

## 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

金山元春・中台佐喜子・江村理奈・前田健一

Social skills education with the learning through work experience in a junior high school

Motoharu Kanayama, Sakiko Nakadai, Rina Emura, and Kenichi Maeda

中学生を対象としたソーシャルスキル教育について報告した。本研究で報告したソーシャルスキル教育の特色は7つあった。1. 先行研究の少ない中学生を対象とした。2. 職場体験学習と連動させながら展開した。3. 学校の教師が授業者を務めた。4. 1つのスキルについて3回の授業を通じて学びを深めていく授業展開を試みた。5. スキルの測定にロールプレイ法を用いた。6. ソーシャルスキル教育導入前の状態を2時点にわたって測定することで研究の内的妥当性を高めようと試みたり、教育活動中にも測定をくり返して授業進行とスキル習得のプロセスを検討したりした。7. 生徒に授業評価を求めて、学校現場での活用可能性の高いプログラムの開発を目指した。

キーワード：ソーシャルスキル教育，中学生，中学校，職場体験学習

### 問題と目的

ソーシャルスキルとは、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ソーシャル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、ソーシャルスキルの不足は、孤独感(金山・小野・大橋・辻本・大井・松井・辻本・吉田, 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。

ソーシャルスキルは日常生活における対人経験を通じ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じてソーシャルスキルを学ぶ機会が激減している(佐藤, 2005)。家庭では家族の人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ソーシャルスキルを学ぶ機会も少なくなっている。また、ソーシャル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、かつてのようなソーシャルスキルの学習機能を託しにくい現状においては、子どもが多くの他者とともに

一日の大半を過ごす学校という場所で、ソーシャル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。

ソーシャルスキルの学習可能性に着目し、個人に必要なソーシャルスキルを学習させることによって、社会的適応を促そうとするトレーニングがソーシャルスキルトレーニング (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ソーシャル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トレーニングの対象とする集団 SST である。集団 SST は、ソーシャルスキルの学習不足から派生する対人関係上の問題を予防し、子どもの健全な社会性の発達に寄与するという教育的視点に立っていることから、ソーシャルスキル教育とも呼ばれる。

本論文では、中学生を対象としたソーシャルスキル教育の実践研究の成果について報告する。本研究の特色は7つある。第1の特色は、先行研究の少ない中学生を対象としたことである。ソーシャルスキル教育は、これまで小学生を対象に実践されることが多かった(金山・佐藤・前田, 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ソーシャル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、ソーシャルスキル教育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)。よって、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。それにもかかわらず、ソーシャルスキル教育に関する研究を展望した金山他(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。中学生の研究が少ない現状では、研究結果を比較検討するためにも、まずは一定数の研究を蓄積していく必要がある。

第2の特色は、ソーシャルスキル教育を「職場体験学習」と連動させながら展開したことである。ソーシャルスキル教育とその他の教育活動との連動は、学校教育の中にソーシャルスキル教育を定着させるのに貢献するだろう。しかし、こうした試みはこれまで報告されていない。この点で、本研究は貴重なモデルとなるだろう。

第3の特色は、学校の教師がソーシャルスキル教育の授業者を務めたことである。ソーシャルスキル教育は、通常の授業時間の中で行われるのが基本である。しかし、従来のソーシャルスキル教育では学校外の研究者が授業者となることが多かった。ソーシャルスキル教育は新しい教育プログラムであるので、現在のプログラム開発段階においては、研究者による実施方法の整備や教育効果の検証が必要である。しかしその一方で、今後、ソーシャルスキル教育が学校現場で広く実践されることを想定した場合、学校の教師が授業者を務めた場合の教育効果を分析していく必要もあると考えられる。

第4の特色は、1つのスキルについて3回にわたる授業を通じて学びを深めていくという授業展開を試みたことである。これまでに報告されているソーシャルスキル教育では、1つのスキルを1回の授業で扱うことがほとんどだった。例えば、中学1年生を対象とした渡辺・山本(2003)では、「自己紹介」「挨拶」「頼み方」「断り方」の4つのスキルが1回ずつ4回の授業を用いて取り上げら

れていた。現時点では、こうした授業展開の違いがどのような結果の相違を生むのか予測はつかないが、より適切な方法を検討するためにも、本研究のような新しい試みが必要となるだろう。

第5の特色は、ソーシャルスキルの測定法を工夫したことである。従来のソーシャルスキル教育では、ソーシャルスキルの測定法が自己評定法と教師評定法に偏っていた（金山他，2004）。そこで、本研究ではこれまで用いられてこなかったロールプレイ法を採用した。ロールプレイ法にはソーシャルスキルを行動レベルで測定できるという利点がある。しかし、ソーシャルスキル教育では学級の子ども全員が測定対象となるので、ロールプレイ法の実施にはかなりの労力が予想される。そのため、多忙な学校現場では用いられてこなかったと考えられる。本研究ではこの点を考慮し、学校現場でも実施可能な方法を考案した。具体的な手続きについては「方法」で述べる。

第6の特色は、ソーシャルスキル教育の効果判定の方法を工夫したことである。従来、ソーシャルスキル教育の効果判定には統制群法が用いられてきた（金山他，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。そのためか、中学校でソーシャルスキル教育を行った3つの先行研究のうち、統制群法を用いていたのは1つ（渡辺・山本，2003）で、残り2つ（江村・岡安，2003；飯田・石隈，2001）は事前事後テストあるいは事前事中事後テストによって教育効果を検討していた。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処遇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（処遇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、本研究ではソーシャルスキル教育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、2時点にわたって測定した。ここでは、ソーシャルスキル教育導入前にすでに測定が2度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なるような「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」といった履歴の脅威に対処できる。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、少なくとも単純な事前事後テスト法と比べて研究の内的妥当性は高まるものと考えられる。また、上述のとおり、本研究では1つのスキルについて3回にわたる授業を通じて学びを深めていくという授業展開を試みたので、事前事後だけでなく、ソーシャルスキル教育の活動中にも生徒のスキルの測定をくり返した。この手続きによって、授業の進行度とスキル習得のプロセスについて考察を加えることが可能になると考えられる。

第7の特色は、生徒に授業評価を求めたことである。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。生徒は、ソーシャルスキル教育というこれまでにない授業をどのように評価したのか、これを知ることによって、学校現場での活用可能性の高いプログラムを開発することが可能になると考えられる。

## 方法

本研究で報告する中学校では、学校規模でソーシャルスキル教育に取り組んでいたが、ここでは

学習目標が共通していた第2、第3学年の取り組みを報告する。第1学年では異なる学習目標が設定されていた。

## 1. 参加者

学校規模のソーシャルスキル教育には、全生徒、全教職員が参加していたが、第2、第3学年に直接かかわっていたのは、第2学年3学級88名、第3学年3学級87名の生徒と第2、第3学年担当の教師10名であった。これに加え、指導助言者、援助者として大学教員1名と大学院生6名の大学スタッフが参加した。

この中学校では、本実践の前年度に、ソーシャルスキル教育の授業を単発的にはあるが実施しており、教師はソーシャルスキル教育の理論的背景と実践方法を学習していた。生徒も1、2年生のときにソーシャルスキル教育が心地よい人間関係を築くためのコツを学ぶ授業であることや授業がどのように展開するのか体験した上で新年度の授業に参加していた。

## 2. 実践の経過

### 1) 200X年3月14日～4月30日

3月14日に中学校で打ち合わせを行った。教師から、学校行事にかかわるようなスキルを取り上げることで、ソーシャルスキル教育がその他の教育活動と連動しながら展開していくようにしたいと提案があった。具体案として「職場体験学習」に活用できるスキルを取り上げることが提案された。大学スタッフは、ソーシャルスキル教育が学校の中に定着していく上で有意義な提案であること、生徒からすれば学習したスキルを実際の場面で実行する機会がすぐに得られるので学習の深化が期待されることから、この提案に賛成した。また、大学スタッフからは、職場体験学習に限定せず、普段の生活においても広範囲に活用できるスキルを取り上げることが提案し、教師もこれに賛成した。

その後、電話、FAX、電子メールなどで中学校と大学のスタッフが頻繁に連絡を取りながら学習目標となるスキル（以下、目標スキルと記述）について検討した。前年度の職場体験学習の後に実施された受け入れ先の職場に対するアンケートの結果なども参考にしながら、「上手な頼み方」を目標スキルに決定した。はじめて行く職場ではどうしていいかわからないことがあって質問したり、職場の人に何か頼んだりしなければならないことが多いと思われる。しかし、前年度の職場アンケートでは「消極的な姿勢が目立った」といった意見が多くみられた。また、職場体験学習に限らず、普段の生活の中でも、相手の立場を尊重しながら自分の要求を上手に伝えることは、中学生が身に付けるべき重要なスキルであると考えられた。

授業は職場体験学習（6月10、11日）に向けて、週に1回の間隔で3回実施することにした。

### 2) 200X年4月30日

中学校で打ち合わせを行った。大学スタッフが全3回の授業案草案を持ち込み、それを教師とともに検討した。第1回では基礎的ポイントの学習に焦点を当て、第2回では応用的視点を加え、第3回では行動リハーサルを重点的に行うといった系統的学習を計画した。

続いて、大学スタッフが授業者役、教師が生徒役となって第1回の模擬授業を行った。その後、検討を重ねて第1回の授業案を作成した。

3) 200X年5月12日

中学校で大学スタッフが授業者役、教師が生徒役となって第2回の模擬授業を行った。その後、検討を重ねて第2回の授業案を作成した。また、第1回授業の打ち合わせを行った。

4) 200X年5月19日

第1回授業を行った。その後、検討会および第2回授業の打ち合わせを行った。

5) 200X年5月26日

第2回授業を行った。その後、検討会および第3回授業の打ち合わせを行った。

6) 200X年6月2日

第3回授業を行った。その後、検討会を行った。

なお、日程としてあげてはいないが、この間、中学校と大学スタッフは、電話、FAX、電子メールなどを用いて打ち合わせを行った。

### 3. 授業の概略

授業は各学級のホームルームで学級担任教師と学年担当教師がティーム・ティーチングで行った。学級担任教師は全体的な進行役を務め、学年担当教師はモデルや補助の役割を務めた。学校の都合上、一部、大学スタッフが学年担当教師の代わりに補助役を務めることがあった。その他の大学スタッフは授業を観察した。

授業展開は、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。加えて、定着化のために次のような活動を行った。日常生活の中で、頼み方が上手な人の様子を記録したり、自分で上手な頼み方ができたときには、そのときの様子を記録したりする宿題を出した。第3回授業の宿題は、職場での様子を記録してくるものとした。宿題は西村(2000)による手続きを参考にした。また、学習したスキルについて描写したポスターを学校の廊下に掲示した。さらに、大学スタッフから、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。授業の概略は表1～3に示した。

### 4. 教育効果の測定法

ソーシャルスキルの測定法のうち、自己評定法と教師評定法は、実施が簡便で経済効率が高く、多忙な学校現場において実用性の高い方法といえる。そこで、本研究でも自己評定法を用いた。しかし、教師評定法については、教師から「学級担任制でないので、生徒ひとりひとりの評定はむずかしい」との意見があり用いなかった。行動的評価にはロールプレイ法を用いた。

また、今回のソーシャルスキル教育は、職場体験学習と連動した取り組みと位置づけられていたので、生徒の職場体験学習に対する意識調査を行った。

#### 1) 上手な頼み方の自己評定

以下の6項目について、普段どれくらいしているかを「ぜんぜんそうしない」「少しそうする」「ときどきそうする」「よくそうする」「いつもそうする」の5段階で評定するように生徒に求めた。①困ったことがあれば、人に頼む。②人に何かを頼むときは、頼みたいことを頭の中ではっきりさせてから頼む。③人に何かを頼むときは、タイミングを考えて頼む。④人に何かを頼むときは、頼み

表1 第1回授業の概略

段階	展開	留意点
学習への態度の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ソーシャルスキル教育で大切な4つのことを確認する。</li> <li>・積極的に練習しよう。</li> <li>・他の人のやり方を見てみよう。</li> <li>・友だちが上手にできていたら(がんばっていたら)ほめてあげよう(自分が上手にできたとき, がんばったときには自分で自分をほめることも大切)。</li> <li>・自分で工夫してみよう。</li> </ul>	<p>ソーシャルスキル教育で大切なことカード掲示。</p>
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○「スキルシート」に記入しながら今の自分のスキルについてふり返る。</li> </ul>	<p>スキルシート配布。</p>
インストラクション	<ul style="list-style-type: none"> <li>○職場体験学習に関連させつつ, 何か頼みたいことがあったときの適切な頼み方について学ぶことの重要性を伝える。</li> <li>○頼み方ワークシートを配布する。</li> <li>○【頼み方の順番】を伝える。</li> <li>・以下のポイントカードを掲示しながら説明する。</li> <li>[気づいてもらう]</li> <li>「○○さん」(相手の名前を呼ぶ)</li> <li>「あの, すみません」</li> <li>「頼みたいことがあるんですが」など</li> <li>[理由(状況説明)]</li> <li>「～なので」など</li> <li>[頼む]</li> <li>「～してもらえますか」など</li> <li>[お礼]</li> <li>「ありがとうございました」など</li> <li>・ワークシートの&lt;例&gt;を参考にしながら, 各ポイントについて具体的な表現を示す。</li> <li>○ワークシートに記入する(3場面について考える)。</li> <li>○ワークシートに記入したセリフを発表させる。</li> <li>・各場面について1人ずつ。</li> </ul>	<p>ワークシート配布。</p> <p>【頼み方の順番】ポイントカード掲示。</p> <p>※状況説明(理由)のみで終わりやすいことを伝える。 例)×「これ重いんですけど…」→ ○「これ重くて運べないので, 一緒に運んでもらえますか」 ※あるいは理由を言わずに突然頼むというのもよくない。</p>
モデリング	<ul style="list-style-type: none"> <li>○良い例のモデルを示す(ワークシート例場面)。</li> <li>・モデルを示したい生徒がいるかたずねる。</li> <li>・いなければ教師がモデルとなる。</li> <li>○モデルの上手だったところをたずねながら, 頼み方の非言語的側面について整理する。</li> <li>・視線・声の大きさ・表情 など</li> </ul>	<p>※悪い例は, 良い例では生徒がポイントに気づきにくかった場合に対比的例として用いる。</p>
リハーサル	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先にワークシートに記入した内容に基づいて行動リハーサルを行う。</li> <li>・2人1組順番で役割を交代して練習する。</li> <li>・実行した頼み方についてペアの相手からチェックカードでフィードバックを受ける(学習したポイントに基づいて)。</li> </ul>	<p>チェックカード配布。</p> <p>※活動を援助し, フィードバックを提供する。</p>
ふり返りと定着化	<ul style="list-style-type: none"> <li>○日常場面での実践を奨励する。</li> <li>・職場での実践を奨励する。</li> <li>・学習したことは職場体験に限らず, 日常の人間関係の中に生かせることを伝える。</li> <li>○宿題を説明する。</li> <li>○次回の予告をする。</li> </ul>	<p>※職場体験のためだけでなく, 日常の人間関係の中に生かせることを強調する。</p> <p>宿題用紙配布。</p>

たい理由を言って頼む。⑤自分の頼みをきいてくれた相手にお礼を言う。⑥わからないことがあれば, 人にきく。5月12日に事前調査, 6月6日に事後調査を実施した。また, 毎回の授業開始前(5月19日, 5月26日, 6月2日)にも同じ調査を実施した。分析にはこの5回の調査で得られた得点を用いた。

表2 第2回授業の概略

段階	展開	留意点
学習への態度の掲示	○「積極的に練習しよう」「他の人のやり方を見てみよう」「上手にできていたら(がんばっていたら)ほめてあげよう」「自分で工夫してみよう」の4カードを掲示しておく。	ソーシャルスキル教育で大切なことカードを授業前に掲示しておく。
導入	○「スキルシート」に記入しながら今の自分のスキルについてふり返る。	スキルシート配布。
インストラクション	○職場体験学習に関連させつつ、わからないことがあったときの適切な質問の仕方について学ぶことの重要性を伝える。 ○質問の仕方ワークシートを配布する。 ○【質問の順番】を伝える。 ・以下のポイントカードを掲示しながら説明する。 [わからないことは何なのか整理する] [気づいてもらう] 「○○さん」(相手の名前を呼ぶ) 「あの、すみません」 「質問していいですか」など [質問をする(理由+頼む)] [答えを聞く] 相手を見る。 うなずく、相づちを打ちながら聞く。 など [お礼] 「わかりました」 「ありがとうございました」 など ・ワークシートの<例>を参考にしながら、各ポイントについて具体的表現を示す。 ○ワークシートに記入する(3場面について考える)。 ○ワークシートに記入したセリフを発表させる。 ・各場面について1人ずつ。	ワークシート配布。  【質問の順番】ポイントカード掲示。  ※質問するとは、つまり、わからないことを教えてくれるように頼むこと。 ※質問に答えてもらっているときの聞き方にも留意させる。
モデリング	○良い例のモデルを示す(ワークシート例場面)。 ・モデルを示したい生徒がいるかたずねる。 ・いなければ教師がモデルとなる。 ○モデルの上手だったところをたずねながら、質問するときの非言語的側面(基本的には前時の頼み方と同じ)について整理する。 ・視線・声の大きさ・表情 など	※悪い例は、良い例では生徒がポイントに気づきにくかった場合に対比的例として用いる。
リハーサル	○先にワークシートに記入した内容に基づいて行動リハーサルを行う。 ・2人1組順番で役割を交代して練習する。 ・実行した質問の仕方についてペアの相手からチェックカードでフィードバックを受ける(学習したポイントに基づいて)	チェックカード配布。  ※活動を援助し、フィードバックを提供する。
ふり返りと定着化	○日常場面での実践を奨励する。 ・職場での実践を奨励する。 ・学習したことは職場体験に限らず、日常の人間関係の中に生かせることを伝える。 ○宿題を説明する。 ○次回の予告をする。	※職場体験のためだけでなく、日常の人間関係の中に生かせることを強調する。 宿題用紙配布。

2) 上手な頼み方のロールプレイによる他者評定

ロールプレイ法では、測定のためのロールプレイ場面を特別に設定するのが通常である。しかし、これが学校現場では難しい。そこで、本研究では授業中に行動リハーサルとして行われるロールプレイ場面をスキル測定の機会として利用した。行動リハーサルではペア同士がチェックカードを使って相手のスキルを評定した。これはフィードバックのための活動であったが、この評定結果を利用した。評定は以下の6項目について「とてもよい。とてもよくわかった。」「よい。わかった。」「も

表3 第3回授業の概略

段階	展開	留意点
学習への態度の掲示	○「積極的に練習しよう」「他の人のやり方を見てみよう」「上手にできていたら(がんばっていたら)ほめてあげよう」「自分で工夫してみよう」の4カードを掲示しておく。	ソーシャルスキル教育で大切なことカードを授業前に掲示しておく。
導入	○「スキルシート」でチェックしながら今の自分のスキルについてふり返る。	スキルシート配布。
インストラクション	○頼み方について復習する。 ・【頼み方の順番】 『気づいてもらう』『理由』『頼む』『お礼』 ○質問の仕方について復習する。 ・【質問の順番】 『わからないことは何なのか整理する』『気づいてもらう』『質問をする』『答えを聞く』『お礼』 ○共通する要素についてまとめる。 [頭の中で整理する] [気づいてもらう] [理由+頼む] [お礼] ○新たなポイントを加える。 タイミング(頼み事, 質問をしてよいか相手の状況をよく見て考える)。	ワークシートを見ながら思い出す。  共通ポイントのカード掲示。 ※共通のポイントをまとめた後、相手に気づいてもらう前に、タイミングをはかることが大切であることを新たなポイントとして加える。
リハーサル	○場面カードで提示する場面設定で行動リハーサルを行う。 ・ランダムに提示される場面に対応して練習を重ねる。 ・ペアを交代しながら練習する。 ・ペアの相手からフィードバックを受ける。 ・第1回授業時と同じ相手からチェックを受け、比較して練習の成果を確認する。	※活動を援助しながらフィードバックを提供する。
ふり返りと定着化	○日常場面での実践を奨励する。 ・職場での実践を奨励する。 ・学習したことは職場体験に限らず、日常の人間関係の中に生かせることを伝える。 ○宿題を説明する。	※職場体験のためだけでなく、日常の人間関係の中に生かせることを強調する。 宿題用紙配布。

う少し、少しわかりにくかった。」「わるい、わからなかった。」の4段階で行われた。①声の大きさはちょうどよかったですか。②相手の方を見ていましたか。③ていねいな言葉づかいでしたか。④頼みたい理由がわかりましたか。⑤何を頼みたいのかわかりましたか。⑥気持ちのよいお礼が言えていましたか。チェックカードは3回の授業すべてで使用した。このうち、同じ場面設定で行動リハーサルを行い、かつ同じ相手からチェックを受けた第1回授業と第3回授業で使用したチェックカードの評定結果を分析に用いた。

### 3) 職場体験学習に対する意識調査

質問項目は、職場の人にもものを頼むことができると思うかをたずねる2項目(以下の項目①と②)と職場体験学習そのものに対する期待と不安についてたずねる2項目(以下の項目③と④)からなっていた。具体的には、以下の4項目である。①わからないことがあれば、職場の人にたずねようと思う。②職場で困ったことがあれば、職場の人に助けてもらおうと思う。③職場体験学習に行くのが楽しみだ。④職場でうまくやれるか不安だ。これら4項目に「ぜんぜんあてはまらない」「あまりあてはまらない」「少しあてはまる」「わりとあてはまる」「とてもよくあてはまる」の5段階評定を生徒に求めた。職場体験学習に対する意識調査は、5月12日の事前調査時と職場体験学習に行く



直前に実施された第3回授業時の最後に実施した。

## 5. 生徒による授業評価

### 1) 授業に対する感想

以下の4項目に4段階で回答を求めた(選択肢は、図2～5参照)。①今日の授業は楽しかったですか。②上手な頼み方のポイントがわかりましたか。③あなたは、上手な頼み方を身につけたいと思いますか。④あなたは、これから、上手な頼み方ができると思いますか。①は授業の受容度、②は授業の理解度、③は授業の必要度、④は授業の実用度についてたずねている。なお、表2に示すように、第2回授業では「頼み方」ではなく「質問の仕方」という表現を使用している。

### 2) ソーシャルスキル教育の要素評価

以下の4項目を用いて、授業の中でソーシャルスキル教育の各要素(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)がどのくらい機能していたと思うか、生徒に4段階で回答を求めた(選択肢は、図6～9参照)。①上手な頼み方についての説明はよくわかりましたか。②頼み方のよい例がよくわかりましたか。③頼み方の練習はじゅうぶんにできましたか。④上手だったところをほめてもらったり、こうすればもっとよくなるというところを教えてもらったりしましたか。①はインストラクション、②はモデリング、③はリハーサル、④はフィードバックの機能についてたずねている。なお、授業に対する感想の場合と同様に、第2回授業では「頼み方」ではなく「質問の仕方」という表現を使用している。

授業評価は各授業の最後に回答を求めた。ただし、第3回授業では上述の「職場体験学習に対する意識調査」があったので、回答者への負担を考えて「授業に対する感想」から項目①と③、そして「ソーシャルスキル教育の要素評価」から項目③と④、合わせて4項目が使用された。「授業に対する感想」の項目②と④を使用しなかったのは、第1回、第2回の授業を終えた時点で生徒たちが上手な頼み方のポイントを理解し、これからも上手な頼み方を実行できるという認識が十分にあることがわかったからである。また、「ソーシャルスキル教育の要素評価」の項目①と②を使用しなかったのは、第3回の授業は、リハーサルを中心に構成されていたので、「インストラクション」と「モデリング」の機能についてたずねる必要性があまりなかったからである。

## 結果と考察

以下、指標ごとに分析結果を示す。なお、指標間で有効回答者数に違いがあったので、分析対象者数は指標ごとで異なっている。検定の有意水準は5%とした。

### 1. 上手な頼み方の自己評定(図1)

6項目の合計得点を分析に用いた。5回にわたる継続的な得点変化を分析した。自己評定得点を従属変数、各時点を独立変数とした分散分析を行った。その結果、時点の有意な主効果があった( $F(4,332)=3.30$ )。Ryanの多重比較の結果、第1回授業後(5/26)は事前調査(5/12)と比べて有意な差がなかったが、第2回授業後(6/2)と第3回授業後(6/6)は事前調査(5/12)と比べて有意に得点が高かった。

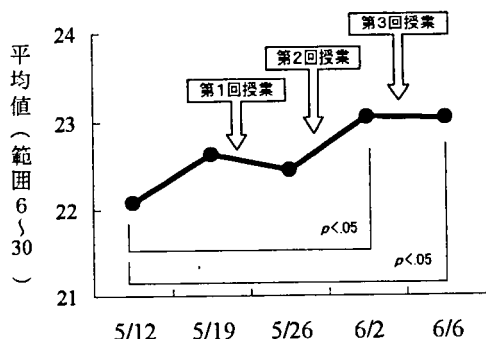


図1 上手な頼み方の自己評定値の変化

本研究では、履歴の脅威に対処するために、ソーシャルスキル教育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、2時点にわたって測定した。導入前2時点の変化をみたところ、統計的には有意でなかったが、1時点から2時点にかけて上昇傾向がみられた。そのため、第2回授業以後の変化が時間経過に伴う上昇傾向であるのか、それとも、授業の加算効果であるのか、判断が難しい。

仮に授業の加算効果であるならば、次のような考察が可能かもしれない。本実践では、1つのスキルについて3回にわたる授業を通じて学びを深めていくという授業展開を試みた。すなわち、第1回では基礎的ポイントの学習に焦点を当て、第2回では応用的視点を加え、第3回では行動リハーサルを重点的に行うといった系統的学習を計画した。具体的に説明すると、第1回授業は、インストラクションとモデリング、そしてワークシートを用いた言語リハーサルを通じて「上手な頼み方」のポイントをじっくりと理解する内容となっており、「上手な頼み方」を実際に活用するための行動リハーサルについては、ロールプレイを1回行うだけとなっていた。ソーシャルスキルの習得において最も重要と考えられている行動リハーサル（小林，2004）をくり返し行ったのは第2回授業以後であった。したがって、第1回授業を終えた時点ではまだ「上手な頼み方」の学習は完結しておらず、この時点で教育効果がみられなかったことは、むしろ、妥当な結果であったといえる。

本研究では、事前事後だけでなく、ソーシャルスキル教育の活動中にも生徒のスキルの測定をくり返したので、上述のように授業の進行度とスキル習得のプロセスについて考察することが可能になった。導入前2時点の値が安定していなかったために、ソーシャルスキル教育と自己評定値の変化との間の因果関係に疑問が残ったが、今後、ソーシャルスキル教育の効果を検討するのに、興味深い研究デザインを提案したといえるだろう。

## 2. 上手な頼み方のロールプレイによる他者評定（表4）

6項目の合計得点を分析に用いた。t検定の結果、第1回よりも第3回授業時の得点の方が有意に高かった（ $t(61) = 3.44$ ）。

ソーシャルスキルとは実行されて意味をもつものなので、ロールプレイによる他者評定の結果は重要である。これまでのソーシャルスキル教育の課題として、効果判定の指標が自己評定に依存していたことがあげられる（金山他，2004）。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

表4 上手な頼み方のロールプレイ評定の平均値

第1回授業時	第3回授業時
22.92	23.66
(2.07)	(1.13)

( )内は標準偏差

対応していた(金山他, 2004)。しかし, 本研究が行われた中学校の教師も指摘するように, 中学校は学級担任制ではないので生徒ひとりひとりを教師が評定するのは難しい。中学校でソーシャルスキル教育を行った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(江村・岡安, 2003; 飯田・石隈, 2001)は自己評定のみを用いていた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, 本研究のように教師がソーシャルスキル教育を実践する場合には, 教師評定に教師の期待効果が混入するおそれがある。この問題を回避するには, 教育実践にかかわらない第3者が生徒の行動を観察する必要がある。本研究でも本来は第3者による行動観察の結果を指標として用いるのが理想的であった。しかし, 行動観察の実施に伴う労力は膨大なものであり, しかもソーシャルスキル教育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。

そこで, 本研究ではロールプレイによる他者評定を用いることにした。ロールプレイは, 測定したい行動を意図的に引き出すことが可能なので, 自然場面における行動観察に比して経済的である。ただし, ロールプレイ評定は一般に専門家が行うものであり, 生徒同士で評定した本研究の結果には信頼性に疑問が残る。その一方で, 専門家でない周囲の仲間からの評価という点では社会的妥当性の高い結果であるともいえる。いずれにせよ, 各種測定法には一長一短があるので, 今後のソーシャルスキル教育で利用できる新たな測定法を考案した点に本研究の意義はあったといえるだろう。

### 3. 職場体験学習に対する意識調査(表5)

ソーシャルスキル教育前後の項目得点について  $t$  検定を行った。その結果, 「職場でわからないことがあれば, 職場の人にたずねようと思う」( $t(129) = 2.01$ ), 「職場で困ったことがあれば, 職場の人に助けてもらおうと思う」( $t(129) = 2.56$ )の2項目で有意な得点増加が確認された。

表5 職場体験学習に対する意識調査の平均値

	教育前	教育後
職場でわからないことがあれば, 職場の人にたずねようと思う	3.78 (1.01)	3.96 (.88)
職場で困ったことがあれば, 職場の人に助けてもらおうと思う	3.45 (.97)	3.73 (.91)
職場体験学習にいくのが楽しみだ	3.89 (1.17)	3.84 (1.07)
職場でうまくやれるか不安だ	3.30 (1.19)	3.48 (1.14)

( )内は標準偏差

このことから、ソーシャルスキル教育が職場の人にものを頼むことに対する生徒の自己評価を高めたことがわかる。一方、統計的に有意ではなかったが、「職場でうまくやれるか不安だ」の得点も増加していた。不安が高くなっていったのは、おそらく「教育後」の第2回調査が職場体験学習の直前に実施されたためと考えられる。職場体験学習が近づくにつれて生徒の不安が増してくるのは当然の反応であろう。職場体験学習への不安が高まっているにもかかわらず、「職場でわからないことがあれば、職場の人にたずねようと思う」「職場で困ったことがあれば、職場の人に助けてもらおうと思う」といった自己評価が高まったのは、「上手な頼み方」を具体的な行動レベルで学習したソーシャルスキル教育の成果と考えられる。

#### 4. 生徒による授業評価

##### 1) 授業に対する感想(図2～5)

「今日の授業は楽しかったですか」という問いに対しては、いずれの回も7、8割の生徒が「楽しかった」と答えていた。多くの生徒がソーシャルスキル教育を好意的に受け止めていたことがわかる。本実践では、資料の中に親しみやすいイラストを挿入する等、生徒が楽しい雰囲気の中で学習できるよう心がけた。その成果が出ていたと考えられる。

「上手な頼み方のポイントがわかりましたか」という問いへの回答からは、ほとんどの生徒が第1回から基礎的なポイントを理解していたことがわかる。従来のソーシャルスキル教育では、1つのスキルを1回の授業で扱うことがほとんどだった。それに対して、本実践では、1つのスキルについて3回にわたる授業を通じて学びを深めていくという授業展開を試みた。そのため、1回の授業の中で生徒に伝えるべき内容が多くなりすぎて、授業内容の理解が不十分になってしまうといった事態が生じることはなかった。生徒はじっくりと学びを深めていくことができたと考えられる。

「あなたは、上手な頼み方を身につけたいと思いますか」とに対しては、第1回から一貫して多くの生徒が「身につけたい」と報告し、上手な頼み方を学習することの必要性を感じていたことがわかる。また、「あなたは、これから、上手な頼み方ができると思いますか」という問いへの回答からは、第1回からほとんどの生徒が「できる」と自信をもっていたことがわかる。今回のソーシャルスキル教育は職場体験学習と連動しており、生徒にとってはソーシャルスキル教育で学んだことを職場体験学習の場ですぐに生かせるので、必要度や実用度の面で高い目的意識を持って授業に参加していたと考えられる。

他方、本実践では職場体験学習との連動が強調されていたので、生徒がソーシャルスキル教育を一時的なイベントとしてとらえていた可能性もある。そうした場合、後述のように職場体験学習の場では教育効果が発揮されるかもしれないが、職場体験学習後の日常生活にまでは教育効果が波及しないおそれもある。この点を補うために、本実践では、授業で学習したことは職場体験に限らず、日常の人間関係の中に生かせることをくり返し強調したり、日常生活の中でスキルを練習する宿題を出したり、普段から生徒の目に付くところにポスターを掲示したりする工夫を施した。

また、仮に一時的なイベントとして受け取られていたとしても、ソーシャルスキル教育の継続実施を前提とした長期的視点に立てば、イベント的な盛り上がりにも意味があると考えられる。なぜなら、職場での体験を通じて、「なるほど、心地よい人間関係を築くためのコツを学ぶ授業には意味

があった」とソーシャルスキル教育の意義を実感したり、「人のやり方を見たり、自分で練習したり、お互いに練習の成果を確認しあう作業は実際に役に立った」とソーシャルスキル教育の効果を実感したりすることで、その後続くソーシャルスキル教育への参加意欲が高まることが期待されるからである。

残念ながら、本実践では、学校の事情からソーシャルスキル教育の継続実施はかなわなかったので、上記の仮説を検討することはできなかった。しかし、このような仮説は、学校にソーシャルスキル教育を導入する際の工夫の一つとして検討すべき価値があると考えられる。

特に、中学生を対象としたソーシャルスキル教育では動機づけを高めるための工夫が求められる(金山・佐藤, 2006)。小林(2003)は、ソーシャルスキル教育に動機づけるのが一番難しいのは思春期の子ども、すなわち、中学生であると指摘している。上記のように、本研究で実施した授業は、受容度、理解度、必要度、実用度のいずれにおいても多くの生徒から肯定的に評価されていた。よって、動機づけの面で高い評価が得られていたと考えられる。このことから、今後、中学生を対象としたソーシャルスキル教育を行う上で参考になる実践的資料を提供したといえる。

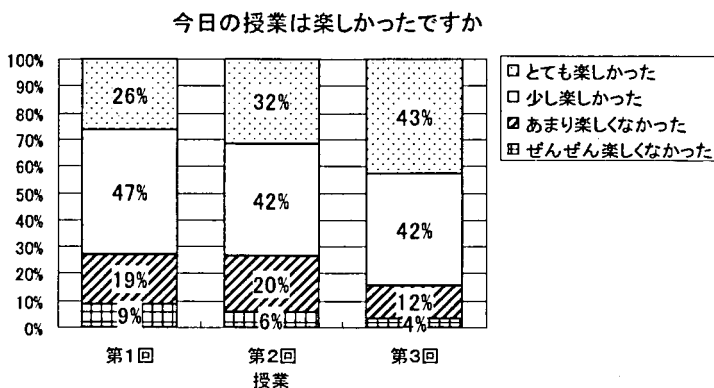


図2 授業に対する感想(受容度)

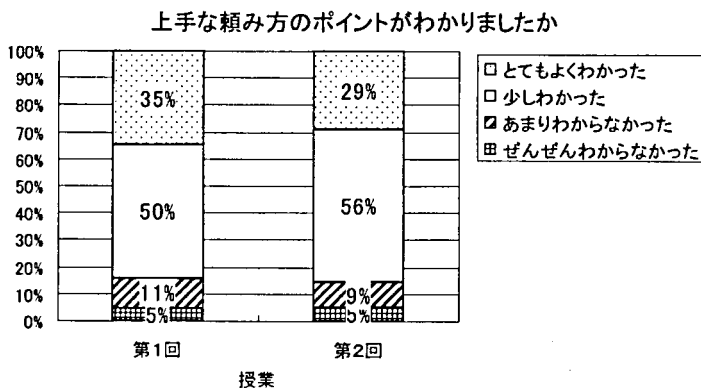


図3 授業に対する感想(理解度)

あなたは、上手な頼み方を身につけたいと思いますか

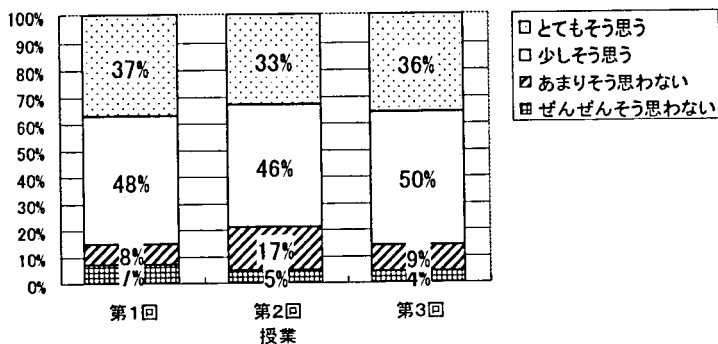


図4 授業に対する感想(必要度)

あなたは、これから、上手な頼み方ができると思いますか

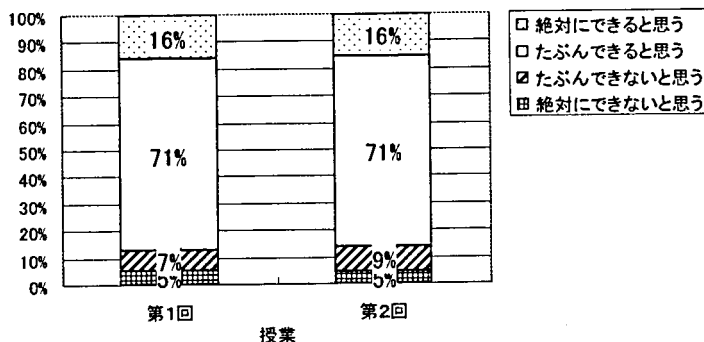


図5 授業に対する感想(実用度)

## 2) ソーシャルスキル教育の要素評価 (図6～9)

「上手な頼み方についての説明はよくわかりましたか」という問いに対しては、第1回、第2回ともに「わかった」という回答が8割以上であった。また、「頼み方のよい例がよくわかりましたか」という問いに対しても、第1回、第2回ともに「わかった」という回答が9割近くあった。図3の「上手な頼み方のポイントがわかりましたか」という問いに対する回答と合わせて考えても、授業の中で「インストラクション」や「モデリング」が有効に機能していたことがわかる。

「頼み方の練習はじゅうぶんにできましたか」という問いについては、第1回から半数の生徒が「まあまあできた」と回答しており、これは第2回、第3回とあまり変化していない。注目されるのは「じゅうぶんにできた」である。「じゅうぶんにできた」は、第1回から第2回、第3回にかけてだんだんと増加している。本実践では授業が進むにつれて行動リハーサルにかかる時間がだんだんと長くなるように計画されていた。生徒の回答は計画どおりに授業が展開されたことを示している。特に「じゅうぶんにできた」が第1回、第2回と比べて大きく増加している第3回授業では授業時間のほとんどが行動リハーサルにあてられていた。生徒の回答にもこのことが反映されていたといえる。また、こうした実際的な授業構成の影響に加えて、生徒が行動リハーサルに慣れてきた

ことによって、「じゅうぶんにできた」という認識をもてるようになったことが回答に反映されていたとも考えられる。実際、こうした様子は授業観察者からも報告されている。

「上手だったところをほめてもらったり、こうすればもっとよくなるというところを教えてくださいましたか」という問いについては、「よくあった」と「少しあった」を合わせて「あった」という回答が第3回でもっとも多かった。第3回では授業時間のほとんどを行動リハーサルにあてており、フィードバックを送るチャンスが多かったからといえる。本実践では授業が進むにつれて行動リハーサルにかかる時間がだんだんと長くなるように計画されていた。「あった」という回答が回を追うごとにだんだんと増えているのは、こうした展開を反映していたと考えられる。また、こうした実際的な授業構成の影響に加えて、授業を担当した教師がだんだんと熟練してきたことによって、生徒へのフィードバックの提供が活性化されてきたことも考えられる。加えて、生徒も経験を積むことで、お互いにフィードバックを送り合うことがだんだんとできるようになってきたものと考えられる。実際、こうした様子は授業観察者からも報告されている。

しかし、それでもなお、「よくあった」と「少しあった」を合わせて「あった」という回答は6割弱にとどまっていた。生徒への臨機応変なフィードバックには高い教育技術が求められる。ソーシャルスキル教育の実施に当たっては、教師のフィードバック技術を高めるための研修を充実させる必要があると考えられる。今後、生徒同士のフィードバックを活性化させる方法も含めて、ソーシャルスキル教育においてフィードバック機能を充実させるための工夫を検討していく必要があるだろう。

生徒による回答からは、授業を経験するうちに、彼らがだんだんとソーシャルスキル教育に順応していったことがうかがわれる。本研究では1週間に1回という定期間隔で授業を行った。定期的な授業実施は、教科学習と比べるとなじみのうすいソーシャルスキル教育への生徒の順応性を促すことになったと考えられる。

以上のように、教師が授業者であっても、ソーシャルスキル教育の要素はある程度適切に機能していたことがわかった。フィードバック機能の面で課題は残るが、総じて、本研究で開発した授業プログラムは学校現場の教師が実際に活用できる汎用性の高いプログラムであるといえる。

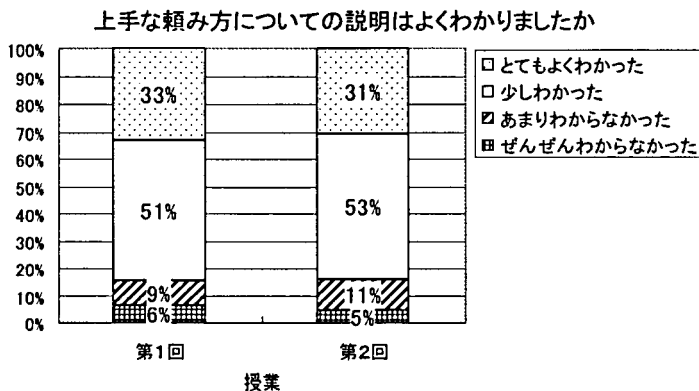


図6 ソーシャルスキル教育の要素評価(インストラクション)

頼み方のよい例がよくわかりましたか

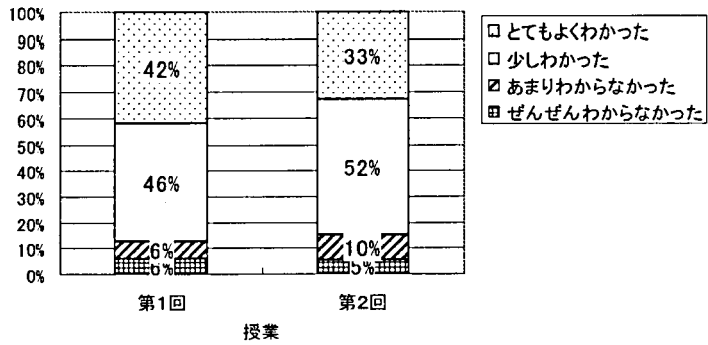


図7 ソーシャルスキル教育の要素評価(モデリング)

頼み方の練習はじゅうぶんにできましたか

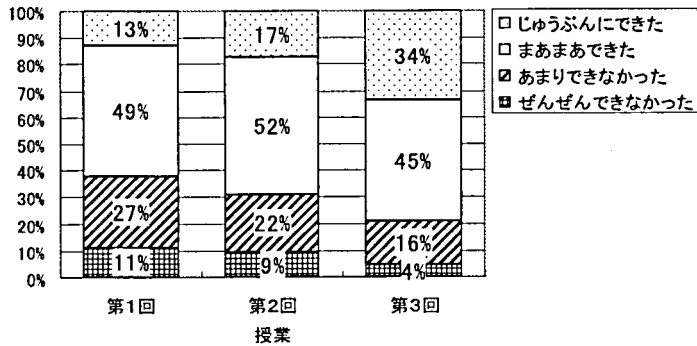


図8 ソーシャルスキル教育の要素評価(リハーサル)

上手だったところをほめてもらったり、こうすればもっとよくなるというところを教えてもらったりしましたか

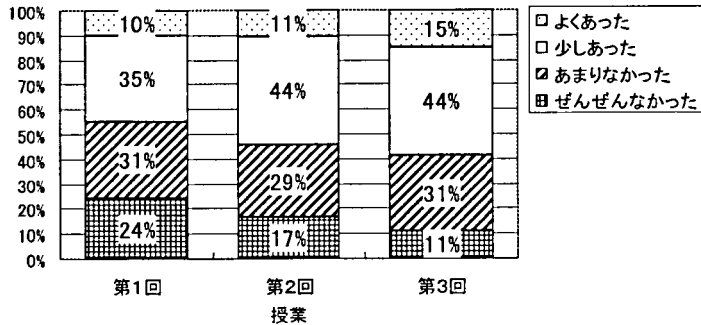


図9 ソーシャルスキル教育の要素評価(フィードバック)

## 5. 職場での生徒の様子

職場での生徒の様子を実際に観察した教師からは、「例年以上に生徒が職場の人に積極的に接していた」との報告があった。この報告には教師の期待が含まれている可能性もあるが、ソーシャル



キル教育の効果が職場での生徒の行動にあらわれていたことが示唆される。さらに、生徒を受け入れた職場から「例年と比べて挨拶や質問の仕方がしっかりした生徒が多かった」といった声も寄せられた。今後は、こうした逸話的記録だけでなく、客観的な評価を加える必要があるだろう。

本研究では、職場での「上手な頼み方」の実践について生徒に自己記録を求める宿題を出していた。今回は宿題の回収率が低く、分析対象とできなかったが、こうした記録を自己監視によるソーシャルスキルの測定（相川，2000）として利用することもできるだろう。今後のソーシャルスキル教育で利用できる測定法の一つとして検討する価値があると考えられる。

## 引用文献

- 相川 充 2000 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- 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.
- 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・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 2006 中学校にソーシャルスキル教育を提案する—教師に対する意識調査に基づいて— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター, 13（印刷中）
- 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適應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適應の臨床象の検討— カウンセリング研究, 35, 116-123.
- 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 12—ソーシャル・スキル教育で大事にしたいこと— 月刊学校教育相談, 17(4), 84-89.
- 小林正幸 2004 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル教育 4—ソーシャル・スキル教育の構成要素— 月刊学校教育相談, 18(1), 68-73.
- 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.
- 佐藤正二 2005 ソーシャルスキル教育の考え方 佐藤正二・相川 充（編）実践！ソーシャルスキル教育 小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化 pp.6-15.

- 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.

#### 付 記

本研究が行われました中学校の教職員、生徒、関係者の皆様に感謝申し上げます。また、本研究にご協力くださいました皆様に厚く御礼申し上げます。特に、新見直子さん、斉藤由里さん、森野美央さんには多大なるご支援を賜りました。記して感謝いたします。