

# 本邦の小学校・中学校における 集団社会的スキル訓練の運用に関する展望

宮前 義和  
(教育実践総合センター)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## A Review of the Application of Classwide (Schoolwide) Social Skills Training in Elementary Schools and Junior High Schools in Japan

Miyamae Yoshikazu

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

**要 旨** 本邦の小学校、中学校における集団社会的スキル訓練の運用に関して展望を行った。まず、集団社会的スキル訓練の意義（ねらい）について検討した。次に、集団社会的スキル訓練の内容として、実施者、実施時間帯と回数、プロトコルについて整理した。そして、集団社会的スキル訓練の効果の検討に関して、対象、期間、指標、検討方法について従来の研究を振り返った。最後に、集団社会的スキル訓練のあり方について考察した。

**キーワード** 集団社会的スキル訓練, 予防的教育相談, 教育実践, 効果の検討, 展望

### はじめに

教育臨床に関連した社会的スキル訓練は、社会的適応に困難を生じさせる引っ込み思案や攻撃性といった課題を抱えた子どもに対して個別あるいは小集団で実施されてきたが (e.g., 石川・小林, 1998), 近年では、学級や学年、あるいは学校に所属するすべての子どもたちを対象とした集団社会的スキル訓練 (以下、集団SST) が施行されるようになってきている。既に、集団SSTの効用に関する展望論文もいくつか発表されている (e.g., 金山・佐藤・前田, 2004)。

しかし、従来の研究では、集団SSTの効果の

検討に力点が置かれることが多く、その運用について論じられることは相対的に少なかったように思われる。学校における教育実践上に位置づけられる集団SSTを考える上では、効果の検討とともに、運用について論じていくことは必須であろう。そこで、本論文では、これまでに報告されている本邦の集団SSTの運用面に着目し、集団SSTのあり方について考察することを目的とする。

### 集団SSTの意義（ねらい）

集団SSTでは、子どもたちの社会的スキルの向上を意図している。しかし、集団SSTでは学

級や学年、学校すべての子どもたちを対象にしており、個々の子どもたちによって集団SSTの有する意義は異なる。個々の子どもたちにおける集団SSTの意義を考える上で、学校心理学において示される3段階の心理教育援助サービスの考え方は有用である(石隈, 1996)。各段階の教育援助は以下のように説明されている。

まず、「一次的教育援助」では、すべての子どもが対象となり、予防的援助(多くの子どもが会う課題(例、入学時の適応)を予測して前もって援助する)と発達促進的援助(子どもが学校生活を送るうえで必要とする適応能力(例、学習スキル、対人関係能力)の開発を援助する)が含まれる。

「二次的教育援助」とは、学習・発達面、心理・社会面、進路面において問題をもち始めた子どもやこれから問題をもつことが心配される「一部の子ども」への援助である。例えば、登校をしぶる子ども、学習意欲が下がってきた子どもなどが援助の対象となる。「二次的教育援助」の目的は、子どもの問題が大きくなって子どもの成長を妨害しないようにすることである。

「三次的教育援助」では、重大な援助ニーズをもつ「特定の子ども」(例、長期欠席、いじめ、LD)が自分のもつ強さ(自助資源)や周りの援助資源を活用しながら、自分の問題に対処し学校生活を送れるように援助する。

多くの子どもたちにとって、集団SSTは「一次的教育援助」にあたるであろう。なお、「一次的教育援助」の予防的援助、発達促進的援助の違いについては、近藤(1994)が詳細に、「①子どもたちの多くが、ある時期に、ある状況の中で、共通に直面する特定の『危機』(またはトラブル)に関する明確な認識があり、②その危機を乗り越えるための対処技能(coping skill)が明確に定義され、③その技能を養成するためのプログラムが提起されている、という三つの条件が整った介入」を「予防的介入」(preventive intervention)と定義し、「危機やトラブルの特定がそれほど明確ではなく、発達途上で出会うさまざまな危機に適切に対処しうる一般的な適応能力(adaptive resources)を

高めていこうとする介入」を「成長促進的な介入」(developmental intervention)と定義している。

本邦で報告されている集団SSTでは、1)日頃子どもと接している教員が子どもたちにどのような力をつけたいと望んでいるか(e.g., 貝梅・佐藤・岡安, 2003), 2)評価尺度、行動観察等を通じて明らかとなった子どもたちの実態(e.g., 飯田・石隈, 2001), 3)子どもたちの発達段階(e.g., 藤枝・相川, 2001), 4)子どもたちが学校生活を送る上での必要性(e.g., 江村・岡安, 2003a)等の理由を複数、考慮してとりあげる社会的スキルを決定することが多い。すなわち、ある課題を前もって予測し、その課題を乗り越えるためにどのような社会的スキルの学習が必要なのかを意識して(一次的教育援助(予防的援助)として)集団SSTを行うというよりは、多面的に検討した結果教育上意義があると思われる社会的スキルをとりあげて、一次的教育援助(発達促進的援助)として集団SSTを行うことが多いように思われる。

一次的教育援助(予防的援助)にあたると思われる集団SSTの報告は少ないが、例えば、1)孤独感に着目し、2)孤独感と負の関連のあることが実証されている社会的スキルをとりあげ、3)小学校3年生を対象に学級単位の集団SSTを行っている金山・後藤・佐藤(2000)の実践は、予防的援助としての集団SSTにあたるであろう。

ところで、社会的スキルに関する基礎的な研究として、例えば、「関係参加行動」(例、遊んでいる友だちの中に入る)の著しく低い中学生は友人関係や学業に強いストレスを感じており、種々のストレス反応も示していたという研究(戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997)がある。また、不登校傾向行動(例、学校がいやで休んだことがある)を示す中学生は、示さない生徒と比べると、社会的スキル全般と決まりを守ったり、役割を果たしたりする「規律性スキル」、友だちを自分から誘うなどの「社会的働きかけスキル」、友だちとのけんかなどの葛藤場面を解決する「葛藤解決スキル」が低かったという研究

(江村・岡安, 2003b) や、小学校における不登校傾向(「学校ざらい感情」, 「学校場面の回避」, 「心身の疲労感」の3側面から評定)と「関係参加行動」(例, 遊んでいる友だちの中に入る), 「関係維持行動」(例, 友だちのいやがることをしない)の低さが関連していたという研究もある(張替・上里, 2003)。

これらの研究は、友人関係に関するストレス・ストレス反応に対応した集団SST, 不登校の予防につながる集団SSTといった特定の課題を意識した「一次的教育援助」(予防的援助)を構成する際の基礎資料となるものである。今後、不登校等の教育臨床的諸問題, ストレス・ストレス反応, 孤独感といった情緒的問題等, それぞれの課題に関連する知見を踏まえた予防的援助としての集団SSTが現れてくるものと思われる。

なお, 特定の課題を意識しない「一次的教育援助」(発達促進的援助), すなわち近藤(1994)の述べる「成長促進的な介入」であっても, そうした援助を通じて培われる子どもたちの力(社会的スキル)は, 将来的には, 種々の課題に対して予防的に機能することが期待されている。また, 「一次的教育援助」(予防的援助)であっても, ある課題を乗り越えていけるような力(社会的スキル)を子どもたち自らが身につけていけるように援助をするという意味では, 発達促進的, 成長促進的な側面を有していると言える。予防的援助を通じて培われた力(社会的スキル)が, 当該の課題以外にも同様に有効に機能する場合も考えられる。つまり, 予防的援助と発達促進的援助の違いは, 特定の課題を意識しているか否かの違いであり, いずれの援助も予防的意味合い, 発達促進的(成長促進的)意味合いは有していると言えよう。

集団SSTは, 一部の子どもにとっては, 「二次的教育援助」, 「三次的教育援助」にもなり得るものである。Jones, Sheridan, & Binns (1993) は, フローチャートを示して集団SSTの実施モデルを提案している。フローチャートによると, まず, プレテストに基づいて気になる子どもたちを抽出する。気になる子ども

ちもそれ以外の子どもたちとともに, 集団SSTに参加する。気になる子どもたちは, 集団SSTと並行して, 学習した社会的スキルをさらに練習するためのセッションを受ける。セッションは, 学習した社会的スキルの振り返り, バスケットボールなどの活動を通じた社会的スキルの実践及びトレーナーからのフィードバック等により構成されている。本邦の集団SSTでも, Jones et al (1993) のモデルに準じた実践が行われている。貝梅ら(2003)は, 学級単位の集団SSTとともに, 引っ込み思案児に昼休みを利用した個別の社会的スキル訓練を実施した。その結果, 抽出した2名の引っ込み思案児のうち1名の引っ込み思案はほぼ解消している。

特定の課題(特徴)を有した子どもたちに対して特に個別の対応は行わず, 集団SSTのみの効果を検討したいいくつかの研究がある。金山・後藤・佐藤(2002)は, 金山ら(2000)において集団SSTを実施した小学校3年生のクラスの中から社会的スキルの不足と顕著な孤独感を示していた児童2名を抽出し, 集団SSTの効果を検討した。2名の抽出児のうち, 1名に孤独感の低減を認めたが, もう1名は集団SST直後に孤独感低減したものの6ヶ月後には再び高い孤独感を示していた。

また, 江村・磯部・岡安・前田(2003)は, 江村・岡安(2003a)において集団SSTを実施した中学校1年生の中から社会的スキルが低い生徒5名を抽出し, 集団SSTの効果を検討した。5名中1名は, 集団SSTの実施後に社会的スキルが向上して孤独感も低下した。しかし, 他の4名では社会的スキルの向上は認められたが, 学年全体の平均水準には至らなかった。また, 孤独感にも顕著な変化は見られなかった。

田崎・坂本(2002)は, 学級内における社会的地位が低く, 仲間から拒否される児童2名, 仲間から無視される児童3名, ある仲間からは好かれるが他の仲間からは嫌われる児童1名を抽出し, 集団SSTの効果を検討した。ある仲間からは好かれるが他の仲間からは嫌われる児童については, 社会的スキルに変化は見られなかったが, 社会的地位が上昇した。また, 仲

間から拒否される児童2名のうち1名では、やや社会的スキルが向上して社会的地位にわずかな上昇が見られた。しかし、仲間から無視される児童3名については、社会的スキルの向上は見られたが社会的地位の上昇は認められなかった。

藤枝・相川(2001)は、学級内で社会的スキルの低い小学校4年生児童10名を抽出し、集団SSTの効果を検討している。社会的スキルの教師評定尺度、集団SSTでとりあげた5つの社会的スキルに関する児童自己評定尺度で効果は認められたが、社会的スキルの児童自己評定尺度では効果は見られなかった。

このような研究から、集団SSTは、「二次的教育援助」、「三次的教育援助」として一定の有効性を有してはいるが、集団SSTのみでは必ずしも十分ではないことがうかがえる。

## 集団SSTの内容

### 1. 実施者

集団SSTは、日常の教育実践上に位置づけられるものであり、主たる実施者は学校教員になると思われる。本邦の集団SSTでも、担任が実施者となっている場合が多い(e.g., 江村・岡安, 2003a; 廣岡・廣岡, 2004; 藤枝・相川, 2001; 伊佐, 2003; 2002; 貝梅ら, 2003; 金山・中台・新見・齊藤・前田, 2003)。担任がグループ活動時に個別の配慮を行い、教育相談担当が集団SSTを進行するといったチームティーチングで実施される場合もある(飯田・石隈, 2001)。

担任が集団SSTを実施し、実施規模が学年全体あるいは学校全体の場合には、各学級担任の実施に備えて集団SSTに関する研修が行われている(e.g., 江村・岡安, 2003a; 伊佐, 2002; 金山ら, 2003)。また、集団SSTを担任が実施する際に、大学院生が補助をつとめることもある(e.g., 江村・岡安, 2003a)。

学校という場を考えた場合に、その成員として保護者は欠かせないが、後藤・佐藤・佐藤(2000)は、集団SSTでとりあげた社会的スキルの実行をうながすために学校及び家庭でト

クンエコノミー法を用いており、保護者に集団SSTの内容を伝え、家庭でも社会的スキルの実行を強化するように依頼している。また、伊佐(2003)も、学級通信を通じて学習した社会的スキルを保護者に伝え協力を得ている。

学校という場で集団SSTが行われる以上、必然的に複数の教職員や保護者が関与することになる。また、大学教員や大学院生が集団SSTに関わる場合には、校外連携も課題になる。社会的スキルの般化(定着化)に関連させて教職員間、保護者との連携がとりあげられることが多いが、教職員間や保護者との意志の疎通が増すことは、同時に学校の雰囲気がよくなることや子どもを見る目がきめ細やかになること、対外的に開かれた学校の姿勢が促されることにもつながるであろう。

### 2. 実施時間帯と回数

集団SSTは、通常の授業時間を用いて行われることが多い(e.g., 藤枝・相川, 1999)。具体的には、国語(佐野・小泉, 2005)、道徳(廣岡・廣岡, 2004; 田崎・坂本, 2002)、学級活動の時間(藤枝・相川, 2001; 飯田・石隈, 2001)、総合的な学習の時間(江村・岡安, 2003a)といった時間に実施されている。授業時間に学習した社会的スキルを、昼休み(貝梅ら, 2003)や朝の自習の時間(金山ら, 2000)にゲームを通じて再度実際に用いるようにするといった報告もある。また、自然教室(宿泊研修)といった学校行事(山城・小泉, 2001)においても集団SSTは行われている。

集団SSTの多くは45分(あるいは50分)の授業時間を1回分の実施時間としているが、昼休み(貝梅ら, 2003)や朝の自習の時間(金山ら, 2000)を利用すれば1回分の時間は、昼休み40分、朝の自習の時間20分と短くなる。また、江村・岡安(2003a)は100分(50分授業×2)を1回分の時間としているが、このように時間を長くとも場合もある。

本邦で報告されている集団SSTの1回の実施時間及び実施回数を列挙すると、2回(50分: 飯田・石隈, 2001)、3回(45分: 後藤・佐藤・

高山, 2001研究Ⅱ; 45分: 後藤ら, 2000), 4回 (45分: 田崎・坂本, 2002), 6回 (15分~45分: 後藤ら, 2001研究Ⅰ; 45分: 藤枝・相川, 1999), 8回 (100分: 江村・岡安, 2003a; 45分, 20分: 金山ら, 2000), 9回 (45分, 40分: 貝梅ら, 2003), 10回 (45分: 藤枝・相川, 2001) とある。学級活動の時間に実施して10回 (45分: 藤枝・相川, 2001), 総合的な学習の時間に実施して8回 (100分: 江村・岡安, 2003a) というのは, 比較的多くの時間を集団SSTに当てていると思われるが, 総じて, それほど多くの時間を集団SSTに用いているのではないことがわかる。

なお, 授業時間を用いて集団SSTを実施することについて, 日本教育心理学会第47回総会では, 道徳の時間に集団SSTをどのように導入し活用するのにかに関するシンポジウムを開催している (相川・渡辺・瀧野・石川・白木・林, 2006)。今後, 他の教科等でも教育課程上に集団SSTをどのように位置づけるのにかに関する議論がなされていくものと思われる。

### 3. プロトコル

#### (1) とりあげる社会的スキルの決定

個別対応としてSSTを実施する場合に, とりあげる社会的スキルが当該の子どもの課題に適合したものであることは, 結果を左右する重要な要因である (e.g., 高下・杉山, 1993)。集団SSTでも, ねらいや課題に適合した社会的スキルをとりあげた実践が報告されている。例えば, 寺内・加藤 (2004) は, 学級内の対人関係のトラブルを課題とし, それに適合した社会的スキルをとりあげて集団SSTを行った結果, 対人関係のトラブル件数が減少したことを報告している。また, 前述したように, 金山ら (2000) は, 孤独感に着目し, 孤独感と負の関連のある社会的スキルをとりあげて集団SSTを行った結果, 集団SST実施前と比べて, 集団SST実施後, フォローアップ時の孤独感が有意に低減したという結果を得ている。

寺内・加藤 (2004) や金山ら (2000) のように特定の課題を意識する場合にはとりあげる社会的スキルを決定しやすいが, 集団SSTの中で

も特に課題を意識しない場合, すなわち「一次的教育援助」(発達促進的援助)として集団SSTを実施する場合には, どのような社会的スキルをとりあげるのかを決定するのは困難になる。先述したように, 集団SSTを実施する教員のニーズや, 子どもたちの発達段階, 子どもたちが学校生活を送る上での必要性などの理由を複数, 考慮して決定することになる。

集団SSTでとりあげる社会的スキルについて, 教員, 保護者, 子どもたちのニーズを調査した研究がいくつかある。中台・金山・斉藤・新見 (2003) の調査によると, 小学校教員 (n=34), 中学校教員 (n=22) の多くが集団SSTで取り上げたいと考えた社会的スキルは, 上位3つを並べると, 小学校教員では「イライラしたり, ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」, 「自分の意見や考えをはっきりと伝える」, 「相手の気持ちを考えて接する」, 中学校教員では「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する」, 「イライラしたり, ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」, 「相手の気持ちを考えて接する」であった。

また, 金山・中台・前田 (2003) の調査では, 保護者 (n=35), 中学生 (n=232) の多くが集団SSTで取り上げてほしいと考えた社会的スキルは, 上位3つを並べると, 保護者では「上手に相手の話を聞く」, 「相手の気持ちを考えて接する」, 「自分の意見や考えをはっきりと伝える」, 中学生では「イライラしたり, ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」, 「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する」, 「はげまし, ながさめなどのあたたかい言葉をかける」であった。

宮前・繪内・阪根・藤本 (2001) の調査では, 小学校教員 (n=55), 中学校教員 (n=65) の多くが集団SSTで取り上げたいと考えた上位3つの社会的スキルは, 小学校教員では「自分の意見や考えをはっきりと述べる」, 「自分にとって嫌なことやできないことを上手に断る」, 「相手に共感的な理解を示す (相手の気持ちをくみ取って, 共感していることを相手に示す)」, 中学校教員では「自分にとって嫌なことやできな

いことを上手に断る」,「上手に相手の話を聴く」,「誤解や意見の食い違いや衝突といった対人関係上のトラブルを解決する」であった。

こうした調査で示された「傾聴(共感)」,「主張」,「問題解決」スキル等は,実際に多くの集団SSTでとりあげられており,「一次的教育援助」(発達促進的援助)として集団SSTを実施する場合に,ある程度蓋然性の高い社会的スキルであると言えよう。

## (2) 展開

本邦で実施されている集団SSTの方法として,コーチング法は代表的なものである(e.g.,江村・岡安,2003a;後藤ら,2001,2000;貝梅ら,2003;金山ら,2000;寺内・加藤,2004)。コーチング法は,1)言語的教示(話し合いを含む),2)モデリング,3)練習(行動リハーサル,ロールプレイと呼ばれることもある),4)社会的強化(フィードバックを含む),5)宿題(ホームワーク)により構成されている(佐藤・佐藤・岡安・高山,2000)。1)インストラクション,2)モデリング,3)リハーサル,4)フィードバック,5)定着化という言葉を用いた実践もあるが,内容的にはコーチング法と同じである。

若干異なる方法として,飯田・石隈(2001)は,ライフスキル教育のプログラムを参考にし,1)ウォーミングアップ,2)ブレインストーミング,3)目標の確認,4)講義とモデルの提示,5)ロールプレイ,6)シェアリングといった手順で実践をしている。

いずれの集団SSTであっても,いくつかの構成要素がまとめられたパッケージによる実践であると言える。集団SSTを実施する際に,すべての構成要素を順番に均等に行わなければならないわけではなく,個々の構成要素の意義と有機的なつながりをよく理解して実践することが大切であろう。例えば短学活(朝の会,帰りの会)で集団SSTを実施するために,一部の構成要素のみをとりあげることが可能である。

## (3) 工夫

集団SSTを実施する上で,以下のような工夫がなされている。

a. 1回の時間の延長や,1つの社会的スキルにかける時間を長くする。

江村・岡安(2003a)は,集団SST1回分の時間を長くしている。また,藤枝・相川(2001)は,藤枝・相川(1999)の実践を踏まえ,集団SST2回分の時間を用いて1つの社会的スキルをとりあげている。

b. 社会的スキルの使用を促すためにトークンエコノミー法を用いる。

後藤ら(2000)は,社会的スキルの使用を促すために,手作りのキーホルダーをバックアップ強化子とし,学校及び家庭においてトークンエコノミー法を用いている。また,金山ら(2000)も同様に,アニメキャラクターのキーホルダーをバックアップ強化子とし,学習した社会的スキルを使用したら,担任から1日に1枚のシールが与えられるという方法を導入している。寺内・加藤(2004)の実践では,訓練内容から設定された行動目標が達成できたかどうかを児童が自己評価し,ホームワークカードに○を記入する。○の個数に応じて,ミニカレンダーや名前シールなどと交換できるようにするといった方法でトークンエコノミー法を用いている。

トークンエコノミー法は,集団SST実施時,社会的スキルの使用を促す方法として有効であろう。正の強化法を用いた個別に行う行動療法では,強化の希薄化,外発的動機づけから内発的動機づけへの移行,日常生活の中で見られる強化随伴性による行動傾向の維持といったことが考慮される。トークンエコノミー法を用いた集団SSTであっても,例えば寺内・加藤(2004)は,児童に「そのスキルを使ってもらったときの自分の気持ち」と「そのスキルを使っているときの友だちの気持ちや様子」について振り返らせて,朝の自習時間にシェアリングとフィードバックを行っている。

c. ゲームを導入する。

貝梅ら(2003)は昼休み,金山ら(2000)は朝の自習の時間にゲームを導入して,その前のセッションで学習した社会的スキルを再度実際に用いるように工夫をしている。また,江村・

岡安 (2003a) は、集団SSTの1回のセッション内にゲームをとりいれている。

金山ら (2000) は、ゲームをとりいれる効用として、1) 日常の遊び場面に近似した仲間との相互作用の中で、集団SSTでとりあげた社会的スキルのリハーサルを行えること、2) ゲームの楽しさにより、社会的スキルを用いる際の不安や緊張が緩和されること、3) 集団SSTに参加する動機づけが高まることをあげている。

#### d. 追加訓練

寺内・加藤 (2004) は、集団SSTの効果を維持するために、追加訓練を行っている。追加訓練はホームワークの追加という形で行われた。個別に行うSSTでは、必要に応じて追加のセッションをもうけることは珍しくないが、集団SSTで追加のセッションを可能にするためには、時間的なゆとりと追加のセッションが必要であるかないかを見極めるためのアセスメントが必要である。

### 集団SSTの効果の検討

#### 1. 対象

集団SSTの効果の検討対象は子どもたちに限られており、集団SSTを実施する教員や、ホームワーク等で関与する保護者に対する効果の検討は行われていない。

#### 2. 期間

集団SSTの効果を検討する際に、多くの研究でフォローアップ期間をもうけているが、総じて追跡している期間は短い。比較的長い期間で効果の検討を行った貝梅ら (2003) の実践であっても、フォローアップ期間は1年である。しかし、中には、集団SSTを継続的に実践し効果を検討している研究もある (伊佐, 2003)。

#### 3. 指標

集団SSTの効果を検討するために従来の実践でとりあげられている指標は、社会的スキル、仲間関係、主観的適応状態である。

#### (1) 社会的スキル

自己評定、他者評定が行われている。

##### a. 自己評定

集団SSTでとりあげた社会的スキルについて子どもに自己評定させている (e.g., 藤枝・相川, 2001; 1999)。既存の尺度としては、小学生用社会的スキル尺度 (嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)、中学生用社会的スキル尺度 (戸ヶ崎ら, 1997) がしばしば用いられている。

##### b. 他者評定

録画した上での行動評定を実施している報告は少ないが、渡辺・山本 (2003) は、集団SSTの各セッションを録画し、ランダムに抽出した5名の生徒の行動評定を行っている。主として教員による他者評定尺度を用いる場合には、子どもの自己評定尺度と同一の項目を用いることで、複数の視点から社会的スキルの評定がなされよう工夫されている (e.g., 藤枝・相川, 2001; 1999)。既存の尺度としては、渡辺・岡安・佐藤 (1998) が作成した教師評定用社会的スキル尺度がいくつかの研究で用いられている。

#### (2) 仲間関係

集団SSTでは社会的スキルの向上を意図しており、それが仲間関係に影響を及ぼすことを仮定している。しかし、仲間関係を指標としてとりあげている研究は少ない。田崎・坂本 (2002) は社会的距離尺度を用いて検討を行っている。社会的距離尺度により算出される得点のうち、グループ社会的距離点はクラスメートからの評価 (親友としてつきあいたい等) の合計得点であり、当該の児童が学級に受容されている程度を表している。また、後藤ら (2000) は、クラスメートから好意的な評価 (親切な人等) を受けているかどうかを指標としてとりあげている。

#### (3) 主観的適応状態

主観的適応状態を示す指標としては、孤独感 (江村・岡安, 2003a; 金山ら, 2000)、ストレッサー・ストレス反応 (江村・岡安, 2003a)、不登校傾向 (江村・岡安, 2003a)、ソーシャルサポート (江村・岡安, 2003a)、自尊感情 (渡辺・

山本, 2003), 学校生活満足度 (伊佐, 2003 ; 2002 ; 金山ら, 2003 ; 寺内・加藤, 2004), 特性的自己効力感 (飯田・石隈, 2001) 等がとりあげられている。

#### 4. 検討方法

集団SSTの効果を検討するために、多くの研究で、統制群法が用いられている。この場合の独立変数は集団SST実施の有無である。従属変数は、社会的スキルの向上の程度等が用いられている。統制群法では、独立変数以外の変数(剰余変数)が統制されていなければ、独立変数と従属変数の因果関係を厳密に検討したことにはならない。

統制群法を用いて集団SSTの効果を検討する際に複数ある学級を実験群と統制群にふり分けることが多いが、実験群と統制群の違いは集団SST実施の有無以外にも考えられる。代表的なものは、担任の違いであろう。例えば、松村・浦野(2001)は、2クラスある学年の一方のクラスで次第に学級がうまく機能しない状態を呈していったのに対して、そのクラスよりも運営が難しいだろうと当初考えられていたもう一方のクラスで担任と子どもがよい関係を築いていくことができたのはなぜかを、担任の指導態度から解き明かしている。担任の違い以外にも、学級編制がいかになされるのかを考えれば、いわゆる「学級のカラーの違い」も剰余変数の一つとしてあげることができるだろう。

統制群法を用いずに集団SSTの効果を検討した研究報告として、寺内・加藤(2004)をあげることができる。寺内・加藤(2004)は、学級集団を単一事例にみたてて、被験者間(学級間)多層ベースライン法を用いて、独立変数(集団SSTの有無)と従属変数(あたたかい言葉が見られた等の行動報告、学級満足度尺度における承認得点、被侵害得点、報告された対人トラブルの累積件数)の関係を明らかにしている。

#### 考察

集団SSTのあり方について、以下のように考

察を行った。

#### 1. 「一次的教育援助」(発達促進的援助)としての集団SSTについて

集団SSTは、病院や心理相談室等で用いられてきたSSTを教育場面に応用したものである。病院や心理相談室等で行われるSSTであれ、教育場面で実施されるSSTであれ、いずれも子どもの主体性が重視されるという点では違いはない。また、「二次的教育援助」、「三次的教育援助」として集団SSTを活用する場合には、当該の子どもたちの成長が妨げられないようにするために、あるいはQOL(生活の質)を維持・増進させるために社会的スキルが必要である(あるいは有用である)と判断したということであり、病院や心理相談室等でSSTを実施する場合と同じように、社会的スキルが獲得され当該の子どもたちの課題が解消された(あるいは和らいだ)かどうか焦点となる。病院や心理相談室等で用いられてきたSSTと最も異なる性質を有した教育場面で実施されるSSTは、「一次的教育援助」(発達促進的援助)としての集団SSTであろう。

「一次的教育援助」(発達促進的援助)として集団SSTが実施される場合には、1)「一次的教育援助」(予防的援助)、「二次的教育援助」、「三次的教育援助」として集団SSTを活用する場合とは異なり、予測される課題や社会的スキルの学習が必要である(もしくは有用である)と判断する際の根拠となる援助ニーズが特定されていない、2)集団SSTの実施回数には限りがある、3)集団で行うために、社会的スキルを学習する方法を個にあつらえることができない、4)「一次的教育援助」として集団SSTを実施する場合には、短期的効果よりも長期的効果を期待している、といった特徴がある。こうした特徴から、「一次的教育援助」(発達促進的援助)として集団SSTが実施される場合には、集団SSTが社会的スキルについて学習する(あるいは考える)一つの機会(あるいはきっかけ)となり得たかどうか力点がおかれるのではないと思われる。すなわち、社会的スキルの獲得や、それに伴う主観的適応状態の維持・増進



は、必ずしも集団SSTを行った時点で確認されなければならないわけではない。

「一次的教育援助」(発達促進的援助)としての集団SSTをこのように考えると、集団SSTの内容は、例えば、1) 集団SSTが社会的スキルについて主体的に考える機会となるように工夫をする、集団SSTにおいて経験した事柄を振り返る時間を重視する、2) 集団SSTの意義を検討する指標としては、社会的スキルや主観的適応状態をとりあげて短期的な効果の検討を行ってもよいが、むしろ、社会的スキルについて考えたり、社会的スキルを学習していくきっかけに集団SSTがなり得たかどうか重要となる、3) 集団SST実施後には、集団SST時の様子や集団SSTの意義を検討した指標から、教員は個々の子どもたちの理解を深め、その後の学習をいかに支援していくかを考える、といったものになるかもしれない。

## 2. 「二次的教育援助」、「三次的教育援助」としての集団SSTについて

「二次的教育援助」、「三次的教育援助」として集団SSTを活用する場合に個別対応を加える必要性が示唆されており、Jones et al (1993)のモデルに準じた実践(貝梅ら, 2003)も行われている。

集団SSTと個別対応を関連づける上で、佐藤(1996)が仲間媒介法の利点としてあげている3点は重要だと思われる。佐藤(1996)は、課題を有した子どものSSTに他の子どもたちが参加をすることは、1) 習得した社会的スキルの日常場面への般化を容易にする(日常場面への般化)、2) 社会的スキルの向上が仲間に認知されやすいので、社会的スキルに課題を有した子どもの社会的受容が促進される(社会的受容の促進)、3) 他の子どもたちの社会的スキルも同時に向上し、社会的スキルに課題を有した子どもが強化を受けやすくなる(日常場面での強化随伴性の確保)、と述べている。

日常場面への般化、社会的受容の促進という点で参考になるのが、対人関係ゲームである(田上, 2003)。対人関係ゲームは、集団SSTと

は異なり、社会的スキルの習得は意図していないが、様々な課題を有した子どもを受け入れることができるような集団づくり(学級づくり)を目指している。例えば、沢宮・田上(2004)は、5歳の引込み思案児に個別のSST及び幼稚園での対人関係ゲームを実施して、当該園児の社会的スキルの向上及び社会的相互作用の増加を見出し、対人関係ゲームは習得した社会的スキルの般化に有効であると考察している。

社会的受容の促進という点については、松村(1998)が、ある学級運営の事例を引用しながら、友だちづきあいの苦手な子どもへの援助を考える際に、SSTといった個別の介入のみではなく、当該の子どもが所属する集団(あるいは教師)がどういう子どもを認めよう(あるいは排除しよう)としているのかを知ることも重要なことであると述べている。

田上(2003)や松村(1998)のように、集団の有り様に着目し、集団を育てるという発想は重要である。そもそも、集団SSTを発想させた根本には、個は集団を育てるが、集団も個を育てるという考えがあった(小林, 2002b)。しかし、従来の集団SSTに関する研究では、集団が課題を有した子どもを受け入れて、課題を有した当該の子どもを含む集団全体の社会的スキルがどのように育まれていくのかといった検討はなされてこなかったように思われる。今後は、集団が個を育てるという発想(小林, 2002b)を、実証的に検討していく必要がある。

## 3. 集団SSTの効果の検討について

個が集団を育て、集団が個を育てるという集団SSTの根本の発想に立ち返れば、集団SSTがどのような集団(学級や学校)のもとで実施されたのかということも、集団SSTの効果を左右する重要な要因になることは明らかであろう。例えば、社会的スキルは最終的には個々の子どもたちの試行錯誤を通じて習得されていくものと思われるが、試行錯誤や失敗が許されるような雰囲気集団が有していたかどうかといった要因をあげることができる。また、松村・浦野(2001)に見られるように、子どもたちと担

任との関係が良好であるかどうかといった要因も考えられるだろう。

どのような集団であるかといった要因は、必然的に、子どもたちがどのような集団体験をしているのかということにもつながる。例えば、小林(2002a)は、不登校に関する著書の中で修士論文の研究を引用して、社交性(社会性)と関連のある集団体験として「生活を一緒にしていく仲間として、快適な人間関係を形成していく雰囲気のある学級で過ごした経験」や、「支え支えられるという親密で質の良い友人関係」、『自分が何かをなしとげたという「充実感体験」』等をあげている。

集団SSTの効果を左右する要因として、集団SSTが実施される学級や学校がどのような集団であるのか、子どもたちがどのような集団体験をしているのかという事柄を示したが、これらの要因は同時に、集団SSTを通じて変容し得る事柄でもある。例えば、集団SSTの効果を検討する指標として学校生活満足度をとりあげた研究では(伊佐, 2003; 2002; 金山ら, 2003; 寺内・加藤, 2004), 伊佐(2003; 2002), 寺内・加藤(2004)において集団SST実施後に学校生活満足度の向上が確認されている。また、集団SST実施に際して教職員間や保護者との連携が図られること自体、学校という集団の変容を促すであろう。

集団SSTは、環境(学級や学校の有り様)に影響をうけながら実施され、集団SSTもまた環境に影響を与えていく。集団SSTの効果を検討する際には独立変数(集団SSTの有無)と従属変数(社会的スキルの向上の程度等)との因果関係を検討するという準実験の方法が用いられることが多い。しかし、実際には集団SSTは日常の教育実践の一部として行われており、社会的スキルの向上は直線的な因果モデル(独立変数→従属変数)では十分には説明されないであろう。

集団SSTの効果を検討して集団SSTのあり方を模索する試みは今後も続けていかなければならないが、そのためには、集団SST実施に関連する要因を整理して、それら要因が相互に影響

を及ぼしあっていることを念頭におきながら、どの要因がどのように社会的スキルや仲間関係、主観的適応状態等の変容と関連するのかを少しずつ解き明かしていく必要があるのではないと思われる。

## 付記

本研究は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))(研究代表者:宮前義和, 課題番号17730403)の助成を受けて行った。

## 文献

- 相川充・渡辺弥生・瀧野揚三・石川芳子・白木みどり・林泰成 2006 研究委員会企画シンポジウム2 道徳の時間を豊かにする－ソーシャルスキル教育との関連から－ 教育心理学年報, 45, 24-27.
- 江村理奈・磯部美良・岡安孝弘・前田健一 2003 社会的スキルの低い中学生に対する集団社会的スキル教育の効果 広島大学心理学研究, 3, 117-126.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003a 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.
- 江村理奈・岡安孝弘 2003b 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附属教育実践総合センター研究紀要, 10, 81-89.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 2000 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-24.
- 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.
- 張替裕子・上里一郎 2003 社会的スキルが小学生の不登校傾向に及ぼす影響について 目白大学人間社会学部紀要, 3, 121-132.
- 廣岡雅子・廣岡秀一 2004 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果－授業での実践的研究－ 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 55, 75-90.
- 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.
- 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要 1 部門, 50, 13-22.
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング-自己効力感がスキル学習に与える影響- 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 伊佐貢一 2003 小学校におけるソーシャル・スキル教育プログラムの開発 教育実践研究 (上越教育大学学校教育研究センター), 13, 101-106.
- 伊佐貢一 2002 全校児童を対象とした社会的スキル訓練が学級生活満足度に及ぼす影響 教育実践研究 (上越教育大学学校教育研究センター), 12, 149-154.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について-小集団による適用効果の検討- カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 石隈利紀 1996 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, 29, 226-239.
- Jones, R.N., Sheridan, S.M., & Binns, W.R. 1993 Schoolwide social skills training: Providing preventive services to students at-risk School Psychology Quarterly, 8(1), 57-80.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 2003 児童の引っ込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果-長期維持効果の検討- 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 10, 55-67.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 9, 1-10.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一 2003 中学生の保護者を対象とした社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学心理学研究, 3, 109-115.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 2003 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要 第3部, 52, 259-266.
- 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.
- 小林正幸 2002a 先生のための不登校の予防と再登校援助-コーピング・スキルで耐性と社会性を育てる- ほんの森出版.
- 小林正幸 2002b 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング6 再登校の場でSSTを応用する 月刊学校教育相談, 16(11), 60-65.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり-学校の臨床心理学 東京大学出版会.
- 松村茂治 1998 友だちとうまくつきあえない子をどう指導するか 児童心理, 52(14), 1344-1348.
- 松村茂治・浦野裕司 2001 学級フィールドワーク(Ⅲ)-子どもと教師の間に「良い関係」を生み出す要因は何か?- 東京学芸大学紀要 1 部門, 52, 97-109.
- 宮前義和・繪内利啓・阪根健二・藤本光孝 2001 社会的スキル訓練に関する小, 中学校教員の調査 香川大学教育実践総合研究, 3, 33-45.
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 2003 小・中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要 第3部, 52, 267-271.
- 佐野淳・小泉令三 2005 中学生の学級学習集団に対する社会的スキル教育の有効性-授業場面での「聞く」「発言」スキルに焦点を当てて- 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 54, 133-143.
- 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキル・トレーニング 相川充・津村俊充 (編) 社会的スキルと対人関係-自己表現を援助する 誠信書房 Pp.173-200.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練-現状と課題- 宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学), 3, 81-105.
- 沢宮容子・田上不二夫 2004 引っ込み思案児の社会的スキルの般化に及ぼす対人関係ゲームの効果 カウンセリング研究, 37, 311-318.
- 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, 20(2), 9-20.
- 田上不二夫 2003 対人関係ゲームによる仲間づくり-学級担任にできるカウンセリング 金子書房.
- 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.
- 田崎敏昭・坂本和子 2002 小学生に対する社会的スキル訓練の効果 佐賀大学教育実践研究, 19, 131-148.
- 寺内真・加藤哲文 2004 集団社会的スキル訓練が児童の対人行動に及ぼす効果 上越教育大学心理教育相談研究, 3, 1-12.
- 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, 23-32.
- 山城幸恵・小泉令三 2001 集団を対象とした社会的スキル訓練の実践-中学校新入生の宿泊研修において- 福岡教育大学心理教育相談研究, 5, 61-76.
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二 1998 教師評定用社会的スキル尺度の標準化の試み 日本行動療法学会第24回大会発表論文集, 100-101.
- 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.