

小学校 学級経営

小学校高学年における児童相互のより良い人間関係を築く指導の研究
ーより良い人間関係づくりプログラムの実践とスキルカードの活用を通してー

教育相談課 研究員 金澤 央 広

要 旨

小学校高学年の児童に対して、聴く・話す・話し合い・協力のスキルを学ぶ「より良い人間関係づくりプログラム」を実施し、教科指導の中でスキルカードを活用しながら学んだスキルの定着を図ることが、児童相互のより良い人間関係を築くのに有効であるかを検証した。効果検証の結果、学校環境適応感尺度「アセス」の6因子中3因子、作成した尺度の7因子中5因子について有意に向上するなど、プログラムの有効性が確認された。

キーワード：小学校高学年 より良い人間関係づくりプログラム スキルカード
ソーシャルスキルトレーニング グループワーク・トレーニング

I 主題設定の理由

いじめや不登校といった学校不適応の一要因として、人間関係の問題が挙げられる。文部科学省（2014）の「平成25年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」では、「小学校の不登校になったきっかけと考えられる状況」について、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が11.2%を占める結果となっている。

文部科学省（2008）は『小学校学習指導要領解説総則編』の中で、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」や「学級を一人一人の児童にとって存在感を実感できる場としてつくりあげることが大切である。すなわち、児童の規範意識を育成するため、必要な場面では、学級担任の教師の毅然とした対応を行いつつ、相手の身になって考え、相手のよさを見付けようと努める学級、お互いに協力し合い、自分の力を学級全体のために役立てようとする学級、言い換えれば、児童相互の好ましい人間関係を育てていく上で、学級の風土を支持的な風土につくり変えていくことが大切である」と示している。『生徒指導提要』（2010）では、学習指導における生徒指導の充実のため、児童生徒の自己肯定感を高めることやコミュニケーションの成立、より良い人間関係の構築につながるよう、児童生徒が互いの考えを交流し、互いの良さに学び合う場を工夫した指導等の重要性が述べられている。

また、栃木県総合教育センター（2010）は「人間関係を築く力を育てるための指導の在り方」において、「人間関係を築く力とは、『他者を受け入れる力』であると整理することができる。児童一人一人が聴くスキルを習得し、集団活動を通してスキルを相互に活用し合うことで、集団全体として他者を受け入れる力が高まると考えられる」と述べている。

以上のことから、人間関係をより良いものにするためには、互いが相手のことを思ったり話したりすることや、自分の考えを適切に表現しながら話し合いを行うことが大切であると考え、それらのコミュニケーションスキルを高めるとともに、自分の役割を果たしながら仲間を助けたり励まし合ったりする等、協力し合うことがより共感的な姿勢を育むことにつながると考えた。そこで、本研究では、学級活動の中でコミュニケーションスキルと協力するスキルを学び、教科指導の中でも少人数交流場面において学んだスキルを活用することによって定着させたいと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

小学校高学年の学級活動に聴く・話す・話し合いのコミュニケーションスキルと協スキルを学ぶ活動を取り入れ、学んだスキルの定着を図るために教科指導の中でもスキルを活用させることで、より共感的な姿勢

が生まれ、児童相互の人間関係が良くなり、学校適応感が高まることを調査と実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

小学校高学年の学級活動に聴く・話す・話し合いのコミュニケーションスキルと協力スキルを学ぶプログラムを取り入れ、学んだスキルの定着を図るために教科指導の中でも少人数交流場面においてスキルカードを活用することで、より共感的な姿勢が生まれ、児童相互の人間関係が良くなり、学校適応感が高まるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 授業の様子についてのアンケートの作成

(1) 授業における児童相互のより良い人間関係を築く質問項目について

本研究では、授業の中で児童相互のより良い人間関係を築く上で教師が大切だと考える項目を精選して予備調査版を作成し、その中から児童の実態調査を基に関連のある項目を分析し、結果を基に項目を選出することで、授業の様子についてのアンケートを作成した。

(2) 予備調査版の作成

ア 調査項目の収集

先行研究や文献を参考に、授業の中で児童相互のより良い人間関係を築くことに関わる内容のものを180項目集め、重なりのある項目や表現を推敲し、63項目に絞った。

イ 調査項目の吟味

2013年10月に、県内の小学校教師8名（男性6名、女性2名）と中学校教師2名（男性2名）を対象としたアンケートを実施した。回答を得た教師は全て教職経験年数10年以上であり、授業の経験を多く積んでいた。アンケートの63項目について複数回答式で項目ごとに平均値を比べ、内容妥当性の検討を行った。また、実際の調査対象者となる小学生に対して、項目の内容や表現について分かりにくいものがないか意見を募り、加除修正を行い、予備調査版51項目の内容を決定した。

(3) 予備調査版の実施と分析

ア 調査用紙の作成

予備調査版の内容や文言などを更に吟味し、質問紙を作成した。授業中における学級のみなどとの人間関係や雰囲気について、現在の様子について尋ね、「とてもあてはまる（4点）」「どちらかというとあてはまる（3点）」「どちらかというとあてはまらない（2点）」「まったくあてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

イ 調査および被調査者

調査は研究協力校である県内の公立小学校1校に依頼し、2014年2月に、無記名による質問紙法にて協力を得た。4・5・6学年 196名を対象とし、欠損値が認められなかった 189名を有効な回答として分析の対象とした（有効回答率96.4%）。

ウ 予備調査版の分析結果（表1）

(ア) 質問項目の決定

まず、予備調査版51項目の平均値と標準偏差を算出したところ、天井効果が見られた項目があったため、それらの項目削除の検討を行った。質問項目は、授業の中で児童相互のより良い人間関係を築くことに関わる内容のものを集めてつくられており、「みんなは、難しい勉強でも、友達と助け合いながら挑戦している」など、どの項目も被調査者にとって望ましい内容となっている。したがって、天井効果が認められた項目をその後の分析から排除せず、教師に関する21項目、自分自身に関する11項目、学級のみなどに関する19項目それぞれに対して主因子法による探求的因子分析を行い、因子負荷が一つの因子について.45以上で、かつ2因子にまたがり.45以上の負荷を示さない34項目を抽出した。

教師に関する第1因子は8項目で構成されており、「先生は、『自分たちの力でやっごらん』など、みんなを信頼してくれる言葉をかけてくれる」「先生は、発表する人の顔を見て、うなずきながら話を聞いてくれる」など、児童が安心して授業に臨めるような関わり方についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「安心・信頼感因子」と命名した。第2因子は4項目で構成されており、

「先生は、みんなに、友達の意見を大切にできるように教えてくれる」「先生は、ペアや班で学習する活動などを取り入れてくれる」など、活発な意見交流を支援する項目が高い負荷量を示していた。そこで、「学び合いへの支援因子」と命名した。

自分自身に関する第1因子は4項目で構成されており、「私は、班での話合いで、気軽に話している」「私は、『班や学級をつくっている一人だ』と思っている」など、学級のみんなとの学び合いへの自信や学級への所属感についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「自信・所属感因子」と命名した。第2因子は3項目で構成されており、「私は、自分の考えが間違っていたときには素直に直している」「私は、友達の意見や発表を、理解しようと思いつつ聞いている」など、相手の考えを肯定的に受け入れることについての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「受容因子」と命名した。

学級のみんなに関する第1因子は8項目で構成されており、「みんなは、難しい勉強でも、友達と助け合いながら挑戦している」「みんなは、だれの発言でも大事にしている」など、協力して授業に取り組む姿勢についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「協力因子」と命名した。第2因子は4項目で構成されており、「みんなは、『よかったね』など、協力できたことを喜ぶ言葉をかけている」「みんなは、『がんばってね』など、相手をはげます言葉をかけている」など、協力できたことを喜んだり相手を激励したりする言葉についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「認め合い因子」と命名した。第3因子は3項目で構成されており、「みんなは、相手にわかるように、発表している」「みんなは、班や学級での話合いで、考えをまとめたり深めたりしている」など、意見交流についての項目が高い負荷量を示していた。そこで、「意見交流因子」と命名した。

表1 授業の様子についてのアンケート予備調査版 因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

教師に関する項目 因子分析結果

	平均値	SD	F1 F2	
			安心・信頼感 ($\alpha=.86$)	学び合いへの支援 ($\alpha=.77$)
1. 先生は、だれかが困っていると、「どうしたの？」など、心配する言葉をかけてくれる。	3.50	.67	.86	-.08
3. 先生は、みんなが間違えても、ていねいに教えてくれる。	3.80	.43	.77	-.08
9. 先生は、「自分たちの力でやってごらん」など、みんなを信頼してくれる言葉をかけてくれる。	3.63	.58	.67	.03
2. 先生は、発表する人の顔を見て、うなずきながら話を聞いてくれる。	3.68	.53	.64	.00
4. 先生は、ひいきしないでみんなに同じように接してくれる。	3.63	.59	.54	.00
10. 先生は、「あなたがいてよかった」など、みんなを大切に思う言葉をかけてくれる。	3.10	.76	.54	.18
5. 先生は、みんなのいろいろな意見や考え方を取り上げてくれる。	3.74	.45	.51	.17
15. 先生は、みんなの顔をよく見ながら授業をしてくれる。	3.70	.52	.50	.20
12. 先生は、みんなに、友達の意見を大切にするように教えてくれる。	3.61	.58	-.03	.87
14. 先生は、みんなの様子を見て歩き、言葉をかけてくれる。	3.72	.51	.08	.63
20. 先生は、ペアや班で学習する活動などを取り入れてくれる。	3.83	.42	-.09	.62
13. 先生は、みんながよい発表をしたとき、ほめてくれる。	3.62	.57	.15	.49
		因子間相関	F1	F2
		F1	—	.68
		F2		—

自分自身に関する項目 因子分析結果

	平均値	SD	F1 F2	
			自信・所属感 ($\alpha=.76$)	受容 ($\alpha=.78$)
44. 私は、班での話合いで、気軽に話している。	3.40	.82	.79	-.04
45. 私は、みんなの前で、自信をもって自分の意見を発表している。	2.78	.98	.69	-.03
48. 私は、「班や学級をつくっている一人だ」と思っている。	2.58	1.04	.62	.05
43. 私は、友達に何か頼みたいとき、うまくお願いしている。	3.32	.77	.48	.25
50. 私は、自分の考えが間違っていたときには素直に直している。	3.49	.74	-.05	.85
51. 私は、友達の意見や発表を、理解しようと思いつつ聞いている。	3.53	.71	-.03	.82
46. 私は、みんなを信頼している。	3.37	.77	.21	.48
		因子間相関	F1	F2
		F1	—	.65
		F2		—

学級のみannaに関する項目 因子分析結果

	平均値	SD	F1	F2	F3
			協力 ($\alpha = .89$)	認め合い ($\alpha = .91$)	意見交流 ($\alpha = .78$)
28. みんなは、難しい勉強でも、友達と助け合いながら挑戦している。	3.49	.67	.84	.03	-.03
27. みんなは、授業に集中している。	3.20	.74	.74	.03	-.12
33. みんなは、相手の方を向いて発表している。	3.47	.70	.70	.17	-.10
30. みんなは、話を聞くと、うなずいたり、「うんうん」「へー」などと相づちを打ったりしている。	3.14	.84	.62	.02	.08
29. みんなは、発表を聞くと、相手に体を向けて、注目している。	3.24	.73	.61	-.07	.08
24. みんなは、だれの発言でも大事にしている。	3.23	.74	.60	-.09	.24
32. みんなは、苦手な教科でもあきらめなで学習に取り組んでいる。	3.48	.67	.57	.11	.03
22. みんなは、全員ができるようになるために、教え合ったり助け合ったりしている。	3.51	.65	.55	.09	.14
36. みんなは、「すごい」「さすが」など、相手をほめる言葉をかけている。	3.46	.70	-.02	.93	-.04
37. みんなは、「よかったね」など、協力できたことを喜ぶ言葉をかけている。	3.45	.68	.01	.82	.05
35. みんなは、「ありがとう」など、相手に感謝の言葉をかけている。	3.51	.66	-.02	.79	.11
34. みんなは、「がんばってね」など、相手をほめます言葉をかけている。	3.37	.69	.18	.70	.00
38. みんなは、「同じ意見です」など、相手の意見や気持ちに賛成する言葉をかけている。	3.70	.49	-.13	.15	.73
39. みんなは、相手にわかるように、発表している。	3.48	.66	.07	.08	.68
40. みんなは、班や学級での話合いで、考えをまとめたり深めたりしている。	3.52	.66	.28	-.12	.60
		因子間相関	F1	F2	F3
		F1	—	.67	.72
		F2		—	.63
		F3			—

(イ) 信頼性の検討

各因子についてクロンバックの α 係数を算出し、信頼性を検討したところ、教師に関する「安心・信頼感」は $\alpha = .86$ 、「学び合いへの支援」は $\alpha = .77$ 、自分自身に関する「自信・所属感」は $\alpha = .76$ 、「受容」は $\alpha = .78$ 、学級のみannaに関する「協力」は $\alpha = .89$ 、「認め合い」は $\alpha = .91$ 、「意見交流」は $\alpha = .78$ とおおむね十分な値が得られた。

(4) 完成版の作成

授業の様子についてのアンケートと命名し、より良い人間関係づくりプログラムの事前・事後調査に使用する全34項目の質問紙とした。

2 より良い人間関係づくりプログラム

授業の様子についてのアンケート予備調査版の結果から、教師の学び合いへの支援など安心・信頼感のある授業の中で、児童は学級への所属を感じつつ、自分の考えに自信をもちながら相手の意見も肯定的に受容することが大切であることが明らかになった。さらに、学級のみannaと意見交流しながら互いに認め合い、協力できることが、児童相互のより良い人間関係を築く上で大切であることも明らかになった。そこで、児童同士のコミュニケーションに必要な聴く・話す・話合いスキルと協力スキルをソーシャルスキルトレーニング (Social Skills Training) で学ぶ。さらに、聴く・話す・話合いのコミュニケーションスキルを使いながら、協力スキルをより高めるためのグループワーク・トレーニング (Group Work Training) を行う。これらを組み合わせたものをより良い人間関係づくりプログラムと名付け、個人レベルから集団レベルへ、さらに集団の内面的なスキルアップを図りながら実施した。

(1) ソーシャルスキルトレーニング

ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識と具体的な技術やコツのことで、それを身に付けるためのトレーニングがソーシャルスキルトレーニング (以下、SST とする) とされている。本研究では、児童相互のより良い人間関係を築く上で基本となる聴く・話す・話合いのコミュニケーションスキルを重視し、これらのスキルを学ぶSST をプログラムの最初に実施した。さらに、コミュニケーションスキルを使いながら協力スキルを学ぶSST をプログラムの途中で実施した。

(2) グループワーク・トレーニング

グループワーク・トレーニング (以下、GWT とする) は、グループで役割分担をして協力し、課題を解決する活動を行うものである。個と集団の成長を目指し、日常生活や学校生活におけるグループ活動に生かしていくことを目的としている。本研究では、聴く・話す・話合い・協力スキルをSST で学んだ後に、協力スキルをより高めるGWT をプログラムの最後に実施した。

3 スキルカード

より良い人間関係づくりプログラムの実践を通して学んだ四つのスキルをそれぞれまとめ、4枚の「スキルカード」(図1)として児童一人一人の手元に置き、教科指導の少人数交流場面でスキルを意識させた。カードを活用しながらスキルの定着を図ることで、児童のより共感的な姿勢が育まれ、児童相互の人間関係が良くなり、学校適応感が高まることを促すことができるものと考えた。また、カードにすることで教室移動や家庭学習にも持ち運ぶことができ、より効果的にスキルを意識させることができ、児童の意欲を高めることにつながると考えた。なお、リングにまとめているカードの中から、児童が今使うスキルをすぐに見つけることができるように、それぞれのカードを青・緑・黄・赤の4色の枠で囲んだ。

(1) 聴くスキル

聴くスキルとして、「相手に体を向ける」「相手を見る」「うなずく、相づちをうつ」の定着を目指し、「質問する」「くり返す」「笑顔で最後まで聴く」も意識するようにした。

(2) 話すスキル

話すスキルとして、「相手に体を向ける」「相手を見る」「適切な声の大きさと話す」の定着を目指し、「わかりやすく伝える」も意識するようにした。

(3) 話合いスキル

話合いスキルとして、「理由をもとに考えを話す」「相手の意見を尊重する」「大事な意見を優先する」の定着を目指した。

(4) 協カスキル

協カスキルとして、「役割を果たす」「困っている仲間を助ける」「はげましやねぎらい、感謝の言葉をかける」の定着を目指し、「折り合いをつける」も意識するようにした。

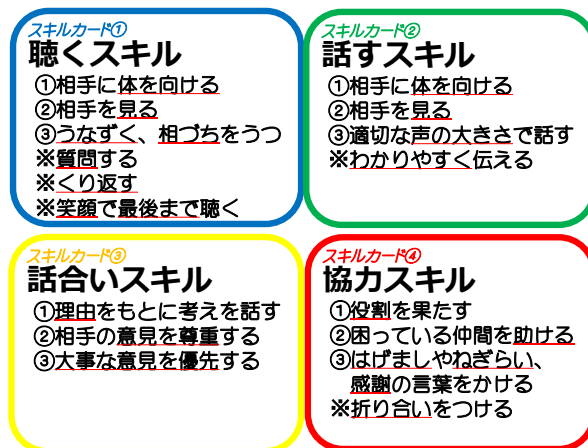


図1 スキルカード

4 検証方法について

(1) 授業の様子についてのアンケート

本研究で作成した授業の様子についてのアンケートを使用し、より良い人間関係づくりプログラムの実施前後に調査し、授業におけるより良い人間関係の要素の変容を見るために使用した。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」(以下、アセスとする)は、栗原ら(2010)によって作成された「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子からなる、児童生徒の学校生活への適応感を測るための尺度である。本研究では、より良い人間関係づくりプログラムの実施前後に調査し、学校適応感がどのように変容したかを見るために使用した。

5 検証授業について

(1) 対象

研究協力校の6学年2学級56名(男子32名、女子24名)を対象とした。

(2) 授業の様子についてのアンケートでの事前調査

研究対象児童の授業中における学級のみなど人間関係や雰囲気の状態を調査するために、2014年5月に事前調査を実施した。その結果、各因子の平均値は、教師に関する「安心・信頼感」は3.11、「学び合いへの支援」は3.32、自分自身に関する「自信・所属感」は2.64、「受容」は3.23、学級のみに関する「協力」は3.03、「認め合い」は3.21、「意見交流」は3.34であった。プログラム実施前は全体的に平均値3.00以上の水準であったが、自分自身に関する「自信・所属感」が2.64で、他の因子と比べて低い値であった。

(3) アセスでの事前調査

研究対象児童の学校環境適応感を調査するために、2014年5月に事前調査を実施した。アセスの結果、各因子の平均値は、「生活満足感」は3.58、「教師サポート」は3.41、「友人サポート」は3.57、「向社

会的スキル」は3.89, 「非侵害的關係」は3.88, 「学習的適応」は3.70であった。プログラム実施前は三つの因子が平均値3.70以上の水準であったが, 残りの「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」が他の因子と比べて低い値であった。

(4) 実施時期

2014年6月に2週間実施した(表2)。

表2 より良い人間関係づくりプログラム

時	実施日	活動名	ねらい
1	6月11日(水)	聴くスキル 「上手な聴き方」	・①相手に体を向ける, ②相手を見る, ③うなずく, 相づちをうつ, に気を付けて練習できる。
2	6月12日(木)	話すスキル 「上手な話し方」 「スゴロクトーキング」	・①相手に体を向ける, ②相手を見る, ③適切な声の大きさを話す, に気を付けて練習できる。
3	6月16日(月)	話し合いスキル 「めざせしずかちゃん」 「無人島SOS」	・①理由をもとに考えを話す, ②相手の意見を尊重する, ③大事な意見を優先する, に気を付けて練習できる。
4	6月19日(木)	協カスキル 「ふわふわ言葉とちくちく言葉」 「ぬりえをプレゼント」	・①役割を果たす, ②困っている仲間を助ける, ③はげましやねぎらい, 感謝の言葉をかける, に気を付けて協力しながら活動する。
5	6月24日(火)	協カスキル 「まちがい探し」 「新聞紙タワー」	・一人一人が意見をもち, それをグループで伝え合い, 話し合うことによって折り合いをつけ, 協力することの良さに気づく。

(5) 検証授業の実際

研究協力校の6年生を対象に, より良い人間関係づくりプログラムを実施した。学級活動の時間にスキルを学ぶ活動を行い, コミュニケーションスキルと協カスキルを学習した。そして, 学級担任に協力を依頼し, 教科指導の少数交流場面において, スキルカードでポイントを確認しながら学級活動時に学んだスキルの定着を図った。児童には, 児童用振り返りシートを基に, 各スキルのポイントを意識させた。学級担任には, 教師用振り返りシートを基に, 項目の内容を確認しながら授業を行ってもらった。

ア SST・GWTの活動について

(ア) 1時間目

「上手な聴き方」では, 聴くスキルの向上を図った。2人組になって, 聴き方の三つのポイントを中心に学習させた。授業後の児童の感想には, 「うなずいたりすることがあまりできなかったが, 次からはできるようにしたいので, 普段から心がけようと思った」「聴くことはとても大切だと思った。話している人にもしっかり分かってもらうために, うなずいたり, 相づちをうったりしようと思った」などがあった。

(イ) 2時間目

「上手な話し方」「スゴロクトーキング」では, 話すスキルの向上を図った。4人グループになり, 話し方の三つのポイントを中心に学習させた。スゴロクをしながら話し方のポイントを意識して話す姿が多く見られた。授業後の児童の感想にも, 「正しい話し方が分かり, 女子だけでなく男子と一緒に会話するのもとてもおもしろく楽しかった」「手には『ハンドパワー』があり, 話すときに身ぶり手ぶりをすると伝わりやすいことが分かった」などがあった。

(ウ) 3時間目

「めざせしずかちゃん」「無人島SOS」では, 話し合いスキルの向上を図った。4人グループで, 理由を基に自分の考えを伝えることや, 相手の意見を尊重しながらみんなで意見をまとめる等のポイントに気を付けて学習させた。授業後の児童の感想には, 「相手の意見を尊重し, 大事な意見を優先することを一番気を付けたいと思った」「話し合いスキルを意識しないとなかなか決まることがないけど, 意識して話し合うとはやく決まっていと思う」などがあった。

(エ) 4 時間目

「ふわふわ言葉とちくちく言葉」「ぬりえをプレゼント」では、協力スキルの向上を図った。ふわふわ言葉の良さを確認し、活動中も意識させた。また、4人グループになり、一人一人が自分のカードに書かれた情報を伝え、グループで相談しながらぬりえを完成させた。授業後の児童の感想には、「困っている仲間を助け、はげましなどの言葉をかけることは、すごく大切だと思った」「みんなで協力してできたことがうれしかった」などがあった。

(オ) 5 時間目

「まちがい探し」「新聞紙タワー」では、前時までに学習したスキルを活用しながら、協力スキルの更なる向上を図った。4人グループになり、一人一人が役割を果たすとともに、設計図についてグループで相談する際に、自分の意見をしっかりと伝え、折り合いをつけながら話し合わせた。授業後の児童の感想には、「〇〇君と〇〇さんの意見がとても役立った。協力すれば何でもできることが分かり、楽しかった」「〇〇君の『ここを切ったらいいんじゃない』という言葉が良かった。困っている仲間を助けることと折り合いをつけることが大事だと思った」などがあった。

イ 教科指導での少人数交流場面

学級担任に、教科指導での少人数交流場面において可能な限りスキルカードを使い、児童がより良い人間関係づくりプログラムで学んだスキルを意識しつつ学習する場面を設定してもらった。例えば、国語科のパンフレットをつくる活動において、グループごとに聴く・話すスキルを使って自分の考えを伝え合う授業が行われた。また、社会科の歴史上の人物について調べる活動において、グループごとに話し合いスキルを使って意見をまとめる授業が行われた。さらに、国語科の討論会の準備を行う活動において、グループごとに協力スキルを使って折り合いをつけながら話し合い、一人一人が役割を果たしながら意見をまとめる授業が行われた。

授業後の教師の感想には、「スキルの定着が難しいと感じた」「スキルを意識させることはとても大切で、同時に教師も意識する必要があると感じた」「教師が意識して指導することを続けていくことが大事だと思う」などがあった。

ウ 家庭との連携

(ア) 家庭での取組

聴く・話すスキルを学んだ後、家庭でも保護者と子どもが聴く・話すスキルについて意識しながら会話する場面を設定してもらい、保護者による振り返りシートへの記入もお願いした。子どもの聴き方や話し方について、スキルカードの各ポイントについて保護者に評価してもらった。保護者の感想には、「聴く・話す態度を改めて考えることができた」「相手の話を顔を見ながら聴き、話に合わせた質問をしたり、質問に対して分かりやすいように自分なりに考えて答えたりする姿勢が見られ良かった」などがあった。

(イ) 学年通信の発行

各授業の後に、学年通信特別号を発行し、学習内容や授業の様子を伝えるとともに家庭での取組の様子を紹介した。また、学習した聴く・話す・話し合い・協力スキルの各ポイントについて、家庭でも使えるような場面で意識させることをお願いし、いろいろな場面で使えるようになってほしいことを伝えた。

6 検証結果と考察

(1) 授業の様子についてのアンケートでの事後調査

より良い人間関係づくりプログラム実施後、研究対象児童の授業中における学級のみんなとの人間関係や雰囲気の状態がどのように変容したのかを調査するために、2014年6月に事後調査を実施した。授業の様子についてのアンケートについて、各因子の平均値は、教師に関する「安心・信頼感」は3.27、「学び合いへの支援」は3.56、自分自身に関する「自信・所属感」は3.09、「受容」は3.52、学級のみんなに関する「協力」は3.37、「認め合い」は3.50、「意見交流」は3.49であった(図2)。この結果についてt検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ、教師に関する「学び合いへの支援」自分自身に関する「受容」学級のみんなに関する「認め合い」において1%水準で、自分自身に関する「自信・所属感」学級のみんなに関する「協力」において0.1%水準で有意差が認められた(表3)。教師に関する「安心・信頼感」と学級のみんなに関する「意見交流」について有意差は認められなかったものの、平均値は向上した。また、項目ごとの平均値については34項目全てに向上が見られた。

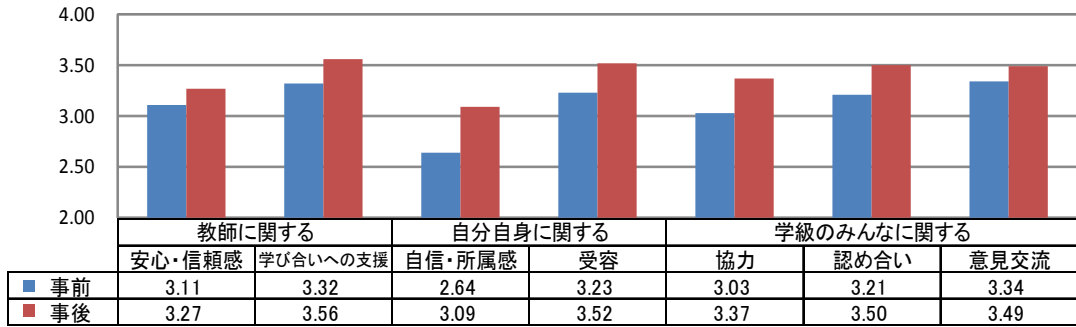


図2 「授業の様子についてのアンケート」 平均値（事前・事後で比較）

表3 「授業の様子についてのアンケート」の対応のある *t* 検定

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
教師に関する 安心・信頼感	56	3.11(.58)	3.27(.54)	1.96
教師に関する 学び合いへの支援	56	3.32(.50)	3.56(.41)	3.22**
自分自身に関する 自信・所属感	56	2.64(.68)	3.09(.60)	3.75***
自分自身に関する 受容	56	3.23(.56)	3.52(.48)	2.86**
学級のみannaに関する 協力	56	3.03(.53)	3.37(.48)	3.94***
学級のみannaに関する 認め合い	56	3.21(.57)	3.50(.54)	3.03**
学級のみannaに関する 意見交流	56	3.34(.51)	3.49(.52)	1.49

****p* < .001 ***p* < .01

(2) アセスでの事後調査

より良い人間関係づくりプログラムを実施後、研究対象児童の学校環境適応感がどのように変容したのかを調査するため、2014年6月に事後調査を実施した。アセスについて、各因子の平均値は、「生活満足感」は3.68、「教師サポート」は3.64、「友人サポート」は3.79、「向社会的スキル」は4.21、「非侵害的關係」は3.77、「学習的適応」は3.69となった（図3）。この結果について、*t* 検定で事前調査と事後調査の値を比較すると、「教師サポート」「友人サポート」においては有意水準5%で、「向社会的スキル」においては有意水準0.1%で事後調査の平均値が高いことが分かった。中には下降した因子も見られたが、有意差は認められなかった（表4）。

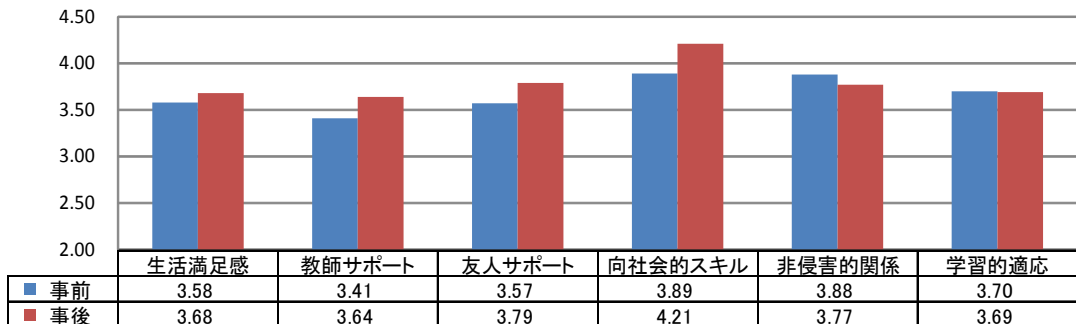


図3 「アセス」平均値（事前・事後で比較）

表4 「アセス」の対応のある *t* 検定

下位尺度	N	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値
生活満足感	56	3.58(.91)	3.68(.96)	.85
教師サポート	56	3.41(.96)	3.64(1.00)	2.07*
友人サポート	56	3.57(.99)	3.79(.82)	2.18*
向社会的スキル	56	3.89(.75)	4.21(.55)	4.12***
非侵害的關係	56	3.88(1.01)	3.77(1.02)	.92
学習的適応	56	3.70(.80)	3.69(.75)	.21

****p* < .001 **p* < .05

(3) 考察

授業の様子についてのアンケートの事前・事後調査における平均値の比較から、「学び合いへの支援」「自信・所属感」「受容」「協力」「認め合い」において、有意な向上が認められた。特に「自信・所属感」「協力」が大きく向上した。「安心・信頼感」「意見交流」については、有意差は認められなかったものの、平均値は向上していた。また、アンケートの34項目全てにおいて平均値が向上していた。このことから、児童相互の人間関係が良くなったと考えられる。これは、児童の実態を考慮してプログラムの内容を吟味し、楽しくスキルを学べるよう授業の構成を工夫したことや、学級担任が教科指導の少人数交流場面において、机の横に掛けてあるスキルカードを児童全員に持たせてポイントを確認し、学級全体や一人一人の児童へ丁寧に助言するとともに、振り返りを行いながらスキルの定着を図ったためであると推察される。

次に、アセスの事前・事後調査結果を比較すると、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」において有意な向上が認められた。特に「向社会的スキル」が大きく向上した。その一方で、「非侵害的關係」「学習的適応」「生活満足感」において有意差は認められなかったが、生活全体に対して総合的な適応感を示す「生活満足感」は平均値が向上していた。これらのことから、学校適応感が高まりつつあると考えられる。

さらには、授業の様子についてのアンケートの教師に関する「学び合いへの支援」とアセスの「教師サポート」において有意な向上が認められたことから、児童相互の人間関係だけでなく、児童と教師の人間関係も良くなったと考えられる。これは、授業の様子についてのアンケートの教師に関する項目を引用した教師用振り返りシートを学級担任に取り組んでもらった効果の表れだと推察される。教師用振り返りシートは、学級担任にもスキルを意識させ、計画的にスキル活用場面を設定してもらうために用意したものであり、週に一度チェックしてもらった。項目内容は、自分自身に関する項目や学級のみinnに関する項目と関連しており、例えば「児童に、友達の意見を大切にするように教えている」「児童がよい発表をしたとき、ほめている」は、「受容」「協力」「認め合い」「意見交流」に含まれる項目と関連している。つまり、教師が振り返りシートの項目を意識して授業を進めていたことが、児童との関係性を深めることにつながったと推察される。

V 研究のまとめ

本研究では、児童相互のより良い人間関係を築くためのスキルを学ぶプログラムを構成し、スキルカードの活用を通して、そのスキルの定着を図ることにより、学校適応感の向上が見られるか、効果を検証した。

検証授業を実施するに当たり、授業の様子についてのアンケート予備調査版の結果を基に、児童同士のコミュニケーションに必要な聴く・話す・話し合いスキルと協力スキルをSSTで学び、それらのスキルを使いながら、協力スキルをより高めるためのGWTを行うプログラムを考え、より良い人間関係づくりプログラムと名付けた。そのプログラムの実践を通して学習した四つのスキルをそれぞれまとめ、4枚のスキルカードとして児童一人一人の手元に置き、教科指導の少人数交流場面でスキルを意識させ定着を図った。

その結果、授業の様子についてのアンケートでは、全ての項目で平均値が向上し、教師に関する「学び合いへの支援」自分自身に関する「自信・所属感」「受容」学級のみinnに関する「協力」「認め合い」において有意な向上が認められた。また、アセスでは、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」において有意な向上が認められた。以上の結果から、より良い人間関係づくりプログラムの実践とスキルカードの活用を通して、児童相互の人間関係が良くなり、学校適応感が高まりつつあることが示唆された。

VI 本研究における課題

本研究ではより良い人間関係づくりプログラムの実践とスキルカードの活用の効果が検証されたが、学校や学年、児童の実態を考慮した内容や実施時期等の吟味が必要である。また、高めたスキルや学校適応感を更に向上させるためには、児童の実態を踏まえ、獲得するスキルを追加していく必要がある。

検証授業の約4か月後に学級担任へ聞き取り調査を行ったところ、「教師が意識してスキルの定着を目指すことが大切である」と感じていた。児童の多くは、学習した直後はスキルを意識していろいろな活動に取り組むことができているが、徐々に行動に表れなくなる傾向にある。このことから、児童のスキルの定着状況を定期的に確認し、常にスキルを意識させることが必要であり、その取組を継続していくことが重要であ

ろう。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2014 「平成25年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」, p. 63
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/12/__icsFiles/afieldfile/2014/12/19/1354076_01_2.pdf (2015. 1. 8)
- 2 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説総則編（平成20年6月）』, pp. 67-68
- 3 文部科学省 2010 『生徒指導提要（平成22年3月）』, pp. 6-7
- 4 栃木県総合教育センター 2010 「人間関係を築く力を育てるための指導の在り方」, pp. 21-22
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/pdf/cyosa_21_ningenkankei.pdf (2015. 1. 8)

<参考文献・URL >

- 上野一彦・岡田智 2006 『特別支援教育〔実践〕ソーシャルスキル マニュアル』 明治図書出版
栗原慎二・井上弥 2010 『アセスの使い方・活かし方』 ほんの森出版
小林正幸・相川充 1999 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』 図書文化社
田上不二夫 2003 『対人関係ゲームによる仲間づくり』 金子書房
日本学校GWT 研究会 1994 『協力すれば何かが変わるー続・学校グループワーク・トレーニングー』 遊戯社