Osaka University Knowledge Archive

Title	中学生を対象としたコミュニケーション教育プログラムとその効果の検討
Author(s)	荒木田, 美香子; 白井, 文恵; 奥野, 裕子 他
Citation	大阪大学看護学雑誌. 2006, 12(1), p. 55-62
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56825
rights	©大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

－研究報告－

中学生を対象としたコミュニケーション教育プログラムとその効果の検討

荒木田美香子*・白井文恵*・奥野裕子*・鈴木志津江**・永井道子***・山名れい子****

EVALUATION OF COMMUNICATION EDUCATIONAL PROGRAM FOR JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Arakida M, Shirai F, Okuno H, Suzuki S, Nagai M, Yamana R.

要　旨

本研究の目的は、中学生を対象とし、学校外で実施される友人との関係性及びコミュニケーションのトレーニングに焦点を当てた「ピアカウンセラー養成講座」を実施し、中学生のプログラムへの受け止め方、コミュニケーションスキル、自尊感情への影響及び効果を検討することである。2005年8月に2日間、計10時間の教育プログラムを19名（プログラム修了者は12名）の参加者を対象に実施した。評価として、教育実施前と終了後に自尊感情、コミュニケーションスキルに関する質問紙調査及び、1日の教育プログラム終了時にはそれぞれ教育プログラムの評価の記入を求め、検討した結果、以下のような結論を得た。

1．プログラムを終えた者の75％に自尊感情得点の増加が見られた。また、教育前に比べて教育後の平均自尊感情得点が上昇したことにより、本教育プログラムは中学生の自尊感情を向上させる効果があるといえよう。

2．アサーションスキル、傾聴スキルについても「できる」「すこしできる」と回答した者の割合が増加したが、統計的な有意差は確認できなかった。

3．教育プログラムのワークの平均評価点は3.3点であり、適切なものであったと考えられるが、特に言語的な活動を中心としたワークの得点が低くなる傾向があり、中学生の言語能力や精神的発達を考慮したプログラムの改善が必要である。

4．精神的な問題を持った生徒においても自尊感情の向上は見られたが、1日目にグループになじむことができなかった生徒が2日目に欠席したことにより、特に1日目のグループ編成に細心の配慮をすることが必要であった。

キーワード：中学生、自尊感情、アサーションスキル、傾聴スキル
Keywords：junior high school student, self-esteem, assertion skill, listening skill

*大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻　**浜名湖電装　***浜松医科大学　****浜松市

Ⅰ．はじめに

情報化社会に対応するため、初等教育においてもコンピューターの活用を中心とした情報教育が実施されている[1)]。また、中学生においても携帯電話を保持するものが60％程度あるといわれており、中高校生の会話には電話とメールが占める割合が増加している。このような状況を背景に、成長期の子どもたちの中で、相手の表情を観察し、相手の気持ちを推し量りながら会話を続けるといった関係性を積み上げるコミュニケーションの経験が減少してきている。

コミュニケーション経験の不足は、國分[2)]が「人付き合いが苦手で、情緒不安定な子どもが増えたのは、子ども同士の結びつきの弱さに原因がある」と述べるように、思春期の不安定な自己同一性とあいまって自尊感情の低下や対人関係能力の低下を招いているといわれている。このような状況に対し、片野[3)]は「サイコエデュケーションは集団の中で本音の交流ができ、人間関係の回復を図ることは自己理解、他者理解の促進に繋がる」とし、集団の中で仲間と触れ合いながら、協力しつつ、人間関係スキルを育てていくという機能を持つサイコエデュケーションを体験することは、人間関係能力の育成に有効な手段であると述べている。サイコエデュケーションとは、ある集団に心理学的な知識を教授することであり、その方法としてはグループの活用や体験による学習が行なわれている。また、中央教育審議会答申[4)]においても、子どもたちがあらわす問題行動の背景には人間関係能力の低下とそれによる人間関係上の不適応があると指摘したうえで、特に子どもたちの「心の教育」には体験を通して実践的に学ぶ体験学習が必要であると提案している。

これまでに、学級担任が子どもたちを対象にし、相互に自己開示し、気づきを促すことを目的とした体験学習であるグループ・エンカウンターや、会話の運び方などの対人関係の方法や問題処理の仕方といった社会生活を送る上での技術の修得を目的としたソーシャルスキルトレーニングの実践はいくつか報告[5-8)]されているが、学校を離れ、学年も異なるグループを対象にし、コミュニケーション能力の向上に焦点を当てた集中的な教育的関わりの影響とその効果に関する報告は少ない。そこで、本研究は、学校外で実施される友人との関係性、及びコミュニケーションのトレーニングに焦点を当てた中学生を対象とした「ピアカウンセラー養成講座」を実施し、中学生のプログラムへの受け止め方、コミュニケーションスキル、自尊感情への影響及び効果を検討することを目的とした。

Ⅱ．研究方法

1．対象

2005年8月に、静岡県内の1中学校を対象に、「ピアカウンセラー養成講座」の参加者の募集を行い、2日間計10時間の体験的学習を中心としたコミュニケーション教育及びカウンセリングの知識に関するプログラムを実施した。

「ピアカウンセラー養成講座」の募集については、対象とした中学校に出向き、校長の許可を得た上で職員会議での了解を得て、全校生徒（680名）に案内文書、保護者には説明文書を生徒を通して配布した。申し込み締め切り時点での参加希望者は19人（内、1日のみ可能が4人）であったが、2日間とも参加し、講座を終了したものは12人であった（表1）。実施会場は町の保健センターで実施した。学校ではないところで行なうことにより、学校生活に伴う規制（茶菓を食べてはいけない、制服着用）を取り除き、リラックスした雰囲気を提供するよう心がけた。

表1　参加者の状況

性別	男子 4人(2人)		女子 15人(5人)
学年	1年 11人(3人)	2年 4人(0人)	3年 4人(4人)
参加状況	1日目のみ　7人		2日間共　12人

（　）内は1日目のみの参加者人数

2．プログラムの内容

プログラム設定の意図とプログラムの内容は表2に示した。中学生という発達段階を意識し、要約や繰り返しといったカウンセリングの技術を学ぶ言語的な活動が中心となる体験的な学習活動（以下ワークと記す）と、からだを動かす、友人と触れ合うといった非言語的な活動を中心としたワークを組み合わせて展開した。ワークは、1日目は4グループに分かれて、2日目はグループを再編成し3グループに分けて実施し、それぞれのグループに交流分析士（日本交流分析協会）の資格を持つカウンセリング経験者が指導者として入った。

3．評価方法

プログラムの評価は、教育実施前後の自尊感情及びコミュニケーションスキルの得点と中学生の感想から行なった。コミュニケーションは相手からの言語的、非言語的表現を受け取り、それについて考え（傾聴）、自分の言葉を相手によりわかりやすく伝わるよう表現していくこと（ア

表 2 教育プログラムの各ワークの内容と評価

(1) 1 日目のワークの内容と評価　n＝19

	ワーク名	平均点	標準偏差	ねらい	主な内容	主な感想
1	自己紹介	3.2	0.8	知らない人と知り合う技術の学習	自分の好きな食べ物と名前をいう。次の人はそれまでに言われたことを繰り返してから自分の名前を言う。一通り終わったら、席を入れ替えて行なう。	恥ずかしかった。人の特徴を覚えるのが難しかった。自分をしっかりと伝えることが出来た。
2	パズルにチャレンジ	3.0	0.6	アイスブレーキング*	グループメンバーと協力し、ピースの組み合わせを工夫して、長方形を作る。	みんなで協力して楽しく出来た。難しかったけれど、みんなと一緒に力を合わせてすっごく良かった。
3	自己紹介２	2.8	0.7	自己開示・自尊感情の育成	「私は私の○○が好きです。なぜならば...」の後に、自分の好きなところや、希望を加えて自己紹介する。ひとまわりしたら、2 回目、3 回目まで続ける。	自分の長所を探すのは大変だった。自分の好きなところが思いつかなかった。
4	目隠し歩き	3.4	0.9	他者への配慮の方法を知る。気持ちが伝わったときの自分の感情を味わう	2 人ペアを作る。どちらか一方が目かくしをする。もう一人は、目かくしした人を建物内外を連れて歩き、様々なものを触らせたり体験させる。その際に、目かくしした人が、安全で心地よくなるように注意する。15 分で役割りを交代する。	どうやったら相手が楽に歩いてくれるのかと、相手のことも考えられた。目が見えているときとの違いが良くわかった。
5	バックトーク・フロントトーク	3.1	0.8	話の聞き方の演習	2 人ペアで行なう。まず、背中合わせでの会話を体験し、その後に正面を向いて会話を行なう。	背中合わせだと表情がわかりにくくて話しにくい。
6	オウム返しと言い換え	2.8	0.7	カウンセリング技術（繰り返し）の演習	2 人ペアで行う。自分が今感じていることを 3 つ書き出す。それを相手に伝え、相手は繰り返しの技術を使って答える。その時のお互いの気持ち、感情を言語で表現する。	オウム返しでも言い方を変えると違って思いが伝わることがわかった。
7	絵を描いてみよう	3.5	0.7	自己理解	「雨の中の私」というテーマで、クレヨンを使って画用紙に各自好きな絵を描く。	いろんな絵があった。楽しかった。自分の気持ちが良くわかった。

(2) 2 日目のワークの内容と評価　n＝12

	ワーク名	平均点	標準偏差	ねらい	主な内容	主な感想
1	カウンセリングの基礎	3.0	0.6	守秘義務に関する知識	守秘義務とその例外について説明する。	カウンセリングのことがわかった。説明がわかりやすかった。
2	カゴメカゴメ	3.4	0.5	場の雰囲気の影響の学習	「カゴメカゴメ」ゲームのように、円の中に 1 人が座る。その周りを参加者が「カゴメカゴメ」の歌を歌いながら回る。指導者の指示により、「うれしい気持ち」「さびしい気持ち」で歌う。中にいる人は、その時自分が感じた気持ちを言葉で表現する。	声の調子で、表情が見えなくても感情がわかる。声の調子で大体のことはわかるけれど、顔を見ないとその人がどんなことを思っているのか、詳しくはわからないと思った。
3	他者紹介	3.3	0.8	話の要点をまとめるための演習	最初にペアになり、自己紹介を行なう。その後、グループのメンバーにお互いのペアを紹介する。	自己紹介より、他者を紹介する方が難しい。友達を紹介したけれど、とっても複雑な気持ち。
4	人の話を聞こう	3.3	0.8	傾聴についての学習	2 人ペアで行う。一人は話し役になり、もう一人は聞き役になる。聞き役は始めの 60-90 秒を「相手の話をできるだけ理解しようというつもりで」聞く。次の 40-60 秒は「時間がない、面倒だ」という気持ちを態度に示して聞く。次の 60-90 秒は最初に戻り「相手の話をできるだけ理解しようというつもりで」話しを聞く。	正しい聞き方がわかった。聞き方で相手の気持ちが変わることがわかった。
5	通知表を巡る会話	3.5	0.7	カウンセリング技術の活用	芳しくない成績表をもらってきた子どもとそれを受け取った親という場面を想定し、ロールプレイングを行なう。ペアで行なった後、全体で振り返りを行なう。	親の一言でどうなるかがわかった。どの様に誉めたり、しかったりしたらよいのか、わからなかった。

	ワーク名	平均点	標準偏差	ねらい	主な内容	主な感想
6	人間知恵の輪	3.7	0.7	からだのふれあい、団結の体験	5−6 人で手をつなぎあい、人間知恵の輪を作り、みんなの協力で 1 重の輪にする。輪が解けたら、メンバーを増やし、再度体験する。	みんなとても仲良く出来た。
7	相談に乗ってみよう	3.3	0.6	カウンセリング技術の活用	友達から相談を受けた場面を想定し、グループでロールプレイのシナリオを考える。グループで練習し、全体の前で発表する。	人の相談に乗るのが大変だということがよくわかった。なかなかまとまらなかったけれどしっかりと出来た。
8	エゴグラム解説	3.4	0.5	自己理解	1 日目に実施した、エゴグラムにつけられた解説を見ながら、自分が見た自分の性格について考える。	自分のことが良くわかった。わかりやすかった。
9	「雨の中の私」解説	3.4	0.7	自己理解	1 日目に描いた「雨の中の私」について解説を聞きながら、自分のストレス対処について考える。	自分のこころの中が少しわかったと思う。描いた絵を見て自分のことがわかった。

は言語的な活動が主体となるワーク　平均点 3.1 点

は非言語的な活動が主体となるワーク　平均点 3.4 点

*アイスブレーキングとは、グループメンバーの交流を図り、楽しい雰囲気を作るためのゲームや作業をいう。

サーション）により成り立つため、コミュニケーションスキルとして傾聴スキル尺度とアサーション尺度を用いて測定した。自尊感情尺度、傾聴スキル尺度、アサーション尺度は講座当日の教育開始前及び教育終了直後の 2 時点で記入を求めた。各尺度得点の変化は、教育後と教育前の得点の差とした。プログラムの評価は 1 日のワークが終了した段階で記入を求めた。統計的処理は SPSSV.13.0 にて、相関、t 検定、Wilcoxon の符号付き順位検定を行なった。

1）自尊感情尺度

ポープの 5 領域からなる自尊感情尺度 [9] のうち、今回の講座の目的から考え、学力的領域及び家族の 2 領域を除いた、3 領域（全般的尺度 10 項目、身体的尺度 10 項目、社会的尺度 10 項目）の計 30 項目を使用した。「4．いつもそう思う、3．ときにはそう思う、2．あまり思わない、1．ほとんど思わない」の 4 件法で聞き、各下位尺度の合計点を出し、さらにそれらを合計し、自尊感情得点とした。得点が高い方が自尊感情の高いことを示している。

2）傾聴スキル尺度

傾聴スキル尺度は國分 [12] のあげたカウンセリン技術及び、東山 [13] があげた傾聴方法を参考にし、著者らが作成した 4 件法による 20 項目の質問項目を作成し、2000 年に大学生 65 名にプレテストを実施し [11]、因子分析により、抽出された 8 項目を用いた。なお、プレテストでの 8 項目の α 係数は 0.75 であった。「4．いつも心がけている、3．時々心がける、2．あまり気にしない、1．気にしない」の 4 件法で聞き、合計し、得点化した。得点が高い方が傾聴スキルの高いことを示している。

3）アサーション尺度

アサーション尺後は菅沼によるアサーションチェックリスト 30 項目 4 件法 [10] に改良を加え、2000 年に大学生 65 名にプレテストを実施し [11]、因子分析により、抽出された 8 項目を用いた。なお、プレテストでの α 係数は 0.86 であった。「できる」「少しできる」「あまりできない」「できない」の 4 件法で記載を求め、合計し、得点化した。得点が高い方がアサーションスキルの高いことを示している。

4）プログラムの評価

それぞれのワークを「4．良かった、3．やや良かった、2．あまり良くなかった、1．良くなかった」の 4 段階で評価させ、それぞれのワークの感想を一言書くように求めた。1 日のワークが終了した後に記入を依頼した。各ワークの平均点をとり、1 年生と 2・3 年生、さらに言語的ワークと非言語的ワークに分けに比較した。また、それぞれのワークの評価得点を合計したものをプログラムの評価得点とし、自尊感情尺度、傾聴スキル尺度、アサーション尺度の教育前後の変化との相関を検討した。

4．倫理的配慮

参加募集時の文書及び教育開始前に、自主的な判断で本教育への参加を中止できることを説明した。また、参加に当たっては本人及び保護者の同意書の提出を依頼した。さらに、評価票及び質問紙などは、番号をつけ、個人名が特

定できないよう配慮した。

Ⅲ. 結　果

1）参加者の状況

参加校の養護教諭より事前にグループ編成で配慮が必要であると連絡があったものは2名であった。それぞれ精神的な問題を抱えている生徒であり、友人と同じグループになるようグループ編成を配慮した。その後、ワークを展開する中で、精神的問題を身体化させている生徒がさらに1名いることが明らかになった。この3人は2日間のプログラムを終了した。

また、2日目になり当初の予定外で欠席したものが、3名いたが、うち1名は体調不良によるものであり、2名は学校でも仲がよいが、ワークで別のグループになったことに不満を述べていたものであった。

2）自尊感情尺度の変化（表3）

プログラムに2日共参加した生徒の自尊感情尺度の平均点は事前69.1±11.2点で、教育後では78.6±10.8点であり、教育後の平均点が有意に上昇した（p＝0.045）。また、両日参加した12名中自尊感情得点が減少したものは3名（25%）、上昇したものは9名（75%）であった。自尊感情尺度のサブカテゴリーである全般的、社会的、身体的自尊感情は、それぞれの得点は上昇したが、有意な差は認められなかった。

また、精神的な問題を持っていた生徒3人の前後の自尊感情得点はそれぞれ、56点から59点へ、60点から72点へ、75点から84点へと上昇していた。

3）傾聴スキル尺度の変化（表4）

教育前の傾聴スキル尺度では、「いつも心がけている」「時々心がける」をあわせて50%以下であったものは、「5．相手の話す言葉の一部や全部をくり返すようにしている」「7．相手の話の要点(ようてん)を整理(せいり)して、まとめて返すようにしている。」の2項目であった。教育後に10%以上上昇した項目は、1、4、5、7、8の5項目であったが、Wilcoxon の符号付き順位検定では統計的な有意差は認められなかった。また、教育前後の合計点のt検定においても有意差は認められなかった（表3）。

4）アサーション尺度の変化（表5）

教育前のアサーション尺度において、「できる」「少しできる」と回答したものの割合が最も低いものは「5．話し合いの中で，反対意見があるときは，自分の考えをはっきり言うことができますか？」で、41.7%であった。ついで、「7．人にいやなことをされたとき，やめてくれるように頼むことができますか？」など3項目が50.0%であった。教育後に、「できる」「少しできる」と回答した割合が10%以上上昇したものは3、5、7の3項目であったが、Wilcoxon の符号付き順位検定では各項目に統計的な有意差はなかった。また、教育前後の合計点のt検定においても有意差は認められなかった（表3）。

5）プログラムの評価（表2）

表2にプログラムの平均評価得点と参加者の感想の一部を記載した。

対象者が中学生であることを考慮して、会話など言葉を使用した活動を中心に行う言語的活動に加え、目隠し歩きなど体験を行なってその時の感情を知覚し、表現するといった非言語的な活動を中心にしたワークを組み合わせて行なった。言語的な活動が中心のワークの平均点は3.1点、非言語的な体験が中心のワークの平均点は3.4点であったが、統計的な有意差は見られなかった。

表3　教育前後の各評価項目の平均点

	評価尺度	全体（n＝19）		2日間参加者（n＝12）		1日のみの参加者（n＝7）	
		平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
教育前	自尊感情尺度[a]	70.8	14.5	69.1*	11.2	73.7	16.7
	傾聴スキル尺度[b]	24.5	4.3	24.5	4.9	24.6	3.4
	アサーション尺度[c]	22.8	5.2	22.7	5.1	23.0	5.9
教育後	自尊感情尺度	-		78.6*	10.8	-	
	傾聴スキル尺度	-		23.7	3.8	-	
	アサーション尺度	-		23.4	5.1	-	

* は対応のあるt検定でp＜0.05で有意差が認められた

a：自尊感情尺度30項目の得点幅は30-120点である

b：傾聴スキル尺度8項目の得点幅は8-32点である

c：アサーション尺度8項目の得点幅は8-32点である

表 4 教育前/後の傾聴スキルの状況 (%) n＝12

		1.相手と話しやすい場所や位置を考えながら話をしている。	2．相手が楽しそうに話しているときには楽しそうに、相手の雰囲気に合わせて話を聞くようにしている。	3．相手の話を聞くとき、うなづいたりして、真剣に話を聞いている。	4．相手が話しているとき，横を見たり，時計を見たりしないで，相手に注目して聞くようにしている。	5．相手の話す言葉の一部や全部をくり返すようにしている。	6．相手の立場になって、相手の気持ちを自然な言葉で言いかえるようにしている。	7．相手の話の要点を整理して、まとめて返すようにしている。	8．相手が言いたいと思っていることや気づかないでいることを、言葉にして返すようにしている。
事前	いつも心がけている	8.3	25.0	41.7	8.3	0.0	0.0	8.3	16.7
	時々心がける	50.0	66.7	41.7	58.3	33.3	75.0	33.3	41.7
	心がける割合計	58.3	91.7	83.4	66.6	33.3	75.0	41.6	58.4
	あまり気にしない	33.3	8.3	16.7	25.0	50.0	16.7	33.3	33.3
	気にしない	8.3	0.0	0.0	8.3	16.7	8.3	25.0	8.3
	気にしない割合計	41.6	8.3	16.7	33.3	66.7	25.0	58.3	41.6
事後	いつも心がけている	8.3	16.7	66.7	25.0	8.3	16.7	66.7	16.7
	時々心がける	66.7	83.3	25.0	58.3	41.7	66.7	25.0	66.7
	心がける割合計	75.0	100.0	91.7	83.3	50.0	83.4	91.7	83.4
	あまり気にしない	25.0	0.0	8.3	16.7	41.7	8.3	8.3	16.7
	気にしない	0.0	0.0	0.0	0.0	8.3	8.3	0.0	0.0
	気にしない割合計	25.0	0.0	8.3	16.7	50.0	16.6	8.3	16.7

は教育後に「心がける割合の合計」が 10%以上、増加していた項目

各項目の回答傾向は、Wilcoxon の符号付き順位検定では有意差は認められなかった

表 5 教育前/後のアサーションスキルの状況 (%) n＝12

		1.クラスの友達の前で、恥ずかしがらずに大きな声ではなすことができますか?	2.親しくなりたい人には積極的に話しかけることができますか?	3.うれしい時や悔しいとき，自分の気持ちを素直に話すことができますか?	4.自分が困っているとき，気軽に人に助けを求めることができますか?	5.話し合いの中で，反対意見があるときは，自分の考えをはっきり言うことができますか?	6.自分ではどうしてもわからないことがあったとき，人に聞くことができますか?	7.人にいやなことをされたとき，やめてくれるように頼むことができますか?	8.友人から頼まれても、どうしてもできないときには、断ることができますか?
事前	できる	16.7	41.7	16.7	25.0	16.7	41.7	8.3	33.4
	少しできる	33.3	25.0	33.3	33.3	25.0	50.0	41.7	50.0
	できる割合計	50.0	66.7	50.0	58.3	41.7	91.7	50.0	83.4
	あまりできない	41.7	25.0	41.7	41.7	50.0	8.3	25.0	8.3
	できない	8.3	8.3	8.3	0.0	8.3	0.0	25.0	8.3
	できない割合計	50.0	33.3	50.0	41.7	58.3	8.3	50.0	16.6
事後	できる	16.7	33.3	25.0	25.0	16.7	50.0	16.7	33.3
	少しできる	41.7	33.3	50.0	33.3	50.0	41.7	50.0	50.0
	できる割合計	58.4	66.6	75.0	58.3	66.7	91.7	66.7	83.3
	あまりできない	41.7	33.3	25.0	41.7	8.3	8.3	16.7	16.7
	できない	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	0.0	16.7	0.0
	できない割合計	41.7	33.3	25.0	41.7	33.3	8.3	33.4	16.7

は教育後に「できる割合の合計」が 10%以上、増加していた項目

各項目の回答傾向は、Wilcoxon の符号付き順位検定では有意差は認められなかった

また、1年生とそれ以上の2群に分け、プログラムの評価得点を検討した（t検定）。1日目の「自己紹介」（1年生：3.6±0.6点、2・3年生2.6±0.5点　p＝0.005）、「パズルにチャレンジ」（1年生：3.4±0.5点、2・3年生2.5±0.5点、p＝0.002）、「自己紹介2」（1年生：3.1±0.7点、2・3年生2.4±0.7点、p＝0.047）の得点が1年生で高く、2・3年生では有意に低くなる傾向が見られた。

6）プログラムの評価と自尊感情尺度、アサーション尺度、傾聴スキル尺度の関係性

それぞれのワークの評価得点を合計したものをプログラムの評価得点とし、自尊感情尺度、傾聴スキル尺度、アサーション尺度得点の変化との相関を検討したが、有意な関係性は見られなかった。また言語的、非言語的ワークに分けたプログラム評価得点についても関係性は認められなかった。言語的なワークの評価点と教育前後の自尊感情得点の差の相関はr＝0.330（p＝0.107）であったが、統計的に有意な関係性は認められなかった。

Ⅳ. 考　察

1）「ピアカウンセラー養成講座」としてのコミュニケーション教育は中学生に何を与えたのか

自尊感情尺度の合計点が教育前より有意に上昇した。また、精神的な問題を持っていた生徒3人においても、自尊感情尺度の得点が上昇していた。このことより、本教育プログラムは、中学生の自尊感情を向上させることができたといえよう。

傾聴スキル、アサーションスキルといったカウンセリングスキルについては、多くの項目で、「できる」「すこしできる」と回答したものの合計割合が増加していた。Jourard[14]の「自尊感情と自己開示の間には正の相関が見られる」や榎本[15]の「積極的に自己開示する経験は肯定的な自尊感情の形成に貢献する」という報告があることから、両日参加者の自尊感情に向上が見られること、統計的な有意差は見られないものの、教育後に、自分の感情を素直に表現することや、嫌なことを相手に伝えることができると感じるようになるとともに、繰り返しや要点整理、相談者との位置関係などのカウンセリングの技術を意識するようになっていることは、10時間という短い時間ではあったが、本教育プログラムの一応の成果であるといえよう。

2）プログラムは妥当であったか

中学生を対象に、カウンセリングの要素を取り入れ、体験的にコミュニケーションを学ばせるには、何よりもそのワークが参加者にふさわしいものであることが鍵である。

今回の参加者のプログラムの平均評価点が3点以上であることや、自尊感情の向上、カウンセリングの技術を意識するようになったということは一応の成果といえよう。しかし、「目隠し歩き」や「人間知恵の輪」といった非言語的な活動を主体としたワークに比べ、「自己紹介2」や「オウム返しと言い換え」などのような言語的な活動を中心としたワークの得点が低いことが問題であるといえる。特に、参加者の中学生の言語能力を含めた精神的発達段階をよく判断した上で、ワークの進め方を少し変化させることも含めて、検討する必要がある。例えば、「自己紹介2」は自分の長所をグループ参加者に紹介するというワークであるが、1年生に比べ、2・3年生で得点が低くなる傾向が見られると共に、「自分の長所を探すのが大変」「自分の好きなところが思いつかなかった」といった感想が中学生から語られ、自己同一性が未確立であるという早期思春期の特徴がワークへの戸惑いになっていることが感じられた。言語的な活動が中心のワークの評価点と自尊感情尺度の得点の増加の相関が0.330であることより、コミュニケーション教育の効果を上げるためには言語的な活動をどの様に中学生に意味のあるものに作り上げていくかということが重要といえよう。主催者としては、自尊感情を高めるためにも、自分の長所に気づかせたいという意図であったが、最終段階として自分の長所を開示する「自己紹介2」を取り入れるといった改良で、このワークが中学生に与える影響が異なってくると思われる。

3）2日目欠席者の検討

2日目を欠席したのは7人であったが、うち4人は予定があり1日目しか出られないということがわかっていた生徒であった。3年生女子の3名は2日目当日に電話連絡があり、体調不良ということで欠席した。このうち2人は自尊感情得点が低く、1日目の活動は別のグループであったが、学校では同じ学級で、日頃より仲がよく休憩時間にはいつも一緒にいた。同じグループになれると思って参加したのに、一緒のグループになれなかったことに対して、当日同席した養護教諭に対しても不満を訴えており、特に午前中のワークへの参加は非常に消極的であった。1日目終了後の感想には、「はじめは緊張して何も出来なかったけれど、だんだん慣れてきて、いろいろな人と話せるようになった。人と会話するのは楽しいことだなと思った」「疲れたけれど、少し楽しかった。言葉を自分から発することが大切」という感想を寄せていたので、2日目の活動に期待したが、欠席となってしまった。この2人は自尊感情も

低く、グループ編成などで配慮すべきであった。このことから、教育実施1週間程度前に、自尊感情、コミュニケーション能力に関する調査を実施し、グループ分けに反映させることが必要と考える。

4）研究の限界

今回の研究の限界性は参加人数の少なさである。4－6人の中学生に、交流分析士の資格を持ったカウンセリング経験者が1名指導者として入るという教育形態から考えて、多数の参加者を教育することは困難であるが、2日間のプログラム修了者が30名程度いなければ、評価項目に統計的処理を行なっても有意差が出にくい。夏休みに、学外活動として、2日間連続で実施するということから、中学生の参加が得にくいのが現実であるが、今後はさらに参加者を増やすべく努力していかなければならない。

また、本研究は、教育的効果を厳密に検討するため必要とされるコントロール群を設定していない。今後、コントロール群を設けた研究計画を検討していく必要がある。

V．結　論

中学生を対象にコミュニケーション能力の向上を目指して2日間計10時間の教育プログラムを実施し、評価した結果、以下のような結論を得た。

1．プログラムを終えた中学生の75％に自尊感情得点の増加が見られた。また、教育前に比べて教育後の平均自尊感情得点が上昇したことにより、本教育プログラムは中学生の自尊感情を向上させる効果があるといえよう。

2．アサーションスキル、傾聴スキルについても「できる」「すこしできる」と回答したものの割合が増加したが、統計的な有意差は確認できなかった。

3．教育プログラムのワークの平均評価点は3.3点であり、適切なものであったと考えられるが、特に言語的な活動を中心としたワークの得点が低くなる傾向があり、中学生の言語能力に合わせた改善が必要である。

4．精神的な問題を持った生徒においても自尊感情の向上は見られたが、1日目にグループになじむことができなかった生徒が2日目に欠席したことにより、特に1日目のグループ編成に細心の配慮をすることが必要であった。

引用文献

1) 文部科学省：中学校学習指導要領－技術家庭科．東京，大蔵省印刷局，1998.

2) 國分康孝：サイコエデュケーションとは何か．國分康孝編，サイコエデュケーション「心の教育」その方法―育てるカウンセリング全書 2，東京，図書文化，1998, 8-11.

3) 片野智治：学校教育におけるサイコエデュケーション．國分康孝編，サイコエデュケーション「心の教育」その方法―育てるカウンセリング全書 2，東京，図書文化，1998, 16-20.

4) 文部省：中央教育審議会答申．幼児期からのこころの教育の在り方について，今後の地方教育行政のあり方について，東京，文部時報，1466 号，1998, 22-105.

5) DeRosier, ME. Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. J. Clin. Chid. Adolesc. Psychol., 2004. 33(1): 196-201.

6) Evans, SW., Axelrod, JL., Sapia, JL. Effective school-based mental health interventions: advancing the social skills training paradigm. J. Sch. Health., 2000. 70(5): 191-194.

7) 池谷孝彦・葛西真紀子：児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究－ピア・サポート・プログラムの実践を通して－．カウンセリング研究，2003, 36(3), 206-220.

8) 河村茂雄：構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラールに与える影響の研究．カウンセリング研究，2001, 34(2): 153-159.

9) 高山巌監訳：自尊心の発達と認知行動療法－子どもの自信・自立・自主性を高める．東京，岩崎学術出版，1992.

10) 菅沼憲治：診断アサーティブチェックリスト，青年心理，1989, 75：94-96.

11) 鈴木志津江・荒木田美香子：中学生を対象としたここの健康づくり活動の展開．第6回日本健康福祉政策学会学術大会抄録集，2002, 18.

12) 國分康孝：カウンセリングの技法.東京，誠信書房，1979.

13) 東山紘久：プロカウンセラーの聞く技術．東京，創元社，2000.

14) Jourard, SM. Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self. New York, Wiley-Interscience, 1971.

15) 榎本博昭：友人関係の意義と破綻．現代のエスプリ，1995, 330(1): 55-63.