

<原著論文>

高校生を対象とした道德教育における ソーシャルスキルトレーニングの活用

原田 恵理子・渡辺 弥生
(東京情報大学・法政大学)

Inflection of the social skills training in the moral education for high school students

ERIKO HARADA・YAYOI WATANABE

Tokyo University of Information Sciences ・ Hosei University

キーワード：ソーシャルスキルトレーニング, 道德教育, 高校生, 役割取得能力

KEYWORDS: Social skills training, Moral education, High school students,
Role - taking ability

抄録

本研究は、高校生を対象に道德教育として実践したソーシャルスキルトレーニングによるソーシャルスキルと役割取得能力の変化を検討することを目的とした。ターゲットスキルは、「ソーシャルスキルとは」「話す」「聴く」「怒りの感情のコントロール」「相手を思いやる」とし、5回の授業を行った。授業を受けた37名を対象に、成人用ソーシャルスキル自己評定尺度と視点取得課題による質問紙調査を行い、得られたデータを分析した。その結果、主張性の向上と役割取得能力の段階1・2の人数が減少、段階3・4の人数の増加が確認され、ソーシャルスキルトレーニングは道德の授業で実践する道德教育のプログラムとして有用であることが示唆された。

1. 問題と目的

学校における道德教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための道德性を養うことを目標とする教育活動で、生徒の発達段階を踏まえて行うものとされている。この道德教育の目標に従って道德科の目標は、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践的意欲と態度を育てることが示されている(文部科学省, 2017)。また、

中央教育審議会（2016）は、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」で、高等学校では人間としての在り方や生き方の自覚が促され、なかでも、多様な価値を認め合うこと、相互に尊重してコミュニケーション力の向上やいじめへの対応を求めている。この背景には、いじめや対人関係の在り方が学校教育の深刻な問題であることや（文部科学省，2018），学校において生じうる、いじめ、不登校、非行といった様々な問題を予防するために子どもたちにモラルやソーシャルスキルを育て対人関係のトラブルに対応する免疫力を高める予防教育を学校教育のカリキュラムに導入する重要性が指摘されていることがある（山崎・戸田・渡辺，2013）。

昨今のメディア環境の変化に伴う子どもたちの日常生活については、いくつかの深刻な問題点が指摘されている。一つは、LINE やショートメールといった SNS が、大半の子どもたちのコミュニケーションツールの一部となっている実態である。ネット上では、いじめやトラブルは中学生および高校生で顕著に増加している状況にあるほか（文部科学省，2018），仲間外れといった攻撃行動や仲が良いほど傍観者行動をするといった状況が報告されている（若本，2016）。些細なことが大きなトラブルになる背景には相手の立場に立って行動できないことが指摘されている（原田，2013）。一方、消極的な理由で SNS を使用する生徒の中には、対面上のコミュニケーションが苦手だから（岡本・三宅・神人・矢式・内野・磯部・高田・小島・二本松・横崎・日山・吉原，2014），あるいは仲間外れにならないように（若本，2016），ネットの世界に逃げ込んでいるという考え方もある。

こうしたネットでのコミュニケーション自体は便利であり、コミュニケーションの頻度を増やしているという良い面もあるが、うまく活用されず、深刻なトラブルに巻き込まれてしまうと、それ以降の生き方にも大きな打撃を与えることが少なくない。特にこうした実情に陥る原因は、情報社会において他者や社会とよりよい関係を築くことができるよう、自分自身を適切にマネジメントし、他者と共存するためのモラルがうまく獲得されず、子どもたちは未熟なままにあることが大きい。思いやる心の育成や善悪の判断、困窮している人を援助する向社会的行動などが、社会に出る一歩手前の高校生においても、望ましい方向に発達していない実態があるとすれば、危機感さえ感じる。そのため、これらを未然に防ぐ取り組みとして、こうした道徳的な判断や行動を具体的に、現実的に実行できるようにするソーシャルスキルの獲得に尽力することは、情報社会に生きる子ども達を育む大人に課せられた課題であり、その対応を強化するべきであろう。

こうした対応を強化するにあたって、高校生に必要なソーシャルスキルについて考える必要がある。日常生活で高いソーシャルスキルを持つ生徒は特に相手の気持ちを配慮していることや（大貫・鈴木，2008），対面上とネット上で表現の仕方はいささか異なるものの、相手の立場に立って思いやりのある行動をすることは共通であるとされていることから（文部科学省，2008，2010），ネットを利用する時に相手の気持ちを十分に配慮し、適切に感情や意見を表現できるかが重要である。また、ネット上のその先にいる不特定多数の人を

想像し、気持ちを汲んだり、見通しを立てて行動をすることは高校生の段階では未熟で発達段階の途中にあるとされていることから(渡辺, 2014), 情報モラルを教えるためには、対面上のコミュニケーションだけを直接的に指導するのではなく、ネット上におけるソーシャルスキルの在り方も意図して、同時に教育することが有意義であると考えられる。

とりわけ、ネット上のいじめを予防するソーシャルスキルを教えるためには、ネット上のコミュニケーションの難しさについて周知する必要がある。いくつか明らかにされていることを紹介すると、加害者が不明確で不特定多数に個人情報が拡散する特徴から脅威が増し、時間や場所を問わずいつまでもネット上のいじめから逃れられないような気がする認知に陥り、その結果、孤立感や抑うつ、無力感が強くなり、問題解決能力が低下することが挙げられている(藤・吉田, 2014; Kids Help Phone, 2007)。ネット上のいじめ経験の被害者は、教師や親に相談しない割合が高くなるため(Juvonen & Gross, 2008; 深谷・高旗, 2008), 被害を受けたときに認知する脅威を低減させることが必要だと指摘されている(藤・吉田, 2014)。また、高校生の時期は、趣味等の共通点をベースにするチャム・グループが肥大化し(保坂, 2000), 異なる嗜好性を持つ者を仲間として受け入れられず、トラブルをされた・した経験が小中学生と比較しても最も多くなることや(若本, 2016), 対人関係の複雑さにより心身のバランスを崩しやすいこと(原田, 2013a), などが報告されている。こうした実情から、モラルを定着させるためにも、ソーシャルスキルを学びたいという生徒や学ばせる必要性があるという教員の意見が多くなっており(原田, 2014; 栗谷・中谷, 2016), 高校で発達段階に応じたソーシャルスキルを獲得させることは重要である(渡辺・原田, 2016)。

道徳教育で重視される価値の一つである思いやりは、認知発達段階の研究としてとりわけ重視されてきている。自他の視点の違いを認識し、他者の立場から他者の欲求や感情、思考、意図などを推し量り、社会的観点から判断する能力である役割取得能力(Selman, 1976, 2003; 渡辺, 2001, 2011)の獲得が重要であると指摘されてきた。役割取得能力は発達段階が認められており、高校生の段階になると、発達に伴い自己中心的思考が脱却し(Chandler, 1973), 他者を自己と異なる存在として捉えられるようになり、互いに他者の心を推測することが可能になることが理解できるようになる。推測する内容も立場や個性によって多くの視点が存在しうることや、相手の立場や世界を認めることができるようになると考えられている(Selman, 1976; 渡辺, 2001, 2011)。役割取得能力が高い段階にあるほど互いに敬意を払う言語表現を用い、低い段階にあると社会的に不適応傾向を示す攻撃性の高さが示されている(安藤・新藤, 2013)。そのため、役割取得能力を育むことが、いじめ予防の観点からも非常に重要になってくると考えられる。

こうした役割取得能力の向上を意図し、具体的なスキルを育成する教育方法の一つにソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training: 以下 SST)がある。ソーシャルスキルトレーニングは、インストラクション(理解を促す説明), モデリング(模範をみる),

リハーサルやロールプレイ(実際の体験),フィードバック(獲得したスキルの改善や修正,動機づけを与える),ホームワークやチャレンジ(般化)から構造化されている。言語的指示が与えられ,モデルによる行動が示範された後に日常生活にありがちな簡単な状況を現実であると想定して役割演技をするように求め,できるだけ普段の自分がとる行動を変容させ新しい行動を試みるよう促される役割を持つ(渡辺,2004)。特定の社会的行動を観察する学習であるモデリングは,行動目標と行動方略との関係に焦点が当てられ,攻撃行動の軽減や向社会的行動を学習する上で役立つことが明らかにされてきた。複数のモデルを用いる,モデルと観察者の年齢や性別といった類似性を高くする,モデルが示した行動を自分で練習する機会を与える,ことがモデリングの有効性を高くすると実証されている(Gresham&Nagle,1980)。

近年,このSSTは小学校,中学校,高校までを対象に展開され,対人関係を円滑に営むためのコツや技術といったスキルを獲得することが目指され,高校生を対象に向社会性を測定したSSTは少ないながらも実践されている。原田・渡辺(2011)は,1年生12名を対象に感情の認知に焦点をおいたSSTを総合的な学習の時間における選択授業の一つとして行った。授業者は教員,ティーチングアシスタント(以下,TA)の学生3名で5回実践し,向社会的行動と自尊感情の向上を報告している。原田(2014)は,1年生8学級320名を対象にLHRの時間に,教師とTAをペアとしたネットいじめの予防を目指すSSTを5回実施し,読解,主張性,感情統制に効果があったことを報告している。さらに本田(2015)は,1年生3学級112名を対象に必修科目「産業と社会」において,学部生・院生のTA16名をグループに配置して6回実施し,ソーシャルスキルと同時に被援助志向性に対する教育効果が検証され,向社会的行動の向上と引っ込み思案行動の低下,被援助に対する期待感の向上が報告されている。いずれもTAがモデリングやリハーサルに関わっており,高校生に一定の効果があるプログラムであることが明らかにされている。そのほか,対人関係における予防教育として,傍観者の共感を育むプログラム(Julia et al.,2018)や,ネットいじめ予防のプログラム(小野ら,2012)の実践等もある。

このようにSSTは予防教育のアプローチの一つとして授業で実践され始めており,その有効性は教育現場でも高い評価を得てきている。しかし,道徳の授業で実施しようとするとき,他者との関わりの具体的な行動の仕方を教えるといった側面が重視され,深い思考や哲学的な問いがない表面的な行動形成の取り組みとみなされ,敬遠されやすい状況があるという批判もある(松尾,2016)。この点についてSSTが本来意図することが取り違えられないように説明していく必要がある。すなわち,SSTは,具体的な行動を単純に教えることに重きを置いているわけではないといえるのである。哲学的な思考や問いといった抽象的な内省につなげていけるように個々の発達に応じて日常生活の具体的な体験からつなげていくことを目指している。人は自然に具体的な理解から抽象的な理解が可能になるわけではなく,具体的な操作期から形式的操作期に移行するにあたっては,仮説,命題とい

った抽象的な概念や論理的思考を習得することが必要となる。そして、こうした概念や思考ができるようになるためには、適切な教育が必要であり、その効果的な教育方法として SST が一助となることが指摘されているのである。目に見えない知識や、感情、行動を「見える化」し、発達途上にある子どもたちがどの段階にあっても捉えることができるようにカスタマイズしているわけである（渡辺，2014，2016）。深い思考と内省にまで導くための、一つの手続きとして推奨されているわけであり、実際にどのようなアプローチをすることが、深く内省するところまで可能になるのか実証していくことが求められている。

したがって本研究では、道徳的な目標として思いやりである、役割取得能力の向上を目指し、道徳の時間を活用して、SST がどのような効果をもたらすかを検討することを目的とする。

2. 方法

対象生徒

本研究では、関東の公立高校 1 年生 1 学級 40 名を対象に実施した¹⁾。本研究は、学校長、授業担当教師、および対象生徒の同意を得て行われた。なお、授業で実施するため、保護者及び生徒に対して、授業の目的や実施方法について 4 月のガイダンスや学校・学年だよりを通して説明もなされていた。

ソーシャルスキルトレーニングの概要

ターゲットスキルの選択 本研究では、本論におけるネット上と対面上のソーシャルスキルと役割取得能力との関連を検討した基礎研究、感情の認知に焦点化した SST に関する実践研究、及び学校の「生徒が互いに相手を思いやって主張ができるようになってほしい」という学校のニーズに基づき、ターゲットスキルの選択を行った。まず先行研究で実施されているプログラムを展望した結果、感情の認知に焦点化した SST をベースとし（原田・渡辺，2011；原田 2014；渡辺・原田，2017）、ソーシャルスキルとは、話すスキル、聴くスキル、怒りの感情のコントロールのスキル、相手を思いやるスキルを選定した。

実施状況 X 年 10 月から 12 月にかけて特別活動における道徳の時間で 1・5 回目は筆者が授業をし、2・3・4 回を担任教諭が授業者、教職課程の学生が TA として計 5 回の授業を行った。各回の授業構成は、①授業への動機づけとターゲットスキルの説明というインストラクション、②問題場面の提示と TA によるモデリング、③グループごとの行動リハーサルやロールプレイ、④フィードバック、⑤日常場面での積極的・自発的なソーシャルスキルの使用の奨励をするホームワーク、といった順で行った。

TA の準備と教師との打ち合わせ TA は教職科目「道徳教育論」「教育相談論」の授業で事前に SST の理論を学び、SST 実施 1 週間前に授業の流れを指導案に基づいて体験・確認をしてからモデリングの練習を 60 分行った。特に、ターゲットスキルのポイントを全生徒に向けてわかるようにゆっくりと、表現豊かにするよう心掛けさせた。当日は TA のモデリ

ングの最終確認を30分程度行ってから高校へ移動し、SSTの授業前の授業時間(50分)を使って教師とモデリングのリハーサルと授業の流れを確認しつつ学級や生徒の状況を共有した。授業後は、授業者とTAが授業の振り返りと次回の授業内容の確認やモデリングの役割を確認し、ロールプレイについて綿密に打ち合わせを60分程度行った。

授業内容

第1セッションから第5セッションのターゲットスキルと授業内容は表1に示す。

表1 SSTのターゲットスキルと授業内容

ターゲットスキル	内容
第1セッション 「ソーシャルスキルとは」	はじめに、対面上で生じるトラブルについて例をあげ、自分事として考えさせ、近年のネット上のトラブルの実態を紹介しながら、道徳の授業でソーシャルスキルを学習する大切さを確認した。事例を通してソーシャルスキルの必要性を共有した後に、バーバル・ノンバーバルの重要性と相手を思いやることの大切さを説明した。それらの重要性を確認するワーク「人間コピー」を体験させ、3~4人のグループで感想を振り返らせた。体験した感想や意見を生徒に求めた後、「人の話を確認しないと誤解や思い込みを生じやすい」ため「相手に内容を確認・質問する」といった相手も自分も嫌な気持ちにならない相手を思いやる行動がネット上と対面上のどちらにも大切であることを明示した。さらに、スキルの獲得を性格のせいにはせず練習していくことが大事であると共有し、積極的に仲間と学ぶことも促した。
第2セッション 「話す」	はじめに前回の内容を振り返り、「冷やかさない、からかわない、笑わない、積極的に参加する」といった安全な学びの環境づくりのルールを約束確認(以下、ルール)を行った。ソーシャルスキルとは何かを問いかね、「相手を傷つけることなく互いに考えや気持ちを伝え合う」ことを確認し、「話す」スキルの2つのポイントをおさえた。①言葉にする内容(考え、気持ち、言葉を選ぶ)、②どのように伝えるか(声の大きさ、表情、姿勢、距離、アイコンタクト、身振り手振り)に加え、ネット上では言葉以外に、絵文字、スタンプ、写真等の方法があることも確認した。その後、TAは同じ言葉でも伝える印象が変わるモデリングを対面上とネット上の2つの例を示し、教師は生徒に意見を求め、ポイントの確認を行った。引き続き、4~5人のグループに分かれて、「気持ちの語彙カード」による感情の表現をノンバーバルのみ、あるいは言葉のみで伝える感情理解のワークを行った。TAのモデリングを経てから行動リハーサルが行われた。交代で全員が終了すると、感想や気づきを互いに述べ合い、その後、教師はグループであった気づきを生徒に発表させた。最後に、ネット上で適切に伝えることができない場合は、誤解を生じないように対面上で相手と最終的に話す必要があることを投げかけた。
第3セッション 「聴く」	ルールを確認後に前回の振り返りをした。聴くことで失敗した経験を教師が語ることを通して、日常生活で重要なスキルであることを伝えた。次に、聴くスキルの悪い例とよい例について「友達との会話中に届くメールへの対応」の場面をTAがモデリングした。その後、生徒に意見を求め、生徒の気づきや改善点を発表させながら、①やっている作業をやめ、②身体を向け、③視線を適宜あわせながら、④うなづき、⑤最後まで相手の話を聴く。そして、⑥聴いた話の内容について確認や質問をする、という6つのポイントを確認した。同時に、「相手の話をさえぎることなく、相手が伝えたいことを理解する」「相手を不快な気持ちにさせない」ことが重要であると教師が説明し、再度、よい聴き方をTAがモデルで示した。その後、行動リハーサルとして話し役、聴き役、第3者役(ただ状況を見ている傍観者)の立場からロールプレイをそれぞれが行い、その立場から各々が気づきを伝えあい、上手に聴くとは一体どういうことか考えさせた。最後に、教師から、学んだスキルを授業や友達、先生等、身近なところから意図的に行動するよう促した。
第4セッション 「怒りの感情のコントロール」	ルールを確認した後、TAが怒りの体験と対処方法を自己開示した。それを受け、怒りの感情を持つことはだれでもあり、むしろ大事になるのは怒りに気づいてのまれずに感情をコントロールする方法を学ぶことであると伝えた。コントロールの方法として、①自己会話(セルフトーク)、②深呼吸、③心地よいイメージをもつ、④その場から離れる、⑤間をとる、を教師が明示した。その後、TAがポイントに従って、SNSサイトのグループチャットで怒りを感じるメールが届いた時の適切な「怒りのコントロール」をモデリングで話し、ポイントの確認を行った。引き続き、グループに別れて行動リハーサルが行われた。さらに、普段の生活で怒りを感じやすい場面に対して、①どのような感情が生じ、その感情をどうコントロールするか、②相手との関係を悪化させないように学んだスキルを使って気持ちを伝えるといった紙上によるロールプレイをさせた。その内容をグループメンバーで発表し、工夫した良い点について互いに評価させた。最後に教師から、ネット上で怒りをそのまま表出すると怒りがさらに高まり、送った内容を消せないことからより関係が悪化することが予測されるため、怒りにのまれないよう感情をコントロールすることが重要であることが強調され、生活の中で活かすことを推奨した。
第5セッション 「相手を思いやる」	これまでの学習で学んだスキルのポイントを振り返り、これらのスキルを対面上とネット上で活用するために何を大事にしていきたいかを考えることが目指された。事前に調査した生徒のネット上のトラブルの実態に基づき、これまでで学んだスキルが使用できる具体例をTAがモデルで示した。ネット上と対面上で共通する「相手を思いやる」行動の重要性を確認し、困っている人にあたたかい声をかけるとはどういうことかを考えさせ、相手の立場と傍観者の立場から、紙上ロールプレイでリハーサルをさせた。授業者が最後に、学んだソーシャルスキルを日常生活で自分事として用いることができるようにするために何をしたらよいかを投げかけ、様々な場面で活かすことができるよう促した。

測定尺度

実施前後に、学級担任の指示に基づいて一斉回答形式で実施された。生徒への配布、指示および回収は担任教師が実施し、生徒には、①正しい答えや間違った答えはなく思った通りに回答してよいこと、②回答は強制ではないため、答えたくない場合は答えなくてよいこと、③回答は成績や評価に関係せず、記述内容は調査者しか見ないこと、④個人情報 は守られていること等、説明を行った。なお、本研究は第一筆者が所属する大学内の倫理

委員会の承認を得て実施された。

成人用ソーシャルスキル自己評定尺度 相川・藤田 (2005) によって標準化され、「関係開始」(8項目)、「解説」(8項目)、「主張性」(7項目)、「感情統制」(4項目)、「関係維持」(4項目)、「記号化」(4項目)の6因子、合計35項目から構成される。評定方法は4件法(「4. かなりあてはまる」～「1. ほとんどあてはまらない」)で求められ、得点が高いほどソーシャルスキルが高いことを示す。総得点の得点可能範囲は35点から140点である。

視点取得課題 安藤・新藤 (2015) が10代の非行少年を対象とする視点取得能力向上プログラムの効果検証で使用した荒木・松尾 (1992) による社会的視点取得能力検査を使用した。ジレンマ物語である「アルメニア課題」において4つの設問への回答から総合的に発達段階を評定した。表2に発達段階の概要、表3に物語のあらすじを示す。設問は以下の4つである。

表2 視点取得能力の発達段階 (Selman, 1996)

<p>段階0: 自己中心的視点取得 自他の視点の区別が困難で、自己中心的である。</p> <p>段階1: 主観的視点取得 自分と他者の視点を区別して理解するが、同時に双方を関連付けることができない。自己の視点が強反映され、「笑っているから幸せ」といった表面的な行動から感情を判断するところもある。</p> <p>段階2: 二人称相応的役割取得 他者の視点に立って自分の行動や思考が内省できるが、第三者の視点からそれぞれの視点を合理的に調整することができない。人の内省を正しく理解するのは限界があることを認識する。</p> <p>段階3: 三人称相互的役割取得 自分と他者以外の第三者の視点をとることができ、それぞれの視点や相互作用を調節・考慮することができる。</p> <p>段階4: 一般化された他者としての視点取得 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。社会システムの視点から合理的な個人の視点をとり、互いの主観的視点がより深い象徴的レベルで存在するものと概念化していることから「言わなくても明らかな」といった不快と共有された意味を認識する。</p>
--

表3 「アルメニア課題」(荒木・松尾, 1992)

1988年、ソ連のアルメニア共和国で大地震が起こりました。多数の死者とけが人があふれてその数は増えるばかりです。ジュリエッタの兄のアイカスは衰弱きった体をベッドに横たえています。アイカスは崩れ落ちたビルの地下室から5日目に助け出されたのです。医者に診てもらおうにも、けがをした人が治療の順番を待っています。兄のアイカスは「自分より大怪我で困っている人がいるのだから」と口癖のように繰り返していました。数日後、兄の体調は急激に衰えてきました。ジュリエッタは、眠っている兄を台車に乗せて病院まで歩き続けました。病院前には、何百人もの人々が治療を待っていましたが、ジュリエッタは人々の横をすり抜け、医者に「先生聞いてください。兄は35日ぶりに今日、がれきの下から救われたのです。どうか、お助け下さい。」「35日ぶり。」医者はこの奇跡に驚き、治療に取りかかりました。何も知らない兄は健康を回復していきました。このニュースは「奇跡の生還」として、世界中を駆け巡り、テレビ、新聞は35日ぶりにアイカスが救出されたと伝えています。

設問1. 妹ジュリエッタがした行為を、もし兄が知ったとしたら彼はどのような気持ちになるでしょう。

設問2. 妹ジュリエッタが嘘をつくとき、兄にこのことがばれたらと考えました。彼女は、兄がどのように考えると思ったでしょう。

設問3. 病院に兄を運んだ時、妹ジュリエッタが、医者に正直に打ち明けていたら、どうなっていたかと思いませんか。

設問4. 「35日ぶりに救出された」というニュースが全世界に報道されました。その後、妹

ジュリエッタのついた嘘だということが明るみに出てしまいました。それを知った人々は、彼女の行為をどのように考えると思いますか。

倫理的配慮

本研究は授業の一部として行われ、学校長に対して事前に研究の趣旨、個人情報管理、および研究の公表方法を説明し承諾を得ている。測定尺度への回答においては、担任教諭から、回答は強制的ではなく拒否しても不利益のないこと、成績に関係がないことを説明した。これらについては質問尺度である質問紙に記載し、生徒の回答をもってインフォームド・アセントした。

3. 結果と考察

本研究では、SST の内容についてプログラムの目的に合わせて学習指導案が作成され、事前に教員研修や打ち合わせが行われた。分析対象者は、40名中、記入漏れや欠席があった生徒を除いた有効回答37名（男子21名、女子16名）であった。

ソーシャルスキルの変化

SSTによるソーシャルスキルの変化を表4に示した。介入前後のソーシャルスキルについてウィルコクソン符号付き順位和検定を行ったところ、主張性で有意差がみられた ($Z=.01, p<.01$)。関係開始、解読、感情統制、関係維持、記号化は有意差が認められなかった。これにより、SSTは、自分の気持ちや考えを伝える主張するスキルを促進することが明らかとなった。得点においては、感情統制以外はすべて上昇する結果となった。

表4 SST介入前後のソーシャルスキルの平均値と標準偏差及びウィルコクソン符号付き順位和検定の結果

	事前		事後		Z
	M	SD	M	SD	
ソーシャルスキル	92.16	13.15	96.35	12.32	.13
関係開始	19.89	4.83	20.54	4.96	.58
解読	21.89	4.64	23.32	3.92	.16
主張性	17.46	3.11	19.24	3.29	.01**
感情統制	10.38	2.15	10.14	2.38	.75
関係維持	11.70	1.73	11.73	1.79	.78
記号化	10.84	2.36	11.38	2.29	.28

N=37
**p<.01

役割取得能力の変化

介入前後の段階別度数とパーセンテージを表5に示す。結果は、介入前では段階4が13.5%、段階3が54.1%、段階2が29.7%と石川・内山(2002)が示す先行研究の一般高校生の結果よりも段階2・4が多く、段階1と低次の段階に留まる生徒が1名いた。介入後では段階1・2が減少し、段階3・4への変化が見られた(表6)。回答内容の顕著な変化については、段階1の生徒1名は

表5 介入前後の視点取得能力の発達段階別の度数とパーセンテージ

発達段階	一般少年		高校生			
			事前(%)		事後(%)	
0	0	(0)	0	(0)	0	(0)
1	0	(0)	1	(2.7)	0	(0)
2	43	(22.9)	11	(29.7)	2	(5.4)
3	114	(60.6)	20	(54.1)	23	(62.2)
4	31	(16.5)	5	(13.5)	12	(32.4)
	188	(100)	37	(100)	37	(100)

注)一般少年は石川・内山(2002)で対象とした高校生、高校生は本研究における対象者である。

表6 生徒の段階の変化

段階	上昇		下降		変化なし			
	男子	女子	男子	女子	男子	女子		
1から3へ	0	1	4から3へ	1	2	2から2へ	1	0
2から3へ	5	1	3から2へ	1	0	3から3へ	7	6
2から4へ	2	2				4から4へ	1	1
3から4へ	3	3						
計	10	7	計	2	2	計	9	7

無回答が多い状況から段階3へ上昇し、第三者の視点から気持ちを類推し、葛藤はありながらも公平な視点でそれぞれの立場や考えで調整しようとする回答となっている(設問1・2)。段階2から3へ上昇した生徒は兄やジュリエッタの価値観から損得勘定に基づき、他者の感情や考えが軽視される傾向にあったが、その人独自に感情や考え、価値観をもつ立場にあることを理解している回答となっている(設問2・3)。段階3から4へ上昇した生徒の変化は、他者の立場に立って価値や気持ちをくみ取り公正な視点から判断していたが、社会秩序や規則を守るという視点に立った回答となっている(設問4)。段階2から3・4、段階3から4へとSSTをすることによって段階が増加する生徒が3分の1を占めていることは、ロールプレイにおける第三者の役割だけにとどまらず、「相手を思いやる」をターゲットスキルとしたことも役割取得を促したと推察された。役割取得能力が高まると、認知面の成熟とソーシャルスキルの向上があるという先行の知見を支持する結果になった(Abrahami, Selman & Stone, 1981)。

4. 総合考察

本実践の効果について

SSTの実施により、ソーシャルスキルについては、主張性のスキルの向上が認められた。役割取得能力の段階については、段階1・2の人数が減少し、段階3・4の人数の増加が確認された。この増減の違いについて安藤・新堂(2013)は、対人理解、対人スキル、個人的意味の意義といった心理社会的コンピテンスの構成する発達モデルを提示するセルマンが、これらコンピテンスの成熟によって役割取得能力が発達する(Schultz & Selman, 2004)という考えから説明できるとしている。

本実践では、SSTによるソーシャルスキル自体の変化も測度を用いて検証したが、ソーシャルスキルについては主張性のスキルのみとの関連が認められた。この点については、ターゲットスキルとしたスキルと、測定したスキルが対応しないものを含むことが理由として考えられる。一方、話す、聴く、感情のマネジメント、思いやりといったスキルの獲得が、基本的な対人態度として、攻撃的でなく、また引っ込み思案でもなく、適切な主張的態度に結びつくことが明らかになったことは興味深い。今後、こうしたターゲットするスキルとアセスメントするスキルとの対応について今後さらに検討していくことが望まれる。

本研究の目的としていた役割取得能力の向上にSSTが効果をもたらしたか否かについては、役割取得能力の低い段階の生徒が減少し、発達段階の高い生徒が増加したことから明らかのように、効果が認められた。特に、対人理解が深められたのは、モデリングの前後のインストラクションやロールプレイ、フィードバックといったSSTの一連の流れでもポイントを明示したことが理解の促進につながったと考えられた。インストラクションで授業のねらいと目標を把握してから、モデリングのポイントに従ってスキルをリハーサルし、

自分と異なる他者の気持ちを理解しながら、互いの視点をうまく調整する気づきをフィードバックで得させた（渡辺・原田，2015）。つまり、SSTのプロセスの全てによる組み合わせが、ロールプレイの役割における文脈を自身の経験と結びつけて理解させることになり、他人の気持ちの推測を自分の立場からしか読み取れない段階から他者の視点から自分の心や行動を推測できるようになり、また他人も同じような推測をしていると理解するようになり、さらには第三者の視点や会ったことのない人の気持ちをも推測できるようになるといった変化が生じやすかったのではないかと考えられた。

以上から、抽象的な深い内省に対しては、SSTの手続き的なコンビネーションの効果に加えて、観察学習や、体験化、フィードバックといったプロセスが必要であることが示唆された。ただし授業時間の長さが、具体的な理解から抽象的な理解に深まるために十分であったかどうかについては、検討を重ねていくことが必要であろう。

本研究では、授業時間でネット上のコミュニケーションを扱っているが、結果的に、アセスメントで用いたアルメニア課題で測定される役割取得能力を変化させることにつながったことは、大変興味深い。Selman（2003）の役割取得能力の発達は、認知発達理論に基づくものであり、体系化された質の高い思考は、多様なジレンマに直面しても、一時的な感情や行動など状況依存的にはならず、一貫した判断ができるようになるという考え方に基づいている。すなわち、授業で扱ったジレンマストーリーについて、その背景にある対人葛藤の問題を深く内省することができるようになれば、他のジレンマについても同様に質的に高いレベルの思考ができることを意味する。安藤・新堂（2013）でも視点取得の向上を目指す心理教育の実践の成果として他者視点での物語理解が役割取得能力を促したことが、思考の形態やパターンの質的・量的な変化を意味し、役割取得能力の発達は日常生活の判断や行動を予測する手がかりとなって般化につながったと指摘している。この点から、本実践でも、SSTによる効果が、「アルメニア課題」の回答に反映されていることから予測することができる。

この点について、今後は、生徒の内省を聴き、授業場面におけるどのプロセスでこういった気づきの変化が起きたのか、また、授業で学んだことがアセスメントの課題に対して、事前から事後へどういった考え方の転換を生じさせたと思うかなど、メタ的な認知の変化を合わせて考えることが必要になるとと思われる。

今後の課題

本研究における実践は、道徳の授業で実施する道徳教育としてのSSTであったことから、管理職や教員がSSTの実施に協力的で理論に基づいたプログラムを実施したこと自体が、生徒にとって意味があったと考えられる。このような背景の中で行われた道徳の授業におけるSSTは、高校1年生を対象に一定の効果を持つものであることが示され、高校生を対象に社会性や道徳性の発達に貢献するものであるといえる（渡辺，2014）。役割取得能力が高められたことにより、自分の気持ちと他者の気持ち、心的葛藤に気づき、それらを配慮

しながら自分の意見を述べる主張性が獲得できたと考えられる。

一方、いくつか課題が残った。主張性のソーシャルスキル以外は介入後に顕著な変化はみられなかった。これについては、成人用の尺度を使用していることから妥当性に問題があったと考えられる。新たに作成された高校生用尺度（小栗, 2017）ないしは青年期対象の尺度を、高校及び生徒の実態を十分に踏まえて使用する必要がある。また、先に述べたように、ターゲットスキルとアセスメントのスキルの違いについても考える必要があろう。

「アルメニア課題」についても、課題で扱われている場面が高校生にとって必ずしも身近なものではないことから、現在の高校生の実態に即した質問項目に改訂する必要があると考えられた。

さらに、道徳教育を行う上での SST の有効性については今後も検討を重ねていく余地がある。本研究では、役割取得能力を思いやりとして扱ったが、公正さ、感謝といった他の道徳性の価値については、どのようなスキルトレーニングによって獲得が可能となるかなどである。モデリングの効果が明らかにされたものの、授業で扱われるモデルの状況には限界があり、日常生活で不意に直面する情報が統制されない状況にどこまで般化できるモデルを与えられるかが課題である。また、高校生が直面する葛藤場面は、複数の価値観が葛藤するといった複雑な場面が多いと予想され、このような状況で深く内省し、適切に問題を解決していくためには、どういった SST の授業が効果的かについてさらなる検証が必要である。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査に快くご協力いただきました生徒の皆様と先生方へ心より感謝申し上げます。なお、本研究は科学研究費補助金（課題番号：18K03075）の助成の一部を得ています。

註

- 1) 千葉県教育委員会は、高等学校等の道徳教育の一層の充実を図るため、平成 25 年度から原則として第 1 学年（1 年次）に、「道徳」を学ぶ時間として 35 単位時間程度を導入し、特別活動の時間を中心に総合的な学習の時間等、各学校の教育課程に適切に位置付けて実施することを明示している。Retrieved from <https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/doutoku/houshin.html>

引用文献

Abrahami, A., Selman, R. L., & Stones, C. (1981). A developmental assessment of children's verbal strategies for social action resolution. *Journal of applied*

Developmental psychology, 2, 145-163.

- 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.
- 荒木紀幸・松尾寛文 (1992)「中学生版社会的視点取得検査の開発」兵庫教育大学研究紀要第1分冊 学校教育幼児教育障害児教育第12巻 兵庫教育大学, 63-86.
- 安藤有美・新堂研一 (2013)「非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果—視点取得能力と自己表現スタイルの選好との関連」教育心理学研究,61,181-192. Doi: <https://doi.org/10.5926/jjep.61.181>.
- Chandler,M.J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior:The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- 中央教育審議会 (2016)「道徳に係る教育課程の改善等について (答申)」Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2018年5月25日)
- 深谷和子・高旗正人 (2008)『日本子ども社会学会平成19年度調査「生徒のケータイとネット利用.『学校裏サイト』に関する調査報告書」より抜粋—生徒調査を中心に』児童心理, 62, 148-157.
- 藤 桂・吉田富士雄 (2014)「ネットいじめ被害者における相談行動の抑制—脅威認知の視点から—」教育心理学研究, 62, 50-63. doi:10.5926/jjep. 62. 50.
- Gresham,F.M.,& Nagle,R.J.(1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 18, 718-729.
- 原田恵理子 (2013)『高校生のためのソーシャルスキル教育』ナカニシヤ出版.
- 原田恵理子 (2014)「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」東京情報大学紀要, 17 (2) , 1-11.
- 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.
doi:10.11544/cou.44.2_81
- 本田真大 (2015)「高校生を対象とした集団社会的スキル訓練 (ソーシャルスキル教育) が被援助志向性子に与える影響」学校臨床心理学研究, 13, 26-34.
- 保坂 亨 (2000)『学校を欠席する子どもたち—長期欠席・不登校から学校教育を考える』東京大学出版会.
- 石川隆行・内山伊知郎 (2002)「青年期の罪悪感と共感性及び視点取得能力の関連」発達心理学研究, 13, 12-19. doi:10.11201/jjdp.13.12.

- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*, 496-505. Doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Julia, B., Anna, S., & Mikolaj, W. (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior *Frontiers in Psychology 9*:799,1-13.
doi:10.3389/fpsyg.2018.00799
- Kids Help Phone (2007). Cyber-bullying : Our kid's new reality. Kids Help Phone. May 3, 2007 http://org.Kids-helpphone.ca/media/21704/2007_cyber_bullying_report.pdf(2018年10月7日)
- 栗谷美樹・中西良文 (2016)「高校生の社会的スキルに対する自己認知ならびに習得したいスキルと教師の習得させたいスキルの関連」三重大学教育学部研究紀要, 67, 教育学 359-365.
- 松尾寛文 (1993)『社会的視点取得検査 (中学生用視点取得検査)』荒木紀幸 (編) モラルジレンマ授業のすすめ 4 道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育』(pp. 48-57) 明治図書.
- 松尾直博 (2016)「道徳性と道徳教育に関する心理学的研究の展望: 一新しい時代の道徳教育に向けて」教育心理学年報 55 (0) , 165-182. doi:10.5926/arepj55.165
- 文部科学省(2008)『児童生徒が利用する携帯電話等をめぐる問題への取組の徹底について』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/seisyounen/houshin/index.htm (2017年11月20日)
- 文部科学省 (2010)『情報の教育かに関する手引き』について Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm (2017年11月20日)
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科道徳編』 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_11_4.pdf
- 文部科学省 (2018)『平成 29 年度児童生徒の行動問題等生徒指導上に関する調査等について』 Retrieved from www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm
- 小栗貴弘 (2017)「高校生を対象としたソーシャルスキルトレーニングの評価研究—尺度作成および効果評価」作新学院大学女子短期大学, 29, 139-149. Doi:10.11560/jhpr.160523040
- 小野淳・斎藤富由紀・社浦竜太・吉森丹衣子・吉田梨乃 (2012)「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3: 協同的プログラムによるフォローアップ研究」千里金蘭大学紀要, 9, 21-

28.

- 岡本百合・三宅典恵・神人蘭・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・高田純・小島奈々恵・二本松美里・横崎恭之・日山泰之・吉原正治 (2014)「大学生のインターネット使用の実態：依存傾向と精神心理学的側面との関連」 総合保健科学, 30, 7-13. Doi:10.15027/35440
- 大貫和則・鈴木佳苗 (2008)「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」 日本教育工学学会文誌, 31, 189-192. doi.org/10.15077/jjet.KJ00004964380
- Schultz,L.H.,& Selman,R.L. (2004).The development of psychosocial maturity in young children: A measure for evaluating character education program. *Journal of Research in Character Education*, 2, 18-43.
- Selman,R.L.(1976).Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T.Lickona(Ed.), *Moral development and behavior* (pp.299-316). NewYork : Holt,Rinehart and Winston.
- Selman,R.L.(2003). *The promotion of social awareness:powerful lessons from the partnership of development theory and class room practice*, N.Y.Russell. Sage Foundation.
- 若本純子 (2016)「児童生徒のLINEコミュニケーションをめぐるトラブルの実態と関連要因：小学生・中学生・高校生を対象とする質問紙調査から」 佐賀大学教育実践研究, 33, 1-16.
- 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 (2004)『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 (2011)『子どもの「10歳」の壁とは何か 乗り越えるための発達心理学』光文社新書.
- 渡辺弥生 (2014)「学校予防教育に必要な『道徳性・向社会的行動』の育成」 発達心理学研究, 25, 422-431. doi:10.11201/jjdp.25.422 doi:10.11201/jjdp.25.422.
- 渡辺弥生・原田恵理子編 (2015)『中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング』明治図書出版.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (2013)『世界の学校予防』金子書房.