

Title	<研究論文>社会的スキルの明示的指導における二つの立場：協同学習論とソーシャルスキル教育論との比較検討
Author(s)	福嶋, 祐貴
Citation	教育方法の探究 (2015), 18: 29-36
Issue Date	2015-04-14
URL	<a href="https://doi.org/10.14989/198368">https://doi.org/10.14989/198368</a>
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

## 社会的スキルの明示的指導における二つの立場

——協同学習論とソーシャルスキル教育論との比較検討——

福嶋祐貴

### 1. はじめに

社会的スキルを指導する必要性が、至るところで提起されている。事実、キー・コンピテンシーや21世紀スキルといった国際的な能力概念のみならず、社会人基礎力や学士力など、今後必要とされる能力には、チームワークを組む、協動的に問題を解決するといった、他者と肯定的な関係を築いてコラボレーションするためのスキルがほぼ確実に含まれている。

そうしたスキルを育成するための一方途として注目されているのが協同学習 (cooperative learning) である。協同学習とは、「生徒たちが自分の学習およびお互いの学習を最大化すべく一緒に活動するように、小グループを教育的に用いること」<sup>1</sup>であり、1960年代末、米国で公民権運動などを背景として提唱され、日本でも1980年代頃から実践されてきた。日本における協同学習に多大な影響を及ぼしてきたのがD. W. ジョンソンの理論である。ジョンソンの協同学習論では、教科の学習の中で、他者と関わるスキルを育むことに重要な位置づけが与えられており、実際にそうしたスキルの向上に効果が見られるという報告がなされている<sup>2</sup>。

ところが、協同学習論者も、社会的スキルの指導を重視する者ばかりではない。例えばR. E. スレイヴィンは、協同学習では協同するという行動面でのスキルの発達よりも、むしろ知識習得に重きを置いており<sup>3</sup>、そうしたスキルの指導を推奨してはいない。

日本においては、協同学習よりも直接的に、社会的スキルの明示的指導を前面に押し出す潮流もある。子どもたちの対人的な問題を予防し、良好な対人関係を築き上げていくことを目的とした、ソーシャルスキル教育である。これは元々、カウンセリングで対人的な問題を解決すべく、クライアントにソーシャルスキルを身に付けさせることを狙ったソーシャルスキル・ト

レーニングを、教育実践に応用したものである。

ジョンソンの理論に基づく協同学習と、ソーシャルスキル教育は、社会的スキルの明示的指導という点では共通している。ところが、前者は教科の授業を、後者は学級づくりを主に想定している。そうした目的の違いに応じて、ともに social skill という原語を有していながら、扱うスキルの内容や方法論にはいくつか差異がある。本稿は、社会的スキルの指導に関する研究の第一段階として、スキルの内容と指導方法という二点に焦点を合わせて協同学習論とソーシャルスキル教育論とを比較検討し、社会的スキルという用語が二通りに用いられていることを具体化する試みである。

ジョンソンの文献では、社会的スキル (social skill)、協同的スキル (cooperative skill)、対人スキル (interpersonal skill)、協調スキル (collaborative skill) という四通りの呼称が用いられる。このうち、社会的スキルはそれらを代表するものとして用いられる傾向にある。そこで本稿では、社会的スキルを一般的な呼称とし、ソーシャルスキル教育の文脈ではソーシャルスキルという語を固有名詞的に用いることで、便宜上の区別を設け、煩雑さを回避したい。

以下、まずは日本のソーシャルスキル教育におけるスキルの内容とその指導方法の概略を、主に相川充による理論をもとに示す。相川は、ソーシャルスキルに関するまとまった理論を提出しているだけでなく、ソーシャルスキル教育の理論と実践にも影響力を持ってきた。続いてジョンソンによる社会的スキル論について、そのスキルの内容と指導方法を検討する。ジョンソンの社会的スキル論において想定されているのは小学校高学年以降の子どもたちであるため、比較検討の際には中学生向けのスキルを主な対象とする。

## 2. 日本におけるソーシャルスキル教育

### (1) ソーシャルスキルの定義

相川によれば、ソーシャルスキルは、一個人だけではなく他者との相互作用場面を問題にし、多様な概念を基礎にして成り立つ複雑で豊富な内容を持った包括的な概念であり、関心を持つ研究者の専門領域も多様であるため、その統一的定義はなされていない<sup>4</sup>。ソーシャルスキルを個々の具体的な行動として捉えるか、行動の背後にある能力として捉えるかということだけでも、主張が大きく分かれている。

そこで相川は、『行動』と『能力』は別個のものではなく、能力は行動に具体的に表現され、そのようにして現れた行動は、ひるがえって能力の形成に寄与<sup>5</sup>するということから、行動と能力の両方を含めた一連の過程に着目し、「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程」<sup>6</sup>と定義している。この定義のもとになったソーシャルスキルのモデルが図1である。

まず、相手の反応に対して、言語的・非言語的な手がかりをもとにその意図や感情等を解釈する（相手の反応の解釈）。その解釈結果をもとに、自分はいかに対人反応をとればよいかという目標設定を行い（対人目標の決定）、その目標を達成するためにいかなる対人反応を用いるべきかを定める（対人反応の決定）。その過程で生じる対人情動や対人感情を適度にコントロールしたら（感情の統制）、いよいよ「対人反応の実行」過程へと至る。実行の結果生じた「相手の反応」をもと

に、再び「相手の反応の解釈」が行われる。

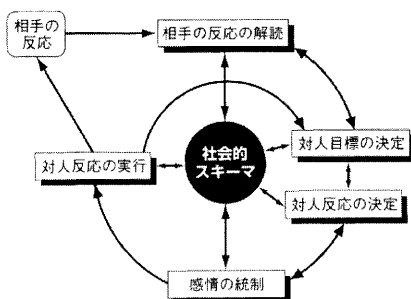
モデルの中央に位置する「社会的スキーマ」は、社会的事象に関する情報処理や推論の際の認知的枠組みとなる。具体的には、記憶や経験、欲求、知識の多寡、パーソナリティ、年齢、ジェンダー、社会的ルール、文化的要因などが、社会的スキーマに含まれる<sup>7</sup>。この社会的スキーマは、ソーシャルスキルにおける各過程に随時影響を与える。例えば、自分の能力に対する自信のなさが、用いる対人反応に制限をかけるという具合にである。文化的・社会的要因、個人的要因が大きな影響力を持つ以上、ソーシャルスキルの実行を一律に規定することはできないということになる。

ソーシャルスキルがこうした一連の過程である以上、各過程に対してトレーニングを施すソーシャルスキル・トレーニングという発想が生まれることとなる。トレーニングを通して、当初はそれぞれの過程が意識的に行われるものの、状況を熟知し、慣れていくにつれて、次第に自動化していくものとされている<sup>8</sup>。ソーシャルスキル教育となれば、これらを教育にどのように適用するのかということになる。

藤枝静暁は、学校教育の一環としてソーシャルスキルを取り入れる以上、次の六つの視点が重要であるとしている。すなわち、「①クラスの仲間と適切な対人関係を開始、維持、修復するために必要な技能であること、②行動と認知の両方から構成されていること、③行動には言語的要素と非言語的要素が含まれていること、④学習可能であること、⑤ソーシャルスキルの実行に対して与えられる強化や、他者のソーシャルスキルの実行をモデリングすることによって、定着すること、⑥対人関係場面で、ソーシャルスキルを発揮することによって、相手との関係が肯定的になること」<sup>9</sup>である。相川のソーシャルスキル教育論の中にも、これらは実際表れている。

相川は、ソーシャルスキル教育で培うべきスキルとして、先行研究や聞き取り調査を参照し、「①どのような相手や状況や場所であろうと使われる可能性が高い（汎用性が高い）スキル、②組み合わせることによって高度で複雑な対人行動を可能にするスキル」<sup>10</sup>として表1に示す14の「基本スキル」を挙げている。ここでのソーシャルスキルは、いずれも図1の過程を通じて実行される。

図1 ソーシャルスキルの生起過程モデル



出典：相川充『新版 人づきあいの技術——ソーシャルスキルの心理学——』（セクション社会心理学 20）、サイエンス社、2009年、p.115から引用。

表1 中学校における14のソーシャルスキル

分類	具体的な内容
関係開始スキル	さわやかにあいさつをする
	自己紹介をする
	仲間に誘う
	仲間に加わる
関係維持スキル	しっかり話を聞く
	上手に質問をする
	気持ちに共感する
	あたたかい言葉をかける
主張性スキル	はっきり伝える
	きっぱり断る
	やさしく頼む
問題解決スキル	きちんと謝る
	怒りをコントロールする
	トラブル解決策を考える

出典：相川充「ソーシャルスキル教育の14の基本スキル」相川充・佐藤正二編『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、2006年、pp.45-51より作成。

ここで各スキルの分類に注目すると、藤枝の言う六つの視点のうち①が表れていることが分かる。「主張性スキル」は、相手に迎合することで関係維持を目指すのではなく、一方的に攻撃的な主張をして関係を崩壊させるのではなく、適切な対人関係の中に自らの存在を位置づけていくスキルであるから、自己主張という点で「関係維持スキル」とは異なるものの、関係を維持する、さらには向上させることをも志向するスキルである。

## (2) ソーシャルスキルの指導方法

ソーシャルスキル教育のもとになったソーシャルスキル・トレーニングは、次の流れで行われる。まず対象がどのようなスキルにどの程度の問題を抱えているのかを評価する(アセスメント)。次に、行うトレーニングの内容、必要性、期待される効果などを対象者に知ってもらい(導入)。トレーニング本番では、獲得させるスキルの重要性和実行方法に関する説明をし(教示)、モデルによってスキルを具体的に示して観察・模倣させ(モデリング)、それに関する知識を反復させたり実際に繰り返し練習させたりし(リハーサル)、対象者が示している反応の適切さに応じて社会的・物理的報酬を与えたり修正を加えたりする(フィードバック)。ここまで来たら、練習したスキルをトレーニング以外の場面で実践するよう促す(般化)。その結果を

もとにフィードバックを与え、再び教示に戻ることもある。

トレーニングの形態には三種類ある。一つ目がカウンセリングなどで一人を対象とする個別形態、二つ目が同じ問題を抱える対象者を集めて小集団で行う集団形態である。残る一つは、既存集団をそのまま用いる形態である。この形態の特徴として相川は、「集団内に当該の標的スキルを必要とする人と必要としない人が混在している点」<sup>11</sup>を挙げている。学級を対象とするソーシャルスキル教育は、この三つ目に当たる。

集団で実施する場合のメリットとして、相川は、「メンバーをモデルにできるので、複数のライブモデルを提示できる」、「リハーサル場面を実践的に構成できる」、「トレーナーだけでなく、ほかのメンバーからもフィードバックを与えることができる」、「トレーニング場面と日常場面が同じ顔ぶれなので、クライアントを受け入れて般化を促す人的環境を整えやすい」という四点を挙げる<sup>12</sup>。このうち一点目と三点目に着目すれば、藤枝の挙げている⑤の要素も、ソーシャルスキル教育には含まれていることが明らかとなる。

ソーシャルスキル教育の指導は、学級という既存集団を用いたソーシャルスキル・トレーニングである。例えば、中学校において「しっかり話を聴く」スキルを指導した実践では、一回の授業の中で、(1)人の話を聴くと、どんないいことがあるのかを考える、(2)ロールプレイを見て、聴き方について考える、(3)実際にロールプレイをして練習する、(4)お互いの聴き方のよかったところを話し合い、振り返りシートに記入する。感想を発表する、(5)学習したスキルを確認し、日常生活でも実践する、という展開がなされた<sup>13</sup>。

以上が相川の提起するソーシャルスキル教育の概要である。続いて、協同学習ではどのようなスキルをどのように指導しているのかを見てみよう。

## 3. ジョンソン理論における社会的スキル

### (1) 協同学習の基本的構成要素

まず、ジョンソンの協同学習論における社会的スキルの位置づけを確認しよう。ジョンソンによれば、協同学習を効果的に行っていくためには子どもたちをただグループに編成して学習を行わせるだけでは不十分であり、五つの基本的構成要素を実践に組み込まな

ればならない。その五つが、積極的相互依存、対面的促進的相互作用、個人の責任、社会的スキル、グループの改善手続きである。

第一に、積極的相互依存とは、「グループの皆がうまくいかない限り自分の成功もない」<sup>14</sup>ということが了解されている関係を言い、基本的構成要素の中で最も肝要な要素であるとされる。第二に、対面的促進的相互作用とは、「グループ目標に到達するために、ひとりひとりが仲間の課題達成への取り組みを励ましたり、促したりする」<sup>15</sup>こと、すなわち膝を突き合わせた助け合い・励まし合いのことである。第三に、個人の責任は、子どもたちが持つグループとしての責任と、個人としての責任という二重性を持つものである。第四に社会的スキルである。協同学習を効果的に進めるためには、子どもたちには必要とされる社会的スキルを身に付けさせねばならないとされる。第五に、グループの改善手続きとは、グループ活動の改善のために、締めくくりとして行う振り返りのことを言う。

ジョンソンの理論では、五つの基本的構成要素を取り入れることで、協同学習が成立する。逆に言えば、これら五つのいずれかが欠けるだけで、協同学習の実践は不十分なものとなる。つまり、子どもたちに社会的スキルが十分に身に付いていなければ、協同学習の効果は薄まってしまうことになる。

五つの要素をよく見てみると、子どもたちにとって外的な、教師の手による学習環境づくりによって成立し得るものと、子どもたちの内的な態度や能力によって成り立つものがあることに気づく。積極的相互依存、個人の責任、グループの改善手続きは、グループの協力を不可避なものとするよう課題を工夫したり、話し合いや情報共有といった機会を授業時間内に確保したりすることで発動させることは可能である。ところが、対面的促進的相互作用とそれを促す社会的スキルは、単に外的条件を整えるだけでは成立は期待できない。特に社会的スキルは、工夫次第でどうにかなるものではなく、比較的長期にわたっての発達を見越す必要がある。そこで、社会的スキルをいかにして発達させていくのかということが重要な課題となってくる。

社会的スキルの指導方法を検討する前に、社会的スキルが一体具体的にどのようなものであるかを確かめておくことが必要である。次節では、ジョンソン理論

における社会的スキルの内容について見てみよう。

## (2) 社会的スキルの内容

ジョンソンは、形成スキル (forming skill)、機能スキル (functioning skill)、定着スキル (formulating skill)、醸成スキル (fermenting skill) という四つのレベルに社会的スキルを分類している。

### ① 形成スキル

まず形成スキルは、「グループを組織化し、適切な行動のための最低限の規範を創り上げるために最初に必要とされる、ひとまとまりの運営スキル」<sup>16</sup>と定義されている。四つのスキルのうち一番最初に身に付けるべきものであり、それ以降の協同学習の基盤を形成するスキルだということになる。

「静かにグループに入る」、「グループにとどまる」、「静かな声で話す」、「順番に交替する」の四つが形成スキルに含まれるものとして挙げられている。これらのスキルは、定義通り、秩序を守るための最低限の規範を持ったグループを形成するスキルであると言える。逆にこれらが欠けていると、グループ活動の秩序が崩壊し、続行が困難になる恐れがある。最も基礎だからこそ、最も初期に力を入れて身に付けさせる必要がある。

### ② 機能スキル

機能スキルは、「課題を完遂したりメンバー間の活動に効果的な関係を維持したりするための、グループ活動の運営に必要なスキル」<sup>17</sup>とされる。具体的には、「考えや意見を共有する」、「事実と根拠を尋ねる」、「グループでの学習に方向性を与える」、「全員の参加を励ます」、「助けや明確化を求める」、「支持し受け入れているということを表現する」、「説明や明確化を申し出る」、「仲間の意見を」 「分かりやすく言い換える」、「グループを活気づける」、「自分の気持ちを述べる」などが含まれる。

こうした例により、機能スキルは、グループ活動に全員が参加しているという確信を持てるようなムードを創り出し、効果的・効率的に活動を前進させていくべく、各々がメンバーとして機能するためのスキルであることが分かる。グループ活動を効果的に進める必要なスキルが挙げられている。

### ③ 定着スキル

「勉強している教材に対するより深いレベルの理解を築き上げ、より質の高い推論方略を用いるよう刺激し、習得と課された教材の保持を最大化するために必要なスキル」<sup>18</sup>と定義されるのが、定着スキルである。機能スキルがグループ活動を効果的・効率的にするものだとすれば、定着スキルは、一人一人の学習に直接的に影響を与えるスキルである。

定着スキルに含まれるのは、「声に出してまとめる」、「正確さ（正しさ）を追求する」、「精緻化を追求する」、「理解をチェックする（声に出すよう要求する）」、「声に出して計画するよう他のメンバーに求める」などである。声に出すよう要求するものが半数を占めている。考えていることを自分の中だけで完結させるのではなく、グループのメンバー全員で共有することにより、その修正を指摘したり、議論したり、方向性を明確化したりするスキルである。他のメンバーが記憶するのを援助したり、関連付けによって精緻化したりと、学習したことをより効果的・長期的に記憶しておくために、定着スキルが有効である。これはグループの運営に関わるものであった機能スキルとは質が異なっている。

### ④ 醸成スキル

「勉強している教材の再概念化、認知的葛藤、より多くの情報の探求、結論の背後にある原理の伝達を刺激するアカデミックな論争に参加するのに必要なスキル」<sup>19</sup>が、醸成スキルである。例示されているのは、「人ではなく考えを批判する」、「グループメンバー間の考えや推論の違いをはっきりさせる」、「別々の考えを一つの立場に統合する」、「正当化を求める」、「答えを広げる」、「綿密な質問をして徹底的に検討する」、「さらに進んだ答えを出す」、「グループの活動をチェックすることによって現実性を検査する」である。

記憶の質を高めて長期的な保持を実現することに主眼を置いていた定着スキルとは、発揮される学習活動に違いがある。醸成スキルが発揮される活動は、「短絡的な（quick）答えを乗り越えて最も質の高い答えに至る」<sup>20</sup>こと、つまり、多様な意見や解答が提出され、それぞれに対する検討、批判、正当化を通して、それらの総合・統合を図っていくという、弁証法的な対話を中心とするグループ活動である。

ジョンソンによれば、醸成スキルは「最も複雑で、最も習得しにくい」<sup>21</sup>。形成スキルでグループ活動を秩序だったものにし、機能スキルでグループ活動の効果と効率を保障し、定着スキルで各自が学習したことを整理して意見や解答が持てるようになった段階で、初めて醸成スキルの発動する舞台が整う。ジョンソンが、21世紀の様々な難題に対処するための道具として建設的な論争（constructive controversy）と統合的な交渉（integrative negotiation）を挙げているように<sup>22</sup>、そうした場面で発揮される醸成スキルの指導は後回しにしても避けて通るわけにはいかないものとなっている。

### （3）社会的スキルの指導方法

ジョンソンによれば、社会的スキルの学習は手続き的な学習（procedural learning）である<sup>23</sup>。手続き的な学習とは、スポーツの仕方、自動車の運転の仕方のように、一連の行動から成り立つ手続き（procedure）を学習することである。まず一連の行動のそれぞれについて細かいスキルを設定し、それを実際に使ってみる。続いて、フィードバックを得、それをもとに失敗や誤りを取り除き、根気強く練習し、パフォーマンスの質を高める方法を熟考する。そうしてまた使ってみて、フィードバックを次に生かす。この流れを何度も繰り返し、過剰学習（overlearning）によって自動化を図る。こうして手続き的な学習は成立するとされる。

フィードバックの提供者として、ジョンソンは「学習パートナー（learning partners）」<sup>24</sup>の存在に意義を認めている。それは同じ立場にある学習者であり、中でも、信頼関係にあり、フランクに話すことができ、お互いのパフォーマンスを観察し合うことができ、間違いがあれば特定し合うことができる学習者のことである。そのパートナーシップによって、自分のスキルの欠如を恥ずかしげなく露わにすることができてこそ、手続き的な学習によってスキルを獲得することができる。つまり、手続き的な学習には、学習者同士の協同が効果的であるということになる。

社会的スキルの指導についても手順は基本的に同様である。ところが、同じ手続き的な学習であっても、スポーツの仕方や自動車の運転の仕方を初めて学ぶ学習者は、スキルを全く身に付けていない状態でスタートする。それに対し社会的スキルは、「家庭の背景、役

割モデル、生徒たちの仲間のグループの性質がすべてスキルの発達に影響を与える」<sup>25</sup>とされているように、教師による社会的スキル指導の開始時点では、学習者ごとにそのスキルの発達具合は多様である。そうした各生徒の特性を見定めつつ、表2の手順で社会的スキルの指導が進められる。

まず取り上げるスキルについて、その必要性を実感させたあと、当該スキルが一体どのようなものであり、いつ使うのか、どのように発揮されるのかを図示する。これによりスキルを具体化し、目標として可視化したのち、実際に練習することを通じて習熟を図っていく。その際、自己評価をしたり、観察係を割り振り、どのメンバーがどのくらい頻度にどのスキルを用いたのかを観察表に記録させたりすることで、フィードバックを行う。その際、五つの基本的構成要素の一つとして挙げられるグループの改善手続きの機会を利用する。

表2 社会的スキルの指導手順

技能Aを教える	教師の行動
第1段階： 技能の必要性を 納得させる	①生徒は必要な技能を選ぶ。 ②教師が選んで納得させる。 ③その技能が欠けている場合のロールプレイをする。
第2段階： 技能を定義する	①T チャート [T字に区切った枠の上部にスキルの名称、下部左側にそれが身に付いているときの仕草・行動を、右側に言葉・言い回しを記し、スキルの内実を可視化する図] を使って技能を定義する。 ②実演し、モデルを示し、説明する。
第3段階： 技能の練習指導 をする	①社会的スキルを役割として割り振る。 ②使用の頻度と質を記録する。 ③定期的にその技能の使用を促す。 ④明確化するために働きかける。 ⑤コーチする。
第4段階： ふり返りと反省 を指導する	①クラス、グループ、個人のデータを報告する。 ②データをグラフやチャートで示す。 ③生徒にデータを分析させる。 ④全員が積極的なフィードバックを受け取る。 ⑤生徒に目標を改善させる。 ⑥グループのがんばりをねぎらう。
第5段階： 第3、4段階をくり返す	①技能発達の各段階をくり返し練習させながら、継続的な改善を強調する。

出典：D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック（石田裕久・梅原巳代子訳）『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、p.134の表6-1「社会的スキルを教えること」から引用。

以上の社会的スキル論は、一見すればソーシャルスキル教育の理論とよく似ている。次章では、これら間にある差異を検討することにより、ソーシャルスキルの明示的指導に関わる論点について考察しよう。

#### 4. 両者の共通点と相違点

##### (1) スキルの内容について

関係開始スキル、関係維持スキル、主張性スキル、問題解決スキルの四つが、ソーシャルスキル教育で扱われる基本的なスキルであった。それに照らしてジョンソンの社会的スキルを見てみれば、機能スキルがちょうど関係維持スキルに相当していることが理解できる。活動を効果的に進めるだけでなく、グループのムードを良いものにする情動的なスキルも含まれているという点で、この両者は共通している。

すると、機能スキルよりも前の段階の形成スキルが、関係維持スキルの前の関係開始スキルに相当しているかと言えば、そうではない。よく見れば、関係開始スキルは挨拶や自己紹介をするスキル、仲間に加わるスキルのことであり、新しく人間関係を構築する入り口となるスキルである。それに対して形成スキルは、静かに席に着いてスムーズにグループ活動を行うようにするためのスキルである。それは人間関係を開始するスキルというよりはむしろ、グループ活動に必要な最低限の規範を創り出すためのスキルと言える。これにより、社会的スキルは、良好な人間関係を築き上げることよりもあくまで良好なグループ活動を行えるようにするためのスキルなのであり、特段人間関係を射程に入れてはいないスキルと言える。

定着スキルと醸成スキルにも、それは当てはまる。定着スキルは、グループの成員のそれぞれの記憶の定着を図るためのスキルであって、人間関係のことは度外視している。最後の醸成スキルに関しては、「人ではなく考えを批判する」に人間関係への配慮を読み取ることにはできる。しかしそれ以外はすべてグループでの議論を適切に発散させるためのスキルである。

以上より、ソーシャルスキルは良い人間関係を築くためのスキルであり、協同学習における社会的スキルのほとんどはグループ活動を良きものとするためのスキルであると言える。良好な人間関係と効果的なグループ活動との間の相関性は要検討であるにしても、そ

それぞれのスキルの向いている方向が異なっていることは確かである。この原因は指導方法と授業との関係という問題にも関わっている。次節で改めて検討しよう。

## (2) スキルの指導方法について

ソーシャルスキル教育におけるスキルの指導方法は、アセスメント、導入、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化といった過程を含む、ソーシャルスキル・トレーニングの考え方に基づくものであった。さらに、学級という既存集団を用いることで、仲間からもモデルやフィードバックを得られるだけでなく、トレーニング場面と日常場面とを同一にし、スキルの実践に適した状況を創り出せるのであった。

協同学習論についても基本的には同様である。手続き的学習の考え方にに基づき、過剰学習によってスキルの自動化を図るというのはリハーサルに相当するし、学習パートナーという考え方も共通している。多様性に自覚的である点も、ソーシャルスキルにおける社会的スキーマの考え方と同等である。つまり、指導過程の大枠は両者ともに共通していると言える。

異なるのは、表2から読み取れる限り、協同学習の場合、スキルの図示を行うこと、グループあたり一人ずつ観察係を設定していること、必要なスキルの選定に生徒の参加を認めていることである。ただ、スキルの図示は、標的となるスキルの内実を生徒に分かりやすくするための工夫であり、決定的な違いとは言にくい。問題は残る二点である。

グループごとに観察係を任命するという事は、協同学習における指導の単位はあくまでもグループである。ソーシャルスキル教育でも四人グループを構成してその中でリハーサルやフィードバックを行わせるという事はあるが、ペアでの練習を行うことも多い。それに対し協同学習では、観察係の拠点である一つのグループの中でリハーサル、フィードバック、アセスメントといった過程が進められるのが普通である。前節で指摘したように、ソーシャルスキル教育がペアや集団における人間関係に焦点化するものであって、協同学習がグループ活動の有効化を志向するものであるという点からすれば、ある意味で必然的と考えられる。

スキルの選定への生徒の参加という点からは、ソーシャルスキル教育とのもう一つの決定的な違いが浮き

彫りにされる。ソーシャルスキルの指導は授業単位で行われており、授業の目標も標的となるソーシャルスキルの獲得となる。教師がアセスメントを行い、教示の過程でスキルの必要性と意義に関する説明がなされることから、スキルの選定は教師の手に委ねられていると言える。教師は選んだスキルを目標として授業計画を立て、授業全体を費やしてスキルの指導を行うのである。それゆえ、ソーシャルスキル指導のための授業計画が必要であり、教科等と関わらせることなく、独自に時間が設定されるのが基本である<sup>26</sup>。

一方で協同学習では、スキルの選定に生徒たちの意見を反映させており、ソーシャルスキル教育とは異なる授業づくりがなされる。その意味で、所謂生徒とともにある授業づくりと捉えることもできるかもしれないが、協同学習の中心はあくまで教科の学習におけるグループ活動であり、主なテーマは教科であるという点には注意すべきである。つまり、生徒とともに目標として設定する社会的スキルは、それ自体が授業の柱となるわけではなく、前提として教科の授業におけるグループ活動の機会があって、そこで意識すべきものである。グループ活動を行う中で意識して練習すべきスキルを、生徒とともに選定するという事である。観察係が記録するものに「使用の頻度と質」が挙げられていることから、まずグループ活動が前提にあつてのスキル指導であるということになる。

## 5. おわりに

本稿では、ソーシャルスキル教育論と協同学習論とにおいて、その目的の違いから具体的にどのようなスキル観の違いが生じているのかを検討した。両者ともに social skill という原語を呼称に用いているものの、ソーシャルスキル教育は主に日常的な人間関係に関わるスキルを対象としており、指導に際しては教師が取り上げるべきスキルを決め、それを軸として基本的に教科外において授業を計画する。それに対して協同学習は、人間関係というよりはむしろグループ活動を志向したスキルを扱い、教科の授業の中での協同学習を通して指導が進められる。このように、社会的スキルの明示的指導について、その在り様を決めるのは、そのスキルが何を志向しているのかという問題である。それによって、スキルの指導をどの程度授業にとって



の主役とするのかという度合いも異なっている。

最後に、他者と関わるスキルの明示的指導にとつての課題について二点言及しておきたい。まず、協同学習の場合には特に、教科におけるグループ活動の機会の確保が必然的であるかどうかという問題が、一層重要なものとなっている。ソーシャルスキル教育では、昼休みを利用したり、スキルの実践を宿題にしたりすることができるという、日常的な人間関係を対象としているからこそその利点がある<sup>27</sup>。前提にグループ活動があるからこそ、その機会を無理のないものにならなければならないというのは、依然協同学習にとつて避けることのできない課題である。協同学習論におけるスキル観をめぐる対立をもとに考察することを次の課題としたい。

また、日本の中学校における教科担任制を考慮すれば、教科の授業が舞台である社会的スキル指導は、教師間、教科間での連携を喚起する。ソーシャルスキル教育でも、教師が自分の担任する生徒たちとともに過ごす時間が少ないために、スキルを定着させるためには、学校全体での取り組みが必要だと指摘されている<sup>28</sup>。しかし、担当者がそれぞれ異なる授業を舞台とし、その中でのグループ活動を効果的なものとするための協同学習における社会的スキル指導にとつては、学校全体での連携がより切実である。今後注目して検討したい。

## 注

<sup>1</sup> Johnson, D. W. & Johnson, R. T., “Cooperative Learning and Conflict Resolution: Essential 21st Century Skills,” Bellanca, J. & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010, p.202.

<sup>2</sup> 梅山ひさの・撫尾知信「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果——協同学習におけるペアグループの構成に着目して——」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第17巻第1号、2012年、pp.1-22は、ジョンソンの理論に基づき、協同学習がスキルを向上させるということを明らかにしている。

<sup>3</sup> Slavin, R. E., “Slavin Replies,” *Educational Leadership*, Vol.46, No.7, ProQuest Research Library, 1989, p.81.

<sup>4</sup> 相川充『新版 人づきあいの技術——ソーシャルス

キルの心理学——』（セレクション社会心理学 20）、サイエンス社、2009年、pp.16-17。

<sup>5</sup> 同上書、p.18。

<sup>6</sup> 同上。

<sup>7</sup> 同上書、p.139。

<sup>8</sup> 同上書、p.138。

<sup>9</sup> 藤枝静暁『子どもを対処としたソーシャルスキル教育の実践研究』風間書房、2012年、p.8。

<sup>10</sup> 相川充「ソーシャルスキル教育の14の基本スキル」相川充・佐藤正二編『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、2006年、p.44。

<sup>11</sup> 相川充「人間関係のスキルとトレーニング」上野徳美・岡本祐子・相川充編著『人間関係を支える心理学——心の理解と援助——』北大路書房、2013年、p.186。

<sup>12</sup> 同上。

<sup>13</sup> 宝田幸嗣「上手な聴き方」相川充・佐藤正二編『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、2006年、p.61。

<sup>14</sup> D. W. ジョンソン・R. T. ジョンソン・E. J. ホルベック（石田裕久・梅原巳代子訳）『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、p.14。

<sup>15</sup> 同上書、p.117。

<sup>16</sup> Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J., *Cooperation in the Classroom [Revised]*, Edina, MN: Interaction Book Company, 1991, p.5:9.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.5:13.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.5:14.

<sup>22</sup> Johnson & Johnson, *op. cit.*

<sup>23</sup> Johnson, Johnson, & Holubec, *op. cit.*, p.5:15.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.5:16.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> 相川・佐藤編著の前掲書において掲載されているのは、道徳や学活、総合と関わらせた実践のみである。

<sup>27</sup> 相川・佐藤、前掲書、p.44、pp.92-93。

<sup>28</sup> 同上書、p.17。

（修士課程）