

(研究ノート)

## 小学校における身体性を重視したSSTの展開

— 第三世代のボディワーク論の観点から —

齋藤 富由起

---

### キーワード

SST 身体性 身体・認知・行為循環モデル 小学校 特別支援

---

### はじめに

SST (Social Skills training: 以下SST) が公教育に適用され、様々な効果が報告されるようになってきた(守谷、2012)。般化に課題が残るものの(佐藤・佐藤・高山、1993)、論文数は着実に増加する傾向にある。SSTという手法は「ソーシャルスキル教育」として公教育の中に普及しているように思われる。

一方、理論と実践が異なることは全てのグループワークに共通する事象だが、SSTにおいても同様のことがいえる。自治体の教育相談センターのSSTのSVを務めるとともに、自治体の協力を得て過去8年間で毎年約100ケース前後のSSTの実践を行ってきた経験から、SSTについていくつかの疑問も感じるようになった。それは同時に、学校現場で聞かれるSSTへの疑問の声でもあった。

本研究ではSSTの実践過程での疑問点を半構造化面接による調査結果も含めて指摘し、それに対する方略としての身体技法について論じた後、特に小学校高学年における身体技法を重視したSSTを提言する。

## 1. 学校教育におけるSSTへの疑問

### 1-1. 問題提起と目的

一般に学校内のSSTは「アセスメント⇒アイスブレイク⇒ターゲットスキルの学び⇒フィードバックと般化」という構成で成り立つ。こうしたSSTは構成的SSTとして学校現場で相当な普及を見せている(守谷、2012)。市販の教材も増え、構成的エンカウンターグループと同様に、SSTは教育現場で最も普及している心理教育の手法の一つとなった。

しかし、SSTが普及するとともに学校現場から不満も散見するようになった。例えばSSTが必要とされるクラスは課題クラスであることが想定される。一方、小林(2005)によるとSSTは「荒れたクラス」には適用しにくいと指摘されている。そうなると、SSTは荒れたクラスへの介入技法ではなく、荒れる前の予防技法の位置づけとなり、適用範囲は限定される。またSSTへの根本的な疑問として、学校内の般化の問題、すなわち「知っていることと、できること」の相違があげられる。例え

ばあいさつの仕方を多くの児童生徒は「知っている」。しかし、現実場面であいさつができるかは別次元である。この時必要なことは、「正しいあいさつの仕方」以上に、あいさつをしても恥ずかしさを覚えない学校内の環境調整と考えられる。数回の実践で、いかにして般化を生むか。換言すると、如何にして持続的な学びの構造をつくるかは、SSTに限らず、学校内で行われる全ての心理教育の課題と言える。そこで本研究では、SSTを実践した経験のある現場教員（21名）とSSTの外部講師（4名）に半構造化面接を実施し、学校でのSSTの実践への不満点を検討する。

## 1-2. 方法

① 調査協力者：N区教育委員会の協力を得て、授業でSSTを実践した経験のある小学校教員（21名）とSSTを実践する外部講師（4名）

### ② 半構造化面接の内容

(1) これまで実践してきたSSTの内容

(2) SSTを実践した結果

(3) SSTへの不満点

面接時間は約30分であった。面接は2014年9月から12月の間に行われた。

## 1-3. 結果と考察

SSTの実践では、「あいさつ」「物の借り方」や「謝罪の仕方」「話の聞き方」など、コミュニケーションに関するスキルが全体の約8割を占めた。約2割は「ストレス・コーピング」や「感情のコントロール」に関係するスキルであった。SSTを実践した結果は「児童が楽しんでくれた」が約75%で最も高かったものの、「一度の実践では効果は不明」（約15%）との意見も見られた（その他、約10%）。

最後にSSTの不満についてKJ法を実施して、以下にまとめた。

### ① マニュアル教材への疑問

SSTの普及に伴い、SSTに関する様々なマニュアル教材が販売されている。個人的な療育所ではともかく、普通学級の小学校高学年を対象としたとき、以下のように、これらの教材は使えないという意見が見られた。

「あったかことばとチクチクことばのように定番となっている少数の例外を除いて、ほとんど使えない。」（小学校教員）

「使うとすれば、教員が授業の中で児童生徒が面白いと感じなくても配布し、使用する場合だが、外部講師がゲスト講師として公立学校でSSTを行う場合には『楽しくない』教材は使えない。」（外部講師）

2 こうした教材が児童生徒に敬遠される理由の一つは児童生徒の日常的な言葉とかけ離れた言葉遣いや、あまりにも礼儀正しい応答をあたかも「正解」のように導いてしまう教材への違和感にある。

やや荒れ気味の学級で、コミュニケーションスキルと称するこの種のマニュアル化教材を使うと、むしろ笑いが漏れるし、小学校高学年から中学生ともなれば「前に出てきてロールプレイをやってみてほしい」といっても、実践困難なケースが多いだろう。もちろん、マニュアル教材をそのまま適用するのではなく、クラスにあわせてオーダーメイド化しなければならないことは理解している（斎藤、2011a）ものの、そうなればなるほどマニュアルの意義は失われていく。また外部講師にお

いては、吉田・斎藤（2012）が指摘するように、クラスの状態を見て、即興でプログラムを大幅に変更することも珍しくない。外部講師にとって広範囲に適用できるマニュアルがあれば便利だが、「オーダーメイド化できないマニュアル」は（特に荒れ気味のクラスでは）使用できないケースがあるため、リスクが高い。

外部講師の性質を考えると、SSTの「面白さ」は、その授業を成立させる点と、数回で終わってしまうSSTを子どもたちが自発的に継続してくれる点の二つの意味で重要である。楽しくない授業は注目されず、心に残らない学びは自発的には持続しないため、般化が困難となる。しかし、マニュアル化された教材のターゲットスキルがクラスの現実とずれた場合、外部講師の授業の条件の一つである「楽しさ」が生まれづらい。

## ② 荒れ気味のクラスに適用困難

外部講師としてSSTの授業を依頼される場合、その学校の中に社会性に課題のあるクラスが存在するケースが多い。ほとんど全ての学校には「課題クラス」が存在するため、これではSSTはほとんどの学校で使用できない手法になってしまう。この事情を外部講師は以下のように表現した。

「小学校でSSTを行ったとき、子どもたちが砂に水がしみこむようにSSTの学びを吸収したことに驚いたことがある。しかし、同じ学年の別の（やや荒れ気味の）クラスでは同じプログラムを行ってもまったく通じず、当惑した。同じ学年でもA組にはとてもよい学びになるが、B組には学びが成立しない手法だとするならば、『荒れ気味のクラス』を苦手とするSSTは公教育において本当に効果的な手法といえるのだろうか。」（外部講師）

荒れ気味のクラスとはニーズの見極めが難しいクラスともいえる。当初、想定したようなペアを組ませるアイスブレイクが成立しないことも多い。また子どものニーズとずれたターゲットスキルが選択されているため、授業が形骸化してしまうケースも報告された。

## ③ 特別支援教育に有効説への疑問

SSTが特別支援教育に有効であることは多くの論文が指摘している。しかし、学校内のSSTの場合、教員や外部講師が数度行っただけで、発達障がいにも有効な学びが形成できるか、疑問である。数回のSSTで特別支援に効果を及ぼすのは難しい。

学校内で効果的なSSTを展開する場合は、数回のイベント的なSSTではなく、綿密な打ちあわせとアセスメントのもと、授業中の行動を即時的に強化するSSTだろう。しかし、それを行うには人的資源が必要で、現在の教育行政では、全ての学校で使える手法とは言い難い。

## ④ SSTと日常的な指導の循環

SSTへの不満というよりも、イベント的な心理教育への限界を指摘する声も聞かれた。SSTの実践が数回であるならば、その後の強化は担任や学年、あるいは学校全体に引き継いでもらう必要がある。例えば「あいさつ」週間の前にあいさつのSSTを行い、学校全体であいさつ運動に取り組むシステムを作れば、あいさつ行動は全体的に増えるだろう。SSTのコーディネータ役の教員が継続的に「あいさつ」の強化に取り組めば、入学から卒業まで、あいさつ行動が般化された学年となる可能性が高い。特別支援においても、長期的な多層水準の支援システムを前提に、その一環としてSSTを位置づけるのならば、発達障がいのある児童生徒にも影響を及ぼすことができるだろう。それは柔軟に自己組織化する支援システム（斎藤、2013）といえる。

しかし、特別支援教育にそこまで力を入れていない学校であっても、あるいは強力なコーディネー

タが存在しない学校であっても、平均的な教員であればできる努力の範囲で、継続的に強化しつづけられるSSTの手法はないだろうか。特別な背景がなければ1回から数回のイベントとしてSSTの授業が終了してしまうことを教員は危惧している。つまり、現在求められているのは、日常的な教員の努力の範囲で持続可能な児童生徒への支援システムに寄与できるSSTだが、現在のSSTは回数実施して終了してしまうイベント型か、人的資源がある学校ができる即時強化型のSSTとなっている。しかし、求められているのはイベント的な介入と日常の指導の自然な循環である。この点は以下のように語られている。

「SSTが悪いというわけではないのですが、やりっぱなしでは、どんなに優れた実践でも子どもの身につかないです。少なくともやったことをその後の数週間は日常的な指導につなげられるような内容でないと、一回限りのイベントで終わってしまいます。」(小学校教員)

## 2. 考察

### 2-1. クラス目標の分析 —SSTがイベントで終わらないために—

以上のようにSSTへの不満を整理すると、「マニュアル教材に頼らず、荒れ気味のクラスにも使え、面白く (interest)、特別支援にも対応でき、平均的な教員によりその後も継続的な強化がしやすいSST」が求められていることが理解できる。このSSTを小学校高学年で考えてみたい。

まず、一般的に担任はクラス目標を意識した指導を日常的におこなっている。「姿勢をただしく、明るく、意見が言える」、「ルールを守って、のびのび発言し、協力できる」など、どのクラスにも目標が掲げられている。このクラス目標はその学級の担任と子どもが交わした目標であり、日常的にこのクラス目標を達成しようと指導することは、ごく平均的に実践されている。

斎藤・吉田(2013)は、この「クラス目標」に注目し、「クラス目標の共通項と同様のSSTならば、教員の日常的な指導において、SST実践後にも継続的に指導できる内容になる」との仮説を立てて、小学校のクラス目標を収集した。また、同時に自治体の教育相談センターの特別支援教育の研修会を利用して、発達障がいのある子どものクラスでのトラブルの様子と指導についての困難ケースの内容を検討した(n=106)。グラウンデッドセオリーを用いてその他の内容を質的に検討した結果、クラス目標は(落ち着いて・失敗を恐れなくて・明るく)「よく聞く。よく見る」というカテゴリーと「ルールを守る・理解する」というカテゴリー、そして「適切にふるまう(話す、きく、相談する、意見を言う、のびのびする、協力するなど)」というカテゴリーの3要因に収束した。

次に、斎藤・吉田(2013)は、小学校の特別支援における困難ケースの多くが「適切にふるまう方を指導する⇒拒否される」の連鎖であること、また周囲の偏見に強さによることを示した。

周囲の偏見については道徳型SST(小野・社浦・斎藤、2012)が提唱されている。そこで、これを除く行為を整理したものが表1である。

表1. クラス目標の質的要因

失敗を恐れなくて(落ち着いて)		
よく見て よく聞いて  (身体領域)	+	ルールを守って ルールを理解して  (認知領域)
	+	適切にふるまう (座る、話す、走る、遊ぶ… 意見を言う、協力する)  (行為領域)

特別支援の困難ケースの多くは、この「適切にふるまう」を「なぜふるまえないのか」という形で指導しており、ここから「ルールを守ってほしい」という方向性で進んでいることが示唆された。

しかし、発達障がい基礎知識を踏まえれば、環境との相互作用で生じる「よく見て・よく聞いて」といった身体領域の入力の部分にも介入する必要がある。この領域に焦点化して、はじめて「自分のルールを実行して」が「その場のルールを理解して」に変化し、適切にふるまう余地が生まれる。さらに、限定学習症のある児童の場合、この入力部分に特異的な齟齬があると仮定される。そこで、この入力部分に、例えばビジョントレーニングなどのそのクラスの成員に必要な支援の特性に合わせた技法を付け加えることも可能である。

特別支援を要する子どもが衝動的にケンカをしたとしても、冷静なときには「どうすればよかったか」が分かっているケースは大変多い。この次元においては未学習か誤学習かというよりも、筋緊張し、衝動的に動いてしまう行動にストップがかかるような学びが児童生徒に生じることが望ましい。換言すると、衝動的な問題行動とは、身体領域と認知領域がネグレクトされて、行為領域が衝動的に作動する点に特徴がある。この時に重要なことは認知領域に働きかけることだけではなく、身体領域にも働きかけ、「衝動的な動き」を抑止する警告反応を身体的に学習する経験である。

以上のように整理すると、これまでの「認知－行為」領域のSSTから「身体－認知－行為」循環モデルのSSTへのモデルが提言できる。それは教員の日常的なクラス目標の指導と矛盾せず、継続的な学習システムを無理なく形成することができる。

## 2-2. 身体・認知・行為循環モデル

「よく見て、よく聞いて」は身体の領域に属する。身体性に注目したSSTは身体への焦点化（「よく見て、よく聞いて」）から始まる身体から認知・情動へのアプローチである。またそれは、「動作」の領域であり、観察学習の領域でもある。

そして特別支援において何らかの有効な示唆を得るためにも、平均的なクラス目標を指導するためにも、この3要因をセットにしてターゲットスキル（「適切にふるまう」）を強化することは、ごく一般的な指導とそれほど違和感がなく実践できる。

斎藤・吉田（2013）はこのことを検討するため関東地方の3つの自治体に協力を仰ぎ、78校の小学校高学年でこの「身体への焦点化⇒ルールの理解⇒適切なふるまい」の枠組みに基づき、SSTを行い、その後のクラス指導との違和感やSSTの満足度について調査を行った。その結果、「身体・認知・行為循環モデル」<sup>1</sup>の満足度は91.8%と大変高く、児童生徒は「面白く」（87.3%）、その後の指導との違和感は「ほとんどなく」（87.1%）、「今後の指導に生かしたい」（84.2%）という結果を得た（表2参照）。般化の状態はより長期的な検証が必要であるし、学校という性質上、統制群は取れなかったが、全体として身体性を重視したSSTの満足度は決して低くない数値といえるだろう。

表2. 小学校高学年の身体性スキルの学びについて

とても面白かった	87%
からだの動きに関心がわいた	94%
今後こうしたスキルの勉強をやっていきたい	83%
	(n=860)



### 2-3. 第三世代のボディワークの効果

齋藤（2011b）はSSTにおける面白さをamuseとinterestに区別しているが、ここで論じられている「面白さ」は「知的で驚きをもち、行動の契機をはらむような面白さ」としてのinterestである。身体は異質化しやすく、焦点化も明確で、その変化は驚きを生成し、情動に働きかける。子どもにとって「面白い」（interest）SSTを実践するために、身体に注目する理由がここにある。そして、このSSTでは「よく見て・よく聞いて」という身体性と環境の相互作用をどのように焦点化し、知的な驚きを持って関心を高めるかが課題となる。

齋藤・吉田（2013）は、第三世代のボディワーク（齋藤、2013）およびその他のボディワーク論（e.g., 久保、2011）を参考に、身体性への焦点化のポイントを①姿勢②脱力（リラクゼーション）③呼吸④視線の4要因に整理した。これらをSpolin（1986）にならいゲーム化し、ターゲットスキルとすることで身体性への注目は非常に高まる（齋藤・吉田、2013）。

ゲーム化された技法は齋藤・守谷（2015）に譲るが、特に第三世代のボディワークに基づくリラクゼーションは特別支援を要する児童生徒の怒りのコントロールや教員と保護者のストレスマネジメントに有効な可能性が示唆される。

### 3. 総合考察

小学校から中学生にかけて、枠組みは「身体・認知・行為循環モデル」であっても、それぞれの領域の学びは発達段階に応じて異なる。小学校の低学年であれば「よく見る・よく聞く」は字義通りの意味だが、小学校の高学年では「よく見ることと、よく聞くことは一つのこと、やがて相手の雰囲気全体を全体的に観ることができるようになる」と伝えることが重要だろう。身体・認知・行為循環理論も発達に応じた説明が求められる。

このほか、発達障がいのある子どもには、例えば「ビジョントレーニング」（本田・北出、2003；北出、2012）などの特別なトレーニングをゲーム化して行う場合があることもモデルの効果を高めるために重要である。それは特別な支援を要する児童生徒だけに必要な配慮ではない。例えば「読み飛ばし」などは普通学級の平均的な児童生徒の悩みの一つであり、読字障がいのある子どもにだけ必要なスキルではない（吉田、2014）。

本研究は身体性のSSTを開発するまでの理由とプロセスを整理し、一定のエビデンスを示した。しかし、その具体的な技法については述べることができなかった。また小学校との協力のもと、長期的なSSTの効果検証も求められる。こうしたエビデンスを収集しつつ、新しい枠組みの中で身体から行為を導くSSTを実践する必要があるだろう。

#### 【注】

- 1 「よく見て・よく聞いて」が切り離せないことや「身体・認知・行為」は分類できるものではなく、一つのシステムとして全体性を形成しているといった議論は承知している。ここで3つに分けて説明しているのは、児童生徒にもこの説明をする際の「わかりやすさ」を優先しているためである。

6

#### 【引用・参考文献】

- 本多和子・北出勝也（2003）『『見る』ことは『理解する』こと—子どもの視覚機能の発達とトレーニング』山洋社、pp5-10.
- 北出勝也（2012）ビジョントレーニング 齋藤富由起・守谷賢二（監修・編集）「児童期・思春期のSST—特別支援教育編—」三恵社、pp221-230.

- 小林正幸 (2005) 「やさしいソーシャルスキル教育」ほんの森出版, pp15-18.
- 久保隆司 (2011) 第1章 ソマティック心理学とは何か「ソマティック心理学」春秋社, pp4-25.
- 守谷賢二 (2012) SSTの効果 斎藤富由起・守谷賢二 (監修・編集)「児童期・思春期のSST—特別支援教育編—」三恵社, pp61-74.
- 小野淳・社浦竜太・斎藤富由起 (2012) 道徳型SSTと特別支援教育に関する展望 千里金蘭大学紀要 (9) pp9-19.
- 斎藤富由起 (2011a) 学年単位・オーダーメイドのSST 斎藤富由起 (監修・編集)「児童期・思春期のSST—学校現場のコラボレーション—」三恵社, pp22-23.
- 斎藤富由起 (2011b) 学校での効果的な実践のためのポイント④「面白さ」斎藤富由起 (監修・編集)「児童期・思春期のSST—学校現場のコラボレーション—」三恵社, pp39-40.
- 斎藤富由起 (2013) 現代の身体技法と社会的背景「児童期・思春期のSST」三恵社, pp5-15.
- 斎藤富由起・守谷賢二 (2015) 小学校におけるSSTとボディワーク ラピュータ社, pp11-31.
- 斎藤富由起・吉田梨乃 (2013) 小学校における身体性を重視したSSTの効果に関する研究「児童期・思春期のSST」三恵社, pp34-44.
- 斎藤富由起 (2012) 児童期・思春期の特別支援教育とSSTの原理 斎藤富由起・守谷賢二 (監修・編集)「児童期・思春期のSST—特別支援教育編—」三恵社, pp12-35.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (1993) 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練—コーチング法の使用と訓練の般化性— 行動療法研究, 19, pp13-27.
- Spolin,V. 1986 “Theater game for the classroom : Ateacher’ shandbook” Northwestern University Press, pp2-3.
- 吉田梨乃 (2014) 小学校における通常学級におけるビジョントレーニングのニーズに関する研究 日本LD学会第23回自主シンポジウム「学校内のビジョントレーニングのニーズに関する研究」配布資料総8頁.
- 吉田梨乃・斎藤富由起 (2012) 社会性への生態学的接近 斎藤富由起・守谷賢二 (監修・編集)「児童期・思春期のSST—特別支援教育編—」三恵社, pp265-270.

(受理 平成26年11月29日)