

通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の

学級親和促進の研究の現状と展望

松澤 裕子 教育学研究科学校教育専修
高橋 知音 教育科学講座

キーワード：特別な教育的支援を必要とする児童，学級親和，SIG，SST

1. はじめに

近年小学校現場において、「落ち着きがない」「パニックを起こす」「友だちとトラブルを起こす」といった問題のために、学級になじめない子どもたちが増えてきている。学級担任は、その子の行動対処に追われながらも学級の中でその子がなじんでいかれるように努力をしている。

このような状況の中、文部科学省が調査委員会に委嘱して実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」(2002)の結果によると、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童の割合は6.3%であることが明らかにされた。この調査は、担任教師による回答に基づくものでありLDの専門家チームの判断や医師の診断によるものではないが、内容的にはLD, ADHD, 高機能自閉症を含むものである。そして、これからの特別支援教育とはこれまでの特殊教育の対象となっている障害だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症等をも含めて障害のある児童生徒に対して、その一人一人の教育的ニーズを把握し当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものであると定義し、通常学級での特別支援教育の必要性を指摘している。

特別な教育的支援を必要とする児童は、学習面、行動面、社会性・コミュニケーションの問題を抱えており、学級集団というある程度均質性をもっている児童の中に異質性を持ち(杉山・辻, 1999)、友だちとスムーズな交流ができづらく学級になじみにくい傾向にあることが多い。

そこで、本稿では通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進のための支援方法のあり方について、最近の研究を概観することで明らかにする。はじめに通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の定義について述べた後、最近の通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進の支援方法の研究について概観し、支援のあり方や今後の研究の方向性についてまとめる。

2. 通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童

通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童とは、どのような特徴をもつのであろうか。文部科学省が調査委員会に委嘱して実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」(2002)の結果をもとに記述する。

(1) 実態調査結果

調査結果によると知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童の割合は6.3%であることが明らかにされた。学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合が4.5%、行動面で著しい困難を

示す児童生徒の割合が 2.9%，学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒の割合が 1.2%であった。この 6.3%という数値から、40 人学級では 2~3 人、30 人学級では 1~2 人在籍している可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「どの学級にも在籍している可能性」がある。なお、この調査は、担任教師による回答に基づくもので、LD の専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないが内容的には LD、ADHD、高機能自閉症等を含むものである。

(2) 定義

この調査結果の報告には、各学校において児童生徒の実態の把握や一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う際の参考として活用されることを意図した定義及び判断基準（試案）等が示されている。定義は Table 1、Table 2 に示した。

Table 1. LD, ADHD, 高機能自閉症の定義

障害	定 義
LD	学習障害とは、基本的には全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しく困難を示す様々な状態を示すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。
ADHD	ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。
高機能自閉症	高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

Table 2. アスペルガー症候群、広汎性発達障害について

アスペルガー症候群、 広汎性発達障害	アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の遅れを伴わないもの。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるもの。
-----------------------	--

(3) 支援方法

文部科学省による調査では、LD、ADHD、高機能自閉症等に対する指導方法についても述べられている。ここでは、対人関係や社会性の部分でより効果のある指導として紹介されているものを取りあげる。

ADHD の指導では、生活技能として、主として対人関係技能を身に付けることが大切である。その際には、適切な行動に向けての自己管理能力を高めることも大切である。自己回復や自尊心（自己有能感）の確立、さらには自分で自分の行動を振り返ったり、他者が自分をどのようにとらえているかを理解したりすることも大切である。高機能自閉症等の指導では、その特性に応じた指導ができるように指導の場に関する検討が必要である。その際には、通常の学級における特性に応じた補足的な教育内容やその指導方法

等について検討が必要である。具体的な配慮として、ADHD、高機能自閉症等の指導に共通する点では、共感的理解の態度をもち、児童生徒の長所や良さを見つけ、それを大切にしたい対応を図ることがあげられる。また、ゲーム、競技、ロールプレイ等を用いて社会生活を営む上で必要な様々な技能を高める（ソーシャルスキルトレーニング）ことも効果的である。ADHDの指導では、叱責よりはできたことを褒める対応をする、グループ活動でのメンバー構成に配慮するなどがあり、高機能自閉症等の指導では、図形や文字による視覚的情報の理解能力が優れていることを活用するなどがある。

3. 学級環境改善の重要性

文部科学省が提案する支援方法は主に対象児本人への関わり方が中心であった。しかし、対象児が変わるだけでは学級への親和が進まない場合もある。通常学級の中で特別な教育的支援を必要とする児童が学級集団の中で友だちとうまくかかわっていくには、その異質性を抱えることができる土壌があることが大切である。そのために教師の支援や学級環境を整えることによる支援が試みられている。教師の支援に関しては、教師と児童とのかかわり行動の好ましい変化についてフィードバックをし、教師が遂行可能と考えられる具体的な行動を教示したところ、児童への接近的反応の生起頻度が増加し、相互作用の問題が改善したということが示されている（竹村・杉山，2002）。また、教職員や同級生の肯定的理解者を増やすことで、友だちとのトラブルも減り一緒に遊ぶようになった（相川，2004）という支援報告から、環境の調整の重要性が示唆される。学級集団の受け入れ環境が良くなることで、クラスの一人ひとりが満足し、自己肯定感を持ち、集団が対象児を巻き込み、対象児への配慮性を高め、教室の支持的風土が作られていく（佐藤ら，2002）。武蔵・河村（2003）は、発達遅れている生徒にもたらされる二次的な学校不適応の要因として、集団の中での否定的評価を教師や他の生徒から受けることが多いとしている。援助の視点として、不適応感、自己受容感が低下しないように、他者から認められているという感情を高めることと、言語・コミュニケーションスキル、ソーシャルスキルを高め、自分の行動調節ができるように支援していくことが重要である。

4. 通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進させる方法

通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童が、友だちとうまくかかわり学級になじんでいかれ、学級親和を促進していくためには、対象児のスキルの習得に加えその子を受け入れる学級環境（友だちや担任）を作っていくことが必要であると考えられる。ここ数年、学級集団の人間関係を改善する手法として、構成的グループエンカウンター（以下SGE）、対人関係ゲーム（以下SIG）、ソーシャルスキルトレーニング（以下SST）が効果をあげている。SGEは、中原（2003）が、軽度発達障害児を含め良好な人間関係を構築できた例を報告しているが、特別な教育的支援を必要とする児童に焦点をあてたものは多くない。そこで、本稿では、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進に関係したものを中心に、SIGとSSTに関する報告を取り上げる。

それぞれの技法の概要をまとめると、Table 3のような表になる。軽度発達障害児対象の小集団でのSSTは、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童がクラスになじめるようなスキルを獲得させるアプローチである。多層的な学習の必要性や仲間との相互交渉頻度の増加の必要性といった限界を補う方法として、学級全体を対象としたSSTのアプローチがある。日常場面での般化の限界を補う方法として、学級集団づくりに焦点をあてたSIGのアプローチが学級親和を促進する上で効果的であるといえよう。

Table 3. 学級親和促進の方法

	SST 軽度発達障害児対象小集団	SST 学級全体対象	SIG
特徴	コーチング モデリング ロールプレイ 仲間モデリング 強化子 フィードバック ゲーム	子供同士のフィードバック 周囲の子による好意的に認知	児童・生徒が学級集団に入る不安・緊張と同時に、学級のメンバー側が受け入れる
長所	スキルの向上 適切な行動増加 居場所の確保	一度に多くの子どもを対象 学級全員が共通のスキルを獲得 不適応・問題行動予防	対人関係の動機付けを高め、対人行動の自己効力感を高める 人間関係づくりと学級集団づくりに効果
限界	自己評価の困難さ 多層的な学習の必要性 仲間との相互交渉頻度の増加の必要性	日常場面での般化 プログラムの教育課程での位置づけ	SIGのみの効果で学級復帰や学級適応がはかられるものではなく、担任との関係や仲立ち、支えてくれる友人の存在などが必要不可欠である

(1) SST

①軽度発達障害児対象の個別・小集団トレーニング

LD, ADHD, 高機能自閉症等を対象とした SST としては、従来、医療機関、療育機関、教育相談機関等において、個別あるいは小集団を用いて実施されてきており（以下、個別 SST）、有効性が示されてきている。個別 SST について、どのような実践がされてきているのか、以下に述べる。

野口・佐藤（2005）によると、すべてではないが、ADHD サスペクト群は、全体的に適切なソーシャルスキル得点が低く、引っ込み思案行動得点や攻撃的得点が高いことが明らかにされている。このことから、特別な教育的支援を必要とする児童は、往々にして、ソーシャルスキルが低い傾向にあると考えられる。

個別 SST では、障害の特性に合わせて、プログラムが作成されているが、コーチング、モデリング、ロールプレイ、仲間モデリング、強化子、フィードバック、ゲームなど、様々な活動が取り入れられている。ポジティブなフィードバックは、般化や維持に有効であるが、コーチング、モデリング等の訓練色の強い SST は、動機付けが不十分で、安心して自己表出できない（塚田・篠田，2003）。塚田・篠田（2003）の報告によると、実施機関にはよるが、ゲームを効果的に用いた SST は、訓練的なものの報告数の約 2 倍にあがる。

有効性が示された報告には以下のようなものがある。仲間モニタリング法と集団随伴性を組み合わせた SST では適切な行動への弁別がされ（涌井，2004）、学生ボランティアを活用した小学生対象のゲーム中心の指導プログラムによる SST 実施では、社会性のスキルの向上が見られ（山口・小谷，2004）、中学生対象にした遊びのグループ実践では、自分が安心していられる居場所が得られた（芦澤・宇根本，2002）。効果をあげるための工夫として、塚田・篠田（2003）はプログラム実施時の望ましい行動に対する即時ポジティブ・フィードバックを行い、肯定的社会的行動の増加が見られた。また、ゲームを取り入れることによって、より日常場面に近い状況で、子ども同士の関わりにより多層的な学習ができ、般化しやすい利点があるとしている（岡田ら，2005）。

トレーニングにより、LD, ADHD のある子どもには、スキル獲得、自己効力感向上がみられたが、AS のような対人関係障害を強く持つ子どもには、有効でなかったとの報告もある（岡田ら，2005）。まずは、

親和動機を高めながら、仲間との相互交渉の頻度を増加させることを強調したプログラムや指導方法、ターゲットスキルをより構造的に呈示していくことが必要であろう。

これらの報告の多くは、ソーシャルスキルについての自己評価及び保護者評価によって、その有効性について評価している。しかし、多動・衝動性の高い児童の自己評価の解釈は慎重に行う必要がある（宮城ら、2000）。彼らは能力上の問題のため、妥当な自己評価は難しいだろうと考えられる（岡田ら、2005）ので、介入効果については多面的な評価をしていく必要があると考えられる。

②学級全体対象の集団トレーニング

子どもの社会性や集団適応を援助するために、予防的・発達の観点から、学級におけるすべての児童を対象にした学級単位の集団社会的スキル訓練（以下、集団 SST）が、実施されてきている。個別 SST も集団 SST も、社会的スキルの獲得という面で目的は同じであるが、集団 SST は一度に多くの子どもを対象にすることが可能であり、学級の子ども全般の社会的スキルを促進することができるという利点を持つ（江村・岡安、2003）。さらに、学級全員が共通の社会的スキルを獲得できるため、子ども相互のフィードバックも可能となり（藤枝・相川、2001）、1人のみならず、周囲の子どもも同様に社会的スキルが促進されるため仲間を好意的に認知するようになる（後藤・佐藤・佐藤、2001）。アメリカでは、20年くらい前から、学級での訓練が多く実施されてきていて、児童の向社会性行動の促進や不適応の予防に効果があるとされている（Helper & Rose, 1988; Verduyn, Lord, & Forrest, 1990; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995）。また、大規模なプロジェクトの中の一つに位置づけられることが多いことから、今後、日本でも学校現場で導入されていくと考えられる。

集団 SST で、どのような実践がされてきているのか、以下に述べる。全体として、集団 SST を学級に実施することにより、向社会性スキルやコミュニケーションスキルが向上した報告がされている。

小学生対象では、藤枝・相川（1999）は、3～6年生対象の訓練で、自己評定の有意な変化は認められなかったが、教師評定においてはスキル得点が有意な増加を示していた。後藤・佐藤・佐藤（2001）は、2年生対象で、自己評定、教師評定ともに社会的スキルの促進がみられたという報告をしている。池谷・葛西（2003）は、小学校児童異年齢交流でのスキル改善がされた群ほど、自尊感情が伸びていたという報告をしている。宝田ら（2002, 2003）は、低学年では「優しさ」のスキル得点が、高学年では総得点の増加がみられ、訓練効果を報告している。

中学生対象では、飯田・石隈（2001）は、1年生に実施したところ、コミュニケーションスキルが向上したことを、渡辺・山本（2003）は、適応指導教室での小集団を対象に実施し、向社会性の改善と不安の低減を、江村・岡安（2003）は、1年生で、友人サポートの上昇を、宝田ら（2004）は、1年生において2ヶ月に渡るプログラム実施で、スキル総得点と問題解決得点の増加を報告している。

そして、集団 SST は、対人行動や社会的スキルの習得や改善がされるばかりではなく、学校生活に対する満足感を上昇させ、社会的適応状態が良好なものへと改善される有効な手段であることが示唆されている（藤枝・相川、2001；寺内、2004；後藤・佐藤・高山、2001）。河村（2003）は、学校生活におけるソーシャルスキルと学級適応との関係について、「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」の学習により、対人関係の形成や維持が可能となり、適応感にも影響を与えていることから、学校現場におけるソーシャルスキルを学習することは、学級適応の予防的・開発的援助のひとつとなることを示唆している。粕谷・河村（2004）は、学級生活不満足群と不登校群の生徒は、ソーシャルスキル、自尊感情ともに低く、一人ひとりに対する適切なアセスメントと援助が必要だとしている。沖・藤生（2003）は、一人ひとりに対するアセスメントに加え、研究で得られた結果を活用しながら、学校現場で実施できる効果的な社会的スキル

訓練プログラムの作成が必要だとしている。また、集団への参加スキルを遂行する生徒は、クラスメートとの関係がよく、みんなから受け入れられ、嫌がらせされたり、いじめられたりすることが少ない傾向にあると報告している。このことから、社会的スキルが中学生の学級不適応感と深く関連して、社会的スキルを遂行する程度が高いほど、学級不適応感を持ちにくい傾向にあることを明らかにしているといえる。

社会的スキルの獲得により、学校でのストレスが低減されたとの報告もある。山城・小泉（2001）は、中学での新入生宿泊研修において、スキルの向上群のストレス低下と適応感の向上を、伊佐・勝倉（2000）の小学校4年生対象のトレーニングでは、学校ストレスの低減を、金山・佐藤・佐藤（2000）や金山・後藤・佐藤（2002）は、小学校3年生対象に孤独感の有意な低減を報告している。

般化維持に関しては、金山・後藤・佐藤（2000）が小学校低学年児童に対して、コーチングとゲーム場面を併用した SST を行い、その般化維持、学級適応の効果を示している。また、個別の SST では、訓練場面でスキルを獲得できても、日常場面で般化しにくい問題があり（藤枝・相川，1999）、引っ込み思案や攻撃性の高い傾向をもつなどの対象児に対しては、対人関係能力を育成するために、個別 SST と集団 SST の併用の必要性が課題としてあげられている（貝梅ら，2003；後藤・佐藤・高山，2001；金山ら，2002）。

(2) SIG

SIG は、対人関係の動機付けを高め、対人行動の自己効力感を高めることで、人間関係づくりと学級集団づくりに効果があることが実証されてきている（田上，2003）。集団に入りにくい児童・生徒が学級集団に入る不安・緊張と同時に、学級のメンバー側の受け入れる不安・緊張を緩和するために、身体運動反応と楽しいという情動反応を活用する。社会的場面で身体運動反応を起こし、楽しいという思いが経験できるようにすることで、子どもに不安や緊張が起りにくくする（行動療法の逆制止）。集団という社会生活をする中で、子どもにとってよい人間関係が創られ意味のあることをして楽しいという思いがあれば、学校生活を充実したものと感じるができる（実際の世界の評価）。そして、ポジティブな自己像がつくられ、社会環境や友だちに対しても好意的なイメージが形成されていく（創りあげている世界）。SIG のゲームの種類として、①関係をつけるゲーム②人と協力するゲーム③役割分担し連携するゲーム④心をかよわすゲーム⑤折り合いをつけるゲーム（田上，2003）がある。田上（2004）は、古田（1987）の「遊びの効用」を引用し、「いまある自分をのりこえるよろこび」が生き抜くことの根幹に関わっていると主張している。

SIG の実践例としては以下のような報告がある。滝沢（2000）は、中学校2年生に SIG を実施して、人間関係の改善の効果を報告している。ここで示されたような学級の環境は、特別な教育的支援が必要な児童にとって学級がなじみやすい環境であるといえよう。岸田（2003）は、情緒障害児学級に在籍する ADHD 児と所属する学級（小学校3年生）に SIG を実施したところ、集団に適応しにくい子どもと同時に、受け入れる学級集団の成長を援助することに成功したと報告している。また、通常学級における ADHD 児と学級集団への SIG の実施で ADHD 児のユニークさが学級に受容されるようになり、学級内の人間関係に影響を及ぼした報告もされている（松澤，2003）。これらの報告の内容を詳細に検討すると、SIG により、人間関係の改善の効果はあるが、SIG のみの効果で学級復帰や学級適応がはかられるものではなく、担任との関係や、支えてくれる友人の存在などが必要不可欠であることが示されている。発達障害児ではないが、西澤・田上（2001）が、小学校5年生の不登校児と学級児童に SIG を実施したところ、効果があったという報告をし、田中（2005）が、小学校高学年に実施したところ、男女のかかわりを改善する効果をあげている。また、選択性緘黙の5歳幼児に、フェイディング法に SIG を加えて実施したところ、SIG の遊びの魅力によって不安や緊張が軽減され、集団との関係に変化が見られた（沢宮・田上，2003）。さらに、引っ

込み思案の5歳幼児に、社会的スキルの般化を高める上で、SIGは有効であったことが明らかにされている(沢宮・田上, 2004)。このことから、SIGの遊びの魅力が個人対象のトレーニングで成長した部分を集団の中で発揮できるようにし、人間関係を促進させていったといえよう。

6. 特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進する支援のあり方

ここまで見てきたように、個人SSTは本人のスキルに焦点をあて、集団SSTは学級集団全体のスキル向上をめざし、SIGは学級内の対人的関わりを促進し、集団作りをめざしている。特別な教育的支援を必要とする児童の個人のスキル改善だけではなく、学級親和という目標を考えると、いずれの手法も単独では十分ではない。

個人を対象としたアプローチでは、集団の中から対象児を取り出し、個別に学級の仲間と切り離れた介入を行うことによりクラスの友だちとの間にネガティブな反応(スティグマ反応)が起こったり、「ダメな子」というラベリングを助長したり、対象児の自尊心を傷つける危険性があるといった問題や、日常での般化、仲間関係の改善にも限界がある(佐藤ら, 2000; 坂野ら, 2005; 佐藤・佐藤, 2005; 佐藤・佐藤, 2006)。

集団SSTは、社会的地位が異なる子どもと一緒に学ぶ場である学級で、相互作用を通して、仲間同士の受容の高まりが期待できる(佐藤ら, 2000)。また、集団SSTの実施によって、特定の児童の社会的スキルの向上だけではなく、受け入れる周囲の児童の対象児を受け入れる行動が形成されたことが問題の改善につながった報告もされている(石川・小林, 1998)。これらのことから、集団に入れない個人のスキルアップの前に、仲間を受け入れるための周囲の多くの子どものスキルアップを行うことで(小林, 2005)、対象児もより集団に入りやすく、なじみやすくなると考えられる。

こうしたアプローチが効果的に機能するためには、学級の実態と児童の発達レベルを考慮しながら、トレーニングの対象となる社会的スキルの選択をしていくことが必要である(後藤・佐藤・高山, 2001)。また、日常場面での訓練として、学校現場で活用できるよう、プログラムの教育課程への位置づけも課題となってくる(宝田ら, 2003; 石川・小林, 1998)。河村(2001)は、学校現場で教師が学級活動や授業の一部に系統的にソーシャルスキル学習を取り入れ、日常場面で実施されるようになることが望ましいとしている。池谷・葛西(2003)は、担任教師が個別に問題に対処するというだけではなく、ソーシャルスキル学習において子どもと積極的にかかわる場面を通して、予防的に援助していくことの重要性を指摘している。

一方で、SSTが学習の材料となり、子ども達にとって「学ばなければいけないこと」になってしまうと、学習意欲が上がらない子どもも出てくる。また、訓練の課題がこなせたとしても、それを使う場面が少なければ、本当に使えるスキルとしては身に付いていかない。これが「般化の問題」として取り上げられてきている。

これらの問題点を改善するために、SIGは有効であると考えられる。SIGではゲーム性、人と関わる楽しさが強調されていることから、人と関わることの動機づけを高める効果が期待される。そして、実際に学習したスキルを構造化された集団活動の中で使ってみる機会を提供してくれる。

以上のことから、特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進していくためには、その子を受け入れる学級集団の中で、社会的スキルを教育課程の中に位置づけながら訓練するとともに、それが般化できるような介入を系統的に取り入れていく必要がある。学級集団づくりに効果をあげているSIGを個別、集団のSSTと組み合わせて実施することによって、特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和が促進されていくといえよう。

7. 今後の研究に向けて

最後に、ここまで見てきた通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和促進研究において、考慮しなければならない点をまとめるとともに、今後さらに研究されることが望ましい領域について述べる。

特別な教育的支援が必要な児童が学級集団の中で友だちとうまくかかわっていくには、その異質性を抱えることができる学級環境が必要である。学級の一人ひとりが学級生活に満足し、自己肯定感を持ちながら、対象児への配慮性を高めることで、そのような環境が作られていく。対象児への援助の視点として、不適応感、自己受容感が低下しないように、他者から認められているという感情を高めることと、言語・コミュニケーションスキル、ソーシャルスキルを高め、自分の行動調節ができるように支援していくことが重要であるといえる。

これを実現していくためには、SIG と SST を組み合わせた介入が効果的であると考えられる。個別 SST では、支持的な立場をとる仲間や肯定的な場所、安心できる場所があり、ゲームを取り入れることによって、動機付けがされることが必要である。また、スキルの般化には、多層的な学習機会が重要であり、子どもたちが集う学校場面での実践がより効果的である。集団 SST では、社会的地位が異なる子どもが一緒に学ぶ場である学級を対象とすることで、相互作用を通して、仲間同士の受容の高まりが期待できる。それは周囲の児童の対象児を受け入れる行動の形成につながる。SIG では、人と関わることへの動機づけを高め、学級を集団として育てていく中で、人間関係を改善し、支えてくれる友人を増やす効果が期待される。このように、学級親和を促進していくためには、SST、SIG の長所を生かしながら対象児および学級の状態にあったプログラムを作っていく必要があるといえよう。

学級親和の評価方法については、教師評定測度、児童評定測度の双方において、工夫の余地がある。教師評定測度では、スキルを評価し、それをいかに高めるか、という観点でアセスメントと介入が行われてきた。開発したプログラムの評価を行うためには、対象児の学級親和の状態についても客観的な評価をする方法を確立する必要がある。児童評定測度では、学級になじんでいるかどうかについて測定するには限界がある。とりわけ、特別な教育的支援を必要とする児童による自己評価の信頼性、妥当性については十分な検討が必要である。

今後の研究の方向として、実際に SST、SIG を組み合わせたプログラムの開発と、評価方法の改善があげられる。肯定的な仲間同士の受容が期待される学級集団の中で、対象児を巻き込んで行うような、SST の要素を取り入れた SIG を系統的に展開するようなプログラムの開発が期待される。また、適切な介入プログラムの開発に必要とされるような、対象児と学級の状態についての情報が得られるような質問紙を開発することも必要である。対象児、学級の状態を常にモニターしながらプログラムを修正していくことで、通常学級における特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和が促進されていくと思われる。

引用・参考文献

- 相川智子 2004 通常の学級において行動や社会性に課題がある子どもへの支援に関する一考察—B 児の事例を中心に— 明治学院大学心理臨床センター研究紀要, 95-103.
- 芦澤清音・宇根本聡 2002 思春期を迎えた LD 児及びその周辺児の居場所作り・仲間作りの取り組み—中学生を中心とした遊びのグループの実践を通して— LD 研究, 11 (1), 49-58.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要 1 部門, 50, 13-22.
- 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, 49, 371-381.

- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26 (1), 15-24.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, 34, 127-135.
- Helper, J. B. & Rose, S. F. 1988 Evaluation of a Multi-Component Group Approach for Improving the Social Skills of Elementary School Children, *Journal of Social Service Research*, 11(4), 1-18
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニングー自己効力感がスキル学習に与える影響ー 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 池谷貴彦・葛西真記子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究ーピア・サポート・プログラムの実践を通してー カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 伊佐貢一・勝倉孝治 2000 クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回総会発表論文集
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用についてー小集団による適用効果の検討ー カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 2003 児童の引っ込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果ー長期維持効果の検討ー 宮崎大学教育文化学部附属教育実践センター研究紀要, 10, 55-67.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26 (2), 83-95.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 9, 1-10.
- 金山元春・佐藤容子・佐藤正二 2000 児童の社会的スキルと孤独感 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 7, 73-81.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の社会的スキル訓練ー現状と課題ー カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 粕谷貴志 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不適応の Assessment と介入の視点ー学校生活満足度尺度と欠席行動のとの関連および学校不適応の臨床像の検討ー カウンセリング研究, 35, 116-123.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2004 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連ー不登校群と一般群との比較ー カウンセリング研究, 37, 107-114.
- 河村茂雄編 2001 グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム 小学校編 図書文化社
- 河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- 岸田優代 2003 軽度発達障害の綾子さんと3年1組 田上不二夫編 対人関係ゲームによる仲間づくり 79-89. 金子書房
- 小林正幸 1990 子どもの社会的スキルの問題に関する展望 行動療法研究, 16 (2), 42-51.
- 小林正幸・相川充 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 図書文化社
- 小林正幸 2005 学校で SST を実践するためには 発達の違いと教育, 11月号, 579, 14-16.
- 小泉令三 1995 小学校高学年から中学校における学校適応感の横断的検討 福岡教育大学紀要, 44 (4), 295-303.
- ジョニー・L・マトキン & トーマス・H・オレンディック (佐藤容子・佐藤正二・高山巖訳) 1988 子どもの社会的スキル訓練ー社会性を育てるプログラムー (Enhancing children's social skills: Assessment and Training) 金剛出版
- 松澤裕子 2004 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり (5)ーAD/HD 児と学級集団の関係の変化ー 日本カウンセリング学会第37回大会発表論文集, 294-295.
- 宮城和代・小林真・加藤美穂 2000 軽度発達障害児に対するソーシャルスキル・トレーニングについての評価 富山大学教育実践総合センター紀要, 1, 85-88.
- 文部科学省 2004 小・中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)

- 武蔵由佳・河村茂雄 2003 特別支援学級に所属する生徒への不安軽減と自己表現のための援助過程 カウンセリング研究, 36, 326-332.
- 中原誠輔 2003 軽度の障害をもつ通常学級の児童への支援の在り方に関する一考察—構成的グループエンカウンターやプロジェクトアドベンチャーの手法をいかした人間関係づくりやその深化充実を目指して— 明治安田こころの健康財団研究助成論文集
- 西澤佳代 2003 仲間に入れない子がいたときどうするか 児童心理 4月号臨時増刊, 107-110. 金子書房
- 西澤佳代・田上不二夫 2001 対人関係ゲームによる不登校児の指導 カウンセリング研究, 34, 192-202.
- 野口美幸・佐藤容子 2005 ADHD サスペクト児のソーシャルスキル LD 研究, 14 (2), 175-184.
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. 1995 Preventing School failure, drug use, and delinquency among low income children: Long term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- 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.
- 沖郁子・藤生英行 2003 中学生の社会的スキルと学級不適應との関係 教育相談研究, 41, 39-48.
- 小野寺正己・河村茂雄・武蔵由佳・荻間澤勇人 2003 中学生の援助レベルの理解と反応—ソーシャル・スキルの視点から— カウンセリング研究, 36, 31-37.
- 小野寺正己・河村茂雄 2003 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究, 36, 272-281.
- 坂野雄二監修・島田洋徳・鈴木伸一 2005 学校, 職場, 地域におけるストレスマネジメント実践マニュアル 北大路書房
- 佐藤暁・岡崎享子・小橋豊・大竹喜久・松本義弘 2002 小学校における支援が必要な児童への教育的支援 第3報 通常学級における軽度発達障害児への支援 岡山大学教育学部研究集録, 121, 85-92.
- 佐藤正二・佐藤容子 2005 実践ソーシャルスキル教育 図書文化社
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要, 3, 81-105.
- 佐藤正二・佐藤容子 2006 学校における SST 実践ガイド—子どもの対人スキル指導— 金剛出版
- 佐藤容子 1998 LD (学習障害) とソーシャルスキル LD (学習障害) —研究と実践—, 6 (2), 2-14.
- 沢宮容子・田上不二夫 2003 選択性緘黙児に対する援助としてフェイディング法に対人関係ゲームを加えることの意義 カウンセリング研究, 36, 380-388.
- 沢宮容子・田上不二夫 2004 引っ込み思案児の社会的スキルの般化に及ぼす対人関係ゲームの効果 カウンセリング研究, 37, 311-318.
- 杉山登志郎・辻井正次 1999 高機能広汎性発達障害 プレイン出版
- 田上不二夫 2003 対人関係ゲームによる仲間づくり 金子書房
- 田上不二夫 2004 行動カウンセリングの理論 第38回カウンセリング学会研修会資料
- 宝田幸嗣・大澤康彦・上埜真知子・三津島淳・前田孝夫・堺貴子 2002 児童の社会性に関する調査研究 (第1報) —小学校低学年における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター研究紀要, 21, 27-52.
- 宝田幸嗣・小暮陽介・神立英子・中川邦章・塩井研造・林誠一 2003 児童の社会性に関する調査研究 (第2報) —小学校高学年における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター研究紀要, 22, 79-104.
- 宝田幸嗣・小暮陽介・神立英子・中川邦章・佐藤美和子・前田保 2004 児童生徒の社会性に関する調査研究 (最終報) —中学生における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター研究紀要, 23, 53-78.
- 竹村洋子・杉山雅彦 2002 通常学級において軽度発達障害児を担任する教師への介入—教師—児童間相互作用と児童とのかかわりに対する教師の認知 心身障害学研究, 26, 117-126.
- 滝澤洋司 2000 仲間づくりを支援する対人関係ゲーム・プログラムの開発に関する研究—子どもたちの「心の居場所」となる学級を

めざしてー 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文（未公開）

田中武 2006 学級の男子と女子の関わりを促進するための対人関係ゲーム・プログラムの開発 信州大学大学院学校教育研究科修士論文（未公開）

寺内真 2004 集団社会的スキル訓練が児童の対人行動に及ぼす影響 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文（未公開）

寺内真・加藤哲文 2004 集団社会的スキル訓練が児童の対人行動に及ぼす効果 上越教育大学心理教育相談研究, 3, 1-12.

塚田裕子・篠田晴男 2003 社会的スキル訓練における AD/HD 児の行動・自己評価の変化 茨城大学教育実践研究, 22, 177-194.

Verduyn, C. M., Lord, W., & Forrest, G. C. 1990 Social skills training in schools: An evaluation study *Journal of Adolescence*, 13, 3-16.

涌井恵 2004 仲間モニタリングと集団随伴性を組み合わせた介入による社会的スキルと仲間同士の相互交渉の促進 LD 研究, 13 (1), 67-77.

渡辺弥生・山本弘一 2003 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果ー中学校および適応指導教室での実践ー カウンセリング研究, 36, 195-205.

山口正剛・小谷裕実 2004 LD 周辺児のソーシャルスキル指導の試みー学生ボランティアを活用したプログラムの開発ー LD 研究, 13 (2), 173-180.

山城幸恵・小泉令三 2001 集団を対象とした社会的スキル訓練の実践 福岡教育大学心理教育相談研究, 5, 61-76.

(2006年12月15日 受理)