

## 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

岩永三智子<sup>1</sup> 松原 耕平<sup>2</sup> 山下 文大<sup>3</sup> 石川 信一<sup>4</sup> 佐藤 正二<sup>4</sup>

**Long-term effect of classroom-based social skills training :  
One year follow-up**

**Michiko IWANAGA, Kohei MATSUBARA, Bunta YAMASHITA,  
Shin-ichi ISHIKAWA and Shoji SATO**

1970年代初めから今日まで、対人関係を円滑に進めるための社会的スキルを子どもに獲得させるための社会的スキル訓練 (social skills training ; 以下SSTと呼ぶ) が数多く実践されてきた (たとえば, Foster & Bussman, 2008 ; Matson, 2009)。これらのSSTは、引込み思案傾向が顕著であった児童や攻撃的な行動を顕著に示している幼児など社会的スキルが欠如している特定の子どもたちを対象として始められた。しかし、近年、わが国において、社会的スキルの不足はすべての子どもたちに共通して認められる克服すべき課題であるとの認識が高まり、全ての児童を対象として社会的スキルの獲得を促す学級単位の集団社会的スキル訓練 (以下、集団SSTとする) の実践報告がなされるようになってきた (金山・佐藤・前田, 2004)。

たとえば、後藤・佐藤・高山 (2001) は、小学2年生1学級を対象に「積極的な聞き方」「あたたかい言葉かけ」「感情を分かち合う」という3つのスキルを設定し、6セッションの集団SSTを行ったところ、訓練群の「向社会的スキル」得点が、統制群のそれよりも、有意に増加することを明らかにした。また、金山・後藤・佐藤 (2000) は、小学校3年生1学級を対象に孤独感低減に及ぼす集団SSTを行っている。彼らは、「規律性スキル」「葛藤解決スキル」「社会的働きかけスキル」の3つを目標スキルに設定し、8セッションの集団SSTを行った。その結果、訓練群の「葛藤解決スキル」「社会的働きかけスキル」「主張性スキル」の自己評定得点が、統制群と比較して、訓練後に有意に増加することが確かめられた。また訓練群のみに、孤独感得点の有意な減少がみられた。そして、6ヶ月後のフォローアップ査定の結果においても、訓練効果が維持されていた。以上の研究は、集団SSTが、社会的スキルの獲得と維持に有効な手法であることを示している。

ところが、その後行われたいくつかの研究において、集団SSTの訓練効果は、訓練が行われた学級の中では維持されるが、学級を越えた長期的な維持効果には限界があることが報告され

<sup>1</sup> 都城市立明和小学校 Meiwa Elementary School

<sup>2</sup> 宮崎大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, University of Miyazaki

<sup>3</sup> 宮崎市立住吉南小学校 Sumiyoshi-Minami Elementary School

<sup>4</sup> 宮崎大学教育文化学部 Faculty of Education & Culture University of Miyazaki

ている。たとえば、貝梅・佐藤・岡安（2003）は、引っ込み思案行動の低減をめざして、小学校3年生の学級を対象に集団SSTを実施し、1年後のフォローアップ査定における訓練維持効果を検討した。その結果、訓練直後にはポジティブな効果はみられたものの、1年後のフォローアップ査定では、有意な訓練効果の維持はみられなかった。さらに、後藤・松田・佐藤・佐藤（2009）は、小学校5年生の学級を対象に集団SSTを実施し、3ヶ月後と1年後のフォローアップ査定における訓練維持効果を検討している。その結果、訓練終了3ヶ月後のフォローアップ査定（集団SSTが行われた学級での査定）においては有意な訓練効果が確認されたが、1年後のフォローアップ期（4年生に進級）においては、その効果は維持されていないことが明らかとなった。

後藤ら（2009）においては、3ヶ月フォローアップ時点では、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代わったために、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。また、原田・佐藤（2007）は、進級すると比較的早期に、社会的スキルの維持効果がみられなくなることを確認した上で、その後に社会的スキル回復のためのブースターセッションを1セッション行ったところ、ブースターセッション終了後の査定においては、主張性スキルのみ有意な得点の増加がみられることを報告している。彼らの研究では、学級が異なるとかなり急速に集団SSTの効果が失われることを示しており、学年を超えて、訓練効果を長期的に維持させるためには、新しい環境の中で社会的スキルの使用が強化されるような維持操作の手続きが必要であることを示唆している。

社会的スキル訓練の長期的維持効果を見出すことは、過去のSST研究において常にその重要性が指摘されているが、いまだ確固とした実証的研究が行われていない（Bierman, 2004；佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000）。しかし、近年、わが国の集団SSTの実践において、子ども個人の社会的スキルの獲得を促すことに加えて、獲得された社会的スキルが学級環境において強化されるような社会的環境の整備を進めようとする研究が行われ始めている。たとえば、荒木・石川・佐藤（2007）は、集団SSTの授業実践の後に、①セルフモニタリングとトークン強化法、②スキルの構成要素の揭示、③朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション、④学級通信を通しての保護者への働きかけ、といった社会的スキルの定着を促す手続きを実施した学級では、そのような手続きを行わずに集団SSTの授業のみを行った学級と比べて、3ヶ月後のフォローアップ時において訓練効果が維持される傾向にあることを報告している。

また、戸ヶ崎・外所・井上・佐藤・佐藤（2005）は、半年間にわたる学校規模での集団SSTを実施し、訓練後と学級編成をはさんで6ヶ月経過した時点でのフォローアップ査定を行っている。その結果、社会的スキル総得点及び下位因子の仲間強化と社会的働きかけにおいて、訓練前から訓練後にかけて有意な訓練効果がみられ、学級編成をはさんだ6ヶ月後のフォローアップ査定においても、訓練効果が有意に維持されていることを明らかにしている。さらに、学校規模での児童に対する集団SSTを2年間継続し、その訓練効果の維持について検討したところ、有意な維持効果が2度のフォローアップ査定で見出された（佐藤・石川・戸ヶ崎・佐藤, 2006）。つまり、学校規模で実施された集団SSTは、進級によって担任教師やクラスメイトが代わっても、それぞれの学級において社会的スキルの使用を促進するための環境設定が準備されているばかりでなく、担任教師やクラスメイトに限らず学校全体の教師や児童によって社会的スキル

の実行が強化される環境が整備されているので、社会的スキルが維持されやすいと考えられる。先に述べた荒木・石川・佐藤（2007）の維持促進手続きの操作や戸ヶ崎ら（2005）や佐藤ら（2006）の学校規模で行う集団SSTは、これまで長年にわたって課題とされてきたSSTの長期的維持効果を安定して出現させるための重要な手掛かりを与えてくれる。しかし、これらの研究は、3ヶ月から6ヶ月の期間でフォローアップ査定が行われているので、集団SSTの長期的維持効果を査定するには、より長期間のフォローアップ査定が必要であろう。そこで、本研究では小学3年生を対象にして集団SSTを実施した後、1年経過後にフォローアップ査定を実施することにする。

さて、上記の荒木・石川・佐藤（2007）では、①セルフモニタリングとトークン強化法、②スキルの構成要素の掲示、③朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション、④学級通信を通しての保護者への働きかけの4つの維持促進手続きが採用されていた。また、戸ヶ崎ら（2005）では、集団SSTの終了後に、ゲーム形式の復習授業（ブースターセッションにあたる）が設定されていた。これらがどの程度維持促進に寄与しているのかは、明らかにされていないが、少なくともこうした維持促進手続きが学年を越えて実施されたならば、集団SSTの長期的維持効果の出現に寄与するのではないかと考えられる。そこで本研究では、集団SSTを行った小学3年生の学級に対して訓練効果を確認した後に、新しい学級編成後にも教師間で連携をとりながら、学級単位で社会的スキルの維持促進の手続きを継続して行った場合の維持効果について検討することにした。本研究では、集団SSTが実施された学年から1学年進級後にそれぞれの学級の担任教師に上記の維持促進手続きについて説明し、その後フォローアップ査定が行われる期間までに、担任教師が採用した維持促進手続きを調査することにした。そして、教師が採用した維持促進手続きの違いによって集団SSTの維持効果にどのような違いが表れるのかを検討する。併せて、集団SSTによって獲得された対人的自己効力感や抑うつなどの社会的適応指標が、社会的スキルの維持によって同様の維持効果を示すかどうかについても検討することにした。

## 【方法】

### 1. 対象児

本研究では、宮崎県内の小学校2校の小学校3年生7クラス180名を、後述する維持促進手続きの調査によって、授業・掲示・ワンポイント群（4クラス；109名）、掲示・ワンポイント群（1クラス；24名）、ワンポイント群（2クラス；47名）の3群に分けた。

### 2. 訓練前査定

本研究では、集団SSTの訓練効果および維持効果を査定するために、訓練前に以下の尺度を用いて調査を実施した。これらの尺度は、一括して学級担任教師に依頼し、学級単位で実施された。調査内容は以下の通りである。

#### (1) 児童用社会的スキル評定尺度

社会的スキル尺度（小学生版）は、児童の自己報告によって社会的スキルを評定するもので、渡邊・岡安・佐藤（2002）によって標準化されたものである。この尺度は「仲間強化」（10項目）、「規律性」（6項目）、「社会的働きかけ」（3項目）、「先生との関係」（3項目）

「葛藤解決」(4項目)、「主張性」(3項目)の6因子,合計29項目からなっている。評定方法は,4件法(ぜんぜんそうしない=1,あまりそうしない=2,ときどきそうする=3,いつもそうする=4)で求められ,得点が高いほど,社会的スキルが高いことを示す。

#### (2) 対人的自己効力感尺度

友人との対人的場面において,適切な社会的行動をどの程度自分がうまくできると思うかについての主観的評価を測定することを目的とし,松尾・新井(1998)が作成したものである。この尺度は,15項目からなり,それぞれの行動について4件法(絶対できると思う=4,たぶんできると思う=3,たぶんできないと思う=2,絶対できないと思う=1)で求め,得点が高いほど対人的自己効力感が高いことを示す。

#### (3) 子ども用抑うつ自己評価尺度(Depression Self-Rating Scale for Children:DSRS)

この尺度は,18項目からなり,最近1週間の状態について各項目に3件法(「2.いつもそうだ」~「0.そんなことはない」)で回答する。日本語版は村田・清水・森・大島(1996)が作成し,高い信頼性と妥当性が報告されている。得点が高いほど抑うつ傾向が高いことを示す。

### 3. ターゲットスキルの選択

先行研究より,周囲からのサポートを引き出す社会的スキルとして,教師との関係においては「規律性」「先生との関係」,友人との関係においては「仲間強化」「社会的働きかけ」「葛藤解決」「主張性」が挙げられている(石川・山下・佐藤,2007)。そこで,本研究では,ターゲットスキルを「上手な聞き方」「あたたかいことばかけ」「上手な頼み方」「上手な断り方」とし,最終段階として,既習のスキルを先生との関係に応用する「先生,あのね(先生に対してのあたたかいことばかけ,上手な頼み方,上手な断り方)」の5つとした

### 4. 社会的スキル訓練

#### (1) セッティング

社会的スキル訓練は,200X年11月から12月にかけて授業・掲示・ワンポイント群(4クラス109名:男子59名,女子50名)で,またX+1年1月から2月にかけて掲示・ワンポイント群(1クラス24名:男子12名,女子12名),ワンポイント群(2クラス47名:男子20名,女子27名)で,5セッションの訓練を実施した。

#### (2) 訓練の手続きと要素

訓練はクラス単位で実施され,心理学専攻の教師(院生)が全クラス,全セッションで授業を担当した。また各セッションにおいて,心理学専攻の院生,担任教師,心理学専攻の学部学生からなる6名のトレーナーによって実施された。1セッションは45分とし,5セッション実施した。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についての重要性の説明,②問題となる場面の提示,③登場人物の行動についてのディスカッション,④適切な社会的スキルのモデリング,⑤グループに分かれての行動リハーサルとフィードバック及び社会的強化,⑥自然場面での積極的かつ自発的な社会的スキルの使用の奨励の6つの要素から構成された。これらの訓練要素は,コーチング法に基づく社会的スキル訓練に関する研究(Mize&Ladd,1990;佐藤・佐藤・高山,1993)において使用された要素とほぼ同一である。

### (3) 訓練内容の概要

#### 第1セッション：「にっこりプロジェクトについて」「上手な聞き方」

まず「社会的スキル」を学ぶことの意義について話をし、周りの人たちと上手に付き合う方法を学ぶ5時間の総称を「にっこりプロジェクト」とすることを確認し、児童の学習への意欲を高めた。

第1セッションでは、トレーナーの2人が「上手ではない聞き方」のモデリングを行い児童に改善点を発表させながら、上手な聞き方のポイントを明らかにしていく方法をとった。上手な聞き方のポイントとして、①やっていることをやめる、②相手に体を向ける、③相手の目を見る、④あたたかい相づちを打つ、ということを確認した。上手な聞き方のポイントを受けてトレーナー2人が再度モデリングを行い、「上手な聞き方」のよさを感じ取らせるようにした。その後、6グループ（1グループ：4人から5人）に分かれ、リハーサルを行った。それぞれのグループごとにトレーナーがつき、2人1組になって、先生の好きなものをお題に伝言していくなかで、前の人から上手に聞いた後、次の人に伝える役を一人一人が経験し、グループのほかのメンバーとトレーナーが各リハーサルに対しての賞賛を行った。最後に全体の場でそれぞれのグループのお題について代表児童に発表させ、発表する児童の位置を座っている児童の前方、後方、右方向、左方向と変えることで、上手な聞き方のポイント②体を向けることに意識させるようにし、全体の場でも一人一人が上手に聞くことができるようになったことに対してさらに賞賛した。また、聞くスキルは、1対1の場だけでなく全体の場でも使えるスキルであることを実感させ、様々な場面で実践したいという意欲を持たせるようにした。

#### 第2セッション：「あたたかい言葉かけ」

第2セッションでは、「あたたかいことば」の種類を「1. 人をほめることば」「2. 人をほめますことば」「3. 人を心配することば」「4. 人に感謝することば」に分け、児童にさまざまなあたたかいことばを発表させた。その後、トレーナーの2人が「あたたかくないことばかけ」のモデリングを行い、児童に改善点を発表させながら、あたたかいことばかけのポイントを明らかにしていく方法をとった。あたたかいことばかけのポイントとして、①相手の近くに行く、②相手の目を見る、③相手に聞こえる声で言う、④やさしく言う、を確認した。そのポイントを受けてトレーナー2人が再度モデリングを行い、「あたたかいことばかけ」のよさを感じ取らせるようにした。その後、6グループ（1グループ：4人から5人）に分かれリハーサルを行った。それぞれのグループごとにトレーナーがつき、2人1組となって、8つの問題場面（「図工の作品を上手に作っている友達に（ほめることば）」「元気のない友達に（心配することば）」「こぼした給食を一緒に片付けてくれた友達に（感謝することば）」「あと少しでゴールしそうな友達に（ほめますことば）」「全校朝会で賞状をもらった友達に（ほめることば）」「前の日休んでいた友達に（心配することば）」「重い荷物を一緒に運んでくれた友達に（感謝することば）」「長縄で失敗してしまった友達に（ほめますことば）」）からくじで選択した場面についてのリハーサルを行った。2人がリハーサルしているとき、グループ内の他のメンバーとトレーナーが各リハーサルに対して良かったところを指摘し、賞賛した。最後に学習したことについて振り返り、実際にあたたかいことばかけをしたときの気持ちやされたときの気持ちを話し合い「あたたかいことばかけ」をさまざまな場面で実

践したいという意欲を持たせるようにした。

### 第3セッション：「上手な頼み方」

第3セッションでは、トレーナーの2人が「上手ではない頼み方」のモデリングを行い、児童に改善点を発表させながら、上手な頼み方のポイントを明らかにしていく方法をとった。上手な頼み方のポイントとして、①理由を言う、②してほしいことを最後まで言う、③お礼のことばを言う、の3つを確認し、前回学習した「あたたかいことばかけ」の4つのポイント①相手の近くに行く、②相手の目を見る、③相手に聞こえる声で言う、④やさしく言う、を加味することの大切さを確認した。そのポイントを受けてトレーナー2人が再度ロールプレイングを行い、「上手な頼み方」のよさを感じ取らせるようにした。その後、6グループ（1グループ：4人から5人）に分かれリハーサルを行った。それぞれのグループごとにトレーナーがつき、2人1組となって、8つの問題場面（「はさみを忘れて困っている場面」「配るノートが多くて困っている場面」「図工で準備するものを忘れて困っている場面」「友達を読んでいる本を次に貸してほしいと思っている場面」「友達の下敷きを見せてほしいと思っている場面」「体育の授業がどこであるのか分からず困っている場面」「机が重くて一人で運べず困っている場面」「給食当番の仕事をしている間に歯ブラシ・コップの準備をしておいてほしいと思っている場面」）からくじで選択した場面についてのリハーサルを行った。2人がリハーサルしているとき、グループ内の他のメンバーとトレーナーが各リハーサルに対してよかったところを指摘し、賞賛した。最後に学習したことについて振り返り、実際に上手な頼み方をしたときの気持ちやされたときの気持ちを話し合い「上手な頼み方」をさまざまな場面で実践したいという意欲を持たせるようにした。

### 第4セッション：「上手な断り方」

第4セッションでは、トレーナーの2人が「上手ではない断り方」のロールプレイングを行い、児童に改善点を発表させながら、上手な断り方のポイントを明らかにしていく方法をとった。上手な断り方のポイントとして、①あやまる言葉を言う、②ことわる理由を言う、③きっぱりことわる、④代わりの言葉を言う、または、あやまる言葉をもう一度言う、の4つを確認し、前々回学習した「あたたかいことばかけ」の4つのポイント①相手の近くに行く、②相手の目を見る、③相手に聞こえる声で言う、④やさしく言う、を加味することの大切さを伝えた。また、そのポイントを受けてトレーナー2人が再度モデリングを行い、「上手な断り方」のよさを感じ取らせるようにした。その後、6グループ（1グループ：4人から5人）に分かれリハーサルを行った。それぞれのグループごとにトレーナーがつき、2人1組になって、一人が頼む役、もう一人は断る役になり8つの問題場面（「家に帰ったらすぐに病院に行くので遊べない場面」「交替したばかりなのでもう少しブランコにのっていたい場面」「用事があって友達に解き方を教えられない場面」「自分もとびなわを使うのか分からない場面」「宝物のカードなのであげられない場面」「先に先生に用事を頼まれていた場面」「図書室の本の返却が今日までなので昼休みに一緒に遊べない場面」「先生に借りた本なので貸せない場面」）からくじで選択した場面についてのリハーサルを行った。2人がリハーサルしているとき、グループの他のメンバーとトレーナーが各リハーサルに対して良かったところを指摘し、賞賛した。最後に、学習したことについて振り返り、実際に上手な断り方を

したときの気持ちやされたときの気持ちを話し合い、普段の生活場面でも実践しようという意欲を持たせるようにした。

#### 第5セッション：「先生、あのね」

第5セッションでは、既習スキル「あたたかいことばかけ」「上手な頼み方」「上手な断り方」の各ポイントをふり返り、先生との関係に应用する「先生、あのね」を行うことを確認した。「あたたかいことばかけコーナー」「上手な頼み方コーナー」「上手な断り方コーナー」を設置し、グループごとにスタンプラリー形式で全てのコーナーを回り、コーナー担当のトレーナーを相手にリハーサルする方法をとった。トレーナーと児童1人がリハーサルしているとき、グループの他のメンバーはそのリハーサルに対して良い点を指摘し、賞賛した。全コーナーでのリハーサル終了後、先生だけでなく身の回りにいる人に使えるスキルであることを実感させ、さまざまな人、さまざまな場面で実践したいという意欲を持たせるようにした。

### 5. 訓練後およびフォローアップ査定

訓練終了後の時点で訓練前査定と同様の手続きが行われた。フォローアップ査定は、授業・掲示・ワンポイント群は、訓練終了後11ヶ月後、掲示・ワンポイント群とワンポイント群は訓練終了後9ヶ月後に訓練前査定と同様の手続きが行われた。なお、この時点で授業・掲示・ワンポイント群、掲示・ワンポイント群、ワンポイント群のすべてが、新しい学年となっており、クラス替えが行われていた。

### 6. フォローアップ期間の維持促進の手続き

#### (1) 進級前の維持促進の手続き

進級前においては、授業・掲示・ワンポイント群、掲示・ワンポイント群、ワンポイント群のすべての群でスキルのポイントの掲示を行った。また、掲示してあるスキルのポイントと同様のポイントが書いてある下敷きを集団SSTの授業を受けた児童全員に配布した。

#### (2) 進級後の維持促進の手続き

集団SSTに参加した児童が小学4年生に進級した時点で、1つの小学校の新しい学級担任の教師に対して、維持促進手続き、つまり、①スキルの構成要素の掲示、②朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション、③復習授業等について説明し、機会あるごとにこれらの手続きを実行するように依頼した。また、別の小学校の担任教師には、特に維持促進手続きについては依頼しなかった。そして、フォローアップ査定時に、どのような維持促進手続きを採用したか調査したところ、維持促進手続きを依頼した小学校の担任教師は、復習授業、スキルの掲示、ワンポイントセッションを採用していた。このような依頼をしなかったもう1つの学校の教師も、自発的にスキルの掲示とワンポイントセッション（2学級）、ワンポイントセッション（1学級）をそれぞれ採用しており、維持促進手続きを全く採用しなかった教師は一人もいなかった。採用された維持促進手続きは、以下のとおりである。

#### ① 授業・掲示・ワンポイント群

全体で、上手な聞き方、あたたかい言葉かけをターゲットスキルとした授業を1回行った。また、学級内でスキルの構成要素の掲示は引き続き行った。スキルの構成要素の掲示

は、児童の聞き方が悪かった時に、「上手な聞き方はどうだったかな？」というように折に触れて振り返るものとした。また、朝の会・帰りの会や集会の前、児童がスキルを使用した際になどに随時、「上手な聞き方のポイントがみんな守れているね。」など賞賛をしながら、ポイントを確認するなどのワンポイントセッションを行った。

## ② 掲示・ワンポイント群

進級後もスキルの構成要素の掲示は引き続き行った。また、学校での学級指導週間にスキルのポイントや見方（姿勢）、たずね方などのワンポイントセッションを行った。

## ③ ワンポイント群

帰りの会の際に、「今日いいことをした友達」を児童に発表させ、クラス全員の前でその児童を賞賛したり、日常生活の中で上手な聞き方などの指導を行ったりした。

## 7. 維持促進のための授業の概要

授業・掲示・ワンポイント群では、学年全体で「上手な聞き方」「あたたかい言葉かけ」をターゲットスキルとし、1セッション行った。

### ① ポイントの確認

2つのスキルのポイントを児童たちと一緒に振り返り、再度確認することができるようにした。

### ② 場面設定・モデリング

教師から場면을提示し、児童が全体の前でモデリングを行った。全体でのリハーサルなどは行わず、モデリングをする児童を見て、それぞれの児童が復習を行った。

## 【結果】

### 1. 社会的スキルの自己評定

Table 1 は社会的スキルの自己評定得点の平均得点を示したものである。まず、社会的スキル総得点について3（授業・掲示・ワンポイント群、掲示・ワンポイント群、ワンポイント群）×3（訓練前、訓練後、フォローアップ期）の2要因の分散分析を行った。その結果、有意な時期の主効果が見られた（ $F(2,354)=54.48, p<.001$ ）。そこでBonferroni法による多重比較を行った結果、訓練後、フォローアップ期の得点が、訓練前の得点よりも有意に高いことが確認された（訓練後、フォローアップ期ともに $p<.001$ ）。

次に、下位因子においても同様に分散分析を行ったところ、6つの下位因子すべてに有意な時期の主効果が見られた（仲間強化： $F(2,354)=45.54, p<.001$ ；先生との関係： $F(2,354)=28.45, p<.001$ ；葛藤解決： $F(2,354)=13.64, p<.001$ ；規律性： $F(2,354)=22.21, p<.001$ ；主張性： $F(2,354)=24.56, p<.001$ ；社会的働きかけ： $F(2,354)=29.69, p<.001$ ）。そこでBonferroni法による多重比較を行った。その結果、仲間強化では、訓練後、フォローアップ期の得点が訓練前の得点よりも有意に高いことがわかった（訓練後、フォローアップ期ともに $p<.001$ ）。先生との関係においては、訓練後の得点が訓練前の得点よりも有意に高くなっていった（ $p<.001$ ）。また、訓練前の得点よりもフォローアップ期の得点が有意に高い傾向がみられた（ $p<.10$ ）。葛藤解決では、訓練後、フォローアップ期の得点が訓練前の得点よりも有意に高いことが確認された（訓練後は $p<.001$ 、フォローアップ期は $p<.01$ ）。規律性においては、訓練後、フォ



ローアップ期の得点が訓練前の得点よりも有意に高かった（訓練後，フォローアップ期ともに $p<.001$ ）。主張性においては，訓練前の得点よりも，訓練後，フォローアップ期の得点が有意に高いことが確認された（訓練後，フォローアップ期ともに $p<.001$ ）。社会的働きかけでは，訓練前の得点よりも，訓練後，フォローアップ期の得点が有意に高くなっていることが分かった（訓練後，フォローアップ期ともに $p<.001$ ）。

群に関しては，先生との関係においてのみ有意な主効果が見られた（ $F(2,177)=3.76, p<.05$ ）。そこでBonferroni法による多重比較を行った。その結果，授業・掲示・ワンポイント群よりもワンポイント群の得点が有意に高いことがわかった（ $p<.05$ ）。

また，社会的働きかけにおいてのみ，時期と群の有意な交互作用が認められた（ $F(4,354)=4.817, p<.01$ ）。そこで，群ごとにBonferroni法による多重比較を行った。その結果，授業・掲示・ワンポイント群では，フォローアップ期の得点が訓練前，訓練後の得点よりも有意に高いことがわかった（訓練前 $p<.001$ ，訓練後 $p<.05$ ）。掲示・ワンポイント群では，訓練前の得点よりも訓練後，フォローアップ期の得点が有意に高いことが確認された（訓練後 $p<.001$ ，フォローアップ期 $p<.01$ ）。ワンポイント群では，訓練前の得点よりも訓練後，フォローアップ期の得点が有意に増加していることが分かった（訓練後 $p<.001$ ，フォローアップ期 $p<.005$ ）。また，訓練前において授業・掲示・ワンポイント群の得点が掲示・ワンポイント群の得点よりも有意に高かった（ $p<.01$ ）。

Table 1 社会的スキルの自己評定得点の平均得点

		N	訓練前		訓練後		フォローアップ	
総得点	授・掲・ワン群	109	86.57	(13.67)	95.64	(13.24)	94.68	(10.84)
	掲・ワン群	24	84.08	(14.16)	95.83	(13.18)	93.00	(13.99)
	ワン群	47	88.66	(13.16)	98.60	(12.77)	95.32	(14.78)
仲間強化	授・掲・ワン群	109	30.22	(5.37)	34.08	(5.06)	33.74	(4.22)
	掲・ワン群	24	30.25	(5.14)	34.04	(5.32)	33.46	(4.36)
	ワン群	47	31.87	(5.44)	35.51	(4.54)	34.60	(5.31)
先生との関係	授・掲・ワン群	109	7.23	(1.76)	8.44	(2.16)	7.62	(1.99)
	掲・ワン群	24	7.83	(2.04)	9.21	(2.08)	8.29	(2.65)
	ワン群	47	7.74	(2.12)	9.40	(2.05)	8.26	(2.34)
葛藤解決	授・掲・ワン群	109	10.75	(2.88)	12.44	(2.76)	11.77	(2.68)
	掲・ワン群	24	10.63	(2.37)	12.04	(2.48)	11.62	(3.03)
	ワン群	47	11.72	(2.57)	12.40	(2.81)	12.30	(2.73)
規律性	授・掲・ワン群	109	19.71	(3.02)	20.94	(2.63)	21.18	(2.48)
	掲・ワン群	24	19.17	(4.03)	20.63	(3.47)	20.29	(3.69)
	ワン群	47	19.49	(3.22)	20.96	(2.49)	20.79	(3.38)
主張性	授・掲・ワン群	109	8.72	(2.34)	9.52	(2.00)	9.66	(1.85)
	掲・ワン群	24	7.54	(1.96)	9.37	(1.93)	8.83	(1.95)
	ワン群	47	8.34	(2.10)	9.74	(2.19)	9.04	(1.79)
社会的働きかけ	授・掲・ワン群	109	9.94	(1.96)	10.22	(1.79)	10.70	(1.38)
	掲・ワン群	24	8.67	(1.81)	10.54	(1.28)	10.50	(1.81)
	ワン群	47	9.45	(1.90)	10.57	(1.39)	10.34	(1.87)

授=授業，掲=掲示，ワン=ワンポイント（ ）内はSD

## 2. 対人自己効力感

Table 2 は対人的自己効力感尺度の平均得点を示したものである。対人的自己効力感について，3（授業・掲示・ワンポイント群，掲示・ワンポイント群，ワンポイント群）×3（訓練

前、訓練後、フォローアップ期)の2要因の分散分析を行った。その結果、有意な時期の主効果がみられた ( $F(2,354)=26.48, p<.001$ )。そこでBonferroni法による多重比較を行った結果、訓練前の得点よりも訓練後、フォローアップ期の得点が有意に高いことが見出された(訓練後、フォローアップ期、ともに $p<.001$ )。

Table 2 対人的自己効力感尺度の平均得点

	N	訓練前	訓練後	フォローアップ
授業・掲示・ ワンポイント群	109	47.75 (7.49)	51.26 (6.57)	52.30 (6.52)
掲示・ ワンポイント群	24	45.46 (7.88)	51.13 (6.26)	50.96 (7.04)
ワンポイント群	47	48.49 (7.32)	52.47 (7.35)	50.57 (8.15)

( )内はSD

### 3. 抑うつ自己評定

Table 3は子ども用抑うつ自己評定尺度の平均得点を示したものである。抑うつ自己評定得点について、3(授業・掲示・ワンポイント群、掲示・ワンポイント群、ワンポイント群)×3(訓練前・訓練後・フォローアップ期)の2要因の分散分析を行った。その結果、有意な時期の主効果が確認された ( $F(2,354)=13.01, p<.001$ )。そこでBonferroni法による多重比較を行った結果、訓練後、フォローアップ期の得点が訓練前の得点よりも有意に減少していた(訓練後、フォローアップ期ともに $p<.001$ )。

Table 3 子ども用抑うつ自己評定尺度の平均得点

	N	訓練前	訓練後	フォローアップ
授業・掲示・ ワンポイント群	109	11.22 (5.29)	8.94 (5.30)	8.96 (5.85)
掲示・ ワンポイント群	24	10.96 (5.18)	9.04 (5.09)	7.79 (5.04)
ワンポイント群	47	9.21 (5.00)	8.40 (5.74)	7.17 (5.28)

( )内はSD

### 【考察】

本研究は、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を実施し、その手続きの違い(復習授業、ポイントの掲示、ワンポイントセッションなど)による維持効果の変化を検討することを目的とした。

まず、社会的スキルの自己評定では、授業・掲示・ワンポイント群、ワンポイント・掲示群、ワンポイント群のすべての群において、社会的スキル総得点、および先生との関係を除くすべての下位因子で、訓練前からフォローアップ期に訓練効果の維持が確認された。また、先生との関係においては訓練効果が維持される傾向がみられた。以上の結果から、訓練終了後におい

て、授業や掲示、ワンポイントセッションなどの維持促進手続きの全てを行わなくても、すなわち、どれかひと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唆された。進級後の訓練維持効果について検討した後藤・松田・佐藤・佐藤（2009）や貝梅・佐藤・岡安（2003）では、いずれも進級後に有意な維持効果は認められていない。また原田・佐藤（2007）によれば、集団SST終了後3ヶ月以内であっても、学級編成により学級担任やクラスメイトが代わってしまうと、訓練効果は急激に消失してしまうことが見出されている。このような結果が得られたのは、学級担任やクラスメイトが代わることで、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うためであると考えられるが、本研究においては、進級後の学級において、何らかの維持促進の手続きがとられていたために、進級による強化環境の消失を免れ、その結果として、進級後においても獲得した社会的スキルの使用が強化されることによって、長期的な維持効果が見出されたのであろう。

しかし、本研究において使用された維持促進手続きは、担任教師による申告に基づいているために、使用した回数や利用の仕方は必ずしも明確なものではない。さらに、維持促進手続きの選択については、担任教師に委ねられていたために、使用された手続きに偏りが生じている。そのために、維持促進手続きの個々の効果については明らかにされていない。また、授業・掲示・ワンポイント群で行った授業は、学年全体で1回のみであり、授業の内容としても、「上手な聞き方」「あたたかい言葉かけ」のポイントの復習とモデリングだけという簡単なものであった。したがって、どのような手続きが必要不可欠であるのか、あるいは、授業の回数や内容はどのようなものが最適なのかなどについて今後吟味していく必要があると思われる。しかしながら、本研究で実施された程度の維持促進手続きによって、これまで繰り返し見出されてきた学年を超えた維持効果の消失を防ぐことができる可能性が示されたことは意義深い。本研究の結果から、進級後にも担任教師らが学級経営の中で、日常の教育活動の負担にならない程度で、社会的スキルを育む工夫を施すことで、社会的スキルの維持促進が可能であることが明らかにされたと言える。

さらに、本研究においては、3群すべてにおいて、訓練前から訓練後、フォローアップ期にかけて、対人的自己効力感が有意に増加することも明らかとされた。学校規模での集団SSTの研究（戸ヶ崎ら、2005）では、3年生から4年生に進級した児童については、対人的自己効力感において有意な得点の増加は確認されていなかったのに対して、本研究においては3年生から4年生の進級において得点が有意に増加していることが確認された。両研究の違いについては、明確な結論は出せないものの、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障されることが必要であるとされている（戸ヶ崎、2002）。この指摘を踏まえると、本研究で実施された集団SSTによって、児童が適切な行動を理解したことに加え、進級後も継続して維持促進の手続きを実施したことで、身につけた適切な行動が周囲から評価され、その結果、対人的自己効力感に維持効果がみられたと考えられる。

同様に、抑うつ自己評定得点では、3群すべてにおいて、訓練前から訓練後、フォローアップ期の得点が有意に減少していた。傳田ら（2004）が行った調査によると、小学校3年生の抑うつ得点の平均は7.89点、4年生では7.78点であった。また、佐藤ら（2006）の調査においては、小学校4年生で抑うつ平均得点が9.29点であった。本研究の対象児童は小学校3年生の訓練前査定における平均得点が、授業・掲示・ワンポイント群では11.22点、掲示・ワンポイ

ント群が10.96点、ワンポイント群では9.21点と傳田ら（2004）で調査された中学生レベルの平均得点とほぼ同一であり、抑うつ傾向が高かった。しかし、本研究のフォローアップ期の平均得点を見てみると、すべての群において小学生レベルの平均得点にまで減少している。つまり、集団SSTによって社会的スキルが獲得された結果として、児童の抑うつ得点の減少が認められたと考えられる。これまでの抑うつ予防あるいは治療に関する研究では、集団SSTはプログラムの構成要素の1つとして扱われていることが通常であり、その他に認知再構成法や問題解決訓練を中心とした認知的技法が併用されていることが多い（石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤，2006参照）。すなわち、パッケージ化されたプログラムの有効性については検討がなされているものの、構成要素単独の効果については未検討である。加えて、認知的技法が含まれているプログラムにおいては、対象児の認知的制約を考慮して、小学校5年生以上で行っているものが多い。本研究のように集団SSTの実施のみによって、幼い児童の抑うつ得点が有意に低減するのであれば、より早期の段階、つまり、小学校の早い段階からの予防的介入の可能性が広がると言えよう。今後、抑うつ予防のプログラムを含めた児童のメンタルヘルスへの早期介入・予防研究においては、介入要素それぞれの効果の検討も含めた、より多角的な検証が求められる。

#### 【引用文献】

- 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.
- Bierman, K. L. 2004 *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. The Guilford Press
- 傳田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山 司 2004 小・中学生の抑うつ状態に関する調査—Birlleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) を用いて— 児童青年精神医学とその近接領域, 45, 14-26.
- Foster, S. L., & Bussman, J. R 2008 Evidence-based approaches to social skills training with children and adolescents. In R. G. Steele, T. D. Elkin, & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents: Bridging science and practice*. Springer.
- 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研究紀要, 17, 137-149.
- 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.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2006 児童青年に対する抑うつ予防プログラム—現状と課題— 教育心理学研究, 54, 572-584.
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二 2007 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 原田勝哉・佐藤正二 2007 児童に対する社会的スキル訓練の維持効果の検討—学級編成とブースターセッションの影響— 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, 15, 21-31.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 2003 児童の引っ込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果—長期維持効果の検討— 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, 10, 55-

67.

- 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・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, 72-81.
- 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, 21-31.
- Matson, J. L. 2009 *Social behavior and skills in children*. Springer.
- Mize, J., & Ladd, G. W. 1990 A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 288-297.
- 村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病—Birllesonの小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, 1, 131-138.
- 佐藤 寛・永作 稔・上村佳代・石川満佐育・本田真大・松田侑子・石川信一・坂野雄二・新井邦二郎 2006 一般児童における抑うつ症状の実態調査 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 57-68.
- 佐藤正二・石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤容子 2006 児童に対する学校規模の社会的スキル訓練(1)—継続的介入(2年間)による訓練効果の検討— 日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集, 231.
- 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—現況と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 3, 81-105.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1993 引込み思案児の社会的スキル訓練—社会的孤立行動の修正— 行動療法研究, 19, 1-12.
- 戸ヶ崎泰子 2002 社会的スキルの獲得 セルフエフィカシーの臨床心理学 坂野雄二・前田基成(編) 北大路書房 166-177.
- 戸ヶ崎泰子・外所佐知子・井上雅俊・佐藤正二・佐藤容子 2005 小学校における学校規模の社会的スキル訓練(1) 日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 232-233.
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二 2002 児童用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, 93.