

原 著〔実践研究〕

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

藤 枝 静 暁¹ 相 川 充²

本研究の目的は、学級単位の社会的スキル訓練 (Classwide Social Skills Training : CSST) を実施し、それが社会的スキルの程度の低い児童の社会的スキルの上昇に及ぼす効果を実験的に検証することであった。実験学級と統制学級を設定し、各学級内の社会的スキルの程度の低い児童 (各 10 名) を対象とし、彼らの社会的スキルを測定するために、(a)社会的スキルの児童自己評定尺度、(b)社会的スキルの教師評定尺度、(c)5つの目標スキルの児童自己評定尺度を実施した。(a)と(b)は同一項目で構成され、攻撃性・向社会性・引っ込み思案の3因子から構成されていた。これらの尺度は、CSST 開始前から終了後まで計4回実施した。(c)は各目標スキルの CSST 実施1週間前と1週間後に行った。(a)の結果からは、CSST の有意な効果は証明されなかった。(b)の結果からは、CSST の有意な効果が証明された。(c)の結果からは、「じょうずなたのみ方」スキル、「あたたかいことわり方」スキルにおいてのみ、CSST の有意な効果が証明された。よって、本研究では CSST の効果が明確に実証されたとは言い難かった。明確な効果が実証されなかった理由として、CSST の実施方法、目標スキルの選定方法、夏休み期間中の児童への働きかけの欠如などが考察された。

キーワード：社会的スキル、学級単位の社会的スキル訓練、小学生

問 題

児童の対人関係の未熟さは、不登校や学級崩壊、いじめなどの原因の1つとも考えられ、深刻な問題となっている。この問題に対処する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 (石川・小林, 1998; 大石, 1998)。SST は、対人関係に何らかの問題がある個人に実施され、その効果が証明されてきたが、同時に、SST の問題点も指摘されるようになってきた。例えば、SST 終了後に般化が起りにくい (前田・山口, 1998; 佐藤・高山・佐藤・岡安, 1998)、訓練対象として特定の個人や小集団のみを取り上げている (Ogilvy, 1994)、実施が必ずしも容易でない (Merrell & Gimpel, 1998) などである。

特に般化については以前からその難しさが指摘されている (佐藤・佐藤・高山, 1993)。SST 終了直後には訓練効果が確認されても、その後の般化には限界があり、効果の持続性は未知数であるとの指摘もある (Ogilvy, 1994; Schloss, Schloss, Wood & Kiehl, 1986)。

般化を促進させるには、従来、①新たに社会的スキルを獲得させる際に、実生活に即した場面を用いる②獲得させた社会的スキルを用いる機会を提供する③獲得させた社会的スキルを実行させる魅力的な刺激 (仲間からの受け入れなど) を用意する、といったことが必要であると指摘されている (Stokes & Oshes, 1986)。

このような条件を満たす1つの手段として佐藤 (1996)、佐藤ら (1998) は仲間媒介法 (peer mediated method) を挙げている。仲間媒介法とは、訓練対象児と一緒に学級の仲間も訓練に参加させ、彼らに対象児との社会的な相互作用の方法を教示する技法である。仲間からの相互作用を増やすことで、対象児の社会的スキルの向上を狙うものである。仲間媒介法の利点は、①学級の仲間を訓練に参加させることで日常生活に近い訓練場面の設定が可能となり、般化が容易になる、②訓練対象児の社会的スキルの向上が、学級の仲間たちに認知されやすくなるので、仲間による社会的受容が促進される、③学級の仲間のスキルも向上し、訓練対象児が自然場面で強化を受ける環境が整いやすくなる、である (佐藤ら, 1998)。

仲間媒介法をさらに発展させた方法として考えられるのが、学級全体に SST を実施する方法である (Clas-

¹ 貞静学園保育福祉専門学校 shizuaki-fujieda@h8.dion.ne.jp

² 東京学芸大学教育学部 atsushi@u-gakugei.ac.jp

swide Social Skills Training, 以下 CSST と呼ぶ)。CSST は、アメリカではここ10～15年の間に数多く実施され、児童の向社会的行動の促進や児童の不適応の予防に効果があると報告されている (Hepler & Rose, 1988; Maag, 1994; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995; Verduyn, Lord & Forrest, 1990)。

最近、我が国でも、CSST が実施され始めている (藤枝・相川, 1998; 藤枝・相川, 1999; 藤枝・石川・相川, 1999; 佐々木, 1998; 東京都練馬区立光和小学校, 1998; 東京都豊島区立大塚台小学校, 1997)。CSST の特徴は、学級という枠組みを活用して学級内の児童全員を対象に社会的スキル訓練を実施する点にある。学級は、児童が日々仲間との関わりを通して様々な対人場面を経験している場である。こうした経験を通して、児童は社会的スキルの必要性を認知し、実際に社会的スキルを獲得し、獲得した社会的スキルを実践することができる。つまり学級は、児童が対人関係を維持していく上で必要とされる社会的スキルを学習する絶好の場所と考えられる。

この点を考慮に入れると CSST の実施には次の3点が期待できる。

第1に、児童全員が参加することで、全児童が社会的スキルの学習機会を得ることができる。対人関係上に問題がある児童が、社会的スキルを獲得できるのはもちろんのこと、すでに適切な反応を獲得している児童も CSST を通して、それまで無自覚に行っていた反応を意識的に実行し、応用できるようになる。このような児童が他の児童のモデルとなったり、他の児童にフィードバックを与えることもできる。つまり、社会的スキルの学習における促進効果が期待できるのである。

第2に、社会的スキルの般化効果が期待できる。児童全員が訓練に参加することで、相互の行動上の変化に気づきやすくなる。また、児童相互が、日常場面の中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できる。日常場面でのフィードバックは、獲得した社会的スキルの般化を促進させると考えられる (Sloboda, 1986)。

第3に、CSST ならば、担任教師が通常の授業時間において無理なく実施できる。石川・小林 (1998) の研究では、対象児童を含む小集団に対して放課後の時間に SST を実施している。こうした実施方法については、小学校の教員の間から「児童を放課後に残すことは、保護者の了承が得られない」「特定の児童のために SST の時間を確保することは難しい」などの意見が出されていた。これに対して、CSST ならば、学級全体

を対象として実施することから、例えば、特定の教科や道徳、学級活動に組み込んで実施することが可能である (大熊, 1999; 東京都練馬区立光和小学校, 1998; 東京都豊島区立大塚台小学校, 1997)。また、学級担任が実施すれば、年間の学級計画を考慮しながら、体系的に実施することもできる。

以上より、CSST は、個人を対象とした SST よりも、促進効果と般化効果が期待でき、しかも学級担任にとって実施が容易な方法といえる。

しかし現在のところ、CSST は認知され始めたばかりであり、その実施方法や効果に関する検討は十分とは言えない。東京都練馬区立光和小学校 (1998)、東京都豊島区立大塚台小学校 (1997) の実践例や藤枝・相川 (1999) の研究は、これまで明確でなかった CSST の実施方法を明示し、CSST の一定の効果を確認している。ただし、佐藤・立元 (1999) も指摘しているように、これらの研究では統制群が設定されていないために、CSST の効果が立証されたとは言い難い。

そこで本研究では、CSST の効果を実験的に検証することを主な目的とした。具体的には、CSST を実施する実験学級と実施しない統制学級を設定し、CSST の効果を確かめることである。特に、学級内で相対的に社会的スキルの程度が低いと思われる児童に焦点を合わせて、彼らの社会的スキルの変化を分析し、CSST の効果を検証する。

社会的スキルの程度が低い児童に焦点を合わせる理由は2点ある。第1に、学級内の全児童の中で、社会的スキルを早急に獲得する必要があるのは社会的スキルの程度が低い児童であり、CSST が特に彼らにとって有効なのかを判断する必要がある。第2に、藤枝・相川 (1999) の結果より、学級全体を分析対象として CSST の効果を検討した場合、天井効果が生じ、効果の判定が困難であったからである。

ただし、CSST は学級内の児童全員を対象として実施されることから、CSST が学級全体に与える効果についても参考までに検証する。

本研究の仮説は次の通りである。社会的スキルの程度が相対的に低い実験学級の児童は、CSST によって、社会的スキルの程度が相対的に低い統制学級の児童よりも、社会的スキルを上昇させるであろう。

方 法

1. 被験者

都内公立小学校1校の第4学年に在籍する児童を被験者とした。被験者の選定においては、①第4学年は

児童の対人関係のあり方に変化が見られ始め（三島，1994），将来にわたる対人関係能力を形成する上で重要な時期である，②第4学年の児童は質問項目の内容を理解することや，自己評定式の質問紙に縦断的に回答することが可能である（藤枝・相川，1999），という2点を考慮に入れた。

被験者が所属する学年は2学級のみで構成されていた。1学級を実験学級（男子18名，女子19名，計37名），残りの1学級を統制学級（男子19名，女子19名，計38名）とした³。

実験学級担任は40代の女性，統制学級担任は30代の男性であり，どちらも教職歴10年以上のベテランであった。両学級とも全般的には元気で明るい雰囲気のカラスであり，「いじめ」や学級崩壊といった特別な問題はなかった。

2. CSST における目標スキルの選定

目標スキルの決定にあたっては，藤枝・相川（1999），藤枝・石川・久保（1999）を参考にしながら実験者と教師とで話し合った。学級目標を達成する上で必要と思われる，教師から見て児童に不足していると思われるスキル，児童の実態や児童の発達段階などを考慮し，TABLE 1 に示した「目標スキル」と「目標行動」を選定した。なお，「なかまへの入り方，なかまのさそい方」スキルには「なかまに入る」と「なかまをさそう」と

TABLE 1 CSST での「目標スキル」と「目標行動」

目標スキル	目標行動
なかまへの入り方 なかまのさそい方	- 相手の近くに行く - 相手の目をきちんと見る - 相手に聞こえる声で言う - 笑顔で言う - 相手を誘う言葉をはっきりと伝える
やさしい言葉かけ	- 相手をきちんと見る - 相手に聞こえる声で言う - 笑顔で言う - 相手がうれしくなる言葉をかける
あいてを思いやる	- 相手の状況や様子を把握する - 相手の気持ちを感じ取る - 自分が相手のためにできることを考え，実行する
じょうずなたのみ方	- 相手の様子や状況を見る - 頼みごとの理由を述べる - 具体的な要求を述べる - 受け入れてもらえた時には，うれしいと言う気持ちを表現する
あたたかいことわり方	- 断わる理由を述べる - 断わる意志を相手に伝える 「悪いけど」「ごめんね」などの言葉を述べる - 断わることにに対する代替案を提示する
・1学期に前半2つの目標スキルを，2学期に残りの目標スキルを実施した。	

³ 統制学級担任の要請に従い，本研究終了後に CSST の実施に必要な資料を全て提供した。

いう2つの異なる行動が含まれているが，担任教師との話し合いの結果，この目標スキルが必要とされる場面では，必ず誘う側と誘われる側が存在していることから，同時に実施する方が適切であるという結論に達した。

3. CSST の手続き

実験学級の担任のみが実験者から説明を受け，実験者の作成した実施案に沿って CSST を実施した。時期は，1998年6月19日から10月21日までであり，この期間中の毎週水曜日の学級活動（45分）の時間内に，各目標スキルについて2回（1回45分），計10回（450分）実施した。

CSST の流れは，基本的に，教示，モデリング，リハーサル，フィードバックの順に構成されていた。

教示は「してはいけない」といった禁止的内容よりも「した方がよい」といった肯定的内容の方が効果的である（竹内，1995），との指摘に基づいて行った。

リハーサルとフィードバックに関しては，藤枝・相川（1999）の研究より①般化を促すためには，リハーサル，フィードバックが重要である，②CSST を実施するには45分という授業時間は短く，児童がリハーサル，フィードバックを行う時間が十分に確保できない，③第4学年の児童は，教師が提示する教示，モデリングなどを理解することは容易だが，実際に目標スキルを練習するリハーサル，フィードバックに時間をかける必要がある，④般化を促すためには，様々な相手と様々な場面で目標スキルを実行することが必要である，などが明らかになっている。そこで，児童がリハーサル，フィードバックを十分に練習できるように，各目標スキルについて2回ずつ，CSST を実施した。CSST 実施案の概略は，「じょうずなたのみ方」を例として，FIGURE 1 に提示した。

統制学級では，毎週水曜日に CSST とは無関係な「七夕祭りの準備」などの学級活動（45分）を学級担任が実施した。統制学級の担任には，CSST に関する情報を一切与えず，単にアンケート調査への回答であるということで依頼した。学校の職員全体に対しても CSST の説明は行わなかった。また，実施期間中，統制学級の担任が CSST に関する情報を実験学級の担任から得ることはなかった。

4. 評定尺度の構成

CSST の効果を確認するために，以下の尺度を用いた⁴。

(1) 社会的スキルの児童自己評定尺度

社会的スキルの児童自己評定尺度は，藤枝（1999）が

	教師の児童に対する働きかけ	実施上の留意点
教 示	①自分が普段している頼み方を思い出させる。 ②相手から断られた時に、自分が受ける不利益を挙げさせる。 ③相手から了承された時に受ける利益を挙げさせる。 ④相手に自分の頼み事をきいてもらうために、必要と思われる行動を具体的に発表させる。	・本時の目標である、上手な頼み方に意識を向けさせる。 ・児童にとって身近な場面を取り上げ、親しみやすくする。
モ デ リ ン グ	①児童に「上手な頼み方」と「上手でない頼み方」の両場面をやって見せる。 ②両場面では、行動に関してどこが違っていたのか、発表させる。 ③「上手な頼み方」をするには、どのような行動（スキル）が必要なのか、気づかせる。	・表情や、顔・体の向き、言葉、声の調子などを意識しながらモデリングする。 ・「上手な頼み方」に含まれているスキルは相手の様子を見る相手に体を向ける相手の目を見る笑顔で言う頼む理由を言う内容を明確に述べる感謝の気持ちを言う ・教師はリハーサルを観察し、フィードバックを与える。
リ ハ ー サ ル	①児童に「上手な頼み方」と「上手でない頼み方」の両場面を体験させる。頼む役と頼まれる役の両方を体験させる。 ②「上手な頼み方」をする時には、必要なスキルを意識しながら頼むように教示する。 ③できるだけ多くの相手と、場面や役割を交代して、繰り返し体験させる。	
フ ィ ー ド バ ッ ク	①やってみた感想を発表させたり、振り返りカードに記入させることで、本時の内容を再確認させる。 ②上手に頼めば相手に引き受けてもらいやすくなること、そのためにはスキルが必要であることを再確認させる。 ③スキルを実行した場合の利益を確認させながら、これからも上手な頼み方を実践していくように教示する。	・相手や場面が異なっても、上手な頼み方スキルが有効であることを確認する。

FIGURE 1 CSST 実施案の概略：「じょうずな頼み方」を例として

使用し、因子分析を実施した尺度項目のうち、因子負荷量が0.60以上の項目を選択した。この尺度は、藤枝・相川（1999）、石川・小林（1997）、小林・梶山（1998）、佐藤・相川・佐藤・高山（1987）の児童用社会的スキル尺度と同様に攻撃性、向社会性、引っ込み思案の3因子から構成されている（TABLE 2 参照）。

本研究では、攻撃的でなく、向社会性であり、引っ込み思案ではない児童を「社会的スキルの高い児童」と操作的に定義した。各児童は自分の社会的スキルの程度をこの尺度に回答することで評定した。回答は「ぜんぜんそう思わない」「あまりそう思わない」「どちらでもない」「わりとそう思う」「とてもそう思う」の5件法であった。

⁴ 以下の「社会的スキルの児童自己評定尺度」および「目標スキルの児童自己評定尺度」においては、児童に記名を求めた。記名式は、児童に教師からの評価を意識させ、回答に歪みを生じさせる恐れがあるが、本研究では同一回答者から繰り返しデータを収集する必要があった。繰り返し得るデータの精度を保つために記名式を採用した。

TABLE 2 社会的スキルの児童自己評定尺度

- (1) すぐにおこる。
- (2) 友だちのじゃまをよくする。
- (3) らんぼうな口のききかたや、らんぼうな遊びが多い。
- (4) 何でも、人のせいにしてしまう。
- (5) 友だちをおどかしたり、いばりちらしたりする。
- (6) でしゃばりである。
- (7) 自分のことばかり考えている。
- (8) 友だちが話している時に、話にわりこむことが多い。
- (9) じまばかりする。
- (10) 悲しそうにしている友だちをはげましてあげる。
- (11) みんなのためになることを考える。
- (12) 友だちの意見に反対する時は、きちんと、自分の意見を言う。
- (13) 友だちの意見に反対する時は、きちんと、その理由を言う。
- (14) こまっている友だちを、助けてあげる。
- (15) よく、友だちのことをほめる。
- (16) 友だちのけんかを、上手にやめさせることができる。
- (17) 友だちとあまり話をしない。
- (18) 友だちとはなれて、1人で遊ぶことが多い。
- (19) 友だちの遊びをじっと見ていることが多い。
- (20) 友だちにあまり、話しかけない。

(注) 項目(1)～(9)は攻撃性因子、項目(10)～(16)は向社会性因子、項目(17)～(20)は引っ込み思案因子の3因子構造である。

(2) 目標スキルの児童自己評定尺度

各目標スキルに含まれている行動を評価するための評定尺度は、実験者と担任教師で作成した。評定項目は、児童の日常生活で観察しうる行動を基準として決定した（TABLE 3 参照）。各児童は各目標スキルの獲得の程度をこれらの項目に答えることで評定した。回答は「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「わりとあてはまる」「とてもよくあてはまる」の5件法であった。

(3) 社会的スキルの教師用評定尺度

教師に、学級内の児童一人一人の行動について、社会的スキルの児童自己評定尺度と同じ項目を用いて回答させた。回答は、それぞれの質問に対して、その項目に該当する行動が「顕著に見られる」「時々見られる」「特に目に留まらない」「あまり見られない」「ほとんど、全く見られない」のいずれかを選択させた。

(4) 尺度の実施時期

3種類の評定尺度のうち、「社会的スキルの児童自己評定尺度」と「社会的スキルの教師用評定尺度」は1学期のCSST開始一週間前、1学期のCSST終了一週間後、2学期のCSST開始一週間前、2学期のCSST終了一週間後の計4回実施した。

「目標スキルの児童自己評定尺度」は、各目標スキルの訓練実施の1週間前と、実施1週間後に行った。訓練実施後、1週間を空けたのは、獲得した社会的スキルの定着や般化には、実際に仲間との関わりを通して、社会的スキルを実践する場や時間が必要（Ogilvy, 1994；

TABLE 3 目標スキルの児童自己評定尺度

目標スキル	評定項目
なかまへの入り方 なかまのさそい方	(1) 1人である友だちを見ると「いっしょに遊ぼうよ」と声をかける。 (2) 自分から「入れてよ」といって、遊びのグループに入ることができる。 (3) グループで遊んでいるときに、友だちが「入れてよ」と言ってきたら、なかまに入れてあげる。 (4) 自分がグループで遊んでいるときに、一人ぼっちでいる友だちがいると、とても気になる。 (5) 1人で遊んでいるときよりも、グループで遊んでいる時のほうが多い。 (6) 自分が遊んでいるグループに入れて欲しいときには、どのように声をかけたらいいか考えてから「入れて」と言う。 (7) 自分が1人であるときに、「いっしょに遊ぼうよ」と声をかけられると、とてもうれしい。 (8) 自分から「なかまに入れてよ」とたのむことが多い。
やさしい言葉かけ	(1) 悲しそうにしている友だちを見ると、よく「どうしたの」とこえをかけてあげるほうだ。 (2) 友だちに対して「がんばってね」などのはげましの言葉をかけてあげる。 (3) 友だちに対して「すごいね」「じょうずだね」とよくほめてあげるほうだ。 (4) 友だちと話していて、相手が楽しそうに話していると感じることがある。 (5) 友だちが自分に対して、うれしいことをしてくれたときに、すなおに「ありがとう」と言える。 (6) 友だちがなにか、しっばいをしてしまっても、やさしく注意しているほうだ。 (7) 自分は、友だちが冗談やジョークを言ったときによく笑うほうだ。 (8) 自分は、友だちにあったときに、あいさつをするほうだ。
あいてを思いやる	(1) 自分はいつも友だちの話をさいごまで聞いているほうだ。 (2) 友だちと話をするときには、相手の顔を見ながら話すほうだ。 (3) 友だちといっしょにいるときには、相手が楽しそうにしているかなど気になるほうだ。 (4) 休み時間に1人である友だちを見ると、「いっしょに遊ぼう」などと声をかけるほうだ。 (5) 友だちの話を聞いているときには、「うん、うん」「ふーん」などのあいづちをうっている。 (6) 友だちの話を聞き終わった後に、自分が思ったことや、感じたことを相手に言うほうだ。 (7) 困っている様子の友だちがいたら、「どうしたの」「だいじょうぶ？」と声をかけてあげている。 (8) 友だちから相談をされたときには、相手の立場にたって、考えてあげることが多い。 (9) 友だちが困っているときには、相手のために何かできることはないだろうかと考えてあげるほうだ。 (10) 自分が相手のために何かをしてあげて、相手がうれしそうにしていることはよくある。 (11) 自分は相手のことでも、いっしょによるこんだり、悲しんだりすることができる。 (12) 友だちの表情を見れば、相手がうれしそうにしているのか、悲しそうにしているのか、よみとることができる。 (13) 友だちの話を聞くときには、相手の話をりかいしようとしながら聞くことが多い。
じょうずなたのみ方	(1) 自分は相手に何かを頼んだりするのは、苦手なほうである。* (2) 自分は相手にしつこく頼んでしまうことがある。* (3) 相手に何かを頼むときは、相手の都合を考えてから頼んでいるほうだ。 (4) 相手に何かを頼むときには、相手にどんなことをしてもらいたいのかははっきりさせてから頼んでいる。
あたたかいことわり方	(1) 相手から何かを頼まれたときに、どのように断ったらいいのか分からないときがある。* (2) もし、自分が相手に何かを頼んで、断られたら、とてもおこるだろう。* (3) 何かを頼まれて、それを断るときには、ちゃんと理由を言っている。 (4) 「はい・いいよ」「いいえ・いやだ」などの、自分の気持ちをはっきりと言うことができる。 (5) 友だちが、あなたにいやなことをしようとしているときに、「やめて」と言うことができる。 (6) 友だちからいやなことをしつこく頼まれたときに、はっきりと「いやだ」と言うことができる。

(注) *は逆転項目である。

Maag, 1994) だからである。

なお、「なかまへの入り方・なかまのさそい方」スキル、「やさしい言葉かけ」スキルに対する尺度は1学期に実施され、残りの3つの目標スキルに対する尺度は2学期に実施された。

(5) 社会的スキルの程度が低い児童の選択

本研究では統計的検定に耐えうる人数として、各学級において、社会的スキルの程度が最下位より10名までの児童を選択した。ここでいう「社会的スキルの程度が低い児童」とは、①「社会的スキルの児童自己評定尺度」の第1回の得点が低い、②「社会的スキルの教師用評定尺度」の第1回の得点が低いという2つの基準に当てはまる児童である。つまり、自らを社会的スキルの程度が低いと認め、かつ教師からもそう思われている児童である。

結 果

分析の対象となった児童は、既に述べた3つの評定尺度について、CSST開始前よりCSST終了後までの全てに回答した児童である。実験学級は男子17名、女子14名、統制学級は男子16名、女子16名であった。

「社会的スキルの児童自己評定尺度」と「社会的スキルの教師用評定尺度」の相関を検討したところ、実験学級では弱い相関が見られ ($r=.38, p<.05$)、統制学級では比較的強い相関が見られた ($r=.41, p<.05$)。そこで、「方法」で述べた「社会的スキルの程度が低い児童」の基準①②を満たす児童を選定するために、「社会的スキルの児童自己評定尺度」の第1回の得点と「社会的スキルの教師用評定尺度」の第1回の得点を加算した。加算する際には、それぞれの尺度の攻撃性因子と引込み思案因子に含まれている項目を逆転項目として

扱った。2つの尺度の合計点(理論的な得点の範囲は40点から200点)に基づいて、社会的スキルの程度が最下位より10名までの児童を実験学級、統制学級それぞれ選択した。実験学級では男子9名、女子1名であり、彼らの平均は119.6点(SD=10.83)であった(以下、実験学級下位群と呼ぶ)。これは、実験学級の残り21名の平均151.33点(SD=12.41)よりも有意に低かった($t(29)=6.85$, $p<.05$)。統制学級では男子6名、女子4名であり、彼らの得点は平均120.1点(SD=8.15)であった(以下、統制学級下位群と呼ぶ)。これは、統制学級の残り22名の平均139.82点(SD=7.57)よりも有意に低かった($t(30)=6.51$, $p<.05$)。実験学級下位群と統制学級下位群の平均の間に有意差はなかった($t(18)=0.11$, $p>.05$)。

各学級の下位群における男女の数に違いがあるが、本研究では性差については検討しないこととした。なぜならば、学校現場では性別ごとに異なる教育目標を設定したり、特定の性のみを対象とした教育を実施することは倫理上問題があるからである。

本研究では、実験操作を学級単位で行ったために、各児童の社会的スキルの変化をデータとして扱うと、データの独立性が保証されないという問題が生じる(栗田, 1999)。しかし、この問題を考慮に入れた検定法はいまだ確定していないので、本研究では、まず、学級要因(実験学級か統制学級か)に関して、CSST実施前の値を共変量とする共分散分析を試みた。しかし、本研究でのデータは、高橋・大橋・芳賀(1989)が述べている共分散分析を実施する際の3つの前提条件を満たしていなかった。そこで、吉田(2000)に従い、「社会的スキルの児童自己評価尺度」および「社会的スキルの教師用評価尺度」の第2回、第3回、第4回のそれぞれの得点から第1回の得点をマイナスし、これらの差の値について実験学級下位群と統制学級下位群の間を、 t 検定によって比較することにした。各目標スキルについては、CSST実施後の値とCSST実施前の値の差を求め、実験学級下位群と統制学級下位群の間で t 検定を行った。参考として、実験学級全体と統制学級全体を対象として、各尺度に関する同様の手法を用いた比較も行った。なお、以下に提示する分析での有意水準は全て $p<.05$ である。

1. 社会的スキルの児童自己評価尺度の結果

社会的スキルの児童自己評価尺度は攻撃性、向社会性、引っ込み思案の3因子から構成されている。TABLE 4に各因子ごとの平均値と標準偏差を示した。

CSSTの効果を見るために、各因子ごとに、先に述べた手法によって実験学級下位群と統制学級下位群の

TABLE 4 社会的スキルの児童自己評価尺度の結果

因子名		第1回	第2回	第3回	第4回
攻撃性	実験学級下位群 N=10	2.09 (0.37)	1.98 (0.70)	2.47 (0.61)	1.86 (0.42)
	統制学級下位群 N=10	2.64 (0.71)	2.57 (0.80)	2.48 (0.86)	2.26 (0.71)
	実験学級全体 N=31	1.85 (0.42)	2.16 (0.68)	2.23 (0.74)	1.91 (0.53)
	統制学級全体 N=32	2.22 (0.63)	2.33 (0.67)	2.29 (0.63)	2.17 (0.62)
向社会性	実験学級下位群 N=10	2.46 (0.55)	2.77 (1.01)	2.90 (0.93)	3.43 (0.77)
	統制学級下位群 N=10	2.60 (0.92)	3.04 (0.95)	3.09 (0.94)	2.97 (1.22)
	実験学級全体 N=31	3.15 (0.84)	3.44 (0.88)	3.37 (0.84)	3.74 (0.66)
	統制学級全体 N=32	3.27 (0.87)	3.43 (0.80)	3.36 (0.75)	3.43 (0.87)
引っ込み 思案	実験学級下位群 N=10	2.33 (0.99)	1.85 (0.70)	2.18 (1.00)	2.00 (0.72)
	統制学級下位群 N=10	2.60 (0.72)	2.35 (0.84)	2.08 (0.94)	2.00 (0.95)
	実験学級全体 N=31	1.79 (0.83)	1.89 (0.86)	1.90 (0.93)	1.86 (0.87)
	統制学級全体 N=32	1.91 (0.87)	1.91 (0.88)	1.65 (0.76)	1.73 (0.81)

(注) 得点が高いほど、因子名が表す傾向が強くなる。

間で t 検定を実施した。その結果、攻撃性因子の第3回の得点と第1回の得点の差に関してのみ、両群の間に有意差が見られた($t(18)=2.26$)。この結果は、3回目の測定時に、実験学級下位群の児童の方が、統制学級下位群の児童よりも攻撃性が上昇したと自己評価したことを意味する。

向社会性因子と、引っ込み思案因子においては、ここにも有意差は見られなかった。

以上のことから、下位群の児童による自己評価尺度においては、CSSTの効果は認められなかった。

2. 目標スキルの児童自己評価尺度の結果

TABLE 5に各目標スキルについての平均値と標準偏差を示した。各目標スキルごとにCSST実施後の得点とCSST実施前の得点の差について、実験学級下位群と統制学級下位群の間で t 検定を実施した。その結果、「じょうずなあなたのみ方」スキルと「あたたかいことわり方」スキルのみで有意差が見られた($t(18)=3.33$; $t(18)=1.83$)。

実験学級下位群の児童は、統制学級下位群の児童よりも、CSST実施後に「じょうずなあなたのみ方」スキル

TABLE 5 目標スキルの児童自己評価尺度の結果

目標スキル		CSST 実施	
		前	後
なかまへの入り方 なかまのさそい方	実験学級下位群 N=10	3.60 (0.90)	3.43 (0.89)
	統制学級下位群 N=10	3.29 (0.81)	3.43 (0.79)
	実験学級全体 N=31	4.01 (0.70)	3.88 (0.72)
	統制学級全体 N=32	3.82 (0.68)	3.81 (0.61)
	実験学級下位群 N=10	3.35 (0.68)	3.15 (0.99)
	統制学級下位群 N=10	3.36 (0.86)	3.41 (0.90)
やさしい言葉かけ	実験学級全体 N=31	3.76 (0.61)	3.67 (0.82)
	統制学級全体 N=32	3.76 (0.70)	3.76 (0.74)
あいてを思いやる	実験学級下位群 N=10	3.37 (0.70)	3.49 (0.84)
	統制学級下位群 N=10	3.27 (0.73)	3.55 (0.66)
	実験学級全体 N=31	3.69 (0.60)	3.83 (0.71)
	統制学級全体 N=32	3.45 (0.54)	3.61 (0.51)
じょうずなたのみ方	実験学級下位群 N=10	2.85 (0.27)	3.45 (0.63)
	統制学級下位群 N=10	3.38 (0.71)	3.08 (0.65)
	実験学級全体 N=31	3.16 (0.63)	3.77 (0.66)
	統制学級全体 N=32	3.34 (0.60)	3.26 (0.43)
あたたかいことわり方	実験学級下位群 N=10	3.45 (0.81)	3.97 (0.50)
	統制学級下位群 N=10	3.10 (0.92)	3.18 (0.73)
	実験学級全体 N=31	3.66 (0.66)	4.01 (0.60)
	統制学級全体 N=32	3.34 (0.63)	3.52 (0.59)

(注) 得点が高いほど、各目標スキルが獲得されているといえる。

と「あたたかいことわり方」スキルが上昇したと自己評価していたのである。つまり、この2つの目標スキルに関しては、CSSTの有意な効果が認められた。

3. 社会的スキルの教師用評価尺度の結果

TABLE 6 に社会的スキルの教師用評価尺度についての平均値と標準偏差を示した。各因子ごとに、実験学級下位群と統制学級下位群の間でt検定を実施した。

その結果、攻撃性因子については、第3回の得点と第1回の得点の差に関して、また第4回の得点と第1回の得点の差に関して、両群の間で有意差が見られた

TABLE 6 社会的スキルの教師用評価尺度の結果

因子名		第1回	第2回	第3回	第4回
攻撃性	実験学級下位群 N=10	3.31 (0.61)	3.01 (0.87)	3.51 (0.77)	2.07 (1.14)
	統制学級下位群 N=10	3.30 (0.42)	3.12 (0.16)	3.03 (0.05)	3.03 (0.05)
	実験学級全体 N=31	2.63 (0.80)	2.50 (0.87)	3.01 (0.67)	1.58 (0.84)
	統制学級全体 N=32	3.09 (0.36)	3.07 (0.14)	3.03 (0.07)	3.03 (0.07)
向社会性	実験学級下位群 N=10	2.31 (0.63)	2.67 (0.93)	2.39 (0.85)	3.17 (0.84)
	統制学級下位群 N=10	3.04 (0.10)	3.01 (0.05)	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)
	実験学級全体 N=31	2.90 (0.70)	3.34 (0.87)	2.79 (0.85)	3.81 (0.79)
	統制学級全体 N=32	3.11 (0.23)	3.07 (0.11)	3.08 (0.27)	3.02 (0.05)
引っ込み思案	実験学級下位群 N=10	2.98 (0.65)	2.03 (0.85)	3.30 (0.62)	1.65 (1.13)
	統制学級下位群 N=10	2.90 (0.50)	3.03 (0.08)	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)
	実験学級全体 N=31	2.43 (0.78)	1.65 (0.59)	2.84 (0.73)	1.34 (0.68)
	統制学級全体 N=32	2.91 (0.44)	3.01 (0.04)	3.01 (0.04)	3.00 (0.00)

(注) 得点が高いほど、因子名が表す傾向が強くなる。

($t(18)=2.83$; $t(18)=-4.21$)。2学期開始直後に実施された第3回では、実験学級の担任は統制学級の担任よりも、下位群の児童の攻撃性がCSST実施前よりも上昇したと評価していた。しかし、全CSST終了後において実施された第4回においては、実験学級の担任は統制学級の担任よりも、下位群の児童の攻撃性がCSST実施前よりも低下したと評価していた。

向社会性因子については、第2回の得点と第1回の得点の差に関して、また第4回の得点と第1回の得点の差に関して、両群の間で有意差が見られた ($t(18)=2.59$; $t(18)=4.56$)。また、引っ込み思案因子についても、第2回の得点と第1回の得点の差に関して、第4回の得点と第1回の得点の差に関して、両群の間で有意差が見られた ($t(18)=-3.02$; $t(18)=-3.84$)。

実験学級の担任は統制学級の担任よりも、CSST実施前と比較して、1学期のCSST終了後に実施された第2回において、下位群の児童の向社会性が上昇し、引っ込み思案傾向が低下したと評価していた。

また、全CSST終了後に実施された第4回においても、実験学級の担任は統制学級の担任よりも、下位群の児童の向社会性が上昇し、引っ込み思案傾向が低下したと評価していた。

したがって教師評価の結果は、攻撃性に関して途中、

上昇が見られたものの、全 CSST 終了後では、3 因子全てにおいて、CSST の効果を認めていたことになる。

4. 学級全体を対象とした各尺度の結果

実験学級全体と統制学級全体を対象として、3 つの尺度に関して、これまでと同様の分析を行った。

「社会的スキルの児童自己評定尺度」の結果に関しては、攻撃性因子の第 3 回の得点と第 1 回の得点の差に関して、学級間で有意差が見られた ($t(61)=2.09$)。また、向社会性因子の第 4 回の得点と第 1 回の得点の差に関しても、学級間で有意差が見られた ($t(61)=2.45$)。

「目標スキルの児童自己評定尺度」に関しては、学級間で有意差が確認されたのは、「じょうずなたのみ方」スキルのみであった ($t(61)=6.27$)。

「社会的スキルの教師用評定尺度」に関しては、攻撃性、向社会性、引っ込み思案の 3 因子全てにおいて、学級間で有意差が認められた。攻撃性因子では、第 3 回の得点と第 1 回の得点の差に関して、また第 4 回の得点と第 1 回の得点の差に関して有意差が見られた ($t(61)=4.81$; $t(61)=-8.65$)。向社会性因子については、第 2 回の得点と第 1 回の得点の差に関して、また第 4 回の得点と第 1 回の得点の差に関して有意差が見られた ($t(61)=5.79$; $t(61)=11.88$)。引っ込み思案因子については、第 2 回の得点と第 1 回の得点の差に関して、また第 4 回の得点と第 1 回の得点差に関して有意差が見られた ($t(61)=-5.26$; $t(61)=-6.76$)。

考 察

本研究の目的は、学級内において社会的スキルの程度が低い児童に焦点を絞り、実験学級と統制学級を設定し、CSST の効果を実験的に検証することであった。

「社会的スキルの児童自己評定尺度」の結果は、仮説を支持しなかった。実験学級下位群の児童は CSST に参加したが、統制学級下位群の児童と比較して、社会的スキルが上昇したと自己評価するまでには至らなかった。他方、「社会的スキルの教師用評定尺度」の結果は、仮説を支持していた。縦断的に CSST を実施した結果、実験学級の担任は、統制学級の担任よりも、社会的スキルの程度の低い児童がスキルを獲得したと感じたのである。

以上のことから、本研究の結果は、明確に仮説を支持したとは言えないものであった。

児童の自己評定に変化が起こらなかった原因としては、以下のようなことが考えられる。

第 1 に、CSST が児童にとって不慣れな授業形態であったことが考えられる。CSST は、教示、モデリン

グ、リハーサル、フィードバックから構成され、他の教科とは異なる授業展開で実施された。そのため、初めて参加した児童達が戸惑ったおそれがある。実際、実験学級の担任教師から「1 学期は児童が恥ずかしがったり戸惑ったりしてリハーサルがなかなかできなかった」、「2 学期になって、ようやく慣れてきたようだ」などの指摘があった。この指摘を裏づけるように、目標スキルについての児童の自己評定で効果が認められたのは、CSST の後半で実施された「じょうずなたのみ方」と「あたたかいことわり方」のみであった。前半で実施された 3 つの目標スキルでは有意な効果は確認されなかったのである。

第 2 に、児童がリハーサルに本気で取り組めていなかった点が挙げられる。本研究では、児童が十分にリハーサルに取り組めるように、各目標スキルについて 2 回 (45 分×2 回) の授業を設定した。2 回目の授業で、1 回目で学習した目標スキルを繰り返しリハーサルできるようにしたのである。このように時間は十分とったものの、児童には学級内の仲間を相手に練習するリハーサル場面で、恥ずかしがったり照れたりする様子が伺えた。他の研究でも、リハーサル場面で児童・生徒が照れてしまい意欲的に取り組めなかったために、CSST が成功しなかったと報告されている (橋本, 2000; 鈴木, 1998)。Maag (1994) は、この問題への対応策として、教師があらかじめ、対象児童以外の児童に対して、リハーサル場面で対象児童をサポートするように要請しておく方法を提案している。また、Mills (1987) は、①児童のそわそわした気持ちや緊張感を解きほぐしてやり、②児童同士が、からかったり批判したり、嘲笑することをやめさせることを挙げている。

児童の自己評定に変化が起こらなかった第 3 の原因としては、目標スキルの選定の問題がある。本研究では、実験者と教師が目標スキルを選定したが、これらのスキルが、児童が感じている必要性和どの程度合致していたのかは疑問である。目標スキルの選定は、CSST の本質にも関わる問題であり、Ogilvy (1994) は、CSST の有効性を高めるには、参加者が必要だと感じる目標スキルを選定することが不可欠であると述べている。本研究では学級全体を対象としたため、どの児童にも適度に該当する“平均的な”スキルを取り上げてしまい、社会的スキルの程度の低い児童一人一人が必要を感じているスキルではなかったかもしれない。

第 4 の原因として、夏休み期間中に、児童への働きかけを全く行わなかった点が挙げられる。夏休み明け

の「社会的スキルの児童自己評定尺度」においては、実験学級の方が統制学級よりも有意に攻撃性が高まるという結果が生じた。教師用評定尺度においても、実験学級の担任は統制学級の担任よりも、夏休み明けの児童の様子から、攻撃性が上昇したと評定していた。夏休みは約40日間という長期間であり、児童にとって友人関係が希薄になり、社会的スキルを実践する機会が減り、学習した内容を忘れやすい状況といえる。McGinnis & Goldstein (1984) は、対象児童とサポート役の児童をペアにして、サポート役の児童に、長期休暇中に対象児童が目標スキルを実行するのをを手助けするよう要請している。こうした手法を参考にしながら、CSST の効果を持続させるために、夏休み中といえども継続的に児童に働きかけるべきであった。

以上、児童の自己評定に有意な変化が起こらなかった原因を挙げてきたが、既に述べたように、教師による評定では仮説を支持する方向でCSST の効果が認められていた。このように、児童の自己評定と教師による児童の評定とが一致しないという結果は、藤枝・相川 (1999) でも確認されている。

この不一致については、担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気づくが、児童自身はそれに気づかないと解釈することができる。この解釈が妥当ならば、教師は児童の社会的スキルの変化について十分にフィードバックを与えて、獲得したスキルに対する自信を高めてやる必要があると考えられる。特に、不一致の大きい児童には、自己の社会的スキルを適切に認知できるように働きかけることが必要であろう。

しかし別の解釈として、実験学級の担任に、一種の実験者効果が生じたとも考えられる。本研究では、CSST を実施した学級担任が、児童の社会的スキルを評定しているからである。アメリカの先行研究では、この問題を回避するために、スクールカウンセラーなどがCSST を実施し、学級担任が児童の社会的スキルの評定を行っている (Hepler & Rose, 1988; Verduyn, Lord & Forrest, 1990 など)。この方が実験計画法上、望ましいのは明らかであるが、他方、SST に関心のある教師ほど児童をよく観察して、訓練効果をあげているという指摘 (Fox & McEvoy, 1993) や、学校外部のトレーナーとは異なり、週に5日間子どもと接している教師は、学級内での対人葛藤に適切に対処できるといった指摘もある (Adalbjarnardottir, 1993)。また、我が国の現状では、学級担任以外の者がCSST を実施することは考えにくい。我が国では、担任教師がCSST を実施するという前提に立って、むしろ、そのことの利点を生かし

つつ、評定方法の客観性を高める工夫、例えば、児童と教師それぞれに記述的回答を求めて、評定尺度の結果と対応させたり、あるいは、担任教師と児童以外の第三者に行動評定をさせるなどの工夫をすべきであろう。

本研究では仮説を明確に実証するまでには至らなかったが、CSST の効果を実験的に検証した点は意義深いものと思われる。今後は、本研究での不備を改善し、CSST の効果をさらに実証して行く必要がある。

引用文献

- Adalbjarnardottir, S. 1993 Promoting children's social growth in the schools : An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 461—484.
- Fox, J.L., & McEvoy, M.A. 1993 Assessing and enhancing generalization and social validity of social skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17 (3), 339—366.
- 藤枝静暁 1999 学級を対象とした社会的スキル訓練の効果に関する研究 東京学芸大学修士論文(未公開)
- 藤枝静暁・相川 充 1998 社会的スキル訓練による学級内での対人関係の促進 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, 180.
- 藤枝静暁・相川 充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要 第1部門教育科学, 50, 13—22.
- 藤枝静暁・石川芳子・相川 充 1999 学級を対象とした社会的スキル訓練の効果に関する研究(1) 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 128.
- 藤枝静暁・石川芳子・久保由美子 1999 基本ソーシャルスキル12 国分康孝(監)ソーシャルスキル教育で子どもが変わる : 小学校 図書文化 Pp.48—128.
- 橋本 登 2000 中学校におけるクラスワイドの社会的スキル訓練の効果に関する研究 東京学芸大学修士論文(未公開)
- Hepler, J.B., & Rose, S.F. 1988 Evaluation of a multi-component group approach for improving the social skills of elementary school children. *Journal of Social Service Research*, 11, 1—18.
- 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 カウンセリング研究,

- 31, 300—309.
- 栗田佳代子 1999 教室というフィールドにおけるデータの収集と解析に関する諸問題 日本教育心理学会第41回総会研究委員会企画シンポジウム3 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 20—21.
- 小林正幸・梶山千絵子 1998 社会測定地位指数の低い児童が持つ社会的スキルの発達的变化 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学, 49, 245—251.
- Maag, W.J. 1994 Promoting social skills training in classrooms : Issues for school counselors. *The School Counselor*, 42, 100—113.
- 前田基成・山口正二 1998 社会的孤立児の社会的スキル遂行に及ぼすセルフ・エフィカシー変容の効果 東京電気大学理工学部紀要, 20, 33—39.
- McGinnis, E., & Goldstein, A.P. 1984 Skills training the elementary school child. Champaign, IL : Research Press.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. 1998 Social skills of children and adolescents Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mills, M.C. 1987 An intervention program for adolescents with behavior problems. *Adolescence*, 22, 91—96.
- 三島正英 1994 子どもから大人へ : 発達すること 藤土圭三(監)心理学から見た教育の世界 北大路書房 p.31.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D., & Day, L.E. 1995 Preventing school failure, drug use, and delinquency among low income children : Long term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87—100.
- Ogilvy, C.O. 1994 Social skills training with children and adolescents : A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73—83.
- 大石邦子 1998 思春期の子供の自立をいかに援助したか—社会的スキルの視点を生かして— 日本学校教育相談学会東京支部第4回研究会
- 大熊雅士 1999 なぜ教科・道徳・特別活動で取り上げるのか 國分康孝(監修) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化 Pp.130—133.
- 佐々木勝子 1998 児童の社会的スキルに及ぼすディベート授業の効果 日本心理学会第62回大会発表論文集, 88.
- 佐藤正二 1996 子どもの社会的スキル訓練 相川充・津村俊充(編)社会的スキルと子どもの対人行動 誠信書房 Pp.174—200.
- 佐藤正二・相川 充・佐藤容子・高山 巖 1987 引込み思案児の社会的スキルアセスメント 日本行動療法学会第13回大会発表論文集, 66—67.(内山喜久雄(監修) 坂野雄二(著) 1989 無気力・引込み思案・緘黙 黎明書房 Pp.32—34.)
- 佐藤正二・高山 巖・佐藤容子・岡安孝弘 1998 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題— 社会的スキル 訓練に関する縦断的研究 平成8年度・平成9年度科学研究費補助金(基盤研究(c)(2))研究成果報告書, 1—23.
- 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—63.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練—コーチング法の使用と訓練の般化性— 行動療法研究, 19, 13—27.
- Schloss, P.J., Schloss, C.N., Wood, C.E., & Kiehl, W. S. 1986 A critical review of social skills research with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 12, 1—14.
- Sloboda, J. 1986 What is skill ? In A.Gellatly (Ed.), *The skilful mind : An introduction to cognitive psychology*. Open University Press, Milton Keynes.
- Stokes, T.F., & Osnes, P.G. 1986 Programing the generalization of children's social behavior. In P.S.Strain, M.Guralnick, & H.M.Walker (Eds.), *Children's social behavior : Development, assessment, and modification*. Orlando, FL : Academic Press. Pp.407—443.
- 鈴木秀行 1998 小学生のための社会的スキル訓練 (Social Skills Trainig)に関する研究—学級における実践例の分析— 兵庫教育大学修士論文(未公刊)
- 高橋行雄・大橋靖雄・芳賀敏郎 1989 共分散分析 竹内 啓(監)SASによる実験データの解析 東京大学出版会 Pp.111—127.
- 竹内史宗 1995 子どもは「叱り」をどのように感じているか 教育心理学年報, 34, 143—149.
- 東京都練馬区立光和小学校 1998 豊かな心を持ち、

進んで関わろうとする児童の育成—道徳の時間と社会的スキルトレーニングを通して— 平成9・10年度 東京都練馬区教育委員会教育研究校
東京都豊島区立大塚台小学校 1997 よりよい人間関係の育成—社会的スキルの視点を活かして— 平成8・9年度 東京都豊島区教育委員会教育研究校
Verduyn, G.M., Lord, W., & Forrest, G.G. 1990 Social skills training in schools : An evaluation study. *Journal of Adolescence*, **13**, 3—16.
吉田寿夫 2000 クリティカル・シンキングの必要性 日本教育心理学会第41回総会研究委員会企画シンポジウム3 教室というフィールドにおける

データの収集と解析に関する諸問題 教育心理学年報, **39**, 34—35.

付 記

本論文は東京学芸大学大学院教育学研究科に提出した修士論文（平成11年度）の一部を再分析し、加筆・修正したものです。

本研究に多大な協力をしてくださった石川芳子先生（東京都練馬区立練馬東小学校）、並びに多くの貴重なご助言、ご指摘を賜りました匿名審査者の先生方4名に心よりお礼申し上げます。

（2000.5.17 受稿, '01.4.19 受理）

Classwide Social Skills Training : Elementary School

SHIZUAKI FUJIEDA (TEISEI GAKUEN COLLEGE) AND ATSUSHI AIKAWA (TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 371—381

The present study examined the effects of classwide social skills training (CSST) on children's social skills. In an experimental class and a control class, 75 fourth-grade children answered a self-report social skills scale and a self-report checklist on 5 target social skills. Their teachers rated the children on the same scales. The social skills scales consisted of 3 behavioral dimensions: aggression, prosocial skills, and withdrawal. In each class, 10 children who were defined as not having enough social skills compared to the others in their class were the focus of classwide social skills training. These children's scores on a re-test on the self-report scale did not show any change. On the other hand, in the experimental class, the teacher rated those 10 children as having improved on all 3 behavioral dimensions. Both the skill of how to ask questions and the skill of refusing showed a significant change. In short, the effects of the classwide social skills training were found only in the teacher's ratings. Practical implications of the findings were discussed.

Key Words : social skills, classwide social skills training, elementary school children