

調査研究報告書

人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

平成22年3月

栃木県総合教育センター

目 次

第1章 研究の概要	1
1 研究主題	
2 趣旨と目的	
3 研究期間	
4 研究内容	
5 研究組織	
6 前提となる考え方	
(1) 「聞く力」について	
(2) 研究協力校の教師が考える人間関係を築く力について	
7 調査の方法	
(1) 学級満足度尺度「Q - U」	
(2) 聴くスキル尺度	
(3) 自己効力感尺度	
(4) 振り返りカードによる分析と考察	
第2章 研究の実際	4
1 研究協力校の概要	
(1) 研究協力校について	
(2) 対象となる学級	
(3) 対象となる教師	
2 研究の経過	
(1) 第1期【事前調査による実態把握】	
学級満足度尺度「Q - U」の結果と考察	
聴くスキル尺度の結果と考察	
自己効力感尺度の結果と考察	
事前調査結果のまとめ	
担任へのコンサルテーションの実施	
(2) 第2期【聞く力を高めるための実践】	
実践1 聴くスキルの授業	
ア 内容と児童の感想	
イ 考察	
実践2 各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動	
ア 内容と児童の感想	
イ 考察	
実践の中でのエピソード	
実践のまとめ	

(3) 第3期【研究の整理】

学級満足度尺度「Q-U」の結果比較と考察

聴くスキル尺度の結果比較と考察

自己効力感尺度の結果比較と考察

事前・事後調査の結果比較と実践との関連

4 実践の成果

第3章 研究のまとめ ----- 21

1 実践の内容と結果

2 人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

(1) 人間関係を築く力

(2) 人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

聴くスキルの習得と活用を図る指導

児童の葛藤を調整するための支援

3 人間関係を築く力を育てるための指導への提言

4 本研究の課題

資料 ----- 27

資料1 友達とのかかわりに関するアンケート

資料2 聴くスキルの授業活動案

資料3 話合いシート

第1章 研究の概要

1 研究主題

人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

2 趣旨と目的

近年、各学校において、不登校、いじめ、暴力行為等の学校不適應が、大きな課題となっている。これらの学校不適應の要因としては様々なものが考えられるが、その要因の1つに人間関係の問題がある。現在の子どもたちは、核家族化、少子化、都市化、情報化などの社会の環境の変化によって、様々な人々とかかわる経験や機会が減り、人間関係を形成したり維持したりすることが難しくなったと言われている。そのため、自分の思いが相手にうまく伝えられなかったり、相手の思いを聞き取ることができなかったりするなど、人間関係をめぐるトラブルが生じやすくなっている。

とりわけ、小学校から中学校への移行期においては、教育内容や教育システムの違いなど、環境的に大きな変化があるだけでなく、発達段階においても児童期から青年期への発達の移行期とも重なり、学校不適應を起こしやすくなる傾向にある。そのため、各小学校では、一人一人の子どもが中学校入学後に出会う課題や発達上の課題に対して、その課題を乗り越えるための力は何か、それらの力をどのように付けていったらよいかについての検討と試みを実施しているところである。特に、学校不適應の未然防止の観点からも、小・中学校の時期に人間関係を形成したり、維持したりする力をいかに育成していくかが重要な課題となっている。

今回の学習指導要領の改訂の重点項目の1つとして「言語活動の充実」が掲げられている。これは、国語科の読み書きなどの基本的な力を定着させた上で教育活動全般において充実させていくということである。言語活動の充実を目指すことは、人間関係の形成にも大きく影響を及ぼすため、その意味は大きいと考える。なぜなら、言語活動の充実によって関係性を築くことの経験を蓄積していくことにもつながるからである。

そこで、本研究では、子どもたちの学校生活を通して、小学校段階ではどのような力を育てることが必要か、そのためにはどのように指導・支援をしていくことが有効かを明らかにしていくことを目的とする。

3 研究期間

平成21年4月から平成22年3月の1年間

4 研究内容

小学校において人間関係を築く力とは何かということを明らかにするとともに、その力を育てるための指導の在り方を実践を通して検討する。研究内容は次の2点である。

- (1) 人間関係を築く力とは何かを実践を通して明らかにする。
- (2) 人間関係を築く力を育てるための指導の在り方を実践を通して検討する。

5 研究組織

県内の小学校1校を研究協力校として依頼し、同校の児童指導主任(6年担任)を研究協力委員として委嘱した。また、指導助言者として学校カウンセリングの研究者である大学教員に研究協力を依頼した。

6 前提となる考え方

(1) 「聞く力」について

本研究では、聞く力を高めることが人間関係の向上につながるということを前提として、聞く力を高めるための具体的な方策を探ることとした。相手を理解するためにはまず相手の話を聞くことが重要になる。単に相手の言葉を聞くだけでなく、何が言いたいのか、どんな気持ちなのかを聞くことで相手を理解することができるようになる。また、相手の話をよく聞いたり、相手の気持ちをよく聞いたりすることで、相手は自分を理解してくれようとしているという感覚をもつようになる。つまり、聞く力を高めることが、児童相互間に安心感を育み、人間関係を円滑にしていけるのではないかと考えた。

そこで、本研究では「聴くスキル」に焦点を当て、その習得と活用を図る指導を通して人間関係を築く力とその指導方法を明らかにしていく。そのため、語句の使用としては、「聞く力」の中に「聴くスキル」と「聞き合う」を含むこととする。相手の思いを受け取るときに「聞く」と「聴く」という言葉が使用される。「聞く」は声や音が自然に聞こえてくる身体活動のことであり、「聴く」は耳を傾けて聴くというように相手の言葉に込められている気持ちを理解しようとする心的過程のことである。そこで、本研究では、「聴くスキル」を強化することによって「聴くスキル」が般化され、「聞く力」につながると考えた。

(2) 研究協力校の教師が考える人間関係を築く力について

予備調査として、事前に研究協力校の教職員に人間関係を築くために必要な力に関するアンケートを実施したところ、「自己表現力」「相手の話を聞く力」「相手の気持ちを聞く力」「感情をコントロールする力」「コミュニケーション力」「協働する力」の6つの力に分類された。このことから、教師も人間関係を築くためには、自分を表現するだけでなく、相手の話を聞いたり相手の気持ちを聞いたりといった相手を受容する力や、感情をコントロールしたりコミュニケーションをとったり協働したりといった相手との関係の中で自己の内面を調整する力が必要だと感じていることが分かった。そのため、これらのことも加味しながら研究を進めることとした。

7 調査の方法

実践の効果を測定するために質問紙による以下の調査を実施した。対象児童は、対象となる学級の24名(男子12名、女子12名)である。

なお、サンプル数が24人と少ないため、各尺度を実施して得られた結果については、あくまでも実践事例の特徴を知るための手がかりの1つとする。

(1) 学級満足度尺度「Q-U」

目的 「Q-U」は、児童の個人の学級生活満足度の把握、学級集団の状態の把握、学級集団と個人との関係の把握のために実施

調査内容 学級満足度尺度は、河村(1999)が開発した12の質問項目からなり、4件法で回答する。「承認得点」「被侵害得点」の2つの因子得点により児童の学級への満足度が測定される。

調査時期 事前調査が平成21年5月25日(月)の第5校時
事後調査が平成21年11月24日(火)の第1校時

(2) 聴くスキル尺度

- 目的 聴くスキル尺度は、児童の聴くスキルの個人差を測定するために実施
- 作成方法 河村他(2007)のソーシャルスキルの「上手な話の聞き方」「友情を深める話の聞き方」の指導案を参考に作成(表1)
- 調査内容 内容的妥当性の検討を経て採用された聴くスキル尺度(10項目、4件法)
- 調査時期 事前調査が平成21年6月15日(月)の第5校時
事後調査が平成21年11月24日(火)の第1校時
- 調査方法 事前に調査内容を児童に教示し、質問項目について児童が十分に理解できない場合は具体的に説明をするようにした。

表1 聴くスキル尺度(10項目)

項	目
1	相手に体を向ける
2	タイミングよくうなづく
3	「うんうん」「なるほど」「へー」などと相づちを打つ
4	相手の話を途中でさえぎらない
5	相手が言ったことで分からないことは質問する
6	相手の言った内容を自分の言葉にして返す
7	相手の気持ちを自分の言葉にして返す
8	話しているときの相手の表情の変化を見る
9	話しているときの相手の声の様子(強さ・大きさ)に気をつける
10	相手に対して、やさしそうな表情をする

(3) 自己効力感尺度

- 目的 自己効力感尺度は、「自分にはこのような行動がこの程度できるだろう」という見込みの個人差を測定するために実施
- 作成方法 坂野他(2006)による一般性セルフ・エフィカシー尺度を参考に作成(表2)
- 調査内容 自己効力感尺度(10項目、4件法)
- 実施時期・調査方法 聴くスキル尺度と同様

表2 自己効力感尺度(10項目)

項	目
1	何か活動をするときは、自信をもってやる方である
2	友達よりすぐれた能力がある
3	活動を終えた後、失敗したと感じることの方が多い
4	何かを決めるとき、迷わず決める方である
5	引っこみじあんな方だと思う
6	見通しのつかない活動でも、進んで取り組んでいく方だと思う
7	どうやったらよいか迷っていて、なかなか活動に取りかかれなことがある
8	小さな失敗でも人よりずっと気にする方である
9	進んで活動するのは、苦手な方である
10	学校のためになる力があると思う

(4) 振り返りカードによる分析と考察

- 目的 聴くスキルの授業や聞き合う活動を実施後、児童の実態把握をするとともに児童の変容を分析し考察するために実施
- 調査内容 具体的な内容については、研究の実地で述べる。

第2章 研究の実際

1 研究協力校の概要

(1) 研究協力校について

研究協力校は、栃木県の南部に位置し、自然にあふれた田園地帯の中にある小規模校である。児童の転出入も少なく、3世代同居の家庭が多い。平成18年度から3年間学校課題として国語科の「話すこと・聞くこと」の研究を行ってきた。これは、特に発表の仕方や話の聞き方、そして話合いの進め方などの学習態度の育成を図るための研究であり、国語科の授業を中心に他教科、領域においても取り組んできた。また、縦割り清掃、特別活動の学校行事等における縦割り班での活動など異学年交流活動も盛んである。

(2) 対象となる学級

対象学年は男子12名、女子12名、計24名の6年生である。素直でおとなしい児童が多く自分でできることを一生懸命に行ったり、協力できることを率先して行ったりするという学級の雰囲気がある。過去3年間国語科の研究をしており、「話すこと・聞くこと」において話合いの仕方や発表の仕方などは、よく身に付いている。授業や話合い活動においては、気付いたことや考えたことを積極的に発言する児童はいるが、自分の考えを自ら話すことに消極的であったり、恥ずかしいと感じている児童も少なくない。また、入学時からの6年間に転出入による児童の入れ替わりはあったものの、単学級の構成になっているため、児童間では固定化された人間関係も見られる。これまでに、相手の気持ちを考えず、感じたことをそのまま発した言葉からトラブルになり、友達関係を崩してしまう事例も見られた。

(3) 対象となる教師

担任は、研究対象校で児童指導主任、6学年担任をしている教員である。児童に対しては、一人一人の実態を把握し、児童の気持ちに寄り添いながら、必要な支援を考え適切にかかわっている。平成20年度に内地留学を経験しており、「子どもに身に付けさせたい社会性をはぐくむための指導の在り方 - 集団の一員としての自覚と望ましい人間関係の構築を中心として - 」というテーマで研究を行っている。

2 研究の経過

本研究は、主に3つの時期に分けて実施した。以下に実施事項と内容を述べる。

第1期を4月から7月とし、実態把握を行った。主な内容としては、質問紙による児童の実態把握を行う一方、聞く力を高めるための実践や異学年交流活動を実施した。

8月に実践に向けて担任へのコンサルテーションを実施した。内容は、実態把握の結果と指導助言者からの指導助言を踏まえての具体的な実践内容と方法に関してである。

第2期を9月から11月とし、実践を行った。内容は聴くスキルの授業の実施、各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動の実施である。具体的な実践内容については後述する。

第3期を12月から3月として、実践と事前・事後調査の結果比較から研究の整理をした。

(1) 第1期【事前調査による実態把握】

学級満足度尺度「Q-U」の結果と考察

表3 学級満足度尺度 (N=24)

	5月の割合
学級生活満足群	79%
非承認群	13%
侵害行為認知群	4%
学級生活不満足群	4%

結果は、ほとんどの児童が学級生活満足群に属していた(表3)。集団としては、ルールが確立されていて、まとまりのある学級だと考えられる。しかし、学級生活満足群に属していても非承認群との境目付近に児童が多くいることから、これらの児童の承認得点をいかに上げていくかが課題となる。そのため、活動の中で、周囲の人々から認められる場面を作っていく必要があると考えられる。また、活動後にシェアリングの場を設定することで、聞き合う活動を通して相互理解を図る場面も必要と思われる。

聴くスキル尺度の結果と考察

表4 聴くスキル尺度の項目と基礎統計量 6月調査 (N=24、 $r = .81$)

	平均値	標準偏差
1 相手に体を向ける	3.50	.51
2 タイミングよくうなづく	3.00	.66
3 「うんうん」「なるほど」「へー」などと相づちを打つ	3.17	.64
4 相手の話を途中でさえぎらない	3.17	.38
5 相手が言ったことで分からないことは質問する	3.12	.61
6 相手の言った内容を自分の言葉にして返す	2.88	.74
7 相手の気持ちを自分の言葉にして返す	2.79	.66
8 話しているときの相手の表情の変化を見る	2.92	.65
9 話しているときの相手の声の様子(強さ・大きさ)に気をつける	3.42	.59
10 相手に対して、やさしそうな表情をする	3.08	.51

*採点方法は「あてはまる」を4点とし、「あてはまらない」を1点とした。単純加算で各項目の合計得点を算出し、得点が高いほど聴くスキルが高いということにした。標準偏差は散らばりの度合いを表すもので、数値が高いものは個人差が大きいことを示す。本尺度に逆転項目はない。聴くスキル尺度の活用にあたり、念のため聴くスキル尺度の10項目に対して主成分分析を実施した。その結果、聴くスキル10項目はすべて第一成分に高い負荷を示したため、聴くスキルの合計得点を以後の分析に用いることにした。なお、聴くスキル尺度(10項目)の信頼性係数は $r = .81$ となり、高い信頼性(内的一貫性)が示された。

聴くスキル尺度の各項目の平均値を比較すると、「相手に体を向ける」「話しているときの相手の声の様子に気をつける」の得点が高く、「相手の言った内容を自分の言葉にして返す」「相手の気持ちを自分の言葉にして返す」で得点が低いという結果が出た(表4)。このことから体を向けるなどの非言語的なスキルは比較的よくできているが、相手の考えや気持ちを受け止め、それを相手に返すというスキルに課題を感じている児童が多いことが分かった。このことから、相手の言葉を受け止め、自分の言葉に置き換えて相手に伝達するスキルに焦点を当てて指導することが必要だと思われる。また、各項目ごとの標準偏

差を比較したところ、標準偏差の大きい項目があることからスキルの習得と活用に個人差が大きいことも分かった。そこで、児童一人一人の個人差に配慮していくことも必要であると思われる。

自己効力感尺度の結果と考察

表5 自己効力感尺度の項目と基礎統計量(5項目) 6月調査 (N = 24、 $\alpha = .65$)

	平均値	標準偏差
1 何か活動をするときは、自信をもってやる方である	3.17	.70
3 活動を終えた後、失敗したと感ずることの方が多い	2.50	.78
4 何かを決めるとき、迷わず決める方である	2.42	.83
6 見通しのつかない活動でも、進んで取り組んでいく方だと思ふ	2.92	.58
9 進んで活動するのは、苦手な方である	2.67	.96

は逆転項目である。

*採点方法は「あてはまる」を4点、「あてはまらない」を1点とした。単純加算(逆転項目は得点を変換した後)で各項目の合計得点を算出した。自己効力感尺度は、成人用の尺度を参考にして項目の作成を行ったため、念のため10項目に対して主成分分析を実施した。その結果、第一成分に負荷の高い5項目(「何か活動をするときは、自信をもってやる方である」「活動を終えた後、失敗したと感ずることの方が多い」「何かを決めるとき、迷わず決める方である」「見通しのつかない活動でも、進んで取り組んでいく方だと思ふ」「進んで活動するのは、苦手な方である」)の合計得点を以後の分析に用いることにした。なお、自己効力感尺度(5項目)の信頼性(内的一貫性)は中程度であった($\alpha = .65$)。サンプル数が24人と少なく、項目数も10項目から5項目に減ったため、自己効力感尺度(5項目)から得られる情報は、あくまでも実践事例の特徴を知る手がかりの1つとする。

各項目の平均値を比較すると、「何か活動をするときは、自信をもってやる方である」という項目は平均値が高く、「活動を終えた後、失敗したと感ずることの方が多い」「何かを決めるとき、迷わず決める方である」は平均値が低いという結果が出た(表5)。このことから、自信はあるものの、結果を気にしたり、判断に迷ったりする傾向があると考えられる。これは、今まで経験のあることに対しては自信をもって取り組めるが、経験のないことや未知のことに関しては不安があるのではないかと考察される。また、相手がどう思うだろうか、相手はどう判断するだろうかなど相手との関係性を気にする傾向もあるのではないかと推測される。そのため、不安を取り除くようなサポートや、安心感のある関係づくりが必要と思われる。

また、聴くスキルの合計得点と自己効力感の合計得点の間には、中程度の有意な正の相関があることから(表6)、聴くスキルが高い児童は、自己効力感が高いことが明らかになった。このことから、聴くスキルを高める指導は、同時に自己効力感を高めることになると考えられる。

表6 聴くスキルの合計得点と自己効力感の合計得点の相関

	聴くスキルの合計得点
自己効力感の合計得点	.512*

* $P < .05$

事前調査結果のまとめ

事前調査の結果から、以下の3点を実践へ向けての視点として整理することができる。

- ・ 聞く力を高めるために、聴くスキルの習得と活用を図るようにする。
- ・ 相互理解を図れるような場の設定をする。
- ・ 他者から認められたり、達成感が得られたりするような場面設定をすることで、自己効力感を高めるようにする。

担任へのコンサルテーションの実施

事前調査の結果と、指導助言者（大学教員）からの集団を高めるための方策や相互理解を図るための工夫についての助言を踏まえて、実践内容を次の2つに整理した。

- 1 聴くスキルの授業の実施
- 2 各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動の実施

以下が、担任へのコンサルテーションで共有化した実践のイメージ図である（図1）。

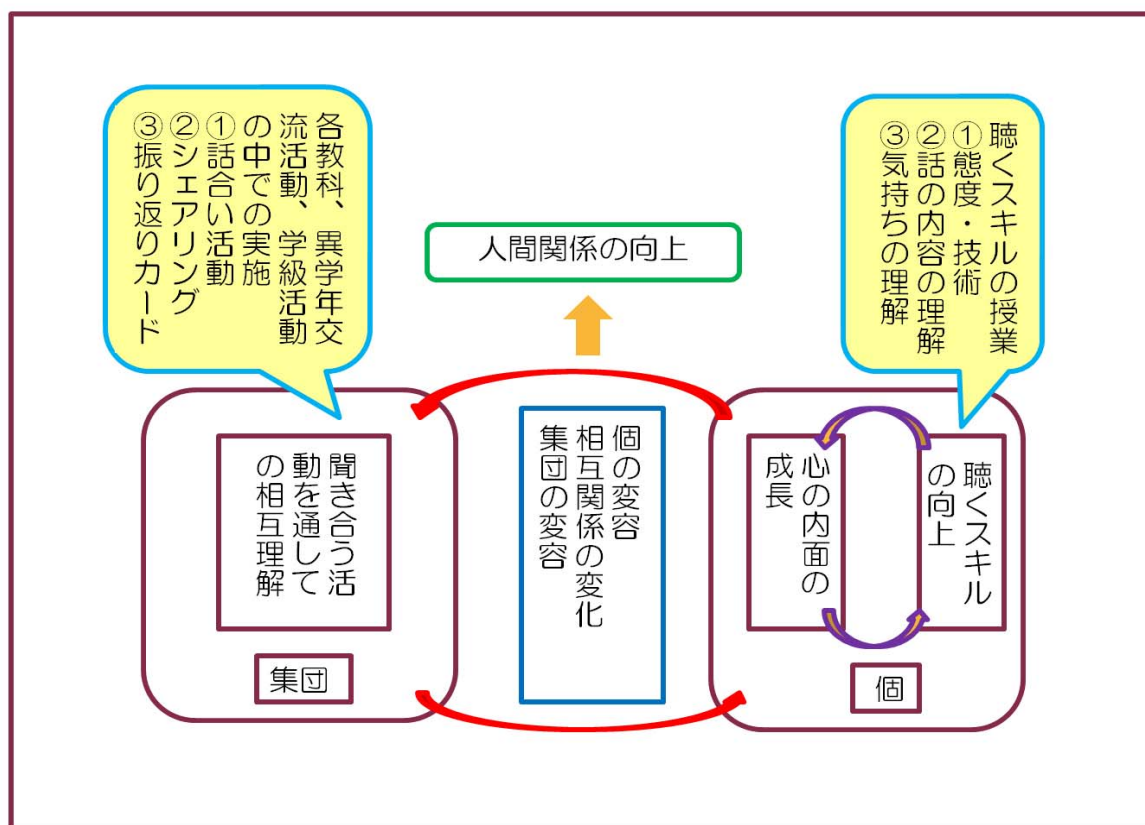


図1 実践のイメージ図

共有した考え方の第1点は、聴くスキルに焦点を当てて実践することで、他者受容が可能になるとともに、自己理解も促進することで一人一人の児童の心の内面が変容し、他者を思いやる、他者の気持ちを察するなどの変化が起きるのではないかということである。

第2点は、聞き合う活動を行うことで、児童相互間に安心感が生まれ、さらにそのことで相互理解が深まり、人間関係の向上に向かうのではないかということである。

実践内容は、聴くスキルの授業の実施と各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動の実施の2点である。

聴くスキルの授業では児童一人一人に視点を当て、個人の心の内面の成長を図るために聴くスキルの授業を実施する。心の内面が成長するとは、他者の話に意識を傾け、他者の話の内容を理解しようとしたり、気持ちを理解しようとしたりすることで、他者の気持ちを察したり、案じたりするようになるということである。そのため、聴くスキルの授業を通して主に技能の習得を図ることとした。

また、各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動では、集団に視点を当てて、聴くスキルを活用しながら相互理解を目指した。

(2) 第2期 【聞く力を高めるための実践】

聞く力を高めるための手立てとして、2つの実践を行った。以下にその構造を示す。

	9月	10月	11月
実践1 聴くスキルの授業 (聴くスキルの習得)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">聴くスキルの授業</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">聴くスキルの授業</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">聴くスキルの授業</div>
実践2 各教科、異学年交流活動 学級活動の中での聞き合う活動 (聴くスキルの活用)	話し合い活動の場の設定 シェアリングの場の設定 振り返りカードの工夫	_____> _____> _____>	_____> _____> _____>

実践1は、聴くスキルの習得を図る授業の実施である。これは、聴くスキルの事前調査の結果を踏まえて、特に 態度・技術 話の内容の理解 気持ちの理解に重点を置き、授業を実施した。授業後には必ず「ふりかえりシート」を活用して自己評価を行うとともに、授業の感想を発表し合うシェアリングの時間を設定するようにした。

実践2は、各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動を通して、聴くスキルの活用を促進し、相互理解を図るための実践である。この実践で意図的に行ったことは、話し合い活動の場の設定 シェアリングの場の設定 振り返りカードの工夫である。話し合い活動の場の設定では、各教科、異学年交流活動、学級活動等で意図的に話し合い活動を実施し、聴くスキルを活用してお互いの話を聞き合うようにした。話し合いの形態も小グループでの話し合いや、全体での話し合いを織り交ぜ実施した。シェアリングの場の設定では、1単位授業ごとの「話し合いシート」と一連の活動後の「振り返りカード」を活用して、個人で表記したものをグループや全体で発表し合った。活動後の振り返りカードは、「話し合いシート」や「振り返りカード」の工夫を試みた。「話し合いシート」の項目では、聴くスキル項目を入れ自己評価したり、自由記述を入れ感想や気付いたことを記入できるようにした。「振り返りカード」では、児童の写真を入れ自分自身の感想を記入したり、一緒にかかわった同級生や下級生、他教師からメッセージをもらったりした。

実践1 聴くスキルの授業

ア 内容と児童の感想

回	月/日	目的	内容
1	9 / 7	うなずいたり相づちを打ったりしないで話を聞くことと、うなずいたり相づちを打ったりして話を聞くことの違いについて気付くことができる。 (聴くスキル2、3)	うなずいたり相づちを打ったりしないで相手の話を聞く。 うなずいたり相づちを打ったりして相手の話を聞く。 感じたことを発表し合う。 資料2-1
		【感想】 うなずいたり相づちを打ったりしないと緊張する。 どうしていいかわからない。話しづらい。 うなずいたり相づちを打ったりすると話しやすい。 緊張が解けた。話を聞いてもらえていることが分かった。	
2	10 / 1	表情や声の調子から相手の気持ちに気付くことができる。 (聴くスキル8、9)	話し手は聞き手に目だけで感情を伝える。 話し手は聞き手に表情で感情を伝える。 話し手は聞き手に表情と声の調子で感情を伝える。 感じたことを発表し合う。 資料2-2
		【感想】 友達の喜びや悲しみの表情が分かった。 言葉や表情で相手の気持ちがよく分かった。 自分の表現が相手に伝わってうれしかった。 伝えた人に分かってもらえてよかった。	
3	11 / 13	話の内容から相手の気持ちを理解し、言葉で返すことができる。 (聴くスキル6、7)	1つの感情に基づいた台詞を考える。 2人1組になってロールプレイをし、聞き手は話し手の気持ちを言葉で返す。 感じたことを発表し合う。 資料2-3
		【感想】 話の途中で言葉を返すことで、聞いてもらえていることが伝わる。 途中で言葉を返してくれたので、温かい気持ちになった。 自分が思っていなかったことも言ってくれた。 相手を見ただけではわからないが、話すことで相手の気持ちが分かる。 自分は言葉で気持ちを言っていないのに、相手が自分の気持ちを分かることはすごいし、嬉しかった。 相手に自分の気持ちが伝わった。	

イ 考察

聴くスキルの授業を通して、児童はうなずいたり、相づちを打ったりして話を聞くことは、相手に対して受け入れてもらっている、聞いてもらえているという安心感を与えるということに気付いたと考えられる。また、相手の気持ちに気付くには、表情や声の様子を意識することが大切だと体験的に理解したようである。

言葉で返すことの実践からは、話の内容が理解されていることや気持ちを理解してもらえることの喜びを感じていた。このことは、他者理解につながる重要な要素を含んでいるものと思われる。それは、自分が話を聞いてもらったときにどんな気持ちになるかを感じることで、どのように相手の話を聞いたらいかがを学ぶことができるからである。そして、自分が他者に受け入れられることで安心感や信頼感を得て、他者を受け入れることが可能になり、相互作用の中で信頼関係も深まっていくものと考えられる。この活動後に『ミニ運動会』が提案されたり、お互いの気持ちを考え最後まで楽しく実施し、成功させようという意識が高まっていたのもこのような他者理解を通しての結果だと考えられる。

また、聴くスキルを習得するためには、うなずく、相づちを打つなどの比較的取り組みやすいスキルから取り組むことで、スキルの習得を可能にしていくことになる。そのため、児童のスキルの習得の実態に応じて意図的計画的にスキルの授業を組み立てていくことが、聴くスキルの習得には効果的だと思われる。また、習得が難しいスキルについては、継続して指導を行っていくことも必要であろう。



〔聴くスキルの授業の様子〕

実践2 各教科、異学年交流活動、学級活動の中での聞き合う活動

ア 内容と児童の感想

回	月/日	活動場面	内 容
1	9 / 4	学級活動 『障害走の内容を決めよう』	・学年種目の障害走の内容を話し合う。 ・話し合いシートに振り返りをする。
		【感想】 司会の話も聞かず、自分からも発表できなかった。 友達の意見をもっとしっかり聞きたい。 友達が意見を言ったときには、うなずいた。 友達の意見をしっかり聞くことができた。 今度話し合いをするときは、自分の意見を言いたい。	
2	9 / 10	学級活動 『障害走で借りるものを決めよう』	・学年種目の障害走で借りるものを話し合う。 ・話し合いシートに振り返りをする。
		【感想】 班の中だと自分の意見が出せたが、全員の話合いでは発言できなかった。 前回よりも話し合いに積極的に参加できた。 司会が困っていた。ぼくがしゃべったら、みんな意見を出した。 みんながうなずいてくれたのでよかった。	

3	9 / 18	理科 『金属をとかす水よう液』	・結果について話し合う。 ・話し合いシートに振り返りをする。
		【感想】 友達が意見を言っているとき、少しさえぎってしまった。 自分の意見がきちんと言えた。 初めて分からないことが質問できた。 相手の言ったことを自分の言葉で返すことができた。 友達の表情の変化が見られた。	
4	10 / 13	学級活動 『6年生のミニ運動会を開こう』	・開閉会式の内容について話し合う。 ・競技種目について話し合う。 ・話し合いシートに振り返りをする。
		【感想】 話し合いでは、積極的に自分の意見が言えた。 友達の意見を聞いて、自分の意見がもてた。 自分が出した意見に友達が答えてくれたのでよかった。 グループの話し合いで友達に質問して理解できてよかった。	
5	10 / 23	学級活動 『輝いていたね！運動会』	・振り返りカードに自分の感想を書く。 ・同じ係だった友達や他教師にメッセージを書いてもらう。
		【感想】 練習や本番で先生がアドバイスをしてくれたので、うまくできた。 最初は不安だったが、何度も練習して本番は堂々とできたので、中学校に行っても生かせると思う。 自分の仕事をやりとげたので、これからも自信をもって取り組むことができると思う。	
6	11 / 20	学級活動 『ミニ運動会を実施しよう』	・ミニ運動会を実施する。 ・振り返りカードに自分の感想を書く。
		【感想】 進行の人がうまく進めてくれたので、成功したと思う。 話し合いや準備にはみんなが一生懸命に取り組んでいたのも、私も一生懸命に取り組む、成功させようと思った。 絶対にこのミニ運動会を成功させようという気持ちで取り組んだ。 これから何か行事があったら進んで取り組み、行事を成功させたい。 みんなで協力すれば楽しいことができると思う。	

イ 考察

<話し合い活動の場の設定>

小グループの話し合い活動を多様に取り入れたことで、聞き手の児童は聴くスキルを活用して聞こうと意識できたようである。そのため話し手の児童は聞いてもらえていることが実感でき、自分の考えを自由に出し合ったり、質問し合ったりする姿が見られるようになった。このことから、聞き合うことで自分の意見が言える雰囲気が出たと考えられる。



〔グループでの話し合い活動の様子〕

<シェアリングの場の設定>

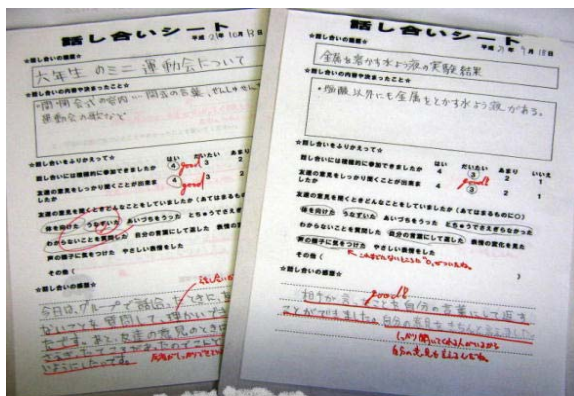
ここでは、お互いの感想を聞き合ったため、聞くことに集中でき、話し手の話の内容を聞くだけではなく、表情に注目したり、声の様子や大きさを意識したりしたことで、話し手の気持ちにまで気付くことができたようである。そのため、他者理解ができるようになり、児童相互間の相互理解が深まったものと考えられる。



〔グループでのシェアリングの様子〕

<振り返りカードの工夫>

授業後は必ず回収し、教師が をつけたりコメントを記入したりして児童に返し、整理した。その結果、授業後に話し合いシートに記入するとき、前回の話し合いシートを参考にしたり、教師のコメントを見直したりして、記入する姿も見られた。話し合いシートによる評価を続けることによって、児童は前回の活動と今回の活動を比較しながら自己評価をすることができたようである。特に、聴くスキル項目の評価を入れたことにより、回を重ねるごとに をつける数が全体的に増えていったことから、自己評価することを通して、聴くスキルの意識の定着が図られ、よりよい自己を目指すとする意欲が高まっていったと思われる。

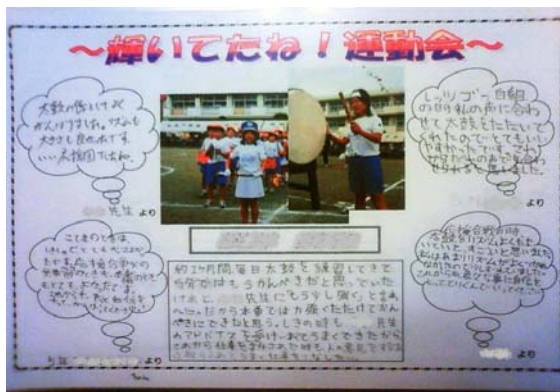


〔話し合いシート〕

一方、「さえぎらない」「言葉で返す」は活動場面や内容によって自己評価が変わることから、教科や学習形態の違いによって用いるスキルや活用の仕方が変化することが考えられる。例えば、一斉授業場面では、全体への発表が多くなるため話をさえぎらずに聞く傾向があるが、グループ学習や小集団活動の場合は、分かったことを確認したり、分からないことを質問したりと言葉で返すやすくなるため「言葉で返す」ができると感じる反面、「さえぎる」というイメージをもちやすいことが考えられる。このことから、教師が評価を見取る際には、スキルの活用の変化に留意することが必要である。

さらに、一人一人への教師のコメントが児童の内面を支え、「自分の意見を言う」「質問をする」「言葉で返す」など比較的習得が難しいスキルに対しても取り組んでいこうとするような行動を変化させるきっかけとなった。

振り返りカードを読んだ後の児童の感想を聞くと、「ほめてもらおうと自信がつく」「コメントを読むと温かい気持ちなる」「自分では気がつかない自分に気付く」「自分が失敗したところがあっても元気づけられる」等があった。このことから、他者から承認されることで達成感や満足感を得ることが、自己効力感を高め自信につながったと考えることができる。そのため、次の活動への意欲が喚起されたと思われる。実践2の取組から以下のことが要約できる。



〔振り返りカード〕

各教科や学級活動などの様々な場面で話し合い活動を通して聴くスキルの活用を図ったことにより、お互いが安心して話し合えるようになった。

自分が相手に受け入れられていることが安心感をはぐくみ、相手のことも受け入れられるようになり、相互作用の中で信頼関係が深まった。

同級生や他教師など多くの人々から承認されることで自己効力感が高まり、自信をもって活動できるようになった。

シェアリングを通して活動後の思いを共有することで相互の関係性がよくなり、お互いの立場や気持ちを考えて行動しようとする傾向が高まった。

一つの目標に向かって話し合いを実施し、その上で活動することで、協力しながら活動することの意義を感じたり、達成感を共有したりすることができた。

友達と共有した成功体験から、個々の児童の中に今後の自己への期待感が生まれた。

聴くスキルの活用場面を多様に設定し聞き合う活動を各教科や学級活動に取り入れたことや、様々な活動ごとにシェアリングを実施したことは、集団の中に安心感を育み、お互いを認め合う関係を醸成したと思われる。そのため、学級の凝集性が高まるとともに、学級への満足度も増し、更によりよい人間関係を構築しようとする姿に発展していったと考えられる。



〔聞き合う活動の様子〕

これらの実践の中で教師は、活動前には活動内容を提示したり助言をしたりしてから活動に入っていた。また、活動中も児童の様子を観察しグループに介入したり個別に助言をしたりしながら活動を進めていた。そして、振り返りカードを活用して丁寧なフィードバックを行っていた。また、今回の活動に限らず異学年交流活動の際には、他教師に依頼し他教師や下級生から各児童に対してメッセージをもらうことを実施してきた。さらに、保護者が来校する際に振り返りカードを掲



〔学級活動の様子〕

示した。このような教師のかかわりは児童の安心感につながり、活動への自信を強めたり、意欲を高めたりするとともに、教師への信頼感も深めたと考えられる。また、担任の集団や個人への指導や支援は、学級集団を成長させるだけでなく個人を成長させるという意味でもとても重要な役割を担っていたと言える。

実践の中でのエピソード

実践では聴くスキルの習得を図り、その活用場面として聞き合う活動を各教科や学級活動に取り入れ、聴くスキルの活用を丁寧に行ってきた。振り返りとしては、話し合いシートを活用し自己評価したり、お互いに感想を発表し合ったり、同級生だけではなく他教師や下級生からもメッセージをもらったりなど、フィードバックを重視し、相互理解を深める活動を重点的に行ってきた。このような活動を通して、以下のようなエピソードが生まれた。

【エピソード1】

算数の授業終了間近、本時の授業で分かったことを発表し合っていたときのことである。座席の順番で発表したところ、Y 児の番になった。Y 児はおとなしく、自分からはほとんど発表しない児童であるため、指名されたが立ち上がることができなくなってしまった。周囲の児童が優しく励ましたり、「ノートに書いたことを発表すればいいんじゃない？」とアドバイスしたりした。Y 児はやっと立ち上がったが発表できずにいたため、授業終了のチャイムが鳴り休み時間になってしまった。担任は他の児童が落ち着かなくなるのではと思いつつも、Y 児が発表するのを待っていた。他の児童も誰一人として教科書やノートを片づけることなく、Y 児の方に体を向け静かに Y 児の発言を待っていた。休み時間に入ってから約5分後、Y 児はようやくノートに書いた自分のまとめを発表し、授業を終えることができた。

担任は翌日の朝の会で、他教師が Y 児と話している間に、他の児童に対して昨日の行動をほめた。

このエピソードは、聴くスキルの授業で表情や声の調子から相手の気持ちに気付くようにする授業を行ったことの効果ではないかと思われる。授業を実施したことで、児童は相手の表情や様子に意識を向けるようになり、日常生活の中でも、周囲の友達の様子を敏感に感じ取ったり、気持ちを受け止めようとする傾向が高まったのであろう。このようなことが児童相互間に起きてきたことは、お互いが相手を思いやる気持ちも芽生えているも

のと考えることができる。

また、Y児を尊重し見守る教師の態度もモデルになっていたと言える。そのため、児童全員がY児の態度を尊重し、待つことができたのであろう。さらに、教師と児童間に信頼関係が培われていることも大きい。

【エピソード2】

修学旅行でのグループ行動の見学場所を決めていた時のことである。女子4人のグループが、プランが出来上がったので担任に見せに来た。担任は、そのプランに時間的余裕があったため、あと一か所見学場所を増やすよう助言し再度話し合うことを促した。

ところが、4人の話し合いがなかなか進まない様子だったので、担任は4人を呼んで話を聞いた。すると、4人の意見が2つに分かれて困っているとのことであった。担任は4人の話を聞いた後、両方に行く時間はないからお互いの意見をもう一度聞き合いながらどちらかにすることを助言した。しばらくして決まったとの報告があったため、「決まってよかったね。」と声をかけて次の作業を指示した。その後教師は、グループの中で気にかけていた一人の児童に声をかけたところ、「自分の意見は通らなかったが、事前の話し合いで自分の行きたい場所が入っていたので今回は譲った。」と話した。教師は授業終了時にグループは特定せずにそのエピソードを全員に紹介し、話し合いの中での児童の態度を賞賛した。

【エピソード3】

『ミニ運動会を実施しよう』の実践は、運動会の練習中に大けがをしてしまった児童がいたことがきっかけで始まった活動である。一人の児童がその児童の気持ちを察して提案したことが、学級活動での話し合いにつながり実施に至った。

実施当日までの準備は各係ごとに進めることになったため、担任はできるだけ児童同士の活動に任せ、臨機応変に支援しようとしていた。

ある日、進行係と準備係の児童がどちらがラジカセを準備するかで悩んでいた。担任は双方を呼び話を聞いたところ、進行係は自分たちが使うから準備したい、準備係は係としての責任感で準備したいということであった。担任は双方にそれぞれの立場からの考えがあることを認識させ、その上でもう一度お互いの意見を交わしながら1つの意見にまとめよう促した。しばらくすると、進行係の児童が準備することに決まったと告げに来た。

この2つのエピソードの背景には、担任のかかわりが大きな役割を果たしている。エピソード2は1学期に起こったことであり、エピソード3は2学期に起こったことであるが、この2つのエピソードに対する担任のかかわり方が変化しているのである。エピソード2は1学期の出来事だったこともあって、担任は双方の話を聞いて整理した後、その結果がどうなったかまでを確認し、個や集団に対してフィードバックをしていた。しかし、エピソード3では双方の話を聞いて整理をして、後は児童に任せるようにした。これは、児童に問題解決力が付いてきたことを教師が認識し、その力を信じて児童に託しているのではないかと考えられる。1学期からの児童へのかかわりの中で教師は、児童の話を聞き、内容を整理したり再度話し合わせたりし、その結果を確認したりフィードバックをしたりするという丁寧な支援を繰り返してきたことが、児童の内面の成長を促し、自分たちで調整する力を育ててきたのであろう。そのため、2学期は担任があまりかかわらなくても児童自身が自分たちである程度調整できるようになったものと思われる。

児童は、学級集団の中で生活をしている。集団の中でそれぞれの児童が自分の気持ちを受け止めてもらえたり、思いやりを受けたりする経験をすることによって、相手に対しても受け止めたり、思いやったりすることができるようになる。このことから、児童一人一人の自己成長につながる学級集団づくりを目指すことが必要となる。

実践のまとめ

実践1、実践2を通して明らかになったことは、以下の3点である。

- ・ 聴くスキルへの意識が高まった。
- ・ 児童相互間に安心感が生まれ、相互理解が深まった。
- ・ 集団の凝集性が高まった。

実践内容を2つに分け、学級活動での聴くスキルの授業と各教科・特別活動での聞き合う活動を実施したことが、個の内面の成長を促し、集団の相互作用を高めることに役立った。特に話し合いシートの活用によって聴くスキルへの意識が高まったことで、相手が話しやすいような態度や雰囲気を示したり、相手の様子や気持ちに意識を向けるようになったことが大きい。そのため、相手の思いをくみ取ることへの意識化が双方向でなされるようになり、相互作用が高まっていったのであろう。そして、相互理解が進んでいったことで、様々なエピソードが生まれるような集団へと成長していったものと考えられる。

実践当初は聴くスキルの態度的要素である「体を向ける」ことを評価する児童が多かったが、徐々に「うなづく」「相づちを打つ」「やさしそうな表情」など相手が話しやすい環境を整えることや、相手の「表情の変化」「声の様子」に着目するようになってきた。更に「言葉で返す」「質問する」も高まってきたことから、聴くスキルにも段階があり、比較的習得・活用しやすいスキルと習得が困難なスキルがあると思われる。特に「言葉で返す」「質問する」などは、相手の言葉や感情をいったん受け取って自分の言葉に置き換えたり、解釈し直したりして理解してからでないと言葉で返すことは難しい。

また、理解できなかった場合は葛藤を抱えることになり、その場合は教師や他者の介入も必要になる。すなわち相手の言葉や感情を受け取って言語化するまでには複数の段階があるため、丁寧な調整がなされなければ、葛藤を抱えた場合は言葉で返すことが難しいということである。

そのため教師は、児童の様子を丁寧にとらえ、児童の内面を敏感にキャッチできるような観察力が必要となる。一人一人の個人差に寄り添い、児童の言葉や気持ちを受け止めつつ、個人の内面の葛藤調整ができるような働きかけをすることや、自己受容ができるような助言や賞賛を繰り返すことが重要である。

受け取った言葉や感情は、適切に相手に返さなければお互いに理解を深めることができず、信頼関係は構築されない。このことから、児童の実態を把握した上で、不足していると思われがちな聴くスキルの授業を計画的に行い、聴くスキルの効果を経験した上で習得を図り、それを活用する場を意識的に設け、般化できるようにしていくことが必要である。

そのためには、教師が聞き合う活動に対する思いやねらいをいかにもつかが重要である。どのような方法でどのように取り組んでいくかという教師の意図が大きな成果につながる。実践の中で教師は、活動前に授業の流れや方法を試行錯誤し、児童の実態を考慮して細かい方策を立てていた。そして、児童がスムーズに活動できるように他教師に支援を要請したり、必要な材料を整えたりしていた。このような教師の意図が聞き合う活動を充実

させた要因の1つとも言える。

さらに教師は、活動前に教示や助言を行ったり、活動後に個人への賞賛や集団への賞賛も行っている。このような丁寧なかかわりも個と集団をはぐくむ大切な要素となり、教師の児童へのかかわりがそのまま学級全体のモデルともなっていくと考えられる。今回の研究では個へのかかわり、集団へのかかわり、個と集団へのかかわりが単独でなされたり、複合的になされたりしたことで、教師と児童との信頼性を増幅させたことも相まって、更に児童個人の自己効力感を高め、学級の凝集性を高めたとも考えられる。また、今回は聴くスキルの授業が呼び水的な役割を果たしていたが、学級の実態に応じて必要な活動を加えていくことで、学級集団が変容し、よりよい人間関係づくりにつながっていくと考えられる。

(3) 第3期 【研究の整理】

学級満足度尺度「Q-U」の結果比較と考察

〔5月〕

〔11月〕

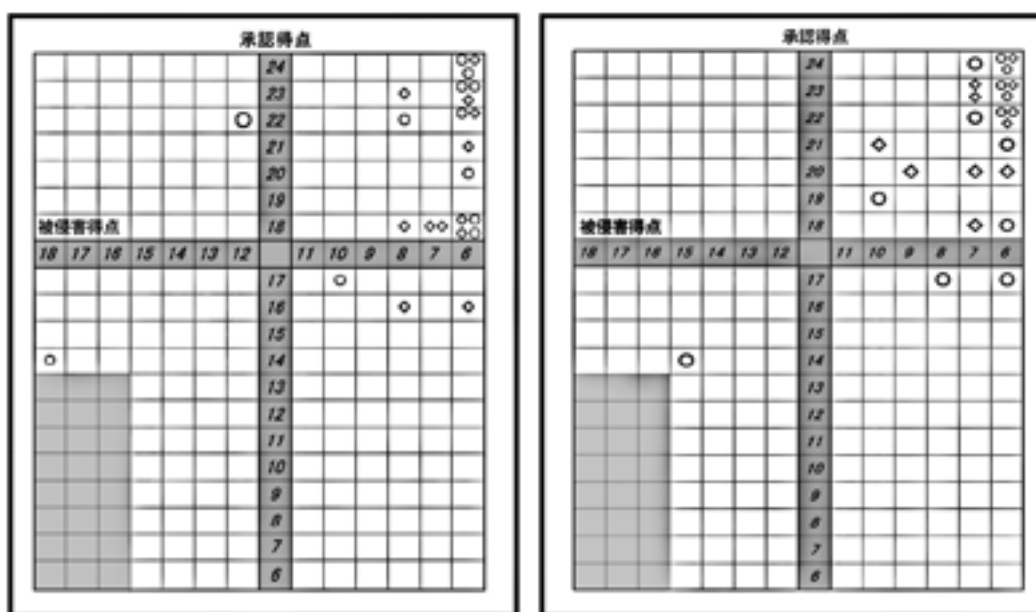


図2 Q-Uプロット

表7 学級満足度尺度 (N = 24)

	5月の割合	11月の割合
学級生活満足群	79%	88%
非承認群	13%	8%
侵害行為認知群	4%	0%
学級生活不満足群	4%	4%

実践後の11月では、学級生活満足群に属している児童の割合がさらに上昇するとともに、特に5月の時点で非承認群との境に位置していた児童の承認得点が上昇し、個人的な位置が上がり、学級生活満足群の児童の分布がより右上に凝集されていた(図2、表7)。

これは実践をする中で、友達や先生方からメッセージをもらったり、賞賛を得たりなどの認めてもらう経験を重ねたことで、周囲から承認されているという実感を得たことが、承認得点を上げたと考えられることができる。

聴くスキル尺度の結果比較と考察

表8 聴くスキル尺度項目の平均点と6月11月の比較(N = 24)

項目		N	平均値	標準偏差	t 値
1 相手に体を向ける	6月	24	3.50	.51	.700
	11月	24	3.58	.65	
2 タイミングよくうなづく	6月	24	3.00	.66	1.072
	11月	24	3.17	.70	
3 「うんうん」「なるほど」「へー」 などと相づちをうつ	6月	24	3.17	.64	.624
	11月	24	3.08	.58	
4 相手の話を途中でさえぎらない	6月	24	3.17	.38	2.326*
	11月	24	3.50	.72	
5 相手が言ったことで分からない ことは質問する	6月	24	3.13	.61	1.238
	11月	24	2.88	.90	
6 相手の言った内容を自分の言葉 にして返す	6月	24	2.88	.74	.848
	11月	24	2.71	.75	
7 相手の気持ちを自分の言葉にし て返す	6月	24	2.79	.66	-.526
	11月	24	2.88	.54	
8 話しているときの相手の表情の 変化を見る	6月	24	2.92	.65	-4.290*
	11月	24	3.58	.58	
9 話しているときの相手の声の様 子(強さ・大きさ)に気をつける	6月	24	3.46	.59	-.624
	11月	24	3.54	.72	
10 相手に対して、やさしそうな表 情をする	6月	24	3.08	.50	-2.099*
	11月	24	3.46	.66	

本尺度に逆転項目はない

* P < .05

11月の結果からは、「相手の話を途中でさえぎらない」「話しているときの相手の表情の変化を見る」「相手に対して、やさしそうな表情をする」において得点の上昇が見られた(表8)。これは、比較的取り組みやすいスキルであるため、短期間でも効果が上がりやすいからと考えられる。しかし、「相手の言った内容を自分の言葉にして返す」「相手の気持ちを自分の言葉にして返す」は得点の変化はあまり見られなかった。これは、「自分の言葉にして返す」というスキルが複数の要素を含む応用的なスキルであるため、習得が困難だからだと考えられる。すなわち、「自分の言葉にして返す」ということは、相手の話の内容や気持ちを受け止め、理解した上で自分の言葉に置き換えるという操作が要求されるスキルだからである。そのため、習得が困難なのである。今後も継続して指導する必要がある。

聴くスキル習得の留意点としては、比較的取り組みやすいスキルから習得させることが重要である。その場合、習得する場と活用する場の意図的計画的な設定が必要となる。聴くスキルが日常生活の中で自然に活用されることが、人間関係を築く力につながるのである。

自己効力感尺度の結果比較と考察

表9 自己効力感尺度項目の平均点の6月と11月の比較(N = 24)

項目	N	平均値	標準偏差	t 値
1 何か活動をするときは、自信をもってやる方である	6月 24 11月 24	3.17 3.25	.70 .68	-.624
3 活動を終えた後、失敗したと感じることの方が多い	6月 24 11月 24	2.50 2.88	.78 .90	-2.387*
4 何かを決めるとき、まよわず決める方である	6月 24 11月 24	2.42 2.58	.83 .88	-.848
6 見通しのつかない活動でも、進んで取り組んでいく方だと思う	6月 24 11月 24	2.92 2.88	.58 .61	.272
9 進んで活動するのは、苦手な方である	6月 24 11月 24	2.67 2.96	.96 .86	-1.232

は逆転項目である

* P < .05

11月の結果では、「活動を終えた後、失敗したと感じることの方が多い」の得点の上昇がみられた(表9)。このことから、教師からの不安を解消するようなかかわりや児童の状態に応じての支援があったことが、達成感や成功体験につながったものと思われる。また、シェアリングでお互いの感想を聞き合ったことや、振り返りで友達や下級生、他教師等からメッセージをもらったことなどを通して、他者から承認を得たことで、結果を気にする傾向が減ったものと思われる。例えば、10月の『輝いていたね！運動会』の感想で「中学校に行っても生かせると思う」と述べていた児童の6月の項目3の評価は3(どちらかというとはい)だったのに対して、11月は1(いいえ)と変化していた。このことから実践を通して他者から承認を得たことで自己効力感が高まり、自分にもできるという次への意欲につながったと考えられる。

表10 聴くスキル合計得点、自己効力感の合計得点の6月と11月の比較(男女別)

			N	平均値	標準偏差	t 値
聴くスキル	男子	6月	12	29.75	3.65	-1.443
		11月	12	31.50	3.53	
	女子	6月	12	32.42	3.23	-.664
		11月	12	33.25	4.18	
自己効力感	男子	6月	12	13.17	2.44	-2.966*
		11月	12	14.50	1.88	
	女子	6月	12	14.17	2.59	-.491
		11月	12	14.58	3.15	

* P < .05

更に、全体的な男女の比較を行ったところ、自己効力感得点において、男子が有意に高いことが分かった(表10)。これは、活動場面において、特に男子の活躍の場が多かったためと思われる。

事前・事後調査の結果比較と実践との関連

事前・事後調査の結果比較と実践との関連から以下2点が明らかになった。

第1点は、男女とも聴くスキルの合計得点は実践後が上昇しているが、有意差は見られなかった(表10)。しかし、取り組みやすい3つのスキル項目で有意な上昇が見られた(表8)。このことから、聴くスキルの習得と活用に関する実践は、聞く力を高めることにある程度効果があったといえることができる。

第2点は、実践を行った結果、自己効力感は男女とも上昇しており、特に男子は有意に高かった。このことから、聞く力を高めるための実践は、自己効力感を上げるのに効果があった。

～の結果から、聞く力を高めるための実践は、個人の内面が成長し、集団も成長するというデータを面からもある程度裏付けられたといえよう。

4 実践の成果

聞く力を高めるための実践は、聴くスキルの習得とその活用を図るための聞き合う活動を多様に設定したことを通して、お互いの気持ちを案じたり察したりすることを促し、学級集団の中に安心感や信頼感をはぐくんだと言える。学級集団に安心感がはぐくまれることの意味は大きい。それは、受け止められたり、承認されたりする経験がなければ、安心して自分を出せるようになったり、他者にかかわることができるようになったりしないからである。このような相互作用の結果として、お互いの関係性が向上し相互理解が深まり、学級集団の凝集性が高まったといえることができる。

また、シェアリングの場の設定や振り返りカードの工夫からの感想にもあるように、これらの活動によって得られた承認が自己効力感につながったことが、自己効力感尺度の得点の上昇からもうかがわれる。このことから、児童にとって必要な活動を実施することも大切だが、それと同様に活動後に振り返りをしたり、聞き合う活動を通してお互いに共有し合うことが相互理解を深めることに有効であることが分かった。活動と振り返りの一連の活動による相乗効果も大きいと言える。

さらに、このような結果が得られた要因として教師のかかわりが重要な役割を果たす。教師が児童や学級の状態を十分に把握し、意図的に指導を行ったり、丁寧な支援をしたことが学級や児童の変容につながったと思われる。

第3章 研究のまとめ

1 実践の内容と結果

本研究は人間関係を築く力を育てるための指導の在り方を明らかにするために、まず聞く力を高めることに重点を置いて研究してきた。実践は大きく分けると、2つである。1つは聴くスキルの授業の実施、もう1つは各教科、異学年交流活動、学級活動中での聞き合う活動の実施である。特に聞き合う活動では、話し合う場の設定やシェアリングの場の設定、振り返りカードの工夫を行った。また、月に一度の聴くスキルの授業をすることで、聴くことの意識化を図った。これらの活動を実践した結果、児童の内面の成長が見られる一方、児童同士の相互作用により様々なエピソードが生まれたり、集団の凝集性が高まるような活動が生まれたり、学級集団の大きな変容が見られた。

2 人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

本研究の実践内容及び結果をもとに、人間関係を築く力及びその力を育てるための指導の在り方について検討する。

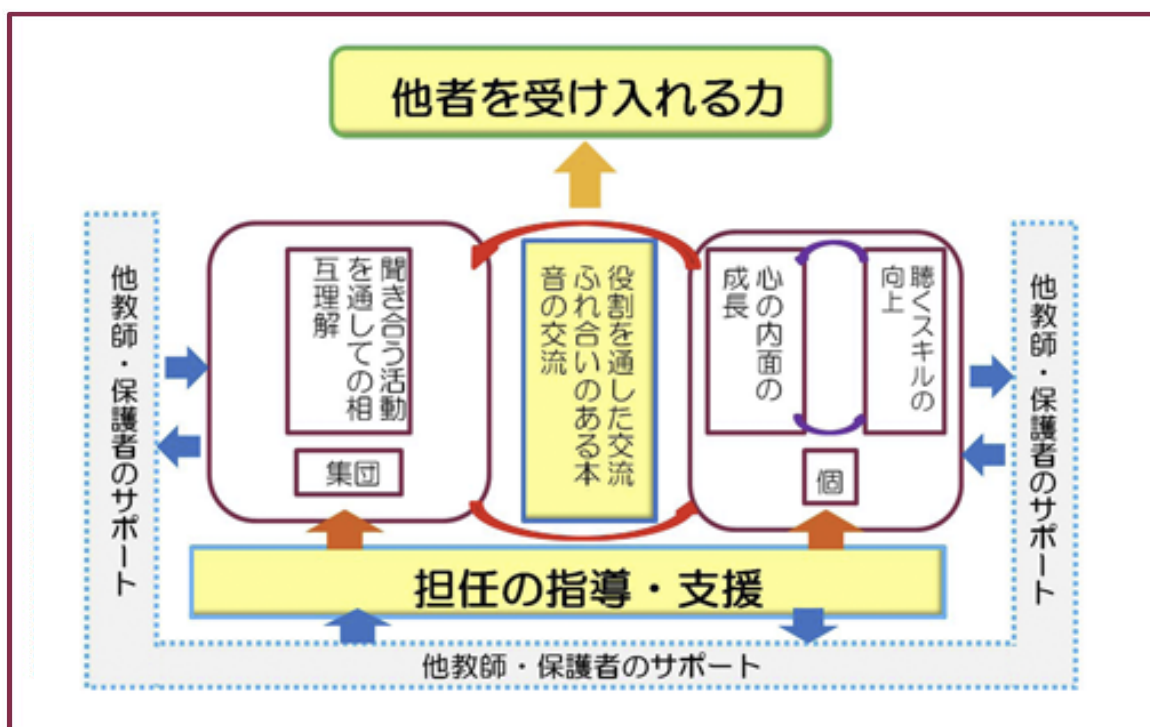


図3 人間関係を築く力を育てるためのモデル図

(1) 人間関係を築く力

本研究は、当初、聞く力を高めるために聴くスキルの習得に焦点を当てて実践を行った。その後、聴くスキルの活用を促進するために、役割を通じた交流やふれ合いのある本音の交流を通して聞き合う活動も充実させたことで相互理解が深まり、徐々に「他者を受け入れる力」が高まっていった。このことから、人間関係を築く力とは、「他者を受け入れる力」と整理することができる。

児童一人一人が聴くスキルを習得し、集団活動を通してスキルを相互に活用し合うことで、集団全体として他者を受け入れる力が高まると考えられる。このとき、聴くスキルは他者を受け入れる力をはぐくむための触媒のような働きをしている。このため、他者を受け入れる力を高めるためには聴くスキルを習得する場と活用する場が必要になってくる。つまり、聴くスキルの授業において習得を図る一方、各教科や学級活動等の中に聞き合う活動を多様に取り入れ、活用する場を設けていくことが重要である。そのためにも、個と集団の両面への活動を仕組んでいくことが大切である。

(2) 人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

本研究で明らかとなった人間関係を築く力を育てるための指導は、大きく分けると2つに整理することができる。1つは聴くスキルの習得と活用を図る指導である。もう1つは、他者を受け入れる過程で生じる児童の葛藤を調整するための支援である。

聴くスキルの習得と活用を図る指導

まず、聴くスキルの習得と活用を図る指導について述べる。

実践にもあったように、聴くスキルの授業でも話し合い活動の場面でも、教師は活動前に教示をしていた。その後、実際に活動し、活動後に話し合いシートを使ってセルフモニタリングをしたり、話し合いシートの自由記述部分を全体で発表し合ってシェアリングしたりした。その際教師は、賞賛や励ましなどのフィードバックを個人にも集団にも行っていた。このような個や集団へのきめ細かな指導が、より児童の相互理解を促進させ、学級集団を高めることにつながるのである。この集団へのかかわりを図示すると図4のようになる。

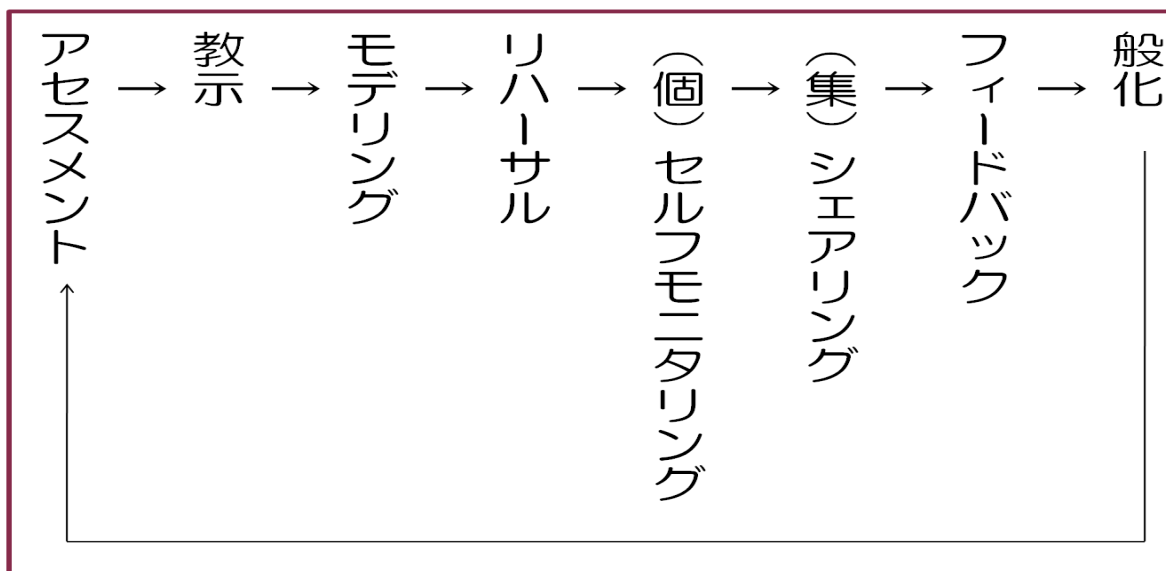


図4 聴くスキルの習得と活用を図る指導

<教示・モデリング>

教示を受けることやモデリングは、これからの活動への不安を軽減させることにつながる。何をどのようにすればよいか分かることで、見通しがもてるようになり、事前に準備をすることも可能になるため、自信をもって活動に向かうことができるようになる。

<リハーサル（実行）>

リハーサルで実際に経験することは、人とかかわり方を直接体験できるし、その中で起きる様々な出来事への対処の仕方も学ぶことができる。つまり、直接的な体験を通して習得されたことは、日常の様々な場面において、活用されるのである。

<セルフモニタリング>

セルフモニタリングは、自己の行動を自分自身で観察し、記録し、評価することである。自分の活動を振り返ることで、自分を見つめ直すことができ、自己の捉え直しが可能になる。その意味でも話し合いシートの活用は効果的である。教師も、話し合いシートの自由記述から、児童の内面の変化に寄り添うことが可能になる。

<シェアリング>

シェアリングは、感じたことを互いに話し合い、分かち合うことである。相手の話を黙って静かに聞き合うことは、あるがままの他者を受け入れることであり、話を聞いてもらうことであるがままの自己を受け入れることを可能にする。この受容される感覚こそが成功や失敗にとらわれない自己効力感へとつながるのである。

<フィードバック>

フィードバックは、行動が適切な場合は賞賛し、不適切な場合は修正することである。適切な行動への賞賛や励ましは、児童の安心感や達成感を培い、自信や自己効力感につながる。そして、その成功体験から得た自己効力感が次の活動への意欲を喚起するのである。

人とかかわる経験が減少している児童にとっては、学級集団は、人間関係を学習する重要な場となる。そのため、集団の中で様々な経験を積むことによって、人とかかわり方を学んでいくのである。人とかかわるためには、かかわり方を知らなくてはかかわることはできない。そこで、このように丁寧な過程を踏んで指導に当たることにより、児童に浸透し、様々な場面での応用が可能となる。

児童の葛藤を調整するための支援

次に、児童の葛藤を調整するための支援について述べる。

聞き手の児童は、話し手の児童から聴くスキルを活用して話を聞くことで内面に様々な変化が起きてくる。たとえば、話し手の考えと聞き手の考えに違いが生じるときや、話し手の考えは分かるのだけれども受け入れられないときや、自分の意見も主張したいときなど、話し手との違いやずれに気付いたときなどに聞き手の児童の内面に葛藤が起こり、不安定になることがある。このような場合に、教師がかかわることが必要になる。

修学旅行や運動会のエピソードにもあったが、実践の中で教師は児童の内面に葛藤が起こったときに、話をよく聞いて共感的理解を示したり、事実の整理をしたり、解決策と一緒に考えたりしていた。そして、最終的な選択は児童に任せるというかかわりをしてきた。図5にそのかかわりを示す。

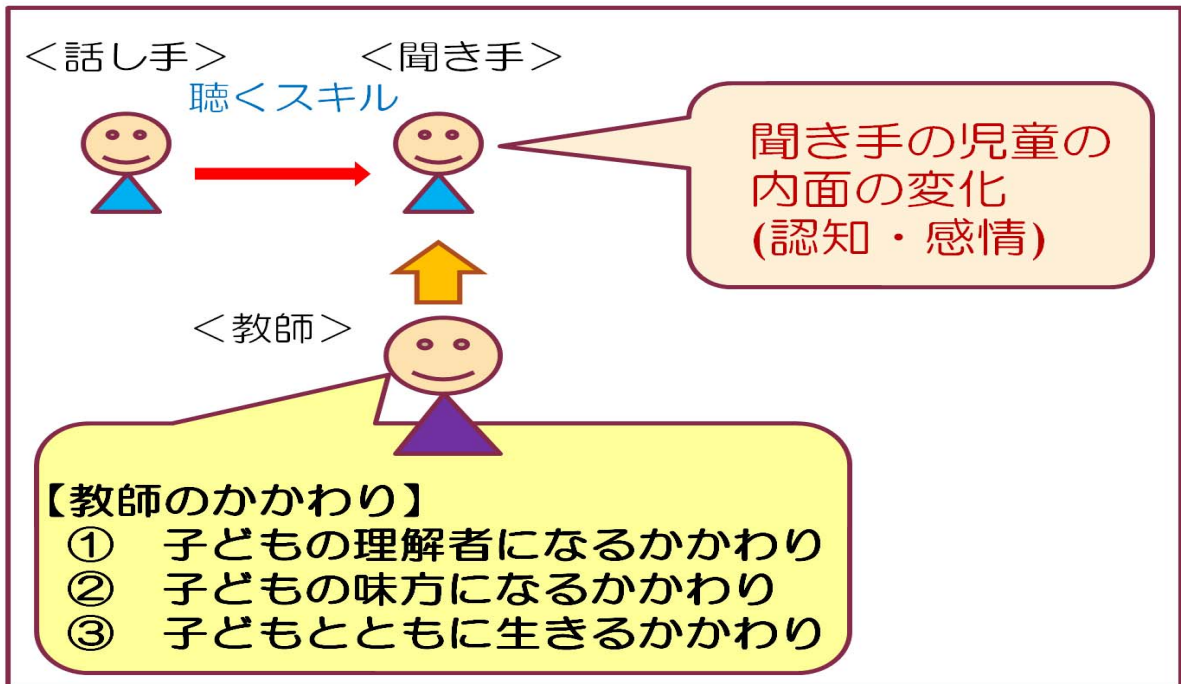


図5 児童の葛藤を調整するための支援

ここで重要になることは、聞き手の児童に対する教師のかかわりである。本研究で教師が意識していたかかわりは、次の3つである。

第1に、子どもの理解者になるかかわりをするのである。教師が児童の様子をよく見て、話をよく聞いて受容することで、児童は分かってもらえたという安心感を得ることになる。

第2に、子どもの味方になるかかわりをするのである。ここでは起きた出来事とそのときの気持ちを整理しながら、児童が持っているリソースやニーズを見立てながらかかわることで、児童は教師の支援を得ながら、一緒に対応策を考え、問題状況へ向かうことができるようになるのである。

第3に、子どもとともに生きるかかわりをするのである。一緒に解決策は考えたとしても、直接行動するのは児童自身である。そのため、教師は自分の考えを押し付けずに児童の考えを尊重することで、児童は教師は自分とは異なる存在だということを改めて認識し、他者との関係性の捉え直しを始め、葛藤を乗り越えることが可能になる。

このような教師のかかわりが児童の内面を支え、その子の内面の成長を促し、自己調整することを可能にするのである。そして、他者の異質性を受け入れる力をはぐくむことにつながっていくのである。これら3つのかかわりは教師の資質として、とても重要なものであると思われる。

3 人間関係を築く力を育てるための指導への提言

今回の研究を通して、以下の2点を提言として述べたい。

1点目は、アセスメントの重要性についてである。人間関係をはぐくむためには学級集団の状態を的確に把握することである。その上で教師は、児童に必要と思われる取組を仕掛けていく必要がある。人間関係を築くためには様々な経験を用意することが大切である。人とかかわる経験が減少している児童にとって、学校生活の中で他者とかわる経験を積むことの意味は

大きい。それは、友達とのかかわりの中で、自分の役割を果たしたり、気持ちをふれ合わせる経験を積んでいくことが人間関係を築く力に大きな影響を与えてくるからである。

今回は聞くということに重点を置いて実践したことで、人間関係を築く力の1つとして他者を受け入れる力が導き出された。その前提には、事前調査や児童の様子を観察から実態把握が適切になされたことがあり、それに応じた実践を行ってきたために効果が得られたと考えられる。学級の状態に応じては、同じ指導や活動が浸透する場合としない場合がある。それは、学級の実態と手立てが適切かどうかによる。そのため、実態把握を適切にし、学級の実態に応じた手立てを講じていくことが大切である。

2点目は、小学校から中学校への移行を支える教師の役割についてである。小学校から中学校への移行の時期は環境的にも発達のにも大きな移行期になるため、精神的に不安定になりやすい。そこで教師は児童の心の内面を支え、心の内面の成長を促す支援が必要不可欠となる。しかし、心の内面の不安定さは表面に表れにくいいため、教師がきめ細かい観察を通して児童の状態を適切にとらえなければならない。その上で、児童の心の内面に寄り添うことによって、不安定さを支えることが大切である。心の内面が成長するということの1つには、自己調整力がつくということがあげられる。この自己調整力が自己の不安定さを乗り越え、人間関係を築く力の要因になるのである。

人間は関係性の中で生活をしている。学校現場は様々な児童が在籍しているため、他者の同質性を感じたときは他者を受け入れやすくなるが、他者の異質性を感じたときは受け入れることに抵抗や葛藤が生じる。特に小学校高学年からの思春期においては、同質性を重んじるため、他者の異質性を認め合う関係が形成されにくい。この他者の異質性を排除しようとするのが、いじめや不登校などの学校不適応の要因であると考えられる。そのため、関係性の中でこのような自己の葛藤をいかに調整することができるかが人間関係を形成することにつながるのである。

子どもたちは、安心して他者とかかわりあえる場とその関係が継続することを求めている。穏やかな安定した雰囲気の中で、傷つけられることのない集団、信頼できる集団でこそ、自己をよりよく発揮することができ、他者を受け入れることも可能になるのである。そして、自己を受け入れられる経験を積んでいくことが、他者を受け入れる力につながっていくのである。

4 本研究の課題

本研究の課題を述べる。

今回の研究は過去の国語科の「話すこと・聞くこと」の成果により児童に教科的な「聞く力」の素地が培われてたということや、安定した学級集団であったという要因もあり効果的な結果が得られた可能性が大きい。そこで、今後は対象を変えて研究を実施し、実践の集積を通して、本研究で得た知見の検証と整理をさらに進めていく必要がある。

今回の実践は、小規模校での実践だったが、固定化された人間関係の中で成長してきた子どもたちにとって、改めて友達の話聞く取組をしたことで、自己効力感が高まったことや、他者の異質性に気付いたり、それを受け入れようとする姿勢が芽生えたことは、固定化された人間関係を打破する意味でも、その意義は大きかったと思われる。今後、中学校に進学するにあたって、ここで培われた自己効力感や他者を受け入れる力が新たな課題を乗り越える力につながっていくことだろう。

さらに、この取組は小規模校に限らず、大規模校や異校種の学校現場での取組にも活用できるものと考えられる。それは、学校規模や校種にかかわらず、既に多くの学校や教師が子どもたちの人間関係を育てるための実践を試みており、本研究で得た成果と同様の手応えを感じているからである。そうした多くの学校や教師に対して本研究は、いくつかの役立つ情報を提供

できるのではないかと思われる。

学校生活は様々な人間相互の関係性で成り立っていて、その中には必ず葛藤場面がある。この葛藤を支える教師の存在があり、教師の指導・支援により自己調整が可能になる中で児童生徒は他者を受け入れる力を身につけていくようになるのである。そして、このような人間関係を築く力の育成は、小学校から中学校への学校不適應を解消する力につながるだけでなく、これから出会う人々との関係をはぐくむ原動力ともなっていくことであろう。

参考文献

- ・菱田準子（森川澄夫監修）「すぐに始められるピア・サポート指導案&シート集」ほんの森出版 2002
- ・石隈利紀「学校心理学 教師・カウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」誠信書房 1999
- ・粕谷貴志「グループディスカッションで子どもの思いを引き出す」『児童心理』金子書房 2006
- ・河村茂雄・品川笑子・藤村一夫「学級ソーシャルスキルC S S」図書文化 2007
- ・国立大学教育実践研究関連センター協議会 教育臨床部会編「新しい実践を創造する学校カウンセリング入門」東洋館出版社 2007
- ・真仁田昭・原野広太郎・沢崎達夫「学校カウンセリング辞典」金子書房 1995
- ・坂野雄二・東條光彦・福井至・小松智賀「一般性セルフ・エフィカシー尺度G S E S」こころネット 2006
- ・『児童心理 特集 子どもの話を聴ける先生』金子書房 2006

資料編

友達とのかかわりに関するアンケート

6年 男 ・ 女 ()

これは、テストではないので気楽な気持ちで答えてください。また、内容についての秘密は守りますので、安心して書いてください。

以下のそれぞれのこう目について、自分にあてはまる番号を でかこみましょう。

番号の意味	4・・・あてはまる
	3・・・どちらかというにあてはまる
	2・・・どちらかというにあてはまらない
	1・・・あてはまらない

- 1 あなたは、自分の思っていることや言いたいことが友達に言えますか。

	どちらかという	どちらかという	
あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
4	3	2	1

- 2 自分の思っていることや言いたいことが言えないことがあるとしたら、それはなぜですか。

3 あなたは、相手の話を聞くときに、どのようにしていますか。(聴くスキル尺度)

	どちらかというと		どちらかというと	
	あてはまる	あてはまる	あてはまらない	あてはまらない
相手に体を向ける	4	3	2	1
タイミングよくうなづく	4	3	2	1
「うんうん」「なるほど」「へー」などと相づちをうつ	4	3	2	1
相手の話をと中でさえぎらない	4	3	2	1
相手が言ったことで分からないことは質問する	4	3	2	1
相手の言った内容を自分の言葉にして返す	4	3	2	1
相手の気持ちを自分の言葉にして返す	4	3	2	1
話しているときの相手の表情の変化を見る	4	3	2	1
話しているときの相手の声の様子(強さ・大きさ)に気をつける	4	3	2	1
相手に対して、やさしそうな表情をする	4	3	2	1

4 - 1 あなたは、相手の話を聞いてあげてよかったと感じることはありますか。

どちらかというと		どちらかというと	
ある	ある	ない	ない

4 - 2 それは、どんなときですか。

(注) 聴くスキル尺度には、逆転項目はない。

5 以下の10項目について、今のあなたにあてはまるところに をつけましょ。
(自己効力感尺度)

番号の意味	4・・・はい
	3・・・どちらかというとはい
	2・・・どちらかというといいえ
	1・・・いいえ

	どちらかという		どちらかという	
	はい	はい	いいえ	いいえ
何か活動をするときは、自信をもってやる方である	4	3	2	1
友達よりすぐれた能力がある	4	3	2	1
活動を終えた後、失敗したと感じることの方が多い	4	3	2	1
何かを決めるとき、迷わず決める方である	4	3	2	1
引っこみじあんな方だと思う	4	3	2	1
見通しのつかない活動でも、進んで取り組んでいく方だと思う	4	3	2	1
どうやったらよいか迷っていて、なかなか活動に取りかかれないことがある	4	3	2	1
小さな失敗でも人よりずっと気にする方である	4	3	2	1
進んで活動するのは、苦手な方である	4	3	2	1
学校のためになる力があると思う	4	3	2	1

(注) は逆転項目である。実施に当たっては、 マークを取り除いて実施する。本研究で使用した項目は、 の5項目であった。

(1 回目の聴くスキルの授業活動案)

資料2-1

活 動	時間	児童の主な活動と意識の流れ	ねらい 留意点
1 相手の目標を何もしないで聞く。	5	ジャンケンをして、1人が話し手1人は聞き手になる。聞き手になった児童は、何もしないでただ聞くだけとする。 ・相手はちゃんと聞いてくれているのかな。 ・なんか話しづらいよ。	話し手は、聞き手が何もしない状態で話したときの気持ちを味わう。 聞き手は、話し手を見るだけでそれ以外はなにもしないことを伝える。
2 聴くスキルを使いながら相手の話を聞く。	10	聞き手は、うなずいたりあいづちを打ったりなど聴くスキルを使って話し手の話を聞く。 ・何もしない時より話しやすいな。 ・よく聞いてくれる感じがしたよ。	聞き手が聴くスキルを使って聞いてくれるときの話し手の気持ちを味わう。 聴くスキルを実際に活用できるように、モデリングしたりリハーサルしたりする。
3 ふりかえりをする。	5	活動して感じたことを発表し合う。	実践して感じたことを共有する。

(2 回目の聴くスキルの授業活動案)

資料2-2

活 動	時間	児童の主な活動と意識の流れ	ねらい 留意点
導入 1 本時の活動を知る。	3	相手の気持ちを読み取る練習をすることを知る。 ・どのようにして読み取るのかな。	ねらいを明確にすることで、活動に対する意欲付けを図る。
ウォーミングアップ 2 非言語による絵でしりとりをする。	15	グループ対抗で絵によるしりとりを行う。 ・次の人にうまく伝わるかな。 ・絵に自信ないな。	グループ内のリレーションを高めるとともに、心の目を開いて読み取る練習をする。 スタートの絵を黒板に描き、その続きを行う。 絵を描いた人が何を伝えたいのか、気持ちを読み取ることを意識できるようにする。
主活動 3 顔の表情や声の調子から相手の気持ちを読み取る。	20	感情を書いたカードを座席の先頭の児童がひき、それを伝言ゲームのように伝える。最後の方は、どんな感情が伝わってきたかを当てる。 目だけで伝える。 表情で伝える。 『桃太郎』を読みながら表情と声の調子で伝える。 (表現する感情) 甘え 悲しみ 緊張 不安 喜び 怒り	顔の表情や口調から相手の感情が読み取れるようにする。 温かい雰囲気の中で答えが合っていたら賞賛したり、間違っていたら確認したりすることで、伝える難しさを共有できるようにする。 表現できる手段が増えることで、相手に気持ちが伝わりやすくなることに気付けるようにする。
まとめ			

(3回目の聴くスキルの授業活動案)

資料2-3

活動	時間	児童の主な活動と意識の流れ	ねらい 留意点
導入 1 本時の活動を知る。	3	感情や気持ちを大切に話の聞き方を体験することを目的として活動を行うことを知る。 ・どのようにして読み取るのかな。	ねらいをしっかりと示すことで活動に対する意識づけをしたい。
ウォーミングアップ 2 相手の話すことを繰り返して応答する。	10	2人組になり、話し手はシナリオに書かれた台詞を言う。聞き手は「そうなんだ」と言いながら語られた内容をオウム返りする。 ・うまく聞き取れるかな。 ・しっかり聞くぞ。 ・聞いてくれる人が返してくれると、話をしっかり聞いてくれていてるって感じるな。	相手の話すことを繰り返す応答練習をし、きちんと聞いてもらっているという感じを味わう。 最初に担任が聞き手のモデルを示すことで、オウム返しの方法を具体的に示す。オウム返しをすることで、聞き手にも話を聞いていないに聞こうという気持ちになることにも気付けるようにする。
主活動 3 ある感情に至る台詞を作る。	15	感情カードと台詞カードを用意し、それぞれ1枚ずつカードを引く。その感情にもとづいて台詞カードの続きを台詞シートに書き込む。 (感情カード) 悲しみ 緊張 不安 喜び 怒り (台詞カード) 「明日、学校」「先生が家に来る」「明日、友達に会う」「明日、公式戦」「明日、算数のテストがかえってくる」「もうすぐ卒業」 ・難しそう	自分が感じる感情とは違う台詞づくりを通して、他者理解を進める。 台詞シートを作るのに戸惑う児童もいることが考えられる。それを解消するために、最初にモデルを示す。また、なかなか考えられない児童については、一緒に台詞を考えるようにする。
4 気持ちを聞き取る話の聞き方のロールプレイをする。	10	2人組になり、話し手は自分が作った台詞シートをもとに聞き手に話しかける。聞き手はオウム返しをしながら話し手の表情や声の調子、台詞の内容に注意して聞く。そして、話し手の3つ目の台詞の後、想像した気持ちを伝えながら返す。 ・自分の気持ちをわかってくれるかな。 ・笑顔で言ってるから楽しいな。	話し手の気持ちに焦点づけた話の聞き方を味わう。 児童が実践する前にモデルを示すことで、活動の方法を理解できるようにする。 子どもたちの様子を観察し、フィードバックできるようにする。 上手にロールプレイができたペアを賞賛する。
まとめ 4 ふりかえりをする。	7	本時の活動をふりかえる。 ・相手が上手に表情から気持ちを読み取ってくれたよ。	シートを使って取り組みの様子やそのときの気持ちなどを自由に書き、発表し合う。

本調査研究にあたり、研究協力委員の神宮司賢一郎先生や研究協力校の藤岡町立赤麻小学校の校長先生を初めとする教職員の皆様、指導助言者の奈良教育大学准教授の粕谷貴志先生には多大なる御協力をいただきました。ここに深く感謝いたします。

平成22年 3月発行

平成21年度 調査研究報告書

人間関係を築く力を育てるための指導の在り方

発行 栃木県総合教育センター 教育相談部

〒320-0002 栃木県宇都宮市瓦谷町1070

TEL 028-665-7211

FAX 028-665-7212

<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/>