

## 友だちのよさ・自分のよさを認め、自尊感情を高める児童の育成

### —学級活動と体育授業での集団 SST を通して—

教職実践基礎領域

石井 美妃

## 第1章 問題と目的

### (1) 今日の教育的課題

教育現場において、暴力行為、いじめ、不登校が大きな問題となっている。文部科学省の平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小学校における暴力行為の発生件数は、小学校22,847件（前年度17,078件）となっており、平成26年度の11,472件からおよそ倍に増加している。また、いじめの認知件数は、小学校237,921件（前年度151,692件）、不登校児童生徒数は、小学校31,151人（前年度27,583人）となっており、いずれも前年度より増加している。不登校の原因として友人や教師との人間関係をめぐる問題が挙げられている。

岡安・高山(2000)は、いじめ加害生徒には精神的健康の不良な者が多いことを報告している。嶋田・岡安ら(1992)は、教師との関係や友人との関係においてストレス経験の多い子どもは不機嫌・怒り反応を示す傾向が高いことや、敵意性の傾向が高い子どもほどそのようなストレスを受けた場合に他者への攻撃行動が出やすいことを指摘している。また、いじめ被害者といじめ加害者はどちらもない者と比較して自尊感情が低いこと、自尊感情が低い者ほどいじめ被害を受けたりいじめ加害をしたりすることなどが見出されている(吉川・今野・会沢, 2012)ことから、自尊感情を向上させることが必要である。

### (2) 自尊感情が低い日本の子ども

古荘(2009)により、日本の子どもの自尊感情が低いことが報告されている。その報告では、自尊感情は4年生あたりから顕著に下がり始め、男子より女子の方が低いことや、ドイツやオランダの子どもたちよりも日本の子どもたちは非常に低いことが報告されている。しかし、オランダの日本人学校に通う子どもたちの自尊感情は、日本の学校に通う子どもたちより高いことが報告されている。このことにより、日本の子どもの自尊感情の低さは、国民性や文化的背景の影響というよりは、子どもを取り巻く家庭・学校・社会などの環境要因に依るところが大きいと述べられている。

自尊感情について、Rosenberg(1965)は自分の長所も短所も「これでよい(good enough)」と受容できる感情であると唱えている。自尊感情を高めるためには、

自分のよいところもそうでないところも「これで良い(good enough)」と受容し、それを他者から承認されるという経験の積み重ねが必要であると考えられる。松田・島崎(2007)は、自尊感情の上昇が大きいほど、学校・勉強に対する親近感との関連が多く見られたと報告している。足立・佐田久ら(2015)は、学校生活の中のあらゆる機会を通して、他者と関わる機会を増やし、人間関係を築くための具体的なプログラムを教育活動に取り入れることの必要性を示し、その一つの方法として、ソーシャルスキルトレーニング(以下SST)を挙げている。

### (3) SSTの有効性

ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したものである(佐藤・相川, 2005)。そう捉えようと、ソーシャルスキルは家庭生活や学校生活を送る中で様々な経験を通して自然に身につけることができるものであると考えられる。しかしながら、少子化・核家族化・地域での人間関係の希薄化などにより、他者とかかわる生活体験や社会体験ができる場が減り、ソーシャルスキルを学習する機会が減っている。ソーシャルスキルは先天的に獲得される能力ではなく、生まれてから多くの人たちと関わりながら知識を身につけることで獲得していかなければならない。こうした状況の中で、個人または集団を対象に、意図的・計画的に子どもたちのソーシャルスキルを育成していくことが重要になっている。このソーシャルスキルを学ぶ方法がSSTである。

学校では、予防的・成長促進的な観点から学級単位の集団SSTも多く実践されており、集団SSTによって、ソーシャルスキルの獲得が促進されていることも示されている。ソーシャルスキルを獲得することで、抑うつ症状を長期的に低減させたり、学校適応感が上昇したりする数々の報告がされている(石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010)。

学級単位のSSTの利点について、佐藤・佐藤(2006)は、「学習したスキルを強化する機会が多く、スキルの日常場面への定着化が期待できる。学級集団介入によって、学級全員の子どものメンタルヘルスが向上すれば、のちの社会適応上の問題や行動上の問題の発生を

予防することができる。」としている。また、及川・坂本(2007) は、女子大生を対象にした心理教育プログラムの検討の中で、「心理教育による集団介入は、一度に多くの対象者に働きかけることができるという効率性に加えて、他者も自分と似たような問題を抱えていることに気が付いたり、他者のストレス対処の仕方を学んだりする機会にもなり、モニタリングやモデリングも促進する。」と、述べている。しかし、一方では SST の課題も挙げられている。

#### (4) SST の課題と実施上の留意点

SST を行うにあたり、学級に在籍している人間関係、学級適応感に対して困り感がある児童に対して個別の SST を実施することは児童生徒、さらには保護者の理解を得にくく、教師の負担も非常に大きい。また、授業や行事などで SST を実施する時間的な余裕もないことが現状である。そのような課題に留意し、個別ではなく学級集団に対して SST を実施し、学級全体のソーシャルスキルを向上させると共に、人間関係、学級適応感に対して困り感がある児童のソーシャルスキルを向上させたいと考えた。

#### (5) 本研究の目的と目指す児童像

学級集団に SST を実施することで、困り感を抱えている児童に対して必要な SST を比較的負担が少なく実施することができる。そして、学級全体の児童とあわせて自尊感情や学級適応感の向上をめざし、二次障害の予防を図りたいと考えた。また、生活場面でのソーシャルスキルの活用を図るために、教科と関連した SST を実施することにした。学級集団で SST を行うことで、友だちのよいところを発見でき、それに加えて自分のよいところも友だちに認められ、自尊感情の向上を図ることができる。以上の実践を行い、「友だちのよさ・自分のよさを認め、自尊感情を高める児童」を育成していきたいと考えた。

本研究においては、事前のアセスメントシートをもとに学級全体への SST を実施する。その効果を、実施後における個々のソーシャルスキルの変化、事後アンケートから検討する。また、抽出児童を 2 名選び、本人の行動や周りの児童からの評価が SST 実施前後でどのように変化していったかについて、SST 実施後のワークシートや児童の聞き取りをもとに検討していく。

## 第 2 章 方法

### (1) 対象児童とその実態

本研究では、連携協力校の 6 年生 1 クラスが SST に参加した。対象児童は 25 名（男子 10 名・女子 15 名）である。

本学級の児童は、明るく活発であり放課には友だちと元気よく遊ぶ姿が見られる。責任感の強い児童が多

く、委員会や係活動に一生懸命取り組む姿もある。また、下級生にやさしく接することができ、縦割り活動や放課に一緒に遊ぶときなどは、やることを教えながら一緒に楽しむことができる。しかし、友だちとのふざけ合いから喧嘩に発展してしまったり、傷つくような発言をしてしまったりすることもある。また、友だちに対して強い口調になったり、相手のことを考えずに一方的な態度をとったりする児童もおり、軽い気持ちで「ふざけんな。」や、「バカじゃない。」などと言っている児童もいる。

### (2) 抽出児について

**抽出児 A**：SST 実施前に取った『行動を振り返るアンケート』の自己評価が低い。気持ちにムラがあり、うまくいかないことがあるとカッとなって物に当たったり、大声を出して相手に威圧的な態度を取ったりすることがある。しかし、面白いことを言って場を盛り上げたり、スポーツが得意であり行事などでは率先してリーダーを引き受けたりすることもある。

**抽出児 B**：6 年生になったときから、朝登校してくと「頭が痛い。」「死にたい。」などと言っていた。本人は友だちと仲良くしたい、みんなに認められたいという気持ちがあるが、自分勝手な行動や、自分の主張が通らないうちに不貞腐れてしまうことから学級の中での信用があまりない。SST を始める前に取ったアンケートでは、「人間関係が嫌だ。だからソーシャルスキルをがんばりたい。」と書かれていた。人間関係に対して困り感を覚えているが、友だちと仲良くしたい気持ちがあり、SST に対して前向きに取り組もうとする姿が見られる。

### (3) 測定尺度

SST の効果指標として、以下の自己評価尺度への回答を児童に求めた。

#### 1 ソーシャルスキル尺度（図 1）

ソーシャルスキルについて測定するために、『行動を振り返るアンケート』（佐賀教育センター）を用いた。

質問		回答らん			
1	だれにでもあいさつをしていますか	よく している	だいたい している	あまり していない	ほとんど していない
2	自分からあいさつをしていますか	よく している	だいたい している	あまり していない	ほとんど していない
3	笑顔であいさつをしていますか	よく している	だいたい している	あまり していない	ほとんど していない

図 1 行動を振り返るアンケート（一部）

## 2 『楽しい学校生活を送るためのアンケート』

児童の学級に対する満足度と、他者からの承認度を測定するために、『河村茂雄の楽しい学校生活を送るためのアンケート』(以下 Q-U とする。)の一部をもとにしたアンケートを用いた。(図2、図3)

**いこちのよいクラスにするためのアンケート**

これは、クラスをよりよくしていくためのアンケートです。普段思っていることや、考えていることをありのままに書いてください。成績に影響したり、誰かに知らせたりすることはありません。

数字にはこういう意味があります。4……よくある、とてもそう思う、たくさんいる  
3……少しある、少しそう思う、少しいる  
2……あまりない、あまりそう思わない、あまりいない  
1……まったくない、まったく思わない、まったくいない

1 クラスの中に、あなたの気持ちを分かってくれる人がいると思いますか。 4 3 2 1

2 あなたが失敗したときに、クラスの人がはげましてくれることがありますか。 4 3 2 1

図2 Q-Uの質問例①

7 あなたはクラスの人にやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか。 4 3 2 1

8 あなたはクラスの人にぼう力をふるわれるなどして、つらい思いをすることがありますか。 4 3 2 1

9 あなたはクラスの人にばかにされるなどして、クラスにいたくないと思うことがありますか。 4 3 2 1

図3 Q-Uの質問例②

## (4) 実施時期

SST は教師力向上実習Ⅰの2017年5月29日(月)～6月23日(金)(第1期)、教師力向上実習Ⅱの2017年9月23日(土)～10月20日(金)(第2期)の二つの時期に実施した。

## (5) ターゲットスキルの決定と SST の流れ

SSTを実施するにあたり、まずどのようなスキルが子どもに必要であるかターゲットスキルを決める。ターゲットスキルを決めるためには正確なアセスメントが必要であり、SSTを実施する前に様々な調査を行わなければならない。図4に、事前アセスメントからSST実施後までのサイクルを示した。

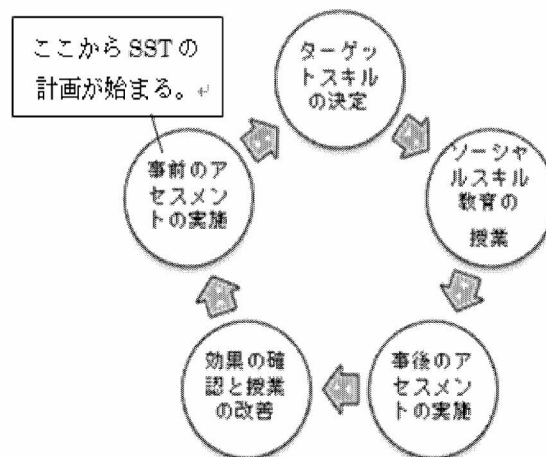


図4 アセスメントのサイクル

本研究では、子どもに日々の自分の行動を振り返るアンケート、学級への満足度に対するアンケートを実施し、学級集団の傾向や児童の学級集団における相対的位置を把握していく。アセスメントの結果から、どのようなスキルを伸ばしていけば良いのかを考え、ターゲットスキルを選定する。ソーシャルスキルにおける12の基本スキルの一部を表1に示した。

表1 ソーシャルスキルの12の基本スキル(一部)

基本的なかわりスキル	①あいさつ 「だれにでも」、「自分から」、「笑顔で」、「聞こえる声で」など人間関係をつくるための基本となるスキル。
仲間関係発展・共感的スキル	②自己紹介 「自分のことを知る」、「自分のことを話す」、「相手の顔を見て話す」、「聞こえる声で話す」など、自分のことを相手に伝えるスキル。
	③上手な聴き方 「話している人を見て聞く」、「あいづちをうつ」、「最後まで聞く」など、相手の話に意識を向け、受け止めるスキル。
	④質問する 「分からないことを質問する」、「内容を明確にして質問する」、「順序だてて質問する」、「相手の都合に配慮して質問する」など、情報を得るスキル。
	⑤仲間の誘い方 「声をかける」、「近づいたり相手を手招きしたりする」など、人間関係の形成や広がりを作るスキル。
	⑥仲間の入り方 「自分から仲間に入れてと言う」など、新たな人間関係の形成や広がりを選ぶスキル。
	⑦あたたかいことばがけ 「ほめる」、「励ます」、「心配する」、「感謝する」など、相手の気持ちを良好にして人間関係を深めるスキル。
	⑧気持ちを分かちあう 「相手の気持ちを汲み取る」、「共感する」、「相手に働きかける」など、人間関係を親密にするスキル。

本研究では、アンケートの結果に加えて担任教師と相談し、児童の実態を加味して《上手な聴き方》、《質問する》、《あたたかいことばがけ》のスキルを選択した。1時間のSSTの流れは、表2の通りであり、45分の授業の中で実施をした。

表2 1時間のSSTの流れ

インストラクション	学習の前にこれからどんなスキルを学ぼうとしているのか教師が子どもに話して聞かせる。
モデリング	その場にふさわしいモデルを通して子どもたちにそのスキルを学ばせようとする。
ロールプレイ	子どもたちに適切なスキルを実行させてみて、実際の場面で感じるであろう緊張感や不安を克服して自信をつけさせる。
フィードバック	子どもが実行したスキルの適切さについて、よいところや、改善点などの情報を与える。

また、授業後もソーシャルスキルを意識できるようスキルについて振り返る場面を作った。また、維持促進の手続きとして、SST実施後には各ターゲットスキルのポイントをまとめたシートを担任教師の許可を得て教室掲示し、児童がスキルのポイントを確認できるようにした。

## (6) SSTの実施概要

SSTは第1期では、アセスメントシートをもとに、表3の計画に沿って道徳の授業とSSTを実施していった。また、朝学習の時間15分を使って《聞き方に関するスキル》についてもSSTを行った。

表3 第1期のSST計画

教科	実施日	主題名	ねらい
道徳	6月8日(木)	相手のことを考えて一星野富弘「雨」を読んで	身近な人ばかりでなく、誰に対してもおもてなやりの心を持ち、相手の立場に立って親切をしようという態度を育てる。
学活	6月12日(月)	あたたかい言葉がけ一相手の気持ちを考えて	困っている人に対し、どのような言葉がけをすればよいのかを知り、具体的にどう行動すればよいのかについてわかる。
学活	6月15日(木)	わからないことは質問しよう一どんな質問の仕方がいいかな?	友だちと質問の仕方について話し合ったり、考えたりすることで、質問することの意義や大切さを理解し、質問の仕方のポイントを使って質問することができる。

第2期では、教科と関連させ、表4の計画に沿って授業を行った。

体育のタグラグビーの授業の中で「友だちがトライをできずに悩んでいるときどうやって声をかけるか。」や、「負けて悔しいとき、どうやって自分の気持ちを落

ち着かせるか。」について授業の中で問いかけ、短い時間でSSTを行った。

表4 第2期体育科タグラグビーの単元

時間	主な学習活動	指導上の留意点
1	◇簡単なゲームを通してボール・やタグに慣れる	◆DVDを使って、学習の進め方やゲームの仕方を説明し、次時から自分たちで学習が進められるように、計画や役割を確認する。
2	◇ボールやタグを使った準備運動に慣れる。 ◇ルールを守ってタグラグビーを行う	◆ルールを守れていない場面では、ゲームを一旦止め、ルールを子どもたちと再確認するようにする。
3	◇今持っている力でタグラグビーを行う	◆今持っている力でゲームを楽しめるように、ボールを持ったパスをせずまず前に走る、タグを取られたらパスし、ボールの後ろに回ること
4	◇チームで話し合いをしながらタグラグビーを行う。	を意識してできるように声かけをする。
5	◇チームに応じた作戦を立てて、ゲームをする	◆作戦や、練習方法の参考になるように、いくつかの作戦例や練習例を示しておく。
6	◇チームで作戦を立て、練習をする。	◆話し合いが停滞しているチームに、有効だった作戦やよかった動き、改善点などの話題を提供し、活発な話し合いができるようにする。
7	◇ゲームが終わるごとにチームで話し合いをする。	
8		
9	◇タグラグビーフェスティバルを開く ◇トーナメント戦を行う。	◆ゲームの内容だけでなく、言葉がけにも気をつけることを子どもと確認する。

体育と関連させたSSTについて、阿部(阿部, 2016)は、「体育授業は、子どもたちの心が開放的になりやすい教科であり、授業場面では子どもたちの社会的行動にかかわるトラブルが頻出してしまふ。心と身体を解放する体育授業では、身体を介在して友だちとかかわることによって、『できる・できない』や『勝つ・負ける』といったリアリティーのある深いかかわりとなるからである。お互いに考えていることを感じたり、諦めずに努力したりするなど、自分をコントロールすることも必要となってきたり、そういった日常場面での社会的行動が、本当に意味のあるソーシャルスキルトレーニングになる。」と述べている。よって、第2期では体育と関連したSSTを行った。

また、体育の振り返りシートに『あたたかい言葉をかけたりかけられたりしたか。』という項目を作り、タグラグビーの中での自分の行動をしっかりと振り返ることができるようにした。

## 第3章 実践と検証

### (1) SST実施による学級全体への効果及び抽出児Aへの効果(第1期)

第1期では、《上手な聴き方》、《質問する》、《あたたかいことばがけ》をターゲットスキルとしたため、それらの項目について示す。



### (i) 抽出児 A への効果

児童 A の SST 実施前後のアンケート結果の一部を図 5 に示した。

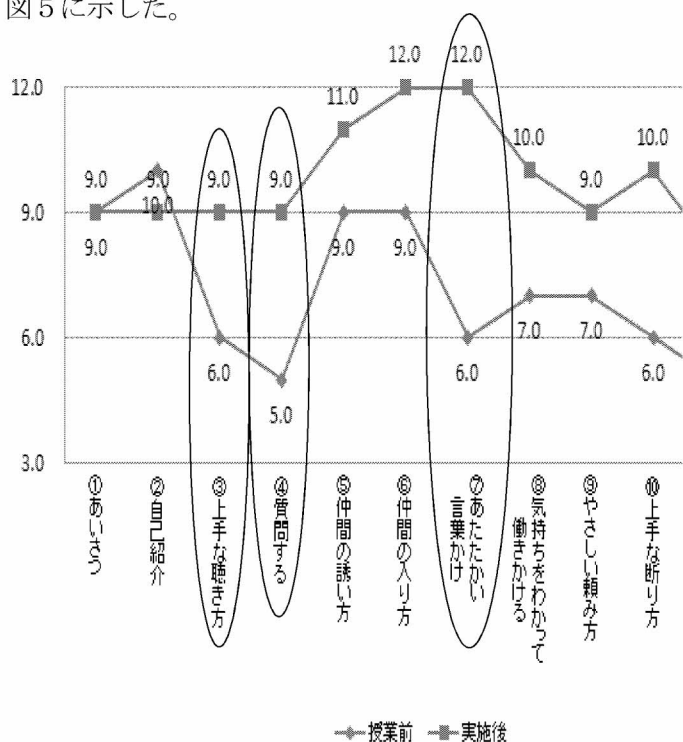


図 5 児童 A の SST 実施前後のアンケート結果 (一部)

実施後に行った振り返りのアンケートでは、SST 実施前は《あたたかいことばがけ》についての自己評価が低かった児童 A (12 点満点中 6 点) が、実施後のアンケートでは 6 ポイント上昇して満点の 12 点になっている。また、《質問する》、《上手な聴き方》に関するスキルのポイントも大幅に上昇している。その他の項目についても上昇しており、今回ターゲットスキルとした項目と関連して他のスキルも意識していこうとしたからであると考えられる。特に、《あたたかいことばがけ》は、《気持ちをわかってはたらきかける》や、《上手な断り方》にもスキルとして共通することがあるため、《あたたかいことばがけ》と合わせて上昇したと考えられる。また、児童 A の 4 月と SST 実施後に行った Q・U にも変化が見られた (図 6)。4 月には承認感の高さを示す被侵害得点が 17 点あったのに対し、SST 実施後には 24 点に上昇している。所属意識の高さを示す承認得点は、4 月が 8 点だったのに対し、SST 実施後は 6 点となっており、その結果、学級生活満足群に位置することができた。

SST を実施し、あたたかい言葉がけを意識したり、人との関わり方を自分なりに気をつけたりしたことができたため、周りから認められ、自分も周りから認められていると思うことができた。

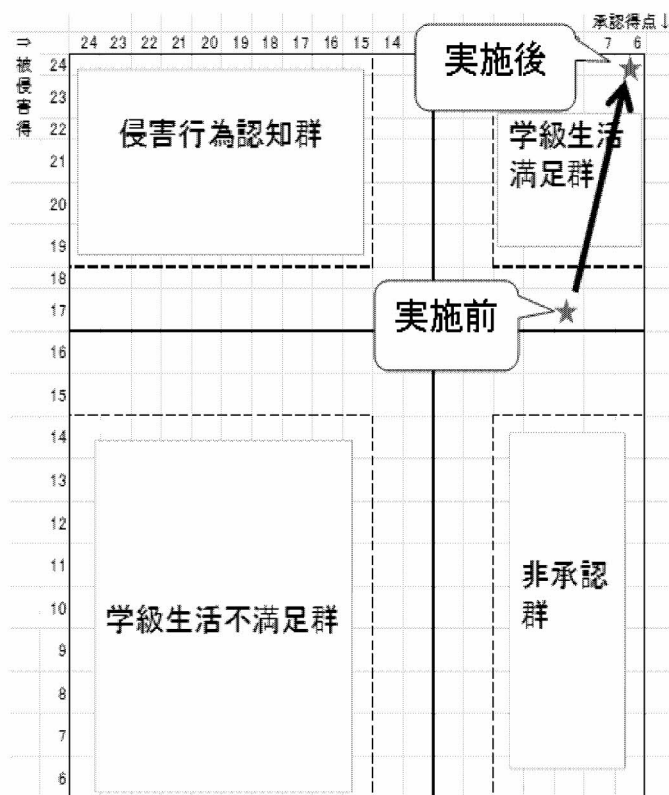


図 6 児童 A の SST 実施前後の Q-U の変化

### (ii) 学級全体への効果

学級全体の SST 実施前後のアンケート結果を、図 7 に示す。

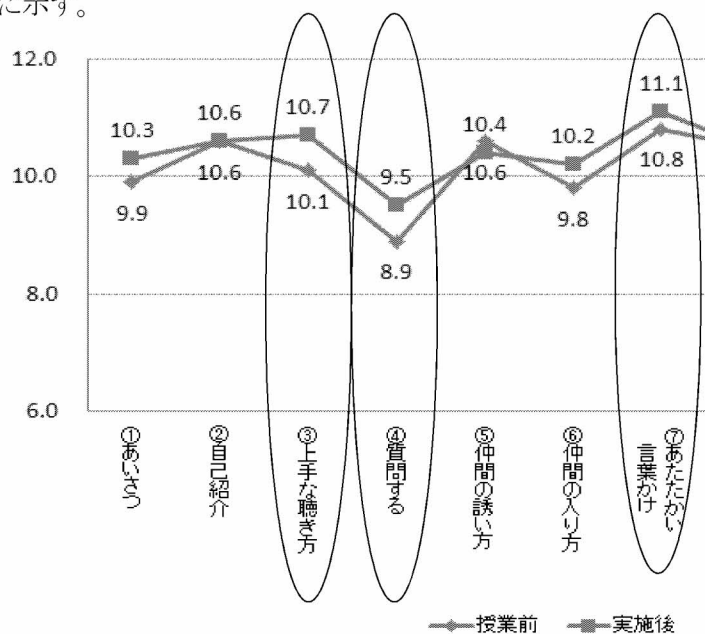


図 7 学級全体の SST 実施前後のアンケート結果 (一部)

学級全体では、《あたたかい言葉がけ》に関して実施前は 10.8 点だったものが実施後は 11.1 点とわずかながら上昇している。《上手な聴き方》と《質問する》に関しての t 検定の結果を表 5、表 6 に示した。実施前と実施後では実施後のポイントが有意に上昇すると

いう結果になった。SST を実施することによって児童自身がスキルを使っていこうという気持ちを高めることができた。

表 5 《上手な聴き方》に関する t 検定の結果

★処理結果★	等分散性OK, (A)の結果で判断してください		
(A)等分散性を仮定した場合	(B)等分散性非成立の場合		
Sd	0.286	Sd	0.286
平均の差	0.600	平均の差	0.600
t値	2.100	t値	2.100
自由度	47	自由度	46.9
参考:片側p値	0.021	参考:片側p値	0.021
両側 p値	0.041	両側 p値	0.041
検定結果	5%有意	検定結果	5%有意

表 6 《質問する》に関する t 検定の結果

★処理結果★	等分散性OK, (A)の結果で判断してください		
(A)等分散性を仮定した場合	(B)等分散性非成立の場合		
Sd	0.286	Sd	0.286
平均の差	0.700	平均の差	0.700
t値	2.449	t値	2.449
自由度	47	自由度	46.9
参考:片側p値	0.009	参考:片側p値	0.009
両側 p値	0.018	両側 p値	0.018
検定結果	5%有意	検定結果	5%有意

また、SST 実施前後の Q・U の結果を図 8、図 9 に示した。

Q・U の結果を比較すると、4 月では学級満足群に位置する児童が 12 名だったのに対し、SST 実施後の 6 月には 2 名増え 14 名になった。SST を実施したことで居心地のよい学級になってきたと感じる。

しかし、まだあたたかい言葉がけや相手の気持ちを考えて行動することが苦手な児童もあり、そのような児童に対しては日常生活の中でスキルを使えていれば積極的に認める言葉がけをしていき、そうでなければ指導をしていくなど、個別で支援をしていく必要がある。

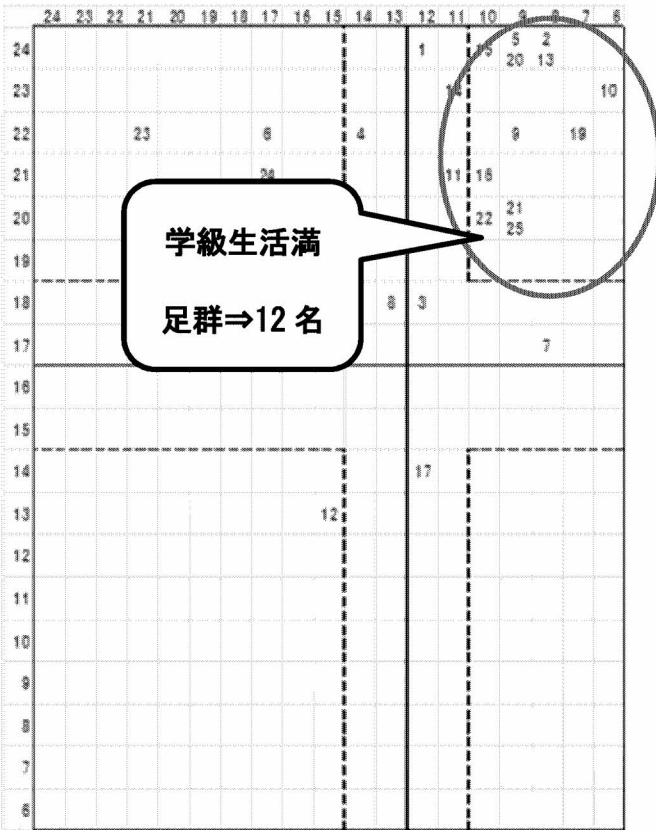


図 8 SST 実施前の Q・U の結果

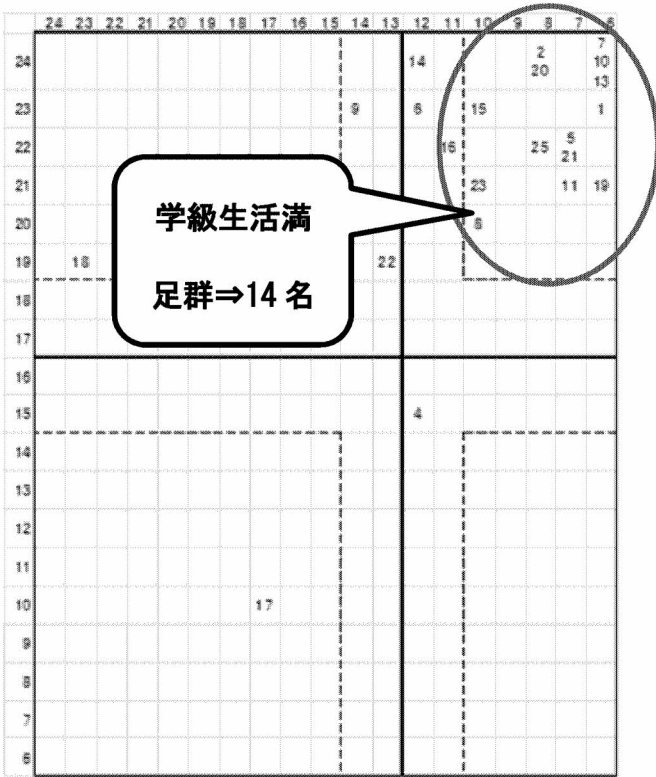


図 9 SST 実施後の Q・U の結果

## (2) 体育科と SST を関連させた授業での抽出児 B の様子 (第 2 期)

### (i) 単元の流れと授業の様子

第 2 期では、体育科の授業のなかで短い時間での SST を実施した。実習開始前に行った体育に関するアンケートから、本学級の児童は体育を好きな児童も多いが、嫌いと考える児童も 3 分の 1 程度おり、体育に対する意欲に差が見られることがわかった (表 7)。

表 7 体育に関する授業アンケート

	はい	どちらかと 言えばはい	どちらかと 言えばいいえ	いいえ
体育は好き ですか？	14人	2人	6人	3人
ボール運動 は好きで すか？	10人	10人	3人	2人
仲間と助け 合ったり、 教え合っ たりする ことはで きます か？	16人	4人	4人	1人

しかし、その一方でボール運動は好きだと考えている児童は多いということがわかった。そこで、教材としてタグラグビーを取り上げ、誰でも意欲的に学習に取り組むことができる体育科の授業を考えた。

タグラグビーの教材としてのよさとして、①パスの方向が制限されているため運動が苦手な児童でもパスを受けることができること、②ボールを持ったら走るというドリブルなどの特別な技能を必要としないこと、③得点方法、守備方法が容易であることが挙げられる。今回はチーム編成を 4 人という少ない人数にしたため、得意な児童だけでなく苦手な児童も試合に参加せざるを得ない状況を作った。

また、単元の流れとして、前半は個人の動き方の工夫について、後半ではチームで考えた作戦を試合で試すという流れで行った。チームでの話し合いの時間を多く取り、各チームに作戦板と駒を与えたため、運動が得意な児童が苦手な児童に熱心に説明して一緒に練習をするという場面が見られた。また、作戦を立てる授業では苦手な児童にも役割を与えて、その作戦が成功すればチーム全員で喜ぶといった姿も見ることができた。これらはチームの人数が少ないため、得意な児童だけでなく苦手な児童も巻き込んで試合をしていかなければならないという状況だったために起こったものだと考えられる。このことから、少人数のチーム編成、チームで協力する活動を授業に取り入れることは、苦手な児童を含めた全員が意欲的に授業に取り組むことができるために有効であったと考えられる。運動能力に差があるグループでは対立も起きやすいが、第 1

期に行ったソーシャルスキルを振り返り、試合前に意識すべきソーシャルスキルに対する学習を行ったため、大きなトラブルもなく単元を終えることができた。

単元の終盤では、試合を行っても引き分けになることが多く、それはチームの力が拮抗してきたためだと考えられる。最初は体育が得意な児童だけが活躍していたチームも、苦手な児童が少しずつ技能を高め活躍する姿が見られた。多くの児童がトライを経験することができ、そうでない児童もタグを取ることやパスでチームに貢献することができていた。



図 10 パスの仕方を練習する児童

単元終了時に行った授業に関するアンケートでは、タグラグビーの授業に対して、「楽しい」と答えた児童が 22 人、「まあ楽しい」と答えた児童が 3 人、「あまり楽しくなかった」、「楽しくなかった」と答えた児童は 0 人であった。どんなところが楽しかったかの理由を挙げる質問では、事前アンケートで体育が「好きでない」と答えた児童が「ルールが簡単でおもしろいから」、「自分でも点が取れるし、チームの役に立つことができた。なによりチームのみんなとやるととても楽しかったから。」、「チームで作戦を立てたり、実践したりするのが楽しかったから。」などを書いていた。

### (ii) 抽出児 B の授業での様子

児童 B はタグラグビーにとっても興味をもっており、自分から積極的に練習に取り組んだりチームにかかわったりしていた。しかし、勝ち負けに強いこだわりをもっており自分のチームが負けそうになると「もうやめたい。」、「相手チームのほうが強いからずるい。」などと言って試合中に意欲をなくしてしまう場面もあった。また、チームが勝っていても自分が活躍できないと不満を漏らすこともあった。



図 11 自分で考えた戦術を仲間に説明する児童 B

第4回の授業では、ワークシートの振り返りに「(友だちに対して) 少し強い言葉をかけてしまった。」と書いており、第5回の授業のビデオを見ると、児童 B が審判に対して強い口調で文句を言う様子も見られた。しかし、第6回の授業の振り返りには「(友だちに対して) もう一回、大丈夫 (と声をかけた)。」と書いてあり、第7回の授業では「(友だちが) 負けたときに大丈夫だよ。と声をかけてくれた。」と振り返りに書いてあった。8回目の授業のビデオを見ると、試合開始、終了時に自分から相手チームに握手をしようとしたり、相手にトライを決められても笑顔、試合に負けても文句を言わずにいたりするなど、自分の気持ちを抑えながら体育の授業に取り組んでいるようだった。

単元終了時に実施した授業に関するアンケートでは、「タグラグビーの練習や試合で、仲間や相手チームに あたたかい言葉がけができましたか。」という質問に対して「できた」と答えており、どのような言葉がけをしたかを記述する欄には、「1点入れたとき、ナイス！ 次も1点取ろうと言った。」と書いてあった。また、「タグラグビーの授業を通して、友だちとの仲は深まったとおもいますか。」という質問に対して、「そう思う」と答えており、理由を記述する欄には、「温かい声のかけ合いなどで (仲が深まった)。」と書いていた。

以上のことから、最初は友だちに対して自分の感情が抑えられず強い口調であった児童 B が、授業を重ねるごとに友だちから支えられたりあたたかい言葉がけをされたりする経験を積んでいき、少しずつ自分の気持ちも抑えながらタグラグビーに取り組んでいることがわかった。特に、自分に対する周りのあたたかい言葉やかかわりを嬉しく思っていることが多く、友だちのよさに気づくことができているようだった。

児童 B は自分の気持ちを抑えることは少しずつできてきたが、まだ自分のことで精一杯で相手を思いやるどころまではできていない。今後は、児童 B に対して友だちにどのように言葉をかけていけばよいのかを具

体的に伝え、自然と友だちに対してあたたかい言葉がけやかかわり方ができるようにしていく必要があると考える。

## 第4章 考察

### (1) 本実践の成果

#### (i) 第1期の SST の成果

本研究において、まず第1期に、相手の気持ちを考えることや、児童や担任教師が足りていないと考えているスキルを取り入れた SST を行った。その結果、ターゲットスキルの《上手な聴き方》と《質問する》に関しては介入前に比べて介入後にソーシャルスキル得点が有意に高くなっていた。SST を通して、ソーシャルスキルの得点が促進されたことが確認できた。

また、介入前に比べて介入後に Q・U の学級満足群に位置する児童が増加したことから、学級の仲間から認められて学級適応感が促進されたことが確認できた。SST の中で、教師のロールプレイを見てそれをもとに話し合ったり、ペアに分かれてロールプレイを行ったりすることを通して、児童同士の交流を深めることができたと考えられる。参加した児童は、教師のモデリングに興味を示し、ロールプレイでは実際の場面を想起して真剣に取り組む姿が見られた。そして、固定された相手ではなく、相手を変えながら練習することで、相手の立場にも気づき練習したスキルを応用していこうとする姿も見ることができた。相手のよい反応に対して、お互いにフィードバックする場面も見られ、意欲的、協力的に SST に参加する様子を確認することができた。

《あたたかい言葉がけ》に対する SST 実施後の振り返りにも、「今回学んだことを生かして声をかけていきたい。」「あたたかい言葉がけはたいへんだけど使っていきたい。」という今後の生活を意識した内容が書かれていた。また、あたたかい言葉がけをすることが苦手な児童 B が、「あたたかい言葉がけをするにはすごく大変だけれど、やれば友達などと仲良くなれるからどんどん使っていきたい。」と書いていた。SST を行ったことで、あたたかい言葉がけをしてもらおうと嬉しいということを感じ、自分にもできそうと思えたためそのような前向きな思いが出たのだと考える。

また、SST の授業後に相手の話す内容にあたたかい言葉をかけたり、生活の中であたたかい言葉がけをした場面を記録したりさせ、スキルの定着化を図ることを目的として、チャレンジ週間を設けた。SST 実施後の生活では、休み時間に行う帽子取りで友だちを応援したり励ますような言葉がけが出たり、体育の授業では友だちに対して自然と拍手が出る場面もあった。あたたかい言葉がけが生活の中でも自然とできるようになってきていると感じる。このチャレンジ週間によって、授業の中だけでなく日常の中でもスキルを意識し



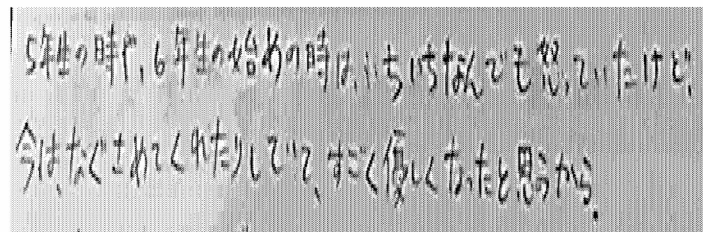
本研究の SST による介入において、ソーシャルスキル低得点の児童 A のソーシャルスキルの獲得が示されたことは、一つの成果と言える。成果を挙げることができた理由として、まず一つ目に、SST に真面目に取り組む雰囲気が学級にあったことがあげられる。



ロールプレイ場面において、実際にロールプレイをする活動に恥ずかしがることなく、楽しく取り組む雰囲気できていた。SSTにおいて、ロールプレイの時間を十分確保して、その場でスキルを使用する経験をする事が、日常場面でのスキルの使用が促進される大きな要因になった。二つ目に、友だち関係が良好であることが SST の効果をあげることに繋がっている。SST の実施によりソーシャルスキル得点が大きく上昇した児童 A は、SST に友だちと関わりながら意欲的に取り組んだ様子を見ることができた。振り返りカードカードの記述においても友だちへの気づきがみられた。スキルの使用場面で、その頑張りを教師や友だちから即時にフィードバックされることにより、スキルの獲得が促進されたことも考えられる。また、すでに獲得している友だちのスキル使用の様子を観察することができることもスキルの獲得を促進することに繋が

第2期では、体育の授業の中で短い時間での SST を取り入れた授業を行った。タグラグビーのゲームの中で児童から「ドンマイ。」や、「気にするな。」「やったね。」などの言葉がけが自然に出ていた。また、言葉だけでなく肩をたたいたり、ハイタッチをしたりするなど行動面も意識して相手に関わろうとしていた。ゲー

2学期の終わりに実施した「がんばっている人アンケート」では、6年生になってからがんばっていると思う人の名前と理由を尋ねた。児童Bを記入している児童は、22人中16人いた。書いてある内容の一部を図13～図15に示す。



Bは なかなか クラスになじんでないかんじもあった  
けど、児童会に自分から リンこうして ケンなもやとめ  
たから。

前はケンカをい、は、いしていたけど児童会になつてからぜんぜんケンカをしなくなつたのでかみはうさぎと見  
いふ。

他にも、「前はすごくけんかとか悪口を言っていたけど、やらなくなったから。」「今までは自己中に見えていたけど、児童会とかに入ったりしてからみんなのことを考えて行動する場面が多くなってきているように見える。」などの理由が挙げられた。児童 B も、周りの児童を肯定的に見る機会が増えてきており、アンケートの記述では 3 人の児童を挙げて、がんばっているところやよかったところを記述している。

本研究の課題として3点をあげる。まず、ターゲットスキルを選定することの困難さである。事前アンケートや教師への聞き取りから、ターゲットスキル三つ

を選定した。《上手な聴き方》、《質問する》、《あたたかい言葉がけ》という内容は、教師が児童一人ひとりに身につけさせたいソーシャルスキルであったことが窺えた。しかしながら、児童にとって獲得する必要があるソーシャルスキルは多様である。発達段階に合わせて年間計画の中で実施することが必要である。SST の実践の効果は数多く報告され、実証されている(佐藤ら, 2006; 石川ら, 2010 など)。それらを参考にして、1 度だけ、あるいは 1 期だけの実践ではなく、各学年の発達段階を考慮した上で、学校全体を通じた実践が積み重ねられることで、児童のスキルの獲得がより一層促進されると考える。

二つ目は、児童のソーシャルスキルの上昇が SST によるものなのか、他の影響を受けたことによるものなのか、分析が困難であるという研究上の課題である。学校現場において、様々な影響をすべて統制することには限界がある。学校現場においては、年間を通して様々な行事が計画され実施される。それらの行事を通して、児童は多くの影響を受ける。今回であれば、第 2 期の前に運動会が行われ、学級の団結が高まった状態での実践であった。学校全体の雰囲気、地域性にも影響を受ける。また、他の要因として特に担任教師の学級経営上での様々な指導による影響は大きい。さらには、家庭の教育力にも左右される。今回の SST の効果は、これらの影響を考慮する必要がある。今後は、SST 実施によりソーシャルスキルが上昇したという実証方法を検討していく必要がある。

三つ目は、集団 SST による個別の支援への限界である。集団での SST の実施はあくまでも予防的な介入が主な目的である。ソーシャルスキル低得点児童への効果も認められたが、集団 SST の実施のみでは、個人が抱えている課題には対応できない面もある。個人に必要なソーシャルスキルについては、個別に SST を実施していくことや担任教師による細やかな支援を合わせて実施することが必要である。専門機関や家庭との連携も必要な場合も考えられる。

今後は、以上の課題を踏まえたうえで、児童にどのような働きかけをしていけば、より効果的な SST ができるのかを考えていく必要がある。

今回の実践を通し、児童の困り感を正確に把握すること、そしてそこからどのような手立てを行うべきかを考えていくことの大切さを感じた。児童が抱える課題や問題に対して目を背けず、気持ちに寄り添いながら児童と共に成長できる教師でありたい。

#### 【引用文献】

- ・文部科学省 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/1397646.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/1397646.htm)>  
(平成 29 年 10 月 26 日)

- ・岡安孝弘・高山 巖 (2000). 「中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス」 教育心理学研究, 48, 410-421.
- ・嶋田洋徳・岡安孝弘・浅井那二・坂の雄二 (1992) 「児童の心理的学校ストレスとストレス反応との関係」 日本心理学会第 5 回大会発表文集, 56-57
- ・吉川延代・今野義孝・会沢信彦 (2012) 「いじめの被害—加害経験と自尊感情との関係—大学生を対象にした適応的調査研究—」『人間科学研究』文教大学人間科学部 第 34 号
- ・古荘純一 (2009) 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』光文社
- ・Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton: Princeton University Press
- ・松田育子・島崎保 (2007) 「児童の自尊感情と学級適応感に関する研究・学級づくりにおける教師の働きかけの視点から」 日本教育心理学会総会発表論文集 49(0), 450,
- ・足立文代・佐田久真貴 (2015) 「ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について」 兵庫教育大学学校教育学研究, 2015, 第 28 巻, pp 45-53
- ・佐藤正二・相川充 (2005) 『実践! ソーシャルスキル教育』小学校 図書文化社
- ・石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010) 「社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果」 教育心理学研究 58, 372-384
- ・佐藤正二・佐藤容子 (2006) 『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
- ・及川恵・坂本真士 (2007) 「女子大学生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの検討抑うつ対処の自己効力感の変容を目指した認知行動的介入」 教育心理学研究, 2007, 55, 106-119
- ・埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 (16), 107-115, 2016-12
- ・阿部利彦 (2016) 『気になる子の体育』 学研
- ・佐藤正二・石川信一 (2006) 「児童生徒の社会的スキルに関する縦断的検討」 日本教育心理学会総会発表論文集 日本教育心理学会総会発表論文集 48(0), 11, 2006

#### 【参考文献】

- ・増南太志・藤枝静暁・相川充 (2016) 「小学校におけるソーシャルスキル教育を中心とした心理教育の縦断的実践研究—行動的昨日への介入効果を考慮した三水準モデルの検証—」

#### 【付記】

連携協力校の校長先生をはじめ、多くの先生方のあたたかいご指導・ご助言のおかげで有意義な実習を行うことができました。お世話になったすべての先生方に、心から感謝を申し上げます。

最後になりましたが、学校サポーター活動、教師力向上実習 I, II, 修了報告書の作成において、最後まで熱心にご指導をくださった杉浦美智子先生をはじめ、あたたかくご指導・ご助言してくださった教職大学院の先生方に心から感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。