

ショートプログラムによる継続的な ソーシャルスキルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果

曾山和彦，武内早奈美

The Effect of Continuous Social Skills Training by Short Programs on Classroom Adaptability

Kazuhiko Soyama and Sanami Takeuchi

1. 問題と目的

文部科学省（2011）の「平成 22 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によれば、平成 22 年度に病気や経済的理由以外で 30 日以上欠席した小中学生は前年度比 6.1 %減の 114,971 人であり 3 年連続減少であることが示された。東日本大震災の影響により調査実施が困難であった岩手、宮城、福島 の 3 県データが含まれていない点を考慮しても、前年度に比べ約 7,000 人の減少は関係者の努力の結果として評価できるが、それでもなお、11 万人を超えて不登校に苦しむ児童生徒がいることは憂慮すべき実態でもある。また、同調査によるいじめの認知件数は、小中学校、高等学校、特別支援学校を合わせ、75,295 件であり、前年度比 3.5 %増という結果が示された。東北 3 県データが含まれていない点での増加は、前述の不登校以上に憂慮すべき実態であると考えられる。このように、学校や学級に対する不適応の結果とも捉えられる不登校、いじめが、学校における生徒指導上の諸問題として常に上位に位置づけられる理由の一つとして、児童生徒のかかわりの力の弱さがあるのではないかと考えられる。「情報化・スピード化」、「三間（時間、空間、仲間）の消失」、「核家族化」など、昨今の社会状況の急激な変化は、家庭、地域等において、子どもたち同士がかかわり合う機会を奪いつつある。それゆえに、「対人関係を営む技術・コツ（河村，2001）」と定義されるソーシャルスキルも十分には育ちにくい。ソーシャルスキルが乏しく、性格的に大人しい子どもであれば自らが学校・学級から離れ、不登校につながることもあるだろう。逆に、性格的に強い子どもであれば強いかかわり方ゆえにいじめにつながることもあるのではないかと考えられる。石川ら（2007）は小学校 4 年から中学校 1 年の児童生徒に同一の質問紙を用いた調査を行った結果、ソーシャルスキル及び学校適応感は学年が上がるほど低くなるということを明らかにし、「ソーシャルスキルは現代においては自然の時間経過によっては獲得されない」と結論づけている。その上で、教師や友だちとの関係づくりスキルを学ぶプログラム等の実施により、学校不適応が改善されるという指摘をしている。石川らの知見同様、学校不適応の改善を目指す研究として、ソーシャルスキル・トレーニング（social skills training 以下、SST）を学級集団に実施し、その効果を検討する研究も増えてきている（藤枝・相川、2001、藤枝、2006）。このように、学校現場において今、必要感が高く、効果検証が進められてきている SST ではあるが、教師自身が感じる多忙感ゆえに、導入・実施に躊躇するという

声も、巡回相談等の機会に耳にすることが多い。そうした現場の声に応えるために、曾山（2011）は、小学校において、週 1 回 15 分程度の朝の会を活用した SST ショートプログラムを継続的に実施し、その効果を検討した。結果として、児童の学級適応状態のプラス変容、教師による観察として、「教師に対して丁寧な言葉遣いで話す児童が増えた」、「友だちが困っていると、進んで相手を助ける児童の姿が多く見られるようになった」等の肯定的記述が示されたことから、学校現場には取り入れやすく、しかも効果が上がる一方策として、SST ショートプログラムの有用性が示唆されたのではないかと考えられる。

本研究では、SST ショートプログラムの有用性について、先行する曾山（2011）の知見を追試することを目的としたものである。プログラム活用の広がりをおねらい、帰りの会を活用した実践を行った。さらに、学級全体の児童の適応状態の変容を考察するだけでなく、発達障害のある、あるいは障害の疑いのある児童（以下、「気になる児童」とする）の変容にも焦点を当て、考察を加えた。

2. 方法

(1) 対象

公立小学校 3 年生 A 学級 20 名（男子 9 名、女子 11 名）。研究の目的に沿って、校内でも気になる児童が複数名在籍する学級であることを考慮し、A 学級を対象とした。

(2) 手続き

毎週火曜日の朝の会で今週の SST プログラムについて説明。週 4 日（火～金）、帰りの会 15 分で SST を実施した。主な演習は「二者択一」、「アドジャン」、「質問じゃんけん」、「何でもバスケット」等、短時間でできるゲーム的要素の強いものを資料集（國分、1999）他より選定し、アレンジして用いた。

(3) 調査時期

児童の学級適応状態を測定する尺度として、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U（小学校用）」（以下、Q-U と表記）（河村、1999）を用い、同一児童に 2 回実施した（2010 年 5 月及び 2011 年 2 月）。所要時間は各 15 分であった。

(4) 測定具

標準化された心理尺度である Q-U は次の 2 つの心理テストから構成されている。一つは「学級満足度尺度」であり、学級内で友人等から承認されているか否かと関連する承認得点と、学級内におけるいじめ・冷やかしの被害を受けているか否かと関連する被侵害得点の 2 つの因子得点により、児童の学級への満足度を測定するものである。さらに、各因子得点の平均値との比較から児童を 4 つの群（学級生活満足群、侵害行為認知群、非承認群、学級生活不満足群）に分類し、児童生徒の学校・学級生活における適応状態を把握することが可能な尺度である。河村・武蔵（2008）は、4 つの群といじめの発生率の関係を検討し、学級生活満足群に 7、8 割以上の児童生徒が多く分布する満足型学級が最もいじめが少ないということを明らかにしており、Q-U による児童生徒の学級適応状態の把握が可能であることの裏付けになると考えられる。もう一つは「学校生活意欲尺度」であ

り、友達関係得点、学習意欲得点、学級の雰囲気得点の3つの因子得点により、児童の学校生活のそれぞれの領域における意欲を測定するものである。

3. 結果

(1) Q-U 結果

①学級全体

Table1 にはA学級の5月、2月のQ-U各得点平均値、及びt値を示した。結果から、5月から2月にかけて、児童の学級満足度は、承認得点が17.50から20.65へ（両側検定： $t(19) = 3.54, p < .01$ ）、被侵害得点が12.05から8.90へ（両側検定： $t(19) = 3.47, p < .01$ ）とプラスに変容し、共に、統計的には1%有意であることが示された。同様に、児童の学校生活意欲は、友達関係得点が10.10から11.05へ（両側検定： $t(19) = 2.59, p < .05$ ）とプラスに変容し、統計的には5%有意であることが示された。また、学級の雰囲気得点が10.40から11.30へ（両側検定： $t(19) = 3.21, p < .01$ ）とプラス変容し、統計的には1%有意であることが示された。学習意欲得点は10.25から10.50へとプラス変容を示したが、統計的な有意差は認められなかった。

Fig. 1にはA学級児童の学級満足度尺度得点と全国平均得点を示した。Fig. 2にはA学級児童の学校生活意欲尺度得点と全国平均得点を示した。さらに、Fig. 3には5月時点、2月時点のA学級満足度尺度プロット図示した。これらの結果から、A学級児童は、全国平均に比べ、学級生活への適応状態の良好さが明らかであるとともに、5月から2月にかけて、適応状態がさらに良好に変化していることも示された。

Table1 A学級（n = 20）のQ-U各得点平均値の比較

	5月	2月	t 値
承認得点	17.50 (4.14)	20.65 (2.70)	3.54**
被侵害得点	12.05 (4.90)	8.90 (3.14)	3.47**
友達関係得点	10.10 (1.83)	11.05 (1.15)	2.59*
学習意欲得点	10.25 (1.55)	10.50 (1.36)	.77n.s
学級の雰囲気得点	10.40 (1.39)	11.30 (1.03)	3.21**

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

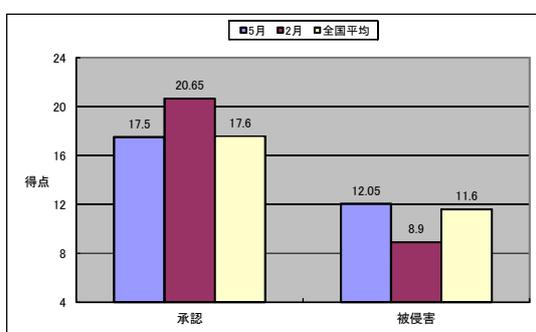


Fig. 1 A学級児童学級満足度尺度得点及び全国平均得点

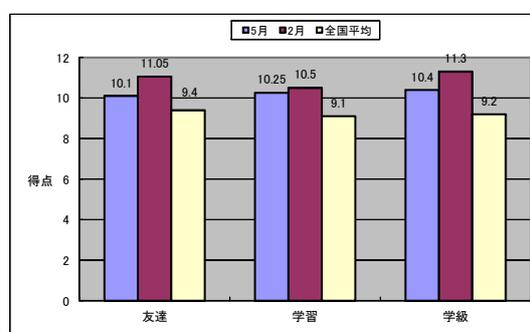


Fig. 2 A学級児童学校生活意欲尺度得点及び全国平均得点

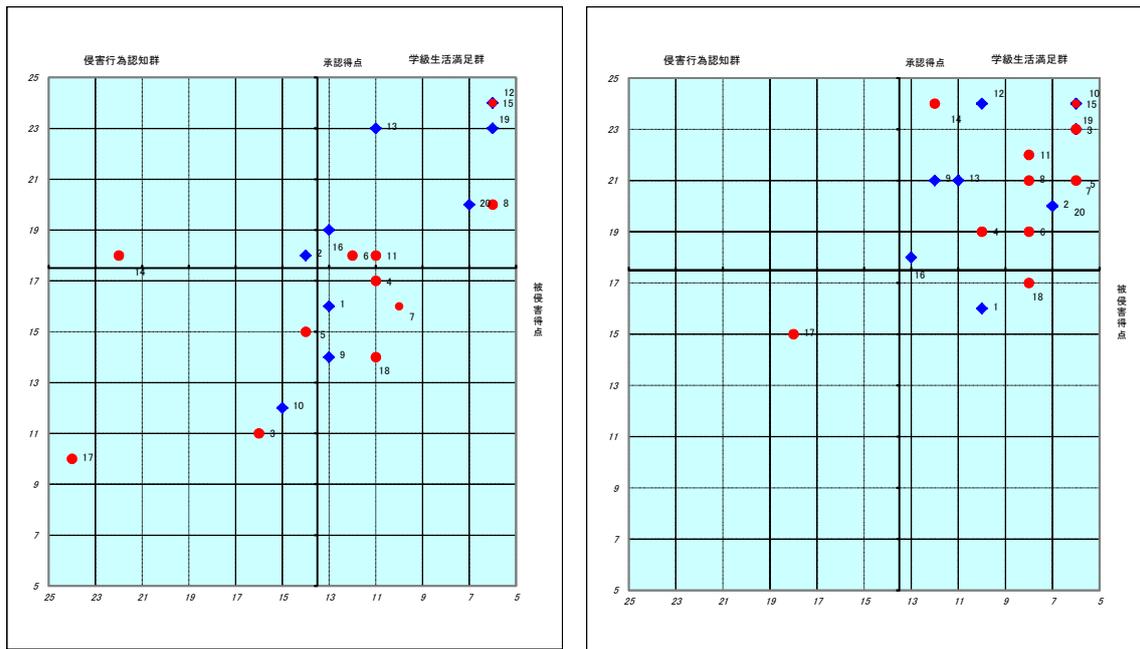


Fig.3 5月と2月実施のA学級「学級満足度尺度」プロットの比較
 (◆は男子、●は女子を示している)

②気になる児童

5月から2月にかけて、A学級に在籍する気になる児童の学級満足度尺度の得点とQUプロットの変容は次のとおりであった (Table2)。満足群がそのまま維持された児童が4名、不満足群から満足群へ移動した児童が2名、侵害行為認知群から満足群へ移動した児童が2名、不満足群がそのまま維持された児童が1名であった。Fig.3のプロット図にも、学級適応状態が良好に変わってきている児童の様子が示された。

Table 2 A学級の気になる児童「学級満足度尺度」各得点とQUプロットの変化

		5月	2月	QUプロットの変化
12 男子	承認得点	24	24	満足群 → 満足群
	被侵害得点	6	10	
3 女子	承認得点	11	23	不満足群 → 満足群
	被侵害得点	16	6	
5 女子	承認得点	15	21	不満足群 → 満足群
	被侵害得点	14	6	
2 男子	承認得点	18	20	侵害行為認知群 → 満足群
	被侵害得点	14	7	
13 男子	承認得点	23	21	満足群 → 満足群
	被侵害得点	11	11	
20 男子	承認得点	20	20	満足群 → 満足群
	被侵害得点	7	7	
14 女子	承認得点	18	24	侵害行為認知群 → 満足群
	被侵害得点	22	12	
15 女子	承認得点	24	24	満足群 → 満足群
	被侵害得点	6	6	
17 女子	承認得点	10	15	不満足群 → 不満足群
	被侵害得点	24	18	

(2)担任による行動観察の結果

①学級全体

児童の成長を感じる点としては、「男女関係なく誰とでもかかわることができるようになってきた」、「ペアやグループ活動で話したり聴いたりすることが自然にできるようになった」、「係の仕事などを自分たちでやろうとする意識が芽生え、声を掛け合う様子が見られるようになった」、「授業中の挙手が増え、みんなで話し合おうとする姿勢が身についてきた」等であった。一方で、課題を感じる点としては、「少しふざける友だちに流されてしまうことがある」、「女子の中には、正しいことを言っても周りの子がそのことに気づかないこともあるため、本人自身が葛藤している子がいる」等であった。

②気になる児童

A学級に在籍する気になる児童9名の変容の様子をTable3に示す。「12男子」のように示した数字は、Fig.3内の数字と連動している。

Table3 5月と2月における気になる児童の様子

児童	5月の様子	2月の様子
12 男子	満足群。何事にも意欲的で、発表もするが、自己表現力が足りないため、まわりは理解できないことが多い。休み時間など、行動力がある反面、自分の思ったことをすぐに口にし、相手の気持ちを考えず、行動するため、まわりの児童からはこわいという印象をもたれている。また、自分中心であり、ルールを守れない面がある。しかし、まわりの児童は、本児と一緒にいる。おかしいと思っている男子もいるが、何も考えていなかったり、おかしさに気づいていなかったりする男子もいる。	満足群。本児にも、その都度、自分の勝手な行動を振り返らせてきたが、まわりの児童にも、「おかしいことは、おかしい」と言える勇気を持つように言葉がけをしてきた。まわりの児童が育ってきたこともあり、本児は戸惑うことも多くなってきた。
3 女子 5 女子	ともに不満足群。12 男子に対しての不満、それに従っている男子への不満をもらす。男子とはかかわりたくないといった発言を担任に訴える。仲がよく、二人でくっついている。学習面では、やる気のなさが気にかかった。	ともに満足群。二人の仲は良いが、他の女子や男子とも遊ぶようになった。また、二人とも授業中の発言も多くなり、自分で最後までやり遂げようとする姿が見られるようになった。表情がよくなった。
2 男子	侵害行為認知群。ADHD 傾向があり、注意されると、「なぜ自分だけと」涙ぐんでしまう。発音の面でも、しにくいものがあり、言葉の教室に通っていた。自分ができにくいものへの苦手意識が強かったが、がんばりやである。思ったことをすぐに口にする。	満足群。がんばり屋であり、苦手なものも殆ど克服していった。思ったことをすぐに口にすることは、あるが、挙手をするんだという合図で、「そうだった」と気づいて挙手することもあった。つい言うってしまうときは、つぶやきとして受け止めていた。
13 男子	満足群。真面目であるが、自信がもてず、内面にためこんでしまう傾向がある。授業中、落ち着きに欠ける。	満足群。聴く姿勢を保てるようになり、苦手な発表も1日1回は発表するとがんばっていた。休み時間などは思ったことを言えないこともあったと思うが、もめ事が起こったときに、話す機会を与えると、自分の意見を言うことができるようになった。
20 男子	満足群。マイペースであり、独自の世界があるようで、聴く姿勢には欠ける。自分の失敗を気にし、す	満足群。自分で聴く姿勢をとろうとする意識はあったが、独自の世界に

	<p>ぐに「ごめんなさい。」と言う。授業中、人と考えが違くと、「自分はダメだ」、「わかってくれない」と、とても傷つきやすい。母を悲しませたくないと気を遣っている様子。診断を受けていないが、気にかかる行動（カーテンにくるまって一人で遊ぶ。くるくる回る。2年生の時、トイレでもない場所に2～3回ほど排泄をする）が見られる。</p>	<p>入り、聴けない。「12 男子が王様で、自分は家来」という発言（12 月頃）をもとにみんなで話し合い、気持ちをわかってもらえたこともあり、少し安心してきた様子。様子がおかしいときは声をかけると、躊躇しながらも自分の思っていることを言うようになった。まわりと自分の違い、まわりの児童は自分のことをどう思っているかなど心配な様子であった。</p>
14 女子	<p>侵害行為認知群。基礎学力が身についておらず、個別指導が必要であった。自己表現が苦手で、自分の気持ちを伝えられない。その上、ソーシャルスキル、マナー面が身についていないため、友だちどうしのトラブルがよくあった。</p>	<p>満足群。なかなかソーシャルスキル、マナーが定着していかない。基礎学力も定着しないが、個別にがんばることはできた。</p>
15 女子	<p>満足群。否定されることがいやで、自分の思うようにしたい傾向がある。気分の浮き沈みが激しい。学力面、特に算数が苦手で、直しがたまるといういらしてごまかそうとする。反面、調子がいいと素直になれる。母子家庭であり、生活も不規則になりがちで、忘れ物も多い。</p>	<p>満足群。二学期に比べ、三学期は、若干、落ち着いて学校生活を送っていた。そのため、友だちとのトラブルも減ってきたように思う。忘れ物、ごまかしは見られたが、一生懸命やろうとする姿も見られた。</p>
17 女子	<p>不満足群。母が、「虐待をしているのでは？」と支援室に自ら相談しており、時々、支援室に報告していた。学校では、虐待事実までは、わからないが、家族の話はあまりせず、おじさんの話ばかりである。人なつこいが、素直になれない面もあり、授業中は落ち着きがなく、姿勢も崩れがちでやる気が見られなかった。</p>	<p>不満足群。手際よく準備したり、片付けたりすることが苦手である。授業中、気分がのると発表し、しっかりと考えを書くことができた。授業中の姿勢も保てるようになってきた。わかっているが素直になれない面はまだ残っている。家族の様子は変わっていない。</p>

4. 考察

A学級の Q-U データ及び行動観察結果から、帰りの会を活用した SST ショートプログラム実践は、学級全体の児童、及び気になる児童の学級適応を促進する効果のあることが示されたのではないかと考えられる。小林（2001）は、「学校・学級における SST のポイント」として、①人づきあいの楽しみ方を学ばせるつもりで指導する、②教え込むような雰囲気ではなく楽しい雰囲気の中で行う、③学ぶ子どもたちにとって楽しくて仕方ないよ

うな工夫がなされている、④友だちと一緒に活動する喜びを味わえる、の4点を挙げている。本研究における SST ショートプログラム効果を考慮すると、小林の提言する4点に加え、「短時間でできる」、「継続して実施する」という2点を追加したものが、新たに、「学校・学級における SST のポイント」として再提言できるのではないかと考えられる。

A学級全体の児童、及び気になる児童の学級適応の良好さに関しては、深沢（2007）の知見同様の結果が得られたと考えられる。深沢（2007）の研究では、公立小学校の4・5・6年生（127学級、3694人）を対象に、特別支援教育対象児及び周囲の児童の学級適応状態について Q-U を活用した調査を行ったところ、「学級全体の状態が良好であれば、特別支援教育対象児の学級適応状態も良い」ということが明らかに示されている。通常学級における特別支援教育の実践に関し、花隈（2010）は、「発達障害のある児童生徒への配慮・支援から、障害の有無にかかわらず、学習や行動面等における困難を示す児童生徒全員への配慮・支援という新たなステージを迎えている」と述べている。その上で、学校現場では、「個に応じた配慮・支援を可能にする学級経営と授業づくりが必要である」という認識が広がってきていると述べている。この花隈（2010）の指摘に沿えば、本研究における SST ショートプログラム実践は、よりよい学級経営、授業づくりの「土壌づくり」に作用しているのではないかと考えられる。担任の観察記述に示された「ペアやグループ活動で話したり聴いたりすることが自然にできるようになった」、「授業中の挙手が増え、みんなで話し合おうとする姿勢が身についてきた」等が、作用を裏付けする記述であると言えるだろう。

児童の実態等を同一条件にした統制群を設定した上での比較研究ではないことから、本研究における SST ショートプログラム実践のみが、A学級全体の児童、及び気になる児童生徒の学級適応にプラス変容を及ぼしたと言い切ることはできない。同一条件下の統制群設定による効果検証であれば、より強い説得力をもった知見の提示を行うことは可能であるが、同一校内での統制群設定は現実的には難しい。それ故、多くの学級において、本研究同様の実践を継続し、量的・質的データに基づくエビデンスベーストの知見を積み上げていくことを今後の課題としたい。

【付記】

本研究の一部は、日本カウンセリング学会第44回大会（2011. 上越教育大学）にて発表した。

【参考文献】

- ・深沢和彦 2007 特別支援対象児の学級適応感と学級状態との関連 河村茂雄・高島昌之（編） 特別支援教育を進める学校システム 図書文化社, 36-39.
- ・藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級を対象とした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
- ・藤枝静暁 2006 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究 39, 218-228

- ・花隈暁 2010 通常の学級で「特別支援教育」をどう進めるか LD 研究 19, 1, 9-10
- ・石川信一・山下朋子・佐藤正二 2007 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究
カウンセリング研究 40, 38-50
- ・河村茂雄 1999 楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック
図書文化社
- ・河村茂雄 2001 ソーシャルスキルとは 河村茂雄編 グループ体験によるタイプ別学
級育成プログラム小学校編 図書文化社, 26
- ・河村茂雄・武蔵由佳 2008 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウ
ンセリング研究第2巻第1号, 1-7
- ・國分康孝(監) 1999 エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集 図書
文化社
- ・小林正幸 2001 学級再生 講談社, 231-232
- ・小野寺正己・河村茂雄 2005 ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・
エンカウンターが学級適応に与える効果 カウンセリング研究 38, 33-43
- ・曾山和彦 2011 継続的なソーシャルスキル・トレーニングが学級適応に及ぼす効果一
朝の会・帰りの会を活用したショートプログラムの実践ー 日本カウンセリング学会第
44回大会発表論文集, 113
- ・曾山和彦 2011 小学校における継続的なソーシャルスキル・トレーニング実践とその
効果 教育カウンセリング研究第4巻第1号 採択決定(2011.7.4)