

はじめに

学校の中には年齢の多少や性別に限らず、人とのかかわり方がうまく、自ら友だちと信頼関係を築ける子どもがいる。その一方で、人とのかかわり方が不器用で、ほとんど一人で過ごしている子どももいる。学級担任として、勉強ができない子どもには放課後や授業中に時間を確保して個別指導をするといった対応を行ってきた。しかし、人とのかかわり方がうまくできない子どもに対してはどうであっただろうか。果たしてこれまで、積極的に何らかの対策をしてきたかどうかと自問するが、結局は満足のいく答えは見つからない。

子どもだけに限らず、人への接し方や対人関係の築き方については、その人が生来備えている特質によるものであり、不変的であると思っているふしが強かった。さらに、取り立てて指導することがなくても、小学校卒業後の中学校や家庭、習い事などの別の場や機会に人づきあいは自然と身に付くであろうと都合よく他へ依存していた。しかし、今できないことが何も手だてを講じないのに、将来はできるようになるという保証はどこにもない。

ましてや、小学校は義務教育課程において6年間という最も長い年月を過ごす過程である。この期間は、友だちや異年齢層との遊びやけんかといった交流が日常茶飯事であり、対人関係の中で自分についてや自他の相違について考えることが多く見られる。そのように、他者との触れ合いから人づきあいを学んだ子どもは人間性に深みを増して成長していくように思える。しかし中には、学年が進むにつれて些細な誤解や遠慮によって友人関係に亀裂が生じ、それがきっかけとなって人間不信に陥ってしまう子どもも見られる。

対人関係で失敗してはじめて、人づきあいについて学びたいと願っても、子どもにとって具体的な考えはなく、何もしないままに終わってしまうことが多いように思える。小学校ではなんとか過ごせたとしても、中学校や将来において対人関係でつまづくことは起こりうるかもしれない。ましてや、年齢が進むにつれて複雑になる対人関係であるとともに、生きていく上では切り離すことができない重要なものであると思えてならない。

では、小学校ではどのような取り組みをしたらよいのだろうか。悩んでいたときに集団社会的スキル訓練を知った。だれもが参加対象であり、プログラムをこなしながら、自他を尊重した上での他人への接し方を考えることができるトレーニングに魅力を感じた。人づきあいが不器用な子どもが人づきあいができるようになり、中学校や将来において対人関係を乗り越えてよりよく生活していくことを願い、集団社会的スキル訓練の実践研究について取り組んでいきたい。

| | |
|--|----|
| はじめに | 1 |
| 第1章 問題と目的 | 4 |
| 第1節 小学校から中学校への移行期における問題 | 4 |
| 第2節 予防的取り組みとしての集団社会的スキル訓練とアサーション・トレーニング | 6 |
| 1. 集団社会的スキル訓練 | 6 |
| (1) 社会的スキルの定義 | 6 |
| (2) 社会的スキル訓練の歴史 | 8 |
| (3) 社会的スキル訓練の内容 | 12 |
| (4) 集団社会的スキル訓練の先行研究の成果と課題 | 17 |
| 2. アサーション・トレーニング | 22 |
| (1) アサーションの定義 | 22 |
| (2) アサーション・トレーニングの歴史 | 24 |
| (3) アサーション・トレーニングの内容 | 25 |
| (4) アサーション・トレーニングの先行研究の成果と課題 | 27 |
| 第3節 目的 | 30 |
| 第2章 研究1：学級単位の集団社会的スキル訓練の実践とその短期的効果に関する研究 | 33 |
| 第1節 目的 | 33 |
| 第2節 方法 | 33 |
| 第3節 結果 | 37 |
| 1. 実践の記録 | 37 |
| 2. 振り返り用紙からの検討 | 55 |
| 3. 各尺度得点における変化 | 65 |
| 4. 観察対象児童の事例的検討 | 71 |
| 5. 学級担任のインタビューの記録 | 80 |
| 第4節 考察 | 82 |

| | |
|--|-----|
| 1. 集団社会的スキル訓練の学級における実践について | 82 |
| 2. 実践の事前事後における全体の変化と観察対象児童の変化について | 88 |
| 3. まとめ | 97 |
| 第3章 研究2：学級単位の集団社会的スキル訓練の長期的効果に関するフォローアップ研究 | 99 |
| 第1節 目的 | 99 |
| 第2節 対象児童と方法 | 99 |
| 第3節 結果 | 99 |
| 第4節 考察 | 113 |
| 第4章 総合考察 | 127 |
| 第5章 結論 | 135 |
| 引用 | 136 |
| おわりに | 140 |
| 資料 | |

第 1 章 問題と目的

第 1 節 小学校から中学校への移行期における問題

小学校から中学校へ進学する際、いじめや不登校が急増する減少は中 1 ギャップといわれており、友だちや先輩との人間関係や学習面での困難さにより学校生活に支障をきたすことが背景にあるとされている(新潟県教育委員会, 2004)。

ここで、いじめや不登校がどの程度の増加を見せているかということについて、以下のデータを参考にして具体的に述べていくこととする。まず、いじめについては平成 17 年度において、発生件数は 2 年連続で減少してはいるものの、小学校では 5,087 件、中学校では 12,794 件であるとされている(文部科学省, 2006)。これらの発生件数も示しているように、いじめは小学校から学年が進むにつれ多くなるといわれている。さらに、いじめの発生件数が最も多いのは中学 1 年生の 5,967 件で、これは小学校の 1,637 件に比べると 3 倍以上も増加していることが明らかである

一方、不登校については平成 17 年度において、全体で見ると不登校児童生徒数は前年度に比べて減少はしているものの、小学校では 22,709 人、中学校では 99,578 人となっている(文部科学省, 2006)。これを割合で表示すると小学校では 0.32 %, 中学校では 2.75 %となっており、中学校における不登校生徒の占める割合が圧倒的に多いことが明らかであるといえる。また、学年別では小学 6 年生で 8,164 人であったものが中学 1 年生では 23,820 人と 2 倍以上になっている。このことから、不登校もいじめと同様に中学 1 年生で著しい増加を見せていることが伺える。

しかしながら、中 1 ギャップにクローズアップされるような小学校から中学校への進級は特別なものではなく、むしろごく当たり前に誰もが経験することであると思われる。では、なぜこのようないじめや不登校が急増する中 1 ギャップという社会現象にまでなったのであろうか。

山本(1991)によると、入学や卒業など多くの人が経験する予測可能な出来事、または災害や不治の病の宣告など突発的に起こる予測不可能な出来事など、ライフサイクルで生じる変化は人生移行といわれている。したがって、小学校を卒業して中学校へ入学することは予測できる移行であるといえるが、それだけではなく学校という環境の変化が生じるために環境移行といわれている(山本 1991)。山本(1991)によると、環境移行とは人生の出来

事や移動によって環境が変わることとされており、小学校と中学校の環境を比較すると物理的環境、対人的環境、社会的文化的環境などの多くの相違があげられることから、小学校から中学校への進級は大きな環境の変化があると思われる。

中学生はそのような環境の変化に加え、自己の内面を客観的にとらえようとする意識が芽生え始め、内的にも外的にも大きな変化を遂げる時期でもあるとされている。そのような時期において、緊張感と期待感を楽しむ要素として捉えて新環境での学校生活を快適に過ごすことができる場合がある一方で、さまざまな環境による刺激がストレスとなって精神のおよび身体的変調をきたして学校生活がつまらなく感じることもある場合もあるとされている(古川・小泉・浅川 1991)。

では、今日におけるいじめの特徴や対策は一体どのようなになっているのであろうか。森田(1998)は、いじめとは人が集い関係を構築したり集団を形成したりするところであれば、あらゆる場面において発生可能な現象であると述べている。したがって、人種や性別、年齢に限らずいじめが発生するということは、人が存在する限り否めない普遍的事実であり、いじめが存続し続けることを暗示しているうえ、中学1年生に特有のものではないと考えられる。

さらに、現代のいじめの特徴として森田(1994)は、加害者、被害者、観衆、傍観者が入れ替わり、誰もがそれぞれの立場になる可能性を含んでいるため、いじめの不可視性を指摘している。また、いじめの実態を的確に把握していないという問題は依然拭えず、今なお調査方法の検討が続いていることから(文部科学省,2006)、いじめ構造の複雑さや不特定で曖昧な原因が伺える。

したがって、いじめの発生に対しての対処的取り組みだけでは、一時的に沈滞しても根本的な解決にならないだけでなく、むしろ一層いじめを深刻化させるといった最悪の事態も免れないのではないかとと思われる。

次に不登校についてであるが、森田(1991)は、出席している児童であっても登校回避感情を抱くものであると述べ、登校回避感情を抱きながら登校している児童は不登校や欠席の潜在的な予備軍としての性質を備える不登校のグレイゾーンであると指摘している。つまり、登校し続けていた児童がある日突然欠席し、不登校になったということも可能性としては考えられるため、登校回避感情は不登校へと具体化される兆候と考えられる。

また、不登校になったきっかけと考えられる状況の第1に友人関係があげられている(文部科学省,2006)。このことから、児童にとって対人関係が大きな関心を占めているのでは

ないかと推察されるとともに、全ての児童にも対人関係は生活する上で切り離せないものの中の一つであると思われる。したがって、不登校問題の取り組みは現に不登校状態に陥っている特定の児童へ対処するだけでは、その場しのぎの対処にすぎず、根本的な解決にはなっていないのではないかとと思われる。

以上から、中学 1 年生で増発するいじめと不登校の双方における取り組みで共通することとしてあげられることに、平素の学校生活において広く一般の児童を対象にした取り組みを計画的に行う必要があると考えられる。つまり、問題発生時の対処的な対応をするのではなく、日頃から予防的な対応をすることがいじめや不登校を未然に防ぐことにつながるのではないかとと思われる。

予防的な取り組みに重点を置くことで、いじめ問題の早期発見や早期対応が平素の学校生活において取り組めることや、不登校児と連絡が取れないといった最悪の事態に陥ってから対応するのではなく、関係が良好な状態において不登校問題に取り組むことができると思われる。つまり、早期発見や早期対応が日頃の学校生活で取り組むことができるといった効果をなすものと考えられる。さらに、いじめの予防的取り組みとして人間関係に着目したものとして、児童の対人関係の修正を図るために人間関係の経験を蓄積し深化させること(稲村,1986)、対等で豊かな人間関係を築くこと(春日井,1995)が示されている。

以上から、予防的な取り組みの一つとして、望ましい人間関係を構築して自他を尊重し多様性を認め合うといった意義をもつ集団社会的スキル訓練およびアサーション・トレーニングの効果が認められている。

第 2 節 予防的取り組みとしての集団社会的スキル訓練とアサーション・トレーニング

1. 集団社会的スキル訓練

(1) 社会的スキルの定義

対人関係に関わるスキルは研究者により、ソーシャル・スキル(渡辺, 1996)、社会的スキル(堀毛, 1990; 相川, 2000)、ソーシャルスキル(田中 2006; 河村 2007)といった用語で表記されている。相川(2000)によると、社会的スキルは social skill の訳語であるが、最も古くに取り上げられた 1957 年発行「心理学事典」(平凡社)では「社会的技能」、1972 年にアーガイルの本を翻訳した辻と中村が「社会技能」「社会的技能」と 2 通りに、日本で

早い時期とされる 1974 年に社会的スキルに関して取り上げた堀が「社会的技能」、1979 年には斎藤が「対人的技能」と表記し、今日用いられている社会的スキルと表記されたのは 1985 年の堀毛や 1987 年の高山らによるミッチェルソンの訳本からであるという。「社会的技能」や「対人的技能」ではなく、「社会的スキル」が定着しつつある背景として、相川(2000)は、「社会的スキル」が新しい概念のような響きがあることと、最近の心理学の事典では「社会的スキル」が主流になっていることをあげている。

以上から、研究者により用語の表記に多少の差異は見られるものの、social skill の概念に変わりはないため、本論文では今日一般的に用いられているとされる「社会的スキル」と表記する。

では、一般的にいわれている社会的スキルとはどんなことを示すのであろうか。渡辺(1996)は、相手と上手く関わりながら、社会生活に適応していくために必要とされる行動としている。また、相川(2000)は社会的スキルの字義的解釈として、他者との関係や相互作用を巧みに行うために、練習により身につけた技能としている。

年齢や性別、社会的立場の関係なく、人は誰かと関わりを持って生きている。したがって、誰とも関わりを持たずに一人で生きていくのは不可能で、家族や友人、職場など何らかのシステムにおいて人との関わりは必要不可欠であると考ええる。このように身近に関係しているとも思われる社会的スキルの研究領域は、教育学、心理学、特別支援教育、犯罪学など実に広範囲な領域で扱われている。したがって、社会的スキルの定義は、研究者や研究領域によりさまざまであるとされている(渡辺, 1996 ; 相川, 2000)。

渡辺(1996)は従来の定義の特徴を以下の 10 項にまとめている。①学習によって獲得される。ここでいう学習とは、観察・モデリング・リハーサル・フィードバックである、②明瞭で特定しうる言語的および非言語的行動から成り立っている、③効果的な働きかけと応答を必要とする、④社会的強化を最大限にする、⑤対人関係のなかで展開されるものであり、相互性とタイミングが効果的であることが必要である、⑥行動した際に、欠如したり過多であったりする点を特定化することができ、介入の目標にすることができる、⑦行動に移すか否かは環境の特徴による。また、状況によってスキルの意味がことなる、⑧個人の目標達成に有効である。ただし、実際の場面においては目標は意識化にある、⑨社会的に受容される、⑩スキルは階層的な構造をもつ、である。このようにとらえることで社会的スキルの実態のイメージを把握することができると述べている。このように項目で社会的スキルを捉えた渡辺(1996)に対して、一連の過程としてとらえると主張しているのが

相川(2000)である。

相川(2000)は、従来の定義の2つの側面である行動的側面と能力的側面を強調している定義に着目して、社会的スキルに統一的定義がない理由として①「社会的スキル」が包括的な概念であること、②概念に興味をもっている研究者の専門領域が多岐にわたること、③概念が一人の個人でなく、他者と相互作用場面を問題としていることを指摘している。そのことを踏まえ、社会的スキルを過程ととらえることで「社会的スキルの生起過程のモデル」を成立させた。

このモデルは、能力は行動に具体的に表現すると共に、行動も能力に作用し能力の形成に携わるというように、能力と行動は相互関係にあると考えられている(相川, 2000)。そのため、相川(2000)は社会的スキルの定義を行動も能力も含めた一連の過程ととらえるほうが自然であると述べている。したがって、相川(2000)によると社会的スキルとは、対人場面において相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程とされている。

このように、社会的スキルは統一的定義がなされておらず、今後も定義を統一化すること自体が困難であると想定されるが、本研究は社会的スキルが他者との相互作用により発生することに着目し、本研究は社会的スキルを対人関係で必要な行動的側面と認知的側面であり、周囲の環境により変容する可能性のあるものと定義する。

(2) 社会的スキル訓練の歴史

近年多くの実践が積み重ねられ注目されている社会的スキル訓練は、1950年代から1960年代のイギリスを中心とする社会心理学の研究とアメリカ行動心理学者による研究があり、表1-1は2つの研究の相違にを対比したものである(庄司, 1994)。

今日、わが国の学校(教育現場)における社会的スキル訓練は、攻撃的な児童のように問題を抱える児童から学級単位までの幅広い対象に対して行っており、学年や校種に限定はない。しかし、初期の社会的スキル訓練の対象は大学生、女性の主張性、統合失調症、うつ病であったとされている(マトソンとオレンディック, 1993)。それがなぜ児童を対象とした社会的スキル訓練へと変化してきたかについて、マトソンとオレンディック(1993)は以下のように述べている。

初期の社会的スキル訓練は大人を対象としていたが、その効果が検証されたこと、さらには社会的スキル訓練が広範囲の問題と関連していることが明らかになったため、しだい

に対象の範囲が広まり児童にも社会的スキル訓練を実施するようになったとされている。児童を対象とした社会的スキル訓練でも、当初は行動変容および改善を目的としていたため、学習障害児や発達障害児に関する研究が多かったとされている。表 1-2 は、1960 年代から 1980 年代後半における社会的スキル訓練の対象や目的を渡辺(1996)を参考にまとめたものである。1980 年代移行は目的が治療から予防的対策となり、精神医学領域の人だけではなく一般の人たちにも広がってきた(相川, 2000)。つまり、すでに問題を抱えている児童だけではなく、現在問題が生じていない児童に対しても社会的スキルを向上させ、将来の危機を減らすためにも社会的スキル訓練の予防的効果および教育的効果が注目されているといえよう。したがって、特別支援教育だけではなく、学校心理学や発達心理学、教育分野といった領域にも広まり、発展を遂げてきている。このことについて相川(2000)は、社会的スキル訓練は問題の顕在化の有無にかかわらず、現在の社会的スキルを向上させ、さらには将来予想される心理的問題を回避したり解決したりすることで危機を最小限にとどめることができると述べている。

したがって社会的スキル訓練は、対象を社会的スキルが過多しているまたは欠如している児童に限定し、行動変化を目的とするといった治療的意味合いの強いだけの訓練ではないと思われる。表 1-3 に、近年わが国で発表された社会的スキル訓練のプログラムを示した(田中, 2006)。表 1-3 よりとくに学級単位の集団社会的スキル訓練は、予防的効果や教育的効果をねらって実践されている。わが国でも、社会的スキル訓練の先駆的研究において、攻撃的な幼児や引っ込み思案の幼児を対象にしてきたが、過去 10 年間の研究を振り返ってみると、近年は藤枝・相川(1999)のように学級単位を対象にした集団社会的スキル訓練が相次いで公表されるようになってきた。

そこで、今日実践されている社会的スキル訓練の中でも、学級単位で実施する集団社会的スキル訓練における内容の詳細を次項で述べることとする。

表 1-1 イギリスとアメリカの社会的スキル訓練の特徴

(庄司, 1994 より)

| | イギリス | アメリカ |
|------------|-------------------|----------------------|
| 背景にあるパラダイム | 情報处理的認知論 | 条件付けの行動主義 |
| 歴史的起源 | 社会心理学, 人間工学 | 行動療法 社会的コンピテンスの研究 |
| アプローチの方法 | 社会心理学的 | 臨床心理学的 |
| 訓練の重点 | 友情形成 | 主張性 |
| スキルの評定技法 | 仲間からの評定, 行動的指標の重視 | 多元的自己報告型の質問紙の多様 |
| 訓練の対象者 | 非精神医学的サンプル | 精神医学的サンプル |
| 訓練の適用範囲 | 産業場面(取引, 交渉など)に及ぶ | 臨床場面が中心 |
| 訓練に関する研究の論 | 理論的批判 | 方法論的, 実践的批判 |

表 1-2 1960 年代から 1980 年代後半における子どものスキルトレーニング
(渡辺, 1996 より)

| 年 代 | トレーニング法 | 対 象 | 目 的 |
|--------------|--------------------|--|-----------|
| 1960 年 代 か ら | 強化法 | 引っ込み思案幼児 | 社会的相互作用を高 |
| 1970 年代前半 | モデリング法 | 発達障害をもつ幼児 | めること |
| 1980 年 | コーチング | 社会的スキルが不足 している児童 | 仲間関係の改善 |
| 1980 年代後半 | ソーシャルスキル トレーニング | 引っ込み思案児 攻撃児 学習障害児 注意欠陥多動性児 など現在および将来 にわたり社会的不適 応が懸念される児童 | 予防的対策 |

表 1-3 わが国における最近の集団社会的スキル訓練プログラム

(田中, 2006 より)

| 開発者 | トレーニング名 | トレーニング内容 |
|-------------------|----------------|----------------------------|
| 平木(1993) | アサーション・トレーニング | 意思や感情の自己表現に関するトレーニング |
| 東大生活技能訓練研究会(1995) | 生活技能訓練 | 統合失調症患者の社会復帰を目指したリハビリテーション |
| 法務省矯正局 | ソーシャルスキルトレーニング | 少年院などの矯正施設でのスキル・トレーニング |
| 佐藤・佐藤・岡安・立元(1999) | 集団社会的スキル指導 | 保育所に通う幼児を対象とした対人行動訓練 |
| 小林・相川(1999) | ソーシャルスキル教育 | 教師を中心に学級単位で実施する S S T |

(3) 社会的スキル訓練の内容

社会的スキルを 100 項目掲げている菊池・堀毛(1994)のように、スキルは具体的な行動のレベルまたは抽象的なレベルで捉えるか否かによって、スキルとされる数が変化する。対人行動の基本的要素として、大きく非言語的行動と言語的行動にまとめたものを表 1-4 に示す(渡辺, 1996)。これらは基本的な要素とされるため、たとえば非言語的行動においてそのまま目標スキルとして掲げるには抽象的であり、言語的行動においては多くのスキルに関与していると思われる。

そこで、一般成人に必要とされる社会的スキルを表 1-5(相川, 1995)に、子どもに代表的なスキルとその要素を表 1-6(佐藤, 1996)に示した。児童の 3 つのスキルの特徴について以下に述べることとする(佐藤, 1996)。まず主張性スキルは、主に引っ込み思案児対象に行われてきたことが多いとわれ、社会的問題解決スキルは、表 1-6 のスキル要素が系統的に教えられるとされている。これは、主張性スキルや友情形成スキルは要素を具体的な

行動のスキルとして捉えることができるが、社会的問題解決スキルの要素は対人関係における問題発生から解決に至るまでの過程となっており、一部を抽出して教えるよりは系統立てて教えるほうが望ましいと考えられるためである。友情形成スキルは、望ましいとされる対人関係を築いて維持するスキルであるため、スキル要素が広範囲にわたることが特徴とされている。また、実行しやすいことから友情形成スキルの定着後に主張性スキルや社会的問題解決スキルを実施するほうがよいと佐藤(1996)は示唆している。

表 1-4 と表 1-5 の 2 つの表を対比させると、成人に必要とされる 9 つのスキルを児童の 3 つのスキルに当てはめて分類することもできると考えられる。たとえば、成人の「自分自身をあらわにするスキル」は児童の主張性と対応していると思われる。したがって。成人と児童に必要とされるスキルは、表現こそ異なるが共通したり独自だったりするものがあると思われる。成人のスキルをより具体的場面に照合して考えられたものが児童のスキルにつながるものもあると思われる。

スキル相互の関係について相川(1996)は、階層構造はなしていないとし、並列関係にあると述べている。その理由として、スキルの階層がすべての人に一致するものではない上、個人により対人関係で必要とされるスキルは立場により異なり、状況においては個人内でもスキルの位置づけが初歩から高度へと変わるとも考えられるからである。

しかしながら、学級単位の集団社会的スキル訓練の実施にあたって分類の観点については、行動を伴うことを必須とする具体的スキルから、必ずしも行動を伴わなくてもよいとする抽象的スキルと捉え、初級、中級、上級とスキルが構成されている。これは、スキルがしだいに深化する目的で分類したと相川(1996)は述べているが、この点から考えるとスキルは必ずしもいつも並列なのではなく、ある程度は他のスキルと関連づけられるのではないかと考える。スキルが独立ではなく、他のスキルと関連があったり、他のスキルの一部に含まれたりするというようにスキルは構造化していると捉えているのが菊池・堀毛(1994)である。相川(1996)と菊池・堀毛(1994)はスキル構造の点では相反する考えであるが、対人目標を達成するために必要とされるスキルは一つに限らないこと、スキルを構成する要素が複数あり、それらが組み合ってスキルが構成されていると捉える点では一致している。

以上から、本論文におけるスキルの捉えかたとしては、スキル同士が相互に関連する場合もあり、簡単なスキルや高度なスキルがあると考え。複雑なスキルを獲得していても、簡単なスキルは獲得していない場合はスキルを備えているとはみなさないこととする。

表 1-4 対人行動の基本的要素

(渡辺, 1996 より)

| 非言語的行動 | 言語的行動 |
|--------|--------|
| 表情 | 会話のスキル |
| 凝視 | 聞くこと |
| 姿勢 | 話すこと |
| 近接度 | 会話の始まり |
| 身体的接触 | 会話の維持 |
| 外観 | 会話の終わり |
| 声の手がかり | |

表 1-5 一般成人に必要な社会的スキル

(相川, 1995)

-
1. 自分自身をあらわにするスキル
 - ボディ・メッセージを使う
 - タッチ・メッセージを使う, など
 2. 報酬を与える聞き手になるスキル
 - 自分と相手の違いを知る
 - 尊敬と受容の態度を身につける, など
 3. 話し手を助けるように反応するスキル
 - 語句を言い換える
 - 感情を反射させる, など
 4. 内気に打ち克つスキル
 - 恥ずかしいという思いと戦う
 - 最初の出会いを作る, など
 5. 人間関係を選択するスキル
 - 非現実的な選択をしていることを知る
 - もっと現実的な選択をする, など
 6. 人間関係を深めるスキル
 - 親密の絆をつくる
 - 気配りで絆をつくる, など
 7. 人間関係における主張性スキル
 - 主張的に考える
 - 主張的に行動する, など
 8. 怒りを管理するスキル
 - 思考スキルを使う
 - 行動スキルを使う, など
 9. 争いを避けて管理するスキル
 - 思考スキルを使う
 - 行動スキルを使う, など
-

表 1-6 子どもにとって代表的な社会的スキル

(佐藤, 1996)

主張性スキル

相手にして欲しいことをリクエストする

自分の感情や意見を率直に表現する

不合理な要求を断る

他人の意見に賛否をはっきり示す

アイコンタクト, 声の大きさ, 話しの反応潜時と接続時間, 笑み, 表情を適切に表す

社会的問題解決スキル

問題に気づく

沈思黙考する

目標を決める

可能な解決策をできるだけ多く案出する

それぞれの解決策から生じる結果について考える

最も善い解決策を選ぶ

この解決策を実施するための計画をたてる

友情形成スキル

相手の話を聞く(相手の話を遮らない, 相手の話を理解し関心をもっていることを表現する)

質問する

相手を賞賛, 承認する

遊びや活動に誘う

仲間のグループにスムーズに加わる

援助(手助け)を申し出る

順番を守る

分け与えをする

遊びや活動を発展させるコメントや提案をする

仲間をリードする

(4) 集団社会的スキル訓練の先行研究の結果と課題

取り上げた先行研究は、社会的スキル訓練をキーワードにして検索したもののうち、小学生および中学生を対象とし比較的人数が多いとされる学級単位で行われている集団社会的スキル訓練の内容に着目した。なお、学会誌に掲載された研究論文だけでなく大学紀要なども参考にした。小学生と中学生を対象にした集団社会的スキル訓練の先行研究の概要を表 1-7 に示した。以下に主な研究の概要を示す。

藤枝・相川(1999)は小学 3 年生から 6 年生を対象にして、6 つの目標スキル「積極的な聴き方」「あたたかいメッセージ」「感情を分かち合う」「自分を守る」「自己コントロール」「社会的問題解決」を選択し、1 セッション 45 分で実践した。その結果、「積極的な聴き方」と「感情を分かち合う」でスキルが増加したと児童が自己評価した。教師評定では攻撃性と引っ込み思案性が減少し、向社会性が増加したと認められたという成果を見出したが、課題として児童と教師の評価に不一致が生じたこと、統制群が設定されていないため集団社会的スキル訓練の効果測定が不明瞭であったことが示唆された(藤枝・相川, 1999)。

藤枝・相川(2001)は、小学 4 年生を対象に、5 つのスキル「仲間への入り方」「仲間の誘い方」「やさしい言葉かけ」「相手を思いやる」「上手な頼み方」「あたたかい断り方」を選択し、1 セッション 45 分で実践した。その結果、「上手な頼み方」と「あたたかい断り方」のスキルが増加したと訓練群が自己評価し、スキルが低いとされる児童に対する教師の評定は攻撃性と引っ込み思案性は低下するが、向社会性は増加するという成果を報告している。その一方で、課題として集団社会的スキル訓練期間中に夏休みをはさんだことで、般化の機会が限定されたことをあげている(藤枝・相川, 2001)。

堀ら(2004)は小学 3 年生を対象に、目標スキルに「積極的な聴き方」を選択し 1 セッションを実施した。その結果、訓練群の低群は「積極的な聴き方」を向上させ、高群はストレス反応を軽減したと報告している。この結果から、集団社会的スキル訓練がスキルの高いまたは低い児童に同様に作用するのではないと考えられ、児童が目標スキルをどの程度身につけているか集団社会的スキル訓練の効果に違いがあると示唆している(堀ら, 2004)。

西岡・坂井(2007)は、小学 4 年生を対象に目標スキルに「じょうずな聴き方」「あたたかい言葉かけ」「やさしい頼み方」「上手な断り方」を選択し、4 セッションを実施した。その結果として、向社会性が 3 ヶ月後も維持していたことが明らかにした。また、一人ひとりに目標スキルとスキルを用いる場面を想定し会話を記入できるセルフモニタリングフ

ファイルを用意し、日常を意識し向社会性を身につけ、ストレス反応を軽減する可能性を示唆しているものの、その結果は明らかにされていないという課題が残った(西岡・坂井, 2007)。また、一人ひとりのファイルについて児童が活用しても教師が目を通し児童へフィードバックする時間を確保することは難しいと指摘している(西岡・坂井, 2007)。

金山ら(2003)は、中学 1 から 3 年生を対象にして、目標スキルに「あいさつ」「積極的な聴き方」「あたたかい言葉かけ」を選択し、3 回実施した。その結果、「あいさつ」と「積極的な聴き方」はスキルが向上したとしたが、統制群を設定していないため効果の測定に曖昧さが残ることを課題としてあげている(金山ら, 2003)。

江村・岡安(2003)は、中学 1 年生を対象にして、目標スキルを「自己紹介」「仲間の誘い方」「あたたかい言葉かけ」「協力を求める」「お互いを大切にする」「上手な断り方」「気持ちのコントロール」を選択し、7 回実施した。その結果、関係参加行動で得点が増加したこと、社会的スキルが高いとされる児童は不登校傾向が低いということが報告された。しかし、江村・岡安(2003)は課題として社会的スキルの認知面のみの変化しか捉えることができず、行動面の変化を捉えられなかったということを述べ、客観的評価の必要性を示唆している。その一方で、統制群を用いる研究が多い中で統制群を設定せずに対象児童のみを 4 つに分類するといった手法をとったことは新たな試みと思われる。

渡辺・山本(2003)は、中学 1 年生を対象にして、目標スキルを「自己紹介」「挨拶」「頼み方」「断り方」の 4 つを選択し、4 回実施した。その結果、向社会性はスキルの高い児童と低い児童の両方で増加し、スキルが高い児童にのみに攻撃性と引っ込み思案性に関して社会的スキル訓練の効果があつたと報告された。しかし、渡辺・山本(2003)は行動評定(視線の量、表情、声の大きさ、積極性)には変化がみられなかったため、行動変容を捉えるための方法を課題としてあげている。

森ら(2006)は、中学 1 年生を対象にして、目標スキルを「仲間の誘い方」「みんなで協力しよう」の 2 つを選択し、2 回実施し結果として、社会的スキルの下位尺度である関係参加行動が増加することを示した。一方、学校生活享受測定尺度が介入後に増加したがフォローアップで低下することも示し、学習したスキルの維持するための工夫を課題としてあげている(森ら, 2006)。

以上から、集団社会的スキル訓練の効果として、社会的スキルの下位尺度である向社会性の向上や一部の目標スキルに向上が見られたことがあげられるが、課題も残っている点もある。そこで、以下に各研究の問題点について述べる。

課題の1つ目は、社会的スキルが認知に留まり、行動変容までは至らないという点である。これは、社会的スキルの重要性を理解していても自己評価に表れにくく、ましてや行動変容となると短期間では結果が表れにくいと考えられるからである。

2つ目は、これまでの集団社会的スキル訓練が対象となった児童全体の変化について分析されがちであったが、社会的スキルは個人差もあるためより詳細に変化を把握するには至らなかったことが課題としてあげられよう。集団社会的スキル訓練がどのような特徴をもつ児童に効果を及ぼすのかを明確にするための方法として社会的スキルの変化のパターンによる分類を試みたのが江村・岡安(2003)、森ら(2006)である。

分類方法は、介入前、介入中、介入後の社会的スキル訓練の総得点の変化に基づくクラスター分析を用い、江村・岡安(2003)は下降群、低得点上昇群、高維持群、高得点上昇群の4分類とし、森ら(2006)は高得点維持群、中得点下降群、低得点上昇群の3分類としている。江村・岡安(2003)は、示された結果が集団社会的スキル訓練の効果を即断することは難しいが、このような手法で示された結果は効果を判断する際の手がかりとなる役割を担っていると述べている。

しかし、研究者により分類数に若干の異なりが見られることと、群別の比較はなされているが全体とは比較していない項目もあり、全体と比較してどのような特徴をもっているか把握することができないことも考えられる。

集団社会的スキル訓練がスキルの高い児童と低い児童には同様の効果をもたらすわけではないと思われるので、学級単位の集団社会的スキル訓練であっても同様に指導するのではなく、個に応じた指導や場面の選択が必要であると考えられることが今後検討の余地がある部分であると考えられる。

表 1-7 社会的スキル訓練に関する研究

| 著 者 | 対 象 | 1 回の 時間・ 回数 | 目標スキル | 授業の流れ | 測 度 | 結 果 | スキルの習得 | 備 考 |
|-------------------|--|-------------------|---|--|--|---|---|------------|
| 藤枝・ 相川 1999 | 小学 3 年生 から 6 年生 183 名 | 45 分 6 回 | ・積極的な聞き方 ・あたたかみメッセージ ・感情を分かち合う ・自分を守る ・自己コントロール ・社会的問題解決 | ・インストラクション ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック | ・児童用社会的スキル尺度(佐藤ら, 1987) ・社会的スキルの教師用評定尺度(藤枝ら, 1999) ・目標スキルに対応した児童用評定(藤枝ら, 1999) | ・児童用社会的スキル尺度の自己評価では男が 3 回目より 4 回目に低下した。 ・社会的スキルの教師用評定尺度では 4, 5 年生が 1 回目より 3 回目に増加した。5 年生は, 1 回目より 3 回目に増加した。6 年生は男が 1 回目より 2 回目に低下し, 2 回目より 3 回目に増加した。 ・目標スキルに対応した児童用評定は, 「積極的な聞き方」「感情を分かち合う」「社会的問題解決」スキルが介入前より介入後に増加した。 | ・積極的な聞き方 ・感情を分かち合う ・社会的問題解決 ・教師用評定における攻撃性と引込み思案性 | ・統制群を設定しない |
| 藤枝・ 相川 2001 | 小学 4 年生 実験群 37 名 統制群 38 名 | 45 分 10 回 | ・仲間への入り方 ・仲間の誘い方 ・相手を思いやる ・上手な頼み方 ・あたたかみ断り方 | ・教示 ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック | ・社会的スキルの児童用自己評定尺度(藤枝ら, 1999) ・目標スキルの児童自己評定尺度(藤枝ら, 2001) ・社会的スキルの教師用評定尺度(藤枝ら, 2001) | ・社会的スキルの児童用自己評定は, 実験学級下位群で攻撃性が 1 回目より 3 回目に増加した。 ・目標スキルの児童自己評定は, 実験学級下位群が「上手な頼み方」と「あたたかみ断り方」スキルが増加した。 ・社会的スキルの教師用評定は, 攻撃性は実験学級が 1 回目より 3 回目には増加し, 実験学級下位群が 1 回目より 4 回目に増加した。向社会性は 1 回目より 4 回目に実験学級と実験学級下位群で増加した。引込み思案性は, 1 回目より 4 回目に実験学級と実験学級下位群は低下した。 | ・上手な頼み方 ・あたたかみ断り方 ・教師用評定尺度における社会的スキル | |

(つづき)

| 著 者 | 対 象 | 1 回の 時間・ 回数 | 目標スキル | 授業の流れ | 測 度 | 結 果 | スキルの習得 | 備 考 |
|---------------|--|-------------------|---|---|--|---|-----------------------------|------------|
| 江村・岡安 2003 | 中学 1 年生 133 名 | 50 分 8 回 | ・自己紹介 ・仲間の誘い方 ・あたたかい言葉かけ ・協力を求める ・お互いを大切にする ・上手な断り方 ・気持ちのコントロール | ・教示 ・問題場面の提示 ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック ・社会的スキルを促す活動 ・日常生活での社会的スキルの奨励 | ・中学生用メンタルヘルス・チェックリスト(岡安ら, 1999) ・社会的スキル尺度(戸ヶ崎ら, 1997) ・孤独感尺度(広沢ら, 1984) ・不登校傾向尺度(江村ら, 2000) | ・社会的スキルの自己評定は、介入前より介入 3 ヶ月後に「関係参加行動」で増加した。 ・中学生用メンタルヘルス・チェックリストにおけるソーシャルサポートの友人サポートの自己評定は、低得点上昇群が介入前より介入 3 ヶ月後に増加した。 ・孤独感の自己評定は、低得点上昇群が介入前より介入 3 ヶ月後に減少した。 ・不登校傾向の自己評定は、低得点上昇群が介入中に低下したが介入 1 ヶ月後には介入前に戻った。 | ・関係参加行動 | ・統制群を設定しない |
| 渡辺・山本 2003 | 中学 1 年生 訓練群 35 名 統制群 66 名 | 50 分 4 回 | ・自己紹介 ・挨拶 ・頼み方 ・断り方 | ・インストラクション ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック ・ホームワーク | ・児童用社会的スキル尺度(庄司, 1991) ・自尊感情測度(小塩, 1998) ・教師評定(庄司, 1991) ・行動評定 | ・社会的スキルの自己評定は、向社会性は増加したが、攻撃性と引っ込み思案性は社会的スキルが高いとされる生徒のみに減少した。 ・自尊感情の自己評定は、社会的スキルが高いとされる児童が社会的場面における不安を減少した。 | ・向社会性 ・高群における攻撃性と引っ込み思案性 | |
| 森 ら 2006 | 中学 1 年生 229 名 | 50 分 2 回 | ・仲間の誘い方 ・みんな協力しよう | ・インストラクション ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック ・定着化 | ・中学生用社会的スキル尺度(戸ヶ崎, 1992) ・中学生用メンタルヘルスチェックリスト簡易版(岡安ら, 1999) ・学校生活享受感測定尺度(古市ら, 1994) | ・社会的スキルの自己評定は「関係参加行動」が介入前より介入 2 ヶ月後に増加し、「関係向上」が減少した。 ・中学生用メンタルヘルス・チェックの自己評定では「友だちとの関係」が介入前より介入 2 週間後に増加した。 ・学校生活享受感の自己評定は、介入前より介入 2 週間後に増加し、介入 2 週間後より介入 2 ヶ月後に減少した。 | ・関係向上行動 ・関係参加 ・学校生活享受 | |

2. アサーション・トレーニング

(1) アサーションの定義

平木(1993)は、アサーション(assertion)を自他を大切にした自己表現と生き方であると述べている。ここでいう自己表現とは、たんに言語表現のみに限って一方的に自己主張するのではなく、自他を尊重することを基盤としているとされている。そこで、日本ではどのようにアサーションが捉えられているかについて表 1-8 に示した。

表 1-8 から、表記の相違はあるもののアサーションの根本は自他の尊重であり、それを踏まえて自己主張することであるといえよう。しかしながら、主張という表現のみではアサーションの本質について正しい理解を促すことは困難であるといわれている。それは、アサーションを辞書的に捉えると、日本語では主張の意味のみが強調され、ややもすると自己中心的な主張といった誤解を招くことに陥ってしまうと考えられるからである。

このような誤解を打破するため、沢崎・平木(2002)は、アサーションを(さわやかな)自己表現と表記している。あえて(さわやかな)という言葉をつけ足すことで、本来のアサーションの意味である自分の主張を述べるにあたり、自他を尊重して相手に伝えるといった理解を促すことができるのではないかと思われる。

ロバートとマイケル(1970)によると、アサーティブな行動のポイントのひとつに、生まれつきでなく学習するものであるということから、アサーションと社会的スキルは関連があると考えられる。アサーションと社会的スキルの関係について、園田(2002)は相川(2000)の社会的スキルの定義「対人場面において相手の反応を解説した上で対人目標や対人反応を決定し、感情統制をしてから対人反応を実行するまでの循環的な過程」を取り上げ、アサーションが社会的スキルのひとつとして位置づけられると述べている。これは、アサーション・トレーニングも対人場面において望ましい関係を保持するために自他の意見や感情を吟味したり判断したりする過程を通して、よりよい自己表現をするという特徴から示唆されていると考えられるからである。また、アサーションについて基礎的な理解をして学習によって身につけていくトレーニングとされるアサーション・トレーニングは伝え方を習得するだけではなく、たとえ葛藤があったとしても相手との相互交流を通して納得のいく結論を出す過程を大切にしている(沢崎・平木, 2002)ということからも社会的スキル訓練と類似していると考えられる。

しかしながら、園田(2002)はアサーションの独自性として歴史的背景や人権尊重の理念があげられることから、アサーションと社会的スキルが全く同一であると断言することは

表 1-8 日本におけるアサーションのとらえ方

| 研究者名 (年号) | 内容 |
|------------------------|---|
| 田上不二夫 (1993) | 自分の意志や感情を適切に相手に伝えること。 |
| 茨木俊夫 (1994) | 自信を持ってきちんと自分の主張が言える。 |
| 小林重雄 (1995) | アサーティブ(適切な)行動をとることができる。 |
| 沢崎敏之 平木典子 (2002) | 自分も相手も大切にしたい自己表現で自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直にその場の状況にあった適切な方法で述べること。 |
| 園田雅代 (2002) | 自分の意見、考え、気持ち、相手への希望などをなるべく率直に正直に、しかも適切な方法で表現すること。 |
| 鈴木教夫 (2007) | 自分も相手も大切にしようとする自己表現で、自分の意見、考え、気持ち、欲求などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で述べることであり、また同時に、相手が同じように表現することを待つ態度を伴うもの。 |

できないと指摘している。つまり、アサーションは、社会的スキルと比較すると望ましい対人関係構築のために相互過程を重視することやスキルを学習で身につけるといった類似する部分はあるものの、アサーション独自の特徴としては社会的スキルにはない自分も相手も大切にする人権意識や自尊感情が強調されているといえよう。

以上から、本研究ではアサーションと社会的スキルの共通部分はあると認められるものの、相違点としてアサーションが人権意識や自尊感情が根底にあることから、社会的スキルとは異なると捉えることとする。したがって、本研究のアサーションの定義を自他の尊重を基盤としたうえでの自己表現であり、一方的な自己主張ではないとし、それを踏まえ

た上で集団社会的スキル訓練のプログラム作成に位置づけることとする。

(2) アサーション・トレーニングの歴史

アサーション・トレーニング(アサーティブネス・トレーニング)は、アメリカ発祥の自己表現で、対人関係に悩む人や自己表現が不得手な人を対象に行ったカウンセリングの方法である(沢崎, 2002)。非主張的および攻撃的な自己表現もアサーティブな自己表現にかえるだけではなく、1970年代以降は表現の自由と基本的人権といったより広い視野と方法を含む訓練法となり、今日に至っているとされている。

日本においては、1981年に平木が対人関係に悩みを抱える青年と女性に役立つと考え紹介したことをきっかけに、キャリア・カウンセリングや援助職などのさまざまな分野の人々に注目され取り入れられるようになったといわれている。

また、今日ではアサーション・トレーニングは従来の自己表現の促進や対人関係の改善といった治療に限定した行動変容のみならず、自他を尊重したコミュニケーションと生き方であるとされている。したがって、アサーションは予防法として、対人関係の欠如やスキルトレーニングのために使われているといえよう。少子化や自己中心化が目立つ現状において、人間関係が未熟とされる児童にとって自他の尊重の自己表現は必要不可欠であると思われる。沢崎・平木(2002)は、今後ますます複雑化、多様化する社会において人権尊重のあり方として重視される部分であると述べている。

以上のように、アサーションの考えが広まるにつれ、子どもに対するニーズも高まってきた。児童が抱える問題として、沢崎(2002)は児童が自分の心を確認しているか、自分の気持ちや考えを言っているか、他人の話は意味がないか、他人の話を聞いていないかという3点を指摘している。その上で、問題解決のためにアサーションの考えを知ることによって自信を得て他人との関係づくりの基礎を養うことができるため、アサーションを身につけることの必要性を述べている。

また、鈴木(2005)は悩みや問題を抱えた児童は自分が価値ある大切な存在であると認識する自尊心が育っていないことを指摘し、自尊心が高まると自己信頼が生まれ、相手も大切にしようとする心が育つと述べている。自尊心とアサーション・トレーニングとの関係について無藤(2005)はアサーション・トレーニングが具体的な対人関係で起こる場面や自分の行動や感情に着目することで、その背景にある自尊心に影響を及ぼすと述べている。

したがって、学校ではいじめや暴力の予防や解決、話し合いスキルの向上にアサーショ

ン・トレーニングが活用されるようになり、児童生徒に「さわやかな自己表現」を伝えることが進められているといえよう。

このように、アサーション・トレーニングの関心やニーズは高まっているものの、日本やアメリカでは児童向けのアサーション・トレーニングの基本型はないとされている(園田, 2002)。その理由として、園田(2002)はコミュニケーションの伝え手としての児童の独自性や柔軟性をあげている。つまり、大人以上に創造力豊かな児童はコミュニケーションにおけるある一定パターンを習得することで、柔軟性が阻害され画一的なコミュニケーションに陥ってしまうことを懸念していると考えられるからである。

以上から、日本におけるアサーション・トレーニングの実践は少ないものの、今後実践が積み重ねられ、効果や課題が共通理解されることで学校現場にもしだいに普及していくのではないかとと思われる。

(3) アサーション・トレーニングの内容

ここでは、まず成人対象の一般的なアサーション・トレーニングについて述べた後、児童対象のアサーション・トレーニングについて述べることにする。また、集団社会的スキル訓練とも比較してアサーション・トレーニングの特徴をまとめることにする。

成人を対象としたアサーション・トレーニングについて園田(2002)は次のように述べている。大きく理論編と実習編の2つに分かれており、理論編では大きく3つの柱①アサーションとは何か、②自己信頼とアサーション、③認知とアサーションがあるとされている。①アサーションとは何かでは、アサーションの歴史、主張的・非主張的・攻撃的な表現の理解、自己のアサーションの傾向について、②自己信頼とアサーションでは、アサーションにする権利と基本的人権のひとつとしてのアサーションについて、③認知とアサーションではアサーティブになるために自分の感じ方や考えを変化させることについての検討について学ぶ。学習形態は主に小グループでの話し合いであり、所要時間は13時間である。さらには、相手とアサーティブにコミュニケーションすることが十分体験できるという。以上のように、表現の内面的な検討をすることは具体的表現をトレーニングする集団社会的スキル訓練と比較するとアサーション・トレーニングの特徴ともいわれている。

次に、実習編では6から8人のグループで日常場面や目標に応じてロールプレイやフィードバックを行い、10時間ほどの時間を要して経験を積むとされている。以上が、成人を対象として基本的なプログラムであるが、実施目的やニーズに応じて臨機応変に変更し

て行うとされている。

一方、児童を対象にしたアサーション・トレーニングは3つの領域に分かれており、それぞれの領域の内容は、第1領域はアサーションとは何を学ぶか、第2領域は自分の中のアサーションを育む、第3領域はアサーションを支える自他の尊重を確認することである(園田・中釜 2007)。園田(2002)によると、アサーション・トレーニングは小学校低学年の児童から適用でき、とくに自己表現の下手な児童や自分自身は自己表現をしてはいけないといった自己否定感を備えている児童に有益であるとされている。また、学級間の交流を深め共生する学級を築くことにも有効であるとされていることから、問題を抱えている特定の児童のみを対象にしているのではなく、学級全体にとっても有益な対策であると思われる。

さらに各領域の詳細な内容として園田・中釜(2007)が述べていることを以下に記すこととする。第1領域では、人とやりとりするときの3つの話し方(非主張的な話し方、攻撃的な話し方、アサーション)についての特徴や相違を理解し、自分の話し方についての気づきを深めることを目的としている。第2の領域は、自分の中にアサーションを育成するために、第1領域で学習した3つの話し方に着目し、場面や相手に応じて話すことを理解した上で話す内容を考え、経験を積み重ねることを目的としている。第3の領域は、自他を尊重し、人それぞれに考え方に相違があることを理解し、価値観の多様性を認めることを目的としている。

これらの3つの領域は全て同じ比重で実践するのではなく、目的に応じて組み合わせて実践するとされている。たとえば、アサーションの考え方をしっかり理解する場合には、第1領域のアサーションの概念から第2領域、第3領域を組み合わせて取り組むこと、学級の間関係作りや活性化をねらう場合には、自他の理解と尊重を実践する第3領域のみに取り組むとしている(園田・中釜, 2007)。そのため、児童の実態や学級の雰囲気に応じてプログラムの展開にバリエーションがあり、マンネリ化を防ぐことができると思われる。

以上から成人と児童を対象にしたアサーション・トレーニングの内容は分類の仕方に相違はあるもののアサーションの理論を踏まえた上で体験するという大枠は同様であると考えられる。

次に、アサーション・トレーニングと社会的スキル訓練の相違について2つの観点からまとめる。まず、巖谷(2007)は社会的スキル訓練は対人場面での具体的な表現や手法が中心であり、アサーション・トレーニングは自己内の心の動きおよび相手の気持ちへ着目し

ていることを述べているが、今日では社会的スキル訓練でも内面への注目が重視されるようになってきていると述べている。

さらに、アサーションはデスク法(DESC 法)と呼ばれる問題解決のための台詞作りの公式のようなものとされている(鈴木, 2005)。鈴木(2005)によると、D(describe: 描写する)、E(express, explain, empathize: 表現する, 説明する, 共感する)、S(specify: 特定の提案をする)、C(choose: 選択する)という過程をたどって台詞を作成する方法であり、集団社会的スキル訓練には見られない方法である。

以上から、本研究ではアサーション・トレーニングの特徴である自己を見つめるということを対人関係における表現を高めるものであると捉えることで、社会的スキル訓練のプログラムにアサーション・トレーニングを取り入れて作成することとする。

(4) アサーション・トレーニングの先行研究の成果と課題

集団社会的スキル訓練に比べるとアサーション・トレーニングの実践研究はあまりみられないため、小学生や中学生を対象に学級単位でアサーション・トレーニングを実践した論文を検出しているため、大学紀要論文も参考に取り上げた。なお、表 1-9 に先行研究についてのおおよその概要を示す。

沢崎・山口(2003)は、小学4年生を対象にして、目標スキルに「ほめ言葉のプレゼント」を選択した。授業の流れは、ほめ言葉についての小講義、2人1組で友だちにほめ言葉を送って感想発表をする、その後は3人または4人グループで友だちにほめ言葉を送り感想発表し、全体の振り返りをするという内容で実施した。児童の振り返りの分析から、ほめる体験は日常的なことであるもののアサーション・トレーニング後さらに理解が深まり、自己を見つめ直す契機になった、ほめ言葉を素直に受け取ることで他者に認めてもらったという安心感が得られた、2人ペアより4人グループの方がほめられた喜びが大きいと述べている。しかし、児童の素直な感想を明らかにすることができたものの、課題として、アサーション・トレーニングのねらいである主張性などの効果について主観的および客観的評価尺度を用いて多面的に測定するには至らなかったことがあげられた(沢崎・山口, 2003)。

集団社会的スキル訓練のプログラムにもアサーション・トレーニングとほぼ同様の内容で友だちのよさを見つけあたたかい言葉がけをするという内容のものがあるが、集団社会的スキル訓練のプログラム構成は人間関係をよくするために言語的・非言語的表現を具体

的に教えてリハーサルでロールプレイをしてスキルを身につけるようにすることをねらいとしている。一方、アサーション・トレーニングでは、相手への言葉がけは自分の気持の表現であることを教え、言葉をかけてもらった言葉返すということを教えることをねらいとしている。つまり、アサーション・トレーニングは自己の内面を見つめることに着目した上で表現を体験するのに対し、集団社会的スキル訓練では表現を体験しスキルを獲得することをねらいとしていることが相違として考えられる。

また、授業の展開としてアサーション・トレーニングは定型はないもののインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの流れで、攻撃的、主張的、非主張的な表現方法を理解した上で主張的表現方法を考えて実践するとされている。一方、社会的スキル訓練はほとんどがインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックという流れに添って具体的技法を教えて実践することも両者の相違としてあげられるのではないかと思われる。

廣岡・廣岡(2004)は2校の中学1年生を対象に、4つの目標スキル「自分も相手も気持ちのいい話し方」「自分も相手も気持ちのいい聴き方」「自分も相手も気持ちのいい頼み方」「自分も相手も気持ちのいい断り方」を選択した。授業は、質問紙の記入から始まり、モデリング、リハーサル、フィードバック、振り返りシートの記入、教師によるまとめの順で実施された。目標スキルや学習目標の内容を質問紙にし、理解度の指標としたところ、4つの目標スキル全てについて授業の理解度は授業前より授業後に増加したことが示された。さらに、他者評定でもおおむね理解されているという結果が得られたと報告されている。また、自己のコミュニケーション志向性の結果は、相手優先タイプの志向性を減少させることができたことと示している(廣岡・廣岡, 2004)。しかし、アサーティブタイプを増加することや、主張性について訓練群を統制群より高めるには至らなかったが、アサーションがねらいとする主張性の効果測定を試みたということでは意義深いと思われる。廣岡・廣岡(2004)は評定に変化がみられなかった理由について、行動レベルを測定する主張性尺度であったため、アサーションの概念が認知されても行動変容にいたらなかったと述べている。たとえば、アサーションを認知してもアサーティブな言動に直結することは難しく、日常生活で学習したことを経験したり応用したりすることで般化が促進され、行動変容へと結びつくと考えられる。

以上の研究から、成果としてはアサーション・トレーニングが児童にとってアサーティブなコミュニケーションをすることによって、望ましい人間関係を構築することができる

という認知を形成することが示されと考えられる。しかしながら，課題として認知が日常生活における行動変容にいたるような般化と促進を工夫し，成果や変化をどのように捉えるかについて検討する必要があると考える。また，アサーションの理念が自他の尊重であり，人間関係の相互作用であることを踏まえると，これまで主張性に重点を置きがちであったと思われる。このことは，廣岡・廣岡(2004)もアサーションの自他尊重の概念は測定できなかったと述べているように，今後さらなる検討が必要な部分と思われる。

また，目標スキルの選択についてはプログラム内容やグループ形態，教材の準備など児童の関心を継続させ，日常生活に反映させるためにも授業について緻密に計画しなくてはならないと思われる。先行研究においてはビデオを用いてモデルを提示するといった，児童の関心を高めるという工夫を試みられているが(廣岡・廣岡 2004)，アサーション・トレーニングによる変容や効果のみならず，定着や般化を図るためにはさらなる改善が求められ検討する必要があると思われる。

表 1-9 アサーション・トレーニングに関する研究

| 著者 | 対象 | 1回の時間・回数 | 目標スキル | 授業の流れ | 測 度 | 結 果 | スキルの習得 | 備 考 |
|---------------|-------------------------------|---------------------|------------------------------|--|--|---|------------------------------------|-----|
| 沢崎・山口 2003 | 小学4年生 31名 | 90分 (途中休憩) 1回 | ・ほめる言葉 | ・ほめる言葉の講義 ・ほめる言葉プレゼン(2人1組) ・分ち合い ・ほめる言葉プレゼン(4人1組) ・分ち合い ・振り返りとまとめ | ・振り返りシート | ・逐次記録による検出 | | |
| 廣岡・廣岡 2004 | A校とB校の 中学A校 1年生 170名 | 50分 5回 B校3回 | ・話し方 ・聴き方 ・頼り方 ・断り方 | ・ワークシートの記入 ・モデリング ・リハーサル ・フィードバック ・振り返り ・振り返りシート ・記入 ・教師による振り返り | ・授業理解の自己評価 ・授業理解の他者評価 ・コミュニケーション志向性 ・主観性 ・社会的スキル | ・授業理解の自己評価全てのプログラムで授業前より授業後が増加した。 ・自己のコミュニケーション志向性の自己評価より優先タイプが介入前より介入後で減じた。 | ・授業理解の自己評価 ・コミュニケーション志向性の相優先タイプ | |

第3節 目的

本研究では小学 6 年生対象に中学校を見据えての長期的取り組みとしての予防的対策の集団社会的スキル訓練を実施し、それがもたらすプログラムの検討および短期的、長期的効果についての検証を行うことである。つまり、集団社会的スキル訓練後に児童がどのように変容するかだけではなく、集団社会的スキル訓練の実施により中学校において望ましい人間関係を築き、中学校において落差を感じることなく充実した学校生活を過ごせることにまで効果が波及するかということも検討する。

集団社会的スキル訓練は人間関係をスムーズにする知識や技術を身につけることができるとされているため、小学校だけではなくあらゆる年齢層にも用いられている。したがって、人間関係が複雑化する中学校にこそ、集団社会的スキル訓練を実践するほうが妥当であるという意見もあると思われる。しかしながら、早期対応と中学生の特性、中学校の学校体制という3点から小学校で取り組む意義について以下に述べることにする。

まず、早期対応という点から述べることにする。中1ギャップという現象が知られているように、中学校で不登校やいじめが増発することは周知の事実である。したがって、中学校に進学して初めて対処するのでは遅いうえ、予防的対策のつもりがすでに事態が深刻化し対処的対応を余儀なくされたということも実際問題としておこりうるのではないだろうか。もはや、中1ギャップは中学校側の問題で中学校だけに任せておけばいいといった認識を一掃しなければならないと思われる。そこで、小学校高学年から予防的取り組みとして中1ギャップを見据えた対策を行うといった認識の転換が必要であると考ええる。

中学入学は予測可能な環境移行であるとされているため、不安や人間関係の悩みに対応するために、小学校で集団社会的スキル訓練を実施することで、中学校との段差を軽減することができる考える。中学校以前に小学校で人間関係の基盤を身につけることは、小学校で学んだことを使うだけではなく、より習熟を図り、柔軟な社会的スキルを身につけることができると思われる。社会的スキルの知識や技術が蓄積されない状態で、問題や困難を解消することは難しいと考えられるため、中学入学前にある程度社会的スキルを身につけることは必要であると考ええる。

次に、中学生の特性について述べることにする。思春期前期である中学生は自己を否定的にとらえがちであるとされていることがあげられる。そのような状況下で集団社会的スキル訓練を実施したとしても、集団社会的スキル訓練の理念を受容したり技術を実践するには至らないと思われる。また、そればかりではなく、かえって自己を過剰に卑下してしまいかねないといった危険性も孕んでいるとも思われる。したがって、自己を否定的にとらえている中学生にとって、自分より優れているものや望ましいものに接することは、より一層自分がつまらない存在であるというように自己否定を助長する事態に陥ってしまうといった逆効果になってしまうとも思われる。

その一方で、小学生はまだ中学生ほど自己を否定的にとらえていないとされており、むしろ自分の可能性や理想に期待している時期であると思われる。このような状況下で集団社会的スキル訓練を実施すると、望ましいとされることや自分を向上させるためのことで

あれば、率先して実践すると思われ、集団社会的スキル訓練の効果が表れやすいと考えられる。

また、小学生は中学生に比べるとたとえ人間関係で失敗したとしてもあまり深刻化せずに修復可能であるうえ、当人も失敗を次への成功の糧として前向きにとらえることが大部分であると思われる。しかし、自己否定的な中学生ではたとえ些細な失敗であったとしても急速に深刻化し、当人が自尊心を低下させてしまうといったことも懸念される。そのような最悪の事態に陥らないためにも、人間関係における失敗や困難を乗り越えたり回避したりするための知識や技術を中学生以前に身につけておく必要があると思われる。

最後に、小学校と中学校の体制について述べることにする。小学校と中学校の相違は数多くあげられるが、中学校で特徴的とされる教科担任制について取り上げる。教科担任制である中学校では複数の教師から専門的な知識を学ぶという利点があげられよう。しかし、それは逆に、その教科の授業時間だけしか成長や変化を把握することができず、学校全般において幅広くとらえることができないといったことも指摘されると思われる。

その一方で、小学校は学級担任制であるため授業中だけではなく日頃の学校生活全般において多面的に児童の成長をとらえることができると考えられる。さらに、望ましいとされる言動には賞賛したり、望ましくないと言動には修正や指導をしたりすることも学級担任制の利点の一つと思われる。児童は自分の言動が他者に価値づけられることで再び集団社会的スキル訓練で学んだ知識や技術を活用しようとすると思われる。そこで、担任がその場に応じた柔軟な働きかけを瞬時に行うことで集団社会的スキル訓練の実践が日常生活でも関連づけられ、効果の持続が期待できると考えられる。

第2章 研究1：学級単位の集団社会的スキル訓練の実践とその短期的効果に関する研究

第1節 目的

研究1における目的は、集団社会的スキル訓練の実施により集団社会的スキルが獲得され社会性の変容がもたらされるかどうかについて明らかにすることである。

そこで第1の目的は、集団社会的スキル訓練のプログラムを計画・実施しその短期的効果の測定をすることである。効果測定については、行動面の変化について主観的評価や客観的評価、内面の変化について振り返りカードを用いて行動面や認知面、さらには内面の質的な変化においても総合的に検討することにする。

第2の目的は、主張性を取り入れた集団社会的スキル訓練のプログラム内容と実際の授業における児童の反応や様子を踏まえたうえで、プログラム内容の検討をすることである。

第2節 方法

1. 対象者

在籍児童400名の中規模校 X市立Y小学校6年生1クラス33名

2. 目標スキルの選定

目標スキルはミッチェルソン・スガイ・ウッド・カズディン(1987)、相川(1999b)を参考にして選定した。言語的、非言語的表現を適切に用いて自己主張することで対人関係を良好に築いていけるのではないかと考え、主張性に重点を置いた6つの目標スキルを選出した。6つの目標スキルは、①理由の尋ね方、②断り方、③相手の言動を改めてもらう頼み方、④不満の述べ方、⑤自分の立場の守り方、⑥感謝の気持ちの伝え方とした。

3. 集団社会的スキルの訓練の手続きと内容

協力学級において、筆者が集団社会的スキル訓練を実施した。なお、協力学級は筆者が前年度まで担任していた学級であるため、児童とは顔見知りであった。時期は11月1日～11月21日までで、1週間に1～2回、各目標スキルについて1回(45分)、計6回実施した。

プログラムの選定にあたっては、ミッチェルソンら(1987)を参考にし、日常生活において児童が遭遇するであろう場面を取り上げ、主張の仕方や対処法を学ぶことで予想される対人問題を予防、解決するためのプログラムを選定した。各授業構成は、相川(1996)を参考にしてインストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの基本的な4つの原理の順に進めた。なお、各授業における目標スキルやねらい、内容は巻末資料1に掲載した。

4. 集団社会的スキル訓練の効果の測定

(1) 社会的スキルの児童自己評価尺度

社会的スキルの程度を全体的に測定するために、藤枝・相川(2001)が使用した尺度を用いた。この尺度は、攻撃性、向社会性、引っ込み思案の3因子から構成されており、20項目について「とてもよくあてはまる」「わりとあてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「ぜんぜいあてはまらない」の5件法で求めた。なお、得点が高いほど因子名が表す傾向が強くなる。

(2) 学校ざらい感情測定尺度

児童が抱く学校に対する忌避的な感情を測定するために、古市(1991)が作成した尺度を使用した。12項目からなり、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「だいたいあてはまる」「よくあてはまる」の5件法で評価を求めた。なお、得点が高いほど学校ざらい感情が高いことを示す。

(3) 児童用コンピテンス尺度

自尊心を測定するために、桜井(1992)を参考西、清水(2001)の自己価値の下位尺度のみを使用した。これは、山本・松井・山成(1982)が作成した自尊感情尺度と項目数や内容が一致しており、10項目を「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4件法で評価を求めた。

(4) 目標スキルの獲得度の測定

6つの各目標スキルをどの程度獲得しているかを測定するための項目を筆者が作成した。巻末資料2に予備調査で用いた質問紙を掲載した。まず、各目標スキルについて獲得

目標に関連する項目を4項目ずつ全24項目作成した。なお、作成にあたっては社会的スキルに関する既存の尺度項目を参考にした。予備調査として、5年生62名を対象に獲得スキルやねらいをふまえた24項目について、「まったくあてはまらない」「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「ややあてはまる」「あてはまる」「とてもよくあてはまる」の6件法で回答を求めた。「まったくあてはまらない」(1点)から「とてもよくあてはまる」(6点)までとし、得点が高いほど獲得スキルがあるとした。

記入漏れや記入ミスのあったものを除いた39名分の回答から難易度や偏りを検討し、各目標スキルにつき3項目ずつの全18項目とした。

以上(1)から(4)の4つについて介入前(10月)、介入後(12月)の計2回を実施した。なお、介入前と介入後に用いた質問紙を巻末資料3に掲載した。

(5)行動観察

社会的スキル訓練の目標は行動の変化でもあるとされるため(渡辺, 1996), 社会的スキルをどの程度身につけているかどうかを評価するための行動観察を行った。行動観察の対象児童は攻撃的児童A, 平均的児童B, 消極的児童Cの3名であり, 抽出方法は以下のとおりであった。6年学級担任と調査者がそれぞれ6年生1クラス33名を一人ずつ, 6つの項目について判別した。なお, チェック表については巻末資料4に掲載した。6つの項目は, 1何かあったとき, 自分から理由を尋ねる, 2わけも言って断る, 3相手の不快な言動を改めてもらう言い方をする, 4状況判断をして, 不満を言う, 5自分の権利を主張する, 6感謝の気持ちを伝えるであり, 各項目についてできている, できていない(攻撃的), できていない(消極的), どちらでもないの4件法で評定した。

6項目を全体的に見て, 攻撃的, 消極的, どちらでもないのいずれかが極端に偏って多い児童について担任と調査者がそれぞれ上位2名ずつ抽出し, 重複する児童を1名ずつ抽出した。攻撃的, 消極的, どちらでもないのそれぞれにおいて強い傾向が見られる児童を, 各1名ずつ計3名抽出し, 観察対象児童とした。

なお, 観察対象児童の社会的スキルの特徴は以下の通りである。

①攻撃的児童A

社会的スキルは知識として身に付いているが, 実際場面では攻撃的かつ自己中心的言動をする。スキルと遂行能力に差があること, 対人関係において攻撃的な対応が誤って身に付いていることが考えられる。

学校生活において、友だちや後輩にも攻撃的な接し方をすることが多く見られる。とくに、自分の主張を述べるときは相手の立場を考慮せず、自分本位の主張をする。自分の主張が相手に受け入れられない場合に非協調的な態度をとることもあり、周囲とのトラブルが目立つ。

②平均的児童B

社会的スキルの知識も備わっており、行動に移すことができる。学校生活においては、とくに対人関係で目立った問題はない。

③消極的児童C

社会的スキルの知識も行動も欠如している。対人関係において、自己表現を積極的に行わなくても問題を生じることがなかったことが推察されるため、スキル未学習と考えられる。学校生活において、友だちに対して消極的な接し方をする。自己表現が必要なときには黙って笑っていることが多い。自分が不利な立場になっても主張しないで、相手のいいなりになってしまう様子が見られる。

観察時期については授業実践前後とし、期間は前後とも3日間とした。観察場面は中休み、昼休み、掃除時間とし、1日1名のみの観察とした。観察内容は、対人場面における獲得スキルの有無と様子、主な出来事とした。なお、観察に際しては、ビデオを用いた撮影と記録をした。

5. 授業での児童の反応およびプログラム内容の検討

(1) ワークシート、振り返りシート

渡辺(1996)によると、社会的スキル訓練後の行動の変化に伴い、認知、態度、価値なども間接的に変わることが予想されるとされている。そのような児童の内的な変容も把握するため、授業を終える毎に児童に記入させた。なお、巻末資料5に各授業のワークシート、巻末資料6に各授業の振り返りシートを掲載した。

ワークシートには、リハーサルのロールプレイにおいて望ましい言動をするために記述した。振り返りシートには、ロールプレイを実施しての心情や出来具合を「まったくできなかった」「あまりできなかった」「できなかった」「すこしできた」「できた」「よくできた」の6件法で記入し、目標スキルについての理解度や必要性、授業で気づいたことや不明な点を自由記述させた。

授業後回収し、児童の質問への返答やコメントを記入した後、次回の授業後に返却した。

(2) 全授業終了後の全体感想

全授業終了後に、全体感想の自由記述と選択記述との用紙を分け、先に自由記述をし率直な感想を書かせた後、選択記述を行った。なお、巻末資料 7 に全授業終了後の全体感想用紙を掲載した。

自由記述については、6 回の授業のテーマとモデリングで扱った内容を表示し、「6 回学習したなかで、感じたことや考えたこと、印象に残っていることなど感想を書いてください」と回答を求めた。選択項目については、以下の 6 つの質問、①今の自分にとって、ためになったと思うのはどれですか、②中学生になったら、役立ちそうだと思うのはどれですか、③もっと前に知りたかったと思うのはどれですか、④ふだんの生活でよく使えそうだと思うのはどれですか、⑤あまり役に立たないと思うのはどれですか、⑥興味・関心をもったのはどれですかのそれぞれについて、最もふさわしいと思われる目標スキルを選択してもらった。全授業が終了後、学級担任に配布と回収を協力してもらい、自由記述についてはコメントを記入し、後日担任を通して児童に返却した。

(3) 担任へのインタビュー

担任に対して、日頃の学級の様子や行事での出来事、観察対象児童の様子についてインタビューした。12 月～3 月までの 4 ヶ月間、月末に 1 回の割合で行った。

第 3 節 結果

1. 実践の記録

毎回の授業をビデオに撮影し、録画映像から児童の発言や反応をまとめた。

(1) 理由の尋ね方 (11 月 1 日(目) 4 時間目)

初めての学習内容に、児童は関心をもち、笑顔で授業に参加する様子が見られた。集団社会的スキル訓練の意図を話した後、対人関係のやりとりについて話し合うと筆者が意図していた言語的・非言語的表現が出された。6 回の授業を通して、自分も相手も気持ちのよい人づきあいについて考えていくことを話した。

モデリングの課題について自分なりの対応を発表したり、筆者のロールプレイを参考に望ましいやりとりについて考えたりした。リハーサルにおいて児童が 2 人組になり抵抗な

表 2-1 理由のたずね方スキルについての授業記録

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|------------------|--|--|
| インストラクション 10分 | <p>1. 呼吸法でリラックスを図る。 鼻から吸って、1 秒止め、口から吐く 深呼吸を行う。吸う吐く時間をそれぞれ 3,5,10 秒と変化させて行う。</p> <p>2. S S T の意図を話す。 ・自分と相手を大切にしたい人づきあいについて勉強していく。 ・つきあいは異性だけに限らず、子どもから大人まで性別関係なく、日常生活において、誰にでも関係する必要不可欠なことである。 ・何をを使って人とのやりとりをするか。</p> <p>・相手の表情やしぐさで嫌な経験をしたことについてたずねる。</p> <p>・日常生活や中学校での生活に触れながら、人とのやりとりがうまくいく場合の利点について話す。 ・人づきあいの上達は練習による。 ・日常生活において学習したとおりに行うのではなく、自分なりに変更可能である点がよさの一つでもある。</p> | <p>●笑い笑顔が見られるた。 ※緊張がほぐれ、ある程度リラックスしているのではないかとと思われる。</p> <p>●言葉、ジェスチャー、口パク</p> <p>●嫌な経験をした… 5,6 名 ●思い浮かばない… 半数以上</p> <p>※ S S T について、初めて学習する内容であるため、真剣に聞く様子が見られた。</p> |
| モデリング 20分 | <p>3. 問題文を提示する。 ・あらかじめ紙に書いておいた問題文を黒板に掲示する。教師が問題文を読み上げた後も、問題場面の把握が容易になされるよう、授業中は掲示したままにした。 〈本当にあったらこわい話〉 あなたは毎晩 9 時にねむることになっています。ところが、ある日突然、家の人から 「今日から 7 時に眠りなさい」と言われたら、あなたはどうしますか。 ・自分だったら何というか考えてもらう。 ・自分なりの言い方を考えたかどうかを児童に尋ねた。 ・考えたことを発表してもらう。</p> <p>・自分の考えはどの内容に近いのか挙手してもらう。</p> <p>4. 教師によるロールプレイを実施する。 ・消極的、攻撃的、主張的パターンと 3 つのパターンがあるので、それぞれ違う児童に協力してもらった。 ・協力児童については、事前に打ち合わせなく、授業中において協力できると意思表示した児童に依頼した。</p> | <p>●だいたい思い浮かんだ… 5 名ほど ●まだ思い浮かばない… 10 名ほど ○「早いうちからいつも通りに寝る。」 ○「無理。」 ○「やだ。」 ○「どうして。」 ○「間をとって 8 時に寝る。」 ●無理、やだ… 20 名ほど ●どうして… 5 名ほど ●折衷案… 1 名 ○観察児童はロールプレイへのアドバイスとして、「ファミコンやればいい。」「次は読書。」「テレビをみていけば。」と言っていた。 ※セリフを加える等の工夫が児童からでてきたことで、和やかな雰囲気が生じたような感じがした。</p> |

くロールプレイをしていた。望ましい対応をしていた児童の発表も集中して見ており、と
おり感想を述べていた。なお、授業記録の詳細については表 2-1 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--------------------------------------|--|--|
| モ デ リ ン グ 20 分 | <ul style="list-style-type: none"> ・主張的、攻撃的、消極的という言葉はあえて提示せず、児童からふさわしい言葉を取り上げネーミングすることをねらったが、ネーミングまで至らなかったのも、消極的を①、攻撃的を②、主張的を③と番号をつけて話し合いを進めた。 ・消極的パターン：うん（何か言いたそうにしながらも）、わかった（本当は納得がいかない）。 ・攻撃的パターン：勝手に決めないでよ！絶対7時なんか眠らないで、今まで通りにするから。 ・主張的パターン：どうして7時に眠らなきゃいけないのか教えて。 <ul style="list-style-type: none"> ・消極的、攻撃的、主張的パターンの順でロールプレイをした後にセリフを書いた紙を黒板に掲示した。 <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれのロールプレイを見て気づいたことを話し合う。 <ul style="list-style-type: none"> ・児童は、「どうして」という言葉を話を長引かせるマイナスイメージととらえているようであったので、必要なときは討論になって時間をかけてもかまわないことを話した。 ・理由を尋ねるときに使う言葉をあげてもらう。 | <p>※児童にとっては、SSTが初めての学習であっても自分なりに関心をもって取り組もうとする姿勢が伺えた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●初めてのロールプレイだったため、教師が消極的、攻撃的、主張的パターンそれぞれの役を演じる度に笑い声が絶えない。 ●次のパターンを提示しようとする、自然に集中し、笑い声が消え見入っていた。 ●攻撃的なパターンのときには、協力児童がアドリブで、「親の言うことは聞きなさい。」と言った。 <p>○教師が、「すでに人づきあいについて考えている。」と言述べると、その児童に対して学級から拍手が湧いた。</p> <p>○主張的なパターンのとき、教師が「どうして。」と尋ねると、協力児童はすぐに「早く起きないとだめだから。」と答えた。</p> <p>※このことから、日頃の自分の生活を想起したり、臨機応変に対応したりしている姿が伺えた。</p> <p>(消極的なパターンについて)</p> <p>○「親が怖いから、理由も反抗も言えない。自分が言えないから何でも引き受けてしまう。」</p> <p>○「いいなり。」</p> <p>○「親に従っている。」</p> <p>(攻撃的なパターンについて)</p> <p>○「反抗期。」</p> <p>○「ムシヤクシヤしている。」</p> <p>(主張的パターンについて)</p> <p>○「冷静。落ち着いている。」</p> <p>○「しつこい。」</p> <p>※児童の「しつこい」は何を意図しての発言だったのか、教師が把握できなかったのも、なぜ、しつこいと思うか問い尋ねた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「しつこい」と言った児童以外の児童が推測し、話し合いとなった。 ○「『どうして』の言葉から、家の人だったらしつこいと思う。」 ○「でも、1回しか聴いて訊いていない。」 ○「いつまでも続く。」 ○「討論が長くなる。」 ○「挑発させるような言葉。」 <p>※家の人の立場なら主張的なパターンは、煩わしいと思うのを意味して言ったと納得している様子であった。</p> <p>○「なんで」「どうして」「なんでやねん」「なんでだべ」「なんかしたの」「だから」「で」「だからどうした」「だから何」</p> |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|----------------------------------|--|--|
| モ デ リ ン グ 20 分 | <ul style="list-style-type: none"> 理由を聞いてよかったと思うことについて話してもらう。 納得、新しいことを知るという利点は児童からでなかったため、例をだしながら説明する。 理由を尋ねなかったことで困ったことについて話してもらう。 したくもないことをするはめになる、誤解を生じる、知っておくべきことが知らないままになるといった内容は、児童からでなかったことは補足説明した。 <p>5. 理由の聞きかたは、相手や状況に応じて使って欲しいことを話す。</p> | <p>○「相手の本心がわかるからほっとする」</p> <p>○「不安になる」 ○「むかつく」 ○「早とちり」</p> |
| リ ハ ー サ ル 10 分 | <p>6. 2人組になりロールプレイを行う。 友だちと遊ぶ約束をしていたあなたは、待ち合わせの場所でずっと待っていたのですが、とうとう友だちは現れず連絡もくれませんでした。 よく日、学校でその友だちに会ったあなたは、いったいなんと言ったらよいでしょう。 友だち：(向こうからやってきて) 「おーい」 あなた：「なあに？」 友だち：「ねえ、学校から帰ったら、今日君のうちに遊べる？」 あなた：「 」</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題文が記入されたプリントを配布し、教師が読んだ。 教師の合図で役割を交代することを指示し、一斉に行った。 望ましい理由の述べ方をしている 2 ペアに代表でロールプレイをしてもらう。 それぞれのパターン例は以下の通り。 消極的：う、うん… 攻撃的：何調子のいいこと言ってんだよ、おまえ。昨日自分でしたこと忘れたのか。ずっと待ってたこっちの身にもなってみろ。もう二度と遊んでやらないからな。 主張的：それよりさ、昨日はどうしたの？ずっと待っていたんだよ。何か急な用事でもできたの？ ただ「いいよ」という返事をするのもできるが、相手に聞くべきことがあるのに、聞かないで気にするよりは聞いた方がいいこともあることを話した。 | <p>●プリント配布のとき、男子児童と女子児童がちょっとした話をしていたとき、他の女子児童が「だから何？って言えばいいんだよ」と授業で学んだことをアドバイスしていた。</p> <p>○「今日多分遊べると思うけど、何で昨日約束したのに来なかったの？」 ○「昨日、用事あったから。」 ○「(断り方が)日常的にある。」 ○「遊べるけど、何で昨日来なかったの？ずっと待ってたんだよ。理由言ったら遊んであげる」 ○「昨日は予定があつて。すみせん。」</p> <p>※感想を求めなかったが、見ている児童からうなずく、笑みをうかべるといった反応があった。</p> |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|---------------|------------------|--|
| フィードバック 5分 | 7. 振り返りカードに記入する。 | ・振り返りカード記入のとき、児童同士のやりとりから「なんで、意味わかんねえ」と言っていたのを聞き、声の抑揚や調子などを抑えるのが不十分だったと思われた。 |

表 2-2 断り方スキルについての授業記録

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|-----------------|--|--|
| インストラクション 5分 | 1. 前時に引き続き、自他を大切にしたい人づきあいを考えていくことを話す。 | |
| モデリング 15分 | 2. 問題場面を 4 コマ漫画にして、1 場面ずつ画用紙に描いたものを 1 枚ずつ提示する。 ・ 1 コマ目…歌のうまい友だちの紹介をする場面 | ○課題を提示する際、数人が拍手するとみんなが拍手した。 ※勉強という意識はなく、児童にとってはちょっとした息抜きのように思っているらしいことが感じられた。 |

(2)断り方 (11月5日(月) 4時間目)

モデリングの課題については興味をもったものの、自分ならどう断るのかについては反応があまりでなかった。筆者のロールプレイから主張的なパターンは理解しているものの断ることの利点や断らないことでの不利益な点が児童からあまりあげられなかった。リハーサルでは 2 人ペアで行った。1 回目比べて、スムーズに演技したり会話を続ける様子も見られた。なお、授業記録の詳細については表 2-2 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|----------------------------------|---|--|
| モ デ リ ン グ 15 分 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 2 コマ目…カラオケ大会が開催される場面 ・ 3 コマ目…友人と一緒にでようと誘われる場面 ・ 4 コマ目…自分は歌が下手で出場したくないと悩む場面 <p>3. 自分だったらどのように断るか尋ねる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の反応が教師の予想以下であってもそれ以上発言を活発にすることはできない上、かつ必要ないものと判断し、学習を進めた。 <p>3. 教師と協力児童による役割演技を行い、気づいたことを話し合う。</p> <p>①消極的：えっ、でも、うん。 ②攻撃的：何言ってるの。冗談じゃない。そんなのになんか絶対でないからっ。 ③主張的：歌は苦手なんだ。だから私は出たくないの。歌がうまい友だちを紹介するよ。 ④主張的：ごめんね。歌以外なら協力できるんだけど。スポーツなら一緒にやりたいな。</p> <p>・ どれについてでもいいと言ったところ、最初に攻撃的パターンについて話したが、消極的や主張的なパターンについて話が続かなかったので、教師側から尋ねた。</p> <p>・ 主張的なパターンでも、マイナスイメージにとらえているのはなぜか把握するために、何から話をそらせているのかを尋ねた。</p> <p>・ ③と④について児童と教師のとらえに不一致が感じられたので、④について児童はどのように思っているか尋ねた。</p> | <p>●「丁重にお断りする。」 ※前回に比べるとあまり反応がなかったのは、児童にとっては断る行動が相手の申し出を受け入れないという一つのパターンだけだったのではないと思われる。</p> <p>●「(消極的なパターンを見て)前と同じだ。」 ○それぞれのロールプレイの度に笑う。 (攻撃的パターンについて) ●「誘ってやった人がかわいそうな気がする。」 ●「反抗期。」 (消極的パターンについて) ●「はっきりしない。」 ●「断れない人。」 (主張的パターンについて) ●「③はしつこい感じがする。」 ●「流しているっていうか、話をそらしている。」 ●「それじゃあしつこくないよ。」 ●「歌。」 ●「自分が出ることからそらして、ほかの人を紹介していることから。」 ●「第三者。」 ●「④はちょっと違う感じがするけど、話をそらしている。」 ※率直に断る以外に、理由付けや代わりの案を付加することは、断ることに合致しないと児童は感じているようであった。 ※③と④のとらえかたには児童と教師の受け止めたかの違いがあることを受け止め、断ることの不得意、得意について挙手させる。</p> <p>○得意… 10 分の 1 不得意… 3 分の 1 どちらでもない… 2 分の 1</p> |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--------------|---|--|
| モデリング 15分 | <ul style="list-style-type: none"> ・断る利点、断らないことでの不利益な点を話してもらう。 ・教師の「1回でも嫌なことを引き受けると、また嫌なことを引き受けることになり、不満がたまっていく。」という話から児童が「ストレスになる」と言った。 ・いじめやストレスがエスカレートして自殺という事件があり、そうなる可能性もあるということを話した。 <p>4. お互いに気持ちのよい断り方について話してもらう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童からでなかった「考えを相手に伝える」、「嫌なことを無理じいさせられない」、「悩まない」については例をあげながら補足説明をした ・本来やらなくてはいけないことなのに、理屈をつけるなどの自己中心的な断りかたの例をあげ、相手や状況に応じて断ること、命にかかわる場合は強く断ることが必要であることを話す。 | <p>※このことを踏まえ、状況によっては③や④も自他にとって気持ちのよい断り方になっていることを話すと、納得している様子であった。」</p> <p>(利点について)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「恥をかかない。」 <p>※教師の「断ると嫌な思いをしなくてもすむ。」という一言にうなずく児童が2,3人見られた。</p> <p>(不利益な点について)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「自分で恥をかく。」 ●「恥をかって友だちにも迷惑をかける。」 ●「テンション低くなる。」 ●「感じ悪い。」 ●「楽しくないのにやってもつままない、意味ない。」 ●「やりたくないんならやらなくていいよ。」 ●「自殺。」 <ul style="list-style-type: none"> ●「丁寧に。」 ●「正直に言う。」 ●「ただ断るだけじゃなく理由を言う。」 |
| リハーサル 15分 | <p>5. 2人組になりロールプレイを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題文が記入されたプリントを配布し、教師が読んだ。 <p>あなたは先輩にゲームソフトを貸してと頼まれました。しかし、それは買ってもらったばかりです。新しいゲームソフトは自分だけのものではありません。兄も弟も楽しみにしています。</p> <p>断りたいのですが、先輩がすごくやりたそうにしているので、なかなか言い出せません。</p> <p>先輩に失礼にならない断り方をするには、なんと言ったらよいでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれのパターン例は以下の通り。 | |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|---|--|--|
| リ ハ ー サ ル 15 分 | <ul style="list-style-type: none"> それぞれのパターン例は以下の通り。 <ul style="list-style-type: none"> ①消極的：えっ。まあ、貸してもいいですけど…。 ②攻撃的：何言ってるんですか。だめいきまってるじゃないですか。 ③主張的：すみません。今は貸すことができません。もしかしたら、あと1ヶ月したら貸せるかもしれません。 前時の反省を踏まえ、一斉ではなく列毎にロールプレイをさせたことで、様子を詳細に観察することが可能になった。 ロールプレイの番でない児童には、観察やプリント記入の指示をした。 代表児童 6 名にロールプレイをしてもらう。 ロールプレイを見ていた児童に観察を言ってもらう。 | <p>●実際に、観察し歩いた児童は2人。</p> <p>○「ごめんなさい。ぼくの兄も弟もまだやっていないので少し時間はかかりますがいいですか、では」 (感想)「(このように断られると)そうなんだって思う。」</p> <p>○「すみません。今買ってもらったばかりなので、兄も弟も楽しみにしているので、今はちょっと貸せません。でも来週ぐらいならいいですよ」 (感想)「来週ぐらいはいいですよの言葉で納得。」</p> <p>○「ごめんなさい。ぼくには兄と弟がいて、兄と弟が楽しみにしているので貸せません。すみませんでした。だけど今度一緒にやりましょう」 (感想)「気持ちよかった。」</p> <p>○「ごめんなさい。わたしもまだやっていないんですよ。わたしがやり終わってからでもいいですか。よければ違うソフトを貸しましょうか」 (相手)「いやだ。」 (感想)「断るとき代わりの言葉を使っていた。」</p> <p>○「ごめんなさい。これまだ買ってもらったばかりだし、兄弟みんなのなんで貸せないんです。終わったらかせますが、それまで違うソフトを貸しましょうか」 (相手)「わかった。」 (感想)「やさしい先輩だな。」</p> <p>○「親がゲームソフト貸しちゃだめって言っているの。すみませんが、無理です」</p> |
| フ イ ー ド バ ッ ク 5 分 | 6. 振り返りカードに記入させる | |

表 2-3 言動を改めてもらう頼み方スキルについての授業記録

| | | |
|-------------|---|---|
| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
| インストラクション5分 | <p>1. 教師が小学生だった頃のエピソードをきっかけに、あだ名で嫌な思いをした経験の有無を尋ねる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 相手の嫌な言動をやめさせるための上手な頼み方について考えていくことを話す。 | <p>●あだ名で嫌な思いをしたことがあるのは3分の1名ほど</p> <p>●お互い顔を見合わせると共に、思い出して笑ったり、困ったような嫌な表情をしたりする様子がみられた。</p> <p>※それぞれがあだ名について思いを巡らしているように思えた。</p> |
| モデリング15分 | <p>2. 教師のロールプレイを見て気づいたことを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 問題文は教師が口頭で伝え、掲示物は準備しなかった。 あだ名で呼ばれたことを想定し、児童への協力は求めずに、教師一人でロールプレイを行った。 <p>Aさんは、自分で嫌だと思っているニックネームで呼ばれて困っています。ある日、決心して次のように言いました。</p> <p>①消極的：実は…（口ごもり）、やっぱり何でもない。</p> <p>②攻撃的：そんな呼び方をするあなたって最低な人ね。</p> <p>③主張的：わたし、そのニックネームで呼ばれるのが本当に嫌なんだ。そんな呼び方をしないで欲しいな。</p> <ul style="list-style-type: none"> 表情にも注目させるために、ロールプレイのセリフを画用紙の半分に書き、もう半分は円をくりぬいた掲示物を準備した。 ロールプレイの後で、それぞれについて児童のイメージからふさわしい表情を描くようにした。 | <p>●攻撃的パターンのとき児童は笑う。</p> <p>(消極的パターンについて) ○「もじもじ。」 (攻撃的パターンについて) ○「反抗期。」</p> |

(3) 言動を改めてもらう頼み方 (11月7日(水) 5時間目)

ニックネームに関する課題は児童にとって身近な問題であつたらしく、集中して筆者のロールプレイを見ていた。リハーサルでのロールプレイでは、1 回目や 2 回目には見られなかった動作をつけて話す児童が見られた。なお、授業記録の詳細については表 2-3 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|----------------------------------|--|--|
| モ デ リ ン グ 15 分 | <ul style="list-style-type: none"> それぞれのパターンの印象を話し合った。 相手が悪い気がしない断り方をすると相手の人がどのように思うか話し合った。 自分だけが我慢すればいいという安易な妥協が次第に不満やストレスとなり、日頃の言動に表出し、周りの人を遠ざけることにもなる可能性もあるので、状況に応じて言った方がよいことを話した。 頼むことは自分の要望を伝えるだけではなく、互いによい人づきあいをするための一つの方法であることを補足した。 上手に頼むことでの利点、頼まないことでの不利益な点を話し合った。 児童から出されなかったことについては、例を挙げて、児童に考えさせながら説明をした。 <p>3. 上手な頼み方はどんなふうに言えばいいのか話し合った。</p> <ul style="list-style-type: none"> 理由を述べることについては児童から出なかったので補足説明した。 児童は頼んでいる問いの状況のみに注目していたので、教師から頼んだ後、相手が改善してくれたらどうしたらよいかの発問を投げかけた。 断りかたの方法を全て網羅して断るのではなく、必要に応じて組み合わせさせて使ってもよいことを話す。 | <p>(主張的パターンについて)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「冷静。」 ○「言葉がきれい。」 ○「(初めはニックネームで)からかっているけれど、おもしろくなくなる。」 ○「しらせるから、またやろうと思わなくなる。」 <p>(利点について)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「傷つかない。」 <p>(不利益な点について)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「傷つく。」 <ul style="list-style-type: none"> ○「丁寧。」 ○「落ち着いて。」 ○「優しく。」 ○「どうも。」 <p>※振り返りの感想で「相手が悪いことをして直したのに、なぜ自分がありがとうと言わなくてはいけなかったかわからない」と記述した児童がいたため、感謝についてもう少しふれる必要があった。</p> |
| リ ハ ー サ ル 15 分 | <p>4. 2人組になり、ロールプレイをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題文が記入されたプリントを配布し、教師が読んだ。 代表児童 3 名のロールプレイから気づいたことを気づいたことを話し合う。 <p>あなたは給食当番になり、友達と重い食管を持っています。友達の速いスピードについていけないとき、なんと断ったらいでしょう。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○「わたしのスピードと違って、あなたの歩くスピードが速くてついていけないんだ。だから少しスピードを落としてくれないかな。お願い。」と言って、顔の前に片手を立てるしぐさもつけた。 ●見ていた児童は笑った。 ※ばかにする雰囲気ではなく新しいことをしたのを受け入れる温かな笑いであった。 |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--|--|---|
| リ ハ ー サ ル 15 分 | <ul style="list-style-type: none"> ・児童は頼んでいる問いの状況のみに注目していたので、教師から頼んだ後、相手が改善してくれたらどうしたらよいかの発問を投げかけた。 ・断りかたの方法を全て網羅して断るのではなく、必要に応じて組み合わせて使ってもよいことを話す。 <p>①消極的：あのっ、ちょっと…、なんでもない。</p> <p>②攻撃的：何よ、もう！わたしに合わせてよ！</p> <p>③主張的：ちょっと、待って。お願いだから、もう少しスピードゆっくりにしてくれない？速いから、こぼしそうになるから。</p> <p>・お願いしてすぐに相手が改めてくれない場合に、頼み方を変えながら、相手に伝えてもよいことを話した。</p> | <p>○『『お願い』が速い。』</p> <p>※ただ「お願い」を速く言ったのではなく、今すぐにでも行動を改めてほしいという強い気持ちの表れであることを補足できなかった。気持ちが言葉遣いだけではなく、声の調子や抑揚にも表れることは理解していない児童もいたように思えた。</p> <p>○「ねえねえ、ちょっとそのスピードについていけないから、もう少しゆっくり歩いてくれる？」</p> <p>○(相手)「わかった、今度から気をつける」</p> <p>○「ちょっといい？ぼくそんなに速く歩けないんだ。だから、もう少しゆっくり歩いてくれない。ごめんね。」</p> <p>●児童笑う。</p> <p>○「かっこいい。」</p> <p>○「滑舌がいい。」</p> <p>※ふざけてはやしたてている笑いではなく、上手くやっていたことを笑って認めている様子にとらえられた。</p> |
| フ イ ー ド バ ッ ク 10 分 | <p>5. 振り返りカードに記入させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの2回の振り返りカードを踏まえ、自分の思いや考えを率直に記述してもよいことを話した。 | <p>※これまでの2回のSSTの振り返りカードでは、板書されたことを記入していた児童が目立っていた。教科の授業と異なり、いくらリラックスしていたとはいえ、いざ何かを記すというときには日頃の授業パターンにとらわれてしまうように思われた。</p> <p>そこで、自分なりの素直な考えや意見を表現してくれるよう頼んだところ、率直な感想が書かれるようになった。</p> |

表 2-4 不満の述べ方についての授業記録

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|-----------------|---|--|
| インストラクション 5分 | 1. 不満だと思っていることについて話す。 | ※日常生活における不満はすぐに思いつくようであった。 ●発表しないまでも「あるある」とうなずく様子が多く見られた。 |
| モデリング 10分 | 2. 教師のロールプレイを見て気づいたことを話す。 ・教師一人のロールプレイを行った。 中学生になったAは、いつもまじめに委員会の仕事をしていました。ところが5月頃からみんながなまけるようになり、あまり協力してくれなくなりました。さすがのAも、だんだん不満がたまってきました。 それでも、「そのうち、またみんな協力してくれるかもしれない」と思って、さぼった人の分までもくもくと仕事をしました。 ある日、AはいつもさぼっているBからの「A、またおれの仕事やってくれよな」の一言で、がまんも限界となり… | ●消極的パターンと攻撃的パターンのとき笑う。 ○「ストレスがなくなる。」 |

(4)不満の述べ方（11月12日(月) 4時間目）

筆者のロールプレイについて、児童は提示されるパターンをおおよそ予測しているようであった。不満についての対処法を話し合ったが、反応があまり得られなかった。前回までは取り上げなかった手段で、アサーションにも関係するアイ・メッセージを筆者から教えてロールプレイで取り入れるように話した。

4人ペアでロールプレイをするということで、グループ学習形態となったことが児童にとって意欲を高めたらしく、のびのびと表現する様子が見られた。観察している側もアドバイスや感想を述べるなど、グループでの活動が活発にされていた。なお、授業記録の詳細については表 2-4 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|------------|---|--|
| モデル 10分 | <p>①消極的：あの、ちょっと、…（無言）。 ②攻撃的：いいかげんいしろよ。おまえって勝手だな。おまえの仕事だろ。おまえちゃんとやったことあるのか。 ③主張的：ちょっと待って。わたしだって、嫌なんだよ。いつもさぼった人の分までやってるし。わたし、本当に困っているんだよ。</p> <p>3. 不満を述べることの利点について話し合う。 4. 対処について尋ねるが、反応が乏しいため説明した後、自分も相手から不満を言われる立場になりうることを話した。その際には、よく聞くことで自他をより理解することにもつながることを話した。 5. 不満の述べ方について話し合う。 ・アイ・メッセージについて</p> | |
| リアル 20分 | <p>6. 4人組でロールプレイを行った。 ・問題文は教師が読んだ。 ・4人のうち2人がロールプレイをし、残りの2名が観察し、アドバイスや感想を述べるようにした。 ・今までのロールプレイとは異なり、数回やりとりを行うように指示した。 ・代表ペア3組によるロールプレイを行った。 ・代表ペアは友だちの推薦による。</p> <p>貸していた教科書を友だちから返してもらいました。ところが、その教科書の表紙は破れていました。 相手役：教科書どうもありがとう。はい。あなたはありがとう。あれ、表紙やぶれている。 相手役：あれ、本当だ。いったいどうしたんだろう。 あなた：「 相手役：「 ：</p> <p>①消極的：（無言で、うつむいたまま）（ようやく）これって…。ううん、なんでもない。 ②攻撃的：あなたがやったんだろう。もう2度と貸さないから。それより早くちゃんと弁償してよ。 ③主張的：前はこんなふうに破れてなかったと思うんだけど、どうだったか覚えてる？ 気になっているだけで、あなたを責めているわけではないんだ。</p> | <p>・4人で行うロールプレイが気に入ったらしく、次時でもロールプレイは4人でやりたいという児童もいた。 ●ふざけたり、照れたりする児童もなく、集中してロールプレイをする様子が見られた。 ※今までの2人から4人と人数を増やしてのロールプレイであったが、躊躇せずに取り組み、グループメンバーが一体となつての取り組み、2人のときでは感じられなかった盛り上がりが見られた。 ●ロールプレイをする児童も、観察する児童も真剣な様子が見られた。 ●ただ観察するだけではなく、アドバイスを言っている様子が見られた。 ※アドバイスを受けた児童は、納得したり、自分でも気にしていたとことを指摘されたりと素直に聞き入っているように思われた。 ○「ぼくこの教科書大事に扱ってたから、あなた破いたんじゃない。」 （相手）「えー知らないよ」 「ぼくもってきたとき、破れてなかったよ。」 （相手）「すいません。破れちゃいました。」 「正直にいつてくれたから許してあげる。」 ○「表紙が破れる原因、思い浮かばない？」 （相手）「少しあるかもしれない。」 「わたしだけじゃなくて、みんな破れたらいやなんだよ。」 （相手）「ごめんなさい。」 「初めから破っちゃったなら、正直に言ってね。次からは気をつけてね。」</p> |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--|---|--|
| リ ハ ー サ ル 20 分 | | ○「最初に貸したときは、表紙破れていなかったと思うんだけど…」 (相手)「気のせいだよ!」 「この視力AAの目見たとき、たしかに破れてなかったよ!」 (相手)「実はわざとじゃないんだけど、破れたんだ。」 「じゃ、今度からは正直に言ってね。今回は許してあげる。」 |
| フ ィ ー ド バ ッ ク 10 分 | 7. 振り返りカードに記入する。 ・吹き出しには教科書が破れていたことから、すぐに相手が破ったのではないかと追究や疑いの言葉を記入した児童が大部分であった。授業中には取り上げられなかったもので、誰がやったかは不明であり断定するような言い方はふさわしくないで、まずは自分が嫌な気持ちをしていることを話すようにコメントした。 | |

表 2-5 自分の立場の守り方についての授業記録

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--|---|---|
| イ ン ス ト ラ ク シ ョ ン 10 分 | 1. 風邪の話をきっかけに、不公平だと思うことについて話し合った。 ・他の人はよいとされる一方で自分だけが認められないとき、不公平さを感じるが、そのようなときどのように自分の立場を守るか考えていくことがねらいであることを話した。 | ●教師の「不公平だと思うことがあるか」の問いかけに対して、強く首を縦にふる児童が目立った。 ※不公平という言葉に敏感であることから、不公平なことを経験したり、日常的に使われている言葉であると思われた。 ○「ケンカしたときに小さい方が有利。」 ○「年上だから我慢しなさいと言われる。」 ○「パンとか分けるとき、小さい方が有利。」 ●発言しない児童でも、他児童の発言に対して、同意の表情を浮かべている児童が見られた。 |

(5) 自分の立場の守り方 (11月19日(月) 4時間目)

筆者のロールプレイについて気づいたことを積極的に述べることはなくなった一方で、児童自らが実施するロールプレイに関心が移ってきた様子が見られた。自分の立場を守ることについての発言は少なめであったが、児童があげたパシリの話は言葉は少ないものの真剣に聴く様子が伺えた。ロールプレイはこれまで以上に相手とやりとりを続けていた。なお、授業記録の詳細については表 2-5 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--------------------------------------|---|---|
| モ デ リ ン グ 10 分 | <p>2. 教師のロールプレイを見て気づいたことを話し合う。</p> <p>ドッジボールをしていたときのことで、Aさんの足にバウンドボールが当たりました。 すると相手チームのリーダーが大声で、 「Aはアウトだ」としつこく言ってきました。ほかの人がボールに当たっても、何も言わないのに、なぜかAさんにだけ言うてくるのです。 Aさんはなんと言ったらよいか、アドバイスしてあげてください。</p> <p>①消極的：えっ、そうだったっけ…、じゃあ、外野に行くね…。 ②攻撃的：あなたのチームの○○さんこそアウトなのに、ずるして内野にいるじゃない。バウンドボールにあたっただけじゃないのに！ ③主張的：バウンドボールだったから、アウトでなくてセーフだよ。だから内野にいてもいいんだよ。わたしだけにそんなこと言うなんて、どうして？ルール破っていないのに、嫌な気分だよ。</p> <p>・あまり反応がなかったので、どんな言い方が理想的かを尋ねた。</p> <p>3. 自分の立場を守るために権利を主張することの利点を話し合った。</p> <p>・不公平さを伝える、自信がもてることについて補足説明した。</p> <p>・権利を主張しないとき不利益な点について話し合う。</p> <p>4. 自分の立場を守るためにどのように言ったらよいのか話し合う。</p> <p>・アイ・メッセージで伝える、一人では言えないときの方法について説明した。 ・相談はちくりや恥ずかしいこと、かつこわるいことではないことを話した。 ・自分の立場を守るための言い方は、ただ拒否するのではなく、相手の意見も聞くことが断りかたとは異なる点であることを説明した。 ・前に学習した方法も取り入れてロールプレイすることを話す。</p> | <p>○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ</p> <p>●児童から、それぞれについての印象は自主的に述べられなかった。 ※このことから、5回目ともなり消極的、攻撃的、主張的のパターンが定着してきており、児童にとっては今さら話し合うことでもない話題にとらえられているように思われた。</p> <p>●全員が主張的パターンに挙手した。</p> <p>●挙手で意思表示をしたことをきっかけにし、発言する児童が出てきた。 (自分の立場を守ることの利点について) ○「相手が納得する。」 ○「解決する。」 (自分の立場を守ることの不利益な点について) ○「相手からまた違うこと、嫌なことを言われる。」 ●児童の話をもとにパシリの話をする、真剣な表情で聞いていた。</p> <p>○「理由を言う。」</p> |

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|--|---|--|
| リ ハ ー サ ル 15 分 | <p>5. ペアになりロールプレイを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 問題文が記述されたプリントを配布し、教師が読み上げる。 代表児童 2 名のロールプレイを見て気づいたことを話し合った。 <p>学校の帰り道、あなたは数人の友だちと一緒に帰っていました。すると、あなたの名前を大きな声で呼ぶ声がするので、振り返ってみると仲良しの A さんが走ってくるのです。</p> <p>あなたは、きっと一緒に帰りたいのだろうと思い、 「一緒に帰ろう」 と言うと、A さんはあなただけに向かって、 「500 円貸して、友だちでしょう」と言ってきました。その場に他の友だちもいるのに、あなたにだけしつこく言ってきます。</p> <p>貸したくないことをどのように言ったらよいでしょう。</p> <p>①消極的：うん。いいけど…。 ②攻撃的：いいけど、すぐ返してくれなかったら、2 倍にして返してもらおうから。 ③攻撃的：あんたになんか貸せないよ。他の人に頼んだら。 ④主張的：ごめん。いくら友だちでも、金の貸し借りはよくないと思うんだ。トラブルの元だから、やっぱり貸せない。 ⑤主張的：悪いけど、お金は貸せないよ。わたし友だちだけど嫌な気がする。どうして 500 円が必要なの。</p> <ul style="list-style-type: none"> 立場を守る側およびその相手、それぞれの役割をしての感想を聞くが、発言者はいなかった。 実際場面で困ったら、理由をのべるなどの自分の立場を守る方法をきき合わせたり、変えたりして行うことを話した。 | <p>○自分の席に着いたまま、他のペアがロールプレイをする様子を興味深げに見る児童が増えた。</p> <p>○「自分が頼んだ後、ずっと『なんでなんで』としつこく言ってきたので困った。」</p> <p>○「お金の貸し借りはよくないから、やめたほうがいいんじゃない。お金の貸し借りは良くないから自分で買おう」</p> <p>○(相手)「わかった」</p> <p>●笑う。 ※借りる役になった児童が、あっさりと納得したことに、ひょうしぬけして笑ったように思われた。</p> <p>○「ごめん。友だちでもお金は貸せないんだ。わたしさあ、お金を貸してトラブルになったりしたら嫌だから。それに、他にも友だちがいるのに、どうしてわたしにだけ言うの？」</p> <p>(相手)「ええ、別にいいじゃん友だちでしょ。」</p> <p>「友だちだけど、お金は親が働いたものだし、わたしは貸せないよ。」</p> <p>(相手)「いいじゃん。お願い。わたしのこと信じて？」</p> <p>「信じてるけど、お金だけは絶対に貸さないよ。」</p> |
| フ イ ー ド バ ッ ク 10 分 | 6. 振り返りシートに記入させた。 | |

表 2-6 感謝の伝え方についての授業記録

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|------------------|--|---|
| インストラクション 10分 | 1. 卒業の話をきっかけに、感謝の気持ちを伝えるのはどんなときか話してもらう。 | ○「ありがたいとき。」 ○「いいことをしてもらったとき。」 ○「なんかもらったとき。」 ○「助けてもらったとき。」 ○「褒められたとき。」 ○「相手が急いでいるとき。」 ○「(女子児童)女子には言えるけど、男子には言いにくい。」 ○「(男子児童)男子は男子にも女子にも言っている。」 ○「言わない(人もいるよ)。」 |
| モデリング 10分 | 2. 「ありがとう」と言わなくてはいけないのに言えなかった、つい言い忘れたというのはどんなときか。 ・相手によって言える人、言えない人の例を出す。 ・自分が急がし、大変なとき、言わなくても相手がわかっていると過信しているときの場合を例をあげて説明する。 3. 感謝の気持ちを伝えるとどんなことがおこるか話し合う。 ・他人の感謝を受け入れるとどんなことが起こるか話し合う。 ・児童からだされなかった、相手が好意をもっていることを知ることについて補足説明する。 4. 感謝の気持ちをどういうふうに伝えると、自分も相手も気持ちがよいか話し合う。 ・表情について補足説明する。 ・言葉は丁寧だが、声の調子と表情が怒っているといった、言語と表情が不一致な教師の悪いロールプレイを見せる。 | ※児童はありがとうが自分が原因で言えないことは予想外であるらしく、例をあげて初めて納得しているようだった。 ○「関係がよくなる。」 ○「友人関係。」 ○「うれしい。」 ○「うっとりする。」 ○「やさしく。」 ○「せつなく。」 ○「せつなくは、お別れをするときや今までありがとうという気持ち。」 ○「真剣に。」 ○教師の悪いロールプレイを見て、「むかつく。」と言っていた。 ※このことから、児童は単に言葉だけではなく、表情や声の抑揚などの非言語的表現も言語的表現と一致していないと不快感を感じることを理解しているように思われた。 |

(6)感謝の気持ちの伝え方 (11月21日(水) 5時間目)

感謝できない場合やできる場合、対象となる人について話し合った。筆者によるロールプレイはあえて提示しなくても、児童は自然にリハーサルでロールプレイをするようになっていた。最後の授業であったため、社会的スキルのまとめをした。日常生活で役立てること、人づきあいでは自分も相手も大切にしやり方を変えられること、アイ・メッセージで生活が楽しくなることについて話した。なお、授業記録の詳細については表 2-6 に示す。

(つづき)

| | 教師の働きかけ | ○児童の発言●児童の反応※教師のとらえ |
|----------------|--|--|
| モデリング 10分 | <ul style="list-style-type: none"> ・感謝の気持ちは必ずしも、話すだけではなく手紙，さりげなく言う，感謝の念を持ち続けることも大切であることを補足説明する。 | |
| リハール 10分 | <p>5. 2人組でロールプレイをしてもらう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題文が記述されたプリントを配布し，教師が読む。 ・代表ペアにロールプレイをしてもらう。 <p>中学校に入学してまもなくのことです。自分の教室がわからなくてうろうろしていたら，近くにいた見知らぬ先輩が突然，「1年生の教室あっちだよ。案内しようか」と言ってきました。あなたは，ありがたいなあという気持ちになりました。そこで，あなたはどうしますか。</p> <p>①消極的：(聞こえなかったふりをして，無視する) ②攻撃的：いきなりなんですか。先輩がしてくれるのはよけいな世話です。 ③主張的：(ほほえんで，会釈) ④主張的：ありがとうございます。親切にしてくれてありがとうございます。助かります。</p> | <p>○「お願いします。」 ○(相手)着いたよ ○「ありがとうございました。」</p> <p>○「案内してくれるんですか。どうもありがとうございます。まだ1年生の教室，小学校と違って複雑なので覚えられないんです。本当にありがとうございます。」</p> <p>○「ありがとうございます。お願いします。じゃあ，失礼します。」</p> |
| フィードバック 15分 | <p>6. S S T のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習したことを日常生活で役立ててほしい。 ・人づきあいでは自他を大切にし，いろいろなやりかたに変えていけるのがよいと思う。 ・アイ・メッセージで相手との関係もよくなり，生活が楽しくなる。 <p>7. 振り返りカードを記入させる。</p> | |

表 2-7 ロールプレイが上手にできかどうかについての自己評定

()内は%

| プログラム | 全く できな かった | できな かった | あまり できな かった | すこし できた | できた | よく できた | |
|---------------------------------|------------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|------|
| 1 理由の尋ね方 | 0 (0) | 2 (6) | 3 (10) | 9 (29) | 12 (39) | 6 (19) | N=31 |
| 2 断り方 | 0 (0) | 0 (0) | 4 (12) | 10 (30) | 8 (24) | 11 (33) | N=33 |
| 3 相手の言葉づかいや 行動を改めてもらう 頼み方 | 0 (0) | 0 (0) | 2 (6) | 6 (18) | 19 (58) | 6 (18) | N=33 |
| 4 不満の述べ方 | 1 (3) | 1 (3) | 5 (16) | 5 (16) | 11 (34) | 9 (28) | N=32 |
| 5 自分の立場を守る言 い方 | 0 (0) | 1 (3) | 1 (3) | 9 (28) | 11 (34) | 10 (30) | N=32 |
| 6 感謝の気持ちの伝え 方 | 0 (0) | 0 (0) | 2 (6) | 8 (25) | 12 (38) | 11 (34) | N=32 |

2. 振り返り用紙からの検討

(1)各プログラムにおける振り返り用紙の検討

各プログラムの授業終了時に行う振り返り用紙の結果を以下にまとめた。

①ロールプレイについての振り返り

ロールプレイが上手にできたか否か、および恥ずかしがらずにできたか否かについて、全くできなかった、できなかった、あまりできなかった、すこしできた、できた、よくできたの6段階で自己評定した。表 2-7 にロールプレイが上手にできたか否か、表 2-8 に恥ずかしがらずにロールプレイができたか否かについてまとめた。

児童の自己評定によるとロールプレイが上手にできたとした割合は、「理由のたずね方」と「不満の述べ方」では8割ほどで、その他の4つのプログラムについては9割ほどの児童が占めていた。また、恥ずかしがらずにロールプレイができたとする児童は6回のプログラムすべてにおいて9割を占めていた。

表 2-8 恥ずかしがらずにロールプレイができたか否についての自己評定

()内は%

| プログラム | 全く できな かった | できな かった | あまり できな かった | すこし できた | できた | よく できた | |
|---------------------------------|------------------|------------|-------------------|------------|------------|------------|------|
| 1 理由の尋ね方 | 0 (0) | 0 (0) | 6 (19) | 5 (10) | 8 (26) | 12 (39) | N=31 |
| 2 断り方 | 0 (0) | 0 (0) | 2 (6) | 8 (24) | 8 (24) | 15 (45) | N=33 |
| 3 相手の言葉づかいや 行動を改めてもらう 頼み方 | 0 (0) | 0 (0) | 1 (3) | 4 (12) | 14 (42) | 14 (42) | N=33 |
| 4 不満の述べ方 | 0 (0) | 1 (3) | 1 (3) | 8 (25) | 10 (30) | 11 (34) | N=32 |
| 5 自分の立場を守る言 い方 | 0 (0) | 0 (0) | 1 (3) | 8 (25) | 10 (30) | 12 (38) | N=32 |
| 6 感謝の気持ちの伝え 方 | 0 (0) | 0 (0) | 2 (6) | 9 (28) | 7 (22) | 15 (47) | N=32 |

②目標スキルや授業についての振り返り

授業後に目標スキルの必要性、社会的スキル訓練を実施しての気付きや不明な点についての自由記述を行った。表 2-9 には、目標スキルの必要性和社会的スキルを訓練しての気付きや不明な点についての自由記述をねらい、獲得目標とするスキル、感想の 3 つの観点から分類してまとめた。なお、その他の児童の記述例については巻末資料 8 に掲載した。

各目標スキルに関する自由記述からは、なぜそのような目標スキルを用いることが大切なのかを問う設問において、獲得目標とするスキルよりもねらいに関連して記述している内容が多く見られた。そのほかに目立った記述として、「相手の言動を改めてもらう頼み方」「不満の述べ方」における気付きの記述では、ねらいや獲得目標とするスキルに関連しない自由記述が他の目標スキルより多く見られたことがあげられる。

表 2-9 各プログラムの自由記述による振り返り

①理由の尋ね方

()内は% N = 31

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|------------------------|---|---|---|
| | | なぜ理由を尋ねることが大切かについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 理由を尋ねることで、不明瞭さや不安、誤解などの不快な事態を回避することができることを知る。 | 29 (94) 理由を聞かないと誤解したままになるが、理由を尋ねると、わからなかったことや相手の考えがわかり、すっきりする。 | 11 (35) 理由を聞くと誤解もなくなり、相手と分かり合え、絆が深まる。 |
| 獲得 目標 とする スキル | 「なぜ」「どうして」の言葉を添えて理由を聞く。 | 0 (0) | 5 (16) 理由を尋ねる方法がいっぱいあり、尋ね方で印象が変わる。 |
| | 相手の状況によっては、必要以上にしつこく理由をきかない。 | 1 (3) 知らないままではししないが、しつこくするまで知ろうとしない。 | 0 (0) |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0 (0) | 4 (13) いつもは困ったり怒ったりすることがあったが、人それぞれの考えがあるので理由を聞こうと思う。 |
| | その他 | 1 (3) お互いが気持ちを伝え合うことが大切。 | 11 (35) ロールプレイが楽しかった。 |
| 未記入 | | 0 (0) | |

(つづき)

②断り方

()内は% N = 33

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|--|--|---|--|
| | | 断ることはなぜ大切かについての記述例 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 断られることは傷つくことや惨めな思いをすることではないことや、断ることは自分の思いを表明し自分を守ることにもつながることを知る。 | 28(85) 嫌なことを断らないままではストレスがたまるが、断ると嫌な思いもしないですむうえ、自分の気持ちを伝えることができる。 | 11(33) 断ると自分の考えが伝えられて、相手も自分もすっきりする。 |
| 獲 得 目 標 と す る ス キ ル | 謝罪，理由，断りの表明，代わりの意見を入れた断り方を行うことができる。 | 1(3) 人の気持ちなどを考えて断ることが必要。 | 13(39) 理由を入れてやさしく断るなど，気持ちのよい断りかたがあるとわかった。 |
| 感 想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 2(6) 相手が先輩でも断れそうなので，活用したいと思った。 |
| | その他 | 4(12) 自分が嫌なことをやっても意味がないから。 | 6(6) 断ることはダメなことではなく大切だと思った。 |
| 未記入 | | 1(3) | |

(つづき)

③相手の言動を改めてもらう頼み方

()内は% N=33

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|------------|----------------------------------|--|---|
| | | 相手の言葉づかいや行動を改めてほしいとき、なぜ頼むことが必要かについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ねえらいい | 自分の頼みを相手に伝えることは相互理解につながることを知る。 | 22(67) 嫌なことをする相手に頼めば傷ついたりストレスがたまったりしなくなるし、相手も気づいてくれるので両方のためになる。 | 8(24) 相手のことを気遣って言わないのではなく、相手にやめてほしいことを言わないと自分も相手も嫌な気持ちになると思った。 |
| 獲得目標とするスキル | 頼みごとの理由を述べる。 | 1(3) 理由を言えば、相手もわかってくれる。 | 2(6) 理由を言うと相手も納得する。 |
| | 具体的な要求を述べる。 | 2(6) 相手が怒らないよう丁寧にやめてほしいという形でしゃべると直してくれると思う。 | 1(3) 言葉だけでなく、しぐさや表情もつけてちゃんと言うと相手にもわかってもらえる。 |
| | 頼みを聞き入れてもらったとき、「ありがとう」などの言葉を述べる。 | 0(0) | 1(3) 感謝の気持ちをつけたすと自分も相手も気持ちよくなり、引き受けてくれると思った。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 2(6) 以前ニックネームをつけられ、嫌だったので頼んだらやめてくれたから、頼むことは大切だと思う。 | 5(15) 人に頼むときは冷静に言うようにして、次からは喧嘩をしないようにしたい。 |
| | その他 | 6(18) 丁寧にやさしく頼むことが必要だと思った。 | 16(48) |
| 未記入 | | 0(0) | |

(つづき)

④不満の述べ方

()内は% N=32

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | | |
|------------|--------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | | なぜ不満を言うことが大切なのかについて 記述例 | 不満を言われたときそれを聞くのはなぜ大切なかについての記述例・記述数 | 気づいたことやわか らなかったことの記 述例・記述数 |
| ねらい | 不満を述べるときは不快でなくなることを知る。 | 26(81) 自分の不満を言うとき悩みが改善される関係もみえてくる | 2(6) 問題を解決できるから | 0(0) |
| | 相手から不満を述べられた場合、客観的に受け止めることを知る。 | 0(0) | 24(75) 相手のことがわかり自分のことなら悪いところが直せる。 | 8(25) 不満を言うことも大切だと聞いた。 |
| 獲得目標とするスキル | 不満に思っている自分の気持ちを伝える。 | 0(0) | 0(0) | 0(0) |
| | 不満でいるわけを述べる。 | 0(0) | 0(0) | 0(0) |
| | 相手に伝えてよい不満かどうか判断する。 | 1(3) 相手に伝えることは大事だが、嫌な気分を伝えるのは言いにくい。 | 0(0) | 3(9) 不満である理由を言わないと相手も傷つくかと思った。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 0(0) | 1(3) これからは不満があつたら言い、聞いてあげようと思った。 |
| | その他 | 5(16) お互いの気持ちを知らずして。 | 6(19) 相手の気持ちを聞かないと相手が怒るから。 | 12(38) 不満はよくないものだと、思っていたが、悪いだけではなかった。 |
| 未記入 | | 4(13) | | |

(つづき)

⑤自分の立場の守り方

()内は% $N = 32$

| | 自由記述分類の 観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|------------------------|-----------------------------------|---|--|
| | | なぜ自分の立場を守ることが大切なのかについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 不合理・不当な要求に対して、自分を守ることが必要であることを知る。 | 21(66) 嫌なことを繰り返されて、自分だけが不公平になるから。 | 6(19) 自分の立場を守ると不公平にされたり、利用されたりしないで尊重されると思った。 |
| | 自己主張をすることで自分の権利を守ることを知る。 | 10(31) 相手に納得させて自分の立場を守るために主張することが大切だと思う。 | 3(9) 権利を主張すると自分の立場を守れたり自信がもてるが、権利を主張しないと利用されてしまう。 |
| 獲得 目標 とする スキル | アイ・メッセージで自分の立場や気持ちを相手に率直に伝える。 | 1(3) 自分の思いや意見、考えをきちんと人に伝える。 | 4(13) アイ・メッセージを使うと立場も守れるし、自分の意見もちゃんと言えることに気づいた。 |
| | 毅然とした態度(視線・口調)で言う。 | 1(3) 自分の嫌なことははっきり言ったほうがいい。 | 1(3) やさしく冷静な口調で言う。 |
| | 相手の意見も尋ねる。 | 0(0) | 4(13) 権利を主張するだけでなく、状況に応じて相手の意見も尋ねることも必要だと思った。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 6(19) 今まではただ言っていたが、理由なども加えて言おうと思った。 |
| | その他 | 1(3) 相手も納得して自分もすっきりする。 | 8(25) 主張することも大切なんだと思った。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

(つづき)

⑥感謝の気持ちの伝え方

()内は% N = 32

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|--|--|--|--|
| | | なぜ人に感謝したり，人から感謝されたりすることが必要なのかについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 感謝の気持ちを伝える と，互いに気持ちよく過 ごせることを知る。 | 9(28) 感謝すればその人が良い気持ちになるし，感謝されれば自分 がよい気持ちになる。 | 9(28) お礼を言うと相手も自分 も喜びを分かち合える。 |
| | 素直な気持ちで感謝し， また感謝されることは温 かい人間関係を築くこと につながることを知る。 | 17(53) お互いに感謝することで，い ままでよりもっと仲良くでき る。 | 6(19) 感謝を伝えると友だち関 係がよくなる。 |
| 獲 得 目 標 と す る ス キ ル | 気づいたらすぐにさりげ なく，「ありがとう」と 言う。 | 0(0) | 1(3) どんなに言いにくくても 早めに感謝の気持ちを伝え なくてはいけない。 |
| | 感謝の気持ちは言葉以外 にも，手紙やカード，ほ ほえんで会釈などの表現 でも伝えられる。 | 0(0) | 2(6) 手紙で「ありがとう」な ど感謝の気持ちを伝えられ ること。 |
| 感 想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 6(19) 感謝の気持ちは大事な ので，今度は誰にでも恥ずか しがらずに言おうと思う。 |
| | その他 | 6(19) 人に感謝されたらいい人だ と思われる。 | 8(25) ありがとうと言えない ときや忘れるときがいっぱい あると思った。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

表 2-10 自由記述による全体の振り返り

()内は% N=33

| ロールプレイの記述例 | プログラムの記述例 | 人づきあいの記述例 | 日常生活の記述例 |
|---|--|---|--|
| 6(18) ロールプレイが楽しかった。 ロールプレイでいろいろなやり方があることを知った。 | 10(30) いくら年上でも断ろうと思えば断れると思った。 給食当番のはよくあることなので、勉強したことをかみぽってやってみる。 | 14(42) 勉強したことを思い出して自分も相手も大切にする。 自分も相手も大切にする人づきあいは大切だと思った。 | 3(9) 勉強したみたいにごさしく冷静に話したら断ることができた。 毎日の生活でも理由を使う場面はたくさんある。 |

(2) 全体を通しての振り返り用紙の検討

全プログラム終了後に行った、全体を通しての振り返りの結果を以下にまとめた。自由記述の内容から、日常生活、プログラム、ロールプレイ、人づきあいの4項目について分類し、表 2-10 に示した。選択問題は自由記述後に行い、各設問に対して適合するプログラムを1つ選択することにし、表 2-11 に集計結果を示した。なお、その他の自由記述に関しては巻末資料 9 に掲載した。

自由記述による記述では、プログラムや人づきあいに関連する記述が目立った。選択項目に関して児童は、「あまり役に立たないと思うもの」で「相手の言動を改める頼み方」、「普段の生活でよく使えそうだと思うもの」で「感謝の気持ちの伝え方」「理由の尋ね方」、「今の自分にとってためになったと思うもの」で「断り方」、「中学生になったら役立ちそうだと思うもの」で「断り方」「感謝の気持ちの伝え方」、「もっと前に知りたかった」で「不満の述べ方」を選択する割合が高かった。

また目標スキルに関して目立ったものに、「自分の立場の守り方」が「もっと前に知りたかった」「興味・関心をもったもの」で他のスキルより選択される割合が高かったことがあげられる。

表 2-11 全体を通しての選択について

()内は% N=33

| | 1 理由のた ずねかた | 2 断り方 | 3 相手の言 動を改め る頼み方 | 4 不満の述 べ方 | 5 自分の立 場の守り 方 | 6 感謝の気 持ちの伝 え方 | 未記入 |
|-------------------------------|-------------------|------------|---------------------------|-----------------|------------------------|-------------------------|------------|
| ①今の自分にとって、 ためになったと思 うもの | 2 (6) | 12 (36) | 2 (6) | 7 (21) | 7 (21) | 3 (9) | 0 (0) |
| ②中学生になったら、 役立ちそうだと思 うもの | 4 (12) | 12 (36) | 1 (3) | 0 (0) | 5 (15) | 11 (33) | 0 (0) |
| ③もっと前に知りた かったと思うもの | 5 (15) | 2 (6) | 3 (9) | 8 (24) | 10 (30) | 4 (12) | 1 (3) |
| ④ふだんの生活でよ く使えそうだと思 うもの | 8 (24) | 6 (18) | 4 (12) | 4 (12) | 1 (3) | 9 (27) | 0 (0) |
| ⑤あまり役に立たな いと思うもの | 6 (18) | 1 (3) | 7 (21) | 3 (9) | 1 (3) | 2 (6) | 13 (39) |
| ⑥興味・関心をもっ たもの | 2 (6) | 5 (15) | 2 (6) | 1 (3) | 15 (45) | 8 (24) | 0 (0) |

3. 各尺度得点における変化

(1) 各尺度得点の介入前後の変化

① 社会的スキルの児童自己評定

表 2-12 は、各因子ごとの平均値と標準偏差を示したものである。なお、得点が高いほど、それぞれ攻撃性、向社会性、引っ込み思案性を表す傾向が強いことを示す。各因子ごとに、介入前と介入後の得点の差について t 検定を実施した。その結果、攻撃性では介入前に比べて介入後では有意に減少していた ($t(32) = 2.94, p < .05$)。したがって、攻撃性の自己評定では介入後に低下しているといえる。

向社会性では介入前に比べて介入後では有意に減少し ($t(32) = 2.73, p < .05$)、引っ込み思案では介入前に比べて介入後では有意に増加していた ($t(32) = 5.71, p < .05$)。この結果は、介入後に向社会性が低下し、引っ込み思案が上昇したと自己評定していることを示している。

② 学校ざらい感情測定の自己評定

表 2-12 に学校ざらい感情測定尺度についての平均値と標準偏差を示した。介入前と介入後と比較した。その結果、介入前に比べて介入後で有意に減少していた ($t(32) = 3.21, p < .05$)。したがって、介入後に学校ざらい感情の自己評定が低下しているといえる。

③ 児童用コンピテンスの自己評定

表 2-12 にコンピテンスについての平均値と標準偏差を示した。介入前と介入後と比較した。その結果、有意差が見られなかった ($t(32) = 1.7, ns$)。

④ 目標スキルの獲得度の測定

表 2-12 は、各目標スキルについての平均値と標準偏差を示したものである。各目標スキル毎に、介入前と介入後と比較した。その結果、「理由の尋ね方」と「不満ののべ方」に介入前に比べて介入後で有意に増加していた ($t(32) = 2.37, p < .05$; $t(32) = 2.49, p < .05$)。このことは、自己評定では介入後に「理由の尋ね方」と「不満ののべ方」のスキルが上昇しているといえる。

なお、「断り方」「相手の言動を改めてもらう頼み方」「自分の立場の守り方」「感謝の

表 2-12 各尺度得点の平均値と標準偏差

()内は標準偏差

| 尺度・因子名 | 介入前 | 介入後 |
|--------------|---------------|---------------|
| 社会的スキル | | |
| 攻撃性 | 24.82 (4.19) | 22.88 (5.45) |
| 向社会性 | 21.39 (4.87) | 19.39 (3.40) |
| 引っ込み思案 | 5.88 (2.60) | 8.82 (2.60) |
| 学校ざらい感情測定尺度 | 31.36 (10.08) | 26.94 (10.08) |
| 児童用コンピテンス尺度 | 31.36 (10.08) | 23.21 (4.24) |
| 目標スキルの獲得度の測定 | | |
| 理由の尋ね方 | 11.73 (2.54) | 12.70 (2.60) |
| 断り方 | 13.09 (2.19) | 12.85 (2.39) |
| 言動を改めてもらう頼み方 | 12.70 (2.24) | 12.27 (2.69) |
| 不満の述べ方 | 11.94 (2.76) | 13.06 (2.37) |
| 自分の立場の守り方 | 11.97 (2.59) | 12.09 (2.87) |
| 感謝の気持ちの伝え方 | 15.12 (1.97) | 15.21 (1.88) |

「気持ちの伝え方」は有意な差が認められなかった ($t(32)=.68, ns; t(32)=1.24, ns; t(32)=.32, ns; t(32)=.23, ns$)。

(2) 各尺度の介入前得点の高低別の変化

以上より、さらに詳細な変化をとらえるために 4 つの各質問紙において、介入前の得点においてそれぞれ中央値を基準に高群と低群の 2 つに分類して分析を行った。高群にお

いてはスキルが備わっていると見なされることから、スキルの著しい上昇は見られなのではないかと考える。しかし一方の低群においてはスキルが低いことから、集団社会的スキル訓練実施後にはなんらかのスキル上昇がみられるのではないかと考えた。さらに、高群および低群では、介入前と介入後の社会的スキルの変化に相違が生じているのかどうかを再検討した。

①社会的スキルの児童自己評定尺度の結果

社会的スキルの自己評定の下位尺度である攻撃性、向社会性、引っ込み思案性のそれぞれにおいて、図 2-1 から図 2-3 に各因子毎の平均値を示した。結果は、攻撃性は攻撃性高群($N = 16$)において介入前に比べて介入後の方が有意に減少していた($t(15) = 2.23, p < .05$)。これは、高群において自己評定では介入後に攻撃性が低下したことを示している。また、低群($N = 17$)において、介入前に比べて介入後で低い傾向が見られた($t(16) = 1.86, p < .10$)。

向社会性は向社会性高群($N = 17$)において、介入前に比べて介入後で有意に減少していた($t(16) = 6.58, p < .01$)。これは、介入後に高群において自己評定では向社会性が低下したことを示している。なお、低群($N = 16$)においては有意差がみられなかった($t(15) = .94, ns$)。

引っ込み思案性は引っ込み思案性高群($N = 19$)と低群($N = 14$)の両方において介入前に比べて介入後で有意に増加していた($t(18) = 3.06, p < .01$; $t(13) = 5.96, p < .01$)。これは、高群と低群の両方において引っ込み思案性が自己評定では介入後に高まったことを示すものである。

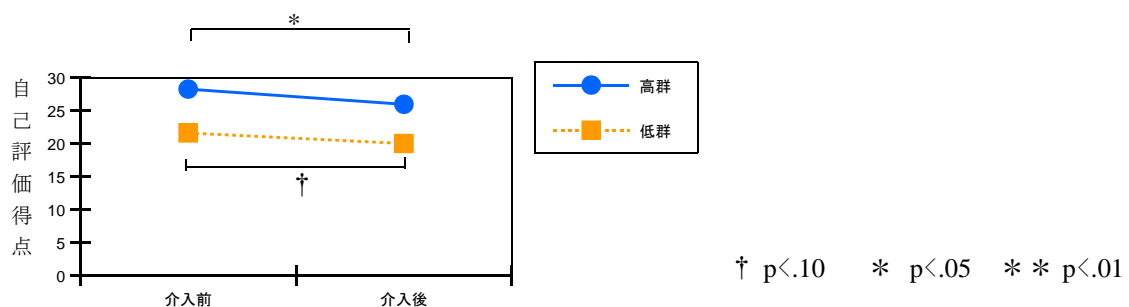


図 2-1 社会的スキル(攻撃性)の児童自己評価尺度
の高群・低群における結果

②学校嫌い感情測定の自己評定

図 2-4 に学校嫌い感情の自己評定の平均値を示した。学校嫌い感情低群($N = 16$)では有意差がみられなかったが($t(15) = .54, ns$)。高群($N = 17$)では介入前に比べて介入後で有意に減少していた($t(16) = 3.48, p < .01$)。これは、高群で学校嫌い感情が自己評定では介入後に低下したことを示している。

③児童用コンピテンスの自己評定

図 2-5 に児童用コンピテンスの自己評定の平均値を示した。児童用コンピテンス高群($N = 15$)では介入前に比べて介入後で有意に減少し($t(14) = 3.66, p < .01$)、低群($N = 18$)では介入前に比べて介入後で有意に増加していた($t(17) = 2.25, p < .05$)。これは、高群は自己評定では介入後においてコンピテンスが低下したが低群では高まったことを示している。

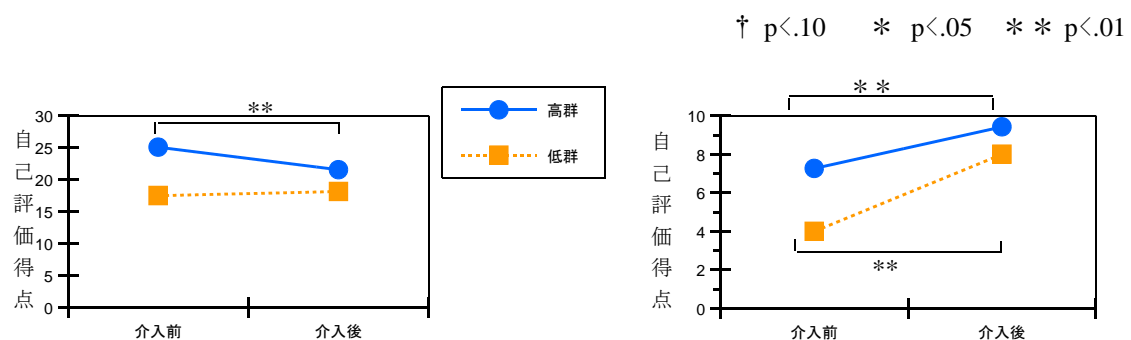


図 2-2 社会的スキル(向社会性)の児童自己評価尺度の高群・低群における結果

図 2-3 社会的スキル(引っ込み思案)の児童自己評価尺度の高群・低群における結果

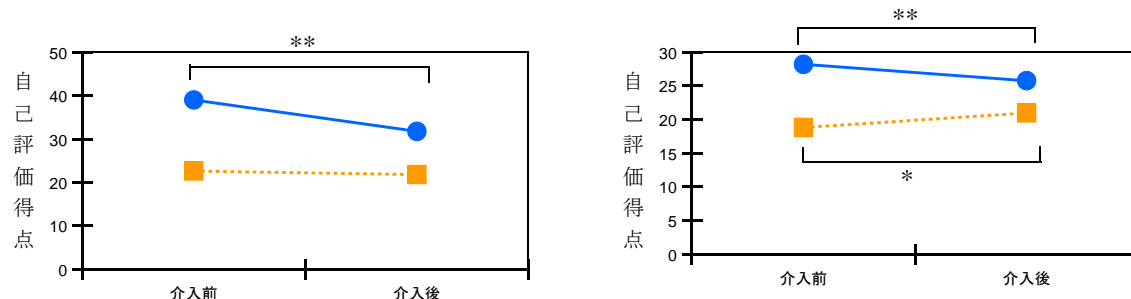


図 2-4 学校ざらい感情測度の高群・低群における結果

図 2-5 児童用コンピテンス尺度の高群・低群における結果

④目標スキルの獲得度の測定

6つの目標スキルそれぞれについて、図2-6から図2-11に目標スキル毎の平均値を示した。「理由の尋ね方」は、理由の尋ね方スキル低群($N = 17$)において介入前に比べて介入後で有意に増加していることより($t(16) = 4.16, p < .01$)、低群が自己評定では介入後に高まったことを示している。なお、高群($N = 16$)には有意差がみられなかった($t(15) = .67, ns$)。

「断り方」は、断り方スキル高群($N = 13$)において介入前に比べて介入後で有意に減少したことより($t(12) = 2.48, p < .05$)、高群が自己評定では介入後に低下したことを示しているものである。なお、低群($N = 20$)には有意差がみられなかった($t(19) = .33, ns$)。

「相手の言動を改めてもらう頼み方」は、相手の言動を改めてもらう頼み方スキル高群($N = 19$)と低群($N = 14$)において有意差はみられなかった($t(18) = .06, ns; t(13) = 1.16, ns$)。

「不満の述べ方」は、不満の述べ方スキル低群($N = 19$)において介入前に比べて介入後で有意に増加し($t(18) = 4.82, p < .01$)、低群が自己評定では介入後高まったことを示している。なお、高群($N = 14$)においては有意差がみられなかった($t(13) = .35, ns$)。

「自分の立場の守り方」は、自分の立場の守り方スキル高群($N = 18$)と低群($N = 15$)の両方において有意差はみられなかった($t(17) = .65, ns; t(14) = 1.25, ns$)。

「感謝の気持ちの伝え方」は、感謝の気持ちの伝え方スキル高群($N = 14$)において介入前に比べて介入後で有意に減少しており($t(13) = 2.28, p < .01$)、高群が自己評定では介入後に低下したことを示している。なお、低群($N = 19$)においては介入前に比べて自己評定では介入後で有意に高まる傾向がみられた($t(18) = .06, p < .10$)。

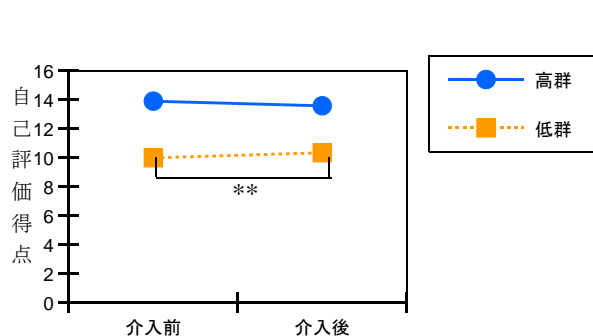


図2-6 目標スキル「理由の尋ね方」の
児童自己評定の高群・低群にお
ける結果

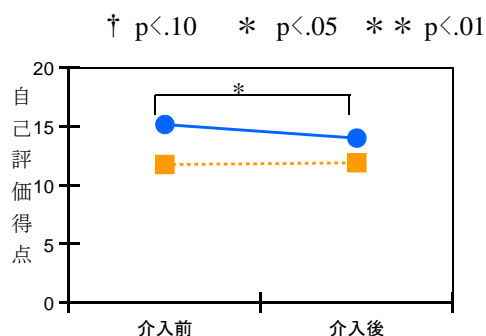


図2-7 目標スキル「断り方」の児童自己
評定の高群・低群における結果

† p<.10 * p<.05 ** p<.01

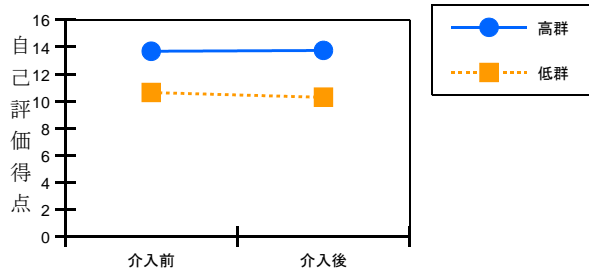


図 2-8 目標スキル「相手の言動を改めて
もらう頼み方」の児童自己評定の
高群・低群における結果

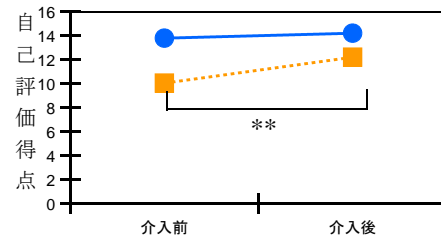


図 2-9 目標スキル「不満の述べ方」
の児童自己評定の高群・低群
における結果

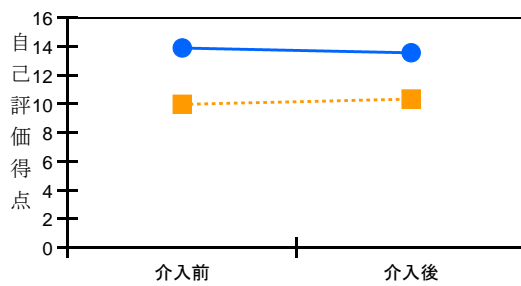


図 2-10 目標スキル「自分の立場の守り方」
の児童自己評定の高群・低群にお
ける結果

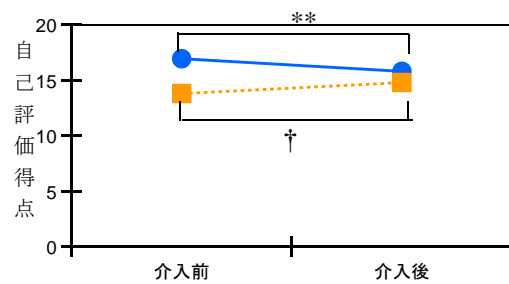


図 2-11 目標スキル「感謝の気持ちの
伝え方」の児童自己評定の
高群・低群における結果

4. 観察対象児童の事例的検討

行動観察の時期については授業実践前後とし、期間は前後とも3日間とした。観察場面は中休み、昼休み、掃除時間とし、1日1名のみの観察とした。観察内容は、対人場面における獲得スキルの有無と様子、主な出来事とした。なお、観察に際しては、ビデオを用いた撮影と記録をした。

ビデオテープの開始5分経過後の10分間を抽出して全部で18場面を準備して、ランダムに並べて介入前と介入後がわからないように作した。その後、筆者と協力者との2人の評定者が独立に事前に準備したチェックリストにチェックを行い、協した。なお、チェックリストは巻末資料10に掲載した。

作成したビデオテープ10分間には観察対象児童が出現していない場面もあったため、以下の分析を行った。作成した10分間のビデオテープ映像に観察対象児童が出現する時間を秒単位で出した。その後、10分間のビデオテープ映像において、事前と事後における以下の12項目、6つの目標スキルの出現の有無、微笑の回数、体の向きの回数(胴を相手と直交するのを避ける)、視線の交錯(二者の視線の重なる回数)、相手にかかわりにいく回数、相手からかわられる回数を集計した。なお、集計にあたっては筆者と協力者との2人で、事前に準備したチェックリストに12項目それぞれについて回数や秒数を記録し、平均値を出した。事前および事後の平均値をそれぞれの出現時間で割り600かけた数値を10分あたりの平均値とした。なお、項目毎の回数や秒数、出時間については巻末資料11に掲載した。

さらに、社会的スキルの行動面の変容について、観察場面における社会的スキルの言語的・非言語的表現の適切や不適切性、および社会的スキルが必要とされる状況下で実施しない場面を取り上げた。取り上げた場面で意見が分かれた所に関しては、合意が得られるまで協力者とビデオをもとに話し合った。

表2-13に社会的スキル訓練介入前と介入後における行動観察から、1秒あたりの目標スキルの出現する平均値を割合で示した。6つの目標スキルに関する項目については、大部分に変化が見られなかった。

図2-12から図2-17には、非言語的側面についてチェックしたものを示した。非言語的側面の項目は以下の6項目で、⑦微笑の回数、⑧体の向きの回数(胴を相手と直交するのを避ける)、⑨視線の量(秒数)、⑩視線の交錯(二者の視線の重なる秒数)、関わりにいく回数、関わりにこられる回数である。

表 2-13 10 分たりの行動観察における項目毎の平均値および出現回数

| 項 目 | | ① 理由を 尋ねる | ② 断り方 | ③ 相手の 言動を 改める ように 頼む | ④ 不満の 述べ方 | ⑤ 自分の 立場の 守り方 | ⑥ 感謝の 気持ち の伝え 方 |
|---------|-----|-----------------|----------|-------------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------|
| 攻撃的児童 A | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 介入後 | 0.0 | 0.6 | 0.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| 平均的児童 B | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 介入後 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| 消極的児童 C | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 介入後 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |

微笑の割合については、攻撃的児童 A は減少しているが、平均的児童 B と消極的児童 C は増加している。介入前は攻撃的児童 A が最も高い割合であったが、介入後は介入前に最も割合が低かった消極的児童 C が最も高い割合を示し、攻撃的児童 A を上回った。

体の向き(胴を相手と直交するのを避ける)については、攻撃的児童 A は変化がみられないが、平均的児童 B と消極的児童 C は割合が増加している。なお、介入前と介入後の両方において平均的児童 B が最も割合が高い。

視線の量(秒数)については観察対象児童すべてにおいて回数が増加している。なかでも、介入後に最も時間が多いのは消極的児童 C である。

視線の交錯(二者の視線の重なるの秒数)については、攻撃的児童 A と消極的児童 C は増加しているが、平均的児童 B は低下している。

関わりにいく割合については、攻撃的児童 A と平均的児童 B、消極的児童 C のすべてにおいて増加している。とくに消極的児童 C は平均的児童 B を上回っている。

関わりにこられる割合については、攻撃的児童 A が減少するものの、平均的児童 B と消極的児童 C は増加し、なおかつ消極的児童 C は平均的児童 B を上回っている。

関わりにいく割合と関わりにこられる割合の関係について見ると、攻撃的児童 A は介入前に関わりに来られる割合より関わりにいく割合の方が多いが、介入後には関わりにいく割合が増加するものの関わりにこられる割合が減少している。平均的児童 B と消極的児童 C は、介入前に関わりにいく割合と関わりにこられる割合がほぼ同じであり、介入後は関わりにいく割合と関わりにこられる割合がともに増加し、値もほぼ同じである。

関わりにこられる回数は、攻撃児は回数が低下しているが、普通児と引っ込み思案児は回数が増加している。介入前に最も回数が多かった攻撃児が介入後には最も回数が減少している。

図 2-18 に、観察対象児童における発話文字数の割合を示した。表から介入前より介入後に増加しているのは、攻撃的児童 A と消極的児童 C である。なお、平均的児童 B には変化は見られなかった。

さらに観察場面における他者との関わりの中で社会的スキルに関係すると考えられる特徴的なエピソードを表 2-14 から表 2-16 に示した。

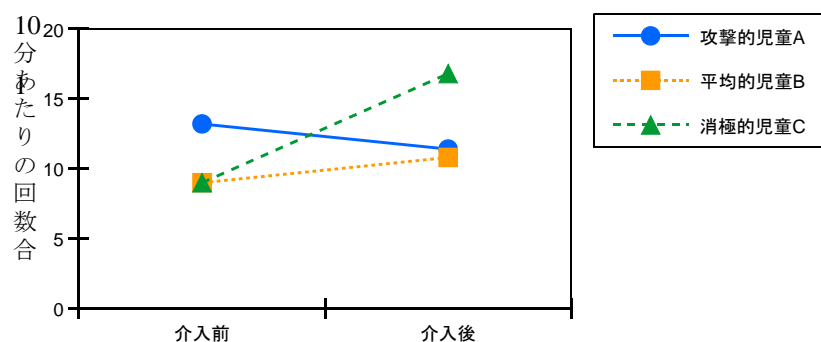


図 2-12 10 分あたりの行動観察における微笑の割合

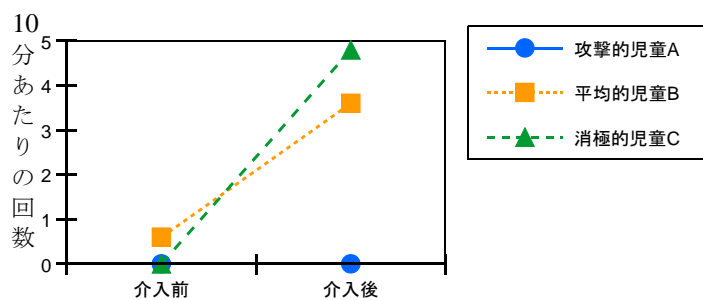


図 2-13 10 分あたりの行動観察における
体の向きの割合(胴を相手と直交
するのを避ける)

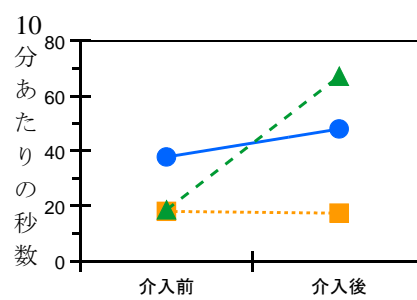


図 2-14 10 分あたりの行動
観察における視線の
量の割合

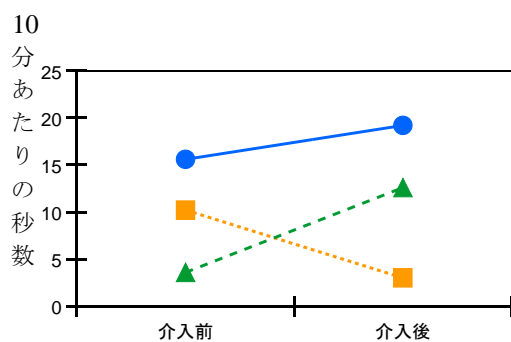


図 2-15 10 分あたりの行動観察における
視線の交錯(二者の重なり)

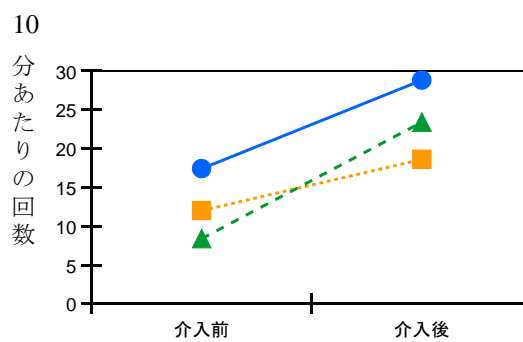


図 2-16 10 分あたりの行動観察におけ
る関わりにいく割合

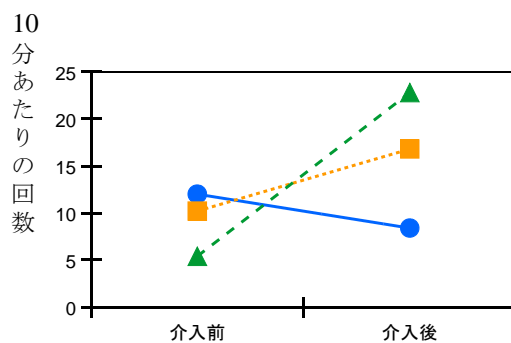


図 2-17 10 分あたりの行動観察における
関わりにこられる割合

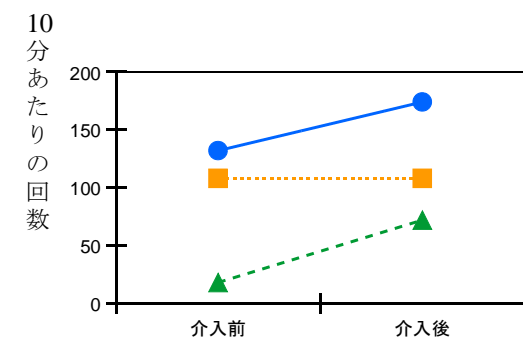


図 2-18 10 分あたりの発話文字数の変
化の割合

表 2-14 より攻撃的児童 A については、介入前に自己主張したい場面でなぜピッチャーを交代したいのか相手に理由を尋ねることが必要であったのにもかかわらず、強い口調で「だって。」という一言だけを発した。相手は攻撃的児童 A から離れてしまい話し合いに及ばなかった。しかし、介入後には、子びをしなかった児童 D に理由を尋ねて、相手は怒らずに子をんでいた。

表 2-15 より平均的児童 B については、介入前に自分の立場を守る言い方が必要な際には望ましくない言動として、年下に対して命口調になっていた。その一方で、望ましい言動として理由を述べることもできた。介入後においては、不適切な言動として、自己主張が必要な場面で黙って相手をした一方で、望ましい言動として友だちに対して感謝の気持ちを伝える身振りをしてお辞儀をする、困っている友だちに対しての言語的・非言語的表現をする、自分の立場を守るときに感情的にならずに事実を述べていた姿が見られた。

表 2-16 より消極的児童 C については、介入前に望ましくない言動として笑う必要がない場面で過度ににやにや笑い、助けないことを助長する行動が見られた。介入後における望ましくない言動として、自分の立場を守らなければならない場面で何も言わずにすぐに行こうとしていた。その一方で不明なことがあったとき、自分から相手に尋ねることができた。

なお、参考までに観察対象児童の介入前と介入後の質問紙の得点変化について図 2-19 から図 2-28 に示す。

攻撃的児童 A の主観的評価の変化として、攻撃性が介入後(2007 年 11 月)に低下し、中学入学後(2008 年 5 月)まで維持する、向社会性が中学入学後(2008 年 5 月)まで高まり続ける、引っ込み思案性が介入後(2007 年 11 月)に高まるが卒業前(2008 年 3 月)に低下し中学入学後(2008 年 5 月)まで維持していることがあげられる。学校ざらい感情については中学入学後(2008 年 5 月)まで低下し続け、コンピテンスは介入後(2007 年 11 月)に高まり維持するとされている。目標スキルについては「理由の尋ね方」が介入後(2007 年 11 月)に高まり中学入学後(2008 年 5 月)まで維持されるが、「断り方」「相手の言動を改めてもらう頼み方」「不満の述べ方」が介入後(2007 年 11 月)に高まるが、フォローアップで低下すると自己評価している。

平均的児童 B の主観的評価の変化として、向社会性が中学入学後(2008 年 5 月)まで高まり続け、引っ込み思案性が介入後(2007 年 11 月)に高まるものの卒業前(2008 年 3 月)に低下したと自己評価したことがあげられる。また、学校ざらい感情が介入後(2007 年 11

月)に低下し中学入学後(2008年5月)まで維持していると自己評価している。目標スキルに関しては、とくに目立った変化は見られなかった。

消極的児童Cの主観的評価の変化として、向社会性が介入後(2007年11月)に高まり中学入学後(2008年5月)まで維持している、引っ込み思案性が介入後(2007年11月)に大きく低下したと自己評価している。学校ざらい感情は卒業前(2008年3月)に高まるが、中学入学後(2008年5月)には低下する、コンピテンスは中学入学後(2008年5月)に高まるが、それまでは低下すると自己評価している。目標スキルに関しては、「理由の尋ね方」が介入後(2007年11月)に向上し、「不満の述べ方」が介入後(2007年11月)と中学入学後(2008年5月)に高まったと自己評価している。

表 2-14 攻撃的児童Aの介入前後の特徴的なエピソード

| 介入前 | 介入後 |
|--|---|
| <p>・中休みに校庭で10名ほどでキックベースボールをやっていた際、ピッチャーであった攻撃的児童Aに他の児童がピッチャー交代を申し出た。攻撃的児童Aは突然強い口調で、「だって。」と視線を下に向けたまま言い放った。</p> <p>「だって。」に続く説明や理由は発言されず、相手の児童を圧するかのような言動がみられた。相手の児童はそれ以上何も言わず、攻撃的児童Aから離れていった。</p> | <p>・中休みに教室でトランプを友だちとしているときに、教室に入ってきた児童Dに対して「なんでいすびさぼった。」と尋ねていた。視線は児童Dの児童を見ており、必要以上に責めるような口調ではなかった。</p> <p>児童Dはそのまま教室に残っていた子を んでいった。</p> |

表 2-15 平均的児童 B の介入前後の特徴的なエピソード

| 介入前 | 介入後 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・縦割り 掃除のとき、下学年の児童が平均的児童 B の床拭きの邪魔をするような行動をとった。 2 回ほど、下学年の児童は B の前にしゃがみ動こうとしない。平均的児童 B は初めは比較的普通の声で「あっちいけ、早く。」と言っていたが、2 回目にはやや強い口調で「早くいけて。」と命令するように言っていた。 ・掃除のとき、バケツのなかで雑用をしていると、下学年の児童が平均的児童 B の手の上に雑用をしたため、水が平均的児童 B の手をぬらした。そのとき、平均的児童 B はすぐに文句を言うのではなく、「なんでわの手の上だけにぬるの。」と理由を尋ねる言い方をしていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・昼休み体育 で大運動をしているとき、平均的児童 B の出番でもう少しで運動というときに平均的児童 B の前を下学年が走っていった。平均的児童 B は何も言わずにその下学年の背中をくように押しのけた。 ・カードゲームをしているときに、友だちにお辞儀をしていた。ゲームのやりかたを理解していない友だちへ言語的 ・非言語的助けをしていた。「出して。」と言ったり、視線や手に触れるといったサポートをしていた。 ・掃除のとき、平均的児童 B が床拭きをしていると 2 名の児童が足をひっかけていた。そこで、「わの手にひっかけてきた」と自分を守る言い方で相手に伝えていた。 |

表 2-16 消極的児童 C の介入前後の特徴的なエピソード

| 介入前 | 介入後 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・昼休み 下で困っている友だちに助けを求められても、にやにや笑って遠巻きで見えたり、近くに行ったりするが、助けようとする事はなかった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・中休みにドリルをやっていた C は、どこまで進めるのかを通りすがりの児童に「ねえねえ、ここやんの？」と自ら聞いていた。 ・昼休み、友だちに気に障ることを言われたようで、すぐに泣きかかっていた。 |

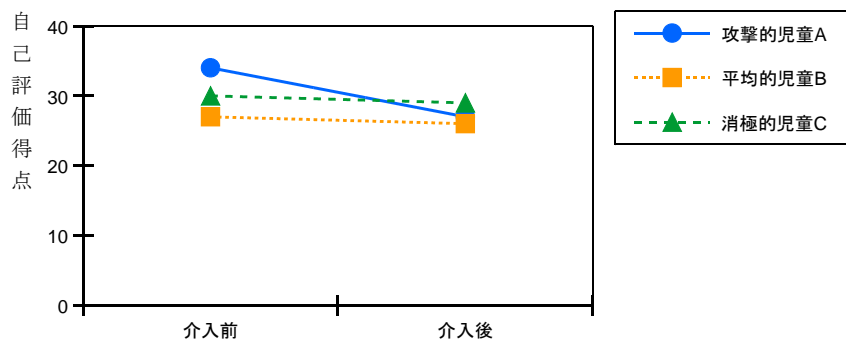


図 2-19 観察対象児童の社会的スキル
(攻撃性)の得点変化

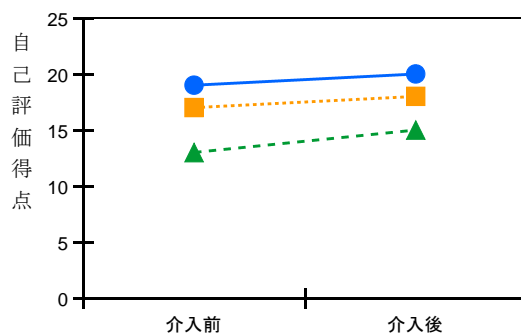


図 2-20 観察対象児童の社会的スキル(向社
会性)の得点変化

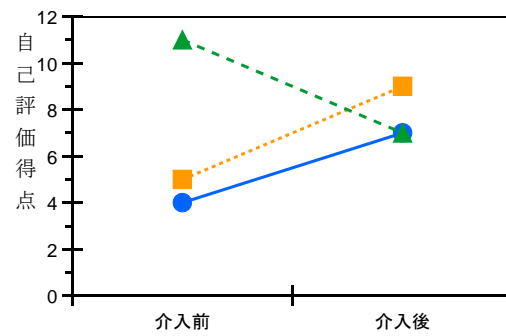


図 2-21 観察対象児童の社会的スキル(引
き込み思案性)の得点変化

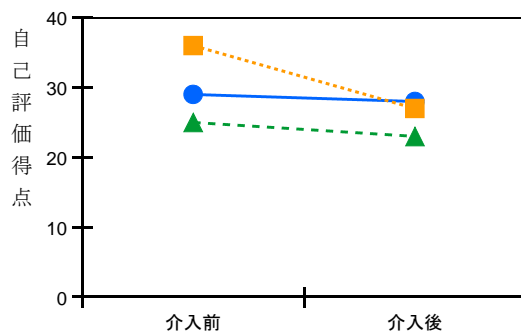


図 2-22 観察対象児童の学校ざらい感情の
得点変化

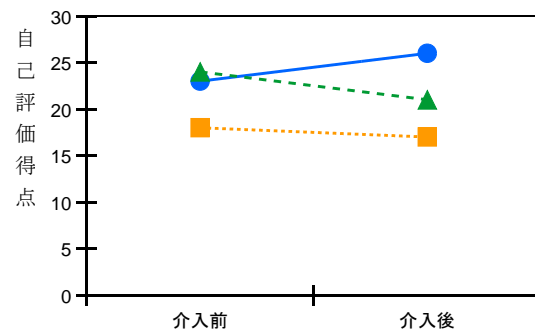


図 2-23 観察対象児童の児童用コンピテン
スの得点変化

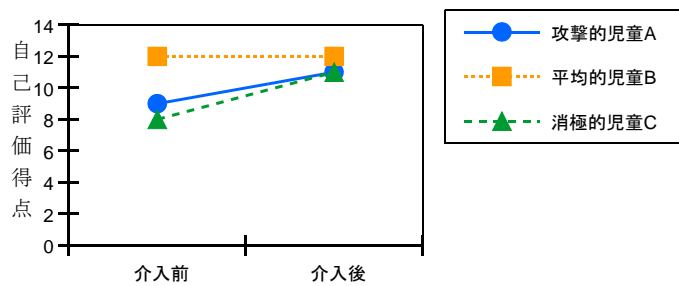


図 2-24 観察対象児童の理由の尋ね方の得点変化

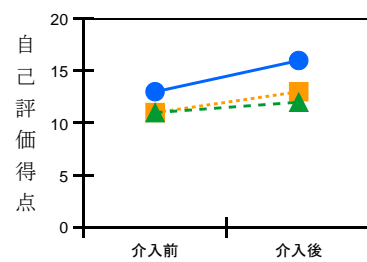


図 2-25 観察対象児童の断り方の得点変化

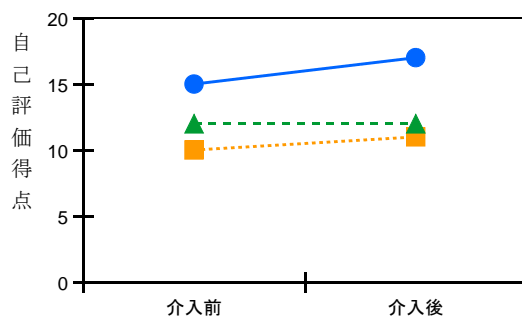


図 2-26 観察対象児童の相手の言動を改めてもらう頼み方の得点変化

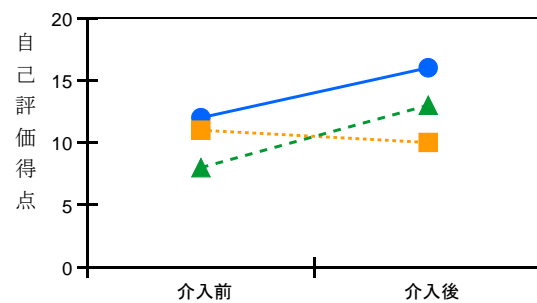


図 2-27 観察対象児童の不満の述べ方の得点変化

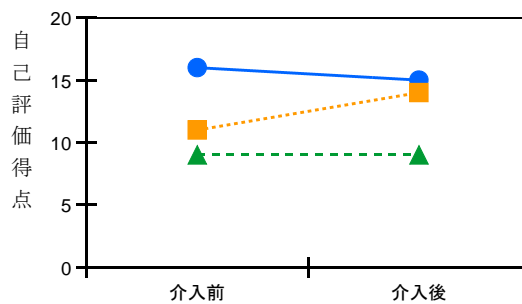


図 2-28 観察対象児童の自分の立場の守り方の得点変化

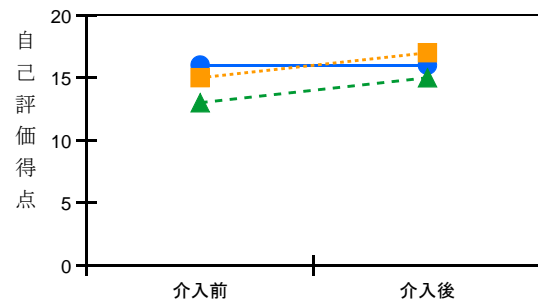


図 2-29 観察対象児童の感謝の気持ちの伝え方の得点変化

5. 学級担任のインタビューの記録

学級担任に学級全体、攻撃的児童 A、平均的児童 B、消極的児童 C の様子について、1 ヶ月に 1 度の割合でインタビューした。その内容を表 2-17 に示した。学級担任によると、学級全体で目立ったこととして、スキー教室後である 1 月下 に気のゆるみがみられたが卒業式まで目立ったトラブルも発生せず、卒業式の練習にも一生懸命に取り組んだという。また、学級の中で今まで大人しいとされていた児童が積極的になってきたことも注目されるべきことであるといえよう。

次に観察対象児童の様子について述べることとする。攻撃的児童 A は、注意 漫になることがあり、授業中注意されたり 止されている物を持参したりすることが見られた一方で、以前に比べて 暴な言動が見られなくなったという。

平均的児童 B は、卒業が近づくにつれて落ち着きがなくなり、おしゃべりが多くなったという。

消極的児童 C は、当初ぼんやりすることがあったものの、自分なりに一生懸命に取り組む様子が見られ、みんなと話すようになったという。さらに、友だちから嫌なことをされて「やめろ」と言えるようになったことは注目すべきことの一つとしてあげられよう。

表 2-17 小学 6 学年担任のインタビュー内容

| 月 | 学級全体の様子 | 攻撃的児童 A の様子 | 平均的児童 B の様子 | 消極的児童 C の様子 | 行事など |
|------------|--|--|---|---|---|
| 11 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学前の子どもの面倒をみる。 ・ 与えられた仕事を一生懸命やる。 ・ 目立ったトラブルはない。 ・ 望ましくない言動が見られたときに児童相互で、「そんな言い方はだめだ。」と注意し合っていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ ゲーム機を学校に持参し、校内で用いた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 特に目立った変化は見られない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ ぼんやりしている。 ・ ややしさが感じられるようになった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学時断 |
| 12 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 目立ったけんかやいはない。 ・ 学期末のたしきはあるが、授業に集中している。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 友だちへのいたずらやからかいは見られず、対人関係でトラブルはない。 ・ 授業中、注意漫である。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 落ち着きがな | <ul style="list-style-type: none"> ・ 何事にも一生懸命取り組んでいる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ インフルエンザ流行により学校 |
| 1 月 2 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・ スキー教室後に気のゆるみが見られたが、合に心に取り組んでいる。 ・ 男女ともに異性を意識するようになった。 ・ おとなしい児童が積極的になってきた。 ・ ソフトバレーボールのグループ決めでは、児童だけで友だちを配慮して進めていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 以前に比べて暴な振る舞いは見られなくなった。 ・ 言葉遣いがよ ・ 合練習では注意漫である。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 調子にのることが目立つようになった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ みんなと話をしようになった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ スキー教室 |
| 3 月 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 6 年生を送る会で協力し合っていた。 ・ 男女一緒に遊んでいても、仲間はずれがない。 ・ 卒業式の練習も一生懸命に行う。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ みんなと仲良く過ごし、協力する姿が見られた。 ・ 卒業式の練習中、気の抜けたこともあったが、卒業式本番はしっかりと成し遂げた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 2 月と比べて変わった様子は見られない。 ・ おしゃべりが多く、タしかつた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 休み時間に友だちからいやなことをされたとき、自分から「やめろ」と言っていた。 ・ これまではすぐにいていたが、かなくなった。 ・ 卒業式の練習で、声は小さくても自分なりに一生懸命張っていた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 6 年生を送る会 ・ 卒業式 |

第4節 考察

1. 集団社会的スキル訓練の学級における実践について

(1) 目標スキルが児童の実態に相応して行われていたかどうかについて

各授業後に行われた各回の振り返りカードと全授業終了後に行われた全体の振り返りから、本研究で選択した目標スキルが小学6年生にふさわしいスキルであったかどうかについて検討する。なお振り返りカードは選択 と自由記述で構成されている。

各回の振り返りカードから、スキルの必要性についての自由記述に関して「理由の尋ね方」「自分の立場の守り方」「感謝の気持ちの伝え方」が9割以上、「断り方」「不満の述べ方」が8割以上の児童が授業のねらいに即した記述をしていた。このことから、児童はおおよそ授業内容を理解し、スキルを納得していたと推察される。しかし、「相手の言動を改める頼み方をする」は6割であったことから、他の目標スキルに比べるとねらいに即した記述はあまりされなかったと思われる。このような結果になった理由として、授業で取り扱った場面も関係しているのではないだろうか。

それぞれの授業において取り扱った場面は以下の通りである。「理由の尋ね方」は家族や友だちに理不 なことを一方的に言われる場面、「断り方」は友だちに苦手なことを誘われる、先輩に貸せない物を貸してと頼まれる場面、「相手の言動を改める頼み方」は友だちに嫌なニックネームで呼ばれる、重い物を持っているが友だちの歩く速さが速い場面、「不満の述べ方」は中学校で友だちに委員会の仕事を しつけられる、友だちに貸した物が状態が悪化して返ってくる場面、「自分の立場の守り方」は正しいのに不正であると言われる、下校途中に友だちに に金 をせがまれる場面、「感謝の気持ちの伝え方」は中学校入学後に見知らぬ先輩が親切にしてくれる場面である。

以上から、どの場面も日常実際に起こっているまたはこれから先起こるであろうとされる場面を想定して設定した場面ではあるが、「相手の言動を改める頼み方」については他に比べると身近な場面で経験 みであったりすでに何らかの解決法を見出しているとも考えられ、そのため新しく得るスキルや身に付いているスキルをより高めるには至らない場面もあったと考えられる。したがって、場面が児童を き付けると考えられるため発達段階を考慮した上で、一方踏み込んだ現実味を びた場面の設定を工夫することで、児童の理解も一層深まると考えられる。

さらに、授業後の自由記述からは自分が嫌なことをされて相手がやめたことに対してなぜ自分が謝らなければいけないのか、といった感想もあり、獲得目標とするスキルについて児童が に落ちないでいたことも関係していると思われる。したがって、児童に目標スキルの必要性を実感させるためには、日常的に起こっている事象、または将来起こりうる事象であっても児童が獲得目標とするスキル内容を納得した上で行うことで、興味や関心を抱きながら授業に取り組むようになると思われる。

また、全体の振り返りでも、設問「あまり役に立たないと思うもの」で「相手の言動を改める頼み方」を選択する児童の割合が 2 割ほどで、6 つのスキルの中で一番高い割合を示している。このことは、「相手の言動を改める頼み方」がほかの目標スキルとは異なった特徴を持っていることを示しているからであると考えられる。ほかの目標スキルは獲得目標とするスキルを用いた言動をして相手に接することで、問題を回避したり解決したりすることが自分自身で可能であると思われる。しかし、「相手の言動を改める頼み方」はたとえ自分が獲得目標とするスキルを用いて相手に働きかけたとしても、相手によっては自分が求める望ましい状態に改善することが困難な場合もあると思われる。したがって、ほかの目標スキルでは比較的自分の望ましい接し方でよりよい人間関係に進むことができても、「相手の言動を改める頼み方」は相手の反応次第であり自分自身の振る舞いでは改善が期待できないこと、さらには予測不可能でリスクを伴うかもしれないといった不確実性を含んでいることから、児童が他の目標スキルよりも低い評価をしたのではないかとと思われる。

さらに、児童が必要とするスキルと授業者が児童にとって必要であろうと推測するスキルは異なることがあると考えられる。今後、このようなギャップを めるためには、児童の実態を把握することや行動観察に加え、事前に児童が必要とするスキルを調査することが検討課題としてあげられよう。

そのほかの全体の振り返りでは、「普段の生活でよく使えそうだと思うもの」に「感謝の気持ちの伝え方」「理由の尋ね方」が 2 割以上の児童が選択し、他のスキルに比べて高い割合を示していた。全体の振り返りの自由記述でも、毎日の生活でも理由を使う場面はたくさんあると児童が記していることから、身近なスキルとしてとらえられていると考えられる。

「感謝の気持ちの伝え方」は当たり前ではあるものの、授業後の振り返りで授業のねらいである互いに感謝することで人間関係がよくなるといった記述をした児童が 5 割ほどい

たことから、感謝のねらいが礼儀だけではなくよりよい人間関係を築くきっかけにもなることを理解したと思われる。

次に、「今の自分にとってためになったと思うもの」では「断り方」を、「中学生になったら役立ちそうだと思うもの」では「断り方」と「感謝の気持ちの伝え方」を3割ほどの児童が選択しており、他のスキルに比べて高い割合を示していた。このことから、小学6年生にとって今の自分とは、小学校を卒業し中学校へ入学する将来の自分をも見据えていると思われる。このことに関して、全体の振り返りで、いくら年上でも断ろうと思えば断れると思ったと記述しているように、すでに児童の意識は年下だけではなく年上の人つまりさまざまな異年齢の人々と関わって生きていくことが意識づけられているのではないかとと思われる。

同じ設問に対して「自分の立場の守り方」も「断り方」や「感謝の気持ちの伝え方」ほどではないが、他のスキルより比較的高い割合で児童が選択している。「自分の立場の守り方」については「もっと前に知りたかった」で3割、「興味・関心をもったもの」で4割の児童が選択しており、他のスキルに比べて目立って高い割合を示している。

「もっと前に知りたかった」においては「不満の述べ方」も児童が選択した割合が他のスキルに比べて高かった。授業後の振り返りで、児童が不満はよくないと思っていたが悪いだけではなかったと記述しているように、不満に対する一定観念がなくなり不満をうまく相手に伝えることで人間関係をよくすることができることに気づいたのではないかと考えられる。

集団社会的スキル訓練を実施したのは夏休み明け2ヶ月後で、小学校生活も残り半年という時期であった。この時期は残りの小学校生活を楽しまたいという気持ちはあるものの、中学校生活という新環境への期待と不安が芽生え始める時期でもあると考えられる。また、日々の学校生活において学級担任や小学校を卒業した先輩からの中学校についての情報も加わることで、少しずつ中学校生活へのイメージを醸成している時期とも思われる。したがって、小学校卒業と中学校入学の両方に対しての気持ちが交錯していると考えられる。

以上から、本研究で取り扱った目標スキルはおおむね小学6年生にふさわしいものであったと考えられる。しかしながら、「相手の言動を改める頼み方」については児童の必要性が早急ではないことから、今後検討する必要があるスキルといえよう。

目標スキルについては、明確な選択基準は設定されていないのが現状であるとされている(後藤ら, 2001a)。したがって、今後は対象児童の実態および発達段階を考慮すること

に加え、児童のニーズを把握したうえで、ふさわしい目標スキルを選択することが求められることと思われる。

(2) 小学 6 年生にロールプレイを行わせることについて

児童の自己評価によるとロールプレイが上手にできたとした割合は、「理由のたずね方」と「不満の述べ方」では 8 割ほどで、その他の 4 つのプログラムについては 9 割ほどの児童が占めていた。また、恥ずかしがらずにロールプレイができたとする児童は 6 回のプログラムすべてにおいて 9 割を占めていた。

この結果は、「理由の尋ね方」については 1 回目であったということ、また「不満の述べ方」については不満を言うてはいけないという一定観念から他の目標スキルに比べると、躊躇してロールプレイをしていたと考えられる。しかしながら、「理由の尋ね方」の授業の振り返りでは、ロールプレイが楽しかったと記述する児童もみられ、他のスキルに比べると自己評価がやや低いものの初めての取り組みであったも、関心をもって楽しみながらロールプレイをしていたと考えられる。

さらに、全体の振り返りではロールプレイに関する記述が 2 割弱ではあるがみられた。これは、たんにロールプレイが楽しいと記述するだけに留まらずにロールプレイで友だちのやり方を見て人への接しかたにいろいろな方法があるという記述もみられた。たしかにロールプレイを初めて行ったときには、素直に楽しいと思っていたのだけなのかもしれないが、集団社会的スキル訓練の回数を重ねる度に、ロールプレイを通して人への接し方を知り、自分へも取り入れるようになったことがこのような文章記述に表現されていると思われる。

したがって、全体的に見てロールプレイに対して児童は高評価をしているため、本研究においては小学 6 年生にロールプレイをさせることはふさわしいと考えられる。しかしながら、ロールプレイは学年が上がるにつれて 恥心などから積極的に取り組みなくなる傾向があるとされている。そのため、ロールプレイ形式を用いた行動リハーサルの実施については対象学年や学級の雰囲気も考慮する必要があると思われる。このことは、行動リハーサルでロールプレイを必ず用いるのではなく、ロールプレイ以外にも工夫を凝らすということを示唆しているといえよう。

(3) 1 セッションの構成について

集団社会的スキル訓練を授業で行うにあたり、インストラクションからフィードバックまでの一連の流れにおいてどの部分に重点を置くかが重要であると考え。6 回の実施から、インストラクションを簡潔にしてリハーサルに時間をかけるようにすると、ロールプレイや話し合いから児童の思いや考えを十分に引き出すことができる。本研究では、モデリングにおいて授業者と協力児童のロールプレイのみを扱ったが、あらかじめビデオ撮影した映像を見せることで、モデリングの配当時間も短 されると考えられる。また、授業者自身がロールプレイをすることはスキルの意図を的確に伝えたりすることができるという反面、児童の反応を把握しにくいという欠点もある。したがって、モデリングにおける問題場面の提示の仕方についてはこれからも検討する必要がある。

モデリングの反応については児童の意見があまりだされないときもあった。その理由として、わかりきっていることを尋ねているため児童の関心が れるということがあげられる。誰もが理解していると判断したときには、目標スキルがなぜ必要とされるのかについて話し合ったり、児童が気づかないことを教えるといった少し高度な内容にすることで児童も意欲的になると考えられる。

(4) プログラムの順 構成について

本研究では「理由の尋ね方」「断り方」「相手の言動を改めてもらう頼み方」「不満の述べ方」「自分の立場の守り方」「感謝の気持ちの伝え方」の順に実施し、回数を重ねる毎に児童も集団社会的スキル訓練に れてきた様子が伺えた。

第 1 回目の「理由の尋ね方」、他のプログラムでも用いられるスキルであった。このことは、授業後の振り返りで「理由の尋ね方」だけではなく、「断り方」「相手の言動を改める頼み方」「不満の述べ方」「自分の立場の守り方」に関して理由を述べることに關する記述がなされていたことから伺える。このことから、最初に児童が学習するスキルは用いる 度の高いものを選択するとよいと考えられる。

また、前の時間に学習したスキルが次の時間に役立つようにするために、できるだけ児童の生活で用いる 度が高いまたは将来必要とされる目標スキルを選択した。さらに、回数を重ねる毎に目標スキルが高度になるようにする必要があると思われる。なぜならば、最初から最後まで同じレベルの目標スキルでは、マンネリ化し児童が途中で きてしまうことが懸念されるからである。したがって、児童の実態に合わせた目標スキルの選択と全

計画を見通して順 立てることに配慮するとよいと考える。

授業後や全体の振り返りにおいて目標スキルを学習する順番に関する記述は見られなかった。したがって、本研究において目標スキルと実施する順 はおおむねよかったと考えられる。

(5) 集団社会的スキル訓練の実施回数について

学習したスキルを日常生活で活用するためにはプログラム内容もさることながら、集団社会的スキル訓練実施の計画についても考慮しなくてはならないと考える。本研究は、1 ヶ月に 6 回という 度で行い、比較的短時間に集中して実践したと思われる。

授業中の児童の様子からは、毎行われるロールプレイに興味を示していることや、場面提示の際に拍手をしたことから集団社会的スキル訓練に集中して取り組む様子が伺えた。しかし、目標スキルが容易で児童の身近にある場面設定の場合は、プログラムも順調に進むので短期間に集中して実践しないと児童が途中で きてしまうと思われる。一方、目標スキルが児童にとって身近な問題ではなく難しいとされる場合は、比較的長期間にわたって取り組むと、児童が自分を振り返り考える時間が十分確保されて集団社会的スキル訓練も意義深いものになると思われる。これらのことは、目標スキルの難易度に応じて実施時期を設定する必要があることを示唆しているといえよう。

以上から、本研究の課題としては、児童がプログラム内容や学習したスキルについてじっくり考えたり判断したりする時間がやや不足していたと思われる。これは、新しいスキルは得られるものの、スキルと日常生活を関連させることや、自分自身のこれまでの言動を振り返ってよりよい人間関係を築くためのこれからの言動について深く考えるまで至らなかったのではないかと推測される。

しかし、たんに期間を長く設定することをよしとするのではない。集団社会的スキル訓練中に長期の休みをはさんだ藤枝・相川(1999)のように、集団社会的スキル訓練の効果が維持されないということも想定される。したがって、児童の実態やスキル内容を加味して回数や時期を考える必要があると思われる。このような観点から考えると、本研究における集団社会的スキル訓練は時期にゆとりをもつことで、一つひとつのスキルがより児童に身に付いたのではないかと考えられる。

2. 実践の事前事後における全体の変化と観察対象児童の変化について

(1) 児童全体の変化について

これまでは、集団社会的スキル訓練では実験群と統制群を対象として社会的スキルの変化を分析している研究がほとんどであった。そのような分析は、全体の変化を把握するのに役立ちはするものの、スキル習得の程度に相違があったとしても、集団社会的スキル訓練は同様の効果をもたらすかどうかといったさらなる詳細については知ることが困難であった。そこで本研究では、もともとスキルが高いとされる児童と低いとされる児童の特徴の相違により、集団社会的訓練がどのような影響を及ぼすかについて検討する。

そこで、介入前の自己評定得点の中央値をとり、得点が高い群と低い群の2つのタイプに分類した。そこで、社会的スキル訓練の実施が2つの群にどのような効果をもたらすか分析した。

① 社会的スキルの児童自己評定において

児童が自己評価した介入前の社会的スキルの下位尺度である攻撃性、向社会性、引っ込み思案性の介入前の得点のそれぞれにおいて中央値をとった。そこで、得点が高いほどその下位尺度名を表す傾向が強くなる。

分析結果から、もともと攻撃性が高いとされる児童は介入後に攻撃性が低下し、攻撃性が低いとされる児童は攻撃性が低下する傾向にあると自己評価していた。

また、もともと向社会性が高いとされる児童は介入後に向社会性が低下したと自己評価し、もともと引っ込み思案性が高い、または低いとされる児童は共に介入後に引っ込み思案性が高まったと自己評価していた。

攻撃性は全体および群別の両方において低下することから、本プログラムを集団社会的スキル訓練で実施することで、攻撃性を低下させる可能性があると考えられる。11月に行った担任インタビューでは学級でとくに目立った出来事はなかったが、児童同士で話し方について指摘しあう様子が見られたという。このことから、集団社会的スキル訓練で取り組んだ主張性も児童の印象に残っており、主張的な言い方を日常生活でも心がけていたのではないと思われる。

以上から攻撃性についてはもともとのスキルが高い児童と低い児童の両方において攻撃性を低下させる方向へ向かったが、攻撃性が低下するという結果は、藤枝・相川(2001)の社会的スキル訓練実施後に攻撃性が高まったとする研究結果とは異なっている。

本研究が社会的スキル訓練後に攻撃性が低下した理由として、藤枝・相川(2001)が指摘

したように、児童の学習態度や意欲、時期が関係していると考えられる。本研究は、6回すべてにおいて恥ずかしがらずにロールプレイをすることができたと自己評価した児童が9割を占めていた。社会的スキル訓練の授業において、2人や4人で行うロールプレイでも和やかな雰囲気の中で意欲的に行っていた。したがって、児童にとってスキルがこれからの生活に必要であると認識されたため、集中して取り組むことができたのではないかと考えられる。

また、集団社会的スキル訓練の実施期間については、1ヶ月間という短期集中型であり、集団社会的スキル訓練実施中に長期の休みをはさんだ藤枝・相川(2001)とは異なり、学習したスキルを日頃の学校生活で役立てる機会にままれていたといえよう。

本研究において、授業者は集団社会的スキル訓練後、直接児童に関わる機会にはなかったが、11月に行った担任に対するインタビューでは、児童同士で「そんな言い方はだめだ。」と指摘し合う姿が見られたという。このことから、学習したスキルを般化させるためには、必ずしも授業者にまかせるのではなく同じ授業を経験した児童が互いに注意しあうことでスキルの定着を促進するのではないかと考えられる。

本研究では向社会性が低下するとの自己評価結果を得たが、向社会性を向上させるに至った後藤ら(2001,a)の研究では、目標スキルを3つの基本的な社会的スキルにしたことで効果が表れた示唆していることから、扱う目標スキルによって集団社会的スキル訓練の効果に先行研究とは相違が見られると考えられる。さらに、本研究は後藤ら(2001,a)の研究とは異なり、対象児が高学年であり、中学校を見通して6つの目標スキルを設定したこと、高群と低群に分類して分析を行っていることが、先行研究と同様の結果が得られなかった原因の一つとも考えられる。したがって、後藤ら(2001a)が指摘しているように、集団社会的スキル訓練が効果をなすためには、対象児童の発達段階に合致した目標スキルの選択が大きく左右されると考えられる。

これらをふまえて、本研究においてもともと向社会性が高いとされる児童が介入後に向社会性が低下した理由について、以下のことが考えられる。向社会性が高いとされる児童は、集団社会的スキル訓練実施以前から望ましい人間関係を築いていたと思われるが、集団社会的スキル訓練によって一層人間関係の複雑さに目を向けるようになったのではないだろうか。そこで、これまで以上に自分の言動を改めようとしたのではないかと考えられる。

また、引っ込み思案性が高いとされる児童と低いとされる児童は、介入後に引っ込み思

案性が高まったと自己評価したことについても同様のことがいえるのではないだろうか。引込み思案性がもともと高いとされる児童は人間関係において、自分の言動について重であると共に失敗をできるだけ最小限にしたいと考えていると考えられる。そうであるからこそ、集団社会的スキル訓練実施後に一層人間関係について深く考えるようになったことが自己評価に表れたのではないかとと思われる。

一方、引込み思案性がもともと低いとされる児童については、これまであまり深く人間関係について考える必要がなかったと推測される。しかし、集団社会的スキル訓練実施後は人間関係や自分の言動をさらに向上させるために再考したことが、結果として引込み思案性が高まると自己評価するに至ったのではないだろうか。

引込み思案性は全体および群別にみても増加していることが示されているが、11月の学校行事で 学時 断で幼児に接する機会から、自分を必要以上に抑えて相手に応じた言動をする経験をしたことも、引込み思案性が増加した理由の一つであるとも考えられる。

以上から、集団社会的スキル訓練が向社会性や引込み思案には望ましい結果をもたらさなかったと断定することはできないと思われる。相川(1999a)は、望ましい人間関係を構築するために集団社会的スキル訓練で教える必要がある内容の一つとして、他者の思考および感情の理解の仕方をあげている。相手の言動を読みとることを意識し、相手に配慮しながら自分の言動を表現することで、よりよい人間関係を維持することができると考えられる。したがって、社会的スキル訓練が児童にとって自分の言動を振り返る契機となり、相手の立場を考えるようになったことで自分を しく評価したとも考えることもできる。

②学校ざらい感情について

児童が自己評価した介入前の学校ざらい感情尺度の中央値をとり、得点が高い方を学校ざらい感情を強く示す群とし、一方の得点が低い方を学校ざらい感情をあまり示さない群とした。分析結果から、もともと学校に嫌悪感を強く示す児童は介入後に学校に対する嫌悪感が低下したと自己評価している。

森ら(2006)は、集団社会的スキル訓練を実施することで人間関係の改善が図られ、学校生活が楽しく過ごせるようになることが考えられると述べている。集団社会的スキル訓練によって、人への接し方に様々な表現方法があることを知るとともに、自他を比較することなく自分なりの表現があってもいいと自己 定感情が芽生えているのではないかと考え

られる。

そうなる相手への接し方にも自信が生じ、人間関係を楽しむことができるようになり、ひいては学校生活に成就感を抱くようになるのではないだろうか。ときには、人間関係で失敗することも起こりうるが、集団社会的スキル訓練で様々な関わり方があることを知り、経験を積むことによって、人間関係における問題を解決することも可能になると考えられる。

集団社会的スキル訓練が学校ぎらいを強く示す児童にのみ効果が表れたことについて、以下の理由が考えられる。もともと学校ぎらい感情をあまり示さない児童は、人間関係や学校生活に不安や困難さを感じていないのではないだろうか。したがって、そのような児童にとって集団社会的スキル訓練の内容は既知であり、プログラムを実施したからといって自分自身を高めるには至らなかったのではないかと考えられる。本研究で扱った目標スキルは、おしなべて学級全員に必要とされるように設定したが、もともと学校ぎらい感情をあまり示さない児童に対して、学校への満足度を高めてそれを持続するためのプログラム内容について検討する必要があることが示唆されたといえよう。

③児童用コンピテンスについて

児童が自己評価した介入前の児童用コンピテンス尺度の中央値をとり、得点が高い方をコンピテンスが高いとされる群とし、一方の得点が低い方をコンピテンスが低いとされる群とした。分析結果より、全体では変化が見られなかったものの群別に見ると、コンピテンスが高いとされる児童が介入後コンピテンスが低下したと自己評価した。一方、もともとコンピテンスが低いとされる児童は介入後にコンピテンスが高まったと自己評価していた。社会的スキルが向上するほど自尊感情が上がったことを示した池・葛西(2003)から、集団社会的スキル訓練を実施することで自尊感情が高められることが認められるといえよう。

では、もともとコンピテンスが高いとされる児童が、介入後にコンピテンスが低下したと自己評価した理由として以下のことが考えられる。金山ら(2003)が指摘したように、児童に内省的变化が生じたために、今まで着目しなかった自分について見つめるようになったことが、否定的な自己評価に至らしめたとも考えられる。したがって、集団社会的スキル訓練が無効であったと決断するには早急であるといえよう。

一方、コンピテンスが低いとされる児童が介入後にコンピテンスが高まった理由につい

ては以下のことが考えられる。集団社会的スキル訓練は人間関係についての知識や技能を獲得させ、型どおりに日常生活で用いるのではなく、自分自身やその場に応じたスキルに変えて行うことが求められている(相川, 1999a)。したがって、本研究においても社会的スキル訓練では児童全員が同じ自己表現をするのではなく、自分が日頃できそうな望ましい言動について考えさせ、ロールプレイしたり発表したりするようにした。授業中に多様な表現が紹介されることから、コンピテンスが低いとされる児童もいろいろな表現があってもよいことに気付くことができたのではないだろうか。さらに、友だちとの相互交流を取り入れた集団社会的スキル訓練により人への接し方の表現が広がり、日常生活で実施することを通して自信がもてるようになったと推察される。

④目標スキルの獲得度の測定について

児童が自己評価した介入前の6つの目標スキルそれぞれにおいて中央値をとった。そこで、得点が高い方をもととのスキルが高いとし、得点が低い方をもととのスキルが低いとした。

分析結果から、介入後に変化が見られたのは「理由の尋ね方」「断り方」「不満の述べ方」「感謝の気持ちの伝え方」であり、「相手の言動を改めてもらう頼み方をする」と「自分の立場の守り方」には変化が見られなかった。

「理由の尋ね方」においては、「理由の尋ね方」スキルが低いとされる児童は介入後にスキルが高くなったと自己評価した。「理由の尋ね方」スキルが低いとされる児童は、スキルが備わっていなかったか、スキルが備わっていても発する機会にまれなかったのではないと思われる。そこで、集団社会的スキル訓練を経験したことで多様な表現方法があつてよいことを知るとともに、ロールプレイをしたことで自信を持ち、日常生活でも用いてみようと思ったことが自己評価に表れたのではないかと考える。

「断り方」においては、「断り方」スキルが高いとされる児童は、介入後にスキルが低くなったと自己評価している。このような結果になった理由として、以下のことが考えられる。「断り方」の行動目標には、謝罪、理由、断りの表明、代わりの意見を入れた断り方することが掲げられた。したがって、授業ではこれらを踏まえたうえで、主張的な断り方について話し合ったり、ロールプレイをしたりした。これまで、率直に断ることが最善策であり、それこそが「断り方」スキルであると認識していた児童にとっては、自分自身の断り方に未熟さを感じて、自己評価を低くしたのではないかと考えられる。

「不満の述べ方」については、「不満の述べ方」のスキルが低いとされる児童は、実施後にスキルが高まったと評価した。このような結果が示された理由として、以下のことが考えられる。「不満の述べ方」スキルが低いとされる児童は、もともとスキルを備えていないか、備えていても発 する機会がなかったか、誤ったスキルを身につけていたとも推察される。したがって、集団社会的スキル訓練を経験することで、不満を述べることは必ずしも否定されるばかりではなく、ストレスをためないためにも、不満を述べる必要があることを知ることができたのではないだろうか。

さらに、ロールプレイを行ったことで主張的に不満を述べることは自他の両方において、よりよい人間関係を維持できることを経験したことが自己評価を高く示すことになったのではないかと考えられる。

「感謝の気持ちの伝え方」では、全体では変化が見られなかったものの群別では、「感謝の気持ちの伝え方」スキルが低いとされる児童が介入後に高まり、高いとされる児童は低下したと自己評価した。このような結果が示された理由として、以下のことが考えられる。「感謝の気持ちの伝え方」スキルが高いとされる児童にとって、集団社会的スキル訓練の内容が自分のスキルを高めたり、自分自身を振り返ったりするまでには至らない内容であったことで、自己評価に集団社会的スキル訓練が反映されなかったのではないだろうか。

一方、「相手の言動を改めてもらう頼み方」と「自分の立場の守り方」に変化がみられなかった理由としては、スキル内容が児童にとってやや高度であったことが考えられる。このことから、児童が日常生活で に用いられるスキルであること、身につけたスキルを無理なく実践できるスキルであってこそ、児童が意欲的に取り組むのではないかと考えられる。以上から、児童の自己評定で変化の見られた目標スキルは児童に身近で、すぐにも実行できそうなスキルであったのではないかと考えられる。

(2) 観察対象児童の変化について

① 攻撃的児童 A

介入後の攻撃的児童 A について、とくに注目すべき特徴として介入前は理由を尋ねられずにいたが、介入後には理由を尋ねることができたことである。また、平均的児童 B や消極的児童 C に見られなかった関わりにいく回数と関わりにこられる回数の関係があげられる。関わりにいく回数は記入後に増加し、平均的児童 B や消極的児童 C よりも多い。し

しかし、関わりにいく回数が増加することに関連して関わりにこられる回数が減少している。このことから、関わりにいく回数が増加することに関連して関わりにこられる回数が増加することもあるが、過度に関わりにいくと関わりにこられる回数は減少することも考えられる。

このように一方的に関わることについて、平木(1993)は攻撃的自己表現とし、一見自己主張ととらえがちだが、本当は相手を配慮せず不必要に支配しようとしている姿勢さえ伺えると述べており、結局そのようにされた相手に敬遠されてしまうとも指摘している。しかし、攻撃的児童 A は介入前の行動観察の記録から、「断り方」「相手の言動を改める頼み方」「不満の述べ方」の発言が見られていることから、社会的スキルは備えているものの、主張すべき場面か否かを判断できずにいるのではないかと考えられる。したがって、望ましいスキルを日常生活で実行するために個別指導を用い周囲が価値づけていくことが必用であると考えられる。

攻撃的児童 A の介入前後の質問紙得点の変化から、本人は主観的には攻撃性が低下し、「断り方」「相手の言動を改める頼み方」「不満の述べ方」スキルが向上したと自己評定した。行動観察でもこれらに関する発言が見られたことから、日常生活でも実践していることと思われる。

②平均的児童 B

平均的児童 B について、行動観察の言語的・非言語的行動の自己評価得点はほとんどにおいて増加していた。また、介入前にも理由の尋ね方、感謝の気持ちの伝え方、相手を配慮して関わる姿が見られた。

しかし、体の向き(胴を相手と直交するのを避ける)の回数が増加し、視線の交錯(二者の視線の重なる秒数)が減少したという結果も得られたが、介入前と介入後における場面の相違も関係していると思われるため、この結果だけを取り上げて相手との望ましい関係を拒絶していると決めつけることはできないと思われる。

平均的児童 B の介入前後の質問紙得点の特徴としてとくに目立ったものは、学校嫌い感情の低下、「自分の立場の守り方」スキルの向上であった。その一方で、引っ込み思案性が高まったと自己評価していた。しかし、介入後の行動観察では休み時間に遊んでいるときに友だちを助ける様子も見られたことから、友だちとの接し方について振り返ったことがよい自己評価として表れたのではないかと考えられる。

介入前後の行動観察の特徴から、平均的児童 B は相手の言動を改めてもらう場面での

ぞしくない接し方として、介入前では下学年に対して強い口調で話し、介入後には下学年に対して黙って体をしのける様子が見られた。黙って体をしのける行為も決して望ましい接し方とはいえないものの、介入前の状態のままであれば同様に強い口調で「あっちいけ、早く。」と言う場面であったものが、強い口調をえて行動で下学年によけてほしいことを伝えていたと思われる。このことから、平均的児童 B は相手の言動を改めてもらう場面で相手に向ける言葉について配慮するようになったのではないかとと思われる。

望ましい接し方としては、自分が不当な扱いを受けている場面において、介入前にはすぐに文句を言うのではなく理由を尋ねており、介入後には事実を述べていた。このことは、いつも理由を尋ねるのではなく、臨機応変に対応していることが伺える。「理由の尋ね方」の授業において、児童は理由を尋ねる言葉は相手や何度も用いることで場合によってはしつこいというイメージがあると反応していた。したがって、介入後のように自分が伝えるべきことについて事実のみ率直に述べるということは、余計な感情を含まないうえ自他を尊重した発言ともなっていると考えられる。

③消極的児童 C

消極的児童 C については、非言語的行動のほとんどにおいて増加しており、行動に改善がみられたと思われる。また、発話文字数が攻撃的児童 A や平均的児童 B に比べて最も増加した割合が高かった。しかし、体の向き(胴を相手と直交するのを避ける)の回数が増加し、自分の立場を守るべき場面で言葉もなく攻撃的な行動をとっていたこともみられたが、平均的児童 B とほぼ同ような理由で変化していたと思われる。

消極的児童 C の介入前後の質問紙得点の特徴から、本人は主観的には向社会性が向上し、引っ込み思案性が低下したと自己評価していた。さらに、「理由の尋ね方」「不満の述べ方」スキルが向上したと自己評価していた。

介入前後の行動観察の変容から、望ましくない接し方として介入前では困っている友だちに助けを求められても見ているだけであったこと、介入後では友だちに気に障ることを言われてすぐにりかかっていったことがあげられる。介入前は助けを求められても、どのようにしたらよいのかわからないか、わかっていたとしても行動に移せなかったのではないかとと思われることから、スキルの欠如かスキルが備わっていても実行不可能の状態であったと考えられる。しかし、介入後は自分が不当な立場にあったとき行動こそ望ましくないものの自分の立場を守る認識が芽生えていたと思われる。沢崎(2002)はアサーションの観点から児童が抱える困難さの一つに、児童が自分の気持ちや考えを言っていないかと思

っているかということを述べている。このことは、これまで黙っていることが多かった消極的児童 C が自分の気持ちを何らかの方法で相手に伝えたいと一歩進んだ表れであり、自分の気持ちや考えを表出してもよいと認識したことで行動に移すことができたと考えられる。

さらに、消極的児童 C においては、攻撃的児童 A や平均的児童 B には見られなかった変容が担任のインタビューから伺うことができた。担任によると、消極的児童 C がみんなと話をするように変化してきたこと、友だちに嫌なことをされたときに「やめろ」と言うことができたということから、日常生活において学習したスキルを活用していることが伺える。

今回の観察場面は、学校生活において児童が自然に行動でき、なおかつ他者と接する機会が多いとされる、中休み、昼休み、清掃であったが、介入前と介入後において 密な意味では場面の統制は困難であった。

そこで、今後はさらに詳細な変容を得るために、介入前と介入後の場면을統制することが必要だと思われる。また、社会的スキルや非言語的側面をとらえるために、チェックリストについても検討する必要があることが示唆されたといえよう。

また、本研究で行った担任インタビューのように、観察者以外に客観的に観察対象児童の日常生活の様子を見取る協力者が必要であると思われる。相川(2000)による、児童は自分の行動が褒められることにより、再度 定されることを臨むために行動を積極的に身につけるとしている。そこで、集団社会的スキル訓練の指導過程であるフィードバックを授業中にのみ終始するのではなく、日常生活においても行い児童の望ましい言動は褒め、逆に望ましくない言動は修正する働きかけをすることが必用と考えられる。相川(1999b)は、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化が相互に関連してあると述べているが、学校生活全般において目標スキルを意識しながら行うことでより集団社会的スキル訓練の効果が得られるのではないかと考える。

さらに、アサーション・トレーニング後に学んだことは児童の日常生活にどのように応用されるかといった長期的な視点の重要性について、園田・中釜(2007)は実施後の児童の反応と日々の言動、日常生活において教師自身がさわやかな自己主張の言葉を用いることもあげている。したがって、集団社会的スキル訓練やアサーション・トレーニングを日常生活でいかに般化させるかということは、授業の計画や実施に加え、授業後の日常生活での働きかけを継続することが重要になっていると思われる。

3. まとめ

本研究では社会的スキル訓練を実施することで得られた、望ましい結果として社会的スキルの攻撃性が低下したこと、学校ざらい感情が高いとされる児童が学校ざらい感情を低下させたこと、コンピテンスが低いとされる児童がコンピテンスが高くなったと自己評価したことである。さらに、目標スキルの児童自己評価においては、「理由の尋ね方」「不満の述べ方」「感謝の気持ちの伝え方」においてそれぞれスキルが低いとされる児童がスキルが高まったと自己評価していた。

もともとのスキルが低いとされる児童には集団社会的スキル訓練の効果がみられたと考えることができる。その一方で、スキルがもともと高いとされる児童がスキルが高まったと自己評価することはみられなかった。このことは、集団社会的スキル訓練が個人にもたらす影響はスキルを身につけている程度によって異なるのではないかと考えられる。したがって、プログラムを実施する授業の流れの中でスキルが高いとされる児童およびスキルが低いとされる児童の両方の実態を加味した目標スキルの選定や授業の進め方が必要となると思われる。

しかし、スキルがもともと高いとされる児童には集団社会的スキル訓練の効果がみられないと判断するのは性急に思われる。たとえば、目標スキルの児童自己評価では「相手の言動を改めてもらう頼み方」に変化がみられず、一見、集団社会的スキル訓練の効果がなないと思われた。しかし、全体の振り返りで「もっと前に知りたかったと思うもの」と「興味・関心をもったもの」の2つの項目で児童が選択した割合が最も高かったことから、今回は自己評価という主観的評価に効果が表れなくても、全授業終了後の質問紙において児童が内省していることが表れているため、今後スキルが発 される可能性を含んでいるとも思われる。

このように自己評価と事後チェックの間にずれが生じたということは、児童がスキルの重要性を認識しているものの実践には結びつかなかったとも考えることができるからである。「自分の立場の守り方」は内容も児童にやや難しかったということもあるが、日常生活で活用できなかったことも自己評価が低かったことに関係しているのではないかと考えられる。

したがって、児童がスキルの必要性を認識しているものの、実践できないでいることについて以下のことが考えられる。児童にとって目標スキルとは、授業で扱った場面でしか使うことができないという考えに しており、一つの目標スキルがいろいろな場面で

役立てられるという意識は希いであると思われる。これは、今後検討されるべき点として、学習したスキルがあらゆる場面で活用できることをおさえる必要があるだろう。

以上から分析結果のみを取り上げて、集団社会的スキル訓練の実施がすべての項目において望ましい結果を示していないということから集団社会的スキル訓練は効果的ではないと即断することはできないと思われる。それは、集団社会的スキル訓練は、たんに学習したスキル通りに行うのではないとされており、そこから一步進んでたとえ未経験のスキルであっても、自分が身につけているスキルを変えて、将来の対人場面において自分のスキルを臨機応変に用いることをめざしているとされているからである。

したがって、集団社会的スキル訓練がたんなる上の論ではなく、実践に結びつくために、これまでの研究が課題としてあげてきたものの中に目標スキルの吟味と選定があり、児童が必要を実感するスキルであること(藤枝・相川, 2001), 発達段階を考慮した目標スキルの選定(西岡・坂井, 2007)が検討課題としてあげられている。

一つ目の課題として、本研究では、6年生を対象にしていることから、先行研究で取り扱われる度が高かった対人場面が必要とされるスキルの中でも基本とされる自己紹介やあいさつ、積極的な聞き方は目標スキルに選択しなかった。その理由として、これからのスキルはすでに小学校低学年において経験済みであること、6年生の実態や時期において適さないのではないかと判断したからである。本研究で取り上げたスキルが児童にとっておおむねふさわしいものもあったが、日常生活への活用を考えると目標スキルの選定については今後さらなる検討が必要であると思われる。

もう一つの課題として、集団社会的スキル訓練の般化や維持の査定にもつながるものとして、後藤ら(2001b)は訓練場面以外で社会的スキルの実施の有無や場に応じた言動であったかなどの状況把握は必要となることを指摘している。本研究では、介入後において訓練場面以外である休み時間や清掃時間といった児童が他者と関わるのが比較的多いとされる場面において、目標スキルの実行の有無や非言語の適切性といった観点で行動観察を行った。しかし、明確な行動変容の結果を得ることができなかった。しかしながら、このことは集団社会的スキル訓練の効果が行動変容に表れなかったととらえるのではなく、観察対象児童の変容をよりとらえるために、観察対象児童の人数を増やすことや指標の吟味をすること、介入前と介入後の自然観察場面の均等化を図るような工夫をする必要があることを示唆していると考えられる。

第3章 研究2：学級単位の集団社会的スキル訓練をの長期的効果に関するフォローアップ研究

第1節 目的

学級を単位とした社会的スキル訓練の実施により社会的スキルの変容が、介入前、介入後、フォローアップ(小学卒業前・中学卒業後)においてもたらされるかどうかを明らかにすることを目的とする。なお、これらの効果測定については、行動の変化について児童の主観的評価を用いて検討することとする。

第2節 対象児童と方法

在籍児童 400 名程度の中規模校 X 市立 Y 小学校 6 年生 1 クラス 31 名を中学校入学までフォローアップした。なお、進学先の中学校は在籍生徒 550 名程度の中規模校 X 市立 Y 中学校である。その中学校における 1 年生のうち、X 市立 Y 小学校の卒業生でかつ集団社会的スキル訓練の経験者である 31 名を対象者とした。

なお、集団社会的スキル訓練の効果の測定については、第2章において前述した4つの尺度、社会的スキルの児童自己評定尺度、学校嫌い感情測定尺度、児童用コンピテンス尺度、目標スキルの獲得度の測定を同様に用い、介入前(2007年10月)、介入後(2007年11月)、卒業前(2008年3月)、中学入学後(2008年5月)の計4回実施した。

第3節 結果

1. 各尺度得点の変化

X 市立 Y 小学校 6 年生 31 人を対象にした集団社会的スキル訓練を実施し、実施2週間前から実施後5ヶ月までのフォローアップ期間における分析を行った。フォローアップ期間中に対象児童は小学校を卒業し中学校へ入学したが、中学校入学後の5月上旬に小学校と同様の質問紙を用いて分析を行った。

社会的スキルの児童自己評定の3つの各因子である攻撃性、向社会性、引っ込み思案性、学校嫌い感情、児童用コンピテンス、6つの目標スキルの獲得度における得点について、介入前(2007年10月)、介入後(2007年11月)、卒業前(2008年3月)、中学入学後(2008年5

月)のそれぞれを比較した。

介入前(2007 年 10 月)と介入後(2007 年 11 月)の結果については前述しており内容の重複を避けるため、ここでの結果は主に卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)について記すこととする。なお、介入前(2007 年 10 月)と介入後(2007 年 11 月)の結果の詳細については第 2 章を参照されたい。

(1) 社会的スキルの児童自己評定尺度の結果

表 3-1 に介入前(2007 年 10 月)、介入後(2007 年 11 月)、卒業前(2008 年 3 月)、中学入学後(2008 年 5 月)の社会的スキルの児童自己評定の平均値と標準偏差を示した。得点が高いほど、それぞれ攻撃性、向社会性、引っ込み思案性を表す傾向が強いことを示す。

攻撃性では介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)、卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30) = .42, ns$; $t(30) = .22, ns$)。したがって、攻撃性の自己評定では介入後(2007 年 11 月)一度低下し維持しているといえる。

向社会性では、介入後(2007 年 11 月)に比べて卒業前(2008 年 3 月)で有意に高まったが、卒業前(2007 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30) = 5.14, p < .01$; $t(30) = 1.32, ns$)。この結果は、介入後に向社会性が一時低下するもののその後高まることを示している。

引っ込み思案では、介入後(2007 年 11 月)に比べて卒業前(2008 年 3 月)で有意に低下したが、卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30) = 6.53, p < .01$; $t(30) = .73, ns$)。この結果は、引っ込み思案は介入後に高まるがフォローアップ時点では低下したと自己評定していることを示している。

(2) 学校ざらい感情測定尺度の結果

表 3-1 に介入前(2007 年 10 月)、介入後(2007 年 11 月)、卒業前(2008 年 3 月)、中学入学後(2008 年 5 月)の学校ざらい感情測定尺度の平均値と標準偏差を示した。分析の結果、介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)においては有意差がみられなかった。卒業前(2007 年 3 月)に比べて中学入学後(2008 年 5 月)で有意に低下する傾向がみられた($t(30) = 1.60, ns$; $t(30) = 1.78, p < .10$)。以上から、学校ざらい感情は自己評価では介入後に低下し、なおかつ中学入学後(2008 年 5 月)に低下する傾向にあると自己評価していることを示すものである。

(3) 児童用コンピテンス尺度の結果

表 3-1 に介入前(2007 年 10 月), 介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月), 中学入学後(2008 年 5 月)の児童用コンピテンスの平均値と標準偏差を示した。介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)においては有意差が見られなかったが, 卒業前(2008 年 3 月)に比べて卒業前(2008 年 3 月)で有意に高まる傾向が見られた($t(30)=-.54, ns$; $t(30)=1.78, p<.10$)。この結果は, コンピテンスは介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月)には変化がみられないが, 中学入学後(2008 年 5 月)には高まると自己評価することを示している。

(4) 目標スキルの児童自己評定の結果

表 3-1 に介入前(2007 年 10 月), 介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月), 中学入学後(2008 年 5 月)の児童自己評定の平均値と標準偏差を示した。

「理由の述べ方」は, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30)=.41, ns$; $t(30)=.07, ns$)。

「断り方」は, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30)=1.41, ns$; $t(30)=.77, ns$)。

「相手の言動を改める頼み方」は介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)では有意差が見られなかったが, 卒業前(2008 年 3 月)に比べて中学入学後(2008 年 5 月)で有意に低下していた($t(30)=.32, ns$; $t(30)=2.37, p<.05$)。

「不満の述べ方」は, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)では有意に低下する傾向がみられたが, 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30)=1.85, p<.10$; $t(30)=.46, ns$)。

「自分の立場の守り方」は, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2007 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30)=.26, ns$; $t(30)=.13, ns$)。

「感謝の気持ちの伝え方」は, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(30)=.83, ns$; $t(30)=.53, ns$)。

表 3-1 介入前(2007 年 10 月)・介入後(2007 年 11 月)・卒業前(2008 年 3 月)・中学入学後
(2008 年 5 月)における社会的スキルの児童自己評定尺度得点の平均値と標準偏差

()内は標準偏差 $N = 31$

| | 介入前 (2007 年 10 月) | 介入後 (2007 年 11 月) | 卒業前 (2008 年 3 月) | 中学入学後 (2008 年 5 月) |
|-----------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
| 社会的スキルの児童自己評定尺度 | | | | |
| 攻撃性 | 25.00 (4.26) | 23.23 (5.40) | 22.94 (5.09) | 23.13 (6.45) |
| 向社会性 | 21.29 (4.57) | 19.65 (3.17) | 22.45 (4.32) | 23.00 (4.60) |
| 引っ込み思案性 | 5.94 (2.62) | 8.90 (2.66) | 6.19 (2.95) | 5.90 (3.10) |
| 学校ざらい感情尺度 | 31.77 (10.24) | 27.55 (10.00) | 29.29 (10.47) | 27.19 (10.21) |
| 児童用コンピテンス | 22.84 (5.57) | 22.84 (4.09) | 22.61 (4.01) | 23.68 (4.61) |
| 目標スキルの獲得度 | | | | |
| 理由の尋ね方 | 11.68 (2.54) | 12.55 (2.61) | 12.68 (2.29) | 12.65 (3.30) |
| 断り方 | 13.03 (2.11) | 12.71 (2.40) | 13.19 (2.29) | 12.84 (12.98) |
| 言動を改めてもらう頼み方 | 12.55 (2.22) | 12.13 (2.68) | 12.00 (2.11) | 10.94 (3.35) |
| 不満の述べ方 | 11.77 (2.77) | 12.81 (2.20) | 11.87 (2.93) | 12.10 (2.91) |
| 自分の立場の守り方 | 11.90 (2.45) | 12.00 (2.86) | 12.10 (2.36) | 12.16 (3.07) |
| 感謝の伝え方 | 15.16 (1.81) | 15.06 (1.84) | 14.81 (1.64) | 14.52 (2.77) |

2. 各尺度の介入前得点の高低別の変化

以上より、さらに詳細な変化をとらえるために、それぞれの質問紙において介入前のそれぞれの中央値を基準に高群と低群に分類して分析をすることとした。社会的スキルの児童自己評定尺度は3つの各因子毎の得点、学校嫌い感情測定尺度と児童用コンピテンス尺度はそれぞれの総得点について、6つの各目標スキルそれぞれにおける獲得度の得点について、介入後(2007年11月)と卒業前(2007年3月)、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)のそれぞれを比較した。

(1) 社会的スキルの児童自己評定尺度の結果

図3-1から図3-3に介入前(2007年10月)、介入後(2007年11月)、卒業前(2008年3月)、中学入学後(2008年5月)における攻撃性、向社会性、引っ込み思案性のそれぞれの高群と低群の平均値を示した。

結果は、攻撃性は攻撃性高群($N = 16$)では、介入後(2007年11月)と卒業前(2008年3月)、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意差は見られなかった($t(15) = .50, ns$; $t(15) = 1.03, ns$)。また、低群($N = 15$)においても介入後(2007年11月)と卒業前(2008年3月)、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意差は見られなかった($t(14) = .00, ns$; $t(14) = .65, ns$)。これは、高群と低群において自己評定では介入後に攻撃性が低下したままであることを示している。

向社会性は向社会性高群($N = 16$)では、介入後(2007年11月)と卒業前(2008年3月)では有意に高まったが、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意差は見られなかった($t(15) = 5.06, p < .01$; $t(15) = 1.49, ns$)。低群($N = 15$)では、介入後(2007年11月)と卒業前(2008年3月)では有意に高まったが、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意差は見られなかった($t(14) = 2.58, p < .05$; $t(14) = .55, ns$)。これは、介入後(2007年11月)に高群において自己評定では向社会性が低下するが、卒業前(2008年3月)では高群と低群が自己評価では高まることを示している。

引っ込み思案性は引っ込み思案性高群(18)では、介入後(2007年11月)と卒業前(2007年3月)では有意に低下したが、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意差は見られなかった($t(17) = 3.97, p < .01$; $t(17) = .19, ns$)。低群(13)では介入後(2007年11月)と卒業前(2008年3月)では有意に低下し、卒業前(2008年3月)と中学入学後(2008年5月)では有意に低下する傾向がみられた($t(12) = 8.21, p < .01$; $t(12) = 1.82, p < .10$)。これ

は、高群と低群の両方において引っ込み思案性が自己評定では介入後(2007 年 11 月)に高まり、さらに低群は中学入学後(2008 年 5 月)でも有意に低下することを示している。

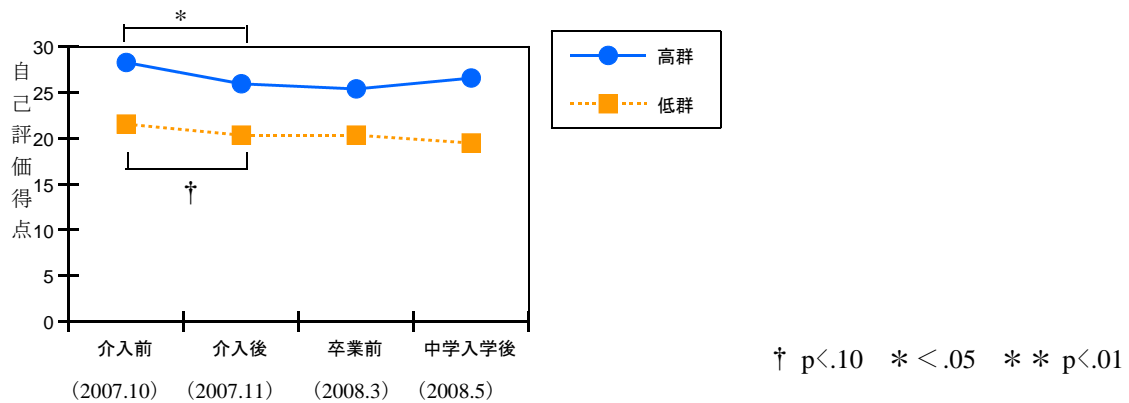


図 3-1 フォーローアップにおける社会的スキル(攻撃性)の児童自己評定尺度の高群・低群の結果

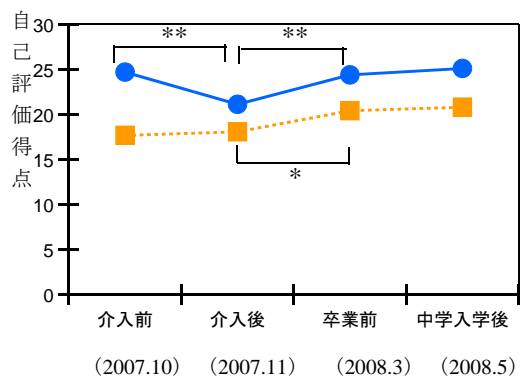


図 3-2 フォーローアップにおける社会的スキル(向社会性)の児童自己評定尺度の高群・低群の結果

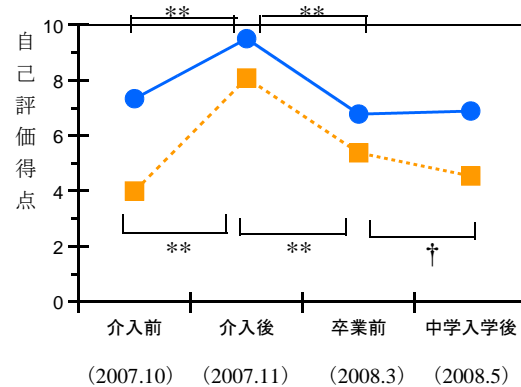


図 3-3 フォーローアップにおける社会的スキル(引っ込み思案性)の児童自己評定尺度の高群・低群の結果

(2) 学校ざらい感情測定尺度の結果

図 3-4 に介入前(2007 年 10 月), 介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月), 中学入学後(2008 年 5 月)において学校ざらい感情測高群($N=17$)と低群($N=14$)の平均値を示した。学校ざらい感情高群では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(16)=1.74, ns$; $t(16)=1.47, ns$)。低群では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(13)=.38, ns$; $t(13)=1.04, ns$)。

(3) 児童用コンピテンス尺度の結果

図 3-5 に介入前(2007 年 10 月), 介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月), 中学入学後(2008 年 5 月)における児童用コンピテンス尺度の高群($N=14$)と低群($N=17$)の平均値を示した。児童用コンピテンス高群では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)では有意差は見られなかったが, 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)で有意に高まる傾向がみられた($t(13)=1.21, ns$; $t(13)=2.14, p<.10$)。低群では介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(16)=.19, ns$; $t(16)=.66, ns$)。

これは, 高群は自己評定では介入後においてコンピテンスが一度低下するものの 6 ヶ月後(中学入学後)では高まることを示している。

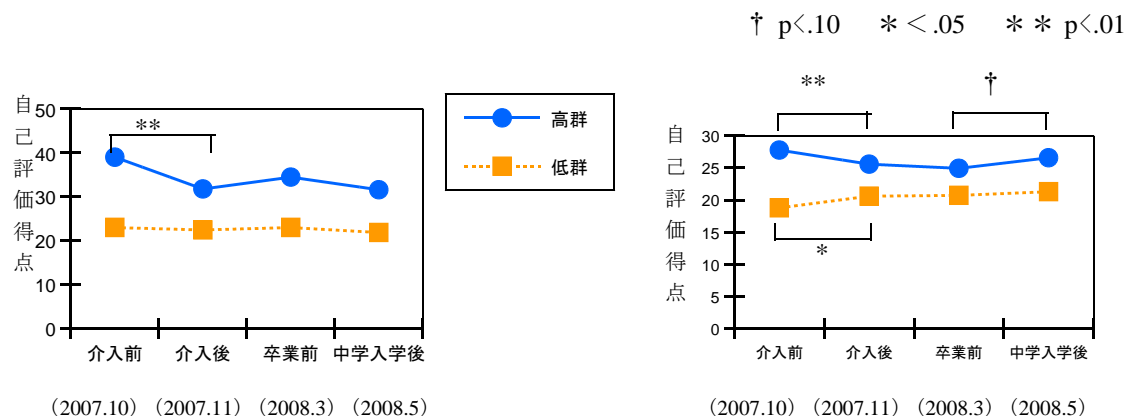


図 3-4 フォーローアップにおける学校嫌い感情尺度の高群・低群の結果

図 3-5 フォーローアップにおける児童用コンピテンス尺度の高群・低群の結果

(4) 目標スキルの獲得度の測定

図 3-6 から図 3-11 に介入前(2007 年 10 月), 介入後(2007 年 11 月), 卒業前(2008 年 3 月), 中学入学後(2008 年 5 月)における各目標スキルの高群と低群の平均値を示した。

「理由の尋ね方スキル」は理由の尋ね方スキル高群($N = 15$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(14)=1.35,ns$; $t(14)=.17,ns$)。

低群($N = 16$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(15)=.72,ns$; $t(15)=.15,ns$)。

「断り方」は断り方スキル高群($N = 12$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(11)=.90,ns$; $t(11)=.71,ns$)。低群($N = 19$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(18)=1.06,ns$; $t(18)=.42,ns$)。

「相手の言動を改めてもらう頼み方」は, 相手の言動を改めてもらう頼み方スキル高群($N = 17$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(16)=1.40,ns$; $t(16)=1.08,ns$)。低群では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)では有意差は見られなかったが, 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)で有意に低下していた($t(13)=1.15,ns$; $t(13)=2.80,p<.05$)。

この結果は, 低群では中学入学後(2008 年 5 月)では低下すると自己評価することを示している。

「不満の述べ方」は, 不満の述べ方スキル高群($N = 12$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月)で有意に低下するが, 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(11)=3.52,p < .01$; $t(11)=1.37,ns$)。低群($N = 19$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有意差は見られなかった($t(18)=.18,ns$; $t(18)=.64,ns$)。

この結果は, 高群では卒業前(2008 年 3 月)では低下すると自己評価することを示している。

「自分の立場の守り方」は, 自分の立場の守り方スキル高群($N = 17$)では, 介入後(2007 年 11 月)と卒業前(2008 年 3 月), 卒業前(2008 年 3 月)と中学入学後(2008 年 5 月)では有

意差は見られなかった ($t(16)=.57,ns$; $t(16)=.95,ns$)。低群 ($N = 14$) では、介入後 (2007 年 11 月) と卒業前 (2008 年 3 月)、卒業前 (2008 年 3 月) と中学入学後 (2008 年 5 月) では有意差は見られなかった ($t(13)=1.12,ns$; $t(13)=.58,ns$)。

「感謝の気持ちの伝え方」は、感謝の気持ちの伝え方スキル高群 ($N = 13$) では、介入後 (2007 年 11 月) と卒業前 (2008 年 3 月)、卒業前 (2008 年 3 月) と中学入学後 (2008 年 5 月) では有意差は見られなかった ($t(12)=.35,ns$; $t(12)=.67,ns$)。低群 ($N = 18$) では、介入後 (2007 年 11 月) と卒業前 (2008 年 3 月) で有意に低下したが、卒業前 (2008 年 3 月) と中学入学後 (2008 年 5 月) では有意差は見られなかった ($t(17) = 3.58,p < .05$; $t(17)=.12,ns$)。

この結果は、低群は卒業前 (2008 年 3 月) では低下すると自己評価することを示している。

$p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

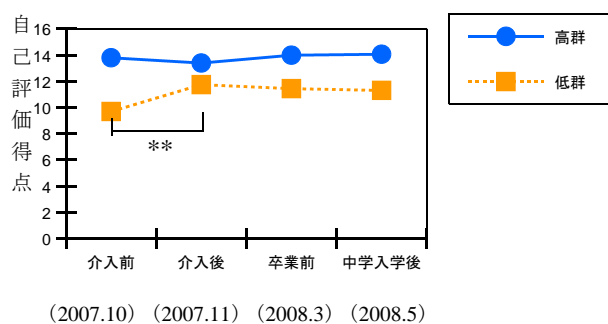


図 3-6 フォローアップにおける目標スキル「理由の尋ね方」の高群・低群の結果

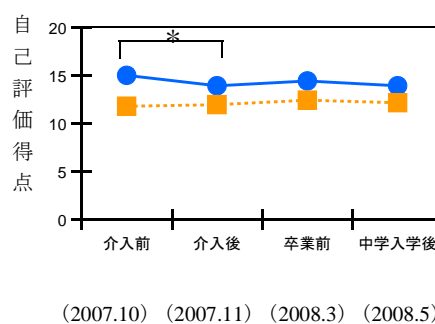


図 3-7 フォローアップにおける目標スキル「断り方」の高群・低群の結果

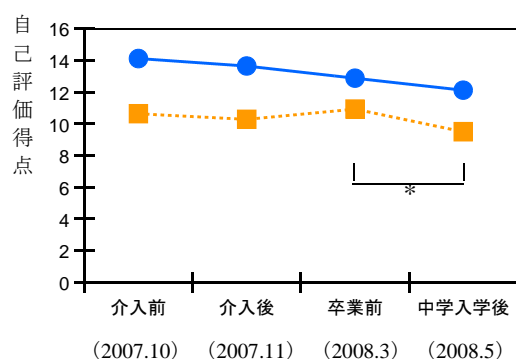


図 3-8 フォローアップにおける目標スキル「相手の言動を改める頼み方」の高群・低群の結果

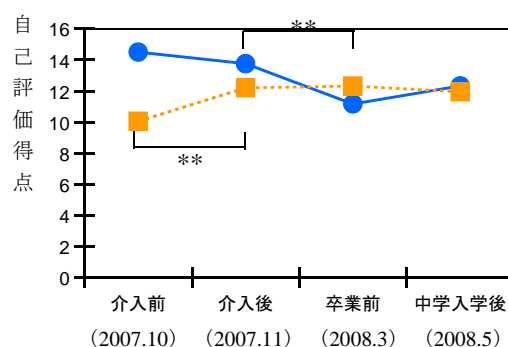


図 3-9 フォローアップにおける目標スキル「不満の述べ方」の高群・低群の結果

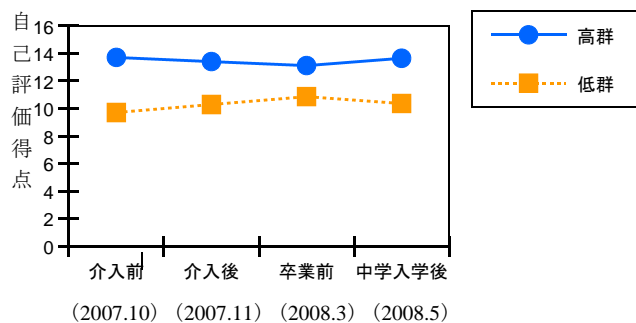


図 3-10 フォローアップにおける目標スキル「自分の立場の守り方」の高群・低群の結果

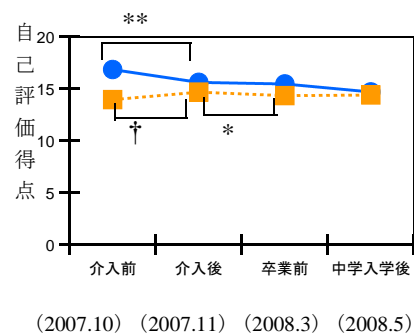


図 3-11 フォローアップにおける目標スキル「感謝の気持ちの伝え方」の高群・低群の結果

2. 観察対象児童の得点変化

本研究で用いた質問紙である社会的スキルの下位尺度，学校嫌い感情，児童用コンピテンス，6 項目の目標スキルそれぞれにおいて，介入前(2007 年 10 月)，介入後(2007 年 11 月)，卒業前(2008 年 3 月)，中学入学後(2008 年 5 月)時の攻撃的児童 A，平均的児童 B，消極的児童 C の総得点を図 3-12 から図 3-22 に示した。

以下にグラフから読み取れることを述べることにする。

まず，社会的スキルに関して，攻撃性は攻撃的児童 A の低下が著しいが，3 者ともに低下している。向社会性も 3 者ともに高まりなおかつ維持している。引っ込み思案性は引っ込み思案児が介入後(2007 年 11 月)に半分ほど得点が低下しその後も維持しているが，攻撃的児童 A と平均的児童 B は介入後(2007 年 11 月)に高まりその後は低下している。

学校ざらい感情は攻撃的児童 A が低下しているが，平均的児童 B と消極的児童 C は卒業前(2008 年 3 月)に高まり中学入学後(2008 年 5 月)には低下している。

児童用コンピテンスは消極的児童 C が卒業前(2008 年 3 月)に低下しているが中学入学後(2008 年 5 月)に増加している一方で，攻撃的児童 A と平均的児童 B は介入前を維持している。

「理由の尋ね方」は平均的児童 B は介入前(2007 年 10 月)を維持したままであるが，攻撃的児童 A と消極的児童 C は介入後(2007 年 11 月)に高まって維持している。「断り方」「相手の言動を改める頼み方」「感謝の気持ちの伝え方」は 3 者ともに維持しているといえる。

「不満の述べ方」は攻撃的児童 A と消極的児童 C が介入後(2007 年 11 月)に高まって維持している一方で、平均的児童 B は卒業前(2008 年 3 月)に低下してから高まっている。

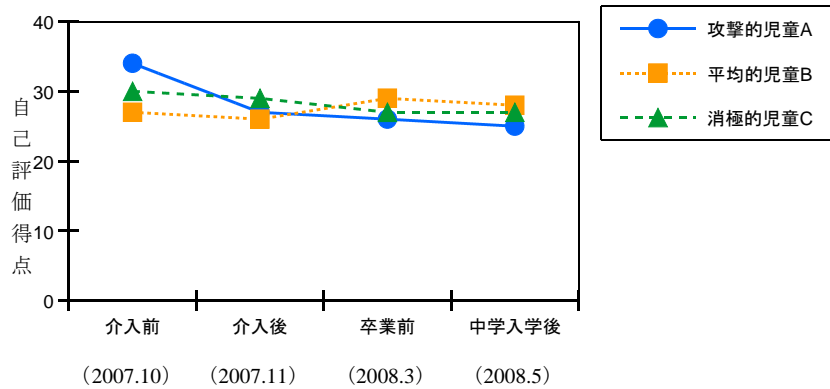


図 3-12 観察対象児童の社会的スキル
(攻撃性)の得点変化

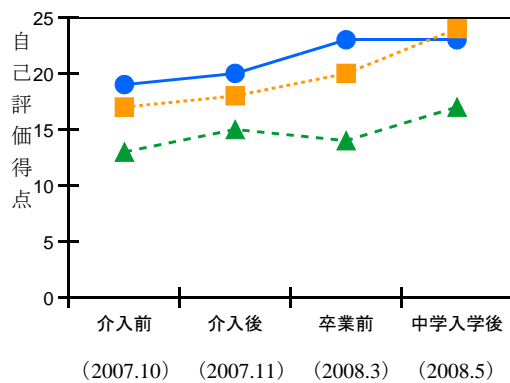


図 3-13 観察対象児童の社会的スキル(向社
会性)の得点変化

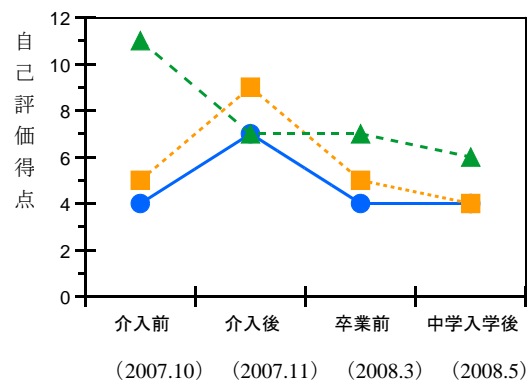
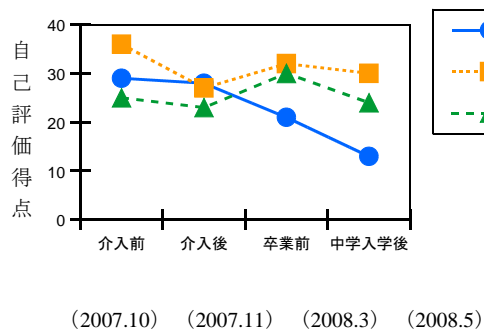
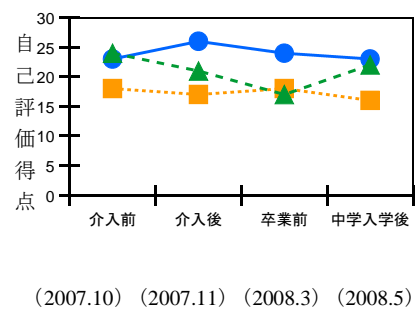


図 3-14 観察対象児童の社会的スキル(引
つ込み思案性)の得点変化



(2007.10) (2007.11) (2008.3) (2008.5)



(2007.10) (2007.11) (2008.3) (2008.5)

図 3-15 観察対象児童の学校ざらい感情の得点変化

図 3-16 観察対象児童の児童用コンピテンスの得点変化

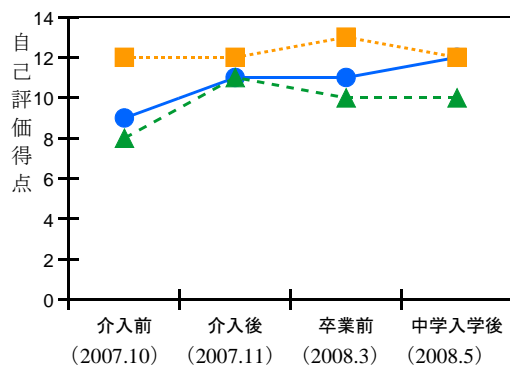


図 3-17 観察対象児童の理由の尋ね方の得点変化

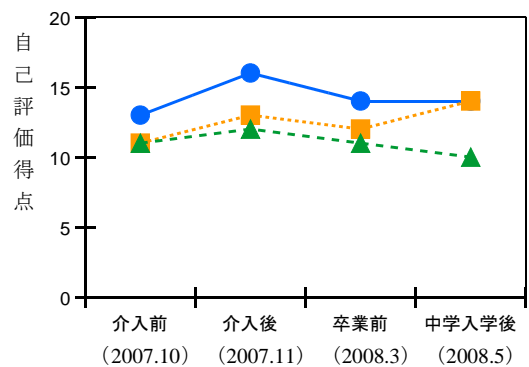


図 3-18 観察対象児童の断り方の得点変化

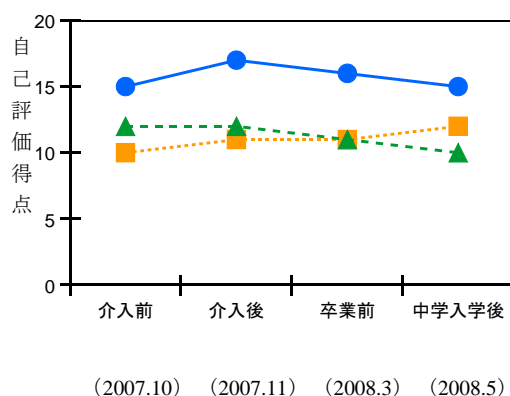


図 3-19 観察対象児童の相手の言動を改めてもらう頼み方の得点変化

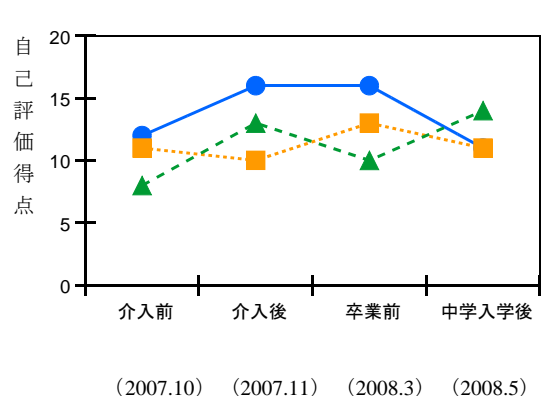
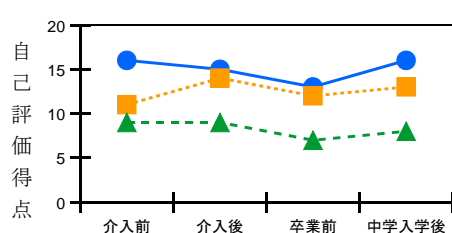


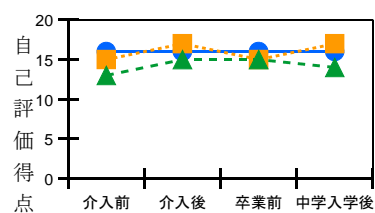
図 3-20 観察対象児童の不満の述べ方の得点変化



(2007.10) (2007.11) (2008.3) (2008.5)

図 3-21 観察対象児童の自分の立場の守り

方の得点変化



(2007.10) (2007.11) (2008.3) (2008.5)

図 3-22 観察対象児童の感謝の気持ちの伝

え方の得点変化

3. 中学担任による学級の雰囲気について

表 3-2 は、中学 1 学年担任 6 名に学級の雰囲気についての質問紙の結果をまとめたものである。質問紙は選択項目と自由記述で構成され、選択項目の内容は以下の 5 つの形容詞、①協力的、②落ち着きがある、③意欲的、④明るい、⑤素直についてあてはまるか否かを選択することになっている。自由記述は、担任する学級の特徴に関して記述してもらった。質問紙は巻末資料 11 に掲載した。F 組で落ち着かないと選択している以外は全ての学級で同じ項目を選択していた。

なお、学級に関しては任意で並び替えを行っている。

表 3-2 中学 1 学年の学級雰囲気

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------------------------------|---|
| | 協 | 非 | 落 | 落 | 意 | 無 | 明 | く | 反 | 素 | |
| 選 | 力 | 協 | ち | ち | 欲 | 気 | る | ら | 抗 | 直 | 自 |
| 択 | 的 | 力 | 着 | 着 | 的 | 力 | い | い | 的 | | 由 |
| 項 | | 的 | き | き | | | | | | | 記 |
| 目 | | | が | が | | | | | | | 述 |
| | | | あ | な | | | | | | | |
| | | | る | い | | | | | | | |
| A | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | まだ入学して日が浅いので実態を把握しにくい、比較的男女別なく元気なクラス | |
| B | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | 全般的に明るき素直であるが、数人落ち着きにかける者もいる | |
| C | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | 学級長を中心にまとまりのある学級 | |
| | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | お互いよくないことはよくないと指摘し合える雰囲気がある | |
| | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | | ○ | 新入生らしい素直な学級 | |
| | ○ | | ○ | ○ | | ○ | | ○ | ○ | 元気がある | |

第4節 考察

本研究は、小学6年生を対象に社会的スキル訓練を実施し、社会性が獲得されることでもたらされる長期的な変容について小学6年生から中学1年生に渡って検討することをねらいとしている。なお、考察にあたってはそれぞれの尺度や下位尺度毎に介入前(2007年10月)における得点の中央値をもとに高群と低群に分類したののに関して記すこととする。

なお、中学入学後の変容については学級の雰囲気も関与しているとも思われるが、中学校担任による学級の雰囲気に関する質問紙の結果からは、中学1学年6学級はほぼ等質な雰囲気であり、特定の学級のみが異なる雰囲気や問題を抱えているとは判断できないと思われる。

1. フォローアップにおける全体の変化について

(1) 社会的スキルの児童自己評定において

児童が自己評価した介入前(2007年10月)の社会的スキルの下位尺度である攻撃性、向社会性、引っ込み思案性のそれぞれにおいて中央値をとった。これは、得点が高いほどその下位尺度名を表す傾向が強くなる。

分析結果から、もともと攻撃性が高いとされる児童は介入後(2007年11月)に有意に低下しており、なおかつ中学入学後(2008年5月)までは有意な変化が見られなかった。また、もともと攻撃性が低いとされる児童も介入後に攻撃性が低下する傾向が見られ、中学入学後(2008年5月)まで維持していることが示された。

したがって、本研究では攻撃性はもともと攻撃性が高い児童と低い児童の両方に対して攻撃性を低下させ、なおかつ維持させる効果があるのではないと思われる。しかしながら、小学2年生対象に聞き方などの基本的な社会的スキルを3セッション実施した後藤ら(2001a)は、攻撃性を軽減する結果は得られなかったと述べている。そして、その結果から攻撃性については集団社会的スキル訓練よりも直接個人に介入すること、さらには目標スキルを攻撃性に関連のある社会的スキルとすることで攻撃性を軽減しうることを示唆している(後藤,2001a)。

しかし、本研究は主張性に重点を置いたプログラムであったが、攻撃性を低下させるという結果を得た。したがって、あえて攻撃性のみに点をあてなくても主張性を取り入れたプログラムを実施することで、攻撃性を低下させることにつながると考えられる。主張

性に重視するという事は、ややもすると一方的に自己主張するととらえられることもあり、むしろ一層攻撃性が高まるのではないかとも思われるであろう。しかしながら、本プログラムの実践で望ましい主張性の知識を得て、日常生活において活用し続けることで攻撃性を低下させることができることが示唆されたといえよう。

向社会性については向社会性がもともと高いとされる児童は、介入後(2007 年 11 月)にいったん低下するが卒業前(2008 年 3 月)に有意に高まり、もともと低いとされる児童においても卒業前(2007 年 3 月)で有意に高まることが示された。

向社会性がもともと高いとされる児童が介入後(2007 年 11 月)に低下したということは、前述したように集団社会的スキル訓練後に日頃の自分の生活を振り返って自己を内省したためではないかと思われる。その結果、自己評価を しくしたと考えられることから、集団社会的スキル訓練の効果が及ばなかったとは断定できないであろう。このように集団社会的スキル訓練実施直後は内省するが、ある程度時間が経過した卒業前(2007 年 3 月)ではスキルが高まり維持すると自己評価することから、低い自己評価は継続されるのではなく、時間が経過すると自然におさまりを見せることが示されたといえよう。このような結果となった理由として、集団社会的スキル訓練後は内省するが、日常生活において望ましいとされる言動が周囲から強化されるといった経験が蓄積されることで、自己を 定的にとらえるようになったのではないかと考えられる。このことは、1・2 月の担任インタビューでおとなしい児童が積極的になってきたということからも、向社会性は集団社会的スキル訓練を実施後 々に高まっていくと考えられる。3 月の行事である 6 年生を送る会で協力する機会があったことから、学習したスキルが日々の活動で応用されて向社会性が高まっていったのではないかと思われる。

小学校卒業や中学入学といった時期は、自己の成長を振り返る契機となるとともに、これからの新しい生活に向けて期待を せるといった過去と未来について考えることで、十分に内省することが児童自らなされていたと思われる。向社会性は介入直後には自己評価で高まりを見せなかったとも考えられるが、高群と低群がともに卒業前(2008 年 3 月)で高まったということはプログラムだけではなく卒業前という節目の時期が向社会性を高めるとも考えられることから、プログラムのみの効果と断定することはできないとも考えられる。

引っ込み思案性は、もともと引っ込み思案性が高いとされる児童と低いとされる児童の両方において介入後(2007 年 11 月)に高まるが、卒業前(2008 年 3 月)では低下していた。

さらにもともと引っ込み思案性が低いとされる児童は中学入学後(2007 年 5 月)の時点においても低下していた。このことから、もともと引っ込み思案性が低いとされる児童に集団社会的スキル訓練の効果が波及しやすいことが示されたといえよう。

もともとの引っ込み思案性が高いか低いかに限らず介入後(2007 年 11 月)に引っ込み思案性が高まったということは、本プログラムが引っ込み思案性を促進させたのではなく、児童が人づきあいに対して 重になった表れではないかと考えられる。フォローアップにおいては引っ込み思案性がともに低下し、なおかつ引っ込み思案性が低いとされる児童は中学入学後(2007 年 5 月)まで低下が続くことから、引っ込み思案性が高まるのは一時的なものであるととらえられる。このことは、引っ込み思案性がフォローアップで効果が見られるということを示しているといえよう。

引っ込み思案性が卒業前に低下した理由として、集団社会的スキル訓練を経験した仲間が学級内にいることが関係していると思われる。小学校の学級担任のインタビューでは、学級内で児童同士で望ましくない言動が見られたときに指摘し合うという様子が 11 月頃に見られたという内容が得られた。このことから、児童相互により言動を修正したり賞賛したりすることが日常生活において促進されていたため、もともと引っ込み思案性が低いとされる児童が卒業前に高まっていったのではないかと考えられる。

本研究において、引っ込み思案性が介入後に高まるという結果を得たことは集団社会的スキル訓練の実施時期を考える上で必要な結果であったと考えられる。たとえば、中学入学後に集団社会的スキル訓練を実施したならば介入後に引っ込み思案性が高まり、そのままの状態では新しい友だちづくりや新環境における人間関係に支障をきたすと思われる。さらに、中学生は自己の内面を客観的に捉えようと意識し始め、大きく変化する時期であるとされており、そのような時期に引っ込み思案性が高まると他者との関わりから自己を見つめ直し高めることもできないと思われる。

また、環境移行がもたらす効果の一つとして、新しい人との出会いにより人 的变化を遂げることもできるとされている(小泉, 1997)。したがって、小学校から中学校へといった環境移行が契機となって様々な人と接し自身を成長させる 重な時期において、引っ込み思案性が高い状態ではせっかくの環境移行の効果を生かし切れていないものと思われる。

自己を見つめる時期とされる中学生においては長所だけではなく短所をも含めた上で自己を認識するために、自分の言動を評価したり価値付けてくれたりする他者の存在も大き

いと思われる。そこでは、小学校以上に他者との関わりが求められるのではないかと考えられる。したがって、小学校から中学校へスムーズに進学し望ましい人間関係を構築するためには、実施時期を中学校の前段階である小学校にすることで集団社会的スキル訓練が有益であると考えられる。

(2) 学校ざらい感情について

児童が自己評価した介入前(2007 年 10 月)の学校ざらい感情尺度の中央値をとり、得点が高い方を学校ざらい感情を強く示す群とし、一方の得点が低い方を学校ざらい感情をあまり示さない群とした。

分析結果から、もともと学校に嫌悪感を強く示す児童は介入後(2007 年 11 月)に学校に対する嫌悪感が低下したと自己評価しており、グラフからはその状態を中学入学後(2007 年 5 月)まで有意な変化が見られなかった。一方、もともと学校ざらい感情が低いとされる児童は学校ざらいを上昇させることなく、中学入学後(2008 年 5 月)まで有意な変化は見られなかった。したがって、本研究の集団社会的スキル訓練はもともと学校ざらい感情が高い児童に対して、学校ざらい感情を低下しなおかつ維持させる可能性があったと考えられる。また、もともと学校ざらい感情が低い児童に対しても、学校ざらい感情を増加させることなく中学入学後(2008 年 5 月)まで維持していたことから、本プログラムが学校ざらい感情が低いとされる児童にも現状を維持する効果があったのではないかとと思われる。

小・中学生の学校ざらい感情についての検討を行った古市(1991)によると、学校ざらい感情を強く示すのは小学生より中学生であることが明らかにされている。本研究は統制群を設定してはいないものの、古市(1991)が示した小学校より中学校で学校ざらい感情が増加すると示した結果とは異なり、中学入学後に学校ざらい感情を増加するには至らなかった。学校ざらいを強く示す児童においては介入後に学校ざらいを低下させ、中学入学後までは維持していることを示した本研究は、学校ざらい感情を低下させない効果が本プログラムにあると考えられる。

さらに、学校ざらい感情については小学生より中学生が多く示すとされているいうことは、不登校の予備軍とされるグレーゾーンも中学生に多いことを示すとされている(古市, 1991)。このことは、学校へ行くことを嫌がるなどといった学校への嫌悪感情が不登校児に特有のものではなく、広く一般の児童が抱いている感情であることを示唆している。森

田(1991)は、登校に忌避的感情を抱きつつも欠席せずに登校している児童がなんらかのきっかけで不登校になる可能性があることを指摘し、それらが不登校の潜在的なグレーゾーンを構成していると述べている。さらに、不登校の基盤とされている学校ざらいといわれる回避的感情がグレーゾーンの広がりをもたらし、これを促進させている現状にあるといわれている。

したがって、不登校問題に取り組むためには、不登校児童だけではなく不登校の予備軍とされているグレーゾーンの児童にも対策を講じる必要があると考える。このことから、本研究が学校ざらい感情を低下させることでグレーゾーンを減少させ、不登校行動への具現化を未然に防ぐことを示唆していると思われる。

(3) 児童用コンピテンスについて

児童が自己評価した介入前(2007 年 10 月)の児童用コンピテンスの中央値をとり、得点が高い方をコンピテンスが高い群とし、一方の得点が低い方をコンピテンスが低い群とした。コンピテンスがもともと高いとされる児童は介入後(2007 年 11 月)で有意に低下するが中学入学後(2008 年 5 月)で有意に高まり、もともと低いとされる児童は介入後(2007 年 11 月)で有意に高まり中学入学後(2008 年 5 月)まで有意な変化は見られなかった。

このことから、コンピテンスが低いとされる児童は介入後にコンピテンスを増加させ、なおかつ中学入学後まで維持されているが、コンピテンスが高いとされる児童はいったん低下するものの中学入学後に高まることが示された。したがって、本研究ではコンピテンスがもともと低い児童が直後に効果が表れたということから、プログラムの効果があったのではないかと考えられる。

コンピテンスを測定するにあたり以下の 4 つの下位尺度、学習に対するコンピテンス(Cognitive Competence)、友人関係に対するコンピテンス(Physical Competence)、スポーツに対するコンピテンス(Social Competence)、全般的自己価値に対するコンピテンス(General Self-Worth)があるとされている(桜井, 1983)。本研究で用いた児童用コンピテンス尺度は 4 つのコンピテンスの中でも全般的自己価値に関するコンピテンス(General Self-Worth)と類似する項目がみられた。桜井(1983)は、4 つのコンピテンスについて小学 3 年生から中学 3 年生まで分析し、4 つのコンピテンスの中でただ一つ小学 6 年生から中学 1 年生にかけて低下するコンピテンスが全般的自己価値に関するコンピテンス(General Self-Worth)であることを示している。

このことは、本研究は統制群を設定しないものの、小学 6 年生から中学 1 年生にかけて

全般的自己価値に関するコンピテンス (General Self-Worth) が低下することを示した先行研究と本研究は異なる結果を示したといえよう。本来小学 6 年生から中学 1 年生では低下するとされている全般的自己価値に関するコンピテンス (General Self-Worth) が、本研究において増加し維持されるという結果は先行研究にはない何らかの影響があったことを示唆していると思われる。とくに、コンピテンスが低いとされる児童は、介入後にコンピテンスを増加させ中学校入学後までその状態を低下させることなく維持していることから、プログラムの効果が波及したと考えられる。つまり、集団社会的スキル訓練によりコンピテンスが高まる方向へと進んだと考えられる。では、なぜプログラムの効果がコンピテンスが低いとされる児童にのみ介入後すぐに表れたのであろうか。このことについて、次のように考えられる。もともとコンピテンスが低いとされる児童は、少しでも望ましい人間関係を築きたいという願いから、学習したスキルを即 ちに実践したいという気持ちが強まっていると思われる。あと半年ほどで中学入学を える時期において、中学生活への れと期待を募らせる一方で、小学校での人間関係の失敗を繰り返さないことを切望する気持ちが強まってくるのではないかとと思われる。また、本研究で実施したセッションにおいても、中学校生活に関連する場面をモデリングで 1 回、リハーサルで 2 回設定している。このことにより、集団社会的スキル訓練で学んだスキルを用い、望ましいとされる人づきあいの目標が明確になり、それにむかって人間関係を向上させようとする意識が芽生えたことがコンピテンスの高まりとして表れたと考えられる。

自尊心の高まり明らかにした先行研究としては、池 田・葛西(2003)の実践があげられる。池 田・葛西(2003)は小学生 3 年生と 6 年生をを対象に、友情形成スキルを中心としたプログラムを 8 セッション実施し、直後に自尊心が高まることを示した。本研究では、もともとコンピテンスが低いとされる児童に集団社会的スキル訓練の効果が表れたことから、先行研究と同様に自尊心に効果が介入後に見られたといえよう。池 田・葛西(2003)は自尊感情の向上には友情形成スキルが最適であるという考えのもとにプログラム構成し自尊心を高めるという結果を得ている。しかし、本研究では、主張性を取り入れたプログラムであっても自尊心を高めることが示されたことから、主張性を取り入れたプログラムも自尊心を高めることを示唆していると思われる。

一方、もともとのコンピテンスが高いとされる児童は介入後にいったん低下するものの、中学入学後には増加していることから長期的効果が見られたと思われる。コンピテンスが高い児童は、即 ちに教えられたスキル通りに実践するのではなく自分に相応するかどうか

判断するなどの、自己を内省することが十分になされていた自己評価が高まるまでには時間がかかるのではないかとと思われる。もともとコンピテンスが高いとされる児童が介入後に自己評価を低下させたということは、自分自身を しく評価していることの表れであり、その後の日常生活における人との関わりを蓄積させるにつれてプログラムや学習内容を日常生活で実践するに至ったのではないかとと思われる。したがって、もともとコンピテンスが高いとされる児童は集団社会的スキル訓練で学習したプログラム内容を即実践するのではなく、熟考したうえで日常生活に活用するためある程度の時間を やしてから効果が表れるという結果になったのではないかと考えられる。

コンピテンスは集団社会的スキル訓練後に、日常生活で人と関わりを持ち自分の内面を見つめることでさらに効果が見られるようになると思われる。本研究では、コンピテンスの程度が高いまたは低い児童の両方に効果が見られたものの、効果が見られる時期に違いがあったことが示された。もともとのコンピテンスの程度の高低に限らず集団社会的スキル訓練の経験者すべてにおいて、中学入学後(2008 年 5 月)に高まりがみられるならば、環境移行が関与していたとも考えられる。しかし、今回は中学入学後(2008 年 5 月)の高まりはコンピテンスが高いとされる児童のみであった。したがって、環境移行の作用は見られなかったものと思われる。

(4) 目標スキルの児童自己評定について

児童が自己評価した 6 つの目標スキルの介入前(2007 年 10 月)の獲得度の得点それぞれにおいて中央値をとった。そこで、得点が高い方をもともとのスキルが高いので高群とし、得点が低い方をもともとのスキルが低いので低群とした。

「理由の尋ね方」については、「理由の尋ね方」スキルがもともと低いとされる児童が介入後(2007 年 11 月)に高まったと自己評価し、なおかつ中学入学後(2008 年 5 月)まで変化が見られないことともともと高いとされる児童が変化していないことから、集団社会的スキル訓練がスキルを高めたのではないかとと思われる。「理由の尋ね方」スキルがもともと低いとされる児童が高まった理由として、授業で友だちのロールプレイパターンを見る機会を得たことで、さまざまな理由の述べ方を知るとともに、日常生活での実践が促進されたのではないかとと思われる。

「断り方」については、「断り方」スキルがもともと高いとされる児童が介入後(2007 年 11 月)に低下したと自己評価し、「断り方」スキルがもともと低いとされる児童は変化

しないという結果が得られた。「断り方」スキルがもともと高いとされる児童が自己評価を低下させた理由として、スキルが直接低下したのではなく、日頃の自己の断り方を改善しようとした考えた結果と思われる。授業では、望ましい断り方として、謝罪や理由などの言葉を添えることを学習し、必ずしも率直に断るだけが望ましいのではないということ話し合った。そこで、「断り方」スキルがもともと高いとされる児童の中には、これまで率直に断ることが望ましいという認識があったため、自分のこれまでの断り方を反省するとともに学習した「断り方」スキルを活用しようとするのが自己評価を しくした理由なのではないかと考えられる。その後、「断り方」スキルがもともと高いとされる児童がフォローアップでも変化せずにいること、もともと低いとされる児童が変化していないことから集団社会的スキル訓練がおおよそスキルを高める方向へ向かったのではないと思われる。

「相手の言動を改めてもらう頼み方をする」については、「相手の言動を改めてもらう頼み方をする」スキルが高いとされる児童が変化せずに、低いとされる児童が中学入学後(2008年5月)に低下したと自己評価していた。「相手の言動を改めてもらう頼み方をする」スキルが低いとされる児童が中学入学後(2008年5月)に低下したと自己評価した理由として、中学校での生活がなんらかの影響を及ぼしたのではないかと考えられる。つまり、小学校では最高学年であった立場が中学入学で最小学年になつということと関係しているのではないと思われる。これまで他者といえは友だちか後輩が大部分であり、あまり言動に配慮しなくてもよい立場にいたと思われる。しかし、中学校ではほとんどが自分より年上であるため、言動には細心の注意を うことが小学校以上に増し、頼むという機会も減っているのではないかと考えられる。したがって、中学入学後(2008年5月)まで集団社会的スキル訓練の効果が及ばなかったと即断するのではなく、むしろ自己の言動を しく見つめ直すようになったのではないかと考えられよう。

「不満の述べ方」について、「不満の述べ方」スキルがもともと低いとされる児童は介入後(2007年11月)に高まり維持していたが、高いとされる児童は卒業前(2008年3月)に低下すると自己評価していた。このことから、もともと低いとされる児童にはプログラムの効果が可能性として考えられる。一方、高いとされる児童が卒業前(2008年3月)に自己評価を低下させた理由として、卒業前という時期が関係しているのではないかと考えられる。卒業を目前にして、これまでの生活を振り返ると周囲の人への感謝の気持ちが増し、日頃感じている些細な不満を もうという相手を考慮したうえでの結果が自己評価を低く

したのではないかとと思われる。

「自分の立場の守り方」については、「自分の立場の守り方」スキルがもともと高いとされる児童と低いとされる児童の両方が維持していたことがグラフより読み取れる。

「感謝の気持ちの伝え方」については、高いとされる児童は介入後(2007 年 11 月)に低下させると自己評価していた。一方、もともとのスキルが低いとされる児童が介入後(2007 年 11 月)には高まるものの、卒業前(2008 年 3 月)に低下すると自己評価していた。もともとのスキルが高いとされる児童が自己評価を低下させた理由として、必要以上に自分を

しく評価したことが考えられる。スキルが高いとされる児童は集団社会的スキル訓練を実施したことで、自ら日頃の生活を振り返ることがスムーズにでき、これまで以上に周囲に感謝をする必要があると判断したことで自己評価を低くしたと考えられる。

一方、低いとされる児童は介入後(2007 年 11 月)ではなく卒業前(2008 年 3 月)に自己評価が低下するとしていたことから、時期は異なるものの同様のことがいえると思われる。集団社会的スキル訓練後はプログラムを活用したり自分自身の感謝の仕方について自信を持ったりしたことと考えられる。しかし、卒業前になると、卒業生を送る会や卒業制作といった体験をする中でこれまで以上に友だちや保 育者、教師など自分がこれまで関わってきた人々へ感謝をする機会が増したのではないかとと思われる。そのような中で、友だちははじめとした周囲の人が感謝の気持ちを伝える様子とこれまでの自分なりの感謝の伝え方を比較することで、自分の感謝の伝え方が不十分であったことを省みたのではないかと考えられる。

2. 観察対象児童の得点の変化について

本研究で用いた質問紙である社会的スキルの下位尺度、学校嫌い感情、児童用コンピテンス、目標スキルの 6 項目のそれぞれにおいて、介入前(2007 年 10 月)、介入後(2007 年 11 月)、卒業前(2008 年 3 月)、中学入学後(2008 年 5 月)時の攻撃的児童 A、平均的児童 B、消極的児童 C の総得点をグラフにしたものから読み取れることを述べることにする。

まず、それぞれの観察対象児童の主観的評価の変容で見られる主な特徴について述べることにする。攻撃的児童 A の主観的評価の変化として、攻撃性が介入後(2007 年 11 月)に低下され、中学入学後(2008 年 5 月)まで維持される、向社会性が中学入学後(2008 年 5 月)まで高まり続ける、引っ込み思案性が介入後(2007 年 11 月)に高まるが、卒業前(2008 年 3 月)に低下し中学入学後(2008 年 5 月)まで維持していると自己評価していることがあげら

れる。攻撃性が低下すると自己評価したことで向社会性が低下し、さらには引っ込み思案性が高まると自己評価したことは何らかの関連があると思われる。このことについて、攻撃的児童 A は攻撃性を低下させたことが引っ込み思案さになり、対人関係で消極的になったことととらえていると考えられる。さらに、12 月から 3 月までの小学校担任のインタビューでも、攻撃的児童 A は対人トラブルが見られなくなり、以前に比べて 暴な言動がなくなったという。

学校ざらい感情については中学入学後(2008 年 5 月)まで低下し続け、コンピテンスは介入後(2007 年 11 月)に高まり維持していると自己評価している。このことから、攻撃的児童 A は学校環境が変化しても学校に嫌悪感を抱いていないということを主観的に評価しているといえよう。さらに、目標スキルについては、「理由の尋ね方」が介入後(2007 年 11 月)に高まり中学入学後(2008 年 5 月)まで維持されるが、「断り方」「相手の言動を改めてもらう頼み方」「不満の述べ方」が介入後(2007 年 11 月)に高まるが、フォローアップで低下すると自己評価している。このことから、集団社会的スキル訓練実施後は日常生活で自信をもって他者と接していたが、周囲の反応から気付きや自己を内省することから言動を改めようとするのが低い自己評価として表れたのではないかと考えられる。

平均的児童 B の主観的評価の変化として、向社会性が中学入学後(2008 年 5 月)まで高まり続け、引っ込み思案性が介入後(2007 年 11 月)に高まるものの卒業前(2008 年 3 月)に低下したと自己評価したことがあげられる。平均的児童 B については、小学校担任が 12 月から 3 月まで活動的な様子が目立っていると捉えている。学校ざらい感情が介入後(2007 年 11 月)に低下し中学入学後(2008 年 5 月)まで維持していると自己評価している。目標スキルに関しては、とくに目立った変化は見られなかったことから、学習したスキルを既知のものとしてとらえており、維持していると考えられる。

消極的児童 C の主観的評価の変化として、向社会性が介入後(2007 年 11 月)に高まり中学入学後(2008 年 5 月)まで維持している、引っ込み思案性が介入後(2007 年 11 月)に大きく低下したと自己評価している。学校ざらい感情は卒業前(2008 年 3 月)に高まるが、中学入学後(2008 年 5 月)には低下する、コンピテンスは中学入学後(2008 年 5 月)に高まるが、それまでは低下すると自己評価している。学校ざらい感情がいったん高まるものの低下したと自己評価したことは中学入学後(2008 年 5 月)になんらかの変化が生じたものと推察される。目標スキルに関しては、「理由の尋ね方」が介入後(2007 年 11 月)に向上し、「不満の述べ方」が介入後(2007 年 11 月)と中学入学後(2008 年 5 月)に高まったと自己評

価している。

社会的スキルに関しては、攻撃性が3者ともに低下し、なおかつ攻撃的児童Aの低下が著しいことから、集団社会的スキル訓練の効果が攻撃的児童Aに顕著に表れたと考えられる。向社会性については、3者ともに高まりなおかつ維持していることから、集団社会的スキル訓練を実施することで向社会性は持続されさらにはフォローアップで高まりを見せる。引っ込み思案性は消極的児童Cが介入後に半分ほど得点が低下しその後も維持しているということから引っ込み思案性が低下していることを示している。一方、攻撃的児童Aと平均的児童Bは介入後に高まりその後低下していることから、いったん引っ込み思案がちになった後に引っ込み思案でなくなるということととらえられる。

不登校生徒を対象とした小集団での社会的スキル訓練を実施した渡辺・山本(2003)は、自分の思いのままに発言しトラブルが絶えないとされる生徒D子は攻撃性と引っ込み思案性が、引っ込み思案傾向のある生徒E子は向社会性と引っ込み思案性が改善されたと示している。このことから、攻撃性は攻撃的児童Aに、引っ込み思案性は消極的児童Cに対して顕著に集団社会的スキル訓練の効果が表れると考えられる。

学校ざらい感情は攻撃的児童Aが低下すると自己評価しており、このことから攻撃的児童Aは卒業や入学にかかわらずに学校への嫌悪的感情をあまり示していないことが推察される。一方、平均的児童Bと消極的児童Cは卒業前に学校ざらい感情が高まり、中学入学後には低下していることから、小学校卒業前には学校への嫌悪感情を抱くが、中学校入学後には学校への嫌悪感情が和することが示されている。このような結果になった理由として、環境移行も関与しているのではないかとと思われる。

つまり平均的児童Bと消極的児童Cは小学校に対して急激に嫌悪的感情を募らせたのではないと考えられる。卒業前に中学校での1日体験入学をすることや周囲から得られる中学校に関する情報から中学校への期待がふくらみ、これまで過ごしてきた小学校生活への関心が落ちてしまい早く中学校へ行きたいという感情が強調された表れではないかと思われる。さらに、中学入学後における環境移行の望ましい効果として、期待していた中学校生活で有意義に過ごしているという充足感が学校嫌い感情を低下したと自己評価したとも考えられる。

児童用コンピテンスは消極的児童Cが卒業前(2008年3月)に低下しているが中学入学後(2008年5月)に増加しており、攻撃的児童Aと平均的児童Bは介入前(2007年10月)を維持している。このような結果となったのは、消極的児童Cが卒業前にこれまでの学

校生活を振り返り中学校ではよりよく過ごしたいと思い、自己評価を低くしたのではないかと考えられる。そして、中学校入学後には他の小学校出身者という新しい友だちや教師、先輩といった新たな人との出会いで、小学校では評価されなかった自分のよさが評価される機会に まれ、自分自身のよさを再認識したことでコンピテンスが増加したと思われる。

「理由の尋ね方」は平均的児童 B は介入前(2007 年 10 月)を維持したままであるが、攻撃的児童 A と消極的児童 C は介入後(2007 年 11 月)に高まって維持している。「断り方」「相手の言動を改める頼み方」「感謝の気持ちの伝え方」は 3 者ともに維持しているといえる。

「不満の述べ方」は攻撃的児童 A と消極的児童 C 介入後に高まって維持している一方で、平均的児童 B は卒業前(2008 年 3 月)に低下してから高まっている。以上から、目標スキルの変化については、日常生活において使われる 度の高いとされる「理由の尋ね方」や「感謝の気持ちの伝え方」において高まると自己評価していることが伺える。その他のスキルについても、日常生活でスキルを使うといった経験を積み上げることで自己評価に表れるのではないかとと思われる。

3 まとめ

集団社会的スキル訓練の全体への効果として、社会的スキルに関しては、攻撃性が高いとされる児童が攻撃性を介入後に低下し維持すること、向社会性は向社会性が高いとされる児童と低いとされる児童の両方で向上すること、引っ込み思案性は引っ込み思案性が高いとされる児童と低いとされる児童の両方で低下することが示唆される。

本研究では主張性を取り入れた集団社会的スキル訓練を実践したが、ややもすると主張性が攻撃性を助長する思われがちであるが、望ましい主張性を早期に学習することは攻撃性を低下させる可能性が示されたのではないかとと思われる。このことは、本プログラムの実施により攻撃性が高いとされる児童が攻撃性を低下させる方向に向かったこと、攻撃性が低いとされる児童が攻撃性を高めることなく維持していることから、主張性を取り入れたプログラムは攻撃性の低下と維持に期待できると考えられる。

向社会性については、もともと向社会性が高いとされる児童が介入後にいったん低下すると自己評価したが、これは自己を必要以上に しく自己評価したことの表れであったと思われる。その後、卒業前において向社会性が高まるという自己評価からは卒業前という節目の時期もなんらかの影響を与えているとも考えられるため、本プログラムのみの効果と断定することはできず、プログラムに加え時期も関係していると思われる。

引っ込み思案性については、介入後に引っ込み思案性が高いとされる児童と低いとされる児童と高いとされる児童の両方において介入後にいったん引っ込み思案性が高まるが、卒業前には低下し維持していることから、引っ込み思案性の高い低いにかかわらず本プログラムが引っ込み思案性を低下させるのに効果があったと考えられる。なお、引っ込み思案性が高いとされる児童が介入後にいったん引っ込み思案性が高まると自己評価したことは、集団社会的スキル訓練を実施後により一重に人と関わろうとすることが表れていたと考えられるため、集団社会的スキル訓練が効果がなかった断定することはできないと思われる。

さらに、小学6年生から中学1年生にかけて増加するとされている学校ざらい感情が、本プログラムの実施により学校ざらいが高いとされる児童が学校ざらい感情を低下することが示された。

コンピテンスについては、コンピテンスが高いとされる児童が中学入学後に、低いとされる児童が介入後に増加する結果が得られた。このことからコンピテンスが低いとされる児童にはプログラムの効果が見られ、高いとされる児童には長期的効果がみられたと考えられる。高群と低群両方にコンピテンスの増加という効果がみられたが、コンピテンスの増加の時期が異なることから環境移行の影響があったとは言い難いと思われる。また、コンピテンスが高いとされる児童が介入後に自己評価を低下させたことは自己を内省した結果であり、自己評価が低いからといってかならずしも否定的なとらえばかりではないと思われる。

目標スキルに関しては、「理由の尋ね方」「不満の述べ方」「感謝の気持ちの伝え方」のそれぞれにおいてスキルが低いとされる児童の自己評価得点が増加し、なおかつ維持されていること、本プログラムの効果が示されたと考えられる。一方、「断り方」スキル高群、「相手の言動を改める頼み方」スキル低群、「不満の述べ方」スキル低群、「感謝の気持ちの伝え方」スキル低群においては効果が見られなかったことが示された。以上から目標スキルに関しては長期的な効果が見いだせなかったと考えられる。目標スキルに関しては効果に偏りがみられたため、プログラムの検討も今後必要であると思われる。

以上から、本プログラムにおいて中学入学後まで効果が維持されるもの、さらに引っ込み思案性のように介入後は効果が見られないと思えるものでも、フォローアップ時点で効果が見られ、中学入学後においては効果が持続されるものの中にはあることが示された。小学校から中学校への環境移行において、児童をめぐる変化は多くみられるとされている

が、なかでも中学入学後は小学校では経験したことがないほど幅広くかつ深い人間関係に接することが予想される。小学校だけで われたスキルだけでは対応しきれず、前述したように人間関係でのつまずきがいじめや不登校へも発展する恐れも考えられる。

そのような中 1 ギャップの解消として、社会的スキル訓練で中学校よりも早期である小学校に取り組むことで、望ましいスキルについての理解を深め中学入学までゆとりをもって日常生活で積み重ねることができるのではないかと考える。したがって、中学入学後はじめて人づきあいについて学ぶのではなく、小学校で事前に集団社会的スキル訓練を体験することで、中学校で起こりうる問題を予防、解決することができると考えられるため、小学校で集団社会的スキル訓練を実施することは意義深いと思われる。

集団社会的スキル訓練では、スキルの有無だけを問題にするのではなく、スキルをいかに日常生活で用いてよりよい人間関係を築くかがねらいの一つとされているため、早期に集団社会的スキル訓練を実施するとされている。そこで、中学校生活を見通して、小学校で集団社会的スキル訓練を実施することは、予想される人間関係の問題を解決したり、自分の権利を守ることができるのではないかとと思われる。したがって、本研究において児童の自己評価に顕著な効果が見られなかったとしても、本研究の集団社会的スキル訓練で実施した目標スキルを経験するか否かは今後の生活に関与してくると思われる。

第4章 総合考察

1. プログラムの実施について

本研究は小学6年生を対象に集団社会的スキル訓練を1ヶ月間に6回という度で集中して実施し、プログラム検討とその効果について検証した。本プログラムは、全6回のセッションに主張性を取り入れて構成し、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの流れで授業を行った。各セッションの中で必ず攻撃的、主張的、消極的な言動を取り上げ、主張的な言動を非主張的な言動と比較することでより強調させるような授業展開とした。さらに、モデリングやリハーサルで用いた場面については、児童が過去に経験したであろう場面や現在おこっているであろう場面、さらには近い将来とされる中学入学後に遭遇する可能性が高いと想定される場面を取り上げた。児童が学習したスキルを日常生活で活用しやすいようにと、2人ペアた4人グループでのロールプレイを取り入れた。その際、児童の内的変化を把握するために振り返りカードによる自由記述を用いた。

そこで、各授業後の振り返りカードの自由記述から、目標スキルとして取り上げた6つのスキルのうち、8割以上の児童が必要感を感じたものが「理由の尋ね方」「断り方」「不満の述べ方」「自分の立場の守り方」「感謝の気持ちの伝え方」であった。しかし、「相手の言動を改める頼み方」は6割の児童が必要感を感じると記述したことに留まっていた。これはほかの目標スキルに比べると低い割合であった。

また、全授業終了後に行った全体の振り返りカードにおいても、あまり役に立たないスキルとして「相手の言動を改める頼み方」を選択した割合がほかのスキルに比べて高かったことから、「相手の言動を改める頼み方」は児童のニーズと認識の違いにたがったため、改善の余地があると思われる。しかしながら、目標スキルのほとんどにおいては小学6年生に相応していたといえよう。6つのスキルのなかでも、児童が最も興味、関心を抱き、もっと以前に知りたかったスキルとして「自分の立場の守り方」をあげていた。このスキルは一見難易度が高いように思われるが、振り返りカードから小学6年生の実態に相応していたと考えられる。

中学校進学をえた小学6年生の時期においては、短期的に取り組み日常生活で活用や応用を繰り返して望ましいスキルを蓄積することが求められているのではないかと考えられる。そうすることで、中学校という新しい環境でも小学校で蓄えたスキルを用いて、望

ましい対人関係を築き、中学校生活も充実したものになるのではないかとと思われる。小学校で失敗することのリスクは中学校に比べて小さいと思われることから、短期間に集中して集団社会的スキル訓練を実施し、日常生活でスキルの習得を図ることが中学校までへの般化にもつながると考えられる。

次に授業中に得られた児童の反応として、友だちのロールプレイを真剣に見るといった一方で、話し合いなどでは自然に笑いが見られるといった和やかな雰囲気の中で集団社会的スキル訓練に取り組んでいたことがあげられる。ロールプレイも抵抗せずに行っていたことから、小学 6 年生に主張性を取り入れたロールプレイを実施させることは児童の実態にふさわしものであったことが示された。しかしながら、主張性を取り入れたプログラムの計画および実施において配慮すべきこととして、対象児童の実態を考慮することがあげられる。このことは、対象児童が年少ならば基本的な社会的スキル、さらに年長ならば主張性スキルや社会的問題解決スキルなどといった高度とされる社会的スキルを目標にする必要があることを示唆しているといえよう。

プログラム内容の検討については、小学 6 年生を対象としたが目前にある中学進学を見据えたことで 6 つのプログラム内容が困難なものの一部見られたが、できるだけ日頃の児童の実態や社会現象に対応した内容を吟味し取り上げることで、プログラム内容も児童にとってより現実味をおびるとと思われる。さらに、プログラム内容は担任教師一人ではなく複数の意見を取り入れることで内容に深まりがみられると思われる。

集団社会的スキル訓練は相川(1999a)が述べているように、児童の実態により目標スキルの選別やプログラムの進め方、スキルの般化や維持促進のために授業中および授業以外で個別にかかわることに定まった型はないとされている。このことは集団社会的スキル訓練が臨機応変に活用できるといった可能性を含んでいるととらえることができよう。たとえば、1 回の授業時間を 10 分程度とし、プログラムの流れの段階を必用最低限にとどめた多・佐々木(2008)のように、学校現場の授業で行うからといって小学校の授業時間 45 分に合わせる必要はないと思われる。目標スキルや児童の実態に応じて流動的に扱うよう改善していくことで、今後、学校現場で活用され続けることにつながるとと思われる。

2. プログラム効果について

本プログラムによる集団社会的スキル訓練を実施して得られた効果として、攻撃性および引込み思案性の低下と維持、向社会性の増加と維持が示された。攻撃性はややもする

と攻撃的な児童対象に限定して行ったり、目標スキルを攻撃性に関係するスキルを選択したりすることで攻撃性が低下するとされているが、本研究ではアサーションの概念を取り入れたプログラムを実施することで、攻撃性を低下するに至った。このことは、児童がアサーションを求めているのではないかということが示唆されていると思われる。日頃の生活の中で友だち同士でも表面的なつきあいや、自分を必要以上に抑えて接することが学年を追う毎に見られるようになっていくと思われる。しかし、本当は自分も相手も大切にするとともに自分らしくあるために無理がかからない程度の接し方を身につけたいと思っているのではないだろうか。

本研究は、アサーションの理念を取り入れたプログラムであるため、毎回の授業で攻撃的、主張的、引っ込み思案的な話し方といった複数のパターンをモデルとしてを提示したことも攻撃性を低下させることに関係しているのではないかとと思われる。つまり、主張性についての誤った理解をせずに、自分本位な主張をするだけが自己表現ではないということを理解したのではないかとと思われる。授業において、望ましいとされる主張的なパターンのみを提示しているだけでは、たんに授業者の価値観の押し付けをしているにすぎず、児童が必要感にさらされて目標スキルや自分の生活を振り返るといった内面の変化を生み出すまでには至らないと思われる。そればかりではなく、授業が単調になってしまい児童の率直な反応やロールプレイは得られなかったと思われる。本研究においては、比較的児童が授業中に自由に発言し合える和やかな雰囲気を実施したことも重要な点であると考えられる。

向社会性が低下し、引っ込み思案性が高まるという結果については、児童が自己を内省したことで必要以上に自己評価を低下したことの表れと考えられる。したがって、一時的に自己評価が低下したからといって集団社会的スキル訓練の効果が期待できない断定できないであろう。

学校ざらい感情については、学校ざらい感情が高いとされる児童の学校ざらい感情の低下と維持、学校ざらい感情が低いとされる児童の維持が示された。このように集団社会的スキル訓練により、学校ざらいを強く感じる児童がその感情を低下させ、なおかつ小学校卒業後から中学入学後に至るまで維持しているという結果から、小学校で集団社会的スキル訓練をすることで、中学校入学時には少なくとも学校を嫌悪する感情が軽減する方向に向かうことを示唆しているといえよう。

コンピテンスにおいては、コンピテンスが高いとされる児童が中学入学後で向上し、低いとされる児童は介入後で向上することが示された。本プログラムは主張性を取り入れた

集団社会的スキル訓練であるが、このことに関して相川(2000)は主張するという事は相手と対等な関係を形成し、自分に満足することにもつながると指摘している。さらに、主張することは自分を尊重することでもあり、自尊感情を維持できるともされている。本研究の結果ではコンピテンスが低いとされる児童が集団社会的スキル訓練後に高まり、なおかつ小学校卒業後から中学入学後に至るまで維持していることが示された。このことは、自尊心が低下するとされている中学1年生の自尊心の低下を予防できることを示唆しているといえよう。

目標スキルにおいて、「理由の尋ね方」「不満の述べ方」「感謝の気持ちの伝え方」のそれぞれにおいてスキルが低いとされる児童が介入後にスキルを向上させたことが示された。

一方、効果が見られなかったものとして以下にあげられる、「断り方」スキル高群の介入後、「相手の言動を改める頼み方」スキル低群の中学入学後、「不満の述べ方」スキル高群の卒業前、「感謝の気持ちの伝え方」スキルにおいては介入後の高群と卒業前の低群が示された。低い自己評価の結果を否定的な結果としてとらえるのではなく、より自分の言動について振り返っていたと考えることもできよう。目標スキルの結果が期待した結果と異なったことについて、自己評価の低さが実生活におけるスキルの低下に直結しているのではなく、卒業前や中学入学後という時期において人との関わり方を改めようと再考しているため、自分自身の言動を見つめ直した結果と考えられる。

たとえ自己評価で望ましい結果が表れていないとしても、振り返りカードに自己評価では測ることのできない内面の変容を記述している。そこには、自己を振り返る記述もなされていることから、主観的評価において望ましい結果が表れていないから集団社会的スキル訓練の効果が期待されないと決定づけるのは性急かと思われる。小学6年生から中学1年生へ向かう時期において、自己を振り返ることも多くなり対面して話すよりは記述することで本心を表す場合も起こりうると思われるため、質問紙だけではなく自由記述も用い、総合的に評価することが必要であると思われる。

しかしながら、各セッションを振り返ってみると効果が見られなかった理由として考えられることとして、モデリングやリハーサルで扱った場面、目標スキルの内容、児童の反応があげられる。モデリングやリハーサルで扱う場面については、児童の身近な出来事であること、将来起こる可能性がある場面を設定することで児童は目標スキルについて興味や関心を抱き、集中して授業に取り組むことができると考えられる。しかしながら、効果

が表れなかった目標スキルについては、わかりきっている場面や過去に解決 みの場面であつたためプログラムに新 さがなかったということが考えられる。目標スキルは児童のニーズに相応しているかだけではなく、目標スキルの難易度も考慮しなくてはならないと思われる。たんに容易な目標スキルでも児童は自己を振り返るにも至らないであろうし、困難すぎる目標スキルでも集中して取り組むことには至らないと思われる。

そのようなことを踏まえると、「相手の言動を改める頼み方」「自分の立場の守り方」は、ほかの目標スキルのセッションに比べるとインストラクションやモデリングにおける児童の反応が少なく、注意 漫であるように感じられた。したがって、「相手の言動を改める頼み方」「自分の立場の守り方」は小学 6 年生にはやや高度であり、取り扱うには時期 早なスキルであつたと思われる。目標スキルの内容や実施時期によって取り扱うことが困難なスキルもあるので、目標スキルの内容と実施時期のかねあいが必要であると思われる。小学校で実施した集団社会的スキルの効果が中学校でも波及するためには、目標スキルの吟味と選択を熟考する必要があると思われる。さらに、学校生活全般において目標スキルを意識させる声かけやセッションの再試行も機会を捉えて行うことで、望ましい効果が維持されると考える。

3. 小学校において予防的対策としての集団社会的スキル訓練を実施する意義について

本研究で得られた望ましい結果は、中学生対象に集団社会的スキル訓練を実施したとしても同様の結果として表れると期待するのは難しいのではないかとと思われる。その理由として小学生と中学生の特性に相違があることがあげられる。中学生は小学生と比べて認知レベルが高くても、それを実際の行動として実践し難いとされている。したがって、認知面と行動面では たりがあると考えられ、望ましい言動であると理解していても率直に言動に移すことに躊躇しているのではないかとと思われる。その理由の一つに、周囲から特出した存在と見なされることを恐れるため、望ましいと思っていることでもあえて実行せずに、最終的とはほど遠くただ周囲に合わせた無難な言動を実行するのではないかとと思われる。

とくに、中学生は過剰に自己を否定的にとらえがちであり、自己評価も低くなるとされている。そのような状況下では集団社会的スキル訓練の効果はあまり期待できないと思われる。したがって、それ以前である小学生で集団社会的スキル訓練を経験し、自己を 定的にとらえようとするのが自尊心の低下を防ぐことにもつながると思われる。

キングら(1996)は、集団社会的スキル訓練を実施して望ましい社会的経験を積み重ねる

ことや多くの成功を経験することは、達成感や新しい挑戦への意欲だけではなく、 定的な自尊心を発達させることに役立つと述べている。したがって、集団社会的スキル訓練を早期に実施することは起こりうる問題を回避する時間的余 や対処方法を練習する機会を得るだけではなく、自己を 定的にとらえることができる好機でもあると考えられる。

集団社会的スキル訓練の効果が授業のみで終始せず、現時点および将来における実際場で活用されるためには、日常生活における周囲のかかわりといった環境も重要な点であると考えられる。いかに集団社会的スキル訓練の効果を長期的に維持させるかということについて、日常生活でのかかわりが重要であると思われる。原田・佐藤(2007)は、進級や学級編成で自己を取り巻く周囲の人が変わったとしても学校生活のすべての場面で社会的強化が与え続けられると、日常生活における社会的スキルの定着と促進がなされるとも述べている。同級生および異学年といった幅広い年齢層と相互に関わりをもつことのできる小学校においては、教師だけではなく児童相互による賞賛や修正といった関わりが多くなされやすいと思われ、より一層集団社会的スキル訓練の効果の般化がなされると思われる。

早期に集団社会的スキル訓練を実施することについて、キングら(1996)が社会的関係に問題を抱える児童にできるだけ早期に援助する必要性を述べている。さまざまな問題が生じる中学1年に対象を けて集団社会的スキル訓練を実践するのではなく、その前段階における小学6年生に集団社会的スキル訓練を実践することこそ、中1ギャップ解消の予防的取り組みとして意義深いものであると思われる。本プログラムの実施により中学校までおおむね効果が維持されていることから、早期に計画し実施することで社会的スキルやコンピテンスの向上、学校ざらい感情の低下といった効果が表れるのではないかと思われる。さらに、児童が人づきあいについて考える契機ともなり、自己を振り返るといった内的変化も期待できることと思われる。

4. 今後の課題

今後の課題として、以下の2点が考えられる。

1点目は、効果の検証の仕方についてである。これまで述べてきた効果について、本研究では統制群を設定していないため得られた結果が効果であると即断することはできないと思われる。教育現場において統制群を設定するということは 理的な問題や時間的余から困難とされることが多いとされているが、統制群を設定せずに集団社会的スキル訓練の効果を捉えるかが課題であると思われる。たとえば、本研究では効果の検証について介

入前の1時点のみで扱ったが、複数の点をとることでさらに詳細な変化を捉えることができるとも考えられる。

2点目は、評価の仕方についてである。本研究では主観的評価が中心であったが、今後は主観的評価のみならず客観的評価を取り入れて総合的に判断する必要があると考える。客観的評価については、教師や児童相互による他者評価、行動観察が求められる。さらに、行動観察において顕著な変化を得るための行動観察の指標について検討していく必要があると思われる。

主観的評価については、目標スキルおよびアサーションの変容をとらえるための尺度の改善が必要であると考えられる。本研究ではアサーションについて測定しその結果を検討するまでには至らなかった。アサーションを測定する尺度も作成されているが、アサーションのとらえ方に相違があること、尺度の信頼性や妥当性についてさらなる検討が必要であるとされている(用松・坂中,2004)。したがって、アサーションについてのこれまでの定義を整理しどのようにとらえられているかを把握した上で、主張性を測定するのかが今後の研究で検討する必要があるだろう。

3点目は、集団社会的スキル訓練の効果の般化についてである。集団社会的スキル訓練の実施により期待されることとしては、特別な時間設定をしなくとも通常の授業時間において児童全員にスキルを学習する機会を与えることができること、児童が互いの言動の変容に気付くようになり、日頃の学校生活で児童相互がモデリングしたりフィードバックしたりすることで効果が促進されることがあげられる(藤枝・相川, 2001)。さらには、目標スキルについての話し合いやロールプレイなどからは多様な意見やスキルの表現方法を得ることができ、児童相互の学び合いが深まると考えられる。学級単位で社会的スキル訓練を実施することは個別に社会的スキル訓練を実施する以上に、目標スキルの表現の仕方にバリエーションが広がるため、日常生活においても活用が増えると思われる。

本研究においては、介入後の効果が中学入学後まで維持されたり、中学入学後に学習したスキルが向上されたりするといった望ましい結果を得ることができたものもあったが、一部においてそのような効果が見られないものもあった。このことは、集団社会的スキル訓練の般化の必要性を示唆しているといえよう。学級担任が集団社会的スキル訓練を実施する場合とは異なり、本研究では研究者が授業者となった。そのため、フォローアップ期間においてなんらかの働きかけをすることは不可能であった。もしも、学級担任が集団社会的スキル訓練を実施するのであれば以下の点からさらなる般化が期待されたと思われる。

る。まず、集団社会的スキル訓練後に望ましい言動を賞賛したり望ましくない言動は修正したりするというように、学校生活全般において児童に声かけをすることである。また、目標スキルに関連しためあてを掲げさせて日々意識を高めるようにするといった働きかけをすること、目標スキルへの関心が希薄になってきた場合には関連するセッションを再度実施することが考えられる。このような取り組みをすることは、目標スキルを常に意識化することにつながり、集団社会的スキル訓練の般化、維持が一層期待できるのではないかと考えられる。したがって、集団社会的スキル訓練の効果の般化のためには、集団社会的スキル訓練実施後のフォローアップ期間において児童に目標スキルを意識化させるために、声かけやめあてを掲げさせること、セッションを再試行するといった取り組みについて今後検討する必要があると考えられる。

第5章 結論

本研究により以下のことが示唆された。

1. 本プログラムの実施により、振り返りカードが児童の内面の変化把握することに効果的であり、児童はスキルを学ぶ機会を必要としている。
2. アサーションを取り入れた本プログラムは攻撃性と学校ざらい感情を低下させる。
3. 本プログラムでは、コンピテンスは全体では介入後において変化が見られなかったが、群別に見ると、コンピテンス低群は増加し、高群は低下する特徴を見られた。
4. 本プログラムは6つの目標スキルを選択したが、とくに効果が見られたのは「理由の述べ方」「不満の述べ方」「感謝の気持ちの伝え方」スキルのそれぞれ低群において、介入後にスキルの増加が見られた。
5. 本プログラムは中学校で実施するよりも、予防的取り組みとして小学校で実施する集団社会的スキル訓練であるということに意義がある。

引用

- 相川 充 1995 人間関係のスキルと訓練 山俊夫・元春・上野 (編) 人間関係の心理と臨床 大書 pp.68-80.
- 相川 充 1996 社会的スキルという概念 相川充・川俊充(編著)対人行動研究シリーズ 1 社会的スキルと対人関係ー自己表現を援助するー pp.3-21.
- 相川 充 1999a ソーシャルスキル教育とは何か 小林正・相川充(編著)ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校ー楽しく身に付く学級生活の基礎・基本ー 図書文化社 pp.11-30.
- 相川 充・川子・大雅士・保由子・藤枝静 1999b 基本ソーシャルスキル 小林正・相川充(編著)ソーシャルスキル教育で子どもが変わる小学校ー楽しく身に付く学級生活の基礎・基本ー 図書文化社 pp.47-128.
- 相川 充 2000 セレクション社会心理学 20 人づきあいの技術 社会的スキルの心理学 サイエンス社
- 江村理奈・岡安 2003 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究,51,339-350.
- 藤枝静・相川 充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東学大学紀要 1 部門, 50, 13-22.
- 藤枝静・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.
- 後藤 道・佐藤正二・高山 2001a 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, 34,127-135.
- 後藤 道・佐藤正二・高山 2001b 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究第 26 巻第 1 号 pp.15-23.
- 原田勝・佐藤正二 2007 児童に対する集団社会的スキル訓練の維持効果の検討ー学級編成とブースターセッションの影響ー 崎大学教育文化学部 教育実践総合センター研究紀要, 15, 21-31.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニングーさわやかに自己実現のために 金子書
- 廣岡雅子・廣岡 一 2004 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・ト

- レーニングの効果—授業での実践的研究 三重大学教育学部研究紀要・教育科学, 55, 75-90.
- 堀明人・田 一・佐々木和義 2004 学級単位による集団社会的スキル訓練のストレス反応軽減効果 発達心理臨床研究, 10, 25-31.
- 堀毛一 1990 社会化の心理学ハンドブック 人間形成と社会と文化 斉藤 二・菊池章夫(編) 川 書 pp.79-100.
- 巖谷奈々 2007 アサーション・トレーニング 月 学校教育相談 37(2)増 pp.54-59.
- 古市 一 1991 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 2, 123-127.
- 茨木俊夫 1994 自己表現する力を育てる—ロール・アサーション・トレーニング— 児童心理, 48, pp.28-32.
- 池 田・葛西真記子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 稲村 隆 1986 やさしい心理学 いじめ問題—日本独特の背景とその対策— 教育出版
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由 一・前田 一 2003 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広 大学大学院教育学研究科紀要 第3部第52号 pp.259-266.
- 春日井敏之 1995 「いじめ・登校拒否」と子どもの未来—今, 学校と家庭でできること— あゆみ出版
- 河村 雄 2007 いま子どもたちにそだてたい学級ソーシャルスキル 小学校高学年 図書文化社
- 菊池章夫・堀毛一 1994 社会的スキルの心理学 100 のリストとその理論 川 書
- C.A.キング D.S.キルシェンバウム著(佐藤正二・前田 一・佐藤容子・相川充訳) 1996 子ども援助の社会的スキル 幼児・低学年児童の対人行動訓練 川 書 (King,C.A., Kirschenbaum,D.S.1992.Helping young children develop social skills:The social growth program books.California:Brooks.)
- 小林重雄 1995 アサーション・トレーニング 児童心理, 49, 143-146.
- 古川雅文・小泉 三・浅川潔司 1991 第9章 小・中・高等学校を通じた移行 人生移行の発達心理学 山本多喜司・Seymour Wapner (編者) 大 書 pp.152-178.
- 小泉 三 1997 小・中学校での環境移行事態における児童・生徒の適応過程—中学入学・転校を中心として— 一風間書

- マトソン,J.L. オレンディック,T.H. (佐藤容子・佐藤正二・高山 共訳) 1993 子どもの社会的スキル訓練 金 出版 (Matson,J.L. Ollendick,T.H. 1988 Enhancing children's social skills assessment and training,Pergamon Press)
- ミッチェルソン,L.スガイ,D.P.ウッド,R.P.カズディン,A.E.著 (高山 ・佐藤正二・佐藤容子・園田順一共訳) 1987 HANDBOOK 子どもの対人行動 社会的スキル訓練の実践 岩崎学術出版社 (Michelson,L., Sugai,D.P., WoodR.P., Kazdin,A.E. 1983 Social Skills Assessment and training with children)
- 文部科学省 2006 平成 18 年度文部科学 書 教育再生への取り組み/文化 術立国の実現 国立印 局
- 森 ・ ・佐々木和義 2006 中学校新入生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 発達心理臨床研究, 12, 61-70.
- 森田 司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社
- 森田 司 1994 新 版いじめ—教室の病—森田 司・清水 二 金子書
- 森田 司 1998 岩波講 現代の教育—危機と改 第 4 巻いじめと不登校 佐 胖・黒崎
- 新潟県教育委員会 2004 新潟県教育月報 11 月号 第 670 号 2004 年 11 月 1 日発行 新潟県教育委員会
- 西岡 ・坂井 2007 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討— 知教育大学研究報告,56(教育科学編),pp.37-45.
- 無藤清子 2005 自尊心を高める 現代のエスプリ 450 pp.150-159.
- ロバート・E・アベルティ マイケル・L・エモンズ(原 治・ミラー・ハーシャル訳) 1994 自己主張(アサーティブネス)トレーニング: 人に られず人を らず 東 図書 (Alberti,Robert E.;Emmons,Mihael L.,Your perfect right:guide to assertive living)
- 桜井 男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 3, 245-249.
- 佐藤正二 1996 社会的スキルのつまづき 相川充・ 川俊充(編著)対人行動研究シリーズ 1 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する— pp.94-110.
- 沢崎俊之 2002 教育現場の特徴とアサーションの必要性 園田雅代・中釜 子・沢崎俊之(編) 教師のためのアサーション 金子書 pp.11-28.
- 沢崎俊之・平木典子 2002 アサーションの基礎知識 園田雅代・中釜 子・沢崎俊之

- (編) 教師のためのアサーション 金子書 pp.1-10.
- 沢崎俊之・山口明代 2003 ある小学校でのアサーション・トレーニング実践の試みとその意義 大学教育学部(教育科学),5281-98
- 庄司一子 1994 子どもの社会的スキル 菊池章夫・堀毛一 編著 社会的スキルの心理学 100 のリストとその理論 川 書 pp.220-253.
- 清水 2001 自己評価・自尊感情 堀 道 修 山本 子編 心理測定尺度集 自己・個人内過程 ()サイエンス pp.26-43.
- 園田雅代 2002 概説：アサーション・トレーニング 創価大学教育学部論集第 52 号 pp.79-90.
- 園田雅代・中釜 子著 2007 子どものためのアサーショングループワーク 自分も相手も大切にする学級づくり 日本・精神技術研究所
- 鈴木教夫 2005 小学校教育とアサーション・トレーニング 現代のエスプリ 450 pp.37-47.
- 鈴木教夫 2007 いじめ問題に生かすアサーション 月 学校教育相談 3 月号 pp.42-48.
- 田上不二夫 1993 子どもたちの自己表現トレーニング アサーション・トレーニング 児童心理 47,56-58.
- 多 子・佐々木和義 2008 教育心理学研究,56,426-439.
- 田中 2006 ソーシャルスキルと 保 之 修 小 正 (編) 心理学 講 19 ストレスと の心理学 書 pp.53-109.
- 山本真理子・松井豊・山 由紀子 1982 認知された自己の 側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 山本多喜司/S・ワップナー編著 1991 人生移行の発達心理学 大 書
- 用松敏子・坂中正義 2004 日本におけるアサーション研究に関する展望 岡教育大学 紀要. 第 4 分 ,教職科編,53,219-226.
- 渡辺 生 1996 講 サイコセラピー 11 集団社会的スキル訓練 日本文化科学社
- 渡辺 生・山本 一 2003 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果ー中学校および適応指導教室での実践ーカウンセリング研究,36,195-205.

おわりに

対人関係に困難さを抱える児童の予防・改善として集団社会的スキル訓練に取り組んでみて改めて人づきあいの仕方は 深く、ないがしろにできない部分であると感じた。授業中の児童の反応や振り返りカードに記述される率直な感想や意見から、小学 6 年生なりに対人関係の難しさを感じていることが伺えた。

授業で児童と社会的スキルや望ましい行動様式について学び合うことは、ほんの微々たることであり、重要視しなければならないことは学習したスキルを場面や相手に応じて使いこなすまでに般化させることであるといえよう。そのためには、日頃から意識化し、対人関係における言動を積み重ね内省するといった、一歩ずつ進む 力があってこそ身につけられると実感した。この過程なしでは、授業が教師の自己満足で終始するだけで、児童にとっては必要感にかられることなく無関心なままで、人づきあいの仕方の向上につながるとは思えない。

本研究では介入後やフォローアップで集団社会的スキルの効果がみられたものもあったが、行動変化をとらえることができなかったことも反省の一つとしてあげられる。しかし、行動変化といった事実のみではなく、まずは内面の変化に着目して判断することも必要であると思われた。

このことは、児童の行動改善のみを要求するのではなく、まずは教師自らが人間関係の築き方を問い直し、児童が心を開くような姿勢や態度を備えるよう改善しなくてはならないことを示唆しているとも思われる。児童が学習したスキルを日常生活に般化させるためには、社会的強化やモデリング、リハーサルなしでは促進されない。しかしながら、児童の内的および外的変化の有無を詳細にとらえ、教師の価値観だけでは判断しないように教師自身も社会的スキルやアサーションの概念を理解する必要があると感じた。

急激な社会変 を遂げており、生きにくいとされる今日のような苦境においてこそ、社会的スキルを定着、促進させることで対人関係を向上させ、しいては自分を 定的にとらえよりよく生き抜くことが求められていると思う。集団社会的スキル訓練が児童にとって、現時点だけではなく将来においても役立つよう今後一層の改善がなされ、学校現場で活用され続けて欲しいと願う。

最後に、本研究を進めるにあたり、ご指導ご助言いただきました田上先生はじめ 先生方に心より感謝申し上げます。また、多忙ながらも調査に協力いただきました 様に心から 礼申し上げます。

資料目次

| | |
|------------------------|------|
| 1 授業指導案 | (2) |
| 2 目標スキルの獲得度測定の事前調査質問紙 | (8) |
| 3 小学6年生と中学1年生対象の質問紙 | (10) |
| 4 観察対象児童抽出のためのチェック表 | (13) |
| 5 各授業におけるワークシート | (14) |
| 6 各授業における振り返りカード | (20) |
| 7 全授業終了後の振り返りカード | (26) |
| 8 各授業の振り返りカードの児童記述例 | (28) |
| 9 全授業終了後の振り返りカードの児童記述例 | (34) |
| 10 行動観察のチェック表 | (35) |
| 11 行動観察の記録 | (36) |
| 12 中学担任への質問紙 | (37) |

1 授業指導案

① 理由の尋ね方

ねらい

- ・適切な理由の尋ね方を身につける。
- ・理由を尋ねることで、不明瞭さや不安、誤解などの不快な事態を回避することができることを知る。

獲得目標とするスキル

- ・「なぜ」「どうして」の言葉を添えて理由を聞く。
- ・相手の状況によっては、必要以上にしつこく理由を尋ねない。

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|--|--|
| <p>1 リラックスするための簡単なエクササイズをする。</p> <p>2 SSTをする意図を話す。 ①誰にでも必要 ②人に対する振る舞いや言葉遣い ③練習してうまくなると、生活が楽しくなる ④相手や状況に応じて、対応の仕方を変える ⑤自分にあった方法を考えていく</p> <p>3 問題文を読み、自分だったらどのように言うか考える。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>〈本当にあったらこわい話〉 あなたは毎晩9時に眠ることになっています。 ところが、ある日突然、家の人から 「今日から7時に眠りなさい」 と言われたら、あなたはどうしますか。</p> </div> <p>4 教師によるロールプレイから、気づいたことを話し合う。 〈理由を尋ねる利点〉 ・何かを頼まれたとき、納得できる。 ・相手の言っていることをよりよく理解できる。 ・新しいことを知ることができる。 〈理由を尋ねないときの不利な点〉 ・したくもないことをするはめになる。 ・誤解を生じる。 ・知っておくべきことが知らないままとなる。</p> <p>5 好ましい理由の尋ね方には「なぜ」などの言葉を入れて話すことを知る。</p> <p>6 2人組で、役割交代をしながらロールプレイを行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>友だちと遊ぶ約束をしていたああなたは、待ち合わせの場所でずっと待っていたのですが、とうとう友だちは現れず連絡もくれませんでした。翌日、学校でその友だちに会ったあなたは…</p> <p>友だち：（向こうからやってきて）おーい あなた：なあに？ 友だち：ねえ、学校から帰ったら、今日君のうちに遊べる？ あなた：</p> </div> <p>7 振り返りシートに記入する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・深呼吸 ・社会的スキルについて左記の内容に触れて簡潔に話す ・消極的：うん（何か言いたそうにしながらも）、わかった（本当は納得がいかない）。 ・攻撃的：勝手に決めないでよ！絶対7時なんか眠らないで、今まで通りにするから。 ・主張的：どうして7時に眠らなきゃいけないのか教えて。 ・主張的、攻撃的、消極的という言葉はあえて提示せず、児童からふさわしい言葉を取り上げネーミングする。 ・すぐには主張的な言い方はできないので、自分を責めないこと、主張的な自分を少しずつ育てていくようにすることを話し、最初はうまくいなくてもよいことを話す。 ・ロールプレイは、代表児童に協力してもらい、教師が消極的、攻撃的、主張的の順に行う。 ・初めてのロールプレイなので様子を見ながら手助けする。 ・役割交代は指示があってから行うようにする。 ・消極的：う、うん… ・攻撃的：何調子のいいこと言ってんだよ、おまえ。昨日自分でしたこと忘れたのか。ずっと待ってたこっちの身にもなってみろ。もう二度と遊んでやらないからな。 ・主張的：それよりさ、昨日はどうしたの？ずっと待っていたんだよ。何か急な用事でできたの？ ・望ましいロールプレイを行っているペアには全体の場で発表してもらい、他の児童から感想を言ってもらうようにする。 |

② 断り方

ねらい

- ・適切な断り方を身につける。
- ・断られることは傷つくことや惨めな思いをすることではなく、自分の思いを表明し自分を守ることもつながることを知る。

獲得目標とするスキル

- ・謝罪、理由、断りの表明、代わりの意見を入れた断り方をすることができる。

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|--|--|
| 1 提示された絵を見て、断る必要があったときのことを思い出して話す。 | ・歌が苦手なのに、歌のうまい親友からカラオケ大会に一緒に出てほしいと頼まれたとき |
| 2 自分だったらどのように言うかを考える。 | |
| 3 掲示された2通りの断り方から、気づいたことを話し合う。 〈断る利点〉 ・自分の考えを相手に言うことができる。 ・嫌なことを無理強いさせられなくなる。 ・嫌なことをする必要がなくなるので悩まない。 〈断らないときの不利な点〉 ・また嫌なことが繰り返される。 ・嫌なことさせられ不満が募る。 ・ストレスがたまる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・消極的：えっ、でも、うん。 ・攻撃的：何言ってるの。冗談じゃない。そんなのになんか絶対でないからっ。 ・主張的：歌は苦手なんだ。だから私は出たくないの。歌がうまい友だちを紹介するよ。 ・主張的：ごめんね。歌以外奈良協力できるんだけど。スポーツなら一緒にやりたいな。 |
| 4 お互いに嫌な思いをしない適切な断り方を知る。 ・謝罪…やってあげたいと思うんだけど。ごめんね。 ・理由…いけないことだから。 ・断り…私にはできないことだから。私はやりたくないから。 ・代わりの案…そのやり方じゃなくて、こうしたら。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の命や危機に関わることで、断る相手など、状況によってはすぐにはつきり断ることも必要であることを話す。 ・相手を傷つけない断り方をすることで、先輩や親友の頼みも少しは断りやすくなる。 |
| 5 練習用ワークシートに断る言葉を書く。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>あなたは先輩にゲームソフトを貸してと頼まれました。しかし、それは買ってもらったばかりです。新しいゲームソフトは自分だけのものではありません。兄も弟も楽しみにしています。断りたいのですが、先輩がすごくやりたそうにしているので、なかなか言い出せません。先輩に失礼にならない断り方をするには、なんと言ったらよいでしょう。</p> </div> | <ul style="list-style-type: none"> ・消極的：えっ。まあ、貸してもいいですけど…。 ・攻撃的：何言ってるんですか。だめにきまってるじゃないですか。 ・主張的：すみません。今は貸すことができません。もしかしら、あと1ヶ月したら貸せるかもしれません。 |
| 6 2人組で、役割交代をしながらロールプレイを行う。 | ・望ましいロールプレイを行っているペアは全体の場で発表してもらい、他の児童から感想を言ってもらおうようにする。 |
| 7 振り返りシートに記入する。 | |

③ 相手の言動を改めてもらう頼み方

ねらい

- ・相手の気持ちを尊重しながら、頼む方法を身につける。
- ・自分の頼みを相手に伝えることは相互に利益につながることを知る。

獲得目標とするスキル

- ・頼みごとの理由を述べる
- ・具体的な要求を述べる
- ・頼みを聞き入れてもらったとき、「ありがとう」などの言葉を述べる

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|---|--|
| <p>1 相手の言動で変えて欲しいことがあるとき、どのようにいったらよいか話す。</p> <p>2 ロールプレイを見て、気づいたことを話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Aさんは、自分で嫌だと思っているニックネームで呼ばれて困っています。ある日、決心して次のように言いました。</p> <p>①そんな呼び方をするあなたって最低な人ね。</p> <p>②わたし、そのニックネームで呼ばれるのが本当に嫌なんだ。そんな呼び方をしないで欲しいな。</p> <p>③実は…（口ごもり）、やっぱり何でもない。</p> </div> <p>〈頼むことの利点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手に自分が不愉快なことを伝える。 ・相手が気づかないことを気づかせる。 ・自分が気づいていたことを伝える。 <p>〈頼まないことでの不利な点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が不満を募らせたまま嫌な気分。 ・イライラから相手に嫌な態度を示す。 ・事実を相手に伝えない。 <p>3 上手な頼み方を知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由を言う。 ・相手に頼むことを丁寧に伝える。 ・相手が言動を改めたら、感謝の気持ちを伝える。 <p>4 ワークシートの吹き出しに頼む言葉を書く。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>あなたは給食当番になり、友達と重い食管を持っています。友達の速いスピードについていけないとき、なんと言ったらよいでしょう。</p> </div> <p>5 2人組で役割交代をし、ロールプレイを行う。</p> <p>6 振り返りシートに記入する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の話すエピソードをきっかけとし、児童が日常生活を想起したり話しやすい雰囲気にしたります。 ・ロールプレイは教師が行う。 ・頼むことは自分だけではなく、相手のためにもなっていることを伝える。 ・前時に学習した理由の尋ね方を活用することを示唆する。 ・望ましいロールプレイを行っているペアは全体場で発表してもらい、他の児童から感想を述べてもらうようにする。 ・不適切な頼み方をしている場合、それを教師がロールプレイすることで問題点に気づかせ、改善策を考えるようにする。 |

④ 不満の述べ方

ねらい

- ・不満を述べることは不快な状態を解消できることを知る。
- ・相手から不満を述べられた場合、客観的に受け止め自己を振り返ることができることを知る。
- ・相手を傷つけない不満の述べ方を身につける。

獲得目標とするスキル

- ・不満に思っている自分の気持ちを伝える
- ・不満でいるわけを述べる
- ・相手に伝えてよい不満かどうか判断する

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|--|--|
| <p>1 不満に思っていることを言えるかどうか尋ねる。</p> <p>2 問題文と3種類の不満の述べ方から、気づいたことを話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>中学生になったAは、いつもまじめに委員会の仕事をしていました。ところが5月頃からみんながなまけるようになり、あまり協力してくれなくなりました。さすがのAも、だんだん不満がたまってきました。それでも、「そのうち、またみんな協力してくれるかもしれない」と思って、さぼった人の分までもくもくと仕事をしました。ある日、AはいつもさぼっているBからの「A、またおれの仕事やってくれよな」の一言で、がまんも限界となり…</p> </div> <p>〈不満を述べることの利点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・悩みや怒りを改善する。 ・相手との関係がよくなることもある。 ・異論を述べることは、新しい方向へ向かうきっかけともなる。 <p>3 相手からの不満に対してどのように対処するか話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不満を全てそのままに受け止めるのではない。 ・不満をよく聞くことは、相手のことを大事に思っていることを示すことになる。 ・不満をよく聞き、考えることで相手と自分について知ることができる。 <p>4 さわやかな不満の述べ方について話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイ（わたし）・メッセージ 自分を主語にして言う ・理由を言う <p>5 4人組で役割交代をし、ロールプレイを行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>貸していた教科書を友だちから返してもらいました。ところが、その教科書の表紙は破れていました。</p> <p>相手役：教科書どうもありがとう。はい。</p> <p>あなた：ありがとう。あれ、表紙やぶれている。</p> <p>相手役：あれ、本当だ。いったいどうしたんだろう。</p> <p>あなた：「」</p> <p>相手役：「」</p> <p style="text-align: center;">：</p> </div> <p>6 振り返りシートに記入する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の話すエピソードから、日常生活で不満に思っていることを想起するようにする。 ・発表しできずに思い出す程度でもよし ・消極的：あの、ちょっと、…（無言）。 ・攻撃的：いいかげんいしろよ。おまえって勝手だな。おまえの仕事だろ。おまえちゃんとやったことあるのか。 ・主張的：ちょっと待って。わたしだって、嫌なんだよ。いつもさぼった人の分までやってるし。わたし、本当に困っているんだよ。 ・不満は思いついたら常に述べるのではなく、相手に言ってもいい不満かどうか判断することが人づきあいにおいては大切であることを話す。 ・自分に不満があるのと同じように、周りの人にもそれぞれ不満がある。いつも自分が不満を言う立場なのではなく、相手から言われることもあることをあわせて話す。 ・1回のやりとりで解決するのではなく、やりとりを数回繰り返すことを通して、望ましい不満の述べ方をするようにする。 ・2人でロールプレイを行っているとき、他の2人は観察者となり、ロールプレイ終了後にグループ内で感想を話し合うようにする。 |

⑤ 自分の立場の守り方

ねらい

- ・不合理・不当な要求に対して、自分を守ることが必要であることを知る。
- ・自己主張をすることで自分の権利を守ることを知る。

獲得目標スキル

- ・アイ・メッセージで自分の立場や気持ちを相手に率直に伝える。
- ・毅然とした態度（視線・口調）で言う。 ・相手の意見も尋ねる。

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|---|--|
| <p>1 自分だけが友達と違う扱いを受けて、嫌な思いをしたことについて話す。</p> <p>2 ロールプレイを見て、気づいたことを話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ドッジボールをしていたときの事です。 Aさんの足にバウンドボールが当たりました。 すると相手チームのリーダーが大声で、 「Aはアウトだ」 としつこく言ってきました。ほかの人がボールに当たっても、何も言わないのに、なぜかAさんにだけ言うてくるのです。 Aさんはなんと言ったらよいか、アドバイスしてあげてください。</p> </div> <p>3 自分の権利を守ることの大切さを知る。 〈権利を主張する利点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不公平さを伝える。 ・自分を守ることになる。 ・自分に自信を持てる。 <p>〈権利を主張しないとき不利益な点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・不公平に扱われる。 ・相手に利用される。 ・嫌なことが繰り返される。 ・自信を失う。 <p>4 自分の権利をまもるための言い方について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイ・メッセージで意見や気持ちを言う。 ・理由を言う。 ・相手の意見も尋ねる。 ・直接言えないときは手紙などで伝える。 ・誰かに相談する。 ・誰かと一緒に言う。 <p>5 ロールプレイを行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>学校の帰り道、あなたは数人の友だちと一緒に帰っていました。すると、あなたの名前を大きな声で呼ぶ声があるので、振り返ってみると仲良しの A さんが走ってくるのです。あなたは、きっと一緒に帰りたいのだろうと思い、 「一緒に帰ろう」 と言うと、Aさんはあなたただけに向かって、 「500 円貸して、友だちでしょう」 と言ってきました。その場に他の友だちもいるのに、あなたにだけしつこく言ってきます。貸したくないことをどのように言ったらよいでしょう。</p> </div> <p>6 振り返りカードに記入する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の話のエピソードをきっかけに日常生活を振り返るようにする。 ・ロールプレイは教師が行う。 ・消極的：えっ、そうだったっけ…、じゃあ、外野に行くね…。 ・攻撃的：あなたのチームの〇〇さんこそアウトなのに、ずるして内野にいるじゃない。 バウンドボールにあたったのわたしだけじゃないのに！ ・主張的：バウンドボールだったから、アウトでなくてセーフだよ。だから内野にいてもいいんだよ。 わたしだけにそんなこと言うなんて、どうして？ルール破っていないのに、嫌な気分だよ。 ・主張するときは、相手の目をしっかり見て、はっきり言う態度をとることが自分の立場を守るために必要であることを話す。 ・自分で一人で言えないときに諦めるのではなく、別の手段によって自分の権利を守ることができることを話す。 ・教師や家族といった大人に話すことは、自分の権利を守るために誰もが行ってもよい当然の行為であって、ちくりや弱虫ではないことを強調する。 ・以前学習したスキルも用いて考えるようにする。 ・消極的：うん。いいけど…。 ・攻撃的：いいけど、すぐ返してくれなかったら、2倍にして返してもらおうから。 あんたになんか貸せないよ。他の人に頼んだら。 ・主張的：ごめん。いくら友だちでも、金の貸し借りはよくないと思うんだ。トラブルの元だから、やっぱり貸せない。 悪いけど、お金は貸せないよ。わたし友だちだけど嫌な気がする。どうして 500 円が必要なの。 ・望ましいロールプレイを行っているペアは全体場で発表してもらい、他の児童から感想を述べてもらうようにする。 |

⑥ 感謝の気持ちの伝え方

ねらい

- ・言葉や手紙などを用いて心をこめた感謝の気持ちの伝え方を身につける。
- ・感謝の気持ちを伝えると、互いに気持ちよく過ごせることを知る。
- ・素直な気持ちで感謝し、また感謝されることは温かい人間関係を築くことにつながることを知る。

獲得目標とするスキル

- ・気づいたらすぐにさりげなく、「ありがとう」と言う。
- ・感謝の気持ちは言葉以外にも、手紙やカード、ほほえんで会釈などの表現でも伝えられる。

学習の流れ

| 学 習 活 動 | 留 意 点 |
|--|--|
| <p>1 「ありがとう」などの感謝の気持ちはどんなときに言うか話す。</p> <p>2 「ありがとう」と言わなくてはいけないのに、つい忘れるのはどんなときか、またそれはなぜかを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が忙しいとき ・大変なとき ・こんなの当たり前と思うとき ・言わなくても相手もわかっていると思うとき <p>3 感謝の気持ちを述べる、述べられることについて話し合う。</p> <p>〈感謝の気持ちを伝えることの利点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人の気持ちをととてもよくなる。 ・自分の気持ちを伝える。 ・自分の気持ちもととてもよくなる。 <p>〈感謝されたとき素直に受け入れる利点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が喜んでいることを相手に伝える。 ・自分の気持ちがととてもよくなる。 ・相手が好意をもっていることを知る。 <p>3 どのような感謝の仕方がよいかを知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・素直な気持ちで述べる。 ・表情や身体全体で褒める。 ・あたたかい言葉で、手紙など。 ・さりげなく「ありがとう」という。 <p>4 ロールプレイを行う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>中学校に入学してまもなくのことです。自分の教室がわからなくてうろうろしていたら、近くにいた見知らぬ先輩が突然、 「1年生の教室あっちだよ。案内しようか」と言ってきました。あなたは、ありがたいなあという気持ちになりました。そこで、あなたはどうしますか。</p> </div> <p>5 振り返りシートに記入する。</p> <p>6 ソーシャルスキル訓練のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活に活かすこと。 ・既習を参考に、自分なりに改善していく。 ・自他を大切にしたい人づきあいで、生活が楽しくなる。 ・アイ・メッセージは自他が気持ちのいいやりとりとなる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の話すエピソードから、日常生活における感謝の場面を想起する。 ・感謝するだけでなく、感謝されることにも着目し、相手の気持ちを素直に受け入れることで、よい人間関係になることを話す。 ・感謝するときには言葉だけではなく、表情などの非言語的側面も重要であることを伝える。 ・主張しなくても心の中で思っ言うことも大切であることを補足説明する。 ・必ずしもいつも「ありがとう」という言葉でなくても、「サンキュー」など言語と非言語が一致している、笑顔で会釈といった非言語表現でもよいことを話す。 ・相手と状況に応じた感謝の気持ちの述べ方を考えるようにすることを話す。 ・望ましいロールプレイを行っているペアは全体場で発表してもらい、他の児童から感想を述べてもらうようにする。 |

実施日 月 日 年 組 番号 名前

なお、記入した内容があなたの成績に関係することはありません。また、記入した内容をほかの人に知らせることはしません。

とてもよくあてはまる
あてはまる
ややあてはまる
あまりあてはまらない
あてはまらない
まったくあてはまらない

- | | | | | | | | | |
|---|-----------|------------------|---|---|---|---|---|---|
| ① | あいて こた | おも | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ② | いけん | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ③ | き | あいて ひょうじょう み かんが | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ④ | じぶん | あいて りゆう | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑤ | ことわ | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑥ | ことわ | あいて かんが | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑦ | としうえ ひと | ことわ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑧ | こま ひと | ことわ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑨ | あいて | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑩ | あいて | おも | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | まったくあてはまらない | あてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | あてはまる | とてもよくあてはまる |
|---|-------------|---------|------------|---------|-------|------------|
| あいて相手にやめてほしいことは、「やめてください」と伝える。 ^{つた} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| たのみたいことをがまんしても平気なほうだ。 ^{へいき} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんがあつたら、すぐに言うほうだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんを言うと、相手にきらわれるような気がする。 ^{あいて} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんを言うと、気持ちのモモが ^き れると思う。 ^{おも} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんを言われても、カッとしない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| あいて相手から反対されても、言うべきことは言い返す。 ^{かえ} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| めいれい命 ^き されると、正しくないことでも言うことを聞いてしまう。 ^{ただ} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 「すき」「きらい」「はい」「いいえ」などの自分の気持ち ^{きもち} をはっきり言葉にする。 ^{じぶん} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふこうへい不公平だと思うときには、けんりを主 ^し 張 ^{ちやう} することが多い。 ^{おお} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ②① 親切 ^{しんせつ} にしてもらったら、「ありがとう」と言える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ②② 感謝 ^{かんしゃ} の気持ち ^{きもち} があっても、どう言えばいいのかわからない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ②③ 心 ^{こころ} をこめて感謝 ^{かんしゃ} の気持ち ^{きもち} を伝えるようにしている。 ^{つた} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ②④ 感謝 ^{かんしゃ} の気持ち ^{きもち} を言われるとうれしくなるものだと思う。 ^{おも} | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ご協力ありがとうございました。

3 小学6年生と中学1年生対象の質問紙

実施年月日 月 日 年 組 番 名

このアンケートは、相手とどのように接しているかについて調べるためのものです。あなたは、日ごろ友達や先生、後輩や家族といった相手に対してどのように接していますか。あなたの考えていることに最も近いものの番号を選んで○をつけてください。なお、記入した内容があなたの成績に関係することはありません。また、記入した内容を他の人に知らせることはしません。

1 つぎのしつもんを読んで、自分にあてはまるものをひとつえらんで数字に○をつけてください。

| | とてもよくあてはまる | わりとあてはまる | どちらでもない | あまりあてはまらない | ぜんぜんあてはまらない |
|---|------------|----------|---------|------------|-------------|
| ① すぐにおこる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ② 友だちのじゃまをする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③ らんぼうな口 ^{くち} のききかたや、らんぼうな遊びが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④ 何でも、人のせい ^{ひと} にしてしまう。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤ 友だちをおどかしたり、いばりちらしたりする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥ でしゃばりである。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦ 自分 ^{じぶん} のことばかり考 ^{かんが} えている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧ 友だちが話 ^{はな} しているときに、話 ^{はなし} にわりこむことが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨ じまんばかりしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩ しそうにしている友だちをはげましてあげる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| みんなのためになることを考 ^{かんが} える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちの意見 ^{いけん} に反対 ^{はんたい} するときには、きちんと、自分の意見を言う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちの意見 ^{いけん} に反対 ^{はんたい} するときには、きちんとその理由を言う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| こまっている友だちを、助 ^{たす} けてあげる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| よく、友だちのことをほめる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちのけんかを、上 ^{じょうず} 手にやめさせることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちとあまり話 ^{はなし} をしない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちとはなれて、一人 ^{ひとり} で遊ぶ ^{あそ} ことが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちの遊び ^{あそ} をじっと見 ^み ていることが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 友だちにあまり、話 ^{はな} しかけない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2 つぎのしつもんについて、自分の考えにちかいものをひとつえらんで数字に○をつけてください。

| | まったくあてはまらない | あてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | あてはまる | とてもよくあてはまる |
|--|-------------|---------|------------|---------|-------|------------|
| ① 相手が答えにくいと思ったら、むりにたずねない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ② 相手と意見が食い違うときは、わけをきく。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ③ 聞いてもいいかどうか相手の表情を見て考える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ④ わけを言って断るようにしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑤ 状況を考えて断るようにしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑥ 年上の人からいやなことをたのまれても、断ることができる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑦ やめてほしいことは、「やめてください」とたのめる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑧ 迷惑な相手のおこないをかえるようたのむとしても、どう言えばいいのかわからない | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑨ いやなことをする相手にたのんでもよくはないと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ⑩ ふまんを言うとき気持ちのモモがはれると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんを言うとき相手にきらわれると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| ふまんがあってもがまんする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 「すき」「きらい」「はい」「いいえ」などの自分の気持ちをはっきり言葉にする。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 不公平だと思うときには、けんりを主張することが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 反対されても、いうべきことはきちんと言える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 親切にしてもらったら、「ありがとう」と言える。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 心をこめて感謝の気持ちを伝えるようにしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 感謝の気持ちを言われるとうれしくなるものだと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

3 次のしつもんについて、あなたの^{きもち}気持ちに一番近い^{いちばんちか}数字^{すうじ}をひとつえらび○をつけてください。

よくあてはまる
だいたいあてはまる
どちらともいえない
あまりあてはまらない
まったくあてはまらない

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ①学校 ^{がっこう} に来て ^き も何 ^{なに} も楽しい ^{たの} ことがない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ② ^{あさ} ，なんとなく学校 ^{がっこう} に行きたくないと ^{おも} 思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ③学校 ^{がっこう} さえなければ、毎日 ^{まいにち} 楽しい ^{たの} だろうなと ^{おも} 思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④ ^{わたし} 私 ^{わたし} はこの学校 ^{がっこう} が ^す 好きだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑤学校 ^{がっこう} ではいやなことばかり ^{おも} ある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑥日 ^{にち} 日 ^{ようび} の ^{よる} ，また明日 ^{あす} から学校 ^{がっこう} だと思 ^{おも} うと気が重 ^{おも} くなる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑦学校 ^{がっこう} をやめたくなくなるとき ^{おも} がある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑧学校 ^{がっこう} にいるのがいやで、授 ^じ 業 ^{ぎょう} が ^お 終わったらすぐ家 ^{いえ} に帰 ^{かえ} りたい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑨ ^{いま} 今のクラスはよくない ^{おも} ので、ほかのクラスに ^か 変わりたい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ⑩ ^{いま} 今の学校 ^{がっこう} がいやで、転校 ^{てんこう} したいと思 ^{おも} うことがよくある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| できれば学校 ^{がっこう} なんかなくなればよい ^{おも} のにと ^{おも} 思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 学校 ^{がっこう} にいるとき、よくゆううつになる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4 次のしつもんについて、いつもの自分^{じぶん}にいちばんよく^あ合う答^{こた}えをひとつえらんで数字^{すうじ}に○をつけてください。

はい
どちらかといえばはい
どちらかといえばいい
いいえ

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ①自分 ^{じぶん} に、自信 ^{じしん} がありますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ②たいていのことは、人 ^{ひと} よりうまくできると ^{おも} 思いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③自分 ^{じぶん} には、人 ^{ひと} にじまんで ^{おも} きところがあると ^{おも} 思いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④何 ^{なに} をやってもうまくい ^き かないような気が ^{おも} しますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤ ^{いま} 今の自分 ^{じぶん} に、まんぞくして ^{おも} いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥自分 ^{じぶん} はきつと、えらい人 ^{ひと} になれると思 ^{おも} いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦自分 ^{じぶん} は、あまり役 ^{やく} に立 ^た たない人間 ^{にんげん} だと思 ^{おも} いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧自分 ^{じぶん} の意見 ^{いけん} は、自信 ^{じしん} をもつて言 ^い えますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑨自分 ^{じぶん} には、あまりいいところがないと思 ^{おも} いますか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑩しっぱいするのではないかと、いつもしんばい ^{おも} ですか。 | 1 | 2 | 3 | 4 |

書きわすれがないかどうかもう一度^{いちど}確かめてください。

きょうりよく協力^{きょうりよく}ありがとうございました。

4 観察対象児童抽出のためのチェック表

| 番号 | 名前 | 何かあったとき、自分から理由を尋ねる | ねれも言って断る | 相手の不快な言動を改めてもらう言い方をする | 状況判断をして、不満を言う | 自分の権限を主張する | 感謝の気持ち伝える |
|----|----|---|---|---|---|---|---|
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |
| | | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> | <div>・できている</div> <div> <div>・できていない</div> <div>攻撃的</div> <div>消極的</div> </div> <div>・どちらでもない</div> |

5 各授業におけるワークシート

番 名 前

友だちと遊ぶ約束をしていたあなたは、待ち合わせの場所でずっと待っていたのですが、とうとう友だちは現れず連絡もくれませんでした。

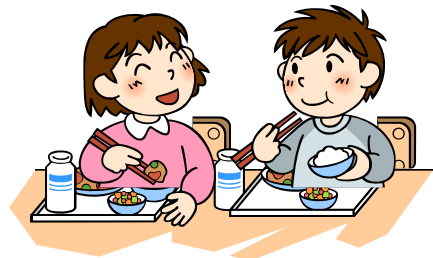
よく日、学校でその友だちに会ったあなたは…

友だち：(向こうからやってきて)「おーい」

あなた：「なあに？」

友だち：「ねえ、学校から帰ったら、今日君のうちに遊べる？」

あなた：



番 名 前

あなたは先輩にゲームソフトを貸してと頼まれました。しかし、それは

買ってもらったばかりです。新しいゲームソフトは自分だけのものではありません。

兄も弟も楽しみにしています。

断りたいのですが、先輩がすごくやりたそうにしているの、なかなか言い出せません。

先輩に失礼にならない断り方をするには、
なんと云ったらよいでしょう。



番 名 前

あなたは給食当番になり、友達と重い
食管を持っています。
友達の歩くスピードが速くてついて
いけないとき、なんと言ったらよいでしょう。





同じスピードで、
しかも仲良く んでいます。



番 名 前

貸していた教科書を友だちから返してもらいました。ところが、その教科書の表紙はやぶれていました。

相手役

「教科書どうもありがとう。はい。」
(と言って、手にしている教科書をわたす)

あなた

「ありがとう。あれ、表紙やぶれてる。」
(相手の人と一緒に教科書をのぞきこんだあとで)

相手役

「あれ、本当だ。いったいどうしたんだろう。」

あなた

「
.....
.....」

相手役

「.....」

あなた

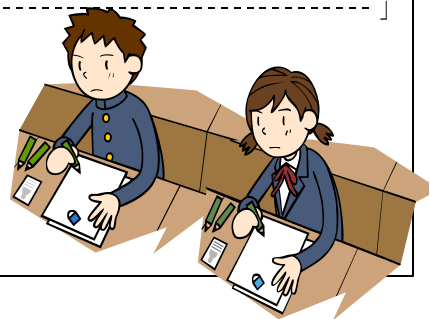
「
.....
.....」

相手役

「.....」

あなた

「
.....
.....」



学校の帰り道、あなたは数人の友だちと一緒に帰っていました。しばらくすると、仲良しのAさんがやってきたので、

「一緒に帰ろう。」

とあなたが言うと、Aさんはあなたにだけ向かって、

「500円貸して。友だちの頼みをきいてよ。」

と言ってきました。

その場には、他の友だちもいるのに、あなたにだけしつこく言ってきます。

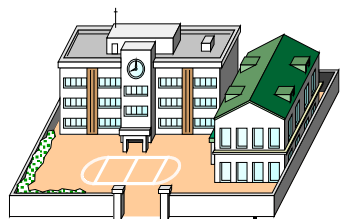
断っても、Aさんはしつこくお金を要求してくるという話を前に聞いたことがありました。うわさでは、初めは断ってもAさんのしつこさに

け、何度かお金を貸してしまい、そのお金をまだ返してもらっていない人もいます。あなたは、貸したくないことをどのように言ったらよいでしょう。

500

100

番 名 前



中学校に入学してまもなくのことです。自分の教室がわからなくなって、うろうろしていると、近くにいた見知らぬ先輩が突然、
「1年生の教室あっちだよ。案内しようか。」
と言ってきました。あなたは、ありがたいなあという気持ちになりました。
そこで、あなたはどうしますか。

A large rectangular area with a blue border, containing eight horizontal dashed lines for writing.

ふりかえりカード

番 名 前

1 ロールプレイで上手な理由のたずね方をすることができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|

2 はずかしがらずに理由をたずねることができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|

3 なぜ理由をたずねることが大切なのでしょう。

| |
|--|
| |
|--|

4 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

ふりかえりカード

番 名 前

1 ロールプレイで上手な断り方をすることができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

2 はずかしがらずに断ることができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

3 断ることはなぜ必要なのでしょう。

| |
|--|
| |
|--|

4 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

ふりかえりカード

番 名 前

- 1 ロールプレイで相手の言葉づかいや行動を改めてもらう頼み方をする
ことができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

- 2 はずかしがらずに頼むことができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

- 3 相手の言葉づかいや行動を改めてほしいとき、なぜ頼むことが必要なの
でしょう。

| |
|--|
| |
|--|

- 4 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

ふりかえりカード

番 名 前

1 ロールプレイで上手に不満を言うことができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------|--------|--------|-----|-----|-----|
| 全く | | あまり | すこし | | よく |
| できなかった | できなかった | できなかった | できた | できた | できた |

2 はずかしがらずに不満を言うことができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------|--------|--------|-----|-----|-----|
| 全く | | あまり | すこし | | よく |
| できなかった | できなかった | できなかった | できた | できた | できた |

3 なぜ不満を言うことが大切なのでしょう。

| |
|--|
| |
|--|

4 不満を言われたとき、それを聞くのはなぜ必要なのでしょう。

| |
|--|
| |
|--|

5 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

ふりかえりカード

番 名 前

1 ロールプレイで自分の立場を守る言い方をすることができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|

2 はずかしがらずに自分の立場を守る言い方をすることができましたか。

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|

3 なぜ自分の立場を守ることが大切なのでしょう。

| |
|--|
| |
|--|

4 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

ふりかえりカード

番 名 前

1 ロールプレイで上手に感謝の気持ちを伝えることができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

2 はずかしがらずに感謝の気持ちを伝えることができましたか。

| | | | | | |
|--------------|--------|---------------|------------|-----|-----------|
| | | | | | |
| 全く できなかった | できなかった | あまり できなかった | すこし できた | できた | よく できた |

3 なぜ人に感謝したり，人から感謝されたりすることが必要なのでしょうか。

| |
|--|
| |
|--|

4 気づいたことやわからなかったことを書きましょう。

| |
|--|
| |
|--|

ありがとうございました

7 全授業終了後の振り返りカード

1

番 名前

これまで 自分も相手も大切に作る人づきあい について学習しました。

| | テーマ | ロールプレイの内容 |
|---------|---------------|-----------------------------------|
| 1 回目 | 理由のたずね方 | 友だちと遊ぶ約束をしたのに、すっ かされたとき |
| 2 回目 | 断り方 | 先輩にゲームソフトを貸してと言われたとき |
| 3 回目 | 相手の言動を改めるたのみ方 | 給食当番になって食管を持ったが、友だちの歩くスピードが速かったとき |
| 4 回目 | 不満ののべ方 | 貸した教科書がやぶられて返されたとき |
| 5 回目 | 自分の立場の守り方 | 友だちが自分にだけしつこくお金を貸してと言ってきたとき |
| 6 回目 | 感謝の気持ちの伝え方 | 中学校で教室がわからなくて困っていて、先輩が教えてくれたとき |

そこで、6回学習したなかで、感じたことや考えたこと、印象に残っていることなど感想を書いてください。

ありがとうございました

番 名前

次の質問について、もっともあうものを一つ選んで○をつけてください。

| | 1 理由のたずね方 | 2 断り方 | 3 相手の言動を改める頼み方 | 4 不満ののべ方 | 5 自分の立場の守り方 | 6 感謝の気持ちの伝え方 |
|-----------------------------|--------------|----------|-------------------|-------------|----------------|-----------------|
| ①今の自分にとって、ためになったと思うのはどれですか。 | | | | | | |
| ②中学生になったら、役立ちそうだと思うのはどれですか。 | | | | | | |
| ③もっと前に知りたかったと思うのはどれですか。 | | | | | | |
| ④ふだんの生活でよく使えそうだと思うのはどれですか。 | | | | | | |
| ⑤あまり役に立たないと思うのはどれですか。 | | | | | | |
| ⑥興味・関心をもったのはどれですか。 | | | | | | |

ありがとうございました

8 各授業の振り返りカードの児童記述例

①理由の尋ね方

()内は割合

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|------------------------|---|--|---|
| | | なぜ理由を尋ねることが大切かについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 理由を尋ねることで、不明瞭さや不安、誤解などの不快な事態を回避することができることを知る。 | 29(94) ・理由を聞けば、解決できたり安心したりできる。 ・理由を尋ねないと誤解される。 ・理由を尋ねると相手の本当のことがわかる。 ・理由を求めないと をすることがある。 ・理由を聞くと友だちのことを理解できる。 | 11(35) ・理由を聞くと新しいことをしれる。 ・理由を尋ねることで相手のことが少しわかる。 ・わからないことがあったら理由をきけばいいと思った。 |
| 獲得 目標 とする スキル | 「なぜ」「どうして」の言葉を添えて理由を聞く。 | 0(0) | 5(16) ・尋ね方で人が嫌になる尋ね方もあるし、気分がよくなる尋ね方があるんだと思った。 ・優しく言うと相手も逆ギレしないからいい。 |
| | 相手の状況によっては、必要以上にしつこく理由をきかない。 | 1(3) ・気になるから、知らないままではしませんが、しつこくするまで知ろうとは思わない。 | 0(0) |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 4(13) ・いつもは怒ってしまうけど、今度からは理由を聞いてみようと思った。 ・人それぞれの考えがあるんだと思った。 ・話の中でわからないことがあったら聞こうとおもった。 |
| | その他 | 1(3) お互いが気持ちを伝え合うことが大切。 | 11(35) ・ロールプレイがとてもおもしろかった。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

②断り方

()内は割合

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|---|-------------------------------------|---|---|
| | | 断ることはなぜ大切かについての記述例 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ねえ、断られることは傷つくことや惨めな思いをすることではないことや、断ることは自分の思いを表明し自分を守ることににつながることを知る。 | | 28(85) ・自分の嫌なことをしないですむから。 ・後 することになるから。 ・相手に自分の思っていることを伝えることができる。 ・自分の考えを言わないとストレスになる。 ・だんだん断りにくくなるから。 | 11(33) ・断ると相手も自分ももやもやがなくなる。 ・断ると自分の考えが伝えられて、相手も自分もすっきりする。 |
| 獲得目標とするスキル | 謝罪，理由，断りの表明，代わりの意見を入れた断り方を行うことができる。 | 1(3) ・人の気持ちなどを考えて断ることが必要。 | 13(39) ・断るときに理由を言えば相手もわかってくれる。 ・自分のかんがえを伝えたり、代わりの案も出すと自分にも相手にもプラスになる。 ・気持ちのよい断り方がたくさんある。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 2(6) ・今度から優しく丁寧に断る。 ・先輩にも断れそうな 気がついた。活用したように思う。 |
| | その他 | 4(12) ・嫌なことは嫌とちゃんと言わないとうそつきになってしまうから。 ・みんなに迷惑がかからなくなる。 ・いやなことをしなくてもいいから。 | 6(6) ・断ることは話をするくらい大切だと思った。 ・断ることはダメなことではなく大切だと思った。 |
| 未記入 | | 1(3) | |

③相手の言動を改めてもらう頼み方

()内は割合

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|------------|----------------------------------|---|--|
| | | 相手の言葉づかいや行動を改めてほしいとき、なぜ頼むことが必要かについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ねえ | 自分の頼みを相手に伝えることは相互理解につながることを知る。 | 22(67) ・自分も困るし、相手も悪いことだったらなおらない。 ・頼むとその人が気付いていないことを教えることになる。 ・自分でも傷つくし、言わないとスッキリしないから。 | 8(24) ・相手にやめて欲しいことは言わないと相手も自分も嫌な気持ちになる。 ・頼むと相手も気付かされてなおる。 |
| 獲得目標とするスキル | 頼みごとの理由を述べる。 | 1(3) ・理由を言えば、相手もわかってもらえて、しっかり伝えることができる。 | 2(6) ・理由を言うと相手も納得する。 |
| | 具体的な要求を述べる。 | 2(6) ・表情も大切だと思うし、丁寧に(優しく)頼むことが必要だと思った。 | 1(3) ・言葉だけでなく、しぐさや雰囲気、表情もつけることも大切だと思った。 |
| | 頼みを聞き入れてもらったとき、「ありがとう」などの言葉を述べる。 | 0(0) | 1(3) ・感謝の気持ちをつけたすと自分も相手も気持ちよくなり、引き受けてくれると思った。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 2(6) ・人に頼むときは相手も嫌な気持ちにならないように心がけたい。 | 5(15) ・人に頼むときは相手も嫌な気持ちにならないよう心がけたい。 ・今度からは気持ちや言葉遣い、表情に気をつけて頼む。 |
| | その他 | 6(18) ・なんで頼むと相手と仲良くなるのかわからなかった。 | 16(48) ・自分が嫌なことをされたのになぜ謝るのかわからない。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

④不満の述べ方

()内は割合

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | | |
|------------|--|---|--|---|
| | | なぜ不満を言うことが大切なのかについての記述例 | 不満を言われたときそれを聞くのはなぜ大切かについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ねらい | 不満を述べることは不快な状態を解消できることを知る。 | 26(81) ・スッキリし、相手との関係が良くなるから。 ・スッキリして不満がなくなるから。 ・自分自身の気持ちを軽くすることができるから。 | 2(6) ・相手のことを知って、自分も助けられる。友だちのことを考えるために必要だから。 | 0(0) |
| | 相手から不満を述べられた場合、客観的に受け止め自己を振り返ることができることを知る。 | 0(0) | 24(75) ・相手の不満を聞けば、相手もスッキリするし、新しいことに気付くかもしれないから。 ・相手の気持ちもわかるし、もし自分のことだったら直せる。 | 8(25) ・不満を言うとスッキリするけれど言わないと自分の心の中がもやもやすることがわかった。 ・不満を言うことも聞くことも大切だと思った。 |
| 獲得目標とするスキル | 不満に思っている自分の気持ちを伝える。 | 0(0) | 0(0) | 0(0) |
| | 不満でいるわけを述べる。 | 0(0) | 0(0) | 0(0) |
| | 相手に伝えてよい不満かどうか判断する。 | 1(3) ・相手に自分の気持ちを伝えることはたまには大事だが、いつも言っていると嫌と思われる。 | 0(0) | 3(9) ・不満の理由を言うと相手もスッキリすると思った。 |
| 感想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 0(0) | 1(3) ・これからは不満を聞いてあげようと思った。 |
| | その他 | 5(16) ・自分の心の中にしまっておくのもいいけど、人に言うのもいいことだと思う。 | 6(19) ・相手の気持ちを聞かないと相手が怒りの言葉を発するから。 | 12(38) ・不満を聞くことも大切だと思った。 ・「追いつめている」と言われたけれど、場合によっては仕方がない。 |
| 未記入 | | 4(13) | | |

⑤自分の立場の守り方

()内は割合

| | 自由記述分類の 観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|--|-----------------------------------|--|---|
| | | なぜ自分の立場を守ることが大切なのかについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 不合理・不当な要求に対して、自分を守ることが必要であることを知る。 | 21(66) ・利用されないため。 ・自分だけ不公平になってしまうから。 ・自分だけつらいめにあうから。 | 6(19) ・嫌なことを何度もされるとストレスもたまるし、パシリみたいでいやだから。 |
| | 自己主張をすることで自分の権利を守ることを知る。 | 10(31) ・自分だけストレスがたまってしまうから、相手にも断って自分の立場を守る。 ・自分に自信をなくす前に主張することが大切だと思う。 | 3(9) ・ にあいやすいから。 ・相手も自分もなっとくするから。 |
| 獲 得 目 標 と す る ス キ ル | アイ・メッセージで自分の立場や気持ちを相手に率直に伝える。 | 1(3) ・自分の思いや意見、考えをきちんと人に伝える。 | 4(13) ・アイ・メッセージを使うと立場も守れる。 ・どうして「だめ」なのかを言わないと相手がしつこくくる。 |
| | 毅然とした態度(視線・口調)で言う。 | 1(3) ・苦しくて怖い思いをするよりだったら、すばつと言うほうがいい。 | 1(3) ・やさしく冷静な口調で言う。 |
| | 相手の意見も尋ねる。 | 0(0) | 4(13) ・不満と同じでただ守るだけでなく、状況に応じて立場を変えることも大切だと思った。 |
| 感 想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 6(19) ・自分の立場を守ることによってよかったと思ったことがある。 ・今度は理由も加えて言う。 |
| | その他 | 1(3) ・相手も納得して自分もすっきりする。 | 8(25) ・主張することも大切なんだと思った。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

⑥感謝の気持ちの伝え方

()内は割合

| | 自由記述分類の観点 | 自由記述の振り返り項目 | |
|---|--|---|---|
| | | なぜ人に感謝したり，人から感謝されたりすることが必要なのかについての記述例・記述数 | 気づいたことやわからなかったことの記述例・記述数 |
| ね ら い | 感謝の気持ちを伝える と，互いに気持ちよく過 ごせることを知る。 | 9(28) ・友だち関係がよくなって信頼 しあったりできる。 ・自分も相手も言ったり言われ たりすると気持ちいい。 | 9(28) ・感謝の気持ちを伝えると 人の気持ちをよくする。 ・自分も言って良かったと思 えるから，ありがとうと言 うのはいい。 |
| | 素直な気持ちで感謝し， また感謝されることは温 かい人間関係を築くこと につながることを知る。 | 17(53) ・相手と分かり合え，関係もよ くなりもっと仲良くなれる。 | 6(19) ・お互いに感謝し合うこと で友情が生まれる。 |
| 獲 得 目 標 と す る キ ル | 気づいたらすぐにさりげ なく，「ありがとう」と 言う。 | 0(0) | 1(3) ・どんなに言いにくくても 早めに感謝の気持ちを伝 えなくてはいけない。 |
| | 感謝の気持ちは言葉以外 にも，手紙やカード，ほ ほえんで会釈などの表現 でも伝えられる。 | 0(0) | 2(6) ・手紙で「ありがとう」な ど感謝の気持ちを伝えら れること。 |
| 感 想 | 日常生活に即した内容 | 0(0) | 6(19) ・感謝の気持ちは大事な ので誰にでも恥ずかしが らずに言おうと思う。 |
| | その他 | 6(19) 人に感謝されたらいい人だ と思われる。 | 8(25) ・言えないときや忘れる ときがよくあると思った。 |
| 未記入 | | 0(0) | |

9 全授業終了後の振り返りカードの児童記述例

| 項目 | 記述例 |
|------------|--|
| ロールプレイの記述例 | <p>6(18)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとロールプレイをして、相手の気持ちやその人の性 などにやっているごとにわかる。 ・ロールプレイも恥ずかしがらずにできてよい学習になった。 ・ロールプレイは大切だと思った。 |
| プログラムの記述例 | <p>10(30)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理由とは自分の気持ちを言わなければダメなことを覚えた。 ・自分も相手も言葉で話して、理由も話せば分かり合えると思った。 ・断り方でしつこい人だったらずっと断らないと諦めてくれないと思った。 ・断り方は少し難しかった。 ・こんな言い方をしてもいいんだと思った。友だちでも自分を守るときにはきつく言うことが大事だと思った。 |
| 人づきあいの記述例 | <p>14(42)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習したことは、人の気持ちをわかったり、人間関係をよくしたりなどよいことばかりで生活でも勉強したことを使っていきたいと思う。 ・いろんな言葉を使ってたくさんの人と楽しく接していきたい。 ・自分の思いは伝えることで、自分も相手も大切にできることがわかった。 |
| 日常生活の記述例 | <p>3(9)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・断り方や伝え方を勉強してこれを生かしてこれからも生きていきたい。 ・6回の勉強は、普通の生活の中であることだと思う。 |

1 行動観察のチェック表

| | | 回数（1回毎にチェック） | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 目 標 ス キ ル | 1 理由を尋ねる (なぜ・どうして) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2 断る(代案を述べる・できない ことだから・いけないことだから) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 言動を改めてもらう頼み方をす る(理由を言って頼む・丁寧に) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 4 不満を述べる (自分を主語にして言う・理由) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 自分の立場を守る(相手の意見 も尋ねる・理由・アイメッセージ) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 6 感謝の気持ちを述べる (言葉・表情・身体) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 非 言 語 の 適 切 性 | 7 微笑の回数 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 8 体の向きの回数 (胴を相手と直面するのをさける) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 9 視線の量(時間)…秒数 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 10 視線の交錯(二者の視線の重な り)の時間…秒数 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11 かかわりにいく回数 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 12 かかわりにこられる回数 | | | | | | | | | | | | | | | | |

1 1 行動観察の記録

| | | 理由を述べる | 断る | 相手の言動を改めてもらうよう頼む | 不満を述べる | 自分の立場を守る | 感謝の気持ちを伝える | 微笑 | 体の向き(胸を相手と直交するのを避ける) | 視線の量 | 視線の交錯(二者の視線の重なり) | 関わりにいく | 関わりにこられる | 発話文字数 |
|---------|-------------|--------|-----|------------------|--------|----------|------------|------|----------------------|------|------------------|--------|----------|-------|
| | 出現時間 (秒) | 回数 | 回数 | 回数 | 回数 | 回数 | 回数 | 回数 | 回数 | 秒数 | 秒数 | 回数 | 回数 | 文字数 |
| 攻撃的児童 A | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 23.0 | 0.0 | 65.5 | 27.3 | 30.5 | 20.5 | 229.0 |
| | (1043) | | | | | | | | | | | | | |
| | 介入後 | 0.0 | 1.0 | 1.0 | 0.5 | 0.0 | 0.0 | 16.5 | 0.0 | 69.3 | 27.8 | 42.0 | 12.0 | 249.0 |
| | (866) | | | | | | | | | | | | | |
| 平均的児童 B | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 11.5 | 1.0 | 23.5 | 13.5 | 26.0 | 13.5 | 146.0 |
| | (793) | | | | | | | | | | | | | |
| | 介入後 | 0.5 | 0.0 | 0.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 22.0 | 7.5 | 35.0 | 6.0 | 36.5 | 34.0 | 212.0 |
| | (1193) | | | | | | | | | | | | | |
| 消極的児童 C | 介入前 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 17.5 | 0.5 | 36.0 | 6.5 | 16.5 | 10.0 | 30.0 |
| | (1146) | | | | | | | | | | | | | |
| | 介入後 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 20.5 | 6.0 | 83.0 | 15.3 | 29.0 | 28.0 | 86.0 |
| | (740) | | | | | | | | | | | | | |

1 2 中学担任への質問紙

実施年月日 月 日

1 年 組担任

このアンケートは、学級の雰囲気について調べるためのものです。担任する学級全体における日ごろの様子について、あてはまるほうを選択して○をつけてください。なお、記入内容を他へ口外することはありません。

(記入例) あてはまる方どちらかに○をつけてください。

- | | | | |
|---|--------------------------------------|-------|--|
| ① | <input checked="" type="radio"/> 協力的 | _____ | <input type="radio"/> 非協力的 |
| ② | <input type="radio"/> 落ち着きがある | _____ | <input checked="" type="radio"/> 落ち着きがない |

- | | | | |
|---|-------------------------------|-------|-------------------------------|
| ① | <input type="radio"/> 協力的 | _____ | <input type="radio"/> 非協力的 |
| ② | <input type="radio"/> 落ち着きがある | _____ | <input type="radio"/> 落ち着きがない |
| ③ | <input type="radio"/> 意欲的 | _____ | <input type="radio"/> 無気力 |
| ④ | <input type="radio"/> 明るい | _____ | <input type="radio"/> 暗い |
| ⑤ | <input type="radio"/> 反抗的 | _____ | <input type="radio"/> 素直 |

⑥ 担任する学級の特徴について一言ご記入下さい。

ご協力ありがとうございました。