

# 幼児期の集団社会的スキルトレーニングが 学齢期の社会的適応に与える影響

高橋京子<sup>1</sup>・境泉洋<sup>2</sup>・松原耕平<sup>3</sup>

## The Impact of Group Social Skills Training in Early Childhood on Social Adjustment in School Age

Kyoko TAKAHASHI, Motohiro SAKAI and Kohei MATSUBARA

### 要 旨

本研究の目的は、幼児期における集団SSTの有無が学齢期の社会的スキルの獲得、心的適応状態に与える影響について検証することであった。小学校1・2年生の計301名の社会的スキルと問題行動について、自己評定と教師評定を用いて査定した。本研究では、幼稚園における集団SSTを経験することによって、身に付けた社会的スキルが小学校進学後の社会的スキルの継続した効果や問題行動、学校生活への適応に影響を与えていたかどうか一貫した結果は明らかにされなかった。

### 1. はじめに

#### 1.1 子どもをめぐる近年の状況から

近年、少子高齢化や高度情報化、さらにはグローバル化の進展などによって、社会全体が大きく変化している。さらに、新型コロナウイルス感染症の影響により、学校や家庭における生活や環境が大きく変化し、人やもの、こと等へのかかわりが少なくなり、不安やストレスを抱えている人も少なくない。

子どもをめぐる状況も、社会環境や生活様式の変化の影響を受け、学校生活や人間関係に対する不安やストレスを感じている子どもも多く、学校では不登校やいじめ問題、暴力行為などが大きな問題となっている。令和3年度の文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、小・中学校における不登校児童生徒数は、約244,940人(前年度196,127人)であり、前年度から48,813人(24.9%)増加している。在籍児童生徒に占

<sup>1</sup> 宮崎大学教育学部附属幼稚園 / Kindergarten Affiliated to the Faculty of Education, University of Miyazaki

<sup>2</sup> 宮崎大学教育学部 / Faculty of Education, University of Miyazaki

<sup>3</sup> 同志社大学研究開発推進機構 / Organization for Research and Development, Doshisha University

める不登校児童生徒の割合は2.6%であり、前年度の2.0%より増加している。小・中学校の在籍児童生徒数が減少しているにもかかわらず、不登校児童生徒数は9年連続で増加し、約55%の不登校児童生徒が90日以上欠席している状況である。その背景として、生活環境の変化により、生活リズムが乱れやすい状況や、学校生活において様々な制限がある中で交友関係を築くことなど、登校する意欲が湧きにくい状況にあったことも考えられる。

また、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は、615,351件(前年度517,163件)であり、前年度に比べて98,188件(19.0%)増加している。児童生徒1,000人当たりの認知件数は、47.7件(前年度39.7件)である。令和2年度は全校種で大幅な減少となったが、令和3年度は全校種で増加となっている。いじめの重大事態の件数は705件(前年度514件)であり、前年度に比べ191件(37.2%)増加している。令和3年度は、新型コロナウイルス感染症の影響が続き、感染を予防しながらの生活であったが、様々な活動が徐々に再開されたことにより人との接触機会が増加したことが背景として考えられる。

さらに、小・中・高等学校の自殺した児童生徒数は、368人(前年度415人)であり、調査開始以降最多となった昨年度よりは減少したものの、小中学生は増加傾向にある。子どものからだと心白書(2022)には、長期欠席やいじめ、子どもの自殺等の増加について、データや分析が示されている。データから、新型コロナウイルス感染症の影響による新しい生活様式が、子どもたちの心に様々な悩みや課題を与えていること、学習や生活のオンライン化の中で、使用に必要な判断力や倫理観の育成が急務であることなどが指摘されている。また、このような子どもの不適応行動の背景として、子どもの対人関係能力の低下、とりわけ社会的スキルの欠如が多く研究者によって指摘されている(佐藤・立元, 1999)。

## 1.2 子どもの育ちの現状と背景について

子どもの育ちをめぐる課題については、近年の子どもを取り巻く状況の変化と共に、大きく取り上げられている。文部科学省中央教育審議会(2019)によると、近年の幼児の育ちについては、基本的な生活習慣や態度が身に付いていない、他者とのかかわりが苦手である、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、運動能力が低下しているなどの課題が指摘されている。小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級がうまく機能しない状況がみられる。加えて、近年の子どもたちは、多くの情報に囲まれた環境にいるため、知識は増えているものの、その知識は断片的なものが多く、学びに対する意欲や関心が低いとの指摘がある。その社会的背景としてあげられているのは、少子化、核家族化、都市化、情報化、国際化など我が国の経済社会の急激な変化を受けて、人々の価値観や生活様式が多様化している一方で、社会の傾向としては、人間関係の希薄化、地域における地縁的なつながりの希薄化、過度に経済性や効率性を重視する傾向、大人優先の社会風潮などの状況がみられるとの指摘がある。このような社会状況が、地域社会などにおける子どもの育ちをめぐる環境や家庭における親の子育て環境を変化させている。さらにこのようなことが複合的に絡み合っ、子どもの育ちに影響を及ぼしている要因になっているものと考えられる。

少子化、核家族化、都市化の進行の影響とともに、近年は、新型コロナウイルス感染症の影響により家庭や地域社会での子どもの人間関係が希薄になってきており、日常生活において人とのかかわりを学ぶ機会が減少してきている。コロナ禍においては、学校や地域でも、人と距

離をとることや接触を避けることを求められ、友達と楽しく会話をしたり、かかわり合っ  
て遊んだりすることも制限されている状況である。文部科学省は前述のような調査結果から、「新  
型コロナウイルス感染症によって学校や家庭における生活や環境が大きく変化し、子どもたち  
の行動等にも大きな影響を与えていることがうかがえる。人と人の距離が広がる中、不安や  
悩みを相談できない子どもたちがいる可能性があること、子どもたちの不安や悩みが従来とは  
異なる形で現れたり、一人で抱えこんだりする可能性があることも考慮する必要があり、引き  
続き周囲の大人が子どもたちのSOSを受け止め、組織的対応を行い、外部の関係機関等に繋  
げて対処していくことが重要である」としている。このように、人とのかかわりの減少による  
対人関係を学ぶ機会の減少は、子どもの社会的適応の問題の増加に影響を与えたと考えられる。

### 1.3 幼児期から学齢期における社会的適応

以上のような子どもをめぐる状況を背景として、家庭や地域社会における教育環境の変化は、  
子どもの社会体験の機会を減少させ、社会性、特に規範意識やコミュニケーション能力、人間  
関係をつくる能力の発達に大きな影響を与えている。学校では不登校やいじめ問題、暴力行為  
などが大きな問題となっており、問題を解決することは喫緊の課題とされている。そのような  
中、子どもを取り巻く大人には、子どもが環境に適応し、自己実現していくために必要な社会  
性を身に付ける、望ましい指導や予防に向けての効果的な方策が求められている。家庭や地域  
で対人関係を学ぶ機会が減ってきている現状を踏まえると、幼稚園や学校において、意図的、  
計画的に幼児期から学齢期の子どもの社会性、適切な対人関係能力を育成していくことが必要  
であり、そのことが学齢期における社会的適応につながると考えられる。

## 2. 幼児期のSST (Social Skills Training)

### 2.1 幼児期の社会的スキルの重要性

幼児期は、家庭における保護者などとの関係から、他の幼児や家族以外の人々の存在に気付  
き始め、かかわりを求めるようになってくる時期である。友達同士で、次第に言葉を交わしたり、  
物のやりとりをしたりするなどのかかわりをもつようになっていく。さらに、幼児期は、知  
的・感情的な面でも、また人間関係の面でも、急速に成長する時期でもある。幼児期は、子ど  
もの社会性の発達、とりわけ人とのかかわりを円滑に進めるために必要な社会的スキルの発達  
にとって重要な時期であるとされている(Odom et al.,2008, Rubin,Bukowski & Parker,2006)。  
佐藤・佐藤・岡安(1998)は、幼児期に仲間関係のつまずきがあると児童期まで持ち越されや  
すいことを指摘しており、幼児期に社会的スキルを身に付けることは重要なことであると言え  
る。

### 2.2 社会的スキルの定義

社会的スキルとは、自分の思いを伝えたり、言葉をかけたりするなど他人とかかわる際に使  
う技能である。言葉だけに限らず、視線やうなずきなど、自分が発するすべてのメッセージを  
含む。社会的スキルは、これまでに様々な定義がなされている。Gresham & Elliott (1987)に  
よると、「一定の状況下で、重要な社会的結果を予測するのに役立つ諸行動」とされている。  
また、対人的相互作用に関連する行動に焦点を当てた場合、自らが働きかけ、関係性を維持、

共有したり、他者を尊重したりすることが社会的スキルの定義に含まれている (McClelland & Morrison, 2003)。さらに、友人関係を築いたり、仲間から受け入れられたりするために重要な役割を果たす行動を社会的スキルとみなす定義もある (Guralnick, 1992)。相川 (1999) は、「対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的、非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念」としている。以上のように社会的スキルには統一的な定義は認められないが、佐藤 (2015) は、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツの総称であるとしている。

### 2.3 社会的スキルと社会的適応

社会的スキルを習得すると、自己表現の方法が身に付き、周囲の人と円滑にかかわりながら人間関係がよくなる。そのことで、自分のことも相手のことも大切に思えるようになり、自己肯定感や自尊感情、友達関係での有能感を育む。友達とよさを認め合うことができるようになり、自分も友達もかけがえのない存在として、自分も友達も大切にしようとする。このように社会的スキルと社会的適応との間には強い関係がある。前田 (1995) は、幼稚園の年長時と小学校1年生にかけて子どもの社会的行動特徴の関係を縦断的に検討し、幼児の社会的スキルや引っ込み思案、攻撃性といった行動特徴が小学校に入学した後でも安定して残ることを示している。さらに、新屋・高橋・佐藤 (2014) は、幼稚園年長児の時点で教師評定によって測定された社会的スキルと問題行動 (内在化問題行動、外在化問題行動) と小学校5年生になった時点での自己評定による社会的スキルと抑うつとの関係を縦断的に調査し、幼児期の社会的スキルが長期的に維持されていることを明らかにしている。また、高橋・松原・佐藤 (2018) は、社会的スキルと3つの気になる行動 (内在化問題・外在化問題・自閉傾向) の間に、同時点及び1年後・2年後において有意な負の相関を見出している。このように、幼児期の社会的スキルは、長期にわたって維持されることが明らかにされており、幼児期から社会的スキル教育を行うことは重要であると言える。

## 3. 研究の目的

本研究においては、幼児期に集団SSTを経験した児童とそれ以外の児童の学齢期の社会的スキルの獲得、心理的適応状態についての比較することを目的とした。

## 4. 研究の方法

### 4.1 対象児

本研究においては、宮崎県内のA小学校の2021年度の1年生3学級104名 (男子52名、女子52名)、2年生3学級104名 (男子52名、女子52名)、2022年度の1年生3学級103名 (男子49名、女子54名)、計311名 (男子153名、女子158名) を対象とした。そのうち、質問紙の回答に不備のなかった2021年度の1年生3学級102名 (男子51名、女子51名)、2年生3学級96名 (男子47名、女子49名)、2022年度の1年生3学級103名 (男子49名、女子54名)、計301名 (男子147名、女子154名) を分析対象とした。このうち、幼児期にB幼稚園にて集団SSTを経験した児童は127名であり、経験していない児童は174名であった。

## 4.2 調査手続き

小学校1・2年生に入学・進級後、各学年のSST(各学年とも9月から学級活動の時間で実施)が始まるまでの期間に、小学校の学級担任によって、児童の社会的スキル及び問題行動を測定した。教師評定は、幼稚園において集団SSTを経験した児童各クラス6名(男子3名, 女子3名)計54名と、経験していない児童各クラス6名(男子3名, 女子3名)計54名を対象とした。各クラス, グループ(集団SSTを経験している男子・女子, 集団SSTを経験していない男子・女子の4グループ)ごとに, ランダムに3名(1クラス12名)を抽出し, 測定した。同時期に, 自己評定で児童の社会的スキルを査定した。児童による自己評定は, 全員を対象に査定を行った。なお, 本研究の実施に当たっては, 宮崎大学教育学部・教育学研究科研究倫理委員会の承認(承認番号2021-2-E-0730)を得ている。

## 4.3 測定材料

本研究では, 児童期の社会的スキルと問題行動を測定するため, 他者評定と自己評定の以下の尺度を用いた。

### 4.3.1 教師評定版の社会的スキルと問題行動

児童の社会的スキルと問題行動を測定するため, 磯部ら(2006)の児童用社会的スキル尺度教師評定版を用いた。本尺度は, 磯部ら(2006)によって開発された児童の社会的スキルと問題行動を測定する尺度である。社会的スキルを測定する尺度は, 「仲間を遊びに誘う」, 「多くのいろいろな仲間と話をする」等といった「働きかけスキル」(6項目), 「教師の手助けが必要なときに, 教師が来てくれるまでの時間を有効に使う」等といった「学業スキル」(6項目), 「けんかの場面でも感情を抑える」等といった「自己コントロールスキル」(4項目), 「誰かがあるグループから不当な扱いを受けているときには, そのグループの子どもたちに注意する」, 「仲間をほめる」等といった「仲間強化スキル」(5項目), 「ゲームをしているときにルールに従う」, 「ゲームをしているときに順番を待つ」といった「規律性スキル」(4項目)の5下位尺度25項目から構成されている。問題行動を測定する尺度は, 「すぐに怒り出す」, 「他の子と口論する」等といった「外面化問題行動」(8項目), 「他の子達と一緒にいるときに不安そうである」, 「ふさぎこんでいる」等といった「内面化問題行動」(4項目)の2下位尺度12項目から構成されている。「全くみられない(1点)」～「非常によくみられる(5点)」の5件法で教師に「各項目をよく読んで, 過去1ヶ月間の児童の行動を思い出して評定してください」と教示を与え, 回答を求めた。得点範囲は社会的スキルが, 25～125点(「働きかけスキル」6～30点, 「学業スキル」6～30点, 「自己コントロールスキル」4～20点, 「仲間強化スキル」5～25点, 「規律性スキル」4～20点), 問題行動が, 12～60点(「外面化問題行動」8～40点, 「内面化問題行動」4～20点)である。

### 4.3.2 自己評定版の社会的スキル

児童の自己評定による社会的スキルを測定するため, 渡邊ら(2002)の児童用社会的スキル尺度を用いた。本尺度は, 渡邊ら(2002)によって開発された児童の社会的スキルを

測定する自己評定の尺度である。本尺度は、「友だちをほめる」、「友だちのたのみをきく」等といった「仲間強化スキル」(10項目)、「勉強でわからないことがあったら、先生に聞く」、「先生に、自分の気持ちをすなおに話す」等といった「先生との関係スキル」(3項目)、「ほかの子がぶつかってきたとき、おこらずに注意する」、「友だちがいじわるをしたり、悪口を言ってきたりしても、むしする」等といった「葛藤解決スキル」(4項目)、「先生の話を集中して聞く」、「クラスのきまりをまもる」等といった「規律性スキル」(6項目)、「自分の気持ちを、すなおにあらわす」、「自分の意見をはっきり言う」等といった「主張性スキル」(3項目)、「友だちを遊びに誘う」、「友だちをグループに誘う」等といった「社会的働きかけスキル」(3項目)の6下位尺度29項目で構成されている。「ぜんぜんそうしない=1」～「いつもそうする=4」の4件法で子ども自身に回答を求めた。得点範囲は29～116点(「仲間強化スキル」10～40点、「先生との関係スキル」3～12点、「葛藤解決スキル」4～16点、「規律性スキル」6～24点、「主張性スキル」3～12点、「社会的働きかけスキル」3～12点)である。

#### 4.4 統計解析

分析はSPSS ver.28を用いて行った。幼稚園で実施された社会的スキル訓練の小学校進学後での影響を明らかにするために、群(統制群=0, SST群=1)、学年(1年生, 2年生)、性別(女子=-0.5, 男子=0.5)、群×学年の交互作用、群×性別の交互作用を固定効果に投入し、それぞれの効果指標を従属変数とした混合モデル分析を行った。

## 5. 結果

幼児期のSSTが小学校進学後の社会的適応に与える影響について混合モデル分析を行った。群ごとの平均値と標準偏差をTable1,2に示す。その結果、自己評定による社会的スキルでの仲間強化については、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,291)=0.388, n.s.$ ; 性別 $F(1,291)=2.416, n.s.$ ; 群： $F(1,291)=0.001, n.s.$ ; 群×学年 交互作用： $F(1,291)=0.001, n.s.$ ; 群×性別 $F(1,291)=0.005, n.s.$ )。先生との関係については、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,291)=0.316, n.s.$ ; 性別 $F(1,291)=2.452, n.s.$ ; 群： $F(1,291)=0.108, n.s.$ ; 群×学年 交互作用： $F(1,291)=0.087, n.s.$ ; 群×性別 $F(1,291)=0.151, n.s.$ )。葛藤解決については、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,291)=0.004, n.s.$ ; 性別 $F(1,291)=0.70, n.s.$ ; 群： $F(1,291)=1.203, n.s.$ ; 群×学年 交互作用： $F(1,291)=0.727, n.s.$ ; 群×性別 $F(1,291)=0.040, n.s.$ )。主張性については、学年の主効果、性別の主効果は有意傾向であった(学年： $F(1,291)=3.310, p<.10$ ; 性別 $F(1,291)=3.079, p<.10$ )。群の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(群： $F(1,291)=0.040, n.s.$ ; 群×学年 交互作用： $F(1,291)=0.010, n.s.$ ; 群×性別 $F(1,291)=0.005, n.s.$ )。規律性については、性別の主効果に有意差が見られた(性別 $F(1,291)=8.654, p<.01$ )。得点を見てみると、女子の得点の方が、男子の得点よりも高かった。学年の主効果に有意傾向が見られた(学年： $F(1,291)=3.564, p<.10$ )。群の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互

作用のいずれも有意ではなかった(群： $F(1,291) = 1.412, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,291) = 0.887, n.s.$ ；群×性別 $F(1,291) = 2.237, n.s.$ )。社会的働きかけについては、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,291) = 1.533, n.s.$ ；性別： $F(1,291) = 1.189, n.s.$ ；群： $F(1,291) = 0.009, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,291) = 0.072, n.s.$ ；群×性別 $F(1,291) = 0.310, n.s.$ )。

教師評定における社会的働きかけについては、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,102) = 0.395, n.s.$ ；性別： $F(1,102) = 0.163, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 0.081, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 0.014, n.s.$ ；群×性別 $F(1,102) = 0.000, n.s.$ )。学業については、群の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(群： $F(1,102) = 0.343, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 0.825, n.s.$ ；群×性別 $F(1,102) = 1.018, n.s.$ )。学年の主効果、性別の主効果は有意差が見られた(学年： $F(1,102) = 9.343, p < .01.$ ；性別： $F(1,102) = 6.465, p < .05.$ )。自己コントロールについては、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,102) = 2.544, n.s.$ ；性別： $F(1,102) = 1.331, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 1.487, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 1.261, n.s.$ ；群×性別 $F(1,102) = 0.000, n.s.$ )。主張性については、群の主効果、学年の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,102) = 1.040, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 0.024, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 0.023, n.s.$ ；群×性別： $F(1,102) = 0.007, n.s.$ )。性別の主効果は有意傾向であった(性別： $F(1,102) = 3.177, p < .10.$ )。規律性については、群の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用は有意ではなかった(性別： $F(1,102) = 1.833, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 0.204, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 0.126, n.s.$ )。学年の主効果は有意差が見られた(学年： $F(1,102) = 6.722, p < .05.$ )。群と性別の交互作用は、有意傾向であった(群×性別 $F(1,102) = 3.504, p < .10.$ )。各群の男子と女子の得点を見たところ、SST 経験群の男子の得点が他よりも低く、SST 経験群の女子の得点が他よりも高かった。教師評定における問題行動の外面化行動は、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用は、有意ではなかった(学年： $F(1,102) = 1.404, n.s.$ ；性別： $F(1,102) = 2.549, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 2.689, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 2.063, n.s.$ )。群と性別の交互作用は、有意傾向であった(群×性別 $F(1,102) = 3.478, p < .10.$ )。SST 経験群の男子の得点が他よりも高く、SST 経験群の女子の得点が他よりも低かった。問題行動の内面化問題行動は、群の主効果、学年の主効果、性別の主効果、群と学年の交互作用、群と性別の交互作用のいずれも有意ではなかった(学年： $F(1,102) = 0.066, n.s.$ ；性別： $F(1,102) = 0.469, n.s.$ ；群： $F(1,102) = 0.796, n.s.$ ；群×学年 交互作用： $F(1,102) = 0.475, n.s.$ ；群×性別 $F(1,102) = 0.528, n.s.$ )。

Table 1 社会的スキル・問題行動尺度の群×学年の平均値と分散分析結果

	群×学年				群×学年 <i>F</i>
	SST無・1	SST有・1	SST無・2	SST有・2	
自己 仲間強化	34.286 (5.236)	34.373 (5.264)	33.854 (5.379)	33.981 (5.288)	0.001 <i>n.s.</i>
先生との関係	8.995 (2.574)	9.102 (2.591)	8.908 (2.645)	8.822 (2.605)	0.087 <i>n.s.</i>
葛藤解決	12.813 (2.969)	13.322 (2.987)	13.157 (3.050)	13.026 (3.001)	0.727 <i>n.s.</i>
主張性	9.646 (2.366)	9.752 (2.379)	9.132 (2.432)	9.177 (2.391)	0.010 <i>n.s.</i>
規律性	17.925 (2.465)	18.373 (2.480)	17.630 (2.535)	17.489 (2.495)	0.887 <i>n.s.</i>
社会的働きかけ	14.298 (2.202)	14.374 (2.213)	13.878 (2.256)	14.104 (2.223)	0.072 <i>n.s.</i>
教師 社会的働きかけ	21.833 (8.588)	22.833 (7.228)	21.115 (7.936)	22.342 (7.401)	0.014 <i>n.s.</i>
学業	24.250 (9.246)	24.417 (7.781)	20.145 (8.546)	22.192 (7.965)	0.825 <i>n.s.</i>
自己コントロール	15.056 (7.022)	14.111 (5.910)	12.918 (6.489)	13.740 (6.053)	1.261 <i>n.s.</i>
主張性	17.778 (7.285)	17.667 (6.131)	16.824 (6.731)	16.958 (6.273)	0.023 <i>n.s.</i>
規律性	17.861 (4.382)	17.583 (3.688)	16.415 (4.049)	16.486 (3.778)	0.126 <i>n.s.</i>
外面化行動問題	9.528 (5.214)	10.556 (4.389)	11.057 (4.813)	10.409 (4.485)	2.063 <i>n.s.</i>
内面化行動問題	5.111 (3.034)	5.500 (2.554)	5.433 (2.807)	5.353 (2.618)	0.475 <i>n.s.</i>

†  $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$



Table 2 社会的スキル・問題行動尺度の群×性別の平均値と分散分析結果

	群×性別				群×性別 <i>F</i>
	SST無・男子	SST有・男子	SST無・女子	SST有・女子	
自己	33.569	33.720	34.571	34.634	
仲間強化	(5.559)	(5.375)	(5.490)	(5.480)	0.005 <i>n.s.</i>
先生との関係	8.773	8.665	9.130	9.258	0.151 <i>n.s.</i>
	(2.732)	(2.650)	(2.704)	(2.694)	
葛藤解決	12.966	13.255	12.974	13.093	0.040 <i>n.s.</i>
	(3.150)	(3.050)	(3.107)	(3.112)	
主張性	9.135	9.230	9.644	9.699	0.005 <i>n.s.</i>
	(2.514)	(2.431)	(2.484)	(2.477)	
規律性	17.132	17.720	18.423	18.141	2.237 <i>n.s.</i>
	(2.618)	(2.537)	(2.585)	(2.585)	
社会的働きかけ	13.874	14.170	14.301	14.308	0.310 <i>n.s.</i>
	(2.334)	(2.257)	(2.310)	(2.301)	
教師					
社会的働きかけ	21.290	22.406	21.658	22.770	0.000 <i>n.s.</i>
	(8.624)	(7.248)	(8.542)	(7.814)	
学業	21.449	21.572	22.945	25.037	1.018 <i>n.s.</i>
	(9.288)	(7.807)	(9.202)	(8.417)	
自己コントロール	13.552	13.506	14.421	14.346	0.000 <i>n.s.</i>
	(7.058)	(5.934)	(6.993)	(6.392)	
主張性	16.649	16.594	17.952	18.030	0.007 <i>n.s.</i>
	(7.314)	(6.146)	(7.240)	(6.626)	
規律性	17.258	16.289	17.018	17.780	3.504 †
	(4.402)	(3.699)	(4.363)	(3.991)	
外面化行動問題	10.218	11.433	10.366	9.531	3.478 †
	(5.237)	(4.394)	(5.178)	(4.744)	
内面化行動問題	5.046	5.433	5.498	5.420	0.528 <i>n.s.</i>
	(3.055)	(2.567)	(3.024)	(2.761)	

†  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

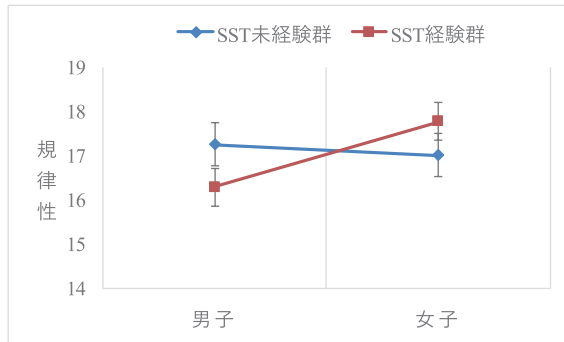


Figure1 規律性 (教師評定) 群×性別 単純効果

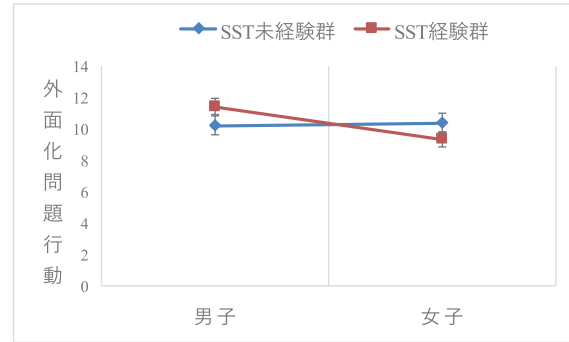


Figure2 外面化問題行動 (教師評定) 群×性別 単純効果

## 6. 考察

### 6.1 結果のまとめ

幼稚園で実施された社会的スキル訓練の小学校進学後での影響を明らかにするために群(統制群, SST群), 学年(1年生, 2年生), 性別(女子, 男子), 群×学年, 群×性別を独立変数, それぞれの効果指標を従属変数とした混合モデル分析を行った。自己評定においては, 社会的スキルの規律性について, 性別の主効果において有意差が見られ, 女子の得点の方が男子の得点よりも高かった。教師評定においては, 社会的スキルの学業について, 学年の主効果, 性別の主効果は有意差が見られた。学年では1年生の方が2年生よりも得点が高く, 性別では女子の方が男子よりも得点が高かった。社会的スキルの規律性については, 群と性別の交互作用は有意傾向であった。得点を見ると女子ではSST経験群の方が経験していない女子より高く, 男子ではSSTを経験していない群の方がSST経験群の男子より高かった。問題行動の外面化行動については, 群と性別の交互作用は有意傾向であった。得点を見たところ, SST経験群の女子の得点が経験していない女子よりも低かった。一方で, SST経験群の男子はSSTを経験していない男子よりも高かった。

### 6.2 幼児期のSSTが学齢期の社会的スキルと心理的適応に与える影響

本研究では, 幼児期に集団SSTを経験した児童とそれ以外の児童の, トレーニングの経験の有無が社会的スキルの獲得, 学齢期の心理的適応状態に与える影響を明らかにすることを目的とした。その結果, ほとんどの変数でSSTを経験したことによる差は見られず, 規律性では, 幼児期に集団SSTを受けた女子は, 受けなかった女子よりもスキルが高く, 男子は受けなかった男子の方が受けた男子よりスキルが高い傾向にあった。また, 外面化行動においても同様の結果が得られた。したがって, すべての指標において, 幼児期の集団SSTの経験がその後の社会的スキルの獲得や心理的適応に影響があるかどうか一貫した結果は得られなかった。

ほとんどの変数において幼児期の集団SSTが学齢期の社会的スキルや心理的適応に影響を与えなかった理由として, 幼児期に社会的スキルを習得したとしても, 小学校に進学した後の生活環境や学習形態の変化, 教師からの維持の手続きが継続的ではなかったことが考えられる。たとえば, 後藤ら(2009)においては, 3ヶ月フォローアップの時点では, 集団SSTを実施した教員が, 訓練終了後も学級内に社会的スキルを定着させるための強化環境を整えていた

ものの、1年後のフォローアップ査定時には、小学4年生に進級し、それに伴って担任教師やクラスメイトが変わったために、学級内に社会的スキルを定着させるための強化環境が消失してしまったと考えられると示されている。また、荒木ら(2007)は、長期的な効果を維持するためには維持の手続きが必要不可欠であることを示している。

一方で、規律性と外面化問題行動では、幼児期に集団SSTを経験した女子は経験しなかった女子よりも適応的であった。幼児期に集団SSTを経験し、社会的スキルを身に付けることは、小学校入学後の学齢期における社会的適応に良い影響を与えることは明らかにされている。高橋・松原・佐藤(2018)によると、幼児期に集団SSTを経験することは、社会的スキルの習得と問題行動の軽減に効果がみられることが示されている。また、幼児期に始まる縦断的研究の結果によると、保育園・幼稚園で仲間関係が良好な子どもは、小学校に進学してからの社会的適応や学習面での適応がよいことが報告されている(Ladd et.al,1996)。本研究では、幼児期に集団SSTを経験し、社会的スキルを習得した児童と、経験していない児童との間に、小学校進学後の社会的スキルと問題行動において、有意な差は見られず、集団SSTの小学校進学後の影響は示されなかった。本研究で幼稚園時期のSSTの経験の有無で、児童の社会的スキルと心理的適応に差がなかった理由の1つとして、対象となった小学校では入学試験が行われており、比較的一定の学習能力および対人能力が確認された児童が入学していることが考えられる。そのため、幼稚園で特別に実施される集団SSTを経験していなかったとしても、家庭内において対人的スキルの指導が重点的に行われている可能性があり、その結果、幼児期に集団SSTを経験した児童と経験しなかった児童は同程度の社会的スキルを保持していたのではないかと考えられる。

### 6.3 結果からの考察

本研究の結果からは、幼稚園における集団SSTを経験することによって、身に付けた社会的スキルが小学校進学後の社会的スキルの継続した効果や問題行動、学校生活への適応に影響を与えていたかどうか一貫した結果は明らかにされなかった。しかし、幼児期は、子どもの社会性の発達、とりわけ人とのかかわりを円滑に進めるために必要な社会的スキルの発達にとって重要な時期であると言われ(Odom et al,2008, Rubin, Bukowski and Parker, 2006)、佐藤・佐藤・岡安(1998)は、幼児期に仲間関係のつまずきがあると児童期まで持ち越されやすいことを指摘しており、幼児期に社会的スキルを身に付けることの意義は大きい。佐藤ら(2014)は、幼稚園年長児時点の社会的スキルと問題行動と、その子どもが小学5年生になった時点での自己評定による社会的スキルと抑うつとの関係を縦断的に調査し、幼児期の社会的スキルが長期的に維持されていることを明らかにしている。2000年3月に文部省が国立教育研究所を中心にした学校経営研究会に研究委嘱した「学校経営をめぐる問題の現状とその対応」の中で取り上げられている小1プロブレムの問題の解消や、小学校生活への適応を考慮すると、幼児期に社会的スキルや自己コントロールスキルの向上と問題行動の軽減に向けた取組は必要であると考えられる。本研究の結果から、幼児期の社会的スキルの向上及び小学校生活への適応を意図し、これまでの集団SSTのプログラムにメンタルヘルスの要素を加えた取組とその効果の検証の必要性を考えることが可能である。また、岩永ら(2011)によると、集団SSTの後、進級した学年においても教師間で連携をとり、訓練の維持促進の手続き(復習授業、ポイントの掲示、ワンポイントセッションなど)の全てを行わなくても、どれか一つでも維持促進の手続きをと

れば、訓練効果が維持されることが示されている。このような先行研究と本研究の結果から、幼児期に行った集団SSTや幼児期に身に付けた社会的スキルについて幼小間で共通理解をし、長期効果を図っていくことが必要だと考える。文部科学省(2021)から、子どもにかかわる大人が立場を越えて連携し、架け橋期(義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間)にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子どもに学びや生活の基盤を育むことを目指して、「幼保小の架け橋プログラム」の実施が示された。今後、幼保小の円滑な接続、幼児期の学びや育ちを小学校以降の学校生活につなげるためにも、幼保小間のカリキュラムはもとより教師間の連携がより重要になってくると考えられる。

#### 6.4 本研究の限界と今後の課題

本研究では、幼児期の集団SSTによって身に付けた社会的スキルの小学校進学後の社会的スキルや問題行動への影響は見られなかった。正確な幼児期の集団SSTの経験の有無による影響を明らかにするためには、幼児期で行われた集団SSTの介入前後から継続して縦断的なデータを収集する必要がある。また、小学校高学年から中学校以降にかけて社会的スキルの自己評価の低下やメンタルヘルスの悪化が予想されるため、幼児期における集団SSTの経験の有無の違いの影響が思春期から得られる可能性も考えられる。そのため幼児期の集団SSTの長期的な効果について継続的にデータを収集し検討する必要がある。また、児童期の社会的スキルなどを測定する尺度は、労力が少なく、より多くのデータを収集しやすいことから、自己評価の尺度を用いられることが多い。本研究においても自己評価の尺度を使用した。しかし、自己評価を行った学年が小学校1・2年生であったことから、発達段階を考えると、信頼性は十分でないことが考えられる。教師評価は、無作為抽出による評価を行ったが、自己評価と同様に十分なデータによる分析が行うことができれば、今回の結果を一般化することが可能となり、自己評価と教師評価の違いを確認しながらより詳細な結果が得られたと考えられる。

#### 文献

- 相川充・津村俊光(編)(1999). 社会的スキルと対人関係 誠心書房
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二(2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 33, 133-144
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N.(1987) Social skills deficits of learning-disabled students: Issue of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 3, 131-148
- Guralnick, M.J.(1992) A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S.L.Odom, S.R.McConnell, & M.A.McEvoy (Eds) *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp.37-64). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- 後藤吉道・松田純・佐藤寛・佐藤正二(2009) 児童における集団社会的スキル訓練の維持効果—1年間のフォローアップによる検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター紀要, 17, 137-149
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘(2006). 児童用社会的スキル尺度教師評価版の作成, 行動療法研究, 32(2), 105-115
- 岩永三智子・松原耕平・山下文太・石川信一・佐藤正二(2011). 集団社会的スキル訓練の長期維持効果: 1年フォローアップ, 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 1-13

- 子どものからだと心白書 (2022) .子どものからだと心・連絡会議 ブックハウスHD
- Ladd,G,W.,Kochenderfer,B.J.,and Coleman,C (1996) Friendshipquality as a predictor of young children`s early school adjustment.Child Development,67,pp.1103-1118
- 前田健一(1995) . 児童期の仲間関係と孤独感：攻撃性、引っ込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚, 教育心理学研究,43 (2) ,156-166
- McClelland, M. M, and Morrison, F. J. (2003) The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*,18,206-224
- 文部科学省 (2019) . 中央教育審議会答申 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420140.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420140.htm)
- 文部科学省 (2021) . 幼保小の架け橋プログラム [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1258019\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm)
- 文部科学省 (2022) . 令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf)
- Odoms, S. L., McConnell. S. R.,and Brown. W. H. (2008) . Social competence of young children: Conceptualization. Assessment and Influences. In W. H. Brown., S.L. Odom.,S. R. McConnell (Eds.) Social competence of young children : Risk, Disability, Intervention.Baltimore:Paul H. Brookes.pp.3-30
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker. J. G. (2006) . Peer interactions relationships and groups. In N. Eisenberg (ED) . The handbook of child psychology Vol.6 NY:Wiley, pp.571-645
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘 (1998) . 保育所における幼児の対人行動訓練の実践的研究—社会的スキル指導マニュアルの開発— 平成9年度受託研究・研究成果報告書
- 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 38,51-6
- 佐藤正二 (2015) . 実践！ソーシャルスキル教育 幼稚園・保育園 図書文化社
- 新屋桃子・高橋高人・佐藤正二 (2014) . 幼児の社会的スキルが児童の社会的スキル及び抑うつに及ぼす影響 日本認知・行動療法学会第40回大会
- 高橋高人・松原耕平・佐藤正二 (2018) . 幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果—標準群との比較—, 認知行動療法研究,44 (1) ,41-51
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二 (2002) . 児童幼社会的スキル尺度作成の試み (1), 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集