

小学生の対人交渉方略に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果

岡田 圭代・古橋 啓介

要旨 対人関係における葛藤状況を解決する能力の発達段階として対人交渉方略 (Interpersonal Negotiation Strategy ; INS)モデルが提案されている。本研究は対人交渉方略を訓練によって向上させることが出来るかどうかを、ソーシャルスキルトレーニングの手法を使って検討した。小学校5年生に対して3回の訓練を実施した。一部に訓練の効果がみられ、実験群の子ども達は、訓練前より上位の対人交渉方略を用いることが出来た。しかし、社会的スキル、学校適応感、友人関係の尺度では訓練の効果は見られなかった。効果は限定的であるが対人交渉方略の発達を訓練により促進させることが出来ることが示された。

キーワード 対人交渉方略、ソーシャルスキルトレーニング、小学生

1. 問題

社会性の重要な側面として、他者との欲求が対立したとき、その葛藤をどのように解決するかという問題がある。山岸 (1997) は対人的な葛藤を解決する際に、相手は何を考えているかわかる、自分がこうすると相手はどう思うか予測できる、状況はどうか予測できるなど、正しく状況を理解し、自分の行動の結果を予測する能力が必要であると指摘している。Selman (1987) は対人葛藤を解決する能力の発達を段階的に示し、対人交渉方略 (Interpersonal Negotiation Strategy ; INS) モデルを提唱した。対人交渉方略モデルでは、対人的な葛藤の解決の過程には、問題の定義 (問題を適切に定義する能力)、方略の産出 (問

題解決の方略を複数考える能力)、方略の選択と実行 (複数の方略の中でその場面にふさわしい方略を選択し、実行する能力)、結果の評価 (そうした方略によって生じた結果を評価する能力) という4つのステップを仮定している。方略の選択は社会的視点取得能力に応じて行われるとし、レベル0からレベル3までの4段階があるとしている。それぞれの段階には、他者を変える方法と自己を変える方法があるとする。例えば、このモデルでは、「暴力的に行動する」と「衝動的に逃げる」は、行動の方向としては他者変化志向—自己変化志向というように反対の方向であるが、社会的視点取得能力としては同じくレベル0である。「命令する」と「諦めて従う」もレベル1で同レベルである。そして、レベル3になると、他者変化志向でも

表1 対人交渉方略の発達段階 (Selman, R. L. & Yeats, K. O., 1987)

	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
社会的視点取得能力	未分化・自己中心的	分化・主張的	自己内省的・相互的	第三者的・相互的
他者を変える志向	自分の目標を得るために非反省的・衝動的・非言語的に力を使う (喧嘩・暴力的にとる・たたく)	一方的に命令して他者をコントロールする (命令・脅す)	他者の気持ちを変えるため心理的影響力を意識的に使う (促してさせる・賄賂・物々交換・始めにやる理由を言う)	相互的な目標を追求し自他の両方の欲求を協力的に変えるために自己内省と共有された内省の両方を使う
自分を変える志向	自分を守るために非反省的・衝動的・非言語的に引きこもるか従う (泣く・逃げる・隠れる)	自分の意思を持つことなく他者の希望に従う (従う・諦める)	相手の希望に心理的に従い、自分の希望は二番目に価値づける (調節・二番目にやる・理由を尋ねる)	(相互の欲求と関係を考慮して葛藤を解く・協力する)

自己変化志向でもない互恵的志向に統合されるとしている。

セルマンは、行動観察や仮説的場面で「どのように行動するか」を問うインタビューによって対人交渉方略の発達を検討し、年齢とともにINSレベルが上がることを示している (Selman, et.al., 1986)。渡部 (1993) は児童を対象として、仮説的場面での方略の使用をインタビューを用いて検討し、児童期においても方略発達は見られることを報告している。

ところで、人間関係を円滑に進めることのできる技能を社会的スキルと呼び、社会的スキルの獲得がさまざまな人格的要因とも関連することが指摘されている。大学一年生を対象として、社会的スキルとソーシャルサポートとの関係を検討した和田 (1991) は、社会的スキルに優れる人ほど、友人からのサポートを多く得ており、孤独感が低いことを見出した。また、相川ら (2001) は、孤独感の高い人は、低い人に比べて、自己表現や会話維持スキルに欠け、言葉の明瞭さや表情の適切さを欠くなど、社会的スキルが乏しいことを明らかにしている。これらの結果は、社会的スキルの乏しさから孤独に

なる可能性を示すとともに、孤独感の高さが社会的スキルを学習する機会を減少させ、結果的に低いスキルのままになっている可能性を示していると考えられる。

このような問題を解決するために、社会的スキルを訓練によって身につけさせる試みとして、ソーシャルスキルトレーニング (SST) がある。SSTとは、学習者の要望に基づき、人との関わり行動をより適切で効果的に行うことができるよう援助する方法である (前田, 1999)。学習者の、ものの見方、理解や判断、言動の仕方の学習を助けるもので、認知行動療法の一つとして位置づけられている。児童期に社会的スキルが低いために仲間から拒否される傾向にある子どもは、その後の発達においても対人関係に問題を持ち続ける可能性が高い (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992) ことが示されているので、幼児期や児童期に社会的スキルに問題を持つ子どもに対しては早くスキルを訓練する必要があると考えられている。佐藤・佐藤・高山 (1993) は、引っ込み思案な幼児を対象としてSSTを行い、幼児の引っ込み思案得点が減少し、向社会性得点が増

加したことを示した。また、藤枝・相川（2001）は、小学生を対象としたSSTを行い、攻撃性得点と引っ込み思案得点が減少し、向社会性得点が増加したことを示している。このように対人葛藤の解決能力の向上を目的としたSSTは広く行われ、効果があることが示されている。田代・古橋（2007）では児童を対象として攻撃行動改善のためのSSTを実施し、SSTが児童のスキルを向上させるとともにストレス反応を軽減させることが示された。このように、SSTにより具体的スキルの獲得や向社会性得点の向上など幅広い効果があることが示されている。

対人交渉方略は社会的スキルの考え方とは異なる立場のものであり、上位の方略の使用はスキルの獲得と考えるより、認知発達に依拠すると考えられている。例えば、山岸（1997）では対人交渉方略のレベルが向上することにより、一方的に自分の欲求を通そうとしてもめごとを起こしたり、相手に一方的に従ってしまい自分の欲求が満たされない不満を抱えたりすることなく、自他の欲求のバランスをとった解決が可能になり、社会的適応がよくなる指摘しているが、どうすれば方略のレベルを上げることが出来るかということには言及していない。しかしながら、方略の使用についても学習の効果は考えられ、訓練によって上位の方略の使用が可能になるかどうかについては検討すべきであろう。

本研究では、子どもたちに対人関係の葛藤処理の改善を目指した訓練を行い、訓練が子どもの対人交渉方略レベルの発達の促進に有効であるか、社会的スキルの向上にも効果が見られるか、さらには学校適応感の向上にまで効果が及ぶか、という問題を実験的に検討する。実験は訓練を行う群（実験群）と行わない群（統制群）

を設け、訓練の前後における両群の社会的スキル、対人交渉方略の水準、学校適応感を比較し、訓練の効果を測定することで検討する。実験群には3回の訓練を行う。仮説は以下のようである。

仮説1：訓練により、実験群では社会的スキル得点は向上するが、統制群の得点は変化しない。

仮説2：訓練により、実験群では低いレベルの他者変化志向や自己変化志向の方略を用いる児童は減少し、協動的・互恵的な方略を用いる児童が増加するが、統制群の対人交渉方略には変化が見られない。

仮説3：訓練により、実験群の学校適応感は向上するが、統制群では変化がない。

2. 方法

(1) 実施対象者

実施対象者は、福岡県内のI小学校に所属する小学校5年生3学級のうち、2学級を対象とした。1学級を実験学級（男子15名、女子13名、計28名）、もう1学級を統制学級（男子18名、女子13名、計31名）とした。

(2) 実施時期

6・7月の総合的な学習の時間を使い、以下の日程で実施した。

① 事前調査：2007年6月

② 訓練の実施

第1回：事前調査の約1週間後（45分）「他者の立場で考える力を育てる」

第2回：事前調査の約2週間後（45分）「葛藤

の処理法についての講義」

第3回：事前調査の約3週後（45分）「葛藤の処理法についてのロールプレイ」

③ 事後調査：2007年7月

(3) 訓練の手続き

実験学級のみ、実験者が作成した実施案に沿って、実験者が訓練（45分×3回）を実施した。学級担任には、ロールプレイ場面での参加を依頼した。

授業内容

訓練内容は、佐藤・高山（1987）を参考にし

て作成したプログラム（表2）を実施した。訓練の流れは、教示、モデリング、リハーサル、フィードバックの順に構成した。

(4) 調査の内容

1) 対人交渉方略

セルマン（1989）の対人交渉方略の発達理論とマニュアル、渡部（1993）に基づいて山岸（1997）が作成した質問紙を使用した。小学校の高学年の児童が経験すると思われる3つの対人的な葛藤場面（Ⅰちょっと席を立った間に友だちにコンピュータが使われてしまう、Ⅱ自由研究で取り上げたい課題が友だちと異なる、Ⅲ

表2 「葛藤の処理法」の授業の概略

	児童に対する働きかけ	実施上の留意点
教示	<ul style="list-style-type: none"> 葛藤とは何かを例を挙げながら説明する 話し合いと発表 ①友だちとの間で起こる葛藤の例を挙げさせる ②もしそのような葛藤が起こったとき、あなたはどうか感じるか、相手はどうか感じるかを考えさせる ③葛藤が深刻になる前にそれを解決したらどうなるかを考えさせる 葛藤解決スキルを持っている場合のメリット、持っていない場合のデメリットを確認する 	<ul style="list-style-type: none"> 例を挙げることで、葛藤は日常でも容易に起こることを確認させる 葛藤が起こったときには、相手の気持ちも尊重しつつ、自分の気持ちを伝える事が必要であることを説明する
モデリング	<ul style="list-style-type: none"> 児童に「上手な対処の仕方」と「上手でない対処の仕方」の両場面をやってみせる 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 「上手な対処」をするには、どのような行動が必要なのか説明をする 	<ul style="list-style-type: none"> 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 相手の様子を見る 相手に体を向ける 相手の目を見る 相手の気持ちを聞く 自分の気持ちを伝える 児童が考えた台本の良かった点を確認し、こうすればさらに良くなるという例も示す
リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> 児童に「上手な対処の仕方」と「上手でない対処の仕方」の両場面を体験させる 児童を二人一組にして、提示した葛藤場面についての台本を作らせる 台本に沿ってリハーサル（役割演技によるリハーサル、役割交代によるリハーサル）を行う 	<ul style="list-style-type: none"> 相手や場面が異なっても、上手な葛藤解決スキルが有効であることを確認する
フィードバック	<ul style="list-style-type: none"> やってみた感想を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 上手な対処をすれば葛藤は解決可能である事、そのためにはスキルが必要であることを確認する これからも上手な葛藤解決の仕方を実践していくように教示する 	

日直当番の仕事だが自分も友だちもどちらもやりたくない)を提示し、「自分だったらどうするか」を問い、用意された7種類の葛藤解決法それぞれに対し、「すると思う」「そうすることもある」「あまりしない」「ぜったいしない」の4つから選ばせる。7種類の葛藤解決法は、セルマンの他者変化志向のレベル0、1、2、自己変化志向のレベル0、1、2、互惠的志向に該当するもので、全部で21項目ある。次に、場面Iの教示文と葛藤解決法を示す。

場面I 教示文：A君のクラスに新しいコンピュータがきました。A君はコンピュータを動かし始めましたが、ノートが必要になったので少しの間席からはなれました。ところがA君が戻ってくると、B君がコンピュータの前に座っていて、こわい顔で「今ぼくが使っているのだからじゃまするなよ」と言いました。

- 葛藤解決法：①B君をイスからおしだして使う（他者変化志向レベル0）
②「ぼくが使っているのだからどいて」と言う（他者変化志向レベル1）
③長いことならんで自分の番になったこと、ちょっとはなれただけのことを説明してどいてもらう（他者変化志向レベル2）
④Bくんが怒っているからあきらめる（自己変化志向レベル0）
⑤Bくんのじゃまをしては悪いからあきらめる（自己変化志向レベル1）
⑥「少し使ったらかわって」と言う（自己変化志向レベル2）
⑦二人でいっしょに使えないか考える（互惠的志向）

2) 学校適応感尺度（二宮・山岸・首藤、1995）

学校における適応の一側面として、本人が学校生活や友人との関係をどう感じているか（適応感）を測定することを目的とした質問紙で、1) 学校生活に関する適応感10項目、2) 友人との関係5項目、計15項目からなる。学校生活に関する適応感は、「私にとって学校は居心地がよい」「この学校が好きだと感じる」、友人との関係は「友だちといっしょにいると楽しい」「友だちとできるだけ話すようにしている」というような項目について、「全然あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「あてはまる」「とてもあてはまる」までの5件法で選ばせる。

3) 社会的スキル尺度（菊池、1988）

菊池の作成した社会的スキルを測定するための尺度（Kiss-18）から、友人とのやりとりに関するもの10項目（「友だちにしてもらいたいことを、その人にうまく言える」「友だちとけんかをして、上手に仲直りできる」など）を選び、それらを児童の社会的スキルを測定するための質問項目とした。10項目について、「全然あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「あてはまる」「とてもあてはまる」までの5件法で選ばせる。

3. 結果

(1) 対人交渉方略の変化

山岸（1997）の研究に従って、21項目（7つの方法×3問）を5つの方略に分類し、各方略それぞれの得点を与えた。他者変化低レベル方略とは、衝動的に自分の欲求を通そうとする

方略である。問1における他者変化志向レベル0、問2における他者変化志向レベル0、問3における他者変化志向レベル0の3項目の得点を合計し、他者変化低レベル方略の得点とした。

他者変化中レベル方略とは、自分の立場を説明して欲求を通そうとする方略である。問1における他者変化志向レベル1、問2における他者変化志向レベル1、他者変化志向レベル2、問3における他者変化志向レベル2の4項目の得点を合計し、他者変化中レベル方略の得点とした。

自己変化低レベル方略とは、自分の欲求を表現せず引き下がる方略である。問1における自己変化志向レベル0、自己変化志向レベル1、問2における自己変化志向レベル0、自己変化志向レベル1、問3における自己変化志向レベル0、自己変化志向レベル1の6項目の得点を合計し、自己変化低レベル方略の得点とした。

協調志向方略とは、自他両方を考慮した解決をする方略である。問1における他者変化志向レベル2、自己変化志向レベル2、互恵的志向、問2における自己変化志向レベル2、互恵的志向、問3における自己変化志向レベル2、互恵的志向の7項目の得点を合計し、協調志向方略の得点とした。

互恵的志向方略とは、相互の欲求と関係を考慮して協力して解決する方略である。問1における互恵的志向、問2における互恵的志向、問3における互恵的志向の3項目の得点を合計し、互恵的志向方略の得点とした。

他者変化低レベル方略について、条件（実験群・統制群）×測定時期（訓練実施前・訓練実施後）についての2×2の2要因分散分析を行った結果、「他者変化低レベル」の方略得点は、条件の主効果に有意差が見られ（F(1,57)

=4.13, $p < .05$ ）、実験群の児童は、統制群の児童よりも他者変化低レベル（衝動的に自分の欲求を通そうとする）方略をより多くとることが示された。また、測定時期の主効果に有意差が見られ（F(1,57)=5.53, $p < .05$ ）、両群とも訓練実施前より訓練実施後の方が他者変化低レベルの方略を用いなくなっていることが示された。交互作用に有意差はなかった（F(1,57)=1.35, $p > .10$ ）。

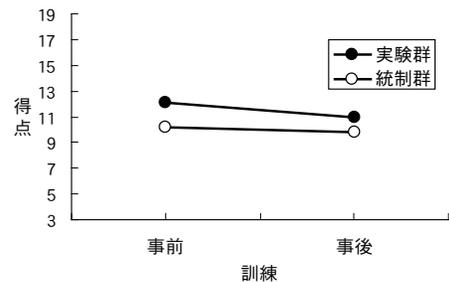


図1 訓練前後における平均他者変化低レベル得点

他者変化中レベル方略について、条件（実験群・統制群）×測定時期（訓練実施前・訓練実施後）についての2×2の2要因分散分析を行った分析の結果、「他者変化中レベル」の方略得点は、条件の主効果に有意差はなく（F(1,57)=0.07, $p > .10$ ）、他者変化中レベル（自分の立場を説明して欲求を通そうとする）方略をどのくらい用いるかは、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差はなく（F(1,57)=0.01, $p > .10$ ）、児童が他者変化中レベル方略をどのくらい用いるかは、訓練実施前後では変化がないことが示された。交互作用に有意差はなかった（F(1,57)=2.78, $p > .10$ ）。

自己変化低レベル方略について、条件（実

験群・統制群) × 測定時期 (訓練実施前・訓練実施後) についての 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った分析の結果、「自己変化低レベル」の方略得点は、条件の主効果に有意差はなく ($F(1,57)=1.46, p>.10$)、自己変化低レベル (自分の欲求を表現せず引き下がる) 方略をどのくらい用いるかは、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差はなく ($F(1,57)=1.97, p>.10$)、児童が自己変化低レベル方略をどのくらい用いるかは、訓練実施前後で変化がないことが示された。交互作用に有意差はなかった ($F(1,57)=0.80, p>.10$)。

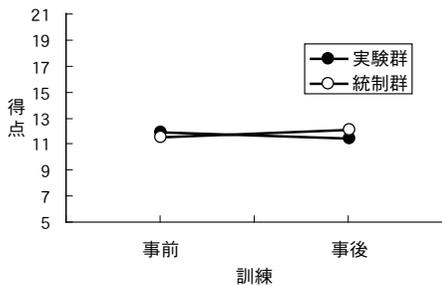


図2 訓練前後における平均他者変化中レベル得点

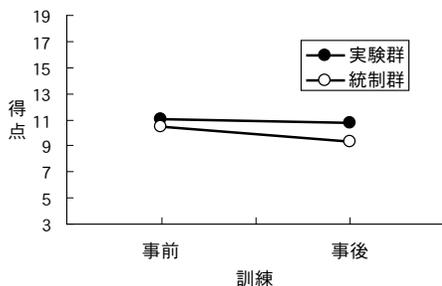


図3 訓練前後における平均自己変化低レベル得点

協調志向方略について、条件 (実験群・統制

群) × 測定時期 (訓練実施前・訓練実施後) についての 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った分析の結果、「協調志向」の方略得点は、条件の主効果に有意差はなく ($F(1,57)=0.72, p>.10$)、協調志向 (自他両方を考慮した解決をする) 方略をどのくらい用いるかは、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差が見られ ($F(1,57)=5.37, p<.05$)、両群とも訓練実施前より訓練実施後の方が協調志向方略を用いるようになっていたことが示された。交互作用に有意差はなかった ($F(1,57)=1.75, p>.10$)。

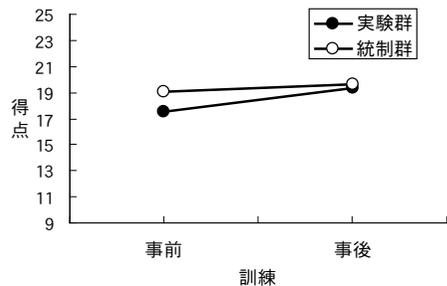


図4 訓練前後における平均協調志向得点

互恵的志向方略について、条件 (実験群・統制群) × 測定時期 (訓練実施前・訓練実施後) についての 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った分析の結果、「互恵的志向」の方略得点は、条件の主効果に有意差はなく ($F(1,57)=0, p>.10$)、互恵的志向 (相互の欲求と関係を考慮して協力して解決する) 方略をどのくらい用いるかは、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差が見られ ($F(1,57)=5.84, p<.05$)、両群とも訓練実施前より訓練実施後の方が、互恵的志向方略を多く用いるようになっていたことが示された。交互作用に有意差はなかった ($F(1,57)=2.23, p$

>.10)。

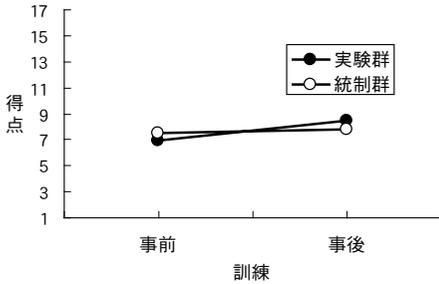


図5 訓練前後における平均互恵的志向得点

各方略における訓練前後の得点差の比較

実験群・統制群それぞれにおいて、5つの方略得点が訓練実施前後でどのように変化したのかを検討するために、方略ごとの訓練前後での得点差を算出した。ここでは、訓練実施後の得点から訓練実施前の得点を引いたものを、その方略の訓練実施前後での得点差とした。したがって、得点差が正の値になれば、訓練実施後にその方略をより用いるようになったことを示している。

各方略における訓練実施前後の得点差を図6に示した。他者変化低レベル方略と自己変化低レベル方略は、両群とも訓練実施前より訓練実施後の方が得点が低くなった。他者中レベル方略は、実験群においては得点が低くなり、統制群の得点は高くなった。協調志向方略と互恵的志向方略は、両群とも得点は高くなった。

これらの得点の増減より、両群において、訓練実施後に、衝動的に自分の欲求を通す・自分の欲求を表現せず引き下がるという低いレベルの方略を用いようとする志向が弱くなり、相互の欲求を考慮した解決をするという高いレベルの方略を用いようとする志向が強くなったことが示された。また、実験群においては訓練実施

後に、自分の立場を説明して欲求を通そうとする中程度のレベルの方略を用いようとする志向は弱くなり、統制群では強くなったことが示された。

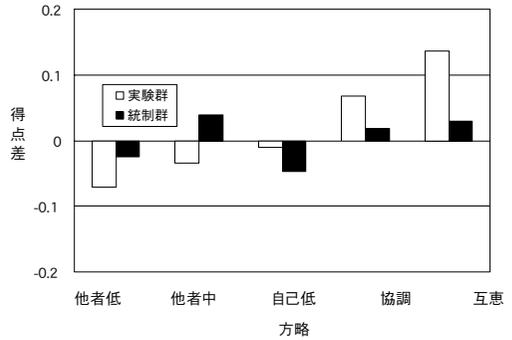


図6 各方略における訓練前後の得点差

各方略の群・測定時期別での人数比較

5つの方略における群と測定時期ごとの人数を図2に示した。各方略別の人数の変化については、実験群では、「他者変化低レベル」「他者変化中レベル」は1人減少、「自己変化低レベル」は変化はなく、「協調志向」は1人増加、「互恵的志向」は6人増加した。統制群では「他者変化低レベル」は1人増加、「他者変化中レベル」は2人増加、「自己変化低レベル」は変化はなく、「協調志向」「互恵的志向」は2人減少した。これらの人数の増減より、実験群では、SST実施後に「協調志向」「互恵的志向」の人数が増加し、「他者変化低レベル」「他者変化中レベル」の人数が減少した。統制群では、「協調志向」「互恵的志向」の人数は減少したが、「他者変化低レベル」「他者変化中レベル」の人数は増加した。「自己変化低レベル」については実験群・統制群ともに人数の変化はなかった。対人交渉方略における群（実験群・統制群）と測定時期（SST実施前・SST実施後）との関連

を検討するため、カイ2乗検定を行い、次のような結果が得られた。

他者変化低レベル方略については ($\chi^2(1) = 0.22, p > .05$) であり、有意差は見られなかった。このことから、他者変化低レベル方略を用いる児童の人数は、実験群・統制群ともにSST実施前後で変化がなかったことが示された。他者変化中レベル方略に有意差は見られなかった ($\chi^2(1) = 0.14, p > .05$)。このことから、他者変化中レベル方略を用いる児童の人数は、実験群・統制群ともにSST実施前後で変化がなかったことが示された。自己変化低レベル方略についても有意差は見られなかった ($\chi^2(1) = 0, p > .05$)。このことから、自己変化低レベル方略を用いる児童の人数は、実験群・統制群ともにSST実施前後で変化がなかったことが示された。協調志向方略についても有意差は見られなかった ($\chi^2(1) = 0.28, p > .05$)。このことから、協調的な方略を用いる児童の人数は、実験群・統制群ともに訓練前後で変化がなかったことが示された。互恵的志向方略については有意な傾向が見られた ($\chi^2(1) = 3.38, p < .10$)。ことから、互恵的な方略を用いる児童の人数は、統制群よりも実験群の方がSST実施後に有意に増加したことが示された。

(2) 社会的スキル得点の変化

社会的スキルについて、群（実験群・統制群）×測定時期（訓練実施前・実施後）の2要因分散分析を行った。社会的スキル得点の変化を図3に示した。分析の結果、群の主効果に有意差はなく ($F(1,57) = 0.59, p > .10$)、児童の社会的スキルは実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差はなく ($F(1,57) = 0.37, p > .10$)、児童の社会的

スキルは訓練実施前後では変化がないことが示された。

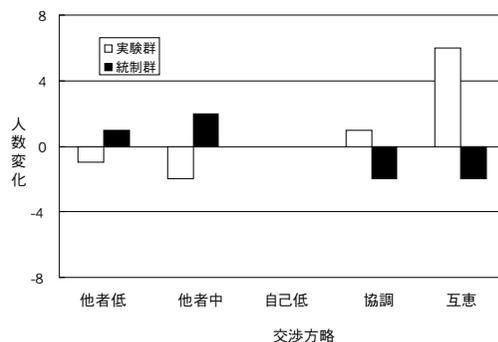


図7 対人交渉方略の人数変化

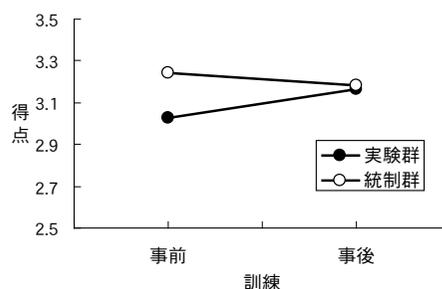


図8 訓練前後における平均社会的スキル得点

(3) 学校適応感得点と友人関係得点の変化

学校適応感得点の変化を図4に示し、群（実験群・統制群）×測定時期（訓練実施前・実施後）の2要因分散分析を行った。分析の結果、群の主効果に有意差はなく ($F(1,57) = 0.30, p > .10$)、児童の学校生活に関する適応感は、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差はなく ($F(1,57) = 0.14, p > .10$)、児童の学校生活に関する適応感は、訓練実施前後では変化がないことが示された。

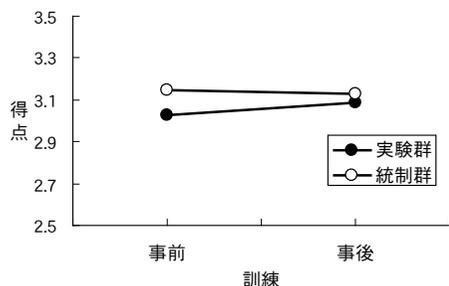


図9 訓練前後における平均学校適応感得点

友人関係得点について、群（実験群・統制群）×測定時期（訓練実施前・実施後）の2要因分散分析を行った。友人関係得点の変化を図5に示した。分析の結果、群の主効果に有意差はなく（ $F(1,57)=0.20, p>.10$ ）、児童が友人との関係をどのように感じているかは、実験群と統制群では差がないことが示された。また、測定時期の主効果に有意差はなく（ $F(1,57)=0.38, p>.10$ ）、児童が友人との関係をどのように感じているかは、訓練前後では差がないことが示された。

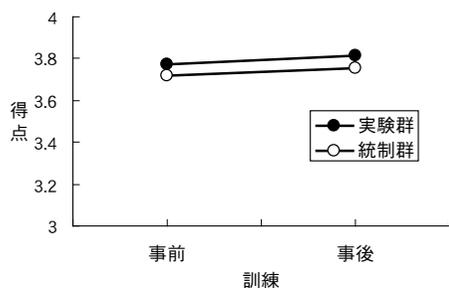


図10 訓練前後における平均友人関係得点

考察

結果の概要は、まず、対人交渉方略の変化について考察していく。他者変化低レベル方略は訓練により実験群は大きく低下したが、統制群では変化はほとんどなかった。

他者変化中レベル方略は実験群では低下したが、統制群では増加した。

自己変化低レベル方略は実験群では変化がなかったが、大きく低下した。

協調方略は実験群で大きく増加したが、統制群ではあまり変化しなかった。

互恵方略は実験群で大きく増加したが、統制群ではわずかな増加であった。

次に、本研究においてSSTの社会的スキルに与える効果から検討する。図8に示すように実験群の社会的スキル得点は訓練により増加しているが、統制群はほとんど変化がない。今回の訓練が社会的スキルの獲得に効果があったことが示された。

これらの結果を総合すると、全体として実験群と統制群ともに、低レベルの方略が減少し、高レベルの方略が増加したことが分かる。このことは、この間の子どもの社会性の発達ということも考えられるが、期間としては1ヶ月程度なので、その効果より社会性や方略に関する調査を2度行ったことによる効果の方が大きいと考える。しかし、変化の大きさはSSTを行った実験群では統制群に比べ、低レベルの方略が減少し、高レベルの方略が増加した程度が明らかに大きいことが示されている。対人交渉方略においてもSSTは効果があることが示されたと言えよう。

第三に、訓練が学校適応感や友人関係に及ぼす効果について検討する。図9、図10に示すように学校適応感得点や友人関係得点の訓練前後に変化は見られなかった。このことは、今回の訓練が社会的スキルや対人交渉方略の向上には効果があったが、学校適応感や友人関係まで向上させることは出来なかったことを示している。

引用文献

- Coie, J.D., Lochman, J.E., Telly, R., & Hyman, C. 1992 Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学生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.
- 菊池章夫 1988 *思いやりを科学する* 川島書店
- 前田ケイ 1999 *SSTウォーミングアップ活動集一精* 神障害者のリハビリテーションのために一金剛出版
- 二宮克美・山岸明子・首藤敏元 1995 *たくましい社会性を育てる。日本の教育力* 祖父江孝男・梶田正巳編 金子書房.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1987 *HAND BOOK* こどもの対人行動—社会的スキル訓練の実際—岩崎学術出版社.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 *引っ込み思案幼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.
- Selman, R.L., Schultz, L.H., Krupa, M., Beardslee, W.R., & Podorefsky, D. 1989 An interview method and scoring manual for the developmental assessment of interpersonal negotiation strategies. Unpublished scoring manual, Harvard University.
- Selman, R.L., & Yeates, K.O. 1987 Childhood social regulation of intimacy and autonomy : A developmental-constructionist perspective. *New York : Wiley*, 43-101.
- Selman, R.L., Beardslee, W., Schultz, L.H., Krupa, M., & Podorefsky, D. 1986 *Developmental psychology*, 22, 450-459.
- 田代輝浩・古橋啓介 2007 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して—福岡県立大学人間社会学部紀要, 16, 143-156.
- 和田実 1991 対人的有能性とソーシャルサポートの関連—対人的に有能な者はソーシャルサポートを得やすいか?—*東京学芸大学紀要*, 42, 183-195.
- 渡部玲二郎 1993 児童における対人交渉方略の発達 *教育心理学研究*, 41, 452-461.
- 渡部玲二郎 1995 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究 *教育心理学研究*, 43, 248-265.
- 山岸明子 1997 児童における対人交渉方略と適応感, 仲間からの評定の関連 *順天堂医療短期大学紀要*, 8, 32-43.

対人交渉方略尺度

次に3つの場面が書いてあります。このようなとき、もしあなたがA君なら、どうすると思いますか。1))~7) について、「すると思う」から「ぜったいしない」までのうちから、1つえらんで数字に○をつけてください。

①A君のクラスに新しいコンピュータがきました。A君はコンピュータを使うために長い時間まち、やっと順番がまわってきました。A君はコンピュータを動かしましたが、ノートが必要になったので、少しの間席からはなれました。ところがA君が戻ってくると、B君がコンピュータの前に座っていて、こわい顔で「今ぼくが使っているのだから、じゃまするなよ」と言いました。

	1 ぜ っ た い に し な い	2 あ ま り し な い	3 そ う す る こ と も あ る	4 す る と 思 う
1) B君をイスからおしだして使う。	1	2	3	4
2) 「ぼくが使っているのだからどいて」と言う。	1	2	3	4
3) 長いこと並んで自分の番になったこと、 ちょっとはなれただけのことを説明してどいてもらう。	1	2	3	4
4) B君がおこっているからあきらめる。	1	2	3	4
5) B君のじゃまをしては悪いからあきらめる。	1	2	3	4
6) 「少し使ったらかわって」と言う。	1	2	3	4
7) 二人でいっしょに出来ないか考える。	1	2	3	4

②A君のクラスでは社会の時間に2人で日本の地方の暮らしについて調べ発表することになりました。A君はB君といっしょに発表します。A君はいなかが雪国なので雪国について調べたいと思っていますが、B君は去年の夏休みに旅行した九州について調べたいと言っています。

	1 ぜ っ た い に し な い	2 あ ま り し な い	3 そ う す る こ と も あ る	4 す る と 思 う
1) 雪国について調べたいから雪国に決めてしまう。	1	2	3	4
2) 雪国の生活は変わっていておもしろいから雪国にしようと言う。	1	2	3	4
3) なぜ九州より雪国がいいのか、自分の考えを説明してB君を説得する。	1	2	3	4
4) B君がおこるとこわいから九州にする。	1	2	3	4
5) B君はどうしても九州がいいらしいから九州にする。	1	2	3	4
6) なぜ九州がいいのかくわしく聞いて面白そうだったら九州にする。	1	2	3	4
7) 二人にとってどちらにした方が楽しいか、 よい発表ができるかを話しあって決める。	1	2	3	4

③A君とB君は日直当番です。日直は大きなゴミ袋を外に捨てに行かなければなりません。でも外は雨が降っているしA君は少しカゼぎみなので、行きたくないなあと思っていると、B君が「A君、1人でゴミ袋を捨てに行ってよ」と言いました。「ええ、ぼくが？」と言うとB君が「そうだよ。おまえが一人で行けよ」と言いました。

	1 ぜ っ た い に し な い	2 あ ま り し な い	3 そ う す る こ と も あ る	4 す る と 思 う
1) B君にゴミ袋を押しつける。	1	2	3	4
2) 「B君だって日直なんだから、B君こそ行けよ」と言う。	1	2	3	4
3) 次のときは行くから今日は行ってくれるようにたのむ。	1	2	3	4
4) なぐられるといやだから捨てに行く。	1	2	3	4
5) ケンカになると困るので捨てに行く。	1	2	3	4
6) 「次のときは君が行けよ」と言って、捨てに行く。	1	2	3	4
7) 雨が降っていて二人とも行きたくないのだから、 ゴミ捨てと他の仕事を話し合って分担する。	1	2	3	4

社会的スキル・学校適応感・友人関係尺度

あなたの学校生活についてお聞きします。

次のことがらについて、あなたはどのくらいあてはまりますか。「全然あてはまらない」から「とてもあてはまる」までのうちから、1つえらんで数字に○をつけてください。

	1 全然あてはまらない	2 あまりあてはまらない	3 どちらともいえない	4 あてはまる	5 とてもあてはまる
1) 今の学校生活は楽しい。	1	2	3	4	5
2) 仲のよい友だちがいる。	1	2	3	4	5
3) 学校の規則はよく守るほうだ。	1	2	3	4	5
4) 友だちといっしょになって勉強や遊びのグループをつくるのはいやだ。	1	2	3	4	5
5) 学校に行きたくないと思う事がある。	1	2	3	4	5
6) 友だちといっしょにいると楽しい。	1	2	3	4	5
7) 友だちとできるだけ話すようにしている。	1	2	3	4	5
8) 勉強以外のことを友だちとよく話す。	1	2	3	4	5
9) 学校で受けている授業はよく分かる。	1	2	3	4	5
10) この学校が好きだと感じる。	1	2	3	4	5
11) 学校の先生に対して親しみを感じる。	1	2	3	4	5
12) 先生には安心して何でも相談できる。	1	2	3	4	5
13) 学校での勉強は、将来役に立つと思う。	1	2	3	4	5
14) 授業を受けているのがきつい。	1	2	3	4	5
15) 私にとって学校はいごちがよい。	1	2	3	4	5
16) 友だちにしてもらいたいことを、その人にうまく言える。	1	2	3	4	5
17) 友だちとけんかをして、上手に仲直りできる。	1	2	3	4	5
18) 自分の気持ちを、素直に言うことができる。	1	2	3	4	5
19) 人が自分とはちがう考えをもっている、うまくやっつけられる。	1	2	3	4	5
20) 人からせめられたとき、上手に説明することができる。	1	2	3	4	5
21) 何か失敗したときに、すぐにあやまることができる。	1	2	3	4	5
22) 人が話しているときに、気軽に入っていくことができる。	1	2	3	4	5
23) 知らない人とでも、すぐに話せる。	1	2	3	4	5
24) 人と話していて、話がとぎれないほうだ。	1	2	3	4	5
25) 人を助けることを、上手にやれる。	1	2	3	4	5