

小学3年生に対する社会的スキル訓練と 保健学習の包括的プログラムの効果

Effects of comprehensive program including social skills training and health education for third-grade elementary school children

珍田 洋子*・田中 勝則**

Yoko CHINDA*, Masanori TANAKA**

要旨

本研究の目的は小学校3年生を対象に、学級担任と養護教諭のチーム・ティーチング形式による、保健指導（社会的スキル訓練：SST）と保健学習の包括的学習プログラムを実施し、その効果を検証することであった。本プログラムは保健指導（SST）2回と学習指導要領に基づいた保健学習2回で構成されていた。SSTでは、傾聴スキル、質問スキル、あたたかい言葉がけスキル、共感スキルを学習した。保健学習では、小学校3年生の題材「けんこうな生活」のうち「けんこうって、いいね」、「けんこうな1日の生活」を学習した。全ての授業は、学級担任と養護教諭のチーム・ティーチングの形式で実施された。本研究には小学3年生28名が参加した。プログラムの前後にターゲットスキルの獲得度と学校環境適応感尺度に関して、児童に自己評定を求めた。全プログラムの参加者28名が、本研究の分析対象となった。その結果、介入直後の時点において、共感スキルを除く全てのターゲットスキル得点が向上していた。更に、介入後に学校環境適応感の合計点の上昇がみられた。加えて、これらの効果は介入後1ヵ月後の時点においても維持されていた。以上のことから、SSTと保健学習を関連づけて実施することが、児童の社会的スキルを効率的に向上させるために有効である可能性が示唆された。

キーワード：包括的プログラム、社会的スキル訓練、保健学習、小学3年生、学校環境適応感

I 問題と目的

不登校やいじめ、学級崩壊など児童の学校不適応や問題行動は依然として深刻な状況にあり、社会問題となっている。文部科学省による平成25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」¹⁾によれば、小学校での不登校児童数は約2万4千人、いじめの認知件数は約11万8千件、暴力行為発生件数は学校内外合わせて約1万件と、前年度よりも増加の傾向にある（文部科学省、2014¹⁾）。さらに、暴力行為においては、低年齢化の傾向にある。その要因の1つとして、児童の社会的スキルの欠如や不適切さが指摘されている。

これまでは引っ込み思案児や攻撃児といった社会的スキルの未熟さのある児童に対して、社会的スキル訓

練（Social Skills Training；以下、SSTと記す）を用いて治療教育的なアプローチがなされてきた（佐藤、1993²⁾）。このような状況を踏まえ、最近では問題行動や学校不適応の予防的効果を期待して、学級単位のSSTが盛んに行われるようになってきた（大対ら、2010³⁾）。このように、問題行動や学校不適応の予防を重視するプログラムはパッケージ化されており、外部から専門家を招いて行われることが多い。そのため、数回にわたり特設の授業時間を設ける必要がある。また、どのような実態の学級であるのか、どのような介入が効果的なのかを外部の専門家と学級担任が打ち合わせを行うことが望ましいことが考えられる。

一方、学級担任が社会的スキルに関する授業を行うことが、児童と教師との関係スキルの獲得を促す可能

* 青森市立新城中央小学校
Sinjyo-Chuou,Elementary School , Aomori City

** 弘前大学教育学部教育保健講座
Department of School Health Science, Faculty of Education, Hirosaki University

性のあることが報告されている(荒木ら, 2007⁴⁾)。また, SSTにおいて獲得された行動が般化, 維持されるかどうかは日常環境の強化自体によるものが大きい(金山ら, 2004⁵⁾)ということが指摘されている。具体的には, 教室内に指導対象となる社会的スキルであるターゲットスキルのポスター掲示をするということが一つの例としてあげられる。また, 児童が目標となる適応的な行動を自発的に実行できた際に, 児童にそのことをフィードバックすることを通じて適応的な行動を促進させるといった学級担任による働きかけにより, 授業時間外にも意図的に介入を実施することで, 学習効果が維持および日常生活に般化していくことが期待される。更に, SSTでは訓練の参加者に実際の生活場面で獲得目標となる適応的な行動に取り組むといったホームワークを課す。SST実施後に学級担任が訓練内容をホームワークとして課すことにより, 訓練内容の定着が見込まれることから, 学級担任が授業を実施することは有効であると考えられる。しかし, 多忙を極める学校現場においては, このように数回にわたるパッケージ化された介入プログラムや個々の児童に応じた授業外でのきめ細やかな配慮を行うことは容易ではない。

そこで, 筆者は養護教諭として, 学習指導要領に記

されている小学校5年生の体育科〔保健領域〕(以下, 保健学習と記す)の題材である「心の健康」にSSTを組み込んだ包括的な学習プログラムを学級担任と協働で開発, 実施した。このプログラムの実施により, 一定の効果が得られ, 実施後2ヶ月までは学習プログラム効果の維持が認められた(珍田, 2012⁶⁾)。しかし, 既存の保健学習の学習内容にSSTを組み込んで実施しているために, 授業時間1回(45分)の内容としては, 取り扱う内容が多く, SSTにおける行動リハースルに十分時間をかけることが困難であるという課題が残された。また, 社会的スキルの不足は, 現在の適応状態ばかりでなく, 生涯にわたって広範な心理的問題の原因であり続ける。しかも, 心理的問題は年齢が上がるにつれて固定化し, 修正が困難となることが指摘されている(小林, 2004⁷⁾)。このようなことから, 発達的に早い段階から社会的スキルを獲得させることは効果的であると考えられる。

以上を踏まえ, 本研究では小学校3年生に対し, 学級活動における保健指導を活用して, SSTと保健学習の包括的な学習プログラム(図1)を実施することを試みた。なお, このような新しい取組を学級担任のみで行うことは, 学級担任にとって精神的な負担が大きいものと予想される。一方, 養護教諭はSSTや保健

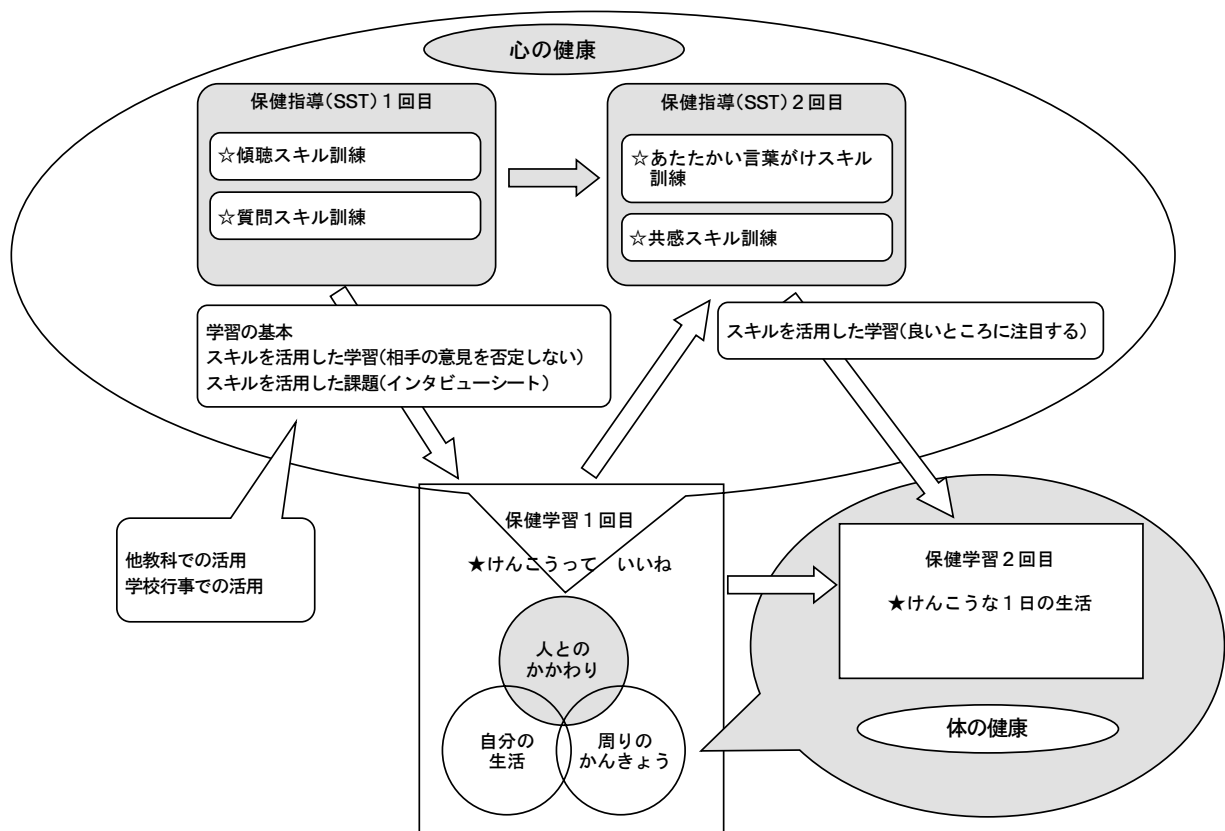


図1 保健学習とSSTの包括的学習プログラム

学習に通じている。この両者が協働することにより、学級担任の精神的負担が軽減されるのみならず、効果的な SST や保健学習の機会を児童に提供することにも寄与することが期待される。そこで、本研究における包括的プログラムは学級担任と養護教諭のチーム・ティーチング（以下、TT と記す）形式で行うこととした。このことにより、学級担任の負担が軽減されることに加え、より児童の実態に即した学習が可能になることが考えられる。

本研究では、小学校3年生を対象に、学級担任と養護教諭の TT 形式による、SST と保健学習の包括的学習プログラム（以下、プログラムと記す）を実施し、その効果を検証することを目的とする。

II 方法

1 対象児童

本研究では、小学3年生の1学級（28名）を対象とした。研究デザインは図2に示す通りである。

2 倫理的配慮

研究対象となる小学校の校長及び3学年教師には研究内容及び研究計画を提示し、研究の合意を得た。3学年児童の保護者には本研究の概要を記した SST 通信を発行し、質問や疑問に応じることで最終的に研究実施の合意を得た。

3 SSTにおけるターゲットスキルの選定

学級担任の日常的な観察によると「友だちの話を最後まで聴かない」、「相手の状況を察することができ

ず、話に割り込んでくる」といった児童の状況が頻繁に確認された。また、養護教諭の保健室における観察によっても「相手の気持ちを考えずに相手を傷つける言い方をする」、「自分の気持ちを言語化できずに暴力を振るう」といった対人関係の維持に関連する社会的スキルの低さに起因すると考えられる不安や悩みを抱える児童が増加傾向にあった。

このことから、対人関係の維持に重要とされる、傾聴スキル、質問スキル、あたたかい言葉がけスキル、共感スキルを選定した。傾聴スキルは人間関係形成にとって最も重要なものであり、単に情報を得るだけではなく「心地よい・満足する」といった心理的報酬が得られることが指摘されている。質問スキルは会話の重要な要素であり、上手に質問ができれば、相手の話を真剣に聴いていることが伝わるのが指摘されている。また、あたたかい言葉がけスキルは相手の気持ちを良好にして、関係を深めることを可能にすると指摘されている。更に、共感スキルは親密な人間関係を構築するうえで、欠くことのできない社会的スキルであるとされる（相川、2006⁸⁾）。これらの社会的スキルを獲得することにより、対人関係の維持に関する不安や悩みが改善するだけでなく、学級の雰囲気が向上し、学校不適応や問題行動の減少あるいは予防の効果が期待される。

4 保健学習の題材

保健学習は3年生で初めて学習することになっている。本研究における包括的プログラムで取り扱った保健学習の題材は「けんこうな生活」であった。全部で4つの単元（「けんこうって、いいね」、「けんこうな

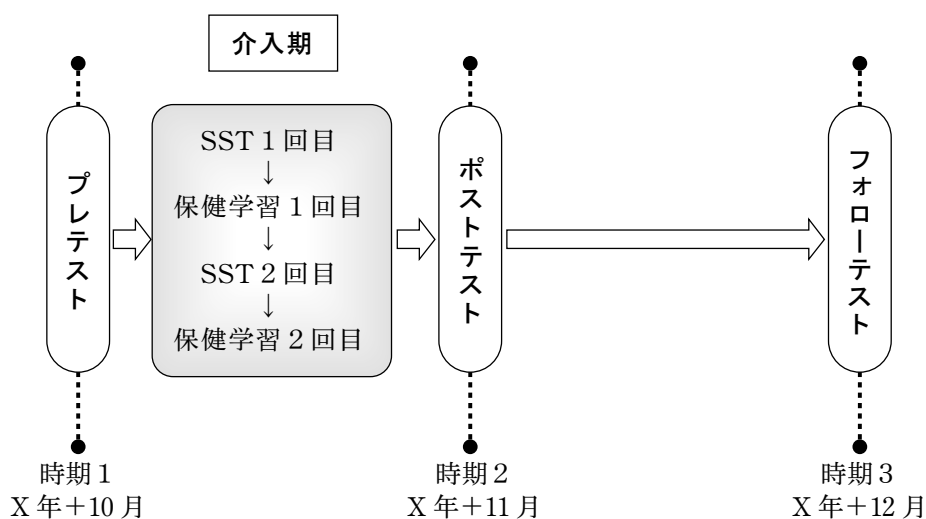


図2 本研究のデザイン

1日の生活」,「体のせいけつ」,「部屋の明るさと空気」)で同題材は構成されている。本研究では保健指導で扱う SST の内容と関連の深いと思われる「けんこうって、いいね」と「けんこうな1日の生活」をプログラムに導入することとした。

5 プログラムの実施手続

SST (全2回)と保健学習 (全2回)を交互に実施した。全4回 (1回あたり45分)のプログラムは1週間あたり1回,TT形式で実施され,合計4週間に渡るプログラムが行われた。

SSTにおいては養護教諭がT1,学級担任がT2で授業を実施した。保健学習においては学級担任がT1,養護教諭がT2で授業を実施した。実態に即した授業展開を目的とし,授業の前に学級担任と養護教諭が,それぞれT1,T2となり,模擬授業を行った。2回目以降の授業では,児童に対して前回の授業内容の振り返りを行い,学習内容の定着を図った。

6 プログラムの構成

本研究において実施されたプログラムの全4回の授業の構成は,以下に示すとおりである。

6-1 保健指導・SST「傾聴スキル」,「質問スキル」の学習

1回目のプログラムでは,傾聴スキルと質問スキルの訓練を実施した。初めに,傾聴スキル訓練を行った。T2が話し役,T1が聴き役となりロールプレイを通して,相手が話しにくい聴き方のモデルの提示をした。次に,同様に相手が話しやすい聴き方のモデルの提示を行った。その際,児童が上手な聴き方に気づくことを目的とし,T1によって児童に対して,T2の気持ちやT1の態度を観察するように教示を行った。モデルの提示後,児童はペアになり話し役,聴き役役割分担をした後,話しやすい聴き方の行動リハーサルを実施した。笑顔で話をする児童が増加したことや会話が弾んでいる様子が確認された。これらの行動を促進させるために,T1から児童に対してフィードバックとして賞賛を行った。この際,上手な聴き方は今後の学習での基本スキルとなることから,全4回のプログラムを実施している間,意識して活用することを児童に求めた。また,傾聴の効果として話を聴いてもらうとうれしい,楽しいといった感情が湧き起こることを確認した。

続いて,質問スキル訓練を行った。T1が質問をす

る役,T1が質問に答える役となりロールプレイを通して,相手が答えにくい質問のモデルの提示を行った。次に,同様に相手が答えやすい質問のモデルの提示をした。その際,傾聴スキル訓練と同様,児童が答えやすい質問に気づくことを目的とし,T1によって児童に対して,T2の気持ちやT1の態度を観察するように教示を行った。モデルの提示後,児童はペアになり質問をする役,質問に答える役役割分担をした後,答えやすい質問の行動リハーサルを実施した。相手の様子を窺いながら質問をする児童が増加したことや,質問したいことを簡潔に伝える様子が確認された。また,T1は傾聴スキル訓練時に「質問してもらったら,とてもよく話を聴いてもらった気がした」という感想があったことに触れ,これらの行動を促進させるために,児童に対してフィードバックを行った。

さらに,児童には家族にインタビューし,インタビューシートに記入してくるという課題を課した。課題の内容は,家族に対して①自分が健康だと感じるのはどのようなときか,②健康でいるためにどのようなことに気を付けているか,の2点であった。その際,家族に対して,傾聴スキルと質問スキルを意識してインタビューするようにT1から教示された。また,本課題は2回目のプログラムで使用することを説明された。

6-2 保健学習・単元「けんこうって、いいね」

2回目のプログラムでは,保健学習「けんこうって、いいね」の単元の学習を実施した。保健学習は3年生で初めて学習する教科であり,現時点だけではなく将来も健康で過ごすための学習をするということがT2から教示された。次にT1が,児童自身が健康だと感じるのはどのようなときかを想起させた。その後,健康な人を「元気さん」を呼ぶことに決め,3~4人のグループで,様々な生活場面の子どもの絵カードから元気さんを探す活動を行った。その際,なぜ元気さんだと思うのか理由も考えるようにT1から教示された。続いて同じグループで,健康だとどのようないいことがあるかをブレインストーミングで出し合った。ブレインストーミングの約束として,意見はたくさん出すこと,友だちの意見を否定しないこと,友だちの意見に便乗することも可能であることがT2から確認された。

最後に,健康は体の調子も心の調子もよいことであるということと,健康は「自分の生活」,「人とのかわり」,「周りの環境」と関係があることをT1が児童の発言からまとめ,板書した。加えて,T2が持病の

ある人や障害のある人は、健康ではないのかと発問し、児童により深く健康について考えることを促した。課題として児童に提出を求めたインタビューシートの内容も取り上げた。その際、傾聴スキルと質問スキルが活用できたかといった点についてもフィードバックされた。

6-3 保健指導・SST「あたたかい言葉がけスキル」 「共感スキル」の学習

3回目のプログラムでは、あたたかい言葉がけスキルと共感スキルの訓練を実施した。T1はプログラムの最初に、前回の保健学習で健康の要因の1つとして「人とかかわり」があげられていたことを児童に想起させ、SSTでは「人と上手に関わるコツ」を学習していくということを確認した。

初めに、あたたかい言葉がけスキル訓練を実施した。T1が表情の異なる2枚の絵（1枚は暗い表情、1枚は明るい表情）を児童に提示した。次にT1が読み上げる台詞（例：「この漢字まちがってるよ。こんなのもわからないの」、「君の絵はとてもうまいね。すごいね」）がどちらの子どもに対して言われた台詞かを児童に答えるように求めた。T1はこの活動を通じて、児童に対して積極的に相手を元気づけるためには、あたたかい言葉がけが有効であることを確認した。まず、あたたかい言葉がけとは相手をほめたり、感謝したり、励ましたり、心配する言葉であり「相手の様子+自分の気持ちを表す言葉」で表現することが教示された。そして、T1がいいところ探しカード（以下、カードと記す）にT2の良いと思うところを「相手の様子+自分の気持ちを表す言葉」という形で記入し、声を出して読み上げてT2にカードを渡すという獲得目標となる行動が含まれたモデルの提示が行われた。モデルの提示後、児童間でのターゲットスキルの向上を意図し、T1は児童に対してグループのメンバー同士でいいところ探しカードに「相手の様子+自分の気持ちを表す言葉」を記入し、声を出して読み上げてから相手にカードを渡すというやりとりを求めた。T1が児童にカードをもらった感想を求めたところ、自分の良いところを見つけてもらえてうれしい、ほめられたことはもっと頑張りたいと思ったといった気持ちになったという意見があがったことから、児童間で相互にターゲットスキル促進のためのフィードバックが行われていることが確認された。

続いて、共感スキル訓練を実施した。まず、T1から児童に、相手が自分の気持ちをわかってくれること、つまり相手のことを理解して自分のことのように

思うことが共感であることが教示された。次に、児童に対し、泣いている子どもと笑っている子どもの写真を提示し、どのような気持ちになるかについて意見を求めた。この手続きを通じて、相手の表情から感情を読み取ることが共感のために必要であることについての体験的な理解を促した。

次に、T1は児童にT2の表情（例：目の大きさ、口の形）をよく観察するよう求めた。1つ目のパターンではT2がうれしそうな様子なのに対して、T1が感情を込めずに無表情で会話を行うロールプレイを示した。2つ目のパターンではT2がうれしそうな様子なのに対して、T1が感情を込めて笑顔で会話を行うロールプレイを提示した。2つのモデルの比較を通じ、T1から共感していることを相手に伝える言い方として「私も+自分の気持ちを表す言葉」を身に着けることが必要であることが教示された。

次に、友だちの様子（例：リコーダーがふけるようになった、リレーで負けてしまった）が提示されたワークシートを使用し、グループでどのような言葉かけか相談することを児童に求めた。その後、実際に「私も+自分の気持ちを表す言葉」を声に出して言葉かけ合い、共感していることを相手に伝える練習をグループ内のペアで行った。ペアで行われた練習に関して、ターゲットスキルを活用している児童に対しては、その行動の定着をねらい、T1がフィードバックを行った。また、ターゲットスキルがうまく活用できていないペアには、T2がターゲットスキル獲得のために望ましいモデルをその場で提示した。

6-4 保健学習・単元「けんこうな1日の生活」

4回目のプログラムでは、保健学習「けんこうな1日の生活」の単元の学習を実施した。まず、T2から児童に2人の子どもの生活時間表（1人は睡眠、起床、運動、食事のよい生活習慣ができていて、1人は睡眠、起床、運動、食事の生活習慣ができていない）が配布された。T1が配布された生活時間表を見比べて、どちらの生活が望ましいかを考えさせた。次に児童らに隣の人とペアになり、事前に記入された児童自身の生活時間表を比較することを求めた。その際、お互いの生活の良いところに注目し、伝え合う課題を課した。ペアでの話し合いが終了した後、生活時間についてどのようなところが良いと言われたか、良いところを言ってもらえてどのような気持ちがしたかを発表することを求めた。次にT2により生活リズムが崩れることによる弊害について児童に説明がなされた。また、適正な生活リズムには個人差があるということも

解説した。

最後に、T1から今回の単元中もこれまで学習してきた社会的スキルが上手に活用されていたことが児童にフィードバックされた。これからも学んだ社会的スキルを学校生活の中で活用していくことが教示された。

7 プログラムの実施後の手続

SST終了後、毎回児童に対して振り返りシートへの記入を求めた。更に、児童には次の保健学習の授業までの1週間の間、ホームワークとして獲得したスキルを学校だけでなく、家庭の中でも実施することを求めた。ホームワークについての評価は、チェックシートを活用して、帰りの会の時間にターゲットスキルに関する質問紙への自己評定を通じて行われた。さらに、学習した社会的スキルを活用したホームワークが課せられた。

また、保護者向けに各授業の終了後にSST通信の発行を継続して行った。このことにより、保護者と学習内容の共有化を図った。加えて、家庭における児童のターゲットスキル定着への取組の促進について掲載し、保護者からの協力を仰いだ。

8 プログラム効果の評価

8-1 ターゲットスキルの獲得度

ターゲットスキルの獲得度を傾聴スキル得点（5項目、例：「話を聴くときは相手を見て聴いている」）、質問スキル得点（4項目、例：「質問をしてもよいか、相手の都合をたずねる」）、あたたかい言葉がけスキル得点（4項目、例：「友だちが何かをうまくしたときには“上手だね”“すごいね”とほめる」）、共感スキル得点（3項目、例：「友だちの気持ちを考えながら話をしている」）を5件法（1「あてはまらない」～5「あてはまる」）で評定を児童に求めた。

得点が高いほど、学習プログラムに参加した児童がターゲットスキルが身についたと主観的に感じていることを示す。傾聴スキル得点の得点可能範囲は5点から25点、質問スキル得点は4点から20点、あたたかい言葉がけスキル得点は4点から20点、共感スキル得点は3点から15点である。

8-2 学校環境適応感尺度「アセス」

栗原ら（2010⁹⁾により開発された学校環境適応感尺度「アセス」(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres: 以下、アセス

と記す)を用い、5件法（1「あてはまらない」～5「あてはまる」）で評定を児童に求めた。

得点が高いほど、学習プログラムに参加した児童が学校環境に適応していると主観的に感じていることを示す。アセスの合計点の得点可能範囲は30点から150点である。アセスは信頼性および妥当性とも十分であることが確認されている。

9 統計解析

上記の評価指標に関して4回のプログラム全てに参加し、かつ、上記の評価指標に関して記入漏れや回答ミスがなかった28名を分析対象とした。

SSTの介入効果を検討するために、測定時期（時期1、時期2、時期3：図2参照）を独立変数、傾聴スキル得点、質問スキル得点、あたたかい言葉がけスキル得点、共感スキル得点、および学校環境適応感得点を従属変数とする1要因分散分析を行った。多重比較にはBonferroni法を用いた。

III 結果

本研究における介入前後でのターゲットスキルの獲得度、および学校環境適応感得点を表1に示した。

傾聴スキル得点に関しては、有意な得点の変化が認められた ($F(2, 54) = 12.40, p < .01$)。多重比較の結果、時期1よりも時期2、時期3において有意に高い値が確認された (いずれも $p < .05$)。時期2と時期3との間では有意な得点の変化を認めなかった。

質問スキル得点に関しては、有意な得点の変化が認められた ($F(2, 54) = 12.52, p < .01$)。多重比較の結果、時期1よりも時期2、時期3において有意に高い値が確認された (いずれも $p < .05$)。時期2と時期3との間では有意な得点の変化を認めなかった。

あたたかい言葉がけスキル得点に関しては、有意な得点の変化が認められた ($F(2, 54) = 10.17, p < .01$)。多重比較の結果、時期1よりも時期2、時期3において有意に高い値が確認された (いずれも $p < .05$)。時期2と時期3との間では有意な得点の変化を認めなかった。

共感スキル得点に関しては、有意な得点の変化が認められた ($F(2, 54) = 3.54, p < .05$)。多重比較の結果、時期1と時期2、時期2と時期3の間では有意な得点の変化は認められなかった。時期1よりも時期3において有意に高い値を示していた (いずれも $p < .05$)。

学校環境適応感得点に関しては、有意な得点の変化

表1 ターゲットスキルの獲得度および学校環境適応感尺度の推移

	時期1		時期2		時期3		F	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
傾聴スキル得点	20.75	(2.73)	22.68	(2.52)	23.32	(1.69)	12.40**	時期1<時期2 時期1<時期3
質問スキル得点	16.86	(1.96)	18.32	(2.28)	18.71	(1.58)	12.52**	時期1<時期2 時期1<時期3
あたたかい言葉がけスキル得点	17.93	(2.02)	19.18	(1.36)	19.39	(1.32)	10.17**	時期1<時期2 時期1<時期3
共感スキル得点	13.43	(1.64)	13.96	(1.27)	14.25	(1.15)	3.54*	時期1<時期3
学校環境適応感得点	130.21	(12.57)	138.89	(13.89)	140.00	(11.30)	14.35**	時期1<時期2 時期1<時期3

* $p < .05$, ** $p < .01$ 多重比較には Bonferroni 法を用いた。

※時期1：介入前 時期2：介入直後 時期3：介入1ヵ月後

が認められた ($F(2, 54) = 14.35, p < .01$)。多重比較の結果、時期1よりも時期2、時期3において有意に高い値が確認された (いずれも $p < .05$)。時期2と時期3では有意な変化を認めなかった。

IV 考察

本研究では、小学校3年生を対象に、学級担任と養護教諭のTT形式による、SSTと保健学習の包括的学習プログラム(以下、プログラムと記す)を実施し、その効果を検証した。

1 ターゲットスキルの獲得度とプログラムの効果

傾聴スキル得点は、時期1よりも時期2で有意に増加していた。このことから今回のプログラムで提供された傾聴に関するスキルの獲得は十分に達成されたことが推察される。また、時期2と時期3を比較しても得点の低下は認められなかった。このことから、プログラムによる学習効果が1ヶ月後の時点においても維持されていたことが示唆される。今回のプログラムでは、2回目～4回目の授業の初めに、前回の授業の学習内容や1週間の間にどの程度獲得したスキルを活用できたかを振り返る発問が行われた。特に傾聴スキルに関しては、学習の基本的ルールとして本プログラム実施中、頻繁に授業者より児童に対して教示がなされた。また、傾聴スキルが活用されている場面においては、その行動を促進させるために、授業者から児童に肯定的なフィードバックが行われた。これらの取り組みがプログラムによる学習効果の1ヶ月後の時点における得点維持の要因ではないかと示唆される。

質問スキル得点は、時期1よりも時期2で有意に増加していた。このことから今回のプログラムで提供さ

れた質問に関するスキルの獲得は十分に達成されたことが窺われる。また、時期2と時期3を比較しても得点の低下は認められなかった。このことから、傾聴スキルと同様にプログラムによる学習維持効果が1ヶ月後の時点においても保たれていたことが推察される。今回の単元実施後、校外学習が実施された。その際も見学先で児童が質問をする時間が確保されていたことから、学級担任より、傾聴と同様、頻繁に児童に対して質問スキルに関する教示とポジティブなフィードバックがなされた。また、学習した社会的スキルは保健学習の単元でも活用された。こうした日常生活におけるスキルの活用が1ヶ月時点での得点に影響していた可能性が考えられる。

あたたかい言葉がけスキル得点は、時期1よりも時期2で有意に増加していた。このことから今回のプログラムで提供されたあたたかい言葉がけに関するスキルの獲得も十分に達成されたことが推察される。また、時期2と時期3を比較しても得点の低下は認められなかった。このことから、プログラムによる学習効果が1ヶ月後の時点においても維持されていたことが示唆される。あたたかい言葉がけスキルは、事前の協議の際に学級担任によって、児童の対人関係の維持にとって最も必要であることが主張されていた社会的スキルであった。そのため、学級担任によりプログラム以外の日常場面においても学級の児童の実態に即した発問や実際に学級内で起こった出来事を例に挙げるといった工夫が行われた。また、学級担任と養護教諭の連携の下、対人関係のトラブルをきっかけに保健室に来室した児童の様子を養護教諭である筆者から児童に伝えるというアプローチも行われた。こうしたプログラム場面以外での児童への働きかけも、児童が自分の言動を振り返り、相手を傷つけない言い方とは

どのような言い方なのかという理解を促進した可能性があるかもしれない。

共感スキル得点は、時期1と時期2で有意な差を示さなかった。また、時期2と時期3を比較しても得点の低下は認められなかった。しかし、時期1よりも時期3で有意に増加していた。このことから、今回の包括プログラムは共感スキルに関しては学習直後には学習効果が認められないものの、長期的には効果があることが窺われる。筆者が、小学校5年生に実施した際には、共感スキル訓練の実施前に自分自身の不安や悩みと関連づけて問題解決学習を行っている。このことにより、他者が自分と同じような感情を抱いているという経験が共感性の向上につながったことが示唆されている⁶⁾。一方、今回のプログラムでは、共感スキルの学習に際して、授業者の教示のみにとどまっている。このことが、授業直後に得点が上昇しなかったことと関連しているのかもしれない。加えて、授業外の場面において、常に学んだスキルに関して、児童にフィードバックを与えてきたことが、1ヶ月後の得点上昇に現れたことが推測される。

2 学校環境適応感の向上

学校環境適応感得点は、時期1よりも時期2で有意に増加していた。また、時期2と時期3を比較しても得点の低下は認められなかった。栗原⁹⁾は、学校環境適応感とは学習場面や学級、学校における対人関係といった学校環境の場面に応じた要因と家族関係といった学校環境外の要因に関連があることを指摘している。

そこで、本研究では授業後に獲得したスキルについてのポスターを配布し、学級で掲示した。ターゲットスキルについてのポスターをプログラム実施時間外にも、意図的に掲示し続けることがターゲットスキルの訓練効果の維持に寄与し、日常生活における学校環境適応感の向上に効果的であったのではないかと推察される。

また、本プログラムは学校において児童と一緒に過ごすことが最も多い学級担任が養護教諭と一緒に役割を分担しながら実施している。プログラム実施時のみならず、日常生活のあらゆる場面において学習内容をフィードバックすることが可能であった。このこともターゲットスキルの実生活への一般化や維持を促進し、学校環境適応感の向上に寄与した可能性がある。

更に、本研究では、毎回の授業終了後、振り返りシートを児童に配布し、自己評価を求めた。獲得し

た社会的スキルが般化、維持されるかどうかは日常環境の強化自体によるものが大きい⁵⁾ことから、児童にはホームワークとして獲得したスキルを家庭の中でも実施することを求めた。ホームワークの自己評価はチェックシートを活用して、帰りの会で継続して実施した。家庭にはSST通信を配布し、学習内容の共有化と、家庭での強化を依頼した。加えて、保護者にはホームワークの最終日に、家庭における児童の変容や児童に対する励ましや感謝のコメントを記入することを依頼した。このように今回の場合、振り返りシートやチェックシート、インタビューシート、SST通信が児童にとっては肯定的なフィードバックとして機能し、獲得したターゲットスキルの活用が促進されたことが推測される。

以上のことから、本研究で実施したプログラムは、学校環境の場面に応じた要因と家庭の協力という学校環境外のポジティブ要因を付加することで、学校環境適応感の向上を促進した可能性がある。学校内での取組を日常に般化させていくためには、学校内で実施するプログラムの内容を改善させるだけではなく、積極的にその取組を児童の保護者に対しても伝えていくことが有用であると思われる。

3 本研究における限界と今後の課題

本研究ではSSTと保健学習の包括的プログラムを実施した。その結果、傾聴スキル、質問スキル、あたたかい言葉かけスキル、共感スキルの獲得や学校環境適応感の向上が確認された。しかし、そのことがSSTの効果によるものか、保健学習の効果によるものか、あるいは両者を包括的に実施したことによるものかは、本研究では言及ができない。どの要因が影響を及ぼしていたのかを検証することが今後の検討課題の一つである。

また、いくつかのスキルや学校環境適応感の得点はプログラム1か月後にもその効果が維持されていることが窺われた。しかし、そのことに関しても、プログラム自体の効果によるものなのか、プログラム外での各種関わりが功を奏したのかについても、今後の検証が必要である。併せて、プログラムの長期的な効果について、学年水準および個人水準でフォローアップ研究を行うことで、児童の特性に応じたプログラム改善のための資料が得られることが期待される。

今回は保健指導としてのSSTと保健学習を包括したプログラムを実施したが、保健学習以外の教科の活用も考えられる。実際、本校においては算数、国語、

音楽、道徳において、SSTの実施あるいはSSTを活用したグループ学習を実施している。今後は、山田(2008¹⁰)の指摘を踏まえ、費用対効果に優れたプログラムの開発及び効果検証も必要となってくるであろう。

また、今回は学級担任と養護教諭のTT形式によりプログラムを実施した。今後は、学級担任のみでプログラムを実施した際にも、同様の効果が認められるかについて検証も必要である。

更に、本研究ではプログラムの効果を評価するために、児童にアンケートを用いて自己評価を求めた。しかし、社会的スキルの評価には自己評価のみならず、教師や仲間といった他者からの評価を行う必要があることが指摘されている⁵⁾。そこで、今後はプログラムの評価方法についても、複数の視点からの検討が望まれる。

謝辞

最後に、本研究にご協力くださいました、校長先生をはじめ先生方、ご理解をいただきました保護者の皆様に心より感謝いたします。

引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2014) 平成25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ついて (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf)
- 2) 佐藤容子, 佐藤正二, 高山巖 (1993) 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練—コーチング法の使用と訓練の般化性— 行動療法研究, 19, 13-27.
- 3) 大対香奈子, 松見淳子 (2010) 小学生に対する社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学級適応感に及ぼす効果 行動療法研究, 36, 43-55.
- 4) 荒木秀一, 石川信一, 佐藤正二 (2007) 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, 33, 133-144.
- 5) 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.
- 6) 珍田洋子 (2013) 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果 平成25年度弘前大学大学院教育学研究科修士論文, 全49頁.
- 7) 小林正幸 (2004) 序文 なぜいまソーシャルスキルか (國分康孝監修, 小林正幸, 相川充編) ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校, 図書文化, 3-7.
- 8) 相川充 (2006) 第4章 ソーシャルスキル教育の14の基本スキル (相川充, 佐藤正二編) 実践! ソーシャルスキル教育 中学校, 図書文化, 44-51.
- 9) 栗原慎二 (2010) 1章 アセスとは. (栗原慎二, 井上弥編著). アセスの使い方・活かし方, ほんの森出版, 8-14.
- 10) 山田洋平 (2008) 社会性と情動の学習 (SEL) の必要性と課題—日本の学校教育における感情学習プログラムの開発・導入に向けて— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 57, 145-154.

(2015. 8. 3 受理)