

## アスペルガー障害の生徒が在籍する学級での ソーシャルスキル・トレーニングの効果

木原伸幸\* 外山敦子\* 戸ヶ崎泰子\*\* 椎葉恵美子\*\*\*

### Effects of Classroom-Based Social Skills Training for a Student with Asperger's Disorder

Nobuyuki KIHARA, Atsuko TOYAMA, Yasuko TOGASAKI & Emiko SHIIBA

#### 問 題

文部科学省の平成17年度の生徒指導上の諸問題の現状の報告によると、不登校児童生徒数は、増加に歯止めがかかり最近の4年間は減少傾向を示している。こうした結果は、適応指導教室の設置やスクールカウンセラーの配置などのさまざまな不登校対策の成果であると理解できよう。しかし、不登校問題が解決されたと言うにはまだ遠く、37人に1人の割合で不登校の中学生がいる計算になる。一方、暴力行為に関しては、前年度より学校内での暴力行為の件数が0.9%増加した。学校別に見ると、中学校は大きな変化はしていないが、小学校・高等学校は増加を示している。このような現状は、忍耐力やソーシャルスキルが不足しているため、自分の気持ちを適切な言葉で表現できず、暴力をふるう児童生徒が多くなったことが影響しているのではないかと考えることができる。

ソーシャルスキルについては、さまざまな定義がなされている。WHOでは、ソーシャルスキルを「日常生活の中で出会うさまざまな問題や課題に、創造的でしかも効果のある対処ができる能力」と対人関係だけでなく、日常生活全般の問題解決能力を指して、ソーシャルスキルと定義している。一方、対人関係上の問題解決能力や技術としてとらえている定義としては、「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程 (相川, 2000)」などがあり、本研究では、良好な対人関係を築く上で必要と考えられる能力やスキルという観点から、ソーシャルスキルを理解することとする。

ソーシャルスキルは、本来人間が成長していく過程のなかで、自然に身につけるものである。ところが現在は、子どもが自然に身につけるのが難しい状況になっている。その理由として、小林・相川 (1999) は、核家族・少子化が進み、さらに共働きによる両親の不在で、家庭でソーシャルスキルを身につける機会が減ったことを挙げている。また、塾やお稽古ごとで多忙になっ

\*宮崎大学教育文化学部附属中学校 \*\*宮崎大学教育文化学部

\*\*\*宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

たり、異年齢集団による遊びが地域から消えてしまったりなど、生徒の放課後の過ごし方も大きく変化した。時間を調整して限られた友人としか遊ばない現在の仲間関係の形では、限られたスキルしか学ぶことができないのである。このような社会の変化の中で十分なソーシャルスキルを身につけることができず、ソーシャルスキルが未熟な状態である児童生徒は、他の友人や周囲の大人とのコミュニケーションがうまくとれず、教室で孤立してしまったり、いじめの標的になったりする。あるいは、攻撃的な態度をとってしまい、周囲とのトラブルをしばしば引き起こすこともある(戸ヶ崎・坂野, 1997)。そういった対人関係上の不調は、学校や学級内での不適応感や学校ストレスをつのらせることになり、不登校などの不適応問題につながる可能性も高い(嶋田・戸ヶ崎・岡安・上里・坂野, 1994)。

ソーシャルスキルの未獲得や不足から生じる対人関係の問題を抱えている児童生徒に対する効果的な支援方法として、ソーシャルスキル・トレーニング(以下、SSTとする)がある。SSTは、社会的学習理論(Bandura, 1971)の中で提唱されている観察学習の考え方(モデリング法)やオペラント条件づけの原理による強化法が組み合わさることで、より大きな治療効果を得ようとする「パッケージ治療法」であり、知的障害者を対象としたSST(廣瀬, 1994)など多様な臨床現場で多くの子どもに適用されてきた。最近では、教育的・予防的観点からの集団SSTの必要性も叫ばれるようになり、わが国においても学校現場で学級を単位とした集団SSTが行なわれ、その効果が実証されてきている(藤枝・相川, 2001; 後藤・金山・佐藤, 2000など)。

ところで、わが国の障害児への教育は、大きな転換期を迎えている。障害のある児童生徒という捉え方から、特別な教育的ニーズをもつ児童生徒という捉え方をするようになり、これまでの特殊教育は、特別支援教育という考え方・支援の在り方へと移行しようとしている。そういった転換期のなか、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)から「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が出された。その中では、盲・聾・養護学校や特殊学級の児童生徒に加え、小中学校の通常学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導や支援を行う必要性が示されている。

LD(learning disabilities)の子どもは、認知面の発達に特異的なアンバランスがあるため、学習に大きな困難を抱えている。ADHD(attention-deficit/hyperactivity disorder)の子どもは、注意の問題や多動性・衝動性といった行動面の問題が学習面の課題と結びつきやすい。このような認知発達のアンバランス、不注意や多動性・衝動性といった特徴は、学習不振だけでなく、社会的文脈の把握や相手の気持ちを推察することの困難に結びつくことがあるために対人関係上の問題を引き起こすこともある。たとえば、佐藤(2006)は、学習障害のある小学生は、健常児と比べて、級友とともに協調的に行動したり、級友に対して好意的な働きかけをすることが少なく、反対に攻撃的行動や妨害行動、引っ込み思案行動などの問題行動が多いことを報告している。つまり、LDやADHDの児童生徒への教育的支援は学習面だけでなく、良好な対人関係を形成するためのソーシャルスキルの指導も必要だといえる。

高機能自閉症やアスペルガー障害は、コミュニケーションの困難や特異的で限定された興味や関心にその特徴の中核がある。彼らもまた対人関係のつまづきを示すことが多く、ソーシャルスキルを身につけるための指導や支援が必要と考えられる。こういったLD, ADHD, 高機能自閉症等の児童生徒を対象とした、SSTの実践報告としては、機会利用型SSTの効果を検証した研究(多賀谷, 2004)や、LD児への包括的な支援プログラムの実践報告(戸ヶ崎・佐藤, 2005)などがあり、学級内での取り組みもいくつか見られるようになってきた(松田・後藤・佐藤, 2002など)。松田ら(2002)は、ADHD傾向の児童が在籍する小学校の学級を対象とし

た集団SSTの効果を検討しており、特別支援教育が必要と考えられる児童を含めた学級での取り組みは、効果的である可能性を示唆している。しかし、学級は、特別支援教育が必要と考えられる児童生徒だけではなく、他の多くの児童生徒もともに学んでいる場所である。つまり、学級で取り組む場合は、特別支援教育の必要性がある児童生徒にとっても有効であり、かつ学級全体の児童生徒にとってもメリットのあるSSTが必要であるといえる。しかし、そういった視点から、集団SSTのプログラムを検討した報告はまだ少ない。

そこで本研究では、特別支援教育の視点から対象生徒の行動的特徴や対人関係の特徴についてアセスメントを行い、特別支援教育の対象生徒にとって必要なソーシャルスキルは何かを考えるとともに、対象生徒が在籍しているクラスや学年全体にとっても必要と考えられるソーシャルスキルとは何かを検討し、双方にとって有益なSSTのプログラムを計画・実施し、その生徒や周囲の生徒の対人関係の意識の変化について検討する。

## 方法

### 1 対象学校

対象学校は、宮崎市内にあるA中学校である。生徒の多くが、附属の幼稚園、小学校から進学している。また、この学校は、平成14年より幼稚園、小学校、中学校の12年間の連続した学びの中で、「豊かな人間性」を培う研究に取り組んでおり（宮崎大学教育文化学部附属幼稚園・小学校・中学校、2004）、豊かな人間性を培うために、幼稚園、小学校、中学校で共通実践していく教育活動を「もくせいの時間」として設定している。その中で、コミュニケーションスキルやストレスマネジメントなどを取り入れた授業を実施しており、本研究の目的である特別支援教育の視点をもったSSTの実施は比較的受け入れ易い状態であると言える。

### 2 対象者・対象学年

特別な教育的ニーズのある生徒が在籍している学年を研究対象学年とした。また、支援対象である生徒は、アスペルガー障害と診断を受けている（以下生徒Aと表記）。

### 3 調査方法

#### 1) 生徒Aへのアセスメント

表1は、生徒Aの行動特徴についての保護者からの聞き取り調査の結果と学級担任、特別支援担当教員の観察結果を示したものである。

表1 生徒Aの行動特徴

行動特徴に関するアセスメント	
保護者	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 医師からアスペルガー症候群と診断される</li> <li>• 友達の会話に、別の会話で無理に割り込む</li> <li>• ゲームに負けると周りにやつあたりする</li> <li>• 手をひらひらさせる</li> </ul>
教員 (観察者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 疑問に思ったら授業に関係なくとも、すぐ手を挙げる（学級担任）</li> <li>• 他の生徒と会話をしている場面に割り込んでくる（学級担任）</li> <li>• 忘れ物が多い（学級担任）</li> <li>• 全校生徒が集まる討論会で同じ発言を繰り返していたことから、言語理解の能力と場をよむ力が弱い（特別支援担当教員）</li> </ul>

なお、得られた情報は、学年会と特別支援教育部会において共有することとした。表2は、4月における生徒Aの友人関係について観察した結果である。

表2 生徒Aの友人関係（4月）

友人関係のようす（観察者）
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 性格がマイペースなので、いつも遊ぶ特定の友人はいない（学級担任）</li> <li>• 昼休みは、読書や塾の宿題をしていることが多い（学級担任）</li> <li>• 特殊学級に一人で来ることが多く、友人関係は広いとは言えない（特別支援担当教員）</li> </ul>

これらのアセスメントの結果から、4月の時点においても友人関係上のトラブルが多く発生していたわけではないが、親しい友人関係を築くことが苦手であり、友人と関わるともあまり見られていないことが分かった。保護者の面接や教師の行動観察の結果でも、対人関係の困難さが大きな課題として浮かび上がってきた。以上のアセスメントの結果より、今後予想される困難場面を検討したところ、友達の会話に無理に割り込み、無視をされる、ゲームに負けてやつあたりをして、友達とけんかになる、という2つの場面が想定された。

## 2) 授業構築の方針

A中学校は、豊かな人間性を培う時間として「もくせいの時間」が設定されていたため、本研究で実施するSSTの授業は、「もくせいの時間」を利用することとした。

表3は、学級担任と特別支援担当教員が共通理解をした、授業を構築する際の方針である。

表3 授業構築の方針

<ul style="list-style-type: none"> <li>• アセスメントの結果から生徒Aが遭遇しやすい困難場面を設定する。</li> <li>• 生徒Aに必要なスキルとして、他人の会話に無理矢理割り込まずに待つという姿勢とイライラした時の気持ちのコントロールの2つを盛り込む。</li> <li>• アサーティブネスの考え方を取り入れて、周りの生徒のスキルアップをねらう。</li> <li>• 生徒Aと同じような行動特徴を示す友達との上手な関わり方を学ぶ内容を盛り込む。</li> <li>• もくせいの時間に学年全体で実施する。</li> </ul>
--

## 3) SSTの年間計画と内容

表4は、授業構築の方針およびアセスメントの結果から検討した平成18年度SSTの年間計画である。アセスメントの結果から生徒Aに特に有効である題材を 印で示し、周りの生徒が生徒Aに対する関わり方を学ぶことに有効である題材を 印で示す。

5月の「あたたかい言葉かけ」は、簡単なゲームを通して友達への応援の仕方をビデオ撮影し、自己の行動を振り返る授業とした。生徒Aだけでなく、周りの生徒の声かけの仕方について考える授業計画を立てた。6月の「上手な断り方」は、生徒Aが遭遇しやすい困難場面を提示し、対応の仕方を全員で考える授業であった。具体的には、友達との会話に別の友達が割り込んできた場合の対応の仕方と、無理にプロレスに誘われた場合で、アサーティブネスの

考え方を用いて対応をするという2つの場面を想定した授業を計画した。10月以降の計画の中にも、他人から注意された場面を想定した「気持ちのコントロール」の時間や学習した内容をふりかえる時間など生徒Aに有効であると考えられる授業を計画している。なお、すべてのSSTの題材は、生徒Aにとってはもちろんのこと、学年のすべての生徒にとっても必要かつ重要なスキルになるように配慮した。

表4 SSTの年間計画

期日	題材名	生徒Aに有効 [ ]	周りの生徒にも有効 ( )
5月 9日	ソーシャルスキル学習について あたたかい言葉かけ		
5月 2週	査定1		
5月30日	お互いの個性を認め合う		
6月20日	上手な断り方		
6月 4週	査定2 [本研究で取り上げた内容]		
10月 2日	協力を求める言葉かけ		
10月27日	気持ちのコントロール		
10月 5週	査定3		
12月 1日	コミュニケーションスキルを生かそう		
1月11日	コミュニケーション学習を振り返ろう		
1月 2週	査定4		

#### 4) 授業実施期間

SSTは、平成18年5月から平成19年1月までのコミュニケーションの授業（もくせいの時間）に実施する。人間関係の意識の査定については、授業直後の週に4回実施する計画である。なお、本研究は、2回目の査定が終了した段階での結果をまとめたものである。

#### 5) 調査内容

生徒Aも含めた学年のすべての生徒に対して、人間関係に関する意識を査定した。使用した尺度は、人間関係チェックリスト（吉澤，2000）である。この尺度は、生徒の学校での人間関係の特徴や意識を測定するものであり6項目から構成されている。5件法で自己評定をし、高得点になるほど良好な人間関係に必要な行動について意識している状態であることを表している。項目内容は、表5の通りである。

表5 人間関係チェックリストの項目内容

番号	項目
自己主張：	友達の間を見てよく会話できた
自己理解：	状況にあった話や行動をしていた
受容性：	自信のある態度であった
他者理解：	友達の話に関心をもって聞いていた
感受性：	表情が豊かで明るかった
信頼性：	心を開いてみんなと接していた

## 結 果

## 1 授業の実際（6月実施：上手な断り方）

生徒Aへのアセスメントの結果から対人関係のスキルアップをねらった授業を計画し実践した（資料）。配慮事項としては、生徒Aを対象としていることが分からないように場面設定すること、場面を把握しやすいようにロールプレイで表現すること、さらに視覚的に理解しやすいようにドラえもんキャラクターを活用することとした（図1）。

表6は、ロールプレイを行った時の場面、会話例、断り方の例である。断り方は、ドラえもんキャラクターを使い3つのタイプを提示した。そして、それぞれから受ける印象や自分の今までの断り方を考えさせた。

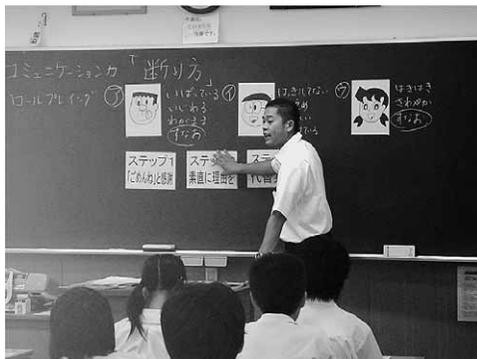


図1 授業風景（上手な断り方）

表6 役割演技の場面設定

場 面	私（A）は、休み時間に仲の良いBさんと明日行く映画の話をしていて。そこにCさんが突然割り込んで来て、昨日のテレビ番組の話をしてきた。Bさんと映画の話が続けたので、Cさんとの会話に気がりません。
会 話 例	B：ねえ。明日行く映画楽しみだね。 A：そうだね。楽しみ～。集合時間は……。10時に学校前ね。 B：え～。先輩に見つかるかもよ。 A：それじゃ～ C：ねえ。ねえ。昨日のドラマ観た。アテンションプリーズ。おもしろかったね。 A：（断り方）
断り方例	<ul style="list-style-type: none"> <li>• うるさいな。今大事な話をしているんだから。あっち行ってよ。【強い言い方で】</li> <li>• う～ん。どうしよう……。えっと。困ったな。【困ったようすで】</li> <li>• ごめんね。今Bさんと話が途中だから、少しまってくれる。終わったらドラマの話しようね。【相手の目を見て】</li> </ul>

## 2 生徒Aの意識の変化

表7は、授業前後の生徒Aの人間関係の意識変容を示したものであり、授業実施後は、自己主張、受容性、信頼性の3項目で3から4へと得点の上昇が確認できた。また、学級担任や教科担任の行動観察の結果や母親の報告からは、表8に示したような行動面の変化が認められた。

表7 授業前後の生徒Aの変容

番号	項目	授業前の得点	授業後の得点
	自己主張	3	4
	自己理解	3	3
	受容性	3	4
	他者理解	4	4
	感受性	3	3
	信頼性	3	4

表8 授業後の生徒Aの行動変化（観察者）

- 以前は読書など一人で過ごすことが多かったが、最近は友人とじゃれあう姿がみられた（学級担任）
- 会話に割り込む場面があったが、簡単な注意でそれ以後無くなった（学級担任）
- 話す内容が、一方通行の質問から自分の気持ちを相談するなど会話になってきた（学級担任）
- よく手を挙げるようになった（国語科担当教員）
- がんばって友人にあわせている（母親）

例えば、「授業後にも他人の会話に無理に割り込む場面が見られたが、簡単な注意でそれ以後なくなった」あるいは、「学級担任への矢継ぎ早の質問が無くなり、気持ちを相談するような内容に変化してきた」という変化が観察され、SSTで取り上げたことが日常生活での行動にも効果的に影響していることがうかがえる。

また、部活の応援に来ていた母親から「がんばって友達に合わせているので、まだ自分自身が出せていません」との相談があった。自然と良い友達関係を保っているのではなく、努力の結果その状態にあるとの指摘である。学級担任と相談して、10月に実施する「協力を求める言葉かけ」などで、少しずつ自分の気持ちを出せるように支援をしていくこととした。

以上のことから、対象となった生徒Aに対して行ったSSTの授業がある程度有効であったことが明らかになった。

## 3 周囲の生徒の意識変容

表9は、授業を受けたすべての生徒の授業前後の平均値を比較したものである。「受容性」において+0.03、「他者理解」において+0.06、「感受性」において+0.02、「信頼性」において+0.06とわずかな変化が見られたが、いずれの項目においても統計的に有意差は認められなかった。

しかし、授業後の生徒からは、「表現が難しかったけど楽しかった」、「日常生活で生かせる内容であった」など、授業が生徒にとって有益な内容であったことをうかがわせる感想があった。中には、「実際に、授業のような場面に遭遇したので使ってみたら良い結果であった」と

という意見もあった。SSTは、イベント的になりやすいとの指摘（小貫，2005）もあるが、今回の授業は、その後の生活に活かせるものであることが明らかになった。

表9 授業前後のすべての生徒の変容

番号	項目	n	授業前の平均	授業後の平均	変容
	自己主張	156	4.25	4.25	± 0.00
	自己理解	156	4.13	4.04	- 0.09
	受容性	154	3.93	3.96	+ 0.03
	他者理解	156	4.35	4.41	+ 0.06
	感受性	155	4.17	4.19	+ 0.02
	信頼性	156	4.22	4.28	+ 0.06

#### 4 自己評価が低い生徒の意識の変化

表10は、授業前の調査で自己評価「3」以下をつけた生徒の意識の変化について、*t*検定を用いて検討した。その結果、「自己主張」は、授業前の得点よりも授業後の方が高い得点を示した ( $t=4.78$ ,  $p<.01$ )。他の5項目においても、授業後の方が高い得点を示し、いずれの項目においても統計的に有意な差が認められた (いずれも  $p<.01$ )。

表10 授業前の自己評価「3」以下の生徒の意識の変化

番号	項目	n	授業前の平均 (SD)	授業後の平均 (SD)	<i>t</i> 値
	自己主張	33	2.81 (0.40)	3.63 (0.91)	4.78**
	自己理解	33	2.84 (0.45)	3.66 (0.83)	4.94**
	受容性	48	2.74 (0.53)	3.49 (0.80)	6.17**
	他者理解	19	2.56 (0.70)	3.89 (0.83)	4.96**
	感受性	36	2.71 (0.62)	3.37 (0.94)	4.42**
	信頼性	33	2.69 (0.64)	3.59 (0.84)	5.26**

\*\*  $p<.01$

#### 5 学級担任が気になる生徒の意識の変化

生徒Aが在籍している学級の中で、対人関係においてトラブルを抱えやすい生徒4名（以下スキル低群）と上手に対処できている生徒4名（以下スキル高群）を選出した。選出したのは、その学級の担任教員である。表11は、その2群の授業前後の変化をまとめたものである。

スキル高群では、「自己主張」と「信頼性」でプラスの変化がみられた。しかし、統計的な有意差は、確認できなかった。スキル低群では、「受容性」と「他者理解」の項目でプラスの変化がみられたが、これについても統計的に有意ではなかった。「自己主張」では、授業前の段階でスキル高群より低群の方が高いという結果が出た。これについては、生徒自身の「自己主張」のとらえ方の違いが、影響している可能性がある。

さらに、「信頼性」では、スキル低群の意識が授業後に下がっていることが明らかになった

が、これは授業の影響で下がったというよりも、日常生活の中で問題が生じた可能性がある。この点については、日常生活において生じたトラブルの影響を加味した検討が必要であろう。

表11 スキル高群とスキル低群の意識変化

番号	項目	スキル高群		スキル低群	
		(授業前)	(授業後)	(授業前)	(授業後)
	自己主張	3.75	4.50	4.25	4.25
	自己理解	4.50	4.25	4.00	4.00
	受容性	4.25	4.25	3.75	4.25
	他者理解	4.75	4.75	3.75	4.25
	感受性	4.50	4.50	4.50	4.50
	信頼性	4.50	4.75	4.50	3.75

## 考 察

本研究では、特別支援教育の視点を取り入れたSSTを学級での授業として実施した。その授業前後の意識の変化を、対象生徒と周りの生徒の二つに分けて考察していく。

まず対象生徒については、アセスメントを十分に行ったことにより、遭遇しやすい困難場面を想定しやすくなった。つまり、具体的に失敗しやすい場面を設定できたことで、生徒A自身も対処方法のスキルを理解することができ、その後の日常生活でも授業で学んだことが役立ったと考えられる(表7, 表8)。さらに、周りの生徒が正しい対処法を身につけることができたことも、生徒Aがよい人間関係を維持している要因の一つとして挙げられる。今回の授業は、アサーティブネスの考え方を取り入れた。アサーティブネスは、自分の思いや考えを伝えるとともに相手の立場を理解し、お互いに良い関係を築いていこうとする自己表現の方法である。アサーティブネスは、他者理解の基本的な考え方であり、学級の中でよりよい人間関係を築いていく第一歩と言われている(宮崎県教育委員会, 2006)。生徒の感想では、「実際に授業で提示されたような場面に遭遇し、上手な断り方を実践したところ効果があった」という報告もあった。このように、生徒Aを対象とした特別な教育的ニーズに応じた授業が、他の生徒にも良い影響を波及させたことが確認できた。

二つ目の周囲の生徒の意識変容については、1～2回の授業だけでは学年全体での大きな変化を確認することはできなかった(表9)。しかし、表7と表8の結果から、授業後の生徒A自身の学級に対する意識は良い方向に変容していることが確認できた。さらに、学級担任から見て、対人関係のスキルが十分に獲得されていない生徒にも、「受容性」と「他者理解」の項目で上昇が確認できた(表11)。このことから、特別支援教育の視点を取り入れた授業を実施することは、その対象生徒だけでなく他の生徒へも良い影響が現れることが検証された。

今回、アスペルガー障害の生徒に対して、アセスメントを行い、対人関係の苦手な部分に焦点をあて、そのスキルの獲得・向上を目指した授業を実践したが、他にも対人関係に問題を抱えている生徒が存在し、その生徒にも有効であったことが確認された。このことから、特別な

教育的ニーズに応じた授業を展開していくことは、その周りにいる同じような悩みを抱えている生徒にも有効なユニバーサルデザインの支援になることが明らかになった。

しかし、今回使用した人間関係チェックリストは、具体的なソーシャルスキルを測定するような内容の尺度ではなかった。また、授業前の平均得点も非常に高いため、天井効果を起こしており、実践した授業が有効に働いて、効果が得られたのかを確認することが難しかった。今後は、中学生のソーシャルスキルの特徴やその程度を測定するのに適した尺度を選定することが必要であり、特別支援教育の視点をもり込んだ集団SSTの効果の検証をしていきたいと考える。

さらに今後も、特別支援教育の視点から集団SSTの授業による支援を継続し、調査や観察を用いて生徒の意識やスキルの変容をみていく必要がある。

### 引用文献

- 相川 充 2000 人づきあいの技術：社会的スキルの心理学 サイエンス社。
- Bandura, A. 1971 *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine Atherton. 原野広太郎・福島脩美 (訳) 1975 モデリングの心理学 金子書房。
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 後藤吉道・金山元春・佐藤正二 2000 児童の集団社会的スキル指導の効果 - 獲得群と非獲得群についての分析 日本行動療法学会第26回大会発表論文集, 76-77.
- 廣瀬貴一 1994 知的障害をもつ人達のソーシャルスキルとその訓練について リハビリテーション研究, 81, 34-37.
- 小林正幸・相川 充 (編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校：楽しく身につく学校生活の基礎・基本 図書文化社。
- 小貫 悟 2005 SSTのアイデアと指導上のポイント 発達の違いと教育, 579, 20-24.
- 松田 純・後藤吉道・佐藤正二 2002 児童への集団社会的スキル訓練 (2)：多動不注意傾向の児童を含むクラスにおいての実践 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, 182.
- 宮崎県教育委員会 2006 自分の大切さとともに他人の大切さを認めることができる幼児児童生徒を育てるために 宮崎県人権教育基本資料, Pp.39-40.
- 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園・小学校・中学校 2004 平成16年度研究紀要：確かな自分をつくる『ふぞく・もくせいプラン』の展開, 43.
- 佐藤容子 2006 学習障害 (LD) をもつ子どもへのSST 佐藤正二・佐藤容子 (編) 学校におけるSST実践ガイド 金剛出版, 76-89.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・上里一郎・坂野雄二 1994 学校ストレスと登校意識の関連 (2)：中学生を中心とした検討 日本行動療法学会第20回大会発表論文集, 64-65.
- 多賀谷智子・佐々木和義 2004 軽度発達障害に対する機会利用型SSTの効果の検討, 日本LD学会第13回大会発表論文集, 190-191.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響 教育心理学研究, 45, 23-32.
- 戸ヶ崎泰子・佐藤容子 2005 LD児への包括的な支援プログラムの試み 日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 94.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2003 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 吉澤克彦 2000 構成的グループエンカウンターが「総合的な学習の時間」の課題設定に及ぼす効果 第1回日本教育カウンセリング協会発表論文.

資料 指導案（一部抜粋）

獲得スキル

- 上手な断り方
- 自分も相手も大切にしたい自己表現

学習過程

段階	学習活動及び学習内容	教師の関わり	準備等 【形態】
つかむ	1 導入（省略） 2 本時ねらいを確認する。		【一斉】
気付く	3 事例1の場面をロールプレイでやってみる。 『きまり』 笑わない 恥ずかしがらない 文句や悪口を言わない 4 ワークシートでまとめる。	自己の内面を表現しやすいようにきまりの確認をさせる。 3名選出して演技させて、3通りの違いを比較させる。 3つの違いが理解しやすいように、ドラえもののキャラクターを提示する。 考えをまとめやすいように選択肢を示す。	【一斉】  カード  ワークシート 【個人】
やってみる	5 事例2の場面の対処法をワークシートに記入する。 6 隣の人と事例2の場面のロールプレイを行う。 7 感想を述べる。さらに、もっとよい断り方を考える。 8 二人で考えた断り方を発表する。  9 事例3についてやってみる。	二人組のロールプレイにスムーズに入れるように、ワークシートに自分の考えをまとめさせる。 二人組で交代させながら、両方の立場を経験させる。 相手の断り方から受けた印象を述べさせる。 いろんな対応の仕方を知るために何組か発表させる。 発表時には、ロールプレイを用いて視覚的に分かりやすく表現させる。 断る内容だけでなく、目線や口調にも注目させる。 フィードバックさせることにより定着を図る。	ワークシート  【二人組】  【一斉】  【二人組】
振り返る	10 教師の話聞く。 11 終末（省略）	正しい対処法としてではなく、トラブルの少ない対処法の一つとしてアサーティブネスの考え方を紹介する。	【一斉】