

社会的相互作用技能訓練の研究に関する基礎的考察

杉江 修治 石田 裕久¹⁾

はじめに

本報告は、児童の社会的相互作用技能の伸長を図る訓練方法の開発のための基礎的な位置づけを持つ研究である。われわれはこの問題を検討するにあたって、まず教師による、学級場面での社会的相互作用技能の訓練の様相の観察からはじめた。本研究では、学級場面、とくに教科指導中に教師によっておこなわれる、児童の社会的相互作用技能の訓練内容の事例的な分析による資料の収集と問題点の明確化、及びそれに先立つ方法的な問題の吟味、さらに、先行諸研究に基づく理論的枠組みの検討という3点を中心に考察する。

われわれは言語を手段とした社会的相互作用にとくに関心を絞った。この言語的な社会的相互作用技能の伸長の問題は、児童の社会的な適応に関しても、また授業内容の習得においても、重要な側面を形造っている。それゆえ、この訓練の問題は十分な関心と労力が払われてしかるべきものと考えられるのである。

1. 相互作用技能訓練に関するこれまでの資料

幼児・児童の相互作用技能の発達に関する実証的データは比較的多い。杉江（1973）での紹介以降にも、記述的研究や、Flavell（1968）に基づいた実験的研究が積み重ねられてきている（大嶋；1974，上野；1976，梅津；1974，横山他；1976）。しかし、この側面の訓練を扱った研究は非常に少ない。われわれはわずかに Fry による2論文（1966，1969）を見出したに留まっている。

Fry の2研究では、図形の伝達ないしはそれと類似の課題を用いた。被験者は、予め録音した自らの伝達内容に拠って聞き手が行動するのを観察し、自分の伝達技術の適切性のフィードバックをうける。つづいて聞き手と伝達内容についての討論をする。さらに話し手、聞き手としての役割交替をするといった一連の訓練手続きを用いた。ここでは訓練の効果は主に伝達内容の効率化とい

う側面で示されたが、他事態への転移は不十分であった。

一方、経験的な資料ではあるが、われわれは集団問題解決の実験を行う折には、バズグループのような小集団組織をしばしば導入している学級の生徒を対象とするか、それ以外の学級の生徒を対象にするかを統制の条件として問題にする。小集団組織を導入した学級の生徒は、小集団という事態に慣れているだけでなく、相互作用の技能もすぐれていると感じられる場合が多いのである。このことは、学級内での経験の差異によって児童の社会的相互作用技能に差が生じていること、いいかえれば相互作用技能は訓練によって伸ばしうることを示唆している。

この領域の科学的研究は非常に少ない。それは問題の複雑さ、困難さを物語っているようにも思われる。しかし先にも述べたように必要な研究である。われわれは、このような問題の性質上、非常に厳密な操作的限定をもとに科学性を保っている研究であるよりは、現実に関与する形の成果が示されることが望まれるのではないかと考えている。

さて、以下の論の展開に先立ち、訓練による到達目標を何に置いているのかは明らかにしておかなくてはならない。われわれは今後の研究を通じて、事態、役割、伝達内容に応じた的確な情報交換を営むことのできる相互作用技能の育成を図ろうと考える。この的確さ、正確さという条件がまず満たされてこそ、個々人の豊かな表現力を伴った伝達、感受性に豊んだ受容も可能となるであろう。

2. 実践的意義を含むことに因る諸問題

児童は、家族と、遊び友達と、絶えず社会的な相互作用を営んでいる。生活全体が相互作用技能の訓練の場となっているのである。ただ、事態、役割、伝達内容に照らして、的確な相互作用を営む場としては学級場面が他にすぐれて重要と思われる。それゆえわれわれは、出発点を学級の観察に置いたばかりでなく、最終的な訓練の手続きも学級という事態に適合した形で作り出すことを目的とした、極めて実践的な意図を持つ研究を進めてゆこうとしているのである。

1) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(前期課程) 教育心理学専攻

訓練者としての教師の役割は大きい。教師はこれまであまりにもしばしば「知識の供給者」としてのみ概念化されてきている (Biddle & Adams ; 1967)。相互作用訓練者として捉える試みは、実証的研究の中ではほとんど行われてきていない。

学級は、複雑かつ不安定な特性を持つ研究対象である。このような事態に適合し、成果をあげるための研究の方向として基礎的研究の積み重ねは適切であろうか。Ausbel & Robinson (1969) は、基礎的、実験室的研究成果を教室事態に外挿するという観点 (the extrapolation viewpoint)、および翻訳して教室事態に合った仮説をつくり出すという見解 (the translation view) は、そこで払う努力に比して効率が悪く、さらには誤った予想、応用を導く危険性を持っていると述べている。これらの接近に比べ、彼らのいう第一原理の見解 (the first principles view)、即ち学校で現実に見ることのできる教育事象に焦点を置いた研究がすぐれると考えられている。確かに、学級内での相互作用に視点を限っても、そこには多様な変数が含まれている。Mialaret (1974) によるならば、生徒の年齢、学科目、教育方法と教育技術、教育目的、の4次元を持つ。この各次元も実験にのせる場合には、さらに下位の次元を持つことになる。主要な変数1つ1つの吟味の労力の膨大さもさることながら、さらにそれを統合し、応用する段を予想すると、果して扱う側面に偏りがなく、本当に有効な成果を期待できるかどうかは、はなはだ疑問に感じられるのである。

また、吉田 (1975) がロレンツ^{*}を引用して論じているごとく、従来のアメリカ流の理論形成においては人間行動を単一の原理で説明しようとする傾向がある。われわれは、このような接近では、時として研究の関心が理論に適合する事態の周囲に限り集中し、実験室的研究の持つ要素性とあいまって、学級場面のような全体性が問題とされる対象についてはそれを十分扱いきれないのではないかと考える。

われわれは、まず複雑な要因を多く含んだ現実の学級場面に研究の出発点を置いた。そしてこの学級場面での社会的相互作用技能訓練のための能率の良いプログラムを提出することを最終の目的としている。勿論、それが適用される事態が変移性に豊むものであるだけに、それぞれにふさわしいプログラムを作るための一般的諸原理を求めることもわれわれの課題である。ただ、ここでは単一の美事な理論化を目指す必要はないと考えられる。適用に役立ち、訓練の結果として児童の側に、他の方法

に拠るのに比しての相対的改善が見出されれば、この研究の役割の大きな部分は果されたと考えるのである。

われわれの研究ストラテジーも以上の議論に應えるものでなくてはならない。即ち、基本的にはアクションリサーチに近い形のもので、そして相互作用技能訓練のうえで重要であると見られる訓練手続きの影響をより明らかにするために、統制を十分に加えた実験的研究による吟味を加えその重要性を検討し、その上で再度実際に適用するというサイクルをとることになる。丁度塩田他が一連のアクションリサーチ的研究 (1974 a , 1974 b , 1974 c , 1975) のくり返しによる資料の集積をし—そこでは、たとえ傾向のレベルでも、くり返し仮説を支持する方向の結果が得られるならば、それをもって有効性への示唆が強められたと考えてゆく—、さらにあわせて、実験室的研究 (1976 a , b , c) を行い、複雑な要因の関与する事態と、統制の厳しい事態双方で、主要と考えるとりあげた変数の効果が認められるか否かをつき合わせるという手続きをとったが、これは実践的意図を持った研究においてはすぐれた一方法と思われる。学級のように複雑な要因のからみ合っている事態では、訓練技法としてとりあげた変数の変化が他の諸条件も付随的に変化させてしまう場合が多いことも心得るべきであろう。いかえれば、或る条件を変化させることによって変化した事態全体が効果を持つ要因なのである。そこで他の条件の付随的な変化の方向、量についても関心を払う必要がある。そして一方では、有効性の高い事態変化を最も引き出し易い主要変数を見出すことが必要なのである。

さて、本研究の最終的な目的は教師の指導技術に資する成果を得る所にある。最近の「児童心理」、『授業研究』等の教育雑誌の特集にこの指導技術に関するテーマが頻繁にとりあげられているという現象からもうかがえるように、これは関心の高い問題である。社会的相互作用の側面に限らず、教育目標の効果的達成のためには技術の開発は必須の条件である。しかしこの問題を実証的に探求してゆこうとするとき、効果を効率のみに絞るといった技術主義に陥ることなく、付随的に生ずる他の効果の側面も、教育的視点に基づき配慮してゆかねばならないであろう。

3. 授業過程における社会的相互作用技能訓練の観察結果と考察 — 事例的検討 —

われわれは、2つの関心を持って実際の授業過程の観察を行った。その1つは、授業の中では、どのような内容の、どれ程の量の社会的相互作用技能訓練がなされているのかを知り、学級でのこの訓練の様相にみられる問題を明らかにすることであり、さらに1つは、その訓練

* ロレンツ, K. 1974 鏡の背面 思索社

の中味に、効率的なプログラム作成に示唆する資料としてどのようなものがあるかを知ることであった。

1つの順序として、われわれは小学校1年生の観察から出発した。ここでは、その1事例についての観察データを報告し、吟味を加える。この学年は、他の年長児とは区別される興味ある年齢段階にある。児童ははじめて学級という形式的な集団の中に入れられ、知識の習得が第一義的に期待される事態に入るのである。さらに、児童にとっての事態の変化という点だけでなく、児童の伝達技能の伸長の時点としても重要な年齢である。それは単に経験的な感想ばかりでなく、横断的に伝達技能を測った実験的研究に拠っても、6才児でのこの側面の著しい進歩が指摘されているのである(波多野他;1960)。

ここでの観察データの記述は、

①教師は生徒にとって社会的相互作用技能の訓練効果を持ちうるどのような働きかけをしているか。

②生徒の社会的な発言に対して、教師、他生徒はそれぞれどのように評価をしているかの2側面について行った。

これまでの我国の授業過程の観察的研究のうち、教育学の研究者によるものは、教授内容の習得に第一の関心を置いているものが多い。また教育心理学者による研究では、教授パターンの記述(比較研究の形をとったものも含めて)に終わっているものが多い。一方、Medley & Mitzel(1963)は欧米にみられる多くの先行研究では、教室の内部で観察できるほんのわずかな部分にしか焦点をあてていないことを指摘している。これらの研究では、用いた分析システムでの各カテゴリーが、特定の成果とどのような機能的関連性を持つかという点への関心は比較的薄いように思われる。勿論、問題を社会的相互作用技能に絞った観察研究はほとんどなされてきていないようである。

a. 資料収集の経緯と手続き

ここで示す資料は滋賀県五箇荘小学校での1年生4クラスを1976年5月から月1~2回程度、観察した中から、特定の1クラスの授業を2時限選び出し、分析したものである。2つの時限の間には2.5か月の期間がある。教育現場での実践経験を持たないわれわれが、間接的にはあれその経験を増すというのが、この長期にわたる観察の目的の1つであった。また、VTR等を持ち込んでの観察が授業過程に及ぼす影響を除き、できる限り通常の授業に近い形のもの観察できるようにするというのもう1つの目的であった。実際、ここに報告する授業は、通常、研究授業として十分な準備の後公開されるようなものではなく、普通の授業に非常に近いものである。

対象は、低学年指導の豊かな経験を持つ女性教師の担任するクラス、35名の生徒。

教科は、第1回観察が算数。図形の構成問題。授業時間45分。第2回が国語。民話の鑑賞。48分。

観察期日は、第1回が1976.10.1。第2回が12.17である。なお、この期間中にも10月下旬、11月下旬に各1回の観察をしている。

記録用具はVTR。カメラは教室後方から1台。黒板も含めてほぼ全景を収める。筆者2名がVTR操作ならびに補助的観察資料をとる。

b. 用いた分析用カテゴリー

資料の分析はカテゴリーシステムを用いた。授業過程分析のためのカテゴリーは、Rosenshine & Furst(1973)に数多く紹介されている。また、Emmer & Peck(1973)は、代表的カテゴリーシステム5種類をつき合わせ、システム間の学級内行動の諸次元の関連を検討しその結果11の次元を見出している。カテゴリーシステムは斯様に紹介され、また統一的なシステム提出の方向もみられるが、今回のように、関心を特に社会的相互作用技能訓練に絞った場合は、やはりその目的に応じたものを作成する方が適切であると考えられる。

われわれは、授業過程での教師、生徒の言語的な社会的相互作用を逐語録し、VTRによる事態の再生と対照させつつ、教師、生徒それぞれについてのカテゴリーシステムを独自に作成した。各カテゴリー項目は、これまでの研究では「教授技術的概念」(Biddle & Adams)に着眼したものが非常に多かった。これらは背後にある機能に着目することが非常に少ないことは先にも述べた通りである。

われわれは、カテゴリーシステム作成にあたって、社会的相互作用技能訓練の観点から、それへの機能的側面に配慮を加えた。ただ、完全に、教師、生徒の総ての行動を機能に分解して分類するというシステムではない。それは、カテゴライズに際しての技術的困難さに加えて、純粋に分析の単位を機能のレベルに降してしまうと、今度はそれを実際の場面でどう実現させ、実施するかという所で非常に困難が予想されたためである。それ故、教授技術としての意味は失わないレベルでの分析システムを作成することが適切と考えたのである。

分析の単位は、各カテゴリーの基準とした教授技術の数である。それ故、1つづきの発言でも、それが次々に別の教授技術を示してゆく場合は幾つかのカテゴリーに頻度が増えられてゆく。従ってしばしば単位として用いられる発言回数よりは高い数値を示すことになる。

c. 授業過程の結果と考察

1. 教師の発言内容の分類

表1は、1時限分の授業過程の中での教師の発言を、内容別に頻度をもって示したものである。分類の一致率は、それにあった筆者2名の間で90%を越え、十分高いものであった。以下に各カテゴリーについての解説を加えながら、結果を検討してゆく。

(1)解説：教授内容の理解のために行われる説明である。2時限ともに10回を越す頻度が見られる。教師発言は、この解説に限らず総て生徒にとっては適切な発言のモデルとして示されるべきものである。特に解説は、聞き手に伝達内容を理解させるという配慮を要するものであるが故に、この機能をより多く負っていると思われる。教師の発言の質についての吟味はここでは行っていないが、今後検討すべき重要な問題と考えられる。

(2)発問：生徒への具体的な問題提示を行ったものである。2時限共に頻度は高い結果を示した。特に集団への発問が多い。これは生徒に学級内相互作用への注目を促

すと同時に、学級集団への発表者という役割を果させるための予備的機能を持っている。

(3)確認：教授内容の理解の程度を生徒に問うものである（「分った?」、「これでいい?」等）。表にみられるように、いずれも高い頻度を示している。教師のこの活動は確認による教師へのフィードバックの機能以外に、付随的に、生徒に教室内での相互作用への注目を喚起し、持続させる機能を持つと思われる。

(4)指名、発言要求：指名等の手続きによって、学級全体への意見発表を求めたものと、発言を躊躇している者、中断している者に発言を促すものがある。両時限共に限られた時間内に相当の頻度を見出すことができる。学級全体への発表者という役割を与え、援助するという教師の活動頻度は比較的高いことがうかがえた。

(5)応答：生徒の発言に対する中性的なうけ答えである。発言内容の再解釈、くり返しのようなものと、単なるあいつちとに別けた。両時限中特に国語では頻度は非常に高い。これは、生徒の発言への否定的な意味を持ってい

表1 教師の発言内容の分類

	教 科 対 象	算 数		国 語	
		対個人	対集団	対個人	対集団
(1) 解 説		0	13	0	16
(2) 発 問		12	21	17	67
(3) 確認を求める		3	43	20	103
(4) 指名、発言要求	{ 発表を求める { 発言を促す	18	2	38	7
		10	0	24	8
(5) 応 答	{ 内容的応答 { あいつち	10	12	36	15
		14	8	97	3
(6) 手順・進行の指示	{ 作業・運営面 { 教科の進め方	1	34	12	33
		1	15	0	5
(7) 問題のとり組み方の方向づけ		2	12	0	5
(8) 話し合い指示		1	7	0	0
(9) 授業への集中指示	{ 注 目 { 姿 勢	3	20	1	4
		0	1	1	0
(10) 机間巡視中の指示		63	0	2	1
(11) 支持・助長・承認	{ 対発言 { 対態度	10	2	1	3
		1	0	2	0
(12) 禁止・注意・不承認	{ 対発言 { 対態度	2	0	1	6
		4	3	9	7
合 計		155	193	261	283

ない。むしろ応答したことによって生徒に満足感を覚えさせる機能を持つように思われる。ただし内容的な応答はさらに、生徒発言の修正機能もあわせ持っていると思われる。

(6)手順・進行の指示：生徒の活動を方向づけるものである。表からも分るように、教師がこれを用いることは多い。これは授業参加の条件を整えるという意味で、相互作用技能訓練とは間接的な機能的関連性を持つと考えられる。

(7)問題のとり組み方の方向づけ：(6)とは別に、直接的に問題へのとり組みを指示したものである。算数では頻度は10を越えている。解決方法が分らず、事態から逸脱しそうな生徒を統制するという意味で、(6)と同様、相互作用技能訓練に対しては間接的な機能的関連性を持つと考えられる。

(8)話し合い指示：1年生では隣同士2人集団での話し合いが一般的である。教授内容によってこのセッションを導入した方が良い時とそうでない時がある。この観察資料では算数のみで試みられている。同年の者同士の個人的情報交換、分る生徒が分らない生徒に教えるといった役割が要求される点で、対教師相互作用とは違う側面の相互作用技能訓練機能を持つと考えられ、その意味では重要な活動である。

(9)授業への集中指示：生徒がざわめき出し、体を動かしはじめると、「目をこちらに向けて下さい(注目)」、「背を伸ばして(姿勢)」といった指示がなされる。これは「聞き手」としての態度形成に関係すると同時に、教師の働きかけの徹底にもつながる。ここでの資料では第1回の算数に多い。これは教科差か、2カ月半という期間差かは不明瞭である。

(10)机間巡視中の指示：VT Rでは机間巡視中の教師の指示内容までは分析できない。そこで果されているであろう多様な機能を同定することなくここにまとめる。観察資料では、算数は高い頻度を示すが国語は低い。これは教材の差によるものと考えられる。

(11)支持・助長・承認：話し手(対発言)、聞き手(対態度)に対して直接下されたポジティブな評価である。この評価を下された行動の、以後の生起率を高める機能を持つと考えられる。表にみられる頻度は低いものであった。

(12)禁止・注意・不承認：話し手(対発言)、聞き手(対態度)に対して直接下されたネガティブな評価である。この評価を与えられた行動の、以後の生起を抑える機能を持つと思われる。(11)と同様、頻度は高くない。

以上、各カテゴリーの順を追って検討した。教師の各活動を合計してみると、算数では348、国語では544と、45分程度の間実に多数にのぼることが明らかにされた。

このような生徒への働きかけは、それが毎時毎時これ程の頻度で重ねられることを考えると、まことに膨大な数に達することになる。

さらに、各カテゴリーの機能的水準での検討から、そこに相互作用技能訓練に関連する多様な下位機能を見出したのである。特にこの学級では各カテゴリー中、生徒の注目を促す機能が含まれているものの頻度が高い傾向がみられた。即ち、聞き手としての役割の側面に訓練の力点が置かれているように思われた。また、生徒の諸行動に対しては(11)、(12)のような直接的な評価でなく(5)のような、ゆるやかな評価手続きがとられることが多いと判断されたのである。

ー2. 生徒発言の内容と教師・他生徒による評価

ここでは、生徒発言の内容のカテゴリと、それらに対してなされた、教師または他生徒による評価の様相を問題とする。結果は表2に示す。各セルへの分類の一致率は、筆者2名の間で表1の結果と同様90%以上。次に表2に拠って、カテゴリの基準を示しつつ検討を加える。表中の評価の型4種のうち、(+)はその生徒発言に対してポジティブな評価が与えられたもの、(-)はネガティブな評価が与えられたものであることを示す。(±)は中立であるが何らかの応答がなされたものであり、(0)は何ら応答、評価が行われなかったことを示す。他生徒によるものは、(+), (-)について特に別けて()内に示した。

(1)(7)発言要求に応じた回答・意見：教師または他生徒からの要求に応じた回答・意見がここに入れられる。学級集団に自らの意見を発表する経験を積む機会でもある。表中の良・否は回答内容の「正・誤」ではなく、発言が事態に照らして適切であったか否かを基準としている。1年生ではあるけれども、この学級では(1)、(7)ともに生徒発言に「良」が多い。それに対する評価は圧倒的に(0)が多い。次いで(±)、(+)の順である。しかし逆方向の評価も若干みられる。これは事態に照らして適切な発表であっても、その内容がたまたま誤答であったために(-)の評価が下されたものである。相互作用技能訓練の見地からすれば、このような評価の非一貫性には改善すべき方策が必要と思われる。

(2)(8)確認的発言への応答：教師が求めた確認に対する応答である。教師の確認に適切に応ずるとこの行動の生起頻度は高い。教師、生徒共にこの種の活動には評価を与えない。

(3)自発的発言(個人)：特にその個人が発言を求められていないにもかかわらず発言をしたものである。教師の指導上の欠落点を指摘した場合等は「良」に別けられる。「否」に入れられた諸行動は問題を含むと考えられる。

表2 生徒発言の内容と教師，他生徒による評価の型

	教 科	評価の型	算 数					国 語					
			+	+	0	-	計	+	+	0	-	計	
個 人	(1) 発言要求に応じた 回答・意見	良	2 (9)	4	1	1 (1)	8 (10)	5 (14)	26	45	1 (1)	77 (15)	
		否	0	0	1	1	2	0	2	5	0	7	
	(2) 確認的発言への応答		0	0	3	0	3	0	0	27	0	27	
	(3) 自発的発言	質問	良	0	3	0	0	3	0	1	5	0	6
			否	0	1	0	0	1	0	0	3	1	4
		意見・応答	良	0	3	3	0	6	2	5	3	0	10
			否	0	14	20	0	34	0	1	5	3	9
	(4) 指名・発言機会の要求		2	0	0	0	2	5	0	0	7	12	
	(5) 他生徒を指名		—	—	2	—	2	—	—	20	—	20	
	(6) 冗 語		0	1	16	1	18	0	2	38	0	40	
集 団	(7) 発言要求に応じた 回答・意見	良	1	1	1	0	3	0	7	41	1	49	
		否	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	
	(8) 確認的発言への応答		0	1	34	0	35	0	0	37	0	37	
	(9) 自発的発言	良	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	
		否	0	7	11	0	18	0	1	2	2	5	
	(10) 話し合い		0	0	6	0	6	0	0	0	0	0	
	(11) 他生徒の発言への評価		—	—	16	—	16	—	—	15	—	15	
(12) 指名・発言機会の要求		5	0	5	1	11	36	0	10	13	59		
(13) 冗 語		1	6	36	3	46	0	1	9	0	10		

()内は生徒による評価

他生徒の発言に対して大声でいわずもがなのコメントを加えるような場合，ここに分類される。学級への自らの意見の伝達よりは，発言による自分自身の満足が第一義となっているように思われる。1年生という学年のためか，この種の発言は多いが，それに対して(-)が与えられることは少ない。

(9)自発的発言(集団)：これは(3)に別けられるべき内容の発言を学級の複数の生徒が同時に行った場合のものである。頻度については，(3)と同様の傾向をここにみることができる。この種の発言の持つ機能はやはり(3)に準じて考えられる。ただし発言者が複数であるだけに，教師による統御が難しいと思われる。

(10)話し合い：教師の指示によって行われる生徒隣同士の話合いの頻度である。教師発言の資料分析の所で述べたように，興味ある機能を持つと考えられる活動である。国語で，1時限中6回という頻度は通常のバズ学習

で行われているよりは多いように思われる。学年的な特性，教材，話し合いの深まり等を考慮しつつ効果を上げる条件を求めめるために今後検討すべき問題の多い所である。

(11)他生徒発言への評価：この学級では，他生徒の発表した内容に対して「ソーデス」，「チガイマス」と声をそろえて回答するという形式が作り出されている。この発言が本カテゴリーに入れられる。これは発言者への評価機能を持つと同時に，個々人の参加をも高める機能を持つと考えられる。ただし評価的側面では，発言内容の正・誤のみを基準とする場合が多い所に1つの問題が感じられる。

(4)(12)指名・発表機会の要求：主に挙手をして自らに発言機会を与えてくれるようにと「ハイ，ハイ」をくり返すものが多い。(9)，(10)と同様，自己の満足に一義的に方向づけられた活動である感が強いことをはじめとして，

問題の多い行動である。しかし教師がこのように大声をあげて指名を求める者をたしなめつつも、結局は指名することによりこの種の活動を助長するという場合が多く、教師の態度が一貫していないことが示された。

(5)指名：生徒が他生徒を指名するという特徴的な活動がみられた。これもしかして幾つかの問題を含むことは後にのべる。

(6)冗語：ムダ話、さげ声はすべてこの中に分類する。学級における社会的相互作用としては不適切なし阻害要因となるものである。しかし必ずしも一貫して(一)の評価は与えられていないという結果がみられた。

以上各カテゴリーについて検討してきたが、ここで、生徒発言の質と、それに与えられる評価の間に1つの問題点を見出すことができた。一方、この2つの授業中では、教師と生徒の間の評価のくい違いはほとんどみられなかった。

－3. この事例から得られた相互作用技能訓練への示唆

これらの授業の検討から、学級で行われている社会的相互作用技能訓練について大きく2つの問題点が示された。その1つは授業過程における教師の訓練関連機能の量が実に膨大なことである。これは見方を変えれば、訓練のための教師の働きかけの機会是十分考えられることになる。第2は生徒の発言の質に対する教師、他生徒による評価の一貫性の問題である。非組織的な形で通常行われている状態では、効率の悪い評価手続きがとられていたということがうかがえたのである。以上の2点は他の学級においても予想できる現象である。これら共通的な現象についてはさらに資料を加えてゆきたい。

なお、ここで扱った学級の担任教師特有の相互作用の形式がある。このような資料を集積することも具体的な訓練手続きを考えてゆくうえで貴重なものと思われる。以下これについて検討する。

まず、1年生という低学年ではあるけれども、生徒間の話し合いのセッションを持った点が1つの特徴である。これは、通常の授業でみられる教師－生徒間の相互作用ではなく、生徒－生徒間の相互作用が営まれることである。生徒にとっては多様な相互作用場面を経験することとなり、有益な活動になると予想される。1年生の段階から2人集団での話し合いは可能であるという実践的研究は幾つかみうけることができる(小宅小, 1974)。しかし、これにはそこに至るまでの適切な指導が前提となっている。

次に、生徒の発表に対して他生徒が声をそろえて「ソ－デス」、「チガイマス」といった評価的応答を行うように訓練されている。これは発表者としての生徒に対する

評価的機能を持つと同時に、聞き手の生徒にも他人の発言を聞く態度を形成させる可能性を持つことが予想される点で興味深い。

国語の授業では、生徒による指名が相当の頻度をもって行われた。指名者という役割を生徒が果たするという点では興味ある方法であるが、石田(1977)、豊田(1977)の指摘するごとく、指名相手が偏るおそれが一般にある。そういった意味で、むしろ問題点の多い方法と思われる。

さらに、この事例ばかりでなく、広くみられる授業風景として、生徒が指名を求めて、「ハイ、ハイ」と大声をあげることがある。大久保・小林(1977)、石田(1977)共に、この活動は他の生徒の思考の妨げになるという理由を主に掲げて、むしろ黙って挙手をさせるべきであるとのべている。本事例での教師も「ハイは要らないわ」という表現を用いてこの「ハイ、ハイ」の連呼を止めさせようとしている。

この教師は生徒に授業内容への注目を促すために「良い目を借して下さい」、「良い目でみようね」といった表現を用いている。先の「ハイは要らないわ」も含めて、生徒に対する指示にも多様な言い回しが考えられる。今後このような、非常に現実的なレベルでの資料の収集も必要なことと思われる。

－4. 相互作用技能訓練の分析に関連する残された問題点

本報告での事例は1名の教師が1学級を2教科について指導したものの観察であり、勿論十分なデータではない。多様な事態のもとでの授業の観察資料を積み重ねてゆく必要があろう。

また、この問題を今後検討してゆくにあたっては、常に生徒に及んだ訓練効果の側面にも吟味を拡げてゆく志向性を持つべきであろう。Rosenshine & Furst(1973)で提出されている、量的記述から相関研究へ、そして実験的研究へという研究のループは示唆的である。

また、今回は学級全体の相互作用の様態をとらえる視点で分析をしたが、学級内での諸過程に1人1人の生徒が等しくかかわっているという保障はないのである。被指名回数、授業への集中の持続等が個々の生徒で異なっているからである。それ故、今後の研究においては Cooper & Ingleby(1974)のような、1人1人をVTRで記録してゆくという手続きによる検討も必要となつてこよう。

さらに、授業の時間的経過にそって学級内の相互作用の様態をみてゆくことも、実際的な意味で有益な情報が得られると思われる。継時的な分析を可能にする分析手法の検討が必要である。

4. 学級での社会的相互作用技能訓練に関する理論的検討

ここでは2点にわたる考察を行う。その1つは、人間の行動変容に関する諸理論を、学級での相互作用技能訓練の場面にひきうつして検討するものである。さらに1つは、訓練を施すべき重要な側面を、先に記述した観察結果をはじめとする諸資料から引き出し、先行研究と照らしつつ検討するものである。

a. 生徒の行動変容惹起の3つの次元

ここでは春木(1975)による人間の行動変容における3つの次元——直接強化、代理強化、自己強化——を、学級内での生徒の社会的相互作用技能訓練の場面に移して吟味する。

1. 直接強化

社会的相互作用技能訓練での直接強化は、主に教師、他生徒からの社会的強化によることが多いであろう。成人の賞賛が強化効力を持つという報告は多くなされている(Cairns; 1967, Cairns & Proctor; 1968, Spence & Segner; 1967)。さらに、児童の社会的行動に対しても、それが強化効力を持つという資料もある(堀; 1968)。また、児童相互間でも社会的強化が効力を持つということが実験的に示されている(Wahler; 1967)。これらの先行研究から、学級内での教師、他生徒による社会的な直接的強化が生徒の行動変容に対して何らかの効力を持つことは十分予想できると考えてよいだろう。学級内での社会的強化の形式は実験操作上しばしば用いられる「良い」、「いい子だね」といったものだけでなく、「驚嘆」、「会心の笑み」、「板書してとりあげる」、「拍手」のような多様なものが考えられる。

2. 代理強化

学級では、1人の生徒に対する直接強化の機会を他生徒は観察することができる。それ故学級は代理強化が生ずる可能性を非常に多く含んだ事態といえよう。ただし強化の効力と方向は、直接強化の場合に比べてより複雑な様相を呈する。杉村(1965, 1966)、松田・松田(1970)は、学級場面で代理強化の生ずる証拠を示しているが、賞賛と叱責の強化効力の差をはじめとする複雑な内容もあわせ示唆している。学級という事態では、従来学習心理学の領域でとり扱われてきた変数以外にも重要なものが考えられるのである。

観察学習に関する諸研究では、代理強化が必ずしも存在しなくとも、モデルを観察するだけで行動変容が生ずることも報告されている(春木; 1975)。教師の普段の授業での発言は、このような機能を持つモデルの1つと考

えられる。

3. 自己強化

自己強化が反応の生起の強度を増大させるという立場からの研究も近年盛んになってきている(Bandura & Perloff; 1967)。実際学級場面でも、生徒自身による自己強化が頻繁に行われていることは推測される。ただ、どのような行動を自ら強化するかという強化の基準について教師が予め適切な指導を施さなくてはならないであろう。柏木(1976)は、自己強化の、教育的・臨床的試みをレビューした後に「自己強化を子どもの、教育・臨床場面へ適用した事例は、子どもの学習、教育における強化のあり方、教授法を考える上で示唆に富む」と述べ、この領域の教育への適用の意義を示している。

以上、3点にわたる検討を行った。教師が児童の社会的相互作用技能訓練を意図して行う働きかけを分析すると、そこには、これら3次元が複雑に関連し合っており込んでいよう。実際、最終的にわれわれが社会的相互作用技能訓練プログラムを作成した折には、これらの次元を多重に織り込んだ形の教授技術でそれを記述することになろう。個々の原理から出発し、教授技術化するというアプローチは先に2の所で検討したように効率の良いものではない。従って訓練プログラム作成の折には、まず現実的かつ自然な教授技術の吟味、選択から出発すべきである。上述の3次元は、その折の各技術の評価、修正に際しては十分に有益な知識と考えられる。

生徒に与えられる多様な形での強化の効力は、これまた学級という特別事態による多様な規定因が考えられるので一義的に考えることはできない。この規定因は江川(1976)によれば、大きく外的要因と個人的要因に別けられ、さらに下位要因の列挙がなされている。具体的な1例として、われわれの先の観察で最も明白な形でみられたのは、各生徒の注視の問題である。教師の働きかけや他生徒の活動をうけとめる体制が、生徒の側にある場合とない場合があるのである。それ故、各生徒に対してなされる働きかけを徹底してうけとめさせる訓練もまた相互作用技能訓練の重要な側面なのである。

なお、Lippit et al. (1952)では、勢力概念から、行動感染 (behavioral contagion) の現象を説明している。集団事態での成員の行動変容における原理をグループダイナミックスの諸研究をもとに検討してゆくことも今後必要と考えられる。

b. 社会的相互作用技能訓練の3側面

われわれは、先の観察結果と、これまでの関連諸研究の吟味から、児童に社会的相互作用技能の訓練を施すに

際しての、留意すべき重要な側面として、以下に述べる3つの点を掲げる。

その1つは、発音、語彙、構文といった、基礎的言語能力の伸長を図ることである。第2は、Flavell(1968)によって検討されてきた問題で、他人の要求、意図、意見、信念、情動的、知覚的または知的能力やその限界など、直接知覚できるものよりはむしろ推論によって記述されるような役割属性(role attribution)を何らかの方法で認知し、理解し、把握すること、即ち役割取得(role-taking)の側面への訓練である。第3は、とくに集団事態で喚起される欲求で、自己志向の特性を持つものに基づく行動を減少させることである。これは、Fouriez et al.(1950)によれば、本来それが集団目標を構成するのに役立つのか否かに関係なく、欲求自体の満足に向けられているものである。Bass(1962)も、集団事態で発現する個人の行動志向の3類型の1つとして、他者には頓着なしに、自分自身への直接的報酬を期待する自己志向性をとりあげている。

－1. 基礎的言語能力の側面

これは、学級事態以外の場面でも、習得の機会の多いものである。学級事態におけるこの側面の訓練では、正しい話し方のモデルとしての機能を果しうる教師の発言が重要性を持つと思われる。カイローフ(1956)は、教師の話に対する基本的な要求として、1.内容の信頼性、2.事実に材料の巧みな選択、3.正確な立証性、4.論理的な首尾一貫性、5.叙述の直観性と形象性、6.話の情緒性、7.話しコトバの明白さと正しさ、をあげている。これらは、教授内容の定着をはかるために配慮すべき点として示されたものであるが、モデルとしての教師の行動の適切性を考えるうえにも示唆に豊むものである。

さらに、他生徒の発言そのものも、また教師による、生徒、他生徒の発言の矯正も、この側面の訓練として有効なものと考えられる。

－2. 役割取得行動の側面

学級での授業場面では、教師、多数の他生徒、特定の他生徒それぞれに対する話し手としての役割、聞き手としての役割が存在している。Fry(1966, 1969)で社会的相互作用技能訓練の手続きとして用いられたもの、即ち、各個人が聞き手、話し手の両役割を経験し、自分自身の行った伝達内容の再吟味を、聞き手の反応を観察しつつ行うといった手続きは、学級内では、組織的な形式はとらないけれども、現実には相当の頻度で行われていると推測される。教師は、先の授業観察資料でもみられたように、多様な役割取得を要請することによる訓練を施す機会を持っているのであり、この機会を組織化することによって、役割取得の的確な発現を現状からさらに

促進させようであろう。通常の授業でみられるように、集団事態でありながら、生徒は教師への発言のみを意図しているという形態は、この側面の訓練という点からすれば一面的であり、不十分なものである。

－3. 集団事態における自己志向性の側面

集団事態で発現される個々の生徒の自己志向の欲求に基づく行動は抑制されなくてはならない。通常の授業場面では、この種の活動と看做し得るものが多く表出されている。先に検討したわれわれの観察の中でも、「ハイハイ」と競って指名を求める活動、指名されなくとも大声で自分の意見を述べるといった活動が数多くみられた。これらは、他者に対して適切に自己の意見を伝達するという役割、他者の意見を聞くという聞き手としての役割には無頓着に、自分自身の欲求の満足のみに向けられたものと考えられる。このようなものは、時として発言意欲のあらわれとして、逆に助長される傾向もないではない。しかし自己志向性をその根底に持つという意味で、大久保・小林(1977)、石田(1977)も指摘するごとく、授業の中でこの種の活動を助長することが学習意欲を高めることにはならないと思われるし、とくに社会的相互作用技能訓練の立場からすれば、それは不適切な指導といえよう。アメリカ合衆国をはじめとする諸外国の研究では、社会経済的地位の低い者よりも高い者が、また、田舎よりも都市部で児童の競争性が高いことが一貫して示されてきている(McKee & Leader; 1955, Madsen; 1967, Shapira & Madsen; 1969, Richmond & Weiner; 1973)。社会的影響によると思われるこの競争性の高まりの傾向の存在は、我国においても十分考えられることである。集団事態での自己志向性の発現の背景には、斯様な社会的要因の存在も認識すべきであろう。自己志向性抑制の手法としては、それを助長することを止め、直接的、間接的に抑制を求めるといった指導に加え、事態を協同的にすべく、集団目標に促進的相互依存といった特性を持たせる(Deutsch; 1949)とか、集団構成、集団課題の困難度の適切化(杉江; 1976)を図るとか、欲求の解消を他の形で行うよう指導するとかいった配慮によっても効果は期待されよう。

以上、訓練の3側面についての検討を行った。これまで述べてきたように、ここでの問題である、社会的相互作用技能の訓練の実現のためには、多様かつ広範な問題領域が存在している。本節の内容は、生徒の行動変容惹起の諸次元、及び社会的相互作用技能訓練の諸側面に関しての枠組みの提出から末だ大きく出てはいない。今後の具体的な資料収集とあわせて、本節でとり扱った問題の内容的側面の考察もさらに深める必要があると考えら

れる。

5. 要 約

本研究は、事態、役割、伝達内容に応じた的確な社会的相互作用技能の獲得のための訓練方法開発に関する基礎的な検討を行ったものである。われわれは、この訓練は、学校における授業過程で、効果的な実現をなしうる機会があるという見通しのもとに、研究の出発点を、授業過程における社会的相互作用の様相の吟味においた。

これまでのこの領域の諸研究の検討から、われわれの研究の位置づけを行った後、3点にわたる問題の考察を行った。

1. 本研究が、訓練という実践的な目的を持つために、そこで生ずる方法上の問題が議論された。われわれの研究の方向としては、極めて基礎的な実験室的研究の積み重ねから出発するのではなく、複雑な要因を含み込んだままであっても、実際の場面からはじめた方が生産的であること、またそのような大きい視点からの研究によって見出された変数についてはさらに実験室的に確かめ、その効果を確認する手続きが必要なことを述べた。

2. 次に、これまでにわれわれが収集した授業観察資料の一部を事例的に検討し、学級でのこの訓練の過程にみられる問題点の明確化、訓練プログラムに示唆する資料の収集をはかった。この事例は、小学校1年生の授業2時限分で、通常の授業とほとんど変りのない自然な観察資料である。この分析により、1時限という短い時間内にも、教師は膨大な量の相互作用技能訓練に関連した働きかけをなしているということ、また、生徒の相互作用の質の適・不適に関する教師、他生徒の評価の基準が一定でなく、効率の悪いフィードバックがなされていることが示された。加えて、訓練技法として用いることのできる様々な資料を得た。この節の考察は、事例が少なく、これをもって結論を導こうとするものではない。今後この領域の問題を多面的に捉えてゆく出発点として、また、現実の資料の収集の最初のものとして位置づけられるものである。以後に残された諸問題の討論もあわせ行った。

3. 最後に、2での資料と先行諸研究をもとに、この問題をめぐる理論的検討を2点にわたって行った。はじめに、行動変容惹起のメカニズムを強化理論を基礎に検討した。これは、多様な内容を含み込んだ訓練技法の評価、修正の段階で有効な知識となると考えた。続いて、相互作用技能の伸長に重要な、訓練の3側面を提出した。即ち、基礎的言語能力、役割取得能力の伸長、集団事態での自己志向的欲求に基づく行動の抑制という条件が、相互作用技能訓練の具体的な目標と考えたのである。各

側面の解説と、今後の研究の方向づけを加えた。

<付 記>

長期にわたる資料収集に御協力下さり、あわせて、学校における社会的相互作用技能訓練についての貴重な御意見をいただきました。滋賀県五箇荘町立五箇荘小学校、1年生担任の4先生、ならびに過分の御世話をいただきました同校の諸先生に深く感謝いたします。

文 献

- Ausbel, D. P., & Robinson, F. G. 1969 *School learning: An introduction to educational psychology*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A., & Perloff, B. 1967 Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 111-116.
- Bass, B. M. 1962 *The orientation inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Biddle, B. J., & Adams, R. S. 1967 Teacher behavior in the classroom context. シーゲル(編) 多田俊文(監訳) 1973 行動科学の教授理論 明治図書 Pp. 120-158. (Siegel, L. (Ed.) 1967 *Instruction: Some contemporary viewpoints*. Chandler Publishing Company.)
- Cairns, R. B. 1967 Informational properties of verbal and nonverbal events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 353-357.
- Cairns, R. B., & Proctor, S. 1968 Selective reinforcement of response speeds in children. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 168-170.
- Cooper, E. S., & Ingleby, J. D. 1974 Direct observation in the infant-school classroom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15, 263-274.
- Deutsch, M. 1949 A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- 江川 成成 1976 社会的学習事象としての相互影響過程の理論的考察(Ⅰ)——基本的仮定と基本概念の明確化——東京教育大学教育学部紀要, 22, 93-99.
- Emmer, E. T., & Peck, R. F. 1973 Dimensions of classroom behavior. *Journal of Educational Psychology*, 64, 223-240.
- Flavell, J. H. 1968 *The development of role-taking and communication skills in children*. Wiley.
- Fouriezos, N. T., Hutt, M. L., & Guetzkow, H. 1950 Measurement of self-oriented needs in discussion groups.

- Journal of Abnormal and Social Psychology*, **45**, 682-690.
- Fry, C. L. 1966 Training children to communicate to listeners. *Child Development*, **37**, 675-685.
- Fry, C. L. 1969 Training children to communicate with listeners who have varying listener requirements. *Journal of Genetic Psychology*, **114**, 153-166.
- 波多野完治・辻正三・滝沢武久 1960 コミュニケーション行動の発達の研究(1)——4歳児から8歳児までのパーソナルコミュニケーションの発達——東京大学新聞研究所紀要, **9**, 57-82.
- 春木豊 1975 人間の行動変容における三つの次元 心理学評論, **18**, 111-124.
- 堀紀子 1968 幼児の対人行動の研究 I—社会的強化の効果について——教育心理学研究, **16**, 72-79.
- 兵庫県龍野市立小宅小学校 1974 小宅の教育 ひとりひとりを伸ばす教育
- 石田佐久馬 1977 指名のしかたにどんな問題があるか 授業研究, **172**, 24-30.
- カイロフ, И. A. 1956 矢川徳光(訳) 1974 教育学 明治図書
- 柏木恵子 1976 人間学習における自己強化(Self-reinforcement)——その形成機制と機能——教育心理学研究, **24**, 195-202.
- Lippitt, R., Polansky, N., & Rosen, S. 1952 The dynamics of power: A field study of social influence in groups of children. *Human Relations*, **5**, 37-64.
- Madsen, M. C. 1967 Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican subcultures. *Psychological Reports*, **20**, 1307-1320.
- 松田伯彦・松田文子 1970 学級集団における児童の学習におよぼす賞・罰の比の効果 教育心理学研究, **18**, 235-241.
- McKee, J. P., & Leader, F. B. 1955 The relationship of socioeconomic status and aggression to the competitive behavior of preschool children. *Child Development*, **26**, 135-142.
- Medley, D. M., & Mitzel, H. E. 1963 Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Rand McNally, P p. 247-328.
- Mialaret, G. 1974 真田孝昭(訳) 1977 教育事態の心理学的分析 In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.) 波多野完治・手塚武彦・滝沢武久(監訳) 子どもの発達と教育 白水社 P p. 181-282.
- 大久保忠利・小林喜三男 1977 教師の話し方技術 24
- 版 明治図書
- 大嶋百合子 1974 コミュニケーション能力の発達(I)——情報伝達能力と情報要求能力について——日本心理学会第38回大会発表論文集, 592-593.
- Richmond, B. O., & Weiner, G. P. 1973 Cooperation and competition among young children as a function of ethnic grouping, grade, sex, and reward condition. *Journal of Educational Psychology*, **64**, 329-334.
- Rosenshine, B., & Furst, N. 1973 The use of direct observation to study teaching. In R. M. W. Travers (Ed.) *Second handbook of research on teaching*. Rand McNally. P p. 122-183.
- Shapira, A., & Madsen, M. C. 1969 Cooperative and competitive behavior of kibbutz and urban children in Israel. *Child Development*, **40**, 609-617.
- 塩田芳久・中野靖彦・市川千秋・速水敏彦・杉江修治・田中康雄・千野直仁 1974 a 集団課題解決に関する研究II グルーピングと解決のストラテジーの効果について 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) **21**, 169-190.
- 塩田芳久・中野靖彦・市川千秋・杉江修治・田中康雄 1974 b 集団課題解決に関する研究III 課題とストラテジーについて 日本教育心理学会第16回総会発表論文集, 276-279.
- 塩田芳久・中野靖彦・杉江修治 1974c 集団課題解決に関する研究IV 課題の構成・提示がパフォーマンスに及ぼす効果について 日本心理学会第38回大会発表論文集, 820-823.
- 塩田芳久・杉江修治・鹿内信善・藤田達雄・中島実・吉田直子 1975 集団課題解決に関する研究V 課題の構成・提示の効果について 日本グループダイナミックス学会第23回大会発表論文集, 4-9.
- 塩田芳久・杉江修治・藤田達雄・市川千秋 1976a 集団課題解決における解決ストラテジーの研究I 拡散的課題の場合 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 414-415.
- 塩田芳久・杉江修治・藤田達雄・市川千秋 1976b 集団課題解決における解決ストラテジーの研究II 収束的課題の場合 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 416-417.
- 塩田芳久・鹿内信善・塩田勢津子・石田裕久・今川峰子 1976c 集団課題解決におよぼす集団目標と集団通路の明瞭性の効果 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 412-413.
- Spence, J. T., & Segner, L. L. 1967 Verbal versus nonverbal reinforcement combinations in the discrimination

社会的相互作用技能訓練の研究に関する基礎的考察

- learning of middle- and lower-class children. *Child Development*, **38**, 29-38.
- 杉江修治 1973 展望：児童のコミュニケーション能力に関する研究 名古屋大学大学院教育学研究科教育心理学専攻（編）教育心理学論集, **3**, 49-53.
- 杉江修治 1976 集団問題解決に及ぼす集団構成の効果——とくに成員の能力を基準として—— 心理学研究, **47**, 179-189.
- 杉村健 1965 教室における暗黙の（implicit）強化 教育心理学研究, **13**, 65-69.
- 杉村健 1966 競争場面と非競争場面における暗黙の強化 教育心理学研究, **14**, 211-215.
- 豊田久亀 1977 個と集団のひびきあいからみた授業実践の問題を考える 授業研究, **173**, 53-60.
- 上野直樹 1976 コミュニケーション行動の発達——role-taking とコミュニケーション能力の関係——日本心理学会第40回大会発表論文集, 709-710.
- 梅津絵美 1974 児童のコミュニケーション能力に関する研究——役割取得・記号化・再記号化能力の発達の検討——名古屋大学教育学部教育心理学科卒業論文（未発表）
- Wahler, R. G. 1967 Child-child interactions in free field settings: Some experimental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, **5**, 278-293.
- 横山明・青木民雄・松田節・吉野要・本屋禎子 1976 児童の言語伝達行動に対する役割取得の影響——その1 役割属性の教示と伝達行動の変化——日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 92-93.
- 吉田章宏 1975 教育と学習理論——教育の「ため」の学習理論をめざして——教育学研究, **42**, 104-115.

BASIC RESEARCHES FOR THE STUDIES OF THE TRAINING IN SOCIAL INTERACTION SKILLS

Shuji SUGIE and Hirohisa ISHIDA

The purpose of this paper is to report basic researches for the studies of the training in social interaction skills in the classroom. Although the training is very important for the development of children, there have been little scientific studies in this domain.

After examining several studies on social interaction skills, we investigated the following 3 aspects of this problem.

1. As our studies aim at the training of skills in the school situation, they have practical characteristics. We discussed in this paragraph methodological problems which originated from those characteristics. We mentioned here that we should start our studies from more complicated and inclusive situations, i.e. from more natural ones. This approach is rather efficient than to formulate the training programs from experimental micro studies. But we think further controlled experimentation is necessary to confirm the effects found in the inclusive studies.

2. Next we examined one case study in 2 ordinary school lessons of the first grade class. After the analysis of the data observed, we attempted to clarify problems underlying the explicit or implicit training processes in the classroom. We found that a teacher, as a trainer of social interaction skills, has a large amount of opportunities to conduct the systematic training. Furthermore, we found inconsistency between the quality of the utterance of a pupil and its evaluation made by the teacher or another pupils. It seemed, therefore, that the school teacher trained pupils for social interaction skills not so efficiently in his ordinary lessons. Of course these data were not sufficient to consider the whole aspects of the problem, and we made reference to the problems that we should research further.

3. Finally, we discussed theoretical problems in the main subject of these researches. First, from the viewpoint of the training in social interaction skills and on the basis of the reinforcement theory, we examined the mechanism that caused human behavior changes. Second, we pointed out 3 aspects which we thought important and necessary to develop social interaction skills, i.e. the satisfactory development of language, the aspect of role-taking, and the reduction of self-oriented needs in group situation. We gave the outlines of the problems and the perspectives on these 3 aspects.