

不登校の児童生徒を支援する方法 としての社会的スキル訓練

尾崎 光 司

1. はじめに

文部科学省の定義では、不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により登校しないあるいはしたくてもできない状況にあるために年間 30 日以上欠席したもののうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」とされている（文部科学省，2003）。近年，わが国における不登校児童生徒数の推移はやや減少傾向にあるが，その数は小学校で 22,622 人，中学校で 94,836 人に上る（文部科学省，2012）。また，全児童生徒数に占める不登校児童生徒数の割合は，小学校が 0.33% であるのに対し，中学校では 2.64% となっている（文部科学省，2012）。これは，中学校では学級に 1 人の割合で不登校生徒が存在することを示している。さらに，不登校児童生徒の在籍学校数の割合で見ると小学校が 43.7% であるのに対し，中学校では 86.5% となっている（文部科学省，2012）。これは学年別で見た場合に，学年が上がるごとに不登校児童生徒数が増えている結果ともいえる。このような現状から，義務教育である小・中学校，特に中学校における不登校は深刻な問題となっている。

そこでまず本稿では，今日不登校と呼称されている用語の変遷を整理し，次に不登校の児童生徒を支援する取り組みの中でも，特に適応指導教室における支援に焦点をあて，その実態を整理する。そして，近年学校場面において児童生徒の社会性の発達や学校適応感の向上に成果を上げている社会的スキル訓練

(**Social Skills Training**；以下、**SST**とする)について概観する。最後に、適応指導教室において不登校の児童生徒を支援するうえで、今後期待される取り組みを提案する。

2. 不登校の歴史と用語の変遷

現在は不登校 (**school non-attendance**) という用語が一般的になっているが、最初は米国の **Broadwin (1932)** が怠学 (**truancy**) の研究において、怠学児の中にそれとは異なる神経症的な傾向を示す 1 群があると指摘したことに始まる。続いて、英国の **Partridge (1939)** が 5 歳から 13 歳までの怠学児 50 例を分析し、同じようなケースがあることを報告した。そして、**Johnson, Falstein, Szurek, & Svendsen (1941)** が、学校を拒否する子どもたち 8 事例を紹介し、学校恐怖症 (**school phobia**) と命名した。また事例を通して、子どもたちが学校恐怖を示す根底には、母子の分離不安 (**separation anxiety**) が関与していると解釈した。その後米国においては、1950 年代から “**School Phobia**” という名称を用いた研究報告が増加した。しかしながら、子どもたちはみな学校に恐怖をもち、神経症的な傾向を示す者ばかりではなく、何らかの心理的要因が関与して学校を休む者も含めて登校拒否 (**school refusal**) と呼ぶようになった。そして、わが国においても、最初は登校拒否 (佐藤, 1959) や学校恐怖症 (鷺見・玉井・小林, 1960) という名称が用いられていた。そして、文部科学省は 1951 年の長期欠席児童・生徒の調査開始から「勉強ぎらい・学校ぎらい」という言葉を用いていたが、1967 年からは学校基本調査における、長期欠席児童・生徒の欠席理由の分類項目として「学校ぎらい」を使用していた。そして、1998 年以降の学校基本調査では「学校ぎらい」を「不登校」に変更している。

前述した不登校問題に対して、文部科学省が行った対策は大きく次の 2 点が挙げられる。それは、1995 年に始まったスクールカウンセラーの配置・派遣と、2003 年に始まったスクーリングサポート・ネットワーク整備事業であ

る。このうち後者は学校や家庭、関係機関が連携した地域ぐるみのサポート体制の構築、具体的には学校復帰を支援する「教育支援センター」（適応指導教室）の設置と、不登校の小・中学生に関わることができる大学生・大学院生を派遣したことである。

3. 適応指導教室の現状

文部科学省（2003）によれば、適応指導教室とは「不登校児童生徒に対する指導を行うために教育委員会が、教育センター等学校以外の場所や学校内の余裕教室等において、学校生活への復帰を支援するため、児童生徒の在籍校と連絡をとりつつ、個別カウンセリング、集団での指導、教科指導等を組織的・計画的に行う施設として設置したもの」と定義されている。しかしながら、適応指導教室から学校への復帰は非常に困難となっているのが現状である。

谷井・沢崎（2002 a）は全国 300 ヶ所の適応指導教室からデータを収集し、適応指導教室に在籍する生徒の 1 学期末から 3 学期末までの動きを整理した。これによると、適応指導教室にのみ通っていた 1,266 人のうち、3 学期末までに学校復帰を開始した者は 10%、保健室登校などを含めても学校復帰を開始したのは 29% であった。また、適応指導教室に在籍していた児童生徒で学校復帰への努力をしていた 633 人のうち、3 学期末までに適応指導教室から学校に復帰できたのは、25% であった。一方で、19% の児童生徒は適応指導教室にしか通えない状態になった。さらに、適応指導教室の在籍期間の平均は約 10 ヶ月で、3 学期上旬には、中学 3 年生の在籍者のうち 57% が高校進学先を確定していた。そして現在、文部科学省では不登校児童生徒が小・中学校に籍を置きながら適応指導教室やフリースクール等に通った事実を、学校長が認めた場合に限って「出席扱い」にできるとしている。これも文部科学省（2012）によれば、適応指導教室で相談・指導を受けた児童生徒のうち、指導要録上出席扱いした人数の割合は、80% となっている。したがって、適応指導教室は学校復帰を目指す場所というよりも、高校進学に向けて学校の代わりに通う場

所として機能していると考えられる。これは、出席日数が高校の入学試験において、重要な評価対象となることから考えても推察できる。

また谷井・沢崎（2002b）の調査によれば、適応指導教室が運営方針として重視していること第一位は「自主性・自立性を育てる」で、次いで「自己の自信を回復させる」、「対人関係の能力を伸ばす」となっている。言い換えれば、適応指導教室において、これらの点が不登校児童生徒の支援に必要だと認識している支援者が多いということになる。そして、同じ調査で「学校復帰に向けた準備を整える」は第7位、「学習面の遅れがないように指導する」は第8位で下位という結果になっている。これは、適応指導教室の本来の目標であった「学校復帰を目指す」ことが、現場ではあまり優先されていないことを示している。

それでは、適応指導教室が重視している「自主性・自立性を育てる」や「自己の自信を回復させる」、「対人関係の能力を伸ばす」といった方針を実現させるには、具体的にどのような方策があるか、児童生徒の学校適応感やストレスに影響を与える社会的スキルに触れながら考えてみたい。

4. 不登校と社会的スキル

文部科学省（2012）の全国規模の学校基本調査において、教師の報告による児童生徒の不登校のきっかけは、中学校では「無気力」と「不安など情緒的混乱」に次いで、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が16%となっている。さらに不登校の児童生徒の自己報告に基づく、現代教育研究会（2001）の調査でも、不登校となった直接のきっかけとして「友人関係をめぐる問題」は45%となっており、最も高い。これらの結果から、中学生の対人関係スキルすなわち社会的スキルが不登校に関係していると考えられる。曾山・本間・谷口（2004）は中学生の社会的スキルを不登校群と登校群で比較した。その結果、不登校群は登校群に比べて友人との関係づくりスキルが低いことを示している。また江村・岡安（2003）の調査では、中学生の不登校傾向行動高群

と低群で社会的スキルを比較した。その結果、不登校傾向行動低群の方が高群よりも社会的スキルが有意に高いことを示している。

國分（1999）は社会的スキルを「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツ」と定義している。社会的スキルは、これまで研究者の間で様々な定義がなされてきたが、行動論に基づいた共通の見解として、①観察可能な学習性のスキルであること、②働きかけと応答から成り立っていること、が挙げられる。例えば、Libet & Lewinsohn（1973）は社会的スキルを「他者から強化される行動を自発し、罰せられる行動を自発しないようにする複合的な能力」としている。また Gresham & Elliott（1993）によれば、社会的スキルは「社会的に受け入れられる行動であり、それによって他者と効果的に相互作用を行い、他者からの否定的な行動を避けることが可能になるもの」とされている。

このような社会的スキルをストレス対処資源として捉え、社会的スキルがどのようなストレス緩衝効果を持っているのかを明らかにする研究も行われている。たとえば、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）は、社会的スキルの獲得による児童の心理的ストレス反応の軽減効果を検討した。その結果、児童の表出するストレス反応を低減するためには、引っ込み思案行動や攻撃行動の変容が有効であるとしている。また、戸ヶ崎・岡安・坂野（1997）は、中学生の社会的スキルのパターンを明らかにし、そのパターンと学校ストレスの評価およびストレス反応の表出との関係を検討した。その結果、①友達との関係を形成するために必要な「関係参加行動」が著しく低い生徒は、学校における友人関係や学業に関する出来事に対してストレスを強く感じており、さまざまなストレス反応を強く表出する傾向にあること、②社会的スキルのバランスがとれている生徒は無力感の表出が最も低いこと、を明らかにしている。

これらの研究は、社会的スキルの獲得や不適切な行動の変容がストレス反応の軽減に役立つということを示している。また、ストレス反応の表出と学校不適応状態とは強い関連性があるとされており（坂野・嶋田・岡安，1994）、不適応状態にある児童生徒に対する社会的スキル訓練の有効性が期待できる。

5. 子どもの社会的スキル訓練とその研究の動向

SST は主張性訓練 (Wolpe & Lazarus, 1966) を中心に、異性への対人不安を示す青年、統合失調症 (Liberman, DeRisi, & Mueser, 1989) の患者などを対象として、社会的な場面での行動変容を促すために、1970 年代に本格的に開始された。近年わが国においても、SST に関する研究は対象を子どもから成人へと拡大し、その効果について優れた実証の根拠を蓄積している。

これまで、子どもの SST において標的とされてきた社会的スキルは大きく分けて、主張性スキル (assertive skills)、社会的問題解決スキル (social problem solving skills)、友情形成スキル (friendship making skills) の 3 つに分類することができる (佐藤, 1996)。主張性スキルは、相手に嫌な思いをさせないように自分の要求や権利を主張したり、あるいは相手の要求を上手に断ったりするためのスキルである。社会的問題解決スキルは、子どもが対人場面で遭遇する相手との利害の対立や葛藤を「問題」として気づき、それを解決するために必要なスキルである。友情形成スキルは、仲間との友好関係を自発的に働きかけたり、それを維持するために必要な向社会的行動を含むスキルである。

次に SST の技法には、「教示」「モデリング」「リハーサル」「社会的強化」といった訓練要素からなるコーチング (coaching) 法がある。これは、まず標的とすべき社会的スキルを明確に定義し、教示やモデリングを通してそのスキル概念を教え、それを実行に移すリハーサルをさせ、社会的強化を随伴させるという手続きで行う。また、SST の技法には他に仲間媒介法という方法がある。この技法は、SST を訓練対象児だけに行うのではなく、クラスの仲間にも参加してもらうという方法である。この方法の利点を挙げると、①クラスの仲間を訓練に参加させることで、日常場面に近い訓練場面を設定できるので、自然場面への訓練の般化が容易になること、②クラスの仲間の社会的スキルも向上し、訓練対象児が自然場面で強化を受ける環境が整いやすくなる、などが

ある（佐藤，1996）。

SST 研究では、先に述べたようなさまざまなスキルをコーチング法や仲間媒介法によって訓練し、その効果が実証されている。例えば佐藤・佐藤・高山（1993 a）は、引っ込み思案行動を顕著に示している幼児に対して、仲間との遊びに参加するスキル、ポジティブな社会的働きかけスキル、適切な応答スキルを標的スキルとして、コーチング法に基づく SST を行った。その結果、自由遊び場面における参加児の仲間への働きかけと応答が増加し、孤立行動も減少したことが示されている。また佐藤・佐藤・高山（1993 b）は、攻撃的な行動が目立つ幼児に対して、人に何かを頼むスキル、人の頼みを受け入れる、または受け入れられないときにそれを断るスキル、仲間の遊びに加わるスキルを標的スキルとして、SST を行った。その結果、特設場面と自由遊び場面における標的行動が増加し、攻撃的行動も減少したことが示されている。

これら 2 つの研究（佐藤・佐藤・高山，1993 a, 1993 b）のように、初期の研究では将来的に社会不適応の問題が生じる危険性の高い子どもや、何らかの兆候を示している子どもに対して、それ以上問題が深刻化することを防ぐための予防的視点が重視された。

そして近年では、学校場面における学級単位の集団 SST も盛んに行われ、その効果が実証されている（高橋・小関，2011）。集団 SST は、学級全体のスキルレベルの向上を図ることで社会性の発達を促進し、その結果、将来的に社会不適応問題を予防できると考えられている（大対・松見，2002）。例えば、金山・小野（2006）は中学生を対象に、挨拶、授業場面での話の聴き方、会話場面での話の聴き方を標的スキルとして学級単位の集団 SST を実施し、自己評定尺度を用いてその効果を検討した。その結果、挨拶と授業場面での話の聴き方の得点に有意な増加が見られ、訓練の効果を見出している。そして、効果判定の指標が自己評定に限定されていたことを挙げ、集団 SST 研究全体の課題についても言及している。それを要約すると、3 点にまとめることができる。まず 1 つ目は、自己評定を継続的に実施すると生徒が変化の圧力を感じ、それが評定結果に影響する可能性がある。次に 2 つ目は、教師評定を用

いた場合でも、教師は集団 SST に関わるが多いため、評定に教師の期待効果が混入する恐れがある。最後に 3 つ目は、集団 SST では数十人の子どもが対象となるので、観察場所や観察時間の確保などを考えても生徒全員の行動観察は難しい、という点である。しかしながら、本来 SST の効果判定には客観的な行動観察を用いる必要がある。また 3 つ目の課題に関しては、集団 SST であっても子どもが数十人もいない状況であれば行動観察は可能である、と言い換えることができる。

一方、不登校の児童生徒を対象とした SST 研究もいくつか報告されている。例えば高下・杉山（1993）は、顕著な社会的引きこもりを示す不登校児に対して SST を行い、引きこもり行動の変容を図った。その際、社会的相互作用（他児とのやりとり）の分析を通じたアセスメントを行い、標的スキルを選定している。その結果、他児との相互作用の頻度が増加し、言語的やりとりも連続するようになった。そして同時に、不登校の問題も改善されている。また大月・青山・伊波・清水・中野・宮村・杉山（2006）は、アスペルガー障害のある不登校中学生に対して、社会的相互作用の改善を目指した SST を行った。その際、対象生徒が興味をもつような訓練場面（推理ゲーム）を設定し、その中でのやりとりを通して訓練を行っている。その結果、訓練場面における標的行動の生起率が増え、自由場面における社会的相互作用にも改善が確認されている。これら 2 つの研究（高下・杉山，1993；大月ら，2006）は、SST の目的が社会的相互作用の改善であることを強調しており、そのためには、社会的相互作用の詳細な分析が必要であるとしている。

最後に、適応指導教室において SST を実施した数少ない研究の一つ（渡辺・山本，2003）では、訓練前と訓練後を比較して、他者評定において向社会的性が有意な上昇を示している。また尾崎・日上（2011）は、適応指導教室の不登校状態にある中学生 8 名に対して SST を行い、あらかじめ設定された会話場面における 3 つの標的スキルと会話のターン数を測定した。その結果、訓練後に標的スキルが増加した 5 名の生徒において、それに伴ってターン数が増加する傾向がみられた。

6. おわりに

これまで述べてきたように、子どもの SST 研究では幼児・児童を対象とした予防的視点からの研究が多く、反対に思春期以降の生徒や不登校を対象とした研究は少ない。しかしながら、中学生や不登校生徒にも SST が有効であることは明らかである。中学校における学級単位の集団 SST 研究は徐々に報告が増えているのに対し、不登校生徒を支援する適応指導教室での研究は少ないままである。そのため不登校生徒に至っては、学校に行けないことにより、将来社会で生きていくために必要な社会的スキルを学ぶ機会が減少している。そして、結果的に不登校の生徒は学校に通っている生徒に比べて社会的スキルが低くなっている（江村・岡安，2003；曾山ら，2004）。

生徒に対する指導者の割合を考えると、小中学校よりも適応指導教室の方が生徒を手厚く支援できる体制にあり、なおかつ生徒のためにカリキュラムを変更しやすい環境が整っている。さらに、適応指導教室の生徒は平均約 10 ヶ月教室に在籍し、卒業するまで通い続けることが多い。したがって、適応指導教室はまさに SST を実施する実行条件が揃っているといえる。対人関係能力に不安がある生徒たちが、お互いを練習相手にさまざまな SST を受けられることが、理想的であると著者は考えている。たとえそれを彼らが望んでいなくて、動機づけが低かったとしても、動機づけを高められる工夫をするべきであると考えている。特に、最近ではゲーム形式の SST も書籍などで紹介されている。そのような SST には、多くの場合、資料や材料が必要とされるが、適応指導教室ではそれらを準備しやすい。娯楽系のゲーム用品なども揃っていることが多いし、生徒の人数が多くないので、何かを人数分準備することになっても比較的容易にできる。実行条件がある程度整っていて、有効性が支持されているだけに、そのプログラムの内容を不登校生徒向けに工夫して、適応指導教室に定着させることが今後期待される。

引用文献

- Broadwin, I. T. (1932) A Contribution to the Study of Truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003) 中学生の社会的スキルと不登校傾向の関係 宮崎大学教育文化学部付属教育実践総合センター研究紀要 10, 81-89.
- 現代教育研究会 (2001) 不登校に関する実態調査-平成5年度不登校生徒追跡調査報告書, 文部科学省.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993) Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches to Social Skills Training. *Special Services in the Schools*, 8(1) 137-158.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941) School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- 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.
- 國分康孝 (1999) ソーシャルスキル教育で子供が変わる-小学校- 小林正幸・相川充 (編) 図書文化
- Liberman, R. P., DeRisi, W. J., & Mueser, K. T. (1989) Social Skills Training for Psychiatric Patients. Pergamon Press, Inc. 池淵恵美 (監訳) (1992) 精神障害者の生活技能訓練ガイドブック, 医学書院
- Libet, J. M. & Lewinsohn, P. M. (1973) Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2003) 今後の不登校の対応の在り方について (報告), http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/main.htm
- 文部科学省 (2012) 平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm
- 大対香奈子・松見淳子 (2002) 幼児の社会的スキルと対人葛藤場面における問題解決方略 人文論究, 52(2) 70-91.
- 大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦 (2006) アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練-社会的相互作用の改善を目指した介入の実践- 行動療法研究, 32(2), 131-142.
- 尾崎光司・日上耕司 (2011) 社会的相互作用を指標とした社会的スキル訓練の効果-適応指導教室における実践- 日本行動分析学会第29回年次大会発表論文集, 79.
- Partridge, J. M. (1939) Truancy. *Journal of Mental science*, 85, 45-81.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・岡安孝弘 (1994) 児童生徒の心理的ストレスと学校不適応の指

- 導に関する研究 安田生命社会事業団研究助成論文集, 29(2), 65-74.
- 佐藤正二(1996)子どもの社会的スキル訓練 行動科学, 34(2), 11-22.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖(1993 a)引っ込み思案幼児の社会的スキル訓練 - 社会的孤立行動の修正 - 行動療法研究, 19(1), 1-12.
- 佐藤修策(1959)神経症的登校拒否行動の研究 - ケース分析による - 岡山県中央児童相談所紀要, 4, 1-15.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖(1993 b)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(1), 13-27.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二(1996)児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 曾山和彦・本間恵美子・谷口清(2004)不登校中学生のセルフエスティーム, 社会的スキルがストレス反応に及ぼす影響 特殊教育学研究, 42(1), 23-33.
- 高橋史・小関俊祐(2011)日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果 - メタ分析による展望 - 行動療法研究, 37(3), 183-194.
- 高下洋之・杉山雅彦(1993)不登校を伴う社会的引きこもり児に関する社会的スキル訓練 特殊教育学研究, 31(2), 1-11.
- 谷井淳一・沢崎達夫(2002 a)指導スタッフから見た適応指導教室に通う児童生徒の半年間の変化 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 2, 11-30.
- 谷井淳一・沢崎達夫(2002 b)適応指導教室における体験活動が不登校児童生徒の回復過程に果たす役割に関する研究 平成 11・12・13 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書, 1-61.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二(1997)中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研究, 10(1), 23-32.
- 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.
- 鷲見たえ子・玉井取介・小林育子(1960)学校恐怖症の研究 精神衛生研究, 8, 27-56.
- Wolpe, J. & Lazarus, A. A. (1966) Assertive training. In J. Wolpe & Lazarus, A. A., (Eds.) *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon. 38-53.