

中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果

— 上昇群と下降群の比較 —

江村 理奈

(2007年10月4日受理)

Classroom-Based Social Skills Training for Junior High School Students:
Comparison between Skill-Increased and Skill-Decreased Subgroups

Rina Emura

Abstract. The present study compared the effects of classroom-based social skills training on the student's self-reported social skills and their subjective measures of adjustment (social support and loneliness). One hundred and eighteen 8th-grade students participated in this study. The training consisted of eight sessions during six months and focused on six target social skills: how to listen, how to invite classmates, how to give positive messages, how to reject unreasonable demands skillfully, how to control their emotions, and how to solve interpersonal problem. The training was implemented by classroom teachers using manuals and coached by specially trained facilitators. The training procedure in each session were comprised of instruction, modeling, rehearsal, feedback, reinforcement, and homework. Students made self-assessment on the social skills and on their subjective measures of adjustment (social support and loneliness) before and after the implementation of the entire training program. Based on changes from pre-assessment to post-assessment in terms of the self-reported social skills, the three groups (i.e., increased group, decreased group, and unchanged group) were identified. The increased group decreased in the withdrawn behavior score, whereas the decreased group increased in the aggressive behavior score and loneliness score. These results suggested that the classroom-based social skills training implemented in this study improved mostly students' social skills and their subjective adjustment for the increased group.

Key words: classroom-based social skills training, junior high school students

キーワード：集団社会的スキル訓練，中学生

子どもの学校不適応や問題行動の増加は大きな社会問題になっている。その背景に、子どもの社会的スキルの欠如や不適切さが指摘されている（佐藤・立元, 1999）。Combs & Slaby (1977) によれば、社会的ス

キルとは「社会的に受け入れられているか、あるいは社会的に価値ありとみられているやり方で、社会的場面において、本人にも、相手にも利益になるように相互作用する能力」と定義されており、人間関係を形成し、維持するために必要不可欠なものである。そのため、社会的スキルに欠ける子どもは、社会的不適応の状態に陥る確率が高く（佐藤, 1996）、ストレス反応も高いことが指摘されている（戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997）。これらのことから、子どもの対人関係能力の

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：前田健一（主任指導教員）、深田博己、湯澤正通

向上やストレスの低減、学校不適応の改善のためには、適切な社会的スキルを獲得させることが重要であると考えられる。

集団社会的スキル訓練の利点と教育への応用

子どもの社会的スキルを高めることによって、問題行動の低減を図り、社会的適応を高めようとする試みとして、社会的スキル訓練 (social skills training: 以下 SST) が行われている。従来 SST は、引っ込み思案児や攻撃児などを対象に、個別や小集団で行われるのが主流であった (Lindeman, Fox, & Redelheim, 1993; 佐藤・佐藤・高山, 1993など)。しかし、近年、問題行動や学校不適応を予防しようとする立場が重視されるようになり、学級を1つの単位とした集団 SST が盛んに実施されるようになってきている (藤枝・相川, 2001; 後藤・佐藤・高山, 2001など)。集団 SST の利点は、一度に多くの子どもを対象にできる点にある。そのため、教育実践の場では学級単位の授業として集団 SST を実施し、学級全員全体の社会的スキルを促進することを目指して実践・応用され始めている。欧米では、1960年代から SST 研究が報告されているが、集団 SST が注目されたのは1990年代になってからである (Merrell & Gimpel, 1998)。わが国では1990年代後半になって集団 SST の実践的成果が報告されるようになってきた。

集団 SST の効果査定尺度

Ogilvy (1994) が指摘するように、SST の目的は対象者の社会的スキルを高めることに留まらず、問題行動の低減や社会的適応状態の向上を目指すものである。集団 SST 研究でも、社会的スキル、問題行動、社会的適応状態など多様な側面を捉える尺度を用いて、集団 SST の効果を査定している。これらの尺度は、次の3つの視点に基づいて整理・分類することができよう。第1の視点は、各尺度が集団 SST の効果を直接的に捉えるか、間接的に捉えるかである。通常の集団 SST の効果査定では、SST の中で教えた標的スキルやそれを包含するより一般的な社会的スキル尺度を用いて、訓練前から訓練後にかけての変化を検討する。この種の尺度としては、小学生用社会的スキル尺度 (嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)、社会的スキル尺度小学生版 (渡邊・佐藤・佐藤・岡安・立元, 2000)、児童用社会的スキル尺度 (庄司, 1991)、中学生用社会的スキル尺度 (戸ヶ崎他, 1997) などが挙げられる。これらの社会的スキル尺度の中には、社会的スキルだけでなく、問題行動の下位尺度を含んだものがある。集団 SST は社会的スキルを高める訓練プログラムを実施しているが、短期間や少数のセッションから構成される集団 SST では、問題行動の低減に有

効な訓練プログラムを実施していないこともある。この場合、社会的スキル下位尺度は訓練効果を直接的に測定する尺度であるが、問題行動尺度は間接的な尺度であるといえる。訓練の結果、社会的スキルが増加すれば、その結果として間接的に問題行動が低減する可能性を前提としているからである。

社会的適応尺度に及ぼす集団 SST の効果は、社会的スキルを習得した対象者が訓練後も実際の仲間関係の中で、習得した社会的スキルを一定の期間にわたって継続的に使用した場合に出現すると考えられる。その意味で、社会的適応尺度は、問題行動尺度以上に集団 SST の効果を間接的に測定する尺度であるといえる。つまり、集団 SST の効果が社会的適応尺度に反映されるまでには、一定のタイムラグが生じる。したがって、短期間や少数のセッションから成る集団 SST では、訓練直後の社会的スキル尺度には訓練効果が認められても、社会的適応尺度には訓練効果がみられない可能性が生じる。それに対して、長期間や多数のセッションから成る集団 SST の場合には、タイムラグが訓練期間中に終了し、訓練直後の社会的適応尺度にも集団 SST の効果がみられることもありうる。

第2の視点は、各尺度がポジティブな側面を測定するか、ネガティブな側面を測定するかである。ポジティブな側面を捉える尺度は、社会的スキルや社会的適応状態を捉える尺度 (たとえば、自尊心、学級満足度、仲間からの受容度や好意度、ソーシャルサポートなど) である。それに対して、ネガティブな側面を捉える尺度は、問題行動 (たとえば、攻撃性、引っ込み思案など) や社会的不適応状態を捉える尺度 (たとえば、孤独感、ストレス反応、学校ストレス、不登校傾向など) である。社会的適応尺度の社会的適応尺度と不適応尺度のいずれが集団 SST の効果を敏感に反映するかは、現在のところ明確ではない。

第3の視点は、各尺度の情報源が誰かである。個別や小集団の SST では、第3者による行動観察尺度を使用する場合もあるが、多大な時間や労力を要するので集団 SST の効果査定に使用されることは少ない。小学校や中学校で実施される集団 SST の効果査定では、社会的スキル尺度、問題行動尺度、社会的適応尺度のいずれについても自己評定が最も多く使用されている。自己評定の主観性を補足するために、他者評定 (教師評定・仲間評定) が使用される場合もある。

小学生を対象とした集団 SST

わが国においては、小学校での集団 SST の実践的研究は数多く行われている。たとえば、後藤他 (2001) は、小学校2年生を対象に3セッションの集団 SST を行った。その結果、訓練群では集団 SST を行わな

い統制群に比べて、向社会的スキル（自己評定）が有意に増加していた。また、教師評定では社会的スキル尺度総得点の他に、協調性と仲間強化の2つの社会的スキル下位尺度得点が有意に増加していた。金山・後藤・佐藤（2000）は、小学校3年生を対象に孤独感を低減させることを目的として8セッションから成る集団 SST を実施している。その結果、訓練群は統制群に比べて、社会的スキル（自己評定）の総得点が増加し、孤独感（自己評定）が有意に低減した。また、教師評定でも訓練群の社会的スキル総得点が増加し、問題行動（妨害行動、引っ込み思案行動、攻撃行動）が有意に低下していた。後藤・佐藤・佐藤（2000）は、小学校2年生を対象に3セッションから成る集団 SST を実施し、学級内の仲間関係が改善されるかどうかを検討している。その結果、訓練群は統制群に比べて、社会的スキル（自己評定）が増加し、引っ込み思案（自己評定）が有意に低下した。また、訓練群は統制群よりも、仲間から受けた好意度（仲間指名）得点が増加していた。教師評定では自己評定と同様に、社会的スキル総得点が増加し、問題行動としての妨害行動が有意に低減していた。しかし、教師評定の引っ込み思案行動には有意な変化はみられなかった。

以上のように、小学生を対象とした集団 SST の実践的研究は、集団 SST によって自己評定では社会的スキルが向上すること、教師評定では社会的スキルが向上し問題行動の一部が低下すること、社会的適応度の仲間からの好意度（仲間指名）が増加し、孤独感（自己評定）が低下することを実証している。

中学生を対象とした集団 SST

小学生に比べると、中学生を対象とした集団 SST の実践的研究は比較的少ない現状にある。たとえば、金山・中台・新見・斉藤・前田（2003）は、中学1年生から3年生を対象に3セッションから成る集団 SST を実施し、標的スキルを捉える尺度および社会的適応尺度として学級満足度尺度（承認、被侵害・不適応）を使用して集団 SST の効果を検討している。学級満足度の「承認」下位尺度は、「私はクラスの中で存在感があると思う」などのポジティブな側面を捉える項目から構成されていた。それに対して、「被侵害・不適応」下位尺度は、「私は、クラスの人から無視されるようなことがある」などのネガティブな側面を捉える項目から構成されていた。集団 SST の効果を検討した結果、目標とした社会的スキルは訓練前から訓練後にかけて有意に増加していた。しかし、学級満足度尺度の「承認」では有意な変化は認められず、「被侵害・不適応」では逆に増加していた。

渡辺・山本（2003）は、中学1年生の1学級を訓練群、他の2学級を統制群とし、訓練群には4セッションから成る集団 SST を実施している。この研究では、訓練前の社会的スキル水準を考慮し、社会的スキルが平均値よりも高い高条件と平均値よりも低い低条件に分けて訓練効果を検討している。その結果、社会的スキル尺度の向社会性（自己評定）では社会的スキルの高低条件に関係なく、訓練群が統制群よりも有意に増加していた。また、教師評定でも、訓練群の社会的スキルは有意に増加していた。興味深いことに、社会的適応状態を捉える自尊心の「社会的場面に対する不安」では、社会的スキル高条件において訓練群が統制群よりも有意に低下していたが、社会的スキル低条件では明確な訓練効果はみられなかった。

江村・岡安（2003）は、中学1年生を対象に8セッションから成る集団 SST を実施し、社会的スキルの変化パターンの相違によって訓練効果が異なることを見出している。訓練前、訓練中、訓練後の社会的スキル総得点に基づいてクラスター分析をした結果、訓練前から社会的スキルの高得点を維持する高維持群、訓練前の中程度の得点から上昇を示す高得点上昇群、訓練前から訓練後にかけて社会的スキル得点が低下する下降群、訓練前の低得点から上昇する低得点上昇群の4群が分類された。社会的スキル尺度（自己評定）、社会的適応尺度としてのメンタルヘルスチェックリスト（ストレス反応、学校ストレス、ソーシャルサポート）、孤独感尺度および不登校傾向尺度のそれぞれについて、これら4群と時期を独立変数とする分散分析を行った。その結果、孤独感と友人サポート知覚では交互作用が有意となり、訓練前から訓練後にかけて低得点上昇群の孤独感が増加し、友人サポート知覚は有意に増加していた。それに対して、下降群では訓練前から訓練後にかけてストレス反応の「不機嫌・怒り」や孤独感が増加していた。

以上のように、中学生を対象とした集団 SST の研究では、学級全体の平均値で訓練効果を査定する限り、金山他（2003）の「被侵害・不適応」の結果を除けば、社会的適応尺度では明確な訓練効果を見出していない。しかし、江村・岡安（2003）の研究は、生徒全員の社会的適応尺度には明確な訓練効果がみられない場合でも、社会的スキルが大幅に上下する上昇群や下降群では、社会的適応尺度にも異なる変化が生じることを実証している。

中学生を対象とした集団 SST の課題

小学生を対象とした集団 SST では学級平均値の社会的適応尺度（たとえば、仲間からの好意度や孤独感）にも訓練効果がみられているのに対して、中学生を対

象とした集団 SST では同様の結果が得られていない。また、中学生では社会的スキル水準の高低や社会的スキルの上昇群・下降群によって社会的適応測度の結果が異なっていた。集団 SST の研究間には、訓練セッションの回数、訓練期間、訓練内容、測定尺度等に相違があり、訓練効果の相違に影響する要因を特定することは難しい。しかし、これらの影響要因を明らかにするためにも、いくつかの可能性を検討しておく必要がある。

第 1 の可能性は、集団 SST に取り組む姿勢や動機づけの点で、中学生の個人差が小学生よりも大きい可能性である。集団 SST に取り組む姿勢や動機づけの面で中学生の個人差が大きいとすれば、集団 SST に積極的に取り組んだ中学生には社会的スキルや社会的適応測度に訓練効果がみられるが、積極的に取り組まなかった中学生には明確な訓練効果がみられないと考えられる。これにとどまらず、他者からの干渉を嫌う思春期特有の心性が集団 SST に対する反発を生じさせたのであれば、集団 SST に対して抵抗感を示した中学生は、訓練後の社会的スキルや社会的適応測度の自己評定を低く評定した可能性もある。金山他 (2003) では「被侵害・不適応」の学級平均値が訓練後に増加していたが、これは集団 SST に積極的に取り組まなかった中学生がネガティブな方向に自己評定したことによるかもしれない。これらの可能性を明らかにするためには、江村・岡安 (2003) と同様に、集団 SST を通して社会的スキルを大幅に上昇させた者、逆に大幅に低下させた者の下位群に分けて、社会的適応測度の結果を比較検討する必要がある。

第 2 の可能性は、社会的スキルや社会的適応を捉える尺度が自己評定か他者評定かで、訓練効果が異なる可能性である。小学生を対象とした集団 SST の研究 (後藤他, 2000, 2001; 金山他, 2000) は、社会的スキルの自己評定と教師評定の両測度を使用し、いずれも訓練効果を見出している。それに対して、中学生を対象とした集団 SST の研究 (江村・岡安, 2003; 金山他, 2003; 渡辺・山本, 2003) では、自己評定と教師評定の両測度を使用した研究は渡辺・山本 (2003) のみである。多くの集団 SST 研究を通して、自己評定と教師評定の結果が一致すれば、自己評定の信頼性は高いと考えられる。しかし、中学生を対象とした集団 SST 研究が少ない現状では、中学生の自己評定結果がどの程度教師評定や仲間評定の結果と一致するのかを確かめる研究が必要である。もし集団 SST に対して積極的に取り組まずに反発を感じていた中学生が下降群に多いとすれば、下降群の自己評定はネガティブ方向に変化するであろう。それに対して、下降群の教

師評定では社会的スキルにほとんど変化がないか、あるいは教師期待効果によって多少ポジティブ方向へ変化すると考えられる。したがって、訓練後の自己評定と教師評定の相違は、下降群が上昇群よりも大きくなると考えられる。

本研究の目的

本研究の第 1 目的は、社会的スキルの変化得点に基づいて社会的スキル上昇群と下降群の抽出を試み、集団 SST を通して社会的スキルが上昇した生徒と下降した生徒の特徴差を明らかにすることである。あわせて、本研究の結果と江村・岡安 (2003) の結果を比較することによって、江村・岡安 (2003) の結果の普遍性を検討する。本研究の第 2 の目的は、第 2 の可能性を考慮して、生徒の自己評定の他に、教師による他者評定を実施し、集団 SST による訓練効果が自己評定と教師評定間でどの程度一致するのかを明らかにすることである。江村・岡安 (2003) の研究では、社会的スキルや社会的適応の測度として生徒の自己評定しか使用していない。本研究では教師評定を加えることによって、上昇群と下降群の教師評定結果を比較できるだけでなく、各下位群における自己評定結果と教師評定結果の一致度を検討できる。

方 法

参加者

国立中学校 2 年生 3 クラスの生徒 118 名 (男子 58 名, 女子 60 名) が参加した。

集団 SST のニーズ把握

集団 SST 参加の生徒 118 名に対し、集団 SST の実施前に生徒が身につけたいと思う社会的スキルに関するニーズ調査を行った。ニーズ調査では、中台・金山・斉藤・新見 (2003) の社会的スキル教育に対するニーズ調査項目を使用した。これは 13 項目からなる尺度であり、各項目について、どの程度身につけたいと思うかを 4 段階 (全くそう思わない = 1, 少しそう思う = 2, かなりそう思う = 3, 非常にそう思う = 4) でたずねるものである。ニーズ調査の結果を Table 1 に示す。順位が高いほど生徒が身につけたいと思っているスキルとなる。

標的スキルの選定

ニーズ調査の結果を踏まえ、学年と保健部の教師、大学の発達心理学研究室の院生で話し合い、標的スキルを①積極的な聴き方 (ニーズ調査項目 3), ②仲間の誘い方 (項目 6), ③あたたかい言葉かけ (項目 7・8), ④上手な断り方 (項目 10・11), ⑤気持ちのコントロール (項目 13), ⑥トラブルの解決策を考える (項

目12)の6つに決定した。各セッションにおける標的スキルとそのねらいは、Table 2に示した通りである。

Table 1 ニーズ調査結果

社会的スキルの例	順位
(1) 上手にあいさつする	5
(2) 上手に自己紹介する	6
(3) 上手に相手の話を聴く	2
(4) 上手に質問する	4
(5) 遊びなどの仲間にいれてもらう	5
(6) 遊びなどの仲間に誘う	5
(7) はげまし、なぐさめなどのあたたかい言葉をかける	3
(8) 相手の気持ちを考えて接する	1
(9) 自分のしてほしいことなどを上手に頼む	4
(10) 自分にとって嫌なことやできないことを上手に断る	2
(11) 自分の意見や考えをはっきりと伝える	2
(12) 誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する	2
(13) 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	4

Table 2 標的スキルと各回のねらい

回	実施日	標的スキル	ねらい
①	5月11日	オリエンテーション	社会的スキル教育についての意義を説明し、社会的スキルについての理解を深め、学習への動機づけを高める。
②	5月31日	積極的な聴き方	いろいろな話の聴き方を体験することを通して、人の話を聴くことの大切さに気づき、他者の話を能動的に聴く方法を身につける。
③	7月1日	仲間の誘い方	友達の間に入ったり、友達を誘ったりすることの難しさや、仲間に誘われたり、入れたときのうれしさを体験し、日常生活での友人関係の形成と拡張を促す。
④	7月8日	あたたかい言葉かけ	自分の発する言葉が、相手にどのような影響を与えるかに気づき、あたたかい言葉かけとは何かを知り、状況に応じた言葉かけができるようにする。
⑤	7月12日	1学期のまとめ	1学期に学習した社会的スキルをふりかえり、活動を通して定着化を促す。
⑥	9月27日	上手な断り方	相手との対等なよりよい関係を形成するために、要求に応じられないことや応じたくないことには適切に断る方法を学習する。
⑦	11月4日	気持ちのコントロール	自分がどんなことにイライラしているかに気づき、感情的に行動する前に、気持ちを静めて解決策を考えることで、感情をコントロールする方法を学習する。
⑧	11月22日	トラブルの解決策を考える	トラブルの解決策を数多く考え、結果を予想することで、よりよい解決策を決定する方法を学習する。

集団 SST 実施準備

各クラスの担任教師が授業者となるため、心理学を専門とする大学教員が教師を対象に集団 SST に関する事前研修を行った。研修内容は、①社会的スキルを用いることの意義について、②モデリング、③行動リハーサル、④フィードバック及び社会的強化の具体的な実施方法について、⑤社会的スキルの使用を促すゲームのやり方について、⑥日常生活での社会的スキルの使用を促す具体的な方法について、から構成されていた。また、毎回の集団 SST 授業の前後に大学院生と教師による話し合いも行われた。さらに、授業内容を3クラス間で一定に保つために、3クラスに共通の指導案を使用した。なお、その指導案は、授業の実践方法について十分な共通理解が得られるまで、関係教師と大学院生が検討を重ねて共同作成したものである。

集団 SST の実施方法

クラス単位の集団 SST を実施した。期間は平成17年5月より11月の約6ヶ月間であった。主に道徳や特別活動の時間を利用して、研修室や書道教室で行われた。集団 SST は、主に1回100分から成り(50分授業×2)、全8回実施された。ただし、第5回の1学期のまとめは50分授業であった。3クラスの各担任教師が授業者となって、副担任教師とのチームティーチングの方式で集団 SST の授業を行った。第1回のオリエンテーションは、3クラスの生徒を集めて学年全体で実施した。第2回目以後の授業の実施にあたっては、各クラスにそれぞれ1～2名の大学生や大学院生が参加し、クラス担任教師をサポートした。

毎回の授業は、以下の7つの要素から構成されていた。①適切な社会的スキルを用いることの重要性についての説明、②ウォーミングアップ、③問題となる場面の提示、④適切な社会的スキルのモデリング、⑤クラスメイトとの役割を交代しながら実施する行動リハーサルとフィードバック及び社会的強化、⑥社会的スキルの使用を促す活動、⑦日常生活での社会的スキル使用の奨励。これらは、コーチング法に基づいて行われた先行研究(たとえば、江村・岡安, 2003)とほぼ同一の要素であった。

訓練効果の査定測定

集団 SST の効果を査定するために、訓練前(4月下旬)と訓練後(11月下旬)に、生徒に対して社会的スキル、問題行動及び社会的適応状態を調べる自己評定尺度への回答を求めた。また、教師に対しては、社会的スキルと問題行動の教師評定尺度への回答を求めた。使用したのは以下の尺度であり、クラス担任に依頼しクラス単位で実施された。

1. 社会的スキル尺度

(1) 社会的スキル尺度（自己評定）

本研究では、戸ヶ崎他（1997）が作成した中学生用社会的スキル尺度から、「関係向上行動（10項目）」を使用した。各項目の質問（たとえば、「友達が失敗したら励ます」）に対する回答は、4段階（全然そうでない=1、あまりそうでない=2、ときどきそう=3、いつもそう=4）で求められた。項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。得点が高いほどそれらの行動を多く示すことを意味している。

(2) 社会的スキル尺度（教師評定）

自己評定尺度で用いた社会的スキル尺度から、因子負荷量の高い4項目を選んで作成した。教師は、各項目の質問（たとえば、「困っている友達を助ける」）に対して、4段階（全くみられない=1、少しみられる=2、ときどきみられる=3、よくみられる=4）で回答した。項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。

2. 問題行動尺度

(1) 問題行動尺度（自己評定）

戸ヶ崎他（1997）の尺度から、「関係参加行動（8項目）」と「関係維持行動（7項目）」の2つの下位尺度を使用した。本研究では、項目内容から、それぞれの下位尺度を「引っ込み思案行動」、「攻撃行動」と命名した。各項目の質問（たとえば、「友達に話しかけられない」）に対する回答は、4段階（全然そうでない=1、あまりそうでない=2、ときどきそう=3、いつもそう=4）で求められた。逆転項目の得点を変換して、下位尺度ごとに項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。各下位尺度の得点は、高いほどそれらの行動を多く示すことを意味している。

(2) 問題行動尺度（教師評定）

自己評定で使用した問題行動尺度から、各下位尺度ごとに因子負荷量の高い4項目を選んで「引っ込み思案行動（4項目）」と「攻撃行動（4項目）」の下位尺度を構成した。教師は、各項目の質問（たとえば、「友達に話しかけられない」）に対して、4段階（全くみられない=1、少しみられる=2、ときどきみられる=3、よくみられる=4）で回答した。下位尺度ごとに、項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。

3. 社会的適応尺度

(1) ソーシャルサポート尺度（自己評定）

ソーシャルサポート尺度は、岡安・高山（1999）が作成した中学生用メンタルヘルス・チェックリスト

（簡易版）の一部を使用した。このチェックリストは、ストレス症状、学校ストレッサー、ソーシャルサポートの3領域から構成されている。ソーシャルサポートの3領域から成る尺度であり、各項目について、4つのサポート源（父親、母親、担任の教師、友人）からのサポート知覚を評定するものである。各項目（たとえば、「あなたに元気がないと、すぐに気づいて励ましてくれる。」）に対して、それぞれのサポート源からのソーシャルサポートの期待を4段階（ちがうと思う=1、たぶんちがうと思う=2、たぶんそうだと思う=3、きっとそうだと思う=4）で評定させるものである。本研究では、そのうち友人のサポート源に対する評定を求めた。項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。得点が高いほど、友人からのサポートを強く受けていると知覚していることを意味する。

(2) 孤独感尺度（自己評定）

生徒の孤独感を査定するために、広沢・田中（1984）が作成した孤独感尺度から友人関係の下位尺度だけを使用した。これは10項目から成る尺度で、各項目（たとえば、「私（僕）のまわりには、あまり多くの友達がいない」）について4段階（あてはまらない=1、どちらかといえばあてはまらない=2、どちらかといえばあてはまる=3、あてはまる=4）で評定するものである。逆転項目の得点を変換して項目得点を加算した後、1項目あたりの平均得点を算出した。得点が高いほど、孤独感が強いことを意味する。

結 果

集団 SST 効果の分析では、有効回答した生徒の中から訓練前の社会的スキル尺度得点（自己評定）が3.5以上の生徒のデータを除いた。その理由は、訓練前の社会的スキルが3.5以上の生徒の場合、たとえ集団 SST によって社会的スキルが向上しても、社会的スキル尺度得点は天井効果のため、ほとんど上昇しないと考えたからである。以下の結果分析では、自己評定の場合には訓練前が3.5未満の生徒データ（ $n=79$ ）を、教師評定の場合には訓練前が3.5未満の生徒データ（ $n=51$ ）を使用した。

集団 SST の効果査定

Table 3は、各尺度得点について訓練前と訓練後の平均値と標準偏差（SD）を示したものである。各尺度得点別に t 検定を使用して訓練前と訓練後の差の検定を行った。その結果、自己評定では、社会的スキルに有意差（ $t(78)=2.79, p<.05$ ）がみられ、訓練前から訓練後にかけて有意に上昇していた。しかし、引っ込

Table 3 各尺度得点の平均値と標準偏差

	訓練前	訓練後
(1) 自己評定		
社会的スキル	2.93 (0.35)	3.07 (0.48)
引っ込み思案行動	1.66 (0.52)	1.65 (0.51)
攻撃行動	1.80 (0.46)	1.78 (0.58)
友人サポート	2.90 (0.93)	3.01 (0.85)
孤独感	1.93 (0.53)	1.92 (0.60)
(2) 教師評定		
社会的スキル	2.38 (0.49)	2.48 (0.57)
引っ込み思案行動	1.47 (0.54)	1.20 (0.41)
攻撃行動	1.66 (0.87)	1.33 (0.61)

み思案行動、攻撃行動、友人サポート、孤独感では、訓練前と訓練後の間に有意差はみられなかった。教師評定では、社会的スキルに有意傾向 ($t(50) = 1.69, p < .10$) がみられ、訓練前から訓練後にかけて上昇する傾向にあった。引っ込み思案行動 ($t(50) = 6.82, p < .001$) と攻撃行動 ($t(50) = 5.89, p < .001$) では有意差がみられ、どちらも訓練前から訓練後にかけて有意に低下していた。

下位群の分類

社会的スキル尺度得点の変化得点（訓練後の得点－訓練前の得点）を求め、生徒を上昇群、下降群、不変群に分類した。上昇群（29名）は、1項目あたりの変化得点が0.25以上の条件に、下降群（18名）は、変化得点が-0.25以下の条件に該当する生徒から構成された。不変群（32名）は、変化得点が中間（ $-0.25 < \text{変化得点} < 0.25$ ）の生徒から構成された。

分類の妥当性を確認するために、社会的スキル尺度得点について3（群）×2（時期）の分散分析を行った（Fig. 1）。なお、分散分析後の多重比較には、Ryan法 ($p < .05$) を用いた。その結果、群 ($F(2, 76) = 8.38, p < .001$) と時期 ($F(1, 76) = 13.28, p < .001$) の主効果および交互作用 ($F(2, 76) = 233.12, p < .001$) が有意であった。交互作用について下位検定を行った結果、上昇群と下降群における時期の単純主効果が有意であり、上昇群は訓練前から訓練後にかけて有意に上昇したのに対して、下降群は訓練前から訓練後にかけて有

意に減少していた。なお、不変群の差は有意でなかった。以上の結果から、本研究の下位群の分類の妥当性が示された。

下位群間の比較

自己評定の各尺度得点について3（群）×2（時期）の分散分析を行った（Fig. 2～5）。なお、分散分析後の多重比較には、すべてRyan法 ($p < .05$) を用いた。

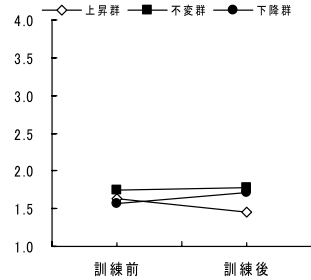


Fig.2 引っ込み思案行動

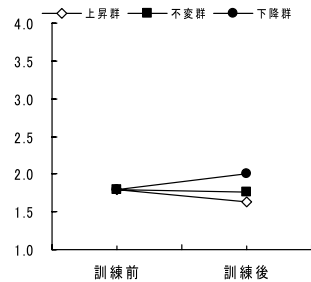


Fig.3 攻撃行動

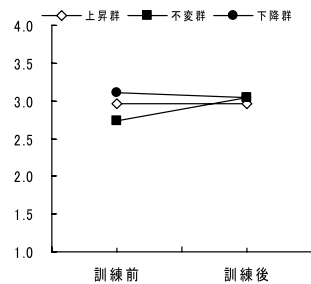


Fig.4 友人サポート

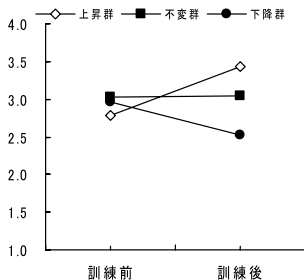


Fig.1 社会的スキル

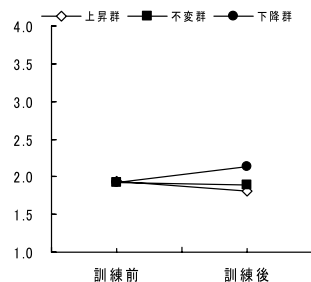


Fig.5 孤独感

その結果、引っ込み思案行動では交互作用 ($F(2, 76) = 2.65, p < .10$) に有意傾向がみられた。下位検定の結果、上昇群の引っ込み思案行動は、訓練前から訓練後にかけて低下する傾向にあった。攻撃行動では交互作用 ($F(2, 76) = 3.41, p < .05$) が有意であった。下位検定の結果、下降群の単純主効果が有意であり、下降群の攻撃行動は訓練前から訓練後にかけて有意に上昇していた。孤独感でも交互作用 ($F(2, 76) = 3.36, p < .05$) が有意であった。下位検定の結果、下降群の単純主効果が有意であり、下降群の孤独感は訓練前から訓練後にかけて有意に上昇していた。友人サポートでは、いずれの主効果も交互作用も有意でなかった。

自己評定と教師評定間の比較

自己評定と教師評定に共通に使用された4項目を用いて変化得点(訓練後の得点-訓練前の得点)を算出し、 t 検定を使用して自己評定と教師評定間の差の検

定を行った(Fig.6~8)。その結果、社会的スキルでは、自己評定と教師評定間に有意差はみられなかった。しかし、引っ込み思案行動 ($t(50) = 2.79, p < .01$) と攻撃行動 ($t(50) = 3.12, p < .01$) では、自己評定と教師評定間に有意差がみられ、どちらも教師評定の方が自己評定よりも訓練前から訓練後にかけて減少していた。これらの結果から、自己評定と教師評定は、社会的スキルの変化得点では一致するが、引っ込み思案と攻撃行動の変化得点では一致しないといえる。

次に、先述した下位群の分類基準に基づいて生徒を上昇群(23名)、下降群(17名)、不変群(11名)に分類して、群ごとに自己評定と教師評定の差の検定を行った(Fig.9~11)。その結果、社会的スキルでは、上昇群 ($t(22) = 4.07, p < .01$) および下降群 ($t(16) = 5.54, p < .001$) において両評定間に有意差がみられた。上昇群では、自己評定が教師評定よりも訓練前から訓練後

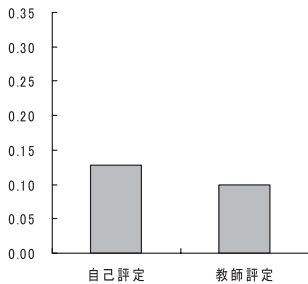


Fig. 6 訓練前後の社会的スキル変化得点

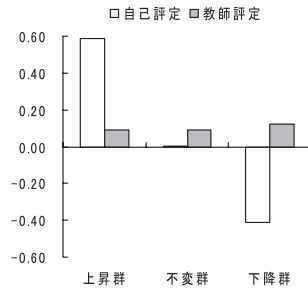


Fig. 9 群別の社会的スキル変化得点

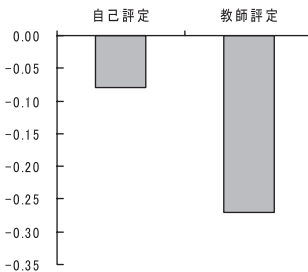


Fig. 7 訓練前後の引っ込み思案行動変化得点

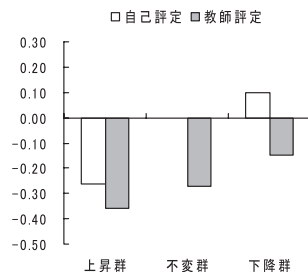


Fig. 10 群別の引っ込み思案行動変化得点

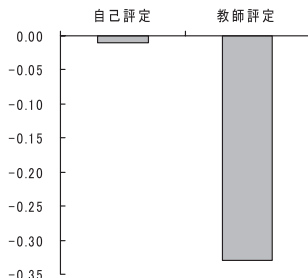


Fig. 8 訓練前後の攻撃行動変化得点

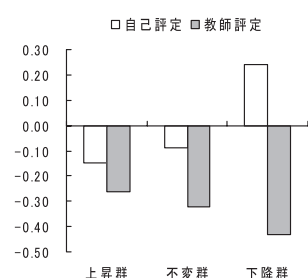


Fig. 11 群別の攻撃行動変化得点

にかけて大きく増加していた。下降群では、訓練前から訓練後にかけて自己評定は低下していたが、教師評定は上昇していた。引っ込み思案行動では、下降群 ($t(16) = 2.49, p < .05$) に有意差がみられ、自己評定は訓練前から訓練後にかけて上昇していたのに対し、教師評定は低下していた。なお、不変群 ($t(10) = 1.94, p < .10$) にも有意傾向がみられた。攻撃行動では、下降群 ($t(16) = 3.96, p < .001$) に有意差がみられ、訓練前から訓練後にかけて自己評定は上昇しているのに対し、教師評定は低下していた。

考 察

本研究の第1の目的は、社会的スキルの変化得点に基づいて上昇群と下降群の抽出を試み、集団 SST を通して社会的スキルが上昇した生徒と下降した生徒の特徴差を明らかにすることであった。あわせて、本研究の結果と江村・岡安 (2003) の結果を比較することによって、江村・岡安 (2003) の結果の普遍性を検討した。

まず本研究の上昇群と下降群の違いを列挙すると、次のようになる。上昇群は、訓練前から訓練後にかけて自己評定では社会的スキルの有意な上昇と引っ込み思案行動の低下傾向を示した。それに対して、下降群は訓練前から訓練後にかけて自己評定では社会的スキルの有意な低下および攻撃行動と孤独感の有意な上昇を示した。要するに、社会的スキルの上昇群では、問題行動の低減というポジティブな変化がみられた。それに対して、社会的スキルの下降群では問題行動の増加だけでなく、孤独感の上昇など社会的適応尺度にもネガティブな変化が認められた。

江村・岡安 (2003) でも、社会的スキルの上昇群では社会的適応尺度にポジティブな変化がみられたのに対して、社会的スキルの下降群では社会的適応尺度にネガティブな変化がみられている。社会的スキルの変化と社会的適応尺度の変化の対応関係は、江村・岡安 (2003) と本研究間で一致している。このことから、江村・岡安 (2003) の結果は、江村・岡安 (2003) に特有の結果ではなく、少なくとも中学生に対する集団 SST 研究ではある程度の普遍性を示唆する結果といえる。

中学生に対する集団 SST 研究では、集団 SST の効果を査定する場合に、対象集団の全体平均値を使用することが多い。しかし、集団平均値は社会的スキルが大きく上昇した者、大きく下降した者、あまり変化しなかった者など多様な個人差を集約した結果である。江村・岡安 (2003) と本研究の結果は、集団平均値だ

けを使用して集団 SST の効果を査定する場合には、誤った結論を導く可能性が高いことを示唆する。中学生を対象とする今後の集団 SST 研究では、本研究や江村・岡安 (2003) の上昇群や下降群のような下位群を比較検討することが望ましいと考えられる。

本研究の第2の目的は、生徒の自己評定の他に、教師による他者評定を実施し、集団 SST による社会的スキルや問題行動の変化が、自己評定と教師評定間で、どの程度一致するのかを明らかにすることであった。Fig6～8からもわかるように、社会的スキルでは、自己評定と教師評定間には差がみられなかったが、引っ込み思案行動と攻撃行動では両者の評定間に差がみられた。教師は生徒の問題行動が低下したと評定した。また、各下位群における自己評定と教師評定を比較すると、上昇群の結果は次のようにまとめられる。社会的スキルにおいては、自己評定と教師評定間には差があり、自己評定の方が教師評定よりも上昇する結果となった。しかし、両評定ともにプラス方向の変化となっている。引っ込み思案行動と攻撃行動では、自己評定と教師評定間の結果に差はなく一致していた。他方、下降群の結果をまとめると、社会的スキル、引っ込み思案行動、攻撃行動のすべてにおいて自己評定と教師評定間に差があり、一致していなかった。どの尺度においても、自己評定はネガティブな変化を示すのに対して、教師評定はポジティブな変化を示していた。

下降群の自己評定と教師評定が一致しない理由については、いくつかの可能性が考えられる。第1の可能性は中学生では個人差が大きくなり、下降群の生徒が集団 SST に対して、あまり積極的に取り組まなかったという可能性である。思春期の時期は、大人に対する反発や周囲の目を過剰に意識する傾向があることから、学級全員で取り組む集団 SST に対して、恥ずかしさや反発を感じて評定が低下したとも考えられる。この解釈は本研究の社会的スキル下降群の全員に該当するとは限らないので、下降群がどのような理由で下降したかは今後の検討課題である。しかし、本研究の下降群の結果は、中学生を対象とした集団 SST では、下降群がネガティブな自己評定を行う傾向にあること、この傾向が自己評定の学級平均値にも影響する可能性があることを示した。今後の集団 SST の研究では、下降群に対する訓練場面や訓練方法の改善を検討しなければならない。

第2の可能性としては、教師期待効果が挙げられる。本研究の教師評定は、集団 SST の授業者である教師の評定であった。教師自身が授業を担当した場合には、ポジティブな授業効果を期待するので、社会的

スキルの教師評定は全般的に高まり、問題行動に対する教師評定は全般的に低下すると考えられる。下降群では教師期待効果によって教師評定がポジティブ方向に変化し、ネガティブ方向へ変化した自己評定との間に大きな相違を引き起こしたと解釈される。今後は、集団 SST に参加しない第三者の評定、あるいは一緒に集団 SST に参加した仲間からの評定を加えて多面的に効果査定をする必要があると考えられる。

引用文献

- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol.1. New York: Plenum Press.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 藤枝静暁・相川充 (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.
- 広沢俊宗・田中國夫 (1984). 異なった関係における孤独感尺度の構成 関西学院大学社会学部紀要, 49, 127-136.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 (2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金山元春・中台左喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 (2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域), 52, 259-266.
- Lindeman, D. P., Fox, J. J., & Redelheim, P. S. (1993). Increasing and maintaining withdrawn preschoolers' peer interactions: Effects of duple prompting and booster session procedures. *Behavioral Disorders*, 19, 54-66.
- Merrell, K. W., & Gimpel, A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 中台左喜子・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 (教育人間科学関連領域), 52, 267-271.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-83.
- 岡安孝弘・高山巖 (1999). 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 73-84.
- 佐藤正二 (1996). 子どもの社会的スキルトレーニング 相川充・津村俊充 (編) 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する— 誠信書房 pp.173-200.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 (1993). 引っ込み思案幼児の社会的スキル訓練—コーチング法の適用とその維持効果— 宮崎大学教育学部研究紀要教育科学, 75, 13-26.
- 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.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, 9-19.
- 庄司一子 (1991). 社会的スキル尺度の検討—信頼性・妥当性について— 教育相談研究, 29, 18-25.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997). 中学生の社会的スキルと学校ストレスの関係 健康心理学研究, 10, 23-32.
- 渡邊朋子・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・立元 真 (2000). 児童・生徒の社会的スキル能力と学校適応に関する研究 国富町教育委員会研究報告書
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 195-205.