

# 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報告

多賀谷 智子<sup>1)</sup>

## A Study of Incidental Social Interaction Skills Training

Tomoko TAGAYA

Key words : incidental, social skills training, maintenance, generalization, elementary school students

キーワード：機会利用型，社会的スキル訓練，維持，般化，小学生

### はじめに

今日の学校現場において、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一次的介入として、学級集団を対象に社会的スキル訓練 (Social Skills Training; 以下, SST とする) が試みられてきた。一方, 多くの実践研究において介入場面で身につけた行動が維持しない, 他の日常場面において生起しない (般化しない) ことが問題点として指摘されるようになってきた (江村・岡安, 2003; 藤枝・相川, 2001)。

そこで, 本研究では, 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, 般化効果が実証されている機会利用型指導法 (出口・山本, 1985) と SST を組み合わせた機会利用型SSTを, 小学校で実施した一連の研究について報告する。

なお, いずれの介入においても実際に指導を行ったのは, その学級の担任である。

### 研究 I

研究 I では, 教室場面に機会利用型SSTを適用できるかをタイプ別に検討した。

#### (1) ターゲットタイプ

対象 小学2年生男児 (発達障害児)。

目標スキル 言葉で伝える。

結果 適切に言語化できるようになったことで不適切な行動が減少し, 授業参加率が増加し (図1), 学習面, 生活面, 集団面への般化と維持が認められた。

#### (2) ユニバーサルタイプ

対象 小学4年生の学級。

目標スキル あたたかい言葉かけ, 上手な聞き方, 自己コントロール。

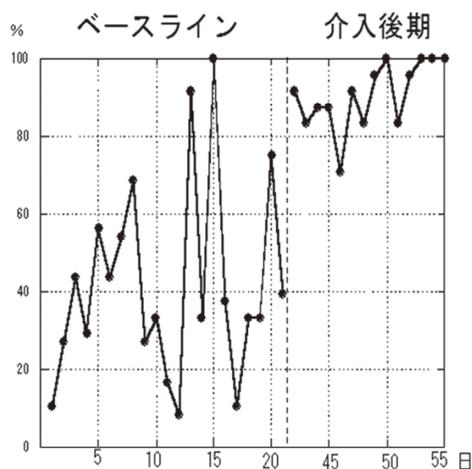


図1 対象児童の授業参加率

1) スポーツ学部

表1 グループ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)	
	適切	不適切	適切	不適切	適切	不適切	適切	不適切
働きかけ								
事前	3.49	2.33	13.36	0.38	17.14	18.57	7.56	0.00
訓練中	9.38	0.00	27.14	0.48	0.00	0.00	2.60	0.00
FU	5.08	0.00	6.55	0.37	2.38	0.00	7.63	0.00
応答								
事前	3.49	3.49	4.96	3.05	0.00	0.00	6.22	1.78
訓練中	12.50	0.00	17.62	0.00	1.14	0.00	2.60	0.00
FU	1.43	1.43	3.09	0.00	4.76	0.00	0.00	0.00
かかわりあい								
事前	26.74	1.16	20.99	17.10	20.00	0.00	18.22	0.00
訓練中	51.56	0.00	29.52	0.00	20.45	0.00	20.78	0.00
FU	2.54	0.00	8.79	0.00	28.57	0.00	26.27	0.00

FU: Follow up

結果 介入群では社会的スキルが向上・維持し、仲間への認知が肯定的に変化し、児童相互の関わりが深まった。

### (3) 併用

対象 小学4年生の学級，C児，D児。

目標スキル 学級には上記と同じ，男児には頼み方・質問の仕方，適切な応答。

結果 対象児童の適切な行動が増え，訓練場面とは別のグループ学習場面においても，不適切行動が低減し，仲間との適切な行動が増加し，般化が認められた（表1）。

したがって，全てのタイプの機会利用型SSTを教室場面に適用できることが明らかとなった。

## 研究Ⅱ

研究Ⅱでは，機会利用型SSTの促進要因を検討した。

### (1) 教師が必要と考える社会的スキル

2002年に実施した予備調査1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」という基本的な社会的スキルであった。一方，2013年に実施した予備調査2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」という，いわゆる「コミュニケーションスキル」であった。したがって，教師の意識の変化に応じて目標スキルを修正する必要がある。

### (2) 指導者

全学級を対象に同一指導案で「上手な聞き

方」を目標スキルとする学校規模のSSTを実施した。その結果，SSTを行った経験の有る指導者が実施した群においてストレスの低減が認められ，たった1回の介入においても指導者を含む学級の要因によって効果に違いがあることが明らかとなった。

次に，小学校4・5年生の学級を対象に，「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」を目標スキルとするユニバーサルタイプの機会利用型SSTを実施し，介入期間の途中で介入効果が認められない学級に対して，介入前に実施した質問紙に基づく低スキル児童の情報を担任にフィードバックした。低スキル児童は他の児童よりも目標スキルの習得が容易ではないからである。そして，継続して介入した結果，低スキル児童の向社会的行動得点が上昇した。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により担任の観察力・指導力を補うことができることが示唆された。

### (3) 児童

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た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。目標スキルはそれぞれ「あいさつ」「時間」「準備」「注目」…（以下略）であった。その結果，目標スキルが1年間維持され，低スキル児童において有効性が認められた。

## 研究Ⅲ

研究Ⅲでは，機会利用型SSTの短縮版の効果を検討した。

### 方法

目標スキル 前話者の話を引き継いで話す（以下，引き継ぐとする），積極的な聞き方，あたたかい言葉かけ。

対象 公立小学校5年A組30名，B組32名。A組の出席番号の前半を介入群，後半を教示群とし，B組を比較群とした。介入群と教示

群は、事前テストにおいて等質であり、社会的スキルに差がないと判断した。事前の行動観察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を述べ、話し合いのための話型の活用がなされていない様子が観察された。

指導者 20代担任（A担任とする）が介入群を、60代の少人数担当が教示群を、30代担任が比較群をそれぞれ指導した。

手続き 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少人数システムを利用して介入を行った。

(1) 学級単位で児童への説明

介入開始の1週間前に、①算数の話し合い活動において使用する目標スキル、②筆者の行動観察、③期間中に実施する質問紙の留意点（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、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、学校の成績には関係がない等）について説明し、目標スキルの実行を促すために全教室に話型を掲示した。その話型は、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「〇さんに付け足して～」、質問するときには「〇さんに質問します」、相槌の例として「いいね」「なるほど」「そうか」、および「笑顔で」「うなづく」であった。

(2) A担任（介入群）への事前説明

機会利用型SSTを開始する前日に、介入手続きの説明とロールプレイを行った。その内容は、①担任は児童の様子を観察し、目標スキルが生起したら、すぐに当該児童に対して社会的強化（目を合わせてほほ笑む、合図する、口頭で褒める等）を行う、②授業展開を乱さないタイミングで、生起した目標スキルの場面と行動を全体へ提示する、の2段階で構成されている。

(3) 介入場面

問題解決型の算数の授業（45分）6回において介入を実施した。授業の展開は、①課題

の提示、②見通しをたてる、③個別に解決する、④グループでの話し合い活動、⑤全体での話し合い活動、⑥練習問題、⑦ふりかえり、であり、④⑤の話し合い活動が介入場面であった。なお、実際に介入に要した時間は毎回5分程度であった。

筆者は、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り、教室後方から学級全体の動画を収録した。

結果

(1) 目標スキル別自己評価得点

2要因分散分析の結果、「積極的な聞き方」に関して交互作用が有意であり（ $F(3.65, 54.72)=3.10, p<.05$ ）、介入群の得点は事前に比べ授業2以降増加し、教示群より授業2と授業5において高かった。

(2) 目標スキル「積極的な聞き方」の増減

t検定の結果、両群の事前得点には有意差がなかったが、介入後、介入群の「相手を見て」（ $t(28)=2.44, p<.05$ ）、「相槌」（ $t(28)=3.25, p<.01$ ）に関する得点が増加した。

(3) 話を聞いた直後の行動（選択数）の増減

t検定の結果、介入群は、事前より「笑顔で応答」（ $t(28)=2.13, p<.05$ ）と「拍手」（ $t(28)=2.98, p<.01$ ）が増加し、「無関係な発言」（ $t(28)=3.26, p<.01$ ）が減少した。

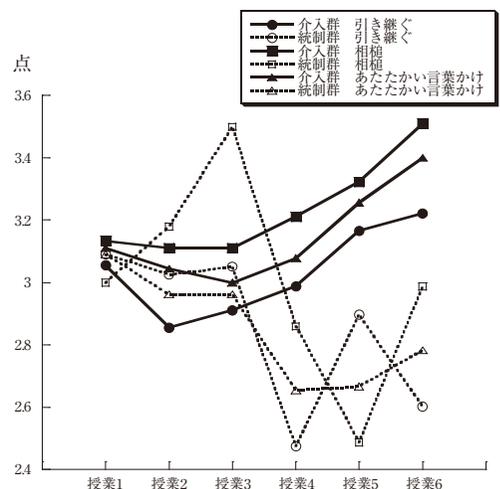


図2 目標スキル別グループ内他者評価得点の推移

#### (4) 目標スキル別グループ内他者評価得点

2要因分散分析の結果、「引き継ぐ」に関して交互作用が有意であり ( $F(4.61, 119.9) = 3.03, p < .05$ ), 介入群の得点は介入後半に上昇したことが明らかとなった (図2)。

#### (5) グループ内の承認度

分散分析の結果, 交互作用が有意であり ( $F(1.28) = 4.72, p < .05$ ), 介入群の得点が増加し, 教示群より高くなった。

#### (6) 児童用社会的スキル尺度

比較群も加えた2要因分散分析の結果, 向社会的行動に関して交互作用が有意であり ( $F(1.59) = 3.85, p < .05$ ), 介入群の向社会的行動得点が増加したことが明らかとなった。

### 考察

通常の算数の授業と並行してユニバーサルタイプの機会利用型SSTを実施した結果, 他者評価では介入当初, 全児童が行っていた目標行動を, 教示群は徐々に減少させ, 介入群は向上させた。さらに, 自己評価では, 介入群は仲間の意見を聞いた直後に適切な行動をし, 積極的な聞き方が向上し, 仲間からの承認感, および社会スキルが向上した。

このことから, 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, 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。

### 総合考察

本研究は学校現場における日々の教育活動に機会利用型SSTを適用し, 効果が得られた一連の実践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その意義を理解し, 児童自ら自分の状態をモニタリングすることが大切である。また, 教師は言いつ放しではなく日々の活動の中で意図をもって学級全体へ働きかけを行

うことが重要であることが明らかとなった。

担任は児童をよく観察し, 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られる。

さらに, 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。つまり, 特定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となり, 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も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する適用が期待できる。

一方, この機会利用型SSTは, 児童が行った適切な行動を教師が見つめることから開始される。そのため, 介入の成否は, 教師側の児童を観察し, 児童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。児童とじっくり向き合う時間を教師に保障し, 児童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。

### 引用文献

- 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。
- 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。