

# 学年全体を対象としたソーシャルスキル トレーニングの効果の検討

原田 恵理子\*

本研究では、高校1年生の学年全体を対象としたネットいじめの予防を含むソーシャルスキルトレーニングの効果を検討した。実施期間は2ヶ月で、ロングホームルームの時間を利用し、5セッションが実施された。ターゲットスキルは、a) コミュニケーション、b) 聴く、c) 感情のコントロール、d) 共感性、の4つのスキルであった。アセスメントに、ソーシャルスキル、自尊心、共感的感情反応の尺度を用い、実践前と実践後に行った。その結果、解読、主張性、感情統制が増加した。学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果をあげるためには、教師のリーダーシップとコンサルテーション、その学校のニーズに応じたプログラムを計画することが重要であることが示唆された。

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング、高校生、ネットいじめ

## The Practice of Social Skills Training in the First Grade Students

Eriko HARADA\*

The purpose of this paper was to examine the effects of social skills training including cyberbullying prevention of high school students in the first grade students. Five sessions were included in this program to systematically teach and build specific social skills. The four target skills were, a) communicating one's thoughts and feelings, b) listening, c) controlling one's emotions, d) empathy. The Social Skills Scale, Self-Esteem Survey and Empathic-Affective Scale were used as assessments both at pre-test and post-test. The results showed the decipherment, assertiveness and feeling control in the social skills training. It was indicated that the success of the the first grade students preventive implementation depends on the leadership and consultation of the teacher and designed a program which met the needs.

**Keywords:** social skills training, high school students, cyberbullying

## 1. 問題と目的

コミュニケーションの低下や対人関係トラブルの予防、生徒の社会性の促進などを目的として心理教育の重要性が指摘され、ソーシャルスキルトレーニングの実践研究が増えてきている(江村・岡安, 2003; 藤枝・相川, 2001; 渡辺・山本, 2003; 原田・渡辺, 2011; 他)。

これらの実践研究から児童生徒のソーシャルスキルや向社会性の向上、攻撃性の低下などの効果が得られている。また、単一または複数の学級単位、学校全体で心理教育が実践されているが、コミュニケーションの一部であるパソコンや携帯電話などのネット上のいじめ予防を目的としたターゲットスキルを含むSSTの実践は少ない(斎藤・小野・守屋・吉森・飯島, 2011)。

そのネットいじめについては、「いじめとは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいうこととした」といじめ対策推進法案で明示された(文部科学省, 2013)。心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与え、生命又は身体に重大な危険を生じさせる恐れがあることに鑑み、いじめを受けた児童生徒の教育を受ける権利が侵害されないよう、いじめ防止のために総合的かつ効果的に、早期解決を目指すことが示されている。つまりこれは、ネットいじめだけを対象に支援の介入を行うのではなく、コミュニケーション全般にわたって介入する必要があることを示唆している。

そのネットいじめについては、文部科学省(2012)が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で「パソコンや携帯電話などで誹謗中傷や嫌なことをされる」という項目で調査を行っている。調査によると、いじめ認

知件数全体のうち高等学校が14.5%を占め、小学校・中学校と比較して件数が一番多く、校種が上がるにつれて増加傾向にある。近年では、パソコンや携帯によるネット利用以外に、新たにSNSなどがそのツールとして生徒に使用されるようになり、トラブルが増加している。

従来のいじめである伝統的いじめとネットいじめの関連については、重複している場合が指摘され(内海, 2010; 原田, 2013)、伝統的いじめの被害者はネットいじめの被害にもあう可能性が高い傾向にあり(青山, 2011a)、ネットいじめにおける傍観者への介入や学校教育において教師がネットいじめに関する教育や支援をする必要性(原田, 2013)が明示されている。

このように、情報機器をコミュニケーションの一部として活用する実態から、ネットやメール、SNS、LINE等の使用を禁止するよりも、使用に際しての在り方を問う教育をすることや情報社会で生きていく彼らのためにコミュニケーションの在り方を学ばせ、コミュニケーションスキルを向上させていくことが重要であると考えられる。

すでに、国外のアメリカ、オーストラリア、イギリスなどでは、ネットいじめに対する取り組みが行われている。例えば、オーストラリアでは政府をあげてその開発運営が推進され、小学校向け(CyberQuoll)にはインターネット上のマナーやエチケット、中学生向け(CyberNetrix)にはネットいじめ・サイバーストーキング(ネット上のストーカー行為)などに対するネット犯罪や手口を学び、自衛の方法といったネットリテラシーの向上が中心のプログラムとなっている(青山, 2011b)。アメリカでは小学生からクラスレベルで行えるカリキュラム、アクティビティー、DVDなど様々なツールが開発され、子どもたちの教育に取り組むi-SAFE America inc.などがある(青山, 2011a)。しかし、オーストラリアのプログラムは効果が実証されておらず、アメリカの取り組みは学級担任がクラスの生徒を対象に行うので

はなく、心理の専門家が実施しているため、日本の教育現場でそのまま実践することは難しい。

国内では、斎藤ら(2011)が、中学1年生96名を対象に教師が実施したSSTを含む6回の教育プログラムを報告している。しかし、実際に実施されたSSTの回数は2回で、フレーミングやなりすましメールへの対応といった「道徳型SST」が行われおり、日常生活とネット上に通ずるコミュニケーションの視点からターゲットスキルが選定されていない。また、実践効果が統計的処理によって実証されていないため、授業の効果が明確であったとは言い難い。

そこで、社会性を育成するSSTをネットいじめ予防へと活用するために重視したいターゲットスキルとして、日常において相手の気持ちを配慮するスキルが高い生徒はネット上においても相手の気持ちを配慮する(大貫・鈴木, 2007)ということに鑑み、相手の立場に立って相手の気持ちを理解するという共感性が重要になってくると考えられる。なぜなら、相手の気持ちを配慮する共感性を育む視点は、日常生活と情報機器におけるコミュニケーションのどちらにおいても大切で、日常とネット上を切り離さずに、コミュニケーションの延長上として共感性の視点を向上させることが重要になると考えられるからである。この共感性は、Davis(1994 菊池訳 1999)によれば「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」と定義され、認知的側面と感情的側面など複数の側面から構成される多次元的概念として扱われている。共感性は対人関係における向社会性の促進や攻撃行動を回避・抑制する要因として明らかとされ、苦しみや不幸といった他者のネガティブな感情に対する共感性と成功をしている人を見るとほめたくなるといった相手の肯定的な感情体験に対する共感性の重要性が認められている(櫻井・葉山・鈴木・倉住・藤原・鈴木・大内・及川, 2011)。

そこで、本研究では、原田・渡辺(2011)の

SSTを参考に、ネットいじめを予防するターゲットスキルとして「共感性」に着目し、高校生を対象とするプログラムを作成して実践し、学年全体を対象として実施するSSTの効果を検証する。

## 2. 方 法

(1) 対象者：関東にある公立の高等学校1年生に在籍する生徒336名のうち記入漏れのない320名を対象者とした。対象者が所属する学年は8学級で構成されていた。

### (2) SSTの実施

時期は2012年10月中旬から12月上旬に実施し、この期間のロングホームルーム(以下、LHR)の時間(50分)に計5回実施した。授業者は学級担任の教師と心理教育を学んだ教職課程の学生のティーチングアシスタント(以下、TA)(3クラス)、担任教師(4クラス)、心理教育を学んだ教職課程の学生(1クラス)であった。

### (3) SSTプログラムの手続きとターゲットスキルの選定

授業構成は原田・渡辺(2011)を参考に、アセスメントの結果に基づいてプログラムを開発・修正し、統括する教師にプログラムの内容を確認してもらった。ソーシャルスキルを学ぶ動機づけを高めるガイダンスと初歩的なスキルから取り組み、4つのスキルが段階的に積みあがるように順序性を考慮して構成することを本研究でも取り入れた。SSTの流れは、インストラクション、モデリング、ロールプレイ、フィードバック、ホームワークの順で各回の授業が構成されていた。

ターゲットスキルの選定にあたっては、授業前に実施された測定結果と教師のニーズを参考にしながら、実験者と統括する教師で事前に打ち合わせが行われた。例年に比し1年生の傾向は仲間関係のトラブルが増加し、相手の気持ちを配慮せずにコミュニケーションをとってしまう、自身の意見を主張できないといった対人関

表1 SSTにおけるターゲットスキルと目標行動

ターゲットスキル	目 標 行 動
ソーシャルスキルとは (ガイダンス)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ソーシャルスキルとは何かを理解する</li> <li>・ソーシャルスキルの意義を知る</li> <li>・ソーシャルスキルを学ぶ意欲を高める</li> </ul>
考えと気持ちを伝える I コミュニケーションとは	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語的スキルを学ぶ</li> <li>・非言語的スキルを学ぶ</li> <li>・コミュニケーションの難しさ、大切さへの気づきを促す</li> </ul>
考えと気持ちを伝える II 聴く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいづち、うなずきをする</li> <li>・視線をあわせる (アイコンタクト)</li> <li>・身体を向ける</li> <li>・最後まで話を聴く</li> <li>・質問する</li> </ul>
感情のコントロール	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段、自分自身が持っている感情に気づく</li> <li>・自分の感情に気づき、コントロールすることの大切さに気づく</li> <li>・感情に気づく方法を学ぶ</li> </ul>
共感する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ネットいじめの実態とネット上のトラブルを知る</li> <li>・ネットに関連する法律を理解する</li> <li>・相手の気持ちを理解する共感性について学ぶ</li> </ul>

係の未熟さがみられる傾向にあることから、教師から見て生徒に不足していると思われるスキル、生徒の実態や発達段階を考慮し、表1に示したターゲットスキルと目標行動を選定した。「共感する」スキルの授業のねらいは、ネットリテラシーとネットいじめの実態を理解し、相手の立場になって（共感する）、感情をコントロールしてからメールをうち、書いた内容を見直してから送信することを学ばせることとした。

#### (4) 測定尺度

SSTの効果を確認するために、以下の尺度を用いた。

##### 1) ソーシャルスキル自己評価尺度 (相川・藤田, 2005)

関係開始、解説、主張性、感情統制、関係維持、記号化の6因子で構成されている。35項目に対し「ほとんどあてはまらない」「あまりあてはまらない」「ややあてはまる」「かなりあてはまる」の4件法で評価を行った(表2)。

##### 2) 自尊心尺度 (山本・松井・山成, 1982)

自尊心尺度の10項目について、回答者はそれ

ぞれの文章が自分自身にどの程度あてはまるかを、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の5件法で評価を行った(表3)。

##### 3) 共感的感情反応尺度 (櫻井ら, 2011)

ポジティブな感情への好感・共有、ネガティブな感情の共有、ネガティブな感情への同情の3因子で構成されている。20項目に対して「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の5件評価で評価を行った(表4)。

##### 4) アンケート

SSTに参加した感想を問うアンケートを終了後に生徒に対して行った。授業に対する全体の感想を自由記述で記述させた。

## 3. 結 果

### 1) 自己評価

表5にソーシャルスキル自己評価尺度、自尊心尺度、共感的感情反応尺度の平均値と標準偏

表2 ソーシャルスキル自己評定尺度 (相川・藤田, 2004)

## 関係開始

相手とすぐに、うちとけられる  
 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  
 人と話すのが得意である  
 他人が話しているところに、気軽に参加できる  
 誰にでも気軽にあいさつできる  
 知り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\*  
 初対面の人に、自己紹介が上手にできる

## 解読

表情やしぐさで相手の思っていることがわかる  
 顔つきから相手の感情を読みとれる  
 話をしているとき、相手の表情のわずかな変化も感じ取れる  
 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  
 嘘をつかれても、たいてい見破ることができる  
 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  
 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  
 自分に関心をもっている人は、すぐに見分けられる

## 主張性

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  
 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  
 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  
 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  
 どちらかといえば、自分の意見を気軽に言うほうだ  
 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  
 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

## 感情統制

気持ちをおさえようとしても、それが顔に現れてしまう\*  
 困ったときは顔に出やすい\*  
 感情をあまり面（おもて）にあらわさないでいられる  
 自分の感情をコントロールするのが苦手である\*

## 関係維持

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聞くことができる  
 周りの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できる

## 記号化

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  
 相手によい感じを持ったら、それを素直に表現できる  
 感情を素直にあらわせる

注) \*は逆転項目であることを示す。

表3 自尊心尺度 (山本ら, 1982)

---

少なくとも人並みには、価値のある人間である
いろいろな良い素質を持っている
敗北者だと思ふことがある
物事を人並みには、うまくやれる
自分には自慢できるところがあまりない
自分に対して肯定的である
だいたいにおいて、自分に満足している
もっと自分自身を尊敬できるようになりたい
自分は全くだめな人間だと思ふことがある
何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思ふ

---

表4 共感的感情反応尺度 (櫻井ら, 2011)

---

ポジティブな感情への好感・共有
成功して嬉しそうな人を見ると、祝いたい気持ちになる
人が幸せそうにしている光景を見ると、あたたかい気持ちになる
人が嬉しそうにしているのを見ただけで、自分も嬉しくなる
相手が喜んでいて、自分も嬉しくなる
嬉しそうな人を見ると、あたたかい気持ちになる
まわりの人が楽しそうだと、自分まで楽しくなってくる
楽しそうにがんばっている人を見ると、応援したい気持ちになる
成功して喜んでいて人を見ると、相手をほめたくなる
相手がとても幸せそうな体験をしたことを知ったら、私まで幸せな気分になる
喜んでいて人を見ていても、その人と同じような気持ちにはならない*
ネガティブな感情の共有
相手が不安を感じていると、自分も同じ気持ちになる
つらそうにしている人といると、自分もその人と同じようにつらくなる
悲しんでいる人と一緒にいると、その人の悲しみが自分のことのように感じる
相手が何かを苦しんでいると、自分もその苦しさを感ずるほうだ
相手が何かを怖がっていると、自分も同じ気持ちになる
ネガティブな感情への同情
困っている人がいると、かわいそうだと思う
災害にあつて困っている人を見ると、同情の気持ちがわいてくる
人が悲しんでいると、かわいそうだと思う
苦しんでいる人を見ると、ふびんだと思う
人が冷たくされているのを見ると、かわいそうになる

---

注) \*は逆転項目であることを示す。

差、及び変化量に関して $t$ 検定を行った結果を示す。その結果、ソーシャルスキル自己評定尺度の解読 ( $t(319) = 2.05, p < .05$ )、主張性 ( $t(319) = 2.45, p < .05$ )、感情統制 ( $t(319) = 2.88, p < .05$ ) において有意差が認められた。この結果から、ソーシャルスキルにおける解

読、主張性、感情統制の促進に有効である可能性が示唆されたと考えられる。解読については、言語的スキルと非言語的スキルを第2回の考えと気持ちを伝えるIで取り上げ、以降の回でも繰り返し生徒に練習をさせた。コミュニケーションをする上で非言語的スキルは重要な

表5 ソーシャルスキル自己評定尺度と自尊心尺度、共感性感情反応尺度の平均値と標準偏差および変化量における $t$ 検定結果

	Pre ( $n = 320$ )	Post ( $n = 320$ )	変化量 $t$ 値
関係開始	2.59	2.54	2.05
	0.6	0.57	
解読	2.69	2.76	2.83*
	0.54	0.53	
主張性	2.53	2.6	2.45*
	0.48	0.53	
感情統制	2.45	2.37	2.88*
	0.62	0.57	
関係維持	2.81	2.83	0.83
	0.51	0.5	
記号化	2.7	2.71	0.26
	0.6	0.56	
自尊心	3.1	3.1	0.12
	0.35	0.4	
ポジティブ感情 への好感・共有	3.66	3.68	0.69
	0.7	0.82	
ネガティブ感情 への共感	3.16	3.11	0.92
	0.89	0.82	
ネガティブ感情 への同情	3.53	3.47	1.59
	0.84	0.81	

下段は標準偏差、\* $p < .05$

情報で、言語的スキルと非言語的スキルの両方を用いてコミュニケーションがなされていることも確認し、なかでも、相手の言葉の裏側にある思いを読み取るためには非言語的スキルの視点が重要になることを強調して学んだ。これらの練習が非言語的スキルの理解を深め、解読の向上につながり、以降の授業においても、授業者は非言語的スキルを意識した授業を展開したことも生徒にとってコミュニケーションをするうえでのよきモデルになったと推測された。また、ワークやシェアリングを毎回行ったことが、自分の考えが仲間を受け入れられつつ相手と異なる意見を主張するといった経験が、自分の意見を表明することに対する自信につながったのではないかと考えられた。さらに、怒りなどの感情のコントロールをターゲットスキルに

取り上げ、感情をコントロールすることで攻撃性を抑制し、適切な対処ができるといった理論を学び、体験を振り返りながら対処方法を共有しあったことが、感情統制の促進に効果を及ぼしたと考えられた。思考の未統合感が反復思考を増加し怒りを維持させるといったことから（遠藤・湯川, 2011）、感情をコントロールすることにより思考を統合させ、適切な判断と判断力・実行力を発揮し、ネット上への怒りや非難中傷、悪口を書き込むことを抑制する可能性があることが示された。

## 2) 振り返り

生徒による自由記述の内容は、グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法（佐藤, 2008）を参考に分析を行った。まず、教師により分類された内容をまとめたものを分析資料とし、コーディングを行い、カテゴリー作成を行った。SSTの効果を検討するために「効果」と「課題」の2つの観点から作成したカテゴリーを分類した。さらに、「効果」のカテゴリーに分類したものについては「意義」「気づき」「スキル・知識の獲得」「日常生活への般化」「SSTへの意欲・関心」に分類した。これらの手続きを経て、生成したカテゴリーとその内容を図1に示し検討した。

プログラムの効果は5つのカテゴリーに分類した。その結果、「意義」はプログラムに関して肯定的な意見が得られ、本プログラムが好意的に捉えられていることがうかがえた。生徒がプログラムで学習したスキル・知識を日常生活で利用すると同時に、これまでの経験を振り返る、現在の自分の気持ちや考え、自身のスキルの状態に気づき、その結果、「今後の生活でいろいろなスキルを意識して会話をしたい」「人間関係で悩んだ時習得した方法で乗り越えていきたい」等、今後の生活に活かしたいと肯定的な変化（効果）につながっていることがわかった。また、課題のカテゴリーは「ネット上の悪口への対処方法」「スキルの内容の難易度」に関する意見が得られた。生徒の実態に合わせた



図1 生徒のアンケートから見たSSTの効果と課題

スキルの課題が述べられる一方、集団教育において何を基準にどこまで教えることを目標とするのか、他の教科と連携して高校3年間でもどのように体系的な授業を展開していくのか、という学校教育課程におけるSSTの位置づけといったことにつながる課題も挙げられた。

## 4. 考察

### 1) SSTの効果の検証

心理教育の実践における効果の検証について、プログラムが教師に受け入れられているかといった受容性、計画通りに実践されているかといった計画性、意図された効果が生徒に得ら



れているかといった統合性の三つの観点から評価することが指摘されている (Nastasi, Varjas, Bernstein, Pluymert 1998; 荒木・窪田・小田・阿部・白井・安達, 2010)。本研究でもこの三つの観点からSSTの検証をするが、受容性については教師評定を行っていないため、生徒に受け入れられているかどうかといった視点から検証する。

受容性に関しては生徒のアンケート結果から、本実践は概ね肯定的な評価を得ており受容性は高かったといえる。これについては、生徒の実態を事前に調査し、統括する教師と打ち合わせをし、学校と生徒のニーズを把握してプログラムを構成したことが影響したと考えられる。

一方、スキルが高い、あるいはニーズの高い生徒にとってはプログラムの内容が容易であったことが課題に挙げられた。集団に対し実施する時には生徒のスキルの実態に差が生じることが予測されることから、モデリングやシェアリングなどの場面を利用して集団を引っ張るリーダーにする等、スキルの高い生徒への個別的支援も重要となってくるといえる。

プログラムの統合性に関しては、いくつか課題が残る結果となった。本実践ではプログラムの効果を高めるために生徒のニーズに応じつつ、コミュニケーションの一部として生じるネットいじめを内容に取り上げ、共感性を育むスキルを含めた。初回ガイダンスでは、ネットいじめやトラブルを含むコミュニケーションのあり方を問うことで、SSTを実施する動機づけに向けた内容を実施したが、2～4回ではネットいじめについては触れなかった。ネットいじめはいじめの一部として、さらにはコミュニケーショントラブルの一つとして考えた場合、プログラムを忠実に実践する一方、柔軟に修正し、例として取り上げる場面が必要であったと考える。また、教科「情報」の授業内でもネットリテラシーが取り上げられていたことに鑑み、教師と生徒のニーズに応じるプログラムと

プログラムの統合性を維持することのバランス (荒木ら, 2010) に加えて、他教科など学校の教育課程における位置づけを考慮したプログラムの統合性についても捉えていくことが重要であるといえる。

プログラムの効果については、ソーシャルスキルの解説、主張性、感情統制の促進という結果が得られた。一方、ソーシャルスキルの他の下位尺度、自尊心、共感的感情反応では効果は得られず、共感性の向上やネットいじめ予防を焦点にあてたプログラムの開発や工夫が課題として残された。

## 2) SST実践への示唆

本実践では、生徒の実態を踏まえたうえでSSTのプログラムを統括する教師と計画し、学年全体の生徒を対象とした実践を行った。その結果、生徒のソーシャルスキルの解説、主張性、感情統制を高め、自己の気づきと知識・スキルの獲得を日常生活に活かそうとする動機づけを促進する結果が得られた。また、教師による本実践の評価も高かったことから、次年度以降も継続してSSTを行うことが決定された。このように、SSTが効果をあげ、学年全体で継続的に実施を可能とするために本実践から得られた示唆は以下の2つである。

1つ目は、本実践を行うに当たり、SSTを統括した教師が重要なリーダーシップとコンサルテーションの運営を担ったことである。「対人関係が未熟で自己主張や相手の気持ちを受け入れることが苦手な他者の評価を気にする傾向にある」といった生徒の課題意識に端を発し、対人関係と自尊心の向上を目指す心理教育を学年全体に対して担任教師が実施する予防的・発達促進的支援から筆者にSSTの実践における支援が依頼された。本実践では、大学と高校の協働であるTAの活用とプログラム作成、実践後の振り返りに基づく課題と反省やプログラムの共有といった環境調整や支援体制と職員研修などを臨機応変なリーダーシップのもと、担任教師や学年職員に配慮しながら準備・導入され、

結果として生徒に好ましい変化（効果）が生じたと考えられる。

2つ目は、学校のニーズと生徒の実態に一致した学校の支援内容のねらいが、心理教育とターゲットスキルの選択に反映されたことである。実践の導入にあたり、統括した教師の「対人関係が未熟で自己主張や相手の気持ちを受け入れることが苦手で他者の評価を気にする傾向の背景に自尊心の低さが考えられる」との依頼からソーシャルスキルだけでなく、自尊心の向上も目指す心理教育としてすでに効果の実証がされていたSSTのプログラム（原田・渡辺, 2011）を実践することになった。このように実施のねらいと目的を明確にして生徒の実態などアセスメントに基づいたターゲットスキルを選択し、プログラムの作成・修正を行って実践されることが非常に重要であると考えられる。

## 5. 今後の課題

本実践から得た今後の課題として以下の3つが挙げられる。

1つ目は、教師の研修時間の確保である。本実践では授業者を担任教師で行っているが、打ち合わせや実施にあたってのプログラムの理解と実践に関する研修の時間を確保することが困難であり、SSTを統括する教師と筆者が実施に際して支障が生じないよう、連絡を密にし、臨機応変な対応で授業を進めざるを得ない状況もあった。効果的なSSTを実施するためには、学級担任の「温度差」に注意を払いながら、校内支援体制のキーパーソンが中立性を保って協力関係を作っていくことが重要である（渡辺・小林, 2012）。その中で教員研修や研究授業、事後検討会といった教員のスキルを高めるための研修を含む校内支援体制のあり方が検討される必要がある。

2つ目は、学校教育課程におけるSSTの位置づけである。本実践はLHRの時間に行われた。また、5回目で取り上げた「共感する」スキルではネットいじめを取り上げたが、教科「情報」

でネットリテラシーや情報モラルを授業でも行っていたため、復習となる部分もあった。つまり、同じ内容をするのではなく、教科との連携や教育カリキュラムの中の位置づけを明確にし、体系的・系統的に行うことで心理教育であるSSTが学校の教育の流れの一つとなるように、形式を整える必要があるといえる。

3つ目は、学年進行に応じたプログラムの内容である。課題のカテゴリーで「ネット上の悪口への対処方法」「スキルの内容の難易度」に関する意見が得られたことから、ターゲットスキルは初歩的な内容から高度なスキルを組み合わせ合わせたプログラムに加えて、学年進行とともに、ターゲットスキルは同じでもより高度な方法や知識を学ぶことで、スキルを積み上げていくことができると考えられる。それを踏まえて、SSTのプログラムの精練と効果の検証が求められる。

## 謝 辞

この研究は、公益財団法人日本科学協会平成24年度笹川科学研究の助成を受けて研究が行われました。本研究を進めるにあたって、調査にご協力いただいた高等学校の先生方と生徒の皆さん、調査の集計及び統計分析にご協力いただいた平野綾子氏に心より感謝申し上げます。また、実施に際して多大なるご協力をいただいた学生の皆さんにも御礼を申し上げます。

## 【引用文献】

- 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 第1部門, 教育科学 56, 87-93.
- 青山郁子 (2011a). 米国でのネットいじめの実態と対策 加納寛子編 現代のエスプリ「ネットいじめ」526 pp.157-167 ぎょうせい
- 青山郁子 (2011b). いじめ研究・対策の先進国 オーストラリアとヨーロッパ諸国でのネットいじめへの取り組み 加納寛子編 現代のエスプリ「ネットいじめ」526 pp.168-176 ぎょうせい
- 荒木史代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐

- 浩・安達都耶子 (2010). 学校全体を対象とした心理教育の導入・実践課程 心理臨床学研究, 172-183.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers. (デイヴィス. M. H. 菊池章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学－人間関係の基礎－川島書店)
- 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.
- 遠藤寛子・湯川進太郎 (2011). 高校生における思考の未統合感と怒りの維持との関係 カウンセリング研究, 44, 92-100.
- 原田恵理子 (2013). 平成24年度笹川科学研究助成実践研究部門 完了報告書 (未公開)
- 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, 81-91.
- 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.
- 文部科学省 (2012). 平成23年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の問題に関する調査
- 文部科学省 (2013). いじめ対策防止対策推進法の公布について (通知) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1337219.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337219.htm).
- Nastasi BK, Varjas K, Bernstein R, Pluymert K (1998). Mental health programming and the role of school psychologists. *School Psychology Review*, 27, 217-232.
- 大貫和則・鈴木佳苗 (2007). 高校生のケータイメール利用時に重視される社会的スキル 日本教育工学会文誌, 31, 189-192.
- 斎藤富由起・小野淳・守屋賢二・吉森丹衣子・飯島博之 (2011). 中学校におけるサイバー型いじめ予防と心理的回復を目的としたソーシャルスキル教育プログラム開発の試み その2－日本の教育現場に適したサイバー型いじめ対策の実践－ 千里金蘭大学紀要, 8, 59-67.
- 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123-131.
- 佐藤郁也 (2008). QDAソフトを活用する実質的データ分析入門 新曜社
- 内海しよか (2010). 中学生のネットいじめ、いじめられ体験－親の統制に対する子どもの認知、および関係性攻撃との関連－ 教育心理学研究, 58, 12-22.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 渡辺弥生・小林朋子編 (2009). 10代を育てるソーシャルスキルトレーニング 北樹出版
- 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.