

琉球大学学術リポジトリ

小学校における学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関する研究
—ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2022-04-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新崎, 綾子, 廣瀬, 等 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017873

小学校における学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関する研究

—ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果—

新崎 綾子* 廣瀬 等**

A study on Class-wide Social Skills Training in Elementary School :
Effect on social skills and school adaption

Ayako ARASAKI* and Hitoshi HIROSE**

要 約

本研究は、新崎・廣瀬（2021）の調査結果をもとに、学級単位のソーシャルスキルトレーニング介入が、ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果を検討することを目的とした。学年は低学年（2年生）と高学年（5年生）として、それぞれの学年に実験学級を設定して介入し、事前／事後／フォローアップ時の結果から統制学級との比較を行った。分析の結果、ソーシャルスキルについては、2年生が学級単位のソーシャルスキルトレーニング介入により「トラブル解決」スキルが高まることが示された。また、学校適応感については、複数の因子について変化が認められ、5年生では介入後すぐに学校適応感が高まり、2年生は介入後に学校適応感が変化するまでに時間がかかることが示された。また、ソーシャルスキルと学校適応感の相関の結果からは、2年生と5年生において介入が効果的であることが認められた。

背景と目的

現代の少子化・情報化社会において、自宅の個室にこもってゲームやコンピュータを相手に一人遊びをして過ごしている子どもが増えている傾向にある。オンラインゲームやSNSを通して他者とのかかわりがあっても、直接の人づき合いや他者の気持ちを捉えること、自分の気持ちを表現することは苦手になっていて、子ども達にとって集団でいること自体がストレスになっている（新里・島袋、2008）と指摘されていることから、多くの子ども達が学校や社会で対人関係に悩みを抱えていることが窺える。

そのような中で、子ども達の対人関係に関する困難さを改善するための手立ての一つとしてソーシャルスキルトレーニング（Social Skills

Training：以下、SST）が挙げられ、「学級はスキル学習の最適な場所であり、学校でSSTを行う意義は大きい」といわれている（藤枝・相川、2001；新里・島袋、2008）。しかし、複雑かつ多様な課題に対応することが求められている反面、教師の働き方改革が必要とされている現代の学校現場において、教員が多忙感を抱かずに無理なくSSTを実施できるのか、また、SST介入によって子ども達にどのような効果があるかを検討する必要がある。

新崎・廣瀬（2021）は、学級単位のSST（Class-wide Social Skills Training：以下、CSST）を導入する前に、小学校2年生から6年生までの343名を対象に質問紙法でソーシャルスキルと学校適応感、およびその関連について、発達的变化を検討した。質問紙は、学校現場で教員が手軽に使用で

* 沖縄市立美東小学校

** 琉球大学教育学部 学校教育教員養成課程 小学校教育コース 学校教育専攻 子ども教育開発専修

きることを念頭におき、学校適応感の測定には「学校楽しいーと」（鹿児島県立総合教育センター）、ソーシャルスキルの測定には「行動をふりかえるアンケート」（佐賀県教育センター）を使用した。分析では、まず各尺度についての因子分析を行い、その因子をもとに小学校2年生から6年生までの児童のソーシャルスキルと学級適応感の発達的な変化、およびその関連性を明らかにした。分析の結果、ソーシャルスキルと学校適応感において各因子により発達の変化が異なるという結果が示された。また、ソーシャルスキルと学校適応感との関連については、学年が上がるにつれてその関連は強くなっていくことが示された。

本研究では、新崎・廣瀬（2021）の調査結果をもとに、CSST介入が、ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果を検討することを目的とする。学年は低学年と高学年から一学級ずつを選択し、低学年からは、いじめを最も認知している2年生を、また、高学年ではソーシャルスキルの仲間入りスキルとあいさつスキルおよび学校適応感の自己肯定感が有意に低かった5年生を設定する。そして、それぞれの学年に実験学級を設定してCSST介入し、統制学級との比較を行う。CSST介入の際には、新たに授業展開案を考えたり教材を作成したりする手続きを軽減するため、佐賀県教育センターが提供しているSST活動プログラムの授業展開案およびワークシートを活用し、学級担任とのチームティーチング（Team Teaching：以下、TT）で無理なく実施する。また、CSSTの効果を検討するために、CSST介入前、介入直後、さらにフォローアップ時の計3回において同じ質問紙2種を実施し、その結果を比較検討する。

方 法

1. 実験対象者

沖縄県内の公立小学校2年生と5年生のそれぞれ2学級ずつの児童130名。CSSTを受ける学級を実験群（2年男子17名、女子15名、5年男子17名、女子16名）、何も実施しない学級を統制群（2年男子16名、女子16名、5年男子17名、女子16名）とした。

2. 測定尺度

CSSTの効果を測定するために以下の2つの尺度を用いた。また、時期による効果の違いを検討するためCSST介入前（5月下旬）、介入直後（7月中旬）、フォローアップ時（9月下旬）の計3回実施した。

(1) ソーシャルスキル尺度

「行動を繰り返るアンケート」（佐賀県教育センター版、2018）を用いた。『基本的なかかわりスキル』、『仲間関係発展・共感的スキル』、『主張行動スキル』、『問題解決技法』について、それぞれ12項目、全35項目で構成されており、4件法で回答を求めた。2年生は小学校低学年児童用、5年生は小学校高学年児童用を使用した。それぞれの質問紙は漢字の使用数のみ異なり、質問内容や質問数は同じである。

(2) 適応感尺度

「学校楽しいーと（従来版）」（鹿児島県立総合教育センター、2012）を用いた。『友だちとの関係』、『教師との関係』、『学習意欲』、『自己肯定感』、『心身の状態』、『学級における適応感』についてそれぞれ4項目と、『いじめ』について2項目、全26項目で構成されており、4件法で回答を求めた。2年生は小学校1年生～3年生用、5年生は小学校4年生～6年生用を使用した。それぞれの質問紙は1～3年生用ではひらがなを多く用いて平易な表現にしていること以外、4～6年生用と同じ質問内容・質問数である。

3. 目標スキル

5月に実施したソーシャルスキル尺度と学校適応感の調査結果をもとに実験学級の担任らと話し合っ、児童の実態と学級の課題を考慮して〈自己紹介〉、〈質問する〉、〈仲間の入り方〉、〈上手な断り方〉の4つのスキルを選択した。

4. 実験期間

2018年5月下旬～9月下旬に実施した。

5. 実験手続き

5月下旬に事前調査としてソーシャルスキル尺度と学校適応感尺度を測定した後、6月中旬から週に1回の4週間でCSSTを実施した。2年生は

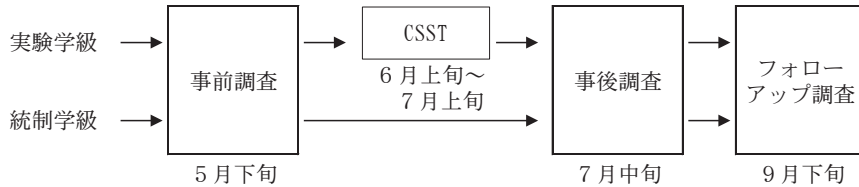


Figure 1 実験の流れ

毎週水曜日、5年生は毎週木曜日にそれぞれ道徳や特別活動の時間内（45分間）で、4回に分けて4つの目標スキルについてトレーニングを行った。CSST実施前には必ず、目標スキルとねらい、トレーニングの流れを各担任と確認し、モデリングの際のシナリオの読み合わせ等を行ってどのようなトレーニングをするのか把握してもらい、第1著者と担任のTTで実施した。

CSSTの流れは、①教示（インストラクション）、②モデリング、③練習（リハーサル）、④フィードバックの順に構成されている。まず第1著者が目標スキルとトレーニングのやり方について子ども達に言葉と掲示物で説明し、次に担任とのロールプレイで〈よい例〉〈悪い例〉を示して（モデリング）、〈よい例〉から目標スキルを獲得するのに大切なポイント（下位目標）を児童と一緒に確認した。その後、子ども達自身でポイントを使って1回目の練習（リハーサル）をし、ふり返りシートでできたかどうかチェックした後にペアやグループで話し合わせ、より上手に練習するための追加ポイントを確認して、2回目の練習を行った。

維持促進の手続きとして、2回目の練習とトレーニング（授業）終了後に、再度「ふり返りシート」を用いて、目標スキルを使って練習できたかのチェックと、トレーニングへの参加の態度、感想等を記述させた。また、各トレーニングの目標スキルのポイントをまとめた掲示物を学級内に掲示してもらい、トレーニングを般化させるために「チャレンジシート」を配布し、一週間内の帰りの会などで目標スキル獲得のためのリハーサルを実施する時間を設定し、児童に行動を記録させた。

SSTの効果を検討するために、CSST全4回終了後の7月中旬に事後調査として5月と同じ質問紙2種を2年生、5年生の2学級ずつ（実験学級と統制学級）に実施。さらに、9月下旬にフォロー

アップ調査として同じ質問紙2種を実施した。最後のCSST以降はどの学級でもCSSTの介入を行わなかった。Figure 1に実験の流れを示す。

結果と考察

1. CSST介入後およびフォローアップ時の各群のソーシャルスキル増加量

まず、群、性別によるCSST介入後のソーシャルスキル得点の増加量の違いを検討するため、分散分析を行った結果を時期別に示す。

(1) 2年生、CSST介入後

2年生のCSST介入後における各群、性別によるソーシャルスキル増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2（実験群、統制群）×2（男児、女児）の2要因分散分析を行った。その結果をTable 1に示す。

分析の結果、トラブル解決得点に関して、群において1%水準で有意な主効果が認められ（ $F(1,53)=12.87, p<.01$ ）、性別においても5%水準で有意な主効果が認められた（ $F(1,53)=6.34, p<.05$ ）。また、仲間入り得点に関しては、性別において5%水準で有意な主効果が認められた（ $F(1,53)=4.69, p<.05$ ）。しかし、対人技能得点やあいさつ得点に関しては、群および性別における有意な主効果は認められず、どのソーシャルスキル得点に関しても群と性別の交互作用は有意ではなかった。

つまり、2年生のCSST後の各群におけるソーシャルスキル得点の増加量の違いはトラブル解決得点に関してのみ認められ、実験群の方が統制群よりも高かったことがわかる。性別における違いは、トラブル解決得点と仲間入り得点において認められ、いずれも女子の方が有意に高くなっていた。このことから、CSSTが実験群のトラブル解

Table 1 CSST介入後の各群のソーシャルスキル増加量（2年生）

ソーシャルスキル	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析 (F 値)					
					群	性別	交互作用			
対人技能	実験群	男	16	-.03 (.72)	12.87** 実験群>統制群	6.34* 女子>男子				
		女	13	.26 (1.26)						
	統制群	男	14	-.28 (.73)						
		女	14	-.02 (.15)						
トラブル解決	実験群	男	16	.36 (.85)						
		女	13	.64 (1.16)						
	統制群	男	14	-.80 (1.00)						
		女	14	.11 (.35)						
仲間入り	実験群	男	16	-.10 (.58)	4.69* 女子>男子					
		女	13	.51 (1.17)						
	統制群	男	14	-.02 (.71)						
		女	14	-.24 (.48)						
あいさつ	実験群	男	16	.04 (.53)						
		女	13	.44 (1.26)						
	統制群	男	14	-.10 (.51)						
		女	14	1.05 (3.67)						

増加量：(介入後) - (介入前)

* $p < .05$, ** $p < .01$

決スキルに良い影響を及ぼしたと思われる。また、女子のトラブル解決スキルと仲間入りスキルは、CSSTの有無にかかわらず、男子よりも高かったといえる。

この結果から、CSSTで目標スキルとして選択しなかった「トラブル解決」スキルの得点が上がったのは、2年生は直接そのスキルの練習をしなくても「トラブル解決」スキルに効果が出やすいことが推測され、CSSTを通した子ども同士のやり取りが「トラブル解決」スキルの習得を促した可

能性があると考えられる。

(2) 2年生、フォローアップ時

2年生のフォローアップ時における各群、性別によるソーシャルスキル増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2(実験群、統制群) × 2(男児、女児)の2要因分散分析を行った結果をTable 2に示す。

分析の結果、トラブル解決得点に関してのみ、群において5%水準で有意な主効果が認められた($F(1,54)=5.18, p < .05$)以外、どのソーシャルス

Table 2 フォローアップ時の各群のソーシャルスキル増加量（2年生）

ソーシャルスキル	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析 (F 値)					
					群	性別	交互作用			
対人技能	実験群	男	16	.11 (.56)	5.18* 実験群>統制群					
		女	14	.27 (1.20)						
	統制群	男	15	.13 (.72)						
		女	13	-.55 (1.12)						
トラブル解決	実験群	男	16	.16 (.99)						
		女	14	.68 (1.28)						
	統制群	男	15	-.08 (1.19)						
		女	13	-.60 (1.12)						
仲間入り	実験群	男	16	-.02 (.52)						
		女	14	.52 (1.22)						
	統制群	男	15	.16 (.83)						
		女	13	-.10 (1.57)						
あいさつ	実験群	男	16	.29 (.50)						
		女	14	.57 (1.23)						
	統制群	男	15	.13 (1.19)						
		女	13	-.33 (.96)						

増加量：(フォローアップ時) - (介入前)

* $p < .05$

キル得点に関しても群および性別における有意な主効果は認められず、群と性別の交互作用も有意ではなかった。

つまり、2年生の実験群ではCSSTの効果がトラブル解決得点に関してのみ、フォローアップ時まで般化されていることがわかったことから、CSSTが2年生のトラブル解決スキルにより効果を与えることができたと考えられる。

(3) 5年生, CSST介入後

5年生のCSST介入後における各群、性別によるソーシャルスキル増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2(実験群, 統制群) × 2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った結果をTable 3に示す。

分析の結果、あいさつ得点に関してのみ、群において5%水準で有意な主効果が認められた ($F(1,60)=5.99, p<.05$) 以外、どのソーシャルスキル得点に関しても群および性別における有意な主効果は認められず、群と性別の交互作用も有意ではなかった。

つまり、5年生のCSST後の各群におけるソーシャルスキル得点の増加量の違いはあいさつ得点に関してのみ認められ、実験群の方が統制群よりも有意に高いことがわかり、CSSTが実験群のあいさつスキルに良い影響を与えたことがわかった。

新崎・廣瀬(2021)の調査結果ではCSST介入前の5年生のあいさつ得点が有意に低くなっていたことと比較すると、「あいさつ」スキルの練習をしていないにもかかわらず、CSST介入後に実験群のあいさつスキル得点が高くなっていることから、CSST自体が子ども達の「あいさつ」スキルにより影響を与えた可能性が考えられる。2年生のトラブル解決スキルの結果と同じように、5年生ではCSSTのロールプレイで友達と楽しくやり取りしたことがその後の友達とのコミュニケーションを円滑にし、活発なあいさつにつながると推測される。

(4) 5年生, フォローアップ時

5年生における各群、性別によるソーシャルスキル増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2(実験群, 統制群) × 2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った。その結果をTable 4に示す。分析の結果、どのソーシャルスキル得点に関しても群および性別における有意な主効果は認められず、群と性別の交互作用も有意ではなかった。

この結果から、5年生はCSSTを実施した学級は介入後にあいさつスキルが向上するが、フォローアップ時にはどのスキルも量的な変化を認めたとはいえず、5年生においてはCSSTの般化が難しいため、定期的にCSSTを導入する必要があると考えられる。

Table 3 CSST介入後の各群のソーシャルスキル増加量 (5年生)

ソーシャルスキル	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析 (F値)		
					群	性別	交互作用
対人技能	実験群	男	18	.10 (.54)	5.99*	実験群>統制群	
		女	14	.03 (.21)			
	統制群	男	16	-.05 (.32)			
		女	16	.01 (.27)			
トラブル解決	実験群	男	18	-.40 (.63)			
		女	14	.07 (.50)			
	統制群	男	16	.02 (.52)			
		女	16	.05 (.52)			
仲間入り	実験群	男	18	.17 (.87)			
		女	14	.00 (.51)			
	統制群	男	16	-.04 (.71)			
		女	16	.08 (.79)			
あいさつ	実験群	男	18	.46 (.57)			
		女	14	.21 (.25)			
	統制群	男	16	.02 (.54)			
		女	16	.08 (.39)			

増加量：(介入後) - (介入前)

* $p<.05$

Table 4 フォローアップ時の各群のソーシャルスキル増加量（5年生）

ソーシャルスキル	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析(F値)		
					群	性別	交互作用
対人技能	実験群	男	18	.13 (.48)			
		女	13	-.12 (.29)			
	統制群	男	17	.32 (.79)			
		女	16	.05 (.34)			
トラブル解決	実験群	男	18	.01 (.55)			
		女	13	-.14 (.52)			
	統制群	男	17	.27 (.72)			
		女	16	.13 (.46)			
仲間入り	実験群	男	18	.11 (.58)			
		女	13	.21 (.37)			
	統制群	男	17	.20 (.66)			
		女	16	.23 (.43)			
あいさつ	実験群	男	18	.32 (.67)			
		女	13	.18 (.38)			
	統制群	男	17	.08 (.79)			
		女	16	.08 (.33)			

増加量：(介入後)－(介入前)

2. CSST介入後およびフォローアップ時の各群の学校適応感増加量

次に、群、性別によるCSST後の学校適応感の増加量の違いを検討するため、分散分析を行った結果を時期別に示す。

(1) 2年生, CSST介入後

2年生のCSST介入後における各群、性別による学校適応感増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2(実験群, 統制群) × 2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った。その結果をTable 5に示す。

Table 5 CSST介入後の各群の学校適応感増加量（2年生）

学校適応感	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析(F値)		
					群	性別	交互作用
自己肯定感	実験群	男	16	.09 (.67)			
		女	14	.13 (.77)			
	統制群	男	14	-.16 (.61)			
		女	14	.17 (.44)			
教師との関係	実験群	男	17	.22 (1.07)			
		女	14	.00 (1.04)			
	統制群	男	14	.12 (.66)			
		女	14	.31 (.46)			
心身の状態	実験群	男	16	.42 (1.21)			
		女	14	.12 (.92)			
	統制群	男	14	.05 (.92)			
		女	14	.02 (.83)			
友達との関係	実験群	男	17	.08 (.65)			
		女	14	.12 (.96)			
	統制群	男	14	-.05 (1.12)			
		女	14	.12 (.50)			
集団適応感	実験群	男	16	.08 (.49)			
		女	14	-.02 (1.01)			
	統制群	男	14	-.05 (.47)			
		女	15	-.02 (.43)			
いじめ	実験群	男	17	.35 (1.23)			
		女	14	.00 (1.02)			
	統制群	男	14	.18 (1.09)			
		女	15	.20 (.78)			

増加量：(介入後)－(介入前)

分析の結果、2年生ではどの学校適応感尺度に関しても群および性別における有意な主効果が認められず、群と性別の交互作用も有意ではなかった。つまり、介入直後においてはCSSTが学校適応感に量的変化を及ぼしたとはいえず、その効果が認められなかったといえる。

(2) 2年生、フォローアップ時

2年生のフォローアップ時における各群、性別による学校適応感増加量の違いを検討するため、群と性を要因とする2(実験群, 統制群)×2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った。その結果をTable 6に示す。

分析の結果、フォローアップ時の2年生では、群において自己肯定感に関して5%水準で有意な主効果が認められた($F(1,58)=5.17, p<.05$)。また、教師との関係に関して5%水準で有意な主効果が認められ($F(1,58)=6.70, p<.05$)、友達との関係に関しても5%水準で有意な主効果が認められた($F(1,58)=6.29, p<.05$)。

自己肯定感に関して、群と性別の交互作用が5%水準で有意であったため($F(1,58)=4.58,$

$p<.05$)、下位検定を行ったところ、男子における群の単純効果が1%水準で有意であり($F(1,58)=10.04, p<.01$)、実験群の男子の方が統制群の男子よりも自己肯定感が高いということが示された。また、統制群における性別の単純効果が5%水準で有意であり($F(1,58)=6.71, p<.05$)、女子の方が男子よりも自己肯定感が高いということが示された。しかし、性別においてはどの学校適応感尺度に関しても有意な主効果は認められなかった。

つまり、2年生ではCSST介入直後は学校適応感に及ぼす効果が認められなかったが、フォローアップ時には実験群において自己肯定感と教師との関係および友だちとの関係が高まっているといえる。さらに自己肯定感に関しては実験群の男子の方が統制群の男子より有意に高くなっていて、統制群においては男子よりも女子が高いことがわかった。

この結果から、2年生ではCSSTの効果が表れるのに時間がかかることがわかった。3年生2学級を対象とした大対・松見(2010)の研究でも、SST介入群において介入直後より3ヶ月後のフォ

Table 6 フォローアップ時の各群の学校適応感増加量(2年生)

学校適応感	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析(F値)		
					群	性別	交互作用
自己肯定感	実験群	男	17	.25 (.65)	5.17*	実験群>統制群	4.58* 男子: 実験群>統制群 統制群: 女子>男子
		女	15	.17 (.55)			
	統制群	男	15	-.38 (.49)			
		女	15	.15 (.54)			
教師との関係	実験群	男	17	.65 (.75)	6.70*	実験群>統制群	
		女	15	.29 (.67)			
	統制群	男	15	-.24 (1.07)			
		女	15	.09 (.76)			
心身の状態	実験群	男	17	.22 (1.23)			
		女	15	-.11 (.95)			
	統制群	男	15	-.07 (.98)			
		女	15	.00 (.54)			
友達との関係	実験群	男	17	.22 (.68)	6.29*	実験群>統制群	
		女	15	.38 (.55)			
	統制群	男	15	-.18 (1.11)			
		女	15	-.22 (.69)			
集団適応感	実験群	男	17	.14 (.47)			
		女	15	-.09 (.66)			
	統制群	男	15	-.20 (.82)			
		女	15	-.20 (.65)			
いじめ	実験群	男	17	.24 (1.24)			
		女	15	-.30 (1.00)			
	統制群	男	15	.30 (1.07)			
		女	15	.10 (.63)			

増加量：(フォローアップ時)－(介入前)

* $p<.05$, ** $p<.01$

ローアップにかけて学校適応感に向上がみられたという結果を得ている。これは、子どもがSST介入によってスキルを獲得し、その結果として仲間の受容度や主観的な適応感が変化するまでに一致の時間を要するためだと考察されていて、本研究においては2年生で同様の結果が得られたことになる。

(3) 5年生, CSST介入後

5年生のCSST介入後における各群, 性別による学校適応感増加量の違いを検討するため, 群と性を要因とする2(実験群, 統制群) × 2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った。その結果をTable 7に示す。

分析の結果, 5年生では, 群において自己肯定感に関して1%水準で有意な主効果が認められた($F(1,60)=8.44, p<.01$)。また, 教師との関係に関して5%水準で有意な主効果が認められ($F(1,60)=4.61, p<.05$)。集団適応感に関しても5%水準で有意な主効果が認められた($F(1,60)=4.90, p<.05$)。しかし, 性別においてはどの学校適応感尺度に関しても有意な主効果は認められず, 群と

性別の有意な交互作用も認められなかった。

つまり, 5年生のCSST後の各群における学校適応感増加量の違いが認められたことにより, 実験群におけるCSST実施が自己肯定感と教師との関係および集団適応感に関して良い効果を与えたことがわかった。

2年生の結果や3年生を対象とした大対・松見(2010)の研究結果とあわせて考えると, 2・3年生と5年生ではCSSTの効果が出る時期に違いがあり, 5年生では学校適応感に与える効果が早く現われることがわかった。これは, 5年生はCSSTでのロールプレイを通じた友達とのやり取りで仲間からの受容度を実感できたことが, すぐに学校適応感につながったと推測される。

(4) 5年生, フォローアップ時

5年生のフォローアップ時における各群, 性別による学校適応感増加量の違いを検討するため, 群と性を要因とする2(実験群, 統制群) × 2(男児, 女児)の2要因分散分析を行った。その結果をTable 8に示す。

分析の結果, フォローアップ時の5年生では群

Table 7 CSST介入後の各群の学校適応感増加量(5年生)

学校適応感	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析(F値)		
					群	性別	交互作用
自己肯定感	実験群	男	18	.35 (.74)	8.44** 実験群>統制群		
		女	13	.17 (.34)			
	統制群	男	17	-.16 (.43)			
		女	16	-.07 (.35)			
教師との関係	実験群	男	18	.24 (.83)	4.61* 実験群>統制群		
		女	13	.33 (.76)			
	統制群	男	17	-.14 (.50)			
		女	16	-.04 (.65)			
心身の状態	実験群	男	18	-.13 (.93)			
		女	13	-.05 (.82)			
	統制群	男	17	.12 (.98)			
		女	16	-.06 (.49)			
友達との関係	実験群	男	18	.17 (.46)			
		女	13	.15 (.46)			
	統制群	男	17	-.08 (.42)			
		女	16	.06 (.46)			
集団適応感	実験群	男	18	.31 (.59)	4.90* 実験群>統制群		
		女	13	.10 (.42)			
	統制群	男	17	-.02 (.43)			
		女	16	-.08 (.38)			
いじめ	実験群	男	18	.14 (1.07)			
		女	13	.00 (.29)			
	統制群	男	17	.15 (.55)			
		女	16	.00 (.73)			

増加量：(介入後) - (介入前)

* $p<.05$, ** $p<.01$

Table 8 フォローアップ時の各群の学校適応感増加量（5年生）

学校適応感	群	性別	n	平均値 (SD)	分散分析 (F 値)		
					群	性別	交互作用
自己肯定感	実験群	男	18	.44 (.72)	7.06**	男子>女子	
		女	13	-.07 (.34)			
	統制群	男	17	.27 (.37)			
		女	16	.13 (.35)			
教師との関係	実験群	男	18	-.09 (.66)			
		女	13	.08 (.58)			
	統制群	男	17	.12 (.41)			
		女	16	.15 (.53)			
心身の状態	実験群	男	18	-.20 (1.03)			
		女	13	-.13 (.63)			
	統制群	男	17	-.06 (.62)			
		女	16	.10 (.70)			
友達との関係	実験群	男	18	-.04 (.52)			
		女	13	.08 (.39)			
	統制群	男	17	.28 (.36)			
		女	16	.19 (.54)			
集団適応感	実験群	男	18	.15 (.51)	4.26*	男子>女子	
		女	13	-.08 (.49)			
	統制群	男	17	.22 (.41)			
		女	16	-.42 (.44)			
いじめ	実験群	男	18	.22 (.88)			
		女	13	-.15 (.32)			
	統制群	男	17	.27 (.62)			
		女	16	.28 (.61)			

増加量：(フォローアップ時)－(介入前)

* $p<.05$, ** $p<.01$

における有意な主効果は認められなかったが、性別において自己肯定感に関して1%水準で有意な主効果が認められ ($F(1,60)=7.06, p<.01$)、集団適応感に関しても5%水準で有意な主効果が認められた ($F(1,60)=4.26, p<.05$)。また、どの学校適応感尺度に関しても群と性別の有意な交互作用は認められなかった。

つまり、5年生ではCSST介入直後の7月中旬は、実験群におけるCSST実施が自己肯定感と教師との関係および集団適応感に関して良い効果を与えたことがわかったが、フォローアップ時まではその効果が保持されていないことが示された。しかし、CSST介入直後には性別におけるトレーニング効果が認められなかったものの、フォローアップ時には自己肯定感と学級適応感に関して効果が認められ、いずれも男子の方が高いことがわかった。

この結果から、2年生と比較して5年生ではCSST介入後すぐに量的変化が現れやすいものの、その効果の持続性はないことがわかった。第1著者の教職経験から、高学年になると仲間関係が複雑になり、男子より女子の方が特定の仲間と

深いつながりを求める傾向にあることから、学校適応感へよい影響を与えるためにも定期的なCSST介入が必要であると考えられる。

3. 学年、群、時期におけるソーシャルスキル尺度と学校適応感尺度の相関

以下に、ソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために相関係数を算出した結果を示す。

(1) 2年生、実験群

1) CSST介入前

まず、2年生実験群のCSST介入前のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した (Table 9)。

分析の結果、2年生実験群におけるソーシャルスキルに関する項目については、「トラブル解決」スキルと学校適応感の「友達との関係」($r=.37, p<.05$) との間に有意な弱い正の相関がみられ、「集団適応感」($r=.51, p<.01$) との間に有意な中程度の正の相関がみられた。

つまり、CSST介入前の2年生実験群では、「トラブル解決」スキルが高い子は学校適応感

Table 9 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（実験群，介入前）（2年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.15	.21	.04	.19	.25	.03
トラブル解決	.28	.23	.25	.37 *	.51 **	.18
仲間入り	-.04	-.11	.19	-.05	.09	.03
あいさつ	.03	.06	-.17	.23	.26	-.12

* $p < .05$, ** $p < .01$

の「友達との関係」，「集団適応感」も高いことがわかったが，それ以外の項目については関係がみられなかった。

2) CSST介入後

次に，2年生実験群のCSST介入後のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table10）。

分析の結果，CSST後の2年生実験群におけるソーシャルスキルに関する項目については，「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.65, p<.01$)と「教師との関係」($r=.65, p<.01$)，「友達との関係」($r=.59, p<.01$)，「集団適応感」($r=.61, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また，「トラブル解決」スキルでは，学校適応感の「自己肯定感」($r=.53, p<.01$)と「教師との関係」($r=.50, p<.01$)，「友達との関係」($r=.55, p<.01$)，「集団適応感」($r=.42, p<.05$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。さらに，「仲間入り」スキルと学校適応感の「友達との関係」($r=.52, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.41, p<.05$)との間に有意な中程度の関係がみられ，「教師との関係」($r=.36, p<.05$)，「友達との関係」($r=.39, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関が見られた。

つまり，2年生実験群のスキルソーシャルス

キルの「対人技能」スキルや「トラブル解決」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」，「友達との関係」および「集団適応感」も高いことがわかった。また，「仲間入り」スキルが高い子ほど「友達との関係」もよいことがわかり，「あいさつ」スキルが高い子ほど，「自己肯定感」や「教師との関係」，「友達との関係」が高いことが示された。

以上のことから，CSSTが2年生実験群の「自己肯定感」や「教師との関係」，「友達との関係」および「集団適応感」により効果を及ぼしたことがわかった。

3) フォローアップ時

次に，2年生実験群のフォローアップ時のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table 11）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については，「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.79, p<.01$)と「教師との関係」($r=.72, p<.01$)との間に有意な強い正の相関がみられ，「友達との関係」($r=.53, p<.01$)，「集団適応感」($r=.47, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また，「トラブル解決」スキルでは，学校適応感の「自己肯定感」($r=.72, p<.01$)との間に有意な強い正の相関がみられ，「教師との関係」($r=.69, p<.01$)，「友達との関係」($r=.51, p<.01$)との

Table10 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（実験群，介入後）（2年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.65 **	.65 **	.09	.59 **	.61 **	.18
トラブル解決	.53 **	.50 **	.16	.55 **	.42 *	.14
仲間入り	.30	.20	.13	.52 **	.23	.07
あいさつ	.41 *	.36 *	.11	.39 *	.29	.06

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table11 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（実験群，フォローアップ時）（2年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.79 **	.72 **	-.21	.53 **	.47 **	.11
トラブル解決	.72 **	.69 **	-.01	.51 **	.33	.17
仲間入り	.62 **	.51 **	-.15	.39 *	.26	.19
あいさつ	.54 **	.13	-.12	.28	.13	-.03

* $p<.05$, ** $p<.01$

間に有意な中程度の正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.62, p<.01$)、「教師との関係」($r=.51, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「友達との関係」($r=.39, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。「あいさつ」スキルは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.54, p<.01$)との間に有意な中程度の関係がみられた。しかし、学校適応感尺度の「心身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルスキルとも関連があるとはいえないことが示された。

つまり、2年生でCSSTを実施した実験群は、介入後約2ヶ月が経過したにもかかわらずソーシャルスキルの「対人技能」スキルの高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」との関連がとて強く、「友達との関係」および「集団適応感」とも深く関連していることがわかった。さらに、「トラブル解決」スキルが高い子ほど「自己肯定感」との関連がとて強く、「教師との関係」や「友達との関係」とも深い関連にあることがわかった。また、「仲間入り」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」も高くなっていることが示され、「友達との関係」もよくなった。さらに、「あいさつ」スキルが高い子ほど「自己肯定感」が高いことが示された。

以上のことから、CSSTが2年生実験群の「自

己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」により効果を及ぼし、トレーニングを終了してから全く介入していない約2ヶ月後もその効果が認められたことになる。しかし、「心身の状態」や「いじめ」にはCSST介入前、介入後と同様にフォローアップ時も関連が認められなかった。

(2) 2年生，統制群

1) CSST介入前

2年生統制群のCSST介入前のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した (Table12)。

分析の結果、2年生統制群におけるソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「教師との関係」($r=.66, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関、「心身の状態」($r=-.53, p<.01$)との間に有意な中程度の負の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルでは学校適応感の「いじめ」($r=-.44, p<.05$)との間に有意な中程度の負の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.46, p<.05$)、「教師との関係」($r=.51, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「友達との関係」($r=.38, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。「あいさつ」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.44, p<.05$)、「教師との関係」

Table12 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（統制群，介入前）（2年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.29	.66 **	-.53 **	.15	.15	-.23
トラブル解決	.33	.28	-.34	.06	.15	-.44 *
仲間入り	.46 *	.51 **	-.32	.38 *	.21	.03
あいさつ	.44 *	.46 *	-.26	.27	.25	-.12

* $p<.05$, ** $p<.01$

($r=.46, p<.05$) との間に有意な中程度の関係がみられた。

つまり、2年生統制群ではソーシャルスキルの「対人技能」スキルが高い子ほど学校適応感の「教師との関係」も高いことがわかった。「心身の状態」は逆転項目なので、「対人技能」スキルが高い子ほど「心身の状態」もよいということが示された。また、「トラブル解決」スキルの高い子ほど、より「いじめ」(逆転項目)の認知も低いことがわかった。さらに、「仲間入り」スキルが高い子ほど「自己肯定感」、「教師との関係」、「友達との関係」も高くなっていることがわかり、「あいさつ」スキルが高い子ほど、教師との関係が高いことが示された。

2) CSST介入後

2年生統制群のCSST介入後のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために相関係数を算出した結果は以下の通りである(Table13)。

分析の結果、2年生の統制群におけるソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.63, p<.01$)と「教師との関係」($r=.59, p<.01$)、「友達との関係」($r=.53, p<.01$)、「集団適応感」($r=.51, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルでは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.49, p<.01$)、「集団適応感」($r=.42, p<.05$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「心身の状態」($r=-.42, p<.05$)との間に有意な中程度の負の相関、「教師との関係」($r=.38, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.51, p<.01$)、「友達との関係」($r=.57, p<.01$)、「集団適応感」($r=.64, p<.01$)との間

に有意な中程度の正の相関がみられた。しかし、「あいさつ」スキルほどの学校適応感尺度とも相関が認められなかった。

つまり、2年生統制群では、介入後の時期(7月中旬)においてソーシャルスキルの「対人技能」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」も高いことがわかった。また、「トラブル解決」スキルが高い子ほど、「自己肯定感」や「教師との関係」、「集団適応感」も高いことがわかり、「心身の状態(逆転項目)」もよくなっていることが示された。さらに、「仲間入り」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「友達との関係」、「集団適応感」も高くなっていることがわかった。

この結果から、CSSTを実施していない2年生統制群においても、7月中旬には「あいさつ」スキル以外のソーシャルスキルの高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」の高さとの関連が深くなっていることが示された。

つまり、この時期の2年生はCSST介入の有無にかかわらず、ソーシャルスキルと自己肯定感、対人関係および集団適応感との関連が深いことがわかった。

3) フォローアップ時

2年生統制群のフォローアップ時のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した(Table14)。

分析の結果、ソーシャルスキルに関するどの項目も学校適応感尺度との関連が認められなかった。つまり、2年生でCSSTを実施しなかった統制群は、7月中旬には「あいさつ」スキル以外のソーシャルスキルの高さが「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集

Table13 ソーシャルスキルと学校適応感の相関(統制群, 介入後)(2年生)

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.63 **	.59 **	-.34	.53 **	.51 **	-.03
トラブル解決	.49 **	.38 *	-.42 *	.37	.42 *	-.04
仲間入り	.51 **	.33	-.18	.57 **	.64 **	-.04
あいさつ	.27	.16	-.06	.12	.22	.28

* $p<.05$, ** $p<.01$

Table 14 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（統制群，フォローアップ時）（2年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.02	-.14	.05	-.05	-.09	.02
トラブル解決	.09	-.22	.04	-.15	-.20	.06
仲間入り	.04	-.04	.07	-.05	-.09	-.13
あいさつ	.01	.11	.07	.24	.32	.15

「集団適応感」の高さと深い関連が示されていたが、フォローアップ時の9月下旬にはいずれの相関も認められなかった。

この結果から、2年生はフォローアップ時においてCSST介入の効果の差が認められたことになる。藤枝ら（2001）は、CSSTの自己評定に有意な変化が起こらなかった理由として、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を挙げているが、本研究の2年生実験学級では約2ヶ月間CSST介入がなかったフォローアップ時に強い相関が認められたので、CSST介入が2年生のソーシャルスキルと学校適応感の関係により影響を及ぼしたことがわかった。

(3) 5年生，実験群

1) CSST介入前

次に、5年生実験群のCSST介入前のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した（Table15）。

分析の結果、ソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.59, p<.01$)と「集団適応感」($r=.52, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「教師との関係」($r=.38, p<.05$)、「心身の状態」($r=.36, p<.05$)、「友達との関係」($r=.38, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。また、「トラブル解決」

スキルと学校適応感の「教師との関係」($r=.40, p<.05$)との間に中程度の正の相関がみられ、「自己肯定感」($r=.39, p<.05$)、「集団適応感」($r=.37, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.50, p<.01$)、「教師との関係」($r=.61, p<.01$)、「友達との関係」($r=.56, p<.01$)、「集団適応感」($r=.58, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」スキルは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.57, p<.01$)、「集団適応感」($r=.41, p<.05$)との間に有意な中程度の関係がみられ、「友達との関係」($r=.38, p<.05$)との間に弱い正の相関がみられた。しかし、学校適応感尺度の「いじめ」はどのソーシャルスキルとも関連があるとはいえないことが示された。

つまり、CSST介入実施前は、5年生実験群のソーシャルスキルの「対人技能」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「集団適応感」もより高くなっていて、「教師との関係」、「友達との関係」も高いことがわかった。「心身の状態」は逆転項目なので、「対人技能」スキルが高い子ほど、心身の状態がよくないと感じていることがわかった。また、「トラブル解決」スキルが高い子ほど、「自己肯定感」や「教師との関係」、「集団適応感」も高いことがわかった。さらに、「仲間入り」スキルが高い子ほど「自己肯定感」

Table 15 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（実験群，介入前）（5年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.59 **	.38 *	.36 *	.38 *	.52 **	.27
トラブル解決	.39 *	.40 *	.00	.34	.37 *	.08
仲間入り	.50 **	.61 **	.13	.56 **	.58 **	.14
あいさつ	.57 **	.33	.15	.38 *	.41 *	.07

* $p<.05$, ** $p<.01$

や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」も高くなっていることがわかった。「あいさつ」スキルは、「自己肯定感」や「友達との関係」、「集団適応感」との関連が深いこともわかった。しかし、どのソーシャルスキルも学校適応感の「いじめ」との相関は認められなかったといえる。

この結果から、5年生ではCSST介入前でもソーシャルスキルと学校適応感のかかわりがあることがわかった。

2) CSST介入後

次に、5年生実験群のCSST介入後のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した (Table16)。

分析の結果、CSST介入後の5年生の実験群におけるソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.75, p<.01$)と「集団適応感」($r=.82, p<.01$)との間に有意な強い正の相関がみられ、「教師との関係」($r=.565, p<.01$)、「友達との関係」($r=.68, p<.01$)、との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルでは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.83, p<.01$)、「集団適応感」($r=.80, p<.01$)との間に有意な強い正の相関がみられ、「友達との関係」($r=.60, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関、「教師との関係」($r=.38, p<.05$)、「いじめ」($r=.36, p<.05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.48, p<.01$)、「教師との関係」($r=.45, p.05$)、「友達との関係」($r=.58, p<.01$)、「集団適応感」($r=.55, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.60, p<.01$)、「友達との

関係」($r=.58, p<.01$)、「集団適応感」($r=.64, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。

CSST介入後は、5年生実験群のソーシャルスキル4因子とも学校適応感尺度との間にポジティブな関連が認められ、CSST介入の効果があつたといえる。また、「あいさつ」スキルと「教師との関係」には関連が認められなかったが、「教師との関係」は他の学校適応感尺度と比べて、ソーシャルスキルとの関連がとて深いいはず、「対人技能」スキルの高い子ほど「教師との関係」が高くなっていることがわかった。さらに、「トラブル解決」スキルと学校適応感の「いじめ」との間に正の関連が認められたが「いじめ」は逆転項目なので、「トラブル解決」スキルが高い子ほどいじめの認知が低いと示されたことになる。そして、「心身の状態」はどのソーシャルスキルとも関連が認められなかった。

つまり、CSST介入後に量的変化があまりみられなかった5年生であるが、ソーシャルスキルと学校適応感の相関では効果が認められたことから、見かけ上では変化が見られなくても、質的にはCSST介入が学校適応感によい影響を及ぼしていることがわかった。特に対人技能スキルとトラブル解決スキルが、それぞれ自己肯定感と集団適応感との間に強い相関が認められたことから、CSST介入が非常によい影響を与えたことがわかった。2年生でもCSST介入直後に効果が認められているが、5年生の方が強い関連があることがわかり、CSST介入が高学年においてより効果的であると考えられる。

3) フォローアップ時

次に、5年生実験群のフォローアップ時のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討

Table 16 ソーシャルスキルと学校適応感の相関 (実験群, 介入後) (5年生)

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.75 **	.57 **	-.09	.68 **	.82 **	.19
トラブル解決	.83 **	.38 *	-.05	.60 **	.80 **	.36 *
仲間入り	.48 **	.45 *	-.26	.58 **	.55 **	.05
あいさつ	.60 **	.35	-.28	.58 **	.64 **	.09

* $p<.05$, ** $p<.01$

Table 17 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（実験群，フォローアップ時）（5年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.65 **	.63 **	.35	.59 **	.84 **	-.00
トラブル解決	.42 *	.52 **	.21	.42 *	.70 **	-.16 *
仲間入り	.64 **	.68 **	.05	.70 **	.72 **	-.09
あいさつ	.76 **	.59 **	.04	.61 **	.76 **	-.05

* $p < .05$, ** $p < .01$

するために、相関係数を算出した (Table17)。

分析の結果、ソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「集団適応感」($r = .84, p < .01$)との間に有意な強い正の相関がみられ、「自己肯定感」($r = .65, p < .01$)、「教師との関係」($r = .63, p < .01$)、「友達との関係」($r = .59, p < .01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルでは、学校適応感の「自己肯定感」($r = .42, p < .05$)、「教師との関係」($r = .52, p < .01$)、「友達との関係」($r = .42, p < .05$)、「集団適応感」($r = .70, p < .01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「集団適応感」($r = .72, p < .01$)との間に有意な強い正の相関がみられ、「自己肯定感」($r = .64, p < .01$)、「教師との関係」($r = .68, p < .01$)、「友達との関係」($r = .70, p < .01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」スキルは、学校適応感の「自己肯定感」($r = .76, p < .01$)、「集団適応感」($r = .76, p < .01$)との間に有意な強い正の相関がみられ、「教師との関係」($r = .59, p < .01$)、「友達との関係」($r = .61, p < .01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。しかし、学校適応感尺度の「心身の状態」ほどのソーシャルスキルとも関連があるとはいえないことが示された。

つまり、5年生でCSSTを実施した実験群は、介入後約2ヶ月間CSSTを実施していなくても、ソーシャルスキルの「対人技能」スキルの高い子ほど「集団適応感」が非常に高く、「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」との関連も強いことがわかった。「トラブル解決」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」と深い関連にあることがわかった。また、

「仲間入り」スキルが高い子ほど「集団適応感」との関連がとて強く、「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」も高いことがわかった。さらに、「あいさつ」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「集団適応感」との関連が非常に深く、「教師との関係」や「友達との関係」も高いことが示された。

以上のことから、2年生実験群と同様、5年生実験群においてもCSSTが「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」によい効果を及ぼし、CSSTを行っていない約2ヶ月間もよい効果が持続されていた可能性が示された。夏休み期間を含め、CSSTを全く介入していない期間があっても、特に集団適応感に対する高い効果が認められたことから、CSST介入が5年生に与える効果は大きいといえる。

(4) 5年生，統制群

1) CSST介入前

5年生統制群のCSST介入前のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した (Table18)。

分析の結果、ソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r = .60, p < .01$)と「教師との関係」($r = .54, p < .01$)、「集団適応感」($r = .48, p < .01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「友達との関係」($r = .39, p < .05$)との間に有意な弱い正の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルと学校適応感の「教師との関係」($r = .50, p < .01$)、「集団適応感」($r = .43, p < .05$)との間に中程度の正の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r = .52, p < .01$)、「教師との関係」($r = .48, p < .01$)、「友達との関係」($r = .62,$

Table 18 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（統制群，介入前）（5年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.60 **	.54 **	-.00	.39 *	.48 **	.06
トラブル解決	.34	.50 **	.23	.15	.43 *	.00
仲間入り	.52 **	.48 **	.18	.62 **	.48 **	.01
あいさつ	.42 **	.37 *	.07	.33	.43 *	.06

* $p < .05$, ** $p < .01$

$p < .01$), 「集団適応感」($r = .48, p < .01$) との間
に有意な中程度の正の相関がみられた。「あい
さつ」スキルは、学校適応感の「自己肯定感」
($r = .42, p < .01$), 「集団適応感」($r = .43, p < .05$)
との間に有意な中程度の関係がみられ、「教師
との関係」($r = .37, p < .05$) との間に弱い正の
相関がみられた。しかし、学校適応感尺度の「心
身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルス
キルとも関連があるとはいえないことが示さ
れた。

つまり、CSST実施前の5年生統制群におい
ては、ソーシャルスキルの「対人技能」スキル
が高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」
、「集団適応感」が高くなっていて、「友達との関
係」とも関連が深いことがわかった。また、「ト
ラブル解決」スキルが高い子ほど、「教師との
関係」や「友達との関係」もよいことがわかっ
た。さらに、「仲間入り」スキルが高い子ほど「自
己肯定感」や「友達との関係」との関連がとて
も強く、「教師との関係」および「集団適応感」
も高くなっていることがわかった。「あいさつ」
スキルは、「自己肯定感」や「集団適応感」と
の関連が深いことがわかった。

2) CSST介入後

5年生統制群のCSST介入後のソーシャルス
キルと学校適応感との関係を検討するために、
相関係数を算出した (Table 19)。

分析の結果、CSST介入後の5年生統制群に
おけるソーシャルスキルに関する項目につい
ては、「対人技能」スキルと学校適応感の「自
己肯定感」($r = .63, p < .01$) と「友達との関係」
($r = .68, p < .01$), 「集団適応感」($r = .63, p < .01$)
との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「教
師との関係」($r = .36, p < .05$) との間に有意な
弱い正の相関がみられた。また、「トラブル解
決」スキルでは、学校適応感の「自己肯定感」
($r = .51, p < .01$) との間に有意な中程度の正の相
関がみられ、「集団適応感」($r = .36, p < .05$) と
の間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに、
「あいさつ」スキルと学校適応感の「教師との
関係」($r = .45, p < .01$), 「友達との関係」($r = .67,$
 $p < .01$), 「集団適応感」($r = .57, p < .01$) との間
に有意な中程度の正の相関がみられ、「自己肯
定感」($r = .36, p < .05$) との間に弱い正の相関が
みられた。

CSST後の7月の5年生統制群において、
ソーシャルスキルの「対人技能」スキルが高い
子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」, 「集
団適応感」がより高くなっていて、「友達との
関係」とも関連が深いことがわかった。また、「ト
ラブル解決」スキルが高い子ほど、「自己肯定感」
や「集団適応感」も高いことがわかったが、同
時期の実験群とは異なり、「教師との関係」や「友
達との関係」との関連は認められなかった。「仲

Table 19 ソーシャルスキルと学校適応感の相関（統制群，介入後）（5年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.63 **	.36 *	-.13	.68 **	.63 **	.10
トラブル解決	.51 **	.19	.08	.27	.36 *	.04
仲間入り	.03	.06	-.11	.32	.12	-.01
あいさつ	.36 *	.45 **	-.11	.67 **	.57 **	-.10

* $p < .05$, ** $p < .01$

間入り」スキルはどの学校適応感尺度とも関連があるとはいえないことが示された。また、「あいさつ」スキルが高い子ほど、「教師との関係」や「友達との関係」、「集団適応感」も高く、「自己肯定感」との関連も認められた。

この結果から、5年生の実験学級と比較すると、実験群では複数の強い相関が認められたが統制群では中程度の相関にとどまり、CSST介入の効果が認められたことになる。

3) フォローアップ時

5年生統制群のフォローアップ時のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために、相関係数を算出した (Table20)。

分析の結果、ソーシャルスキルに関する項目については、「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.46, p<.01$)、「教師との関係」($r=.40, p<.05$)、「友達との関係」($r=.65, p<.01$)、「集団適応感」($r=.57, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。また、「トラブル解決」スキルでは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.51, p<.01$)、「教師との関係」($r=.58, p<.01$)、「友達との関係」($r=.52, p<.01$)、「集団適応感」($r=.58, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられ、「いじめ」($r=-.24, p<.05$)との間に弱い負の相関がみられた。さらに、「仲間入り」スキルと学校適応感の「自己肯定感」($r=.54, p<.01$)、「教師との関係」($r=.45, p<.01$)、「友達との関係」($r=.56, p<.01$)、「集団適応感」($r=.51, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」スキルは、学校適応感の「自己肯定感」($r=.56, p<.01$)、「教師との関係」($r=.56, p<.01$)、「友達との関係」($r=.62, p<.01$)および「集団適応感」($r=.60, p<.01$)との間に有意な中程度の正の相関がみられた。しかし、学校

適応感尺度の「心身の状態」はどのソーシャルスキルとも関連が認められなかった。

つまり、5年生でCSSTを実施しなかった統制群は、フォローアップ時においてソーシャルスキルの「対人技能」スキルの高い子ほど「集団適応感」が非常に高く、「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」との関連も強いことがわかった。「トラブル解決」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」および「集団適応感」と深い関連にあることがわかった。また、「仲間入り」スキルが高い子ほど「集団適応感」との関連がとて強く、「自己肯定感」や「教師との関係」、「友達との関係」も高いことがわかった。さらに、「あいさつ」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「集団適応感」との関連が非常に深く、「教師との関係」や「友達との関係」も高いことが示された。

以上のことから、5年生においてCSST介入の有無にかかわらず、ソーシャルスキルがしっかり身につけている子は学校適応感が高いことがわかったが、CSSTを実施した実験学級の方がより「集団適応感」との高い関連が認められ、CSST介入が学校適応感へよい効果を及ぼしたことが示された。また、2年生よりも5年生においてその効果の表れ方が顕著で、CSST介入が高学年児童により効果的であることがわかった。さらに、「いじめ」にはわずかながらトレーニングの影響が認められたが、CSST介入による明確な効果は明らかにならなかった。本研究で実施したCSSTの4つ目標スキルが「いじめ」の改善につながる内容ではなかった可能性や、他の要因が考えられる。

Table20 ソーシャルスキルと学校適応感の相関 (統制群, フォローアップ時) (5年生)

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.46 **	.40 *	-.24	.65 **	.57 **	-.25
トラブル解決	.51 **	.58 **	-.11	.52 **	.58 **	-.24 *
仲間入り	.54 **	.45 **	-.04	.56 **	.51 **	-.12
あいさつ	.56 **	.56 **	.03	.62 **	.60 **	-.12

* $p<.05$, ** $p<.01$

総合的考察

2年生と5年生を対象に実験学級と統制学級を設定して、CSSTがソーシャルスキルと学級適応感に及ぼす効果を低学年と高学年で比較検討した。以下に研究の結果を第1著者の教職経験と絡めながら総合的に考察していきたい。

本研究ではCSSTがソーシャルスキルと学級適応感に及ぼす効果を低学年(2年生)と高学年(5年生)で比較検討した。ソーシャルスキルの増加量でみると2年生ではCSST介入後およびフォローアップ時に「トラブル解決」スキルのみ実験群が有意に高く、5年生ではCSST介入後に実験群の「あいさつ」スキルのみが有意に高くなっていて、フォローアップ時には量的変化が認められなかったことから、ソーシャルスキルについては低学年の方がCSST介入の量的変化が起こりやすいことがわかった。つまり、2年生はCSST介入後すぐにソーシャルスキルが高まったという自己効力感を得ることができると考えられる。

また、学校適応感では、2年生ではCSST介入後にはどの因子も量的変化が認められなかったが、フォローアップ時には「自己肯定感」、「教師との関係」および「友達との関係」において実験群が有意に高くなっていった。これは大対・松見(2010)の研究で、CSST介入後に学校適応感に変化するまでに時間がかかるという結果と同じであった。しかし、5年生では逆にCSST介入後に「自己肯定感」、「教師との関係」および「集団適応感」において実験群が有意に高く、フォローアップ時にはどの因子も量的変化が認められなかったことから、5年生では2年生と異なり、CSST介入後すぐに学校適応感の変化を感じ取るが、時間が経つとその効果が薄れていくと考えられる。これは、高学年生の対人関係の複雑さが起因しているのではないかと推測する。なぜなら、第1著者がかかわってきた子ども達は学年が上がるにつれ特定の友達と仲間を作って仲良くする傾向にあり、その仲間内でトラブルが起こるとメンバーが入れ替わったりしていた。そのため、CSSTを全く行わなかった約2ヶ月間で友達とのつながりが不安定になり学校適応感を実感できなくなっていたのではないだろうか。

さらに、ソーシャルスキルと学校適応感の相関については、2年生においてCSST介入後すぐには実験群と統制群とで大きな差があるとはいえないが、フォローアップ時に実験群にのみ有意な中程度の正の相関が複数認められ、統制群ではどの相関も示されなかったことから、低学年においてCSST介入のよい効果が得られたと考えられる。

また、5年生ではCSST介入前でCSSTの有無にかかわらず、ソーシャルスキルが高い子は学校適応感も高いという結果であった。しかし、CSST介入後およびフォローアップ時になると実験群においてソーシャルスキルと「自己肯定感」や「集団適応感」との間に強い正の相関が複数認められ、統制群ではどの因子間でも強い相関は認められなかった。このことから、高学年においてもCSST介入が学校適応感に良い影響を与えたことがわかった。

第1著者がCSSTを実施した2年生と5年生の実験学級はどちらも、グループで積極的にロールプレイを楽しみ、もともとソーシャルスキルが高い子が低い子に対してそっと助言したり、人前で話すのが苦手な子でもロールプレイを通して笑顔で友達とのやり取りをしたりする姿が見られたことから、CSSTがソーシャルスキルの低い子のためだけに役立つものではないことが確認できた。計4回のトレーニングで、学習の流れを統一して授業をしたことや、あらかじめインストラクションやモデリングで「何を」「どのように」すればよいかを示し確認したことにより、子ども達のメタ認知が働き、見通しをもって安心してトレーニングに参加しているように感じた。さらに、授業後のふり返りシートへの自由記述には、友達のよかったところや自分が頑張ったことを書いている子が多く、TTで協力してもらった担任からも「CSSTを通して子ども達の仲がよくなった」、「はきはきと発表するようになった」等のコメントがあり、総じてCSSTが学級の子どものソーシャルスキルを高め、学校適応感に良い効果があることを実感していた。

今回、無理なくCSSTを実施するために佐賀県教育センターが提供している授業展開案やワークシートを使用できたので、今後も引き続きCSSTを学校活動の中で取り入れ普及させ、子ども達の

円滑な対人関係の構築や学校での集団不適応感の予防・改善に役立てたいと考える。なお、本研究ではCSST介入が児童のソーシャルスキルや学校適応感により効果を与えることがわかったが、ロールプレイに苦手意識を示す子や発語が難しい子、特別支援対象児等がいる場合等、集団でのSSTでどのような個別サポートができるかを前もって検討し、代替案を準備する必要があると思われる。

第1著者は2019年度から特別支援学級を受け持っており、インクルーシブ教育や授業のユニバーサルデザイン化等、多様な学びの場の提供が求められている中で、どの子ども安心して学校生活を送れるよう、勤務校において積極的に同僚からの理解や協力を得ながら複数学級においてTTでCSSTを行っている。2020年から新型コロナウイルス感染拡大防止のため、臨時休校や学校でのグループ活動の制限、感染不安による子ども達の欠席増加でますます人との直接のやり取りが減ってきたりしている2021年現在の学校現場では、人のかかわりに苦手意識を示す子ども達が以前より増えていると担任達からの報告もあり、適切な距離を確保する等、ウイルス感染予防の工夫をしながら、継続してCSSTを実施していく必要があると強く実感している。

付 記

本論文は、第1著者（新崎綾子）が、2020年（令和2年）3月に琉球大学大学院教育学研究科に提出した、修士論文「小学校における学級単位のソーシャルスキル トレーニングに関する研究ーソ

シャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果ー」（未公刊）の研究2の一部を加筆、修正したものである。第2著者（廣瀬等）は、琉球大学大学院教育学研究科における第1著者の指導教員である。

引用文献

- 新崎綾子・廣瀬 等 (2021). 児童のソーシャルスキルと学校適応感の発達的变化の検討 琉球大学教育学部紀要, 98, 139-159.
- 中央教育審議会 (2019). 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (答申)
- 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研究 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 鹿児島県立総合教育センター (2012). 学校楽しいーと (学校適応感尺度) 従来版
- 文部科学省 (2012). 初等中等教育分科会 (第80回) 配布資料
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の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.
- 佐賀県教育センター (2018). 行動をふり返るアンケート (ソーシャルスキル尺度: 2018), ソシャルスキル・トレーニングに関する活動プログラム
- 新里 健・島袋有子 (2008). やってみよう ソシャルスキル・トレーニング33 学級経営に生かすSST グリーンキャット