

要 旨

本研究は、外国につながる児童が学級で自信をもって活動に取り組むために、対人的な自己効力感を育てる支援の在り方を探ったものである。外国につながる児童が学級で自信をもって活動に取り組むためには、友達と一緒にできたという成功体験を積むプロセスを、個別指導と一斉指導の連携によって行う必要があると考えた。そこで、集団でのリレーションづくりを図りながら、ソーシャルスキル・トレーニングを題材に実践を行った。その結果、友達とよりよく関わろうとする姿が見られるようになり、実践直後において対人的な自己効力感の高まりが見られ、学級で自信をもって活動に取り組む姿が見られるようになった。

<キーワード> ①対人的な自己効力感 ②ソーシャルスキル・トレーニング (SST)
③個別指導と一斉指導の連携 ④リレーションづくり

1 研究の目標

外国につながる児童が学級で自信をもって活動に取り組むために、ソーシャルスキル・トレーニング等での友達とのやり取りを通して、対人的な自己効力感を育てる支援の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は年々増加している。文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」によると、平成28年度に日本国籍の日本語指導が必要な児童生徒は9,612名、日本語指導が必要な外国人児童生徒は34,335名が公立小中学校に在籍をしている。このような状況を受け、文部科学省では日本語指導担当教員を配置できるようにしたり、平成26年度に学校教育法を一部改正し、日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施を可能にしたりするなどの支援施策を行っている。佐賀県でも、平成28年度より佐賀市に2名、29年度より伊万里市に1名の日本語指導担当教員が配置された。文部科学省は日本語指導が必要な児童について、帰国児童や外国人児童に加え、両親のいずれかが外国籍であるなどのいわゆる外国につながる児童のうち、日本語で日常会話が十分にできない児童及び、日常会話ができても学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動への取組に支障が生じている児童と示している。

本研究で対象とする2年生児童（以下、A児）の母親は外国人である。日常会話に問題がないものの、読み書きの習得には他の児童より遅れが見られ、昨年度から国語科の時間に日本語指導担当教員による個別指導（日本語指導）を受けている。個別指導では、平仮名の単語カルタに生き生きと取り組む様子があり、語彙の習得について成長が見られる。また、個別指導で書いた作文を学級の中で紹介する際には、嬉しそうに前に出て発表したり、自分が描いた絵を仲の良い友達に見せて回り、褒められると嬉しそうにしたりする様子からも、友達に認められたいという思いがうかがえる。しかし、一斉指導では、「できない」「分からない」という言葉が多く聞かれ、活動に取り掛かることができずにいることが多い。学級ではA児に対して、温かい言葉を掛けたり困っているときには助けようとしていたりする児童がいる。しかし、2年生という発達の段階から、自己中心的な児童もまだ多く、友達同士の関わりは自分の気持ちを伝えることが中心で、一方的な関わりにとどまる面が見られる。そこで学級において、友達から承認されたり、友達と一緒にできたという達成感を味わったりするような活動を仕組み、友達とのよりよい関わり方を身に付けさせることは、2年生の児童にとって効果的であり、またA児にとっても、自信をもって活動に取り組むことにつながると考える。

櫻井茂男は、「やればできる」という自信を「自己効力感」としている。そして、「自ら学ぶ意欲

は、学習行動を生起させ」⁽¹⁾るとし、安心して学ぶことができる環境で成功体験を積む結果として自信が引き出され、更に新たな意欲を形成し循環し続け、自己効力感が高まっていくとしている。このことから、A児には、学級が安心して学ぶことができる環境である必要があり、A児が自信をもって活動するためには、学級において安心して友達と関わることができるやり取りの場の工夫と、自ら友達と関わろうとする意欲を育てることが必要であると考えた。そこで、人と関わっていく上で必要となるソーシャルスキルに着目した。小林正幸は、ソーシャルスキルとは、良好な人間関係をつくり保つための具体的な技術やコツであるとし、「人と一緒に活動して、相手から受け入れられ、認められ、その活動を楽しんだ経験こそが、実質的に子どものソーシャルスキルを培う」⁽²⁾としている。

本研究では、外国につながる児童が学級で自信をもって活動に取り組むために、ソーシャルスキル・トレーニング（以下、SST）等での友達とのやり取りを通して、対人的な自己効力感を育てる支援の在り方を探る。ここで、A児が学級で自信をもって活動に取り組む姿を、自己効力感が高まった姿と捉える。また、A児と学級の実態から、友達とよりよく関わろうとする児童を育てるためにSST等に取り組むことは、A児及び学級の児童双方にとって効果的な手立てであると考え。学級において自ら友達に関わろうとする意欲をもって活動し、A児が友達から承認されたり、友達と一緒にできたという成功体験を積んだりすることで、対人的な自己効力感が高まり、学級での諸活動において自信をもって活動に取り組む姿が見られるようになると考え、本目標を設定した。

3 研究方法

- (1) 先行研究や文献等を基にした、自己効力感に関する研究
- (2) A児及び学級の実態把握と教材研究
- (3) SST等を取り入れた日本語指導教室における個別指導と学級での授業実践及びその手立ての有効性についての検討

4 研究内容

- (1) 外国につながる児童の自己効力感を高めるための手立てに関する先行研究や文献等の理論研究を行う。
- (2) A児の友達との関わりに関する実態把握や学級の「Q-U」アンケート（以下、「Q-U」）の実施及びSSTに関する教材研究を行う。
- (3) SST等を取り入れた日本語指導教室における個別指導と学級での授業実践を行い、A児の対人的な自己効力感の高まりや、授業中及び授業前後の意識と行動の変容について検証する。

5 研究の実際1（実践化への手立て）

- (1) 文献による理論研究

櫻井は、安心して学べる環境が学習の基盤であることを図1の「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」⁽³⁾で示している。また、「『子どもが安心して学べる環境』を確保することが、子どもの勉強に対する自信を育むにはもっとも重要である」⁽⁴⁾とも述べ、「安心して学べる環境」とは、子供にとって自分をサポートしてくれる友達や教師が側にいる環境としている。

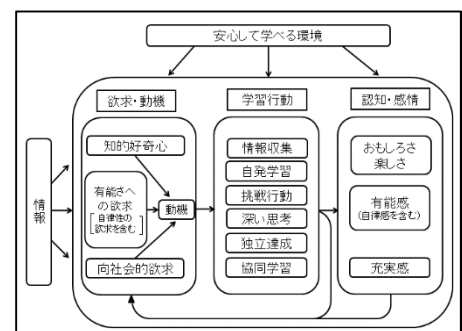


図1 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」(櫻井, 2010)

学級での学習活動においては、友達と関わり、やり取りをする場面が多くある。人と関わっていく上で必要となるソーシャルスキルを身に付けることで、友達とよりよく関わることができるようになり、学級で友達とやり取りをする場面でも、自信をもって活動ができるようになると考える。

相川充は、生活の場である学級でソーシャルスキルを学ぶと、学級の多くの子供がソーシャルスキルの視点をもつようになることで、個別に学んだことを周囲の子供が受け入れてくれるようになり、生活の場で実行に移しやすくなるとしている。また、祐川文規は、個別指導における事前のSSTに関する学習を取り入れることは、正しいスキルを獲得するとともに、スキルに対する自信を深めさせ、集団で試してみようとする意欲を向上させるとしている。日本語指導教室における個別指導にSSTを取り入れ、実際の場面でのソーシャルスキルとその場面に応じた言葉を習得させることが、学級において自信をもって友達に関わろうとすることにつながるのではないかと考える。

本研究では、外国につながる児童の対人的な自己効力感を高めるために、個別指導と一斉指導を連携させたSST等に取り組む。A児が個別指導を経て、自ら友達に関わろうとする意欲をもって、安心して学ぶことができる学級でSST等に取り組む、友達から承認されたり友達と一緒にできたという成功体験を積んだりすることで、対人的な自己効力感が高まり、学級において自信をもって活動に取り組む姿が見られるようになることを考える(図2)。

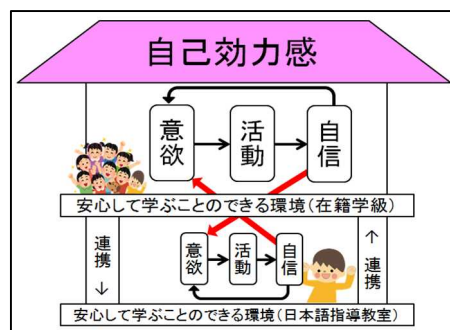


図2 研究構想図

(2) 具体的な手立て

ア 個と集団の実態把握

A児及び学級の対人的な自己効力感を把握するために、児童の困り感や集団との関わり、学級の児童同士の友達関係について実態把握を行った。

6月に児童31名に実施した「Q-U」の結果と、担任及び日本語指導担当教員によるA児の観察の結果は以下の通りである(図3)(表1)。

表1 A児の実態(6月)

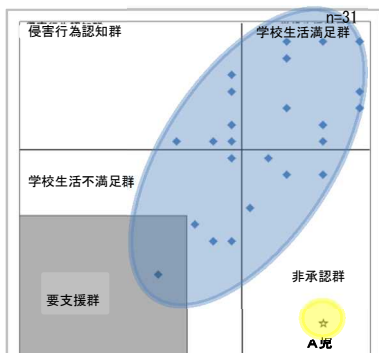


図3 学級満足度尺度結果の分布(6月)

- ・家庭での言語は日本語のみである。日常会話に問題はないが、聞き取り違いや、指示を理解できないときがある。
- ・平仮名を読み書きできるようになり、個別指導の時間には、ゆっくりと文節読みができるようになってきた。
- ・6月実施の「Q-U」では非承認群に位置した。学級での授業の中では、「できない」「分からない」という言葉が多く聞かれ、活動に取り掛かることができずにいることが多い。
- ・得意なことや、うまくできたことは友達や先生に見せたり伝えたりして、認められたいという様子がうかがえる。
- ・集団での活動は好きで、友達と関わりたいと思っているが、自分の気持ちを伝えることが中心で、一方的な関わりになっていることが多い。また、関わり方を知らないために、関わりたい気持ちが友達に伝わらないときがある。

「Q-U」の学級満足度尺度の分布状況では、学級はやや斜め型であるが、日常観察においては集団としての学習規律が確立され、落ち着いて学習に取り組む姿が見られる。

イ SST等を取り入れた個別及び学級での授業実践

A児が自信をもって活動に取り組むために、個別指導と一斉指導を連携させたSST等に取り組んだ。

(ア) SSTの選択

A児及び学級の実態を踏まえ、佐賀県教育センタープロジェクト研究を参考に、SSTの12の基本スキルから、実践①では「あいさつ」、実践②では「仲間の入り方」、実践③では「上手な聴き方」「あたたかい言葉かけ」のSSTを選択した(図4)。

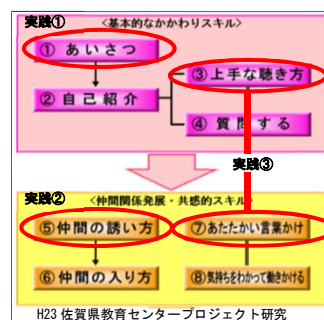


図4 選択した基本スキル

(イ) 個別指導と一斉指導を連携させた単元の構成

A児にはSSTを題材に個別指導を行うことで実際の場面を想定したソーシャルスキルと言葉を習得させ、学級でのSSTの活動に見通しをもって参加できるようにした。

(ウ) A児の特性に合わせた個別指導

SSTの事前指導では、SSTの説明に使う言葉の理解や習得、活動の見直しをもたせるための個別指導を行った。一斉指導の内容を細分化した個別指導を行い、一斉指導の活動で戸惑うことがないように配慮して支援を行った。

(エ) 一斉指導におけるSSTの活動の工夫

個別指導で使用した教材を一斉指導でも使うことで、A児が見直しをもって活動に参加できるようにし、意図的グループ編成を行った。

(オ) 一斉指導前後の取組

実践②と③では、一斉指導を行う前に、学級が「安心して学べる環境」となるように、A児が個別指導で学習したSSTのスキルを活用したエクササイズを行った。学級のリレーション(温かい人間関係)づくりを行うと同時に、A児のSSTのスキル及び対人的な自己効力感の向上を図った。また、一斉指導後は学習したスキルを日常生活でも活用できるように、SSTのポイントを教室に掲示し、学級全体でチャレンジ週間を設け、スキルの定着を図った。

(3) 手立ての有効性に係る視点

本研究では、これらの具体的な手立てを通して、友達とよりよく関わろうとする対人的な自己効力感の高まりについて考察する。考察においては、事前事後の「対人的な自己効力感」及び「SSTのスキル」のアンケート、授業ごとの「振り返りシート」、児童の学習記録動画の分析に加え、授業中と授業後の児童の行動分析を行うこととする。

6 研究の実際2 (授業実践を通しての結果)

(1) 授業の位置付け

A児及び学級の実態を踏まえ、実践①～③の各実践においては、一斉指導前に個別指導を2時間、学級での一斉指導を1時間ずつ行った(表2)。なお、一斉指導授業前後におけるSSTのスキルを活用したエクササイズについては、実践②より取り入れた。

表2 実践①～③の単元計画

○学習内容		【 】ねらい	「 」SSTのスキルを活用したエクササイズ ・ねらい
実践① あいさつ名人になろう (気持ちのよいあいさつをしよう)			
1時目 (個別)	○「気持ちのよいあいさつ」とそのあいさつの仕方を知る。【言葉の理解】		/
2時目 (個別)	○先生方を相手に「気持ちのよいあいさつ」を練習する。【言葉の習得・意欲の高まり】		
3時目 (一斉)	○友達と一緒に「気持ちのよいあいさつ」を練習する。【対人的な自己効力感の高まり】		
事後 (一斉)	○チャレンジ週間：あいさつ名人【「気持ちのよいあいさつ」の定着】		
実践② みんななかよくなるよう (進んで仲間の中に入れてみよう)			
1時目 (個別)	○仲間に入るとき言葉や「仲間の入り方」を知る。【言葉の理解】		「なかよしじゃんけん」 ・リレーションづくり ・A児のSSTのスキル及び対人的な自己効力感の向上
2時目 (個別)	○先生と「仲間の入り方」を練習し、「仲間の入り方」のスキルを活用したエクササイズを体験する。【言葉の習得・意欲の高まり】		
3時目 (一斉)	○友達と一緒に「仲間の入り方」を練習する。【対人的な自己効力感の高まり】		
事後 (一斉)	○チャレンジ週間：「仲間の入り方」のスキルを活用したエクササイズ【「仲間の入り方」の定着】		
実践③ すてきな3年生になろう (友達が嬉しくなるような話の聴き方をしよう)			
1時目 (個別)	○感想を伝える温かい言葉や「上手な聴き方」を知る。【言葉の理解】		「質問じゃんけん①」 ・リレーションづくり ・A児のSSTのスキル及び対人的な自己効力感の向上
2時目 (個別)	○先生と「上手な聴き方」を練習し、「上手な聴き方」のスキルを活用したエクササイズを体験する。【言葉の習得・意欲の高まり】		
3時目 (一斉)	○友達と一緒に「上手な聴き方」を練習する。【対人的な自己効力感の高まり】		
事後 (一斉)	○チャレンジ週間：「上手な聴き方」のスキルを活用したエクササイズ【「上手な聴き方」の定着】		

(2) 授業の実際

個別指導及び一斉指導において、A児の特性に合わせた意欲を高めるための活動内容の工夫と、手立てを行った(次頁表3)。なお、実践②では実践①の、実践③では実践②の課題点を踏まえて、活動内容の工夫を行った。

表3 A児の特性に合わせた意欲を高めるための活動内容の工夫

	意欲を高めるための活動内容の工夫	※写真…工夫の具体
実践①	<p>1時目：一斉指導で関わる児童の写真を使ったスライドを提示してのあいさつの練習</p> <p>2時目：校内の先生の写真を使ったスライドを提示してのあいさつの練習とそのあいさつの事前体験</p>	     <p>イラストの提示 ワークシートの工夫 写真を使ったスライドの利用 成功体験の視覚化 あいさつの事前体験</p>
	<p>3時目：活動グループでの気持ちのよいあいさつの相互評価 ：たくさん児童と気持ちのよいあいさつをしてシールをもらう「あいさつりレーゲーム」</p> <p>事後：あいさつ名人チャレンジシートでの自己評価</p>	    <p>個別指導と一斉指導での教材の共有 意図的グルーピング チャレンジシートの活用</p>
	<p>(課題点) ・児童同士で承認し合う活動が少なかった。児童同士のやり取りを促進するために、リレーションづくりを行う必要があった。 ・単元計画を行う際に、一斉指導(3時目)の活動を細分化して、事前指導(1・2時目)の活動を考える必要があった。</p>	
実践②	<p>1時目：リレーションづくり「なかよしじゃんけん」の練習 「仲間に入る人」のロールプレいの練習</p> <p>2時目：仲間の入り方のロールプレいの事前練習(一斉指導で同じグループになる児童の写真と名前を使って名前を呼ぶ練習) 「入れて入れてゲーム」のハイタッチの練習</p>	     <p>名前を書いたシールの活用 リレーションづくり「なかよしじゃんけん」 ロールプレいの事前練習 役割札の活用 評価グッズの導入</p>
	<p>3時目：A児をモデリングに起用 仲間の入り方のロールプレイにおける評価グッズを使った友達同士での評価 仲間に入ることができたらハイタッチをする「入れて入れてゲーム」</p> <p>事後：仲間に入ることができたら友達からシールをもらう「入れて入れてゲーム」 20分休みや昼休みにスキルを使ったら、名前を書いた木の実や木の葉を貼る「なかよしの木」による活動の継続</p>	     <p>立ち位置をカラーテープで提示 評価グッズでの相互評価 3時目「入れて入れてゲーム」 チャレンジ週間「入れて入れてゲーム」 チャレンジシートの活用</p>
	<p>(課題点) ・評価の際に友達のできていないところに目が向く傾向にあったため、友達の良い所を見付ける練習をする必要があった。 ・チャレンジ週間の意欲を継続するためにも、SSTとSSTのスキルを使ったエクササイズをつなぐを大事にし、チャレンジ週間でもSSTのポイントを意識させる必要があった。</p>	
実践③	<p>1時目：リレーションづくり「質問じゃんけん」の練習(話型の練習) 「聴く人」と「話す人」の役の練習(話型の練習) 「ぼかぼか言葉」と「ちくちく言葉」を分類する活動</p> <p>2時目：「見守る人」の役になり、できたポイントを褒める練習 上手な聴き方のロールプレいの練習と「カードで質問」の事前体験</p>	  <p>評価グッズの追加</p>
	<p>シールと名簿の活用 リレーションづくり「質問じゃんけん」 短冊での言葉の分類 友達の写真を使った動機付け 話型の提示と練習</p>	   

3時目：上手な聴き方のロールプレイにおける評価グッズを使った友達同士の肯定的な評価

カードを使って、好きなものを質問し合う「カードで質問」の活動

事後：「質問じゃんけん」に加え、好きなものの理由を話す「質問じゃんけん②」



評価グッズでの相互評価



「カードで質問」



チャレンジ週間「質問じゃんけん②」



チャレンジシートの活用

(課題点) ・カードを取り入れ、意欲は高まったが、手順が複雑になり、スキルを使うという意識が薄れてしまった。そこで、SSTのポイントを意識することができるように、チャレンジ週間では、カードを使用しない「質問じゃんけん②」に切り替えた。
・好きなものは話しやすい内容だったが、理由を話すことがA児には難しかった。

ア 実践③の個別指導(1・2時目)における教師の支援とA児の様子

表4は実践③において、対人的な自己効力感を高めるための手立てとして有効であったと考えられる支援と、A児の変容が顕著に表れた様子を示したものである。

表4 個別指導における教師の支援とA児の様子

	教師の支援	A児の様子
1時目 (個別指導)	<p>教師と「質問じゃんけん」の練習を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> 「質問じゃんけん」のカードを見せながら、実践②で行った「なかよしじゃんけん」を覚えているか確認し、項目の単語を読むことができるか確認した。 「質問じゃんけん」のモデリングを示した。 	<ul style="list-style-type: none"> 「なかよしじゃんけん」をしたことを覚えていて、興味を示した。項目を読み上げ、それぞれに当てはまる内容を思い浮かべていた。 モデリングを見て、自分も活動することを楽しみにしていた。
	<p>1回目(A児がじゃんけん勝ち、「おかし」の項目を選んで質問した)</p> <p>C:「おかし」 T:「好きなお菓子は何か? (話型を示した)」 C:「好きなお菓子は何か? (復唱できた)」</p> <p>2回目(A児がじゃんけん勝ち、「のみもの」の項目を選んで質問した)</p> <p>C:「のみもの」 T:「好きな… (出だしの言葉を示した)」 C:「好きな飲み物は何か? (出だしの言葉を聴き、続きを考えて質問できた)」</p> <p>3回目(A児がじゃんけん勝ち、「きゅうしょく」の項目を選んで質問した)</p> <p>C:「えっと、次は給食にしよう。好きな給食は何か? (自分で話型に当てはめて質問した)」 T:「肉うどんです」 C:「肉うどん、僕も好き」(自然と共感の言葉が出た)</p> <p>(見取り) 話型の示し方を変えながら話型を習得させたことは、A児が自ら友達と関わろうとする意欲を高め、学級での「質問じゃんけん」のやり取りに自信をもたせるための、有効な手立てであったと考える。</p>	
2時目 (個別指導)	<p>上手な聴き方のポイントに気を付けて、「見守る人」の練習を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> 「見守る人」のモデリングで、ポイントの言葉を使って、評価の仕方の話型を示した。 	<ul style="list-style-type: none"> A児は、「話す人」として、一緒にロールプレイに加わった。シナリオのセリフを読むのに時間が掛かったが、「聴く人」役の教師の顔を見てセリフを言おうとしていた。
	<p>1回目(「聴く人」役の教師は、「相手の顔を見て聴く」と「うなずきながら聴く」のポイントを使い、「最後まで聴く」のポイントを使わずに演じた)</p> <p>C(最後まで見た後、にこにこマーク😊を出した) T:「今の聴き方は、どうでしたか? 上手な聴き方のポイントを使って褒めてください」 C:「顔を見て、うんうんって言った」(良かったところを見付けることはできていた) T:「顔を見て、うなずきながら聴いていたところが良かったです」(ポイントの言葉を使って、評価の仕方の話型を示した) C:「顔を見て、うなずきながら聴いていたところが良かったです」(復唱できた) T(2つのポイントができたことを確認し、どちらのにこにこマークを出すべきだったか、問い掛けた) C:「あっ、こっちだった」(考えた後、スーパーににこにこマーク👍を出した)</p> <p>2回目(「聴く人」役の教師は、「相手の顔を見て聴く」のポイントを使わずに演じた)</p> <p>C(最後まで見た後、スーパーににこにこマーク👍を出す) T:「今の聴き方はどうでしたか」 C:「うなずくと、最後まで聴くができていました」(話型を使って評価できた)</p> <p>(見取り) 2時目に「見守る人」の練習の時間を取ることで、良いところを見付けて褒めることができるようになった。「見守る人」の練習時間の確保は、友達の良いところを見付けて褒めようとする意欲を高めるために、有効な手立てであったと考える。</p>	

「見守る人」を含めたロールプレイを行う

- ・一斉指導でのロールプレイの見通しをもたせるために、全ての役を通して体験させた。
- ・ロールプレイが始まる前から、わくわくした表情を見せた。

1回目「聴く人」

A児は、ロールプレイが始まると、「話す人」の顔をよく見て、笑顔で役割演技をした。シナリオは一度も見なかった。「うん、頑張ってるね」のセリフを言う時には、嬉しそうな表情を見せた。「見守る人」役の教師が、上手な聴き方のポイントを使って褒めると、ホワイトボードの上手な聴き方のポイントを見ながら、評価を聴き、自己評価をした。



2回目「話す人」

A児は、シナリオを見ずに、役割を演じた。「聴く人」のセリフを聴いてから、「話す人」のセリフを言うまでの時間が短くなり、1時目よりもスムーズにセリフを言った。

3回目「見守る人」

「聴く人」役の教師は「ぼかぼか言葉を言う」のポイントを使わずに、ロールプレイをした。A児は「聴く人」をしっかりと見て観察していた。「聴く人」役の教師が、ぼかぼか言葉を言わずに、「うん」と何度も言うと言を立って笑い、「これだ！」と言って、スーパーにここにマーク ⊙ を出した。

- C: 「顔を見てきく、うなずく、最後まで聴くがよかったです」
 (①～③のポイントを使って、話型を使って褒めることができた)
- T: 「ぼかぼか言葉は言いましたか」
 C: 「言ってなかった」



(見取り) 1・2時目で、それぞれの役を練習し、一斉指導と同じ流れのロールプレイを行うと、セリフをスムーズに言うことができ、上手な聴き方のポイントも意識することができた。個別指導時に全ての役を体験させることは、A児に活動の見通しをもたせるだけでなく、一斉指導への自信を高めるために、有効な手立てであったと考える。

イ 実践③の一斉指導（3時目）における教師の支援とA児の様子

表5は実践③において、対人的な自己効力感を高めるための手立てとして有効であったと考えられる支援と、A児の変容が顕著に表れた様子を示したものである。

表5 一斉指導における教師の支援とA児の様子

	教師の支援	A児の様子
3時目 (一斉指導)	<p>本時のめあて「友達がうれしくなるような話のききかたをしよう」を読む</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2時目と同じめあてを提示した。 (読みやすいように分かち書きをしたもの) ・児童が読む速さに合わせて、指で文字を追った。 <p>上手な聴き方のポイントに気を付けて練習する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前に、ロールプレイの役割の番号を知らせた。A児は、「話す人」のセリフで戸惑うことが予想されるため、「話す人」を3回目のロールプレイで担当するように③番とした。 ・ロールプレイのグループは、A児と席が近く、関わりの多い児童と同じになるように編成した。また、グループごとに同じ色のシールを配付し、グッズの入ったカゴにも同じ色のシールを付け、移動に戸惑わないようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・貼られためあてを、目で読んでいた。 ・周りの児童が読むのに合わせて、めあてを読んだ。 <ul style="list-style-type: none"> ・役割確認では、自分の番号を覚えていて、「③番の人！」という問い掛けに、「はい！」と手を挙げて返事をした。 ・周りの児童のシールを見て、誰と同じグループか確認した。また、授業が始まる前に同じ色のカラーシールが貼ってあるカゴの位置を確認しており、移動の音が掛かると、自分達の活動場所へ素早く移動した。
	<p>1回目「見守る人」</p> <p>C: 「カット！」(すぐに、ここにマーク ⊙ を出すが、スーパーにここにマーク ⊙ に出し換えた)</p> <p>C: 「うなずきながらと、最後までと、前を見てが良かったです」 (②③のポイントを使って、正しい話型で褒めることができた)</p> <p>3回目「話す人」</p> <p>C: 「スタートだよ！」 (「見守る人」役の男児にスタートを促し、わくわくした様子でスタートの合図を待っていた)</p> <p>C: 「もうすぐ、大縄大会だね」(顔をしっかりと見て言った)</p> <p>C: 「この前、初めて跳べたよ」(シナリオをちらりと見た後、相手の顔を見てにこやかに言った)</p> <p>C: 「大縄大会でも跳べるといいな」(自信に満ちた表情で言った)</p> <p>C: 「見守る人」の評価を心待ちにし、スーパーにここにマーク ⊙ が出ると、「イエーイ！」と言って、ガッツポーズをした)</p>	
	<p>(見取り) 個別指導で時間を掛けた「見守る人」「話す人」は、一斉指導で上手に役割を演じることができ、達成感を感じている様子が見えられた。一方、本時の活動のめあてであった「聴く人」では、シナリオを間違えてしまい、「上手な聴き方」のポイントを意識することよりも、セリフを言うことに意識が向いてしまったと考える。</p>	

(3) 考察

個別指導と一斉指導を連携させたSST等での友達とのやり取りを通して、A児及び集団の対人的な自己効力感や、授業前後で意識及び行動がどのように変容したかについて考察していく。なお実践①では、アンケート項目等が熟慮できていなかったため、実践②及び実践③で考察する。

ア A児及び集団の対人的な自己効力感の変容

松尾直博らの「対人的自己効力感尺度」、園田菜摘の「幼児用対人的自己効力感尺度」を参考にして作成した「できるかなアンケート」(表6)で対人的な自己効力感の変容を考察する。また、佐賀県教育センタープロジェクト研究「行動を振り返るアンケート」の項目を参考にして作成した「こうどうをふりかえるアンケート」(表7)でSSTのスキルの変容を考察する。

表6 「できるかなアンケート」(対人的な自己効力感)

1	クラスの友達が遊ぼうとしているとき、「仲間に入れて」と言うことができますか
2	今から遊ぼうとしているとき、「一緒に遊ぼう」と誘うことができますか
3	友達が遊び方を話しているとき「こうすればいいよ」とやり方を教えることができますか
4	何をして遊ぼうか決めているとき、あなたのやりたい遊びを言うことができますか
5	困っているときに、クラスの友達に「手伝って」ということができますか
6	困っている友達に、「手伝って」と言われたら、手伝ってあげることができますか
7	誰かに順番をぬかれそうになったとき、「ぬかないで」ということができますか
8	2人組になるときに、クラスの友達に「一緒にしよう」ということができますか
9	あなたの友達がけんかをしているときに、それをとめることができますか
10	授業中、自分が考えたことを発表することができますか

表7 「こうどうをふりかえるアンケート」(SSTのスキル)

実践②	仲間の誘い方	「おいで」「一緒に遊ぼう」などと、言葉を掛けていますか 近付いたり、手招きしたりして、誘っていますか 笑顔で誘っていますか
	仲間の入り方	「仲間に入れて」などと言っていますか 自分から仲間のそばに近付いていますか 笑顔で「仲間に入れて」などと言っていますか
	上手な聴き方	話を聴くとき、話している人を見えていますか 話を聴くとき、「うん」「うん、うん」といって、うなずいていますか 話を聴くとき、しゃべらないで最後まで聴いていますか
	実践③	温かい言葉掛け

A児は、SSTのスキルについてのアンケートの平均で、実践②では1.0ポイント、実践③では1.2ポイントの向上が見られた。また、対人的な自己効力感についてのアンケートの平均も、実践②では0.6ポイント、実践③では0.7ポイント向上した(図5)。これらのことから、SSTの実践を行うことにより、SSTのスキルが高まり、一時的にはあるが、対人的な自己効力感についても高まったと言える。

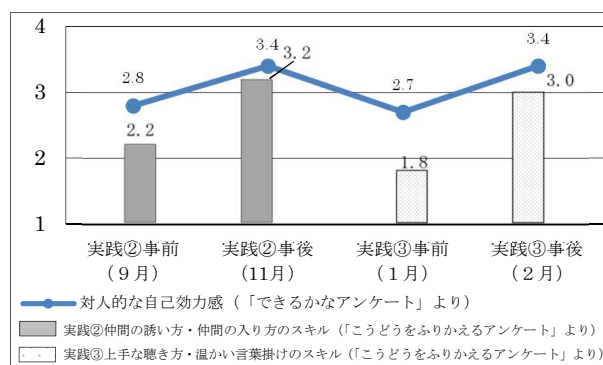


図5 A児の「対人的な自己効力感」「SSTのスキル」の変容

図6は、A児及び集団の対人的な自己効力感とSSTのスキルの変容を示したものである。一斉指導のみ行った他の児童においては、SSTのスキルのアンケートの平均は、実践②では0.1ポイント、実践③では0.2ポイント向上した。対人的な自己効力感についてのアンケートの平均は、実践②では0.1ポイント下降したが、実践③では0.2ポイント上昇した。実践前からポイントが高い児童が多かったことに加えて、各実践において1回ずつの一斉指導しか行っていないため、2回の個別指導を受けたA児ほどのポイントの向上は見られなかったと思われる。

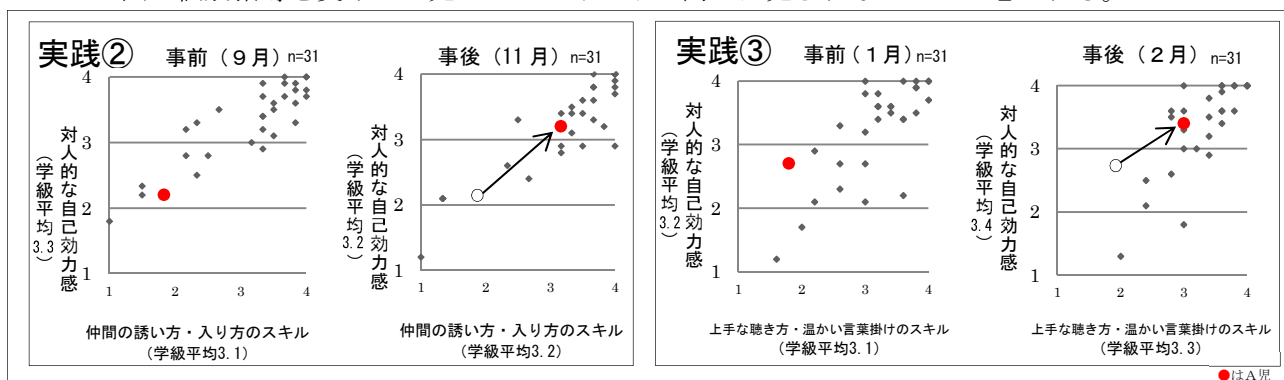


図6 A児及び集団の「対人的な自己効力感」と「SSTのスキル」の変容

イ A児及び集団の授業前後の意識と行動の変容

6月と2月に実施した「Q-U」、授業ごとに行った振り返りシート及び年間の取組についてのアンケートの記述、教師の観察より考察する。

(ア) 「Q-U」の結果より

A児は、2月は承認得点が7ポイント上昇した(図7)。また学級での活動への参加の様子からも、自信が少し高まったと思われる。他の児童は、承認得点の平均に大きな変化は見られなかった。

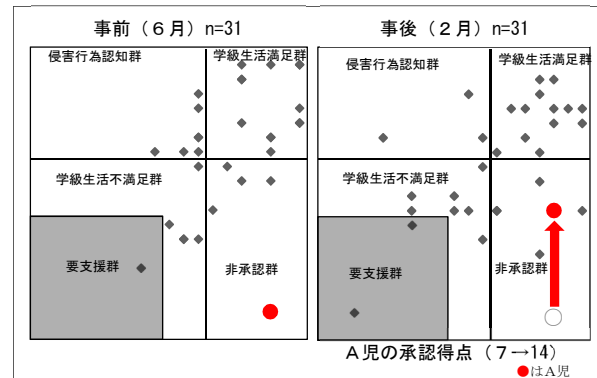


図7 A児及び集団の「Q-U」の変容

(イ) 振り返りシートの自己評価と記述より

A児は、実践②及び実践③共に、授業ごとの振り返りシートの自己評価に変動はなかった(表8)。他の児童においては、概ね高い自己評価が得られた。実践②の振り返りシートでは、「楽しかった」「嬉しかった」など、活動を楽しんだことを記述した感想が多かった。実践③では、「これから上手な聴き方をもっと上達させていきたい」などのように意欲の高まりが感じられる感想(12名)、「これからもぼかぼか言葉を使えそう」などのように自己効力感の高まりを感じられる感想(3名)が見られた。低学年の感想であるため、「自信が高まった」という表記での記述は見られなかったが、「聴く時は、3つのポイントとぼかぼか言葉を使えばいいことが分かった」などのように「～ができた」「～が分かった」と記述した感想(5名)が見られることから、自信の高まりにつながったと考える。

表8 実践②・実践③振り返りシート自己評価(□はA児を含む)

(実践②は30名、実践③は27名実施)		◎の人数	○の人数	△の人数
実践②	仲間の入り方のポイントが分かったか	24	5	1
	仲間の入り方のポイントに気を付けて練習ができたか	23	7	0
	これからも仲間の入り方のポイントを使えそうか	15	13	2
	これからも仲間の入り方のポイントを使ってみたいか	21	8	1
実践③	上手な聴き方のポイントが分かったか	21	6	0
	どんな言葉がぼかぼか言葉が分かったか	18	9	0
	上手な聴き方のポイントに気を付けて練習ができたか	18	9	0
	これからも上手な聴き方のポイントを使ってみたいか	19	7	1
	これからも上手な聴き方のポイントを使えそうか	15	11	1
	これからもぼかぼか言葉を使えそうか	16	11	0

(ウ) 年間の取組についてのアンケートより

表9は、年間の取組についてのアンケートによる「使って良かったと思うポイント」を集計したものである。「仲間の入り方」を学習して良かったと感じている児童が多く、友達と関わる場面でポイントを使う良さを実感した児童が多かった。なお、学級全体で20名(64.5%)の児童が「気持ちのよいあいさつ」「仲間の入り方」「上手な聴き方」全てのポイントに丸を付けた。A児も全てのポイントに丸を付けており、「友達と遊ぶときに、入れてと言えるようになった」と感想を述べた。他の児童の感想には、「キャッチボールをするとき、仲間の入り方のポイントが使えた」「上手な聴き方を使ったら、友達が増えた」など、授業後に生活の中でSSTのポイントを使い、良さを実感したことを記述した感想が多く見られた。

表9 使って良かったと思うポイント(複数回答可)

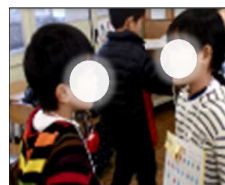
	気持ちのよい あいさつ	仲間の入り方	上手な聴き方
人数	22名(71.0%)	28名(90.3%)	22名(71.0%)



(エ) 教師の観察による児童の行動の変容

A児は、実践②の取組開始時は、自分から友達に声を掛けることができなかったが、「なかよしじゃんけん」の取組を重ねていく中で、個別指導で学習したスキルを使って、「ねえねえ、一緒にしよう」と意欲的に声を掛け、自分から友達と関わろうとする姿が見られるようになった。一斉指導では、意欲的に発表する姿や友達に知っていることを教える姿が見られ、実践②後は、昼休みに「入れて」と言って仲間に加わる姿や授業中に困った場面で友達に「ねえねえ、見せて」と頼む姿が見られた。他の児童は、実践②・実践③と活動を重ねる中で、男女間の関わりが多くなり、「いろいろな人とできてよかった」という記述を筆頭に、「普段しゃべらない人としゃべれてよかった」「前よりもたくさんの人と話せそう」など友達とのやり取りに自信や意欲の高まりを感じる記述が多く見られた。このことから、リレーションづくりを図りながら実践を行ったことは、他の児童にとって

も安心して学ぶことができる環境づくりになったと考える。そして、SST等の活動において、一緒にできたという達成感や認められたという成功体験が、友達とよりよく関わろうとする思いを広げることにつながったと考える。



7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

本研究を通して、外国につながる児童が学級で自信をもって活動に取り組むために、SST等での友達とのやり取りを通して、対人的な自己効力感を育てる支援の在り方について、以下の有効性が明らかになった。

- ・個別指導と一斉指導を連携したSST等での友達とのやり取りは、A児に言葉を習得させ、ソーシャルスキルを高めるだけでなく、友達とやり取りをしたいという意欲を高めることに有効であった。また、友達と一緒に活動できたことが自信を高めることにつながった。
- ・個別指導と一斉指導で教材を共有したSST等での友達とのやり取りは、A児に活動の見通しをもたせ安心して活動できる手立てとなった。また、A児の特性に合わせて視覚化(イラスト・色・シール)を意識した教材は、他の児童にとっても活動に取り掛かりやすくする手立てとなり、低学年の児童にとっても安心して活動できる手立てとなった。
- ・SSTで学習したスキルの定着とリレーションづくりをねらいとして、一斉指導前後を通して継続的にSSTのスキルを活用したエクササイズを行ったことは、児童同士のやり取りを広げ、安心して学ぶことができる環境づくりにつながった。

(2) 今後の課題

- ・対人的な自己効力感が、SST実践の直後では上昇したものの、実践と実践の間で下降したことから、学習したSSTのポイントを学級内に掲示して日常的に意識させたり、A児や学級の実態に応じたSSTに定期的に継続して取り組んだりする必要がある。
- ・A児にとっては、スキルの定着にはつながったが、同じような活動を重ねることになり、活動に飽きるのも早くなってしまった。在籍学級との情報交換を重ねながら、限られた時間の中で事前の指導を行う回数や内容を見極め、効率的な個別指導を行う必要がある。

《引用文献》

- (1) 櫻井 茂男 『初等教育資料』 2010年6月 東洋館出版社 p.86
- (2) 小林 正幸ら編著 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』 1999年 図書文化 p.6
- (3) 櫻井 茂男 「幼児期および児童期における学習意欲の形成」『日本教材文化研究財団研究紀要(41)』 2011年 p.60
- (4) 櫻井 茂男 『児童心理』 2010年11月 金子書房 p.24

《参考文献》

- ・相川 充 『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校』 1999年 図書文化社
- ・松尾 直博ら 「児童の対人不安傾向と公的自己意識、対人的自己効力感との関係」『教育心理学研究』46(1) 1998年
- ・園田 菜摘 「幼児用対人的自己効力感尺度の開発」『小児保健研究』75(1) 2016年

《参考URL》

- ・祐川 文規 「特別な配慮を要する児童が在籍する通常学級におけるよりよい人間関係を築く指導の在り方に関する研究」 2011年3月
http://www.edu-c.pref.aomori.jp/kenkyu/2010/reports.../d_ky09.pdf
- ・佐賀県教育センター 『よりよい人間関係を築く力を育成する支援の在り方—ソーシャルスキル・トレーニングに関する活動プログラムの開発—』 2012年3月
http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h23/06%20kyouiku-soudan/index.html