Disorder*, **39**, 1163-1172.

小泉令三・若杉大輔（2006）．　多動傾向のある児童の社会的スキル教育―個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて（実践研究）―　教育心理学研究，**54**，546-557.
（Koizumi, R., & Wakasugi, D.（2006）. Social Skills Education for a Child With Hyperactive Behavior : Tutorial Training Combined With Classwide Social Skills Training（Applied Field Research）. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 546-557.）

小貫　悟・名越斉子・三和　彩（2004）．　LD・ADHDへのソーシャルスキル・トレーニング　日本文化科学社
（Konuki, S., Nagoshi, N., & Miwa, A.）

文部科学省（2010）．平成21年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/__icsFiles/afieldfile/2010/09/14/1297352_01.pdf

（2010年11月4日）
（Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology）

岡田　智・後藤大士・上野一彦（2005）．ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究―LD,ADHD，アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して―　教育心理学研究，**53**，565-578.
（Okada, S., Goto, H., & Ueno, K.（2005）. Effect of Social Skills Training Including Rehearsal of Game Activities : Comparison of Children With LD, ADHD, and Asperger Syndrome. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **53**，565-578.）

Rao, P. A., Beidel, D.C.,& Murray, M.J.（2008）. Social Skills Interventions for Children with Asperger's Syndrome or High-Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 38, 353-361.

桜井茂雄（1983）．認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成　教育心理学研究，**31**，245-259.
（Sakurai, S.（1983）. Development of the perceived competence scale for children in Japanese. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **31**, 245-259.）

田中真理・唐澤満之・滝吉美知香・山崎　透（2006）．軽度発達障害児における自己意識の発達―自己への疑問と障害告知の観点から―　東北大学大学院教育学研究科研究紀要，**54**，431-446.
（Tanaka, M., Karasawa, M., Takikichi, M., & Yamazaki, T.）

上野一彦・皇　倫子・海津亜希子（2005）．LDI―LD判断のための調査票―　日本文化科学社
（Ueno, K. Sumeragi, R., & Kaidu,A.（2005）. *Learning Disabilities Inventory*. Tokyo: Nihon Bunka Kagakusha）

Yazdkhasti & Harizuka（2005）. Supportive clinical methods to improve social skills in primary school children with developmental disorders. *Journal of Japanese Clinical Psychology*, **23**, 373-378.

山極和佳・伊藤恵子・坪井寿子・藤後悦子（2010）．特別支援対象児に対する教育効果の多面的検討－個別支援を行った一事例をとおして－　日本特殊教育学会第48回大会　発表論文集，607.
（Yamagiwa, W., Ito, K., Tsuboi, H., & Togo, E.）

謝　辞

本研究を行うにあたり，ご協力いただいた小学校の児童および教職員の皆様に，心より感謝申し上げますとともに，児童の皆様の健やかな発達を祈念いたします。本稿を作成するにあたり，ご協力いただいた東京未来大学こども心理学部　石川裕子さん，石田脩介さん，木村友紀さん，郡司治美さん，白砂恭兵さん，遠間道也さんに記して感謝いたします。

本研究は，2008年度および2009年度の東京未来大学共同研究費の助成を受けて行われました。