

## 積極的な生徒指導推進のための教育相談の在り方 ーソーシャルスキル教育実践の試みー

和田 耕三

(神辺町立神辺西中学校)

### 背景と目的

生徒を取り巻く環境は、少子化や核家族化、あるいは都市化や情報化の進展など大きく変化している。子どもたちは大勢で遊ぶ、友人と語り合う、他人と協力し合うといった多様な人間関係の中で社会性や対人関係能力を身につける機会が減ってきている。また、急激な社会環境の変化や人間関係の希薄化などから、様々な悩みやストレスを抱えていることも多い。その結果、不登校やいじめ、校内暴力など学校不適應の問題が深刻化し、大きな社会問題となっている。その背景には、問題行動を起こした生徒だけでなく最近多く見られる傾向として、生活体験の不足や対人関係の形成が十分行われていないことなど社会性が十分に発達していない状況にあると指摘されている。自然なままでは社会性が身につけにくくなっている現状の中では、学校という集団生活の場で、意図的・計画的に社会性や対人関係能力を育成する必要があると考える。

学校教育においては、平成8年の第15期中央教育審議会答申で、今後の学校教育の在り方として、子どもたちの「生きる力」の育成を挙げている。この「生きる力」とは、「いかに社会が変化しようと自分で課題を見つけ、自らが学び、自らが考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質と能力」「自ら律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるため健康と体力」であるとしている。あらゆる教育活動をとおして「生きる力」の育成をねらいとした学校づくりがすすめられている。その中で、生徒指導では、児童生徒が自らの行動を選択・判断し、行動し、その結果に責任をもつという自己指導能力の育成を目指している。そのために積極的な生徒指導や予防的・開発的な教育相談の充実が求められ、教育活動の中に生徒指導の三つの機能である「自己存在感を与える」、「共感的人間関係の育成をする」、「自己決定の場を与える」の機会や体験を積極的に取り入れ、豊かな人間関係をはぐくむことが求められている。このことを背景に、学校不適應や問題行動を予防するための積極的な生徒指導として、特に児童生徒の対人関係や集団適應などのスキル習得を援助する予防的・開発的な教育相談は、学校教育の重要な役割となっている。

本研究は、ソーシャルスキルを獲得するために、予防的・開発的な教育相談の視点から、人間関係についての具体的な知識や経験に基づく技能を学ぶソーシャルスキル教育を取り上げた。ソーシャルスキルを獲得することで対人関係能力を高め、望ましい人間関係を築くことが、自己指導能力の育成につながると考えた。そこで本研究は、学級集団を対象としたソーシャルスキル教育が子どもたちにソーシャルスキルを獲得・促進させることを明らかにするとともに、ソーシャルスキルを獲得することで学校生活の満足感や自己肯定感が向上することを明らかにすることを目的とした。

### 方法

対象者 中学校1学年3学級(103名)

調査方法 ソーシャルスキル教育実施前後に生徒の自己報告による調査。①ソーシャルスキル尺度：渡

邊 (2000) が作成したソーシャルスキル尺度。「仲間強化スキル」、「規律性スキル」、「社会的働きかけスキル」、「先生との関係スキル」、「葛藤解決スキル」、「主張性」、計 29 項目、4 件法。②学校生活満足度尺度：河村 (1999) が作成した、生徒が学級にどの程度満足しているかを測る尺度。「承認」、「被侵害」、計 20 項目、5 件法。③自己肯定意識尺度：平石 (1990) が作成した尺度から「對自己領域」を使用。「自己受容」、「自己実現的態度」、「充実感」、計 19 項目、5 件法。④目標スキル尺度：実施するソーシャルスキルの獲得・促進を測るために作成した。4 件法。⑤本研究のため作成した振り返りシートによる自己評価と自由記述。

**実践** 第 1 回「上手な話の聴き方」、第 2 回「あたたかい言葉がけ」、第 3 回「上手な断り方」の計 3 回 1 週間ごとに授業を行った。指導者は、各担任・副担任の TT。授業は 50 分間で、①インストラクション②モデリング③リハーサル④フィードバック⑤定着化 (課題の提示) で展開した。

## 結果

**目標スキルの変化** 目標スキルであった「上手な話の聴き方」「上手な断り方」「あたたかい言葉がけ」のスキル得点が、授業後、有意に高かった (上手な話の聴き方  $t(87)=3.77, p<.01$ )。次に、目標スキルの定着について、授業前、授業後、1 ヶ月後と比較した。各時点の得点を従属変数とした 1 要因の分散分析を行った。「上手な話の聴き方」は、主効果が有意であり ( $F(2, 168)=7.67, p<.01$ )、結果は、1 ヶ月後は授業後よりも減少したが授業前より有意に高かった。「あたたかい言葉がけ」は、主効果が有意な傾向にあり ( $F(2, 174)=2.47, p<.10$ )、結果は、授業後の得点を 1 ヶ月後も維持し、授業前より有意に高かった。「上手な断り方」は、有意な主効果があり ( $F(2, 172)=7.67, p<.0.01$ )、結果は、1 ヶ月後、授業前に近い得点になっていた。

	授業前		授業後		N	t 値
仲間強化	3.06	(0.54)	3.21	(0.54)	96	3.77**
規律性	3.11	(0.48)	3.14	(0.47)	96	0.97
社会的働きかけ	2.72	(0.67)	2.94	(0.63)	96	4.48**
先生との関係	2.21	(0.63)	2.33	(0.66)	96	1.92 †
葛藤解決	2.47	(0.52)	2.66	(0.55)	96	3.85**
主張性	2.62	(0.56)	2.85	(0.52)	96	4.32**
全体	2.82	(0.41)	2.96	(0.39)	96	4.98**

( ) 内は SD \*\* $p<.01$  \* $p<.05$  † $p<.10$

### ソーシャルスキル尺度得点の変化

表 1 から、ソーシャルスキル尺度得点は、授業後有意に高かった。下位尺度では「仲間強化」「社会的働きかけ」「葛藤解決」「主張性」得点が有意に高かった。「先生との関係」得点は有意な傾向であった。

さらに、授業前のソーシャルスキル得点を中央値で、高得点群と低得点群に分けた。高得点群では、20 名 (34.5%) が増加、12 名 (20.7%) が変化なく、16 名 (27.6%) が減少した。一方、低得点群では、34 名 (70.8%)

が増加, 7名 (14.6%) が変化なく, 7名 (14.6%) が減少した。また授業後, 高得点群は, 「主張性」得点だけが有意に高かった ( $t(47)=2.62, p<.05$ ) の

に対して, 低得点群は有意に高かった(表2)。授業後の得点から授業前の得点を引いた変化量はソーシャルスキル尺度全体得点では, 低得点群が高得点群と比べて有意に高かった ( $t(94)=3.54, p<.01$ )。しかし, 目標スキル

得点は, 高得点群は「上手な聴き方」と「上手な断り方」の得点有意に高かった (上手な聴き方  $t(42)=4.65, p<.01$ ) のに対し, 低得点群は目標スキルの得点に有意な差が見られなかった。

表2 得点群によるソーシャルスキル尺度得点 (全体)

	授業前		授業後		N	t 値
高得点群	3.16	(0.25)	3.21	(0.26)	48	1.53
低得点群	2.49	(0.22)	2.72	(0.36)	48	5.35**

( ) SD \*\* $p<.01$

学校生活満足度尺度と自己肯定意識尺度の変化 表3から, 学校生活満足度尺度得点は, 承認得点が授業後有意に高かった。しかし, 全体では被侵害得

点も授業後有意に高かった。また, 得点群別では, 承認得点は高得点群で有意に高く ( $t(45)=4.70, p<.01$ ), 低得点群でも有意に高かった ( $t(45)=2.42, p<.05$ )。被侵害得点の有意な差は見られなかった。

次に, 自己肯定意識尺度得点は, 表4から自己受容得点と自己実現的態度得点は授業後有意に高く, 充実感

は有意な傾向にあった。全体得点は授業後有意に高かった。得点群別では, 低得点群が授業前より授業後の得点

が有意に高く ( $t(47)=3.75, p<.01$ ), 高得点群は有意な差は見られなかった。

表3 学校生活満足度尺度 得点範囲 1~5

	授業前		授業後		N	t 値
承認	31.4	(5.77)	34	(6.84)	94	4.84**
被侵害	19.5	(7.20)	21.3	(7.98)	94	2.11*

( ) 内はSD \*\* $p<.01$  \* $p<.05$

表4 自己肯定意識尺度 得点範囲: 1~5

	授業前		授業後		N	t 値
自己受容	3.60	(0.69)	3.83	(0.68)	96	3.57**
自己実現的態度	3.37	(0.86)	3.53	(0.90)	96	2.32*
充実感	3.50	(0.72)	3.62	(0.73)	96	1.94†
全体	3.47	(0.60)	3.63	(0.63)	96	3.45**

( ) 内はSD \*\* $p<.01$  \* $p<.05$  † $p<.10$

振り返りシート 振り返りシートでは, 「授業は楽しかった」(81.3%), 「積極的に取り組んだ」(84.4%), 「スキルをすることができた」(84.3%), 「スキルのポイントがわかった」(92.2%), 「今後, このスキルができる」(90.8%)であった。

## 考察

ソーシャルスキルの獲得と促進は, ソーシャルスキル教育の目標スキル得点とソーシャルスキル尺度得点, 授業後有意に高かったことから, 学級単位で行う集団ソーシャルスキル教育が, 中学生にソーシャルスキルを獲得させ, 促進させると示唆された。目標スキルはポイントを理解し, 実行できたと肯定的に捉えていることから, 目標スキルを獲得できたといえる。また, 目標スキルがソーシャルスキル獲得に効果があったとうかがえる。ソ

ーシャルスキル教育の効果としては、低得点群の生徒に主に効果があったと推測できる。また、高得点群は目標スキルに対して、今まで自分の中でできていなかった点に気づき改善するという点での効果があり、低得点群は対人関係の苦手意識が授業を通して友達とかかわることの楽しさや喜びを味わう体験ができたことが、対人関係への自信につながる効果があったと考えられる。低得点群の得点の増加が大きかったことは、学級単位で実施する場合のスキル選択の1つの目安になると考えられる。スキルの定着は1ヶ月後においては定着してきていると考える。しかし、実際の行動面での教師による観察評価や相互評価などを実施していない点が課題としてある。

次に、表3・表4から、学級単位で行う集団ソーシャルスキル教育が、自己肯定感や学級満足度の改善に一定の効果をもつと示唆された。授業中に集団を乱す言動も見られなかったことから、友達とかかわっても安心感がある中で、二人組のロールプレイなど友だちとかかわりが効果的にできたことが、友だちとかかわることの楽しさや友だちから認められているという実感につながったといえる。このことが、承認得点の増加と自己肯定感の向上に反映したと考える。また、被侵害得点の増加は、自己評定の基準が厳しくなった点もあるが、人との付き合い方について学ぶことをより自分自身の問題として捉えるようになったと考えられる。

今回のソーシャルスキル教育を通して、ソーシャルスキルを獲得することで対人関係能力が高まり、望ましい人間関係をつくるとともに、学校生活への適応を改善していくことが明らかになったといえる。今後のソーシャルスキル教育の課題として、①発達課題に応じたスキル選択を明らかにしていく、②実施の際に、個人差及び学級実態の差への配慮と工夫をしていく、③スキルの定着化を図るためにも、教育活動へ位置づけ組織的な取り組みを行う、が上げられる。今後も自己指導能力を育成するために、生徒の援助ニーズを把握し、生徒を支援援助していくという視点から予防的・開発的な教育相談を充実させていく必要がある。

## 引用文献

- 平石賢二 1990 青年期における自己意識の構造—自己確立と自己拡散感からみた心理学的健康— 教育心理学研究, 38, 320-329
- 渡辺朋子 2000 児童・生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 宮崎大学教育学研究科平成11年度修士論文
- 河村茂雄 1999 生徒のニーズを把握するための尺度の開発(1)—学校生活満足度尺度(中学生用)の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 2003 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院研究科紀要 第三部 52号 259-266
- 問題行動を未然に防止する新たな視点に立った生徒指導に関する研究—主体的に判断し行動する児童生徒の育成を目指して— 広島県立教育センター紀要 29号 136-142
- 樺澤徹二 学校カウンセリングの考え方・進め方 p70-75 金子書房
- 國分康孝(監修) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる(小学校) 図書文化