

特別支援が必要な児童の対人相互作用に着目した 集団心理的介入の有効性

愛知教育大学教育学部 小 関 俊 祐
愛知教育大学教育臨床総合センター 小 関 真 実

Effects of group psychological intervention focused on interpersonal interaction for pupils with special needs

Department of School Education, Aichi University of Education KOSEKI, Shunsuke
Educational and Clinical Center, Aichi University of Education KOSEKI, Mami

要 約

本研究の目的は、通常学級における特別支援が必要な子どもを対象とした心理的介入を取り上げ、介入内容およびその結果を整理し、特別支援が必要な子どもの学校適応を促進するために必要な介入の条件について検討することであった。本研究の結果から、SSTの実施によって、児童の不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力といった心理的ストレス反応が低減することが示唆された。一方、質問紙を用いた測定では SST 実施前後における向社会的行動の減少が示唆され、引っ込み思案行動および攻撃行動には有意な影響は与えない可能性があることが示唆された。セルフモニタリングを用いた測定の結果からは SST の実施によって、遂行回数の上昇には至らなかったものの、社会的スキルの遂行が減少するのを予防する効果がある可能性が示唆された。

【キー・ワード】 特別支援, 対人相互作用, 心理的介入, 認知行動療法

Abstract

The purpose of this study is to examine the conditions related to the intervention encouraging schools to adapt to the requirements of pupils with special needs by providing psychological intervention for such pupils during regular classes. This study suggested that the SST reduced children's psychological stress responses, Irritability and Anger, Depression and Anxiety, and Hopelessness. On the other hand, it was suggested the SST reduced the Pro-social behavior and effected non-significantly for Social withdrawal and Aggressive behavior by questionnaire. By self-monitoring, SST didn't increase the social skills, but prevent the reduction of social skills.

【Key words】 special needs, interpersonal interaction, psychological intervention, cognitive behavioral therapy

問題と目的

現代の教育現場において、不登校やいじめなどの問題が依然として深刻な状況にあるということが指摘されている（大対・松見，2010）。佐藤（2000）は、その要因の1つとして子どもの社会的スキルの低下を指摘している。社会的スキルとは、「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制した上で対人反応を実行するまでの循環的過程」と定義されている（相川，2000）。また、「人間関係を形成し、維持するために必要とされる要因の1つであり、一般に、①社会的状況において仲間から受け入れられる行動、②強化を受ける確率を最大にし、罰や消去の随伴性を減少させるような状況に依存した社会的行動、③ある状況で重要な社会的結果を予測する、社会的妥当性のある行動である」（Gresham, 1986）と定義されている。以上のことから本研究においては、社会的スキルとは、特定の集団内における対人関係を円滑に進める具体的行動と操作的に定義する。

社会的スキルを獲得し、心理的ストレスを低減する方略の1つとして、社会的スキル訓練（Social Skills Training；以下、SSTとする）がある。SSTとは、認知行動技法の1つであり、対人関係の改善や向上を目的としてさまざまな場面でのストレスを減少させることによって心理的ストレスに起因する学校不適応を改善させる効果を持つことが期待されている（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）。そして、SSTの遂行については、学級集団において、学級内の社会的スキルの遂行や仲間同士における相互作用の生起の重要性が指摘されている（Merrell & Gimpel, 1998）。すなわち、SSTを行うにあたっては、SSTで学習した社会的スキルを児童が互いに遂行し合うことで、スキルの獲得を促進することが重要である。

学級集団 SST を実施することの利点としては、訓練場面と般化が同一であるために、実用性および効率性が高いという点や、すべての児童が共通の社会的スキルを学習することで、児童間のフィードバックが期待できる点などが挙げられる（Merrell & Gimpel, 1998）。また、特別な集団形成を必要とせず、日常の学習形態に準拠した手続きによって行うことができるという点などが、広く展開されてきた理由のひとつであると考えられる。

SSTの手続きとしては、児童に①インストラクションで取り組み目標と流れを理解させる②モデリングを用いて場面を想定させる③問題解決の方法や適切な行動を話し合わせた後、行動リハーサルに組みこませる④取り組みを振り返り、良い点やポイントを理解させるためのフィードバックをさせる⑤日常生活に定着させるという手順をとるものが代表的である（山本・池田，2006）。たとえば、江村・岡安（2003）は、「仲間の誘い方」をはじめとする7つの目標行動を対象とした SST を実施している。「仲間の誘い方」の SST においては、ウォーミングアップ後に①「休み時間に遅れてきた人がいたらどうするか」という場面について考えさせる②トレーナーと生徒によるロールプレイによって問題場面を想定させる③グループでの行動リハーサルをさせる④適切な行動にはフィードバックし、仲間を誘うスキルを練習するための活動をさせる⑤教師からの奨励やスキルの遂行を促進するという構成にした（江村・岡安，2003）。

このような SST の効果を実践的に明らかにする手続きの一つとして、セルフモニタリングの実施が挙げられる。セルフモニタリングとは、「課題に対する自己の反応、過去の体験等について判断すること (Kanfer, 1971)」として定義されている。小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田 (2009) は、SST の実施前後に、自己の行動の評価と集団の評価に関するセルフモニタリングを行わせることによって、学級における集団の変化の理解と、SST の効果の維持が可能となることを明らかにしている。このようなセルフモニタリングにおいて用いられた手続きを活用することによって、児童間のスキルのフィードバックが機能的に用いられたかどうかのアセスメントが可能になる。具体的には、セルフモニタリングの際に、社会的スキルを遂行した相手および具体的な内容を記述することによって、どの児童が誰に対してどのように社会的スキルを遂行したのかという視点からの評価を可能にしている (小関ら, 2009)。このような観点による評価は、単に行動のモニターだけではなく、社会的スキルの遂行と受領の相互作用の観点から評価が可能であり、社会的スキルの遂行の促進と効果のためにも重要な評価方法であると考えられる。すなわち、行動の記録をすることによって自身のスキル遂行に対して「友だちを手伝ってよかった」などの機能的なセルフフィードバックが可能になるとともに、「友だちが手伝ってくれて助かった」などの他者に対する認知的評価の向上に繋がることで、対人相互作用が活性化することが期待される。さらに、ワークシートとして、出来事を文章化することで教師や保護者の目に触れやすく、社会的スキル遂行に対する他者からの機能的なフィードバックが得られる環境設定の意味合いも持ちうる。

そこで、本研究では、児童に対する SST の実施が、社会的スキルの向上に作用し、学習したスキルを学級集団のなかで遂行しているかというふり返り、すなわち社会的スキルの遂行に関するセルフモニタリングを行うことによって、児童の心理的ストレスの低減に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。本研究では、集団で社会的スキル訓練の授業を受けるとともにセルフモニタリングを行う「介入群」と、社会的スキル訓練の授業は受けずセルフモニタリングのみを行う「対照群」の2つの群を設定し、SST 実施における心理的変数の差異について比較検討する。その結果から、集団 SST の社会的スキル向上効果、および心理的ストレス低減効果についても明らかにするとともに、SST とセルフモニタリングを組み合わせる実施をすることの有効性を明らかにする。

なお、分析に際しては、学級内の相互交渉を前提として実施される SST に代表される学級集団を対象とした心理的介入においては、男女別の介入の実施など、相互交渉が起こりうる集団を解体して介入を行うことは、集団介入の利点を消してしまう操作であると考え、本研究においては、性差の検討は行うべきではないと判断した。

以上のことから、学級単位の SST およびセルフモニタリングの実施が、児童にとって、社会的スキルの向上および心理的ストレスの低減に有効となることが期待される。さらに、学級単位の SST とセルフモニタリングを並行することは、SST で学習したスキルを実際にフィードバックする機会を増加させ、行動を強化する働きがあると考えられる。このことから、学級単位の SST とセルフモニタリングを並行して実施する場合と、セルフモニタリングのみを行う場合では、学級単位の SST とセルフモニタリングを並行する場合のほうが子どもたちの社会的スキルおよび心理的ストレスに及ぼす有効性が高いことが期待される。

方 法

1. 対象者

愛知県の公立小学校の 5 年生（男子 44 名，女子 35 名）の児童 140 名。そのうち学級単位の SST とセルフモニタリングを並行して実施する「介入群」と，セルフモニタリングのみを実施する「対照群」を設定した。1 クラスを介入群とし，集団 SST の実施の前後に，学校生活に関する質問紙調査およびセルフモニタリングを実施した。さらに，介入群に対しては，集団 SST の実施後に授業の振り返りシートの記入を実施した。また，1 クラスを対照群とし，学校生活に関する質問紙調査およびセルフモニタリングを実施した。

分析の際，欠席などで授業に参加しなかった児童および質問紙において，尺度ごとに 1 割以上の記入漏れおよび記入ミスがあった場合はその対象者のデータを除外して分析した。1 割未満の場合はその項目の全対象者における最頻値に置き換えて分析した。その結果，学校生活に関する質問紙調査においては，5 年生の児童 66 名（介入群男子 20 名，女子 17 名，対照群男子 15 名，女子 14 名）を，セルフモニタリングにおいては 76 名（介入群男子 19 名，女子 19 名，対照群男子 20 名，女子 18 名）を分析対象とした。

なお，本研究助成においては，同校 4 年生，および他 2 校の 4 年生，5 年生を対象に同様の研究を行ったが，本報告においては限定して報告する。

2. 調査材料

(1) 学校生活に関する質問紙

社会的スキルを測定する指標として小学生用社会的スキル尺度(嶋田, 1998: 以下, スキル尺度)を使用した。また，心理的ストレスを測定する指標として，小学生用心理的ストレス反応尺度(嶋田, 1998: 以下, ストレス反応尺度)を使用した。

(2) セルフモニタリングシート(本研究で作成)

介入群，対照群を対象として，友達を手伝った経験および友達に手伝ってもらった経験，さらに，その相手および内容を同定するために，セルフモニタリングシート（図 1 および図 2）を使用した。セルフモニタリングシートでは，手伝った相手および手伝ってもらった相手の名前を記入させた。また，内容に関しては記憶している事柄を簡単に記入させた。

セルフモニタリングシートの目的は，①スキル遂行側のセルフモニタリングシートを用い，どの程度実際にスキルを遂行してきたのか，具体的な行動を基準として数値化する。②スキル受領側のセルフモニタリングシートを用い，どの程度実際にスキルを受領してきたのか，具体的な行動を基準として数値化することであった。

3. 実施時期

2011 年 7 月に事前調査（ベースライン）として，介入群および対照群において，1 回の質問紙を実施した。9 月の第 2 週の 5 日間，介入群および対照群において，図 1 および図 2 に示したセルフモ

ニタリングを実施した。また、この期間内に、1回の質問紙を実施した（介入前）。その後、9月の第3週に介入群にのみ「友達とのかかわり方」の授業として SST を実施した。9月の第4週の5日間、再び介入群および対照群にセルフモニタリングを実施した。また、この期間内に1回の質問紙を実施した（介入後）。さらに、2011年12月に事後調査として、介入群および対照群において、1回の質問紙を実施した（フォローアップ）。

4. 介入内容の説明と同意

SST の実施に先立ち、対象校の教員に対して SST の概要について説明を行った。また、セルフモニタリングの方法や意図、モニタリングシートの活用方法について説明を行った。

本研究の実施にあたり、実施協力校である小学校の校長に対して、事前にインフォームドコンセントを行い、同意を得るなどの倫理的配慮を行った。なお、本研究における実施手続きは、研究課題「児童生徒の学校適応促進を目的とした認知行動的介入の効果」として愛知教育大学倫理委員会の承認を得た。

A

年	組	番	名前
ともだちを手伝ってあげることができたかな??			
いつ?	手伝ってあげた?	だれを?	どんなことを?
9月 12日(月)	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 2px; display: inline-block;">手伝ってあげた</div> → 手伝ってあげられなかった	Bさん	えんぴつを拾ってあげた
9月 13日(火)	<div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 2px; display: inline-block;">手伝ってあげた</div> → 手伝ってあげられなかった	Bさん	教科書を見せてあげた
月 日()	手伝ってあげた → 手伝ってあげられなかった		
月 日()	手伝ってあげた → 手伝ってあげられなかった		
月 日()	手伝ってあげた → 手伝ってあげられなかった		
月 日()	手伝ってあげた → 手伝ってあげられなかった		

図1 スキル遂行側の介入前後のセルフモニタリングシート

B

年 組 番 名前			
ともだちに手伝ってもらったか？			
いつ？	手伝ってもらった？	だれに？	どんなことを？
9月 12日(月)	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった	Aさん	えんぴつを拾ってもらった
9月 13日(火)	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった		
月 日()	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった		
月 日()	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった		
月 日()	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった		
月 日()	手伝ってもらった 手伝ってもらわなかった		

5. ターゲットスキルの選定

ターゲットスキル選定について、教員と話し合いを行った。また、9月の第2週目に3日間にわたり、各学級の授業の様子や児童の行動を観察し、休み時間には児童と一緒に遊び直接コミュニケーションをとった。話し合いおよび行動観察から、「友達とのかかわり方」をターゲットスキルとした SST を実施した。

6. SSTに関する手続き

授業には、子どもに対する認知行動療法を専門とする臨床心理士1名が授業者として、また2名の大学生が授業補助者として介入群の授業に参加し、同じ内容を展開した。具体的には、「友だちとのかかわり方」をテーマとした授業において、まず、授業補助者による「友だちの手助けのしかた」についてモデリングを用いて、「友だちが重そうに荷物を運んでいるのを見つける」という友だちを手助けする場面を提示した。その時、「どう声をかけていいのか分からない」「恥ずかしい」という理由で困っている友達に声をかけられず、相手が困っているのを見過ごしてしまう「もじもじ型」と、「つい口から出まかせでひどいことを言ってしまう」「照れくさい」という理由で、「ほら、なにモタモタしてるんだ」「さっさとやれ」などのらんぼうな言葉や態度で接する「らんぼう型」の2つの不適応的な場面を提示した。その後、手伝う側と手伝ってもらう側のどちらもいい気持ちで過ごせる「みんながOK型」の言葉がけについてグループで話し合い、ふきだしのあるワークシートに、「みんながOK型」のセリフをまとめた。その後、まとめたやりとりについて、ロールプレイで発表した。発表後、よかった点を挙げ、「相手をみて」「笑顔で」「元気な大きい声で」などの「みんながOK型」のポイントを整理した。最後に、振り返りシートを配布し、授業についての感想を記入した。

結 果

1. 質問紙における尺度得点による結果

介入群 37 名と対照群 29 名の児童を対象とし、下位尺度ごとに、時期 4（ベースライン・介入前・介入後・フォローアップ、被験者内）×介入 2（介入群・対照群、被験者間）2 要因分散分析を実施した（表 1）。

（1）ストレス反応得点

- ①**身体的反応**：時期の主効果が有意だったが、群の主効果および交互作用は有意ではなかった。
- ②**不機嫌・怒り**：交互作用が有意であり、単純主効果の検定の結果、介入群において、介入前に比べて介入後、およびフォローの不機嫌・怒り得点が有意に低いことが明らかになった。なお、時期の主効果は有意だったが、群の主効果は有意ではなかった。
- ③**抑うつ・不安**：交互作用が有意であり、単純主効果の検定の結果、介入群において、ベースラインに比べて介入後、および介入前に比べて介入後とフォローの抑うつ・不安得点が有意に低いことが明らかになった。また、介入前および介入後において、対照群の抑うつ・不安得点が介入群に比べて有意に高いことが示された。なお、時期の主効果は有意だったが、群の主効果は有意ではなかった。
- ④**無気力**：交互作用が有意であり、単純主効果の検定の結果、介入群において、介入前に比べてベースライン、介入後、およびフォローの無気力得点が有意に低いことが明らかになった。なお、時期の主効果は有意だったが、群の主効果は有意ではなかった。

（2）社会的スキル得点

- ①**向社会的行動**：交互作用が有意であり、単純主効果の検定の結果、介入群において、ベースラインに比べて介入後とフォロー、および介入後に比べて介入後とフォローの向社会的スキル得点が有意に低いことが明らかになった。また、フォローにおいて、対照群の向社会的スキル得点が介入群に比べて有意に高いことが示された。なお、時期の主効果は有意だったが、群の主効果は有意ではなかった。
- ②**引っ込み思案**：時期の主効果が有意だったが、群の主効果および交互作用は有意ではなかった。
- ③**攻撃行動**：時期の主効果が有意だったが、群の主効果および交互作用は有意ではなかった。

2. セルフモニタリングによる「友だちを手伝ってあげた」スキル遂行回数および「友だちに手伝ってもらった」スキル受領回数

介入群 38 名と対照群 38 名の児童を対象とし、時期 2（介入前・介入後、被験者内）×介入 2（介入群・対照群、被験者間）の 2 要因分散分析を実施した（表 2）。

- ①**「友だちを手伝ってあげた」スキル遂行回数**：交互作用が有意であり、単純主効果の検定の結果、対象群において、介入後に比べて介入前のスキル遂行回数が有意に多かった。また、介入後において、介入群の方が対照群に比べてスキル遂行回数が多かった。なお、時期の主効果は有意だったが、群の

主効果は有意ではなかった。

②「友だちに手伝ってもらった」スキル受領回数：交互作用が有意であり，単純主効果の検定の結果，対象群において，介入後に比べて介入前のスキル受領回数が有意に多かった。また，介入前において，対象群の方が介入群に比べてスキル受領回数が多かった。なお，時期の主効果は有意だったが，群の主効果は有意ではなかった。

表1 ストレス反応と社会的スキルの平均値、標準偏差および分散分析結果

ストレス反応	対照群 (N=29)										F値
	介入群 (N=37)					群					
	ベースライン	介入前	介入後	フォローアップ	ベースライン	介入前	介入後	フォローアップ	時期	群	
M	3.89	4.32	2.86	3.24	4.31	4.24	3.83	3.97	2.58 †	.51 n.s.	.56 n.s.
SD	3.49	3.50	3.53	3.13	3.63	3.49	3.09	3.13	介入前>介入後		
M	3.81	4.18	2.64	2.67	3.90	4.10	3.41	4.69	3.26 *	.82 n.s.	3.32 *
SD	3.37	3.85	3.35	2.95	3.75	4.24	3.46	3.85	介入前>介入後	介入群:介入前>介入後、フォロー	
M	2.19	3.22	1.05	1.19	2.69	2.83	2.34	2.76	6.98 ***	.19 n.s.	4.03 **
SD	2.82	3.06	2.34	1.67	2.93	3.03	2.66	3.14	介入前>介入後、フォロー	介入群:介入前>介入後、フォロー / 介入前:介入後、フォロー>介入群	
M	3.67	5.68	3.70	3.65	5.41	4.41	3.76	4.28	5.17 **	.12 n.s.	5.75 **
SD	3.74	4.08	4.07	3.71	3.88	3.58	4.00	3.66	介入前>介入後、フォロー	介入群:介入前>ベース、介入後、フォロー	
M	1.65	1.51	1.27	1.24	2.52	1.93	2.00	1.17	4.04 **	.93 n.s.	1.36 n.s.
SD	2.43	2.38	2.50	2.25	2.84	1.94	2.54	2.14	ベース>フォロー		
M	2.03	1.22	0.86	1.34	2.00	1.83	1.21	1.72	6.75 ***	.79 n.s.	.73 n.s.
SD	1.95	1.57	1.44	1.95	2.36	1.61	1.72	1.71			
M	11.62	10.84	9.76	9.19	12.28	12.97	11.66	12.34	5.32 **	3.93 †	2.97 *
SD	4.35	3.81	4.07	4.45	4.27	5.14	4.84	5.18	介入群>介入前、フォロー / 介入群>介入後、フォロー / 介入群>介入前、フォロー / 介入群>介入後、フォロー		

注) Mは平均値、SDは標準偏差を表す。†p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表2 セルフモニタリングによって測定したスキルの遂行回数と受領回数の平均値、標準偏差および分散分析結果

スキル	対照群 (N=38)										F値
	介入群 (N=38)					群					
	介入前	介入後	介入前	介入後	時期	群	時期	群	相互作用		
M	1.79	1.68	1.97	1.00	8.41 **	1.16 n.s.	5.45 *				
SD	1.30	1.19	1.44	1.25	介入前>介入後						
M	1.68	1.23	2.39	1.21	25.12 ***	1.60 n.s.	5.12 *				
SD	1.51	1.20	1.55	1.21	介入前>介入後						

注) Mは平均値、SDは標準偏差を表す。*p<.05, **p<.01, ***p<.001

考 察

本研究の目的は、児童に対する社会的スキル訓練の実施が、社会的スキルの向上に作用し、さらに学習した社会的スキルの学級集団における遂行についてのセルフモニタリングを行うことによって、児童の心理的ストレスの低減に及ぼす影響について明らかにすることであった。本研究の結果から、SST の実施によって、児童の不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力といった心理的ストレス反応が低減することが示唆された。一方、SST によって向上すると期待された社会的スキルは、質問紙を用いた測定では SST 実施前後における向社会的行動の減少が示唆され、引込み思案行動および攻撃行動には有意な影響は与えない可能性があることが示唆された。それに対して、セルフモニタリングを用いた測定の結果から、SST の実施によって、遂行回数の上昇には至らなかったものの、社会的スキルの遂行が減少するのを予防する効果がある可能性が示唆された。

質問紙を用いた結果に基づくと、対照群の不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力といった心理的ストレス反応は変化がない、もしくは上昇している一方で、介入群の心理的ストレス反応は介入の前後、およびフォローアップにおいて有意に低減していた。この結果は、荒木・石川・佐藤 (2007) や後藤・佐藤・佐藤 (2000)、小関ら (2009) などの結果と一致していた。これらのことから、SST の実施によって、心理的ストレス反応が低減することが示唆された。

一方、質問紙を用いて測定した社会的スキルの結果からは、SST の実施が社会的スキルを向上させる効果を持つことは示されず、SST の実施によって、向社会行動得点が有意に低減する結果が示された。このことは、質問紙が、実際のスキルの遂行自体を測定しているのではなく、回答者、すなわち児童自身の自己の社会的スキル遂行に関わる認知的評価を測定しているにすぎないために、生じる問題であると考えられる。そのため、セルフモニタリングで測定した、実際の社会的スキル遂行回数自体は、介入の前後において有意な差異は認められず、必ずしも、社会的スキルの遂行が抑制されるわけではないことが明らかになっている。これらのことを踏まえると、SST を受けることによって、自己の社会的スキルの遂行に対する評価が変容した可能性が考えられる。このような、自己の適応行動に対する認知的評価と実際の行動の遂行に差異が認められる児童に対しては、行動に焦点をあてた SST だけではなく、認知的評価に焦点をあてた介入 (小関・嶋田・佐々木, 2007 など) も併せて実施することで、効果を高める、もしくは、SST で十分扱いきれない要因を補完することも可能になると考えられる。

本研究で用いられた SST およびセルフモニタリングの効果の限界として、質問紙において、社会的スキル得点が向上することや、ストレス反応得点が低減することは示されたものの、その変化が、日常生活における適応に対して、具体的にどのように作用しているのかについては、明らかにされていない。本研究においては、セルフモニタリングを用いて、行動的な観点から、社会的スキルの遂行と受領の相互作用を明らかにしたものの、その相互作用の生起が、実際の学級適応に対してどのような効果を及ぼしたのかについては、実証したとは言い切れない。今後も、児童の抱える心理的問題の改善および予防的な介入として、SST に代表される心理的介入への期待は高まることが予測される。心理的介入の有効性を実証的に明らかにするためにも、質問紙で得られた成果と、日常における具体

的な問題の改善あるいは適応行動の増加という事実とを結びつける手続きが、今後求められると考えられる。

具体的には、適応行動の指標としてチェックリストを作成し、児童の日常における言動から、教師や保護者がスキルの獲得や問題行動の改善を客観的かつ正確に、判断できるような手続きを取り入れるなどの工夫が必要になると考える。たとえば、教員としての立場で児童と関わる際にも、学級全体の目標や児童個別の目標を達成するために必要な事項を、「あたたかい学級」などの抽象的な観点ではなく、「困っている友だちを助ける」、「友だちの相談にのる」などの具体的な行動の観点からアセスメントを行うことが可能になる。このような働きかけを定期的に記録し続けることで、学級全体や一人ひとり児童の行動の変容を目に見える形で表すことが可能となり、適応行動のチェックリストをもとに、教師が児童に対して適切な言葉かけやフィードバックがしやすくなると考える。児童の社会的スキルの向上や心理的ストレスの低減をねらいとした心理的介入が、学校現場に浸透し、広く効果的な実践が行われるようになるためにも、本研究のような取り組みの成果を蓄積していくことが重要であると考えられる。

本研究は、従来有効性が実証的に示されてきた SST に関して、セルフモニタリングを併用した場合の作用について、児童間の社会的スキル遂行に関する相互作用に着目して明らかにしたという点で意義がある。今後、本研究で用いたセルフモニタリングのような手続きに代表されるような、質問紙に基づく方法以外の手続きを用いて、SST などの集団心理介入の有効性を明らかにしていくことが期待される。

引用文献

- 相川充 (2000). 人づきあいの技術：社会的スキルの心理学 セレクション社会心理学 20 サイエンス社
- 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.
- 江村理恵・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-24.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In Strain, P., Guralnick, M., & Walker, H. (Eds.) *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press. Pp. 143-179.
- Kanfer, F. H. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In Jacobs, A. & Sachs, L. B. (Eds.) *The Psychology of Private Events*. Academic Press. Pp. 39-59.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつ

- の低減効果の検討 行動療法研究, 33, 45-58.
- 小関俊祐・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田綱道 (2009). 学級アセスメントに基づく社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 35, 245-255.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, 36, 43-55.
- 佐藤正二 (2000). 幼児の社会的スキル訓練について 幼児教育研究年報, 22, 3-9.
- 嶋田洋徳 (1998). 小学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 19, 1-12.
- 山本惇一・池田聡子 (2006). 応用行動分析で特別支援教育が変わる: 子どもへの指導法略を見つける方程式 教室で行う特別支援教育 2. 図書文化社.