

人とより良好な関係を築こうとする子どもの育成 ーソーシャルスキルトレーニングとアサーショントレーニングを通してー

教職実践基礎領域
鈴木 楓太

I はじめに

子どもたちが生きていくうえで人と関わる場面は、どれだけあるだろうか。その時に、人とうまく関わるができなければ、生きていくことに困難を抱えていくと私は考える。

私自身も、様々な人と出会い、その度に関わり方や人間関係に困難を抱えることがあった。しかし、このような経験を重ねる中で、人との関わり方を学ぶことができた。

現在の子どもたちの学級での関わり合い方を見てみると、話し合いの場面において、互いに自分の思った意見を言うことなく話し合いが進まないことや、一人がずっと話し続けてしまい、一人の意見だけで話し合いがまとまっていく姿がみられる。他にも、休み時間に子ども同士で「どんな遊びを行うのか」について話し合っただけで決めようとする時に、話し合いに参加せず、一人で遊んでいる子どもの姿を見た。このように現在の子どもたちは、人と関わることに苦手意識をもち、関わり合うことに困難を抱えていると考える。

そこで私は、人と関わる場面を経験し、そこから人と良好に関わる方法を身に付けていく子どもの姿をここに報告する。

II 主題設定の理由

(1) 今日的教育課題

平成 24 年に実施された文部科学省調査によると、小・中学校の通常の学級に、6、5 %の割合で、学習面又は行動面において困難のある子ども等が在籍し、この中には発達障害のある子ども等が含まれている可能性があることが分かっている。

ここから、通常学級の中にも、行動面に困難をもつ子どもがいることや、その子どもの中には、発達障害の可能性のある子どもが含まれていることが分かる。

また、発達障害の子どもとされる定義内から、対人関係において技能に支障をきたすことや、関係形成において困難を抱えていることが分かる。

私はこのような子どもに対して学校で社会的技能を学ばせることが必要であると考えます。

金山(2005)は、「学校は子どもが一日の大半を過ごす場所である。学校における人間関係は子どもの社会的発達の重要な資源であり、学校は子どもがソーシャルスキルを学習し、ソーシャルスキルを実行することで学習の成果を確認できる絶好の場である。」と述べ

ている。以上のことから、ソーシャルスキルを学校で学ぶことができる機会を与えることが必要であると考えられる。

(2) 新学習指導要領から見た人間関係形成

平成 29 年 3 月告示の新学習指導要領(特別活動)の目標の中の「①人間関係形成」について以下のように示されている。

学級や学校の生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくしたり信頼し合ったりして生活すること

人間関係形成が、集団の中で自主的・実践的に形成されていくことが重要であることが分かる。さらに、「人間関係をよりよく形成すること」については、次のように示されている。

「人間関係形成」は、集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成するという視点である。(中略)なお、「人間関係形成」と「人間関係をよりよく形成すること」は同じ視点として整理している。

人間関係をよりよく形成するには、①互いのよさを見つけること。②尊重しあうこと。③信頼すること。の三つの視点をもつことが重要であると読み取ることができる。また、教師が行っていくこととして、次のように示されている。

教師は、日頃から一人一人の子どもと密接な人間関係を保ち、よりよ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。(中略)なお、よりよい人間関係の形成の指導として、社会的スキルを身に付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。

子どもによりよい人間関係を形成させるためには、子ども同士だけでなく教師からも子どもと関わることも重要であると読み取ることができる。また、社会的技能(ソーシャルスキル)を身に付けさせる活動を特別活動の授業の中で取り組んでいくことが効果的であることも読み取れる。

2 連携協力校の子どもの実態から

(1) 調査対象

名古屋市立公立小学校 第3学年 25名

(2) 子どもの実態

子ども同士が、活発に関わり合う姿が見られる。しかし、その関わり方が一方的である場面や、思ったことを上手く行動に移せず、困っている姿も見られる。

また、グループの活動中に自分の意見を押し通して考えをまとめてしまう子どもや、逆に自分の意見を言えないまま活動が終わってってしまう子どもの姿も見られる。このままの姿では、子ども同士でよりよい人間関係を形成することはできないと考えた。

3 SSTについて

(1) ソーシャルスキル・ソーシャルスキルトレーニングについて

佐藤・相川(2005)は、ソーシャルスキル(以降SS)について、「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」と述べている。このようにSSを捉えると、学校の授業の中で子どもたちにSSについて知識を学ばせ、身に付けさせる。その知識をもとに、実践させ経験させる中で技術やコツについて学ばせることができると考えられる。SSを学ばせる方法としてソーシャルスキルトレーニング(以降SST)を行う。

このトレーニングの方法については、学級単位の社会的スキル訓練(ClaSSwideSocialSkillsTraining)藤枝・相川(2001)の先行研究の内容を取り扱い、課題解決に向けてSSTの実践を行う。

(2) 先行研究とその課題について

藤枝・相川(2005)の先行研究では、SSTを学級全体に実施する方法であるCSST(ClaSSwideSocialSkills Training)を実施している。このCSSTを今回のSSTの方法として取り扱い、SSTを行っていく。CSSTの有効性について以下の三つがあげられている。

- ① 子ども全員が参加することで、全ての子どもが社会的スキルの学習機会を得ることができる。
- ② 子ども全員が訓練に参加することで、相互の行動上の変化に気づきやすくなり、般化効果が期待できる。
- ③ 通常の授業時間で無理なく実施できる。

この藤枝・相川(2005)の先行研究の課題として以下の三つの課題があげられている。

- ア CSSTが子どもにとって不慣れな授業形態。
- イ リハーサルに本気で取り組めていないこと。
- ウ 標的スキルの選定の方法に問題があること。

アの課題解決の方法としては、CSSTの授業形態を「教示→モデリング→リハーサル→フィードバック」という流れの授業ではなく、教示とモデリングを導入

で行う。次に導入を通して、めあてを考え、リハーサルを行う。振り返りでフィードバックを行う。という授業形態にして取り組んでいく。

イの課題解決の方法としては、教師がモデリングで見本を見せる際に、恥ずかしがらずに楽しく行うことで、子どもが恥ずかしがらずに取り組める雰囲気を作ることを行っていく。

ウの課題解決の方法としては、事前にアセスメントを行い、子ども自身で評価した自己評価と教師の客観的な評価とで標的スキルの選定を行う。

3 アサーショントレーニングについて

(1) アサーション・アサーショントレーニングについて

アサーション(以降はAとする)について久保山・吉岡(2015)は「Aとは、自分の気持ちを大切に、自分の考えを正直に、素直に適切な形で表現すること」と述べている。また、平木(1993)は「さわやかな自己表現」と述べている。これらから、Aとは、自分の気持ちを相手のことも考えて自己表現し、相手も自分も嫌な思いをせず、さわやかな気持ちになることができる自己表現である。

また、我々が行う自己表現には以下の三つの方法があると平木(2009)は述べている。それを以下に示す。

- ①アサーティブ(assertive)な自己表現
- ②非主張的(non-assertive)な自己表現
- ③攻撃的(aggresive)な自己表現

これら三つの自己表現の中で、連携協力校の子どもの実態に多く当てはまるものが、②の非主張的な自己表現である。このような子どもが多い学級では、話し合いも満足にできず、お互いが自分の気持ちを抑えたまま活動に取り組んでしまい、消極的な学級になってしまう危険性があると考えられる。今回の研究では、①のアサーティブな自己表現ができるようにアサーショントレーニング(以降はAT)を行い、子どもがアサーティブな自己表現ができることを目指し、研究を行う。

生徒指導提要(2010)の中では、ATについて「ATとは、主張訓練と訳され、対人場面で自分の伝えたいことをしっかり伝えるためのトレーニングである。

「断る」「要求する」といった葛藤場面での自己表現や、「ほめる」「感謝する」「うれしい気持ちを表す」「援助を申し出る」といった他者との関わりをより円滑にする社会的行動の獲得を目指す。」と述べている。連携協力校の実態から、「断る」という葛藤場面での自己表現についてATを行う。

ATを通してアサーティブな自己表現を身に付け、人とより良好な関係を築こうとする姿を目指す。

(2) 先行研究とその課題について

埼玉県立総合教育センター(2011)の「アサーショントレーニング」指導プログラムの開発に関する調査

研究における「三つの話し方」と「さわやかさんになるろう」の教材を扱い、ATに取り組んだ。

この研究の課題は「子ども生徒用指導プログラムを学校現場で実施した際の意見を今後どう反映させていくかも課題である。」

この課題を解決するために私は、一次実践における成果と課題を生かし、二次実践でも改善し実施していくことで課題解決を行うことができると考える。

4 目指す子どもの姿

事前アセスメントにより、対象の子どもを調査し、標的スキルを明確にした上でSSTを行う。このSSTを行い、目指す子どもの姿を以下に示す。

人とより良好な関係を築こうとする子ども

より良好な関係を築こうとするために、SSTを実施し、SSを身に付けさせ、子どもが人とより良好に関わろうとすると考える。

Ⅲ 研究の方法

1 研究の仮設

小学校段階において、標的スキルを明確にした上で、学級活動や、教科の授業の中でSSTを行う。これにより、子どもは人と関わるためのスキルを身に付ける。また、スキルを活用することで、人とより良好な関係を築こうとするだろう。

2 研究の手立て

(1) 標的スキルの決定

SSTを行う活動の流れとしては、まず初めに、目標となる育てたいスキル（標的スキル）を選定する。

このアセスメントの方法については二つのアンケートでアセスメントを行う。

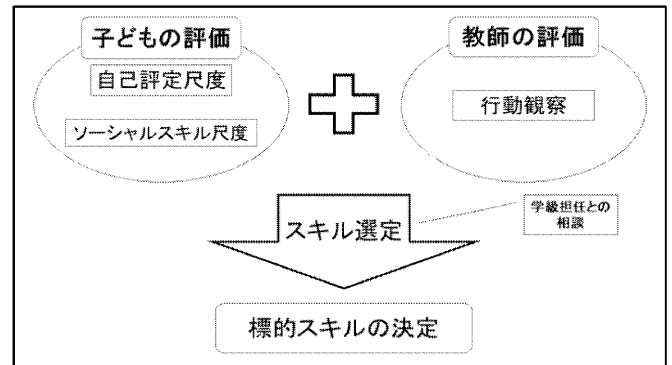
一つ目は、先行研究（藤枝・相川，2001）のアセスメントである。このアセスメントの方法は、目標スキルの「子ども自己評定尺度」という①攻撃性②向社会性③引っ込み思案の三因子から構成されている子どもの日常生活で、観察しうる行動から考えられた項目に対し、各目標スキルの獲得の程度を五件法によって評定するものである。

二つ目は普段の行動を振り返るアンケート（hyper-QU）の中にある、質問項目に対し、各項目の当てはまる度合いを五件法によって評定するものである。

これら、二つの子ども自身で行うアセスメントの他に、教師が子どもの行動を観察し、子どもにどの程度目標スキルが身に付いているのか評定することを行っていく。

これらの子どもの評価と教師の評価や客観的な第三者（学級担任）の評価から子どもに必要な標的スキルの選定を行った。【資料1】にこの標的スキル選定までの流れを示した。

の流れを示した。



【資料1 アセスメント～標的スキル決定まで】

子どもの自己評価や、教師の行動観察による評価、また第三者（学級担任）からの評価の三つの視点からの評価をふまえ、子どもに身に付けさせたい標的スキルを「褒めるスキル」「観察するスキル」「聞くスキル」「話すスキル」「アサーティブに自己表現するスキル」に決定し、一時間の学級活動の授業や、帰りの会、教科の授業と関連付けてSSTを行った。以下にその手立てについて示す。

(2) ほめるSST（褒める・観察する）

実践Ⅰの内容として、毎日学級の級友を観察し相手の良いところを見つけ、記録用紙に記録し、帰りの会で相手に伝えるという活動を行った。実践Ⅱでは一週間の中で級友を観察し、良いところを記録用紙に記入し、金曜日の帰りの会で相手に伝える活動を行った。「ほめるSST」は実践Ⅰ・Ⅱの両方で行い、継続的に取り組ませ、般化できるように実践を行った。

(3) 話し合いのSST（話す・聞く）

実践Ⅰでは司会者を中心とした話し合いの場を設定し、話し合いを学級活動の授業で行った。その後で教科の授業の中で話し合いの場を設定し、SSの般化ができるように活動に取り組みさせた。

実践Ⅱでは、国語の単元「係の活動について考えよう」を主軸とし、教科の授業での話し合いの場を活用し学級活動の授業で「話し合いのSST」を行った。

(4) AT（アサーティブな自己表現をする）

実践Ⅰでは、ATを学級活動の授業の中で行っていく。二時間に活動を分け、一時間目には「三つの話し合い」と題し、①アサーティブな自己表現、②非主張的な自己表現、③攻撃的な自己表現を教示し、モデリングを行い、子どもにアサーティブな自己表現について理解させた。二時間目には、学級活動の授業でアサーティブな自己表現を考え、ロールプレイを繰り返し行った。

実践Ⅱでは、「ほめるSST」の中でアサーティブな自己表現をできるようにATを行った。

3 検証項目について

本研究の検証項目は、実習Ⅰ・Ⅱにおけるそれぞれの手立てに応じて設定する。

IV 教師力向上実習 I

対象：名古屋市公立小学校 第3学年 25名
 期間：平成30年5月7日～6月1日
 単元：学級活動五時間+理科五時間+帰りの会

1 実践の内容

本実践の内容は、特別活動の授業の中で標的スキルについて SST を行い、SS について、SST を通して学習するという内容である。

本研究では、この SST を学級活動だけでなく、教科の授業内(理科)や帰りの会などでも実践し、四つの手立てにもとづく四つの学習活動を設定する。

これらの学習活動の単元計画を【資料2】に示す。

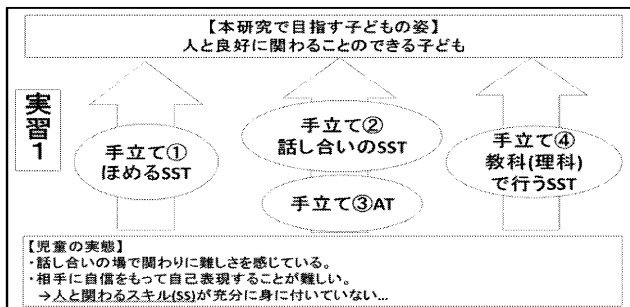
2 単元計画

【資料2 教師力向上実習 I の単元構想】

指導計画			
学習内容	時数	教科	手立て
「ハッピーさんになろう」 ・級友のよいところを見つけ、お互いに褒め合う活動を行い、SSTの方法を理解する。	1	学級活動	①
「帰りの会でハッピーさんになろう」 ・級友のよいところを見つけ、お互いに褒め合う活動を行う。	毎日	学級活動	①
「話し合い名人」になろう！ ・「話し合いの三つのコツ」を意識してグループでの話し合いを行う。	1	学級活動	②
「司会者になって話し合いを進めよう」 ・グループごとに役割に分かれて話し合いを行い、そのあとで、学級全体で話し合いを行う。	1	学級活動	②
「三つの話し方」 ・友だちの誘いを断る場面を想定し、三つの話し方についてロールプレイを通して学習する。	1	学級活動	③
「はきはきさんになろう！」 ・アサーティブな自己表現について理解し、ロールプレイを通してアサーティブな自己表現を学習する。	1	学級活動	③
「チョウの育ち方」 ・蛹の相違点について、ワークシートの観点(色・形・大きさ)について話し合い、考えをまとめる。	1	理科	④

3 教師力向上実習 I の単元構想図

実習 I における単元構想図を【資料3】に示す。



【資料3 実習Iの研究構想図】

このような内容の手立てを単元内で行い、目指す子どもの姿を育てる。以下にその手立ての内容について示す。

4 手立て

手立て① 毎日行うほめる SST(観察・褒める)

ねらい：ほめる SST を毎日行うことで、ほめる SS を身に付ける。

「ほめる SST」で子どもに身に付けさせたい標的スキルは以下の二点である。

相手の良い所を観察する。(観察)
 相手に見つけた良いところを伝える。(褒める)

単元「ハッピーさんになろう」の授業で行った SST の活動を一日の中で、毎日行い、「ほめる SST」を継続的に取り組む活動を行う。

この活動から、ほめる SS を身に付け、相手を褒めることができる子どもの姿を期待する。

手立て② 話し合いの SST(話す・聞く)

ねらい：話し合いの SST を通して、話し合いの SS を身に付ける。「話し合いの SST」で子どもに身に付けさせたい標的スキルは以下の三点である。

相手の目を見て話す。(話す)
 相手の目を見て話を聞く。(聞く)
 相手に聞こえる声で話す。(話す)

単元「話し合い名人になろう」では、標的スキルを話し合いの「三つのコツ」と題し、子どもたちに教示し、話し合いのコツを生かすことができている場面を教師がロールプレイで見本を見せ、理解を深めた。その後で、グループで意見を出し合う話し合いを行える場を設定し、話し合いを繰り返し行わせ、SST を行った。

単元「司会者になって話し合いを進めよう」では、前時に行った「話し合い名人になろう」で理解した。「話し合いの三つのコツ」を意識して話し合いができるように SST を行った。

教示は前時の内容を復習する形で行い、モデリングは話し合いの場を教師が役割に分かれてロールプレイを行い、話し合う方法について理解させた。その後、グループで「室内で楽しめる遊びや、過ごし方」について話し合わせた。そして最後に学級委員を中心とした学級での話し合いを行わせる SST を行った。

この活動を通して、話し合いの SS を身に付け、話し合いに積極的に参加することのできる子どもの姿を期待する。

手立て③ AT(アサーティブな自己表現)

ねらい：ATを通して、アサーティブな自己表現をすることができる。「AT」で子どもに身に付けさせたい標的スキルは以下の一点である。

自分と相手を考えて自己表現する。
 (アサーティブな自己表現をする。)

単元「三つの話し方」の中で、①アサーティブな自

己表現、②非主張的な自己表現、③攻撃的な自己表現を教示し、子どもたちに名前を考えさせ、理解を深めた。次に、三つの自己表現を行っている場面を教師のロールプレイを通してモデリングし、三つの自己表現について学習させた。

単元「はきはきさんになろう」では、アサーティブな自己表現を子どもたちは、「はきはきさん」と名前を付けて理解したことから、「はきはきさん」のような自己表現ができるように、子ども同士でペアを組ませ、三つの話し方を、言う立場と、言われる立場に分かれて繰り返しATを行った。

この活動を通して、アサーティブな自己表現ができるような子どもの姿を期待する。

手立て④ 話し合いのSSTの般化(理科)

ねらい：モンシロチョウは蛹になってから成虫になることを観察し、記録することができる「話し合いのSSTの般化(理科)」で、子どもに身に付けさせたい標的スキルは以下の三点である。

相手の目を見て話す。(話す)
 相手の目を見て話を聞く。(聞く)
 相手に聞こえる声で話す。(話す)

単元「チョウの育ち方」では、モンシロチョウの卵から成虫になるまで育て観察する活動を行う。この活動の中で、蛹になり、成虫になるまでを観察し、蛹の変化の様子を記録する活動を行った。このときにどのような変化があったか話し合いを行わせ、SSの般化を促す場面を設定しSSについて自己評価を行わせた。

この活動から教科の授業の中で、SSTを行い、SSを身に付け、人と良好に関わることのできる子どもの姿を期待する。

5 検証項目について

実習Iにおいては、次の四点を検証項目として設定する。事前、事後に行ったアンケートシート、自己標的尺度の比較、学習プリントにおける子どもの自己評価と教師の客観的評価の分析、授業中や生活場面での子どもの具体的な発言や子どもの姿から、実習Iで行った四つの手立てが、「人と良好に関わる」ために有効であったか検証する。

(1) 検証項目1 ほめるSST

ほめるSSを身に付けさせる上で、ほめるSST【手立て①】が有効であったか、事前と事後に行った子どものアンケートシートの結果を分析する。また、学習プリントの記述内容の分析や、子どもの具体的な発言や姿からも検証を行う。

(2) 検証項目2 話し合いのSST

話し合いのSSを身に付けさせる上で、話し合いのSST【手立て②】が有効であったか、事前と事後に行ったアンケートシートの結果を判断する。また、授業中の子どもの具体的な発言や、姿からも検証を行う。

(3) 検証項目3 AT

アサーティブな自己表現ができるようにするためにAT【手立て③】が有効であったか、学習プリントへの記述内容を分析する。合わせて子どもの具体的な発言や姿からも検証する。

(4) 検証項目4 教科の中で行うSST

話し合いのSSを般化するために、教科の中で行うSST【手立て④】が有効であったか、子どもの具体的な発言や、姿から検証する。

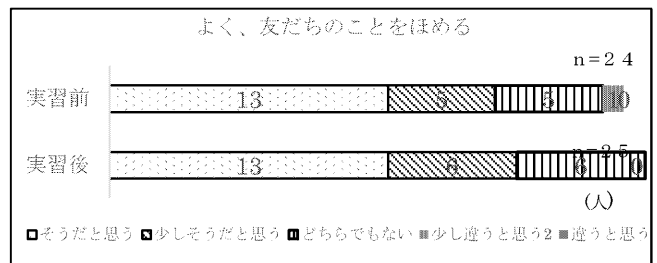
6 実践の結果と考察

(1) 検証項目1 ほめるSST

【実践の結果】

○子どもの自己評定尺度から

実践の前後で、子どもに自己評定尺度を用いた自己評価を行わせた。その質問項目の中で、「ほめるSS」に関連のある質問で、以下の質問項目の回答結果を比較し、子ども自身の考えの変容から検証を行う。



【資料4 子どもの自己評定尺度の調査結果】

○学習プリントの子どもの記述内容の分析から

単元「ハッピーさんになろう」の学級活動の一時間の授業と、毎日行った「帰りの会でハッピーさんになろう」の活動の中で、ほめるSSTを行い、ほめるSSを身に付ける学習を行った。活動の前に「ほめポイント」と題し「相手の良いところ」を学習プリントに記述させた。その記述内容を「具体的に褒めることができるか」に着目し三点に分類した。

A 相手の良いところを見つけ、具体的に褒めている記述内容である。…11名

Aさんは、給食の時、いっぱい食べるね。減らさないですごいね。

【資料5 分類Aの子どもの記述内容】

B 相手の良いところを見つけ、記述できている。…12名

Bさんは、掃除を頑張っているね。

【資料6 分類Bの子どもの記述内容】

C 相手の良いところを記述することができない。…1名

Cさんは、いつも...

【資料7 分類Cの子どもの記述内容】

○子どもの具体的な発言や姿から

休み時間の中で、「ハッピーさん見つけなきゃ」と相手を観察しようとする姿が見られた。SSTを行う中では、笑顔に楽しそうに活動に取り組む姿も見られた。他にも、以下のような発言があった。

一生懸命友だちのことを見ていたけれど、良い所を見つけれなかったから書けない。

【資料8 子どもの発言】

【検証項目1 ほめるSSTの考察】

子どもの自己評定尺度の結果を比較すると、「すこしちがう」と回答した子どもが実践前に一人いたが、実践後には0人となり、「少しそうだと思う」が一人増えている。ここから、褒めることができると思う子どもを微量であるが増えた。

学習プリントの記述でA・Bに分類された、24名の子どもが相手を観察し、良いところを見つけることができた。また、帰りの会でお互いに褒め合う活動に対して恥ずかしさは感じながらも、笑顔で楽しく活動に取り組む子どもの姿を見ることができたため、手立て①は有効であったと考える。お互いに観察し、褒め合うことで、普段とは違った関わり合いを通して、良好に関わることができたと考える。分類Cの子どもについては、相手の学習プリントの感想欄に褒めてもらった感謝の言葉が書かれていることから、記録することを忘れ、記述する時間が無かったものとする。

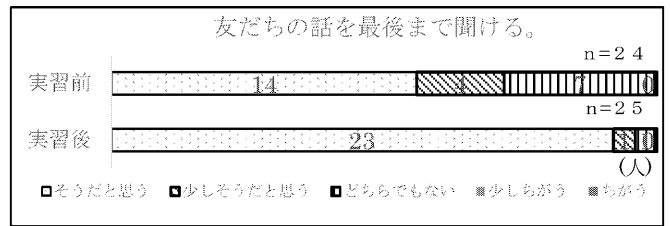
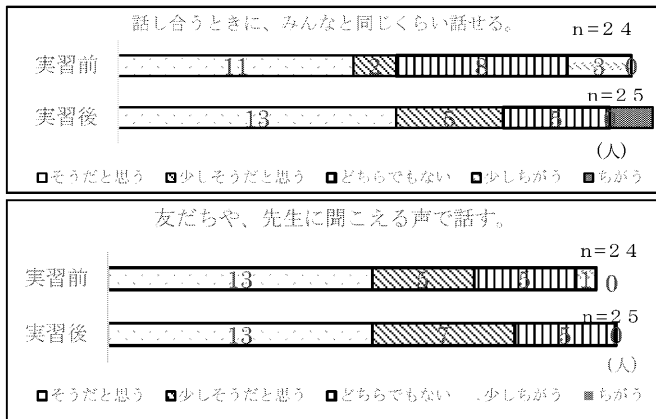
しかし、資料7の子どもの発言から、一日の中で、相手を観察し、良いところを記録して伝えるという活動を行うことが、子どもにとって負担となっていたことが分かった。また、実際に活動を行えたのが、四日間であった。子どもの負担にならない活動内容を設定する必要があると考える。

(2) 検証項目2 話し合いのSST

【実践の結果】

○子どものアンケート結果から。

実践の前後で、SSに関するアンケートを行った。このアンケートの質問項目の中で「話し合いのSS」に関係する以下の三点の質問項目を比較し、子ども自身の考えの変容から検証を行う。



【資料9 子どもの自己評定尺度の調査結果】

○子どもの具体的な発言や姿から

実践中に子ども同士で意見を出し合い、普段発言しない子どもも積極的に話し合いに参加する姿が見られた。また、実践以外の休み時間の中で、級友と遊び、話し合いの場で意見決定する場などで、発言していない人に質問を行う子どもの姿が見られた。

【検証項目2 話し合いのSSTの考察】

子どものアンケート結果を見ると、話すことに関する項目「聞こえる声で話す」に関して「そうだと思う」と考える子どもを維持することができた。また、「少しそうだと思う」と考える子ども数も増えている。ここから、聞こえる声で話すことに関して自信をもって取り組むことができると思う。

もう一つの話すことに関する項目、「人と同じくらい話せる」では、学級のほとんどの子どもが「どちらでもない」から「そうだと思う」と回答している。しかし、実践前に比べ、二名の子どもが「ちがう」と回答をしていた。この要因として、実践中に話し合いを行う中で自分の考えをもつことができず、話し合いに参加することができていなかったことや、話し合いの題材が子どもにとって必然性のないものであったことが考えられる。ここから、活動時間の確保の改善や、段階的な授業構成が必要であると考える。

聞くことに関する質問項目「友だちの話最後まで聞くことができる。」では、実践後には、学級の23名の子どもが「できる」と回答をしている。聞くことに関しては、手立て②は有効であったと考える。

以上の結果から、聞くことに関して手立て②が有効であったと言えるが、話すことに関しては、同じくらい話せるように、子どもが自分の考えを形成することができるような指導の工夫や、子どもにとって話し合いの必然性のある題材で話し合いを行わせるなどの改善が必要である。

(3) 検証項目3 AT

【実践の結果】

○学習プリントへの記述内容から。

単元「はきはきさんになろう」の中で、友達からの誘いを断る場面を設定し、ATを行った。実践後に思ったことや分かったことについて学習プリントに記述させた。その記述内容について、「アサーティブな自己表現を同じ場面で行おうとしているか」に着目してA、B、Cの三点に分類した。

A アサーティブな自己表現を理解し、これからも

取り組んでいこうという意欲がみられる。…14名

いつもはきはきさんのように言いたいことをちゃんと伝えて、友だちのことも考えたいです。

はきはきさんへのなり方が分かったから、今度からは、はきはきさんになれるのかなと思った。

【資料10 分類Aの子どもの記述内容】

B アサーティブな自己表現を理解している。

…5名

自分のことを伝えたり、友だちのことを考えたりすることで、はきはきさんみたいになれる。

【資料11 分類Bの子どもの記述内容】

C 活動の感想を記述している。…5名

はきはきさんになれて嬉しい。

【資料12 分類Cの子どもの記述内容】

○子どもの具体的な発言や姿から

実践の中で、友だちの誘いを断る場面でのアサーティブな自己表現を行う時の子どもたちは、笑顔で活動に取り組んでいた。教師のロールプレイを見て、「自分でもやってみよう」など活動に取り組もうとする子どもの発言も見られた。

【検証項目3 ATの考察】

子どもの学習プリントへの記述内容の分析から、19名の子どもがアサーティブな自己表現について理解していると記述を行っていることが分かった。残りの5名についても、「アサーティブな自己表現で断るセリフ」について記述する中では、アサーティブな回答を記述することができていた。ここから、手立て③のATは妥当であったと考える。感想だけを記入した原因として、質問の方法が「思ったことやわかったこと」について記述させるような質問内容だったことが考えられる。

以上のことから質問内容の工夫を行うことや、記述させる前に、記述例などを伝えるといった工夫を行う必要であった。

(4) 検証項目4 教科で行う話し合いのSST

【実践の結果】

○子どもの具体的な発言や姿から

教科の授業の中で、話し合いの場を設定しSSTを行った。その中では、話し合いのSSを意識して取り組む子どもの姿が見られた。しかし、時間が経過するにつれて、SSのことを忘れ、他ごとをしてしまう子どもの姿も見られた。

【検証項目4 教科で行う話し合いのSSTの考察】

教科の授業の中でSSTを取り入れて般化を行うためには、SSTの目標と教科の授業の目標とが混同してしまい、子どもも活動の目的がどのようなものか分からずに活動に取り組んでしまうことが分かり、ねらいを

明確にし、活動に取り組ませる工夫が必要であると考える。

教科の授業の中でSSTを取り入れるには、活動時間の確保が難しいことが分かった。活動時間に余裕をもって取り組めるような工夫が必要である。

7 教師力向上実習Iを終えて

実習Iを終えて、「ほめるSST」は本研究で目指す子ども像に近づく手立てとして有効であると考えられる。評価の根拠として、実践後も「ハッピーさんをやりたい」という声が多くあがったことや、普段の生活の中で良いところを見つけた時に「ハッピーさんだね」と言って褒め合う姿がみられ、良好に関わり合う姿が見られたことが挙げられる。しかし、話し合いのSSTに関しては有効であったとは考えにくい。授業中も答えが分かっているにもかかわらず発言できないことや、遊びの中で話し合おうとする時に、「もういい」と言って関わり合いを放棄してしまう姿が見られたからである。このような子どもの実態から、教師力向上実習IIでは、褒めるSSTは有効であるため、継続的に行い、話し合いのSSTを教科と関連づけて重点的に取り組んでいく。また、ATに関しては、ほめるSSTの中で、褒められたときに自己表現をすることができるように褒めるSSTの中で同時に継続的に取り組んでいく。

V 教師力向上実習II

対象：名古屋市公立小学校 第3学年 26名
期間：平成30年9月25日～10月19日
単元：国語科「「係の活動について考えよう」

1 実践の内容

本実践の内容としては、実践Iの成果と課題から、標的スキルを「ほめるSS」「話し合いのSS」と設定した。

「係の活動について考えよう」という国語科の単元において実践を行った。この単元は、係での活動で、司会者・記録係・提案者、という三つの役割に分かれた。そこで議題について話し合い、意見をまとめる活動を通して、役割に分かれた話し合いの方法を学習する内容である。本研究で行うSSTと関連させ、SSを学ばせることで、積極的に話し合いに参加することができるように考える。

また、教科の授業の話し合いの場を録画し、活動前に、客観的に自分たちの話し合いを観察させ、自己課題を考えさせてから「話し合いのSST」に取り組ませることで、切実感をもってSSTに取り組む姿を期待する。

その他にも、「ほめるSST」を実習Iの課題を生かし、一週間という期間を設けて毎週行う。

これらの二つの手立てに基づく二つの学習活動の単元構想を資料IIに示す。

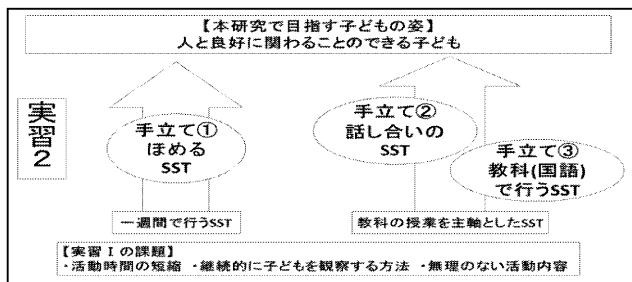
2 単元計画

【資料 13 教師力向上実習Ⅱの単元構想】

指導計画			
学習内容	時数	教科	手立て
一週間で行う「ほめるSST」 ・一週間で相手の良いところを見つけ金曜日に「ほめるSST」を行う。	毎週	学級活動	①
学習の見通しをもつ ・各係の活動について話し合って決めたことを発表する見通しをもつ。	1	国語	
話し合いの進め方 ・役割を決めて互いの共通点や相違点を考えながら話し合うことで、話題に沿った話し合いができることと学習する。	2	国語	
司会や提案、記録の役割 ・司会・提案・記録の役割について学習する。	2	国語	
話し合い ・係ごとに話し合いを行う。	1	国語	②
話し合いのSST ・前時の話し合いの活動から自己課題を決定し、SSTに取り組む。	1	学級活動	②
学級での報告とまとめ ・話し合っただけの意見を学級で発表数する。	1	国語	

3 教師力向上実習Ⅱの研究構想図

単元構想図の手立ての内容を資料 14 に示す。

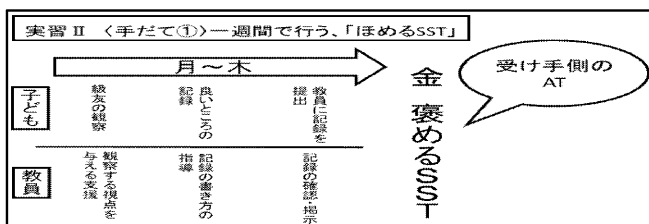


【資料 14 教師力向上実習Ⅱの単元構想図】

4 手立て

手立て① 一週間で行う「ほめる SST」

ねらい：これまで身に付けた「ほめる SS」を生かし、毎週相手を褒めることができる。実習Ⅰの課題として、継続して活動に取り組むことが難しいということが挙げられる。この課題解決に向けて、観察期間を一週間設け、金曜日の帰りの会で褒める活動を行い、「ほめる SST」に取り組ませた。また、記録用紙を教室に掲示し、学級で共有できるように環境を設定した。この活動を通して、学級全体で個に興味をもって関わることができる姿を期待する。以下「一週間でやる SST」の構想図を資料 15 に示す。

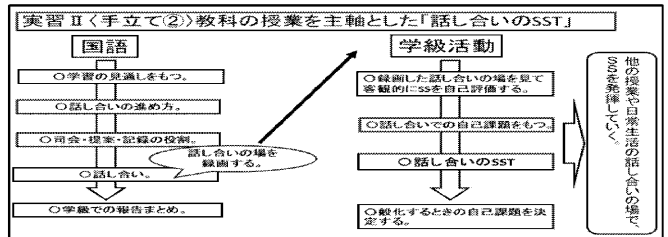


【資料 15 一週間でやる「ほめる SST」の構想図】

手立て② 教科の授業を軸とした話し合いの SST

ねらい：話し合いの場を観察し、自己課題をもって SST に取り組み、自分に必要な SS を身に付ける。

第 6 時の話し合いの場を録画し、その映像を子どもたちに客観的に観察させる。観察させる中で、SS を生かしている場面とそうでない場面を見せ、子どもに自分で意識する話し合いの SS を考えさせる。その SS を意識させて話し合いに取り組ませた。ここから、必然性をもって SST に取り組み、SS を身に付けようと活動に取り組む子どもの姿を期待する。【資料 14】に教科の授業を軸とした話し合いの SST の構想図を示す。



【資料 16 教科の授業を軸とした話し合いの SST の構想図】

5 検証項目について

実習Ⅱにおいては、次の三点を検証項目として設定する。実習前後に行ったアンケートシートによる調査結果、学習プリントへの子どもの記述の分析、授業中の子どもの具体的な発言、姿から、二つの手立てが有効であったか検証を行う。

(1) 検証項目 1 「ほめる SST」

ほめる SS を般化していくのに【手立て①】一週間でやる「ほめる SST」が有効であったかについて、学習プリントへの記述内容の分析と、子どもの具体的な発言、姿から検証を行う。

(2) 検証項目 2 「話し合いの SST」

話し合いの SS を身につけるために、【手立て②】教科の授業を軸とした話し合いの SST が有効であったか、アンケートシートの調査結果の変容と授業中の子どもの具体的な発言、姿から検証を行う。

5 実践の結果と考察

(1) 検証項目 1 「ほめる SST」

【実践の結果】

○学習プリントへの記述内容から。

SST を行う中で、相手の良いところを記録用紙に記述させた。この記述内容を「具体的に褒めることができるか」に着目し A、B、C の三点に分類した。A 相手の良いところを見つけ、具体的に褒めている記述内容である。…22 名

学芸会の練習中に大きな声でセリフを言えるように頑張っていて素敵だったよ。

【資料 17 分類 A の子どもの記述内容】

B 相手の良いところを見つけ、記述できている。

…2 名

いつも元気だね。

【資料18 分類Bの子どもの記述内容】

C 相手の良いところを記述することができない。
…1名

○子どもの具体的な発言、姿から

SSTに取り組んでいる時の子どもは笑顔で楽しそうであった。また、褒め合う相手を毎回変えて取り組んだことで、今まで関わりが深くなかった友だちと関わり合うきっかけとなり、良好に関わる姿が見られた。

一方で観察することに対し疑問を抱きこのような発言を行う子どももいた。

いつも相手のことをジロジロ見てないので、良いところはわかりません。

【資料19 子どもの発言】

(2) 検証項目1 一週間で言うほめる SST の考察

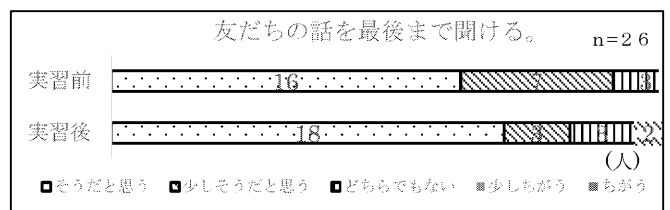
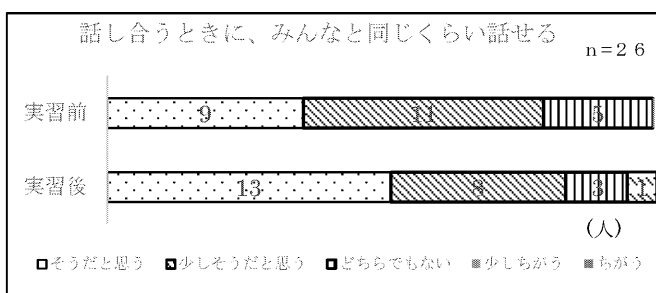
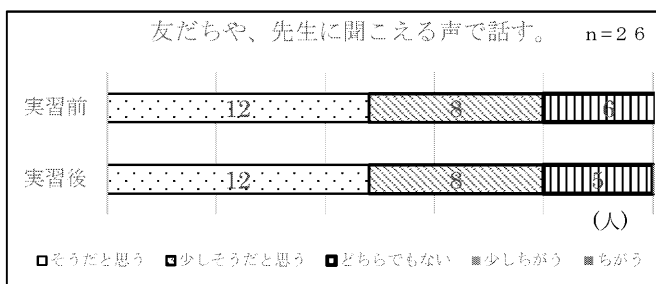
実践の結果から、実習Ⅰの課題をふまえ、一週間という期間を設定し観察させたことで、記述内容がAの分類に入る子どもが22名と増えたことから、具体的に相手を褒めることができたと考えられる。Cの分類に当てはまる子どもに関しては、実習Ⅱからの実践への参加となり、実践Ⅰでの基本的な活動に参加していなかったことから活動に取り組むことが難しかったと考える。しかし、全体的に具体的に相手を褒めることができ、活動中も楽しく笑顔で関わる事ができたことから、【手立て①】は有効であったと考える。

(3) 検証項目2 教科の授業を軸とした話し合いの SST

【実践の結果】

○アンケートシートの調査結果から

アンケートの質問項目の中で「話し合いのSS」に係る以下の三点の質問項目の調査結果を比較し、子ども自身の考えの変容から検証を行う。



【資料20 子どもの自己評定尺度の調査結果】

○学習プリントへのSSに関する自己評価とビデオの記録による行動観察から。

学級活動で行う話し合いのSSTを行う中で、国語で行った話し合いを記録した映像をもとに、自分が意識して身に付けたいSSについて「自分が話し合いで気をつけたいこと」と題し、学習プリントに記述させ、SSTの後で意識することができたか自己評価を行わせた。合わせて、話し合いのSSTに取り組む子どもの姿を記録した映像を観察し、教師の客観的な視点で評価を行った。これら二つの評価から、「身に付けたいSSを意識して活動に取り組むことができているか」に着目し、A、B、Cの三点に分類した。

A 自分で考えた意識するSSを意識して活動に取り組んでいる子ども。…13名

話している人を見て、頷いたりしたいです。姿勢を良くしたいです。

【資料21 A分類の子どもの記述内容】

B 自分で意識するSSについて記述できているが、行動に現れていない子ども…8名

聞こえるように大きな声で話す。

【資料22 B分類の子どもの記述内容】

C 記述ができていない…2名

【検証項目2 教科の授業を軸とした話し合いの SST の考察】

実践の結果から、アンケート結果を見ると、「そうだと思う」と答えた子ども数は12人以上と学級の半数近くが効果を実感した。しかし「すこし違う」「ちがう」といった評価を実践後に行う子どもも数名見られた。この要因としては、自己評定が厳しい子どもが「話し合いのSST」の中で、SSを意識することができなかったと自己評価していたことが考えられる。話し合いの映像を見た教師の客観的評価では、「少しできている」に当てはまる評価であった。このように評価に差が出る場合は、個別に支援を行い、自己肯定感の向上を計ることが必要であったと考える。

学習プリントの記述内容からはA分類の子どもは、自己評定についても教師と同じ評価結果であった。しかし、B分類の子どもに関しては、子どもの自己評定では、「できた」と評価していても、教師の映像による客観的な評価を行うと「できていない」という評価となった子どもである。これらから、子どもの自己評

価が妥当性のあるものであるとは考え難いことが分かった。また、C分類の子どもに関しても、授業に取り組もうという意欲をもたせるための手立てが必要であったと考える。

話し合いのSSTにおいて、自分たちの話し合いの場を観察することで、身に付けたいSSについて考えることができたことから、教科での活動と関連させて、映像資料を活用したことは、有効であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 成果

実習Ⅰ・Ⅱを通してSSTを行った。ほめるSSTでは恥ずかしながらも笑顔で活動に取り組む姿がみられたことや、活動時間外でも、相手の良いところを見つけて褒めている姿を観察することができたことから、手立てとして有効であったと考える。

実践前の話し合いSSTでは、自分の意見を曲げず、人の意見を聞かない子どもがいた。しかし、話し合いのSSTを行い、二つの意見に分かれたときに、お互いの意見を取り入れる方法を提案する姿が見られた。話し合いのSSTの中でアサーティブな自己表現を行う方法を身に付けていくことができると分かった。教師が意図していなくても子ども同士で関わる場において、自分自身でSSを身に付けることが可能だと考える。

(2) 課題

手立て① ほめるSST

本実践では、「相手に褒められる」という場を設定し、活動に取り組ませたことで活動時間中に良好な関係を築くことができたと考える。しかし、活動時間外の中で、相手が嫌な思いになる言葉遣いや、関わり方をしてしまう子どもの姿も見られた。ここから、活動時間外でも意識して取り組むことができるような指導の工夫が必要であったと考える。

手立て② 話し合いのSST

なぜ、話し合いのSSTを身に付けることが必要であるかについて子どもたちが理解できておらず、言われたから意識して活動に取り組む姿を育ててしまった。ここから私は、SSを身に付けることで人と良好に関わることができる場面をロールプレイで見せ、実際にSSを生かしている場合と、いない場合を子どもに実演させることで実感をもてるようにすることができるのではないかと考える。

手立て③ AT

ATを「断る場面」のみで行ってしまったことにより、三つの自己表現のうち、アサーティブな自己表現が正しいという間違った認知をさせた恐れがある。

様々な場面でATを行い、場面にあった自己表現を選択することで、正しい自己表現について学習することができると思う。

VII おわりに

本研究では、SSTでSSを学び身に付け、人とより良好に関わろうとするか研究を行った。結果として「ほめるSST」で身に付けたSSを生かし、関わり合うことで互いに笑顔になる姿が見られた。また、話し合いのSSTで身に付けたSSを生かして、全員が話し合いに参加し、互いの意見や思いについて気づき、話し合いに主体的に取り組む姿が見られた。ATでは、アサーティブな自己表現を身に付けることで、アサーティブな意見を伝える子どもの姿が見られた。

ここから私は、SSを身に付けることで「人とより良好な関係を築こうとする」ことが分かった。

本研究の成果と課題を生かし、SSTを学級活動や教科の授業で取り入れていき、人と良好な関係を築こうとする子どもを育てていきたい。

【引用】

- ・平木典子「アサーショントレーニング〈さわやかな自己表現〉のために」(金子書房1993)
- ・藤枝静暁・相川充「教育心理学研究, 2001, 49, 371-381, 371 原著〔実践研究〕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」(2001年)
- ・平木典子(日本精神技術研究所)「改訂版アサーショントレーニングさわやかな〈自己表現〉のために一」(金子書房2009年)
- ・文部科学省「新学習指導要領解説」(2018年3月)

【参考文献】

- ・文部科学省「生徒指導提要」(2010年3月)
- ・埼玉県立総合教育センター『よりよい人間関係はくぐむ「アサーショントレーニング」指導プログラムに関する調査研究〈最終報告書〉』(2011年3月)
- ・久保山明梨、吉岡和子「自己アピールの苦手意識に対するアサーション・トレーニングの効果―「自分のこだわり」を語るワークシートを取り入れて―」(福岡県立大学心理臨床研究, 2015年)
- ・相川充「ソーシャルスキル教育が目指すこと―コミュニケーション不全への処方せんとして―」(2017年)
https://berd.beneSse.jp/berd/center/open/berd/ba cknumber/2007_11/fea_aikawa_01.html

【付記】

本研究を行うにあたり、連携協力校での一年半にわたるサポーター活動や教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを、名古屋市立小学校では教師力向上実習Ⅲをさせていただきました。実習中はご多忙の中、たくさんのご指導・ご助言をいただき、大変勉強になりました。

最後になりましたが、修了報告書の作成においてご指導を頂いた伊藤幹夫先生、実習コーディネーターとしてご指導を頂いた山内雅夫先生をはじめお世話になった全ての先生方に心から感謝申し上げます。誠にありがとうございました。

愛知教育大学 修了報告論集 第10輯 (教職実践研究科〔教職大学院〕)

追加表

頁	箇所	追加
280 頁	【引用】	・金山元春「学級にソーシャルスキル教育を提案する」佐藤正二・相川充『実践！ソーシャルスキル教育 小学校－対人関係能力を育てる授業の最前線』図書文化社 (2005 年)