

## 学級集団とソーシャルスキルに関する一考察（1）

An Examination of School Group and Social Skills（1）

高橋宗・川島祐二\*・吉川栄子

Takahashi Shu, Kawashima Yuji, Yoshikawa Eiko

## 要 約

教育現場において、学級集団への満足感が、児童にとってその学級が居場所となるかどうかの分かれ目になっている。満足感を生み出す学級の雰囲気は、友だちとの関係を上手く保つことが出来るかに影響されている。そのため、学級内で他の友だちと上手く関わる事が出来るスキル（ソーシャルスキル）の形成が必要である。近年、このソーシャルスキルが家庭で形成されないことから、就学後の集団生活になじめない現象を生み出し、学級集団の乱れにつながっていると考えられている。本研究では、まず、学級集団を長期的に調査した。その結果、満足感を一度体得した児童は、その後の学級の変化にも関わらず、その満足感を生み出すソーシャルスキルを保持しており、他者に対してモデル的な影響を与えていくことが明らかにされた。また、学級満足群の推移とソーシャルスキルの形成水準との関連性を分析すると、学級への満足度が高いほどソーシャルスキルを高く保持しており、その事が他の低いスキル児童にプラス要因として作用していることが明らかにされた。

**Key Words**：集団づくり，スキル学習，学級満足群，被侵害行為，Q-Uテスト

## 目 的

最近の学校における児童・生徒の問題として、いじめや不登校と合わせて学級崩壊の問題が挙げられる。この学校現場において見られる学級崩壊や小一プロブレムの現象は、子どもの自制心や規範意識の希薄、生活習慣の不十分さの課題による問題として指摘されている（中央教育審議会，2008）。この原因の基には、他者との関わりのまずさからくる対人適応の問題が存在しており、結果として学級における友だち関係や集団づくりの問題として指摘される事が多い。更には、学級集団における不適応行動の予防や開発と言った教育・心理学的支援の問題のあり方として考えられるようになってきた（井上・小泉，2010；宮原・小泉，2010）。このような子ども同士の間関係づくりの問題は、学級集団づくりや学級経営の問題としても考えられるようになった。従って、学級集団を形成する基礎要因として、対人関係を上手く築くためのソーシャルスキルの習得を、教育学や発達心理学としてどのように実践し、その効果がどの様に見られるかについて検討されるようにもなった（佐藤，1988；戸ヶ崎・安岡・坂野，1995；吉川・高橋，2007）。

佐藤ら（2000）によれば、ソーシャルスキルの訓練（SST）は仲間との対人的相互作用を規

\*聖泉大学人間学部2010年度研究生

## 2 学級集団とソーシャルスキルに関する一考察（1）

定する概念として用いられるが、その研究は1970年代頃から見られだし1980年代半ばには多くの研究が見られ、学級内での友だち関係を改善する技法として研究されるようになった。現在のソーシャルスキル訓練の技法としては、①強化モデリング法②コーチング法③仲間媒介法④社会的問題解決スキル訓練法などに整理され実践されている。ただ、これらの技法が用いられる対象の子どもとして、引っ込み思案児や攻撃的な子ども、抑うつ的な子ども、不安障害児、学習障害児、自閉症を含む発達遅滞児、注意欠陥多動性障害児、行為障害児、仲間から拒否される子どもたちなど、特に配慮を要する子どもに焦点が当てられてきた。すなわち、これらの子ども達に共通している点は、社会的スキルの欠如が多くみられることから、学級集団の中において、仲間関係が上手くできない子どもたちとも言える。

このことは、学級集団において、友だちや仲間から拒否されたり、自分から上手くあわすことの出来ない子ども達は、ソーシャルスキルが不足しているために、集団内における社会適応行動が十分に出来ず、問題行動を発生しやすくしていると考えられるようになった。そのため、学級集団内での社会適応を促進する必要性からソーシャルスキル訓練（SST）の対象児として考えられ、適用されてきた。しかしながら、今日の学級集団の問題は、特定の配慮を要する子どもたちへの対処だけでは解決出来ない状況も生じて来ており、佐藤らは、SSTの課題として①訓練効果の長期的維持②仲間関係の改善③学校または学級での取り組みと言った視点が、今後の課題であると指摘している。

この様な視点から、今日のソーシャルスキルの問題は、学級に所属する子どもたち全員に必要であり、学級集団に満足できるような友だちづくりの取り組みの側面から広く検討されている（徳増・橋本，2010；山下・有倉，2010）。また、吉川・高橋（2008）は、仲間改善の状況を明らかにするために、学級のソーシャルスキルの習得状況と学級満足度の関係や友だちのつながり状況（友だちタイプ）の関係を明らかにする事を試み、学級集団づくりにはソーシャルスキルの学習が必要であることを明らかにしている。また、習得したソーシャルスキルが持続して保持されている事が、子ども達の学級生活への適応の観点から大変重要である。たとえば、あるまとものある楽しい学級に属し、学級への満足感や友だち関係が良好であったとしても、学年の進級に伴う学級編成替えや担任の変更により、学級集団への不適応感を生じる場合は、一時的な効果であり教育的効果として判断することは出来ない（戸ヶ崎1995）。特に、小学校のように6年間も所属する学校現場においては、その効果の持続性がいつも課題になる。たとえば、1～2年で体験する学級集団が、まとまった楽しい学級集団であるかないかは、中・高学年での学級集団での生活のあり方まで左右することにもなる。その事は、思春期の走りと言われる高学年にすすむにつれて起りやすい学級崩壊やいじめ、不登校といった不適応行動を予防する事ができるかどうかといった課題にまで関係することになる。

一方、教育現場では、少子化の影響により全体的に学級数が減少する傾向が続いており、次第に単級学級が増加する傾向にある。したがって、入学時に一度同じクラスになると、6年間同じ友だちと共に学級生活を過ごす状況が増加する傾向にある。この傾向は、地方だけでなく都会で

も見られる現象となりつつあり、子どもの人間的な発達に与える影響が大きくなってきていると言える。それ故、学級集団における友だち同士の関係は大きな課題であり、その基礎となっているソーシャルスキルの学習と形成と同時に、スキルがどれくらい持続されるかといったスキルの働きについて、教育現場での実践的な検討が必要になってきている。

本研究では、学校現場における学級集団が進級とともにどの様に変容するかを明らかにする。また、まとまりのある学級集団において形成されているソーシャルスキルの特徴や、新たに学級編成変えされた集団の中で、他の児童との人間関係や集団への満足群が、どの様に変容をしているのかについて分析する。特に、一度、体得された集団への満足感やソーシャルスキルが、進級等によるクラス替えによる、新たな集団においても持続させていく働きがあるのかについて、教育現場のデータから明らかにする目的で分析がなされた。

## 方 法

**被験者** 滋賀県内のK小学校4年生2クラス（ただし、学級編成は3年生への進級時であり、4年生への進級時には変更されていない）の48名。そのうち、調査の分析対象になった児童は、Aクラスの21名（男子12名、女子9名）とBクラス23名（男子12名、女子11名）。その後、5年生への進級では学級編成替えがおこなわれたが、学級数は2クラスのまま、各クラスの児童は、ほぼ同数が振り分けられた。

**調査期間** 調査は2007年6月から開始された。本研究報告では、2008年6月から2010年6月までの2年半の間に実施された調査結果を中心に報告する。

**質問紙** 調査に用いた質問紙は以下の通りである。

1. Q-Uアンケート（河村,1999）
2. ソーシャルスキルテスト（河村,2000）
3. 友だち紹介テスト

なお、Q-Uテストとソーシャルスキルテストは4件法で評定できるようにしている。友だち紹介テストは「遊び時間などによく遊んだり、話したりする友だち」を記述させた。

本研究では1と2の調査結果について分析し報告するものである。

**実施手続き** 児童の学級に対する気持ちや適応状況、友だちとの関係を把握するために、質問紙による調査を実施した。調査は、それぞれのクラス担任が調査用紙を児童に配布し、記入上の注意事項を説明した後、開始した。低学年では担任が質問項目を一つ一つ音読み、それにしたがって回答させた。調査時間は各調査とも20分程度で実施した。全児童がほぼ記入した後、見落としがないか確認させた後、その場で調査用紙を回収した。調査の実施は、1学期は6月末から7月の始め、2学期は10月下旬の年2回、上記の質問紙を用いて、同じ形式で計5回継続的に実施された。

**データの分析** 各調査項目にしたがって、データ入力をおこない、データ処理をおこなった。本研究では、調査期間中に進級に伴う学校側のクラスの編成替えがおこなわれた。従って、第3

#### 4 学級集団とソーシャルスキルに関する一考察（1）

回目以降の調査の実施は、編成替え後の各クラスで実施された。しかし、データ分析については、クラス編成替え後の追跡状況を検討するために、データ上では旧クラス（4年時）に戻す加工手続きを行った上で、データの検討をおこなった。

なお、友だち紹介については、ソシオメトリックの手法に基づいて処理がなされたが、テストの特性から、本報告からは除外された。

**ソーシャルスキルによるグルーピング** 分析に用いたH群とL群のグルーピングについては、以下のソーシャルスキル得点に基づいて分類した。Aクラスでは、H群：承認得点が21以上、被侵害得点が14以下。L群：承認得点が18以下、被侵害得点11以上。Bクラスでは、H群：承認得点が21以上、被侵害得点6以下。L群：承認得点が17以下、被侵害得点7以上で、各クラスの高い群と低い群のグループ分けを行った。その結果、AクラスではH群8名、L群が7名。BクラスではH群10名、L群が8名がその対象となった。

### 結 果

K小学校AクラスとBクラスの各集団状況を見るために、Q-Uアンケートのデータをプロット分布図として分析した。その上で、AクラスとBクラスの分布図の比較及び時間的推移にともなう分布状況の変化について示したのが図1である。それぞれ、AクラスとBクラスの第1回目の6月（1学期）調査と第2回目の10月（2学期）調査のプロット分布図である。図からも判るように、6月時点でAクラスとBクラスでは

明らかな分布の違いが見られる。すなわち、Aクラスは全国平均の交点よりも下方向にまでプロット点が拡散しており、全体に広がった分散状況であるのに対して、Bクラスでは右上方向にプロット点が集まったかたまりになっている。このことは、両クラスの分散にともなう2軸（承認得点と被侵害得点）の平均交点値を見ると、Aクラスの交点値は承認得点が17.6で被侵害得点は11.0を示している。それに対して、Bクラスの承認得点は19.2で被侵害得点が7.0となっており、Bクラスの方がすでに学級として「まとまり」のある状況を示している。この状

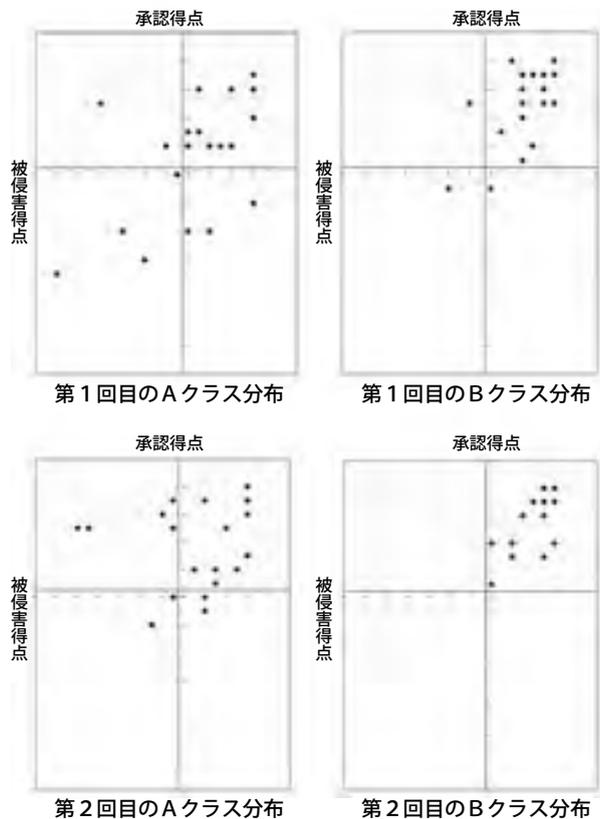


図1 第1回目（6月）と第2回目（10月）の学級集団プロット分布図

況は、2学期の後半時の第2回調査結果において、より明確に示されている。図1の下段から判るように両クラスとも承認得点の上昇が見られ、学級集団の雰囲気は良くなっていることが伺える。特に、Bクラスにおいては、全国平均水準から判断すると、学級に満足していると感じている児童は100%になっている。それに対して、Aクラスは横長の分布状況を示しており、児童の学級満足度の比率は56%台であり学級集団としてのまとまりは、まだまだ不十分な状況と言える。その事は、両クラスにおける分散に伴う2軸の平均交点値は、Aクラスが承認得点19.4で、被侵害得点は11.1であるのに対して、Bクラスの交点値は承認得点が22.0で被侵害得点は7.4となっている事からも判る。

この2クラスは、次の学年進級時には学級編成替えが行われた。また、学級担任も変わり、新しい学級としてスタートしている。学級編成替えについては、この調査とは全く関係なく、学校側の判断

でクラス状況が均等になるように2クラスの編成がなされた。その2クラスについて、本研究の調査では第3回目の6月と第4回目の10月に同じ手続きで実施された。しかし、本研究では追跡的検討をするために、分析データ上では4年時の旧学級編成時にあたるAクラスとBクラスに加工しなおし、示した結果が図2である。

Aクラスは、やや斜めのプロット分布の状況ではあるが、クラス替え以前にくらべて集団に対する満足群が7割台まで好転している。2軸の平均交点値は承認得点20.0で被侵害得点10.0と上向き傾向を示しており、クラス替えの効果が見られ出してきている。Bクラスでは、編成替え以前に比べると、分布的には多少の乱れは見られるが、ほぼ右上方向の満足群に属する分布となっている。Bクラスの平均交点値は承認得点が22.5、被侵害得点は7.7とほぼ第2回目と同じ数値を示しており、新たなクラス替えによる大きな変動は見られず、学級集団への落ち着いた対応状況が持続されている。第4回目の10月時点での分布結果でも両集団とも大きな変動は見られない。Aクラスは前回の不満足群に分布していた児童が、承認得点をやや下げるといった不適応

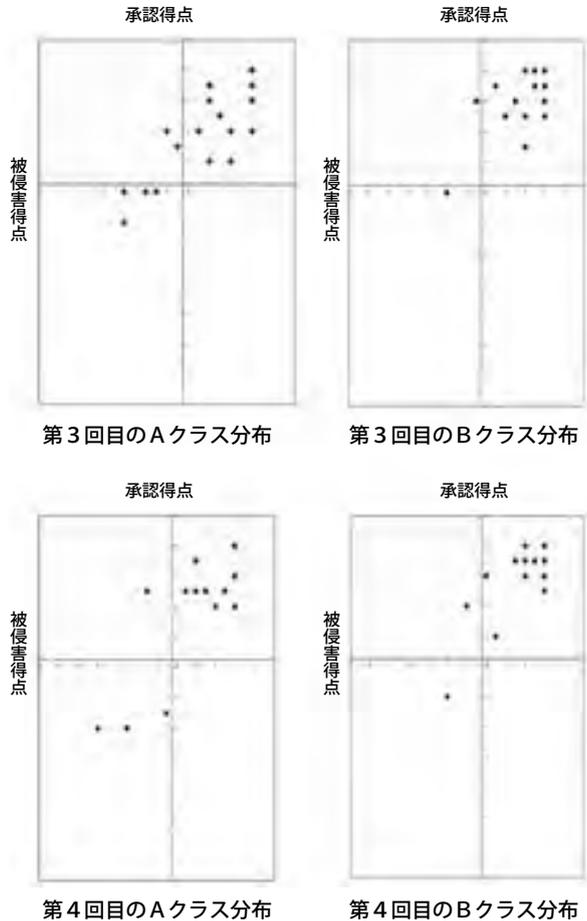


図2 第3回目（6月）と第4回目（10月）の学級集団プロット分布図

傾向が見られかけている点の特徴である。しかし、集団としては8割が右上方向の満足群に属しており、クラス替え以前の第2回目の調査時に比べて20ポイントも上昇している。2軸の平均交点値を見ても承認得点が20.6と横ばいではあるが、被侵害得点は9.4とさらに下がり集団全体が良好な状態に変化していることがうかがえる。一方、Bクラスは第3回目の6月時点とほぼ同じ傾向を維持している。ただ、詳細に見るとやや乱れが見られ、適応ができていく児童も生じ出している。そのことは、2軸の平均交点値で見ると、承認得点は22.1、被侵害得点は8.0と僅かながらマイナス方向を示しだしていることでも裏づけている。

次の年の進級時は、学級編成替えが行われず担任も持ち上がりとなっている。6月に第5回目の同じ調査が実施され、旧のクラスで示した結果が図3である。Aクラスは、前回の第4回とほぼ同じ集団状況を示しており、児童の集団への適応が持続していることが判る。ただ、不満足群は減少しているが左上方向の非承認群が若干増える傾向を示している。

これらの分布状況を示す2軸の平均交点値は承認得点が20.5、侵害行為得点は8.6とこれまでの調査の最良値となった。一方、Bクラスは、分布図が示す通り、第2回調査時と同じ100%の満足群集団となっている。分布状況を示す2軸の平均交点値は承認得点が22.7、被侵害得点は7.3となっており、各児童の集団に対する適応の良さが顕著に現れている。

これまで、調査の分布結果にもとづいて集団適応状況の推移変化を見てきた。これらの学級集団状況を生み出す条件を検討するために、児童のソーシャルスキルの形成状況を分析した。図4は、配慮とかかわりのスキルの形成状況を調査回数ごとに、クラス単位で示したものである。それによると、配慮のスキルではAクラスでは第1回から第3回と進むにつれてスキルの形成率が上昇しており、第2回と第4回との間で有意差 ( $t=2.822$   $P<.01$ ) がみられ、第2回と第5回との

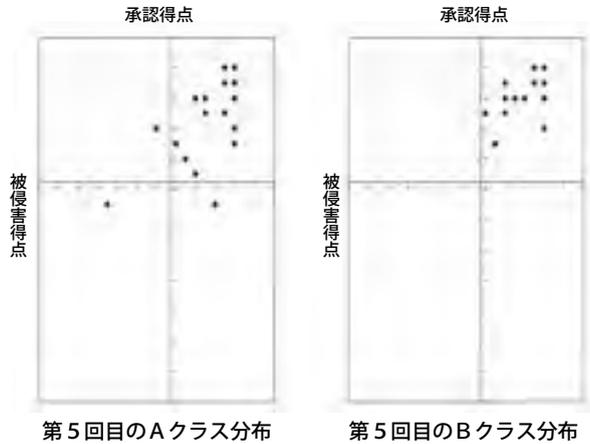


図3 第5回目（6月）の学級集団プロット分布図

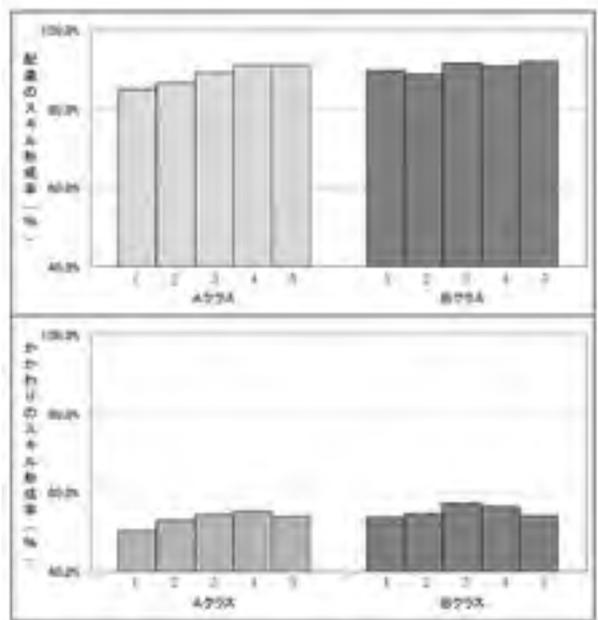


図4 AクラスとBクラスのソーシャルスキルの比較

間でも有意差 ( $t=2.145$   $P<.05$ ) が見られている。特に、4・5回目ではスキル形成率が90%にもなっている。一方、Bクラスでは1・2回は若干低く一番低い2回目と3回目の間において、やや差の傾向 ( $t=1.891$   $P<.1$ ) が見られるが、全体的にはほぼ90%台の形成率を示している。更に、ソーシャルスキルがどの様に集団に対して作用しているか見るために、AクラスとBクラスごとにソーシャルスキル得点の高い群 (H群) と低い群 (L群) に分けて、各調査における推移の変化を見たのが図5である。Aクラスの配慮のスキル形成を見ると、L群においては形成率が調査ごとに上昇の推移が見られ、特に2回目と3回目 ( $t=4.077$   $P<.05$ ), 4回目 ( $t=4.706$

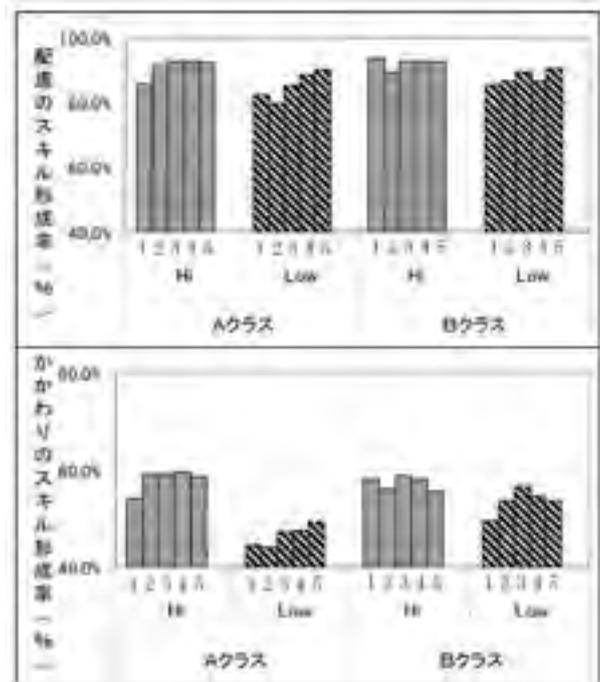


図5 各クラスにおけるHi群Low群のソーシャルスキルの比較

$P<.01$ ), 5回目 ( $t=4.459$   $P<.01$ ) では明らかである。それに対してかかわりスキルについてはH群では1回目を除き6割の形成率であり、L群では、45%から50%までの低い形成率であることが明らかになった。一方、Bクラスのソーシャルスキルの形成状況については、H群が90%の形成率を超えている。また、L群においても、多少の変化は見られるが、全体として85%から90%台のスキル形成を示しているのが特徴である。かかわりのスキルにおいても、毎回の調査結果でH群は60%前後を示し、L群ではほぼ55%台のスキルを形成率で、Aクラスと大きな差が見られないことが判った。

次に、学級集団が100%まとまったと判断できるBクラスの第2回と第5回のQ-Uテストのプロット分布結果に基づいて、承認得点値及び被侵害得点値についてそれぞれt検定を行った。その結果、Aクラスの被侵害得点においては有意 ( $F(2,21)=3.845$   $P<.001$ ) な減少が見られた。しかし、Bクラスにおいては差は見られなかった。そこで、被侵害得点を減少にもたらすソーシャルスキルの内容を明らかにするために、被侵害得点とソーシャルスキル項目の間で相関を見た結果が表1である。項目の中で平均値の変化に有意 ( $P<.1$ ) であった項目は30項目中8項目であり、その8項目の中で相関が高い ( $|.35|$ ) と考えられる項目を見てみると、h番号で表示される配慮のスキル項目が4項目。k番号で表示される、かかわりの項目が2項目の合計6項目が抽出された。

この結果を見ると、配慮のスキルでは、「自分の仕事を最後までやり遂げる」や、「友だちとのトラブルが生じたときに、自分に問題がなかったか」と言った自己をふり返るスキルが重要な要

表1 被侵害得点とソーシャルスキルの相関

分類番号	質問項目	平均変化値	t値	被侵害得点との相関係数
h1	何か失敗したときに「ごめんなさい」と言っていますか。	0.333	1.673	n.s. 0.141
h2	友だちのまじめな話は、ひやかさないで聞いていますか。	0.238	1.227	n.s. -0.503
h3	班活動で友だちが一生けんめいやって失敗したときは、許していますか。	0.143	1.369	n.s. -0.549
h4	みんなで決めたことには、従っていますか。	0.429	2.007	* -0.356 ※
h5	友だちの秘密はだまっていますか。	-0.048	0.252	n.s. -0.325
h6	友だちが何かをうまくしたとき、「じょうずだね」とほめていますか。	0.143	0.900	n.s. -0.077
h7	友だちの気持ちを考えながら話をしていますか。	0.000	0.000	n.s. -0.298
h8	何かを頼んだりするとき、相手に迷惑がかからないか考えていますか。	0.190	1.164	n.s. -0.493
h9	自分がしてもらいたいことを友だちにしてあげていますか。	0.095	0.525	n.s. -0.463
h10	何かしてもらったときに「ありがとう」と言っていますか。	0.000	0.000	n.s. -0.038
h11	友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか。	0.238	2.024	* -0.586 ※
h12	友だち同士でいて腹がたっても「カット」とした態度をとらないでいますか。	0.143	0.548	n.s. -0.181
h13	係の自分の仕事は、最後までやりとげていますか。	0.429	3.286	*** -0.408 ※
h14	友だちとの約束は、守っていますか。	0.143	0.900	n.s. -0.131
h15	友だちが元気のないとき、はげましていますか。	0.286	1.826	* 0.161
h16	相手が傷つかないように話をしていますか。	0.048	0.326	n.s. -0.278
h17	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ますか。	0.381	2.359	** -0.425 ※
h18	友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いていますか。	-0.048	0.252	n.s. -0.507
k1	みんなと同じくらい話をしていますか。	0.238	1.746	* 0.013
k2	うれしいときは、えがおやガッツポーズなどのみぐりで気持ちをあらわしていますか。	0.333	1.784	* -0.356 ※
k3	自分から友だちをあそびにさそっていますか。	0.048	0.204	n.s. -0.152
k4	みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか。	0.048	0.326	n.s. -0.333
k5	友だちの中心になって、何をしてあそぶかアイデアをだしていますか。	-0.333	1.673	n.s. -0.289
k6	自分だけ意見が違っても、自分の意見を言っていますか。	0.286	1.064	n.s. -0.049
k7	相手に聞こえるような声で話していますか。	0.000	0.000	n.s. -0.225
k8	おもしろいときは、声をだしてわらっていますか。	0.333	2.092	** -0.510 ※
k9	はじめて会った人でも話をしていますか。	-0.048	0.224	n.s. -0.408
k10	友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるよう、もりあげていますか。	0.190	1.164	n.s. -0.168
k11	係の仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っていますか。	0.095	0.568	n.s. -0.144
k12	他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか。	0.095	0.418	n.s. -0.161

注) ※は有意差が $p < .1$ であり、被侵害得点との相関が $|.35|$ 以上の項目 $p < .1 = *$ ,  $p < .05 = **$ ,  $p < .001 = ***$ 

素になっていることが判る。また、人の話を聞く姿勢や決まり事を守ると言ったスキル項目も、仲間との関係や集団に適応していくために必要なスキルになっていることもうかがえる。一方、他者とのかわりにおいては、「笑顔やガッツポーズ」、「楽しい時は思い切り表現する」といった自己表現スキル項目が抽出されており、他者に対していやな思いをさせないといった被侵害行為と関係していることが示されており、友だちとの集団形成の上で大切な要因として働いていることが明らかになった。

## 考 察

今回の研究は、教育現場において定期的実施する調査データの積み重ねに基づいて分析がな

された。従って、実験研究とは異なる教育現場からくるさまざまな条件が混入することを踏まえた上で、客観的に分析して行くことが必要である。特に、学級集団づくりにおいて、ソーシャルスキルの必要性が言われ、現場でのいろいろな活用はなされているが、その効果については継続的な検証は見られていない。本研究のデータでは、学校全体で実施しているアセスメント結果で継続的に年2回検討している。調査開始後2年目に1度、クラス替えはあったものの、調査対象児童については、ほとんど移動などの変化はなかった。また、対象学級への特別な指導や条件を加えることなく、日常の学級経営のなかでのデータに基づいて分析結果が得られた。このことから、佐藤ら（2000）が指摘する教育現場での課題について、一つの検証ができたと考えている。

次に、具体的なデータの分析結果であるが、Q-Uテストによる2クラスのプロット分布図は、学級集団の状況を理解する上で大きな手がかりとなる。今回は、1回目から5回目まで同じ集団対象にするためデータ加工を加えた。これにより、集団を時系列の変化として捉えることが出来た。この結果から最初の学級集団で体験した楽しい仲間との関係や、いごちよい集団の雰囲気により育まれた感情が、その後も持続的に継続されることがBクラスの結果によって明らかになった。特に、今回の調査対象が、単級の学級集団ではなくて2学級で、途中で学級の編成替えがあったにもかかわらず、集団を形成するための承認スキルや被侵害スキルが、新しい環境条件（学級）にも受け継がれ、個々の児童が集団活動をしている。また、個人だけでなく新しい学級集団環境の中で波及効果として作用していることが、Bクラスの児童によって証明された。すなわち、Bクラスでの体験をしている児童が半分含まれている新しい学級集団では、別の体験をしてきているAクラスの児童にポジティブな影響を与え、新しく編成された集団の状況を良い方向に変化させることが明らかになった。今回の報告では、分析過程でデータ加工により旧の学級状況として検討しているが、これらの結果がもたらした効果は、現実の新しい学級集団でもほぼ同様の結果として現れていることから、その背景要因として作用すると考えられる。

集団がまとまるためには、ソーシャルスキル学習の必要性が言われている。今回、ソーシャルスキルの配慮スキルとかかわりスキルについて検証を行った。まず、まとまりのある集団では、配慮スキルの数値が高い。すなわち、Bクラスの配慮スキルの形成率が非常に高いことから、学級への満足群に属する傾向と関係があることが明確に見られ、集団にとって必須のスキル条件であると判断できる。その事は、被侵害得点との相関でも明らかになったように、「相手を思いやる気持ち」や「相手を嫌な気持ちにさせない」スキルが重要な役割をもっていると言える。集団の中で、けんかやもめごとのようなトラブル状況になると、児童の場合には、時として直接攻撃的な行動に出やすい。そのような行動様式を減少させるためにも、自からを振り返るスキルを養う必要がある。すなわち、日頃から、相手の気持ちを考えるスキル訓練を積み重ねる効果は、トラブル状況になった時、そのような危機的状況になっても冷静に立ち止まって考えるといった、自己コントロールや耐性（トレランス）の形成に役立っていることを示唆している。

また、相関の高かった配慮スキル項目の中で、「ルールの遵守」や「相手の話をしっかり聴く」と言ったことは、対人関係の中で相手の存在を認める（認知）ことの行動にもつながっていると

言えるだろう。特に注目すべき点は、配慮スキル項目の中で、もっとも高い相関があったのは、「自分の仕事を最後までやり遂げる」である。このことは、自分に与えられた義務を遂行する行動を示すことであるが、集団の中では、他者から自己が認められ信頼される要因になることが明らかになった。このような集団場面で他者から得られる感情の気持ち、自から集団の中での存在を確認することにつながっていると考えられる。したがって、このような過程は、学級集団の中で自分の存在する位置づけを確立させ、学級集団の中での行動に、自信を生み出す働きにもなっているスキルと言える。

一方、ソーシャルスキルの中でもかかわりスキルについては、結果が示すように、配慮スキルに比べて低めの形成率となっている。このことは、このスキルが持つ特性が関与していると推測できる。すなわち、他者との友好的な交流手段である社交的な行動への苦手意識が関係しているのではないか。これまで、日本の社会で学ぶ社交的なスキルの中心は「しつけ」を基本としている。しかし、それを学ぶ機会の中心的な場であった家庭も弱体化が問題にされる時代になってきた。そのため、子どもにとって他者との能動的なかかわり方を学ぶスキル学習の機会の不足が、対人関係の問題として指摘されてきている。さらには、現代のグローバル化した情報社会では、情報機器の頻繁な利用により、相手と直接的に対面して、自己の意見や主張をのべるといったプレゼンテーションのスキルについての学習不足とも関係しており、他者に直接かかわる学習の機会も不足してきていることが、データの結果として示されたと考えられる。このことは、とすれば対人関係において自分の感情をそのまま直接に表現する自己主張型につながり、結果として集団において友だちとのトラブルを起こす原因になっていると言えるだろう。

このような子ども社会の現象は「うれしい時、笑顔や身振りで示す」や「声を出して笑う」項目のスキルと相関が高かったことと関係している。これらの項目は、自分の気持ちについての表現を素直に出来ることを意味している。すなわち、前述した自己流の表現ではなく、相手や学級集団などの周囲の状況を考え、みんなが楽しくなる雰囲気を作るスキルであり、集団づくりのためには、必ず習得されている必要のあるスキルと言える。したがって、このようなスキルが十分に形成されていないと、友だち(対人)関係に支障をきたすことが結果からも明らかになった。このスキル要因は、児童に限ったことではなく、大人も含めた人間関係の基本的なかかわりに関する要因ともいえる。しかし、このようなスキルは、学級集団形成過程から検討すると、出来るだけ低学年の段階で、家庭をも含めた環境を通して習得しておく必要がある。すなわち、ソーシャルスキルの形成学習を初期的段階で重

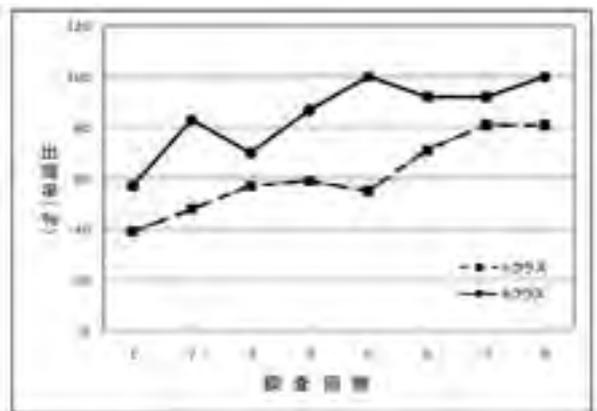


図6 AクラスとBクラスにおける学級満足度の占める割合の推移

点的に実施すれば、そのスキルは習得されやすく、また、成長過程で持続され活かされることが、本研究のデータ結果が示唆していることは、今後の教育現場にも役立つ重要な点である。

今回の研究で報告した、AクラスとBクラスには第1回目の調査以前の1年前から調査が開始されていた。そこで前調査も加えて学級集団状況を改めて検討した。その結果、学級満足群の占める割合の推移を示したのが図6である（横軸は調査回数であるが、この図では1～3は前年度の6月10月2月に実施した前結果をしめす。それ以後の4～8は、本調査の1回目から5回目である）。この結果からAクラスとBクラスの児童が集団へどの様に適応して行くかの推移を見ることが出来る。学級集団の全員が100%の満足を示すBクラスにおいても、最初の中学年（調査1～3）では、60%をしたまわる低い状況からの学級開きであり、学級集団としてのまとまりが十分に見られていなかったことに注目する必要がある。しかし、その後の2年間における担任の学級づくりへの取り組みが上昇効果として現れている。特に5回目に100%に到達してから以後、担任の変更やクラス替えなどの条件が伴っても、集団に対する各児童の行動には大きな変動が見られず一定の水準を維持している。これは、それ以前の学級における担任と友だちとのかかわりを中心とした集団づくりの成果であり、対人関係に関するソーシャルスキルが確かなものとして形成され、その後の学級集団にも活用されるといった持続的な習得がなされたことを明確に物語っている。一方、Aクラスのスタート（調査1～3）時は、学級に対して60%が何らかの不満を抱えていたが、ゆるやかな上昇を展開している。その間、学級集団は同じであるが、担任が変更された（調査3から5）が、集団状況は、停滞したプラトー状態を示し、Bクラスとは対照的な状況を示している。ところが、進級に伴う学級編成替えにより、児童の集団への満足状況が上昇をしており、8割台まで学級への満足度が形成されている。このことは、Bクラスとの混在編成が、学級集団での行動の仕方を学ぶモデルとなり、次第にスキルを学んでいった過程の結果と見ることが出来る。特に、ソーシャルスキルの形成状況の結果（図4・5）で示したように、Bクラスのスキル形成は非常に高い値を示していたことから、学級集団の編成替えにより、受容的でリーダ的な存在となり、新たな友だち間のつながりを形成する役割として作用している。その事が、Aクラスの児童にもスキルを習得する機会となり、良い結果をもたらしたと判断できる。従って、ソーシャルスキルの形成が十分出来ている児童の占める割合が、学級集団の半分近くになると、他の児童を支援する行動として作用するため、学級集団全体の改善や成長を良い方向に深化させるといえるだろう。

もう一つの学級集団の課題はどの学級集団でも見られるようになった配慮を要する児童と集団の関係である。本研究では、T児がその対象児でBクラスに在籍している。最初は友だちとのやりとりのスキルが読み取れず、学級集団内でもトラブルを生じる事が多くみられた。それは、T児自身のスキル形成の不十分さの問題とともに、学級内における周囲の児童達の受け止め方（配慮スキル）やかかわりスキルが十分に形成されていない状況から生じていたものである。このBクラスでは、T児の行動や言動について、その児童のコミュニケーションの一つの手段であることを学級内で理解させながら、周囲の児童に受けとめるスキルの学習をさせるために担任が支援

をおこなった。その過程で、T児も次第に周囲の児童とのコミュニケーションのスキルを少しずつ体得していった結果が図7である。また、T児の学級集団内の適応状況の推移を追跡した結果の分布が図8である。この様な経緯を経てT児と他の児童は、学級集団での関わり合うソーシャルスキルを相互に学習することが出来た。このことが、新たな学級編成替えと言った環境の変化においても対応できる適応能力を、T児が習得することが出来たことは、今後の学級集団づくりの上で、非常に参考になる結果として注目することが出来る。

今回の研究を通して明らかにされた結果は、学校現場における、学級経営の視点から見るとソーシャルスキル学習の効果が確認されるといった興味深い教育的示唆を提供している。すなわち、学級づくりを考える場合には、日常の教育現場の中で継続的な学級状況の丁寧な観察と客観的なアセスメントの取り組みがまず必要であり、児童の日頃のデータを収集することの大切さが明らかになった。また、その得られた情報を上手く活かすためには、学級集団全体の視点から分析し、個々の児童への支援と学級全体への支援についてそれぞれ検討しながら、担任や学校側がバランス良く取り組むことが、学級集団をそだてることになるであろう。そのことは、結果として、個々の児童を成長することにもつながっていると言える。

今後の研究課題として、教育現場でのデータの継続的な収集と分析方法の検討をさらに進め、学級集団づくりに求められるソーシャルスキルを形成するための方法や支援のあり方についても具体的に検討することが必要である。

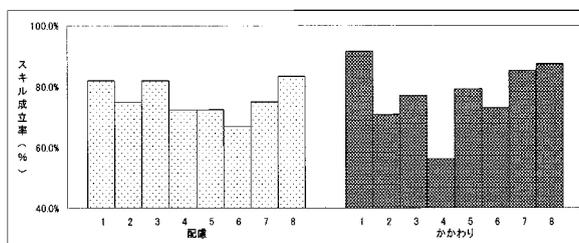


図7 配慮を要するT児のソーシャルスキルの推移

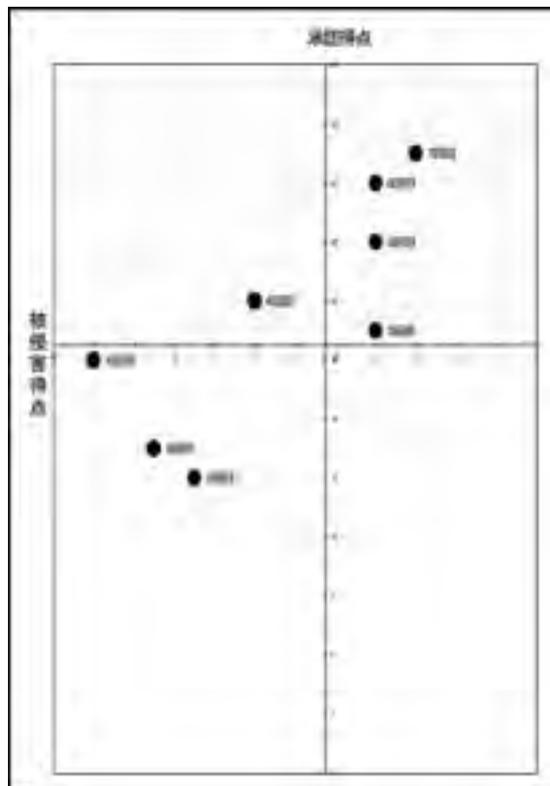


図8 学級集団内における配慮を要するT児の推移

## 引用文献

- 井上祐子・小泉令三（2010）. 授業における学習規律（「話す」・「聞く」）の定着—コミュニケーションスキルの向上を通して— 日本教育心理学会第52回総会論文集, 250.
- 宮原紀子・小泉令三（2010）. 社会性と情動の学習（SEL）プログラムによる中学生の社会性と対人関係能力の向上 日本教育心理学会第52回総会論文集, 575.
- 斎木雅仁・河村茂雄（2004）. 中学生の学級満足度と教師認知, ソーシャルスキルとの関連性 日本カウンセリング学会第37回大会, 460-461.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖（1988）. 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究, **13**（2）, 26-33.
- 佐藤正二・佐藤容子・安岡孝弘・高山巖（2000）. 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, **3**, 81-105.
- 佐藤正二・相川充（2005）. 実践！ソーシャルスキル教育 小学校 図書文化社
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二（1997）. 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研究, **10**（1）, 23-32.
- 戸ヶ崎泰子・安岡孝弘・坂野雄二（1995）. 中学生の社会的スキルが友人関係と学校不適応に及ぼす影響 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 557.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二（1997）. 母親の教育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響—積極的拒否型の教育態度の視点から— 教育心理学研究, **45**（2）, 173-182.
- 戸ヶ崎泰子・嶋田洋徳・坂野雄二・上里一郎（1995）. 社会的スキルの変化が友人関係と学校不適応に及ぼす影響 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 180-181.
- 徳増由季子・橋本創一（2010）. 小1学級における気になる児童の学級適応・満足感と特別な支援について—担任教諭への支援ニーズ調査と「クラスの様子とわたし（学級風土質問紙）」より— 日本教育心理学会第52回総会論文集, 363.
- 山下縁・有倉巳幸（2010）. 児童の友人関係と学級適応感に関する研究 日本教育心理学会第52回総会論文集, 391.
- 吉川栄子・高橋宗（2007）. 学級集団を形成する要因についての検討—学級満足群と友達関係において— 聖泉論叢, **14**, 113-125.
- 吉川栄子・高橋宗（2008）. 学校生活の満足度を形成する要因の検討—学校ざらい感情からみた分析— 聖泉論叢, **15**, 207-220.