

## 1. 序論

### 1.1 ソーシャルスキルとは

ソーシャルスキルの定義を考えるには、より広義の概念の枠組みにおける位置づけから考える必要がある。Gresham (1986) や Cavell (1990) はソーシャルスキルをより高次の概念であるソーシャルコンピテンスの一構成要素としている。そして、このソーシャルコンピテンスは、認知的コンピテンスと身体的コンピテンスと並んでより高次のコンピテンスの一構成要素と考えられる (Harter, 1982)。

表 1.1 と表 1.2 にそれぞれ Gresham (1986) と Cavell & Kelly (1992) によって提唱された、ソーシャルスキルの概念の構成と定義を示した。

表 1.1 Gresham (1986)によるソーシャルスキルの概念の構成

<b>社会的 適性</b> social competence	<b>適応的な行動</b> adaptive behavior	身体的発達, 言語発達, 学業的な能力
	<b>ソーシャルスキル</b> social skill	対人行動 (権威の受容, 会話スキル, 協力的行動, 遊びなど)
		自己に関する行動 (感情の表現, 倫理的行動, 自己に対するポジティブな態度など)
		課題に関する行動 (注意を払う, 課題の達成, 自立した行いなど)

表 1.2 Cavell & Kelly (1992)によるソーシャルスキルの概念の構成

<b>社会的適性</b> social competence (a)友人による受容などの社会的機能の「結果」(b)社会的機能を構成するスキル(他者の視点から考えられる, など)(c)社会的機能そのもの, として変数化されてきた	<b>社会的適応</b> social adjustment	社会的に求められる, 年齢相応の目標の達成度
	<b>社会的パフォーマンス</b> social performance	ある社会的課題において十分機能しているか否か
	<b>ソーシャルスキル</b> social skill	状況に特化したパフォーマンスを生み出す, 目に見える行動と社会的な認知プロセス

以上の二つの表から、ソーシャルスキルは、社会的適応に役立つものであると察することができる。次の表 1.3 にはさまざまな研究者によるさまざまなソーシャルスキルの定義をまとめた。

表 1.3 さまざまな研究者によるソーシャルスキルの定義

Riggio (1986)	基本的な、情報の発信と受信がソーシャルスキルの鍵である。認知的能力（対人的問題解決スキルなど）は付加的なもの。
Foster, Inderbitzen, & Nangle (1993)	ある特定の場面で、短期・長期的に、その子どもと周りの人間にとってポジティブな結果をもたらすと同時にネガティブな結果を最小にする行動
Darden & Ginter (1996)	「ソーシャルスキルのある人」 = ある特定のスキルを持っていて、それらのスキルをどこでいつ使うかを知っている人
Segrin (1998)	他者と、適切な方法で効果的に接することを可能にするスキルや能力
相川 (2005)	対人関係の目標を達成するために、言語的・非言語的な対人行動を適切かつ効果的に実行する能力

表を見てもわかる通り、ソーシャルスキルにはさまざまな定義があり、研究者の間で合意した定義はない。この現象を、相川（2000）は、3つの理由を挙げて説明している。第一に、ソーシャルスキルが包括的な概念であり、複雑で豊富な内容をもつことが理由であると考えられる。第二に、異なる分野（例えば、教育学、医学、心理学）の研究者が異なる目的やコンテキストの中で研究を進めてきたことが挙げられている。そして第三には、ソーシャルスキルが他者との相互作用にかかわるために、どのような場面を設定するか（例：初対面、対人葛藤を解決する場面）によっても定義が変わってくることを指摘している。

このように、定義が研究者や研究内容・目的により一致しないソーシャルスキルであるが、相川（2000）が堀毛（1990）やMerrell & Gimpel (1998)の研究を参考に分類したように、既存の定義は大きく分けると、①行動的側面を強調した定義、②能力的側面を強調した定義、③その他の定義、に分けることができる。①は、具体的行動をソーシャルスキルであるにとらえているのに対し、②は、それらの行動を生み出している能力をソーシャルスキルとしている。③にはソーシャルスキルを「過程」と捉えている定義も含まれている。例えば、相川（2000）によって紹介されているTrower (1982)の定義は、social skill（複数形と区別して）を「目標に向けてスキル行動を作り出していく過程」と定義している。また、相川（2000）においては紹介されていないが、菊池と堀毛（1994；2007）が提唱しているソーシャル（社会的）スキルモデルも相手からのフィードバックをもとに行動を変化させていく「過程」を用いた定義である。

ソーシャルスキルを「行動」と捉えることによって生じる概念の特徴もある。例えば、

ソーシャルスキルは持っているだけでなく適切な場面で適切に行使されなくてはならない (Darden & Ginter, 1998 を参照), というのがその一つである。また, ソーシャルスキルは学習されるものであるとの見方も多くの研究者で共通している(例えば Bierman & Montminy, 1993; Riggio, 1986)。この考えを基に, 近年国内でも導入されているソーシャルスキルトレーニングが成り立っていると考えられる。庄司 (1991) は, 先行研究における定義をまとめ, ソーシャル (社会的) スキルの概念には, 1) 学習される, 2) 対人関係の中で展開される, 3) 個人の目標達成に有効である, 4) 社会的に受容され価値あるものである, という捉え方が含まれなければならないと述べている。

以上の先行研究における見解と本研究の目的を踏まえて, 本研究ではソーシャルスキルを, 次のように定義する。

本研究におけるソーシャルスキルの定義:

**「個性をおろそかにすることなく, 教師や友人と良好な関係を保ちながら学校生活への適応に役立つ行動」**

本研究では児童・生徒を研究の対象とし, この定義から明らかであるように学校生活に焦点をあてた。

## 1.2 ソーシャルスキル研究の流れと思春期についての測定に関する問題点

### 1.2.1 研究の流れ

Hansen (1993)によると, 1970年代から行動主義の心理学者たちはソーシャルスキルのアセスメントを精力的に行ってきた。1980年代になると, この分野における研究や論文が急増した (庄司, 1991)。しかし, 研究の対象は子どもよりも成人であることが多かった (Inderbitzen & Foster, 1992)。そしてソーシャルスキルの研究は, 社会的適応に問題をもつ人に対する治療と訓練から発達した (庄司, 1994)。庄司 (1994) はまた, 社会的スキルが学業成績と関連することや, 将来の精神的適応とも関連することが研究からわかり, 社会的スキルに欠ける子どもに対する教育の必要性が認識されるようになったことも指摘している。

### 1.2.2 思春期におけるソーシャルスキルの測定に関する問題点

思春期 (adolescence) は, 特にソーシャルスキルの測定が難しいと考えられている。Bierman & Montminy (1993)はこの理由を, 調べるべき領域が多く, 一つの領域だけでは十分なスキルの測定ができないため, と説明している。また, 相川 (2005) は思春期になると自意識が強くなるため, ソーシャルスキルの測定が難しくなるのではないかと分析している。測定方法に関して言えば, 本来は成人やより年少者を対象としている測定法を思春期の被験者に応用する例もあるが, Inderbitzen & Foster (1992) は, このような応用

では思春期のソーシャルスキルを十分に測ることはできないと述べている。

### 1.2.3 ソーシャルスキルの測定法

ソーシャルスキルの測定にはいくつかの方法がある。行動観察、ロールプレイ、友人による評定、親や教師による評定、自己評定がその例であるが、それぞれの方法には長所・短所がある。Bierman & Montminy (1993)によると、年齢が上がるにつれ、子どもが友人とより多くの時間を過ごすようになることと、友人関係が複雑化することから、行動観察と教師による評定は、妥当性が下がっていく。反対に、友人による評定はその妥当性が高くなる。しかし、Cavell & Kelly (1992)も指摘しているように、友人による評定は時間がかかり、負担も大きい。また、最近のわが国ではソシオメトリックを使った友人による評定は倫理上の問題から実施が難しくなっている。ロールプレイや行動観察も、時間がかかり、標準化するのが難しい。これらの点を考慮すると、思春期におけるソーシャルスキルの測定には自己評定が他の測定法よりもより実際的であると思われる。しかしながら、ソーシャルスキルの自己評定は成人に比べると、思春期にはそれほど多く使われておらず、(Foster et. al, 1993)さらなる研究が必要とされる。

### 1.3 本研究の目的と研究の概要

本研究では児童や生徒のソーシャルスキルを測定する尺度（児童生徒用ソーシャルスキル尺度；Social Skills Inventory for Middle School Students: SSI-M）の作成を目的とした。その際に、

- (1) 臨床的介入が必要なスキルの欠陥を見つけるのではなく、標準的な集団を対象とした
- (2) 文化的に日本の児童・生徒に適切な
- (3) 発達段階から見て適切な
- (4) 学校生活に必要とされるスキルを包括するような

尺度を開発することを目的とした。

(1)の目的は、OECD（経済協力開発機構）が将来 PISA（生徒の学習到達度調査）においてソーシャルスキルを測定する領域として考慮していることに由来する（シュライヒャー, 2003）。PISA は国際的な比較をすることになるが、ソーシャルスキルは文化的コンテクストに左右されるため、まずは自国の文化において一般的な児童・生徒がどのようなスキルをどの程度もっているのかを測ることが重要であると思われる。

それは、(2)の目的にもつながる。欧米（主に米国）で開発されたソーシャルスキルの尺度を日本語に訳して日本人に利用する例も今までにはあったが（例えば、Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: MESSY; Matson et al., 1982 は荒川・藤生, 1999 によって訳されている）、西洋と日本とでは無視できない文化差があることは否定できない。従って、日本の学校生活を尺度に反映させることを本研究では心がけた。

(3) の発達段階の観点から見て児童・生徒に適切な尺度を作成するという目的は、この思春期という時期が先述したように、発達段階においても特別な時期であると考えられることから生まれた。この目的を達成するために、項目作成の段階で、小学6年生と中学2年生にインタビューをし、尺度が学校生活を反映しているかどうか確認した。

最後に(4)の目的にあるように、測定するスキルの範囲をしぼるためにSSI-Mは学校生活に関するソーシャルスキルに焦点を当て、学校生活を包括するような尺度となるようにした。そのため、挨拶などの基本的なスキルから、友人との関係を維持するという複雑なスキルまで(スキルのレベルについては庄司(1991)を参照)幅広いスキルが含まれることとなった。