

小学生の親子に対するソーシャル・スキルの 指導に関する事例研究

高 野 光 司・遠 田 将 大

問題と目的

学校における児童生徒の不適応行動が心理学的問題として検討され始めてから久しいが、近年では不適応行動の低年齢化に社会の関心が集まっている。平成 26 年度版の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省児童生徒課，2015）によると、小学校における不登校児童数は平成 10 年度以降ほぼ横ばいであるが、小学校内外における暴力行為発生件数は年々増加しており、平成 26 年度には平成 24 年度に比べて 3000 件以上増加して 11468 件に達している。また、東京都教育委員会（2013）が全公立小学校を対象に実施した調査によると、第 1 学年の児童が「教師の話を聞かない、指示通りに行動しない、勝手に授業中に教室の中を立ち歩いたり教室からでて行ったりするなど、授業規律が成立しない」という不適応状況を呈した学校の割合は平成 22 年度から 24 年度かけて 20% 前後で推移しており、その内の半数以上は第 2 学年になっても不適応状況が継続している。

こうした児童生徒の不適応行動の改善にあたり、その原因を社会的スキルの乏しさや欠如に求める立場がある。そのような立場では、児童生徒の対人関係能力を改善し、適応状況を高める手段として、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training：以下 SST という）が活用されている。小中学生を対象とした SST プログラムは、「仲間の誘い方・仲間への入り方」「あたたかい言葉がけ」「じょうずな頼み方」「じょうずな断り方」「気持ちのコントロール」などを共通のターゲットスキルとして、教示・モデリング・リハーサル・フィードバック・般化といった手法を用いたものが多い（藤枝・相川，2001；江村・岡安，2003）。また、それらのスキルをゲーム等の活動を通して定着させようとする試みも行われている（例えば、岡田・後藤・上野，2005）。近年では、SST をおもに学級単位で実施できるようにアレンジした心理教育的技法であるソーシャルスキル教育（Social Skills Education：以下 SSE という）が開発されており、担任が主体となって取り組むことの有効性が指摘されている（下村・小林，2015）。

しかし、児童生徒の不適応行動の原因は、社会的スキルの乏しさだけではない。不適応行動は、非応諾性、攻撃、非行といった反社会的行動に代表される外在的な行動と、不安や社会的引きこもりといった非社会的行動に代表される内在的な行動に分類される。前者に関して、反抗挑戦性障害や行為障害などの行為問題のリスク要因として、生物学的要因、認知的関連要因、家族背景、仲間、社会生

態学的要因の5つが指摘されている一方で（McMahon & Frick, 2005）、小中高の児童生徒の行為障害傾向の保護要因として、学業成績、話し合いで解決する親子関係、信頼できる大人が周りに1人でもいることの3点が挙げられている（藤生, 2014）。後者に関して、不安や抑うつ等の保護要因として、知能や問題解決スキルの高さ、家族の外に強い関心事や全面的な信頼のおける大人が存在すること、少なくとも1人の親と温かく養育的で指示的な関係性があること、効果的な養育スキルを持つ精神的健康状態の良好な親を持つこと、安定した愛着（アタッチメント）の歴史があること、支持的な家族を持つこと、学業での自信が指摘されている（Dozois & Dobson, 2004）。これらの議論は、外在的な不適応行動と内在的な不適応行動に共通して、①親子関係、②家族以外の信頼できる大人の存在、③学業成績の3つが保護的な機能を果たしていることを示唆している。

親子関係が児童生徒の不適応行動の保護要因のひとつであるということは、ケースによっては親の子どもへの接し方に何らかの問題があり、その親の行動に影響されて子どもが学校不適応に陥っている可能性も考えられる（戸ヶ崎・坂野, 1997）。堀内（1991）は、学校不適応に陥っている児童を持つ親を、子どもへの理解が表面的で一方的である親、言動がきわめて自己中心的である親、子どもの気持ちを理解しているが関わり方が下手で自分の気持ちを子どもにうまく伝えられない親の3つに分類している。また、児童の生活充実感には関係参加行動や関係向上行動といった社会的スキルが関わっているものの、母親の積極的拒否傾向が強いほど家庭や学校における関係維持行動・関係参加行動・関係向上行動が獲得されにくいことも明らかにされている（青木・竹嶋・戸田・谷口, 2007；戸ヶ崎ら, 1997）。これらは、養育者との愛着形成不全の子どもは、愛着行動を適切に行えず、安定的愛着を持つ子どもと比較して、養育者との関係性、仲間とのフレンドシップ、共同作業や共感などの面で劣っているという知見を指示すると考えられる（初塚, 2010；Levy & Orlans, 1998）。児童生徒が低年齢化するほど親の影響は大きくなることから、低学年の児童ほど、本人に適応的な社会的スキルを獲得させるだけでなく、その親に対して適切な養育スキルや養育態度を身につけられるような支援を行うことが必要である。

家族以外の信頼できる大人の存在も行為問題の保護要因とされていることから、不適応状況にある児童生徒にそのような大人の存在を認識させることも必要である。担任が主体となってSSEを行うことの有効性が報告されている一方で、攻撃性や妨害行動などの問題行動へのSSEの効果は波及しにくいことも知られている（下村・小林, 2015；江村・岡安, 2003）。そのような問題行動を呈する児童生徒には、社会的スキルの学習や練習に学校関係者などの身近な大人が参加することは重要であるが、より個別的な関わりが必要とされるのかもしれない。

以上の議論を踏まえて、本研究では、学級で不適応行動を示す児童とその親を対象として、適切な社会的スキルや養育スキルの獲得を目的としたプログラムを実施し、その効果を検討する。プログラムには、対象の児童の学校関係者などがトレーナーとして参加し、プログラム終了後の生活でも継続的に指導に当たれるようにした。なお、近年では情動が適応に重要な役割を担っていることが明らかにされており、情動を経験しても、その情動を認識したり言語化したりできない場合には不適応につ

なかりやすいことが知られている（奥村，2008）。そこで，プログラムにおいて，トレーナーは積極的に対象の児童が経験している情動の認知や言語化を促すように介入した。

方 法

参加者および分析対象者

プログラム参加者の募集に応募した親子を対象とした。参加した親子は4組で，参加者は計8名であった（男子児童4名，母親4名）。学年の分布は，第1学年1名，第3学年1名，第4学年2名であった。プログラム参加者の中から，研究参加の承諾および児童の在籍学校の関係者の協力が得られた親子を分析の対象とした結果，私立小学校に通う第1学年の男子児童（7歳；以下Aという）とその母親（40代；以下Mという）が対象者となった。

研究全体のスケジュールおよびプログラムの概要

プログラムは20XX年10月から20XX+1年の1月にかけて実施された。プログラムの実施に先駆けて，20XX年8月下旬から，参加する児童の保護者にインタビューを行い，学校や家庭で不適応行動が見られる時の状況および，その行動が見られた時に保護者や学校関係者がどのような対応をしているかについて情報を収集した。そして，調査の内容を踏まえてプログラムの内容を策定した。プログラム終了後の20XX年2月下旬に，プログラムに参加した児童の在籍学級の担任教諭から児童の様子について情報を収集した。

1) プログラムの概要：本研究では，参加する児童らが学級で適応的に行動できることを目指すため，子どもと親のグループを分けてプログラムを実施することとした。インタビュー調査の結果に基づき，子どもグループは「自分の気持ちや考えを言葉で表現して，友だちと一緒に行動できること」を目的として，親グループは「子どもが不安を感じている場面や衝動的になっている場面で落ち着いて対応できること」を目的として，全4セッションのプログラムを策定した（Table 1, Table 2 参照）。セッションは月1回の頻度であり，1セッションは約90分から120分であった。セッションが月1回の頻度で実施されるため，プログラムの効果が持続しないことが予想された。そこで，親子ともにホームワークを課した。子どもグループへのホームワークの内容は，1日を振り返ってどのような気持ちか，その気持ちになった理由は何かを毎日記録するというものであった。親グループへのホームワークの内容は，子どもグループと同様のものに加えて，学習したスキルを子どもに対して使った時があれば，それを記録するというものであった。なお，セッションは都内の大学の教室やその近隣の公共施設で実施した。

このプログラムで強調したい特徴は以下の3点である。第1に，参加者に小学校低学年の児童が含まれることを考慮して，ゲームを行いながら適応的な行動の定着を図っていること，第2に，情動の言語化をうながすために，参加者に内省を求めるワークを多く取り入れ，スタッフは参加者の考えや感情を明確化するような介入をできるだけ行うこと，第3に，「家族以外の信頼できる大人の存在」

Table 1 子どもグループのプログラム内容

ワーク	テーマと内容	ねらい
セッション1 ネームバレー バットとボール モンスターキャッチャー 箱庭を作ろう①	テーマ：アイスブレイキング 他の児童らの名前を呼んで風船をトスしあう ペアになって役割の違うものを表現する 2～4人で手をつなぎ、タイミングを合わせてぬいぐるみをつかむ 1つの箱庭を4人で使って箱庭を作成する。	他の児童の名前を覚える 相手のねらいを想像する 相手と呼吸を合わせる 他者を意識して活動する
セッション2 インディアンクイズ 腕力きレポーター 庭園探検	テーマ：適切な聞き方や伝え方 お題に対して自分が何を書いたのかを他の参加者に当ててもらう 質問者と回答者に分かれて、提示されたお題について話し合う 2人組で地図を見ながら庭園を探検し、課題解決をする	定型的な聞き方や伝え方の学習 分かりやすい聞き方や伝え方の練習 「聞く」「伝える」の実践的な練習
セッション3 究極の選択 公園探検	テーマ：意見と一緒に理由も伝える 2択の質問で、自分が片方を選択した理由を相手に伝える 公園を探検し、ヒントをもとに隠されている宝を見つける	定型的な理由の伝え方の学習 意見と理由を伝える実践的な練習
セッション4 紙飛行機オリンピック 箱庭を作ろう②	テーマ：相手の意見を聞きながら、自分の意見も伝える 飛距離や滞空時間などの種目に適した紙飛行機を作る 1つの箱庭を4人で使って箱庭を作成する	工夫したところをお互いに伝え合う 他者と協力して活動する

Table 2 親グループのプログラム内容

セッション	目的と内容
# 1	目的：子どもとの関わり方に気づく <ul style="list-style-type: none"> 子どもと上手に関われる時と上手に関われない時を整理する 子どもと接してき時の自分の感情を理解する 子どもと接している時にネガティブな感情が生じた場合の対処方法を学ぶ
# 2	目的：状況の捉え方を変える① <ul style="list-style-type: none"> 子どもが言うことをきかない時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を学ぶ 視点を変えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ
# 3	目的：状況の捉え方を変える② <ul style="list-style-type: none"> 子どもがトラブルを起こした時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を練習する 様々な可能性を考えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ
# 4	目的：対立を解消する <ul style="list-style-type: none"> 子どもと意見が食い違った時の行動と考えを整理する 子どもと意見が違った時に対立を解消する方法を学ぶ 子どもと意見が違った時に対立を解消する方法を練習する

を作るため、学校関係者や対象者と以前から関わりのある大人がトレーナーを担当していること、である。

2) プログラムの実施者および指導形態：本研究では、子どもグループの指導は、第二筆者がトレーナー（T1）、都内の大学院で心理学を専攻する学生と第一筆者がサブトレーナー（T2、T3）として担当した。親グループの指導は、都内の大学で心理学を教える教授がファシリテーター（F1）、都内の大学で心理学を専攻する学生がサブファシリテーター（F2）として担当した。子どもグループのセッションでは、まず、参加者は活動前の気持ちとその理由を内省して言語化するように指示された。次に、参加者は、そのセッションで行うワークのルールと目的を教示されたうえで、ワークに取り組んだ。最後に、参加者は活動後の気持ちとその理由をふり返るように指示された。セッションの間、スタッフは、参加者が自身の気持ちや欲求を言語化するのを支援するとともに、新しい社会的スキルの使用を促した。親グループのセッションでは、まず、参加者はそのセッションの目的を教示された。次に、日ごろの子どもへの関わり方を振り返り、新しい関わり方を教示された。その後、新しい関わり方のロールプレイが行われ、学習した行動の定着が図られた。最後に、参加者はそのセッション内の気づきや感想を振り返るように指示された。

効果検証の方法

本研究では、各セッション中のAの行動と発言内容、Mと学校関係者へのインタビュー調査によりプログラムの効果を検討した。事前調査としてのインタビュー調査をプログラム開始の1ヶ月前にMと学校関係者を対象に実施し、事後調査としてのインタビュー調査をプログラム終了から1ヵ月後にAの学級担任を対象に実施した。

結 果

分析対象者の特徴

分析対象児童のAの家族は3名（実父、実母、A）であり、全員が同居していた。プログラムの実施に先立って、Mと学校関係者にAの様子についてインタビュー調査を行った結果、学校での不適応行動として、教師から指示されたことでも興味がないと取り組まなかったり、同級生から注意されると、うなったり暴力を振るったりすることが挙げられた。また、日常生活で困っていることとして、食事や着替えの途中で本を読み始めるといった注意が拡散しやすいところがあり、注意をしても「うるさい！」と反抗的に返答することが挙げられた。なお、これまでに発達障害などの診断を受けたことはなかった。

プログラムの経過

プログラムの各セッションにおいて、AとMには次のような言動が見られた。

セッション1：Aは行きたくないという理由で第1回のセッションを欠席した。Mからは、なだめ

たり叱ったりしたが、行きたくないと繰り返したことで、時間も迫っていたのでおいてきたこと、などの報告があった。

Mは第1回のセッションに参加した。セッションでは、まず、Mは養育方法に関する夫に対する不満と自分のストレス解消方法について語った。Aとの関係については、Aが宿題を始めない時にはしつこく「今終わらせちゃうと楽だよ」と声をかけると報告した。セッションを通して、Mは、Aとの関係が上手くいく時と上手くいかない時の違いに自分が気づいていないこと、Aに対する不満の中には「父親の言うことは聞くのに、なぜ自分の言うことは聞かないのか」という思いがあることに気づいたと報告した。

セッション2：Aは到着すると、会場の教室を出たり入ったりしていた。前半の『腕利きレポーター』では、Aははじめカーテン越しに活動を見ていた。スタッフが「やりたいけど、緊張しているの？」と声をかけたところ、「うるせ〜！」と返答した。活動の説明で電車について質問し合うことが分かると、カーテン越しに「地下に新幹線の駅があるのはどこだ？」と質問をした。スタッフが「みんなに問題を解いてもらいたい？」と声をかけたところ、その質問には無反応であったが、他の児童らがその質問に答えてからは活動に参加するようになった。他の児童から「どうして東急電鉄がいいんですか？」と質問されると、「かつこいいからです」と応えていた。後半の『庭園探検』では、はじめAはスタッフと一緒に歩き、自分が探したものを地図に書き入れていた。他の児童がAの行動に感心した様子を示したところ、Aはその児童と一緒に活動するようになった。振り返り用紙には、鉛筆で繰り返し大きなバツ印を書いた。

Mは、Aが宿題を始めなかった時のエピソードを語った。Aの玩具のケースを床に叩きつけて「捨てられなくなければ宿題をやりなさい」「ママだと思ってなめんな！」と怒鳴ったところ、Aは泣きながらも宿題を始めた。そして、Aが宿題をやり終えた時、Mはスッキリした気持ちを感じたと報告した。セッション終了時の振り返りで、Aには「自分が出来ないことはとても悔しがる」「一度やれると自信がつく」という特徴があることに気づいたことや母親は完璧でいなくてもいいと感じたことを語った。

セッション3：スタッフがセッションの目的を説明していると、使用禁止と書かれている張り紙を無視して箱庭のある場所に向かっていった。そこで、T2が「どうして箱庭をやりたいのか、理由を教えて」と尋ねると、「次の回まで待てないから！」と返答した。理由を答えられたことを承認した上で、きまりとして箱庭はできないことを改めて伝えたところ、それを無視して箱庭をやろうとした。そこで、Aの行動を制止しながらT3が「なんとしても箱庭やりたいって感じだね？」と声をかけたところ、「そうだ、やらせろ」と返答した。また、箱庭がやれなくて泣いている時に、「残念だね」と声をかけたところ、「お前のせいだ〜」と泣きながら返答した。こうした状態が続いたため、セッションの前半は他の児童らと一緒に活動することができなかった。休み時間になると、他の児童から「箱庭やりたかったんでしょ？」と言われて、うなずく様子が見られた。後半の『公園探検』では、Aは他の児童らが持っている情報を聞き、前回のセッションで一緒に行動した児童と地図を見ながら探

索していた。振り返り用紙を渡されると、書くことを拒んだため、T2が「どうして書かないのか教えて」と声をかけたところ、「箱庭をやりたいから」と理由を語った。そこで、T1が「じゃあ言葉で教えて。それができたら箱庭やっていいよ」と提案したところ、「今日は友だちのためにがんばったんだ」と語った。セッション終了後、合流したF1から「20分間なら箱庭をやるのが出来ます」と伝えられると、一度は「40分がいい」と主張したものの、F1が「ここでごねるより早くやった方がお得だよ」と言われると、箱庭を作り出した。

Mは、Aが宿題を始めなかった時のエピソードを語った。18時を過ぎても宿題を始めないAに対して、19時頃にMが怒鳴るように「もうこのまま出さない!」と言ったところ、Aは「宿題をやり遂げたいよー」と言って泣いたことを報告した。セッションの中で、Mは「(自分の)宿題をやらせたいという気持ちがAに伝わり、Aの“自分でやり遂げたい”気持ちが“やらされる”に変わっているのではないかと語った。また、終了時の振り返りでは、母親は(子どもにとって)絶対の安全であり、母親自身が気持ちをコントロールができる必要があると感じたことを報告した。

セッション4:物づくりが好きなこともあり、Aは前半の『紙飛行機オリンピック』には最初から参加した。他の児童らの飛行機を見て、輪ゴムで飛ばすというアイデアを自分の紙飛行機に取り入れていた。後半の『4人で箱庭を作ろう!②』では、活動の目的を伝えている時から箱庭に視線が向かっていた。T2が「いよいよ箱庭だね。ワクワクする?」と声をかけると、「そうだね」と微笑みながらうなずいた。箱庭の作成時には、他の児童が作っている場所に少しずつ自分の選んだミニチュアを置いていた。他の児童らが対立して怒鳴り声があがった時には、怒鳴った児童に対して、Aは「自動ドアは動くように作られているから大丈夫だよ」と声をかけていた。さらに、他の児童が「トンネルがほしいなあ」とつぶやくと、棚からトンネルを探して、その児童に渡していた。箱庭の作成時間が終わったことを告げたところ、Aは作成を続けたい気持ちを切り替えて、スタッフに完成したと伝えた。セッション終了時の振り返りでは、紙飛行機オリンピックについて、Aが「人のを真似しなかった」と呟いたため、T1が「どうして?」と声をかけたところ、「自分で工夫するのが楽しいんだ」と返答した。

Mは、Aが宿題を始めなかった時のエピソードを語った。学校から帰宅したAに対して、Mは宿題について繰り返し声をかけずに待つことにしたところ、Aは夕食後に宿題を開始し、9時半頃に終了したことを報告した。また、Aが学校で他の児童とトラブルを起こした時には、Mの問いかけに答えないAを夫に任せ、自分は相手方への電話対応を担当したことを報告した。

プログラムを通したAの変容

プログラムを通して、Aは活動に時間をかけずにスムーズに集団に加われるようになった。また、一人だけ箱庭をやろうとするのではなく、一緒に出かけるなど、グループにあわせて活動するようになった。そして、活動の中では、他の児童の場所に少しずつミニチュアを置いていくといったような相手を意識した行動や、他の児童を励ましたり手伝ったりといった行動を示すようになった。自分の

やりたいことを制止された時には、制止した相手を非難するのではなく、すぐに次のワークに切り替えたり、相手と交渉したりするようになった。さらに、黙って自分のやりたいものがある方へ向かっていく、用紙をぐしゃぐしゃにする、振り返り用紙に乱雑にバツをつける、などの行動が見られたが、他の児童の「～したかったの？」という問いかけにうなずいたり、トレーナーが質問をすることで回答するようになったりと、自分の考えや感情を言語で表現するようになった。

このようなAの行動の変化が学校でも見られるかを確認するため、Aの学級担任にインタビュー調査を行った。結果、学級での不適応行動が以前に比べて減少していることが確認された。具体的には、一斉指示が出されると学級担任と視線が合うようになり、それによって読んでいる本を閉じられるようになってきたことが報告された。また、友だちから注意された場面で手を出すことが減り、「こうなると困るんだよな～」「あ～イライラする！」といったように自身の気持ちを言葉にするようになったことも報告された。

プログラムを通したMの変容

プログラムを通して、MはAや自身に対する理解を深めた。具体的には、Aと衝突する時としなない時の差が分からないといったように、Aのことを十分に理解できていない自分に気づいた。また、Aに対する不満の中に、夫に対する不満も含まれている可能性や、自分の関わり方によってAの学習に対する動機づけが損なわれている可能性にも気づいた。さらに、「母親は完璧でなくてもよい」が「子どもにとって絶対の安全」を与える存在であるというように自身の持つ母親のイメージを変容した。行動面では、Aが言うことをきかない場合の対応が変化した。なだめたり脅したりすることによってAを動かそうとするのではなく、Aが動くのを待つようになった。どうしてもAが動かない場合には対応を夫に任せるといったように、夫と協力してAに対応するようになった。

考 察

Aの変容を促した要因

各セッションにおけるAの行動を比較したところ、Aがスムーズに集団に加わるようになったことが明らかになった。また、集団での活動時には、他の児童を励ましたり手伝ったりする様子が見られるようになった。これらは、Aが関係参加行動や関係向上行動を学習したことや、それらを適切に使えるようになったことを示している。さらに、プログラム後半のセッションや学級担任へのインタビュー調査からは、Aの感情を言語化する力の高まりや学級における適応的な行動の増加が示唆される。したがって、本研究で実施したプログラムは、Aの適応状況を高めることに一定の効果があつたといえる。Aの変容を促した要因として、以下の3点が考えられる。

第1は、グループからの受容体験による安心感の獲得である。アタッチメント理論では、探索活動が生じるには不安や恐れが解消され、安全や安心感が回復されることが必要である（初塚，2010）。第2回のセッションにおいて、Aは活動が行われる教室を何度も出入りしたり、カーテン越しに活動

を眺めたりしていた。また、第3回のセッションでは、当初トレーナーと一緒に行動していた。これらの行動から、Aが他の児童らに対して不安や緊張を感じていたことが推測される。Aの活動への参加は、Aの質問に答える、地図への書き込みをほめる、Aの箱庭をやりたいという気持ちを受け止める、といった行動を他の児童がした後のことである。つまり、他の児童らから受容されたことで、その場所を安心かつ安全な場所と認識するとともに、他の児童らに肯定的な感情を持つようになった結果、関係参加行動や関係向上行動が増加したと考えられる。

第2は、欲求や感情の明確化と表現スキルの獲得である。プログラム実施前のAは、同級生から注意されると「う～」とうなったり手を挙げたりしており、自分の体験している感情を言語化していなかった。プログラムを通して、自分の感情や考えの内省と言語化を求められ、感情を明確化するような介入を繰り返したことによって、次第に自分の感情や考えを言語化できるようになっていったと考えられる。加えて、自分の考えや感情を適切に表現するための社会的スキルを学習し、それを用いて実践的に交流していく経験によって、自分と他者の感情や考えに折り合いをつけられるようになったと考えられる。

第3は、信頼できる大人の存在とMの変化である。本研究では、プログラム終了後の学校生活においてもAの適応的な行動が増加していることが示唆されているが、Aの所属する学級にはプログラムに参加した児童らは在籍していない。それにも関わらずAの適応状況が高まった要因として、子どもグループのトレーナーの1人がAの学校の職員であったことが挙げられる。所属する学校の職員がプログラムの内容を理解しており、Aにとって「家族以外の信頼できる大人」（藤生、2014）のような役割を果たし、学校生活でもAのトラブル場面に介入して支援を行った結果、プログラムで学習したスキルが定着し、外在的な問題行動が抑制されたと考えられる。また、Mの変化によって、AとMの関係が改善したこともAの適応状況を高めた要因と考えられる。Mが不適切な養育態度や養育スキルでAに関わると、Aは警戒心や緊張感をもってMに対応することになる。この場合、AはMに意識を向けなければならなくなり、自分の感情や考えを内省することができない。結果、自分の感情や考えを言語化する機会が失われ、外在的な問題行動が生じやすい状態になっていたと考えられる。プログラムを通してMが適切な養育態度や養育スキルでAに関わるようになったことで、Aに内省する心理的な余裕が生まれ、学校生活においても考えや感情を言語化する機会が増加したと考えられる。

Mの変容を促した要因

各セッションにおけるMの発言や報告を比較したところ、AやM自身に対する理解が深まったこと、Aが指示に従わない時の対応が変化したことが示唆された。こうした変容を促した要因として、以下の3点が考えられる。

第1は、母親像の認知的再構成である。プログラム実施前のMは、なだめたり脅したりすることでAに言うことをきかせようとするが多かった。つまり、Mは「積極的拒否傾向」（戸ヶ崎ら、

1997)の親であったと考えられる。一方、Mは「しつこく聞く」といった過干渉的な行動も示している。これらの異なった行動傾向を示すという点では、Mは「言動がきわめて自己中心的な親」(堀内, 1991)の傾向を備えていたとも考えられる。こうした傾向の背景として、完璧主義的な母親像をMが持っていたことが挙げられる。Aに対して「父親の言うことは聞くのに、なぜ自分の言うことは聞かないのか」と感じ、「ママだと思ってなめんな」とAを怒鳴ったというエピソードや、「母親は完璧でなくてもよい」「子どもにとって絶対の安全」と考えるようになったというエピソードからは、Mが「母親は子どもに言うことを聞かせられる存在」と完璧主義的に考え、それができない自分は「Aからバカにされている」と感じて被害感を強めていたことがうかがわれる。プログラムを通してMの持っている母親像が、完璧主義的なものから「子どもが絶対的に安心できる存在」へと修正されたことが、Aへの対応の変化につながったと考えられる。

第2は、子ども理解の深まりである。プログラム開始時のMは、Aが自分の言うことをきかない理由が分からず、Aとの関係が上手くいく時と上手く行かない時の違いも理解していない「子ども理解が表面的で一方向的である親」(堀内, 1991)であったと考えられる。しかし、その後のセッションを通して、Aの情動面の特徴や意欲の低下に気づくに至っている。Aの行動の背景にある考えや感情を理解できるようになるとともに、それらにM自身の行動が与えている影響にも気づいたことによって、Aへのコントロール感が高まり、より適応的な対応が可能になったと考えられる。

第3は、養育スキルの獲得である。プログラム開始時のMは、なだめる、おどす、しつこく聞くといった行動でAに対応していた。これらの行動は愛着行動という発信や接近であるが、その程度が過剰であったと考えられる。結果、Aは防衛的になり、無視や反抗などの行動でMに対応するようになったのであろう。プログラムを通して、「話を聴く」「気持ちを受け止める」「対立解消」といったスキルを学んだ結果、Aに対する発信や接近の程度が修正され、「待つ」や「受け止める」といった行動が見られるようになった。結果、Aも適応的な行動でA子に対応するようになり、Mの行動は一層強化されたと考えられる。

本研究の限界

本研究では、全4回のセッションからなるプログラムを実施した結果、分析対象の児童には情動の言語化や向社会的行動の増加といった変化が確認された。また、その保護者には、子ども理解が深まり、適切な養育スキルが獲得されたことが確認された。したがって、親の影響が大きい小学生の場合、親子同時に介入することで、より短期間で子どもの学級適応が向上することが示唆される。しかし、本研究で扱ったのはわずか1組の親子であり、本研究の結果を一般化することはできない。また、Aの学校における変化がSSTの効果によるものか、保護者への介入によるものかについても本研究からは明らかにできていない。プログラムのトレーナーに児童の学校職員が加わるという環境要因ともあわせた詳細な検討が必要である。今後も事例を蓄積し、セッション数や内容といったプログラムの構成、担任やスクールカウンセラーを初めとした学校関係者の有無による効果の変化などについて検

討することが望まれる。

謝辞

本研究にご協力いただきました、プログラム参加者の皆様、参加者の在籍校の先生方、プログラムの実施にご協力いただいた先生や大学院生の皆様に心から感謝申し上げます。また、査読いただいた先生には貴重なご意見を頂きました。感謝申し上げます。

引用文献

- 青木多寿子・竹嶋飛鳥・戸田真弓・谷口弘一（2007）. 両親の養育態度、生活体験が小学生の社会的スキル、生活充実感に及ぼす影響 広島大学大学院教育学研究科紀要, 56, 21-28.
- Dozois & Dobson (2004). The prevention of anxiety and depression: Theory, research and practice. Washington, DC: American Psychological Association
- 江村理奈・岡安孝弘（2003）. 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 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検討 教育心理学研究, 99, 371-381.
- 藤生英行（2014）. 内在化・外在化問題行動の保護要因を明らかにする つくばの心理学, 38-39.
- 初塚眞喜子（2010）. アタッチメント（愛着）理論から考える保育所保育のあり方, 相愛大学人間発達学研究, 3, 1-16.
- 堀内 聡（1991）. 学校不適応の家庭要因 児童心理, 45, 1318-1324.
- Levy, T. M. & Orlans, M (1998). Attachment, Trauma, and Healing: Understanding and Treating Attachment Disorder in Children, Families and Adults. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. (T. M. レヴィー・M. オーランズ 藤岡孝志・ATH研究会（訳）（2005）. 愛着障害と修復的愛着療法—児童虐待への対応—, ミネルヴァ書房)
- McMahon, R. J. & Frick, P. J. (2005). Evidence-Based Assessment of Conduct Problems in Children and Adolescents. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34, 477-505.
- 文部科学省児童生徒課（2015）. 「平成 26 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の結果について 教育委員会月報, 67 (9), 18-37.
- 岡田智・後藤大士・上野一彦（2005）. ゲームを取り入れたソーシャルスキルの指導に関する事例研究—LD, ADHD, アスペルガー症候群の3事例の比較検討を通して— 教育心理学研究, 53, 565-578.
- 奥村弥生（2008）. 情動への評価と情動認識困難・言語化困難との関連 教育心理学研究, 56, 403-413.
- 下村麦・小林正幸（2015）. 小学生へのSSEを含めた複合的心理教育プログラムの効果に関する研究—学級全体と個別児童の変化に注目して— カウンセリング研究, 48, 42-51.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二（1997）. 母親の養育態度が社会的スキルと学校適応におよぼす影響—積極的拒否型の養育態度の観点から— 教育心理学研究, 45, 173-182.
- 東京都教育庁（2013）. 小1問題・中1ギャップの予防・解決のための「教員加配に関わる効果検証」に関する調査 最終報告書 東京都教育委員会