

開発的生徒指導を基盤とした学級（学校）経営の在り方についての研究

～生徒のリソースを尊重した SST の実践を通して～

津野町立東津野中学校 教諭 田中 美輪
高知県心の教育センター 指導主事 西森 一彰

本研究の目的は、社会的スキル・トレーニング（social skills training；以下、SST）のプログラムを通して、生徒の社会的スキルを獲得することへの意欲を高め、生徒にとって実際に機能する行動のための SST の手法の一方策を検討することである。

本研究では、生徒自身が身に付けたい社会的スキルに関するアンケート調査を実施し、それを基に生徒のリソースを尊重したプログラム展開で SST を行った（リソースとは解決志向アプローチに由来したものである）。このプログラムに対して、生徒による授業評価を実施した。

実践研究の結果、本プログラムが生徒にとって機能する行動を学ぶ SST として受け止められ、社会的スキル獲得への意欲の向上が確認された。また、共同体感覚、自尊感情も有意に高まる結果が得られた。

<キーワード>リソース、ニーズ調査、生徒による授業評価、SST、解決志向アプローチ

1 研究目的

少子化や核家族化、情報化など、急激な社会情勢の変化は子どもたちの健全な発達や生活にも少なからず影響を及ぼし、他者との円滑なコミュニケーションを取ることに困難さや苦手意識を感じている子どもが増加しているように思える。特に、本県の中山間地域の学校においては生徒数の減少が著しく、就学前から人間関係の固定化が見られ、このことに起因して人間関係や学校生活に困難や不安を抱えている生徒も少なくない。

研究協力校である A 中学校もまた、校区に小中各 1 校だけの単級の小規模校である。人間関係の固定化も見られ、良好に見える既存の人間関係でも、実際には一方が我慢をして付き合う場面があるなど、互いにとって居心地の良い関係とは言えない現状もある。また、道徳意識調査の質問項目「自分にはよいところがあると思いますか」についても、年度末に低下する生徒がおり、手立ての必要性を感じている。

このような現状から、人間関係や学校生活の困難や不安を軽減するために社会的スキルを身に付ける必要があると考えた。学校現場では、これらの問題への対応策として、SST や構成的グループエンカウンター（structured group encounter；以下、SGE）が行われている。

SST や SGE を用いた様々な実践はこれまでも多く行われており、その効果が報告されている。例えば、渡辺・山本（2003）は、中学校及び適応指導教室での SST が、中学生の向社会性及び自尊心の中でも社会的場面での不安軽減の効果があることを報告している。小野寺・河村（2005）は、SGE を継続的に行うことで生徒の学級生活への満足感を高めることを示している。高橋・小関（2011）は、学級単位の SST の効果について検討し、小学 1～3 年生で最も効果が得られやすいと述べている。

しかし、これまでの研究で以下のような課題も指摘されている。

1 点目は、SST での標的スキル（ターゲットスキル）の選択についてである。嶋田・石垣（2016）は、これまでの SST について、教師が望ましいと考えるスキルや保護者のニーズなど教育的意義が優先されたものが多かったことを指摘し、「大人が『こうしてほしいと考える』行動ではなく、『環境に対して効果的に機能する』行動が選択されることが期待される」と述べている。

ここでいう「機能する行動」とは、単純にスキルがないから身に付けさせる（行動の型を学習させる）というわけではなく、環境との相互作用を重視しながら、そのスキルがどのような環境でどのよ

うに機能する（生徒の日常にとって役に立つ）かという観点を踏まえて実践される行動を指している（嶋田・石垣、2016）。

また、「小学校高学年以降は、文脈（場面）を踏まえない『行動の型』の指導のみでは不十分である場合が多くなってしまい、年長の児童・生徒を対象とした、機能的アセスメントを踏まえていない SST が、全体としての効果を低めてしまっている可能性がある」と、小学校高学年以降の SST においては機能面を考慮した標的スキルの選択の必要性について論じている。

2 点目も標的スキルの選択に関連することである。嶋田・石垣（2016）は、佐藤・佐藤（2006）が示した、ソーシャルスキルの基本的性質を踏まえた上で、『社会的スキルの実行は社会的強化を最大にするものである』ことを前提にした場合、選択した標的スキルの使用によって、遂行の相手から本人の望むような反応が得られる可能性があるかどうかという観点が十分に考慮されている必要がある」という課題も指摘している。

以上の課題を踏まえ、本研究では次の 3 点を行うこととした。

1 点目は、「行動の機能」に着目し、生徒を対象に、生徒自身が身に付けたいスキルに関するアンケート調査を実施する。この調査結果を基にして、標的スキルを選択することで、「環境に対して効果的に機能する行動」を選定する一つの方法を検討することができると思う。

2 点目は、プログラムの展開において、生徒のリソースを尊重することである。ここでいうリソースとは、解決志向アプローチに由来したものである。解決志向アプローチの第一人者である黒沢は、リソースについて、解決志向アプローチにおける「ものの見方・考え方（発想の前提）」の一つとして、「クライアントは、彼らの問題解決のためのリソース（資質・資源）をもっている。クライアントが、（彼らの）解決のエキスパート（専門家）である」と述べている（森・黒沢、2002）。

本研究では、生徒自身を、機能する行動について知っている「学級内外の人間関係づくりの専門家」と位置付け、生徒たちからリソース（スキル実行の工夫や方法、今までに実行してうまくいったやり方や考え方など）を引き出すプログラム展開を用いた SST を行うこととした。

3 点目は、生徒自身による授業評価を取り入れることである。金山・中台・江村・前田（2005）は、SST の効果等の評価について「これまでの研究では、プログラム実施者からの視点でソーシャルスキル教育の効果や有用性が語られており、プログラムの利用者である生徒の評価が見えてこなかった」と問題点を指摘している。そのことから、プログラムの利用者である生徒による授業評価を求めることで、プログラム利用者の視点での効果や有用性を検討することとした。

本研究では、上記のプログラムを行うことで、生徒の社会的スキルを獲得することへの意欲を高め、生徒にとって実際に機能する行動のための SST の手法の一方策を検討することを目的とする。

さらに、金山・片岡・金山（2017）は解決志向アプローチの研修プログラムが大学生の自尊感情を向上させることを明らかにしており、そのことを踏まえると、本研究で生徒たちのリソースを尊重した、解決志向アプローチの視点を活かした SST のプログラムを実施することは、生徒たちにとって「自分はこれでいいんだ」「自分にもいいところがある」と自分の良いところを再確認したり、学級の仲間の良いところに気付いたりすることができる機会となり、生徒の自尊感情や学級適応に影響を及ぼすことも考えられる。

そこで、本研究では、この手法で生徒の共同体感覚や自尊感情の向上についても検討したい。さらに、個別の活動の有効性はもとより、学校教育における取り組みやすさの観点から活動の有用性についても着目していきたいと考える。

2 研究仮説

生徒自身が身に付けたいスキルに関するアンケート調査（以下、ニーズ調査）や、生徒のリソースを尊重したプログラム展開での SST 等を実践することで、生徒の社会的スキル獲得への意欲を高めることができる。また、子どもたちの共同体感覚が醸成され、自尊感情を高めることができる。

なお、7月の「社会的スキルとは何か」を周知しニーズ調査を実施する介入時期を検証1期、8月下旬から11月上旬に行うSSTを実施する介入時期を検証2期とする。

3 研究方法

(1) 基礎研究

ア 自尊感情について

中間 (2016) は、「自尊感情という概念自体はとても曖昧で広い概念であり、広い意味でとらえれば『自分っていい』『自分はそんなに悪くないな』と感じることに関係するあらゆる感情や認知を含んでいる」と、自尊感情について理論的にいろいろな区別や分類が提唱されていることを論じている。また、自尊感情の捉え方について、ローゼンバーグの見解を例に挙げ、自己を評価する在り方として「とてもよい (very good)」と「これでよい (good enough)」と二つに区別した上で、ローゼンバーグ自身は、後者の「これでよい」という感覚に基づくところが自尊感情であるとしていることを述べている。本研究では自尊感情を、他者との関わりの中で自己を認めるという感覚に近い、岡林・西森 (2015) の「他者との関わりの中で育まれるものであり、自分をかけがえのない存在として認め、欠点を含めた自分自身を好きだと思ふ気持ち」と定義することとした。そして、東京都教職員研修センター (2011) の作成した自尊感情測定尺度を用いて検証の効果を検討する。

イ 共同体感覚について

アルフレッド・アドラーを創始者とするアドラー心理学において最重要とされている概念である。共同体感覚について、高坂 (2011) は、学校適応、劣等感、心理的ストレス反応との関連を明らかにし、中学生という学齢において、「共同体感覚と友人関係が強く関わっている」ことを示している。本研究では、生徒の学級適応の状態の一端を検証するために、「所属感・信頼感」「自己受容」「貢献感」の下位尺度で構成され、高坂 (2011) が作成した共同体感覚尺度を活用する。

ウ 解決志向アプローチについて

米・ミルウォーキーのBFTC (Brief Family Therapy Center) 発祥の心理療法の一つで、最もシンプルで学習しやすく、臨床心理学の基礎知識が不要 (森・黒沢、2002) とされる方法である。

日本の第一人者である森 (2015) はこのアプローチについて、『問題』や『原因』に焦点を当てない、そもそも『問題』から出発しないという発想に基づいたやり方のことで、人々が『解決 (より良き未来)』を手に入れることに役立つものだけに焦点を当てる方法であり、「人々が『解決 (より良き未来)』を手に入れることに役立つものとは、『リソース (資質・資源)』『解決像 (良い未来像)』『アクション (何かすること)』の三つだとするやり方のこと」と述べている。

解決志向アプローチの視点を活かしたプログラムを活用することで、本研究の二つ目の課題「対象とする子どもが、ソーシャルスキルを使ったときに、本人の望むような反応が相手から得られるかどうか」という点にも応えることができると考えている。

(2) 実践研究

ア 研究対象

A 中学校2学年の生徒 (男子11名、女子6名、計17名)

イ 実施期間

2017年5月～2017年11月

ウ 研究の全体実施計画 (図1)

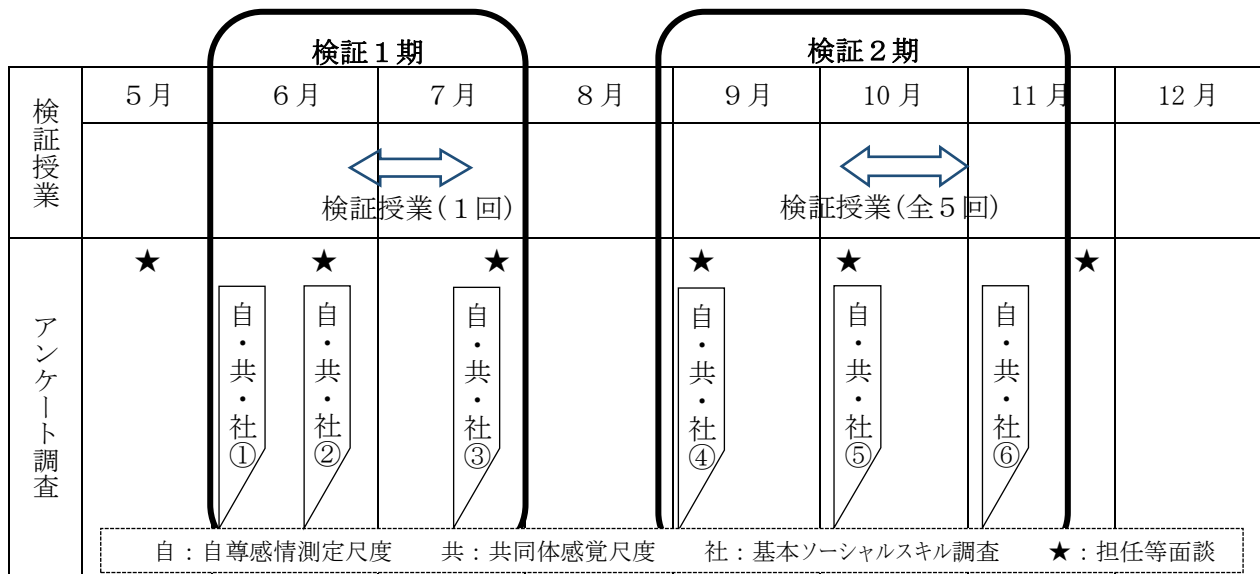


図1 研究の全体実施計画

エ 検証1期の概要

「社会的スキル改善意欲をもつことによる社会的スキル改善が可能(久木山、2005)」との先行研究を受け、生徒に社会的スキル改善意欲をもたせてから SST を行うことが、ソーシャルスキルの般化につながると考えた。

そこで、検証1期では、「ソーシャルスキルとは何か」について検証授業(1回)を実践した。授業では、その場で効果を感じやすい「⑭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」スキルについて授業を行い、生徒に、ソーシャルスキルという考え方を周知し、その必要性を考える機会となるように配慮した。

また、同時に、生徒が学びたいと考えるスキルについて「ニーズ調査」を実施した(表1)。嶋田・石垣(2016)の指摘する「環境に対して効果的に機能する行動」、つまり生徒が学びたいと欲するスキルをターゲットスキルとして選定するために、基本ソーシャルスキルの14項目について、それぞれ5件法で学んでみたい度合いを答える形式で実施した。

表1 社会的スキル教育で中学生が学びたいスキルと中学校教員が学ばせたいスキル

項目	中学生 17名		中学校教員 13名	
	平均	順位	平均	順位
① 上手にあいさつをする	3.00	13	4.23	10
② 上手に自己紹介をする	3.71	2	3.92	11
③ 上手に相手の話を聞く	3.41	6	4.31	5
④ 上手に質問をする	3.71	2	4.31	5
⑤ 遊びなどの仲間に入れてもらう	3.00	13	3.62	14
⑥ 遊びなどの仲間にさそう	3.29	9	3.92	11
⑦ はげまし、なぐさめなどのあたたかい言葉をかける	3.71	2	4.31	5
⑧ 相手の気持ちを考えて行動する	3.29	9	4.62	1
⑨ 自分のしてほしいことなどを上手に頼む	3.06	12	3.77	13
⑩ 自分にとっていやなことやできないことを上手に断る	3.35	8	4.31	5
⑪ 自分の意見や考えをはっきりと伝える	3.41	6	4.38	3
⑫ きちんと謝る	3.71	2	4.54	2
⑬ 誤解や意見のくいちがいのトラブルを上手に解決する	3.76	1	4.38	3
⑭ 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	3.24	11	4.31	5

オ 検証2期の概要

検証1期のニーズ調査の結果(表1)を基に、生徒の学びたいスキルで第1位だった「⑬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」と2位の「⑫きちんと謝る」を取り上げた。その後、教員の学ばせたいスキルで第1位の「⑧相手の気持ちを考えて行動する」をターゲットスキルとして選定し、全5回の検証授業を計画・実践した(表2)。なお、生徒の2位は複数あるが、その中でも教員のニーズの高いものを選定した。教員のニーズを取り入れる理由としては、実際に生徒を見ている教員が客観的に生徒に必要なだと感じているスキルであるということ、また、教員自身の人生経験を踏まえ、生きていく中で重要だとするスキルとも言えるからである。

検証授業では、SSTの基本要素(金山、2014)を意識しながら、毎回、①何を学ぶか確認し(インストラクション)、②生徒が自己のリソースとなる、スキルの活用法・場面の乗り越え方について考え、③グループで発表し合うなどの活動を通して、自分にできそうなスキルや効果的なスキルを知る。それによって、④生徒が自他の良さに気付いたり再確認したりできるよう、振り返りなどの機会を設け(フィードバック)、解決志向アプローチの視点を活かし、生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTになるように授業構成した(表2)。また、⑤生徒の活動の様子や感想を通信としてまとめ、次の授業の前に生徒に返した(定着化)。介入内容によって毎回は行えなかったが、モデリング、リハーサルに準じた活動も取り入れた。

表2 検証2期の検証授業の概要(別添資料1)

回数	実施日	ターゲットスキル	ねらい	内容
1	10月4日 (水)	⑬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	アクティビティを通して、楽しく仲間との心的距離を縮め、次回の授業への意欲をもつ。また、問題解決のために、多くの視点をもつことが大切なことを知る。	ニーズ調査結果発表 パントンパンパン ブレインストーミング 振り返り
2	10月5日 (木)	⑬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	アクティビティを通して、問題解決のために多くの視点をもとうとし、意欲的に活動できる。また、楽しく仲間との心的距離を縮め、次回の授業への意欲をもつ。	前回の振り返り ブレインストーミング 『私の髪を伸ばす方法』 振り返り
3	10月18日 (水)	⑫きちんと謝る	楽しい雰囲気の中で、自分の謝れなかったときの原因やそのときの心境について振り返り、再認識する。また、ペア活動などを通して、自他の考え方や感じ方に違いがあることに気付く。	前回の振り返り “ごめんね”が言えないときの落とし穴 聞き方の魔法 振り返り
4	10月23日 (月)	⑫きちんと謝る	互いの「きちんと謝る」スキルに関するリソースを認め合う活動を行うことで、いろいろな方法があることに気付くだけでなく、自他の良さや新たな一面に気付くことができる。	前回の振り返り インタビュー“あなたの大切にしている謝り方のコツは?” 振り返り
5	11月1日 (水)	⑧相手の気持ちを考えて行動する	クラスの仲間のことを考えて発言したり、感謝を伝えたりし合うことを通して、仲間とともに活動することの良さや楽しさを味わい、自他の良さを認め合うことができる。	前回の振り返り クラス会議 Thank you!!の花束 振り返り

(3) 検証方法及び検証時期(図1)

調査は以下の尺度アンケートを用い実施する。共同体感覚尺度・自尊感情測定尺度・基本ソーシャルスキルについての調査は同時に行う。実施回数については複数回事前テスト法に基づき行う。

ア 生徒のニーズ調査（中台ら、2003：相川・佐藤、2006を参考に作成）5件法

検証1期の検証授業時に実施した。基本ソーシャルスキル14項目を用いて、生徒の学びたいスキルについてニーズを調査した。また調査では「基本ソーシャルスキル14項目に関わることで、そうでないことでも構いません。今までに、こういうとき、どうしたらいいのだろう…と、人間関係で困ったことはありませんでしたか？こんなときの乗り越え方を知ってみたい、ということをお教えください」という教示文で自由記述欄も設けた。

イ 共同体感覚尺度（高坂、2011）8件法

対象学年の生徒のQ-Uを分析したところ、学級生活満足群が多い親和的なまとまりのある学級集団（河村、2017）であり、天井効果が起きることが予想された。そこで、より細かい状態をつかむために、高坂の4件法から8件法に変更してアンケート調査を行った。

ウ 自尊感情測定尺度（東京都版）（東京都教職員研修センター、2011）4件法

エ 基本ソーシャルスキルについての調査（自己評価）5件法

上記アのニーズ調査と同じ14項目のスキルを列記した。

オ 生徒による授業評価（金山・中台・江村・前田、2005）4件法（別添資料2）

検証授業の有用性について検討するために、プログラムの利用者である生徒による授業評価アンケートを実施した。本アンケートの構成は、生徒の「受容度」、授業に対する「理解度」、生徒がそのスキルを身に付けたいかという「必要度」、生徒が実際に日常に役立てられるスキルだと感じているかの「実用度」を問うものである。授業評価は各ターゲットスキルの授業終了後（全5回の授業の2・4・5回目）に回答を求めた。また併せて、生徒には全5回の授業ごとに、記述による授業の感想や振り返りの回答も求めた。

4 結果と考察

(1) ニーズ調査

検証1期の授業後に、基本ソーシャルスキルを用い、生徒に学びたいスキルについてニーズ調査を実施した（表1）。生徒の学びたいスキルランキングの1位の「⑬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」や2位のスキルを見ると、生徒は、自分を主張するスキルよりも相手にいやな思いをさせないようなスキルを選ぶ傾向があった。「②上手に自己紹介をする」を選んでいるところなどから、身近な友人関係だけでなく、新しい人間関係の構築にも広く関心を持っていることがうかがわれた。教員側の学ばせたいスキルとして高いニーズがあったものを見ると、生徒と同じように相手との関係性をより良くするスキルを選ぶ傾向が見られたが、教員は「⑩自分の意見や考えをはっきりと伝える」など、生徒自身の主張も大切だと考えており、人間関係を構築する上で、相手を尊重するだけでなく、自他ともに尊重し合えるスキルを身に付けてほしいという思いが感じられた。また、生徒の2位である「②上手に自己紹介をする」が教員では11位、教員の1位である「⑨相手の気持ちを考えて行動する」は生徒では9位と、互いの考える重要度に大きい差が見られた。

このように生徒と教員の学びたい・学ばせたいスキルには違いが表れることが考えられる。つまり、これまでのように教師が生徒に教えたいスキルを選定するSSTでは、いかに生徒のためを思って選定しても、教員と生徒のニーズにはズレが生じることがある。

中台・金山・斉藤・新見（2003）は、このようにズレがある場合、「授業場面において生徒の動機づけの低下という形で示される。…中略…この点を予測し、事前に対策を検討しておく必要がある」と述べている。こういった点からも、今回行ったニーズ調査を基にターゲットスキルを決定しSSTを実施することは、生徒の授業評価の結果（後述）からも、生徒の学びに対する動機づけの低下を防ぎ、久木山（2005）の言う社会的スキル改善意欲を高める一方策として提示できると思われる。

(2) 生徒による授業評価アンケート（4件法）

検証2期に実施した、生徒による授業評価アンケート（別添資料2）の結果を、理論的中間値（2.5）に対する1サンプルのt検定で検証した。その結果（表3）から、すべてのターゲットスキルの授業において、受容度、理解度、必要度、実用度、すべての項目に有意な差が確認された。ニーズ調査を基にターゲットスキルを選定した上で、生徒のリソースを引き出す解決志向アプローチの視点を活かしたSSTを行うことが、生徒にとってある一定有効な手段であることが考えられた。また、各項目の変容についても図2～5に記した。

表3 評定に関する平均値、標準偏差と検定値2.5に対する1サンプルのt検定の結果（N=17）

番号	項目内容		一つ目	二つ目	三つ目
			トラブルを上手に解決する (全2回)	きちんと謝る (全2回)	相手の気持ちを考える (全1回)
1・受容度	今回の「田中presents 2年生A中タイム」は楽しかったですか？	M	3.941	3.765	3.941
		SD	(.2425)	(.4372)	(.2425)
		t値	24.500***	11.926***	24.500***
2・理解度	今回の“人間関係づくりのコツ”がわかりましたか？	M	3.471	3.647	3.882
		SD	(.5145)	(.4926)	(.3321)
		t値	7.778***	9.601***	17.162***
3・必要度	あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを身につけたいと思いますか？	M	3.647	3.882	4.000
		SD	(.6063)	(.3321)	(.0000)
		t値	7.800***	17.162***	
4・実用度	あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを使えると思いますか？	M	3.353	3.412	3.647
		SD	(.4926)	(.5073)	(.4926)
		t値	7.139***	7.410***	9.601***

*** $p < .001$

質問項目1（受容度）（図2）の「今回の『田中 presents 2年生A中タイム』は楽しかったですか？」の問いに対しては、いずれの回も7割以上の生徒が「とても楽しい」と答えており、また、すべての回において全員が肯定的回答を選択していた。このことからすべての生徒が本研究でのSSTを「楽しい」と好意的に受け止めていたことが分かった。佐藤・金山（2006）は、「小学校と中学校で大きく異なるのは、SSE¹に対する児童と生徒の動機づけ…中略…中学生はSSEに動機づけるのが最もむずかしい年齢」と述べており、さらに中学生のSST実践における動機づけの留意点として「楽しい雰囲気の中で行う」ことの必要性を指摘している。それを受けて、本研究では、各検証授業での題材設定や資料など、生徒が楽しく、心地よくできる活動になるよう心掛けた。そのことが社会的スキル改善意欲の持続、向上として表れたと考える。

質問項目2（理解度）（図3）の「今回の“人間関係づくりのコツ”がわかりましたか？」の項目では、「とてもよくわかった」と答えた生徒が、初回では半数程度だったが、最終回には9割近くに増えた。最初の二つのスキルはそれぞれ、一つのスキルにつき2回にわたる授業でじっくり取り扱った。また、「ねらいに基づいて、自己のリソースを考え、友人と共有する、その後授業の振り返りをする」という授業の流れを毎回統一した。このように授業を行う上で無理のない時間配分、統一された学習過程を採用することが、学習の流れを予測できるなどの学びやすさにつながり、理解度の向上につながったと考えられる。また、生徒がスキルの必要度を感じたことで学習意欲が増し、理解度が上がった可能性も考えられる。

質問項目3（必要度）（図4）の「あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを身につけたいと思いますか？」の問いに対しては、検証授業を重ねるごとに評価が高くなり、初回に「あまりそう思わない」と考えていた生徒も含め、最後には全員が「そう思う」と答える結果となった。

¹ 社会的スキル教育(social skills education)

つまり、生徒全員が「ソーシャルスキルがあるといいものだ」という感覚や、社会的スキルを獲得することへの意欲をもてたことがうかがえた。

質問項目4（実用度）（図5）の「あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを使えると思いますか？」の問いについても、肯定的な回答ばかりであった。

このように、全ての質問項目について効果が見られたことから、本研究における SST が生徒にとって有用なものであったことが確認された。

さらに注目したいのは、教員の学ばせたいスキル1位の「⑨相手の気持ちを考える」を取り入れた検証授業（全5回のうち5回目）についてである。生徒のニーズは低いスキルであったが、授業終了後、生徒全員が質問項目4（必要度）の「身につけたいと思いますか」の問いに「とてもそう思う」と答えた。この結果は生徒のニーズが高いスキルを扱った授業のアンケートよりも高い結果である。このことから、生徒のニーズの高いスキルを取り入れた SST を行い、生徒の社会的スキル改善意欲を高めた上で、教員のニーズの高いスキル学習をすると、大人が「こうしてほしいと考える」行動も、生徒が「環境に対して効果的に機能する」行動として受け止められるようになるのではないかと考えられた。嶋田・石垣（2016）が、スキルが単に「行動の型」としてではなく実際に「機能する」スキルとなる必要性があるとして指摘した SST でのターゲットスキルの選択について、解決の一方策となるのではないかと考える。

また、生徒のニーズが9位のスキルが4点満点という形で生徒に受け入れられたということは、生徒自身が気付いていなかったスキルの必要性に気付いたとも考えられる。今回のように生徒のニーズが低いスキルの中には、生徒自身はまだ気付いていないが、生徒にとって重要なスキルが含まれている場合もある。生徒のニーズの低いスキルについても、生徒の気付きを促すという視点や取り組みが必要だと考えられる。

しかし、課題として、個人差があることも考慮しておかなければならない。例えば、謝るスキルについて、過去にうまくいかない経験があった生徒は、他のスキルに比べて実用度のポイントが下がっていた。また、教師評定においてソーシャルスキルが全体的に高いとされる生徒は、「謝るという場面になかなか出くわしたことがない」とし、実用度が「たぶんできえると思う」に留まるなど、その生徒の背景によって効果に差が表れると思われる。このように、今後の課題として、個人の差異によって表れる効果についても検討する必要がある。

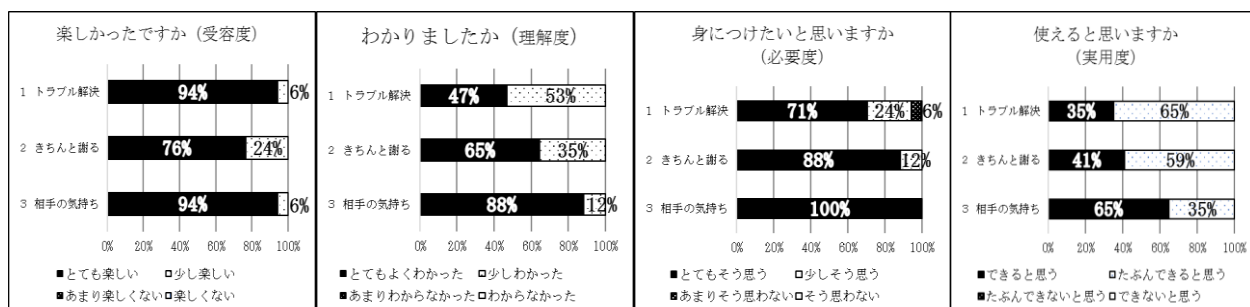


図2 授業に対する感想(受容度)

図3 授業に対する感想(理解度)

図4 授業に対する感想(必要度)

図5 授業に対する感想(実用度)

(3) 共同体感覚と自尊感情の相関関係

子どもたちの共同体感覚が醸成され、自尊感情が高くなるという仮説を検証するために、二つの尺度に相関関係があるかどうか調べることにし、共同体感覚尺度の22項目と自尊感情測定尺度の22項目について、Spearmanの積率相関分析を行った。その結果、共同体感覚尺度と自尊感情測定尺度には非常に高い正の相関が認められた ($p < .708$)。

(4) 検証1期

検証1期の検証授業（1回）の効果を検討するために、共同体感覚（8件法、22項目）、自尊感情（4件法、22項目）、基本ソーシャルスキル（5件法、14項目）について合計得点を用い、それぞれ事前（1回目）・介入前（2回目）・介入後（3回目）の結果について分散分析を行った。

その結果、「共同体感覚 ($F(2, 32)=1.171, ns$)」、「自尊感情 ($F(2, 32)=2.100, ns$)」となり、いずれも有意差は見られなかった。

これは、検証1期の介入内容が、生徒の変容を求めるものではなく、“ソーシャルスキルとは何か”について生徒に周知することを目的としたものであったからだと考える。

(5) 検証2期

検証2期に実施した検証授業（全5回）の効果を検討するために、検証1期と同様に、共同体感覚、自尊感情、基本ソーシャルスキルについて、事前（4回目）・介入前（5回目）・介入後（6回目）のデータについて分散分析を行った。

その結果、「共同体感覚 ($F(2, 32)=3.899, p<.05$)」、「自尊感情 ($F(2, 32)=4.255, p<.05$)」、「基本ソーシャルスキル ($F(2, 32)=5.313, p<.05$)」と有意な主効果が見られた（図6～8）。また、多重比較（Bonferroni法・5%水準）を行ったところ、すべてにおいて4回目と6回目の間で有意な差が認められた。介入前の4回目と5回目の間には体育祭もあり、大きく変動することも予想されたが、そこでの変化以上に5回目と6回目における検証授業の効果が見取れる結果となった。以上の結果から、共同体感覚、自尊感情、基本ソーシャルスキルのすべてにおいて、ニーズ調査を用いてのターゲットスキルの選定、解決志向アプローチに由来する生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTの効果があつたと考えられた。

相関関係の認められた共同体感覚と自尊感情について向上が見られた。解決志向アプローチにおける「クライアントは、彼らの問題解決のためのリソース（資質・資源）をもっている。クライアントが、（彼らの）解決のエキスパート（専門家）である」（森・黒沢、2002）という前提を考えたとき、今回行った生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTは、生徒のリソースに焦点が当たるSSTとも言える。つまり、生徒はSSTを通して自分の中にある力（リソース）に気づき、また、それを仲間から承認される機会が得られると考えられる。金山・片岡・金山（2017）が、SFA²研修として「リソース」に焦点を当てた体験学習を行うことで大学生の自尊感情の向上を明らかにしていることからその効果が認められる。今回の調査結果をより詳細に検討したところ、共同体感覚の下位尺度「所属感・信頼感 ($F(2, 32)=3.404, p<.05$)」「自己受容感 ($F(2, 32)=3.463, p<.05$)」「貢献感 ($F(2, 32)=3.923, p<.05$)」、自尊感情の下位尺度「自己評価・自己受容 ($F(2, 32)=3.658, p<.05$)」「関係の中の自己 ($F(2, 32)=3.299, p<.05$)」においても、有意差が認められ、解決志向アプローチの視点で、生徒のリソースを尊重したプログラム展開でSSTを実施することは、互いに認め合う風土をつくり、この仲間たちに受け入れられているという自己受容感や所属感・信頼感（共同体感覚）が高まり、自分はこれでよいという自尊感情の向上につながると考えられた。

次に基本ソーシャルスキルの自己評価について考察する。本研究におけるSSTの実践において、教員は具体的な行動を生徒に指導していない。生徒は、グループの中で自他のやり方を共有したり、通信を通して全体から出たいろいろな方法を知ったりするのみであった。それにも関わらず、基本ソーシャルスキルは介入後、有意な得点増加が確認された。生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTは、生徒それぞれが、自分に必要、若しくは自分にとって使いやすいと考えるスキルを吸収することができる有用な手法であったと考えられる。しかし、選定したターゲットスキルについて向上したとは今回の結果からは判断できない。授業の5回目の授業のターゲットスキルは「⑧相手の気持ちを考える」であったが、クラス会議を通して「皆の前で悩み事を言うのは恥ずかしいと思うけれど、自分の悩み事をみんなの前できちんと言えていて凄いなと思った」と、主張性のスキルに注目した生徒もいた。また、流れの中で、「③上手に相手の話を聞く」スキルについて教員から触れた回もあり、その回の生徒による気づきでは「相づちをうって聞いてくれたから話しやすかった」と、聞くスキルについて注目する生徒もいた。このような結果から、ターゲットスキルのみの向上を検討する場合、余り効果の見られない生徒もいると考えられた。嶋田・石垣（2016）は、集団のSSTについて「集団の『平均値』のみならず、個々の児童生徒にとっての利益をあらためて

² 解決志向アプローチ (Solution-Focused Approach)

考える必要がある」としており、個人差について今後の検討が必要である。

さらに、三つの尺度すべてを通した課題として、介入終了後の効果の維持について、量的なアンケート調査を実施できていないことが挙げられる。

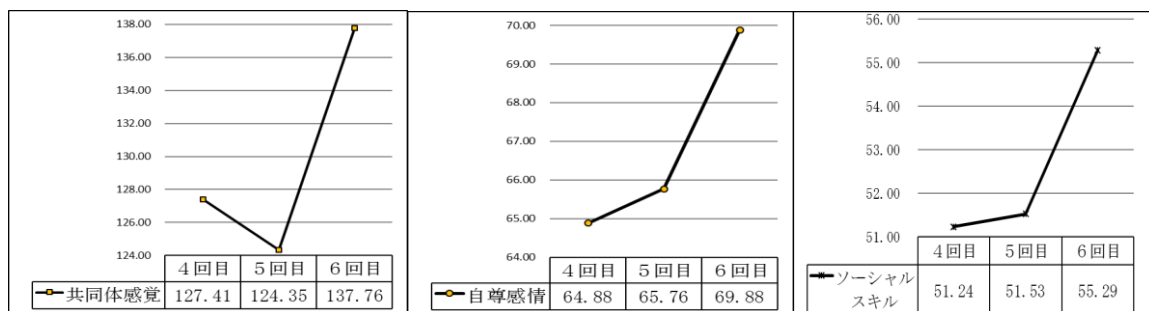


図6 検証2期変容(共同体感覚)

図7 検証2期変容(自尊感情)

図8 検証2期変容(基本ソーシャルスキル)

(6) 質的資料

ア 振り返り用紙の生徒記述より

検証2期には、全検証授業において、フィードバックのために、学んだ内容について確認できる1枚にまとめた振り返り用紙(別添資料2)を配付した。その用紙に生徒は、毎授業後、“友だちのことで気付いたこと”“感想”を記入し、生徒のコメントには、授業者が毎回コメントを書き込み、振り返りの一環として次の検証授業で返した。生徒の気付き・感想からは、「〇〇さんが自分の意見をうなずきながら聞いてくれた」と社会的スキルを実行されて嬉しかったことや、「やっぱり避けられるというのは誰でもいやなんだ」と価値観を再認識する記述、また、「自分の人生を見返してみるとかなりの失敗(謝れなかった経験)をしていました。これからも失敗しても、きちんと謝るようにしたいです」と自己を振り返ったり、スキル実行への意欲が見られたりする記述があった。他にも「謝らないでいいという理由を出していて優しいと思った」と仲間の新たな一面に気付いたことなどの記述が見られた。中には、こういうときはどうしたらいいのだろうという質問の記述もあり、授業者がコメントを返したり声をかけたりすることで対応ができた。またここで得られたコメントは、フィードバックのために通信としてまとめ、生徒に配付した。

イ 教員による他者評価

アセスメントの留意点として戸ヶ崎(2006)は「1つのアセスメント方法や尺度で明らかになることは、生徒の特徴の一部分にすぎないということである。SSEの実践に必要な生徒の情報をしっかりと得るためには、複数のアセスメント方法や尺度を用いる必要がある」とし、生徒対象に行う自己評定尺度法で得られた回答が「周囲の者からみた生徒の実態と一致しないことも起こりうる」と指摘している。このことから、より客観的な実態把握のために、教員に他者評価アンケートと聞き取り調査を行った。

聞き取り調査の結果は、介入前に比べて介入後は「学級全体の雰囲気柔らかくなった」「男子にきつい言葉遣いが見られたが、言葉にトゲがなくなってきた」「一人になりがちになる生徒がいたが、その生徒を上手に受け止めて付き合える生徒ができて、気になっていた生徒も一緒に楽しそうに過ごす姿が見られるようになった」「学級全体が男女関係なく仲良かったが、より和気あいあいとしたものになった」と、介入の効果が見られた。

また、検証の前後によって効果の平均値に差があるかどうかを検証するために、14項目のスキルを、相川・佐藤(2006)を参考に「関係開始」「関係維持」「主張性」「問題解決」の四つに項目分けし、その4項目と「総合点」について、担任教員の回答に対し、対応のあるt検定を行った。その結果、「問題解決スキル」の平均値間に統計的に有意な差が認められ($t(16)=2.51, p<.05$)、問題解決の介入後は介入前に比べて有意に高まった結果となった。「問題解決」スキルは5回の検証授業のうち、4回取り上げており、その効果が表れた結果とも考えられる。

介入後から最後の調査までの間には学校行事などもあり、そういった面で効果が高まったこと

も考えられるが、担任の語る学級の変容の様子やアンケート結果から見ても、SST の効果が少なからず影響していることが考えられる。

振り返り		2年 () 番 ()	
日程	人際づくりの活動	アンケート	反だちのことで気づいたこと 感想
10月4日(水)	①ニーズ調査結果発表 ②プレインストラク ③ハンドミーティング	※10月5日(2回目が終わってから)記入してください。 1. 今回の『田中 presents 2年生 中タイム』は、楽しかったですか? とても楽しい ← 少しい ← あまり楽しくない ← 楽しくない	自分では 思ったより 面白かった 自分も 楽しかった 自分も 楽しかった
10月5日(木)	②プレインストラク ③ハンドミーティング	3. あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを身につけたいと思いますか? とてもそう思う ← 少しい ← あまりそう思わない ← そう思わない 4. あなたは、今回の“人間関係づくりのコツ”のしかたを使えると思いますか? できると思う ← たぶんできると思う ← たぶんできないと思う ← できないと思う	自分の個性 自分も 楽しかった 自分も 楽しかった
10月	②しめな ①み	※10月23日に記入してください。 1. 今回の『田中 presents 2年生 中タイム』は、楽しかったですか?	自分では 思ったより 面白かった 自分も 楽しかった

図9 振り返り用紙へのコメント記入の一部

5 成果と課題

(1) 成果

本研究の目的は、生徒の社会的スキルを獲得することへの意欲、自尊感情や共同体感覚の向上について検討すること、また、活動の有効性だけでなく、取り組みやすさなど活動の有用性についても検討することであった。

検討の結果、社会的スキルについてのニーズ調査・解決志向アプローチに由来した生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTを行うことで、社会的スキル獲得への意欲を向上させる効果が認められた。そして、生徒のニーズを基にプログラムを実施し、生徒の社会的スキルの改善意欲が高まった状態で、教員の学ばせたいスキルについて学習すると、その意欲が高い状態のまま授業を行うことができた。生徒のリソースを尊重したプログラム展開でのSSTの実施が、プログラムの利用者である生徒にとって、機能するスキルを学ぶSSTになると受け止められ、社会的スキルを獲得することへの意欲の向上につながったと考えられる。このことから、事前に生徒のニーズをアセスメントすること、生徒のリソースを尊重したプログラム展開でSSTを行うことは、中学生で最も難しいとされる動機付けの面で高い評価が得られたと考えられる。中学生を対象としたSSTを行う上で、参考になる実践的資料となるだろう。

さらに、分散分析の結果、共同体感覚が醸成され、自尊感情も高まる結果となった。解決志向アプローチの視点で、生徒のリソースを尊重したプログラム展開でSSTを実施することは、互いに認め合う風土ができ、この仲間たちに受け入れられているという自己受容感や所属感・信頼感(共同体感覚)が高まり、自分はこれでよいという自尊感情の向上につながると考えられた。

最後に、多忙な学校現場でも実施しやすいプログラムであるかという有用性については、実施回数が初回の授業も含め全6回と少ない回数で行うことができ、所要時間についても30分前後を目安に行うことで放課後の時間を使うことができたことから、回数や実施時間における有用性は高いと考えられる。

(2) 課題

本研究では、学んだソーシャルスキルがその後、般化・維持されているか、また、高まった共同体感覚や自尊感情が維持しているか追加調査ができなかった。SSTに関する多くの論文でも、般化・

維持の必要性について指摘されている(佐藤、1996)。今後、本研究で得られた効果について追加調査を含めての実践が必要である。

次に、生徒のニーズの高いスキルの SST をどの程度行くと社会的スキルの改善意欲が向上するかについても本研究だけでは明らかにすることはできなかった。また、学級集団の状態によって効果の表れる回数などについても検討する必要がある。今後、いろいろな学級集団での実践を重ねたい。

そして、本研究は学校での取り組みやすさの観点から有用性についても検討した。本研究で行った SST は、実施する回数や 1 回の授業時間は少なくとも効果が出るという結果が得られたが、授業の計画・準備、フィードバックのために従来の SST 同様程度に時間を必要とする。

また、本研究では授業例を提示することができたが、この内容はどの学級にも適応できるものではなく、学級集団の状態や改善意欲の高低によって、活動に対する受容感が大きく変わることが予想される。また、SST 実施上のポイントとして「学級の人間関係が乱れている場合は個別対応からとりかかると」や「教師と子どもの関係が良好であること」も國分ら(1999)によって上げられており、授業内容は生徒のニーズや学級の雰囲気によって検討する必要がある。

【参考・引用文献】

- 相川充・佐藤正二(2006)：実践！ソーシャルスキル教育中学校—対人関係の応力を育てる授業の最前線—、図書文化社
- 金山元春(2014)：ソーシャルスキル教育、日本教育カウンセラー協会(編)、新版教育カウンセラー標準テキスト中級編、図書文化社、pp143-142
- 金山元春・片岡愛・金山佐喜子(2017)：解決志向アプローチの研修で用いるツールとプログラムの開発～「リソースカード」と「リソース探し」の提案～、ブリーフセラピーネットワーク第 18 号、ブリーフセラピー・ネットワーク・ジャパン
- 金山元春・中台佐喜子・江村理奈・前田健一(2005)：中学校における職場体験学習と連動したソーシャルスキル教育、広島大学心理学研究、第 5 号、pp131-148
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一(2003)：中学生の保護者を対象とした社会的スキル教育のニーズ調査、広島大学心理学研究、第 3 号、pp109-115
- 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、第 37 巻、第 3 号、pp270-279
- 鹿嶋真弓・吉本恭子(2015)：中学校学級経営ハンドブック学級環境づくり・仲間づくり・キャリアづくり、図書文化社
- 河村茂雄(2017)：アクティブ・ラーニングのゼロ段階—学級集団に応じた学びの深め方—、図書文化社
- 河村茂雄・品田笑子・小野寺正己(2008)：いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル中学校、図書文化社
- 高知県教育委員会(2014)：生徒指導ハンドブック～豊かな心を育むために～
- 高知県教育委員会(2016)：平成 27 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 高知県教育委員会(2016)：平成 28 年度全国学力・学習状況調査結果の概要
- 高知県教育委員会(2016)：高知県教育振興基本計画
- 高知県総務部統計課(2017)：平成 28 年度学校基本調査報告書の概要
- 國分康孝(1999)：小林正幸、相川充(編)、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、図書文化社
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004)：「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—、p112、<http://www.nier.go.jp/shido/shakaisei>(2017. 5. 2)
- 近藤卓(2010)：自尊感情と共有体験の心理学、金子書房
- 久木山健一(2005)：青年期の社会的スキル改善意欲に関する検討、発達心理学研究、第 16 巻、第 1 号、pp59-71
- 森俊夫(2015)：ブリーフセラピーの極意、ほんの森出版
- 森俊夫・黒沢幸子(2002)：〈森・黒沢のワークショップで学ぶ〉解決志向ブリーフセラピー、ほんの森出版
- 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研究紀要、第 3 部、第 52 号、pp267-271
- 中間玲子(2016)：自尊感情の心理学 理解を深める「取扱説明書」、金子書房
- 岡林由香・西森一彰(2015)：生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究～共同体感覚及び自尊感情を育むためのピア・サポート活動の特性を生かした実践を通して～
- 小野寺正己・河村茂雄(2005)：ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果、カウンセリング研究、第 38 巻、第 1 号、pp33-43
- 佐藤正二(1996)：子どもの社会的スキルトレーニング、相川充・津川俊充(編)、対人行動学研究シリーズ 1、社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する、pp173-200、誠信書房
- 佐藤正二・金山元春(2006)：中学校におけるソーシャルスキル教育の実践、相川充、佐藤正二(編)、実践！ソーシャルスキル教育中学校、図書文化社、pp8-21
- 佐藤正二・佐藤容子(2006)：学校における SST 実践ガイド、金剛出版
- 嶋田洋徳・石垣久美子(2016)：ソーシャルスキルトレーニング、日本児童研究所(監)、児童心理学の進歩、Vol. 55、2016 年版、金子書房
- 曾山和彦(2014)：教室でできる特別支援教育 子どもに学んだ「王道」ステップ ワン・ツー・スリー、文溪堂
- 高橋史・小関俊祐(2011)：日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果—メタ分析による展望、行動療法研究、第 37 巻、pp183-194
- 高坂康夫(2011)：共同体感覚尺度の作成、教育心理学研究、第 59 巻、第 1 号、pp88-99
- 戸ヶ崎泰子(2006)：ソーシャルスキル教育のためのアセスメント、相川充、佐藤正二(編)、実践！ソーシャルスキル教育中学校、図書文化社、pp22-31、
- 東京都教職員研修センター(2011)：子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント、pp10-26、
http://www.kyoiku-kenshu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22_mat01a_02.pdf(2017. 4. 27)
- 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、第 36 巻、pp195-205