

<原著論文>

特別活動におけるSST手法の導入 －特別活動の目的と照合して－

Social Skill Training in Special activities at Schools

谷村 綾子¹

要 旨

今日我が国の教育課程には、特別活動の時間が設けられている(小・中・高)。その時間の取り扱いについては、歴史的にも変遷がみられるが、特に今日では、集団的な活動や、人間関係の構築という、現代の若者が苦手とする課題を大きく取り上げ、指導を強化する方向にある様子が窺える。特に平成20年学習指導要領では、特別活動の内容の記述に、「人間関係」というキーワードが盛り込まれた。しかしその手法としては、話し合い活動や委員会活動など従来通りのやり方を踏襲している。本稿では、そのような従来の手法ではなく、より直接的に集団活動や人間関係の構築をスムーズに行うことを目標として取り扱うことの可能なSSTの手法を特別活動の時間に導入することについて考察した。特別活動の科目特性から、SSTの活動は「教授型」や「機会利用型」というよりも「活動型」を基本として展開する必要があること、また担任教師によるモデリングの難しさを外部講師やスクールカウンセラー(SC)といった協力者を得ることで解消することも課題であること、指導の前にはより細分化された目標を具体的に設定する必要があることなどを指摘した。

キーワード：特別活動, 集団活動, 人間関係, SST

Special Activity, Group Activity, Human Relationship, Social Skill Training

I 特別活動の目的と内容

1. 特別活動の設置目的

①近代学校制度における特別活動

明治5(1872)年の学制による近代学校制度の発足時には、学校の正規の授業は「教科」のみであった。教科以外の内容は課外活動として行われていたのである。学制と同時に発布された「学事奨励に関する被仰出書(おおせいだされしよ)」(明治5年)では、それまでの暗記や礼節を基本とした儒教主義の学問を、「旧来の陋習」として退け、より近代的な「学問」の位置づけを求めた(「学問は身をたつるの財本」)。いわゆる殖産に励むために必要な知識として、教科教育の素養を重視したのであった。

ただし当時から、学校行事的なものは存在しなかったのかというそうではなく、入学式や始業式、卒業式は執り行われていた。集団的訓練を学校の要素として重視したこと、また集団としての帰属意識を高めることを必要としていた当時の情勢がう

かがえる。

運動会や遠足、修学旅行等の行事は、明治20年代から30年代にかけて広まったといわれる。明治17(1884)年に海軍兵学寮の「競闘遊戯会」が行われたことが最初の運動会とされている。小学校では、森有礼文相が「兵式体操」を学校教育に取り入れたことが広く知られているが、この兵式体操は集団行動の訓練として奨励され、日清戦争の戦意高揚とも深く結びつき、急速に学校教育に普及した。

一方遠足は、大正期の児童中心主義思想の隆盛を受け、自然観察や郷土学習の方策として取り入れられていき、これが遠足の基本形態となったといわれる。修学旅行は、兵式体操の一環として行われていた行軍旅行が、自然学習や歴史探訪の意味をもたされ、その名称も高嶺秀雄により、修学旅行とされた。

学芸会や文化祭の前史としては、江戸時代から寺子屋で行われていた「席書き」や「大渡(おおさらい)」がある。この趣旨を受け継いで、明治以降の

学校でも日常の教科学習の成果を展示したり、教科書の朗読などが行われていた。今日の文化祭では定番である演劇については、明治42(1909)年には学校の風紀を乱すという理由から、学校での演劇の上演を文部省が禁じる訓令を出したことで、昭和初期にいたるまで、学校劇はなされていなかった。

特に森有礼文相の教育制度改革は、国家主義的教育を重視するものであり、学校に天皇、皇后の御真影を掲げ、紀元節、天長節、正月の3日については、教員、児童生徒による奉祝の儀式を行うようになった。明治23(1890)年教育勅語発布以後は、このような国家主義はますます強まりをみせ、翌年には「小学校祝日大祭日儀式規定」が公布され、御真影への最敬礼や教育勅語の奉読が儀式化されていった。このような中で、天皇崇拜と絶対服従という臣民教育が浸透していったのである。「神聖」にして「侵スヘカラ」ざる天皇を抱く日本国臣民の精神が、「学校行事」を通じて育成されていったといえる。

②担任教師の人格を中心とした学級経営の展開

明治の終わりから大正時代にかけて、教師が中心となりながら児童の個性を尊重した自治や協同生活をすすめる運動がおこる。この中で、学級経営や学級自治会、全校自治集会などの自治活動が展開されるようになる。これは儒教主義の訓話を与える対象としてではなく、活発な自治精神の主体として児童生徒をとらえるようになったことを意味する。野口援太郎、野村芳兵衛などの活動がよく知られる。しかしこれらの自由教育の流れはやがて皇国民の錬成を目指す国民教育に吸収されていく。

③戦後の教育課程における特別活動

今日の特別活動は、昭和22(1947)年の新制中学校発足当初の「自由研究」がその端緒であるとされる。この時の「自由研究」は選択教科として教育課程に明記されていた。その後昭和24(1949)年の中学校教育課程の改訂で「特別教育活動」が設けられた。戦後に登場した社会科、家庭科と並んで、自由研究も選択科目の一つとして提示された。その内容は以下の通りである。

- ア) 決められた一定の学習内容や学習時間では応じられない生徒の言動の要求を満足させるために、ときには教科の延長として、あるいは教科の内容にも定められていない新しい内容

について、希望者が行う学習活動(教科の発展としての自由な学習)

- イ) 学年の枠を離れて、クラブ組織として生徒が自らの興味に応じて選択しうる活動(クラブ組織による活動)
ウ) 生徒が学級や学校の共同生活の円滑な運営のために、生徒の立場からそれに積極的に参加する活動(当番、学級委員活動等)

また昭和24(1949)年改訂の学習指導要領では、特別教育活動の内容を次のように提示した。

- ア) 運動、趣味、娯楽、ホームルーム活動、その他生徒会などの諸活動、社会的・公民的訓練活動等を含むもの
イ) 教師の適切な指導の下に生徒が個々のまたは共同的に行う
ウ) 教師および学校長は特別教育活動における指導を、教師に基づく諸経験とともに生徒に重要な諸経験を与える機会として特に重視すること

昭和26(1951)年の改訂では、特別教育活動の目的が、一般の教科学習だけでは足りないものを補い、教育目標を実現するものであることが明記された。また教科とは違って「なすことによって学ぶ」という原則を貫くものであること、教師の指導を最小限にとどめることなどといった方針が確認されている。またクラブ活動は団体意識を高めること、ひいては公民意識を養う素質となることなどが指摘され、教育課程に位置づけられた。

特別活動が教育活動として独立したのは昭和33(1958)年の改訂においてである。その内容は生徒会活動、クラブ活動、学級活動など(中学校)と定められた。また指導時数についても明記された。昭和43(1968)年の改訂ではほぼ現行の教育課程と同じ形で特別活動という領域が設定された。当時の状況として生徒指導が特に重視されたことから、学級指導が設けられ、児童生徒の発達、また進路意識の涵養が特別活動の中で目指されたのである。

2. 現代社会の教育課題にみあった特別活動の目的とは

現在の教育課程の中では、特別活動は、道徳や総合的な学習の時間、外国語活動の時間とともに、教

科外活動の一部として位置づけられ、その内容は学校行事、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動（小学校のみ）となっているが、その内容についての改善が漸次行われているところである。

平成10（1998）年の改訂では、特別活動、とりわけ学級活動におけるガイダンス機能の充実がうたわれた¹。ガイダンスは生徒指導の一形態であり、①計画的な実施、②情報の提供や説明、案内、③集団場面における指導、④教師の働きかけによる（教師がリードする）、⑤授業の一環として行われることが多い、などの諸点でカウンセリング等の指導とは区別される。児童生徒が学習活動や学校での人間関係ひいては将来の進路選択に主体的にかかわり、適応的にふるまうことができるように、適切な情報提供、案内、説明、活動体験、相談などを学校として進めていくことを意味する。

また平成20（2008）年の改訂における特別活動の改善点は以下のものであった。小学校の特別活動では、年齢が異なる児童同士の人間関係を築き、楽しい生活を作るなど自分たちの学校生活の向上を目指して、進んで話し合い、協力して実現しようとする自主的、実践的な態度の育成を重視すること（児童会活動の改善）、個性を伸ばし、異年齢の人間関係を築き、共通の興味・関心を追及する活動を楽しむこと（クラブ活動の改善）、より良い人間関係を築き、公共の精神を養い、社会性の育成を図ることを重視し、また自然の中での集団宿泊体験や異年齢間の交流などを含む、多様な人々との交流体験、文化的な体験などを重視すること（学校行事の改善）などが記載された。

異年齢集団の体験や自然の中での活動など、現代の児童があまり経験していないと指摘される点について特に補充することが特別活動に期待されたといってよいだろう。

同じくこの改訂において、中学校の特別活動では、よりよい人間関係を築く力、協力して学級や学校の生活の充実向上を図るとともに、生徒が当面する課題に主体的にかかわる態度の育成を重視すること、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視すること、公共の精神を養うこと、社会性の育成を図ることなどを重視することなどが記載された。生

徒会活動ではボランティア活動についても示された。より良い人間関係の構築や、社会参画、自治的能力の育成、公共の精神・社会性の涵養は高校の学習指導要領においても同様に重視されている。現代においては、教科の学習活動の補強、定着の方途として「なすことによって学ぶ」活動としての特別活動というよりは、人間関係の構築や社会性の育成など、教科の学習とは違う方向性と独自の目的を持った活動、いわば教科学習ではなく人間として生活するうえでの基盤となるべき内容を扱う特別活動が重視されたのである。

3. 特別活動の内容

①人間関係の構築と特別活動

以下では学習指導要領に明記された特別活動の内容について、とりわけ人間関係の構築ということに焦点を当て考察する。

学級活動における「学級や学校における生活上の諸問題の解決」

これは学習指導要領の「第2 各活動・学校行事の目標及び内容」の「【学級活動】2 内容【共通事項】」「(1) 学級や学校の生活づくり」アである（小学校、中学校で共通、高校はホームルーム）。この場合の「生活上の諸問題」とは、学級の仲間同士の葛藤や意見の不一致、協同性の構築などにおいて様々なトラブルを抱えることなどが想定され、そのような問題にたいしてどのように解決の方策を打ち立てていくのか、考え、実践し、また再考するといった活動が学級活動の中に組み込まれているのである。民主的な話し合いが成立しない、強い人間の意見が一方的にとおる、学級の中で秩序が成立しない、などの状況では、安定した人間関係も望むことができない。生活上の諸問題を解決するためには、個々人がそれなりの社会性スキルを保持していることが必要である。さらに小学校では「(2) 日常生活や学習への適応及び健康安全」のうち「望ましい人間関係の形成」（中学校では「(2) 適応と成長及び健康安全」のオ）では、「望ましい人間関係の確立」という記述がみられるように、人間関係の構

1 教科選択や進路選択の機会が多くなり、そのための情報提供を、学校や学年単位で、教師と地域社会の人材も活用しつつ行うという、従来の生徒指導の枠を超えた教育実践の形を想定しており、そのためガイダンスという概念を用いたとされる。

築そのものが内容として設定されている。

学級の中では、さまざまな人間関係が構築される。相互作用は極めて活発であり、絶えず問題も発生する。集団としての緊張感も継続しやすい。様々な人間がいるからこそ、集団としての目標が必要であることが自覚され、また協力することなしには何もしることができないという体験をする機会にもなる。個々人としての能力は別として、各人が集団に対してある期待を抱いているのである。その集団の中で自己が埋もれることなく、個性を発揮することができるようになりたいというのが多くの児童生徒の考えるところであろう。それは集団の一員としての資質や能力を発達させることを通じて実現する類のものであるといえる。学級活動で望ましい人間関係を形成するとした時、適切な方法が必要とされている。

児童会活動での「異年齢集団による交流」

学習指導要領の「【児童会活動】2 内容(2)」には、異年齢集団による交流が謳われていることから、人間関係という面でも異年齢との関係構築という点に焦点があてられる。同じ学級、学年の間での人間関係だけでなく、上級生、下級生との人間関係についても、多くの児童生徒は様々な経験することになる。自分のロールモデルとして上級生を見るまなざしがあり、また下級生が自分をみるまなざしに対して、ロールモデルとなろうという意識が芽生えるなどがそれである。高学年の児童生徒にとっては、自分の指導性を発揮するうえで欠かせない経験を得ることができる。また自主的にかかわる、積極的にかかわることを通じて、自己の人間関係を豊かにすることができるという気づきも生まれるだろう。しかし近年では少子化の影響で兄弟の少ない子どもが増えており、また同じ地域でも異年齢での集団遊びなどをする機会が減少しているといわれる。子ども同士の関わりに苦手感を持つ子どもが増える中で、異年齢集団の交流は更に高いハードルである。学年の違う子どもたちがかかわり合うために適切なスキルが必要である。

学校行事を通して「集団への所属感や連帯感を深める」こと

学校行事は、その目標として「集団への所属意識や連帯感を深め」ることを掲げている（【学校行事】1）。全学的または全学的ななかかわりが生まれることから、集団的経験を通して苦労や喜びを共有する人間関係を構築する機会である。多くの人と共感する経験は、そのような他者との分かち合いを重視する人間関係を築こうとする態度を形成するであろう。仲間に対する思いを深めることは、連帯感を育成することにつながる。望ましい人間関係を形成するという目標は、集団への所属意識や連帯感を深めるとい目標と密接にリンクしている。集団的経験の経験を豊かにすることは、将来の人間関係を築くための社会的資質の基盤となるものだからである。社会性スキルとして欠かすことのできない「協力」の精神は、集団として協力することを通じてしか培われることのないものである。

②道徳と特別活動

特別活動の特質は、まず第一に集団活動を行うこと、そして第二に集団による実践的な活動を行うことにある。しかしこのような特質を持つことを除けば、その内容は、他教科や道徳、総合的な学習の時間と共通する点が多く、実際に現行の学習指導要領でも、特別活動と他の科目との関連性を重視して指導することが指摘されている。以下、特別活動と道徳教育の関連性について述べる。

第5章第3の1の(4)

道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章の道徳の第2に示す内容について、特別活動の特質に応じて適切な指導をすること。

道徳教育は、昭和33(1958)年以降、特設道徳主義(「道徳の事案を要として」行う)で展開されてきた。しかし特設主義は、道徳の指導が「教え込み」になりがちだとして、批判も多い。ところが、青少年の問題行動が社会的に注目されるとその都度道徳教育の指導が不十分であると強調されてきた。特に近年では、本来は家庭教育に依拠する基本的な生活

習慣や行動様式の育成が、学校教育での道徳教育の一環として期待されている状況である。

道徳の指導に当たっては、児童生徒が「感動を覚えるような魅力的な教材」による指導が強調される。そのために、適切な指導方法としては、副読本の利用や視聴覚機器の利用が主となっている。また教材を読んだり視聴した後は、話し合い活動が持たれることが多い。ディベートやディスカッション、バズ・セッションなどの手法は広く紹介されてきた。

話し合いとは反対に、教師の説話を聞く、というスタイルもある。また道徳的な主題や学習課題にかかわる物語を、動作化、役割演技（ロールプレイング）等で表現活動に結びつける手法もある。学習指導要領では、「体験的な学習」としてこのような擬似的体験も推奨している。

特別活動と道徳教育の関連性については、道徳、特別活動のそれぞれの目標の中で、「心身の調和のとれた発達と個性の伸長」、「自主的、実践的な態度の育成」、「人間としての生き方についての自覚」、「自己を生かす能力の育成」などの項目が共通して設定されている。学級活動での集団的な活動などでは、話し合い活動が主になることも多く、特に道徳教育にかかわる重要な指導場面となっている。

学級活動では、児童生徒が「よりよい生活を築くために、諸課題を見出し、学級の成員と相互に協力して解決していく自発的、自治的な活動」が求められている。このような経験を通じて、望ましい人間関係の構築や、協力・参画の態度にかかわる道徳性を身に付けることが期待されているのである。また児童生徒一人一人が自身の生き方について深く考え、健全で健康な生活態度を保持するよう努力し、豊かな人間性、個性の発揮を目指すことも、個人の道徳性と深い関連性がある。勤労観や職業観の形成においても、自己の目標を定めて努力するという意味で、道徳性の涵養につながっている。また公共の福祉や責任感といった道徳性は、学校行事の中での社会体験や自然体験、勤労活動などを通じても育成される。

特別活動が「なすことによって学ぶ」体験型の授業時間であることを考えれば、道徳の時間での指導目標である道徳的意義や価値を、実践を通じて感じ、考える場面とすることが、道徳と特別活動の連携ということであろう。

③総合的な学習の時間と特別活動

学習指導要領の第1章の第3の5において、「総合的な学習の時間の実施によって、特別活動の学校行事に替えること」ができると規定されている。この趣旨は、総合的な学習の時間の指導目標と、特別活動の指導目標が、一部類似していることを意味する。学校行事として集団宿泊活動が行われる場合などに、総合的な学習として探究的な学習の時間を組み入れたりすることがこれにあたる。体験と探究的学習を組み合わせることが、より充実した体験活動とその成果を生むと考えられる。

総合的な学習の時間は「横断的、総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ことが目標とされている。特別活動は、同様に自己の生き方についての考察を促すが、その手法として「集団的活動」が重視されている点で、異なる。しかし集団の中で身に付けたスキルは、個人の問題解決や主体性にも大きく影響を与えることは想像に難くないし、個人の主体性や創造性を培うことが、集団の質を高め、集団活動をより充実したものにもまた指摘される。

手法の違いや、力点の置き方の違いはあるものの、その内容として、グループ活動や異年齢集団の活動、自然体験、ボランティア活動、幼児や高齢者、障がいのある人々との交流などが挙げられている点で、特別活動も総合的な学習の時間も共通しているのである。また自主的、実践的な態度の形成が目指されている点でも、両者は共通している。

II SSTと特別活動

以上Iで述べてきたように、特別活動は、教育課程のなかで集団活動を基盤としながら、その道徳教育的側面、また経験主義教育的側面を併せ持つ、複雑な科目であることが理解される。近年では、若年層の社会的モラルの低下や、少子化による集団行動の欠如からくる人間関係構築の弱さが頻繁に指摘されており、その対策として特別活動の有効活用がうたわれている。しかし、特別活動にはまた他方では学校行事等、すでに決まった活動を消化していくだ

けでも必要授業数はかなりの時間になるため、あえて今日的な課題に取り組む時間として指導計画を立て、また実践していくことは、よほど労力を惜しまない教員にしか不可能だ、という面もある。さらに指摘される集団活動の脆弱さ、人間関係構築に対して感じる違和感などを、具体的に指導する手立てや教育法が開発・提示されているわけではない。そこで本稿では、SSTの指導を特別活動に導入することで、集団活動、人間関係構築といった特別活動の課題にダイレクトに答える方策を考えるものである。その際、SSTがこれまで学校現場にどのように取り入れられてきたのか、その経緯を振り返り、さらに今後の発展として特別活動とSSTの関係の要点を論じる。

1. SST (ソーシャルスキルトレーニング) とは

①学校に導入される以前のSST

まずソーシャルスキル (以下SSTと記述) とは、「生活技能」や「社会的技能」などと訳され、人間関係や集団行動を円滑に営むための技術である。あいさつや会話、冗談をいう、相槌をうつなど、人との関係を取り持つ方策を我々は多く持っている。SSTは、我が国においては、精神障がい者の社会復帰支援を目的に導入され、精神科病院やデイケア、障がい者職業センターなどの医療分野において実践されてきたという。教育臨床にSSTが普及したのは、発達障がい児への支援として注目されたことによる。学習障害 (LD) や注意欠陥多動性障害 (ADHD) 等発達障がいを持つ子どもにとってソーシャルスキルは自然に身につくものではなく、学力的な困難だけでなく行動面での困難が学級の中で出現し、トラブルになることがおおいことはよく知られている。対人的にトラブルを起こしやすい子どもたちをどのように指導するのか、という現場の試行錯誤の中で、SSTは有効性のある手法として多くの書物で紹介されてきた。近年は知的障がいの特別支援学校でも、自立活動の時間が設定されているが、中でも対人関係を形成することが苦手な自閉症の障がい特性を考慮して、SSTを取り入れてきている。

また一方で学校不適應に対応するために、SSTという手法が適應されてきた。しかし、特にこのような対象を限定した扱いではなく、今日多くの子ども

たちが抱える問題状況に焦点をあてた、より一般的なソーシャルスキル獲得の必要性も指摘され、学級全体や学校全体で取り組む動きも生まれている²。またコミュニケーションの苦手な大学生を対象としたSST実践も報告されている。

②ソーシャルスキルの分類とその訓練手法

児童生徒が身に付けるソーシャルスキルには、「学習態勢」「コミュニケーション」「人間関係」「身辺整理」「情緒や自己」に関するスキルがあるとされる。また、ソーシャルスキルの指導は、教示 (教える) のみではなく、モデリング (行動の手本を示す)、リハーサル (練習)、フィードバック (振り返り)、般化 (いろいろな場面で適用する) などの方法が用いられている。プロンプト (手がかりを与える)、シェイピング (新しい行動を徐々に身に付ける) などの用語も用いられる。ソーシャルスキルの指導では、スキルを身に付けたいという本人の意欲が特に重要であるといわれる。自分が何に困っているのかその問題点を見極め、それを改善するために方策を身に付けようという気持ちを本人、保護者、指導者が共通認識していることが重要であるとされる。また指導の前には、ソーシャルスキル尺度 (集団行動、仲間関係スキル、コミュニケーションスキルから成る) を利用して、ソーシャルスキルの状態をチェックすることができる。

従来行われてきたソーシャルスキル指導には、「活動型」「教授型」「機会利用型」の3タイプがある。活動型の指導は、ゲームやアクティビティを通して楽しみながら仲間関係を作り、深めていく指導法である。実際に活動に参加すること、楽しかったという実感を得ながらスキルを自然に身に付けることに重点が置かれる。教授型の指導は、ロールプレイングなどを通じて指導目標となるスキルを練習し、身に付けていく指導法である。教授型の指導には、児童生徒の高い動機付けが必要といわれる。機会利用型の指導は、日常生活の中でスキルを指導する方法である。特別にプログラムを組んだりせず、生活場面での指導に焦点を当てる。

2 一例として抑うつ症状のある児童への介入を目的として集団SST (所属集団全体に対してSSTを実施するもの) を実施した例として、石川信一他「社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果」(教育心理学研究、2010、58) がある。

2. 学校教育へのSSTの導入

①道徳的SSTとSST型道徳

現在、学校教育にSSTを導入している例としては、道徳や特別活動（学級活動）、総合的な学習の時間での取り組みがある。指導形態としては、SSTに関心のある個々の教師が散発的に実施していることが多いという（学級規模のSST）。学年単位や学校単位になると、担任教師だけでは対応できないため、外部講師という実施形態をとる（スクールカウンセラーによって独立してSST指導が持たれることもある）。

特にSSTの指導目標である、「自分の感情や行動を振り返りコントロールする」、という趣旨から、道徳の授業の一環として取り扱われる傾向にある。SSTと道徳の関係について、合田³は、「生徒が学校生活を円滑に過ごせるように企画された集団SSTで行うSST型道徳は、現代の生徒にとって求められているタイプの授業である」と、「SST型道徳」の特徴を述べている（斉藤 2011、pp. 42～52）。合田は「SST型道徳」として、従来の副読本やビデオ教材などを通じた指導ではなく、実際にスキルを学習するための指導によって道徳的实践力を向上させることが重要であると指摘する。

これに対して、「道徳型SST」を提唱する向きもある。これは、「自分とは異なる個性に対する理解」「非言語的な表現の理解」「偏見による抑圧的な行動の是正」というSSTの目的の一部が道徳性の強いものであることを理由にしている。また守谷⁴は、道徳とSSTを相補的な関係としてとらえることを提起している（斉藤 2011、pp. 107～120）。その際、SSTという技術を教えたり身に付けたりするだけでは、道徳心の育成にはつながらないことも指摘している（同上、p134）。

②SST活動導入の可能性

SSTの道徳的な目標を重視する場合は、道徳の時間に、また体験や経験型授業であることを重視するならば、特別活動の時間での取り扱いが可能になると考えられる。SSTが集団に対する指導で有効であることを考えると、先述の特別活動で重視されたガイダンス機能にも通じるものがあるだろう。

飯島⁵は小学校にSSTを導入する理由として、同性集団、異性集団、または異年齢集団といった複雑多岐にわたる対人関係の構築が小学生にとっても大きな課題であること、将来にわたって遭遇する対人関係の困難な局面を解決する方策として基本的スキルを早期に学習する必要性などを指摘している（斉藤2011）。

これまでのSSTに関する知見を、指導する対象、指導形態、目的によってまとめると以下ようになる。

指導する対象としては、「ニーズのある（限定された）児童・生徒」か、教科教育と同じく「全般的な（限定されない）児童・生徒」かという軸が建てられる。また指導形態には個別指導、小集団での指導、学級での指導、学年での指導、全校での指導などがある。またその際かわる指導者が、学内の教員なのか、スクールカウンセラーなのか、それ以外の外部講師なのかといった違いもある。最後に目的による区分では、発達障がいゆえの社会性欠如を補完するため、学校不適應の児童・生徒の対人関係や社会適應を改善するため、全般的な児童・生徒の社会性の向上（人間関係のトラブルの軽減、社会性の獲得、コミュニケーション能力の向上など）、などがあげられよう。

SSTを学校教育に導入する際の各要素

- ・対象
 - ①ニーズのある児童・生徒
 - ②全般的な児童・生徒
- ・指導形態
 - ①個別指導
 - ②小集団での指導
 - ③学級／学年／全校
- ・指導者
 - ①教員
 - ②スクールカウンセラー
 - ③その他外部講師（大学教員等）
- ・直近の目的
 - ①発達障がい等に起因する社会性欠如の補完
 - ②不適應の改善
 - ③社会性の向上

3 中学校国語科の現職教員としてSST型道徳の実践を展開。

4 スクールカウンセラー、適応指導教室カウンセラーとしてSSTを実践。臨床心理士。

5 病院カウンセラー、総合教育センターSST指導助手、臨床心理士。

3. 特別活動にSSTを導入することの意義と課題

ー「モデリング」と「活動型授業」の展開ー

すでに学校教育に取り入れられているSSTであるが、その位置づけははっきりとしたものではない。一方特別活動は教育課程の中でも重要視され、その指導目標も具体的に明記されている。本稿では特別活動の一環としてのSSTの可能性について考察するわけであるが、特別活動という科目の特殊性から、SST導入に際しての課題をいくつか提示したい。

まず、本稿のⅠでみたように、特別活動という科目の時間には、さまざまな機能が期待されている。学校やクラスという集団の一体感を醸成するために必要な学校行事も学級活動も特別活動であるし、また一方で様々なプログラムを通じて児童生徒の実験を増やすための活動も特別活動である。環境教育や性教育など、教科の枠には収まりきれない事項の学習という側面もある。その目的・目標は多岐にわたっている。そしてそのすべてに対してSSTが必須であるというよりも、特別活動の一部の内容にSSTが適合する、といえよう。とくにSSTが適合的であるのは、今日特に重視される指導目標である、人間関係の構築や問題解決、社会適応能力の向上といった部分であると考えられる。

本稿のⅡでのべたように、ソーシャルスキルには、「学習態勢」「コミュニケーション」「人間関係」「身辺整理」「情緒や自己」に関するスキルがあるとされている。これはまさに特別活動の時間で指導するのに適した内容といえるのではないだろうか。確かに学校では、「人間関係」を意図的に作るという設定でスキルを具体的に学習するというよりは、自然な（無意図的な）関係性の中ではぐくまれる構図を、より偽りのない教育ととらえる風潮があるかもしれない。その風潮は意外と根強いために、ダイレクトな「スキル」の指導は、これまで表だって取り入れてはこなかったのではないだろうか。しかし考えようによっては、まさにそのような「作為的な」指導を放棄してきたがために、社会的な人間関係の中で路頭に迷う青年が続出したともいえるのである。

SSTの指導は、前述のように、一般的には、モデリング（行動の手本を示す）、リハーサル（練習）、フィードバック（振り返り）、般化（いろいろな場面で適用する）の方法が用いられる。特別活動という指導場面を考えた際に、まず困難だと思われるのはモデリングである。特に小学校の場合学級担任はほ

とんどの時間を児童と接して過ごしており、良い意味でも悪い意味でも、常に全般的な意味での「モデル」として機能できるとは限らない。四六時中完璧な人間を演じる教員は疲れるであろうし、またモデルとしての振る舞いを意識しすぎる教師像は、児童にとってもなじみにくく、結局は彼らの適切な「モデル」とは認識されないのではないだろうか。多くの児童は、教師にも個性や特性があることを理解して付き合っている。その中には教師の「弱さ」「欠点」「短所」といったマイナス面も見え隠れする。そのように、非常に人間的な付き合いを必要とするクラス担任は、自分自身の手持ちの社会的スキルを伝えることはできても、それが常に有効とは限らないし、すべての児童生徒にとってそのやり方が合うというわけでもないだろう。モデリングには、より中立的な人間が必要なかもしれない。そしてモデリングが成立すれば、その後のステップは、担任教師の援助のもとに（または担任教師とともに）児童生徒が実践することは比較的容易である。

指導方法としては、特別活動の科目特性を鑑みると「授業型」もしくは「活動型」指導になるが、やはり注目されるのは「活動型」であろう。ゲームなどの活動を通しての指導は、授業型にはない興味喚起の効力がある。それは、自分自身の体の動きと心の動き、そして記憶とが連動するという、全方位的な学習方法なのだといえる。頭で理解することと、実際に動くことには大きな隔りがある。授業を聞くことは、あくまで「授業を聞く」ということだけで完結してしまい、その先に実践があるかどうかは、教師にとってまったく予想のつかないことである。実践が指導目標であるのであれば、あくまで「実践」させることを重視すべきであろう。

以上のように、現段階でSSTを特別活動に導入するという可能性を考えると、指導目標として人間関係の構築やコミュニケーションという具体的な細分化をはっきりと明示すること、また指導形態として「活動型」を重視し、あくまで「実践」の体験を旨とすることが必要であると考えられる。あいまいな指導目標や指導方法での導入は、逆に失敗につながる恐れもある。

おわりに

筆者が非常勤として担当する「特別活動論」において、SST手法を導入した際に感じたことは、大

学生といえどもSSTは有効である、ということである。多くの学生は、人間関係の取り持ちにくさに一種の居心地の悪さを感じ続けているようである。開かれた人間関係のない場では、何か問題が発生したとき（たとえば授業中の私語が一部で頻繁に聞かれるようになったとき）、その問題場面に自分自身がかかわっていく（注意する）ことはできない。言い換えれば、自分自身の意思や力が、自分のいる場で、無効だと感じざるを得ないのである。他人に無関心だといえればクールにも見えるが、その実態は「ヒトのことに口出しできない弱い自分」をそこにいる全員が感じている（演じている）とは言えないだろう。

大学での講義にSST手法を一部取り入れてみたところ、授業参加者の人間関係は大きく変化した。まず座席位置がばらばらで、知らない相手とはできるだけ離れて座ろうとしていた学生たちが、SST実施後には、できるだけ近づいて座ろうとするようになった。これは集団を形成することに対する「不安」が、集団を形成することに対する「安心感」に置き換わったことを意味するのではないだろうか。人のことは「知らないほうがいい」という拒絶的な態度が、人のことを「知ろうとする」積極的な態度へと変化したのである。そこから感じられたのは、人を知ることに対する安心感、自分を知ってもらうことに対する安心感、またお互いを受け入れあうことに対する自信のようなものであった。また個人間どうしがそのような受容的な態度をとるだけでなく、自分が所属する集団全体がそのような受容的な態度を「受容」し「奨励」しているということも、学生にとっては重要なことのようにであった。

ソーシャルスキルとは、自分と他人がお互いに関係があるということを学ぶことである。逆にいえば「自分にしか関心はありません。あなたのことは重視していません」というメッセージとは対極にあるものだといえる。少子化などの影響で、家族以外の人間関係が希薄化する中で、「無関心」こそが相手への最高の尊重だという信念をもって育った学生たちは、相手に対して自分自身がコメントする、直接本人に伝える、という体験をすることで、「関心をもつ」ことは相手への尊重だということを学んだのではないだろうか。講義の受講学生たちは、相手に対する発言がその人を喜ばせるということも、また誰かが自分について発言してくれることの喜びも、大変新鮮に体験していたようである。そこには大げ

さなほめ言葉や、無理やりな受容的な態度があったわけではなく、ただこれまで口にしなかったことを、口にただけという意味での、関係性の変化があったのだと思われる。授業開始直後との変貌ぶりを見て、「人間関係の形成」という目標のためにSST手法を導入することの意義を改めて感じたのであった。

本稿では、特別活動とSSTの全般的な事項の整理・記述にとどまった。今後は指導場面や、指導対象、指導者のそれぞれの状況をより具体的かつ詳細に分析することが課題である。

参考文献

- 1) 上野一彦監修 特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング (SST) 実例集 ナツメ社 2012
- 2) 斉藤富由起監修 児童期・思春期のSST－学校現場のコラボレーション－ 三恵社 2011
- 3) 上野一彦編著 特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル 明治図書 2006
- 4) 北村文夫編著 教科指導法シリーズ特別活動 玉川大学出版部 2011
- 5) キーワードで拓く新しい特別活動 日本特別活動学会 東洋館出版 2010
- 6) 渡邊健治・新井英靖編著 特別支援教育における子どもの発達と教育方法 田研出版 2010
- 7) 高橋哲夫他 特別活動研究 教育出版 2010 (第3版)
- 8) 広岡義之編著 新しい道徳教育－理論と実践－ ミネルヴァ書房 2009
- 9) 宇佐美寛 「道徳」授業に何が出来るか 明治図書 2008(第12版)
- 10) 石川信一他 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究 2010 58 372-384
- 11) 富澤和香子 短期的な社会的スキル訓練による社会的スキル・自己効力感への影響－認知的アプローチを活用して－ 北星学園大学
- 12) 林 尚示 生徒指導と特別活動に関する教師の役割と意識 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 59 78-83 2008