

# 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—

田代 輝浩・古橋 啓介

**要約** 本研究は、児童のストレス反応軽減を目的に、攻撃行動の改善に視点を当てたソーシャルスキルトレーニング（SST）を行ったものである。実験1では小学校5年生を対象に3時間のプログラムを行ったが、ソーシャルスキル獲得によるストレス反応の軽減効果は示すことは出来なかった。実験2では小学校5年生を対象に、SSTプログラム全体の改善、プログラム1単位時間の展開の改善、定着のための手続きを導入した。その結果、学級全体のストレス反応軽減に効果があることが示された。また、ストレス反応低位群に比べ、ストレス反応高位群にストレス反応軽減効果が高いこと、ストレス反応4因子の中でも不機嫌怒り反応に最も効果があったことも示され、攻撃行動改善に視点を当てたSSTプログラムが児童のストレス反応に有効であることが示された。

**キーワード** ストレス反応、SST、攻撃行動

## 問題

### 1. 学校不適応と学校ストレス

学校不適応状態にある児童・生徒は、年々増加傾向にある。嶋田（1998）は学校不適応行動の背景に、子ども達のストレスの問題があることを指摘し、学校現場におけるストレスを学校ストレスと呼び、児童・生徒の学校不適応問題の解決を図るには、子ども達のストレス反応を軽減することが有効であることを主張している。

学校ストレスに関する研究は、ストレスを経験してからストレス反応を生じるまでの間に様々な要因が媒介しているとし、嶋田（1995）はこの過程を、学校ストレスの経験→認知的評価→コーピング→ストレス反応の表出とし

て示している。

学校ストレスとは、きっかけとなる出来事である。次の認知的評価の段階は、子どもが学校ストレスを経験した後、ストレスに対する影響性やコントロール可能性を「どのように感じるか」である。第三段階として、コーピング（対処行動）が選択され、その効果によって、第四段階のストレス反応の表出程度が決定されるとする。

コーピングについて、神村（1995）らは「何らかの心理的ストレスを体験した個人が、嫌悪の過程を弱め、また、問題そのものを解決するために行う、様々な認知的・行動的試みのこと」としている。コーピングには、問題に対する情動的な反応をコントロールしたり、変化させたり、逃避したり、最小化したりする情動焦点型

コーピングと、状況を変化させたり、問題を明確にしたり、別の解決方法を見つけたりする問題焦点型コーピングの2種類がある。ストレス反応とは、心身に生じる変化であり、嶋田・戸ヶ崎・坂野（1994）は、児童・生徒が表出するストレス反応について、身体反応、抑うつ・不安反応、不機嫌・怒り反応、無気力反応があることを示している。

## 2. ソーシャルスキルとストレス反応

嶋田ら（1993）は、前述したストレス反応生起過程の中で、コーピングがストレス反応軽減に重要な役割を果たしていると考え、児童・生徒がストレス状況下における適切なコーピングを学習すること、あるいは不適切なコーピングの仕方を適切なものへと変容させることによって、ストレス反応の軽減が図れると考えている。コーピングをうまく活用できるようにするための介入方法として、ストレス免疫訓練や対処の効果に関するセルフモニタリング、行動リハーサル、ソーシャルスキルトレーニング（SST）などがあるが、嶋田ら（1996）は、児童・生徒のコーピングは成人と比較して未分化であることから、認知的対処の指導を行うよりは、ソーシャルスキルトレーニングのような具体的な対処行動の指導に重点を置くことが効果的であると考えた。さらに、嶋田（2004）は、学校におけるストレスは関わり方しだいで、ストレス事態を解決することが可能なことが多いと考え、積極的な問題解決ができるようなコーピングである問題焦点型コーピングを指導することが有効であることを示している。

ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた体系的な技術を総称したものである。ソーシャルスキルと

ストレス反応の関係を調べた嶋田（1998）は、適切なソーシャルスキルを獲得し、不適切な行動を獲得していない子どもほど、ストレス反応の表出が少ないことや、児童の表出する様々なストレス反応を軽減するには、ソーシャルスキルの中でも、引っ込み思案行動や攻撃行動の変容が有効であることを明らかにしている。また、寺嶋（2003）らの研究においても、集団参加型や攻撃行動抑制型のソーシャルスキルを有効的に用いる児童がストレス反応を示しにくいことを明らかにし、ストレスマネジメントには、ソーシャルスキルトレーニングが有効であると考え、そのための実践的プログラム開発の必要性を指摘した。

## 3. ソーシャルスキルトレーニング（SST）

ソーシャルスキルを獲得するために有効なアプローチのひとつにソーシャルスキルトレーニング（SST）がある。SSTのプログラムの基本的な展開は、インストラクション→モデリング→リハーサル→フィードバック→定着化である。インストラクションで、子どもに人付き合いの大切さを説き、課題に取り組むモチベーションを高める。次に、モデルを示し（モデリング）、繰り返して練習させる（リハーサル）。さらにリハーサルの具合を見てフィードバックを与える。場合によっては、再度モデルを示し、リハーサルとフィードバックを繰り返す。その上で、日常生活でそれを生かすように勧めて、スキルの定着化を図るのである。

## 4. 攻撃行動の改善に視点を当てたSST

藤枝・相川（2001）は、小学生を対象とした集団SSTによるソーシャルスキル獲得において、ソーシャルスキルの自己評定及び教師評

定の結果から、向社会性得点が増加し、攻撃性や引っ込み思案得点が減少することを示した。嶋田（1996）らは、ソーシャルスキル獲得による児童のストレス反応軽減効果について検討し、引っ込み思案行動や攻撃行動の改善とストレス反応全般の表出との関係性が強く、その改善がストレス反応の軽減に有効であることを見出した。これらの結果から、ソーシャルスキルの中でも、攻撃性や引っ込み思案をターゲットスキルとしたSSTプログラムを実施することが、児童のストレス反応軽減に効果的であると考えた。

しかしながら、嶋田（2005）の児童のストレス反応の軽減を目的とした引っ込み思案行動の改善に視点を当てたSSTの研究においては、ターゲット児童のストレス反応は軽減したものの、学級全体の訓練効果は見られなかった。また、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTによるストレス軽減効果についての研究は行われていない。

教育現場では、すぐにカッとなり攻撃的になったり、トラブルが起きたときに自分の気持ちも言えずに攻撃的になったりする子どもが多く、対人関係の問題に対処するスキル不足が指摘されている。嶋田（1996）らは、他者からの叱責に対して嫌悪感を強く抱く児童が、ストレス反応である不機嫌・怒り感情を表出している場合に、攻撃行動の変容が有効であることを指摘している。

攻撃行動の改善のためには、カッとなっても攻撃的にならず、自分の気持ちを伝え、友だちとのよい関係を続ける行動を考え、身につけることが必要である。すなわち、自己コントロールスキルと、葛藤解決スキルの獲得によってさまざまなストレス反応を軽減できると予想され

る。本研究は、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTプログラムを実施することにより、児童のストレス反応が軽減することを実証することを目的とする。

## 5. 目的

本研究では、攻撃行動の改善のために自己コントロールスキル、葛藤解決スキル等を標的スキルとしたSSTプログラムを行う。訓練群の学級ではSSTプログラムの効果によって、ソーシャルスキルを適切に用いる能力、つまり、コーピング活用の能力を増加させ、児童のストレス反応に軽減効果が及ぶことを、統制群の学級との比較によって示す。

### 実験1

SSTプログラムの有効性を検証するために実験1を行った。

#### 1. 方法

##### (1) 対象

福岡県内郡部I小学校5年生、訓練群28名（男子17名、女子11名）、統制群28名（男子17名、女子11名）の2学級の児童を対象に実施した。

##### (2) 実施時期

訓練群においては、平成18年2月14日に事前調査として質問紙によりストレスサー、ソーシャルスキル、ストレスコーピング、ストレス反応の程度を調べた。その後、3月6日から3月14日までに3回のSSTを実施し、3月23日に事後調査として事前調査と同じ質問紙を使用した。統制群においては、同様の質問紙を平成18年2月14日に事前調査として実施し、SSTは実施せず、3月25日に事後調査を行った。

##### (3) 使用した尺度

- ① ストレスサー尺度 長根（1991）に

よって作成された小学生版ストレス尺度の4因子の中から、友だち関係の3項目を用いた。

- ② ソーシャルスキル尺度 嶋田ら(1996)によって作成された児童用ソーシャルスキル尺度の中から、葛藤解決、攻撃行動の因子8項目を用いた。
- ③ ストレスコーピング尺度 嶋田(1998)によって作成された小学生用ストレスコーピング尺度の中から、問題解決、サポート、希求の12項目を用いた。
- ④ ストレス反応尺度 嶋田ら(1998)によって作成された小学生版PHSQストレス反応尺度を用いた。

(4) SSTプログラムの作成と実施

富山県総合教育センター等のSSTプログラム、「カッとなる気持ちを落ち着けよう」、「勇気をためる自己会話」、「解決策がいっぱい」の3プログラムを参考に作成した。

2. 結果

(1) ストレッサー

児童が感じている学校ストレスラーの中の友人関係ストレスラーの経験頻度を示す、最低値は4点、最高値は12点となる。実験前後におけるストレスラーの変化を調べるために、スト

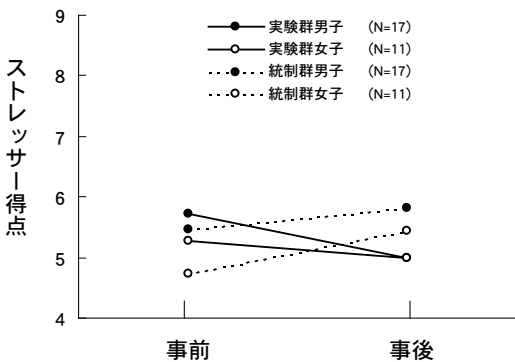


図1 SST前後のストレスラー得点の変化

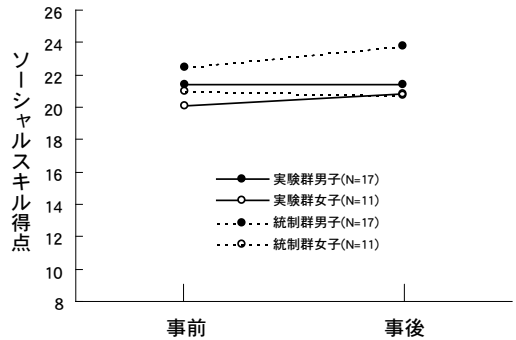


図2 SST前後のソーシャルスキル得点の変化

レスラー得点の平均値を求め図1に示した。その後、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因分散分析を行ったが、有意差は見られなかった。統制群、訓練群ともに、SSTの事前と事後の調査において、ストレスラーの変化はなかった。

(2) ソーシャルスキル

児童の攻撃行動に関わるソーシャルスキルの獲得状況を示す。最低値は8点、最高値は32点となる。訓練前後におけるソーシャルスキル得点の変化を図2に示した。その後、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因分散分析を行った。性別(男・女)の主効果に有意傾向がみられた( $F(1, 52) = 68.87, p < .10$ )。女子よりも男子のソーシャルスキル得点が高いことを示している。また、条件(実験・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の交互作用にも有意傾向がみられた( $F(1, 52) = 8.79, p < .10$ )。これは、統制群男子のみソーシャルスキル得点が増加していることが原因であろう。

(3) ストレスコーピング

児童の問題解決に関わるストレスコーピングの活用状況がわかる。最低値は12点、最高値は48点となる。この尺度を用いて、訓練前後におけるストレスコーピングの変化を見るためにス

トレスコーピング得点の平均値を求め図3に示した。その後、条件（訓練・統制）×性別（男・女）×時期（前・後）の3要因分散分析を行った。性別（男・女）の主効果に有意傾向がみられた（ $F(1, 52) = 274.10, p < .10$ ）。これは、男子より女子の方がストレスコーピング得点が高いことを示している。また、条件（訓練・統制）×時期（前・後）の交互作用に有意差がみられた（ $F(1, 52) = 8.78, p < .05$ ）。さらに、多重比較を行うと、訓練後における訓練群と統制群の間と、訓練群における訓練前と訓練後の間に有意差が見られた。これらは、訓練群の訓練後のストレスコーピング得点下がっていることが原因であろう。

(4) ストレス反応

この尺度は、児童が感じているストレス反応を4つの因子から多面的に測定することで児童のストレス状態を理解することができるもので、最低値は20点、最高値は80点となる。この尺度を用いて、訓練前後におけるストレス反応の変化を調べるために、ストレス反応得点の平均値を求め図4に示した。その後、条件（訓練・統制）×性別（男・女）×時期（前・後）の3要因分散分析を行った。性別の主効果に有意傾向がみられた（ $F(1, 52) = 858.77, p < .10$ ）。男

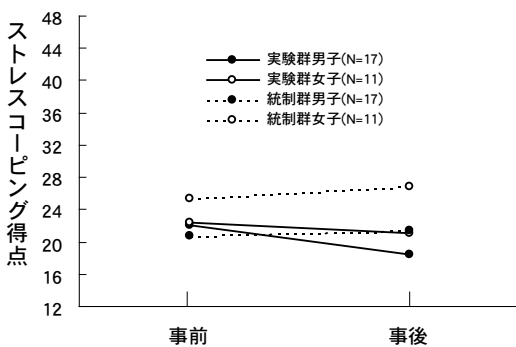


図3 S S T前後のストレスコーピング得点の変化

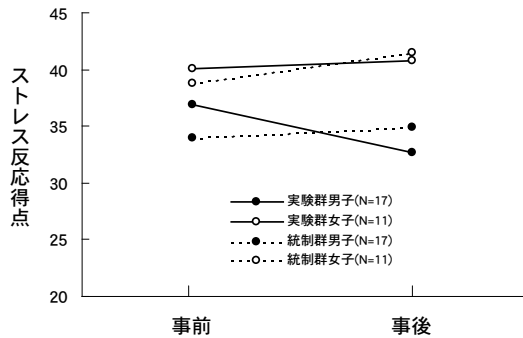


図4 S S T前後のストレス反応得点の変化

子より女子のストレス反応が高いことを示している。また、性別×時期の交互作用にも有意傾向が見られた（ $F(1, 52) = 70.72, p < .10$ ）。さらに、条件（訓練・統制）×時期（前・後）の交互作用にも有意傾向がみられた（ $F(1, 52) = 87.40, p < .10$ ）。

3. 考察

ストレッサーについては、訓練前後におけるストレッサー得点に両群とも変化は見られなかった。学年末の時期であったが、時期に関わりなく、児童は同程度の学校ストレッサーを経験していることがわかった。

ソーシャルスキルについて、訓練前後のソーシャルスキルの平均得点の変化から、女子よりも男子のソーシャルスキルが高いことがわかった。これは、ソーシャルスキルの中でも攻撃行動に関わるスキルを対象としているために、攻撃行動に関わってきた経験が女子に比べ男子の方が多く結果に結びついたのでないかと考えられる。

条件×時期の交互作用を期待したが、訓練群における訓練前後のソーシャルスキルの変化は見られず、S S Tの訓練効果は認められなかった。これは、プログラム全体として、S S Tを行う際、ストレスの仕組みやS S Tの目的や進

め方の学習を行わずに、SSTを始めたこと、学級の実態を詳しく調べることなくプログラムを選択したこと等がその原因になったと考える。また、プログラムの1単位時間としては、インストラクション（目的・動機づけ）での場面設定が、学級実態に合わなかったり、紙芝居等の資料に男子だけが出てきたりしたこと、リハーサルの時間が十分に確保されなかったこともその原因と考える。さらに、般化（定着化）のための取り組みが少なかったことも挙げられる。

ストレスコーピングについて、訓練前後のストレスコーピングの平均得点の変化から、男子よりも女子のストレスコーピングが有意に高いことがわかった。小学生の男子は、行動的回避や気分転換、認知的回避のコーピングをより採用し、女子は、問題解決、サポート希求、感情的回避のコーピングをより採用する（大竹ら、1998）ことから、ストレスコーピングの問題解決・サポート希求を対象にした本尺度においては、男子より女子のストレスコーピングが高くなったと考える。訓練群における訓練前後のストレスコーピングの増加は見られなかった。ソーシャルスキルは、問題焦点型コーピングであることから、SSTの訓練効果が認められなかったことがその原因だと考える。

ストレス反応について、訓練前後のストレス反応の平均得点の変化から、男子よりも女子のストレス反応が高いことがわかった。これは、攻撃行動に関わるソーシャルスキルとストレス反応表出の関係が強く、ソーシャルスキルが男子より女子が低いことから、女子のストレス反応が高くなったのではないかと考える。訓練群における訓練前後ストレス反応は、事後の訓練群男子ストレス反応が下がった。これは、ソー

シャルスキルやストレスコーピングに変化が見られなかったことから、その効果ではないと考える。

実験1の結果、訓練群における事前・事後の変化がみられたのは、訓練群男子のストレス反応の低下のみで、ソーシャルスキルには変化が見られなかった。このことから、訓練群男子のストレス反応が下がったのは、ソーシャルスキル獲得とは考えられない。攻撃行動の改善に視点を当てたSSTプログラムをおこなったが、訓練効果は見られず、ソーシャルスキルは獲得できなかった。そして、適切なコーピングの仕方としてソーシャルスキルを獲得することができなかったことから、ストレス反応も軽減されなかった。

## 実験2

### 1. 目的

実験1で用いたプログラム全体の改善、授業展開の改善、般化のための十分な取り組みを行ってSSTを実施し、SSTプログラムの有効性を再度検証する。また、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTは、ストレス反応の高い児童に、より高い効果があると考え、訓練学級群のストレス反応高位群10名、ストレス反応低位群10名をターゲット児童として、ストレス反応の変化を調べる。

さらに、SSTがストレス反応の下位分類である身体反応、抑うつ・不安反応、不機嫌・怒り反応、無気力反応のどの反応に訓練効果が及ぶか検討する。

### 2. 方法

#### (1) 実施対象

福岡県内郡部のI小学校5年生、訓練学級群24名（男子14名、女子10名）、統制学級群28名

(男子15名、女子13名)の2学級の児童を対象に実施した。

## (2) 実施時期

訓練群においては、平成18年9月19日に、事前調査として、質問紙によってストレスサー、ソーシャルスキル、ストレスコーピング、ストレス反応を調べた。その後、平成18年10月12日から11月7日までに、6回のSST(オリエンテーションとまとめを含む)を実施し、11月13日に事後調査として、事前調査と同じ質問紙を使用し、各反応を調べた。統制学級群においても、事前調査と事後調査を訓練群と同様の期間に行った。

## (3) 使用した尺度

実験1と同様のものを使用した。

## (4) SSTプログラムの改善と般化(定着化)のための手続き

SSTのプログラム全体の改善と授業展開の改善、般化(定着化)のための手続きを変更した。それらは、ストレスの仕組みとSSTのねらい・内容・進め方についてのプログラムを1回目に行うこと、攻撃的な言葉が多くみられるという学級の実態から、暖かい言葉のかけ方のスキルを学ぶプログラム「冷たい言葉、暖かい言葉」を加えること、まとめとして、学んだスキルをふり返るプログラムを最後(6回目)に行うこと、プログラムの展開におけるインストラクションでの場面設定を、訓練学級群でよく見られる場面に設定すると共に、紙芝居等の資料には、男子だけでなく女子も一緒に登場させること、プログラムの展開におけるリハーサルの活動時間を十分に確保すること、学んだスキルを使えたかチェックするカード(できたよカード)を毎日記入させ、教師が励ましのメッセージを書くこと、学んだSSTのスキルを書

いた掲示物を作り、教室に掲示すること、強化の工夫としてグラフ型シートを掲示することであった。

## (5) SSTプログラム

1回目は、オリエンテーションとして、ストレスの仕組みとSSTのねらい・内容・進め方について学習するとともに、リラクセーションの方法(呼吸法)を練習した。

2回目のプログラム「カッとなる気持ちを落ち着かせよう」では、友だちとの間でカッとなったときの感情を抑制する方法を知ることと自己コントロールの方法を身につけることをねらいとした。インストラクションでは、廊下で男女がぶつかる場面を紙芝居で提示し、カッとなった経験を発表した。モデリングでは、カッとなくなったときに、深呼吸して3数える等、気持ちを落ち着かせる4つのスキルを使い指導者と児童で行った。そして、グループごとのリハーサルを十分に確保し、フィードバックを行った。

3回目のプログラム「勇気をためる自己会話」では、落ち着くため自己会話と勇気をためる自己会話の方法を知ることと不当な要求に対して勇気を出して拒否する方法を体験し、身につけることをねらいとした。インストラクションでは、男子が女子に日直の仕事を押しつける場面を紙芝居とその女子から手紙で提示した。モデリングでは、相手の目を見てはっきりと言うなど、4つのスキルを使い指導者と児童で行った。

4回目の「暖かい言葉、冷たい言葉」では、暖かい言葉は相手を元気にさせ、冷たい言葉は相手をいやな気持ちにさせることに気づくことと暖かい言葉をかけることができるようになることをねらいとした。インストラクション

では、運動場で転ぶ場面を紙芝居で提示し、どんな声をかけているか発表した。モデリングでは、相手のようす+自分の気持ちで話す等、5つの暖かい言葉がけのスキルを使い指導者と児童で行った。リハーサルでは、クラス対抗サッカー大会で負けたゴールキーパーにどう声をかけるかという場面を設定し、5つのスキルをもとに個人でワークシートに記入した。そして、グループ内・学級全体で発表し、フィードバックを行った。

5回目の「解決策がいっぱい」では、友だちとトラブルになったときの問題を解決できるようになることをねらいとした。インストラクションでは、友だちとのトラブルの経験を発表した。モデリングでは、解決すべき問題を明確化する等、5つのスキルとその手順を提示した。リハーサルでは、2人の友だちが自分に対して腹を立てているがその理由がよくわからないという場面を設定し、5つのスキルをもとにグループで解決方法を考え、学級全体で発表した。そして、自分にあった解決方法を決定し、フィードバックを行った。

6回目は、まとめとして2回目から5回目までのプログラムを各回の掲示用プロンプトをもとにふり返り、スキルを確認した。

### 3. 結果

#### (1) ストレッサー尺度

児童が感じている学校ストレッサーの中の「友人関係」ストレッサーの経験頻度がわかり、最低値は4点、最高値は12点となる。この尺度を用いて、訓練前後における、ストレッサー得点の平均値を求め図5に示した。その後、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因分散分析を行った。

その結果、条件(訓練・統制)×性別(男・

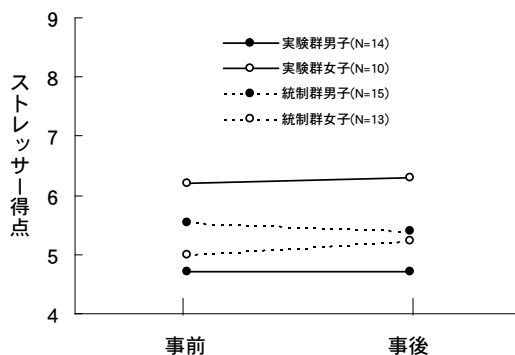


図5 S S T前後のストレッサー得点の変化

女)の交互作用に有意傾向が見られた( $F(1, 48) = 22.61, p < .10$ )。その他の条件に有意差はなかった。

#### (2) ソーシャルスキル尺度

児童の「攻撃行動」に関わるソーシャルスキルの獲得状況がわかり、最低値は8点、最高値は32点となる。訓練前後におけるソーシャルスキルの変化を調べるために、ソーシャルスキル得点の平均値を求め図6に示した。その後、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因の分散分析を行った。結果は、時期(前・後)の主効果に有意傾向がみられた( $F(1, 48) = 19.38, p < .10$ )。また、条件(訓練・統制)×時期(前・後)の交互作用についても有意傾向がみられた( $F(1, 48) = 18.26, p < .10$ )。これは、ソーシャルスキルが訓練により高くなったことを示している。

#### (3) ストレスコーピング尺度

児童の「問題解決」に関わるストレスコーピングの活用状況がわかり、最低値は12点、最高値は48点となる。訓練前後におけるストレスコーピング得点の平均値を求め図7に示した。その後、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因分散分析を行った。結果は、性別(男・女)について主効果に有意差



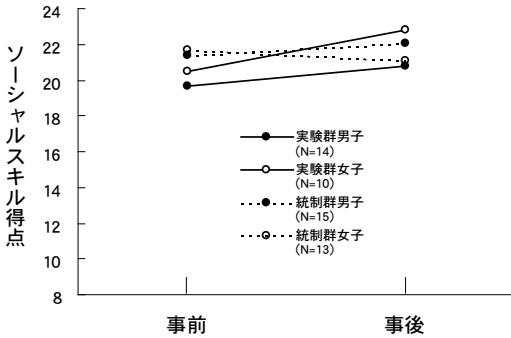


図6 SST前後のソーシャルスキル得点の変化

が見られた ( $F(1, 48) = 1151.12, p < .01$ )。これは、ストレスコーピングが男子より女子の方が高いことを示している。また、条件 (訓練・統制) × 性別 (男・女) の交互作用について有意傾向が見られた ( $F(1, 48) = 396.86, p < .10$ )。

(4) ストレス反応尺度

児童が感じているストレス反応を4つの因子として、身体反応、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情、無気力から多面的に測定することで児童のストレス状態を理解することができる。最低値は20点、最高値は80点となる。訓練前後におけるストレス反応の変化を調べるために、ストレス反応得点の平均値を求め図8に示した。その後、条件 (訓練・統制) × 性別 (男・

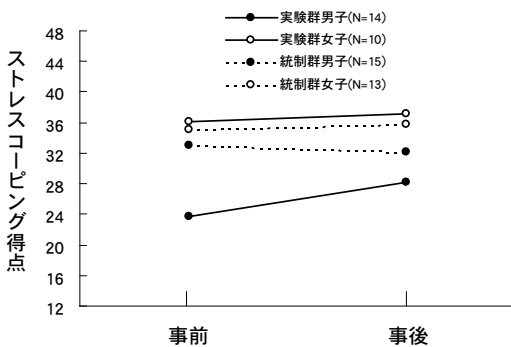


図7 SST前後のストレスコーピング得点の変化

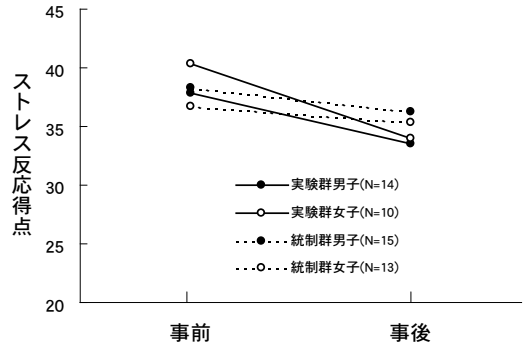


図8 SST前後のストレス反応得点の変化

女) × 時期 (前・後) の3要因分散分析を行った。

結果は、時期 (前・後) の主効果に有意差が見られた ( $F(1, 48) = 306.62, p < .01$ )。また、条件 (訓練・統制) × 時期 (前・後) の交互作用についても有意差が見られた ( $F(1, 48) = 80.68, p < .05$ )。多重比較を行うと、統制群においては事前と事後の間に有意差がないが、訓練群において、訓練前と後の間で有意な差が見られた ( $F(1, 48) = 350.93, p < .01$ )。これは、訓練群においてのみストレス反応が低くなったことを示している。

(5) ストレス反応高位群

攻撃行動抑制スキルを獲得できていない児童はストレス反応が高いことから、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTは、ストレス反応の高い児童に、より高い効果が及ぶと考え、訓練学級群のストレス反応高位群10名、ストレス反応低位群10名をターゲット児童として、SST前後のストレス反応得点の平均値を求め図9に示した。条件 (高位群・低位群) × 時期 (前・後) の2要因分散分析を行った。結果は、条件 (高位群・低位群) の主効果に有意差が見られた ( $F(1, 18) = 368.90, p < .01$ )。これは、高位群の方が、低位群よりストレス反応が高いことを示している。また、時期 (前・後) についても主

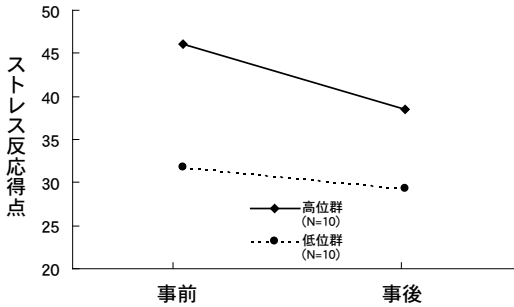


図9 ストレス反応高位群・低位群のSST前後のストレス反応得点の変化

効果に有意差が見られた ( $F(1, 18) = 260.10, p < .01$ )。これは、訓練前より後の方がストレス反応が下がったことを示している。条件(高位群・低位群)×時期(前・後)の交互作用についても有意差が見られた ( $F(1, 18) = 67.60, p < .05$ )。多重比較を行うと、訓練前における高位群と低位群の間、訓練後における高位群と低位群の間に有意差が見られた。訓練の前後とも高位群の方が、低位群よりストレス反応が高いことを示しているが、高位群における事前と事後の間で有意差が見られた。これは、高位群のストレス反応が、事後の方が事前より低くなったことを示している。低位群における事前と事後の間でも有意傾向が見られた。これは、低位群のストレス反応が、事後の方が事前より低くなる傾向にあることを示している。

これらの結果から、高位群、低位群共にストレス反応は軽減されるが、高位群の方がSSTの訓練効果が高いことがわかる。

(6) ストレス反応下位分類の変化

SSTがストレス反応の下位分類である身体反応、抑うつ・不安反応、不機嫌・怒り反応、無気力反応の中のどの反応に訓練効果が及ぶかを調べるために、訓練学級群の訓練前後におけるストレス反応得点の平均値を図10に示した。

また、ストレス反応の下位分類ごとに、条件(訓練・統制)×性別(男・女)×時期(前・後)の3要因の分散分析を行った。訓練学級群における訓練前後のストレス反応下位分類別の平均得点から見ると、不機嫌・怒り反応が最も低くなった。

身体反応について、3要因の分散分析を行ったところ、時期(前・後)について主効果に有意差が見られた ( $F(1, 48) = 47.77, p < .01$ )。これは、事前より事後の方が身体反応が低いことを示している。訓練群における身体反応の時期(前・後)の有意差はみられなかった。

抑うつ・不安反応について、3要因の分散分析を行ったところ、訓練群における抑うつ・不安反応の時期(前・後)の有意差はみられなかった。

不機嫌・怒り反応について、3要因の分散分析を行ったところ、時期(前・後)について主効果に有意差が見られた ( $F(1, 48) = 33.54, p < .01$ )。これは、事前より事後の方が不機嫌・怒り反応が低いことを示している。また、条件(訓練・統制)×時期(前・後)の交互作用についても有意差が見られた ( $F(1, 48) = 22.27, p < .05$ )。その後の検定において多重比較を行う

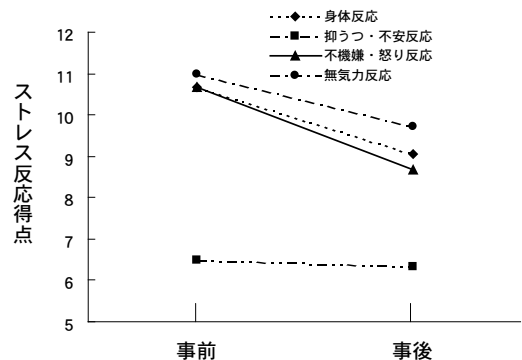


図10 訓練学級群SST前後のストレス反応下位分類別得点の変化

と、統制群において事前と事後の間には、有意差がないが、訓練群において、事前と事後の間で有意な差が見られた。これは、訓練群において、事前より事後の方が、不機嫌・怒り反応が低くなったことを示している。

無気力反応について、3要因の分散分析を行ったところ、時期（前・後）について主効果に有意差が見られた（ $F(1, 48) = 30.64, p < .01$ ）。これは、事前より事後の方が無気力反応が低いことを示している。訓練群における無気力反応の時期（前・後）の有意差はみられなかった。

#### (7) 児童によるSSTの評価

6回のSST（オリエンテーション・まとめを含む）において、児童のSSTに対する理解度を調べるために、各回ごとにSST終了後、ふり返りカードで評価（よくわかった・だいたいわかった・あまりわからなかった・わからなかった）を記入してもらい、各評価の割合を示した。

1回目のオリエンテーションでは、よくわかった46.2%、だいたいわかった50.0%、あまりわからなかった0%、わからなかった3.8%であった。2回目の「カットとなる気持ちを落ち着かせよう」では、よくわかった54.2%、だいたいわかった45.8%、あまりわからなかった0%、わからなかった0%であった。3回目の「勇気をためる自己会話」では、よくわかった56.0%、だいたいわかった44.0%、あまりわからなかった0%、わからなかった0%であった。4回目の「暖かい言葉、冷たい言葉」では、よくわかった61.5%、だいたいわかった43.6%、あまりわからなかった3.9%、わからなかった0%であった。5回目の「解決策がいっぱい」では、よくわかった42.3%、だいたいわかった57.7%、あ

まりわからなかった0%、わからなかった0%であった。6回目の「まとめ」では、よくわかった45.8%、だいたいわかった54.2%、あまりわからなかった0%、わからなかった0%であった。「よくわかった」「だいたいわかった」と評価する児童は毎回96.1%~100%であり、毎回ほぼ全員がSSTをよく理解できている。

これは、6回のSSTに共通する児童の感想に、「今日習った方法をこれから使ってみよう」、「大事なことを習った」、「役に立つ勉強だった」、「おもしろかった・楽しかった。」とあることから、プログラムの展開のおもしろさやスキルの価値を見出したために興味を持ってSSTに取り組めたことが高い理解につながったと考える。

#### 4. 考察

##### (1) SSTの効果について

実験2の結果、訓練前後におけるストレスラーの変化は、訓練学級群・統制学級群共に見られなかった。実験1同様、時期や仕事、行事に関わりなく、常に児童は同じ程度の学校ストレスラーを経験していることがわかった。

ソーシャルスキルは、条件（訓練・統制）×時期（前・後）の交互作用について有意傾向がみられた。SSTを行わなかった統制学級群に変化はなかったが、SSTを行った訓練学級群に、事前と事後の間で有意差がみられた。これは、訓練学級群の児童が、SSTの訓練によって、ソーシャルスキルを獲得できたためだと考える。これは同時に適切なコーピングの仕方としてソーシャルスキルを獲得することができたことになると考える。

実験1の課題から、プログラム全体の改善とプログラム1単位時間の展開の改善、般化のための取り組みを行ったことがソーシャルスキル

の獲得につながったと考える。特に、プログラムの改善は、児童によるSSTの評価で、「よくわかった」・「だいたいわかった」と評価する児童が毎回96.1%~100%いることから、効果があったと考える。

しかし、般化については、十分とは言えない面があった。それは、指導者が、SSTを行った以降のチェックカード（5日間）記入、スキルの掲示物、強化操作（掲示シート）を担当にお願いしたものの、学校行事が多くあったため担当が多忙になったり、指導者による般化の手続きの説明が不十分だったりしたために、スキルの掲示物や強化操作に対する子どもへの声かけが十分に行われなかったことである。また、チェックカードの記入・提出も、28名中多くて21名、少ないときは6名であった。よって、SSTの訓練効果の般化・維持は、担任教師が訓練終了後、社会強化を提供すること（金山、2000）、ソーシャルスキルに対する意識化を促すための働きかけをすることが重要である（佐藤、1996）ことから、十分な般化が行われていたら、さらにソーシャルスキルが高くなった可能性もあるのではないかと考える。

ストレスコーピングは、訓練前後のストレスコーピングの平均得点の変化から、男子よりも女子のストレスコーピングが有意に高いことがわかった。これは、実験1同様、小学生の男子は、行動的回避や気分転換、認知的回避のコーピングをより採用し、女子は、問題解決、サポート希求、感情的回避のコーピングをより採用する（大竹ら、1998）ことから、ストレスコーピングの問題解決・サポート希求を対象にした本尺度においては、男子より女子のストレスコーピングが高くなったと考える。また、男子において訓練学級群と統制学級群の間に有意

差が見られた。これは、男子においては、統制学級群の方が訓練学級群よりコーピングが高いことを示している。

ソーシャルスキルは、問題焦点型コーピングであり、問題解決・サポート希求のコーピングを対象にした本尺度も問題焦点型コーピングであることから、同じような結果が出ると予想していたが訓練学級群における訓練前後のストレスコーピングの有意差は見られなかった。これは、ソーシャルスキルの獲得がまだ十分でなかったためなのか、児童にとってソーシャルスキル尺度の質問が具体的で、コーピング尺度の質問がやや抽象的と思え、捉え方のちがいがからそうだったのか、今後の研究の課題としたい。

ストレス反応は、時期（前・後）の主効果に有意差が見られ、事後の方が事前よりストレス反応が低くなったことを示した。また、条件（訓練・統制）×時期（前・後）の交互作用について有意差も見られた。その後の検定において多重比較を行うと、実験学級群において、事前と事後の間に有意差が見られた。これは、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTプログラムの効果により、適切なコーピングの仕方としてソーシャルスキルを獲得することができたために、訓練学級群のストレス反応は軽減されたと考える。

この結果は、寺嶋ら（2003）の研究で明らかになった攻撃行動抑制型のスキルを効果的に用いる児童はストレス反応を示しにくいことや、適切にソーシャルスキルを獲得することは児童生徒のストレス反応の軽減に有効であるという嶋田ら（1996）の考えと一致する。さらに、嶋田ら（1993）がコーピングがストレス反応の軽減に重要な役割を果たしていることからも、ソーシャルスキル獲得によって、ス

トレス反応に軽減効果が及んだと考える。

(2) ストレス反応の高い児童へのSST

攻撃行動抑制スキルを獲得できていない児童はストレス反応の高いことから、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTは、ストレス反応の高い児童に、より高い効果が及ぶのではないかと考え、ストレス反応高位群のストレス反応軽減に及ぼすSSTの効果を検討した。訓練学級のストレス反応高位群とストレス反応低位群のSST前後のストレス反応を比較したところ、ストレス反応低位群に比べ、ストレス反応高位群のストレス反応の減少が大きいという結果になった。つまり、ストレス反応高位群にストレス反応軽減に及ぼすSSTの訓練効果が高いということがわかった。

そして、ストレス反応の表出と学校不適応状態とは強い関連性がある(坂野ら、1994)ことから、今後、SSTの訓練効果の維持が見いだされたとすれば、SSTの実施が学校不適応問題の予防と対策にもつながると考える。

(3) SSTとストレス反応下位分類について

ストレス反応を「身体反応」・「抑うつ・不安反応」・「不機嫌・怒り反応」・「無気力反応」の4つに分け、SST前後において、訓練学級群内の各反応別の変化を調べたところ、各反応とも減少したが、「不機嫌・怒り反応」が最も減少した。さらに、統計上においても、「不機嫌・怒り感情」で訓練学級群における事前と事後の間に有意差が見られた。よって、攻撃行動の改善に視点を当てたSSTのストレス反応の軽減効果は、「不機嫌・怒り反応」が最も高いことがわかった。

これは、嶋田ら(1996)が、攻撃行動の獲得は、「不機嫌・怒り反応」といったストレス反応の表出と関連があると示したことや、寺嶋ら

(2003)が、攻撃行動抑制型スキルは、「不機嫌・怒り反応」のストレス反応を抑制する傾向にあると示したことをSSTを通して実践的に裏付ける結果となった。

### まとめ

実験1、実験2の結果から、攻撃行動の改善に視点を当てたプログラムでのSSTは、ソーシャルスキルを向上させる。そして、その適切なコーピングの仕方としてソーシャルスキルを獲得することによって、クラス全体の児童のストレス反応軽減に効果を及ぼすことがわかった。さらに、ストレス反応低位群に比べ、ストレス反応高位群にストレス反応軽減効果が高いこと、ストレス反応の4因子の中でも「不機嫌・怒り反応」に最も効果が及ぶことがわかった。しかし、そのためには、児童にストレスの仕組みやSSTのねらいや内容、進め方を理解させることや活動を通して児童が学習したことを確認する作業(まとめ)が重要であることがわかった。さらに、児童の実態に合わせて、プログラム全体や1単位時間のプログラムに工夫・改善を加えること、十分な般化(定着)のための取り組みをすることが必要であることもわかった。

### 引用文献

- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳、小学生のコーピング方略の実態と役割、健康心理研究、1998、11,2,37-47
- 岡安孝弘、学校現場におけるストレスマネジメント、(坂野雄二・相川充・鈴木伸一、ストレスマネジメント実践マニュアル)、北大路書房、2004
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二、児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果、行動療法2000、26、83-96

- 神村栄一、対処方略の3次元モデルの検討と新しい尺度の作成、教育相談研究、1995、33、41-47
- 坂野雄二・嶋田洋徳・鈴木伸一、ストレスマネジメント実践マニュアル、北大路書房、2004
- 佐藤正二、子どもの社会的スキルトレーニング（相川充・津村俊充 社会的スキルと対人関係）、誠信書房、1996
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二・浅井邦二、児童におけるコーピングのストレス緩衝効果、日本教育心理学会35回総会発表論文集、1993、422
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二、小学生用ストレス反応尺度の開発、健康心理学研究、1994、7、46-58
- 嶋田洋徳、小学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究、風間書房、1995
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二、児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果、行動療法研究、1996、22-2
- 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎、小学生の学校ストレスに対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響、カウンセリング研究、1996、29、89-96
- 嶋田洋徳、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、1998
- 嶋田洋徳、ストレス反応を軽減する（佐藤正二・相川充 実践！ソーシャルスキル教育）、図書文化、2005
- 宝田幸嗣、児童の社会性に関する調査研究—小学校低学年における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター、2003
- 宝田幸嗣、児童の社会性に関する調査研究—小学校高学年における社会的スキルの育成— 富山県総合教育センター、2004
- 寺嶋繁典・日高なぎさ・宮田智基・岡田弘司・田中英高、小児のストレス・マネジメントにおける基礎研究—ソーシャル・スキルのストレス軽減効果—、心身医学、2003、43、3
- 長根光男、学校生活における児童の心理的ストレスの分析、教育心理学研究、1991、39、182-185
- パブリックヘルスリサーチセンター、ストレススケールガイドブック、実務教育出版、2004
- 藤枝静暁・相川充、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、2001、49、371-381