

適応指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングを取り入れたレジリエンスプログラムの効果

著者	山西 舞, 小林 朋子, 澤田 智之, 中村 景子, 植田 温子, 豊田 博之
雑誌名	静岡大学教育実践総合センター紀要
巻	29
ページ	47-54
発行年	2019-03-27
出版者	静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
URL	http://doi.org/10.14945/00026352

適応指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングを取り入れた レジリエンスプログラムの効果

山西舞¹・小林朋子²・澤田智之³・中村景子¹・植田温子¹・豊田博之¹
(静岡市子ども若者相談センター¹) (静岡大学教育学部²) (静岡市立西奈小学校³)

Effect of resilience programs incorporating social skill training in an Adjustment Guidance Class

Mai Yamanishi・Tomoko Kobayashi・Tomoyuki Sawada・Keiko Nakamura・Atsuko Ueda・Hiroyuki Toyota

Abstract

For students who refuse to return to school or become socially independent, improving both social skills and resilience is necessary. Therefore, this study aimed to clarify the effect of resilience programs focusing on social skill training in an Adjustment Guidance Class. We conducted 17 programs for elementary and junior high school students who attended an Adjustment Guidance Class. After the programs were implemented, the resilience of the participating children increased, and their stress response was reduced. The resilience programs were effective mainly for social skill training. In addition, three points for program implementation in an Adaptation Guidance Class were indicated: ① Use daily full-time staff who are in contact with children, ② Enhance motivation by using scenes familiar to children for modeling, and ③ Strike a balance between small groups of children and individual counseling.

キーワード: ソーシャルスキル レジリエンス 適応指導教室

問題と目的

文部科学省の2017年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査によると、2016年度の長期欠席者(30日以上欠席者)のうち、不登校を理由とする児童生徒数は、小学校では35,032人、中学校では108,999人と小学校・中学校ともに前年度より約5千人増加し、わが国では不登校が深刻な社会問題となっている。

そこで、不登校児童生徒に対する適切な支援を行うために、各市町村の教育委員会や自治体では、文部科学省の指針を受けて適応指導教室(教育支援センター)を設置している。適応指導教室設置の目的に、不登校児童生徒の集団生活への適応とあるように、不登校の原因の一つとして人間関係のトラブルからの集団生活への不適応が挙げられる。この問題の改善にあたり、予防的な教育・支援として、ソーシャルスキルを高めて、人

間関係上のトラブルから引き起こされる問題の解決を図ろうとする「ソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training, 以下SSTと略す)」がある(江村・岡安, 2003)。

SSTは小学校での実践が多く、中学校での実践はあまり多くない現状にある(金山ら, 2004)。中学校でのSSTの実践をあげると、江村・岡安(2003)は中学校1年生4クラスを対象に、集団社会的スキル教育により社会的スキルを向上させることと集団社会的スキル教育による生徒の主観的適応状態に及ぼす効果の検討を目的として、8セッションからなる集団社会的スキル教育を行った。その結果、集団社会的スキル教育が中学生の社会的スキルを促進するだけでなく、主観的適応状態の改善にも一定の効果をもつ可能性があることが示唆された。また渡辺・山本(2003)は、中学校1年生1学級を対象に、SSTによる社会的スキル及び自尊心

に及ぼす効果を検討するために、4セッションからなる SST を行った。その結果、向社会性の改善及び、自尊心の中でも社会的場面での不安を低減する効果が認められた。さらに、同研究では適応指導教室でも同様の研究を行い、向社会性の社会的スキルの向上とともに、統計的には有意な結果ではなかったが、自尊心においてもすべての生徒に得点の改善が見られた。このことから、SST は学級や小集団において開発的・予防的に適用することが大変有意義であるということが示されている。さらに、本田ら（2009）は、中学校の第1学年と第3学年を対象に、集団社会的スキル訓練が全対象者と不適応状態にある生徒に与える効果について、仲間評定を含めて多角的に検討することを目的とし、2セッションからなる集団社会的スキル訓練を行った。その結果、全対象者への効果では、2つのターゲットスキルのうち「上手な聴き方」のみ自己評価得点が増加し、不適応生徒への効果では、自己評価得点の効果は見られなかった。しかし、全対象者と不適応生徒の両者ともターゲットスキルの仲間評定得点の増加が認められた。また、これにより、不適応生徒に対する一次的援助サービスとしての集団社会的スキル訓練の効果として、学習したスキルを学級内でより多く使用するようになったと仲間から評価され、仲間から承認される体験が増えることが確認された。このように、中学生を対象とした SST では、社会的スキルの向上や社会的場面での不安を低減する効果、さらには仲間から承認される体験の増加などが確認されている。

上記のように、SST による社会的スキルの向上が報告されていることから、適応指導教室に通う生徒（以下通級生と示す）はコミュニケーション能力の低さや人との関わりに課題を持つ生徒がほとんどであるため、SST を実践して通級生の社会的スキルを向上させ、学校復帰もしくは社会的自立につなげる支援としては大変有効ではないかと考えられる。しかし、通級生の社会的自立に関して長い目で見た際に、中学校の卒業後にも、進学や就職に伴い精神的に不安定になるなど、様々な困難な状況にさらされる可能性がある。このことを考慮すると、通級生への支援において SST を実施し、社会的スキルを向上させることだけでよいのだろうか。近年、このような危機的な状況におかれても、精神的健康を維持し、傷ついても回復できる力として「レ

ジリエンス」という心理的概念が注目されている。レジリエンスとは、「心理的な傷つきや落ち込みから立ち直る回復力のこと」（平野, 2012）、「ストレスフルな出来事を経験したり、困難な状況にさらされても精神的健康や適応行動を維持する、あるいはネガティブな精神状態に陥ったり心理的外傷を受けたりしても回復する能力や心理的特性」（石毛・無藤, 2005; 小塩ら, 2002）と定義されており、「精神的回復力」や「立ち直り力」とされている。

レジリエンスを高めるための研究として、小林・渡辺（2017）は、集団 SST を中学校全校一斉で実施し、生徒のソーシャルスキルとレジリエンスが変容するか否かを明らかにすることを目的とし、6セッションからなるプログラムを実施した。その結果、ソーシャルスキルとレジリエンスの間に相関がみられたことや、SST 実施後にレジリエンスの関係志向性や意欲的活動性が上昇したことから、SST によりソーシャルスキルだけでなくレジリエンスも向上することが示唆された。また、小林ら（2017）は、レジリエンスの個人内要因のうち「心理的要因」「社会的要因」「身体的要因」に対応するように、レジリエンスを「心」「技」「体」に分け、それぞれからアプローチすることによってレジリエンスを高める「富士山モデル」を提唱している。同研究において、レジリエンスを育てる実践活動を行った結果、小学校ではレジリエンスの上昇がみられ、中学校では上昇は見られなかったものの、低下の抑制を確認することができた。

以上のことより、SST を用いてレジリエンスを育成することが学校復帰や社会的自立を目指す適応指導教室の通級生には必要な支援と考えられる。しかし、適応指導教室を対象とした SST の研究は、渡辺・山本（2003）の研究のみであることやレジリエンスに関してはその育成のための実践はなされていない。さらに、先行研究（小林・渡辺, 2017; 渡辺・山本, 2003）において、ソーシャルスキルが低い生徒には SST の効果がなく、プログラムの内容や展開などに配慮が必要であることが指摘されている。したがって、本研究では適応指導教室での SST を中心としたレジリエンス育成のための手立てを検討することを目的とする。

方法

本研究ではS市の適応指導教室2教室（F教室とH教室）で、それぞれの教室においてSSTを中心としたレジリエンスを育成する活動を行った。

活動プログラムの概要

対象者

S市の適応指導教室に通級している通級生および体験入級生（小6～中3）を対象とした。

実施期間

2017年9月から2018年3月までの期間を3クールに分け、ふれあいタイム（通級生や体験入級生同士がレクリエーションやゲームをとおして関わる時間）の45分間を用いて実施した。第1クールを9・10月、第2クールを11・12月、第3クールを1・2・3月とし、第1クール、第2クールはそれぞれ5回ずつ、第3クールは7回実施し、計17回をF教室とH教室の2教室で実施した。

活動内容

17回のうち12回のプログラムは、小泉・山田（2011）の社会性と情動の学習（SEL-8S）の授業案に基づき構成され、5回のプログラムは専門の外部講師の協力のもと実施をした（Table 1）。プログラムの内容や目標スキルについては、前年度からSSTやアンケート調査を実施し通級生の実態を把握していたため、通級生の実態に合ったものを教室関係者で協議をし、決定した。

活動展開

活動は、各教室の専任指導員を中心として、教室スタッフ（教室長・専任指導員・指導補助員・相談員2

名）が実施し、ブローライフルは運動生理学の大学教授に、性の指導は市保健師に委託をした。

活動構成は基本的に、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックから構成された。また、日常場面での維持・般化を促進するために、教室内の各活動の中で声かけを行ったり、通級生の目の付く場所に掲示物を掲示したり、通級生や体験入級生が日常場面で学んだことを使用したら専用のワークシートにチェックし、スタッフからポイントシールを貼ってもらう、チャレンジシートを取り入れた。

活動実施の際の留意点

本研究の実施にあたり、前年度にSSTを実施した際に通級生や体験入級生の中には抵抗感を感じていた生徒もいたことから、本研究では事前に活動の意義の説明を行い、実施の日程や内容も伝えるなどし、活動の参加については面接相談を通して本人の意思を優先した。さらに先行研究（小林・渡辺, 2017; 渡辺・山本, 2003）において、ソーシャルスキルが低い生徒にはSSTの効果がなく、プログラムの内容や展開などに配慮が必要であることから本研究においては以下の三つの点に留意した。一点目は、活動の実施者を、各教室に常駐しているスタッフを中心に実施した点である。通級生や体験入級生が通常の教室の活動と同様に本活動に取り組むことができるように、普段から通級生や体験入級生との関わりを多くもっている、専任指導員を中心的な実施者とし、グループに分かれて活動する際には、各グループに教室スタッフを1名配置するようにした。また、グループについては、話し合い活動が行

Table1 レジリエンス育成プログラムの内容

セッション1：いろんな気持ち ねらい・多くの感情の言葉を知る。 ・感情により、表情やしぐさが異なることを知る。	セッション9：わたしのストレス対処法 ねらい・ストレス対処法には様々な方法があることに気づき、自分に適した ストレス対処法を選択することができる。
セッション2：上手にたずねよう ねらい・不明な点について質問することの重要性に気づく。 ・「質問のポイント」を知り、不明な点があるときに「質問のポイント」を使って質問することができる。	セッション10：歯の衛生 ねらい・歯の大切さについて理解を深めることができる。 ・自分の歯の健康について振り返ることができる。
セッション3：自分はどんな気持ち？ ねらい・「気持ちの伝え方のポイント」を使った感情伝達ができる。	セッション11：こころの信号機① ねらい・「こころの信号機」を知り、突然喚起した感情を落ち着かせる方法を 学習する。 ・複数の視点で考えることができる。
セッション4：相手はどんな気持ち？ ねらい・相手の気持ちを知るヒントを学び、それを使って相手の気持ちを 理解しようとする。	セッション12：こころの信号機② ねらい・複数の視点で考えることができる。 ・自分の考えなかった新たな視点に気づくことができる。
セッション5：睡眠と健康 ねらい・心と体の関係を学びながら睡眠の大切さを再確認し、ぐっすり眠 るための生活習慣について考えることができる。	セッション13：ブローライフル ねらい・ブローライフルを通して、腹式呼吸を体験する。
セッション6：いろいろな感情を知ろう ねらい・うれしい、楽しい、心配、イライラなどの感情が生起する場面を考え、感情を周囲の人に言葉で伝えることができる。	セッション14：みんなで力を合わせて① ねらい・様々な意見があることに気づき、お互いを尊重して協力しようとする 意欲を高める。
セッション7：イライラよ、さようなら ねらい・イライラの感情が生起する場面での、自分の身体や言動の特徴に 気づく。 ・ストレスについて知り、解消することの重要性に気づくことができ る。	セッション15：自分も相手も大切に（性の指導） ねらい・性指導を通して、自分も相手も大切な存在であるということに気づ くことができる。
セッション8：リラックスして ねらい・ストレス対処法の1つとしてリラクゼーション法があることを知り、 体験する。	セッション16：みんなで力を合わせて② ねらい・様々な意見があることに気づき、お互いを尊重して協力しようとする 意欲を高める。
	セッション17：スマホのトラブル防止 ねらい・コミュニケーションを行う際に重要となる、自分と相手との考え方 や感じ方の「ちがひ」や、ネット上での「誤解」の生まれやすさに 気づき、使い過ぎによるトラブルが生じることに気づくことができ る。

いやすいように、4人もしくは5人のグループにし、通級生や体験入級生同士の人間関係や活動時の様子を考慮して作成をした。二点目は、モデリングを工夫した点である。通級生や体験入級生が、学習単元の重要性に気づき、学んだことを生活に生かしたいと感じることができるように、モデリングの内容を普段の教室での生活でも見られるような身近なテーマを取り入れた。三点目は、通級生や体験入級生一人ひとりについている担当の相談員と連携を図った点である。担当の相談員に活動時の様子を伝えることにより、活動後に抵抗感や不快を感じた通級生や体験入級生がいた場合に、個別の面接相談において、その感情を受け止め、次の活動へつなげるための支援とした。また、そのような通級生や体験入級生がいた場合にはスタッフ同士でも会議を行い、次の活動への手立てを検討した。

活動の評価方法

手続き

通級生と体験入級生に2回、無記名式の自己評定尺度への回答を求めた。事前テストは2017年9月、事後テストは2018年3月に実施した。アンケートの実施に際して、学校の成績とは一切関係しないことや、周囲の友達に知られることはないことを伝え、各教室で一斉に実施した。また、アンケート結果を支援の際のアセスメントとして活用するためにも、個人を把握したうえでスタッフが回収をした。

対象者

解析に用いたデータは、事前テストと事後テストの両方に回答し、すべての項目に回答している通級生・体験入級生のデータを用いた。そのため、最終的にF教室19名（男子6名、女子13名）、H教室4名（男子1名、女子3名）、計23名を解析の対象とした。

調査内容

調査に使用した質問紙は以下の3つの尺度で構成された。そのうちレジリエンスの測定には2種類の尺度を使用した。

子ども用レジリエンス尺度

通級生・体験入級生のレジリエンスを測定するために、五十嵐・小林・中井（2018）の子ども用レジリエンス尺度を用いた。質問紙調査は、30項目からなり、「あてはまる」「少しあてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5段

階評定で回答を求めた。尺度は「つながり」「援助行動」「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「セルフケア」「目標達成行動」「自己肯定」「客観的な捉え方」「自己理解」「変化の捉え方」の10因子から構成されている。データは、各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

中学生用レジリエンス尺度

通級生・体験入級生のレジリエンスを測定するために、石毛・無藤（2006）の中学生用レジリエンス尺度を用いた。質問紙調査は、19項目からなり、「よくあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4段階評定で回答を求めた。尺度は「意欲的活動性」「内面共有性」「樂觀性」の3因子から構成されている。データは、各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

ストレス反応質問紙

通級生・体験入級生のストレス反応を測定するために、石原・福田（2007）のストレス反応質問紙を使用した。質問紙調査は、18項目からなり、「とてもよくあてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4段階評定で回答を求めた。尺度は「不安・抑うつ」「身体不調」「イライラ」「慢性疲労」「気力減退」「意欲低下」の6つの因子から構成されている。データは、各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

結果

レジリエンスの変化について

SSTを中心としたレジリエンスを育成する活動の効果を検討するために、事前テストと事後テストの得点をもとに、対応のある t 検定を行った。その結果、「ルーティン行動」($t = -2.02, p < .10$)、「気持ちのコントロール」($t = -2.19, p < .05$)、「セルフケア」($t = -3.01, p < .01$)、「目標達成行動」($t = -1.93, p < .10$)、「自己肯定」($t = -3.23, p < .01$)、「客観的な捉え方」($t = -2.42, p < .05$)、「自己理解」($t = -2.44, p < .05$)、「変化の捉え方」($t = -1.73, p < .10$)、「意欲的活動性」($t = -2.16, p < .05$)、「内面共有性」($t = -2.94, p < .01$)において有意な差が認められた (Table 2, 図1, 図2)。

ストレス反応の変化について

Table2 レジリエンスを育成する活動によるレジリエンス及びストレス反応の変化

		事前 (N=23)		事後 (N=23)		t値
		M	SD	M	SD	
子ども用レジリエンス尺度	つながり	3.48	.75	3.71	.76	-1.68
	援助行動	3.64	.77	3.54	.67	1.02
	ルーティン行動	2.55	.80	2.91	1.00	-2.02 ⁺
	気持ちのコントロール	3.30	.82	3.64	.73	-2.19 [*]
	セルフケア	3.26	.85	3.83	.80	-3.01 ^{**}
	目標達成行動	3.26	.68	3.59	.78	-1.93 ⁺
	自己肯定	2.68	.93	3.32	.84	-3.23 ^{**}
	客観的な捉え方	3.22	.80	3.58	.69	-2.42 [*]
	自己理解	3.38	.90	3.75	.61	-2.44 [*]
	変化の捉え方	3.78	.70	4.03	.58	-1.73 ⁺
中学生用レジリエンス尺度	意欲的活動性	2.80	.48	2.97	.49	-2.16 [*]
	内面共有性	2.78	.66	3.04	.66	-2.94 ^{**}
	楽観性	2.46	.78	2.51	.76	-0.35
ストレス反応	不安・抑うつ	2.67	.92	2.65	.91	.10
	身体不調	2.04	.80	1.93	.65	.79
	イライラ	2.23	.79	2.09	.82	.85
	慢性疲労	2.32	.89	2.09	.77	1.30
	気力減退	2.83	.71	2.81	.57	.11
	意欲低下	2.29	.66	2.16	.57	1.00

$p < .10^+$, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$

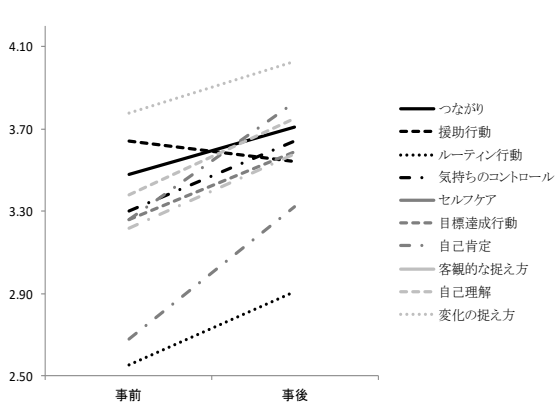


図1 子ども用レジリエンス尺度の平均値の変化

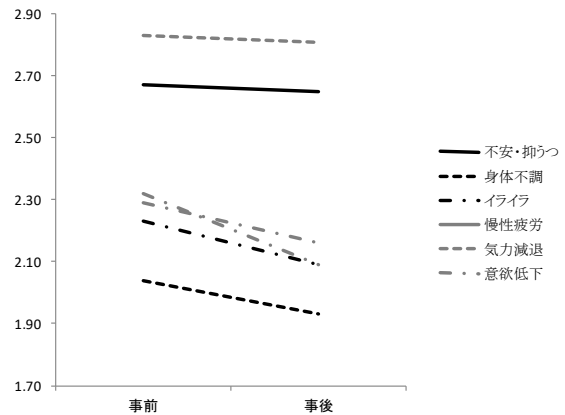


図3 ストレス反応の平均値の変化

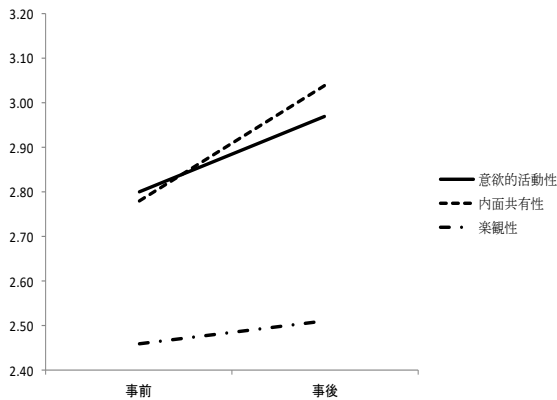


図2 中学生用レジリエンス尺度の平均値の変化

SST を中心としたレジリエンスを育成する活動によるストレス反応の変化を検討するために、事前テストと事後テストの得点をもとに、対応のある t 検定を行った。その結果、どの因子においても活動の実施後に平

均値は下がったものの、統計的に有意な差は認められなかった (Table 2, 図3)。

レジリエンスを育成する活動を行った後の通級生・体験生の感想

第1クール

- ・いろいろな感情があることがわかった。
- ・話を聴くポイントを使うのは少し難しかったけど、意識していきたいと思った。
- ・人によって同じ場面でも違う感情を持っているということがわかってよかった。
- ・自分の気持ちをみんなにわかるように表すのは難しいと思った。
- ・しぐさや声の大きさが人が思っていることがだいたいわかることができました。これからは、しっかり

相手の様子を見ながらしゃべろうと思います。

- ・気持ちを考えるのが楽しくなってきました。
- ・良い睡眠のためには、人それぞれに方法があることが分かったので、今日からやってみようかなと思った。
- ・みんないろんな方法で寝ているんだなと思いました。やっぱり睡眠は大切だと思います。

第2クール

- ・イライラした時の特徴は人それぞれいっぱいあることがわかってびっくりしました。あまりイライラをためないようにしたいです。
- ・ストレスはこまめに発散するのが大切だと思った。
- ・ストレスを対処するいい方法が見つかってよかったです。
- ・いろいろなストレス対処法があって面白かったです。私もやってみたいなと思いました。
- ・ストレスの対処法を自分ではなかなか思いつかなかったけど、みんなの意見を参考にしてやってみようと思いました。
- ・これから歯磨きを頑張ろうと思いました。
- ・みがき残しがないように歯磨きをしたいです。

第3クール

- ・何かあってもすぐに反発しないで、少し落ち着いてから行動に移すのが大事だと思った。
- ・嫌なことをされてもすぐに怒らずに、深呼吸をすることで相手のことを考えられて、険悪にならずにすむことがわかりました。相手のことを考えることが大切だと思いました。
- ・一度「もしかしたら」ということを考えてから行動したい。
- ・話し合いのルールをつかって話し合いができてよかった。
- ・私は腹式呼吸が苦手なのでブローライフルをうまく扱えるか心配でした。でもうまくできたのでうれしかったです。
- ・自分を大切にすることをより深く学ぶことができました。相手の気持ちをよく考えて行動しようと思いました。
- ・今まで、周りに合わせることをがんばっていたけど、自分の気持ちを大切にすることも大切にしていきたいと思います。

このように、レジリエンスを育成する活動を行った後では、学習単元の重要性に気づき、学習したことを日常生活の中で生かしていきたいと感じる通級生や体験生が多くいたことを確認することができた。

考察

本研究は、適応指導教室での SST を中心としたレジリエンス育成のための手立てを検討することを目的とした。質問紙調査の結果から、レジリエンスでは 13 項目中、「ルーティン行動」、「気持ちのコントロール」、「セルフケア」、「目標達成行動」、「自己肯定」、「客観的な捉え方」、「自己理解」、「変化の捉え方」、「意欲的活動性」、「内面共有性」の 10 項目で、レジリエンスが高まる結果が得られた。ストレス反応に関しては、統計的に有意な結果は得られなかった。しかし、レジリエンスを育成する活動の実施後の平均値は実施前よりも減少したため、ストレス反応の低下が示唆された。石毛・無藤（2005）は、レジリエンスが高ければストレス反応の表出は少ないことを明らかにしており、本研究では通級生や体験入級生のレジリエンスが高まったことから、ストレス反応の増加を抑えることができたと考えられる。

SST を中心としたレジリエンス育成のための手立ての検討

本研究は SST を中心として活動が展開され、実施後には通級生や体験入級生のレジリエンスが高まったことが確認された。このことは、SST によってレジリエンスを高めることができるという、小林・渡辺（2017）の研究結果と一致している。つまり SST を中心として活動を展開することは、適応指導教室の通級生・体験入級生のレジリエンスを育成するためには有効であると考えられる。また本研究は 7 ヶ月という長期間にわたって実施された。SST の実践研究では、実施期間が短いことが効果を得られない原因として挙げられている（後藤ら、2001；渡辺・山本、2003）が、本研究では 7 ヶ月にわたって実施したことからレジリエンスを育成することができたと考えられる。

さらに、レジリエンスを育成することができた要因として、活動実施の際に設けた留意点が考えられる。まず一点目は、教室スタッフを中心に実施した点であ

る。後藤ら(2001)は集団で SST を行う際には、フィードバックや強化の機会をできるだけ多く設ける工夫が必要であると指摘している。本研究では、活動中の各グループにスタッフが1名配置されていたため、一人ひとりに対してリハーサルへの適切なフィードバックを与えることができた。また金山ら(2006)は、スキルの定着化には日常環境の強化事態によるものが大きく、日常的に生徒に関わっている教師の対応が重要であることを挙げている。本研究では、活動の実施者が主に、通級生や体験入級生との関わりが多い専任指導員であったことで、活動中だけではなく普段の生活の中でも通級生や体験入級生の行動に対してフィードバックを与えることができ、強化をすることができた。これらのことから、教室スタッフを中心に実施することで、適切なフィードバックや強化の機会が確保され、レジリエンスを育成することができたと考えられる。

二点目は、モデリングを工夫した点である。モデリングは教室スタッフが行い、通級生や体験入級生が、学習単元の重要性に気づき、学んだことを生活に活かしたいと感じることができるよう、モデリングの内容を普段の教室での生活でも見られるような身近なテーマを取り入れた。また、活動時の通級生や体験入級生の反応や教室での会話に注目したときに、モデリングを楽しみにしているという感想が多かった。これらのことから、モデリングを通して活動への関心が高まり、レジリエンスを育成することができたと考えられる。

三点目は、通級生や体験入級生一人ひとりについている担当の相談員と連携を図った点である。石毛・無藤(2005)は、レジリエンスとソーシャルサポートの間には有意な正の相関があるということを明らかにしている。本研究では、担当の相談員に活動時の様子を伝えることにより、個別の面接相談に活かしたり、活動後に抵抗感や不快を感じた通級生や体験入級生がいたりした場合に、面接相談にて、その感情を受け止め次の活動へつなげるための支援を行った。つまり、レジリエンスを育成する活動を行ったことにより、ソーシャルサポートを受ける機会が増加し、レジリエンスが高まったのではないかと考えられる。したがって、活動と合わせて、通級生や体験入級生を支援していく体制を確保することがレジリエンス育成のためには必要な手立

てであるということが示唆された。

また、本研究では日常場面での維持・般化を促進するために、教室内の各活動と関連させ、声かけを行ったり、通級生の目の付く場所に掲示物を掲示したりした。このことにより、教室にいる間は、学んだことを思い出し使用できたためレジリエンスが高まったのではないかと考えられる。

今後の課題

本研究では、適応指導教室においてレジリエンスを育成する活動を行う際のいくつかの手立てを検討することができた。しかし、本研究においては統制群を設けていないため、今回の手立てが直接的にレジリエンス育成につながったと即断することは難しい。さらに本研究のように、多くの支援を必要としている適応指導教室に通う子どもたちを対象にした実践では統制群を確保することはたやすいことではない。したがって今回の手立てを基に今後も実践し、検討していく必要があるだろう。

また、本研究では小林・渡辺(2017)にならい、学習したことの維持と日常生活への般化を促進するために、宿題課題を設定した。しかし、適応指導教室での通常の活動では宿題を課す場面が無いことや課題は自発的に行うものにしたため、レジリエンスを育成する活動において宿題課題を設定しても実際に実行してくる通級生や体験入級生は少なかった。そのため、今後は通級生や体験入級生たちが積極的に実行したくなるような手だてを考えたり、教室だけでなく家庭でも実行する機会をつくるために、保護者とも連携を図ったりすることが必要となってくるだろう。

さらに、本研究ではストレス反応の低下が示唆されたものの、大きな変化は見られなかった。小林ら(2107)は「心」「技」「体」それぞれからアプローチすることによりレジリエンスを高めることができると提言しているが、本研究は SST(「技」)を中心として活動が展開されたため、活動後のストレス反応に大きな変化がみられなかったと考えられる。したがって、通級生や体験入級生のレジリエンスの育成や精神的健康の改善のためにも、今後は「技」の部分だけではなく「心」や「体」の部分も踏まえて活動を展開していく必要があるだろう。

引用文献

- 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
- 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
- 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, 336-348
- 五十嵐哲也・小林朋子・中井大介 (2018). 小学生から高校生までを対象とした子ども用レジリエンス尺度の作成 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 59, 478
- 石毛みどり・無藤隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して— 教育心理学研究, 53, 356-367
- 石毛みどり・無藤隆 (2006). 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連 パーソナリティ研究, 14, 266-280
- 石原金由・福田一彦 (2007). 小学生から成人まで利用可能なストレス反応質問紙(健康調査)の作成 ノートルダム清心女子大学紀要(生活経営学・児童学・食品・栄養学編), 31, 1-8
- 金山元春・小野昌彦 (2006). 中学生に対する集団社会的スキル訓練 教育実践総合センター研究紀要, 15, 77-84
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304
- 小林朋子・大森純子・石田秀 (2017). 子どものレジリエンスを育てるための「心・技・体」による包括モデルの実践 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学編), 67, 89-103
- 小泉令三・山田洋平 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 小学校編 ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 中学校編 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2018). 平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネットワークな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究, 35, 57-65
- 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—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 195-205