

学級担任の実施による集団社会的スキル訓練の効果

Effects of School-based Social Skills Training by a Homeroom Teacher

江 畑 慎 吾*

Shingo EBATA

要 約

本研究は、外部のスタッフではなく、学級担任が行う社会的スキル訓練（以下：SST）について効果の検証がなされた。ウェイトリフトコントロールデザインが採用され、児童は、学級ごとに先にプログラムを実施する学級（先行群：39名）と、先行群の介入終了後に、同一の介入がなされる学級（待機群：39名）に割り付けられた。なお、両群ともに、児童用学級生活アンケートへの回答が求められた。SSTプログラムは、1回50分で、「意見の伝え方」と「断り方」をターゲットスキルとし2セッション実施された。介入の結果、「集団への参加」の下位尺度において、本SSTの効果を示唆された。また、担任教師がSSTを行うことへの意義が議論された。

Abstract

The present study examined the effects of school-based social skills training (SST) among normal elementary school children (aged 11-12 years) by a homeroom teacher. In a waiting list control design, the children were assigned either to a SST intervention class ($n=39$) or a waiting class ($n=39$); the latter group was given identical intervention after the first group had been trained. Both groups answered self-report measures of school life. The program was composed two 50-minute sessions. In social skills training session, assertive- and declining- skills were focused. The results suggested that significant improvement effect was found on "participation in group" score just after the SST program.

キーワード：

社会的スキル訓練、担任教師、児童、アサーション

Key words：

social skills training, homeroom teacher, elementary school children, assertion

I. 問題と目的

近年、学校教育現場において憂慮されている大きな問題に不登校が挙げられる。文部科学省が毎年実施をしている「児童生徒の問題行動・不登校等、生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、2016年度の不登校の人数は、小中学生合わせて13万人以上と報告されている¹⁾。なお、不登校に代表されるような、学校不適應の背景の1つに、児童生徒の社会的スキルの欠如が指摘され²⁾、佐藤・佐藤・高山も児童生徒に対して行う社会的スキル訓練 (Social skills training; 以下 SST) の重要性を述べている³⁾。

そもそも SST とは、人が社会で生きていくために必要な能力を訓練することを指す。本来、人は様々な人と出会い、その関りの中で体験的に人間関係に必要な能力を学習する。しかし、生活スタイルや子どもの遊びの変化など、人間関係が希薄化している今日においては、意図的に SST を実施することが求められる。また、従来 SST は、個人もしくは小人数を対象にしたが、効果の維持・促進といった観点から学級や学校といった集団を対象に実施されることが主流となった⁴⁾。特に本邦においては、2000年以降、集団 SST が社会的スキルの獲得に加え、学校不適應の予防や

* 本学専任講師

改善に効果があるかを検証すべく、多くの介入実践が行われ、その効果がある程度確認されている⁵⁾⁶⁾。

なお、思春期においては自己意識の高まりや認知能力の発達を背景に、他者からの否定的な評価に対する不安が顕著な高まりを見せる時期である⁷⁾。岡安らも「友人関係」と「生徒の抑うつ・不安感情」との高い関連を指摘している通り⁸⁾、この時期の子どもたちにとって、友人関係は心理的安定を保つ重要な要因であると同時に、不適応状態を引き起こす原因にもなりうる。

嶋田は、友人関係に関するストレスへの対処の重要性を指摘し、中学生の交友困難ケースを対象にアサーションスキルを中心としたSSTの介入を行い、友人関係、及び心理的ストレスに改善がみられたと報告している⁹⁾。これからのことを踏まえると、友人関係の改善、さらには学校適応感の向上を目的とした際、アサーションスキルをターゲットとしたSSTは有効であると考えられる。ただ、嶋田による介入も含め、これまで本邦で行われてきた学級現場における介入は、主に心理学を専攻とする外部のスタッフが行っているものが主流である。佐藤が述べているよう、外部スタッフであれば、理論的背景を熟知し、さらにはプログラムにも慣れている指導者が介入を行うため、効果も期待でき、担任教師の負担も少ない¹⁰⁾。しかし、一方で普段から児童生徒と関わっている教師だからこそ、SSTを通じ学習した知識や技術を普段の生活の中で位置づけ、強化することで効果の維持、般化が期待できるという大きなメリットがある。つまり、プログラムの即時的な効果も大切ではあるが、その効果が維持され、子どもたちがプログラムで学んだことを学校生活で使えるようにすることにより重きを置くのであれば、担任教師によるプログラムの実施は、欠かせない要素とも言える。

さらに、今日の我が国の教育現場における実情を鑑みると、いくら子どもたちに良いプログラムが開発されても、その実施に多くの時間を割く、もしくは外部のスタッフしかできないものでは、

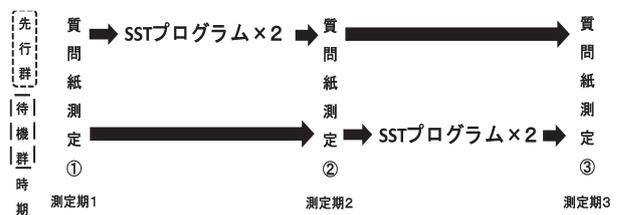
プログラムの普及は望めない。以上のようなことから、本研究では教育現場で実施可能な回数で、かつ、SSTについてのレクチャーを受けた担任教師が実施した集団SSTの効果を検証することを目的とする。また、これまでの学級単位での効果検証では、単一のクラスにおける実施か、もしくは統制群を設定した場合でも、介入群と統制群は学年や学校が異なるというケースが多い。そこで、本研究では、待機リストコントロールデザインを採用した。このデザインを用いることで、教育的倫理に配慮すると共に、独立変数以外の変数を統制することができ、より精度の高い効果検証が行えると考える。

II. 方法

2. 1 対象生徒と研究デザイン

公立A小学校に在籍する第6学年の2学級、計78名(男子40名、女子38名)がプログラムに参加した。なお、本研究の研究デザインを図1に示す。対象となる生徒は、その所属する学級によって、学級単位で先にプログラムに参加する群(先行群:39名[男子20名、女子19名])と先行群への介入終了後に同プログラムに参加する群(待機群:39名[男子20名、女子19名])に割り付けられた。

図1 本研究の研究デザイン



2. 2 倫理面の配慮

対象となる小学校の校長及び各担任の教師には、研究の内容と計画を提示したうえで、研究実施の同意を得た。また、対象児童の保護者には、筆者と協力し、担任教師が授業時間にプログラムを実施する旨が記された学校便りを学校長名で配布、参加拒否の希望や内容に関する疑義が皆無で

あることを確認した上で実施された。プログラムへの参加に先立ち、すべての児童に対してプログラムのねらいと内容について説明され、「プログラムを受けたくない場合は担任教師に申し出ることができる」や「プログラムの最中でも中断を申し出ることができる」といったことが児童に説明され、慎重に参加合意が確認された。また、プログラムに参加することで、望ましくない影響を生徒が受ける可能性が極めて低いことが学校管理職、クラス担任の間で慎重に確認された。

また、質問紙は3回とも担任教師に実施を依頼し、その際「この質問紙は友だち関係について調査するもので、成績には関係ないこと。また、回答しないという選択肢や途中で回答を中断できること、それらのことにより自身に不利益が及ぶ可能性がないこと」を毎回、口頭で伝えていた。

2.3 プログラム内容の選定

SSTプログラムの回数については、本田・大島・新井らが、2回のセッション数でSSTの効果を確認していることから¹³⁾、本研究においても2回と設定した。また、ターゲットスキルは「自分の意見の伝え方(アサーティブな表現)」と「断り方」とした。

2.4 集団プログラムの効果評価

担任教師による集団SSTの効果を検証するため、児童用学校生活アンケートが採用された。この尺度は、「学校・友人への安心感」「集団参加」「他者配慮」「自身の感情調整」「自己効力感」の5つの下位尺度で構成されている。

2.5 プログラム内容

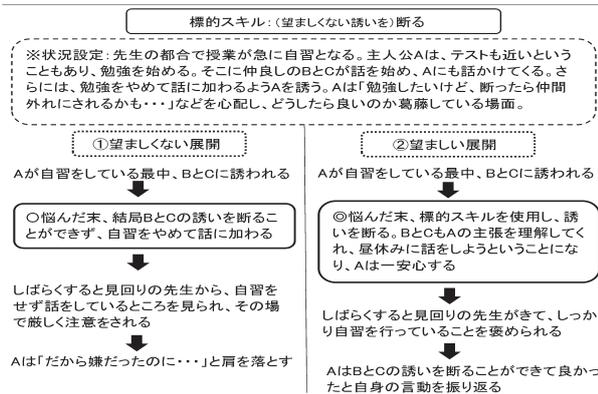
プログラムは、1セッションを50分とし、道徳または学級活動の時間を使用して、隔週で実施された。

SSTは、教示、モデリング、ロールプレイとリハーサルで構成され、セッション1では「上手な断り方」がテーマとされた。この際、表1に示

した内容を、あらかじめ介入校ではない学校に在籍する小学生(女子児童3名)に演技の協力依頼を得て、作成された劇の動画を教室設置のスクリーンにプロジェクターで映写し視聴を求めた。途中まで同じでストーリーで進行するが、ひとりの登場人物のターゲットスキルの発揮を境に後半の展開が異なる2つを対比させ、展開の違いとその違いを生んだ社会的スキルに着目させることで、標的スキルが果たす機能を明確にした。その後、4名ないし5名のグループでの話し合いの時間を確保し、具体的な言葉や行動といった標的スキルのポイントの報告を求め、教師がそれらを黒板に整理し確認した。最後に、類似した状況設定のストーリーを文章にて提示し、グループごとにロールプレイを行うよう指示した。SST終了後、標的スキルのポイントをまとめたA3サイズシートが、学習されたスキルの発揮をうながすプロンプトとして、教室後方の壁に掲示された。

セッション2では、自身の意見の伝え方がテーマとされた。プログラム1との相違は、モデリングの際に示すパターンがセッション2では3パターン用意された。相手が自分と違う意見を言ってきたという場面設定の中、途中までは同じストーリー展開であるが、1つめは何も言えずに終わる、2つめは相手を攻撃して自身の意見を言う、3つ目は相手も意見も大切にしながら自身の意見を伝えるという標的スキルの発揮場面例を動画で提示した。続いて児童には班ごとに、スキルのポイントはどこにあるかについて話し合いを求めた。児童から得られた意見を抽出しながら、担任教師はアサーティブな意見の伝え方についてのポイントを整理して板書した。最後に、プログラム1同様、類似した状況設定のストーリーを提示し、板書としてまとめられたスキルの要点を確認しながら、アサーティブな自己表現について班単位でロールプレイを行った。終了後、スキル発現のプロンプトとして、教室の後方の壁にシートが掲示された。

表1 モデリングの内容



2. 6 担任教師と教師へのレクチャー

先行群のクラスは、30代男性教師、待機群は50代男性教師がそれぞれ学級担任で、SSTを実施した。また、SSTを実施する各担任教師には、事前に60分程度、筆者からのSSTの基本的な理論と実際のプログラムの進め方について講義と演習を受けた。

III. 結果

3. 1 分析対象と分析方法

先行群、待機群ともに2セッションのプログラムを受けた児童でかつ、測定期1、測定期2、及

び測定期3における尺度測定において不備となった者を分析の対象とした。その結果、先行群は、33名(男子16名、女子17名)、待機群は、34名(男子16名、女子18名)を分析対象とした。

統計分析は、群2(先行群、待機群)と時期3(測定期1~3)を要因とし、各因子の尺度得点を従属変数とした2要因の分散分析を実施した。また、分散分析に加えて、先行群では、測定期1-測定期2間、待機群においては測定期2-測定期3間における効果量(d 値)が算出された。 d 値は比較の対象となる2群の平均値差をプールした標準偏差で割ることによって算出される。 d 値はその絶対値について、 $d=0.20$ は小さい、 $d=0.50$ は中程度、 $d=0.80$ を大きい効果として判断した¹²⁾。

3. 2 集団SSTの効果について

各測定期における学校生活アンケートの尺度得点と分散分析を行った際の F 値、並びに効果量を群ごとに表2に示した。その結果、「集団への参加」において、有意な相互作用が認められた($F(2,74)=5.19$)。相互作用が見られた下位尺度について、単純主効果の検定を行った結果、先行群においては、測定期1と比べて測定期2と測定

表2 各測定期における下位尺度得点

		測定期1	測定期2	測定期3	時期	交互作用	Pre-Post within d
		Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	F	F	[95% confidence]
学校・友人への 安心感	先行群 (N=33)	16.69 (2.91)	17.69 (2.24)	17.84 (2.04)	2.51n.s.	.87n.s.	0.39 [-0.11, 0.88]
	待機群 (N=34)	16.94 (2.58)	16.91 (2.59)	17.52 (2.41)			
集団への参加	先行群 (N=33)	15.18 (2.87)	17.51 (2.36)	17.39 (2.54)	15.44 *	5.19 *	0.89 [0.38, 1.4]
	待機群 (N=34)	15.61 (2.54)	15.73 (2.51)	17.51 (2.35)			
他者配慮	先行群 (N=33)	16.57 (2.71)	17.03 (2.22)	17.18 (2.42)	2.81n.s.	.49n.s.	0.19 [-0.31, 0.68]
	待機群 (N=34)	16.29 (2.46)	16.67 (2.23)	17.52 (2.09)			
感情調整	先行群 (N=33)	16.21 (2.71)	16.87 (2.64)	16.96 (2.31)	2.27n.s.	.34n.s.	0.25 [-0.24, 0.74]
	待機群 (N=34)	15.94 (2.53)	16.24 (2.51)	17.01 (2.39)			
自己効力感	先行群 (N=33)	18.06 (3.12)	19.36 (2.73)	19.33 (2.61)	3.81 *	1.09n.s.	0.44 [0.05, 0.94]
	待機群 (N=34)	17.88 (2.96)	18.02 (3.03)	19.39 (2.57)			

期3の両時期で有意に得点が高く、待機群では、測定期1と測定期2に比べて測定期3の得点有意に高かった。また、3つの測定時期において、両群に有意な差が認められたのは、測定期2のみであった(全ての有意水準は $p < .05$)。加えて、両群とも効果量は、大きい効果サイズを示した。

また、「自己効力感」の下位尺度については、時期の主効果が有意であり($F(2,74)=3.81$)、多重比較の結果、先行群においては、測定期1と比べて測定期2と測定期3の両時期で有意に得点が高く、待機群では、測定期1と測定期2に比べて測定期3の得点有意に高かった(全ての有意水準は $p < .05$)。加えて、効果量は中程度の効果サイズを示した。なお、その他の3つの下位尺度では、時期の主効果も交互作用も有意差は認められなかった。

IV. 考察

本研究の目的は、学級担任による集団SSTの効果を検証することであった。分析の結果、「集団への参加」において、SST介入の効果が確認された。しかし、他の下位尺度では「自己効力感」で時期の主効果と中程度の効果サイズが確認されたのみで、それ以外ではプログラムの効果が認められなかった。その要因の1つとしては、ターゲットスキルと使用した尺度のズレが指摘できる。今回、アサーションスキルを中心に自身の意見の言い方や誘いを断るといった内容を学習した。また、ロールプレイでは、グループ内での話し合い、集団への入り方等を取り上げた。その結果、「集団への参加」では十分な効果が確認できたものの、その他の尺度においては効果が認められなかったと推察される。ただ、これはターゲットスキルの選定によっては、担任教師がSSTを実施しても十分に効果が期待できるとも考えられる。高橋、小関らがSSTの効果についてメタ分析を行った結果、外部スタッフと比較し、担任教師がSSTを行うことの明確な優位性は見られなかったと報告している¹³⁾。本研究においても十分

な効果は確認できなかったものの、SST実施後の担任教師からは、「普段の活動や指導の中でもアサーションを意識し、声掛けがしやすかった」といった報告がなされた。これらのことを踏まえると外部スタッフとの明確な差がないからこそ、普段の教育の中に位置づけられる、教師がSSTを理解し、実施することのメリットが大きいとも考えられる。

最後に今後の課題と展望について述べる。本研究は、SSTについて興味があり、動機付けが高かった教師2名がレクチャーを受けた上でプログラムを実施した。事前の教育も含め、いろいろな背景、年齢、性別の異なる教師が実施しやすいようなプログラムの整備が今後は求められる。広く一般的に活用できるプログラム、知見を見出すためには、いくつかの異なる集団で介入実践を行い、サンプリングバイアスのリスクを限りなく小さくする必要がある。加えて、プログラムの費用対効果を高めるには、どのような媒介変数を経て社会的スキルや学校適応感に変化が生じたのかをあらゆる角度から検討する必要もある。今後、各種の介入ごとの効果の吟味、実施回数を含めた介入方法の洗練化が求められる。

【引用文献】

- 1) 文部科学省：“児童生徒の問題行動・不登校等、生活指導上の諸問題に関する調査”，2018.
- 2) 佐藤正二，立元真：“児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入（発達部門（児童・生徒））”，教育心理学年報，38，51-63. 1999.
- 3) 佐藤正二，佐藤容子，高山巖：“拒否される子どもの社会的スキル”，行動療法研究，13，126-133. 1998.
- 4) 藤枝静暁，相川充：“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. 2001.
- 5) 在原理沙，古澤裕美，堂谷知香子，田所健児，尾形明子，竹内博行，鈴木伸一：“小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響”，行動療法研究，35(2)，177-188. 2009.
- 6) 金山元春，中台佐喜子，新見直子，斎藤由理，前田健一：“中学生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紀要第三部，52, 259 - 266. 2003.
- 7) Westenberg, P. M., Drewes, M. J., Goedhart, A. W. et al: “A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence :Social-evaluative fears on the rise?” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 481-495, 2004
 - 8) 岡安孝弘, 嶋田洋徳, 坂野雄二: “中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関連”, *心理学研究*, 63, 310-318, 1992.
 - 9) 嶋田洋徳: “中学生における社会的スキル訓練が心理的ストレス反応に及ぼす影響”, *行動療法研究*, 29(1), 37 - 48, 2002.
 - 10) 佐藤寛, 今城知子, 戸ヶ崎泰子: “児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性”, *教育心理学研究*, 57, 111-123, 2009.
 - 11) 本田真大, 大島由之, 新井邦二郎: “不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果: ターゲットスキルの自己評価、教師評定、仲間評定を用いた検討”, *教育心理学研究*, 57(3), 336 - 348. 2009.
 - 12) Cohen, J: “*Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.)”. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum, 1988.
 - 13) 高橋史, 小関俊祐: “日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果－メタ分析による展望－”, *行動療法研究*, 37, 183-194. 2011.