

実践報告

ソーシャルスキルトレーニングが
小学生の対人関係スキルに及ぼす影響について

待鳥 美奈*

1 問題と目的

1-1 「望ましい人間関係の形成」とは

嶋田(1998)によると、学校におけるストレスを学校ストレスと呼び、ストレス反応の表出と主観的な学校不適応感は強い関連性を持っており、ストレス反応を表出している児童生徒は主観的な学校不適応感も高いことが明らかにされた。そのため、児童生徒の学校不適応問題の解決を図るためには、子どもたちのストレス反応を軽減することが有効であると主張している。さらに、学校ストレスには「先生との関係」、「友達との関係」、「学業」、「叱責」などの要因がある中でも特に、子どもたちにとって「友達との関係」に関するストレスは衝撃度が大きいことが示唆されている。今日では子どもの人間関係の希薄化に伴う対人関係スキルの未熟さが指摘されている。そのため、筆者は児童たちの対人関係スキルの向上を目指すことで学校ストレスが軽減され、児童たちが学校において安心して過ごすことにつながるのではなかと考えた。

本研究は、学級活動の目標である「望ましい人間関係の形成」に焦点を当てて、「安心して過ごせる学級」につながることを目指している。「望ましい人間関係」について、『小学校学習指導要領 特別活動編』には、次のように書かれている。

学級活動で育てたい「望ましい人間関係」とは、楽しく豊かな学級生活づくりのために、互いに尊重し良さを認め合えるような人間関係である。特に、低学年では「仲良く助け合おうとする人間関係」、中学年では「協力し合おうとする人間関係」、高学年では「信頼し支え合おうとする人間関係」の育成を重視する。(p32)

また、「望ましい人間関係の形成」についてさらに詳しく述べられている。

教師は、日ごろから一人一人の児童と密接な人間関係を保ち、望ましい人間関係を築く態度の形成に努めるとともに、学級活動においても適切な内容を取り上げて効果的に指導する必要がある。具体的な指導内容としては、友達と仲良く、仲直り、男女の協力、互いの良さの発見、違いを認め合う、よい言葉や悪い言葉、親友をつくる、などが考えられる。

(中略)

なお、望ましい人間関係の形成の指導として、社会的スキルを身につけるための活動を効果的に取り入れることも考えられる。その際、学級活動の指導の特質を踏まえた指導の展開となるようにするとともに、時間の配分に留意して適切な授業時数を充てるようにし、児童が現実の生活の中で自主的・実践的に望ましい人間関係を築こうとすることができるように配慮する必要がある。(p37-38)

特に下線部に注目をする、「望ましい人間関係の形成」を目指す上でソーシャルスキルトレーニングは適切な活動内容だと思われる。

さらに、生徒指導提要においては次のように書かれている。

生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生

の目標とかさなる部分があります。その意味で、教育課程の中でも特に特別活動は、生徒指導と極めて深い関連があるといえます。(p8)

特別活動と生徒指導は深い関連があることが分かる。またソーシャルスキルトレーニングについても次のように書かれている。

最近では、仲間関係を円滑に進め、維持していくための能力(ソーシャルスキル)が注目されており、仲間関係においてトラブルを起こしやすい児童が適切な仲間とのやりとりを学ぶ社会的技能訓練(ソーシャルスキルトレーニング)が実践されています。(p50)

以上の事をふまえて、ソーシャルスキルトレーニングは生徒指導の観点からも効果的な活動であると考えられる。また、藤枝・相川(2001)によると、学級で行うソーシャルスキルトレーニングについて以下のように述べられている。

C S S T(Classwide Social Skills Training)の特徴は、学級という枠組みを活用して学級内の児童全員を対象に社会的スキル訓練を実施する点にある。学級は、児童が日々仲間との関わりをとおして様々な対人場面を経験している場である。こうした経験をとおして、児童は社会的スキルの必要性を認知し、実際に社会的スキルを獲得し、獲得した社会的スキルを実践することができる。つまり学級は、児童が対人関係を維持していく上で必要とされる社会的スキルを学習する絶好の場所と考えられる。

このように、ソーシャルスキルトレーニングを学級の児童全員を対象として行う事で、そこで学んだスキルを児童が相互の関わりの中かで日常的に実践することができ、スキルの効果が増すことが考えられる。

以上のことより、一人一人が安心して学級での学校生活を送るために、ソーシャルスキルを身につけることはとても必要なことであると考えられる。自分の気持ちに気付くことや他者との関わり方を学ぶことは、人間関係をより豊かにして望ましい人間関係を形成させていくことにつながると考えた。

1-2 実践事例

田代・古橋(2007)らは「児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果」の中で、攻撃行動の改善に視点をあてソーシャルスキルトレーニングを行っている。田代らは攻撃行動の改善のためには、かっとなっても攻撃的にならず、自分の気持ちを伝え友達とのよい関係を続ける行動を考え身につけることつまり、自己コントロールスキルと、葛藤解決スキルの獲得によってストレス反応を軽減できると予想し、小学校5年生を対象に6回のプログラムで授業を行っている。

この結果ソーシャルスキルが訓練により高くなり、学級全体のストレス反応軽減に効果があることが示された。また、ストレス反応低位群に比べ、ストレス反応高位群にストレス反応軽減効果が高いこと、ストレス反応4因子(「身体反応」「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力反応」)の中でも「不機嫌・怒り」反応に最も効果があったことも示された。つまり、攻撃行動改善に視点を充てたソーシャルスキルトレーニングプログラムが児童のストレス反応に有効であることがわかる。これらの結果から、田代らは、今後ソーシャルスキルトレーニングの訓練効果の維持が見いだされたとすれば、ソーシャルスキルトレーニングの実施が学校不適応問題の予防と対策につながると述べている。

さらに、相川(2008)は児童のソーシャルスキル、自己コントロール、攻撃性に視点をあてて小学4年生を対象にソーシャルスキルトレーニングを行っている。相川は児童の対人関係の未熟さが如実に表れるのは攻撃性であり、攻撃性は仲間から拒否されるおもな原因となっていると述べている。そのため、攻撃性の予防効果のために、「話を聴く」「気持ちに共感する」「怒りをコントロールする」「優しい頼み方」「友達を励ます」の5つでのスキルを取り上げて、全10回(45分授業)のソーシャルスキルトレーニングを行っている。

この結果から、このソーシャルスキルトレーニングはソーシャルスキル尺度上では、教師評定でも仲間評定でも自己評定でも有意な変化を示している。よってこの研究でもソーシャルスキルトレーニングが児童たちのソーシャルスキルの向上に効果があったことが分かる。

以上のように、小学生を対象としたソーシャルスキルトレーニングは様々な実践が行われている。しかし、その中で学級の雰囲気という視点から分析が行われているものはほとんどなかった。そのため、本研究では学級の雰囲気という視点も取り入れてソーシャルスキルの効果を見ていきたいと考えている。

1-3 本研究の目的

以上より、本研究は、ソーシャルスキルトレーニングを小学生に実施し、児童の対人関係スキルが変容するか否かを明らかにすることを目的とした。

2 方法

2-1 対象者

A市内の公立B小学校に通う4年生1クラス25名(男子14名、女子11名)に実施した。B小学校は地方の市街地に位置する中規模校であり、1学年2学級である。

2-2 ターゲットスキルの選定

対象学級の児童は明るく、休み時間も男女仲良く過ごしていることが多い。帰りの会では友達の良い行いを見つけて紹介する取り組みを行っており、友達の良い所を見つけようとする意識は高い。しかし、遊びに夢中になっているときなどに相手の気持ちを考えず思わず乱暴な言葉が出てしまうこともある。特に男子の中では他者への配慮に欠ける言葉づかいが目立っており、相手をからかうような発言が見られる。また、我慢をすることが苦手で、すぐに手がでるなどの怒りの表出の仕方に課題がある児童もみられる。

そのため、児童に不足していると思われるスキルを考慮し、主に感情をコントロールする力や自分も相手も大切に自己表現のスキルを中心としたターゲットスキルとねらいを選定した。

2-3 SSTプログラムの実施期間

2017年6月に週1回、合計3回の授業を行った。授業は、特別活動の時間(45分)を用いた。

2-4 授業内容・展開

授業構成は、佐藤・相川(2014)と小泉・山田(2014)を参考に、アセスメントの結果に基づいてプログラムを開発・修正し、対象学級の担任教師にプログラムの内容を確認してもらった。各回の授業の流れは、インストラクション、モデリング、ロールプレイ、フィードバック、振り返りの順番で構成した。

主に感情をコントロールする力や自分も相手も大切に自己表現のスキルを中心として授業を構成した。(表1参照)

第1時では、喜び、悲しみ、怒り、恐れ、恥の5つの感情を取り上げ、それぞれの感情の違いによって表情や体の様子が異なることや、逆にそれらから自分や相手の気持ちを推測することができることを学ぶ。

表1 本プログラムの内容

時	活動名およびねらい	活動の流れ
1	気持ちについて考えよう ・感情の違いによって、体の様子や表情が異なることを理解する。	・喜び、悲しみ、怒り、恐れ、恥の5つの感情を取り上げ、その感情になる場面や、その時の体の様子や表情について考える。 ・「気持ちのカメラ」ゲームすることで、気持ちが変わると表情や体の様子が変わることを体験的に理解する。
2	イライラオニを追い出そう ・イライラがおこる場面での自分の言動の特徴に気付き、それを解消する方法があることを知る。 ・自分のイライラを解消する方法を知る。	・自分がイライラするときの場面と、その時の言動がどうなるのかを考える。 ・電子黒板を活用して、イライラがたまりすぎると、爆発してしまう事があることを知る。 ・イライラの解消方法を知り、実際に体験する。
3	伝え方名人になろう ・自分も相手も大切に自己表現を活動を通して学び、自分の思いをはっきり伝えられる方法を理解する。 ・相手をイライラさせない方法を知る。	・攻撃的な自己表現、非主張的な自己表現、自分も相手も大切に自己表現についての教師のモデリングを見て、どの伝え方が一番良いのか考える。 ・自分も相手も大切に自己表現のポイントを知る。 ・ロールプレイをして、自分も相手も大切に自己表現を体験的に学ぶ。

第2時では、学級の児童の実態から第1時の5つの感情より「怒り」を取り上げ、イライラしたときの自分の体の変化に気付き、その解消方法を考え実際にやってみることを通して、感情のコントロールの方法について考える。

第3時では、第1, 2時を受け、「攻撃的な自己表現」「非主張的な自己表現」「自分も相手も大切に自己表現」についてモデルを見ることで、それぞれの話し方がどんな気持ちになるかを考えさせる。この活動を通して「自分も相手も大切に自己表現」がお互いに気持ちが良いことに気付かせ、自分も相手も大切に態度を持てるようにする。これら全ての授業においては、児童の日常生活の中でよくある場面を取り上げるとともに、教師がモデルを示し、その後児童たちにロールプレイをさせることで体験的にソーシャルスキルを学ぶことができるように工夫した。

2-5 効果測定の方法と実施時期

SSTの効果を確認するために、以下の尺度を用いた。それぞれの測定時期は、表2の通りである。

(1) がばいシート

佐賀県教育センターが作成した、集団の状態を把握するシート、通称「がばいシート」の中から集団(クラス)の雰囲気、友達との関係、自己存在感の3つを抜粋した。この15項目について4件法で評定を行った。

(2) ストレス反応(永浦・山口・富永, 2014)

ストレス反応について、「怒り」と「ポジティブ」の8項目を抜粋して、それぞれについて回答者は自分自身にどの程度当てはまるのかを、「1 まったくない」「2 少しある」「3 かなりある」「4 非常にある」の4件法で評定を行った。

(3) 授業の内容理解のためのアンケート

SSTに参加した感想を問うアンケートを各授業後に児童に対して行った。①今日の授業は楽しかったか、②今日の活動についてよく分かったか、③今日の活動で学んだ内容をこれからの生活に活かしていきたいかの3項目について「1 思わない」、「2 あまり思わない」、「3 少し思う」、「4 思う」の4件法で評定を行った。また、授業に対する全体の感想を自由記述で記述させた。

(4) 効果の持続性の検証のためのアンケート

授業の定着度を測るために授業から2か月後に児童に対し行った。①深呼吸や魔法の呪文について覚えているか、②私メッセージについて覚えているか、の2項目について「1よく覚えている」「2少し覚えている」「3まったく覚えていない」の3件法で評定を行った。さらに、③生活の中で深呼吸をどのくらい使っているのか、④生活の中で魔法の呪文をどのくらい使っているのか、⑤生活の中で私メッセージをどのくらい使っているのかを「1よく使っている」「2少し使っている」「3まったく使っていない」の3件法評定を行った。また、深呼吸、魔法の呪文、私メッセージを使ったあとにどのような気持ちになったのか感想を自由記述で記述させた。さらに、授業全体の感想を自由記述で記述させた。

3 結果

3-1 各授業の振り返り

(1) 授業の内容理解のためのアンケートの結果

各授業でのアンケートの結果は表2から4のようになった。

(2) 自由記述の結果

各授業後のアンケートの自由記述から得られた回答を大院生1名がKJ法的手法でカテゴリーに分類し、筆者が名前付けを行った(表5)。

1時間目「気持ちについて考えよう」の授業は、大きく3のカテゴリーに分類された。1つ目は、【知識・理解】と名付け内容は、「いろんなひょうじょうについてしれたのでよかったです。」や「表

表2 授業1回目のアンケート結果

項目	1 思わない	2 あまり思わない	3 少し思う	4 思う
楽しかった	1名(4%)	0名(0%)	3名(12%)	21名(84%)
理解できたか	0名(0%)	1名(4%)	7名(28%)	17名(68%)
これから活かしていきたいか	0名(0%)	3名(12%)	6名(24%)	16名(64%)

表3 授業2回目のアンケート結果

項目	1 思わない	2 あまり思わない	3 少し思う	4 思う
楽しかった	0名(0%)	3名(12%)	8名(32%)	14名(56%)
理解できたか	0名(0%)	3名(12%)	6名(24%)	16名(64%)
これから活かしていきたいか	0名(0%)	0名(0%)	9名(36%)	16名(64%)

表4 授業3回目のアンケート結果

項目	1 思わない	2 あまり思わない	3 少し思う	4 思う
楽しかった	0名(0%)	1名(4%)	1名(4%)	23名(92%)
理解できたか	0名(0%)	1名(4%)	5名(20%)	19名(76%)
これから活かしていきたいか	0名(0%)	1名(4%)	5名(20%)	19名(76%)

表5 自由記述の結果1

	カテゴリー	例	文章の数
1時間目	知識・理解	・いろいろなひょうじょうについてしれたのでよかったです。 ・表じょうや体のようすをみれば気持ちがわかることがわかった。	23 (79%)
	実践への意欲	・これからも先生のじゅぎょうを次にいかそうと思います。	2(7%)
	授業内容	・かおのひょうじょうがたくさんあってむずかしかったです。	4(14%)
2時間目	知識・理解	・イライラをせいぎよする方法がわかってよかったです。	9(29%)
	実践への意欲	・しんこきゅうやまほうのじゅもんをイライラした時にしていきたいと思います。	14 (45%)
	授業内容	・今日はきもちをおちつかせる勉強をしました。	7(23%)
	興味・関心	・しんこきゅうやまほうのじゅもんいがいになにがあるか知りたいです。	1(3%)
3時間目	知識・理解	・やさしい言葉で相手に伝えれば相手もすなおになってくれると思う。	9 (28%)
	実践への意欲	・これからも友達と話すときはさわやかないい方をマスターしたいです。	18 (56%)
	授業内容	・今日はつたえ方名人になるための方法を教えてくださいました。	5(16%)

じょうや体のようすをみれば気持ちがわかることがわかった。」というものであった。2つ目は【実践への意欲】と名付け、内容は「これからも先生のじゅぎょうを次にいかそうと思います。」というものであった。3つ目は【授業内容】と名付け、内容は「かおのひょうじょうがたくさんあってむずかしかったです。」というように活動に対する感想であった。

2時間目「イライラオニを追い出そう」の授業は大きく4つのカテゴリーに分類された。1つ目は【知識・理解】と名付け内容は「イライラをせいぎよする方法がわかってよかったです。」というような怒りへの対処方法が知れたことの感想があった。2つ目は【実践への意欲】と名付け、「しんこきゅうやまほうのじゅもんをイライラした時にしていきたいと思います。」というものであった。3つ目は【授業内容】と名付け、内容は「今日はきもちをおちつかせる勉強をしました。」というものであった。4つ目は【興味・関心】と名付け、内容は「しんこきゅうやまほうのじゅもんいがいになにがあるか知りたいです。」というものであった。

3時間目、「伝え方名人になろう」の授業は大きく3つのカテゴリーに分類された。1つ目は【知識・理解】と名付け内容は「やさしい言葉で相手に伝えれば相手もすなおになってくれると思う。」というものであった。2つ目は【実践への意欲】と名付け内容は「これからも友達と話すときはさわやかないい方をマスターしたいです。」というものがあつた。3つ目は【授業内容】と名付け内容は「今日はつたえ方名人になるための方法を教えてくださいました。」というものがあつた。

3-2 実施前後のアンケートの得点の比較

授業の効果を測るために、がばいシートおよびストレス反応、両尺度の下位尺度得点における授業前後の差を検討するために t 検定を行った(表6)。分析の結果、いずれの下位尺度得点においても、有意な差は示されなかった。

表6 各尺度の前後の平均値(M), 標準偏差(SD) および平均値の差の検定

	1回目 M(SD)	2回目 M(SD)	t 値
がばいシート			
①学級の雰囲気	3.18(0.45)	3.16(0.54)	0.18 n.s
②友達の関係	3.33(0.59)	3.38(0.46)	0.50 n.s
③自己存在感	3.34(0.53)	3.32(0.55)	0.27 n.s
ストレス反応			
①怒り	1.80(0.53)	1.89(0.75)	0.88 n.s
②ポジティブ	3.13(0.71)	3.07(0.79)	0.47 n.s

3-3 2か月後の定着度の結果

(1) 効果の持続性を検証するためのアンケートより

授業から約2か月後の9月中旬に効果の持続性を検証するためにアンケートを実施した。その結果を表7, 8に示す。

(2) 自由記述の結果

効果の持続性を検証するためのアンケートでは、深呼吸を使った後、魔法の呪文を使った後、私メッセージを使った後にどのような気持ちになるのかを自由記述で記入してもらった。また、授業全体に関する感想も書いてもらった。

アンケートの自由記述から得られた回答を大学院生1名がKJ法的手法でカテゴリーに分類し、筆者が名前付けを行った。(表9)

深呼吸を使った後どのような気持ちになるのかについては、大きく3つのカテゴリーに分類された。1つ目は【肯定的反応】と名付け、「ホッとする。」「落ち着いた気持ち。」「スッキリした。」という内容であった。2つ目は【実際の活用】と名付け、「スッキリして手や足が出なかった。(カッとした時でも手や足が出なかった)」という内容であった。3つ目は【否定的内容】と名付け、「ふつう。」という内容であった。

表7 効果の持続性を検証するためのアンケートの結果1 (覚えているか)

項目	1 まったく覚えていない	2 少し覚えている	3 よく覚えている
深呼吸や魔法の呪文	3名(12%)	8名(32%)	14名(56%)
私メッセージ	13名(52%)	7名(28%)	5名(20%)

表8 効果の持続性を検証するためのアンケートの結果2 (使っているか)

項目	1 まったく使っていない	2 少し使っている	3 よく使っている
深呼吸	1名(4%)	14名(56%)	10名(40%)
魔法の呪文	12名(48%)	10名(40%)	3名(12%)
私メッセージ	14名(56%)	11名(44%)	0名(0%)

魔法の呪文を使った後にどのような気持ちになるのかについては、大きく3つのカテゴリーに分類された。1つ目は【肯定的反応】と名付け、「安心した。」「落ち着く。」「スッキリした。」という内容であった。2つ目は【実際の活用】と名付け、「むかついていたけどおちついた。」「やさしい気持ちになった。」という内容であった。3つ目は【否定的内容】と名付け、「知らない。」という内容であった。

私メッセージを使った後にどのような気持ちになるのかについては、大きく2つのカテゴリーに分類された。1つ目は【肯定的反応】と名付け「とてもさわやか。」「スッキリ。」という内容であった。2つ目は【否定的内容】と名付け、「使っていない。」「わすれた。」という内容であった。

授業全体の感想については、大きく3つのカテゴリーに分類された。1つ目は【肯定的変化】と名付け、「ぼかぼか。」「しんこきゅうやまほうのじゅもんをつかうとスッキリしました。」という内容であった。2つ目は【好意的な感想】と名付け、「楽しかった。」「またじゅぎょうをうけてみたいです。」という内容であった。3つ目は【実際の活用】と名付け、「生かつの中で使える。」「あまりイライラしなくなって、ふだんは、とても落ち着いていられるようになった。」「怒ったときにどうしたらいいのか分かった。」という内容であった。

表9 効果の持続性を検証するためのアンケート（自由記述の結果）

	カテゴリー	例	文章の数
深呼吸	肯定的反応	・ホッとする。 ・落ち着いた気持ち。 ・スッキリした。	20(87%)
	実際の活用	・スッキリして（カッとした時も）手や足が出なかった。	2(9%)
	否定的内容	・ふつう。	1(4%)
魔法の呪文	肯定的反応	・安心した。 ・落ち着く。 ・スッキリした。	11(55%)
	実際の活用	・むかついていたけどおちついた。 ・やさしい気持ちになった。	8(40%)
	否定的内容	・知らない。	1(5%)
私メッセージ	肯定的反応	・とてもさわやか。 ・スッキリ。	7(54%)
	否定的内容	・使っていない。 ・わすれた。	6(46%)
授業の感想	肯定的反応	・ぼかぼか。 ・しんこきゅうやまほうのじゅもんをつかうとスッキリしました。	2(6%)
	好意的な感想	・楽しかった。 ・またじゅぎょうをうけてみたいです。 ・とてもわかりやすくせつめいしてくれてうれしかったです。	18(56%)
	実際の活用	・生かつの中で使える。 ・あまりイライラしなくなって、ふだんは、とても落ち着いていられるようになった。	12(38%)

4 考察

4-1 各授業の振り返りより

(1) 授業の内容理解のためのアンケートの結果より

授業を楽しかったと感じている児童は「少し思う」「思う」をあわせて、1回目96%、2回目88%、3回目96%となっており約9割の児童が楽しく授業を受けていたことが分かる。これは、児童たちがソーシャルスキルの授業を受けることが初めてであったこと、また普段と授業者が違う事などを考えると授業自体への児童たちの興味・関心が高かったためだと考えられる。

理解できたかどうかは「少し思う」「思う」をあわせて、1回目96%、2回目88%、3回目86%となっており、これも約9割の児童が授業内容を理解していることが分かる。他の授業中の様子から、電子黒板を使って画像や動画を活用することで児童たちの興味・関心を高めることが分かっていたため、授業では電子黒板でパワーポイントを活用しながら進めていった。そのため、ほとんどの児童が視覚的に理解を図ることができたため、このように高い数値になったと考えられる。

授業内容を活かしていきたいかどうかは「少し思う」「思う」をあわせて1回目88%、2回目100%、3回目96%となっておりこれも約9割の児童が授業内容を活かしていきたいと考えていることが分かる。特に、2回目の授業「イライラオニを追い出そう」では、全ての児童が授業内容を活かしていきたいと答えている。これは怒りをコントロールするソーシャルスキルが、児童たちの実態(我慢をすることが苦手で、怒りの表出に課題がみられる)に合致していたことを示しているのではないだろうか。

すべてのアンケートにおいて、「思わない」「あまり思わない」と否定的な回答をしていた児童が若干名いた。それは、授業でのソーシャルスキルがその児童の実態に合致していなかったこと、また授業者自身の授業力の問題などが考えられるだろう。

(2) 自由記述の結果より

主に内容を【知識・理解】、【実践への意欲】、【授業内容】の大きく3つに分けることができた。

【知識・理解】に関しては、授業で学んだことを中心に書いているものが多くあった。1時間目では、心と体がつながっており、表情や体の仕草を見れば相手の気持ちや自分の気持ちが理解できるということ、2時間目では自分のイライラを解消する方法を知ること、3時間目は自分も相手も大切に伝える伝え方を知ることが授業のねらいとして行った。「表じょうや体の様子を見れば気持ちがわかることが分かった。」「イライラをせいぎよするほうほうが分かってよかった。」「優しい言葉で相手に伝えれば相手もすなおになってくれると思う。」という記述を見ると、ほとんどの児童に授業のねらいが伝わっていることが推察できる。

【実践への意欲】は前述の4件法のアンケートで、生活の中で活かしていきたいと回答している児童が約9割いたことを考えるとこのような記述が多いことも納得だろう。児童たちが、この授業で学んだソーシャルスキルを生活の中で活かしていくことが必要だと考えていることの表れだろう。

【授業内容】については授業で学んだことについて、児童それぞれが一番印象に残っていることを書いていると考えられる。

2時間目の授業では【興味・関心】として「しんこきゅうやまほうのじゅもんいがいになにがあるか知りたいです。」という記述がみられた。原田(2014)の研究によると、怒りなどの感情のコントロールをターゲットスキルに取り上げ、感情をコントロールすることで攻撃性を抑制し、適切な対処ができるといった理論を学び、体験を振り返りながら対処方法を共有し合ったことが、感情統制の促進に効果があったと述べられている。

今回の授業では、イライラの解消方法として、教師側が深呼吸と魔法の呪文(自己会話)を提示する

形で進行をしていった。しかし、児童たち自身で自分に合ったイライラの解消方法を考える時間をとることできさまざまな方法を共有することができたならば、より感情のコントロールスキルを向上させることができたのかもしれない。

4-2 実施前後のアンケートの得点の比較より

*t*検定の結果より、授業前後での有意差は見られなかった。1回目の点数が高かったため、2回目に変化が見られなかった。ソーシャルスキルの授業を3回実施したことでの変化は少なかった。そのため、2か月後の定着度を測るアンケートを実施し、授業で学んだスキルをどの程度児童たちが活用しているのかをみていくことにした。

今回はがばいシートとストレス反応を組み合わせたアンケートを実施した。がばいシートは学級全体の雰囲気を知るものであるため、授業において児童同士が交流する活動を取り入れたならば、変化を見ることができたのかもしれない。また、授業で取り上げたソーシャルスキルそのもの測ることができる別のアンケートを使用した場合は変化が見られただろう。

4-3 2か月後の定着度の結果より

(1) 効果の持続性を検証するためのアンケートより

表8より、深呼吸や魔法の呪文を「少し覚えている」「覚えている」児童の割合は、88%となっており、ほとんどの児童が授業内容を覚えていることが分かる。また、深呼吸を実際に使ったことがある児童は、「少し使っている」「よく使っている」をあわせて、96%となっており25名中24名が深呼吸を活用していることが分かる。魔法の呪文を使っている児童は「少し使っている」「使っている」をあわせて、52%で約半数の児童が使っていた。このような結果から、2時間目の授業で取り扱った怒りのコントロールのソーシャルスキルが、児童たちの実態(我慢をすることが苦手で、怒りの表出に課題がみられる)に沿っていたこと、また授業で取り上げた深呼吸や魔法の呪文が日常生活の中で実践しやすかったことなどが考えられる。

私メッセージ(アサーティブな自己表現)について「少し覚えている」「覚えている」と答えた児童の割合は、22%であった。また、実際に使っている児童は「少し使っている」の44%であった。授業中では、私メッセージのポイントとして、主語を「私」にして自分の気持ちを伝えようという説明を行った。しかし、この内容が4年生の中には少し難しく感じている児童がいたのかもしれない。授業後の振り返りアンケートでは、約9割の児童が今後の生活の中に活かしていきたいと回答していることから、この私メッセージの重要性については理解をしていることは推察できる。しかし、それを実際に日常の中で使っていくとなるとなかなか難しくなってくるようである。

宇田川・下田(2013)によると、以下のように述べられている。

アサーティブ、すなわち自分も相手も尊重する自己主張の仕方は児童が一日の大半を過ごす学級と言う場の風土と一定の関連を示していたことから、アサーショントレーニングなどの心理的介入を考える上では、居心地のいい学級であることが必要条件となってくると言えそうである。

このことから、私メッセージ(アサーティブな自己表現)と居心地のよい学級には関連があることが分かる。よって、私メッセージがより学級内で活用されるような手立てがあれば学級の雰囲気の変容につながっていたと推察することができる。

(2) 自由記述の結果より

深呼吸を使うと「ホッとす。」「落ち着く。」などの【肯定的反応】が約9割を占めていた。深呼吸を使う事で心を鎮めることができていることが分かる。また、【実際の活用】で「スッキリして手や足が出なかった。」と記述をしている児童がいた。この児童は、クラスの中では体格もよく力もありガキ

大将のようなポジションにいる。クラスメイトを引っ張る力がある反面、自分の思い通りにならないとすぐに手が出てしまうため友達間でのトラブルも少なくなかった。この児童は怒りのコントロールというスキルが合致したためより、効果が表れていると考えられる。【否定的内容】として1名が「ふつう。」という回答をしている児童がいた。この児童は、魔法の呪文を使ったあとの感想として「ほんのちょこっときく。」と回答しており、深呼吸よりも魔法の呪文の方が合致していた可能性が考えられる。

魔法の呪文では、「安心した。」「すっきりした。」などの【肯定的反応】が約5割を占めていた。ここでは、ほとんどが深呼吸を使ったあとの感想と重なるものが多くあった。これは、2時間目の授業の中で深呼吸と魔法の呪文の2つを取り上げて実践したことが関係しているのだろう。【実際の活用】では「むかついていただけおちついた。」という感想の他に、「やさしい気持ちになった。」や「きもちがよくなる。」など魔法の呪文を使う事によってプラスの感情になったという感想もあった。深呼吸ほどではないが、魔法の呪文を使う事で心をおちつかせる事が出来ていることが分かる。

私メッセージ(アサーティブな自己表現)は前述の(1) 効果の持続性を検証するためのアンケートよりなかなか児童たちの日常生活の中には生かされていないことから分かるように、使った後の感想を書いている児童も少なかった。しかし、実際に活用をできていると回答していた児童は「とてもさわやか。」などの【肯定的反応】を書いていた。【否定的内容】としては、私メッセージのスキルを忘れていたという内容と、使っていないという内容の大きく2つが見られた。このことから、深呼吸や魔法の呪文と違って、私メッセージがなかなか日常生活での実践に結びついていないことが分かる。

授業の感想としては、スキルを使ったあとの感想として【肯定的反応】を書いている児童がいた。感想の半分が、【好意的な感想】が占めていた。「またじゅぎょうをうけてみたい」という感想も多くあり、児童たちがこのソーシャルスキルを取り扱った授業に興味・関心を抱いていることがわかる。普段の授業では、ロールプレイを取り入れたりする活動があまりないため、児童たちにとってはとても活動的で関心の持てる授業構成になっていたことがこのような感想が多くなった要因であると考えられる。【実際の活用】の中には、「あまりいらいらしくなくて、ふだんはとても落ち着いていられるようになった」や「怒ったときにどうしたらいいかわかった」など特に2時間目の授業に関する感想が多くあった。

4-5 まとめ

本研究は、ソーシャルスキルトレーニングを小学生に実施し、児童の対人関係スキルが変容するかどうかを明らかにすることであった。そのために、小学4年生を対象に計3回のソーシャルスキルトレーニングの授業を実施し、各授業の内容理解のためのアンケート、授業前後のアンケート、効果の持続性を検証するためのアンケートをもとに分析を行った。その結果、授業の理解度は高く、学んだスキルを日常生活に活かしていきたいと考えている児童がほとんどであった。また、授業前後での学級全体の変化を見ることはできなかったが、個人での変化を見ることができた。しかし、定着度は深呼吸は高かったが、魔法の呪文や私メッセージについては十分に定着しているとはいえなかった。

以上のような結果より、児童たちがソーシャルスキルを学ぶことによって個人差はあるけれども望ましい変化を見せている児童がいることが分かる。今回の研究のテーマである、「安心して過ごせる学級」へつなげるためには、この望ましい変化を学級全体へ広げていく必要があるだろう。そのための課題として主に3つが考えられる。

1 つ目は、スキルの維持と日常生活への般化である。確かに特定の個人にはある程度の効果はみられるものの、効果の持続性の検証のためのアンケートの結果からも分かるように、実際に日常生活の

中で実践している児童は魔法の呪文や私メッセージでは約半数にとどまっている。阿部・神田・新庄(2015)は次のように述べている。

わずか3回の指導とはいえ、学級活動は各学年における総授業時数を35時間としており、この授業時数から考えると一定の時間数の指導を行っていると言える。つまり、指導の回数を増やせば解決するというのではなく、学級活動で学んだことを他の教育活動の時間で使う機会を意図的かつ計画的に設けることで指導を効果を高めることである。つまり学級経営の中にこれらを計画的に取り入れておくという事である。

また、佐藤・相川(2014)によると、般化の工夫として次のように述べている。①リハーサルのお機を保証すること、②行動化したときにタイムリーに賞賛することがポイントになる。授業、休み時間、朝の会、帰りの会等さまざまな場面で学習したスキルを意識して行動する場面を設定し、行動化できた際には、教師や周囲の児童から肯定的なフィードバックを受ける事が出来るような工夫や配慮(声掛け、トークンカードなど)が求められる。

このように、学級活動で学んだことを、各教科等や朝の会等の他の教育活動で定着を図ることが必要になってくる。日常的な声掛けはもちろんのこと、ソーシャルスキルを使う機会を設けることで指導の効果を高めることができる。と考える。

2つ目は、取り上げるソーシャルスキルの選択である。今回は、前年度の実習の際、つまり児童が3年生の時の姿をもとにして必要なスキルを選択した。しかし、私メッセージがあまり活用されていないことから、このスキルと児童たちの実態や能力とズレがあったことが考えられる。児童たちの日常の観察や、事前のアンケートの実施などを通して、学級集団の状態に応じたソーシャルスキルを授業で取り上げることで、より一層児童たちの望ましい変化へとつながっていくだろうと考える。

また、山本・幸(2015)は次のように述べている。学級活動の時間は、年間35単位時間(1年生は34単位時間)設けられており、いずれの学年においても取り扱う〔共通事項〕として、「学級や学校の生活づくり」3項目、「日常生活や学習への適応及び健康安全」7項目の計10項目が掲げられている。そのため、「望ましい人間関係の形成」だけを行ってはいは、学級活動の目標を達成できなくなる。SSTのエクササイズのどれを取り上げ、年間指導計画の中にどう位置付けていくか。児童の実態を踏まえ、精選していく必要がある。

時間数に限りのある学級活動の時間の中でソーシャルスキルを取り上げる上では、取り扱うスキルの精選は不可欠になってくる。ことが分かる。また、スキルの般化を目指すためには、長期的視野で考えるために年間指導計画での位置づけも重要になるだろう。今回の研究ではそこまで考慮して授業を行う事ができなかった。

3つ目は、児童の発達段階の違いを考慮した授業づくりである。学級内での個人差も大きく学級でソーシャルスキルトレーニングを行う上で児童たちの発達段階の幅を考慮して行っていく必要があると感じた。原田(2014)によると以下のように述べられている。

スキルが高い、あるいはニーズの高い生徒にとってはプログラムの内容が容易であったことが課題に挙げられた。集団に対し実施するときには生徒のスキルの実態に差が生じることが予測されることから、モデリングやシェアリングなどの場面を利用して集団を引っ張るリーダーにする等、スキルの高い生徒への個別的支援も重要となってくる。といえる。

今回実施した学級でも、もともとスキルが高い児童がいた。しかし、児童の発達段階の違いを考慮して授業を作ることができていなかった。スキルが高い児童であっても、児童を普段からよく観察し、能力、個性をしっかりと把握した上でそれぞれの役割を与えるなどの工夫を行う必要があるだろう。

引用・参考文献

- 阿部敬信・神田文聡・新城浩仁 2015 小学校の教育課程における特別活動の意義と課題—学級活動「望ましい人間関係の形成」に関わる実践研究から— 別府大学短期大学部紀要, 34, 21—30.
- 相川 充 2008 小学生のソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究：攻撃性の分析を通して 東京学芸大学紀要（総合教育科学系）, 59, 107—115.
- 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 2014 学年全体を対象としたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討 東京情報大学研究論集, 17(2), 1—11.
- 小林正幸・相川 充 2014 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる《小学校》—楽しくみにつく学級生活の基礎・基本— 図書文化社
- 小泉令三・山田洋平 2014 子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S② 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方《小学校編》 ミネルヴァ書房
- 文部科学省 2013 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 文部科学省 2014 小学校学習指導要領解説《特別活動編》 東洋館出版社
- 永浦 拓・山口 晃・富永良喜 2014 学校教育で活用するための子どものストレス反応尺度作成の試み ストレスマネジメント研究, 10, 121-132.
- 佐賀県教育センター 2007 がばいシート (http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/02human-re/index.html)
- 佐藤正二・相川 充 2014 実践！ソーシャルスキル教育《小学校編》—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化社
- 嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適應に関する研究 風間書房
- 田代輝浩・古橋啓介 2007 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して— 福岡県立大学人間社会学部紀要, 16(1), 143—156.
- 富永良喜 2014 ストレスマネジメント理論による心とからだの健康観察と教育相談ツール集 あいり出版
- 宇田川翔太・下田芳幸 2013 小学生における学級風土認知とアサーションとの関連 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 15—20.
- 山本 泉・幸 聖二郎 2015 積極的な生徒指導を進めるための特別活動の在り方—学級活動にソーシャルスキルトレーニングを取り入れることの意義— 北陸学院大学・北陸大学短期大学部研究紀要, 8, 133—144.

謝辞・付記

実施にご協力いただきました、B 小学校の児童の皆さまと担任の先生を始めとする教職員の皆さまに、深く感謝申し上げます。

なお本研究は、佐賀大学大学院学校教育学研究科の研究倫理審査委員会の審査を受けて行われた(承認番号 17002)。

(2018年2月16日 受理)