

中学生に対する集団社会的スキル訓練

金山元春

(学校法人天理大学)

小野昌彦

(奈良教育大学教育実践総合センター)

Classroom based Social Skills Training for Junior High School Students

Motoharu KANAYAMA

(Tenri University Corporation)

Masahiko ONO

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education)

要旨：本論文の目的は、先行研究の少ない中学生を対象とした集団社会的スキル訓練を実践し、新たな研究知見を積み上げていくとともに実践者にとって参考となるような実践的知見を提供すること、そして統制群を設定することなしに研究の内的妥当性を高めることができる新たな研究デザインを提案することであった。訓練には中学2年生3学級83名の生徒が参加した。「挨拶」「授業場面での話の聴き方（生徒には「心に残る聴き方」と呼称）」「会話場面での話の聴き方（生徒には「積極的な聴き方」と呼称）」を目標スキルとした3回の授業を行った。目標スキルの測定には自己評定尺度を用いた。本実践では、訓練導入前の状態を従来のように1時点だけで測定するのではなく、複数回にわたって測定した。さらに、目標スキルごとに訓練を開始する時期をずらすことで、訓練の時期と対象とするスキルの変化の時期が一致することを確認し、スキルの変化が訓練の効果であって他の要因によるものではないことを確かめた。その結果、「挨拶」と「心に残る聴き方」に訓練効果を見出した。最後に、方法論的および実践的観点からの課題を示した。

キーワード：集団社会的スキル訓練 classroom based social skills training、中学生 junior high school students、社会的スキル social skills

1. 問題と目的

社会的スキルとは、円滑な対人関係を形成、保持していくために必要な認知的判断や行動に関する技能で、学習可能なものであるとされる（吉村，2003）。円滑な対人関係に必要な社会的スキルが不足している子どもは社会的不適応に陥るリスクが高いと考えられる。例えば、社会的スキルの不足は、孤独感（金山ら，2002）や学校の欠席（柏谷・河村，2002）といった適応指標と関連していることが明らかにされている。

社会的スキルは日常生活における対人経験を通して学習されるものである。ところが今日では、少子化や核家族化、あるいは都市化の進展に伴って、家庭でも地域社会でも子どもたちの人間関係は希薄になり、日常生活における対人経験を通して社会的スキルを学ぶ機会は激減している（國分ら，1999）。家庭では家族

の数も家族と接する時間も少なくなって、家族から人づき合いを教えてもらったり、自分のふるまいに対してフィードバックをもらったりする機会が減少している。さらに、きょうだいの数も減っているので、きょうだい間で葛藤を経験したり、きょうだいをモデルにしたりしながら社会的スキルを学ぶ機会も少なくなっている。また、社会的スキルを学ぶ絶好の機会であった地域における子ども同士の交流も減っている。

家庭や地域社会にかつてのような社会的スキルの学習機能が望めない現状においては、子どもが多く他の者とともに一日の大半を過ごす学校という場所で、社会的スキルの学習機会を積極的に設けていく必要があると考えられる。

社会的スキルの学習可能性に着目し、個人に必要な社会的スキルを学習させることによって、円滑な対人関係の形成と保持を促そうとする訓練が社会的スキル訓練

(Social Skills Training、以下、SSTと略す)である。そして、上述のような問題意識から、学校においてできるだけ多くの子どもに社会的スキルの学習機会を意図的、計画的に提供するために開発された教育プログラムが、学級の子ども全員を訓練対象とする集団SSTである。

集団SSTはこれまで小学校を中心に実践されてきた(金山ら, 2004)。しかし、渡辺・山本(2003)が、中学校は義務教育の最終期間であるため、その後の将来を見据えて社会的スキルを確実に習得しておく必要があると主張しているように、集団SSTは中学校においても意義ある取り組みであるといえる。また、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(神谷, 2002; 中塚, 2002)ので、中学生の対人関係を良好にするための教育プログラムを開発することは意義深いことである。しかしながら、集団SST研究を展望した金山ら(2004)によると、中学生を対象とした研究は、江村・岡安(2003)、飯田・石隈(2001)、渡辺・山本(2003)などに限られており、小学生と比べるとかなり少ないのが現状である。こうした現状では、まずは研究結果を比較検討できるだけの数の研究を蓄積していくことが重要である。そこで、本論文では中学生を対象とした集団SSTの実践研究の成果について報告する。

ところで、これまで集団SSTの効果判定には統制群法が用いられることが多かった(金山ら, 2004)。しかし、ある教育的処遇を一方の学級にだけ導入し、もう一方の学級には導入しないという統制群法の実施は教育的配慮から問題となる場合が多い。実際、先にあげた3つの先行研究のうち、1つは統制群法を用いていた(渡辺・山本, 2003)が、2つは統制群を設定しない事前事後テスト法もしくは事前事中事後テスト法によって訓練効果を判定していた(江村・岡安, 2003; 飯田・石隈, 2001)。しかし、この方法では事前と事後の間に生じた変化がはたして訓練の効果かどうか疑問が残る。したがって、現実的制約を考慮して統制群を設定することなしに、事前事後テスト法よりも研究の内的妥当性(訓練と結果の間の因果関係について確信がもてる程度)を高めることができる新しい研究デザインを開発する必要があると考えられる。

そこで、本実践では訓練導入前の状態を従来のように1時点だけで測定するのではなく、複数回にわたって測定することにした。ここでは、訓練導入前にすでに測定が数回にわたってくり返されているので、その間に変化がみられなければ、事前事後テスト法で問題とされるような「事前テスト自体の影響ではないか」「自然な変化ではないか」といった疑いに対処することができる。もちろん、このような疑いが完全に否定されるわけではないが、少なくとも単なる事前事後テスト法と比べれば研究の内的妥当性はかなり高まるものと考えられる。

さらに、本実践では訓練目標としたスキル(以下、目標スキルと呼ぶ)ごとに訓練を開始する時期をずらすことで、訓練の時期と対象とするスキルの変化の時期が一致することを確認する。これにより、スキルの変化は訓練の効果であって、他の要因によるものではないことを確かめる。本実践では、後述のように、目標スキルそれぞれについて、5つの時期にわたる継時的変化を分析する。目標スキルは訓練を開始する時期までにそれぞれ2度から4度にわたって測定されることになる。当該スキルについて訓練を受けるまでは変化のなかった値に、訓練後、変化が確認された場合、その変化は訓練によるものと判定される。

本論文の目的は、(1)先行研究の少ない中学生を対象とした集団SSTを実践し、この領域に新たな研究知見を積み上げていくとともに実践者にとって参考となるような実践的知見を提供すること、そして(2)集団SSTの効果を判定するための新たな研究デザインを提案することの2点である。

2. 方法

2.1. 集団SST導入の経緯

対象中学校では、本実践の前年に全校体制で不登校生徒への再登校援助を実施し、その結果、全員の再登校を達成していた。そこで、教師たちは新たに不登校を生み出さないための予防策に取り組もうとしていた。不登校のきっかけには対人関係の問題が大きい(小林, 2003)ことから、特に生徒の対人関係能力を向上させるような取り組みが必要であった。この件に関して校長から援助を求められた筆者ら研究者スタッフが中学校と話し合いを重ね、集団SSTの導入を決定した。この中学校では特に第2学年の担当教師たちが集団SSTの実施を要望しており、第2学年において集団SSTを実施することを決定した。

2.2. 訓練対象者

中学校第2学年3学級83名(1組男子15名、女子13名、2組男子15名、女子13名、3組男子15名、女子12名)の生徒であった。

2.3. 訓練スタッフ

中学校のスタッフは、各学級の担任教師3名、学年主任、養護教諭、校長であった。中学校を援助する研究者スタッフは、大学教員、大学院生、大学生の3名であった。

2.4. 目標スキル

まず、第2学年生徒の「気になる行動」を第2学年担当教師に列挙してもらった。その結果、「今聞いた話でもしっかりと聞いていなくて、聞いてくる」「しゃべっ

ている人の方を見ない」「授業中の私語が多い」「落ち着いて座って話を聞けない」「集団で協力しようとする力が弱い」「自分の考えや気持ちを相手に伝えるとき、上手に伝えることができない」「人前で話をするのが下手である」などといった行動があげられた。次に、列挙された行動について、それぞれどの程度重要であるかを同じく第2学年担当教師に「重要である」から「重要でない」までの7段階で評定してもらった。その結果、第2学年担当教師によって最も重要であると考えられていたのは「話の聴き方」であることが明らかとなった。

続いて、この結果に基づいて、校長、第2学年担当教師、養護教諭と研究者スタッフが、集団SSTで取り上げる目標スキルについて話し合いを重ねた。その際、國分ら（1999）が整理した基本スキルのリストも参考にした。話し合いの結果、「話の聴き方」に加えて「挨拶」も取り上げることで合意した。「話の聴き方」に加えて「挨拶」を取り上げた理由は、挨拶は対人関係において最も基本的かつ日常場面において最も高頻度で使用されるスキルであるからである。当該中学校にとって集団SSTは初めての試みであったので、このような最も基本的なスキルから導入した方がよいらろうという学校側と研究者側双方の判断による。

「話の聴き方」については、「授業場面での話の聴き方」（生徒には「心に残る聴き方」と呼称。以下、この名称を使用）と「会話場面での話の聴き方」（生徒には「積極的な聴き方」と呼称。以下、この名称を使用）では教授すべきスキルが異なると考え、それぞれの時間を設けて訓練を行うことにした。

目標スキルは次のように定義され、訓練された。

①挨拶 相手の名前を呼ぶ。相手に近づく。相手の目を見る。相手に聞こえる声を出す。笑顔を見せる。

「先生への挨拶」には次の3つが加わる。先生の前で一度立ち止まる。言い方を丁寧にする。頭を下げる。

②心に残る聴き方 話が始まったら、自分がしていることをやめる。話している人の方に体を向ける。話している人を見る。

③積極的な聴き方 話しかけられたら、自分がしていることをやめる。相手に体を向ける。相手を見る。相手に少し近づく（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する。質問をする。思ったことや、感じたことを言う。

2. 5. 授業展開

授業は大学院生と学級担任教師が行うので、事前に対教師に対して集団SSTについての研修（社会的スキルの考え方、基本的な授業展開など）が行われた。また、授業前には指導案に基づいて大学院生と教師による話し合いが行われた。授業後には事後検討会と次回の授業に向けての話し合いが行われた。

5月22日に「オリエンテーション」を行った後、5月

29日に「挨拶」、6月5日に「心に残る聴き方」、6月10日に「積極的な聴き方」の授業を行った。

「オリエンテーション」は、ランチルームで、大学院生が3学級合同で実施した。中学校では集団SSTは「社会的スキル学習」と呼ばれていた。「オリエンテーション」は、「社会的スキル学習」の意味と重要性、学習の全体計画について伝えることによって、生徒の新しい取り組みへの不安を軽減し、学習への意欲を高めることをねらいとしていた。

授業は、各学級のホームルーム教室で、大学院生と学級担任教師が道徳の時間に実施した。同じ日に3学級に対して同じ授業を順番に実施した（例えば、1組が1時限、2組が2時限、3組が3時限）。

授業は、基本的にインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックから構成された。全体的な進行役を大学院生が務め、教師はモデルやフィードバックの提供など、授業補助を務めた。また、定着化のために次のような活動を行った。「挨拶」や「話の聴き方」が上手な人の様子を記録したり、自分で上手な「挨拶」や「話の聴き方」ができたときは、そのときの様子を記録したりする宿題を出した。宿題については西村（2000）の手続きを参考にした。また、目標スキルについて説明したポスターを廊下や教室に掲示した。さらに、研究者スタッフから、中学校の教師に対して、スキルの定着化には日常的に生徒にかかわっている教師の対応が重要であること、生徒のスキルの実行に対しては肯定的なフィードバックを積極的に提供してほしいことなどを伝えた。授業の概略はTable 1～Table 3に示した。

2. 6. 測度

本実践では目標スキルの自己評定尺度を作成した。「挨拶」については國分ら（1999）が整理した「あいさつのスキル」を参考にした。「心に残る聴き方」「積極的な聴き方」については國分ら（1999）が整理した「上手な聴き方のスキル」と藤枝・相川（1999）が作成した「積極的な聞き方の自己評定尺度」を参考にした。具体的な項目を以下に示す。各項目について、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4段階評定を生徒に求めた。「挨拶」については「友だちへの挨拶」と「先生への挨拶」を別に集計した。

「友だちへの挨拶」は次の8項目であった。

- 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、元気にはっきりとあ

いさつをする。

- ⑥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。
- ⑦友だちに自分からあいさつをする。
- ⑧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。

「先生への挨拶」は、「友だちへの挨拶」項目の「友だち」「相手」の記述が「先生」となる8項目に、⑨「先生にあいさつをするとき、頭を下げる」という項目を加えた。

「心に残る聴き方」は次の6項目であった。

- ①先生が話をしているとき、他のことをしないで話を聞く。
- ②先生が話をしているとき、先生の方に体を向けて話を聞く。
- ③先生が話をしているとき、先生の方を見て話を聞く。
- ④先生の話を知るとき、話の内容を理解しようと思ひながら、話を聞く。
- ⑤先生の話を知るとき、話を聞きながら、うなずいたりする。
- ⑥先生の話を知最後まで聞く。

積極的な聴き方は次の12項目であった。

- ①友だちが話しかけてきたとき、自分のしていることをやめて話を聞く。
- ②友だちと話をするとき、相手の方に体を向けて話を聞く。
- ③友だちと話をするとき、相手を見て話を聞く。
- ④友だちと話をするとき、相手に体を少し近づけて話を聞く。

を聞く。

- ⑤友だちと話をするとき、話を聞きながら、うなずいたりする。
- ⑥友だちと話をするとき、話の内容を理解しようと思ひながら、話を聞く。
- ⑦友だちの話を知最後まで聞く。
- ⑧友だちとの話の知で、自分の思つたことや、感じたことを相手に言う。
- ⑨友だちと話をするとき、話を聞きながら、「うん、うん」「へえー」などのあいづちをうつ。
- ⑩友だちと話をしてわかんないことがあつたら、「もう一度言つて」などと聞き返す。
- ⑪友だちと話をするとき、興味ぶかそうに、こちらから質問をしたりする。
- ⑫友だちと話をするとき、相手がどんな気持ちで話しているのか考えながら聞く。

目標スキルの自己評定は、事前調査(5/20)、毎回の授業開始前(5/29、6/5、6/10)、事後調査(6/26)に実施した。分析にはこの5つの時期の評定値を用いた。

事前調査の得点を用いて、クロンバックの α 係数を算出した結果、「友だちへの挨拶」が.87、「先生への挨拶」が.90、「心に残る聴き方」が.86、「積極的な聴き方」が.86となり、尺度の内的整合性が確認された。各カテゴリーに属する項目得点の総和を項目数で除したものを尺度得点とした。

Table1 「挨拶」授業の概略

| 段階 | 活動 | 留意点 |
|--------------------|--|---|
| 学習への態度の確認 | <ul style="list-style-type: none"> ○次の4点を確認する。 ・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で伝えたことを確認する。 |
| インストラクション モデリング | <ul style="list-style-type: none"> ○挨拶は心地よい人間関係のための第一歩であること、また、挨拶の仕方を学ぶことは将来の役にも立つことを伝える。 ★朝、あなたは学校に着くと友だちに会いました。 ○生徒2人に挨拶のモデルを示してもらおう。 ○挨拶のポイントを整理する。 ・相手の名前を呼んで ・相手に近づいて ・相手の目を見て ・大きな声で(相手に聞こえる声で) ・笑顔で ★朝、あなたは学校に着くと先生に会いました。 ○授業者が好ましい挨拶のモデルを示す(担任の先生に挨拶をする)。 ○先生に挨拶するときは、先のポイントに新たなポイントが加わることを伝える。 ・先生の前で一度立ち止まる ・言い方を丁寧に(おはようございます) ・頭を下げる | 場面カード提示 ポイントカード提示 生徒から出ればそのまま提示し、出なければこちらから示す。 場面カード提示 友だちへの挨拶と先生への挨拶の違いをたずねる。 ポイントを整理した資料配布 |
| リハーサル | <ul style="list-style-type: none"> ○1人ずつ順番に先生と友だちに挨拶をする。 ○見ている生徒に挨拶のポイントに注意しながら練習の様子を見るように伝える。また、挨拶をした人の良かったところをたずねる。 ○ポイント以外に自分で工夫してもよいことを伝える。 ○1人の生徒の練習が終わった後に、よかったところ、ここをこうすればもっとよくなるというところをフィードバックする。また、挨拶をされた相手にその人の挨拶の印象をたずねる。 | うまくできていたところをほめ、修正点を指摘する。 |
| ふり返りと定着化への働きかけ | <ul style="list-style-type: none"> ○日常場面での実践を奨励する。 ○「ふり返り用紙」を使って授業をふり返る。 ○宿題について説明する。 ○次回の予告をする。 | ふり返り用紙配布 宿題カード配布 |

注)授業者=大学院生

★:場面の説明

中学生に対する集団社会的スキル訓練

Table2 「心に残る聴き方」授業の概略

| 段階 | 活動 | 留意点 |
|--------------------|---|---|
| 学習への態度確認 | ○学習への態度4点を確認する。 | オリエンテーション資料を参照。 |
| 宿題の報告と復習 | ○宿題の様子を報告してもらおう(2人ほど)。 ○報告を聴きながら、「挨拶」のポイントを思い出す。 | 「挨拶」ポイントカード提示 |
| インストラクション モデリング | ○生徒の聴く構えがまだできていないときに、授業者が自己紹介をする。 ○自己紹介の内容を10個の問いにしていって覚えているか確認作業をさせる。 ○人の話をしっかりと聴くためには「ただなんとなく聞いている」のではなく、自分から進んで「この人の話を聴こう」という気持ちで聴くことが大切であること、そしてそのための聴き方があることを伝える。 ○授業者が先生の話を聴いていないモデルを示す。 ○どうすれば「心に残る聴き方」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、ポイントを整理する。 ・話が始まったら、自分がしていることをやめる(おしゃべりなど、他のことをしない)。 ・話している人の方に体を向ける。 ・話している人を見る。 ・その他、大事なことは書き留めておく、など。 ○ポイントを押しさえながら授業者が「心に残る聴き方」のモデルを示す。 | 記憶力の問題ではなく、「聴き方」の違いであることに留意させる。 「心に残る聴き方」と呼ぶ。 聴いている人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。 ポイントカード提示 |
| リハーサル | ○担任の先生に自己紹介をしてもらい、それを「心に残る聴き方」で聴く練習をする。 ○自己紹介の内容を10個の問いにしていって覚えているか確認作業をさせる。 ○先よりも正答率が上がっていることに注目させる。 ○正答率が上がった生徒にどんな聴き方をしていたか紹介してもらおう。 | 「心に残る聴き方」を学ぶ前の正答率と対比して示す。 |
| ふり返りと定着化への働きかけ | ○日常場面での実践を奨励する。 ○「ふり返り用紙」を使って授業をふり返る。 ○宿題について説明する。 ○次回の予告をする。 | ふり返り用紙配布 宿題カード配布 |

注)授業者=大学院生

Table3 「積極的な聴き方」授業の概略

| 段階 | 活動 | 留意点 |
|--------------------|--|--|
| 学習への態度確認 | ○学習への態度4点を確認する。 | オリエンテーション資料を参照。 |
| 宿題の報告と復習 | ○宿題の様子を報告してもらおう(2人ほど)。 ○報告を聴きながら、「心に残る聴き方」のポイントを思い出す。 | 「心に残る聴き方」ポイントカード提示 |
| インストラクション モデリング | ○授業者と担任の先生で会話をする。授業者が「心に残る聴き方」を実践するが、会話が弾まないというモデルを示す。 ○話を聴くということは、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つけることで会話がより楽しくなることを伝える。 ○どうすれば「積極的な聴き方」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、ポイントを整理する。 ・話しかけられたら、自分がしていることをやめる。 ・相手に体を向ける。 ・相手を見る。 ・相手に少し近づく(座っているときは前傾姿勢など)。 ・うなずいたり、あいづちをうったりする。 ・質問をする。 ・思ったことや、感じたことを言う。 ・その他、話の内容に応じた表情(基本的には笑顔)で、など。 ○まとめたポイントを押しさえながら授業者が「積極的な聴き方」のモデルを示す。 | 聴いている人の印象と話をした人の気持ちを確認する。 「積極的な聴き方」と呼ぶ。 「心に残る聴き方」のポイントにいくつかプラスされることを伝える。 他の生徒の意見を自分のシートに記入させる。 ポイントカード提示 |
| リハーサル | ○4人グループで「積極的な聴き方」を練習する。 ○話をするテーマを決めて、カードに載っている順番で聴き役と話し役を交代しながら全員が「積極的な聴き方」を練習する。役に当たっていない生徒は聴き役の生徒の聴き方をチェックする。 ○話し役の生徒とチェックをしていた生徒に、聴き役の生徒の聴き方について、よかったところとこうすればもっとよくなるというところを伝え ○上手な聴き方をしている生徒を紹介し、モデルを示してもらおう。 | チェックカード配布 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。 |
| ふり返りと定着化への働きかけ | ○日常場面での実践を奨励する。 ○「ふり返り用紙」を使って授業をふり返る。 ○宿題について説明する。 ○「社会的スキル学習」全体についてふり返る。 | ふり返り用紙配布 宿題カード配布 |

注)授業者=大学院生

3. 結果と考察

「友だちへの挨拶」「先生への挨拶」「心に残る聴き方」「積極的な聴き方」それぞれについて5つの時期にわたる継時的な得点変化を分析した。本実践では、「挨拶」「心に残る聴き方」「積極的な聴き方」の順で授業を実施した。当該スキルについての授業を受けるまでは変化のなかった値に、授業後、有意な増加が確認された場合、その変化は授業によるものと判定された。

訓練対象者のうち有効回答者の各時点における得点を従属変数、測定時期を独立変数とした1要因の分散分析を行った。多重比較にはRyan法を用いた ($p < 0.05$)。なお、以下の解析において、指標ごとに自由度が異なるのは、有効回答者数が異なるためである。

「友だちへの挨拶」 ($F(4, 252) = 4.42, p < 0.01$)、「先生への挨拶」 ($F(4, 256) = 12.39, p < 0.001$)、「心に残る聴き方」 ($F(4, 276) = 4.49, p < 0.01$) に有意な主効果があった。多重比較の結果、それぞれ当該スキルについての授業を受けるまでは変化のなかった値に、授業後、有意な増加がみられた (Table 4)。「友だちへの挨拶」は「挨拶」の授業から2週間後までその水準が維持されていた。「先生への挨拶」は「挨拶」の授業から1ヶ月後までその水準が維持されていた。「心に残る聴き方」は「心に残る聴き方」の授業直後に増加がみられたが、維持はみられなかった。「積極的な聴き方」については有意な主効果がなかった ($F(4, 224) = 2.02, n. s.$)。得点変化についてはFig. 1に図示した。

「友だちへの挨拶」「先生への挨拶」は「挨拶」の授業後に増加し、その後、維持がみられた。挨拶は日常場面における実行機会が多く、強化刺激を受けやすいため、維持されやすいと考えられる。ただし、「友だちへの挨拶」と「先生への挨拶」では維持の程度に差があった。「先生への挨拶」が「挨拶」の授業から1ヶ月後まで維持されたのは、校長や第2学年の教師全員が「社会的スキル学習」に積極的に関わっていたためと考えられる。研究者スタッフは、授業でスキルが習得された後の維持は、日常的に生徒にかかわっている教師の対応次第であることを伝えていた。校長は第2学年の教師とともに生徒の挨拶に一言を付けて返すプラス・ワンの挨拶を試みていた。具体的には、「〇〇くん、おはよう」の後に、「今朝は雨の中ごくろうさん」とか、生徒によっては「もうすぐ部活の大会だな。がんばれよ」といったように、挨拶に一言つけて返そうというものである。生徒の「先生への挨拶」が維持していたのは、生徒の挨拶行動に随伴される、こうした教師の働きかけが正の強化刺激として機能していたためと考えられる。

Table 4 目標スキルの平均値 ()内はSD

| | ①(5/20) | ②(5/29) | ③(6/5) | ④(6/10) | ⑤(6/26) | 多重比較 |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------------|
| 友だちへの挨拶 | 2.86 (0.61) | 2.90 (0.47) | 3.04 (0.51) | 3.06 (0.45) | 2.99 (0.56) | ①×③、①×④、②×④ |
| 先生への挨拶 | 2.54 (0.63) | 2.51 (0.60) | 2.74 (0.64) | 2.84 (0.65) | 2.80 (0.72) | ①×③、①×④、①×⑤ ②×③、②×④、②×⑤ |
| 心に残る聴き方 | 2.80 (0.63) | 2.86 (0.65) | 2.85 (0.67) | 3.00 (0.59) | 2.93 (0.63) | ①×④、②×④、③×④ |
| 積極的な聴き方 | 3.06 (0.45) | 2.96 (0.43) | 3.00 (0.47) | 3.09 (0.47) | 3.07 (0.55) | |

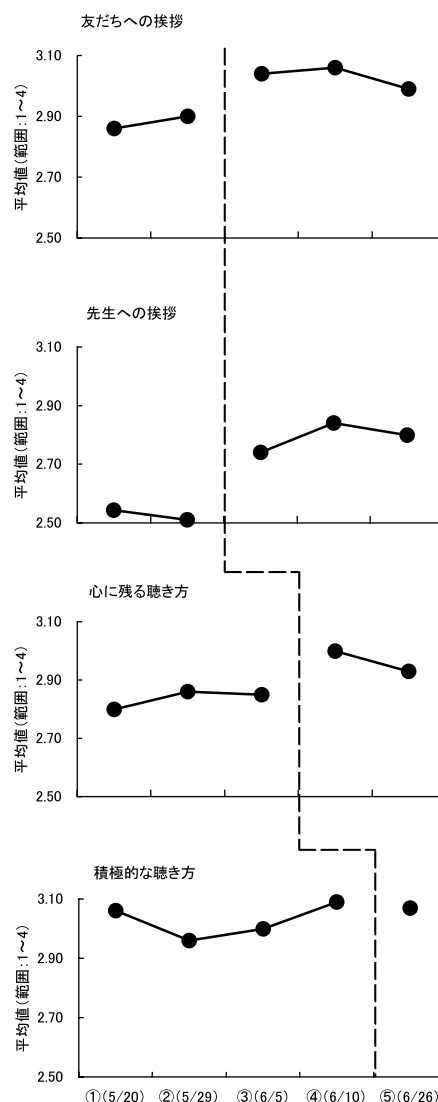


Fig. 1 目標スキルの変化

一方、授業中に生徒の話を聴き方に対して正の強化として機能すると予測される刺激を随伴させるのは、挨拶に比べると実行が困難である。この点が、「心に残る聴き方」が維持されなかった原因の1つであると考えられる。行動変容のプロセスから考えた場合、集団SSTは新たな行動レパートリーを学習する過程であって、その行動が維持されるかどうかは、日常環境の強化事態によるものが大きいと考えられる。小学生を対

象とした金山ら（2000）の研究においても、訓練効果の維持が生じた原因として学級の担任教師が児童らの望ましい行動に訓練終了後も正の強化刺激として機能した社会的行動を随伴させていた（例えば、児童の望ましい行動を教師が賞賛する）ことがあげられている。

「積極的な聴き方」については、訓練効果が認められなかった。ただし、「積極的な聴き方」では、学校現場の事情から授業後の測定が授業から2週間以上空いてしまったので、授業直後には増加があったが2週間以上は維持しなかったのか、それとも授業直後でも増加がなかったのか、判断することが難しい。

仮に授業直後でも増加がなかったとすれば、次のような考察が可能かもしれない。「積極的な聴き方」の授業では、グループごとにリハーサルを行ったので、授業者の目が行き届きにくく、グループによっては十分なリハーサルができないこともあった。これは、1人ずつ順番に先生と友だちに挨拶をし、その後で、よかったところやここをこうすればもっとよくなるというところを授業者から丁寧にフィードバックされた「挨拶」授業のリハーサルとは対照的であった。こうした授業展開の違いが訓練効果に差を生んだのかもしれない。また、「積極的な聴き方」では、「挨拶」や「心に残る聴き方」と比べると高度なスキルを要求しており、1回の授業では十分な効果がもたらされなかったのかもしれない。さらに、Fig.1から示唆されるように「積極的な聴き方」には天井効果が生じていた可能性も考えられる。

一方、授業直後には増加があったが、その水準が2週間以上は維持しなかったとすると、その原因は「心に残る聴き方」と同様に日常での正の強化刺激が乏しかったからといえるかもしれない。

従来の集団SSTでは、子ども同士の関係のみに焦点が当てられ、本実践のように、教師との関係や授業場面での行動を取り上げたものはほとんどなかった。しかし、中学生の学校適応には教師との関係が重要であることを指摘する研究は少なくない（例えば、岡安ら、1993）。校長からの逸話的報告によると、「挨拶」の授業後、教師に対して挨拶をする生徒が増えたことはもちろん、教師に対して気さくに話しかけてくる生徒が増えたということであった。われわれ研究者スタッフも、中学校を訪問した際、こうした場面を実際に何度も目撃した。教師たちは、生徒の挨拶について「気持ちが良い」と語っていた。また、学校での生活時間のほとんどが授業で占められていることを考えれば、授業場面で発揮されるスキルに焦点を当てた集団SSTも必要であろう。これらの点から、「先生への挨拶」や「授業場面での話の聴き方」を取り上げ、その結果、それぞれにおいて一定の成果を見出した本実践は、この領域に新たな知見を提供するものとして意義深いものであったといえるだろう。

本実践の結果と統制群法を用いた渡辺・山本(2003)の結果とを併せて考えると、集団SSTは中学生の社会的スキルの習得に有効な技法であることが示唆される。一方で、集団SSTの有効性を評価する上で重要な訓練効果の維持については、渡辺・山本(2003)では報告されておらず、本実践では目標スキルによって追跡期間が異なるなど、一貫した知見を得ることができなかった。今後は、長期間にわたる追跡調査を行うとともに、訓練効果を維持させる条件を明らかにするような研究が必要であろう。

本実践の課題としては、効果判定の指標が自己評定に限定されていたことがあげられる。本実践では自己評定を継続的に実施したので、生徒が変化の圧力を感じ、それが評定結果に影響した可能性も否定できない。この点については、目標スキルの訓練を実際に開始する前に実施された「オリエンテーション」の影響について論じることで検討可能である。「オリエンテーション」では「社会的スキル学習」の意義を伝えるために、自己評定でたずねているような「挨拶」や「話の聴き方」を身に付けることの重要性を強調していた。よって、仮に生徒が変化の圧力を多分に感じていたならば、「オリエンテーション」の直後（5/29）には自己評定値に変化がみられるはずである。しかし、実際には、いずれの目標スキルにおいても、「オリエンテーション」の直後に変化は認められず、当該スキルの授業後に変化が確認された（訓練効果がなかったと判断された「積極的な聴き方」は除く）。これらの点から、「友だちへの挨拶」「先生への挨拶」「心に残る聴き方」の自己評定値の変化は訓練の効果である可能性が高いといえる。いずれにせよ、このような問題は効果判定の指標を自己評定に依存したことから生まれた問題であるので、集団SSTの効果判定は、複数の測定法の結果に基づいて行われる必要があるだろう。

効果判定が自己評定に依存しているのは集団SST研究全般に通じる課題であり、先行研究の多くは教師評定を組み合わせることでこれに対応していた（金山ら、2004）。本実践でも教師評定の実施を試みたが、中学校の教師から「学級担任制ではないので生徒ひとりひとりを評定するのは難しい」との意見があり断念した。このように、学級担任制ではない中学校では教師評定の実施が難しい。中学校で集団SSTを行った3つの先行研究のうち、教師評定を用いていたのは1つ（渡辺・山本、2003）で、残り2つは自己評定のみを用いていた（江村・岡安、2003；飯田・石隈、2001）のもこのことを反映していると考えられる。また、仮に教師評定の実施が可能であったとしても、集団SSTでは教師が訓練にかかわる場合が多いので、評定に教師の期待効果が混入する恐れがある。この問題を回避するには、訓練にかかわらない第3者が生徒の行動を観察する必要がある。小野（2004）は、集団SSTの効果を

客観的な行動観察の結果に基づいて報告した。ただし、訓練対象児全員を測定できたわけではなかった。行動観察の実施に伴う労力は膨大なものであり、しかも集団SSTでは数十人の子どもが観察対象となるので、観察場所や観察時間の確保などを考えても、学校で実施するのはかなり難しいが、本来、SSTの効果判定には客観的指標を用いる必要があるので、今後、集団SSTの効果客観的に判定するための方法についていっそう検討を重ねていく必要があるだろう。

実践上の論点としては、本実践では訓練の進行役を大学院生が務めていたことについて取り上げる必要がある。集団SSTは新しい教育プログラムであり、プログラム開発段階にある現時点においては、研究者による実施方法の整備や訓練効果の検証が必要である。しかしその一方で、今後、集団SSTが学校現場で広く実践されることを想定した場合、学校の教師が訓練者を務めた上で、訓練効果を分析していく必要もあると考えられる。集団SSTの先行研究でも、学校外の研究者(大学院生)が訓練者である場合もあれば、学校の教師が訓練者である場合もあって、両者の違いが訓練効果にどのような差異を生むのか、まだ体系的には論じられていない(金山ら, 2004)。今後、この点について検討していく必要があるだろう。

4. 引用文献

- 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 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要, 第1部門, 50, 13-22.
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング—自己効力感がスキル学習に与える影響— 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 神谷ゆかり 2002 子どもの非社会的行動 松田文子・高橋 超(編) 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 Pp.84-99.
- 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・大橋勉・辻本雄一・大井閑代・松井賀洋子・辻本育宏・吉田初子 2002 中学生の社会的スキルと孤独感 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), 51, 289-295.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不応答のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度尺度と欠席行動との関連および学校不応答の臨床象の検討— カウンセリング研究, 35, 116-123.
- 小林正幸 2003 不登校児の理解と援助—問題解決と予防のコツ— 金剛出版
- 國分康孝(監修) 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— 図書文化
- 中塚勝俊 2002 子どもの反社会的行動 松田文子・高橋 超(編) 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 Pp.64-84.
- 西村美香 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.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生の学校ストレスの測定法に関する一考察 ストレス科学, 8, 13-23.
- 小野昌彦 2004 ソーシャルスキルトレーニング 諸富祥彦(編集代表) 今田里佳・土田雄一(編) シリーズ学校で使えるカウンセリング3 クラスの荒れを防ぐカウンセリング ぎょうせい Pp.87-94.
- 渡辺弥生・山本弘一 2003 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 吉村 英 2003 社会的スキルと攻撃性 京都女子大学教育学・心理学論叢, 3, 87-111.

5. 付記

本実践は、大橋 勉先生、辻本雄一先生、大井閑代先生、松井賀洋子先生、辻本育宏先生、吉田初子先生そして天野智宏氏との共同実践です。本実践に参加くださいました先生方、生徒の皆様ならびにご協力を賜りました関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。