

トップ・セルフ、ベース総合教育(構成)上位目標「ソーシャル・スキルの育成」

—— 大目標「自立性の育成・対人関係性の育成」を実現するための目標構成 ——

松本有貴*, 山崎勝之**

(キーワード:ユニバーサルな学校予防教育, トップ・セルフ, ベース教育, 階層的目標構成, ソーシャル・スキルの育成, 児童・生徒)

1. 「ソーシャル・スキルの育成」で目指すこと

(1) 予防教育におけるソーシャル・スキルの育成

トップ・セルフ (TOP SELF: Trial of Prevention School Education for Life and Friendship) は, 学校において展開される予防教育として開発され, 総合的なベース教育と特定の問題に対応するオプション教育による二つのアプローチが検証されている (山崎・佐々木・内田・勝間・松本, 2011)。前者は, 児童・生徒の健康と適応を促進する機能を持つ予防教育であり, 「自己信頼心 (自信)」, 「感情の理解と対処」, 「向社会性」, 「ソーシャル・スキル」の育成を目的とし, 通年実施する科目としての位置づけが推奨される。後者は, 特定の健康問題や適応問題を対象とし, 学校のニーズに応じて適宜実施できる予防教育であり, 「学校適応」「精神健康」「身体健康」「危険行動」の四つの系統からなる。本稿は, ソーシャル・スキルの育成授業の目標構成について詳述する。

トップ・セルフには, 階層的目標構成という特徴がある。教育目標は, 大目標, 構成目標, 操作目標という階層的プロセスにおいて実現される。ベース教育では, まず, 大目標として, 「自律性」と「対人関係性」の育成があげられている。ソーシャル・スキルの育成は, 「対人関係性」につながる位置づけを持つ。「対人関係性」は, 他者を好意的にとらえ, また他者から好意的にとらえられているという安定した感覚, 他者との円滑な相互作用をもたらす性格であり, 円滑で適応的なコミュニケーション力を含み, それゆえ, 対人交渉, 対人関係を円滑にするなど社会的適応性を向上させる (山崎ら, 2011)。ソーシャル・スキルの欠如が見られる児童・生徒は, 社会的不適応状態に陥る傾向が高い (佐藤, 1996) と指摘されるが, そこには対人関係形成の未熟さなどの社会性の発達に問題があると指摘されている (和田, 2004)。ソーシャル・スキルとは対人関係で機能する行動・技能であり (山崎ら), その習得は, 適切な対人行動・技能の習得になる。コミュニケーション・スキルなどのソーシャル・スキルの育成は, 対人関係の発達に影響を与え, 対人関係性を高め, 不適応性を予防し, 児童・生徒の社会的適応に貢献する。よって, 「ソーシャル・スキルの育成」は, トップ・セルフのベース教育における大目標「対人関係性」の育成を達成し維持するための構成目標として設定された。

大目標と構成目標の下位目標となる操作目標は, 具体的な教育方法を導くために設定される。児童・生徒対象のソーシャル・スキル訓練では, 多様なスキルが指導されているが, それら多種多様なスキルから, ベース教育として健康と適応を全般的に高め, 維持するための, 最小限必要なスキルを選定し, 操作目標に組み入れることになる。社会生活を円満にし, 社会的に容認されるかたちで自らの欲求と要求を満たし, 健全な対人関係性を直接的に支えることに貢献するための教育方法は, 先行知見が示すエビデンスから導かれる。

(2) 健康適応性・社会適応性とソーシャル・スキルの育成

ソーシャル・スキルの習熟度は, 児童・生徒の精神的健康, 学校適応に関連するため (浅本ら, 2010), その欠如は, 多様な問題性に関連する。表1はそれらの中で, 社会的不適応や対人関係性に関連する問題をまとめたものである。

*鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

**鳴門教育大学大学院人間形成コース

表1 ソーシャル・スキルの欠如が関連する問題性

児童の引っ込み思案に関係する	佐藤・相川・佐藤・高山, 1990
ストレス反応が高い	戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997
攻撃性が高く、仲間から拒否される	前田, 1999; 前田・片岡, 1993
攻撃性が高く、非行に関係していく	濱口, 2002
規律性・社会的働きかけ・葛藤解決の欠如につながり、不登校傾向が高い	江村・岡安, 2003a
関係参加・維持の欠如につながり、不登校傾向が高い	張替・上里, 2003
対人関係における不適切な言動につながり、学校不適応が高い	瀧・柴山, 2008

同時に、多くの知見は、ソーシャル・スキルの向上が、児童・生徒の健康・社会問題を改善すると報告している。例えば、ソーシャル・スキルとストレス反応の関係を調べた研究（嶋田, 1998）は、適切なソーシャル・スキルの獲得は、ストレス反応の軽減につながることを明らかにした。ソーシャル・スキルの遂行に関わる感情統制が、攻撃的行動を予防する（相川, 2008）、集団社会的スキル訓練が「小1プロブレム」の改善に効果がある（浅本ら, 2010）という知見もある。

「小1プロブレム」とは、小学校入学当初の児童に見られる学校生活不適応の問題で、具体的には情緒不安定、コミュニケーション能力の欠如などの問題が、集団の中で、対人場面での不適切な振る舞いや規範意識の欠如といった問題性となって表出する。基本的な生活習慣やソーシャル・スキルが身につけていないために集団生活に不適応が生じた状態である（浅本ら, 2010）。対人関係性の問題をかかえる児童・生徒は、集団生活において二次的問題を発展させるという過程における対人関係性の向上は、児童・生徒が集団生活、社会生活を円滑に営む防御因子になることを示唆するものである。

(3) 学校の教室環境におけるソーシャル・スキルの育成

学校の教室環境におけるソーシャル・スキルの育成の根拠は、ソーシャル・スキルの定義や特色から論じることができよう。表2は、「ソーシャル・スキル」の定義、表3はその特色を示す。

表2 ソーシャル・スキルの定義（Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1983, 高山ら訳）

1 学習によって獲得される。
2 明瞭で特定できる言語的ないしは非言語的な行動から成り立つ。
3 効果的で適切な働きかけと応答を必要としている。
4 社会的強化（自分の社会的環境から与えられる肯定的反応）を最大にする。
5 対人関係の中で強調されるものであり、効果的かつ適切な応答性（相互性とタイミング）を必要としている。
6 スキルが使用されるかどうかは、その場面の特徴にかかっている。つまり、年齢、性、相手の地位といった要因がスキルの使用に影響する。
7 実行にみられる欠如や過剰は、特定することができ、介入の目標にすることができる。

表3 ソーシャル・スキルの特色（菊池・堀毛, 1994）

1 目標指向的である。
2 いくつかの行動からできていて、時系列的に組み立てられていく。
3 具体的状況と結びついている。
4 いくつかのはっきりした行動の単位からできている。

山崎ら（2011）は、表2の定義にある1, 2, 7の項目、「客観的に定量かできる」、「客観的にその習得がとらえられる」、「学習対象として操作性がよい」に特に注目して、ソーシャル・スキルは教育対象に適切であると指摘する。また、表3にある特徴1の「目的指向である」点は、授業目標が明確になること、特徴2の「時系列的に組み立てられる」点は、スキル習得が学習成果として積み上げられるよう構築できること、特徴3の「具体的状況と結びついている」点は、児童・生徒の生活場面に必要な具体的な例を学ぶことが容易であること、を示唆する。つまり、ソーシャル・スキルの定義と特徴から、その育成は学校教育の目標となるに適している。

学校教育におけるソーシャル・スキル教育は、児童・生徒の適応性の向上に貢献すると指摘する知見は多い。学校の不適応に関係する問題の予防的な支援ができるのだ（河村, 2003）。不登校やいじめ、校内暴力など学校不適応問題をかかえる生徒は、対人関係形成の未熟さなど社会性が十分に発達していないことが指摘されている

が、そういう問題性が顕著に現れていない生徒にも、この傾向が見られることから、児童・生徒の対人関係や集団適応などのスキルを援助するのは、学校の重要な役割と認識されている（和田，2004）。

学校全体で行うソーシャル・スキル・トレーニング（SST）はアメリカでは、Classwide Social Skills Training（CSST）として児童の向社会的行動の促進や不適応の予防に効果があると報告されている（鈴木・鈴木，2005）。学校で行われる（スクールワイド）ユニバーサルまたはプライマリのソーシャル・スキルプログラムの効果は80%の生徒に認められた（Sugai & Horner, 2002）。特定のグループで行うSSTでは、低学年児の学校生活に優れた適応性の向上を示しているが、高学年児になると学校生活全般への般化が難しいという指摘があり、学級全体で行うCSSTの方が般化を促すという点で効果的であるとされる（繪内ら，2006）。

応用行動分析に基づき、学級集団内の個人と環境の「強化随伴関係」を用いることができる点でも、学校、学級という環境は、ソーシャル・スキルを学ぶのに適している。ある特定の個人または集団全員の遂行基準に応じて、集団に対し結果（報酬，評価，賞賛など）が随伴される「集団随伴性」（小島・氏森，1998）を活用することで、個人と学級のソーシャル・スキルを高められる。また、「学級の機能」の向上が、児童・生徒のスキル習得に効果的に寄与すると考えられる（長谷川・倉光・松下・園山，2008）。

学校におけるソーシャル・スキル教育は、児童・生徒の対人関係性と適応性を向上させていることは、多くの知見によって支持されている（表4）。

表4 ソーシャル・スキル教育と適応性の向上

孤独感の低下	江村・岡安，2003a；江村・金山・中台・新見・前田，2005；金山・後藤・佐藤，2000
自尊心の向上	渡辺・山本，2003
ストレス反応の低下	伊佐・勝倉，2000
社会的な場面への不安の低下	渡辺・山本，2003
仲間関係の改善	後藤・佐藤・佐藤，2000
仲間受容の促進	江村，2007
引っ込み思案の改善	貝梅・佐藤・岡安，2003
学級内における社会的地位の改善	田崎・坂本，2002

学校におけるソーシャル・スキルの育成が、児童・生徒の対人関係性を高め、不適応によって生じる問題を予防するメカニズムは、幾つかの理論を用いて説明できる。行動理論（Wolpe, 1958）は、不適応の出現に対して、環境に適した新しい行動を学ぶことで不適応を改善できるとする。社会的学習理論（Social Learning Theory：Bandura, 1986）では、強化やモデリングの理論に基づいて、ソーシャル・スキルが学べるスキルであるという根拠を提示し、人間の行動を個人と環境の相互作用の中で説明する。その中でも、自己効力理論は、自己の成功体験、代理的経験、言語的説得、生理的・情動的状態の4つの情報源をもとにした働きかけを提唱しており、ロールプレイを用いた代理的経験と成功体験を取り入れるプログラム構成の枠組みに根拠を与えられる。

学級集団におけるソーシャル・スキル訓練の問題点として、般化と維持にかかわる要因を明らかにするという課題が指摘されるが、支援者の励ましや仲間からの反応が強化に与える効果（行動理論）、モデリングがスキル習得に寄与する効果（社会的学習理論）、場面に応じた適切なスキルを使用できた成功体験の認知面に働く効果（認知療法）など、理論的背景に基づき課題に取り組む研究がある（渡辺・星，2009）。つまり支援者と仲間の働きかけ、モデリング・観察学習、スキル応用体験などは、先行知見によって効果的であると指摘されており、学級で行う活動として取り入れやすく、学習の般化と維持を図ることができるだろう。

2.（構成）上位目標「ソーシャル・スキルの育成」を構成する中位目標

(1)（構成）上位目標「ソーシャル・スキルの育成」を構成する4つの中位目標

ベース教育の「健康や適応を全般的に高め維持する」という目的に即した構成（構成）上位目標が選定されたが、その目的を達成するソーシャル・スキルを選択するために中位目標が構成される。社会生活における「自らの欲求や要求を他者の存在に配慮しながら満たすための様々な行動」と「他者の欲求や要求にも配慮した行動」が社会生活の適応性に必要である（山崎ら，2011）から、それらの行動を導くために、最小限で最大効果を発揮する複合的ソーシャル・スキルを育成することができる中位目標が必要となる。

ソーシャル・スキルは、社会的スキルとも呼ばれる。社会性は、以下のような「自己の形成の要素」「他者とのかかわりに関する要素」「学習集団やより大きな集団・社会に関する要素」の3要素からなる（松永，2004）。

- ① 「自己の形成の要素」：人間関係を形成する社会規範や行動様式を習得する主体として自分を確立する力（例えば、自己主張，自己抑制のスキルなど）
- ② 「他者とのかかわりに関する要素」：他者とのかかわりの中で必要な力（例えば，コミュニケーション・スキル，社会的問題解決スキルなど）
- ③ 「学習集団やより大きな集団・社会に関する要素」：学校集団や大きな集団で必要とされている力（例えば，特定の集団内でのルール・社会規範・行動様式の理解など）

社会規範と行動様式を理解し，対人関係性に適した自己主張ができることは，ソーシャル・スキルの育成において強調される。社会適応には，自分の属する社会の規範と行動様式の理解は不可欠である。コミュニケーション・スキルは，対人関係の基本となるスキルであり（Arslan, 2010），日常生活において対人関係を円滑にするために必要かつ適切な直接的技術とその知識である（大坊，2006）。コミュニケーション・スキルの習得は，対人関係の性格や質に関係するだろう。問題解決スキルは，ライフスキルとして欠かせない（たとえば，川畑，2001）が，対人関係における問題と集団にかかわる問題との両方に配慮・対応する必要がある。他者と建設的に関わるスキルと，対人関係の中で生じる社会的問題を解決するスキルは，健全な他者との関わりを促すソーシャル・スキル育成の重要な位置づけを持つ。

集団活動に参加するスキルの育成は，児童・生徒の学校における適応性向上に重要である。クラスメイトから拒否的な態度をとられる，学級内で孤立するなどが見られる児童・生徒は，学校生活に不適応を示すことが多く（Rubin, Bukowski, & Parker, 1998），反社会的な行動傾向（Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2000）や抑うつ傾向に関係する（Gazelle & Ladd, 2003）。

上述の考察によって導き出された要素は，国内外の先行研究によって効果的であると検証されたプログラムの目標に共通している。例えば本邦では，小林（2010）が指摘するソーシャル・スキルの指導に含まれるべき4分野，つまり，①人間関係の基本的な知識，②他者の思考と感情の理解の仕方，③自分の思考と感情の伝え方，④人間関係の問題を解決する方法に対応すると考えられる。

また海外においても，Kolb & Hanley-Maxwell（2003）が選択した目標スキルである，コミュニケーション，問題解決と意志決定，アサーション，仲間やグループでの交流などに含まれるスキルにも共通する要素である。

よって，トップ・セルフ予防教育における（構成）上位目標「ソーシャル・スキルの育成」を実現するために，以下の4つの中位目標が設定される。これらの中位目標を実現するために，下位目標と操作目標が構成される。表5に，トップ・セルフ予防教育における（構成）上位目標「ソーシャル・スキルの育成」の構成目標を提示し，以下の章においてそれぞれの内容と関係を説明する。

- I. 「好ましい対人関係につながる言葉と行動について理解を育む」
- II. 「相手を理解し尊重する対人関係を築くスキルを育む」
- III. 「集団活動に参加するスキルを育む」
- IV. 「自分・相手・周囲を考慮した問題解決スキルを育む」

(2) 各中位目標と（構成）上位目標「ソーシャル・スキルの育成」との関係

(a) 中位目標 I 「好ましい対人関係につながる言葉・行動について理解を育む」

「好ましい対人関係」とは，山崎ら（2011）が社会生活の適応性に必要であるとする「自らの欲求や要求を他者の存在に配慮しながら満たすための様々な行動」と「他者の欲求や要求にも配慮した行動」によって作る対人関係とする。対人反応を実行するには，動因となる動機や目的の形成が先行する。動機や社会的な結果となる目的は，コミュニケーションスタイル（言語・非言語）における変化に反映される（Giles, Willemyus, Gallois, & Anderson, 2007）。よって，「好ましい対人関係」を作る方法を学ぶためには，コミュニケーションスタイルの知識を理解する必要がある。コミュニケーションスタイルには，言葉の選択，声の大きさ，声の調子，アクセント（強勢や強調）の他に，身振りや手振りも含まれる。つまり，多様なコミュニケーションスタイルが存在し，

表5 ソーシャル・スキルの育成における教育目標と学年進行

中位目標	下位目標	操作目標	3	4	5	6	中1
I. 好ましい対人関係につなげる言葉と行動について理解を育む。	1. 対人関係を作る言葉・行動が理解できる。	a. 対人関係で使われる言葉・行動（挨拶をするなど）の機能を知る。 b. 対人関係で使われる言葉・行動が自分と相手に与える影響が分かる。 c. 異なる対人関係において使われる言葉・行動が理解できる。	1*				
	2. 好ましい対人関係を作る言葉・行動が理解できる。	d. 好ましい対人関係を作る多様な言葉・行動を知る。 e. 多様な方法の中から、好ましい対人関係を作るために自分が使える言葉・行動が理解できる。	2	1			
	3. 相手の言動を理解し尊重しながら、会話を進める方法が理解できる。	f. 状況に応じて適切にあいさつができる。 g. 相手を大切に聴き方ができる。 h. 相手の発話に応答する方法（同意、質問、異議を言うなど）を理解し、使える。 i. 状況に応じて適切な表情・しぐさ・行動を選択し、応答するために使える。	3	2			1
	4. 相手を理解し尊重しながら、相手の考えを理解する方法を学び、相手の感情・考え・要求に適切な対応ができる。	j. 相手の感情・考え・要求を、相手を尊重しながら受容する方法を学び、実践する。 k. 相手の感情・考え・要求を尊重しながら断る方法を学び、実践する。 l. 相手の感情・考え・要求が理解できないとき、相手を尊重した適切な方法で質問できる。	4	3	1	2	3
	5. 友人関係を築く方法が理解し、使うことができる。	m. 友人関係を築きたい特定の人に、あたたかい言葉がけの方法（励ます、なぐさめるなど）を理解し、使える。 n. 友人関係を築きたい特定の人に、やさしい頼み方を理解し、使える。 o. 友人関係を築きたい特定の人に、仲間になってもうための誘い方を理解し、使える。	5	4	2	3	
II. 相手を理解し尊重しながら、会話を進める方法が理解できる。	6. 自分を理解し尊重しながら、自分の感情・考え・要求を、集団の中で表現する方法を学び、使うことができる。	p. 自分の感情・考え・要求を集団の中で表現する方法を理解する。 q. グループ活動の中で、適切に自己紹介ができる。 r. グループ活動の中で、場面に応じて適切に自己表現ができる。	6	5			
	7. グループや学級のルールやマナーを理解し、守ることができる。	s. グループや学級のきまりとそれらの意義を理解する。 t. 集団活動において、場面に応じたマナーとそれらの意義を理解する。 u. 日常の集団活動のルールとマナーを理解し、尊重できる。	7	6			
	8. グループや学級の活動に協力できる。	v. グループや学級の活動で自分が少しでも協力できる分野（レベル）を理解し、実践する。 w. グループや学級の活動で自分が積極的に協力できる分野（レベル）を理解し、実践する。	7	7			
	9. 必要に応じて、適切な言葉で助けを求める。	x. 日ごろ自分が困っている状況を理解し、自分に必要な援助と援助者を複数考えられる。 y. それぞれの状況に役立つ援助を選択し、適切な援助者に援助を求めることができる。	6	6			5
	10. 自分のできる範囲で、周りの人に支援活動ができる。	z. 周りの人が困っている日常の状況を理解し、自分ができそうな支援活動を考えられる。 aa. 周りの人が困っている日常の状況で、自分に無理のない範囲で可能な支援活動を選択し、実行できる。	4	4	5		
III. 集団活動に参加するスキルを育む。	11. 自分の日常生活にある問題を、自分も相手も納得できるように解決する方法を学び、使うことができる。	b. 自分も相手も納得がいき、周囲に認められる問題解決方法を複数見いだせる。 c. 幾つかの方法の中から、自分も相手も納得がいき、周囲に認められる方法を選択し、使える。 d. 見いだした方法が実現できるように、目標設定し、実施活動を計画し、実践して評価できる。			6	7	

*数字は、何時間目の授業かを示す（1時間に複数の目的が含まれる場合がある）。なお、全学年ともに第8時は、まよめの時間と位置づけられる。

そこから選択することができる。それらの多様性と、選択に関わる要因、または基準を理解することは、適切な対人反応を促進すると思われる。

対人関係、あるいは人との関係は、コミュニケーションを通じて形成される (Beebe, Beebe & Redmond, 2011)。対人関係構築についての児童・生徒の認識はどの程度かは分からないが、個人差があり、全体的には認識度は低いと思われる。ソーシャル・スキルトレーニングにおいて、そのスキルがそれぞれの参加者にとってどれだけ必要であるかを理解することが、大きな課題になっている (小林, 2010)。そのため、認知社会学習モデル (Mize, 1995など) では、ソーシャル・スキルの育成を促すために、行動の変化だけではなく、認知的学習にも力を入れる。このモデルに基づいたソーシャル・スキル訓練では、「スキルを学ぶ意欲を育てる」、「ソーシャル・スキルとは何か理解する」、「スキル概念を反復する」、「概念を一般化する」という活動が行われている (Ladd & Mize, 1983; Mize & Ladd, 1990)。スキルについて理解することは、学ぼうとする意欲を育てるだけではなく、習ったスキルを将来に渡って実践していくガイドの役割も果たすと指摘されている (Choi & Kim, 2003)。実際に、小学校と中学校の学級・学年単位で行われ効果があると認められたソーシャル・スキル教育では、オリエンテーションまたは導入のセッションを設定する、または、各授業の始まりに動機づけを高める教示をするなど、理解を促す取り組みが多く見られる。

また、対人コミュニケーションの複雑さは、経験、発達段階、社会的・個人的自己同一性の形成に由来し、その人の特徴や個人的な帰属性となって現れる (Pitts & Giles, 2010)。つまり、コミュニケーションに対する認識は、児童・生徒によって異なるのは当然である。故に、社会的な規範、あるいはノームに基づいたコミュニケーションの機能と影響の共通理解を育むことは、実際にスキルを学び実行する過程と、その結果として期待するソーシャル・スキルの育成に役立つと考えられる。「社会的ルール」とは、社会の成員が共有する社会的な判断基準で、個人の認知や行動を規定する働きがある。各個人が社会的ルールを判断基準の一つとして内在化するので、ソーシャル・スキルの育成において重要な役割を果たすと指摘されている (例えば、相川, 2009a)。

ユニバーサルプログラムとして提供されるソーシャル・スキルの育成では、特定の個人が必要とする特定のスキルを導入し練習するものではない。学級の成員が、自分に必要なスキルである、役に立つと理解して、スキル育成授業に取り組むスタートポイント作りとなるよう位置づけられた目標である。

(b) 中位目標Ⅱ「相手を理解し尊重する対人関係を築くスキルを育む」

「相手を理解し尊重する」とは、前述の「他者の欲求や要求にも配慮した行動」を取ることである。中位目標Ⅱでは、ソーシャル・スキルの中心となる対人関係を築くコミュニケーション・スキルを育成する。中位目標Ⅱでは、一人の相手、または他者に対する関係性構築を目標にし、複数、つまりグループや集団に対する関係性は、中位目標のⅢにおいて扱われる。

ソーシャル・スキルは、人間関係を体験するプロセスの中で獲得され、対人関係はコミュニケーションによって発展する。そこで、対人関係を築くスキルは、ソーシャル・スキルの中核と位置づけられ、コミュニケーション・スキルが育成される。コミュニケーションには、マスコミュニケーションやパブリックコミュニケーションなど様々な形態があるが、ここでは、インターパーソナル・コミュニケーション、つまり、対人関係コミュニケーションのスキル育成を目標とする。対人関係コミュニケーションは、人との関係性をうまく取り扱うために特有の処理の形をもつコミュニケーションであり、その上達は、人との関係を向上させる (Beebe et al., 2011)。

しかし、対人コミュニケーションによって起因される不安を回避するために特定の話題を避けるコミュニケーションがあり、健康に影響を与えることが明らかにされている。例えば、Bervan (2009) は、過敏性腸症候群との正の関係を指摘している。また、特定の対人関係を損なう可能性がある。友人と仲良くなれない原因の一つとしてコミュニケーション・スキルの不足が挙げられるが、対人関係の直接的コミュニケーションを援助することは、比較的容易な訓練であり、スキル獲得の効果が期待できる (牧野, 2009)。対人コミュニケーション・スキルの育成は、健康な生活と対人関係、友人関係を築くことに役立つ。

コミュニケーション行動は、その人の生まれ持った特質、特徴によって規定されるだけでなく、相手によって行動を適合させたり調整させたりしながら学んで身につけていくものでもある (社会学習理論) (Beebe et al., 2011)。例えば、前者の場合、現在不得手なコミュニケーション行動を向上させるために学ぶ、後者の場合には、現在学べていない行動を学ぶことができる。

中位目標Ⅱにおける対人関係構築スキル育成の原理は、ソーシャル・スキルの学習メカニズムによって、説明できると考える。つまり、言語的教示、オペラント条件づけ、モデリング、リハーサルの四つの学習原理に基づ

く（相川，2009b）。言語的教示とは、振る舞いやルールについて言葉、または質問によって、指導され学習することである。オペラント条件づけとは、スキルの実施がもたらす結果が肯定的であれば実践頻度が高くなり、否定的であると低くなることである。モデリングは、手本となるスキルを見ることであり、リハーサルは、記憶の定着をはかるために、意図的に繰り返して想起することである。中位目標Ⅱは、ソーシャル・スキルの育成に直接的に関わる目標として、適切な社会行動についての理解を目標にする中位目標Ⅰの後に位置づけられる。

（c）中位目標Ⅲ「集団活動に参加するスキルを育む」

中位目標Ⅲでは、特に集団に対する関係性構築を発展させるスキルの育成を目的とする。「放課後の遊び」と「家庭学習の長さ」の調査結果によって描き出されたのは、「何もしていない」子どもの姿であり、それは、「社会的な引きこもりともいえる子どもの状況」であった（深谷，2011）。本邦の子どもの現状からも、集団活動に参加するスキルの育成は、ソーシャル・スキルの育成には欠かせないと考えられる。

OECD（経済協力開発機構）の「Key Competency：キー・コンピテンシー」において、人がより豊かに生きるために鍵となる力、つまりコンピテンシーが提案された。その一つが、「異質な集団で交流する力」である。この力には、『他者とうまくかかわる力』『協力する力』『対立を処理し、解決する力』が含まれる（Rychen & Salganik, 2003）。学校不適応や社会生活不適応の問題を考えると、様々な背景を持った人々で構成されるグループや集団に参加するスキルは、個人と関係するスキルとは別に学習対象になる必要があるだろう。

集団不適応は、ソーシャル・スキルの欠如に関係する問題であり、不登校、いじめ、学級崩壊などの問題に関わると考えられている。そこで、集団不適応の問題に関連すると考えられている引っ込み思案や攻撃性行動などを改善し、集団に適応する行動の育成のために、ソーシャル・スキルのトレーニングが使われている（小林，2010）。また、集団不適応の改善には、個人の行動問題だけでなく、集団が特定の子どもの行動を受け入れないという問題も扱われる必要がある。学級集団という環境において、集団に参加するスキルを育成することは、集団不適応の改善に役立つと考えられる。

（d）中位目標Ⅳ「自分・相手・周囲を考慮した問題解決スキルを育む」

問題解決スキルは、健全な社会適応に必要な不可欠なスキルであると考え、中位目標Ⅳが設定される。問題解決とは、「一般的なコンピテンシーと応用力を高めるコーピング法」（D’Zurilla & Nezu, 1990）、「ストレスフルな問題の原因を変えようとする認知、行動、情動的コーピング活動」（Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995）などと定義される。先行知見によると、問題解決の欠如は、うつ（Nezu & Ronan, 1988）、不安（Nezu, 1986）、自殺念慮（Dixon, Heppner, & Anderson, 1991）など様々な不適応と関連する。例えば、行為問題をかかえる子どもには、社会的情報処理の欠如や歪みが見られ（Kendall, 2006）、社会的問題解決の問題が顕著であった（Lochman, Powell, Whidby, & Fitzgerald, 2006）。よって、子どもの対人関係の問題を扱う研究においては、社会的問題解決に焦点が当てられてきた（宮田・石川・佐藤・佐藤，2010）。

社会的問題解決の理論（例えば、D’Zurilla & Goldfried, 1971など）では、①問題志向（問題があると知覚すること）、②問題の定義と目標設定、③複数の解決法の案出、④意志決定、⑤解決法の実行と検証、という問題解決のプロセスを明確に示す5つのステップが提唱される。子どもの問題解決スキルを育てるためには、分かりやすい具体的なステップにそってスキル訓練を行うことが大切である。例えば、オーストラリアの児童・生徒対象のフレンズプログラム（Friends Program；Barrett, Lowry-Webster, & Turner, 1999）では、「ステッププラン」や「6ブロック解決法」を児童・生徒が習得し、日常生活の問題に応用できるように指導する。

子どもに対する問題解決訓練のモデル（Yeates & Selman, 1989）では、①問題の定義、②方略の算出、③方略の選択と実行、④結果の評価の4つのステップを設け、それぞれがレベル0～3の発達の変化をすると仮定する。それによると、レベル0は「衝動的な」、レベル1は「一方的な」、レベル2は「互恵的な」、レベル3は「協調的な」解決方法である。中位目標Ⅳにおける問題解決スキルは、互恵的、または、協調的な問題解決を目標とする。

学級全体で問題解決スキルの育成に取り組む場合、幾つかの留意点を押さえておく必要がある（皆川，2006）。学級の全員が課題と解決法を共有できること、学年が上がるにしたがって段階的に上記の解決レベルが上がっていくことに留意する。また、習った問題解決スキルは、全ての問題を解決できるスキルではなく、解決に向かう方向性を見出すことが社会適応につながることを明確に示す。

3. 中位目標と下位目標

(1) 各中位目標を構成する下位目標

表5が示すように、中位目標Ⅰには、2つの、中位目標Ⅱ～Ⅳには、それぞれ3つの下位目標があり、それら11の目標実現によって、中位目標は達成される。ソーシャル・スキルには、個人、関係、社会、文化・社会適応に向かう階層的なステージがあるといわれる（大坊，2008）。中位目標Ⅱの下位目標は、「対人コミュニケーション」として個人から関係性へのステージ、中位目標Ⅲの下位目標は、「集団への参加スキル」として社会性に向かうステージ、そして、中位目標Ⅳの下位目標は、「問題解決スキル」として、文化・社会適応に向かうステージへの、階層性を持つ。それらの前に位置する中位目標Ⅰの下位目標は「理解」である。現代社会において、適応的な関係を築いていくには、意図的な努力が必要である（大坊，2000）から、その動因となるよう「理解」が設定される。以下に、各下位目標について詳述する。

(2) 各下位目標と中位目標の関係

(a) 中位目標Ⅰ「好ましい対人関係につながる言葉と行動について理解を育む」の下位目標

1. 「対人関係を作る言葉・行動が理解できる」
2. 「好ましい対人関係を作る言葉・行動が理解できる」

言葉と行動で他者に働きかけ、その結果、対人関係を作るという機能と過程を理解することは、好ましい関係作りにも有効な言葉や行動の理解につながると期待できる。下位目標1において、一般的な理解として、適切・不適切な対人関係の言葉と行動パターンを明らかにすることは、適切な交流の在り方の理解と、課題遂行への動機づけにつながる（瀧・柴山，2008）。下位目標2において、良好な対人関係構築の理解を育む。正確で信頼できる情報の提供は、エンパワーメントにつながる（Griffiths & Smith, 2010）、新しい科目としての予防教育で何を学ぶかを具体的に明らかにし、動機づけを高める。

(b) 中位目標Ⅱ「対人関係を築くスキルを育む」の下位目標

3. 「相手の言動を理解し尊重しながら、会話を進める方法が理解でき、使うことができる」
4. 「相手を理解し尊重しながら、相手の考えを理解する方法を学び、相手の感情・考え・要求に適切な対応ができる。」
5. 「友人関係を築く方法を理解し、使うことができる」

中位目標Ⅱの下位目標は、コミュニケーション・スキルの育成が、ソーシャル・スキルの中核になることを押さえて、3段階に分かれて設定される。1体1における「キャッチボール」式コミュニケーション・スキルを第一段階、つまり基本に位置づけ、相互理解を向上させるコミュニケーションに発展させることを第二段階とし、それらに基づいて、第三段階では友人関係を築くコミュニケーションができると仮定する階層的な学習構成をとる。3つの階層は、「コミュニケーション・スキル」(3)、「対応スキル」(4)、「友人関係を築き維持するスキル」(5)によって構成される。

社会的情報処理モデル（Dodge, 1986）では、子どもの攻撃行動や不適応行動は対人関係の中で起こる行動であると説明する。①対人関係場面における状況・相手との関係性の把握 ②コミュニケーションによって自分がどのような相手との関係性を得たいのかの認識 ③その場面において使えそうなスキルの列挙 ④望む結果と状況に適応する使うスキルの選択 ⑤選択したスキルの実施 という、情報処理プロセスの中で発生すると説明している。その理論に従えば、5つの情報処理過程で適切なスキルを選び応用できれば、問題は防止できるという仮定が成り立つ。①と②は中位目標Ⅰの理解に相当するだろう。中位目標Ⅱの3つの下位目標は、③④⑤に相当するプロセスとして、「具体的な会話する方法が理解でき、使える」、「適切なスキルで対応できる」「良好な対人

関係を築くスキルを選択して使える」を対応させることになる。

コミュニケーション・スキルとは、自分のメッセージを適切に表出し、他者のメッセージを的確に把握できるスキルである（藤本・大坊，2007）。コミュニケーション行動の源泉は、習慣、特定の目標を達成しようとする試み、感情的な反応の3つのどれか1つであるといわれている（Gudykunst, 2004）。中位目標Ⅱにおいては、2つめの源泉である目的を達成しようとするコミュニケーションが使えるスキルを育成するのであり、その目的とは対人関係を作り維持することである。対人関係の育成に関わるソーシャル・スキルとしてのコミュニケーション・スキルの育成は、不適応問題に対応する方策として効果があると期待されている（長谷川ら，2008）。

友人関係の構築は、社会的適応に大きく関わっている。例えば、友人の存在は、社会的交流、社会生活適応と相互支援に関係する（Hartup & Stevens, 1999）。友人関係構築には、行動・態度・交流におけるコンピテンシーが要求される（Elias & Weissberg, 1990）のであるから、トップ・セルフの目標構成はそれ自体包括的に友人関係構築に貢献すると考える。しかし、集団に入る、仲間を受け入れられるという「入り口支援」が必要な子どもたちがいる。集団や仲間を受け入れられないという孤立している状態は、結果として生理的（免疫力の低下など）、社会的（幸福の減少など）、心理的（情動的ディストレスなど）影響をきたす（Lawhon & Lawhon, 2000）。一方、仲間集団の受容は、反社会的行動を減らし向社会性を促す（Criss, Shaw, Moilanen, Hitcings, & Ingold-sby, 2009）。先行知見によると、攻撃的である、行動問題がある子どもは、仲間から拒否される傾向にあり、向社会的、協力的な子どもは仲間に人気がある。シャイで引っ込み思案の子どもは、嫌われることはないが仲間受容は低い（Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993）。

孤立している子どもの特徴として、行動問題（例えば、Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001）や関係性攻撃（仲間関係を操作することで相手に危害を加えること；Crick & Grotpeter, 1995）（例えば、磯部・江村・越仲，2008）、シャイネス、引っ込み思案、高い不安感（例えば、Miller & Coll, 2007）などの特徴が認められているが、先行研究では、それらの問題に対するソーシャル・スキル訓練の効果が報告されている。自分の周囲にいる特定の誰かに受け入れてもらうスキルを、友人関係を築くスキルとして学び、集団や仲間に関与できれば、特定の友人関係の構築には時間がかかるとしても、集団に受容される機会を促進すると考える。

（c）中位目標Ⅲ「集団活動に参加するスキルを育む」の下位目標

6. 「自分を理解し尊重しながら、自分の感情・考え・要求を、集団の中で表現する方法を学び、使うことができる」
7. 「グループや学級のルールやマナーを理解し、守ることができる」
8. 「グループや学級の活動に協力できる」

中位目標Ⅲは、「集団の中での自己表現スキル」（6）、「きまりを守るスキル」（7）、「協力スキル」（8）を下位目標とする。集団生活における自己表現は、対決や共感を通じて相互の人間関係を満足させることができるので、積極的な集団活動を生み出す要因になることができる（吉村，2000）。集団活動・学校生活に関する研究（吉川・高橋，2007）では、学校生活の満足感を形成する要因を明らかにするために、中学校全学年（301名）にアンケートを実施した。学校ざらい感情とソーシャル・スキルが有意な関係にあり、他者に対する「配慮のスキル」（きまりを守る・協力する）と「かかわりのスキル」（集団とのかかわりの中で適切に自己表現する）が十分に形成されているかどうか、学校ざらい感情が生起する要因になることが明らかにされた。

さらに、小学校においても、学級集団に適応するために重要なスキルとして、セルフ・コントロールと協力スキルが選ばれている（Gresham & Elliot, 1990）。セルフ・コントロールスキルには「仲間に協力する」と「人に合わせる」の2項目があり、協力的な要素が尊重されている（Meier, DiPerna, & Oster, 2006）。野澤・吉岡（2010）は、集団内での適応に必要なスキルとして「他者と協力する」、「ルールに従って行動する」を選択している。学級における児童の向社会的スキル向上は、児童本人の学級適応感の改善（水谷・岡田，2007）につながり、仲間受容と正の相関が認められる（Chung & Asher, 1996）。学級環境が、援助的雰囲気があり、肯定的仲間環境であり、規律的環境であると感じている児童は、社会的スキルの発現に関する自己評価が高くなる（小松・飛田，2009）。学級環境が、援助的、肯定的仲間環境であり、規律的環境であることは、社会的適応を支援するものである。6～8の下位目標によって、自己表現ができる、ルールやマナーが守られている環境作りを育むことは、集団活動に参加するスキル育成につながる。

また、学校生活スキル尺度の因子分析の研究において、妥当とされた因子「集団活動スキル」には、「自分の番を待つことができる」「授業中私語をせず集中できる」などきまりに関するスキル、「与えられた仕事をやる」「グループ活動に協力できる」「助け合い一緒に勉強できる」など協力に関するスキルが含まれている（飯田・石隅, 2002）。学校生活という集団生活に適応するには、決まりを守り、協力できることが必要である。

(d) 中位目標Ⅳ「自分・相手・周囲を考慮した問題解決スキルを育む」の下位目標

9. 「必要に応じて、適切な言葉で助けを求める」
10. 「自分のできる範囲で、周りの人に支援活動ができる」
11. 「自分の日常生活にある問題を、自分も相手・周囲も納得できるように解決する方法を学び、使うことができる」

下位目標9～11には、「援助要請スキル」(9)、「援助スキル」(10)、「問題解決スキル」(11)が含まれる。社会的支援は、児童・生徒のストレスマネジメントに役立つ心理的、物質的資源である（Cohen, 2004）。例えば、中学生が解決困難な問題を抱えた場合、教師サポートは有効な援助資源の一つになる（岩瀧・山崎, 2008）。不適応状態を予防する方法として、個人のソーシャル・スキル（問題解決、ストレスマネジメントなど）の他に、援助サービスを提供することがあげられる（Scileppi, Teed, & Torres, 2005）。つまり、問題を抱えた児童・生徒に対して、援助要請が容易に可能な環境を提供するべきである（高野・宇留田, 2002）。多様なソースから、異なる援助を受けられることはソーシャル・スキルの発達に関係し、教師サポートは情動的援助、仲間からのサポートは情動的・指示的援助となることが報告されている（Utay&Utay, 2005）。必要に応じて適切に援助を求められると同時に、求められたときに自分ができる支援を提供できるスキルも育成される。

選択、計画、問題解決、目標達成は、重要な社会的能力である（Kostelnik, Whiren, Soderman, Stein, & Gregory, 2002）。問題解決スキルに否定的な個人は、問題を避ける傾向があり、解決につながりにくいが、適切な問題解決スキルを持つ個人は、問題の状況を理性的に考え、楽観的な方法を見出すことができる（Belzer, D'Zurilla, Maydeu-Olivares, 2002）。学校場面で指導される社会的問題解決訓練の適応指標として、自己効力感が取り上げられる（Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, Abu-Saas, 2006）。下位目標9と10において児童・生徒がサポート環境を利用して問題解決できるという自己効力感がある程度育まれていると仮定して、下位目標11は、その上に導入され、中位目標Ⅳの実現を支援する。

4. 下位目標と操作目標

トップ・セルフが掲げる教育目標を実現するためには、実際の教育方法を具現化しなければならない。操作目標が、授業方法に直結する目標としてその機能を持つ。トップ・セルフ「ソーシャル・スキルの育成」では、操作目標は具体的なスキルの育成が目標になる。先行研究では、対象スキルの選択は包括的であったり、限定的であったりし、また、対象集団や学級のニーズによって選ばれている場合がある。

Han & Kemple (2006) は、対人スキルとして、「問題解決スキル」、「協力と交渉スキル」、「社会的状況を正確に理解するスキル」、「社会的状況に合った行動をとるスキル」、「友人関係を築き維持するスキル」を選択し、意志決定スキルとして、「選択スキル」、「計画スキル」、「問題解決スキル」、「社会的目標を達成する建設的行動」を選んでいる。このように包括的にスキルが選ばれる場合もあるが、教育によっては限定的にスキルを選択している。渡辺 (2006) は、「自分の気持ちを相手に伝える」、「他人の気持ちを推測する」、「自分と他人の葛藤を解決する」、の3スキルを取り上げているし、阿部 (2009) は、「あいさつ」、「自己認知」、「言葉・表現」、「気持ちの認知」、「セルフ・コントロール」、「コミュニケーション・スキル」の6スキルを選んでいる。また、Preece & Mellor (2009) は、「会話の始め方」や「活動への入り方」の『社会的関係の始め方』、「話す」、「聞く」、「協力的に遊ぶ」の『交流の保ち方』、「自己コントロール」や「アサーション」の『問題解決方法』の3分野から7スキルを取り上げている。Kolb & Hanley-Maxwell (2003) は、保護者の希望した対人スキルに限定し、セルフ・コントロール、他者とうまくやっていくスキルを取り上げている。

トップ・セルフはユニバーサル教育として学校で行われるために包括的傾向を持つが、目標達成に有効なスキルが選択されなければならない。トップ・セルフの下位目標を実現するスキルを選択する準備として、小学校と

中学校において学級全体で実施されたソーシャル・スキル教育を、以下の3基準をもとに選んだ20の授業より学級設定でターゲットにされ効果が認められたスキルをまとめた。

- 評価尺度が明記され、少なくとも前後の差が測られている。
- ターゲットスキルが明記されている。
- 学級全体の有意な変化が報告されている。

上記3基準を満たした先行研究は、小学校において実施された研究(相川, 2008; 繪内ら, 2006; 池島・倉持・橋本, 吉村, 2004; 鈴木ら, 2005; 瀧ら, 2008)と中学校における研究(江村, 2007a; 江村, 2007b; 江村ら, 2005; 和田, 2004; 湯浅ら, 2007)である。それらのスキルを、中位目標Ⅰ～Ⅳの9つの下位目標に対応させてまとめたものが、表6である。この過程で、下位目標を実現する操作目標がターゲットとするスキルは、学級設定で効果検証されたスキルから選ぶことができるという結論に達した。

表6 トップ・セルフ中位・下位目標に対応する効果検証された学級におけるターゲットスキル

中位目標	下位目標	ターゲットスキル
Ⅰ理解を育む	1. 対人関係の理解 2. 好ましい対人関係の理解	
Ⅱ対人関係を築くスキル	3. コミュニケーション・スキル 4. 対応スキル 5. 友人関係構築スキル	傾聴スキル 上手な断り方 コミュニケーション・スキル やさしい頼み方 あいさつスキル あたたかい言葉がけ 友だちを励ます 仲間の誘い方
Ⅲ集団行動に参加するスキル	6. 自己表現スキル 7. きまりを守るスキル 8. 協力スキル	さわやかな自己表現 自己紹介スキル 集団行動 協力スキル
Ⅳ問題解決スキル	9. 援助要請スキル 10. 援助スキル 11. 問題解決スキル	問題解決スキル トラブルの解決策を考える

(1) 下位目標1「対人関係を作る言葉・行動が理解できる」を構成する操作目標と両目標の関係

社会的な場面にふさわしい社会的行動には、ふさわしいと判断される基準となるものがある。児童・生徒は自分の生活の中でふさわしい行動を理解していくが、子どもの体験する社会的な生活場面によって理解が異なる場合もある。「対人関係を作る言葉・行動」についての理解とは、適切な対人関係作りを促すための知識であるべきだ。「社会的相互作用に適した目標に関する知識」「目標に到達するための適切な方略についての知識」「ある方略が適切となる場面や文脈についての知識」が、有能なソーシャル・スキルの要素である (Ladd & Mize, 1983)。対人関係で使われる言葉と行動には目標があること(機能)、方法の選択が目標到達に関わること(影響)、場面や文脈によって適切な方法があることを理解することが、対人関係を作る言葉・行動の理解を育む。それらが、以下のように操作目標 a, b, c となって構成される。

- 対人関係で使われる言葉・行動（挨拶する、返事をするなど）の機能を知る。
- 対人関係で使われる言葉・行動が自分と相手に与える影響が分かる。
- 異なる対人関係において使われる言葉・行動が理解できる。

(2) 下位目標 2 「好ましい対人関係を作る言葉・行動が理解できる」を構成する操作目標と両目標の関係

対人関係は、4つの構成要因があり、5つの発達段階がある。構成要因は、互いに関係しているという認識を持っていること、相互に依存する関係であること、相互に期待し合うこと、お互いを受け入れ認め合うこと、であり、段階的に、新来者、知人、友だち、親しい友だち、親友・恋人・伴侶へと発展する(Beebe et al., 2011)。好ましい人間関係とは、上記4つの要因を備えた、友人以上の関係だと考える。学級環境においては、仲間関係であったり、先生との信頼関係であったりするだろう。対人関係を発展させる過程で、お互いについての情報を交換し合う。そこで使われる言葉・行動の理解し、自分が求める仲間関係や信頼関係を構築するのに役立つ言葉・行動について理解するために操作目標 d がされる。多様な、または幾つかの選択肢より自分が使える言葉・行動を理解するために、操作目標 e が設定される。

- d. 好ましい対人関係を作る多様な言葉・行動を知る。
- e. 多様な方法の中から、好ましい対人関係を作るために自分が使える言葉・行動が理解できる。

(3) 下位目標 3 「相手の言動を理解し尊重しながら、会話を進める方法が理解でき、使うことができる」を構成する操作目標と両目標の関係

下位目標 3 では、中位目標 II において階層的に設けられた3段階の始めの目標を達成する。相手の言動を丁寧を受け止め、非言語による対応を伴いながら言葉のキャッチボールができるためには、時系列的な会話の流れにそった会話の進め方を理解し、実施する。そのために、あいさつ、傾聴、応答、非言語的表現を、操作目標 f~i として設定する。

- f. 状況に応じて適切にあいさつできる。
- g. 相手を大切にしたい聞き方ができる。
- h. 相手の発話に応答する方法（同意、質問、異議を言うなど）を理解し、使える。
- i. 状況に応じて適切な表情・しぐさ・行動を選択し、応答するために使える。

会話の始まりは、あいさつで始まることが多い(f)。あいさつスキルを学ぶ以下のような根拠(Mougey, Dillon, & Pratt, 2009) から、あいさつは会話を始めるために役立つだけでなく、会話を進めるための支持的な環境作りをすることと思われる。

- 新しい関係を肯定的な雰囲気始めることができる。
- 相手に前向きな印象を与えることができる。
- 自分と相手がりラックスすることで、不快感を和らげることができる。

傾聴スキル (g) によって「相手に尊敬の念を示すことができる」「情報を得られる」(Mougey et al., 2009) ために、会話の維持に役立つ。次に自分が話す順番になったときに、話を聞いてもらえる環境ができていて、次の操作目標の応答 (h) における話題となる情報が得られる。相手の話に対して適切に応答できること (h) は、会話のキャッチボールを続けるために大切である。

非言語的コミュニケーションは会話を進める上で重要な働きをする。相手との間に共通する場面を作り出し、親密さを築こうとする動機に基づいているので、相手に対して影響を与え (Patterson, 1983), 相手との間に一体感を作り出すことができる (Burgoon & Bacue, 2009)。また、適切な言葉が出てこないときに適切に使われると、会話が途切れないで続いていくことができる。さらに、言葉を強調したり、和らげたりできる効果もある。このため、会話を進める機能を持つ操作目標 i が設定される。

(4) 下位目標 4 「相手を理解し尊重しながら、相手の考えを理解する方法を学び、相手の感情・考え・要求に適切な対応ができる」を構成する操作目標と両目標の関係

中位目標Ⅱの3段階の目標の2番目、相互理解を向上させるコミュニケーションの力を育成するために、具体的な操作目標として、相手の言葉や行動を受け入れる (j)、断る (k)、理解できない点を質問する (l) スキルの育成をする。

- j. 相手の感情・考え・要求を、相手を尊重しながら受容する方法を学び、実践する。
- k. 相手の感情・考え・要求を理解し、相手を尊重しながら断る方法を学び、実践する。
- l. 相手の感情・考え・要求が理解できないとき、相手を尊重した適切な方法で質問できる。

対応スキルとは、話し手が伝えるメッセージ、あるいは情報を、受け止め、それに対応するスキルである。受け手は受け取ったメッセージを自分の記憶やそのときの手近な知識に基づいて処理するために、受け止めた内容は、送り手が伝えた内容であるとはかぎらない (Wyer & Adaval, 2009)。そこに、誤解や偏見など不安定な関係性が生じる要因がある。受け手は、受け取ったメッセージに対して返答し、確認することができれば、関係性を維持できるだろう。返答として、受け入れる、受け入れない、迷う場合にはさらなる情報を得るために質問する、という3パターンの処理をすることで対応できるよう操作目標は設定される。

(5) 下位目標 5 「友人関係を築く方法を理解し、使うことができる」を構成する操作目標と両目標の関係

中位目標Ⅱの3段階の目標の3番目、友人構築のスキル育成を実現するために、相手に対して共感や同情を示す温かい言葉がけ (m)、自分の要求を受け入れてもらうためのやさしい頼み方 (n)、楽しい活動に誘う方法 (o) を、操作目標に設定する。

- m. 友人関係を築きたい特定の人に、あたたかい言葉がけの方法（励ます、なぐさめるなど）を理解し、使える。
- n. 友人関係を築きたい特定の人に、やさしい頼み方を理解し、使える。
- o. 友人関係を築きたい特定の人に、仲間になってもらうための誘い方を理解し、使える。

子どもの友人関係には、親密さ、安全（安心）、情動的サポートなどの特徴が見られる (Samter, 2009)。友人関係を築くために、また維持するために、共感スキルは大切である。励ます、なぐさめるなどの温かい言葉をかけるスキルを育成する。特に、関係開始スキルとしての役割に注目すると、温かい言葉をかけられた相手がよい印象を持てば、友人や仲間として受け入れられることにつながるだろう。また、子どもにとって、友人とは自分を助けてくれる人、あるいは自分の頼んだことをしてくれる人でもある (Haslett & Samter, 1997)。友人関係の親密化過程において、自分の要求を受け入れてほしい場面が出てくると考えられるので、やさしい頼み方を理解し、実践する。Buhmester (1990) は、子ども時代の友人の特徴として、楽しい活動を共に行う人であると述べている。何かの活動に誘うスキルは、関係開始スキルとしても、親密化過程を維持するスキルとしても機能すると考えられる。

(6) 下位目標 6 「自分を理解し尊重しながら、自分の感情・考え・要求を、集団の中で表現する方法を学び、使うことができる」を構成する操作目標と両目標の関係

児童・生徒は学校においては学級や班などのグループ、課外活動のグループなどで、学校外では、塾や習い事、地域の子ども会などで、集団・グループ体験をしている。個人的な対人スキルに加えて、集団の中で自分の感情・考え・要求を表現できることは、子どもの社会的適応に必要なスキルである。一般的には様々な集団においてグループ体験をするので、まず、集団の中での表現スキルの理解 (p)、次に、自分の活動が期待されている特定のグループにおける自己紹介 (q) と自己表現 (r) を、操作目的として設定する。

- p. 自分の感情・考え・要求を集団の中で表現する方法を理解する。

- q. グループ活動の中で、適切に自己紹介ができる。
- r. グループ活動の中で、場面に応じて適切に自己表現ができる。

自己表現には、さまざまなスタイルがあり、それらのスキルを理解すること (p) が、集団における適切な実践 (q と r) につながる。例えば、自己開示は、他者に対して自分に関する情報をありのままに意図的に知らせることで、適切に使えば、人間関係を作りより親密な関係に発展させることができる (吉村, 2000) のは、感情表出、自己明確化、社会的妥当化、2者関係の発展、社会的コントロールとして使うことができる (深田, 1998) からである。こういう方法を理解し、自分を集団において表現するスキルを養う。自己紹介と場面に応じた具体的な自己表現を想定した練習は、下位目標 6 の育成に役立つだろう。

(7) 下位目標 7 「グループや学級のルールやマナーを理解し、守ることができる」を構成する操作目標と両目標の関係

ルールとは、守ることができる規定で、特定の状況において行うべき、望ましい、または、するべきでない行動を指し示す (Beebe et al., 2011)。集団のきまりは、各成員が安全に活動できるように、安心して活動できるように必要である。意義を理解することで、遵守する行動を育成する。常に参加する集団の恒常的なきまり (s)、場面に応じたマナー (t)、特定の集団活動におけるルールとマナー (u) をそれぞれ学ぶことで、より具体的な理解と尊重する行動を育成する。

- s. グループや学級のきまりとそれらの意義を理解する。
- t. 集団活動において、場面に応じたマナーとそれらの意義を理解する。
- u. 日常の集団活動のルールとマナーを理解し、尊重できる。

グループや学級ではきまりを守ることを期待されるため、守らない・守れない行動は集団参加への障害になる。しかし、守ることが自明に期待されているために、成員がその意義を理解し、遵守しようとする意志決定があるかどうかはあまり問題とされないのではないだろうか。操作目標はこの問題点に対応し、下位目標 7 の実現を支持する。

(8) 下位目標 8 「グループや学級の活動に協力できる」を構成する操作目標と両目標の関係

集団活動に少しでも (v)、または、積極的に (w) 協力するという操作目標は、これらの 2 レベルを持つと考えられて設定される。

- v. グループや学級の活動で自分が少しでも協力できる分野 (レベル) を理解し、実践する。
- w. グループや学級の活動で自分が積極的に協力できる分野 (レベル) を理解し、実践する

集団活動に取り組むために必要なスキルとして、河村 (2010) は、配慮のスキルとかわりのスキルの 2 つを挙げ、2 つのスキルのバランスが重要であると述べている。活動に対する個人的な嗜好や効力感により、参加しようとする態度・行動は異なるが、少しでも参加できる程度を見つける配慮スキルと、積極的に協力し参加するかかわりスキルを、育成するものである。

(9) 下位目標 9 「必要に応じて、適切な言葉で助けを求める」を構成する操作目標と両目標の関係

社会的問題解決スキル訓練においても問題解決訓練においても、解決策の案出プロセスと解決策の評価プロセスが主たる手続きとして設定されている (高橋, 小関, 島田, 2010)。問題解決の 1 つのスキルとして設定された下位目標 9 を実現するための操作目標として、案出プロセス (x) と評価プロセスに含まれる実践 (y) を設定する。

- x. 日ごろ自分が困っている状況を理解し、自分に必要な援助と援助者を複数考えられる。
- y. それぞれの状況に役立つ援助を選択し、適切な援助者に援助を求めることができる。

日常的な問題場面で解決策を見出すために、必要な援助と援助者を解決策として案出するスキルとその実践は、必要な場面で適切に支援を求めるために大切なスキルである。児童・生徒が取り組める問題解決スキルとして、支援要請行動、支援行動、問題解決スキルが階層的に育まれる。第1段階にある助けを求めるスキルには、実践した援助行動を評価するスキルは含まない。

(10) 下位目標10「自分のできる範囲で、周りの人に支援活動ができる」を構成する操作目標と両目標の関係

学級やグループ設定における支援行動には支援供給もスキルとして含まれ、下位目標9と同様に、解決策の案出プロセス（z）と評価プロセスの中の選択と実施（a₂）を、操作目標として設定する。

- z. 周りの人が困っている日常の状況を理解し、自分ができる支援活動を考えられる。
- a₂. 周りの人が困っている日常の状況で、自分に無理のない範囲で可能な支援活動を選択し、実行できる。

援助行動のプロセスとして、①「状況の発見」②「援助の必要性の認知」③「自己責任の確認」④「援助方法の決定」⑤「得失の計算」⑥「援助の実行」（Latane & Darley, 1970）が提案されているが、操作目標zは①②③の、操作目標a₂は④⑤⑥のプロセスを実行するものである。

(11) 下位目標11「自分の日常生活にある問題を、自分も相手・周囲も納得できるように解決する方法を学び、使うことができる」を構成する操作目標と両目標の関係

下位目標9、10と同様に、解決策案出プロセスと評価プロセス（高橋ら、2010）が含まれるが、下位目標11は、階層的に組まれたスキルの第3段階にありスキルレベルが高いと位置づけられる。方法を複数見出す（b₂）、選択し実行する（c₂）、評価する（d₂）という3つの操作目標が設定される。

- b₂. 自分も相手も納得がいき、周囲に認められる問題解決方法を複数見いだせる。
- c₂. 幾つかの方法の中から、自分も相手も納得がいき、周囲に認められる方法を選択し、使える。
- d₂. 見いだした方法が実現できるように、目標設定し、実施活動を計画し、実践して評価できる。

5. 目標の学年差

(1) 学年差を規定する目標の違い

目標は子どもの発達に応じて設定されるので、学年差が生じることになる。Richardson（2000）が、小学校においては、問題解決、葛藤解決、共有、コミュニケーション、思いやりを、中学校においては、決断力のあるコミュニケーション、責任をとる行動、アサーション、問題解決、協力と共同、時間管理と組織を、ターゲットスキルに設定しているように、先行知見では子どもの発達段階に応じた対象スキルでプログラムを構成している。上記の例における問題解決のように、同じスキルを発達段階で繰り返すことがある。その理由は、例えば、中学校では、複数の小学校から入学するために新しい友人関係、クラブ活動により先輩後輩という人間関係、教科担当教師との今までとは異なる関係など、新しい対人関係を経験するので、新しい問題に出会うと予想できるからである。小学校におけるターゲットスキルの幾つかは、中学校の環境設定で繰り返し練習されることになる。

表7は、河村・品田・藤村（2007）、河村・品田・小野寺（2008）が、小学校と中学校の担任する教員にアンケート調査を行い、自分の学級の児童・生徒に必要なスキルを聞いた結果をまとめて、選択されたスキルのリストをまとめたものである。小学校・中学校で対象とするスキルは、それぞれ4段階に別れている。

表7 学校生活で必要とされるソーシャル・スキルの領域の発展的階層（河村ら，2007，2008より作成）

配慮のスキル		かかわりのスキル		
	小学校	中学校	小学校	中学校
1 段階	基本的なあいさつ 基本的な聞く態度 会話への配慮	基本的な聞く態度 会話への配慮	基本的な話す態度	基本的な話す態度
2 段階	集団生活マナーの遵守 許容的態度 さりげないストローク	集団生活マナーの遵守 許容的態度	集団への能動的な参加	集団への能動的な参加
3 段階	対人関係マナーの遵守 反省的態度	対人関係マナーの遵守 反省的態度	感情表出 自己主張	感情表出 自己主張
4 段階	能動的援助	能動的援助	対人関係形成行動 リーダーシップの発揮	対人関係形成行動 リーダーシップの発揮 依頼する行動

トップ・セルフにおけるソーシャル・スキル育成の構成目標の発達差を考えると、表7では小学校の4段階のスキルは発展的に構成されているので、3～6年生を1～4段階に当てはめることができる。中学校では、1学年で扱えるよう選択する必要があるため、主に4段階のスキルが対象になると考えられる。本田ら（2009）の研究では、中学1年生の間に身につけてほしいスキルとして、「自分の意見や考えをはっきり伝える」「トラブルを上手に解決する」「相手の気持ちを考えて接する」などが上位に選ばれた。そこで、問題解決スキルと適切な対応スキルが選択される。よって、学年差の構成は、小・中学校の担任の先生方の意見を参考にした形で、以下の表8のように構成される。

表8 トップ・セルフの学年別ターゲットスキル

学年	ターゲットスキル
小3	コミュニケーション・スキル，自己表現スキル，きまりを守るスキル，協力するスキル
小4	コミュニケーション・スキル，自己表現スキル，きまりを守るスキル，協力するスキル
小5	対応スキル，友人関係構築スキル，援助要請スキル
小6	対応スキル，友人関係構築スキル，援助要請スキル，問題解決スキル
中1	対応スキル，援助要請スキル，問題解決スキル

上記の発達差は、先行知見によっても支持されると思われる。ソーシャル・スキルの中でもコミュニケーション・スキルは、最も重要な社会性に関わるスキル（牧野，2009）であり、学校生活スキル（飯田，2003）であるとされる。よって、初期の段階で訓練するスキルであると考えられる。また、9歳，10歳頃には、「相互性操作」が「個人相互の関係」の実践原理であるということが理解されるようになり、「集団的自己」が誕生するととらえられている（竹内，2009）。小学校3年と4年は、集団に関わるスキルを学ぶ時期と考えられるので、対人関係を築くコミュニケーション・スキルと、集団活動に参加するスキルがターゲットスキルに設定される。

小学校高学年から中学校にかけての思春期は、言語・認知・社会性における発達的変化の時期に当たり、例えば、社会性の発達においては、仲間関係の形成が重要な発達課題となる（佐藤ら，2011）。小学校5年，6年生は、思春期の始めにあたり、人との関係性に今までとは異なる捉え方をとする時期であると考えられる。対応スキルと友人構築スキル、そして、援助要請スキルがターゲットスキルに設定される。中学校では、新しい人間関係と集団生活が始まるので、繰り返しによって、獲得したスキルが新しい環境でも使えるという「強化」と「般化」が必要になるとと思われる。中学校1年生では、対応スキル，援助要請スキル，問題解決スキルを繰り返し設定する。

(2) 各学年の目標

(a) 小学校第3学年

上記(1)より、a. b. d. f. g. p. s. t. が設定される。好ましい対人関係についての理解、コミュニケーション・スキル、集団活動に参加するスキルを育む。ソーシャル・スキルにおいて最も重要とされるコミュニケーション・スキルが、予防教育の最初の学年の中心的な目標に設定される。

(b) 小学校第4学年

上記(1)より、c. e. h. i. q. r. u. v. w. が設定される。第3学年と同様に、好ましい対人関係についての理解、コミュニケーション・スキル、集団活動に参加するスキルを育むが、具体的に授業内容に関わる操作目標が異なる。対人関係を作るソーシャル・スキルとして重要視されるスキルが、前年の学習を進展させる形で、第4学年の目標に設定される。

(c) 小学校第5学年

上記(1)より、j. k. m. n. o. x. y. が設定される。適切な対人対応スキルと友人関係構築スキルを中心に対人関係を築くスキルを育む。それと共に、問題解決スキルの一つとして援助要請スキルを取り入れる。思春期という発達の变化により、仲間関係を始めとする対人関係に今までとは違った認識を持つと考え、目標が設定される。

(d) 小学校第6学年

上記(1)より、l. n. o. z. a₂. b₂. c₂. が設定される。社会性の発達がみられるこの時期に、適切な対人対応スキルを発展的に取り入れることが必要であると考え。第5学年で学習した友人関係構築スキルを、異なる教材や活動を用いて繰り返す。問題解決スキルとして、前年の援助要請スキルを発展的に捉えた援助スキルに取り組む。中学校という新しい社会生活によりよく適応するために役立つスキルが選定される。

(e) 中学校第1学年

上記(1)より、e. j. k. l. y. b₂. d₂. が設定される。好ましい対人関係の理解と適切な対人対応スキル、問題解決スキルを繰り返す。新しい環境において、好ましい対人関係を作るスキルが実践できるよう訓練される。中学1学年にふさわしい教材と活動になるよう授業の工夫がされる。また、小学校で習ったスキルの般化と強化が試みられる。

引用文献

- 阿部利彦（2009）U-SST ソーシャル・スキルワーク 日本標準
- 浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知香子・田所健児ら（2010）小学1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み—取り組みやすく、動機づけを高める集団 SST プログラム— 行動療法研究, 36, 57-67.
- 相川 充（2008）小学生に対するソーシャル・スキル教育の効果に関する基礎的研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学系59, 107-115.
- 相川 充（2009）多様な集団で交流するコンピテンシーを育成するソーシャル・スキル教育の研究 東京学芸大学・ベネッセコーポレーション共同研究 キー・コンピテンシーを育成する新しい教育領域の研究 ソーシャル・スキル分野研究報告 東京学芸大学・ベネッセコーポレーション共同研究報告書 東京
- 相川 充（2009）新版 人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学— サイエンス社
- Arslan, C. (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 25-43.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrett, P. M., Lowry-Webster, H., & Turner, C. (1999). FRIENDS program for children. Brisbane, QLD, Australia :

- Australian Academic Press.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J., & Redmond, M. V. (2011). *Interpersonal Communication: Relating to others*. Boston: Allyn & Bacon.
- Belzer, K. D., D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem-solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33, 573–585.
- Bervan, J. L. (2009). Interpersonal communication apprehension, topic avoidance, and the experience of irritable bowel syndrome. *Personal Relationship*, 16, 147–165.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101–1111.
- Burgoon, J. K., & Bacue, A. E. (2009). Nonverbal communication skills. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp.179–219). New York: Routledge.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low-peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 41–46.
- Chung, T., & Asher, S. R. (1996). Children’s goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125–147.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676–684.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Criss, M. M., Shaw, D. S., Moilanen, K. L., Hitchings, J. E., & Ingoldsby, E. M. (2009). Family, neighborhood, and peer characteristics as predictors of child adjustment: A longitudinal analysis of additive and mediation models. *Social Development*, 18, 511–535.
- 大坊郁夫 (2000) ネットワーク・コミュニケーションにおける対人関係の影響 対人社会心理学研究, 2, 1–14.
- 大坊郁夫 (2006) コミュニケーション・スキルの重要性 日本労働研究雑誌, 546, 13–22.
- 大坊郁夫 (2008) 社会的スキルの階層的概念 対人社会心理学研究, 8, 1–6.
- Dixon, W. A., Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 51–56.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology* (pp.77–125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Social problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory: Psychological Assessment. *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156–163.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. (1990). School-based social competence promotion as a primary prevention strategy: A tale of two projects. *Prevention in Human Services*, 7, 177–185.
- 江村理奈 (2007) 中学生に対するソーシャル・スキル教育が仲間受容に及ぼす効果 宮崎女子大学紀要 34, 25–30.
- 江村理奈 (2007) 中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果: 上昇群と下降群の比較 広島大学大学院教育学研究紀要 56, 293–302.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003a) 中学生の社会的スキルと不登校傾向の関係 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 10, 81–89.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003b) 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.
- 江村理奈, 金山元春, 中台佐喜子, 新見直子, 前田健一 (2005) 中学校新入生に対するソーシャル・スキル教育の効果 広島大学心理学研究 5, 149–159.

- 繪内利啓・杉山愛・馬場恵子・丸峰良子・水嶋由紀・高原香織ら(2006) 小学校小規模学級における SST の実践 香川大学教育実践総合研究 13, 33-46.
- 藤本 学・大坊郁夫(2007) コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-362.
- 深田博己(1998) インターパーソナル・コミュニケーション 北大路書房
- 深谷昌志(監修)(2011) 子どもの「こころの力」を育てる—レジリエンス— 明治図書
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.
- Giles, H., Willemyus, M., Gallois, C., & Anderson, M. C. (2007). Accommodating a new frontier: the context of law enforcement. In K. Fiedler (ed.), *Social communication*, (pp.129-162). New York: Psychology Press.
- 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, 15-23.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Griffiths, E. & Smith, D. (2010). Psychoeducation intervention for people with bipolar disorder. *Mental Health Practice, 13* (9), 22-23.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. London: Sage Publications.
- 濱口佳和(2002) 学校における問題・不適応行動と攻撃性 山崎勝之・島井哲志(編) 攻撃性の行動科学: 発達・教育編 (pp.135-151) ナカニシヤ出版
- Han, H. S. & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal, 34*, 241-246.
- 張替裕子・上里一郎(2003) 社会的スキルが小学生の不登校傾向に及ぼす影響について 目白大学人間社会学部紀要, 3, 121-132.
- Hartup, w. W. & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*(3), 76-79.
- 長谷川清美・倉光晃子・松下浩之・園山繁樹(2008) 通常学級における『やさしさキング』をめざそう! の取り組み —「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入— 障害科学研究, 32, 173-183.
- Haslett, B. B., & Samter, W. (1997). *Children communicating: The first five years*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hepner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., Johnson, W. C. Jr. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 279-293.
- 飯田順子(2003) 中学生における学校生活スキルと学校生活満足度との関連 学校心理学研究, 3, 3-9.
- 飯田順子・石隈利紀(2002) 中学生の学校生活スキルに関する研究 教育心理学研究 50, 225-236.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009) 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果: ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ(2004) 人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 13, 127-136.
- 伊佐貢一・勝倉孝治(2000) クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回総会発表論文文集, 51.
- 磯部美良・江村理奈・越中康治(2008). 関係性攻撃を示す幼児に対する社会的スキル訓練 行動療法, 34, 187-204.
- 岩瀧大樹・山崎洋史(2008) 中学生への教育相談的援助サービスに関する研究—教師への援助要請スキルとパーソナリティとの関連— 東京海洋大学研究報告, 4, 27-35.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘(2003) 児童の引っ込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果—長期維持効果の検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 10, 55-67.

- 川畑徹朗（編）（2001）総合的学習への提言：強化をクロスする授業4「健康教育とライフ・スキル学習」理論と方法 明治図書
- 河村茂雄（2003）学校適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128
- 河村茂雄（編）（2010）グループ体験による学級育成プログラム：ソーシャルスキルとエンカウンターの統合 文化図書
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫（編）（2007）いま子どもたちに育てたい学級ソーシャル・スキル 小学校中学年 図書文化
- 河村茂雄・品田笑子・小野寺正己（2008）いま子どもたちに育てたい学級ソーシャル・スキル 中学校 図書文化
- Kendall, P. C. (2006). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures* (3rd ed., pp.3-30). New York: Guilford Press.
- 菊池章夫・堀毛一也（編著）（1994）社会的スキルの心理学 100のリストとその理論 川島書店 東京
- 小林正幸（2010）ソーシャル・スキルの指導 高階玲治編集（2010）新学校経営相談12ヶ月 第4巻 生きる力を育てる生徒指導・進路指導 教育開発研究所 東京
- 小林正幸（2010）先生のためのやさしいソーシャルスキル教育 ほんの森出版
- 小島恵・氏森英亜（1998）発達障害児・者における集団随伴性操作を扱った研究の動向：1980年代以降の文献を中心に 東京学芸大紀要1部門障害児研究, 49, 151-162
- Kolb, S. M. & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Council for Exceptional Children*, 69, 163-179.
- 小松はる佳・飛田操（2009）児童におけるグループ体験エクササイズの効果－自己意識・学級環境評価, 社会的スキルの自己評価から－ 福島大学総合教育研究センター紀要, 7, 85-92
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saas, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander; Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lawhon, T., & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28, 105-110.
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Whidby, J. M., & Fitzgerald, D. P. (2006). Aggressive children: cognitive-behavioral assessment and treatment. In O. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp.33-81). (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- 前田健一（1999）児童期の社会的地位タイプと社会的行動特徴に関する発達的研究 愛媛大学教育学部紀要第一部教育科学, 46, 1, 25-35
- 前田健一・片岡美菜子（1993）幼児の社会的地位と社会的行動特徴に関する仲間・実習生・教師アセスメント 教育心理学研究, 41, 152-160
- 牧野幸志（2009）中学生を対象としたコミュニケーション・スキル訓練の開発（1）－中学生のコミュニケーション・スキル, 精神的健康の性差, 学年差の検討－ 経営情報研究, 17, 1-16
- 松永あけみ（2004）子どもの社会性はどう発達するのか 児童心理, 58 (2), 10-15
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29, 409-419.
- Michelson, K., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum. (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－ 岩崎学術出版社)

- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From social withdrawal to social confidence: evidence for possible pathways. *Current Psychology*, 26, 86–101.
- 宮田八十八・石川信一・佐藤寛・佐藤正二 (2010) 児童における社会的問題解決訓練用尺度の開発と訓練の効果行動療法研究 36, 1–14
- Mize, J. (1995). Coaching preschool children in social skills: A cognitive–social learning curriculum. In g. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches* (3rd ed., pp.237–261).
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive–social learning approach to social skill training with low–status preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 388–397.
- Mougey, M. O., Dillon, J. C., Pratt, D. (2009). *More tools for teaching social skills in school: Grade 3–12*. Boys Town, NE: Boys Town Press. (竹田契一(監修)西岡有香(訳)(2009). ソーシャルスキル実践トレーニングバイブル: 子どもの行動を変えるための指導プログラムガイド 明石書店)
- Nezu, A. M. (1986). Negative life stress and anxiety: problem solving as a moderator variable. *Psychological Reports*, 35, 279–283.
- Nezu, A. M. & Ronan, G. F. (1988). Social problem solving as a moderator of stress–related depressive symptoms: A prospective analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 134–138.
- 皆川興栄 (2006) ライフスキル—親と教師のために— 考古堂
- 水谷拓也・岡田守弘 (2007) 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討—多層ベースライン法の利用, および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して— 横浜国立大学教育人間科学部紀要, 9, 1–22.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children’s peer relations: A meta–analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.
- 野澤宏之・吉岡恒生 (2010) 小学校における発達障害児に対する小集団 SST の取り組み—ミニゲームを主体とした集団適応の獲得について— 治療教育学研究, 30, 41–48
- Patterson, M. L. (1983). *Nonverbal behavior: A functional perspective*. New York: Springer–Verlag.
- Pitt, M. J. & Giles, H. (2010) Social psychology and personal relationships: Accommodation and relational influence across time and contexts. In P. Matsumoto, *APA Handbook of Interpersonal Communication* (pp.3–16). Washington, DC, American Psychological Association.
- Preece, S. & Mellor, D. (2009) Learning patterns in social skills training programs: An exploratory study. *Child Adolescent Social Work*, 26, 87–101.
- Richardson, R. C. (2000). Teaching social and emotional competence. *Children & Schools*, 22, 246–251.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp.619–700). New York: Wiley.
- Rychen, D. S., & Salganic, R. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well–functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers. (立田慶裕(監訳)(2006). キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして 明石書店)
- Samter, W. (2009). Friendship interaction skills across the life span. In J. O. Greene & B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp.637–684). New York: Routledge.
- 佐藤昌子・松永しのぶ (2011) 大学附属の心理相談室における思春期女子のソーシャルスキル向上を目的としたグループ活動—個別の心理面接と並行して実施したグループ活動プログラムの検討— 昭和女子大学紀要, 13, 79–89
- 佐藤正二 (1996). 子どもの社会的スキル訓練 行動科学, 34, 11–22.
- Scileppi, J. A. Teed, T. E., & Torres, R. D. (2000). *Community Psychology: A Common Sense approach to mental health*. Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall, Inc. (植村勝彦(訳)「コミュニティ心理学」ミネルヴァ書房)
- 嶋田洋徳 (1998) 小中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

- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior support. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23–50.
- 鈴木智子・鈴木庸裕 (2005) 小学校でのソーシャル・スキル教育 福島大学旧行く実践研究紀要 48, 49–56
- 高橋史・小関俊祐・島田洋徳 (2010) 中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果 行動療法研究, 36, 69–81
- 高野明・宇留田麗 (2002) 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談 教育心理学研究, 50, 113–125
- 竹内謙彰 (2009) 学童期における認知発達の特徴: 9, 10歳の発達の節目に焦点を当てて 立命館人間科学研究, 18, 77–86
- 瀧浩平・柴山謙二 (2008) 小学校の学級を対象としたソーシャル・スキル教育の効果: 実施手順の工夫と予防の観点から 熊本大学教育学部紀要 人文科学 57, 145–156
- 田崎敏昭・坂本和子 (2002) 小学生に対する社会的スキル訓練の効果 佐賀大学教育実践研究, 19, 131–148
- Utay, J. & Utay, C. (2005). Improving social skills: A training presentation to parents. *Education*, 126, 251–258.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313–325.
- 和田耕三 (2004) 積極的な生徒指導促進のための教育相談の在り方: ソーシャル・スキル教育実践の試み 広島大学大学院心理臨床教育センター紀要 3, 90–93
- 渡辺弥生 (2006) ソーシャル・スキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果 法政大学文学部紀要 54, 77–94
- 渡辺弥生・星裕一郎 (2009). 中学生対象のソーシャル・スキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果 *Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University*, 59, 35–49.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003) 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャル・スキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— *カウンセリング研究*, 36, 195–205
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefit? *Journal of Child Psychology, and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 943–952.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University.
- Wyer, R. S., & Adaval, R. (2009). *Message reception skills in social communication*. In J. O. Green & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp.291–355). New York: Routledge.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011) 予防教育におけるベース総合教育とオプション教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1–19
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64–100.
- 吉川栄子・高橋宗 (2007) 学校生活の満足感を形成する要因の検討: 学校ざらい感情からみた分析 *The Seisen Review*15, 207–220
- 吉村斉 (2000) 自己表現と生きる力の考察: 集団適応の研究を中心に 高知学園短期大学紀要, 31, 29–37
- 湯浅清治・平松敦史・増井知世子・高田悟・久山慎也・磯野美佳ら (2007) 中学校におけるソーシャル・スキル教育の効果: クラス単位のSSEと小集団のSSEの組み合わせによる効果の検証 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要 35, 381–386

School-based universal social skill promotion education : Construction of the hierarchical purposes in education

MATSUMOTO Yuki* and YAMASAKI Katsuyuki*.*.*

(Keywords : school-based universal prevention education, TOP SELF, comprehensive base education, social skill programs, construction of the hierarchical purposes, school children)

TOP SELF, that is, Trial of Prevention School Education for Life and Friendship, has been introduced by Yamasaki, Sasaki, Uchida, Katsuma, & Matsumoto (2011). The present paper aims to depict how the program purposes have been developed and constructed in order to promote social skills among children. Firstly, the characteristics of TOP SELF are explained, and then the construction of the hierarchical purposes is specified as starting with the literature review. Researchers have found that social skill deficiency is related to poor social adjustment of children, and that children with social skills are more likely to adapt and/or accommodate to their environment. Thus social skill programs can contribute to the preventive education as the base education of TOP SELF.

The construction of the purposes includes constituent, intermediate, subordinate and operational purposes. The higher-order purposes conduce to the realization of primary purposes, whereas operational purposes directly relate to the implementation of educational methods. Those purposes are derived from evidence-based outcomes in the literature.

*Center for Education and Research on the Science of Preventive Education Naruto University of Education

*.*Department of Human Development Naruto University of Education