

質問紙を用いた高校生のソーシャルスキルと自己表現の 自己評価に関する研究 ～ソーシャルスキル・トレーニングのための 学校生活での苦手意識の分析～

畑山 ふみ, 松本 秀彦

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

A Study on Self-Evaluation of High School Students' Social Skills and Self-Expression Using Questionnaires ~Analysis of Awareness of Weak Points in Their School Life for Social Skills Training ~

HATAYAMA Fumi, MATSUMOTO Hidehiko

Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education
Graduate School of Integrated Arts and Sciences Kochi University

要約

本研究の目的は、自己表現と人間関係におけるソーシャルスキル・トレーニングの目標設定を行うために、高校生の対人場面における苦手さ、自己表現におけるつまずきの認知過程および学校生活における苦手な場面との関連を把握することであった。質問紙調査はK県内3校の高等学校の生徒に対して行った。質問紙では同級生および教師へのソーシャルスキル自己評価、自己表現がうまくできないときの原因、苦手な学校生活での対人場面および高校で習得したいソーシャルスキルについて調査した。その結果、自己評価が低かったのは生徒間の関係開始と対教師の関係開始・主張、コミュニケーション初期段階のつまずきおよび授業での発表であった。習得したいソーシャルスキルは高次の主張スキルや関係維持スキルであった。一方、教師は意思決定、自己表現、人間関係構築、社会適応におけるスキルを習得してほしいと考えており、習得を望むスキルでは生徒と教師とで認知過程・行動過程における相違点もあった。以上から自己表現と対人的関わりにおけるソーシャルスキル・トレーニングの目標設定の基礎的な実態把握ができたものとする。

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング, 質問紙調査, 自己評価, 高校生

1. 問題と目的

1-1 不登校・中途退学・卒業後の早期離職の現状と背景

高知県公立高等学校における不登校・中途退学生徒数の割合は全国平均を大きく上回る。文部科学省(2019)によると、平成30年度高等学校における不登校者数は52,723名、全体の1.6%である。近年、再び増加傾向にあり、「学業の不安」「人間関係」「入学・転編入学・進級時の不適応」が理由とされる。中途退学者数は48,594名、全体の1.4%である。「もともと高校生活に熱意がない」「進路変更」「人間関係がうまく保てない」が理由の上位にあげられる。これらの結果から、不登校・中

途退学の共通した要因には、学校不適応や人間関係構築の弱さがあると考えられる。また、高校卒業後の早期離職も全国的な課題であり、厚生労働省(2019)によると、新規学卒就職者の就職後3年以内の離職率は39.2%である。独立行政法人労働政策研究・研修機構(2017)は、離職理由として「労働条件の不適合」「健康問題」「人間関係」を報告しており、高卒者は社会経験不足から職場内での人間関係構築が困難になるのではないかと分析している。このように、不登校・中途退学・早期離職の背景に学校や社会への不適応とともに人間関係構築力の弱さがあることは明らかである。

1-2 特にこれからの時代に求められる資質・能力

文部科学省(2015)は、「将来の予測が困難な複雑で変化の激しい社会や、グローバル化が進展する社会に向き合うために、育成すべき資質・能力」の1つに「自己の感情や行動を統制する能力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育てていくこと」を挙げ、そうすることで「将来の社会不適応を予防する保護要因を高め、社会を生き抜く力」につながるとしている。

1-3 高知県高等学校における保護要因を高める実践

現在、高知県公立高等学校の多くは、入学後の早い段階で高校生活に関するオリエンテーションまたは仲間づくり合宿を実施している。大久保(2005)によると、「友人との関係」は学校への適応感に強い影響力をもつとしていることから、入学後早期の人間関係づくりの場を設定することは有効であると言える。さらに大久保(2005)は、学校によって学校への適応感への影響の仕方は異なるものの、「教師との関係」「学業」に関しても学校への適応感に正の影響を示すとしている。入学以後、教師と生徒が双方向でやり取りを行いながら作り上げる「学習記録ノート」を活用した指導も有効であると言える。実際に、教師と生徒のコミュニケーション手段として有効に機能しており、個々の生徒の成長や課題を早期に把握し、支援等を行うことで指導の充実が図られている。しかし、このような取組が各校で実施されているものの、依然として「不登校」「中途退学」「早期離職」が増加しており、学校や社会に適応する力や人間関係を構築する力が十分には育成されていないのではないだろうか。生徒が高校生活だけでなく、予測が困難な複雑で変化の激しい今後の社会を生き抜くためにも、高等学校において社会適応力や人間関係構築力を育成する必要がある。

1-4 ソーシャルスキル・トレーニングの効果

相川(2009)は、「対人場面において、個人が相手の反応を解読し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程」をソーシャルスキルの定義としている。そして、対人的な問題行動や心理社会的問題を抱えている人達を対象に、適切で効果的なソーシャルスキルを体系的に教えようとするのがソーシャルスキル・トレーニング(以下SSTとする)であると述べている。当初は「治療法」として位置づけられていたSSTは、子供の将来の心理的問題を抱えるリスクを減らすことができる「予防法」「教育」という効果を期待されるものになっていった。高校生に対するSSTは、小林ら(2003)はSGE(構成的グループエンカウンター)と組み合わせることが効果的だとし、渡辺ら(2007)は小集団でのSSTが生徒のソーシャルスキルを促進するだけでなく、自尊心の向上にも一定の効果をもつ可能性があることを報告している。

1-5 高校生のソーシャルスキルの実態

原田(2012)は、生徒にとってソーシャルスキルを学ぶことは学校生活における友達関係を支え、具体的には自己紹介や聴くという初歩的なスキルを習得すること、対人関係におけるメタ認知を育むこと、自尊心や怒りといった感情のコントロールをターゲットスキルとすることが必要であるとしている。また、対人関係の能力向上や社会人になるための事前学習として、上手に話を聴く、きちんと謝る、相手の気持ちを考えて接する、上手に挨拶するといったソーシャルスキルを多くの教師が必要としていることを報告している。また、これらは義務教育段階で取り上げたいとされているスキルと比較しても大差がなく、高等学校においても対人関係を築いていくうえで初歩的なスキルは必

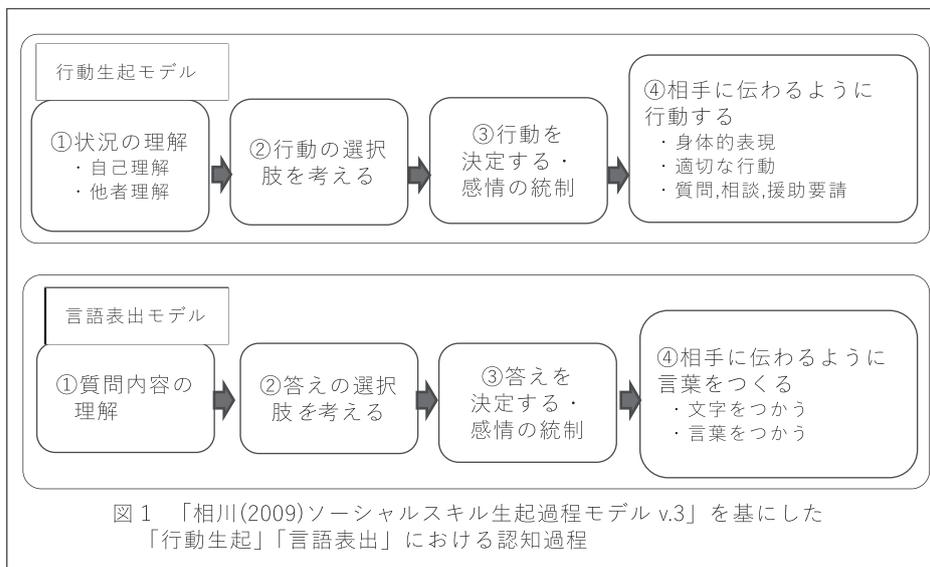
要不可欠であり、発達段階を考慮した SST プログラムの作成が必要であるとしている。現在、高知県公立高等学校において「ソーシャルスキルアップ事業」が行われている。よりよい対人関係を構築できる力および集団行動を円滑に行えるような社会性を生徒に身に付けさせるため、対人行動力を高めることを目的とした授業の研究・実践を推進するとともに、その成果を普及することを目的としている。

さらに、平成 30 年度より、発達障害等のある生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うことを目的とした「通級による指導」もスタートし、その指導の一環として効果的な SST の指導方法についても研究・実践が行われている。高知県公立高等学校に在籍する発達障害の診断・判断がある生徒又は発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする生徒は 3.1%(2017)と報告されている。学習や対人関係の人間関係でのつまずきから、ストレスや不安感をもち、自信や意欲の低下、自己評価や自尊感情の低下などの二次障害に至り、反社会的な行動や不登校などの諸症状へとつながる生徒も少なくない。また、つまずきがなくても、学習や経験不足、心理的要因から主体的に人間関係を形成することが苦手な生徒もいる。したがって、すべての高等学校において、学校や社会への適応に向けて、肯定的な自己理解を育み、主体的な学びを促す SST に取り組む必要があると考える。高知県内中学生の高等学校進学率は 98.9%(2019)に達しており、社会に出る前の最後の予防的・開発的な生徒指導が行われる高等学校教育において、小中学校や関係機関との連携に始まり、早い段階での計画的な予防的支援を行う必要がある。実際に、高等学校 1 年次での中途退学率は他学年に比べて高い。西村ら(2017)によれば、1 年次のソーシャルスキルの発揮のあり方がその後の学校生活満足度に一定の影響を有しており、具体的には友人関係を構築する上で必要とされる「関わりのスキル」は承認感に正の影響を与え、相手との関係を尊重し、関係を維持する上で必要とされる「配慮のスキル」は被侵害感の抑制に有益に働く可能性が示唆されている。これらのことから、高等学校における SST の取組が「人間関係構築」、それにとまなう「学校適応感」向上へと効果を発揮し、そのことにより高知県高等学校における教育課題解決の方策となり得るのではないかと考える。

1-6 ソーシャルスキル生起過程

相川(2009)は、(1)相手の反応、(2)相手の反応の解釈、(3)対人目標の決定、(4)対人反応の決定、(5)感情の統制、(6)対人反応の実行の順でソーシャルスキルの各過程が生起し、さらに、各過程は対人認知の情報処理や対人記憶の研究で用いられる社会的スキーマとそれぞれ関連している「ソーシャルスキル生起過程モデル v.3」を提唱している。適切な認知がされることで、各過程は当初は意識的に

行われるが、次第に自動化していくと仮定されている。このモデルを基に「行動生起」と「言語表出」までの各認知過程を、自己理解・他者理解による「①状況の理解」から「②行動の選択」「③行動の決定・感情の統制」



「④行動の実行」という「行動生起モデル」, 「①質問内容の理解」から「②答えの選択」「③答えの決定・感情の統制」「④相手に伝わるように言葉を作る」という「言語表出モデル」とし, ソーシャルスキルの習得と同様に, 社会適応や人間関係構築において必要な行動生起や言語表出がトレーニングにおいて習得可能であると捉えた。(図1)。

1-7 ソーシャルスキルの心理的プロセス

相川(2009)は, ソーシャルスキルは適応上の問題を扱う概念であり, 治療やトレーニングのためには, 個人の状態を客観的に把握することは不可欠の手続きであると報告している。なかでも, 自己評定尺度法は, 対象者本人に自己評定用の尺度を手渡し, 回答してもらうもので, 信頼性または妥当性が検討されているもっとも一般的な方法である。また, 対象者本人の感情や認知傾向を知るためにも, 自己評定尺度法が有効であると考え。水津・児玉(2015)は, ソーシャルスキルが「学校生活要因」を介して学級適応感に影響を及ぼすというプロセスを想定し, その「学校生活要因」には「友人との関係」と「教師との関係」が含まれることを踏まえ, 友人関係を形成するための「同級生に対するソーシャルスキル」と教師との関係を形成するための「教師に対するソーシャルスキル」の2側面のソーシャルスキルを捉える必要があると考え, 相川・藤田(2005)の「成人用ソーシャルスキル自己評定尺度」をもとに, 4下位尺度(①関係開始, ②解読・関係維持, ③感情表出, ④記号化)18項目からなる「高校生の同級生へのソーシャルスキル自己評定尺度」と4下位尺度(①関係開始・主張, ②解読, ③関係維持, ④感情表出)17項目からなる「高校生の教師へのソーシャルスキル自己評定尺度」を作成した。また, 水津・児玉(2015)は, 同級生に自らの気持ちや思いをその場にあった形で素直に表す「記号化」スキルと同級生とすぐに打ちとけられるといった「関係開始」スキルは「友人との関係」因子に正の影響を及ぼし, 教師の話静静地に聞くことができるといった「関係維持」スキルと教師の気持ちを読むといった「解読」スキル, 教師に対して困ったときに顔に出やすいといった「感情表出」スキルが「教師との関係」因子に正の影響を与えると報告している。「人間関係構築」, それにともなう「学校適応感」向上につながる効果的なSSTを行うためにも, 学校生活における同級生・教師へのソーシャルスキルの自己評価をもとに, 適切な目標設定を行う必要がある。

1-8 本研究の目的

本研究の目的は, 高知県の教育課題解決も見据え, 高校生の対人場面における苦手さへの自己評価と表現における認知過程のつまずきならびに学校生活における苦手な場面との関連を明らかにし, 表現とかかわりにおけるSSTの目標設定を行うこととした。そこで, 同級生・教師へのソーシャルスキル自己評価と学校生活における対人場面での困り感について生徒に質問紙調査を行い, 教師に対しては聞き取り調査を行い, 学校生活での苦手意識の分析を行った。

2. 方法

2-1-1 質問紙調査手続き

201x年11月～3月にK県内3校(A校, B校, C校)において質問紙調査を行った。調査用紙を配布後, 「このアンケートは高校生が学校内でクラスメイトや教師にどのように自分のことを伝え, どのように関わろうとしているのかを知るためのものです。」と伝え, 無記名であり個人が特定されることはないこと, 回答したデータはアンケート実施者の研究以外に使われることはないこと, さらにアンケートへの回答が学校での個人的な指導等に用いられることはないことを担任から説明し回答を求めた。

2-1-2 質問紙調査対象者

A校の第1, 2学年114名(男74名, 女40名), B校の第1, 2学年84名(男48名, 女36名), C校の第1, 2学年315名(男102名, 女213名)を対象とした。そのうち欠損値を含んだデータ, 信頼性のない

データを除外し、A校 98名、B校 78名、C校 313名の有効回答を得た。有効回答率はA校 86.0%、B校 92.9%、C校 98.7%であった。

2-1-3 質問紙調査内容

調査項目については、いずれもA校特別支援教育コーディネーター1名・教職大学院生2名が、内容的妥当性の判断や項目の類似性、表現のわかりやすさなどを検討した。

ア) 「同級生に対するソーシャルスキル尺度」「教師に対するソーシャルスキル尺度」(設問①②)

「同級生へのソーシャルスキル自己評定尺度」「教師へのソーシャルスキル自己評定尺度」(水津・児玉, 2015)を参考に、同級生に対するものは「関係開始」「解読・関係維持」「感情表出」「記号化」の4下位尺度18項目、教師に対するものは「関係開始・主張」「解読」「関係維持」「感情表出」の4下位尺度17項目で構成した。それぞれの項目について4件法(1:まったくあてはまらない; 2:あまりあてはまらない; 3:ややあてはまる; 4:とてもよくあてはまる)で尋ねた。分析は下位尺度ごとの平均点を学校間で差があるか分析するために4下位尺度×3校の2要因分散分析を行った。

イ) 自分の思いや考えをうまく伝えられないと感じる場面についての質問(設問③)

他者からの働きかけから自己表出までの過程を段階的に分割した質問項目を作成した(表3参照)。「質問の意味がわからないとき」「聞かれたことへの答えが見つからないとき」「言葉で答えなくてはいけなくて」「書いて答えなくてはいけなくて」などであった。回答は、それぞれの質問項目に該当するかどうか2件法で回答させた。分析はそれぞれの質問項目について学校間で差がないか度数について χ^2 乗分析を行った。また、因子分析を行った場面が分類できるのか分析を行った。

ウ) 学校生活のコミュニケーションで苦手と思うことについての質問(設問④)

自己表現・自己表出が必要な場面を想定し、「挨拶」程度から「質問」「相談」「考えを話す」といったことどの場面でも苦手さを感じるか質問した(表5参照)。回答は、それぞれの質問項目に該当するかどうか2件法で回答させた。分析はそれぞれの質問項目について学校間で差がないか度数について χ^2 乗分析を行った。

エ) 高校生活の間に身につけたいと思うコミュニケーションの力についての質問(設問⑤)

高校生活の間に身につけたいと思うコミュニケーションの力を「相手の反応の解読」または「対人目標の決定」から始まり、「対人反応の決定」や「感情の統制」を経て、「対人反応の実行」に至るまでの認知過程および実行過程における技能として捉え、「自分で物事を決める力」「自分の考えを人に伝える力」「自分の気持ちを人に伝える力」「困っているときに人に困っていると伝える力」「友だちと仲の良い関係を保つ力」「嫌なことは嫌と言う力」などの項目を作成した(表6参照)。回答は、それぞれの質問項目に該当するかどうか2件法で回答させた。分析はそれぞれの質問項目について学校間で差がないか度数について χ^2 乗分析を行った。

2-2 生徒の自己表現における困り感についての教師への聞き取り調査

A校教師29名を対象に「自己表現活動における生徒が感じている困り感」について聞き取り調査を行った。聞き取った内容を「授業における自己表現を促す工夫」「生徒の困り感とそのことに起因する問題点とその対策」「身につけてほしいソーシャルスキル」にカテゴリー化を行った。

3. 結果と考察

3-1 質問紙調査

ア) 設問①: 同級生に対するソーシャルスキルの4下位尺度(「関係開始」「解読・関係維持」「感情表出」「記号化」)×3校の2要因の分散分析の結果、交互作用は認められず下位尺度の主効果が認められた($F(3, 1458)=93.98, p<.001$)。「解読・関係維持」と「記号化」の得点が高く、続いて「感情表出」、最も低かったのが「関係開始」であった(表1)。3校ともに「関係開始」「感情表出」得点が低

いことから、自分から同級生に働きかけることは高校生全般が苦手だと感じていること、また「解読・関係維持」「記号化」得点が高かったことから同級生の感情を読み取ることやその場に合う行動を示すことが相対的に得意だと感じていることがわかった。これは、相手の反応や質問を理解し、その反応に対しての行動生起や言語表出はできていると感じているが、関係構築のためのきっかけづくりや感情の統制をしたうえで表出は比較的得意ではないと考えていると言える。つまり、図 1 の認知過程でみると、相手の反応は理解できるものの、相手によっては行動や答えの選択肢を考え、決定すること、感情の統制を行ったうえで実行に移すことができないということが示唆される。また、「友人との関係」に正の影響を与える「記号化」スキルは高いが「関係開始」スキルは3校ともに最も低いことから、「友人との関係」構築のためには「関係開始」スキル習得が必要であることが明らかとなった。

表1 同級生に対するソーシャルスキル自己評定の下位尺度の平均値と標準偏差

		関係開始	解読・関係維持	感情表出	記号化
A校	M	2.22	2.77	2.51	2.77
	SD	.86	.55	.59	.60
B校	M	2.35	2.82	2.43	2.88
	SD	.74	.47	.44	.50
C校	M	2.46	2.94	2.53	3.03
	SD	.82	.51	.61	.55
3校	M	2.39	2.88	2.51	2.96
	SD	.82	.51	.58	.56

4 下位尺度×3校の2要因分散分析の結果下位尺度の主効果あり ($F(3, 1458) = 93.98, p < .001$)

「解読・関係維持」 = 「記号化」 > 「感情表出」 > 「関係開始」

イ) 設問②：教師に対するソーシャルスキルの4下位尺度（「関係開始・主張」「解読」「関係維持」「感情表出」）×3校の2要因の分散分析の結果、交互作用は認められず、下位尺度の主効果が認められ ($F(3, 1458) = 15.88, p < .001$)、「解読」「関係維持」「感情表出」が高く、「関係開始・主張」が低かった(表2)。下位尺度すべて2.5点以上であり、生徒の自己評価は「できる」だった。このことから、生徒は教師とのコミュニケーションにおいて問題はないと考えていると考えられる。「教師との関係」因子に正の影響を与える「解読」「関係維持」「感情表出」スキルが高いことから教師とのコミュニケーションについては問題ないと言える。しかし、「関係開始」スキルは同級生と同様に最も低いことから、同級生だけでなく年齢や立場の違う他者との「関係開始」スキル習得も必要であると言える。入学・進級時の生徒と教師との関係開始においては、教師側からのアプローチの工夫により「関係開始」がスムーズに行われ、その経験から年齢や立場の違う他者との「関係開始」スキル習得につながる可能性が考えられる。

表2 教師に対するソーシャルスキル自己評定の下位尺度の平均値

		関係開始・主張	解読	関係維持	感情表出
A校	M	2.52	2.60	2.64	2.74
	SD	.47	.64	.61	.69
B校	M	2.55	2.70	2.76	2.71
	SD	.37	.51	.58	.48
C校	M	2.73	2.80	2.86	2.90
	SD	.45	.60	.57	.56
3校	M	2.66	2.74	2.80	2.84
	SD	.45	.60	.59	.58

4 下位尺度×3校の2要因分散分析の結果下位尺度の主効果あり ($F(3, 1458) = 15.88, p < .001$)

「解読」 = 「関係維持」 = 「感情表出」 > 「関係開始・主張」

ウ) 設問③：自分の思いや考えをうまく伝えられないときについては、3校とも「質問の意味がわからないとき」「聞かれたことの答えが見つからないとき」と回答した生徒が多く(表3)、該当率はほぼ50%を超えた。このことは教師が生徒に指示するあるいは質問する際には、視覚支援だけではなく言葉での説明を加える教示など複数の手がかりを示す必要があることと、回答を求める場合には事前に回答方法を提示するなど、生徒一人一人の能力、特性等に応じた指導の必要性が明らかになった。また、生徒と教師間のみならず生徒同士の関係においても適切なコミュニケーション方法についての相互理解が必要であろう。因子分析の結果(表4)でも、質問理解因子、回答時の困り因子、思考回避因子が見出されており、スクリーニングチェックに有効な質問項目であると考えられる。

表3 「自分の思いや考えをうまく伝えられないとき」各校該当者率(%) 回答が多い順

	A校 (N=98)	B校 (N=78)	C校 (N=313)	χ^2	df	P
聞かれたことの答えが見つからないとき	53.1	53.8	56.9	0.557	2	.757
質問の意味がわからないとき	46.9	59.0	57.2	3.648	2	.161
言葉で答えなくてはいけないとき	29.6	21.8	27.8	1.490	2	.475
質問についてあまり考えたくないとき	21.4	23.1	20.4	0.270	2	.874
書いて答えなくてはいけないとき	15.3	17.9	14.7	0.509	2	.775
自分は悪くないと思っているとき	15.3	19.2	11.2	3.941	2	.139
そのようなときはほとんどない	12.2	15.4	13.7	0.363	2	.834

χ^2 分析の結果学校間の差がなかった

表4 「自分の思いや考えをうまく伝えられないとき」の因子分析の結果

項目	F1	F2	F3
聞かれたことの答えが見つからないとき	.808	.085	.058
質問の意味がわからないとき	.371	.116	.087
書いて答えなくてはいけないとき	.047	.777	.064
言葉で答えなくてはいけないとき	.248	.407	.058
自分は悪くないと思っているとき	-.027	.161	.553
質問についてあまり考えたくないとき	.181	-.046	.431
負荷量平方和	.888	.819	.510
因子間相関			
2	-.68		
3	-.20	-.27	

注) F1: 質問理解 F2: 回答時の困り F3: 思考回避。

エ) 設問④：生徒や教師に対してコミュニケーションで苦手だと思うことでは「授業での発表」が3校とも最も高かった(表5)。この中で学校間の差が見出され、B校よりもC校の方が高かった。次にA校に多い回答は「先生や同級生に考えを話すこと」であった。学校間で差があった「困っている同級生への声かけ」ではC校が低く、「同級生への質問」ではA校が高かった。これは、「挨拶」以上に「質問や相談」「援助の申し出」が解読、意思決定、感情の統制という認知過程を必要とするものであり、スキルの習得や普段からの同級生との関わり方により行動生起に差が出るものではないだろうか。学校生活での多くの場面において対人的場面で困っていることが特徴づけられた。そこにはソーシャルスキルの弱さまたはかかわりへの希求心の弱さ、恐怖心(傷つきやすさ)があるのではないかとと思われる。

表5 「学校生活で苦手だと思うこと」各校該当者率(%)回答が多い順

	A校 (N=98)	B校 (N=78)	C校 (N=313)	χ^2	df	p
授業中、教室の中で他の生徒がいる前で発表するとき。	39.5	32.1	49.5	6.775* C>B	2	.034
授業中、先生から指名されて他の生徒がいる前で質問に答えるとき。	33.3	27.4	37.7	2.730	2	.255
自分の思いや考えを先生に話すこと。	27.2	23.8	31.9	1.169	2	.558
自分の思いや考えを同級生に話すこと。	30.7	22.2	26.5	3.975	2	.137
そのようなときはほとんどない。	27.6	30.8	26.2	0.944	2	.624
先生にわからないことを質問し困っていることを相談すること。	26.3	14.3	23.0	4.939 †	2	.085
困っている同級生がいるときに声をかけること。	24.6	22.6	12.5	13.749** A>C	2	.001
困っている先生がいるときに声をかけること。	19.3	20.2	16.0	1.988	2	.370
同級生にわからないことを質問し困っていることを相談すること。	23.7	14.3	12.8	9.126* A>C	2	.010
学校内で同級生にあいさつをすること。	14.0	8.3	9.6	2.840	2	.242
学校内で先生にあいさつをすること。	7.9	7.1	7.3	0.352	2	.839
廊下で先生から声をかけられたとき。	7.9	9.5	6.1	1.550	2	.461
教室で同級生から声をかけられたとき。	7.9	3.6	4.2	4.200	2	.122
廊下で同級生から声をかけられたとき。	7.9	2.4	4.5	4.657 †	2	.097

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .1$

表6 「高校生活の間に身につけたいと思うコミュニケーションの力」各校該当者率(%)

	A校 (N=98)	B校 (N=78)	C校 (N=313)	χ^2	df	p
初めて会った人と仲良く話せる力	41.2	64.3	54.3	7.245* A<B	2	0.027
自分の考えを人に伝える力	46.5	58.3	50.5	1.953	2	0.377
自分で物事を決める力	46.5	52.4	55.6	1.172	2	0.557
人の気持ちを理解する力	40.4	53.6	45.7	2.042	2	0.360
友だちと仲の良い関係を保つ力	44.7	44.0	45.7	0.784	2	0.676
自分の気持ちを人に伝える力	40.4	42.9	39.9	0.534	2	0.766
嫌なことは嫌と言う力	38.6	40.5	31.3	3.995	2	0.136
困っているときにどうしたらよいか考える力	38.6	32.1	33.2	3.705	2	0.157
あいさつの後、もう一言話す力	21.1	31.0	29.1	1.973	2	0.373
困っているときに人に困っていると伝える力	27.2	22.6	22.4	2.633	2	0.268
あいさつを自分からする力	28.6	21.4	21.4	5.178 †	2	0.075
その場に合ったあいさつをする力	27.2	26.2	19.8	3.384	2	0.184

* $p < .05$ † $p < .1$

オ) 設問⑤高校生活の間に身につけたいと思うコミュニケーション力については、「考えを伝える」「自己決定力」などが3校に共通して高く、A校においては「友人関係の維持」に関する項目が高かった(表6)。なお、因子分析を行った結果、「思考と伝達能力(自分の考え・他者の考え・伝える力)」と「挨拶」の2因子が抽出されたが因子得点の学校間での差はなかった(表7)。3校に共通して高かったのは「思考と伝達能力因子」であり、高校生は比較的高い目標を持っていることが明らかになった。

表7 「高校生活の間に身につけたいと思うコミュニケーションの力」の因子分析の結果

項目	因子	
	F1	F2
自分の考えを人に伝える力	.663	.183
自分の気持ちを人に伝える力	.637	.306
人の気持ちを理解する力	.560	.220
困っているときにどうしたらよいか考える力	.453	.311
自分で物事を決める力	.404	.243
あいさつを自分からする力	.195	.749
あいさつの後、もう一言話す力	.234	.540
その場に合ったあいさつをする力	.356	.538
初めて会った人と仲良く話せる力	.263	.349
	負荷量平方和	1.816
		1.595

注) F1: 思考と伝達能力 F2: あいさつ。

3-2 教師が捉える生徒の困り感と身に付けてほしいソーシャルスキル

教師が捉える「自己表現活動における生徒が感じている困り感」について聞いた。生徒は上手な援助要請, 主体的な思考, 思考の言語化, 他者との対話, 上手な自己表現において困り感をもっている。また「生徒が学校生活において困っていること」としては, 他者理解や感情のコントロールができないことから発展する友人トラブル, クラスや授業内での自己表現活動, 援助要請ができずに学習につまずいてしまうことなどがあげられた。その困り感に対して, 教師は学校組織として, また個人としてもUD化や支援を進めている。例えば, 授業内でのルール作り, 見通しを持たせた学習活動, 視覚支援, 教室内の環境整備, わかりやすい発問, 明瞭な発音, 言葉での説明と視覚支援の併存などの工夫, 学校生活に必要な挨拶などのSSTを日々の生活のなかで行うなどの工夫がされていることがわかった。「生徒に身に付けてほしいソーシャルスキル」としては, 自分で物事を考え決める, 他者に自分の気持ちや考えを伝える, 他者との上手なかかわり, 社会適応などがあげられた。

4. まとめ

生徒への質問紙調査・教師への聞き取りから, 同級生の反応は理解できるものの, 相手によっては行動や答えの選択肢を考えて決定することや感情の統制を行っただけで実行に移すことができないということ, 教師とのコミュニケーションにおいて問題はないと思っていることがわかった。しかし, 同級生・教師両者に対しての「関係開始」が得意ではないとし, 同級生だけでなく年齢や立場の違う他者との「関係開始」スキル習得が必要であることがわかった。図1の「行動生起」「言語表出」認知過程でみると, 「対人反応の解説」まではできており, 「対人反応の選択」「対人反応の決定」「感情の統制」の認知過程が獲得されることで, ソーシャルスキルとして「行動生起」「言語表出」されるようになると言える。つまり, 「このようなときにどのような言動であればよいか」「自分の気持ちをコントロールして, その場に合った言動をどうすればよいか」などを学ぶ必要があると言える。それらの認知過程が習得されることで, 他者との「関係開始」スキルも習得されると言える。また, 教師との関係維持ができるとしている生徒が多いことから, 最初は教師との関係を軸にソーシャルスキルとしての行動生起を身に付け, その経験を足掛かりとして, 同級生に対して全体指導の場でソーシャルスキルを発揮するといった段階的指導が必要であろう。また, 授業中の発表を苦手としていることもわかった。わかりやすい発問の工夫とともに授業内での思考の整理を支えるものや授業内での援助要請スキルの習得, わからないことを具体的に認知する工夫が必要である。さらに, 教師が習得してほしいと思うスキルよりも高い目標を生徒はもっていることもわかった。以上のことから, 高校生におけるソーシャルスキルの目標は, ①状況に合わせた言動選択・決定・実行をするための「意思決定」, ②怒りやストレスをコントロールし適切な情動対処ができる「感情の統制」が必要

であり、初歩的なスキルから高次のスキルまで段階的に習得できるようにする必要があることを明らかにすることができた。したがって、本研究の知見は、今後のソーシャルスキル・トレーニングの目標設定のための有益な情報を提供するものであると考えられる。

謝辞

本研究の実施にあたり、快くご協力くださった高知県内高等学校の先生方ならびに生徒の皆様に心よりお礼申し上げます。本研究は高知大学教育研究部人文社会学系教育学部門倫理規則に基づいて行われた。研究に先立ち、本人及び保護者に研究の内容を書面にて説明し同意を得た。

文献

- 相川充(2009)『新版人づきあいの技術 ソーシャルスキルの心理学』サイエンス社,
- 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 56pp. 87~93
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2017)「若年者の離職状況と離職後のキャリア形成(若年者の能力開発と職場への定着に関する調査)」調査シリーズ No. 164
- 原田恵理子(2012)「高校生に対するソーシャルスキルトレーニングのニーズ調査」東京経営短期大学紀要第20巻 pp. 93-107
- 厚生労働省(2019)新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移
- 高知県教育委員会(2019)「高知県における特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査結果」
- 高知県総務部(2019)令和元年度学校基本調査速報値高知県分【概要】
- 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)「高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果」富山大学教育実践総合センター紀要 No. 4:15-23
- 文部科学省(2015)「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」
- 文部科学省(2018)「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」
- 文部科学省(2019)「新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況」
- 西村多久磨・福住紀明・藤原和政・河村茂雄(2017)「学校生活満足度に対するソーシャルスキルの予測力」心理学研究
- 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
- 水津孝紀・児玉真樹子(2015)「ソーシャルスキルが友人および教師との関係、学業を媒介して学級適応感に及ぼす影響—高校生を対象として—」学習開発学研究(9) 37-44 広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座
- 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