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

PDF issue: 2025-07-04

保育学生を対象に感情に焦点を当てたソーシャルスキルトレーニングの実践

髙橋, あい / TAKAHASHI, Ai

(出版者 / Publisher)
法政大学大学院
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
大学院紀要 = Bulletin of graduate studies / 大学院紀要 = Bulletin of graduate studies
(巻 / Volume)
79
(開始ページ / Start Page)
121
(終了ページ / End Page)
136
(発行年 / Year)
2017-10-31
(URL)
https://doi.org/10.15002/00014292

保育学生を対象に感情に焦点を当てた ソーシャルスキルトレーニングの実践

人文科学研究科　心理学専攻
博士後期課程 1 年　髙橋あい

Social Skills Training Focusing on the Emotion of Nursery School Students

Ai Takahashi（*Doctor's course, Major in Psychology, Graduate School of Humanities*）

本研究では、保育士になるにあたって必要なコミュニケーション能力を育成するために、保育学生を対象としたソーシャルスキルトレーニングを実施した。特に、コミュニケーションの基礎となる話すスキル，聴くスキルと、感情のコントロールをターゲットスキルとし、介入効果を検討することが目的であった。その結果、介入前後においてソーシャルスキル尺度の得点に有意な変化はみられなかった。ただし、振り返りシートの分析からは、【自己理解の深化】【他者視点の取得】【ソーシャルスキルの実践・習得への意欲】等のカテゴリーが抽出され、ソーシャルスキルトレーニングが保育士のコミュニケーション能力を育成する方法の一つとして部分的に有効であることが示唆された。今後、質的な変化が量的に反映されなかった点を深く考察しさらなる検討が望まれる。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング（social skills training），保育学生（Nursery school students），感情のコントロール（emotional regulation），実践研究（practical study）

1. 問題と目的

現代の保育士にとって、保護者との関係作りは今日的な課題である。株式会社ポピンズ(2011)が，現職の保育士 575 名に受講を希望する研修を尋ねた結果，「保護者対応(58.1%)」を選択した者が最も多く，「保育の実技(50.6%)」や「発達心理学(41.4%)」を上回っていたことが報告されている。保護者との信頼関係を築くコミュニケーション力はこれまで重要視されていなかったものの，現代の保育士に求められる専門性の要であり、どのようなコミュニケーションをしていけば良いのか，改めて学ぶ機会を設ける必要があることが指摘されている（黒田，2009）。

しかし、現職の保育士が、保護者対応について学ぶための研修の機会は現状でほとんどみられていない（ポピンズ，2011）。新任保育士の指導にあたるベテランの保育士からは，現場経験により徐々に身に付ける事が可能である保育技術的なことよりも，基本的コミュニケーション能力，信頼関係を築く能力等に纏わる指導に苦労しており，養成校にその指導が期待されている（秋山,2013）。

保育士養成課程においては，2011 年度から，保護者支援の専門性を育成するための「保育相談支援（演習・1 単位）」の科目が新設されている。ただし、科目の目標や概要については示されているものの、それらの知識や技術について，どのように学生に習得させるか，ということについて具体的，体系的に示されているわけではない。つまり教授方法については，それぞれの養成校に一任されている状況である。養成校教員として「保育相談支援」科目を担当している徳広（2014）は，保育相談支援の方法や内容は，保育の現場において経験的になされてきたものであり，現在はまだ体系化を行う過渡期にあって，現場や養成課程では試行錯誤しているさなかであることを述べている。

保育士のコミュニケーション能力や信頼関係を築く能力等を育成するための具体策としては，主に 2 つの方法が提案されている。一つはカウンセリングについての教育であり(石川・井上，2009)，もう一つはソーシャルスキルに関する教育である（前田・金丸・畑田，2009；加藤・安藤，2012）。

カウンセリングの基本は，相手を受容して気持ちに寄り添った関わりをすることであり，カウンセリングの教育については，保護者支援において必要な専門性と近接する領域であると考えられていることから（徳広，2014），最近では養成課程においても授業の一環として取り入れている学校が少なくない（藤井，2011）。また，現場の保育士に対しても，カウンセリングの教育について，ニーズ調査を中心に検討がされており（井上・石川・金沢，2006；井上・石川・金沢，2007；石川・井上，2009），保護者対応への問題意識が高い者ほど，カウンセリングの知識や技術の必要性を感じていることが明らかとなっている。しかしながら，鑑・千葉（2005）は，保育士が受容や共感といったカウンセリングの技術を使用した場合にも，保護者対応等に苦慮していることを報告している。このことから，保護者に対応するには，実際にこうした技術を有効に活用できているのかどうかの実態を探る必要がある。つまり，カウンセリングマインドを理解していても，それを適切なパフォーマンスとして対応できているかわからない。また，その他のコミュニケーション技術がさらに必要である可能性が示唆されている。

一方，ソーシャルスキルは，「対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と，そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念」と定義されており（相川・藤田，2005），「聴くスキル」や「相手の思いを受け容れるスキル」など，カウンセリングの技術と重なるスキルがある。またその他，「主張するスキル」や「相手と思いがぶつかった時に，それを解決するスキル」などが含まれ，より多様な対人場面に適用可能である。そして，それらのソーシャルスキルを育成する方法として，ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training）がある。ソーシャルスキルトレーニング（以下，SST）とは，学習理論，特に社会学習理論と行動分析学の理論を原理とした，社会的スキルの不足を補うための一連の理念と技法の総称であり，基本的な考え方は，人間が社会的不適応に陥るのはその人の社会的スキルの不足のためであって，不適応状態の回復や予防は，欠けたスキルを補うことや，スキルを修正することで成し遂げられるとされている（市橋，2000）。SST は基本的に「教示」，「モデリング」，「行動リハーサル」，「フィードバック」，「般化の促進」などの技法から構成されており（相川，2009），ターゲットとなるスキルについて，具体的な行動レベルに落とし込んで教授することが特徴的である。Sheridan，Edwards，Marvin,& Knoche（2009）は，保育士の専門性育成を目的としたトレーニングについてレビューする中で，保育士の知識や姿勢，スキルを育成するにあたって，ただ知識を教えるだけでなく，トレーニングの中で参加者にスキルを実践する機会を設けることや，スキルの実践に対してフィードバックを与えることで，より効果があるとしている。つまり，行動リハーサルやフィードバックの重要性が指摘されている。これはまさに，こうした技法が構造化されている SST を，有効活用すべき方向性を支持するものである。すでに SST の実践報告は多くされてきており，その効果についても実証されてきたが（例えば原田・渡辺，2011），いまだ保育士や保育学生の養成においては SST を実践した研究はみられていない。

そこで本研究では，保育士に必要とされるコミュニケーション能力を養成することを目的として、養成課程の学生を対象にソーシャルスキルトレーニングを実践し，その効果について明らかにすることを目的とした。

特に，現場の保育士を対象とした調査からは，経験年数が浅い保育士は，保護者に対応したいという思いは持っていながらも，行動に移せないことが多く（中平・馬場・髙橋，2014），「良いことも困っていることも上手く伝えられない」，「話につまったり、ふくらませられない」など基本的なコミュニケーションにおいて悩みを抱えていることが報告されている（成田，2012）。そこで、トレーニングのターゲットスキルには，「話すスキル」，「聴くスキル」を選定した。また，ソーシャルスキルを教育する上では，行動的な側面だけでなく，認知や感情にも焦点を当てる重要性が近年強調されるようになってきていることから（渡辺，2015），感情コントロールのスキルを加えることとする。保育職は、子どもや保護者との関わりの中で日常的に感情の制御や表出，管理，操作などの感情的実践を行っていることが指摘されており（中坪，2011），「感情のコントロール」についても保育学生に対してトレーニングする必要性が高いと考えた。

2. 方法

1）対象

首都圏の私立女子短期大学保育科に在籍する 2 年次学生 145 名がプログラムに参加した。学生は，幼稚園 1

週間，公立保育所 2 週間，保育所・幼稚園以外の児童福祉施設 2 週間の計 3 回の実習を経験していた。

２）実施時期

2015 年 4～5 月

３）研究デザイン

本研究は，ウェイティングリストコントロールデザイン（石川・岩永・山下・佐藤・佐藤，2010）を採用し，対象者を，先に集団 SST を実施する群（以下 SST 群；A クラス 45 名，B クラス 47 名）とウェイテイングリスト群（以下 WL 群；C クラス 43 名）に割り当てた。介入は養成校において振り分けられたクラス単位で行われた。トレーニングの進行は筆者が担当し，当該校の教員 1 名がティーチングアシスタント（以下，TA）として授業の進行を支援した。

プログラムの効果を査定する指標として，対象者に時期 1，時期 2，時期 3 において質問紙への回答を生徒に求めた。本研究デザインについて図 1 に示す。

４）測定指標

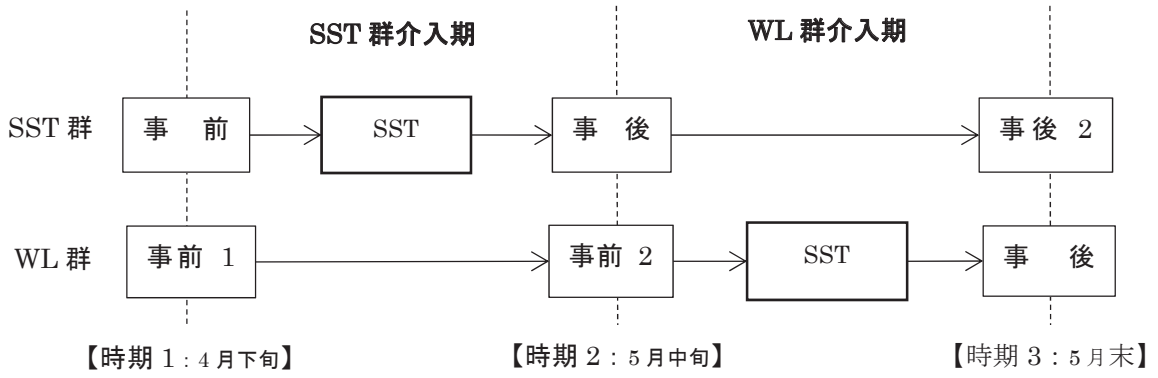

図 1　本研究のデザイン

（1）ソーシャルスキル尺度

時期 1，時期 2，時期 3 に実施した質問紙調査において，対象者に相川・藤田（2005）によって開発された成人用ソーシャルスキル自己評定尺度への回答を求めた。本尺度は，相川・藤田（2005）が項目を作成し，その信頼性および妥当性は確認されている。項目は全 35 項目で構成されており，回答方法は「ほとんどあてはまらない：1」から「かなりあてはまる：4」までの 4 件法で，得点が高いほどソーシャルスキルが高いことを示す。

ただし，6 つある下位尺度のうち 1 つ（感情統制）が，尺度全体との相関が低く，ほかの下位尺度と負の相関がみられたことが報告されているため，尺度全体の合計得点をそのままソーシャルスキルの総得点とするかということについて考慮が必要であることが示唆されている（相川・藤田，2005）。

（2）振り返りシート

各トレーニングプログラムの終了時，参加者に授業内容についての意見や感想を振り返りシートへ自由に記述するよう求めた。教示文は，「今日の授業で取り上げたスキルは「話すスキル」と「聴くスキル」（第 2 回は「感情をコントロールするスキル」）です。授業を振り返って，感想や意見を書いてください。」であった。

５）ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training）

各回のプログラムは，SST の基本的な手続きにしたがって，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，般化の促進によって構成し，渡辺・小林（2013）を参考にプログラムを作成した。プログラムは 90 分で全 2 回行われ，ターゲットとするスキルは，第 1 回に「話すスキル」，「聴くスキル」，第 2 回に「感情をコントロールするスキル」を選定した。SST の各回のプログラムについて資料 1，資料 2 に示した。

3. 結果と考察

1）ソーシャルスキル尺度の因子構造

同尺度を使用した先行研究では，いずれも相川・藤田（2005）の因子構造を用いて分析を行っていたため，本研究においても，既存の因子構造を用いて信頼性を確認した。各因子の α 係数を算出したところ，【関係開始】【解読】【主張性】【感情統制】【記号化】因子については α=.66～.90 と中程度以上の信頼性が確認された。しかし，【関係維持】因子において α=.43 と低い値が見出された。そのため，信頼性に欠けると判断し，つぎに探索的因子分析によって因子構造を明らかにすることとした。

探索的因子分析の方法は，重みづけのない最小二乗法を選定し，プロマックス回転を用いた。その際，固有値 1 の打ち切り基準では 9 因子となり，1 つの因子に含まれる項目が少なく，解釈が困難であると考えられたことから，相川・藤田（2005）に倣い，因子数は 6 因子とした。その結果，因子負荷量が.350 以下を示す項目が 1 項目あったため（「自分に関心をもっている人は，すぐに見分けられる（.243）」），その項目を削除した上で，再び重みづけのない最小二乗法，プロマックス回転による因子分析をおこなった。その結果，表 1 に示されるような因子構造が見出された。

表１　成人用ソーシャルスキル尺度の因子分析結果（重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転）

項目	因子負荷量					
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
Ⅰ.関係開始（α=.895）						
誰とでもすぐ仲良くなれる	.925	.293	−.337	−.122	−.135	.040
知らない人とでも、すぐに会話を始められる	.863	−.087	−.054	.090	−.030	.062
人と話すのが得意である	.834	−.030	−.010	.037	.097	.042
相手とすぐに、うちとけられる	.737	.136	−.072	−.135	−.042	.053
知合いになりたいと思っても、話のきっかけを見いだすのがむずかしい(−)	.668	−.199	.202	.284	−.201	.098
誰にでも気軽に挨拶できる	.521	.137	−.074	.165	−.019	.293
初対面の人に、自己紹介が上手にできる	.493	−.091	.146	.163	.257	−.061
他人が話しているところに、気軽に参加できる	.432	.146	.079	.166	.030	.223
Ⅱ．解読（α=.790）						
顔つきから相手の感情を読みとれる	.037	.831	.047	−.209	.044	−.133
表情やしぐさで相手の思っていることがわかる	−.072	.731	.017	−.165	.310	−.043
話をしているとき、相手の表情のわずかな変化も感じとれる	.098	.564	.045	.030	.234	.016
まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できる	.029	.529	.080	.322	−.180	.175
初対面でも、少し話をすれば相手がどんな人かだいたいわかる	.217	.450	.070	.201	−.059	−.121
Ⅲ．主張性（α=.797）						
どんなに親しい人に頼まれても、やりたくないことははっきりと断る	−.020	−.091	.705	.008	.048	.031
嘘をつかれても、たいてい見破ることができる	−.370	.176	.601	.080	−.113	.227
自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う	.148	.098	.586	−.390	−.203	−.310
人の話の内容が間違いだと思ったときには、自分の考えを述べるようにしている	−.160	.089	.577	.048	−.004	.198
友だちが自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える	.270	.057	.550	−.167	−.112	−.142
どちらかといえば、自分の意見を気軽に言うほうだ	.156	−.013	.500	−.245	.041	.145
相手と意見が異なることをさりげなく示すことができる	−.031	.296	.473	.206	.116	.055
Ⅳ．感情統制（α=.661）						
気持ちをおさえようとしても、それが顔に現われてしまう	−.034	.027	−.058	.606	−.002	.052
感情をあまり面にあらわさないでいられる	.143	−.025	.025	.576	.192	−.326
困ったときは顔にでやすい(−)	.027	−.058	−.111	.475	.039	−.064
自分の感情をコントロールするのが苦手である	.186	−.031	.014	.466	−.032	−.010
たとえ人から非難されたとしても、うまく片付けることができる	.191	.123	.311	.389	.116	−.055
Ⅴ．関係維持（α=.693）						
相手の目を見て、自分が何か不適切なことを言ってしまったことに気がつく	−.203	.197	.063	−.013	.787	−.022
その場にあった行動がとれる	.092	−.167	.109	.378	.507	−.167
相手の話をまじめな態度で聞くことができる	.109	.178	−.282	.079	.494	−.121
自分の言葉が相手にどのように受け取られたか察しがつく	−.003	.408	−.006	.000	.446	.044
相手に良い感じを持ったら、それをすなおに表現できる	.194	.032	.022	−.275	.414	.208
相手の立場を考えて行動する	−.018	−.005	−.319	.123	.360	−.063
Ⅵ．記号化（α=.716）						
表情が豊かである	.287	−.156	.084	−.230	.119	.645
身振り手振りをまじえて話すのが得意である	.122	.039	.105	.020	−.253	.568
感情を素直にあらわせる	.169	−.163	.179	−.315	.179	.457

(−)は逆転項目

第１因子は「誰とでもすぐ仲良くなれる」,「知らない人とでも，すぐに会話を始められる」などの項目から構成されていたことから【関係開始】と命名した。第Ⅱ因子は「顔つきから相手の感情を読みとれる」,「表情やしぐさで相手の思っていることがわかる」などの項目から構成されており,【解読】と命名した。第Ⅲ因子は

「どんなに親しい人に頼まれても，やりたくないことははっきりと断る」，「嘘をつかれても，たいてい見破ることができる」などの項目から構成されており，【主張性】と命名した。第Ⅳ因子は「気持ちをおさえようとしても，それが顔に現れてしまう(－)」，「感情をあまり面にあらわさないでいられる」などの項目から構成されており，【感情統制】と命名した。第Ⅴ因子は「相手の目を見て，自分が何か不適切なことを言ってしまったことに気がつく」，「その場にあった行動がとれる」などの項目から構成されており，【関係維持】と命名した。第Ⅵ因子は「表情が豊かである」，「身振り手振りをまじえて話すのが得意である」などの項目から構成されており，【記号化】と命名した。各因子を構成する項目は，相川・藤田（2005）と大半が重なっており，結果的には同様の因子が見出された。先行研究の因子構造では信頼性が低かった【関係維持】因子については，6 項目中 3 項目（「相手の立場を考えて行動する」，「その場にあった行動がとれる」，「相手の話をまじめな態度で聴くことができる」）が先行研究と共通しており，本研究ではさらに別の 3 項目が追加された。しかし，新たに加わった項目の意味内容を考慮した際に，因子名は【関係維持】とすることが妥当であると判断したため，先行研究と同様の因子名を使用した。

各因子の α 係数は.66～.90 の範囲にあり，一定の信頼性を有していると判断した。また相川・藤田（2005）は，【感情統制】が尺度全体と相関が低く，他の下位因子と負の相関関係にあることから，尺度の合計得点を出す方法については考慮する必要があると指摘していた。そこで本研究においても，ソーシャルスキル総得点と各下位因子間の相関を求めた（表２）。その結果，総得点と【感情統制】の間には，有意な正の相関が確認されたことから（r=.353），本研究では，6 因子すべての合計を尺度の総得点とすることとした。

表 2　成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の因子間相関

	ソーシャルスキル	関係開始	解読	主張性	感情統制	関係維持	記号化
ソーシャルスキル		.844 **	.662 **	.624 **	.353 **	.418 **	.531 **
関係開始	.844 **		.401 **	.400 **	.225 *	.175	.460 **
解読	.662 **	.401 **		.351 **	.179	.338 **	.146
主張性	.624 **	.400 **	.351 **		-.053	-.023	.378 **
感情統制	.353 **	.225 *	.179	-.053		.130	-.154
関係維持	.418 **	.175	.338 **	-.023	.130		.125
記号化	.531 **	.460 **	.146	.378 **	-.154	.125	

$^{*}p<.05, ^{**}p<.01$

2）介入前のクラス間比較

時期 1，時期 2，時期 3 すべてにおいて質問紙に回答しており，かつ回答に欠損のない者のデータについて分析を行った。分析対象となったのは，SST 群 51 名（A クラス 26 名，B クラス 25 名：有効回答率 56.67%），WL 群 26 名（C クラス：有効回答率 57.78%）であった。まず，SST の効果を検討するために，介入前の時点におけるソーシャルスキルの総得点と各下位因子スキル得点を従属変数として，分散分析をした。その結果，有意な差はみられなかった（【ソーシャルスキル合計得点】$F(2,74)=0.32$；【関係開始】$F(2,74)=0.98$；【解読】$F(2,74)=0.17$；【主張性】$F(2,74)=0.40$；【感情統制】$F(2,74)=1.16$；【関係維持】$F(2,74)=0.69$；【記号化】$F(2,74)=0.01$）。この結果から，SST 開始前において，クラス間でソーシャルスキルの高さに差はみられず，各クラスのソーシャルスキルは同レベルであったと考えられる。

3）学級単位におけるＳＳＴの効果

SST の効果を検討するために，ソーシャルスキルの総得点，各下位因子得点を従属変数として SST 条件（3 水準：先に SST を実施する SST 群が 2 クラス，後に SST を実施する WL 群が 1 クラス）と時期（3 水準：時期１，時期２，時期３）の 2 要因の分散分析を行った。その結果を表 3 に示す。総得点とすべての下位因子得

点について，主効果，交互作用ともに有意差はみられなかった。つまり，対象となった 3 クラスはすべての時期において同程度のソーシャルスキルの高さを示し，SST の介入前後でもソーシャルスキルの高さに違いはみられないという結果が示された。

ソーシャルスキル尺度の得点に変化がみられなかった要因としては，プログラムの前後で学生の自己評価の基準が変化した可能性が考えられる。ソーシャルスキルの具体的なポイントを学んだことで，実は自分はできていなかったということに気が付き，その結果，介入後のソーシャルスキルの自己評価が下がるという現象は起こりえる。また，今回使用した尺度は 4 件法であり，数字が 1 つ上がることの意味が大きい。「できるようになったと思うけど，かなりできるというレベルではない」といったような，小さな変化が反映されないという問題点がある。そこで，「プログラムを受ける前と比べて，行動が変わったか」ということについて尋ねる項目を用意しておくことで，小さな変化についても汲み取ることができたかもしれない。加えて、自己評価に左右されない、客観的な指標を併せてとることも今後の課題としたい。

表 3　クラスごとの成人用ソーシャルスキル尺度の平均値と分散分析の結果

	時期1		時期2		時期3		時期	クラス	交互作用
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	*F*	*F*
ソーシャルスキル総得点									
SST群（Aクラス）	90.08	(12.33)	88.04	(11.61)	87.27	(12.67)	1.00	1.42	1.36
SST群（Bクラス）	90.24	(7.83)	90.60	(8.94)	88.88	(11.40)			
WL 群（Cクラス）	92.23	(11.78)	93.92	(10.70)	93.42	(11.64)			
総和	90.86	(10.77)	90.86	(10.64)	89.87	(12.06)			
関係開始									
SST群（A）	2.38	(0.63)	2.27	(0.63)	2.35	(0.65)	0.43	2.37	1.81
SST群（B）	2.37	(0.51)	2.35	(0.50)	2.26	(0.59)			
WL 群（C）	2.58	(0.66)	2.68	(0.59)	2.62	(0.59)			
総和	2.44	(0.61)	2.43	(0.59)	2.41	(0.62)			
解読									
SST群（A）	2.71	(0.56)	2.65	(0.50)	2.65	(0.42)	0.39	0.50	0.45
SST群（B）	2.74	(0.37)	2.75	(0.39)	2.73	(0.43)			
WL 群（C）	2.66	(0.41)	2.72	(0.35)	2.72	(0.41)			
総和	2.70	(0.45)	2.71	(0.42)	2.70	(0.42)			
主張性									
SST群（A）	2.43	(0.53)	2.46	(0.46)	2.35	(0.56)	2.16	0.78	0.61
SST群（B）	2.41	(0.39)	2.53	(0.46)	2.43	(0.50)			
WL 群（C）	2.51	(0.47)	2.59	(0.47)	2.57	(0.43)			
総和	2.45	(0.47)	2.53	(0.46)	2.45	(0.50)			
感情統制									
SST群（A）	2.25	(0.49)	2.22	(0.51)	2.23	(0.50)	0.44	1.70	0.21
SST群（B）	2.39	(0.46)	2.36	(0.38)	2.34	(0.43)			
WL 群（C）	2.43	(0.47)	2.46	(0.39)	2.40	(0.36)			
総和	2.36	(0.48)	2.34	(0.44)	2.32	(0.43)			
関係維持									
SST群（A）	2.99	(0.40)	2.92	(0.28)	2.85	(0.44)	0.96	0.16	1.39
SST群（B）	2.99	(0.28)	2.93	(0.24)	2.92	(0.29)			
WL 群（C）	2.88	(0.43)	2.87	(0.34)	2.96	(0.40)			
総和	2.95	(0.37)	2.91	(0.29)	2.91	(0.38)			
記号化									
SST群（A）	2.88	(0.71)	2.77	(0.61)	2.72	(0.61)	1.14	0.22	0.53
SST群（B）	2.89	(0.53)	2.84	(0.52)	2.84	(0.51)			
WL 群（C）	2.87	(0.65)	2.91	(0.57)	2.86	(0.54)			
総和	2.88	(0.63)	2.84	(0.56)	2.81	(0.55)			

総得点について先行研究と比較すると，相川・藤田（2005）が私立 4 年制大学の 2 年生以上の学生 1002 名（男性 435 名，女性 567 名）で同尺度を実施した結果，平均値は 91.07 点（*SD*=12.26）であったことを報告しており，本調査の対象となった保育学生は一般大学生と同程度のソーシャルスキルであったといえる。また，堀（2012）は，4 年生大学の保育者養成学科 3 年次学生 30 名（男子 14 名，女子 16 名）を対象に同尺度を縦断的に実施した結果，総得点の平均値が，4 月は 83.67 点（SD=14.40），7 月は 89.11 点（SD=20.22），翌年（4 年次）4 月には 93.22 点（SD=18.84)であったことを報告している。この結果を本研究の結果と照らし合わせると，同じ保育者養成課程でありながら，短期大学 2 年生は 4 年制大学 3 年生よりも 4 月時点ではソーシャルスキルが相対的に高いことがわかる。すなわち，保育者養成カリキュラムを 2 年間に凝縮している短期大学と，比較的余裕をもってカリキュラムを組んでいる 4 年制大学の学生では，ソーシャルスキルの習得段階や時期に，違いがあるのかもしれない。しかし，一事例ずつの比較をもって，短期大学と 4 年制大学の違いとするのは解釈が飛躍し過ぎているため、養成課程の別によるソーシャルスキルの習得過程の違いについての検討は，今後の課題とする。

ソーシャルスキルの総得点から，1 項目辺りの評定値を算出すると，各クラス 2.52～2.58 点で推移していた（図２）。どのクラスにおいても 4 件法で「あまりあてはまらない：2」と「ややあてはまる：3」の間に位置する。しかし，実際に対象者が評定したのは「1」,「2」,「3」もしくは「4」であり，2.52～2.58 点を意味的に解釈することはできない。この結果から言えることとしては，対象者が査定時に，「ほとんどあてはまらない：1」,「あまりあてはまらない：2」よりも「ややあてはまる：3」,「かなりあてはまる：4」というポジティブな評定が多く選択されたということに留まる。

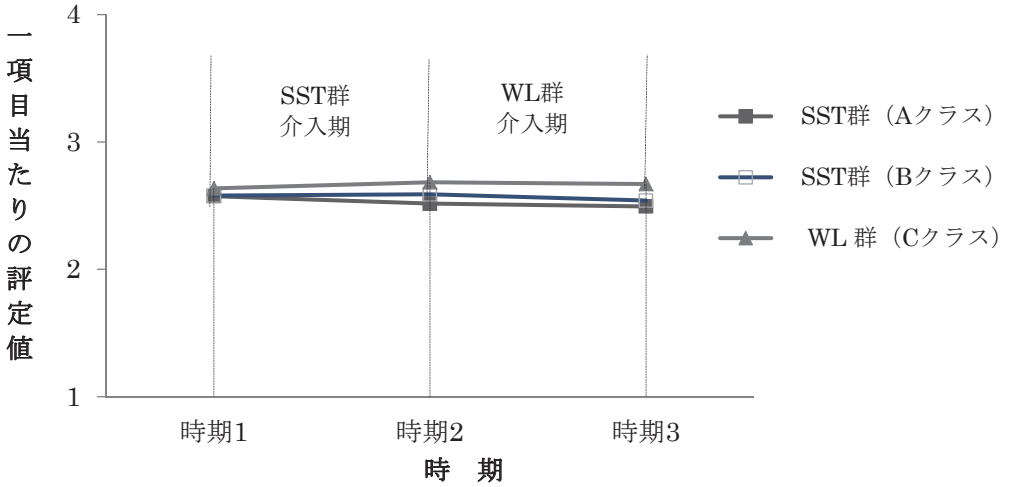

図2　クラスごとのソーシャルスキル尺度評定値の推移

表 3 に示した各下位因子の平均値に注目してみると，すべての因子の平均値が「あまりあてはまらない：2」と「ややあてはまる：3」の間に位置しており，ソーシャルスキルを高めに評価した人と，低めに評価した人が混在していることがわかる。また，【関係維持】（2.85～2.99 点）や【記号化】（2.72～2.91 点）は，いずれのクラスにおいても「3」に近い値をとっており，それらのソーシャルスキル項目に対してポジティブに評定した者が相対的に多いことが分かる。【関係維持】は，「相手の目を見て，自分が何か不適切なことを言ってしまったことに気がつく」,「その場にあった行動がとれる」,「相手の話をまじめな態度で聞くことができる」などの項目で構成されている。近年の若者は，ことさらに相手に気を遣うことに特徴があり，お互いを傷つけないために先回りしてその場の空気を乱さない関係を作ること自体に腐心することが指摘されているが（今泉，2014），関係維持スキルは，まさに，その場の空気を乱さない関係作りに必要なスキルであると言える。このことから，保育学生においても例外なく，現代の若者に特徴的な“空気を読む”スキルが高いことが示唆された。また，「表情が豊かである」,「表情や身振り手振りをまじえて話すのが得意である」などの項目で構成された【記号化】スキルについても，ポジティブな評定が多かったことが読み取れる。今回対象となった学生は，

全員が１年次の間に保育所や幼稚園等において通算５週間の実習を経験しており，ある程度子どもとの関わりの経験が蓄積されていた。当然のことながら，言葉の理解が未熟な乳幼児との関わりにおいては，表情や身振り手振りをまじえたコミュニケーションが必要であり，学生は数週間にわたる実習の中で，そういったコミュニケーションを普段以上に繰り返し行っていたことが推察される。こういった実習での子どもとの関わりの積み重ねが，記号化スキルの獲得に繋がったのかもしれない。しかしながら，本研究は実習の前後で実施されたものではないため，学生の記号化スキルが高かった理由について明らかにすることはできない。保育学生が実習をはじめとする養成課程のカリキュラムの中で，どのようなスキルを獲得していくのか，ソーシャルスキルの観点に立って明らかにしていくことは，今後の課題としたい。

ここまでは，クラスや対象全体の効果測度の平均得点について分析を行ってきた。しかし，尺度の平均値の分析だけでは，個々の学生における SST のプログラムの影響や効果について，詳細に明らかにすることができない。そのため次に，個々の学生への効果を質的に分析していく。

4）振り返りシートからみるＳＳＴの効果

個々の学生における教育プログラムの効果について，より詳細に明らかにするために，振り返りシートの自由記述の内容を分類し，分析を行った。各セッションに参加した学生の人数は、3 クラスを合計して第１回では 125 名，第２回では 124 名であり、すべての回答を分析に含めた。

（1）第１回「話すスキル」「聴くスキル」

第１回の参加者の振り返りシートの記述内容について，意味ごとに分類すると，【自己理解の深化】【他者視点の取得】【ソーシャルスキルの実践・習得への意欲】などのカテゴリーに大別することができた。

①【自己理解の深化】

【自己理解の深化】に関する記述は，61 名（48.8%）の学生において見られた。このカテゴリーは，自己のソーシャルスキルに関する気付きの記述や，自己の感情に関する気付きで構成されていた。学生の記述の一部を以下に示す。

・私はよく聴き上手だよねと言われてきたけど，そこまで上手ではなかったなと思いました。あいづちは確かによくしていたけど，途中で質問したりして話をさえぎっていたかな，と実感しました
・私は聴くスキルは高い方だと思いました。でも話すスキルは事実や出来事を上手くまとめることができず，言葉以外のメッセージも少ないと感じました
・聴く態度を振り返り課題が見えてきた
・普段何気なく話したり聴いたりしていたけれども，この様に自分は人に話を聴いてもらっている時は，こんな気持ちなんだと初めて知ることができ，良かったです
・友達に話しかけても返事が返ってこなかったり間があくと結構悲しいと感じていた

この結果より，学生は授業を通して，自身のソーシャルスキルや感情について振り返り，メタ認知したことで，自己のスキルや，感情についての理解がより深まったことが読み取れた。つまり，本プログラムは，学生が自分自身を振り返り，見つめ直す機会を与え，普段意識していなかった自己への気付きを促したといえる。

また，コミュニケーションに苦手意識をもっていた者が，その苦手を解決するための具体的な糸口を発見したとみられる記述もみられた。

・私はあがり症で話す時になるとなかなか言葉が出ないことがあるが，焦らず落ち着いて話せば伝わるのだと感じた
・話すことは苦手だと思っていたけど，事実と気持ちを入れることで，話を聴いている人に楽しく伝えられることを学んだ

このことから，本プログラムを通して，コミュニケーションを不得手とするものが，自身のコミュニケーションを肯定的に捉え直し，その結果として行動変容がもたらされる可能性が示唆された。

②【他者視点の取得】

【他者視点の取得】に関する記述は，29 名（23.2%）においてみられた。このカテゴリーには，他者の感情への気付きや，相手の立場に立って行動することの大切さへの気付きに関する記述が含まれた。学生の記述の

一部を以下に示す。

・普段何気ない会話でも，相手は話す様子も聴く様子も無意識のうちに感じ，話したい相手を選んでいることに気づきました
・相づちや表情などをしてもらえると話している方もとてもうれしいと思いました
・人と接することで自分勝手な言動をすると相手は不快な気持ちになってしまいます。話す時も聴く時も，相手の気持ちを考えることが大切だと思いました

このように，相手の気持ちを推測し，理解する能力のことを，「役割取得能力」という（渡辺，2001）。本プログラムでは，その役割取得能力の発達を促進する可能性が示唆された。役割取得能力には発達段階があるとされているが、今回の振り返りシートの記述からは，学生の学びとして，二人称的役割取得とみられる記述だけでなく（「話し方，聴き方によって相手を不快に思わせたり，嫌な思いをさせてしまうことがあると思う」），さらにレベルの高い三人称的役割取得とみられる記述が見出されていた（「聴く態度も大切だけど，そっちばかりに求めるのではなくて，話す方も相手が聴きたいと思えるように，話をまとめるのも重要だと思いました」）。

③【ソーシャルスキルの実践や習得への意欲】

【ソーシャルスキルの実践や習得への意欲】に関する記述をしたのは 80 名（64%）であり，最も多くの者が言及していた。このカテゴリーは、学んだソーシャルスキルを意識して使っていきたいというソーシャルスキル実践への意欲と，今以上にソーシャルスキルを向上させたいという習得への意欲についての記述から構成された。学生の記述の一部を以下に示す。

・今日学んだことをしっかりと実践していきたい
・実習で活かしていきたい
・日頃から気をつけていこうと思う
・スキルアップできるようにしていきたい
・ぜひ身に付けていきたい

この結果から，ソーシャルスキルの実践場面への応用や，ソーシャルスキルの獲得に対する動機づけが高まったことが示された。【ソーシャルスキルの実践や習得への意欲】に関する記述の直前には、「自身のソーシャルスキル不足に気付いたこと」，「ソーシャルスキルが習得可能であると知ったこと」，「保育士になるにあたって必要だと感じたこと」という主に 3 つの内容について書かれていることが多かった。自身の能力不足，成長可能性に対する自覚と、将来への必要性の認識をすることで，学習内容について動機づけが高められたようである。

④【感想・その他】

その他，授業に対する感想や，授業における学びとして，「コミュニケーション（話す，聴く）の大切さを再確認した（23 名）」，「楽しかった（22 名）」，「話す，聴くポイントを意識しておこなうと，意外と難しかった（22 名）」，「日常生活や，将来保育士になるにあたって，ためになることが学べた（15 名）」，「ソーシャルスキルの基本的な考え方（練習すればうまくなる・性格のせいにしない・上手くなるポイントがある）がわかった（13 名）」「普段話さない子と話して，好印象が持てた（5 名）」，「説明がわかりやすかった（4 名）」，「自分のことを振り返ってみようと思った（3 名）」などの記述がみられた。このことから，学生がコミュニケーションの大切さや難しさについて再確認しながら，楽しんで授業に参加した様子がみてとれた。そして，ソーシャルスキルについて，日常生活だけでなく，将来保育士として働く上でも役に立つと感じていることがわかった。

少数ではあるが批判的な感想もみられた（「傷つけることなくというのは，その人の過去等を知らなければできないので難しいのではないかと思いました（1 名）」，「私は人間関係で上手くいかない原因は性格にあると思っていて，だから自分の性格が嫌だし，自分が嫌いです（1 名）」）。

（2）第 2 回「感情をコントロールするスキル」

第 2 セッションの参加者 124 名の振り返りシートの記述内容について，意味ごとに分類すると，第 1 セッション同様【自己理解の深化】【他者視点の取得】【ソーシャルスキルの実践や習得への意欲】などのカテゴリーに大別することができた。

①【自己理解の深化】

【自己理解の深化】に関して言及したのは，65 名（52.4%）であった。このカテゴリーは，自己の感情変化のきっかけや，そのときとる行動の特徴についての気付きに関する記述が多くみられた。学生の記述の一部を以下に示す。

・怒っている時どんな対処をしていたか改めて考えたり，どんな時にイライラするのか振り返ることができました

・言葉にして気持ちを考えてみると自分はこのように思っていたんだなという発見があった

つまり，学生がプログラムに参加する中で，普段意識していなかった自分の感情や行動についてメタ認知し，自己の感情，行動，感情管理の方略について，より明確にモニタリングしたことが示唆されていた。つまり，第 2 回のプログラムの効果として，学生のメタ認知を促進し，自己理解の深化を促したことが示唆された。

さらに，対象となった学生の中には，感情のコントロールが上手くできず，対人関係において問題が顕在化していると考えられる者が 16 名（12.9%）いた。学生の記述の一部を以下に示す。

・家族や物にあたってしまいうまくコントロールできない

・感情をコントロールできずいつも後悔ばかりしていました

・コントロールできなくてすぐイライラして出してしまって周りに迷惑をかけることが多い

・自分の感情にまかせて怒ってしまいけんかになる

それらの困難を抱えた学生たちは，これまで具体的な対処方法が見出せずに，同じような場面で感情の爆発を繰り返し，その度に後悔していた様子が推察された。しかし，今回授業に出たことによって，「今日学んだ感情をコントロールするスキルを活用しようと思う」や，「少しずつ取り入れ，感情をコントロールし，人間関係を上手くしていきたい」，「今回学んだことを参考にしながら自分と向き合いたい」といったように，前向きに自分の問題に取り組もうという姿勢が感想の全体から示されていた。本プログラムは，こうした特に支援を必要とする学生においても，その問題を解決する一助となる可能性が示唆された。

本研究のソーシャルスキル尺度における分析においても，下位スキルの中で，【感情統制】スキルの評定値は最も低く，感情を調節することを苦手とする学生が相対的に多いことが示唆されている。しかし反面，「私はあまりイライラすることは少ないなと思いました」などの記述もみられており，怒りの感情の調節をする必要性がそれほど高くないと考えられる者が 6 名（8%）いた。プログラムの最中に直接学生から、「私（この状況で）まったくいらいらしないです」「ドタキャンされて怒ったことがない」という声も聞かれた。今後は、どういった感情を標的としたプログラムにするのか，どういった場面設定でリハーサルするのか、ということについても再検討する必要性がある。

②【他者視点の取得】

【他者視点の取得】のカテゴリーに関する記述をしていた者は 29 名（23.4%）であった。このカテゴリーには，他者の考え方や感情への気付きについての記述がみられた。学生の記述の一部を以下に示す。

・いろんな人の意見を聞いてみると，一人一人の考え方は違うのだと気が付きました

・イライラしたりむしゃくしゃしたりすることが友達と同じであったりしたけど，その感情になった時の行動は皆違っていて面白いなと感じました

・やっぱり自分自身がイライラすると相手も嫌な気持ちをさせてしまう

この結果から，学生はグループワークを通じて，お互いに意見を交換する中で，自分と人との共通点や相違点について認識し，新しい考え方に触れることで，人の在り方の多様性についての理解を深めていることが推察された。さらに，「友達の良いところや新たな一面を知ることができました」や「相手の新しい部分も見えて世界が広がった」などの記述もみられており，授業を通して普段とは違う視点から友人をみたことで，新たな一面を発見することに繋がったのだと考えられる。このように，一人一人が違うという多様性と，一人の人にもさまざまな側面があるという多面性の，両方の視点から他者への理解を深めたことが示唆された。

③【ソーシャルスキルの維持や習得への意欲】

【ソーシャルスキルの維持や習得への意欲】に関する記述をしたのは 85 名（68.5%）であった。このカテゴリーは，学んだスキルを意識して使っていきたいというスキルを実践することへの意欲（57 名）や，今以上

に自身のスキルを向上させたいという習得への意欲（28 名）についての記述から構成された。学生の記述の一部を以下に示す。

・今回を機に，普段の生活に活かしていきたいと思った
・感情をコントロールする方法を心掛けて日々練習したいです
・保育者として社会に出る前に練習しようと思いました

この結果から，第 2 回プログラムにおいても、ソーシャルスキルの実践や獲得に対する学生の動機付けが高められたことが示唆されていた。

④【感想・その他】

その他の記述としては，「コントロールすることが大切だと思った（15 名）」，「ありがとうございました（12 名）」，「ためになった（10 名）」，「コントロールすることは難しい（7 名）」，「コントロールの方法を知ることができて良かった（8 名）」，「感情に気付くことが大切だと思った（4 名）」，「楽しかった（4 名）」など肯定的な感想が多くみられた。

しかし，「感情をコントロールするということは，その分どこかで代償が出てしまいそう」，「感情をため込むことが私は苦手なので我慢してばかりだと後で爆発してしまいそうです」など，“感情のコントロール＝感情を押し殺して我慢すること”というように誤解していると思われる記述が 4 名でみられた。感情をコントロールすることが目的なのではなく，お互いが気持ちよくコミュニケーションをとれるように，落ち着いて自分の気持ちを伝えることが大切なのだということを，より丁寧に説明する必要があったというのは今回の反省である。今後は，学生に誤解が生じやすいと考えられる説明については，その誤解についてあえて例に出しながら説明する等の工夫が必要であろう。

また，第 1 回のプログラム前半で導入したエクササイズはグループで協力して行うゲーム形式のスタイルであり，各グループで協力して取り組んでいる様子がみられ，そのエクササイズがアイスブレイクの役割を果たしたのか，プログラム後半で実施した聴くスキルのエクササイズにおいても，学生が協力的に取り組む様子が見られた。しかし一方で，第 2 回のプログラムにおけるエクササイズは，事例に基づいて互いに意見を発表し合うという形式であり，全員が協働するグループと，お互いの意見をただ読み上げて終わり，という最低限の発話しか見られないグループがあり、学生の参加態度に差がみられた。

トレーニングのプログラムの目的は、学生を楽しませることではない。しかし、自由な雰囲気の中で意見を交わし、多様な価値観に触れることは、学生の学びをより深めることに繋がると考えられる。プログラムの前半でアイスブレイクとして機能するようなワークを取り入れたり、グループワークの前にペアワークをするなど、活発な意見交換ができるような雰囲気を作るための工夫が必要であったかもしれない。今回の教訓を今後の実践へと活かしていきたい。

4. 総合考察

本研究では，保育学生に対する教育実践として，ソーシャルスキルトレーニングを実施し，その効果について検討を行った。その結果，今回のプログラムによって，ソーシャルスキル尺度の得点については有意な変化はみられなかった。しかし，振り返りシートの分析からは、対人場面における自分自身や他者の感情，認知，行動へのメタ認知が促進され，ソーシャルスキルを獲得しようとする動機づけの向上にも一定の効果があることが示唆された。質的な変化が量的に反映されなかった理由は 2 つ考えられる。

まず 1 つ目は，結果と考察 3）において先述したように、ソーシャルスキルの具体的なポイントを学び，普段の自分の行動について改めて振り返ったことで，同じ指標を用いても評価の基準が変わってしまったことである。学生の自由記述からは，「ここはできていると思った」，「ここは意外とできていなかった」などの記述がみられており，自己評価が上がった者と下がった者の両方がいた可能性が示唆されている。そうした中で，評定値を平均化して量的に効果を分析すると，個人個人の変化が反映されない可能性がある。自己評価に左右されない客観的な指標や，介入効果を別の側面から測定するような指標を併せてとることで，介入の効果についてより細やかにアセスメントができるようにする必要がある。

そして 2 つ目は，学生が授業で学んだスキルを般化させる機会が不足していた点である。本実践では，般化

の促進として,「日常生活で練習することでスキルが身についていくため，積極的に使用してください」と繰り返し伝えていた。しかし，ホームワークとして実際にスキルを使わせるなど，般化させるための機会を設けることまではしていなかった。プログラムが複数回にわたる場合や，学んだスキルを参加者が十分に反復するための時間が確保できる場合には，プログラムを受ける中でスキルを獲得することが可能となるかもしれない。しかし，今回は 3 つのターゲットスキルを 2 回のプログラムで扱っており，プログラム内でそれぞれの参加者が十分な練習を行うことはできなかった。そうした場合には特に，プログラム外で学んだスキルを実践するための工夫が必要であったと思われる。振り返りシートからは，日常生活でソーシャルスキルを使うことについて，学生の動機づけが高まったことが示唆されており，その機を逃さずに実際場面で練習できるような枠組みを用意しておくことで，スキル獲得へ繋がると考えられる。これらの反省を活かしながら，今後はより効果的なプログラムの開発と，細やかな効果測定に取り組んでいきたい。

近年においては,「省察」を基礎とした反省的実践家であるために，保育における自己評価の在り方が問われており, 自らの保育や行動を振り返り, 保育の質を連続的に向上させる努力が求められている (平松, 2014)。他者との関わりについて振り返り，自分自身の行動の是非を問うという本プログラムのプロセスは、「省察」のプロセスとも重なる部分が多いといえる。実際に学生の記述からは，自己の言動や感情と，相手の感情について振り返り, もっと自分の行動を良くしていこう, 次に活かそうとする姿勢がみてとれた。多様な他者に共感，受容し，自分自身の感情や行動を調節しながら働きかける保育士の専門性を育成する方法の一つとして，感情に焦点を当てたソーシャルスキルトレーニングを提案したい。

引用文献

相川充（2009）．新版 人づきあいの技術．サイエンス社.

相川充・藤田正美（2005）．成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成　東京学芸大学紀要．*56*, 87-93.

秋山真奈美（2013）．現場で求められる幼児教育職務実践能力とは？幼児教育職務実践力尺度を作成するための調査結果における保育所保育士と幼稚園教諭の比較　佐野短期大学研究紀要．*22*，129-141.

藤井和枝（2011）.「保育カウンセリング」についての一考察　浦和論叢．*45*．71-80.

原田恵理子・渡辺弥生（2011）．高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果　カウンセリング研究，*44*（2）81-91.

平松紀代子（2014）．保育者養成校で保育士の専門性を高める試み―地域子育て支援プログラムの一時保育の体験を通した「反省的実践」―　京都聖母女学院短期大学研究紀要，*43*，45-58.

井上清子・石川洋子・会沢信彦（2006）．子育て支援とカウンセリング（2）―埼玉県の保育所の保育者を対象とした調査から―　文教大学教育学部紀要．*40*，21-29.

井上清子・石川洋子・会沢信彦（2007）．保育者が感じている問題とカウンセリングニーズ　生活科学研究．*29*，61-69.

石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二（2010）．社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果，教育心理学研究，*58*，372-384.

石川洋子・井上清子（2009）．保育者におけるカウンセリング学習ニーズ―埼玉県内の保育所・幼稚園の保育者調査から―　文教大学教育学部紀要．第 43 集．25-30.

鑑さやか・千葉千恵美（2005）．社会福祉実践における保育士の役割と課題―子育て支援に関する相談援助内容の多様化から―　保健福祉学研究．*4*，27-38.

加藤由美・安藤美華代（2012）．新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望　岡山大学大学院教育学研究科研究集録．*151*，23-32.

黒田秀樹（2009）．子どもと親に寄り添う保育者の専門性．発達．*118*(1)．9-15.

中平絢子・馬場訓子・髙橋敏之(2014)．信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援　岡山大学教師開発センター紀要，*4*，63-71.

中坪史典 (2011). 保育者の専門性としての感情的実践に関する研究動向　広島大学大学院教育学研究科紀要, 60, 241-248.

成田朋子（2012）．保護者対応に求められる保育者のコミュニケーション力　名古屋柳城短期大学研究紀要．*34*．65-75.
ポピンズ(2011)．平成 23 年度厚生労働省委託事業　潜在保育士ガイドブック―保育士再就職支援調査事業・保育園向け報告書―　Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/h120423_g.pdf　(2015 年 11 月 15 日)
Sheridana S. M., Edwardsa C. P., Marvina C. A. & Knochea. L. L.（2009）．Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, *20*, 377-401. doi: 10.1080/10409280802582795
徳広圭子（2014）．指定保育士養成校における「保育相談支援」の教授法 -帰納法的演習の試み-　岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要，*46*, 41-50.
渡辺弥生（2001）．ＶＬＦによる思いやり育成プログラム　図書文化社.
渡辺弥生・小林朋子（2013）．10 代を育てるソーシャルスキル教育[改訂版]―感情の理解やコントロールに焦点を当てて，北樹出版.
渡辺弥生（2015）．健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育:–免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング–，教育心理学年報，54,126-141
全国保育協議会（2011）．全国の保育所実態調査報告書 2011　全国保育協議会　Retrieved from http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/201209.pdf.　(2015 年 11 月 15 日)

謝辞

本論文を作成するにあたり，指導してくださった渡辺弥生教授，実践の機会をくださった養成校教員の先生，温かく迎え入れてくれた保育科学生の皆様に，深く感謝いたします。

資料１　第１回プログラムの内容（「話すスキル」,「聴くスキル」）

導入
(1) ソーシャルスキルについての考え方の説明(１０分)
◇生徒に人間関係について困ったことを、例を挙げながら聞く
◇困ることは誰にでもあることを例に挙げ、「ソーシャルスキル」へと結びつける
◇例を挙げながら、学生の「ソーシャルスキル」を学ぶことに対する動機づけを高める
◇「ソーシャルスキル」の３つの特徴について説明する
　①誰でも覚えられる②上手くなるための具体的なポイントがある③練習すればできるようになる
◇具体例を挙げながら「ソーシャルスキルの考え方」について説明する
(2) ルールの説明(2分)
◇基本的なルールを確認する
　① ひやかさない② グループでの話し合いを大切にする ③　携帯電話はカバンの中に

インストラクション
(3)「コミュニケ―ション」とは(3分)
◇コミュニケーションとはどんなことかを生徒に聞く
　定義：相手を傷つけることなく。お互いに考えや気持ちを伝え合う

話すスキル
モデリング
(4)話すスキルについて(10分)
◇「話すスキル」のポイントを説明する
◇「言葉にする」では、考えや気持ちを大事にして言葉を選ぶことの大切さを指摘する。
　言葉にする＝　事実や出来事　＋　考えや気持ち
◇「言葉以外の」大切な点を踏まえて「どのように伝えるか」を考えさせる
◇全く同じ言葉であっても、「どのように伝えるか」で印象が変わることを生徒に体験させる。

場面：友達がテストで満点を取った「スゴイね(いやみっぽく)」→「スゴイね（尊敬して）」 場面２：友達に消しゴムを借りる「消しゴム貸して(無礼に)」→「消しゴム貸して（丁寧

リハーサル
(５)エクササイズ１「気持ちの言語的コミュニケーション活動」（１5分）
◇気持ちカードを使って、「話すスキル」の練習をする

■気持ちの言語的コミュニケーション活動 5人1グループで行う。1名が気持ちカードを引き、そこにある感情を言葉だけを使って表現する。 他のメンバーは、その感情を当てる。当たったら、また他の人がカードを引きに来て、同様に行う。 見本）「私がその気持ちを感じたときは、・・なります。」「私は・・ときに、その気持ちになります。

◇時間があればエクササイズをやった感想を挙げさせる。練習すればうまくなることを強調する。
(6)エクササイズ2「気持ちの非言語的コミュニケーション活動」（15分）
◇気持ちカードを使って「話すスキル」の練習をする。

■気持ちの非言語的コミュニケーション活動 前のエクササイズと同様の流れで行う。感情を言葉を使わずに表現する。

聴くスキル
インストラクション
（7）聴くスキルとは？（１０分）
◇コミュニケーションは「話すスキル」と「聴くスキル」で成り立つことを指摘する
モデリング
◇２つの「聴く」モデルを示し、悪い点に気付かせる

場面１：Aの話を、B（聞き手）が携帯電話を操作していて聴く気がない 場面２：Aの話をB（聞き手）が遮って他の話を始める。

◇聴くスキルの定義をして、具体的な内容を確認する
定義：相手の話をさえぎることなく、相手が伝えたいことを理解する
　① 相づち、うなづきをする　② 視線を送る　③からだを向ける　④最後まで話を聴く
◇ワークシート「あなたは聴き上手？」を使って、聴くスキルについて考えさせ、自己評価させる
リハーサル
（８）エクササイズ３「聴き上手」になろう！（２０分）

■「聴き上手」は「コミュニケーション上手」
グループの中で「話し手」と「聴き手」と「アドバイザー」を決める。
①　話し手が「最近あった嬉しかったこと（またはムカッとした時のこと）」を話し、聞き手は必要ならメモを取り、最後まで聴く(30秒)。
②　聴き手は「私が聞いた話は・・・で合っていますか？」と聴いた内容をまとめて返す。話し手は話の内容が正確か判断する。正確なら「はい、そうです」，正確でなければ、その部分について「～は・・・です」と伝える（30秒）。

◇「聴くスキル」の練習をする。以下の３点に注意してエクササイズするように教示する。
◇高度なスキルの練習であり、難しくて当然であることを指摘する。

まとめ
（9）振り返り（5分）
◇ソーシャルスキルは練習すれば上手くなることを再確認する，般化を促す。

資料２　第２回プログラムの内容（「感情をコントロールするスキル」）

導入

(1) 第1セッションの振り返り（3分）

話すスキル・聴くスキルのポイントを振り返る

(2) ソーシャルスキルの考え方を再確認（6分）

◇ソーシャルスキルの定義とポイントを振り返る

(3) ルールの説明(1分)

◇基本的なルールを確認する

①　ひやかさない②　グループでの話し合いを大切にする③　携帯電話はカバンの中に

インストラクション

(4)自分の感情への気づき

◇学生に日常生活の中で感情に流されて行動してしまった経験について尋ねる

◇様々な感情があり、ネガティブな感情が特別ではないことを指摘する

モデリング

(5)感情が入ることによる印象の違い

◇モデリングから、感情によって会話の印象が変わることの理解を促す

○美と○子は、放課後に翌日の授業の発表の準備をする約束をしていました。しかし、○美は約束していた場所に向かう途中、○○先生に急な頼まれ事をされて、約束の時間に遅れてしまいました。○子が一人で発表の準備をしながら「いったいどうしたんだろう」と不安に思っていると、○美が慌ててやってきました。 その時の，二人のやりとり パターン１：**＜怒って＞**「ねぇ、約束してたのにどうしたのっ？？！」 パターン２：**＜冷静に＞**「約束してたのにどうしたの？」

リハーサル

(6) エクササイズ１「自分の感情に気付こう」

◇感情をコントロールする第一歩として「感情に気付くこと」の大切さを指摘する。

◇グループで話し合わせ、いくつかのグループに発表させる

(7) 感情をコントロールするスキルについて（3分）

◇感情を落ち着ける方法について紹介・説明する

①　自己会話　：自分で自分に声をかける。「だいじょうぶ。落ち着いて」「気にしない、気にしない」

②　深呼吸　：大きく息を吸って…呼吸を止めて（1、2、3、）…ゆっくり吐いて

③　心地よいイメージ　：目を閉じてイメージしてみましょう。海(プール)にぷかぷか浮かぶ，好きなことをしてい

④　その場から離れる　：無言で離れるのは△，一言添えましょう。「ごめん、また後で話そう」

⑤　間をとる　：心の中でゆっくり10数える　1、2、3、、、OK

(8) エクササイズ2「あなたなら、どうする？」(20分)

◇ワークシート「あなたなら、どうする？」を用いて、感情をコントロールする方法を各自で考える。（5分）

週末、仲の良い友だちと会う約束をしていました。前々からとても楽しみにしていた約束でした。身支度も済み、ちょうど家を出ようとした時に、その友だちから電話がかかってきました。「他の友だちとも会う約束をしていたことを忘れていて、約束が重なってしまった（故意ではない）。だから、今日あなたとは遊びに行けなくなっちゃった・・」と言われました。 約束をとても楽しみにしていたので、「どうして？」とイライラとした気持ちが胸の中に広がっていきました。怒りの気持ちだけでなく、楽しみにしていた約束がなくなってしまった「悲しみ」の感情もあったと思います。電話口で友だちを問い詰めて文句を言ってしまいそうになったのですが・・・ まず、心の中で「落ち着け、落ち着け」と言って自分を落ち着かせました。そしてイライラした気持ちをいきなり相手にぶつけてしまわないように、受話器をそっと顔から離して頭の中で１０秒数えました。イライラした気持ちが少し落ち着いたので、友達の言い分を聞いて、約束を取り消しました。 週が明けて学校に行くと、教室で友だちをみかけました。週末のことを思い出して少しだけイライラした気持ちになりました。また、普段なら普通に話しかけられるはずなのに、なんとなく声を掛けることができませんでした。友達も同じような様子で、ギクシャクとした感じになってしまいました。仲が良い友だちなので、そのままにしておきたくないと思い、思い切って声を掛けようと決心しました。 「うまく話しができなかったら、どうしよう」とか「また約束を破られたら」と考えていたのだけれど、友だちと一緒に楽しんでいる場面を頭の中に思い描いたらだんだんと楽になり、思い切って声を掛けました。すると、友だちも約束を破ってしまったことを素直に謝ってくれて、普通に話をすることができました。私は笑顔で、「今度は約束を間違えないようにね」と友だちに言って、次の週末にもう一度約束をしようと提案しました。友だちは喜んで約束に応じてくれました。

◇グループで、感情のコントロール方法と気持ちの伝え方を話し合う。（10分）

◇いくつかのグループに発表してもらう（5分）

まとめ

(9)ふりかえり

◇授業の内容をまとめる

◇ソーシャルスキルは練習すれば上達することを再確認し、般化を促す