

通信制高校生対象の社会的スキル教育の効果

— 社会性と情動の学習(SEL)にもとづく自学用テキストと行動リハーサルを用いて —

庄 燕菲・小泉令三・大坪靖直・江頭美紀・田中敦子・井原 晃

福岡教育大学教育学部

附属教育実践総合センター

2008年3月

通信制高校生対象の社会的スキル教育の効果

— 社会性と情動の学習(SEL)にもとづく自学用テキストと行動リハーサルを用いて —

Effects of Social and Emotional Learning with Self-Study Material and Behavioral Rehearsal on Japanese High School Students in the Correspondence Course

庄 燕菲, 小泉令三, 大坪靖直, 江頭美紀, 田中敦子, 井原 晃
YanFei ZHUANG, Reizo KOIZUMI, Yasunao OTSUBO, Miki EGASHIRA, Atsuko TANAKA, Akira IHARA
(中国浙江体育職業技術学院) (福岡教育大学) (株) テドポオト

要 約

本研究の目的は、日本の通信制高校生の社会的スキル教育の効果を検討することであった。予備実験の後、社会性と情動の学習(SEL)の枠組みにもとづく自学用テキストと行動リハーサルを用いたエクササイズを、通信制高校の生徒18名に実施し、その教育効果を統制群19名との比較により検討した。その結果、生徒の自己評定で「自己のコントロール」因子と「対人関係」因子、教師評定で「対人関係」因子において、好ましい方向での得点上昇もしくは得点維持が認められた。これらの結果をもとに、今後の取組に向けての考察を行なった。

キーワード：社会的スキル、社会性と情動の学習、通信制高校生、自学用テキスト、行動リハーサル

問題と目的

近年、いじめや不登校、学校不適応といった青少年の問題の解決策の1つとして、社会的スキル教育が注目されている。特に、社会的スキルが欠如しているのは支援を要する子どもに限らないという考えから、予防・開発的な観点に立って、すべての子どもに社会的スキルの学習機会を提供しようとする、集団社会的スキル訓練(または教育)が関心を集めてきた。けれども、それらの研究は小・中学生を対象としたものが多い(藤枝・相川, 2001; 新里・嘉数・平田・島袋, 2006)。

現代の高校生に注目すると、発達段階相応の社会性を獲得しているとは言えない者の存在も推測される。文部科学省(2007)によると、平成18年度の高等学校中途退学率は前年の2.1%から横ばいの2.2%となっている。高校の中退は、将来の就職の選択肢を狭め、社会的にも若年無業者の増加の可能性につながるなど、継続した社会問題となっている。同調査によれば、高等学校を中退する理由として1位に「学校生活・学業不適応」が挙げられ、その内訳では学習面以外に「人間関係がうまく保てない」といった友人関係に関わるものが散見される。これに関して大迫(1994)も、高校生を対象とした調査で、友人らに関するストレスサーが疲労感やイライラなどのストレス反応を高めることを報告している。

これらのことから、高校生にとって友人との関わりなど社会性は重要な意味をもち、社会的スキルの欠如が少なからぬ影響を与えている可能性が窺われる。ここで、堀毛(1990)によると、青年期は、自分がそれまでに身につけてきた社会的スキルを見直し、自分の意志で自己の行動をコントロールできる存在として、対人関係のストラテジーの再構築を図る時期とされている。以上のことから、高校生においても社会性を育むための社会的スキル教育は必要性が高いと考えられる。

ここで、社会的スキル教育を実施するに当たっては、対象とするスキルの選定を考えなければならない。アメリカでは、包括的な取組の1つとして社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning: SEL)が提唱されている(イライアスら, 1999)。SELとは「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、対人関係に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」を意味している(小泉, 2006)。具体的には、SELではすべての子どもを①知性と知識、②責任感、③思いやりをもった、④健康な人間とすることが最終目的である。そのために5つの基礎的能力(自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定)と3つの応用的能力(生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動)の育成が必要であるとされて

いる。本研究では、SELが幅広い視野から社会性育成を図ろうとしているという点を重視して、この枠組みを用いて社会的スキル教育を行なうこととする。

なお本研究の対象者は、通信制高校生である。通信制高校は、古くは勤労青少年が働きながら高等学校の教育を受けることができる制度であったが、近年は中学校での不登校経験者や高等学校の中途退学者なども多い(加藤・摺尾, 2006)。学修と卒業後の進路選択・決定のためには、社会性の育成が重要な意味をもつと考えられるが、これまで十分な取組がなされてきたとは言えない。また、現在のわが国のキャリア教育実践の枠組みとなっている「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2002)でも、人間関係形成能力が上げられており、まず必要性の高さが推測される通信制高校生を対象とすることは意義あることと考えられる。なお通常、通信制高校の学習は自学用テキストを用いるので、今回はそれを試験的に作成した。

以上をまとめると、本研究では自学用テキストを試験的に作成して、これを用いて高校生に社会的スキル教育を導入し、その効果を検討することを目的とした。

予備実験

目的

試作した自学用テキストについての内容や表現が適切かどうかを確かめることと、自学用テキストによる学習の社会性育成に関する効果を概略的に検討することが目的であった。なお、青年期の課題に深く関わり、自尊心や進路選択に対する自己効力感との関係も、合わせて検討する。

方法

実験対象者 A県内B通信制高校生徒46名(実験群22名, 統制群24名)で男女はほぼ同数。

実施場所 B通信制高校のCサポート校。サポート校とは、通信制高校生徒の学習面や生活面の支援をおこなう民間の有料教育施設である。

手続き SELの枠組みにもとづく高校生用カリキュラム(小泉, 投稿中)にしたがって試作した自学用テキスト教材A(8回分)を用いた。実験群の22名の生徒を3グループに分け、それぞれに計8セッションの社会的スキル教育を実験者らが実施した。通信制生徒の特徴を考慮し、社会的スキル教育実施の流れは、自学用テキストでの学習、レポートを完成、ディスカッションの順に構成されていた。統制群の生徒には、社会的スキル教育に関する情報を与えず、下記の②④⑤の調査に2回、回答を求めた。

実施期間 ほぼ1週間に1セッション(45分程度)の割合で実施し、全8セッションの前と後に、下記の評定の②～⑤を2回実施した。

評価方法 ①自学用テキストについて 各セッション終了後に、テキストについての感想(内容の難易度、興味、文章の読みやすさなど)、不明な点、改善を要すると思われる点などを、自由記述および実施後のディスカッションで尋ねた。

②高校生用SEL尺度 これは、庄・小泉(2005)によるもので、SELの8つの能力に4項目(人生の重要事態に対処するスキルのみ6項目)ずつ配置され、6段階で回答するようになっている。各因子の項目の合計点を因子得点(得点範囲は4～24点、または6～36点)とした。

③教師評定 Cサポート校の教員に、SELの8つの能力のそれぞれについて、6件法(とてもある、ある、少しある、あまりない、ない、ぜんぜんない:6～1点)で、実験群と統制群の全生徒について評定を求めた。1人の生徒について3人の教員が評定し、その平均値を算出した。

④自尊心尺度 ローゼンバーグによる尺度の日本語版(山本・松井・山成, 1982)を用いた。1因子の単純構造で、10項目(5件法回答)の得点範囲は10点～50点である。

⑤進路選択に対する自己効力尺度 浦上(1995)による高校生を対象とした尺度で、1因子の単純構造である。30項目の4件法で、得点範囲は30点～120点である。

結果

自学用テキストについては、大半の生徒が役に立ちそうだ、使えそうだなど肯定的な評価をした。いくつか改善を要する表現が指摘された。

逆転項目等に留意した上で、SEL尺度の8因子の得点、自尊心、進路選択に対する自己効力(Table 1)について、群(実験群・統制群)×時期(前・後)の2要因分散分析を行った。その結果、いずれの効果も有意ではなかった。

教師による評定(Table 2)についても、群(実験群・統制群)×時期(前・後)の2要因分散分析を行った。その結果、自己のコントロール因子において、交互作用が有意であった($F(1,35) = 7.83, p < .05$)。単純効果の検定を行った結果、実験群における実験前後の単純主効果が見られ($F(1,35) = 4.84, p < .05$)、実験群の平均値が実験後に上昇していた。統制群においても実験前後の単純主効果が見られ($F(1,35) = 3.09, p < .1$)、統制群の平均値が実験後に下降していた。積極的・貢献的な奉仕活動因子においても、交互作用が有意であった($F(1,35) = 7.07, p < .05$)。単純効果を検定した結果、実験群における実験前後の単純主効果が見られ($F(1,35) = 10.33, p < .01$)、実験群の平均値が実験後に上昇していた。実験後における群の単純主効果も有意であり($F(1,35) = 11.27, p < .01$)、実験後に実験群は統制群よりも高得点であった。

Table 1 各群の実験前後の平均値と標準偏差（自己評定）

| | 実験群 (N=22) | | | | 統制群 (N=24) | | | |
|--------------|------------|---------|-------|---------|------------|---------|-------|---------|
| | 前 | | 後 | | 前 | | 後 | |
| SEL | | | | | | | | |
| 自己への気づき | 17.41 | (3.39) | 17.25 | (3.29) | 17.50 | (4.08) | 17.58 | (4.22) |
| 他者への気づき | 10.77 | (2.58) | 9.91 | (2.83) | 11.88 | (2.58) | 11.50 | (3.44) |
| 自己コントロール | 11.36 | (3.11) | 11.12 | (3.35) | 12.02 | (3.41) | 11.63 | (3.56) |
| 対人関係 | 16.95 | (2.19) | 17.46 | (2.52) | 17.31 | (3.01) | 16.97 | (3.22) |
| 責任ある意思決定 | 15.32 | (2.19) | 15.47 | (2.79) | 15.35 | (3.04) | 15.25 | (3.34) |
| 生活上の問題防止 | 16.00 | (3.61) | 16.89 | (3.16) | 15.96 | (2.87) | 16.25 | (2.74) |
| 重要事態への対処 | 20.82 | (4.59) | 20.93 | (5.43) | 22.46 | (4.90) | 21.79 | (5.03) |
| 奉仕活動 | 17.73 | (3.44) | 17.57 | (3.58) | 17.44 | (3.17) | 17.21 | (3.67) |
| 自尊心 | 25.14 | (6.17) | 24.34 | (6.47) | 28.04 | (7.33) | 28.23 | (7.42) |
| 進路選択に対する自己効力 | 77.00 | (10.80) | 77.50 | (14.70) | 73.17 | (13.48) | 72.88 | (15.49) |

Table 2 各群の実験前後の平均値と標準偏差（教師評定）

| | 実験群 (N=22) | | | | 統制群 (N=24) | | | |
|----------|------------|--------|------|--------|------------|--------|------|--------|
| | 前 | | 後 | | 前 | | 後 | |
| SEL | | | | | | | | |
| 自己への気づき | 4.32 | (0.59) | 4.36 | (0.57) | 4.25 | (0.49) | 4.29 | (0.38) |
| 他者への気づき | 4.27 | (0.77) | 4.39 | (0.75) | 4.15 | (0.48) | 4.11 | (0.68) |
| 自己コントロール | 3.71 | (0.63) | 3.95 | (0.84) | 3.92 | (0.55) | 3.73 | (0.53) |
| 対人関係 | 4.09 | (0.66) | 4.20 | (0.71) | 3.83 | (0.94) | 3.80 | (0.79) |
| 責任ある意思決定 | 3.74 | (0.64) | 3.95 | (0.64) | 3.84 | (0.53) | 3.90 | (0.60) |
| 生活上の問題防止 | 4.06 | (0.96) | 3.91 | (0.79) | 4.34 | (0.83) | 4.05 | (0.79) |
| 重要事態への対処 | 3.52 | (0.48) | 3.55 | (0.60) | 3.61 | (0.59) | 3.93 | (0.37) |
| 奉仕活動 | 3.98 | (1.03) | 4.47 | (0.81) | 3.68 | (0.90) | 3.59 | (0.78) |

考察

自学用テキストに対する高校生の反応は概して好意的であり、さらに改善を要する点について情報を得ることができた。

また、今回の予備実験では自学用テキストのみの使用であったが、一部の能力についてはその効果が見られる可能性が示唆された。通常、社会的スキル教育にはモデリングや行動リハーサルが含まれている。今回はそれらを実施していないので、それらを合わせて実施することによって、さらなる効果を期待できるのではないかと考えられた。

実験

目的

予備実験で得られた知見を生かして、小泉（投稿中）をもとに新たに自学用テキストB（8回分）を作成し、それに行動リハーサルを取り込んでその効果を検討することが目的であった。

方法

被験者 A県内B通信制高校生徒名37名（実験群18名、統制群19名）で男女はほぼ同数。

実施場所 Cサポート校。

行動リハーサル用エクササイズ 国分・国分（2004）

を参考に、高校生が興味をもつように、携帯電話やパソコンなどを題材に取り入れ、8セッションのエクササイズを作成した。

手続き 行動リハーサルのエクササイズの効果を高めるため、生徒を4人ずつのグループに分けた。

社会的スキル教育実施の流れは、レポート（前回学習した内容）を完成、自学用テキストでの学習、行動リハーサルエクササイズ（自学用テキストの内容の一部と一致したもの）の順に構成されていた。統制群の生徒には、社会的スキル教育に関する情報を与えず、2回の調査にのみ回答を求めた。

実施期間 ほぼ1週間に1セッション（90分程度）の割合で実施し、全8セッションの前と後に、グループごとに下記の3つの尺度と教師評定を2回実施した。

評価方法 予備実験と同一内容の高校生用SEL尺度、教師評定（1人の生徒について2～3人の教師による評定）、自尊心尺度、進路選択に対する自己効力尺度を実施した。

結果

SEL尺度の8因子の得点、自尊心、進路選択に対する自己効力（Table 3）について、群（実験群・統制群）×時期（前・後）の2要因分散分析を行った。その結果、自己への気づき因子において、時期の主効果

Table 3 各群の実験前後の平均値と標準偏差 (自己評定)

| | 実験群(N=18) | | 統制群(N=19) | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 前 | 後 | 前 | 後 |
| SEL | | | | |
| 自己への気づき | 17.78 (2.21) | 16.88 (3.16) | 18.89 (2.60) | 17.89 (3.33) |
| 他者への気づき | 12.49 (2.15) | 13.00 (2.83) | 13.10 (2.08) | 12.68 (1.95) |
| 自己コントロール | 14.56 (2.25) | 15.61 (2.68) | 15.42 (2.63) | 14.85 (2.81) |
| 対人関係 | 17.44 (2.96) | 17.33 (2.79) | 17.63 (3.88) | 16.23 (3.51) |
| 責任ある意思決定 | 14.44 (2.71) | 14.50 (3.31) | 16.26 (2.05) | 16.32 (1.63) |
| 生活上の問題防止 | 16.39 (3.88) | 16.56 (3.65) | 16.68 (2.52) | 16.32 (2.47) |
| 重要事態への対処 | 21.67 (4.49) | 22.06 (5.53) | 24.32 (3.80) | 23.84 (3.75) |
| 奉仕活動 | 16.00 (1.68) | 16.22 (1.96) | 16.95 (1.87) | 16.34 (1.97) |
| 自尊心 | 29.45 (3.29) | 29.89 (5.31) | 31.63 (4.29) | 31.47 (3.91) |
| 進路選択に対する自己効力 | 72.50 (13.00) | 77.25 (15.41) | 83.95 (12.87) | 84.11 (10.82) |

Table 4 各群の実験前後の平均値と標準偏差 (教師評定)

| | 実験群(N=18) | | 統制群(N=19) | |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 前 | 後 | 前 | 後 |
| SEL | | | | |
| 自己への気づき | 4.02 (0.72) | 4.01 (0.69) | 4.04 (0.71) | 3.87 (0.81) |
| 他者への気づき | 3.87 (0.83) | 3.72 (0.51) | 3.69 (0.66) | 3.81 (0.74) |
| 自己コントロール | 3.54 (0.90) | 3.61 (0.73) | 3.80 (1.01) | 4.01 (0.93) |
| 対人関係 | 3.78 (0.70) | 3.83 (0.66) | 4.17 (1.05) | 3.85 (0.81) |
| 責任ある意思決定 | 3.63 (0.82) | 3.59 (0.71) | 3.80 (0.85) | 3.84 (0.85) |
| 生活上の問題防止 | 3.80 (0.96) | 3.94 (0.92) | 4.02 (0.86) | 4.03 (0.86) |
| 重要事態への対処 | 3.35 (0.50) | 3.69 (0.73) | 3.86 (0.68) | 3.69 (1.12) |
| 奉仕活動 | 3.67 (0.56) | 3.59 (0.53) | 3.76 (1.03) | 3.65 (0.84) |

が有意であった ($F(1,35) = 4.17, p < .05$) が、有意な群の主効果と交互作用は見られなかった。自己のコントロール因子においては、交互作用に有意傾向が見られ ($F(1,35) = 3.18, p < .10$)、実験群が得点の上昇傾向を示していた (Figure 1)。対人関係因子においては、時期の主効果が有意であり ($F(1,35) = 5.07, p < .05$)、実施後に得点が下がっていた。また交互作用に有意傾向が見られ ($F(1,35) = 3.69, p < .10$)、統制群で時期要因の単純主効果が有意であり ($F(1,35) = 8.71, p < .01$)、実施後に得点が下がっていた。責任ある意思決定因子においては、群の主効果が見られ (F

(1, 35) = 6.13, $p < .05$)、統制群が高得点であった。他の因子等では、いずれの主効果や交互作用も有意ではなかった。

教師による評定 (Table 4) についても、群 (実験群・統制群) × 時期 (前・後) の 2 要因分散分析を行った。その結果、対人関係因子において、交互作用に有意な傾向が見られた ($F(1,35) = 3.24, p < .10$)。単純効果の検定を行った結果、統制群において時期の単純主効果が見られ ($F(1,35) = 4.68, p < .05$)、実施後に得点が低下していた (Figure 2)。人生の重要事態に対処するスキル因子においても、交互作用が有意

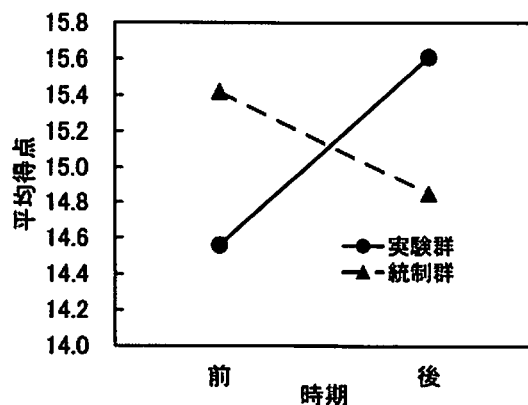


Figure 1 自己のコントロール因子の群・時期ごとの平均自己評定得点

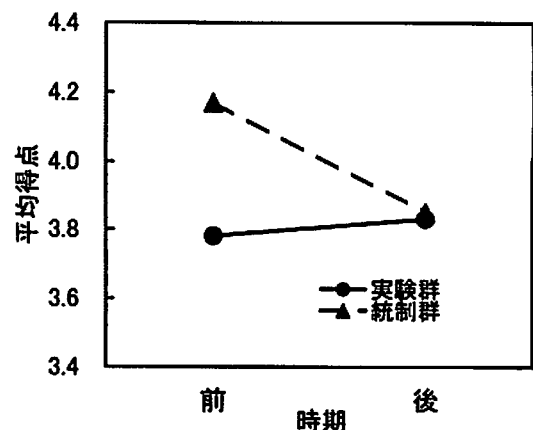


Figure 2 対人関係因子の群・時期ごとの平均教師評定得点

であった ($F(1,35) = 4.67, p < .05$)。単純効果を検定した結果、実験群における時期の単純主効果が見られ ($F(1,35) = 4.24, p < .05$)、実験後の得点が上昇していた。

考察

今回の実験では、自己評定の自己のコントロール因子と教師評定の人生の重要事態に対処するスキル因子で、実験群に期待した方向で社会的スキル教育の効果が見られる傾向が確認された。なお、対人関係因子では、統制群の自己評定と教師評定の両方で実験後に得点が有意に下がっていたのに対し、実験群で得点が維持されるという結果が得られた。

実験で実施した自学用テキストと行動リハサールエクササイズは、期待した方向で効果が確認された自己のコントロールと人生の重要事態に特化したものではない。しかし、8つの社会的能力は相互に関連しており、今後、社会的スキル学習の頻度を高め、また日常生活での強化が行われれば、さらに多くの因子で好ましい効果が確認できるのではないかと予想される。

統制群の得点の低下については、2回目の評価で評定の基準が厳しくなったことによる可能性が考えられる。実際、集団社会的スキル教育後に自己評定による社会的スキルが下がるといった結果が報告されている(例：江村・岡安, 2003; 吉澤・小林, 2004)。また、自己評定による社会的スキル尺度は、社会的スキルの程度を測るというよりも、むしろ社会的スキル遂行不安を測っている可能性も示唆されている(大石・相川, 1996)。つまり社会的スキルの測定そのものが、評価者(生徒、教師)の社会的スキルへの関心を高め、要求水準を高めたり、好ましい水準でのスキルの遂行への不安を強めて、それが評価を低めている可能性が推測される。いずれにしろ、より長期に効果を追跡する必要性があると言えよう。

総合考察

本研究の目的は試験的に作成した自学用テキストを用いて、高校生に社会的スキル教育を導入し、その効果を検討することであった。予備実験では、自学用テキストのみを用い、本実験ではそれに加えてさらに行動リハサールエクササイズを実施した。どちらもまだ試行段階であり、一般的に明確な効果が確認できたとは言えないが、予備実験では自己のコントロールと積極的・貢献的な奉仕活動、本実験でも自己のコントロール、対人関係、重要事態への対処で好ましい方向での得点上昇もしくは得点維持が確認された。

2つの実験で共通して効果が見られた自己のコントロールは、義務教育を終え、社会的自立のための準備段階にある高校生にとって、重要な意味をもつ。この

能力の向上をさらに確実なものとしつつ、他の社会的能力の育成もめざして、プログラム開発を続ける必要がある。

本研究の調査対象者が在籍する通信制課程高校には、一般に中学校での不登校経験者や高校の中途退学者が多いと言われている現状で、その人間関係形成能力を育成する必要性は高い。さらに、青年期が対人関係のストラテジーの再構築を図る時期であるとの指摘(堀毛, 1990)を考慮すると、社会性の育成を図る取り組みは、高校教育の中でも進展を図るべき領域の一つであろう。

なお、今回の2つの実験では、自尊心および進路選択に対する自己効力感のどちらも有意な得点変化を示さなかった。今回はまだ試行段階であり、日常の学校生活場面で学習内容の適用を積極的に促すことはなかったため、これらの測度に関しては効果が認められなかったと考えられる。

今後の課題として、自学用テキストの改良とともに、今回の調査対象者の通信制課程高校生などの場合には、スクーリング学習での行動リハサールエクササイズの実施における工夫があげられる。

引用文献

- 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, 339-350.
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 堀毛一也 1990 社会的スキルの習得 齊藤耕二・菊池章夫(編著) 社会化の心理学ハンドブック—人間形成と社会と文化— 川島書店
- イライアスM. J.・ジンズJ. E.・ワイスバーグR. P.・フレイK.・グリーンバーグM. T.・ハイネスN. M.・ケスラーR.・シュワーブストーンM. E.・シュライバーT. P. 小泉令三(編訳) 1999 社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン39— 北大路書房
- 加藤雅世子・撫尾知信 2006 通信制高校生における学校イメージに関する研究 佐賀大学教育実践研究, 22, 1-12.
- 小泉令三 2006 自尊心とストレス耐性育成に向けた社会性と情動の学習(SEL)の実際 現代のエスプリ, 469, 114-124.
- 小泉令三(投稿中)「社会性と情動の学習」にもとづく通信制課程高校生のための教育プログラム試案構成
- 国分康孝・国分久子(総編集) 2004 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002

- 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)
文部科学省 2007 平成18年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 大石千歳・相川 充 1996 社会的スキル遂行不安尺度の作成 東京学芸大学紀要(第1部門, 教育学), 47, 55-62.
- 大迫秀樹 1994 高校生のストレス対処行動の状況による多様性とその有効性 健康心理学研究, 7, 26-34.
- 新里 健・嘉数朝子・平田和也・島袋有子 2006 学級経営に生かす社会的スキルの研究 IV: ストレス・マネジメント教育のTT授業を通して 沖縄県立芸術大学紀要, 14, 169-187.
- 浦上昌則 1995 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学編), 42, 115-126.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 吉澤孝雄・小林 剛 200 対人関係の授業が高校生の社会的スキルに及ぼす影響について—生きがい感とイメージの変化— 臨床教育学研究(武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科), 11, 169-179.
- 庄 燕菲・小泉令三 (未刊行) 高校生用SEL尺度の開発