

幼稚園における社会的スキルと向社会的行動を形成する教育実践

—学級集団SSEの取り組みについて—

小林 真・山口初音

幼稚園における社会的スキルと向社会的行動を形成する教育実践

—学級集団SSEの取り組みについて—

小林 真¹・山口初音²

Educational Practice to Develop Social Skills and Prosocial Behaviors in Kindergarten : Classwide Social Skills Education

KOBAYASHI Makoto and YAMAGUCHI Hatsune

概要

本研究では、幼稚園の年長クラスを対象に学級集団ソーシャルスキル教育(SSE)を実施した。具体的には、絵本の読み聞かせとイラスト(紙芝居)による説明によって対人場面を提示し、話し合い・ロールプレイ・振り返り・宿題によって向社会的行動や適切な主張行動(アサーション)を学ぶ機会を設けた。ロールプレイや宿題の発表を通して、子どもたちから向社会的行動やアサーションが示された。しかし教師評定によるソーシャルスキル尺度の得点の変化を検討したところ、SSEを行わなかったクラスの方が向上している項目もあった。その理由は、話し合いを中心とした劇作りという園行事の準備の効果があったためだと考えられる。SSEそのものは比較的円滑に実施することができたので、SSEの教育的効果を高めるためには学習機会の設定回数や園行事との調整を図る必要があると考えられる。

キーワード：領域(人間関係) ソーシャルスキル教育 向社会的行動

Keywords : educational contents (human relationship), social skills education, prosocial behavior

問題と目的

文部科学省(2017)が公示した平成29年度版幼稚園教育要領の領域「人間関係」には3つのねらいと13の内容が示されている(Table 1)。

- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切に、皆で使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

Table 1 領域(人間関係)のねらいと内容

| | |
|-----|--|
| 1 | ねらい |
| (1) | 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。 |
| (2) | 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。 |
| (3) | 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。 |
| 2 | 内容 |
| (1) | 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 |
| (2) | 自分で考え、自分で行動する。 |
| (3) | 自分でできることは自分でする。 |
| (4) | いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。 |
| (5) | 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。 |
| (6) | 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。 |
| (7) | 友達よさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 |
| (8) | 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。 |
| (9) | よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。 |

3つのねらいを達成するために体験すべき内容が13箇条にわたって示されているが、特に年長児の段階で十分に体験を積むべきなのは内容の(8)～(11)であると思われる。小林(2020)が指摘するように、年長児の段階では心の理論の獲得(誤信念課題への正答)や言語化されたルールを参照しながら遊べるようになるので、遊びの中で協力したり工夫したりすること、生活の中で友達に思いやりを持ったり決まりの大切さに気付いて守ろうとしたりすることが可能になるからである。

領域(人間関係)のねらいを達成するためには、自由遊びの時間だけで十分な内容を保障することは難しい。“友達と一緒に活動する”体験を十分に積むためには、教師が意図的に集団で遊ぶ時間を設定する必要がある。また一緒に遊ぶだけでなく、思いやりや決まりの大切さなどについて考えたり話し合ったりする時間も必要であろう。他者との適切なコミュニケーションや行動を意図的に学ぶ場を設定するのがソーシャルスキル教育

¹ 富山大学人間発達科学部 ² 学校法人願海寺学園 あおい幼稚園

(以下、SSE と略記) である。幼児を対象とした SSE は、非社会的行動を示す子どもを対象にしたもの(佐藤正二・佐藤容子・高山,1993) や、反社会的行動を示す子どもを対象にしたもの(佐藤容子・佐藤正二・高山,1993) など、ソーシャルスキルの習得が十分でない子どもを対象とした介入研究が報告されている。

しかし対人行動の面で困難さを有する子どもだけでなく、クラス全体に対して社会的スキルを指導する学級集団社会的スキル教育(Classwide Social Skills Education)の効果が検討されている。渡辺(2001)は、Sellman & Schultz(1989)の社会的情報処理の発達を踏まえた向社会的行動の教育プログラム(Voice of Love and Freedom:VLF)を小学生と幼稚園児を対象に実施している。これを踏まえて小林・河合・廣田(2005)も幼稚園におけるVLFプログラムを実施し、ある一定の効果をあげている。したがって学級集団SSEを幼稚園の段階で実施することは、クラス全体が領域(人間関係)のねらいに到達するために有効な手段であると考えられる。

ところで、研究者が保育現場と協力して何らかの実践(介入)効果を検討するために留意すべき点は、その時期の子どもの発達段階に応じた内容を設定することである。特に幼稚園が編成した教育課程に沿った活動(内容)であるかどうかを十分に吟味しなければならない。3年教育課程を有する幼稚園であれば、3歳児の4月に入園してから5歳児の3月に修了するまでの3年間を通して一貫した教育を行う。そして各園が教育目標に沿って教育課程を編成し、それぞれの時期で重点的に体験して欲しい活動(内容)を設定している。教育課程に合わない体験活動を外部から導入することは、教師に大きな負担がかかると共に、子どもの発達に相応しくない体験になってしまうかも知れないからである。

本研究の目的は、幼稚園の教育課程に沿った内容の学級集団SSEを導入し、その教育的効果を検討することである。本研究では2つの目的を設定した。第一の目的は、社会的スキルに関する知識だけでなく、向社会的行動の実践を促す取り組みを導入し、その効果を検討することである。第二の目的は、対照群を設定することでSSEの教育的効果を検討することである。

方法

対象児 富山大学教育学部(当時)附属幼稚園(以下、附属幼稚園と略記)の年長児2クラス。Aクラス(28名)を対象にSSEを実施し、Bクラスを(27名)は対照クラスとした。

実施時期 設定保育の時間を利用して3回の学級集団SSEを実施した。第1・2回はX年11月上旬に、第3回はX年12月中旬に実施した。

教育課程との整合性 附属幼稚園の当時の教育課程は、子どもたちの関係性を育てることを中心に編成されていた。1学年を5つの時期に分け、3歳児はI～V期、4

歳児はVI～X期、5歳児はXI～XV記に分かれていた。SSEを実施した5歳児の11月～12月は第XIV期にあたり、「友達と支え合ったり励まし合ったりして、仲間意識が強くなる時期」という発達段階を想定していた。したがって、友達と支え合う・励まし合うといった向社会的行動を育てる学級集団SSEを導入することは、附属幼稚園の教育課程に合致していた。

測定 SSEの実施前後に担任教師に対してソーシャルスキル尺度の記入を求めた。この尺度は、渡辺(2001)が作成したソーシャルスキル尺度全26項目から、本研究の目的に沿った12項目を抽出した。担任教師は、各在籍児について、12項目の全てに「全然しない(1点)」～「いつもそう(4点)」の4件法で評価した。本研究で使用した項目をTable 2に示す。

2つのクラス担任の評定の基準を揃えるため、SSE実施前に両クラスからソーシャルスキルの高い幼児・中間レベルの幼児・低い幼児を1名ずつ抽出してもらい、この6名については2名の担任が協議によって評定を行った。その協議に基づいて、他の在籍児についても評定を行った。A・B両クラスのSSE実施前のソーシャルスキル尺度の平均値をFigure 1に示す。

Table 2 本研究で使用した項目

1. 誰かが優しくしてくれたとき、感謝の気持ちが表現できる
2. 引っ込み思案で思ったことが言えない
3. 自分が悪いと思ったら、すぐ謝る
4. 友達の考えと違うとき、きちんとその理由をいう
5. 人のせいにする
6. いやなことは友達にやらせる
7. 相手の気持ちを考えて話す
8. 友達から頼まれたことが、いやなときはいやと言える
9. みんなと仲良く遊ぶことができる
10. すぐ怒る
11. 悪い言葉を使ったり乱暴な遊びが好き
12. 友達の話を最後まできく

(項目2, 5, 6, 10, 11は逆転項目)

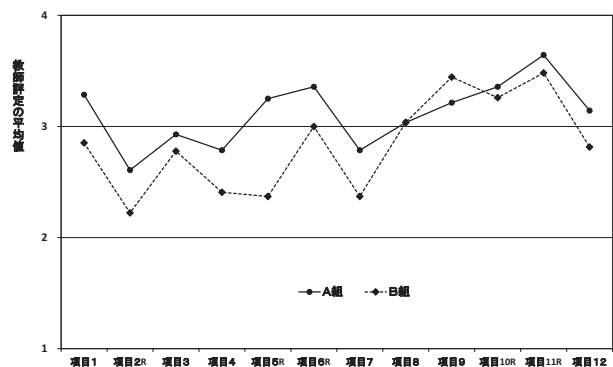


Figure 1 SSE実施前のソーシャルスキル尺度 (Rは逆転後の値)

対象クラスの行動観察 SSEの内容を選定するため、事前にAクラスの様子を観察した。クラスの様子は以下

の通りである。

- ・競争を好み「自分が、自分が」という意思が強い子どもが多いので、トラブルが起こりやすい。
- ・感情の制御が苦手ですぐに手を出してしまう子どもが何人かいる。
- ・友達に優しくしなければならないという気持ちはあるが、友達とトラブルが発生したときには相手を拒否したり所有物を分与したりしないなど、自分の感情を優先する子どもが多く見られる。
- ・男児の中には遊びをリードする子どもが数名いるが、他児に対しては命令口調で要求することが多く見られる。ただし周囲の幼児はそれを受け入れているようである。
- ・自分の思いをうまく伝えられなかったり、周囲の状況がわからないままに行動したりして、友達とのトラブルを生じやすい子どもがいる。
- ・トラブルを起こしやすい子どもに対しては、「〇〇ちゃんは悪い子」「〇〇ちゃんは意地悪な子」という否定的な印象を持つ幼児もいる。

SSEのねらいの設定 ソーシャルスキル尺度の評定と行動観察に基づいて、SSEのねらいを2点設定した。ねらい1は、クラス全体に他者を思いやる気持ちと向社会的行動を育てることである。ねらい2は自分の意思や感情を主張するだけでなく、話し合いの中で相手の話を聞いたり共感的に受け止めたりすることである。幼稚園の行事日程との関係で、設定保育の時間を利用して3回のSSEを実施した。

倫理的配慮 本研究は富山大学における研究者・倫理行動規範に準拠している。附属幼稚園においては、入園時点で大学および幼稚園が実施する研究に協力する旨の署名・捺印入りの同意書を保護者から受領している。

SSEの実践と経過

実践の概要

第1回：ねらい1を達成するために、絵本の読み聞かせと話し合い・ロールプレイを行い、ホームワークを課した。使用した絵本はマーカス・フィスター（作・画）、谷川俊太郎（訳）の『にじいろのさかな』（講談社）である。この本を用いた理由は、きらきら光る鱗を大切にあまりに友達がなくなってしまうにじゅうおの葛藤や寂しさを味わい、友達の気持ちを大切にすることを考える契機になると思われるからである。小林ら(2005)でもこの本を用いた学級集団SSEの効果が見られた。したがって、本研究でも利用価値が高いと思われる。

第2回：ねらい1を達成するために、各自が考えてきたホームワークをもとにロールプレイと振り返りを行った。

第3回：ねらい2を達成するために、自作の紙芝居による問題提起と話し合い、ペープサートを用いたロールプレイ、振り返りを行った。

SSEの展開

(1) 第1回 絵本の読み聞かせ・話し合い・ロールプレイ・宿題の提示を行った。まず『にじいろのさかな』を読み聞かせ、にじゅうおの気持ちやどのような行動を取ればよいかについて子どもたちと話し合った。

① p.8「それから だれひとり にじゅうおと かかわりあおうとしなくなった」の部分まで読み、話し合いを行った。

T：「このときににじゅうおの気持ちはどうだったと思う？」
 (にじゅうおが「きらきらうろこ」をほしがった小さい魚に対して「あっちへ行け」と拒否したことに対して)
 C：「悪い気持ち」「怒っている気持ち」「困ってる」「にじゅうおはみんなとあそびたい。でも自分のうろこだからあげられない」
 T：「じゃあ、小さい魚の気持ちはどうかな」
 C：「がっくりして悲しい気持ち」「うろこくれなくて悲しかったから逃げた」「いやな気持ち」

等の回答があった。



(絵本の読み聞かせ)

②絵本の続きを読み、p.18「ちっちゃなうろこ 1まいだけでいいんだ」まで読んだところでロールプレイを導入した。

T：「みんながにじゅうおだったら、どうする？今日は、にじゅうおと小さい魚を作ってきました」と説明し、2つの魚のパネルを提示した。
 T：「先生が小さい魚の役をするから、みんなはにじゅうおのやくをやってね。やりたい人いるかな？」と声をかけた。
 ロールプレイでにじゅうお役になりたい子どもを募ったところたくさんの子どもが挙手したので、1名の幼児(C1)を指名してロールプレイを行った。
 T：「にじゅうおさん、そのキラキラうろこを1枚ちょうだい」
 C₁：「いいよ」といってうろこを渡す
 T：「にじゅうおさんのうろこが減っちゃうけど、いいの？」
 C₁：「それでもいいよ」
 T：「ありがとう」
 次にC₂を指名してロールプレイを行った。
 T：「にじゅうおさん、そのキラキラうろこを1枚ちょうだい」
 C₂：「迷うなあ」
 T：「あげたくないから？」
 C₂：「うん」
 T：「C₂ちゃんならどうするかな？」
 C₂：「ぼくならあげないなあ。でも交換ならいいよ」

③にじうおと小さい魚の役の両方を子どもに割り当てて
ロールプレイを実施した。

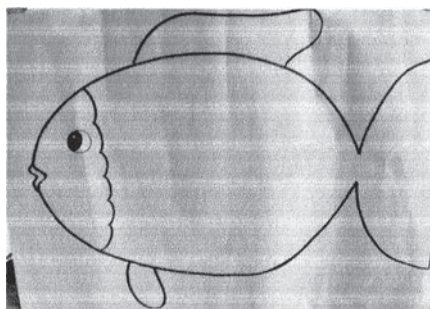


(パネルを用いた子ども同士のロールプレイ)

T: C₃ちゃんが小さい魚で、C₄ちゃんがにじうおの役をしてね。ほかのみんなは、2人ならどうするのかになって、よく聞いていてね」
C₃:「キラキラうろこを1枚ください」
C₄:「いいよ」といってうろこを渡す。
T:「C₄ちゃんは どうしてあげようと思ったのかな？」
C₄:「だって、小さい魚は1枚もキラキラうろこを持っていないもん。自分が持っているのに、人が持っていなかったら嫌だから」
T:「いろいろな考えがあるんだね。2人ともありがとう」
この後、もう1組の幼児がロールプレイを実施した。

④絵本を最後まで読んだあと、ホームワークを提示した。

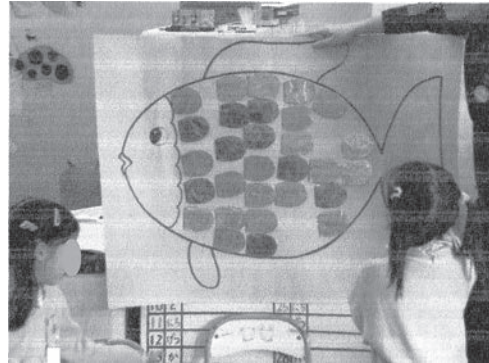
T: 大きな魚の線画を提示して問いかけた。
「これはにじうおのお友達です。この魚は「D(クラスの名称)うおくん」といいます。」「このDうおくんのうろこはどうなっているかな？」
C: 「(うろこが) ない」
T: 「このDうおくんもキラキラうろこが欲しいんだって。このDうお君にキラキラうろこを付けるためには、みんなの力が必要なの。」「どうすればいいかという、みんなが何か優しいことをしたら、このDうおくんにキラキラうろこが貼られていって、キラキラになるんだよ。優しいことってどんなことかわかるかな？」と尋ねた。
しかし子どもたちは、向社会的行動の例を尋ねられていることがわからなかったようなので、その日に幼稚園で実際に起こった出来事(例)を挙げながら補足説明を行った。
T: 「C₅ちゃんがサッカーをして、転んでしまって泣いていたときに、C₆ちゃんが『大丈夫?』って言ってさすっていた。
T: その後、「では先生から宿題を出します。明日のこの時間までに、幼稚園のお友達や、家族の人に何か1つでも優しいことをしてきてください。それを明日のこの時間にみんなの前で発表してもらいます。できるかな？」と宿題を課した。



(うろこがないDうおの絵)

(2) 第2回 向社会的行動に関する宿題の発表を行った。

T: 「みんな、昨日先生が出した宿題やってきたかな。やさしいことしてきた？」
C: 「やってきた」「6個もしてきた」
T: 「じゃあC₇ちゃんから順番に、前に出てきて発表してね。C₇ちゃんはどんなことしてきたのかな？」
C₇: 「昨日、弟の〇〇くんにおもちゃを貸してあげた。」
T: 「なんだか、にじうおくんみたいなお話だね。こんな優しいC₇ちゃんに拍手」
子どもたち: C₇に向かって拍手をした。
T: 「じゃあ、このキラキラうろこをDうおくんに貼ってあげて」とうろこをC₇に渡した。
C₇はキラキラうろこを貼って席に戻った。



(キラキラうろこを貼ったDうお)

T: 「じゃあ次はC₈ちゃんどうぞ。」
C₈: 「昨日、小さい妹に靴下をはかせてあげた。髪の毛も縛ってあげた。おもちゃも貸してあげた。」
T: 「C₈ちゃん、すごくいっぱいしてきたんだね。」
C₈: 「まだまだあるよ!」
T: 「ごめんね、今日はみんなのお話を聞きたいから、残りりはまた今度聞かせてくれるかな」
全部で9人の幼児が宿題を発表した。

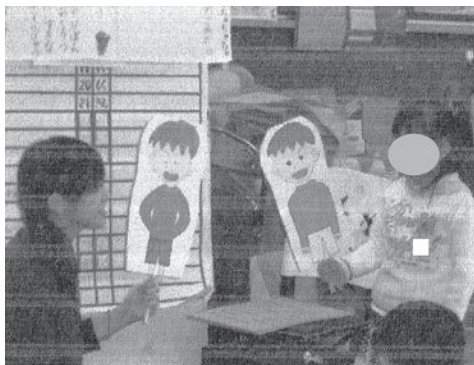
(3) 第3回 自作のイラストを用意し、その内容を読み聞かせたあとで話し合い・ロールプレイ・振り返りを行った。イラストと物語の内容は以下の通りである。

場面1: サッカーでチーム決めをするときに、けんたくんは強いチームを作りたいかったので、じゃんけんや話し合いをせず、一人で勝手にチームのメンバーを決めてしまった。しかし他の幼児はけんたくんの言いなりになっていて何も言い出せない。
場面2: サッカーが始まり、けんたくんのチームが負けてしまった。面白くなくなったけんたくんは「ぼく、もうやめる」と言い出した。他の友達はまだサッカーをしたいのに、けんたくんは仲のよい友達を連れていこうとした。



(2つの場面の説明)

①場面1に基づいたロールプレイ



(ペープサートを用いたロールプレイ)

T:「この人はさくら幼稚園のけんたくん。けんたくんは運動神経抜群で、クラスの人気者です。でも、少しわがままで怒りん坊なので、クラスの友達は何んたくんに逆らえませんでした」
 C:「Eくんのことだ」
 チームを勝手に決めた場面まで読む。
 T:「こんなときどうする？先生がけんたくんをするね。みんなだったらどうするかな？」
 子どもたちが挙手したので、順番に指名する。
 T:「おまえは強いからこっちのチーム、おまえは弱いからあっちのチームな！」
 C₉:「勝手に決めないで、じゃんけんで決めない？」
 T:「なるほど、けんたくんに自分の意見を言うってことだね。」
 T:「じゃあC₁₀ちゃん」
 C₁₀:「やなことだ。先生に言いに行こう。」
 C₁₁を指名した。
 C₁₁:「グーとパーで決めようよ。」
 T:「C₁₁ちゃんも、けんたくんに自分の意見を言うんだね。ありがとう。」
 C:じゃんけんで決めようと提案する子どもが数名いた。

②場面2に基づいたロールプレイ

サッカーで負けて、やめようという場面まで読む。
 T:「こんなときはどうするかな？先生がまたけんたくんをやるね。みんなだったらどうするかな」
 C₁₂を指名した。
 T:「もうサッカーつまらないからやめよう。」
 C₁₂:「そんなこと言うんだったら、もう遊んであげないよ。」
 T:「C₁₂ちゃんはそう言うんだ。わかったよ。ありがとう。」
 T:「じゃあC₁₃ちゃん。もうサッカーつまらないからやめよう。」
 C₁₃:「もうちょっと続けたら、また勝つかも知れないよ。だからもう少し続けよう。」
 T:「C₁₃ちゃんは、けんたくんを励ましてあげるんだね。優しいね。」
 T:「じゃあC₁₄ちゃん。もうサッカーつまらないからやめよう。」
 C₁₄:「じゃあ、勝っているチームに入ればいいよ。」
 ほかにも「まだ続けよう」という子どもが数名いた。

③2つの場面についての振り返り

(振り返りの部分では担任教師が中心になってまとめを行った)

T:「紙芝居の中に、けんたくんが勝手にチームを決める場面と、自分つまらなくなったから遊びをやめようって言う、2つの場面があったけど、みんなは同じようなことではあったことはあるかな？」
 C₁₅:「あるよ。この前サッカーしてたら、違うクラスの人がいきなりやめようって言って、抜けていった。」
 T:「C₁₅くんはその時どんな気持ちだった？」
 C₁₅:「うーん、困ったけどじゃんけんでチームを決め直して、またやった。」
 T:「みんなもさっきやったみたいに、お友達がそれはおかしいなって思うことをしたら、自分の言いたいこと、自分の気持ちを言ったほうがいいね。そしたらお友達もわかってくれるかも知れないし。先生は、自分の気持ちを伝えることが大切だと思います。」
 担任:「けんたくんみたいなチームの決め方、いいと思う人？」
 誰も手を上げない。
 担任:「じゃあ、どうやって決めたらいい？」
 C:「じゃんけん」「グーとパー」
 担任:「みんな、勝手に決めるのは嫌なんだね。じゃあ、負けたからブイってなくなるのはいいと思う人？」
 誰も手を上げない
 担任:「じゃあ、やめるって言うときは？」
 C:「一緒にやろうって誘う」
 担任:「もうちょっといっしょにしよう、とか。途中でやめたくなった人は『ごめんね、もうやめるね』ってひとこと言ったりするといいね。」

結果

ソーシャルスキル尺度の変化

SSE終了後にA・B両クラスの担任がソーシャルスキル尺度12項目の評定を行った。その結果をFigure 2に示す。

ソーシャルスキル尺度の評定値にSSEの効果が見られるかどうかを検討するため、12項目の得点を従属変数とし、クラスを被験者間要因、測定時期(SSE前・後)を被験者内要因とする多変量分散分析を行った。その結果、クラスの主効果については $\lambda = .406, F(12,42) = 5.124 (p < .001)$ で有意となった。Figure 2に見られるように、Aクラスの方が全体としてソーシャルスキル尺度の得点が高かった。

測定時期の主効果は $\lambda = .433, F(12,42) = 4.581 (p < .001)$ で有意となった。時期の主効果について個別変数を検討したところ、項目2 ($F = 20.332, p < .001$)、項目4 ($F = 4.5569, p < .05$)、項目5 ($F = 10.256, p < .01$)、項目7 ($F = 6.968, p < .05$)、項目8 ($F = 6.977, p < .05$)、項目10 ($F = 4.390, p < .05$)で有意となった(いずれも $df = 1,53$)。Figure 2からわかるように、項目2・4・5・7・8ではSSE実施後の得点が高くなっていた。しかし項目10はSSE実施後の方が得点が低くなっていた。

クラス×測定時期の交互作用は $\lambda = .443, F(12,42) = 4.404 (p < .001)$ で有意となった。すなわち、担任が評価したソーシャルスキルの状態はA組とB組では異なること、またSSEの実施にかかわらず事前と事後ではソーシャルスキルの状態が異なることが示された。さらに交互作用が

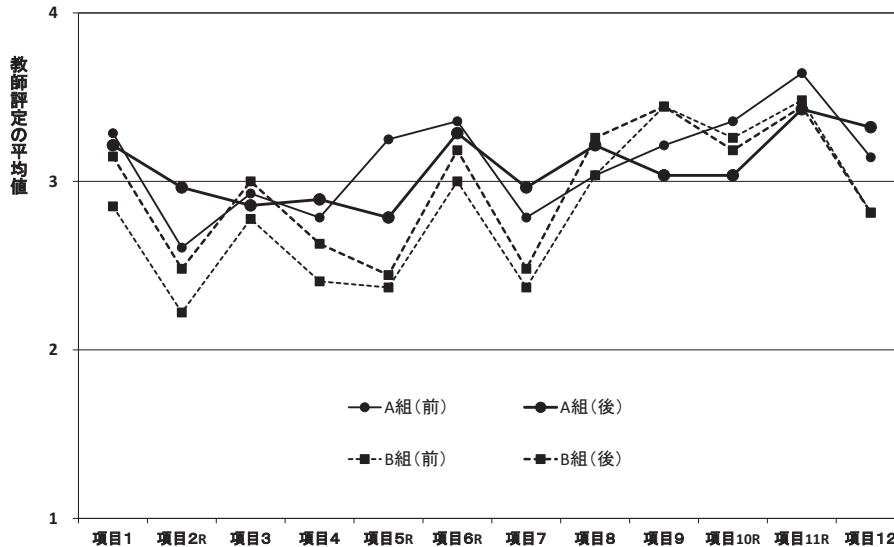


Figure 2 SSE実施後のソーシャルスキル尺度 (Rは逆転後の値)

有意になったことから、SSEの実施がA組に何らかの効果をもたらしたことも推定された。

交互作用について個別変量を検討したところ、項目1 ($F=5.633, p<.05$)、項目3 ($F=5.016, p<.05$)、項目5 ($F=19.521, p<.001$)で有意となった。また項目6では $F=4.021 (.05 < p < .10)$ で有意傾向となった (いずれも $df=1,53$)。Figure 2 からわかるように、項目1・3・6ではSSEを実施しなかったBクラスの得点の上昇が顕著であった。さらに項目5ではAクラスで得点の下降が見られた。

考察

学級集団 SSE の効果について

本研究では、学級集団SSEを通して、仲間関係に関する社会的スキルの知識の獲得と、向社会的行動の定着を図ることが第1の目的を目的であった。さらに、SSEを実施したクラスと対照クラスを比較することによって、効果をより明確に示すことが第2の目的であった。以下に、この2つの観点からSSEの実施の効果を検討する。

(1) 社会的スキルの獲得と向社会的行動の定着について

AクラスでSSEを実施した際の子どもの反応から、ある程度社会的スキルの知識と向社会的行動の定着が図れたと考えられる。ただし次項で詳細に検討するが、附属幼稚園の11月～12月にかけては園行事の準備のために話し合いによる劇作りの活動が継続的に行われていたため、子どもたちの人間関係の成長がSSEの効果だけによるものとは断定できない。

第1回・第3回のSSEは、絵本や自作のイラストを用いて対人場面を提示し、ロールプレイ・振り返りによって社会的スキルを学ぶ活動であった。第1回のSSEにおいて、子どもたちは絵本の内容を的確に理解し、主人公であるにじうおの気持ちやキラキラうろこをもらえな

かった小さな魚の気持ちを考えることができた。またロールプレイでは、にじうお役を演じた子どもたちの多くが、キラキラを譲るという向社会的行動を取っていた。したがって、絵本の内容をもとにロールプレイを行うことは一定の効果があると思われる。しかし第1回のSSEはあくまでも絵本の中の登場者になってロールプレイを行うため、子どもたちが自分の日常の園生活に結びつけて真剣に取り組むというよりも、劇遊びの一種として望ましい行動をとっていた可能性が考えられる。にじうお役を演じた子どもの中には、本当はキラキラうろこを渡したくないが、交換であればよいという自分の気持ちに沿った発言をする子ども (C_2) もいた。このように、子どもがある程度主人公に感情移入して、素直に自分の気持ちを表現できるような導入・展開が必要だと思われる。

そのため第3回のSSEでは、「さくら幼稚園」という異なる幼稚園の中で起こった出来事という設定で2場面からなるイラストを用いた。子どもたちの中から「Eくんのことだ」という声が上がったことは、イラストの内容を自分たちの日常生活と結びつけて認識していることが示されたといえよう。ただし、実際に自分たちが在籍する園で生じたできごとを取り上げる際には、特定の幼児が周囲の子どもたちから排斥されないように配慮する必要がある。今回のSSEにおいては、「Eくん」は第2回・第3回のロールプレイに参加しており、自分の意見を述べたり向社会的行動を演じたりしていた。したがって、2場面のイラストを用いたことが悪影響を及ぼしたとは考えられない。しかし、いじめを発生させない学級経営を考える際には、場面の提示の仕方や教師の言葉かけに十分な配慮を要する。

第2回のSSEは、向社会的行動の実践を促す活動であった。第1回の終了時に、家庭で向社会的行動を実践するという宿題を課した。第2回の実践では、子どもた

ちが実際に家庭で行った向社会的行動を発表することができたので、「思いやり」「やさしさ」を具体的に考える契機になったと思われる。また、子どもたちが実行した向社会的行動をキラキラうろこという形で視覚化する支援は有効だったと思われる。

今回の実践のように、仲間の前でキラキラうろこのシールを貼ってもらえたり、友達から拍手をもらったりするという外部からの評価は、外発的動機づけによって向社会的行動の実行を促す行為である。しかし毎日お互いに少しずつ向社会的行動を実行していくうちに、友達同士で自然にお互いを支え合うことを心地よく感じ、クラスの雰囲気が温かくなっていく可能性が十分に考えられる。キラキラうろこのシールや拍手といった社会的強化子を用いることは、クラスの中でピアサポートが定着する契機になるとと思われる。

向社会的行動の実行を促す際に、「やさしいこと」という表現を用いたことは、子どもにとって理解しにくい説明だったと思われる。宿題の内容を理解できない子どもが多かったため、その日に実際にクラスで生じたできごとを紹介しながら「やさしいこと」の具体例を伝えた。このように自分たちの日常生活と結びつけて、具体的に向社会的行動を伝える必要性が明らかになった。

以上見てきたとおり、SSE 実践中の子どもの姿からは、仲間と関わる際の社会的スキルを学んだり、向社会的行動の実践を促すことに対する効果があったと判断できる。

(2) 対照クラスとの比較 本研究では、SSE を実施しないクラスの変化を確認するために、A・B両クラスの担任にソーシャルスキル尺度への記入を求め、事前・事後で比較を行った。12項目の得点の変化を検討したところ、事前の評価が全体的に低かったBクラスの方が向上している項目がいくつか見られた。したがって、設定保育の時間を利用して2ヶ月間に3回実施した学級集団SSEが顕著に効果をあげたとはいえない。

その理由は、附属幼稚園における行事が背景にあると考えられる。附属幼稚園では11月末または12月初旬の週末に「こどもまつり」という行事が開催される。これは他園の生活発表会に類するものであるが、附属幼稚園では学年単位で子どもが主体になって劇を作り上げる活動が行われている。年長児はA・Bクラス合同で1つの劇を作り上げる。その際に、役柄ごとにいくつかのグループに分かれて綿密な話し合いを行う。第2回のSSEと第3回のSSEの間が1ヶ月空いているのは、設定保育の時間をこどもまつりに向けた劇づくりに充てていたためである。

小林・岩田・岩田・米崎(2017)が報告しているように、こどもまつりの準備の過程でAクラスとBクラスの幼児がクラスを超えたグループに分かれて様々な話し合いが行われている。そのため、両クラスの子どもたちが同じグループの子どもの意見を受容したり、自分の意見を主

張したりしている。したがって、教師が評価したソーシャルスキル尺度の変化の背景には、こどもまつりの影響があると考えられる。

今後の課題

本研究では、附属幼稚園の年長児の教育課程を参照した上で学級集団SSEを実施した。しかしSSEを実施した11月～12月は5歳児のXIV期(友達と支え合ったり励まし合ったりして、仲間意識が強くなる時期)であり、この時期に「こどもまつり」を設定することに意味があった。純粋に実験的な観点からいえば、SSE以外の要因が交絡することは避けなければならない。しかし幼稚園の現場と協力して実践的な研究を行う上では、園行事をさけることができない。

藤森(2014)は小学校において、学級集団SSEをそれ以外の教育活動を有機的に連動させる教育計画を立案し、学級活動の時間に学んだ社会的スキルが日常生活や学習活動で活用されるような指導を実施した。その結果、各自の社会的スキルが向上し、学級の雰囲気が改善されたことを報告している。今後は、幼稚園においてもSSEで学んだことが日々の生活や園行事の中でどのように活用されていくのかを記録する必要があると思われる。すなわち、学級集団SSEの単独の効果を検証するのではなく、学級集団SSEを契機として、子どもの社会的スキルの向上や学級の雰囲気の改善が生じる過程を縦断的に検証することが教育現場にとって有効だと思われる。

引用文献

- 藤森博孝 2014 発達障害児・気になる子を含んだ学級経営の在り方－CSSTの導入を契機として－平成25年度立山町教育委員会教員長期研修報告書
- 小林真 2020 乳幼児の人間関係の発達 富山大学人間発達科学部紀要, **15**, 157-166.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社会的行動を促進する教育実践－改良型VLFプログラムの導入－富山大学教育実践総合センター紀要, **6**, 21-31.
- 小林真・岩田夏実・岩田郁代・米崎瑛美 2017 保育内容(人間関係)の観点から見た劇遊びの意義－富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討－教育実践研究, **12**, 171-179.
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 引っ込み思案幼児の社会的スキル訓練－社会的孤立行動の修正－行動療法研究, **19**, 1-12.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練－コーチング法の使用と訓練の般化性－行動療法研究, **19**, 13-27.
- Selman, R.L. & Schultz, L.H. 1989 Children's Strategies for Interpersonal Negotiation with Peers: An

Interpersonal/Empirical Approach to the Study of Social Development. In Berndt, T. & Ladd, G. (Eds.) *Peer Relationships in Child Development*. New York : John Wiley & Sons.

渡辺弥生 2001 役割取得能力（思いやりの心）の向上を意図した道徳性実践モデルの構築．平成 11～12 年度科学研究費補助金研究結果報告書

付 記

本研究は、第二著者（山口）が富山大学教育学部に提出した特別研究論文のデータに基づいて、第一著者（小林）が執筆したものである。第一著者は研究全体の計画と統計処理を担当し、その結果に基づいて本論文を執筆した。その際の統計解析には、SPSS-J Ver.10 を使用した。

第二著者は、担任教師との協議に基づいて指導案と教材を作成し、SSE の実践記録を執筆した。

(2020年 8月31日受付)

(2020年 9月30日受理)