

幼児の集団ソーシャルスキルトレーニング — 長期効果の検討 —

清水 寿代¹

Long-term Maintenance of a Classroom-Based Social Skills Training for Preschool Children.

Hisayo SHIMIZU

Abstract: The present study examined long-term maintenance of classroom-based Social Skills Training (SST) on preschool children. Twenty-six preschool children (4-5 age) participated in six sessions of SST. The target social skills were positive social initiations and responses. The coaching procedure comprised instruction, modeling, behavioral rehearsal, feedback, and reinforcement. The results indicated maintenance of intervention effects in teacher-rated social skills, problem behavior, and social behaviors assessed through behavior observations. At 1 year follow-up there were improvements on teacher-rated problem behaviors (aggressive/disruptive behavior and inattention/hyperactive behavior) for classroom-based intervention for boys.

Key Words: long-term maintenance, preschool children, classroom-based social skills training

目 的

いじめや不登校、学級崩壊など子どもの学校不適応は大きな社会問題となっている。この問題に対する1つの方策として、子どもの対人関係の改善をめざした社会的スキル訓練 (Social Skills Training, 以下 SST と略す) が実施されている。従来 SST は、社会的スキルの不足のために社会的不適応を示す子どもに対して、治療的な立場から、個別あるいは小集団で実施されてきた (佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)。近年では、学校不適応や問題行動を未然に防ごうとする立場が重視されるようになり、(金山・佐藤・前田, 2004)、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いく (藤枝・相川, 2001; 後藤・佐藤・高山, 2001; 石川・小林, 1998)。

金山・日高・西本・渡辺・佐藤・佐藤 (2000) は、集団 SST のメリットについて以下の4点

を挙げている。第1に、集団 SST は、従来の SST のように特定の子どもだけを対象とするのではなく、学級内の全員の子どもを対象としているため、学級のすべての子どもが社会的スキルの学習機会を得ることができる。第2に、集団 SST は学級場面で行われるため、日常生活場面に近似した状況を設定することが可能であり、訓練効果を促進することができる。第3に、集団 SST では、学級内のすべての子どもが共通の社会的スキルを学習するため、相互の行動上の変化に気づきやすく、日常場面で、仲間の適切なスキルの実行にフィードバックを与えることが期待できる。最後に、集団 SST は、個別や小集団による訓練よりもはるかに多くの子どもを同時に訓練することができるという点で実用性、効率性に優れているという点である。

これまで、集団 SST に関する研究は、小学生や中学生を対象に実施されてきた。金山ら (2000) は、小中学校で検討されている集団 SST の試みはもっと年少の幼児に対しても効果が期待できるだろうし、また意義も大きいと指

1 広島大学教育学研究科附属幼年教育研究施設

摘している。金山ら（2000）は、幼児に集団 SST を行う意義として、①子どもの仲間集団は小学校中学年以降になると、評判の偏りや徒党の形成が顕著になること、②それに伴って、集団の周辺に位置する子どもが仲間集団に加わり、仲間の社会的受容を得ることが加齢とともにだんだんと困難になっていることをあげ、こうした制約が仲間集団の中でまだ生まれていない幼児期の子どもを対象とすれば、集団 SST の効果は一層高まるとしている。

そこで金山ら（2000）は、保育所に通う年中児 1 学級に対して「適切な働きかけ」および「適切な応答」をターゲットスキルとしたコーチング法による集団 SST を行った。その際、集団 SST の効果の般化を促進させるために、教室でのスキルトレーニングと、自然な自由遊び場面でのスキルトレーニングを交互に繰り返すプログラムを実施した。その結果、保育者による社会的スキル評定の「協調スキル」「社会的働きかけスキル」「教室活動スキル」において得点の増加が確認された。また、自然な自由遊び場面での行動観察のデータから、適切な働きかけ、適切な応答、仲間とのやりとりの増加が確認された。これらの結果から、幼児は集団 SST を通してソーシャルスキルを獲得し、さらに習得したスキルを自然場面に般化させていたことが示唆された。

これまでの集団 SST 研究は、小学校や中学校で実施されることが多く、その効果が実証されてきた。上記の金山ら（2000）の研究により、集団 SST が幼児に対しても効果があることが示された。しかしながら、金山ら（2004）は単一のトレーニングが学級集団全員に対して適用された場合、その効果には個人差があることを指摘している。つまり、ある子どもに効果がある一方、効果がみられない子どももいるということである。

これに対して岡村・金山・佐藤・佐藤（2009）は、どのような特徴をもつ幼児に集団 SST の効果が認められるかを検討するために、訓練前の社会的スキルの程度によって社会的スキル「高群」「中群」「低群」の 3 群に分けて検討を行った。ターゲットスキルは、「積極的な聞き方」「社会的働きかけ、応答」「あたたかい言葉かけ」とし、教室でのスキルトレーニングと自由遊び場面でのスキルトレーニングを交互に行った。その結果、教師による社会的スキル評定の「社会的スキル領域総得点」「社会的働きかけスキ

ル」の得点の増加が社会的スキル低群にみられ、自然な自由遊び場面での行動観察のデータの「協調的行動」の増加が社会的スキル低群・中群にみられた。このことから、集団 SST は、社会的スキル低群だけではなく、すでにソーシャルスキルを獲得している中群にも有効であったことが示唆された。

さて、金山ら（2000）や岡村ら（2009）の研究により、幼児への集団 SST が学級集団全体の社会的スキルのレベルを向上させること、集団 SST の効果は社会的スキルレベルの低い幼児だけでなく、スキルレベルが平均的な幼児にも効果があることが示された。しかしながら、この 2 つの研究は、集団 SST の前後でその効果を検討したものであり、効果が長期的に持続するののかについては検討されていない。集団 SST 研究においては、トレーニング効果の般化や維持を促進させることが課題とされている。しかしながら、幼児への集団 SST の効果がトレーニング直後だけではなく、長期的に持続するののかについて検討した研究はほとんどない。したがって、本研究では、幼児への集団 SST を実施し、その効果がトレーニング実施から 1 年後にも持続しているかどうかを検討する。

金山ら（2000）では、訓練効果を般化させるために、教室でのスキルトレーニングと、自然な自由遊び場面でのスキルトレーニングを交互に繰り返すプログラムを実施している。しかしながら、自然な自由遊び場面でのスキルトレーニングでは、スキル使用の機会が生じなければトレーニングを行うことができないことやトレーニングが特定の子どもに限定されるという課題がある。したがって、本研究では効果の持続を目指すために、比較的自由な場面で学級全員がトレーニングを受ける機会を意図的に設けるために、保育活動場面でのスキルトレーニングをプログラムに加えることとする。

方法

対象児 兵庫県内の幼稚園において実施された集団 SST に参加した幼児 26 名（男児 9 名、女児 17 名）であった。集団 SST は 2010 年 10～11 月に実施された。

訓練前査定 本研究では、SST の効果を査定するために、訓練前に対象児全員の社会的スキルについて、行動観察と教師による社会的スキル評定を実施した。

(1) 行動観察

①手続き 行動観察は、すべて自由遊び時間中に、1日1セッション10分として2セッション実施した。対象児の行動観察はすべてビデオ収録された。ビデオカメラで撮影する際、対象児と一緒に遊んでいる仲間がすべて撮影できること、対象児の表情がわかること、また、対象児と仲間との会話の内容が聞き取れること、などの基準を満たす位置から対象児および仲間の行動を収録し、社会的相互作用の文脈を把握できるようにして観察した。なお、観察においてある幼児が観察対象となる10分間は、他児は仲間であり、その仲間が観察対象となれば、先の幼児は仲間となった。

②セッティング 行動観察は、自由遊び時間中に園庭で行われた。

③行動観察カテゴリー 幼児1名につき自由遊び時間中に1日1セッション10分間の直接観察を実施した。行動観察された4つの行動観察カテゴリーとその定義は、以下のとおりである。(a) 働きかけ：仲間に対して言語的、非言語的な働きかけをする、(b) 応答：仲間からの働きかけに言語的、非言語的に適切に応答する、(c) 協調遊び：ブロック遊びやごっこ遊びなど、仲間とのやりとりのある遊びをする行動、(d) 並行遊び：仲間と同じ遊びをしているが、そこにやりとりはない行動、(e) 孤立行動：1人で固定遊具やおもちゃなどで遊ぶ、遊んでいる仲間の近くに1人でいて、関心をもってその様子を見ているが、活動には参加せず遊びもしない行動、1人でいて仲間から離れた所にいたり、目的もなく歩きまわる行動、であった。分析は、10分間の観察時間を10秒1ブロックとして60ブロックに分け、インターバル記録法（アルパート&トルートマン、1992）を用いて行った。

(2) 教師による社会的スキルの評定

本研究では、集団 SST の社会的妥当性を確認するために、担任教師によって、訓練前に幼児の社会的スキルの評定が行われた。

本研究で使用した幼児用社会的スキル評定尺度は、渡邊・岡安・佐藤（1999）によって標準化された、教師評定用の社会的スキル尺度の幼児版である。この尺度は、社会的スキル領域と問題行動領域から構成され、社会的スキル領域（25項目）の下位尺度は、社会的働きかけスキル（8項目）、自己コントロールスキル（5項目）、協調スキル（5項目）、教室活動スキル（7項目）の4尺度であり、問題行動領域（15項目）の下

位尺度は、不安・引っ込み思案（6項目）、攻撃・妨害（5項目）、不注意・多動（4項目）の3尺度である。評定方法は、頻度の5点尺度（まったくみられない＝1、少しみられる＝2、ときどきみられる＝3、よくみられる＝4、非常によくみられる＝5）である。

ターゲットスキル

本研究では、はじめに保育者との面談を行い、学級の現状と子どもに必要なスキルを挙げてもらった。その後、行動観察カテゴリーに基づいて分類した行動観察データ及び教師評定尺度の情報を参考にしながら、子どもにとって負担の少ない、当面改善すべきスキルを検討した。その結果、社会的働きかけスキル（仲間の入り方、仲間の誘い方、あたたかい言葉かけ）と応答スキルがターゲットスキルとして選定された。

社会的働きかけスキルは、対象児自身から社会的相互作用を始発させるスキルであり、仲間集団へのエントリーを中心としながら、仲間への積極的な働きかけの方法を指導することとした。ただし、社会的働きかけは、単に積極的に相互作用を働きかけていくだけでなく、働きかける相手の感情を理解し、その状況に適した働きかけを行い、さらにはこちらの感情を相手に伝えることも重要であると思われる。このように、相手の感情や要求を理解し、状況に適した働きかけを行うことは、仲間との社会的相互作用を維持するために必須のスキルである。そこで、本研究では、社会的働きかけスキルの重要な要素として、仲間の入り方、仲間の誘い方、あたたかい言葉かけスキルをターゲットスキルとして選択した。もうひとつのターゲットスキルである適切な応答スキルは、仲間との相互作用を維持・促進するために重要なスキルである。ここでは、適切な社会的スキルを表出した仲間に対して、好意的で適切な反応を返すことを目標とした。

社会的スキル訓練

(1) セッティング 集団 SST は教室と自然な自由遊び場面を使って実施した。訓練期間は約3週間であり、その間に3セッションの訓練が行われた。本訓練には2名の教員が参加した。集団 SST のトレーナーは、学級担任が担当し、ロールプレイの実践や子どもたちへの個別の声かけは、学級補助の教師が担当した。集団 SST の実施にあたっては、幼児の発達段階に留意し

次の3点を工夫した。①幼児が理解できる言葉を使用すること、②モデリングの際にはモデルの行動のポイントがよくわかるように、言葉での説明を添えること、③教室で学んだスキルが自分の日常の行動と結びつくように、自然な場面での指導を行うこと、であった。

(2) 教室での集団 SST (手続きと要素) 教室における訓練は1セッション20～30分として実施した。それぞれのセッションは、①適切な社会的スキルを用いることの重要性の説明、②紙芝居などによる問題となる対人場面の提示、③登場人物の行動についての説明、④適切な社会的スキルのモデリング、⑤トレーナーと対象児が役割の交替をしながら実施する行動リハーサルとフィードバックおよび社会的強化、⑥自然場面での積極的な協調遊びへの参加と社会的スキルの自発的な使用の奨励、の6つの要素から構成された。

(3) 保育活動場面での SST (手続きと要素) 保育活動場面での SST は、1セッション15～20分として体育館で実施した。ここでは、スキルを使用するゲームが行われた。ゲームはターゲットスキルを使用するようにルールが決められており、活動をしながら楽しい雰囲気の中でターゲットスキルを練習する機会を意図的に設けた。

(4) 自由遊び場面での SST (手続きと要素) 自由遊び場面における訓練は、1セッション20～30分として園庭での自由遊び時間を使って実施した。自由遊び場面での SST では、進行中の遊びを邪魔しないように、教師が観察しながら、必要に応じてプロンプトやフィードバックなどの介入を行い、自由遊び場面においてターゲットスキルの使用が般化することを目指した。

訓練の概要

第1セッション：「仲間の入り方」

第1セッションは、仲間の入り方のスキルを教示した。まず、トレーナー2名が、ペープサートを用いて問題場面の提示を行った。アンパンマンが友達遊びの輪の中に加わりたいが、どうしたらよいかかわからず遠くから眺めているという内容であった。アンパンマンはどのようにすると仲間の遊びの輪の中に入れてもらうことができるのかを考えさせ、上手な仲間の入り方ができることは、お友達と楽しく遊ぶことに役立つことを教示した。この問題の提示と教示が終了すると、仲間の遊びの輪の中に入りたい

ときは「相手に近づいて」、「相手の目をみて」、「相手に聞こえる声で」、「笑顔で」というポイントを大事にして、仲間に入れてということが大切であることをおさえた。その後、仲間入りスキルを使用しなければ進行しないルールからなるゲームを行った。ここでは、ゲームのなかで学習したスキルを楽しみながらリハーサルできる機会が提供された。その際、仲間入りスキルの3つのポイントを強調し、社会的スキルの実行に対して賞賛した。最後に、そのスキルを日常場面でも使用するように促した。

第2セッション：「仲間の誘い方」

第2セッションは、仲間の誘い方のスキルを教示した。まず、トレーナー2名が、ペープサートを用いて問題場面の提示を行った。食パンマンとカレーパンマンが2人で遊んでいるときに、1人でさみしそうにしているアンパンマンを見つけたという内容であった。食パンマンとカレーパンマンはアンパンマンを遊びに誘うにはどのようにするとよいかを考えさせ、友達の輪の中に入れて一人で遊んでいるお友達がいるときには、積極的に遊びに誘うことでお友達と楽しく遊ぶことに役立つことを教示した。この問題の提示と教示の終了後は、第1セッションと同様に、仲間を遊びに誘うときは「相手に近づいて」、「相手の目をみて」、「相手に聞こえる声で」、「笑顔で」というポイントを大事にして、一緒に遊ぼうということが大切であることをおさえた。その後、第1セッションと同様に、仲間を誘うスキルを使用しなければ進行しないルールからなるゲームを行った。

第3セッション：「あたたかい言葉をかける」

第3セッションでは、友達にあたたかい言葉や優しい言葉をかけてあげることの大切さについて気づかせ、あたたかい言葉のかけ方についてのスキルを教示した。まず、トレーナーは、怪我をしてしまった男の子が、ある友達から「包帯なんて格好悪い」と言われ泣いてしまう場面と、別の友達から「大丈夫？早く良くなってね」と話し掛けられる場面を提示した。提示後、対象児にそれぞれの場面で男の子がどんな気持ちだったかを尋ね、人に伝える言葉には寂しくなる言葉と嬉しくなる言葉があり、あたたかい言葉をかけることによって、言った人も言われた人も気持ちがよくなることに気づかせた。その後、小グループに分かれ、様々な場面の絵を用

いてロールプレイを行った。場面の絵には、一生懸命花に水をあげている子と、腹痛で苦しんでいる子、友達の輪に入りたそうにしている子などが描かれており、それぞれの場面に適した言葉をかけるリハーサルを行った。その際、上手にできた子どもには賞賛を与え、適切なスキルの実行を強化した。

訓練後査定 訓練後査定は、訓練終了直後に実施した。査定手続きは、訓練前査定と同様で、対象児全員の社会的スキルを行動観察と保育者による社会的スキル評定によって測定した。

結果

1. 行動観察

(1) 社会的行動

Table 1は、社会的行動得点の平均と標準偏差を示したものである。集団 SST の効果を検討するために、性別（男児・女児）と測定時期（SST 前・SST 後・1年後）を独立変数とし、社会的行動得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。

その結果、時期の主効果が適切な働きかけにおいてみられ ($F(1,24)=23.49, p<.001$)、SST 前の得点は SST 後および1年後よりも低かった ($p<.001$)。また、適切な応答においても認められ ($F(1,24)=16.62, p<.001$)、1年後の得点は、SST 前および SST 後の得点よりも高かった。なお、性別の主効果および交互作用はいずれも認められなかった。

(2) 遊び行動

Table 2は、遊び行動の平均と標準偏差を示したものである。集団 SST の効果を検討するために、性別（男児・女児）と測定時期（SST 前・SST 後・1年後）を独立変数とし、遊び行動得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。

その結果、時期の主効果が協調遊びにおいてみられ ($F(1,24)=13.61, p<.001$)、SST 前の得点は SST 後および1年後の得点よりも低かった ($p<.001$)。また、並行遊びにおいても認められ ($F(1,24)=8.86, p<.001$)、1年後の得点が SST 前および SST 後の得点よりも高かった ($p<.001$)。同様に、孤立遊びにおいてもみられ ($F(1,24)=3.58, p<.001$)、1年後の得点が SST 前の得点よりも低かった ($p<.05$)。なお、性別の主効果および交互作用はいずれも認められなかった。

2. 保育者による社会的スキルの評定

(1) 社会的スキル領域の変化

Table 3は、社会的スキル領域下位尺度得点の平均と標準偏差を示したものである。集団 SST の効果を検討するために、性別（男児・女児）と測定時期（SST 前・SST 後・1年後）を独立変数とし、社会的スキル領域下位得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。

その結果、時期の主効果が社会的働きかけ ($F(1,24)=3.05, p<.10$)、自己コントロール ($F(1,24)=3.64, p<.05$)、協調スキル ($F(1,24)=17.79, p<.001$) において認められ、社会的働きかけおよび自己コントロールは SST 前よりも SST 後の得点が高く ($p<.05$)、協調スキルは SST 前よりも SST 後および1年後の得点が高かった ($p<.05$)。性別の主効果および交互作用はいずれも認められなかった。

(2) 問題行動領域の変化

Table 4は、問題行動領域下位尺度得点の平均と標準偏差を示したものである。集団 SST の効果を検討するために、性別（男児・女児）と測定時期（SST 前・SST 後・1年後）を独立変数とし、問題行動領域下位得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。

その結果、時期の主効果が不安・引込み思案 ($F(1,24)=6.14, p<.001$)、攻撃・妨害 ($F(1,24)=6.19, p<.05$)、不注意・多動に認められ ($F(1,24)=19.04, p<.001$)、いずれも1年後の得点が SST 前および SST 後の得点よりも低かった。また、攻撃・妨害得点に性別の主効果が認められ ($F(1,24)=3.67, p<.10$)、男児の得点が女児よりも高かった。

交互作用が攻撃・妨害得点においてみられ ($F(1,24)=5.36, p<.05$)、男児の1年後の得点は SST 前および SST 後よりも低かった ($p<.05$)。また、不注意・多動にも認められ ($F(1,24)=6.87, p<.01$)、男児の1年後の得点は SST 前および SST 後よりも低かった ($p<.05$)。

考察

本研究の目的は、幼児への集団 SST を行い、その効果が1年後に持続しているかを検討することであった。主な結果は以下のとおりである。

(1) 行動観察の結果より、働きかけの頻度は SST 前よりも SST 後および1年後のほうが多く、応答も1年後の頻度が SST 前および SST 後よりも多いことが示された。

(2) 行動観察の結果より、協調遊びは SST 前

Table 1 社会的行動の変化

	SST 前		SST 後		1 年後		主効果 時期
	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	
適切な働きかけ	0.10 (0.05)	0.07 (0.09)	0.22 (0.07)	0.18 (0.08)	0.27 (0.13)	0.26 (0.15)	23.50*** SST 前< SST 後, SST 前< 1 年後
適切な応答	0.06 (0.05)	0.04 (0.05)	0.05 (0.05)	0.10 (0.07)	0.17 (0.069)	0.19 (0.11)	16.62*** SST 前< 1 年後, SST 後< 1 年後

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 2 遊び行動の変化

	SST 前		SST 後		1 年後		主効果 時期
	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	
協調遊び	0.25 (0.14)	0.21 (0.20)	0.42 (0.28)	0.46 (0.25)	0.51 (0.15)	0.46 (0.30)	13.61*** SST 前< SST 後, SST 前< 1 年後
並行遊び	0.50 (0.27)	0.41 (0.25)	0.38 (0.191)	0.39 (0.16)	0.11 (0.22)	0.18 (0.22)	8.86** SST 前< 1 年後, SST 後< 1 年後
孤立遊び	0.19 (0.18)	0.38 (0.35)	0.15 (0.19)	0.14 (0.17)	0.14 (0.23)	0.07 (0.13)	3.58* SST 前< 1 年後

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 3 社会的スキルの変化

	SST 前		SST 後		1 年後		主効果 時期
	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	
働きかけ	22.33 (3.46)	21.59 (5.69)	23.78 (4.68)	22.24 (6.20)	24.11 (3.37)	21.88 (3.82)	3.05+ SST 前< SST 後
自己コントロール	11.11 (3.14)	12.76 (3.60)	12.11 (2.71)	13.12 (3.46)	12.00 (2.29)	11.65 (2.32)	3.64* SST 前< SST 後
協調	13.78 (2.64)	15.76 (3.13)	14.67 (2.24)	16.29 (3.26)	17.67 (2.74)	17.41 (3.55)	17.79*** SST 前< SST 後< 1 年後
教室活動	17.78 (3.53)	18.88 (4.51)	17.89 (3.59)	18.88 (4.53)	19.22 (2.22)	19.65 (3.24)	

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 4 問題行動の変化

	SST 前		SST 後		1 年後		主効果 時期	交互作用
	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)	男児 (n=9)	女児 (n=17)		
不安・引っ込み思案	8.67 (1.66)	9.71 (3.46)	9.11 (2.03)	9.59 (3.52)	6.56 (0.73)	8.41 (2.58)	6.14** SST 前< SST 後, SST 前< 1 年後	
攻撃・妨害	9.56 (5.00)	6.35 (1.94)	9.22 (4.49)	6.12 (1.73)	5.89 (1.83)	6.29 (1.99)	6.19** SST 前< SST 後	5.36*
不注意・多動	8.00 (2.24)	5.76 (2.54)	7.67 (2.12)	5.71 (2.47)	4.56 (0.53)	4.82 (2.22)	19.04*** SST 前< SST 後< 1 年後	6.87**

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

よりも SST 後および 1 年後のほうが多く、並行遊びも SST 前および SST 後よりも 1 年後のほうが多かった。一方、孤立遊びは SST 前よりも 1 年後のほうが低いことが示された。

(3) 教師評定より協調スキル得点において 1 年後の得点が SST 前および SST 後よりも高いことが示された。

(4) 教師評定より男児の攻撃・妨害得点および不注意・多動得点において、SST 前および SST 後よりも 1 年後の得点が低いことが示された。

以上のことから、本研究で行われた集団 SST は、行動観察データ及び教師による社会的スキル評定と問題行動評定の結果より集団 SST 後にスキルの向上が認められたことから訓練効果

が示されたといえよう。集団 SST では、学級の子ども全員が共通の社会的スキルを学習するため、一人ひとりの子どもが適切な社会的スキルを身につけると同時に、周囲の子どもも同様に社会的スキルが促進されるというメリットがある。それによって、子ども相互のフィードバックが可能となり、社会的スキルの低い幼児が、周囲の子どもから自らのスキルの実行に対して肯定的なフィードバックを得る機会が高まったことが推測された。

さて、本研究では、集団 SST の効果が 1 年後にも持続しているかどうかを検討した。結果を見てみると、行動観察の結果より、応答の頻度はトレーニング前よりも 1 年後の方が多いこ

とが示され、遊び行動においても協調遊びや並行遊びはトレーニング前よりも1年後の方が増加していることが示された。一方、孤立行動は、トレーニング前に比べて1年後は減少していることが明らかにされた。同様に、教師による社会的スキル評定において、協調スキルがトレーニング前及びトレーニング後よりも1年後の得点が高くなっていった。このように、行動観察データ及び教師評定のどちらにおいても1年後の社会的スキルの向上が認められたことから、本研究で実施した集団SSTが長期的な効果をもたらすことが示された。

本研究では、集団SSTの長期的な効果を促すために、保育活動の中で、スキルを使用する機会を意図的に設定した。これによって、従来は、自然場面において偶発的に生じた数少ない機会で行ってきたスキル指導を、より徹底して実施することが可能になった。このように、学級のすべての子どもたちが同じようにスキルの練習をすることにより、スキルを使用することへの動機づけが全体的に高まったのかもしれない。さらに、自由遊び場面では従来と同様に、教師が子どもたちのスキル使用を奨励し、修正の必要がある場合は、その都度指導がなされていた。後藤・佐藤・佐藤(2000)の研究においても、担任教師が集団SST以外の日常生活場面で、児童の社会的スキルの使用を奨励したり、児童が社会的スキルを使用できる機会を与えるなど、積極的にサポートをしていた。集団SSTの効果を高めるためには、日常場面での社会的スキルの使用を維持させる取り組みが必要である。本研究では、保育活動に意図的にスキル指導を取り入れた点や自由遊び場面での機会利用型の指導が、集団SSTの長期的な効果をもたらしたことが示唆された。

本研究では、教師評定の結果より男児の攻撃・妨害得点および不注意・多動得点において、SST前およびSST後よりも1年後の得点が低いことが示された。本研究の集団SSTでは、社会的スキルの向上を目指していたため、問題行動の改善は直接のターゲットとされていなかった。それにもかかわらず、男児の攻撃行動が改善された理由として考えられるのは、本研究でターゲットとされたスキルが問題行動と拮抗するスキルだった可能性が考えられる。

集団SSTを開始する前の教師の話及び行動観察の結果から、対象となった学級は、協調遊びが極端に少ないことが明らかにされていた。

4歳から5歳にかけて幼児の遊びは並行遊びから協調遊びへと変化し、協調遊びの増加につれて仲間同士のいざこざも増えてくる。本研究では、協調遊びを促すスキルとして、仲間の入り方、仲間の誘い方、あたたかい言葉かけがターゲットスキルとして選定された。並行遊びが主に行われていたこの時期に協調遊びに使用されるスキルを習得することにより、並行遊びから協調遊びへの移行がスムーズに行われた可能性が考えられる。それによって、問題行動が生じる機会そのものが減少したのかもしれない。

また、本研究では、担任教師が集団SSTの後も継続して自由遊び場面でスキル指導を行ったことも男児の問題行動の低減につながった可能性がある。教師は、スキルの使用を奨励するだけではなく、男児のいざこざ場面で話し合いによって問題を解決するよう試みていた。このような教師の指導により、1年後に、男児は攻撃的でない解決法を子ども同士で話し合うことができるようになっていた。SST研究ではトレーニング効果の維持・般化が課題とされているが、本研究によって教師のかかわり方がトレーニング効果の維持・般化に影響することが示唆された。今後は、維持・般化を促進させるための手続きとして、教師のかかわり方を検討する必要がある。

本研究では、遊び行動が並行遊びから協調遊びへと移行する年中の時期に集団SSTを実施し、その効果が1年後にも持続していることが確認された。また、男児については問題行動の改善も示された。このような結果が得られた要因の1つとして、集団SSTの実施時期が挙げられる。介入研究において、効果を最大にするためには、どの時期にどのような介入を実施すると最も効果的かについて検討する必要がある。今後は、両者を含めた検討を行うことによって、幼児への集団SSTの効果をさらに高めることが期待される。

引用文献

- アルバート, P. A. & トルトマン, A. C. 佐久間 徹・谷晋二(監訳) 1992 はじめての応用行動分析 二瓶社 (Alberto, P. A. & Troutman, A. C. 1986 *Applied Behavior Analysis for Teachers*: 2th ed. Columbus: Merrill.)
- 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.
- 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—小集団による適用効果の検討— カウンセリング研究, **31**, 300-309.
- 金山元春・日高 瞳・西本史子・渡辺朋子・佐藤正二・佐藤容子 2000 幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果—自然場面におけるコーチングの適用と訓練の般化性— カウンセリング研究, **33**, 196-204.
- 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.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 2009 幼児の集団社会的スキル訓練—訓練前の特徴に焦点をあてた検討— 行動療法研究, **35**, 233-243.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要, 教育科学, **3**, 81-105.
- 渡辺朋子・岡安孝弘・佐藤正二 1999 幼児用社会的スキル尺度の標準化に関する研究 行動療法学会第26回大会発表論文集, 104-105.

謝 辞

本研究の実施にあたりご協力くださいました保育園の先生方ならびに園児の皆さんに心よりお礼申し上げます。