

中学校における学校規模の社会的スキル訓練

金山元春・中台佐喜子・新見直子¹・斉藤由里¹・前田健一

(2003年9月30日受理)

Schoolwide social skills training in junior high school

Motoharu Kanayama, Sakiko Nakadai, Naoko Niimi,
Yuri Saito, and Kenichi Maeda

The present study examined the effects of schoolwide social skills training program in junior high school. 247 students participated in this program. Classroom-based social skills training was implemented by the classroom teachers. The training consisted of three sessions which focused on three target skills: greeting, active listening, and warm message. The training procedure comprised instruction, modeling, rehearsal, feedback, and homework. Results indicated improvements in target skills. However, the negative effects were found on satisfaction with school life scale. The findings were discussed in terms of the context of training and methodological issues.

Key words: schoolwide social skills training, junior high school, social skills, satisfaction with school life

キーワード：学校規模の社会的スキル訓練，中学校，社会的スキル，学校生活満足度

問題と目的

今日、少子化や都市化の進展に伴い、家庭でも地域社会でも子どもの人間関係は希薄になり、日常の対人経験の中で社会的スキルを学ぶ機会が激減した。その結果、社会的スキルの不足した子どもが増えてきた。社会的スキルの不足は、急増する不登校、いじめ、学級崩壊、校内暴力などの背景とも考えられている(河村, 1999a)。社会的スキルが自然には学習されにくくなっている現状の中で、社会的スキルの不足に起因する子どもの問題行動を予防し、健全な社会性の発達を促進させるためには、学校で意図的・計画的に社会的スキルを訓練する必要があると考えられる。学校は、子どもが一日の大半を過ごす場所である。また学校には同輩の仲間がおり、学習した社会的スキルを実際にすぐ使うことができる。そして学校には、体系的な訓練のできる教師もいる。社会的スキルを訓練する場として、これほど適した所はない。

実際、学校現場では社会的スキル訓練への関心が高まってきている。特にここ数年は、上述のような予防的・発達の観点から、学級の子ども全員を訓練対象とする学級単位の社会的スキル訓練が盛んに実践されるようになった。学校では諸々の活動が学級単位で展開していくので、学級単位の取り組みが導入しやすく、定着しやすい(河村, 1999a)。従来の社会的スキル訓練は、特定の子どもを対象に放課後などの特別な時間を利用して実施されてきた(石川・小林, 1998)。しかし学校では、こうした形態による訓練は、実施が困難である場合が少なくない。その点、学級単位の社会的スキル訓練は、学級の子ども全員を対象としており、授業時間に教室で実施できるので、こうした問題を解消することができる。また学級単位の社会的スキル訓練は、学級の子ども全員を同時に訓練できる点で効率性に優れている。

しかし、これまでに学校で実施されてきた学級単位の社会的スキル訓練の多くは、社会的スキル訓練に関心のある教師が、個々の学級で散発的に実施しているものであり、学校全体で社会的スキル訓練に取り組ん

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

だ例はほとんどない。小林(2003)は、社会的スキルの定着化には、学級単位による社会的スキル訓練だけでは不十分で、学校規模の社会的スキル訓練が必要であると指摘している。小林(2003)の主張は、社会的スキル訓練における経験が、学校にいるすべての子どもに共有されることを強調するものである。子どもは社会的スキル訓練を経験することによって、仲間に対して「乱暴者の〇〇くん」とか、「おとなしい〇〇さん」といったラベルを貼ることが少なくなり、人を行動で評価できるようになる(小林, 1999)。その結果、子どもは適切なスキルの実行に対してお互いにフィードバックを送り合うことができるようになる。こうした子ども同士の相互作用は、社会的スキルの定着化につながる。この点は、学級の子ども全員を訓練対象とする学級単位の社会的スキル訓練の利点ともいえよう。しかし、一部の学級だけで社会的スキル訓練を実施していたのでは、こうした効果はその学級集団の中に限定されてしまう。また学校には、学級編成替えの問題もある。日本の学校では、通常1, 2年ごとに学級編成替えが行われる。学年が変わり、学級が再編成された後の新しい学級集団の中では、社会的スキルの実行に対するフィードバックの供給は保障されない。そうすると、学習された社会的スキルはいずれ実行されなくなってしまう。したがって、予防的・発達の観点から、長期的な見通しを持って、子どもの社会的スキルを育成しようとするならば、本来は学級単位よりも学校規模で社会的スキル訓練に取り組むことが望ましいといえよう。

このように、学校規模の社会的スキル訓練の意義は非常に大きいと考えられる。それにもかかわらず、学校規模の社会的スキル訓練に関する研究は、これまでほとんど実施されることがなかった。これは、学校規模で取り組むほど、社会的スキル訓練がまだ学校現場に浸透していないことに一因があろう。しかし、実証的研究(金山・後藤・佐藤, 2000)によって学級単位の社会的スキル訓練の効果が明らかにされ、学校現場向けの実践指導書(小林・相川, 1999)が出版されたことによって、社会的スキル訓練は学校関係者の間に急速に浸透することとなった。全国各地の教育委員会・教育センター主催の教員研修などでも、社会的スキル訓練は、重要な教育技法の1つとして取り上げられるようになった。そうした中、つい最近になって、学校規模の社会的スキル訓練の効果を実践的に検討した研究が報告されるようになった(伊佐, 2002, 2003)。

伊佐(2002)は、小学校の全校児童を対象に学校規模の社会的スキル訓練を実施した。訓練は2000年9月から2001年1月の間に4回にわたって実施された。目

標スキルは「積極的な聞き方」「温かいメッセージ」「気持ちを分かち合う」「自分を守る」の4つであった。訓練効果は、社会的スキルの自己評定尺度(大竹, 1999)と学級生活満足度尺度(河村, 1999b)を用いて分析された。分析の結果、以下のことが明らかとなった(1・2年生については、訓練は実施されたが、調査が困難であるという理由で分析からは除外された)。社会的スキル尺度の4下位尺度のうち、「友だちが失敗したら、はげます」といった項目から成る「向社会的スキル」と、「友だちに自分から、声をかけることができる」といった項目から成る「社交性スキル」の得点が訓練前から訓練後にかけて有意に増加した。また学級生活満足度尺度の2下位尺度のうち、「あなたが失敗したときに、クラスの人のがはげましてくれることがありますか」といった項目から成る「承認」得点は有意に増加し、「あなたはクラスの人にいやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか」といった項目から成る「被侵害」得点は有意に減少した。さらに「承認」得点と「被侵害」得点に基づいて、児童を4群(承認高・被侵害低=満足群; 承認高・被侵害高=侵害行為認知群; 承認低・被侵害低=非承認群; 承認低・被侵害高=不満足群)に分類し、訓練効果を分析した。その結果、満足群の割合は全体の44%から61%に増加し、不満足群の割合は全体の20%から10%にまで減少していた。

さらに伊佐(2003)は、次年度も同校において学校規模の社会的スキル訓練を実施している。訓練は2001年4月から2002年3月の間に7回にわたって実施された。目標スキルは「あいさつ」「上手な聴き方」「質問の仕方」「仲間の入り方」「温かいメッセージ」「気持ちを分かち合う」「自分を大切に使う」の7つであった。訓練効果の分析には、前年度と同じ社会的スキルの自己評定尺度と学級生活満足度尺度が用いられた。分析の結果、以下のことが明らかとなった(1・2年生については、訓練は実施されたが、調査が困難であるという理由で分析からは除外された)。「向社会的スキル」は、前年度の取り組みによって、すでにかなり高い水準に達していたために、有意な得点増加はなかった。一方、「社交性スキル」の得点は有意に増加した。学級生活満足度については、「承認」は有意に増加し、「被侵害」は有意に減少した。さらに、満足群の割合は全体の64%から86%に増加し、不満足群の割合は全体の12%から5%にまで減少した。これを前年度の結果と合わせて考えると、学級生活に満足感を抱く児童は、2年間の社会的スキル訓練を通じて、44%から86%にまで増加したことになる。これは長期にわたる継続的な実践の成果であろう。こうした長期縦断的な実

践は、学校全体で社会的スキル訓練に取り組んだからこそ可能となったことである。このように、伊佐(2002, 2003)による一連の研究は、学校規模の社会的スキル訓練の有効性を強く示すものである。

こうした先駆的研究は見られるものの、学校規模の社会的スキル訓練は、まだ新しい取り組みであるため、今後検討すべき課題は多く残されている。なかでも次にあげる点は重要な課題である。学校規模の社会的スキル訓練を学校現場へ普及させるためには、幼児・小学生・中学生・高校生といった各発達段階における訓練効果を明らかにしておく必要があるだろう。しかし、学校規模の社会的スキル訓練に関しては、伊佐(2002, 2003)が小学生を対象とした効果を検討しているだけである。そこで本研究では、中学生に焦点を当てることにした。中学生の時期は、対人関係の不調に起因する不登校やいじめなどの問題が急増する時期であるので、中学生の対人関係を良好にするための教育技法を開発することは意義深いことである。

本研究の目的は、中学生を対象とした学校規模の社会的スキル訓練の効果について実践的に検討することである。具体的には、中学生を対象とした学校規模の社会的スキル訓練が、小学生を対象とした伊佐(2002, 2003)の研究と同様に、生徒の社会的スキルと学校生活満足度を向上させるかどうかについて検討する。

方法

1. 社会的スキル訓練の準備段階

実際に社会的スキル訓練を実施する前に、実践に向けての準備段階を設けた。具体的には、2002年5月中旬から8月初旬の間に、当該中学校において、社会的スキル訓練に関する研修会を4回にわたって実施した。研修会の講師は著者らが務めた。またこの研修会の中で、社会的スキル訓練の目標スキルを決定した。準備段階のスケジュールは次の通りであった。

(1) 2002年5月15日

社会的スキル及び社会的スキル訓練について説明するとともに、先行研究の成果について紹介し、学校規模の社会的スキル訓練について共通理解を図った。

(2) 2002年8月5日

社会的スキル訓練による授業を特集したテレビ番組「学校で人とつきあう技術を教える」(NHK クローズアップ現代 No.1457)のビデオを視聴し、学校規模の社会的スキル訓練について理解を深めた。

(3) 2002年8月9日

①目標スキルの決定

金山・小野(2003)、金山・小野・天野(2003)、

小林・相川(1999)などの実践を参考にしながら、当該中学校の生徒の実態に基づいて、教師と著者らが相談して目標スキルを決定した。話し合いの結果、基礎的なスキルに焦点を当てることで合意し、「あいさつ」「積極的な聞き方」「あたたかい言葉かけ」を目標スキルとした。

②研修のための模擬授業と授業案の作成

第1著者が授業者となって、教師に社会的スキル訓練「あいさつ」の模擬授業を行った。その後、質疑応答を通して授業案を作成した。

(4) 2002年8月28日

第1著者が授業者となって、教師に社会的スキル訓練「積極的な聞き方」「あたたかい言葉かけ」の模擬授業を行った。その後、質疑応答を通して授業案を作成した。

2. 社会的スキル訓練の実践段階

上記のような準備段階を経た後、2002年9月下旬から10月下旬の間に社会的スキル訓練を3回にわたって実施した。以下に実施概要を示す。

(1) **参加者** 3学年8学級247名(1年1組29名, 1年2組29名, 1年3組28名, 2年1組28名, 2年2組29名, 2年3組29名, 3年1組38名, 3年2組37名)の全校生徒。

(2) **実施場所** 各学級のホームルーム教室。

(3) **授業者** 各学級の担任教師。

(4) 実施スケジュール

①2002年9月20日 社会的スキル訓練のオリエンテーションを実施した。オリエンテーションは、全校生徒に対して体育館で第1著者が行った。その後、事後検討会及び第1回社会的スキル訓練「あいさつ」の打ち合わせを行った。

②2002年9月30日 第1回社会的スキル訓練「あいさつ」を実施した。その後、事後検討会及び第2回社会的スキル訓練「積極的な聞き方」の打ち合わせを行った。

③2002年10月25日 第2回社会的スキル訓練「積極的な聞き方」を実施した。その後、事後検討会及び第3回社会的スキル訓練「あたたかい言葉かけ」の打ち合わせを行った。

④2002年10月30日 第3回社会的スキル訓練「あたたかい言葉かけ」を実施した。その後、事後検討会を行った。

(5) **授業の展開例** 社会的スキル訓練は、1回50分の授業の中で、基本的に以下のように展開された。授業展開は金山・小野(2003)、金山ら(2003)、小林・相川(1999)、西村(2000)などを参考にした。授業

の概略は、「積極的な聞き方」を例にして、表1に示した。

- ①教示 目標スキルの重要性と実践のポイントを説明する。
- ②モデリング 目標スキルの実例を示すことで、実践のポイントを具体的に理解させる。
- ③リハーサル ロールプレイによって目標スキルを練習させる。
- ④フィードバック モデリングやリハーサルで実施した行動をほめたり、補足したりする。
- ⑤定着化 宿題を出すなどして、目標スキルが日常場面で実践されるように促す。

3. 社会的スキル訓練の効果についての評価方法

社会的スキル訓練の効果を分析するために、目標スキルと学校生活満足度について自己評定尺度を実施した。

(1) 目標スキル

金山・小野(2003)、金山ら(2003)を参考に作成した。具体的な項目は表2に示した。各項目について、普段どれくらいしているか、「ぜんぜんそうしない」から「いつもそうする」までの5段階による自己評定を生徒に求めた。

「あいさつ」尺度については「あいさつ」の授業の直前、直後、約3週間後、約1ヶ月後の4回実施した。

表1. 授業の概略：「積極的な聞き方」を例にして

段階	進行	活動内容	留意点	準備
学習への態度の確認	1 学習への態度を確認する。	○次の4つを確認する。 ・積極的に練習しよう ・他の人のやり方を見てみよう ・友だちが上手にできていたらほめてあげよう ・自分で工夫してみよう	オリエンテーション資料を参照する。	オリエンテーション資料
宿題の報告と前回の復習	2 宿題の報告と前回の復習をする。	○2人ほどの生徒に宿題を発表してもらう。 ○発表者の宿題の成果にフィードバックを与える。 ○宿題の発表を聞きながら、「あいさつ」のポイントを思い出させる。	「あいさつ」のポイントカードを提示する。	ポイントカード
教示	3 積極的な聞き方の重要性を知る。	○話を聞くということは、受動的な行為のようだが、実際は能動的な作業であり、しかも一定のスキルが必要となること、そうしたスキルを身に付けることで会話がより楽しくなることを伝える。	「積極的な聞き方」と呼ぶことを伝える。	
モデリング	4 積極的な聞き方について見て学ぶ。	○会話が弾まないモデルを示す。 ○どうすれば「積極的な聞き方」になるのか、ワークシートに記入させ、発表させる。 ○生徒の発言を板書しながら、以下のようなポイントを押さえる。 ・今していることを止めて聞く ・相手に体を向けて聞く ・相手を見て聞く ・相手に少し近づいて聞く(座っているときは前傾姿勢) ・うなずいたり、あいづちをうったりしながら聞く ・あいまに質問をしながら聞く ・あいまに自分が思ったことや感じたことを伝えながら聞く ・話の内容に応じた表情で聞く(基本的には笑顔で) ○ポイントを押さえながらモデルを示す。	生徒の印象と話をした人の気持ちを確認する。 他の生徒の意見を自分のシートに記入させる。	ワークシート
リハーサル	5 積極的な聞き方について練習する。	○グループで積極的な聞き方を練習する。 ◆最初は台本を配り、積極的な聞き方のポイントに気を付けた聞き方を練習する。 ○カードに載っている順番で役割を交代して練習する。役に当たっていない人は、観察者となって聞き役の人の聞き方をチェックカードを利用してチェックする。 ○話し役、観察者は、聞き役の人の聞き方についてフィードバックする。 ◆各自で話のテーマを決めて練習する。 ○先と同じように役割を交代しながら練習する。 ○上手な聞き方をしている人にモデルを示してもらう。	台本とチェックカードを配布する。 練習の様子を見てまわる。グループの補助や練習へのフィードバックを行う。	台本 チェックカード
ふり返りと定着化	6 授業のふり返りを行い、宿題を出すことで定着化を図る。	○日常場面での実践を奨励する。 ○授業の感想と評価を「ふり返り用紙」に記入させる。 ○宿題について説明する。 ・「積極的な聞き方」をしている人を見つけて、そのときの様子を記録する。 ・自分が「積極的な聞き方」ができたなら、そのときの様子を記録する。 ○次回の予告をする。	ふり返り用紙を配布する。 宿題用紙を配布する。	ふり返り用紙 宿題用紙

「積極的な聞き方」尺度については「積極的な聞き方」の授業の直前と直後の2回実施した。「あたたかい言葉かけ」尺度は諸事情により授業前しか実施できなかった。

尺度の信頼性について検討するために、授業前の尺度得点に基づいてCronbachの α 係数を算出した。その結果、「あいさつ」尺度で $\alpha = .90$ 、「積極的な聞き方」尺度で $\alpha = .86$ 、「あたたかい言葉かけ」尺度で $\alpha = .87$ と高い信頼性が確認された。

(2) 学校生活満足度

河村(1999c)が作成した学校生活満足度尺度(中学生用)を使用した。この尺度は、伊佐(2002, 2003)が用いた学級生活満足度尺度(小学生用)の中学生版である。学校の中で自分が周囲から認められているという思いを測定する「承認」(10項目)と学校の中で自分が周囲から侵害されているという思いを測定する「被侵害・不適応」(以下、被侵害と略す)(10項目)から成る。ただし、「私は勉強や運動、特技やひょうきんさ、などのどれかで友人から認められていると思う」「仲のよいグループの中では、私は中心的なメンバーであると思う」「私が何かしようと思ったとき、協力してくれる友人がいる」「私は部活などの仲間から無視されることがある」「私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を感じることもある」の5項目は、河村(1999c)の項目と表現が少し異なる。これは中学生の項目内容の理解を促すための処理であって、文章の意味はほとんど変わらない。回答は「ぜんぜんあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの5段階評定であった。学校生活満足度尺度は、プログラムの実施前と実施後(全3回の社会的スキル訓練が終了した後)及びプログラム終了から約3ヵ月後に実施した。

尺度の信頼性を検討するために、プログラム実施前の尺度得点に基づいてCronbachの α 係数を算出した。その結果、「承認」尺度で $\alpha = .76$ 、「被侵害」尺度で $\alpha = .78$ と満足のいく値が得られた。

結果

1. 目標スキル

(1) あいさつ(表3)

授業直前、授業直後、3週間後、1ヵ月後のすべての時点で有効回答の得られた152名のデータを分析対象とした。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結果、有意な主効果があった($F_{(3,453)} = 13.02, p < .001$)。Bonferroniの多重比較($p < .05$)の結果は、授業直前 < 授業直後 = 3週間後 < 1ヵ月後

表2. 目標スキルの尺度項目

あいさつ	
①	友だちにあいさつをするとき、相手に近づいてあいさつをする
②	友だちにあいさつをするとき、相手の目を見てあいさつをする
③	友だちにあいさつをするとき、相手に聞こえる声であいさつをする
④	友だちにあいさつをするとき、笑顔であいさつをする
⑤	友だちにあいさつをするとき、立ち止まってあいさつをする
⑥	友だちに自分からあいさつをする
⑦	友だちにあいさつをするとき、相手の名前を呼んであいさつをする
⑧	先生にあいさつをするとき、先生に近づいてあいさつをする
⑨	先生にあいさつをするとき、先生の目を見てあいさつをする
⑩	先生にあいさつをするとき、先生に聞こえる声であいさつをする
⑪	先生にあいさつをするとき、笑顔であいさつをする
⑫	先生にあいさつをするとき、立ち止まってあいさつをする
⑬	先生にあいさつをするとき、頭を下げる
⑭	先生に自分からあいさつをする
⑮	先生にあいさつをするとき、先生の名前を呼んであいさつをする
⑯	先生にあいさつをするとき、「おはようございます」などと敬語であいさつをする
積極的な聞き方	
①	友だちが話しかけてきたら、自分のしていることをやめて話を聞く
②	友だちが話しかけてきたら、相手の方に体を向けて話を聞く
③	友だちが話しかけてきたら、相手を見ながら話を聞く
④	友だちが話しかけてきたら、相手に体を少し近づけて話を聞く
⑤	友だちの話を聞いているときには、タイミングよくうなずいたりする
⑥	友だちの話を聞いているときには、相手が話しやすいように、あいまに自分の思ったことや、感じたことを言う
⑦	友だちの話を聞いているときには、タイミングよく「うん、うん」「へえー」などとあいづちをうつ
⑧	友だちの話を聞いているときには、相手が話しやすいように、あいまにこちらから質問をしたりする
あたたかい言葉かけ	
①	こまっていたり、悲しそうにしている友だちを見ると、「どうしたの」と声をかける
②	友だちに「がんばってね」などのはげましの言葉をかける
③	友だちを「すごいね」「じょうずだね」などとほめる
④	友だちがうれしいことをしてくれたときに「ありがとう」と言う
⑤	友だちに悪いことをしたと思ったら、「ごめんね」と言う
⑥	友だちに何か言うときは、やさしく言う

であった。

表3. あいさつの平均得点 (SD)

授業直前	授業直後	3週間後	1ヶ月後
47.18	49.95	49.06	50.74
(12.55)	(12.43)	(12.42)	(12.23)

得点範囲：16～80

(2) 積極的な聞き方 (表4)

授業直前と授業直後の両方で有効回答の得られた198名のデータを分析対象とした。対応のあるt検定を行った結果、授業直前よりも授業直後の得点の方が有意に高かった ($t_{197}=2.73, p<.01$)。

表4. 積極的な聞き方の平均得点 (SD)

授業直前	授業直後
26.99	27.77
(6.06)	(6.48)

得点範囲：8～40

(3) あたたかい言葉かけ

「あたたかい言葉かけ」については授業後の調査が実施できなかったため、授業効果を分析できなかった。

2. 学校生活満足度

(1) 承認 (表5)

プログラム実施前とプログラム実施後そして3ヵ月後のすべての時点で有効回答の得られた180名のデータを分析対象とした。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結果、有意な主効果はなかった ($F_{(2,358)}=2.09, p>.10$)。

表5. 承認の平均得点 (SD)

実施前	実施後	3ヵ月後
29.00	28.38	28.85
(6.30)	(5.95)	(5.62)

得点範囲：10～50

(2) 被侵害 (表6)

プログラム実施前とプログラム実施後そして3ヵ月後のすべての時点で有効回答の得られた192名のデータを分析対象とした。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結果、有意な主効果があった ($F_{(2,382)}=10.90, p<.001$)。Bonferroniの多重比較 ($p<.05$)の結果は、実施前<実施後≒3ヵ月後であった。

表6. 被侵害の平均得点 (SD)

実施前	実施後	3ヵ月後
19.35	20.99	20.56
(5.57)	(5.70)	(6.01)

得点範囲：10～50

考 察

まず、社会的スキル訓練の目標スキルであった「あいさつ」「積極的な聞き方」の尺度得点が、授業前から授業後にかけて有意に増加したことから、社会的スキル訓練の基本的な目的は達成されたといえるだろう。しかし、学校生活満足度に関しては、予想に反して「被侵害」得点がプログラムの実施後に増加していた。「被侵害」得点が増加した理由としてはいくつか考えられる。

第1に、目標スキルがプログラムの実施者によって設定されていたために、生徒のニーズを反映していなかった、すなわち、目標スキルが生徒の学校生活満足度を向上させるようなスキルではなかった可能性がある。そこで、本研究の社会的スキル訓練に参加した生徒に対して、プログラムの終了後に実施した「ニーズ調査」(中台・金山・斉藤・新見, 2003)の結果から、この点を検討してみた。調査用紙には、「また今度、社会的スキル学習をするとしたら、どんなことを学びたいですか。学びたいと思うものの番号に、いくつでもいいですから○をつけてください。」といった教示文に続いて、13の社会的スキルが列記されていた(社会的スキル訓練は、授業では「社会的スキル学習」と呼ばれていた)。調査の結果、「上手にあいさつをする」は第13位、「上手に相手の話を聞く」は第12位、「はげまし、なぐさめなどのあたたかい言葉をかける」は第3位であった。ただしこの結果には、授業に対する生徒の評価が影響している可能性がある。そこで、毎回の授業の終了時に実施していた「ふり返り」から、生徒の授業評価を分析してみた。その結果、ニーズの高かった「あたたかい言葉かけ」の授業はもちろんのこと、ニーズの低かった「あいさつ」の授業も、「積極的な聞き方」の授業も、圧倒的多数の生徒から肯定的な評価を受けていたことがわかった。このことから、授業がニーズ調査の結果に否定的な影響を与えていたとは考えにくい。それよりも、「上手にあいさつをすること」や「上手に相手の話を聞くこと」は、中学生にとって、もともとニーズの低いスキルであった可能性が高いといえる。ニーズ調査の結果をしてみると、「イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」(第1位)、「誤解や意見のくいちがい

などのトラブルを上手に解決する」(第2位)、「はげまし、なぐさめなどのあたたかい言葉をかける」(第3位)といったスキルのニーズが高かった。ニーズ調査の結果は、中学生の学校生活における必要度を反映したものである。したがって、中学生の学校生活満足度を向上させるには、これらのスキルに焦点を当てる必要があると考えられる。特に「被侵害」の低減には、「あたたかい言葉かけ」の訓練が有効であるという(伊佐, 2003; 伊佐の研究では、「温かいメッセージ」と呼ばれていた)。この「あたたかい言葉かけ」については、本研究でも訓練されていた。それにもかかわらず、本研究では「被侵害」が増加した。残念ながら本研究では、「あたたかい言葉かけ」の授業効果を分析することができなかつたので、この点については今後の研究で詳しく検討していきたい。

上述の仮説は、本研究で設定した目標スキルが生徒の学校生活満足度を向上させるようなスキルではなかつた可能性について言及したものである。しかしこの仮説では、「被侵害」得点が減少しなかつた理由については説明できても、本研究のように「被侵害」得点がむしろ増加した理由については説明できない。そこで、以下では「被侵害」得点が増加した第2の仮説について考察する。第2の仮説は、社会的スキル訓練の結果、生徒が内省的になったために、自己評定の基準が厳しくなり、回答が否定的になったと仮定するものである。同種の現象は、中学生に社会的コンピテンスを高める教育実践を行った小川・小池・出口・坂本・石田・斎藤・廣岡・吉田(2002)の研究においても報告されている。小川ら(2002)は、中学生に対して「人間・社会を考える能力を刺激する」ことを目標とした授業を実施した。授業は、偏りのない柔軟な思考を育成するための認知的側面と他者との相互作用や集団の中での行動レパートリーを広げるための行動的側面から構成された。授業の中には社会的スキル訓練も取り入れられていた。授業効果は、社会考慮尺度、信頼感尺度、パースペクティブ・テーキング尺度、情緒的共感性尺度(いずれも自己評定)を用いて分析された。授業は「人間・社会を考える能力を刺激する」ことが目的であったため、これらの尺度得点は授業前から授業後にかけて増加すると予測されていた。しかし分析の結果、いずれの尺度においても得点は有意に減少していた。尺度得点が減少した理由について小川ら(2002)は、「本授業を通して『人間』や『社会』を意識したり、理解したりすることの難しさを体験したことによって、生徒たちは、授業前には『考慮している』『できている』と思っていたことを、授業後には『実はできていないのかもしれない』『結構難しいことかもしれない』

と思うようになった可能性がある。」と仮説を立てている。中学生の時期は、自己意識の高まりに伴って自己評価が否定的になりやすい時期である(佐藤・杉原・藤生, 2000)。こうした発達傾向は、小川ら(2002)の仮説を支持するものといえよう。この仮説が本研究の結果にも当てはまるとすれば、伊佐(2002, 2003)による研究結果と本研究の結果との違いは、小学生と中学生という対象者の違いに帰すことができるかもしれない。しかしながら、生徒の自己評価が否定的になったことをネガティブな結果であると即断はできないように思われる。なぜなら、社会的スキル訓練を通して、生徒たちは、人とのつきあ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も考えられるからである。こうした状態で社会的スキル訓練を継続して実施することができれば、いっそう大きな効果が生まれるとも考えられる。

最後に今後の課題について述べる。まずは実践上の課題について考察する。学校規模の社会的スキル訓練の利点の1つは、プログラムを定期的に、しかも長期にわたって実施できることである。しかし本研究では、当該中学校における初めての試みということもあって、プログラムを不定期に短期間しか実施することができなかった。また、学年に応じて異なるプログラムを同時に実施できるほど、授業を担当する教師がまだ社会的スキル訓練に習熟していなかつたということもあって、今回は3学年に共通のプログラムを実施した。しかし、社会的スキル訓練のプログラムには、訓練対象者の発達段階が考慮されるべきである(King & Kirschenbaum, 1992)。以上の点を踏まえ、当該中学校における2年目の取り組みでは、1年生用、2年生用、3年生用と学年に応じて異なるプログラムを作成し、年間を通じて長期的にプログラムを実施する計画を立てている。また、上述のニーズ調査の結果をプログラムに反映させる計画でいる。

次に、方法論上の課題について考察する。第1に、介入研究としての本研究の大きな課題は、統制群を設定できなかったことである。本研究のような学校規模による教育実践研究では、統制群の設定は難しいが、現状の中でできるだけ正確に訓練効果を分析する方法を検討していく必要がある。第2に、社会的スキル訓練の効果を評価する方法が、自己評定尺度に限定されていた点があげられる。今後は、教師や仲間による他者評定、あるいは行動観察などを併用して、社会的スキル訓練の効果を多面的に検討する必要がある。

【引用文献】

- 伊佐貢一 2002 全校児童を対象とした社会的スキル訓練が学級生活満足度に及ぼす影響 上越教育大学教育実践研究, 第12集, 149-154.
- 伊佐貢一 2003 小学校におけるソーシャル・スキル教育プログラムの開発 上越教育大学教育実践研究, 第13集, 101-106.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について—小集団による適用効果の検討— カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 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 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金山元春・小野昌彦 2003 小学校における集団社会的スキル訓練—訓練効果に影響を及ぼす要因の探索— 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 646.
- 金山元春・小野昌彦・天野知宏 2003 中学2年生に対する社会的スキル学習(1) 日本行動療法学会第29回大会発表論文集, 226-227.
- 河村茂雄 1999a 社会スキル不全 内山喜久雄・山口正二(編著) 実践 生徒指導・教育相談 ナカニシヤ出版 Pp.84-97.
- 河村茂雄 1999b Q-U—楽しい学校生活を送るためのアンケート— 図書文化
- 河村茂雄 1999c 生徒の援助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.
- King, C. A. & Kirschenbaum, D. S. 1992 *Helping young children develop social skills: The social growth program*. Belmont, CA: Brooks/ Cole Publishing.
- 小林正幸 1999 なぜいまソーシャルスキルか 小林正幸・相川 充(編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校—楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化 Pp.3-7.
- 小林正幸 2003 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング11—ソーシャル・スキル教育で目指すもの— 月刊学校教育相談, 17(1), 50-55.
- 小林正幸・相川 充(編) 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校—楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 2003 小, 中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部(教育人間科学関連領域), 52 (印刷中)
- 西村美佳 2000 子どもどうしのよりよい関係づくり 國分康孝・中野良顯(編) これならできる教師の育てるカウンセリング 東京書籍 Pp.175-192.
- 小川一美・小池はるか・出口拓彦・坂本 剛・石田靖彦・斎藤和志・廣岡秀一・吉田俊和 2002 人間・社会を考える能力を刺激する教育の実践(2)—質問紙調査による変化の検討— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 608.
- 大竹正宏 1999 学級集団に対する社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 上越教育大学修士論文(未公刊)
- 佐藤逸子・杉原一昭・藤生英行 2000 女子中学生の自尊感情と自己評価意識についての短期縦断的研究 カウンセリング研究, 33, 57-68.
- 付記 本研究は、平成14年度～16年度科学研究費補助金(基盤研究C-2:研究代表者 前田健一:課題番号14591003)の補助を受けて実施された。
本研究の実施にあたり、ご協力を賜りました皆様に深く感謝申し上げます。
(主任指導教官 前田健一)