

サポート校における特別な教育的ニーズのある生徒を対象にした ソーシャルスキル教育

大窪 里奈・関戸 英紀

Social Skills Education for Students With Special Educational Needs in “Support School”

Rina Okubo, Hidenori Sekido

I. はじめに

1. 発達障害が疑われる生徒の高校における実態

小・中学校の通常の学級に約 6.5%の割合で発達障害のある児童生徒が在籍している可能性があることから考えると、97%を超える進学率である高等学校においても発達障害により支援が必要な生徒が多く在籍していると推測される。

文部科学省（2009）の調査結果から、中学3年生全体のうち、発達障害等困難のあるとされた生徒の割合は約 2.9%であり、そのうち約 75.7%が高等学校に進学していた。また、高等学校に進学した発達障害等困難のあるとされた生徒は高等学校進学者全体の中で約 2.2%であった。

一方、高等学校には、全日制、定時制、通信制の課程がある。高等学校に進学する発達障害等困難のある生徒の課程別の推定在籍率をみると、全日制課程は 1.8%、定時制課程は 14.1%、通信制課程は 15.7%であった。全日制課程と比べると、定時制課程と通信制課程は相対的に高い比率となっている。

2. サポート校について

東村（2004）によると、日本の高校教育は、高校全入の時代を迎える一方、多数の不本意入学者や高校中退者という新たな困難に直面している。サポート校は、こうした事態に対応するものとして生まれ、現在まで急速に発展してきた。サポート校とは、通信制高校に通う生徒の卒業資格取得をサポートする私塾であり、主に塾や予備校などを経営する教育関連企業がその母体となっている。

通信制高校は、高校教育を受けたいと望みながら、様々な制約のために全日制高校への進学が困難な生徒を対象として発足した背景があるため、自学自習が基本原則であり、生徒にはやる気とある程度の学力があることが前提とされている。しかし、これは、不登校生や高校中退者など通信制高校に入学してくる生徒の現状に合っているとはいえない。そこで、サポート校では通信制高校と提携し、レポートやテスト対策授業を行い、生徒の卒業を助けている。それだけでなく、サポート校の多くは、生徒が毎日通える環境づくりや受験指導を行ったり、音楽や芸術の専門コースを設置したりするなどそれ以外の役割を特徴として打ち出している（東村，2004）。

サポート校は、不登校や高校中退経験者の「居場所」としての役割が期待されているだけでなく、高森（2004）や東村（2004）が指摘するように学校的役割も期待されてい

る。高森(2004)は、サポート校をその形態から、①「学校らしさ」追求型、②「自分らしさ」追求型、③「寺子屋的」アットホーム型と3つのカテゴリーに分類した。また、カウンセラーや養護教諭のいるサポート校もあり、学習面でのサポートだけでなく、生徒の心理的サポートも重要な役割であるといえる。不登校や高校中退経験など様々な理由からサポート校を選んだ生徒たちは、学習や高校卒業の意欲をもつ生徒もいる一方、対人スキルや生活・心理面で問題を抱えていることも多い。このためサポート校には学習のみならず、対人関係や生活上の悩みへの支援ニーズもある。

3. ソーシャルスキルについて

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(social skills training; 以下、「SST」とする)の実践研究が増えてきている(江村・岡安, 2003; 藤枝・相川, 2001; 原田・渡辺, 2011)。

児童生徒の社会的適応を援助するために、予防的・成長促進的な観点から学級に在籍するすべての児童生徒に対して意図的に社会的スキルの学習機会を提供する学級単位の集団SST(classwide social skills training; 以下、「CSST」とする)が注目されている(金山・佐藤・前田, 2004)。CSSTは、個別にSSTを行うことが困難な場合でも、学級の児童生徒全員を対象に社会的スキルの学習を行うため、対人関係面に問題がある子どもは社会的スキルを獲得でき、すでに社会的スキルを獲得している子どもも無自覚な行動を意識的に実行し、応用できるようになると考えられている(興津・関戸, 2007)。

藤枝・相川(2001)は、小学校4年生を対象に、CSSTを行う実験学級とCSSTを行わない統制学級とを比較した。各学級内の社会的スキルの程度の低い児童(各10名)を対象とし、彼らの社会的スキルを測定するために、①社会的スキル児童自己評定尺度、②社会的スキルの教師用評定尺度、③目標スキルの児童自己評定尺度を用いた。CSSTでは、「なかまへの入り方・なかまのさそい方」「やさしい言葉かけ」「あいてを思いやる」「じょうずなたのみ方」「あたたかいことわり方」を目標スキルとして選定した。その結果、①の結果からは有意な効果は示されず、②の結果からは有意な効果が示され、③の結果からは「じょうずなたのみ方」と「あたたかいことわり方」において有意な効果が示された。明確な効果が実証されなかった理由として、CSSTの実施方法、目標スキルの選定方法、夏休み期間中の児童への働きかけの欠如などが指摘された。

また、江村・岡安(2003)は、中学校1年生を対象に学級を単位としてCSSTを行い、社会的スキルの促進と主観的適応状態(ストレス反応・学校ストレス、ソーシャルサポート、孤独感、不登校傾向)が改善されるかどうかを検討した。その結果、中学校における集団SSTは社会的スキルを促進し、主観的適応状態を改善することに一定の効果をもつことが示唆された。

さらに、原田・谷村・山田・渡辺・安川(2007)は、高校3年生の小集団を実践群と統制群に分け、開発的および予防的な心理教育としてSSTの実践をし、ソーシャルスキルや自尊感情への影響を検討した。

4. 般化促進方略と介入

西岡・坂井（2007）は、小学4年生を対象に、般化促進方略としてセルフモニタリングを実施している。セルフモニタリングという技法は、認知行動療法の中の1つの技法である（Meichenbaum, 1977; 坂野, 1995）。セルフモニタリングは、自らの行動を視覚的な手段で振り返ることにより、他からの強化子がなくても自己修正的調整につながっていくと考えられている。SSTにおいて対象児が自己強化を与えることで、より多くの場面で社会的スキルのリハーサルが可能となり、般化につながると考えられる。西岡・坂井（2007）の結果として、統計的に有意な介入効果は認められなかったものの「SSTファイル」を使用した介入群では自己評定の抑うつ・不安感情と不機嫌・怒り感情の得点に低下がみられなかったことから、般化促進方略としてのセルフモニタリングの有効性が示唆されている。

ソーシャルスキルの学習過程においても、行動的側面だけでなく、認知的側面の重要性が指摘されていることから（相川・佐藤・佐藤・高山, 1993）、介入効果を般化・維持させるためには、スキル遂行の継続的な学習とそれを促進するための認知的な学習の双方が必要であると考えられる。

大石・中野（2003, 2005）は、7つの般化促進方略からなる「般化維持促進プログラムパッケージ」を用いて、介入効果を検討した。その結果、介入効果はスキル遂行の自己評価と標的スキルに関する知識においてみられた。しかし、複数の般化促進方略からなる手続きのため、有効な方略の特定は難しく、生徒による「般化維持促進プログラムパッケージ」の評価では、セルフチェックリストによるスキルの遂行の「自己評価」と学外でのスキル遂行を促し、フィードバックを与える「宿題」が有効であると回答された。

一般的に、SSTの実施のみでは生徒に学習を定着させることが難しいことが示唆されていることから、大石・中野（2003, 2005）の研究では、「スキル遂行の自己評価」が用いられていた。こうした「自己評価」などの他者の強化に依存しない手続きは、適切な行動の般化と維持に効果を示すことが指摘されている（Gresham, 1985）。しかし、大石・中野（2003, 2005）はこの点についての詳細な検討を行っていない。したがって、学習理論に基づき、他者からの強化に依存しない手続きとしてセルフマネジメントを促進する般化促進方略を実施し、その効果の検証を行う必要がある、と渡辺・星（2009）は指摘している。

セルフマネジメントとは、般化の必要な環境においてスキル遂行の自己認知を高めることに焦点を当てた技法を含んでいる（Sheridan, Hungelmann, & Maughan, 1999）。目標の設定とセルフモニタリングによって構成される一連の手続きであり、スキルの遂行に対する自己強化を行う手続きである。目標の設定は、社会的な目標を達成するために必要な特定のスキルについての内容や遂行の頻度を明らかにし、具体的に設定する手続きであり、セルフモニタリングは、SSTで学習した場面以外において、適切なスキルの遂行を記録していく手続きである。

渡辺・星（2009）は中学生を対象に集団SSTを実施後、般化促進のためにセルフマネジメント方略を加えた条件（般化促進方略群）と、SSTのみを行った条件（介入群）を

比較した。その結果、社会的スキル尺度得点において、統計的に有意差は認められなかったものの、両群ともフォローアップでの得点の上昇がみられ、般化促進方略の介入効果がみられた。般化促進方略群では、いずれの時点においても得点の上昇傾向が続き、介入群よりも全体的に得点が高かった。セルフマネジメントを用いた般化促進方略を行うことで、SSTの介入効果を高めることができる可能性が示唆された。

5. 高校生を対象とした SST

高校生の対人関係能力低下の指摘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、開発的、予防的教育の一つとしてソーシャルスキルの必要性や支援の具体的方法が提言されている(柴橋, 2004; 炭谷・笹野・成瀬, 2003; 下権谷・菅原, 2005; 千石, 1998; 西村, 2003; 松井, 2004; 金子・服部・村松・藤田, 2006)。

高校生対象の SST の意義として、青年期以降に必要となる高度なソーシャルスキルがあることやそれまで学んできたソーシャルスキルをさらに洗練させることが、社会に出て行く前段階として重要であることが指摘されている(相川・佐藤, 2006)。

高校生に対する SST への関心が高まっていながらも、「高校生」を対象とした研究に関しては、研究論文として公表されたものは少ない。

6. 自尊感情について

自尊感情 (self-esteem) とは、「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」(遠藤, 1999) である。また、自尊感情は、James と Mead の 2 人に代表される考えであり、「測定可能な持続される個人的属性」としてとらえられ、質問紙法を通して測定及び研究がなされている。

James (1892) 以来、自尊感情は莫大な研究が積み重ねられ、抑うつ、学業成績、対人関係など様々な精神的健康や社会での適応と関連していることが明らかにされてきた。自尊感情の先行研究では、自尊感情の高い者は低い者と比べて、対人関係のあり方もよい (Griffin & Bartholomew, 1994) ことが示されている。

また、渡辺・山本 (2003) は、青年期前期における劣等感の克服には自尊感情の獲得が非常に重要であると指摘している。

小松・飛田 (2008) は、社会的スキルの発現と、自己肯定感を含む自己意識、学級環境評価との関連を検討した結果、児童が自分自身を肯定的にとらえているほど、また学級の雰囲気や友だちの様子を肯定的にとらえているほど、主に人間関係に関わる社会的スキルの発現についての自己評価が高くなると指摘した。

渡辺・原田 (2007) は、高校生を対象に小集団 SST を実施し、ソーシャルスキルと自尊感情への影響を検討した。その結果、自尊感情が実践群、統制群のどちらも得点平均値は低下したが、すべての因子において実践群は統制群より自尊感情の低下を抑える介入の効果がみられた。

寺島・児玉 (2007) や吉川・飯塚・長崎 (2001) は、大学生を調査対象として自尊感情が社会的スキルに及ぼす影響について検討し、いずれも自尊感情が高ければ社会的スキルも高いという結果を示した。

II. 目的

本研究では、サポート校に通う高校生を対象に SST を実施し、ソーシャルスキルと自尊感情に及ぼす影響を検討する。自尊感情は、「A 自己評価・自己受容」「B 関係の中での自己」「C 自己主張・自己決定」の3つの観点からとらえることにした。

授業ごとの介入効果を生徒の自己評価と教師による行動評価で検討する。また、すべての授業を実施する前と実施した後のソーシャルスキルの自己評価と他者評価、自尊感情の変容を検討する。

III. 方法

1. 参加者

都内にあるサポート校に通う高校1～3年生(1年生2名, 2年生4名, 3年生11名)計17名。中学校時代に、不登校を経験した生徒や軽度の知的障害、発達障害等のある生徒が在籍している。また、他者との関わりが苦手な生徒や友人との距離感をうまくとれない生徒、自分に自信のない生徒が多い。

(1)教師による行動評価対象生徒;3名(2年生1名, 3年生2名)

2年生の男子生徒(生徒A)はアスペルガー症候群があり、周囲の雰囲気を感じることが苦手である。

3年生の男子生徒(生徒B)は学習障害があり、特に書字に困難がある。また、他者を思いやることが少なく、必要以上に自分や他者に対して卑下するような傾向がある。

3年生の女子生徒(生徒C)は定型発達であるが、何かをやる前に諦めてしまうことや自信がないことが顕著である。

2. 倫理的配慮

本研究では、倫理的観点から、研究の趣旨を教師に説明をし、学校の同意を得た。また、保護者会で教師から説明してもらい、保護者の了承も得た上で授業を行った。

生徒に対しては、アンケート調査や授業内容で得たデータはすべて統計的に処理をし、個人が特定されないこと、本研究以外の目的では使用しないことを文書で示し、同内容を口頭で説明した。本調査への協力に同意するか否かの回答を求め、全生徒から同意を得た。

3. 研究期間

2014年4月中旬～12月中旬まで。毎週月曜日のSSTの授業(45分)において実施した。

4. ターゲットスキルの選定

相川・佐藤(2006)の標的スキル選定のためのソーシャルスキル自己評価尺度を用い、生徒の実態を把握した。

本尺度は、7つの標的スキル(ルール遵守のスキル、聴くスキル、基本的な声かけスキル、配慮のスキル、主張性スキル、誘う・入るスキル、トラブル解決スキル)からなり、計24項目から構成されている。

「普段の自分の行動にどのくらいあてはまるか数字に丸をしてください」と教示し、

4 件法 (1. ぜんぜんしない 2. あまりしない 3. ときどきする 4. よくする) で評定を求めた。

結果をもとにスクールカウンセラー (以下, 「カウンセラー」とする) と話し合いをし, 学校のニーズも踏まえて, 6 つのスキルを授業で扱うことを決定した。

5. アンケート調査の構成

(1) フェイスシート

①学年, ②名前, ③年齢の記入を求めた。

(2) 自尊感情尺度

東京都教職員研修センター (2012) によって作成された, 自尊感情尺度 (小学生【第 4 学年～第 6 学年】・中学生・高校生用) を使用した。3 つの観点 (A 自己評価・自己受容, B 関係の中での自己, C 自己主張・自己決定) からなり, A は 8 項目, B は 7 項目, C は 7 項目, 計 22 項目から構成されている。

「自分の気持ちに近い数字に丸をつけてください」と教示し, 4 件法 (1. あてはまらない 2. どちらかというにあてはまらない 3. どちらかというにあてはまる 4. あてはまる) で評定を求めた。

(3) ソーシャルスキルの自己評価尺度

嶋田 (1998) が作成した中学生用社会的スキル尺度を用い, 生徒のソーシャルスキルを測定した。3 下位尺度 (向社会的スキル, 引っ込み思案行動, 攻撃行動) からなり, 計 25 項目から構成されている。

「普段の自分にあてはまる数字に丸をつけてください」と教示し, 4 件法 (1. 全然あてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. 少しあてはまる 4. よくあてはまる) で評定を求めた。

6. ソーシャルスキルの他者評価

上野・岡田 (2006) の指導のためのソーシャルスキル尺度 (中学生用) を用い, 担任 (2 名) とカウンセラー (1 名) が生徒のソーシャルスキルを評定した。生徒 1 名に対し, 担任 1 名とカウンセラー 1 名の計 2 名が評価した。

本尺度は, 3 下位スキル (集団行動, 仲間関係スキル, コミュニケーションスキル) からなり, 計 48 項目から構成されている。

口頭で生徒の普段の行動にあてはまる数字に丸をつけるよう説明し, 4 件法 (0. いつもできない 1. たいていできない 2. だいたいできる 3. いつもできる) で評定を求めた。

なお, 自己評価については, 成人用ソーシャルスキル尺度の使用を検討したが, 内容を教師とカウンセラーに確認してもらったところ, 生徒が成人用の尺度内容を理解することが難しいとの指摘があったため, 中学生用の尺度を用いることとした。それにともない, 他者評価も中学生用で妥当であると教師とカウンセラーと話し合い, 決定した。

7. 行動評価

教師 (担任 2 名, 養護教諭 1 名) によって 3 名の行動評価対象生徒の行動評価を行った。教師の負担感を考慮し, 1 週間をふり返っての評価とし, 評価項目を 3～4 項目とした。

行動評価は、各 SST 授業の前（普段の行動）、授業①を実施した週、授業②を実施した週に行い、1つの SST テーマにつき計3回実施した。SST 授業の前を「事前」とし、授業①を実施した週を「事後①」、授業②を実施した週を「事後②」とした。

また、行動評価の場面を「授業」「友だち・その他」とした。ただし、「仲間に誘う・入る」の SST については、授業場面での表出がみられないと考えられるため「友だち」場面のみの評価とした。

8. 自己評価

教師による行動評価と同様の内容を用い、各 SST 授業の前、授業①を実施した翌週（授業②の最初にふり返りの時間を設定した）、授業②を実施した翌週に行った。SST 授業の前を「事前」、授業①を実施した翌週の評価を「事後①」、授業②を実施した翌週の評価を「事後②」とした。「事前」の自己評価は普段の自分の行動に当てはまるもの、「事後①」と「事後②」は自分の1週間をふり返っての評価をするよう教示した。

9. 仲間評価

各 SST 授業の翌週のふり返りの時間に、前回の授業で行ったポイントができていたと思う学校の友人の名前を3名まで書くことができるようにした。ただし、友人の名前を書くことは強制せず、空欄でも良いことにした。

また、名前の多かった生徒を授業の MVP として発表し、MVP の生徒には、バックアップ強化子として、星のシールを貼っていった。

10. 授業の構成

SST で扱う内容は、「標的スキル選定のためのソーシャルスキル自己評価尺度」の結果から、カウンセラーと話し合いをした上で、「上手な聴き方」「仲間に誘う・入る」「あたたかい言葉かけ」「頼み方・断り方」「気持ちの共感」「自己主張（アサーション）」（以下、「自己主張」とする）の6つを選定した。6つの SST を各2回（計12回）実施することとした（Table 1 参照）。

11. 各スキルの評価項目

(1) 上手な聴き方

金元・中台・前田（2004）の積極的な聴き方尺度から、「友だちや先生が話しかけてきたら（話し始めたら）、相手を見ながら話をきく」「友だちの話をきいているときには、タイミングよくうなずいたりする」を選定した。藤枝・相川（1999）から「友だちの話を最後まできいている」を選定し、以上3項目を本研究の「上手な聴き方」の評価項目とした。

(2) 仲間に誘う・入る

戸ヶ崎・岡安・坂野（1997）の中学生用社会的スキル尺度の「関係参加行動因子」から「自分から友だちの仲間に入れない」「休み時間に友だちとおしゃべりをしない」「友だちに気軽に話しかける」の3項目を選定した。

自己評価、他者評価のしやすさを考え、逆転項目であった「自分から友だちの仲間に入れない」を「自分から（声をかけて）友だちの仲間に入る」、「休み時間に友だちとおしゃべりをしない」は「休み時間に友だちとおしゃべりする」とした。

Table 1 SST 授業の実施計画表と各回のねらい

セッション	実施日	SST のテーマ	ねらい
第 1 回	4 月 14 日	ガイダンス	SST について知り, 動機付けを高める。
第 2 回	4 月 21 日	標的スキル選定のための ソーシャルスキル 自己評価尺度	生徒の実態把握をする。
第 3 回	5 月 19 日	アンケート調査	介入前の生徒のソーシャルスキルと自尊感情の実態を把握する。
第 4 回	5 月 26 日	上手な聴き方①	人の話を聴くことの意義を考えさせ, 相手の目を見る, うなずくなどの非言語的側面と相づちなどの言語的側面を学び, 聴くという行動の重要性を知る。
第 5 回	6 月 2 日	上手な聴き方②	
第 6 回	6 月 9 日	仲間に誘う・入る①	仲間に誘うことや入ることで人間関係が広がることを知る。そのために自分にできる行動を考える。
第 7 回	6 月 16 日	仲間に誘う・入る②	
第 8 回	6 月 30 日	あたたかい言葉かけ①	言葉が相手にどのように受け止められるかを考え, あたたかい言葉とは何かを知り, 状況に応じた言葉かけができるようにする。
第 9 回	7 月 7 日	あたたかい言葉かけ②	
第 10 回	7 月 14 日	前期のまとめ	「上手な聴き方」「仲間に誘う・入る」「あたたかい言葉かけ」について生徒にふり返りをさせ, 内容理解を深める。
第 11 回	9 月 1 日	頼み方・断り方①	要求が受け入れられるために具体的に言うことや頼むときの基本表現を知る。相手の要求に対し, できない場合にはきっぱり断ることの重要性を認識させ, 相手との関係を壊さないために, 代替案を提示することを学ぶ。頼む・断るとともに, 非言語的側面の重要性に気づかせる。
第 12 回	9 月 8 日	頼み方・断り方②	
第 13 回	10 月 20 日	気持ちの共感①	共感について考え, 相手の表情・状況を読み取る非言語的な共感と, 言葉による共感や気持ちを表す言葉を学ぶ。
第 14 回	10 月 27 日	気持ちの共感②	
第 15 回	11 月 17 日	自己主張 (アサーション) ①	3 つの自己主張 (非主張的・攻撃的・主張的) について知り, 自分も他者も尊重する自己主張の仕方を学ぶ。
第 16 回	12 月 1 日	自己主張 (アサーション) ②	
第 17 回	12 月 8 日	後期のまとめ	「頼み方・断り方」「気持ちの共感」「自己主張」について生徒にふり返りをさせ, 内容理解を深める。
第 18 回	12 月 22 日	アンケート調査	介入後の生徒のソーシャルスキルと自尊感情の実態を把握する。

(3) あたたかい言葉かけ

藤枝 (2005) の「友だちに対して『すごいね』『じょうずだね』とよくほめてあげるほうだ」の項目を、本田・大島・新井 (2009) と同様に「友だちが何かをうまくしたときに『上手だね』『すごいね』などほめる」と修正した。「こまっている様子の友だちがいたら、『どうしたの』『だいじょうぶ?』と声をかけてあげている」の項目も本田ら (2009) と同様に「困っている様子の友だちに、『どうしたの?』『大丈夫』と声をかける」と修正した。

庄司 (1991) の「友だちに [ありがとう] などと言って、感謝の気持ちを伝える」を加え、以上3項目を本研究の「あたたかい言葉かけ」の評価項目とした。

(4) 頼み方・断り方

藤枝・相川 (2001) の目標スキルの児童自己評価尺度の「じょうずなたのみ方」から「相手に何かを頼むとき、相手の都合を考えてから頼む」「相手に何かを頼むときには、相手にどんなことをしてもらいたいのかをはっきりさせてから頼んでいる」とした。

「あたたかいことわり方」から「何かを頼まれて、それを断るときには、ちゃんと理由を言って断る」「『はい・いいよ』『いいえ・いやだ』などの、自分の気持ちをはっきりいうことができる」とし、4項目を「頼み方・断り方」の評価項目とした。

(5) 気持ちの共感

本研究では、気持ちの共感を相手を思いやる心や行動、つまり「向社会的行動」ととらえた。Eisenberg and Mussen (1989) は、「向社会的行動」の3つの特徴をあげている。1つ目は「相手の表情などから気持ちが読める」、2つ目は「相手の立場に立つ」、3つ目は「相手と同じ気持ちになる」である。

1つ目の「相手の表情などから気持ちが読める」は、上野・岡田 (2006) から「相手のしぐさや表情から気持ちを読み取る」を評価項目として選定した。2つ目の「相手の立場に立つ」は、葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・櫻井 (2008) の共感性プロセス尺度より「他者をよく理解するために、相手の立場になって考えようとする」とした。3つ目の「相手と同じ気持ちになる」は、相川・佐藤 (2006) の「相手の様子から、友だちの気持ちを考える」を選定した。以上3項目を「気持ちの共感」の評価項目とした。

(6) 自己主張

主張性 (assertiveness) は、自他尊重に基づく自己表現のあり方を指し (Alberti & Emmons, 1990)、「自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現し、そして相手が同じように発言することを奨励しようとする」と定義されている (平木, 1993)。

佐藤・高田 (2010) の「アサーティブ態度尺度」と柴橋 (2004) の「友人関係における自己表明尺度」から、本研究における「自己主張」評価項目を選定した。

佐藤・高田 (2010) の自他の尊重から「私は、友だちの話したい気持ちを促すためにも、積極的に耳を傾けることを大切にしている」を、本研究では行動としてわかりやすくするために「友だちの話したい気持ちを促すために、積極的に耳を傾けるようにしている」と一部表現を変更した。

柴橋 (2004) の喜びの表明から「友だちのしたことがいいなと思ったときはその気持ちを言葉で表す」、意見の表明から「友だちに意見を求められたときは自分の考えをはっきり言う」、不満・要求の表明から「友だちのしていることに不満を感じたときにはその気持ちを友だちに言う」を選定し、4項目を「自己主張」の評価項目とした。

12. 授業の手続き

毎週月曜日に SST という授業名で全学年を対象に行った。授業者は第一著者（教職経験のない特別支援教育を専攻している大学院生）が行い、指導案の作成も第一著者が行った。また、カウンセラーが補助として授業に入った。

授業は①インストラクション、②モデリング、③リハーサル、④フィードバック、⑤般化の順序を基本として行った。

高校生が対象であることから、動機付けを高めることや、そのスキルがなぜ必要なのかを考えさせることが重要であるため、各 SST の 1 回目の授業において、インストラクションを重点的に行った。また、2 回目の授業については、リハーサルの時間を多く設定した。また、フィードバックの際に、般化につながるよう言葉かけを行い、授業のポイントをポスターにした。ポスターは生徒の目につくように生徒が利用している教室のある階に掲示した。

さらに、前期の授業結果から、般化があまりみられていなかったため、後期の授業から般化に向けての取り組みを 2 点追加した。1 点目は、全生徒を対象とした取り組みであり、授業の最後に授業で行った SST の内容についての 1 週間の目標を設定するというもので、目標は各自で考えさせた。設定した目標については各授業 1 週間後のふり返りの時間に目標達成度 (0%~100%) を記入した。

2 点目は、前期の授業を毎回受けている生徒から 7 名の生徒を選び、セルフモニタリングを実施した。7 名の生徒は、教師の行動評価対象生徒 3 名に加え、1 年生 1 名、2 年生 1 名、3 年生 2 名と各学年から選んだ。セルフモニタリングを行った 7 名の生徒を実施群とし、セルフモニタリングを行わなかった生徒を統制群とした。

また、セルフモニタリングの内容は、①いつ (日付)、②スキルの使用、③誰に対してスキルを使用したか/どんな場面で使用したか、④相手の様子、⑤スキル使用に関する点数 (10 点満点) とした。

IV. 結果

1. 標的スキル選定のためのソーシャルスキル自己評定尺度の結果

Table 2 各スキルの平均値（標準偏差）（ $N=18$ ）

各スキル	平均値(SD)
ルール遵守のスキル	3.65(0.61)
聴くスキル	2.94(0.75)
基本的な声かけスキル	2.99(0.89)
配慮のスキル	2.86(0.87)
主張性スキル	2.86(0.93)
誘う・入るスキル	2.5(0.83)
トラブル解決スキル	2.54(0.89)

Table 2 に標的スキル選定のためのソーシャルスキル自己評定尺度の平均値と標準偏差の結果を示した。

2. 各授業の自己評価の全体平均

Table 3 各授業の自己評価の全体平均

授業名		平均値		
		事前	事後①	事後②
上手な聴き方	全体平均	3.08	3.05	3.28
仲間に誘う・入る	全体平均	3.1	3.44	3.36
あたたかい言葉かけ	全体平均	3.11	3.06	2.85
頼み方・断り方	全体平均	3.23	2.93	3.29
	実施群	3.11	3.21	3.21
	統制群	3.33	2.75	3.34
気持ちの共感	全体平均	3.0	2.92	2.97
	実施群	3.05	2.67	2.91
	統制群	2.95	3.14	3.14
自己主張	全体平均	2.60	2.85	2.92
	実施群	2.88	2.3	3.08
	統制群	2.54	2.42	2.75

Table 3 に各授業における生徒の自己評価の全体平均を示した。

3. 行動評価対象生徒 A の自己評価と他者評価

Table 4 生徒 A の各授業の自己評価と他者評価平均

授業名	自己評価			他者評価 (授業場面)			他者評価 (友だち・その他の場面)		
	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②
上手な聴き方	3.33	3.33	3.3	2.67	3.89	3.67	4.0	3.67	3.42
仲間に誘う・入る	2.67	3.0	3.0	—	—	—	3.22	3.44	2.89
あたたかい言葉かけ	3.67	2.67	2.33	1.67	2.0	1.67	3.08	3.0	3.0
頼み方・断り方	3.5	3.5	3.0	2.37	1.88	1.88	2.96	2.76	2.81
気持ちの共感	2.67	3.33	2.67	2.0	2.33	3.0	2.28	2.44	2.67
自己主張	3.5	3.5	3.5	2.75	2.8	3.0	2.54	2.5	2.75

Table 4 に生徒 A の各授業の自己評価と他者評価平均を示した。

4. 行動評価対象生徒 B の自己評価と他者評価

Table 5 生徒 B の各授業の自己評価と他者評価平均

授業名	自己評価			他者評価 (授業場面)			他者評価 (友だち・その他の場面)		
	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②
上手な聴き方	3.33	2.67	1.67	3.17	2.89	2.83	3.5	3.39	3.03
仲間に誘う・入る	2.33	2.67	2.67	—	—	—	3.11	3.33	3.33
あたたかい言葉かけ	2.67	2.0	2.33	2.67	2.83	3.33	2.37	2.8	1.96
頼み方・断り方	3.0	2.75	2.5	2.88	2.75	3.0	3.08	3.08	3.19
気持ちの共感	2.33	2.0	未提出	2.67	3.0	2.33	3.14	3.56	2.67
自己主張	1.75	欠席	3.25	3.13	3.5	2.63	2.75	2.75	2.5

Table 5 に生徒 B の各授業の自己評価と他者評価平均を示した。

5. 行動評価対象生徒 C の自己評価と他者評価

Table 6 生徒 C の各授業の自己評価と他者評価平均

授業名	自己評価			他者評価 (授業場面)			他者評価 (友だち・その他の場面)		
	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②	事前	事後①	事後②
上手な聴き方	2.67	4.0	3.67	3.83	3.67	4.0	3.67	3.56	3.44
仲間に誘う・入る	4.0	4.0	3.0	—	—	—	3.33	3.33	3.33
あたたかい言葉かけ	3.0	3.0	3.0	3.17	4.0	3.33	2.94	3.64	2.83
頼み方・断り方	3.0	3.0	2.75	3.0	2.88	3.0	3.04	3.0	3.44
気持ちの共感	3.0	3.0	3.0	3.5	3.5	4.0	3.36	3.42	3.5
自己主張	2.5	3.0	2.75	3.38	3.5	3.5	3.4	3.56	3.0

Table 6 に生徒 C の各授業の自己評価と他者評価平均を示した。

6. 自尊感情の結果

Table 7 生徒の自尊感情の自己評価の平均値

因子名	平均値(SD)		
	pre	post	
自己評価・自己受容	全体平均(N=17)	2.32	2.30
	高参加率生徒(N=14)	2.32	2.40
	低参加率生徒(N=3)	2.29	1.83*
関係の中での自己	全体平均(N=17)	2.76	2.82
	高参加率生徒(N=14)	2.79	2.99*
	低参加率生徒(N=3)	2.62	2.05*
自己主張・自己決定	全体平均(N=17)	2.61	2.78*
	高参加率生徒(N=14)	2.67	2.97***
	低参加率生徒(N=3)	2.29	1.90

*** $p < .001$ * $p < .05$

Table 7 に生徒の自尊感情の自己評価の平均値を示した。

介入前後の各因子によって差があるかどうかについて t 検定を行った結果, A 自己評価・自己受容と B 関係の中での自己の pre test (以下, 「pre」とする) と post test

(以下, 「post」とする)の平均値の間に有意差はなかった。C 自己主張・自己決定の pre と post で有意差がみられた ($t(16)=-1.95$, $p<.05$)。

また, 授業に半分以上出席した生徒を高参加率生徒とし, 授業の出席が半分以下だった生徒を低参加率生徒とした。高参加率生徒と低参加率生徒の pre と post を比較すると, 高参加率生徒はすべての因子で微増しているのに対し, 低参加率生徒はすべての因子で低下した。

高参加率生徒の pre と post で各因子によって差があるかどうかについて t 検定を行った結果, A 自己評価・自己受容の pre と post の間に有意差はなかった。B 関係の中での自己の pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-2.20$, $p<.05$)。C 自己主張・自己決定の pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-4.21$, $p<.001$)。

低参加率生徒の pre と post で各因子によって差があるかどうかについて t 検定を行った結果, A 自己評価・自己受容の pre と post で有意差がみられた ($t(2)=-6.10$, $p<.05$)。B 関係の中での自己の pre と post でも有意差がみられた ($t(2)=-5.74$, $p<.05$)。C 自己主張・自己決定の pre と post の間に有意差はなかった。

7. ソーシャルスキルの自己評価の結果

Table 8 ソーシャルスキルの自己評価の結果 (N=17)

因子名	平均値(SD)		
	pre	post	
向社会的スキル	全体平均(N=17)	2.85(0.87)	2.92(0.62)
	高参加率生徒(N=14)	2.90(0.41)	3.04(0.42)*
	低参加率生徒(N=3)	2.63(0.33)	2.36(0.97)
引っ込み思案行動	全体平均(N=17)	2.36(0.88)	2.36(0.73)
	高参加率生徒(N=14)	2.38(0.44)	2.33(0.75)
	低参加率生徒(N=3)	2.25(0.27)	2.50(0.61)
攻撃行動	全体平均(N=17)	1.75(0.82)	1.75(0.40)
	高参加率生徒(N=14)	1.79(0.52)	1.77(0.38)
	低参加率生徒(N=3)	1.52(0.27)	1.66(0.44)
ソーシャルスキル得点	全体平均(N=17)	72.41(8.04)	73.11(8.45)
	高参加率生徒(N=14)	72.36(8.39)	74.43(8.60)
	低参加率生徒(N=3)	72.67(6.13)	67.0(3.74)

* $p<.05$

Table 8 は, pre と post のソーシャルスキル尺度の生徒の自己評価の平均値と標準偏差を示したものである。ソーシャルスキル得点の算出方法は, (40-引っ込み思案行動)+(35-攻撃行動)+向社会的スキルである。

向社会的スキルとソーシャルスキル得点の平均値は微増であったが, 引っ込み思案行動と攻撃行動には変化はみられなかった。

pre と post で各因子によって差があるかどうかについて, t 検定を行った結果, すべての因子の pre と post の間に有意差はなかった。また, ソーシャルスキル得点の pre と post の間にも有意差はなかった。

高参加率生徒の向社会的スキルの pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-2.29$, $p<.05$)。引っ込み思案行動, 攻撃行動, ソーシャルスキル得点の pre と post の間に有意差はなかった。

低参加率生徒は, すべての因子とソーシャルスキル得点の pre と post の間に有意差はなかった。

8. ソーシャルスキルの他者評価の結果

Table 9 ソーシャルスキルの他者評価の結果

因子名		平均値(SD)	
		pre	post
集団行動	全体平均(N=17)	7.11(3.36)	7.44(3.17)
	高参加率生徒(N=14)	7.71(3.49)	8.29(2.89)*
	低参加率生徒(N=3)	5.33(1.70)	4.33(2.49)*
仲間関係スキル	全体平均(N=17)	6.38(3.93)	6.39(3.74)
	高参加率生徒(N=14)	7.21(3.86)	7.36(3.56)*
	低参加率生徒(N=3)	4.33(2.49)	3.66(1.89)
コミュニケーションスキル	全体平均(N=17)	7.77(3.94)	8.28(3.19)
	高参加率生徒(N=14)	8.57(3.83)	9.07(2.96)***
	低参加率生徒(N=3)	5.33(3.30)	6.00(2.45)

*** $p<.001$ * $p<.05$

Table 9 に pre と post のソーシャルスキルの教師による他者評価の平均値と標準偏差を示した。集団行動とコミュニケーションスキルの平均値は微増したが, 仲間関係スキルの変化はみられなかった。

介入前後の各因子によって差があるかどうかについて, t 検定を行った結果, 集団行動と仲間関係スキルの pre と post の間に有意差はなかった。コミュニケーションスキルの pre と post で有意差がみられた ($t(16)=-5.84$, $p<.001$.)。

高参加率生徒と低参加率生徒の pre と post を比較すると, 高参加率生徒はすべての因子で微増しているのに対し, 低参加率生徒はコミュニケーションスキル因子以外が低下した。

高参加率生徒の集団行動の pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-2.46$, $p<.05$)。仲間関係スキルの pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-1.95$, $p<.05$)。コミュニケーションスキルの pre と post で有意差がみられた ($t(13)=-5.51$, $p<.001$)。

低参加率生徒の集団行動の pre と post で有意差がみられた ($t(2)=-3.38$, $p<.05$)。仲間関係スキルとコミュニケーションスキルの pre と post の間に有意差はなかった。

9. 授業についての評価

Table 10 授業についての評価 (N=15)

評価内容	平均値
1. この授業は、適切な内容だと思う。	4.93
2. この授業は、私の友だちとの関わり方を考えるきっかけとなった。	4.4
3. この授業でより良い行動(ふるまい)を知ることができた。	4.93
4. この授業でやったことは、学校生活をより良くするものだと思う。	5.13
5. 私は、この授業が好きである/楽しいと思った。	4.8
6. この授業でやったことは、私の学校生活の中で役立つものだと思う。	5.33
7. この授業は、将来、役立つものであると思う。	5.4

Table 10 に授業についての生徒による評価の結果を示した。評価は、「そう思わない」1～「そう思う」6で評価し、6に近いほど高評価となる。

V. 考察

1. 生徒Aの自己評価と他者評価

事前に比べ、上昇したのは、自己評価では、気持ちの共感の事後①、他者評価では、上手な聴き方の授業場面の事後①・②と気持ちの共感の事後②であった。また、減少したのは、自己評価では、あたたかい言葉かけの事後①・②と頼み方・断り方の事後②、他者評価では、上手な聴き方の事後②であった。

自己評価が上昇した気持ちの共感の授業の感想では、1回目は「相手の気持ちを理解するのに表情が大切だとわかってよかった」と書いており、1週間の目標は「相手の表情を見ながら会話をする」で、1週間後の目標達成率は90%と高かった。自己評価で上昇した事後①では、「相手の様子から、友だちの気持ちを考える」が「よくできた」、 「相手のしぐさや表情から気持ちを読み取る」が「ときどきできた」と評価していた。この結果から、1回目の授業内容を理解し、目標にもあったように相手の表情を意識するということを実践できたといえよう。事後②の自己評価が事前に戻ったが、他者評価では事後②がもっとも高くなった。自己評価では、事後①で「ときどきできた」と評価していた「相手のしぐさや表情から気持ちを読み取る」が、事後②では「あまりできなかった」と評価が下がっていた。また、他者評価でもこの項目について「あまり見られない」という評価が多かった。

アスペルガー症候群は、対人関係やコミュニケーションの困難、こだわりが中心となる障害である。これらの背景には、相手の考えや気持ちがわからない、周りの雰囲気・状況が読み取れない、暗黙のルールを察することができないといった「心の理論の障害」

や「社会的認知の障害」がある（相川・佐藤，2006）。アスペルガー症候群である生徒Aも他者の考えや気持ちを読み取ること、場の雰囲気や察することができていないという教師のコメントがあった。事後①の自己評価の結果から、SST授業を通して、相手の表情を意識するということが若干できるようになったといえる。一時的にできるようになるだけでなく、日常生活でも相手の表情を意識できるようになることが今後の課題といえよう。

また、セルフモニタリングを提出していたものの、スキルの使用に関して、相手の表情や状況を読み取ることや言葉で伝えることなどができているにもかかわらず、スキル番号の記入がなかった。そのため、フィードバックの際に指導したところ、「あ～そういうことなんですね」と言っており、「気持ちの共感」のSSTについての理解がまだ低かったと考えられる。また、1回目よりも2回目の方が記入量が少なく2日間のみになっており、そのことが事後②の自己評価が事前に戻ったことと関係していると考えられる。

上手な聴き方では、自己評価は変わらなかったが、他者評価の授業場面で上昇がみられた。授業の感想で、1回目は「聴き方についてあらためて復習することができてよかった」、2回目は「コツがつかめた」と書いていた。他者評価の授業場面での上昇から、授業を聴くということが意識できていたと考えられる。

あたたかい言葉かけと頼み方・断り方では、自己評価が減少した。自己評価が下がった理由として、自己理解の低さが考えられる。事前の評価では、ほとんどの他者評価よりも自己評価の方が高いという結果になっていた。

特に、あたたかい言葉かけと頼み方・断り方の事前の自己評価は、他者評価よりも高いため、普段の行動として、あたたかい言葉かけや頼み方・断り方がよくできているとはいえないであろう。

そのため、SST授業であたたかい言葉かけについて学んだことによって、あたたかい言葉かけというものを普段はあまり使っていない言葉であると生徒Aが認識したのではないかと考えられる。

しかし、授業の感想で、1回目は「あたたかい言葉かけをこれから積極的に行っていきたいと思う」、2回目は「あたたかい言葉かけの練習がためになった」と書いていた。あたたかい言葉かけについて前向きに実践していきたいという姿勢がみられるため、リハーサル場面のように、日常の中でも使えるような機会をより多く設けることができれば般化していくと考えられる。

また、頼み方・断り方の授業の感想で、1回目は「頼み方のポイントの練習で③（具体的な要求をはっきり伝える）が少し足りていなかったと思う」とリハーサルでうまくできなかったところを反省していた。2回目は「断る理由をちゃんと言えたのでよかった」とリハーサル場面でできたと思えたことが書いてあり、目標には「母親に断れるように頑張りたい」と書いていた。事後②の自己評価では、「何かを頼まれて断るときには、ちゃんと理由を言って断る」の項目を「あまりできなかった」と評価していた。授業のリハーサル場面でできたが、日常場面ではあまりできなかったということが推察されたが、目標の達成率は70%と比較的高く評価していた。この点からも自己理解の低

さがあると考えられる。

生徒 A の特徴として、自己評価が高い傾向があり、自己評価と他者評価の差が大きかった。生徒 A のできている行動は評価し、まだうまくできていないこともあるということを理解させることも必要であると考えられる。そのためには、フィードバックする機会を増やすことや個別での SST が有効であろうと考えられる。

2. 生徒 B の自己評価と他者評価

事前に比べ、上昇したのは、自己評価では自己主張の事後②、他者評価ではあたたかい言葉かけの授業場面の事後②であった。また、減少したのは、自己評価では上手な聴き方の事後①・②、あたたかい言葉かけの事後①、頼み方・断り方の事後②、他者評価ではあたたかい言葉かけの友だち・その他の事後②、自己主張の事後②であった。

上手な聴き方の授業の感想で、1 回目は「むずかしい、うまく話を聴くのは大変」と書いていた。自己評価が大きく減少していたが、他者評価は「時々見られた」という評価であった。自己評価が低下した原因は、SST 授業の中で「聴き方」を学んだことによって、普段はあまり意識していなかった行動を「難しいもの」ととらえてしまったからであろうと考えられる。しかし、リハーサルで「相づちがよくできていた」と友だちからの評価を得ていたことから、うまくできていることをもっと生徒 B 自身が理解できるような言葉かけをすることができれば、自己評価も上がると考えられる。

あたたかい言葉かけの自己評価は、事前に比べ、事後①で低下し、他者評価では、授業場面は事後②で上昇したが、友だち・その他の場面では、事後②で低下した。

教師からのコメントでは、生徒 B は「ありがとう」という言葉ではなく「すみません」ということが多いということであった。また、事後②の評価期間では、困っていたり、体調の悪い友だちがいたりしたときには「大丈夫？」と声をかけているが、そのあとの返答は「ふ〜ん」ということのみであった。

授業の感想で、1 回目は「冷たくされると悲しくなる。優しくされるほうが嬉しい」とあったが、「あたたかい言葉は難しい」とも書いていた。2 回目は、「優しくするのは大変」「他の人にあたたかい言葉をかけてもらうととても嬉しい」と書いていた。

上手な聴き方と同様に、あたたかい言葉かけを難しいと生徒 B がとらえてしまったため、あまりできないという自己評価につながったと考えられる。また、生徒 B は卑下するようなことが多いため、普段もあたたかい言葉を使う様子はあまりみられない。そのため、言った言葉を相手がどのように受け止めるのかを考えさせ、あたたかい言葉かけの意味を理解させることが必要であろうと考えられる。

生徒 B の自己評価は、事前に比べ、事後②で低下した。他者評価の授業場面、友だち・その他の場面ともに、変化はあまりみられなかった。

自己評価では、「②相手に何かを頼むときには、相手にどんなことをしてもらいたいかをはっきりさせてから頼んでいる」の項目が「あまりできなかった」と事前から事後②まで変わっておらず、他者評価でも「あまり見られない」と評価していた教師がいた。また、授業の感想で、1 回目には「頼むときに理由を言い忘れた。普段からやらないことをやるのは大変」と書いていた。相手にはっきりと意思や理由を伝えることが苦手という認識があるようで、これは生徒 B の課題でもあると考えられる。

気持ちの共感は自己評価、他者評価ともに大きな変化はなかった。また、授業の感想に「表情や身振りって難しい」と書いていた。1週間の目標は「表情に気をつける」で1週間後の目標達成率は10%と低かった。授業で相手の表情や身振りから気持ちを読み取ることを難しいと感じたことが考えられる。しかし、教師からのコメントには、事後①の評価期間に「どったの？（どうしたの？という意味）」という言葉が増えたということであった。授業で相手の気持ちを考えるということを学び、普段よりも相手の気持ちを考えた行動ができていたと考えられる。

しかし、事後②の自己評価が未提出のため不明であるが、事後②の評価期間に実施したセルフモニタリングには「特になし」に加え、「人と話すこと自体が少なくそういう気遣いをする自体が少ない」とあった。セルフモニタリングの記入内容から、気持ちの共感をする意識できていないだけでなく、気持ちの共感をしようという姿勢もなかったと考えられる。

また、教師のコメントによると、生徒Bの普段の行動として「相手の表情や言動に敏感だが、反感をかうような言葉で返してしまうこともある」ということであった。相手の気持ちに共感することや他者への思いやりをもつということが生徒Bの課題であると考えられる。

自己主張の自己評価は、事前に比べ、事後②で大きく上昇した。他者評価では、授業場面は事後②で低下した。友だち・その他の場面では、大きな変化はなかった。

他者評価の事後②で低下した理由として、生徒Bは授業2回目には参加していなかったことが関係していると考えられる。2回目の授業の際、学校にはいたが寝ており、その日の授業は一日中寝ていたと教師から聞いた。このような行動が見られたことから、他者評価の低下につながったと考えられる。しかし、事後②の自己評価は大きく上昇していた。この理由として、事後②の自己評価をする授業前の休み時間に、生徒Bと授業者が話をした内容が影響していると考えられる。自己主張がよくできていたと思う友だちの名前に生徒Bを書いた生徒がいたことを伝えた。「うそ～」と生徒Bは言っていたが、少し嬉しそうな様子も見られたことから、自己評価が高くなったと考えられる。

教師からのコメントでは、「あまり普段から人を褒めないところがある。時々『いいんじゃない～い？』と賛同することもあるが、相手によっては良いのか悪いのかわかりにくい表現」ということであった。また、顔に出やすいということを指摘する教師もいた。生徒Bは周囲に気を使うことをしないと自分でも言っており、自己主張の評価項目の「友だちのしたことがいいなと思ったときにはその気持ちを言葉で表す」ということが特にできていない。そのため、自己主張の仕方も特徴的であることから、まだ多くの課題があると考えられる。

3. 生徒Cの自己評価と他者評価

事前に比べ、上昇したのは、自己評価では上手な聴き方の事後①・②、自己主張の事後①、他者評価ではあたたかい言葉かけの授業場面、友だち・その他の事後①、気持ちの共感の授業場面の事後②であった。また、減少したのは、自己評価の仲間に誘う・入るの事後②であった。

上手な聴き方の自己評価は、事前に比べると、事後①・②は大きく上昇した。教師に

よる他者評価では、もともと高い評価を得ており、事前、事後①、事後②ともに大きな変化はなかった。授業の感想で、1回目は「聴くことの大切さ、重要さがよくわかった。これからはできるだけ気をつけたい」、2回目は「意識してやればできるということがわかった」と書いていた。授業で「聴き方」を学びリハーサルで実践したことで、意識すればできると思うことができるようになり、自己評価が高くなったと考えられる。

仲間に誘う・入るの事前と事後①はすべて「よくできた」と自己評価しており、事後②ではすべて「ときどきできた」と評価していたため低下した。事後②の自己評価をする際に、他の生徒が「あんまりこういう場面がない」と発言しており、その発言に影響を受けた可能性が考えられる。

また、授業の感想では、「初対面の人に話しかけるのは苦手なので、いつもは話しかけてもらうのを待つタイプ。待つときに話しかけてみようかなと思ってもらえるような待ち方をしたい」と書いていた。授業では、自分から話しかけるのは苦手であっても、話しかけるのが得意な人もいるため、周りの人が話しかけてみようと思ってもらえるような行動を考えさせた。今の自分にできる仲間に入るための行動を生徒に理解させるということを1つのねらいとしており、生徒Cはこのねらいを理解できたと考えられる。

あたたかい言葉かけの自己評価は、変化がなかった。他者評価では、授業場面は事前より事後①が増加し、事後①はすべての評価項目で「顕著に見られた」であった。友だち・その他の場面では、事前より事後①で増加した。

教師からのコメントによると、生徒Cは、感謝される場面のほうが多いということであった。そのため、あたたかい言葉をかけられる側になることが多いため、自分があたたかい言葉をよくかけることができていると評価しなかったと考えられる。

授業の感想で、1回目は「冷たく言われるとちょっと悲しくなるので、あたたかい言葉かけを心がけてみようと思った」、2回目は「一人一人が思いつくあたたかい言葉が違ふとわかった。だから、一人一人に思いついたあたたかい言葉を言いたい」と書いていた。自己評価では変化がなかったが、他者評価の事後①での増加がみられたことから、授業後にあたたかい言葉を使えていたと考えられる。

気持ちの共感の自己評価は、事前、事後①、事後②と変化はなく、すべての項目で「ときどきできた」と評価していた。他者評価では、授業場面は事前、事後①と変化はなかったが、事後②で上昇した。

授業の感想には、「相手に表情で理解してもらうというのはとても難しかった。普段ももう少し表情を意識したい」、2回目は「会話の中での共感は前回よりもずっと簡単だった。意外と会話の中での共感は自然にできた」と書いていた。また、1回目の授業後に立てた1週間の目標には、「表情を意識する」で1週間後の目標達成率は70%と比較的高く、2回目の授業後の目標は「人の話をしっかりと聞いて共感する」で1週間後の目標達成率は60%であった。

教師のコメントによると、過去に嫌な思いをした友人に対し、著しく評価項目③の「他者をよく理解するために、相手の立場になって考えようとする」が低下するということがあった。そのため、普段は比較的にできているため、今後は、多くの人に対してもできるようにすることが重要であると考えられる。

自己主張の自己評価は、事前に比べ、事後①で上昇した。他者評価では、授業場面、友だち・その他の場面ともに、大きな変化はなく、比較的高い評価を得ていた。

授業の感想には、「主張的というのは難しいと思いました。攻撃的や非主張的は普段使っていますが、主張的は気にしていませんでした」と書いていた。教師からのコメントには、「突っ込みが多い、フラッシュバックなどで不満を口にすることもある」とあった。これらのことから、攻撃的な主張になってしまうことがあると考えられる。また、別の教師からのコメントには「仲の良い友だちには思いなどを伝えられているように感じるが、あまり話さない人や教師にはすべて伝えられていないように感じる」ということであった。このことから、非主張的な面もあると考えられる。

自己主張が事後①で上昇し、そのときの1週間の目標は「自分の意志を伝えられるように頑張る」であった。1週間後の目標達成率は70%であり、普段よりも主張的な表現を使うことができたと考えられる。生徒Cは、もともと自己主張をすることを苦手だと言っていたが、今後は自分の意志を伝える場面が多くなると考えられるため、主張的な自己主張を意識することによって、少しずつ定着していくとも考えられる。

4. 自尊感情

自尊感情の自己評価の結果、全体では、C自己主張・自己決定のpreとpostで有意差が認められた。また、高参加率生徒の自己評価の結果では、B関係の中での自己とC自己主張・自己決定では、有意差が認められ、平均値も上昇した。

低参加率生徒の自己評価の結果は、A自己評価・自己受容とB関係の中での自己では、有意差が認められ、平均値は低下した。

金子ら(2006)は、自尊感情とソーシャルスキルは人間関係を良好に保つために相乗効果をもたらすものである、と述べている。高参加率生徒の自尊感情が増加し、低参加率生徒の自尊感情が低下したことから、授業を通して、ソーシャルスキルを学んだことが自尊感情の上昇に影響を及ぼしたと考えられる。

また、高参加率生徒に有意差が認められたB関係の中での自己は、多様な人との関わりを通して、自分が周りの人に役立っていることや周りの人の存在の大きさに気づくことである。学習に対する意欲や良好な友人関係においての影響が大きいといわれている(東京都教職員研修センター, 2012)。授業では、全学年を対象として一緒に授業を実施し、ペアやグループなど普段関わりの浅い生徒同士や他学年の生徒同士で関わる機会ともなっており、多様な人との関わりがもてた。人との関わりを学びながら、多様な人との関わりを通して、周りの人の存在の大きさに気付くことができ、良好な友人関係を築くことにつながったと考えられる。

さらに、高参加率生徒に有意差が認められたC自己主張・自己決定は、今の自分を受け止め、自分の可能性について気づくことである(東京都教職員研修センター, 2012)。

「自己主張」というテーマでの授業を行い、さらに、他のテーマにおいても、今の自分にできる行動を考えさせる場面を設けた。生徒自身のできていることを認められるように授業場面でもフィードバックを行い、提出したプリントにも毎回コメントを記入し、強化していった。これらのことが、C自己主張・自己決定を高める要因となったと考えられる。

東京都の高校生の自尊感情の平均と比較したところ、pre では全因子で東京都よりも低かったが、post では、A 自己評価・自己受容と B 関係の中での自己は東京都よりも低かったが、C 自己主張・自己決定は東京都よりも若干高くなった。また、高参加率生徒は、pre では全因子で東京都よりも低かったが、post では、B 関係の中での自己は東京都平均と同じになり、C 自己主張・自己決定は東京都よりも高くなった。

以上のことから SST 授業でソーシャルスキルを学ぶことによって、自尊感情が高くなることが示唆される。特に、「関係の中での自己」と「自己主張・自己決定」の向上に有効である可能性が考えられる。

5. ソーシャルスキルの自己評価

向社会的スキルとソーシャルスキル得点の平均値は微増であったが、引込み思案行動と攻撃行動に変化はみられなかった。また、全因子とソーシャルスキル得点に有意差は認められなかった。

高参加率生徒の向社会的スキルが上昇し、有意差が認められた。また、低参加率生徒のソーシャルスキル得点が低下した。高校生を対象に SST を実施した渡辺・原田(2007)の研究においても、統制群では、ソーシャルスキルの自己評価が実施前・実施後において中程度の低下がみられている。

以上のことから SST 授業がソーシャルスキルを促進させる可能性が示唆される。

6. ソーシャルスキルの他者評価

集団行動とコミュニケーションスキルの平均値は微増したが、仲間関係スキルの変化はみられなかった。コミュニケーションスキルで 0.1%水準で有意差が認められた。

高参加率生徒と低参加率生徒の pre と post では、高参加率生徒はすべての因子で微増しているのに対し、低参加率生徒はコミュニケーションスキル因子以外が低下した。

高参加率生徒の集団行動と仲間関係スキルでは、5%水準で有意差が認められ、コミュニケーションスキルは、0.1%水準で有意差が認められた。低参加率生徒の集団行動は 5%水準で有意差が認められた。

高参加率生徒はすべての因子で有意差が認められたことから、SST 授業がソーシャルスキルの促進に一定の影響を及ぼしたと考えられる。

7. 授業についての評価

すべての項目において、4以上の高い評価を得ていることから、生徒は SST 授業を肯定的に評価していたと考えられる。

特に、「4. この授業でやったことは、学校生活をより良くするものだと思う」「6. この授業でやったことは、私の学校生活の中で役立つものだと思う」「7. この授業は、将来、役立つものであると思う」の平均値は 5 以上であった。

また、授業の感想には、「普段、無意識で行っているコミュニケーションを具体化する観点は、自己分析や目標を立てるのに役立った」「実際のシチュエーションを考えることで、現実に生かしやすいと思った」「普段気をつけていない行動だったので、これからはもう少し気をつけて行動しようと思った」「人間関係を築いていく上で覚えておくための話聞いて楽しかった」「SST 授業によって自分のコミュニケーションスキルが向上されたと思う、将来もこの授業で得たことをしっかり生かしていきたい」

など SST 授業を生徒は肯定的に受け止めており、生徒一人一人の学びや気づきがあったといえよう。

相川・佐藤（2006）は、ソーシャルスキルは、現時点だけでなく将来の社会的な適応状態をも左右すると指摘している。本研究の授業についての評価からも、SST 授業は学校生活をよりよくするもの、つまり現時点で役立つものであると生徒はとらえ、さらに感想からも将来にも役立つものであるととらえているといえよう。

8. 総合考察

授業ごとの平均値にあまり変化がみられなかったが、pre と post では、高参加率生徒のソーシャルスキルと自尊感情は上昇した。

高参加率生徒の中に、自尊感情とソーシャルスキルの自己評価が低下し、他者評価も若干低下した生徒がいた。しかし、その生徒の自尊感情の下位因子をみると、B 関係の中での自己が上がり、A 自己評価・自己受容が低下していた。この生徒は高校3年生で進路を決める中で自分の課題等に気づくようになっていた。自尊感情は、自己への関心が高まる思春期の時期に低下するとの指摘もあり（梶田，1988），このような時期であったことから、A 自己評価・自己受容の低下につながったと推察される。自己評価や自己受容が低下したことによって、ソーシャルスキルの自己評価の低下にもつながったと考えられる。しかし、B 関係の中での自己の上昇がみられたことから、SST 授業で多様な人との関わりをもつことができ、良好な友人関係を築くことにつながったと考えられる。

高参加率生徒の中で自尊感情とソーシャルスキルの自己評価が低下した生徒がいたが、他者評価は高くなっており、自己評価の低下も低参加率生徒よりも変化の幅は少なかった。低参加率生徒は、自尊感情は全員が低下しており、ソーシャルスキルの自己評価も低下していた。さらに、他者評価も低下していた生徒が1名おり、残りの2名は変化がなかった。

以上のことから SST 授業でソーシャルスキルを学ぶことによって、ソーシャルスキル、自尊感情ともに高まる可能性が示唆された。さらに、高参加率生徒のほうが低参加率生徒よりもソーシャルスキルと自尊感情の低下を抑えることができる可能性が示唆された。

VI. 今後の課題

本研究では、サポート校において、特別な教育的ニーズのある生徒を対象に SST 授業を行い、ソーシャルスキルと自尊感情に及ぼす影響を検討することを目的とした。

授業ごとの生徒の自己評価と教師による他者評価では、上昇したものもあるが、変化しなかったもの、低下したものもあった。これらのことから、SST 授業を実施したが、ソーシャルスキルの般化がみられていないと考えられる。

しかし、SST 授業実施前と実施後では、授業参加率の高かった生徒のソーシャルスキルの自己評価、ソーシャルスキルの他者評価では有意差の認められたものがあり、平均値が上昇した。

以上のことから授業ごとの評価項目が適切でなかった可能性が考えられる。各授業の

評価項目は、教師の負担感軽減や生徒にもふり返りがしやすいように項目数を3~4とし、4件法での評定を求めた。各授業をより適切に評価するためには、評価項目数を増やすことや評定方法を6件法にすることなどを今後検討する必要があるといえよう。

さらに、授業者が教職経験のない大学院生であり、授業を実施する中での課題もあった。授業者自身がSSTへの理解を深めながら実施していき、指導案の作成を行っていた。教職経験がないため、授業も不慣れであり、授業内ですべての生徒へのフィードバックができないこともあった。今後は、授業者のSSTへの理解をより深めることに加え、教職経験のある授業者が実施した場合の授業ごとの生徒の自己評価と他者評価の変容を検討していく必要がある。

また、本研究の授業参加生徒数が少なく、各授業の生徒の自己評価では特定の生徒の評価に影響を受けやすかったと考えられる。ほぼ毎回授業に参加していた生徒、数回のみ参加だった生徒の人数がともに少なかったことから、授業参加生徒数が増えれば、より明確な結果が得られた可能性がある。

加えて、高参加率生徒と低参加率生徒に分けて比較したところ、高参加率生徒はソーシャルスキルと自尊感情の上昇がみられたが、低参加率生徒は低下した。しかし、高参加率生徒の中でも低下した生徒もいたことから、その要因を検討していく必要がある。高参加率生徒、低参加率生徒ともに人数を増やし、渡辺・原田(2007)の研究のように実践群と統制群に分けて検討していくことも必要であると考えられる。

また、教師からは、SST授業の前半(「上手な聴き方」「仲間に誘う・入る」「あたたかい言葉かけ」と後半(「頼み方・断り方」「気持ちの共感」「自己主張」)では、前半のほうが生徒がSST授業の掲示物をよく見ていたが、後半になるとあまり意識していなかったように思う、とのコメントがあった。SST授業が長期間にわたって行われていたことから、授業への慣れがみられ、授業で学んだことを日常場面で意欲的に使おうとすることが減ってしまった可能性も考えられる。また、授業後すぐは、少し意識している様子があるが、週の後半になると忘れていくように感じる、という教師の話もあった。

後半の授業からは、般化に向けての手続きを増やしたが、セルフモニタリングを実施した生徒の中には、毎日記録ができない生徒や提出をしない生徒もいた。そのため、教師に声かけをしてもらうようにしたが、「あ〜やってないや。忘れていた」という生徒が数名いた。そのため、セルフモニタリングが有効的に働かなかった生徒がおり、般化への課題がみられた。セルフモニタリングを意欲的にやっていた生徒は、セルフモニタリングをやるに前に比べ、SSTを意識できるようになったと言っていたことから、般化を促進するための手続きを生徒の特性に合わせて一人一人が意欲的に取り組むことができる方法を考える必要があるといえよう。

また、日常場面でのフィードバックの機会を設けることができなかった。授業者はSST授業のある日のみ学校へ行っていったため、スキル般化のための強化をする機会は週に1日のみであった。また、教師に他者評価を実施してもらっていたが、スキルを使用できている生徒に言葉かけ等の強化を依頼することまでは困難であった。生徒の感想の中に、「授業中に先生に褒めてもらえたときはとても嬉しかった」というコメントがあった。生徒は言葉での強化を肯定的に受け止めており、日常場面でもスキル般化のため

の強化ができていれば、より般化することができた可能性が考えられる。

そのため、学級単位で実施する CSST や学校全体で取り組む SSST を実施し、フィードバックの機会を増やすことが必要であると考えます。セルフモニタリングを実施した生徒の中には、自分がスキルを使えているのかわからないと思っていた生徒もあり、日常場面で教師が言葉かけを行い、強化していくことによって、生徒も SST への理解がより深まり、般化につながると考えられます。

文 献

- 相川充・佐藤正二 (2006) 実践！ソーシャルスキル教育 中学校—対人関係能力を育てる授業の最前線—。図書文化社。
- 相川充・佐藤正二・佐藤容子・高山巖 (1993) 社会的スキルという概念について—社会的スキルの生起過程モデルの提唱—。宮崎大学教育学部紀要, 74, 1-16.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1990) *Your perfect right : A guide to assertive behavior* (6th ed.) California : Impact Publishers. 菅沼憲司 訳 (1994) 自己主張トレーニング。東京図書。
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989) *The Roots Pro-social Behavior in Children*. Cambridge University Press. New York. 菊池章夫・二宮克美 訳 (1991) 思いやり行動の発達心理。金子書房。
- 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.
- 遠藤由美 (1999) 自尊感情。中島善明他(編), 心理学辞典。343-344.
- 藤枝静暁 (2005) 学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する研究。貞静学園保育福祉専門学校研究紀要, 6, 7-21.
- 藤枝静暁・相川充 (1999) 学級単位による社会的スキル訓練の試み。東京学芸大学紀要 第1部門教育学科, 50, 13-22.
- 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.
- Gresham, F. M. (1985) Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994) Models of the self and other : Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- 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回総会発表論文集, 36.
- 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.

- 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008) 共感性プロセス尺度作成の試み. 筑波大学心理学研究, 36, 39-48.
- 東村知子 (2004) サポート校における不登校生・高校中退者への支援—その意義と矛盾. 実験社会心理学研究, 43 (2), 140-154.
- 平木典子 (1993) アサーション・トレーニング: さわやかな自己表現のために. 金子書房.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009) 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己評価, 教師評価, 仲間評価を用いた検討—. 教育心理学研究, 57, 336-348.
- James, W. (1892) *Psychology : The briefer course*. New York : Henry Holt.
- 梶田叡一 (1988) 自己意識の心理学 (第2版). 東京大学出版会.
- 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.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一 (2004) 中学生の積極的な聞き方スキルと学校適応. 広島大学心理学研究, 4, 92-102.
- 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.
- 小松かる佳・飛田操 (2008) 児童の自己意識と学級環境の評価が社会的スキルの発現に及ぼす影響. 福島大学総合教育研究センター紀要, 5, 9-16.
- 松井洋 (2004) 少子化とバーチャルリアリティの時代の子どもの社会性. 58 (2), 児童心理.
- Meichenbaum, D. H. (1977) *Cognitive Behavior Modification : An Integrative Approach*. New York : Plenum Press. 根建金男 監訳 (1992) 認知行動療法—心理療法の新しい展開. 同朋舎出版.
- 文部科学省 (2009) 高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告—.
- 西岡慶樹・坂井真 (2007) 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討—. 愛知教育大学研究報告, 56, 37-45.
- 西村智子 (2003) 青年期の現代的課題—対人関係から—. 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 8.
- 興津富成・関戸英紀 (2007) 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44 (5), 315-325.
- 大石有里子・中野良顯 (2003) ピア・サポート・プログラムの中学生への適用: クラスワイドの授業と般化のプログラム化. 日本行動分析学会第21回大会発表論文集, 98.
- 大石有里子・中野良顯 (2005) 社会的スキルの般化と維持を促進する総合的パッケージの開発と適用の試み: 中学生用ピア・サポート・プログラムの改良. 上智大学心理学年報, 29, 23-32.
- 佐藤舞子・高田知恵子 (2010) アサーティブな態度および行動と適応との関連—中学生の友人関係を対象として—. 東北心理学研究, 60, 12.
- 坂野雄二 (1995) 認知行動療法. 日本評論社.

- 千石保 (1998) 日本の高校生—国際比較でみる. 日本放送出版協会.
- Sheridan, S., Hungelmann, A., & Maughan, D. (1999) A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, 28, 84-103.
- 庄司一子 (1991) 社会的スキル尺度の検討—信頼性・妥当性の検討— 教育相談研究, 29, 18-25.
- 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 (1998) 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.
- 下権谷久和・菅原正和 (2005) 現代日本の高校生における対人関係特性—40年前と比較—. 岩手大学教育学部附属実践総合センター紀要, 4, 157-168.
- 炭谷靖子・笹野京子・成瀬優知 (2003) 高校生の社会的スキルおよび自尊感情の状況と思いやり行動の関連—課程別(看護科, 普通科)比較—. 富山医科薬科大学看護学会, 5, 61-71.
- 高森俊弥 (2004) 通信制サポート校における学校生活にかんする考察—A校の生徒たちの語りを通して—. 教育学研究年報, 23, 11-28.
- 寺島瞳・児玉正博 (2007) 他者を操作することに影響を及ぼす個人内要因の検討. パーソナリティ研究, 15, 313-322.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997) 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係. 健康心理学研究, 10 (1), 23-32
- 東京都教職員研修センター (2012) 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第4年次). 東京都教職員研修センター紀要, 11.
- 上野一彦・岡田智 (2006) 特別支援教育 [実践] ソーシャルスキルマニュアル. 明治図書.
- 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, 59-72.
- 渡辺弥生・星雄一郎 (2009) 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果. 法政大学文学部紀要, 59, 35-49.
- 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—. 教育心理学研究, 36, 195-205.
- 吉川洋子・飯塚雄一・長崎雅子 (2001) 女子学生の社会的スキルと自尊感情およびセルフモニタリングとの関連. 島根県立看護短期大学紀要, 6, 97-103.