

自らの考えや思いを表現できる児童を育成する授業ユニットの開発

-対人的自己効力感を指標として-

高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース
北 濱 亮

実習責任教員 小 坂 浩 嗣
実習指導教員 藤 井 伊佐子

キーワード: 対人的自己効力感, 構成的グループエンカウンター, 社会性と情動の学習, 特別の教科道徳

第1章 実践の課題設定と目的

1. 実習校の状況と課題

実習校は、児童数29名の小規模校である。1年次の9月に行ったアセスメント結果から、「自ら考えて行動することが苦手」という課題が挙げられた。また、インタビューを行い分析した結果、その課題には、「周りにどう思われているかわからない」といった、認知に伴って喚起される感情への対処に原因があることが明らかとなった。

2. 先行研究について

「周りにどう思われているかわからない」といったように、先に起こりそうな出来事を想像して、不快感や苦痛などを感知した状態は予期不安と呼ばれている。「他者からの評価を気にしすぎている」ということは、Leary (1982)によると「現実の、あるいは想像上の対人場面において、他者からの評価に直面したり、もしくはそれを予測したりすることから生じる不安状態」とされている。

以上のような対人不安傾向と関連する心理的要因について、「自分がどのように他者からみられているのかという自己の外的側面を意識しやすい傾向」である公的自己意識が指摘されている(菅原, 1984; 押見, 1990; 桜井, 1992)。特に、菅原(1984)は、公的自己意識は対人不安傾向のみならず、自己顕示性と正の相関にあった結果から、公的自己意識が高ければ、積極的

な自己呈示行動か、防衛的、逃避行動を取りやすいことを示唆している。この結果を踏まえ、松尾・新井(1998)は、対人不安傾向と自己顕示性に加えて、対人的自己効力感との関連性を検証した。ここでの対人的自己効力感は「対人的場面において適切な社会的行動を遂行することが、どの程度自分に可能かについての主観的な評価」と定義されている。その結果は、不安傾向が高い児童は、公的自己意識が高く対人的自己効力感が低い、逆に不安傾向が低い児童は、公的自己意識が低く対人的自己効力感が高いということであった。この結果は、公的自己意識が高いという条件と、対人的自己効力感が低いという条件が重なったときに対人不安傾向が生じる可能性を示唆するものであった。

3. 目的

本研究では、対人場面において適切な社会的行動における成功体験を積み重ね、肯定的なフィードバックを得て、対人的自己効力感を高めることによって、自らの考えや思いを表現することができるのではないかという仮説を立て検証することとした。そこで、自らの思いや考えを表現する心理的負担に対処するため、支持的な学級風土をより高めていくことと、社会的スキルの獲得に取り組もうと考えた。そして対話的活動への苦手意識に対しては、自分の考えや思いを表現する成功体験を積み重ねられるよう授業計画を工夫することを考えた。教育効果に

については対人的自己効力感を指標に検証する。

第2章 実践の計画

発達段階と学校の意向を踏まえ、実習校の学校長等と協議し第4学年(男子5名, 女子3名, 計8名)を協力学級とした。児童の実態や担任からのインタビュー調査を考慮し、実習構想を図1のように考えた。



図1 実習構想

まず、被受容感を高め、支持的な風土を醸成するために多くの実践がなされている「構成的グループエンカウンター (SGE)」の手法を参考にする。次に社会的スキルの獲得については、社会的スキルを発揮するためにも、自らの感情をコントロールすることが必要であると考へ、「社会性と情動の学習 (SEL-8S)」の手法を参考にする。そして答えが一つでない問いに対して、考へ・議論する道徳授業を目指し、問題解決的学習を設定した。

以上の手法を参考に、児童の心の変容を想定して、授業ユニットを図2のように構成した。

1ユニット(聴く・伝えるスキル)		2ユニット(感情コントロール)	
聴く体験と意味	SEL	聴き方スキル	絵まわしドン・パズル SGE 協力・思いやり
聴く伝える体験	SGE	聴き方・伝え方	心の温度計・信号機 SEL アンガ・マネジメント
意思疎通	SGE	自己・他者理解	イライラよさようなら! SEL ストレスマネジメント
いろんな気持ち	SEL	感情認知	いとこ探し・K君って SGE 印象形成
ペアになって	問題解決	親切・思いやり	図書委員会の仕事 問題解決 思いやり・規則
3ユニット(コンセンサス)		4ユニット(対話)	
話型・コンセンサス	SEL	話す力と聞こえにくさ	SEL 話す力
無人島SOS	SGE	コンセンサス	スパイ大作戦・質問ゲーム SGE 自他受容
こんな時どうする	SEL	モラルスキル	私たちの町のお店屋 SGE 対話
なくした鍵	問題解決	思いやり・規則	心と心のあく手 問題解決 親切・思いやり

図2 授業ユニット

第3章 実践の結果

1. 各ユニットの概略

先述の計画に基づき、授業実践を行った。以下はその概略である。

(1) 第1ユニット(聴く・伝えるスキル)

主に、聴く・伝えるスキルの獲得を中心とした学習課題を設定した。担任などから課題として挙げられたことや、上記のスキル獲得によって、以後の学習場面で使用されることを考慮し、計5時間の授業実践を行った。

(2) 第2ユニット(感情コントロール)

感情のコントロールを中心とした学習課題を設定した。自らの感情について知り、適切な対処法を知ることによって、獲得したソーシャルスキルを現実の場面で活用できるということを期待し、計5時間の授業実践を行った。

(3) 第3ユニット(コンセンサス)

コンセンサスを中心とした学習課題を設定した。支持的な風土の中、話型等を活用しながら、建設的な意見の交流によって合意していく体験を、対話的な学びへ向けた糸口にしたいと考へ、計4時間の授業実践を行った。

(4) 第4ユニット(対話的活動)

対話的活動を中心とした学習課題を設定した。聴く・伝えるスキルはある程度定着していたが、どのような話し合いをすればよいのか、どう伝えればよりよいのかなど、話し合うスキルの質を、高めていくことが必要であると考へ、計4時間の授業実践を行った。

2. 実践の検証結果

(1) 質問紙の結果

不安傾向の質問構成は状態不安を測る項目が主であったため、前後の状況において不安傾向に多少の変動があると思われたが、学級平均の推移(図3)を見てみると、6月に微量の増加が

見られたものの、その後低下していく傾向を示し、学級平均の推移は、不安傾向が低減している結果となった。対人的自己効力感(図4)については、6月に伸び、9月には少し下がった結果となったが、推移としては右上がりになっており、10月には最も高い値を示した。

これらの結果から、学級全体として不安傾向は低減し、対人的自己効力感は向上する傾向にあることが確認された。

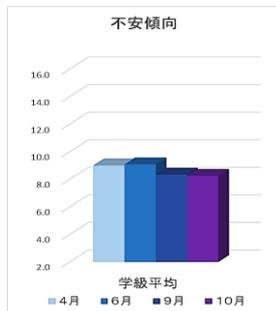


図3 不安傾向

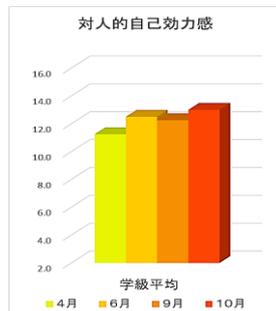


図4 対人的自己効力感

ただし、個人別に見ていくと、それぞれの児童において不安傾向、対人的自己効力感の双方で経過の違いがあることが確認できた。特に不安傾向は女子において、高まっている傾向が見取れた。実践による効果には個人差と性差が明らかとなった。

(2) 振り返りカード等の結果

授業の振り返りカードや、感想、道徳授業における発言内容等の分析の結果、授業を重ねるごとに、自らの考えや思いを表現する頻度が高くなっていったことが読み取れた。

道徳授業における発言時間の比率は、第1ユニットでは筆者が63%：児童が37%であり、第4ユニットでは筆者43%：児童57%に逆転した。発言内容についても、自己の経験と関連付けたり、他者の考えを引用したりすることができており、量・質的な向上が見取れた。

また、コールバーグ(1987)による道徳性の発

達段階をプロトコル分析の観点で分析した結果、実践当初は第一段階の「罰と服従志向」に当てはまる理由付けが多かったが、授業を重ねるごとに、第三段階「対人関係の調和あるいは「良い子」志向」へと発達していった経過が見取れた。役割取得能力の向上や、より高次の道徳的判断によって、最後の授業では新たな選択肢を創造する児童も見られた。

しかし、道徳性が高いレベルの段階であった児童には変容は見られなかった。そこには、より高次の道徳的判断に触れる機会が少なかったため、道徳性の発達が促されなかった可能性が考えられる。第4学年の発達段階として、教師の介入によって、より高次の道徳的判断について思考、判断を促していくことも考慮する必要がある。

第4章 実践の成果と課題

1. 実践の成果

(1) 授業ユニットによる効果

各ユニットでは、表現できるため支持的な雰囲気醸成をねらいとしたS G E、表現できるためのソーシャルスキルの獲得をねらいとしたS E L-8 S、その両方に影響すると考えられる道徳性の発達と自らの考えや思いを表現することをねらいとした問題解決的学習の3手法を使って構成し、展開した。これらの取り組みが相互補完的な作用として働き、自分の考えや思いを表現することへの抵抗感を減らすことができたと考える。また、ユニットの繋がりとして、学級や児童を見取り、実践し、検証して改善するといった小さなP D Sサイクルで行うことによって、集団と個人の成長を見取ることができた。実践を通して見えてきた新たな課題を解決する取り組みを次の実践に繋げることによって効果が上がったと考える。

(2) 道徳授業の展開方法と葛藤資料による効果

道徳授業の展開は、①葛藤資料を読む、②自分の判断を書く、③話し合う、④最終的に自分の判断を書く、という展開パターンに統一した。こうした授業の構造化により児童は授業の流れに慣れ、主体的に行動がとれるようになっていった。その姿は、授業外でも確認され、実践後、代表委員会で自分の考えや思いを表現できている4年生の姿があった。代表委員会は4・5・6年生で構成され、4年生が半数以上占めている。授業と同じように安心できる雰囲気の中、話し方や聴き方のスキルを活用しながら発言できたようである。

葛藤資料については、作成する際に自分のこととして考えられるよう、できるだけ児童の生活に近い材料を精選した。その結果、葛藤場面を自分事として捉え、他の児童との対話を通してより良い解決策を模索する意欲を喚起させる効果があった。また、資料を読み取る時は、場面や主人公の様子のみではなく、主人公や他の登場人物の心情も考えるよう配慮した。また、葛藤資料について考える場面を焦点化し、自分ならどうするかという判断とその理由について考えるように工夫した効果も大きかった。ここでの判断には、一人ひとり違う理由があり、それらを発表し知り合うことによって、少人数でも多面的に問題を捉え、多様な考えに触れることができた。このような経験を積むことによって、いろいろな考えがあっても良いことや、一つの考えに固執しなくてもよいという寛容性を育める効果も示唆された。

最後に、本実践から示唆されたもう一つの成果として「主体的・対話的で深い学び」への道筋を挙げる。本実践では、支持的な学級風土の醸成と、児童一人ひとりが、伝える・聴くなど

のスキルを獲得することによって「主体的・対話的」な学習となり、道徳性の発達を促す「深い学び」へと到達できる可能性を示せた。この道筋は他の教科指導にも通底しており、「主体的・対話的な深い学び」の実現に向けて、本実践が一つの方向性を示すことができたと考えられる。

2. 今後の課題

今後の課題として、次の2点を挙げる。

1つ目は、不安傾向低減に向けた授業をこれからも開発していく必要性である。協力学級は4年生であり、発達上からも、不安やストレスへの対処は未熟である。それゆえに周囲からの影響を受けやすい。そこで、SGEを開発する際には、学級や特定のグループを対象にするレベルから、特定の児童個人を対象とするレベルまで、ターゲットを明確にした授業計画を考えることが求められる。また、自己・他者をより深く理解することを目的とした授業、ストレスや自分の感情に対して正確な認知を促していく授業について、SEL-8Sなどの手法をもとに開発していくことも考えられる。

2つ目は、5年生・6年生のプログラム開発ができなかったことである。先行研究からも、性差は想定できることであり、協力学級の進級を考えれば、性差による不安傾向の高まりが予想される高学年の女子児童を想定した授業開発は喫緊の課題である。自分のことを客観的に捉えることができる小学校高学年では、他者との比較ではなく、過去の自分と今の自分を比較し、肯定的に自分のことを捉える経験を日々の教育活動の中で意識的に行っていく必要がある。そのためにも、系統だった学年ごとのプログラムを考えなければならない。