

研究紀要 第 210 号

## 子どものソーシャルスキルの指導に関する研究

～ 大阪市立小学校における人との関わり方が気になる児童への指導の現状と課題～

平成 27 年 3 月

大阪市教育センター

## 子どものソーシャルスキルの指導に関する研究

～ 大阪市立小学校における人との関わり方が気になる児童への指導の現状と課題～

本研究では、授業のユニバーサルデザインの基盤の一つである仲間関係づくりに焦点を当て、人との関わり方が気になる子どもへの支援の在り方について考察した。まず、ソーシャルスキルに関する先行研究の検討から、様々な指導及び配慮を「アセスメント」「教室環境と授業のユニバーサルデザイン」「学級集団への取組」「個への配慮」「他児との関係の調整」「個への具体的な指導」「相談機関の利用」の7つの観点に集約した。さらに、大阪市立小学校を対象として、指導の現状等についての調査を行い、その結果を先述の7つの観点から整理した。これらから、調査対象の小学校 34 校においては、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内連携が進められる中で個へのきめ細かな配慮が行われており、今後は、さらに個の特性に応じた具体的な指導やユニバーサルデザイン化された授業の中でソーシャルスキルの取組を進めることが求められている現状が明らかになった。

【キーワード】 ソーシャルスキル ユニバーサルデザイン 人との関わり 小学校 大阪市 特別支援教育

教育振興担当 貴志 紀佐子

## 目次

はじめに	1
<b>研究概要</b>	2
1 目的	2
2 方法	3
<b>ソーシャルスキルとは</b>	4
1 ソーシャルスキルの概念	4
2 ソーシャルスキルの指導について	7
(1) 子どもの実態を捉える (アセスメント)	7
子どもの発達段階	7
子どもの特性 (発達や認知)	8
アセスメント	8
(2) ターゲットスキルについて	9
(3) 指導法	9
指導形態	9
様々な指導法	10
3 ソーシャルスキル指導についての課題と展望	10
(1) 課題	10
(2) 今後の展望	11
4 先行研究についてのまとめ	12
<b>小学校における「人との関わり方が気になる子どもへの指導についての調査」</b>	13
1 予備調査	13
(1) 目的	13
(2) 方法	13
(3) 対象	13
(4) 内容	13
(5) 結果	14
(6) 考察	17
2 聞き取り調査	18
(1) 目的	18
(2) 方法	18
(3) 内容	19
(4) 結果	19
(5) 考察	28
<b>まとめと今後の課題</b>	33
おわりに	34
文献	34

## はじめに

我が国に特別支援教育が法的に位置付けられ全国的に展開される中、平成24年7月に文部科学省より「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が報告された。その基本的な方向性として、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」<sup>1)</sup>と記され、共に学ぶ教育の一層の推進が求められた。

大阪市では、「大阪市教育振興基本計画」<sup>2)</sup>に示されている「共に学び、共に育ち、共に生きる」教育に従前より取り組んできた。大阪市教育センター特別支援教育グループでは、インクルーシブ教育をさらに進めていくために、近年、全国的に広がりを見せている特別支援教育の視点を活かした学校教育におけるユニバーサルデザイン化に関する研究を進めてきた。

今回、ユニバーサルデザイン化の「基盤」の一つである「仲間関係づくり」に焦点を当て、子どもたちが友だちとの関係を築く過程における人との関わり方に対する支援をテーマに研究を行うこととした。テーマ設定の理由として、次のような今日的課題を挙げたい。

IT機器の急激な普及に伴う高度情報化などにより、社会が急激に変化する中で、子ども同士の関わり合いの質も変化していると言われている。平成23年8月に文部科学省から報告された「コミュニケーション教育推進会議審議経過報告」では、「インターネットを通じたコミュニケーションが子どもたちに普及している一方、外での遊びや自然体験等の機会の減少により、身体性や身体感覚が乏しくなっていることが、他者と

の関係づくりに負の影響を及ぼしている」<sup>3)</sup>と報告されている。また上野(2014)<sup>4)</sup>は、「かつて子どもたちは、家庭や地域で多様な年齢集団、人間関係のなかでもまれながら交流範囲を広げ、周囲の人々とのかかわり方を体験しながら育ってきました。そして、自分をコントロールする力や、相手の立場でものを考えたり共感したりする力を育ててきたのです。今日、子どもたちが自立し、社会に参加していくために必要な力である『ソーシャルスキル』を身につけるチャンスは、確実に減ってきています。」<sup>5)</sup>と述べている。更に、文部科学省の種々の報告には、現代の子どもたちの「人間関係を形成する力の低下」<sup>6)</sup>、「人間関係の形成が困難かつ不得手になっている」<sup>7)</sup>等の記述がみられる。

このように、現代の子どもたちの人間関係形成能力の育成が求められる中、これからの時代には、多様な価値観のもと、自他の理解を深めながら協働していく力が必要であるといわれている。コミュニケーションを例に挙げると、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」<sup>8)</sup>が求められている。

折しも、平成26年11月には文部科学省中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、新しい学びの形として「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」、いわゆる「アクティブ・ラーニング」の充実の必要性が述べられた<sup>9)</sup>。「アクティブ・ラーニング」とは、伝統的な「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。…（中略）…発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が

含まれるが、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる。」<sup>10)</sup>と説明されている。このような学びの形が、今後、各教科等で一層求められていくと考えられる。

さて、ここで改めて、時代のニーズをふまえて、特別な教育的ニーズのある子どもたちへの支援について考えてみる。

発達障がいのある子どもは、その特性から、人と関わる上で様々なつまづきやすさを抱えることが研究によっていわれている。例えば、上野(2014)<sup>11)</sup>によると、発達障がいは、「障害としてはあまり目立たない『見えない障害』という特徴と、できることとできないことが混在する、『バランスの悪さ』という特徴」をもっており、「人とのかかわり方にも、遅れや困難をもちがち」であるといわれる。そのため、周囲とうまくコミュニケーションをとり、楽しく活動できるためには何らかの支援を必要とする場合があり、そのような力を伸ばすためには個々の特性に応じた方法で身につけさせていくことが必要となる。これまでも特別支援学校においては、人との関わり方について個々の特性に応じた教育実践が行われてきたが、平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領<sup>12)</sup>の自立活動の区分には、発達障がいのある子どもたちへの支援をふまえ、「人間関係の形成」が追加された。

一方、通常学級に在籍する子どもについては、平成24年12月に文部科学省から、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」<sup>13)</sup>が報告され、小・中学校の通常学級において6.5%の児童生徒が学習面・行動面において著しい困難を示していることが明らかになっている。これはあくまでも発達障がいの可能性のある割合であって、発達障がいであると診断された児童生徒の割合ではないことに留意す

る必要があるが、通常学級には、人との関わりについても発達障がいがある場合と似たような困難を抱える子どもが在籍していると考えられ、授業中に求められる態度やコミュニケーションを図りながら進める学習活動など、様々な関わり場面ですまづいている可能性があるといえる。子どもが力を活かし合い協働する学習の在り方は、様々な特性をもつ子どもが学習に参加し、楽しく関わり合い、人間関係を形成するための効果的な手だてとなりうる一方、そこに適切な工夫や配慮がなされなければ、却って、より困難さを増してしまうことにもなってしまう。

以上のことから、現代の子どもたちにおける人との関わり方の経験不足を補いながら、よりつまづきやすい子どもも包括できる教育環境を整え、全ての子どもたちがうまく協働していくことを可能にしていかなければならない、ということになる。

そこで、現在、「人との関わり方」に何らかの支援が必要であると思われる子どもとその学級集団に対しての学校園での実際の対応や指導方法等を把握し、取組が進んでいる面と今後の課題について明らかにすることで、全ての子どもが豊かに関わり合う力を伸ばすための指導・支援の在り方を検討していきたい。

では、研究の目的と方法について示し、では、ソーシャルスキルに関する先行研究を概観、そしてでは、大阪市立小学校34校への調査結果について報告し、最後に、考察とまとめをもって本研究の報告とする。

「障害」の表記については、大阪市においては平成24年9月より「障がい」と記すこととしている。ただし、法律名称や固有名詞などについてはこの限りではない。文献からの引用箇所についても原文のままとする。

## 研究概要

### 1 目的

近年、子どもの人との関わり方について、そ

の経験不足や難しさが指摘されている中、支援者、支援機関等の間では、ソーシャルスキルの指導の必要性を示す言葉や取組などが散見される。ソーシャルスキルの指導は、従来、特別支援教育においては、人との関わり方に課題のある子どもや自立に向けての取組の中で実践されてきており、現在は、通常学級における子どもたちの人との関わりの不十分さや経験不足への対応、そして集団づくりのためのアプローチの一つとしてさらに注目を集めている。

人との関わり方は、本来、人が、乳児期から始まる他者との様々な相互作用の中で身につけていくものとされる。しかしながら現代の子どもたちの経験不足への対応、また発達障がいなどの特性のある子どもへの適切な対応をふまえると、より発達に即して系統的に学ばせていくことが必要である。

従って、実態把握に基づいた目標設定や、指導者間の評価基準の共通理解、指導方法の明確化などが求められるのである。

ところが、人との関わり方というものは個人の特性、取り巻く環境、生活背景、これまでの経験、価値観などにも影響される。つまり、人との関わり方は、意識して具体的に教えていく必要があるにもかかわらず、あらためて指導するとなると、一様には捉えにくいものであるため、指導の困難さを感じやすいのではないかと考えられる。

これらのことから、学校では、人との関わり方について日常的に色々なアプローチは試みながらも、継続的で効果的な指導を組み立てることが難しい現状があるのではないかと考えている。

相川(2010)は「曖昧な部分も大いに含む人間関係の問題を、具体的に教えることができるかたちに変換」する作業を、「スキル化」と呼んでいる<sup>14)</sup>。人との関わり方を、現代の子どもたちに意識して学ばせるためにも、また発達障が

いのある子どもにより分かりやすく教えるためにも、「スキル化」して教えることが有効といわれている。

そこで、本研究では、人との関わり方をソーシャルスキルとして捉え、先行研究に基づいて、学校での取組の現状を明らかにし、人との関わり方の指導や支援の在り方について次の2点を明確にすることを目的とする。

学校で現在、「人との関わり方」が気になる子どもがどの程度存在し、実際、その子どもや、子どもを取り巻く学級集団に対し、どのような対応や指導が行われているのか。

について、進んでいる取組と課題、そして、今後の効果的な取組の在り方。

本研究によって明らかになったことから、効果的な指導プログラムの組み立て、効果検証、そして情報発信へとつなげていきたい。

## 2 方法

大阪市の小学校への調査研究をもとに考察する。その理由は、中学校、高等学校段階の子どもにとってはソーシャルスキルの課題と、より複雑な友人関係の広がり、学業と進路の問題など、様々な課題が輻輳してくるため、まずは対人的態度が固定化しはじめ、多様なつまづき方が明らかになってくるといわれている年代を捉えて、指導の在り方を検討していく。

研究の手続きは以下のとおりである。

### (1) ソーシャルスキルに関する先行研究の

#### 概観

ソーシャルスキルの概念

ソーシャルスキルの指導について

ソーシャルスキル指導についての課題と展望

### (2) 調査研究

大阪市立小学校へのアンケート(「人との関わり方が気になる子ども」の人数)

同上アンケートをもとにした聞き取り調査

(実際の指導等について)

なお、調査結果の分析については、様々な校種の教員に研究協力委員として協力を得、それぞれが指導する子どもの発達段階や障がいの状況をふまえた視点から考察を深めていきたい。

## ソーシャルスキルとは

### 1 ソーシャルスキルの概念

ソーシャルスキル (social skills) は「社会的技能」「社会的スキル」とも訳され、用語としては幅広い専門領域 (教育、社会心理学、発達心理学、臨床心理学、精神医学など) にわたって使用されている。ソーシャルスキル研究の源流は、学習理論の応用によって発展した行動療法にあるといわれている。特に、精神医学や臨床心理学において、ソーシャルスキルトレーニング (Social Skill(s) Training: 以下 SST) が治療技術として発展してきたが、現在では、予防開発的アプローチとして教育現場での研究が進んでいる。

戸ヶ崎・佐藤 (2010)<sup>15)</sup>によれば、米国を中心として1970年代後半に始まったSSTであるが、その萌芽は1950年代頃であり、「オペラント条件付け」など、欧米において社会的行動の改善をねらいとして用いられていた技法に始まるとされている。「オペラント条件づけ (強化法)」の考え方では、人や動物が、ある行動をしたらある結果が引き起こされることを学ぶと、その結果を得るためにその行動を繰り返す。これを社会的行動にあてはめると、ポジティブな社会的行動が生じた場合に、それに随伴して、賞賛や注目を与える手続き (社会的強化を与える) によって、そのポジティブな行動が身につくということになる。人との関わり方は学習によって身につけることができるという重要な視点が生まれたのである。

このような考え方のもと、SST が、精神障がいのための治療法、また社会的スキルが不足し

て何らかの社会的不適応を起こしている人を対象とした治療法として発展し、行動療法・アサーショントレーニング・認知療法など様々な治療技法が盛んになる。やがて、幼少期の社会的スキルの不足は将来の社会適応に影響を与える、という考え方から、予防開発的アプローチとして、子どもの教育へ適用されたということがいわれている。

一方、子どものSSTは米国を中心として1970年代後半に始まり、1980年代になって飛躍的に実践数が増えた。また、特別な教育的ニーズが必要な子どもに対する支援方法としてもさかんに活用されている。

このように、教育の分野でもすでに実践研究が進められてきているSSTであるが、ソーシャルスキルの定義については、それが表す能力の範囲、スキルを構成する要素、またスキルを測る尺度についても様々であり、研究者の間でも一致していない (渡辺 1996)<sup>16)</sup>。理由としては、まずソーシャルスキルが様々な研究領域にまたがる概念でありその研究領域によって重視される行動レベルが異なること、また、その概念は、「心理学のほかの概念、たとえば知能、パーソナリティ、言語、非言語的行動、認知などの概念を基礎として、そのうえに成り立つ、複雑で豊富な内容」 (相川 2000)<sup>17)</sup>を持っていること、そして、ソーシャルスキルは他者との相互作用という複雑なプロセスを問題としていることから「一連のプロセスのうち、どこを強調するかによって、様々な社会的スキルの定義が成立」<sup>18)</sup>することなどが挙げられる。

このように共通した捉え方が難しいソーシャルスキルであるが、

- ・ソーシャルスキルは学習によって獲得される (適切な形に学習しなおせばよい)
- ・観察可能な具体的な行動として捉える (具体的な行動レベルで学習できる)

という考え方<sup>19)</sup>が基盤にあることは同じであ

る。この捉え方によって、人間関係につまずく子どもは救われる。人との関わり方は、個人の能力や性格のせいばかりではなく、環境との相互作用でそのように学習したという現在の様子であり、これから学習しなおすことが可能だからである。そして何よりも、指導者側が、その子どもの行動のうまくいかないことばかりに注目して正そうとする発想を転換し、環境の調整、より望ましい行動の具体的で肯定的な提示、またその実行により明るい希望と賞賛を与えることができる考え方だからである。

2000年以降の研究者等による定義の例を以下にあげる。

- ・「社会生活や対人関係を営んでいくために、必要とされる技能」(上野・岡田 2006)<sup>20)</sup>
- ・「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツのこと」(佐藤・金山 2006)<sup>21)</sup>
- ・「対人関係を営む知識と技術」(河村・品田・藤村 2007)<sup>22)</sup>
- ・「人との対人関係上、じょうずに振る舞っていくための技能」(井澤 2008)<sup>23)</sup>
- ・「社会の中で他人と交わり共に生活していくための能力」(阿部 2009)<sup>24)</sup>
- ・「直接的コミュニケーションに必要な基礎的行動から、まわりから受け入れられるために必要な実用的行動までを含む対人コミュニケーション行動を適切に行うために必要な、認知的、感情的、行動的スキル」(安達 2013)<sup>25)</sup>

なお、文部科学省の生徒指導提要(2010)では、「仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力(ソーシャルスキル)」とされている<sup>26)</sup>。

相川(2000)は、「社会的スキルとは、対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環

的な過程」とし、「社会的スキルの生起過程モデル改訂版」を示した<sup>27)</sup>。そのモデルではソーシャルスキルを循環過程と捉え、その過程を、「相手の反応の解釈過程」「対人目標と対人反応の決定過程」「感情の統制過程」「対人反応の実行過程」の循環として表している。そして、それらの過程のベースには「社会的スキーマ」がある。「社会的スキーマ」とは、「人が社会的事象についての情報を知覚し、記憶した結果できあがったもので、社会的事象についての情報を処理するときや、社会的事象について推論するときの認知的枠組み」であり、「それぞれの過程において、認知的な枠組みとしての機能を果たすと同時に、各過程の結果の影響を受けて、それ自体変容するもの」であるとしている。

この捉え方は、ソーシャルスキルを単なる表面的な行動だけでなく、認知、感情を含んだスキルとしている。東海林・安達ら(2012)<sup>28)</sup>も、ソーシャルスキルを、「行動(記号化) 認知(解釈) 感情(統制) + 意思決定の循環と捉え、相川の「社会的スキルの生起過程モデル」の考え方とほぼ一致していると述べている。ソーシャルスキルは人間関係を計測可能な具体的な行動に置き換えて捉えるものであるが、その内容は、単に表面的な行動だけではなく認知や感情も含むものであるというところでは、現在の研究においてほぼ一致しており、様々な実践プログラムも概ねそのような組み立てがなされている。

「社会的スキルの生起過程モデル改訂版」は、ソーシャルスキルのベースとなる「社会的スキーマ」、他者とのやり取りの中でのフィードバック、認知処理過程と学習、といういくつかのポイントから、発達障がいの可能性のある子どもたちのつまずきと支援を考える上で理解しやすいと考えられる。

このことを、このモデルと、井澤(2010)が応用行動分析の枠組みを用いて示した「発達障害児・者における社会的コミュニケーション行



動の理解・支援の枠組み」<sup>29)</sup>を合わせて考えてみる。発達障がいのある子どもは、ある状況で「先行刺激」を受けた時、それが意味していることの解釈でつまずいたり、固執性や衝動性などの障害要因によって、適切に行動できなかつたり、他者からのフィードバックをうまく受け取れなかつたりする。そのようなことから、更なる悪循環を生み、その子どもの対人的態度のベース(「社会的スキーマ」)をさらに固定化してしまうのである。

本研究では、ソーシャルスキルを「人との上手な関わり方」とし、その概念の捉え方については、特別支援教育の視点をふまえながら「社会的スキルの生起過程モデル改訂版」に基づいて、その子どもが生まれてから今までの間に形成した認知の枠組みとしての「社会的スキーマ」と、対人反応の過程の全てを含むものとする。

ソーシャルスキルが示す内容の範囲は、その目的や考え方によって違いがある。例えば WHO が挙げているライフスキルは「自己認識のスキル」「共感性のスキル」「効果的コミュニケーションスキル」「対人関係スキル」「意思決定スキル」「問題解決スキル」「創造的思考ができるスキル」「批判的思考スキル」「感情対処スキル」「ストレス対処スキル」の10項目である。これらのうち「創造的思考ができるスキル」「批判的思考スキル」以外の8つは、ソーシャルスキルのスキル領域として主な研究や指導プログラムが挙げているものに、概ね一致する。

井澤(2008)は、ソーシャルスキルは大きく捉えると“対人関係上における相互作用に必要なスキル”および“基本的な社会生活スキル”とするも、前者の意味(対人関係)に限定するとしている<sup>30)</sup>。今日、様々な研究の中でソーシャルスキルとして捉えられている範囲はこの考えにほぼ一致していると思われる。

ただし、近年、学級集団での SST プログラムの中では、ソーシャルスキルを対人関係を扱う

ものとしながら、その指導領域には、学校生活を送るための基本的な生活スキルや学習の基盤となるアカデミックスキルを含めているものがでてきている<sup>31)</sup>。

初期の SST は、「表情」など人に対する反応のところのみをトレーニング対象としていたが、徐々にソーシャルスキルの概念が拡大され、現在ではより思考や感情などの認知的側面を対象とするようになった。

相川の「社会的スキルの生起過程モデル改訂版」でいえば、「対人反応の実行」過程ばかりではなく、「相手の反応の解釈」「対人目標の決定」「感情の統制」「対人反応の決定」というそれぞれの過程もトレーニングの対象となる。

以下に、現在、市販されているいくつかの SST の実践実例集等<sup>32)</sup>からソーシャルスキルの構成要素について整理してみる。(表1)

なお、それぞれの要素が表す具体的な行動や能力について、同じ要素の同じ呼び名であっても、それが含む具体的な行動や能力は一致していないこともあることに留意が必要である。

河村(2007)は、子どもにとって、対人関係のスキルの前提には、「学校生活スキル」と「集団活動のスキル」が身につけていることとしている<sup>33)</sup>。また、岡田ら(2014)が示している実践教材集では、「学習姿勢」「生活」をスキル領域に挙げ、「着席する」「並ぶ」「移動する」「身だしなみ」「持ち物管理」「時間・スケジュール管理」などの内容をターゲットスキルとして挙げている<sup>34)</sup>。

学齢期の子どもにとっては、学校でスムーズに活動できるスキルと対人関係のスキルは関連しており、例えば、いくら人当たりが良くても、度々、係の役割をさぼっている友だちとの関係は築けなくなり、学習場面でスムーズな活動がしにくいと、周りから勝手なことをする子どもだと思われて孤立してしまうこともありうる。

表1 ソーシャルスキル/SSTの構成要素 例

対人マナー	自己認知スキル	集団参加行動領域	あいさつに関するスキル	学習態勢
状況理解・こころの理論	コミュニケーション態度・やりとりの流暢さ	言語的コミュニケーション領域	自己認知スキル	コミュニケーション
集団参加	ノンバーバルコミュニケーション	非言語的コミュニケーション領域	相互理解のための言葉・表現スキル	仲間関係
役割遂行	相手の立場や気持ちの理解	情緒的行動領域	相互理解のための気持ち認知スキル	情緒・自己
感情のコントロール	集団参加	自己他者認知領域	セルフコントロール/マネジメントスキル	生活
行動のコントロール	ルール理解		コミュニケーションスキル	
仲間関係の開始	提案・助言			
仲間関係の維持	共感的態度			
聞く	適切な自己主張			
話す				
アサーション				
話し合い				
『実践ソーシャルスキルマニュアル』（上野・岡田2006）	「自立のためのチェックリスト項目（ソーシャルスキル編）」（LD発達相談センターかながわ2010）	『LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング』（小貫他2004）	『U-SST』『ソーシャルスキルワークで育成する6つのスキル』（NPO法人星槎教育研究所2009）	『特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング実践教材集』（岡田他2014）

2 ソーシャルスキルの指導について

(1) 子どもの実態を捉える（アセスメント）

子どもの発達段階

ソーシャルスキルの獲得には、子どもの認知能力や言語の発達が大きく関与している。子どもは幼児期の「自己中心的思考」から、小学生になると徐々に論理的な思考ができるようになり、対人場面でも相手の視点に立ったものの考え方ができるようになる<sup>35)</sup>。そして、自分の言

動が他者にどのように捉えられるのか予測することが可能になる。また、社会的役割、すなわち自分にその場で求められている言動が理解でき、それを踏まえて行動できるようになる。

また、5歳くらいに獲得するとされる「心の理論」も、対人行動に大きく関わる<sup>36)</sup>。自閉症スペクトラムの子どもの場合、他者心理の理解がしにくいという特徴があるため、ソーシャルスキルに困難を示す場合がある。

また、ソーシャルスキルの発達、人間関係の広がりによって更に発達することから、人との関わり方につまづきがあれば、友だちや周囲の大人からのモデリングが難しくなり、これらが悪循環となっている。

学習指導要領は、子どもの発達に沿って編成されていることから、国語(言語)、算数(論理的思考)、道徳(人との関わり)などの内容から、子どもの定型発達と照らし合わせることができる。

#### 子どもの特性(発達や認知)

子どもの特性により、指導の在り方は異なることは言うまでもない。ここでは、発達や認知の特性とともに、それに対する基本的な指導の在り方を付記する<sup>37)</sup>。

#### 知的発達の困難

- ・理解力・言語能力などに弱さがある  
状況把握が苦手、考えをまとめたり伝えたりすることが苦手

#### 【対応】

- ・生活面や自立をめざした課題を設定する
- ・目標をスモールステップ化し、より具体的に指導する

#### 認知の偏りや言語能力の困難

- ・学習面のつまづき、言語表現力の弱さ  
自信喪失、上手にコミュニケーションがとりにくい等

#### 【対応】

- ・苦手さへの配慮
- ・自己表現や集団参加に自信が持てるようなスキル指導

#### 不注意・衝動性

- ・ミスや不適応行動を起こしやすい

#### 【対応】

- ・集中しやすい環境設定
- ・肯定的評価をたくさんする
- ・ルールを事前に明示する

- ・(気分が高まりやすい場合は)クールダウンできる場所を確保等

#### 社会性の困難

- ・相手と注意を共有(ジョイントアテンション)しにくい
- ・他者の気持ちを察する(心の理論)ことが難しい

#### 【対応】

- ・目に見えないもの(相手の気持ちや、物事の因果関係、ルールやすべき事柄等)を理解しやすいよう視覚化・構造化する
- ・場の状況を理解しやすいよう整理するような関わり

#### こだわり・切り替えの困難

- ・感じ方や考え方に柔軟性がとぼしい、変化が苦手、感覚過敏やこだわり

#### 【対応】

- ・見通しを持たせる、パターンやスケジュールを示して、安心できるようにする。
- ・一定の理解を示しながら、集団生活を過ごしやすい配慮する。

#### 情緒の不安定

- ・いじめられ体験や、愛着形成に支障があったり、叱責を受け続けてきた子どもなど  
集団行動や人間関係につまづきやすくなることもある。

#### 【対応】

- ・ソーシャルスキル指導だけでなく、医療面・心理面のケア

#### アセスメント

丁寧な行動観察から得られたことを、客観化し、共有化できることは大切である。そのためにアセスメントツールを活用することが効果的である。例えば、標準化されたツールとしては、

- ・「ソーシャルスキル尺度 小学生用」<sup>38)</sup>  
他者評定
- ・「小学生用社会的スキル尺度」<sup>39)</sup> 自己評定

- ・「S-M 社会生活能力検査」「旭出式社会適応スキル検査」(社会生活能力・社会適応能力)
- ・「MAS(問題行動動機スケール)」<sup>40)</sup>(子どもの行動の機能を捉える)

などがある。また、標準化されたものではないが、カリキュラムベースのチェックリストとして、「社会性チェックリスト(子どもの状態の確認)」(小貫ら 2004)<sup>41)</sup>などもある。

ただし、これらのアセスメントツールを活用するには、子どもの発達特性や認知特性を明らかにしておくことが前提となる。すなわち、以下に挙げるような検査法を援用することが必要となるであろう。

- ・「新版 K 式発達検査 2001」
- ・「WISC- 」
- ・「KABC- 」
- ・「DN-CAS」
- ・「PVT-R(絵画語い検査)」
- ・「DAM(グッドイナフ人物画検査)」

加えて、子どもが属する学級集団についてのアセスメントが必要である場合には、

- ・「学級集団アセスメント Q-U」(河村 1999)
- なども考えられる。

## (2) ターゲットスキルについて

ソーシャルスキルを構成する要素の分類の仕方は前述(p.5)の通り、研究者によって様々であるが、具体的なターゲットスキル(指導のねらいとするスキル)については、共通するところも多い。

2012 年までの子どものソーシャルスキルに関する 45 本の実践研究を概観した守谷(2012)の調査<sup>42)</sup>によると、SST の具体的なターゲットスキルの例として、「イライラのコントロール、感情認知、あたたかな言葉がけ、上手な話の聞き方、自分の気持ちの伝え方、仲間への入り方、コミュニケーション能力、自己認知、他者認知、ルールに従って行動する、衝動性のコントロー

ル、授業遂行能力、着席行動、人に依頼する、上手な断り方、自己紹介、約束を守る、適切な声の出し方など」があると報告されている。

また、下田(2013)の調査<sup>43)</sup>によれば、同じく 2012 年までに報告された小学校における CSST(Classroombased SST)の実践研究論文 33 編のうち、ターゲットスキルとして多かったものは「言葉がけ」「傾聴」「上手な断り方」であった。

これらは、普段、学校生活の中で日常的に子どもへ指導している事柄でもあり、そのニーズが高く汎用性もあるスキルだといえる。このようなスキルを身に付けるためには、どのように指導するのか、その方法を明らかにすることが求められる。

## (3) 指導法

### 指導形態

ソーシャルスキルの指導は、治療や療育の場面では、個別、あるいは同じ課題をもった小集団で行われることが多い。学校教育においては、これに加えて学級集団等での指導が行われている。グループ化については、同じ課題を持つ子どもによる編成が効果的ともいわれているが、学校ではそのような編成がしにくい面がある。近年では、学級集団で行う SST(CSST: Classroombased SST, Classroom SST)のみならず、学校規模で行う SST(SSST: Schoolwide SST)の実践もみられる。

その指導においては、エクササイズやゲームを通しての「活動型」、モデリングやロールプレイなどによる「教授型」、また、クラスで生じた問題やエピソードをとらえての「機会利用型」などがある<sup>44)</sup>。個別の SST だけでなく、その子どもが属する集団 SST と合わせて行うことの必要性が研究者らによって強く主張されている。

前述の下田(2013)の調査によれば、2012 年までに報告された小学校における CSST の実践

研究論文 33 編のうち、ソーシャルスキルの向上については、ほぼ全ての研究で肯定的な評価がみられたが、スキルの般化・定着が課題として挙げられている報告もある。

これを解決するための一つとして、できるだけ学校生活の中で無理なく継続して取り組める SST についての研究も行われている。例えば、曾山・武内（2011）は、小学校で週 4 回帰りの会 15 分間の SST ショートプログラムを行い、通常学級における「気になる子ども」の学級適応に効果があったことを報告している<sup>45)</sup>。

また、曾山（2012）はユニバーサルデザインに基づいた授業が発達障がい児の学級適応の度合いを高めるという研究結果も示している<sup>46)</sup>。

更に、特設した時間を用いずに CSST を授業や学校生活の中に組み込んで指導していく方法も紹介されている。河村（2014）は「(前略) ... その各時期に目標となるソーシャルスキルを設定して、授業の中で、学級活動・朝・帰りの会の中で、係活動の中で、掃除・給食の時間の中で、そのソーシャルスキルが定着するように、意識して学習する場面を盛り込んでいく」、つまり、「本来の活動の一部の時間に SST をうまく取り入れる」ことが有効であると述べている<sup>47)</sup>。

これらは、従来の学級（学校）経営の中でも行ってきたことではあるが、その方法は、より丁寧で、どの子どもにも分かりやすく、指導者間でも共通理解しやすい方法であることが求められている。

特別な配慮が必要な子どもへの個別の SST とその子どもが在籍する通常学級の SST を組み合わせで行った実践研究も進められてきており、効果をあげている（祐川 2011 等）<sup>48)</sup>。

#### 様々な指導法

教育における SST は、子どものソーシャルスキルへのアプローチとして、様々な指導法を単独に行う、あるいはいくつかの方法を組み合わせ

せるといった指導法が展開されている。

単独の例として、「アサーション・トレーニング」、「アンガーマネジメント」などが挙げられる。一例としては、前述のターゲットスキルの中で挙げた「上手な断り方」「イライラのコントロール」などがこれに相当する。

また、集団で行う SST プログラムの中には、例えば、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter : SGE）のエクササイズを応用して SST に組み込んでいるものが少なからずある（例「あたたかな言葉がけ」等）。SGE は、SST とは同じように心理学をベースにしながらも、そのめざすところは「ふれあいと自他発見」として少し異なっているが、SST の中の、感情への気づき、自他の理解などいくつかの要素に共通するところがあり、それをエクササイズの中で体験的に学んでいくことが求められている。現代の子どもたちの人と関わる体験の不足を補うために、構造化した場を設定するという意味は大きい。

他の集団活動としては、ピアサポート（Peer Support）、インプロ（Impro）などの手法を SST の一環として実践している例もある。

また、誤学習によって獲得された不適切な行動を、応用行動分析学の視点から、適切な行動へと指導していく手法が多くとられている。その一例として、トークンエコノミー法などにより、行動を調整する方法が行われている。

加えて、自閉症スペクトラムの子どもに分かりやすくソーシャルスキルを指導するワークブックや絵本なども市販されている。キャロル・グレイ（Carol Gray）が開発した『ソーシャルストーリー™』<sup>49)</sup>、『コミック会話』<sup>50)</sup>などを用いた指導法もある。

### 3 ソーシャルスキルの指導についての課題と展望

#### (1) 課題

学校教育における SST の限界として、相川（2010）は、教える側にも教わる側にも制限があること（学校という限られた場や制度の中で互いの立場の範囲内でできること、それぞれの生活背景や特性やこれまで学んできたことの差など）人間関係全てをスキル化することは無理であること、般化と維持の難しさ、の3点を挙げている<sup>51)</sup>。

また、曾山(2011)は、「学校現場において今、必要度が高く、効果検証が進められてきている SST であるが、教師が感じる多忙感ゆえに、導入・実施に躊躇するという声も、巡回相談の機会に耳にすることが多い。」と述べている<sup>52)</sup>。

加えて、前述のとおり、ソーシャルスキルのアセスメントツールが現状では整理されていないという問題もある（安達 2013）<sup>53)</sup>。

更に、多くの研究者は、個別あるいは小集団でソーシャルスキルを学んだとしても、学級集団の中にそのスキルが浸透していなければ、練習したことがうまく受け入れられず、強化されないこと、そして、通常学級で SST が行われる場合、発達障がいの子どもたちにも分かりやすく配慮されたものになる必要があることを指摘している。

## (2) 今後の展望

斎藤（2012）は、「SST の前提は、あえて意識する必要がないほど安定した日常への信頼感」であるとしている<sup>54)</sup>。可能な限り全ての子どもにとって不利益のないやさしい環境が保証されていればこそ、必要以上の配慮がなくても個々の持てる力を発揮しながら人との関わり合いを育んでいける。「信頼関係のないところでは何をやっても無意味ですし、劣悪な環境をそのままにして子どもたちだけを強化するようなアプローチは必ず失敗します。」<sup>55)</sup>

望ましい行動を教え、感情や行動のコントロールを教えたとしても、その子ども特有の物事

の捉え方に届くアプローチでなければその子どもの苦しみや困惑に真にせまることはできにくい。それは本人にとっては苦行となり、その子どもなりの生き方を尊重することにはならず、子どもを環境の側に無理に適応させるという目的に代わってしまう。

よって、集団のソーシャルスキルを高める前には、その前提となる整えられた安心できる教室環境が必要であり、特別なニーズのある子どもに対しては、まず深い理解の上に立った配慮をすることが大切である。そして、配慮だけでは十分でない子どもについては特性に応じた個別のアプローチが必要である。よって、その子どもが必要としている支援がどの段階にあるのかを見極めなければならない。そして、必要に応じて、様々な手立てを組み合わせることが必要である。

子どもにはすでにその時点までに学習して身につけた対人態度があり、それを変容させるためには新たな学習が必要である。同時に、さらなる誤学習を起こしにくく、新しい内容を取り入れやすくすることが大切である。

これらのことから、特別支援教育を活かしたソーシャルスキルの指導について必要な条件を以下にまとめてみる。

- ・安心して参加できること
- ・客観的な実態把握の必要性
- ・指導者側が共通理解して取り組めるねらいや手立て
- ・全ての子どもにとって分かりやすいこと
- ・全ての子どもに新たに学べる機会があること
- ・学校生活の中に組み込みやすく継続しやすいこと
- ・より特性に応じた手立て

これらのことが、学校でいかにして取り組めるかを考えていくことが大切である。

この考え方は、まさにユニバーサルデザインそのものであると理解できる。個々に望まれる

環境をいかに整備・調整するかがポイントではないだろうか。

#### 4 先行研究についてのまとめ

ソーシャルスキルに関する先行研究を概観してみると、以下のように集約できる。

- ・ソーシャルスキルは、行動理論に基づいており、学習して身につけることができる。人との関わり方という曖昧なものを、具体的で捉えやすいものにして学ぶことができる。
- ・ソーシャルスキルの定義や範囲、要素は様々であるが、ニーズに応じて、多面的に指導目標を組み立てることができる。
- ・指導の組み立てのためには、子どもの発達段階、特性などをふまえること、実際の人との関わりでの具体的なつまずきを把握する必要がある。
- ・ターゲットスキルには、普段何気なく言葉で指導していることがたくさん含まれている。一見、当たり前のことを、どう構造化して、体験的に身につけさせるかが大切である。
- ・個別の SST とともに、集団の SST が大切である。
- ・集団の SST は、人との関わり方が気になる子どもの集団適応に一定の効果をあげている。
- ・学校で取り組みやすく効果的な方法を考えていく必要がある。

上記の点から、指導上、重要なポイントを以下に示す。

- ・全ての子どもには人との関わり方に関して何かしらの教育的ニーズがある。
- ・子どものニーズをアセスメントし、それに応じた支援を行うことが大切である。
- ・発達の遅れや特性に偏りがある子どもは人との関わり方につまずきやすいため、発達段階や認知特性を把握したうえで、その子どもの特性に応じた配慮や指導を行う必要がある。
- ・ソーシャルスキルの指導は、人との上手な関

わり方を指導するための有効な方法である。

- ・ソーシャルスキルのベースは行動理論であり、学習して身につけることができる。
- ・ソーシャルスキルは、周りの環境との相互作用の中で学習していくものであることから、教室環境の調整、分かりやすい学校生活のルール、参加しやすく分かりやすい授業、認め合い支え合えるあたたかな集団づくりが、人との関わりを育むうえで重要な基盤となる。
- ・人との関わり方が気になる子どもの支援には、その子どもへの直接的な指導だけでなく、その子どもが属する集団の人と関わる力を高めることが大切である。
- ・人との関わり方が気になる子どもが、周りとの関係において悪循環に陥って自尊感情を低下させたり、また更なる誤学習を重ねたりしないためにも、必要に応じて配慮と工夫が必要である。
- ・特性に応じた指導のポイントとしては、より具体化、視覚化、パターン化して教えていくことが有効である。また、行動の機能をふまえて指導することも有効である。
- ・必要に応じて専門家チームなどと連携し、より多面的に、深く、子どもの実態を捉えて支援を組み立てていく。

ソーシャルスキルの学習を進める上で、それが一方的な指導とならないよう、子どものありのままの姿を尊重しながら、人との関わりは楽しいものだと思うように支援していくことを大事にしたい。

以上、先行研究の知見および指導上の要点から、筆者は以下の7観点に集約してみた。

- ・アセスメント
- ・教室環境と授業のユニバーサルデザイン
- ・学級集団への取組
- ・個への配慮
- ・他児との関係の調整
- ・個への具体的な指導

・相談機関の利用

なお、この7観点は、本研究で、小学校を対象に聞き取り調査結果を集約する上で取りまとめたものである。次章( )では、その調査結果について報告する。

**小学校における「人との関わり方が気になる子どもへの指導についての調査」**

1 予備調査「人との関わり方が気になる子どもについてのアンケート」(アンケートでは児童を「子ども」と表記している)

(1) 目的

「人との関わり方が気になる」児童についてそれぞれの学校がどの程度の人数を把握しているのか、またどのような面が気になるのかについて調査し、その対応についての聞き取り調査につなげる。

(2) 方法

大阪市小学校教育研究会の協力を得て、大阪市立の小学校全298校のうち34校にアンケートを実施した。協力校34校の所在地域や規模等についてはランダムであり、大阪市24区のうち、17区で各区1~3校にアンケートを行った。

回答のベースとなる情報については、各校の特別支援教育校内委員会(学校によって校内委員会の呼称は異なる場合がある。以後、校内委員会と記す)で把握している内容であるため、管理職が、特別支援教育コーディネーター(以後、コーディネーターと記す)とともに情報を確認して記入する。

(3) 対象

小学校34校全児童11991名(平成25年5月1日現在)の中から、昨年度(平成25年度)各校の校内委員会で話し合われた児童を対象とする。なお、昨年度とした理由は、アンケートを実施する1学期末の段階では、今年度の児童

等の実態把握が十分にできていないことが考えられるためである。

(4) 内容

質問内容は次の2点である。

平成25年度の校内委員会で話し合われた児童の中で、人との関わり方が気になる児童はいたか(学年、性別、通常学級または特別支援学級在籍ごとに人数を記入。「気になる」基準については、作成した「気になる面15項目(ア~ソ)」を参考とする。)

で挙げた児童の「人との関わり方」について、どのような面が気になるか。(「気になる面15項目」の中からあてはまる全てを選択する。)

「気になる面15項目(ア~ソ)」は次の通りである。

- ア 他人の言動を、自分に対して悪意があるように思いこんでしまうことがよくある。
- イ 人の視線を過剰に気にして、活動に参加しにくかったり、発言ができにくかったりする。
- ウ その場の雰囲気や状況、相手の気持ちにそぐわない言動がある。
- エ 言葉どおりに受けとめすぎたり、微妙な意味の違いに気付きにくい。
- オ 自分の思いをうまく表現したり、嫌なことを断ったりすることが難しい。
- カ 人の話を落ち着いて聞くことが難しい。
- キ 人の注意をひいたり、活動を邪魔したりする行動が頻繁にある。
- ク 他人との距離感がとりにくい(近づきすぎる、誰にでも馴れ馴れしすぎるなど)。
- ケ 他人に関心がないように見え、自分から話しかけたり一緒に楽しんだりする様子が見られない。
- コ 集団活動(班活動)などで協調性がみられ



ないことが多い。

- サ 集団活動やあそびの場面で、ルールや順番、約束を守らないことがよくある。
- シ あいさつ、お礼、謝罪などができにくい。
- ス イライラすることが多かったり、カッとなりやすかったりする。
- セ 自分の考えにこだわり、なかなか他人の意見を受け入れない。
- ソ ことわりもなく、だしぬけな行動をとることがある。

これら「気になる面 15 項目」作成では、まず初めに、子どものソーシャルスキル、学校適応に関する研究およびアセスメント尺度等<sup>56)</sup>から、共通点を見出して 12 の要素に分類した(「他者心理の理解」「状況理解」「集団参加」「感情処理」「行動統制」「聞く」「表現する」「対人マナー」「共感性」「役割遂行」「ルール理解・順守」「柔軟性」)。次に、各要素についての具体的な行動例から、「気になる面 15 項目」を作成した。

12 の要素にあたる具体的な行動例は 100 通り以上あるが、設問数への配慮から 15 項目にまとめた。各項目には複数のスキルのつまずき要因が考えられるため、要素と項目は 1 対 1 対応には

なっていない。また、該当する項目を児童ごとに分けて選択するのではなく、その学校に在籍する「気になる」児童に該当するもの全てを選択する方法とした。これについては、どの学年のどの児童がどの項目に該当するかが分からないという難点がある。また今回の研究ではこれらの項目の統計的な信頼性を検証することはできないため、この「気になる面 15 項目」は、あくまでも、気になる子どもの人数を把握するための参考の一つとしての利用にとどめる。

#### (5) 結果

対象の 34 校全て回答を得ることができた。

「人との関わり方が気になる」(以下、文中では「気になる」と記す)児童の人数について 34 校全児童数 11991 名のうち、「気になる」児童は 594 名であった。以下に、学年、性別、通常学級あるいは特別支援学級在籍の別に集計した結果を、表 2 に示した。

「気になる」児童の人数の割合等についてまとめると、以下の通りであった。

・「気になる」児童の数は、全児童数の約 5%(594 名)(図 1)

表 2 大阪市立小学校 34 校における  
「人との関わり方が気になる」児童の人数  
(34 校全児童数 11991 人 / 平成 25 年 5 月現在)

学年 (全児童数)	通常学級在籍		特別支援学級在籍		小計 (%)
	男	女	男	女	
1 年 (1976)	53	7	24	10	94 (4.8)
2 年 (1895)	45	14	25	9	93 (4.9)
3 年 (1984)	54	9	22	9	94 (4.7)
4 年 (2029)	60	17	21	9	107 (5.3)
5 年 (1940)	50	28	21	6	105 (5.4)
6 年 (2167)	49	24	19	9	101 (4.7)
計 (11991)	311	99	132	52	594 (5.0)

- ・通常学級に在籍する児童に限定すると、全児童数の約 3.4% (410 名)( 図 2 )
- ・男女比 約 3 : 1 (443 名 : 151 名)( 図 3 )
- ・学年別の人数には大きな差はなかった。ただし通常学級の女子に限定すれば、低学年より高学年の方が 2 倍以上多い。( 図 4 )

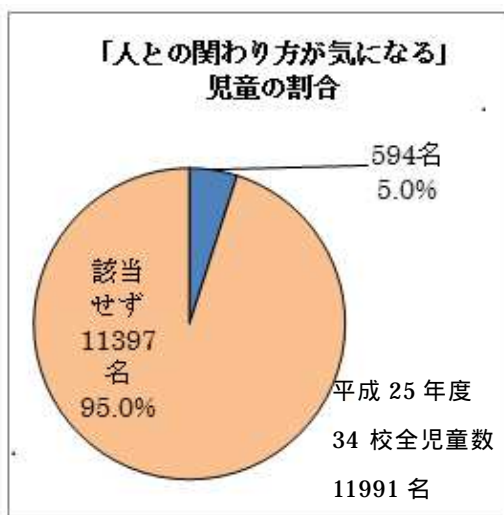


図 1

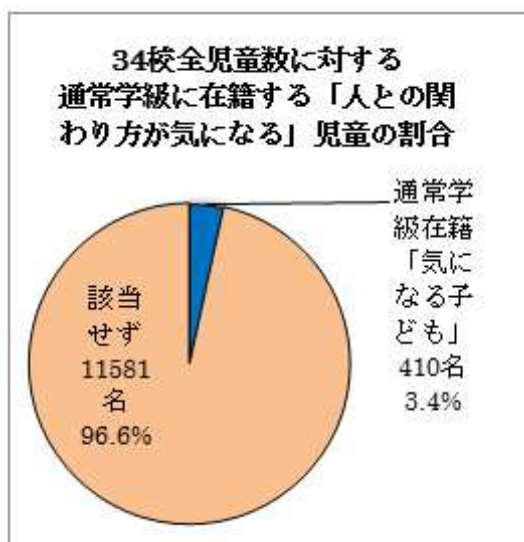


図 2

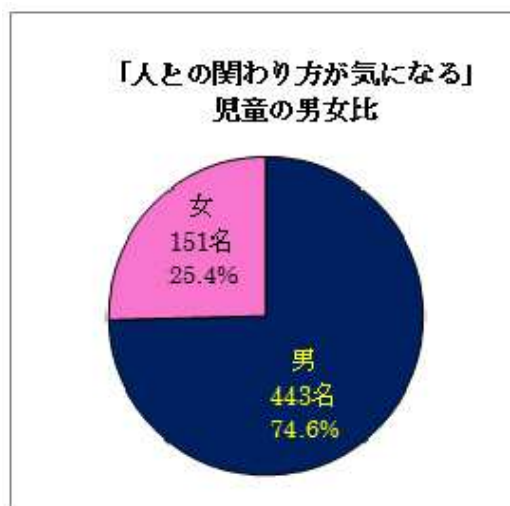


図 3

ただし、学校によって、「気になる」児童が全校児童数に占める割合に差があった。割合が最少の学校で約 0.5%、最多の学校では約 17.7% であった。( 図 5 )

「気になる面 15 項目」についての回答

あてはまる児童がいる項目を複数回答可で選択した結果は次の通りである。( 図 6 )

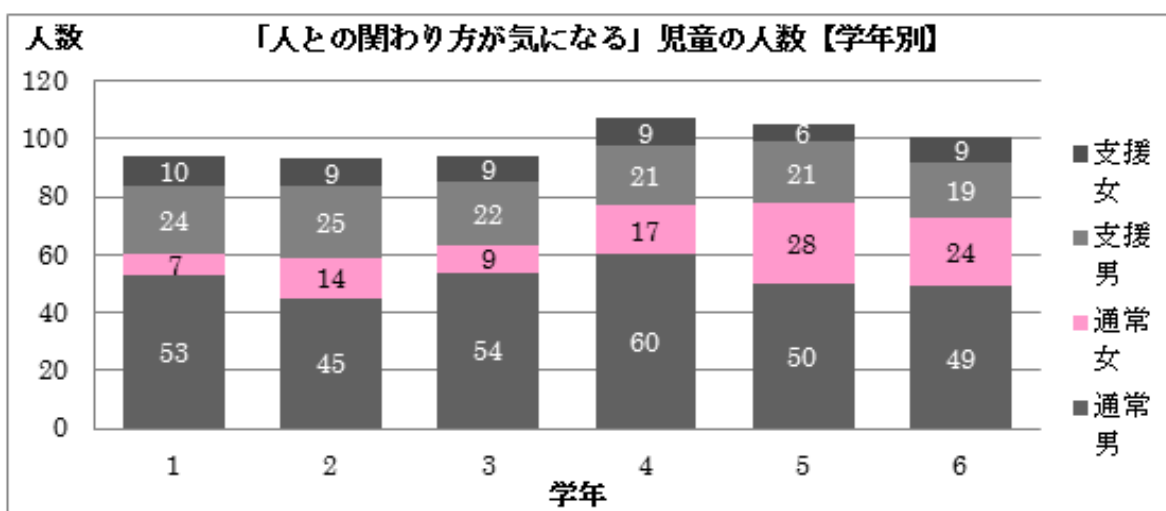


図 4

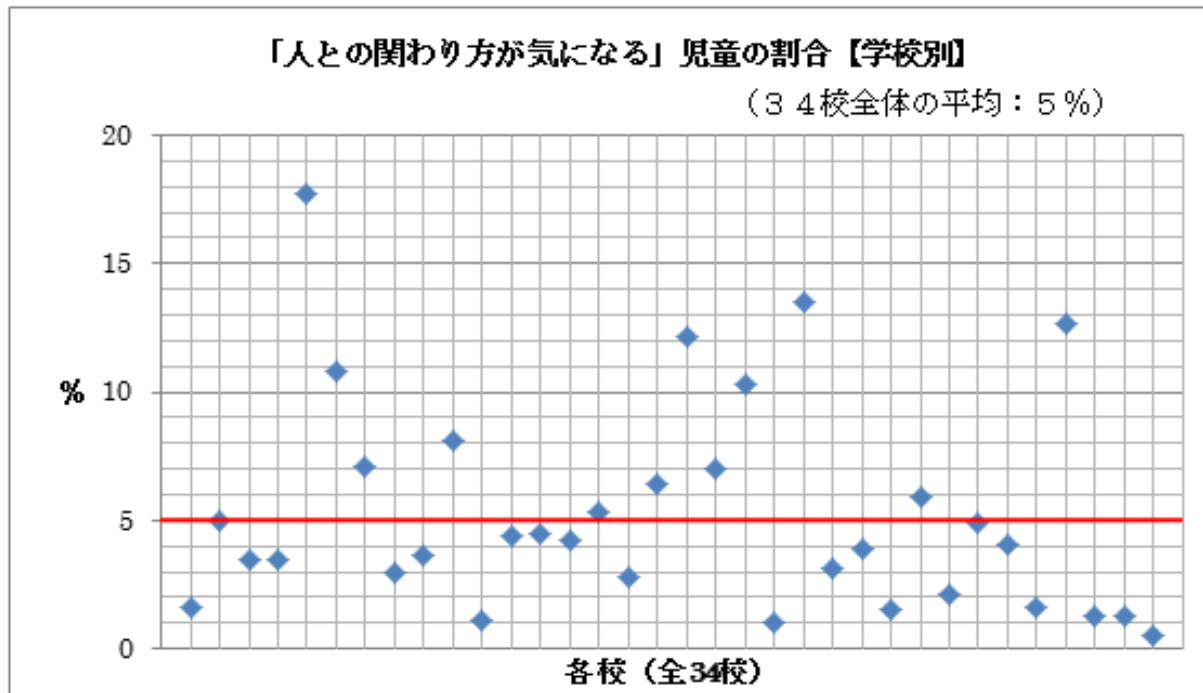


図5

- |   |   |
|---|---|
| <p>ア 他人の言動を、自分に対して悪意があるように思いこんでしまうことがよくある。(29校)</p> <p>イ 人の視線を過剰に気にして、活動に参加しにくかったり、発言ができにくかったりする。(13校)</p> <p>ウ その場の雰囲気や状況、相手の気持ちにそぐわない言動がある。(33校)</p> <p>エ 言葉どおりに受けとめすぎたり、微妙な意味の違いに気付きにくい。(17校)</p> <p>オ 自分の思いをうまく表現したり、嫌なことを断ったりすることが難しい。(22校)</p> <p>カ 人の話を落ち着いて聞くことが難しい。(30校)</p> <p>キ 人の注意をひいたり、活動を邪魔したりする行動が頻繁にある。(28校)</p> <p>ク 他人との距離感がとりにくい(近づきすぎる、誰にでも馴れ馴れしすぎるなど)。(12校)</p> <p>ケ 他人に関心がないようにみえ、自分から話しかけたり一緒に楽しんだりする様子が見られない。(10校)</p> | <p>コ 集団活動(班活動)などで協調性がみられないことが多い。(33校)</p> <p>サ 集団活動やあそびの場面で、ルールや順番、約束を守らないことがよくある。(29校)</p> <p>シ あいさつ、お礼、謝罪などができにくい。(11校)</p> <p>ス イライラすることが多かったり、カッとなりやすかったりする。(26校)</p> <p>セ 自分の考えにこだわり、なかなか他人の意見を受け入れない。(25校)</p> <p>ソ ことわりもなく、だしぬけな行動をとることがある。(24校)</p> <p>前述の通り、この結果は気になる児童の人数には対応していないので、児童数を表してはいない。あくまでも、それぞれの気になる面に該当する児童がいる学校の数を示しているものである。</p> <p>8割以上(34校中28校以上)の学校が選択していた項目はア、ウ、カ、キ、コ、サの6項目であった(図6印)。特に、「ウ その場の雰囲気や状況、相手の気持ちにそぐわない言動がある。」「カ 人の話を落ち着いて聞くことが</p> |
|---|---|

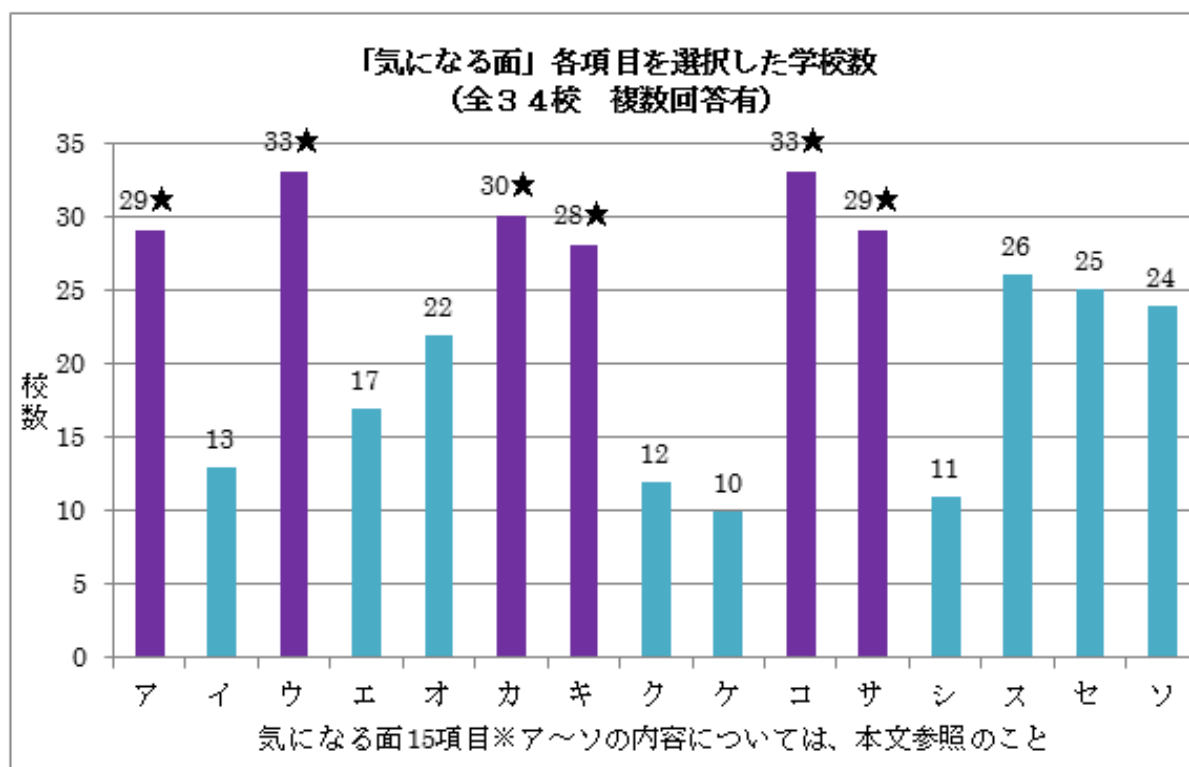


図 6

難しい。」「コ 集団活動（班活動）などで協調性がみられないことが多い。」については、34校中30校以上が選択していた。8割以上の学校に、これらの面が気になる児童が存在し、校内委員会で話し合われたり何らかの支援が必要と考えられているということになる。ただし、「人との関わり方」が必ずしもその児童の主な課題として捉えられているとは限らない。

一方、3割に満たなかった項目は「ケ、他人に関心がないように見え、自分から話しかけたり一緒に楽しんだりする様子がみられない。」のみであった。

#### (6) 考察

「気になる」児童の全体における割合(5%)は、調査方法や内容の違いにより正確な比較はできないが、他の調査研究によって把握されている数値と、全体としては大きくかけはなれることはなかった。(例えば、佐賀県教育センターの「集団への適応が難しい児童生徒の調査」(2005)<sup>57)</sup>においては小学校で4.0%など)

また、通常学級に在籍する「気になる」児童3.4%については、文部科学省の平成24年度「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」<sup>58)</sup>結果(通常学級にいる発達障がいまたは可能性のある子ども6.5%、行動面3.6%)に近いことから、「人との関わり方」で気になる子どもは、通常学級に在籍する発達障がいの可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒と重なる部分があると考えられる。

次に、性別でみると、多くの研究が男子の比率の高さを示しているように、本調査においても同様の結果が示された。一方で、この結果を学年別に捉えてみると、通常学級在籍の女子児童のみ、学年進行に伴い「気になる」人数が大きく増加していることが明らかになった。この結果について他の研究との類似点で捉えてみる。前掲の佐賀県教育センターが行った調査結果の分析によれば、男子の落ち着きのなさ、友だちとのけんかやトラブルなどの行動は、学年が上がるにつれて減少する一方、女子は、一人で過

ごす、あまり話さないという状態が目立ち始める。また、相澤・本郷（2012）による小学校の集団適応に関する研究<sup>59)</sup>でも、小学校1年生において気になる「感情や行動のコントロール」（特に男子）については改善されていくかわりに、3年生になると「孤立性・自尊感情の低下」「不登校傾向」が目立ってくるということが明らかになっている。つまり、児童の「気になる」面は、学年が上がるにつれ、教師にとって目に付きやすいものから、目立ちにくいものへと変化していくことが考えられるのである。

本調査については横断的調査であったことから、以下のように述べるのが妥当であるかは考慮する必要があるが、学年が上がるごとに、「気になる」児童や「気になる」面が変化している可能性はあると考えられる。このような変化の理由としては、目立つ面が落ち着くことによって、これまで目立たなかった面が顕在化すること、子どもの社会性の発達に伴い対人関係で求められるスキルが変化すること等が考えられる。そのような場合、児童への対応は、問題が顕著になってから開始されることとなる。

次に、各校の「気になる」児童の割合が大きく異なっていた要因について考える。

そもそも、「気になる」面の現れ方は、学習環境や人的環境など様々な条件に大きく左右されるものであるが、それ以外にも、判断基準が明確でないことや、教員の気づきの視点の違い等も影響していると考えられる。例えば、深い気づきによって、多くの児童の「気になる」面を早期に発見できれば人数が多くなる。一方で、気づきにつながる情報が不足している場合や、配慮や集団づくりが行き届いているために気にならずに適応できている場合には、人数は少なくなる可能性もある。深い気づきによる早期の発見と、より適切な配慮や指導、集団づくりが望まれる。

この予備調査の結果からは、次の点が明らか

になった。

- ・様々な「気になる」面を抱えた児童が通常学級の集団の中で日々関わり合っている
- ・困った状態が表面化するまで周りに気づかれない児童が更に多くいる可能性がある

これらの結果から、改めて、人との関わり方が気になる子どもへの対応の必要性が確認でき、次の3点について、新たな組立によって指導を進めていくべきであると考ええる。

- ・より客観的できめ細かな気づきの得られるアセスメント
- ・実態に応じた配慮や指導方法
- ・特性のある子どもたち同士がスムーズに関わり合えるような安心できる環境と学級集団づくり

これらをふまえ、次項では、現在、小学校で実際に行われている対応・指導についての聞き取り調査を行い、その結果を、前章（ ）であげた7つの観点、「アセスメント」「教室環境と授業のユニバーサルデザイン」「学級集団への取組」「個への配慮」「他児との関係の調整」「個への具体的な指導」「相談機関の利用」に整理することを試みたい。

## 2 聞き取り調査

### (1) 目的

人との関わり方が気になる児童とその児童を含む学級集団への対応と指導について、取組の現状と課題を整理する。

### (2) 方法

アンケート協力校のコーディネーターに対し、「人との関わり方が気になる子どもについて現に行っている対応・指導」について電話で聞き取り調査を行う。（実施時期 11月末～12月）なお、聞き取り内容については事前に各校にメールで連絡し、あらかじめ情報をまとめておいて

もらうこととした。

### (3) 内容

現在、校内委員会で話し合われている対象児童への対応・指導の内容について、7観点30項目(「その他」を含む)から、該当するものについて、その内容とともに、具体的なエピソード等についても聞き取る。(各項目には具体例をいくつか示して回答の参考とした。)

また、回答に当たっては「このような対応は行いにくい、困難だ」と感じられた内容(複数可)「今後行いたい(更に進めたい)ので、方法や指導例がもっと知りたい内容(複数可)についても合わせて聞き取った。

A～Gの7観点30項目については以下の通りである。(7つの観点A～Gに分類して示す)

#### A アセスメント (5項目)

- ・発達検査結果の活用
- ・本人の特性を把握するためのチェックリストの活用
- ・社会性の発達や行動面に関するアセスメントツールの活用
- ・本人の行動についての実態把握
- ・学級集団についての実態把握

#### B 教室環境や授業のユニバーサルデザイン

(2項目)

- ・ユニバーサルデザインに基づいた教室環境づくり
- ・誰もが学習に取り組みやすい授業の工夫

#### C 学級集団への取組 (4項目)

- ・言葉やコミュニケーションの力を伸ばす活動
- ・学級で人との適切な関わり方やマナーなどについて学ぶ機会の設定
- ・学級でのソーシャルスキルトレーニング・
- ・認め合い支え合う集団づくり

#### D 個への配慮 (10項目)

- ・個別に対応できる時間の確保

- ・落ち着ける場所の確保
- ・学習活動の支援や学習形態の配慮
- ・机の配置の工夫
- ・指導者の言葉のかけ方の工夫
- ・活動時における本人の認知特性への配慮
- ・集団活動に参加するための配慮
- ・本人が思いを話したり助けを求めたりしやすい環境づくり
- ・自信や自己肯定感がもてるような配慮と工夫
- ・本人が困った時の対応の明確化

#### E 他児との関係の調整 (3項目)

- ・トラブルになった当人同士の距離を一時的に調整
- ・指導者が遊びに加わっての関係調整
- ・本人の特性や本人との関わり方を周りの子どもに伝えることによる理解・啓発

#### F 個への具体的な指導 (4項目)

- ・友だちとトラブルになったときの行動のふりかえり
- ・行動のコントロールの練習
- ・物事のとらえ方や場に応じたふるまい方の個別指導
- ・ストレスマネジメントや気持ちのコントロールについての指導

#### G 相談機関の利用 (1項目)

- ・相談機関の利用
- 「その他」

なお、この29項目の設定のベースとなる文献等については、文献の欄に記載している<sup>60)</sup>。

### (4) 結果

7観点30項目ごとに、聞き取った内容を分類、集計したものを順に示す。

#### A アセスメント

本人の行動についての実態把握 (32校)	校
-------------------------	---

内容	指導者間で子どもの様子についての情報交換を行う	29
	記録をつける	29
	記録方法・様式については統一されたものはなく個々に記入している	24
	学校独自の様式を用いている	2
	校内独自のチェックリストを使用	1

社会性の発達や行動面に関するアセスメントツールの活用（3校）		校
内容	M A S（行動動機診断スケール）	2
	行動理解シート（大阪市教育委員会指導部「できた！わかった！2」より）	2
	A S A（旭出式社会適応スキル検査）	1

本人の特性を把握するためのチェックリストの活用（22校）		校
内容	文部科学省：児童・生徒理解に関するチェックリスト	20
	校内独自に作成した子どもの気になる点についてのチェックリスト	2
	その他（出典不明）	1
具体例等	教育委員会指導部による巡回相談への申込をきっかけに使用（校数把握できず）	

学級集団についての実態把握（25校）		校
内容	子どもへの聞き取り（友達関係についてなど）	24
	子どもへのアンケート	9
	指導者用のチェックリスト（詳細は不明）	2
	“自分のことを知ろう”というチェックシートを利用した（出典不明）	1
	Q - U	1
具体例等	いじめのアンケートや学校生活アンケート等の結果を利用した	4

発達検査結果の活用（23校）		校
内容	WISC - （ を含む）	21
	新版 K 式発達検査 2001	12
	KABC- , DN-CAS、DAM（グッドイナフ人物画検査）、PVT-R、フロスティック視覚検査、小学生の読み書きスクリーニングテスト、森田-愛媛式読み書き検査、かな単語聴写テスト	各1
具体例等	保護者から提供された検査結果（医療機関・相談機関で受けたもの）を利用	21
	校内でコーディネーターあるいは学級担任等が検査を実施	2
	単語聴写テストを学校全体の取組として位置付け、毎年度、低学年で実施	1

【難しい内容】8校より

発達検査結果を参考にしたいが、検査を受けてもらうために保護者の理解を得るまでが難しい	7
アセスメントに関する専門的な知識の不足	2
検査結果の取扱いへの配慮	各1
保護者が検査結果を提示してくれない場合がある	
発達検査の結果の説明をきいても指導法がわかりにくい	
チェックリストを用いてその子どもの実態は把握したが指導にどうつなげることがわからない	

アセスメントツールを購入したが、使い方は慎重にと思い、なかなか実用できない	各 1
---------------------------------------	--------

【進めたい内容】6校より

検査について詳しく知りたい	5
ソーシャルスキルに関するチェックリストについて知りたい	各 1
Q - Uを活用しているので今後更に指導に活かしたい	

- ・最も多く行われているのは、児童の行動についての情報交換と記録であった。(29校)
- ・社会性の発達や行動面に関するアセスメントルールの活用が少ない。(3校)
- ・検査の実施や活用についての難しさ、また、もっと知りたいという意見がある。

なお、現在はソーシャルスキルに関する多くの書籍が市販されており、スキルに関するチェックリストが付録されているものもあるが、そのようなリストを使用している学校はなかった。

**B 教室環境・授業のユニバーサルデザイン**

2項目の内容を一つにまとめて表示

ユニバーサルデザインに基づいた教室環境づくり (30校)	校	
誰もが学習に取り組みやすい授業の工夫 (32校)	校	
内容	活動のねらいや見通しの提示	29
	わかりやすいルール掲示	25
	刺激が少なく整頓された教室	25
	授業の進め方のパターン作り	23
	言葉での説明だけでなく視覚的にも示す	20
	活動を組み合わせて飽きない工夫をする	17

全員が活動できる授業内容	17
ヘルプカードの使用	10
片付けやすい目印を貼る	10

【具体例・意見等】

学校全体で、授業の流れを最初に提示している	各 1
ハンドサインを用いた活動	
学年で共通してノートの取り方をパターン化する	
校内で共通してクリアファイルを教科毎に色分けする	

【難しい内容】0校

【進めたい内容】2校より

ユニバーサルデザイン化の具体的な進め方を学びたい	各 1
全職員で共通意識をもって進めていきたい	

- ・ほとんどの学校で、何らかの取組が行われていた。(33校)
- ・「活動のねらいや見通しの提示」(29校)「わかりやすいルール掲示」(25校)など、共通理解させたい内容を視覚的に示している内容が最も多かった。
- ・「刺激がなく整頓された教室」が次に多かった。(25校)
- ・「ヘルプカードの使用」「片付けやすい目印を貼る」など、個人差への配慮を含めた工夫については、それぞれ3割程度実施されていた。



C 学級集団への取組		
言葉やコミュニケーションの力を伸ばす活動 (31校)		校
内容	聞く練習・話す練習	28
	話し合い方の練習	21
	言葉あつめ	17
	協同学習	14
	5W1Hを意識した表現練習	10
具体例等	学校全体で取組んでいる	各 1
	国語科研究として行っている	
	ピアサポート活動の一環として行っている	
	聞き方あいうえお・話し方がきくけこ	
	気持ちを表す言葉をあつめよう	

学級で人との適切な関わり方やマナーなどについて学ぶ機会の設定(32校)		校
内容	機会あるごとに	32
	道徳の時間に	20
	教科学習の中で	16
	朝の会や学級活動で	15
	総合的な学習の時間に	14
	給食の時間を利用している	1
具体例等	道徳の時間にコーディネーターが適切な関わり方について話をした	1

学級でのソーシャルスキルトレーニング (15校)		校
内容	ワークシートを用いて気持ちや行動について考える	14
	ロールプレイで望ましい行動の練習	12

	ゲームを通じたトレーニング	11
	アサーショントレーニング(上手な主張のしかたの練習)	4
具体例等	ピアサポート活動の一環で行っている	4
	人権教育の研修で配布されたワークシートを用いた	各 1
	市販のソーシャルスキル教材を用いた	

認め合い支え合う集団づくり (32校)		校
内容	個々の違いや個性を尊重する語りかけ	26
	帰りの会などで友だちのいいところを発表する	25
	助け合い活動	14
	集団ゲームやエンカウンター	11
具体例等	できたカード(それぞれができたことを書いて貼り合う)	各 1
	タテ割り活動で行っている(集会、ゲーム、清掃活動等)	
	授業の中で遊びやゲームを取り入れている	
	友達紹介ビデオ	

【具体例・意見等】

学ぶ機会は特設せず全活動で意識化する	各 1
ソーシャルスキルについては授業等で普段から意識しているので、全体でSSTとして行うまでの必要性は感じていない	

【難しい内容】4校より

担任がSSTのスキルを身につけなければ難しい	各 1
------------------------	--------

心理面へはより専門的な対応が必要である	各 1
教材を用いて学んだことが実際の場面に生かしくい(般化・応用)	
特定の子どものことを取り上げているように周りの子どもが勘ぐってしまう	
『こうなさい』と一方的な説明にならざるを得ない	
集団の特性に応じた対応の仕方 (例:高学年になり人間関係が固定化してくると、本人または友だちのどちらから一方的に我慢をしまいがちになる)	

【進めたい内容】6校より

ゲームを通したトレーニングについてもっと知りたい	各 1
アサーショントレーニングの指導のしかたについて知りたい	
ソーシャルスキルに関する資料や教材を全職員で学んで活用したい	
すぐに“キレル”子どもが多くSSTの必要性を感じている	
学級集団のアセスメント結果を用いて集団づくりに取り組みたい	

- ・ほとんどの学校が、学級で人との適切な関わり方やマナーなどについて、機会あるごとに指導していると回答した。(32校)
- ・「言葉やコミュニケーションの力を伸ばす活動」(31校)「認め合い支え合う集団づくり」(32校)に関する取組が多く为学校でなされていた。
- ・学級でのソーシャルスキルトレーニングは半数以下の取組であった。
- ・難しいという意見がある一方で、もっと知りたいという意見もみられた。

D 個への配慮

個別に対応できる時間の確保 (34校)		校
内容	休み時間に	25
	放課後	23
	授業中に教室以外の場所に対応	23
	特別支援学級での学習時間に	22
	授業への入り込み指導時に	2
	保健室登校の折に	1
	家庭訪問(不登校児童の例)	1

落ち着ける場所の確保 (31校)		校
内容	特別支援学級の教室	25
	クールダウンの空間	24
	保健室	15
	校長室	3
	職員室	2
	相談室、カウンセリングルーム	各
具体例等	その他の教室	1
	クールダウンの空間の設置例として 教室の後ろ	具 体 例 よ り 抽 出
	パーテーションやアコーディオンカーテンの利用	
	ベンチを設置	
	扉のある狭い空間(本人が落ち着くため)を利用	
	廊下	
	空き教室を利用	
畳スペースの利用		

集団活動に参加するための配慮 (33校)		校
内容	参加しやすいグループ編成	27
	相性のいいペアリング	26
	参加し易い役割設定	16

	参加方法を本人と相談	16
	安心でき参加し易い位置への配置	1
具 体 例 等	集会などの場に入りにくい子どもを列の後方に配置して入りやすくする	1

	本人が思いを話したり助けを求めたりしやすい環境づくり (34校)	校
内 容	色々な人からの日常的な言葉がけ	31
	信頼できる人からの関わり	25
	スクールカウンセラーの活用	16
	日記の利用	9
	表情カードの使用	各 1
	話しやすい場作り	
	気になる様子があれば直ちに話を聞く	
具 体 例 等	即時に対応ができるよう、担任と、他の職員とで常に連携している	1

	指導者の言葉のかけ方の工夫 (34校)	校
内 容	表情カードの使用	30
	話しやすい場作り	28
	気になる様子があれば直ちに話を聞く	27
具 体 例 等	(不安の高い子どもに対して)あまり物事を追及せずありのままを受け入れるような言葉のかけ方	各 1
	全体への指示の後、タイムラグを作って個別に指示」「子どもの目線に合わせる	
	役割分担をして言葉をかける(指示を出す役割・寄り添って応援する役割)	

	(指導者が一方的に話し続けるのではなく)子どもに問いかけて言葉を引き出す	各 1
--	--------------------------------------	--------

	自信や自己肯定感がもてるような配慮と工夫 (34校)	校
内 容	得意なことを発揮する機会を作る	27
	努力やプロセスを認める言葉がけ	27
	できる役割を与える	26
	課題の組み立て方をスモールステップにする	各 1
ほめる・具体的なほめ方をする		
具 体 例 等	即時に対応ができるよう、担任と、他の職員とで常に連携している	1

	机の配置の工夫 (34校)	校
内 容	指導者が気を配りやすい場所への配置	29
	友だち関係を考慮した配置	29
	集中しやすい位置への配置	28
	黒板を写しやすい位置	1
具 体 例 等	一番前	各 1
	気になる相手が目に入らない位置	
	先生と向かい合わせになる位置	

机の配置の工夫は教室環境のユニバーサルデザインにもあてはまる項目であるが、ここでは特に個人に対して行っている配慮として「個への配慮」の方に分類した。

	学習活動の支援や学習形態の配慮 (33校)	校
内 容	教育活動支援員の活用	30
	教員による入り込みやT T	30
	特別支援学級での学習	20
	通級指導教室の利用	10

他教室で個別に学習を支援している	各 1
習熟度別	
生活指導支援員の活用	
(不登校児童への)家庭訪問での学習指導	

活動時における本人の認知特性への配慮 (33校)		校
内容	個別の言葉がけや確認	29
	活動内容や量の調整	25
	文字による提示	25
	写真や絵の使用	19
	タイマーの使用(タイムタイマー、デジタル時計を含む)	17
	課題の選択による動機づけ	15
	(個別に使用できる)課題の手順表や参照物	12
	機器の使用	9
	メモをさせる	8
	事前に本時の活動予定を知らせておく	各 1
記入箇所を理解しやすいよう枠で囲んでおく		
常に承認を必要としている子どもに対して目や言葉をかけ丁寧に関わる		
具体例等	筆箱に付箋を常備して持ち物や伝言等を自分からメモできるよう指導する	各 1
	タイマーを使用しない時は言葉で『あと何分』と知らせている	

本人が困った時の対処の明確化 (33校)		校
内容	指導者間で共通理解	30
	本人とも約束しておく	24
	周りの友だちにも知らせておく	23

指導者間で共通理解している内容	具体例等	困った時は職員室へ連絡し個別対応を	具体例より抽出
		本人が教室から出た時の探し方	
		駆け付けた者が所定の場所へつきそう	
		教室にいられなくなったら支援員と一緒に隣室へ	
		顔色や様子の変化を見て感情が高ぶる前に事前の対応をする	
		特定の許容できるこだわりについては修正しないで見守る	
		初めての活動時には本人に安心しやすい位置取りを確認しておく	
		感情を高ぶらせない対応の仕方	
		無理強いせず本人が納得する方法で	
		本人と約束している例	
困った時の伝え方(サインカード、口頭または拳手で、伝える順番を机に貼っているメモにならって)			
気持ちがしんどいときはいったん教室を出る			
先生に伝えてから保健室へ行く			
所定の場所へ行きクールダウン			
気になる相手から離れて職員室へいく			
自分で興奮をしずめる方法(息を吐く、約束を紙に書いて机に貼っておく)			

	教室から出たら必ず戻ってくる	各 1
	時までに戻る	
	へは行かないこと	
	友達を誘わず一人でいく	
その他	その時はそっとしておく 周りの子どもたちに知らせておく例	1

【難しい内容】7校より

支援を要する子どもの数が多く、指導体制を組むことが難しい	5
一斉指導の中で個への特性への配慮をするのは難しい	各 1
保護者が周りに気づかれにくいさりげない支援を求めている場合、配慮がしにくい	
困った時の対処のしかたを本人と約束することは難しい	

【進めたい内容】3校より

学習形態の工夫・特性への配慮	2
本人がポジティブに受け入れやすい言葉かけ	各 1
気になる行動に対する叱責以外の丁寧な関わり方	
児童に自信を持たせられるような関わり	
指導者の言葉のかけ方の工夫	

・全ての項目について、9割以上の学校が、何らかの取組を行っている」と回答した。

E 他児との関係の調整

本人の特性や本人への関わり方を周りの子どもに伝えることによる理解・啓発	校 (29校)
-------------------------------------	------------

内容	クラス全体に話をした(特別支援学級担当、コーディネーター、担任等)	2
	本人の特徴を伝える(「 さんはこういう場面が苦手です」)	2
	教師が対応の見本を示す	各 1
	毎年度当初、特別支援学級の子どもを新入生向けに紹介している	

トラブルになった当人同士の距離を一時的に調整	(28校)	校
------------------------	-------	---

指導者が遊びに加わっての関係調整	(24校)	校
------------------	-------	---

【難しい内容】3校より

子ども同士で言い合いになった時の介入の仕方は難しい	各 1
周りの子どもに伝えるには保護者の了解があるので難しい	
保護者が支援対象であると認めていない場合、周りの子に理解を促すことが難しい	

【進めたい内容】2校より

周りの子どもが本人のことを、さぼっている、ずるい、等と思わないような理解のさせ方を知りたい	各 1
当人同士のトラブルに指導者が適切に介入する手立て	

F 個への具体的な指導

友だちとトラブルになったときの行動のふりかえり		(33校)	校
内容	本人の思いをきく	33	
	本人と一緒に出来事を時系列に書いてふりかえる	23	

	指導者が相手の気持ちを図解して説明する	10
	『コミック会話』の活用	6
	ソーシャルスキルの教材等を使って	1

	興味のある話題に切り替える	
具体例等	深呼吸	各1
	数をカウントする	
	からだほぐし	
	実際に起こった出来事を利用して指導する	

	物事のとらえ方や場に応じたふるまい方の個別指導 (31校)	校
内容	気になる場面が見られたときにその機会を利用して教える	31
	図や絵カードで教える	14
	ワークブック等を用いて	5
	SSTを行った(ロールプレイ、ゲーム等)	2
	『ソーシャルストーリー™』の活用	各1
	絵本の利用	
	役割活動を通して関わり方を教える	
具体例等	掃除時等にコーディネーターがサポートに入り、本人の活動に付き添いながら関わり方を教えている	各1
	児童の課題に関連した絵本を用いて教えたら効果があった	
	好きな絵本の主人公の言葉から学ぶことができた	
	ソーシャルスキルに関する冊子(特定非営利活動法人アスペ・エルデの会の発行する冊子)を用いた	

	行動のコントロールの練習(20校)	校
内容	がんばり表などのチェックシートを用いている	19
	トークンエコノミー法	5
	言葉でほめる・認める	3
	目標を示して、できたらご褒美	2
具体例等	学習で使用するチェックシートやループリック等を活用して	1

【難しい内容】2校より

	チェックシートなどの取組は、特定の児童や一部のクラスだけで行いにくい	各1
	担任が指導のスキルを身につけなければいけない	

【進めたい内容】3校より

	アンガーマネジメントについて指導法をもっと知りたい	各1
	ソーシャルスキルに関して有効な教材を更に知りたい	
	『コミック会話』の活用について知りたい	
	勝負こだわる子どもへの効果的な指導を知りたい	

- ・「本人の思いをきく」、「気になる場面が見られたときにその機会を利用して教える」など、機会をとらえて丁寧に関わる内容についての回答が多かった。

	ストレスマネジメントや気持ちのコントロールについての指導(22校)	校
内容	リラックスのしかたを練習する(例:深呼吸/からだほぐし)	16
	アンガーマネジメント(怒りのコントロール)	6
	怒りの感情を表した折に、落ち着くように指導する	各1

- ・「物事のとらえ方や場に応じたふるまひの個別指導」を回答した31校のうち15校が、言葉だけではなく文字や図など視覚的な情報の提示をしながら教示していた。
- ・ワークブックなどのソーシャルスキルに関する教材を使用している例についての回答は少なかった。
- ・実践数としては少数であるが、自閉症スペクトラムの子どもに有効とされる手法が見られた。

### G 相談機関の利用

相談機関の利用 (34校)		校
内容	大阪市こども相談センター	27
	教育委員会指導部による巡回相談	27
	医療機関	18
	スクールカウンセラー	6
	特別支援学校の支援相談	5
	教育センター特別支援教育推進ルーム	5
	各区子育て支援室	4
	スクールアドバイザー（ユニバーサルサポートルーム：教育委員会指導部）	3
	大阪市発達障がい者支援センター『エルムおおさか』	3
	その他	5
その他の例	言語指導に関する専門家からの助言	各1
	外国語の専門家への相談（人との関わり方が気になる外国籍の児童のつまりきの見極めのため）	
	SSW	
	大阪市更生療育センター	
	本人が通っている発達障がい児指導の専門家のいる民間の学習塾からの助言	

【難しい内容】0校

【進めたい内容】1校より

保護者から受診を相談された時の医療へのつなげ方を知りたい	1
------------------------------	---

その他		校
内容	保護者との連携等	8

【難しい内容】

問題行動への対応方法	各
保護者との連携のしかた	1

【進めたい内容】

保護者との連携	3
指導者間の連携（個人の判断だけで行ったり、一人で抱えこんだりしないよう）	各1
人との関わり方が気になる子どもの背景に、家庭の問題があると想定される場合の、問題の把握の仕方と対応方法	

なお、各項目に「取り組んでいる」と回答した学校数の集計を図7に示す。これらの結果を、厳密に数量化して比較することは難しいが、最も多く回答があったのは「相談機関の利用」「個への配慮」次いで多かったのは「学級集団への取組」「教室環境・授業のユニバーサルデザイン」であるといえる。また、一見して、アセスメントツールを利用しての実態把握、個への指導の中でも、より特性からくる困難さに特化した指導については比較的少なかった。

### (5) 考察

聞き取り調査を行った結果、次のことが明らかになった。

調査対象の34校全てが気になる児童について、相談機関を利用しており、発達段階や個の特性を明らかにし、どのような支援がどの程度必要な児童であるのかを見極める必要性を感じていることがうかがえた。一方で、特に人との関わり方に深く関連するソーシャルスキルや行動面に関する標準化されたツールなど、客観的な実態把握の方法を実施しているところは少なく、発達検査等の結果の効果的な活用については難しさを感じていることが分かった。

これらの理由の一つとして、アセスメントに関する情報が十分でないことや、その結果を支援や指導に活かすような取組が十分に広がっていないためであると考えられる。まず、学級担任が行いやすいアセスメントを考えていく必要がある。多くの学校において丁寧に取り組まれている日々の観察や記録を一層活かす工夫として、記録を「日時」「状況・きっかけ」「行動」「周りの反応・対応」「結果」等のように書き分けていけば、より客観的なものになる。その情報を手掛かりに、応用行動分析学の手法によって、行動の機能を捉えたり、指導の方略が立てたりしやすくなる。

教室環境・授業のユニバーサルデザインについては『通常学級での特別支援教育のスタンダード～自己チェックとUD環境の作り方』<sup>61)</sup>によると、小学校における「場の構造化」「刺激量の調整」「ルールの明確化」「クラス内の相互理解の工夫」「時間の構造化」「情報伝達の工夫」「参加の促進」「内容の構造化」についての28の観点があり、本調査の結果と照らし合わせると、刺激量の調整に関すること（黒板周りの掲示物は必要最低限にする等）、情報伝達の工夫（ルールや課題の見通しを視覚的に示す等）については取組が進んでいる。

今後は、授業や学級活動の中で活動内容をさらに構造化していくことにより、集団の関わり合いを促進したり、相互理解を深めたりするこ

とができると考えられる。例えば、個々の役割や連携の仕方を分かりやすく明示すること、分からないことを分からないと言えるようにするための工夫、個々の目標を明確化することで子どもたちが互いに共有し、励まし合えること、そのために、常に全体へのフィードバックをすること等の工夫が可能であると思われる。

学級集団への取組については、平成24年度の調査（上田2012）<sup>62)</sup>においても、大阪市立小学校の約90%が集団づくりについては学校全体または一部で取り組んでおり、本調査においてもほとんどの学校で何らかの取組がなされていた。今後は、集団での活動に困難が伴う様々な特性のある児童への配慮として、ユニバーサルデザインの視点に基づいた活動内容を組み立てていくことが求められる。具体的には、集団活動が苦手な児童のつまずきを予測した上で、できるだけ活動を構造化し、ルールや手順を明確にする。また、必要に応じて「パスO.K」などのような例外ルールを設けたり、補助的な役割をする教員が付き添って解説しながら進めるなどの工夫が必要である。特定の児童にとってその活動がオーバーワークになれば、集団活動への自信を更になくすことになる。無理に他の児童と同じ活動をさせることにこだわらず柔軟に対応すること、その場で見ているだけでもモデリングとなる場合もある。

また、学級でのSSTについては、必要性を感じていると同時に、実施するにあたっての経験や情報量の不足などを課題と捉えている様子が見られた。今後、学級担任が無理なくSSTを普段の取組の中に組み込むことができる方法が求められる。

個への配慮に関しては、多くの場合、様々な工夫や調整をしながら指導者同士が連携を図りながらきめ細かく行われており、「自信や自己肯定感」「言葉かけの工夫」など、人との関わり方が気になる児童への心理面への配慮が大切



人との関わり方が気になる子どもに対して行っている対応・指導（校数 / 全 34 校）

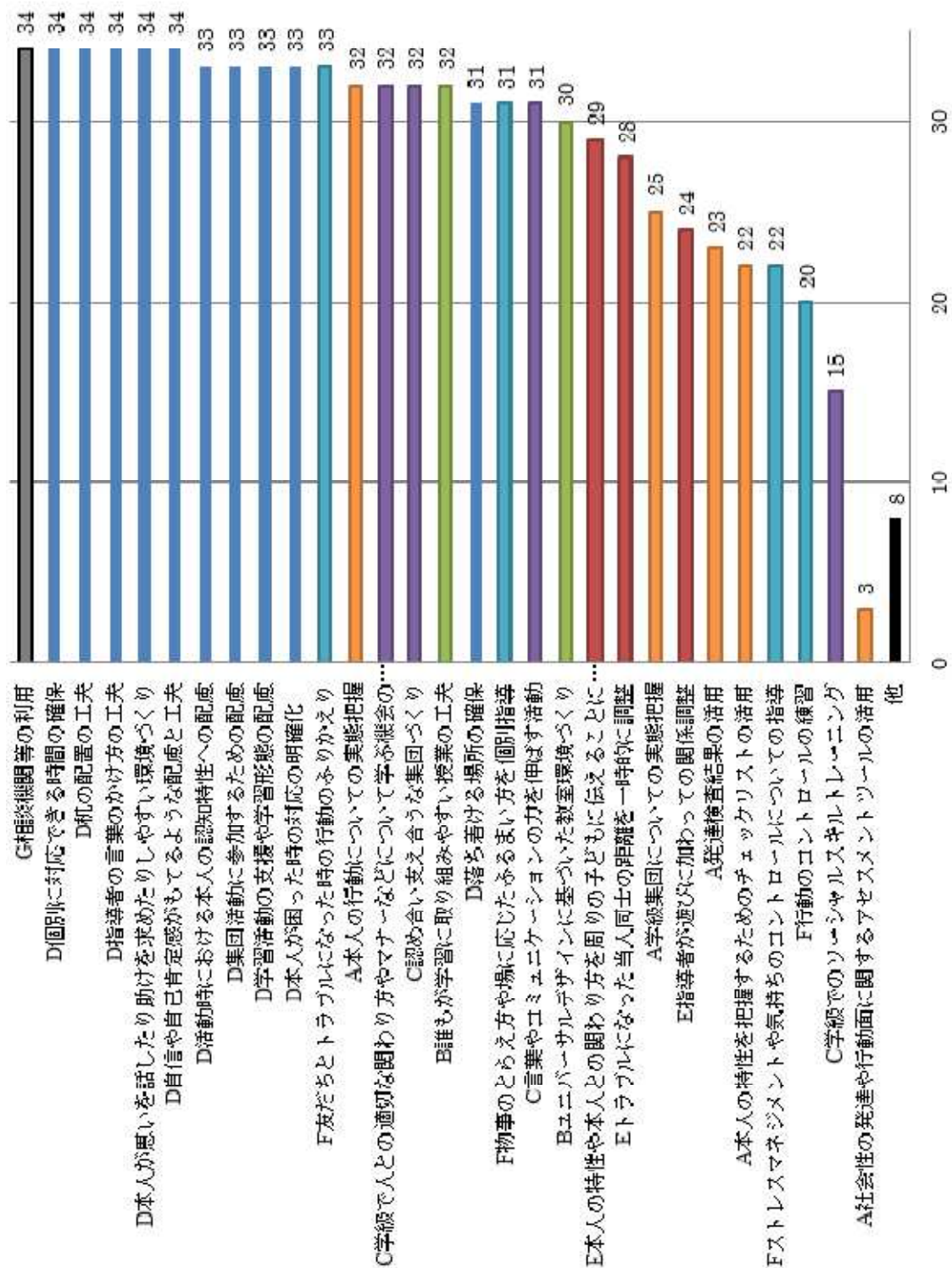


図 7

にされていた。

「活動時における認知特性への配慮」に関しても工夫が広がりつつあり、ユニバーサルデザインの視点から、今後一層個別的な対応が進められていくことが期待される。

項目「本人が困った時の対応の明確化」では、具体的な対応法として「教室にいらなくなったら学習活動支援員と一緒に隣室へ」等の、事後の対応の方法（結果・後続条件）が多くとられており、次いで、「初めての活動時には本人に安心しやすい位置取りを確認しておく」等、困らないための事前の調整（先行条件への工夫）の例もあった。事後の対応のほとんどは、クールダウンに関するものであった。このような対応を、周囲が共通理解した上で行うことで、本人は自分が理解されていると感じ、安心してその場にいられるようになる。今後は児童の望ましくない不適切な行動や表現を応用行動分析学の方法で「先行条件・行動・結果」の因果関係を明らかにすることにより、事前的・予防的に対応できる範囲が広がるとともに、起こりやすい不適切な行動（表現）をより望ましい表現に変化させていくことが可能になると考えられる。

しかしながら、集団の中で他の児童との関係性を保ちながら配慮していくことに難しさを感じている学校も多かった。

例えば、「集団活動に参加できるための配慮」という項目において、7割以上の学校が「参加しやすいグループ編成」や「相性のいいペアリング」を行っている」と回答した一方で、「参加しやすい役割設定」「参加方法を本人と相談する」という回答は半数に満たなかった。これらと比較すると、前者2つは、担任が「さりげなく配慮することが可能な内容」であるのに対し、後者2つは、他の児童の活動内容との違いが表れやすく、「配慮が他の児童に明らかになりやすい特徴」が挙げられる。

このような回答の傾向からは、周りからどう

思われるかを気にする本人の心情に配慮する状況や、本人の心情への配慮から保護者が支援対象が特定されない形での配慮を希望する状況、担任が周りの児童への説明等に苦心する状況などが考えられ、対応の難しい状況が浮かびあがった。

他児との関係調整については、十分に図っても同じトラブルが繰り返し生じる場合、関係の調整だけでは限界があり、集団でのSSTとともに、より特性に応じた個への具体的指導を合わせて取り組んでいくことが必要である。

「物事のとりえ方や場に応じたふるまひの個別指導」を回答した31校のうち15校が、言葉だけではなく文字や図など視覚的な情報の提示をしながら教示していた。実践数としては少数であるが、自閉症スペクトラムの子どもに有効とされる手法が見られた。視覚的な情報の提示によって、耳で聞くよりも理解しやすくなるだけでなく、人間関係の仕組みを構造化して示すことで、特性のある子どもが苦手とする因果関係の理解にもつなげることができる。聞き取り調査の中では、具体的なエピソードとして「思いこみが激しく、なかなか考えをかえようとしない、指導が入らない」という声が多く聞かれた。このような子どもの状態には、認知特性とそこから生じる二次的な問題が考えられるため、言葉による説諭だけでは難しい。

聞き取り調査を進める中で、「配慮によって周りの理解も進み、本人は落ち着いてきたのだが、ここから本人の力を向上させるためにはどうしたらよいか悩んでいる」という声が少なからずあり、具体的な指導法が知りたいという意見が多く挙げられていた。「配慮」からもう一步踏み込んだ「指導」の必要性を感じていること、現在の指導を繰り返しても効果を感じにくい状況があるのではないかとと思われる。

以上、7 観点 30 項目について考察を進めてきた。これらの様々な支援等は、適切なアセスメントに基づいて行われることが望ましく、個々の実態や学級集団の状態等に合致してこそ有効な支援となることが考えられる。そういった支援を考える際に参考となるのが、学校心理学における「3段階の援助サービス」である<sup>63)</sup>。

「一次的教育援助」:

すべての生徒がもつ援助ニーズに対応するもの。多くの子どもが遭遇する課題に対する予防的援助と、学校生活を送るうえで必要とする適応能力(例: 学習スキル、対人関係能力)の開発を援助する発達促進的援助。

「二次的教育援助」:

一部の生徒への援助。特別の配慮を必要とする生徒に対して、該当する問題が大きくなって彼等の成長を妨げないように援助するもの。

「三次的教育援助」:

特定の生徒への援助。特別な援助が個別になされる必要がある場合。

(「学校心理学」石隈 1999 より)

これをもとに、本調査で明らかになった支援の7観点を対応させて模式図にしたものが図8である<sup>64)</sup>。

これらをふまえると、それぞれの取組の度合いを厳密に数量化しての比較はできないが、次のような分類と状況把握が可能であろう。

- ・一次的教育支援としての学習環境づくりや仲間関係づくり、つまりユニバーサルデザインについては、従来行われてきたことに加えて、意識が進んできている。
- ・二次的教育支援としての、個への配慮につい

ては、コーディネーターを中心とした校内連携が進められ、様々な工夫をしながら特に丁寧に行われており、取組が最も進んでいる。

- ・三次的教育支援としての、個への特別な指導については今後内容を深めていく段階である。

異なる視点ではあるが、高等学校の生徒に関する研究の中で、河村(1999)が次のような貴重な示唆を与えている。「75%の生徒が二次的教育援助が必要な状態」であり、それは、「教師の行う一次的教育援助のあり方の再検討を示唆するものであると考えられる」。その再検討の例として、「教師が学級全体の生徒に一次的教育援助をする際に、予防的援助と発達促進的援助をより基本的な内容から意識的に場面を設定して行う。より大きな比重で一人一人の生徒に対して個別的な配慮をする」ことを挙げている<sup>65)</sup>。これはあくまでも高等学校の調査結果への言及ではあるが、一次的教育支援の質の向上については、小・中学校についても示唆が得られるのではないかと考えられる。

つまり、一次的な支援にあたる教室環境と授業のユニバーサルデザインをさらに進めるとともに学級集団への取り組みを従来より意識化、具体化して進めることで、二次的な支援(個への配慮)もよりスムーズになり、さらには三次的な支援(個への具体的な指導)も行いやすくなると考えられる。

聞き取り調査を通して、各小学校においては担任やコーディネーターをはじめとする指導者が、人との関わりに課題のある児童への個別の対応とともに学級集団への指導にも配慮・工夫して取り組んでいる状況が明らかになった。

これらを踏まえ、今後は、個々の児童の実態とその対応方法に関して、どのような対象に、どのような場面で、どのような指導が展開されているのかを明らかにするとともに、アセスメントに基づいた適切な配慮・支援・指導につな

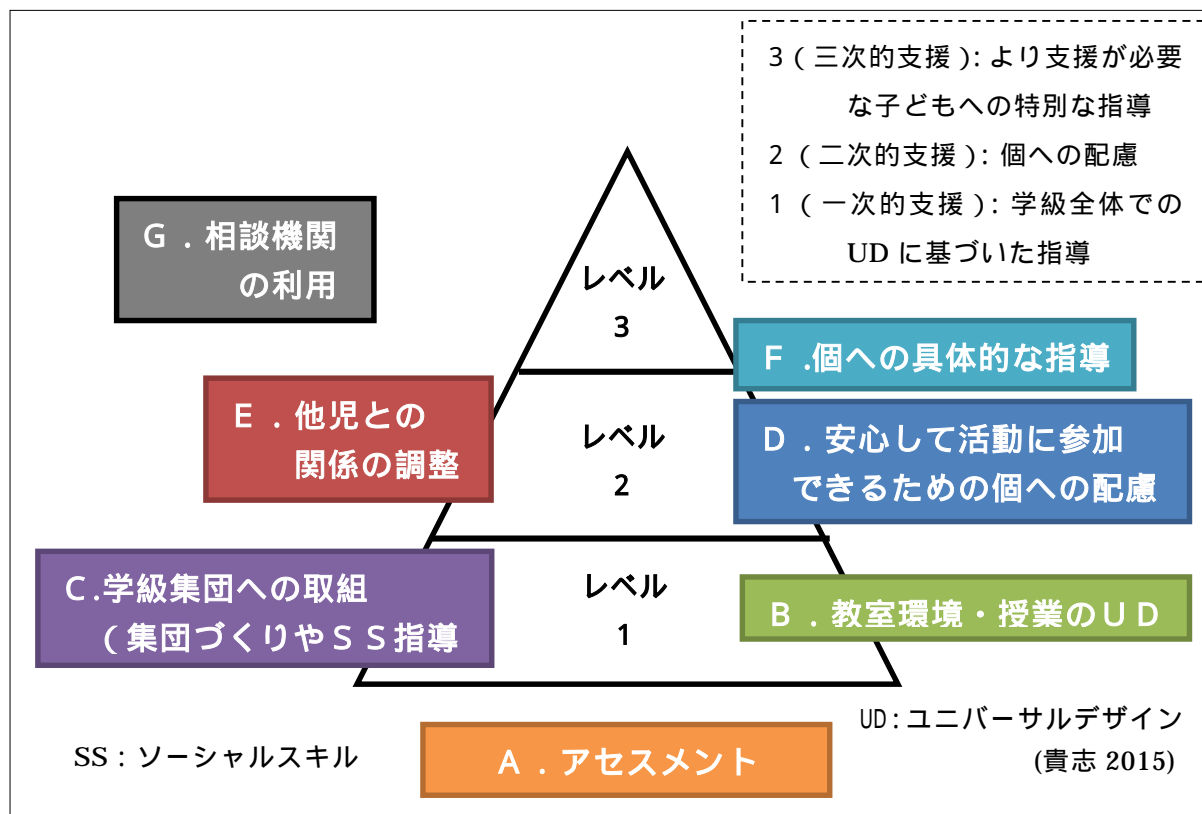


図 8

げる必要性を感じている。

### まとめと今後の課題

先行研究の検討により、改めてソーシャルスキルの指導の重要性が明らかになるとともに、人との関わり方が気になる子どもに対しては、その実態や課題に合わせて個別及び学級集団への指導や様々な配慮・工夫が必要となることが分かった。

加えて、大阪市立小学校の約 11% に当たる 34 校を対象とした調査結果からは、「人との関わり方が気になる」児童が全児童数の約 5% いることが明らかとなった。そして、コーディネーターを中心とした校内連携のもと、個へのきめ細かな配慮や関わりが行われていること、また、従来より行われている集団づくりとともに、ユニバーサルデザイン化について教員の意識も高まってきていることが明らかとなった。

一方で、次の点を課題として感じている状況

も明らかとなった。

- ・個の特性に応じたより具体的な指導
  - ・他児との関係を調整し、個への配慮と全体の指導を並行して進めること
  - ・保護者をはじめ、支援に携わる関係者と共通理解を図りながら指導を進めること
- 以上をふまえ、次のような指導・支援プログラムを提案していきたい。

### 指導に活かしやすいアセスメント

条件・担任が活用しやすい

- ・指導目標や内容が考えやすい
- ・指導結果の評価が行いやすい

ユニバーサルデザイン化した授業の中に組み込んだ基本的なソーシャルスキルの指導  
 日常の学校生活の中で実践可能な個別的指導

上記の 3 点を含む指導・支援プログラムを組み、PDCA サイクルで進めることによって、目標の共

有化や評価が行いにくい「人との関わり方」の指導について共通理解が図ることができ、校内委員会での指導事例の蓄積にもつながると考えられる。

また、人との関わりは、学校生活のあらゆる場面で展開されるため、今後より一層、特別支援教育の視点とともに、教科領域や生徒指導、人権教育、キャリア教育等の視点を合わせた横断的な実践研究が必要と考えている。

### おわりに

人との関わり方が気になる子どもへの指導について、ソーシャルスキルに関する先行研究と、大阪市立小学校 34 校への調査により考察した。

今後、この結果をふまえて、ユニバーサルデザインの視点に基づいた人との関わり方の指導・支援として、「指導に活かしやすいアセスメント」授業を通して行うソーシャルスキル指導「個への効果的な指導」を含めたプログラムを提案し、実践するとともに、その効果を検証し、情報発信へとつなげていきたい。

人との関わり方の指導とは、子どもを一方向的に環境に適應させていくものではなく、あくまでも子ども自身が主体である。人はそれぞれが得意な面も苦手な面も併せ持っており、違いを活かしてこそ、豊かな人間関係が生まれ、個の人間形成も促される。したがって、指導を進めていく上では、個々の心情に配慮せずに集団への適應を無理に押し進めたり、指導者の価値観に従わせたり、特性から生じる困難さをあつてはならないものであるかのように否定したり、全てが完璧にできることを求めたりするべきではない。一人一人の思いに寄り添い、尊重しながら、人との関わりにおいて得意な面を充分発揮し、困難さを軽減・解消できる方法を本人と一緒に考えながら支援することが大切である。

最後に、本研究を進めるにあたり、アンケートや聞き取り等の研究調査にご協力くださった、

小学校教育研究会をはじめ、各小学校、研究協力校、研究協力委員、研究を進めるにあたりご指導いただいた、関西国際大学の栢木隆太郎教授にこの場をお借りして厚くお礼を申しあげたい。

< 調査協力 > 大阪市小学校教育研究会

< 研究協力委員 >

西村 章乃 (大阪市立南港緑小学校)

縄田 和也 (大阪市立淡路中学校)

石橋真由美 (大阪市立平野特別支援学校)

森 靖子 (大阪市立東住吉特別支援学校)

< 研究協力校 >

大阪市立生野工業高等学校 (協力代表 山口幸司)

敬称略

### 文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012.7): 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)
- 2) 大阪市 (2013.3): 大阪市教育振興基本計画
- 3) 文部科学省コミュニケーション教育推進会議 (2011.8): 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために (審議経過報告)
- 4) 上野一彦 (2014): 上野一彦監修・岡田智編著・中村敏秀, 森村美和子, 岡田克己, 山下公司著・特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング (SST) 実践教材集・ナツメ社 p.17
- 5) ここでいう「ソーシャルスキル」とは、「集団行動をとったり人間関係を構築したりするうえで必要な技能のこと」 4) に同じ p.2
- 6) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 子どもの徳育に関する懇談会 (2009.9): 子どもの徳育の充実に向けた在り方について (報告)
- 7) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (2008): 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について

- ( 答申 )
- 8 ) 3 ) に同じ
- 9 ) 文部科学省中央教育審議会(2014.11) : 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について ( 諮問 )
- 10 ) 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 ( 2012.3 ) : 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ ( 審議まとめ )
- 11 ) 4 ) に同じ
- 12 ) 文部科学省 ( 2009 ) : 特別支援学校学習指導要領 解説 自立活動編
- 13 ) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 ( 2012 ) : 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 14 ) 相川充 ( 2010 ) : “ 対人関係スキル教育の限界と可能性 ” . 児童心理 . 2010 年 10 月号臨時増刊 No.921 学校でできる対人関係スキル・トレーニング . 金子書房 , p.29-36
- 15 ) 戸ヶ崎泰子, 佐藤正二 ( 2010 ) : “ 対人関係のスキル・トレーニングはどのように生まれ、発展してきたか ” . 児童心理 . 2010 年 10 月号臨時増刊 No.921 学校でできる対人関係スキル・トレーニング . 金子書房 , p.20-28
- 16 ) 渡辺弥生 ( 1996 ) : ソーシャルスキル・トレーニング . 日本文化科学社
- 17 ) 相川充 ( 2000 ) : 人づきあいの技術 社会的スキルの心理学 . サイエンス社
- 18 ) 17 ) に同じ p.16-17
- 19 ) 15 ) の p.20-21 をもとにまとめたもの
- 20 ) 上野一彦, 岡田智編著 ( 2006 ) : 実践ソーシャルスキルマニュアル . 明治図書 , p.18
- 21 ) 佐藤正二, 金山元春 ( 2006 ) : 相川充・佐藤正二 . 実践! ソーシャルスキル教育 中学校 . 図書文化 2006, p.8
- 22 ) 河村茂雄, 品田笑子, 藤村一夫 ( 2007 ) : いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル . 図書文化 , p.16
- 23 ) 井澤信三 ( 2008 ) : 井澤信三, 霜田浩信, 小島道生, 細川かおり, 橋本創一編著 . ちゃんと人つきあいたい 発達障害や人間関係に悩む人のためのソーシャルスキル・トレーニング . 初版第 2 刷 , エンパワメント研究所 2012 より , p.27
- 24 ) 阿部利彦 ( 2014 ) : “ いつものクラスで Social skills training 第 1 回 ” . 教育 Z I N E 明日の教育を創る人へのウェブマガジン <http://www.meijitosho.co.jp/eduzine/sst/?id=20140410>
- 25 ) 安達知郎 ( 2013 ) : 子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題 . 教育心理学研究 . 2013, 61, p.79-94
- 26 ) 文部科学省 ( 2010 ) : 生徒指導提要第 3 章, p.54
- 27 ) 17 ) に同じ p18 , p.110-136
- 28 ) 東海林渉, 安達知郎, 高橋恵子, 三船奈緒子 ( 2012 ) : 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 . 教育心理学研究 . 2012 , 60 , p.137-152
- 29 ) 井澤信三 ( 2010 ) : 宇野宏幸, 井澤信三, 小島道生編著 . 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり ~ 心理学、脳科学の視点による新しい教育実践 ~ . 金子書房, p.41
- 30 ) 井澤信三 ( 2008 ) : 23 ) に同じ p.22
- 31 ) 22 ) , 4 ) 等が挙げられる
- 32 )
- 20 ) に同じ p.140-143
- NPO フトゥーロ LD 発達相談センターかながわ編 ( 2010 ) : あたまと心で考えよう SST ( ソーシャルスキルトレーニング ) ワークシート 自己認知・コミュニケーションスキル編 . かもがわ出版
- 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
- NPO 法人星槎教育研究所 ( 2009 ) : “ ソーシャルスキルワークで育成する 6 つのスキル ” ( U-SST . 日本標準より )
- 4 ) に同じ

- 33) 22) に同じ p.24
- 34) 4) に同じ
- 35) 滝沢武久, 山内光哉, 落合正行, 芳賀純 (1985):  
ピアジェ知能の心理学. 初版第5刷, 有斐閣
- 36) 子安増生(2000): 心の理論 心を読む心の科学. 岩波書店 (岩波科学ライブラリー73)
- 37) 4) を参考に作成
- 38) 32) に同じ
- 39) 嶋田洋徳, 戸ヶ崎泰子, 岡安孝弘, 坂野雄二(1996):  
児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果. 行動療法研究. 22, 2, 1996, p.9-19
- 40) Motivation Assessment Scale; Durand & Crimmins (1992)
- 41) 32) に同じ
- 42) 守谷賢二(2012): 斎藤富由起, 守谷賢二監・編. 山内早苗, 社浦竜太, 吉田敏明, 吉森丹衣子, 飯島博之, 元吉舞, 吉田梨乃, 中井優香著, 児童期・思春期の SST ~ 特別支援教育編. 三恵社
- 43) 下田芳幸 (2013): 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向 ~ ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて ~. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター 紀要教育実践研究. NO.7, p.71-84
- 44) 20) に同じ p.25-26
- 45) 曾山和彦, 武内早奈美(2012): ショートプログラムによる継続的なソーシャルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果. 名城大学教職センター 紀要第9号 p.27-34
- 46) 曾山和彦, 堅田明義 (2011): 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学校適応に関する研究 ~ ユニバーサルデザインによる授業づくりを通して ~. 第49回日本特殊教育学会ポスター発表
- 47) 22) に同じ p.28
- 48) 祐川文規 (2011): 特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級におけるよりよい人間関係を築く指導の在り方に関する研究 ~ 個別と集団の連携がとれたソーシャルスキルトレーニング実践を通して ~. 青森県総合学校教育センター研究紀要 E3 - 03
2011. 3
- 49) キャロル・グレイ著, 門眞一郎訳 (2005): コミック会話 自閉症など発達障害のある子どものためのコミュニケーション支援法. 明石書店 Carol Gray, Comic Strip Conversations, 1994
- 50) キャロル・グレイ編著, 服巻智子監訳, 大阪自閉症研究会訳 (2010): ソーシャルストーリー™・ブック 入門・文例集改訂版. クリエイツかもがわ Carol Gray, The New Social Story Book (Illustrated Edition) 1994/2000
- 51) 14) に同じ
- 52) 45) に同じ p.27-34
- 53) 25) に同じ
- 54) 斎藤富由起 (2012): 42) に同じ p.23
- 55) 54) に同じ
- 56)
- 32) より「ソーシャルスキル尺度小学生用」
- 32) より「社会性チェックリスト(子どもの状態の確認)」
- 23) より: 「各年齢期に獲得する基本的スキル」(小学校高学年期)より
- 32) より: 「自立のためのチェックリスト項目(ソーシャルスキル編)」
- 藤本学, 大坊郁夫 (2007): 「E N D C O R E s」
- 旭出学園教育研究所 (2012): 「ASA 旭出式社会適応スキル検査」
- 相澤雅文, 本郷一夫 (2010): 集団適応に困難さをかかえる児童とその支援に関する研究 ~ 小学校1年 ~ 3年の学級担任への調査から ~. LD 研究. 第19巻第2号 pp.49 - 60, 2010.6
- 佐賀県教育センター (2006): 「集団に適応することが難しい子の理解のためのチェックリスト」
- 57) に同じ
- 岡田智, 上山雅久, 岡田克己 (2011): 「教室でできる特別支援教育アセスメントシート(okada, ueyama & okada2010)」(全8カテゴリーより関連5つを抽出). 教室でできる特別支援教育アセスメントシートの開発 ~ チェックリストの標準化の試

- み～共立女子大学家政学部紀要.第57号,2011
- マトソン J.L.Matson 他(1983):「MESSY(マトソン年少者用社会的スキル尺度)教師評定用質問項目」
- 57) 佐賀県教育センター(2006):平成17,18年度プロジェクト研究,児童生徒の学校生活へのよりよい適応を目指して  
[http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h18/tekiou/tekiou.htm](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h18/tekiou/tekiou.htm)
- 58) 13) に同じ
- 59) 56) に同じ
- 60) 56) に同じ pp.59「集団適応に困難さをかかえる子どもへの支援」
- 57) に同じ「各タイプ別の支援案一覧(支援案選択シートより)」  
 東京都日野市公立小中学校全教師,教育委員会,小貫悟(2010):通常学級での特別支援教育のスタンダード～自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方.東京書籍
- 桂聖,川上康則,村田辰明編著,授業のユニバーサルデザイン研究会関西支部著(2014):授業のユニバーサルデザインを目指す「安心」「刺激」でつくる学級経営マニュアル～すべての子どもを支える教師の1日～.東洋館出版社
- ウェブスター-ストラットン著.佐藤正二,佐藤容子監訳(2013):認知行動療法を活用した子どもの教室マネジメント～社会性と自尊感情を高めるためのガイドブック～.金剛出版 Carolyn Webster-Stratton,How to Promote Children's Social and Emotional Competence,1999 (reprinted 2002)
- レイチェル・ジャネイ,マーサ・E・スネル著.高野久美子,涌井恵監訳(2011):子どものソーシャルスキルとピアサポート～教師のためのインクルージョン・ガイドブック.金剛出版 Rachel Janney & Martha E. Snell,Social Relationships and Peer Support:Second Edition Teachers' Guides to Inclusive Practices,2006
- 小島道生(2013):発達障害のある子の「自尊感情」を育てる授業・支援アイデア.学研教育出版54)に同じ
- 61) 60) に同じ
- 62) 上田敬三(2013):小学校通常学級における授業のユニバーサルデザインに関する研究～大阪市立小学校のユニバーサルデザインの取組の現状と課題～.大阪市教育センター研究紀要.第204号2013.3
- 63) 石隈利紀(1999):学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス.誠信書房
- 64) 63) をもとに、次の2資料も参考として作成。  
 藤井茂樹,齊藤由美子(2010)“社会性・行動面についてのシステム”通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果.国立特別支援教育総合研究所.2010.3,p.12  
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/389/f-153.pdf>、
- RTIモデルに関する報告(海津亜希子2006米国における読みの指導に関する研究の動向:The Three-Tier Reading Model「世界の特殊教育(20)」国立特別支援教育総合研究所.2006,p.21-28)を参考に作成
- 65) 河村茂雄(1999):生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発～学校生活満足度尺度(高校生用)の作成～.岩手大学教育学部研究年報.第59巻第1号,p.111-120
- \* J・L・マトソン,T・H・オレンディック著.佐藤容子,佐藤正二,高山巖訳(1996):子どもの社会的スキル訓練.二刷,金剛出版 J.L.Matson,T.H.Ollendick,Enhancing Children's Social Skills Assessment and Training,1988
- \* C・Aキング,D・Sキルシェンバウム著.佐藤正二,前田健一,佐藤容子,相川充訳(1996):子ども援助の社会的スキル～幼児・低学年児童の対人行



- 動訓練 . 川島書店 Helping Young Children Develop Social Skills. Cheryl A. King & Daniel S. Kirschenbaum (1992)
- \* 渡辺弥生, 小林朋子編著 (2013): 改訂版 10代を育てるソーシャルスキル教育 感情の理解やコントロールに焦点を当てて . 北樹出版
  - \* 斎藤富由起監編, 守谷賢二, 合田淳郎, 山内早苗, 吉森丹衣子, 飯島博之, 吉田梨乃著 (2011): 児童期・思春期の SST-学校現場のコラボレーション . 三恵社
  - \* 菊池章夫, 堀毛一也編著 (1994): 社会的スキルの心理学-100のリストとその理論-. 川島書店
  - \* 小林正幸, 相川充編著 . 國分康孝監修 (1999): ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 . 図書文化
  - \* 相川充, 津村俊充編 (1996): 社会的スキルと対人関係 . 誠信書房
  - \* 平木典子 (2009): 改訂版アサーション・トレーニング~さわやかな自己表現>のために~ . 日本・精神技術研究所
  - \* 本田恵子 (2007): キレやすい子へのソーシャルスキル教育 教室のできるワーク集と実践例 . ほんの森出版
  - \* 國分康孝, 國分久子総編集 (2004): 構成的グループエンカウンター事典 . 図書文化
  - \* 大阪市教育委員会指導部: 「行動理解シート」(「できた! わかった! 2」より)  
<http://www.ocec.ne.jp/shidoubu/tkbs/dekita2.pdf>
  - \* 藤枝静暁, 相川充 (2001): 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 . 教育心理学研究 . 2001, 49, p. 371-381
  - \* 水谷拓也, 岡田守弘 (2007): 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討~多層ベースライン法の利用、および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して~ . 横浜国立大学教育人間科学部紀要 教育科学 . 第9集, 2007.2, p. 1-22
  - \* 田中淳司, 柘植雅義 (2012): 中学校におけるスクールワイド SST の効果に関する実証的研究~生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の効果と限界について~ . 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル . 創刊号, 2012.3

---

## 研究紀要 第 210 号

---

平成 27 ( 2015 ) 年 3 月 31 日 発行

発行所 大 阪 市 教 育 セ ン タ ー

552-0007 大阪市港区弁天 1-1-6

電 話 06 ( 6572 ) 0667

発行者 沢田 和夫

---