

# 学級活動における対話力向上プログラムの実践

—児童の対話力と安心感との関連に着目して—

M10EP002

小野 貴博

## 1 問題と目的

「平成 22 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」（2011, 文部科学省）によると、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は約 5 万 9 千件、小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は約 7 万 5 千件、さらに、小・中学校における不登校児童生徒数は 11 万 5 千人に上っていることから、生徒指導上の問題は未だ深刻な状況にあると言える。文部科学省では、近年、深刻な状況が続いているこれらの問題に対応するため、生徒指導提要（2010, 文部科学省）において、学校における生徒指導の在り方についての方針を示している。問題を未然に防ぎ、児童が生き生きと、安心して過ごすことができる学級を運営することは、教師の責務である（菅野, 2009）。

児童が安心して過ごすことができる学級運営において、教師が児童に対してどのように関わるべきか、教師の振る舞いについて検討することは欠かすことのできない課題である。とりわけ、教師の言葉かけが児童に与える影響は極めて大きく、教師が自らの言葉の機能を理解し、児童とどのような対話をするべきか検討することには意義がある（小野, 2011）。また、児童が学級で安心して過ごすには、やはり、教師と児童の関係性のみならず、仲間相互の関係性を良好に保つことが重要だろう。本研究では、円滑な対人関係を営むために必要な「対話力」を高めることで、児童一人ひとりの安心感を増大させることができるのではないかと、という仮説に基づき論を進める。

学級運営に関する研究として、近年、学校現場における、Q-U（河村, 1998）によるア

セスメントやソーシャルスキルトレーニング（SST）による実践理論（國分, 1999）（2006, 佐藤, 佐藤）が広く活用されている。また、ワークショップ形式での小集団による参加型学習の方法論（田中, 2010）も提案されており、即、授業実践が可能なプログラムが一般化している。これらのプログラムを通して、児童は、対人関係上必要な知識やスキルを身につけることができ、円滑な対人関係を築くことで、安心感をもって学級生活を営むことができるものと推測できる。しかしながら、これらのプログラムは、知識の習得、スキルアップ、さらには日常生活での実践力の向上に重点があるが、これに伴う児童のメンタルヘルスに着目した研究は進められてない。したがって、本研究では、プログラム実施前後の児童の安心感を測定し、児童のメンタルヘルスに着目したプログラムの効果を提示する。

本研究では、SST の理論を活用し、「学級活動における対話力向上プログラム」を実施する。「対話」をキーワードにした研究は、これまで数多く進められてきているが、主に、教科教育、特に、国語科教育における研究が主流となっている。「対話」の定義は研究者によって様々な解釈があり、また、類似概念として「談話」、「発話」などが挙げられるため、その定義が難しいが、本研究においては、対話を「コミュニケーションとして双方向性の条件が満たされているということ、そこに情報と情緒の交換があること」（小谷 1998）と定義する。対話力と児童の安心感がどのように関連しているのかについて検討しつつ、児童が安心して過ごすことができる学級の運営の在り方についての示唆を提示したい。

## 2 安心感と対話力の相関性に関する調査

### ① 調査の目的

「児童の対話力の向上に伴って、児童の安心感が増大するだろう」という仮説を検証するため、対話力と安心感の相関性を検討する。本研究では、小学校高学年を対象とした安心感質問紙調査及び対話力質問紙調査を実施し、その相関性の有無について明らかにする。

### ② 研究の方法

#### (1) 対象

公立小学校 5 年生 32 名（男子 17 名，女子 15 名）を対象に調査を実施した。

#### (2) 実施時期と手続き実施者

調査は、2011 年 7 月に実施され、すべての手続きは対象学級の担任である筆者が行った。

#### (3) 手続き

安心感質問紙調査と対話力質問紙調査を学級活動の時間に実施し、両者の相関性について検討した。安心感質問紙調査には、「小学校高学年における安心感尺度」（小野，2011）を活用した。

安心感質問紙調査では、安心感を測定するための項目 27 個を、「受容感」、「落ち着き感」、「緊張感」の 3 つの因子で捉え、5 件法（「5 当てはまる」、「4 少し当てはまる」、「3 どちらとも言えない」、「2 ほとんど当てはまらない」、「1 当てはまらない」）で回答を求めた。この調査では、回答された安心感尺度の合計値、および因子別の得点を算出し、それぞれの平均値を求めた。

対話力質問紙調査票については、2011 年 6 月から 7 月に収集された、児童の「友人との対人関係で引き起こした問題場面」の記録をもとに 4 つの SCRIPT を生成した。質問紙は自由記述式（表 1）で実施し、得られた回答については、小谷（2000）を参考に、「抑鬱・悲嘆」、「怒り・敵意」、「高揚・興奮」、「自己不在・離人感」、「恥じ」、「嫉妬」、「恐れ」、「愛情」、「満足」、「安心」の 10 個のタイプに分類した（表 2）。なお、本研究では「安心

（表 1）対話力質問紙調査 SCRIPT # 1

休み時間に、AさんとBさんが、きのうのテレビドラマの話題で盛り上がっています。あなたは、2人の会話に加わりたかったので、二人に話しかけてみました。すると、Aさんが、「うるさいな、今Bさんと話してるんだからじゃましないでよ！」と言ってきました。
① あなたはAさんに対してどんな言葉をかけますか。 Aさん:「うるさいな、今Bさんと話しているんだからじゃましないでよ！」
② ①のように言った時、Aさんはどのような言葉を返してくるでしょう。
③ お互いがいやな気持ちにならないために、①のようなとき、あなたはどのような言葉かけをすればよいでしょう。

感」がキーワードとなっており、「安心」タイプの表示が混乱を招く恐れがあるため、ここでは「安心」を「平静」と置き換えて示した。分類は、筆者が、児童の日常の言動、気質を考慮しつつ解釈的に行った。

安心感との相関性を示すために注目した対話タイプは、すべての児童に回答が見られた「怒り・敵意」タイプと、「怒り・敵意」と対照的なタイプであると言える「抑鬱・悲嘆」、「自己不在・離人感」、「恐れ」タイプである。

（表 2）

対話タイプ	定義
抑鬱・悲嘆	気持ちを抑え込む 嘆き悲しむ
怒り・敵意	怒り、相手を攻める
高揚・興奮	気持ちが高ぶっている
自己不在・離人感	関心がない
恥	恥じらいがある
嫉妬	嫉妬心を抱く
恐れ	相手を恐がる
愛情	相手を思いやる
満足	心が満たされている
安心（平静）	落ち着き 冷静である

### ③結果と考察

「怒り・敵意」タイプについては、すべての児童に回答が確認されたため、児童 32 名の「怒り・敵意」タイプの回答総数を合計し、平均点を境界に分類作業を行った。このタイプの回答総数は 208 個あり、回答数の平均値を算出した結果、児童一人あたりの平均個数が 6.7 個となった。したがって、「怒り・敵意」タイプの個数が 7 個以上と 6 個以下の児童を分類し、それぞれの安心感の平均値を算出し、その相関性について検討した。「抑鬱・悲嘆」、「自己不在・離人感」、「恐れ」タイプについては、回答の有無による分類が可能であったため、タイプの有無によって安心感の平均値を算出し相関性を検討した（表 3）。

分析の結果、「怒り・敵意」、「抑鬱・悲嘆」については相関性が確認されなかったが、「自己不在・離人感」、「恐れ」タイプについては、相関性が確認されたため、これら 2 つのタイプを本プログラムにおける課題として設定した。また、「怒り・敵意」タイプに関しては、相関性は確認されなかったが、学級の実態として、対人関係上改善すべき課題であると考えたため、本プログラムに組み込んだ。

（表 3）

対話タイプ	児童分類基準	児童数 (人)	安心感平均点 (点)
「怒り・敵意」	7 個以上	17	95.25
	6 個以下	14	94.06
「抑鬱・悲嘆」	有	19	97.78
	無	12	99.00
「自己不在・離人感」	有	17	90.88
	無	14	99.28
「恐れ」	有	14	90.64
	無	17	104.35

## 3 対話力向上プログラムの実践

### ① プログラムの目的

安心感との相関性が窺えるこれら 2 つの対

話タイプの改善を図ることで、児童の安心感がどう変容するのか、事前事後の質問紙調査による量的測定結果及びプログラム実施によって得られた質的データを示し、SST による対話プログラムの効果について考察する。また、「怒り・敵意」タイプについては、安心感との相関性は確認されなかったが、このようなタイプの対話の場合、発話者は、自分の感情を発露できることで、安心感を得ている可能性が窺える。しかし、このタイプの対話は対人関係上望ましいものではないため、改善の必要性があると考えられる。そこで、「怒り・敵意」タイプの対話も課題として取り上げ、改善を図ることで質の異なる安心感が生まれる可能性があるため、この点についても上記の方法でプログラムの効果を検証する。

### ②研究の方法

#### （1）対象

公立小学校 5 年生 31 名（男子 16 名、女子 15 名）を対象に実施した。

#### （2）実践時期と手続き実施者

実践は、12 月 7 日、13 日、20 日の 3 日間で行われ、手続きはすべて筆者が行った。

#### （3）手続き

SST 理論に基づき、①つかむ（インストラクション）、②気づく（モデリング）、③やってみる（リハーサル）、④振り返る（フィードバック）、⑤活かす（般化）（2006 佐藤、佐藤）の手順（表 4）でプログラムを実施し、事前事後に質問紙調査を行った。

（表 4） プログラムの展開

インストラクション	エピソード提示、問題場面の把握（#1 では「怒り・敵意」）
モデリング	提示されたエピソードの、発話 A 2 の改善応答を検討
リハーサル	改善応答のロールプレイ
フィードバック	ロールプレイの感想発表 ワークシートの記入
まとめ	教師による本時のまとめ

インストラクションでは、提示されたエピソードについて、言語情報だけでなく、非言語的な情報が伝わるよう、教師がロールプレイを行い、対話に込められた話者の情緒について共通理解を図った。

モデリングに関しては、対話の改善応答の検討に十分な時間を確保した。SSTでは、リハーサルに比較的多くの時間を費やすことが一般的だが、本プログラムでは、児童からの意見を重要視し、児童にとって親近性の高い対話モデルを生成した。

リハーサルについては、小学校高学年という発達段階を考慮し、ペアでの活動を採用し、児童の心的負担を軽減した。ペアの利点として、学級の児童全員の活動が保証されることも理由として挙げられる。全体でのロールプレイが可能なグループについては発表の機会を持たせ、全体検討を行った。

フィードバックでは、ペアとのロールプレイの感想を伝え合う機会を設定した。また、学習感想を記述した後、それぞれが感じたことを伝え合うことでお互いの感想が刺激となり、より理解を深められるよう配慮した。

### # 1 「怒り・敵意」改善 PG 12/7

トイレそうじをしているとき、Aさんは、あやまってBさんに水をかけてしまいました。Aさんは一生懸命そうじをしていたので、つい力が入ってしまったようです。水をかけられたBさんは、服がびしょぬれになってしまいました。

A 1 : 「あっ、ごめん」

B 1 : 「はぁ？ふざけんなよ！」

A 2 : 「なんだよその言い方、わざとじゃないし！」 (怒り・敵意)

B 2 : 「なに起こってんだよ、おこりたいのはこっちだよ！」

### # 2 「自己不在・離人感」改善 PG 12/13

そうじの反省会で、Aさんは、そうじ中にふざけていたBさんを注意しました。しかし、

Bさんには全く反省の様子が見られません。

A 1 : 「Bさんちゃんと掃除をしてください」

B 1 : 「別にやりたくねーし」

A 2 : 「でも・・・、やらないと先生におこられるし・・・。」 (自己不在・離人感)

B 2 : 「いいじゃん、怒られたって。」

### # 3 「恐れ」タイプ改善 PG 12/20

下校中、Aさんは、Bさんが通学路を無視して歩いているところを発見しました。Aさんは、Bさんに声をかけましたが、Bさんは全く聞く耳を持ちません。

A 1 : 「ねえねえ、Bさんの通学路こっちじゃないよ」

B 1 : 「うるせー、先生に言ったらただじゃおかないぞ」

A 2 : 「うん、わかった。ごめん。」 (恐れ)

B 2 : 「よーし、約束な。絶対言うなよ！」

A 3 : 「うん・・・。」

B 3 : 「じゃあな。」

### ③結果と考察

#### (1) プログラムの実践について

##### 【# 1 「怒り・敵意」改善 PG】

# (セッション) 1 では、インストラクションで提示されたエピソードについて共通理解を図った。「この対話を続けた場合、どのようなことが起こるでしょうか。」という問いを投げかけ、この対話が招く結論について予想させたところ、「口げんかが進んでしまう」、「掃除ができなくなってしまう」、といった意見が述べられ、ワークシートにも、「Bさんがそれを当たり前だと思って毎回違う道に行く」などの記述がみられたことから、状況把握が十分になされていたと考えられる。

その後、問題点を把握した上で、「A 2 の言葉について考えよう。A 2 の言葉をどのように変えれば、話がよりよい方向に進むでしょう。」という問いを提示した。まず、個人で検討する時間を確保し、A 2 の改善応答、そして、その応答が引き出すB 2 の応答について自由に記述させた。児童からは、「だからごめ

ん。体育着持ってくるよ」、「じゃあごめん」、「だからごめんって言ってるじゃん」、「じゃあ着替え持ってくる」、「じゃあどうすんだよこの服」、「ぼくが悪かった。じゃあ水かけてもいいよ」、「本当にごめん、わざとじゃないから許して」、「ごめんではめならなんて言えればいいんだよ」といった意見が出され、それらに対して、不適切な改善応答があるかどうか検討したところ、「『だから』、『じゃあ』が気になる」といった意見が多くの子童によって示されたため、この2つの表現を削除した。

さらに意見を求めると、「ぼくにも水をかけていいよ」といった発言が議論となった。「おれにもかけてって言ったけど、かければいいという問題ではない」という意見に対し、「おれにもかけてって言ったのは本人だし、それはその人の意思だからいいと思う」、「謝り続けて許してくれなかったら他の方法はないからかけてもらった方がいい」といった立場の意見が対立し、結果としては、3分の2程度の児童が、「水をかけてもらえばよい」と考えていることが明らかとなった。この結果から考えられることは、「やられたらやり返す」といった思考が多くの子童の発想の根底にあるということである。「自分がやってしまったならやり返されても仕方がない、だから水をかけてもらうことで許してもらおう」という解決方法は、適切な対応であるとは言えない。この議論から、児童の対話力が十分に育っていないことが窺える。しかし、このような意見に反対している児童も3分の1程度おり、「相手がわざとかけたのであれば仕方がないが、そうじを一生懸命やっていてかけてしまったのだから、本当にごめんねとさえいえばいい。かけ返されたら、わざとやったのと同じことになってしまう」、「一生懸命やっているのだから、おかしい解決の仕方だと思う」という意見が述べられている。このような適切な対話を基に、示唆を与えることが必要だろう。

対話モデルの検討でさらに意見を求めたと

ころ、まず、「『大丈夫』という言葉がかかることが大切ではないか」という意見が述べられた。しかし、これに対しては、「自分でやっておいて、大丈夫も何もないのではないか」という反論があったため、最初の言葉としては、「謝ること」が大切であることが確認された。「謝ること」については、「ごめん」ではなく、「ごめんね」といったように、「言い方」にも配慮する必要があることが付加された。また、教師が「Aさんがすべて我慢していないか」と投げかけ、対話においては、両者の納得が大切であることに気づかせた上で、「許してほしい」という自分の主張を伝えること、さらには、「体育着を持ってくる」といった対応策の提示も有効であることを確認した。

リハーサルでは、作成されたモデルに基づいてロールプレイを実施した。ロールプレイでは、ロールチェンジを行い、全員にA2の立場を経験させた。「その人の気持ちが分かった」、「Aさんの気持ちもBさんの気持ちも分かりました」、「お互いが嫌な気持ちをしないですむからすごくいいと思いました」などの感想が見られたことから、ロールプレイによって、対話による状況の変化、心情の移り変わりを体感できたものと解釈できる。

学習感想での、「言葉を少し変えただけで、言葉が相手に伝わるのが分かりました」、「このようなことがあった時、こんな対話をするとお互いにいい気持ちで仲直りできると思います。でも、こういう時は、忘れちゃってこんな対話ができないかもしれないので、しっかり覚えます。二人とも我慢しないのでできるのでいい気分になります」、「きちんと謝ることや自分の気持ちを相手にちゃんと伝えないといけないということが分かりました」といった記述から、#1で獲得すべき知識が十分理解されていたと考えられる。

## 【#2 「自己不在・離人感」改善PG】

#2では、質の高い改善応答を提案させるため、グループで検討する時間を設定した。

A2の「別にやりたくねーし。」に対し、グループで検討した結果、「なんでやりたくないの?」、「昼休みにやることになるよ」、「今やれば昼休みにやらなくてすむよ」、「今やればやり直ししなくてすむよ」、といった意見が発表された。これらの改善応答の妥当性を検討したところ、「やりたくない人に、やり直しがないよ、と言ってもしっかきやらないと思う」、という意見が最初に述べられた。脅迫的な応答を提案したグループもあるが、7つのうち4つのグループから、「相手にそうじをやる理由を尋ねる」、といった適切な改善応答が観察されたことから、グループ検討により、質の高い改善応答が認められたと言える。

#2では、提案が妥当であったため、児童の改善応答を承認する形で、「まず相手に理由を尋ねること」が必要であることを確認した。その後、「自分の気持ちをすべて抑えてしまうのではなく、しっかりと自分の気持ちを伝えること」が大切であることを理解させた。

その後、検討された改善応答について、リハーサルを実施した。#2では、「Aは、『理由をたずねつつ、自分の気持ちをしっかりと伝えること』のスタンスを崩さない」ことだけに意識をおいて、アドリブでロールプレイに取り組むよう指示した。最初のロールプレイでは、「Bさんが『めんどくさい』の一点張りで対話が展開しなかった」、という感想が発表されたため、対話が成立したペアのロールプレイを紹介し、「新しい考えを提案すること」の有効性を共通理解させた。2回目のロールプレイでは、「尋ねる」、「自分の考えを述べる」、「考えを提案する」ことを意識させた結果、ほとんどペアにおいて、適切なリハーサルを実施することができた。

学習のまとめでは、「こんな場面はよくあると思います。私は引くタイプなので、最初の場面になってしまうかもしれないけど、今日Bさんの気持ちを聞いて、しっかりと自分の気持ちを言うことよりよい対話になると分かりま

した」という記述が見られたことから、「自己不在・離人感」といった受身的なタイプの児童の考え方に、変化が確認されたことは成果であると言える。また、「私たちはうまくいかなかった。その理由は、Aさんは案を出さないし、BさんはAさんに反発してばかりだったからだと思う」と、対話の不成立の原因を分析できている点も成果と言えるだろう。

### 【#3 「恐れ」改善PG】

#3では、これまでの反省を踏まえ、応答回数を1回増やし、より深まりのある検討ができるようプログラムを改善した。

#3の「恐れ」タイプの不適切な対話が招く結果について意見を求めたところ、「(悪いことが咎められず)何もなかったことになる」、「Aさんが当たり前だと思って直らない」、「Bさんはますます悪い人になってしまう」、「AさんはBさんを恐れて、これからも言いなりになってしまう」といった意見が出されていることから、「恐れ」タイプの問題点を十分に理解していると捉えることができる。

A2、A3の改善応答の検討では、「暴力ふるっても先生に言うし、ふるわなくても脅したことを先生に言う」、「勝手にしろ」、「なぜ通学路じゃない方から帰るの?通学路は守らないといけないから走って帰れば?」、「じゃあ、今度したら先生に言うよ。それじゃあね」、「ねえねえBさん、通学路こっちじゃないよ。俺を脅したことも通学路を無視したことも言うからな。次から守るならいいよ。」、「でもちゃんと道から帰らないと先生に言うよ」といった意見が発表された。これらの応答には、プログラムの効果が窺える発言もあるが、相手を脅迫するような発言が確認された。

#3では、「注意していることはよい」という意見に対して、「注意であっても脅しはよくない」といった意見が議論となった。前者を支持する意見としては、「脅してきたのは向こうだから、あんな脅し方をするくらいならこのくらいは言わないと。これは注意だからよ

い。」という意見があり、後者を支持する意見としては、「今度やったら先生に言う。今回は大目に見るといふ意見であればよい」といったものが挙げられた。「毅然と注意するべきであるのか」、「脅すような注意はよくないのではないか」といったことについて、特に結論は出されなかったが、「相手の気持ちを理解する」といった点で、脅しによる注意は不適切であると考えられる。このような脅迫型の対話は、新たな課題として捉えることができる。

次に議論になったのが、「次に行動を直せば今回は見逃してもよい」と、「その場で注意した方がよい」という意見である。この議論では、「その場で注意した方がよい」が多くの支持を得ており、「今度したら先生に言うよっていうのは見ていないところでやったりするからその場でやめさせた方がいいと思う」、「見逃すことはよくない、すぐに注意するべき」、「見逃した人も悪くなってしまう」、「次も大丈夫だろうと思ってしまう」など、毅然とした態度による適切な対応が確認された。

これらの議論を踏まえ、モデルとして、「理由を尋ねること」、「(毅然と)自分の気持ちを伝えること」、「案を出すこと」が確認された。

その後、リハーサルを実施し、対話が成立したペアに改善応答を実演させた。あるペアからは、「(通学路を守っていない児童に対して)こっちから一緒に帰ろうよ(行動を伴わせる)」というロールプレイが紹介された。この発言は、「恐れ」タイプの児童が、相手の脅威に耐えつつ意見を述べるに留まらず、自らが行動を共にしようとした点が模範的であり、多くの児童から賞賛を受ける結果となった。

#3は、プログラムの最終段階として、児童の学びが至る所に垣間見られた。ワークシートには、「今エピソード3だけど、1,2でやったことも一緒にこれから使っていきたいです」と、意気込みが感じられる記述や、「今まで勉強して、だんだん対話力が高まってきたと思います。3回勉強したことを経験に生

かし、嫌なことが起こらないように対話するようにしたいです」と、自らの対話力の向上を自己認知している児童が見られたことは、大きな成果であると言える。

## (2) 質問紙調査の結果

プログラム実施後に、対話力及び安心感の質問紙調査を行い、量的な測定を行った。事前調査において、以下の3つのタイプに回答があった児童の回答について分析した(表5)。

(表5)「怒り・敵意」タイプ 17名

対話力		安心感	
実施前	実施後	実施前	実施後
8. 70	5. 82	96. 35	97. 58

「自己不在・離人感」タイプ 18名

対話力		安心感	
実施前	実施後	実施前	実施後
1. 88	1. 27	93. 30	101. 05

「恐れ」タイプ 12名

対話力		安心感	
実施前	実施後	実施前	実施後
1. 66	0. 50	88. 58	93. 66

「怒り・敵意」タイプの回答は、8. 70個から5. 82個に減少したが、安心感の数値はほとんど変化していない。この結果から、「怒り・敵意」タイプの減少が必ずしも、児童の安心感につながったとは言えないが、このタイプの対話が減少することで、受け身タイプの児童の安心感が保証される可能性が窺える。

「自己不在・離人感」タイプの回答個数は、1. 88個から1. 27個に減少し、安心感の数値は93. 30から101. 05に増大した。この対話タイプの回答個数はほぼ変化しなかったが、安心感の数値は増大しているため、今後、対象を拡大して検証する必要があるだろう。

「恐れ」タイプの回答個数の平均値は、1. 66個から0. 50個に減少した。この段階で、比較的大幅な個数の減少がみられたため、「恐れ」タイプについては、t検定を実施した。その結果、有意差が認められ、事後で減少した

( $t=3.02$ ,  $df=11$ ,  $p<0.05$ )。このことから、今回のプログラムがこのタイプの回答の減少につながったと見なすことができる。

対話力の向上が安心感につながったか否かを調べるために、12名の安心感尺度の事前と事後の合成得点の平均値を算出した結果、事前では88.58、事後では93.66となった。t検定によって事前・事後間の比較を行ったところ、有意差は認められなかった( $t=1.34$ ,  $df=11$ ,  $p=0.20$ )。ただし、平均値は5.0程度増加していることから、対象数が多い場合には有意差が検出できるかもしれない。

#### 4 総合考察

本研究では、「児童の対話力を高めることで、児童の安心感が増大するだろう」という仮説を基に、対話力と安心感の相関性を検討し、対話力向上プログラムを計画・実施した。

本研究では、分析の結果、「自己不在・離人感」、「恐れ」タイプについて、安心感との相関の可能性が示された。したがって、「自己不在・離人感」、「恐れ」タイプの対話改善に着目し、さらに、「怒り・敵意」タイプについても改善の必要性があったため、これら3つのタイプを課題とした対話改善プログラムを実施し、安心感との関連を検討した。

プログラム実施により、3つの対話タイプは数値の上では改善され、安心感も増大した。また、児童の発言や記述から、対話のスキルは十分に理解されていたことから、プログラムの効果を示すことができる。しかし、「やられたらやり返す」、「相手を脅迫する」といった新たな課題も検出されたため、これらに焦点化したプログラムの実施が必要である。

#### 5 実践への示唆

本プログラムの実施によって、児童の対話力の向上と、それに伴う児童の安心感の増大が確認された。したがって、学級における対話力向上プログラムの実施には意義があると

言える。今後、戦略的にプログラムを実施すること、日常生活での般化が重要である。

安心感について、対話力との関連性が一つの可能性として示されたが、青年初期の発達段階においては、対話力の向上が必ずしも児童の安心感を増大させるものであるとは言えない。あらゆる変数を考慮し、児童の学級での安心感について検討する必要があるだろう。

#### 6 引用・参考文献

- 河村茂雄 1998 たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック（小学校編）. 図書文化
- 國分康孝 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校 楽しく身につく学級生活の基礎・基本 図書文化
- 小谷英文 1993 ガイダンスとカウンセリング
- 小谷英文 1998 教育的会話力—応答構成法による挑戦—「心の教育」科学研究プロジェクトチーム ボールパークコーポレーション
- 文部科学省 2010 平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 文部科学省 2011 生徒指導提要
- 小野貴博 2011 教師の言葉がけと安心感—リヴォイシングに焦点を当てて— 山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻2010年度研究紀要
- 小野貴博 2011 小学校高学年における安心感尺度の作成 山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻課題研究資料
- 佐藤正二・佐藤容子 2006 学校におけるSST 実践ガイド 子どもの対人スキル指導 金剛出版
- 菅野秀二 2009 安心感のあるクラスにしたい. 児童心理、63(6)、35-39
- 田中博之 2010 学級力が育つワークショップ学習のすすめ 金子書房