

<実践報告>

アセスメントの工夫を試みたソーシャルスキル・トレーニングの実践 —三段階の心理教育的援助サービスの視点から—

原田恵理子
東京情報大学

Practical of social skills training that attempted to devise assessment
-From the perspective of three-level psycho-educational support services-

Eriko Harada
Tokyo University of Information Sciences

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング アセスメント 三段階の心理教育的援助
サービス

KEYWORDS: social skills training, assessment, three levels of psychoeducational
assistance services

抄録

本稿は、高校生を対象としたソーシャルスキル・トレーニング (Social Skills Training, 以下 SST) における教師による評定を工夫した実践報告である。SST の実践において教師による評定がアセスメントの1つとして重要とされることから、学校心理学における三段階の心理教育的援助サービスの考え方にに基づき、集団構成の特徴を把握する三段階の評定を授業前後に学級担任の教師が行った。その結果、教師による評価は簡易的なアセスメントとしての有効性と、教師のアセスメント力の向上に寄与することが示唆された。

1. はじめに

近年、学校現場では全ての児童生徒を対象に予防と成長促進のための教育として、対人関係を円滑にできるようになることを目的とした SST が浸透し、多くの学校で実践されている (山崎ら, 2013; 他)。その背景として、人間関係に関する基本的な知識、他者の思考と感情の理解の仕方、自分の思考と感情の伝え方、人間関係の問題を解決する方法などを学ぶことが目指されていること (相川, 1999)、そして、プログラムが構造化されて評価の観点や評価方法が明確でエビデンスが示されていることが挙げられる。

SST については、これまでも多くの実践研究で教育効果が実証され (例えば、小林・渡辺, 2017; 原田・渡辺, 2011; 他)、その効果検証で用いる評価は、コストが低い児童・

生徒による自己評価が中心となっている。その一方で、生徒の回答は主観的になりやすく、社会的望ましさによるバイアスが生じやすい問題を生じている(相川, 2000)。これ以外にも生徒の認知、生徒の行動等があり、組み合わせにより正確な評価をする必要があるとされているが(小泉, 2016; 他)、とりわけ教師評価が重要とされている(藤原ら, 2021)。なぜなら、教師の主観的評価である側面は否めないものの、日頃から生徒とかかわりがある担任教師による評価は、観察可能な外部評価として理にかなっているからである。しかし、他者評価として重要な教師評価は、実際には多くの課題がある。例えば、業務を抱える多忙な教師は評価の時間が取りにくい、評価自体の意義を理解していない、複数の生徒の評価に教師が回答しなければならない、といったことに加えて、生徒と教師の関係性や教師のアセスメント能力も影響してくる。この教師評価に着目した実践を行った本田ら(2009)は、不登校の生徒を対象に担任と副担任が評価して効果を検証したが、スキルの異なる教師間の評価が一致しないことを課題と指摘している。このようなことから、負担がかからず簡易的で、実用性が高い教師による評価の開発が求められる。

そこで注目するのが、学校心理学の三段階の心理教育的援助サービス(石隈, 1999)の考え方である。学校心理学は、「一人ひとりの児童生徒が学習面、心理・社会面、進路面、健康面における課題への取り組み過程で出会う問題状況の解決を援助し、成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系」と定義され、子どもの援助ニーズの大きさによる三段階の援助サービスに分類されている。一次的援助サービス(以下、一次的)は、すべての子どもを対象として子どもの基礎的な援助ニーズに対応し、二次的援助サービス(以下、二次的)は、危機に陥る危険性が高い一部の子どもを対象に早期発見と早期援助を行うものである。三次的援助サービス(以下、三次的)は、特別な援助が必要な子どもを対象に行われる援助活動である。この考えに従って集団構成を捉える時、その集団の割合は、一次的が約80%、二次的が約15%、三次的が約5%とされている(渡辺, 2015)。これらのことから、集団構成の特性を把握することは、個別支援が必要な生徒を把握でき、集団と個への工夫を同時に検討することが可能となる。したがって、三段階のどの段階にどの程度の生徒がいるかといった集団構成の把握は、SSTの実践において集団の特性及び個に対する支援の在り方を検討することに役立てられると考える。なかでも、教師が二次的・三次的を評価した理由と一緒に検討することは、実施における具体的な個別支援、般化・定着に向けた工夫、さらには課題予防及び困難課題対応といった生徒指導・教育相談への援用の可能性にもつながると考えられる。

以上を踏まえ、本稿では、三段階の心理教育的援助的サービスの考えに基づいた教師による評価を実施したSSTの実践について報告する。その際、学級の集団構成と二次的・三次的にいる生徒の変容を検討することから、SSTの効果の検証を各学級で検討し、教師による評価に対する知見を得ることとする。

2. 方法

2. 1 調査対象者

8割の生徒が部活動に加入し、生徒の大半が大学進学を目指す、郊外の住宅街にある公立A高校の1学年担任教師8名と1年生8クラス320名を調査対象者とした。

2. 2 調査手続き

調査は、2018年に実施した。教師は事前を9月、事後を12月に、生徒はSST実施前の10月と最終回後の12月に行った。調査の実施にあたり、教師には強制ではないこと、個人情報管理を適切に行うこと、調査の結果は実践や教育に役立てること等を調査用紙の表面に記し、回答することで調査に承諾を得たとして回収箱へ提出してもらった。生徒にも、回答の守秘義務が守られていること、回答は強制ではなく答えたくない場合は答えなくてよいこと等を調査用紙の表面に記し、担任が読み合わせをしてから、クラスで一斉に実施し、その場で回収された。解析はすべてSPSSver. 27を用いた。なお、本調査は、学校長の許可に加え、筆者が所属する大学の倫理委員会の承認を得て実施された。

2. 3 調査内容

(1) 生徒に対する調査 事前・事後の評価において2つの質問紙尺度を用いた。①中学生用社会的スキル尺度(嶋田, 1998)が用いられた。「向社会的スキル」「引込み思案行動」「攻撃行動」の3因子から構成され25項目からなる。②中学生用レジリエンス尺度(石毛・無藤, 2005)が用いられた。「自己志向性」「関係志向性」「楽観性」の3因子から構成され21項目からなる。各質問は4件法(「まったくあてはまらない」から「よくあてはまる」)で尋ねた。

(2) 教師に対する調査 事前・事後の評価で「三段階の心理教育的援助サービスの段階に基づく評価」が行われた。担任教師に評価の意義と方法を説明し学級内の生徒全員の氏名が掲載されている名簿を提示し、二次的・三次的援助サービスの段階に該当する生徒に対して、「二次的援助サービスは2」「三次的援助サービスは3」を記させ、評価の理由の記述も求めた。また、事後評価では、教員歴、年代、SSTの実施回数に加えて、アセスメントに基づいた授業の工夫及び実施後の学級の変化などについて自由記述で回答を求めた。

2. 4 SSTの実施

20××年10月から12月までの3か月間に、特別活動あるいは総合的な学習の時間における道徳を学ぶ時間(50分, 6時間目)でSSTが行われた。このSSTは学校教育目標と結びつけて教育課程に位置付け、SSTの実施が校長やHP等により保護者や地域に説明されていた。ターゲット・スキルは、話す、聴く、感情のコントロール、あたたかい言葉かけで、SSTを実施する意義などのガイダンスを含めた計5回の授業が行われた。授業は、担任教師と副担任がペアとなって各学級で授業が実施され、筆者は、参与的観察者及びコンサルテーションを行う立場でSSTに参加した。

3. 結果と考察

3. 1 対象者の SST の結果

効果の検証は、事前事後の各尺度の下位尺度を用いて、各学級で対応のある t 検定を行った (表 1)。

表1 各学級における実践前後の社会的スキル及びレジリエンスの下位尺度の記述統計量と t 検定の結果

| 学級 | | 自己志向性 | | 関係志向性 | | 楽観性 | | 向社会的 | | 引っ込み思案 | | 攻撃行動 | | t値 | | | | | |
|----|-----------|-------|------|-------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|---------|------|------|---------|---------|--------|
| | | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | 前 | 後 | | | | | | |
| 1 | <i>n</i> | 37 | 37 | 37 | 37 | 38 | 38 | 38 | 38 | 39 | 39 | 39 | 39 | 0.27 | 0.17 | 0.22 | 0.23 | 0.29 | 0.13 |
| | <i>M</i> | 2.96 | 3.01 | 3.26 | 3.18 | 2.49 | 2.58 | 3.18 | 3.13 | 1.81 | 1.90 | 1.66 | 1.78 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.56 | 0.46 | 0.56 | 0.56 | 0.72 | 0.68 | 0.40 | 0.40 | 0.71 | 0.67 | 0.49 | 0.59 | | | | | | |
| 2 | <i>n</i> | 40 | 40 | 39 | 39 | 39 | 39 | 38 | 38 | 40 | 40 | 40 | 40 | 0.007** | 0.78 | 0.14 | 0.37 | 0.38 | 1.00 |
| | <i>M</i> | 3.08 | 2.95 | 3.05 | 3.03 | 2.67 | 2.56 | 3.12 | 3.08 | 1.82 | 1.88 | 1.72 | 1.72 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.41 | 0.41 | 0.57 | 0.63 | 0.62 | 0.64 | 0.37 | 0.39 | 0.62 | 0.49 | 0.45 | 0.47 | | | | | | |
| 3 | <i>n</i> | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 0.46 | 0.57 | 0.59 | 0.28 | 0.75 | 0.54 |
| | <i>M</i> | 3.03 | 2.99 | 3.18 | 3.13 | 2.65 | 2.61 | 3.17 | 3.12 | 1.82 | 1.85 | 1.74 | 1.78 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.48 | 0.48 | 0.54 | 0.48 | 0.62 | 0.51 | 0.33 | 0.37 | 0.51 | 0.60 | 0.44 | 0.49 | | | | | | |
| 4 | <i>n</i> | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 40 | 40 | 37 | 37 | 40 | 40 | 0.038* | 0.44 | 0.59 | 0.65 | 0.72 | 0.56 |
| | <i>M</i> | 2.98 | 3.08 | 2.93 | 2.98 | 2.70 | 2.73 | 3.10 | 3.12 | 1.85 | 1.83 | 1.65 | 1.69 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.46 | 0.40 | 0.67 | 0.56 | 0.58 | 0.52 | 0.37 | 0.41 | 0.48 | 0.53 | 0.49 | 0.48 | | | | | | |
| 5 | <i>n</i> | 40 | 40 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 41 | 40 | 40 | 39 | 39 | 0.94 | 0.26 | 0.90 | 0.41 | 0.95 | 0.45 |
| | <i>M</i> | 3.01 | 3.01 | 3.02 | 3.11 | 2.57 | 2.58 | 3.11 | 3.08 | 1.88 | 1.88 | 1.69 | 1.65 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.41 | 0.33 | 0.56 | 0.60 | 0.56 | 0.50 | 0.29 | 0.28 | 0.54 | 0.54 | 0.47 | 0.51 | | | | | | |
| 6 | <i>n</i> | 36 | 36 | 36 | 36 | 37 | 37 | 37 | 37 | 35 | 35 | 37 | 37 | 0.31 | 0.83 | 0.55 | 0.001** | 0.004** | 0.23 |
| | <i>M</i> | 3.16 | 3.10 | 2.96 | 2.94 | 2.70 | 2.76 | 3.31 | 3.07 | 1.74 | 1.94 | 1.67 | 1.73 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.44 | 0.42 | 0.62 | 0.66 | 0.70 | 0.56 | 0.38 | 0.39 | 0.60 | 0.53 | 0.45 | 0.46 | | | | | | |
| 7 | <i>n</i> | 34 | 34 | 35 | 35 | 35 | 35 | 33 | 33 | 34 | 34 | 32 | 32 | 0.28 | 0.82 | 0.11 | 0.76 | 0.46 | 0.027* |
| | <i>M</i> | 2.99 | 3.07 | 3.17 | 3.15 | 2.51 | 2.69 | 3.17 | 3.15 | 1.72 | 1.76 | 1.46 | 1.60 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.64 | 0.49 | 0.80 | 0.74 | 0.75 | 0.60 | 0.30 | 0.40 | 0.60 | 0.58 | 0.43 | 0.48 | | | | | | |
| 8 | <i>n</i> | 38 | 38 | 38 | 38 | 37 | 37 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 0.48 | 0.33 | 0.38 | 0.67 | 0.17 | 0.89 |
| | <i>M</i> | 3.06 | 3.13 | 2.96 | 3.06 | 2.76 | 2.66 | 3.12 | 3.14 | 1.86 | 1.98 | 1.73 | 1.72 | | | | | | |
| | <i>SD</i> | 0.44 | 0.53 | 0.64 | 0.62 | 0.59 | 0.70 | 0.33 | 0.38 | 0.61 | 0.65 | 0.49 | 0.57 | | | | | | |

注)各尺度の α 係数は.79~.84の間、各尺度間の単相関係数は、「引っ込み思案行動」と「攻撃行動」はレジリエンスの各下位尺度との相関がすべて負で、「向社会的スキル」とレジリエンスの3因子は.40から.72という中程度の相関を示した。 ** $p<.01$, * $p<.05$

その結果、社会的スキルは、6組の「向社会的スキル」の得点が低下して「引っ込み思案行動」の得点が上昇し、7組の「攻撃行動」の得点が上昇した。レジリエンスは、2組と4組の「自己志向性」の得点が低下した。ソーシャルスキルとレジリエンスが高かったのにマイナスの方向に変化したことについては学級構成の影響というよりは、内省の深まりによる発達的变化により自己の社会的スキルを厳しく評価ができるようになること (小林・渡辺, 2017) や、事後評価の時期が期末テストの実施時期だったこともあり自分の評価に影響したのかもしれない。いずれにせよ、多くの学級で社会的スキルとレジリエンスの低下が抑制できているが、学級によって教育効果に違いが生じることも明らかとなった。

3. 2 三段階の心理教育的援助サービスの教師による評価の結果

(1) 三段階の心理教育的援助サービスの段階における人数 心理教育的援助サービスの三段階に従って各学級の担任教師が抽出した二次的・三次的の生徒を、各学級の副担任と道徳教育推進教員が確認したところ、一致率は100%であった(表2)。抽出なしの学級(5組)がある一方、二次的に5名が抽出された学級もあったが、すべての学級が一次的の割合が87.5%以上であることが明らかとなった。渡辺(2015)が示す割合を踏まえると、学年及び学級環境はSSTの実施に適切な集団であると考えられた。

表2 三段階の心理教育的援助サービスの考え方に基づく事前事後の各学級の各段階における人数と割合

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | |
|-----|----------|----------|--------|--------|--------|----------|----------|----------|---------|---------|--------|----------|----------|---------|----------|----------|
| | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 | 事前 | 事後 |
| 1次的 | 39(97.5) | 37(92.5) | 38(95) | 38(95) | 38(95) | 39(97.5) | 39(97.5) | 39(97.5) | 40(100) | 40(100) | 36(90) | 37(92.5) | 39(97.5) | 40(100) | 35(87.5) | 35(87.5) |
| 2次的 | 0(0) | 3(7.5) | 2(5) | 2(5) | 1(2.5) | 1(2.5) | 0(0) | 1(2.5) | 0(0) | 0(0) | 3(7.5) | 3(7.5) | 1(2.5) | 0(0) | 5(12.5) | 4(10) |
| 3次的 | 1(2.5) | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 1(2.5) | 0(0) | 1(2.5) | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 1(2.5) | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 0(0) | 1(2.5) |

注)学級の人数はどの学級も40名、()の中は割合%。

(2) 抽出された生徒の特徴と個別支援 各学級の担任教師が抽出された生徒の段階と理由、事前事後の各尺度の平均得点、三段階の心理教育的援助サービスの段階の事前事後による変化の結果を表3に示す。事前事後の変化については、1名(P)以外は、現状維持か課題解決により好転していた。

なかでも、DとHは、SST実施後に三次的から一次的に変容し、実施による効果が大きかった。DはデートDVの被害者で、課題は自分一人解決しようとする傾向にあり被援助能力が発揮されていない状況にあったが、SST実施後には関係性志向性の得点が上昇しているように、SCの面接を受け状況改善に向けて取り組むようになり、レジリエンスが高まったことが推測された。また、デートDVの加害者Hは担任がSSTを行い、SCはSSTで学んだスキルを中心に振り返りを行った。これにより、自己を客観的に評価し、学んだスキルを意識的に取り組むことでDとの関係を改善するまでに至った。このように、教師による評価で二次的・三次的の生徒を把握は、生徒の課題や問題を可視化し、SSTと並行して面接を実施することで個別支援もアセスメントが役立てられると考えられた。(3) アセスメントに基づいた授業と支援の工夫 三段階の心理教育的援助サービスに基づくアセスメントの実施により、授業と支援の工夫について自由記述で調査した。その結果、全ての学級担任が、アセスメントの結果を踏まえてモデリング、般化・維持の工夫を行っていた。そして、二次的・三次的に抽出された生徒に対して、ティーチング・アシスタント(Teaching Assistant, 以下TA)をつけ、褒める・認める等の強化子を与え、その都度適切な指示を提示するといった配慮が行われていた。さらには、他の教員の助言を仰ぐ、アセスメントで得た知見を教育活動に援用する、教員自身が生徒の捉え方を見直す、といった状況がみられた。今回用いた教師による評定で明らかにした集団構成の特性は、気がかりな生徒を明確に構造化しやすく、集団で実施する時に、だれに、どのような支援が必要なのか、人的資源が必要になるのかといった環境づくりに大いに役立ち、ひいては般化・維持にも重要な役割を果たすことにつながるという小泉(2016)を支持する結果となった。また、学級

表3 抽出された生徒の段階と理由、事前事後の各尺度の平均得点と段階の変化

| 生徒 | 学級 | 性別 | 理由 | 事前 | | | | | | 事後 | | | | | | 事前事後の段階の変化 |
|----|----|----|---|--------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|--------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|------------|
| | | | | 社会的スキル | | | レジリエンス | | | 社会的スキル | | | レジリエンス | | | |
| | | | | 向社会的 | 引込み 思案 | 攻撃 行動 | 自己 志向性 | 関係 志向性 | 楽観 性 | 向社会的 | 引込み 思案 | 攻撃 行動 | 自己 志向性 | 関係 志向性 | 楽観 性 | |
| A | 1 | 男 | 孤立傾向（友人関係が）うまくできない。優しい気持ちを持っているのに行動にうつせない場面が目立つ。 | 2.7 | 1.9 | 1.3 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 3.9 | 1.3 | 1.6 | 2.6 | 2.5 | 3.5 | 2→1 |
| B | 2 | 男 | 気分が波があり、友だちに感情をぶつける。自分の考えを押し通したり、面倒くさがることで周りにいやな気持ちを与えることが多い。 | 3.2 | 3.0 | 2.0 | 4.0 | 2.5 | 4.0 | 2.8 | 2.4 | 2.1 | 3.6 | 2.2 | 3.3 | 2→2 |
| C | 2 | 男 | 音に敏感 イライラして集中にかけ学力低下。自信がなさそうな様子が、随所にみられる。 | 2.8 | 1.9 | 1.9 | 2.9 | 1.8 | 2.3 | 2.5 | 2.3 | 1.9 | 2.6 | 1.3 | 1.3 | 2→2 |
| D | 3 | 女 | デートDVの被害（SC対応済み、経過観察中）。感情の落ち込みが多く欠席しがち。相手に気づかいをしすぎてなんでも自分で解決しようとする傾向。友だちと一緒にいても表情が暗い。 | 3.1 | 2.0 | 2.1 | 3.0 | 2.8 | 2.0 | 2.8 | 2.6 | 2.4 | 2.6 | 3.8 | 2.0 | 3→1 |
| E | 3 | 女 | 落ち着きがなく、常にイライラしていることが多い。半面、学校行事や教師の手伝いなど積極的に行ってくれる優しさがある。 | 3.0 | 1.4 | 1.7 | 3.2 | 4.0 | 2.5 | 3.3 | 2.1 | 2.1 | 2.9 | 3.3 | 2.0 | 2→2 |
| F | 4 | 女 | 孤立傾向（友人関係がうまく作ることができない）。不安が高くなるとリストカットをする。クラスで一番気になる、目が離せない生徒。 | 2.9 | 2.0 | 1.7 | 2.7 | 4.0 | 2.0 | 3.0 | 1.3 | 1.9 | 2.9 | 3.7 | 2.5 | 3→2 |
| G | 6 | 女 | 控えめで孤立傾向（友人関係がうまく作れない）。自分から輪に入らず、気にして声をかけてくれる友達にも返事をせず黙っている。 | 2.6 | 2.6 | 1.1 | 2.5 | 3.2 | 2.0 | 2.7 | 2.8 | 1.3 | 2.3 | 2.8 | 2.3 | 2→2 |
| H | 6 | 男 | デートDVの加害者（対応済み、経過観察中）。自分の中ではうまく関係ができていたと思っていたため今回の件で落ち込む。が、面接を通して自分の思いどおりではよくないと反省する。クラスの男子の中心的存在 | 3.4 | 1.1 | 1.9 | 3.5 | 3.5 | 4.0 | 2.5 | 1.9 | 1.7 | 3.8 | 3.5 | 3.3 | 3→1 |
| I | 6 | 男 | 孤立傾向（友人関係がうまく作れない）。中学で友達とトラブルになった経験があり、それを引きずっているよう。 | 3.1 | 2.6 | 1.9 | 2.7 | 1.5 | 1.5 | 2.6 | 2.8 | 2.3 | 2.6 | 2.0 | 2.5 | 2→2 |
| J | 6 | 男 | 孤立傾向（友人関係がうまく作れない）。4月早々に入院で1週間欠席したため友達を作るきっかけを逃し、教室に居場所がないという。 | | | | | | | 2.9 | 2.5 | 1.9 | 3.3 | 2.8 | 3.0 | 2→2 |
| K | 7 | 女 | 気分が波がある。一見明るく見えるのですがクラスになじめていない。 | 3.4 | 2.5 | 1.0 | 3.3 | 3.5 | 2.8 | 3.0 | 1.9 | 1.3 | 3.1 | 3.7 | 3.0 | 2→1 |
| L | 8 | 男 | 他者を拒否し、気分がムラがあるためわがままと誤解されている。孤独を感じているように見受けられる。 | 3.2 | 1.0 | 1.9 | 3.0 | 3.2 | 3.0 | 3.1 | 1.1 | 1.4 | 3.0 | 3.5 | 2.5 | 2→2 |
| M | 8 | 男 | 孤立傾向。友人関係がうまく作れない。自信を持たせるような個別支援が必要と考える。 | 2.8 | 2.8 | 1.4 | 2.9 | 2.3 | 2.3 | 2.8 | 2.8 | 2.0 | 2.7 | 2.2 | 2.8 | 2→2 |
| N | 8 | 男 | 人の話を半分くらい聞いて分かったつもり。勝手なことをはじめてしまうのに聞き返したり、話を中断するため、クラスの生徒から煙たがられている感じ。 | 3.3 | 1.6 | 2.4 | 3.1 | 3.5 | 3.3 | 3.0 | 1.0 | 2.3 | 3.9 | 4.0 | 4.0 | 2→2 |
| O | 8 | 男 | 周囲からどう思われているのか気にせずに発言する。攻撃性が高く、言い訳が目立ち、相手の足を引っ張るようなこと言う傾向。 | 2.8 | 1.4 | 3.6 | 2.9 | 3.2 | 3.0 | 2.2 | 2.0 | 2.1 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2→2 |
| P | 8 | 男 | 落ち着きがない。個別に話せばわかるが、全て自分中心に考えて物事を進めるので、とても手がかかる。家庭でも同じ様子のように保護者から「いい加減な子なので対応に手を焼いている」と相談を受けている。 | | 1.8 | 2.4 | 2.1 | 2.5 | 3.8 | 4.0 | 3.6 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 2→3 |

注) 欠席、欠損値によりデータの取得ができなかったものは空欄。理由は、原文をそのまま掲載。

の変化でも、生徒や学級全体の様子だけにとどまらず、生徒に関わる重要な他者である教員自身の省察や継続的支援への意欲も変容が述べられていた。これについては、教師自身が行ったアセスメントは教師の実践への充実感、SSTの実施への動機づけにつながると指摘する本田ら（2009）を支持する結果に通ずると考えられた。三段階の心理教育的援助サービスに基づいた考え方の枠組みは、教員歴やSSTの経験回数に影響されず、負担を感じない上に、理論に裏打ちされた実践が協働で行われることになり、教員自らが般化・維持の取り組みをすることにもつながったのではないかと推察された。

4. おわりに

本稿は、三段階の心理教育的援助サービスの考え方に基づいた教師による評価をアセスメントとして用いた SST の実践を報告し、学級の集団構成と二次的・三次的の生徒の変容を検討し、教師による評価に対する知見を得る実践を報告することが目的であった。

4. 1 教師による評価の実現可能性

三段階の心理教育的援助サービスの理論に基づいた教師による評価は、学級集団の構成と課題を持つ生徒を把握するだけにとどまらず、学級にあわせた SST 実施の工夫や個別支援につながり、学級集団だけでなく個別支援を必要とする生徒にも功を奏する結果を得ることができた。特に、個別支援を必要とする二次的・三次的の生徒の割合が実施後に減少したことは、SST に一定の効果があったといえる。その背景として、生徒（個）及び集団構成の特性を理解する意義、教師による評価を含めたアセスメントを行う意義とその方法、SST の理論を含む研修の機会をもち、さらには道德教育推進教師がコーディネーターとなって、教師による評価の結果に基づいて、生徒（個）と集団構成の特性や課題を担任教師と学年教員で共有したことが大きい。この一連の流れは学年単位で実施する際のレディネスを高めることにもなり、学級担任が1学年の教員と共に評価の有効性を実感できることにもつながった。このようなことが、他の教育活動と関連付けて生徒の行動変容を起こさせるような学習の流れと、教師の指導と称賛、モデルの提示や励まし、掲示物、学習を活用できるような学習場面や体験といった環境づくりの整備につながったと考えられる。

したがって、この三段階の心理教育的援助ニーズの考え方による教師による評価は、集団構成の特性に付随して生徒（個）の理解と課題認識を把握になり、支援の工夫につながったといえる。そのため、教師による評価は、簡易的で集団構成の把握がしやすく、教員の負担感の軽減や達成感につながることから、生徒の自己評価や普段の様子等とあわせて総合的に実態を把握するためのアセスメントの1つとなり得る可能性が示唆された。

4. 2 教師による評価の工夫における SST 実施の課題

本実践における教師による評価は、SST の実施における工夫や、二次的・三次的を必要とする生徒の段階の向上につながったことが確認できた。一方で、SST の限界として、各学級で一次的の生徒が87.5%以上と高い状況を踏まえると、一次的の生徒も各々の特性を捉えて、発達指示的な視点（文部科学省、2022）からの支援を行うことも求められる。そのためには、本実践で行った教師による評価だけではなく、教育成果（出席・参加日数、問題行動数、学習状況、学力、保健室の利用回数、提出物など）等、多面的な視点から評価することが必要である（小高、2018；原田・渡辺、2021；他）。また、SST の工夫と個別支援に課題が残るといった教員の振り返りがあることを鑑み、アセスメントと SST 実施における教員のスキルの向上に向けた継続的な研修の在り方も課題になってくる。したがって、本実践で用いた教員による評価は簡易的に生徒を評価できる反面、評価の結果を実践の工夫と個別支援にどのように活かすかといった実践的指導力の向上とセットで研修の在り方についても検討することが重要になると考える。

4. 3 本実践における限界と課題

三段階の心理教育的援助ニーズの考え方に基づく教師による評定を SST のアセスメントの1つとして行うことで、集団構成の特性と二次的・三次的の生徒を簡易的に把握し、学級担任は実施の工夫や個別支援に計画的に取り組むことで、学級の変化や二次的・三次的の生徒の変容を捉えつつ今後の支援をも検討することにつながっていた。一方、教師による学級の変化を取り上げたが、生徒による学級の変化や個人の変容の認知は定かではない。この点は本実践報告における限界である。これについては自由記述や面接による聞き取りを生徒に行い、各段階の生徒に質的・量的な調査で分析する等により、さらに SST の実施に向けた知見を得る必要があると考える。また、今後の課題として、教師による評価の精度を高めるために、自己評定や教育成果等と組み合わせて多面的に分析して実践の検証をすることが求められる。そして、教師による評価を用いた SST の実践効果の知見を蓄積していくことが求められる。

引用文献

- 相川 充 (1999) 「孤独感の低減に及ぼす社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討」, 社会的心理学研究, 第 14 巻, 2 号, 95-105.
- 相川 充 (2000) 『人づきあいの技術』 サイエンス社.
- 藤原和政・西村多久磨・福住紀明・村上達也・河村茂雄 (2021) 「児童のソーシャルスキルと学級満足度との関係ー教師評定によるソーシャルスキルの測定ー」, 教育心理学研究, 第 69 巻, 1 号, 10-25.
- 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」, カウンセリング研究, 第 44 巻, 2 号, 81-91.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2021) 「ソーシャル・エモーショナル・ラーニングによる高校生のソーシャルスキルとレジリエンスへの効果」, 教育実践学研究, 第 24 号, 1-14.
- 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ーターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討ー」, 教育実践学研究, 第 57 巻, 3 号, 336-348.
- 石隈利紀 (1999) 『学校心理学』 誠信書房.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005) 「中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 : 受験期の学業場面に着目して」, 教育心理学研究, 第 53 巻, 3 号, 356-367.
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017) 「ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響」, 教育心理学研究, 第 65 巻, 2 号, 295-304.
- 小高佐友里 (2018) 「中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組みーSEL (Social and Emotional Learning) の実践と効果」, 教育実践学研究, 第 21 号, 28-50.
- 小泉令三 (2016) 「社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けてーアンカーポイント

植え込み法の適用－」, 教育心理学年報, 第55号, 203-217.

国立教育政策研究所 (2017) 『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』, Retrieved from

https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf

嶋田洋徳 (1998) 『小中学生の心理的ストレスと学校不適應に関する研究』 風間書房.

渡辺弥生 (2015) 「健全な学校風土を目指すユニヴァーサルな学校予防教育－免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング－」, 教育心理学年報, 第54号, 126-141.

山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (2013) 『世界の学校予防教育』 金子書房.

付記

本実践にあたり, 調査を快諾しご協力いただきました高等学校の関係者の皆様に深く感謝申し上げます。なお, 本研究は JSPS 科研費 JP18K03075 の助成を受けたものです。また, 本実践報告に関して, 開示すべき利益相反関連事項はありません。