

高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果

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 美恵子

(2003年9月1日受理)

Effect of Social Skills Training for High School Students

Makoto KOBAYASHI, Masaaki INAGAKI, Hironori TANBO, Tomoko DOAI,
Kazuo YAMAOKA, Kayoko TAGA, Chikako SUGAHARA, Junko KAWAKAMI,
Michiko IKEGAMI & Mieko SHIMA

キーワード：開発的カウンセリング，ソーシャルスキル・トレーニング，総合的な学習の時間

Key words : developmental counseling, social skill training, period of integrated study

問題と目的

ソーシャルスキルとは、他者との関係を構築したり、円滑な関係を維持するための交渉技能全般をさす。ソーシャルスキルの研究は、言語的に他者と交渉する能力を高める主張訓練を起源とするものと、非言語コミュニケーションの研究を起源とするものがあるが(小林,2000)、現在は言語的な主張性と非言語コミュニケーション能力の育成を融合した訓練パッケージが用いられることが多い。主張訓練の流れをくんだ平木(1993)は、非主張的(受動的)・攻撃的・主張的な3つのコミュニケーションスタイルを取り上げ、認知・行動のレベルで主張的なコミュニケーションが取れるための練習法を紹介している。しかし平木(1993)は、非言語的なコミュニケーション能力を高めることが、より主張的になるために必要であるとも述べている。

小学生や中学生を対象としたソーシャルスキル・トレーニング(以下、SSTと略記)では、クラス単位で指導が行われることが多い。その場合には、よい聴き方・仲間入りのしかたといったスキルを教師が提示し、そのスキルについての話し合いやロールプレイ、相互のフィードバックなどが行われている。教室で行うSSTについては、園田・中釜(2000)や小林・相川(1999)などのプログラムが開発されており、容易に入手することができる。

これに対して、青年や成人を対象としたSSTはむしろ対人的なコミュニケーションに苦手意識を抱えた参加者が、自発的にトレーニングの講座を受講してくる場合が多い。したがって、どのようなスキルを練習するかは、そのときの参加者の特徴に応じて選定した方がより効果的であると思われる。Rudolph & Luckner (1991)は、

学習障害を持つ青年や成人を対象として実施しているSSTについて、1セッションの流れを次のように報告している。①リラクゼーション、②前回学習したスキル(およびホームワーク)の復習、③新しいスキルの導入、④ウォーミングアップ活動、⑤スキルの行動系列の復習、⑥指導者によるモデル提示、⑦参加者によるロールプレイ、⑧ホームワークの提示、という8段階である。この新しいスキルの導入やホームワークの提示は、参加者の生活実態に合ったものでなければならない。

小林(2000,2001a)は大学の授業の一環として、コミュニケーション能力の向上を目指して履修した参加者に対してSSTを行い、主張行動の増加・対人不安の減少が見られたことを報告している。さらに小林(2001a)は一部の参加者に対する追跡調査を行い、授業終了4ヶ月後にもその効果が維持されていることを報告した。また小林(2002)は、中学生・高校生向けの2日間のSSTの体験講座を通して、人前でスピーチする際の状態不安が低減したことを報告している。こうした一連のSSTでは、指導者があらかじめスキルを選定するのではなく、参加者から練習したい場面を挙げてもらい、その場面についての話し合いやロールプレイを行ったことが特徴である。そして、いずれも一定の訓練効果を上げている。したがってできるだけ参加者の希望を聞き、その意向に添ったSSTの内容を作成することが重要であるといえる。

本研究では、高等学校の「総合的な学習の時間」を利用したSSTの効果について検討する。総合的な学習の時間に開設されるSSTの授業は選択科目の一部であるので、本研究の参加者は、自発的にこの授業を選択した生徒である。したがって、生徒の希望に合わせてスキルを選定し、ロールプレイの場面も生徒自身にシナリオを

* 富山県立雄峰高等学校

考えさせることで、生徒の主体的な参加を促すことができると予想される。また、ロールプレイのシナリオづくりに際してはワークシートを用意し、話し合いながらワークシートに記入することで、シナリオ作りや社会的問題解決を促すための工夫をした。さらにグループの中に教員がファシリテーターとして参加し、話し合いを円滑に進めることを企図した。このように生徒が主体的に参加できるような環境を構成し、多くの教員がT・Tとして参加することで教育的な効果が上がると予想される。具体的には、非主張的（受動的）なコミュニケーション行動や攻撃的なコミュニケーション行動が減少し、主張的なコミュニケーション行動が増加することが予想される。

方 法

参加者 参加者は富山県立雄峰高等学校の昼間単位制（I部）の生徒24名であった。SSTは正規の授業時間外に開設される特別講座として実施した。具体的には、総合的な学習の時間（単元名「私と出会おう」、35時間で1単位）として開講し、生徒にあらかじめ授業の概要を伝えた上で受講希望者を募った。

プリテストまたはポストテストのデータが欠けていた参加者が2名いたため、この2人のデータは分析から除外した。したがって、分析の対象となったのは22名（男子6名、女子16名）である。

単元の構成 特別講座「私と出会おう」は、平成14年10月～平成15年2月にかけて17セッションにわたって開講された。原則として毎週1セッション実施したが、第9セッションと第10セッションは同じ週に実施された。第2～9セッションは構成的グループエンカウンター（以下SEGと略記）を実施し、スクールカウンセラーである第2著者が授業の内容を立案した。第10～16セッションは、生徒からのアンケート調査をもとに、スクールカウンセラーである第1著者と授業のリーダーを担当した第3著者、第5著者の協議によって授業内容を構成した。

授業は原則として2時間連続(90分)を1セッションとして行った。ただし第1セッション（開講式）と第17セッション（閉校式）は1時間ずつ実施した。開講式では、授業のねらいとSEG・SSTの進め方についての説明を行った（末尾の資料を参照）。授業は原則として雄峰高校

で行ったが、第6セッションと第13セッションは富山大学教育学部附属教育実践総合センターを会場として、それぞれ4時間(180分)・3時間(135分間)の授業を行った。

閉講式では、特別講座に参加した修了証の授与と、生徒からの感想の発表を行った。また修了証を授与する際に、ひとりひとりのコミュニケーションの変化を表したグラフに、スクールカウンセラーからのコメントを添えたカードを一緒に渡した。授業全体の構成をTable 1に示す。

SSTの進め方

SSTは第10回～第16回の7セッションにわたって実施されたが、第10セッションをプリテストに、第15セッションをポストテストにあてた。それ以外のセッションはRudolph & Luckner(1991)を簡略化した形態で授業を実施した。生徒たちは第2回～第9回のSEGにおいて、ウォーミングアップ活動・エクササイズ・シェアリングという3段階からなる授業を受けてきた。したがってSSTもこの流れに沿って、最初にウォーミングアップ活動を行った。各回の授業の流れは次の通りである。
①ウォーミングアップ活動とグループ分け、②新しいスキルの導入、③グループの話し合いによるシナリオづくり、④グループでのロールプレイ、⑤グループ代表者による全体の前でのロールプレイ、⑥代表ロールプレイに対する他のグループからのフィードバック、⑦まとめの7段階である。

SSTの授業は、教育相談係（現：教育相談部）の担当教員2名と、開発的カウンセリングの授業への参加を希望した教員5名、およびスクールカウンセラー（第1著者）の8名によって行われた。SST全体の流れとその日に導入するスキルについては、プリテストの際に生徒から集めたアンケートに基づいて、担当教員とスクールカウンセラーである第1著者が事前に協議を行い指導案を作成した。授業は1人の指導者がウォーミングアップとスキルの導入、代表ロールプレイとフィードバックの司会、まとめの部分を担当した。各セッションとも生徒を4グループに分け、他の教員1～2名がそれぞれのグループに参加してシナリオづくりやグループ内のロールプレイを促すファシリテーターの役割を果たした。また1名の教員が記録係として、各セッションの様子をビデオに録画した。第1著者（スクールカウンセラー）は指導者およびファシリテーターの補助的な活動を行った。SSTの様子をFigure 1とFigure 2に示す（ビデオ映像による）。また、各セッションで取り上げたスキルの内容をTable 2に示す。

アセスメント 主張行動の変化を測定するために、園田・中釜(2000)のアサーション度チェックリストを用いた。これは友人・家族（親）・教師に対するコミュニケーション行動を尋ねる項目7つずつの計21項目からなっている。各項目には受動的・主張的・攻撃的な行動の3つの選択肢があり、その中からどれか1つを選択するように求め

Table 1 「私と出会おう」の全体の構成

第1回	開講式：オリエンテーション
第2回～第9回	構成的グループエンカウンター （第6セッションは富山大学にて4時間実施）
第10回～第16回	ソーシャルスキル・トレーニング （第13セッションは富山大学にて3時間実施）
第17回	閉講式：講座のまとめとふりかえり

高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果



Figure 1
スキルの導入



Figure 2
ロールプレイ

Table 2 各セッションで取り上げたスキル

第11回	道を尋ねられたときの答え方* (花屋への行き方・雄峰高校への行き方)
第12回	友だちにものを頼む・仲間に入る
第13回	インタビューゲーム (人に尋ねる・みんなの前で発表するスキル)
第14回	友達と意見が食い違ったらどうするか
第16回	友だちからの誘いを断る

* 第11回はロールプレイに慣れてもらうために、指導者側でテーマを用意した

るものである。どうしても1つに絞れなかったときには2つを選んで○をつける。1つに絞れた場合にはその選択肢に2点を与え、2つをえらだ場合にはそれぞれに1点ずつを与える。したがって、受動的・主張的・攻撃的なコミュニケーション行動は、友人・親・教師に対してそれぞれ0点～14点の範囲で得点化される。全ての相手の合計得点は0～42点の範囲で得点化される。これをプリテストとポストテストの際に実施した。

各自がチェックリストに回答を終えた時点で、指導者が受動的コミュニケーション・主張的コミュニケーション・攻撃的コミュニケーションの概要について解説した。そして、ワークシートとアンケート用紙を用いて、自分のコミュニケーションがどのタイプであるか、受動的あるいは攻撃的になって困った場面や、もっと主張的にな

りたいと思う場面について記入を求めた。このアンケート用紙をもとに、授業で取り上げるスキルを選んだ。

結果と考察

集団としての変化 コミュニケーション行動の変化を調べるために、プリテストとポストテストのアサーション度チェックリストの得点を比較した。まず3つの対象者を合計した全体的なコミュニケーション行動に対する比較を行い、次に対象者ごとのコミュニケーション行動の変化を検討した。

3つの対象者を合計した全体的なコミュニケーション行動に関しては、受動的・主張的・攻撃的コミュニケーションの3つの得点を従属変数とし、測定時期(プリテスト・ポストテスト)を被験者内要因とする多変量分散分析を実施した。その結果、 $\Lambda = .575, F(3,19) = 4.684$ で5%水準の多変量主効果が得られた。個別変量に関しては、受動的なコミュニケーションで $F(1,21) = 10.424, (p < .01)$ となり、主張的コミュニケーションでは $F(1,21) = 7.758, (p < .05)$ となり、いずれも有意な変化が見られた。すなわち、受動的コミュニケーションが減少し、主張的コミュニケーションが増加したといえる。なお、攻撃的コミュニケーションについては有意な変化が見られなかった。3つのコミュニケーションの得点の変化を Figure 3 に示す。

対象者別のコミュニケーション行動に関しては、対象者(対友人・対親・対教師)×コミュニケーションのタイプ(受動的・主張的・攻撃的)という9つの得点を従属変数とし、調査時期を被験者内要因とする多変量分散分析を実施した。その結果、 $\Lambda = .538, F(6,16) = 2.291$ で多変量主効果が有意傾向($p < .10$)となった。確認のため個別変量についての主効果を検討したところ、対友人の受動的コミュニケーションで $F(1,21) = 8.526, (p < .01)$ 、主張的コミュニケーションで $F = 11.460, (p < .01)$ という

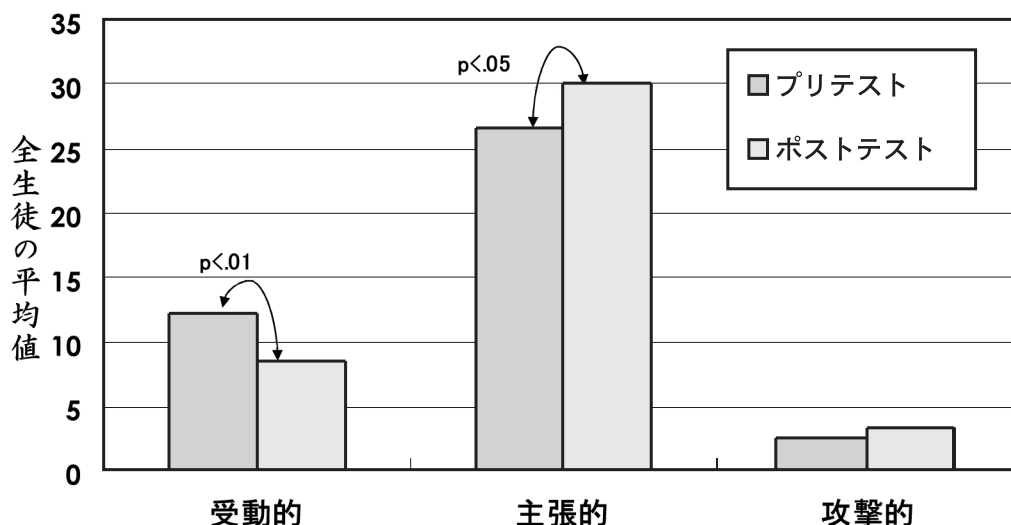


Figure 3 全体的なコミュニケーションの変化

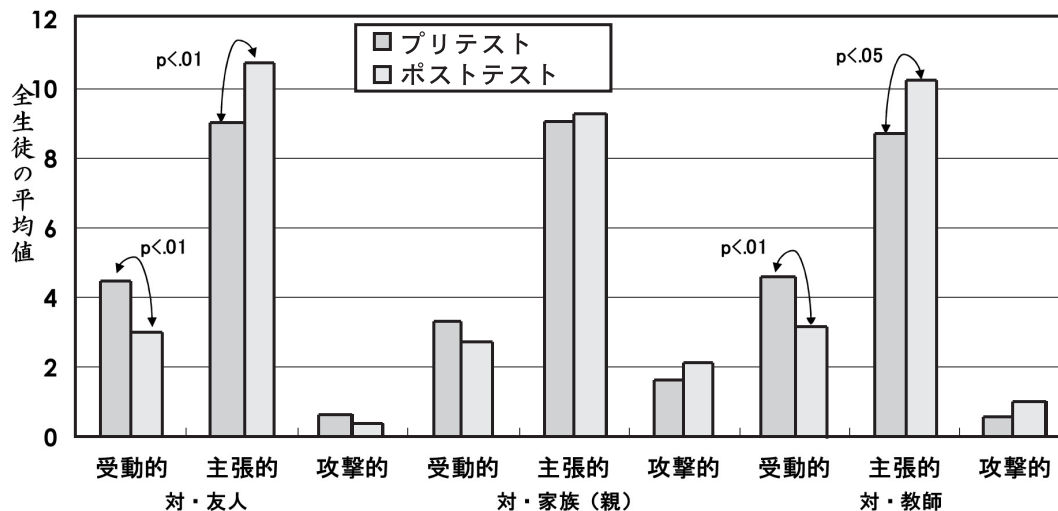


Figure 4 対象者別のコミュニケーションの変化

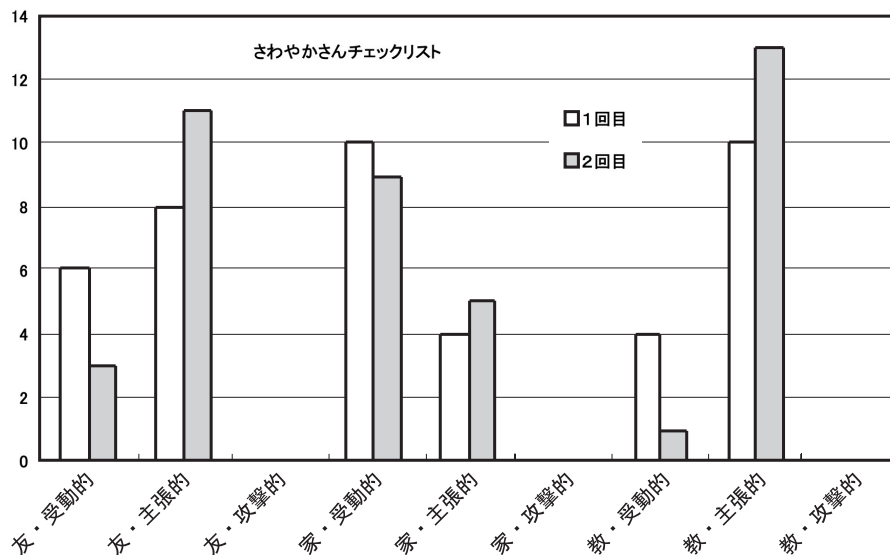


Figure 5 集団としての変化と共通する傾向を示した生徒のプロフィール

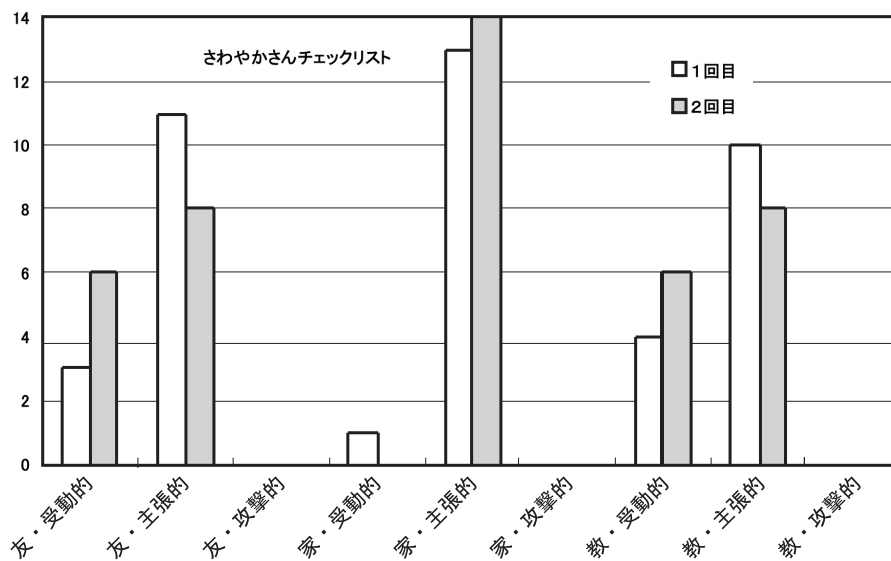


Figure 6 受動的コミュニケーションが増加した生徒のプロフィール

高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果

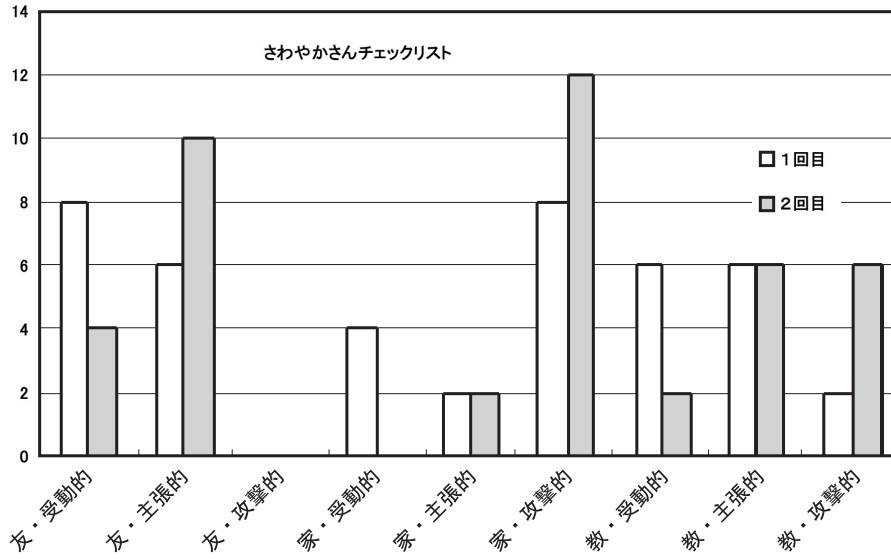


Figure 7 攻撃的コミュニケーションが増加した生徒のプロフィール

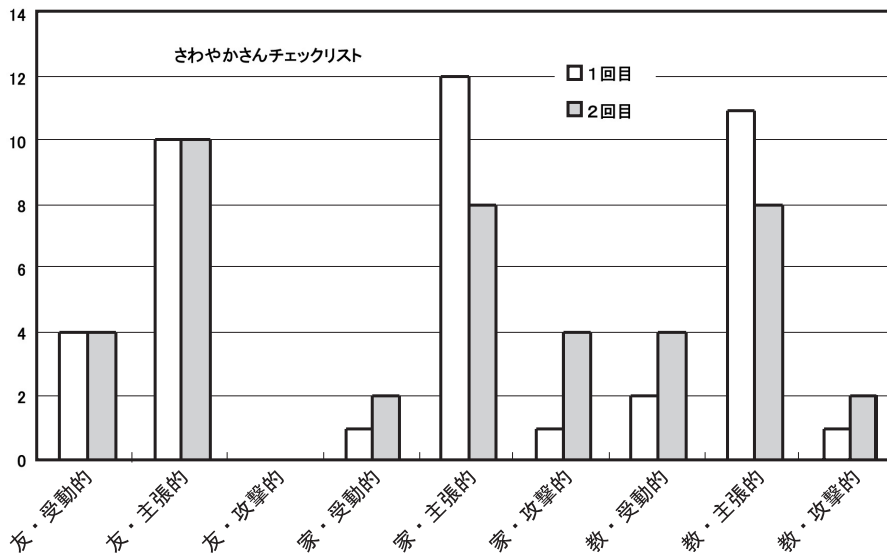


Figure 8 主張的コミュニケーションが減少した生徒のプロフィール

主効果が得られた。また対教師の受動的コミュニケーションで $F=11.239, (p<.01)$, 主張的コミュニケーションで $F=5.317, (p<.05)$ の主効果が得られた。それ以外の得点には有意な効果は得られなかった。したがって、友人と教師に対する受動的なコミュニケーションが減少し、主張的なコミュニケーションが増加したといえる。9つのコミュニケーションの得点の変化を Figure 4 に示す。

以上の結果からわかるように、友人に対するコミュニケーションと教師に対するコミュニケーションに関しては、いずれも受動的なコミュニケーションが減少し、主張的なコミュニケーションが増加したことがわかる。親に対するコミュニケーションに関しては、顕著な変化が見られなかった。したがって5セッションにわたるSSTでは、親との関係を改善するまでには至らなかった。しかし友人関係と教師との関係に顕著な改善が見られたこ

とから、少なくとも学校生活への適応状態を向上させる効果はあったと考えられる。

個人のプロフィール上の変化 参加者全体としては受動的なコミュニケーションが減少し、主張的なコミュニケーションが増加するという効果が得られた。しかし、参加者全てが同じような変化を示していたわけではない。アサーション度チェックリストは、原則として1項目に2点を与えるので、選択のしかたが2項目以上変わった参加者をコミュニケーションが顕著に変化した者と見なした。したがってプリテストとポストテストの間で受動的・主張的・攻撃的コミュニケーションの得点が4点以上変化した者を調べたところ、次のような結果が得られた(複数のコミュニケーション行動に変化が見られた生徒は重複してカウントされている)。

受動的コミュニケーションに関しては、4点以上減少

した者が9名、増加した者1名であった。主張的コミュニケーションに関しては、4点以上減少した者が2名、増加した者が9名であった。攻撃的コミュニケーションに関しては、4点以上減少した者が3名、増加した者が3名であった。そこで全体の傾向と共通した変化の傾向を示した生徒と、全体とは異なった変化を示した生徒の得点のプロフィールを取り上げ、変化の様子について検討する。

まず集団としての変化と同じ傾向を示したある生徒のプロフィールを Figure 5 に示す。この生徒は保護者との関係がやや悪いため、親に対する受動的なコミュニケーションのスタイルが改善されていないが、友人関係・教師との関係については顕著な改善が見られた生徒である。この生徒に対しては、閉校式の際に Figure 5 のプロフィールを印刷したカードに、「(前略) 友だちや先生とさわやかさんでコミュニケーションできれば、学校生活が楽しくなりますよね。親に対してはどうしてもおどおどさんになってしまいますね。けっこう恐い(厳しい) 親なのですか? このグラフを見ると大変そうだけど、それでもさわやかさんが1ポイントあがったことはすごいですね。これからもその調子です。」というメッセージを添えた。

受動的コミュニケーションが増加したある生徒のプロフィールを Figure 6 に示す。この参加者は全体的におとなしい雰囲気ではあるが、セッションを通じてより引っ込み思案になった様子は感じられなかった。SST を通じて他者の言動に敏感になったために、自分が受動的であるという印象を持ったのではないかと考えられる。したがってこの生徒に対しては、閉校式の際にプロフィール図に「(前略) SST を続けているうちに、たぶん相手の気持ちに配慮するようになって、少し我慢するようになったのか、それとも自分を厳しく見つめるようになったのではないのでしょうか。話し合いやロールプレイの様子を見ている限り、少しも心配いりません。そのまま、自然体でいればじゅうぶんですよ。」というメッセージを添えた。

攻撃的なコミュニケーションが増加したある生徒のプロフィールを Figure 7 に示す。この生徒のふだんの様子について授業に参加した教師に尋ねたところ、日頃の学校生活で攻撃的になった様子は見られないということであった。また、ロールプレイのビデオを見ても、はっきりと自分の意見を主張してはいるが、インタビューゲームの際にも他者をほめる発言をするなど、全く攻撃的な様子は見られない。この生徒は中学校時代に不登校・保健室登校を長く続けており、中学校時代の養護教諭からは集団の SST に参加していること自体が顕著な変化であるという趣旨のコメントが寄せられている。したがって、ロールプレイなどを通じて自分の意見をはっきり言えるようになったことを、攻撃的になったと評価してしまったのではないと思われる。そこで閉校式の際に、プロフィール図に「あなたの一番大きな変化は、友だち

に対してさわやかさん度が大きくアップしたことです。以前はどちらかといえばおどおどさんタイプだったのに、今は立派なさわやかさんです。学校の中で、もっと自信を持っていいですよ。家族や先生に対しては、おどおどさんの得点が減って、いばりやさんの得点が高くなりました。これは、おどおどさんタイプの人が成長する途中で、よく見られることです。今まで自分の意見をはっきり言えなかったのが、少しずつ言えるようになってきた証拠です。これからさわやかさんを目指して下さいね。」というメッセージを添えた。

主張的コミュニケーションが減少した生徒のプロフィールを Figure 8 に示す。この生徒はロールプレイの時には少し照れながらも、はっきりと自分の気持ちを表現することができていた。プロフィールを見ても、友人とのコミュニケーションについては顕著な変化がなく、主張的コミュニケーションが取れている。本人の自己評価では、親に対する主張的コミュニケーションが減少し、攻撃的コミュニケーションが増加したこと、教師に対する受動的コミュニケーションが増加し、主張的コミュニケーションが減少したと感じている。授業に参加した教師からは、以前は自分の気持ちが言えなかったのに、最近でははっきりと言えるようになったというコメントが寄せられており、教師はむしろ主張的になったととらえている。家庭でのコミュニケーションの様子はわからないが、対教師コミュニケーションに関する限り、過小評価をしているのではなかと思われる。この生徒に対しては、プロフィール図に「グループでの話し合いやロールプレイの時に、いつも真剣に、でも楽しそうに参加している姿が印象的でした。(中略) たぶん SST を続けるうちに、相手の気持ちを深く考えるようになって、逆に自分のことを厳しく評価してしまったのではないですか。もっと自信を持っていいと思いますよ。」というコメントを添えた。

全体的考察

本研究では、総合的な学習の時間を利用した開発的カウンセリングの授業実践のうち、SST に関する部分の経過と教育効果を検討した。小林(2001b)は子どもの社会性を育成するために、SGE と SST を組み合わせることが効果的であると述べている。本研究でも、前半にSGE を行って参加者同士の親睦や自己開示性を高めておいたことが、SST における話し合いやロールプレイを円滑に進めるために効果的であったのかも知れない。

しかし SST の前後に実施したアサーション度チェックリストに関しては、受動的コミュニケーションが有意に減少し、主張的コミュニケーションが有意に増加していた。そこで、SST の単独の効果について当初の予想が支持された。攻撃的なコミュニケーションに関しては、参加者全体の攻撃性がもともと低かったために顕著な変

高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果

化は得られなかった。また、コミュニケーションの対象者別に見ると、友人と教師に対するコミュニケーション行動に改善が見られたが、親に対するコミュニケーションには顕著な変化が見られなかった。ロールプレイが5セッションしか行われなかったこと、ロールプレイの相手が友人や教師であり、取り上げたスキルも友人関係が中心だったことなどを考えれば、親に対するコミュニケーション行動にまで波及効果を期待するのは無理であろう。しかし少なくとも、友人関係と教師との関係に改善が見られたという点は、大きな成果である。

今後は、参加した生徒のその後の様子を継続的に調査していく必要がある。特にポストテストの方が自己評価が低下していた生徒について、本当にコミュニケーション能力が低下したのか、それとも自己評価が厳しくなっただけで実際には低下していない（あるいは向上している）のかどうかを確認する必要がある。藤枝・相川(2001)は、小学生を対象として行ったSSTにおいて、教師による評価は向上したが児童本人の評価に顕著な向上は見られなかったと報告している。したがって、もし本人の評価が向上していなくても、重要な他者(友人・教師・保護者など)が生徒の変化に気付いたとすれば、それを積極的に本人にフィードバックすることで、コミュニケーション行動に関する自己評価や全般的な自尊感情の向上に寄与できるであろう。

また生徒本人に対してもSSTを受講した感想を尋ね、満足度のいくものであったか、改善すべき点はないかなどを調査し、今後のプログラムの改善に役立てることが望まれる。本研究では、閉校式の際にプロフィールのグラフにスクールカウンセラーからプラスのコメントを添えたカードを渡した。こうしたプラスのフィードバックが生徒にどのように受けとめられているのかについても調査し、よりよいフィードバックのあり方を検討する必要がある。

引用文献

- 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践的検討教育心理学研究, 49, 371-381.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング—さわやかなく自己表現>のために— 日本・精神技術研究所(金子書房)
- 小林真 2000 大学生に対する主張訓練の効果—コーチングとロールプレイを用いて— 富山大学教育学部紀要, 54, 115-124.
- 小林真 2001a 「言語表現」における主張訓練—主張行動と社会不安の変化— げんごひょうげんNo.8(富山大学言語表現部会2000年度報告書) 23-26.
- 小林真 2001b 子どもの社会性の育成 国分康孝(監) 現代カウンセリング事典 P.339

小林真 2002 中学生・高校生に対する社会スキル訓練の体験講座の有効性—夢大学 in TOYAMAにおける実践報告— 富山大学教育学部紀要, 56, 113-122.

小林正幸・相川充 1999 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・基本明治図書

Rudolph, S. M. & Luckner, J.L. 1991 Social skills training for students with learning disabilities. *Journal of Humanistic Education and Development*, 29, 163-171.

園田雅代・中釜洋子 2000 子どものためのアサーション(自己表現)グループワーク—自分も相手も大切に学ぶ学級づくり— 日本・精神技術研究所(金子書房)

謝 辞

本研究は昼間単位制の生徒を対象とした授業であったために、夜間単位制・通信制・専攻科の教員は直接は参加していません。しかし開発的カウンセリングの授業を進める準備段階では、既に異動された先生方と、夜間単位制・通信制・専攻科の先生方にもご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

資料

平成14年度特別講座

総合的な学習の時間 「私と出会おう」について

富山大学 稲垣応顕・小林真

1. この講座の概要

- ・この授業は、カウンセリングの考え方をベースにしたグループ学習です。
- ・授業の目的は、いろいろな人々とのふれあいを通して
 - ア.自己受容感を高めること
 - イ.よりよいコミュニケーションのしかたを学ぶこと
 です。
- ・授業は先生方が中心になって進めますが、カウンセラーの私たちも参加します。
- ・グループ学習は、大きく2つの内容に分かれています。

前半：構成的グループエンカウンター（略称：SGE）	監修：稲垣応顕
後半：ソーシャルスキル・トレーニング（略称：SST）	監修：小林 真
- ・授業の終わりに、その日の感想や意見などを書いてもらったり、意見交換をします。それは、次の時間の進め方を改善するためです。
- ・講座の最初と最後に、アンケートや心理検査を実施します。それは、皆さんの成長のあとを確かめるためです。

2. 構成的グループエンカウンター(SGE)とは

- ・エンカウンターとは'出会い'という意味です。自分が自分の本音の心（気持ち）と出会ったり、周りの人の本当の心との出会う場のことです。
 - ・他の人とのグループ活動によって、人間関係をムスズに結んでいくための心のもちようや方法を学んでいきたいと思いますということが目的となります。
- <ここで質問> 「あなたは、自分に対して心を開いていますか？」
- つまり、自分に素直に正面から向かい合っているでしょうか。その上で自分を愛しているでしょうか。
- ・この授業で最も学んで欲しいことは自分を愛するということです。なぜなら、自分を愛せない人は他の人を愛することができないからです。
 - ・自分が心を開くと、自分の中のもう一人の自分や周囲の人々もあなたに心を開いて接してくれる確率が高くなります。
 - ・グループ活動では、レクリエーション的な活動、違う言葉でいえば一種の「あそび」のような活動ををしていきます。
 - ・「俺（私）は、グループは苦手だなあ」という人も安心してください。できることから 始めよう、できるところまでやればいいよ、というのがエンカウンターの

基本です。

- ・その授業時間で何をやるのかについては、その都度稲垣が説明します。
- ・授業の後半では、シェアリングといって、皆でその時間何を感じたかを振り返ってもらう時間があります。活動の中で自分が何を感じたか、それを皆で分かち合っていきましょう。

3. ソーシャルスキル・トレーニング (SST) とは

- ・ソーシャルスキルとは'人付き合いのコツ'という意味です。日常生活で出会ういろいろな場面で、どう言えば相手にうまく気持ちが伝わるかを考える練習です。
- ・グループ活動の中で、いろいろな場面を取り上げて会話の練習をします。どんな場面の練習をしたいか、あらかじめ皆さんにアンケートで尋ねます。
- ・アンケートでは、自分が今までに人と接していてうまく気持ちが通じなかったり、思いをいえなかったり、誤解されて困ったといった皆さんの体験を書いて下さい。
- ・SSTでも、簡単なレクリエーションゲームから活動を始めます。
- ・次にアンケートで寄せられた人と接する場面を毎回1つか2つ選んで、どんな状況であるか、何をいえば相手に通じるか、といった話し合いをします。

→たとえば掃除の時に先生に叱られた場面：

先生「 … 」

生徒「 … 」 いろんなセリフを考えてみよう

- ・話し合いでは、どんな小さな意見でもどんどん発表して下さい。相手の意見を批判しないというのが話し合いのルールです。
- ・いろいろな意見が出た後で、もし自分だったらその場面でどんな風に言えばよいか、各自で考えてみて下さい。言い方は人によって違いますよね。
- ・それから、グループのみんなで役割を決めて、劇のような形で会話を進めます。もちろんアドリブで構いません。これをロールプレイと呼んでいます。
- ・会話のやりとりが終わったら、周りで見っていた人はどんなところが良かったかをお互いに見つけ合ってください。みんなで誉め合いきましょう。

4. 授業の評価

- ・この授業を通じて皆さんがどんなことを学んだか、レポート（というか感想文）を書いて下さい。
- ・総合的な学習の時間ですから、点数での評価はしません。文章での評価になります。
→でもきちんと単位になります
- ・グループワークですから、出席を大切にします。