

子どもの対人関係能力を高める授業研究を通じた 教員養成カリキュラムの検討

The study of teacher training curriculum promoting the interpersonal competence of children

小林朋子*・石上靖芳*

Tomoko KOBAYASHI, Yasuyoshi ISHIGAMI

1. はじめに

1. 子どもの対人関係能力を高めるには

いじめや不登校など子どもの対人関係能力の低下が懸念され、そのため学級活動の時間や道徳などの時間に構成的グループ・エンカウンターやソーシャルスキル教育などの心理教育プログラムが行われ、数多くの書籍や研究論文などが報告されている(石川・小林, 1998; 國分, 1992; 吉沢, 2004; 佐藤・相川, 2005)。

渡辺(2001)は、思いやりを育むプログラムとしてハーバード大学のSelman, R.L. が開発したVLFプログラムを日本に紹介している。Selmanは、相手の気持ちを推測し理解する能力として「役割取得能力」をあげ、これが対人間に生じた葛藤の解決や、高いレベルの道徳的判断を行う前提になるとしている。VLFでは役割取得能力だけでなく、対人葛藤場面においてどのように行動するか、といった対人交渉方略にも着目している。基本的な読み書き、そして表現することを通して、役割取得能力や対人交渉方略といった対人関係に関する能力の向上を意図した総合的な人格形成プログラムがVLFプログラムである。日本でも多くの実践が試みられるようになってきており、幼稚園(渡辺, 2000; 渡辺・鳥羽, 2005)、小学校(渡辺・小野間・安富・吉永・高橋, 1999; 小野間・森, 2002; 渡辺・坂田, 2003; 渡辺, 2004a; 小林・熊谷・渡辺, 2006; 小林・岩佐・渡辺, 2006)など、学校現場における実践とその効果が報告されている。授業は、主に4つのステップで構成される。まず、STEP 1では、「結びつき」として、授業者が個人的な体験を子どもたちに話す。次に、STEP 2は「話し合い」となる。授業者が物語を読み進め、途中の葛藤場面で立ち止まる。そこでの登場人物の気持ちを推測し、ペアで考えを聞きあう「パートナーインタビュー」を行う。登場人物の気持ちや、「なぜそのように考えるか」などについてペアの相手の意見を聞いたり、自分の考えを相手に伝えたりする。STEP 3は「実践」である。対人葛藤場面において、どのように解決すればよいかを子どもに考えさせ、実際に行動してもらう。ロールプレイを用いて、登場人物の立場をそれぞれ交代して演じていく。最後にSTEP 4では、「表現」を行う。発達段階に応じて「表現」の内容は異なり、自分を表現することを狙った授業であれば「日記」、相手の立場を意識したのであれば「手紙(絵)」、第三者の立場を理解することを狙った授業であれば「物語の続き」を書かせる。こうしたステップを通して、VLFは、

* 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター

①自己の視点を表現すること、②他者の視点に立つて考えること、③自己と他者の違いを認識すること、④自己の感情をコントロールすること、⑤自己と他者の葛藤を解決すること、⑥適切な問題解決行動を遂行すること、を目標としている（渡辺, 2001）。

2. 教員養成段階における授業実践の意義

ここ何年間において、教員養成学部では、アシスタントティチャーや放課後学習チューターなどによる大学生の学校参画事業が活性化している。これは、学校現場と大学を往還することにより、理論と実践を融合し、教師になるために必要な資質や能力をより高めるためのものである。静岡大学においても、ここ何年かにおいて毎年3・4年生を中心に200名近くの学生を近隣の小中学校に送り出しており、学生の積極的な参加が行われている現状がある。

学生は、授業へのアシスタントを通して、授業の意義や子どもへの指導のあり方などを学んできています。しかし、アシスタントとしての参加であるため、授業への見通しを持っていないままに、受け身的な参加に留まってしまっている可能性がある。また、大学の教員養成のカリキュラム構成においては、教育実習後に学生が主体的に授業実践できる機会はほとんど提供されておらず、教員に採用されれば、授業力量不足を前提に教壇に立たなければならない。このような教員養成段階と採用後の接続のあり方については、授業力量の向上を視点にあて、今後検討を進めなければいけない大きな課題である。

教師の仕事の大半は授業実践であり、子どもの実態から、授業の目標を設定し、授業構想、実践という一連の活動を通して、授業技術の向上を図り、子ども理解を深めていくものである。以上のことから教育実習後から卒業までの間に、授業実践の意義を理解していくために、学生自身が主体的に授業を構想し、実践する機会を意図的に設定する必要があると考えられる。このような機会を提供することができれば、採用後の授業実践をスムーズに行う一助と成り得るからである。

II. 研究の目的

そこで本研究では、4年生の専門科目である「学校カウンセリング論」を講義と演習さらに授業実践からなるカリキュラムに再構築し、静岡大学教育学部の連携協力校の小学校において、道徳の時間に対人関係の対人関係能力を高めるための心理教育プログラムの実践を行う機会を設定した。そして、学生への効果測定から本授業のカリキュラムの有効性について検討と考察を行うものである。

また、道徳の中で取り扱うのは、いじめをはじめとする生徒指導上の教育課題の根幹にある子どもたちの対人関係能力の脆弱さに視点をあて、教材化することを通して、この能力の向上を体験的に捉えることや、理解の深まりを期待して設定するものである。

III. 方法

1. 対象者

S大学教育学部4年生の科目である「学校カウンセリング論」の受講学生を対象とした。講義および授業作り、授業実践などすべての内容に参加した正規履修学生を「授業完全履修群」、講義のみの聴講を希望し授業に参加した学生を「授業一部履修群」とした。全部で15名であり、「授業完全履修群」は6名、「授業一部履修群」は9名であった。

2. 評価方法

評価は、以下の2つの内容で構成されており、2006年4月授業初日の授業ガイダンスの中でPREテストを行い、2006年7月の授業最終日にPOSTテストを行った。結果を学生が知りたがっていたことから、授業最終日にフィードバックすることにしたため、記名式で行った。

(1) KBPACK尺度

応用行動分析に関する知識の習得度を測る尺度で、得点が高いほど知識を習得できたことになる(志賀, 1983)。尺度は25項目あり、それぞれに子どもの様々な行動がかかれており、適切な対応方法を4択の中から選ぶものである。正答を1点とし得点を算出した。

(2) 子ども理解と対応方法に関する記述の分析

小林・庄司(2004a, 2004b)の方法を用い、小学校教師用の非社会的問題行動および反社会的問題行動の架空事例を提示し、「どのような子どもか」「どのように対応するか」について自由に記述してもらった。これらを小林・庄司(2004a, 2004b)の分類を用いてコード化した。

3. 授業内容

授業は2006年4月から7月にかけて行った。前半は講義、後半は授業作り、小学校での実践で構成された。

(1) 講義内容

小林・小柴(2005)を参考にし、主に応用行動分析の理論のうち、「強化について」「強化の方法」「強化子の選定」といった内容についての授業を行った。さらに、学生が授業で学んだ知識をより実践で活かせるよう日常生活の中で友人や家族の望ましい行動を強化するホームワークを課し、「実践シート」に記入してもらうようにした。なお、すべての授業では、講義担当者が作成したプリントを用いて実施された。

(2) 授業作り

次に心理教育プログラムおよびVLFプログラムの理論についての授業を1回行った後、授業作りに進んだ。

1) 子どもの実態把握

子どもたちの対人関係能力についての実態把握をするため、授業に先立ち2006年5月に庄司(1994)の児童用社会的スキル尺度と、渡辺(2005)の役割取得能力及び対人交渉方略のレベルを調べる調査の2つで構成されたアンケート用紙を、授業を受けることになっている児童に対して行い、その集計、分析を学生が行った(Table 1)。そして、そのデータからこのクラスの子どもの役割取得能力や対人交渉方略の力がどのくらいあるのか、そして課題となっている点はどういったところかを議論させ、それをまとめさせた。学生の子ども理解の力を深めるために、初めのこの段階では、この議論に授業担当者が直接入らず、学生が議論した内容を後でチェックし、なぜそのように考えたのかなど、その仮説と理由を確認していくようにした。この議論を通して学生が考察した子どもの実態についてはTable 1に示す。

2) 教材づくり

子どもの実態把握と平行して、教材づくりを行った。授業では教材として、学生が演じる「劇」を用いることにしたため、まず授業で用いる「劇」のシナリオ作成を行った。シナリオ作成にあたっては、①登場人物が二人の葛藤場面が含まれていること、②その葛藤場面が小学校高学年の児童が感情移入しやすく、日常の学校場面でよくありそうな出来事であること、③

その葛藤場面でパートナーインタビューやロールプレイが行えるストーリーであること、④「○が○をした」と、登場人物の誰が何をやっているのかを明確にしているセリフであること、⑤(1)で行った子どもの実態把握のデータを考慮してストーリーを考える、という指示をし、学生に議論、作成させた。講義担当者は、適宜ストーリーをチェックしながら、心理教育プログラムやVLFプログラムについて理解が不足している点を解説しながら、教材づくりを支援していった。

③教材「劇」の練習

シナリオが固まったところで配役を決め、劇の練習を行った。学生には、①台詞を言うだけでなく、表情、声の口調など非言語的などころまで注意して演じること、②どういう子どもを演じているのか、子どもが理解することができるか、さらに③ストーリー全体の流れを子どもが理解することができるか、④立ち回りや小道具の位置、など細かい点を演技を通して確認していき、不明確な点を議論し修正していった。

III. 結果

1. 授業実践の概要

(1) 日時

本授業実践は2006年7月に、S大学教育学部の連携協力校であるM小学校にて、3、4時間目を通した70分の授業時間で行われた。

(2) 授業者

授業実践は「授業完全履修群」の学生1名がメインの授業者（以下、MTと略す）となり、サブ（ST）として入った学生6名が劇を行ったり、子どもたちのパートナーインタビューやロールプレイの中に入ったりして支援した。

(3) 対象児童

本授業実践を受けた児童は、5年生30名（男子17人、女子13人）であった。

2. 授業実践の流れ

本授業は結びつき、話し合い、実践、表現の4つのステップから構成された（Table 1）。

(1) 「結びつき」

一般的な授業過程の「導入」にあたる部分は、VLFプログラムにおいては、授業者と子どもとの信頼関係を深めさらに話しやすい雰囲気を作るために行われる。また、教師は自分の話を他者に話すと言うソーシャルスキルのモデルでもある。本授業では、MT自身の小学生の時に、ちょっとしたことで母親に嫌な思いをさせてしまった体験談を主語と目的語をはっきりさせて子どもたちに話をした。その後、「先生と同じようなこと経験した子はいるかな?」と問い、子どもたちに同じような体験について発表してもらった。

(2) 「話し合い」

「展開」にあたる部分では、学生が授業作りで作成した劇「やっぱり友だちーごめんねまゆちゃん」を上演した。そして登場人物の子どもがイライラを友だちにぶつけてしまうという場面で劇を中断し、子どもたちは2人組みになってパートナーインタビューを行い、出てきた意見をワークシートに記入させた。

(3) 「実践」

その後、パートナーインタビューで出た意見を発表し合い、劇の続きを行った。再度、劇を中断し、子どもたちにロールプレイをすることを求めた。ここでは、友だち同士の対人葛藤場面を設定し、自分と他者の気持ちを双方推測しながら具体的な問題解決行動を意識させることが意図された。ペアごとのロールプレイ後、何組かの子どもたちが、前に出てきて自分達が考えた物語の続きを、実際に劇中に組み入れてみんなの前で発表し、それを見ていた子どもたちにロールプレイを見て気づいたことを発表させた。そして、最後にこの物語の結末を上演した。

(4) 「表現」

最後のまとめにあたる「表現」では、子どもたちに所定のワークシートを用いて手紙を書いてもらった。子どもたちが登場人物のマユちゃんかチナツちゃんのどちらかの立場に立ち、相手に向けて手紙を書くという課題を行った。

3. 学生の変化

(1) KBPAC尺度の推移

KBPAC得点についてPRE, POSTテストをどちらも受けている学生のみ（完全群4名、一部群5名）のデータを用いて、2要因分散分析（混合計画）を行った。分析にはSPSS ver.14を用いた（Table 2）。

交互作用は見られなかったため、履修群（ $F(1, 7) = 192.20, p < .001$ ）および時期（ $F(1, 7) = 24.66, p < .01$ ）の主効果のみをみると有意な差が認められた。このことから、授業内容の講義だけでも子どもの問題行動への対応方法に関する知識が増えたことがわかった。

Table 2 授業履修学生群におけるKBPAC得点の変化

	授業完全履修群 (n=4)		授業一部履修群 (n=5)		履修群	時期	交互作用
	PRE	POST	PRE	POST			
MEAN	11	18.75	9.4	16.2	192.2***	24.66**	0.11 ^{n.s.}
SD	3.92	2.22	5.27	2.17			

$p < .001$ *** $p < .01$ **

(2) 子ども理解について

1) 子どもを捉える視点の推移

視点項目を事例ごとに、履修群別でPRE、POSTで並べたものをFig.1-1, 2に示す。

完全群、一部群において、非社会的および反社会的問題行動の子どもを捉える視点について、いずれもPOSTでは、子どもに診断をつけたり、行動の原因を子ども本人に見つけようとする「診断・分類」と「原因・問題」の占める割合が減少した。特に非社会的問題行動では、完全群においてPOSTで子どもの気持ちを推察する「共感」が増加した。また反社会的問題行動では、「診断・分類」が完全群で記述数が0件となった。

しかし、「診断・分類」「原因・問題点」はどちらの群でも半数を占めており、子どもの「自助資源」に触れる記述は見られたものの、「援助資源」に関する項目の記述は見られなかった。子ども本人ではなく、子どもを取り囲む環境から子どもを捉えようとする視点である「環境・問題」「援助資源」に関する記述がPRE、POST共に少なかった。

2) 子どもへの対応方法について

対応方法の項目を事例ごとに、群別でPRE、POSTで並べたものをFig.2-1, 2に示す。

Fig. 1-1 非社会的問題行動のある子どもを捉える視点の推移

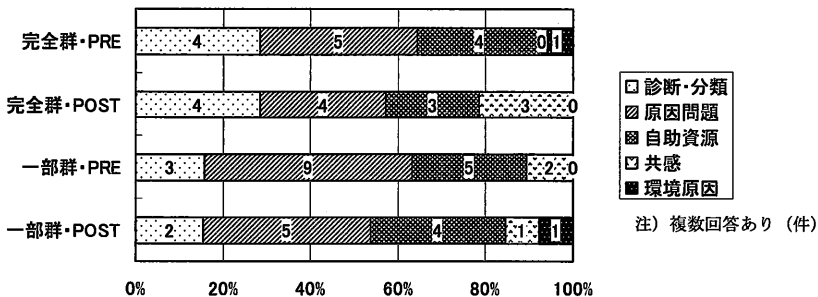


Fig. 1-2 反社会的問題行動のある子どもを捉える視点

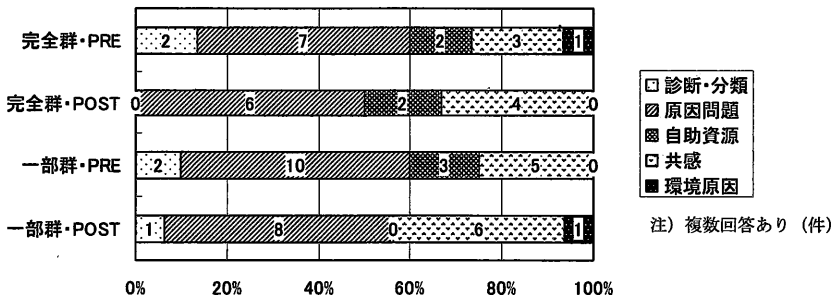


Fig. 2-1 非社会的問題行動のある子どもへの対応方法

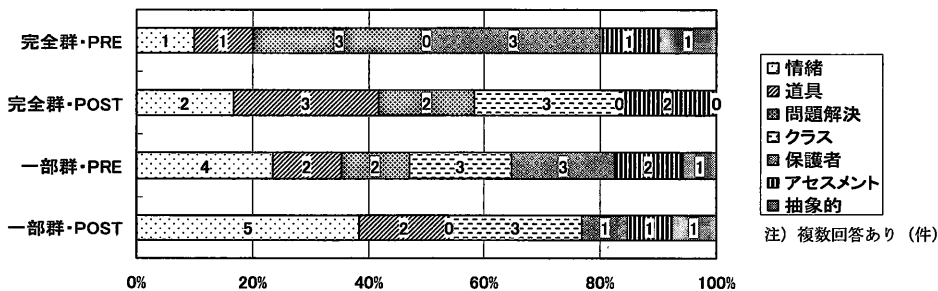
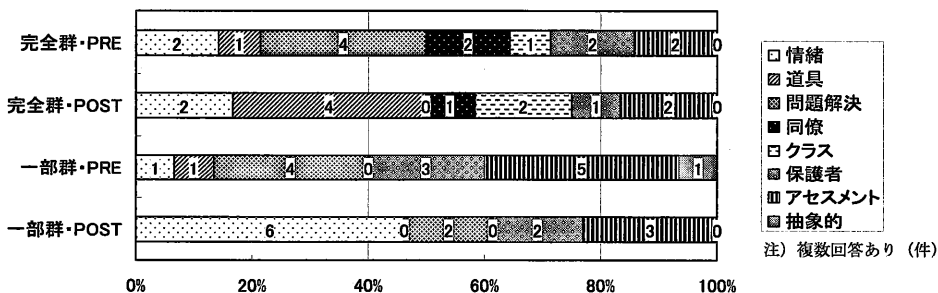


Fig. 2-2 反社会的問題行動のある子どもへの対応方法



非社会的では、完全群において情緒的サポートはPREとPOSTで記述数に大きな変化はなかったが、一部群では記述数が多いまま推移していた。その一方で、完全群では放課後に時間を作ったりするなど、教師が教室において自らの時間をサポートに提供する内容が含まれる「道具的サポート」や、クラスの子どもに働きかけたり、学級経営での工夫を行ったりするなどの内容が含まれる「クラスでの対応」などのより具体的な対応方法についての記述の増加が見られた。また、完全群では「保護者への対応」がPREでは3件であったが、POSTにおいて0件であった。

反社会的問題行動の子どもへの対応方法について、一部群では「情緒的サポート」の割合が増加したが、完全群ではPREと大きな変化は見られなかった。一方で完全群は、非社会的問題行動と同様に、「道具的サポート」や「クラスでの対応」などがPOSTで上昇した。また、同じ学校の教師に対しての働きかけを行う「同僚」については、完全群でその記述が見られたものの、一部群では0件であった。

(3) 授業を終えた感想から

授業終了時点で、学生に対し「自分なりに身についたと思うスキル、知識、態度」などについて、講義のふりかえりシートに自由に記述してもらった。

「子どもの実態に合わせた授業を考え、その中でどのような子どもの力を伸ばしたいのかを追求していくことは、とても大変なことであったが、このことこそが授業を作るうえで最も大切なことであるということに気づくことができ、授業の内容を深めていくおもしろさを感じた。VLFの中での劇では、子どもたち以上に私自身が学びが多くあった。葛藤場面で、今までの自分の解決方法と対人交渉方略の表で、目に見える形で認識することができ、そのスキルアップに努めた。劇の中で普段とは違う自分を演じることで、少しは自分を表現するスキルを得ることができたと思うし、現実場面における他者の視点をより深く理解することができた」(授業完全履修群学生)

「何もないところから、シナリオ作り、教材や指導案の作成、データ集計など、みんなで意見を出し合って協力しながら進めていきましたが、本当に大変な作業でした。一連の流れを通して、子どもの実態を把握しておくことがとても重要だと感じました。子どもの実態が把握できると、パートナーインタビューやロールプレイでの対応も考えやすくなるし、劇を通して子どもに何を伝えたいのかもはっきり見えてくるので、アセスメントをしっかりとすることが大切だと思います。シナリオを考える時に、子どもの反応を予測しながらやりましたが、実際、授業をしてみると予想外の反応や意見が出てきて、子どもの柔軟性に改めて気づかされました。」(授業完全履修群学生)

IV. 考察

1. 児童生徒理解に関わる知識の定着について

本講義は、前半は応用行動分析に関する講義、後半をVLFプログラムを用いた授業作りの時間にあてた。KB PAC得点を見ると履修群に関係なく、前半の講義を聞いていた学生の得点が増加していた。このことから、本講義で教えた応用行動分析に関する知識が学生に定着したことが示されたと言える。学校という場面で起きた子どもの問題行動に関わる方法として、応用行動分析はとても有効な理論である。短期間ではあるが、講義では日常生活を例に出して説明したことや、講義で学んだ知識を生活の中で積極的に使うように、実践シートを学生

に課したことなどが知識の定着を促したと考えられる。

また、授業最終日に学生の希望もありKBPAのPRE, POSTテストの採点を学生自らが行ったところ、PRE, POSTテストの両方を受けた学生全員のKBPA得点が上昇していた。自らの得点を理解することによって、自己の成長を感じることができた。こうした受講学生自らが客観的な数値によって、講義内容を振り返る評価のやり方も有効であると考えられる。

2. 授業作りを通した児童理解

子どもを理解する視点については、授業作りや授業実践を行った完全群の学生では、子どもへの情緒的な対応が中心にならず、クラスへの対応や、道具的サポートなど、自分が子どもを目の前にした時に具体的にできることを中心に記述するようになった。これは、授業作りにおいて、クラス全体や個別に問題になっている子どもについてもアセスメントしたこと、さらに講義で応用行動分析についての知識を学んでいたことなどが、具体的な対応方法を記述するようになったことに結びつきやすかったと考えられる。さらに、完全群では子どもを捉える「診断・分類」といったステレオタイプ的な見方が減少し、より具体的な対応方法を記述することができるようになった。これは、アセスメントの重要性だけでなく、クラスや個々の子どもの実態について具体的に考え、何が課題となっているのかについて仮説を立て、それを元に授業内容や教材を考え、さらにその仮説が的確だったかどうかを授業実践において確認することができたためと考えられる。

しかし、完全群、一部群ともに、子ども本人だけでなく、子どもが置かれている環境に着目した「環境・原因」が少なく、さらに「援助資源」の記述はPRE, POSTともに見られなかった。また、対応方法の記述についても対応方法の種類に関して言えば、完全群、一部群において大きな差は見られなかった。

子ども本人だけでなく、子どもが置かれている環境にも着目してアセスメントすること、さらに子どものよさや子どもの取り囲む周囲の人や物を積極的に活用していくエンパワーメントの視点の定着を促すことができなかった。小林(2003)は、学校現場での子どもへの支援において、学校が持つ資源(リソース)をアセスメントし、それをエンパワーメントして支援に役立てていくことが重要であると指摘している。講義を通して、それらの視点をどのように広げていくかについては今後の課題となった。

V. まとめ

以上のことから、本研究におけるカリキュラム開発の意義について以下の3点をあげることができる。

第一に、講義において、意図的に毎時間実践シートを課すことによって、講義の内容と日常生活を結びつけ、学生自身の生活の文脈の中に授業の意図することが展開され、着実な知識の定着が促されたこと。

第二に、授業実践を取り入れた完全群において、個への情緒的な対応ばかりでなく、クラス全体への対応や、子どもへの具体的な対応を記述することが増えたことから、一般的に子どもの実態を具体的に把握するアセスメントする能力が高まったこと。

第三に、学生のアンケート記述から窺えるように、共同での授業構想やロールプレイの作成に携わることにより、意見交換が成され、互いが支え合うと同時に触発され、子どもの実態を

予想した授業構想や劇が練り上げられたことである。

今後はさらに、こうした成果を踏まえた上で、理論と実践を融合させた往還的なカリキュラムの開発とその充実を図っていきたいと考えている。

引用文献

- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について—小集団による適用効果の検討—, カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 國分康孝 1992 構成的グループ・エンカウンター, 誠信書房.
- 小林朋子 2003 スクールカウンセラーによる学校システムを対象としたコンサルテーションの試み—不応生徒のための小集団活動の導入を通して—, 学校心理学研究, 3 (1), 11-18.
- 小林朋子・庄司一子 2004a 子どもの問題行動を捉える教師の視点—教師は子どものどのような側面を捉えアセスメントするのか—, 日本学校心理学会第7回大会発表抄録集, 18.
- 小林朋子・庄司一子 2004b 問題行動を起こした子どもに対する教師の認識と対応—子どもの問題行動に関する視点とその方法に焦点をあてて—, 日本カウンセリング学会第37回大会発表論文集, 328.
- 小林朋子・小柴孝子 2005 学生ボランティアの専門的なかわりを活用した不登校児キャンプの試み—専門的な事前指導が学生ボランティアと子どもに与えた影響について—, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター, 11, 137-143.
- 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・相川充 2005 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化
- 志賀利一 1983 行動変容法と親トレーニング (その知識の獲得と測定), 自閉児教育研究, 6, 31-45.
- 庄司一子 1994 子どもの社会的スキル 菊池章夫・堀毛一也編著『社会的スキルの心理学』川島書店.
- 渡辺弥生・小野間正巳・安富美奈子・吉永範子・高橋恵理子 1999 役割取得能力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 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プログラムによる思いやり育成プログラム, 図書文化.
- 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—, 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 606.
- 渡辺弥生 2004a 社会的スキルおよび共感性を育むプログラムの効果—VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討—, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 393.
- 渡辺弥生 2004b 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.
- 渡辺弥生・榎本淳子・小高左友理 2005 対人葛藤場面におけるソーシャルスキルの発達 (1) —小学生における他者の意図の理解と行動, 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 55.

吉沢克彦 2004 中学校学級づくり・構成的グループエンカウンター・エクササイズ50選, 明治図書.

謝辞 本授業の実施にあたり大変お世話になりました静岡市立M小学校の先生方、法政大学文学部渡辺弥生先生に心より御礼申し上げます。

Table 1 学生が作成したVLFプログラムの授業実践指導案

- 1. 主題 「やっぱり友だち〜ごめんね、マユちゃん」
- 2. 日時 平成 18 年 7 月〇日 第 3, 4 校時
- 3. 子どもの実態

M 小学校 5 年 (男子 17 人、女子 13 人)

今回児童の実態を把握するために二つの調査を行った。一つは「上手な対人関係をつくる能力」を測るために「児童用社会的スキル尺度」を使用した。表 1 は 2006 年 5 月に事前調査した結果である。

表 1. 社会的スキル男女別の平均とクラスの平均

	共感・援助	積極・主張	からかい・妨害	拒否・無視
男子	3.2	3.2	2.3	2.1
女子	3.1	3.0	1.7	2.2
クラス	3.1	3.1	2.0	2.2

表 1 からは、「からかい・妨害のかかわり」において男女間に大きな差が見られ、女子よりも男子のほうが「からかい・妨害のかかわり」をしていると答えていることがわかった。また、個別に見ていくと、クラスの平均よりも大きく値が異なる児童が、「共感・援助のかかわり」では一人、「積極的・援助のかかわり」では二人、「からかい・妨害のかかわり」では一人、「拒否・無視のかかわり」では二人いることが明らかになった。以上のことから、男子の方が「からかい・妨害のかかわり」の面で幼さがあり、かつ、社会的スキルにおいて、個別に課題を持つ児童がいることがわかった。

次に、対人葛藤場面についての自由記述を行い、「相手の気持ちを推測し、理解する能力」と「相手と葛藤が起こったときの解決方法」と「上手な対人関係を作る能力」を調査した。調査は「あなたは友達に消しゴムを貸しましたが友達は消しゴムについて何も言ってきません。」という状況を設定し、まず「なぜ友だちはなにも言っていないと思いますか？」という質問を子どもに対して行い自由記述を求めたところ、次のような結果になった。それを図 1、表 2 に示す。

図 1. 「相手の気持ちを推測し理解する能力」の調査

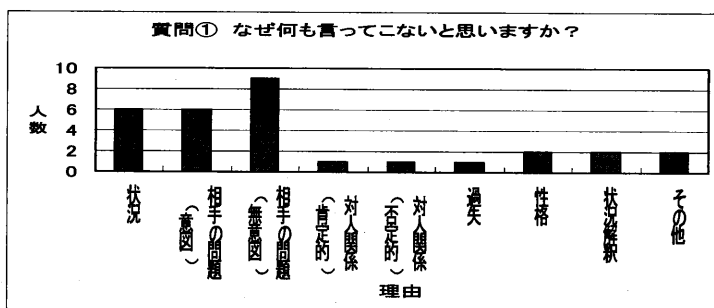


表 2. 男女別に見た「相手の気持ちを推測し理解する能力」の調査結果

カテゴリー	→主な子どもの記述	男子	女子	合計
状況	→勉強中、使っている	2人	4人	6人
相手の問題(意図)	→返す気がない、感謝していない	5人	1人	6人
相手の問題(無意図)	→忘れてる、いつものこと	6人	3人	9人

対人関係(肯定的)→当たり前	1人	0人	1人
対人関係(否定的)→けんかしている、仲が良くない	0人	1人	1人
過失 →なくしたから	1人	0人	1人
性格 →自分勝手、めんどう、恥ずかしい	0人	2人	2人
状況解釈 →上記の二つ以上を記述している	1人	1人	2人
その他 →持っているから、急いでいた	1人	1人	2人

図1からは、状況や相手の問題（意図・無意図）を理由として考える児童が多く、クラス全体として、物事の理由を状況と相手の問題を中心に対人関係を捉えていることがわかった。以上のことから、全体的に本クラスの児童は、相手の視点に立って考える力がついているが、今後はさらに、より様々な視点にたつて相手の気持ちを推測し、理解できるように支援することが必要であると考えられる。

次に「あなたは どうしますか？」という質問について、児童が答えた解決の方法を、自分が変わることによって解決する「自己変容」的な解決方法か、それとも、相手を変えることで解決する「他者変容」的な解決方法かの二種類に分類し、さらに、「自己変容」「他者変容」の中でも望ましい解決方法をレベル別に分類した。レベルは数字が高いほど望ましい対人関係を結ぶことが出来ることを示している。

問題解決のレベル別の結果は下記の図2に示す。

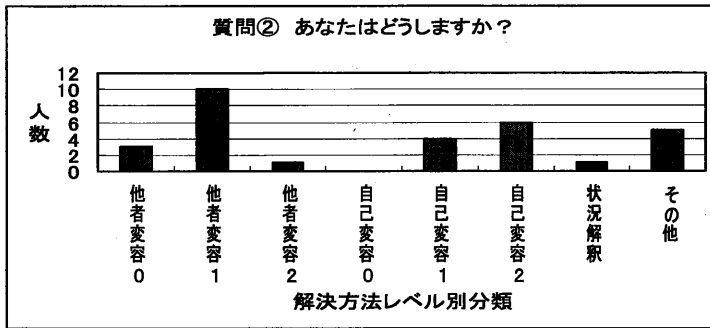


図2. 「相手と葛藤が起こったときの解決方法」の調査

図2から、他者変容指向はレベル0と1が多く、自己変容指向はレベル1と2が多いことがわかった。全体では、他者変容指向をとる子どもが14人、自己変容指向をとる子どもが10人であった。また、他者変容指向は自己変容指向よりもレベルが低い子どもが多く、自己変容指向の解決方法を回答した子どもの方が他者変容指向の子どもよりも望ましい解決方法をとることのできる子どもが多いことが明らかになった。葛藤場面に出会ったとき、解決方法が他者変容指向・自己変容指向のどちらかの解決方法をとるのではなく、状況にあった解決方法をするのが望まれるため、自分とは異なる他の解決方法やレベルを知り、使い分けることができる能力を育むことが大切であると考えられる。

さらに、「消しゴムを返してほしいときになんと言いますか？」という質問に対し、次のような回答が得られた。

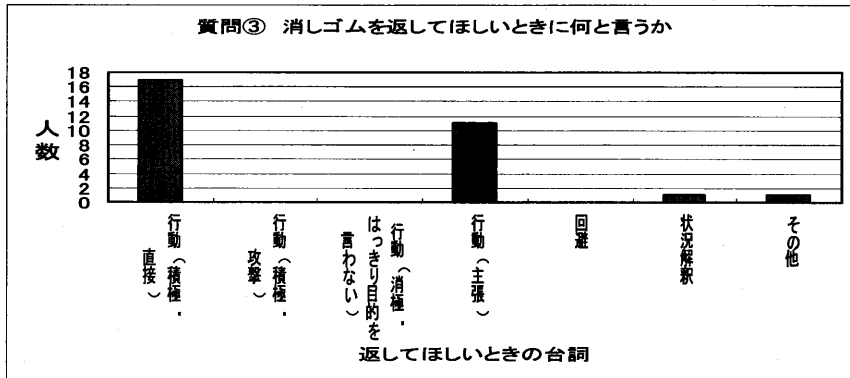


図3 「上手な対人関係を作る能力」の調査結果

図3のグラフから、ただ「返してと言う」(行動(積極・直接))と答えた子どもが最も多いことが分かった。また、「使うから返して」と理由も含めて答えた子どもも11人いた。消極的な答えや回避をする子どもはいなかった。ただ「返して」というのではなく、自分の意思を相手にわかるように伝えることによって、相手を傷つけない方法で相手に伝えることができ、そのことが上手な対人関係を作ることにつながっていくことが考えられる。したがって、ただ「返して」という子どもが、相手を傷つけない方法で自分の主張する方法があることを知り、それをできるようにしていくことが、望ましいと考えられる。

以上の子どもの実態から、本授業を実施する意義と目的を考えていくこととする。実態調査では、「なぜ友だちはなににも言っていないと思いますか?」という質問に対して、質問2において他者変容指向と自己変容指向の両方の解決方法を持つ子どもがそれぞれ存在することが明らかになった。しかし、各指向のレベル別の分布を見ると、自己変容指向の子どもは解決方法のレベルが高い子どもが多いために、比較的第三者的立場・相互的な解決方法を用いてより客観的な視点で解決することができているが、他者変容指向の子どもはレベル0とレベル1の子どもが多いため、自己変容指向の子どもよりも解決方法のレベルが低く、未分化・自己中心的な解決方法や主観的な解決方法が多い。そのために他者変容指向の子どもは、葛藤場面を客観的でなく自分の視点から離れて解決することができないことや、相手の事情や立場を考慮することが十分にできない状態で葛藤場面を解釈してしまう傾向があることが考えられる。そのために他者変容指向の子どもにおいても、命令や主張などの一方的な解決をしようとするのではなく、自分の言動を振り返ったり、お互い折り合いをつけたりしながら自分の意見を説明するようなレベル2の解決をすることができることが、望ましい対人関係を作るのにより重要であると考えられる。また、レベル3ではない、今まで他者変容指向と自己変容指向のどちらか一方の立場しか取れなかったほとんどの子どもが、両方の立場があることを知り、どちらの立場も取れるようにすることで、レベル3である第三者的立場・相互的な解決方法を考えられるようになる。そしてそのことが状況に応じて解決方法を使い分けることができるという利点につながっていくと考えられる。また、質問1において、「状況」「相手の問題」ととらえる子どもが多く、その中には、質問2で分類した他者変容指向と自己変容指向の両方の子どもが存在することが予想されるため、相手の状況や気持ちをより主観的に「状況」「相手の問題」と推測し理解してしまう子どもがいることが考えられる。以上のことから、本授業では、他者変容指向の子どもは解決方法のレベルの向上と、状況に応じて他者変容指向と自己変容指向のどちらの立場もバランスよく取れるような対人関係における葛藤場面の解決方法を身につけること、さらに葛藤場面において相手の気持ちを客観的に推測し理解する能力の育成という3点の課題のきっかけとして、周りの友だちとの活動を通してさまざまな解決方法があることに気づかせていくことが求められる。

4. 本時の目標

- ①対人葛藤面で相手の気持ちを推測し理解することができる。

②相手の気持ちや立場を考え、お互いに素直な気持ちで接しようとする態度を育てる。

③自分の行動を振り返り、相手にわかるように自分の気持ちを伝えることができる。

5. 展開

●：授業者の動き ○：補助の動き □：子どもの動き ☆：その活動のねらい ◎：工夫・注意点

・：補足

時間	活動	授業者・授業補助・子どもの動き	留意点
8分	導入	<ul style="list-style-type: none"> ・話しかけやすいように子どもたちと司会者の距離を近づけ、床に座る。 ●授業者の体験談をする。 ・宿題がうまくいかなくていらいらしてしまい、夕食のときにお母さんの料理を不味いといった話 ●授業者の体験談に近い経験を質問する。 「その時お母さんはどんな気持ちになったと思う？」 「皆はどんなことでいらいらしたことがあるかな？」 またその時、誰かを傷つけてしまわなかったかな？」 ○劇の準備をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆生徒との結びつきを大切にし、自由に発言できる信頼を築く。 ◎授業者が体験談を話し、子どもたちとの親しみや安心感をつくる。又、子供たちが今回の授業の目的に注意が向くようにする。 ◎子どもたちのいらいら経験をひきだして、葛藤場面での気持ちを想像しやすくする。 ◎葛藤場面が起こった後にどうすればよかったんだろうという気持ちを引き出す。 ・体験談を発表した生徒を褒め、生徒が話しやすい雰囲気をつくる。
7分	劇(前)	<ul style="list-style-type: none"> ○チナツがマユにいらいらをぶつけてしまう場面まで進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎子供たちが葛藤場面での二人の気持ちを考えるために途中で止める。
10分	話し合い	<ul style="list-style-type: none"> ●葛藤がどこかを確認し、主人公がどのような気持ちであるか質問する。 質問1 「マユちゃんは どうしてチナツちゃんを手伝おうとしたのかな？」 質問2 「どうしてチナツちゃんは『うるさい』とか『おせっかい』って言ったのかな？」 ●パートナーインタビューの方法を示す。 ●正解や間違い、良い悪いはないことを伝える。 ○ワークシートを配り、全員に行き届いているか確認する。 □ペアになってパートナーインタビューを始める。 ○子ども達の様子を観察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ☆葛藤場面から、二人の気持ちを考える力を身につける。 ◎パートナーインタビューをすることで、皆の前よりも話しやすい雰囲気をつくる。又、後のロールプレイングをするための雰囲気をつくる。 ◎次の発表の活動で様々な意見が出て、授業が深まるように、各ペアの子ども達の考えを把握しておく。 ◎チナツ、マユそれぞれの気持ちになってインタビューしあえているかを確認する。 ・パートナーインタビューが円滑に行われているかを確認し、円滑でない場合は支援をいれる。 ・考えに間違いや正しいはないことを伝え、考えが広がるようにする。
5分	発表	<ul style="list-style-type: none"> □パートナーインタビューで考えた二人の気持ちを発表する。 ○ 劇の準備をする。 ●気持ちの取り方にも、様々なとり方があること伝 	<ul style="list-style-type: none"> ☆子ども達がお互いに、推察した二人の気持ちや考えを共有することで、様々な気持ちのとり方を学ぶ。 ・発表した生徒にはポジティブな声かけをする。

子どもの対人関係能力を高める授業研究を通じた教員養成カリキュラムの検討

		える。	
5分	劇(後)	○チナツがマユに謝ろうとする場面まで進める	◎子ども達が葛藤場面での問題解決方法を考えるために途中で止める。
10分	実践	<ul style="list-style-type: none"> ● 子ども達にロールプレイを演じることを伝える。 ● チナツ、マユの気持ちになりきるように伝える。 「この後二人はどんな会話をしたのかな？二人組みになって演じてみよう。」 ● 沢山のパターンをやってみるように促す。 ● 演技に正解や間違い、良い悪いはないことを伝える。 <input type="checkbox"/> ロールプレイを始める。 ○子ども達の様子を観察する。	☆葛藤場面における二人の気持ちや問題の解決方法を考え、演じさせることによって、問題解決のスキルを身につける ◎ 次の発表の活動で様々なロールプレイが出て、授業が深まるように、各ペアの子ども達の考えを把握しておく。 ・ 恥ずかしがったり、ロールに参加できないペアに支援をする。 ・ 考えに間違いや正しいはないことを伝え、考えが広がるようにする。
7分	発表	<input type="checkbox"/> ロールプレイをみんなの前で発表する。 ● イライラをぶつけてしまった後にどう友達と接するかにも様々な方法があることを伝える。	☆子ども達がお互いに考えたロールプレイを共有することで、様々な解決のあり方を学ぶ。
3分	劇(終)	○二人の仲が良くなる場面まで進める。	◎子ども達に解決の一例を伝えるために、二人が仲良くなった場面まで演じる。
10分	表現	<input type="checkbox"/> 登場人物になったつもりで手紙を書く 「皆に、チナツちゃんかマユちゃんのどちらかになってもらいます。そして、チナツちゃんになったつもりの方はマユちゃんに、マユちゃんになったつもりの方はチナツちゃんに手紙を書いてもらいます。」 <input type="checkbox"/> 手紙の用紙を配布する。	☆手紙を書くことで、今回の授業を振り返り、まとめの作業とする。 ◎手紙にすることで、劇の主人公の気持ちを考えながら、葛藤から解決までの心の動きを文字で表現する。 ・ 二種類の手紙用の紙を生徒が選択できるように配布する。 ・ 紙を持っていない子がいないか注意する。
4分	発表	<input type="checkbox"/> 手紙の内容をみんなの前で読む。 ● 授業のまとめをする。	☆子ども達がお互いに考えた手紙を共有することで、今回の劇の様々な心の動きのとらえ方を学ぶ。 ・ 発表した生徒にはポジティブな声かけをする。
1分	終わり	・ 終わりのあいさつ	