法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-04

高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす影響

渡辺, 弥生 / HARADA, Eriko / WATANABE, Yayoi / 原田, 恵理子

(出版者 / Publisher)
法政大学文学部
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要
(巻 / Volume)
55
(開始ページ / Start Page)
59
(終了ページ / End Page)
72
(発行年 / Year)
2007-10-10
(URL)
https://doi.org/10.15002/00003210

Hosei University Repository

高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす影響

渡辺　弥生・原田恵理子

［問　題］

高校生の対人関係能力低下の指摘やソーシャルスキルの学習不足は特定の生徒に限らず，今日の高校生にとって共通の課題とされ，開発的，予防的教育の一つとしてソーシャルスキルの必要性や支援の具体的方法が提言されている（柴橋，2004；炭谷，2003；下権谷ら，2005；中里ら，1999；千石，1998；西村，2003；松井，2004；金子ら，2006）。ソーシャルスキルは，対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツ（相川・佐藤，2006）と定義されている。対人関係での誤ったやり方，対人的相互作用の練習不足が原因で不適応を起こしているため，適切に練習して上手になれば問題は解決するとし，治療効果を狙うだけでなく，予防効果や教育効果も期待して実施されるものである（渡辺，1996；相川，2000）。ゆえに，学校における対人関係を円滑に営む能力であるソーシャルスキルを育むためのアプローチであるソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training；以下，SSTと略す）を実施することは，生徒にとって有効な心理教育の一つになると考えられる。

近年，義務教育においては，学級単位，あるいは，全校対象に対人関係能力育成プログラムが展開され，研究が行われている（後藤ら，2000；金山ら，2000a；藤枝・相川，2001；後藤ら，2001；江村・岡安，2003；渡辺・山本，2003）。SSTを学校で行うメリットとしては，以下の4点が挙げられている。①多くの生徒に同時に指導できる。②互いにスキルの優れたところをモデルにできる。③学習したスキルが日常場面に定着するための条件が整いやすい。④指導者となる教師が存在する，である（相川・佐藤，2006）。

高校生対象のSSTの意義は，青年期以降に必要となる高度なソーシャルスキルが存在することやそれまで学んできたスキルをさらに洗練させることが社会に出て行く前段階として重要であると指摘されている（相川・佐藤，2006）。文部科学省の平成18年度学校基本調査によると，高校進学率が97.7％と高く，高校卒業後に社会に出て行く生徒は，「就職をする生徒（208,815人）」で，「一時的な職に就いた者（19,231人）」や「上記以外の者（66,364人）」を加えると，その割合は全体の25％にもなる。これらの生徒数を鑑みると，学校教育を受ける最終の場が高等学校であるという生徒もおり，これらの生徒に対して，社会に出る前の「キャリア教育」としてSSTが実践されることは非常に有意義であると考える。

しかし，高校生に対するSSTへの関心が高まっていながらも，「高校生」を対象とした研究に関しては，現在のところ，学会発表や大学紀要等（金子ら，1984；小林ら，2003；吉川，2004；広島県尾道高等学校，2006）のみで，学会誌の研究論文として公表された研究はない。それらの論文はどれも，Ogilvy（1994）が指摘した6つの評価基準である，①統制群を学校現場にむりなく設定する，②フォローアップデータを取得する，③実践者を学校の教員で行う，④プログラム実践の般化，⑤ソーシャルスキルの発達段階を明らかにし，それに基づいたプログラムを展開する，⑥学校現場において時間的に無理なく実施する，などの配慮が

Hosei University Repository

されていない（小野寺・河村，2003）。

海外の研究では，高校生を対象にエイズと暴力（Hovell et al.,2001），薬物とアルコールの乱用（Johnson et al.,1900），反社会的（Michael et al.,2001），退学（Frances et al.,2003）など，特定の問題行動に対する対処方法・予防・更正のための積極的なSSTが，専門家を中心に実践されている。しかし，集団SSTの実践研究は見当たらない。集団SSTが注目されたのは比較的最近で包括的な予防的介入プログラムの一部として用いられることが多く，最近では，DeRosier（2004，2005）が11校の公立小学校を対象に集団SSTの効果の研究を報告している。しかし，欧米と日本の高校では環境や背景，実態が大きく異なることから，教育制度も異なる欧米のSSTプログラムをそのまま使用することは，適当ではないと考える。

そこで，学校における過去15年ほどの研究を概観した結果から集約されたSSTのターゲットスキルをふまえ（小野寺・河村，2003），予防的・開発的な心理教育として，高校生における小集団でのSSTの効果を実証し，今後のSST実践のための基礎的研究としたい。

また，心理的健康の増進や不適応などの問題行動の防止を視野に入れると，自尊心は学校への適応や対人関係に望ましい影響を及ぼす（松山ら，1981）。青年期前期における劣等感の克服，には自尊心の獲得が非常に重要であり（渡辺・山本，2003），しかも，自尊心とソーシャルスキルは人間関係を良好に保つために相乗効果をもたらすため，教育活動の中でそれらを同時に高める具体的支援方策を確立することが望ましい（金子ら，2006）。そこで，本研究では，SSTによるソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす効果を検討し，高校生のためのSSTプログラムの効果を検討することを目的とする。

1．方　法

1）対象者

A県の公立高校3年生，29名（男子20名，女子9名）。都心から近く人口が増加傾向にあるベッドタウンである一方，古くからの漁師町としての顔を持つ下町にある。中学校時代に，不登校を体験し，何らかの問題や課題を抱えている地元近郊の生徒が多数在学しており，多くは経済的困窮，あるいは両親不在の家庭の傾向にある。ここ数年，生徒指導に力を入れた学校運営により環境が整備され，授業が成立し，部活動加入率が上がる一方で，基礎学力が乏しく，対人関係によるトラブルが男女ともに増加している状態にある。その中，教育委員会より先進的な高等学校の推進高として指定されたことを受け，「総合的な学習の時間」において「チャレンジレッスン」（8回1クールの選択授業）が実施された。本実践は，その中の一つの講座として実施された。事前に全校および学年に選択授業の趣旨とその授業内容が集会で紹介され，その後に，生徒自らが授業を選択した。SST実践群は12名（男子8名，女子4名），統制群は17名（男子12名，女子5名）であった。統制群は「日本語」を選択受講した生徒であった。

2）ターゲットスキルの選択

ターゲットスキルの選択は，先行文献（小林・相川，1999；渡辺・山本，2003；佐藤・相川，2005）を参照しながら，ソーシャルスキルの評定や生徒の行動観察，自己評定をもとに，筆者，授業者の教師，心理学を専門とする大学教員1名，心理学を専攻する大学院生2名と学部生1名，の6名で話し合った。さらに，第1回で生徒が学びたいスキルについての質問紙調査を行った。この結果，「親しくない人との会話開始」，「謝り方」，「あたたかい言葉かけ（相手を傷つけない）」，「苦手な人との接し方」「質問の仕方」「断り方」が挙げられた。そして，これらすべてを検討した上で，Table 1のようなターゲットスキルを最終的に決定した。その中でも特に配慮した点は，特別な問題行動や課題を抱えた生徒が多く，異なるクラスから選択されて集まった生徒である上に親しい間柄ではないこと，基礎的な学力が乏しい，あるいは肯定的・受容的な体験をしたことが少ない生徒

Hosei University Repository

が多いという教師の話から，初歩的なコミュニケーションのスキルを中心に，互いを尊重し認め合って受け入れるあたたかい体験ができることを目標とした。

第１回ではガイダンスを実施し，SST の授業に対する動機づけを高めた。第２回・３回では，生徒同士の距離を縮め，学習仲間としての意識を高めるために，葛藤が少なく仲間との相互作用を増やすスキルとして「自己紹介」,「挨拶」を選定した。さらに，生徒にとって葛藤がおきやすいが，適切な働きかけや応答を返すトレーニングとなる「質問する」,「上手な断り方」,「やさしくお願いする」を第４回・５回・６回に選定した。これらを体験することで，相手の立場に立って気持ちを理解し，相手を傷つけずに尊重して主張する難しさを実感し，お互いが気持ちよく過ごすための方法を学んでもらうよい機会になるのではないかと考えた。第７回で互いにあたたかい気持ちで終われるよう「あたたかい言葉かけ（感謝する）」を選定し，第８回で互いに学んできたことを肯定的に評価しあい，今後の生活の中で学んだことが各々で活かせるように振り返りと「まとめ」を行った。

しかし，第１回・２回の SST 終了後，仲間の話を「聴く」スキルを持ち合わせておらず，積極的に参加している生徒の意欲を失わせる態度が多々見られたため，第６回の「やさしくお願いする」の代わりに，第４回に「聴く」を選定し，プログラムを変更した。

Table 1　SST 実施計画と各回のねらい

セッション	実施日	指導目標	ねらい
第1回	9月14日	ガイダンス	ソーシャルスキルについて理解し,SSTへの動機づけを高める
第2回	9月21日	自己紹介	自分自身について考え,自分を他の人に伝えることができるようにする
第3回	9月28日	挨拶	挨拶の仕方を身につけ,良好な人間関係をつくる
第4回	10月12日	聴く	人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき,受容的に話を聴いてもらう心地よさを体験して,その大切さを理解する
第5回	11月2日	質問する	適切な質問の仕方を身につけ,危険や不利益を回避したり,相手に気持ちよく協力してもらえるように目指す
第6回	11月16日	上手な断り方	相手と対等な関係形成をするために,相手の要求に応じないことや応じたくないことを上手に断る方法とその正当性を学ぶ
第7回	11月30日	あたたかい言葉かけ（感謝する）	自分の発する言葉が,相手にどのような影響を与えるかに気づき,あたたかい言葉かけとは何かを知り,状況に応じた言葉かけができるようにする
第8回	12月7日	まとめ	SSTについての理解とソーシャルスキルを今後の日常生活で使用することを動機づける

Hosei University Repository

3）ソーシャルスキルトレーニング実施の準備

授業者は，SST についての研修を実施前に行った（Table 2）。また，毎授業前後に，スタッフによる話し合いが行われた。指導案は，共同で作成し，授業のプロセス，実践方法などについて，十分な共通理解を得るまで協議し，受講する生徒への個別配慮，アシスタントのサポートの視点やかかわり方についても検討した。授業者は，3 学年の副担任である 40 代女性で，心理教育プログラムをそれまで実践した経験はなかった。

Table 2　SST 実践のための研修内容

回数	研修日	研修の具体的内容
1	7.21	ソーシャルスキルの研究および実践の意義などのオリエンテーション:ソーシャルスキルを高校で実践することの意義などについて
2	7.24	教師自身の生徒のソーシャルスキルに関する認識についての振り返り,スキルの選定の意義,学校で実践する際の配慮点について
3	7.27	ソーシャルスキルおよびソーシャルスキルトレーニングの定義・理論,義務教育におけるソーシャルスキルトレーニングの実際,他
4	8. 1	ソーシャルスキルトレーニングにおけるアセスメントの意義およびその方法,本校生徒の対人関係の実態についての情報交換
5	8.18	ソーシャルスキルトレーニングの理論と1～4回の復習,実態調査の準備と行動観察の注意点
6	8.21	生徒のソーシャルスキルの実態を把握するための実態調査
7	8.22	ソーシャルスキルトレーニングの体験実習（生徒役）および振り返り
8	8.23	予備調査の振り返りと分析,結果と考察
9	8.25	受講生徒および目標スキルの選定,第1・2・3回指導案作成（手順,予想される生徒の反応,質問や声のかけ方,アドバイスの仕方,他留意点）
10	8.28	ソーシャルスキルトレーニングの予備授業および振り返り（問題点の抽出,プログラムの修正,他留意点）
11	8.29	第1・2・3回指導案修正および振り返りシート作成

4）ソーシャルスキルトレーニングの手続き

総合的な学習の時間における選択授業（「チャレンジレッスン」という名称で実施された）の講座の一つとして SST を実施した。生徒には事前に集会において各講座の説明を行い，希望を取った。その上で，受講が認められた生徒を SST の受講者とした。

期間は，平成 18 年 9 月下旬から 12 月上旬に各週で実施。1 セッションは 50 分で，計 8 セッションから構成された。授業者の他に指導者と TA 2 名，参与的観察者 1 名（筆者）によって実施された。

各セッションは，インストラクション（教示），モデリング，ロールプレイ，フィードバック，ホームワークの順序で実施した。しかし，選択授業は様々なクラスから集まったメンバーである上に課題を抱えている生徒が多い傾向であったため，SST への動機づけを高め積極的に他者と交流が図れるように，アイスブレーキングや構造化されたゲーム活動が取り入れられた。これにより，生徒の相互作用が増加し，ソーシャルスキルを楽しみながら練習することができ，獲得したスキルの維持を促進する可能性を高める（江村・岡安ら，2003）ことを目的とした。

Hosei University Repository

5）授業の構成

各回の授業は以下のような構成である。そのうちの一つの指導案を，Table 3 に示した。ここでは，第 2 回「自己紹介」を例に挙げて説明する。

Table 3　指導案「自己紹介」

場面	教師の指示（●）と生徒の行動と反応（☆）	留意点
インストラクション	●教師が自己紹介で困った体験などを話す。 ●様々な場面で自己紹介をすること,結構ありますよね。例えば,‥‥。 ●自己紹介をするとどんないいことがありますか? ☆初対面の人に誤解されないよう自分をわかってもらう。 ☆他人には「まだ知られていない自分」を教え,「自分が知らない自分のこと」を教えてもらえる。 ☆自分を見つめるチャンスになる。 ●自分のことをもっと知ってもらうこと,伝えることは大事ですね。 ●自分のことをもっとわかってもらうために,上手な自己紹介の方法を考えてみましょう。	→例を板書する →例を具体的に提示 →言いたくないことまですべて言う必要はないことを確認する →どうしたら上手に自己紹介できるか問題意識を持たせる
モデリング	●ここで,まず簡単なエキササイズをやってみましょう（「どこに行きたい?） ☆○○に行きたい。 ●では実際に,TA二人にやってもらいましょう。 ●今,やってもらって会話を聞くと,どんな人かがなんとなくわかってきますね。 ●今,実演してもらったことをまとめると自己紹介をするときに,次の5点が大事だということがわかりますね。①声の大きさ,速さ+②視線+③表情+④姿勢等の態度+⑤ことば（表明の仕方）。	→様子を見て,教師が介入 →教師が提示して大事な点を確認する
リハーサル	●では,皆さんも同じように,そのグループで順番に紹介をしてみましょう。 ●次にその紹介を入れて名前を「紹介ゲーム」をしましょう。 一度やってみますね（教師とTAでやってみせる）。	→様子を見て,教師が介入
フィードバック	●皆,随分上手に自己紹介ができるようになりましたね。 ●それでは今日の感想などを振り返りシートに書いてみましょう。 ●今日の感想を何人かの人に聞いてみます。 ☆ドキドキした。自己紹介って難しい。伝え方は大事とわかった。 ●緊張や不安等でいつも上手にできるとはかぎらないですね。自分のいいところを知って,状況や相手に応じて紹介したいことを選べればいいですね。そして,聞こえる声で,視線を合わせ,表情豊かにお互いが気持ちの良い自己紹介ができるといいですね。	→学んだことが思い出せるよう,この時間だけで終わらせない
ホームワーク	●それでは今日のことを生かして,実際に生活の中で,一度自己紹介をしてみましょう（ワークシートを配る）。もし,上手く自己紹介ができたら,そのことを記入してください。このカードは,一週間後に回収します。	

第 2 回は，様々なクラスから選択して受講している生徒が，初めての SST セッションで出会うため，その仲間を互いに知り受け入れること，さらには，進路に際して使用される場が増え，卒業後の新しい環境で使用されることが考えられたため，そのやり方を練習することを目的として行われた。

最初に，前セッションの復習と SST を練習する際の注意事項が確認された。

そして，ウオーミングアップを兼ねた自己紹介が行われた。自己紹介は，緊張を防ぎ，話題としやすく，そして，その生徒の人柄がわかるように，「旅行用パンフレットを用いた自己紹介（名前を言ってから，行きたい場所とその理由を言う）」をする活動であった。円陣に座り，最初に TA からスタートし，状況に応じて教師が共感を示し，励ましの言葉をかけた。

次に，このゲームを振り返りながら，自己紹介をする時のポイントとメリットをまとめた。その

Hosei University Repository

後，TA による例（モデリング）が提示され，もう一度生徒は，各班に TA がついた 5 ～ 6 人のグループとなり，ポイントに注意しながら同じ場面による自己紹介（行動リハーサル・ロールプレイ）をするように求められた。必ず一人一回は練習することとし，スキルが適切に使用されている生徒にはその都度，正のフィードバックや社会的強化が与えられた。

最後に，班のメンバーで，感想をシェアリングし，代表者が生徒の前で発表した。最後にまとめとして，生徒が日常生活において「自己紹介」をする場面では，ポイントに注意しながらスキルを使用することが教師から奨励された（フィードバック）。そして，学年の教師，あるいは家族や友人を相手に「練習してみよう」と働きかけが行われた（ホームワーク）。

6）効果の査定（測定尺度）

SST の効果を検討するために，社会的スキルと自尊心の自己評定尺度が，介入前，介入後，フォローアップに実施された。記入漏れや記入ミスがあったものを除いた有効回答 16 名（実践群；男子 4 名，女子 2 名，計 6 名，統制群；男子 8 名，女子 2 名，計 10 名）を分析対象とした。使用したのは以下の尺度で，教師に依頼し実施された。

(1) 社会的スキル尺度

庄司（1991）が作成した児童用社会的スキル尺度を使用した。これは，「積極的・主張的かかわりのスキル」，「共感・援助のスキル」，「相手の自尊心を低めるネガティブスキル」，「相手を考慮しない自己中心的スキル」の 4 因子から構成されている。項目は，22 項目からなり，「あてはまらない」（1 点）から「あてはまる」（4 点）の 4 段階評定によって実施された。ただし，統制群のフォローアップデータが得られなかったため，統制群は介入前と介入後のデータとなった。

(2) 自尊感情尺度（SE-Ⅰ）

Janis & Field（1959）によって作成された自尊心尺度をもとに，遠藤ら（1974）が作成したものを，小塩（1998）は大学生を対象に修正し，「評価過敏」，「自意識過剰」，「自己価値」，「劣等感」の 4 因子が見出された。渡辺・山本（2003）は，中学生を対象に一部修正して用いており，本研究では同様のものを用いることにした。項目は，20 項目からなり，「はい」（2 点），「いいえ」（1 点）の 2 段階評定で回答が求められた。社会的スキル尺度同様，統制群のフォローアップデータが得られなかったため，統制群は介入前と介入後のデータとなった。

(3) 他者評定

自己評定だけでは，客観的な評価をすることが困難であるため，本研究では，他者評定として教師評定を用いた。自己評定と同様に，質問紙調査は，「あてはまらない」（1 点）から「あてはまる」（4 点）までの 4 段階評定で回答を求めた。統制群の教師評定，および統制群のフォローアップデータが得られなかったため，実践群のみの介入前と介入後のデータとなった。

(4) 感想文と振り返りシート

セッションへの評価と内省を毎回とった。

(5) 面接

生徒については SST 終了後，12 月下旬～ 1 月中旬に，授業の感想を中心に半構造化面接を一人 15 分程度，行った。授業者については，SST 実施前および実施後に SST に関することについて振り返りの質問紙を行った。

(6) インフォーマント（重要な他者）からの聞き取り

学校長，担任，学年職員，養護教諭などからの話を記録しておいた。

2．結　果

SST 実践前から実践後についての実践群，および統制群による各変数の変化の違いについて検討した。しかし，現実には対象生徒の人数が 6 名と少なかった。そこで，サンプルが小さいため検定力が低くて有意差が見られない，あるいは，サンプルが小さいにも関わらず有意水準に近い値が得られたのに差を棄却しなければならないといった

Hosei University Repository

二重の誤りを防ぐためにも，効果サイズを算出した。

1）ソーシャルスキルの変化

（1）自己評定

対象生徒が少人数のため，ノンパラメトリック検定（フリードマンの検定）を行った。その結果，統計的に有意な差はなかった（S=.676, n ,s.）。そこで，実践前と実践後の介入の効果量（Effect Size）について算出した。その結果，実践群の介入効果量は中程度（t = 1.103, p<.05, d = 0.399），統制群が負の小程度の効果量（t = 1.097, p<.05, d = − 0.3221）が見られた。次に，因子ごとに，被験者内要因とする1要因の分散分析を行ったが，有意な差はみられなかった。さらに，因子ごとによる介入の効果量を算出した（Table 4）。その結果，実践前・実践後で実践群と統制群を比較すると，「共感・援助」「相手の自尊心を低める」「相手を考慮しない自己中心的」の三つに，介入の効果量が見られた。「積極的・主張的かかわり」においては，目立って大きな変化はなかった。「共感・援助のスキル」では，実践群が実践前・実践後において小〜中程度の効果（p<.005, F = 0.333, d = 0.337）と介入後・フォローにおける小程度の効果が見られた（p<.005, F = 0.333, d = 0.142）。これらより，SST実践中に介入の効果が維持され，実践後には効果量が減少したものの効果は維持されたといえ，介入の効果が実証された。一方の統制群では，実践前・実践後において中程度の減少が見られた（p<.005, F = 4.085, d = − 0.517）。いいかえると，実践群は，介入することによりスキルが向上したといえる。

「相手の自尊心を低める」では，統制群で小程度（p<.005, F = 1.446, d = − 0.286）の負の効果量が見られる一方で，実践群では実践前・実践後において小〜中程度（p<.05, F = 0.660, d = 0.316），実践前・フォローにおいて小程度（p<.005, F = 0.660, d = 0.187）の効果量が見られ，効果が維持された。

「相手を考慮せず自己中心的」では，実践群で実践前・実践後において大きい効果（p<.005, F = 1.372, d = 0.872）がある一方で，統制群においても介入前・介入後で小程度の効果がみられた（p<.005, F = 0.616, d = 0.270）。以上から，因子ごとによる介入の効果量については部分的な効果が認められたと考えられる。

Table 4　因子ごとのソーシャルスキルの介入効果量

	Effect Size（d）		
	前・後	後・フォロー	前・フォロー
積極的・主張的かかわり	−0.093	0.141	0.076
共感・援助	0.337	−0.146	0.142
相手の自尊心を低める	0.316	−0.081	0.187
相手を考慮しない自己中心的	0.872	−0.624	−0.123

（2）他者評定

実践前と実践後の得点をもとに，t 検定を行った。その結果，有意差が認められた（t = 2.447, p<.05）。すなわち，実施後の方が，実践群においてソーシャルスキルの向上が認められる結果となった。

2）自尊心の変化について

自尊心についても同様に，ノンパラメトリック検定（フリードマンの検定）を行った。その結果，統計的に有意な差はなかった（S=.738, n ,s.）。そこで，実践前と実践後の介入の効果量について算出した。その結果，実践群の負の中程度の効果量（t =.697, p<.05, d = − 0.25），統制群が負の小程度の効果量（t =.429, p<.05, d = − 0.086）が見られた。

次に，因子ごとに，被験者内要因とする1要因の分散分析を行ったが，有意な差はみられなかっ

Hosei University Repository

た。そこで，因子ごとによる介入の効果量の検定を行った（Table 5）。その結果，実践前・実践後において実践群と統制群を比較すると，実践群では「自己の価値観」,「失敗不安」が維持され,「社会的場面における不安」が中程度の効果があった。一方，統制群ではこれら三項目すべてが負の効果となっていた。また,「他者の評価」では実践群が大きな負の効果を示していた。

また，実践前・実践後の実践群においては，すべての因子項目が小～中程度の介入効果が見られ，維持されているといえ，ターゲットスキル，およびプログラム内容が生徒の自尊感情への介入に適していたことが示唆された。

Table 5　因子ごとの自尊感情の介入効果量

	Effect Size（d）		
	前・後	後・フォロー	前・フォロー
他者の評価	−0.86	0.92	0.15
自己の価値観	0.00	0.32	0.27
社会的場面における不安	0.39	−0.11	0.32
失敗不安	0.00	0.34	0.34

3）ソーシャルスキルの個人の変化

生徒のソーシャルスキル変化について検討した（Table 6）。その結果，全員が順次向上し維持されるというのではなく，上下するプロセスを経ていた。なかでも，自尊心はその効果が大きい。ただし，介入前・介入後において実践群・統制群の自尊心の平均点が低下したことについては，進路決定を控えていること，卒業に向けた単位取得のための生活など様々な要因が影響したものと考えられる。

Table 6　SST によるソーシャルスキル・自尊感情平均得点の変化

	A男	B男	C男	D男	E子	F子	平均
ソーシャルスキル							
前	2.59	2.77	2.59	2.32	2.50	2.68	2.58
後	3.09	2.68	2.77	2.41	2.59	2.59	2.69
フォロー	2.77	2.73	2.91	2.27	2.41	2.59	2.61
自尊感情							
前	1.35	1.60	1.55	1.55	1.70	1.65	1.57
後	1.20	1.50	1.50	1.60	1.90	1.45	1.53
フォロー	1.70	1.40	1.50	1.90	1.75	1.75	1.67

4）トレーニング後の面接と日常生活での行動変化

12 名中 10 名に，授業実施後の感想について，半構造化面接を行った。その結果，全員が SST 受講は有意義であり,「また受講したい」との意欲を示した。さらに，認知面，感情面，行動面，のすべての面において変化が見られた。

認知面では,「言葉一つで, 伝わり方が全く違う」,「人によって様々な考え方があるし，あっていい」,「アシスタントのやり方が参考になった」など，具体的な知識を得て，今までの知識を再確認していた。

感情面では,「うなずいて聞いてもらうと嬉しかった」,「なるほどと思い，もっと知りたいと思った」,「みんなと一緒にできて楽しかった」と互いを尊重しながら仲間とともに体験することが有意義であった感想が多い。肯定的に受け入れてもらう体験をしたことで，仲間と学習する楽しさを知

Hosei University Repository

りつつ他のスキルの獲得意欲など，学習への動機づけや実際の生活に生かす場面も高まったようであった。

行動面では，「アルバイトや就職面接など，実際に役立った」，「使用したことで相手から褒められた」，「笑顔で挨拶できるようになった」など多くの感想とともに，学習し練習することで新しいスキルが行動レパートリーの一部になることへの喜びと達成感を知り，実際の日常生活で活用する姿がうかがわれるという渡辺・山本（2003）と同じ結果が得られた。同時に，仲間との相互作用が性別に関わらず増加した。

3．考　察

本研究では，総合学習の授業において高校生を対象に小集団のSSTを実施し，ソーシャルスキルと自尊感情への影響を検討した。その結果，ソーシャルスキルにおいては，「共感・援助のスキル」，「相手の自尊心を低めるスキル」，「相手を考慮しない自己中心的なスキル」の三つに介入の効果が見られた。また，自尊心では，実践群，統制群のどちらも得点平均値は低下したが，すべての因子において，実践群は統制群より自尊感情の低下を抑える介入の効果が見られた。さらに，認知面，感情面，行動面など総合的な側面，教師の質問紙，インフォーマントからの聞き取りなどから包括的に分析・検討した結果，プログラム開発に向けての様々な知見を得ることができた。

以上の結果から，小集団でのソーシャルスキルトレーニングが，生徒のソーシャルスキルを促進するだけでなく，自尊心の向上にも一定の効果をもつ可能性があることが示唆される。このように総合的な学習の時間を利用した長期の体系的な集団ソーシャルスキルトレーニングは，生徒の対人関係の改善や向上，そしてこれらが生活に般化されていく上で，有効な生徒支援の方法の一つであることも考えられる。

一方で，本研究でソーシャルスキルが低下した生徒がいた。生徒との面接から「授業を受ける前の自分は考えが甘かった。自分が思う以上に，できていなかったことに気付いた（男子）」，「こうやったらいいと分かっていたが，他にもたくさんのやり方があると知り参考になった（女子）」等の感想からも，自己評定をする際に実行できる自信度や望ましさを測定していた状況がわかった。この点は，相川（2007）が指摘する「社会的望ましさ」と「実際の実行の程度ではなく実行できる自信度という認識に基づいている」という自己評定式質問紙における反応歪曲と一致する。ソーシャルスキルのアセスメントを行う際には，他者評定，行動観察，ソシオメトリックテストなどを組み合わせる必要性が改めて浮き彫りになった。なかでも，行動観察と他者評定においては，高校生の発達段階のどの視点から判断されるかが明確でない。いいかえると，実際には，その妥当性が明らかではない。また，評定が公平に行われるために，評定の意義・理解，教師との共通理解や研修も必要であると考える。この妥当性を明らかにするためには，今後，仲間同士の評定や高校生の対人行動の実態についての基礎的な研究が課題となろう。

さらには，やり方や理論を理解することで，客観的で肯定的な自己評価ができるようになっている。ソーシャルスキルが低下すると周囲の人とのネガティブな相互作用が増え，嫌悪的な出来事を経験することが多くなり（島田，1999），ストレス反応が高まり孤独感が上昇する（江村・岡安，2003）という示唆がある一方で，本研究においては，認知を修正し成功体験を得ることで客観的に自己を見つめ直し，動機づけが高まり対人関係を積極的に取り組みたいという意欲関心が生じていた。これは，「このような経験をやったことがない上に，スキルを教えてもらったことがなかった」，「初めての体験（学習）は面白かった」という多くの感想からも，集団や学級で行う心理教育として予防的・開発的な視点からも意義ある可能性が示唆される。加えて，小集団の仲間でトレーニングが肯定的に受容される体験となり，同じターゲットスキルを学習することを共有したことにより，望ましいソーシャルスキルを促進した一因になっ

Hosei University Repository

たと考えられる。これらは，社会的視点の調整に基づく対人行動の発達レベル（Selman，2003）において，高校生が獲得する発達段階（Level 3 ～ 4）である「第三者的な視点で捉え，相互的な折り合いをしつつ関係性維持を可能にする関わりをする」という視点でも捉えられ，この発達段階の内容が支援されることにもつながったと思われる。ただし，同時に，生徒にとって獲得されることが期待される，あるいは，生徒が必要とするソーシャルスキルが何であるかを把握しておくことは重要になってくると考える。

また，セッションを計 8 回実施していく過程で，3 回目から授業の流れや生徒の態度に変容が生じた。面接において生徒の多くが「最初に何をやるのかわからなかった」，「クラスが異なる人の集まりである上に，男女のグループでロールプレイをやるため恥ずかしかった，緊張した」という心境が述べられていた。しかし，ガイダンス（第 1 回）・自己紹介スキル（第 2 回）の実施により，不安や緊張が解消されたことが大きく影響し，第 2 回のセッションの振り返りシートには全員が「楽しい」「次の授業もやりたい」と意欲を示していた。これは SST のセッションの流れや学習目標，学習する上での注意事項などを理解し共有したことが，互いを知り学びの場の安全が保障されることになったものと考えられる。ゆえに，セッションは最低でも 3 ～ 4 セッションは必要であると考える。教師は，生徒の集中力と内容を消化する力を考慮すると「1 クール 8 セッションを年 2 回が適切」と実践した立場から振り返るが，生徒の多くは「8 回では少ない，もっとやりたい」，「1 年を通じた授業でいい」，「毎週受けたい」と感想を述べており，中には，「同じスキルを繰り返し練習したい」と動機づけの高い生徒もいた。生徒にとっては，ニーズの高い授業であったように思われ，生徒の実態や学校のカリキュラムに合わせた時間の配分が十分検討される必要性があろう。

さらに，本研究ではセッションにおいて以下のことに配慮して実践された。まず，男女のセッションによるロールプレイや話し合いを行った。これについての生徒の否定的な感想は一切なく，普段の学校生活では意識して話せない，あるいは，異性と話す機会がないということから，異性とセッションする機会があったことはむしろ新鮮で，異性とコミュニケーションをすることで互いの意見や考えを知ることが有意義であったことが多く述べられていた。男女のセッションによる実施を望み，セッションの経過とともに恥ずかしさや緊張がほぐれていったと全員の感想からもあるように，高校生だからこそ意識的に男女で行うことによって，性差の違いによる考え方を知り受け入れる，交流が深まるというメリットがあると思われる。

セッション内容では，アイスブレーキングと前回授業の振り返りを必ず取り入れ，基礎と応用を組み合わせた内容を，授業者が視覚的教材を取り入れながら実施した。生徒の多くがソーシャルスキルの認知面・行動面のどちらも劣っている傾向から，まずは体で感じて体験してもらって（行動面）から理解する（認知面）ということを主眼に置き，楽しく学んでもらうことを目的とした。各回の主題に沿ったゲームとし，簡単なものから応用へと段階を踏んだ練習を行うことで，成就感や達成感が得られたものと考えられる。

また，TA が必ずモデリングを行い，話し合いや振り返りの作業でサポートを行った。教師からは，生徒の集中力や関心が高まり，年齢の近い学生がよいモデルとなり刺激となったこと，そして，授業者とチームを組んで役割を決めて生徒支援を行うことで細やかな配慮が行き届いたことが感想で述べられた。生徒からも，「年齢が近いので親近感が湧き，なるほどと参考になった」，「話し合いで助言してもらえた」，「できたことを褒めてもらえて嬉しかった」等，TA の果たした役割の大きさが述べられていた。これらのことは，モデルやチーム支援のあり方，さらには，第三者が関わることによる授業支援に示唆を与えるものである。

さらに，動機づけのための声かけや強化，個別の配慮としてつぎの 11 項目があげられる。①インストラクションで必ず前回の確認と SST の際の約

Hosei University Repository

束事を確認し掲示する，②活動内容を事前に予告し，不安を軽減させる，③活動中は，グループおよび個人に必ずサポートする，④生徒の特性を考慮し，ターゲットスキルごとにグループメンバーのバランスを考慮する，⑤すべての活動へ無理に参加する必要はない，できるものから参加する，⑥できたこと・がんばったことを褒め，できなかったところはできたところまでを褒めてからその先を具体的に助言する，励ます，⑦最後まで参加したことを認め，褒める，⑧教師やTAは，生徒に期待しない。ありのままを受け止める，⑨ホームワーク・振り返りシートに肯定的なメッセージを教師が記す，⑩セッションにおいて否定的・拒否的な発言や態度が見られた生徒に対しては，時間をかけて気持ちが和らぐまで話し合う，⑪困難な課題を抱えている生徒は，スクールカウンセラーとの面接を並行しつつ課題に向き合い，その都度，教師と情報を共有する。これらについても，その効果を検証していく必要があるだろう。

一方，振り返り面接において，声の大きさ，アイコンタクト，話し方の適切な速さ，視線，「うー，あー」など喉の奥で言う，などの非言語的スキルの特性傾向が，言語表現と乖離する場面が多くの生徒に見られた。そのため，本当に伝えたいことが理解してもらえない，誤解を招く，相手に不快な感情を抱かせる，など不利益な状態が生じることが対人関係場面において予測された。これらの点は，コミュニケーションのコンピテンスにおける非言語的部分の重要性においても重視されている（Argyle, 1972）。また，効果的で適切に他者と相互作用する力で様々なスキルを統合する「社会的コンピテンス」としても，特に非言語的スキルは大きく影響するとされ，向上することはいわばこのコンピテンスの向上につながるとも指摘されている（Feldman,Philippot & Custrini, 1991）。さらに，非言語的スキルはSSTのプログラムや評価に影響するとし，なかでも，大声を出す，アイコンタクトの欠如，早いしゃべり方が重要とされている（Henry & Bruder,1984;Henry & Bruder, 1986）。ゆえに，プログラム作成時に高校生の非言語スキルのアセスメントを行い，それ自体をターゲットスキルに取り入れたトレーニングを実施することが望まれ，今後の課題になると思われる。

しかし，これらのセッションを実施するためには，教師自身のSSTに関する研修が必要である。教師がSSTの理論を把握し，生徒のソーシャルスキルの発達段階を理解してニーズに沿った目標スキルを選定して指導案を作成し，校内職員に協力体制をしてもらいながら実施することが重要であり，そのためには，実施者である教師の研修はもちろん，校内の職員に対してもSSTに関する共通の理解をするための研修が重要と考える。佐藤・金山（2006）も学校現場に導入するためには，教師の理解を深めてもらう必要があると指摘している。いいかえると，教師評定やホームワークへの協力，スキル般化のための強化（励まし・褒める・温かいことばかけ），実施する教師へのサポートなどが，授業の成功や生徒の般化・維持に大きく影響すると言える。なぜなら，教師が研修を受けSSTを実施することにより，ソーシャルスキルのモデルの一人になっていると認識する，日常生活での生徒への関わりや教科指導への応用，など教師自身がソーシャルスキルの変容をするようである。今後は，教師自身がSSTを実践することによって，教師の何がどのように変容していくのかといった相乗効果についても詳細に検討されるべきであろう。

高校において統制群を設けて長期間実施することは困難であるが，SSTの効果を実証していくためには，今後も地道な基礎的な検証が必要であろう。今回は，心理的変数として自尊心を検討したが，学校への適応感，ストレス反応，共感性など，心理的健康を高めるために心理的諸変数との関係を明らかにしていくことも求められる。また，高校は義務教育とは異なり，普通科・職業科・芸術科等があり，性別・学力差によっても校種が別れ，様々な特性を持つ。すなわち，本研究における目標とするターゲットスキルが必ずしも共通とは言えず，生徒の置かれた学校環境や学習内容と目的などの文脈によってニーズは異なることが予測さ

Hosei University Repository

れる。今後は，そのニーズを把握し，学校の特性別にSSTの効果を検証していく必要があろう。また，小集団でのSSTのあり方，及び個々の生徒の対人行動の問題に焦点を当てた対応についても検討されるべきであろう。そのためには，学校で実施される心理教育を支える人的資源，および校内体制の整備が大きな鍵になってくると思われる。

［引用文献］

相川　充　2002　人づきあいの技術―社会的スキルの心理学―　サイエンス社.

相川　充　2007　社会的スキルの国際比較は可能か　菊池章夫編　社会的スキルを図る：Kiss-18ハンドブック Pp. 166-172.

相川　充・佐藤正二編　2006　実践ソーシャルスキル教育　中学校　図書文化社.

Argyle,M.1972 The psychology of interpersonal behavior. Harmonbsworth, England: Pelican.

DeRosire,M.E. 2004. Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention, Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, **33**, No.1, 196-201.

DeRosire,M.E.& Marcus S.R. 2005. Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at One-Year Follow-up, Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, **34**, No.1, 140-150.

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.

広島県尾道高等学校通信制課程　2006　平成14～16年度文部科学省指定研究開発学校　平成16年度（最終年度）研究開発実施報告書，尾道学園.

Feldman,R.S., Philippot,P., & Custrini, R.j. 1991 Social competence and nonverbal behavior. In R.S. Feldman & Rime,B.(Eds),Fundaamentals of nonverbal behavior. Cambridge University Press. Pp. 329-350.

Frances Prevatt,F.Donald Kelly. 2003 Dropping out of school:A review of intervention programs,Jounal of school Psychology, **41**, 377-395.

Henry J.Jackson,J.N.Bruder 1984 Social Validation of Nonverbal Behaviors in Social Skills Training Programs for adolescents-Ⅰ, Journal of Clinical Child Psychology, **13**(2), 141-146.

Henry J.Jackson,J.N.Bruder 1986 Social Validation of Nonverbal Behaviors in Social Skills Training Programs for adolescents-Ⅱ, Journal of Clinical Child Psychology, **15**(1), 50-54.

Hovell,Melbourne.;Blimberg,Elaine.;Loles,Sandy. 2001 Journal of Counseling & Development, **179**(3), 37-55.

藤枝静暁・相川充　2001　小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討　教育心理学研究，**49**，371-381.

Johnson,C.A, ;Pentz,M.A &Weber,M.D. 1990 Relative effictiveness of comprehencive community Programming for drug abuse prevention with high-risk and low-risk adolescents,Journal of Consulting and Clinical Psychology, **58**, 447-456.

後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子　2000　児童に対する集団社会的スキル訓練　行動療法研究，**26**，15-24.

後藤吉道・佐藤正二・高山巌　2001　児童に対する集団社会的スキル訓練の効果　カウンセリング研究，**34**，127-135.

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.

金子幾之輔・内山喜久雄・小林正行・山本隆司　1984　主張行動の変容に及ぼすスキル訓練と合同情動訓練法の効果に関する比較研究　筑波大学心理学研究，**6**，67-73.

金子恵一・服部洋兒・村松常司・藤田定　2006　高校生のセルフエスティームと社会的スキルから見た攻撃的受動性に関する研究　学校保健，**48**，307-324.

小林真・稲垣応顕・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島三恵子　2003　高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果　富山大学教育実践総合センター紀要，**4**，15-23.

小林正行・相川充　1999　ソーシャルスキルで子どもが変わる　図書文化.

松井洋　2004　少子化とバーチャルリアリティの時代の子どもの社会性，**58**(2)，児童心理.

松山安雄・秋葉秀則・北村絹江　1981　児童の自己概念と学校に対する態度について　大阪教育大学紀要（第Ⅳ部門），**30**，115-126.

Michael Bullis,Hill M.Walker, and Jeffrey R.Sprague. 2001 Apromise Unfulflled: Social Skills Training With At-Risk and Antisocial Children and Youth.

Hosei University Repository

文部科学省　2007　平成18年度速報学校基本調査　文部科学省

中里至正・松井洋　1999　日本の若者の弱点　毎日新聞.

佐藤正二・相川充　2005　ソーシャルスキル教育　図書文化.

西村智子　2003　青年期の現代的課題―対人関係から―　日本教育心理学会第45回総会発表論文集，8.

Ogilvy,C.M. 1994. Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. Educatinal Psychology, **14**, 73-83.

小野寺正巳・川村茂雄　2003　学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向―学級単位の取り組みを中心に―　カウンセリング研究，**36**，272-283.

小塩真司　1998　青年期の自己愛傾向と自尊感情，友人関係のあり方との関連　教育心理学研究，**46**，280-290.

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　相川充・佐藤正編 実践！ソーシャルスキル教育　図書文化.

下権谷久和・菅原正和　2005　現代日本の高校生における対人関係特性―40年前と比較―　岩手大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，**4**，157-168.

柴橋祐子　2004　青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因，教育心理学研究，**52**，12-23.

嶋田洋徳　1999　小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究　風間書房.

炭谷靖子・笹野京子・成瀬優知　2003　高校生の社会的スキルおよび自尊感情の状況と思いやり行動の関連―課程別（看護科，普通科）比較―　富山医科薬科大学看護学会，**5**，61-71.

Selman，R. L. 2003. The Promotion of Social Awareness : powerful lessons from the partnership of Developmental theory and classroom practice. New York : Russell Sage Foundation.

千石保　1998　日本の高校生―国際比較でみる　日本放送出版協会.

吉川佳余　2004　高校生に対する社会的問題解決スキルトレーニングの効果　―ストレスコーピングの観点から―　明治学院大学文学研究科心理学専攻紀要，**9**，31-48.

渡辺弥生　1996　ソーシャル・スキル・トレーニング　日本文化科学社.

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―　教育心理学研究，**36**，195-205.

Hosei University Repository

Effects of Social Skills Training on Social Skills and Self-Esteem among High School Students.

WATANABE Yayoi and HARADA Eriko

The purpose of this study was to investigate effects of social skills training (SST) on social skills and self-esteem among high school students. This study examined the effect of SST on social skills and self-esteem of small group size of students who chose “Challenge class” The training consisted of eight sessions including guidance, self-introducing, greeting, listening, questioning, requesting complimenting, and summary. Subjects were third graders who were asked to fill out two kinds of questionnaires as Social skills Scale and Self-Esteem Scale as a pre- and post-test of SST. Results showed that SST was effective to promote the “the sympathy / support” “role-taking ability”. It was suggested that SST was a profitable program for enhancing social skills and self-esteem for high school students

Keywords: social skills training, high school students, small group, self-esteem