

集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討 —多層ベースライン法の利用、および集団変容が個人に及ぼす 影響と学級集団規範の形成に着目して—

水谷拓也** (横浜市立舞岡小学校)、岡田守弘 (教育実践総合センター)

A Study on the Effects of Class-based Social Skills Training on Individual Pupils and on Classroom Group:

With the Use of Multilayered Baseline Method, and the Focus on Influence of the Collective
Modification on Individuals and on the Formation of Classroom Group Norms

Takuya MIZUTANI, Morihiro OKADA

要 約

本研究は、従来の集団SST研究の課題を克服すべく、2つの研究を行った。研究Iでは、環境(学級集団)の個人への働きかけ(社会的スキルの遂行)の変化を測定する評定尺度作成を試み、2因子8項目からなる「被社会的スキル尺度」が作成された。研究IIでは、この尺度を用い、①集団SSTが、児童の周囲の社会的スキルを向上させることにより、児童の学級適応感を改善させること、②集団SSTが学級集団規範の形成へ及ぼす影響について検討した。その結果、児童本人の社会的スキルに改善が見られない場合でも、その周りの児童のスキルが改善され、児童への向社会的スキルが増加し、攻撃行動が低減すれば、児童本人の学級適応感が改善されることが示された。また、「友だちからされて嫌なこと」および「友だちからされて嬉しいこと」の共有化が確認され、集団SSTが学級集団に及ぼす効果としての学級集団規範の形成が示唆された。なお、本研究においては、集団SSTの効果は、従来の統制群法によらず、統計的検定を用いた多層ベースライン法により検討された。

キーワード：集団社会的スキル訓練・多層ベースライン法・学級集団規範

Summary

This study aimed to resolve some problems of existing class-based social skills training (class-based SST) studies. Study I attempted to construct a rating scale to measure the change of influence of the environment (classroom group) on individual behavior (use of social skills), and *the social skills taking scale* was developed. Study II used this scale and showed that class-based SST can improve an individual's self-perceived class adaptation by increasing pro-social behaviors and decreasing aggressive behaviors at him/her if the social skills of his/her surrounding pupils are modified by the training, even when the social skills of the individual him/herself are not modified. Commoditization of the concept of *the classmates' pleasant/unpleasant behaviors* among pupils suggested the formation of classroom group norms as an effect of class-based SST on classroom group. The study is also notable for the use of multilayered baseline method with statistical examination instead of conventional control group method.

* 平成18年 横浜国立大学大学院教育研究科 修了

問題

子どもの社会的適応を援助するための有効なアプローチのひとつに、社会的スキル訓練がある(金山・佐藤・前田、2004)。社会的スキル訓練は、これまで教育現場では、何らかの社会的不適応を示す子どもに対して個別に、あるいは小集団で行われることがほとんどであった(佐藤・佐藤・岡安・高山、2000)。しかし、少子化による兄弟姉妹数の減少、共同体意識の薄れた地域社会という状況の中で、社会的スキルの学習不足は、特定の子どもの問題ではなく、今日の子どもたちに共通する(金山ら、2004)という認識の下、一次的援助サービスとしての集団社会的スキル訓練(以下、集団SST)が注目されている。これまでの研究により、集団SSTは、対象となる子どもの社会的スキル促進のみならず、社会的スキル促進に伴う何らかの社会的適応の改善にも寄与することが示されてきている(金山・後藤・佐藤、2000)。一方、これまでの集団SST研究には、複数の課題が残されている。

1. 学級集団の変容が個人へ及ぼす効果の検討

最終目標を社会的適応の改善に置くことが主流となってきた現在の集団SST研究は、対象となる子どもの社会的スキルを向上させ、社会的適応を改善するという社会的スキル訓練の基本理念(Ladd & Asher, 1985)に拠っている。

ところで、坂本(1990)によれば、「適応」は、個体と環境とのダイナミックな調整作用である。そして、この調整作用には、「個体を環境に適合するように変える」作用と「環境を個体に合うように変化させる」作用がある(坂本、1990)。従来多くの集団SST研究では、前者に力点が置かれ、効果検討がなされてきている。すなわち、個体(児童生徒)の社会的スキルを環境(社会・学校・学級)に合わせることで、その適応を改善しようという研究である。具体的には、孤独感の高い子どもに対し、仲間に入るスキルを教えることにより、孤独感を低減させるという例が挙げられよう。一方、環境を個体に合わせるという後者の視点に立てば、孤独感の高い子どもの“周りの子ども(環境)”に、仲間に誘うスキルを教えることにより、孤独感の高い子どものそれを低減させるということになる。また、後者に関連して、小林(2003)は、集団不適応の問題は、個人の行動に問題があるだけでなく、集団が特定個人の行動を受け入れられない問題、集団が特定個人をはじき出す問題であるとも捉えられる、と指摘している。このような視点に立てば、集団SSTが、対象児童の集団不適応改善を目的とする場合、その個人の社会的スキルに働きかけるだけでなく、その個人を取り巻く集団の社会的スキルに働きかけることが有効であると考えられる。もっとも、このことは集団SSTの有効性の論拠として、小林(2003)や竹内・濱田(1998)によって指摘されてきたことである。しかしながら、その効果を実証的に検討した研究は見られない。

2. 集団SSTが学級集団規範に及ぼす影響の検討

集団SSTが学級集団に及ぼす効果として、竹内・濱田(1998)は、学級集団内の子ども達同士の間関係の規範を形成し、望ましい対人行動の遂行を促進することを指摘している。すなわち、集団SSTを実施することで、「何が望ましい社会的スキルであり、何が望ましくない社会的スキルなのか」が多くの成員に自覚され、「望ましい社会的スキルは遂行すべきであり、望ましくない社会的スキルは抑制すべきである」という集団規範が形成されやすくなる、という。そして、このことが集団SST

の有効性の1つとされる般化促進効果を生み出している」と指摘している。この指摘は示唆に富むものの、それに続く実践研究の検討では、児童個々の変容について言及するに留まり、集団SSTの訓練効果の般化に寄与するとされる学級集団規範の形成に関して考察は及んでいない。

他方、金山ら（2004）は、国内におけるこれまでの集団SST研究を概観し、今後の課題の1つとして、集団SSTの効果を般化、維持させる要因を明らかにする必要性を指摘している。金山ら（2004）は、訓練効果の般化と維持を生み出すための条件を明らかにする研究に関して、訓練プログラムの内容（例えば、ゲーム遊び場面の設定がどのように影響したか）と日常環境における強化事態（例えば、教師の働きかけや学級の子も同士の相互作用がどのように影響したか）の両面から考察することが重要だろう、としている。加えて、行動変容のプロセスから考えれば、後者によるものが大きいのではないかと指摘している。竹内ら（1998）が指摘した学級集団規範は、後者の“日常環境における強化事態”に大きく影響すると考えられることから、この形成過程を検討することは、訓練効果の般化と維持の要因解明にも大きく寄与することが期待される。

3. 研究デザインの問題

従来の集団SST研究の効果検討のための一般的な研究デザインとして、統制群法が挙げられる。統制群法の利点は、研究の内的妥当性に対する脅威（南風原、2001）のうち、事前テストを行ったことによる測定の影響や、自然な発達的变化による成熟の脅威、処遇以外の出来事が原因となって変化が生じる履歴の脅威に対応している点にある。処遇効果を実証的に示す上で、処遇群とは別に統制群を設けることの利点は明らかであるが、教育現場では厳密な条件統制が望めないのが現状である。というのも、効果を評価しようとする処遇は、基本的に望ましい効果が期待されて導入されるのであり（南風原、2001）、すべての児童生徒に均等な教育機会を与えることを前提としている学校現場では、特に同一の学校の同一の学年に属するあるクラスに何らかの介入を行い、別のあるクラスには行わないという状況は設定しにくいからである（嶋田、2004）。

加えて、本来、統制群法では、処遇導入前における実験群と統制群の等質性を前提としている（田中、1996）。例えば、新たに導入される処遇に対して興味を持って好意的に反応するかどうかといった側面において群間差が存在する可能性があり、学級などの場合は、その集団に固有の風土のようなものが形成され、メンバーの個人差だけでは説明できない集団間差が生じることもあるので特に注意が必要である（南風原、2001）。

このように、学級を対象とした処遇の効果検討に統制群法を用いることにはいくつかの問題点が指摘される。一方、これらを考慮し、一事例実験デザイン（パーロー・ハーセン、1988）を応用することで、統制群法を用いずに集団SSTの効果判定を試みた研究が行われている（寺内・加藤、2004）。寺内ら（2004）は、被験者間多層ベースライン法により集団SSTの効果を検討し、いずれの学級においても、ベースラインに比べ、学級内での社会的スキル使用頻度が増加したことが確認されている。このように、教育現場の実情に配慮した研究デザインとしての単一事例実験デザインの適用は、集団SSTのみならず、学級集団を対象とした処遇の効果検討を実証的に行う研究デザインの1つとして注目に値する。

ところで、単一事例実験データの、伝統的で、最も一般的な評価方法は、データをグラフ化し処遇効果を目で見て確認する視覚的判断であり（山田、2000）、寺内ら（2004）においてもこの方法が用いられている。しかし、視覚的判断は、グラフの読み手によって結果が必ずしも一致しないこと

や、正の自己相関の存在によって第1種の誤り（処遇効果が無いにも関わらず、効果ありと評価してしまうこと）の統制が悪くなると指摘されている（山田、2000）。したがって、集団SST研究に、単一事例実験デザインを適用する際には、統計的検定を導入することも課題の1つとして挙げられる。

本研究では、上記3つの課題を受け、以下の2つの研究を行った。

研究Ⅰ 被社会的スキル尺度の作成

1. 目的

多くの集団SST研究では、社会的スキルの変容指標として、様々な社会的スキル尺度が用いられてきた（例えば、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野、1996）。それが自己評定であれ他者評定であれ、個人の社会的スキルを評定するものであった。しかし、集団SSTが環境に働きかけ、その変化が個人の適応を改善させるプロセスを検証するためには、単に個人や環境の変化を測定するだけでは不十分であり、環境の個人への働きかけの変化を測定する必要がある。そこで、研究Ⅰでは、環境（学級集団）の個人への働きかけ（社会的スキルの遂行）の変化を測定することのできる評定尺度を作成することを目的とした。

ところで、鈴木・庄司（1990）は、社会的スキルは社会行動であり、特定の個人（行為者）の特定の個人（受け手）に対する行動であるとし、行為者の受け手を喜ばせる行動を「正の社会的スキル」、嫌がらせる行動を「負の社会的スキル」と定義し、「友だちからされると嫌なこと」と「友だちからされると嬉しいこと」を自由記述で求めることにより、子どもの社会的スキルの内容について調査している。本研究ではこの手法にならない、項目収集を行うこととした。

尺度作成にあたっては、①教師の抵抗が少なく、教育実践に活用しやすいものとする、②できる限り客観的に観察可能な行動を評価するものとするの2点を重視した。また、本尺度が、集団SSTなどの学級を対象とした心理・教育実践の効果検討に用いられることを前提とし、個人を取り巻く環境を、その級友と定めた。また、客観性や児童の回答しやすさを考慮し、回答日（その日、1日）に級友から受けた社会的スキルを評価の対象とした。したがって、児童が所属学級の成員からその日に受けた社会的スキルを測定する「被社会的スキル尺度」を作成することとした。

2. 方法と結果

公立小学校に在籍する第3学年児童115名（男子64名・女子51名）を対象に、「友だちからされて、『いやなこと』、『うれしいこと』それぞれについて、自由記述で回答を求めた。まず、収集された意見をKJ法を参考にしてカテゴリー分けした後、その結果と、ミチエルソンら（1987）と嶋田ら（1996）の社会的スキルの定義、及び小林・相川（1999）の「基本ソーシャルスキル12」を参考にし、8項目が作成された。

次に、公立小学校に在籍する第3学年児童109名（男子63名・女子46名）を対象に、作成された8項目に対し、4件法（たくさんあった：4～まったくなかった：1）で回答を求めた。得られた結果から因子分析（最尤法、バリマックス回転）により2因子が抽出された（表1）。第1因子は、社会的に望ましい行動を仲間から受けることに関わりのある項目であったため、「被向社会的スキル」に関する因子とした（寄与率28.7%、 $\alpha=.792$ ）。一方、第2因子は、仲間から攻撃を受けることに関わりのある項目であったため、「被攻撃行動」に関する因子とした（寄与率15.1%、 $\alpha=.573$ ）。

また、 α 係数に関して、第2因子は.573と十分な値とは言えないものの、項目数を考慮し、ある程度の内的整合性が認められたと判断した。

以上の結果、2因子8項目から構成される「被社会的スキル尺度」が作成された。

表1 質問項目の因子分析結果

(最尤法、バリマックス回転、 $n=107$)

変数	第1因子	第2因子	共通性
第1因子：被向社会的スキル ($\alpha = .792$)			
6. 「大丈夫？」と言われてたり、応援されたり、励まされたりしたこと	0.828	-0.066	0.690
8. 「ありがとう」と言われたり、「すごいね」と褒められたりしたこと	0.694	-0.033	0.483
5. 手伝ってくれたり、助けてくれたり、協力してくれたりしたこと	0.675	0.227	0.507
3. 仲間に入れてくれたり、誘ってくれたりしたこと	0.623	-0.156	0.413
1. 自分の話をよく聞いてくれたり、よくわかってくれたりしたこと	0.492	0.003	0.242
第2因子：被攻撃行動 ($\alpha = .573$)			
4. 殴られたり、蹴られたり、暴力を振るわれたりしたこと	-0.118	0.876	0.781
2. 嫌なことや悪口を言われたり、嫌なあだ名で呼ばれたりしたこと	0.137	0.431	0.205
7. 仲間外れにされたり、ムシされたりしたこと	-0.081	0.420	0.183
	因子寄与率	28.7%	15.1%
	累積寄与率	28.7%	43.8%

3. 考察

被社会的スキル尺度は、集団SSTが個人を取り巻く学級集団へ及ぼす効果を検討する指標として作成されたものである。したがって、本尺度は、集団SSTなど、学級単位で児童の社会的スキルにアプローチする実践に、1つの重要な指標を提供することとなる。すなわち、本尺度により、学級を対象として行われる集団SSTが、個人の社会的スキル向上による学級適応の改善のみならず、集団の社会的スキル向上により、個人の学級適応が改善されるという側面を検討することが可能となるからである。

一方、本尺度は、従来からの個人の社会的スキル向上を目指す集団SST研究の効果検討の指標としても有効であると考えられる。金山ら(2004)は、社会的スキル尺度の評定に関し、自己評定には社会的望ましさから回答が歪められる可能性が、教師評定には期待効果が混入する恐れがあることから、仲間評定による評定の導入を推奨している。確かに仲間評定は、日常的に相互作用している学級の仲間からの評価を知るものであり、その他の方法に比して社会的妥当性が非常に高い(相川、2000)と言われるものの、複数の項目について学級の仲間全員を評定するという点で、評定者の負担が大きい(金山ら、2004)。その点、被社会的スキル尺度は、社会的スキルを遂行した個々人を検討することはできないものの、評定者の負担を最小限にして、学級としての社会的スキルの遂行度合いの指標とすることができると考えられる。すなわち、被社会的スキル尺度が、仲間評定尺度の代用となり得るのである。

以上のように、本研究で作成した被社会的スキル尺度は、今後の集団SST研究に大変意義のある指標を提供すると考えられる。一方、本尺度にはいくつかの課題が残された。それは主に、尺度の信頼性と妥当性の問題である。本尺度の2因子のうち、「被攻撃行動」での α 係数は.573と十分な高さとは言いがたいものであった。その値は項目の数が影響していると解釈したが、そこには検討の

余地が残った。今後、項目を増やして再度検討を行うことが求められよう。また、尺度の妥当性に関して、学級満足度尺度（河村、1999）を基準とした基準関連妥当性については確かめられたものの（詳細は水谷（2005）を参照）、臨床的妥当性の検討は行えていない。今後、面接調査などによる臨床的妥当性の検討が望まれる。加えて、本尺度が対象とし得る年齢についても明らかになっていない。本研究においては、項目収集や信頼性・妥当性の検討を第3学年児童を対象に行った。しかし、多くの研究（例えば、鈴木・庄司、1990）に指摘されているように、必要とされる社会的スキルが年齢によって異なることを考慮すれば、低学年や高学年に本尺度をそのまま実施するには限界があると考えられる。今後、さらに対象年齢を広げ、尺度の信頼性と妥当性を検討する必要がある。

研究Ⅱ 集団SSTが児童および学級集団に及ぼす効果の検討

1. 目的

研究Ⅰで作成した被社会的スキル尺度を用い、学級適応感改善を目的とした集団SSTが、児童の周囲の社会的スキルを向上させることにより、児童の学級適応感を改善させることの検討を1つ目の目的とした。また、集団SSTが学級集団に及ぼす影響に関して、特に学級集団規範の形成に注目して検討することを2つ目の目的とした。さらに、集団SSTの効果を、従来の統制群法によらず、統計的検定を用いた多層ベースライン法により検討することを3つ目の目的とした。

2. 方法

(1) 対象

訓練対象は、公立小学校に在籍する第3学年3学級の児童117名（男子69名；女子48名）であった。3学級をA学級40名（男子23名；女子17名）、B学級37名（男子23名；女子14名）、C学級（男子23名；女子17名）とした。また、集団SSTプログラムの検討および集団SST事後調査の対象は、訓練対象児の学級担任3名であった。

(2) 測度

① 被社会的スキル尺度

学級内での社会的スキルの遂行状況を測定するために、研究Ⅰで作成した「被社会的スキル尺度」を用いた。

② 標的スキル尺度

集団SSTの各セッションで扱う標的スキルの指標として、藤枝・相川（1999、2001）の作成した目標スキルの児童自己評定尺度を用いた。この尺度は、各標的スキルについてそれぞれ作成されている。本研究においては、「積極的な聞き方」尺度（9項目）から7項目を選定し、「元気の出るきき方」尺度として使用した。また、「あたたかいメッセージ」尺度（4項目）に「仲間の誘い方」尺度（4項目）から1項目を選定して、加え、「あたたかい言葉かけ」尺度（5項目）として使用した。回答は、5件法（よくあてはまる：5～ぜんぜんあてはまらない：1）であった。

③ 学級満足度尺度

児童の学級適応感の指標として、学級満足度尺度（河村、1999）を用いた。12項目に対し4件法で回答する自己報告尺度であり、学級内で友人等から承認されているか否かと関係する「承認得点」（前半6項目得点合計）と、学級内における不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無

と関連する「被侵害得点」(後半6項目得点合計)の2つの下位尺度得点により、児童の学級への満足度を測定し理解することができる。

④ 児童用集団SST事後調査用紙

本調査用紙は、本研究者によって作成され、集団SSTおよび般化促進プログラムによってもたらされた児童自身および学級や級友の変化を自由記述で回答を求める質問と、集団SSTを今後も受けたいかという質問に、5件法で回答し、その理由を自由記述で回答を求める質問とで構成された。

⑤ 友だちからされて嫌なこと・嬉しいことに関する調査用紙

集団SSTの学級集団規範形成効果を検討するため、研究Iの「被社会的スキル尺度」の項目収集で用いたものと同様の調査用紙を用いた。「友だちからされて、『いやなこと』、『うれしいこと』」それぞれについて、自由記述で回答を求めた。

⑥ 教師用集団SST事後調査用紙

本調査用紙は、本研究者によって作成された。集団SSTを実施する前の学級の状況について自由記述で回答を求める質問、集団SSTの各セッションおよび般化促進プログラムについて、指導目標の達成度合いやその他気づいたことなどについて自由記述で回答を求める質問、集団SSTおよび般化促進プログラムによってもたらされた学級としての変化と個々人の変化について、それぞれ自由記述で回答を求める質問とで構成された。

(3) 標的スキルの選定

本研究では、児童の学級適応感改善を意図して集団SSTを導入するため、学級適応感改善に寄与する社会的スキルを特定する必要がある。加えて、本研究では、個人の周囲の社会的スキル向上により個人の学級適応感が改善されることを示すことが目的の1つとされた。そこで、本研究の対象とした第3学年の学年集団を対象として、どのような社会的スキルを仲間から受けることが、学級適応感に影響を及ぼすのかを検討するため、学級満足度尺度の2下位尺度(「承認」「被侵害」)をそれぞれ基準変数とし、被社会的スキル尺度の8項目を説明変数とする、ステップワイズ法による重回帰分析(投入基準： $p \leq .05$ ；除去基準： $p \geq .10$)を行った(図1)。

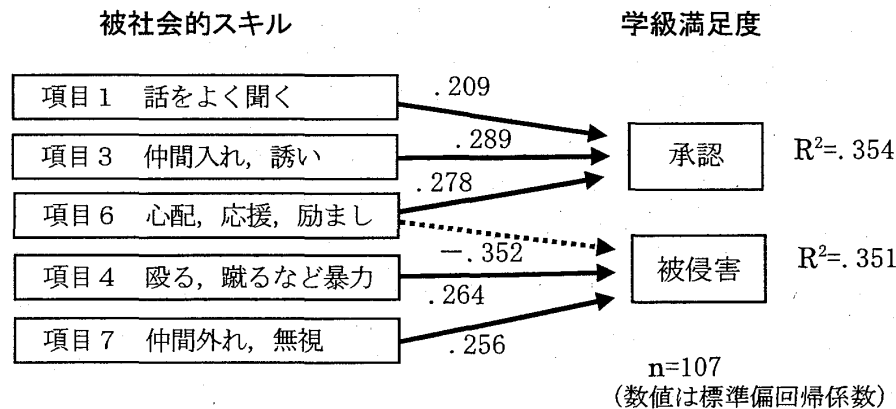


図1 被社会的スキルから学級満足度への重回帰分析結果

この結果より、集団SSTの標的スキルになり得るスキルを選定するため、小林・相川(1999)の「基本ソーシャルスキル12」を参考にして、標的スキルを「上手な聴き方」「仲間の誘い方」「仲

間の入り方」「あたたかい言葉かけ」の4つに絞り込んだ。その上で、「もっと上手になりたい」とアンケート」(5件法)を作成・実施し、スキルごとの学年平均値を算出して上位2つに入った、「上手な聴き方」と「あたたかい言葉かけ」を3学級に共通する標的スキルとした。一方、スキルごとに学級間で動機付けの高さに違いがあるかを、学級を要因とした分散分析により検定した結果、「仲間の誘い方」において有意な差が認められた ($F(2, 108)=3.11, p<.05$)。C学級においては上記2つのスキルより「仲間の誘い方」の動機付けが高かったことから、本プログラムでは、「あたたかい言葉かけ」の下位スキルの1つとして「仲間の誘い方」を位置づけることとした。なお、小林ら(1999)の表現にならい、「上手な聴き方」スキルは、より児童がなじみやすい「元気の出るきき方」(話し手が元気になる聴き方)とスキル名を改めることとした。したがって、本研究における標的スキルは「元気の出るきき方」および「あたたかい言葉かけ」の2つとなった。

(4) 集団SSTプログラムの作成および手続き

選定された標的スキルに対し、小林・相川(1999)、佐藤・相川(2005)などのプログラムを参考に、学級担任との協議を経て、コーチング法による、45分×2セッションの集団SSTプログラムが作成された。さらに、本プログラムは、少ないセッション数で訓練効果、すなわち日常生活でのスキルの般化を得られるようにするため、金山ら(2000)の、コーチング法の間にゲーム遊び場面を挿入し、日常の子ども同士の相互作用場面に近似した状況を設定することにより、習得されたスキルを日常場面にスムーズに移行させる方法を参考に、般化促進プログラムを作成した。そして、朝の会の5分間に、各セッション後4回の般化促進プログラムを実施することとした。また、セッション後2週間は「標的スキル週間」(例えば「元気の出るきき方週間」)として、チャレンジカードを配布し、スキルを遂行すると色が塗れ、1日に3回以上遂行すると学級担任からシールがもらえるというルールを設定し、日常場面でのスキルの般化促進を狙った。

以上の過程を経て、「元気の出るきき方」「あたたかい言葉かけ」を標的スキルとし、児童の学級適応感改善を意図して導入される、2セッション+各4回の般化促進プログラムをパッケージとした、「般化促進を重視した集団SSTプログラム」(以下、本プログラム)が完成した(表2)。なお、本プログラムの実施は、各学級担任と本研究者とがチームティーチングの形で、詳細に記述された指導案に従って行われた。

表2 一般化を重視した集団SSTプログラムの主な内容

	第1セッション 「元気の出るきき方」	第2セッション 「あたたかい言葉かけ」
主 ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> ・人の話を積極的に聞くことの大切さに気づく。 ・積極的に話を聞いてもらう心地よさを体感し、積極的に話を聞こうとする態度を身につける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あたたかい言葉かけとつめたい言葉かけが相手に及ぼす影響を理解する。 ・あたたかい言葉かけの心地よさを体感し、あたたかい言葉かけをしようとする態度を身につける。
目 標 ス キ ル	<p>○話を聞くとき</p> <ul style="list-style-type: none"> ・やっていることをやめる ・相手を見る ・うなずきやあいづちを入れる ・(くりかえしや、関係のある質問をする) 	<p>○言葉かけの種類</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心配する ・はげます ・ほめる ・感謝する ・仲間にさそう <p>○心を伝える話し方で言う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手に近づく ・相手を見て ・聞こえる声で ・場面に合った表情で
具 体 的 な		
セ ッ シ ョ ン の 流 れ	<ol style="list-style-type: none"> 1. インストラクション 「やまびことゴン吉」の話を聞いて、人の話を積極的に聞くことの大切さを考える。 2. モデリング T1とT2による悪いきき方と元気の出るきき方を見比べ、ポイントをつかむ。 3. リハーサル+フィードバック 4人グループに分かれて行動リハーサルを行う。 4. 振り返り+一般化 振り返りシートに感想を記入し発表する。 チャレンジカードの使い方を確認する。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. インストラクション 「ことばのまほう」の話を聞いて、言葉が人に及ぼす影響について考える。 2. モデリング 「あたたかい言葉かけ」の種類や基本形、伝える際の非言語的側面についてのポイントをつかむ。 3. リハーサル+フィードバック 4人グループに分かれて行動リハーサルを行う。 4. 振り返り+一般化 振り返りシートに感想を記入し発表する。 チャレンジカードの使い方を確認する。
(45分)		
般 化 促 進 プ ロ グ ラ ム	<p>○元気の出るきき方ゲーム (サイコロトーク)</p> <p><ねらい> 元気の出るきき方スキルを、より日常に近い場面で用いることによって、スキルの日常生活における活用を広げる。</p> <p><実施時間> 朝の会の5分間</p> <p><流れ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 元気の出るきき方スキルのポイント確認 2. サイコロを振り、出た目に該当する話題について、4人グループに別れ、その日の代表者が話し、他のメンバーが元気の出るきき方で話を聞く。 	<p>○あたたかい言葉かけゲーム</p> <p><ねらい> あたたかい言葉かけスキルを、より日常に近い設定で用いることによって、スキルの日常生活における活用を広げる。</p> <p><実施時間> 朝の会の5分間</p> <p><流れ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 初日はあたたかい言葉かけをして欲しい場面を各自が言葉かけシートに記入する。 2. あたたかい言葉かけのポイント確認 3. サイコロを振り、出た目に該当するあたたかい言葉かけについて、4人グループごとにその日の代表者が、自分の言葉かけシートに書いてある具体的場面をメンバーに説明する。その後、その場面設定を行い、他のメンバーが代表者にあたたかい言葉かけをする。
(5分) ×4		

(5) 本研究のデザイン

本研究では、学級を1被験者と見立てた被験者間(学級間)多層ベースライン法を用いて、本プログラムの効果を検討した。学級ごとに介入時期を1週間ずらし、「元気の出るきき方」を標的とした第1セッションを実施した2週間後に、「あたたかい言葉かけ」を標的とした第2セッションを実施した。

3. 結果と考察

(1) 被社会的スキル尺度を指標とした多層ベースライン法による集団SSTの効果分析

① 結果の処理

i. 学級内における社会的スキル遂行の変化指標について

集団SST効果をセッションごとに検討するために、被社会的スキル尺度の項目ごとに学級別平均値変動を分析の対象とした。被社会的スキル尺度が、実施期間（11月2日～12月21日）に各学級において実施された回数は、A学級27回、B学級29回、C学級20回であった。学級ごとの実施日すべてにおいて欠席や回答漏れの無かった児童を抽出したところ、各学級とも半数あまりになってしまったため、その集計データでは学級集団としての変容指標にならないと考えられた。一方、期間中の欠席や回答漏れのあった児童の回答も含め、項目ごとに算出した平均値の時系列変動を見たところ、特徴的な回答を示す児童の出欠によって値が大きく変動してしまい、集団SST効果か回答児童の入れ替わりによる影響かを見極められないという問題が生じた。そこで、寺内ら（2004）の行動報告紙による方法を参考にし、「被向社会的スキル」尺度の5項目については、「たくさんあった：4」と回答した児童の学級に占める割合を、一方、「被攻撃行動」尺度の3項目については「たくさんあった：4」と回答した児童と「すこしあった：3」と回答した児童合計の学級に占める割合を変化指標として検討することが、学級集団としての変動を捉えるのに適していると判断された。そこで、それらを学級における社会的スキル遂行の変化指標とした。

ii. 統計処理について

単一事例実験データの、伝統的で、最も一般的な評価方法は視覚的判断だとされる（山田、1998）。しかし、視覚的判断は、グラフの読み手によって結果が必ずしも一致しないことや系列相関の存在によって判断が歪められるといった問題点が指摘されていることから（南風原、2001）、統計的検討を試みることにした。上記 i で社会的スキル遂行の変化指標としたデータに適用する統計処理を検討するため、まず、系列依存性の有無を調べた。山田（1999）に従い、各学級、項目ごとにラグ1の自己相関を算出した結果、各学級でばらつきは見られたものの、集団SSTにおいて標的スキルとした項目（項目1と項目8）を中心に、正の自己相関が確認された（詳細は水谷（2005）参照）。この結果よりデータの系列依存性は否定できないことから、データ相互間の独立性を前提とする分散分析等の検定は避けるべきだと判断された。そこで、系列依存性のあるデータにも適用可能で、時系列分析ほど多くのデータポイントが必要とされないことから、単一事例実験データの分析方法として推奨されているランダムマイゼーション検定（山田、1998）によって、介入効果の有無を調べることにした。本研究デザインに適用し得るものとしてMarascuilo & Busk（1988）の方法を用いた。その検定法を簡単に説明する。

検定統計量は、Wampold-Worshamの片側検定統計量Wを用いる。これは、各被験者についてベースライン期と介入期のデータの平均値差を求め、それらを合計した値である。多層ベースラインデザインにおいて、k個のベースラインがあり、それぞれに可能な介入ポイントがi個あるとすれば、この方法におけるランダム振り分けの組合せは i^k 通りになる。このすべての組合せについて検定統計量Wを求め、実現値以上の検定統計量が得られる個数を

t 個とすると、p 値は、 $p = t / i^k$ によって求められる。なお、本研究においては、3つのベースライン（3学級）があり、各フェーズ（ベースライン期／介入期）に少なくとも3つのプロットを残すという条件設定の下、観測データの最低数がC学級の20個であったことから、介入ポイントを4番目から17番目と設定した。したがって、各ベースラインについて14通りあるので、ランダム振り分けの組合せは、 $14^3 = 2744$ 通りとなった。なお、ランダムマイゼーション検定のC言語によるプログラムは水谷(2005)に示した。

本プログラムの第1セッションと第2セッションそれぞれについて、ランダムマイゼーション検定により介入効果の有無を検定した結果を示したのが表3である。

表3 ランダムマイゼーション検定の結果

			第1セッション			第2セッション		
			実現値	組合せ数	p値	実現値	組合せ数	p値
被向社会的 スキル	項目1	話を聞く	0.311	24	0.009**	0.229	1824	0.665
	項目3	誘い・仲間入れ	0.042	612	0.223	0.043	588	0.214
	項目5	手伝い・助け・協力	-0.032	2613	0.952	0.071	235	0.086†
	項目6	心配・応援・励まし	0.130	1551	0.565	0.190	63	0.023*
	項目8	感謝・賞賛	0.169	2648	0.965	0.280	33	0.012*
被攻撃行動	項目2	悪口・嫌なあだ名	0.271	163	0.059†	0.085	2655	0.968
	項目4	暴力	0.085	190	0.069†	0.005	2595	0.946
	項目7	仲間外れ・無視	0.058	137	0.050*	-0.025	2609	0.951

(注) p値=(検定統計量Wが実現値以上になる)組合せ数÷2744(組合せ総数) **p<.01 *p<.05 †p<.10

② 第1セッション「元気の出るきき方」の訓練効果

第1セッションは、「元気の出るきき方」を標的スキルとした。ランダムマイゼーション検定の結果、被社会的スキル尺度の項目1「自分の話をよく聞いてくれたり、よくわかってくれたりしたこと」に「たくさんあった」と回答した児童の学級に占める割合が、第1セッション後に有意に増加したことが示された。この結果より、第1セッション及びその後の般化促進プログラムにより、学級内で「元気の出るきき方」スキルがより多く遂行されるようになったことが実証された。加えて、「被攻撃行動」の2つの項目（悪口・嫌なあだ名、暴力）について、第1セッションの介入効果に有意傾向が見られ、項目7（仲間外れ・無視）については、有意な低減効果が認められた。第1セッションにおいて、標的としていなかった攻撃行動が低減した理由として、2つの可能性を指摘し得る。1つ目は、特に「仲間外れ・無視」に関して、第1セッションで標的とした「話を聞く」行動が、項目7に関わる「無視する」ことの拮抗行動として働いた可能性である。2つ目は、特に「悪口・嫌なあだ名」に関して、学級満足度尺度を実施した影響が考えられる。第1セッションの4日前に児童らは学級満足度尺度に回答しており、そのことが「悪口・嫌なあだ名」の低減に関与した可能性が考えられる。すなわち、“クラスの人に嫌なことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか”といった項目に回答することにより、そういった行動が抑制された可能性である。なお、項目1「自分の話をよく聞いてくれたり、よくわかってくれたりしたこと」に「たくさんあった」と回答した児童の学級に占める割合の推移を、学級ごとに示したのが図2である。

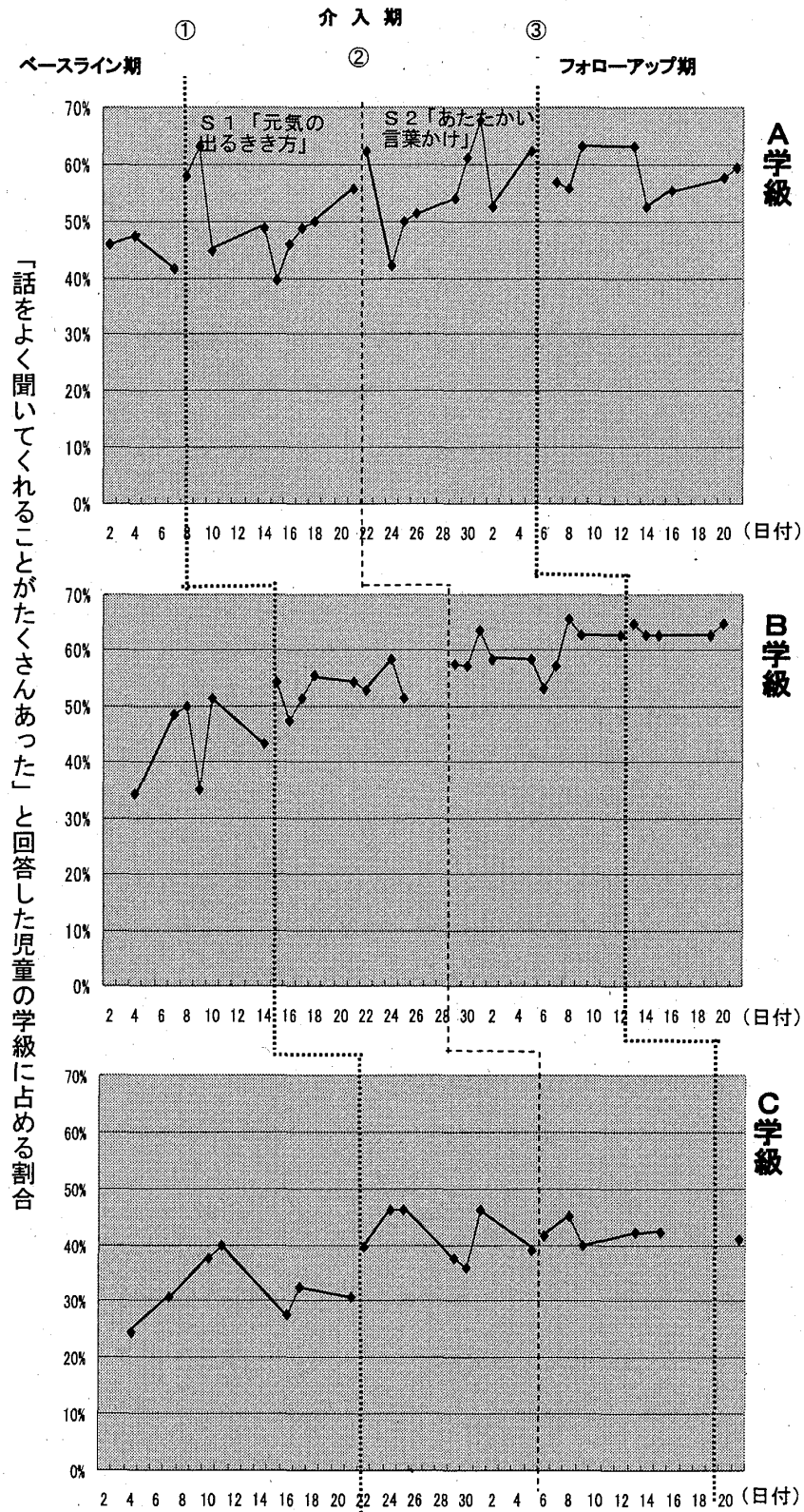


図2 「話をよく聞いてくれることがたくさんあった」と回答した児童の学級に占める割合の推移

③ 第2セッション「あたたかい言葉かけ」の訓練効果

第2セッションは、「あたたかい言葉かけ」を標的スキルとした。あたたかい言葉かけスキルには、「心配する」「はげます」「ほめる」「感謝する」「誘う」という下位スキルが設定されたことから、項目3「仲間に入れてくれたり、誘ってくれたりしたこと」、項目6『『大丈夫?』』と言われたり、応援されたり、励まされたりしたこと」、項目8『『ありがとう』』と言われたり、『『すごいね』』などとほめられたりしたこと』それぞれについて、「たくさんあった」と回答した児童の学級に占める割合を、第2セッションの訓練効果の指標とした。ランダムマイゼーション検定の結果、項目6（心配・応援・励まし）および項目8（感謝・賞賛）に介入効果が認められた。第1セッション後には変動の見られなかったこの2項目に関わる行動が、訓練の標的とされた第2セッション後に初めて有意な増加を示したことは、第2セッションおよびその後の般化促進プログラムの効果を実証するものであった。しかし、その効果は「心配・応援・励まし」スキルおよび「感謝・賞賛」スキルに限られ、「仲間入れ・誘い」スキル遂行の増加には効果を示さなかった。その理由として、第2セッションで標的とした「誘う」スキルが他のスキルと質的に異なったものであった可能性を指摘し得る。小林・相川（1999）の「基本ソーシャルスキル12」では、「仲間の誘い方」スキルは、「心配する」「励ます」「ほめる」「感謝する」を下位スキルとする「あたたかい言葉かけ」スキルとは別に単独で紹介されており、藤枝・相川（2001）の集団SST研究においても別のセッションで扱われている。本プログラムでは、セッション数を抑えるため、あえて2つのスキルを同じセッションで扱ったことに問題があった可能性がある。

一方、第2セッションでは、標的スキルとして設定していなかった「手伝い、助け、協力」スキル（項目5）への介入効果に有意傾向が認められた。この理由として、これらのスキルと「心配する」スキルとの近似性が、児童の自由記述より指摘し得る。事後調査の「友だちからされて嬉しいこと」の回答に、“「大丈夫?」とか助けてくれること”という記述が見られ、また、事後調査の「自分が変わったこと」の回答に、“人が困っているとき、手伝えるようになった（ことばかけ）”という記述が見られた。これらの記述は何れも、「心配する」という行動と「助ける、手伝う」といった行動が、少なくとも一部の児童の間で等しいものとして認知されていることを示唆している。そしてこのことが、第2セッションによって「手伝い、助け、協力」スキルに介入効果が見られる傾向が示された1つの理由だと考えられる。さらには、「あたたかい言葉かけ」スキルの遂行が、児童の相互作用を活発にし、協力関係を強めていったプロセスを想定することもできる。

(2) 標的スキル尺度の結果による集団SSTの効果分析

標的スキル尺度は、セッションごとにその標的としたスキルに及ぼす効果を検討するため、第1セッションの実施前、第1セッションの実施後（第2セッションの実施前）、さらに第2セッションの実施後の計3回実施された。それぞれ、事前、事中、事後と表記する。それぞれのセッションが標的としたスキルに及ぼす効果を検討するため、各学級および下位尺度ごとに、時期を要因とする1要因3水準（事前、事中、事後）の被験者内分散分析を行った（表4）。その結果、A学級において「元気の出るきき方」($F(1, 7, 53.5)=3.94, p<.05$)と「あたたかい言葉かけ」($F(2, 62)=2.88, p<.10$)に、時期の効果およびその傾向が認められ、多重比較により、「元気の出るきき方」は同スキルを標的とした第1セッションの後で有意に上昇したこと、また、「あたたかい言葉かけ」も同スキルを標的とした第2セッション後に有意に上昇したことが認められた。

一方、学級Bと学級Cにおいても「元気の出るきき方」（それぞれ、 $F(1.7, 46.4)=2.75$, $p<.10$; $F(2, 58)=2.87$, $p<.10$) で時期の効果が有意傾向であり、多重比較の結果、同スキルを標的とした第1セッションの後で有意に上昇したことが確認された。

以上の検討により、3学級に共通して、第1セッション後に「元気の出るきき方」が上昇したこと、あるいはその傾向にあったことが確認された。この結果は多層ベースライン法により示された第1セッションの効果を支持するものであった。一方、「あたたかい言葉かけ」に関しては、A学級では第2セッション後に上昇傾向が確認されたものの、B学級とC学級においてその変化を確認することはできなかった。この結果は、B学級とC学級においては、学級内における「あたたかい言葉かけ」スキルの遂行は増加したものの、その遂行者は一部に限られていた可能性を示唆するものであった。本研究においては、「あたたかい言葉かけ」スキルに変容の見られなかった児童を抽出し、その特徴などから要因を検討するという分析を行っていないことから、これ以上の検討はできない。先行研究においても、訓練前から特性的自己効力感が低い生徒（飯田・石隈、2001）や攻撃性が高い生徒（江村・岡安、2003）には訓練効果が生じにくいことが示されるなど、集団SSTのように単一の処遇が学級集団全員に対して適用された場合、その個人要因によって訓練効果が異なる（金山ら、2004）ことが指摘されている。本プログラムにおいても何らかの個人要因が訓練効果に影響した可能性が想定されることから、今後の検討課題である。

表4 標的スキル尺度の下位尺度の平均値と分散分析結果

		事前	事中	事後	F値	多重比較(5%水準)
A学級 n=32	元気の出るきき方	3.96 (0.70)	4.16 (0.50)	4.22 (0.72)	3.94* [1.7, 53.5]	事前<事中、事後
	あたたかい言葉かけ	4.13 (0.72)	4.09 (0.67)	4.31 (0.63)	2.88† [2, 62]	事中<事後
B学級 n=29	元気の出るきき方	4.16 (0.70)	4.40 (0.53)	4.29 (0.69)	2.75† [1.7, 46.4]	事前<事中
	あたたかい言葉かけ	4.15 (0.85)	4.37 (0.61)	4.21 (0.63)	1.26 [1.7, 47.6]	
C学級 n=30	元気の出るきき方	3.70 (0.74)	3.88 (0.74)	3.90 (0.91)	2.87† [2, 58]	事前<事中、事後
	あたたかい言葉かけ	4.01 (0.85)	3.97 (0.82)	4.11 (0.62)	1.46 [2, 58]	

() 内は標準偏差 [] 内は自由度 * $p < .05$ † $p < .10$

(3) 集団の社会的スキルの変化が個人の学級適応感に及ぼす効果の検討

本研究は、集団SSTによる個人を取り巻く集団の社会的スキルの変化が、その個人の学級適応感に及ぼす効果を検討することを目的の1つとしていた。そこで、その効果を検討するため、個人を取り巻く集団の社会的スキル変化量、すなわち被社会的スキル変化量によって、対象児童を以下の手順により群分けし、群ごとに学級満足度変化を検討した。

まず、被社会的スキル尺度の下位尺度ごとに、最終実施日までの5回分の平均値から、試行日を除く初回から5回分の平均値を引いたものを、それぞれ「被向社会的スキル」変化量、「被攻撃

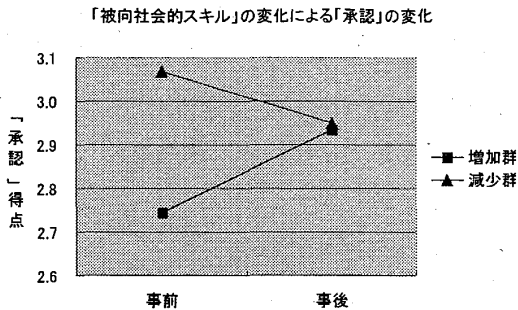


図3 「被向社会的スキル」増減群別の「承認」の変化

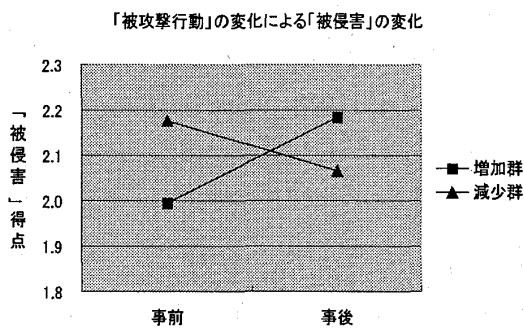


図4 「被攻撃行動」増減群別の「被害」の変化

行動」変化量とした。次に、「被向社会的スキル」変化量の上位33%に含まれる児童を「被向社会的スキル増加群」(34名)、下位33%を「被向社会的スキル減少群」(34名)とした。一方、「被攻撃行動」変化量については上位35%を「被攻撃行動増加群」(36名)、下位35%を「被攻撃行動減少群」(36名)とした。「被向社会的スキル増加群」と「被向社会的スキル減少群」について、集団SSTの前後での学級満足度尺度の「承認」得点の変化を検討するため、 2×2 (増加群・減少群 \times 事前・事後)の2要因(群・時期)混合計画による分散分析を実施した。その結果、有意な交互作用 ($F(1, 66)=7.35, p<.01$) が認められた(図3)。一方、「被攻撃行動増加群」と「被攻撃行動減少群」について、集団SSTの前後での学級満足度尺度の「被害」得点の変化を検討するため、 2×2 (増加群・減少群 \times 事前・事後)の2要因(群・時期)混合計画による分散分析を実施した。その結果、有意な交互作用 ($F(1, 70)=5.88, p<.05$) が認められた(図4)。

以上より、集団SST前後で級友から受ける向社会的スキルが増加した児童は、減少した児童に比べ、仲間からの承認が有意に高まったこと、また、集団SST前後で級友から受ける被攻撃行動が減少した児童は、増加した児童に比べ、仲間からの侵害が有意に低減したことが示された。

(4) 集団の社会的スキルの変化が、社会的スキルに改善の見られなかった児童の学級適応感に及ぼす効果の検討

(3)の検討により、集団の社会的スキルの変化が個人の学級適応感に及ぼす効果が確認された。ここでは、集団の社会的スキルの変化が、集団SSTで標的とした社会的スキルに改善の見られなかった児童にも及んでいるのかを検討した。

表5 被向社会的スキル増加・標的スキル非獲得群の承認得点の平均値

	事前	事後	t 値
「承認」	2.76 (0.61)	2.94 (0.55)	1.89 [†] [8]

()内は標準偏差 []内は自由度 [†]p<.10

表6 被攻撃行動減少・標的スキル非獲得群の被害得点の平均値

	事前	事後	t 値
「被害」	2.45 (0.83)	2.14 (0.60)	1.91 [†] [12]

()内は標準偏差 []内は自由度 [†]p<.10

まず、全児童を対象に、標的スキル尺度の集団SST前後での変化量を算出した。そして、「被向社会的スキル増加群」の中で、標的スキル尺度の変化量が0以下となった児童9名を抽出し、「被向社会的スキル増加・標的スキル非獲得群」とし、同群の集団SST前後での「承認」得点の差を分析した。その結果、有意傾向 ($t(8)=1.89, p<.10$) が認められた(表5)。一方、「被攻撃行動減少群」の中で、標的スキル尺度の変化量が0以下となった児童13名を抽出し、「被攻撃行動減少・標的スキル非獲得群」とし、同群の集団SST前後での「被

侵害」得点の差を分析した結果、有意傾向 ($t(12)=1.91, p<.10$) が認められた (表6)。

以上の結果は、児童本人の社会的スキルに改善が見られない場合でも、その周りの児童のスキルが改善され、児童への向社会的スキルが増加し、攻撃行動が低減すれば、児童本人の学級適応感が改善されることを示唆している。

(5) 集団SSTプログラムが学級集団の規範形成に及ぼす効果の検討

本研究では、本プログラムが、児童に及ぼす効果に加えて、学級集団に及ぼす効果、特に学級集団規範の形成効果について検討することを目的とした。まず、児童の「友だちからされて嫌なこと」および「友だちからされて嬉しいこと」についての自由記述が、本プログラムを実施することでどのように変化するかを分析した。「友だちからされて嫌なこと」および「友だちからされて嬉しいこと」として収集された意見のうち、研究Iでのカテゴリーに含まれるものについて、カテゴリーごとに3学級の合計人数を算出し、7月と12月の調査間の偏りを検討するためにFisherの直接検定を用いた (表7、8)。

その結果、「友だちからされて嫌なこと」として、「悪口」($p<.01$)、「嫌なあだ名」($p<.05$)、「暴力」($p<.01$)、「無視」($p<.01$)を挙げる児童数が有意に増加し、「友だちからされて嬉しいこと」として、「誘う」($p<.01$)、「ほめる」($p<.05$)、「感謝する」($p<.01$)、「励ます」($p<.05$)、「手伝う／協力する」($p<.01$)、「落とし物を拾う」($p<.05$)を挙げる児童数が有意に増加していた。増加の見られた行動は、「落とし物を拾う」を除けば、すべてが本研究で作成した被社会的スキル尺度に含まれ、項目3の「仲間入れ・誘う」を除いて、本プログラムによる改善効果が多層ベースライン法によって示された行動であった。共有化の進んだ望ましい行動は増加し、共有化の進んだ望ましくない行動は減少したというこれらの結果は、各行動の望ましさの共有化と各行動の増減との直接的な因果関係には言及できないものの、「何が望ましい社会的スキルであり、何が望ましくない社会的スキルなのか」ということが多くの成員に自覚され共有されることが、集団内での望ましいスキルの遂行増加および、望ましくないスキルの抑制につながるという竹内ら (1998) の指摘を裏付けるものであった。

しかしながら、本来、竹内ら (1998) の指摘は、集団SSTで標的とした社会的スキルについてのみ当てはまるものだと考えられる。一方、本プログラムにおいては、直接標的としなかった社会的スキルにまで、共有化が生じていることから、集団SSTのセッション以外の要因が影響した可能性が示唆される。その要因として、被社会的スキル尺度に繰り返し回答したことが挙げられる。つまり、被社会的スキル尺度を、1ヶ月半に渡り、ほぼ毎日実施していたことにより、「友だちからされて嫌なこと／嬉しいこと」の共有化が進んだ可能性を指摘し得る。

一方、「落とし物を拾う」行動は、本プログラムの標的スキルや被社会的スキル尺度と関連が無いにも関わらず、「友だちからされて嬉しいこと」として挙げた児童数に有意な増加が認められた。「落とし物を拾う」行動は、12名に挙げられ、その内9名がA学級、3名がC学級の児童によって挙げられるという偏りを見せていたことから、学級間の違いがその増加を説明する手がかりになると考え、学級担任から情報を得て検討した。その結果、帰りの会における、その日にがんばった人や良いことをした人を発表し合うという活動との関連が示唆された。そして、「落とし物を拾う」行動は、この活動の中で頻りに発表されることの1つであった。これらの情報より、帰りの会で繰り返し発表される中で、「落とし物を拾う」行動が「望ましいスキル」として共有されていた過程が示唆された。

一方、「話を聞かない」ことが「友だちからされて嫌なこと」として7名によって挙げられ、新たなカテゴリとなったことは興味深い。話を聞くスキルは「元気の出るきき方」として本プログラムの標的スキルの1つとされたものである。しかし、「友だちからされて嬉しいこと」として、その基になった「話を聞く／相談にのる」カテゴリに該当する児童は半減し（2名）、「元気の出るきき方」という新カテゴリが形成されたものの、それを挙げた児童は4名のみであった。

表7 友だちからされて嫌なことの変化

カテゴリ	人数 / 割合 (%)								検定	
	A学級		B学級		C学級		合計			
	7月	12月	7月	12月	7月	12月	7月	12月		
	n =	39	37	38	34	32	39	109	110	
嫌な言葉	悪口	15 38%	23 62%	12 32%	18 53%	7 22%	17 44%	34 31%	58 53%	**
	嫌なあだ名	9 23%	10 27%	5 13%	8 24%	5 16%	15 38%	19 17%	33 30%	*
	その他	5 13%	5 14%	3 8%	1 3%	2 6%	2 5%	10 9%	8 7%	
暴力・身体的嫌がらせ	暴力	5 13%	16 43%	1 3%	16 47%	1 3%	7 18%	7 6%	39 35%	**
	なぐる／ぶつ	2 5%	1 3%	4 11%	3 9%	4 13%	3 8%	10 9%	7 6%	
	ける	1 3%	2 5%	0 0%	3 9%	4 13%	4 10%	5 5%	9 8%	
	くすぐる	2 5%	1 3%	1 3%	0 0%	1 3%	0 0%	4 4%	1 1%	
	おす	2 5%	0 0%	0 0%	3 9%	1 3%	0 0%	3 3%	3 3%	
	その他	1 3%	0 0%	0 0%	1 3%	1 3%	0 0%	2 2%	1 1%	
	排他的行動	仲間外れ	7 18%	4 11%	4 11%	8 24%	1 3%	1 3%	12 11%	13 12%
無視・内緒話		0 0%	9 24%	2 5%	5 15%	0 0%	6 15%	2 2%	20 18%	**
その他		0 0%	0 0%	2 5%	0 0%	0 0%	0 0%	2 2%	0 0%	
いじめ		1 3%	1 3%	5 13%	9 26%	0 0%	1 3%	6 6%	11 10%	
物をとる		1 3%	0 0%	3 8%	0 0%	0 0%	4 10%	4 4%	4 4%	
その他	物を壊す	1 3%	0 0%	1 3%	0 0%	1 3%	0 0%	3 3%	0 0%	
	怒る	0 0%	0 0%	2 5%	1 3%	0 0%	0 0%	2 2%	1 1%	
	喧嘩	1 3%	0 0%	1 3%	1 3%	0 0%	0 0%	2 2%	1 1%	
	その他	6 15%	5 14%	8 21%	3 9%	5 16%	6 15%	19 17%	14 13%	
	新カテゴリ	からかう		4 11%		5 15%		3 8%		12 11%
話を聞かない			2 5%		3 9%		2 5%		7 6%	
うそをつく			1 3%		2 6%		1 3%		4 4%	
失敗を責める			0 0%		2 6%		1 3%		3 3%	

Fisher's exact test

**p < .01

*p < .05

つまり、「話を聞いてもらおうと嬉しい」という人数を、「話を聞いてもらわないと嫌だ」という人数が上回ったのである。何らかの行動をされることが「嫌だ」と感じる場合、その行動がなされないことが「当然だ」という規範がその背景にはあると考えられる。例えば「暴力は嫌だ」という場合、「暴力を振るわないことは“当然だ”」という規範があるのではないだろうか。そのことを考慮すれば、「話を聞かない」ことが「友だちからされて嫌なこと」として挙がってきたことは、児童の中で、「話を聞く」という行動（スキル）が、“遂行されて当然だ”という規範が形成されてきたことを意味するのではないかと考えられる。

表8 友だちからされて嬉しいことの変化

カテゴリー	人数 / 割合 (%)								検定	
	A学級		B学級		C学級		合計			
	7月	12月	7月	12月	7月	12月	7月	12月		
	n =	39	37	38	34	32	39	109	110	
仲間行動	一緒に遊ぶ	3 8%	1 3%	7 18%	1 3%	3 9%	4 10%	13 12%	6 5%	†
	遊びに誘う	6 15%	1 3%	4 11%	6 18%	4 13%	5 13%	14 13%	12 11%	
	帰りに誘う	1 3%	1 3%	1 3%	0 0%	0 0%	0 0%	2 2%	1 1%	
	誘う	0 0%	7 19%	0 0%	5 15%	2 6%	6 15%	2 2%	18 16%	**
	仲間に入れる	0 0%	3 8%	2 5%	5 15%	2 6%	1 3%	4 4%	9 8%	
あたたかい言葉	ほめる	8 21%	9 24%	3 8%	6 18%	2 6%	13 33%	13 12%	28 25%	*
	感謝する	1 3%	6 16%	3 8%	13 38%	0 0%	3 8%	4 4%	22 20%	**
	心配する	5 13%	7 19%	4 11%	6 18%	8 25%	7 18%	17 16%	20 18%	
	励ます	1 3%	5 14%	0 0%	4 12%	1 3%	3 8%	2 2%	12 11%	*
	声をかける	1 3%	2 5%	1 3%	0 0%	0 0%	0 0%	2 2%	2 2%	
援助	挨拶する	1 3%	0 0%	1 3%	1 3%	0 0%	1 3%	2 2%	2 2%	
	手伝う/協力する	4 10%	10 27%	4 11%	11 32%	0 0%	3 8%	8 7%	24 22%	**
	物を貸す	3 8%	2 5%	2 5%	3 9%	0 0%	0 0%	5 5%	5 5%	
	助ける	0 0%	3 8%	3 8%	2 6%	0 0%	3 8%	3 3%	8 7%	
	落とし物を拾う	2 5%	9 24%	0 0%	0 0%	1 3%	3 8%	3 3%	12 11%	*
その他	保健室に行く	1 3%	0 0%	1 3%	1 3%	0 0%	0 0%	2 2%	1 1%	
	やさしくする	3 8%	6 16%	2 5%	1 3%	1 3%	0 0%	6 6%	7 6%	
	話を聞く/相談にのる	3 8%	2 5%	0 0%	0 0%	1 3%	0 0%	4 4%	2 2%	
	あげる	0 0%	1 3%	2 5%	2 6%	0 0%	0 0%	2 2%	3 3%	
	その他	7 18%	3 8%	2 5%	2 6%	2 6%	0 0%	11 10%	5 5%	
新カテゴリー	「あたたかい言葉かけ」		8 22%		0 0%		0 0%		8 7%	
	「元気の出るきき方」		4 11%		0 0%		0 0%		4 4%	
	励ます		3 8%		1 3%		1 3%		5 5%	

Fisher's exact test **p < .01 *p < .05 †p < .10

もつとも、この規範には、話を聞くスキルの遂行を促す効果を期待できる一方、負の側面もあることを意識しておく必要がある。すなわち、「話を聞いてもらおうと嬉しい」という人数を、「話を聞いてもらわないと嫌だ」という人数が上回ったことは、この規範がない以前には存在しなかった、話を聞くスキルの低い児童が、それを理由に排除される危険性を有していると考えられる。これは、“児童本人の社会的スキルに改善が見られない場合でも、その周りの児童のスキルが改善されれば、児童本人の学級適応感が改善され得る”という(4)の考察の方向性と相反するものである。このどちらが正しいということではなく、集団SSTを実施する場合、この両側面を意識しておくことが必要だと考えられる。

他方、この「元気の出るきき方」スキルの規範形成に関しては、学級担任の日常の関与が影響している可能性が、学級担任の事後調査結果の記述より伺える。B学級の担任は“教師が大切なことを話す時、「元気の出るきき方をしようね」と言うだけで、子ども達が自ら、やっていることをやめる→相手の方を見る→あいづちを打つ、と意識して聞こうとする姿が見られた”と報告している。また、C学級の担任は、“「元気の出るきき方!!」との一言で、クラス全体が「ピシッ」となる”と報告している。これらの報告から、「元気の出るきき方」スキルは、日常の学級経営において、ある種の「学級ルール」のように学級担任に用いられるようになっていくことが推察される。岸野・無藤・町田(2004)は、学級ルールの共有過程について学級観察により検討し、教室の壁に掲げられた3つの学級ルールが、始業式後に提示され、それ以後あらゆる場面で頻繁に用いられることにより、学級のルールとして共有されていく過程を分析している。本プログラムでも、それぞれのセッションによってその標的スキルが明確に提示され、その後はスキル名とその下位スキルが教室の前壁に貼られ、いつでも児童の目に留まるように掲げられていた。それに加え、学級担任の報告にあったように、日々の学級経営で頻繁に用いられることにより、学級の規範として定着していったと考えられる。

以上のように、本プログラムが学級集団に与える効果として、「望ましいスキルおよび望ましくないスキル」の共有化、および学級集団規範の形成が一部確認された。竹内ら(1998)は、望ましいスキルおよび望ましくないスキルの共有が進み、「望ましい社会的スキルは遂行すべきであり、望ましくない社会的スキルは抑制すべきである」という集団規範が一旦形成されると、それは成員の行動に一定の規制力を持つに至り、望ましいスキルへの賞賛や承認、望ましくないスキルへの否認と行動修正への要請が与えやすくなる、と指摘している。このことは、児童の事後調査における集団SSTを今後も受けた理由の第1位に、“みんなが「あたたかい言葉かけ」をしてほしいからです”などの「友だちの変化の認知や更なる変化への期待」(23名;21%)が挙げられ、“みんなにやさしくなりたいから”などの「自分の変化の認知や更なる変化への期待」(15名;14%)を上回ったことから裏付けられる。さらには、“もっとあたたかいクラスになって欲しいから”など、「クラスの変化の認知や更なる変化への期待」(7名;6%)についても挙げられ、学級の成員や学級自体を、本プログラムにおいて望ましいとされた方向に向かわせようとする力が学級集団内で高まっている様子が伺えた。もちろん、これは本プログラムの評価すべき面であり、標的とした社会的スキルの般化を促すことに加え、標的としなかった社会的スキルにまで効果を及ぼす原動力となると考えられる。

しかし一方で、この集団規範は、成員の行動に一定の規制力を持つ(竹内ら、1998)とされるが故に、学級適応の改善を意図して行われる集団SSTプログラムが、新たな不適応を生む可能性

を孕んでいることを意識すべきである。現在のところ、本プログラムによって形成された学級規範が、その規範に反する個人を排除するという方向に働いている状況は確認されていない。逆に、「あたたかい言葉かけ」の実施により、“以前は「〇〇くんだめ！」などと厳しく注意することが多かったが、最近はそれが減った”という女児のエピソードがC学級の担任から寄せられている。しかし、この逆の現象が生じる可能性があることは先に述べた通りである。これまで、集団SSTの学級集団に与える影響についてはほとんど研究されてこなかった。そして、その危険性について指摘した研究は皆無である。集団SSTが学級集団に与える影響を検討することは、竹内ら(1998)が指摘した学級経営の点でも意義のある教育活動としての集団SSTの側面を強調し、その適用範囲を広げると共に、より安全なプログラム、さらには訓練効果の般化と維持の要因解明に関わり、より効果的なプログラムを提供することに寄与すると考えられる。

本研究は約1ヶ月というごく短い期間で行われた。しかし学級集団規範は、本来もっと時間をかけて形成されるものであり、今後、長期間にわたるより詳細な検討が望まれる。

今後の課題

(1) 被社会的スキル尺度を訓練効果の指標とすることの課題

研究Ⅱでは、研究Ⅰで作成された被社会的スキル尺度を訓練効果の指標とした。すなわち、児童がその日に級友から受けた社会的スキルの自己評定結果を、学級内での社会的スキル遂行の指標とした。しかし、集団SSTによって対象児童が級友の社会的スキル遂行に気づきやすくなることが想定され、そのことが被社会的スキル尺度に影響した可能性は否めない。したがって、被社会的スキル尺度を訓練効果の指標とする場合、この点に検討が加えられるべきである。これは社会的スキル尺度の標的尺度全般に言えることだが、認知変容と行動変容とをどのように区別し、査定するのが今後の課題となる。

(2) 研究デザインの課題

研究Ⅱでは、学級を1被験者と見立てた被験者間多層ベースライン法を利用して集団SSTの効果検討を行った。また、ランダムマイゼーション検定を効果判定に用いた。多層ベースライン法にランダムマイゼーション検定を適用した実践研究は国内には見当たらないため、その結果の解釈には注意を要する。今後、ランダムマイゼーション検定が広く認知され、多くの研究で用いられることにより妥当性が確認される必要がある。他方、研究Ⅱで従来の統制群法を用いなかった理由の1つとして、教育的な配慮を挙げた。しかし、本研究デザインは1ヶ月半の間、毎日質問紙に回答を求めるといふ、対象学級に大きな負担をかけるものであった。今後、時系列データの収集を一日おきにするなど、多層ベースライン法による研究デザインをより負担の少ないものにする必要がある。

(3) 被社会的スキル尺度の影響の検討

本プログラムが学級集団に与える影響として、学級集団規範の形成を挙げたが、そこには被社会的スキル尺度の日常的な実施が大きな要因となっていたことが示唆された。そして、この学級集団規範の形成が学級内の社会的スキル遂行の増加に影響を及ぼしているとするならば、本プログラムは、従来の集団SSTだけではなく、被社会的スキル尺度の日常的な実施を含めて考えられる必要がある。今後、被社会的スキル尺度による日々の調査を行わなかった場合の本プログラムの効

果を比較検討するなど、被社会的スキル尺度を日常的に実施することの影響について個別に検討する必要がある。

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
- バーロー, D.H. & ハーセン, M. (著) 高木俊一郎・佐久間徹 (監訳) 1988 1事例の実験デザイン 二瓶社
- 蘭 千尋 1992 対人関係のつまずき 木下芳子 (編) 新・児童心理学講座8 対人関係と社会性の発達 金子書房 261-295
- 江村理奈・岡安孝弘 2003 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
- 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
- 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
- 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
- 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、83-95
- 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、72-81
- 河村茂雄 1999 楽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 (小学校編) 図書文化社
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究、30、112-120
- 岸野麻衣・無藤隆・町田利章 2004 学級ルールの共有過程：小学校3年生の学級観察から 日本教育心理学会 第46回大会発表論文集、688
- 小林正幸 2003 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル教育(1) 予防としてのソーシャル・スキル教育 月刊学校教育相談 10月号 ほんの森出版 68-73
- 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 図書文化
- Ladd, G.W. & Asher, S. R. 1985 Social Skills training and children's peer relations. In L.L'Abate & M.A.Milan (Eds.), *Handbook of skills training and research*. New York: John Wiley. Pp.219-244
- Marascuilo, L.A. & Busk, P.L. 1988 Combining statistics for multiple-baseline AB and replicated ABAB designs across subjects. *Behavioral Assessment*, 10, 1-28
- ミチエルソン, L., スガイ, D.P., ウッド, R.P. & カズディン, A.E. (著) 高山 巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一 (訳) 1987 子どもの対人行動—社会的スキル訓練の実際 岩

崎学術出版社 (Michelson,L., Sugai,D.P.,Wood,R.P.,& Kazdin,A.E. 1983 *Social skills assessment and training with children*. New York: Prenum Press.)

- 水谷拓也 2005 般化促進を重視した集団SSTプログラムが児童および学級集団に及ぼす効果の検討—多層ベースライン法を利用して— 平成17年度 横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文 (未公刊)
- 南風原 2001 第5章 準実験と単一事例実験 心理学研究法入門 東京大学出版会 123-152
- 坂本昇一 1990 生徒指導の機能と方法 文教書院
- 坂野雄二 1991 Social Skillsの概念規定とSSTの発展に関する展望 集団精神療法、7、83-89
- 佐藤正二・相川 充 (編) 2005 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化
- 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
- 嶋田洋徳 2004 学校カウンセリングにおけるエビデンスの収集 内山喜久雄・坂野雄二 (編) 現代のエスプリ別冊: エビデンス・ベスト・カウンセリング 至文堂 59-69
- 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、9-19
- 鈴木聡志・庄司一子 1990 子どもの社会的スキルの内容について 教育相談研究、28、24-32
- 竹内吉哉・濱田佳和 1998 子供の社会的適応能力を育てる研究—社会的スキル訓練による認知—行動的アプローチの効果— 千葉大学教育実践研究、5、179-189
- 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
- 田中 敏 1996 実践心理データ解析 新曜社
- 山田剛史 1998 単一事例実験データの分析方法としてのランダムマイゼーション検定 行動分析学研究、13、44-58
- 山田剛史 1999 単一事例実験データへの統計的検定の適用: ランダムマイゼーション検定とC統計 行動分析学研究、14、87-98
- 山田剛史 2000 一事例実験 下山晴彦 (編著) 臨床心理学研究の技法 福村出版133-140