

共感性を育てるソーシャルスキル・トレーニングの実践

江崎 華子¹ 飯田 順子²

本研究では、中学生に対し共感性を育てるソーシャルスキルトレーニングを実践し、共感性と社会的スキルへの効果を測定する目的で中学1・3年生97名に調査を行った。統制・介入群（群）とプログラム実施前後（時期）を独立変数とし、社会的スキルの下位因子得点を従属変数とする二要因分散分析を行った結果、いずれの下位因子においても予想された交互作用はみられなかった。また、共感性尺度においても同様に、群と時期を独立変数とし、共感性の下位因子得点を従属変数とする二要因分散分析を行ったところ、統制群、実験群いずれにおいてもプログラム実施前より“視点取得”“空想”“共感的配慮”“個人的苦悩”が下がる結果となった。また、絵カードについて、気づいたことを自由記述で回答してもらい、共感的な内容であるかということをも5段階評定で判定した。結果、絵カードにおいても、プログラム実施後に共感的な記述が減る傾向がみられた。プログラム実施後に記された自由記述の感想をKJ法で分類した結果、「他者視点」や「言葉づかい」などへの注意が喚起された結果、これまでの自分のコミュニケーション態度への「反省」や、学んだスキルを生かすことに「困難感」を示す記述が多くあった。以上のことから、プログラムの実施時期の再検討や、自分の感情に焦点をあてるプログラムを増やすなど、内容の改善が必要であることがわかった。

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング、中学生、共感性

問題と目的

中学生の時期は、第二次成徴に伴う急激な変化を迎える時で、人間関係の不調に起因する学校不適応の問題が急増する時期でもある。いじめや不登校といった学校における生徒の不適応状態は、他者への同情や共感といった感情の発達と関係が深い、そうした他者へ向けた感情を育てるには、個人の基本的感情を重視し、しっかり承認されるプロセスが必要となる（大河原,2005）。中学生で急増する学校不適応の問題は、思春期を迎える彼らが、急激な心身の成長に伴った、内から湧き出る混沌としたエネルギーを、感情として整理できずにネガティブな形となって表れたものといえる。怒りなど個人の基本的感情を自分で制御して適応的に表出できる力を育てることは、子どもの適応を促進していくために重要なことと言える。

これまで、学校不適応などの対人関係上のトラブルを社会的スキルを高めることで改善・予防するという考えから社会的スキル訓練（Social Skill Training；SST）が盛んに実施されてきた。渡辺・山本（2003）は、同年齢の異性・同性と新たな関係を結ぶという中学生の発達課題に照らして、また義務教育の最終期間として、その後の将来を見据えて社会的スキルを確実に習得しておく必要があるとして、中学生に対してSSTをもっと積極的に活用するべきであると主張している。最近では学級に在籍するすべての児童生徒に

対する学級単位の集団SSTが注目を浴び（金山,2004）、積極的に実施されるようになってきている（江村・岡安,2003；藤枝・相川,2001；金山ら,2000；渡辺・山本,2003）。

従来のSSTは、行動面に主に焦点があてられているものが多く（江村・岡安,2003；藤枝・相川,2001；金山ら,2000；渡辺・山本,2003）、感情面に焦点をあてたものは少ない。一方、感情面に焦点をあてることは、感情についての認知機能を育成し、認知の歪曲および感情抑制による行動が改善できるという意義を持つと言われている（原田,2008）。最近のSSTでは、思考や感情などの認知的側面も訓練の対象にするようになり、「気持ちを分かち合う（共感する）」（藤枝・相川,2001；金山ら,2000）、「気持ちのコントロール」（江村・岡安,2003）といった感情面を取り上げ、目標行動にしているものがある。これらのプログラムでは「あったか言葉をかけよう」といった共感的な行動を増やす内容となっているが、その前提として、相手の気持ちを共に感じる（共感）や、さらにその前提となる自己の感情面を把握すること（自己の感情の認知）、相手の感情を把握すること（他者の感情の認知）といった要素が含まれていないものが多い。小貫・名越・三和（2005）は、「自分の気持ち」と「相手の気持ち」の二側面が均等に育っていくと「共感」と呼ばれる友人関係で特に重要な能力が育つ準備状態ができあがると指摘している。共感を高めるには、「自己の感情の認知」⇒「他者の感情の認知」⇒「他者の感情への共感」というプロセスにそったプログラムが必要であると考えられる。

1 東京成徳大学大学院

2 東京成徳大学

このことに関連して、大河原（2005）は、「ことば」によって身体の中で起こる感情を他者と共有できるようになるプロセスを「感情の社会化」とよび、親や重要な養育者との相互作用・コミュニケーションが極めて重要な役割を果たすとしている。他者のための感情が芽生えるには、まず自分の内なる感情について、重要な他者に気づいてもらい、適切な形で言語化してもらうという自己の感情への認知的なプロセスが必須なのである。

感情面に焦点をあてた先駆的なSSTとして、原田・渡辺（2011）がある。高校1年生を対象に、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に取り入れ、感情の認知に焦点をあてたSSTを実践し、向社会的スキルの向上と引込み思案行動および攻撃行動の抑制を支援するプログラムとして効果をもつことを示唆している。しかし、測定に関して、SST前後の認知の変容については測定されておらず、社会的スキルの向上との関連が明らかにされたとは言えない。

これまでの研究に共通するのは、いずれも相手の感情を理解するという作業はするが、他者から気持ちを理解してもらうという観点から、自己の感情に気づいてコントロールし、行動につなげるという過程が含まれていないことである。

そこで本研究では、以下の3つに焦点をあてたSSTプログラムを実施し、社会的スキルの向上と認知の変容に及ぼす影響についてその効果を測定する。

1. 自己の感情へ焦点化し理解する。
2. 他者の感情へ焦点化し理解する
3. 他者の感情について共感したことを伝える。

方 法

〈対象〉都内の私立中高一貫校の中学1年生と3年生の女子を対象とした。そのうち78名を実験群とし、18名を統制群とした。

〈実施時期〉2013年9月3日、10日、17日の全3回。

〈手続き〉保健体育の時間に実施した為、1年生2クラスは合同である。3年生も2クラスは合同で、残りの1クラスを統制群とした。実験群にはプログラムと質問紙を実施し、統制群には心理学のトピックを扱った授業と質問紙を実施した。

〈プログラムの内容〉本研究は以下の3回のプログラムからなる（Table1参照）。プログラムの時間は1回50分とした。第1回目は、SSTに関してガイダンスを行った後、自己の感情への焦点化と理解をターゲットスキルとし、表情カードを使って自分の感情とそれにまつわる体験を振り返るワークを実施した。第2回目は、他者の感情への焦点化をターゲットスキルとし、渡辺（2005）を参考に、絵本の読み聞かせを取り入れ、物語の登場人物の心情を考えるワークを実施した。第3回目は、ロールプレイを通して他者から情緒的支持を受ける体験、また他者の感情を理解し言葉かけをする練習を実施した。感情のコントロールにおいて感情を言語化することは重要とされている（荒井・湯川,2006）。しかも重要な他者から言葉をかけてもらうという体験が重要であるということが大河原（2005）で述べられている。そこで本研究では場面の認知と感情のコントロールの間に「他者の気持ちの理解・情緒的言葉かけ」の要素を入れ、他者から気持ちを理解してもらうという体験を通して、自己の感情の認知を促すことを図った。

Table1 SST 実施計画と各回のねらい、手順

回数	ターゲットスキル	ねらい	手順
1.	ガイダンス 自分の気持ちへの焦点化、理解	ソーシャルスキルについて理解し、SSTに関する動機づけを高める自分の感情に注目して、それを言語化する練習を行う。	ソーシャルスキルの定義とSST参加におけるルールを確認する。表情カードを提示し、表情がどのような感情を表していると思うか、自分の体験と合わせてシートに記入した後でディスカッションをする。
2.	他者の気持ちへの焦点化、理解	他者の感情に注目して、推測し理解する練習を行う	絵本を読み聞かせ、物語の登場人物の気持ちを想像する。ロールプレイを通して、物語と同じやりとりを体験し、感じた気持ちを振り返る。
3.	共感的な言葉かけ	他者の感情を推測・理解したうえで、相手にフィードバックする言葉かけのスキルを練習する。他者からの言葉かけをとおして自分の感情に焦点をあて認識する体験をする。	トレーナーによるデモリングを観察し、共感的働きかけのポイントを確認。実際にロールプレイをする。

〈効果測定の方法〉以下の4つからなる質問紙を作成した。

1. 社会的スキル尺度：嶋田（1998）の社会的スキル尺度を用いた。下位尺度は向社会的スキル、引っ込み思案行動、攻撃行動の3つである。各7項目、計21項目。5段階評定。
2. 共感性尺度：Davis(1983)の多次元共感性尺度を日本語訳したものを櫻井（1988）が翻訳し、日本人を対象に調査を行っているものを用いた。下位尺度は視点取得、空想、共感的配慮、個人的苦悩からなる。各7項目、計21項目。5段階評定。
3. 絵カード：渡辺（2005）を参考に、三森（2002）の情報分析力を育てる絵カード2枚を用いた。「絵を見て、どのようなことに気づきましたか？」という質問に対して自由記述で回答してもらった。1枚目の絵は、雨の街中で歩行者が行きかう中子どもが路上に座る犬を見つめているもので、2枚目は3人の子どもの家が前で雪だるまを作っているというものである。1枚目の絵がプログラム実施前になる協力者と2枚目の絵がプログラム実施前になる協力者が同人数になるように、カウンターバランスを行った。
4. 振り返り用紙：毎回の授業の終了後に、授業に対する感想や授業における気持ちの変化について、自由

記述で生徒に記入を求めた。

結 果

1. 本研究で使用した尺度の尺度構成

(1) 社会的スキル尺度の因子分析

嶋田（1998）の社会的スキル尺度計21項目に関して、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、先行研究と同様の因子構造である3因子（23項目）とするのが最も妥当と思われ、先行研究と同様に“自分に親切にしてくれる友達には親切にしてあげる”“困っている友達を助けてあげる”“友達が失敗したら励ましてあげる”といった「向社会的スキル行動」因子、“自分から友達の仲間に入れたい”“遊んでいる友達の中に入れたい”“友達に話しかけられない”といった「引っ込み思案行動」因子、“友達が脅かしたりいばったりする”“自分のしてほしいことを、無理やり友達にさせる”“でしゃばりである”といった「攻撃行動」因子とした。

(2) 多次元共感性尺度の因子分析

Davis(1983)の多次元共感性尺度計28項目に関して、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ、先行研究と同様の4因子（23項目）が最も妥当と思われた。桜井（1988）の翻訳に倣い、“どん

Table 2 統制・介入群×プログラム実施前後における社会的スキル下位因子分散分析結果

	N=18 統制群		N=79 介入群		主効果		交互作用
	事前	事後	事前	事後	時期	群	時期×群
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	F=	F=	F=
向社会的スキル	39.19 (2.93)	38.94 (3.38)	40.30 (4.26)	40.77 (7.07)	2.40	.89	.16
引っ込み思案	16.81 (5.33)	16.63 (5.50)	16.14 (5.87)	15.81 (6.21)	.33	.22	.02
攻撃行動	14.75 (4.51)	15.69 (5.57)	13.81 (4.42)	14.36 (4.80)	2.40	.89	.16

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$, n.s. $p > .10$

Table 3 統制・介入群×プログラム実施前後における共感性下位因子分散分析結果

	N=18 統制群		N=79 介入群		主効果		交互作用
	事前	事後	事前	事後	時期	群	時期×群
	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	F=	F=	F=
視点取得	23.31 (4.30)	22.06 (4.57)	22.86 (4.39)	22.04 (3.76)	5.904*	.49	.25
空想	23.63 (5.19)	22.00 (6.52)	23.28 (5.30)	22.92 (5.24)	6.289*	.041	2.52
共感的配慮	25.50 (1.63)	24.63 (2.13)	24.78 (3.46)	24.47 (3.38)	2.577*	.291	.58
個人的苦悩	24.25 (4.41)	22.69 (6.82)	21.54 (4.76)	20.58 (4.89)	6.365*	3.53	.36

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$, n.s. $p > .10$

Table 4 統制・介入群×プログラム実施前後における共感性の評定得点分散分析結果

N=16 統制群		N=65 介入群		主効果		交互作用
事前	事後	事前	事後	時期	群	時期×群
平均	平均	平均	平均	F=	F=	F=
(SD)	(SD)	(SD)	(SD)			
3.97	3.16	3.42	3.17	9.154**	1.41	2.51
(0.24)	(0.27)	(0.12)	(0.13)			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$, n.s. $p > .10$

な問題にも対立する2つの見方(意見)があると思うので、その両方を考慮するように努める”“何かを決定するときには自分の反対の意見を持つ人たちの立場に立って考えてみる”“人を批判する前に、もし自分がその人であったならば、どう思うであろうかと考えるようにしている”といった「視点取得」因子、“小説を読んでいて登場人物に感情移入することがある”“劇や映画を見ると、自分が登場人物の一人になったように感じる”“素晴らしい映画を見ると、すぐ自分を主役の人物に置き換えてしまう”といった「空想」因子、“緊急な状況では、どうしてもなく不安な気持ちになる”“緊急な状態になるとひどくビクビクする”“緊急時にはどうしてよいかわからなくなる”といった「個人的苦悩」因子、“傷ついた人を見ても冷静な方である(逆転項目)”“周りの人たちが不幸でも自分は平気でいられる(逆転項目)”“自分より不幸な人たちには優しくしたい”といった「共感的配慮」因子とした。

2. 社会的スキル得点の事前・事後の変化

統制・介入群(群)とプログラム実施前後(時期)を独立変数、社会的スキルの下位因子である「向社会的スキル」「引込み思案行動」「攻撃行動」を従属変数とした二要因分散分析を行った(Table2)。その結果、有意な交互作用は見られず(それぞれ $F(1,88) = .02 \sim .16, n.s.$)、時期、群それぞれの主効果も、有意差は見られなかった。

3. 共感性得点の事前・事後の変化

統制・介入群(群)とプログラム実施前後(時期)を独立変数、共感性の下位因子である「視点取得」「空想」「共感的配慮」「個人的苦悩」を従属変数とした二要因分散分析を行った(Table3)。その結果、いずれの下位因子においても有意な交互作用は見られなかった($F(1,88) = .25 \sim 2.52, n.s.$)。時期の主効果は「視点取得」($F(1,88) = 5.904, p < .05$)、「空想」($F(1,88) = 6.29, p < .05$)、「共感的配慮」($F(1,88) = 2.58, p < .05$)、「個人的苦悩」($F(1,88) = 6.37, p < .05$)において有意差があった。

4. 絵カードの自由記述の検討

絵カードは、絵について、どのようなことに気づいたかという質問について自由記述で回答してもらった。記述が共感的な内容であるかということを5段階

評定で判定した。判定は臨床心理学を専攻する大学院生2名が実施した。2名の間で評定が完全に一致した人数が34.9%で、1点差以内のものが79%あり、一致率はある程度得られた。2名による評定点の平均値をプログラム実施前と実施後でそれぞれ算出し、統制群・介入群(群)を独立変数、プログラム実施前後の共感性の評定(時期)を従属変数として、二要因分散分析を行った(Table4)。結果、交互作用はみられなかったが($F(1,79) = 2.51, n.s.$)、時期の主効果がみられた($F(1,79) = 9.15, p < .01$)。

5. 振り返りシートの自由記述内容の特徴

自由記述の内容について、KJ法を実施し、質的に分析した。第1回目の有効回答者数は、3年生のクラスで回答の時間がなくなった関係で、1年生のみ41名となった。分類はTable5のようになった。分類の結果、同じ表情をしていても違う受け取り方をされる可能性について記述したものが最も多く、回答数は17であった。次いで自分の感情を理解する大切さへの気づきが14回答であった。感情表現が難しい、よくわからなかったという記述がそれぞれ6回答となった。

第2回目の振り返りシートの有効回答者数は78名となった。分類結果はTable6のようになった。分類の結果、相手の気持ちを理解する大切さへの気づきに関する記述が最も多い30回答であった。次いで、読み聞かせた絵本の登場人物への共感を示す記述が6回答、他者の気持ちを理解することは難しいという記述が6回答、絵本のストーリーでテーマとなっていた“友達ごっこ”のような人間関係は良くないとする回答が6回答であった。

第3回目の振り返りシートの有効回答者数は77名であった。分類結果はTable7のようになった。分類の結果最も多かった回答は、相手の気持ちを考えることの大切さについて述べたものと、今までうまくコミュニケーションができていなかったという回答がそれぞれ11回答であった。次いで、言葉の使い方に気をつけたいとする回答が10回答あった。

考 察

1. プログラムと社会的スキル下位因子との関連

プログラムの実施が、社会的スキル得点に影響を与えるかを検討するために、群(統制・介入)と時

Table5 振り返りシートにおける回答の分類（第1回目）

感 想	回答数
同じ表情をしていても人によって感じ方が違う	17
自分の感情を理解する大切さがわかった	14
感情を表現するのは難しい	6
よくわからなかった	6
今後の生活でできるようになりたい	5
相手に誤解を与えないよう気をつけたい	4
表情で相手の感情を理解するのは難しい	2
感情を表現できた	2
自分の感情がわからなかった	2
相手の表情を見て考えるのは楽しい	2
良い経験になった	1
表情だけでなく言葉にしないとけない	1
顔の表情で気持ちが読み取れる	1
相手の気持ちを理解するのは大切	1
ソーシャルスキルがわかった	1
グループトークで気まづかった	1
むかつくと悲しいは似ている	1
計	67

Table6 振り返りシートにおける回答の分類（第2回目）

感 想	回答数
相手の気持ちを理解するのは大切	30
絵本の登場人物の気持ちがわかる	6
他者の気持ちをわかるのは難しい	6
友達ごっこのような関係はよくない	6
絵本のお話を自分に置き換えて考えた	5
友達について考えた	5
他者の気持ちを理解することができた	5
絵本がよかった	5
絵本の登場人物への批判	3
言いたいことを相手に伝えることが大事	3
セリフを言うのが楽しかった	3
絵本が久しぶり	2
人によってとらえ方は違うなどと思った	2
相手が嫌がることはしたくない	2
ためになった	2
いろいろな人がいると思った	1
思っていることが伝わらない時もある	1
授業が低いレベルだった	1
計	88

Table7 振り返りシートにおける回答の分類（第3回目）

感 想	回答数
相手の気持ちを考えることが大切	11
今まであまりできていなかった	11
言葉の使い方に気をつけたい	10
自分が思っていることと伝わり方は違うとわかった	6
相手を観察することが大切	6
自分の気持ちを伝えることができた	6
言葉は大切だ	6
気持ちを表現するのは難しい	6
うなづきなどジェスチャーは大切	5
自分の気持ちを表すことは大事だ	5
コミュニケーションが学べた	4
相手の気持ちがわかった	3
相手の感情に共感することは大切	2
難しい	2
相手の表情を見ることがあまりできなかった	1
本当の友達なら軽く話した方がいいこともある	1
計	85

期（事前・事後）による二要因の分散分析を行った結果、いずれの下位因子においても有意な交互作用は見られず、主効果も見られなかった。この結果は、実施したプログラムが共感性をターゲットにしたものであり、「向社会的スキル」「引込み思案行動」「攻撃行動」に直接アプローチする内容でなかったからと思われる。

2. プログラムと共感性下位因子との関連

プログラムの実施が、共感性得点に影響を与えるかを検討するために、群（統制・介入）と時期（事前・事後）による二要因の分散分析を行った結果、「視点取得」「空想」「共感的配慮」「個人的苦悩」のすべての下位因子において、統制群、介入群のいずれにおいても有意に低下したという結果が示された。この結果について、いくつかの可能性がある。まず1つに、介入前の共感ということ深く考える機会がなく、なんとなくできていると思っていたものが、KJ法の結果から読み取れるようにこういった授業をすることで、授業で扱ったレベルでの共感自分にはできていないのではないかと自己評価が厳しくなる可能性が考えられる。もう1つは、実施時期の影響が考えられる。事前調査をとった夏休み明けは、十分な休息の結果、気持ちに余裕ができて、すべての自己評価が良くなる傾向が考えられる。一方、2学期はストレス調査や学校不適応感の調査の得点が高まる時期と言われている。事後調査をとった時期は2学期が始まって1か月ほど経つ

た時期であった。そのことが介入群・統制群ともに得点が下がったことに関係しているのではないかと考えられる。「空想」において、統制群と比べて介入群の下がり方がやや緩やかな傾向がみられたのは、本プログラムの第2回目の内容が、絵本を読み聞かせ登場人物の気持ちを想像させるというものだったことが、影響したとも考えられる。いずれにしても、今回はこの3回のプログラムで効果が示すことができなかつたため、今後プログラムの内容や回数を再検討する必要があると考える。

3. 絵カードの自由記述の変化

絵カードの自由記述の検討で事前事後で有意差が得られなかつたことについて、3点考察する。1つは、ここでは交互作用が、 $F=2.51$ となり、若干、介入群と統制群では異なる傾向が見られた。いずれもともに事後の方が下がっていたが、介入群の低下率の方が緩やかであった。そのため、若干の効果があつたのではないかと推測される。ただし今回対象者数が少なかつたため、有意差が得られなかつたことが考えられる。第2に、原田・渡辺(2011)では、事前・事後の質問紙で同じ絵カードを用いているようであったが、それでは学習効果が出ると思われ、今回はあえて2つの絵カードを用いた。そのことによって、絵が等質ではないことが考えられた。カウンターバランスはとつたが、絵カードの違いによる影響も考えられる。第3に、今回は絵カードの記述の内容を全体として分析したが、共感性得点の上がつた人の絵カードの記述内容を検討するなどさらに詳細な分析を行うことで効果があつた人となかつた人、変わらなかつた人と分けて分析することも今後検討していきたい。集団を対象としたSSTでは、学級内で効果が異なる可能性があり、詳細な分析が必要であることが江村・岡安(2003)で言われている。このことは、今後の課題とする。

4. 振り返りシートの考察

振り返りシートに記された感想(自由記述)をKJ法で分類した結果、第1回目について、同じ表情をしても相手によって受け取り方が違うという回答が多かつたのは、導入の〈表情伝言ゲーム〉で、自分の表現が思うように相手に伝わらない体験をしたことが印象に残つたものと思われる。また、自分の感情を理解する大切さへの気づきが多かつたのは、プログラムの内容がターゲットスキルへのアプローチにある程度対応できていたものと思われる。しかし、次いでプログラムの内容について「よくわからなかつた」「難しい」など、不安全感を示す回答は合わせると16回答となり、プログラムの内容に改善の余地があることがわかつた。

第2回目の回答内容は、他者の気持ちを理解する大切さについて記述したものが最も多く、これはこの回のターゲットスキルである「相手の感情への焦点化」

にプログラムがある程度対応できていたものと考えられる。他の回の傾向と比べて、回答がひとつに集中した傾向があるのは、この回が全3回のうち一番時間をかけることができたことや、絵本の読み聞かせという手段を使ったことで、学生にとってわかりやすくプログラムの目的が伝わつたことが考えられる。

第3回目の回答で、「相手の気持ちを考える」回答が多かつたのは、この回では共感スキルをターゲットにしており、共感的な態度の一つとして他者視点の重要性が伝わつたものと思われる。同数で、「今までできていなかった」というような、「反省」を示す回答や、次いで「言葉の使い方に気をつけたい」という回答が多かつたのは、成功例と失敗例のロールプレイをモデリングし、実際に自分たちでも体験をしたことで、気持ちを表現することへの注意が喚起されたものと考えられる。全体の感想を通して、コミュニケーションに対してその意義や複雑さに対する気づきを得られたことが推測されるが、その結果これまでの自分の反省や、学んだスキルを自分のものとして使うのは難しいという困難感を感じた意見が多く出たものと推測される。こうした現象が、社会的スキル尺度や共感性尺度において、介入群の各下位因子が下がつた要因になつた可能性も考えられる。

本研究の限界と課題

本研究の限界および課題は以下の3点である。1点目として、プログラム内容の改善が挙げられる。本研究では、ソーシャルスキルトレーニングのターゲットとして、行動面だけでなく感情面へ介入していくことを目的としていた。しかし、じっくりと自分や他者の感情の動きを見つめ理解するという内容が足りなかつたものと思われる。今回のプログラムでは、最終日の3日目は「共感的な言葉かけ」をターゲットにしたが、言葉かけという行動の前に、他者の状況を見てどんな気持ちになるかというような、共感的な感情の理解に働きかけるような介入を入れる必要があつただろう。そこで、例えば嬉しそうにしている友だちに対して嫉妬の感情に気づくかもしれない。大河原(2005)の言うように、そうしたネガティブな感情の存在が受け入れられるという体験をして初めて、共感的な感情の理解につながるものと思われる。トレーナーは、参加者が安心してそうしたネガティブな感情を出せるように、安定した環境づくりに努めなければならない。また、教材選びは生徒のモチベーションに強く影響を与える。今回のプログラムでは、中学1年生と3年生を対象にしており、水準を合わせることが難しかつたが、対象者からの感想でもあつたようにやや容易すぎる内容であつたことが、生徒のプログラムへの参加意欲に影響してしまつたものと思われる。中学生という対象年齢に合うように教材を吟味していくことも今後の課

題である。

2点目として、プログラムの実施時期が挙げられる。今回、学校の夏休み明けである9月の第1週目にプログラム実施前の調査をとり、第3週目にプログラム実施後の調査をとった。共感性が下がったことについて、事前調査をとった夏休み明けは、十分に休息をとり、気持ちに余裕があり自己評価が上がっている時期であったと推測され、その後の学校生活で様々な人間関係や授業などのストレスにさらされ、疲弊し始めた頃に事後調査をとったことが要因のひとつとして考えられる。学校でこうしたプログラムを実施する際には、協力校のスケジュールを優先することとなるため、今回の実施時期はやむを得なかったと考えるが、従来の介入プログラムや調査の実施時期について言われているように、長期休暇や学校の大きな行事の前後を避ける等の工夫が必要であった。

3点目として、トレーナーの訓練不足があげられる。プログラムを実施した授業のコマは、もともと保健体育が入っている時間帯だったが、保健体育の保健の部分で「人間関係の学習」「コミュニケーションの学習」ということで時間をいただいたが、生徒にとっては、運動でリフレッシュする機会を失い、モチベーションが下がっている印象があった。また女子のみの40名程の集団は、程よい緊張感を保つことが難しく統制がききにくいところがあった。トレーナーはそうした環境に対応できるほどの力量を持ちえておらず、生徒達の興味をひきながらプログラムを展開することが困難であった。反省点としては、訓練もさることながら、そのような想定のもと、プログラムの補助者を用意しておく必要があったことがあげられる。

引用・参考文献

相川 充・佐藤正二 (2011). 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 図書文化
 荒井崇史・湯川進太郎 (2006). 言語化による怒りの制御 カウンセリング研究, 39, 1-10.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-26.
 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.
 原田恵理子 (2008). 感情の認知に焦点化した「ソーシャルスキルトレーニング」研究の動向と課題 法政大学大学院紀要, 61, 79-87
 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91
 三森ゆりか (2002). 絵本で育てる情報分析力 一声社
 大河原美以 (2005). 怒りをコントロールできない子の理解と援助教師と親のかかわり 金子書房
 小貫 悟・名越斉子・三和 彩 (2005). LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社
 桜井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感測定尺度を聞いて— 奈良教育大学紀要 (人文・社会), 37, 149-154.
 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, 36, 195-205.
 渡辺弥生 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む 体験的道德教育プログラム—VLF (Voice of Love and Freedom) プログラムの活用— 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.

—2014.1.31受稿、2014.3.13受理—

Social skills training focusing on building up empathy

Hanako EZAKI (*Graduate School of Psychology Tokyo Seitoku University*)

Junko IIDA (*Tokyo Seitoku University*)

The purpose of this study is to develop a program which promotes social skills and empathy among junior high school students and examine its effectiveness. In order to do so, the researchers conducted a social skills training program toward 97 junior high school students. A one-way analysis of variance on the scores of social skills and empathy did not show the significant effect for the interaction of class(study group and controlled group) and time(pre-test and post-test). Also, a one-way analysis of variance on the scores of picture analysis that are used for evaluating empathy did not show significant change. The analysis of students' free-description tells that since students learn about perspective taking and how to talk to people with empathy, they reflect on their everyday communication and feel that they are not doing right and feel difficult to use what they learned in the program. The result showed that we need to improve the program adopting more exercise on understanding one's own feeling and building their confidence to execute the skills.

Key words : Social skills training, junior high school students, empathy

Bulletin of Clinical Psychology, Tokyo Seitoku University
2014, Vol. 14, pp. 100-107