

小学校における集団社会的スキル訓練の実践研究

— 3年間の縦断的研究から —

松 永 邦 裕
皿 田 洋 子
本 徳 勇 気
芦 谷 将 徳

I. はじめに

不登校やいじめ等の学校における問題は、いまだに深刻な状況にある。こうした問題が起こる要因の1つに、子どものパーソナリティや親子関係だけでなく、子ども達が適切に社会的スキルを獲得していないということが指摘されている(佐藤ら, 1988)。そのような子ども達は、学校不適応などの小児精神病理学上の問題等を起こすリスクが高いとされる(Asher & Hymel, 1981)。具体的には「言語能力が乏しく、思っていることをうまく表現できないため、友だちとうまくいかない」、「自己中心な子が増えたために、友だちとすぐけんかになる」などといった社会的スキルが欠如している、あるいは適切な社会的スキルが実行に移されないため、児童がストレスフルな状況に陥っていることが多い(丹羽・山際, 1991)。児童期は、自立の基盤となる自尊心や社会的技能や適応力を身につけなければならないが、現代においては他者とかかわる生活体験や社会体験ができる場が減り、学習する機会が減っている。

子どもの社会的適応を援助するための有効なアプローチのひとつに社会的スキル訓練(Social Skills Training: 以下, SST)がある。このSSTとは、日本では、「社会生活スキルトレーニング(生活技能訓練)」と訳されており、1980年代半ばに、リバーマン(R.P.Lieberman)らによって、精神障害者の円滑な対人関係を可能にするという目的で開発された技法である。現在では、精神科領域だけでなく、様々な領域で実践され、学校教育においても、多くの実践が報告されている。子どもへのSSTは従来、社会的スキルに不足があるために何らかの社会的不適応を示す子どもに対して、個別あるいは小集団に対して実施されてきた。しかし、近年、学校教育においても予防的・発達の視点から、学級に在籍するすべての子どもに対して社会的スキルの学習の機会を提供する学級単位の集団SSTが注目され、多くの

実践が行われるようになってきている(後藤ら, 2001; 金山ら, 2004; 荒木ら, 2007)。これらの先行研究によって、SSTは単に、子どもの社会的スキルを向上させるだけでなく、社会的スキルの習得が、子どもの仲間関係を促進し、自尊感情を高め、社会的適応を高めることが明らかになっている(金山ら, 2004; 石川ら, 2007; 大対・松見, 2010; 山口・荒嶋, 2018)。

本研究は、小学校において、学級単位での集団SSTを担任教師と連携しながら、3年間にわたって継続して行った縦断的研究である。3年間実施した学級単位での集団SSTと並行して、子ども達の「社会的スキル」と「自尊感情」の変化を評価し、子ども達のSSTのふり返りや担任教師のインタビューから、大学と学校が連携して学級単位での集団SSTを実施し、その意義や効果について検討することを目的とした。

なお、本研究は、平成28年に選定された文部科学省「私立大学研究ブランディング事業」の一環として行われた。

II. 方法

1. 対象及び実施期間

A市内B小学校のX年度に小学4年生であった児童および各担任教師を対象として、X年6月からX+3年3月の約3年間に渡って実践を行った。対象者への依頼手続きに関しては、A市教育委員会を通して、協力が可能な学校に依頼した。研究の流れを図1に示す。

2. SST実施の概要

本研究の集団SSTはスキルの維持や般化が期待できるとされているコーチング法(佐藤, 2006)に基づいて行われた。このコーチング法は、言語的教示、モデリング、練習、社会的強化などの訓練要素から構成される(佐藤ら, 2000)。

SSTの流れは①「ターゲットスキルの説明」②「モ



図1 3年間の研究の流れ

ディングの提示)③「ロールプレイを用いた練習」④「みんなではよかった点を発表する」⑤「どうすればもっと良くなるかみんなで考えて発表する」⑥「改善点を取り入れて、もう一度ロールプレイを用いて練習する」⑦「みんなからよかったところを発表してもらおう」⑧「練習したことを実際に学校や家庭で試みる」である。SST実施後、練習した内容を児童が日常生活で実行したかどうかをモニタリング出来るように、「宿題」という形でプリントを配布し、1～2週間程度で回収した。回収した宿題に対しては、実施者が全てにコメントを記述し、次回のSSTの時間に返却した。また、SSTの冒頭で全体に対して宿題に対するフィードバックを行った。

実施に当たっては、SSTの訓練を受けた教育・臨床心理専攻の大学院生および教育・臨床心理学の学生スタッフが担当した。各学級に学生3人が1組となり、学級単位での集団SSTを1回につき45分間実施した。実施後のスタッフミーティングでその日に行ったSSTのふり返しを行い、SST実施時における児童の様子や実施の状況を基に反省点や次回の工夫点について話し合った。SSTの実施に当たっては、担任教師と年度初めに、1年間のSSTの進め方について打ち合わせを行い、年度終わりには、合同でふり返しを行うなど連携して取り組んだ。また、SST実施の方法や内容について担任教師から適宜コメントを受け、実践の改善を図った。

3. 年度ごとの実施回数とターゲットスキル

X年度(6回): ①「さわやかな挨拶、あたたかい言葉かけ」②「友達を誘う」③「困っている人に声をかける」

X+1年度(5回): ①「自分の気持ち、考えをはっきり伝える」②「上手な頼み方」③「上手な断り方」

X+2年度(5回): ①「上手なあやまり方」②「イライラのコントロール」③「わからない時に上手にた

ずねる」

1回の実施につき1つのターゲットスキルを提示した。ターゲットスキルの選定にあたっては、先行研究文献(佐藤ら, 2006)を参考に設定したが、ロールプレイの内容や課題の難易度については、担任教師からの意見も参考に、対象校児童の実態を即した内容を適宜工夫した。

4. 評価(SSTの効果)

(1) 質問紙調査: 「小学生版社会的スキル尺度(嶋田ら, 1996)」「自尊感情測定尺度(東京都教職員研修センター, 2012)」の2つの質問紙を介入前と各学年度末に児童に対し実施した。また、統制群(SSTを実施しない)として同小学校の異学年の6年生児童に対し、同様の質問紙を実施した。

嶋田ら(1996)の小学生版社会的スキル尺度は、向社会的スキル(7項目)、攻撃行動(4項目)、引っ込み思案行動(4項目)の3因子から構成されており、4件法で回答するようになっている。なお、各下位尺度の α 係数は、67～.78の範囲にあり、比較的高い内的整合性があることが確認されている。

東京都教職員研修センター(2012)の自尊感情測定尺度は、自己評価・自己受容(8項目)、関係の中での自己(7項目)、「自己主張・自己決定」(7項目)の3因子から構成されており、4件法で回答するようになっている。この尺度は、学校現場で求められる自尊感情を測ることを目的として考えられ、学校適応の予測という点で有用であることが示唆され、学校現場で求められる自尊感情を測定する尺度として適切であるとされている。

なお、担任教師に負担がかからないように配慮し無記名で実施したため、学年全体の変化を分析する。

(2) 担任教師への半構造化面接: 毎年学年末に、「SSTの授業について」「1年をふり返って学級にみら

れた変化」「練習課題について」「担任自身の気づきについて」の項目で、担任教師それぞれに対して20分程度のインタビューを行った。

5. 研究倫理

A市教育委員会と対象の学校長に研究の目的を文書で説明し、各担任に同意を得た。研究の実施に際し、福岡大学研究倫理審査で承認を得た。福岡大学研究倫理委員会承認「研究課題名：児童・思春期の学校適応・活力ある人間形成に関する研究」（研究倫理審査承認番号：18-12-02 2019年2月20日）

Ⅲ. 結果

1. SST実施による子どもたちの変化

(1) 質問紙によるSST実施前後の変化

「社会的スキル尺度」と「自尊感情測定尺度」における全児童の因子ごとの平均値を算出し、SSTの介入前(小学4年生開始前)と介入後(小学6年生終了時)の変化について対応のないt検定を行い、有意水準5%未満を

差ありと判定した(表1)。結果として、社会的スキル尺度では、「向社会的スキル」の得点が上昇、「引っ込み思案行動」の得点が低下し、この2つの因子に有意差が認められた。また、自尊感情測定では「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の得点が上昇し、有意差が認められた。

また、SSTの介入を開始した4年生1学期から6年生3学期までの3年間の社会的スキルと自尊感情の尺度の得点の継時的変化をそれぞれ図2と図3に示した。継時的にみると3年間で、子ども達の社会的スキルと自尊感情は、概ね緩やかに向上しているが、社会的スキルの「攻撃行動」の得点が上昇したり(小学4年生1学期から小学4年生3学期)、自尊感情の「自己評価・自己受容」の得点が一時的に低下する(小学4年生3学期から小学5年生3学期)時期があることがわかった。なお、社会的スキル尺度の「引っ込み思案行動」と「攻撃行動」の2つの因子の得点については、得点が低いほど、引っ込み思案行動と攻撃行動が少なく、より望ましい状態であること示している。

表1 介入前後の尺度得点の平均値の比較

尺度名	因子名	介入前(x年6月) (n=140)	介入後(x+3年3月) (n=145)	t値
社会的スキル尺度	向社会的スキル	3.26	3.48	5.86 ***
	引っ込み思案行動	1.72	1.34	7.56 ***
	攻撃行動	1.29	1.25	1.24 n.s.
自尊感情測定尺度	自己評価・自己受容	3.10	3.16	0.05 n.s.
	関係の中での自己	3.24	3.38	3.52 ***
	自己主張・自己決定	3.17	3.28	2.67 **

p < .01, *p < .001

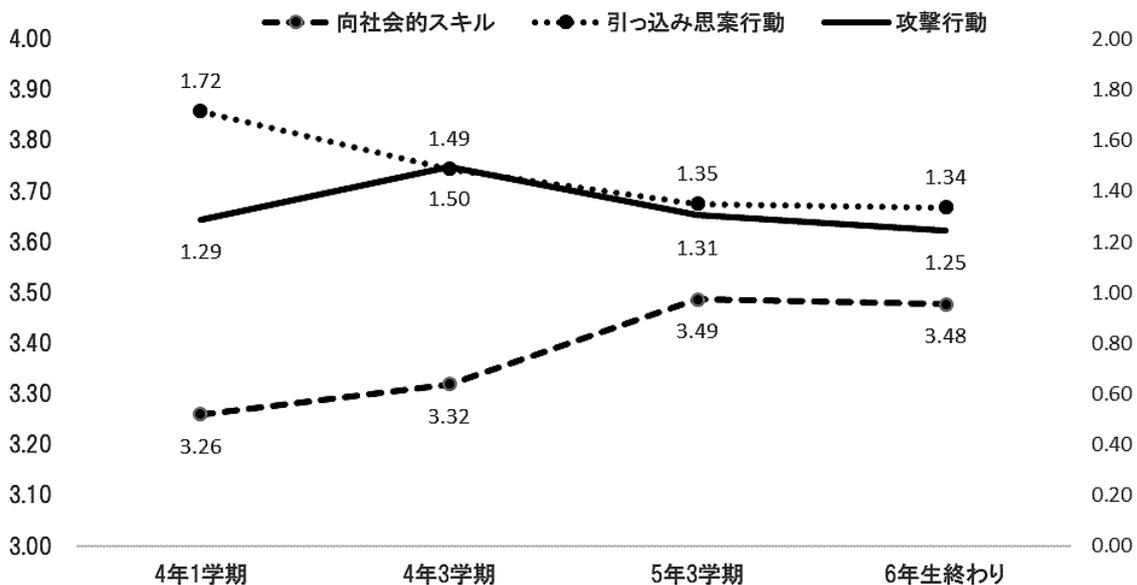


図2 社会的スキル尺度の各因子得点の時期による変化

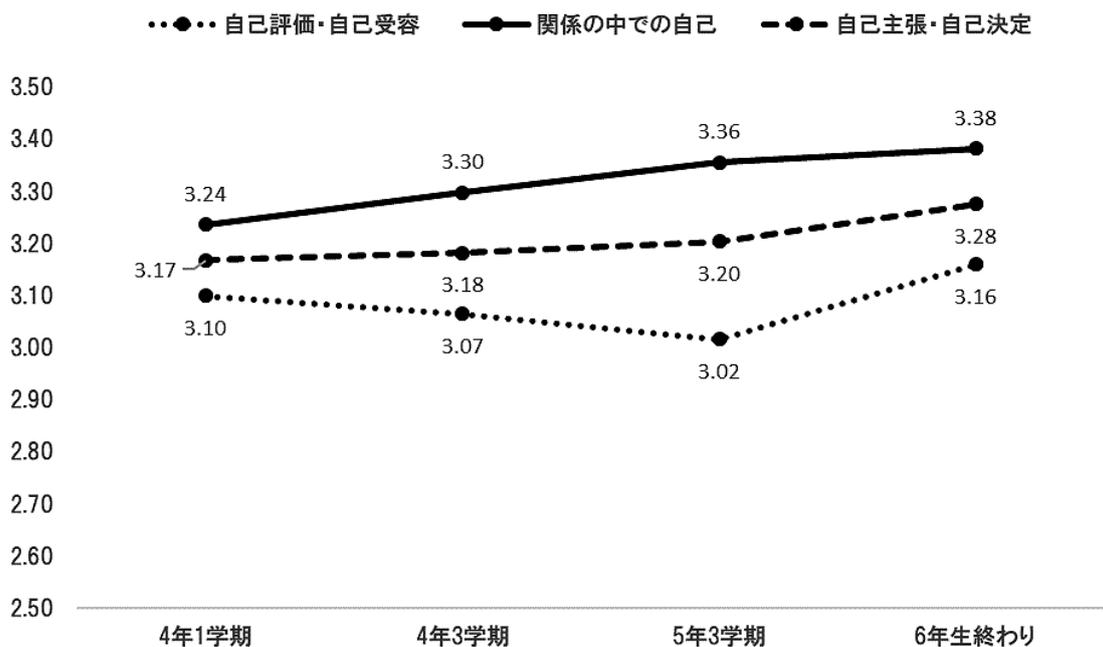


図3 自尊感情測定尺度の各因子得点の時期による変化

(2) 3年間をふり返っての児童の感想

小学6年生の学年X+3年の学年末に、3年間のSSTをふり返った感想を記載するためのアンケートを無記名で対象者全員に実施した。表2はその記述の一部である。SSTの授業は、ロールプレイなど子どもにとっては、不安や緊張を伴うものであるが、子ども達の回答からは、SSTの授業に関心を持ち、楽しみながら参加していたことが伺えた。また、SSTでの学びを自身の成長につなげ、生活に役立てようとする姿勢が感じられた。

表2 児童の感想

<p>< SST 授業について ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアの人と仲良くなれた ・ペアを作るときなかなか誘われず、誘っても冷たく断られてこれでは意味がないと思って2年間楽しくなかった。6年になって誘われるようになって楽しくなった。 ・お手本を見せてもらったので自分もこういう口調でやってみようと思った ・さらに良くする点を考えてもう一度練習することで上手くなった
<p>< 変化について ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・断ったり、頼んだりができるようになった ・友達と楽しく話せるようになった ・自分から話しかけるようになった ・相手の状態、顔の表情を見て話すようになった
<p>< 役に立ったこと ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活に役立つことを学んだ (イライラのコントロールなど) ・相手が悪い気持ちにならないような声掛け ・やさしい言葉かけ ・友だちとの付き合い方

(3) 介入学年と非介入学年との比較

介入学年の結果とSSTを実施しなかったX+1年度の6年生(異学年)の結果を比較するために「社会的スキル尺度」と「自尊感情測定尺度」の平均値を算出し、異学年と介入学年の結果を対応のないt検定を行い、有意水準5%未満を差ありと判定した(表3)。結果として、すべての構成尺度で有意差が認められた。

2. 担任教師からの評価 (各年度末のインタビューをまとめて記載)

本実践のふり返りとして、各年度末に担任教師へのインタビューを行った。ロールプレイの内容で「友達の誘いを断る場面設定で【他の子と遊ぶ約束をしたから遊べない】と断ることは、児童に不安を生じさせるかもしれない」など、練習課題の設定に対して問題点を指摘されることがあった。しかし、担任教師からの全体的な評価として、「道徳の時間では、子ども達は【よい子の像】をイメージして正解を発言しようとするが、SSTの授業では一人ひとりが自分の意見を言っている」「毎回、良いところやさらによくするところを言っていたので、お互いの良さに気づくきっかけになった」など、日ごろの授業とSSTの授業の違いを実感していることが述べられた。また「よく喋る子が喋らない子に声をかけたり、誘うのがうまくなった」「帰りの会で友達の良かったところを見つけるのがうまくなって、ほめる方もほめられる方も笑顔になっていた」など、SSTの授業を通して児童個人がどのように変化したか述べられた。

また、子ども達の変化だけでなく、担任教師の自身の児童への関りについても「問題が起きた時どうすると考

表3 非介入群（異学年）と介入学年の尺度得点の平均値の比較

尺度名	因子名	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t 値
社会的スキル尺度	向社会的スキル	3.15	3.48	9.76 ***
	引っ込み思案行動	1.76	1.34	8.60 ***
	攻撃行動	1.62	1.25	9.37 ***
自尊感情測定尺度	自己評価・自己受容	2.68	3.16	9.84 ***
	関係の中での自己	2.97	3.38	10.80 ***
	自己主張・自己決定	2.99	3.28	6.51 ***

** $p < .01$, *** $p < .001$

えさせて今までは『こんな方法もあるんじゃない』と助言していたが、実際に行動レベルで練習するというのは大事だと思った」「自分自身が、やさしく指導していないことに気づいた。やさしく言ってもすぐに効果はあらわれないだろうと思っていた」「自分が、いつも高いものを子ども達に要求していることに気づいた」など SST の授業を通して、教師としての指導をふり返られる発言があった。

IV. 考察

1. SST の効果としての社会的スキル、自尊感情、学校適応の向上

本研究は、3年間にわたり、継続的な SST を実施し、その効果を検証した実践である。3年間で、社会的スキルについては、円滑な人間関係を営むために必要な行動を獲得し、外交的になり、人間関係を阻害するような行動が減少したと判断できる。また、自尊感情については、多様な人との関わり合いを通して、自分が周りの人の役に立っていることや、周りの人の存在の大切さに気づくことや、「人と違っていても自分が正しいと思うことを主張できる」「自分のことは自分で決めたいと思うことができる」ことが増加したと考えられる。既述の通り、多くの研究で子どもの社会的スキルの獲得が、自尊感情を高め、社会的適応を高めるということが明らかになっている。本研究も同様に、これらを支持する結果となった。石川ら（2007）は、社会的スキルの獲得が子どもの社会的適応状態を予測するために、知覚されたソーシャルサポートを媒介変数としたモデルを示しているが、本研究における子ども達の感想や教師からのインタビューからは、SST での学びを通して、学級において子ども達の仲間関係が良好になり、お互いに助け合う（ソーシャルサポート）ような学級集団を形成する一助になったのではないだろうか。また、そのような学級集団で生活する中で、個々の子ども達の自尊感情も向上したと考えられる。

2. 前青年期という発達段階における SST の意義

本研究では、小学4年生から6年生にかけて3年間に

わたって継続的に SST を実施した。このような前青年期の子ども達は、「ギャング・グループ」や「チャム・グループ」に特徴づけられるように、親から心理的な距離をとりはじめ、同性同年齢などの仲間関係の中で、同じ不安や悩みを共有する発達段階である。

石川ら（2007）の小学校4年生から中学校1年生約638名を対象とした調査では、学年が高いほど、社会的スキルの得点は低く、特に小学校高学年では社会的スキルの得点が著しく減少するということがわかった。この要因として、年齢を経ることによって、自己に対する社会的スキルの評価が厳しくなることや必要とされるスキルの水準も高くなることが指摘されている。また、東京都教職員研修センター（2011）が、小学校5・6年生から中高校生約9,000名を対象に子ども達の自尊感情の実態について行った調査でも、自尊感情は、小学校5・6年生から中学校1・2年生にかけて低下し、中学校3年生から高校1年生で若干盛り返すが、また、高校2・3年生で低下する傾向であることが明らかになった。この背景には、小学校高学年からの自尊感情の低下は、自分自身を客観視できるようになり、他人と比べるような自己意識が変化するという発達段階的特性が存在すると考えられる。

同様に、ソーシャルサポートについても、水野・石隈（2004）は、一般に、学年が進行するにつれて低下することを指摘している。本研究においても、介入学年が5年生3学期から6年生3学期にかけて社会的スキルの自己評価の伸びが見られなかったのは、このことが原因と考えられる。社会的スキルの自己評価の伸びが見られなかったにもかかわらず自尊感情が高くなっているのも同様のことが原因と考えられる。

以上のことを踏まえると、子どもの社会的スキルや自尊感情は、本来、日常の家庭生活や学校生活の中で獲得されるものではあるが、現代の前青年期の発達段階にある子どもたちは、それを低下させてしまう現状にある。特に、「中1ギャップ」に象徴されるような不登校やいじめの急増する時期の前段階である前青年期に、SST を経験し、子ども達が、社会的スキルや自尊感情を獲得し、ソーシャルサポートを支援することは、その後の子どもの社会的適応を促す意味でも、大きな意義があると

考えられる。

3. 大学と学校現場の連携

(1) 学生スタッフの役割

本研究において、SSTの実施は、SSTの訓練を受けた教育・臨床心理専攻の大学院生および教育・臨床心理学科の学生スタッフが、各学級に学生3人1組となつて行った(図4)。SSTで使用する張り紙などの道具は、学生スタッフが自身で作成し、子ども達が練習する前に、モデルを示すロールプレイも行った。また、SST授業後の宿題プリントは、回収後、学生スタッフ自身がコメントを添えて、子ども1人1人に返却した。子ども達の3年間をふり返つての感想には「SSTの先生が面白かったです」「いつも温かくやさしい授業が好きでした」「先生も頑張ってください」など学生スタッフに対する親近感を感じさせるコメントが多くあった。このことから、子ども達にとって、学生スタッフの存在は、仲間でもない、かと言って親や教師でもないという「斜め(ナナメ)の関係」(笠原, 1977)として機能し、SSTの授業に取り組むことができるようになるための要因の1つになったのではないだろうか。



図4 SSTの練習の風景

(2) 担任教師の自身のふり返り

これまでの学級単位で行つた集団SSTの研究では、担任教師は、子どもの社会的スキルの変化をフィードバックするなどの形で参加したものが多く、本研究のように3年間にわたつて連携して行つたものはない。

年度末の担任教師へのインタビューからは、SSTの授業と並行して、子ども達と日常の学校生活を共にする中で、子どもの言動が変化し、それが学級に影響を与えていることを担任教師が実感していたことが伺える。また、SSTに直接的に参加しているのは子ども達であるが、同じ教室にいて、子ども達のSSTを観察するという間接的な参加である担任教師にとつても、日頃の児童への関わり方や指導のあり方について、ふり返る機会となつたのではないだろうか。

(3) ソーシャルスキルを發揮できない要因

今回SSTで介入した児童の感想(結果の表2)の中には、「ペアを作るときなかなか誘われず、誘つても冷たく断られてこれでは意味がないと思って2年間楽しくなかった。6年になって誘われるようになって楽しくなった。」といった記述があった。このようなソーシャルスキルの發揮を躊躇する児童や失敗体験から繰り返し使わなくなる児童において、ソーシャルスキルが發揮できない要因として、学級の雰囲気などの環境要因が大きく影響していると考えられる。SSTで練習したスキルを發揮するためには、日ごろからの学級作りやクラスメイト同士の関係構築が重要である。

また、ソーシャルスキルを發揮しても、それが受け入れられない雰囲気では、スキル獲得の有効性を感じられないと考えられる。SST実施時には、学んだソーシャルスキルを日常生活で使う際の注意点、例えば、場合によっては上手くいかない時もあること、上手くいかなかったときには実施者に相談することなどを併せて伝えると、ソーシャルスキルの發揮を促進することが期待できる。

V. おわりに

本研究では、福岡大学研究ブランディング事業(福奏プロジェクト)の一環として、3年間にわたり大学と学校現場が連携して、子ども達にSSTを行い、一定の効果が見られた。しかし、学校現場の多忙さがあつたとはいえ、正確な効果を検証するには、異学年の統制群(SST非介入群)との比較だけでは不十分であつた。それは、子どもの社会的スキルや自尊感情も、学級や学年のムードや仲間関係に大きく影響を受けるものだからである。本研究の課題として、SSTの効果の検証については、さらなる改善を図る必要がある。

今後、さらに大学の地域貢献や大学と学校現場の連携が盛んになり、本研究のような子ども達の發達を援助する取り組みが促進されることが望まれる。本実践のような取り組みが、不登校やいじめ等などの学校不適応の防止につながり、社会や未来への積極的な展望を子ども達に保証するための支援の向上につながるのではないかと考える。

〈補足資料〉

補足資料として、日本学校教育相談学会第33回で本研究を發表した際のスライドを追加している。

〈謝辞〉

3年間に渡り本研究に協力していただいたA小学校の皆様へ感謝申し上げます。

文献

- ・ 荒木秀一・石川信一・佐藤正二「維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練」『行動療法研究』No.64 2007 pp.133-144
- ・ Asher,S.R, & Hymel,S.(1981) Children's social competence in peer relation *Sociometric and behavioral assessment* IN J.D.Wine & M.A.Smye (Eds.) Social competence New York: Guilford Press pp.261-295
- ・ 後藤吉道・佐藤正二・高山巖「児童に対する集団社会的スキル訓練の効果」『カウンセリング研究』No.34 2001 pp127-135
- ・ 石川信一・山下朋子・佐藤正二「児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究」『カウンセリング研究』No.40 2007 pp.38-50
- ・ 金山元春・佐藤正二・前田健一「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』No.34 2004 pp270-279
- ・ 笠原嘉『青年期—精神病理学から—』中公新書 1977
- ・ 水野治久・石隈利紀「わが国の子どもに対するソーシャルサポート研究の動向と課題—学校心理学の具体的展開のために—」『カウンセリング研究』No.37 2004 pp.280-290
- ・ 丹羽洋子・山際勇一郎「児童・生徒における学校ストレスの査定」『筑波大学心理学研究』No.13 1991 pp.209-218
- ・ 大対香奈子・松見淳子「小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学校適応感に及ぼす効果」『行動療法研究』No.71 2010
- ・ 佐藤正二・佐藤容子『学校における SST 実践ガイド 子どもの対人スキル指導』金剛出版 2006 pp.41-51
- ・ 佐藤正二・佐藤容子・高山巖「拒否される子どもの社会的スキル」『行動療法研究』No.24 1988 pp.126-133
- ・ 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖「子どもの社会的スキル訓練—現況と課題—」『宮崎大学教育文化学部紀要教育科学』(3) 2000 pp.81-105
- ・ 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二「児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス低減効果」『行動療法研究』No.22 1996 pp9-20
- ・ 東京都教職員研修センター「自信 やる気 確かな自我を育てるために 発展編」『平成23年度子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料』2012 pp.6-96
- ・ 山口豊一・荒嶋千佳「中学生に対するソーシャルスキル・トレーニングの実践的研究—ソーシャルスキル・学校生活適応感・自尊感情への効果—」『教育実践学研究』No.21 2018 pp.89-107

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

小学校における集団SSTの
実践研究
～3年間の縦断的研究～

福岡大学
松永邦裕 血田洋子 本徳勇氣 芦谷将徳

本日の内容

1. 本研究の概要
2. 本研究におけるSSTの実際
3. 実践の効果
 - ① 子どもたちはどう反応したか (ふりかえりシートから)
 - ② 子どもたちにどのような変化がみられたか (尺度による評価)
 - ③ SSTを間近で見ていた教師はどうとらえたか (インタビューから)
4. まとめ

1

福岡大学研究ブランディング事業
福奏プロジェクト
出生前から老年期までの健康上の課題を大学の「知」で解決

① 子どもといる生活の研究チーム ② 学校適応・活力ある人間形成の研究チーム ③ 社会活動支援・活力ある高齢者の研究チーム

地域で支える子育て支援プログラムに関する研究 大学資源を活用した健全・健康な発達支援プログラムに関する研究 高齢者サポートモデル及びスロージョギングによる効果的な予防プログラムに関する研究

出生前・妊婦・出生・子育て期 幼少期 学童期・小学生期 青年期・成人期 中年期

FUKUOKA UNIVERSITY 2

A小学校におけるSSTの実際

- X年6月～X+3年3月までの3年間
- 介入学年の児童が4年次から6年次まで
- 全学級に同一の方法で一斉に実施
- 一学期に2回、3年間で18回実施 一回45分
- 練習課題は年間スケジュールに沿って行った
- 実施者は臨床心理を学ぶ大学院生、学部生
- 評価方法
 - 「社会的スキル尺度」 「自尊感情尺度」
 - 「SST授業のふりかえりシート」 「担任へのインタビュー」

3

SSTとは (リーダーの学生による説明)

SSTでは相手の話をよくきいて、自分の考えや気持ちをはっきり伝えてまわりの人と良い関係が作れるよう練習します。

この練習をすることで、皆さんがより楽しく学校生活が送れるようになります。

4

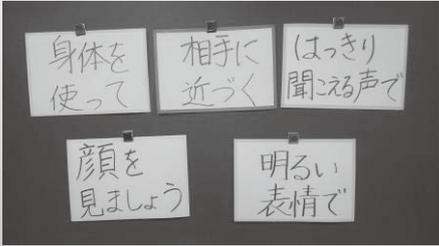
SSTの流れ

1. 今日練習することの説明
2. お手本を見る
3. 練習してみる
4. おんなでよかふとるを
発表する
5. どうすればよくなるか
発表する
6. もう一度練習してみる
7. よくなるふとるを発表する
8. 学校や家で練習したことを
やってみる

5

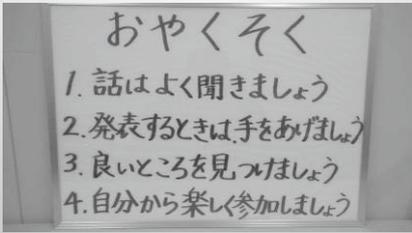
〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

開示物：よいコミュニケーション



6

**掲示物：おやくそく
(みんなで一緒に読む)**



7

3年間のSSTの練習課題

4年生（関係性スキル）
1 学期：さわやかなあいさつ、あたたかい言葉かけ
2 学期：友達を誘う
3 学期：困っている人に声をかける

5年生（主張性スキル）
1 学期：自分の気持ち、考えをはっきりと伝える
2 学期：上手な頼み方
3 学期：上手な断り方

6年生（問題解決スキル）
1 学期：きちんと謝る
2 学期：怒りのコントロール
3 学期：わからない時に聞く

8

**ロールプレイの一例
「上手に断る」（5年生）**

場面 「一緒に遊ぼうと誘われたとき、他の友達と約束をしていた」

B：「Aちゃん、昼休み一緒に遊ぼう」

☆ A：「ごめん、今日、Kちゃんと約束したから一緒に遊べん」

B：「そうなんだ」

☆ A：「今度一緒に遊ぼう」

B：「うん、わかった」

<ポイント> ①謝る ②理由を言う ③次の約束をする

9

SSTの練習の風景



10

実践の効果の測定

- ① 3年間のふりかえりシート（児童の自己記入）
- ② 「社会的スキル尺度」
- ③ 「自尊感情測定尺度」
- ④ 担任の先生のインタビュー（個別に15分）

11

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

① 「3年間のふりかえりシート」

- ・ 個別に無記名で実施
- ・ 6年生の学期末
- ・ 144名 (中には転校生も数名いる)

12

子どもたちによる
SST授業のふりかえり#1

みなさん、3年間よくがんばられました。SSTで勉強したことは学校の生活や学校で役に立っていると思います。
次の4年生から6年生までに勉強したことの中で役に立ったと思うものに○をつけてください。いくつ○をつけてもかまいません。

4年生 (○) さわやかなあいさつ、あたたかいことばかけ
(○) 友達を誘う
(○) 困っている人に声をかける

5年生 (○) 自分の気持ち、考えをはっきり伝える
(○) 上手なたのみ方
(○) 上手なことわり方

6年生 (○) 上手なあやまり方
() イライラのコントロール
(○) わからない時に聞く

<3年間のSSTの感想を自由に書いてください。>
ルールブックを通して楽しく学べました。ふだんの授業では学べないので、とても自分のためになると思いました。

13

子どもたちによる
SST授業のふりかえり#2

4年生 (○) 友達を誘う
(○) 困っている人に声をかける

5年生 (○) 自分の気持ち、考えをはっきり伝える
(○) 上手なたのみ方
(○) 上手なことわり方

6年生 (○) 上手なあやまり方
() イライラのコントロール
() わからない時に聞く

<3年間のSSTの感想を自由に書いてください。>
どうしたら、上手に人と話せるのかをSSTで学びました。知らない人にも、きいたりすることができるようになりました。3年間教えてくださってありがとうございました。

14

どの課題が役に立ったか

さわやかなあいさつ、あたたかいことばかけ 54.0%

4年生 [友達を誘う 75.9%
困っている人に声をかける 66.4%

5年生 [自分の気持ち、考えをはっきり伝える 65.7%
74.3% [上手なたのみ方
上手なことわり方 82.9%

6年生 [上手なあやまり方 75.7%
イライラのコントロール 67.4%
わからないときに聞く 72.9%

15

児童の感想<SST授業について>

- ・ 暖かくやさしい授業で好きだった
- ・ 最初は緊張したけど段々慣れてきた
- ・ ペアの人と仲良くなれた
- ・ ペアを作るときなかなか誘われず、誘っても冷たく断られてこれでは意味がないと思って2年間楽しくなかった。6年になって誘われるようになって楽しくなった。
- ・ お手本を見せてもらったので自分もこういう口調でやってみよう
- ・ さらに良くする点を考えてもう一度練習することで上手くなった
- ・ 役にたったものも役立てにくいものもあった
- ・ できていることがあったけど、できてないことを練習できて良かった

16

児童の感想<変化について#1>

- ・ 断ったり、頼んだりができるようになった 144名中20名
- ・ 友だちとの関係がよくなった
- ・ 友だちが増えた
- ・ 友だちと楽しく話せるようになった
- ・ 相手に意見を言ったり、話しかけるのが難しかったが、言い方がわかってハキハキ話せるようになった
- ・ 自分から話しかけるようになった

17

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

児童の感想<変化について#2>

- 苦手だった人とのかかわり方がうまくなった
- 相手の状態、顔の表情を見て話すようになった
- 自分の気持ちを伝えるのが苦手だったけど、素直に言うことができるようになった
- 相手を傷つけたり、困らせるような話し方がなくなった
- 以前はできなかったことができるようになった
- 発表できるようになった

18

児童の感想<役に立ったこと>

- 生活に役立つことを学んだ 144名中55名
(イライラのコントロールなど)
- わからないことの聞き方
- 相手が悪い気持ちにならないような声掛け
- 話しかけ方
- やさしい言葉かけ
- 友だちとの付き合い方

19

実践の効果②「社会的スキル尺度」

- 社会的スキル尺度（嶋田ら，1996）
- 全児童に配布して個別に無記名で実施
- 実施時期と回数：4年次学年始め、学年末、5年次学年末、6年次学年末の計4回
- 尺度の項目数：15項目 4件法
- 非介入学年（統制群）：4年次の学年始め、6年次年度末の計2回

20

(1) 小学生用社会的スキル尺度（嶋田ら）

このアンケートは、あなたが、学校でいつもどんなことをしているか答えてもらうものです。一番あてはまると思う数字に1つ○をつけてください。

	あてはまらない	あてはまらな	あま	あま	あま	あま
1 友だちがしっほいたら、はげます。	1	2	3	4		
2 こまっている友だちを、たずねる。	1	2	3	4		
3 友だちのたのみをきく。	1	2	3	4		
4 友だちに、しんせつにする。	1	2	3	4		
5 あいての気持ちも、かんがえて話す。	1	2	3	4		
6 ひきうけたら、さいごまでやる。	1	2	3	4		

21

実践の効果③「自尊感情測定尺度」

- 自尊感情測定尺度（東京都教職員研修センター，2011）
- 全児童に配布して個別に無記名で実施
- 実施時期と回数：4年次学年始め、学年末、5年次学年末、6年次学年末の計4回
- 尺度の項目数：22項目、4件法
- 非介入学年（統制群）：4年次の学年始め、6年次年度末の計2回

22

自尊感情測定尺度（東京都教職員研修センター）

質問に対して、自分の気持ちに近い数字に○をつけてください。
「あてはまる」は4、「どちらかといえばあてはまる」は3、「あてはまる」と「あてはまる」とはあてはまらない」は2、「あてはまる」と「あてはまる」とはあてはまらない」は1

<記入例>

例) 高学年も読めば読むほど

No.	項目	あてはまる	あてはまる	あてはまる	あてはまる
1	私は今の自分に満足している	4	3	2	1
2	人の意見を尊重に聞くことができる	4	3	2	1
3	人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる	4	3	2	1
4	私は自分のことが好きである	4	3	2	1
5	私は人々のために力を尽くしたい	4	3	2	1
6	自分の中には様々な可能性がある	4	3	2	1
7	自分はやがて人間だと感じることもある	4	3	2	1

23

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

介入学年の介入前後における 尺度得点の平均値と変化

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
向社会的スキル	3.26	3.48	5.86 ***
引っ込み思案行動	3.28	3.66	7.56 ***
攻撃行動	3.71	3.75	1.24 n.s
自己評価・自己受容	3.10	3.11	0.05 n.s
関係の中での自己	3.26	3.38	3.52 ***
自己主張・自己決定	3.17	3.27	2.67 **

p<.01 *p<.001

24

介入学年の介入前後における 社会的スキル尺度得点の平均値と変化

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
向社会的スキル	3.26	3.48	5.86 ***
引っ込み思案行動	3.28	3.66	7.56 ***
攻撃行動	3.71	3.75	1.24 n.s

p<.01 *p<.001

25

向社会的スキル因子で特に大きく変化した項目

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
向社会的スキル	3.26	3.48	5.86 ***
引っ込み思案行動	3.28	3.66	7.56 ***
攻撃行動	3.71	3.75	1.24 n.s

p<.01 *p<.001

友だちの頼みを聞く

友達の意見に反対する
ときに、訳を言う

相手の気持ちを
考えて話す

26

引っ込み思案行動因子で特に大きく変化した項目

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
向社会的スキル	3.26	3.48	5.86 ***
引っ込み思案行動	3.28	3.66	7.56 ***
攻撃行動	3.71	3.75	1.24 n.s

p<.01 *p<.001

友達と離れて
一人だけで遊
ぶ

遊んでいる友達
の中に、入れな
い

友達の遊びを
じっと見ている

休みに時間に
友達とよく喋
る

27

介入学年の介入前後における 自尊感情尺度得点の平均値と変化

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
自己評価・自己受容	3.10	3.11	0.05 n.s
関係の中での自己	3.26	3.38	3.52 ***
自己主張・自己決定	3.17	3.27	2.67 **

p<.01 *p<.001

28

関係の中での自己因子で特に大きく変化した項目

	介入前 (X年6月) (n=140)	介入後 (X+3年3月) (n=145)	t値
自己評価・自己受容	3.10	3.11	0.05 n.s
関係の中での自己	3.26	3.38	3.52 ***
自己主張・自己決定	3.17	3.27	2.67 **

p<.01 *p<.001

私は人のため
に
力を尽くした
い

29

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

自己主張・自己決定因子で特に大きく変化した項目

自分の中には様々な可能性がある

	前(X年6月) (n=140)	介入後(X+3年3月) (n=145)	t値
向社会的スキル	3.10	3.11	0.05 n.s
引っ込み思案行動	3.26	3.38	3.52 ***
攻撃行動			9.37 ***
自己評価・自己受容			9.84 ***
関係の中での自己			10.80 ***
自己主張・自己決定			6.51 ***

人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる

***p<.001

30

介入群と非介入群における尺度得点の比較

	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t値
向社会的スキル	3.15	3.48	9.76 ***
引っ込み思案行動	3.24	3.66	8.60 ***
攻撃行動	3.38	3.75	9.37 ***
自己評価・自己受容	2.68	3.11	9.84 ***
関係の中での自己	2.97	3.38	10.80 ***
自己主張・自己決定	2.99	3.27	6.51 ***

***p<.001

31

介入群と非介入群における社会的スキル尺度得点の比較

	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t値
向社会的スキル	3.15	3.48	9.76 ***
引っ込み思案行動	3.24	3.66	8.60 ***
攻撃行動	3.38	3.75	9.37 ***

***p<.001

32

介入群と非介入群における社会的スキル尺度得点の比較

あいての気持ちをかんがえて話す

友だちとはなれて、ひとりだけであそぶ

	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t値
向社会的スキル	3.15	3.48	9.76 ***
引っ込み思案行動	3.24	3.66	8.60 ***
攻撃行動	3.38	3.75	9.37 ***

なんでも友だちのせいにする。

33

介入群と非介入群における自尊感情尺度得点の比較

	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t値
自己評価・自己受容	2.68	3.11	9.84 ***
関係の中での自己	2.97	3.38	10.80 ***
自己主張・自己決定	2.99	3.27	6.51 ***

***p<.001

34

介入群と非介入群における自尊感情尺度得点の比較

私は自分のことが好きである

私はほかの人の気持ちになることができる

	非介入群 (n=145)	介入群 (n=145)	t値
自己評価・自己受容	2.68	3.11	9.84 ***
関係の中での自己	2.97	3.38	10.80 ***
自己主張・自己決定	2.99	3.27	6.51 ***

自分の中には様々な可能性がある

35

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

実践の効果④「担任へのインタビュー」

- ・実施時期・方法：毎学年末の3月・個別に15分以内
- ・インタビュー内容
 - ① SSTの授業について
 - ② 1年をふりかえってクラスにみられた変化
 - ③ 練習課題について
 - ④ 先生自身の気づき

36

担任へのインタビュー
(SSTの授業について)

- ・道徳の時間では「よい子の像」を言おうとしているが、SSTでは一人ひとりが自分の意見を言っている。(4年)
- ・宿題を一週間意識して実践しようとしていた。日記にも練習したことを生活の中で活かして書いていた。(4年)
- ・教員にこのSSTの授業は役立つ、子どもたちの感じ方とかみることができた。人間関係を考えて欲しい時に活用したい。(5年)
- ・練習に参加できない子どもがいたが、周辺にいても役に立っていると思った。(6年)

37

担任へのインタビュー
(クラスにみられた変化)

- ・あんまり喋らない子が友達としゃべるようになった。(4年)
- ・よく喋る子が喋らない子に声をかけたり、誘うのがうまくなった。(4年)
- ・子どもたちの間で話しをする機会が多くなった(5年)
- ・お互いのよさに気づききっかけになった。(6年)

38

担任へのインタビュー
(練習課題について)

- ・簡単すぎるかと思ったが、難しいことより実践しやすかったようだ。「使ってみました」とよく言っていた。(4年)
- ・自分から話すことができない子どもがいるので、「誘う」という練習課題は役に立つ。(4年)
- ・「上手な断り方」で、友達の誘いを断る場面設定で「他の子と遊ぶ約束をしたから遊べない」というのは不安を生じさせるかもしれない。(5年)
- ・レベルの高い子どもには簡単だった。でも当たり前のことを教えてもらってよかった。(6年)

39

担任へのインタビュー
(自身の気づき)

- ・やさしく指導していないことに気づいた。やさしくすることはできないことはないけど、やさしく言ってもすぐに効果はあらわれないだろうと思っていた。(4年)
- ・高いものを子どもに要求していることに気づいた。(4年)
- ・日ごろの自分の早口に気づかせられた。ゆっくり話すと、子どもに入っていきやすいことがわかった。(5年)
- ・今までは問題が起きた時どうするか考えさせて「こんな方法もあるんじゃない」と言っていたが、それを行動で練習するというのは大事だと思った。(6年)

40

ま と め

- ・子ども達の多くはSSTの授業に関心を持ち、楽しみながら参加することができた。
- ・クラス単位でSSTを実施することで、単に子ども達の社会的スキルが身につくだけでなく、子ども達の自己評価や仲間同士の関係性が向上する結果となった。このことは不登校やいじめ等の学校不適応の防止につながる有効な手段の一つである。
- ・担任教師が、児童のSSTの場面に同席することで、自身の児童理解や日頃のかかわり方を振り返る機会となった。

41

〈補足資料〉 学会発表スライド(日本学校教育相談学会第33回大会)

