

# 中学校におけるスクールワイドSSST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—

田中 淳司\*・柘植 雅義\*\*

(\*兵庫県明石市立錦城中学校) (\*\*教育情報部)

**要旨：**本研究の目的は、中学校の通常学級においてスクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (School-wide Social Skill Training : SSST) (全校規模の社会的技能訓練) を実施することと、その実施後、全校教師による標的スキルの定着に向けて生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援を行うことによる、全校生徒及び特に特別な配慮が必要な生徒らへの効果の検証を行うことである。SSSTで標的とした行動は、(1)心地よくあいさつができること、(2)あたたかい言葉をかけること、(3)しっかり聴くこと、であった。その結果、全校生徒対象に標的スキル毎にその達成状況についてアンケートを実施したところ、いずれの標的行動についても向上が確認できた。また、特別な配慮を必要とする生徒11人について、その担任教師による観察と標的スキル達成状況についてアンケートを実施したところ、効果が確認できた。これらの結果を踏まえて、全教師によるSSSTの授業の実施とその後の定着に向けた生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の有効性と限界について考察した。

**見出し語：**スクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (SSST), 生徒指導, 特別支援教育, 全教育活動

## I. 問題と目的

近年、中学校において不登校、いじめ、学級崩壊、校内暴力といった学校不適應の問題については依然深刻な状態が続いている。不登校については文部科学省2010年の報告によると、児童生徒数に占める割合は、小学校で、0.3% (308人に1人の割合) であるのに対し、中学校になると2.7% (37人に1人の割合) と急増する。また、文部科学省2009年の報告では、不登校のきっかけと考えられる状況は、小学校では「親子関係をめぐる問題」が全体の19.3%と大きな割合を占めているが、中学校になるとそれが9.6%と半減し、逆に「いじめを除く友人関係をめぐる問題」については11.8%から19.1%に急増している。花熊 (2007) によると「学校不適應を予防し、よりよい人間関係を築く上で重要なソーシャルスキル (Social Skill) (社会的技能) の指導が大切である。また、ソーシャルスキルの獲得は、青年・成人期を迎えた発達障害の人たちの社会的自立に不可欠であ

る。」と述べている。近年、中学校現場においてはソーシャルスキルの指導 (Social Skill Training : SST) の重要性は少しずつ理解されてきており、様々な取り組みが進められている。また、特別な配慮が必要な生徒たちをはじめとするソーシャルスキルに困難を抱える生徒たちや学校不適應傾向にある生徒たちへのニーズに対応するためにも、さらなる中学校における取り組みが期待される。一方、特別支援学校の新学習指導要領では、社会の変化や発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実させるため、自立活動の内容に「人間関係の形成」という区分が新しく設けられ、対人関係を円滑にする等の観点での支援の内容が示されている。そして、この「人間関係の形成」は、従来からSSTの指導内容として取り上げられることが多いことから、特別支援教育においてSSTの指導の果たす役割は重要である。

なお、教科担任制の中学校では、担任がクラスの生徒とともに過ごす時間は小学校と比べると少ないのが現状である。したがって中学校はSSTの指導と

して授業で学んだ各ソーシャルスキルを身に付け、実際の生活で活用できるようになるための取り組みについては、学級内でクラス担任が行うだけでは不十分であると考えられる。一方、各教科の授業ごとに複数の教師と接することができ、部活動においても顧問の教師に長期間にわたって様々な指導・支援を受けることになる。そこで、中学校では教師が教科の特性にとらわれず、共通の手立てでソーシャルスキルを定着させるための支援ができる、スクールワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (School-wide Social Skill Training : SSST) (全校規模の社会的技能訓練) (以下、SSSTと表記する) が有効ではないかと考える。

中学校におけるソーシャルスキルの実践研究は少ない状況 (江村ら, 2005) であったが、最近になって中学校で実践されたクラスワイド・ソーシャルスキル・トレーニング (Class-wide Social Skill Training : CSST) (以下、CSSTと表記する) の研究は複数されており、中学校でCSSTを行うことが注目されている (本田ら, 2009)。さらに、長期的な見通しを持って、子どもの社会的スキルを育成するならば、本来は学級単位よりも学校規模で社会的訓練に取り組むことが望ましい (金山, 2003) と述べられている。学校規模での社会的訓練の取り組みは金山 (2003)・宮前 (2008) らによって研究され報告されているが少ない。

以上のことから、SSSTを実施する際は、授業で狙うソーシャルスキルの内容と授業の実施時期とを全校で統一しておくことにより、全職員が共通の手立てで、同じ時期に、全校生徒にSSSTで学んだソーシャルスキルの内容を定着させるための支援が可能になると考える。

そこで、本研究では、ある中学校において行った、標的スキルの獲得に向けた全教師によるSSSTの授業の実施、及び、その後の定着に向けた生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援の、全生徒及び特別な配慮が必要な生徒らへの有効性と限界について検討する。

## II. 方法

### 1. 実施時期及び対象

実施時期：平成21年

対象の学校：A市立B中学校 (生徒数288人)

学級数各学年3クラス (284人)

特別支援学級1クラス (4人)

対象の生徒：全校生徒。この中には、特別な配慮が必要な生徒 (11人 (特別支援学級在籍生徒4人含む)) が含まれる。(軽度知的障害2人, 高機能自閉症1人, 視覚障害1人。他に, LD傾向が7名)

### 2. 研究の手続き及びスケジュールについて

研究のスケジュールについては表1. 研究のスケジュールに示す。

①本研究の理解促進のための研修会の実施。

特別支援教育コーディネーターからの聞き取りによると、「B中学校は、ソーシャルスキル教育の授業を実施したことはなく、基本的な知識を持っている教師は少ない。」という状況であった。そこで、第1回目の研修会は、基本的な内容に重点を置いた。第2回目の研修会は、筆頭筆者が第1回と第2回のSSSTやその後のスキルの定着に向けた様々な生徒

表1 研究のスケジュール

日時	取り組み	対象者	内容
2009年 4月7日	校内研修会の実施	全教職員	(1) 研究の概要について 研究の目的・スケジュールなど (2) 具体的な取り組みについて ソーシャルスキル教育の授業 の進め方など
5月1日	研究授業の実施	3年生徒	研究授業名「ごめんの達人」
6月8日	事前アンケートの実施	全校生徒	授業実施前の状況を確認するための 調査を行う。
6月10日	研究授業① の実施	全校生徒	研究授業名「心地よいあいさつ」
6月12日 と24日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。
7月1日	研究授業② の実施	全校生徒	研究授業名「上手な聴き方」
7月3日 と15日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。
8月26日	校内研修会の実施	全教職員	(1) 1学期のソーシャルスキル 教育の取り組みの成果について (2) 研究授業③の指導案作成作業
9月9日	研究授業③ の実施	全校生徒	研究授業名「あたたかい言葉かけ」
9月11日 と28日	効果検証のための アンケートの実施	全校生徒 対象生徒	全校生徒に全校生徒に標的スキルに 関するアンケートを実施する。 担任は、対象生徒の経過を観察する。

指導などの取り組みから得られた成果を発表し、討議をした。

②筆頭筆者による指導案骨子の提案・模擬授業の実施。

筆頭筆者は作成した指導案の骨子を提案し、それを受けて研修部はB中学校の実情に合わせて修正案を作成した。筆頭筆者は各学年会議の場で修正案をもとに模擬授業を実施し、質疑応答に応じた。模擬授業をする際は、筆頭筆者が声の大きさや視線・間の取り方など、実際の授業を想定して行った。

③各学年に生徒の実態に合わせた指導案作りのための話し合いが持たれ、工夫が加えられる。

各学年の質疑応答の結果、各学年・クラスの実情と担任自らの経験を生かしてアレンジすることになった。ある教師は民間企業に勤務していた頃の経験を、また別の教師は海外青年協力隊に所属していた頃の経験をそれぞれSSSTの導入に取り入れて、あいさつをすることの大切さを力説していた。

④各教師によるSSSTの実施。

⑤生徒らによるスキル定着のための取り組みを実施する（生徒会活動と連携した朝のあいさつ運動。体育大会の練習場面を活用し、標的スキルを取り入れた呼びかけをする等）。

⑥SSST実施後は、全教職員は学校生活での日常的な生徒たちとの関わりを通してSSSTで学んだスキルを活用することができるよう支援を継続する。

筆頭筆者は、第3回SSST「あたたかい言葉かけ」実施後、スキル定着のための支援を体育大会の練習に取り入れ、獲得したスキルの定着と学校行事の成功とを重ね合わせた支援体制を提案した。

### 3. 効果の検証の手立て

**検証の手立て1**：全校生徒を対象としたアンケートをSSST実施前（6月8日）と第1回～第3回のSSST実施2日後と2週間後の計7回実施した。質問項目は各研究授業の5つの標的スキルとし、「全くしない=1」、「あまりしない=2」、「ときどきする=3」、「よくする=4」の中からあてはまるものを1つ選んで〇を記入する方法をとった。

**検証の手立て2**：担任教師を対象とした特別な配慮が必要な生徒（全校で11人）のスキル活用状況に関

する観察記録とアンケートを第1回～第3回SSST実施2日後と2週間後の計6回実施した（アンケートの質問項目や記入方法は検証の手立て1と同様とした）。

## Ⅲ. 結果

### 1. SSST実施後における教育活動全般を通じた標的スキルを思い出させて活用させる支援の結果

筆頭筆者は各教科の授業場面をはじめとする教育活動全般において、可能な限り標的スキルを思い出させて活用させる支援を行うよう提案した。1回目のSSST「心地よいあいさつ」の標的スキルの定着にむけた支援を例に挙げると、授業の最初と最後のあいさつの場面や廊下などで出会った時、その他部活動の練習場面を通して教師がモデル提示し、標的スキルを再確認させるなどである。また、即時強化することは定着のための有効な手立てであるので、SSSTで獲得したスキルを、生徒が上手く活用している場面を確認したら、すぐにほめて認めることを実践してもらった。

### 2. 獲得したスキルの定着に向けた生徒会活動「朝のあいさつ運動」の取り組みの結果

第1回SSST「心地よいあいさつ」の翌日から生徒会活動と連携し、SSSTで獲得した標的スキルの定着を目的とした取り組みを実施した。生徒会の生徒たちは毎朝SSSTで学んだ5つの標的スキル（①相手を見て、②笑顔で、③元気な声で、④目上の人にはていねいな言葉で、⑤おじぎをする）を意識したあいさつを率先して行った。第1回SSSTを実施した約1ヶ月後に「朝のあいさつ運動」を行った生徒会の生徒たちを対象にアンケート調査を実施した。意見を集計すると、「自ら取り組んでいる「あいさつ運動」が成果となって、あいさつをする生徒が増えてきているように感じる。」という意見が大半を占める結果となった。

### 3. 学校行事の取り組みにスキル定着の手立てを取り入れた試みの結果

教師たちや指導役の生徒たちは獲得した標的スキ

ルを全校生徒に自ら率先して呼びかけて、意識させながら競技や演技の練習を進めた。

#### 4. 検証1の結果：全校生徒を対象としたアンケートの集計結果

全校生徒対象に標的スキル毎にその達成状況についてアンケートを実施したところ、いずれの標的行動についても向上が確認できたため、時期と学年の2要因による繰り返しのある分散分析を行った。

第1回SSST「心地よいあいさつ」の時期においては、SSST実施前と実施2週間後、実施2週間後と実施4ヶ月後の間、実施2日後と実施4ヶ月後の間に5%水準で有意な差がみられ、いずれも後の時期の得点が高かった。第1回SSST「心地よいあいさつ」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図1に示す。

第2回SSST「上手な聴き方」の時期においては、SSST実施前とSSST実施2日後・2週間後の間に5%水準で有意な差がみられ、いずれも後の時期の得点が高かった。第2回SSST「上手な聴き方」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図2に示す。

第3回SSST「あたたかい言葉かけ」の時期においては、SSST実施前よりもSSST実施2週間後の方が5%水準で有意に得点が高かった。第3回SSST「あ

表2 「心地よいあいさつ」、「上手な聴き方」、「あたたかい言葉かけ」のアンケートの時期と学年の2要因による繰り返しのある分散分析表

研究授業名		平方和	自由度	平均平方	F値	
心地よいあいさつ	時期	160.02	3	53.34	9.28	***
	時期×学年	20.91	6	3.48	.06	
	誤差	4913.64	855	5.74		
	学年	365.19	2	182.59	7.37	**
	誤差	7054.58	285	24.753		
上手な聴き方	時期	169.172	3	56.39	8.96	***
	時期×学年	66.20	6	11.03	1.75	
	誤差	5375.98	855	6.28		
	学年	184.72	2	92.36	4.25	*
	誤差	6188.77	285	21.71		
あたたかい言葉かけ	時期	63.553	2	31.77	5.267	*
	時期×学年	26.201	4	6.55	1.08	
	誤差	3,438.567	570	6.033		
	学年	426.076	2	213.03	10.10	***
	誤差	6,010.072	285	21.08		

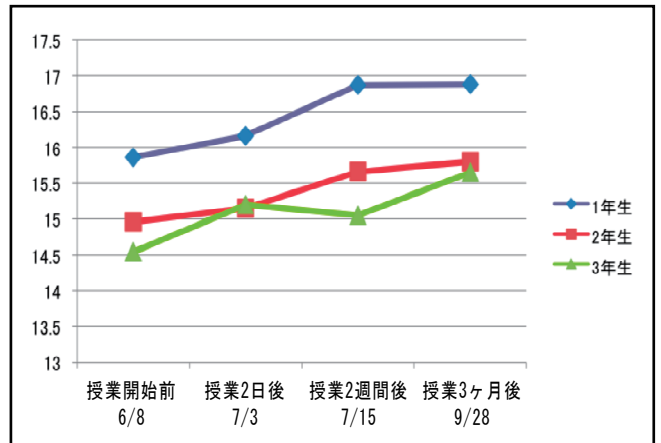


図1 第1回全校ソーシャルスキル教育「心地よいあいさつ」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

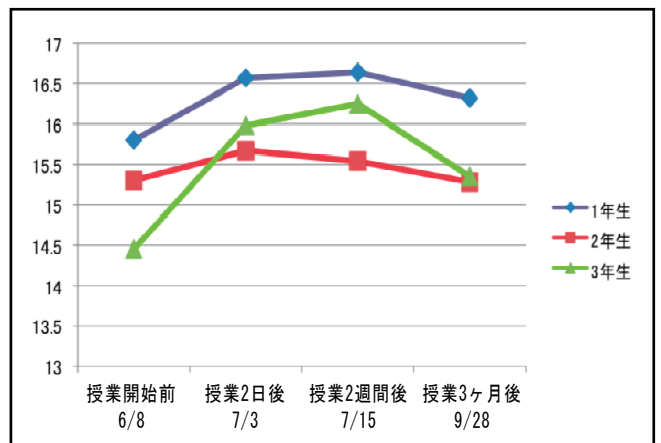


図2 第2回全校ソーシャルスキル教育研究授業「上手な聴き方」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

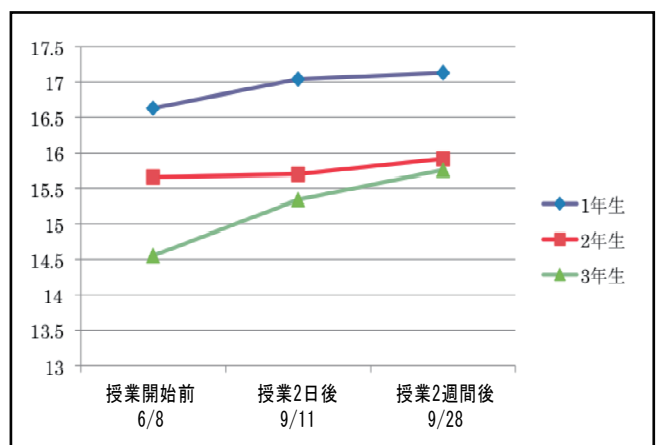


図3 第3回全校ソーシャルスキル教育研究授業「あたたかい言葉かけ」の自己評価アンケート項目の学年合計の平均値を比較したグラフ

「たたかい言葉かけ」の自己評価アンケート項目の学年平均値を比較したグラフは図3に示す。

7回実施した全校生徒を対象としたアンケートにおける学年別基本統計量（平均値・標準偏差）については、表2に示す。

### 5. 検証2の結果：担任教師を対象とした特別な配慮が必要な生徒のスキル定着状況に関する観察記録とアンケートの結果

各SSST実施2日後と2週間後の担任教師による特別な配慮を必要とする生徒（11人）の観察内容による比較を行った。観察記録については、SSSTの回を重ねるごとに担任教師による観察記録量は大幅に増えた。

特別な配慮が必要な生徒のスキル定着についてのアンケート結果は次のとおりである。比較方法は、各尺度別合計値を各SSST実施2日後と2週間後で比較する方法で行った。第1回SSST「心地よいあいさつ」については標的スキルの活用頻度が5項目のうち3項目において、活用頻度が上がった（図4）。

第2回SSST「上手な聴き方」については、標的スキルの活用頻度が5項目のうち3項目において、活用頻度が上がった。しかし、「質問をする」についてはいずれも活用頻度が低く、困難を示していることがグラフから読み取れる（図5）。

第3回SSST「あたたかい言葉かけ」については、標的スキルの活用頻度が5項目のうち4項目において、活用頻度が上がった（図6）。

## IV. 考察

### 1. SSSTの効果について

#### 1) 第1回SSST「心地よいあいさつ」の効果について

自己評定アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図1において、SSST実施2日後～実施4ヵ月後に3学年とも得点の上昇を確認できた。第1回SSST「心地よいあいさつ」を実施するだけでは標的スキルの定着には十分ではなく、長期間（約4ヶ月）にわたり全教育活動を通して取り組まれた支援の積み重ねが標的スキルを維持・向上させたのではない

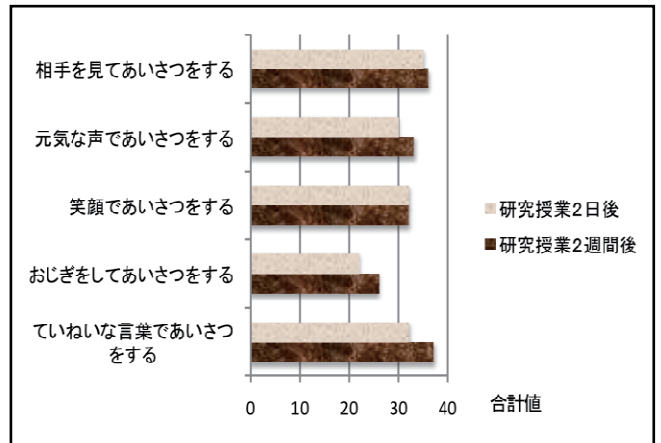


図4 担任による観察経過による評価尺度の比較「心地よいあいさつ」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

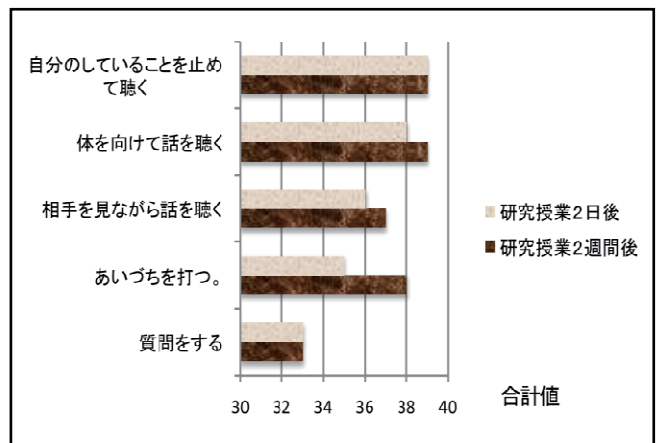


図5 担任による観察経過による評価尺度の比較「上手な聴き方」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

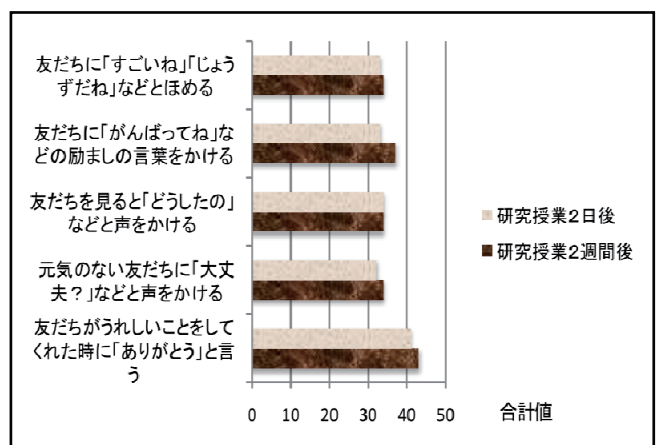


図6 担任による観察経過による評価尺度の比較「あたたかい言葉かけ」（全対象生徒の各尺度別合計値を2日後と2週間後で比較）

かと考えられる。

## 2) 第2回SSST「上手な聴き方」の効果について

自己評定アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図2においてSSST実施前と実施2日後の間で2年生と3年生で逆転現象が確認できた。そのことについては、SSST授業後の感想文の中に「3年生になると進路選択を目の前に控え、次のステップでの人間関係を築くために学習したスキルは必要である。」ということに触れた内容が目立ったことから、進路選択を目前にして「聴く」スキルに対する認識の差が影響したのではないかと考えることができる。一方、3学年共通してSSST実施3ヶ月後において平均値の低下が確認できた。その理由は、2週間かけて一旦は定着しても、その後夏季休業に入り約2ヶ月間スクールワイドでの支援が行われなくなった結果、スキルの活用頻度は低下することがこのグラフの推移から確認できた。

## 3) 第3回SSST「あたたかい言葉かけ」の効果について

自己評定アンケート項目の学年合計の平均値を比較した図3において1・2年生ともほぼ同じ上昇傾向である。その一方で3年生は、SSST実施前と比較して、授業実施2日後と実施2週間後のいずれの時期においても急激な上昇を示した。この現象については、体育大会は中学校生活の最後を飾る3年生が練習から本番にかけて主役となって取り組む機会が多かったことが考えられる。

## 2. 全教職員の情報の共有と意識の変化について

全教師の情報の共有化による意識の変化も重要であると考えられる。筆頭筆者は、各SSST実施後に全教師に記入を依頼しておいた感想文と、担任教師による特別な配慮が必要な生徒の経過観察を比較した表をフィードバックした。その結果、教師たちは他の教師が実施した具体的な支援を知ることができ、どの程度の効果が出たのかについて理解し合えたのではないかと考える。筆頭筆者の観察によると、SSSTの授業が上手くできた担任教師に質問し、情報交換している場面を確認することができた。

## 3. 特別な配慮を必要とする生徒について

SSSTの回を重ねるごとに担任教師による観察記録量が大幅に増えた。このことはSSSTで学んだ標的スキルの活用場面を見逃さないように、常日頃から意識し、教育活動の様々な場面において、意図的な支援がなされた成果である。担任教師による第1回SSST実施2週間後のコミュニケーションを苦手とする生徒についての記録には、「友だちを叩くことでコミュニケーションをとっていたが、第1回SSST実施後その回数は減少してきている。その反面、自分の意思を伝えようと努める姿勢が見られるようになった。」と書かれている。荒木(2007)によると、すべての社会的スキルを学習しなくても、さまざまな場面に適用できる社会的ルールを教えることにより、他のスキルも学習される可能性があると考えたと述べられていることから今後におけるSSST実施後の支援の有効性が期待できる。

## 4. 本研究の限界と展望

獲得したスキルの定着について効果がみられたことについては、生徒指導に特別支援視点を取り入れた支援以外に、さまざまな手立てによる効果が考えられる。例えば、生徒会活動として生徒たち自らが啓発活動に取り組むことにより、学年を越えたコミュニケーションを通して獲得したスキルを活用し合えたことも考えられる。また、学校通信や学級通信が発行されたことにより、家庭や地域に情報発信されたこと、さらに、標的スキルの定着のための掲示物が校内に貼られ、日常的に生徒や教師の目に入る環境作りが行われたことも考えられる。これらの支援による相乗効果によって定着につながったのではないかと考察する。これはスクールワイドで行った大きな成果である。しかし、このような個々の支援がどれだけ効果を及ぼしたのかについての検証はできなかった。また、ある教師のアンケートに「日常的に生徒にスキルの活用を促す場面に出くわすが、実際には有効な支援を実施することが困難なケースがあった。」という意見があった。このことから、個々の教師が実施する支援の内容や頻度に、ばらつきがあったのではないかと考えられる。

また、特別な配慮を必要とする生徒の観察記録か

らは、全ての標的スキルの活用頻度が一律に伸びてはいないことが確認できた。ある担任による観察記録からは、友だち関係が順調ではなく支援策に苦慮しているという内容であった。小泉ら(2006)は、行動変容はCSST前に個別指導を行うことの意味は大きいと述べている。したがって、特別な配慮が必要な生徒のなかには、事前の個別支援をしておけば、異なった結果になったことも予想される。

以上のことを踏まえ、今後は、獲得したスキルの定着に向けた支援について細かく整理し、改良を加えながらより活用しやすい支援例を提案する必要がある。そして、今回効果の検証ができなかった支援についての測定方法について検討し、効果を検証することにより、さらに有効な支援の把握と実施が可能となる。これらの取り組みが全校生徒及び特別な配慮が必要な生徒たちにとって有効な支援となり、これからのSSSTに生かされることが望まれる。

#### 引用文献

- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二(2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, 33(2), 133-134.
- 江村里奈・金山元春・中台佐喜子・他(2005). 中学校新入生に対するソーシャルスキル教育の効果. 広島大学心理学研究, 5, 149-159.
- 花熊暁(2007). 特別支援教育の理論と実践, II 指導(pp.28). 金剛出版.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果: ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討. 教育心理学研究, 57(3), 336-348.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一(2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部 教育人間科学関連領域, 52, 259-266.
- 金山元春・佐藤正二(2006). 中学校にソーシャルスキル教育を提案する. 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 35-46.
- 小泉令三・若林大輔(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(4), 546-557.
- 宮前義和・上枝加乃・堀健二・河野露馨(2008). PG1-50 中学校における全校規模の集団社会的スキル訓練(臨床). 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 648.
- 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省(2009). 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.
- 文部科学省(2010). 平成22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.
- 田中淳司(2009). これからの特別支援教育の推進: 中学校規模でソーシャルスキル教育を取り入れた試み. 心とからだの健康, 13(8), 36-38.
- 田中淳司(2010). 中学校におけるスクールワイドで取り組むソーシャルスキル教育: 生徒指導に特別支援教育の視点を取り入れた支援とその効果の検証(pp.3-4). 兵庫教育大学大学院修士論文.