

小学校の学級集団への機会利用型
社会的スキル訓練の効果に関する研究

多賀谷 智子

目 次

第1章 学級における SST の研究に関する問題の指摘

第1節	研究の背景	1
第2節	社会的スキルの概念	2
第1項	概念整理	
第2項	社会的スキルのカテゴリーとその問題について	
第3項	本研究で着目する社会的スキル	
第3節	本研究で着目する学級適応についての関連変数	8
第4節	本邦における児童対象の SST の概観	10
第1項	目的と対象	
第2項	指導者	
第3項	指導方法および形態	
第4項	学級を対象にした SST とその問題	
第5節	対象児童側の要因および発達の問題	15
第6節	担任による学級を対象にした SST における利点と課題	16
第7節	機会利用型 SST	18
第8節	本研究の意義	19
第9節	本研究の目的と構成	20

第2章 担任による学級における機会利用型 SST の適用

第1節	ターゲットタイプの機会利用型 SST (研究Ⅰ)	23
第2節	ユニバーサルタイプの機会利用型 SST (研究Ⅱ)	26
第1項	学級集団を対象にした機会利用型 SST	
第2項	担任の指導態度(児童認知)との関連	
第3節	ユニバーサルタイプを基盤にしながらターゲットタイプを併用した 機会利用型 SST (研究Ⅲ)	41

第3章 小学校における学校規模の SST—機会利用型 SST の手続きに関する検討—

第1節 指導経験の有無による訓練効果の違いについての検討	50
第1項 小学校教師が必要と考える社会的スキル（予備調査1）	
第2項 指導経験の有無による訓練効果の違いについての検討（研究Ⅳ）	
第2節 担任へのフィードバックの有無による訓練効果の違いについての検討 （研究Ⅴ）	58
第3節 セルフモニタリングを併用した機会利用型 SST（研究Ⅵ）	70

第4章 授業における機会利用型 SST の活用—手続き簡略化の試み—

第1節 小学校教師が必要と考える社会的スキル（予備調査2）	81
第2節 小学5年生の話し合い活動における機会利用型 SST の試み（研究Ⅶ）	83

第5章 総合的考察

第1節 本研究の結果の総括	104
第2節 得られた成果と今後の課題	106

引用文献	109
------	-----

謝辞

第 1 章 学級における SST の研究に 関する問題の指摘

第1節 研究の背景

平成23年度文部科学白書における教育政策の今後の展開には、資源の乏しい我が国においては人材こそが成長を牽引する貴重な資源であり、持続可能な社会を築き上げていくためには、その土台となる厚い人材層を形成していくことが必要であると述べられている。文部科学省が定める新学習指導要領（2008）における教育目標は、「生きる力」の育成である。価値観や生活スタイルがますます多様化するなど変化の激しいこれからの社会を生きるために、主体的に、力強く生きていく能力、すなわち「生きる力」が求められている。この「生きる力」は、知・徳・体のバランスのとれた力であり、①基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力など、と説明されている。

このような目標が掲げられた背景には、学校教育現場の深刻な現状がある。文部科学省による平成24年度における「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」では、小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は19万8千件（児童・生徒1000人当たりの発生件数は14.3件）、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は約5万6千件（児童・生徒1000人当たりの発生件数は4.1件）、小・中学校における不登校児童生徒数は11万3千人（全児童・生徒数における不登校児童・生徒数の割合は1.09%）となっており、依然として高い数値のまま推移している。児童・生徒における不登校のきっかけは、「不安などの情緒的混乱（26.6%）」「無気力（25.9%）」「いじめを除く友人関係をめぐる問題（14.8%）」である。

こういった不適応が生じる過程には多様な要因が複雑に絡んでいるものであり、一様に語るべき性質のものではないが、その根幹には対人関係能力の低下という問題がかかわっているものと思われる。子どもたちを取り巻く環境は、核家族化や都市化の進行といった社会やライフスタイルの変容を背景に、家庭や地域の教育力が低下し、親や教師以外の地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流の場や自然体験の減少などが生じ、対人関係能力を学習する機会は乏しい。こうした状況の中では、学校教育現場において子どもたちに意図的かつ計画的に適切な対人関係能力を習得させることが必要であると考えられる。

さらに、社会情勢に目を向けると社会の価値観が多様化し個人の判断が重要視されるようになり、産業構造の変化によりサービス業である第三次産業の従事者の割合が増加し、相手の意向や感情を読み取ったり、相手の期待に沿った言動をしたりと、社会全体において高度な対人関係能力が要求されるようになってきた（相川，1997）。また、吉田（1997）は、中途半端な個人主義が浸透し、社会が新しいルールを確立できないでいることの弊害をあげ、対人関係や社会に関するルールを発達に応じて習得させる必要があると指摘している。

これらの問題に対処する方策のひとつとして、「社会的スキル訓練（Social Skills Training；以下、SSTとする）」が多くの学校で試みられるようになり、実践的な研究が積み重ねられてきている。このSSTに着目することで、「生きる力」の育成に対して、重要な示唆を得ることができると考えられる。しかし、本邦におけるSSTの研究の多くは研究者主体で行われ、担任が日常の教育活動の一環として行える学校現場に根付いた研究はあまり見られない。現在、教育現場で生じているさまざまな問題に応じる意味でも、また、「生きる力」を養い、対人関係能力の向上、学校適応への方策を考えていくためにも、教師の視点にたったSSTの研究が求められていると言える。

第2節 社会的スキルの概念

近年、研究が盛んになってきた社会的スキルには類似した概念がいくつか存在する。はじめに概念整理を行い、それらの違いを明確にすることで本研究の社会的スキルについて定義づけておくこととする。また、社会的スキルについては、研究者によって多様な定義およびカテゴリー化が試みられているのが現状であり、いくつかの社会的スキルの先行研究における概念の用いられ方について整理し、本邦における児童を対象にした研究に限定してそれらについても概観しておくこととする。

第1項 概念整理

近年、未熟さ・低下が指摘されるようになってきた「対人関係能力」ではあるが、学術用語ではない（相川，1997）。相川（1997）は、「対人関係能力」を「人間関係に関する基本的な知識、相手の感情や思考に関する理解力、対人的葛藤の処理方法についての理解など、人間関係に関する認知情報処理の能力的側面」と、「これを適切かつ効果的に行動

として実行する側面」の2つの側面を含んだ概念であると定義づけている。前者は「社会的コンピテンス (social competence)」に相当する側面であり、後者は「社会的スキル」に相当する側面であるといえる。

橋本 (1999) は「コンピテンス」を「人にすでに備わっている潜在的能力と、環境に能動的に働きかけ自らの「有能さ」を追求しようとする動機づけを一体として捉える力動的な概念をさす」と説明し、磯崎 (1991) は「社会的コンピテンス」を「社会生活を行う上で、他者との間に望ましい関係を形成し、それを維持していく能力全般をさす」と説明している。

一方、「社会的スキル」は Social Skills の邦訳の1つであり、社会的技能、対人的技能などとも訳されている。また、最近では、そのままソーシャルスキルという表現も多く使われている。本研究では、Social Skills の訳語として社会的スキルを採用する。これまでさまざまな分野の研究者が社会的スキルの定義を試みているが、統一的な定義は未だにない (佐藤・金山, 2001)。相川 (2000) は社会的スキルの統一定義が存在しない理由として、①社会的スキルは、知能、パーソナリティ、言語・非言語行動、認知などの概念を基礎として、その上に成り立つ複雑で豊富な内容をもった包括的な概念であること、②異なる分野の研究者が異なる目的や文脈の中で研究をすすめるなど社会的スキルを扱った研究領域が多岐にわたっていること、③社会的スキルという概念が個人だけではなく他者との相互作用にかかわるために、どのような場面を設定するかによって定義が変わってくる、の3点を指摘している。

Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983) は、社会的スキルは、①主に学習 (例えば、観察、モデリング、リハーサル、フィードバック) を通して獲得される、②特殊で、はっきりとしたわかりやすい言語的ないし非言語的行動から成り立っている、③効果的かつ適切な働きかけと応答を必要としている、④社会的強化 (自分の環境から与えられる肯定的反応) を最大にするものである、⑤本来相互作用を含むものであり、効果的かつ適切な応答性 (相互性とタイミング) を必要としている、⑥実際に使用されるかどうかはその場面に特殊な環境の特徴いかにかかっている、つまり、年齢、性、相手の地位といった要因が社会的スキルの使用に影響する、⑦社会的スキルの実行にみられる欠如や過多は特定化することができ、介入の目標にすることができる、と定義している。

菊池・堀毛 (1994) は、社会的スキルは対人関係を円滑にするスキルで、相手から肯定的な反応をもらい、否定的な反応をもらわないようにする能力であり、具体的行動のスキ

ル (skills) のレベル, スキル行動を組み合わせたスキル(skill)のレベル, 文脈の適切性や目標達成の効果性などの認知を含むコンピテンス (competence) のレベルに階層化して説明している。

庄司 (1994) は先行研究における定義をまとめると, 社会的スキルの概念には, ①学習される, ②対人関係の中で展開される, ③他者との相互作用の中で個人の目標達成に有効である, ④社会的に受容され価値あるものである, という捉え方が含まれなければならないと述べている。

相川 (1999) は社会的スキルを, 狭義には, 対人場面において相手に適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的, 非言語的な対人行動と定義し, 広義的には, この対人行動の実行を可能としている認知的側面や感情の統制などを含め, 包括的概念として扱うことが多いとし, ①対人場面における目標を達成するために用いられるものである, ②言語的, 非言語的な対人行動として実行される, 通常, 複数の言語的, 非言語的な対人行動が同時に使用され, 個々の対人行動は相互に関連し合っている, ③個々の対人行動の統合と統制, 相手の行動の解釈, 社会的ルールに関する知識, 感情統制など, 対人的な能力が対人行動の実行を可能にしている, ④良否は, 効果性と適切性の観点から判断できる, ⑤自らの対人行動に対して他者が与える強化によって, または, 他者の対人行動のモデリングによって学習されたものである, ⑥欠如や良否は特定でき, 介入や訓練によって改善することもできる, と説明している。

石井 (2006) は, 従来の社会的スキルの役割を補助・強化する概念として, ネガティブなものも含めた自らの社会的スキルや対人関係状況に対するメタ認知を働かせ, スキルの適切な選択的行使・非行使を決定するスキルとして「メタ・ソーシャルスキル」を提案している。社会的スキルの行使および関係性に応じた使い分けは, メタ認知を高く働かせて初めて適応的に機能すると予測できる (石井, 2007)。

したがって, 社会的スキルは, 行動面だけでなく認知面をも含みこんだ概念であり, 情報処理の過程を監視し方向づけていくメタ認知の側面にも目が向けられてきており, 社会的スキルが包括する概念は「社会的コンピテンス」を含む概念となっている。

第2項 社会的スキルのカテゴリーとその問題について

社会的スキルのカテゴリーには様々なものがあるが, 多くの研究が質問紙調査をもとに, 因子分析などの統計手法によってカテゴリー化を試みている。児童生徒用尺度の主たるも

のについて概観し、Table 1-2-1 に示した。その一方で、研究者が一定の理論的立場に依拠し、演繹的に概念化を図るものがある。子どもを対象とした研究に関して、社会的スキルの構成要素を学ばせるために設定する目標スキルを Table1-2-2 に示した。

Table 1-2-1 において、取り上げられているカテゴリーにはかなりの共通性が見られる。東海林・安達・高橋・三船（2012）は、大学生以上を対象として開発された尺度には、自らの意図を正確に伝えるための「記号化」、相手の意図を正確に読み取るための「解読」、相手とのコミュニケーションの中で生じる自らの感情をうまく調整するための「統制」というスキルを汎状況的にとらえた尺度が特徴であるのに比べ、児童生徒用として開発された尺度は、学校生活や友人関係といった「特定の場面や状況」を想定して作成した尺度が非常に多いと指摘している。

また、Table1-2-2 においても、取り上げられている目標スキルにはかなりの共通性が見られ、仲間との関係を開始するための働きかけスキル、仲間との相互作用を維持・促進

Table 1-2-1 社会的スキルのカテゴリー

尺度名	社会的スキルのカテゴリー	研究論文
児童用社会的スキル尺度	「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」	嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)
学校における社会的スキル尺度	「関係維持行動」「関係向上行動」「関係参加行動」	戸ヶ崎・坂野(1997)
児童用社会的スキル尺度	「向社会性」「攻撃性」「引っ込み思案」	石川・小林(1998)
日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度	「集団への参加」「友人への攻撃」「感情のコントロール不全」「友人への配慮」「自己顕示」	荒川・藤生(1999)
仲間関係への社会的スキル	「開放的スキル」「配慮スキル」「積極的スキル」	小石・岩崎(2000)
社会的スキルの児童自己評定尺度	「向社会性」「攻撃性」「引っ込み思案」	藤枝・相川(2001)
学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度(小学生)	「配慮のスキル」「かわりスキル」	河村(2001)
学校生活スキル尺度(中学生版)	「自己学習スキル」「進路決定スキル」「集団活動スキル」「健康維持スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」	飯田・石隈(2002)
児童用社会的スキル尺度教師評定版	「働きかけ」「学業」「自己コントロール」「仲間強化」「規律性」	磯部・佐藤・佐藤・岡安(2006)
児童生徒用ソーシャルスキル尺度(SSI-M)	「関係開始」「基本的マナー」「他者への配慮」「意志表示」「感情統制」	杉村・石井・張・渡部(2007)
コミュニケーション基礎スキル	「意志伝達」「動揺対処」「他者理解」「自己他者モニタリング」「意図的隠匿」	東海林・安達・高橋・三船(2012)

するためのスキル、自己理解・他者理解を含む問題を解決するためのスキルなどに大別することができる。1つ目の働きかけスキルは、仲間との社会的相互作用を開始するために必要なスキルであり、仲間集団へのエントリー、仲間への要求などを中心とした仲間への積極的な働きかけに関わるスキルであり、「あいさつ」「自己紹介」「仲間の誘い方」「仲間の入り方」「やさしい頼み方」などが含まれる。2つ目は、仲間との相互作用を維持・促進するために必要なスキルであり、仲間集団におけるルールや決まりについて理解することも含まれ、「暖かいメッセージ」「積極的な聞き方」「自己コントロール」「感情を分かち合う」などが含まれる。3つ目は、自己理解・他者理解を含む問題を解決するためのスキルであり、「私は誰でしょう?」「上手な断り方」「トラブルの解決策を考える」などが含まれる。

Table 1-2-2 社会的スキル訓練における目標スキル

プログラム	社会的スキル訓練における目標スキル	研究論文
「社会的スキルトレーニングモジュール」	「社会的スキルとは」「人をほめる」「不満の述べ方について」「断り方について」「援助の求め方」「理由の尋ね方」「相手の言動を改めてもらう頼み方」「自分の立場の守り方について」「会話」「共感」「非言語的な社会的スキル」「地位の異なる人とのやりとり」「異性とのやりとり」「意志決定」「グループでのやりとり」「葛藤の処理」	Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1983)
「社会性発達プログラム」	「私は誰でしょう?」「私たちは誰でしょう?」「社会的スキルとは何でしょう」「積極的な聞き方」「暖かいメッセージ」「質問する」「感情を分かち合う」「自分を守る」「自己コントロール」「社会的問題解決」	King & Kirschenbaum (1992)
児童の仲間関係の改善	「非言語的なコミュニケーション」「暖かいメッセージ」「頼み方」「感情を分かち合う(共感)」「不満の述べ方」「自己コントロール」	石川・小林 (1998)
ソーシャルスキル教育で子どもが変わる(小学校)	「あいさつ」「自己紹介」「上手な聞き方」「質問する」「仲間の誘い方」「仲間の入り方」「あたたかい言葉かけ」「気持ちをわかって働きかける」「やさしい頼み方」「上手な断り方」「自分を大切にする」「トラブルの解決策を考える」	小林・相川 (1999)
孤独感低減	「規律性スキル(ルールや決まりを守ろう)」「葛藤解決スキル(上手にほめよう・気持ちを分かち合おう)」「社会的働きかけスキル(上手に話しかけよう)」	金山・後藤・佐藤 (2000)
社会的スキル向上・仲間関係の改善	「積極的に聞く」「あたたかい言葉かけ」「感情を分かち合う(共感する)」	後藤・佐藤・佐藤 (2000)
社会的スキル向上	「なかまへの入り方」「なかまのさそい方」「やさしい言葉かけ」「あいてを思いやる」「じょうずなたのみ方」「あたたかいことわり方」	藤枝・相川 (2001)
心理的ストレス軽減	「積極的な聞き方」「暖かいメッセージ」「仲間の誘い方・入り方」	堀・多賀谷・佐々木 (2003)
社会的スキルの維持	「上手な聴き方」「仲間の誘い方」「あたたかい言葉かけ」「上手な頼み方」「上手な断り方」	荒木・石川・佐藤 (2007)
抑うつ予防のプログラムの中のSSTセッション	「あたたかい言葉かけ」「上手な頼み方」「上手な断り方」	佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤 (2009)
抑うつ予防	「上手な聴き方」「上手な頼み方」「上手な断り方」「先生あのね」	石川・岩永・山下・佐藤・佐藤 (2010)

河村（2001）は、児童・生徒個人の育成と学級集団の育成のために身に付けさせたいと考える社会的スキルと、児童・生徒が実際に学級集団内で活用している社会的スキルの双方について調査し、児童・生徒に必要な社会的スキルとして「配慮のスキル」と「関わりスキル」をあげている。「配慮のスキル」は、学校内においてルールを守ったり、友人の気持ちを察し既存の関係を維持したりするという児童・生徒の基本的な生活習慣や基本的な対人マナーにかかわる社会的スキルである。また、「関わりのスキル」は、学校内において、自分から積極的に友人や所属する集団に働きかけたり、自己の感情や行動を統制したりするという児童・生徒の人間関係の形成や深化にかかわる社会的スキルである。そして、小学生の学級適応には「配慮のスキル」と「関わりのスキル」の2つの社会的スキルが関係していることを明らかにした（河村，2003）。

小林（2010）は社会的スキルの指導に含まれるべき構成要素として、①人間関係の基礎的な知識、②他者の思考と感情の理解の仕方、③自分の思考と感情の伝え方、④人間関係の問題を解決する方法をあげている。大対・松見（2010）は、相互作用のコンテキストを理解する手がかりを提供するものであるという点からも、感情理解・感情統制の訓練は SST に加えられるべき重要な訓練要素であると述べ、坂野（1991）は、単に目に見える行動だけをターゲットにするのではなく、その行動が表出される過程での認知や感情を考えることが重要であると指摘し、吉田（1997）は、単なる行動的側面だけのスキル教育ではなく、コンピテンスの側面を高めるための指導法の導入が望まれると述べている。

したがって、本研究の SST においても、他者や社会を理解する認知的側面と行動レパートリーを広げる行動的側面をもち、認知的側面と行動的側面が相互に補完的な働きをして、社会的スキルの理解が深まるようになることを意識し、教師が特定の価値観を押し付けるのではなく、事実を提示し、体験から感じ、思考する「過程」を大切にしたいと考える。また、参加する児童の発達段階を考慮し、どの児童にとっても、学ぶ価値のあるユニバーサルの視点に立った社会的スキルを目標スキルとして選択する必要があると考える。

第3項 本研究で着目する社会的スキル

これまで述べてきた先行研究における見解と本研究の目的を踏まえて、本研究における社会的スキルは、①学級において実行に対して与えられる強化および他者の行動のモデリングによって学習できる、②学級集団を構成する仲間との関係を構築・拡大・維持・改善するのに必要な技能である、③言語的ないし非言語的行動から成り立っている、④相互作

用を含むものであり、効果的かつ適切な応答性によって良否を判断できる、と定義する。また、本研究では、児童を対象とし、学校教育の一環において児童が仲間との関わりの中で使用する社会的スキルに限定して論じることとする。具体的には、目標スキルとして、仲間への関わりに関するスキル、仲間に対して配慮するスキル、仲間の中で適切に行動するための感情理解・感情統制に関するスキルを目標スキルとして扱うこととする。さらに、この定義からも明らかなように社会的スキルを学習・使用する場所は主に学級とし、行動的な側面だけでなく認知的な側面からも社会的スキルを捉え、実践につなげていくことをめざす。特に、他者への関心を深め、柔軟性・多様性をもつ思考、自己と異質なものに対する寛容さなどを身につけることを志向し、「過程」を重視する立場に立つこととする。

第3節 本研究で着目する学級適応についての関連変数

学級不適応の問題については、これまで、社会的スキルの欠如との関連が指摘されてきた。社会的スキルが向上することでさまざまな不適応問題が改善したと報告されている。例えば、浅本・国里・村岡・在原・堂谷・田所・伊藤・伊藤・佐々木・尾形・鈴木（2010）は学級集団対象に SST を行い、小学校入学当初の児童に見られる学校生活不適応の問題で生じる「小1 プロブレム」の改善に効果があったと述べている。

行動は個体と環境との相互作用で決まり、適切な行動を生起させるためには個体への働きかけとともに環境への働きかけを行う必要がある。水谷・岡田（2007）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、その周りの児童の社会的スキルが改善され、当該児童への向社会的な関わりが増えることによって、当該児童の学級適応感が改善され、当該児童の認知的な変容に影響を及ぼす可能性を示唆している。小石・岩崎（2000）は、小学校5，6年生を対象にして、学級全員について「良いところ探し」を行い、その結果を一覧表にして全員に配布する手続きを行ったところ、仲間から肯定的に見られているということを意識させただけで、仲間関係への自己効力感や社会的スキルの認知が高くなったことを明らかにしている。後藤・佐藤・佐藤（2000）は、学級集団への SST によって、児童は仲間を好意的に認知するようになったと述べている。

一方、磯部・堀江・前田（2004）は、社会的スキルを獲得しているにもかかわらず、それを実行しない社会的実行の欠如に注目し、親和動機の低さが社会的スキルの実行を妨げている可能性を示している。そのため、近年では、自己効力感や目標などの動機づけ変数

に注目する必要性が指摘されている（松尾・新井，1998）。そして，岡田（2008）は，友人関係に対する動機づけは様々な社会的スキルを用いて積極的に友人と関わる際の起点となる要因であり，動機づけへのアプローチは SST とは異なる側面から適応を支援することにつながると考えられると指摘している。

したがって，学級における不適応の問題は，個人の問題であるだけでなく，学級の問題と捉えることが必要であり，学級集団作り・学級経営の視点が重要である。さらに，仲間と関わることへの動機づけを高める必要性があると言える。

学校適応の定義が一貫していないために，学校適応の測定に用いる指標や介入の効果検証の仕方は研究間で様々である。大対・大竹・松見（2007）は子どもの学校適応の正確かつ妥当なアセスメントが必要になると述べ，学校適応アセスメントのための三水準モデル構築を試みている。Figure 1-3-1 に示すように，水準 1 のアセスメントでは子どもが適応に必要な行動をどれだけ身につけているか，感情過程・認知過程を含めた行動的機能を明らかにし，水準 2 のアセスメントでは学業場面や対人場面において子どもの行動が教師や仲間からどの程度強化されているか検討し，水準 3 のアセスメントでは水準 2 の学業場面，対人場面での強化量を合わせた，子どもが学校環境で受ける強化を包括的に捉えることで，学校適応の程度を明らかにすることを提案している。この三水準モデルにあてはめて考えた場合，従来行われてきた学級集団を対象にした SST は，水準 1 の行動的機能を向上させることと一致する。特に，十分に感情を理解し，読み取り，統制する能力がなければ，特に強い感情が生じるような場面において対人スキルが発揮されないので，社会適応的行動において感情へのアプローチが重要視されてきていると指摘している。さらに，効果的な介入によって子どもの適応的行動が増えると，子どもの行動が学業場面や対人場面において強化される機会が増え，その結果として学校に対する肯定感も向上することが予想され，学校環境に居る子どもに生起するポジティブ感情が増加するといえるだろうと述べている。このことは，江村・大久保（2012）が，「教師との関係」「友人との関係」「学業」が学級適応感に正の影響を与えていることを指摘していることとも一致する。したがって，大対ら（2007）の学校適応アセスメントのための三水準モデルにならない，本研究においても，学業場面，対人場面において子どもが学校環境で受ける強化を包括的に捉えることを念頭に置き，以降では，中核となる認知と感情の両側面の適応感関連変数として，自己効力感，ポジティブな感情，被侵害感，承認感，関わりにおける強化量の変数に着目して検証を進めていくことにする。

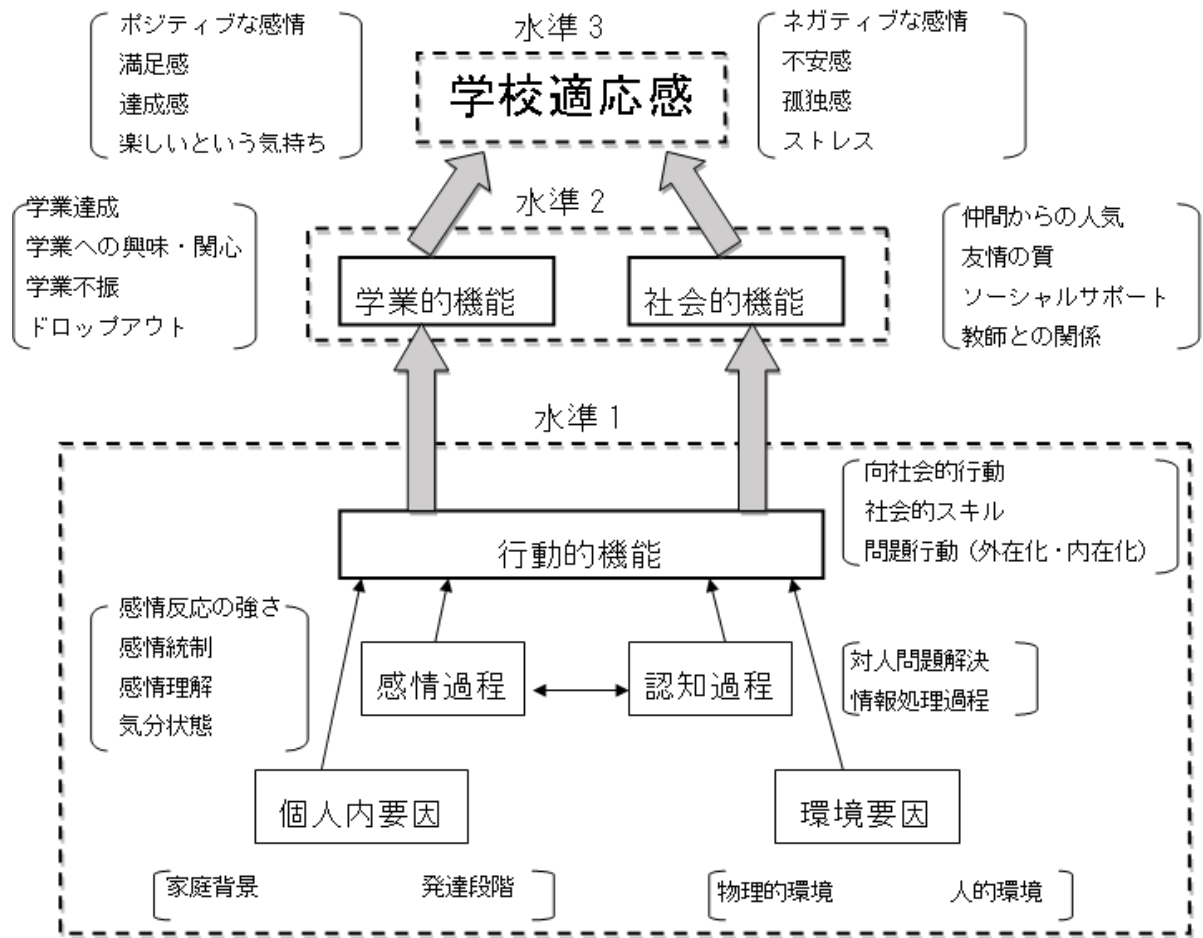


Figure 1-3-1 学校適応アセスメントの三水準モデル（大対ら，2007）

第 4 節 本邦における児童対象の SST の概観

異性への対人不安を示す大学生，統合失調症やうつ病の患者などに認められる社会的スキル欠如を改善するために，1970 年代に本格的に開始された SST に関する研究は，その対象者を幼児，児童，青年へと拡大しつつ，その効果性について優れた実証的証拠を蓄積するに至っている（佐藤・佐藤・岡安・高山，2000）。わが国には，1980 年代に導入され，活発な研究が展開されることとなった。以後では，数多くの SST の研究の中で特に子ども

の SST に焦点を当て、目的と対象、訓練者、方法の整理を行う。さらに、学級集団を対象とした SST の研究における問題点についても概観しておくことにする。

第 1 項 目的と対象

本邦では、1980 年代半ばから児童への SST が実施されてきた。当初、SST は社会的スキルが不足し、何らかの不適応を起こしている人を対象とした「治療法」として位置づけられ（相川，2000），主張性訓練，選択性緘黙反応の低減，登校拒否児の対人反応の改善などの研究が先駆的研究として行われた（佐藤ら，2000）。その後，1990 年代に入ると，佐藤・佐藤・高山（1993a）は攻撃的な幼児 4 名を対象として，佐藤・佐藤・相川・高山（1993）は攻撃的な幼児 2 名を対象として，佐藤・佐藤・高山（1993b）は引っ込み思案幼児 3 名を対象として，それぞれ SST を実施し効果について報告している。つまり，社会的スキルを習得・改善する必要がある子どもを対象に個別または小集団で，学級とは別の場所において SST が行われてきた。しかし，訓練場所で身に付いた社会的スキルを他の場面では使うことが難しく，小林・相川（1999）は，生活の場で周囲の者からの的確に評価されなければ社会的スキルは定着していかないと指摘している。つまり，対象児童だけでなく，周囲の子どもへの働きかけも必要なのである。

この問題の解決のために，仲間媒介法を用いた研究もある。この特徴は，対象児童に直接スキル訓練を行うのではなくて，学級の仲間に対して対象児との社会的相互作用を促進するための社会的スキルを教え，その仲間を媒介として対象児に社会的働きかけを行い，その結果として対象児童の社会的スキルを増加させることを目指したアプローチをとるところにある（佐藤・金山，2001）。佐藤・佐藤・高山（1998）は仲間に社会的な行動のモデルを提示させ，それを見た対象幼児から社会的な行動を引き出し，対象幼児が仲間場面において社会的スキルを実行したときには積極的に強化するなど，仲間に支援者としての役割を担わせている。石川・小林（1998）は攻撃的あるいは引っ込み思案傾向の強い児童 4 名を対象に，週 1 回，放課後に担任が訓練者として SST を実施し，対象児童の不適切な行動に改善が見られたと報告している。しかし，教育現場の多忙化の現状を考えると，多くの子どもを担当する教師や保育者が，日常の教育活動の中で，特定の子どもたちからなる小集団を構成し，その子どもたちにのみ社会的スキルの指導を試みることは時間的にも，人的にも現実的には難しいことが多い（後藤・佐藤・高山，2001）。

1990 年代後半になると、小林・相川（1999）により小学校における SST のプログラムが示され、学級内の人間関係づくりに活用され、対象を全児童に拡大し、学級単位の SST が行われるようになってきた。例えば、金山・後藤・佐藤（2000）は、小学校 3 年生 2 クラスの児童を対象（訓練群と統制群）として孤独感低減に及ぼす SST を実施し、並行して朝 20 分間のゲーム活動を導入することで効果が認められ、さらに、社会的スキルの不足と高い孤独感を示していた児童 2 名のうち 1 名は社会的スキルを習得し、孤独感が大幅に減少したと報告している。堀・多賀谷・佐々木（2003）は、小学校 4 年生の 2 クラスを対象に 3 セッションの SST を実施し、訓練 1 か月後にストレス反応の軽減効果がみられ、進級を挟んで 3 ヶ月後にも効果が維持されていたと報告している。これらの研究では、多くのトレーナーによるフィードバックや社会的強化を行うことで、社会的スキルの獲得・維持を促進した可能性を指摘している。

このように、学校現場への SST の普及とともに、ニーズのある児童から児童全般へと対象が拡大してきた。それに伴い、攻撃性や消極性といった不適切な行動の改善だけでなく、児童の向社会的行動の促進や児童の抑うつ症状の低減などへと適用が拡大し、子どもの社会的適応を促進させることが最終目的となる（金山・佐藤・前田，2004）。最近では、問題が深刻化する前に予防的効果を期待して実施される SST が増えてきた（石川・岩永・山下・佐藤・佐藤，2010；大対・松見，2010）。さらに、相川・佐藤（2006）は、教師が教室場面において対人関係に関わる具体的な知識や技能を児童に教える SST を教育実践と位置づけ、社会的スキル教育と称した。そして、児童全般の社会性の獲得やコミュニケーション能力の向上などの社会性の育成が期待されるようになってきた。

第 2 項 指導者

従来の SST は、訓練を受けた研究者、実践家、あるいは大学院生が訓練者となって実施されるのが一般的であった。つまり、学校・幼稚園・保育園へと訓練のフィールドが移行しても、専門家の指導を受けながら大学院生が訓練者として教室等へ出かけて行って SST を実施していた（例えば、後藤ら，2000；堀ら，2003）。現在、SST の研究は、このように外部からのトレーナーの配置によって実施されるものと、学校へのプログラム提供および指導を経て教師が実施するものに大別される。どちらにおいても、効果が認められてきた SST であるが、前者は学校現場にとっては非日常的な取り組みであると言わざるを得ず、介入終了後に教師だけで継続実施が難しいのが現状である。したがって、本研究では、後

者の学校へのプログラム提供および指導を経て教師が実施する SST に限定して扱うこととする。

第3項 指導方法および形態

佐藤ら（2000）は指導方法の代表的なものとして、①強化法とモデリング法、②仲間媒介法、③コーチング法、④社会的問題解決スキル訓練法の4つをあげている。①の強化法はオペラント条件づけ理論に基づいている。すなわち、望ましい行動が生起したときに正の強化を与え、望ましくない行動の出現に対しては強化しないというやり方によって望ましい行動を増やすことを目指す。モデリング法は社会的学習理論に基づいている。対人的相互作用が上手な仲間をモデルとして提示する方法を用いている。単独で用いた場合に訓練成果の般化や維持が起こりにくいことなどから、単独では用いられず SST の重要な要素として取り入れられることとなる。②の仲間媒介法は上述した通りである。③のコーチング法は認知行動理論に基づいた方法である。標的とすべき社会的スキルを定義し、言語的教示などにより構成要素を示し、行動リハーサルさせ、フィードバックおよび社会的強化を行う。コーチング法の特徴として、社会的スキルを「ルールに支配された行動」ととらえていることと、訓練技法のパッケージ化である。現在、このコーチング法が最も効果をあげ、標準的な SST 技法として取り入れられている（高橋・小関，2011）。④の社会的問題解決スキル訓練法は、具体的な社会的スキルを教えることに焦点をあてるのではなく、問題解決過程を構成する一連の情報処理ステップを教えることをめざしている。具体的には、問題の明確化、解決策の案出、解決策の決定、解決策の実行、効果の検証の5つのステップで行われる（本田・大島・新井，2012）。

一方、学級での SST のプログラムは、課題がある児童を対象として実施するターゲットタイプと学級内のすべての児童を対象とするユニバーサルタイプの2つに大別できる（石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤，2006）。近年、このユニバーサルタイプの実践報告が数多くなされ有効性が実証されてきた。この学級における SST をユニバーサルタイプで行う利点は、①多くの子どもを同時に指導できる、②互いのスキルの優れたところをモデルにできる、③学習したスキルが日常場面に定着するための条件が整いやすい、④指導者となる教師が存在する、ことである（相川・佐藤，2006）。

このように、学級における SST は、個別の児童を対象に行う SST よりも促進効果と般化効果が期待され、学校教育現場に普及し、多くの実践が報告されるようになってきた。

第4項 学級を対象にした SST とその問題

学校現場への SST の普及とともに、介入効果が個々の児童の適応感に反映されにくく、介入以外の場面に目標スキルの遂行が般化しないなど SST における般化と維持の課題が明らかになってきた（佐藤ら，2000）。とりわけ，2000 年以降，介入効果の日常場面への維持と般化に関する問題は，多くの実践研究において問題点として指摘されるようになってきた（例えば，江村・岡安，2003；藤枝・相川，2001）。社会的スキルの使用が維持されるような強化環境を準備しなかった場合，いったん獲得されたスキルが失われることがわかっている（後藤ら，2001）。しかし，学校規模で SST を行うことによって進級などで生じる強化環境の変化による影響を低減し，訓練効果が維持されやすいことが指摘されている（戸ヶ崎・外所・井上・佐藤・佐藤，2005）。

荒木・石川・佐藤（2007）は，維持促進の手続きとして，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，保護者への働きかけの3つを実施し，3か月後のフォローアップまで効果が維持していることを確認した。このことから，金山ら（2000）は，社会的スキルの維持に関しては，日常場面における社会スキル遂行の手がかり刺激の呈示および強化随伴性の確保というふたつの要因が重要であると述べている。

一方，従来の SST は統制された場面でおこなわれる不連続 (discrete) 型の訓練であり，強化される訓練場面と強化されない日常場面との間の弁別学習を促進するため，般化が生じないと考えられる（嶋崎，1996）。つまり，訓練場面で賞賛や注目といった強化を過剰に与えると，訓練場面でのスキルは確かに上達するかもしれないが，強化されない日常場面でのスキルの実行を抑制することになるのである。

これを防ぐために，佐藤（1996）は，訓練室で実施する SST は自然な自由遊び場面への般化の出現を抑制するとして，訓練室での SST を社会的スキルの基本的事項を教示することを中心に最小限にとどめ，トレーナーが最初から自由場面において意図的に遊びを構造化しておき，機会あるごとに対象幼児に社会的スキルをコーチする手続きが取られている。したがって，可能な限り日常生活に近い場面でのトレーニングが介入効果の般化を促進することは，個別の児童を対象とした SST の研究から明らかである（佐藤ら，1998）。

さらに，行動的側面だけでなく，認知的側面において，渡辺・星（2009）は，般化と維持を促進するためには，スキル遂行の継続的な学習とそれを促進するための認知的な学習の双方が必要であると述べている。他者からの強化に依存しない般化促進方略として，目標スキルの遂行回数の自己目標をたて，記録および結果のフィードバックを行うセルフ・

マネジメント手続きを加えることで般化促進の可能性を示唆している。セルフモニタリングは自らの行動を組織的に観察し、目標行動の生起、非生起を記録する手続きであり、しばしば目標設定と自己評価が組み合わせられ、行動に望ましい改善をもたらす方法の一成分である (Cooper, Heron, & Heward, 2013)。井澤・霜田・氏森 (2007) は、正確なセルフモニタリングが適切な社会的スキルの遂行を促進することを示唆している。したがって、獲得された社会的スキルを継続して実行させるためには、社会的環境の整備とともに、学習終了後にも学習内容を想起させ、自らの行動を観察し、自己評価する手立てが有効であると考えられる。

以上のことから、社会的スキルを学習し、そのスキルをいろいろな場面で活用する力を育成するために、SST の実施の際には授業時間等に特別な時間を設けるのではなく、教育活動全般において機会を見つけて実施し、社会的スキルが特別な時や場での行動ではなく、日常生活全般で活用されるものであることを意識させることが重要になってくると考える。また、他者への関心や他者と関わるための動機づけを高め、社会的スキルを学習する必要性を理解させ、学習終了後にも学習内容を想起させ、自らの行動を観察し自己評価するなどの認知面へのアプローチを組み込んだ手続きを工夫することが重要であると考えられる。

第5節 対象児童側の要因および発達の問題

学級集団への SST を行うためにはその集団へのアセスメントが重要になり、どのような対象にどのような目標を掲げて働きかけるべきかについて検討を進める必要がある。そのために、どの学年でどの程度の社会的スキルが獲得されているのか、という発達の様相について明らかにしておく必要があるだろう。また、教師は子どもたちにどの学年でどの程度の社会的スキルを獲得させたいと考えているのか、ということもあわせて確認する必要があると考える。しかし、研究の多くは、担任のニーズによって目標スキルが決められており、子どもの発達の視点から検討を行ったものは少ないのが現状である。

一方、SST は単なるスキルの学習ではなく、実際の学級における相互作用を扱うこととなる。そのため、介入を行う担任の指導態度をどのように認知しているかによって、介入効果に差があるかどうかを検証する必要があると考えられる。倉嶋 (1996) は、教師の指導行動について児童の教師評定と教師の自己評定との認知差が大きい学級は児童の学級適応感が低いことを指摘している。栗田・勝倉 (1993) は、児童との認知のずれを担任へフ

ィードバックすることによって学級の雰囲気，規律，まとまりが肯定的に変化したことを指摘している。

小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田（2009）は，学級集団において SST の実効性を高めるためには，学級内での社会的スキルの遂行や仲間同士における相互作用の生起の重要性を取り上げ，SST 指導の際に社会的スキル遂行の有無，遂行対象およびその際の感情をセルフモニタリングさせることによって，学級における集団の変化について検討した。その結果を基にして，相互作用の成立していなかった児童への個別対応を担当へ依頼し，担任による個別対応を実施した多くの児童において，社会的スキル得点の増加，維持が確認できたと報告している。担任が抱えている印象とかけ離れている児童に対して注意を向けるきっかけとなり，児童理解が促進されたと担任は述べている。

このように，担任に対して児童の情報をフィードバックすることで，多面的な児童理解へと促進し，効果的なアプローチに発展する可能性がある。事前および途中で得られた情報を活用することで担任の負担を軽減し，担任が効果的なアプローチを行うための補助になるならば，児童の認知に関して積極的に開示していくことも方策の一つであろう。本研究では，上記の点に考慮したアプローチを試み，検討を行う。

第 6 節 担任による学級を対象にした SST における利点と課題

この節では，担任が授業者として，学級集団を対象に子どもの社会的適応の促進を試みた研究に絞って取り上げ，検討を加えておくことにする。学校現場への SST の普及とともに，担任との協働を経て，担任がメイントレーナーとして介入を行う研究が増加してきた。例えば，藤枝・相川（2001）は，小学 4 年生の 2 クラス（介入群と統制群）を対象に 10 セッションの SST を実施した。その結果，「上手な頼み方」「あたたかい断り方」において効果が認められた。一方，社会的スキルの低い児童に関して，教師評定において効果は認められたが児童の自己評定において効果は認められなかったと述べている。

佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤（2009）は，学級単位で担任が実施する児童の抑うつに対する認知行動療法プログラムの開発を行った。小学 5，6 年生の 10 学級（介入群 5 学級と統制群 5 学級）の児童を対象に，第 1 回のみ専門家による介入を行い，残りの 8 セッションは，担任がマニュアルに従い介入を行った。その結果，介入群は，抑うつ症状の低減，社会的スキルおよび認知の誤りの改善，全般的な主観的学校不適応感の軽減，抑

うつや認知行動的対処に関する知識の向上が認められた。この研究では、各セッションの前後1時間ずつ、大学スタッフと担任との打ち合わせおよび介入についてのフィードバックが行われた。こういった取り組みは、担任が訓練者としてのスキルを向上させる一つの方策と言えよう。一方で、時間と手間がかかるシステムであることも否めない。

相川・佐藤（2006）は、担任が訓練者を務めた場合の利点は、①担任は最もよく子どもを観察しているため、児童についての情報を豊富に持ち、ちょっとした変化にも気づくことができる、②担任は、児童が望ましい行動を生起させたら、即時に強化でき、学習した社会的スキルの般化につなげやすい、③学級内でトラブルが生じたときに、児童に対してそれまでに学習してきた社会的スキルを使って解決するように指導ができ、トラブルの解決を通して、仲間受容が促進されると述べている。一方で、学校現場での SST の問題点は、①大きな集団を介入対象とするので、参加者一人一人の介入ニーズを十分に把握できない、②実践の客観的な評価を経ないままに急速に普及しているのが実情であり、実践の前後での効果判定のためのアセスメント、変化の確認、プログラムの検討修正していくプロセスが不十分、③教師自身が介入の目的を理解し、その必要性を感じるだけでは限界がある、と指摘している。その上で、改善点として、学級集団を対象とする場合には、できるだけ多くの子どもに必要とされる指導計画の内容にすること、あわせて子どもたちのニーズを把握する調査の実施、介入をサポートする学校職員、とりわけ校長の理解と後押しが必要であると述べている。学校体制として実施できなければ、継続した取り組みにはなりにくいのが現状である。

また、学校現場が抱える問題として、教師の多忙化に加え、教師の年齢構成の偏りやメンタルヘルスの悪化などが指摘されて久しい。そのため、教師が自主自発的に行っていた日々の実践のふりかえり、お互いの学びあいが成立しにくくなっている。吉田（1997）は「教師の方に、対人関係能力が十分に備わっていなければ、効果的な指導を行うことができない。義務教育を担当する教師に求められるのは、単なる偏差値の高さではなく、豊かな対人関係能力である」と指摘している。しかし、若い教師の中には、豊かな集団遊びを体験してきた年代が少なくなっているのも事実であり、新しい教師像からの新しい学級集団作りを構築していく必要があると思われる。このような現状をふまえ、担任の強みを最大限に活かし日常の教育実践の延長線上で実施できる手続きで、なおかつ担任経験の浅い教師が学級集団作りの視点で児童相互の関わりを構築するための支援になるような手続きの開発が望まれると考える。

さらに、特別支援教育との関連において、近年、授業中離席をする、授業妨害をするなどの行動上の課題のある児童に対してターゲットタイプの介入がなされてきた。対象児童の機能的アセスメントを経て介入するために効果がある一方、他の児童に対する担任の対応が希薄になってしまい、他の児童が追随するなどの不適切な行動を誘発することがある(関戸・田中, 2010)。そのため、関戸・安田(2011)は、学級全体に対するユニバーサルタイプの支援を基盤とした上で個別支援を導入する方法が、担任に負担をかけることなく、複数の児童の問題行動の改善を可能にすると報告している。また、大久保・高橋・野呂(2011)は、行動上の問題を示していた児童に対して個別的支援を行い、その後、学級全体に対する支援を実施したところ、学級全体に対する支援を実施した期間のほうが、個別的支援を実施した期間よりも高く安定した効果が得られたと述べている。したがって、特別支援教育の視点からも、担任による学級集団を対象とした日常の教育実践の延長線上で実施できるユニバーサルタイプの手続きが望まれる。

第7節 機会利用型 SST

機会利用型指導法は、もともと軽度の言語発達遅滞をとまなう児童を対象とした言語行動の促進法として提唱されたものであり、適切な行動が生起するために環境設定を行い、適切な自発行動を待ち、自発行動が起これば指導の機会として利用する方法である(出口・山本, 1985)。そのため、機会利用型指導法は不連続型の訓練法に比べ、般化と維持に優れた効果があることが示されてきたが、教育現場において SST や構成的グループエンカウンターのような不連続型の訓練法が盛んに導入されている現状がある(加藤・江尻・小山・多田, 2005)。教育現場において機会利用型指導法を適用した先行研究として、幼稚園の保育場面において自閉症児の社会的相互作用を深める研究(園山・秋元・板垣・小林, 1989)、中学校相談室において不登校中学生の登校行動の形成を行った研究(加藤ら, 2005)が見られるが、小学校の通常学級における学級集団を対象に SST として適用した例は見あたらない。

そこで、本研究では、目標スキルが生起しやすいように環境条件を整えた後、適切な目標スキルを行った児童に対して社会的強化子を随伴させ、「仲間が今、行った」目標スキルを題材にして、教示、モデリング、行動リハーサルといったコーチング法の構成要素を行う手続きを機会利用型 SST と定義する。この機会利用型 SST と従来の不連続型の SST と

の違いは、①指導者が教える形で手続きが発端するのではなく、子どもが目標スキルを行うところから手続きが発端し、②構造化された学習環境ではなく、子どもにとって自然な環境で行い、③題材と強化子を指導者が決めるのではなく、子どもの選択性を基にする、ということである（加藤ら、2005）。したがって、実際に生起する目標スキルにはある程度、幅が生じることとなる。

日常場面において目標スキルを行った当該児童は、社会的強化子を得ることで日常場面での目標スキルの実行を促進させる。また、周りの児童にとって当該児童はモデルとなり、周りの児童は目標スキルを想起し、自己の行動を振り返る機会となる。そして、担任が意図をもって学級全体へ働きかけることで、目標スキルを学級全員で学ぶことになり、周りの児童に対しても目標スキルの実行を働きかけることになる。さらに、目標スキルが学級全員で共有されることでお互いの目標スキルの実行に気付きやすくなり、日常場面で仲間の目標スキルの実行に対して、児童相互のフィードバックが増加するであろう。その結果、学級全体で日常場面における目標スキルは向上し、それに伴って児童相互の関わり合いが増加する可能性が期待できる。

さらに、機会利用型 SST の対象に関しては、学級児童全員を対象としてユニバーサルタイプで実施することも、対象児童を限定して個別支援としてターゲットタイプで実施することも可能である。そして、ユニバーサルタイプとターゲットタイプとの併用が可能であり、ユニバーサルタイプのクラスワイド支援を基盤にしながらのターゲットタイプのアプローチが行える利点がある。

第 8 節 本研究の意義

ここまで、子どもの学校不適應と社会的スキルの関連、および SST について先行研究の知見に基づき述べてきた。この問題に対する本研究の意義と独自性についてまとめると次のようになる。

まず第 1 に、担任が訓練者として、児童の仲間関係を促進する目的で機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行い、機会利用型 SST の有用性を明らかにしようとする点があげられる。特に、本邦では通常学級において担任が行う機会利用型 SST の研究はほとんどなされていない。しかも、ユニバーサルタイプの介入、ターゲットタイプの介入、その両方を併用した介入を行うことで、あらゆる対象に対応できる根拠を提供することになる。

第2に、児童の発達段階に応じた社会的スキルを明らかにしようとする点が上げられる。機会利用型 SST を実施の際には、適切な行動が生起するための環境設定を行う必要がある。そこで、児童の社会的スキルの実態把握が重要になる。個別の児童を対象にするターゲットタイプの場合は、当該児童の機能的アセスメントが不可欠であり、集団を対象にするユニバーサルタイプの場合においても、行動観察が不可欠である。さらに、全学級を対象にする学校規模の SST の場合には、全ての学級の行動観察を行うことは難しく、発達段階に応じた適切な実施時期および目標スキルを明らかにすることで、どのような発達段階の児童にはどのような目標スキルを指導していけばよいかといった実践的知見を得ることができるであろう。

第3に、従来の研究では介入主体者の要因はあまり考慮されてこなかった。しかし、学級での営みは担任と児童の相互作用に他ならない。担任である指導者側の要因、児童側の要因、そして、担任と児童の相互作用における促進要因を明らかにしようとする点があげられる。この点を明らかにすることで、より効果的に機会利用型 SST を行うための実践的知見を得ることができると考えられる。

第4に、学校現場での実践経験を活かし、「わかりやすく、簡単で、いつでも使える」視点で、機会利用型 SST の活用を提案しようとする点である。このことは、次世代の教師育成の点からも有意義であると考えられる。

第9節 本研究の目的と構成

述べてきた SST の研究に関する問題についてまとめると、以下ようになる。

- (1) 教師側が考えるそれぞれの発達段階に必要とされる社会的スキルを明らかにする必要がある。
- (2) 特定の児童を対象に仲間との適切な関わり行動を促進させる目的で、学級生活場面におけるターゲットタイプの機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行うことである。
- (3) 対象を個人から集団に拡大し、仲間関係の促進を目的とした機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行う必要がある。
- (4) ユニバーサルタイプを基盤にしながらのターゲットタイプの機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行うことである。

- (5) 担任と児童の相互作用の観点から、SST の実施の際、児童からみた担任の指導態度を含む要因間の関連について明らかにする必要がある。
- (6) 教師側の要因である SST の指導経験による訓練効果に違いがあるかを明らかにする必要がある。
- (7) 社会的スキルを学習する必要のある児童の情報を担任へフィードバックすることが有効かどうかを明らかにする必要がある。
- (8) セルフモニタリング手続きが般化や維持に有効かどうかを明らかにする必要がある。
- (9) 通常の教科学習の授業において並行して機会利用型 SST を行うためには、簡略化した手続きが求められる。フィードバックとモデリングを中心とした短縮型手続きを行い、般化を促進させる効果があるのか明らかにする必要がある。

これらの課題の解決に向け、まず、担任による学級での指導場面において機会利用型 SST を適用し、検討を行う。具体的には、研究Ⅰでは、不適応行動が多発している小学 2 年生の発達障害児を対象としたターゲットタイプの機会利用型 SST を適用し、効果が認められるかを検討する。研究Ⅱでは、対象を小学 4 年生の学級集団へ拡大し、ユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施し、学級集団の仲間関係の社会的スキルおよび自己効力感、仲間関係との関連、維持について検討する。そして、児童が認知する担任の指導態度との関連について検討することとする。研究Ⅲでは、小学 4 年生の学級におけるユニバーサルタイプの機会利用型 SST を基盤にしながら、男児 2 名を対象としたターゲットタイプの機会利用型 SST を併用し、対象児童の仲間関係への社会的スキルおよび仲間関係への自己効力感、仲間との関わりについて検討する。

次に、実施規模を小学校全体に拡大し、機会利用型 SST の手続きに関する検討を行う。具体的には、研究Ⅳでは、予備調査 1 において教師が必要と考える社会的スキルを明らかにし、その結果に基づいて学校規模の SST を行い、教師側の要因（指導経験の有無）による介入効果の違いについて検討する。研究Ⅴではユニバーサルタイプでの機会利用型 SST を実施し、担任に対するフィードバックの有無により効果に違いがあるかを検討する。研究Ⅵでは教師側の要因を統制し、社会的スキルの学習効果を維持させるために児童に対してセルフモニタリング手続きを導入し、その効果について検討する。

最後に、研究Ⅶでは、小学 5 年生の算数の授業における話し合い活動の場面において、あらかじめ学級全員へ目標スキルを教示し、目標スキルを使用するための環境設定を行っ

た上で、介入手続きを簡略化した機会利用型 SST を実施し、目標スキルおよびそれらの自己効力感が向上するか、仲間関係への般化促進に効果があるかについて検討する。

以上、本研究の構成を図示すると、Figure 1-9-1 のようになる。

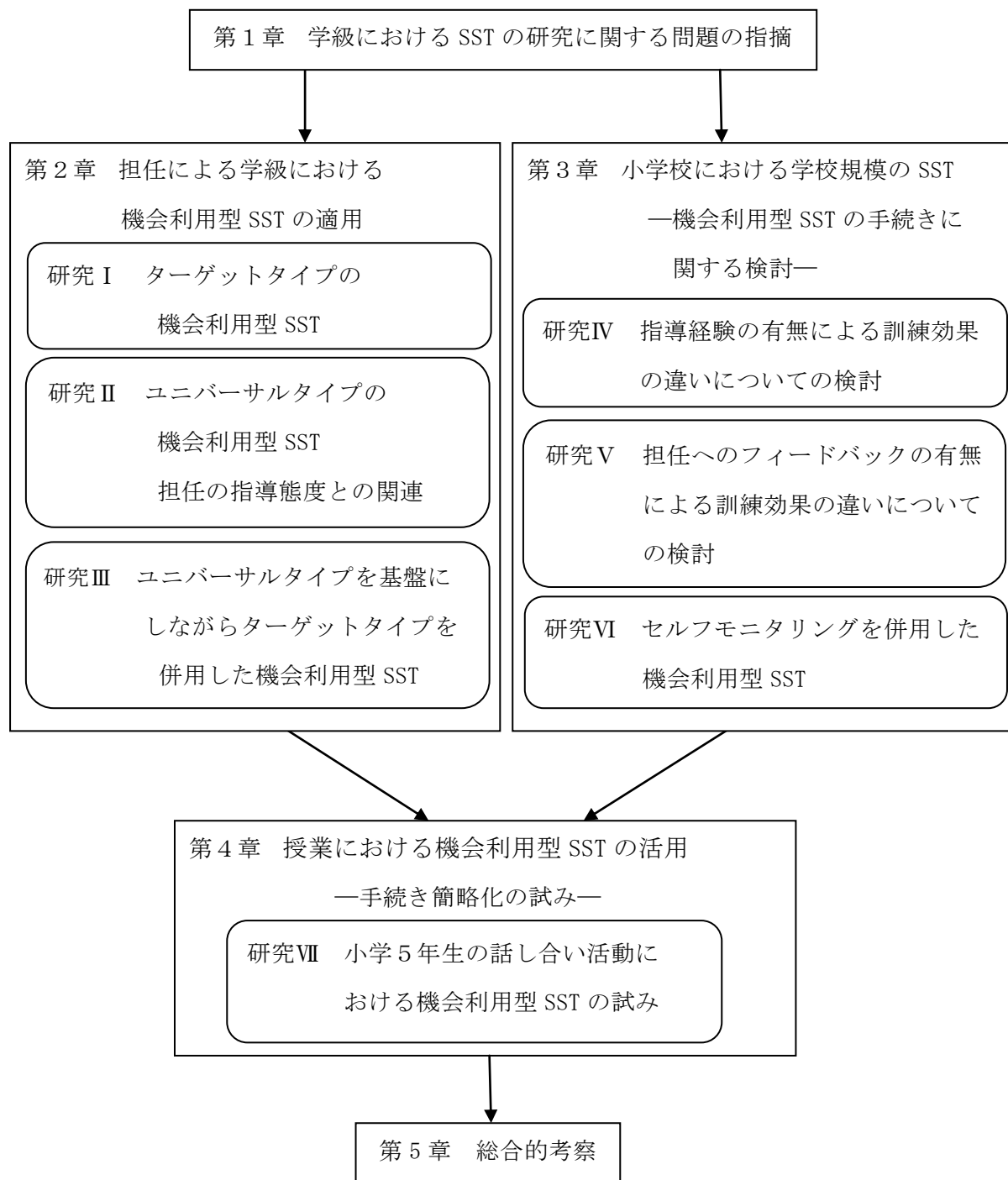


Figure 1-9-1 本研究の構成

第2章 担任による学級における 機会利用型 SST の適用

第1節 ターゲットタイプの機会利用型 SST（研究Ⅰ）

引っ込み思案幼児へのグループ SST としては、佐藤・佐藤・高山（1998）が仲間数人とともに自由遊び場面での訓練を行い、長期的維持効果を実証している。同様の方法で、岡村・佐藤（2002）は攻撃的幼児を仲間とともに訓練し、効果を確認している。一方、専門機関でのグループ SST としては、学習障害（以下、LD とする）児に関しては、丸山・中野（2000）が小学校低学年児童対象に SST を実施し、般化の困難さを論じている。また、注意欠陥／多動性障害（以下、ADHD とする）児に関しては、大塚・堀・本田・加藤・佐々木（2004）が小学2年生に自由遊び場面を設定して SST を行い、般化の試みを行っている。

そこで、通常学級において不適切な行動が多発していた発達障害のある児童を対象として通常学級の担任がターゲットタイプの機会利用型 SST を実施する。その結果、不適切な行動が軽減するか、他の学習面、生活面、社会性への般化が認められるか検討を行う。

方 法

1. 対象

情緒障害児学級（現在、特別支援学級）に在籍している小学2年生の男児 A。自閉傾向のある ADHD（現在の診断基準では自閉症スペクトラム）である。本研究者が担任である。A は、2～3時間/日、特定教科と自立活動の際、在籍している障害児学級で学習するが、それ以外の時間は B 担任が担当している通常学級（交流学級）で過ごしている。知的発達レベルは平均に位置し、学年相当の学習内容が理解できているが、習得度にばらつきが見られる。苦手な学習や当番活動は徘徊し、教室から飛び出すことで、結果的にしなくて済んでいる。多弁で知識も豊富である反面、相手の意図を読みとることが難しい。ほめられると積極的に人の役に立とうとする。勝敗にこだわり自分に有利なようにルールを途中で変更するため、周りの児童とのトラブルがある。順番を待ったり、相手の意見をじっくりと聞いたりすることが苦手である。

通常学級での授業中の行動観察の結果、机に伏す、床に寝転がる、離席するなどの不適切な行動が多発し、適切に授業に参加することが困難であった。授業に参加していても頻繁に指示を聞き逃し、課題の開始が他児より大幅に遅れることがよくあった。また、みんなと違ったことをしていてもあまり気にしていない様子が見られた。一方、見通しがもてないと不安になり、B 担任へ何度も確認を求めている。A にとってのストレス状況（騒音・

暑さ・寝不足等）において、制限が加わる、苦手な課題が提示されるなどをきっかけに、暴言、他者への暴力を伴うパニックが生起した。特に、週前半と金曜日に顕著であった。さらに、音楽・体育の開始とともに退室し、廊下で寝転がって過ごし、歩行中には常同行動が観察された。機能分析の結果、不適切な行動の主な機能は、活動要求、逃避・回避であり、常同行動は自己刺激行動であると考えられた。

2. 目標スキル

目標スキルを「言葉で伝え、適切に行動する」とした。具体的な目標行動は、「先生、来て（ください）」と言って3分待つ、「わからない」と伝える、「〇〇（障害児学級名）で勉強したいです」と言って許可をもらってから障害児学級での学習に変更する、など状況に応じた適切な言語行動とし、少しずつ目標行動のレベルを上げていった。

3. 測定尺度

B担任に授業参加の記録を依頼した。負担軽減のため、1授業時間ごとに「◎：全部参加した」「○：ほとんど参加した、又は一部代替の内容で参加した」「△：少し参加した」「×：参加できなかった」の基準で回答を依頼した。

4. 手続き

(1) 事前指導

適切な行動を増やすことで、不適切な行動の低減をめざすこととした。常同行動については人に迷惑をかけているかどうかを基準とし、積極的な介入をせず見守ることとした。Aの保護者、B担任、障害児学級担任である本研究者が連携し、支援の内容や基準を統一し、Aの特性に配慮した環境調整を行った。障害児学級では、不適切な行動の代替行動のレパトリーを増やすために状況に応じた言葉と行動を指導し、学習内容が理解できないことによる回避・逃避行動の低減のために予習に重点を置いた学習支援をおこなった。また、パニック時のクールダウンの手順について、本人も含めた学校の教職員全員で共通確認を行った。

(2) 通常学級における機会利用型SST

日常の指導の中においてAを対象に機会利用型で目標スキルを指導することをB担任へ依頼した。手続きは、①Aが適切な言語行動を行うと、即時にフィードバックを行う、②適切な言語行動が生起しない時は、言語的プロンプトを与えて適切な言語行動の出現を促し、適切な言語行動を行うと、即時にフィードバックを行う、③適切な行動が出現するようになると、プロンプトを徐々に減らしていく、④不適切な行動が生起したときは「人は

たたきません」等，キーワードで伝え，適切な行動（この場合は，たたく行動をやめる）が生起したら即時強化する，⑤パニック時には，決められているクールダウンの手順に従って対応する，である。

結果と考察

(1) 授業参加率

B担任の記録をもとに，◎は2点，○は1点，△は0.5点，×は0点として得点を割り振り，1日の得点の合計点÷(最高得点の2点×1日の授業時間数)×100の式によって算出した。Figure 2-1-1に授業参加率を示した。ベースラインの平均授業参加率は41.6%であった。授業参加率が増加するにつれて不適切な行動が減少し，音楽以外は最後まで着席し，授業に参加できるようになった。介入後期の平均授業参加率は90.1%に増加した。全く参加できなかった音楽の参加についても，障害児学級で過ごす，通常学級において教師机の下で過ごす等段階的なレベルを設定することで，1/2程度参加ができるようになった。

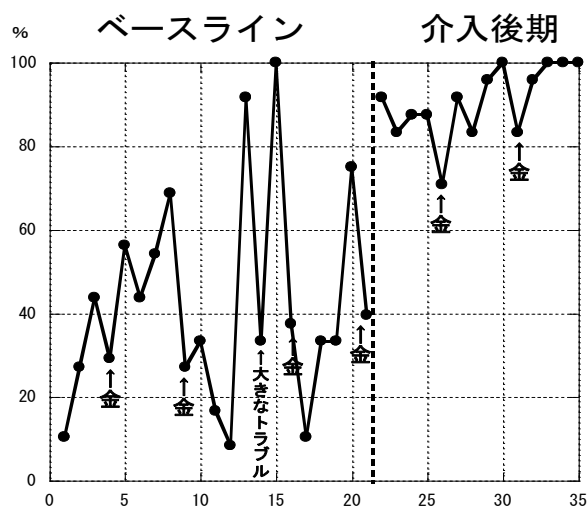


Figure 2-1-1 Aの授業参加率

行動観察の結果、机に伏す行動はパニック後や体調不良時には見られるが、頻度と継続時間が軽減した。さらに、床に寝転がる行動はいっさい見られなくなった。離席に関しては、興味関心が高じて勢い余っての離席は見られるものの、以前のような授業からの逃避や授業外の活動をするための離席はほとんど見られなくなった。パニックになりそうとき、事前に「おこっているんや」と自分の状態をまわりの児童へ伝える対処行動がとれるようになってきた。また、生起しても短時間で許容できる範囲へと収束していった。常同行動は不調時に多少見られる程度に減少した。

(2) 集団活動への般化

言語的プロンプトがあれば当番や片づけが可能となった。Aの適切な行動が増加するに従い不適切な行動が減少していった。その結果、まわりからポジティブな応答を得る機会が増加し、自発参加の割合が増加していった。B担任が機会利用型で目標スキル以外の適切な行動を強化することで、授業場面以外においてもAの適切な行動が増加し、不適切な行動が軽減し、Aを好意的に捉える児童が増え、Aとうまく関われる児童が増えた。さらに、友だちとの相互交流も増加し、放課後に他児の家へ遊びに行く行動へと発展していった。

第2節 ユニバーサルタイプの機会利用型 SST（研究Ⅱ）

前節において特定の児童を対象として効果が認められた機会利用型 SST であるが、本節では対象を個人から集団に拡大し、学級集団全体を対象にして仲間関係の促進を目的とした機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行う。さらに、担任と児童の相互作用の観点から、SST の実施の際、児童から見た担任の指導態度を含む要因間の関連について検証を試みる。

第1項 学級集団を対象にした機会利用型 SST

学級集団全体を対象に機会利用型 SST を行い、仲間関係への社会的スキルが向上するか、仲間関係への自己効力感が高まるか、自己認知や仲間への認知が肯定的なものに変化するか、および仲間関係の改善に効果があるかを検討する。

方 法

1. 対象

公立小学校4年A組29名(男子14名, 女子15名)とB組29名(男子14名, 女子15名)の児童である。データとして分析対象になったのは, 回答に欠損のないA組27名(男子14名, 女子13名)とB組24名(男子12名, 女子12名)の児童である。どちらの担任も, 教職経験20年以上の40代女性であった。

なお, 介入前に, 児童の保護者に対して「行動的アプローチを使つての教育支援—社会性の発達を促す指導プログラム—」の説明文書を配布し, 実施についての同意を得た。児童に対しては, 担任が「人との関わり方を考えたり, 学んだりする学習を実施すること, 本研究者が学級に入ってティーム・ティーチングの形式で行うこと, ロールプレイなどいつもの学習と違うことをするが, やりたくなかったり, 質問紙に回答したくなかったら, 見ているだけでもいいこと」を説明し, SSTへの参加の同意を得ていた。

2. 目標スキル

教室場面での機会利用型SSTを実施することによって, 仲間との相互作用が維持・促進されることをねらいとしている。目標スキルの選択にあたっては, 訓練4週間前に行った児童の行動観察の結果および後藤ら(2000), 金山・後藤・佐藤(2002)を参考にして, 仲間との相互作用を始発させる「働きかけスキル」, 仲間からの好意的反応を引き出す「応答スキル」, 仲間集団のルールを理解する「規律性スキル」の3つのカテゴリーを設定した。各担任と相談して, 3つのカテゴリーの中から目標スキルを1つずつ選択した。

「働きかけスキル」カテゴリーからは「あたたかい言葉かけ」を選定した。相手の状況を観察した後, 相手を見て, 状況にあった顔の表情(笑顔など)で, 相手に聞こえる声で, 気持ちを表す言葉を添えることを構成要素とする行動である。「応答スキル」カテゴリーからは「積極的な聞き方」を選定した。自分が行っていることを止めて, 相手の方を見て, 相槌を打って聞くことを構成要素とする行動である。「規律性スキル」カテゴリーからは「自己コントロール」を選定した。誘惑に抵抗する行動, 不快なことに耐える行動, 新しいことを学ぼうとする行動, 自分の行為をうまく操る行動, セルフモニタリングする行動, および見通しを持って行動することである。

3. 手続き

それぞれの群における質問紙および機会利用型 SST の時期を Figure 2-2-1 に示した。訓練群へは、通常授業の時間帯に 45 分間 1 セッションとして、行動観察、ティーム・ティーチング形式の学習補助を経て、学級集団を対象にした機会利用型 SST を実施した。

(1) 行動観察および質問紙

教室場面での学級集団を対象とした機会利用型 SST の効果を検討するために、朝学習の時間に本研究者が学級単位で実施した。時期 1 は A 組訓練の 1 週間前、時期 2 は A 組訓練終了の 1 週間後、時期 3 は A 組訓練終了の 6 週間後、時期 4 は A 組訓練終了の 9 週間後、B 組訓練の 1 週間前、時期 5 は B 組訓練終了の 1 週間後である。

(2) ティーム・ティーチング

SST を実施する 2 週間前に 8 セッション、SST 実施予定学級の担任が行う授業に本研究者が参加し、ティーム・ティーチングの形式で学習補助を行った。児童がティーム・ティーチング形式の学習形態および本研究者の存在にとまどうことのないように設定した。

(3) 担任への訓練

教室場面での機会利用型 SST を実施する前日に、本研究者が SST 実施予定の担任に対して行動療法の原理と手続きを説明し、想定される場面のロールプレイを実施した。

まず、具体的な説明は、①行動の前には先行刺激があり、行動のあとには後続刺激がある、②行動に対して後続刺激が影響を及ぼしている例を説明、③望んでいる適切な行動が生起したらすぐにほめるなどの社会的刺激を随伴させると、その行動が増加する、④望んでいるすべてのポイントを満たしていなくても、うまくいった点を具体的にほめる、⑤周りの児童からの認めによって当該児童の仲間関係への自己効力感が向上しやすい、であった。特に、担任と児童が「仲間のよいところを見つけ、本人にフィードバックする」ことを強調した。次に、本研究者が日常的にありそうな複数の場面をあげ、その中から生起しそうな行動を担任が選択し、台本を一緒に作成した。さらに、担任の役を本研究者が、子どもの役を担任がそれぞれロールプレイし、本研究者が行っていることを担任がモデリングし、担任が訓練者の役割を理解したら役を交代してロールプレイを行った。

(4) 学級集団を対象とした機会利用型 SST

A 組は X 年 11 月 26 日から 12 月 4 日の期間に 11 セッション、B 組は A 組に介入している期間は待機し、X+1 年 2 月 19 日から 2 月 28 日の期間に 11 セッション行った。したがって、A 組の介入中に測定した待機群 B 組のデータは、A 組との群間比較データとなると

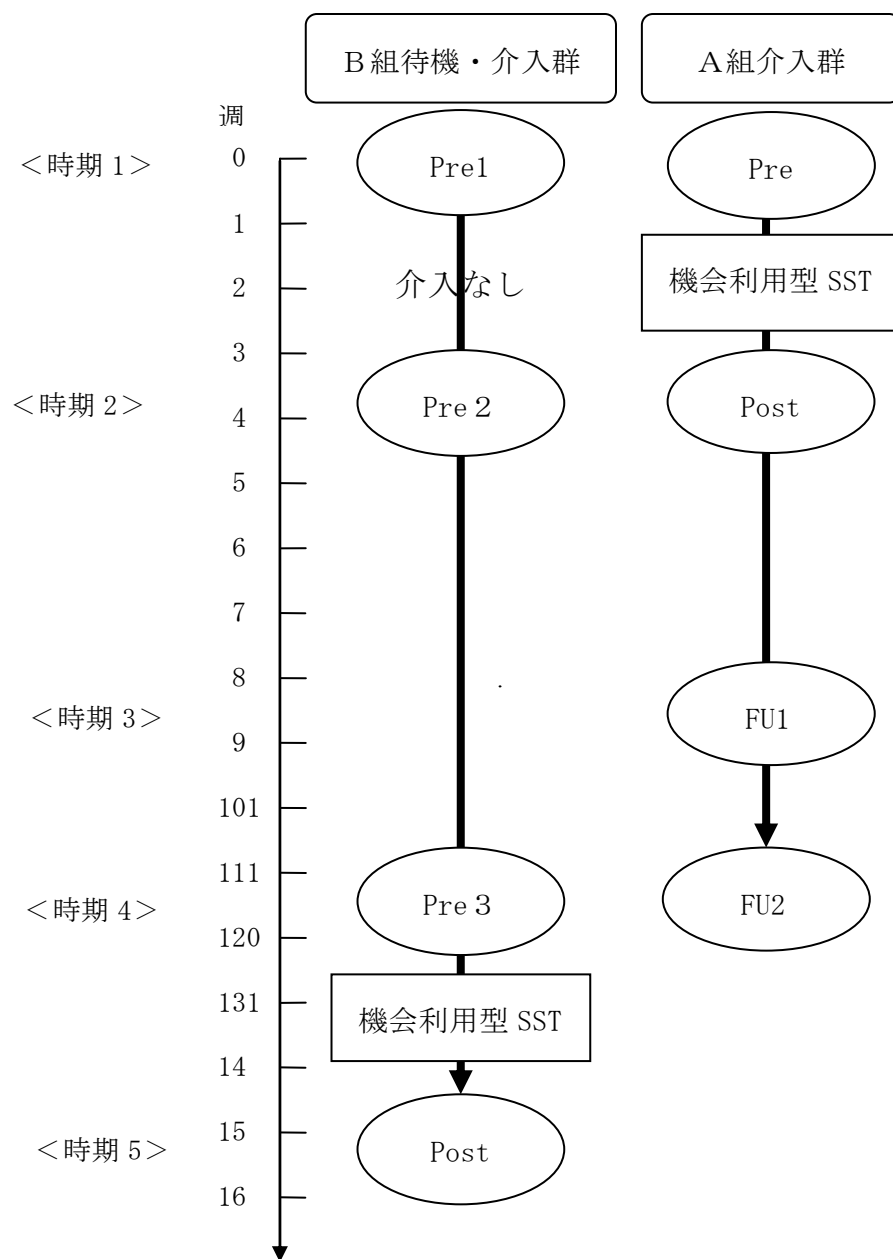


Figure 2-2-1 それぞれの群における質問紙および機会利用型 SST の時期

FU : Follow up ; SST : Social skills Training

とともに、B組の介入に対する事前データ、すなわち群内比較データとなる。こういう変則的なデザインを設定した理由は効果が予想される介入を実施しない群を設定することを避けるという教育的観点からである。機会利用型 SST は、児童の中から実際に生じた目標行動とその場面を使用し、コーチング法の訓練要素を取り入れ、気持ちの確認に重点を置いて実施した。手続きの内容は、担任は、①通常の授業をしながら目標行動の出現を待ち、②児童の適切な目標行動を見つけると、当該児童に対して個別にフィードバックをし、③目標行動が生じた場面を学級全体に対して提示し、適切な目標行動を当該児童に行わせ、まわりがその行動を観察し(モデリング)、④その適切な行動の構成要素を確認し、⑤当該児童および相手の児童の気持ちを確認し、⑥学級全員に行動リハーサルをさせ、⑦フィードバックを行い、その時に生じた気持ちを確認し、⑧目標スキルを行うように促した。

Table 2-2-1 には、目標スキルと代表的なやりとりを示した。

なお、1セッションに目標スキルが複数生じた場合には、取り上げるスキルは1つだけとし、他のスキルに対しては、本人への社会的強化のみで、他児によるモデリングや行動リハーサルは行わないことにした。訓練の所要時間は合計で10分程度だった。

授業内容によって、目標スキルが生起しそうにない場合は、あらかじめ担任と相談して適切な行動が出やすい場面を設定しておいた。そのため、本研究者と担任が取り上げる目標スキルの差異は見られなかった。

担任が授業の流れの関係で適切な目標スキルをすぐに取り上げられない場合に、本研究者は当該児童に対して注目や「いいね」という言葉かけなどの社会的強化刺激を随伴させた。そして、授業の途切れたときに担任が機会利用型 SST を実施した。また、機会利用型 SST の開始のタイミングが遅れたときには、本研究者は訓練開始の口火を切り、他の児童から適切なフィードバックを引き出すようにプロンプトを実施した。なお、担任が機会利用型 SST をうまく行えるようになってくると、本研究者はプロンプトを減らして、担任一人での訓練に移行していった。

各セッション終了後に本研究者が、担任の適切な訓練行動に関して「〇〇のあの行動を見逃さずに取り上げたのは、良かったですね」などと良かった点を具体的にほめ、修正したほうがよい訓練行動(例えばタイミングが遅いなど)に関しては「〇〇が言ったときに、すぐ取り上げる方が効果的です」と1つに絞って指摘した。

Table 2-2-1 目標スキルと代表的なやりとり

カテゴリー	標的スキル	構成要素	代表的なやりとり
働きかけ スキル	あたたかい 言葉かけ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 顔の表情はにっこり。 ・ 相手に聞こえる声の大きさ。 ・ 気持ちを表す言葉を添える。 ・ 相手の状況をよく観察する。 	①担任の指示のもと、△が、図書室からグループみんなの辞書を運んできてくれた時、○が△に『重いのにありがとう』と声をかけていた（○から「重いのにありがとう」という言葉が生じた）、②担任は、○に対して「その言葉かけ、いいね」とほめ、③学級全体に「今ね、△さんが、グループみんなの辞書を運んできてくれた時、○さんが『重いのにありがとう』と声をかけていたよ、もう一度、○さんにやってみようから、どんなところがいいか見ていてね」と言い、「ありがとうの気持ちを伝えていた」、「目を見て言っていた」、「にっこりしていた」などの構成要素に気づく、④△に言われた時の気持ち、○に言った時の気持ちをそれぞれ尋ね、「うれしかった」、「いい気持ちだった」などを確認する、⑤他の児童数人に、言われる役と『重いのにありがとう』と言う役を振り分けて、リハーサルさせてみて、うまく言えたことをフィードバックし、気持ちを確認する、⑥さらに、学級全体に対して「とっても、いい気持ちがしたんだって、こういう言い方をされたら、うれしいね」と言い、「友だちに何かしてもらった時、友だちががんばっていた時、こんな一言を言ってみましょう」と、使用を奨励して終了。
応答 スキル	積極的な 聞き方	<ul style="list-style-type: none"> ・ していることを止めて聞く。 ・ 相手を見て聞く。 ・ 相槌を入れて聞く。 	①△が意見を発表し始めた時、○が板書を中断して、相手を見てうなずきながら聞く行動が見られた、②担任は、○に対して「その聞き方、いいね」とほめ、③学級全体に「今ね、△さんが意見を発表し始めた時、○さんが上手に聞いていたよ、もう一度、○さんにやってみようから、どんなところがいいか見ていてね」と言い、「やっていることを止めて聞いていた」、「△さんの方を見ていた」、「うなずいていた」などの構成要素に気づく、④△に上手に聞いてもらった時の気持ち、○に聞いていた時の気持ちをそれぞれ尋ね、「うれしかった」、「いい気持ちだった」などを確認する、⑤他の児童数人に、言う役と聞き役を振り分けて、リハーサルさせてみて、うまく聞いたことをフィードバックし、気持ちを確認する、⑥さらに、学級全体に対して「とっても、いい気持ちがしたんだって、こういうふうに聞いてくれたら、うれしいね」と言い、「友だちが発表している時、友だちとおしゃべりしている時、こんな聞き方をしてみましょう」と、使用を奨励して終了。
規律性 スキル	自己コン トロール	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誘惑に抵抗する。 ・ 不快なことに耐える。 ・ 新しいことを学ぼうとする。 ・ 自分の行為をうまく操る。 ・ セルフモニタリングする。 ・ 見通しをもって行動する。 	①△が○にしきりに話しかけていた時、○は△に対して無視はせず、最低限の対応をして、同調せず授業に参加していた、②担任は、○に対して「その対応の仕方、いいね」とほめ、③学級全体に「今ね、△さんがしゃべりかけていた時、○さんがうまく対応していたよ、もう一度、○さんにやってみようから、どんなところがいいか見ていてね」と言い、「ちゃんと先生の話を聞いていた」、「△さんの話も聞いていた」などうまく行動できていたところを見つけ、④△には、○さんの対応についての気持ちを尋ね、「いやじゃなかった、しかたないなあ」と思ったことを確認し、⑤さらに、学級全体に対して「こういう対応の仕方をされたら、仕方ないなと思ってあきらめるんだって」と言い、「授業中など、だれかがしゃべりかけてきて困った時には、こんな対応もあるよ」と、使用を奨励して終了。

4. 測定尺度

(1) 仲間関係への社会的スキル尺度（小石・岩崎，2000）

この尺度は「積極的（積極的にかかわれる）スキル」3項目，「配慮的（他者を気づかえる）スキル」3項目，および「開放的（だれとでもかかわれる）スキル」3項目で構成されている。得点が高いほど仲間関係への社会的スキルが高いことを示している。各項目について「あてはまる(4点)」「ややあてはまる(3点)」「あまりあてはまらない(2点)」「あてはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(2) 仲間関係への自己効力感尺度（小石・岩崎，2000）

この尺度は「積極性（積極的にかかわれる）」5項目，「配慮性（他者を気づかえる）」4項目，および「開放性（だれとでもかかわれる）」2項目で構成されている。得点が高いほど仲間関係への自己効力感が高いことを示している。各項目について「絶対できる(4点)」「できる(3点)」「できるかもしれない(2点)」「できない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(3) 文章完成法

児童の自己認知および仲間への認知の変化を測定するために用いた。その変化はさまざまな場面に生起する可能性があるので，場面を限定しないために文章完成法を用いることにした。Figure 2-2-2 に示す合計 10 文の刺激語を書いたものを提示し，その後の文章を完成するように求めた。

*わたしは	_____。
*ともだちは	_____。
・ _____年生まで、わたしは	_____。
・ 4年生になってわたしは	_____。
・ わたしは今	_____。
・ わたしは	_____。
・ ともだちは	_____。
・ ともだちは	_____。
・ ともだちは	_____。
・ ともだちは	_____。

Figure 2-2-2 文章完成法の刺激語

なお、「*わたしは_____」、「*ともだちは_____」はそれぞれ1文ずつ完成し、それ以外は、全部埋めなくてもいいことを伝えた。また、児童の負担軽減のため、時期1と時期2（群間比較データ）のみに限定して実施した。

(4) 仲間による好意性指名

後藤ら（2000）を参考にして、児童が仲間から好意的な評価を受けているかどうかを査定するために「クラスの中で、あなたがいっしょに遊んで楽しいと思う人はだれですか？」という質問に対して、学級児童から無制限に選択させ、回答枠が3個の用紙に名前を書かせた。回答枠が足りない場合は、欄外に回答してよい旨を用紙配布時に説明し、被選択名を全て集計対象とし、被選択数の合計をその児童の好意性指名得点とした。なお、児童の負担軽減のため、時期1と時期2（群間比較データ）のみに限定して実施した。

結 果

今回の研究は、実験操作を学級単位で行った。通常、学級編成は児童の人間関係を考慮して行われるため均等ではない可能性がある。現に、対象児童の中には配慮すべき児童が在籍し、人間関係を重視した学級編成がなされ、学力および運動能力において均等でない学級編成となっていた。そのため、介入効果の検討にあたっては、各児童得点の変化をデータとして扱うと、データの独立性が保障されないという問題が生じる（栗田，1999）。そのため、藤枝・相川（2001）を参考にして、＜群間比較＞に関しては、時期2の得点から時期1の得点をマイナスした値（以下、変化量とする）を t 検定によって比較することにした。＜群内比較＞に関しては、時期を独立変数とする1要因の分散分析によって比較することにした。なお、各群の介入前の得点には差が認められなかった。

(1) 仲間関係への社会的スキル尺度得点＜群間比較＞

Table 2-2-2 には、各群の仲間関係への社会的スキル尺度得点の平均値、変化量における t 検定結果、およびA組における1要因の分散分析結果をそれぞれ示した。 t 検定の結果、「配慮的スキル」($t(49)=2.13, p<.05$)および「開放的スキル」($t(49)=2.17, p<.05$)において有意差が、総得点($t(49)=1.78, p<.10$)において有意傾向が認められた。また、分散分析の結果、有意差は認められなかった。したがって、変化量に関する有意差は待機群の得点の低下が原因であると考えられる。

Table 2-2-2 各群の仲間関係への社会的スキル尺度得点の平均値，
変化量における t 検定結果，および 1 要因分散分析結果

	A 組 (介入群) $n=27$				B 組 (待機群) $n=24$		変化量 t 値	A 組 F 値
	時期1	時期2	時期3	時期4	時期1	時期2		
	Pre	Post	FU1	FU2	Pre1	Pre2		
総得点	27.70 (4.00)	27.81 (3.91)	28.33 (4.39)	29.00 (3.97)	28.42 (3.01)	26.88 (4.77)	1.78 [†]	$n. s.$
積極的 スキル	10.00 (1.98)	9.89 (1.83)	10.15 (1.79)	10.40 (1.47)	10.21 (1.53)	10.33 (1.83)	$n. s.$	$n. s.$
配慮的 スキル	9.04 (1.58)	9.30 (1.51)	9.26 (1.48)	9.32 (1.86)	9.17 (1.46)	8.46 (1.98)	2.13*	$n. s.$
開放的 スキル	8.67 (1.80)	8.63 (1.64)	8.93 (2.04)	9.32 (1.60)	9.04 (1.90)	8.08 (2.06)	2.17*	$n. s.$

FU : Follow up, () 内は標準偏差, * $p < .05$, [†] $p < .10$

(2) 仲間関係への社会的スキル尺度得点＜群内比較＞

Table 2-2-3 には，B 組の仲間関係への社会的スキル尺度得点の平均値，および 1 要因の分散分析結果を示した。その結果，「開放的スキル」に関して有意傾向であった

($F(3, 92)=2.18, p < .10$)。有意傾向ではあるが多重比較をした結果，時期 5 の得点が他の時期よりも高く，「開放的スキル」の得点が増加したことが明らかとなった。したがって，機会利用型 SST は，仲間関係への社会的スキルの中でも特に，だれとでも関わる「開放的スキル」に有効である可能性が示唆された。

Table 2-2-3 B 組の仲間関係への社会的スキル尺度得点の平均値

	時期1	時期2	時期4	時期5	F 値
$n=24$	Pre1	Pre2	Pre3	Post	
総得点	28.42 (3.01)	26.88 (4.77)	27.17 (4.72)	29.13 (4.38)	$n. s.$
積極的スキル	10.21 (1.53)	10.33 (1.83)	10.08 (1.74)	10.46 (1.59)	$n. s.$
配慮的スキル	9.17 (1.46)	8.46 (1.98)	8.50 (1.59)	9.17 (1.81)	$n. s.$
開放的スキル	9.04 (1.90)	8.08 (2.06)	8.58 (2.21)	9.50 (1.89)	2.18 [†]

() 内は標準偏差, [†] $p < .10$

(3) 仲間関係への自己効力感尺度得点＜群間比較＞

Table 2-2-4 には、各群の仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値、変化量における t 検定結果、およびA組における1要因の分散分析結果をそれぞれ示した。その結果、いずれも有意差は認められなかった。

Table 2-2-4 各群の仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値、
変化量における t 検定結果、および1 要因分散分析結果

	A組(介入群) $n=27$				B組(待機群) $n=24$		変化量 t 値	A組 F 値
	時期1 Pre	時期2 Post	時期3 FU1	時期4 FU2	時期1 Pre1	時期2 Pre2		
総得点	32.70 (5.61)	33.74 (4.74)	34.11 (5.81)	33.88 (5.44)	32.33 (6.21)	33.25 (5.63)	$n. s.$	$n. s.$
積極性	14.33 (3.33)	15.07 (2.54)	14.96 (3.09)	15.04 (2.60)	13.88 (3.17)	14.79 (2.81)	$n. s.$	$n. s.$
配慮性	12.33 (2.17)	12.44 (1.72)	12.56 (2.24)	12.50 (2.21)	11.96 (2.88)	12.00 (2.02)	$n. s.$	$n. s.$
開放性	6.04 (1.37)	6.22 (1.25)	6.59 (1.22)	6.35 (1.26)	6.50 (1.59)	6.46 (1.38)	$n. s.$	$n. s.$

FU: Follow up, () 内は標準偏差

(4) 仲間関係への自己効力感尺度得点＜群内比較＞

Table 2-2-5 には、B組の仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値、および1 要因の分散分析の結果を示した。その結果、有意差は認められなかった。

Table 2-2-5 B組の仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値

	時期 1 $n=24$	時期 2	時期 4	時期5	F 値
	Pre1	Pre2	Pre3	Post	
総得点	32.33 (6.21)	33.25 (5.63)	32.58 (6.56)	35.29 (6.22)	$n. s.$
積極性	13.88 (3.17)	14.79 (2.81)	14.50 (3.45)	15.75 (3.04)	$n. s.$
配慮性	11.96 (2.88)	12.00 (2.02)	11.71 (2.39)	12.67 (2.28)	$n. s.$
開放性	6.50 (1.59)	6.46 (1.38)	6.38 (1.44)	6.88 (1.39)	$n. s.$

() 内は標準偏差

(5) 児童の自己認知および仲間への認知の変化

Table 2-2-6 に児童の自己認知および仲間への認知に関する文章におけるカテゴリーとその定義を示した。それぞれの児童が完成させた文章を、自分、仲間、仲間との関わりのカテゴリーに分類し、自分と仲間に関しては肯定的、否定的、どちらでもないに、仲間との関わりに関しては増加、減少、現状維持に、それぞれコーディングし、個数をそれぞれ集計した。同じ表現が重複して記述されている場合は2個目からの文は集計から除外した。また、1文のなかに2個以上の記述があった場合はその個数分をカウントした。さらに、「ものすごく」などの最大級の修飾語が出てきた場合は2倍に重み付けした。評定者は、評定者間の一致率が80%以上に達するように訓練を受けた大学院生2名である。評定者間の一致率は一致数÷(一致数+不一致数)×100の式によって算出し、平均89.0%の一致率であった。なお、不一致の際には行動の定義を両者で検討し、最終的に決定した。

Table 2-2-7 には、各群の自己認知と仲間への認知に関する文章における個数の平均値、および変化量における t 検定結果を示した。なお、「仲間との関わりが減少」については、記述児童が1人(1個のみ)だったため、記載は省略した。その結果、「仲間との関わりが増加」($t(49)=3.25, p<.01$)、および「仲間への認知が肯定的(以下、仲間への肯定的認知とする)」($t(49)=2.57, p<.05$)に関して有意差が認められた。したがって、介入群は介入後に仲間との関わりを増加させている記述、および仲間に対して肯定的な記述をそれぞれ増加させたことが明らかとなった。つまり、介入によって児童相互の仲間との関わりを増加させ、仲間への認知を肯定的に変化させたことが伺える。

Table 2-2-6 児童の自己認知および仲間への認知に関する文章におけるカテゴリーとその定義

カテゴリー	肯定的	否定的	どちらでもない
自分	自分に対して肯定的に認知している。	自分に対して否定的に認知している。	単なる記述
仲間	仲間に対して肯定的に認知している。	仲間に対して否定的に認知している。	単なる記述
仲間との関わり	増加	減少	現状維持

Table 2-2-7 各群の自己認知と仲間への認知に関する文章における
個数の平均値および変化量における t 検定結果

		A組（介入群） <i>n</i> =27		B組（待機群） <i>n</i> =24		変化量 <i>t</i> 値
		時期 1	時期 2	時期 1	時期 2	
		Pre	Post	Pre1	Pre2	
<u>自分</u>						
	肯定的	1.15 (0.88)	0.81 (0.75)	1.04 (0.89)	0.32 (0.48)	<i>n. s.</i>
	否定的	0.38 (0.64)	0.35 (0.56)	0.44 (0.71)	0.20 (0.50)	<i>n. s.</i>
<u>仲間</u>						
	肯定的	2.38 (1.68)	2.81 (1.20)	2.00 (1.35)	1.28 (1.14)	2.57*
	否定的	0.23 (0.82)	0.12 (0.33)	0.12 (0.44)	0.16 (0.37)	<i>n. s.</i>
<u>仲間との関わり</u>						
	増加	0.08 (0.39)	0.65 (0.80)	0.20 (0.65)	0.08 (0.28)	3.25**

() 内は標準偏差, $^{**}p < .01$, $^*p < .05$

(6) 仲間による好意性指名得点

Table 2-2-8 には、各群の好意性指名得点の平均値、および変化量における t 検定結果を示した。その結果、有意差が認められ ($t(49)=3.10$, $p < .01$)、介入群が待機群より好意性指名得点が増加し、介入群は「いっしょに遊んで楽しいと思う人」が増えたことが明らかとなった。

Table 2-2-8 好意性指名得点の平均値
および変化量における t 検定結果

A組（介入群） $n=27$		B組（待機群） $n=24$		変化量 t 値
時期1	時期2	時期 1	時期 2	
Pre	Post	Pre1	Pre2	
2.96 (2.17)	5.19 (2.89)	2.54 (1.50)	3.25 (1.87)	3.10^{**}

() 内は標準偏差, $^{**}p < .01$

考 察

特定の児童を対象として用いられてきた機会利用型 SST を、小学校 4 年生の学級集団を対象に実施し、仲間関係への社会的スキルの促進、仲間関係への自己効力感の向上、自己と仲間への認知の変化、仲間関係の促進について検討した。

その結果、仲間への認知を肯定的に変化させ、仲間との関わりが増加し、いっしょに遊んで楽しいと思う人が増加したことが明らかとなった。したがって、児童相互の関わりが促進した可能性が示唆される。本研究で取り組んだ目標スキルは「積極的な聞き方」「あたたかい言葉かけ」および「自己コントロール」であった。そして、目標行動が出現すると、その目標行動を機会利用型で「みんなで学ぶ」という手続きであった。したがって、仲間は当該児童が行った適応的な行動を知ることになり、仲間における当該児童への見方が肯定的に変化することになった可能性が考えられる。さらに、仲間を見るという行為を繰り返すことにより、日常的に仲間への関心を寄せることを促進し、結果的に相互作用が増加した可能性がある。

一方、仲間関係への社会的スキルに関しては「現状維持」にとどまり、仲間関係への自己効力感に関しては促進効果が確認できなかった。今回の研究では、一人一人の児童に対しての個別訓練ではなく、学級全体を対象としたユニバーサルタイプの機会利用型 SST であった。そのため、フィードバックの量と強さに元々違いがあり、児童の受け止め方に差があったことが考えられる。また、対象児童が少なかったことなども考慮すると、より多くの人数での研究を行った場合、さらに、教育の営みの中で、少しずつの変化を積み重ねた場合、促進効果につながることを期待されることが考えられる。

第 2 項 担任の指導態度（児童認知）との関連

河村（1999）は、教師のリーダーシップに関して、指導的側面および自己の確立などへの援助的側面から、次の 4 つに分類した。①指導と援助を統合して発揮するタイプ、②指導に偏るタイプ、③援助に偏るタイプ、④指導も援助も乏しいタイプである。子どもたちの健全な発達のためには①の指導と援助を統合して発揮することが重要であると述べている。では、担任が行っている指導態度を児童はどのように認知しているのだろうか。そこで、児童が認知している担任の指導態度を測定し、第 1 項で測定された項目との関連を検討する。

方 法

1. 対象

第1項と同じである。

2. 分析材料

(1) AD 指導類型尺度（浦野，2001）

この尺度は児童が担任の指導態度をどのように認知しているか測定する尺度で、「受容的（Acceptance）指導態度」6項目と「要求的（Demand）指導態度」6項目の2つの下位尺度で構成され、得点が高いほど受容的、または、要求的であると児童が認知していることを示している。介入前後1週間の時期に、「あてはまる（4点）」「ややあてはまる（3点）」「あまりあてはまらない（2点）」「あてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

(2) 仲間関係を促進する変数を測定する指標として第1項で用いた、仲間関係への社会的スキル尺度（小石・岩崎，2000），仲間関係への自己効力感尺度（小石・岩崎，2000），文章完成法の「仲間との関わりが増加」「仲間への肯定的認知」，仲間による好意性指名得点（後藤ら，2000）を使用した。

結 果

Table 2-2-9 には、A組とB組を合わせた学年全体におけるAD指導類型尺度得点の受容的指導態度得点（以下，受容得点），および要求的指導態度得点（以下，要求得点）の平均値を示した。その結果，児童は「担任は要求的であり，あまり受容的ではない」と認知していることが伺える。

次に，事前の得点をもとに，仲間関係を促進する変数を測定する指標として第1項で用いた，仲間関係への社会的スキル尺度得点，仲間関係への自己効力感尺度得点，仲間による好意性指名得点，およびAD指導類型尺度得点（受容得点と要求得点）を説明変数とし，事後における「仲間との関わりが増加」および「仲間への肯定的認知」を基準変数として，強制投入法による重回帰分析を行った。Figure 2-2-3 にそれぞれの変数に対する重回帰分析結果を示した。その結果，「仲間との関わりが増加」に対して，受容得点の標準偏回帰変数は.36 ($p<.05$)，要求得点の標準偏回帰変数は-.31 ($p<.05$)，「仲間への肯定的認知」に対して，受容得点の標準偏回帰変数は.39 ($p<.05$)，「仲間関係への社会的スキル尺度得点」の標準偏回帰変数は.23 ($p<.10$)であった。その他の得点に関しては有意差が認められなかった。このことから，受容得点と要求得点が「仲間との関わりが増加」に影響

を及ぼしている要因として、受容得点が「仲間への肯定的認知」に影響を及ぼしている要因として、それぞれもっとも影響力が大きいことが明らかとなった。

したがって、機会利用型 SST を実施する際、児童における担任への認知面を考慮に入れた手続きが有効であると考えられる。担任との信頼関係を築き、担任の受け止め方を十分考慮した上でこの情報を積極的に開示することにより、担任は児童から認知されている自らの指導面の偏りを知り、修正することが可能となり、機会利用型 SST を効果的に行うことが期待できるだろう。

Table 2-2-9 AD指導類型尺度得点の平均値

$n=51$	事前	事後
受容得点	17.57 (3.67)	16.98 (4.70)
要求得点	21.41 (2.43)	20.88 (3.17)

() 内は標準偏差

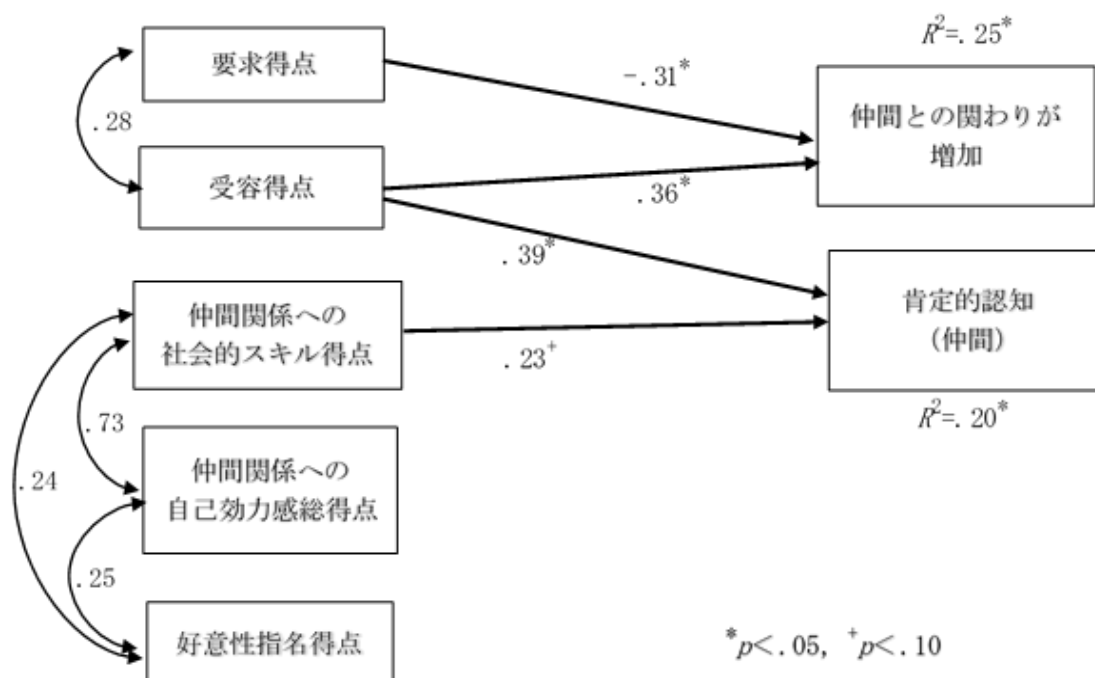


Figure 2-2-3 それぞれの変数に対する重回帰分析結果

第3節 ユニバーサルタイプを基盤にしながらターゲットタイプを併用した 機会利用型 SST（研究Ⅲ）

第1節で特定の対象児童に限定して行うターゲットタイプの機会利用型 SST を実施し、第2節で学級集団全体を対象としたユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施した。いずれも、担任が教室場面で行う SST としての適用が可能で、仲間関係への促進に効果が認められる可能性が示唆された。

そこで、本節では不適切な行動が多発している社会的スキルの低い児童を対象として、ユニバーサルタイプの機会利用型 SST を基盤にしながら、ターゲットタイプの機会利用型 SST を実施する。そして、介入の結果、対象児童の適切な行動の生起率が増加するか、および周囲の児童たちとの相互作用が増加するかについて検討する。

方 法

1. 対象

小学4年生の通常学級に在籍している男児（以下、C児、D児とする）2名。C児は学習障害があり引っ込み思案傾向がある。D児は医療機関を未受診であるが、行動観察時に担任と本研究者とで DSM-IV の診断基準に照らし合わせて衝動性優勢型の ADHD 傾向があると判断した。授業中ほとんど着席せず、他児や物への攻撃的行動が授業妨害になっている。

2. 時期

X年10月16日から12月4日の期間の通常授業の時間帯（45分間）においてベースライン1（以下、BL1とする）、ティーム・ティーチング（以下、TTとする）、ベースライン2（以下、BL2とする）、機会利用型 SST の AA' AB デザインの単一事例計画法で実施した。

(1) BL1：特別な介入は行わず、授業中の行動観察のみ13セッション実施した。

(2) TT：本研究者が加わっての授業形態に慣れさせ、この状態での効果を判断するために、学級全体への学習補助を8セッション実施した。この TT と機会利用型 SST との違いは、介入の有無だけである。

(3) BL2：BL1 と同様に特別な介入は行わず、授業中の行動観察のみ9セッション実施した。

(4) 機会利用型 SST：授業中、適切な行動の生起に対して決められた手続きに従って11セッション実施した。

(5) フォローアップ（以下、FUとする）：介入2か月後に実施した。

3. 測定尺度

(1) 対象児童の授業遂行行動の生起率および着席率

本研究者と担任が同調させた音声の合図をもとに1分毎のタイムサンプリング法により、対象児童の観察を行った。また、行動観察と併用して教室前方から学級全体がほぼ収録できる設定でVTR収録し、本研究者がエピソード記録を行った。

Table 2-3-1 に授業遂行行動および着席行動についての定義を示した。担任の負担軽減のため、対象児童へのコーディングは「授業遂行行動」と「着席行動」の2カテゴリーとし、それぞれ「適切」「不適切」および「着席」「離席」で行った。「授業遂行行動」とは授業中に教師の指示や学級のルールに従った行動と定義した。例えば、授業開始時に授業に必要な物を机に出す、板書する、発言者の意見を聞く、授業内容に関する発言などである。「着席行動」については、自席に座っている行動以外をすべて「離席」とした。

担任と本研究者のコーディング結果の一致率による信頼性を計算する公式は、

$$\frac{\text{同意数}}{\text{同意数} + \text{非同意数}} \times 100 \text{ を使用し、平均 } 89.0\% \text{ であった。}$$

Table 2-3-1 対象児童の授業遂行行動の定義および行動例

カテゴリー	定 義	適切な行動例	不適切な行動例
授業遂行行動	授業中に、教師の指示や学級の暗黙のルールに従った行動。	教科書やノートを机の上に出す。 板書する。 発言者の意見を聞く。 授業内容に関する発言をする。	教科書やノートを机の上に出さない。板書しない。暴言を吐く。大きな音を立てる。歌を歌う。勝手に他人の物に触る。机の上に足を乗せる。いすを揺する。何もせず、行動を中断させる。手遊びをする。長い間ぼんやりする。私語をする。
着席行動	自席に座る	着席：自席に座る	離席：自席から離れる

(2) グループの課題学習場面における適切な行動の生起率

般化検証を目的として、始業前 15 分間を利用して行われるグループ課題活動中（担任不在）において、対象児童がいるグループの課題学習場面を合計 7 回録画した。内訳は、BL1 の時期に 2 回、機会利用型 SST の時期に 2 回、FU の時期に 3 回であった。Table 2-3-2 にグループの課題学習場面におけるカテゴリーとその定義を示した。その定義に基づき、それぞれの対象児童の行動を 10 秒ごとのタイムサンプリング法を使用してコーディングした。「働きかけ」「応答」および「仲間とのやりとり」という 3 つのカテゴリーごとに、それぞれの行動が「適切」であるか「不適切」であるかを評定した。評定者はすべてのカテゴリーにおいて評定者間の一致度が 80%以上に達するように訓練を受けた大学院生 2 名である。

Table 2-3-2 グループの課題学習場面におけるカテゴリーとその定義

カテゴリー	定 義	適切な例	不適切な例
働きかけ	仲間に対して言語的、非言語的に働きかける。	顔を近づける。 寄っていく。 声をかける。	暴言。暴力。物を投げる。 勝手に物を触ったり、使ったりする。物を壊す。 大きな音を立てる。
応答	仲間からの働きかけに言語的、非言語的に応答する。	相槌。答える。	無視。暴言。暴力。
仲間とのやりとり	仲間と言語的、非言語的にやりとり（相互作用）をする。 どちらから働きかけが発したかの判断がつかないもの。	協力し合う。 お互いに寄り合う。	ふざけあう。

4. 機能的アセスメント

ベースラインの行動観察の情報に基づいた機能的アセスメントによる仮説は以下のとおりである。C 児においては、①学習内容や指示が理解できないことをきっかけとして、手遊びやぼんやりして過ごすなどの不適切な行動が見られ、②その行動は逃避行動であると

推定され、③どうしたらよいかわからないときに、自分から「わからない」と表明、質問するなどの働きかけスキルを形成する必要が示唆された。D児においては、①学習内容がわからない、やりたくないなどをきっかけとして、暴言や離席などの不適切な行動が見られ、②その行動の多くは、注意引き、要求、逃避・回避の機能をもつと考えられ、③担任は不適切な行動に対して、大声でしかったり、D児に近寄ってなだめたりしていたが、不適切な行動を強化していると推定され、④D児の不適切な行動を「依頼や質問」の言語化という代替スキルに置き換えていく必要が示唆された。

5. 目標スキル

不適切な行動の低減のために、不適切な行動への直接介入を行うのではなく、対立行動分化強化を使用することとし、「頼み方、質問の仕方」と「適切な応答」を目標スキルとした。ただし、学級全体に対する訓練(1セッション10分程度)も並行して実施したため、対象児童は「あたたかい言葉かけ」、「積極的な聞き方」、および「自己コントロール」を目標スキルとした訓練も同時に受けている。それぞれの目標スキルの構成要素を Table 2-3-3 に示した。

6. 手続き

教室場面での機会利用型 SST として、次のような手続きを行った。授業中、適切な行動が生起すると、ほめる、注目するなどの社会的強化刺激を随伴させた。また、プロンプトを用い、シェーピング法も併用した。例えば、担任からの指示があった場合、適切な行動が生起しなければ、本研究者が「どうすればいいのかな」と言語的プロンプトを行い、適切な行動が生起すれば、社会的強化刺激を随伴させた。適切な行動が生起しなければ、担任への質問という正反応を生起させるために、「先生へ聞いておいで」と担任への接近行動を具体的に言語指示し、正反応が生起すれば(対象児童が接近すれば)、担任が社会的強化刺激を随伴させた。担任への接近行動の生起頻度が上がれば、「教えて」という言葉を教示し、言語化の目標が加えられ、最終的には自席から挙手して質問する行動を目標とした。挙手せず適切な言語行動が生起した場合は、言語行動を優先させる手続きとした。適切な行動の生起頻度が上がるにつれてプロンプトのタイミングを遅延させていった。このようにして、授業中の開始から終了まで、その他の「授業遂行行動」においても同様の手続きで訓練した。ただし、離席した状態でその他の適切な行動が生起した場合も、担任の強い意向により社会的強化刺激を随伴させる手続きとした。

Table 2-3-3 目標スキルの内容

カテゴリー	目標スキル	構成要素	不適切なスキル
	あたたかい言葉かけ	相手の状況をよく観察する。 顔の表情はにっこり。 相手に聞こえる声の大きさ。 気持ちを表す言葉を添える。	暴言。暴力。 命令口調で言う。 仲間の失敗時、「何をしているの」と非難したり、ばかにしたりする。
	働きかけスキル 頼み方 質問の仕方	「貸して」「教えて」など言葉で頼む。 「わからない」など自分の状態を相手に伝える。 「どこに置いたらいいの？」などわからないことについて適切に質問する。 顔を向けたり、近づいたりして、声をかける。 「先生ちょっときて（ください）」などと担任を呼ぶ。	言葉で言わずに、周りが気がつくのをじっと待つ。 わからない時に手遊びや友達らの邪魔をする。 持ち主の了解を得ずに勝手に私物を使用する。 音をたてる、大声を出すなどの注意引きをする。
応答スキル	積極的な聞き方	していることを止めて聞く。 相手を見て聞く。 相槌を入れて聞く。	無視。 暴言。暴力。 ばかにした聞き方をする。
	適切な応答	相手を見て、相手の言い分を聞き、応じる。 相手の気持ちを損なわないように断る。	相手のいいなりになる。 暴言。暴力。無視。 強い口調で拒否する。 返事をせずにうつむく。
規律性スキル	自己コントロール	誘惑に抵抗する。 不快なことに耐える。 新しいことを学ぼうとする。 自分の行為をうまく操る。 セルフモニタリングする。 見通しをもって行動する。	状況を考えずに行動する。 思い込みで行動する。

結果と考察

(1) C児の授業遂行行動の生起率および着席率

C児の行動観察の結果を Figure 2-3-1 に示した。C児の授業遂行行動の生起率は、BL1において平均 22.1 回（標準偏差 9.2），TTにおいて平均 29.4 回（標準偏差 6.6），BL2において平均 21.9 回（標準偏差 9.9）であった。SST 開始とともに適切な授業遂行行動の生起率が上昇し、平均 36.2 回（標準偏差 5.0）に増加した。エピソード記録から C児の適

切な行動の内容は、機会利用型 SST 前半にはプロンプトを受けて担任への接近行動であったが、後半には自分から担任に対して「わからない」「教えて」などの質問行動が自発し、より適切な行動へと変化していった。また、TT において C 児の適切な授業遂行行動の生起率がやや増加している。その理由として、C 児には学習障害があり、本研究者が学習補助に入ったための効果であると考えられる。さらに、全体的に変動幅が大きい理由は教科や課題内容の差によるものと考えられる。C 児に関しては教科や課題内容の影響は受けているものの、当初からある程度、授業遂行行動が行えていた。TT と機会利用型 SST には変動幅が小さくなっていることから、教科や課題内容の影響をあまり受けずに授業遂行行動が行えるようになっていったことが示唆される。C 児の着席率は、BL1 において平均 41.5 回（標準偏差 5.6）、TT において平均 41.8 回（標準偏差 2.7）、BL2 において平均 43.3 回（標準偏差 2.5）、機会利用型 SST において平均 41.6 回（標準偏差 3.2）とほとんど変化が見られなかった。これは C 児が当初から着席行動が行えていたためである。

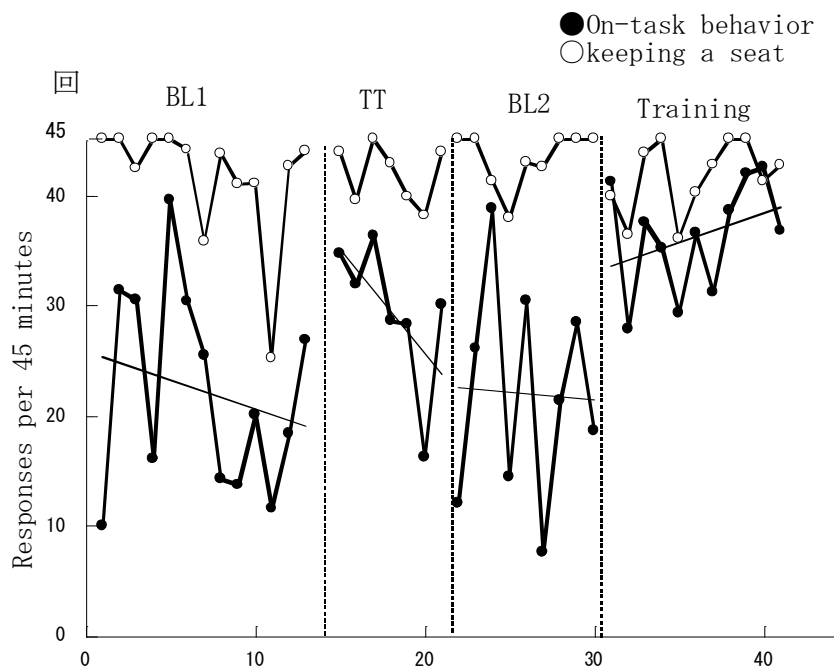


Figure 2-3-1 C 児の授業遂行行動の生起率および着席率

(2) D児の授業遂行行動の生起率および着席率

D児の行動観察の結果を Figure 2-3-2 に示した。D児の授業遂行行動の生起率は、BL1において平均 4.1 回（標準偏差 4.8），TTにおいて平均 4.4 回（標準偏差 3.9），BL2において平均 2.0 回（標準偏差 3.4）であった。機会利用型 SST 開始とともに、適切な授業遂行行動の生起率が上昇し、平均 14.4 回（標準偏差 8.2）に増加した。エピソード記録から D児の適切な行動の内容は、機会利用型 SST 前半にはプロンプトを受けて教科書やノートを机に出す行動であったが、後半には板書行動や一文ずつ順番に読む本読みに参加して自分の割り当ての一文を読むなどの行動が自発していった。また、不適切な行動の内容も、攻撃的行動や教室後方での縄跳びなどの逸脱行動から、他児との小さい声での私語など許容される行動へと変化していった。訓練前には、教科や課題内容の差に関係なく授業遂行行動が不適切であったが、機会利用型 SST の結果、教科や課題内容の影響は受けているものの、対象児童の適切な授業遂行行動の生起率が増加したと考えられる。

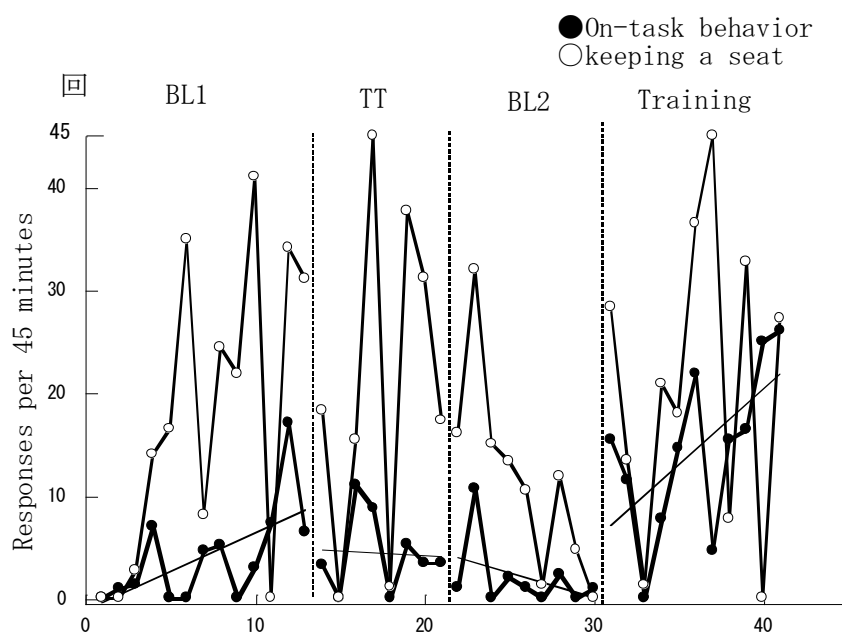


Figure 2-3-2 D児の授業遂行行動の生起率および着席率

一方、D児の着席率は、BL1において平均 17.6 回（標準偏差 14.8），TTにおいて平均 20.7 回（標準偏差 16.2），BL2において平均 11.6 回（標準偏差 9.6），機会利用型 SST において、平均 21.0 回（標準偏差 14.6）とほとんど変化が見られなかった。これは着席行動の強化よりも授業遂行行動の強化を優先させた手続きの結果であると考えられる。

(3) グループの課題学習場面における適切な行動の生起率

グループの課題学習場面における適切な行動の生起率を Table 2-3-4 に示した。C児に関して、BL1における仲間への働きかけは仲間と比べかなり低いですが、仲間からの働きかけに対する応答は仲間と同程度に行えていた。エピソード記録によると、仲間からの誘いがあるまで一人で孤立する状態が見られたが、仲間からの誘いに沿って活動に参加し、いったん活動に参加すると仲間とのやりとりが成立していた。機会利用型 SST が始まってからは仲間への適切な働きかけ、応答、仲間とのやりとりが増加しはじめ、不適切な働きかけや応答は減少した。さらに、FUにおいても仲間と同程度の働きかけを維持させていた。

一方、D児に関して、BL1における仲間への働きかけは仲間と比べかなり高く、不適切な働きかけも同程度行っていた。また、仲間からの働きかけにはほとんど応答していなかった。つまり、周囲の状況を考えず、一方的に仲間へ働きかけていた。しかし、適切な仲間とのやりとりは行えていた。機会利用型 SST が始まると、過剰な働きかけや不適切な働きかけが減少し、仲間からの働きかけに対しても適切に応じることができるようになってきた。さらに、FUにおいても不適切な行動は減少したままであり、適切な状態は維持されていた。

Table 2-3-4 グループの課題学習場面における適切な行動の生起率

	C児			C児以外の仲間平均			D児			D児以外の仲間平均		
	BL1	SST	FU	BL1	SST	FU	BL1	SST	FU	BL1	SST	FU
<u>働きかけ</u>												
適切	3.49	9.38	5.08	13.36	27.14	6.55	17.14	0.00	2.38	7.56	2.60	7.63
不適切	2.33	0.00	0.00	0.38	0.48	0.37	18.57	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
<u>応答</u>												
適切	3.49	12.50	1.43	4.96	17.62	3.09	0.00	1.14	4.76	6.22	2.60	0.00
不適切	3.49	0.00	1.43	3.05	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.78	0.00	0.00
<u>仲間とのやりとり</u>												
適切	26.74	51.56	2.54	20.99	29.52	8.79	20.00	20.45	28.57	18.22	20.78	26.27
不適切	1.16	0.00	0.00	17.10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

BL1 : Base Line1 ; SST : 機会利用型SST ; FU : Follow up

これらの結果から、介入場面で訓練した目標スキルが、グループの課題学習場面（仲間相互場面）においても仲間との適応的な相互作用行動へと般化したと考えられる。したがって、行動観察に基づく正確な機能的アセスメントから考えられた目標スキルを訓練に用い機会利用型 SST を行うことで、目標スキルの般化と維持につながったと考えられる。

以上のことから、機会利用型 SST は目標行動が生起したときに訓練が開始されるので、同じ期間内に一人の担任によって複数の対象児童に対して実施することが可能である。また、機能的アセスメントに基づく個別訓練プログラムを組み合わせることが可能であり、異なるバックグラウンド（障害、不適応行動等）をもつ児童に対して適用できる。さらに、学級集団を対象とした SST と並行して、児童 X には着席行動を、児童 Y には質問スキルを目標行動とするなど、工夫次第で効果的な訓練へと活用が期待できる。

第 3 章 小学校における学校規模の SST

—機会利用型 SST の手続きに関する検討—

第1節 指導経験の有無による訓練効果の違いについての検討

第1項 小学校教師が必要と考える社会的スキル（予備調査1）

学校現場において学級を対象にした SST を実施するにあたり、対象学年と社会的スキルを事前に決定しておく必要がある。先行研究では研究者と担任が話し合っただけで社会的スキルを決定している研究が多く、そのスキルを選択した理由が示されていない研究が多い。現場のニーズを調査し、現場のニーズに沿った社会的スキルを扱うならば、担任の SST への動機づけを高め、担任の主体性が増し、自律的に取り組むことへのポジティブな影響が期待できるのではないかと考える。

中台・金山・斉藤・新見（2003）の調査によると、小学校教師 34 名が取り上げたいと思うスキルの上位 3 位は「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」「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」であった。藤枝（2010）の調査によると、小学校教師 105 名が取り上げたいと思うスキルの上位 3 位は「上手に相手の話を聞く」「相手の気持ちを考えて接する」「自分の考えや意見をはっきりと伝える」であり、選択が少なかったスキルは「上手に自己紹介する」「上手に質問する」「自分のしてほしいことを上手に頼む」であった。

そこで、本研究においても小学校教師を対象にした質問紙調査を実施し、学級を対象とした SST で取り上げたいと思う社会的スキルについて調査し、児童期の子どもにどんな社会的スキルを身につけることが必要であると感じているのか、またそれらをどの発達段階で学習することが適当であると考えているのかについて明らかにする。

方 法

1. 調査対象

2002 年に公立 A 小学校教師 27 名を対象に質問紙調査を実施した。小学校教師の年齢は 24 歳から 60 歳、勤続年数は 3 年から 40 年であった。

2. 調査内容

社会的スキルに関する先行研究を参考にしながら目標スキルのリストを作成した。その後、心理学系の大学院生および現職の小学校教員に協力を求め、同じ内容の項目をまとめ、不足や表現の検討を行い、最終的に 14 項目からなるリストを作成した。

小学校において小学校教師が必要と考え、児童に学ばせたいと思う社会的スキルおよび時期について明らかにするために、作成された14項目について「1：重要である」「2：やや重要である」「3：あまり重要でない」「4：重要でない」の4件法でそれぞれ低学年（1,2年生）、中学年（3,4年生）、高学年（5,6年生）の欄に記入を求めた。さらに、14項目以外の「その他」として自由に記述できる欄を設けた。

結果と考察

Figure 3-1-1は教師が必要と考える社会的スキルの調査結果である。それぞれの時期（低・中・高学年）における「重要である」と回答した教師の人数を合計し、合計人数の多い順に提示した。

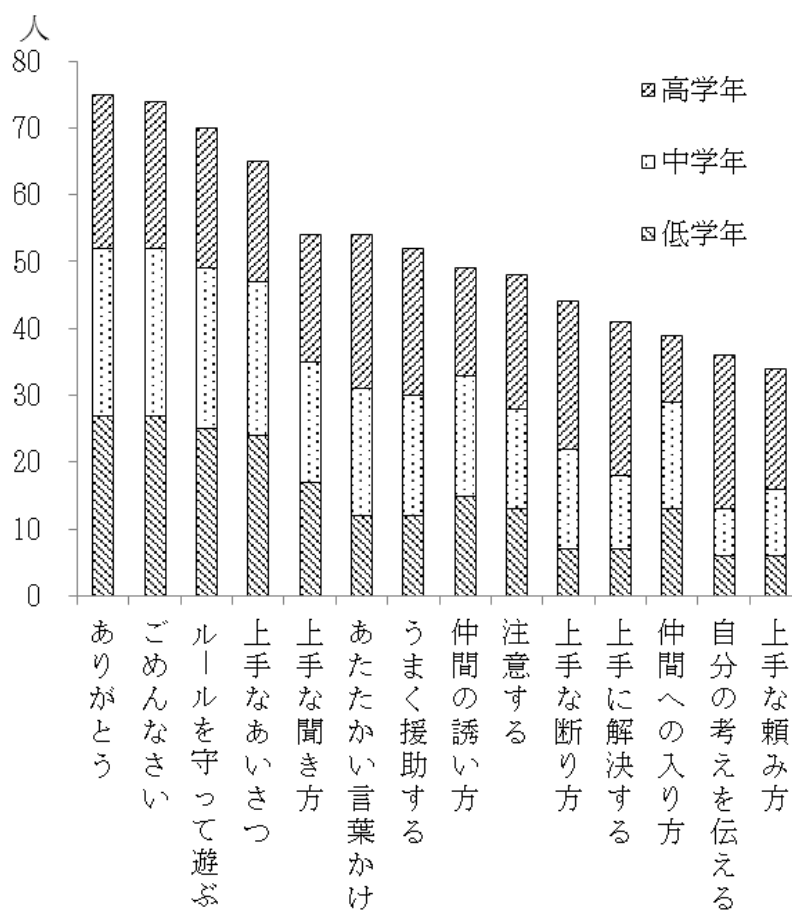


Figure 3-1-1 教師が必要と考える社会的スキル(2002)

全体の合計結果を見ると、A小学校の教師が必要と考える社会的スキルの上位3位は「ありがとう」「ごめんなさい」「ルールを守って遊ぶ」であった。一方、選択が少なかったスキルは「上手な頼み方」「自分の考えを伝える」「仲間への入り方」であった。先行研究（藤枝，2010；中台ら，2003）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」「自分の考えや意見をはっきりと伝える」が上位であり、選択が少なかったスキルは「上手に自己紹介する」「上手に頼む」「上手に質問する」「仲間に誘う」であった。したがって、A小学校の教師が必要と考え、児童に学ばせたいと思う社会的スキルと先行研究の結果には差があることが明らかとなった。地域差、調査の時期の違いなどの理由が考えられるが、今回の調査では明らかにはできなかった。

第2項 指導経験の有無による訓練効果の違いについての検討（研究Ⅳ）

本研究では、指導者である担任がSSTを指導した経験があるかどうかによる学習効果の違いについて検討する。そこで、SST指導経験の有無によって学習効果に違いがあり、①社会的スキル得点において、SST指導経験の無い教師の学級（以下、指導無群とする）よりSST指導経験の有る教師の学級（以下、指導有群とする）の増加量が多い、②ストレス得点において、指導無群より指導有群の減少量が多い、という仮説について検証を試みる。

方 法

1. 対象

調査対象は予備調査1と同一のA小学校である。1年生から6年生までの各学年2学級、計12学級において全学級対象のSSTを実施した。支援学級在籍の児童はそれぞれ当該の通常学級で参加した。そのうちの分析対象者は3年生70名、4年生51名、5年生58名、6年生69名、合計248名である。なお、欠損値の処理においては分析ごとに欠損データを除外する方法を用いた。

2. 目標スキル

予備調査1で得られた結果および基本ソーシャルスキル12（小林・相川，1999）を参考に、学年の担任2人と本研究者が話し合って決定した。なお、授業を行う際には前もって学年の担任と本研究者が共同で活動案を作成し、その活動案（学年同一プログラム）に沿って授業を展開した。

3. 測定尺度

効果を確認するために、それぞれの授業の前後1週間以内に自己評価による以下の尺度を実施した。

(1) 児童用社会的スキル尺度(嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)

この尺度は「向社会的行動(7項目)」「攻撃行動(4項目)」「引っ込み思案行動(4項目)」で構成されている。得点が高いほどその行動を多く示している。各項目について「よくある(4点)」「すこしある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(2) 小学生用ストレス反応尺度(嶋田, 1998)

この尺度は「身体的反応」「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の4因子、合計20項目で構成されている。得点が高いほどストレス反応が高いことを示している。各項目について「よくある(4点)」「すこしある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

4. 倫理的配慮

保護者に対しては、学校として「人間関係力の育成に力を入れて取り組んでいること」を学校便りで説明し、社会的スキルの説明と必要性、総合の授業時間を利用して実施すること、および学校生活の様子を参考にするためにアンケートを実施することが伝えられ、了解を得た。児童に対しては、「成績とは関係がないこと、正しい答えや間違った答えというものはないので自分の考えで答えること、結果は知り合いには知らせないので正直に答えること」が併記された質問紙を配布し、質問紙に回答させる際に説明を行い、さらに、「結果はコンピュータ処理すること、回答したくない人は回答しなくてもよいこと」を口頭で伝えた。

5. 手続き

調査対象であるA小学校において2003年から2005年までの3年間、総合の授業に位置づけられ、学級の担任と担任外(学年づき)の教師2名1組で授業時間内に実施した。初年度の2003年、2年目の2004年については、希望する学年ごとにプログラムの提供および介入の指導を行い、SSTを実施した。3年目である2005年については、SSTの意義と実施方法についての校内研修を行い、6月に全学級において「上手な聞き方」を目標スキルとしたSSTを実施し、11月には1年生から3年生において「あたたかい言葉かけ」、4年

生において「仲間の誘い方および入り方」，5，6年生において「上手な断り方」を目標スキルとするSSTを実施した。学年別の実施時期および目標スキルをFigure3-1-2に示した。

したがって，4年生は2003年に2セッション(上手な聞き方，ありがとう)，2004年に2セッション(仲間の誘い方，上手な気持ちの伝え方)，5年生は2003年に3セッション(上手な聞き方，ありがとう，ストレス対処)，2004年に3セッション(仲間の誘い方，上手な気持ちの伝え方，私のいいたいことは)，6年生は2004年3学期に集中的に6セッション(上手な聞き方，ありがとう，ストレス対処，仲間の誘い方，上手な気持ちの伝え方，私のいいたいことは)，それぞれSSTを経験している。3年生以下は2005年に初めてSSTを実施する。

	1～3年	4年生	5年生	6年生
2003年		上手な聞き方 ありがとう	上手な聞き方 ありがとう ストレス対処	
2004年		仲間の誘い方 上手な気持ちの 伝え方	仲間の誘い方 上手な気持ちの 伝え方 私の言いたいこと	上手な聞き方 ありがとう ストレス対処 仲間の誘い方 上手な気持ちの伝え
授業1 2005年6	上手な聞き方	上手な聞き方	上手な聞き方	上手な聞き方
授業2 2005年11	あたたかい ことばかけ	仲間の誘い方	上手な断り方	上手な断り方

Figure 3-1-2 SSTの実施時期と目標スキル

この研究に関しては、指導内容、教師側からの働きかけの量を統制する必要があるため、機会利用型 SST ではなく従来型の SST を実施した。基本的な流れは①問題提示、②教示、③モデリング、④行動リハーサル、⑤フィードバック、⑥使用の奨励から構成されている。①の問題提示では子どもの学校生活に即した場面を取り上げ、目標スキルの必要性を認識させ、学習のポイントを明確にした。②の教示と③のモデリングでは問題提示場面を用いて、実際に社会的スキルに基づいた適切な行動および不適切な行動を提示し、子どもに2つの行動を比較させ、目標スキルのポイント（構成要素）を理解させた。④の行動リハーサルでは、3、4人の児童を1グループとして、グループごとに実施者と評価者の役割を決め、交代しながらすべての役割を行わせた。その際、適切な働きかけや応答を行うと、自分も相手もよい気持ちになることを体験させた。また、⑤のフィードバックでは、評価者が実施者の行動リハーサルの良かったところを中心にフィードバックさせた。⑥の使用の奨励では、行動リハーサルして気がついたこと、感じたことなどを児童に発言させ、学級全体で意見の交流を行い、日常場面でも学習した社会的スキルを実行するように促して終了した。

結果と考察

予備調査1の結果をもとに児童の発達段階を考慮して目標スキルを決定したために、各学年で授業2の目標スキルが違っている。そのため、同一の目標スキルで行った授業1のデータを分析対象として検討を行う。

(1) 児童用社会的スキル尺度得点

Table3-1-1 には、学年別、指導経験における社会的スキル尺度得点の平均値、および下位尺度得点を従属変数とした4(学年)×2(指導経験)×3(時期)の3要因の分散分析結果を示した。

その結果、向社会的行動得点に関して、時期 ($F(1, 240)=4.39, p<.05$) の主効果が有意であり、学年 ($F(3, 240)=2.34, p<.10$) と指導経験 ($F(1, 240)=3.20, p<.10$) の主効果および指導経験×時期 ($F(1, 240)=3.66, p<.10$) の交互作用が有意傾向であった。多重比較の結果、授業後に得点が減少していることが明らかとなった。一方、指導経験に関する影響は明らかにはできなかった。

攻撃行動得点に関して、学年 ($F(3, 240)=4.40, p<.01$) の主効果が有意であり、多重比較の結果、3年生が6年生よりも高かった。したがって、発達の差もしくは児童における

SST の経験の差が影響している可能性が考えられるが、指導経験に関する影響は明らかにできなかった。

引っ込み思案行動得点に関して、学年の主効果 ($F(3, 240)=4.65, p<.01$) および学年×指導経験の交互作用 ($F(3, 240)=4.21, p<.01$) が有意であった。単純主効果を分析した結果、指導無群において4年生より3年生と5年生が高く、4年生において、指導無群より指導有群が高かった。したがって、社会的スキル得点において、指導無群より指導有群の増加量が多い、という仮説は認められなかった。

Table 3-1-1 学年別、指導経験の有無における社会的スキル尺度得点の平均値
および分散分析結果

45 学年分散分析結果

	<i>n</i>	向社会的行動		攻撃行動		引っ込み思案行動	
		前	後	前	後	前	後
<u>3 年生</u>							
指導無群	36	16.67 (3.06)	17.33 (2.63)	9.69 (1.80)	9.89 (1.43)	10.67 (1.87)	11.19 (1.67)
指導有群	34	18.00 (2.86)	17.50 (3.50)	9.74 (1.85)	9.94 (2.11)	10.29 (1.60)	10.54 (1.96)
<u>4 年生</u>							
指導無群	26	16.42 (2.69)	15.88 (2.93)	9.37 (1.94)	9.11 (1.78)	9.04 (2.12)	9.00 (1.80)
指導有群	25	18.72 (3.48)	17.40 (3.28)	9.50 (1.48)	9.50 (1.35)	10.43 (1.45)	10.10 (1.64)
<u>5 年生</u>							
指導無群	29	16.55 (3.48)	16.48 (3.31)	9.03 (2.13)	9.03 (2.13)	10.34 (2.06)	10.48 (1.77)
指導有群	29	16.21 (2.14)	15.86 (2.47)	8.97 (1.97)	8.93 (1.65)	10.10 (1.99)	9.86 (1.66)
<u>6 年生</u>							
指導無群	35	16.43 (2.81)	16.26 (3.02)	9.26 (1.80)	8.76 (1.97)	9.91 (1.76)	9.77 (1.73)
指導有群	34	16.79 (2.72)	16.47 (2.51)	8.88 (1.61)	8.91 (1.52)	10.24 (1.54)	10.32 (1.30)
<u>分散分析結果 (<i>F</i>値)</u>							
学年		2.34 [†]		4.40 ^{**}		4.65 ^{**}	
指導経験		3.20 [†]		0.02		0.87	
学年×指導経験		1.88		0.17		4.21 ^{**}	
時期		4.39 [*]		0.18		0.11	
学年×時期		1.77		0.79		1.62	
指導経験×時期		3.66 [†]		0.75		0.77	
学年×指導経験×時期		0.63		0.37		0.50	

()内は標準偏差, ^{**} $p<.01$, ^{*} $p<.05$, [†] $p<.10$

(2) 小学生用ストレス反応尺度

Table 3-1-2 には、学年別、指導経験の有無におけるストレス尺度得点の平均値、および下位尺度得点を従属変数とした 4(学年)×2(指導経験)×3(時期)の 3 要因の分散分析結果を示した。その結果、時期の主効果 ($F(1, 240)=11.03$, $p<.01$) および指導経験×時期の交互作用 ($F(1, 240)=5.17$, $p<.05$) が有意であり、学年×時期の交互作用 ($F(3, 240)=2.55$, $p<.10$) が有意傾向であった。単純主効果を分析した結果、指導有群のストレス得点が授業前より授業後に低く、授業後において指導無群よりも低かった。したがって、指導有群においてストレス得点が低下したことが明らかとなった。一方、1セッションの単発実施

Table 3-1-2 学年別、指導経験の有無における
ストレス尺度得点の平均値および分散分析結果

	<i>n</i>	前	後
<u>3 年生</u>			
指導無群	35	36.31 (11.47)	35.89 (12.34)
指導有群	33	42.45 (10.19)	41.12 (12.61)
<u>4 年生</u>			
指導無群	26	39.85 (12.05)	38.92 (12.12)
指導有群	23	38.61 (11.23)	34.43 (12.07)
<u>5 年生</u>			
指導無群	27	37.19 (12.80)	36.81 (15.58)
指導有群	26	34.19 (8.40)	32.46 (9.25)
<u>6 年生</u>			
指導無群	33	38.24 (12.05)	37.76 (13.06)
指導有群	33	36.58 (14.09)	32.03 (13.15)
<u>分散分析結果 (F値)</u>			
学年		1.32	
指導経験		0.56	
学年×指導経験		2.55 [†]	
時期		11.03 ^{**}	
学年×時期		0.76	
指導経験×時期		5.17 [*]	
学年×指導経験×時期		0.55	

()内は標準偏差, ^{**} $p<.01$, ^{*} $p<.05$, [†] $p<.10$

だったため、指導無群においては効果が出るまでには至らなかったと考えられる。したがって、ストレス得点において、指導無群より指導有群の減少量が大きいという仮説が認められた。

以上のことから、短期の SST において、担任の指導経験の有無、つまり、「習熟」が介入効果にポジティブな影響を与える可能性が示唆された。

第 2 節 担任へのフィードバックの有無による訓練効果の違いについての検討（研究 V）

機会利用型 SST は児童の行動に随伴して担任が手続きを開始させるため、学級の状況によっては、担任が機会をうまく利用できなかつたり、適切に対応できなかつたりする可能性がある。また、プロンプトを必要とする児童について担任が的確につかんでいない場合もあり得るだろう。

関戸・田中（2010）は、問題行動を示す複数の児童が在籍する学級に対して学級全体への支援を行い、行動の改善がみられなかった児童を抽出することは、結果的に個別支援を要する児童をスクリーニングすることになったと述べている。小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田（2009）は、学級集団への SST の結果を基にして学級集団において相互作用の成立していなかった児童への個別対応を担任へ依頼した結果、当該児童の社会的スキル得点の増加、維持が確認できたと報告している。このようにユニバーサルタイプの支援をまず実施し、事前および途中で得られた情報を活用し、改善が見られない児童の情報をフィードバックするなど、担任に対して多面的な児童理解と適切な対応を働きかけることは効果的な二次介入につながると考えられる。また、担任が抱く児童に対する認知のずれを修正することで担任が的確なアプローチを行うことができるならば、結果的に担任の負担を軽減することにもなるだろう。

そこで、本研究では児童の仲間関係を促進するためにユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施する。その後、介入効果が認められなかった児童（以下、低スキル児童とする）の情報を担任へフィードバックし、環境条件を修正し、低スキル児童に対する適切な働きかけを促す手続きを加える。その結果、低スキル児童に改善が認められたかを検討する。

方 法

1. 対象

公立B小学校4年生2学級62名，5年生2学級62名である。4年生担任は経験のある40代，50代の教師であり，5年生担任はどちらも経験の少ない20代教師である。なお，欠損値の処理においては分析ごとに欠損データを除外する方法を用いた。

2. 目標スキル

担任と相談の上，児童の前年度の実態を考慮し，年度当初に学ぶ必要があり，児童相互の関わりが成立するような目標スキルを，学級ソーシャルスキル（Classroom Social Skills；河村・品田・藤村，2007）から選択した。学級ソーシャルスキルとは，学級生活で必要とされる社会的スキルである。4月の目標は「あいさつしよう（以下，『あいさつ』とする）」，5月の目標は「誘い合って行動しよう（以下，『誘い合う』とする）」，6月の目標は「話し手に注目しよう（以下，『注目』とする）」とした。そして，実態と目的に合わせて目標スキルの構成要素を以下のように修正した。「あいさつ」は，相手の方を見て，笑顔で，相手に聞こえる声で，その場に応じた適切なあいさつを行い，「ありがとう」などのお礼や軽い声かけも目標行動に含め，あいさつされたらあいさつを返す，である。「誘い合う」は，移動や当番を開始する際，気がついた人が率先して声をかけ，誘い合い，誘ってもらった児童は「ありがとう」「OK」などの適切な応答を行う，である。「注目」は，近づいてくる，前に立つ，合図，呼びかけなどの手がかりが出現したら，話そうとしている人に注意を向け，聞く姿勢をとる，である。

3. 測定尺度

以下の尺度に関して，介入1の前後1週間および介入2の前後1週間の時点で回答を求めた。なお，学校行事の関係で介入2前の時期は目標スキルに限定して実施した。

(1) 目標スキル得点

それぞれの目標スキルに関して「ぜんぜんできていない(0)」から「完璧にできている(100)」の11段階で，回答を求めた。なお，児童にとって100点満点に馴染みがあると考え，10点刻みの11段階の評定を採用した。

(2) 児童用社会的スキル尺度（嶋田ら，1996）

この尺度は「向社会的行動（7項目）」「攻撃行動（4項目）」「引っ込み思案行動（4項目）」，合計15項目で構成され，般化指標として用いる。各項目について「よくある(4

点)」「すこしある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(3) 仲間関係への自己効力感尺度 (小石・岩崎, 2000)

この尺度は「積極性(5項目)」「配慮性(4項目)」「開放性(2項目)」で構成されている。各項目について「絶対できる(4点)」「できる(3点)」「できるかもしれない(2点)」「できない(1点)」の4件法で回答を求めた。

4. 手続き

(1) 実施時期と全体の流れ

2012年4月から12月まで機会利用型SSTを実施した。介入の全体の流れをFigure 3-2-1に示した。まず、4月から3か月間、1か月ごとに新しい目標スキルを追加しながら介入1を実施した。次に、5年生担任に対して低スキル児童に関してフィードバックを行った。それから、9月から3か月間、4年生担任はフィードバックなしで、5年生担任はフィードバックを受けた上で低スキル児童を対象とした働きかけを追加して介入2を継続実施した。

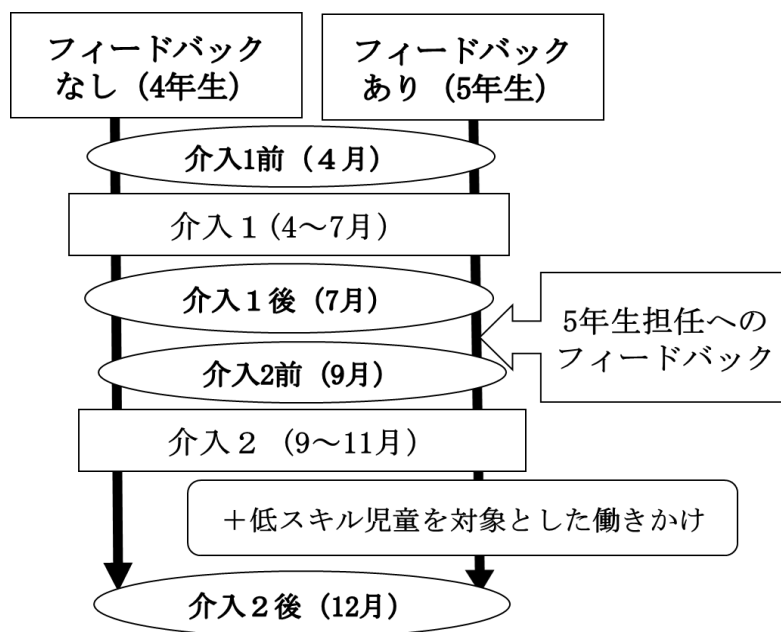


Figure 3-2-1 介入の全体の流れ

(2) 事前説明

介入に先立って、本研究者が担任に対して社会的スキルの必要性和手続きに関して説明し、毎日1回は介入を行うように依頼した。特に、社会的スキルを活用することで、①人間関係が円滑に運ぶ、②受けた児童が気持ちよさを感じる、③相手から好ましい反応が返ってくる、④場が和む等、学級全体にとって利点があることを理解させることを留意点とした。

(3) 機会利用型 SST（担任が学級単位で実施）

まず、児童に対して目標スキルの内容を説明し、使用する必要性や良さを理解させ、使用の奨励を行い、教室内に目標スキルの構成要素を記したポスターを掲示した。

次に、授業や日常の活動を行いながら目標行動の出現を待ち、①児童が目標行動を出現させたらその場で当該児童をほめ、目標行動の機会として利用し、②当該児童に適切な目標行動を再現させ（モデリング）、場面と目標行動を学級の全児童に提示し、③学級全員で目標スキルを学習し（行動リハーサル）、④目標スキルの使用を奨励した。目標スキルを使用する場面で目標行動が生起しなければ、「こんな時、どうするのだった？」などの言語的プロンプトを与えて目標行動の出現を促し、出現後、通常の手続きを行った。目標行動が出現するに従い、プロンプトを段階的に減らしていった。当初は、目標スキルの一部でも出現したら取り上げてほめ、回数を重ねる中で目標スキルのレベルを徐々にシェーピングしていった。

(4) 担任へのフィードバック

介入1後（7月）の社会的スキル尺度得点の結果をもとに、向社会的行動得点が低く、攻撃行動得点と引っ込み思案行動得点が高く、平均からの隔たりが著しい児童を低スキル児童として、各クラス3名ずつ抽出した。そして、夏休みに本研究者が5年生担任2名に対して、低スキル児童への担任の対応を聞きとった。5年生担任によると、低スキル児童は仲間と適切に関わるのが苦手で、休み時間に一人で過ごすことが多いとのことであった。そこで、低スキル児童を対象とした働きかけを追加するように依頼した。担任は低スキル児童が仲間と関わりあう機会を増やすために、週2回、全員参加の「みんな遊び」を計画し、低スキル児童が参加しやすい遊びやルールを選定した。

結 果

(1) クラスタ分析

介入1前（4月）の社会的スキル下位尺度得点に基づいてWard法によるクラスタ分析を行ったところ、4つのクラスタを得た。第1クラスタは4年生13名、5年生12名、第2クラスタは4年生24名、5年生17名、第3クラスタは4年生17名、5年生15名、第4クラスタは4年生8名、5年生18名であった。Figure 3-2-2には、各クラスタにおける社会的スキル下位尺度得点の平均値を示した。この4つのクラスタを独立変数にして下位尺度得点を従属変数とした分散分析を実施した結果、各群間に有意な差が認められた。

第1クラスタは、向社会的行動得点が高スキル群より高く、攻撃行動得点が第3クラスタ、第4クラスタより低く、引っ込み思案行動得点が第3クラスタより低い傾向であった。このクラスタを「高スキル群」とした。第2クラスタは、向社会的行動得点が高スキル群より低く、第4クラスタと第3クラスタより高く、攻撃行動得点

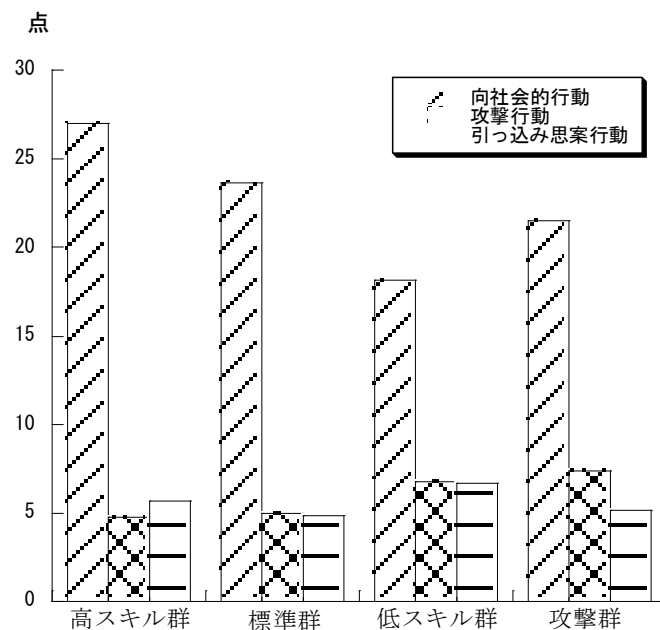


Figure 3-2-2 各群における社会的スキル得点の平均値

が第3クラスター、第4クラスターより低く、引っ込み思案行動得点が第3クラスターより低かった。このクラスターを「標準群」とした。第3クラスターは、他のクラスターより向社会的行動得点が低く、攻撃行動得点が第4クラスターより低く、高スキル群と標準群より高く、引っ込み思案行動得点が高かった。このクラスターを「低スキル群」とした。第4クラスターは、向社会的行動得点は高スキル群と標準群より低く、低スキル群より高く、攻撃行動得点が高かった。このクラスターを「攻撃群」とした。なお、フィードバックを行った低スキル児童は、全員低スキル群に含まれていた。

(2) 目標スキル得点

群および学年における目標スキル得点の平均値、および目標スキル得点を従属変数とした4(群)×2(学年)×4(時期)の3要因の分散分析の結果をTable 3-2-1に示した。その結果、すべての目標スキルにおいて、群(あいさつ($F(3, 116)=12.54, p<.001$) ; 誘い合う($F(3, 116)=10.66, p<.001$) ; 注目($F(3, 116)=7.14, p<.001$))と時期(あいさつ($F(2.60, 301.43)=75.32, p<.001$) ; 誘い合う($F(2.82, 327.50)=47.31, p<.001$) ; 注目($F(2.91, 337.360)=38.80, p<.001$))の主効果が認められ、「誘い合う」において、群と学年の交互作用が認められた($F(3, 116)=4.04, p<.01$)。「あいさつ」および「注目」において、群と時期の交互作用が有意傾向であった(あいさつ($F(7.80, 301.43)=1.82, p<.10$) ; 注目($F(8.72, 337.36)=1.71, p<.10$))。

単純主効果を分析した結果、「誘い合う」に関して、4年生においては高スキル群と標準群が攻撃群と低スキル群よりも高く、5年生においては群間に差が認められなかった。また、攻撃群に関して5年生は4年生より高かった。

すべての目標スキルに関して、介入前の4月よりその他の時期の得点が高かった。さらに、「あいさつ」に関して、12月の得点が7月と9月より高かった。また、「あいさつ」および「誘い合う」に関して、高スキル群と標準群は低スキル群と攻撃群よりも高く、「注目」に関して、高スキル群と標準群は低スキル群よりも高かった。

以上のことから、すべての目標スキルに関して、目標スキルが向上したことが明らかとなった。また、「あいさつ」に関して、介入2後も増加していることが明らかとなった。さらに、低スキル群は目標スキル得点も低い傾向が明らかとなった。一方、「誘い合う」に関してのみ、5年生の攻撃群は4年生より高く、5年生においては群間に差が認められ

Table 3-2-1 群および学年における目標スキル得点の平均値および分散分析結果

n	あいさつ				誘い合う				注目			
	4月	7月	9月	12月	4月	7月	9月	12月	4月	7月	9月	12月
<u>高スキル群</u>												
4年生 13	57.69 (20.48)	80.00 (14.72)	82.31 (12.35)	89.23 (7.60)	73.85 (19.81)	87.69 (12.35)	84.62 (15.06)	87.69 (10.13)	72.31 (19.22)	86.92 (14.94)	86.92 (13.77)	93.85 (9.61)
5年生 12	59.17 (21.09)	80.83 (12.40)	78.33 (15.86)	85.00 (13.14)	60.83 (20.21)	80.00 (16.51)	80.00 (25.58)	85.83 (21.09)	60.00 (28.28)	78.33 (21.25)	75.83 (21.09)	78.33 (25.52)
<u>標準群</u>												
4年生 24	51.67 (16.06)	79.58 (16.01)	78.75 (13.93)	87.08 (8.59)	65.83 (23.02)	91.25 (9.92)	84.17 (10.18)	86.67 (15.23)	64.58 (19.56)	85.42 (15.32)	82.92 (17.56)	82.08 (19.33)
5年生 17	58.82 (19.65)	78.82 (12.19)	76.47 (21.49)	80.59 (20.45)	60.00 (28.50)	78.82 (17.28)	78.24 (21.28)	79.41 (18.86)	56.47 (23.17)	74.12 (20.63)	76.47 (16.56)	78.24 (19.76)
<u>低スキル群</u>												
4年生 17	45.29 (20.95)	65.88 (22.38)	57.06 (23.92)	60.59 (21.93)	51.18 (26.67)	68.82 (25.47)	60.59 (22.77)	63.53 (20.90)	55.29 (30.44)	68.82 (20.58)	62.35 (29.90)	64.71 (27.41)
5年生 15	44.00 (26.13)	64.67 (21.34)	54.00 (23.24)	60.00 (24.20)	51.33 (21.00)	72.00 (20.77)	62.00 (23.96)	72.00 (20.42)	48.67 (22.95)	70.00 (24.20)	56.00 (20.98)	57.33 (25.76)
<u>攻撃群</u>												
4年生 8	40.00 (30.71)	67.50 (23.75)	62.50 (31.96)	62.50 (27.65)	40.00 (25.63)	52.50 (34.95)	53.75 (30.21)	61.25 (30.44)	53.75 (24.46)	68.75 (23.57)	72.50 (17.53)	62.50 (23.15)
5年生 18	45.00 (19.48)	68.33 (18.55)	70.00 (19.10)	68.89 (19.06)	51.67 (20.36)	74.44 (13.81)	80.00 (12.37)	79.44 (18.62)	51.67 (15.81)	75.00 (20.36)	73.33 (16.45)	71.11 (18.11)
<u>分散分析結果 (F値)</u>												
群			12.54***				10.66***				7.14***	
学年			0.01				0.46				2.56	
群×学年			0.25				4.04**				0.83	
時期			75.32***				47.31***				38.80***	
群×時期			1.82 [†]				1.00				1.71 [†]	
学年×時期			0.53				1.16				0.44	
群×学年×時期			0.49				0.59				0.58	

()内は標準偏差, *** $p < .001$, ** $p < .01$, [†] $p < .10$

なかった。したがって、5年生は児童相互に「誘い合う」行動を行い、低スキル群が他の群と差がない程度に目標スキルを行っていた可能性が考えられる。

(3) 児童用社会的スキル尺度得点

Table 3-2-2 には、群および学年による社会的スキル尺度得点の平均値、および下位尺度得点を従属変数とした4(群)×2(学年)×3(時期)の3要因の分散分析結果を示した。その結果、向社会的行動得点に関して、群($F(3, 113)=71.43, p < .001$)の主効果が有意であり、学年($F(1, 113)=2.81, p < .10$)の主効果が有意傾向であり、群×時期($F(6, 226)=8.40, p < .001$)および群×学年×時期($F(6, 226)=2.57, p < .05$)の交互作用が有意であった。単純・単純主効果を分析した結果、高スキル群に関して、4年生の得点は4月より12月におい

Table 3-2-2 群および学年における社会的スキル得点の平均値および分散分析結果

		向社会的行動			攻撃行動			引っ込み思案行動		
		4 月	7 月	12月	4 月	7 月	12月	4 月	7 月	12月
<u>高スキル群</u>										
4年生	11	27.18	25.73	23.91	4.82	4.73	5.64	5.64	5.27	4.82
		(0.87)	(2.28)	(2.17)	(0.98)	(0.90)	(1.69)	(2.11)	(2.37)	(2.40)
5年生	12	26.83	25.00	24.17	4.67	5.83	6.08	5.75	6.33	5.92
		(0.72)	(2.22)	(1.85)	(0.65)	(1.19)	(1.83)	(2.05)	(2.50)	(1.78)
<u>標準群</u>										
4年生	24	23.76	23.24	23.24	4.76	5.36	6.16	5.08	5.36	4.84
		(1.23)	(2.52)	(2.33)	(0.83)	(1.63)	(2.13)	(1.04)	(1.58)	(1.21)
5年生	17	23.59	22.53	22.71	5.24	5.71	5.12	4.53	6.18	5.12
		(1.23)	(2.35)	(2.91)	(1.09)	(1.61)	(1.50)	(0.94)	(2.35)	(1.62)
<u>低スキル群</u>										
4年生	17	18.76	19.24	19.18	6.44	7.19	7.19	6.65	7.76	6.00
		(1.68)	(2.77)	(2.63)	(1.79)	(2.10)	(2.20)	(1.80)	(3.49)	(2.89)
5年生	15	17.47	18.67	20.00	7.07	6.93	6.80	6.73	7.07	6.47
		(2.64)	(2.77)	(2.04)	(2.55)	(2.09)	(1.61)	(2.37)	(2.31)	(2.47)
<u>攻撃群</u>										
4年生	7	21.14	22.86	23.14	7.71	8.00	7.14	5.29	4.86	5.29
		(1.68)	(2.61)	(2.27)	(1.60)	(1.53)	(1.57)	(2.36)	(1.21)	(1.60)
5年生	17	21.65	21.65	20.41	7.24	7.35	7.35	5.06	5.41	6.06
		(1.54)	(2.74)	(2.81)	(1.35)	(2.03)	(2.06)	(1.71)	(1.28)	(2.16)
<u>分散分析結果 (F値)</u>										
群			71.43***			16.43***			6.04***	
学年			2.81 [†]			0.01			0.94	
群×学年			0.29			0.31			0.27	
時期			1.85			4.22*			3.67*	
群×時期			8.40***			1.33			2.02 [†]	
学年×時期			0.50			0.61			2.27	
群×学年×時期			2.57*			2.24*			1.03	

()内は標準偏差, *** $p < .001$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

注)12月において, 4年生はフィードバックなし, 5年生はフィードバックあり。

て低く, 5年生の得点は4月より7月と12月において低かった。つまり, 介入後, 高スキル群の得点は低下したことが明らかとなった。また, 攻撃群に関して, 4年生の得点は12月において4月より高く, 5年生より高かった。一方, 低スキル群に関して, 5年生の得点は4月において4年より低かったが, 7月と12月において学年差が認められない程度となり, 12月において4月より高かった。つまり, 5年生の低スキル群の得点が増加したことが明らかとなった。したがって, フィードバックおよび介入2の結果, 低スキル群の向社会的行動得点が増加した可能性が示唆された。

攻撃行動得点に関して、群 ($F(3, 113)=16.43, p<.001$) および時期 ($F(1.87, 209.92)=4.22, p<.05$) の主効果が有意であり、群×学年×時期 ($F(5.62, 209.92)=2.24, p<.05$) の交互作用が有意であった。単純・単純主効果を分析した結果、高スキル群に関して、5年生の得点は4月より7月と12月において高く、標準群に関して、4年生の得点は12月において4月より高く、5年生より高い傾向であった。低スキル群に関して、4年生の得点は4月より7月において高い傾向であった。したがって、介入後に5年生の高スキル群の攻撃行動が増加し、4年生の標準群および低スキル群の攻撃行動が増加した可能性がある。一方、フィードバックの効果は確認できなかった。

引込み思案行動得点に関して、群 ($F(3, 113)=6.04, p<.001$) および時期 ($F(2, 226)=3.67, p<.05$) の主効果が有意であり、群×時期 ($F(6, 226)=2.02, p<.10$) の交互作用が有意傾向であった。有意傾向ではあったが、単純主効果を分析した結果、低スキル群の得点は7月より12月において低く、標準群の得点は4月より7月において高く、7月より12月において低い傾向であった。したがって、低スキル群の引込み思案行動は介入2後に減少し、標準群の引込み思案行動は介入1後に増加した後、介入2後に減少したことが示唆された。一方、学年差は認められず、フィードバックの効果は確認できなかった。

(4) 仲間関係における自己効力感尺度得点

Table 3-2-3 には、群および学年における仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値、および仲間関係への自己効力感尺度総得点（以下、総得点とする）および下位尺度得点を従属変数とした4(群)×2(学年)×3(時期)の3要因の分散分析結果を示した。

その結果、総得点に関して、群 ($F(3, 113)=23.59, p<.001$) および学年 ($F(1, 113)=4.95, p<.05$) の主効果が有意であり、群×時期 ($F(6, 226)=3.03, p<.01$) の交互作用が有意であった。単純主効果を分析した結果、低スキル群の得点は4月より7月と12月において高かった。したがって、低スキル群は仲間関係への自己効力感を向上させたことが明らかとなった。それでも、4月と7月においてすべての群より低く、12月において高スキル群および標準群より低かった。一方、フィードバックの効果は確認できなかった。

積極性に関して、群の主効果が有意であり ($F(3, 113)=11.18, p<.001$)、群×時期の交互作用が有意傾向であった ($F(6, 226)=1.88, p<.10$)。有意傾向ではあったが、単純主効果を分析した結果、7月における標準群の得点は4月と12月より低かった。また、低スキル群の得点は、4月および7月においてすべての群より低く、12月において高スキル群および標準群より低かった。

配慮性に関して、群 ($F(3, 113)=37.97, p<.001$) および学年 ($F(1, 113)=9.14, p<.01$) の主効果が有意であり、群×時期 ($F(6, 226)=2.26, p<.05$) の交互作用が有意であった。単純主効果を分析した結果、高スキル群の得点は4月と7月においてすべての群より高く、12月において攻撃群と低スキル群より高く、4月における攻撃群の得点は標準群より低かった。また、低スキル群の得点は4月より12月において高く、増加が明らかとなった。したがって、低スキル群は配慮性に関する仲間関係への自己効力感を向上させたことが明らかとなった。それでも、4月と7月においてすべての群より低く、12月において高スキル群および標準群よりも低かった。一方、フィードバックの効果は確認できなかった。

Table 3-2-3 群および学年における仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値および分散分析結果

<u>n</u>	総得点			積極性			配慮性			開放性		
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月
<u>高スキル群</u>												
4年生 11	40.18 (3.43)	36.73 (3.29)	40.00 (3.13)	18.55 (2.07)	18.27 (1.90)	18.36 (1.63)	14.91 (0.94)	15.36 (0.81)	14.73 (1.27)	6.73 (1.27)	6.64 (1.29)	6.91 (0.83)
5年生 12	38.50 (4.96)	37.08 (4.64)	37.17 (5.04)	18.00 (2.13)	17.33 (2.61)	17.67 (2.53)	13.83 (1.59)	13.25 (2.42)	13.17 (1.53)	6.67 (1.67)	6.50 (1.09)	6.33 (1.67)
<u>標準群</u>												
4年生 24	36.83 (2.72)	36.78 (3.40)	37.43 (4.09)	17.80 (1.55)	16.92 (2.36)	17.96 (1.90)	13.12 (1.59)	12.88 (1.69)	13.08 (1.87)	6.12 (1.01)	6.28 (1.17)	6.52 (1.12)
5年生 17	38.12 (3.00)	35.65 (4.24)	36.94 (4.24)	18.29 (1.45)	17.18 (2.21)	17.59 (2.00)	13.24 (1.52)	12.35 (1.62)	13.24 (1.52)	6.59 (1.12)	6.12 (1.22)	6.12 (1.22)
<u>低スキル群</u>												
4年生 17	30.56 (4.36)	33.89 (5.35)	33.94 (5.49)	15.17 (2.36)	15.56 (3.15)	16.67 (2.95)	10.50 (2.18)	10.83 (2.01)	11.61 (1.85)	4.89 (1.13)	5.00 (1.46)	5.67 (1.37)
5年生 15	29.53 (4.76)	31.00 (4.41)	30.00 (7.12)	15.07 (2.63)	15.20 (2.43)	15.00 (3.96)	9.33 (1.68)	10.33 (1.63)	10.00 (2.27)	5.13 (1.30)	5.47 (1.41)	5.00 (1.41)
<u>攻撃群</u>												
4年生 7	36.25 (3.37)	36.13 (4.05)	36.38 (4.78)	17.88 (1.96)	18.13 (1.25)	17.88 (1.89)	12.25 (2.12)	12.75 (1.98)	12.00 (3.21)	6.13 (1.46)	5.38 (1.85)	6.34 (1.21)
5年生 17	34.18 (4.00)	35.41 (3.99)	34.53 (3.18)	17.00 (2.06)	17.41 (1.87)	16.94 (1.98)	11.41 (1.80)	12.24 (2.08)	12.12 (1.36)	5.76 (1.20)	5.76 (1.25)	5.70 (1.41)
<u>分散分析結果 (F値)</u>												
群	23.59***			11.18***			37.97***			11.05***		
学年	4.95*			2.14			9.14**			0.62		
群×学年	0.76			0.46			1.75			0.19		
時期	0.41			0.93			0.54			0.98		
群×時期	3.03**			1.88 [†]			2.26*			0.65		
学年×時期	1.50			1.40			0.15			6.50**		
群×学年×時期	0.65			0.49			1.10			0.97		

()内は標準偏差, *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, [†] $p<.10$

注)12月において、4年生はフィードバックなし、5年生はフィードバックあり。

開放性に関して、群の主効果が有意であり ($F(3, 113)=11.05, p<.001$) , 学年×時期の交互作用が有意であった ($F(2, 226)=6.50, p<.01$) 。単純主効果を分析した結果、4年生の得点が4月より7月において高かった。つまり、4年生は、開放性に関する仲間関係への自己効力感を向上させたことが明らかとなった。

(5) 低スキルとして抽出された児童に関する変化

低スキル児童に対する介入の効果を検討するために、それぞれの得点の推移を Table 3-2-4 に示した。U 検定の結果、介入前における向社会的行動得点および配慮性に関する仲間関係への自己効力感得点に関して、4年生と5年生において有意傾向が認められ、4年生が5年生より高い可能性が示唆されたが、介入中、介入後には差は認められなかった。

Table 3-2-4 抽出された低スキル児童における各得点の推移

児童	社会的スキル尺度得点									目標スキル得点											
	向社会的			攻撃			引っ込み思案			あいさつ				誘い合う				注目			
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	9月	12月	4月	7月	9月	12月	4月	7月	9月	12月
5年生																					
A	15	14	17	5	4	5	5	7	8	50	40	50	60	50	50	80	70	50	50	70	80
B	19	20	19	5	5	8	10	11	10	60	60	50	40	50	60	50	50	70	70	50	50
C	17	19	17	9	9	8	10	10	10	60	90	50	40	50	90	60	70	50	80	60	60
D	17	17	21	5	5	5	11	9	11	20	50	30	20	40	90	20	40	50	80	40	20
E	10	13	17	11	11	9	4	4	4	10	30	30	30	10	40	20	50	10	20	20	10
F	16	18	21	10	9	8	5	8	6	50	80	40	80	40	70	70	80	50	90	50	60
4年生																					
G	16	18	17	8	10	5	6	5	5	50	70	60	80	40	60	70	60	30	60	60	70
H	20	23	18	9	11	10	10	15	15	40	70		100	90	100		70	50	80		40
I	16	15	18	7	9	7	8	13	5	30	50	40	50	100	80	50	80	40	60	40	50
J	21	18	19	5	6	10	8	9	8	50	80	80	70	60	80	30	40	50	30	40	20
K	20	17	19	6	6	6	9	10	6	50	60	70	80	90	90	90	90	70	80	80	100
L	19	15	13	8	10	12	5	13	5	0	10	20	20	10	20	10	20	0	40	0	10

児童	仲間関係への自己効力感尺度得点											
	総得点			積極性			配慮性			開放性		
	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月	4月	7月	12月
5年生												
A	24	29	28	14	15	14	7	9	9	3	5	5
B	23	27	24	10	14	12	8	9	8	5	4	4
C	23	33	28	12	14	14	7	13	10	4	6	4
D	26	22	25	13	10	10	8	8	11	5	4	4
E	27	31	35	15	17	18	7	9	11	5	5	6
F	29	29	33	14	13	16	10	10	11	5	6	6
4年生												
G	26	30	38	15	17	20	8	9	12	3	4	6
H	22	28	22	11	12	10	7	10	9	4	6	3
I	33	29	40	16	13	19	11	12	14	6	4	7
J	37	35	33	16	16	16	16	14	13	5	5	4
K	28	26	30	13	12	15	11	10	10	4	4	5
L	30	29	33	15	14	17	10	11	11	5	4	5

次に、5年生の低スキル児童の得点に関して、それぞれの時期における得点を従属変数にして、フリードマン検定を行った結果、配慮性に関する仲間関係への自己効力感得点に関して有意差が認められた。多重比較の結果、介入中および介入後の得点が介入前より高かった。一方、4年生の低スキル児童には、得点の変化は認められなかった。このことから、フィードバックを追加した介入によって、5年生の低スキル児童の配慮性に関する仲間関係への自己効力感は向上し、4年生程度に改善された可能性がある。

考 察

本研究では、学級生活で必要とされる社会的スキルである学級ソーシャルスキルを目標スキルにしてユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施した。その結果、目標スキルの自己評価は向上し、12月まで維持されていたことが明らかとなった。一方、般化指標として測定した一般的な社会的スキルおよび仲間関係への自己効力感に関して、学級全体への効果には至らなかった。今回、学習した目標スキルは基本的な社会的スキルであり、高スキル群や標準群にとっては簡単で既に十分行っていた社会的スキルであった可能性がある。そのため、一般的な社会的スキルおよび仲間関係への自己効力感に対して影響を及ぼすほどではなかったと考えられる。一方、低スキル群に関して、引っ込み思案行動得点が減少し、総得点および配慮性に関する仲間関係への自己効力感得点が増加したことが明らかとなった。少し意識すれば「できそう」と思える平易な目標スキルであり、社会的スキルの未熟な児童にとっても実行可能性が高かったと考えられ、ポジティブな影響を及ぼした可能性が考えられる。

次に、5年生の担任に対するフィードバックの効果について検証したところ、5年生において、「誘い合う」行動に関してのみ低スキル群と他群との差が認められず、低スキル群は向社会的行動および配慮性に関する仲間関係への自己効力感を向上させ、抽出された低スキル児童は配慮性に関する仲間関係への自己効力感を向上させた。フィードバックを受けて、担任が追加した手続きは「みんな遊び」であった。したがって、これらの効果はフィードバックによって追加された介入の影響による可能性が考えられる。

引っ込み思案傾向があり攻撃性が低い児童の場合、担任は児童相互の関わりが成立していないことに気づかない場合が多い。実際、フィードバックの際、担任は「低スキル児童についてノーマークで、そんなに社会的スキルが低いとは思っていなかった。言われてみれば、友だちと関わる機会が少ない」と話していた。仲間ともめることがないので担任の

注意が向かず、担任は仲間との相互作用が希薄であるという問題性に気づかない可能性が高い。フィードバック後、担任は参加に消極的な低スキル児童を「誘い合う」ように環境を整え、低スキル児童がみんな遊びに参加する様子を確認し、低スキル児童に対して個別にフィードバックし、「誘い合う」行動を行った児童に対して学級全体の場でフィードバックした。したがって、低スキル児童の問題点を担任にフィードバックすることで、低スキル児童への適切な働きかけを促すことができたと考えられる。このことから、児童の情報を積極的にフィードバックして次の介入に役立てることは有意義であると思われる。

第3節セルフモニタリングを併用した機会利用型 SST（研究Ⅵ）

介入効果が時間経過とともに薄れることを踏まえ、介入終了後に学習内容を想起させる手立てが必要であることが指摘され（倉掛・山崎，2006），その方策の一つとして自己強化システムとしてのセルフモニタリングの有効性が示唆されている（西岡・坂井，2007；渡辺・星，2009）。また、正確なセルフモニタリングは適切な社会的スキルの遂行を促進する可能性が指摘されている（井澤・霜田・氏森，2007）。したがって、獲得された社会的スキルを継続して実行させるためには、社会的環境の整備とともに、学習終了後にも学習内容を想起させ、自らの行動を観察し自己評価する手立てが有効であると考えられる。

以上のことを踏まえ、担任がそれぞれの学級の児童を対象に機会利用型 SST を行い、児童のセルフモニタリング手続きを併用する。その結果、目標スキルの向上、および般化と維持の促進効果について検討する。特に、社会的スキルを習得する必要がある低スキルの児童に対する効果について検討する。

方 法

1. 対象

公立のB小学校4年生2学級57名、5年生2学級57名である。そのうち、分析対象としたのは、全項目に回答した4年生2学級51名、5年生2学級56名、合計107名（女子46名、男子61名）である。

2. 目標スキル

目標スキルの選択にあたっては、学級ソーシャルスキル（河村ら，2007）を参考に児童の実態を考慮して、校内支援委員会において協議して目標スキルを選択した。目標スキル

の内容（構成要素）に関しては、今まで児童が学習してきた学校生活の基本ルールと関連付け、児童相互の働きかけが生起するように修正した。Table 3-3-1 に目標スキルの年間計画を示した。

4月の目標スキルは「あいさつをしよう（以下、『あいさつ』とする）」である。内容は、相手の方を見て、笑顔で、聞こえる声で、時間と対象に応じたあいさつを行う、である。

5月の目標スキルは「時間を守って行動しよう（以下、『時間』とする）」である。内容は、移動時間を考えて行動を開始し、気がついた人が声をかけ、お互い誘い合って行動する、である。6月の目標スキルは「あらかじめ準備をしよう（以下、『準備』とする）」である。内容は、授業終了後すぐに使用した学用品を片づけ、次の授業の学習道具を机に出す、忘れ物があれば報告し、代替を頼む、である。7月の目標スキルは、「静かに注目しよう（以下、『注目』とする）」である。内容は、話し手が行動を始発させる際に出す手がかり（近づいてくる、前に立つ、合図、呼びかけなど）が出現したら、話そうとしている人に注意を向け、聞く姿勢をとる、である。

Table 3-3-1 目標スキルの年間計画

実施月	目標スキル	内 容
4月	あいさつをしよう	相手の方を見て、笑顔で、聞こえる声で、時間と対象に応じたあいさつを行う。
5月	時間を守って行動しよう	移動時間を考えて行動を開始し、気がついた人が声をかけ、お互い誘い合って行動する。
6月	あらかじめ準備をしよう	授業終了後すぐに使用した学用品を片づけ、次の授業の学習道具を机に出す、忘れ物があれば報告し、代替を頼む。
7月	静かに注目しよう	手がかりが出現したら、話そうとしている人に注意を向け、聞く姿勢をとる。
9月	協力して給食の準備をしよう	当番表を見て自分の役割を担い、他の人の仕事が終わっていなければ、手伝う。当番以外の人は準備をして静かに待つ。
10月	協力して朝の学習に取り組もう	予備課題を準備し、合図でスタートし、終わりの時刻まで静かに課題に取り組む。
11月	後片付けをしよう	使う時のことを考えてしまう。状況に応じて、周りの人に応援を頼む。
12月	協力して係りの仕事をしよう	みんなで同じくらいに分担する。人が困っているときに助ける。
1月	マナーの達人	必要な場面で、タイミングよく、ふわふわ言葉を使う。
2月	休み時間の過ごし方	友だちを誘う。ルールを守って遊ぶ。

3. 測定尺度

各学級において、朝の会を利用して担任が一斉回答形式（記名）で行った。児童に対して①成績とは関係ないこと、②正しい答えや間違った答えはなく、思った通りに回答してよいこと、③回答を家族や友だちが見ることはないこと、④回答は強制ではないので答えたくない質問には答えなくてよいこと、について説明した後、実施した。なお、担任と児童の負担を軽減するため、時期によっていくつかの測度を省略して実施した。

(1) 目標スキルに関する自己評価得点

それぞれの目標スキルに関して「ぜんぜんできていない(0)」から「完璧にできている(100)」の11段階で実施した。なお、児童にとって10点満点より100点満点に馴染みがあると考え、10点刻みの11段階の評定を採用した。

回答時期は、目標スキルのセルフモニタリング期間の前1週間以内にpre、後1週間以内にpost、9月、12月、2月、翌4月の6時点である。pre、postは、目標スキルによって1か月ずつずれながら測定し、9月以降は統一して測定した。

(2) 児童用社会的スキル尺度（嶋田ら、1996）

この尺度は「向社会的行動（7項目）」「攻撃行動（4項目）」「引っ込み思案行動（4項目）」、合計15項目で構成され、般化指標として用いる。各項目について「よくある(4点)」「すこしある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(3) 仲間関係への自己効力感尺度（小石・岩崎、2000）

この尺度は11項目で構成されている。各項目について「絶対できる(4点)」「できる(3点)」「できるかもしれない(2点)」「できない(1点)」の4件法で回答を求めた。

4. 手続き

(1) 介入時期と内容

X年4月からX+1年2月までの8月を除く10か月間、児童同士の人間関係力を育成する目的として全学級の児童を対象としてそれぞれの学級の担任が介入を行った。毎月の介入の流れをFigure 3-3-1に示した。1日目に機会利用型SSTを行い、その後3週間にわたって児童はセルフモニタリングを実施した。そして、4週間目にその月の目標スキルに関する評価（以下、postとする）と翌月の目標スキルに関する評価（以下、preとする）を実施した。このサイクルを10回繰り返した。したがって、毎月1個ずつ10か月間で10個の目標スキルを指導した。

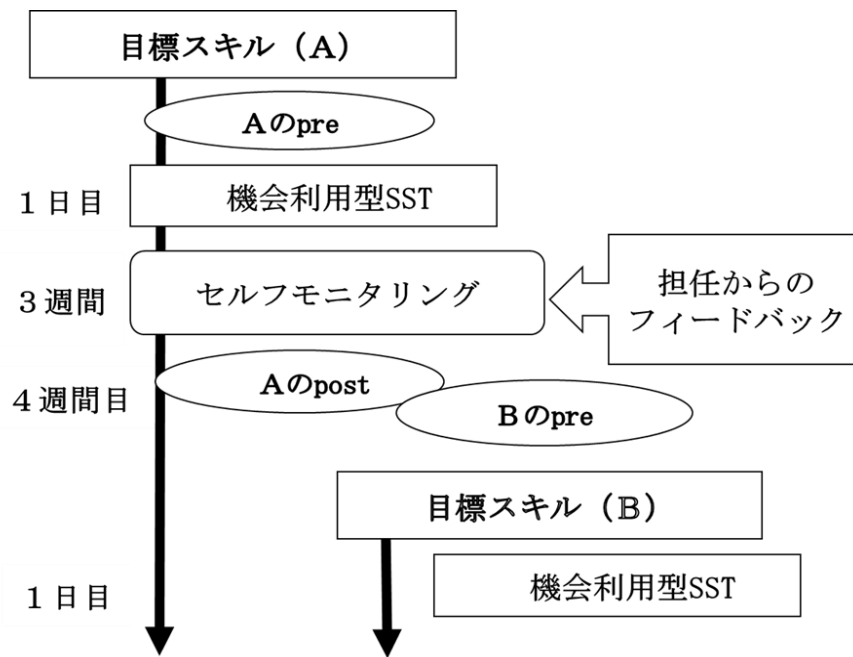


Figure 3-3-1 毎月の介入の流れ

(2) 事前説明

年度当初，本研究者が全教職員に対して目標スキルの年間計画を提示し，実施方法を説明した。さらに，毎月の目標スキルの開始前に，指導例と留意点を説明し，目標スキルのポイントが記された教室掲示用の A4 ポスターとセルフモニタリングシートを配布した。

(3) 機会利用型 SST（担任が学級単位で実施）

まず，1日目の朝の会において担任が目標スキルの内容と具体例を説明し，目標スキルの必要性および気持ちの理解など認知的側面を重視した教示を行い，目標スキルの使用を奨励し，目標スキルのポスターを教室内に掲示した。次に，児童に対してセルフモニタリングの説明を行い，セルフモニタリングシートを配布した。1回の教示に要した時間は10分程度だった。次に，その日1日，担任は日常の教育活動を行いながら目標行動の出現を待ち，①児童が目標行動を出現させたらその場で当該児童に社会的強化を随伴させ，②目標行動を学級の全児童に提示する機会として利用し，当該児童に目標行動を再現させ（モデリング），③目標行動を実際にやらせてみて（行動リハーサル），④目標スキルの使用を奨励した。目標スキルを使用する場面で目標行動が生起しなければ，言語的プロンプト

を与えて目標行動の出現を促した。目標行動の一部でも出現したら、当該児童への社会的強化を随伴させ、通常の介入を開始した。使用した主な社会的強化子は、児童が行った適切な目標行動に対してモデルとなるような適切な応答を行う、当該児童に合図する、笑みを返す、口頭ではめるなどである。

(4) セルフモニタリング（児童）

児童は、機会利用型 SST 後、3 週間にわたって毎日、目標スキルに関して「◎できた」「○少しできた」「△あまりできなかった」「×ぜんぜんできなかった」という 4 段階で自己評価し、セルフモニタリングシートに記入した。Figure 3-3-2 に「あいさつ」の際に使用したセルフモニタリングシートを示した。目標スキルを使用したら随時記入を行うことになっていたが、記入漏れを防ぐために、毎日の終わりの会において記入する時間を設けた。なお、週末にセルフモニタリングシートを回収し、担任および本研究者が一言記してフィードバックした。

あいさつしよう！

年 組 番 名前 _____

日	顔を見る	笑顔	聞こえる声	感じたこと 気がついたこと
4月16日				
4月17日				
4月18日				
4月19日				
4月20日				

◎できた、○だいたいできた、△少しできた、×できなかった

1 日の中で何度か行った場合は、全て記入してもいいし、いくつか選んで記入してもいいし、1 つにしぼってもかまいません。

Figure 3-3-2 「あいさつ」の際に使用したセルフモニタリングシート

結 果

(1) 目標スキルの介入における有効性の検討

それぞれの時期における学年別の得点の平均値および目標スキル得点を従属変数とした $2(\text{学年}) \times 6(\text{時期})$ の 2 要因分散分析の結果を Table 3-3-2 に示した。

「あいさつ」得点に関して、時期の主効果が有意であり ($F(3.70, 388.67)=71.42, p<.001$), 交互作用が有意傾向であった ($F(3.70, 388.67)=2.20, p<.10$)。多重比較の結果, $\text{pre}<\text{post}$, 9 月, 12 月 $<$ 2 月, 翌 4 月であり, 9 月 $<$ 12 月であった。したがって, 介入により得点が増加し, 9 月より 12 月が高く, 翌 4 月まで維持されていることが明らかとなった。学年差は認められなかった。

「時間」に関して、時期の主効果 ($F(3.99, 419.30)=40.79, p<.001$), および交互作用 ($F(3.99, 419.30)=2.71, p<.05$) が有意であった。各学年における時期の単純主効果が有意であり, 多重比較の結果, 5 年生において, $\text{pre}<\text{post}$, 9 月, 12 月, 2 月, 翌 4 月であり, 9 月より 12 月が高い傾向であった。4 年生において, $\text{pre}<\text{post}$, 9 月, 12 月, 2 月, 翌 4 月であり, $\text{post}>$ 9 月, 12 月 $<$ 2 月, 翌 4 月であった。したがって, 両学年とも介入により得点が増加し, 翌 4 月まで維持されていたことが明らかとなった。さらに, 4 年生は post 以降にいったん得点が減少した後, ふたたび増加が認められた。

「準備」に関して、時期の主効果が有意であり ($F(4.09, 429.01)=37.06, p<.001$), 交互作用が有意傾向であった ($F(4.09, 429.01)=1.96, p<.10$)。多重比較の結果, $\text{pre}<\text{post}$, 9 月, 12 月, 2 月, 翌 4 月であった。したがって, 介入により得点が増加し, 翌 4 月まで維持されていたことが明らかとなった。学年差は認められなかった。

「注目」に関して、群 ($F(1, 105)=5.58, p<.05$) と時期 ($F(4.13, 433.66)=30.33, p<.001$) の主効果が有意であった。多重比較の結果, 5 年生より 4 年生の得点が高く, $\text{pre}<\text{post}$, 9 月, 12 月, 2 月, 翌 4 月, および 9 月 $<$ 翌 4 月であった。したがって, 介入により得点が増加し, 9 月より翌 4 月が高く, 翌 4 月まで得点が維持されていたことが明らかとなった。

以上のことから, 担任がそれぞれの学級の児童を対象に機会利用型 SST を行い児童のセルフモニタリング手続きを併用した結果, 目標スキルが向上し, 進級後も維持されている可能性が明らかとなった。

Table 3-3-2 学年別目標スキル自己評価得点の平均値および分散分析結果

		介入前		介入中		介入後		群	時期	交互作用	
群	<i>n</i>	4月	pre	post	9月	12月	2月	翌4月	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
あいさつ											
4年生	51	50.59 (20.24)		75.69 (17.81)	71.76 (21.88)	77.84 (19.93)	86.47 (16.35)	81.18 (14.78)	1.09	71.42***	2.20 [†]
5年生	56	52.50 (22.50)		73.39 (16.43)	70.36 (21.66)	75.18 (20.18)	76.79 (20.64)	77.32 (15.43)			
時間											
4年生	51		62.75 (25.30)	82.35 (20.55)	73.73 (22.00)	76.86 (21.68)	84.31 (19.31)	84.90 (14.05)	1.03	40.79***	2.71 [*]
5年生	56		56.07 (23.95)	76.96 (16.94)	75.71 (22.31)	79.82 (19.31)	78.21 (19.36)	79.29 (16.28)			
準備											
4年生	51		54.12 (26.09)	72.16 (23.01)	71.18 (22.15)	78.63 (20.69)	81.18 (15.58)	80.00 (17.20)	1.77	37.06***	1.96 [†]
5年生	56		51.43 (20.22)	71.61 (18.37)	72.14 (22.78)	72.14 (24.70)	71.07 (23.25)	73.57 (22.27)			
注目											
4年生	51		62.55 (23.22)	79.41 (18.48)	77.84 (21.20)	78.43 (22.30)	80.78 (19.58)	86.08 (15.88)	5.58 [*]	30.33***	1.05
5年生	56		55.36 (22.24)	75.18 (19.91)	70.89 (20.39)	71.79 (23.60)	73.75 (20.76)	73.39 (20.21)			

() 内は標準偏差, *** $p < .001$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

(2) 介入の般化に対する有効性の検討

本研究では統制群を設けることができなかったため、SSTのニーズがある低スキル児童に焦点を当てて他と比較することで検討を行うこととした。まず、児童用社会的スキル下位尺度得点の介入前のデータを使用して「低スキル群」と「高スキル群」を抽出した。なお、学年に差が認められなかったため、4、5年生を一緒に分析した。

「低スキル群」は、介入前の向社会的行動得点が平均より1標準偏差以上低い、攻撃行動得点が平均より1標準偏差以上高い、引っ込み思案行動得点が平均より1標準偏差以上高いという3つの条件のうち2つ以上の条件を満たした19名の児童とした。ただし、例外として1条件だけであるが、攻撃行動得点か引っ込み思案得点が平均より2標準偏差以上高い児童3名を「低スキル群」に含めた。一方、向社会的行動得点が1標準偏差以上高い、攻撃行動得点が1標準偏差以上低い、引っ込み思案行動得点が1標準偏差以上低いという3つの条件のうち2つ以上の条件を満たした20名の児童を「高スキル群」とした。各群に

における社会的スキル尺度得点の平均値および下位尺度得点を従属変数とした 2(群)×4(時期)の 2 要因分散分析結果を Table 3-3-3 に示した。

向社会的行動得点に関して、群の主効果 $F(1, 37)=38.34$, $p<.001$) および交互作用 ($F(2.73, 101.07)=7.07$, $p<.001$) が有意であった。低スキル群において時期の単純主効果が認められ、4 月より 12 月および翌 4 月の得点が高かった。したがって、低スキル群は向社会的行動を向上させた。

攻撃行動得点に関して、群の主効果 ($F(1, 37)=49.57$, $p<.001$)、および交互作用 ($F(2.82, 104.19)=4.22$, $p<.01$) が有意であった。低スキル群において、時期の単純主効果が認められ、4 月より 12 月の得点が低い傾向が認められた。したがって、低スキル群は攻撃行動を低下させた。

引っ込み思案行動得点に関して、群の主効果が有意であり ($F(1, 37)=26.62$, $p<.001$)、交互作用が有意傾向であった ($F(2.49, 92.11)=2.34$, $p<.10$)。有意傾向ではあったが、単純主効果検定を行ったところ、低スキル群において時期の単純主効果が認められ、7 月より翌 4 月の得点が低かった。したがって、低スキル群は引っ込み思案行動を低下させた。

Table 3-3-3 児童用社会的スキル尺度得点の平均値および分散分析結果

群	n	介入前	介入中		介入後	群 F値	時期 F値	交互作用 F値
		4 月	7 月	12月	翌 4 月			
向社会的行動								
低スキル群	19	19.00 (4.10)	19.89 (4.21)	20.47 (3.06)	21.00 (3.37)	38.34***	0.43	7.07***
高スキル群	20	25.75 (2.07)	25.65 (2.08)	24.55 (1.39)	24.45 (2.28)			
攻撃行動								
低スキル群	19	8.26 (1.94)	7.79 (2.23)	7.26 (2.13)	7.79 (2.07)	49.57***	1.25	4.22**
高スキル群	20	4.20 (0.41)	4.75 (1.07)	4.80 (0.89)	5.25 (1.62)			
引っ込み思案行動								
低スキル群	19	7.11 (2.51)	7.42 (2.65)	6.58 (2.69)	6.00 (2.26)	26.62***	1.78	2.34 [†]
高スキル群	20	4.20 (0.52)	4.45 (1.05)	4.45 (1.00)	4.45 (0.83)			

() 内は標準偏差, *** $p<.001$, ** $p<.01$, [†] $p<.10$

(3) 仲間関係への自己効力感尺度の検討

各群における仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値および2(群)×3(時期)の2要因分散分析結果をTable 3-3-4に示した。その結果, 群の主効果 ($F(1, 37)=69.24, p<.001$) のみが有意であり, 低スキル群は高スキル群より低かった。

下位項目の中で「絶対できる」と回答している割合が高い項目は, 介入前の4月において, 「あなたは遠足のためにグループを作らなければならないとき, 友だちに『いっしょのグループになろう』ということができますか」「あなたは休み時間に, 友だちと楽しくすごすことができますか」であり, これらの項目は, 介入中の7月, 12月の時点でも, 高水準を保っていた。さらに, 12月において, 「あなたは忘れ物をして, こまっている友だちがいたら, 自分の物をかしてあげることができますか」の項目の得点が4月より高く, 「あなたはたくさんの友だちが遊んでいるところに入れてもらうことができますか」の項目の得点が7月より高かった。したがって, この2項目の得点は, 増加していることが明らかとなった。一方, 低い得点のまま推移していた項目は「あなたは友だちの気持ちを考えて, 行動したり発言したりできますか」であった。

Table 3-3-4 仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値および分散分析結果

群	n	介入前	介入中		群	時期	交互作用
		4月	7月	12月	F値	F値	F値
低スキル群	19	29.74 (4.58)	31.58 (4.83)	31.74 (6.85)	69.24***	0.70	1.40
高スキル群	20	40.70 (3.18)	40.10 (3.43)	40.55 (3.63)			

() 内は標準偏差, *** $p<.001$

考 察

本研究では、社会的スキルの未熟な児童を念頭に日常の教育実践の延長線上で行える機会利用型 SST を実施し、セルフモニタリング手続きを併用した。その結果、目標スキルが向上し、進級後（クラス替えあり）も維持されていることが明らかとなった。

また、目標スキルの違いによって促進効果に違いが見られた。その要因の一つとしてチャンスレベルとの関連が考えられる。「あいさつ」「時間」はだれでも相手を見つけて始発することができるスキルであり、その働きかけに対して適切な応答がなされ、強化される循環が成立していたことが行動観察からも伺えた。一方、「準備」は忘れ物をしたときに初めてスキルを始発させる機会があり、「注目」は適切な行動を生起させても周りに気付かれにくい。そのため、もともと4つの目標スキルのチャンスレベルは同一ではなかった可能性がある。しかし、本研究では目標スキルの使用頻度および人を含めた学校全体の強化環境に関する測定をおこなうことができなかったため、時期による影響も否定できず、チャンスレベルとの関連を明らかにすることはできなかった。

次に、介入の般化に対する有効性に関して、低スキル群は向社会的行動を向上させ、攻撃行動および引っ込み思案行動を低下させた。したがって、低スキル群において般化が促進した可能性が明らかとなった。一方、高スキル群には変化が認められなかった。その理由として、目標スキルが基礎的なスキルであったため、高スキル群においては天井効果の影響が考えられる。

社会的スキルの低い児童は否定的な自己評価を行う傾向にあり（高木，2003），自己の社会的スキルの習得に気づきにくく，教師は児童の社会的スキルの変化について十分にフィードバックを与えて，獲得したスキルに対する自信を高めてやる必要がある（藤枝・相川，2001）。本研究において，児童は目標スキルの実行に対して，学校のあらゆる場において多様なフィードバックを得ていたことが行動観察でも確認できた。そのため，自分の目標スキルの実行に対して正確なセルフモニタリングができるようになり，適切な社会的スキルの遂行を促進し，自己評価の向上につながった可能性が考えられる。それでもなお，低スキル群の社会的スキルは高スキル群と比べて低い。したがって，低スキル群の児童に対してはユニバーサルな支援に加えて，小集団や個別のアプローチなど二次的な介入が必要であると考えられる。

さらに、仲間関係への自己効力感については変化が生じるまでには至らなかった。仲間関係への自己効力感における下位項目の変化を見ると、高い項目は高いまま推移し、低い項目は低いまま推移し、一部の変化にとどまり尺度全体への影響を及ぼすほどではなかったことがわかる。その中で「絶対できる」と回答した割合が増加した項目は「仲間に入れてもらう」「自分の物を貸してあげる」であり、目標スキルの介入による影響の可能性が考えられる。

本研究の目標スキルの教示に要した時間はそれぞれ 10 分程度である。しかも、毎月学習する目標スキルが変わり、同じ目標スキルを学習する機会はなかった。それにもかかわらず、それぞれの目標スキルを向上させ、維持や般化につながったのは、セルフモニタリングをきっかけに自らの行動を振り返り適切な行動を促進させたこと、および当該児童への社会的強化とセルフモニタリングシートへの一言記したフィードバック等、日常的な担任の働きかけにより児童の動機づけを高めたことなどの可能性が考えられる。また、本研究の実践は学校規模で行ったことから学校全体が強化環境となったことも影響していることが示唆される。

最後に、本研究では、当初、学校規模でのセルフモニタリングの実践を試みた。しかし、低学年児童のセルフモニタリングに関しては正確性に欠け、データとして耐えうるものではなかった。今後、データとして取り扱うためには、低学年の児童にも無理なく行え、かつ正確性が保たれる方法を工夫することが大切であると考え。さらに、年間を通して学校規模で実践を行ったため、統制群を設けることができず、従属変数は児童の自己評価のみであった。今後は、自己評価を補完するような他者評価を導入し、担任の関わりの程度を測定するなど、研究の厳密性を高める必要があると考える。次章では、研究の厳密性を高めるための測度を加え、介入の効果を明らかにしたい。

第4章 授業における機会利用型 SST の 活用

—手続き簡略化の試み—

第 1 節 小学校教師が必要と考える社会的スキル（予備調査 2）

2002 年に実施した予備調査 1 から 11 年が経過し、学校現場に期待される物事や子どもを取り巻く環境の変化を反映して、教師が必要と考える社会的スキルについても変化している可能性が考えられる。そこで、前回の調査と同様の調査を実施し、教師が必要と考える社会的スキルについて明らかにする。さらに、2002 年と 2013 年の調査結果を比較し、小学校教師が必要と考える社会的スキルの変化について考察する。

方 法

1. 調査対象と手続き

2013 年 7 月、予備調査 1 の調査協力校、およびその近隣の学校、計 4 校に勤める小学校教師 46 名に対して質問紙調査を実施した。

2. 調査内容

小学校において小学校教師が児童に学ばせたいと思う社会的スキルおよび時期について明らかにするために、先行研究（藤枝，2010；中台ら，2003）を参考に、予備調査 1（Figure 3-1-1 参照）の項目に新たに「相手の気持ちを考えて接する」「気持ちをコントロールする」「話し手に注目する」「上手に質問する」「上手に自己紹介する」の 5 項目を加え、「注意する」を削除して作成した 18 項目について「1：重要である」「2：やや重要である」「3：あまり重要でない」「4：重要でない」の 4 件法でそれぞれ低学年（1,2 年生）、中学年（3,4 年生）、高学年（5,6 年生）の欄に記入を求めた。さらに、18 項目以外の「その他」として自由に記述できる欄を設けた。

結果と考察

Figure 4-1-1 は教師が必要と考える社会的スキルについての調査結果である。それぞれの時期（低・中・高学年）において「重要である」と回答した人数を合計し、合計人数の多い順に提示した。全体の結果を見ると、教師が必要と考える社会的スキルの上位 3 位は「上手なあいさつ」「上手な聞き方」「自分の考えを伝える」であった。一方、選択が少なかった社会的スキルは「上手に自己紹介する」「上手に解決する」「上手に質問する」であった。先行研究（藤枝，2010；中台ら，2003）と比較してみても同じような傾向

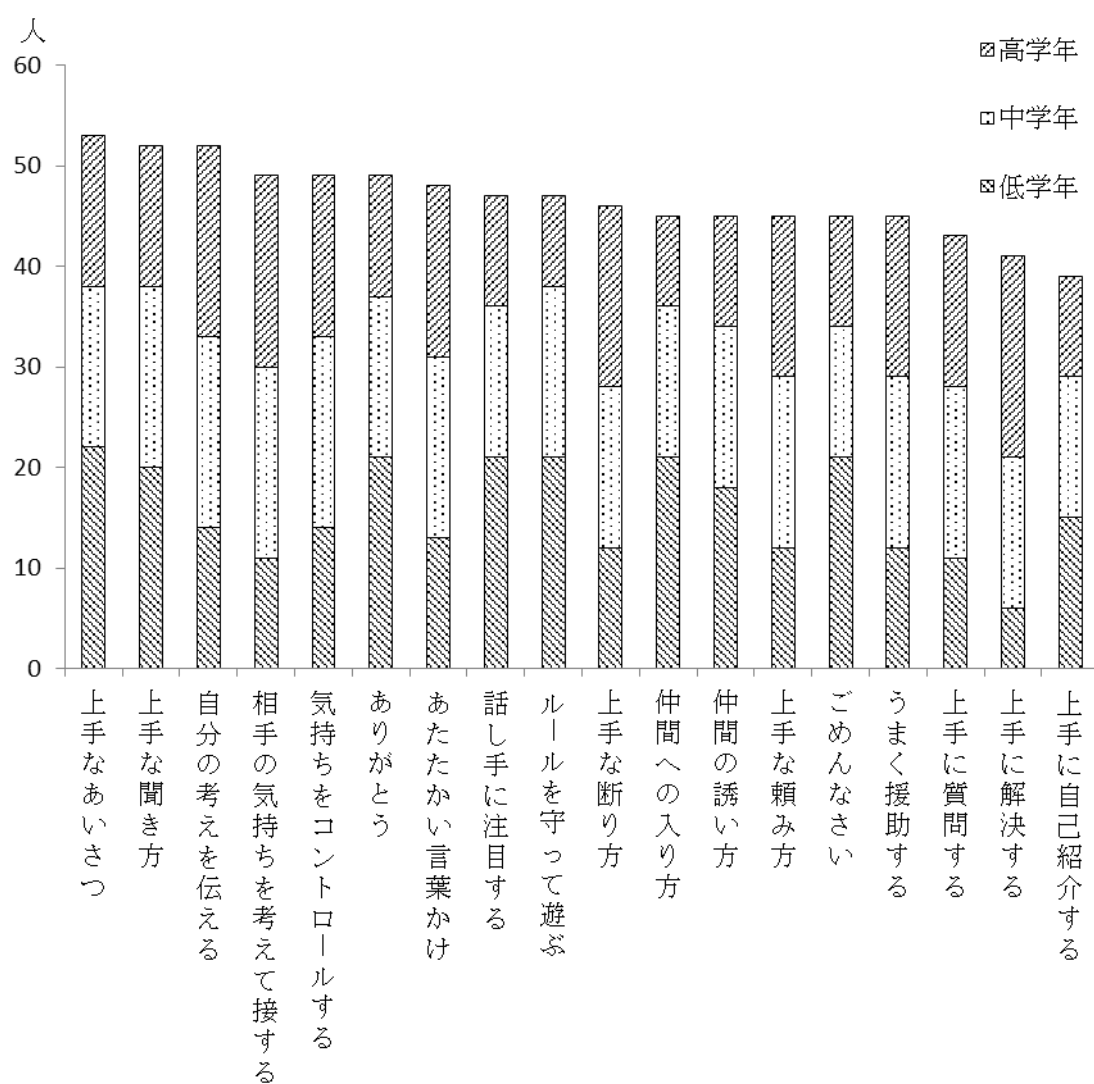


Figure 4-1-1 教師が必要と考える社会的スキル (2013)

が伺える。上位の社会的スキルは、いわゆる「コミュニケーションスキル」といわれる内容である。いろいろな考えをもつ人とうまくコミュニケーションをとりながら、物事を進める必要がある現代の影響を受け、教師もこういったコミュニケーションスキルの必要性を強く感じている結果であると考えられる。

発達段階別にみると、教師が必要と考える社会的スキルには差があることが明らかになった。まず、低学年に必要と考える社会的スキルの上位は、「上手なあいさつ」「ありがとう」「ごめんなさい」「ルールを守って遊ぶ」「仲間への入り方」「話し手に注目する」であった。これらは社会的スキルの中では基本的なスキルであり、あいさつやルールに関する表層的なスキルであると言える。

次に、中学年に必要と考える社会的スキルの上位は、「自分の考えを伝える」「相手の気持ちを考えて接する」「気持ちをコントロールする」「上手な聞き方」「あたたかい言葉かけ」であった。この時期は児童同士の関わり合いが深まる時期であり、児童相互の関係を開始するための働きかけスキル、および維持に深く関わる応答スキル、コントロールスキルが求められていることが明らかとなった。

最後に、高学年に必要と考える社会的スキルの上位は、「上手に解決する」「自分の考えを伝える」「相手の気持ちを考えて接する」「上手に断る」であった。これらは人間関係を維持促進するための高度なスキルであり、相手の状況と自分の状況、自分の考えと他者の考えなど、いくつかの観点からより適切な解決方法を導き出すスキルが求められていることが明らかとなった。

第2節 小学5年生の話し合い活動における機会利用型 SST の試み（研究Ⅶ）

今まで述べてきたように機会利用型 SST は、担任が日常の教育実践の延長線上で実施できる手続きである。一方、授業中に生じた適切な行動を捉え、コーチング法のすべての手続きを実施するとなると、担任の負担が増し、日常の教育実践での活用が難しくなると考えられる。また、介入の正確さを損なう恐れがある。そのため、手続きの簡略化が望まれる。また、前章で述べたように、研究の厳密性を高めるために統制群を設け、自己評価を補完する他者評価を加え、担任の関わりの程度を測定することとする。

したがってこの項では、介入群を対象として機会利用型 SST を短縮型で実施し、①自己評価と他者評価において目標スキルおよびそれらの自己効力感が向上するか、②般化の指標である、一般的な社会的スキルが肯定的に変化するか、③仲間関係の促進に効果があるか、を検討する。

方 法

1. 対象

公立小学校 5 年 A 組 32 名の児童の、出席番号の 1 番から 16 番までを介入群、17 番から 32 番までを統制群とし、それぞれの群に 4 つの下位グループ(4 人, 4 人, 4 人, 3 人)を男女の偏りがないように男女混合で構成した。介入群と統制群は、介入 5 か月前と 2 週間前に行われた算数の思考領域のテストに関して有意差がないことが確認されている。さらに、介入前の 2 週間に数回、本研究者が行った介入場面と同場面の行動観察の結果、全てのグループにおいて話者が一部の児童に固定し、お互い関連付けた話がなされず、単発的に自分の考えが述べられ、「話し合い」が深まらない様子が観察され、介入群と統制群の「話し合い」に関する社会的スキルに差がないと判断した。

また、同一学級のため、その他の活動において介入の影響を受ける可能性が考えられることから、同学年の 5 年 B 組を比較群とし、般化指標の質問紙への回答を依頼した。介入の際に、A 組 2 名は違うカリキュラムでの学習のため、データとして分析対象になったのは介入群 15 名(女子 8 名, 男子 7 名)、統制群 15 名(女子 8 名, 男子 7 名)、比較群 32 名(女子 17 名, 男子 15 名)の児童である。

当該学年の算数授業は少人数システムを採用し、算数の授業になると半数の児童は算数教室へ移動して同内容の授業を受けることになっている。このシステムを利用して介入群への介入を行った。A 組は担任である教職 3 年目の 20 代女性教師(A 担任とする)および少人数(算数)担当である 60 代男性教師(C 教師とする)が担当し、A 担任が担当した群を介入群、C 教師が担当した群を統制群とした。B 組は担任である 30 代男性教師(B 担任とする)と C 教師が担当し、B 組全体を比較群とした。

なお、介入前に研究協力者である A 担任、B 担任、C 教師および所属する小学校長に対して「社会性の発達を促すための授業改善の試み」について意義と方法を説明し、実施についての同意を得た。また、現実的な問題から今回は介入群のみの実施としたため、介入後に教職員への研修を行い、研究成果を還元し、使用を働きかけることで代替とした。

2. 目標スキル

本研究は、教室場面での話し合い活動の際、機会利用型 SST を実施することによる仲間関係の促進をねらいとしている。目標スキルの選択にあたっては、予備調査 2、児童の行動観察の結果、および河村(2003)、金山ら(2002)、多賀谷・佐々木(2008)等を参考にして、仲間との関わりを始発させる「働きかけ」、仲間からの好意的反応を引き出す「応答」、

仲間集団の維持に関わる「配慮」の3つのカテゴリーを設定し、A担任と相談の上、カテゴリーごとに1つのスキルを選択した。さらに、話し合い活動で使えるように構成要素を修正した。

「働きかけ」カテゴリーの「前話者の話を引き継いで話す（以下、『引き継ぐ』とする）」の構成要素は、相手の方を見て、相手に聞こえる声で、前話者の話に関連づけ、自分の立場を明確にして意見を述べると定義した。「応答」カテゴリーの「積極的な聞き方」の構成要素は、自分がしていることを止めて、相手の方を見て、相槌をうって（以下、『相槌』とする）、自分の考えと比較しながら聞くと定義した。「配慮」カテゴリーの「あたたかい言葉かけ」の構成要素は、笑顔、相手に聞こえる声で、相手の状況を考えて、相手を思いやる気持ちを伝えたと定義した。したがって、話し合い活動場面であることを考えて、賛同、励まし、ねぎらい、および一人で話し合いの時間を独占するのではなく、みんなが同じように話し合いに参加することを促すような声かけが含まれる。具体的には、話していない人に対して「〇さんは、どう思う？」と話を振る、グループを代表して発表してくれた人に「ありがとう」「よかったよ」、自信が持てず発表を躊躇している人に「協力するからがんばって」などである。

3. 手続き

(1) 介入時期と介入場面

介入場面は、①子ども同士が積極的に人と関わる力を発揮しやすい、②構造化しやすい、③少人数のため担任の負担が少ない、④担任が自由に行動しやすく、児童の観察と働きかけを行いやすい、⑤「話し合い活動を活発化させたい」という授業改善に関する担任のニーズが高いという理由から6回の算数(面積)の問題解決型授業の中で展開される話し合い活動の場面を選択した。話し合い活動は授業の後半に位置し、既習事項を使って未習事項の回答を導き出す個別解決の後、グループでの話し合い活動を経て全体で行われる。例えば、授業1では各自で既習事項である平行四辺形の面積の公式を利用して三角形の面積を求め（個別解決）、それぞれの解決（三角形を分割して移動させ平行四辺形を作る、三角形を2倍にして平行四辺形を作る）方法をグループで交流し、わかりやすく、簡単で、汎用性の高い解決方法へ収斂させ、グループごとに発表し、全体での話し合い活動を経て、公式を導きだした。

介入期間は、X年10月15日から24日までで、授業1は10月15日、授業2は16日、授業3は21日、授業4は22日、授業5は23日、授業6は24日であった。

(2) 3群の児童に対して行ったこと

介入開始の1週間前に、各群同一条件で、介入を円滑に実施するために本研究者が学級単位で説明を行った。説明内容は、算数の話し合い活動において仲間との関わり方を学ぶこと、そのために本研究者が学級に入って行動観察を行うこと、目標スキルの教示（構成要素、スキルを使う意義、使用奨励）であった。また、介入期間中に実施する質問紙への留意点として正しい答えや間違った答えはないので思った通りに回答すること、回答は強制ではないので答えたくない質問には答えなくてよいこと、学校の成績には関係がないことを説明した。

説明後、目標スキルの実行を促すための話型を掲示し、事前テストを実施した。児童に提示した話型は、「引き継ぐ」に関しては同じ意見を言うときは「〇さんと同じで～」、違う意見を言うときは「〇さんと違って～」、意見を補足するときには「～に付け足して～」、質問するときは「〇さんに質問します」である。相槌に関しては「いいね」「なるほど」「そうか」「ありがとう」という言語行動に加え、うなずき、笑みで応答する、という非言語行動である。

介入期間中、それぞれの担当者が学級分割の形態で普段通りの算数の授業を行い、介入終了1週間後、学級単位で事後テストを行った。

(3) A担任への事前説明（介入群）

機会利用型 SST を開始する前日に、介入群のA担任に対して介入手続きの説明とロールプレイを行った。

具体的な手続きは、話し合い活動が開始されると担任は児童の様子を観察し、目標スキルの構成要素のうちの一部でも生起すると「すぐに当該児童に対して社会的強化を行い、授業展開を乱さないタイミングで全体への働きかけを行う」である。全体への働きかけは、①目標スキルが生起した場면을提示し、②適切な目標行動を再現させ、学級全体で学習する（モデリング）、③行為者および被行為者の気持ちを確認し、④行動リハーサルを行い、⑤目標スキルを使用するように奨励する、である。当該児童に対して社会的強化、および場面提示とモデリングを必須とし、③以降の手続きは授業展開を優先し、担任判断で省略してもよいこととした。社会的強化は、目を合わせてほほ笑む、合図する、口頭で褒める等である。また、全体への働きかけ回数の記録、および全介入終了後に児童の変化についての自由記述を依頼した。

(4) 学級集団を対象にした機会利用型 SST（介入群）

Table 4-2-1 には、3 群が実際に行った授業の展開（概要）および A 担任が実施した全体への働きかけ回数を示した。全体への働きかけは 1 授業あたり 1 回から 4 回であり、行動観察の結果とも一致した。3 群で同一授業内容と展開が決められているため、授業展開の関係で扱った目標スキルの内容や量に差が生じた。また、全授業において行動リハーサルは省略され、気持ちの確認は授業 3 の 1 回のみであった。所要時間は 1 授業当たり、合計で 5 分程度であった。

授業 1 は、基本的な内容理解と求め方の習熟に重点が置かれた授業展開のため、話し合い時間が短く、全体へ働きかけた目標スキルは「積極的な聞き方」であった。授業 2 は、応用的な学習内容で前時の学習より難易度が上がったため、授業の展開がうまくいかず、話し合い活動が低調であった。そのため、目標スキル行動を生起させた児童へのフィードバック、および全体への働きかけが適切にはなされなかった。授業 3 以降、全体へ働きかけた目標スキルは「あたたかい言葉かけ」であった。A 担任は、グループでの話し合い活動

Table 4-2-1 授業の展開（概要）および担任による全体への働きかけ回数

活 動		内 容	全体への 働きかけ回数
1	課題の提示	授業1: 三角形の面積を求める公式をつくる	2
		授業2: 高さが外側になる三角形の面積を求める	1
		授業3: 台形の面積の求め方を考える	4
		授業4: 台形の面積を求める公式をつくる	4
		授業5: ひし形の面積の求める公式をつくる	4
		授業6: 一般四角形の面積の求め方を考える	3
2	見通し	既習の学習事項から使えそうな方法をあげる	
3	個別解決	各自がそれぞれの見通しに沿って、回答を導き出す	
4	課題解決*	自分の解決方法を説明する	
	グループでの話し合い活動	意見交流、グループの意見をまとめる 発表の準備	
5	課題解決*	グループの意見を発表	
	学級全体での話し合い活動	それぞれの意見を比較検討する	
6	練習問題	解決方法を使って練習問題を解く	
7	ふりかえり	本時の学習のまとめ	
		ふりかえりシート記入	

*介入群のみ機会利用型 SST

で生じた目標スキルを全体へ働きかける機会を授業の展開とうまく対応させたため、全体への働きかけ回数が増加した。具体的には、授業展開4のグループでの話し合い活動から5の学級全体での話し合い活動に移行する際、介入手続き②の全体への働きかけを組み入れる工夫を行った。

本研究者はA担任が行う授業の流れに影響を及ぼさないように、児童の視野に入らない教室の後方に位置し、エピソード記録をとった。また、話し合い活動の時には、児童のすぐそばで行動観察を行った。さらに、教室後方から学級全体がほぼ収録できる設定で動画を収録した。

4. 測定尺度（児童が回答）

(A)ふりかえりシート(介入群，統制群)

常時学習の一環として行われるふりかえりシートに追加する形式で実施した。児童の負担軽減のため、目標スキルの項目と回数を限定した。記入漏れを防ぐために話し合い活動の開始直前に担任が注意喚起を行ったが、記入を強制しない前提であり、開始後の点検および働きかけは一切行わなかった。

(1) 授業中の指名発言数および目標スキル別実行回数

挙手の有無にかかわらず指名されて行った発言数および目標スキル別実行回数を記録するように求めた。なお、児童の負担軽減のため、事前に関しては指名発言数に限定し、介入中においても「積極的な聞き方」に関しては「相槌」に限定して実施した。

(2) 目標スキルの自己評価およびその変化

目標スキルに関して、「よくできている(4点)」「できている(3点)」「少しできている(2点)」「あまりできていない(1点)」の4件法で回答を求めた。なお、児童の負担軽減のため、目標スキルに関しては構成要素ごとに評価せず一括して評価した。さらに、話し合い活動中に必ず実行する機会がある「積極的な聞き方」に関して、4つの構成要素の介入前からの変化について「とても増えた(5点)」「少し増えた(4点)」「変わらない(3点)」「少し減った(2点)」「とても減った(1点)」の5件法で介入後に回答を求めた。

(3) 目標スキルに関する他者評価

グループ内の児童の話し合い活動における目標スキルに関して「よくできた(4点)」「できた(3点)」「少しできた(2点)」「あまりできなかった(1点)」の4件法で相互評定を求め、被評定者の平均をその児童の他者評価得点とした。

(4) 今日の授業に関する評価

今日の授業における理解度、こちよさ、関わり度に関して、「とてもよい(4点)」「よい(3点)」「少しよい(2点)」「ふつう(1点)」の4件法で回答を求めた。

(5) 自由記述

「今日、意識して働きかけた言葉や行動」と「今日の学習の中で、助けてくれたり、応援してくれたり、尊重してくれたりした意見や行動をした人はだれですか？それは、どんな言葉(行動)でしたか？」の2つの自由記述欄を設け、記入を求めた。特にない場合は、空欄でもよいことを事前に説明した。さらに、最終日の授業6では、「取り組んでみて感じたこと、発見、うれしかったことなど」の事後感想文を求めた。

(B) 事前テスト、事後テスト(介入群、統制群)

介入群、統制群に対して以下の測度を学級単位で実施した。

(1) 相手の意見を聞いた直後の応答およびその変化

児童の日ごろの応答スキルの程度を測るために、事前に「前回までの様子を思い出して、発言を聞いた直後の応答として、行ったことのあるものに○をつけてください」と選択肢をあげ回答を求めた。選択肢は、質問や確認をする、笑顔で応答する、よいところをほめる、補ったり付け加えたりする、拍手する、自分の意見を主張する、理由なしに否定する、話し合いのテーマから離れた無関係な発言をする、無反応、であった。さらに、事後に「積極的な聞き方」と同様に、介入前からの増減について5件法で回答を求めた。

(2) 目標スキルの自己効力感

目標スキルに関して、「どれくらいできる自信がありますか」という質問に関して「ぜったいできる(4点)」「できる(3点)」「できるかもしれない(2点)」「できない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(3) 仲間による好意性得点(グループ内の相互評定)

他の仲間から好意的な評価を受けているかを査定するために「いっしょに学習したいと思いますか?」「いっしょに遊んで楽しいと思いますか?」の質問に関して「とても思う(4点)」「思う(3点)」「少し思う(2点)」「ふつう(1点)」の4件法で相互評定を求め、被評定者の平均をその児童の好意性得点とした。なお、肯定的な項目に限定することで倫理的な配慮を行った。

(4) グループ内の承認得点

グループでの話し合い活動において、どれくらい認められていると感じているかを測定するために、河村・田上(1997)を参考にして、グループの仲間について「聞いてくれる」「積極的に取り組もうとする」「協力してくれる」「認めてくれる」「気持ちをわかってくれる」「励ましてくれる」の6項目に関して「よくある(4点)」「少しある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(C) 般化の指標（比較群を含む3群）

事前、事後において比較群を含む3群に対して以下の測定尺度を学級単位で実施した。

(1) 児童用社会的スキル尺度（嶋田ら，1996）

この尺度は「向社会的行動（7項目）」「攻撃行動（4項目）」「引っ込み思案行動（4項目）」で構成されている。一般的な社会的スキルの程度を測るために、各項目について「よくある(4点)」「すこしある(3点)」「あまりない(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で回答を求めた。

(2) 仲間関係への自己効力感尺度（小石・岩崎，2000）

この尺度は11項目で構成されている。仲間関係への自己効力感の程度を測るために、各項目について「絶対できる(4点)」「できる(3点)」「できるかもしれない(2点)」「できない(1点)」の4件法で回答を求めた。

結 果

事前テストにおける児童用社会的スキル尺度得点、仲間関係への自己効力感得点、「積極的な聞き方」の構成要素に関する自己評価の結果、訓練群と統制群は等質であることが確認されている。したがって、介入群と統制群には社会的スキルに差がないと判断した。事前から事後に至るまでにどのような変化があったのかを検討するため、群と時期による2要因の分散分析を行い、交互作用が有意であったものについては単純主効果検定を行い、有意なものについては多重比較を行った。以下に、有意差が認められたものに関してのみ結果を記述する。なお、6回の授業期間に欠席者はなかったが、欠損データを分析から除外したため、対象児童数と度数に差がある。

(1) 授業中の指名発言数および目標スキル別実行回数

介入群と統制群における授業中の指名発言数および目標スキル別実行回数の平均値および分散分析結果をTable 4-2-2に示した。その結果、授業中の指名発言数に関して、交互

Table 4-2-2 授業中の指名発言数および目標スキル別実行回数の平均値および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	授業 1	授業 2	授業 3	授業 4	授業 5	授業 6	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
<u>授業中の指名発言数</u>											
介入群	12	3.25 (1.22)	1.83 (0.94)	1.58 (0.79)	1.58 (1.08)	2.17 (1.75)	2.50 (1.83)	1.75 (1.91)	4.19 [†]	1.52	3.05*
統制群	14	2.57 (1.28)	5.64 (6.61)	4.14 (4.37)	2.50 (2.65)	4.57 (3.50)	2.86 (1.75)	3.79 (2.89)			
<u>引き継ぐ</u>											
介入群	11		0.55 (0.52)	0.45 (0.69)	0.55 (0.69)	0.36 (0.67)	1.09 (0.94)	1.09 (1.45)	9.11**	2.21 [†]	0.60
統制群	9		1.22 (1.30)	1.22 (1.09)	1.44 (1.13)	1.78 (0.97)	1.67 (1.12)	2.00 (1.22)			
<u>積極的な聞き方 (相槌)</u>											
介入群	11		2.18 (1.25)	2.45 (1.57)	2.09 (1.14)	3.18 (3.74)	2.91 (1.30)	3.00 (1.10)	0.00	0.98	0.26
統制群	9		2.22 (1.79)	2.56 (1.33)	2.56 (1.33)	2.56 (1.33)	2.89 (1.45)	3.11 (1.62)			
<u>あたたかい言葉かけ</u>											
介入群	11		1.73 (1.90)	1.00 (1.10)	1.09 (1.04)	1.36 (1.96)	1.64 (1.75)	2.27 (2.10)	0.77	1.52	0.95
統制群	9		1.89 (1.69)	2.11 (1.17)	1.78 (1.09)	2.11 (1.05)	1.44 (1.01)	2.33 (1.12)			

() 内は標準偏差 , 事前は授業中の発言数のみ記録, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

作用($F(2.91, 69.93)=3.05$, $p < .05$)が有意であった。事前には介入群と統制群に有意差がなかったが、授業4と授業6において統制群が介入群よりも多く、統制群の指名発言数は期間を通じて増減があった。また、目標スキル別実行回数に関して、「引き継ぐ」において群の主効果($F(1, 18)=9.11$, $p < .01$)が有意であり、統制群の回数が介入群よりも多かった。

行動観察において、C教師は児童の反応を見ながら授業を進め、特に、重要な内容や難しい内容では、児童の理解度を見極めるために質問を投げかけることが多かった。したがって、指名発言数の増減は授業内容の重要度や難易度との関連が示唆されるが、本研究では解明するには至らなかった。また、児童の指名発言数の増加に伴ってその他の目標スキルを実行する機会も増加するため、介入群より統制群の「引き継ぐ」回数が多かった可能性が考えられる。

(2) 目標スキル別自己評価得点

介入群と統制群における目標スキル別自己評価得点の平均値および分散分析結果を Table 4-2-3 に示した。その結果、「積極的な聞き方」に関して、群の主効果 ($F(1, 15) = 5.70, p < .05$) と交互作用 ($F(3.65, 54.72) = 3.10, p < .05$) が有意であった。介入群は、事前より授業 2 以降増加が認められ、統制群より授業 2 と授業 5 において高かった。また、「あたたかい言葉かけ」に関して、時期の主効果 ($F(6, 78) = 2.85, p < .05$) が有意であり、群の主効果 ($F(1, 13) = 4.24, p < .10$) が有意傾向であった。事前より授業 1 および授業 4 において低く、介入群は統制群より高い傾向であった。

Table 4-2-3 目標スキル別自己評価得点の平均値および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	授業 1	授業 2	授業 3	授業 4	授業 5	授業 6	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
引き継ぐ											
介入群	9	2.44 (0.53)	2.22 (0.83)	2.11 (0.93)	2.44 (1.01)	2.33 (1.12)	2.78 (0.67)	2.67 (1.00)	0.67	0.44	1.15
統制群	10	2.20 (0.79)	2.10 (1.20)	2.30 (0.95)	2.10 (0.99)	2.50 (0.97)	1.90 (0.74)	2.30 (0.82)			
積極的な聞き方											
介入群	9	2.11 (0.60)	2.89 (0.60)	3.33 (0.71)	3.00 (1.00)	3.00 (1.00)	3.22 (0.44)	3.33 (0.71)	5.70*	1.81	3.10*
統制群	8	2.63 (0.52)	2.50 (1.07)	2.13 (0.83)	2.13 (0.64)	2.13 (0.64)	2.38 (1.06)	2.75 (1.04)			
あたたかい言葉かけ											
介入群	7	3.00 (0.58)	3.14 (0.69)	2.71 (0.76)	2.71 (0.76)	2.29 (0.76)	2.71 (0.95)	3.00 (1.00)	4.24 [†]	2.85*	1.06
統制群	8	2.75 (1.04)	2.25 (1.04)	2.13 (0.83)	2.25 (0.89)	1.88 (0.99)	1.75 (0.46)	1.88 (0.83)			

() 内は標準偏差, * $p < .05$, [†] $p < .10$

(3) 「積極的な聞き方」の増減

「積極的な聞き方」の構成要素に関する事前得点および増減の平均値と t 検定結果を Table 4-2-4 に示した。その結果、事前得点に関して介入群と統制群に有意差はなかったが、増減に関して「相手を見て ($t(28) = 2.44, p < .05$)」「相槌 ($t(28) = 3.25, p < .01$)」に有意差があり、統制群と比較して介入群は、事前より増加したと評価していた。

Table 4-2-4 「積極的な聞き方」の構成要素に関する事前得点
および増減の平均値, t 検定結果

構成要素	介入群 ($n=15$)		統制群 ($n=15$)		事前得点 t 値	増減 t 値
	事前得点	増減	事前得点	増減		
相手を見て	3.13 (0.83)	4.40 (0.63)	3.27 (0.46)	3.67 (0.98)	n. s.	2.44*
相槌	2.33 (0.90)	4.47 (0.74)	2.07 (0.59)	3.27 (1.22)	n. s.	3.25**
していることを止めて	3.13 (0.74)	4.07 (0.70)	3.20 (1.08)	3.60 (0.99)	n. s.	1.49
自分の意見と比較して	2.40 (0.63)	3.67 (0.72)	2.40 (0.63)	3.13 (0.83)	n. s.	1.87†

() 内は標準偏差, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

(4) 話を聞いた直後の行動に関する選択数および増減

話を聞いた直後の行動に関する事前の選択数, 事前からの増減の平均値および t 検定結果を Table 4-2-5 に示した。その結果, 「笑顔で応答 ($t(28)=2.13, p < .05$)」「拍手 ($t(28)=2.98, p < .01$)」「無関係な発言 ($t(28)=3.26, p < .01$)」に関して有意差であり, 統制群に比べ介入群の児童は, 事前より友だちの意見を聞いた直後に笑顔が増え, 拍手するようになり, 無関係発言が減ったと評価していた。

Table 4-2-5 話を聞いた直後の行動に関する選択数（事前），
増減の平均値，および t 検定結果

直後の行動	介入群 (n=15)		統制群 (n=15)		t 値
	選択数	増減	選択数	増減	
質問，確認	10	3.67 (0.72)	10	3.53 (0.99)	0.42
笑顔で応答	5	4.07 (0.70)	3	3.40 (0.99)	2.13*
よいところをほめる	2	3.73 (0.70)	1	3.29 (1.07)	1.34
補足，追加	4	3.53 (0.83)	3	3.33 (1.05)	0.58
拍手	0	4.20 (0.56)	0	3.33 (0.98)	2.98**
自分の意見を主張する	0	3.53 (1.25)	0	2.87 (1.06)	1.58
理由なしに否定	0	1.67 (0.62)	0	2.07 (1.28)	1.09
無関係な発言	0	1.40 (0.63)	0	2.53 (1.19)	3.26**
無反応	4	1.60 (0.74)	5	2.13 (1.36)	1.34

() 内は標準偏差，** $p < .01$ ，* $p < .05$

(5) 目標スキル別自己効力感得点

目標スキル別に自己効力感得点の平均値および分散分析結果を Table4-2-6 に示した。その結果，「引き継ぐ ($F(1, 28)=12.01, p < .01$)」「積極的な聞き方 ($F(1, 28)=24.30, p < .001$)」に関して時期の主効果が有意であり，事後に得点が高かった。また，「あたたかい言葉かけ」に関して群の主効果 ($F(1, 27)=6.22, p < .05$) が有意であり，統制群より介入群の得点が高かった。

Table 4-2-6 目標スキル別自己効力感得点の平均値
および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	事後	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
<u>引き継ぐ</u>						
介入群	15	2.33 (0.62)	3.00 (0.65)	2.21	12.01**	0.03
統制群	15	2.00 (0.76)	2.73 (1.03)			
<u>積極的な聞き方</u>						
介入群	15	2.40 (0.91)	3.60 (0.63)	1.05	24.3***	2.70
統制群	15	2.47 (0.74)	3.07 (0.88)			
<u>あたたかい言葉かけ</u>						
介入群	14	3.07 (0.47)	3.29 (0.73)	6.22*	0.00	0.78
統制群	15	2.80 (0.77)	2.60 (1.12)			

() 内は標準偏差, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

(6) 目標スキル別他者評価得点

グループ内の児童からの評価得点の平均値の推移を目標スキルごとにFigure 4-2-1に示した。2要因の分散分析を行った結果、「引き継ぐ」に関して、交互作用が有意であり

($F(4.61, 119.9) = 3.03, p < .05$)、介入群は授業2より授業6が高く、統制群は授業4が授業1, 2, 3, 5より低く、授業6が授業1, 2より低く、授業4と授業6において介入群が統制群より高かった。したがって、介入群の得点は介入の後半に上昇し、統制群の得点は授業4と授業6において低下した。

「相槌」に関して、群($F(1, 26) = 4.75, p < .05$)と時期($F(4.81, 125.06) = 2.73, p < .05$)の主効果および交互作用($F(4.81, 125.06) = 5.98, p < .001$)が有意であった。介入群は授業6が授業1, 2, 3より高く、統制群は授業5がその他の授業より低く、授業4が授業2, 3より低く、授業6が授業3より低く、授業3において介入群より統制群が高く、授業4, 5, 6において統制群より介入群が高かった。したがって、介入群の得点は、介入の前半に比べ後半に上昇し、統制群の得点は前半より後半に低下が認められた。

「あたたかい言葉かけ」に関して、群の主効果($F(1, 26) = 4.24, p < .05$)が有意であった。したがって、統制群より介入群が高かった。

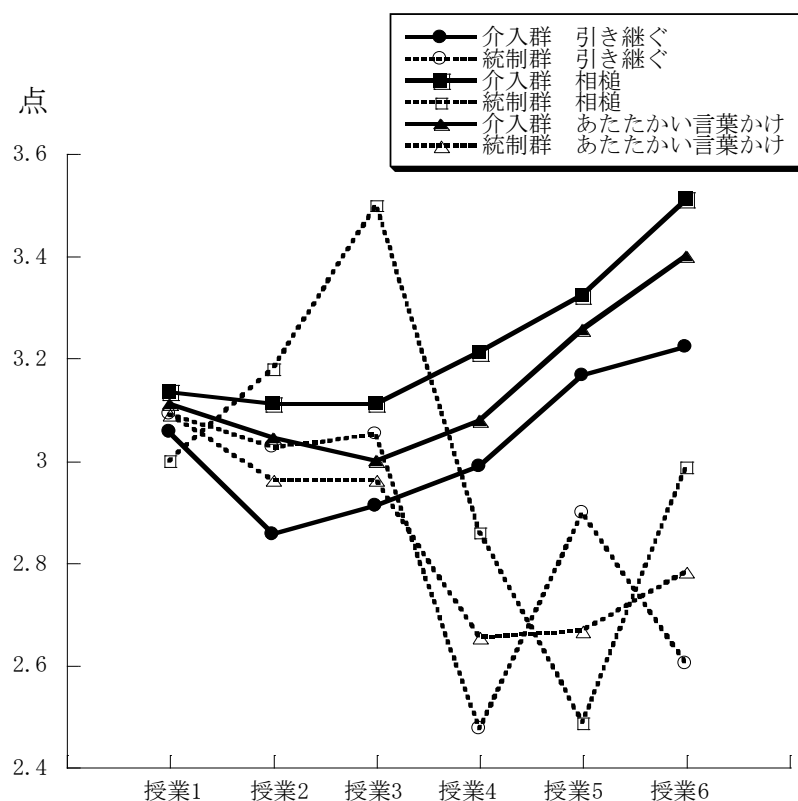


Figure 4-2-1 グループ内の児童からの他者評価得点の平均値の推移

(7) 仲間による好意性得点（グループ内の相互評定）

仲間による好意性得点の平均値および分散分析結果をTable 4-2-7に示した。その結果、学習において、時期($F(1, 28)=33.61$, $p<.001$)の主効果が認められ、事前より事後の得点が高かった。遊びにおいて、群($F(1, 28)=8.66$, $p<.01$)と時期($F(1, 28)=34.41$, $p<.001$)の主効果が認められ、介入群より統制群の得点が高く、事前より事後の得点が高かった。

Table 4-2-7 好意性得点の平均値および分散分析結果

	群	<i>n</i>	事前	事後	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
<u>学習</u>							
	介入群	15	2.78 (0.64)	3.53 (0.37)	0.47	33.61***	2.68
	統制群	15	3.08 (0.81)	3.50 (0.61)			
<u>遊び</u>							
	介入群	15	2.39 (0.57)	3.19 (0.45)	8.66**	34.41***	1.31
	統制群	15	3.09 (0.80)	3.63 (0.60)			

() 内は標準偏差, *** $p < .001$, ** $p < .01$

(8) 今日の授業に関する評価

授業に関する理解度, こちよさ, 関わり度における平均値および分散分析結果を Table 4-2-8 に示した。その結果, 理解度 ($F(3.69, 103.17)=4.02, p < .01$) とこちよさ

($F(4.26, 119.16)=2.75, p < .05$) に関して時期の主効果が有意であり, 関わり度に関して交互作用が有意傾向であった ($F(3.57, 99.88)=2.09, p < .10$)。有意傾向ではあったがその後の検定を行ったところ, 授業5において統制群が介入群より低く, 統制群は授業1より授業5にかけて下降傾向であり, 授業6に増加した。また, 理解度に関して授業1と授業6より授業2が低かった。授業2は, 授業1の応用学習であり, 学習の難易度が高かったことが影響していると考えられる。

Table 4-2-8 授業における理解度・ここちよさ・関わり度に関する自己評価得点の平均値
および分散分析結果

群	<i>n</i>	授業 1	授業 2	授業 3	授業 4	授業 5	授業 6	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
理解度										
介入群	15	3.47 (0.64)	2.93 (0.96)	3.13 (1.06)	2.93 (1.16)	3.60 (0.51)	3.47 (0.64)	0.13	4.02**	0.95
統制群	15	3.47 (0.64)	2.80 (1.08)	3.00 (1.20)	3.13 (1.25)	3.07 (1.10)	3.53 (0.64)			
ここちよさ										
介入群	15	3.27 (0.80)	2.87 (0.92)	2.67 (0.90)	2.93 (1.16)	3.20 (0.86)	3.33 (0.90)	0.09	2.75*	1.19
統制群	15	3.07 (0.80)	2.80 (1.21)	3.07 (1.03)	2.67 (1.05)	3.00 (1.00)	3.13 (0.99)			
関わり度										
介入群	15	3.20 (0.68)	3.20 (1.01)	2.87 (0.92)	3.13 (1.06)	3.40 (0.83)	3.33 (0.82)	0.09	1.84	2.09 [†]
統制群	15	3.47 (0.92)	3.33 (1.05)	3.00 (1.13)	2.93 (1.10)	2.67 (1.05)	3.27 (0.70)			

() 内は標準偏差, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

(9) グループ内の承認度

グループ内の承認得点に関する平均値および分散分析の結果を Table 4-2-9 に示した。
その結果、交互作用が認められた ($F(1, 28)=4.72$, $p < .05$)。事前には介入群と統制群に有意差がなかったが、介入の結果、介入群は得点が増加し、統制群より高くなった。

Table 4-2-9 グループ内承認得点の平均値
および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	事後	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
介入群	15	17.27 (5.01)	19.00 (1.89)	0.02	0.64	4.72*
統制群	15	18.40 (1.84)	17.60 (1.55)			

() 内は標準偏差, * $p < .05$

(10) 児童用社会的スキル尺度

児童用社会的スキル尺度の下位尺度に関する平均値および分散分析結果を Table 4-2-10 に示した。3(群)×2(前後)の2要因分散分析の結果、向社会的行動に関して、時期の主効果($F(1, 59)=7.58$, $p<.01$)と交互作用($F(1, 59)=3.85$, $p<.05$)が有意であり、引っ込み思案行動に関して、時期の主効果($F(1, 59)=3.38$, $p<.10$)が有意傾向であった。単純主効果を分析した結果、介入群の向社会的行動得点が事前より事後に高く、向社会的行動得点が増加したことが明らかとなった。

Table 4-2-10 児童用社会的スキル尺度における
平均値および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	事後	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
<u>向社会的</u>						
介入群	15	21.93 (2.15)	23.80 (2.65)	0.60	7.58**	3.85*
統制群	15	22.40 (2.64)	22.53 (2.56)			
比較群	32	23.09 (2.41)	23.34 (2.31)			
<u>攻撃</u>						
介入群	15	5.67 (1.72)	5.80 (1.52)	0.06	0.11	0.65
統制群	15	5.80 (1.42)	5.80 (1.52)			
比較群	32	6.06 (2.11)	5.75 (1.80)			
<u>引っ込み思案</u>						
介入群	15	5.20 (1.52)	5.13 (1.30)	0.04	3.38 [†]	1.52
統制群	15	5.07 (2.37)	4.93 (2.34)			
比較群	32	5.28 (2.23)	4.75 (1.72)			

() 内は標準偏差, ** $p<.01$, * $p<.05$, [†] $p<.10$

(11) 仲間関係への自己効力感尺度

仲間関係への自己効力感尺度に関する平均値および分散分析結果を Table 4-2-11 に示した。3(群)×2(前後)の2要因分散分析の結果、時期の主効果($F(1, 58)=6.72$, $p<.05$)が有意であり、事前より事後の得点が高い傾向であった。しかし、3群の差は認められなかった。

Table 4-2-11 仲間関係への自己効力感尺度得点の平均値
および分散分析結果

群	<i>n</i>	事前	事後	群 <i>F</i> 値	時期 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値
介入群	14	34.86 (4.79)	36.00 (5.23)	2.57 [†]	4.06*	0.20
統制群	15	35.33 (4.67)	35.93 (4.42)			
比較群	32	37.81 (4.91)	38.41 (4.16)			

() 内は標準偏差, * $p<.05$, [†] $p<.10$

(12) 自由記述

Table 4-2-12 には「意識して働きかけた行動」「仲間から働きかけられた行動」に関して、少なくとも1文以上書いた児童数、および行為者の累計（複数表記も1とカウントした）を示した。この行為者は、働きかけられた行動に関しては仲間となる。さらに、介入中に記述された文を目標スキルのカテゴリー別に分類し、その合計数を示した。

「意識して働きかけた行動」に関して、介入期間中に全ての児童が少なくとも1回は記入していた。しかも、介入群は全員が毎回記入し、全てのカテゴリーに関して幅広く記述していた。一方、統制群は応答カテゴリーを多く行っていた。

「仲間から働きかけられた行動」に関して、介入群は介入期間中に全員の名前を挙げ、全てのカテゴリーに関して幅広く記述していた。一方、統制群は介入群より記入している

児童が少なく、名前が挙がった児童は期間中 9 人であった。また、記述されたカテゴリーは配慮に偏っていた。

したがって、統制群は、働きかけた量と働きかけられたと認知した量には違いがあり、自発させた仲間への働きかけを受け止めてもらっていない可能性がある。一方、介入群は仲間の目標スキルの遂行に気付き、記述するということで仲間の行為に対して肯定的な評価を行っていたと考えられ、仲間への肯定的な反応を生起させた可能性がある。つまり、仲間の適切な自発行動に随伴して、適切な行動を生起させるという行動連鎖が起こっていた可能性が考えられる。

Table 4-2-12 自由記述における児童数および目標スキルのカテゴリー別文の合計数

群	授業1	授業2	授業3	授業4	授業5	授業6	累計	働きかけ	応答	配慮
<u>意識して働きかけた行動</u>										
介入群	15	15	15	15	15	15	15	20	32	49
統制群	12	6	5	10	10	12	15	12	30	13
<u>グループ内の仲間から働きかけられた行動</u>										
介入群	15	15	14	15	15	15	15	22	43	31
統制群	4	3	4	5	4	7	9	1	7	19

考 察

本研究の第 1 の目的は、機会利用型 SST の結果、目標スキルおよびそれらの自己効力感が向上するかを検討することであった。介入の結果、「積極的な聞き方」に関して、介入群は自己評価を向上させ、相手を見て、相槌をうって聞くようになり、友だちの意見を聞いた直後に適切な行動を実行するようになった。「相槌」の他者評価においても向上したことが明らかとなった。「あたたかい言葉かけ」に関して、自己評価、他者評価ともに統制群より介入群が高かった。「引き継ぐ」に関して、自己評価において有意差が認められなかったが、他者評価において向上していた。自己効力感に関して、「引き継ぐ」「積極

的な聞き方」においては介入群、統制群ともに介入後に自己効力感を増加させ、「あたたかい言葉かけ」において介入群は統制群より高かった。

本研究の第2の目的は、般化の指標である一般的な社会的スキルについて検討することであった。介入の結果、介入群は向社会的行動を向上させたことが明らかとなった。介入群は意識的に働きかけや工夫を行い、仲間からの肯定的なフィードバックを受けていたことが自由記述からも伺える。また、A担任による介入群の変化について①「周りのことを考えた発言をする」「今まで話を振ってもらいばかりだった児童が司会の立場に回ったり、友だちの考えに質問をしたり、積極的になった」等、目標スキルの習得、活用に関すること、②時間の関係で話し合い活動を省略すると落胆する等、話し合い活動に対する肯定的な言動に関すること、③他の場面での目標スキルの実行に関すること、④一人で解決する場合には分からなくても試行錯誤し、何か書こうとする等、他の行動への影響に関すること、が記述されていた。したがって、学んだ目標スキルを活用し、他の社会的スキルへと般化させた可能性が明らかとなった。

本研究の第3の目的は、仲間関係の促進に効果があるかを検討することである。介入の結果、群間において、仲間関係への自己効力感、およびグループ内の好意性得点における有意差が認められなかったが、介入群はグループ内で承認されているという気持ちを向上させたことが明らかとなった。したがって、仲間関係への促進までには至らなかったが、介入群には仲間との適応的な関わりが生じていた可能性が伺える。このことは、「うなずいたりすると、安心するからうなずくのは大切だと思った」「発表したとき反応してくれてうれしかった」等、仲間への肯定的な評価が書かれた自由記述とも一致する。また、行動観察では、回を重ねるごとに児童が目標スキルを身に付け、行動が適切に変化する過程が観察できた。例えば、事前の行動観察において話し合い活動の場を独占していたXは仲間に配慮を示し、仲間の発言を促し、発表を譲って裏方に回る様子が観察された。仲間は適切な行動に気付き、記述していた。事前の行動観察において、自分の意見を述べたり、発表したりすることに消極的だったYは、仲間に励ましてもらって発表し、他の行動も積極的に変化する様子が観察できた。仲間もYの変化に気付き、「自分から発表に行ったからすごいと思った」と記述し、Yも仲間について「しっかり聞いてくれた」と記述していた。

最後に、機会利用型 SST について、効果と限界について述べたいと思う。本研究の実施回数はわずか6回で、介入に要した総実施時間は1時間にも満たない。そのわずかな介入

により、介入群の「積極的な聞き方」に関する自己評価、および「引き継ぐ」と「相槌」に関する他者評価が向上したことが明らかとなった。行動観察においても、回を重ねるにつれて発表者の方に体ごと向けるなどの児童の自発的な工夫が認められ、今までより良くなった行動に対しては、すかさずA担任によるフィードバックが随伴されていた。すなわち、当初、目標スキルの構成要素の一部が生起すれば社会的強化が随伴したが、介入期間中に、より質の高い目標行動へとシェーピングされていったことが観察された。さらに、当該児童への社会的強化が随伴される際、まわりの児童はその様子に関心を向けていて、すぐさま自分の行動を修正するなどモデリング機能が観察された。

介入群と統制群の違いは、担任が絶えず、児童の目標スキルに関する遂行に意識を働かせ、目標行動が生起すれば、すぐに当該児童へ社会的強化を随伴させることと全体への働きかけを行うことである。つまり、A担任が当該児童一人だけへのフィードバックに留まらず、その背後にいる児童全員への意識を持ち続け、絶えず全体への働きかけを行うことで、学級全体が同じ目標スキルを共有し、目標スキルを活用することとなり、仲間が行う適切な行動を知ることでも自分もやってみようという動機づけを高める機能を有していたと考えられる。そして、A担任の全体への働きかけによって、児童は目標スキルの実行を意識化し、児童が実行すると周りからの肯定的な反応（社会的強化子）が得られるというプラスの循環が生まれていった。さらに、目標スキルの実行に対して学級担任や仲間からの認めが随伴することで、目標スキルの実行回数が増え、スキルを向上させていったのではないかと考えられる。

以上のことから、関わり合いが未熟な児童に対して、統制群のように環境調整と言語的指示だけでは、目標スキルの実行を維持させることは難しく、日常生活の中で目標スキルの実行が機能するように働きかける必要がある。すなわち、教育の営みの中で、常に明確な目標をもち、教師が関わり続け、継続して働きかけを実践していった場合、少しずつの変化が積み重ねられて、大きな促進効果が期待できると考えられる。

第 5 章 総合的考察

第 1 節 本研究の結果の総括

これまでの研究結果は、以下のようにまとめられる。

研究Ⅰでは、特別支援学級に在籍する不適応行動が多発していた小学 2 年生の発達障害児を対象にして、特別支援学級で適切な行動を指導し、日常の大半を過ごす通常学級においてターゲットタイプの機会利用型 SST を適用した。その結果、不適応行動が減少し、授業参加率が 10%程度からほぼ 100%に増加し、学習面、生活面、集団面において向上が認められた。したがって、通常学級の教室場面においてターゲットタイプの機会利用型 SST を適用し、効果が確認できた。

研究Ⅱでは、対象を特定の児童から小学 4 年生の学級集団に拡大し、コーチング法の手続きでユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施した。目標スキルは「あたたかい言葉かけ」「上手な聞き方」「自己コントロール」であった。その結果、訓練群において社会的スキルが維持され、仲間への認知の肯定的変化、および児童相互の関わりの深まりが認められ、学級集団を対象にした場合でも、機会利用型 SST の手続きは適用が可能であることが示唆された。さらに、重回帰分析の結果、児童が認知した担任の受容的指導態度と友だちへの肯定感および仲間との関わりについての関連が明らかとなった。

研究Ⅲでは、ユニバーサルタイプのクラスワイド支援を基盤にしながら、小学 4 年生男児を対象にターゲットタイプの機会利用型 SST を並行して実施した。目標スキルは「頼み方・質問の仕方」「適切な応答」であった。その結果、対象児童の適切な授業遂行行動が増え、不適切な行動が低減し、他のグループの課題学習場面においても、仲間との適切な関わり行動が増加し、般化と維持が認められた。したがって、行動上の問題を示していた児童に対してクラスワイドな支援を基盤とした上で、個別の支援法として機会利用型 SST を適用できることが明らかとなった。

研究Ⅳでは、まず、予備調査 1 を行った。その結果、教師が必要と考える社会的スキルの上位は、「ありがとう」「ごめんなさい」「ルールを守って遊ぶ」「上手なあいさつ」「上手な聞き方」であった。

次に、予備調査 1 を参考にして「上手な聞き方」を目標スキルとし、全学級を対象とした学校規模の SST を実施した。教師側の要因（SST の指導経験の有無）による訓練効果の違いについて検討した結果、4、5、6 年生に関して指導有群におけるストレスの低減が認められた。

研究Ⅴでは、小学校4，5年生の4学級を対象にユニバーサルタイプの機会利用型 SST を半年間実施した。目標スキルは「あいさつをしよう」「誘い合って行動しよう」「話し手に注目しよう」であった。前半3か月が経過した時点で介入の効果が認められない低スキル児童についての情報を5年生担任にフィードバックを行い、後半3か月継続して介入を実施した。5年生担任はフィードバックで得られた情報をもとに低スキル児童への介入を追加した。その結果、5年生の低スキル児童の向社会的行動および仲間関係への自己効力感は向上し、4年生程度に改善されたことが明らかとなった。このことから、社会的スキルを習得する必要がある児童の情報を積極的にフィードバックすることで担任の児童を観察する力を補い、効果的な指導へつなげることが期待できる。

研究Ⅵでは、小学4，5年生児童を対象に毎月1個ずつ10個の目標スキルを設定し、セルフモニタリング手続きを併用し、ユニバーサルタイプの機会利用型 SST を10か月間実施した。4月の目標スキルは「あいさつ」、5月の目標スキルは「時間」、6月の目標スキルは「準備」、7月の目標スキルは「注目」であった。介入の結果、どの目標スキルに関しても介入後に得点が上昇し、翌年の4月まで維持されていた。さらに、低スキル群において、向社会的行動を増加させ、攻撃行動と引っ込み思案行動を低下させたことが明らかとなった。したがって、セルフモニタリングを併用した機会利用型 SST の結果、学習した目標スキルが1年間維持され、社会的スキルの程度が低い児童において般化促進の有効性が認められた。

研究Ⅶに先だって、予備調査2を実施した。その結果、教師が必要と考える社会的スキルの上位3位は「上手なあいさつ」「上手な聞き方」「自分の考えを伝える」であり、「コミュニケーションスキル」といわれる内容であった。11年前に行った予備調査1と比較すると、教師が必要と考える社会的スキルに違いが認められ、教師の意識が変化している可能性が明らかとなった。このことは、いろいろな考えをもつ人とうまくコミュニケーションをとりながら物事を進める必要がある時代の影響を受け、教師もこういったコミュニケーションスキルの必要性を強く感じている結果であると考えられる。

研究Ⅶでは、小学5年生を対象に通常の授業中に教科学習と並行してユニバーサルタイプの機会利用型 SST を実施した。担任のニーズを受け、コミュニケーションスキルに特化した機会利用型 SST を実施した。まず、児童に対して話し合い活動中に意識して行う目標スキル（話者の話に引き継いで話す、積極的な聞き方、あたたかい言葉かけ）の内容と学ぶ意義を説明し、目標スキルの使用を奨励した。そして、分割授業において半数の介入群

にのみフィードバック，モデリング中心の短縮型の機会利用型 SST を行った。他者評価の結果，介入当初，全児童が行っていた目標行動を，統制群は徐々に減少させ，介入群は向上させた。さらに，自己評価の結果，介入群は仲間の意見を聞いた直後に適切な行動を実行し，仲間への好意感，仲間からの承認感，および社会スキルを向上させた。

したがって，児童に対して，継続的に社会的スキルを使用させるためには，言語的指示だけでは難しく，常に，目標スキルを実行することが日常生活の中で機能する必要があるということが明らかとなった。

第2節 得られた成果と今後の課題

ここでは，本研究を通して得られた成果について討論を行い，あわせて研究の問題点と今後の課題について述べる。

まず第1に，本研究は学校現場における日々の教育活動の中で，担任が児童の仲間関係を促進するための実践から得られた一連の研究をまとめたものである。児童に適切な社会的スキルを習得させるためには，児童にとって学ぶ必要のある目標を提示し，具体的な行動やポイントを明らかにすること，指導者である教師と主体者である児童の両者が意義を理解し，児童自ら自分の状態をモニタリングすること，日々の活動の中で教師が意図をもって学級全体へと働きかけることが重要であることが明らかとなった。担任は子どもをよく観察し，情報を豊富に持ち，ちょっとした変化にも気づくことができる。この担任の強みを最大限に活かすことができる指導法が機会利用型指導法であり，学級の日々の教育活動に機会利用型 SST を適用したことは意義があると考ええる。そして，本研究の結果から関わり合いが未熟な児童に対しては，仲間関係が絶えず促進するように働きかけることが必要であることが明らかとなった。そのためには，言語的指示だけでは難しく，常に，上手な関わりができた仲間の行動を手本として提示し，目標スキル実行が日常生活の中で機能するようにする必要があることが明らかとなった。

第2に，この機会利用型 SST は，ユニバーサルタイプの介入と並行してターゲットタイプの介入が行える利点がある。したがって，それぞれの対象児童に対して，機能的アセスメントに基づく個別訓練プログラムを組み合わせることが可能になるため，異なるバックグラウンド（障害，不適応行動等）をもつ児童に対しても有効であり，汎用性が高いと考えられる。したがって，今後さまざまな対象と目標スキルに対しての適用が期待できる。

第3に、実践研究では普遍性を前提とするため実践主体者の要因は考慮されてこなかった。訓練者となる担任側の要因について、いくつかの知見を述べることができたことである。現在、学校の現場では急激な変化がおきている。ベテラン教師の大量退職とそれに伴う若い世代の教師の大量採用の結果、経験の浅い教師が増え、今まで積み上げられてきた学級経営のためのノウハウが継承されていない。今後も、教師の実践知を補う方法を明らかにしていくことは重要であると考ええる。

第4に、実践研究では普遍性を前提とするため実践主体者との相互作用の要因を考慮されてこなかった。しかし、学級での営みは担任と児童の相互作用の産物に他ならない。したがって、担任の受容的指導態度が児童の仲間に対する肯定的な認知に影響することを明らかにしたことは、次世代の教師育成の点からも有意義であると考えられる。

最後に、本研究の限界を述べたいと思う。学級内でデータを収集することと、正確な効果測定・評価についてである。行動観察を行い、その情報をデータとして扱うことは、子どもと保護者の了解、および個人情報保護という倫理面への配慮が必要であり、学校現場では年々難しくなっている。特に、カメラなどの機器を教室に持ち込み長時間、長期にわたっての録画や数量的なデータ収集への抵抗感は大い。さらに、行事の変更や時間的な制約から研究デザインの変更を余儀なくされることが多い。

また、効果測定の多要因性について、藤枝（2012）は、同一学年の2クラスを実験学級と統制学級に振り分けると、学年での取り組みや休み時間における遊びの中で交流が日常的に行われているため、社会的スキルを学習した児童の影響が社会的スキルを学習していない児童に及んでいる可能性、またはその逆の可能性があることは否定できず、実験学級と統制学級を厳密に分離することは難しいと述べている。また、効果のある可能性がある介入をせず、データのみ抽出する統制群を置くことは、倫理的な問題があると考えられつつある。そのため、先行研究において、いくつかの試みがなされている。水谷・岡田（2007）は SST の介入効果を検証するために、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を試みている。しかし、このデザインの問題点として、毎日質問紙に回答を求めるという対象学級に大きな負担をかける点をあげている。石川ら（2010）は、時期をずらして同様の介入を行うウェイトングリストコントロールデザインを用いることによって、倫理的な配慮がなされるだけでなく、異なる時期に異なる集団において類似の効果が実証されるかを検討することが有意義であると述べている。このデザインにおいても、無作為

割り付けがなされていない点が問題点として残るが、教育現場の現状を考えると無作為割り付けをすることは難しいと考えられる。

本研究では、課題や現場のニーズが先にあって、その課題を解決するための方策を考える際、学校現場における事情を最優先させ、担任が実行可能な手続きを学級の実態に合わせて柔軟に選択してきた。厳密性と測定に要する負担などのコスト、および教師の気持ち（やる気・動機）とを天秤にかけて選択してきたのである。今後も、実践研究ではこのような現場の困難性に向き合い、コスト面と折り合いながら、厳密性をいかに獲得していくかが課題となるであろう。

さらに、この機会利用型 SST は、子どもが行った適切な行動を教師が見つけることから開始される。そのため、介入の成否は、教師側の子どもを観察し、子どもの変化に気づく力に依存している。しかも、最初はごく小さな変化である。この小さな変化に気づく力がなければ、適切な行動に対してうまく強化することができない。子どもとじっくり向き合う時間を教師に保障し、子どもへの観察力と気づきをいかに向上させるかが今後の課題である。

これらの課題に取り組みながら、児童の社会性の育成、仲間関係の促進に向けてのさらなる実践の積み重ねが期待される。

引用文献

- 相川 充 1997 対人関係能力の向上への手立て 名古屋大学教育学部紀要心理学, **44**, 17-24.
- 相川 充 1999 ソーシャルスキル 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司(編) 心理学辞典 有斐閣 370-371.
- 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
- 相川充・佐藤正二 2006 実践! ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化
- 荒川郁子・藤生英行 1999 日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の作成教育相談研究, **37**, 1-8.
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二 2007 維持を目指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.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. 2007 Applied Behavior Analysis. 2nd ed. Pearson Education, Prentice Hall
- (中野良顕訳 2013 応用行動分析学 明石書店)
- 出口 光・山本淳一 1985 機会利用型とその汎用性の拡大—機能的言語の教授法に関する考察— 教育心理学研究, **33**, 350-360.
- 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.
- 江村早紀・大久保智生 2012 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, **23**, 242-251.
- 藤枝静暁 2010 保育者, 小学校および中学校教師を対象にしたソーシャルスキル教育のニーズ調査 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 576.
- 藤枝静暁 2012 子どもを対象としたソーシャルスキル教育の実践研究 風間書房
- 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・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.
- 橋本憲尚 1999 コンピテンス 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司(編) 心理学辞典 有斐閣 284.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 2012 中学生に対する学級規模の問題解決スキル訓練の効果 北海道教育大学紀要(教育科学編), **63**, 33-40.
- 堀 明人・多賀谷智子・佐々木和義 2003 児童に対する集団社会的スキル訓練の長期的効果 日本行動療法学会第29回発表論文集, 114-115.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度(中学生版)の開発— 教育心理学研究, **50**, 225-236.
- 井澤信三・霜田浩信・氏森英亜 2007 自閉症生徒の社会的スキルに対する自己セルフモニタリング 行動療法研究, **33**, 111-120.
- 石井佑可子 2006 社会的スキル研究の現況と課題:「メタ・ソーシャルスキル」概念の構築へ向けて 京都大学大学院教育学研究科紀要, **52**, 347-359.
- 石井佑可子 2007 「メタ・ソーシャルスキル」測定尺度作成の試み 京都大学大学院教育学研究科紀要, **53**, 286-298.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 2010 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果, 教育心理学研究, **58**, 372-384.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2006 児童青年に対する抑うつ予防プログラム—現状と課題— 教育心理学研究, **54**, 572-584.
- 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 カウンセリング研究, **31**, 300-309.
- 磯部美良・堀江健太郎・前田健一 2004 非行少年と一般少年における社会的スキルと親和動機の関係 カウンセリング研究, **37**, 15-22.
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘 2006 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成 日本行動療法研究, **32**, 105-115.
- 磯崎三喜年 1991 社会的コンピテンス 山本多喜司監修 発達心理学用語辞典 北大路書房 133.

- 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・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紀要, **9**, 1-10.
- 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.
- 加藤元繁・江尻佳之・小山智恵子・多田昌代 2005 教育臨床における機会利用型指導法の展開と適用—不登校中学生への介入例を通して— 心身障害学研究, **29**, 135-148.
- 河村茂雄 1999 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ 教師の知識と技術— 誠信書房
- 河村茂雄 2001 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, **34**, 153-159.
- 河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, **36**, 121-128.
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 2007 いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル CSS 図書文化
- 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.
- King, C.A., & Kirschenbaum, D.S. 1992 Helping young children develop social skills : *The Social Growth Program*. Belmont, CA : Brooks/Cole Publishing Company.
- (佐藤正二・前田健一・佐藤容子・相川 充(共訳) 1996 子ども援助の社会的スキル 川島書店)
- 菊池章夫・堀毛一也 1994 社会的スキルとは 菊池章夫・堀毛一也(編著) 1994 社会的スキルの心理学—100のリストとその理論— 川島書店
- 小林正幸 2010 対人関係のスキル・トレーニングを行う際の留意点(学校でできる 対人関係スキル・トレーニング) 児童心理
- 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 小学校 — 楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化社

- 小石寛文・岩崎佳子 2000 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 人間科学研究, **8**, 29-37.
- 小関俊祐・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 2009 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **35**, 245-255.
- 倉掛正弘・山崎勝之 2006 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究, **54**, 384-394.
- 倉嶋純子 1996 教師の指導行動に対する教師と児童の認知差と児童の学級適応感の関係 日本教育心理学会第 38 回総会発表論文集, 311.
- 栗田佳代子 1999 教室というフィールドにおけるデータ収集と解析に関する諸問題 日本教育心理学会第 41 回総会発表論文集, 20-21.
- 栗田昭一・勝倉孝治 1993 児童の認知する教師の指導態度の教師へのフィードバックが学級適応及び学級雰囲気になど及ぼす影響 日本教育心理学会第 35 回総会発表論文集, 143.
- 丸山葉子・中野明德 2000 学習障害児に実施した SST (対人技術訓練) の評価に関する研究—小学生 2 例に焦点をあてて— 福島大学教育実践研究紀要, **38**, 55-61.
- 松尾直樹・新井邦二郎 1998 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, **46**, 21-30.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., Kazdin, A. E. 1983 Social skills assessment and training with children
(高山 巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一共訳 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)
- 水谷拓也・岡田守弘 2007 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— 横浜国立大学教育人間科学部紀要(教育科学), **9**, 1-22.
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領
- 文部科学省 平成 23 年度文部科学白書
- 文部科学省 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」
- 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 第三部, **52**, 267-271.

- 西岡慶樹・坂井誠 2007 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討— 愛知教育大学研究報告, **56**, 37-45.
- 岡田 涼 2008 親密な友人関係の形成・維持過程の動機づけモデルの構築 教育心理学研究, **56**, 575-588.
- 岡村寿代・佐藤正二 2002 攻撃的幼児への社会的スキル訓練 : 般化の分析と仲間協力児の役割の検討 行動療法研究, **28**, 137-147.
- 大久保賢一・高橋尚美・野呂文行 2011 通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別的支援と学級全体に対する支援の効果検討— 特殊教育研究, **48**, 383-394.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築を試み 教育心理学研究, **55**, 135-151.
- 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.
- 大塚祐子・堀 明人・本田ゆか・加藤美朗・佐々木和義 2004 ADHD 児を対象とした同年齢グループ SST の効果 日本行動療法学会第 31 回大会発表論文集, 138-139.
- 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 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 教育心理学研究, **57**, 111-123.
- 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキル訓練 行動科学研究, **34**, 11-22.
- 佐藤正二・金山元春 2001 基本的な社会的スキルの習得と問題行動の予防 精神療法, **27**, 22-29.
- 佐藤正二・佐藤容子・相川 充・高山 巖 1993 攻撃的な幼児の社会的スキル訓練—コーチング法の適用による訓練効果の維持— 行動療法研究, **19**, 20-31.
- 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—現況と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学), **3**, 81-105.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993a 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**, 13-27.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993b 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**, 1-12.

- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1998 引っ込み思案児の社会的スキル訓練—長期維持効果の検討— 行動療法研究, **24**, 71-83.
- 関戸英紀・田中 基 2010 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対する PBS (積極的行動支援) に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育研究, **48**, 135-146.
- 関戸英紀・安田知枝子 2011 通常学級に在籍する 5 名の授業参加に困難を示す児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ— 特殊教育研究, **49**, 145-156.
- 嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 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**, 9-20.
- 嶋崎まゆみ 1996 SSTにおける刺激性制御—弁別学習の 2 つの機能と多項随伴性— 行動科学, **35**, 17-25.
- 庄司一子 1994 子どもの社会的スキル 菊池章夫・堀毛一也 (編著) 社会的スキルの心理学—100 のリストとその理論— 川島書店
- 東海林 渉・安達知郎・高橋恵子・三船奈緒子 2012 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学研究, **60**, 137-152.
- 園山繁樹・秋元久美江・板垣健太郎・小林重雄 1989 幼稚園における自閉性障害児のメインストリーミング—機会利用型指導の試み— 特殊教育学研究, **26**, 21-32.
- 杉村仁和子・石井秀宗・張 一平・渡部 洋 2007 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (SSI-M) 開発研究報告書 東京大学大学院教育学研究科 教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座 <<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/sokutei/paper.html>> (2012 年 8 月 13 日)
- 多賀谷智子 2007 不適応行動が多発していた小学 2 年生の発達障害児への行動的アプローチ—保護者・医療・学校の三者連携関係を作りながら取り組んだ事例— 大阪養護教育研究会 2006 年度研究紀要
- 多賀谷智子 2014 小学 4, 5 年生の社会的スキル向上のためのセルフモニタリング効果 日本学校心理士会年報第 7 号 (印刷中)
- 多賀谷智子・小関俊祐・佐々木和義 2006 小学校における学校規模の社会的スキル教育—経験群・未経験群の比較— 日本教育心理学会第 48 回総会発表論文集, 46.

- 多賀谷智子・佐々木和義 2004 小学4年生の学級における機会利用型 SST—児童の教師に対する認知と効果の違い—日本行動療法学会第30回大会発表論文集, 182-183.
- 多賀谷智子・佐々木和義 2005 軽度発達障害児に対する教室場面での機会利用型 SST—オントask行動の形成と般化— 行動科学, **44**, 7-12.
- 多賀谷智子・佐々木和義 2008 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練, 教育心理学研究, **56**, 426-439.
- 多賀谷智子・嶋崎まゆみ・佐々木和義 2014 小学生への機会利用型社会的スキル訓練—担任へのフィードバック効果— 兵庫教育大学発達心理臨床研究センター紀要 発達心理臨床研究, **21** (印刷中)
- 高木尚子 2003 小学校高学年における引っ込み思案と不合理な信念の関連について 兵庫教育大学大学院修士論文(未公刊)
- 高橋 史・小関俊祐 2011 日本の子ども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**, 183-194.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の療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—積極的拒否型の療育態度の観点から— 教育心理学研究, **45**, 173-182.
- 戸ヶ崎泰子・外所佐知子・井上雅俊・佐藤正二・佐藤容子 2005 小学校における学校規模の社会的スキル訓練(1)日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 232-233.
- 浦野裕司 2001 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究—T.Tによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善— 教育心理学研究, **49**, 112-122.
- 渡辺弥生・星雄一郎 2009 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果法政大学文学部紀要, **59**, 35-49.
- 吉田俊和 1997 対人関係能力の低下が「社会」にもたらす影響 名古屋大学教育学部紀要 心理学, **44**, 29-32.

謝 辞

本論文の提出に際しましては、たくさんの方からのご支援をいただきました。長きにわたり、多くの励ましに支えられて、やっとここまで辿りつくことができました。ここに記して感謝の意を表したいと存じます。

特に、小石寛文先生には、神戸大学の学部生の頃から現在に至るまで 30 数年の長きにわたりご指導を賜ることとなりました。最初の教室場面での実践研究では、研究のいろはからご指導をいただき、その後も、人生の節目に、迷えるときに、心に響く様々なご助言を賜りました。本論文の執筆を進めるにあたりまして、計画の段階から一つ一つ丁寧にご指導くださいました。なかなか筆が進まず、数年研究を凍結していた時も常にあたたく見守ってくださいました。研究の面白さに気付かせてくださり、研究に導いてくださったのも、気がつくとこれほど長きにわたり細々ではありますが研究を続けることができましたのも、先生のお陰であると深く感謝いたしております。

本論文の実践研究を積み重ねるにあたり、佐々木和義先生には、実践研究の基本となるアセスメントから様々な介入方法、測定方法、評価方法まで、ご指導と的確なご指摘を賜りました。深く感謝いたしております。論文の作成過程におきましては、兵庫教育大学の先生方から多くのご指導ご助言を賜りました。フリーオペラント技法、シェーピング技法など本研究の核となる技法を直接学ばせていただきました嶋崎まゆみ先生、英語に関する用語や言い回しなどを丁寧に指導くださいました成田 滋先生、研究の柱である機会利用型指導法というヒントをくださいました井上雅彦先生、統計方法に関するご助言を賜りました浅川潔司先生には、修了した後にも多くのご支援を賜りました。厚くお礼を申し上げます。とりわけ、佐々木ゼミ生や同期生の方々と議論の中で研究が練り上げられ、方向性が明確になったと感じております。本当にありがとうございました。

最後になりましたが、機会利用型指導法に出会ってから十数年にわたり、たくさんの方の先生方と機会利用型 SST を実践してまいりました。本論文に掲載されている実践および調査は、多くの同僚の先生方と児童の皆さまのご協力によって実施することができました。この場をお借りして心よりお礼を申し上げます。今後も、教育現場に役立つ実践研究を積み重ねて、少しでも社会に貢献していきたいと考えております。