

小学校の学級経営における
ソーシャルスキル・トレーニングの効果について
一般化に着目してー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
146047 藤木 愛加

小学校の学級経営における ソーシャルスキル・トレーニングの効果について 一般化に着目して一

藤木 愛加

生徒指導力高度化コース

要約：本研究では小学校の学級経営におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果、とりわけ般化の効果について検討した。ターゲットスキルとして「助け合い」を選定し、道徳の時間にソーシャルスキル・トレーニングを行うとともに、学級の中で1学期の間「友情の木」の取り組みを行った。ソーシャルスキル・トレーニング、「友情の木」の取り組みを行っていない学級と比較した結果、「友情の木」の取り組みを行った学級の子どもたちに一定の変化が見られた。本研究から、道徳の授業とソーシャルスキル・トレーニングを結び付けたり、学級内で発達段階に応じた般化の取り組みを工夫したりすることで、子どもたちの社会的スキルの向上に一定の効果が得られることが示された。

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング、般化、小学生、学級経営

はじめに

近年、子どもの社会的スキルの未熟さが指摘されている。筆者も学校ボランティアや実習で、けんかをした時に言葉よりも先に手が出てしまったり、悪気はなくても人を怒らせるようなことを言ってしまうたりする子どもたちを目にすることがあった。戸ヶ崎・嶋田・坂野ら（1995）が、社会的スキルの未熟さは学校における不適応に結び付く傾向にあることを示しているように、子どもたちの社会的スキルの育成は重要な課題である。そして、この課題を解決する方法としてソーシャルスキル・トレーニング（以下 SST と記す）の実践研究が増えている。しかし、社会的スキルは SST を行ったからといってすぐに身に付くものではない。学級担任が1年間という長期的な視点を持って、子どもの社会的スキル向上を目指していくことが大切である。

本研究では、般化も含め学級経営の一環としての SST の効果を明らかにすることを目的とし、検討する。なお、般化とは、ある特定の刺激やそれ以外の類似した別の刺激においても、反応や学習効果が生じるようになることである。

第1章 SSTの研究

第1節 SST研究の変遷

SSTは精神科の領域で、社会復帰を目指す患者を対象に発展してきた。子どもを対象としたSSTは、1970年代後半に成人のSSTに少し遅れる形で実践されるようになった。それが特別支援教育の分野においても取り入れられるようになり、社会的スキルの不足から何らかの社会的不適応を示す子どもに対して、個別あるいは小集団でのSSTが行われてきた（金山・佐藤・前田 2004）。しかし個別SSTは、その効果が証明される一方で般化が起こりにくいなどの問題点も指摘されるようになった（佐藤・佐藤・高山 1993）。Stokes & Oshes（1986）は般化を促進させるには、①新たに社会的スキルを獲得させる際に実生活に即した場面を用いる、②獲得させた社会的スキルを用いる機会を提供する、③獲得させた社会的スキルを実行させる魅力的な刺激（仲間からの受け入れなど）を用意する、といったことが必要であると指摘している。そして、その条件を満たす1つの手段として佐藤（1996）、佐藤・高山・佐藤ら（1998）は訓練対象児と一緒に学級の仲間も訓練に参加させる仲間媒介法を挙げた。また、仲間媒介法をさらに発展させた方法として学校や学級全体を対象とした集団SSTの重要性が指摘されるようになった（藤枝・相川 1999）。この方法はCSST(Classwide Social Skills Training)と呼ばれ、日本よりも早くアメリカで実施されており、他人を助けたり他人に対して積極的な態度を示したりする向社会的行動の促進や児童の不適応の予防に効果があると報告されている（Hepler&Rose 1988）。日本では佐々木（1998）や藤枝・相川（1999）らによって、1990年代に入ってから本格的に実施され始め、発展してきた。

第2節 学級経営とSST

学級全体で行うSSTの利点として佐藤・佐藤・岡安（2000）は主に、①小集団SSTに比べて時間とコストが少ない、②小集団SSTに参加する訓練対象児へのクラスメートからのネガティブな反応への対処が不要である、③子どもたち全般の社会的スキルを向上させることができる、④訓練対象児が習得した社会的スキルを日常の生活場面に般化させ、仲間関係を改善することが可能である、という点を挙げている。また鈴木・鈴木（2005）は、教師が子どもたちに必要なソーシャルスキルを授業の一環として教えるソーシャルスキル教育(SSE; Social Skills Education)の必要性を訴えており、そのメリットとして①般化の促進：ソーシャルスキル教育の成果を受容し、正当に評価してくれる仲間がいる、②豊

富な生のモデル：多様な価値観と行動パターンをもったさまざまな子どもがいる、③モデルとなる教師：学級には子どもたちと日常的に接していて、子どものソーシャルスキルの程度を知りモデルにもなる教師がいる、という点を挙げている。しかし下田（2008）はCSSTの実践研究の多くが今後の課題として般化を挙げていると述べている。

第1節で述べたように、般化が起こりにくいという問題点を解決するために集団でのSSTが用いられるようになったが、学級全体で行っても未だに般化が課題として残っている。その課題を解決するためには前述の鈴木・鈴木（2005）がメリットとして挙げる②豊富な生のモデルの存在と③モデルとなる教師の存在をより効果的に活用していく必要があると考える。つまり学級で行う授業の一環としてのSSTではなく、教科指導や教科外指導以外に日常の生活指導も行う学級経営の一環としてのSSTが重要ということである。学校生活の基盤となる学級において、SSTで身に付けたことを日常的に実践できるような仕組みを学級経営によって作っていくことが望ましい。これは、1人の教師が1つの学級で教科指導及び生徒指導の全てに渡って担当する学級担任制である小学校だからこそできることであると考ええる。

第3節 ソーシャルスキル尺度について

SSTとともにソーシャルスキル尺度も発展した。ここではソーシャルスキル尺度について検討する。

全般的な社会的スキルを測定するために作成されたものとして菊池（1988）のKiss-18がある。これを小学生用に改変し利用されることもあるが、近年では児童用のソーシャルスキル尺度の開発も進んでいる。以下、児童用のソーシャルスキル尺度を挙げる。河村（2000）は学級生活で必要とされるソーシャルスキルに焦点を当て、「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」の2因子からなる尺度を作成している。佐藤・岡安・佐藤（2002）は学校における適応を視野に入れ、社会的スキルを多角的に捉える目的として「友だちをほめる（仲間強化）」、「ルールを守る（規律性）」、「集団への働きかけ（働きかけ）」、「先生との関係」、「葛藤解決」、「主張性」の6因子からなる尺度を作成している。山口・飯田・石隈（2005）は発達課題だけでなく教育課題にも着目し、「自己学習スキル」、「課題遂行スキル」、「進路決定スキル」、「集団活動スキル」、「コミュニケーションスキル」、「健康維持スキル」、「健康相談スキル」の7つの因子からなる尺度を作成している。

本研究では学級生活内での児童同士のつながりに焦点を当てる。よって、「配慮のスキ

ル」と「かかわりのスキル」の 2 因子で構成される河村（2000）の「児童が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度」が適当であると考え、これを用いることにした。

第 2 章 研究の目的と方法

第 1 節 研究の目的

SST を実施するにあたって、子どもたちの社会的スキルのどこに課題があるのかを把握することはとても重要である。そして適切な SST を行い、日常の学級経営の中で子どもたちの社会的スキルが育つように支援していくことが必要である。そこで本研究では、SST の取り組みをしている学級としていない学級を比較し、学級経営に SST を取り入れることによる効果、とりわけ般化の効果について検討する。

第 2 節 研究の方法

1. 研究協力者

実習校の第 4 学年児童 83 名（男子 40 名、女子 43 名）を対象に質問紙調査を行った。記入漏れのあった者を除き、67 名（男子 29 名、女子 38 名）の回答を分析対象とした。ただし、SST を実施した A 組（実験群）は 22 名（男子 10 名、女子 12 名）であった。また、SST を実施していない B 組（統制群）は 22 名（男子 9 名、女子 13 名）、C 組（統制群）は 23 名（男子 10 名、女子 13 名）であった。

2. 研究期間

本研究の実施期間は 2015 年 4 月から 7 月であった。

3. 手続き

SST の効果を確認するために「児童が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度」（河村 2000）を用い、質問紙調査を行った。この尺度は前述した通り「配慮のスキル」、「かかわりのスキル」の 2 因子で構成されている。回答は「よく当てはまる－4」、「少し当てはまる－3」、「あまり当てはまらない－2」、「全然当てはまらない－1」の 4 件法で評定を行った。なお、研究協力者が第 4 学年であることから、各下位因子項目の計 26 項目の内容は変えずに第 4 学年の子どもが読みやすいように漢字をひらがなに変換した（表 1）。第 1 回目は 4 月中旬に、第 2 回目は 7 月下旬に実施した。

また、A組に関しては筆者による観察調査も行った。

表1 児童の学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度の下位因子の構成表

I 配慮のスキル	II かかわりのスキル
みんなで決めたことには、したがっている。	友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、もり上げている。
友だちのまじめな話は、ひやかさないで聞いている。	友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出している。
相手がきずつかないように、話をしている。	自分だけ意見がちがっても、自分の意見を言っている。
友だちとして、はらが立っても「カーッ」としたたい度をとらないでいられる。	みんなと同じくらい、話をしている。
はん活動で友だちが一生けんめいやってしっばいしたときは、ゆるしている。	係りの仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っている。
友だちとのやくそくは守っている。	はじめて会った人でも、話をしている。
友だちの気持ちを考えながら、話をしている。	他の人に左右されないで、自分の考えで行動している。
友だちが話しているときは、その話をさい後まで聞いている。	相手に聞こえるような声で話している。
何かをたのんだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えている。	うれしいときは、え顔やガッツポーズなど身ぶりで気持ちを表している。
友だちのひみつは、だまっている。	自分から友だちを遊びにさそっている。
友だちとけんかしたときに自分にも悪いところがないか考えている。	おもしろいときは声を出してわらっている。
何かしっばいしたときに、「ごめんなさい」と言っている。	みんなのためになることは、自分で見つけて実行している。
係りの自分の仕事は、さい後までやりとげている。	
友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげている。	
自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげている。	
何かをしてもらったときに「ありがとう」と言っている。	
友だちが何かをうまくしたとき、「じょうずだね」とほめている。	
友だちが元気のないとき、はげましている。	

4. 分析方法

分析は Excel-Microsoft Office 2010 を用いて t 検定を行った。

統計的検定 (t 検定、分散分析など) とは集団の平均値に差があるか、相関係数の値が 0 ではないか等を判定したものである (石井 2005; 石井 2014)。さらに分散分析とは、

多数の平均値があるのでそれらの散らばりの大きさを考え、平均値が大きく散らばっているようであれば平均値の間に統計的有意差があると考え。具体的には、偏差（得点－平均）の2乗を平均したものである。①「測定値の全体平均から変動」が、②「要因の効果に基づく変動」と、③「水準内での偶然的な変動に反映される」と考える（小塩 2013）。また、 t 検定と F 統計量には一定の関係がある。2つの平均値の比較を t 検定で行っても分散分析で行っても検定結果は $t^2=F$ の関係になる。 $t^2=F$ は被験者内要因と被験者間要因の交互作用だけに関心がある場合には有効であるかどうかであるので、平均値の差とした。さらに、 t 検定の場合、2つの平均値が等しいといえるかどうかの検定であるため、どの平均値が異なるかまで特定できる。したがって、今回は実験群統制群の平均値の差を求めて t 検定で行った（石川 2015）。

5. ターゲットスキルの選定

実習指導教師等は対象学年について、前学年の時から自分勝手、人の気持ちを考えられない、落ち着きがないといった課題を持っていると述べている。特に、実験群であるA組は騒がしく、自分本位な行動を取る子どもたちが集められたクラスであるということであった。そのため、A組担任教師は友だちのことを考えられるようになってほしいという願いを抱いていた。始業式直後の学年集会で「よく聞きよく考え行動にうつそう」、「友だちとはげまし合いながら協力しよう」、「人にやさしく自分にもやさしくしよう」の3つの学年目標が学年の教師集団から提示され、4月下旬のA組の学級活動で、学年目標を受けての具体的な目標を子どもたちに決めさせたところ「授業中私語禁止」、「困っている人がいたら助ける」、「自分も友だちもほめ合う」の3つが学級目標として決まった。以上、児童の実態、担任教師の願い、子どもたちの目標を汲み、「助け合い」をSSTによって高めた社会的スキルとして選定した。

6. SSTと般化の取り組みの実践

実験群のA組においてのみ実施した。なお、教職専門実習の関係上、SSTは担任教師のご厚意により道德の時間を使って行った。

(1) 第1回道徳授業（5月中旬）と「友情の木」の実践

主題名：友情の大切さ

資料名：「とべないホテル」 『道徳4・ゆたかな心で』（東京書籍）

SSTとして授業の最後にとべないホタル、身代わりになったホタル、その他のホタルになりきってのロールプレイを実施し、思いやりのある声の掛け方・行動、助け合いについて考えさせた。

また、その日の帰りの会において「友情の木」を提案した。「友情の木」とは、友だちに助けてもらったこと、助けてもらって嬉しかったことを花形の紙に書いて枯れ木に貼っていくことで友情の花を咲かせ、助け合い・思いやりの心を育てようとする取り組みのことである。実施にあたっては筆者からの積極的な声掛けを行った。なお、「友情の木」の取り組みは7月下旬の1学期の終わりまで続けた。

(2) 第2回道徳授業（5月下旬）と「ありがとうチャンスチャレンジ週間」の実践

主題名：「こころのかよい合い」

資料名：「「ありがとう」の言葉」 『道徳4・ゆたかな心で』（東京書籍）

SSTとして授業の最後に「ありがとうビンゴ」を実施し、どのような場面で人を喜ばせたり助けたりすることができるかを考えさせ、気持ちの良い「ありがとう」を言える練習をさせた。

また、7月の中旬に、「ありがとうチャンスチャレンジ週間」を設置した。「ありがとうチャンスチャレンジカード」を1人1枚ずつ配布し、毎日友達に「ありがとう」と言ってもらえる行いをしたら、それをカードに書かせるようにした。

第3章 結果

第1節 「児童の学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度」（河村 2000）の結果

スキル全体及び「配慮のスキル」、「かかわりのスキル」の2因子とターゲットスキルに関連する項目におけるt検定の結果は以下の通りとなった。なお、ターゲットスキルに関連する項目は「配慮のスキル」の中の「自分でしてもらいたいことを、友だちにさせてあげている」、「何かをしてもらったときに「ありがとう」と言っている」、「友だちが元気のないとき、はげましている」と、「かかわりのスキル」の中の「みんなのためになることは、自分で見つけて実行している」である。また、ターゲットスキルに関連しない項目で有意差の見られた項目（「配慮のスキル」の中の「何かをたのんだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えている」）の結果についても記しておく（表2）。

表2 児童の学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度の4月と7月の得点平均とt検定の結果

項目	実験群					統制群					t 値	p 値	平均値差	自由度
	人数	4 月		7 月		人数	4 月		7 月					
		平均	SD	平均	SD		平均	SD	平均	SD				
学級生活で必要とされるスキル	22	3.205	.356	3.2	.332	45	3.284	.368	3.091	.56	1.416	.162	.188	65
配慮のスキル	22	3.313	.777	3.361	.771	45	3.39	.414	3.205	.603	1.684	.097	.233	65
かかわりのスキル	22	3.042	.901	2.958	.918	45	3.124	.506	2.92	.675	0.796	.429	.12	65
自分でしてもらいたいことを、友だちにしている。	22	2.591	.887	3.091	.596	45	3.2	.806	3.067	.904	2.241	.028*	.633	65
何かをしてもらったときに「ありがとう」と言っている。	22	3.5	.723	3.682	.555	45	3.711	.543	3.578	.774	1.683	.097	.315	65
友だちが元気がないとき、はげましている。	22	3	.674	3.136	.868	45	3.022	.83	2.956	.918	0.787	.434	.202	65
みんなのためになることは、自分で見つけて実行している。	22	2.727	.862	3.045	.706	45	2.8	.833	2.6	.998	1.712	.092	.518	65
何かをたのんだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えている。	22	3.364	.71	3.364	.643	45	3.422	.683	2.889	.924	2.038	.046*	.533	65

*は t 検定結果 $p<.05$ *

スキル全体では有意差は見られなかった。また、下位因子においても「配慮のスキル」、「かかわりのスキル」とともに有意差は見られなかった。ターゲットスキルに関連する項目

では、「自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげている」において $p<0.05$ で有意差が見られた。「何かをしてもらったときにありがとうと言っている」と「みんなのためになることは自分で見つけて実行している」、「友だちが元気のないとき、はげましている」においては有意差が見られなかった。ターゲットスキルに関連しない項目では「配慮のスキル」の中の「何かをたのんだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えている」において $p<0.05$ で有意差が見られた。

第2節 観察法による児童の変化

実験群である A 組の実践前後の様子を記す。

実践を始める前の4月当初は友だちが困っていても自分には関係ないというように振る舞う子どもが多かった。口では「友だちは大切にしやなあかん」、「助け合うのは当たり前」と言っているが、実際に実行できる子どもは少なく、自分のことで精一杯である様子が伺えた。しかし、1学期の中盤あたりから、友だちのことを思いやり、助け合おうとする姿勢が垣間見られるようになった。例えば、保健室に行ってしまった友だちに代わり給食の当番を自ら買って出たり、係りの仕事を一人でやっている友だちがいれば、自分がその係りでなくても手伝いをしたりしていた。また、友だちが怪我をした時、大切な髪飾りをなくして落ち込んでいる時、子どもたちは励ましの言葉をかけていた。授業中、頭やおなか痛くて辛そうにしている友だちを見かけた時に、T2である筆者をそっと呼んで「〇〇がしんどそう」と教えてくれることも度々あり、自分のことだけではなく相手にまで目を配れるようになりつつある様子が伺えた。

第4章 考察

今回、「助け合い」をターゲットスキルとして実践を行った。結果は前述した通りであり、子どもたちのターゲットスキル向上に一定の成果を得られた。これは、道徳の授業で「友情の大切さ」や「心のかよい合い」について考えさせ、「友情の木」の取り組みを1学期の間行ったことが一助となったと考える。

第1回目の道徳の授業で「友だちとは何か」という問いを子どもたちに投げかけたところ、「信頼できる」、「助けてくれる」、「やさしくしてくれる」という言葉が出てきた。それらを意識させ、ロールプレイを行わせた。机間巡視では、助けてくれたホタルに対してとべないホタルが「何かあったら今度はぼくが助けるね」という台詞を言っている班も見ら

れた。その後「友情の木」の取り組みを行うことで、継続して学級内で助け合おうとする雰囲気を作られたと考える。しかし、友だちに助けてもらっても、それを花に書いて「友情の木」に貼ろうとする子どもはなかなかいなかった。そこで T2 である筆者が、友だちの助けになっている場面を見た時に「良いことしたね」、「今してもらったことを花に書いてみたら？」と日々声を掛けるようにした。すると、徐々に「友情の木」に貼られていく花が増えていった。初めは筆者に言われてやっていた子どもたちだったが、筆者に代わり声を掛ける子どもも現れ、次第に子どもたちだけで取り組むようになった。また、「友情の木」には「～してくれた」だけではなく、「～してくれてうれしかった」という気持ちや「～してくれてありがとう」と、感謝まで書いている子どもがたくさんおり、してもらって嬉しいことを自分もしようという気持ちが高まることにもなったと考える。

第 2 回目の道德の授業では気持ちの良い「ありがとう」の言い方を練習させるとともに、具体的にありがとうと言ってもらえる場面を想起させたことで、「ものを拾ってくれた、貸してくれた」に偏っていた「友情の木」が「～を手伝ってくれた」、「班で意見をいっぱい言ってくれた」、「勉強を教えてくれた」というように、広がりを生むことに繋がった。また、「友情の木」の習慣が薄れてきた頃に「ありがとうチャンスチャレンジ週間」を設置したことは般化を強化する上で有用であったと思われる。「何かをしてもらったときに「ありがとう」と言っている」、「みんなのためになることは、自分で見つけて実行している」、「友だちが元気のないとき、はげましている」の項目では有意差が見られなかったが、T2 として子どもたちと過ごす中で、子どもたちが自ら友だちを助けようとする姿や思いやりのある言葉を掛けている姿を見ることができ、それに対して感謝の気持ちを伝える姿も見ることができた。

第 5 章 総合考察

本研究では、小学校の学級経営における SST の効果について検討した。第 1 章でも述べた通り、単に SST を行っただけでは、その後の生活には結びつかないため、般化の取り組みも合わせて検討した。今回は、「友情の木」の実践を学級経営の中に取り入れた。また、「ありがとうチャンスチャレンジ週間」も設置した。4 月当初は友だちが困っていても自分には関係ないというように振る舞う子どもの多かった A 組だが、6 月には友だちのことを思いやり、助け合おうとする姿勢が垣間見られるようになった。

以下、学級経営に SST を取り入れた本研究の考察を述べる。

道徳と SST

本研究の SST は道徳の時間の中で行った。第 1 回目は「友情の大切さ」、第 2 回目は「このころのかよい合い」を主題としており、いずれも授業の最後に本時の道徳授業と結び付けて SST を行っている。道徳は子どもたちに考えさせる授業、日々の行いを振り返らせる授業である。その作業なしに SST を行うよりも、深く子どもたちに考えさせた上でトレーニングを行う方がより効果が期待できると考える。諸富（2002）の指摘するように道徳授業の目的は価値であるという注意は必要だが、SST を道徳授業に取り入れることは子どもたちの道徳的実践力の向上に有効であるという岩瀧（2009）の研究もある。また、文部科学省（2015）は、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的であると述べている。このことから、道徳と SST を結び付けることは有意義な教育的働きかけとなり得る。よって、本研究において、道徳の授業と結び付けて SST を行ったことには意義があり、一定の効果があったと考える。

発達段階と般化の取り組み

SST 後の般化の研究は筆者が見る限りあまりなく、学級経営と SST を結び付けたものは CiNii の検索では長谷川・倉光・松下ら（2008）の論文のみであった。長谷川・倉光・松下ら（2008）は小学校 1 年生を対象に般化の取り組みとして、週ごとの「やさしい言葉かけ」、児童の投票、上位 3 位までの児童を『やさしさキング』として表彰、メダルの授与という介入を行っており、その有効性を示唆している。小学校学習指導要領解説特別活動編（文部科学省 2008）には、第 1 学年は教師と児童との関係が中心であり、教師を中心とする学級集団への所属感や一体感が現れ始める時期であると述べられている。このことから、教師を主体として取り組んだ「やさしい言葉かけ」の促進に向けた学級介入は、第 1 学年には適切な方法であったと思われる。本研究では第 4 学年を対象に実践を行った。小学校学習指導要領解説特別活動編（文部科学省 2008）には、第 4 学年はリーダー的な児童を中心にして、集団目標の達成に主体的にかかわったり、協同の活動に取り組んだりするようになる」と述べられている。般化の取り組みである「友情の木」では、筆者に代わり声掛けを行う子どもが現れ、子どもたちで取り組もうとする姿が見られた。「友情の木」に友情の花を咲かせようという目標を立てて行ったこの取り組みは対象学年に適した方法

であったと考える。このように、般化において有効な取り組みは対象学年によって異なっており、発達段階を踏まえて考えていく必要があるといえる。

可視化の効果

本研究では、学級の後ろの黒板に「友情の木」を掲示し、常に見えるようにした。子どもたちは花が増えていく度に「先生、また花が咲いた！」と言いに来た。枯れ木に花が咲いていくということだけで、子どもたちはわくわくした様子であり、目で見えて楽しんでいるようであった。しかしそれだけではなく、子どもたちの行動やそれに対する感謝の気持ちを目に見える形にしたことは、SSTで学んだことを日常的に実践しようとするモチベーションを高め、般化に繋がりやすくしたと考える。また、教師側も「友情の木」を見て子どもを褒めるきっかけを得ることができた。筆者は「友情の木」に貼られた花に書いてある内容を毎日チェックし、「〇〇君、この前△△君の係りの仕事手伝ってあげたんやね。優しいやん」という風に、子どもを褒めた。友だちと教師の双方から認められるという経験は、子どもにとって嬉しいことであり、次の行動を起こす力にもなったと考える。

おわりに

前述した通り、学級経営とSSTを結び付けた研究はあまり見受けられない。よって、本研究において、学級で行う般化の取り組みも合わせSSTを検討したことには意義があったと考える。結果、道徳の授業とSSTを結び付けたり、学級内で発達段階に応じた般化の取り組みを工夫したりすることで、子どもたちの社会的スキルの向上に一定の効果が得られることが示された。しかし、本研究では1つの学校の1つの学年でしか検証ができていないため、他の学年でも実施するなどの大規模な調査をする必要があると考える。

謝辞

最後に、本研究を進めるにあたってSSTや「友情の木」の取り組みにご協力頂いた先生方、第4学年の子どもたちに感謝申し上げます。担任として学級を任された時、どのようにして子どもたちの社会的スキルを高めていくか、学級でどのような取り組みを行っていくか。今回の研究を活かしつつ、これからもそれらについて考えを深めるとともに、日々励んでいきたいと思っています。ありがとうございました。

なお、参考・引用文献は指定枚数を超過するため、別途とする。