

中学生における友人関係目標と対人不安の違いによる 対人関係スキルトレーニングの効果

栗林尚美¹⁾・田邊敏明

The effect of skill training on interpersonal relations by the difference
in the aim of friendship and the social anxiety for junior high school students

Naomi KURIBAYASHI and Toshiaki TANABE

(Received September 25, 2009)

問題と目的

中学生にとって、友人関係が学校生活の楽しさに大きく影響していることは、これまでも多くの研究や調査結果が指摘してきた。例えば古市・玉木(1994)は、「学校生活の楽しさに強い影響を及ぼしているのはどの群でも級友適応であった」と述べている。また、文部科学省(2008)の「平成19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」報告によると、不登校となったきっかけと考えられる状況として「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が占める割合は、中学校で19.8%であり、「その他本人に関わる問題」38.6%について多い割合である。友人関係がうまくいかないことは、学校生活の楽しさの実感だけではなく、実際の集団生活への適応にも影響していると考えられる。

友人関係を円滑にするには人間関係を円滑に結ぶためのスキルが必要である。これらのスキルはソーシャルスキル(Social Skill)と呼ばれ、日本では「社会的スキル」とも呼ばれる。杉村・石井・張・渡部(2007)はGresham(1986)のソーシャルスキルの概念として、会話スキル、協力的行動、遊びなどを含む「対人行動」と、感情表現、倫理的行動、自己に対するポジティブな態度などを含む「自己に関する行動」、課題の達成や自立した行いなどを含む「課題に関する行動」の3つにより構成された概念を紹介しているが、本研究ではその中でも前述の中学生の不登校の結果を重視して対人行動を取り上げたい。

近年、ソーシャルスキルを学ぶ場が減少していることが指摘されている。小林(1999, 2005)は、高度経済成長期以降の子どもを取り巻く環境変化に注目している。少子化による子どもの減少は、兄弟や近所の遊び仲間の減少を招き、また豊富な玩具の開発によって集団遊びの規模の縮小と質の変化を招いたという。その結果、これまで遊びの中で自然と培われてきたソーシャルスキルが習得できないものとなったと述べている。また、核家族化や地域とのつながりが薄れたことに伴う人間関係の希薄化により、子どもが大人というモデルからソーシャルスキルを学ぶ機会を失いつつあることも指摘している。相川(1996)も、ソーシャルスキルは自らの対人反応に対して与えられる強化によって、また、他者の対人反応をモデリングするこ

1) 現在下関市立長成中学校教諭 平成20年度山口大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校臨床心理学専修修了

とによって学習されると述べているが、スキルを実行することで強化された体験や、他者を見て学ぶ機会が減少すれば、子どものソーシャルスキル自体が低下し、またスキル認知にも差が出てくる。渡辺・蒲田(1999)は、日常生活で友達と接する機会の多い登校児の方が、接する機会の少ない不登校児よりもソーシャルスキルを高く認知していることを指摘した。自分にはスキルが乏しいと思うことで、人間関係に自信が持てず、人間関係からさらに距離を置くこととなるとも考えられる。

このような中で、学校現場ではソーシャルスキルを習得させる実践が行われてきた。それはソーシャルスキル教育(Social Skill Education)とも呼ばれ、これまでも集団に対して行われたスキルトレーニングの実践が報告されている(金山・小野, 2006 江村・岡安, 2003)。集団に対するトレーニングは、多くの子どもを同時に指導できる、互いのスキルの優れたところをモデルにできる等の利点をもっている(佐藤・金山, 2006)が、一方で個人差を考慮することは難しい面がある。ソーシャルスキルの8割は小学校で習得している(小林, 2005)といわれ、小学校ではソーシャルスキルの基礎を身に付ける学習が、中学校では青年期以降必要となってくるような高度なスキルの学習が求められるという(佐藤・金山, 2006)。

しかし、青年後期に必要な残り2割のスキルは高度なスキルであり、その獲得には個人のニーズにあった少人数のトレーニングがふさわしい。江村・岡安(2003)は、中学生に学級を単位とした集団ソーシャルスキルトレーニングを行い、介入前、介入中、介入後、フォローアップのスキルを測定したところ、介入前のスキル得点が中程度であり、介入後得点が下降している下降群の生徒に対しては、「効果がほとんどなかったか、あるいは逆に悪影響を与えたという可能性も否定できない」と述べ、集団で一律に行うトレーニングの弊害の可能性を示唆している。スキル習得の不十分な生徒や、適応上の問題を抱える生徒に対してソーシャルスキルトレーニングを効果的に行うには、学級のような集団ではなく、少人数でのトレーニングも必要となってくるのではないだろうか。

次に、ソーシャルスキルトレーニングの効果における対人不安について述べておきたい。対人場面で、スキルを遂行する際の妨害要因としての対人不安とソーシャルスキルの関係について、松尾・新井(1998)は「ソーシャルスキルの獲得や、遂行の妨げになる感情として、不安や恐怖などが考えられており、対人不安が子どもの仲間関係の形成や維持において重要な意味を持つと思われる」と述べ、対人不安とソーシャルスキルの関連を指摘している。また、Gresham(1988)は、ソーシャルスキルの欠如を詳しく捉える視点として、ソーシャルスキルを習得しているか否かの視点と、不安や緊張などの妨害要因があるか否かの2つの軸を挙げており、対人不安がソーシャルスキル獲得を図るときに考慮すべき点であることを示唆している。

さらに、中学生のソーシャルスキルを考える上で考慮が必要なことに、自分が友達とどのようにつきあいたいと思っているかという「友達とのつきあい方」、つまり友人関係目標があると考えられる。友人関係目標は落合・佐藤(1996)により、発達の視点から中学生・高校生・大学生のつきあい方の変化について検討がなされている。その結果、中学生は自分と友達との間に心理的な距離をおき、周りに合わせようとし、自分の本音が問われるようなことは避け、自分を守ろうとするつきあい方が、他の時代と比べて顕著に表れると指摘した。これを受けて、加藤(2006)は友人関係目標と対人ストレスの関連について大学生に限定して検証し、友達との深いつきあいを望む者はそうでない者と比べソーシャルスキル得点が高いことを指摘しており、友人関係目標が対人関係スキルに影響を与えていると考えられる。

では、中学生が友人関係を円滑に結ぶために、どのようなスキルが必要となるだろうか。友

達関係上重要となる対人スキルとして、渡辺・蒲田（1999）の研究では、不登校児は自己紹介や知らない人と会話を始めることに困難を感じていることを指摘しており、新たな人間関係づくりのためのスキルの習得が、不登校などの集団生活への不適応を予防する可能性を示唆している。また、戸ヶ崎（1998）は「友人関係を形成するにあたっては、まず友人関係の中に参加するためのスキルを身につけ、話題や行動を共にする友人を作ることから始めることが必要である」と示唆している。つまり、友人関係を構築するには、まずは友達との関係の開始が重要であることが示唆されており、友達づくりについては重要とされる段階があることが示されている。

そこで、本研究では、高等学校入学を目前に控えた中学3年生に、新たな人間関係へのスムーズな適応を図る目的で、予防的見地から友達づくりのためのスキルを向上させるトレーニングを行い、対人関係スキルの獲得に関係が深いと思われる友人関係目標や対人不安傾向の違いが、このトレーニングの効果にどのように影響しているかを、少人数のトレーニングを行うことで検証する。

方 法

1 対人スキル向上トレーニングおよびベースライン調査

対象者:Y県内の中規模の公立中学校1校の3年生で、トレーニングを希望してきた計26名（男子4名、女子22名）を調査対象とした。この中学校は人の流動が比較的固定している地域にあり、新しい友達づくりの機会があまり多くない生徒が多いと考えられる。なお、著者はトレーニング実施の前年に対象生徒と1年間の関わりがあったため、ラポール形成の期間を特別に取ることを行わなかった。

トレーニングスキルの内容

新しい友達づくりに必要なスキルとして、Botvin（1979）の『Life Skills Training』の中の「Communication Skill」を基本に、相川・佐藤（2006）の『実践！ソーシャルスキル教育：中学校-対人関係能力を育てる授業の最前線-』の中のコミュニケーションスキルプログラムを加味して、会話開始スキル、会話維持スキル、会話終了スキルの3つをトレーニングスキルとしたパッケージのプログラムを作成した。

具体的には、会話開始スキルは「笑ってあいさつする」「相手を褒めるか気づきを伝える」「基礎的な情報を交換する」「助けを求める」「手を貸す」「天気について話す」の6つのスキル、会話維持スキルは「相手の話について質問をする」「自分についての簡潔な話をする」「相手に、相手自身のことを話してもらおう」「他の人の趣味、能力などへの関心を示す」「あなたが相手の話に注意を向けていることを表す」の5つのスキル、会話終了スキルは「結末をできるだけ自然にする」「話の切れ目を見つける」「非言語的な合図を送る」「会話を終わらせたいと言う」「会話が楽しかったことを伝える」「相手ともう一度すぐ話すように計らう」の6つのスキルを取り上げた。

以下に実施する調査においては、これら17個のスキル以外に、「これ以外の会話開始スキル」「これ以外の会話維持スキル」「これ以外の会話終了スキル」についてもそれぞれ1項目として記入してもらい、計20のスキル項目を用意した。

トレーニングおよび調査の時期と手続き:200X年2月に対象校の中学3年生全員にプリントを配布し、トレーニングの趣旨を伝えて希望者を募った。希望者には希望日時を尋ね、それが同じ生徒を1グループとして、同年3月5日から12日の間でトレーニングを実施した。1グルー

プの人数は2～9人であった。実施時はこれをさらに2～3人の小グループに分けてエクササイズやロールプレイを行った。トレーニング全体の所要時間は約2時間で、中学校の教育相談室を借りて実施した。

トレーニングおよび調査内容：調査は、トレーニング開始前、トレーニング途中、トレーニング終了後の3つの時点で記入を依頼した。

1) トレーニング開始前調査

まず、トレーニング開始前に、ベースライン調査として、①「友人関係目標」、②「対人不安傾向」、③「ソーシャルスキル認知」の3つの尺度からなる記名式の質問紙に記入を依頼した。

①「友人関係目標」の尺度は、落合・佐藤（1996）が作成した「友達とのつきあい方」尺度35項目のうち、回答者の負担を考慮して因子負荷量の高い（0.7以上）15項目を使用した。この尺度は、「自己自信（自分に自信をもって交友する自立したつきあい方）」「積極的相互理解（自己開示し積極的に相互理解しようとするつきあい方）」「全方向的（誰とでも仲良くしていきたいというつきあい方）」「同調（みんなと同じようにしようとするつきあい方）」「被愛願望（みんなから好かれることを願っているつきあい方）」「防衛的（本音を出さない自己防衛的なつきあい方）」の6因子から構成されており、「全然当てはまらない：1」から「よくあてはまる：5」までの5件法である。

②「対人不安傾向」の尺度は、松尾・新井（1998）が作成した「対人不安傾向尺度」18項目を使用した。この尺度は、「否定懸念（否定的な評価を受けることを懸念する傾向）」「情動反応（生理的反応を含む情動が喚起しやすい傾向）」「関与苦痛（人と関わることにに対して苦痛を感じる傾向）」の3因子から構成されており、「全然当てはまらない：1」から「よくあてはまる：4」の4件法である。

③「ソーシャルスキル認知」の尺度は、杉村・石井・張・渡部（2007）が作成した「児童生徒用ソーシャルスキル尺度（SSI-M）」50項目を使用した。この尺度は「意思表示（他者の権利を侵害することなく、非攻撃的な方法で自分の考えや気持ちを表現するスキル）」「関係開始（新しく友人関係を築くために必要とされるスキル）」「感情統制（気持ちをコントロールするスキル）」「他者への配慮（友人関係や集団において他者に配慮した行動を取るスキル）」「基本的マナー（挨拶する、礼を言う、わびるなどの基本的なマナーを守るスキル）」の5因子から構成されており、2件法である。

2) トレーニング

まずソーシャルスキルという言葉およびトレーニングの目的を説明して動機付けを行い、この日の流れを掲示物を使いながら説明した。次に、ウォームアップとして、テーマを決めて3分間自由に会話してもらい、話しやすい雰囲気づくりを図るとともに、会話に意識を向けるよう促した。その後、今回のトレーニングで取り上げるスキルの説明を行った。その際、会話開始、会話維持、会話終了各スキルの説明が終わると、その中の具体的スキルの一つを取り上げ、モデリングと簡単なエクササイズを行った。取り上げたのは、会話開始スキルでは、「あいさつの後一言気づきを添える」スキル、会話維持スキルでは、「相手の話に質問をする」スキル、会話終了スキルでは、「相手の話を区切って会話を終わらせる」スキルである。エクササイズの後には、必ずグループごとに簡単なフィードバックをしようようにした。スキルの説明およびエクササイズが終わると、④「トレーニングスキルの既知未知」について記入してもらった。

その後、「朝、下足箱の前で出会った、まだ話したことのない友達に話しかけ、教室に着くまで会話をする」という設定で友達づくりのロールプレイを行った。2人組になり、話しかけ

る役と、新しい友達役とに分かれて、約2分間新しい友達との会話を続けてもらった。次に役を交代して同じように2分間ロールプレイを行った。3人グループは、2つの役と観察役を順に交代するようにした。ロールプレイが終わると感想や気づきを述べあいフィードバックとした。なおロールプレイは録音され、後に逐語録を作成した。その後⑤「ロールプレイにおけるトレーニングスキルの使用」の有無を記入してもらった。

3) トレーニング終了後調査

最後に、トレーニングを終えてのアンケートで、⑥「トレーニング効果予測」では、会話開始スキル、会話維持スキル、会話終了スキルそれぞれについて、「今後、どのスキルがどのぐらいためになりそうですか。」について4件法、⑦「トレーニングスキルの使用意欲」では、「今後新しい友達づくりの際、今日のトレーニングで身につけたことを使ってみようと思いますか。」について4件法、⑧「友達づくりへの自信」では「このトレーニングで、今後の新しい友達づくりにどのぐらい自信がもてましたか。」について4件法、最後に⑨「自由記述」では「今日のトレーニングについて、感想など自由に書いてください。」と尋ねてトレーニングの感想を記述してもらい、トレーニングの終了とした。

2 フォローアップ調査

対象者：トレーニングを受けた26名を対象とした。そのうち調査用紙を回収できた24名（男子4名、女子20名）を分析の対象とした。

調査時期及び調査手続き：調査用紙の発送は200X年4月25日に行い、調査期間は4月25日～5月12日までであった。トレーニングを受けた26名に調査依頼状と、あらかじめ研究協力者番号を記入した質問紙を郵送し、記入後返送してもらう形で回収した。なお、フォローアップ調査があることは生徒には事前に伝えなかった。

調査内容および分析方法：トレーニングと同様のトレーニングスキル20項目について、「実際場面での使用の有無」「トレーニング効果の実感」を尋ねた。また、自由記述で実際場面での体験等の記入を求めた。

結 果

ベースライン調査及びフォローアップ調査で得たデータを、まずクラスタ分析とクラスタの特徴の検討を行い、続いてクラスタ間で差の見られたロールプレイ発話分析と⑤トレーニングスキルについての分析、⑨自由記述による分析を報告して検証する。

1 クラスタ分析とクラスタの特徴の検討

まずベースライン調査の「友達とのつきあい方尺度(友人関係目標)」「対人不安傾向尺度」「児童生徒用ソーシャルスキル尺度」の3つを用いてクラスタ分析を行った。ただし、調査対象者数が26名と少なく、以下の分析において、ある参加群の人数が5以下の場合には検定にかけられないことも考えられるが、その場合には参考として分析結果を示すことにする。また、以上の理由から、先行文献の因子構造をそのまま使用した。なお、因子分析は実施していないが、以下は各尺度の得点を因子の得点と表示する。

各調査において4件法、5件法では、その程度の低い方から高い方へ1、2、3、4および1、2、3、4、5点として、また2件法では、「はい」を1、「いいえ」を0として得点化した。そして3つの尺度の項目の得点を、各因子ごとに合計して得点を算出した。3尺度合わせて14因子の得点に基づきユークリッド距離を算出し、ward法によるクラスタ分析を行った。その結果、第1クラスタ8人、第2クラスタ4人、第3クラスタ7人、第4クラスタ7人の、

4つのクラスタに分類することが、最も妥当な解釈ができるものと考えた。

次に、クラスタごとに因子の得点の平均値を算出したのが Figure 1 であり、クラスタ間で各因子の得点において1要因の分散分析を試みた。

まず「友人関係目標」の各因子の差については、「自己自信」は $F(3, 22) = 14.274$ ($p < .001$) で有意であり、Ryan 法による多重比較 (5% 以下すべて同じ) を行ったところ第2クラスタは第1クラスタと第3クラスタより有意に高かった。また、第4クラスタは第1クラスタと第3クラスタより有意に高かった。「積極的相互理解」は有意 ($F(3, 22) = 4.495$, $p < .05$) であり、同じく Ryan 法による多重比較を行ったところ第1クラスタは第2クラスタと第4クラスタより有意に高かった。「全方向的」は有意 ($F(3, 22) = 7.894$, $p < .01$) であり、多重比較を行ったところ第2クラスタは第1クラスタ、第3クラスタ、第4クラスタより有意に低かった。「同調」は有意 ($F(3, 22) = 7.753$, $p < .01$) であり、多重比較を行ったところ第1クラスタは第2クラスタと第4クラスタより有意に高かった。「被愛願望」は有意 ($F(3, 22) = 14.663$, $p < .01$) であり、多重比較を行ったところ第1クラスタは第2クラスタと第3クラスタよりも有意に高く、第4クラスタは第2クラスタと第3クラスタよりも有意差に高かった。「防衛的」には差は見られなかった。

次に「対人不安傾向」の各因子について、「否定懸念」は有意 ($F(3, 22) = 4.007$, $p < .05$) であり、Ryan 法による多重比較を行ったところ第1クラスタは第2クラスタよりも有意に高かった。「情動反応」は有意 ($F(3, 22) = 9.311$, $p < .01$) であり、多重比較を行ったところ第1クラスタが他の3クラスタより有意に高かった。「関与苦痛」は有意 ($F(2, 33) = 3.918$, $p < .05$) であり、多重比較を行ったところ第2クラスタは第4クラスタより有意に高かった。

「ソーシャルスキル認知」については、「意思表示」に傾向 ($F(3, 22) = 2.460$, $p < .10$) が見られたが、「関係開始」、「感情統制」、「他者への配慮」、「基本的マナー」とも、有意な差は見られなかった。

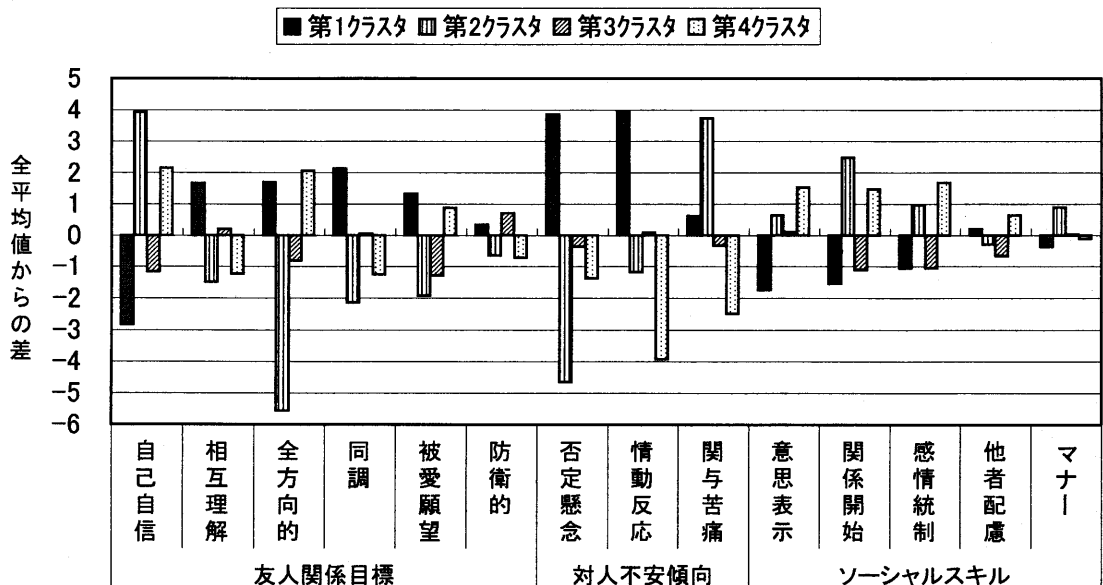


Figure 1 各クラスタ因子の得点平均比較

各クラスターの解釈を行うと、第1クラスターは、「友人関係目標」は、「自己自信」の得点が平均値よりも低く、「同調」、「全方向的」、「積極的相互理解」、「被愛願望」の得点が全平均よりも高い。「対人不安傾向」では、「否定懸念」、「情動反応」の得点が高い。また、「ソーシャルスキル認知」は全体的に平均値より低く、特に「意思主張」、「関係開始」、「感情統制」の得点が低い。このことから、このクラスターの生徒は、みんなと仲良くし、みんなから好かれたいが自信がなく、人と同じであろうとしている。また嫌われることを強く不安に思っており、「情動反応」も高いうえ、「ソーシャルスキル」は4クラスター中最も低いので、「嫌われたくない」クラスターと命名した。臨床像としては、友達関係が崩れることに常に不安を抱えながら一生懸命友達に合わせていたり、あるいはおとなしくてなかなか友達ができなかったりするタイプの生徒がこのクラスターに当たると考えられる。ちょっとしたトラブルをきっかけに集団への適応ができなくなる可能性もあり、集団への適応の面で配慮を要する生徒である。友達は欲しいが自己主張や新規の関係構築に自信がないため、新環境への適応にかなりの困難が予想される。今回のような友達づくりのトレーニングには最も効果を期待されるクラスターと考えた。

第2クラスターは、「友人関係目標」の「自己自信」の得点が高く「全方向的」の得点が顕著に低い。また「積極的相互理解」、「同調」、「被愛願望」の得点も低い。「対人不安傾向」については、「否定懸念」の得点は顕著に低く、「情動反応」の得点も低いが、「関与苦痛」の得点が顕著に高い。ソーシャルスキル認知は特に「関係開始」の得点が高く、スキル認知全体でも得点が高い。このことから、自信を持って友達と関わりソーシャルスキル認知も高い一方で、人と関わることに苦痛を感じているため、友達に同調したりみんなと仲良くしたりしようとは思わないし、好かれようという気持ちもあまりないので、「我が道を行く」クラスターと命名した。臨床像としては、ある意味好き嫌いがはっきりしており、合う人とは合うが、合わない人とは関わろうとしないようなタイプの生徒だと考えられる。思春期に見られるグループ化や同調とは一線を画し、ときに集団とは別行動をとるなど自立した側面を見せることもある。今回のような友達づくりには、あまり必要性を感じないクラスターだと考えられる。

第3クラスターは、全体的にほぼ平均値に近い群である。「友人関係目標」の「防衛的」の得点が平均値よりもやや高く、「被愛願望」、「自己自信」の得点は若干低い。「対人不安傾向」には特に特徴は見られないが、「ソーシャルスキル認知」では、「関係開始」、「感情統制」の得点がやや低く、「他者への配慮」の得点が4クラスター中最も低い。このことから、自信をあまりもてないので、本音を出さずにつきあっているが、かといって人から嫌われるのではないかという不安は第1クラスターとは違ってあまり強くない。みんなに好かれようとは考えておらず、他の友達のペースに合わせて行動したりみんなが楽しめるように気を配ったりということはいまもなく、初めての人と仲良くなるよう働きかけたり、対人関係で困った状況に落ち着いて対処することもあまり上手ではないので、「傷つきたくない」クラスターと命名した。臨床像としては、無理矢理に友達に合わせてたりこびたりすることはないが、周囲との調和から逸脱してまで自分を出すほどの自信はなく、一見グループの中にいて適応しているように見えるであろうが、あえて心理的距離を取り自分を守っているので、注意が他者への配慮に向かう余裕はなく、グループを主体的にリードするようなタイプでもないクラスターである。

第4クラスターは、「友人関係目標」の「全方向的」、「自己自信」の得点が高く、「同調」、「積極的相互理解」の得点がやや低い。「対人不安傾向」は全体的に低く、「ソーシャルスキル認知」は全合計が4クラスター中最も高く、「他者への配慮」の得点も4クラスター中最も高い。このことから、自分に自信があり、みんなとも仲良くしたいと考えており、対人不安が低くソーシャ

ルスキルも持っている」と認知し、安定して多くの友達と関わっていると思われるので、「みんなと仲よし」クラスと命名した。臨床像としては、多くの友達を持ち、友達と一緒にいることを楽しむことのできる生徒だと考えられる。友達に配慮しながら同時に自分を出すこともできるので、たとえ友達とトラブルになったとしても自分の力で乗り越えられる可能性が高い。本人が集団に適応することに関してそれほど心配がないだけでなく、対人スキルが低い友達が気遣い、仲間に入れてくれる関わりができる生徒であることも考えられる。今回のような友達づくりトレーニングをあまり必要としないクラスと言えよう。

2 ロールプレイ発話分析

トレーニング中に行ったロールプレイを録音し、逐語録にして発話を分析した。ただし、機械の操作等の影響で録音不明瞭なものがあり、実際に分析対象としたのは23名分であった。

なお逐語録の発話の分析については、大坊（2005）の研究で使用された会話展開コード（新規トピックの開始、情報の追加・発展、無展開、具体化・詳細、抽象化・要約）、発話コード（叙述、質問、応答、返事、あいづち、指示）の2種類のコーディングによる分析と、誰の話をしているのかという話題対象の占有率による分析（自分の話題、相手の話題、2者共通の話題、その他）を1文単位で行った。

採用した最終的な各クラスターの人数は、第1クラスター8人、第2クラスター3人、第3クラスター6人、第4クラスター6人である。1人当たりの総発話数の平均は51.13 ($SD = 15.63$) であった。

まず、会話展開コードおよび発話コードによる分析では、「新規トピックの開始」「情報の追加・発展」「無展開」がほとんどを占めたので、この3つを中心に取上げた。「抽象化・要約」は全く無かったので分析から外した。各クラスター平均値をFigure 2、Figure 3に示す。

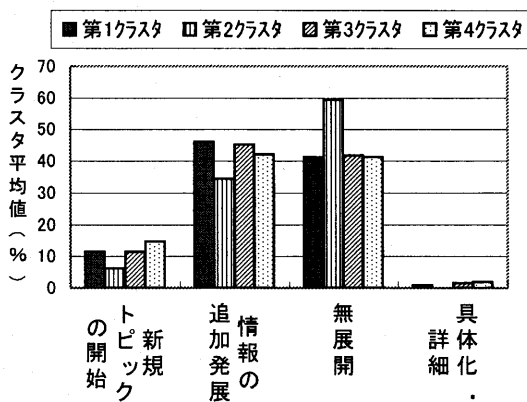


Figure 2 全発話に占める会話展開コード別の割合

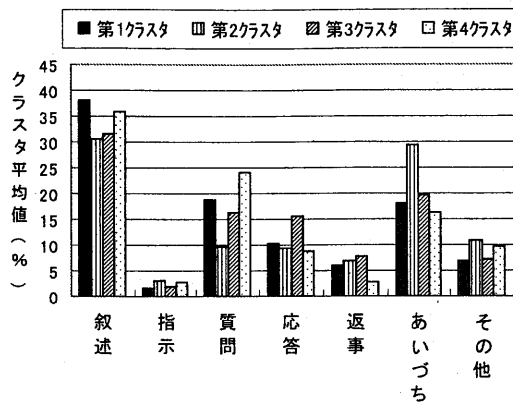


Figure 3 全発話に占める発話コード別の割合

会話展開コードの割合を見ると、最も特徴的なのは第2クラスターである。「無展開」の占める割合が多く、「新規トピックの開始」「情報の追加・発展」が他のクラスターよりも低い。発話コードでも「あいづち」の割合が多く、「質問」や「叙述」の割合が低くなっている。第1クラスターは他のクラスターと比べて「叙述」の割合が高い。第3クラスターは「応答」「返事」が、第4クラスターは「質問」の割合が他のクラスターと比べて高い。

次に、話題対象の占有率による分析を行った。これは、誰のことが話題になっているかで発話数をカウントしたものである。1人の研究協力者の全発話数に対するその話題対象の発話が占める割合を占有率として算出し、クラスタごとにその平均値を求めグラフ化した(Figure 4)。

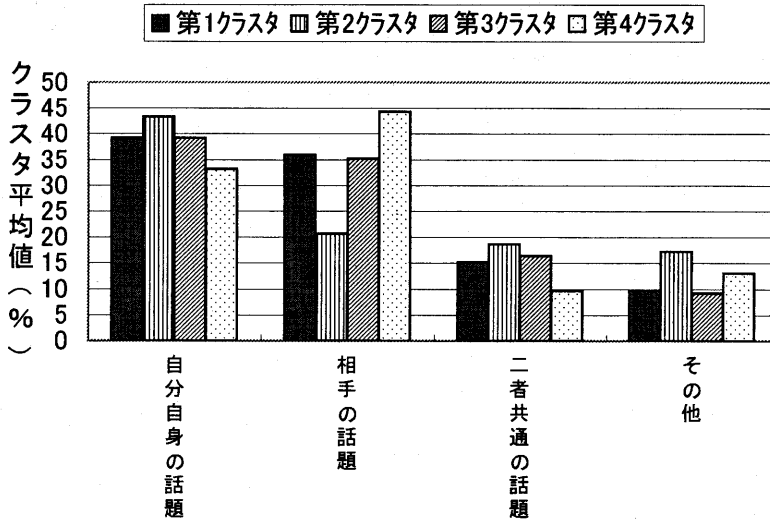


Figure 4 全発話に占める発話対象の割合

第1クラスタ、第3クラスタは、自分の話題が若干多いものの、自分の話題と相手の話題をほぼ同じ割合で話しているのに対し、第2クラスタは自分を話題にする発話が多く、共通の話題もよく取り上げている。また第4クラスタは自分の話題も語るが相手を話題にすることの方が多いため分かる。

3 トレーニングスキルの比較

今回のトレーニングで取り上げたスキル20項目について、ベースライン調査では「トレーニングスキルの既知未知 (既知スキル)」「ロールプレイにおけるトレーニングスキルの使用の有無 (ロールプレイ使用スキル)」、フォローアップ調査では「実際場面でのトレーニングスキルの使用の有無 (実際場面使用スキル)」「各スキルのトレーニング効果の実感 (トレーニング効果実感スキル)」を尋ね、該当するスキルに○を記入してもらった。4つの調査項目ごとに○の数を数え、これをスキル得点として各クラスタでその平均点を算出し、グラフ化して比較した。その結果が Figure 5 であり、各クラスタの特徴は以下の通りであった。

第1クラスタでは、トレーニングスキルは知っているものが多く、ロールプレイでも使用が多い。実際の友達づくり場面でもたくさん使用しているが、効果を実感したスキルは少ない。

第2クラスタでは、既知スキルは、4クラスタの中では最も少ないものの、ロールプレイと実際の友達づくり場面でたくさんのスキルを使用している。最も特徴的なのはトレーニング効果であり、他のクラスタに比べてより多くのスキルに対してトレーニング効果を実感している。

第3クラスタでは、ロールプレイで使用したスキルの数が他のクラスタに比べて少ないものの、実際の友達づくり場面ではよく使用していることが分かる。しかし、トレーニング効果を実感したスキルは少ない。

第4クラスタでは、ロールプレイでのトレーニングスキルの使用も少ないが、特徴的なのは

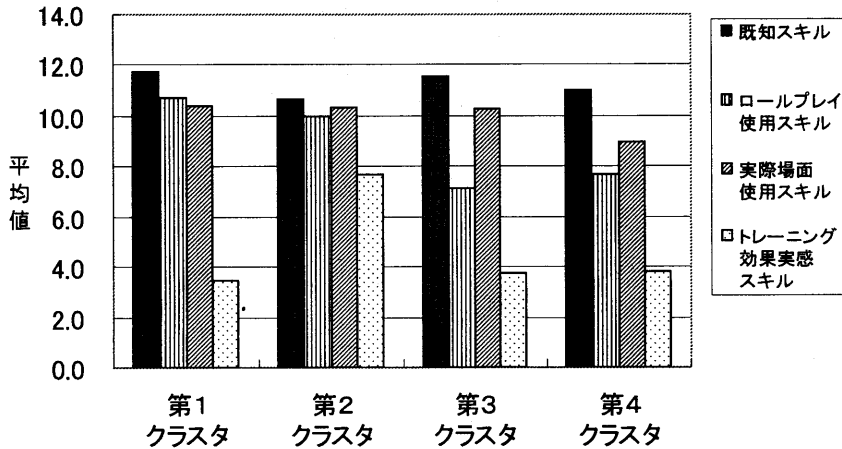


Figure 5 該当スキル数の比較

実際の友達づくり場面での使用が他のクラスターよりも低いことである。ロールプレイよりは実際場面で使用が増えているものの、効果の実感スキルも少ない。

まとめると、既知スキルはクラスターでそれほど違いはないものの、ロールプレイでの使用は、第1クラスターと第2クラスターがあまり変化なく、第3クラスターと第4クラスターは、使用スキル数が減った。実際の友達づくり場面では、第3クラスターの使用数は上がったものの、第4クラスターは他のクラスターと比べると使用数が少なかった。トレーニングの効果については、第2クラスターは多くのスキルに効果を感じているが、それ以外のクラスターは効果を感じているとは言い難い結果となった。

4 自由記述の分析

自由記述の文章については、まず対象データとしては、トレーニング終了後とフォローアップ時の調査を通した分析を行ったため、フォローアップ調査参加者24名分とし、2種類の分析を行った。

一つは、単語単位の出現率の比較で、テキスト型データを分かち書きし、名詞、動詞、形容詞、形容動詞を抽出した。用言は基本形で扱った。

もう一つは、記述内容によるカテゴリ分類で、基本的に1文単位でコーディングを行ったが、1文単位中に内容が複数含まれる場合は、1文を分けてそれぞれを1単位とした。調査協力者1人の文章に対して、該当する記述が1つでもあれば1、無ければ0として、クラスターごとにカウントし、その数をクラスターの人数で除すことで、クラスター内でそのことに触れた生徒の割合を出現率とした。そして大坊の研究(2005)を参考に、方向性(過去、現在、未来)、心的対処(内省、印象、感想、意見、叙述、期待、決意)、対象領域(コミュニケーション、友達づくり、トレーニング)の3つの視点でそれぞれコーディングを行った。この3種類のコーディングについては、著者と心理学者1名を含む2名で協議し決定した。

1) 単語単位の出現率

全文を単語単位に分け、出現語のうち名詞、動詞、形容詞、形容動詞を基本形でクラスターごとにカウントした。クラスターの人数が違うので、出現数を人数で割り、1人あたりの出現回数を算出した。

ベースライン調査の結果としては、第1クラスターでは、最も出現率が高かったのが「思う」(1.5

回/人)、次が「会話」「人」「する」(0.75回/人)、続いて「今日」「難しい」「友達」(0.625回/人)となった。第2クラスタでは、「する」(1.333回/人)に続き、「トレーニング」「今日」「思う」(1回/人)、「維持」「会話」「新しい」「生活」(0.668回/人)となった。第3クラスタでは、最頻出語が「思う」(1.286回/人)、次に「する」「難しい」(0.857回/人)、「今日」(0.714回/人)、「トレーニング」「自分」「話す」(0.571回/人)であった。第4クラスタでは、最頻出語が「する」(2回/人)、続いて「会話」(1.67回/人)、「思う」(1.17回/人)、「友達」(1回/人)、「相手」(0.83回/人)となった。

これを見ると、「難しい」という言葉は、第1クラスタで0.625回/人、第2クラスタは出現なし、第3クラスタは0.857回/人、第4クラスタは0.33回/人の出現率となっている。

フォローアップ調査の結果としては、第1クラスタで最も多かったのは「する」(2.75回/人)、続いて「できる」(1.25回/人)、「話しかける」(1.125回/人)、次に「中学校」「難しい」「友達」(0.75回/人)であった。第2クラスタでは、「する」「友達」が最も多く(1.667回/人)、次に「なる」(1.333回/人)、「人」(1回/人)と続く。第3クラスタでは、「友達」が最も多く(1.429回/人)、次に「する」「人」(0.857回/人)、その後「いる」「なる」「会話」「今」「話す」(0.714回/人)となる。第4クラスタは「する」(2.67回/人)、「人」(2回/人)、「思う」(1.67回/人)、「話しかける」(1.17回/人)、「ある」「なる」(1回/人)、「できる」(0.83回/人)となる。

この中で特徴的な単語を取り出してみる。まず、ベースライン調査と同じく「難しい」を見ると、第1クラスタで0.75回/人、第3クラスタで0.429回/人出ているが、第2クラスタ、第4クラスタでは現れてこなかった。

「友達」は第1クラスタ(0.75回/人)、第2クラスタ(1.667回/人)、第3クラスタ(1.429回/人)と、多く使われているのだが、第4クラスタだけは0.33回/人と、それほど出現しない。

2) カテゴリ分類による自由記述の比較

「方向性」、「心的対処」、「対象領域」の3つの視点でそれぞれコーディングを行ったが、ここでは用いたスキルという観点から特に「心的対処」のコーディング結果を中心に述べる。これをグラフにしたのがFigure 6である。

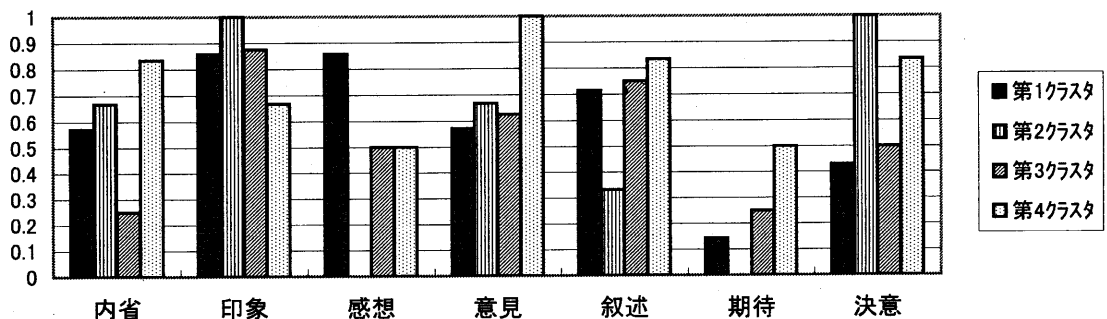


Figure 6 心的対処別出現率

第1クラスタは「印象」や「感想」の記述が多いが、「期待」の記述が少ない。第2クラスタは「印象」と「決意」については全員がどこかで触れている。逆に「感想」、「期待」の記述がない。第3クラスタは「内省」の出現率が他のクラスタと比べて顕著に低い。第4クラスタ

は「意見」の出現率が高く、全員がどちらかの調査で何らかの意見を述べている。

考察

1 ロールプレイ発話分析の結果による考察

会話展開コード及び発話コードの分析結果で最も特徴的なのは第2クラスタである。「あいづち」の割合が多く「質問」や「叙述」の割合が低いことから、「関与苦痛」の高い第2クラスタの生徒が、「あいづち」をうつというスキルで会話を続ける努力をしている。しかし、相手だけが話題対象となっている会話の割合が少ないことを考えると、会話の相手は自分のことを語る機会をあまり持たせてもらえていない可能性がある。相手の話になるとあいづちをうつというスキルで会話を乗り切り、相手の話を深めたり発展させたりしていないと考えられる。

第1クラスタは他のクラスタに比べて、新たにトピックを提示することは苦手だが、「叙述」の割合が多いことを考えると、話題に挙がったことについて語ることで会話を進めていることがうかがえる。第3クラスタは「応答」「返事」が多く、相手の質問に答える形の会話が多いと考えられるので、会話の主導権を握ることは少なく、会話を苦手としているのではないかと思われる。第4クラスタは質問により相手の話題を引き出し深めながら会話を進めており、また新たなトピックを提供して実質会話を主体的に進めていることが考えられる。会話の相手は他のクラスタの人と話すより容易に自分のことを語ることができ、自己開示しやすかったり相手に受容されていると感じやすかったりすることも考えられる。

2 トレーニングスキルの比較についての考察

第1クラスタは、ロールプレイではいろいろなスキルを使用し、実際の友達づくり場面でも、たくさんのスキルを使用して友達づくりを行っていたにもかかわらず、効果の実感は低い。対人関係への不安が高いゆえに友達づくりのスキルアップに努力したと思われるが、効果を感じていないのは、不安の高さが阻害要因になりうまく実行できなかったか、実行できていてもうまくいったのか認識できてないことが考えられる。この要因として、今回のプログラムが行動のみに介入するトレーニングであり、対人不安に対応したものでなかったことが考えられる。

また、今回のトレーニングでは、生徒同士のフィードバックが中心だったため、上手な部分を強化し合うことが不十分だったと考えられる。相川(1996)は、ソーシャルスキルは自らの対人反応に対して与えられる強化によって学習されることを指摘しているが、実際の友達づくり場面では、言葉によりスキルを評価されることは考えづらい。その意味でも、特にこのクラスタの生徒に対しては、トレーニングでの言葉による正の強化、特に指導者によるフィードバックはトレーニング効果を上げる重要な要素となると考えられる。

次に第2クラスタだが、今回のトレーニングで最も効果があったのが、このクラスタである。スキルの比較でも、トレーニング効果の実感の得点が最も高かった。

もともとこのクラスタは、人と関わることに苦痛を感じる「関与苦痛」が阻害要因としてあるものの、自分に合う友達との関わりは求めている。人との関わりに煩わしさを感じていることもあり、早めに自分に合う友達をつくり人間関係の安定を図ったため、意欲的であったのではないかと考えられる。また、スキル得点自体は高い方であるが、トレーニングスキルについてはあまり知らなかったという結果が出ている。「関与苦痛」というスキル遂行における阻害要因はあるが、今回のように近い将来どうしても必要となるという状況が動機付けとなれば、意欲的に取り組み効果も高いクラスタであると言える。

第3クラスタは、ロールプレイでのスキル使用や、トレーニング効果の実感の結果を見た

き、あまり意欲的に取り組んでいなかったと考えられる。その原因として、今回はアセスメントを見て必要なスキルを取り上げたものでないため、本人達のニーズに合わせたプログラムでなかったことが挙げられる。今回は実験として行ったが、実際の援助を考える場合のアセスメントの重要性を認識させる結果となった。

さらに、同じように既知スキルの高かった第1クラスと比べると、トレーニングへの動機付けとして、ニーズだけではなく、第1クラスとの大きな違いである友人関係目標や対人不安が影響していることもうかがえる。

第4クラスは、ロールプレイでのトレーニングスキルの使用も少ないが、実際の友達づくり場面での使用が他のクラスよりも低い。ロールプレイよりは実際場面で使用が増えているものの、効果の実感は低い。このクラスの生徒は、元々持っているスキルの高さと対人不安傾向の低さから、新しい友達づくりにそれほど焦っておらず、その結果トレーニングによりスキルアップを図ることに意義を見いだしていなかったと考えられる。この生徒たちには、佐藤・金山(2006)が提唱した高度なスキルの学習がふさわしいと考える。

3 自由記述の考察

1) 単語単位の出現率の考察

トレーニング終了後の自由記述で特徴的だと思われる単語として「難しい」という言葉に注目すると、第1クラスと第3クラスは児童生徒用ソーシャルスキル尺度の総得点が低いクラスであり、トレーニングについてもその難易度に関する記述の割合が多かったと考えられる。逆に総得点の高かった第2クラス、第4クラスは、難易度にはあまり意識が向かなかったことが考えられる。フォローアップ調査でも、ベースライン調査の記述と同様、スキル尺度の総得点が低いクラスで、「難しさ」に関することに注目が向いていたことがうかがえる。

「友達」という単語は、第4クラスだけは他のクラスと比べて0.33回/人と、それほど出現しない。本来持つ高い対人スキルと人との関わりを持つことを好むことから、それほど友達を希求しなくてもよい状態であることが考えられる。一方最も出現率が高かったのが第2クラス(1.667回/人)で、自立して我が道を行く特徴があるが、友達への意識が高く、希求していたことがうかがえる。

2) カテゴリ分類による自由記述の考察

第1クラスはトレーニングや友達づくりなど体験したことに対して自分なりに感じたり思ったりしている。また自分について認識し、体験からの学びもないわけではないが、それが未来への方向性にあまりつながらないのが特徴と言える。このクラスの特徴である不安が未来に対して大きくなり、記述が少なかったと考えられる。

第2クラスは「印象」と「決意」については全員がどこかで触れ、逆に「感想」、「期待」の記述がない。期待という漠然とした思いではなく、決意という主体的な思いを述べている点が、トレーニングや友達づくりに意欲的に取り組んだことをうかがわせる。

第3クラスが「自省」の出現率が他のクラスと比べて顕著に低い。防衛が強いクラスなので自分のことをあまり語らないということの現れであろう。しかし、別の視点で考察すると、自分を見つめておらず、セルフモニタリングがうまくいっていないことも考えられる。対人関係において傷つきたくないために、防衛という方法で自分自身の内面を守っていることが、新たなスキルの習得を阻害していることも考えられる。

第4クラスは「意見」の出現率が高い。トレーニングスキルを表面的に身につけるのではなく、そのスキルは使わなくても、コミュニケーションにおいて大切な点や、友達づくりのコ

ツのような要点を学び取っていることが考えられる。このことが多様な状況においての柔軟なスキル遂行を可能にしていることも考えられる。

4 まとめ

友人関係目標と対人不安の違いが、ソーシャルトレーニングの効果にどのように影響しているかを、これまでの考察を総合して述べてみる。

まず、トレーニングの必要性は高く、最も効果を期待されたものの結果でなかった第1クラスタについてであるが、このクラスタの生徒はトレーニング中も実際の場面でもたくさんスキルを使用したのは第2クラスタと同様であった。しかし第2クラスタは多くのスキルで効果を感じているのに対し、第1クラスタでは効果の実感につながらなかった。その原因としては、スキルの遂行やトレーニング効果に対する対人不安の影響が考へる。第1クラスタの自由記述には、「難しい」という言葉が多く表れており、トレーニングや友達づくりにおいて思うようにスキルが実行できなかった姿が推察される。第1クラスタは既知スキル数も多いにもかかわらず、ロールプレイでも多くのスキルを使って練習している。これは不安がトレーニングの動機付けとなっていたとも言える。第1クラスタの今後の課題としては、この生徒はトレーニングを希求している可能性は高いので、スキルが着実に身についていく実感を体験させ効力感を認知させることで自信をつけさせることが必要だと思われる。

一方でトレーニングを動機付けることにおいては、第3クラスタが困難であった。対人不安は第1クラスタほど強くはない上に、本音を出さないというつきあい方によってとりあえず適応していることが、逆にスキルアップの意欲を低めている可能性がある。アセスメントを確実にし、ニーズにあったトレーニングスキルを設定して、トレーニングの必要性を考えさせることからスタートする必要があると考へる。

次に、あまり効果を期待できなかった第2クラスタが、トレーニング効果が最も上がった原因について考へる。ソーシャルスキル尺度の総得点が高く、自信をもっているという点では第4クラスタと共通しているが、第4クラスタは人と関わるのが好きなのに対し第2クラスタは人との関わりを苦にしている。つまり関与苦痛を感じない人となら友達としてつきあうことができる第2クラスタは、第4クラスタのように誰でもよいというわけにはいかず、また友達づくりの関与苦痛が長引くこともつらく感じられるゆえに、新たな友達づくりという切迫した状況が動機付けになっていたと言えるだろう。それが自由記述における心的対処での「決意」の多さに表れている。ただ第2クラスタの問題点は、ロールプレイに見られるように、自分に関係のある話の割合が高かったり、相手の話題にはあいづちをうつだけで、会話を展開させていなかったりするなど、関係の質が低いことである。今後はその質を改善していくべきであろう。

最後に、スキルの不足した生徒にとってのモデルとして、第4クラスタの特徴について触れておきたい。このクラスタは、スキルトレーニングをあまり必要としないグループであるが、逆にこのクラスタのもつ特徴が、スキル習得の不十分な生徒へアプローチするヒントとなるのではないと思われる。つまり第4クラスタのロールプレイでは、相手の話を引き出す質問のスキルが高いことが示唆されており、ここからできるだけたくさん質問を出すようなトレーニングによって質問のスキルを高めることが有効であると思へる。

また第4クラスタはトレーニングを行う際のモデルとしての役割だけでなく、協力者としての役割も期待できると考へる。少人数でスキルトレーニングを行う際、教師と生徒の1対1であると、生徒は緊張を強いられ負荷がかかる。その意味でも負荷なくトレーニングができるピアフレンドとしての生徒の存在は大きい。第4クラスタの生徒は他者への配慮スキルもあるの

で、協力が得られればスキルトレーニングを効果的に行うこともできよう。

今回の試みで、友人関係目標や対人不安の違いにより、まずトレーニングの動機付けが大きく違うこと、そして、アプローチする点も異なってくる可能性が示唆された。これはあくまで今回の研究協力者に限定して言えることかもしれないが、今後スキルトレーニングを行う際のアセスメントとプログラムづくりにおいて、何らかのヒントとなる可能性があると考えられる。

5 本研究の限界と今後の課題について

本研究は、希望してきた中学生26名に、1セッションのトレーニングを行ったものである。希望してきたということで、動機付けの問題はクリアできたが、研究対象者の人数が限られ、トレーニング効果に何が効いているのかについて明快な統計的根拠を示すことができなかった。特に第2クラスは、フォローアップ調査で1名が抜けたこともあり、3名で分析せざるを得なかった。結果と考察は行ったものの、人数の不足した点は検討課題として残っている。また、他のクラスについても、人数が少なく、対象生徒も1つの中学校の生徒であるため学校の雰囲気も特定のものに限られる。研究協力校が違えばその結果も違う可能性がある。

また、トレーニングでの小グループの組み合わせも、今回は希望者で行ったこともあり、ランダムな組み合わせで検証することができなかった。特にロールプレイでは、親しい友達と行っていることが分析結果に影響していることは否めない。より現実の状況に近づけることを考慮すれば、知らない者同士での組み合わせで行った方が好ましかったと思われる。またクラス分けを事前に行うことができれば、クラスタの組み合わせによる効果も検証できたと思われる。従って本研究の結果や考察は、あくまで特定の中学校の生徒集団に対してのものであり、一般化するためには、今後対象者を増やしたりランダムに対象者を組み合わせるなどの工夫していく必要がある。

<引用文献>

- 相川充 (1996). 第1章 ソーシャルスキルという概念 3-21 相川充・津村俊充 (編) ソーシャルスキルと対人関係：自己表現を援助する 誠信書房
- 相川充・佐藤正二 (2006). 実践！ソーシャルスキル教育：中学校一対人関係能力を育てる授業の最前線一 図書文化社
- Botvin, G. J. (1979). *Life Skills Training : Promoting Health and Personal Development* Princeton Health Press
- 大坊郁夫 (2005). ソーシャルスキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団ソーシャルスキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-113.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J., Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior : Development, assessment, and modification*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 143-179.
- 金山元春・小野昌彦 (2006). 中学生に対する集団ソーシャルスキル訓練 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 15, 77-84.
- 小林正幸 (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる：小学校：楽しく身につく学校生

活の基礎・基本 図書文化社

小林正幸 (2005). 先生のための優しいソーシャルスキル教育 ほんの森出版

松尾直博・新井邦二郎 (1998). 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46, 21-30.

文部科学省 (2008). 平成19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文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073006.htm

落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65.

佐藤正二・金山元春 (2006) 第1章「中学校におけるソーシャルスキル教育の実践」 相川充・佐藤正二 (編) 実践! ソーシャルスキル教育: 中学校一対人関係能力を育てる授業の最前線一 図書文化社

杉村仁和子・石井秀宗・張一平・渡部洋 (2007). 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (SSI-M) 開発研究報告書 東京大学大学院教育学研究科教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座 <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/sokutei/paper.html>

戸ヶ崎泰子 (1998). 中学生のソーシャルスキルと友人関係との関係 松蔭女子短期大学紀要, 14, 135-153.

渡辺弥生・蒲田いずみ (1999). 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル—登校時と不登校児の比較— 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 49, 337-351.

2) 本研究は栗林尚美によるH20年度山口大学大学院教育学研究科提出の修士論文を加筆修正したものである。