

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

小学生を対象とした家庭におけるソーシャルスキル教育の実践研究

著者	藤枝 静暁, 新井 邦二郎
雑誌名	川口短大紀要. こども学科篇
巻	22
ページ	117-133
発行年	2008-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000745/



小学生を対象とした家庭における ソーシャルスキル教育の実践研究

藤枝 静暁 新井邦二郎

1. 問題と目的

一般の子どもに広がるソーシャルスキルの学習不足は、不登校、いじめ、学級崩壊など、急増する子どもの社会的不適応の背景とも考えられている（河村，1999）。小学校教育現場では、この問題に対する一つの方策として、ソーシャルスキル教育が注目され、実践されている。ソーシャルスキル教育の定義は、対人関係にかかわる具体的な知識や技術を教師が教室のなかで子どもたちに教えようとする教育実践（相川，2006）とされている。ソーシャルスキル教育の先行研究を見ると、園児から大学生までが対象とされており、一人・小集団・学級全体・学校全体で行われ、授業中・放課後・休み時間などがその時間として使われている。藤枝・新井（2008）は、ソーシャルスキル教育を上位概念と位置づけ、ソーシャルスキル訓練（Social Skills Training, 以下、SST と記す）と学級単位のソーシャルスキル訓練（Classwide Social Skills Training, 以下、CSST と記す）を下位概念としている。

SST は個別または少数の児童を対象としており、引っ込み思案や攻撃性といった対人関係形成を阻害する要因、また、学習障害や自閉症といった発達障害を持った子どもへの教育的治療的指導として実施されている。

一方、CSST は学級内の児童全員を対象としており、不登校、いじめ、学級崩壊などの学校不適応問題に対する一次予防として実施されている。CSST の歴史は SST のそれと比べると浅く、1990 年代後半まではほとんど行われていなかった。国内で最初と思われるのは、東京都豊島区立大塚台小学校（1997）による学校全体で CSST を取り入れた実践研究である。その後、藤枝・相川（1999）は公立小学校 1 校の 3 年生から 6 年生までの全クラスを対象として CSST を実施し、児童のソーシャルスキルの獲得状況について質問紙調査を行い、pre-post 比較法を用いて検討した。この研究は、極めて大規模な介入研究であるのに、統制群が設定されていない（佐藤・立元，1999）という不備があった。その後、この不備を解消するために CSST を実施する実験

学級とCSSTを実施しない統制学級を設定し、被験者間・内混合2要因計画に基づいて、CSSTの効果測定を行った研究があらわれた(藤枝・相川, 2001; 後藤・佐藤・高山, 2001; 金山・後藤・佐藤, 2002)。これらの研究によって、わが国の学校現場に則したCSSTの実施体系が確立され、その効果が立証されたと言える。

ごく最近では、児童を対象に、CSSTと他の介入方法を組み合わせた応用的な実践研究が報告され始めている(たとえば、藤枝, 2006; 小泉・若杉, 2006)。藤枝(2006)の実践はCSST実施後の般化促進を目的としたものである。その方法は、CSSTのみを実施する統制学級とCSSTと行動リハーサル増加手続きを実施する実験学級を設定し、介入前後において効果測定を行い、被験者間・内混合2要因計画に基づいて行っている。この研究上の特色は、般化促進の手段として、CSSTに行動リハーサル増加手続きを組み合わせて実施していることである。行動リハーサル増加手続きは、学級と家庭の2カ所で行われた。学級では授業中、朝の会、帰りの会などで、教師が子どもに学習したソーシャルスキルを実践することを求めた。また、子どもがソーシャルスキルを実践した際には、教師がそれを誉めた。一方で、学級担任は学級通信を利用してCSSTで学習した内容を保護者に伝達し、家庭のなかでソーシャルスキルの定着を目指した取り組みをするように依頼した。その結果、CSSTおよび行動リハーサル増加手続きを組み合わせた方がCSST単独での実施よりも般化促進に効果があったことが、教師評定と児童相互評定において確認された。

小泉・若杉(2006)は、通常学級に在籍する多動傾向の男児の行動変容を目標として、対象児へのSSTと対象児が在籍する学級におけるCSSTを組み合わせて実施している。2つの技法を組み合わせたのは、男児自身が好ましいソーシャルスキルを習得することを目指してSSTを行うのと平行して、男児に対する級友の認知を変え、男児を受容・承認しやすくなることを意図したからである。約3ヶ月間の訓練期間の結果、男児の不適切な行動は大幅に減少し、クラス内での級友との改善が認められた。介入によって成果が現れた原因について、①SSTとCSSTを組み合わせて実施することで、男児の相互作用の相手である級友を強化者とすることができたこと、②このクラスには、学級担任以外に男児のために加配された補助者(学習支援ボランティア)が存在していたこと、③軽度発達障害児への早期対応という原則に則り、男児が2年生の段階で介入したこと、④担任が保護者との連携を図ったことをあげている(小泉・若杉, 2006)。

上記の2つの研究は、ソーシャルスキルの獲得を前提に、般化や仲間受容までを目標とした応用的な研究である。両研究に共通する方法上の特徴は、学校と保護者が連携し、取り組んでいることである。実は、小泉(2002)が指摘したように、子どもを取りまく環境として、学校、家庭、地域社会が互いに協力、連携する必要性が以前から叫ばれている。他面、日本の学校は地域社会に対して閉鎖的であると批判されて久しい。また、学校が地域社会や家庭にとっての教育資源で

あるという観点からの地域社会や家庭への具体的な働きかけはあまり見られないのが現状である(小泉, 2002)。この現状はソーシャルスキル教育においても当てはまるものであり、学校と保護者の連携の下で実施された例は極めて少ない。以下の3つの理由を考えると、子どもがソーシャルスキルを効果的に獲得するためには、学校だけでなく家庭においてもソーシャルスキル教育を実施する必要があると考えられる(以下、学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育とする)。

第一の理由は、学校教育における子どもの諸問題を解決するには、学校のみでは対処不可能となってきているからである。東京都教育委員会(2006)による児童・生徒の問題行動等の実態についての調査結果もそのことを裏付けている。この調査は都内の小学校1,329校、中学校640校を対象として行われた。いじめの認知件数、不登校児童・生徒数は前年度と比べ、増加している。不登校児童・生徒数の推移では、平成8年に8,000人を超えてから現在まで、この数値が続いている。東京都では平成8年から中学校にスクールカウンセラーを導入し、問題の解決に向けた取り組みをしているが、未だ明確な効果を得るには至っていない。それゆえ、問題解決を学校に任せるだけでは不十分であり、家庭教育を通じて問題解決に取り組む必要がある。効果を高めるためには、学校と保護者が連携し、情報を共有しながら取り組むべきである。

第二の理由として、アメリカにおける先行研究を紹介する。アメリカでは30年ほど前から、障害児に対するソーシャルスキル獲得プログラムが実施されているのだが、そこには親へのソーシャルスキル教育が含まれている(Harris, 1983)。わが国にも、1980年頃からペアレント・トレーニングとして導入され、個別や集団での親訓練が開始された(松下・井上・岡嶋・岸下, 2003)。ペアレント・トレーニングとは、子どもの行動変容のため親を治療者として訓練するプログラムであり(松下ら, 2003)、子どもの生活技術の獲得と問題行動の減少、親の養育技術の獲得、親のストレスと抑うつ減少に効果的であり、プログラムの終了後も効果が持続することが報告されている(免田・伊藤・大隅・中野・陣内・温泉・福田・山上, 1995)。こうした効果の理由としては、保護者は児童と生活を共にしていること、児童が学習したソーシャルスキルを場面般化させる上で親の存在が促進要因となることが指摘されている。

最近わが国では、障害児とその保護者に限定せずに、健常な子どもとその保護者を対象としたペアレント・トレーニングも始まっている。たとえば、立元(2008)は小学校1, 2, 3年生を持つ母親を対象として、5回にわたり、子育て支援センターや大学でBehavioral Parental Training(BPT)を行っている。BPTでは、親に効果的な養育スキルを獲得させることによって、家庭における親のストレス反応を低減させ、親子の関係を良好なものにする、今現在の子どもの困った行動の発生を防止することが狙いである。BPTには、SSTの要素が含まれ、しかもそれは中核的なものである。また、子どもの親に対して、子どもの適切な行動を教える方法を教示していくことが中心であり、同時に、親を介して子どもへの介入が行われていく。BPTを実

施した結果、親のネガティブな養育スキルの改善、親のポジティブな養育スキルの促進、子どものネガティブな社会的行動の改善、子どものポジティブな社会的行動の促進という効果が認められた。こうしたペアレント・トレーニングやBPTに関する知見は、学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育を実践するための参考となるものである。

第三に、家庭は児童のソーシャルスキルの学習には重要な場面である（藤枝，2006；Gresham，1986；戸ヶ崎・坂野，1997）ことを強調したい。児童は家族の行動をモデルとして真似たり、家族が児童の行動に対して与えたフィードバックが強化子となる（Gresham，1986）。つまり、児童がソーシャルスキルを学習するには、学校では教師がそうであるように、家庭では保護者がソーシャルスキル教育のトレーナーの役割を果たす必要がある。児童が学習したソーシャルスキルを般化させるには、学校と家庭の両方において正の強化を受けることが有効な方法となる。

学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育は、上述のCSST、保護者を対象としたソーシャルスキルの教育（Skills Training for Parents，以下、STP）、家庭におけるソーシャルスキル教育（Skills Training in the Home，以下、STH）という3つの下位教育から構成され、CSST→STP→STHの順に実施される。

STPの目的は、学校から保護者へ働きかけ、STHのトレーナーにすることである。働きかけの内容は、保護者にソーシャルスキルとそこに含まれている行動を正確に理解させること、保護者に子どものモデルとしてソーシャルスキルを実行させること、保護者に子どものソーシャルスキルの実行に気づかせ、強化させることである。STPの実施においては、親の子どもへの接し方のまずさと子どもの学校不適応に関連がある（戸ヶ崎・坂野，1997）、児童が母親の攻撃性や攻撃行動を自己のモデルとしている可能性がある（森下，1990）といった指摘を念頭に置く必要がある。つまり、STPを丁寧に実施し、どの家庭でも保護者がトレーナーの役割を果たせるようにすることが求められる。それが、STHの適正な実施にもつながる。STHの目的は、家庭の中で子どもにソーシャルスキルを学習させること、子どものソーシャルスキルの実行に対して誉めて強化することである。

以上、学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育の必要性について述べてきた。我が国ではこの教育は始まったばかりであり、特にSTPとSTHは実践例が少なく、検討課題は多い。たとえば、STPやSTHの実施方法を確立すること、実施後における子どものソーシャルスキルの変動を検討すること、子どもの発達段階によって保護者の取り組みや子どもの評価に違いがあるのかを検討することなどである。そこで、本研究では、STPとSTHに焦点を当て、実施方法の提案を含めた実践をすること、複数学年の保護者を対象とした横断研究を行うこと、子どものソーシャルスキルの変化という観点からSTHの効果測定を行うことを目的とする。

2. 方法

2.1 被験者

被験者は関東地区の公立 A 小学校に在籍する 3 年生から 6 年生までの児童の保護者 248 名であった。A 小学校では、平成 20 年 5 月より学校全体で CSST に取り組んでいた。学級担任がトレーナー役となり、月に 1 つずつ獲得目標とするソーシャルスキル（以下、目標スキルと記す）を決めて CSST を行っていた。目標スキルは全学年で共通しており、5 月には「じょうずな聴き方、話し方」スキル、6 月は「仲間のさそい方、仲間への入り方」スキル、7 月は「相手を思いやる」スキルが取り上げられた。なお、前年度に A 小学校の教師は、ソーシャルスキル教育の研修会を 8 回×2 時間の計 16 時間受講していた。

2.2 実施時期

筆者と教師および管理職が話し合い、夏休みに実施することにした。理由は、夏休みにこそ家庭教育をしっかりと行って欲しいこと、また、平日よりも夏休みの方が保護者が取り組む時間を取ることができるといった点である。

2.3 事前調査

Michelson, Sugai, Wood & Kazdin (1987) によると、保護者との連携においては、保護者から子どもの情報を得ておくことが重要である。そこで、STP の開始前の 7 月上旬に自由記述式アンケート調査を家庭に配布し保護者から回答を得た。アンケートでは、「親子のコミュニケーションに関して工夫していることや、難しいと感じていること、知りたいなと思うことなどがあれば、自由に書いてください」と教示した。回答から、多くの保護者は「子どもが学校での様子をあまり話さない、話したがない」ので「学校での様子が分からない」、その結果不安や心配を感じていることが明らかになった。

2.4 目標スキルの決定

目標スキルは児童が CSST で学習したソーシャルスキルの中から選択することとした。その上で、①相手の話を聴くことの方があらゆるコミュニケーションの基礎であること（藤枝・新井, 2008）、②我々のコミュニケーションでは、全時間のうち約 45% が「聴いている」時間であり、30% が「話している」時間であること（Smith, 1986）という指摘にならない、本研究では「じょうずな聴き方」を主たる目標スキル、「じょうずな話し方」を副たる目標スキルとすることを決

定した。

2.5 実施方法

STPは7月の学級担任と保護者の個人面談の中の時間で実施された。目標スキルの「じょうずな」という表現は主観的かつ抽象的であり、保護者によって解釈に個人差が発生する恐れがある。そこで、「じょうずな」に含まれている具体的な行動を5つ明示した。目標スキルを「聴き方あいうえお」と言い換え、5つの行動をイラストを用いて説明したプリント（資料1）を作成した。学級担任がこれを配布し、家庭に掲示するように教示した。

STHは夏休み中に各家庭で行われた。その内容は、保護者が目標スキルを実行すること、子どもが目標スキルを実行したときには、どこが良かったのかを具体的に指摘しながら誉めることであった。

2.6 保護者による子どもの評定について

保護者の負担を考慮し、評定項目はTable 1に示した6項目とした。保護者は夏休み入る前（事前評定とする）・夏休み明け後（事後評定とする）の2回、評定した。教示は「家庭でのお子さんの様子についてお聞きします」であり、回答は「している」～「していない」の5件法であった。本研究では、6項目の合計得点が高いことが、2つの目標スキルが共にできている状態であると操作的に定義した（理論的得点範囲は6点から30点）。「じょうずな聴き方」スキルと「じょうずな話し方」スキルのそれぞれについても次のように操作的に定義した。項目1, 2, 3, 5, 6の合計値が高いことを「じょうずな聴き方」スキルが身に付いている状態である（理論的得点範囲は5点から25点）。同様に、「じょうずな話し方」スキルができている状態とは項目4, 5, 6の合計値が高いことである（理論的得点範囲は3点から15点）とした。

Table 1 保護者による子どもの評定項目

- | |
|------------------------------|
| ① 相手の方を見ながら、話をきいている。 |
| ② 最後まで話をきいている。 |
| ③ 聞きながら「うん、うん」などのあいづちを打っている。 |
| ④ 相手に分かるように話している。 |
| ⑤ 笑顔で話したり、話をきいたりしている。 |
| ⑥ 親子で楽しく会話している。 |

事後評定においては、次の3点も尋ねた。①夏休み中、聴き方「あいうえお」を意識して、親子でコミュニケーションをとることはできましたか？ ②聴き方「あいうえお」は参考になりましたか？ それぞれ回答は3件法であった。③「夏休み中にご家庭で、聴き方「あいうえお」を

やってみて、いかがでしたか？ やってみた感想を下の空欄に書いてください」と教示し、自由記述法による感想を書かせた。

3. 結果

保護者から提出された回答は、事前評定と事後評定の両方を提出したもの、事前評定のみ提出したもの、事後評定のみ提出したものがあつた。まず、事前評定の結果について分析を行った。子どもの学年によって保護者の回答に差があるのかどうか、また、評定の提出状況によって差があるのかを調査するために、学年(3~6年生)×保護者(事前評定と事後評定の両方を出した保護者の事前評定結果と事前評定のみ出した保護者の結果)について分散分析を行った(Table 2)。結果は、学年、保護者のそれぞれの主効果、交互作用は無かつた(順に、 $F(3,176) = 1.09$; $F(1,176) = 2.57$; $F(3,176) = 1.16, n.s$)。この結果より、保護者の回答には学年による差がないこと、評定の提出状況によつても保護者の回答には差がないことが分かつた。以後の分析では、全学年一括して扱い、事前評定と事後評定の両方を提出した保護者115名を分析対象とした。

保護者による子どもの評定である事前評定と事後評定の結果について、被験者内要因の t 検定を行った(Table 3)。「じょうずな聴き方」スキルと「じょうずな話し方」スキル、「じょうず

Table 2 保護者による子どもの事前評定結果

	事前評定のみ提出 $N = 69$	事前・事後評定を提出 $N = 115$
3年生 $N = 45$	20.4 (6.03) $N = 15$	23.4 (4.32) $N = 30$
4年生 $N = 49$	22.53(4.67) $N = 17$	23.56(4.23) $N = 32$
5年生 $N = 42$	24 (3.87) $N = 17$	24.44(4.26) $N = 25$
6年生 $N = 48$	23.75(4.36) $N = 20$	23.5 (4.86) $N = 28$

* () の値は標準偏差である。

Table 3 保護者による子どもの評定結果

	事前評定	事後評定
「じょうずな聴き方」と「じょうずな話し方」スキル	23.7 (4.38)	24.47(3.63)
「じょうずな聴き方」スキル	19.95(3.86)	20.56(3.14)
「じょうずな話し方」スキル	12.29(2.12)	12.62(1.81)

* $N = 115$

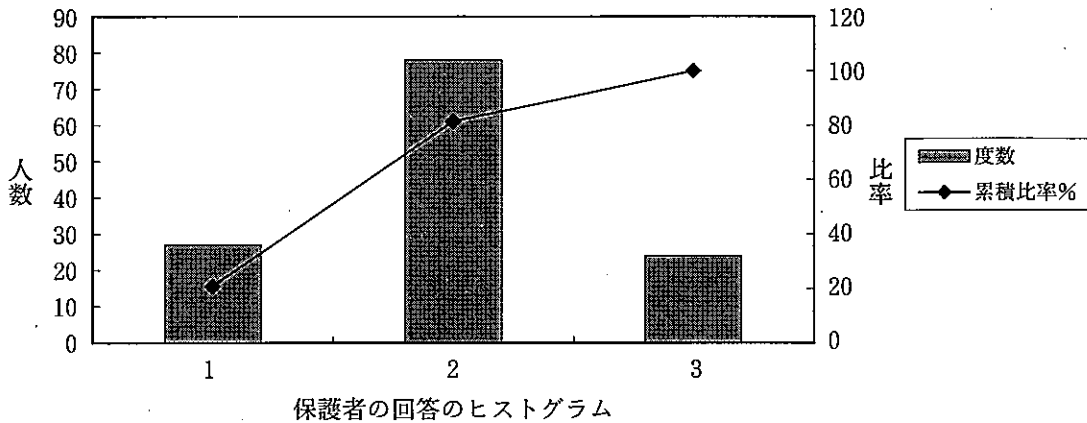


Fig. 1 保護者がどの程度聴き方「あいうえお」を実施したか
 回答は3：できた～1：あまりできなかったの3件法であった。
 平均値=1.97, 標準偏差=0.63

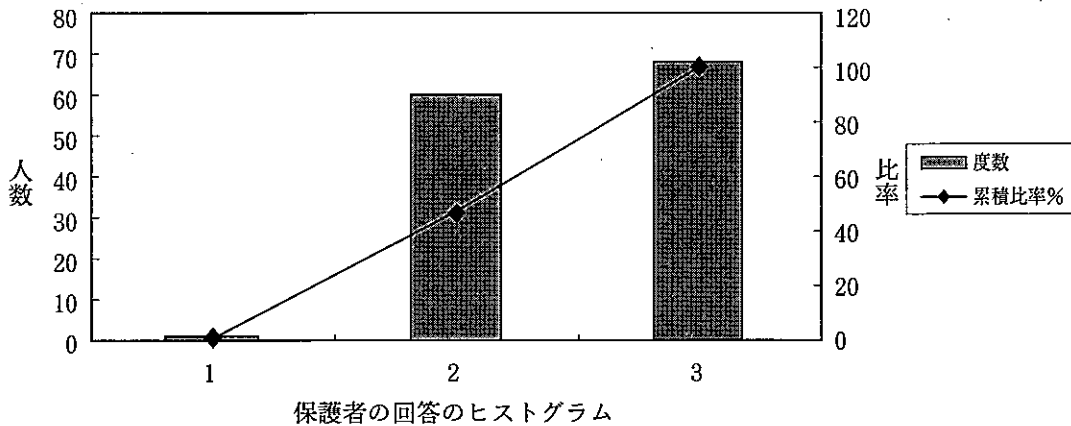


Fig. 2 保護者にとって聴き方「あいうえお」が参考になったか
 回答は3：参考になった～1：あまり参考にならなかったの3件法であった。
 平均値=2.5, 標準偏差=0.52

な聴き方」スキルのみ、「じょうずな話し方」スキルのみについて、それぞれ t 検定を行った結果、全てにおいて事後評定の値が事前評定のそれよりも有意に上昇していた（順に、 $t(114) = 2.43, p < .05$; $t(114) = 2.16, p < .05$; $t(114) = 2.68, p < .01$ ）。つまり、夏休み期間中にSTHが、子どもの目標スキルの促進につながったといえる。事後評定においてのみ尋ねた2つの項目の結果を Fig. 1, Fig. 2 に、保護者の感想の中のいくつかを資料2に載せた。

4. 考察

本研究では、子どものソーシャルスキルを獲得させるための取り組みである学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育のSTPとSTHを縦断的に実践するとともに、保護者による子ど

ものソーシャルスキル評定を行った。

STPを丁寧に実施することが、保護者のソーシャルスキル教育に対する理解につながり、STHの適切な実施にもつながる。そこで、担任教師が個人面談のなかで保護者一人一人にSTPを実施し、プリントを配布した。先行研究における学校と保護者の連携方法を見ると、学級通信(藤枝, 2006)、連絡ノートと電話(小泉・若杉, 2006)が利用されている。こうした研究と比較すると、本研究ではより時間と手間を掛けてSTPは行われた。

このようにしてSTPを実施したことが、STHにおいて保護者は自分の役割を意識的に実行することにつながったと考えられる。Fig.1から129名の回答の内102名(79%)が「できた」「まあまあできた」と回答していることが分かる。また、「聴き方あいうえお」がどの程度参考になったかを尋ねたところ、129名の回答の内128名(99%)が「参考になった」「まあまあ参考になった」と回答している(Fig.2)。資料2の保護者の感想(以下、感想と略する)の10を見ると、STPで用いたプリントが、保護者にとって分かりやすさとSTHへのプラスの動機づけとなっていたことが分かる。感想1, 2, 3, 8, 15, 16, 17, 19, 31, 34を見ると、「プリントを家の壁やトイレに貼って実践した」、「大人が目線を下げる必要がある」「相づちを打つのは難しかった」といった実践の様子や実践してみて得られた気づきが語られている。感想4, 6, 9, 13, 14, 26, 30, 31には、聴き方「あいうえお」をやったところ「子どもが楽しそうに話してくれるようになった」「話の内容に集中し、よく覚えているようになった」「子どもが一生懸命に話してくれるようになった」といったSTHによる子どもの好ましい変容が語られている。さらに、感想2, 11, 13のように「話し方」「自信の持たせ方」のコツも知りたいという新たなSTHへの意欲を表明している感想も見られた。一方で、これまでの自分の行動を振り返り、子どもにとってのモデルとしての振る舞いに欠けていたことに言及している感想9, 12, 18, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30も見られた。STPを受け、STHを実施してみて、改めて聴くことの重要性を認識したり、自らの子どもへの接し方について振り返る作業を経ることによって、STHの重要性を認識し意識して取り組んでいる様子が伺える。ところで、「参考となった」と回答した保護者の数と比べて、「できた」と回答した保護者の数が少なくなっている理由であるが、参考として意識はしていたが、家事や仕事による忙しさによって時間的余裕と心理的余裕を失い、実行が阻害されたと思われる(例えば、感想の1, 9, 28, 32, 33)。実際のところ、家事をしながら「あいてをみて」「うなづきながら」といった目標スキルを平行して行うことは難しいだろう。こうした現状に対して、感想7は「今している家事が終わってから、子どもの話をしっかりと聴く」ように工夫して対応している。こうした工夫を紹介することで、全家庭が共有できるようなフォローアップ体制作りも必要である。

保護者による子どもの事前評定結果から、3~6年生の子どもが家庭内で実行している目標ス

キルには差が無いことが明らかになった。本来ならば、3年生よりも6年生の方が生活経験が長い分、目標スキルを使用し、強化され、身に付いているはずである。今回の結果に対する一つの考察としては、家庭内のコミュニケーションは学校と比べると、相手が家族に限定され、毎日の生活様式もほぼ決まっており、相手から受ける反応も同じものになりやすい。その結果、家庭場面に限定した場合には、目標スキルの使用が促進されず、学年間の差は見られなかったと考えられる。今回の結果を今後のSTHに活かすならば、家族が子どもの発達に見合った目標スキルを育成する意識を持ち、発達段階に応じた強化を与えたり、「もっとこうした方がいいよ」といった修正を与えることなどの積極的な働きかけをする必要があるだろう。

保護者は我が子の目標スキルについて、夏休み開始前よりも夏休み終了後の方が向上したと判断していた。この結果は、家庭で過ごしている子どものソーシャルスキルが向上したことを意味している。つまり、STHが一定の効果を上げたと判断できる。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（藤枝・相川，2001）と指摘されながらも、具体的な方策はないままであった。本研究は、夏休み中における児童のソーシャルスキルを維持または向上させるための一つの方策を提示することができたと考えられる。感想5, 6, 12, 14, 17, 18, 23, 34を見ると、児童の目標スキルの向上が、親子のコミュニケーション全般を好ましい方向へと変化させている様子が伺える。ちなみに、保護者による子どもの評定の項目6「親子で楽しく会話している」のみについて、事前調査と事後調査の値について被験者内要因の t 検定を行ったところ、有意な上昇があった（ $t(114) = 1.98, p < .05$ ）。こうした肯定的な変容が起こった背景には、2つの要因が考えられる。第一の要因として、夏休みを実施したことがあげられる。感想9, 14, 18, 31, 34から、保護者が時間的な余裕と心理的な余裕がある時には、ゆっくりと、じっくりとSTHに取り組んでいる様子が分かる。逆に、感想の20から「親に心理的余裕がない時には、STHは難しい」ことが分かる。こうした感想から、STHの実施する期間は、長期休みや週末などが適当と考えられる。第二の要因であるが、「じょうずな聴き方」スキルの特有の性質があげられる。相川（2008）は相手の話を聴くことの作用として3つあげている。①聴くことは情報を得ることである、②聴くことは相手に心理的報酬を与える行為である、③聴くことは子どもとの関係を安定させることができるのである。つまり、保護者が子どもの話をしっかりと聴くことで様々な情報を得ることができ、事前調査で指摘されていた不安や心配は減少し、安心感が広がった。子どもにとっては、保護者が自分の話をしっかりと聴いてもらったという満足感を得ることで、心理的な安定につながる。大人と子どもの双方の心理が安定すれば、その対人関係も安定し、コミュニケーションの促進や深化につながったと考えられる。感想9を読むと、親子のコミュニケーションの変遷の様子が書かれている。

夏休み後における、学校と保護者が連携したソーシャルスキル教育の方向性についても議論しておく必要がある。Michelson *et al.* (1987), 小泉・若杉 (2006) が指摘するように、学校と保護者が子どもについて情報を共有するべきである。感想 25 から「家ではできているが、外でもできているのだろうか」ということを心配している保護者の様子がうかがえる。教師または保護者による子どもの評定が好ましい結果であっても、学校または家庭で子どもがソーシャルスキルを発揮しているという判断にはつながらない。だからこそ、学校と家庭がそれぞれに子どもの様子を判断し、その情報を共有するべきなのである。それによって、教師は2学期以降子どもが教室でソーシャルスキルを発揮した時に気づきやすくなり、強化しやすくなる。保護者にとっては、「外でもできているのだろうか」という不安が低減され、かつ、STHを強化されたことにもなる。

最後に、本研究の限界と今後の課題について言及する。まず、STHでは保護者がトレーナーの役割と子どもの評定の役割の2つを兼ねていた。子どもを評定する際には、親として、トレーナーとして、一種の期待効果が発生していたかもしれない。家庭の中では、子どもの成長・発達に強い期待と関心を持ち、子どもを最も観察しているのは保護者である。この事実は、保護者が2つの役割を兼ねる根拠となる。一方、現実的な問題として、家庭のなかで、トレーナーと評定者を別の人物が行うように設定することは極めて難しい。なお、SSTおよびCSSTにおいても同じ構造の問題が指摘されている。今後は、学校でも、家庭でも、実践が可能な条件を模索しつつ、評定者に発生し得る期待効果をいかにして除去するかが検討課題である。次に、本研究では、実験計画法のなかの統制群が設定されていない。ゆえに、本研究での効果は、真にソーシャルスキル教育の効果といえるのか、単なる自然変動なのかを厳密に分離することはできなかった。

被験者についても言及したい。本研究で分析の対象となったのは、事前評定と事後評定の両方に回答し、提出した保護者115名であった。事前評定と事後評定のどちらかのみ提出した保護者は87名(35%)、どちらも提出していない保護者は46名(19%)であった。Table 2に示したように、事前評定のみ提出した保護者は、事前評定と事後評定の両方を提出した保護者と等質な集団であることが分かった。問題なのは、どちらも提出していない保護者である。この集団については、本研究に対してどのような思いを抱いたのか、実際に家庭で実行したのか、子どもの目標スキルの向上に貢献できたのかは、全く分からない。また、Fig. 1で「あまりできなかった」と回答した保護者への何らかの事後対応も必要であり、今後の課題である。現時点で考えられる対策は、他の保護者が行った工夫(たとえば、感想7, 9)を伝え、STHの実施の手助けとなる有効な情報を共有することである。また、やってみた結果、「楽しかった」という感想や「親子で良いコミュニケーションが取れた」といった肯定的な変容を伝え、やる意義を強調したり、やる気を引き出すような働きかけも有効であろう。

感想3, 6, 8, 9, 17, 29のように「今後も続けたい」といった意欲的な感想が多かったこと

からも、保護者のSTHへの関心の高さが伺える。上記の問題の克服に取り組みつつ、STHを継続して実施することが、子どものソーシャルスキルの獲得、般化につながる。

引用文献

- 相川充 2006 実践! ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化。
- 相川充 2008 先生のためのソーシャルスキル サイエンス社。
- 藤枝静暁 2006 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, 39, 218-228.
- 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・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, 107-117.
- 藤枝静暁・新井邦二郎 2008 千葉県, 神奈川県, 東京都の小・中学校教師を対象とした社会的スキル教育のニーズ調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 19, 21-33.
- 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.
- Gresham, F. M. 1986 Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 16-25.
- Harris, S. L. 1983 *Families of the developmentally disabled: A guide to behavioral interventions*. New York: Pergamon Press.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2002 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, 83-95.
- 河村茂雄 1999 社会的スキル不全 内山喜久雄・山口正二(編) 実践 生徒指導・教育相談 ナカニシヤ出版 pp.84-97.
- 小泉令三 2002 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ——アンカーポイントとしての学校の位置づけ—— 教育心理学研究, 50, 237-245.
- 小泉令三・若杉大輔 2006 多動傾向にある児童の社会的スキル教育——個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて—— 教育心理学研究, 54, 546-557.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E.(著) 高山巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一(訳) 1987 子どもの対人行動——社会的スキル訓練の実際 岩崎学術出版。
- 松下美加子・井上雅彦・岡嶋尚子・岸下弥生 2003 発達障害のある子どものペアレント・トレーニングに関する研究(1)——指導プログラムの流れと精神健康度の変化—— 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 540.
- 免田賢・伊藤啓介・大隅絃子・中野俊明・陣内咲子・温泉美雪・福田恭介・山上敏子 1995 精神遅滞児の親訓練プログラムの開発とその効果に関する研究 行動療法研究, 21, 1, 25-38.
- 森下正康 1990 幼児の攻撃行動と向社会的行動のモデリングにおよぼす母子関係の影響 心理学研究, 61, 103-110.
- 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.
- Smith, V. 1986 Listenig. In O. Hargie (Ed.) *A handbook of communication skills*. Croom Helm/ New York University Press.
- 立元真 2008 保護者に対するソーシャルスキルの教育 準備委員会企画シンポジウム4 ソーシャルスキルの教育, これからの課題 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, S17.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響——積

極的拒否型の養育態度の観点から — 教育心理学研究, 45, 173-182.

東京都教育委員会 2006 平成18年度における児童・生徒の問題行動等の実態について.

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.

謝辞：本実践において児童，保護者，教員の皆様より協力を頂きました。分析過程において相馬敏彦氏より有意義な示唆を頂きました。資料1の作成においては，藤田芽衣氏より多大な援助を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

資料1 保護者に配布したプリント

コミュニケーションのコツ

小学校

本校では4月から、子どもたちがより良い人間関係を築く力をつけてもらう目的で、「友達と仲良くするコツ」というテーマで数回にわたって授業をしました。

これまでに学習したのは下の3つです。

- ①じょうずな聴き方、話し方
- ②仲間への入り方、仲間のさそい方
- ③相手を思いやる

子どもたちの授業後の感想を見ますと、「楽しかった」「仲間に入れてもらうのが苦手だったけど、今度はやってみようと思った」など前向きな様子が伝わってきました。

夏休み中ですが、ご家庭でも「じょうずな聴き方、話し方」のコツを使って、親子のコミュニケーションを深めて頂きたいと思います。保護者様がお子さんのモデル（お手本）としてやってみせてあげてください。お子さんが、じょうずにできた時には、たくさん誉めてあげてください。

聴き方「あいうえお」

あ・・・相手を見て

い・・・いつも

う・・・うなずきながら

え・・・えがおで

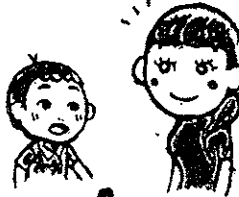
お・・・おしまいまで聴く

なお、「話す」時には

- ・相手を見て
- ・ゆっくりと
- ・笑顔で

話してください。

あいてをみて



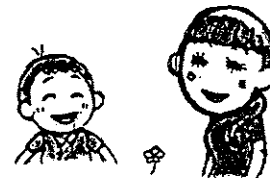
いつも



うなずきながら



えがおで



おしまいまできく



資料2 事後評定における保護者の感想

〈3年生〉

1. プリントをトイレに貼って、家族全員で取り組んだ。忙しいと、忘れて感情的になってしまい、思ったようにできなかった。寝る前に布団の中で話している時が、一番できた。
2. プリントを家の壁に貼って実践した。継続することが大変で、親も努力が必要だと思った。コミュニケーションで「話しかた」「自信の持たせ方」についてもやって欲しい。
3. 子どもよりも、親側の意識を変える参考になった。トイレに貼ってあります。子どもは親の鏡。自分ができていないことを反省し、これからも続けていきたい。
4. 「あいうえお」を心がけてみたら、子どもが楽しそうに話してくれるようになった。
5. 娘の目を見て話を聞いていたら、いろいろなことを感じたり、聞いたり、見たりしているんだなと思った。
6. 「あいうえお」を使って会話すると、いつもより楽しく会話できた。これを継続してやっていけたらいいなと思います。
7. 食事中、布団の中ではできるようになった。ゲーム機で遊んでいる時は、適当に返事している。親も、家事をしている時は、手が離せないので、少し待ってもらって話を聞くようにしていた。
8. 意識して相づちを打つのは難しいと思った。今後も、意識して続けていければいいと思った。
9. 娘はよく話してくれるのですが、私が家事が忙しく、うなづきながら聞いても気持ちは半分どこかへ向いているので、しっかり聞いていませんでした。わかっていたけど、なかなか実行できませんでした。プリントをもらってから少しずつじっくり聞く時間を持とうと思い、実行してみました。娘もしっかりと聞いてもらうことができ、満足し、私も娘の笑顔に満足し、良い時間すごせました。今後も続けていきたい。
10. このように絵にしてプリントしてあると、気持ちがはいり、良いと思う。歌にすると、もっと大人も子どももわかりやすいと思います。
11. 話し方もやって欲しい。(同意見複数あり) 自分の思っていることを表現できない、話せないようです。

〈4年生〉

12. 「あいうえお」ができていないよと娘から逆に注意されることが多かったです。その注意を受けることで、会話と笑顔が増えた夏休みでした。

13. 聴き方「あいうえお」はとても良いコミュニケーションになりました。話し方も教えて欲しい。(同意見複数あり)
14. いつも、家事の合間の会話がが多いので、ゆっくりと親子のコミュニケーションがとれたのが良かった。(同意見複数あり)
15. 大人が子どもの目線に姿勢を下げる必要がある。
16. 「笑顔で聴く」をしてみて、これができているどうかで会話が違ってくると思いました。
17. 息子は、一生懸命に語りかけてくれる。普段から、スキンシップを心がけている。お話をする時は、体の一部に触れながら話すようにしている。今回、「あいうえお」をやってみて、きちんと向き合ってお話をすることの大切さを改めて実感しました。今後も、がんばって継続しようと思います。
18. 普段は家事などで時間に追われ、ついつい聴いているようでふんふんと受け流してしまうことがある。(同意見複数あり) 夏休みは、ゆっくりと時間があり、子どもと並んでお茶をのんだり、ごろごろくっつきながら「あいうえお」を意識しながら話がたくさんできました。
19. 普段は、娘は相手(親)を見ないで話を聴いている時は、話の内容を理解していなかったり、すぐに忘れてたりしているが、相手をみながら聴いた話は、話の内容に集中できるためかよく覚えていることがわかりました。
20. 親の気持ちにゆとりがないと実行するのは難しい。(同意見複数あり)
21. 子どもの話をしっかりと聞くのは根気が要ります。このように感じるということは、普段いかに子どもの話をしっかりと聴いていなかったのか、反省しています。

〈5年生〉

22. 子どもは無理なく「あいうえお」を実行していた。むしろ、親の方が、「あいてをみて」を忘れて、家事をしながらが多くなった。「つい……」を反省しました。
23. 「あいうえお」を心がけたところ、楽しく笑顔で話すことができるようになりました。
24. 「相手を見て話す」常に心がけているのですが、なかなかできません。
25. 娘は家ではできていますが、外でも「あいうえお」をできているのか心配です。(同意見複数あり)
26. 子どもが、一生懸命に話してくれるようになったので、うれしいです。
27. ごくあたりまえの「あいうえお」が日々の生活の中で忘れられがちになり、「相手の目を見て話を聴くこと」も意識しないとできないことも多いと気が付きました。
28. 家事をしていると、ついつい家事をしながら相手を見ずに、話を聴いているので、反省点かなと思います。(同意見複数あり)
29. 実際に「あいうえお」をやってみると、普段、いかに親が子どもの話を最初から最後まで

じっくりと真剣に聴いていないかがよく分かりました。(同意見複数あり) 子どもに「人の話は目を見て、最後までちゃんと聴きなさいよ」と注意する前に、まず、「私がちゃんと聴いてあげないと」という気持ちです。これからも、意識して続けていこうと思います。

〈6年生〉

30. 照れているのか、目をそらすこともありますが、きちんと話しかけてあげると、最後まできちんと話を聴くことができました。
 31. 普段は忙しくて子どもと向き合って話すことができなかったのですが、「あいうえお」に取り組み、コミュニケーションを取ることができました。じっくりと会話することができました。(同意見複数あり)
 32. 忙しい時は忘れてしまうこともありました。これからも、「あいうえお」を意識してコミュニケーションを取りたいです。
 33. 忙しいと、笑顔で聴いたり、最後までゆっくりと聴いてあげることができていません。(同意見複数あり)
 34. 改めて大切なことだと思った。家庭で過ごす時間が長い、夏休みは、お手伝いやコミュニケーションの機会にあふれていました。(同意見複数あり)
-