

高学年児童における集団 SST の効果 —対人的自己効力感を高める SST 授業の工夫—

古澤 裕美
(呉市立安登小学校)

背景と目的

今日の学校現場では、いじめ、学級崩壊、不登校、問題行動等、いわゆる学校不適応という現象が大きな社会問題となっている。これまでの研究から、社会的スキル（対人関係の円滑な形成や維持に必要とされる技能）の欠如が、子どもの社会的不適応の状態に影響を与えていること（佐藤・立元, 1999）が明らかにされてきた。そして、最近では、学校における不適応行動に対する予防的取り組みとして、学級全体を対象とした SST（ソーシャルスキル教育、集団 SST と呼ばれる）研究が盛んに実施され（藤枝・相川, 2001）、学校あるいは学級において意図的、計画的に子どもたちの社会的スキルを育成することが重要であるといわれている（佐藤, 2005）。集団 SST は社会的スキルの増進ばかりでなく、自己効力感の向上、自己表現力や対人的問題解決力の育成、ストレス反応の軽減等、さまざまな効果が期待されている。たとえば、原田（2005）は、6 年生児童を対象とした集団 SST を実施し、自己効力感を高めることを明らかにした。また、戸ヶ崎（2002）は、SST には、標的スキルのモデルを観察することによる代理体験、ロールプレイでの遂行行動の達成、ロールプレイに対するフィードバックでの言語的説得という情報源が含まれているので、自己効力感が高まると述べている。そして、SST 実施にともなって自己効力感を高めるためには、①自己効力感を高めるようなさまざまな情報源を組み合わせること、②自分の行動が適切であるということを複数の人から保証されることが必要であると示唆している。以上のように、SST は単に児童の対人スキルを育成するだけでなく、対人的な関わりへの肯定的な認識の形成に寄与できるのである。

以上の知見をふまえ、本研究では、対人的自己効力感を高めることが課題とされている本校 6 年生児童を対象に、対人的自己効力感を高めることをねらいとした SST 授業を実施し、その効果（社会的スキル、対人的自己効力感、学級生活満足度）を検討することとする。

方法

対象者 小学校 6 年生 2 学級、49 名（男子 28 名、女子 21 名）

標的スキルの選択 標的スキルの選定は、先行研究（小林・相川 1999；藤枝・相川 2001 等）を参考として、小学校教師と大学院生、心理学を専門とする大学教員で協議した。その結果、SST 授業を初めて実施することや時間数確保の問題、学校生活での必要性和児童の実態を考慮して、「ありがとう」と「ごめんなさい」を標的スキルとした。

集団 SST の実施方法 集団 SST は、第 1 回「うれしくなる言葉かけ」、第 2 回「ありがとう」、第 3 回「ごめんなさい」、第 4 回「スキルに対する自己評価を高める」の計 4 回、時間は 45 分であった。筆者が授業者となり、授業協力者として各回 4 名の大学院生と担任が参加した。

第 1 回「うれしくなる言葉かけ」では、相手の気持ちを考えた言葉かけと社会的スキルの必要性や重要性を認識させ、次回からの SST 授業でのスキル獲得を動機づける目的で心理教育を行った。

第2回と第3回は、①言語的教示②モデリング③行動リハーサル④フィードバック⑤定着と般化（ホームワーク）という手順でSSTを行った。具体的には、第2回は「ありがとう」スキル授業を行い、授業後2週間、児童は、ふり返りカード（図1）にスキル行動の記録を記し、自己評価した。児童のスキル行動が増加し、うまくスキル行動できていることへの自信が高められるように、指導者は、ふり返りカードに毎日コメントを書いて、児童のスキル行動を認め、励ました。同様な手順で、第3回は「ごめんなさい」スキル授業を行った。

第4回では、獲得したスキルに対する自己評価を高める授業を実施した。スキルの大切さを再認識できるように、これまでの授業や生活場面での様子や気づきを学級みんなでふり返った。

そして、獲得したスキルに対する自信を高めるために、行動リハーサルを行ない、授業者、授業協力者、友だちから、スキル行動（よくできていること）への十分なフィードバックが与えられた。その後、自己評価カードに自分のよくできているところを記述させ、自己評価（採点）させた。

教育効果の査定 SSTの効果を検討するために、SST実施前後1週間と1ヶ月後に以下に示す自己評定尺度への回答を求めた。①スキル行動の自己評定：「ありがとう」と「ごめんなさい」について、対象（友だち・家族・先生）と遂行行動（顔を見て・声の大きさ）の達成度を問う筆者作成の質問紙。各5項目の計10項目、5件法。②社会的スキルの児童自己評定尺度：藤枝・相川（2001）が作成し、向社会性、攻撃性、引っ込み思案の3因子から構成されている。計20項目、4件法。③対人的自己効力感尺度：松尾・新井（1998）が作成。15項目、4件法。④学級満足度尺度（小学生用）：河村・田上（1997）が作成し、承認と被侵害の下位尺度からなる。各6項目の計12項目、4件法。

結果

標的スキルの変化 授業前、授業後、1ヶ月後の3回すべてに回答した有効回答者46名（男子27名、女子19名）を分析対象とした。標的スキルであった「ありがとう」「ごめんなさい」について、対象と行動ごとに、時期を要因とした1要因3水準の分散分析を行った結果、すべてにおいて有意な主効果が認められた（表1）。下位検定を行ったところ、「ありがとう」については、1ヶ月後の得点は授業前に比べて有意に高かった。また、その他の得点については、授業後と1ヶ月後の得点が授業前に比べて有意に高かった（ $p < .05$ ）。

表1. 標的スキル得点の変化

		授業前	授業後	1ヶ月後	
ありがとう	対象	3.44(0.87)	3.62(0.76)	3.82(0.82)	**
	行動	2.95(0.86)	3.54(0.80)	3.47(0.81)	****
ごめんなさい	対象	3.20(0.84)	3.77(0.82)	3.54(0.76)	****
	行動	2.99(1.00)	3.75(0.80)	3.55(0.81)	****

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$ ()内SD

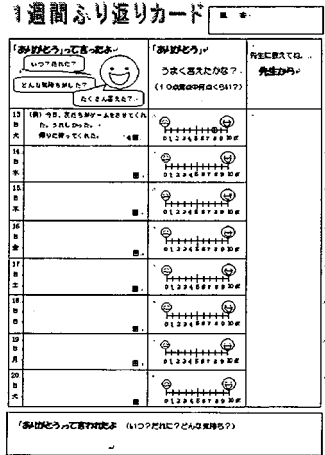


図1 ふり返りカード

各尺度得点の変化 社会的スキル, 対人的自己効力感, 学級満足度について, 時期を要因とした 1 要因 3 水準の分散分析を行った結果, すべてにおいて有意な主効果が認められた (表 2)。下位検定を行ったところ, 向社会性得点, 攻撃性得点, 引っ込み思案得点, 対人的自己効力感, 承認得点では, 授業後と 1 ヶ月後の得点が授業前に比べて有意に高かった。被侵害得点については, 1 ヶ月後の得点が授業前に比べて有意に高かった ($p < .05$)。

表 2. 各尺度得点の変化

		授業前	授業後	1 ヶ月後	
社会的スキル	向社会性得点	17.22 (2.87)	18.65 (3.29)	19.39 (3.42)	****
	攻撃性得点	18.50 (4.51)	17.11 (4.34)	17.00 (4.86)	***
	引っ込み思案得点	7.22 (2.92)	6.04 (2.12)	6.17 (2.25)	****
対人的自己効力感		42.35 (7.85)	46.26 (7.82)	46.96 (8.19)	****
学級満足度	承認得点	16.15 (3.38)	18.52 (3.91)	18.00 (3.90)	****
	被侵害得点	11.65 (4.20)	11.15 (4.34)	10.57 (4.00)	*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$ ()内は SD

考 察

本研究の目的は, 6 年生児童を対象として対人的自己効力感を高めることをねらった集団 SST を実施し, その授業効果を検討することであった。授業後, 社会的スキル, 対人的自己効力感, 学級満足度の各尺度得点が有意に高かったことから, 集団 SST が 6 年生児童の社会的スキルを促進させるだけでなく, 対人的自己効力感や学級満足度の改善に効果をもつことが示唆された。今回の SST 授業で有意な効果が認められた要因としては, 次のようなことが考えられる。

まず, 第 1 に, 標的スキルを獲得しやすいものにしたことである。1 セッションで扱う標的スキルが高度であると効果が得られなかったこと (藤枝・相川, 2001) から, 後藤ら (2001) は, 1 スキルを 2 時間で扱い, その効果を実証している。本研究においても, 毎日の生活で使われ, 獲得が比較的容易な「ありがとう」と「ごめんなさい」を標的スキルとしたことが, 授業後, スキル得点を有意に増加させ, 社会的スキルを促進させたのではないかと考えられる。これら 2 つのスキルは, 対人関係において葛藤が少なく, 友だちとの相互作用を形成しやすいスキルである。授業後の児童の感想には, スキル行動を実施したことでお互いが気持ちよく生活できたことや SST 授業の楽しさやよさが述べられていた。また, 各担任からは, SST 授業がきっかけとなり学級の雰囲気よくなったことが報告された。授業で共通に学習したスキル行動であるからこそ, 毎日の生活の中で意識して実行され, 友だちからもその行動が認められ, 学級満足度の改善につながったと考えられる。

第 2 に, 自己効力感を高める情報源を様々に組み入れ, 他者からのフィードバックを多く入れる等, SST 授業を工夫したことである。授業協力者 2 人のモデリングは, 児童にとって, 相互の気持ちが想像しやすく, スキル行動のポイントがわかりやすいものであった。授業協力者 (5 名) がいたことで効率的に行動リハーサルが行なわれ, 毎回, 個々の児童へ適切に肯定的フィードバックが与えられた。第 4 回授業では, 獲得したスキルに対する自信を高めるために, 再度行動リハーサル

が行われ、授業者、授業協力者、友だち（「よくできたよポイントカード」で評価）から、スキル行動（よくできていること）への十分なフィードバックが与えられた。「ふり返りカード」や担任の話から、日を追うごとにスキル行動が増加し、友だち相互の好ましいかわりが増えたことが伺えた。このような SST 授業の工夫が、児童のスキル獲得への自信を高め、対人的自己効力感を向上させることにつながったと考えられる。

第3に、各担任が SST 授業のエッセンスを学級経営の中に生かし、授業終了後も意識的に児童にかかわったことがあげられる。授業効果が1ヵ月維持されたのも、担任の働きかけが大きいであろう。また、児童のスキル行動について全職員から声かけしてもらえ等、学校全体に SST のよさが理解してもらえた。本研究において、対人関係の基盤となる基本的スキルを扱い、SST 授業の効果を明らかにしたことは、学校全体に集団 SST を導入していく際のよいきっかけとなったと思われる。

今後の課題としては、実際の授業場面で本研究のように多くの授業協力者を得ることは困難であることから、休み時間や朝の会、帰りの会に行動リハーサルの機会を設けたり、学級裁量時間に短いゲーム活動を入れたりする（原田，2005）等、学校の教育課程に合わせて訓練セッションを増やす工夫を行い、児童に十分な行動リハーサルの機会とそれに伴うフィードバックや強化の機会を保証することが必要となるであろう。また、本研究では、基本的スキルの定着がもたらした授業効果を広く検討していったが、今後は、標的スキルと社会的スキルとの関連を明確にした上で、社会的スキルの促進と友だち関係や学校生活の改善についての研究を実証的に進められていくことが必要であろう。これは、学校教育活動の中に社会的スキルを育成する取り組みを意図的、計画的に位置づけるためにも強く望まれる。

引用文献

- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討
教育心理学研究, 49, 371-381.
- 藤村一夫・河村茂雄 2001 学級生活に対する児童認知とそれを推測する担任教師の認知とのずれに
ついての調査研究 カウンセリング研究, 34, 284-290.
- 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.
- 原田勝哉 2005 自己効力感を高める 佐藤正二・相川 充(編) 実践! ソーシャルスキル教育小学校
編-対人関係能力を育てる授業の最前線- 図書文化社, Pp128-135
- 小林正幸・相川 充(編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる(小学校) 図書文化,
- 松尾直博・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.
- 佐藤正二 2005 ソーシャルスキル教育の考え方 佐藤正二・相川 充(編) 実践! ソーシャルスキ
ル教育小学校編-対人関係能力を育てる授業の最前線- 図書文化社, Pp6-7.
- 佐藤正二・立元 真 1999 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年報, 38, 51-63.
- 戸ヶ崎泰子 2002 社会的スキルの獲得 坂野雄二・前田基成(編) セルフ・エフィカシーの臨床心理
学 北大路書房, Pp166-177.