

# 特別支援教育における自己理解と言語的表現の支援

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 指導教官 松本秀彦  
高知県立禰原高等学校 教諭 畑山ふみ

## 1 はじめに

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上回る。それは全国的な課題でもあり、文部科学省によるとその理由の共通要因の一つに「人間関係」があるとしている。さらに、高校卒業後の早期離職の理由として「労働条件の不適合」「健康問題」「人間関係」が挙げられ、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（独立行政法人労働政策研究・研修機構, 2017）。これらから、不登校・中途退学・早期離職といった不適応の背景には、人間関係形成力の弱さがあると推察される。「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（2015）においても、「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」を挙げ、それは「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。

人間関係の形成は、ソーシャルスキルの育成とも言える。相川(2009)はソーシャルスキルを「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、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」と定義した。また、ソーシャルスキル・トレーニング（以下 SST）は対人的な行動問題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ることであるとした。さらに、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する「ソーシャルスキル生起過程モデル v. 3」を提唱している。それぞれの過程で適切な認知が経験されることで、当初は意識的に行われたものが自動化していくものと仮定している。原田(2012)は、生徒が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るものであり、初歩的なスキル習得、対人関係におけるメタ認知の育成および感情のコントロールをターゲットスキルとする必要性を述べている。また、対人関係の能力向上や社会人になる前の学習として、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と報告している。そして、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となる。以上のことから、高等学校における SST の取組が人間関係形成、それにととも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、個別指導ならびに全体指導での SST を活用した「自己表現や人間関係形成に苦手さ」をもつ高校生の支援の在り方について検討することとした。

## 2 研究目的

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、表現とかわりにおける SST の適切な目標設定を行い、学校生活や社会での適応を高めるための SST 個別指導と教科指導の連携の必要性について実践的な検証を行うことで、「自己表現や人間関係形成に苦手さ」をもつ高校生の支援の在り方について検討することを本研究の目的とした。

## 3 研究内容

### 【研究 I】「高校生の自己理解・自己表現とソーシャルスキルについての実態把握」

#### (1) 方法

##### ア 質問紙調査手続き

201x 年 11 月～3 月に K 県内 3 校（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))において質問紙調査を行った(有効回答率: A校 86.0%、B校 92.9%、C校 98.7%)。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、無記名で個人の特定がされないことや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。

## イ 質問紙調査内容

### (7) 「同級生・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」「解説・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」「解説」「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。下位尺度ごとの平均点に学校間で差異がないか分析するために、4下位尺度×3校の2要因分散分析を行った。

### (4) 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。「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」「言葉で答えなくてはいけないうき」「書いて答えなくてはいけないうき」などであった。回答は、それぞれの項目に該当するかどうか2件法で回答させた。それぞれの項目について、学校間で差異がないか度数について $\chi^2$ 乗分析を行った。また、因子分析を行った結果、場面が分類できるか分析を行った。

### (4) 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」までのどの場面で苦手さを感じるか質問した。回答はそれぞれの項目に該当するかどうか2件法で回答させた。それぞれの項目について、学校間で差異がないか度数について $\chi^2$ 乗分析を行った。

### (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「相手の反応の解説」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た。また、「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3参照)。回答は、それぞれの項目に該当するかどうか2件法で回答させた。分析はそれぞれの項目について、学校間で差異がないか度数について $\chi^2$ 乗分析を行った。

## ウ 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。

### (2) 結果と考察

#### ア 質問紙調査

(7) 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」「解説・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( $F(3, 1458)=93.98, p<.001$ )。「解説・関係維持」「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」の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「解説・関係維持」「記号化」の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。

(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」「解説」「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た( $F(3, 1458)=15.88, p<.001$ )。「解説」「関係維持」「感情表出」の得点が高く、「関係開始・主張」の得点が低かった(表1)。下位尺度すべてが2.5点以上であり、生徒は教師とのコミュニケーションにおいて問題は無いと思っていると考えられる。

表1 同級生と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と標準偏差

		対生徒				対教師			
		関係開始	解説・ 関係維持	感情表出	記号化	関係開始・ 主張	解説	関係維持	感情表出
A校	M	2.22	2.77	2.51	2.77	2.52	2.60	2.64	2.74
	SD	.86	.55	.59	.60	.47	.64	.61	.69
B校	M	2.35	2.82	2.43	2.88	2.55	2.70	2.76	2.71
	SD	.74	.47	.44	.50	.37	.51	.58	.48
C校	M	2.46	2.94	2.53	3.03	2.73	2.80	2.86	2.90
	SD	.82	.51	.61	.55	.45	.60	.57	.56
3校	M	2.39	2.88	2.51	2.96	2.66	2.74	2.80	2.84
	SD	.82	.51	.58	.56	.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( $F(3, 1458)=93.98, p<.001$ ):「解説・関係維持」=「記号化」>「感情表出」>「関係開始」

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( $F(3, 1458)=15.88, p<.001$ ):「解説」=「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」「聞かれたことへの答えが見つからないとき」と回答した生徒が多く(表2)、該当率はほぼ50%を超えた。このことから、教師が生徒に指示や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など複数の手がかりを示す必要があり、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・特性等にに応じた指導が必要であると言える。また、生徒・教師間のみならず生徒同士で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となる。因子分析の結果でも、「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、本設問は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2 「自分の思いや考えをうまく伝えられないとき」各校該当率(%) 回答が多い順

	A校 (N=98)	B校 (N=78)	C校 (N=313)	$\chi^2$	df	P
聞かれたことへ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わからないとき	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わからないとき	15.3	17.9	14.7	0.509	2	.775
自分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

$\chi^2$ 分析の結果学校間の差がなかった

(エ) 設問④: 生徒や教師に対しての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。この項目では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。学校間の差があった「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。

(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3)。なお、因子分析を行った結果、「思考と伝達能力」と「挨拶」の2因子が抽出されたが、因子得点の学校間の差はなかった(表4)。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となった。

表3 「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)	$\chi^2$	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

\* $p<.05$  † $p<.1$

表4 「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	<b>.663</b>	.183
自分の気持ちを人に伝える力	<b>.637</b>	.306
人の気持ちを理解する力	<b>.560</b>	.220
困っているときにどうしたらよいか考える力	<b>.453</b>	.311
自分で物事を決める力	<b>.404</b>	.243
あいさつを自分からする力	.195	<b>.749</b>
あいさつの後、もう一言話す力	.234	<b>.540</b>
その場に合ったあいさつをする力	.356	<b>.538</b>
初めて会った人と仲良く話せる力	.263	<b>.349</b>
	負荷量平方和	1.816
		1.595

注) F1: 思考と伝達能力 F2: あいさつ。

## イ A校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

上手な援助要請や自己表現、主体的な思考、思考の言語化、他者との対話において生徒が困り感をもち、学校生活における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した友人とのトラブルの場面や自己表現活動の場面、学習における援助要請場面で生徒が困っているのではないかと教師が捉えていることがわかった。その困り感に対して、教師は組織的・個人的な取組としてUD化や生徒への個別の支援を進めている。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、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をしていることがわかった。また、自分で物事を考え決める力や他者に自分の気持ちや考えを伝える力、他者と上手にかかわる力、社会適応力を生徒に身に付けてほしいと思っていることがわかった。

## ウ ソーシャルスキル生起過程モデルを基にした高校生のソーシャルスキルの実態

前述の相川による「ソーシャルスキル生起過程モデル v. 3」(2009)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つくるという「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形成において必要な「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)。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・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、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、「対人反応の解釈」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させ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がもっていることもわかった。

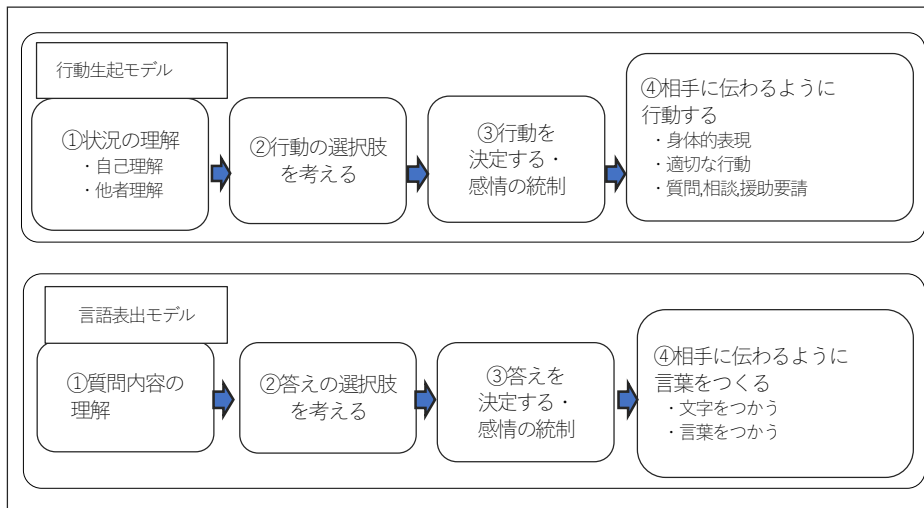


図1 「相川(2009) ソーシャルスキル生起過程モデル v.3」を基にした「行動生起」「言語表出」における認知過程

(3)

ま

とめ

結果と考察から高校生におけるソーシャルスキルのターゲットスキルは、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」が最適であり、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が明らかとなった。「人間関係形成」、それにとまなう「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。

### 【研究2】「個別指導と教科指導の効果的な連携」

#### (1) 方法

##### ア 効果的な個別指導

個別指導において習得した行動が教科の授業で発揮されるよう個別指導と教科との連携を計画し、その効果の検証からSSTの在り方を実践的に検証した。

(7) 対象生徒：A校において、1年目の実態把握をもとに「自己表現や人間関係形成に苦手さ」をもつ2名の生徒(X、Y)を個別指導の対象にした。

(4) 手続き：I期:201x+1年5～7月・II期:201x+1年9～10月にわたり、放課後1時間の個別指導をSSWと連携して実施した。SSWは生徒Yの6回のうち2回を担当し、その情報を共有した。I期を「準備期」として面談を通して実態把握を行い、2名に共通するSSTのテーマと個別の目標行動を決定した。II期はベースライン期と介入期にわけた(表5)。いずれの期でも「授業内での目標行動ができたか」尋ね、本人評価と教師評価を行った。目標行動は、生徒Xは他者との交流はできるが、その場にあった言動を即時に判断することが難しいことから「わからないことを先生に質問する」、生徒Yは他者との交流が苦手なため、目を見て話を聞くことや一斉指示を聞くことが難しいことから「先生の目を見て話を聞く」とした。介入期には、目標行動に向けての動機づけや教示を行った。II期終了後に質問紙調査を再度実施し、コミュニケーションの自己評価の変容を確認した。

表5 個別指導スケジュール

I期 (準備期)	認知機能強化トレーニング「コグトレ」、個別教材SST（生徒X:レポート提出が遅れたとき・約束が重なったとき・試験勉強に向けて、生徒Y:実習中に困ったとき・作業が終わったとき・試験勉強に向けて）、SSTかるた、II期でのSSTテーマの決定、個別の目標行動の決定
II期 (支援期)	【ベースライン期】対話中心 【介入期】個別指導への動機づけ、認知機能強化トレーニング「コグトレ」、共通教材SST（#1:自分の性格や気持ちを理解する、#2:他者の表情から気持ちを知る、#3:上手な伝え方、#4:感情のコントロール、#5:身だしなみを整える、#6:手紙やメールでの伝え方）、絵カード(OK/NG場面の対比、状況の認知)、決定のための準備

(ウ) 個別指導での配慮事項:生徒自身の自己理解・指導者とのラポール形成・生徒と指導者との認識の共有を目的として、「最近のできごと」についての対話を重視した。また、毎回の流れを同じにする構造化と、肯定的フィードバックを即時に行うようにした。指導の流れは、目標行動の自己評価、認知機能強化のための「コグトレ」、個別SST、「今困っていること」の解決に向けた話し合い、次回の確認であった。具体的・段階的な言語的教示、場面のイメージ化を促す視覚支援、生徒自身の課題の外在化による自己理解・他者理解の促進を意識して進めた。

#### イ 主体的な参加を促す教科指導での工夫

個別指導で習得したスキルを発揮し、目標行動が生起されるように、多様な学び方を持つ生徒が主体的に授業参加するためのUD化を参考に、「(ア)認知処理方略を意識した手順書(継次処理・同時処理)」および「(イ)思考ツールを活用したワークシート」を作成し、家庭科の授業内で活用した。

#### (ア) 認知処理方略を意識した手順書(継次処理・同時処理)

多様な学び方に配慮した、認知処理方略を生かした継次処理スタイル・同時処理スタイルに応じた実習手順書を作成した。生徒が使いやすいものを選び、主体的な授業参加ができるようにした。

#### (イ) 思考ツールを活用したワークシート

入力された知識を思考へとつなげるため、視覚化・知識の構造化・即時のフィードバック・他者との共有等を目的として「思考ツール」を活用したワークシートを作成した。また、「手がかりカード」の活用やペア・グループ学習のための事前SSTなど特別支援教育の視点も取り入れた。

### (2) 結果と考察

#### ア 個別指導と教科指導の連携の効果

個別指導で習得したスキルを発揮できる場面設定と主体的な授業参加を促す工夫を併せて行った結果、対象生徒を含めた多くの生徒が授業内での援助要請や教師への具体的な質問を行うことができるようになった。生徒Xは、ベースライン期では「わからないことを質問することができた」と自己評価したが、介入後は「質問ができた」とする自分自身の行動の捉えが自発的な行動を指していないことを自覚した。次第に質問行動の意味や場面に気づき、「質問ができた」と自己評価するに至った。生徒Yはできないことが多かったが「目を見て聞く」正反応率は向上した。

#### イ ソーシャルスキル自己評価の変化

II期における個別指導の後、生徒Xは同級生への「関係開始」は低下し、「記号化」は上昇した(表6)。これは、生徒Xが友人への感謝の気持ちを素直に表すように心がけていることから裏付けられる。また、教師に対しては「関係維持」が上昇した。部活動や個別指導、進路決定に向けての準備で教師との関わりが増えたことが影響しているであろう。一方、生徒Yは、ほとんどのソーシャルスキルの自己評価が低下したが、教師への「解読」が上昇したのは目標行動の「先生の話は目を見て聞く」ことの正反応率が向上していったことと関わりがあると思われる。2名ともに、指導者との親和や進路決定に向けての準備、受験時に学校外での対人場面を経験したことにより、面談中の自己開示や自己理解が促された。その結果「できるとよいことができている」という自分への気づき生まれたのではないだろうか。自己評価は低下したが、複数の教師による肯定的フィードバックや経験の積み重ねによって得られた自信から、個別指導日のスケジュール管理が徹底できる

ようになるなど主体的な取組が見られるようになった。

表6 ソーシャルスキル自己評価のSST事前事後の変化量

	対生徒		対教師	
	関係開始	記号化	読解	関係維持
生徒X	-1.00	0.75	0.00	0.67
生徒Y	-1.00	-0.25	0.50	-1.33

### (3) まとめ:

結果と考察より、生徒のソーシャルスキル獲得のためには、効果的な個別指導と主体的参加を促す工夫が施された授業との連携が最も重要であると言える。次に、教師の肯定的な関わりが肯定的な自己理解を生徒の中に育むことが明らかになった。また、SSTには生徒の実態に合わせた目標設定が必要であり、本研究で開発された質問紙は適切なものであったことが大きな成果であった。本研究では、高校生の表現とかかわりについての自己評価に着目し、初歩的なスキル習得を目指したが、質問紙調査では、多くの生徒が「思考と伝達能力」の習得という比較的高い目標を持っていることが明らかとなった。今後は、本調査をもとに、高次のスキル習得までの段階的な指導の実践的検証を積み重ねていく必要がある。

#### 【研究3】「1st ステージにおける全体指導での SST」

##### (1) 方法

総合的な学習の時間「心の再発見学習」において、「自分に合った学び方を知る」「気持ちのコントロール」をテーマとしたSSTを取り入れた授業の提案を行った。「自分に合った学び方を知る」では、自己の認知処理方略の傾向や学習環境の状態を振り返らせることで、自己の学習方略に関するメタ認知を促し、自己の学習方略についてまとめた「学習手帳」を作成させた。「気持ちのコントロール」では、学校生活の各場面での感情を言語化し、自己の思いや考えを意識させた。また、相手と自分が同じ気持ちになる「共感」を体験させることで、他者の感情やその強さについて理解させた。そして、物の見方・捉え方によっては身体や心にストレスとして影響を及ぼすことを理解し、自分自身のストレス対処法について考えさせた。

##### (2) 結果と考察

全体指導(1stステージ)の生徒を対象としたSSTでは、アセスメントによる適切な目標設定ではなく、学校生活への適応を目指したソーシャルスキルの獲得を目指すものである。習得したスキルを発揮する場や機会をクラス内や学校行事、教科指導の場に設定することで、図1モデルのように「行動生起」「言語表出」が為されていくと捉える。そして、ソーシャルスキルの獲得や人間関係形成力の習得により、学校適応感の向上、将来の社会適応へとつながっていくと考える。原田(2017)は、クラスワイドでのSSTが個別支援にもよい影響を及ぼすと報告している。「自分に合った学び方」つまり、「学習の自己調整スキル」や「感情の統制過程」の獲得を目指して行われた1stステージSSTは、クラスワイド・スクールワイドでのソーシャルスキルの向上をもたらし、それにより3rdステージの生徒のスキル発揮を促すものであると考えられる。また、3rdステージに有効なSSTや授業の配慮はすべての生徒にも有効であると言える。

## 4 まとめ

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。さらに、平成30年度からの高等学校における「通級による指導」の開始にともない、効果的なSSTの指導法の実践研究が行われ始めた。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。学習や対人関係でのつまづきから、ストレスや不安感もち、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、つまづきがなくとも、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。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力を有しており、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を示唆している。したがって、今後の高等学校教育において、1stステージの生徒を対象としたSSTの実施、教科指導における主体的な参加が促される工夫の広まりによって、肯定的な自己理解が育かれ、学校適応感の向上と人間関係形成力の育成を実現するものと考えられる。生徒本人が今できる自己表現の方法からさらにスキル習得により言語的表現が可能となることで、コミュニケーション力がさらに向上し、自己実現につながっていくのではないかと考える。本研究では、言語的表現よりも前の段階に困難さをもつ生徒を対象としていたが、表現とかかわりに弱さをもつ多くの高校生の支援にも有効であることが示唆されたと言える。

## 引用・参考文献

- 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
- 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
- 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
- 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
- 原田恵理子(2017)「高校生対象のスクール・学級・個別ワイドによるSSTの効果」日本教育心理学会第59回総会発表論文集
- 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