

# 生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究

～スキル実行にかかわる要因に配慮したソーシャルスキル教育の実践的研究～

いの町立枝川小学校 教諭 渡辺 睦  
高知県心の教育センター 指導主事 合田 佳子

本研究の目的は、小学生のソーシャルスキル実行（以下、「スキル実行」）にかかわる要因を明らかにし、その要因に配慮したソーシャルスキル教育（以下、SSE）を行うことで、獲得したスキルを実行する児童が増えることを実践的に検証することであった。そこで、小学校3～6年生220名及び学級担任8名を対象に介入と調査を実施した。研究Ⅰでは、あたたかいメッセージのスキルをターゲットスキルとしてSSEを実施し、SSEの効果がみられた群と効果がみられなかった群に分類した上で、「スキル実行」にかかわる要因を検討した。その結果、児童の「親和傾向」「拒否不安」「学習意欲」が「スキル実行」にかかわる要因と考えられることから、研究Ⅱでは、「親和傾向」と「学習意欲」に配慮してSSEを実施した。研究Ⅱの結果、通常のSSEを行った場合と比較すると、「スキル実行」が有意に高まり、効果も大きいことが明らかになった。

〈キーワード〉 小学校、ソーシャルスキル教育、ソーシャルスキル実行、親和動機、対人関係ゲーム

## 1 研究目的

本研究の目的は、児童がソーシャルスキルを獲得するだけでなく、獲得したソーシャルスキルを実行できるようにすることである。

ソーシャルスキルとは、「心地よい人間関係を形成したり、維持したりするための技術(金山, 2014)」であり、学習によって獲得するものである。現在、一部の学校で、ソーシャルスキル教育(Social Skills Education, 以下 SSE)が導入され始めている。SSEとは、学校や学級に所属するすべての子どもにソーシャルスキルの学習機会を意図的・計画的に提供することによって、発達途上で出会う対人関係上の課題に対処しうるスキルを開発・育成し、子どもが将来に向けてより適応的な社会生活を送れるようになることを目指すものである(金山, 2014)。

伊佐(2014)は、学校でSSEを行う理由として次の二点を挙げている。一点目は、児童一人ひとりに「よりよい人間関係を形成する力を育てるため」である。平成20年の中央教育審議会答申の中で、「友達や仲間のことで悩むなど、人間関係の形成が困難かつ不得手になっている子どもが増えている」という指摘がある。かつては、ソーシャルスキルを学校で学ぶ特別な時間などなく、身近な人とのかかわりの中で自然に学び身につけてきた。しかし、現代の子どもは三間(仲間、時間、空間)が少ない環境で生活しているのでソーシャルスキルが身につけにくくなっており(岩澤, 2014)、学校でSSEを行う必要性が高くなってきた。スキルの強化や般化を考えると、集団で一日の大半を過ごす学校は、ソーシャルスキルを学ぶのに最適な場所である。

二点目は、「教育力のある学級集団を育成するため」である。学校は、集団生活を送りながら、社会で生きるための基礎を身につける場である。しかしながら、学校へ行くことでより成長していくはずが、いじめや不登校、学級崩壊などの問題があり、学校や学級が子どもたちにとって必ずしも成長できる場となっておらず、学校や友達、学びから離れていっているという実態もある。河村(2010)が、学級集団の状態が、「学力」「いじめの発生率」「特別支援教育」等に大きな影響を与えることを明らかにし、これらの学校の課題を解決するために「親和的な学級集団を育成すること」が重要であると述べている。しかし、友達とのかかわりが苦手な子どもが増えてきており、親和的な学級を育成する

ことが非常に困難になっている。そこで、生活や活動のルールとともに、対人関係のルールであるソーシャルスキルを教える SSE を行う必要性が高くなってきた。

SSE の実施による効果は報告されてきているが（藤枝・相川, 2001 ; 江村・岡安, 2003 など）、金山ら（2004）は SSE の効果には個人差があり、SSE によりソーシャルスキルに関する知識や技術を獲得しても、実行しない子どもがいると指摘している。田代・岡村（2010, 2011）は、幼児を対象にスキルの知識と実行を評定することによって、ソーシャルスキルが不足している状態が「未学習あるいは誤学習」によるものなのか、「実行機能の欠如」からくるものなのか査定を行い、「スキル既習得児」「スキル未学習児」「スキル実行欠如児」の 3 群に分類している。しかし、ソーシャルスキルを獲得しているということは、スキルの知識があるというだけでなく、行動に移すことができるという技能を持ち得ているということである。また、スキルの難度によっても異なるが、年齢が上がるにつれてスキルの知識がある子どもは増えるので、スキルを獲得していることの判断には別の方法を検討する必要があると考える。

ソーシャルスキルを獲得してもそれを実行しない要因について、佐藤（1996）は、Elliott & Gresham（1991, 1993）と Gresham（1988）を引用し、ソーシャルスキルを強化する環境が整っていない場合、子どもがソーシャルスキルを用いようとする動機づけに乏しい場合、不安や緊張、怒りや衝動性を自己コントロールできない場合を挙げている。

一方、スキル不足の原因が「未学習や誤学習によるものか」、「実行機能の欠如によるものか」を分類した上で、スキル実行の要因について検討している先行研究は見当たらない。学校現場で実施する SSE をより効果的な実践とするためには、スキル実行の要因を検討し、その要因に配慮した SSE を行う必要がある。

そこで、本研究では、小学生のソーシャルスキル実行の実態を把握した上で、スキル実行にかかわる要因について検討し、それらの要因に配慮した SSE を行うことで、その効果を実践的に検証することとした。本研究では、ソーシャルスキルを獲得していても実行しない児童の実態に焦点を当てるため、対象は SSE の効果が出にくいと言われている小学校 3 年生から 6 年生の児童とした。また、SSE で扱うターゲットスキルは、伊佐（2008）を参考に「あたたかいメッセージ」のスキルとした。ソーシャルスキル実行の評定については、児童による自己評定は小学校中学年までは好ましさから自己に対する評価が甘くなり、高学年では実際より評価が厳しくなる傾向がある（藤枝, 2012）ことから、学級担任による評定を採用し、1 週間の学級内でのスキル実行の様子を学級担任が観察したうえで、児童のスキル実行の程度を評定することとした。また、SSE は 1 単位 15 分程度とし、朝の会や帰りの会などに気軽に取り入れられるよう短時間の介入を実施することとした。

## 2 研究仮説

児童に対してソーシャルスキルの実行にかかわる要因に配慮した SSE を実施すれば、獲得したスキルを実行するようになることが期待できる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを検討する。

研究 I 児童のソーシャルスキルの実行にかかわる要因を明らかにする。

研究 II 研究 I で明らかになったソーシャルスキルの実行にかかわる要因に配慮した SSE を行うと、通常の SSE を行った場合に比べて、獲得したスキルを実行するようになることを検証する。

## 3 研究方法及び結果と考察

### (1) 研究 I 「児童のソーシャルスキル実行にかかわる要因の検討」

ア 目的 対象者を「実行群（獲得したスキルを実行する児童）」と「実行欠如群（スキルを獲得していても実行しない児童）」に分け、2 群間で親和動機尺度の下位尺度である「親和

傾向)、「拒否不安」、学校生活意欲尺度の下位尺度である「友人との関係」、「学習意欲」、「学級雰囲気」、学級満足度尺度の下位尺度である「承認」、「被侵害」をそれぞれ比較し、スキル実行の要因を明らかにする。

## イ 方法

(ア) 対象：A小学校3、4、5、6年生、8クラス、220名。学級担任8名。

(イ) 時期：2015年6月下旬～8月初旬。

(ウ) 介入：学級単位で1回15分のSSEを2回ずつ実施する。ターゲットスキルは「あたたかいメッセージ」のスキルとする。1回目のSSEは、「感謝」のメッセージを伝えるスキルの練習を行う。2回目のSSEは、「気づかい」のメッセージを伝えるスキルの練習を行う。

ソーシャルスキルを獲得する過程には、「言語的教示(スキルの大切さを知る)」「モデリング(お手本を見る)」「行動リハーサル(行動の練習をする)」「フィードバック(評価してもらう)」「般化(日常生活の中で定着する)」があるといわれている。本研究では、標準的なSSEの流れに従い、「あたたかいメッセージ」のスキルの大切さやよさに気づかせる「言語的教示」をしっかりと行い、ロールプレイで実際にあたたかいメッセージを言う「行動リハーサル」を実施し、言われたときの感想を伝え合ったり、授業者が肯定的に評価したりすることで「フィードバック」を行うという順番で実施する。

また、本研究におけるSSEでは以下の4つの工夫を取り入れて実施する。

1点目は、「SS(エスエス)」という用語の導入である。新しい気持ちでSSEに参加できるよう、また、SSE後に学級担任がフィードバックしやすいように、ソーシャルスキルのことを「SS」と表記するようにする。

2点目は、「SSマン」の進化である(図1)。「SSマン」とは、児童がソーシャルスキルに関心を持つよう筆者が造形したキャラクターである。児童がSSEに意欲的に取り組めるよう、スキル実行に対するごほうびとして、学習するごとに「SSマン」のアイテムが増え、SSマンが進化するようにする。

3点目は、「とにかくやってみる」「みんなでやってみる」という学ぶポイントの提示である。本研究は、学級でのスキル実行を目的としたSSEなので、獲得したスキルが実行できるよう、とにかくやってみること、スキルを強化する環境を整えるために、みんなでやることを大切にする。

4点目は、イラストの多用である。15分間の短いSSEでも理解できるよう、また3年生から6年生という幅広い学年の児童でも対応できるよう、イラストを多く用いる。イラストを用いることは、分かりやすいだけでなくSSE後もスキル実行をすると友達との関係や学級の雰囲気がよくなるイメージが残りやすいという効果も期待できる。



図1 「SSマン」の進化

(エ) 調査

a スキル実行尺度 (資料 1、資料 2)

藤枝 (2012) の目標スキルに対応した児童用評価用紙の 4 つの目標スキル領域から、「あたたかいメッセージ」のスキルの領域 4 項目を用いた。学級担任が学級の児童一人ひとりに、4 つの「あたたかいメッセージ」のスキルがどの程度みられるか観察し、「非常によくみられる (5)」「よくみられる (4)」「ときどきみられる (3)」「少しみられる (2)」「全くみられない (1)」の 5 件法で回答する。

研究 I の分析では、SSE 1 回目 2 回目のターゲットスキルである「感謝」と「気づかい」のメッセージの得点のみ使用する。

b 親和動機尺度 (資料 3)

藤枝・新井 (2009) の児童用親和動機尺度 (14 項目) を用いて、「親和傾向 (7 項目)」、「拒否不安 (7 項目)」の 2 つの下位尺度の各項目について「あてはまる (5)」「ややあてはまる (4)」「どちらでもない (3)」「あまりあてはまらない (2)」「あてはまらない (1)」の 5 件法で回答する。

c 楽しい学校生活を送るためのアンケート (Q-U)

学校生活意欲尺度と学級満足度尺度の 2 つの尺度から構成されており、学校生活意欲尺度の 3 つの下位尺度、「友人との関係」、「学習意欲」、「学級雰囲気」、学級満足度尺度の 2 つの下位尺度、「承認」、「被侵害」について、4 件法で回答する。

d 児童用ふりかえりアンケート

授業の理解度や感想について回答する。このふりかえりアンケートによって、スキルの獲得に対する SSE の効果を確認する。

e 教師用ふりかえりアンケート

学級担任及び参観した教員が授業の感想や授業後学級で実施したこと、教師からみた SSE 後の児童の変化などについて回答する。

ウ 結果及び考察

SSE 1 回目、2 回目ともに参加しており、かつ調査回答に不備のない児童 183 名を分析対象とした。

(ア) SSE の効果 (表 1)

SSE の効果を検証するため、「スキル実行」、「親和傾向」、「拒否不安」の SSE 前後の平均値と SSE 後の児童ふりかえりアンケートを用いて分析を行った。

まず、「スキル実行」、「親和傾向」、「拒否不安」の SSE 前後の平均値間に差があるかどうか、対応のある  $t$  検定を行い、さらに効果量の計算も行った。その結果、「スキル実行」では有意差が認められず、効果量も極めて小さかった ( $t=.70, p=.487, r=.05$ )。しかし、「親和傾向 ( $t=2.78, p=.006, r=.20$ )」では有意差が認められ、小～中程度の効果が認められた。また、「拒否不安 ( $t=1.94, p=.054, r=.14$ )」では有意傾向が認められ、小程度の効果が認められた。SSE によって「スキル実行」には変化がみられなかったが、「親和傾向」、「拒否不安」は SSE 後の方が有意に高いことが明らかになった。

また、児童のふりかえりアンケートを分析することで、SSE がスキルの獲得や実行への意識づけに寄与するものであったかどうか検討するために、自由記述による回答を KJ 法を用いて整理した。その結果、SSE について多くの児童が肯定的な感想を持っており、ソーシャルスキルを使うよさを理解し、実行していきたい、実行しなければならないという気持ちが高まっていることが明らかになった。よって、今回実施した SSE はソーシャルスキルの獲得や実行への意識づけに寄与するものであったと言える。

こうした結果から、児童の「スキル実行」を高めるためには、研究 I で実施した通常の SSE

に何らかの工夫改善が必要であると考えられる。

表1 SSE前後における「スキル実行」と親和動機尺度の平均値の比較 (N=183)

		平均	標準偏差	t値	p値	効果量(r)	
スキル実行 (感謝・気づかい)	介入前	6.43	1.77	.70	.487	.05	
	介入後	6.49	1.60				
親和動機	親和傾向	介入前	29.56	5.74	2.78	.006 **	.20
		介入後	30.47	5.36			
	拒否不安	介入前	30.75	5.07	1.94	.054 †	.14
		介入後	31.28	4.95			

\*\*p<.01 \*p<.05 †p<.10

効果量rの大きさの目安: .10(小)、.30(中)、.50(大)

(イ) 「実行群」と「実行欠如群」の分類 (表2、表3)

「スキル実行」の要因を明らかにするために、獲得したスキルを実行する「実行群」とスキルを獲得していても実行しない「実行欠如群」に2群に分類した。田代・岡村(2010, 2011)は、幼児に対してスキルの知識と実行を評定することで、「実行群」と「実行欠如群」に分類しているが、本研究では、SSEに参加することで児童はスキルの知識や技能を獲得したと考え、SSE後に「スキル実行」が高い児童を「実行群」、SSE後も「スキル実行」が低いままの児童を「実行欠如群」と分類することとした。分類の基準には、学級ごとの平均値を用いた。なぜなら、「スキル実行」の評定は「スキル実行」の回数による絶対的な基準があるのではなく、評定者である学級担任によってその基準が異なっていると考えられるからである。SSE前、SSE後ともに「スキル実行」が高い群とSSE前が低く、SSE後が高い群を「実行群」、SSE前、SSE後ともに低かった群を「実行欠如群」とした。SSE前に高く、SSE後に低くなった群は、SSEの前の要因によって「スキル実行」が低くなったとは考えにくいので、今回の分析から除くこととした。

分類の結果、「実行群」と「実行欠如群」でSSE前の要因に差がみられるかどうか検討することとした。

表2 実行群と実行欠如群の人数 (性別)

	性別		合計
	男子	女子	
実行群	35	54	89
実行欠如群	44	37	81
合計	79	91	170

表3 実行群と実行欠如群の人数 (学年)

	学年				合計
	3年	4年	5年	6年	
実行群	22	27	15	25	89
実行欠如群	20	22	23	16	81
合計	42	49	38	41	170

(ウ) スキル実行の要因分析 (表4)

「スキル実行」に影響を与える要因として本研究では、「ソーシャルスキルを強化する環境」、「子どもがソーシャルスキルを用いようとする動機づけ」について検討を行った。親和動機尺度の下位尺度である「親和傾向」、「拒否不安」と楽しい学校生活を送るためのアンケート(Q-U)の学校生活意欲尺度の下位尺度である「友人との関係」、「学習意欲」、「学級雰囲気」、学級満足度尺度の下位尺度である「承認」、「被侵害」について、「実行群」と「実行欠如群」の間に差がみられるかどうか、対応のないt検定を行い、さらに効果量の計算も行った(表4)。その結果、「親和傾向 ( $t(146.05) = 2.80, p = .006, r = .23$ )」、「拒否不安 ( $t(123.78) = 2.48, p = .015, r = .22$ )」、「学習意欲 ( $t(145.31) = 3.52, p = .001, r = .28$ )」において、有意差と小～中程度の効果がみられた。

次に、「学習意欲」がスキル実行の要因となっている結果について考察する。久木山(2005)が自己形成意識と社会的スキル改善意欲が正の相関を示すことを報告していることから、

児童自身が自分を高めたい、変えたいという意欲を持ち、学習が自分の成長とつながっていると感じなければ、SSE を受講しても実行しないと考えられる。SSE の中で、スキルを実行するよさが実感できること、スキルを実行することが自分にとってよい効果が得られると理解できることが大切だと考えられる。また、無気力状態で学習自体に興味を持たない児童もいる。そのような児童には、SSE 自体が楽しいものでなければ、興味を持って参加することができないだろう。

さらに、「親和傾向」が「スキル実行」の要因となっている結果について考察する。藤枝(2012)が、「親和傾向」が向社会性を向上させ、攻撃性と引っ込み思案を低めることを報告していることから、児童の「友達と付き合うのが好きという気持ち」が「スキル実行」の前提条件となると考えられる。

最後に、「拒否不安」が「スキル実行」の要因となっている結果について考察する。菅原(1986)は、「拒否不安」の強い者は、個性を殺し、周囲との軋轢を最小限にすることによって、集団の中に自分の居場所や役割を確保しようとする傾向がみられると述べている。大嶽・吉田(2008)は、「ひとりぼっち回避規範」は、「拒否不安」と関連が考えられるとし、「ひとりぼっち回避規範」が高い者は、友人グループに入っているからといって必ずしも円滑な人間関係が築けているとは限らず、居心地の悪さや当該環境における不適応感を感じている場合もあると述べている。これらのことより、「拒否不安」からの「スキル実行」は、一見適応的にみえるが長期的にみればストレスの高い状態にさらされることが予想される。よって、「拒否不安」は「スキル実行」の要因であるが、それを高める介入は避けた方がよいと考えられる。

表4 実行群 (N=89) と実行欠如群 (N=81) における親和動機尺度と Q-U の平均値の比較

			平均	標準偏差	t値	p値	効果量(r)	
親 和 動 機	親和傾向	実行群	30.53	4.73	2.80	.006 **	.23	
		実行欠如群	28.09	6.43				
	拒否不安	実行群	31.71	3.46	2.48	.015 *	.22	
		実行欠如群	29.79	6.13				
Q   U	友人との関係	実行群	10.45	1.57	1.31	.191	.10	
		実行欠如群	10.10	1.91				
	学習意欲	実行群	10.30	1.46	3.52	.001 **	.28	
		実行欠如群	9.35	2.01				
	学級雰囲気	実行群	10.34	1.49	.41	.683	.03	
		実行欠如群	10.24	1.77				
	学 級 満 足 度	承認	実行群	19.62	3.28	1.35	.180	.10
			実行欠如群	18.89	3.77			
被侵害		実行群	10.01	4.02	.17	.864	.01	
		実行欠如群	10.12	4.51				

この結果を受けて、研究Ⅱでは、「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して SSE を実施することとした。

「親和傾向」を高める介入については、対人関係ゲームと SSE を組み合わせた藤枝(2012)を参考に介入を行う。対人関係ゲームとは、認知行動療法の「拮抗制止」を用いた人間関係づくりのための遊びやゲームで、身体運動反応と楽しいという情動反応を利用して、人と話すことに対する不安や緊張を緩和するものである(田上, 2003)。藤枝(2012)は、学級活動として1セット2時間(45分×2)を3セット実施しているが、対人関係ゲーム後、続けて SSE を実施しており、対人関係ゲームが「親和傾向」を上昇させたことを確認するものではなく、1セットの時間も長いので現場で取り入れにくいという課題がある。そこで、本研究では、これらの課題を改善し、対人関係ゲームを短時間で実施すること、対人関係ゲームに

よる「親和傾向」の変容も確認することとした。

また、「学習意欲」にも配慮した SSE となるよう、研究Ⅱの SSE では、行動リハーサルと言語的教示を改善した。本研究の短時間の介入では、教科等に対する「学習意欲」まで高めることは困難と考えられるので、SSE の授業参加に対する意欲や学んだことを生かしたい意欲という意味で「学習意欲」を捉え、介入することとした。研究Ⅰの SSE では、ロールプレイを行ったが、照れや恥ずかしさから十分に練習できない児童がみられた。行動リハーサルはスキルの練習という意味だけでなく、スキルを実行することのよさを実感し、日常生活におけるスキル実行の動機づけとなるという重要な役割がある。そこで、研究Ⅱの SSE の行動リハーサルでは、スキルを実行することのよさがより実感できるよう、河村ら（2007）の「十人十色」を参考に、ワークシートを用いて4人程度のグループで行動リハーサルを実施した。

また、言語的教示では、スキル実行が自分の成長につながることであることがより分かり、スキルの実行を積み重ねることが今後の人生にも役に立つことがわかるような内容を伝えた。

## (2) 研究Ⅱ 「「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して行う SSE の効果の検証」

ア 目的 「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して SSE を行うと、通常の SSE を実施した場合と比べて児童の「スキル実行」が高まることを検証する。

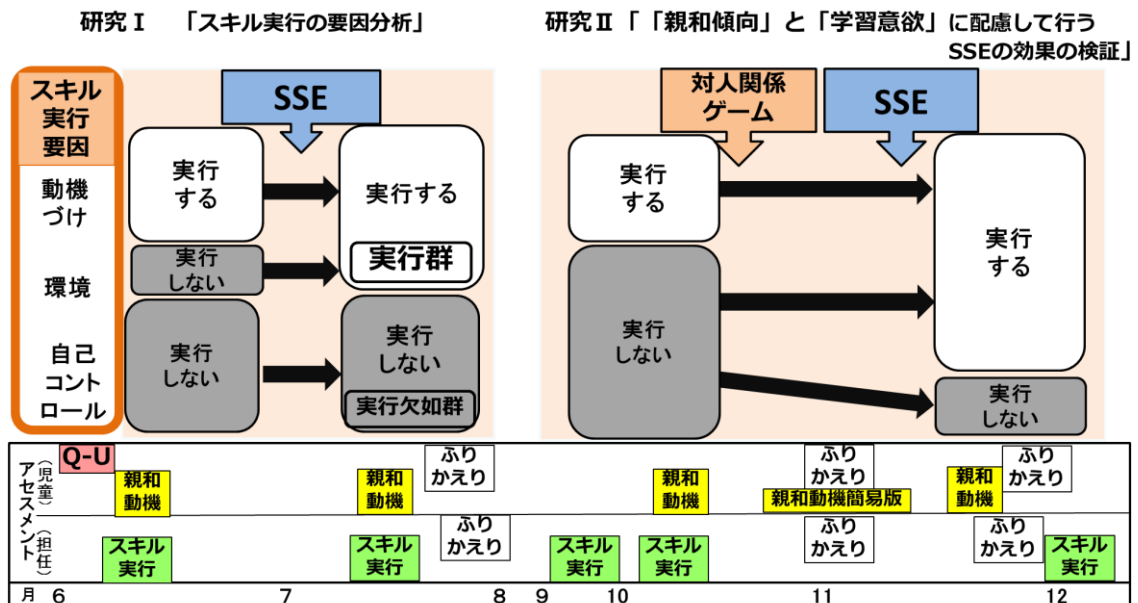


図2 研究全体構想図

### イ 方法

(ア) 対象：研究Ⅰと同様。

(イ) 時期：2015年10月初旬～12月初旬。

(ウ) 介入：学級単位で1回15分の対人関係ゲームを2回ずつ実施する。1回目は、ラインナップとインパルス、2回目は探偵ゲームを行う。

その後、1回15分のSSEを2回実施する。ターゲットスキルは1回目2回目と同様で「あたたかいメッセージ」のスキルとする。3回目のSSEは、「はげます」メッセージを伝えるスキルの練習を行う。4回目のSSEは、「ほめる」メッセージを伝えるスキルの練習を行う。

### (エ) 調査

#### a スキル実行尺度（資料1、資料2）

研究Ⅰと同様のものを用いるが、研究Ⅰの分析では、SSE1回目2回目のターゲットスキルである「はげます」と「ほめる」のメッセージの得点のみ使用する。

b 親和動機尺度（資料3）

研究Ⅰと同様であるが、対人関係ゲーム後は、短期間に同じ質問紙を何度も取ることによる回答のゆがみや児童の負担を軽減するため、対人関係ゲームのふりかえりアンケートの中に、親和動機の各下位尺度を代表する項目を1項目ずつ（計2項目）入れて、ふりかえりアンケートの自由記述の内容とともに、対人関係ゲーム前後での「親和傾向」「拒否不安」の変化を確かめた。各下位尺度を代表する項目は、藤枝・新井（2009）の因子分析で、各下位尺度の中で因子負荷量が最も高い項目を用いた。

c 児童用ふりかえりアンケート

対人関係ゲームやSSEの感想等について回答する。

d 教師用ふりかえりアンケート

学級担任が対人関係ゲームやSSEの感想、授業後学級で実施したこと、教師からみたSSE後の児童の変化などについて回答する。

ウ 結果及び考察

研究Ⅱで実施した対人関係ゲームとSSEともに参加しており、かつ調査回答に不備のない児童173名を分析対象とした。

(ア) 対人関係ゲームの効果（表5）

対人関係ゲームの効果を検証するため、「親和傾向」「拒否不安」のそれぞれの尺度を代表する項目について、対人関係ゲーム前後の平均値間に差がみられるかどうか、対応のある $t$ 検定を行い、さらに効果量の計算も行った。その結果、「親和傾向」については対人関係ゲーム前後で有意傾向が認められ、また小程度の効果も認められた（ $t=1.71, p=.089, r=.13$ ）。「拒否不安」については有意差も効果も認められなかった（ $t=1.20, p=.236, r=.09$ ）。1回15分という短時間の介入を2回実施しただけであるが、対人関係ゲームにより児童の「親和傾向」が高まることが明らかになった。

さらに、児童のふりかえりアンケートを用いて対人関係ゲームによる「親和傾向」の変化について確認を行ったところ、「楽しかった」「またやりたい」「いつも遊んでいない友達とも話せた」「みんなで一体感があった」など、対人関係ゲームに対して肯定的な感想が多かった。このことから児童の「親和傾向」が高まったことが言える。

表5 対人関係ゲーム前後における「親和傾向」「拒否不安」の平均値の比較（ $N=173$ ）

			平均	標準偏差	$t$ 値	$p$ 値	効果量( $r$ )
親 和 動 機	親和傾向 (項目11)	対人関係ゲーム前	4.25	.99	1.71	.089 †	.13
		対人関係ゲーム後	4.36	.85			
	拒否不安 (項目5)	対人関係ゲーム前	4.60	.77	1.20	.236	.09
		対人関係ゲーム後	4.53	.83			

(イ) SSEの行動リハーサルを「十人十色」に変更した効果（表6）

SSEの行動リハーサルをロールプレイから「十人十色」に変更した効果を検証するため、SSE1回目2回目後の児童のふりかえりアンケートの「ロールプレイはどうでしたか？」とSSE3回目4回目後の児童のふりかえりアンケートの「「十人十色」はよくできましたか？」について、検定値を理論的中間値の2とする1サンプルの $t$ 検定を実施した（表6）。この分析については、研究Ⅰ、研究ⅡのすべてのSSEと対人関係ゲームに参加し、かつ調査回答に不備のない児童151名を分析対象とした。その結果、ロールプレイも「十人十色」も理論的中央値より有意に高かった。それぞれの効果量を算出し比較した結果、効果量はそれぞれ $r=.48, r=.80$ であったので、行動リハーサルをロールプレイから「十人十色」に変更したことで、より意欲的にスキルの練習ができたことが明らかになった。



表6 SSEの行動リハーサルの目標達成度の検討：検定値2に対する1サンプルのt検定の結果(N=151)

	平均	標準偏差	t値	p値	効果量(r)
SSE①②(ロールプレイ)	2.36	.66	6.69	.000 **	.48
SSE③④(十人十色)	2.68	.51	16.49	.000 **	.80

(ウ) 「親和傾向」と「学習意欲」に配慮した介入の効果(表7、8)

「親和傾向」を高める対人関係ゲームと「学習意欲」に配慮したSSEを組み合わせた介入の効果を検証するため、「スキル実行」「親和傾向」「拒否不安」について、介入前後の平均値間に差があるかどうか、対応のあるt検定を行い、さらに効果量の計算も行った。「スキル実行」得点については、SSE3回目で取り組んだ「はげます」メッセージ、SSE4回目で取り組んだ「ほめる」メッセージの得点のみ使用した。その結果、「スキル実行」においては有意差が認められ、中程度の効果も認められた( $t=4.62, p<.001, r=.33$ )。また、「親和傾向」においても、有意差が認められ、小～中程度の効果が認められた( $t=2.94, p=.004, r=.22$ )。しかし、「拒否不安」については、有意差は認められず、効果も極めて小さかった( $t=.84, p=.404, r=.06$ )。

表7 研究IIの介入前後における「スキル実行」「親和傾向」「拒否不安」の平均値の比較(N=173)

			平均	標準偏差	t値	p値	効果量(r)
スキル実行 (はげます・ほめる)	介入前		6.09	1.56	4.62	.000 **	.33
	介入後		6.41	1.57			
親和動機	親和傾向	介入前	29.74	5.82	2.94	.004 **	.22
		介入後	30.68	5.16			
	拒否不安	介入前	31.00	4.76	.84	.404	.06
		介入後	31.23	4.96			

また、研究IのSSEと研究IIの「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して行ったSSEの効果量を比較した(表1、表7)。効果量はそれぞれ  $r=.05$ 、 $r=.33$  であったので、仮説通り、「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して行うSSEは、通常のSSEを実施した場合と比べて「スキル実行」を高める効果が高いことが明らかになった。

さらに、研究IのSSE終了後と研究IIのSSE終了後に実施したふりかえりアンケートの児童の感想をKJ法を用いて整理した(表8)。

どちらも肯定的な回答が多く、SSEで伝えた内容についてよく理解しており、「スキル実行」への意識が高まっていることが読み取れた。しかし、研究IのSSEでは、実行している様子がほとんど書かれていないのに比べ、研究IIのSSEでは、実行している様子、実行直後の感想、実行による周囲の変化まで書かれていた。このことから「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して行うSSEの方が「スキル実行」に対してより効果的であったことが読み取れる。また、研究IのSSEでは自分についての記述がほとんどであったが、研究IIのSSEでは、自分のことだけでなく学級や友達についての記述が増えていた。このことは、SSEの前に対人関係ゲームを行うことで、友達と過ごすことの楽しさや友達ともっと仲良くなりたいという気持ちが高まったからだと考えられる。これらのことより、SSEによってソーシャルスキルの大切さやスキルを実行をしなければならないという義務感を高めただけでは実行につながらず、スキルを実行する相手である友達に対して仲良くなりたいという気持ちを持っていなければ「スキル実行」が高まりにくいと考えられる。

さらに、教員のふりかえりアンケートでも、「いきなりSSの授業(SSE)をするより、(対人関係ゲームをしてからSSEをした方が)それを行う意味を捉えることができたと思う」「友

達とかかわることが楽しいと思えると、(SSE への) 取り組み方もより積極的になったと思う」など、SSE だけを行った場合と比べたよさについて回答している学級担任が多かった。このことから、SSE の前に対人関係ゲームを行うと SSE に対する意欲が高まる効果が明らかになった。

表 8 SSE 後の児童の感想を KJ 法で整理した結果

「スキル実行」へのプロセス	研究ⅠのSSEの感想	研究ⅡのSSEの感想
理解	<b>授業の感想</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・絵で教えてくれて分かりやすかった。</li> <li>・SSマンのレベルアップが面白かった。</li> <li>・ロールプレイがもっとうまくやれたらいいと思った。</li> <li>・自分のためになった。</li> </ul> <b>理解したこと</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・SSはみんなと仲良く過ごせる言葉だと思った。</li> <li>・SSありとSSなしで全然違うと思った。</li> <li>・1つのSSで2つのここにこになることが分かった。</li> <li>・SSの言葉を言うだけでよいなあと思った。</li> </ul>	<b>授業の感想</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分かりやすい絵があってよかった。</li> <li>・SSマンも進化していったのが楽しかった。</li> <li>・十人十色で友達に言われたときにうれしかった。</li> <li>・楽しくゲームしながら学べてすごいと思った。</li> </ul> <b>理解したこと</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんながSSを使うとクラスが明るくなると思った。</li> <li>・自分だけでなく相手と一緒に笑顔になることは大切。</li> <li>・SSはクラスをよくするいい方法だと思った。</li> <li>・SSIは大人になっても大事。</li> </ul>
認知の変容	<b>義務感</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これからはSSIにも気をつけながら、友達にもいい気づかいをしなければ。</li> <li>・「ありがとう」と言わんといかん。</li> <li>・やさしくしなければいけない。</li> <li>・人の嫌がる言葉を使ったらいけない。</li> </ul> <b>決意</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これからはSSありでいきたい。</li> <li>・忘れずにSSを使っていきたい。</li> <li>・SSをいっぱい使って友達と仲良くなりたい。</li> <li>・いままでできていなかったけど、これからSSを使うぞ。</li> </ul>	<b>決意</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんながSSを使うと教室が嫌な雰囲気にならないから使いたい。</li> <li>・普通にSSの言葉が使えるようになりたい。</li> <li>・これからはクラスのみみんなです使えるといいなと思った。</li> <li>・これからもたくさん使ってぼくたちでSSマンをレベルアップできたらいいなと思う。</li> </ul>
実行	<b>実行</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ちょっとずつ使いだした。</li> <li>・あいさつに気をつけるようになった</li> <li>・SSが使えるようになった。</li> </ul>	<b>実行</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達への言葉遣いがよくなっていると思う。</li> <li>・言われてうれしいことを積極的に使えるようになってよかった。</li> <li>・SSがあまり使えなかった子が使えるようになってうれしい。</li> <li>・ぼくもみんなも使いだした。</li> <li>・何かができると〇〇くんが「イエーイ」と言ってハイタッチしてくれるようになった。</li> <li>・みんなの悪口が減ってきた。</li> </ul>
実行による変化		<b>実行直後の感情</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・SSを使ったら気分がすっきりするなと思った。</li> <li>・自分がうれしいときはみんなもうれしくなるんだな思った。</li> <li>・言ったらすぐ気持ちがいいし、すっきりしてすぐうれしい。</li> <li>・習ったことを言うと、相手が笑ってくれ私も相手も明るく感じた。</li> </ul> <b>実行による変化</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・SSを使うとみんなと話しやすくなるし、みんなの笑顔が増えたと思った。</li> <li>・SSの授業でクラスがよくなったと思う。</li> <li>・だんだんやるにつれ、言葉の使い方友達が優しくなった。</li> <li>・クラスがさらに明るくなったように思った。</li> </ul>

## 4 成果と課題

### (1) 成果

ア SSE の課題である、スキルを獲得しても実行しない児童に注目し、「親和傾向」「拒否不安」「学習意欲」が「スキル実行」の要因として大きいことが分かった。

イ 「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して SSE を行うと、通常の SSE を実施した場合と比べ、児童の「スキル実行」が高まった。

### (2) 課題

本研究では、「親和傾向」と「学習意欲」に配慮して SSE を実施することで「スキル実行」の促

進を行い、その効果を明らかにした。しかしながら、「スキル実行」が高まらない児童がいるという課題もみられた。より多くの児童の「スキル実行」を促進するためにどのような取組を行えばよいか検討するため、児童のふりかえりアンケートの「スキルを使っている（使っていない）理由」をKJ法を用いて整理し（表9）、課題として取り上げた。

表9 児童のスキルを使っている（使っていない）理由をKJ法で整理した結果

	使っている理由	使っていない理由
「スキル実行」 するよさの 理解・実感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・SSがすごく楽しかったから。</li> <li>・十人十色で言われてうれしかったから。</li> <li>・みんなでいいクラスにしたいから。</li> <li>・みんなが楽しく学習できるようにしたいから。</li> <li>・自分も相手もいい気持ちになるから。</li> <li>・SSがないクラスになりたくないから</li> <li>・(スキルを使わないと)SSマンになれないから。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・面倒くさいから。</li> <li>・意味がないから。</li> </ul>
スキルを 強化する 環境整備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなも言っているから。</li> <li>・友達と使っているから。</li> <li>・よく言われるから。</li> <li>・「ありがとう」やはげます場面がぼくの周りにはよくあるから。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・恥ずかしいから。</li> </ul>
「スキル実行」 に対する 意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自然と出てくる。</li> <li>・いつも使っている。</li> <li>・気にかけているから。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・習ったばかりだから。</li> <li>・そこまで意識していない。</li> <li>・忘れている。</li> <li>・遊びに夢中になっている。</li> <li>・言うタイミングが遅いことがある。</li> </ul>
「スキル実行」 する機会の 認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と遊ぶとき。</li> <li>・朝学校に来るとき。</li> <li>・物を拾ってもらったとき。</li> <li>・友達が泣いているとき。</li> <li>・クラスマッチで。じゃんけんで。</li> <li>・体育で。鉄棒で。ふえおにて。</li> <li>・授業でペアになったとき。国語で。</li> <li>・教室。学校。運動場。</li> <li>・家。サッカー。習い事。学校外。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・使う場面がないから。</li> <li>・使う機会がないから。</li> </ul>
「スキル実行」 する相手	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスの友達。隣の人。</li> <li>・よく遊ぶ友達。よくしゃべる友達。</li> <li>・下級生。</li> <li>・地域の人。</li> <li>・弟や妹。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校でほとんど1人である。</li> <li>・男子には使いづらい。(女子)</li> <li>・あまり仲が良くない人には使いづらい。</li> <li>・みんなと遊ばないから。</li> </ul>
実行する 具体的な スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいさつ。「おはよう」</li> <li>・「ありがとう」</li> <li>・ハイタッチ</li> <li>・応援している。「ドンマイ」</li> <li>・「だいじょうぶ」</li> <li>・「すごいね」「字がきれいだね」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・返事や「ありがとう」が言えないときがある。</li> <li>・ほめたりしない。</li> <li>・自然に出るものはたくさんあるけど、あまり出ない言葉がある。</li> </ul>

ア スキルを使わない理由として、「スキルを使う機会がない」「スキルを使う場面がない」と回答した児童がいた。スキルを使う機会が認識できていないために「スキル実行」ができていないという児童である。SSEによりスキルを獲得し、実行への意識づけがなされた児童が実際の場面でスキルを実行できるような機会を学校行事や授業の中で教師が意識して指導すればさらに児童の「スキル実行」が高まると考えられる。

イ スキルを使わない理由として、「忘れている」「そこまで意識していない」と回答した児童がいた。SSEを実施して終わりではなく、学級で取り組むスキルを決めて、帰りの会で一日にどれだけのスキルを実行できたか振り返るなど、学級でスキル定着の取り組みをすれば、さらに児童の「スキル実行」は高まると考えられる。

ウ スキルを使わない理由として、「学校ではほとんど1人である」「男子には言いにくい(女子)」

と回答している児童がいた。また、スキルを使っている児童も、その相手が「よく遊ぶ友達」や「仲の良い友達」のみであったり、下級生や地域の人や家族など学級外の人と回答したりしている児童がいた。親和的な学級にするためには、学級の友達に対してスキルを実行できることが必要である。学級内のいろいろな人とかかわれるような介入を行えば、さらに児童の「スキル実行」が高まると考えられる。

### (3) 今後の取組

今回実施した対人関係ゲームや SSE に加え、課題として取り上げたことを改善する実践を低学年を含めた全校で行いたい。今回は SSE の効果が出にくい 3 年生から 6 年生での実践であったが、低学年では SSE の効果が出やすいこと、SSE に参加する児童が多い方がスキルを強化・般化する環境がより整うことを考えると、より効果が高まると考えられる。

#### 【引用文献】

- 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 (2012) : 子どもを対象としたソーシャルスキル教育の実践研究 風間書房 .
- 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.
- 藤枝静暁・新井邦二郎 (2009) : 児童用親和動機尺度の開発 筑波大学発達臨床心理学研究 20 , 1-9 .
- 伊佐貢一 (2008) : 授業や個別支援で使える学習シナリオ 33 「温かいメッセージ」のソーシャルスキル教育 明治図書 .
- 伊佐貢一 (2014) : 学級づくりがうまくいく 全校一斉方式ソーシャルスキル教育 小学校 ―イラストいっぱいですぐできる指導案と教材集― 図書文化社 .
- 岩澤一美 (2014) : クラスが変わる! 子どものソーシャルスキル指導法 ナツメ社 .
- 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.
- 金山元春 (2014) : 第 14 章ソーシャルスキル教育 新版教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化社.
- 河村茂雄 (2010) : 日本の学級集団と学級経営―集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望― 図書文化社 .
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 (2007) : いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル 小学校高学年 図書文化社 .
- 久木山健一 (2005) : 青年期の社会的スキル改善意欲に関する検討 発達心理学研究, 16, 59-71.
- 文部科学省 (2008) : 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について 中央教育審議会答申.
- 大嶽さと子・吉田俊和 (2008) : 「ひとりぼっち回避規範」に関する一考察 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 55, 179-186.
- 佐藤正二 (1996) : 第 7 章子どもの社会的スキル訓練 ベーシック現代心理学 8 臨床心理学 有斐閣 .
- 菅原健介 (1986) : 賞賛されたい欲求と拒否されたくない欲求―公的自意識の強い人に見られる 2 つの欲求について― 心理学研究, 57, 134-140.
- 田代祥子・岡村寿代 (2010) : 幼児のソーシャルスキルに関する研究―スキル既習得児・スキル未学習児・スキル実行欠如児の比較― 発達心理臨床研究 , 16 , 61-70 .
- 田代祥子・岡村寿代 (2011) : 幼児に対する集団ソーシャルスキルトレーニングの効果―スキルの知識習得と実行程度の個人差に着目した研究― 発達心理臨床研究 , 17 , 43-51 .
- 田上不二夫 (2003) : 対人関係ゲームによる仲間づくり―学級担任にできるカウンセリング 金子書房 .
- #### 【参考文献】
- 安達知郎 (2013) : 子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題―ソーシャルスキル教育への適用という視点から― 教育心理学研究 , 61 , 79-94 .
- 土井隆義 (2008) : 友だち地獄―「空気を読む」世代のサバイバル 筑摩書房 .
- 甲斐崎博史 (2013) : クラス全員がひとつになる 学級ゲーム&アクティビティ 100 ナツメ社 .