

日本の小学校における望ましい人間関係形成に関する実践研究

杉本 任士

日本大学大学院総合社会情報研究科

Practice research on the desirable relationship formation in Japanese elementary school settings

SUGIMOTO Tadashi

Nihon University., Graduate School of Social and Cultural Studies

In recent years, the problem of bullying is serious. Bullying occurs in the human relations of children. In order to prevent bullying, practical research of psychology on the formation of desirable human relationships is desired. It should be also noted that early elementary school days are crucial for the development of desirable human relations. In this paper, the practice research for the purpose of formation of the desired relationship is reviewed, which identified the practices such as Classroom-based Social Skill Training, Structured Group Encounter, Classwide-Peer Support Program, and Successful Self. It was found that securing enough human resources and period seems difficult when we conduct those kinds of research in real classroom settings. It also became clear that most past studies employed statistical analyses using questionnaire as measurement of children's modified behavior. Therefore, in the future, research focusing on concrete actions, which directly measures the modified behavior of children, is needed.

1.はじめに

現在の学校教育は様々な問題を抱えている。文部科学省(2008)によれば、日本の児童生徒の課題として、確かな学力の定着、体力の向上、生活習慣の確立、無気力・不安、問題行動・不登校の低減、自尊心や規範意識の向上、小1プロブレム、学級崩壊、いじめやいじめによる自殺の予防、人間形成関係の形成スキルの醸成の必要性などを指摘している。

内閣府(2008)は、少年非行の背景について、規範意識や社会性の欠如、対人関係の未熟さを指摘している。また、ひきこもりになるきっかけの約 11%は人間関係がうまく構築できなかったことによるものとしている。

とりわけいじめの問題は深刻である。2012 年のいじめによる自殺の報道を契機に、いじめ問題に対する学校や教育委員会の取組が大きく問い直された。いじめの多くは、大人の目には「見えにくい」形で行

われ、認知が十分でなければ、事後の対応も未然防止の取組も不十分なものになるという判断から、文部科学省は、平成 18 年度の「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」から、いじめ問題を「発生件数」ではなく「認知件数」と表現するとともに、いじめの調査や個別面談を実施し、定期的に児童生徒から直接状況を聞く機会を必ず設けることによって積極的にいじめの実態を把握するよう教育委員会や学校に求めた(国立教育政策研究所, 2013)。また、いじめを早期発見・早期解決するために、教師は、日常の教育活動を通じ、教師と児童生徒、児童生徒間の好ましい人間関係の醸成に努めることが求められている(文部科学省, 2006)。また、いじめに関する定義も明確にされた。いじめとは、「該当児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」(文部科学省・国立教育政策研究所, 2012)のこと

である。なお、「起こった場所は学校の内外を問わない」ともされている(文部科学省・国立教育政策研究所,2012)。

国立教育政策研究所の「いじめ追跡調査 2010ー2012」(2013)によると、2004 年からの 9 年間の調査で、いじめの経験率は、男子では平均で 45.0%がいじめを経験しており、増減は±7%の範囲だった。女子では平均で 51.5%がいじめを経験しており、増減は±9%範囲だった。このことから、いじめは急増したり急減したりするものではなく、常に起こっているものであり、「流行」とか「ピーク」という感じ方や考え方は誤りであると警告している。

こうした背景から、平成 25 年 6 月 28 日に「いじめ防止対策推進法」が公布され、学校現場では、いじめに対して、これまで以上の取り組みが求められるようになった。学校現場における心理学の貢献として、いじめが起こった後に、スクールカウンセラーによって、被害を受けた子ども達の心のケアを行うことはもちろん重要な取り組みであり、今後も継続して行われるべきである。しかしながら、今後はそれに加えて、いじめの発生そのものを防ぐ予防的な取り組みがもっと積極的に行われるべきである。世界各国では、心理学の基礎理論、実証的研究の結果をもとに暴力・いじめ防止に関するプログラムが開発されており、日本においてもスクールカウンセラーや学校心理士に対して、今後ますます予防的、開発的なプログラムが求められる(松尾, 2002)。

そこで本稿では、いじめを防ぐ予防的な観点から、人間関係の形成に関する心理学の手法を用いた実証研究のレビューを行い、その成果と課題について考察していくことにする。その際、望ましい人間関係の形成の基礎は、できるだけ早い時期に身につけさせることが重要だと考えられるため、小学校での実践的研究を取り上げることにした。

2.集団社会的スキル・トレーニング(CSST)

社会的スキル・トレーニング(Social Skill Training、以下 SST)とは、行動理論の考え方をもとに、適切なスキルを獲得させ、不適切なスキルを減らすことによって社会性の問題の改善を狙う介入法である(松尾, 2002)。

下田(2013)は、日本の小学生を対象としたストレスマネジメント教育(Stress Management Education)と集団社会的スキル・トレーニング(Classroom based Social Skills Training、以下 CSST)の実践的動向の検討を行った。下田(2013)によれば、2012 年 8 月 20 日の時点で、小学生を対象とした CSST の研究論文は 33 編だった。これらの論文での対象者は、1 年生での実践はなく、2 年生 1 編、3 年生 2 編、4 年生 9 編、5 年生 12 編、6 年生 11 編だった。実施時期は記載のない論文が多かったが、学期の後半に行われたものが多かった。実施時間についても記載のない論文が多かったが、学級活動・特別活動が 5 編、道徳が 4 編だった。実施者は研究者が 13 編、担任が 12 編だった。CSST の実施にあたっては大学院生やサブトレーナーが補助参加する傾向が多いことが示された。CSST のターゲットスキルとしては、「言葉かけ」に関するものが 20 編、「傾聴」に関するものが 14 編、「上手な断り方」に関するものが 12 編だった。下田(2013)が対象とした論文は、実践の結果の効果を質問紙調査によって、統計的あるいは質的手法を用いて検証したものだった。使用された尺度は、嶋田(1998)を含む嶋田・戸ヶ崎・安岡・坂野(1996)のものが 6 編、藤枝・相川(2001)のものが 4 編、渡邊・岡安・佐藤(2002)のものが 3 編だった。また、CSST のターゲットスキルそれぞれについて独自の尺度を作成して実施したものが 8 編だった。論文の多くは、導入・教示(目標スキルの重要性やポイントの説明)、モデリング(実施者の実演)、リハーサル(ロールプレイによる練習)、フィードバック(ロールプレイによる練習)、定着化(宿題などで般化を促す)という手続きを用いて CSST を実施していた。介入の効果については、ほぼすべての研究で効果を示唆する肯定的なものが多かった。その意味で、CSST の実践は一定の成果があると考えられた。しかしながら、スキルの般化・定着化が課題として挙げられる傾向にあった。研究の結果、スキルに「改善」が見られたとする論文が 7 編、「概ね改善」が見られたとする論文が 3 編、「一部改善」が見られた論文が 7 編だった。

荒木・石川・佐藤(2007)は、小学校 3 生 2 クラスに対して維持促進を目指した CSST を行った。児童は訓練効果の定着を促進する維持促進訓練群(男子 13

名、女子 15 名、合計 28 名)と標準的な CSST を実施する標準訓練群(男子 10 名、女子 16 名、合計 26 名)に分けられた。CSST は特別活動および総合的な学習の時間を 7 時間利用して行われた。各セッションは、以下の 7 つの要素で構成されていた。

①学習への導入

適切な社会的スキルを用いることの重要性についての説明

②言語的教示

紙芝居や劇などによる問題場面の呈示、登場人物の行動についての説明

③モデリング

適切な社会的スキルのモデリング

④行動リハーサル

役割を交替しながら実施する行動リハーサル

⑤フィードバック及び社会的強化

⑥定着化

自然場面での自発的な社会的スキル使用の奨励

⑦振り返り

各セッションのターゲットスキルは、第 1 セッションでは「上手な聴き方」、第 2 セッションでは「仲間の誘い方」、第 3 セッションでは「あたたかい言葉かけ 1」、第 4 セッションでは「あたたかい言葉かけ 2」、第 5 セッションでは「あたたかい言葉かけ 3」、第 6 セッションでは「上手な頼み方」、第 7 セッションでは「上手な断り方」だった。維持促進訓練群は、維持促進の手続きが追加されて実施された。追加された手続きは、以下の 4 つだった。

①セルフモニタリングとトークン強化法

②スキルの構成要素の掲示

③朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション

④保護者への働きかけ

①の手続きは、チャレンジカードに授業中、休み時間、家庭の 3 つの場面において、学習したスキルがどのように使用できるか書いてあり、それができたかどうか「◎」(とてもよくできた)、「○」(まあまあできた)、「△」(もっとがんばる)といった児童の自己

評価が記入できるようになっていた。これによって児童はセルフモニタリングを行っていた。また、「◎」は金のシール、「○」は銀のシール、「△」は青いシールを貼ることができ、シールが 5 枚以上たまったら大きなシールと交換できるトークン強化法を用いていた。②の手続きは、セッション終了後に学習したスキルについての振り返ることができる掲示物を貼ることであった。③の手続きは、授業時間でのセッション終了後、1 つの場面に絞ってロールプレイなどを行い、授業場面以外での般化をねらって行われた。④の手続きは、保護者に対して学習したスキルを家庭でも実行できるように理解と協力を促す通信を発行することであった。実践の結果は、教師による社会的スキル評価尺度(磯部・佐藤・佐藤・岡安, 2006)、自己報告による社会的スキル尺度(渡邊・岡安・佐藤, 2002)、対人的自己効力感尺度(松尾・新井, 1998)の 3 つの質問紙調査を事前事後に行い、その得点を比較した。その結果、スキルは概ね改善されていた。また、維持促進群に関しては、3 ヶ月後フォローアップにまで効果が維持されていた。このことから、CSST の実施後、なんらかの手続きを用いてスキルの般化・維持を行うことが重要であることが示唆された。

3.構成的グループ・エンカウンター(SGE)

構成的グループ・エンカウンター(Structured Group Encounter 以下、SGE)の手法を用いて、子ども達の人間関係づくりを目指した実践的研究がある。構成的グループ・エンカウンターとは、導入、ウォーミングアップ、インストラクション、エクササイズ、シェアリング、まとめの 6 段階で構成され、リーダーが提示した課題にグループで取り組み、その時の気持ちを率直に話し合うことを通して、相互理解を深めることを目的とした活動である。

上藺・西田・内野(2001)は、小学校 5 年生を対象に、特別活動の時間を利用して SGE を実施した後、道徳の授業を行い、その後、子ども達の友だちに対して多様な見方ができるようになったかどうかを検証した。上藺ら(2001)は、構成的グループ・エンカウンターを特別活動の時間を利用して 3 つのエクササイズを行った。それぞれのエクササイズは、「ふくろうゲ

ーム」、「まちがいさがしゲーム」、「友だち発見クイズ」だった。この他に日常的な活動として約2ヶ月弱「いいとこ発見カード」の記入を行った。その後、道徳の時間に、「いるかの手紙」という授業を行った。上藺ら(2001)は、上記の授業実践の有効性を連想調査法によって分析した。連想調査法とは、刺激語から思いつく反応語を自由に記述する方法である。上藺ら(2001)の実践研究では、それぞれの授業の前後に「友だち」と「自分」という言葉を刺激語としてどのような反応語が記述されるか調査した。その結果、最初と最後で「友だち」と「自分」の両方の刺激語に対する反応語は増えた。また、反応語をカテゴリー別に分類した結果、「友だち」という刺激語に対しては「〇〇くん」や「〇〇さん」という個人名を記述する子どもが増え、「やさしい」「楽しい」「おもしろい」など、友だちに対する肯定を示す反応語の種類が6種類から16種類に増えた。「自分」という刺激語に対しては、道徳の授業後に反応語の増加がみられた。このことから、上藺ら(2001)は、子ども達は、今まであまり知らなかった友だちを意識するようになり、自分を肯定的に見るようになったと結論づけた。

佐々木・菅原(2009)は、小学校3校の4年生から6年生の10クラス172名を対象にSGEを実施した。道徳や特別活動の時間を3時間利用して実施した。それぞれの時間に実施されたエクササイズは、「質問ジャンケン」「すごろくトークン」「無人島SOS」の3つだった。佐々木・菅原(2009)は、エクササイズを行う前後に質問紙調査を行った。佐々木・菅原(2009)によれば、質問紙調査で使用した尺度は、「①親和動機尺度(杉浦,2000)」、「②学校生活満足度尺度(河村,1999)」、「③学校生活意欲尺度(河村,1998)」の3つだった。¹ 3つの尺度の下位尺度の事前事後の得点が比較され、SGEの効果が検証された。学校生活満足度尺度の下位尺度は、承認得点と被侵害得点であった。学校生活意欲尺度の下位尺度は、友達関係、学習意欲、学級雰囲気の3つであった。親和動機尺度の下位尺度は、拒否不安と親和傾向であった。3つの尺度とそのすべての下位尺度において、0.1%水準で有意な差が見られ、SGEの効果が認められた。この結果から、SEGの長期にわたる計画的・継続的な実践研究の必要性が示唆された。

4.学級規模でのピアサポートプログラム(CPSP)

ピアサポート(Peer Support)とは、仲間同士が支え助け合う「事実」のことである。この「事実」を意図的につくり出すためのプログラム型介入のことをピアサポートプログラム(Peer Support Program)という。本稿では、ピアサポートプログラムを学級規模でのピアサポートプログラム(Classwide-Peer Support Program、以下 CPSP)について考察する。

池島・倉持・橋本・吉村(2004)は、小学校5年生の2つの学級に対して、「傾聴スキル」の獲得を目的として、それぞれ異なる学級規模での2つのCPSPを実施した。池島ら(2004)によれば、実践の事前と事後の効果を測定するために、河村(1999)²が開発した「Q-U法」及び「ソーシャルスキル尺度」を用いて得点比較が行われた。ソーシャルスキル尺度は、河村(2003)をアンケート形式に再構成したものであった。

実践Iは、男子17名、女子15名の計32名の学級で行われた。実施者は教職23年目の担任教師だった。実施の期間は運動会終了後の10月だった。CPSPは国語の時間を利用して5回のセッションが行われた。CPSPのねらいは以下の2つだった。

- ①新しい友達をつくり、友達の輪を広げる。
- ②一人ひとりがさわやかに自己表現をする。

各プログラムは、「インストラクション」、「モデリング」、「フィードバック」、「般化」の手順で行われた。「般化」の技法にはディベート学習が取り入れられ、既存の学習がディベートの中で生かされるか試された。セッション1では、「話すことの基本を知る」「ちょっとステキなあいさつをしよう」「上手な聴き方をマスターしよう」「自己紹介をしよう」が行われた。セッション2では、「話しやすい聴き方とは」「自分の気持ちを伝える話し方とは」「仲間への入り方、仲間の誘い方とは、相手の言葉をくり返そう」が行われた。セッション3では、「開かれた質問、閉ざされた質問をしよう」「質問には順序があるよ」「温かい言葉のシャワーを言ってみよう」「アサーティブな自己表現をしよう」「上手な断り方をマスターしよう」だった。セ

セッション 4 は、「落ち着くための自己内対話をしよう」「勇気を得るための自己内対話をしよう」「怒りのクールダウンをしてみよう」「下級生からの相談に対して相談にのろう」であり、セッション 5 は、「ディベートをしよう」「自分の考えを相手に伝える言い方で表現してみよう」「問題解決の順番を知ろう」だった。事前事後の Q-U 尺度(河村,1998)の得点について比較したところ、「友人関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」の 3 項目について有意な差が認められた。また、それらを統合させた「学校生活意欲」についても 1% 水準で有意な差が認められた。さらに「承認」の得点についても同様な結果が認められた。しかしながら、「被侵害」については有意な差が認められなかった。ソーシャルスキル尺度に関しては「配慮スキル」「かかわりのスキル」とともに 1% 水準で有意な差が認められた。担任の教師による観察による評価は、児童の主体性と積極性が日々高まっているというものだった。池島ら(2004)は、セッション 5 におけるディベート学習の様子やその後の児童による相互評価から、CPSP の実践によって、短期間に人間関係を形成する基本的スキルを獲得することができたと考えた。また、フォローアップにおいて児童が書いた日記から、CPSP の実践によって身に付けた人間関係形成能力が、子ども達の日々の生活に生きる言葉の力となって表れてきたと結論づけた。

池島ら(2004)の実践Ⅱは、男子 20 名、女子 9 名の小学校 5 年生のクラスで行われた。実施者は、教職 25 年目の担任の教師だった。CPSP は総合的な学習の時間に行われた。実施期間は、実践Ⅰとほぼ同時期で、運動会終了後の 10 月中旬から 11 月上旬にかけて行われた。CPSP のねらいは以下の 5 つだった。

- ①上手な聞き方ができる。
- ②上手な繰り返しと質問の仕方がわかる。
- ③困っている人の話の聞き方がわかる。
- ④困っている人の相談に乗れる。
- ⑤上手な断り方ができる。

CPSP は上記のねらいを達成するために、ロールプレイによる体験学習を取り入れた。セッションは 5 回行われた。セッション 1 では、「うなずき方を体

験してみよう」「心地よくなる話し方・聞き方をしよう」「ロールプレイングを体験してみよう」、セッション 2 では、「くり返しの技法を使ってみよう」と「ロールプレイングを体験してみよう」だった。セッション 3 とセッション 4 は、「問題解決のシナリオ」と「『問題場面シート』を使ってロールプレイングで考えてみよう」が行われた。セッション 5 では、「さわやかに自己表現してみよう」「断るときのセリフを作って、ロールプレイングで考えてみよう」が行われた。各セッションは、モデリング、リハーサル、フィードバックの場面でロールプレイングを取り入れた。ロールプレイングの後はシェアリング(振り返り)が行われた。CPSP の事前事後における Q-U 尺度と社会スキル尺度による得点比較が行われた。Q-U 尺度で得られた得点をもとに比較した結果、「友人関係」では 1% 水準で有意な差が認められ、「学習意欲」については 5% 水準で有意な差が認められた。「学級の雰囲気」については有意な差は認められなかった。これら 3 項目を合計した「学校生活意欲」及び「承認」、「被侵害」においては、1% 水準で有意な差が認められた。ソーシャルスキル尺度においては、「配慮スキル」で 5% 水準、「かかわりのスキル」においては 1% 水準で有意な差が認められた。また、池島ら(2004)は、各セッションにおける児童の感想を分析し、CPSP の実践によって、適切な行動をとるために、思考が磨かれ、体験活動を通して目的とするスキルが体得されているのではないかと結論づけた。

池島・倉持・橋本・吉村・松岡(2005)は、小学校 6 年生 33 名(男子 17 名、女子 16 名)に対して、対立解消(conflict Resolution)スキルの獲得を目的とした CPSP を実施した。実施者は担任の教師で教職 24 年目の男性教師だった。実施された時間は、国語科、総合的な学習の時間、学級活動の時間であり、それらを相互に関連させながら実施された。1 セッション 45 分で合計 10 回のセッションが行われた。各プログラムのねらいは次の 5 つだった。

- ①相手の話に反応しながら傾聴できる。
- ②さわやかな自己表現ができる。
- ③仲間の相談に入ることができる。
- ④対立解消の方法が分かる。

⑤獲得した対立解消スキルを使い、ピアサポート活動を実際に行う。

各セッションの内容は次の通りだった。セッション1では、傾聴スキルの獲得を目的として、「すてきなあいさつを実行しよう」と「気持ちを表す言葉を集めよう」の課題が提示された。セッション2でも傾聴スキルの獲得のために、「指示カード話しやすい聴き方を探せ」「FELORモデルを身に付けよう」の課題が提示された。FELORモデルとは、Facing(顔を向ける)、Eye-Contact(相手と視線を合わせる)、Lean(相手に身体を傾ける)、Open(開かれた姿勢で心を開く)、Relax(ゆったりと)の頭文字をとった傾聴モデルのことである。セッション3では応答スキルの獲得のために「傾聴しながら反応しよう」「練習文でロールプレイをしよう」の課題がされた。セッション4では「アサーティブな自己表現をしよう」「上手な断り方をマスターしよう」の課題が提示された。セッション5では、「葛藤資料を読んで考えよう」「自分と他者の考えの違いに気付こう」が問題解決スキル獲得のための課題が提示された。続くセッション6でも問題解決スキルの獲得のために「下級生からの相談に応じよう」「問題解決に何が必要か考えよう」の課題が提示された。セッション7からセッション10では対立解消プログラムが実施された。セッション7は「怒りのクールダウンをしよう」「AL'Sの公式を使おう」の課題が提示された。AL'S法とは、Agree(合意)、Listen(傾聴)、Solve(解決)の頭文字をとったもので、対立した場面において、中立的な立場の者が和解策を見出す手助けをし、対立が解消されるようにもっていく手法のことである。セッション8は「勝：勝の解決方法を身に付けよう」「身近な対立場面を考えよう」、セッション9は「対立解消事例カードを書こう」「ロールプレイで考えよう」、セッション10は「対決解消事例カードを書こう」「ロールプレイで考えよう」の課題が提示された。セッション1から8までは、ウォーミングアップ、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの手順で実施された。池島ら(2005)によれば、池島ら(2005)は、ピアサポート活動の事前と事後の変化を測定するために「楽しい学校生活を送るためのアンケート(Q-U)」(河

村,1999)³ による質問紙調査を行った。その結果、「友人関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」、これら3つを合計した「学校生活意欲」、「承認」及び「被侵害」のそれぞれにおいて得点は増加を示したが、有意な差は認められなかった。

5. サクセスフル・セルフ(Successful Self)

サクセスフル・セルフ(successful Self)とは、自分を知る方法、問題解決法、ストレス対処法、友だちに対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの法を学習する心の健康教室プログラムのことである(安藤, 2008)。

安藤(2012)は、ある小学校の児童(男子165名、女子162名、合計327名)にサクセスフル・セルフを実施した。実施した学年は1年生53名、2年生64名、3年生46名、4年生61名、5年生50名、6年生53名だった。プログラムは、学校全体の取り組みとして「心の健康教室」と位置づけられ、学級活動・道徳・保健などの時間を利用して行われた。1年生では、友達関係構築(コミュニケーション)をテーマとして「仲間について知ろう」「友達関係について考えよう」のレッスンがそれぞれ1時間ずつ行われ、「本の貸借でキレて暴力」と「鬼ごっこで言い合い」を題材に問題への対処解決をテーマにしてそれぞれ1時間のレッスンが行われ、合計4時間のレッスンが行われた。2年生では、自分らしく生きよう(自己理解)をテーマに「サクセスフル・セルフへの道」のレッスンが1時間、問題への対処解決をテーマに「ドッジボールコートの取り合い」を題材に気持ちを考えるレッスンが1時間行われた。3年生では、「自分を好きになろう」をテーマに「肯定的自己表現」が1時間、問題への対処解決をテーマに、気持ちを考える「掃除の役割分断で無理強い」、問題の対処解決をする「仲なおり」、悪い誘いを断る「悪口を書く誘い」を題材としてレッスンがそれぞれ1時間ずつ合計3時間行われた。4年生では、友達関係構築をテーマに「仲間について知ろう」と「友達関係について考えよう」のレッスンがそれぞれ1時間で合計2時間、問題への対処解決をテーマに相手の気持ちを考える「ゲーム貸借でキレて暴力」と「遊び場の取り合い」のレッスンがそれぞれ1時間合計2時間行われた。5年生では、「自分らし

く生きよう」(自己理解)をテーマに「サクセスフル・セルフへの道」のレッスンは1時間行われ、問題への対処解決をテーマとした「委員決めで不適切な自己主張」、「いじめを発見したとき」がそれぞれ1時間合計2時間、そしてストレスと自己コントロールをテーマとした「ストレスマネジメント」のレッスンが1時間行われた。6年生では、「自分を好きになろう」をテーマに肯定的自己表現のプログラムが1時間、「万引きの誘い」を断る問題への対処解決をテーマとしたプログラムが1時間行われた。プログラムの効果は、安藤(2007)の尺度を用いて事前事後に調査した結果を統計的に分析することによって評価された。安藤(2012)は、学年群6水準、性別2水準を独立変数として、時間(介入前後)×性別×学年の3要因の分散分析を行った。その結果、学校全体として「衝動性・攻撃性のコントロール」、「友達からの誘いを断る自己効力感」、「学校社会への適応」が向上し、うつを予防する可能性が示されることを示唆した。

安藤(2013)は、公立の小学校2校でサクセスフル・セルフのプログラムを実施した。A小学校は1263名の大規模校であり、B小学校は327名の中規模校だった。A小学校では、特別活動の時間と道徳の時間を活用して1年生で2回のレッスン、2年生から6年生まで4回のレッスンを実施した。実施者は学級担任だった。B小学校は学級担任と連携しながら養護教諭がプログラムを実施した。B小学校では、すべて特別活動の時間にプログラムが実施された。プログラムは、1年生では、レッスン1「自分についてしろう(マイ・ビンゴ)」、レッスン2「友達関係構築1(仲間について知ろう)」、レッスン3「問題への対処解決1 気持ちを考えよう(マジックのとりあいでも不適切な自己主張)」、レッスン4「問題への対処解決 問題を解決しよう(マジックのとりあいでも不適切な自己主張の仲間)」、レッスン1とレッスン2のみ行われた。2年生では、レッスン1「自分らしく生きよう(サクセスフル・セルフへの道)」、レッスン2「友達関係構築2(友達について考えよう)」、レッスン3「問題解決1 気持ちを考えよう(班活動での不適切な自己主張の言い合い)」、レッスン4「問題への対処解決2 問題を解決しよう(班活動)」だった。3年生では、レッスン1「自分を好き

になろう(肯定的自己表現)」、レッスン2「問題への対処解決1 気持ちを考えよう(悪口の誘い)」、レッスン3「問題への対処解決2 問題を解決しよう(悪口の誘いを断る)」、レッスン4「人間関係を磨こう3(「私は」ではじめるコミュニケーション)」であった。小学校4年生では、レッスン1「友達関係構築(ビンゴ:仲間について知ろう)」、レッスン2「友達について考えよう」、レッスン3「問題への対処解決1 気持ちを考えよう(ドッジボールコートの取りあい)」、レッスン4「問題への対処解決2 問題を解決しよう(ドッジボールコートの取りあい)」であった。5年生では、レッスン1「自分らしく生きよう(サクセスフル・セルフへの道)」、レッスン2「問題への対処解決1 気持ちを考えよう(委員決めで不適切な自己主張)」、レッスン3「問題への対処解決2 問題を解決しよう(やってみよう! 仲直りの仕方)」、レッスン4はA小学校では「ストレスと自己コントロール」であり、B小学校では「人間関係を磨こう2(適切に自己主張しよう)」であった。6年生では、レッスン1はA小学校では「自分を好きになろう」で、B小学校は「友達関係構築2(友達関係について考えよう)」、レッスン2「問題への対処解決1 気持ちを考えよう(掃除の役割分担で「無理強い)」、レッスン3「対処と解決 問題を解決しよう(いじめを見たとき)」、レッスン4「ストレスと自己コントロール(ストレスマネジメント)」であった。6年生のレッスンについては、B小学校では、レッスン1とレッスン2のみの実施であった。いずれの学校も、プログラムの事前と事後で、衝動性・攻撃性のコントロール、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性の向上、うつ傾向、いじめの減少において統計的に有意な差が認められ、学校全体でサクセスフル・セルフに取り組むことは、小学生の心理・行動上の問題を予防し、心の健康を育む可能性があることを示唆した。

6.おわりに—今後の課題—

これまで、CSST、SGE、CPSP、サクセスフル・セルフにおける心理学の知見や方法論を用いた実践研究について概説してきた。これまで概説してきた実践研究をTable 1に示す。介入の方法を独立変数とし、それぞれの実践研究のねらいとして示されているものを従属変数として示した。また主な実践の結果・

Table 1 人間関係の形成に関する実践研究

著者(出版年)	介入の方法(独立変数)	介入のねらい(従属変数)	主な結果・効果(逸話的レポート)
上園ら(2001)	SGEのエクササイズ	よりよい人間関係の意識化	自分(刺激語)と反応語の増加 グループづくりがスムーズになった
池島ら(2004)	CPSPのプログラム	傾聴スキル	有意にスキルが改善 日記の中でスキルについてふれている 子どもたち一人ひとりの瞳が優しくなった
	CPSPのプログラム	傾聴スキル	有意にスキルが改善 ロールプレイの中ではじめて友だちの誘いを断る児童が現れた
池島ら(2005)	CPSPのプログラム	対立解消スキル	有意にスキルが概ね改善 下級生が対立場面で、AL'S法を使用して問題を解決した
荒木ら(2007)	CSSTのセッション	規律生スキル 葛藤解決スキル 社会的働きかけスキル	有意にスキルが概ね改善 維持促進群は3ヶ月後も効果を維持 あたたかい声のかけ合いが見られた
佐々木・菅原(2009)	SGEのエクササイズ	自己理解・他者理解・他者受容 他者理解 他者受容	有意にスキルが改善
安藤(2012)	サクセスフル・セルフへのプログラム	自己理解 コミュニケーション 対処と解決	有意にスキルが改善
安藤(2013)	サクセスフル・セルフへのプログラム	自己理解 コミュニケーション 対処と解決	有意にスキルが改善

効果については、質問紙調査の結果を簡潔に記載した。またその効果として逸話的レポートして報告されているものについては、それを簡潔に記載した。すべての項目で有意な差が認められたものを「有意にスキルが改善」、一部の項目で有意な差が認められなかったものを「有意にスキルが概ね改善」と記した。

荒木ら(2007)は、CSSTの実践によって、社会的スキルの獲得を促進することを示唆し、逸話的レポートして、CSSTを実施している間、掃除や活動中に机を動かす必要があるとき、子ども達同士のあたたかい声をかけ合いが目立つようになったと報告している。

上園ら(2001)は、SGEを実践したことによって、グループづくりがスムーズになったと報告している。これらの結果を踏まえ、今後の課題について筆者の見解を述べることにする。

池島ら(2004)は、CPSPのプログラムの中で、ロールプレイを行った際、はじめて友だちの誘いを断っ

た児童が現れたことを報告している。その児童は、友だちの誘いを断っても嫌な気持ちがいなかったという感想を書いている。

池島ら(2005)は、CPSPを学習した6年生の児童が、1年生と5年生が対立している場面で、AL'S法を使って問題を解決したことを報告している。学習したことが般化した場面だと考えられる。

これまで概説してきた実践研究は、質問紙調査を行い統計的な手法によって、その介入の効果が確認されている。安藤(2012)のようにすべての学年にプログラムを実施し、質問紙調査によって効果を確認する実践研究は大変貴重なものである。しかし、現場の教師からすると、統計的な分析で数字を示すだけではなく、実践の結果、具体的に子ども達の行動が、どのように変容したかについての関心があるのではないだろうか。その意味で、逸話的レポートは貴重な報告である。しかしながら、その事例は少なく詳しく述べられていない。したがって、今後は、

逸話的レポートの詳細な記録が望まれる。

さらに言えば、逸話的レポートの中にでてくる「声のかけ合い」、「グループづくりがスムーズになる」などは、具体的行動のレベルで観察可能であり、行動の変容を測定できる。具体的な行動のレベルで測定可能な従属変数を定義し、そのデータを取り、分析することによって、子ども達の具体的変容がわかるのではないだろうか。

この他にも、今後の課題として次の4つが考えられる。

第一に、指導時間の確保の問題が挙げられる。4つの方法は、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、国語科などの時間を利用して実施されている。例えば、上薗ら(2001)は、SEGを実施するための課題として、指導計画への位置づけ、道徳の教材発掘をあげている。佐々木・菅原(2009)は、SEGの長期にわたる計画的・継続的な実践研究の必要性が求められると述べている。しかしながら、学校教育の現状を考えると、特別活動の時間をSEGの実施ためにこれ以上割くことは困難である。また、総合的な学習の時間でSEGを単独で行うことは、総合的な学習の時間の学習内容としてふさわしいかどうかという疑問ものこる。今後、道徳が特別教科となった時、どれぐらいの時数をCSST、SGE、CPSP、サクセスフル・セルフなど心理学的な手法を用いた実践に割くことができるか、これまで以上に難しくなっていくことが予想される。

第二に、人材確保の問題がある。例えば、下田(2013)は、CSSTの普及や実践の定着のためには、一定の専門知識を有した人員の確保することが課題であることを示唆している。他の方法論も、専門的な知識や技能なしには実践することが難しい。ほとんどの実践が、担任の教師によって行われており、事前の打ち合わせや研究者によるコンサルテーションは不可欠である。専門的な知識や技能が高ければ高いほど打ち合わせの時間は多くなるだろう。しかしながら、教師の多忙化が叫ばれている中、十分な打ち合わせの時間を確保するのに苦労する学校もあるだろう。

第三に、質問紙調査における統計的分析に関する問題である。今回取り上げた実践研究は、その効果

を評価する方法として質問紙による調査を行い、統計的に分析する手法を行っていた。下田(2013)は、CSSTの実践研究において統計手法の初歩的な誤用が見られることを指摘している。また、ほとんどの実践研究が、質問紙調査によって子ども達の変容の効果を実証している。その有効性を認めた上で、今後、実際の行動レベルで、個々の人間関係形成スキルや具体的な人間関係の変化を実証する実験デザインや分析の方法の開発が望まれる。その際、行動レベルでの観察によってエビデンスを示すことが重要になってくるだろう。

第四に、維持や般化に関する問題である。今回取り上げた論文の多くが、時間の制限などの問題から、取り組みの効果は示すことができるものの、その維持や般化までには踏み込むことができなかったことを課題だと考える。その意味で、荒木ら(2007)のように、CSSTと維持般化のためのトークン強化法などをパッケージで実践する方法が有効でないだろうか。また、スキルの般化・定着化を図るためには、授業時間を利用した介入だけでは不十分であることから、日常的な活動(例えば、給食当番や掃除当番など)の中で人間関係形成スキルを高めるような方法の開発が必要だと考える。

以上の課題を踏まえた上で、望ましい人間関係形成スキル形成のために、心理学の知見や方法論を用いた実践的な研究が望まれる。

引用文献

- 安藤美華代 (2007). 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入. 風間書房, 東京.
- 安藤美華代 (2008). 小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための心理教育的アプローチ. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8(1), 89-98.
- 安藤美華代 (2012). 小学生の心理・行動上の問題を予防する持続可能な心理教育: "サクセスフル・セルフ 2011(児童生徒版)"のプロセス評価研究. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録(150), 25-33.
- 安藤美華代 (2013). 小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究: "サクセスフル・セルフ

- 2012(児童生徒版)"を活用した心理教育. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録(154), 1-13.
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二 (2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練(資料). 行動療法研究, 33(2), 133-144.
- 藤枝静暁・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(3), 371-381.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ (2004). 人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果. 教育実践総合センター研究紀要(13), 127-136.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興 (2005). 人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開. 教育実践総合センター研究紀要(14), 133-139.
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘 (2006). 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成. 行動療法学会, 32, 105-115.
- 上藺恒太郎・西田利紀・内野成美 (2001). グループ・エンカウンターとつなげた道徳授業. 長崎大学教育学部紀要. 教育科学, 60, 9-20.
- 河村茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討. カウンセリング研究, 36(2), 121-128.
- 国立教育政策研究所 (2013). いじめ追跡調査 2010-2012. https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2507sien/ijime_research-2010-2012.pdf (2014年9月30日)
- 松尾直博・新井邦二郎 (1998). 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係. 教育心理学研究, 46, 21-30.
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向: 学校・学級単位での取り組み. 教育心理学研究, 50(4), 487-499.
- 文部科学省 (2006). いじめの問題への取組の徹底について(平成 18 年 10 月 19 日通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/001.htm (2014 年 9 月 30 日)
- 文部科学省 (2008). 幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善についての(答申). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2014 年 9 月 30 日)
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2012). 平成 18 年度以降のいじめに関する主な通知文と関連資料. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2012/12/09/1327876_01.pdf(2014 年 10 月 14 日)
- 内閣府 (2008). 平成 20 年度版 青少年白書. http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h20honpenpdf/index_pdf.html (2014 年 9 月 30 日)
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター(SGE)の有効性. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要(8), 107-117.
- 下田芳幸 (2013). 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向: ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて. 教育実践研究 : 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要(7), 71-84.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果. 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 風間書房
- 杉浦健 (2000). 2 つの親和動機と対人的疎外感との関係 : その発達的变化. 教育心理学研究, 48(3), 352-360.
- 渡邊朋子・岡安孝弘・佐藤正二 (2002). 子ども用社会的スキル尺度の試み(1). 日本カウンセリング学会第 35 回大会発表論集, 93.

¹ 佐々木・菅原(2009)の引用文献リストに、杉浦(2000)と河村(1998)の文献が記載されていなかったため、尺度の詳細については確認することができなかった。また、河村(1999)については、引用文献リストをもとに文献調査を行ったが、一致する文献を見つけることができなかった。

² 池島ら(2004)のの参考・引用文献リストには、「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(小学校編) 図書文化」と記載されているが、河村氏自身のホームページには、1998 年刊行となっている。http://www.waseda.jp/sem-kawamura/research/books/#y_1998 (2014 年 10

月 15 日)

³ 池島ら(2005)の引用文献リストも、注2と同様だった。

(Received:September 30,2014)

(Issued in internet Edition:November 1,2014)