

教職志望の大学生に対する集団社会的スキル訓練の効果

Effects of group social skills training for teacher candidate undergraduate students

田 中 勝 則*

Masanori TANAKA*

要 旨

本研究の目的は教職志望の大学生に対する傾聴スキルの獲得を目的とした集団社会的スキル訓練の効果を検証することであった。50名の女子大学生が研究に参加し、介入群と待機群にそれぞれ25名ずつが割り当てられた。介入群は全3回のセッションに参加した。初回のセッションでは傾聴についての心理教育が行われ、授業者によるロールプレイを用いた望ましいモデルが提示された。その後、提示されたモデルを参考に、参加者は行動リハーサルに取り組んだ。行動リハーサル後にはグループ討論の時間を設け、授業者が参加者からの質疑に応じると共に、行動リハーサルに対するポジティブなフィードバックを行った。以降のセッションでも同様の手続きが取られた。効果指標として、傾聴についての知識、傾聴態度、傾聴スキルを測定する質問紙への回答を介入群および待機群の参加者に対して求めた。全てのセッションに参加した介入群16名と質問紙への回答に不備のなかった待機群24名の自己評定を比較した結果、介入群では傾聴についての知識、傾聴態度、傾聴スキルの得点が介入前に比べ増加していたことから、教職志望の大学生に対する傾聴スキルの獲得を目的とした集団社会的スキル訓練が有用である可能性が示唆された。

キーワード：集団社会的スキル訓練、教職志望の大学生、傾聴スキル

I. 問題と目的

文部科学省による平成23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」によれば、いじめや不登校など学校教育現場で児童生徒を取り巻く問題は減少傾向にあるものの、いじめの認知件数は約7万件、小中学校における不登校児童生徒数は約11万7千人と依然高い値で推移している（文部科学省、2012¹⁾）。

このような調査結果を踏まえれば、学校現場で児童生徒の諸問題に対応する教員には高い教育相談能力が必要であることが推察される。故に、様々な形で教員を対象としたいじめや不登校への対応に関した研修会が展開されており、多くの教員が多忙な中、自身の研鑽のためにこうした活動へと参加している。しかし、現場で対応する教員が研修会で支援方法を学ぶことや個々の事例についてのコンサルテーションを受けることがこうした困難事例への対応の際の戸惑いを減らす

ことに寄与しにくいことがあり（山本、2010²⁾）、対応が困難な事例への関わりが教員としての自信を揺らぐ可能性があることも指摘されている（都丸・庄司、2005³⁾）。現場での経験を有する教員においてもこうした問題が指摘されていることから、将来、教職に就くことを希望している大学生に対して、その養成機関である大学が十分な教育相談能力を習得させるための教育機会を提供することが必要となってくる。

猪刈（2011⁴⁾）は教育相談活動を展開していく際に教員に求められる社会的スキルとして、児童生徒の話を聴く能力、すなわち傾聴スキルを取り上げている。先の文部科学省による調査結果でも、いじめられた生徒のうち約7割が学級担任に相談を持ちかけることが示されていることから、傾聴スキルを学生時代に獲得しておくことは教職志望の学生において有用であることが示唆される。また、近年、抑うつ予防や不適応状態の改善を目的とした児童生徒対象の学級単位の社会

* 弘前大学教育学部教育保健講座
Department of School Health Science, Faculty of Education, Hirosaki University

的スキル訓練におけるプログラム内容においても、傾聴スキルの獲得が構成要素として含まれている（本田ら，2009⁵⁾；石川ら，2010⁶⁾）。教職志望の大学生は将来的にこうしたプログラムの実施者となる可能性がある。したがって、学生時代にこのような集団社会的スキル訓練を実際に体験的に学習しておくことは、傾聴スキルの獲得という観点から有益であるのみならず、集団社会的スキル訓練プログラム実施者としての力量形成にも寄与する可能性があると考えられる。

傾聴の重要性は来談者中心療法を提唱したカール・ロジャースによっても指摘されている。彼はカウンセラーに求められる態度として自己一致していること、無条件の肯定的配慮（積極的関心）、共感的理解を提唱しており、この3条件を備えて話を聴くことを積極的傾聴としている⁷⁾。一方、社会心理学の領域において、傾聴は社会的スキルの一つである“聴くスキル”として取り扱われており、対人関係における信頼関係の形成に重要な役割を果たすことが指摘されている。相川（2009）⁸⁾はロジャースが必要とした3条件を達成するための行動指標のみならず、傾聴の際に必要なコミュニケーションスキルの具体的な行動基準を明示している（Table1）。この基準に基づいた傾聴スキル獲得のための集団社会的スキル教育プログラムを実施することで、教職志望の大学生のスキルを高めることが可能になると考えられる。

そこで本研究では、教職志望の大学生に対して傾聴スキルの獲得を目的とした集団社会的スキル訓練プログラムを開発し、その効果について検証することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

本研究は筆者が担当する大学2年生対象の心理学関連の講義の一環として行われた。講義実施群である国立大学教育学部の女子大学生2年生25名を介入群、講義未実施群である同大同学部の女子大学生1年生25名を待機群として割り当てた。なお、待機群となった25名は全て翌年度に同講義を履修、受講し、介入群と同様の手続きによる集団社会的スキル訓練を受けた。また、全ての参加者に対して本研究についての説明を口頭で行い、同意を得たうえで研究は実施された。

2. 集団社会的スキル訓練プログラムの概要

2-1. プログラムの構成と実施手続

本研究では全3回で構成されるプログラムを開発した。各セッションあたりの所要時間は90分であった。1週間あたり1回のセッションが実施され、合計3週間にわたるプログラムが行われた。

1回目のセッションではTable1に記された内容に基づいて、授業者（筆者）が心理教育を行った。その後、その内容を踏まえた授業者と参加者の代表のペアによるロールプレイを通して、望ましいモデルの提示が行われた。モデルの提示後、参加者は3～4人1組からなるグループに無作為に分類された。グループ分け後、参加者は授業者の教示のもと、各グループ内で行動リハーサルに取り組む聴き手役1名、ペアとしての話し手（相談者）役1名、行動リハーサルの観察者役1～2名に役割分担を行った。行動リハーサル1

Table1 傾聴で求められるスキルの行動指標（相川，2009を参考に作成）

【受容的な構えになる】
<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話を途中で遮らない ・話題を変えない ・道徳的判断や倫理的非難を途中でしない ・話し手（相談者）の感情を否定しない ・時間の圧力をかけない
【話すきっかけを与える】
<ul style="list-style-type: none"> ・場面に応じた「開いた質問」と「閉じた質問」の活用
【からだを使って聴く】・【しぐさを読み解く】
<ul style="list-style-type: none"> ・非言語チャンネル（動き、距離、からだの向き、姿勢、視線、表情、うなずき、沈黙、手の動き等）の適切な使用と読み取り ・複数チャンネル間で発生する矛盾したメッセージの読み取り
【反射させながら聴く】
<ul style="list-style-type: none"> ・適度な相づちの活用 ・話し手（相談者）の感情を表現している言葉や語句、非言語的な手掛かりに注目した会話内容の伝え返し
【話題に関連した質問をする】
<ul style="list-style-type: none"> ・反射を行った後に、付け加えるように質問する ・相手の話が途切れた時に質問する ・「開いた質問」の活用

回あたりの時間は10分に設定された。10分の間、話し手（相談者）役の参加者は「子どもが登校渋りをしていて困っている母親」の役で聴き手役に対して相談を行った。相談内容に関してはこちらでは指定せず、話し手（相談者）役の設定に委ねた。聴き手役の参加者は心理教育の内容と授業者が提示したモデルを基に、行動リハーサルに取り組んだ。観察者役の参加者に対しては、行動リハーサル後に聴き手役の参加者に正のフィードバックを行うことが可能となるように、リハーサル中の聴き手役の良かった点および更にスキルを向上させるために必要な点について観察することが教示された。10分間の行動リハーサル後、グループ内ではリハーサルの振り返り討論が行われた。振り返り討論の際には、観察者役およびペアの話し手（相談者）役から聴き手役に対して正のフィードバックが行われた。各グループでの振り返り内容については、参加者全員でのシェアリングを行った。報告された振り返り内容に対しては、授業者からも正のフィードバックが行われた。セッション終了後、参加者は自由記述式のアンケートにおいて、セッションの感想や質問の記載が求められた。

2回目以降のセッションでは以下の手続きが取られた。まず、前回のセッションの最後に回収された自由記述式のアンケート内での質問内容について、授業者より解説が行われた。解説の際にはTable1の内容について再度確認することで、1回目のセッションにおける心理教育内容の定着化を図った。その後、参加者は1回目のセッションと同様のグループに分かれ、前回までのセッションで未経験のいずれかの役割を担当することを授業者より教示された（例：1回目のセッションで聴き手役を担当した参加者は、2回目のセッションでは話し手（相談者）役ないしは観察者役を担当する。2回目のセッションで話し手（相談者）役を担当した場合には、3回目のセッションで観察者役を担当する）。このような手続きのもと、全ての参加者が聴き手役、話し手（相談者）役、および観察者役の3つの役割を最低一度は担当することが求められた。各セッションにおいて、役割決定後は1回目のセッション同様の手続きがとられた。すなわち、10分間の行動リハーサルを行った後、グループ内における正のフィードバックを提供するための振り返り討論、およびグループ内での振り返り討論についての参加者全員でのシェアリングと授業者による正のフィードバック、自由記述式のセッションについての感想、質問の提出が行われた。

なお、2回目以降のセッションにおいて、合計9名の参加者が1回ないし複数回にわたって講義を欠席した。講義欠席者に関しては、プログラム脱落者とみなして残りのセッションを継続した。プログラム脱落者の発生により役割分担が不可能となったグループに関しては、当該グループを組み合わせる等の処置を取り、参加者が3つの役割（聴き手役、話し手（相談者）役、観察者約）をもれなくこなすことが可能となるよう対応を行った。

2-2. 実施時期

X年6月に3週間にわたって介入群への訓練を実施した。待機群にはX+1年の6月に同様に3週間にわたる訓練を行った。

3. 評価指標

介入群への介入直前のX年6月に次の自記式質問紙への回答を介入群および待機群に求めた。その後、介入群に対する全てのプログラムが終了した時点で介入群および待機群に対し、同様の調査を再度実施した。なお、調査は匿名方式で行われ、回答が強制ではないことおよび回答結果が成績には影響しないことについて、口頭および調査冊子のフェイスシートにて説明を行った。

1) 傾聴についての知識

Table1で記した傾聴スキルの行動指標についてどの程度理解することができたかについて、10段階評定（「1：全く理解できていない-10：とてもよく理解できた」）にて回答を求めた。得点が高いほど、プログラム参加者が傾聴についての知識が身についたと主観的に感じていることを示す。

2) 傾聴態度と傾聴スキル

Mishima et al (2000)⁹⁾により開発されたActive Listening Attitude Scale (ALAS) を用いた。ALASはカール・ロジャースの提唱した人間尊重の態度（カウンセラーの自己一致、無条件の肯定的配慮（積極的関心）、共感的理解）に関連する項目および傾聴に関連する項目の31項目で構成されており、無条件の肯定的配慮や共感的理解の態度を測定する「傾聴の態度」、傾聴の態度を示す際に具体的に用いられる行動スキルを測定する「傾聴スキル」、および「対話の機会」の3因子を有している。本研究では「傾聴の態度（13項目）」因子および「傾聴スキル（11項目）」について、4件法「0：あてはまらない-3：あてはまる」での回答を求めた。得点が高いほど、参加者が傾聴の態度や傾聴スキルが身についていると主観的に判断してい

Table2 傾聴についての知識, 傾聴の態度, 傾聴スキルの記述統計量

効果指標	pre		post		時期	群	交互作用
	Mean	SD	Mean	SD			
傾聴についての知識							
介入群 (n=16)	4.00	1.41	7.44	0.93	F=123.80**	F=6.90*	F=76.05**
待機群 (n=24)	4.25	1.69	4.67	1.77			
傾聴の態度							
介入群 (n=16)	27.19	5.45	28.88	4.43	F=0.20	F=0.44	F=5.12*
待機群 (n=24)	29.67	5.51	28.54	5.28			
傾聴スキル							
介入群 (n=16)	21.69	4.09	23.44	4.12	F=5.30*	F=0.11	F=2.01
待機群 (n=24)	22.75	4.12	23.17	3.68			

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

ることを示す。なお, ALAS については日本人勤労者を対象とした研究において, 信頼性および妥当性ともに十分であることが Mishima et al (2000) により確認されている。

4. 統計解析

上記の評価指標に関して, 3回のプログラム全てに参加した介入群のうち記入漏れや解答ミスのなかった16名, および同様に記入漏れや解答ミスのなかった待機群24名のデータを分析対象とした。ALASの下位因子である「傾聴の態度」および「傾聴スキル」に関しては内的整合性を確認するために, Cronbachの α 係数を算出した。介入効果を検討することを目的に, 測定時期(pre・post)および群(介入群・待機群)を独立変数, 傾聴の知識, 傾聴の態度, 傾聴スキルを従属変数とする二要因混合分散分析を行った。危険率は5%とした。

III 結果

1. ALAS下位因子の内的整合性

ALASの下位因子である「傾聴の態度」および「傾聴スキル」について, Cronbachの α 係数を算出した。「傾聴の態度」では介入群において介入前後で $\alpha = .81-.84$ の値を示し, 待機群では介入前後で $\alpha = .84-.86$ の値が得られた。一方, 「傾聴スキル」に関して介入群において介入前後で $\alpha = .73-.80$ の値が得られた。待機群では介入前後で $\alpha = .78-.79$ の値を示した。以上の結果より, ALASの下位因子である「傾聴の態度」および「傾聴スキル」を用いて分析を進めることには問題がないと判断し, 以降の分析を継続した。

2. 介入前後での評価指標の変化

傾聴についての知識, 傾聴の態度, 傾聴スキルの得点について Table2に整理した。

傾聴についての知識を従属変数とした分散分析の結果, 時期 ($F [1,38] = 123.80, p < .01$) と群 ($F [1,38] = 6.90, p < .05$) の主効果, および交互作用 ($F [1,38] = 76.05, p < .01$) が有意であった。単純主効果の検定の結果, 介入群では介入前の時点に比べて傾聴についての知識得点が有意に増加していた ($F [1,38] = 196.96, p < .01$)。また, 介入後時点における介入群の得点は待機群よりも有意に高い値を示した ($F [1,38] = 31.37, p < .01$) (Figure1)。

傾聴の態度を従属変数とした分散分析の結果, 時期 ($F [1,38] = 0.20, n.s.$) および群 ($F [1,38] = 0.44, n.s.$) の主効果は有意ではなかった。交互作用については有意であった ($F [1,38] = 5.12, p < .05$)。単純主効果の検定の結果, 介入群では介入前時点に比べて介入後の傾聴の態度得点は増加したものの, 統計的な有意差を認めるものではなかった ($F [1,38] = 3.68, p < .10$)。な

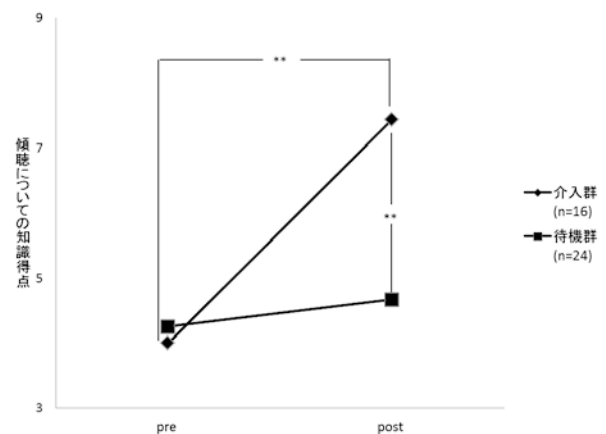


Figure1 介入前後での傾聴についての知識得点の推移 (** $p < .01$)

お、介入後時点における介入群と待機群の傾聴態度得点についても、有意差は認められなかった ($F [1,38] = 0.04, n.s.$) (Figure2)。

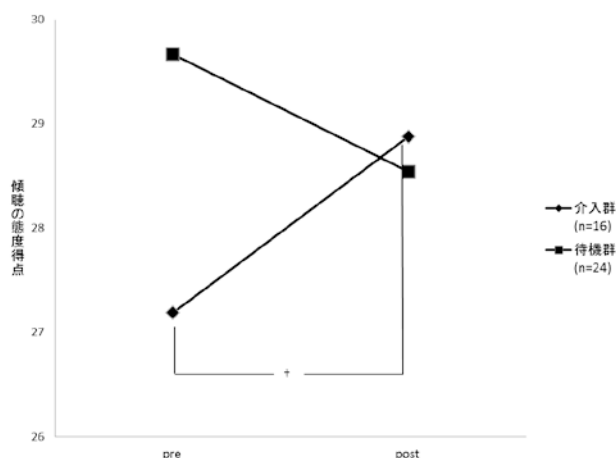


Figure2 介入前後での傾聴の態度得点の推移 ($\dagger p < .10$)

傾聴スキルを従属変数とした分散分析の結果、時期の主効果は有意であったが ($F [1,38] = 5.30, p < .01$), 群の主効果 ($F [1,38] = 0.11, n.s.$) および交互作用は有意ではなかった ($F [1,38] = 2.01, n.s.$)。介入群および待機群ともに介入後時点の得点が介入前時点よりも増加しており、介入群で1.75点、待機群で0.42点の上昇がみられた (Figure3)。

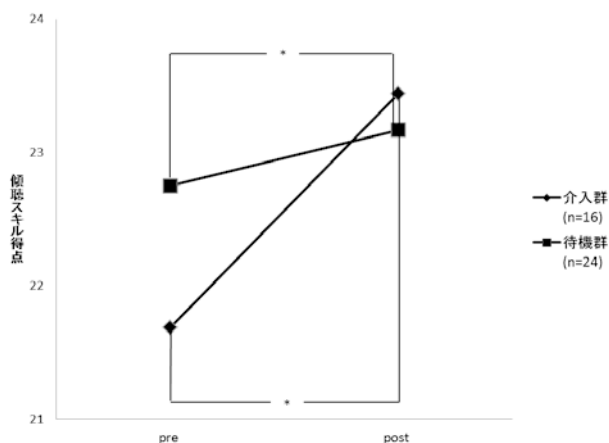


Figure3 介入前後での傾聴スキル得点の推移 ($*p < .05$)

IV 考察

本研究の目的は、教職志望の大学生に対して教育相談能力の向上を意図した傾聴スキルを向上させるための集団社会的スキル訓練プログラムを開発し、その効果を検証することであった。

大学の講義時間を利用した1回あたり90分、3週間にわたる全3回のプログラムを実施した結果、待機群25名中9名が講義の欠席によりプログラムを完遂することができなかった。プログラム完遂率は64%であ

り、今後、完遂率を高めるためのプログラムの改善が必要であることが示唆される。具体的には講義内にプログラムを位置づけるか否かや、1セッションあたりの所要時間に関する検討が必要であろう。

分析に先立ち、ALASの下位因子である傾聴の態度および傾聴スキルについて内的整合性を確認した結果、Cronbachの α 係数は十分な値を示した。先行研究において、ALASは主として職場のメンタルヘルス向上を目指した管理職の傾聴スキルの研修の効果評価において用いられることが多かったが (Kubota et al., 2004¹⁰; 池上他, 2008¹¹)、今回の結果からはALASが今後、大学生を対象とした使用に際しても有用であることが示唆される。

傾聴についての知識得点は介入群において介入前よりも有意に増加しており、かつ、介入後の得点は待機群よりも有意に高い値を示した。このことから、今回のプログラムで提供された傾聴に関する知識の獲得は介入群において十分に達成されたことが推察される。今回のプログラムでは2回目、3回目の冒頭に前回のセッションで参加者から出された質問に対して、1回目のセッションで行われた心理教育の内容を振り返る形で授業者による解説が行われた。こうした手続きが知識の定着に際して効果的であった可能性がある。一方、先行研究では心理教育における知識の定着度の評価において、教育内容の理解度を正誤で問う形式が用いられている例も存在する (堀・島津, 2007¹²)。したがって、今後は同様の評価方法を用いた更に詳細な効果検証が必要であろう。

介入群の傾聴の態度得点は統計的に有意ではなかったものの、介入後において介入前よりも増加していた。このことから、今回のプログラムが傾聴の態度の獲得において一定の効果を有していた可能性が示唆される。しかし、介入後の時点で介入群と待機群との間の得点差が有意ではなかったことから、その効果は限定的に留まるものと推察される。ロジャースが提唱した人間尊重の態度である自己一致や無条件の肯定的配慮 (積極的関心)、および共感的理解の習得はカウンセラーの訓練課程においても長期間をかけて行われる側面がある。したがって、3回のプログラム直後における評価では著しい得点向上が認められなかったのかもしれない。今後の課題として、長期フォローアップ研究を行い、傾聴の態度の獲得に長期間を要するか否かについての実証的な検討が必要であると考えられる。

介入群における傾聴スキルの得点は、介入前と比べ

介入後の時点で有意に増加していた。一方で、同様に待機群においても同様に得点上昇が認められ、介入後時点での両群間の得点差に有意差は認められなかった。したがって、今回の介入群における得点上昇が介入の直接的な効果によるものとは今回の結果からは断定できない。しかし、得点の増加量に関しては介入群の方が大きかった。このことから、介入群において本介入による一定の効果があつた可能性が窺われる。今後、傾聴の態度と同様に傾聴スキルに関しても長期フォローアップ研究を行うことで、訓練効果の促進が見られるかについて確認を行う必要がある。

本研究における課題として、プログラム内で学習した傾聴スキルを参加者の日常生活の中で実行させるための手続きがセッション間で明確に位置づけされていなかったことがあげられる。社会的スキル訓練では、学習したスキルの般化と定着化のために日常生活の中でのスキルの実行に対して正の強化を随伴させることが不可欠である(戸ヶ崎, 2013⁴³⁾)。介入群において傾聴の態度や傾聴スキルの得点が増加したものの、待機群との間で大きな差が見られなかった背景要因の一つとして、この問題があげられるかもしれない。今後、セッション間にスキルの強化を伴う場面が発生することを意図したプログラムの改善が必要である。

また、今回の研究では参加者に対して自記式質問紙への回答を求め、その評定を基にプログラムの効果検討を行った。しかし、社会的スキルの評定には自己評定のみならず、教師や仲間など他者からの評定を行うことも必要であることが指摘されている(金山ら, 2004⁴⁴⁾)。また、行動リハーサルをビデオ録画し、動画を用いた行動評価も客観的な効果判定においては有用であると思われる。このようにプログラムの評価方法についても、複数の視点からの検討が今後は望まれる。

本研究では教職志望の大学生に対して傾聴スキル獲得のための集団社会的スキル訓練プログラムを開発し、その効果を検証した。訓練の一定の効果は認められたものの、プログラムの更なる改善や様々な手法を用いた評価が必要であることが論じられた。

文 献

- 1) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2012) 平成23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について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/_icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf)

- 2) 山本奨(2010) 不登校対応教師効力感に関する基礎的研究 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 9, 163-174.
- 3) 都丸けい子・庄司一子(2005) 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, 53, 467-478.
- 4) 猪刈恵美子(2011) 今月のソーシャルスキル(9) 子どもの気持ちを受け止めて話を聴こう 月刊学校教育相談, 25, 36-38.
- 5) 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009) 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 6) 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二(2010) 社会的スキル訓練における児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 7) Rogers C. (1955) Active listening. Chicago: The Industrial Relations Center of the University of Chicago.
- 8) 相川充(2009) セレクション社会心理学-20 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
- 9) Mishima, M., Kubota, S., & Nagata, S. (2000) The development of a questionnaire to assess the attitude of active listening. *Journal of Occupational Health*, 42, 111-118.
- 10) Kubota, S., Mishima, N., & Nagata, S. (2004) A study of the effects of active listening on listening attitudes of middle managers. *Journal of Occupational Health*, 46, 60-67.
- 11) 池上和範・田川宣昌・真船浩介・廣尚典・永田頌史(2008) 積極的傾聴法を取り入れた管理監督者研修による効果 産業衛生学雑誌, 50, 120-127.
- 12) 堀匡・島津明人(2007) 大学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの効果 心理学研究, 78, 284-289.
- 13) 戸ヶ崎泰子(2013) 第3章 対人関係のコツについて学ぶ 佐藤正二・佐藤容子・石川信一・佐藤寛・戸ヶ崎泰子・尾形明子著 学校でできる認知行動療法 子どもの抑うつ予防プログラム 55-83.
- 14) 金山元春・佐藤正二・前田健一(2004) 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.

(2013. 8. 5 受理)