

# ソーシャルスキルを高める高校の授業教材の検証と 生徒のスキル得点と教師による授業観察評価との関係

附属中等教育学校 石橋 太加志

Verification of the lesson teaching materials of the high school which raises social skill and  
Relation between a student's skill score and the lesson observation evaluation by a teacher

Takashi ISHIBASHI

(Secondary School attached to the Faculty of Education)

The lesson of a high school student's psychology argues about the necessity in recent years. Most verification about the validity in the lesson is not made. In 31 high school students who chose the lesson of psychology, this research examined the validity about the lesson for 3 times about social skill. For examination, I carried out by the registered form using the social skill measure, and analyzed how each one of social skill scores would change. In all the lessons, the skill score went up from beforehand to after the event. It was judged that I was effective as a subject matter. In the student of high evaluation, in observation evaluation, the skill score was high, and the student of low evaluation did not have a good skill score. It is judged that observation evaluation also has fixed value. However, in the case of social skill, two students who seldom changed from the basis by the student with a high skill score with the high level were not chosen. I was able to find out meaning not to depend only on observation evaluation but measure itself.

## 目 次

- I 問題と目的
- II 方法
- III 結果
- IV 考察
- V 引用文献

### I 問題と目的

近年、中学校や高校で友達を作れなかったり、協力して行動することにひどく苦手な生徒がみられるようになってきた。良好な友人関係を築くために必要な要素の一つとしてソーシャルスキルが挙げられる(江村2007)。ソーシャルスキルとは、Coms & Slaby (1977)によれば、「社会的に受け入れられているか、あるいは社会的に価値ありとみられているやり方で、社会的場面において、本人にも、相手にも利益になるように相互作用する力」と定義されていて、対人関係を形成維持するために必要な技術といえる。

しかし現代の子どもたちは、少子化や習い事等の多忙さの中で、きょうだいや仲間との遊びや相互作用を通してソーシャルスキルを習得する機会に恵まれなく

なっており、最近ではソーシャルスキルを学校で教えるソーシャルスキル教育(以下S.S.E.)が盛んに行われ始めている(江村2007)。小学校では瀧・柴山(2008)が小学校の学級を対象としたS.S.E.の効果について発表している。中学校では小学校に比べ報告数は少ないが、江村・岡安(2003)が、中学校1年生を対象に8セッションからなるソーシャルスキル教育を行っている。この研究で、指導前から指導後にかけてソーシャルスキルの上昇した生徒は、孤独感の低減がみられたことを報告している。高校では原田・谷村・山田・渡辺・安川(2007)が高校3年生の小集団を対象に開発的・予防的な心理教育としてソーシャルスキルトレーニング(以下S.S.T.)を実施し、その効果を測定した。小林・稲垣・丹保・土合・山岡・多賀・菅原・井上・池上・島(2003)は、高等学校の「総合的な学習の時間」を利用したSSTの効果について検討した。

学校種に関わらず、学校生活においてソーシャルスキル教育の有効性が報告されつつあるのに、ソーシャルスキルがどのように実施されるかについては各学校で苦慮していることである。それは、ホームルームや道徳の時間、総合的な学習の時間を活用して等単発的に授業の形態をとっているかどうかという問題と、

だれが授業者となり得るかという問題がある。平林・海老根・鴛淵・堤・松丸・園田・石橋・下山 (2010) は予防的心理教材の開発に取り組み、現場教師と心理の専門家とのチーム・ティーチング (以下T.T.) で実践したことを報告している。前述の通り、どの校種であっても授業の時間の枠を工夫しながら実施し、T.T.の形態で実施しているのはそれだけ今日の学校で心理の授業の必要性が増しているともいえよう。第2の問題点である授業者については、通常、現場教師、学級担任以外にはなかなか難しい現実がある。教科や個性、教育観や教職経験そのものが異なるそれぞれ学級担任が心理の授業を担当できるのか、担当するにはどのような知識、スキルが必要なのかを検討する必要がある。

この研究対象学校は、年間を通じて学校設定科目として心理の授業枠を確保し、高校生に開講してきた授業実践がある。2年前はT.T.の形態で実施できていたのだが、授業日と外部講師 (心理専門職) の都合が合わず、やむなく授業者が単独で授業をしている。実際に授業をしていると取り組んでいる授業の課題が生徒にとって有効なものであるのか、活動内容を評価してきたが、T.T.のときは違い、見落としがあるのではないかという心配を抱いてきた。活動内容の評価を重視して学年末の評定をつけることの難しさを考えると、データを取るなどして検証してみる必要性があると考えられた。

したがって本研究の目的は第1に、現在取り組んでいる心理の授業で扱っている教材で生徒のソーシャルスキルが向上する題材かどうかを明らかにすることである。第2に、活動内容を観察評価としたときにその観察評価とソーシャルスキル得点との関係を見ることで授業者の観察は正しいのか、改善点はないかどうかを明らかにすることである。

## II 方法

### 目的

研究の目的は、心理の授業で扱う教材で生徒のソーシャルスキルが向上するかどうかを調べることである。

### 調査対象者及び学校環境、授業者

心理の授業である学校設定科目「総合心理入門」を選択した高校3年生31名 (男子18名女子13名)。

学校環境：都内にある男女9共学の学校であり、1学年3クラスの中高一貫校である。12年前に

附属中学高校から中等教育学校に移行するにあたり、心理の授業の前身にあたる「臨床心理学入門」が学部教員と大学院生、附属教諭との協力で作られた。以来2年前まで中身の改良や他の題材の検討はあったものの、T.T.の形態だけは守られてきた。現在の授業者は6年前から前任の教諭から引き継ぎ授業を担当している。

授業者：教諭 (男性、教職20年目、数学、心理系大学院修了) 1名

### 質問紙の構成及び手続き

測定尺度 (1), (2) を1枚の質問紙を作り、授業開始前と終了後に授業者が配布回収し、記名式で実施した。本研究では記名式で実施したので、観察による評価との相違が明確となり、授業評価改善のために必要と思われたからである。このことを明確に質問紙実施前に生徒へ説明し、協力してくれる人は記名し、質問紙に回答してもらうように依頼した。このように記名式で実施するとデータに歪みが出る恐れがあるが、個別のデータが得られることのメリットの方が大きいと考えあえて実施したものである。

(1) 相川・藤田 (2005) が作成した成人用ソーシャルスキル自己評定尺度Table 2を使用した。この尺度は、関係開始、解説、主張性、感情統制、関係維持、記号化の6因子の下位尺度35項目で構成されている。評定の方法は「1. ほとんどあてはまらない」、「2. あてはまらない」、「3. ややあてはまる」、「4. かなりあてはまる」の4件法である。回答結果は、ソーシャルスキルが高いほど高得点となるように1点から4点に得点化し、35項目の合計点をソーシャルスキル得点とした。授業①, ②, ③の事前事後で計6回実施した。

この授業①②③の内容から下位尺度を選択して用いることも考えたが、引用論文において下位尺度が独立して用いられても良いという内容がなかったため、項目数は多いがそのまま実施した。

(2) 飯田・石隈 (2002) の「学校生活スキル尺度」 (中学生版) のうち、同輩とのコミュニケーションスキル1因子7項目Table 3を (1) の成人用ソーシャルスキル自己評定尺度とどのような相関があるのか、また (3) の活動評価との関連を調べるために測定した。(1) の尺度項目数が多いために有効であることが分かれば生徒への負担が減ることが期待される。授業①の事前事後で計2回実施した。こちらは下位尺度が独立して用いることができると引用

文献に書かれていたため、生徒が実施する際の負担を考え、同輩とのコミュニケーションスキル下位尺度だけを使用した。

(3) 観察評価 授業内での活動の様子を活動得点とし、観察による評価をつけた。評定の方法は授業者が「5：とても良く取り組んでいる」「4：よく取り組んでいる」「3：ふつう」「2：あまり取り組んでいない」「1：ほとんど取り組んでいない」の5段階で成績をつけた。授業①の事後で計1回実施した。

この活動得点とソーシャルスキルの下位尺度との関連、さらにはこの活動得点と同輩とのコミュニケーションスキルとの関連を調べるために測定した。

各回のソーシャルスキル教育の内容はTable 1である。授業は各回とも50分×2で構成されている。

授業①では聴き手、話し手に分かれて2人で指示された内容をロールプレイする。

指示内容は聴き手に対しては悪い聴き方、良い聴き方の順で2種の指示を時間を決めて実践する。話し手は指定された内容を相手の態度によらずひたすら時間内話続けることを求めた。

授業②では「登場人物2人。友人同士が待ち合わせをしていて電話も通じずメールも通じずその中で片方が遅れてくるという場面」設定で、日頃の自分達がどのようにふるまうかを4名のグループで考えさせ、グループごとにその対応を発表し演じた。友人同士に加え、他の2名はそれぞれ心の役割を担う影として自由に感じたことを言わせた。

授業③では、前時の場面設定から自分の感情をきち

んと表現できたかに言及し、まず個別に考え、次にグループでどのように発言すべきだったかを話し合わせた。

出てきた各班の意見を活かしながら、アサーションの考え方を導入していく授業展開である。

### Ⅲ 結果

授業の事前事後に実施したソーシャルスキル自己評定尺度の結果をTable 4に示す。

授業の事前事後でソーシャルスキル得点を全体について対応のあるt検定をとったところ、授業①では、 $t(30) = 3.81, p < .01$ 、授業②では $t(30) = 2.56, p < .05$ 、授業③では $t(30) = 3.17, p < .01$ となり、すべての授業の前後で有意に平均点が上昇した。性差をみると、男子は授業①は $t(17) = 4.04, p < .01$ 、授業②は $t(17) = 2.58, p < .05$ 、授業③は $t(17) = 2.23, p < .05$ といずれも有意に各回の授業の前後で有意にソーシャルスキル得点の平均が上昇したが、女子は授業①授業②ともソーシャルスキル得点の平均は上昇したが、有意とは認められなかった。授業③だけは $t(12) = 2.38, p < .05$ と有意にソーシャルスキル得点の平均の上昇が認められた。

また、授業事前事後あわせて6回の測定すべて、男子が女子よりもソーシャルスキル得点の平均が高くなった。この6回のソーシャルスキル得点の平均を男子女子の2群に分けてt検定を行ったところ、有意な差はなかった。

次に、ソーシャルスキル自己評定尺度の下位尺度、

Table 1 各回のソーシャルスキル教育の内容

回数	質問紙	標的スキル	内 容
①	授業前	きく	「きく」は「聞く」「聴く」のほかに「効く」「訊く」「利く」等がある。その違いを意識した聴き方をロールプレイ等で実践の中で実感
	授業後		
②	授業前	きくとはなす	場面設定の中でグループの中で役割を分担しロールプレイを発表する中で聴くと話すについて自分をふりかえる
	授業後		
③	授業前	はなす	アサーション アサーティブな話し方を学ぶ
	授業後		

Table 2 ソーシャルスキル自己評定尺度

[関係開始] 8項目	相手とすぐに、うちとけられる 誰とでもすぐ仲良くなれる 知らない人とでも、すぐに会話を始められる 人と話すのが得意である 他人が話しているところに、気軽に参加できる 誰にでも気軽にあいさつできる 知り合いになりたいと思っても、話のきっかけを見出すのが難しい 初対面の人に、自己紹介が上手にできる
[解説] 8項目	表情やしぐさで相手の思っていることがわかる 顔つきから相手の感情を読み取れる 話をしているとき、相手の表情のわずかな変化を感じ取れる 自分の言葉が相手にどのように受け取られたか察しが付く 嘘をつかれても、たいてい見破ることができる 相手の目をみて、自分が何か不適切なことを言ってしまったことにきがつく 初対面でも、少し話をすれば相手がどんな人かだいたい分かる 自分に関心を持っている人は、すぐに見分けられる
[主張性] 7項目	自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う 友達が自分の気持ちを傷つけたら、そのことをはっきりと伝える どんなに親しい人に頼まれても、やりたくないことははっきりと断る 人の話の内容が間違いと思ったときには、自分の考えを述べるようにしている どちらかといえば、自分の意見を気軽に言うほうだ たとえ人から非難されたとしても、上手く片付けることができる 相手と意見が異なることをさりげなく示すことができる
[感情統制] 4項目	気持ちを抑えようとしても、それが顔に現われてしまう 困ったときは顔に出やすい 感情をあまり面に表さないでいられる 自分の感情をコントロールするのが苦手である
[関係維持] 4項目	相手の立場を考えて行動する その場に合った行動がとれる 相手の話をまじめな態度で聞くことができる まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても、それを上手に処理できる
[記号化] 4項目	表情が豊かである 身振り手振りを交えて話すのが得意である 相手に良い感じを持ったら、それを素直に表現できる 感情を素直に表せる

Table 3 同輩とのコミュニケーションスキル

友達に自分の考えを打ち明けたいとき、どう表現するのかわからない 友達が気持ちを打ち明けたとき、何て言ってあげていいのかわからない 人にどう話しかけていいのか、どう会話を始めたらいいいのかわからない 仲の良い友達同士がけんかをしているとき、どうしていいかわからない 自分と同じくらいの年の人と話すことができない 自分の感情を表現する方法を知っている 異性と自然に話すことができる
--

関係開始、解説、主張性、感情統制、関係維持、記号化の6項目について授業の事前事後における平均点及び標準偏差を求めたものがTable 5である。その平均

点とは、下位尺度ごとに単純加算し、尺度の項目数で割ったものである。

Table 4 授業①～③におけるソーシャルスキル得点の平均点及び標準偏差

	①			②			③		
	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値
全体 n = 31	91.45 <i>12.82</i>	95.13 <i>13.47</i>	3.81**	92.26 <i>13.93</i>	93.52 <i>13.94</i>	2.56*	92.87 <i>13.78</i>	95.16 <i>14.75</i>	3.17**
男子 n = 18	92.17 <i>13.88</i>	96.44 <i>14.40</i>	4.04**	94.33 <i>14.73</i>	96.00 <i>15.10</i>	2.58*	95.28 <i>14.55</i>	97.72 <i>15.57</i>	2.23*
女子 n = 13	90.46 <i>11.68</i>	93.31 <i>12.34</i>	1.58	89.38 <i>12.74</i>	90.08 <i>11.85</i>	0.92	89.54 <i>12.41</i>	91.62 <i>13.31</i>	2.38*

斜字は標準偏差, \* p < .05, \*\* p < .01

Table 5 ソーシャルスキル自己評定尺度の下位尺度の平均及び標準偏差

		①			②			③		
		事前	事後	t 値	事前	事後	t 値	事前	事後	t 値
関係開始	全体 n = 31	2.54 <i>0.57</i>	2.66 <i>0.55</i>	3.28**	2.62 <i>0.68</i>	2.66 <i>0.68</i>	1.56	2.64 <i>0.60</i>	2.72 <i>0.65</i>	2.23*
	男子 n = 18	2.51 <i>0.60</i>	2.67 <i>0.54</i>	4.15**	2.61 <i>0.73</i>	2.72 <i>0.72</i>	2.84*	2.67 <i>0.67</i>	2.77 <i>0.71</i>	1.95
	女子 n = 13	2.58 <i>0.53</i>	2.65 <i>0.58</i>	0.98	2.62 <i>0.64</i>	2.58 <i>0.64</i>	1.05	2.60 <i>0.50</i>	2.65 <i>0.58</i>	1.07
解読	全体 n = 31	2.63 <i>0.56</i>	2.78 <i>0.63</i>	2.40*	2.66 <i>0.57</i>	2.73 <i>0.59</i>	2.63*	2.68 <i>0.58</i>	2.73 <i>0.58</i>	1.83
	男子 n = 18	2.64 <i>0.59</i>	2.78 <i>0.68</i>	1.60	2.72 <i>0.59</i>	2.80 <i>0.62</i>	2.10	2.74 <i>0.62</i>	2.79 <i>0.60</i>	1.65
	女子 n = 13	2.61 <i>0.52</i>	2.77 <i>0.59</i>	1.79	2.56 <i>0.54</i>	2.62 <i>0.53</i>	1.52	2.61 <i>0.53</i>	2.64 <i>0.57</i>	0.84
主張性	全体 n = 31	2.53 <i>0.57</i>	2.57 <i>0.52</i>	1.24	2.57 <i>0.60</i>	2.56 <i>0.59</i>	0.28	2.61 <i>0.61</i>	2.63 <i>0.60</i>	0.44
	男子 n = 18	2.62 <i>0.50</i>	2.63 <i>0.48</i>	0.26	2.68 <i>0.55</i>	2.69 <i>0.55</i>	0.36	2.77 <i>0.50</i>	2.75 <i>0.54</i>	0.44
	女子 n = 13	2.41 <i>0.65</i>	2.48 <i>0.58</i>	1.38	2.43 <i>0.67</i>	2.38 <i>0.61</i>	0.76	2.40 <i>0.70</i>	2.47 <i>0.67</i>	1.31
感情統制	全体 n = 31	2.43 <i>0.65</i>	2.44 <i>0.65</i>	0.26	2.39 <i>0.64</i>	2.41 <i>0.62</i>	0.36	2.36 <i>0.70</i>	2.48 <i>0.58</i>	1.98
	男子 n = 18	2.49 <i>0.64</i>	2.58 <i>0.66</i>	1.38	2.53 <i>0.61</i>	2.46 <i>0.65</i>	1.00	2.49 <i>0.74</i>	2.57 <i>0.60</i>	1.00
	女子 n = 13	2.35 <i>0.69</i>	2.25 <i>0.59</i>	0.92	2.19 <i>0.66</i>	2.35 <i>0.60</i>	1.26	2.19 <i>0.63</i>	2.37 <i>0.55</i>	1.90
関係維持	全体 n = 31	2.86 <i>0.59</i>	2.95 <i>0.51</i>	1.88	2.79 <i>0.60</i>	2.90 <i>0.53</i>	2.45*	2.81 <i>0.55</i>	2.92 <i>0.52</i>	2.00
	男子 n = 18	2.86 <i>0.61</i>	3.00 <i>0.58</i>	2.56*	2.83 <i>0.68</i>	2.96 <i>0.58</i>	1.93	2.85 <i>0.61</i>	3.01 <i>0.53</i>	1.89
	女子 n = 13	2.85 <i>0.59</i>	2.89 <i>0.42</i>	0.40	2.73 <i>0.51</i>	2.83 <i>0.47</i>	1.44	2.75 <i>0.47</i>	2.79 <i>0.49</i>	0.69
記号化	全体 n = 31	2.83 <i>0.66</i>	3.03 <i>0.60</i>	3.26**	2.86 <i>0.63</i>	2.82 <i>0.65</i>	0.73	2.84 <i>0.62</i>	2.90 <i>0.67</i>	1.49
	男子 n = 18	2.82 <i>0.79</i>	3.04 <i>0.69</i>	2.85*	2.88 <i>0.68</i>	2.85 <i>0.70</i>	0.42	2.83 <i>0.69</i>	2.93 <i>0.73</i>	1.59
	女子 n = 13	2.85 <i>0.47</i>	3.02 <i>0.48</i>	1.67	2.83 <i>0.57</i>	2.79 <i>0.59</i>	0.69	2.85 <i>0.55</i>	2.87 <i>0.62</i>	0.32

斜字は標準偏差, \* p < .05, \*\* p < .01

Table 6 授業①後における下位尺度と観察評価, 同輩コミュニケーションとの相関表

a 関係開始	1							
b 解 読	0.291	1						
c 主 張 性	.406*	.508**	1					
d 感情統制	0.094	0.128	0.009	1				
e 関係維持	0.19	.595**	0.215	.454*	1			
f 記 号 化	.547**	.464**	.524**	-0.189	0.277	1		
g 観察評価	.611**	.560**	.702**	-0.006	.407*	.699**	1	
h 同輩コミュニケーション	0.151	-0.238	0.061	0.041	-0.283	0.071	0.063	1
	a	b	c	d	e	f	g	h

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

関係開始では, 授業①において全体で  $t(30) = 3.28$ ,  $p < .01$ , 男子が  $t(17) = 4.15$ ,  $p < .01$  とも有意に平均点が上昇したが, 女子は授業の事前事後で有意な差は認められなかった。授業②において男子が  $t(17) = 2.84$ ,  $p < .01$  と有意に平均点が上昇したが全体と女子は有意差が認められなかった。授業③において全体では  $t(30) = 2.23$ ,  $p < .05$  と有意に平均点が上昇したが男子女子ともに有意な差は認められなかった。

解読では, 授業①において全体が  $t(30) = 2.40$ ,  $p < .05$  と平均点の上昇に有意差が認められたが, 男子女子ともに平均点の上昇はあるものの有意差は認められなかった。授業②において全体が  $t(30) = 2.63$ ,  $p < .05$  と平均点の上昇に有意差が認められたが男子女子ともに平均点の上昇があるものの有意差が認められなかった。授業③においては全体, 男子, 女子ともに平均点の上昇はあるものの有意差は認められなかった。

主張性では, 授業①, ②, ③において全体, 男子, 女子すべてにおいて平均点の有意差は認められなかった。

感情統制では, 授業①, ②, ③において全体, 男子, 女子すべてにおいて平均点の有意差は認められなかった。

関係維持では, 授業①では男子が  $t(17) = 2.56$ ,  $p < .05$  で有意に平均点の上昇がみられたが, 全体, 女子では平均点の上昇はあったが有意差は認められなかった。授業②では全体が  $t(30) = 2.45$ ,  $p < .05$  で有意に平均点の上昇がみられたが, 男子女子では平均点の上昇はあったが有意差は認められなかった。授業③では全体, 男子, 女子ともに平均点の上昇がみられたが有意差が認められなかった。

記号化では, 授業①では全体が  $t(30) = 3.26$ ,

Table 7 観察評価が高い生徒と低い生徒のソーシャルスキル得点の平均及び標準偏差

	①		t 値
	事前	事後	
5 の生徒 (n = 4)	99 <i>8.37</i>	110 <i>8.98</i>	6.54*
1 の生徒 (n = 3)	80 <i>8.54</i>	77.6 <i>7.64</i>	1.61

\*  $p < .05$  斜め字は標準偏差

$p < .01$ , 男子が  $t(17) = 2.85$ ,  $p < .05$  と有意に平均点の上昇がみられたが, 女子では平均点の上昇はあったが有意差は見られなかった。授業②では全体, 男子, 女子ともに平均点の有意差は見られなかった。授業③では全体, 男子, 女子ともに平均点の有意差は見られなかった。

関係開始では, 主張性, 記号化, 観察評価との相関がみられる。解読では主張性, 関係維持, 記号化, 観察評価との相関がみられる。主張性では, 関係開始, 解読, 記号化と観察評価に相関がみられる。感情統制では関係維持との相関がみられた。関係維持では解読, 感情統制, 観察評価に相関がみられる。記号化では関係開始, 解読, 主張性, 観察評価との相関がみられた。観察評価では, 関係開始, 解読, 主張性, 関係維持, 記号化との相関がみられた。同輩コミュニケーションはどのソーシャルスキル下位尺度とも相関がみられなかった。

授業①で, 観察評価で「5」と評価した生徒は4名, 「1」と評価した生徒は3名いた。授業①のソーシャルスキル得点の平均点を事前事後で出して比べてみるとTable 7 のようになった。

観察評価「5」の生徒のソーシャルスキル得点の平均は授業①の事前から事後へ有意に増加したが、観察評価「1」の生徒は有意な変化が見られなかった。

#### IV 考察

##### 本研究の第1の目的において

3回の授業実践はS.S.T.の中でも対人関係のコミュニケーションスキルであるが、授業前の予想では男子の方が女子よりもスキル得点が低いと考えていた。本講座は選択科目の中でも人気科目で定員を超えたときには抽選が行われたときがある。それだけ選択を希望する生徒が集まるだけに、もしかしたら自分の中にある苦手意識を克服したいという気持ちで選択してきているのかもしれない。教師の見込みだけでは分からないことであった。ということは、年毎に集団のスキルレベルは変わってくることだろう。測定していく意義はあると考える。

題材の効果については一応あると考えられる。しかし、女子のスキル得点の上昇は授業③だけであり、題材の見直しもしくは設定の段階での見直しをして改善していく必要がある。また、本研究のソーシャルスキル自己評定尺度は成人用のものを利用している。高校生の尺度は少なく、中学生版の尺度を使うか併用するか考えたが、授業時間内に配布回収を2回行うことを考えて併用をやめ、数ヵ月後には社会人として社会に出る生徒もいることからあえて成人用を使用した。今回有意差がみられなかった下位尺度については検討の余地があると思われる。

##### 本研究の第2の目的において

授業①においてのみ実施した観察評価であったが、熱心に取り組んでいて発言や振り返りシートから判断しても自分の心に向き合い成長していると感じた生徒を「良く取り組んでいる：5」とした。取り組みが不十分で様々な理由があるにせよ、この授業内においては自分に向き合えていないと判断した生徒には1をつけた。この観察評価はスキル得点の伸びから振り返ってみると適合していると考えられた。しかし、この評価の仕方では、もともとスキルが高い生徒をどうするのが曖昧であったために、スキル得点は高かった生徒が2名「5」の評価を得られずにいた。伸びしろを判断するのか、スキルを判断するのかを明確にしなければならない。

授業者が6年間の中で、特に前半4年間のT.T.のときに生徒観察による見立てを話し合いながらときに修

正しながら、観点を経験の中で培ってきた。今回の適合はその積み重ねであると同時に経験だけでは観察しきれないものがあることも気づかせてくれた。

授業者の資質としては、観察評価は大切にしながら、ねらいを絞った測定は良い資料となるであろう。

##### 手続きにおいて

本研究は明確に実験群と統制群に分けてデータを収集していない。日頃の授業実践の中では統制群を確保することが困難である。また頻繁に同僚の研究を引き受けるだけの土壌は教員風土に熟成されているとはいえない。厳密な審理手続きからすると不備ではあるがあえて現場教師の実践として授業改善の試みの一つとして本論文を提示したものである。今後自分の授業実践を簡単に検証する方法が開発することは今後の課題としたい。また、前述のように授業者による授業前と後に質問紙を用いて記名式で実施した。これは生徒にその質問紙のねらいを話したにせよ、きっと生徒にとっては大きな負荷がかかっていたに違いない。ただこの生徒は大学の附属学校の生徒という性格上、6年間こうした調査研究に慣れてきたこと、授業者との間に人間関係ができていたのだからうじて実施できたのではないかと考える。

##### 観察評価について

現場の教師にとって授業での生徒の取り組みを観察することで一人一人に評価をつけることは教科をこえて頻繁に行われていることである。しかしながら、この評価は明確な基準があるわけではない。各教師がそれぞれの専門性の中で、経験の中で培ってきた教育観に基づき、一定の評価を下すことになるかとされている。それだけ経験がある教員の「目」は確かであるといわれるのだが、そのことを検証している論文は見られない。今後はこうした教育の世界で当たり前になっていたことも何らかの形で検証していくことが求められるだろう。今回は、5段階に分けて評価をつけた。その中で特に良く取り組む「5」と特に取り組んでいない「1」を取り出したので、「2」「4」を判別するよりは「1」「5」の評価の方が、明確だと考えた。取り組みというあいまいな外面を評価することと各生徒に自己評価をしてもらった得点にある程度の関連は見いだせた。しかし、回数は1回なので今後も増やしてみる必要はある。さらに、授業者が変わった時にも成り立つことなのか、心理学を学んでいなくても可能なのかまだまだ吟味する要因は多いと思われる。教職経験を積んでもすべての生徒が見えているわけではない。このことは心理以外の授業評価のあり方にも発展

できる問題と考えられる。

今後の課題として、生徒が抱える悩みはますます増えているように思われるが、現場の教師の役割も従来のものとは変わっていく必要もある（石橋2009）。こうした予防的な心理教材の開発と現場教師と心理の専門家との連携は今後も必要不可欠であるとする。

## V 引用文献

- 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 I 部門 56, pp. 87-93
- Coms, M. L., & Slaby, D. A. 1977 Social skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 1. New York: Plenum Press.
- 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, pp. 339-350
- 江村理奈 2007 中学生に対するソーシャルスキル教育が仲間受容に及ぼす効果 宮崎女子短期大学紀要34, pp. 25-30
- 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 日本教育心理学会発表論文集 (49), 36
- 平林恵美・海老根理恵・鴛渕るわ・堤亜美・松丸未来・園田雅代・石橋太加志・下山晴彦 2010 中学・高校生のための“ライフスキルボックス”プログラムの開発 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要 第33集, pp. 72-79
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究 -学校生活スキル尺度(中学生版)の開発- 教育心理学研究, 50, pp. 225-236
- 石橋太加志 2009 中学生・高校生の悩みに対する教師の役割について 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学) 第56巻, pp. 21-28
- 瀧浩平・柴山謙二 2008 小学校の学級を対象としたソーシャルスキル教育の効果-実施の手順の工夫と予防の観点から- 熊本大学教育学部紀要, 人文科学第57号, pp. 145-156