

# 小学校低学年におけるSST実践

—学級規模による違い—

山本 木ノ実・宮脇 充広\*・山村 勝哉\*

(学校教育講座) (附属高松小学校) (附属高松小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

## Practice of Social Skills Training in The Lower Grades of Elementary School : The Difference from Class Sizes

Konomi Yamamoto, Mitsuhiro Miyawaki and Katsuya Yamamura

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

\*Takamatsu Elementary School, Kagawa University, 5-1-55, Ban-cho, Takamatsu 760-0017

**要旨** 低学年2学級(1年生30人学級と2年生40人学級)を対象に学級単位のSSTを実施し、学級規模によってスキル習得に違いがあるか検討することを目的とした。ホームワークや質問紙調査等により分析した結果、学級規模よりむしろ児童の生活経験や発達段階等の学年による違いが影響することが分かった。一方、学校生活に慣れておらず生活経験が少ない1年生にとっては、スキル練習のための教室空間があり、教師のフィードバックが多くなる少人数学級の方がスキル習得には効果的であり、それが2年生以降の学級集団の安定につながるということが推測された。

**キーワード** 学級単位のSST, 小学校低学年, 学級規模, 30人学級, 40人学級

### 1 はじめに

今日の学校では、自分の思いをうまく伝えられなかったり、相手の思いを受け止めることができない子どもたちが増え、子どもたち間で生じたトラブルの解決を暴力に訴えてしまう事件が相次いでいる。そのため、文部科学省では「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」(2005)を基に、伝え合う力と望ましい人間関係の指導の充実を図るため、全国で道徳教育の総合的推進に取り組んでいる。子どもたちの「豊かな心」をはぐくむために、各学校において道徳教育が行われているが、道徳の時間に養

われた子どもたちの内面的な道徳的実践力を、いかに日常の実践へとつないでいくかは、依然大きな課題である。

望ましい人間関係を築くには、ソーシャルスキルを身につけている必要がある。しかし、最近では少子化や核家族化、不審者等の問題から戸外における異年齢集団での遊びの減少、家庭・地域の教育力低下等、様々な社会的要因がある。このような現代社会において、ソーシャルスキルを学ぶ機会が少ないためにスキルが身につけていなかったり、誤ったスキルを身につけてしまったために、円滑な人間関係が築きにくくなっている子どもたちが増えていると考え

る。

ソーシャルスキルの不足は、いじめや不登校、学業成績などとも関連していることが指摘されており、縦断的な追跡調査によれば、子どものころにソーシャルスキルが不足していた者は、非行に走ったり、成人してからの不適応（職場の不適応や家庭内でのトラブル等）や精神面の問題（うつ病等）の出現頻度が高いという研究結果もある（小林・相川, 1999）。ソーシャルスキルは人間関係の営みに必要なだけでなく、個人のストレス反応をも低減させる効果があることから、学校不適応を示す子どもに有効であることが示唆されている（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996）。子どもたちにソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training：以下SST）を行えば、現在の適応状況を改善したり人間関係を円滑にすると同時に、将来の対人的葛藤やストレスに対して、予防的な効果を発揮すると考えられる。

藤枝・相川（1999）は小学3年生～6年生の各学級において、6つの目標スキルについて学級単位のSSTを実施し、攻撃性と引っ込み思案傾向の低減と向社会的性の増加を確認した。この研究を機に、学級単位のSSTがソーシャルスキルの促進に有効であることが実験群・統制群を設定した研究によって次々と実証されている。このように近年になって、学級単位のSSTの研究が行われるようになってきたが、それらは研究者や大学院生（または学生）がトレーナーとなって、学校をフィールドとして実施されたものがほとんどであった。

小林・宮城（2002）が、発達障害児の指導経験がある小・中学校教師を対象に行った調査結果によると、学校でSSTが実施可能と回答した教師は45.5%であり、実施できない理由として時間的な問題や指導者不足、教師の理解不足を挙げている。一方、宮前・繪内・阪根・藤本（2001）は、教育相談の研修会に参加した小・中学校の教師に対してSSTに関する意識調査を行った結果、小学校では47.3%、中学校では41.6%の教師が「人付き合いが苦手な子どもたちが多い」と感じており、学級でSSTを実施す

るならば「自分の意見や考えをはっきり述べる」「自分に嫌なことやできないことを上手に断る」「上手に話を聞く」スキルを取り上げたいと回答している。

佐藤ら（2000）は、「社会的スキル指導の実践は、研究者から教師、保護者、親といった日常的に子どもと関わる機会の多い人達に担い手を移行していくべき」と述べている。学級担任（以下、担任）による学級単位のSSTの研究としては、宝田ら（2003）が小学2～3年生の9学級において担任がSSTを実施した結果、ソーシャルスキルが未熟な児童に対して有効であることから、学級単位のSSTは低学年からの実施が効果的であるとともに、担任によるSSTの有効性を検証している。

以上のように、望ましい人間関係を築くためには、現状の適応改善や将来的な予防のために、小学校低学年から担任がSSTを実施することが有効であることがこれまでの先行研究で実証されている。学級単位のSSTの手続きにおいて重要なことは、教師のモデリングを基にしたリハーサルであり、その時の友達や教師からのフィードバックである。そこで、SSTに関する教師の知識や力量に加え、リハーサルが十分に行える教室空間、教師からのフィードバックの頻度がスキルの定着化に、何らかの影響を及ぼすのではないかと考えた。

そのため本研究では、学級単位のSSTを行う効果が大きい小学校低学年において、学級規模がスキル習得にどのような影響を及ぼすかを検討していくことを目的とする。また、日常への実践につなげるために、学級・学校の実態を踏まえて、道徳との関連を図ったスキル習得を目指すことにより、スキル使用を行動面・心情面からも捉えていく。

## 2 方法

### (1) 対象

1年生（30人学級4クラス）の内1クラス30名（男子15名、女子15名）と、2年生（40人学級3クラス）の内1クラス38名（男子19名、女

表1 授業実施内容

実施時期	主題名	道徳の視点 (価値内容)	SSTの内容	事後の実践的活動
1 6月第2週	わんぱくグループ の花を育てよう	自分自身に関すること (礼儀, 規則尊重)	上手な聞き方	学習全般
2 6月第3週		他の人とのかかわり (友情・信頼, 助け合い, 感謝)	あたたかい言葉かけ 「ありがとう」	宿泊活動(1・2年)
3 11月第3週	ボランティアに挑 戦だ!	他の人とりかかわり (思いやり・親切, 友情・信頼, 公德心)	あたたかい言葉かけ 「よかったね」	ボランティア活動
4 11月第5週			あたたかい言葉かけ 「だいじょうぶだよ」	ボランティア活動
5 12月第2週	お手伝い大作戦	集団・社会とのかかわり (家族愛, 郷土愛)	あたたかい言葉かけ (相手の表情に応じて)	ボランティア活動

子19名)を対象とする。同じ主題の道徳を1時間と学級単位のSSTを1時間の2時間単位として、年間5回実施した。

なお、この小学校では、1年生のみ少人数学級(30名, 4クラス)、2～6年生は通常規模(40名, 3クラス)の学級編成を行っている。

## (2) 方法

### ① SSTの授業実践

SSTの内容については、行動面だけでなく、認知・情動面からもスキル習得をねらうため、道徳的实践とスキル使用を関連付けて、その時期の活動内容から児童・学級の実態に応じた1・2年生共通のものとした。

道徳と学級活動を統合した学習(週2時間)の1時間目に同じ主題の道徳(読み物資料は異なる)を担当が実施、2時間目に同じ目標スキルの学級単位のSST(場面設定は学級の実態により異なる場合もある)を担当がT1、筆者がT2で行った。SSTの活動案は、小林・相川(1999)、佐藤・相川(2005)の資料を参考に筆者がTT指導用を作成した。2学級の担任と場面設定等の修正を行った後に授業を実施し、筆者による交流観察法とビデオ記録により行動観察を行った。実施内容を表1に示す。

### ② 振り返りカード(自己評価)

毎時間のSST授業の終わりに、1・2年生とも楽しさ・わかりやすさ・実践性の3項目つい

て、「とてもそう思う:4」「まあまあ思う:3」「あまり思わない:2」「まったく思わない:1」の4件法と、「嬉しかったことや困ったことなど思ったこと」の自由記述による自己評価を実施した。

### ③ チャレンジカード(ホームワーク)

学習後1週間、習得したスキル使用を記録するホームワークを実施した。平日は学校での様子を児童が記入し、週末は家庭での様子を児童が記録した後、保護者が児童へのコメントを記入した。なお、保護者のコメントは「褒める」「褒める+アドバイス」「できていない」「できていない+アドバイス」「アドバイスのみ」「その他」の強化の仕方と、「行動面」「心情面」「行動・心情面」「その他」の内容について分類した。

### ④ 質問紙調査

道徳的価値と関連したスキル習得のため、道徳の4視点「主として自分自身に関すること」「主として他の人とのかかわりに関すること」「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の中から、「自分自身に関すること」(4項目)、「他の人とのかかわりに関すること」(4項目)、「集団や社会とのかかわりに関すること」(2項目)の3視点に関連する行動について、道徳主任(1年担任)と筆者で設問内容を検討し質問紙を作成した。10項目に

表2 質問紙調査項目（児童・保護者・教師用）

視点	No.	児童・教師用項目	保護者用項目
自分自身のこと	8	自分が悪いと思ったら、すぐに謝る。	自分が悪いと思ったら、すぐに謝る。
	2	我慢した方がいい時は、我慢できる。	我慢した方がいい時は、我慢できる。
	5	自分が正しいと思うことはできる。	自分が正しいと思うことはできる。
	10	話している人の方を見て聞く。	話している人の方を見て聞く。
他の人とのかかわり	1	友達が優しくしてくれたとき、「ありがとう」と言う。	家族がよくしてくれたら、「ありがとう」と言う。
	7	困っている友達を助けてあげる。	家族が困っていたら、助けてくれる。
	4	先生や友達にあいさつをする。	家族にあいさつをする。
	9	友達が上手にできていたり、がんばっていたらほめることができる。	家族のよい所を見つけることができる。
集団や社会	3	先生や家の人と約束したことは守る。	家族との約束を守る。
	6	学校の外で、たくさんの人がいる所では、静かにしている	公共の場で、静かにしている。

ついて「いつもする：4」「ときどきする：3」「あまりしない：3」「ぜんぜんしない：1」の4件法で実施した。

1・2年生の児童・保護者・教師を対象に、同じ項目内容について少し表記を変え（表2）、5回の授業実践の前後に実施した。なお、教師評定については、同項目について各担任が学級の全児童の行動について評定を行った。

### 3 結果と考察

#### (1) SSTの授業実践

SSTの基本的スキルは、ア. 相手に近づく、イ. 相手を見る、ウ. 相手に聞こえる声で言う、エ. 笑顔で言う（状況にあった表情）である。以上のスキルを習得するために、3～4名のグループで1年生（30人学級）は8班、2年生（40人学級）は10班に分かれてリハーサルを行った。

1年生においては、グループ間にロールプレイを行うだけの教室空間があり、「相手に近づく」スキルは実際に自分が相手の場所へ移動してスキルの練習をすることができた。一方、2年生ではグループ数が多いために、リハーサルをする教室空間が十分に確保できなかった。

特に、第2回授業「ありがとう」では机を一

表3 「ありがとう」スキル習得状況

（単位：％）

	30人学級 （1年）	40人学級 （2年）
①相手に近づく	73.0	72.4
②相手を見る	74.7	77.2
③聞こえる声で	71.2	78.2
④笑顔で	55.8	62.2

人で運ぶ児童に声をかける場面設定であったが、リハーサル時に1年生は実際に自分が相手のそばに移動して声かけの練習を行ったのに対し、2年生は空間がないために初めから相手の近くでしか声がかかれず、「相手に近づく」スキルは自分が動いて距離感をつかむことが難しかったと考える。学習後、日常生活での使用状況を「チャレンジカード」より分析すると、「相手に近づく」スキルの習得率は、1週間のうち「とてもよくできた」と自己評価した児童が30人学級（1年）では73.0％、40人学級（2年）では72.4％であった（表3）。

2学級とも最も低い「笑顔」スキル以外の他のスキル習得状況と比較すると、40人学級（2年）では「相手に近づく」スキルの習得率が他のスキルよりも低かったことから、リハーサル時に十分に練習できる教室空間を確保すること

も、スキル習得の要因の一つとして考えられる。そのため、第3回授業以降においては全ての児童机を取り除き、2学級ともオープンスペースで授業を実施した。

フィードバックでは、友達とうまく交流できている班を教師が全体の場で紹介し、賞賛の仕方のモデリングを学級全体に示しながらリハーサルを行った。教師が全ての班にかかわれるように、T1とT2が分担してフィードバックを行ったが、リハーサル時の友達へのフィードバックを含めて教師がフィードバックを実施すると、1班にかかわる時間が長くなり、1年生(8班)は全ての班にかかわれたのに対し、2年生(10班)は第3回、第4回では全ての班にかかわることが出来なかった。そのため、班数が多い40人学級(2年)については、教師がフィードバックできなかった児童を指名して全体の場でロールプレイの時間を設ける等、全員に練習と賞賛の場を与えるように対応した。しかし、全体の場でのロールプレイは、リハーサルによって自信がついた児童の自主的な発表の場であったり、教師が意図的に全体に気付かせたいスキルを取り上げる場でもある。そのため、物理的要因によって教師が意図した展開ができないことは、まだスキル習得が未熟な低学年においては、十分な配慮が必要である。

(2) 振り返りカード(自己評価)

児童はSST授業をどのように感じているのか、30人学級(1年)と40人学級(2年)で授業後の自己評価を比較した(図1, 2, 3)。「楽しさ」「わかりやすさ」「実践性」とも、40人学級(2年)の方が自己評価の得点が高かった。これは学級の数よりも、児童の経験や発達段階の要因が大きいと推測される。1年生の「あまり楽しくなかった」理由として「○○さんがあまりほめてくれなかった」「○○くんがふざけていたのでおもしろくなかった」等の自由記述があったことから、道徳性が他律から自律へしだいに発達していく1年生にとって、スキル習得が自分にどれだけ役立つかということよりも、友達とのかかわりが授業に影響すると考え

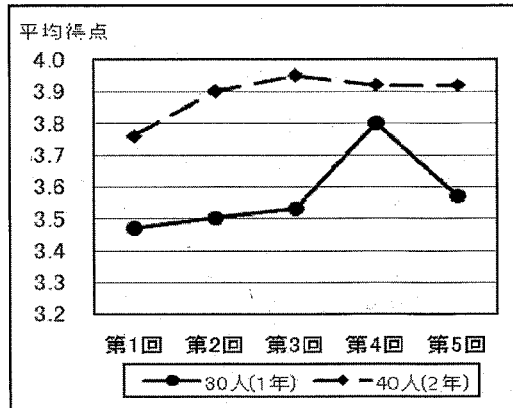


図1 自己評価「授業の楽しさ」

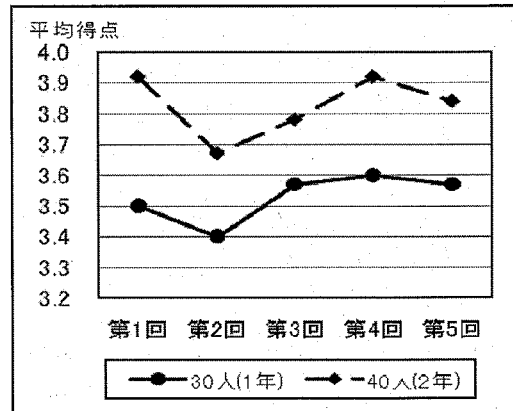


図2 自己評価「授業のわかりやすさ」

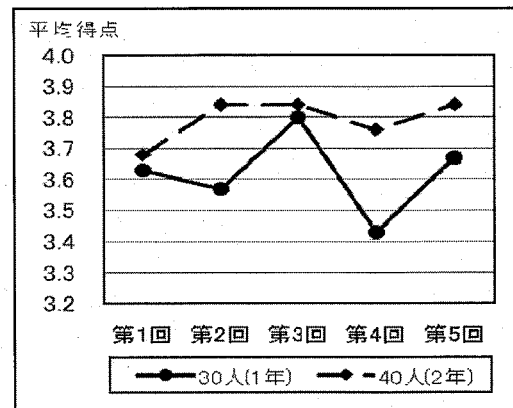


図3 自己評価「授業の実践性」

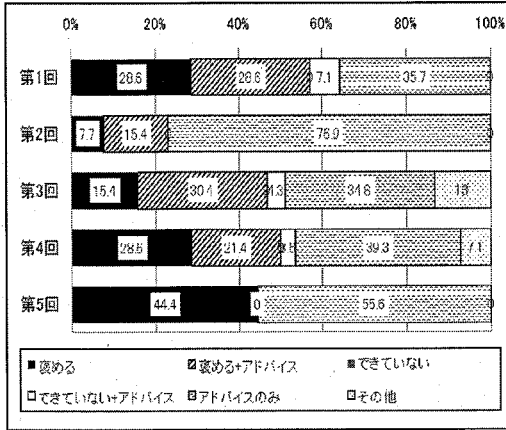


図4 強化内容別保護者コメント(30人学級・1年)

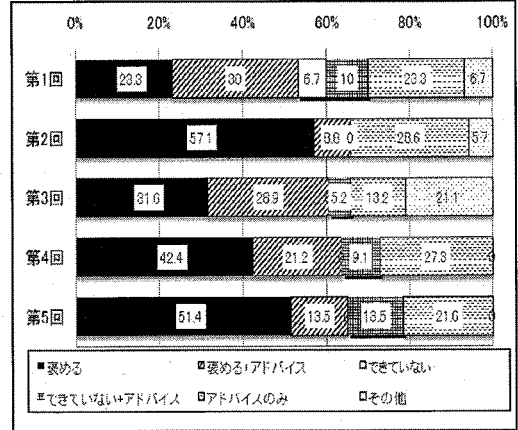


図5 強化内容別保護者コメント(40人学級・2年)

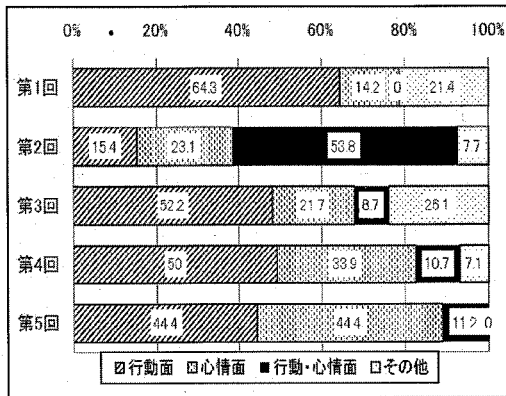


図6 行動・心情別保護者コメント(30人学級・1年)

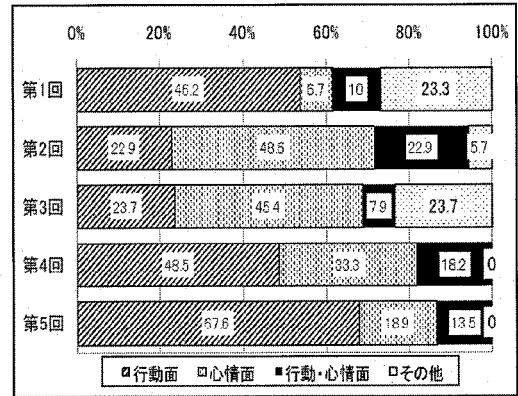


図7 行動・心情別保護者コメント(40人学級・2年)

られる。

また、3項目とも2年生の方が得点が高かったことから、2年生になると友達や教師とのかわりに1年時ほど大きく左右されることなく、しだいに安定した学習環境が整ってくるのが推測される。現在2年生は40人学級であるが、昨年一年間は30人学級で学校生活を過ごしてきた。入学後にしっかりと教師や友達とのかわりがもてる環境にあったことが、現在の学習環境の基になっているとも考えられる。そのことは、1年生の「楽しさ」「わかりやすさ」が授業回数を重ねるごとにしだいに高くなっていることからもうかがえる。

「実践性」については、1・2年生とも第4回の「あたたかい言葉かけ『だいじょうぶだよ』」が低かった。1年生については、「楽しさ」「わ

かりやすさ」が最も得点が高かったにも関わらず、「実践性」が低くなっている。授業の終わりに、「『だいじょうぶだよ』のこつを使うのはどんな時があるか」の問いかけに、2年生は学校・家庭の両方の場面での意見が挙げられたのに対し、1年生は学校の休み時間の場面に限定されていた。このことから、1年生の時期は人とのかわりを意識できる場面がまだ狭い範囲であるため、教師が学級の児童の行動範囲を把握し、具体的な場面で社会的強化を与えながら友達とのかわりを広げていくことが大切である。

### (3) チャレンジカード (ホームワーク)

保護者のコメントを比較してみると、1年生保護者は児童の日常生活での行動に対して「アドバイスのみ」のコメントが多く、2年生保護

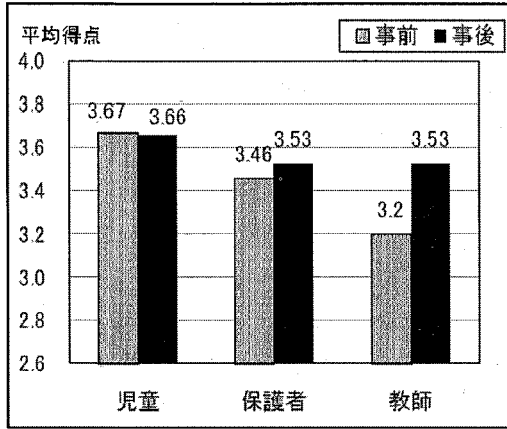


図8 児童・保護者・教師評定 (30人学級・1年)

者は毎回半数以上が「褒める」「褒める+アドバイス」のコメントが多かった (図4, 5)。また、コメント内容を行動面・心情面で分類すると、2年生保護者は「相手もうれしくなる」「元気になる」等の心情面に関するコメントが多かったのに対し、1年生保護者は毎回「大きな声で」「笑顔で」「していることをやめて」等の具体的な行動面でのコメントが多かった (図6, 7)。

これらのことから、1年生保護者は児童に対して目に見える行動の変容を望んでおり、そのために具体的な行動面のアドバイスが多かったと考えられる。このような児童の行動変容に対する期待は、同時に学校に対する期待ともいえる。つまり、1年生保護者は、子どもが適切な行動がとれるようにとの願いを持っており、児童の行動変容とともに学校での細やかな教師のかかわりを望んでいると考えられる。

そのため、1年生においては、こうした保護者の願いを学校が把握し、児童一人一人に教師がかかわりやすい少人数学級の体制を整えることは、保護者のニーズに応える手立てとして大きな意味を持つ。宮前ら (2008) は、同小学校の1年在籍児童の保護者118名に対して質問紙調査を実施し、「対教師認知」について、少人数学級に在籍する児童の保護者が、通常学級に在籍する児童保護者と比較してポジティブに認知していることを明らかにした。このことより、保護者のニーズにあった学級規模の編成

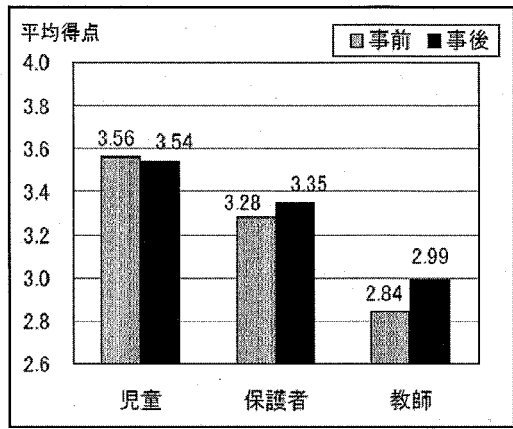


図9 児童・保護者・教師評定 (40人学級・2年)

は、担任との関係にもよい影響を与えているといえる。

一方、2年生保護者は「褒める」「褒める+アドバイス」のコメントや、心情面に関する内容が多かった (図5・6)。これらのことから、保護者の子どもへのかかわりについて、1年生の時よりゆとりをもったかかわりができるようになってきたことが推測されるが、「子育て不安」については、少人数学級と通常学級では有意差がなかったことから (宮前ら, 2008)、以上の結果だけでは学級規模が要因とはいえない。

#### (4) 質問紙調査

道徳の4視点の内の3視点「自分自身に関すること」「他の人とのかかわり」「集団・社会のかかわり」に関する行動評定 (4件法) を、児童・保護者・教師に対して、SST授業実施の事前 (6月)・事後 (12月) に実施した。

児童・保護者・教師間での行動変容の認識について比較すると、児童評定は保護者や教師の評定より全体的に高いものの、1・2年生ともに、事後にわずかながら自己評定が低くなった (図8・9)。SSTによってスキルを学習したにもかかわらず児童の自己評定が低くなったことは、新たに適切な行動としてスキルを学習すると同時に自己の行動について意識するようになり、以前は気づかなかった自分の不適切な行動を認識するようになったことが要因として考え

られる(山本, 2007)。藤枝・相川(1999)の小学3年生から6年生での実践でも, 学習後に児童の自己評定が低くなった結果を得ており, 低学年の児童も, 具体的なスキルを学習することにより, 自分のできていない行動を意識することが示唆される。しかし一方で, 保護者や教師の事後評定は高くなっていることから, 望ましい行動に児童は変容しているにもかかわらず, 児童自身は意識しにくいといえる。そのため, プラスの行動変容を意識している教師や保護者が, その都度児童に肯定的なフィードバックを行うことで, 児童にどの行動がよかったのかを具体的に意識させ, 自信をもたせて繰り返し行動することを促すことによって, 日常でのスキル定着につながると考える。

また, 児童・保護者・教師別に1・2年生間の得点差を比較すると, 児童評定は事前0.11, 事後0.12と1・2年生ではあまり差がなかったのに対して, 保護者評定は事前・事後とも0.18, 教師評定は事前0.36, 事後0.51, 2年生の方が1年生より低かった。2年生の「振り返りカード」, 「チャレンジカード」, 筆者の行動観察からはプラスの行動変容が見られたにもかかわらず, 2年生保護者・教師ともに行動変容についての評定が低かったことから, 2年生児童に対する保護者と教師の期待度が, 1年生より大きいことが考えられる。金山・佐藤・前田(2004)は, 担任がトレーナーになった場合, 評定に教師の期待効果が混入する恐れがあることを指摘している。2年生担任が1年生からの持ち上がりで継続して児童の成長を見続けていることや, 1年時は30人学級であったものが2年時より40人学級になったこと等の環境の変化等から, 1年時以上に児童一人一人が自分自身で判断して適切な行動がとれるようにとの期待度が, 保護者・教師ともに高まっていることが考えられる。

また, 学年が上がるにつれて, 保護者や教師が児童に身につけてほしいと考える対人関係スキルへの期待度も高くなっていることが予想される。ホームワークにおいては, 2年生保護者は子どもに対して賞賛の言葉かけが多かった

が, 期待度が高いと, これまでには見られなかったスキル使用が見られても, 「この子ならもっとできるはず」「〇年生なら～なことができるようになってほしい」等, 更なる行動変容を期待するため, 賞賛よりも励ましやアドバイスが増える傾向にある。そのため, 個々の特性や普段の行動についてしっかりと把握し, 望ましい行動が見られた時にはすぐ社会的強化を与える教師や保護者のフィードバックが必要である。

一方, 行動変容を道徳の視点から見ると, 児童評定は「自分自身に関すること」「集団・社会とのかかわり」は変化がないか低くなったが, 「他の人とのかかわり」について, 1年生児童は0.1, 2年生児童は0.18事後の平均得点が高かった(図12・13)。第2回から第5回までの「あたたかい言葉かけ」では, 学校と家庭の両方の場面設定を行って学習したが, 2年生においては保護者評定が事後で低くなったことから, 家庭よりも学校での友達間でスキルを使用した機会が多かったことがうかがえる。30人学級と40人学級を比較すると, 40人学級の方が自分から多数の友達とかかわる機会や場面が多くなることが予想されるが, それと同時に, 学級内で友達のかかわり方のモデルとなる児童が多いこと, 学習したスキルを学級内で使用したときに対応スキルで応えてくれる児童が多いことも, スキル習得の要因の一つとして考えられる。しかし, 学習したスキルを使おうとする個人の意欲や発達段階等も要因として関わってくるため, 「他の人とのかかわり」についての行動変容は, 学級規模の影響とは断言しにくい。このことは, 大久保ら(2008)の同小学校1年生児童118名(30人学級)と, 他の国立附属小学校1年生児童110名(40人学級)に対して行った質問紙調査においても, 級友との関係は30人学級と40人学級では大きな差がないという結果を得ている。

また, 3視点の内, 1・2年生とも「他の人とのかかわり」について, 事前の教師評定が低かったことから, 前述のように1・2年生担任の期待度の高さが推定される。しかし, 1年生



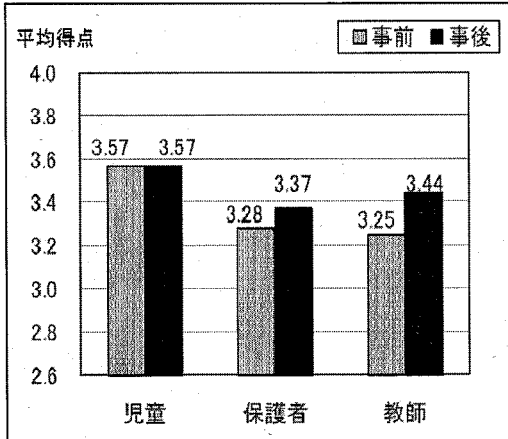


図10 自分自身のこと (30人学級・1年)

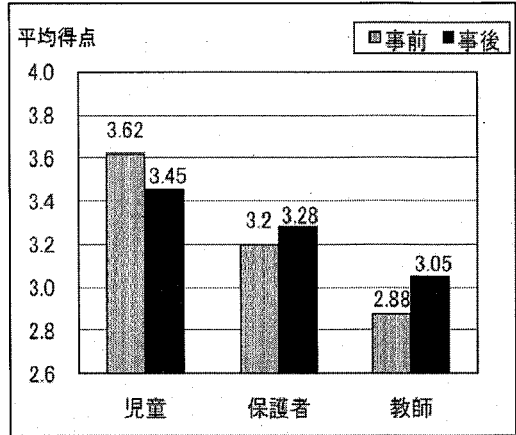


図11 自分自身のこと (40人学級・2年)

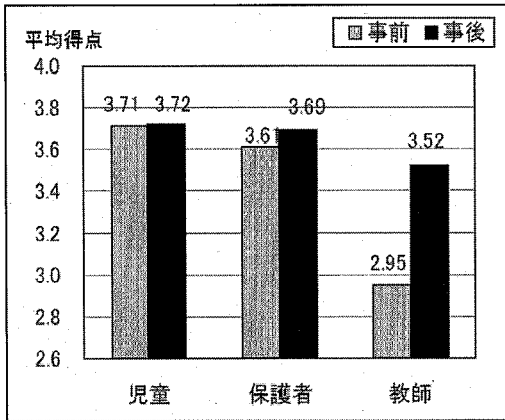


図12 他の人とのかかわり (30人学級・1年)

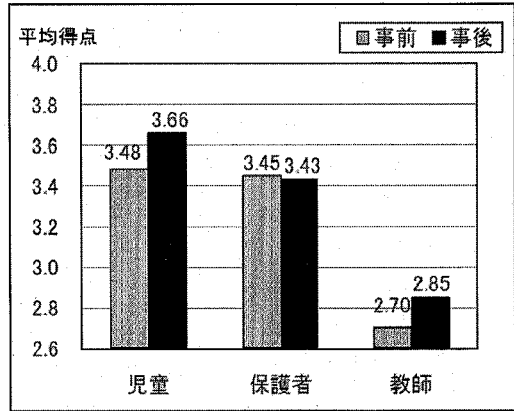


図13 他の人とのかかわり (40人学級・2年)

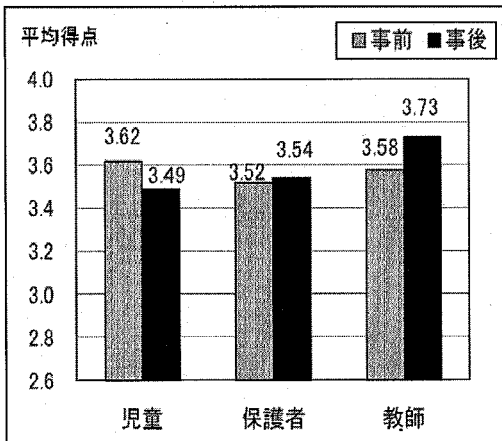


図14 集団・社会とのかかわり (30人学級・1年)

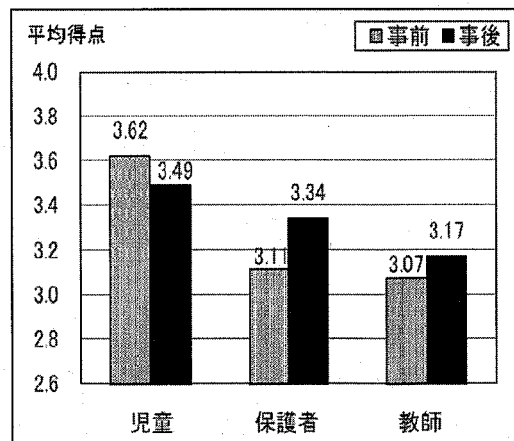


図15 集団・社会とのかかわり (40人学級・2年)

の教師評定では、事後の上昇得点差が0.57と最も高かったことから(図12)、1年生から「他の人とのかかわり」、特に友達とのかかわり方についてのSSTを実施することは、今後の学校生活において円滑な人間関係を築く上で効果的であると推測される。

#### 4 おわりに

本研究では、30人学級(1年)と40人学級(2年)に対し、同じ主題の道徳・SST授業を実施し、スキル習得に与える影響について比較調査を行った。しかし、自己評価、保護者コメント、質問紙調査等の分析を行った結果、児童の内面的な道徳的実践力と実践としてのスキル習得を明確に判断することは難しく、学級規模におけるスキル習得の違いを検証するには至らなかった。道徳的実践やスキル習得は、児童のそれまでの生活経験や発達段階に大きく影響するため、30人学級と40人学級の学級規模間の違いより、むしろ学年間による生活経験や発達段階の違いが要因になっていると考えられる。

一方、助川(2007)は、「学校・学級の編成に関する研究委員会」の効果班の教員調査より、「学級規模の標準は、20人程度とするのがよい。40人学級を30人学級に縮小しても、ほとんどの教育活動場面で縮小の効果はなく、25人以下に縮小した場合にはじめて、縮小効果が顕著になる」と述べ、30人学級と40人学級では、明らかな効果の違いは見られないことを示唆している。

渡部(2000)は、40人学級編成にかかわって学級増減のあった小学校20校について質問紙調査を行った。その結果、同小学校と同様に2年時への学年進行に伴って学級減少(学級児童数増加)し担任が持ち上りの小学校3校の回答によると、「新しい交友関係ができてよかった子もいる」というプラス面と、「交友関係が広がったが友達関係が複雑になった」「友達づくりに戸惑いがあり学校に行きにくい子もいた」等のマイナス面の両方が挙げられた。一方、学級増加(学級児童数減少)の担任からも、「子

どもが友達に対してていねいに接するようになった」というプラス面と、「より多くの人間性と触れ合う機会が減る」のマイナス面が挙げられている。学級規模の変化は、学習指導や生活指導においては違いが見られるが(渡部, 2000)、人間関係については一長一短がある。望ましい人間関係を築くためには、単に学級規模の問題ではなく、教師がいかに学級の児童に対応していくかが重要である。

本研究においては、スキル習得について学級規模による違いは検証できなかったが、30人学級と40人学級の両学級において授業実践を行ったことを通して、1年時に30人学級で指導することの意義として筆者の考えを述べる。

- ア) 学習面のみならず生活面においても、30人学級の方が教師の目が行き届き、児童一人一人に対する声かけがふえ、望ましい行動への意識づけや賞賛ができる。
- イ) 教室空間にゆとりがあると、学習時だけでなく休み時間等の日常生活においても落ち着いた学校生活を過ごすことができる。
- ウ) 1年生の保護者は、児童の行動面について大きな関心と期待を寄せており、一人一人に対する教師のかかわりを願うとともに、それに応えて児童一人一人に「ていねい」に対応する教師の姿をポジティブに捉えている。
- エ) 1年生における少人数学級での教師や友達とのかかわりが、2年生以降に通常学級規模になった時の安定した学習環境、学級の級友関係の基盤になっている。

2年生の学級は、第1回の授業から初対面の筆者に対して好意的にかかわり、授業の中でのロールプレイも全員が積極的に取り組んで、友達を認める発言が多く見られた。一方、1年生の第1回の授業では、友達との関係がまだうまく築けていない時期であり、互いに自己主張するうちに口げんかになってしまうこともあった。しかし、回を重ねる内に、担任との信頼関係、友達との関係ができ、第5回授業では、相手の表情を感じ取って、友達に近寄り自分なり

に考えた優しい言葉かけをする児童が増えていた。

また、保護者から児童に対するコメントにおいても、行動面のアドバイスからしだいに心情面について褒めるコメントが増え、年度当初に比べて保護者の精神的な安定も感じ取れた。このことは、少人数学級を実施している志木市教育委員会の保護者アンケートにおいて、「学習面よりも生活面、あるいは一人ひとりへの目配りといった学習環境の基礎条件を改善する策として、成果をより認められている」という意見が寄せられていることからわかる(根津, 2004)。

本研究のSST授業においては、2学級ともTT指導で行ったが、学習指導のほとんどは担任一人で行うことが多い。学校では、少人数指導、TT指導と様々な授業形態が試みられているが、低学年においては、学習環境の基盤となる生活指導や学級の人間関係をじっくりと築いていくためには、教室空間があり、教師や友達とゆったりとかかわれる少人数学級の成果が、今後期待されるであろう。

#### 【引用文献】

- 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 東京学芸大学 50 13-22
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練：現状と課題 カウンセリング研究 日本カウンセリング学会 37 (3) 270-279
- 小林真・宮城和代 2002 軽度発達障害児に対する社会的スキル訓練についての調査 - 小学校教諭と中学校教諭の意識の違い - 富山大学教育学部研究論集 富山大学教育学部 5 9-14
- 小林正幸・相川充 1999 ソーシャルスキル教育で子供が変わる 小学校 図書文化
- 宮前淳子・馬場園陽一・大久保智生・高尾明博・田崎伸一郎・有馬道久 2008 学級規模が児童の学級適応に及ぼす影響 (4) - 少人数学級と通常学級に在籍する児童の保護者を対象に - 香川大学教育実践総合研究 香川大学教育学部 17 81-86
- 宮前義和・繪内利啓・阪根健二・藤本光孝 2001 社会的スキル訓練に関する小、中学校教員の調査 <特集>香川大学教育学部附属教育実践総合センター研究プロジェクト報告 香川大学教育実践総合研究 香川大学 3 33-45
- 文部科学省 2005 児童生徒の問題行動対策重点プログラム
- 根津朋実 2004 「少人数学級」の成立 - 埼玉県志木市を事例として - 筑波教育学研究 筑波大学 第2号 137-151
- 大久保智生・馬場園陽一・宮前淳子・高尾明博・田崎伸一郎・有馬道久 2008 学級規模が児童の学級適応に及ぼす影響 (3) - 少人数学級と通常学級に在籍する児童を対象に - 香川大学教育実践総合研究 香川大学教育学部 17 75-80
- 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
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練：現況と課題 宮崎大学教育文化部紀要 教育科学 宮崎大学 3 81-105
- 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 9-20
- 助川晃洋 2007 学級規模に関する実証研究の方法と結果 - 少人数学級 (30人学級) について議論するための前提として - 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学 第16号 1-18
- 宝田幸嗣・上埜真知子・前田孝夫・大澤靖彦・美津島淳・境貴子 2003 児童の社会性に関する調査研究 (第1報) - 小学生低学年における社会的スキルの育成 - 富山県総合教育センター研究紀要 富山県総合教育センター 21 27-52
- 渡部昭男 2000 学年進行時の学級数増減に伴う学級規模の変化とその影響に関する調査研究 (第II報) 鳥取大学教育地域科学部紀要 (教育・人文科学) 2 (1) 22-37
- 山本木ノ実・宮脇充広 2008 ふれあい学習 (道徳と特別活動の統合) における少人数学級指導の意義 附属学校における少人数学級に関する調

査研究 ～学級規模と教育的効果の創刊に関する研究～ 平成19年度文部科学省研究委託「新教育システム開発プログラム」研究成果報告書  
福岡教育大学, 香川大学, 山形大学 59-64

山本木ノ実 2007 通常学級において軽度発達障害児と学級集団のかかわりを深めるSSTによる実践研究 鳴門教育大学大学院修士論文