

高校生へのソーシャルスキル教育の研究および実践活動報告

千葉県立浦安高等学校スクールカウンセラー 原田恵理子

1 はじめに

対人関係能力の低下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、ソーシャルスキル教育の必要性が提言されている（柴橋，2004；金子ら，2006；他）。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」と定義されているが（相川・佐藤，2006），今日，対人関係でのソーシャルスキルの未熟さから様々な不適応が生じていると考えられる。そのため，適切に練習しソーシャルスキルが発揮できるように導くことができれば問題を解決することが可能となる。近年，ソーシャルスキル教育としてソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training:以下 SST）が，治療効果を狙うだけでなく，予防教育として期待され実施されている（渡辺，1996；相川，2000）。特に，青年期における仲間関係は，近い将来社会に出るために必要な社会的態度を学ぶだけでなく，学業等のストレスを乗り越えるうえでも重要な機能を果たしている。そして，児童期と異なり，自尊心や自信が低くなる時期でもあり，適切な教育的介入がなければ孤立した状況に陥りやすく，抑うつなどの問題が生じる時期でもある。したがって，SSTを導入することは，生徒の健全な社会化だけでなく問題行動の予防として有効であると考えられる。

本報告は，千葉県の公立高等学校と法政大学（渡辺弥生研究室）が共同参画して行った研究および実践報告である。

2 方法

ソーシャルスキル教育を実施するにあたり，本校生徒の対人関係において「どのような対人関係の場面が苦手であるか」，そして「どのようなスキルを用い，どのようなスキルが不得意であるか」というソーシャルスキルの実態を調査し，機能的な分析を行った。次に，ソーシャルスキルに関する職員研修を行った後，ソーシャルスキル教育に関するニーズ調査を行った。そして，これらの結果とアセスメントを包括した後，「総合的な学習の時間」において「チャレンジレッスン（その中の一つの講座として実施された SST）」および「心理教育講演会」が実施された。

1）対人関係の実態調査

生徒の実態を具体的に捉えていくために，集団面接法（グループインタビュー；以下，面接）（井下，2000）を実施した。この面接は，知り合い同士の面接では緊張が緩和される，個人では思い出せない出来事も他の人の話をきっかけに思い出すことができる，事実関係の確認ができる，他者同士のやり取りが資料となる利点が挙げられるため，採用された。

調査1は、仲間外れをし、話しかけても無視する親友に対して「以前のように仲良くしたい」という思いを主張する「友達とのやり取り」での葛藤場面の映像（NHK；中学生日記）を視聴させた。そして、「これを観て自分だったらどのような対応をとるか」という質問に対し面接を行った。調査2は、「友達とのやり取り（対人関係）における苦手なやり取り」についての面接を行った。これら2つの調査は、あわせて約1時間程度であった。調査は、2006年8月。本校生徒1～2年19名（男子10名、女子9名）、A高1～2年生徒9名（男子6名、女子3名）。それら逐語データをKJ法で分析し、さらに、行動観察と振り返り（質問紙）を加えた総合的な観点から、ソーシャルスキルの実態と特徴についてA高と比較して考察を行った。さらに、ターゲットスキルの選定、および本高生徒のソーシャルスキルの発達段階について検討し、実践のための基礎資料を目指すことを目的とした。

2）ソーシャルスキルのニーズ

職員研修会の受講者である教員26名（男性21名、女性5名）を対象に、平成18年3月、ソーシャルスキル教育で取り上げたいスキルのニーズ調査を実施した。

3）小集団による SST

対象者：SST 実践群 12 名（男子 8 名、女子 4 名）、統制群 17 名（男子 12 名、女子 5 名）

ターゲットスキル：自己紹介・挨拶・聴く・質問する・上手な断り方・感謝する。

実施方法：平成18年9月下旬から12月上旬の総合的な学習の時間。1セッション50分で、計8セッション実施。教師が指導者となり、大学院生1名、学部生1名が授業をサポートし、筆者は参与的観察の立場をとった。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された。

効果の査定（測定尺度）：社会的スキル尺度（庄司，1991）、自尊感情尺度（渡辺・山本，2003）、他者評定、感想文と振り返りシート、半構造化面接。ただし、他者評定は教師評定とし、統制群のデータが得られなかったため実践群のみの事前と事後のデータとなった。

4）全校対象とする心理教育講演会

対象者：1～3年生 432 名。内訳は1年生 150 名（男子 99 名、女子 51 名）、2年生 137 名（男子 82 名、女子 55 名）、3年生 145 名（男子 74 名、女子 51 名）。

ターゲットスキル：聴く。

実施方法：2007年6月下旬、総合的な学習の時間（50分）に大学院生5名と学部生2名、参与的観察者の立場とする筆者1名によって実施された。体育館のステージで、パワーポイントによる説明、ある葛藤場面を演じる、モデリングの例など、講演内容全ての役割分担をして行なわれた。

効果の査定（測定尺度）：中学生用社会的スキル尺度（嶋田，1998）、自尊感情尺度（渡辺・山本，2003）、振り返りシート。

3 結果

1) 対人関係の実態調査

調査1における面接の結果，ほとんどの生徒が仲間外れをしている立場に立ち，主張してきた友だちに対し「仲間関係を維持する」「仲間関係を維持しない」「第三者的な視点で捉える」「視聴した感想だけを述べる」と大きく4つの感想で分類された。本校生徒は，「仲間関係を維持しない」という感想で多く占められ，「相手の立場や気持ちを考えて適切に対応することが選取できる」という認知面，あるいは「認知されたことからスキルを適切に選取して行動できる」という行動面の一方だけ，または，認知・行動の両方ともない傾向にあり，使用されているスキル自体が少なかった。なかには，第三者的な視点で捉えて中立にたち共感を示す生徒もいたが，適切なスキルを使用して対応することができない，あるいは無関心・放任的拒否的な態度を示された。一方，A 高の生徒の多くは「仲間関係を維持する」ことを大事に捉え，認知面と行動面の両方を持つ傾向にあった。

そして，両校の生徒に共通した仲間関係に対する感想として，「仲良くしたいが，後で仲間に仕返しされたらどうしよう」「他の人に見えないところで仲良くしてあげることならできる」「両方にいい顔したい，嫌われたくない」等，適切な仲間関係の維持に対し，何らかの苦手さや不安・心配を抱えていることが挙げられた。

調査2では，「仲間関係における苦手なやり取りについて」の結果として，コミュニケーションスキル，感情処理のスキル，攻撃に代わるスキル，仲間関係を維持するスキル，異性と付き合うスキル，ストレスを処理するスキル，積極的・主張的かわりスキル，学業のスキルが多く挙げられた。

2) ソーシャルスキルのニーズ

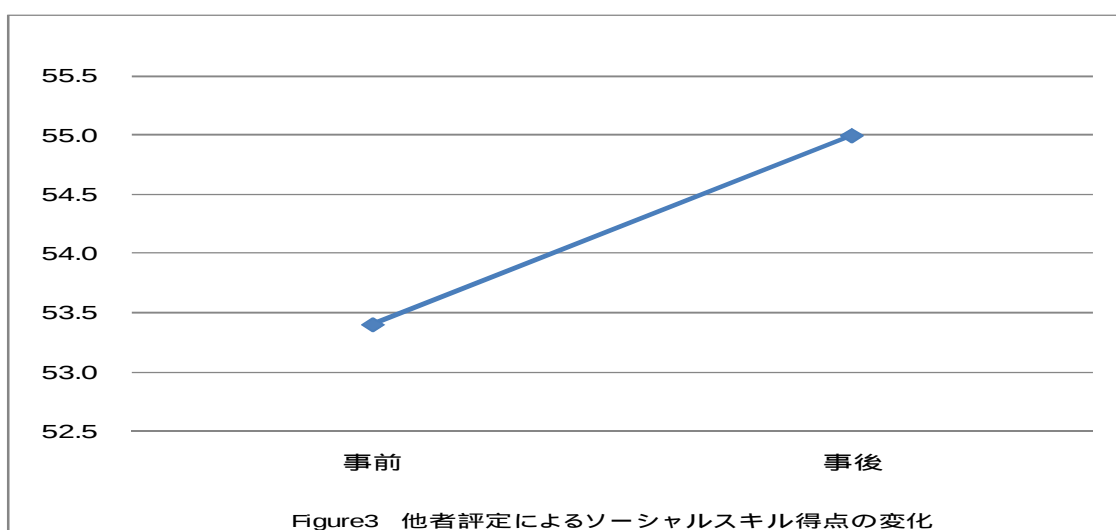
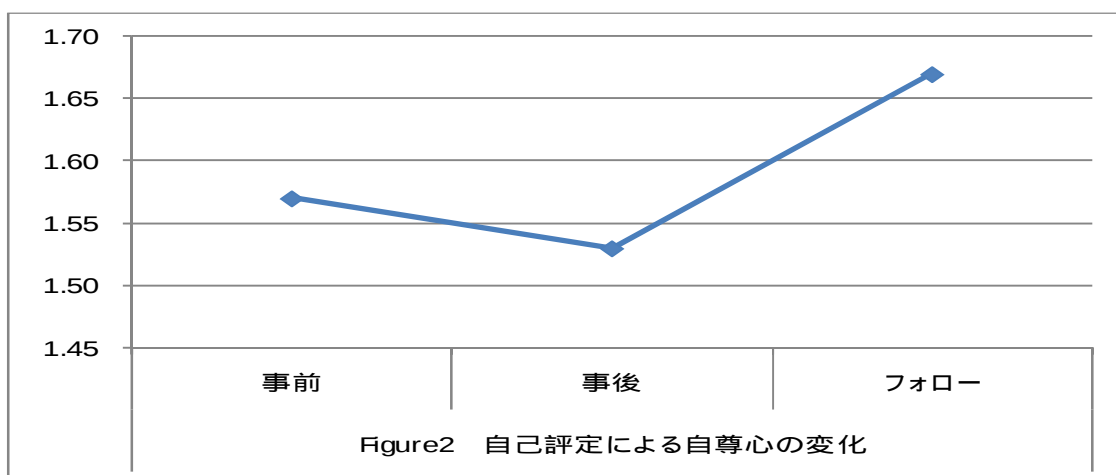
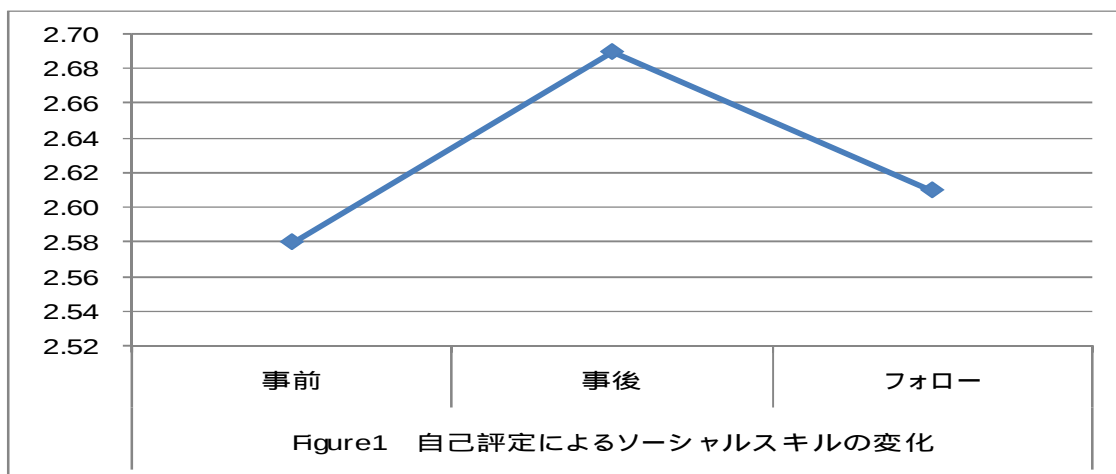
回答結果は，各学年の回答者数と順位，全体の回答者数と順位を Table 1 にまとめた。無学年とは1～3年の学年に所属していない職員を指す。ソーシャルスキル教育で取り上げたいターゲットスキルにおける全体の上位3位は，「上手に相手の話を聴く」(1位)，「相手の気持ちを考えて接する」(同率2位)，「きちんと謝る」(同率2位)であった。

Table1 教員によるソーシャルスキル教育で取り上げたいスキル

項 目	1年(7名) 人数 順位	2年(8名) 人数 順位	3年(5名) 人数 順位	無学年(5名) 無 順位	総人数25名 全体 順位
上手に挨拶する	3 6	5 4	3 2	5 1	16 4
上手に自己紹介する	2 9	5 4	1 10	1 11	9 8
上手に相手の話を聞く	7 1	8 1	3 2	4 2	22 1
上手に質問する	1 13	4 9	1 10	1 11	7 12
遊びなどの仲間に入れてもらう	2 9	1 15	2 8	2 5	7 12
遊びなどの仲間に誘う	1 13	1 15	1 10	0 16	3 16
ほめる・励まし・なくさめる・心配する等のあたたかい言葉をかける	2 9	3 11	3 2	1 11	9 8
相手の気持ちを考えて接する	7 1	5 4	3 2	3 3	18 2
自分のして欲しいことなどを上手にあるいはやさしく頼む	2 9	2 14	1 10	1 11	6 14
自分にとって嫌なことやできないことを上手に，あるいはきっぱりと断る	4 4	4 9	3 2	2 5	13 6
自分の意見や考えをはっきりと伝える	3 6	3 11	1 10	2 5	9 8
誤解や意見の食い違いなどのトラブルを上手に解決する	3 6	5 4	3 2	1 11	12 7
イライラしたりドキドキした気持ちをコントロールする	4 4	7 2	2 8	3 3	16 4
きちんと謝る	6 3	6 3	4 1	2 5	18 2
異性と上手に関係を築く	0 16	3 11	0 15	2 5	5 15
メールのやり取りに関するマナー	1 13	5 4	0 15	2 5	8 11

3) 小集団による SST

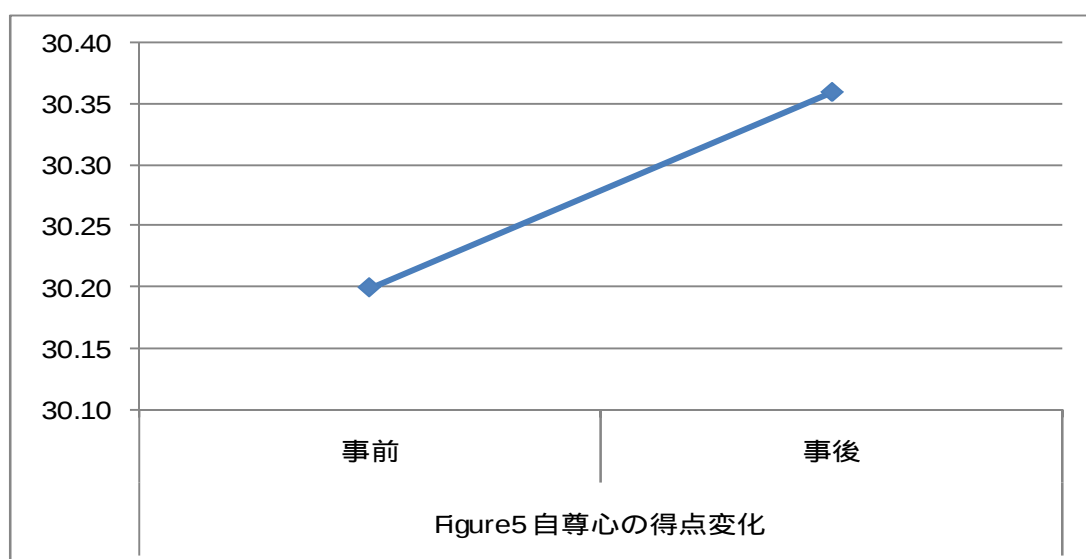
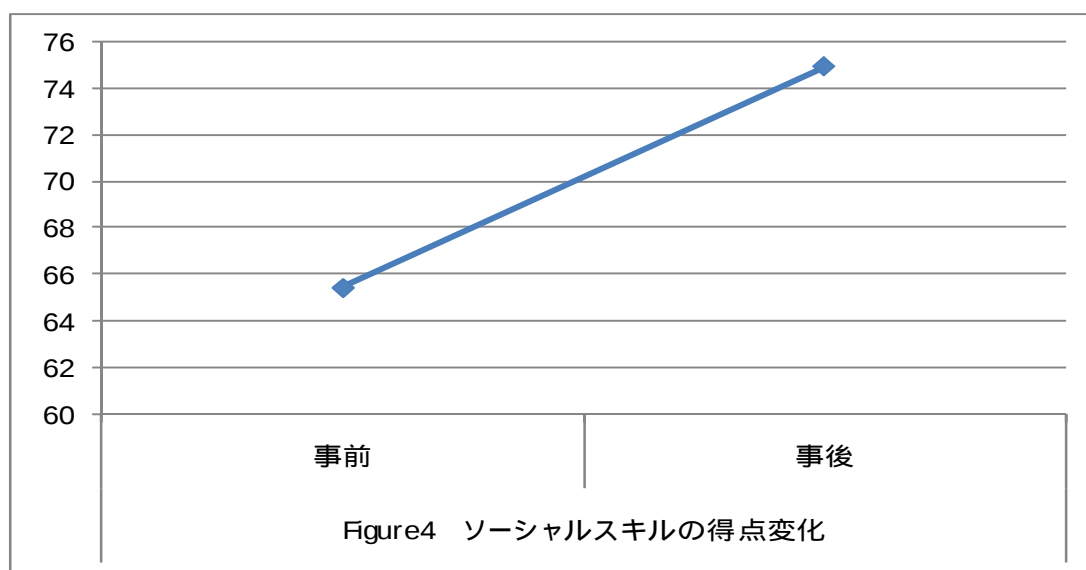
ソーシャルスキル・自尊心ともに介入の効果が見られた (Figure1・2)。また, 他者評定では, 実践後の総合得点平均値が実践前と比較して, ソーシャルスキルの向上が認められる結果となった (Figure3)。



また、面接では授業に対する肯定的な回答を占め、認知・行動・感情に変容が見られ、ソーシャルスキルを日常に活かしたいと全員が意欲を示した。また、学生のモデリング、話し合いや振り返りの作業でのサポートに対し、「年齢が近いので親近感が湧き、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」等の感想を得た。

4) 全校対象とする心理教育講演会

全校生徒の総合得点平均値は、ソーシャルスキル・自尊心ともに実施前より実施後の得点が有意に向上し、効果が得られた (Figure4・5)。



振り返り用紙からも、多くの生徒から内容は妥当であり、「聴くスキル」のポイントを学習し今後の生活に生かしたい等、多くの肯定的な感想を得た。達成感や安心感などの肯定的な感想が多い中、大学生がモデルとなり学べたことに感謝する感想も多く記述されていた。

4 考察

1) 対人関係の実態調査

高校生の社会性（ソーシャルスキル）の実態として、友だちとの間に苦手なやり取りの場面がないという生徒は一人もいないということがわかった。これは、友人関係が最大の関心事で、他者との関係が心身の健康に影響し（丸岡，2006）、学校適応要因と強い影響を持つ（大久保，2005）ことを示す結果となった。ゆえに、コミュニケーションスキル、仲間関係を維持するスキル等、学校生活における仲間関係に起因するスキルだからこそ、学校という集団の中で知識を得ながら体験（練習）されることは非常に意義があると考えられた。そして、対人間に生じた葛藤の解決や、高いレベルの道徳的判断を行う前提として、渡辺（2001）が挙げる役割取得能力の発達段階（Selman，1995）の観点から、本校生徒はレベル1～2が多く、A高はレベル2～4と幅広い傾向にあったことがわかった（Table2）。すなわち、これら生徒の発達段階を鑑み、まずは、第三者の視点を取ることができるよう具体的な方法で支援する必要があるといえるだろう。

Table2 役割取得能力の発達段階（Selman，1995）

レベル0（3～5歳）	自己中心的役割取得	自分と他者の視点を区別することが難しい。同時に、他者との身体的特性を心理面と区別することが難しい。
レベル1（6～7歳）	主観的役割取得	自分の視点と他者との視点を区別して理解するが、同時に関連づけることが難しい。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになり、行動が故意であったかどうかを考慮するようになる。ただし、「笑っていれば嬉しい」といった表面的な行動から感情を予測しがちである。
レベル2（8～11歳）	二人称相応的役割取得	他者の視点から自分の思考や行動について内省できる。また、他者もそうすることができることを理解する。外から見える自分と自分だけが知る現実の自分という2つの存在することを理解するようになる。したがって、人と人との関わる時に、他者の内省を正しく理解することの限界を認識できるようになる。
レベル3（12～14歳）	三人称的役割取得	自分と他者の視点以外、第三者の視点を取ることができるようになる。したがって、自分と他者との視点や相互作用を第三者の立場から互いに調整し考慮できるようになる。
レベル4（12～14歳）	一般化された他者としての役割	多様な視点が存在する状況で自分自身の視点を理解する。人の心無意識の世界を理解し、主観的な視点を捉えるようになり、「言わなくても明らか」といった深いところで共有される意味を認識する。

次に、Selman（2003）の社会的視点調整に基づく対人行動の発達レベル（Table3）では、レベル0～3と幅広く、本高生徒にはレベル3・4が見られなかった。なかでも特徴的な行動として、本校生徒は、気にしない・ほっとくという傾向が男子に、攻撃的・拒否的回避傾向が女子にみられた。一方、A高では我慢する回避と様々な視点から複雑・困難な問題を解決しようとする積極的・友好的な問題解決行動がみられた。

さらに、面接結果から仲間関係の維持に関して何らかの葛藤を抱えていることに対し、「仲間関係を良好にする方法を知りたい」「友達と一緒に語り合いたい」「面接を通して友だちの考えを知った」等、対人関係に関する関心や学ぶ意欲が高いこともわかった。これについて

は、友人関係の中で、自分が今まで身につけてきたソーシャルスキルを見直し、自分の意思で行動をコントロールできる存在として、ソーシャルスキルの学習および再編成がなされる時期（堀毛，1990）と指摘されることにつながる。このことから、ソーシャルスキル教育を実施することは、生徒自身が対人関係のあり方を考え、スキル学習を通して、日常生活や学校生活を積極的に肯定して捉える機会につながっていくものと考ええる。

Table3 社会的視点調整に基づく対人的行動の発達レベル (Selman, 2003)

関係の側面 (共有経験)	社会的視点調整のレベル		自立性の側面 (対人交渉方略)
無内省的(感染的)模倣 ;分化の欠如	Level 0 (3~6歳)	未分化,自己中心的	身体的方略;衝動的闘争・逃走・凍結
思慮に欠けた表出的熱中の 共有	Level 1 (7~9歳)	文化,主観的	一方的指図,一方的権力;命令・服従
類似の知覚や経験に基づく 内省的共有	Level 2 (7~12歳)	互惠的,内省的	互惠的協同的交渉;説得・敬意
信念や価値の共感的共有	Level 3 (8~10歳)	相互的,第三者的	相互的折り合い
傷つきやすさ・自己概念の 相互的依存的共有	Level 4	親密,綿密,社会的	関係性力学(献身;帰属意識)の共同的集約

注1)年齢区分はSelman & Shultz(1990)による

注2)Level3 は8~10歳で現れ,15歳以前ではあまり確立されない

これらの結果から、本校で実施する SST のターゲットスキル選択においては、義務教育で実施されているスキル（例；自己紹介，聴く，など）を取り入れつつ，社会的視点調整に基づく対人行動のレベル3~4の発達段階，役割取得能力のレベル2~3の発達段階を認知面・行動面までもターゲットスキルに取り入れて，SST プログラムを作成していくことが課題であることがわかった。

2) ソーシャルスキルのニーズ

ソーシャルスキル教育で取り上げたいスキルは、義務教育において取り上げたいスキル（宮前ら，2001；中台ら，2003）と比較し，小学校・中学校・高校とその順番に大きな差異はないことがわかった。これは，どの集団においても，対人関係を築いていく上でコミュニケーションスキルは必要不可欠であり，どの学校段階においても大事なスキルだということが示唆される結果となった。むしろ重要なことは，それらスキルについて高校生の発達課題を包括した認知と行動のレパートリーを身につけさせるための指導案作成の必要性が浮かび上がる結果となった。

3) 小集団による SST と心理教育講演会

小集団による SST および大集団を対象とした心理教育講演会は，高校生のソーシャルスキルおよび自尊心の向上に効果を及ぼすことが明らかとなった。この結果より，本実践で活用

されたSSTプログラムおよび真理教育講演会の内容は、高校生を対象として教育的効果のあることが示唆された。

両方の支援教育を通じ効果がみられた共通の理由として、以下のことが挙げられる。まず、高校生がソーシャルスキルを学ぶ必要性を感じ意欲を持っていることである。この時期、生徒にとっての仲間関係は学校生活を左右するほど重要である（Fueman & Buhrmester, 1992；丸岡, 2006）。そのため、対人関係についての知識を積極的に求めていると考えられる。次に、学ぶことで、感情・行動に変容が生じ、日常生活に生かされ強化されることで自信を得ていることである。「就職活動で生かされた」「相手の気持ちを考えてあげて喜ばれた」など、各々、少なからずとも何かを感じ、考え、行動したようである。さらに、ソーシャルスキルという認知・行動の枠組みが生徒だけでなく教師にも理解しやすいものであり、強化するポイントやタイミングについての気づきが得られたことである。生徒も教師も意味がある行動を理解することができ、メタ的な気づきや獲得した行動を多様な場面に般化することができたと考えられる。

上記のSSTの教育的効果だけでなく、今回大きな成果として考えられるのは以下の2つの点が挙げられる。

1つ目は、教職員の支援体制である。実施に当たりソーシャルスキルに関して共通認識を図る職員研修や打ち合わせは、実践する教師生徒理解を深めることになり、生徒のスキル般化維持にもつながった。同時に、SSTにおけるポイント（誉める、励ます等の強化、モデリング等）を適切に生活指導や授業に取り入れ、生徒に関わることで、SST授業を受講していない生徒へも緩やかに広がっていったと考える。

2つ目は、研究機関と実践の場が協力して支援教育を行なうことができたことである。学校現場において、教師は日々、様々な業務に追われていることから、心理教育の必要性を感じながらも心理教育プログラムを新たに開発し実践することは厳しいのが現状である。学校側からは「新たなプログラムを取り入れ、その準備をするには時間がない」「心理教育に関する専門的知識を持たない」という声がしばしば聞かれた。ゆえに、研究機関である大学と実践の場である学校が協力し、生徒のための心理教育を行なうことは非常に有意義なことである。科学的な根拠をもとに研究されている内容を実践ができることは、教師が安心でき、生徒へも提供できると考えられる。

本実践を通して、「生徒の集中力や関心が高まり、学生がよいモデルとなり刺激となっていた」「教師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」「学生のやり方は、授業での教示・助言の与え方に参考となった」といった感想が教師から挙げられていた。生徒からも、「年齢が近いので親近感がわき、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、喜びの声を聞くことができ、プログラムの有効性や、学生の果たした役割の大きさを感じることができた。したがって、学校教育現場への支援の仕方や、現場が抱える課題に対し研究機関である大学

がどのように協働で支援していけるのかについて示唆が得られることにもつながった。

現在，従来の SST にはなかった「感情のアプローチを含む」，中高生を対象としたいじめ予防プログラムの一つとされる，大規模な SST であるソーシャルスキルグループ介入法（S.S.GRIN：Social Skills Group Intervention）に注目し，実践段階の途中にある（DeRosier,2007）。このプログラムは，アメリカのデロージャー先生と法政大学渡辺弥生教授との共同研究のもと行っている内容で，実践段階で筆者や法政大 SST 研究会がオリジナル部分を加えながら行っているものである。今後の課題として，ソーシャルスキル教育実施後，学んだスキルを生活の中で般化維持させられるよう支援する取り組みの工夫が挙げられる。また，SST プログラムの学級展開あるいは 1 学期からの展開，そして，入学から 3 年間かけた「社会性（ソーシャルスキル）支援」のあり方について，さらには，ワークの個々における効果や，効果の維持についても基礎的な研究を並行して行うことが必要であろう。

付記

なお，本研究実践の結果の一部は，日本教育心理学会第 49 回総会，日本心理臨床学会第 26 回で発表され，法政大学文学部紀要に論文として記載されました。

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.
- 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.
- Derosire,M.E. 2007 Group Interventions and Exercises for enhancing Communication, Cooperation and Confidence with Adolescents,3-C Institute Social Development,Inc.
- Furman , W. &Buhrmester , D ,(1992) Age and sex differences in perceptions of networks relationships child Development , 63 , 103-115.
- 原田恵理子・谷村圭介・山田汐莉・渡辺弥生・安川民恵 2007 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の効果. 日本教育心理学会第49回総会 , 36 .
- 原田恵理子・渡辺弥生 2007 心理教育におけるコンサルテーションの研究 - 高校生への SST と SC のフォローアップ面接の組み合わせを通して - 日本心理臨床学会第 26 回大会 , 338 .
- 堀毛一也 1990 社会的スキルの習得. 斉藤耕二・菊池章夫 (編者) , 社会科の心理学ハンドブック : 人間形成と社会と文化 , 川島書店 , 79 - 100 .
- 井下 理 2000 調査的面接法の実習 : グループ・インタビュー . 保坂 亨・中澤 潤・大野木裕明(編者) , 心理学マニュアル面接法 , 北大路書房 , 136 - 145 .
- 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 .
- 宮前義和・繪内利啓・阪根健二・藤本光孝 2001 社会的スキル訓練に関する小 , 中学校教

- 員の調査 香川大学教育実践総合研究, **3**, 33 - 45.
- 丸岡里香 2006 高校生の自尊感情と健康行動に関する調査 浅井学園大学短期大学部紀要, **44**, 65 - 73.
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 2004 小, 中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要, **52**, 267-271.
- NHK 2007 中学生日記「キャラ騒ぎ」2007年7月17日テレビ放送.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因— 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 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.
- 庄司一子 1991 社会的スキル尺度の検討—信頼性・妥当性について 教育相談学研究, **29**, 18 - 25.
- 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 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・原田恵理子 2007 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 法政大学文学部紀要, **55**, 59-71.
- 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**, 15-205.

「パイロット・ハイスクール推進事業」研究指定校の推進にあたって

—ソーシャルスキル教育の観点から—

スクールカウンセラー 原田恵理子

2005 年（平成 17 年）から先進的な高等学校づくり「パイロット・ハイスクール推進事業」研究指定校として認定を受け、生徒が入学から卒業まで意欲的に学校生活を送れるよう、生徒支援システムの開発が 3 年間、行われてきました。

この事業開始より 4 年前の 2001 年から本校に勤務し、相談室を中心に相談活動をしてきました。勤務開始当時を振り返ると、授業や学校行事が成立しているとは言い難く、生徒の問題行動や生徒間のトラブルが頻発し、遅刻早退・退学率も高い傾向にあり、先生方は生徒指導、授業にと非常に忙しい毎日を送っていました。相談室での相談内容の多くは、学校生活や仲間に対する「不平・不満・怒り」、それに伴うトラブル等で、利用状況も非常に多い傾向でした。このような状況のため、学校環境が安定・安全であるとは、言い難い状況だったと思います。

しかし、このような状況の中、2004 年（平成 16 年）に千葉県教育委員会より「自己啓発指導重点校」の指定を受け、本校は大きな変革を遂げました。遅刻防止指導や頭髪・服装指導など、規律ある学習環境を整えるための様々な取り組み、これらと並行した基礎学力の定着をねらう少人数授業やチーム・ティーチングを導入、さらには悩みを抱えた生徒への教育相談。加えて保護者や地域の方々の支援もあり、これらが功を奏し、学校は落ち着きを取り戻し、安定・安全な環境が維持されるようになってきました。

一方で、この頃より、本校の生徒が、これまでの学校生活において、自己の能力や適性を十分に生かしきれなかった、あるいは仲間関係において達成感や充実感を得ることをしてこなかった傾向であり、さらには、学校環境になじみ難い、対人関係のあり方や感情のコントロールを不得手とする生徒が目立ち、仲間関係に関わるストレスやトラブル、不安から、学校生活や対人関係へ積極的に踏み込めない傾向があることが、実態としてわかってきました。相談室でも、これらの相談内容が多くを占めるようになりました。これらより、様々な変遷を経て学校が安定した次の課題として、生徒の「社会性（ソーシャルスキル）」を高めることが挙げられることになり、これを軸とする支援体制を構築することが目標とされました。

ソーシャルスキルとは、「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」のことです（相川・佐藤，2006）。そのソーシャルスキルを支援するための心理教育プログラムに「ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training；以下、SST）」があります。これは、対人関係での誤ったやり方、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が解決するとし、治療効果を狙うだけでなく、予防効果や教育効果も期待されているものです（渡辺，1996；

相川, 2000)。そこで、本校の課題や問題に対応するプログラムとして適切であると判断し、取り組みが決定されました。

本校の研究における特徴は、大別して6つあります。

1つ目は、高校生の発達課題も鑑み、本校生徒の実態に即したソーシャルスキル教育を実践している点です。ソーシャルスキルの習得は、生涯を通じた課題とされており、発達段階に応じて、各々の環境の中で獲得され、再修正されるものであることが指摘されています。そこで、高校生の発達段階の課題である 両性の友人との新しい、成熟した人間関係を持つこと、責任ある行動を取ること、行動を導く価値観や倫理体系の形成されること(Havighurst, 1953/1958)、劣等感の克服と自尊心の獲得(Ericson, 1963/1977)、

相手の気持ちを推測し、理解する能力である役割取得能力において、一般化された他者としての役割取得を獲得することができるようになること(Selman, 1995)、の3点が重点におかれしました。

2つ目は、「ソーシャルスキル」に関する心理教育として、総合的な学習の時間における選択授業で実施する SST と全校生徒に向けた「ソーシャルスキル」に関する心理教育講演会が実施されたことです。今年度実施の SST では、認知・行動・感情に焦点をあてた従来にはない SST が実施されました。また、講演会では、心理学を専攻とする学生ら（法政大学）が SST の流れに沿って講演会を行いました。そして、これらは、教育課程年間計画の中で「社会性（ソーシャルスキル）」を柱に位置付けられ、継続的に指導・支援されています。

3つ目は、これらの実践により、ソーシャルスキルの発達と関連のある6つの要因が同時に高められていくことに注目しました。その要因とは「学校適応」「仲間関係を築く」「向社会的行動（思いやり、共感性、役割取得など）の発達」「自尊心」「自己統制」「学業達成」です。これらは、本校の生徒達の問題や課題に対する支援にも重要な影響を与えてくれるものと考えられました。その中でも特に「自尊心」に着目しました。なぜなら、自尊心は、心理的健康の増進や不適応などの問題行動の防止や対応も視野にいれると、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とされているからです。加えて、青年期前期における劣等感の克服、自尊心の獲得が非常に重要なことから、その効果の検討も図りました。

一方で、新しい取り組みの実践にあたり、心理発達の観点からの「専門性」「研修」等、学校で取り組むには限界もありました。そこで、4つ目として、最新の研究と知識を持つ心理・発達を専門とした大学研究機関（法政大学人文科学研究科渡辺弥生研究室）と連携し、協働で取り組んだことが挙げられます。そして、法政大学の協力を得て、アセスメント、指導案の作成、学生による授業サポート、学生による講演会などが行われました。筆者は、スクールカウンセラー（以下、SC と略す）として、研究機関と現場の橋渡しを行い、実践する教師や**推進委員会担当教師**とのコンサルテーション、指導案作

成，等に携わっています。

5つ目として，これらすべての支援を行うにあたり，教職員の支援体制が整っているかということです。職員研修を行ってソーシャルスキルに関して共通理解を図ったことに始まり，アセスメントへの協力，生徒への強化（誉める，励ます，など），授業者へのサポートや労い，学生への温かい心遣いや配慮など，忙しい合間を縫って，先生方が支援・協力してくださったことは効果を生む大きな要因の一つになったと考えます。このようなプログラムを実施するには，校内の支援体制が整うことに加え，それをマネジメントする**推進委員会担当教師**がいることも大きな要素であり，これらが適切に機能しないと，効果を得て維持することができない上に，授業者の負担が増すと考えられます。

最後の6つ目は，SCの役割に関することです。現在，義務教育，高等学校の現場には多くのSCが配置されています。今後，積極的に心理教育が導入される場合，SC自身が生徒・教師・学校に対して，どのような支援ができるかは大きな鍵になってくると考えられます。そのため，SCはSSTの理論を知り，実践のためのアセスメントやコンサルテーション，フォローアップ，指導案の作成，効果の検討等，どのような観点から支援できるのかという支援目標を明確にすると同時に，個からの支援だけでなく，全体からみた個への支援ができるよう，学校集団の特性を大いに活用する重要性が求められることが示唆される結果を得ました。

本研究は，「社会性（ソーシャルスキル）」を軸に教育課程年間計画を作成し，継続する中において，SSTと心理教育講演が，本校生徒のソーシャルスキルおよび自尊心の向上に有効であることがわかりました。今後は，学級での展開，1学期からの展開，あるいは入学から3年間かけた「社会性（ソーシャルスキル）支援」のあり方等が課題となります。加えて，本研究を今後も継続し，発展させていく段階で，学年別による発達段階を考慮した指導案の工夫，般化・維持，家庭に協力を得たソーシャルスキルの支援が研究されることも必要です。さらに，本校を発信基地として，多くの高等学校で広く活用していただき，今後の研究の深化にご協力いただければ幸甚に存じます。

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.
- 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.
- Erikson, E. H. 1963 *Childhood and Society*, 2nd ed. W. W. Norton. 仁科弥生（訳）1977 幼児期と社会 みすず書房.
- Havighurst, R. J. 1958 人間の発達と教育（庄司雅子，訳），東京：牧書店.（Havighurst, R. J. (1953). *Human development and Education*. New York : Longmans Green.）
- 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.

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 .

高校生における「社会性（ソーシャルスキル）」支援の意義について

- 社会性の習得は、生涯を通じた課題である。発達段階に応じて、各々の環境の中で獲得され、再修正されるものである。

- ・ 高校生の発達課題：

親から情緒的な独立をし、両性の友人との新しい、成熟した人間関係を持つこと、責任ある行動を取ることで、行動を導く価値観や倫理体系の形成されること

(Havighurst, 1953 / 1958)

劣等感の克服と自尊心の獲得

(Ericson, 1963 / 1977)

相手の気持ちを推測し、理解する能力である役割取得能力において、一般化された他者としての役割取得を獲得することができるようになること

(Selman, 1995)



・ 友人関係の中で、自分が今まで身につけてきたソーシャルスキルを見直し、自分の意思で行動をコントロールできる存在として、ソーシャルスキルの学習および再編成がなされることが期待される。

・ 高校生は、さまざまなスキルの中から有効なものを学びとっていく「ためし」の期間。

学校は、将来生徒が所属すると予想される集団、または社会規範や行動様式を前もって学習する予期的社会化の場。

- ソーシャルスキルの発達と関連のある要因

- ・ 学校適応：なかでも、「配慮のスキル」と「関わりのスキル」は重要（河村, 2003）

「配慮のスキル」：基本的なあいさつ、聴く態度、許容的態度、集団マナーの遵守、さりげないストローク（例；ほめる、励ます）、会話への配慮、反省的態度、能動的な援助

「関わりのスキル」：話す態度、感情表出、対人関係形成（例；誘う、話しかける）、集団への能動的参加、リーダーシップの発揮、自己主張

- ・ 仲間関係を築く（仲間が互いに影響を及ぼしあうため仲間集団から受け入れられていることが非常に重要）
- ・ 向社会的行動（思いやり、共感性、役割取得など）の発達
- ・ 自尊心；低いと、学校生活で問題を抱え込みやすくなり不適応を生じやすい。
抑うつ感や不安になりやすい
- ・ 自己統制；対処の仕方が適切にできないと心身症状として出やすくなる
- ・ 学業達成

本校生徒達の問題や課題に対する支援の方向性に重要な示唆を与える。

- 予防・発達促進的な「社会性の支援」 - 授業や指導において -
社会性支援で重要と考えられる観点

- 教師が生徒のモデルになる。

・ 先生方は一番身近な大人・男性や女性・社会人など、のよいモデル。

「見て、真似る（学ぶ）」とことが学習の基礎 = モデリング（バンデューラの考え）。

意識的に振る舞う；言語的（例；感謝、気配り、励まし、共感、肯定的など）
非言語的（例；目線、表情、しぐさ、姿勢、声の大きさなど）

- 達成感・安心感・信頼感・動機づけを高めることを目的に、まずはそのことに対して（ある部分でも可）ほめる、励ます、認める、などの声かけや態度を表す＝強化
受容されたと受け止め、達成感・安心感・信頼感・動機づけ、などにつながる。
動機づけにつながった場合、意欲関心に結びつき、成就感・達成感が得られやすい。
強化されている生徒を周囲の生徒が見る。これにより、さらに周囲の生徒も強化され、生徒の行動を真似る（モデリング）。安心して臨む環境ができやすくなる。
- 社会性支援のプログラムとして SST(ソーシャルスキルトレーニング)がある。
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と内容で構成。
さらに、強化やトークンカード（例；できたらシールを貼る、褒賞を与える）を取り入れ、スキルの定着と習得されたスキルを持続させる（＝般化と維持）ことを重要視している。
- 認知・行動・感情の 3 側面から焦点を当てることが重要である。

< 参考・引用文献 >

- Erikson,E.H 1963 Childhood and Society,2nd ed. W.W. Norton. 仁科弥生（訳）
1977 幼児期と社会 みすず書房.
Havighurst.R.J 1958 人間の発達と教育（庄司雅子，訳），東京：牧書店。（Havighurst.R.J.
（1953）. Human development and Education. New York :Longmans Green.）
河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係 カウンセリング研究, 36,
121-128.
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.
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 .