

### ソーシャルスキルの発達と対人行動を促進するサイコ・エデュケーションの効果

WATANABE, Yayoi / 渡辺, 弥生

---

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

54

(開始ページ / Start Page)

77

(終了ページ / End Page)

94

(発行年 / Year)

2007-03-20

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00003067>

# ソーシャルスキルの発達と対人行動を 促進するサイコ・エデュケーションの効果

渡 辺 弥 生

---

## 要 旨

---

本研究は、公立小学校1年生から6年生の全学年を対象に、ソーシャルスキルを育むサイコ・エデュケーションとしてのVLF (Voices of Love and Freedom) 思いやり育成プログラムを実践し、児童のソーシャルスキルの向上に学年差及び性差、教師の視点と生徒の視点に違いがあるかどうかを比較検討した。VLFプログラムは、①自分の気持ちを相手に伝える力、②他人の気持ちを推測する力、③自分と他人の葛藤を解決する力、を育てることが意図されており、絵本を教材とした4つのステップから構成される体験型の思いやり育成プログラムである。パートナー・インタビュー、ロールプレイなど多様な活動が盛り込まれている。アセスメントはソーシャルスキルの自己評価尺度と教師評定、さらに、役割取得能力テストが用いられた。その結果、授業前と授業後でソーシャルスキルの変化を検討したところ、学年差および性差、教師と生徒間の評定の違いが明らかになったほか、ほぼ全学年で効果が認められた。

キーワード：ソーシャルスキル、VLF 思いやり育成プログラム、役割取得能力、サイコ・エデュケーション

---

## はじめに

児童のソーシャルスキルの育成は生活全般の様々な場面で行われるが、現代のように家庭教育力が低下し、さまざまな対人関係の問題が山積している状況においては、学校の道徳の時間や総合的な学習の時間を利用した意図的なプログラムの導入が必要である。

近年、従来の道徳授業では資料を中心に扱い、主人公の心情の変化をもとに道徳的価値について考えさせる指導法に終始しており授業がパターン化していることや、日常生活の問題を解決するための道徳実践力を育むことが不十分であることが指摘されている。そのため、近年、サイコ・エデュケーションとしての体験活動を主とした指導法が幼稚園から高校まで導入されはじめています。しかし、現在のところ、教師自身が子どもの発達段階

を重視し、プログラムの効果を検討している実践は少ないように思われる。実際、教育場面における効果の測定は難しいが、常に子どもにとって効果があるか否かを検討しつつ、プログラムの改善を行っていくとする姿勢は重要である。なぜなら、大人が理想とする内容を与えるだけでは、実際の子どもの実態にそぐわないひずみが生じ（子ども側の道徳性の発達段階や読解力の問題、資料の主題が分かりすぎる、子どもにとって魅力的でない教材など）、子どもたちの現実生活には役立たない、ときには弊害となる事態が生じかねないからである。

学校教育においても、昨今の児童の学校不適應の問題に対処していくため、道徳の時間を心理学の視点から再考し、サイコ・エデュケーションと呼ばれる教育プログラムが積極的に活用し始めている。構成的グループエンカウンター (Structured Group Education: SGE)、ソーシャルス

キルプログラム (Social Skills Program: SST) などは代表的である (小林・相川, 1999; 相川・佐藤 2006; 渡辺, 1996; 佐藤・佐藤, 2006)。こうしたサイコ・エデュケーションは、ソーシャルスキルの育成や仲間との人間関係を育むことが第一に重視されている。すなわち、仲間から受容されることを目的としている。しかし、非行集団や、いじめ集団のように、仲間関係を形成しターゲットを定めて相手を悲しませるための計画を立てる生徒たちが存在している。すなわち、ある種の仲間関係を形成することはできるが、道徳的には逸脱した行動をとる集団が存在するのである。したがって、ただ単に仲間を受容されるという観点を教育の目標にするのは充分ではなく、道徳的な価値判断ができる仲間関係を築けるようにしていくことを目標にしていかななくてはならない。そこで、対人関係における道徳的な判断に注目した、VLF 思いやり育成プログラムを本研究では取り上げることとした。

この VLF (Voices of Love and Freedom) プログラム (渡辺, 2001) は、Selman (2003) の役割取得理論を基盤として、マサチューセッツ州ボストン市教育委員会によって採用され、現在幼稚園から 12 学年で採用されているサイコ・エデュケーションである。幼稚園では自分自身のものの見方を表現する能力、小学校低学年では他者の視点を表現できるような能力を強調し、中学年から高学年では他者から自分はどのようにみえているかについて表現する能力を加えていく。中学校においては、自分の人間関係が第三者的立場にはどのように映っているか、高校ではさまざまな社会的カテゴリー (家庭、地域、日本、アジアなど) ではどのような視点に立っているかなど、社会的に比較する力を発達させることを目指している。

具体的な実践アプローチは以下の 4 ステップから構成されている。教材としては主に、絵本が用いられている (渡辺, 2001)。

①**結びつくこと**：教師が個人的な物語をすることによって、クラス内に一層信頼できる環境を生

み出すことができる。教師の語りは生徒と共有され、生徒は自分の話を皆と共有したいという動機づけを強める。

②**討論すること**：物語をもとに、さまざまなことを討論しあう。子どもたちは、自分の視点を表現し、他者の発言に耳を傾けることが要求される。絵本教材が使用され、主人公だけでなく、さまざまな登場人物の視点を考えさせ、葛藤を体験させる。パートナー・インタビューを利用して、クラス全体で共有する前に、ペアとの 2 者関係でインタビューをする。この方法は自分の話しを他者に物語る抵抗を軽減させることができる。

③**実習すること**：物語りから学んだことをパートナー同士で実習することになる。物語を個人の経験として感じ、実際の生活に応用していくステップである。ロールプレイなどを用いて、「実際に自分ならどうするか」、「\*\*ならどうするか」といった他者の気持ちの推測を経験させ、葛藤解決を具体的に考えさせる。

④**表現すること**：物語から学んだことを自分自身の生活に統合させる。一人称の物語 (日記など)、手紙 (二人称の視点を強める)、物語の続きの創作 (三人称の視点をとらせる)、エッセイ、などのジャンルを利用して、役割取得の目標に対応させる。

この 4 つのステップからなる VLF 実践はわが国でも試み始められているが、高学年においては積極的に参加する生徒が減少していく傾向の中、全員参加を可能にし、ペア学習やパートナーによるロールプレイによって個々の子どもが自分の気持ちや考えを相手に話すことと、相手の話を聴くという経験を可能にするということで、思いやりを育むうえで有効であることが示唆されている (安富・吉永・小野間・高橋・渡辺, 1999; 渡辺, 小野間・安富・吉永・高橋, 1999; 小野間・森, 2003; 渡辺 2000; 渡辺 2004; 渡辺・坂田, 2003; 渡辺・鳥羽, 2005)。

渡辺 (2005) は、小学校 3 年生を対象にして、従来型の授業と VLF 授業との効果の比較をしており、VLF 授業クラスでソーシャルスキルの効

果を認めている。小林・熊谷・渡辺（2006）は、絵本の代わりに劇を用いて VLF 授業を行い、同様の効果を明らかにしている。ただし、先行研究では自己評定の主観的なソーシャルスキルの変化に焦点が当てられていたことから、客観的な発達レベルについては十分に明らかにされていなかった。また、学校に導入するまでのプロセスや、実際に日本の道徳授業の时限内に VLF ステップをどのように導入するかについてのプロセスの記述が詳細ではなかった。

したがって、本研究は、生徒の自己評定だけでなく教師評定および客観的なソーシャルスキルテストを実施して変化を明らかにするとともに、実際に学校全体にこのプログラムをどのように導入し、教師とコラボレートしながら実践したかについて経過を報告することも目的の一つとした。また、1 時限あるいは 2 時限で実行できる VLF 指導案を紹介することを目的とした。

## 方 法

**対象者：**東京都 S 区の公立小学校 1 年生から 6 年生、211 名。1 年生 1 クラス 24 名、2 年生 2 クラス 38 名、3 年生 1 クラス 31 名、4 年生 1 クラス 28 名、5 年生 2 クラス 44 名、6 年生 2 クラス 46 名であった。

**測定方法：**①児童用社会的スキル尺度：渡辺（2001）の尺度で 25 項目から成る（付録）。「全然しない」から「いつもそう」の 4 件法で用いられた。生徒自身の自己評価としても用いるだけでなく、各生徒についての教師評定としても用いられた。②ソーシャルスキル尺度（2001）：Schultz & Selman（1998）で用いられた尺度で、子どもが対人関係で何を認知しているのかを、対人理解、対人葛藤、役割取得の 3 つの側面から測定する尺度（付録）。時間の制限から各側面につき 3 つの中から 2 つのストーリーを選んだ。1、2 年生には各側面 1 つのストーリーを、3 年生以上は、各 2 ストーリーで計 6 つのストーリーが与えられた。いずれも、動物を主人公とするストーリーが用い

られている（例：動物小学校で、火事の避難訓練がありました。ベルの音が鳴ったら、みんなは一列に並んで、先生の言うことを静かに聞かなければいけません。ベルが鳴ったとき、つぎの 4 つの動物がしたことを聞いてください。A：ヒョウは教室から運動場へ走っていきました。B：ニワトリは静かに、そしてはやくろうかにならんで先生の言うことをききました。C：ブタは走ってろうかに並びました。D：ウサギはろうかにならぶときおしゃべりをしていました。この 4 つの動物の行動について、それぞれ顔の表情で「わるい」「いいかわるいかわからない」「いい」「とてもいい」の 4 段階評定で尋ねた。最後に、「どの動物が一番よいことをしたと思いますか。下の絵から 1 つ選んで、○をつけてください」と質問した。本研究では、どの動物を選択したかによって、先行研究に従って得点化された。

## 結果と考察

### 1. 学校への導入過程と教師の内省

5 月 11 日に教職員の全体会に参加し、「VLF 思いやり育成プログラム」について説明した。本校は昨年度から、児童自身が主体となる授業をめざし、話し合いや体験などを交えた取り組みにチャレンジしていたが、「共に生きる児童の育成」として、思いやりのある子を学校の教育目標に掲げ、自己肯定感、相手の気持ちの想像、判断し行動する力を身につけたいという目標から、このプログラムの実施を希望されていた。5 月 25 日（水）には、プログラムの効果を明らかにするためにアセスメントが必要なことや、どのようなアセスメントを用いたらよいかについて講義した。6 月 22 日（水）に、研究授業協議会があり、2 学年の教師によって「ともだちや」（偕成社）の絵本を教材に、実際に VLF 授業の模擬授業が行われた。7 月 13 日（水）には、今度は 5 年生を対象に、「にじいろのさかなとおおくじら」（講談社）をもとに授業が行われた。9 月 28 日（水）には、6 年生を対象に「からすたろう」（偕成社）を教材に実

施し、10月12日(水)には、4学年で「うごいちゃだめ」(Perfection Learning)を用いて実施。4学年にわたる研究授業の協議会を通して、VLFプログラムのステップの進め方、教材の使い方、ロールプレイ、ワークの進め方が教員全員で協議された。実践授業において、低学年担当グループ、高学年担当グループに教員が別れ、それぞれ指導案や仮説などがたてられた。授業は、教員によって気になる子の様子や子どもたちの反応が観察され、協議会で気がついたことが交換された。

成果としては、まず「パートナーインタビュー」について、自分の意見を言うことが苦手な子がペアで意見交換をすることによって自信をもって表現できるようになったこと(自己肯定感を育てる)、自分と違う意見などを聞いたり、共感する経験を可能にしたこと(相手の気持ちの理解)。さらには、「ロールプレイ」においては、ワークシートをもちいて内面を深めるだけでなく、自身の行動を予測し判断することができたという点である(自己肯定感を育てる)。役割の交代で、相手の気持ちやふだん考えない視点に気づくことも促進することができたうえ、葛藤場面の解決をロールプレイすることによって、実際に行動化することができた、という成果を得ることができたと考えられる。ただし、メモなしで、ロールプレイを継続することが難しかったり(教師がモデルになり、サポートすることで解決)、役になりきってロールプレイできない子への支援の仕方や、どの場面でロールプレイすることが学年の発達に対応しているかといった資料の深い読み取りなどが課題として残った。また、行動化する際に必要な材料や、相手の考えをゆさぶるようなロールプレイを考案することが難しいとの感想があった。授業の導入については、最初に教師の体験談を話すことで、その授業のねらいをつかみやすく、その後の授業で安心して自分のことを話すことができたという感想を得た。実践例として、6年生の指導案をのせた(全学校で取り組まれ、指導案およびその成果については、平成16・17年度

杉並区教育委員会研究奨励校の研究紀要「共に生きる自走の作成」2006を参照されたい)。

## 2. ソーシャルスキル尺度(役割取得能力テスト)の変化

時間(プリテストとポストテスト)と学年の2要因(繰り返しのある要因と繰り返しのない要因)の分散分析を行ったところ、時間および学年の主効果が見られた。Fig.1に示されるとおり、4年生でほとんど同じであった他は、すべての学年でプリテストからポストテストへと得点が向上したことが明らかとなった。また、学年が高いほど、ソーシャルスキルのレベルが高いことが明らかとなった。1年生が低く、2, 3, 4年生がそれに続き、5, 6年生がかなり高いレベルであることが明らかとなった。ただし、すべての学年がレベル1から2の間にあり、主観的役割取得と二人称相応的役割取得のレベルの範囲に停滞している感がある。小学校3年生以降は、レベル2に達しているのが理想であるが、自分と相手の二者間における他者の内面の理解よりも、他者の表面的な行動から気持ちを推測しやすいことが想像される。

本研究は、学校全体での取り組みの成果を明らかにするものであり、従来型の授業を統制クラスとして比較することは先行研究で検討していたこ

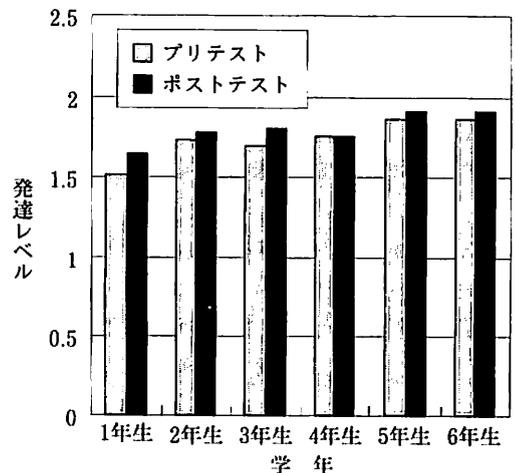


Fig.1 学年別のプリテストからポストテストへの変化

とから、子どもたちの発達の様子や授業の組み立てに焦点を当てたものであった。結果として、全学年において短期間でこうした発達段階が向上したことはプログラムの効果をさらに、支持する結果になったと考えられる。

### 3. 下位問題の学年差

ポストテストでの各問題における学年差を $\chi^2$ 検定で検討した。対人理解1は (Fig. 2)、友達という概念の理解についてであるが、1, 2, 3年生では、「シールをあげるからよい友達になれる」(レベル1:物をあげる)と考える子や、「いつも友達のいうことをきいてあげるからいい友達」(レベル1.5:従属)という考えの子どもが存在するが、4年生以上にあるとほとんどが「秘密を守る」(レベル2)ということを知り得る情報とされるようになっていく。ただし、6年生でも「いつもとなりの席にすわる」(レベル0.5)といったことを重視している子どもが一割いた ( $\chi^2(20)=47.78, p<.01$ )。相手を傷つけないように、あるいは嫌われないようにといった面が強調されすぎると、相手の言うことにいつも従ったり、同調傾向が強くなったり、いつも近くにいるなどを強要することにもつながることに注意しなければいけないであろう。特に、学年が上がっても重視されていることから、友達とは、といったことについて深く考えるようなかわりが必要と考えられる。本来、4年生になると時系列的な友情を考えられるようになることから、もっと内面的に互いに秘密を共有し、自分たちだけが知り得る情報を重視

し、信頼を守るといった価値概念を発達させることが大切である。

対人理解2も、同様に友達理解についてであった。これは3年生以上が回答した。3年生では、「おもちゃの貸しっこができる」(レベル1.5)を選ぶ子どもの割合が高いが、4年生以上は「自分の思っていることをおしゃべりできる」(レベル2)ことを大事に考えている割合が断然高かった。ただし、3, 4, 5年生の10%前後が、近所に住んでいるから仲よし(レベル0.5)といった近接性でやはり友達を考える子が存在している ( $\chi^2(9)=23.68, p<.01$ )。対人理解1と同様に、近接性を重視する子どもが学年が上がっても多い。

葛藤解決の問題1は、Fig. 3に示されるように、使いたいクレヨンがあるのに友達が使っているという葛藤場面である。これは、1~4年生まで、「使いたいクレヨンを交換しよう」(レベル2)というもっともレベルの高い解決方法を選んでいるが、5, 6年生になると、「相手が使い終わるまで待っている」(レベル1.5)という選択を選ぶ割合が高くなり、アメリカの選択レベルの価値観と異なって、日本の子どもが合理的に交換するよりも、自分がガマンするのをよしとする傾向が高いことが示唆された ( $\chi^2(15)=85.12, p<.01$ )。自分の欲求を表現したり、どちらもがメリットがあるように交換条件を出したり、具体的な行動に出るといったことが難しいことがうかがわれる、できれば辛抱強く待ったり、自分の方がガマンするといった態度が高学年で選択されることが示唆された。これについては、いずれがよいかといった問題よ

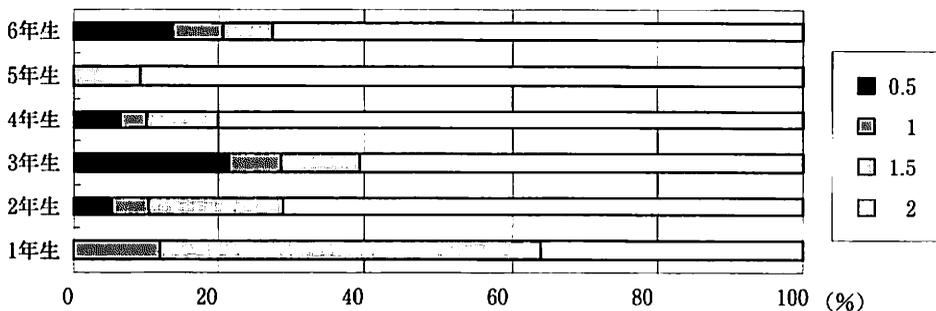


Fig. 2 対人理解1における学年差

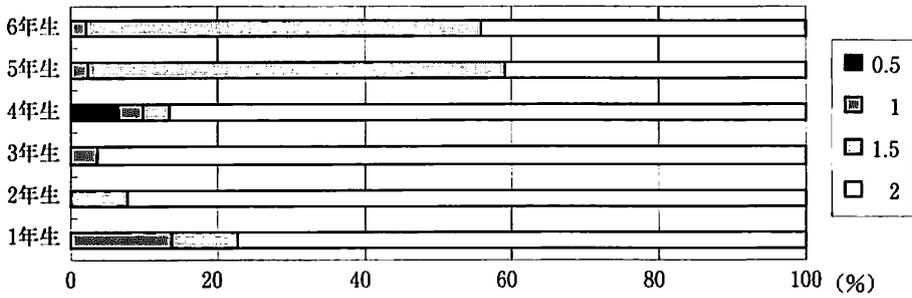


Fig. 3 葛藤解決1における学年差

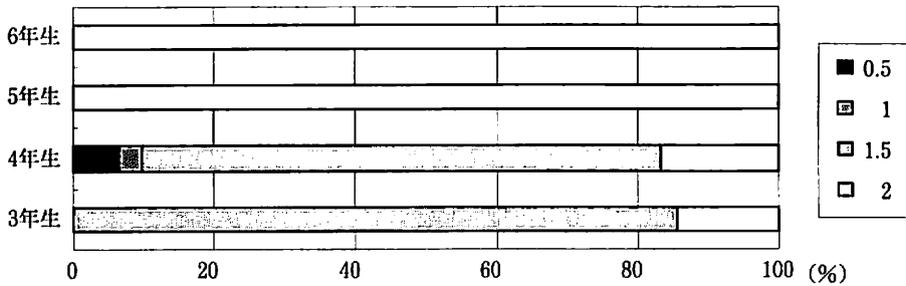


Fig. 4 葛藤解決2における学年差

りは、どの程度辛抱するか、自分の気持ちを伝えることが必ずしもはっきりしすぎていたり、相手の気持ちを害するわけではないことに気づかせることが必要であろう。

葛藤解決の問題2は、よこはいりしてきたときの対処についてであるが、これは3、4年生と5、6年生の差が明確であった ( $\chi^2(9)=120.6, p<.01$ )。3、4年生は、「先生によこはいりした」(レベル1.5)と告げることをベストとしているが、5、6年生は、「よこはいりは悪いことだよ」(レベル2)と自分で注意することを選んでいて。中学年では、教師に伝えることが良い解決策だと考え、高学年になると自分で解決することを選択するのは、内発的なものであるのか、それとも、教師側からの教育の成果であるのか、本研究では明確にできないが、学年の違いが明確に出たことが興味深い (Fig.4)。

役割取得の問題1は、誕生日に何をあげるかという問題であるが、大好きだったクマのぬいぐるみをなくして悲しんでいるものの「くまのぬいぐるみは悲しいから見たくない」と言う、お友達にどうするかを問う話であった。これは1年生では

「そうはいつでも、くまのぬいぐるみが好きだからくまのぬいぐるみをあげる」(レベル1.5)という選択が半分以上の子どもが選んでいた。2年生は、その選択も多いが、つぎに、「よく知っている人に聞く」(レベル2)という選択が多かった。

3年生以上は、後者の選択の割合が高くなっていった。その子をもっとも理解する人物からアドバイスを得ることがもっとも妥当だと考えられるようになるようである。ただし、5、6年でも「見たくないといってるから、パズルをあげる」(レベル1)といった相手の言葉だけに反応した選択も少なくなかった ( $\chi^2(15)=202.98, p<.01$ )。この問題は Selman が役割取得能力を測定した論文においても指摘されているが、くまのぬいぐるみをなくした子どもの気持ちや、あげた後の気持ち、自分がどのように考えてプレゼントを選んだのかを相手が察してくれると想像するかどうか、自分と相手の友情がその後壊れないかどうか、といったいくつかの観点の吟味が求められる問題である。面接調査ではないので、質問紙の限界があるが、学年が上がるると共に選択レベルが上がると言った直線的な結果は見られなかった。この問題

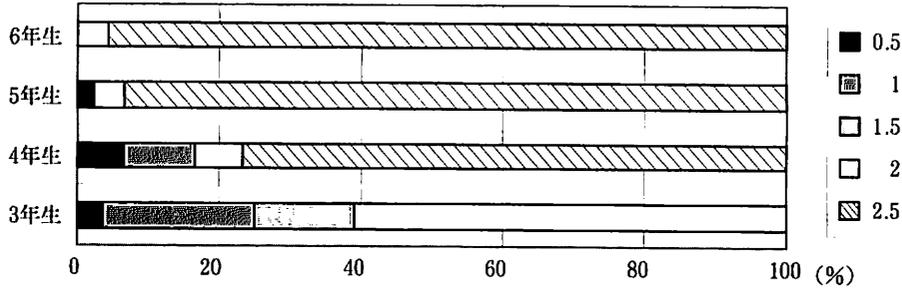


Fig. 5 役割取得 2 における学年差

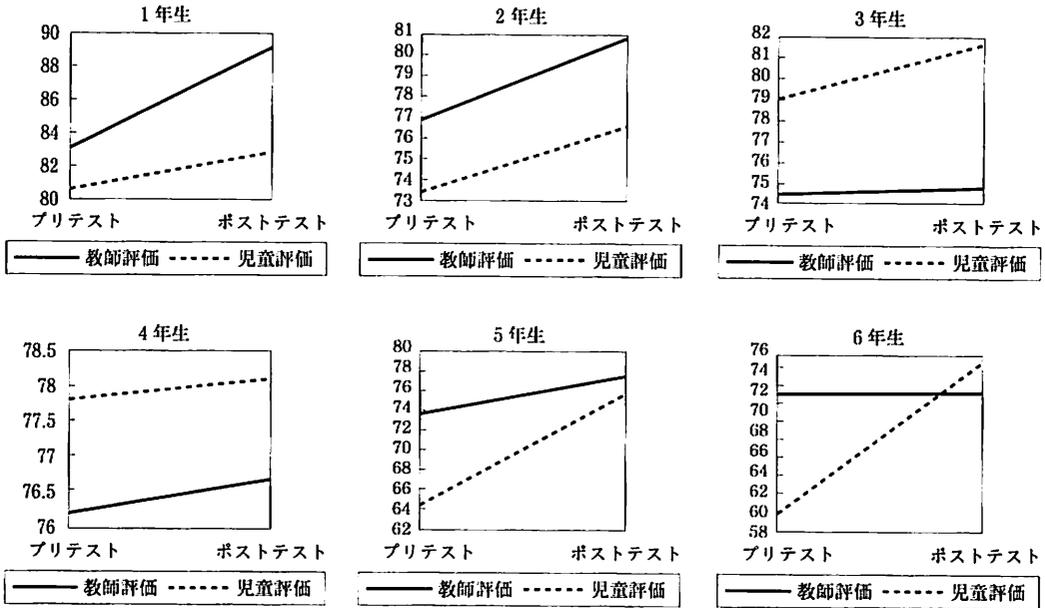


Fig. 6 生徒評定と教師評定のプリテストからポストテストへの変化

については、聞き方を工夫しないと真の発達レベルを明らかにすることは難しいと考えられる。

役割取得の問題 2 は (Fig. 5), 約束を断るときの場面であるが, 3 年生では, 20%以上が「今日は遊べないわ, 忙しいの」(レベル 1) と言った断り方をベストだと考えているほか, 60%が, 「お母さんがわたしを買い物に連れて行くと言っているの。帰ってきたら電話をかけるね」(レベル 2) を選択している。これに対し, 4 年生以上は, ほとんどが「がっかりしないでね。今日お母さんがわたしを買い物につれていくといってるから, 遊ぶことができなくなっちゃったの。ごめんね。帰ってきたらまた電話するね」(レベル 2.5) という選択をしていた ( $\chi^2(12) = 108.08, p < .01$ )。

3 年生以下は, ストレートに気持ちを伝えればそれがよいという感覚が強いが, 中学年以降は, 相手がそれによってどのような気持ちになるかを想像して「がっかりしないでね」とか「ごめんね」といった配慮の言葉や, 遊べなくなったお友達の気持ちが寂しいと考えて, 帰ってきたらまた連絡するなどの配慮について共感することができるようになることが考えられる。このように, 中学年から高学年にかけてソーシャルスキルの質が変化していくことが示唆されるが, 問題によっては価値観がアメリカと異なる部分も見られ, ソーシャルスキルが社会や文化に依存していることから, 慎重に考える必要がある。

#### 4. ソーシャルスキルの自己評定と教師評定の プリテストからポストテストへの変化

Fig. 6 に示されるように、生徒評価についてはすべての学年で向上し、特に、高学年の自己評価の増加の値が大きかった。また、教師評定についても3年生と6年生では大きな差がなかったが、他の学年では向上していた。教師の視点からも、子どもたちのソーシャルスキルの向上が明らかであったことや、こうした視点を念頭におくことによって、子どもの姿がよくみえ、個々の生徒の理解が正確に把握できるようになったことが報告されていた。特に、自己卑下しやすい5、6年生において自己評価が高まり、教師評定と類似した得点に向上したことは望ましいと考えられる。3、4年生の中学年で生徒の自己評価と教師の評定が離れており、生徒自身は高く評価しているのにかかわらず教師の評定が低い、これについては教師がどのようなことを低く評価しているのか子どもに伝わっていない可能性が高い。したがって子どもが理解しやすいように具体的に伝える努力が必要であろう。

#### 5. VLF 実践の内容と流れ： 指導案の紹介（1例）

4つのステップを従来の授業構造である、導入、展開、終末の3つのパートにあてはめた形式で行われた指導案を紹介する。

- (1) 主題名：2-(3)信頼・友情 ……6年生対象
- (2) ねらい：たとえ本当のことでも、相手の気持ちを考えずに話すと相手の気持ちを傷つけることがあることに気づかせる。
- (3) 児童の実態

表面的には穏やかでぶつかりあいが少なく仲がよく見受けられるが、よく見ると、ぶつかりあうことを恐れて言いたいことをガマンしたり、言わないようにしているようである。そのため、ガマンできないときに爆発したり、陰口を言ったりしている。男子においては、よく考えないまま思いついたことを口に出し

て相手を傷つけることが多く、女子はぶつかりあいをおそれて黙っている傾向が強い。気づいたことを相手に伝えることはときには言いにくい内容を含んでいるなど勇気を出さないとできないことも少なくないが、そのほうが相手を思いやることにつながることに気づかせたい。また、相手を思いやった話し方をしなければ、ただ本当のことだからと口にすることは相手の心を深く傷つさせることにも配慮させたい。

アセスメント：役割取得のソーシャルスキル尺度では対人関係において大半がレベル2、葛藤解決においてはレベル2は4割、役割取得においてはレベル2を上回る生徒が多いが、概して、レベル3の第三者的立場にたつことはまだ難しい発達レベルにある。

- (4) 資料：「ほんとうのことをいってもいいの？」  
パトリシア・C・マキサク作（ふくもとゆきこ訳，BL出版）

主人公リビーは、やっていない仕事をやったとうそをついて遊びに行こうとし、母親に叱られる。そのため、今度から本当のことだけ言おうと決心する。友達の靴下の穴が開いていること、宿題を忘れたこと、恥をかいたことなどすべてを話してしまい、結果として皆から孤立してしまう。そして、正直であろうとするだけでは、相手を傷つけてしまうことに気づく。また、正直な言葉は時として受け入れにくいことも理解するようになる。母親は「言わなくともいいときに言ってしまうと人を傷つけてしまう。」「思いやりをもって本当のことを言うのは正しいことだ」と教える。

- (5) 展開：(次頁の Table 1)
- (6) 生徒達の感想：生徒の例を3つほど紹介する（S先生のクラスだよりの「はぐるま」から抜粋）。

「私が学んだことは、本当のことと嘘のことです。嘘は言うてはいけないこと、本当のことは言うてもいいこと、ふつうはこれがひっ

Table 1 VLFプログラムの展開

	教師の働きかけ (●) 発問 (◎) と予想される子どもの様子 (○)	留意点
ステップ1 結びつき	<p>1. 教師自身の話</p> <p>●教えてもらって助かった体験、気づきながら言えなかった体験を話す。</p> <p>教師の話をもとに、生徒達もそのような経験があるかを尋ね、互いの体験談を開示しあう。</p>	<p>*机を後ろに置き教師の周りに座らせる。</p> <p>*教師と生徒の信頼関係の確立</p> <p>*教師はモデル</p> <p>*自分も話したくなる動機づけを与える。</p>
ステップ2 話し合い	<p>●ママと話す部分聞き、ママの言葉を確認する(魅力ある資料の提供)</p> <p>●ヴァージニアが出てくる部分を読み聞かせる。</p> <p>●ヴァージニアにオルボスのことを言われたときのリビーの気持ちを考えて、パートナーインタビューをする。</p> <p>2. パートナーインタビュー(効果のある指導方法)</p> <p>◎ヴァージニアにオルボスのことを言われたとき、リビーはどんな気持ちになったでしょう。二人組みになってパートナーインタビューをしてみよう。</p> <p>○A:『そのうまよぼよぼね』と言われたときリビーはどう思ったと思う?それはなぜ?(定型)</p> <p>B:そんなこと言わないでよ。</p> <p>C:しかたないよ、本当のことだから。</p> <p>◎ママの言葉を思い出しながら、リビーが学んだことを整理する。</p> <p>◎友達とインタビューし合ってみよう(AとB交代)。</p> <p>◎自分やパートナーの話をみんなに聞いてもらおう。</p>	<p>*すぐに自分の意見を言えない子が多い場合には、ワークシートに書かせてから、インタビューさせる。Aは定型質問</p> <p>*本音を言いやすいペアを組む工夫。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・同性か異性か</li> <li>・仲良しかどうか</li> <li>・言葉のスキル</li> <li>・発達段階</li> </ul> <p>*発表したいペアに発表させる。</p> <p>*いろいろな感じ方があることに気づかせる。</p>
ステップ3 実践	<p>1. ペアロールプレイ(効果のある指導方法)</p> <p>◎今のリビーだったら同じ場面に出会ったとき、何と言って声をかけるといいますか。友達とリビーになってロールプレイしてみましょう。</p> <p>R : 今日のアなたとてもすてき。でも、靴下に穴空いているから靴をつけてね(小さい声で)。</p> <p>M : 気づかなかった。ありがとう。</p> <p>R1 : 宿題やった?</p> <p>W : ちっともわからないからやってないんだ。</p> <p>R1 : わかるところは教えてあげるからやろうよ。</p> <p>2. やりたいペアは皆の前でやる。</p> <p>3. 友達のロールプレイで気がついたことを表現させる。</p> <p>◎友達のロールプレイを見て気がついたことを発表しましょう。</p> <p>4. 絵本を最後まで読む。</p>	<p>*ロールプレイに慣れていない場合は教師がTT(生徒)あるいはTAとモデルを示す。</p> <p>*お面やプレートで役割演技を活性化させてもよい。</p> <p>*役割を交代し異なる視点を体験する</p> <p>*相手の気持ちを考えているか、自分の考えを表現できているか。ソーシャルスキルの問題</p>
ステップ4 表現	<p>1. 今日の学びを日記に表す(効果のある指導方法)</p> <p>◎自分の体験も入れながら、今日学んだことを日記に書きましょう。</p>	<p>*相手のことを考えて本当のことを言う大きさに気づいたか。</p> <p>*学びを整理できているか。</p>

くり返ることはありません。でも、このお話の中では、見事にひっくり返っていました。私は言ったことはないけれど言われることがあります。体育の時間「○○に出ない方がいい!」とチームの男子に言われました。たし

かにその頃の私は○○が苦手な、へたくそでした。でも泣きそうになりました。やはり、本当のことは受け入れにくいときがあります。でも、この言葉で○○がよりがんばれたことも事実です。言葉って難しいです。…本当の

ことはやさしい言葉を使うのがいちばんだと思います。」

「学んだことは、本当のことは言ってもいいのだけれども、時には言い方を考えなければならぬということです。でも、ぼくも本当のことを言うときに言い方を考えるのは難しいと思いました。最後に、きっちり自分のことを理解できたリビーはとってもすごいと思いました。ぼくもきっちり理解できるようになりたいと思いました。」

「私が学んだことは、いくら本当のことでも、人を傷つけるようなことは言ってはいけないということを学びましたけど、うそをつくことはいけないことだと思うから、言い方を考えた方がいいのかな、と思った。これから後、私もリビーみたいな出来事があるかもしれないから、そのときは言い方をよく考えて相手を傷つけないようにしようと思った。」

このように、クラスのすべての生徒が、少しずつ違いがあっても自分が学んだことを整理して自分の考えを表現することができていた。すなわち、教師がこの授業で伝えたかったことが伝わっていたことが明らかとなった。単に、教師が、「嘘をついてはいけない」とか「人を傷つけてはいけない」といった標語的な言葉だけを何度伝えても、現実に直面する状況について考え解決する力を身につけさせることは容易なことではない。実際には生徒が学んできたことが対立するような、どちらがいったい正しいのかといった葛藤するような状況に直面することが多いと予測されるのである。

したがって、上記のようなサイコ・エデュケーションを用いて、仲間から受容されるようなソーシャルな視点と、仲間を傷つけ表面的に仲良くしていればいいのではなく、ときには勇気をもって言ってあげたほうがいいことなど仲間との葛藤を解決するモラルの視点の双方から教えることを可能にするプログラムを選択していく必要がある。

謝辞：本研究に快くご協力いただいた杉並区立杉並第

八小学校の先生方および、生徒の皆様にご心より感謝致します。

#### 引用文献

- 相川充・佐藤正二編（2006）実践ソーシャルスキル教育，図書文化
- 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
- 小林朋子・熊谷奈保美・渡辺弥生（2006）小学校における劇を用いた VLF プログラムの実践，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，No. 12, 191-199.
- 小野間正巳・森有希（2002）VLF を基にした役割取得能力育成道徳授業プログラム，日本教育心理学会，第 45 回総会発表論文集，158.
- 佐藤正二・佐藤容子（2006）学校における SST 実践ガイド，金剛出版
- Selman, R. L. (2003) The Promotion of Social Awareness. Russell Sage Foundation
- 杉並区立杉並第八小学校（2006）共に生きる児童の育成，学習指導案
- 渡辺弥生（2000）幼児の道徳性の発達を意図した VLF 教育プログラム，日本教育心理学会第 42 回総会発表論文集，191.
- 渡辺弥生（2001）VLF による思いやり育成プログラム，図書文化社
- 渡辺弥生・小野間正巳・安富美奈子・吉永範子・高橋恵理子（1999）役割取得の向上を意図した道徳教育実践プログラムの開発，日本教育心理学会第 41 回総会発表論文集，188.
- 渡辺弥生・坂田雅則（2003）思いやりの心を育てる道徳指導法の工夫 — VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討 —，日本教育真理想会第 45 回総会発表論文集，606.
- 渡辺弥生（2004 a）社会的スキルおよび共感性を育むプログラムの効果の有効性の検討，日本教育真理想会第 46 回総会発表論文集，393.
- 渡辺弥生（2004 b）社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳プログラム，法政大学文学部紀要，50, 87-104.
- 渡辺弥生・鳥羽美紀子（2005）思いやりを育む新しい教育実践（VLF プログラムの効果），日本保育学会第 56 回発表論文集，582-583.
- 安富美奈子・吉永範子・小野間正巳・高橋恵理子・渡辺弥生（1999）思いやり（人権感覚）を育む新しい道徳教育の実践 — 役割取得能力の発達と VLF 実践を基盤に —，日本道徳性心理研究会第 14 回研究集会

## The Effects of Psycho-Education on the Development of Social Skills and Interpersonal Behavior

Yayoi Watanabe

This study examined the effects of the VLF (Voices of Love and Freedom) program as a psycho-education which will promote and nurture social skills on the elementary school students. They were the 1st through the 6th graders who attend a public school. This VLF program aims to raise the skills (a) to convey own feelings and opinions to others, (b) to stand in others' points of view, (c) to solve interpersonal conflicts. This is composed of four steps including various experiences as partner interviews and role-playings. Students were administered two kinds of social skills questionnaires. One was self-report, and the other was for assessing role-taking ability, interpersonal understanding, and conflict resolution. Teachers were also delivered questionnaires to assess each student's social skills. Results showed that there were significant grade and sex differences and a gap between students and teachers. The VLF program showed its useful and effective influences on students and teachers as a psycho-education.

**Keywords:** Social Skills, VLF, role-taking ability, psycho-education

## 付 録

## ソーシャルスキルの調査

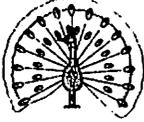
1. こまっている友だちをたすけてあげる。
2. 友だちとあそぶより、一人であそぶほうがすき。
3. だれかが手助けしてくれたなど、やさしくしてくれたとき「ありがとう」という。
4. どういったらよいかわからなくて、思ったことがいえない。\*
5. 自分がわるいと思ったら、すぐにあやまる。
6. 友だちがしっばいしたら、はげましてあげる。
7. 友だちの考えとちがうとき、きちんとその理由をいう。
8. 人のせいにする。\*
9. いやなことは友だちにやらせる。\*
10. 相手のきもちを考えて話す。
11. 友だちからたのまれたことが、いやなときは「いや」といえる。
12. みんなでなかよくあそぶことができる。
13. 友だちにけんかをしかける。\*
14. あそんでいる友だちの中にはいる。
15. 人のわるいところやしっばいしたことをよくいう。\*
16. がまんしたほうがいいときは、がまんできる。
17. すぐおこる。\*
18. 学校であいさつをする。
19. たのまれたことは、さいごまでやる。
20. よく友だちのじゃまをする。\*
21. 自分からだれかに話をしようとするときドキドキする。\*
22. わるいことばを使ったり、らんぼうな遊びがすき。\*
23. こわいことやびっくりしたことがあったとき、それを先生や友だちに話す。
24. 学校やクラスのきまりをまもる。
25. 友だちの話をさいごまできく。

\*は逆転項目

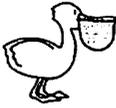
## 対人理解1

## 「ツバメの新しいともだち」

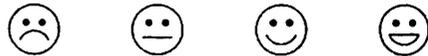
☆ツバメは転校先の新しい学校で、だれともだちになれるかなと思っています。



A: クジャクは「ほくはなかよしになれると思うよ。だって、ほくはきみがたのんだことをいつもしてあげようとするからさ」と言いました。



B: ペリカンは「ほくはなかよしになれると思うよ。だって、ほくは学校でいつもきみのとなりの席にすわるからさ」と言いました。



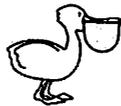
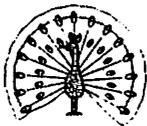
C: グチョウは「ほくはなかよしになれると思うよ。だって、きみがほかのひとに話してほしくないことはぜったいにしやべらないからさ」と言いました。



D: ニワトリは「ほくはなかよしになれると思うよ。だって、きみにシールをあげるからさ」と言いました。



ツバメと1番いいともだちになれるのはどの鳥でしょう。下の絵から1つ選んで○をつけてください。



対人理解2

「クラゲのともだち」

☆タコ、イカ、カニ、そしてエビはみんなクラゲのともだちです。ある日、みんなはひとりひとり、どうしてクラゲとなかよしなのか言いました。



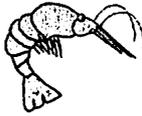
A: タコは「同じゲームをもっているからなかよしなんだ」と言いました。



B: イカは「近所に住んでいるからなかよしなんだ」と言いました。



C: カニは「おもちゃを貸しっこできるからなかよしなんだ」と言いました。



D: エビは「自分の思っていることをおしゃべりできるからなかよしなんだ」と言いました。



どうしてクラゲとなかよしなのか、1番いいことを言っている生き物はどれでしょう。下のの中から1つ選んで、○をつけてください。



## 葛藤解決 I

## 「ウシとクレヨン」

☆ウシ、シマウマ、アヒル、ハリネズミ、カバは学校で同じクラスです。教室にはクレヨンが1はこしかありません。そのため、色をぬるときは、みんなでクレヨンを使わなければいけません。今、教室では絵の色ぬりをしているところです。ウシはみんなが使いたいクレヨンを使っています。



A：シマウマはウシが水を飲みに行っているあいだにそのクレヨンをとりました。



B：アヒルは「ぼくが家に帰るまでにそのクレヨンを使いおわって、ぼくに渡してくれなきゃだめだよ」と言いました。



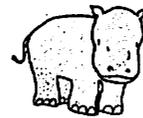
C：ハリネズミは「そのクレヨンを使えるようにうまく、こっちのクレヨンとかえっこしてくれない」とたのみました。



D：カバは「そのクレヨンを使いおわるのをまっているから、いそいでね」と話しました。



ウシが使っているクレヨンを使うために1番いいやり方をしたのは、どの動物だと思いますか。下の動物から1つ選んで、○をつけてください。



## 葛藤解決2

## 「ワニのよこはiri」

☆昼食の時間になりました。みんなおなかすいていました。先生が「おかずを配るから1列にならびなさい」と言いました。ワニは列にならぶとき、ほかの子の前によこはiriしました。



A:ゾウはワニをおしました。



B:イヌは先生に「よこはiriした」と言いました。



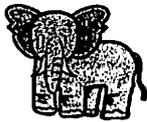
C:ラクダはワニに「ずるい」と言いました。



D:ヤギは「よこはiriはわるいことだよ」とワニに話しました。



ワニがよこはiriしたとき、1番いいことをしたのはどの動物でしょう。その動物を1つだけ下の絵から選んで○をつけてください。



## 役割取得 1

## 「オオカミのたんじょうびプレゼント」

☆オオカミのともだちは、オオカミのたんじょうびに何をあげようか考えていました。オオカミはたんじょうびパーティーの数日前、大好きだったくまのぬいぐるみをなくしてしまいました。オオカミはないて、「あのくまのぬいぐるみは、ほかのぬいぐるみとちがって、とっても好きだったのに…。かなしいからもうほかのくまのぬいぐるみは見たくない」とともだちにいいました。そのあと、ともだちは、オオカミにあげるたんじょうびプレゼントについてはなしました。



A：ライオンはオオカミはくまのぬいぐるみはみたくないようだったからパズルをあげようと思いました。



B：パンダは、オオカミはくまのぬいぐるみはみたくないといっただけれど、本当はくまのぬいぐるみがとても好きだから、くまのぬいぐるみをあげようと思いました。



C：コアラはオオカミのことをよく知っているひとがオオカミの本当ほしいものをしていだろうと思って、そのひとにきこうとしました。



D：ゴリラは自分がサッカーが本当に好きだったから、サッカーボールをあげようと思いました。



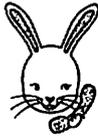
オオカミのたんじょうびプレゼントは、どの動物の考えが一番いいと思いますか。下の絵の中から1つ選んで○をつけてください。



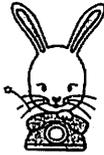
## 役割取得2

## 「ウサギのやくそく」

☆ウサギのミミちゃんはリスの家であそぶやくそくをしていました。しかし、ミミちゃんのお母さんはミミちゃんの体操服を買うために、ミミちゃんを買い物につれていくと言います。ミミちゃんはリスの家に行けなくなったことを伝えるため、電話をかけました。留守番電話になっていました。



A: ミミちゃんは次のようなメッセージを残しました。「お母さんがわたしを買い物につれていくと言っているの。帰ってきたら電話をかけるね。」



B: リスは留守だったので、ミミちゃんは何も言わずに電話をきりました。



C: ミミちゃんは次のようなメッセージを残しました。「今日はあそべないわ。いそがしいの。」



D: ミミちゃんは次のようなメッセージを残しました。「がっかりしないでね。今日お母さんがわたしを買い物につれていくと言っているから、あそぶことができなくなっちゃったの。ごめんね。帰ってきたらまた電話するね。」



ミミちゃんはどうすればよかったのでしょうか。1番いいと思うものに○をつけてください。

