

被虐待児への個別対応を組み合わせた全校規模の 社会的スキル訓練の効果の検討

織田 幸美・宮前 義和*

(高松市立牟礼南小学校) (附属教育実践総合センター)

761-0122 高松市牟礼町大町1115-1 高松市立牟礼南小学校

*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Effects of Social Skills Training on Elementary School Students Regards to Abused Children

Yukimi Oda and Yoshikazu Miyamae*

Mureminami Elementary School, 1115-1 Mure-cho oomachi, Takamatsu 761-0122

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

要 旨 本研究では、全校規模の社会的スキル訓練と被虐待児に対する個別の対応を組み合わせた実践の効果について検討を行うことを目的とした。児童全体の社会的スキルについては、向上が確認されたが、6ヶ月後まで維持されなかった。学級満足度については変化が見られなかった。抽出児については、社会的スキル、学級満足度ともに一定の効果を確認できた。全校規模の支援により被虐待児の課題に効果を見いだせた意義は大きいと思われる。

キーワード 社会的スキル訓練 虐待 全校規模 個別の対応 コーディネーション

問 題

社会的スキル訓練は当初、引込み思案や攻撃性等のために適応上困難を感じている子どもに、大学の相談室や医療機関等で個別・治療的に行われてきた。しかし、近年では、学校におけるすべての子どもたちを対象に広く社会性の向上を目的として実施されるようになっていく。学校におけるすべての子どもたちを対象とした社会的スキル訓練は、集団社会的スキル訓練(以下、集団SST)と言われている。

金山・佐藤・前田(2004)は、学会誌に掲載された研究論文を中心に集団SSTの効果を概観

している。金山他(2004)がまとめているように、小学生を対象とした研究では、自己評定、他者評定いずれにおいても社会的スキルの向上が確認されている。また、仲間からの好意性の評価の向上(後藤・佐藤・佐藤, 2000)、孤独感の有意な減少(金山・後藤・佐藤, 2000)といった主観的適応感の改善も報告されている。

最近では、学習した社会的スキルの維持が課題になっており、荒木・石川・佐藤(2007)や岩永・松原・山下・石川・佐藤(2011)は、集団SSTの効果を維持するための手続きの検討を行っている。

また、すべての子どもに集団SSTを実施しな

がら、同時に気になる子どもに個別の対応をする実践も行われるようになってきている。例えば、貝梅・佐藤・岡安（2003）は、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SST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されている。また、渡辺・内田（2006）の実践では、アスペルガー障害が疑われる7歳男児に相談室における個別の面接と当該児童の所属する学級における集団SSTを行い、学級の子どもたちの当該児童に対する適切な行動の増加、不適切な行動の減少、そして当該児童の他の子どもたちに対する不適切な行動の減少を見出している。小泉・若杉（2006）でも同様に、多動傾向のある小学校2年生児童に、集団SST前の個別対応、当該児童を含む学級での集団SST、集団SST実施時の個別の配慮と対応を実施して、当該児童の問題行動の減少、社会測定地位指数の向上（仲間関係の改善）、教員及び保護者評定による社会的スキルの改善を確認している。

集団SSTに個別の対応を組み合わせた研究では、上記のように引っ込み思案児や発達障害が疑われる児童に対する対応がなされているが、虐待について検討している研究は見当たらない。子どもの虹情報研修センターのHP上で示されている「児童虐待相談の対応件数及び虐待による死亡事例件数の推移」によると、全国の児童相談所の相談対応件数は児童虐待防止法施行前の平成11年度に比べて平成22年度は4.7倍に増加しており、虐待は深刻な社会問題となっている。教員が、被虐待児の対応を求められることも少なくない。そこで、本研究では、被虐待児に対する個別対応を組み合わせた全校規模の社会的スキル訓練の効果について検討することを目的とする。

方 法

1. 対象児

対象児は、公立小学校4年生40名(男子22名, 女子18名), 5年生39名(男子18名, 女子21名), 6年生31名(男子14名, 女子17名), 計110名の

児童である^{a)}。いずれの学年も単学級で、担任はそれぞれ教職経験を10年以上有する。どの学級にも対人関係を含む学校生活に困難さを示す児童がいて、担任は、学級経営を行っていく上で彼らへの対応がきわめて重要であると感じていた。

本研究では、そうした複数の気になる子どものうち、特に支援したい子ども（以下、抽出児）を担任にあげてもらった。あげられた子ども（3名）は、全員被虐待児であり、児童養護施設に長期にわたって入所していた。また、心身の障害が見られ、医療機関を受診していた。家庭との交流はあり、週末等には帰宅をしていた。

担任が感じていた主たる課題は、学習意欲の低さ、学業の遅れ、周囲とのトラブル、ストレス耐性の低さ、安定した人間関係を構築することの難しさ等であった。こうした学業、対人関係に関する課題を特にとりあげた専門的支援を、スクールカウンセラーや精神科医等の専門家より受けたことはなかった。ただし、児童養護施設と学校との連携は良好であり、互いに連絡をとりあっていた。

2. 実施者

集団SSTは、教育相談担当（学校心理士）である第一著者がティームティーチングのT1として授業を進行し、適宜、担任がT2として関わった。第一著者は、教育相談担当として、どの学年の子どもについてもおおよその行動傾向は認知していた。

大学教員が、抽出児の担任へのコンサルテーションを実施した。また、大学教員の研究室に所属する大学院生と第一著者が協力して小集団SSTを行った。

3. 目標スキルの選定

集団SSTでとりあげる社会的スキルは、担任と第一著者が話し合って決定した。その際に、担任から要望があり、どの学年でも感情のコントロールスキルを取り入れた。

目標スキルは、4年生に対しては、「社会的スキルとは何か」、「上手なきき方」、「仲間の誘

い方]、「あたたかい言葉かけ」,「感情のコントロール」, 5年生, 6年生に対しては,「社会的スキルとは何か」,「上手なきき方」,「やさしい頼み方」,「上手な断り方」,「感情のコントロール」であった。

4. 実践

実践の概要を表1に示す。

(1) 研究に関する説明と校内研修会 X年3月に大学教員と大学院生が小学校を訪問し,第一著者ととも校長に研究の意義と内容,手続き等を説明して承諾を得た。

その後, X年4月に,校長と教育相談担当(第一著者)が本研究の実践について職員会で説明した。X年5月には,教育相談担当(第一著者)が全職員対象に集団SSTに関する講義をした。そして, X年6月に,6年生の集団SSTを校内において公開した。公開授業後の研究討議には,指導者として大学教員が参加をした。また,大学院生も研究討議に加わった。

(2) 集団SST 集団SSTは,1つの社会的スキルを1単位時間(45分)に学習する方法で, X年5月から7月に,各学級5回ずつ実施した。授業の流れは,小林・相川(1999)に基づき,インストラクション,モデリング,リハーサル,フィードバック,定着化の順に行うことを原則として,小林・宮前(2007)の展開案を

参考にした。また,感情のコントロールスキルの展開については,大野・高元・山田(2002)も参照した。

毎回振り返り用紙に記入を求めた。振り返り用紙には,ロールプレイで学習した社会的スキルができたかどうか,自己評価と友達からの評価を記入するようにした。友達からの評価を記入してもらう際には,個々の子どもに教員が関わり,できるだけ肯定的なフィードバックがなされるように配慮した。また,学習した社会的スキルの理解度や,社会的スキルを使用する意欲,使ってみよう場面をたずねて,次の授業の展開に生かすとともに,般化につながるように工夫した。

(3) 担任へのコンサルテーション 抽出児の担任へのコンサルテーションは,大学教員が学校を訪問し, X年6月に実施した。3人の抽出児について各1回ずつ行った。コンサルテーションでは,担任の他に,第一著者,大学院生,養護教諭,特別支援教育コーディネーター,生徒指導主事が参加した。

(4) 小集団SST

①対象 中学年グループ(小学校3年生と4年生)と高学年グループ(小学校5年生と6年生)の2つのグループを設けた。抽出児のみではなく広く参加を募った。抽出児を含む児童相互の交流が促進されることを期待したためである。

表1 実践の概要^{a)}

X年3月	・校長に本研究に関する説明
4月	・校長と教育相談担当が本研究の実践について職員会で説明
5月	・校内研修会において教育相談担当が集団SSTに関する講義 ・社会的スキル尺度と学級満足度尺度の第1回調査 ・集団SST開始
6月	・6年生の集団SSTを校内で公開(校内公開授業) ・校内公開授業後の研究討議に,大学教員と大学院生が参加 ・抽出児の担任へのコンサルテーション
7月	・集団SST終了 ・社会的スキル尺度の第2回調査
11月	・小集団SST ・学級満足度尺度の第2回調査
X+1年1月	・社会的スキル尺度の第3回調査

a) 本研究で対象にしている小学校4年生,5年生,6年生以外の実践については記述を省略した。

参加は任意とした。しかし、抽出児に対しては担任から参加を働きかけてもらった。働きかけはしたが、抽出児の意思を尊重し、参加を強制することはなかった。3人の抽出児は、それぞれ3回のうち2回の小集団SSTに参加した。

②実施時間 授業に支障のない昼休み20分間に実施した。

③実施回数 X年11月に、週に1回ずつ、グループごとに計3回実施した。

④内容 「ことばさがしゲーム」(互いに協力しあいながら、「あ」ではじまる言葉等を探す、田中・岩佐、2008)、「伝言ゲーム」(一番前の児童が伝言を聞き、後ろの児童に伝えていく)、「形で連想ゲーム」(話し合いながら簡単な図形に付け足しを行って絵を完成させる)を行った。

毎回振り返り用紙に記入を求めた。振り返り用紙では、小集団SSTに参加した感想を記してもらった。感想は言葉で記すのではなく、にこにこしている表情、悲しんでいる表情、怒っている表情が描かれた選択肢の中から、自分の気持ちに合った表情を選び○をつけてもらうようにした。また、自分の気持ちがいずれの表情にも合わない場合には、自分で表情を描けるようにした。

5. 円滑な実践のためのコーディネーション

集団SST等の実践が円滑に行われるように、第一著者がコーディネーションを行った。その際に留意した点は、管理職の理解と協力を得ること、学校の教育計画に集団SSTを位置づけること、教員の理解を得て意欲を高めることの3点であった。

6. 道具

(1)社会的スキル尺度 中学生、高校生を対象にした上枝・宮前(2010)の「認知、行動、情動的側面に着目した社会的スキル尺度」を小学生に適用するために、実践校の教員を含む複数の小学校教員に意見を求め、小学生用に言葉を言い換えた。回答は、「ぜんぜんあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない(2点)」、「少しあてはまる(3点)」、「よくあてはまる(4

点)」の4件法で求めた。

(2)学級満足度尺度 主観的適応感の測度は、「たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U(小学校4~6年用)」(河村、1999)の学級満足度尺度を用いた。学級満足度尺度は、承認(6項目)、被侵害(6項目)の2つの下位尺度により構成されており、回答方法は4件法である。

7. 調査の時期

社会的スキル尺度の第1回調査は、第1回集団SSTの前(X年5月)に行った。第2回調査は、第5回集団SSTの後(X年7月)に実施した。第3回調査は、集団SSTの6ヶ月後(X+1年1月)に実施した。3回の調査はすべて、第一著者が行った。

また、学級満足度尺度の第1回調査は、社会的スキル尺度の第1回調査と同時期に行った(X年5月)。しかし、第2回調査は、実践校の事情により、社会的スキル尺度の調査時期とは異なり、小集団SSTを実施している最中のX年11月に行った。学級満足度尺度は、各学級の担任が実施した。

結果

調査において14名の欠損値があったため、有効回答数は小学4年生33名(男子18名、女子15名)、小学5年生34名(男子16名、女子18名)、小学6年生29名(男子13名、女子16名)、計96名であった。

1. 社会的スキル尺度の作成

社会的スキル尺度の第1回調査の回答のうち、不備のあったものを除外し、小学校4年生39名(男子22名、女子17名)、小学校5年生39名(男子18名、女子21名)、小学校6年生30名(男子14名、女子16名)、計108名を分析の対象とした。

12項目に対して最尤法、プロマックス回転による因子分析を実施した(表2)。その結果、固有値(基準を1以上とした)の落差や解釈

表2 社会的スキル尺度の因子分析結果

	因子 I	因子 II
I 対処 ($\alpha=.81$)		
(1) 私は、人といっしょにいて、いらいらしたり、腹がたったりした時でも、気持ちを落ち着かせることができる。	.87	.17
(4) 私は、人とけんかをして、いらいらなどの気持ちを落ち着かせることができる。	.73	.20
(7) 私は、人といっしょにいて、腹がたったり、悲しくなったりした時でも、気持ちを上手に切りかえることができる。	.69	.29
(10) 私は、人とけんかをして、上手になかなおることができる。	.50	.21
II 主張 ($\alpha=.75$)		
(8) 私は、頼みごとをしたり、断ったりする時の緊張や恥ずかしさなどを、上手に落ち着かせることができる。	.17	.73
(2) 私は、自分の意見や考えを、はっきりと言うことができる。	.14	.64
(11) 私は、人と話をしたり、意見を言ったりする時の緊張を、上手に落ち着かせることができる。	.33	.59
(5) 私は、いやなことやできないことを、上手に断ることができる。	.22	.53
因子間相関	因子 I	.54

表3 児童全体の社会的スキル尺度得点の変化

	小学4年生 [33] ^{a)}			小学5年生 [34]			小学6年生 [29]			主効果 (F値)		交互作用
	第1回	第2回	第3回	第1回	第2回	第3回	第1回	第2回	第3回	学年	調査時期	
対処	11.09 (2.78) ^{b)}	11.27 (2.68)	11.21 (2.27)	10.68 (3.48)	11.53 (2.79)	10.65 (1.87)	10.72 (2.51)	10.86 (2.56)	10.62 (2.64)	.31	1.85	.75
主張	10.33 (2.80)	11.12 (2.98)	11.18 (1.81)	10.44 (2.63)	11.15 (2.27)	9.65 (2.65)	10.17 (2.45)	11.07 (1.98)	10.07 (2.56)	.51	7.87***	2.80*
合計	21.42 (5.00)	22.39 (5.17)	22.39 (3.62)	21.12 (5.07)	22.68 (4.10)	20.29 (3.30)	20.90 (4.41)	21.93 (4.01)	20.69 (4.71)	.49	6.10**	1.75

a) [] 内は人数
b) () 内は標準偏差

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

可能性から、「対処」と「主張」の2因子が抽出された。各因子の α 係数は、.81、.75であり、信頼性が確認された。

2. 児童全体

(1) 社会的スキル尺度得点の変化 第1回調査、第2回調査、第3回調査にかけての社会的スキル尺度得点の変化を、表3にまとめた。社会的スキル尺度得点について、3(学年の要因)×3(調査の時期の要因)の分散分析を行った。

対処について、学年、調査の時期の主効果、交互作用は有意ではなかった。つまり、対処については有意な得点の向上は確認されなかった。

主張については、調査の時期の主効果が有意であった ($F(2, 186) = 7.87, p < .001$) ため、テューキーのHSD検定を行った。主張得点は、第1回調査から第2回調査にかけて有意に向上し ($p < .01$)、第2回調査から第3回調査にかけて有意に減少していた ($p < .01$)。

また、交互作用が有意であり ($F(4, 186) = 2.80, p < .05$)、テューキーのHSD検定によると、小学校5年生において第2回調査から第3回調査にかけて得点の減少が有意であった ($p < .01$)。

社会的スキル尺度合計得点は、調査の時期の主効果が有意であり ($F(2, 186) = 6.09, p < .01$)、テューキーのHSD検定を行ったところ、第1

表4 児童全体の学級満足度尺度得点の変化

	小学4年生 [33] ^{a)}		小学5年生 [34]		小学6年生 [29]		主効果 (F値)		交互作用
	第1回	第2回	第1回	第2回	第1回	第2回	学年	調査時期	
承認	18.00 (3.59) ^{b)}	18.91 (3.32)	18.56 (3.54)	18.59 (3.25)	16.62 (3.20)	16.03 (3.75)	5.00**	.15	2.05
被侵害	12.09 (3.76)	11.73 (2.80)	11.65 (3.99)	11.41 (4.34)	10.79 (4.30)	10.38 (3.64)	1.28	.74	.02

a) [] 内は人数
b) () 内は標準偏差

**p<.01

回調査から第2回調査にかけての向上 ($p<.01$) と、第2回調査から第3回調査にかけての減少 ($p<.01$) が有意であった。

(2) 学級満足度尺度得点の変化 第1回調査、第2回調査にかけての学級満足度尺度の変化を表4にまとめた。学級満足度尺度得点について、3 (学年の要因) × 2 (調査の時期の要因) の分散分析を行った。

承認尺度について、学年の主効果が有意であった ($F(2, 93) = 5.00, p<.01$)。テューキーのHSD検定を行った結果、6年生の承認尺度得点が、4年生、5年生の得点と比べて有意に低いことが示された (いずれも $p<.05$)。しかし、承認尺度得点の調査の時期の主効果、交互作用、被侵害尺度の学年、調査の時期の主効果、交互作用はいずれも有意ではなかった。

つまり、学級満足度尺度得点の有意な向上は見られなかった。

3. 抽出児

日頃抽出児と接している担任等からの報告によると、担任が感じていた課題に変化が見られ、以前と比べて周囲とのトラブルの減少、ストレス耐性の向上、学習意欲の高まりが見られた。しかし、学業の遅れ等の課題は依然として残っており、引き続き支援を必要としている状態に変わりはなかった。

(1) 社会的スキル尺度得点の変化 抽出児の社会的スキル尺度得点の変化を、図1から図3にまとめた。対処については、第1回調査から第3回調査にかけてA児の得点にほとんど変化はなかった。B児の得点は第3回調査時に大きく向上していた。C児は比較的高い得点を維持していた。

主張については、第3回調査時にA児、B児

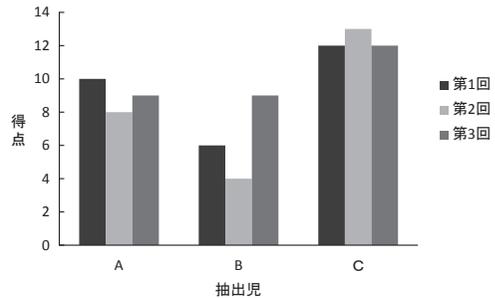


図1 対処得点の変化

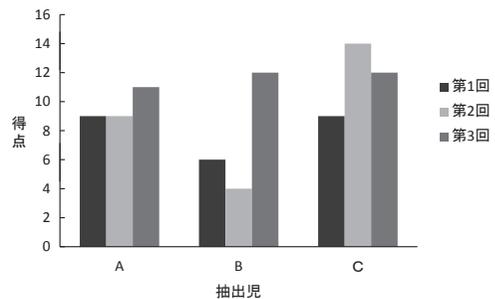


図2 主張得点の変化

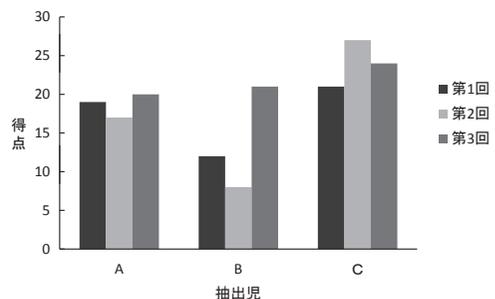


図3 社会的スキル尺度合計得点の変化

の得点の増加が見られた。特にB児の得点の増加は顕著であった。C児の得点は第2回調査時に増加した後、第3回調査時においても得点はほぼ維持されていた。

社会的スキル尺度合計得点については、第1

表5 抽出児の所属群の変化

	第1回	第2回
A児	非承認群	非承認群
B児	学級生活不満足群	学級生活不満足群
C児	学級生活不満足群	侵害行為認知群

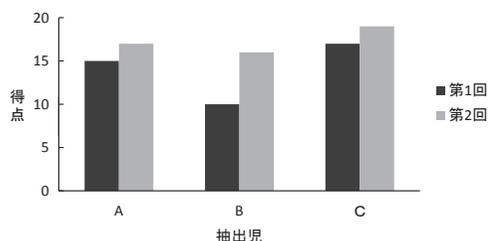


図4 承認得点の変化

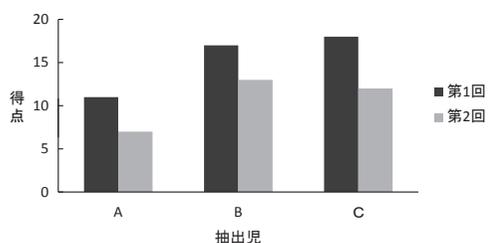


図5 被侵害得点の変化

回調査から第3回調査にかけてA児の得点にはほとんど変化はなかった。B児の得点は、第3回調査時に顕著に向上していた。C児の得点は第2回調査時に増加した後、第3回調査時においても比較的高い得点を維持していた。

(2) 学級満足度尺度得点の変化 承認尺度得点、被侵害尺度得点に基づいて群分けをした結果を、表5にまとめた。第1回調査から第2回調査にかけて、A児は非承認群、B児は学級生活不満足群のままだった。しかし、C児は学級生活不満足群から侵害行為認知群に変化していた。

承認尺度得点、被侵害尺度得点の変化は、図4、図5に記した。承認尺度得点については、第1回調査から第2回調査にかけて、A児、C児の得点にほとんど変化はなかった。B児の得点は大きく向上していた。

被侵害尺度得点については、第1回調査から第2回調査にかけて、A児、B児、C児いずれ

も比較的大きな減少を示していた。

考 察

1. 児童全体

(1) 社会的スキル 対処については向上が見られなかったが、対処と主張から構成される社会的スキルについては第1回調査から第2回調査にかけて有意に向上した。しかし、主張については、小学校5年生において第2回調査から第3回調査にかけて有意な低減が見られた。また、社会的スキルについても第2回調査から第3回調査にかけて有意に低減し、第1回調査から第2回調査にかけての向上が維持されなかった。

金山他(2004)の展望論文に見られるように、集団SSTを通じて社会的スキルが向上することは既に確認されており、本研究でも確認できた。しかし、その効果は集団SSTが終了してから6ヶ月後まで維持されなかった。

後藤・松田・佐藤・佐藤(2009)や原田・佐藤(2007)は進級に伴い3ヶ月あるいは1年後には集団SSTの効果が薄れることを明らかにしており、集団SSTの効果を維持するためには工夫が必要であることが示唆される。

岩永他(2011)の研究によると、集団SSTに参加した小学校3年生児童が4年生に進級した時点で、集団SSTの効果を維持促進する手続きとして、社会的スキルの構成要素の揭示、朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション、復習授業(ブースターセッション)のうち、すべてを実施した学級、揭示とワンポイントセッションを実施した学級、ワンポイントセッションを実施した学級いずれにおいても、9ヶ月あるいは11ヶ月に及ぶ効果の維持が確認されている。

本研究でも、学習した社会的スキルを使ってみたい場面をたずねる等の振り返り用紙の工夫や小集団SSTを行ったが、小集団SSTの参加は任意であり、集団SSTの効果を維持するには不十分であったことが推測される。たとえ短時間であっても、各学級において集団SSTの内容を復習する機会を設けることが必要であろう。

本研究では、担任からの要望により、どの学年でも感情のコントロールスキルを集団SSTの目標スキルに含めた。しかし、いらいらしたり腹がたったりした際に気持ちを落ち着かせることができるといった対処について、有意な向上は見られなかった。

本研究では、感情のコントロールスキルの学習を1回の集団SSTで行ったが、同種の社会的スキルを、大対・松見(2010)や瀧・柴山(2008)、相川(2008)では2回で行っている。2回分の具体的な内容は、例えば石川(2007)の展開案では、1回目に不快な感情の背後にある願いに気づき、2回目に願いをアサーティブに伝える方法を学ぶという内容になっている。感情のコントロールスキルを学ぶためには、1回の集団SSTでは時間が足りなかったと思われる。

(2) 学級満足度 学級満足度は主観的適応感の指標として用いられることが多く、全校規模の集団SSTを行って学級満足度に効果を見出した研究(秦野, 2010; 伊佐, 2003)や、承認得点に有意な向上は見られなかったが、訓練後、フォローアップ時点の被侵害得点が訓練前より有意に低くなっていた研究(在原・古澤・堂谷・田所・尾形・竹内・鈴木, 2009)等がある。小学校1年生において効果が確認されなかった研究(浅本・国里・村岡・在原・堂谷・田所・伊藤・伊藤・佐々木・尾形・鈴木, 2010)もあるが、小学校中学年、高学年では効果を示している研究が多い。

しかし、本研究では学級満足度に有意な変化は見られなかった。目標スキルが学級満足度を向上させるには不適切であった可能性があるが、本研究の目標スキルが、学級満足度に集団SSTの効果を見出した研究でとりあげた社会的スキルと大きな違いがあるとは思われない。また、目標スキルは、日ごろ児童をよく見ている担任も加わった上で決定しており、子どもたちの実態にそぐわなかったとも考えにくい。

他に考えられる理由として、実践校の事情により、本研究では学級満足度尺度の第2回調査を集団SST後に実施することができなかったことがあげられる。小集団SSTの最中に調査を

行ったが、小集団SSTの参加は任意であり、児童全員が参加をしたわけではなかった。SSTではリハーサル等において子ども同士の交流が促されるが、子ども同士の交流があり、しかもそれが教員によって見守られているといった集団SSTの後に、学級満足度尺度を実施できていたら結果は異なっていたかもしれない。

2. 抽出児

社会的スキルの対処について、第3回調査時に1名の抽出児に向上が見られた。主張については、第3回調査時に1名の抽出児の得点が顕著に増加し、別の1名では第2回調査時に高くなった得点が第3回調査時にもほぼ維持されていた。社会的スキル尺度合計得点においても、第3回調査時に1名の抽出児で大きな向上が見られ、別の1名では第2回調査時に高くなった得点が第3回調査時にも比較的高いまま維持されていた。

児童全体の傾向として、第2回調査時から第3回調査時に社会的スキルの低減が見られたなかで、1名の抽出児では逆に向上が見られ、別の1名でも第2回調査時の程度がほぼ維持されていた。

学級満足度についても、1名の抽出児では学級生活不満足群から侵害行為認知群へと変化し、承認については1名の抽出児の得点が大きく向上し、侵害については3名全員の得点が比較的大きく減少していた。児童全体の傾向として学級満足度の変容が確認されない一方で、抽出児の学級満足度は向上していた。

抽出児に変容の見られた理由としては、集団SSTや小集団SSTの他に、専門家のコンサルテーションが行われたこと、担任が特に気にかけていたこと、こうした支援が個々の担任に任されていたわけではなく全校規模の支援であったことがあげられる。全校規模の支援が円滑に行われるように、第一著者はコーディネーションに配慮もした。また、学校と児童養護施設との連携も良好であり、関係機関(大学や児童養護施設)も含めて支援体制が組まれていたといえる。

西澤(1999)は、被虐待児の環境療法の特徴

として、1) 安全感・安心感の再形成、2) 保護されているという感覚(保護膜)の再形成、3) 人間関係の修正、4) 感情コントロールの形成、5) 自己イメージ・他者イメージの修正、6) 問題行動の理解と修正をあげている。西澤(1999)はさらにポストトラウマティックプレイセラピーについても紹介しているが、本研究ではそうした専門的な心理療法を行うまではしていない。しかし、西澤(1999)の述べる環境療法としての特徴は有しており、そうした特徴が結果につながったものと思われる。専門的な心理療法を行わなくても、全校規模の支援を行うことで被虐待児の課題に一定の効果を確認できた意義は大きい。

しかし、課題が解決したわけではなく、今後中学校への移行も問題となる。中学校においても、小学校と同様に、関係機関との連携も含めた支援体制を構築すること、支持的な環境をつくること、そうした状況をつくりながら被虐待児の様々な課題に対する取り組み方の工夫をすることが求められると思われる。

3. 本研究の課題

本研究では、学級集団及び抽出児の社会的スキル、学級満足度の変容を検討した。実践としては、集団SST、小集団SST、専門家のコンサルテーションを行い、学校と関係機関(児童養護施設)との連携も良好であった。

集団SSTの効果は、独立変数としての集団SSTが従属変数としての社会的スキルや主観的適応感に及ぼす影響を検討するために、統制群を設けて検討されることが多い。統制群を設ける趣旨は、剰余変数の統制である。本研究は全校規模の実践であり、統制群を設けるとすれば可能な限り条件の類似した学校を用意することが考えられるが、それはしていない。従って、厳密には、学級集団及び抽出児の社会的スキル、学級満足度の変容の理由を、本研究における実践のみに帰することはできない。しかし、剰余変数を統制できるだけの条件の類似した学校がそもそも存在するのか、疑問にも思われる。

また、本研究では、集団SST、小集団SST、

専門家のコンサルテーションといった実践にあわせて多数回の尺度を実施して、社会的スキル、学級満足度の変容をグラフ化することで視覚的に検討することもできていない。単一事例実験計画法にのっとって研究をすることは考えられたが、実践校の負担を考えてしなかった。そのため、個々の実践がどのように従属変数に影響を及ぼしたのかは明らかではない。例えば、寺内・加藤(2004)は学級、金山・小野(2006)は集団SSTでとりあげる社会的スキルに着目して、単一事例実験計画法(多層ベースライン法)を用いて、集団SSTとその結果に関する因果関係を明らかにしている。繰り返し評定を行うことが許されるのであれば、単一事例実験計画法は有効な方法だと思われる。

集団SSTは学校の教育の中で行われるものであり、心理学の研究方法を適用する際には、方法論上求められる事柄と倫理とを総合的に考えて判断を下すことになろう。

a) 本研究では全校規模の集団社会的スキル訓練を行ったが、自己評定尺度の回答の信頼性の点から、分析の対象は小学校4年生以上とした。

謝辞

本研究にご協力いただいた大勢の皆様に、心からお礼申し上げます。

文献

- 相川充(2008). 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究－攻撃性の分析を通して－ 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 107-115.
- 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一(2009). 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, 35, 177-188.
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二(2007). 維持促進を旨とした児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 33, 133-144.
- 浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知

- 香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一 (2010). 小学校1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み－取り組みやすく、動機づけを高める集団SSTプログラム－ 行動療法研究, 36, 57-68.
- 石川泉 (2007). 感情のコントロール 小林正幸・宮前義和 (編著) 子どもの対人スキルサポートガイド－感情表現を豊かにするSST－ 金剛出版, pp. 160-164.
- 岩永三智子・松原耕平・山下文大・石川信一・佐藤正二 (2011). 集団社会的スキル訓練の長期維持効果：1年フォローアップ 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, 19, 1-13.
- 後藤吉道・松田純・佐藤寛・佐藤正二 (2009). 児童における集団社会的スキル訓練の維持効果：1年間のフォローアップによる検討 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, 17, 137-149.
- 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.
- 秦野真一 (2010). 大規模校におけるソーシャル・スキル教育－全校規模で取り組むための工夫－ 教育実践研究, 20, 235-240.
- 原田勝哉・佐藤正二 (2007). 児童に対する集団社会的スキル訓練の維持効果の検討－学級編成とブラスターセッションの影響－ 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, 15, 21-31.
- 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, 13, 101-106.
- 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 (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・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 (奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 15, 77-84.
- 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.
- 河村茂雄 (1999). たのしい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック 小学校用 図書文化社
- 小林正幸・相川充 (編著) (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化社
- 小林正幸・宮前義和 (編著) (2007). 子どもの対人スキルサポートガイド－感情表現を豊かにするSST－ 金剛出版
- 小泉令三・若杉大輔 (2006). 多動傾向のある児童の社会的スキル教育－個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて－ 教育心理学研究, 54, 546-557.
- 西澤哲 (1999). トラウマの臨床心理学 金剛出版
- 大野太郎・高元伊智郎・山田富美雄 (編著) (2002). ストレスマネジメント・テキスト 東山書房
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, 36, 43-55.
- 瀧浩平・柴山謙二 (2008). 小学校の学級を対象としたソーシャルスキル教育の効果－実施手順の工夫と予防の観点から－ 熊本大学教育学部紀要 人文科学, 57, 145-156.
- 田中和代・岩佐亜紀 (2008). 高機能自閉症・アスペルガー障害・ADHD・LDの子のSSTの進め方 特別支援教育のためのソーシャルスキルトレーニング (SST) 黎明書房
- 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.
- 上枝加乃・宮前義和 (2010). 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の作成 香川大学教育実践総合研究, 20, 125-133.
- 渡辺範子・内田一成 (2006). 学級全体への社会的スキル訓練の実施が特別な教育的支援を要する児童に及ぼす臨床効果 上越教育大学心理教育相談研究, 5, 15-26.