

## I 研究主題

自己理解や他者理解を進めながら共感的な人間関係を大切に作る学級づくり  
～ソーシャルスキルトレーニングに構成的グループエンカウンターを連動させた学級活動の実践を通して～

## II 主題設定の理由

現代社会は、国際化、情報化など、時代が急激に変化する中であって、都市化、少子化、核家族化の進行により、地域社会における人間関係は希薄なものになりつつある。また、物の豊かさの中で、個人の欲求は満たされやすくなっている反面、人間が社会生活を営む上で大切な耐性或規範意識が低下する傾向がみられる。そこから生じる問題として、いじめや不登校、青少年犯罪などの問題行動が増加し、年々深刻になってきている。

このような状況の中、平成 18 年 2 月に出席された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『審議経過報告』において「豊かな人間性と感性の育成」として、自他の生命を尊重し、学習や生活など前向きに取り組む力を育てることを重視し、その前提となる健全な自尊感情や人間関係を築く力などを高めることが求められている。具体的には、望ましい人間関係をつくるためのあいさつや社会的なマナー、他者の痛みを理解する心、感情を適切な方法で表現する力を育てることの重要性が指摘されている。今、学校教育においては、子どもたちが他者への思いやりをもって、身近な人々との豊かなかかわりを築くことができるような社会性や集団性を育成することが求められている。さらに、平成 17 年 3 月に文部科学省が行った「義務教育に関する意識調査」では、学校教育で身に付ける必要性を感じていることとして、小中学生の保護者の 7 割が「人間関係を築く力」、小中学生の 7 割が「まわりの人と仲良くつきあう力」をあげている。このことから、学校教育において人間関係づくりを重視した豊かな人間性や社会性を育成することが喫緊の課題であると指摘されている。

また、『宮崎の教育創造プラン』では、「志を持って未来を拓く子どもの育成」の視点から「心の教育の充実」を図るために、「子ども一人一人の自己存在感を高めるとともに、お互いのよさを認め合う学級づくりに心がけることの必要性」<sup>1)</sup>などが述べられている。

本学校の児童は、明るく素直で、活動的であり、男女の仲もいい。困っている友達に優しく接したり、係や当番活動など責任感をもって熱心に取り組んだりする姿も見られる。しかし、中には自己中心的な言動で、友達とのトラブルになったり、言葉遣いが荒く、呼び捨てや悪口など思いやりのない言動で相手を傷つけてしまったりする児童もいる。また、友達づくりが苦手で自分からは友達の中に入れずに、休み時間は一人で過ごしている児童も少なくない。高学年ではグループの固定化もみられる。これらの原因として、次の 3 点が考えられる。1 点目は、本校には集団登校がなく、子ども会に所属している児童が少ないことから、地域での児童同士の結びつきが弱いことである。2 点目は、放課後は塾や習い事などで友達と遊ぶ時間がもてない児童が多く、そのため、学級や学年を超えて積極的に多くの友達とかかわることができず、交友関係に限られてきていることである。3 点目は、児童の対人関係に関する指導の時間設定や系統性・発展性を考慮した指導内容・方法の工夫が不足していることも原因である。ここで、学校での取組として、3 年前から同じ地区内での児童の人間関係づくりのために「地区別のふれあいタイム」を実施している。これは、同じ地区内での児童がふれあう場を設定し、構成的グループエンカウンターを活用した活動である。もう一つの取組として、毎月 1 回「悩み相談の日」を設け、児童の悩みを早期発見して解決できるように教育相談を行っている。しかし、ふれあいタイムに関しては、実施回数が年に 3、4 回であり、1 回の活動時間も 20 分程度なので人間関係をつくるまでには至っていない。また、悩み相談に関しても、どの学年も児童の相談の多くが友人関係の悩みであり、相談を受けた後の児童の指導など対

応する時間不足や、時間設定の難しさがあるという状況がある。

そこで、本研究では、思春期に入り、対人関係が複雑になってくる5年生を対象にし、「児童の対人関係に関する実態把握の工夫や指導内容の選定及び指導方法の工夫・改善」という視点から研究に取り組むことにした。児童が望ましい人間関係を築くためには、互いのよさや違いが認め合えるような共感的な人間関係が大事であり、児童一人一人の学級における人間関係の現状を多面的な視点で、より客観的に捉える必要があると考えた。また、集団の中で他者とうまくかかわっていくための社会性を身に付けさせるとともに、心や体のふれあい体験を通して自己理解や他者理解を深めさせていくことが大切であると考えた。そのためには、児童に社会性を身に付けさせ、かかわり方を学ぶという技術面と、かかわる大切さを理解させたり、楽しさを味わわせたりするという情意面の両方を高めることが必要であると考えた。そこで実態に即した指導内容を選定し、ソーシャルスキルトレーニング(以下「SST」と表記する)に構成的グループエンカウンター(以下「SGE」と表記する)を効果的に取り入れた指導方法の工夫・改善を行っていく。このように、学級という集団の中で、人間関係を形成する能力を育てる学習を通して、児童一人一人が自己理解や他者理解を深め、互いのよさや違いを認め合いながら共感的な人間関係を築いていけるような学級づくりを行うことは、豊かな人間性や社会性を育成することにつながると考え、本主題を設定した。

### III 研究仮説

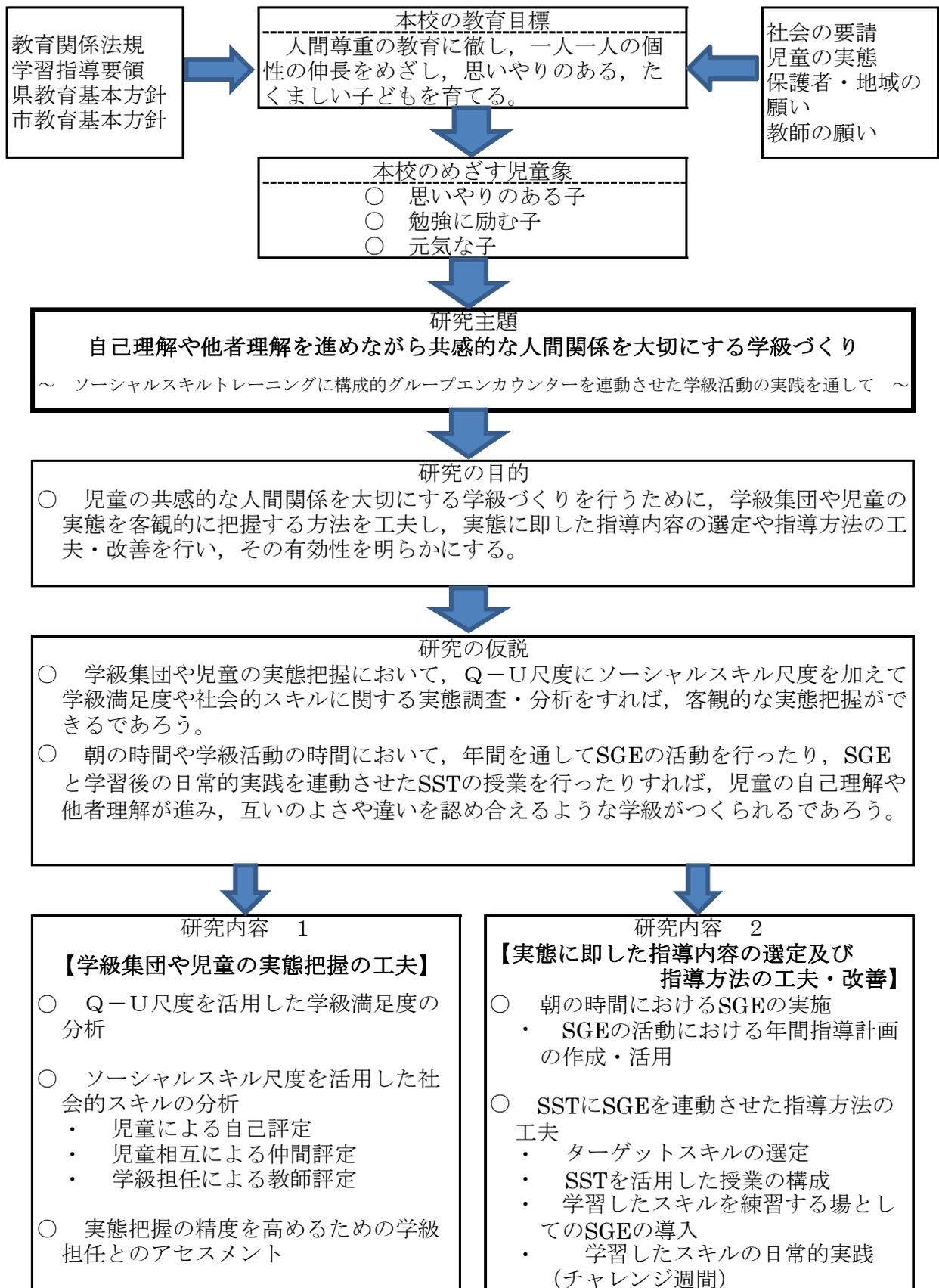
- 学級集団や児童の実態把握において、Q-U尺度にソーシャルスキル尺度を加えて学級満足度や社会的スキルに関する実態調査・分析をすれば、客観的な実態把握ができるであろう。
- 朝の時間や学級活動の時間において、年間を通してSGEの活動を行ったり、SGEと学習後の日常実践を連動させたSSTの授業を行ったりすれば、児童の自己理解や他者理解が進み、互いのよさや違いを認め合えるような学級がつけられるであろう。

### IV 研究の全体構想

研究全体を【図1】の構想図としてまとめた。(次ページ参照)

### V 研究経過

月	研究内容	研究事項	研究方法	備考
4 5	研究計画の作成 理論構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ SSTなどの文献の資料収集</li> <li>・ 研究主題の設定</li> <li>・ 先進校の資料収集</li> <li>・ 研究仮説の設定</li> </ul>	理論研究	
6	実態調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Q-U尺度における児童の学級満足度等の実態調査の実施</li> <li>・ Q-U尺度を生かした学級経営の仕方等の文献の資料収集</li> </ul>	調査研究	研究実践 学校
7	実態調査の分析 研究内容の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Q-U尺度での実態調査の結果における考察</li> <li>・ 研究内容の検討</li> </ul>	調査研究	
8 9	学級活動の年間 指導計画作成 理論の再構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究の全体構想の作成</li> <li>・ 「望ましい人間関係の育成」に関する年間指導計画作成</li> <li>・ SGEの活動における年間指導計画作成</li> </ul>	理論研究 調査研究 理論研究	研究実践 学校
10 11	実態調査 (学級増のため学 級再編成) 検証授業(1) 意識調査 理論の再構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Q-U尺度、ソーシャルスキル尺度(自己評価・仲間評定・教師の評価)での児童の実態調査の実施と分析</li> <li>・ 指導案作成</li> <li>・ 第1回検証授業の実施と考察</li> <li>・ 意識調査の実施と分析</li> <li>・ 理論研(第2回検証授業の構想)</li> </ul>	調査研究 授業研究 調査研究 理論研究	研究実践 学校
12	検証授業(2) 意識調査	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 指導案作成</li> <li>・ 第2回検証授業の実施と考察</li> <li>・ 意識調査の実施と分析</li> </ul>	授業研究 調査研究	研究実践 学校
1 2	研究のまとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 研究の成果と課題の検討</li> <li>・ 研究報告書作成</li> </ul>	理論研究	
3	主題研究発表	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ プレゼンテーションと発表原稿の作成</li> <li>・ 研究のまとめと反省</li> </ul>	理論研究	



【図1 研究の全体構想図】

## VI 研究の実際

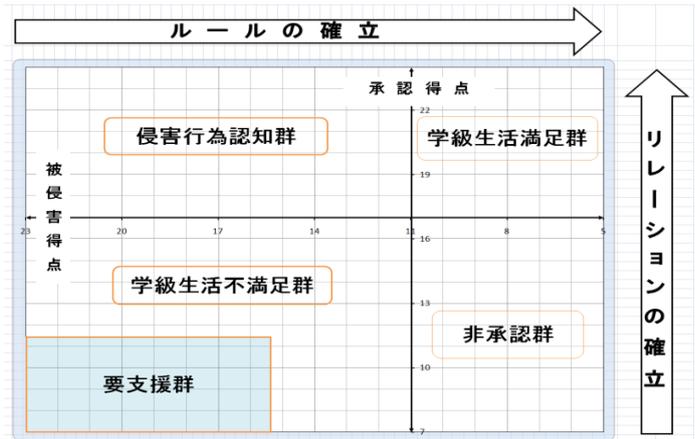
### 1 児童や学級集団の実態把握の工夫

実態把握の方法として、本研究では、児童の学級における満足度や学習意欲、友人関係などについて実態を知ることができるQ-U尺度に加えて、児童の社会的スキルに関する実態を知ることができるソーシャルスキル尺度を用いて客観性を高めることにした。さらに、ソーシャルスキル尺度については児童の自己評定だけでなく他者からの相互評定が必要であると考え、自己評定、教師評定、仲間評定の3つの評定で行うことにする。最後に、実態把握の精度を高めるために、学級担任とのアセスメントも行う。

#### (1) Q-U尺度を活用した学級満足度の分析

##### ア Q-U尺度(楽しい学校生活を送るためのアンケート)について

「学級満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)」と「学校生活意欲尺度(やる気のあるクラスをつくるためのアンケート)」という2つの尺度で構成されており、河村茂雄氏が開発した標準化検査である。この2つの尺度の結果から「学級集団」「一人一人の児童(個人)」について把握することができる。(【図2】参照)



【図2 Q-U尺度の学級集団理解分布シート】

##### (ア) 学級集団について

Q-U尺度を用いた学級集団は、

学級における「ルール」と「リレーション(温かな人間関係)」の2つの要素から分析することができる。ルールとリレーションの確立が高まることで、まとまりのある親和的な学級になる。学級におけるルールとリレーションの確立の様子は、「承認得点(級友や先生から承認されているかどうか)」と「被侵害得点(いじめ・冷やかしや不適応感を受けているかどうか)」の2つの得点から把握することができる。「被侵害得点」が低いほどルールが確立していると言え、「承認得点」が高いほどリレーションが確立していると言える。つまり、「被侵害得点」が「ルール」の確立と反比例の関係にあり、「承認得点」が「リレーション」の確立と正比例の関係にある。(【図2】参照)

##### (イ) 一人一人の児童について

児童はQ-U尺度における「承認得点」と「被侵害得点」の合計得点から、4つの群に大別することができる。(【図2】参照)河村氏の考えを基に4つの群に関する特徴や支援を、【表1】にまとめた。このことから、4群の中でより多くの支援が必要なのは不満足群であることが分かる。

【表1 児童一人一人の学級生活満足度】

群	特徴	支援
学級生活満足群(満足群)	不適応感やトラブルが少ない。満足感を得て、意欲的で、かつ自主的である。	意欲的、自主的な活動を称賛する。
非承認群	学級で認められることが少ないので、自主性がなく、意欲的ではない。	個別指導が必要である。意欲の喚起が必要である。
侵害行為認知群	自主性があるが、やや自己中心的なので、人とかかわるほどトラブルになる。被害者意識の強い児童も含まれる。	児童同士の対人関係の調整が必要である。

学級生活不満足群 (不満足群)	いじめや悪ふざけを受けていたり、不適応になっていたりする可能性が高い。自分の居場所を見いだせずに、不登校になる可能性が高い。	全体で活動する前に、特別な指導が必要である。
※要支援群	不登校や、いじめを受けている可能性がとて高い。	早急な個別支援が必要である。

イ Q - U 尺度による学級集団や児童の実態調査の結果・分析

研究協力学級の学級増に伴い、2学期から学級再編制され、10月9日に学級開きが行われた。それから20日あまり経った時期に測定したQ-U尺度の結果は【図3】と【表2, 3】の通りであった。【図3】の結果から、児童のプロットが斜めに分布しているので、本学級は「ルールとリレーションの確立がともに低い学級集団」と考えられる。そこで、このような学級の対応としては、「表面化している児童のフラストレーションに起因する問題行動に対処しつつ、児童同士が様々な視点で認め合えるような場を設定し、人間関係を深める対応とルール違反は見逃さずその場ではっきりと指摘し、かつ、ルールに即して活動できた児童を積極的にほめるような意識的な対応を合わせてやっていくことが求められる<sup>3)</sup>とされているため、その観点を重視した指導を行うことにした。

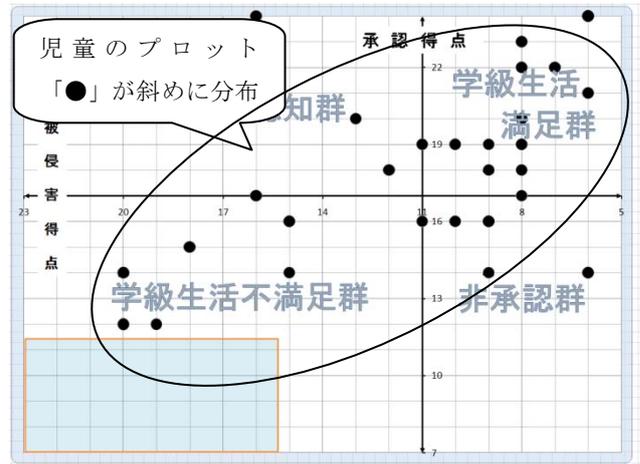
また、【表2】から承認得点も被侵害得点もほぼ全国平均と同じであることが分かった。次に、【表3】から各群の割合を見ると、全国と比べて満足群と非承認群は高い。また、侵害行為認知群は低く、不満足群については変わらないことが分かった。この結果から、級友などから承認されていると感じている児童は多い半面、承認されていないと感じている児童も多く、承認得点に関しては個人差が大きいことが明らかになった。しかし、【図3】より非承認群にいる児童7名は、満足群に近い承認得点を得ているので、河村氏がいうように人間関係を深める対応などの手立てを行えば、短期間で満足群の方向へ上向き可能性がある学級であると言える。

(2) ソーシャルスキル尺度を活用した社会的スキルの分析

ソーシャルスキル尺度に関しては、「仲間強化」「規律性」「社会的働きかけ」「葛藤解決」「主張性」「先生との関係」の6つの因子から評定を行うことにした。

ア 児童による自己評定

自己評定については、庄司氏(1994)の児童用社会的スキル尺度や渡邊氏ら(2002)の児童用社会的スキル作成の試み(1)、河村氏の hyperQ-U ソーシャルスキル尺度より抜粋および引用して作成した。その際、児童が共感的な人間関係を築いていく上で、小学校段階では自己理解や他者理解を深めるための仲間づくりが大事であると考え、渡邊氏らが作成したものを中心に庄司氏と河



【図3 Q-U尺度における学級集団シート10月】

【表2 各得点の平均値(10月)】

承認得点		被侵害得点	
学級 2.96	全国 2.76	学級 1.86	全国 1.83

【表3 4群の結果(10月)】

群	人数(人)	割合(%)	
		学級	全国
満足群	14	44	38
非承認群	7	22	18
侵害行為認知群	3	9	18
不満足群	8		
【※要支援群】	0	25	26

村氏の尺度の項目を付け加えて「仲間強化(20項目)」「規律性(4項目)」「社会的働きかけ(5項目)」「葛藤解決(3項目)」「主張性(4項目)」「先生との関係(2項目)」の6つの因子に分け38項目を作成した。(【表4】参照)

【表4 ソーシャルスキル尺度(自己評定)】

ソーシャルスキル尺度(児童用)

評定(4…いつもしている 3…時々している 2…あまりしていない 1…ほとんどしていない)

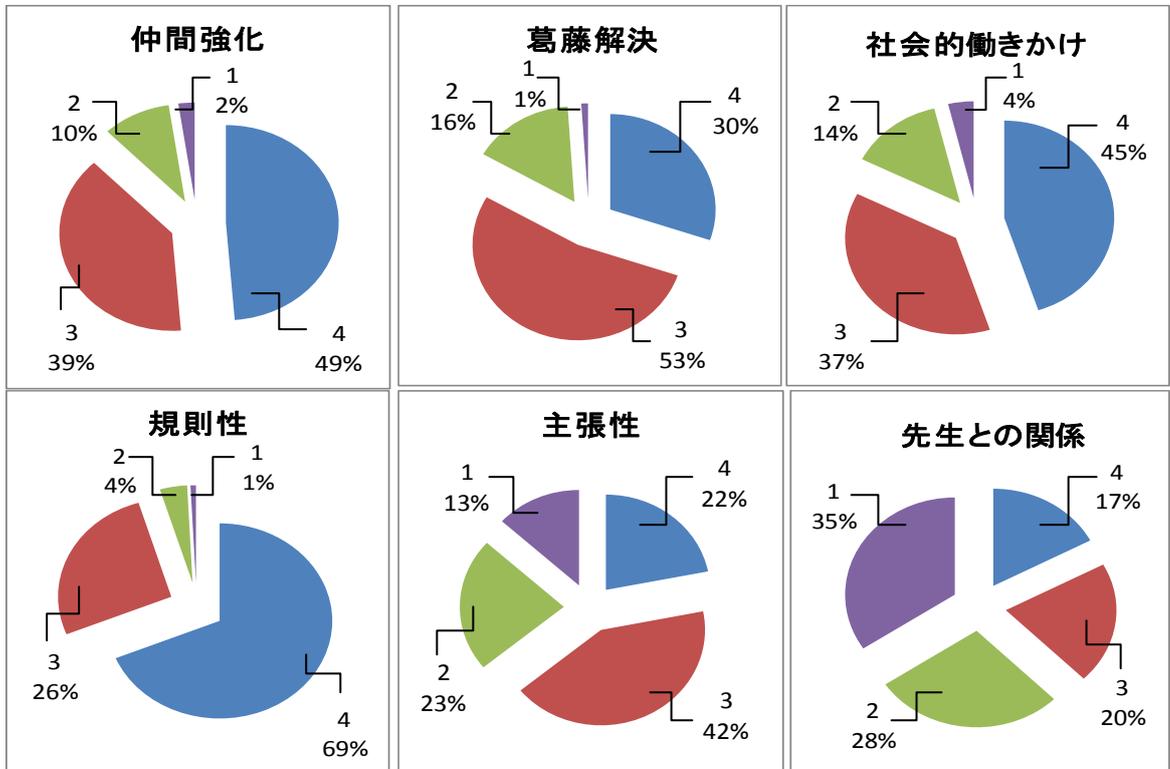
※ 17,18,19,20,29,33については逆転項目である。

因子	内 容 項 目	評定			
① 仲 間 強 化	1 友達が親切にしてくれたときに「ありがとう」と感謝の気持ちを伝える。	4	3	2	1
	2 困っている友達を助ける。	4	3	2	1
	3 友達ががんばったり、何かうまくしたりした時にほめる。	4	3	2	1
	4 友達の頼みを聞く。	4	3	2	1
	5 友達が失敗したり、落ちこんだりした時に、はげましたり、なぐさめたりする。	4	3	2	1
	6 けんかして自分にも悪いところがあると思ったら、素直に「ごめんね」とあやまる。	4	3	2	1
	7 友達が話している時は、その話を最後まで聞く。	4	3	2	1
	8 こんなことを言ったら相手に悪いと思うことは、言わないようにする。	4	3	2	1
	9 自分の意見がちがっていても、みんなで決めたことにはしたがう(協力する)。	4	3	2	1
	10 友達との約束を守る。	4	3	2	1
	11 あまり親しくない友達と話をする時も、友達の気持ちを考えて話す。	4	3	2	1
	12 友達が何かやりとげた時は一緒に喜ぶ。	4	3	2	1
	13 何かを頼む時、相手に迷惑がかからないかを考える。	4	3	2	1
	14 友達が遊びに入れてほしいと言ってきたとき、「いいよ」と言って仲間に入れる。	4	3	2	1
	15 友達の表情や様子から、友達の気持ちを考える。	4	3	2	1
	16 困っているときは友達に相談する。	4	3	2	1
	17 友達の悪口を言う。	4	3	2	1
	18 友達が失敗すると、つい笑ってしまう。	4	3	2	1
	19 他の友達にるところで、仲の良い友達とないしょばなしをする。	4	3	2	1
	20 友達のことは気にせず、自分がしたいことはする。	4	3	2	1
② 規 律 性	21 ゲームをしているときに、順番を待つ。	4	3	2	1
	22 友達と遊んでいるときに、ルールを守る。	4	3	2	1
	23 係の仕事に責任をもって取り組む。	4	3	2	1
	24 みんなで決めた約束やめあてを守る。	4	3	2	1
③ 社 会 的 働 き か け	25 友達と話をしたいときや遊びたいときは、自分から声をかける。	4	3	2	1
	26 友達にも自分から進んであいさつする。	4	3	2	1
	27 友達を遊びやグループ活動にさそふ。	4	3	2	1
	28 みんなのためになることは、自分で見つけて実行する。	4	3	2	1
	29 友達が本を読んでいるとき、おもしろいことがあればさわいで友達のじゃまをしてしまう。	4	3	2	1
④ 決 葛 藤 解 決	30 友達がいじわるしたり、悪口を言ったりした時は、やめるように言う。	4	3	2	1
	31 友達がよくないことをしていたら注意する。	4	3	2	1
	32 他の子がぶつかってきたら、怒らずに注意する。	4	3	2	1
⑤ 主 張 性	33 友達の前で、自分の得意なことをじまんする。	4	3	2	1
	34 相手と意見がちがっても、自分の意見をはっきり伝える。	4	3	2	1
	35 他の人の意見に左右されないで、自分の考えで行動する。	4	3	2	1
	36 友達の意見に反対するときは、理由をしっかりと言う。	4	3	2	1
⑥ の 先 生 と の 関 係	37 自分が困った時に先生に相談する(聞く)。	4	3	2	1
	38 先生に自分の気持ちを素直に話す。	4	3	2	1

《結果・分析》

10月に実施した1回目の結果は【グラフ1、表5】の通りである。【グラフ1】での評定は、「4いつもしている、3時々している、2あまりしていない、1ほとんどしていない」の4段階である。6つの因子の中で、評定4の割合が一番高かったのが「規律性」であった。次いで、「仲間強化」、「社会的働きかけ」の順であった。一方、評定1の割合が高かったのは、「先生との関係」

で、次が「主張性」であった。各因子の平均値を比較してみると、1番高かったのが規律性で、次が仲間強化、社会的働きかけ、葛藤解決、主張性、先生との関係の順であった。（【表5】参照）これらの結果から、主張性と先生との関係が低い傾向であることが明らかになった。この2つの因子が低いことについては、学級集団における教師と児童、児童相互の人間関係がまだ構築されていない状況であると推察できる。



【グラフ1 児童による自己評定の4段階における評定の割合（10月）】

【表5 児童による自己評定における因子別の平均値（10月）】

因子	仲間強化	規律性	社会的働きかけ	葛藤解決	主張性	先生との関係
平均値	3.34	3.63	3.24	3.13	2.76	2.20

#### イ 学級担任による教師評定

教師評定に関しては、児童用の自己評定と同じものを活用し、一覧表を作成した。（【表6】参照）同じものを活用することによって、児童の自己評定と教師評定とのずれ等を分析し、SSTやSGEでの教師の支援や日常の学校生活での教師の指導などに生かせるようにした。

#### 《結果・分析》

学級担任から見た学級の実態では、6つの因子の中で、規律性の「係の仕事に責任をもって取り組む」という項目が高かったが、主張性はどの項目も低かった。仲間強化では、「困っている友達を助ける」が高かったが、「友達が親切にしてくれたときに『ありがとう』を伝える」は低かった。児童の中には「友達の失敗をつい笑ってしまう」や「友達の悪口を言う」などの他者に対する配慮面が低い児童もいることが分かった。この結果から、主張性が低い傾向にある学級であり、

【表6 学級担任による教師評定】（一部省略）

ソーシャルスキル尺度(教師用)		1	2	3
評定(4…いつもしている 3…時々している 2…あまりしていない 1…ほとんどしていない) ※17, 18, 19, 20, 29, 33は逆転項目		○ 児	□ 児	△ 児
因子	内容項目			
① 仲間強化	1 友達が親切にしてくれたときに『ありがとう』の気持ちを伝える。	2	3	1
	2 困っている友達を助ける。	3	3	2
	3 友達ががんばったり、何かうまくしたりした時にほめる。	3	4	2
	4 友達の頼みを聞く。	2	3	1

仲間強化に関しては個人差があることが明らかになった。

#### ウ 児童相互による仲間評定

仲間評定とは、児童の相互評価のことである。児童の自己評価に加えて、相互評価させることによって児童の実態把握をより客観的に行うことができると考える。そこで、東京都のスクールカウンセラー秋田氏の仲間評定アンケート用紙と河村氏の hyperQ - U ソーシャルスキル尺度を参考にして、「友達の気持ちを考えながら話ができる人」など 14 項目をあげて作成した。（【表 7】参照）

作成にあたっては、秋田氏の「ソーシャルスキルは他者に認められてはじめて獲得したといえる」という考えに基づいて、児童が互によいところを認め合えるという視点に立った他者からの評定表になるように考慮した。また、実施するにあたっては、選ばれた児童と選ばれなかった児童が明確になったり、人気投票のような形になつたりせずに、友達のよいところを探すということにだけ児童の意識が働くようにと考へて、朝の時間に行っている SGE の活動として仲間評定を行うことにした。（【資料 1】参照）

#### 〈結果・分析〉

10 月に実施した第 1 回目の結果については【表 7】の通りであった。1～14 項目で名前が書かれた児童の延べ人数で比較してみると、6 つの因子の中では、仲間強化の「4 みんなで決めたことに協力して取り組む人」と、「3 友達に話を最後まで聞いてくれる人」の項目が多かった。逆に、仲間強化の「6 友達をほめるのがじょうずな人」と社会的働きかけの「11 友達を遊びにさそうのがじょうずな人」、主張性の「13 係や班で活動するとき、自分の考えを進んで言うことができる人」の項目が少なかった。ここで、仲間強化については 6 の項目、社会的働きかけについては 11 の項目が少なかったことから、児童のソーシャルスキルに関して配慮面は高いが、かかわりの面で低いと考えられる。また、主張性については 2 つとも低かったことから自己評定だけでなく他者からの評定も主張性については低いと捉えていることが明らかになった。

#### (3) 実態把握の精度を高めるための学級担任とのアセスメント

Q-U 尺度やソーシャルスキルの結果を基に、学級担任の観察などの実態把握を合わせてアセスメントを行った。その際、Q-U 尺度に関しては、学級担任から「配慮を要する児童と行動や態度が気になる児童」や「プロットの位置が学級担任の観察とずれている児童」「学級内の小グループ」

秘密指令 ~つぎの人を探せ~

5年 組 番 探偵の名前 ( ) 月 日 ( )

クラスの中から次の人を見つけて名前を書こう。同じ項目に、何人でも書いていいぞ。探偵君、君は何人見つけられるかな？

項目	友達の名前	人数
1 友達の気持ちを考えながら話ができる人		

【資料 1 仲間評定に関する SGE のワークシート】（一部省略）

【表 7 児童相互による仲間評定の結果（10 月）】

	内容項目	因子	延べ人数(人)
1	友達の気持ちを考えながら話ができる人	仲間強化	73
2	何か失敗した時に「ごめんなさい」とあやまれる人		77
3	友達の話を最後まで聞いてくれる人		79
4	みんなで決めたことに協力して取り組む人		81
5	友達が失敗してもゆるしてあげる人	葛藤解決	74
6	友達をほめるのがじょうずな人	仲間強化	57
7	友達との約束をきちんと守る人		69
8	相手が迷惑するようなことを言ったりしたりしない人	社会的働きかけ	72
9	みんなのためになることを進んでできる人		67
10	学級が楽しくなるようにもりあげるのがじょうずな人		74
11	友達を遊びにさそうのがじょうずな人	主張性	57
12	友達と遊ぶときにアイデアを出してくれる人		62
13	係や班で活動するとき、自分の考えを進んで言うことができる人		58
14	ゲームをする時にルールをしっかりと守る人	規則性	69

「学級で問題と感じていること」「4群の児童に共通する特徴」等についての意見をもらい、より精度の高い実態把握ができるように工夫した。

## 2 実態に即した指導内容の選定及び指導方法の工夫・改善

実態調査の結果・分析から、本学級は、ルールとリレーシヨンの確立がともに低く、学級満足度に関しては非承認群が全国平均より多いことが分かった。社会的スキルに関しては主張性や先生との関係が低いことが分かった。そこで、これらの実態を踏まえ、児童の共感的な人間関係を大切にする学級づくりのためのプログラム(以下「学級づくりプログラム」と表記する)を作成し、取り組んでいくことにする。

### (1) 学級づくりプログラム

まず、学級にルールとリレーシヨンを確立させるために、朝の時間を使って SGE を計画的に行っていくことにした。なぜなら、SGE を継続的に実施することにより、ルール(時間を守る、相手を尊重した聴き方、自己主張の仕方など)を守ることの楽しさや大切さを体験でき、自己理解や他者理解を深めながらのリレーシヨンづくりや学級集団の凝集性の高まりへの効果が期待できるからである。また、SGE の活動に学級担任も参加することによって、児童と先生との関係づくりも図ることができる考えた。

次に、児童の主張性を高めるためには、自分の意思を伝えることができること、意思を伝えようという意欲をもてることが大切であると考えた。そこで、児童が安心して自分の考えを主張できるような雰囲気をつくることがまず大事である。つまり、児童が互いに考えを認め合えるような仲間づくりから取り組む必要があると考えた。主張性については、仲間づくりの状況が整い次第取り組んでいくことにする。よって、6つの因子の中の仲間強化からスキルを選定し、学級活動の時間において SST を活用したスキル学習を行い、学習したスキルの定着化を図るような指導方法の工夫・改善を行うことにした。

具体的には、國分康孝氏が著書で紹介している SGE を中心としたプログラムを基本にして「①リレーシヨンづくり → ②ふれあいの促進 → ③自己理解」の3段階で取り組んでいく。【表8】参照)この3段階で取り組むことによって、相互の活動の関連性を高めることにした。

【表8 学級づくりプログラム】

段 階	朝の時間	学級活動の時間
① リレーシヨンづくり	ふれあい重視のSGE ○ 毎週1回SGEの実施	
② ふれあいの促進	シェアリング重視のSGE ○ 毎週1回SGEの実施	
	学習したスキルの練習の場としてのSGE	ターゲットスキル1
	学習したスキルの練習の場としてのSGE	ターゲットスキル2
③ 自己理解	自己発見・自己受容重視のSGE ○ 毎週1回SGEの実施	

第1段階の「リレーシヨンづくり」では、学級づくりの基盤となる児童相互の温かい人間関係づくりをする。ここでは、相手が無条件で受け入れる場を設定し、ふれあい重視の活動を行うことによって、「自分を大切にしてくれる他者がいる」という他者の存在に気付かせる。特に学級開きで SGE を行うことは、新しい人間関係づくりへの意欲を高めたり、学級の規律の基盤づくりにも役立ったりするというメリットがある。

第2段階の「ふれあいの促進」では、友達や教師からの肯定的なフィードバックを受けるチャンスを設定し、シェアリング(児童が活動を通して感じたことや考えたことを互いにいい合うこ

と)を重視することによって自己理解や他者理解を進める。ここで、第1段階の取組によって学級のリレーションが高まることで、児童は心理的な安定が得られ、SSTの効果も高まると考える。この段階で実態に即したターゲットスキルを選定し、SSTを活用した学級活動を行う。その際、このSSTにSGEを連動させて指導することで、学習したスキルの定着化が図られると考える。

第3段階の「自己理解」では、自己理解や他者理解をさらに深め、新たな自己発見や自己受容ができるような活動を通して児童一人一人が自分のよさや他者との違いに気付き、相手の立場に立って自分らしさを発揮できるようにする。

(2) SGEの活動における年間指導計画

SGEの実施については、意図的・計画的な指導ができるように年間指導計画を作成して行う。(【表9】参照)年間指導計画を作成する際は前述したように3段階に分け、児童の自己理解や他者理解が進み、温かい人間関係が深まるようにする。なお、指導内容の選定については、次のような3つの視点a～cから行った。

視点 a : 発達段階を考慮して、「自他の内面(思考・感情)に目を向けるエクササイズ」や「自己の内面への探索を意図するエクササイズ(信頼体験)」を内容に取り入れる。  
 視点 b : ソーシャルスキル尺度(自己評定・教師評定)の実態調査の分析結果を考慮する。  
 視点 c : 行事、時期を考慮する。

【表9 SGEの活動の年間指導計画(第5学年)】(一部省略)

月	週	学校行事等	エクササイズ名	ねらい	概要	種別	視点
10	2	始業式	アドジャン	学級での対人行動には、ある程度の不安・緊張感が伴う。疎外されがちな児童はその傾向が強く、他の子とかかわりたくてもかかわることができない。Step1, 2を通して他人と段階的にかかわり、仲間づくりの契機とする。	Step1(2分間) できるだけ多くの相手とじゃんけんし、あいこになったらハイタッチをする。2(4人組をつくり全員でじゃんけんをする。出した指の合計の項目をワークシートから読み上げ、時計回りに質問・合う。	他者理解	b
	3	となりの○です		学級増加で再編成され児童の出会いの時期なので、友達の名前や好きなことを覚えることで仲間づくりの契機とし、リレーションづくりを促進する。	男女混合の4人組になり、じゃんけんして順番を決め、全員で1つの円になる。1巡目は「フルネーム」だけで「となりの○です」をする。最初の人は自分の名前だけ、2人目からは、前の人のに自分の名前を付けていう。2巡目は、「好きな食べ物」のテーマで行い、3巡目はテーマから自分で選んで行う。	自己理解 他者理解	b
	4	他己紹介		インタビューを通して級友に関心をもつ。学級のリレーションづくりを促進する。	2人組になって、互いにインタビューし、2つのペアが組んで4人組になる。新しい2人に最初のペアでインタビューした内容を参考に相手について紹介する。	自己理解 他者理解	b
	5	私はあなたのベストフレンド	【常時活動として実施する】 自己発見・他者発見の喜びを味わい、クラスメイトが互いの振る舞いに注目する機会とする。	朝の会で日直ぐい引き、ベストフレンドになる相手を決める。日直は相手が喜ぶことを帰りの会までこっそりする。帰りの会で「自分がベストフレンドだった」と思う人は前に出て、理由を発表する。日直は相手の名前と自分のしたことを発表する。	自己発見 自己受容	a b	
	11	2	宿泊学習	ブラインドウォーク	他者に身を任せる体験を通して、支えられることの素晴らしさと支える喜びを知る。	2人組を作る。1人が目を閉じて、もう1人がその人の目となって誘導しながら、教室の外を自由に歩行する。言葉は発さず、身体接触を工夫する。	信頼体験

視点 b : 実態調査結果から「主張性」が回を重ねる毎に少しずつ高まるようなエクササイズを選定した。

視点 a : 約1か月経つので、新しい自分や他者を発見する喜びを味わえるようなエクササイズを選定した。

視点 c : 宿泊学習前に、児童のふれあいを促進させるような信頼体験ができるエクササイズを選定した。

(3) SSTにSGEを連動させた指導方法の工夫

国分康孝・国分久子氏の著書に、「SSTのねらいは、現在や将来の心理的安定や精神的成長をめざし、対人反応の知識を教え、実行力を育成することである。」<sup>2)</sup>「SGEのねらいは、ふれあいを通して自己理解・他者理解を深め、自尊感情を育てることである。」<sup>2)</sup>と述べられている。ここで、児童の共感的な人間関係を築くには、知識と実行力に加えて、相手の気持ちを理解することが必要である。そのためには、SSTを活用して得られた対人反応の知識を使って、SGEの活動で自己理解や他者理解を深めながら実行していくことが効果的であると考える。つまり、SSTとSGEの実

施期間をあけずに行うことによって、SST で得た人とかかわり方に関する知識を失うことなくSGE の活動を通して繰り返し練習することで、知識が役立つ実感を得させることができる。また、SST を通じて感じた人とかかわることのよさを忘れることなく繰り返し味わえたり、自己や他者に関する気付きを深めたりすることで、学習したスキルの定着化が図られる。さらに、日常生活での実践する場を設けることで学習したスキルの定着・維持を図りたいと考えた。これらが、SST とSGE を連動させる指導方法のメリットであると考えた。なお、SST にSGE を連動させた指導方法の工夫として2つの手立てを行うことにした。(【表 10】参照)

【表 10 SST にSGE を連動させた指導の手立てと取組の内容】

手立て	取組の内容
① SST で学習したスキルの定着化の促進	「ターゲットスキル(SST)」→「SGE」→「チャレンジ週間」を連動させて実施する。
② グループづくりの工夫	SST やSGE, 日常生活での生活班におけるグループづくりを工夫する。

ア 手立てについて

まず、手立ての①では、学級担任とのアセスメントにおいて抽出児童を選定する。その抽出児童のソーシャルスキル尺度(自己評定)の結果から、低い項目をターゲットスキルとして選ぶ。

次に、児童の学級における人間関係づくりは座席の配置による影響が大きいと考える。そこで、手立て②では、抽出児童の人間関係を把握し、抽出児童が安心して自己開示できるようなグループづくりを工夫する。その視点として、以下のような児童を班員として選ぶことにする。

- Q - U尺度の結果から満足群にプロットしている児童
- ソーシャルスキル尺度(自己評定・教師評定)の結果から、他者と上手にかかわれる児童
- ソーシャルスキル尺度(仲間評定)の結果から、抽出児童が選んだ児童、もしくは抽出児童を選んだ児童

イ 抽出児童の選定

実態調査の結果・分析を基に行った学級担任とのアセスメントによって抽出児童を選定した。その際の視点としては、満足群、非承認群、侵害行為認知群、不満足群の4つの群の中で、一番支援が必要な不満足群と全国と比べて多かった非承認群から学級担任が支援を要すると考える児童を2名ずつ選んだ。なお、抽出児童4名については、本研究を通して変容を追いかけ、手立ての有効性を検証する。

(4) 検証方法

まず、第1段階「リレーションづくり」におけるSGEの実践については、「SGEでの児童の活動の様子」や「ワークシート(児童の感想等)」で児童や学級集団の変容を探り、手立ての有効性を検証する。

次に、第2段階「ふれあいの促進」におけるSSTにSGEを連動させた指導方法の工夫については、「SSTを活用した学級活動やそれに連動させたSGEでの児童の様子」や「学級担任における日常生活での児童の観察、児童の日記・作文」から抽出児童を中心に児童や学級集団の変容を探る。また、「ターゲットスキルによるSSTを活用した学級活動の実践後のソーシャルスキル尺度の結果・分析」から学習したスキルの定着・維持やグループづくりの工夫についても、児童や学級集団の変容を探り、手立て①と②の有効性を検証する。

最後に、Q - U尺度を再度実施し、児童の学級満足度や学級集団としての成長についても変容を探ることによって、学級づくりにおける実態把握の工夫と実態に即した指導内容の選定及び指導方法の工夫・改善についての手立ての有効性をまとめる。

### 3 実践

#### (1) 第1段階「リレーションづくり」でのSGEの実践

この段階では学級づくりの第一歩としてふれあいを重視したSGEを朝の時間に毎週1回行った。学級増加で再編制され児童の不安や緊張は高いので、児童の不安や緊張感をほぐしながら、他者理解を進めるために自己紹介をするエクササイズを3種類選定した。その際、自分から隣人へ、それから班員へと仲間づくりを促進できるようなSGEの配列を工夫した。その後、常時指導につながるようなエクササイズを選定し、児童が級友に積極的にかかわりを持ちながら、互いの振る舞いに注目させることによって、さらに仲間づくりを深め、学級の基盤となる温かい雰囲気学級をつくれるようにした。実践したSGEの内容とねらい、児童の活動の様子などは以下の通りであった。

<p>活動①「アドジャン(自己紹介)」</p> <p>【ねらい】じゃんけんを使って自己紹介を兼ねたエクササイズを行うことで不安や緊張感をほぐす。</p>	<p>【活動の様子及び配慮事項】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学級開きの翌朝の活動であったため、学級全体に緊張感があったが、「アドジャン」という勝敗のないじゃんけんを取り入れたことで緊張感がほぐれ、どの児童も楽しく取り組めた。</li> <li>○ 男女のペア同士で4人組をつくるのに、時間がかかったグループが2班いたが、10個のお題を用意したことで、その後できるだけ多くの質問をしようと張り切って取り組んでいた。</li> </ul>
<p>活動②「となりの〇〇です」</p> <p>【ねらい】友達の名前や好きなことを覚えることで仲間づくりの契機にする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 男女4人組をつくりやすいように、前回行った「アドジャン」を取り入れたことで、スムーズに男女混合の班をつくることができた。</li> <li>○ 友達の名前や好きなものを覚えるなど友達の意見に耳を傾けていた。</li> </ul> 
<p>活動③「他己紹介」</p> <p>【ねらい】インタビューを通して級友に関心を持ち、他者理解を進めるとともに、学級のリレーションづくりを促進する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 9つのインタビュー内容を用意したため、意欲的に相手にインタビューできていた。</li> <li>○ 男女4人組での「他己紹介」だったが、紹介する相手は同性にしたので、抵抗なく児童は取り組めた。</li> </ul> 
<p>活動④</p> <p>「私はあなたのベストフレンド」</p> <p>【ねらい】自分の言動が、思わぬところで他人に評価されているという経験をする中で、新しい自分や他者を発見する喜びを味わわせる(常時活動としての取組)。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 相手を喜ばせることについて児童一人一人に書かせたが、「鞆を持ってくる」「落とした物を拾ってあげる」という意見しか書けなかった児童が多かった。</li> <li>○ 相手を喜ばせる方法について、班で話し合った意見を全てカードに示すことで、児童の取組を支援した。(【資料2】参照)</li> </ul> <div data-bbox="1043 1563 1439 1863" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">みんなで考えた 「相手を喜ばすチャンス」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 落ちていた物を拾う。</li> <li>○ 忘れ物をした時に貸してあげる。</li> <li>○ けがをしたら声をかけてあげる。</li> <li>○ 一人でいたら、話しかけてあげる。</li> <li>○ 遊びにさそってあげる。</li> </ul>  </div> <p style="text-align: right;">【資料2 支援カード】(一部省略)</p>

(2) 第2段階「ふれあいの促進」でのターゲットスキルによる SST を活用した学級活動の実践  
ア 第1回検証授

(ア) ターゲットスキルの選定

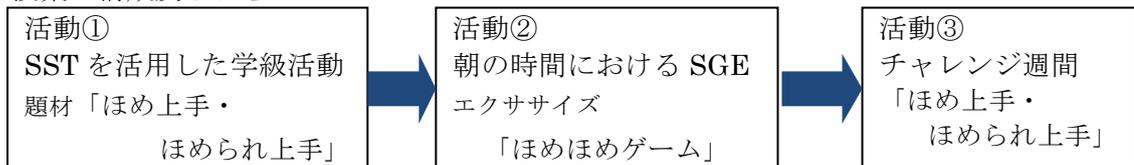
抽出児童4名のソーシャルスキル尺度(自己評定)の結果から、仲間強化に関して平均値が低い項目を順に並べると、得点3.0までが8項目あった。(【表11】参照)まず、一番平均値が低かった「20 自分のしたいことはする」は、児童相互の他者理解が深まっていないと学習しても身に付きにくいスキルであると考えた。次に「16 友達に相談する」は、仲間づくりが進んでいないと実践しがたいスキルであると考えた。また、「4 頼みを聞く」についても相手の気持ちを配慮することが必要であり、児童相互の人間関係が高まっていないと難しい項目である。そこで、抽出児童の実態としてQ-U尺度の結果から承認得点が低かったことを考えると、残りの項目の中で「3 ほめる」を学習することで、他の児童から承認される機会が得られ、自分のよさを認められることで自信につながると考えた。よって「3 ほめる」をターゲットスキルに選定し、関連スキルとして、「12 一緒に喜ぶ」「1 『ありがとう』と感謝の気持ちを伝える」を取り扱うことで、仲間づくりが進められると考える。

【表11 抽出児童における自己評定の結果 10月】

	内 容 項 目(平均値の低い項目のみ)	平均値
20	友達のことは気にせず、自分がしたいことはする。	1.8
16	困っているときは友達に相談する。	2.3
4	友達の頼みを聞く。	2.5
12	友達が何かやりとげた時は一緒に喜ぶ。	2.5
1	友達が親切にしてくれたときに「ありがとう」と感謝の気持ちを伝える。	3.0
2	困っている友達を助ける。	3.0
3	友達ががんばったり、何かうまくしたりした時にほめる。	3.0
11	あまり親しくない友達と話をする時も、友達の気持ちを考えて話す。	3.0

(イ) SST を活用した授業の構成及び学習したスキルの定着を図る指導の工夫

a 授業の構成及びねらい



ねらい

- 友達が何か頑張ったりうまくできたりした時にほめることは、友達を嬉しい気持ちにさせたり、やる気を起こさせたりする働きがあることに気づき、ほめたりほめられたりする体験を通してほめることの大切さを理解し、進んで称賛しようとする態度を育てる。

b 活動の実際

それぞれの活動について、抽出児童がねらいを達成できるようにいくつかの手立てをとった。主な学習内容及び活動や手立て、抽出児童の様子及び変容について以下の通りであった。

《活動①SSTを活用した学級活動》

主な学習内容及び活動	主な手立て	抽出児童の様子及び変容 【《 》は主な手立てとの関連】
I 【インストラクション】 1 友達や家族、先生にほめられた経験について話し合う。 2 本時のめあてをつかむ。 みんなで「ほめ上手」になろう。	① グループ編成 (学習前) ② 座席の配置 (学習前)	A 児…代表としてロールプレイをさせ、全員から称賛を得る機会を与えたことで、達成感を味わい自信がもてたようである。《①, ③》 

<p>II 【モデリング】</p> <p>3 「ほめ上手」になるコツについて考える。</p> <p>4 場面を設定して、ロールプレイを行う。</p> 	<p>③ 意図的指名</p> <p>④ グループ活動(グループでの話し合い)</p>	<p>B 児…指導者たちのモデルを見て「会話を弾ませることも大事だ。」という意見を発表したことから、モデリングの様子を注意深く見て、意欲的に取り組んでいることが分かる。その後のリハーサルでは、少し恥ずかしそうにしていたが、笑顔で取り組んでいた。《②, ③, ④》</p>
<p>III 【リハーサル】</p> <p>5 グループごとに上手なほめ方・ほめられ方の練習をする。</p>	<p>⑤ ほめるポイントやスキル学習の約束の提示</p> <p>⑥ 観察役の児童からの称賛の言葉かけ</p>	<p>C 児…普段あまり表情を変えないが、ほめるポイントを明確に提示しリハーサルさせたことにより、笑顔で取り組み、班員から「笑顔がよかった。」と称賛され嬉しそうにしていた。感想にも、「友達からほめられるとうれしい」とあり、ほめられる喜びを実感できたようである。《①, ⑤, ⑥, ⑦》</p>
<p>IV 【フィードバック】</p> <p>6 本時の活動を振り返り、まとめをする。</p>	<p>⑦ 感想を書く時間の確保</p>	<p>D 児…班員の意見をボードに書いて意欲的であった。また、自分の意見が班の意見に選ばれ、とても嬉しそうにしていた。《①, ④, ⑥, ⑦》</p>

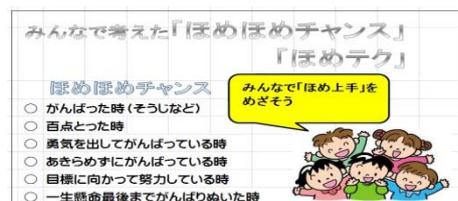
《活動②朝の活動におけるSGE》

主な活動内容	主な手立て	抽出児童の様子及び変容 【《 》は主な手立てとの関連】
<p>I 【インストラクション】</p> <p>1 ねらいを説明する。</p> <p>2 SGEの約束を確認する。</p> <p>3 ルールを説明する。</p>	<p>① ほめるポイントを再度押さえる。</p> 	<p>A 児…言葉だけでなく動作も入れて意欲的に取り組んでいた。《①, ②, ④》</p> <p>B 児…「みんなが笑顔でほめてくれるから嬉しかった。」という感想からほめられることの喜びを味わえたようである。《①, ②》</p>
<p>II 【エクササイズ】</p> <p>4 「ほめほめゲーム」をする。</p>	<p>② 日常生活での実践意欲を高めるために、6つのほめる場面を提示する。</p> <p>③ 児童がほめられた実感をより得ることができるように、名前を読んでからほめることを指示する。</p>	<p>C 児…「みんなに名前付きでほめられるのもっと嬉しい。」という感想から手立て③が効果的であったことが分かる。《②, ③, ④》</p>
<p>III 【シェアリング】</p> <p>5 活動の振り返りをする。</p>	<p>④ グループ内で互いの感想を読み合う。</p>	<p>D 児…ほめる言葉がなかなか出てこなかった。どうほめていいかわからなかったようである。《②, ③》</p>

《活動③チャレンジ週間》

手立てとして、SSTの学習で児童が考えた「ほめほめチャンス(ほめる場面)」や「ほめテク(言葉や動作)」を記入した支援カードを作成し、児童がいつでも見ることができるよう全員に配布した。(【資料3】参照)

実践カードから、全体的には積極的な取組が見られ、非承認群のA, C児についても積極的な取組が見られた。しかし、不満足群のB, D児については、取組があまり見られなかった。



【資料3 支援カード】(一部省略)

イ 第2回検証授業

(イ) ターゲットスキルの選定

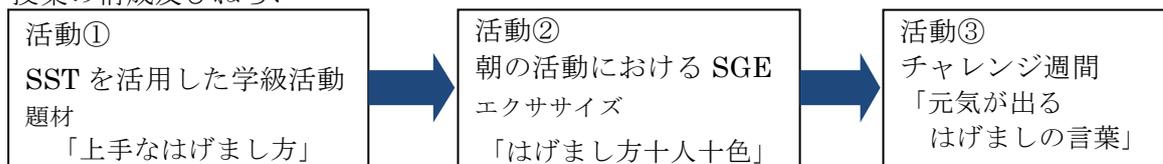
学級における仲間づくりとしてまだ取組が必要な状況なので、第1回と同じ方法で選定した。前回同様仲間強化に関して平均値が低い項目を順に並べると、得点3.0までが8項目あった。(【表12】参照)まず、一番平均値が低かった「20 自分のしたいことはする」については、前回より平均値が0.7上昇したことから、児童相互の他者理解が進んできていると考え、今後も他者理解が進むにつれて少しずつ改善されるスキルではないかと期待したので選ばなかった。次に、「18 失敗をつい笑ってしまう(逆転項目)」は、相手によって嘲笑と受け取られたり、逆にはげましに受け止められたりするので、相手への配慮が必要であると考え。そこで、抽出児童の実態を考慮して、残りの6つの項目の中から「5 友達が失敗したり、落ちこんだりした時に、はげましたりなぐさめたりする」をターゲットスキルに選定し、関連スキルとして「18 失敗をつい笑ってしまう(逆転項目)」を取り扱うことにした。その際、失敗した時の気持ちに十分共感させるような指導の工夫を行い、相手へ配慮したはげまし方のスキルが身に付くことで、仲間づくりをさらに進めることができると考える。

【表12 抽出児童における自己評定の結果 11月】

	内 容 項 目	平均値
20	友達のことは気にせず、自分がしたいことはする。	2.5
18	友達が失敗すると、つい笑ってしまう。	2.8
2	困っている友達を助ける。	3.0
4	友達の頼みを聞く。	3.0
5	友達が失敗したり、落ちこんだりした時に、はげましたりなぐさめたりする。	3.0
11	あまり親しくない友達と話をする時も、友達の気持ちを考えて話す。	3.0
16	困っているときは友達に相談する。	3.0
19	他の友達にるところで、仲の良い友達とないしょばなしをする。	3.0

(ウ) SST を活用した授業の構成及び学習したスキルの定着を図る指導の工夫

a 授業の構成及びねらい



ねらい

- 「上手なはげまし方」をする体験を通して、相手の立場や気持ちを思いやることの大切さに気づき、相手を元気づけるようなはげまし方のポイントをつかみ、進んで実践しようとする態度を育てる。また友達の好みのはげまし方を知って、好みのはげまし方に挑戦しようという意欲をもたせる。

b 活動の実際

それぞれの活動について、抽出児童がねらいを達成できるようにいくつかの手立てをとった。主な学習内容及び活動や手立て、抽出児童の様子及び変容について以下の通りであった。

《活動①SST を活用した学級活動》

主な学習内容及び活動	主な手立て	抽出児童の様子及び変容 【《 》は主な手立てとの関連】
<p>I 【インストラクション】</p> <p>1 アンケートの結果について話し合う。</p> <p>2 本時のめあてをつかむ。</p> <p>みんなで上手なはげまし方ができるようになろう。</p>		<p>A 児…感想に「友達をはげましたことがなかったので、学習したことを生かして、はげまし上手になりたい」とあり、はげまし方やその大切さを理解し、実践意欲がもてたようだ。《③、⑤》</p>

<b>II【モデリング】</b> 3 資料を読んで登場人物の気持ちなどについて話し合う。 4 場面を設定して、ロールプレイを行う。	① 資料の中の問題場面の設定の工夫 ② 書く活動の設定と時間の確保	<b>B 児</b> …体育のサッカーの話題だったので、サッカーを習っている <b>B 児</b> にとっては登場人物に共感しやすかったようである。感想にも「友達のことを考えたらすぐ自分の思いが書けた。」とあった。発表にも意欲的に取り組んでいた。《①, ④》
<b>III【リハーサル】</b> 5 3人組を作り、「上手なはげまし方」の練習をする。 	③ グループ編成(3人組) ④ 机間指導での個別支援 ⑤ はげますポイントやスキル学習の約束の提示 ⑥ 観察役の児童からの称賛の言葉かけ	<b>C 児</b> …「自分がはげましているつもりでも相手を落ち込ませてしまうこともある。」と感想に書いており、「相手の気持ちや立場を考えた言葉をかける」というポイントをしっかり理解していた。《②, ③, ⑤, ⑦》
<b>IV【フィードバック】</b> 6 本時の活動を振り返り、まとめをする。	⑦ 感想を書く時間の確保	<b>D 児</b> …リハーサル時に近寄って言葉をかけるように支援したことにより、相手にしっかり伝えることができた。感想にも「今日のように、またはげましたい。」とあり、実践意欲がもてたようだ。《②, ④, ⑥, ⑦》

《活動②朝の活動におけるSGE》

主な活動内容	主な手立て	抽出児童の様子及び変容 【《 》は主な手立てとの関連】
<b>I【インストラクション】</b> 1 ねらいを説明する。 2 SGEの約束を確認する。 3 ルールを説明する。	① 児童が取組やすいように、SSTでの3人グループで練習させた。 	<b>A 児</b> …動作も入れて意欲的に取り組んでいた。感想に「どんな方法ではげまされても嬉しかった。」とあり、喜びを感じ実践意欲が高まったようだ。《①, ②》
<b>II【エクササイズ】</b> 4 「はげまし方十人十色」をする。	② 日常生活での実践意欲を高めるために、8つのはげます場面と具体的な言葉なども提示した。 ③ 他者理解を深めさせるために、好みのはげまし方を選ばせて、はげましの練習(ゲーム)をさせた。	<b>B 児</b> …「体がすっきりして元気になってやる気が出た。」という感想からはげまされた喜びを味わえたようだ。《①, ②, ④》
<b>III【シェアリング】</b> 5 活動の振り返りをする。	④ グループ内で互いの感想を読み合う。	<b>C 児</b> …「自分の好みのはげまし方をしてもらって元気が出る。」という感想から手立て③が効果的であったことが分かる。《②, ③, ④》
		<b>D 児</b> …笑顔で取り組んでいた。友達から自分の好みである方法ではげまされて、嬉しそうにしていた。はげまされた喜びを味わえたようだ。《②, ③》

《活動③チャレンジ週間》

手立てとして、SGEで活用した「はげますテクニック(動作も含めて)」を記入したカードを児童がいつでも見ることができるよう綴りに貼らせた。また、はげましたことだけでなく、はげまされたことについても記録するように説明し、他者とかわるのが苦手な児童も取り組みやすいように工夫した。

実践カードから、全体的には積極的な取組があまり見られなかったが、児童の中には、友達のお好みのはげまし方ができた児童もいたようである。抽出児童の4名についても、取組があまり見られなかった。

#### 4 研究の考察

P11 の(3)検証方法によって考察していくが、第2段階「ふれあいの促進」での実践に関しては次のような視点から児童や学級集団の変容を探ることにした。

視点1	抽出児童4名の変容
視点2	抽出児童の母群である不満足群と非承認群の児童の変容
視点3	学級全体の変容

##### (1) 第1段階「リレーションづくり」でのSGEの活動について

最後の「他己紹介」での児童の感想に、「グループの人達の好きなことがいろいろ分かって楽しかった。」「みんなのことがよく分かって、びっくりしたこともありました。これからも色々なことを聞いてみたい。」「はじめてクラスと一緒にになった人のこと（趣味やスポーツなど）が分かりました。趣味が合う人が見つかって、もっと仲良くできそうです。」などがあり、互いに楽しく自己開示し、それを認め合えるような雰囲気が学級にできたことが分かる。学級開きから毎週1回SGEを行ったことで、短期間で児童は互いの好きなことを知ることができ他者理解が進んだと思われる。また、活動するグループを毎回変えることで、より多くの級友とふれあうことが仲間づくりを促進させたと考えられる。

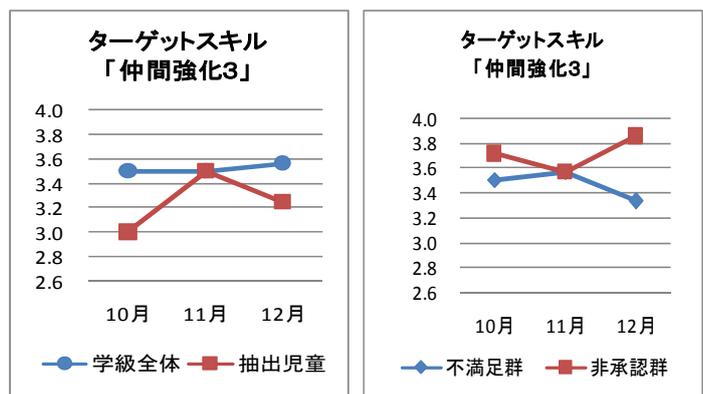
よって、実践IのSGEの活動の取組は、児童の他者理解を進め、互いのよさや違いを認め合えるような学級づくりを促進させる効果があったと言える。

##### (2) 第2段階「ふれあいの促進」でのターゲットスキルによるSSTを活用した学級活動について ア 第1回検証授業について

ソーシャルスキル尺度(自己評定)でのターゲットスキル「ほめる」における結果は【グラフ2】、関連スキル「1感謝の気持ちを伝える」と「12一緒に喜ぶ」に関する結果は【グラフ3】の通りであった。なお、学習前(10月)と学習直後(11月)、そして学習してから約1か月後(12月)の平均値を比較して児童の変容を探る。

##### (ア) 抽出児童の変容

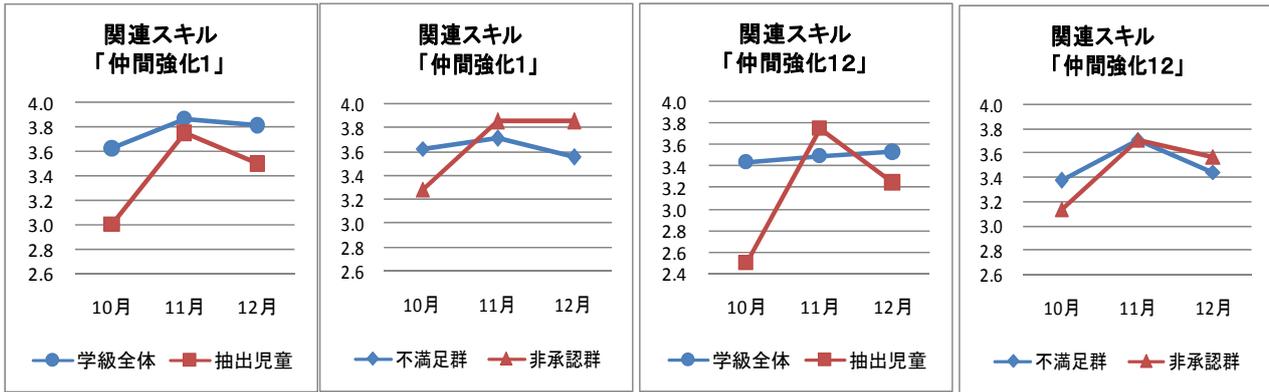
ターゲットスキルについては、学習直後は学習前より平均値が上がり、効果が見られた。1か月後は学習直後より少し下がっているが、学習前よりも高く改善が見られた。一方、関連スキルについては、2つとも、ターゲットスキルと同様で、学習直後は平均値が大きく上昇しており、高い効果が見られた。1か月後は下がっているものの、学習前よりは平均値が高く、改善が見られた。



【グラフ2】 ターゲットスキルにおける児童の変容(10~12月)

ここで抽出児童の学級活動でのワークシートの感想等から、A児「自分がほめられるといい気持ちになるし、友達をほめたらすごくいい気持ちになった。」、B児「笑顔でほめてくれるから嬉しかった。」、C児「名前付きでほめられるともっと嬉しい。」、D児「ほめほめゲームで練習した時すごく嬉しかった。」と、内省の深まりが見られた。また、A児「今度やる時はもっとほめたい。」、B児「一人で考えると少ないけれど、みんなを考えればアイデアがいっぱい出る。」、C児「笑顔で返してくれるのが嬉しかった。」、D児「みんなが笑顔で言っ

ているのいい。」と、他者とかかわる喜びやよさを実感できたようである。



【グラフ3 関連スキルにおける児童の変容(10~12月)】

(イ) 抽出児童の母群である不満足群と非承認群の児童の変容

ターゲットスキルについて、不満足群は学習直後に平均値が少し上がり効果が見られたが、1か月後は下がってしまった。非承認群について学習直後は平均値が少し下がったが、1か月後は学習前よりも高くなり、改善が見られた。一方、関連スキルについては、2つとも、不満足群は学習直後に上がり効果が見られたが、1か月後は下がってしまった。逆に、非承認群は学習直後の平均値が大きく上昇し、高い効果が見られた。1か月後は下がっているものの、学習前よりは平均値が高く、改善が見られた。

(ウ) 学級全体の変容

ターゲットスキルについて、学習直後は変わらなかったが、1か月後は少し上昇し、学習したスキルの定着化がほぼ図られた。一方、関連スキルについては、2つとも学習直後の平均値が大きく上昇しており、高い効果が見られた。1か月後は下がっているものの、学習前よりは平均値が高く、改善が見られた。

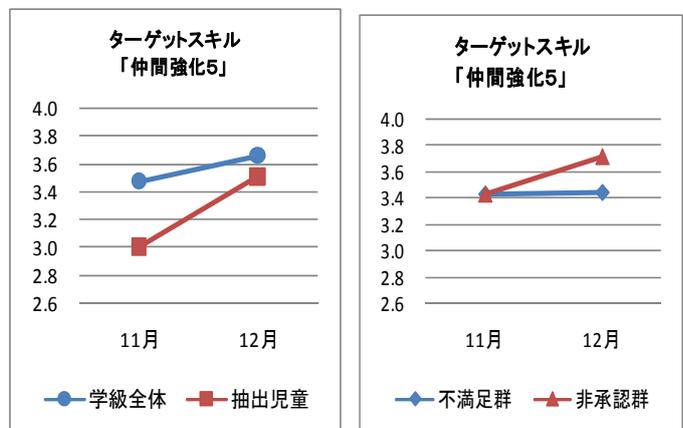
《考察》 これらの結果から、SSTにSGEを連動させ、いろいろな場面でのほめ方を練習する場を設け、日常生活での実践へつなげた指導方法の工夫は、全体的には効果があり、学習したスキルの定着化がほぼ図られたと言える。しかし、抽出児童や不満足群にとっては学習直後の効果が大きい、繰り返し学習したり、強化を与えたりしなければ一過性で終わってしまうことが分かった。少なくとも学習後1か月の間に再度チャレンジ週間を設けてスキルの強化を与えるなどの継続性・反復性の手立てが必要であると思われる。

イ 第2回検証授業について

ソーシャルスキル尺度(自己評定)のターゲットスキル「はげます」における結果は【グラフ4】、関連スキル「18失敗を笑わない」については【グラフ5】の通りであった。なお、学習直後(12月)は学習前(11月)の平均値を比較して児童の変容を探る。

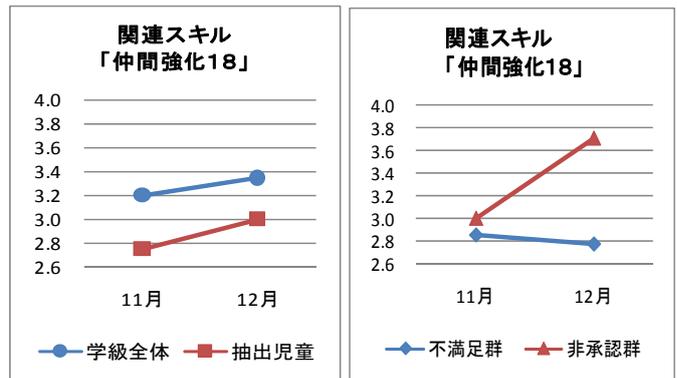
(ア) 抽出児童の変容

ターゲットスキルについては、学習直後は学習前より平均値が上がり、効果が見られた。一方、関連スキルについては、ターゲットスキルと同様に学習直後は平均値が上がり、効果が見られた。



【グラフ4 ターゲットスキルにおける児童の変容】

ここで、抽出児童の学級活動でのワークシートの感想等を見ると、B児「友達に励ましをされると、体がすっきりして元気になってやる気が出た。」、D児『『ファイト』と思いきり言ってくれたから、ちょっと嬉しかった。』から、励まされた喜びを味わうことができたことが分かる。さらに、A児「励まし方は人それぞれだけど、どんな方法で励まされても嬉しかった。」、C児「自分の好みの励まし方をしてもらえると元気が出る。」から、より深い気付きができるところまで高まってきていることが分かる。



【グラフ5 関連スキルにおける児童の変容】

(イ) 抽出児童の母群である不満足群と非承認群の児童の変容

ターゲットスキルについて、学習前と学習直後の平均値を比べると、不満足群は同じだが、非承認群は上がり、効果が見られた。一方、関連スキルについて、不満足群は少し下がったが、非承認群は大きく上がり、高い効果が見られた。よって、ターゲットスキルも関連スキルも、非承認群に効果があることが分かった。

(ウ) 学級全体の変容

ターゲットスキルについても、関連スキルも上がり、どちらも効果が見られた。

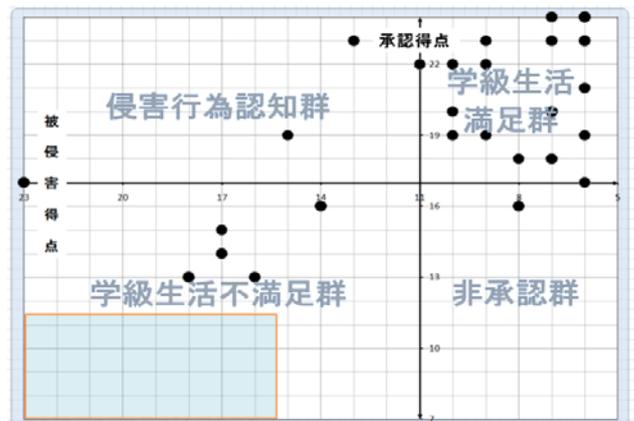
《考察》 これらの結果から、SSTにSGEを連動させ、人の好みによってはげまし方も違うことを知り、はげまし方を練習する場を設け、日常生活での実践へつなげた指導方法の工夫は、抽出児童や非承認群だけでなく、全体的に効果があり、学習直後は効果が大きいと言える。しかし、チャレンジ週間での取組を児童が記録したカードを見ると、実践意欲は高められたものの日常生活での実践は難しかったことが分かった。特に、「はげます」は「ほめる」ことより難易度が高く、「困った時は相談する」という項目も合わせて取り組むとっと実践しやすかったのではと思う。やはり、1回目と同様抽出児童にとって、繰り返し学習したり、強化を与えたりしなければ一過性で終わってしまうことが分かった。少なくとも学習後1か月の間に再度チャレンジ週間を設けてスキルの強化を与えるなどの継続性・反復性の手立てが必要であると思われる。

(3) 実践前と実践後の学級集団や児童の変容

ア Q - U尺度等から分かる児童の変容

(ア) 学級全体の変容

Q - U尺度の結果は【図4, 表13】の通りであった。ほとんどの児童が満足群の方向へプロットが上がり、満足群が7人増え、非承認群が3人、侵害行為認知群が1人、不満足群が2人減った。満足群から非承認群へ1名動いたものの、非承認群から5名、侵害行為認知群から2名、さらに、不満足群から1名が満足群へ動いた。また、【表14】より、承認得点の平均値が0.32上がり、反対に被侵害得点が0.25下がった。この結



【図4 Q - Uにおける学級集団シート(12月)】

果から、リレーションとルールの確立が高まったといえる。

また、ソーシャルスキル尺度(自己評定)の結果を実践前(10月)と実践後(12月)で比べると、【表15】の通り仲間強化だけでなく、主張性も平均値が上昇し、改善が見られた。これは、学級づくりプログラムにおける第1段階「リレーションづくり」で、仲間づくりを促進させるためのSGEを行う際、「自己紹介」という主張性を高めるエクササイズを選定したことや、SSTを活用した学級活動で選定した2つのターゲットスキルが「かかわり」という要素も含んでいるので、これらが主張性を高める要因になったのではないかと考える。

さらに、12月に行ったアンケート「クラスの好きなどころ、自慢できるところ」では、「このクラスには、私の話を最後まで聞いてくれる人達がいる」「自分のことだけでなく、みんなのことを考えてくれる人がたくさんいる」「クラス全体がまとまっている」の意見があった。

《考察》 これらの結果から、クラス全体が互いに認め合えるようなリレーションが高まってきていることが伺える。さらにルールも確立してきており、望ましい学級集団へと成長してきていると言える。

#### (4) 抽出児童の変容

A児とB児、D児については、それぞれ10月にプロットした群からの動きはなかったものの、満足群の方向へ上昇した。C児については、非承認群から満足群へ移動した。(【図5】参照)ここで、承認得点については、【表16】から分かるように、全ての抽出児童が高くなっていることから、ターゲットスキルとして、「ほめる」「はげます」という友達を認めるスキルを学習したことが有効であったと言える。特にC児は、「失敗した時クラスの人を励ましてくれることがある」と「クラスの人を協力したり応援したりしてくれる」の項目で評定が2から4に上がっており、D児も「クラスの人を協力したり応援したりしてくれる」の項目で評定が1から3に上がっている。このことから、ターゲットスキルの選定は有効であったと言える。また、被侵害得点についても【表16】から分かるように、非承認群にいるA児とC児は変わらなかったが、不満足群にいるB児とD児については改善している。その中でD児は「グループに入れなくて残ってしまうことがある」の項目で評定が4から2に改善した。このことから仲間づくりのために行ったSGEやSSTを活用したターゲットスキルの手立てが効果的であったと言える。

【表13 4つの群の結果(10月と12月の比)】

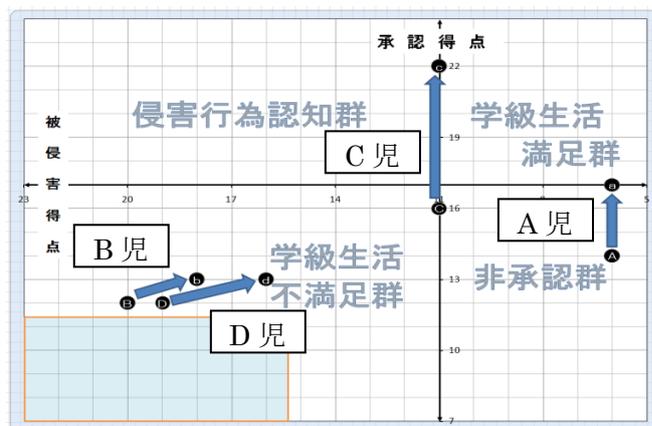
群	10月(人)	12月(人)
満足群	14	21
非承認群	7	4
侵害行為認知群	3	2
不満足群(要支援群)	8(0)	6(0)
合計	32	33

【表14 各得点の平均値(10月と12月)】

	承認得点	被侵害得点
10月	2.96	1.86
12月	3.28	1.61

【表15 自己評定における2因子の平均値】

因子	仲間強化	主張性
10月	3.34	2.76
12月	3.47	3.00



【図6 Q-Uにおける抽出児のプロットの変容】

【表16 2つの得点における結果(10月と12月の比)】

抽出児童	承認得点		被侵害得点	
	10月	12月	10月	12月
A児	14	17(+3)	6	6(±0)
B児	12	13(+1)	20	18(-2)
C児	16	22(+6)	11	11(±0)
D児	12	13(+1)	19	16(-3)

非承認群にいるA児とC児は変わらなかったが、不満足群にいるB児とD児については改善している。その中でD児は「グループに入れなくて残ってしまうことがある」の項目で評定が4から2に改善した。このことから仲間づくりのために行ったSGEやSSTを活用したターゲットスキルの手立てが効果的であったと言える。

【表 17 ソーシャルスキル尺度(仲間評定)の結果】

抽出児童	承認した級友の数(人)			承認された級友の数(人)			承認された延べ人数(人)		
	10月	11月	12月	10月	11月	12月	10月	11月	12月
A児	7	14	16	7	9	15	28	42	59
B児	14	18	18	23	25	25	57	56	71
C児	12	15	9	15	11	15	33	27	47
D児	5	8	13	1	5	8	1	9	9

次に、仲間評定においては、【表 17】のような結果になった。C児を除いて、抽出児童3名は承認した級友の数が増えていることから、友達へのかかわりが広まったことが分かる。また、級友からも承認される数が増えていることから、自ら他を認める傾向が強まるにつれて、他から自分が認められるという相関関係があるのではないかと考えられる。また、承認された延べ人数も増えていることから、児童相互の他者理解が深まったことが分かる。D児については、12月に13人選んだうちの5人は同じ班の人から選んでいることから、グループづくりの手立てがかかわりを広げることに役立ったと言える。

#### (ウ) 学級担任とのアセスメントを活用した児童の変容把握

A児については、学習面について意欲的な姿が見られるようになった。欠席児童のお世話をするなどさりげない優しさで行動する姿も見られた。B児については、落ち着いた生活態度で、目立とうとする言動は少なくなり、学級を盛り上げるタイミングや方法が上手になってきた。冬休み前の作文に、「このクラスや先生と別れるのはさびしい」と書いていた。C児は、1学期不登校傾向にあったが、学級が再編された2学期からは、一度も登校を渋ることなく元気に登校できたという。また、学級の中で笑顔が見られるようになってきた。D児は、今までは、積極的に自分から呼びかけることはなかったが、11月中旬から給食当番の折に、他の児童に片付けを呼びかける姿が見られるようになった。このように学級担任が捉えた4人の抽出児童の言動からも、児童相互の他者理解が進み、学級での居場所が見つけられ安心して学校生活を送れるようになってきていることが伺える。児童の変容については学級担任のかかわりが大きいことは言うまでもないが、本研究で行った学級づくりプログラムでの取組が、児童の共感的な人間関係を進める手助けとして一定の効果があったと考えられる。

## VII 研究の成果と課題

### 1 成果

- SGEにおける年間指導計画を作成し、実施する時期などを工夫する中で、学級開きの早い時期に他者理解を進めるようなエクササイズを活用したSGEを行ったことによって、児童の緊張感をほぐし、互いのよさや違いを認め合えるような温かい雰囲気学級づくりを促進させる効果があった。
- SSTを活用した学級活動にSGEを連動させ、学習したスキルを使って練習する場を設け、日常生活での実践へつなげた指導方法の工夫をしたことで、学習したスキルの実践意欲を高め、態度を身に付けさせ、スキルの定着化を図ることができた。また、抽出児童の実態からターゲットスキルを選定し、SSTを活用した学級活動を行ったが、抽出児童だけでなく学級全体についても効果があることが分かった。さらに、4群の中で、不満足群がスキルの定着化が最も難しいことも分かった。
- 学級づくりプログラムを作成し、指導内容の選定や指導方法の工夫・改善を行ったことで、児童の対人関係のかかわり方を高め、共感的な人間関係を大切に学級づくりを進めることができた。
- 仲間評定やQ-Uの結果を基に日常生活におけるグループづくりを工夫したことで、あまり

人と上手にかかわれない児童の自己開示を容易にし、仲間づくりのきっかけとなった。また、仲間評定の結果を、児童一人一人に「自分のよさ」としてフィードバックしたことで、児童の自尊感情を高める手立てとして活用することができた。

- Q - U 尺度にソーシャルスキル尺度を合わせて測定したことによって、学級集団や児童の実態を具体的でかつ客観的に把握することができた。その分析結果を SST を活用した学級活動や SGE の活動にいかすことによって、児童の自己理解や他者理解が進み、学級集団の中で共感的な人間関係を築くための一定の効果を明らかにすることができた。

## 2 課題

- 客観的な実態把握のための集計や分析に多くの時間を費やした。今後は質問項目を見直すなど、より簡便な児童の実態調査の方法を確立していく必要がある。
- 学習したスキルの定着に関して、学習直後の効果が大きいですが、繰り返し学習したり、強化を与えたりしなければ一過性で終わってしまうことが分かった。学習後も適宜スキルの強化を与え続けるなどの継続性・反復性の手立てが必要であると思われる。今後は学習したスキルの維持を図るための方法を家庭との連携も含めて模索していく。
- 2 学期からの取組であったため、仲間づくりの後の主張性を高めるまでの実践ができなかった。また、学級づくりプログラムの最終段階である「自己理解」についても実践できなかったため、今後この2つに関しては実践し、その有効性を探る。

### — 引用文献 —

- 1) 宮崎県教育委員会（平成 15 年 3 月）『学校教育を中心とした宮崎の教育創造プラン「宮崎ならではの教育」』（pp. 48-49）
- 2) 國分康孝・國分久子総編著（平成 16 年）『構成的グループエンカウンター事典』図書文化社（p69）
- 3) 河村茂雄編著（平成 18 年）『学級づくりのための Q - U 入門』図書文化（pp. 68-69）

### — 参考文献 —

文部科学省（平成 18 年 2 月）『中央教育審議会「初等中等教育分科会教育課程部会」審議経過報告』

文部省（平成 11 年）『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版

國分康孝監修・林伸一・飯野哲朗・築瀬のり子・八巻寛治・國分久子編著（2001 年）『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 Part2～』図書文化

八巻寛治著（平成 13 年）『構成的グループエンカウンター・ミニエクササイズ 56 選小学校版』明治図書

八巻寛治著（平成 16 年）『小学校学級づくり・構成的グループエンカウンターエクササイズ 50 選』明治図書

河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著（平成 19 年）『いま児童たちに育てたい学級ソーシャルスキル CSS（小学校中学年・高学年）』図書文化

河村茂雄編著（平成 13 年）『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

津村俊充編著（平成 14 年）『教職研修総合特集No. 151 児童の対人関係能力を育てる』教育開発研究所

佐藤正二・佐藤容子編著（2006 年）『学校における SST 実践ガイド』金剛出版

渡辺弥生編著（1996 年）『講座サイコセラピー第 11 巻 ソーシャル・スキル・トレーニング(SST)』日本文化科学社

〈研究実践学校〉 宮崎市立西池小学校