

# 生徒一人一人の対人関係能力を育成し、学校適応感を高める指導の在り方 — SST, グループ活動の実践及び「学校環境適応感尺度（アセス）」による分析・評価を通して —

庄原市立口和中学校 高見 省吾

## 研究の要約

本研究は、学校不適応問題が急増する第1学年を対象として、生徒一人一人の対人関係能力と学校適応感を高める指導の在り方を追究したものである。先行研究や事前調査の結果を踏まえ、活動の場面で互いに関わり合う場、認め合う場、支え合う場といった三つの「生徒同士の場」を効果的に設定したSST及びグループ活動により、生徒は「向社会的スキル」を習得し、互いに支え合う関係を築く中で学校適応感を高めるであろうという仮説を立て、計5時間の研究授業を実施した。その後、二つの質問紙（対人関係能力アンケート、「アセス」）による効果測定、振返りシートの記述及び行動観察の結果を基に検証した。検証の結果、質問紙の各因子の評定平均値は有意に上昇し、行動観察等から友達と積極的に関わろうとしたり、互いに支え合って活動したりといった学校生活によりよく適応している生徒の増加が認められた。このことから、本実践の仮説に係る有効性が立証された。

**キーワード：**学校適応感 学校環境適応感尺度 対人関係能力

## I 問題の所在

### 1 広島県における生徒指導上の諸問題の現状

「平成23年度の広島県における生徒指導上の諸問題の現状（速報）」において、中学校における暴力行為の発生件数、いじめの認知件数及び不登校生徒数は、それぞれ971件、215件、2,252人で、暴力行為の1,000人当たりの発生件数と不登校生徒数の割合は、全国平均と比較すると高い状況にあると示されている。また、小学校第6学年から中学校第1学年にかけて、暴力行為の加害児童生徒数は約3.2倍、いじめの認知件数は約1.9倍、不登校児童生徒数は約2.3倍に急増していることが示されている。

このように、特に、中学校に進学した際、学習や生活の変化になじめずに不登校やいじめといった学校不適応問題が急増するいわゆる「中1ギャップ」の解消は本県における喫緊の課題であると考える。

### 2 所属校第1学年生徒の実態

第1学年の生徒17人は、1学年14人と1学年3人の小規模の小学校から進学してきた生徒である。

この中には、小学生のときから集団生活に上手くなじめず不登校傾向を示している生徒と自己主張が強過ぎて、相手の気持ちを考えた言動がとれず、友達とのトラブルが絶えない生徒が1人ずついる。

この2人の生徒は現在、教室に入れない状況にある。その他、友達と話をするときに常に敬語で接し、人とのコミュニケーションを苦手とする生徒Aや、自分の気持ちや考えを上手く人に伝えることが苦手で、相手の主張ばかり受け入れて行動している生徒B、入学して半年以上経っても親しい友達ができず、休憩時間など1人で過ごしている生徒Cがいる。

一方、本年度5月に第1学年を対象に実施した「楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）」において、「休み時間など、ひとりでいることが多い。」「周りの目が気になり不安や緊張を覚えることがある。」という質問に対し、肯定的な回答をした生徒はそれぞれ7人（41.2%）、6人（35.3%）であり、前述した5人は全てこの中に含まれていた。

このような実態の背景・要因として、小学生の時から小規模校という固定化された人間関係の中で過ごしてきたことにより、新たな関係を築いたり、友達とのトラブルに対処したりする経験が少なかったためではないかと考える。このことにより、対人関係を築く上で基礎となる、自分から人と交わったり、自分の気持ちを上手く伝えたりするといった「関わりのスキル」や、相手の気持ちを考えた言動をとるといった「配慮のスキル」が十分に身に付いておらず、学校生活の中で適応感が低下し、よりよい適応ができなくなっているのではないかと考える。

### 3 対人関係能力の育成と学校適応感に関する先行研究

#### (1) 学校適応感と対人関係能力の関係

前述した学校不適応問題とその要因等として考えられる対人関係能力の課題解決に係る方策について、先行研究から検討した。

栗原慎二（2009）は、学校適応感について、生徒一人一人が「主観的に学校生活の中でうまくやっていると感じている程度を示すもの」であるとし、学校環境に関連した「対人関係に対する適応感」及び「学習場面での適応感」、そして、家庭や地域など学校以外の影響も反映する「全体的な適応感」の三つの領域から把握できると述べている。

相川充・小林正幸（1999）は、対人関係能力の基礎となるソーシャルスキルを獲得していない生徒は、相手に自分の意思を上手く伝えられなかったり、相手からの働きかけに応えられなかったりすることで心を閉ざし、学級の中で孤立し、その結果、友達との関わり方を学ぶ機会が奪われ、学級での不適応感が強まることを示唆している。

渡辺史章・内野康人之（2009）は、中学生を対象とした質問紙調査の結果を基に、自己主張及び他者受容といった他者と良好な関係を築くスキルを高めることは、学校適応感の向上に大きな効果をもたらすことが考えられると述べている。

さらに、北海道教育委員会（平成23年）は、対人関係能力と学校適応感との相関について、対人関係を築く力を身に付けていると感じている生徒ほど、学校適応感が高いと示唆している。

このように学校適応感を高めるためには対人関係能力を高めること及びそのためのスキルを身に付けることの必要性が示唆されている。

#### (2) 対人関係能力とソーシャルスキル・トレーニング、グループ活動

対人関係能力の育成及びスキルの習得に係る先行研究では、生徒の適切な実態把握に基づいたソーシャルスキル・トレーニング（以下「SST」とする。）と習得したスキルを活用する場を設定したグループ活動の実践は、生徒一人一人の対人関係能力の育成に効果的であることが示唆されている。

相川（2006）は「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それに裏打ちされた具体的な技術やコツ」<sup>1)</sup>であるとし、SSTの実践は、対人関係を良好にし、対人関係の不調に起因する問題を予防することができると述べている。

河村茂雄（2008）は、学級集団の状態及びソーシャルスキルの定着度の分析を基に、SSTやグループ活動を実践することは、児童生徒の友達を形成しようとする意欲や集団活動に主体的に取り組もうとする意欲と技術を高める効果があると述べている。

相馬誠一（2012）は、集団や個人に対し、有効な成長を促し、個人間のコミュニケーション及び対人関係の発展と改善を図るSSTやグループエンカウンターなどの心理教育的な援助活動を、生徒の実状を踏まえて実践することは、社会的スキルの向上や対人関係能力の育成に有効であると述べている。

（1）（2）から、SST及びグループ活動を通して対人関係能力を高めることにより、生徒一人一人の学校適応感が高まるという仮説を立てることができるが、この仮説を実証した研究は見られない。

## II 研究の目的

本研究は、中学校に進学した際、人間関係や学習内容の変化にじめず、学校生活への不適応が危惧される第1学年を対象として、生徒一人一人の対人関係能力を育成し、学校適応感を高める指導の在り方を追究することを目的とする。

## III 研究の仮説と検証の視点・方法

### 1 研究の仮説

学校環境適応感尺度「アセス」（以下「アセス」とする。）及び対人関係能力アンケートによる事前調査の結果を踏まえ、SST及びグループ活動を行うことにより、生徒一人一人の対人関係能力が育成され、その結果、学校適応感が高まるであろう。

### 2 検証の視点・方法

#### (1) 検証の視点

- 研究授業により、生徒一人一人の対人関係能力（「自他の理解能力」「対人的問題解決力」）を高めることができたか。
- 研究授業により、生徒の一人一人の学校適応感（「全体的適応」「対人的適応」「学習的適応」）を高めることができたか。

#### (2) 検証の方法

- 質問紙により事前調査を実施し、生徒一人一人の学校適応感及び対人関係能力に関する実態把握を行う。
- 質問紙による事前調査の結果を基に、SST及びグループ活動に係る学級活動指導案を作成し、研究授業を行う。
- 質問紙による事前・事後調査結果の比較、授業後の振り返りシート及び指導者による行動観察を基に、研究授業の効果測定と考察を行う。

## IV 研究の方法

### 1 対象 所属校第1学年（1学級17人）

### 2 質問紙調査

#### （1）対人関係能力アンケート

松本浩司（平成19年）は、先行研究を基に「自他の理解能力（「自己理解」「自己受容」「他者理解」の3因子）」と「対人的問題解決力（「効果的な解決方法の検討」「自他理解」の2因子）」の二つを対人関係能力に含まれる尺度（計5因子）とし、質問紙を作成している。各因子の信頼性と妥当性から、本質問紙を用いて研究授業の効果測定を行った。各因子の質問項目と実施計画については次に示す。

| 尺度       | 因子          | 問  | 質問項目  | 因子負荷量 |
|----------|-------------|----|---|-------|
| 自他の理解能力  | 自己理解        | 1  | 自分の悪いところがわかっている。  | 0.62  |
|          |             | 6  | 自分のよいところは、さらにのばそうとしている。                                       | 0.85  |
|          |             | 11 | 自分の悪いところは、直そうとしている。   | 0.78  |
| 対人的問題解決力 | 自己受容        | 2  | 自分のよいところがわかっている。  | 0.50  |
|          |             | 7  | 自分の感じたことや考えたことを大切にしている。                                       | 0.90  |
|          |             | 12 | やればできるという、自信をもっている。   | 0.50  |
| 対人的問題解決力 | 他者理解        | 3  | 学級の友達のよいところがわかっている。   | 0.71  |
|          |             | 8  | 友達の気持ちになって考えようとしている。  | 0.79  |
|          |             | 13 | 自分と友達の考えがちがったとき、友達の考えも大切にしようとしている。                            | 0.80  |
| 対人的問題解決力 | 効果的な解決方法の検討 | 4  | 友達との間でトラブルがあったとき、自分の意見も伝えて、相手の意見も聞きながら、お互いになつとくできるように話し合っている。 | 0.82  |
|          |             | 9  | 友達との間でトラブルがあったとき、お互いが気持ちよく、なつとくのできるような解決方法を考えようとしている。         | 0.71  |
|          |             | 14 | 友達とのトラブルについての話し合いの後、解決方法が良かったかどうか、振り返りをしている。                  | 0.85  |
| 対人的問題解決力 | 自他理解        | 5  | 友達とのトラブルを解決するとき、相手の立場に立って考えようとしている。                           | 0.67  |
|          |             | 10 | 友達とのトラブルを解決するとき、自分にも悪いところはないか考えている。                           | 0.86  |
|          |             | 15 | 友達とのトラブルについて話し合うとき、自分のこととして考えようとしている。                         | 0.71  |

対人関係能力アンケートの各因子の質問項目<sup>2)</sup>

|       |   |
|-------|---|
| ○ 調査日 | 事前 平成24年11月26日（月）<br>事後 平成25年1月10日（木）                             |
| ○ 方法  | 四段階尺度法<br>4…よくあてはまる<br>3…ややあてはまる<br>2…あまりあてはまらない<br>1…まったくあてはまらない |
| ○ 構成  | 5因子 15問   |

対人関係能力アンケートの実施計画

### （2）学校環境適応感尺度「アセス」

栗原ら（2009）は、図1、表1に示すように、児童生徒の学校環境への適応状態（学校適応感）を、三つの適応領域（全体的適応、対人的適応、学習的適応）とそれに含まれる6因子から総合的に把握する質問紙（「アセス」）を作成している。

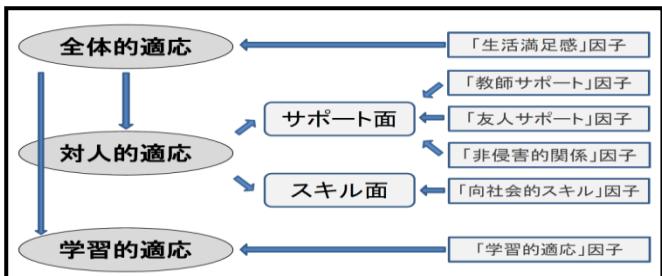


図1 学校環境適応感尺度「アセス」の構造<sup>3)</sup>

因子分析等の結果から、図1に示す6因子で学校適応感を捉えられることや、各尺度が十分な信頼性と妥当性を有した尺度であることが明らかにされていることから、本研究では、「アセス」を用いて学校適応感に係る実態把握及び研究授業の効果測定を行った。実施計画については次に示す。

表1 学校環境適応感尺度「アセス」の6因子<sup>4)</sup>

| 因子名      | 説明                                       |
|----------|--|
| ①生活満足感   | 生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感          |
| ②教師サポート  | 担任の支援がある、認められているなど、担任との関係が良好であると感じている程度  |
| ③友人サポート  | 友だちからの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度 |
| ④非侵害的関係  | 無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度       |
| ⑤向社会的スキル | 友だちへの援助や友だちとの関係をつくるスキルをもっていると感じている程度     |
| ⑥学習的適応   | 学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度         |

※①が「全体的適応」、②～⑤が「対人的適応」を構成している。

- 調査日 事前 平成24年11月21日（水）  
事後 平成25年1月11日（金）
- 方法 五段階尺度法  
5…あてはまる  
4…ややあてはまる  
3…どちらでもない  
2…ややあてはまらない  
1…あてはまらない
- 構成 6因子 34問

学校環境適応感尺度「アセス」の実施計画

## 3 研究授業

### （1）学校適応感に係る第1学年の実態

「アセス」による事前調査の結果得られた「学級平均票」等から、向社会的スキル因子の学級偏差値は47であり、偏差値が50を下回った生徒は9人

(60.0%) いることや、「落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある。」「相手の気持ちになって考えたり行動する。」という質問に對して肯定的な回答をした生徒は、いずれも5人(33.3%)しかいないことが分かった。さらに、友人サポート因子の学級偏差値も47であり、偏差値が50を下回った生徒は10人(66.7%)いることや、「いやなことがあったとき、友だちは慰めたり励ましたりしてくれる。」「元気がないとき、友だちはすぐに気づいて、声をかけてくれる。」という質問に對して肯定的な回答をした生徒は、いずれも5人(33.3%)しかいないことが分かった。

これらの結果から、第1学年の実態として、向社会的スキルが十分に身に付いていない生徒や、互いに支え合うといった良好な人間関係が築けていない生徒が半数以上いることが明らかになった。

## (2) 研究授業の工夫点

事前調査の結果得られた6因子の相関係数を、図2に示す。図2から、学校生活に対して満足や楽しさを感じている程度を示す「生活満足感」は、向社会的スキルと最も強い相関があり、次に、友人サポートと強い相関があることが明らかになった。また、これら両因子間にも強い相関が認められ、相互に影響を及ぼしていることも明らかになった。

のことから、生活満足感を高め、学校適応感を向上させるためには、向社会的スキルと友人サポートを高める取組が効果的であると考える。

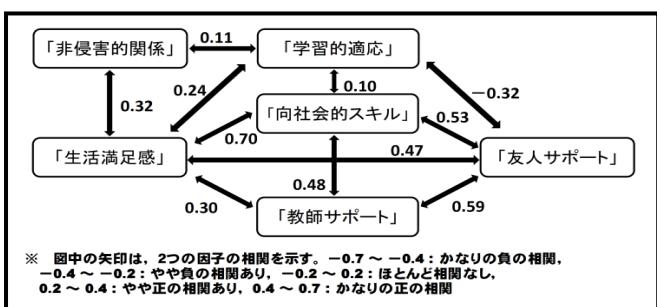


図2 6因子の相関係数

神山貴弥(2009)は、向社会的スキルや友人サポートに課題がある場合の指導のポイントとして、学習活動に、生徒同士が関わり合う場【交流・共行動】、認め合う場【共感・承認】、支え合う場【共感・支援】といった三つの「生徒同士の場」を設定することが効果的であると述べている。

のことから、本研究では、研究授業(SST及びグループ活動)の活動の場面に、これら三つの「生徒同士の場」を設定することとした。

## (3) 実施計画

- 期間 平成24年12月7日～平成25年1月10日
- 対象生徒 所属校第1学年(1学級17人)
- 対象授業 特別活動(学級活動)
- 活動名 「楽しい学校生活にするために」
- 目標

- ・ 友達の気持ちを考えながら、自分から友達を誘うことができる。
- ・ 友達の気持ちを受け止めながら、自分からあたたかい言葉掛けをすることができる。
- ・ 自分も相手も大切にした自己表現ができる。
- ・ 友達の多様な考え方を知ったり、適切に自己主張したりしながら、互いに認め合い、協力して課題に取り組むことができる。

## ○ 指導計画(全5時間)

| 次   | 時 | 活動内容                                       | 目標   |
|-----|---|--|--|
| 第一次 | 1 | ○ これからの学習の見通し<br>○ 友達を上手く誘う SST            | 友達関係を広げるために、自分から友達を誘ったり、話しかけたりすることができる。        |
|     | 2 | ○ 相手の気持ちを受け止めて、自分の気持ちを伝える SST              | あたたかい言葉掛けのポイントを理解し、相手の気持ちを考えた言葉掛けをすることができる。    |
|     | 3 | ○ 自分も相手も大切にした自己主張をするアサーショントレーニング           | アサーティブな自己表現を理解し、自分も相手も大切にした自己表現を行うことができる。      |
| 第二次 | 1 | ○ 自分の良さ、友達の良さを見付け、伝え合い、認め合うグループ活動          | 相互に肯定的な印象を伝え合うことで自己理解、他者理解を深め、自己受容を深める。        |
|     | 2 | ○ 協力して折り紙を折り、自分の目標と友達へのメッセージを考えて交流するグループ活動 | 互いに支え合い、認め合いながら共同作業に取り組むことで、よりよい人間関係を築くことができる。 |

## (4) 研究授業の学習展開

学習活動に「生徒同士の場」を設定し、学級活動指導案の指導上の留意点の欄に記述した。表2に第二次第2時の学級活動指導案を示す。

表2 第二次第2時の学級活動指導案

|     | 学習活動   | 指導上の留意点  |
|-----|--|--|
| 導入  | 1 本時のねらいをつかむ<br>「協力の折り紙」   | ◆ 学校適応に関わる対人支援ポイント<br>○ 折り紙を協力して作り、今年の抱負や、友達への応援・感謝のメッセージを書くことなどを説明し、学習への見通しをもたせる。   |
| 展開  | 2 グループ活動①<br>・折り紙を折る<br>3 グループ活動②<br>・今年の抱負を漢字で表す<br>4 グループ活動③<br>・グループの人が書いた漢字1字に対して応援と感謝のメッセージを折り紙に記入する<br>5 完成した作品を掲示し、自分の作品について発表する<br>6 学習を振り返る | ◆ グループで協力して折り紙を折る。<br>◆ 関わり合う場【交流・共行動】<br>◆ 迷っているメンバーがいる場合には、同じグループの人にアドバイスをさせる。<br>◆ 支え合う場【共感・支援】<br>◆ これまでの学習を振り返り、友達の良さやこれからの頑張りを応援する内容となるように考えさせる。<br>◆ 認め合う場【共感・承認】<br>○ 完成したら、折り紙を協力して台紙に張り付けさせる。<br>◆ 自分の作品についての自分の思いを発表させる。聞いていた生徒に、肯定的な評価をさせる。<br>◆ 互いに支え合い、認め合える共同作業に取り組むことで、よりよい人間関係を築くことができたかどうかを振り返らせる。 |
| まとめ |  | ◆ 認め合う場【共感・承認】   |

## V 研究の結果と考察

### 1 研究授業の実際

第一次（3時間）のSSTでは、主に向社会的スキルの習得と習得したスキルを活用してみようという意欲の喚起をねらいとしたため、関わり合う場、認め合う場の二つの生徒同士の場を設定した。

また、第二次（2時間）のグループ活動では、主に習得したスキルの強化と互いに認め合い、支え合うよりよい関係づくり（友人サポート）をねらいとしたため、関わり合う場、認め合う場、支え合う場の三つの生徒同士の場を設定した。表3に、第一次、第二次における生徒の活動の様子を示す。

表3 研究授業の様子

| 次          | 生徒同士の場   |   | 活動の様子  |  |
|------------|--|---|--|--|
|            | 関わり合う場   | 認め合う場   |  |  |
| 第一次<br>第1時 | グループ活動で一人一人が意見を出し合いながら、友達を上手く誘う方法について考えた。その後、役割分担をして、協力してロールプレイングを行うことで、友達を上手く誘うためのポイントを考えることができた。人と関わる上で、相手の目を見て話しかけることや、笑顔で接することの大切さに気付くことができた。  | グループでのロールプレイング後に、実際に体験して良かったことや感じたことを発表し合う場を設定した。「さりげない誘い方や優しい誘い方が嬉しかった。」といった発言が出され、互いに考えた言葉掛けを肯定的に評価し合うことができた。 |  |  |
| 第一次<br>第2時 | あたたかい言葉掛けのポイントについて、最初は個人で考え、その後、グループで考える場を意図的に設定した。生徒が発表した意見を板書し、同じような意見を一つにまとめていくことで、ポイントを整理することができた。また、ペアでロールプレイングを行うことで、個人で考えた言葉掛けを交流し合うことができた。 | ロールプレイング後に、互いが考えた言葉掛けの良さについて評価し合った。また、「優しい言葉で励まされると、とても嬉しい気持ちになった。」という生徒の発表に対して、同じような気持ちになったという他の生徒の感想が見られた。    |  |  |
| 第一次<br>第3時 | 三つの自己表現（攻撃型・非主張型・アサーティブ型）の具体例から、自分が感じる印象について最初は個人で考え、その後、全体で考える場を設定した。生徒全員が自分の意見を発表することにより、他の生徒のいろいろな意見や考えを交流することができた。                             | グループでのロールプレイング後、それぞれが考えた内容について、良かったことを発表し合った。自分と同じような内容であることに共感したり、他の人の考えた意見の良さを認めたりすることができた。                   |  |  |
| 次          | 生徒同士の場   |   |  |  |
|            | 関わり合う場   | 認め合う場   | 支え合う場  |  |
| 第二次<br>第1時 | グループ全員の人と関わりがもてるような場を設定し、友達の良さについて理由を付けて、相互に伝え合った。また、グループで他の人の良さが書かれたシートを見たり、発表し合ったりすることで、他の人の良さや考えを知ることができた。                                      | シートに自分から見た自分の良さや、人から見た自分の良さを記録することで自分の良さを見つめ直したり、友達の考え方と共に感感したりすることができた。  | 人の良さを選んだ理由を考えて記録する活動において、ペアで交流する場を設定した。相手の考えにうなずいたり、選んだ理由が思いつかない場合には、一緒に考えたりすることで、支え合いながら人の良さについて考えを深めることができた。 |  |
| 第二次<br>第2時 | 漢字1字の目標を記入する用紙を折り紙で作成した。折り紙の折り方を示した図や友達の「こうしたらできるよ。」というアドバイスをもとに協力して活動することができた。  | 友達が考えた漢字1字に対して、応援するメッセージを考えて記録する場を設定した。人それぞれに目標や考え方方が違うことに気付くことができた。  | 漢字1字が決まらない生徒に対して、同じグループの生徒がアドバイスをする場面が見られた。また、折り紙を折る際に、丁寧に教えたり、完成するのをあたたかく見守ったりする姿が見られ、互いに支え合うことの良さを感じることができた。 |  |

### 2 対人関係能力の育成

#### (1) 質問紙調査の結果と考察

図3に、対人関係能力の調査結果を示す。対人関係能力に含まれる二つの尺度の評定平均値は、t検定の結果、研究授業後いずれも有意に上昇したと言える。

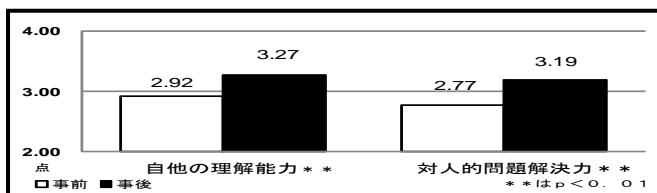


図3 「自他の理解能力」尺度及び「対人的問題解決力」尺度の評定平均値

「自他の理解能力」尺度が上昇した要因として、次頁の図4に示すように、関わり合う場で互いの考えを交流したことにより、友達の考えていることや自分の考えと友達の考えの違いに気付いたり、自分自身の日頃の言動について振り返ったりすることができ、「自己理解」因子及び「他者理解」因子が有意に高まったためと考える。また、グループ活動において、互いに認め合う場で、自分の良さについて考えたり、自分の良さを友達に認めてもらったりしたことで、今まで以上に自分に自信をもつことができ、「自己受容」因子が有意に高まったためと考える。

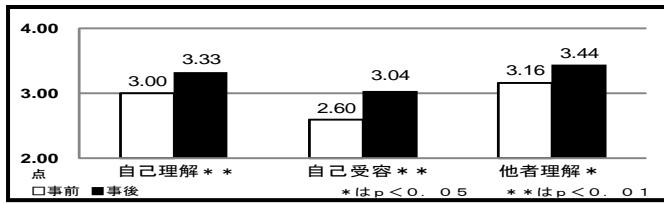


図4 「自他の理解能力」尺度に含まれる3因子の評定平均値

一方、「対人的問題解決力」尺度が上昇した要因として、学校生活でよくある場面を例に、どのような言葉掛けをするのがよいかについて考え、その後ロールプレイングを行ったことで、友達の気持ちに配慮した言葉掛けの必要性や適切な自己主張の方法について理解を深めることにより、図5に示すように、本尺度に含まれる二つの因子が有意に高まったためと考える。



図5 「対人的問題解決力」尺度に含まれる2因子の評定平均値

## (2) 授業後の振り返り及び行動観察の結果と考察

各授業後に実施した振り返りシートの記述内容の主なものを次に示す。

【学習したスキルの理解及び実際にやってみようという意欲に係る内容（第一次）】

- 「友達を誘うときには、笑顔で話しかけた方がよいと分かっただので、今度から使ってみたいです。」
- 「今日、学習したことを見かして、自分が言われて嬉しいことは、笑顔でほかの人にも言ってあげたい。」
- 「アサーティブな自己表現は、難しくて考えるのに苦労しました。これからは、相手も自分も傷つけない方法で言葉掛けをしていきたいと思いました。」

【他の人の考えに共感したり、他の人から認められたりしたことに係る内容（第二次）】

- 「私が選ばなかったものを友達は選んでいて、意外だなと思ったり、やっぱりなあと思つたりしました。私の良い所を見てくれている人がいて、嬉しいと思いました。」

【よりよい学級にするための自分の考えに係る内容（第二次）】

- 「いつも話している言葉一つで、相手の気持ちが変わることが分かりました。これからはやさしい言葉で誰も傷つけないようにしたいと思いました。」
- 「友達が辛い気持ちになったときや、友達を誘うときに笑顔で話しかけることを心がけたらよいクラスになると思いました。これからも人に対して優しい言葉をかけたいです。」

### 授業後の振り返りシート

生徒の記述内容から、第一次においては、人と関わる上で基礎となる「関わりのスキル」や「配慮のスキル」について理解を深め、ロールプレイングにより既習したスキルを実際に活用したことで、これから的生活に生かそうとする意欲を喚起することができたと考える。また、第二次においては、互いに

認め合うグループ活動を通して、友達と協力したり、支え合ったりすることの良さを実感することができ、よりよい人間関係を築こうとする気持ちを強め、行動の変容に繋がったと考える。

さらに、研究授業後の行動観察から、既習事項を生かして、友達と積極的に関わろうとする生徒や、活動の場面で互いに支え合い協力する姿が以前に比べ多く見られるようになったと考える。

(1) (2) から、本実践により、生徒は人と関わる上で基礎となる向社会的スキルを身に付けたことにより、対人関係能力が育成されたと考える。

- 授業で、他の人から認められたことが自信となり、次の授業では、自分から進んでグループの人に「○○くんは、生徒会に選ばれたから、『頑』っていう目標にしたらどうかな。」などアドバイスをする生徒や問題の解き方を教え合ったり、支え合ったりする生徒が見られるようになった。
- 友達を誘うときに、学習したことを見かして声をかけることで「気持ち良かった。」「恥ずかしかったけど嬉しい気持ちになった。」という生徒や放課後に自分達で話し合って、誰に対しても、互いにあいさつや声かけをしていくことを決める姿が見られるようになった。
- 帰りの会における頑張った人を評価する班活動では、「○○くんが、給食準備のときに、『手伝ってあげよう。』と優しく声をかけていた。」と友達のよさを見付け、互いに拍手して認め合う場面も見られた。

### 行動観察による生徒の姿

## 3 学校適応感の高まり

図6に、「アセス」の調査結果を示す。学校適応感に係る三つの適応領域の評定平均値は、t検定の結果、研究授業後いずれも有意に上昇した。

特に、学校生活に対して満足や楽しさを感じている程度を表す全体的適応に係る質問の一人一人の得点の合計は、研究授業後、15人中14人が上昇していた。

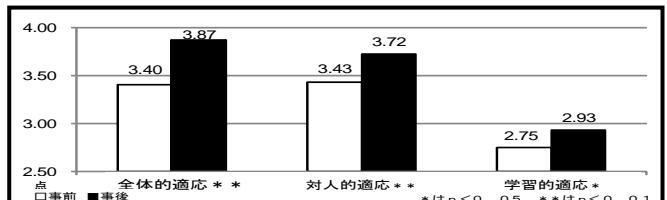


図6 「アセス」の各適応領域の評定平均値

栗原（2009）により、対人的適応と学習的適応の得点が高くなると全体的適応の得点が高くなることが明らかにされていることから、5時間の研究授業を通して、これら二つの領域が高まったことで、一人一人の学校適応感が高まったと考える。

対人的適応について、栗原（2009）は、向社会的スキルが高い児童生徒は、友人サポートや教師サポートを引き出しやすい、また、友人サポートは、侵害感を改善し、非侵害的関係を強化すると述べてい

る。このことに係り、振返りシートから「さらに良い友達関係を作りたい」「自分から話しかけるなど習ったことを全部使えるようにしたい」と思っている生徒が増加したことが分かった。さらに、研究授業後の様子として、関わりのスキルが向上したことで友達関係が広がった生徒や自信をもって発言する生徒、先生や友達に自分から進んでいさつをする生徒、友達に気軽に声をかける生徒が増加したことも分かった。

このことから、図7に示すように、一人一人の向社会的スキルが向上したことにより、対人的適応に含まれる他の3因子が高まり、その結果、対人的適応が有意に上昇したと考える。

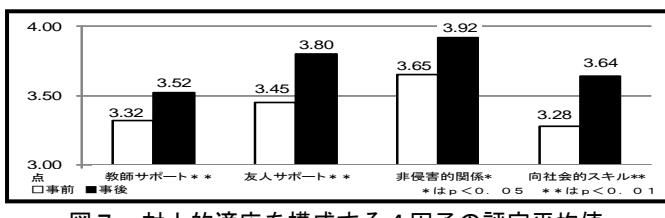


図7 対人的適応を構成する4因子の評定平均値

次に、学習的適応について、栗原（2009）は、児童生徒の向社会的スキルが向上し、生徒同士がサポートし合うような関係を構築することで、学習的適応は改善すると述べている。行動観察から、理科の授業における実験の場面で、一人で活動しがちだった生徒が、友達と話し合いながら準備したり、実験をしたりするようになったり、他教科においてもグループ活動の場面で、教え合う姿や積極的に発表する生徒が以前より見られるようになった。

このことから、研究授業により、「関わりのスキル」や「配慮のスキル」を習得したことで、互いに関わり合い、教え合う関係が強くなり、そのことで、学習内容の理解が深まり、意欲が向上したことにより、学習への適応感が高まったと考える。

これらのことから、本実践において、対人的適応及び学習的適応が向上したことにより、生徒一人一人の全体的適応、つまり、学校適応感を高めることができたと考える。

## 4 学校不適応が危惧される生徒A、生徒B、生徒Cについて

### (1) 生徒A

生徒Aは、1学年3人の小規模の小学校から進学してきた生徒である。前述のとおり、人とのコミュニケーションを苦手としており、対人関係能力に係る事前アンケートでは、二つの尺度のうち「自他の

理解能力」尺度が学級平均を下回っていたが、研究授業後は、本尺度の評定平均値が0.22点上昇し、もう一つの「対人的問題解決力」尺度も0.33点上昇していた。また、図8に示すように、「アセス」による効果測定の結果、学校適応感に係る三つの適応領域の評定平均値はすべて上昇していた。

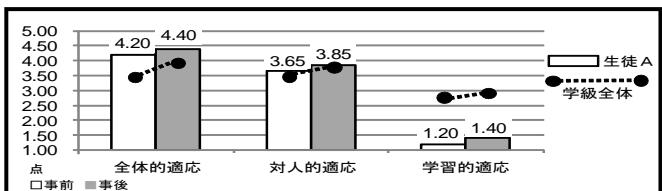


図8 生徒Aの「アセス」の各適応領域の評定平均値

振返りシートから、友達の顔をよく見ていたら、友達の気持ちに気付けることや、人によって色々な考え方があることを理解し、人の気持ちを少しづつ理解できるようになったと実感していることが窺えた。また、グループ活動の場面では、自分の役割を果たしながら協力して課題に向かったり、積極的に意見交流に参加したり、友達に対して笑顔でその人の良さを伝えたりする姿が見られるようになった。

このように、研究授業後、自分から積極的に友達に関わろうとするようになり、よりよい関係を築きながら学校適応感を高めたと考える。

一方、課題としては、学習的適応は上昇したもの、依然、その評定平均値は学級平均を下回っていることが挙げられる。個別の学習支援を行いながら、友達とのよりよい関係を築く取組を継続することを通して、学習的適応を高めていく必要がある。

### (2) 生徒B

生徒Bも1学年3人の小規模の小学校から進学してきた生徒で、研究授業を実施するまでは、上手く自己主張することができず、相手の主張を受け入れてばかりいた。対人関係能力に係る事前アンケートでは、「自他の理解能力」尺度が学級平均を下回っていたが、研究授業後は、本尺度の評定平均値が0.33点、もう一つの「対人的問題解決力」尺度も0.17点上昇していた。また、図9に示すように、「アセス」による効果測定の結果、学校適応感に係る三つの適応領域の評定平均値はすべて上昇していた。

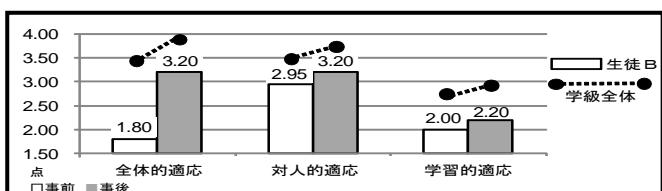


図9 生徒Bの「アセス」の各適応領域の評定平均値

振返りシートから、自分から友達を誘ったり、自分の気持ちを友達に伝えたりできていないことに気付き、自分の思いを適切に伝え、人と関わるスキルに関心をもち、ロールプレイングに意欲的に取り組んだことが分かった。また、勇気を出して既習したスキルを活用し、みんなとこれまで以上に仲良くしたいという気持ちが強くなったことも分かった。さらに、行動観察から、教室に入れず別室登校している生徒に、一緒に授業に出ようと誘いに行ったり、授業ではプリントを自分から進んで配付・回収したりする積極性も見られ、以前より表情が明るくなつたことも分かった。

このように、適切な自己主張の方法を学び、友達と接するときの抵抗感が減少したことにより、友達関係が改善され、学校適応感を高めたと考える。

### (3) 生徒C

生徒Cは、中学校に入学後、なかなか親しい友達ができず、休憩時間など一人で過ごしていた生徒である。対人関係能力に係る事前アンケートでは、「自他の理解能力」尺度が学級平均を下回っていたが、研究授業後は、本尺度の評定平均値が0.11点上昇したが、「対人的問題解決力」尺度は変化が見られなかった。

また、図10に示すように、「アセス」による効果測定の結果、学校適応感に係る三つの適応領域の評定平均値はすべて上昇していた。

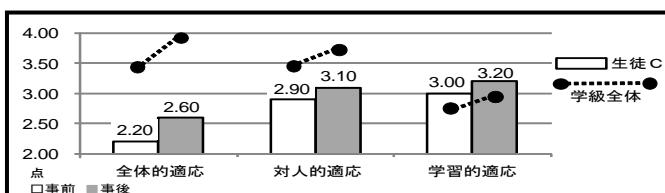


図10 生徒Cの「アセス」の各適応領域の評定平均値

振返りシートから、友達と話すときに、うつむいていることや友達に対して自分からあいさつや言葉掛けをしていないことで、相手に良い印象を与えていないことに気付き、自分の行動を直していくこうとする意識の変容が窺えた。また、研究授業後は、放課後に教室で他の生徒と談笑する姿が見られるようになり、友達から嫌なことをされたという訴えもなくなった。

このように、友達と接するときの自分の言動を見直すことで、友達関係が改善され、友達からの支援を感じるようになったことで、学校適応感を高めたと考える。

一方、課題としては、依然、全般的適応と対人

的適応の評定平均値が、学級平均を下回っていることから、今後も継続して個別支援を行う必要がある。

## VI 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

- 「生徒同士の場」を設定した SST 及びグループ活動は、生徒一人一人の「向社会的スキル」の習得及び対人関係能力を育成する上で有効であることが明らかになった。
- 本実践は、生徒一人一人の「学校適応感」を高める上で有効であることが明らかになった。
- 本実践は、小規模校での生活によって向社会的スキルが十分に身に付いていないと考えられる生徒の学校適応感を高めることに有効であることが明らかになった。

### 2 今後の課題

- 生徒一人一人の学校適応感の向上が生徒指導上の諸問題の減少及び学力向上に及ぼす効果について明らかにする必要がある。
- 全学年生徒の学校適応感を高めるために、実践内容や実施時期・期間など各学年に応じた指導計画の作成が必要である。
- 小・中連携を通して、「アセス」の効果的活用に係る研修を深め、中1ギャップの解消に向けた指導計画の作成を検討する必要がある。

### 【引用文献】

- 相川充・佐藤正二 (2006) :『実践！ソーシャルスキル教育』図書文化 p.8
- 松本浩司 (平成19年) :「不登校未然防止のための心の居場所づくりの研究—対人関係能力を育てる一次的アプローチの取組みを通して—」『平成19年度教員長期研修発表会資料』 p. 109
- 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 p. 11
- 栗原慎二・井上弥 (2010) :前掲書 p. 10

### 【参考文献】

國分康孝・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  
 北海道教育委員会 (平成23年) :『『中1ギャップ問題未然防止事業』－中間報告書－』  
 河村茂雄 (2001) :『グループ体験による学級育成プログラム 中学校編』図書文化  
 相馬誠一 (2012) :『グループ・アプローチで学級の人間関係がもっとよくなる』学事出版  
 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥 (2009) :『児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック 学校適応の理論と実践－』協同出版