

## 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

### 要約

いじめや不登校など学校適応に関する様々な問題に対する方策として、学級集団を対象にした社会的スキル訓練(Social Skills Training ; 以下, SST とする)が試みられ、最近では、問題が深刻化する前の予防的効果が期待されている。その多くは目標とすべき社会的スキルを定義し、教示、モデリング、行動リハーサル、社会的強化を訓練要素とする認知行動理論に基づくコーチング法である。しかし、介入効果の日常場面への般化と維持に関する問題点が指摘されてきた。嶋崎(1996)は、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と説明している。金山・後藤・佐藤(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。

個別の指導では訓練場面と日常場面との場面差を減らす試みとして、機会利用型指導法が行われてきた。この指導法は軽度の言語発達遅滞を伴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)。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始発するのではなく、子どもが目標スキルを行うところから手続きが始発し、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う、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・江尻・小山・多田, 2005)。

また、スキル学習を促進するための認知的な側面からのアプローチの必要性が指摘され、児童との認知のずれを担任へフィードバックすることおよびセルフモニタリングの有効性が指摘されている。

以上のことから、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 と定義し、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、機会を見つけて行う機会利用型 SST を実施し、その有効性を検討することとする。

SST の研究に関する問題についてまとめると、以下のようになる。

- 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（予備調査 1, 2）。
- ② 特定の児童を対象に仲間との適切なか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（研究Ⅰ）。
- 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て機会利用型 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（研究Ⅱ）。
- ④ 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機会利用型 SST を実施し、実証的な検討を行う（研究Ⅲ）。
- ⑤ 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（研究Ⅳ）。
- ⑥ 社会的スキルを学習する必要がある児童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（研究Ⅴ）。
- ⑦ 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（研究Ⅵ）。
- ⑧ 通常の授業中に教科学習と並行して行う機会利用型 SST において、フィードバックとモデリングを中心にした短縮型手続きを行い、般化促進に効果があるのか明らかにする（研究Ⅶ）。

予備調査 1 の結果、児童に学ばせたいと思う社会的スキルは「ありがとう」「ごめんなさい」「ルールを守る」「あいさつ」「あたたかい言葉かけ」など基本的なスキルであった。10 年後に行った予備調査 2 では、上位 3 位は「上手にあいさつする」「上手に相手の話を聞く」「自

分の考えや意見をはっきりと伝える」であった。いわゆる「コミュニケーションスキル」といわれる内容に変化していた。発達段階別にみると、低学年は「あいさつ」「ありがとう」「ごめんなさい」「ルールを守る」などの基本的なスキルであり、中学年は「自分の意見を伝える」「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」「相手の話を聞く」「あたたかい言葉をかける」などの児童相互の関係を開始、維持するスキルであり、高学年は「上手に解決する」「上手に断る」など人間関係を調整するスキルが加わっていた。

研究Ⅰでは、特別支援学級に在籍する小学2年生の発達障害児を対象にして、特別支援学級で「頼み方・質問の仕方」を学習し、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、不適応行動が激減し、授業参加率が 10%程度からほぼ 100%に増加した。

研究Ⅱでは、対象を特定の個人から小学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の維持、仲間への認知の肯定的変化、および児童相互のかかわりの深まりが認められ、学級集団を対象にした機会利用型 SST についても適用可能であることが示唆された。さらに、重回帰分析の結果、仲間関係への自己効力感と仲間関係への社会的スキルおよび好意性指名との関連が、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かか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学級全体への支援を基盤にしながらターゲットタイプの機会利用型 SST を、小学4年男児を対象に実施した。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、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、仲間との適切なかかわり行動が増加し、般化と維持が認められた。

研究Ⅳでは、全学級対象に「上手な聞き方」を目標スキルとして学校規模の 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、指導経験がある群にストレスの低減が認められた。したがって、介入効果には教師の経験差（習熟）という要因も影響する可能性がある。

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。介入効果を検討するために介入前の社会的スキル得点に基づいて、高スキル群、標準群、低スキル群、および攻撃群に分類した。フィードバックを行った低スキル児童はすべて低スキル群に属していた。検討の結果、5年生の低スキル群の向社会的行動得点が上昇し、後半の介入によって、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、適切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月の目標スキルの「あいさつ」、5月の目標スキルの「時間を守る（誘い合って行動する）」、6月の目標スキルの「準備（忘れたときに頼む）」、7月の目標スキルの「話し手に注目する」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、介入の般化に対する有効性を検討するために介入前の社会的スキルの程度により、低スキル群、高スキル群を抽出した。検討の結果、低スキル群は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。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では、小学5年生を対象に通常の授業の話し合い活動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。まず、学級全体に教示を行い、目標スキルの使用を奨励した。目標スキルは「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」であった。そして、分割授業を利用し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。その結果、開始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、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、および社会スキルに関する自己評価を向上させた。

本研究において、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、共通認識すること、意義を理解させ、動機づけを高め、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、フィードバックを継続させることが重要であることが明らかとなった。この機会利用型 SST の手続きは学校現場で、あらゆる場面に応用可能であり、汎用性が高いと考えられ、今後さまざまな対象と行動を目的に取り組に活かせると期待できる。

## 文献

- 研究Ⅰ：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
- 研究Ⅱ：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 SST 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 研究Ⅲ：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 —オンタスク行動の形成と般化— 行動科学, 44, 7-12.
- 研究Ⅳ：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.
- 研究Ⅴ：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, 第 21 巻（印刷中）
- 研究Ⅵ：多賀谷智子（2015）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）
- 研究Ⅶ：多賀谷智子 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（未公開）