

特別支援学級の児童に対する個別支援と 交流学級集団の児童に対する介入が 適応行動の遂行と心理的ストレスに及ぼす効果

初等教育教員養成課程 教育科学選修 心理学履修モデル 林萌恵

問題と目的

2007年に特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において障害のある児童生徒の支援を充実していく方針が定められた。特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」（文部科学省，2005）であり、特別な教育ニーズをもつ子どもたち一人一人に合わせて実施されることが求められている（山本・池田，2006）。特別支援教育の対象である子どもたちの中には、対人関係における困難を抱える子どもが少なくない。その適切な支援が行われない状態が継続されると、不登校やいじめなどの二次障害につながる可能性が指摘されている（加藤・大石，2004）。

近年、認知行動療法に理論的背景を持つ社会的スキル訓練(Social Skills Training:SST)が実施され、その有効性が報告されている（高橋・小関，2011）。SSTは、対人関係上の問題を抱える個人を対象とした個別SSTと、学級集団を対象として対人関係上の問題を解決し、ストレス反応の低減を目的とする集団SSTの2つに大別される。SSTの実施により、対人関係におけるスキルの獲得や学級適応の向上などの効果が得られる可能性が示されている（大対・松見，2010）。個別SSTでは、個人の抱える問題に焦点をあてた介入が可能となり、高い効果を得られることが報告されている。それに対して集団SSTでは、日常生活に近い環境の設定により、般化が起りやすいという利点が挙げられる。

特別支援教育を念頭においた観点から考えると、特別支援教育が求められる児童に対する個別SSTの効果を高めるために、通常学級の児童を対象とした集団SSTを組み合わせることで実施することが、期待される効果を高めるために必要である。

本研究では、特別支援教育が必要な児童に対する個別SSTと、その児童が交流する通常学級の児童（以下、交流学級）に対する集団SSTを組み合わせることで実施し、対象児童の社会的スキル獲得に寄与し、交流学級における学級適応を促進させる効果が得られることについて明らかにすることを第一の目的とする。加えて、交流学級の児童にとっても、社会的スキルの向上と学級適応を促進させる効果について明らかにすることを第二の目的とする。

方 法

1. 対象児童

①個別 SST：市立小学校の特別支援学級に通う 5 年生の女児 2 名（以下，A 児，B 児）。A 児は，特別支援学級では自分から声をかけて過ごす，交流学級では他児からの声かけをきっかけにかかわることが多く，本人からの声かけは少ない。B 児は，特別支援学級では明るく積極的に話をして過ごす，交流学級では相手からの反応がなく一方的になり，嫌悪的な反応を示されることがある。

②集団 SST：A 児および B 児が交流する市立小学校 5 年生 1 組の男子 17 名，女子 17 名，計 34 名（以下，交流学級）。その中でも特に A 児，B 児とのかかわりが多い児童を担任教員から聞き取り，「関与度高群」「関与度低群」の 2 群に分類した。

③介入を実施しない対照群：同小学校の 5 年生 1 組の男子 17 名，女子 17 名，計 34 名。

2. 調査材料

①行動観察（A 児，B 児のみを対象）：A 児，B 児が交流学級で過ごす給食時の 20 分間，「本人の発言」，「友だちからの話しかけ」，「笑顔」の 3 つの標的行動の出現回数を数えた。

②学校楽しい度（A 児，B 児のみを対象）：「楽しさ」，「悲しさ」，「不安」の 3 つについて，10 点満点で丸を付ける（モニタリングシートは本研究で作成）。

③質問紙調査（A 児，B 児および交流学級児童を対象）：心理的ストレス反応尺度（嶋田，1998），児童用社会的スキル尺度（嶋田，1998），児童用学校ストレス尺度（嶋田，1998）

3. ターゲットスキルの選定

行動観察に基づく行動分析から，A 児，B 児の交流学級児童に対する注目獲得機能を持つ行動が，必ずしも注目の喚起に至っておらず，適応的なかかわりに結びついていない可能性が示された。この結果から，担任教員との話し合いの上，個別 SST のターゲットスキルを「仲間に入るスキル」に選定した。また，交流学級の児童について，A 児に対しては頻度は少ないものの比較的機能的なかかわりを行っているが，B 児に対しては逃避的であり，非機能的なかかわりであると考えた。そこで，A 児，B 児がスキルを遂行する際の先行刺激や強化子として機能する行動として，集団 SST では「仲間の誘い方」を選定した。

4. SST の手続き

①個別 SST：コーチング法による 45 分間の SST を 2 名同時に実施した。仲間の入り方の例として，I)仲間に入りたいが，声をかけられず入れない（A 児にみられる行動），II)相手はお構いなく自分の話ばかりする（B 児にみられる行動），III)適切な仲間の入り方（代替

行動)の3つを実演し、良い仲間の入り方のポイントをまとめ、行動リハーサルを行った。

②集団 SST の手続き：学級集団を対象とした 45 分間の問題解決型の SST を実施した。ターゲットスキルである「仲間の誘い方」スキル自体は小学校 5 年生ではある程度知識として理解していることに加え、本研究における集団 SST では、スキルを教え獲得する訓練ではなく、自分にとっても相手にとっても良い行動としてその場や相手に合わせた声のかけ方を考え、遂行する過程について習得することを目的とした。D)みんなと遊びたいが、もじもじして声をかけられない (A 児にみられる行動)、II)休み時間に 1 人で本を読んでいる、III)自分の話ばかりして友だちの輪に入ってくる (B 児にみられる行動) 様子を実演し、グループごとにその場や相手に合わせた声のかけ方を考えさせた。

結果と考察

本研究では、個別 SST と集団 SST を組み合わせて実施することによって、個別 SST の対象となった特別支援学級に通う 5 年生女子 2 名の社会的スキルが向上し、心理的ストレスが低減する傾向が認められた。A 児においては、ストレス反応に対する評価は介入前から一貫して低かったものの、介入前から介入後にかけて向社会的行動得点が増加した。行動観察の結果からも、介入後における交流学級での給食中の発言や話しかけ、笑顔の表出回数が増加していた。一方、フォローアップにおいては、質問紙における向社会的行動得点と、行動観察における適応行動の出現回数は介入前の水準と同等へと戻っていた。以上のことから、本研究における A 児への個別 SST は介入後までの間、一定の効果は示されたものの、フォローアップまでの長期的な効果を示すことはできなかった。

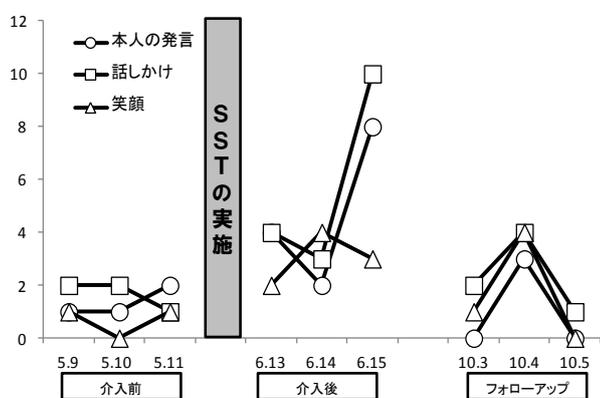
B 児においては、友だちとの関係ストレスの減少に伴い、ストレス反応得点が減少していることが示された。また、向社会的スキル得点は、介入後に一時減少しているものの、フォローアップにおいては介入前よりも高い水準を示していた。行動観察の結果からも、特に介入後において、適応行動の表出が増加していることが示されている。以上のことから、本研究における B 児への個別 SST の効果がフォローアップまで維持しており、また、介入後にストレス反応が減少していることは、交流学級を対象とした集団 SST によって、周囲の児童の B 児へのかかわり方が変容し、友だちとの関係ストレスが減少したためと考えられる。

次に、交流学級を対象とした集団 SST の効果として、対照群との比較から、質問紙調査における心理的ストレス反応、社会的スキル、およびストレスに有意な変化は認めら

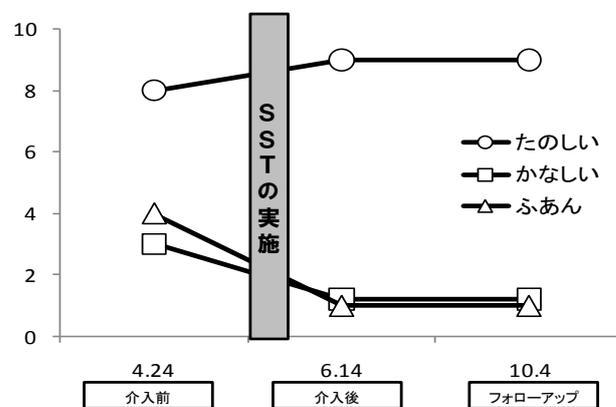
れなかった。その要因として、学校ストレスの先生との関係得点および学業得点が介入前に比べて介入後およびフォローに有意に高くなっていたことが、心理的ストレスが低減しなかった原因の一つとなった可能性が考えられる。

また、本研究で実施した集団 SST は、コーチングタイプの SST ではなく、問題解決型の SST であったために、本研究で用いた尺度は十分に児童の変化をとらえきれなかった可能性が考えられる。しかし、行動観察の結果からは、A 児、B 児に対する声かけの仕方の変容が確認されており、集団 SST の効果としては、特定の児童の行動変容を促進させる効果が認められたと考えられる。加えて、スキルを直接的に教えるのではなく、相手や場面に合わせた声のかけ方を児童自身に考えさせて学ぶという意図のもと授業を実施したことで、対人関係における行動の選択肢を増やすとともに、相手や場面に応じて行動を選択するという方法を学ばせることが可能となった。他の児童とのかかわりのなかで、相手や場面に応じて自分の行動を選択しながら、集団生活を営む経験は、将来の社会生活においても活用可能なスキルであると考えられる。

本研究の結果は、個別 SST を用いて特別支援学級児童の行動変容を促したことと、集団 SST を用いて交流学級児童の行動変容を促し、また、学級として、特別支援学級児童に積極的に関わる雰囲気づくりを行ったことによって、得られたものであると考えられる。対人関係に困難感を抱く児童生徒を対象に介入する際、個人のスキルに働きかけるだけでなく、対象児童をとりまく学級集団のスキルにも働きかけることで、相互作用が生まれ、対象児童の対人関係をより円滑にすることが可能になると期待される。加えて、集団 SST を組み合わせて実施することによって、日常場面で般化する機会を設定する操作として機能したと考えられる。以上のことから、対人関係に困難を抱える児童にとって、児童をとりまく環境へのアプローチを組み合わせながら支援していくことが必要であると考えられる。



A 児の標的行動の生起回数の推移



B 児の学校楽しい度の評価 (交流学級)