

要 旨

本研究は、低学年の学級経営において、生活技術を獲得する練習の場を取り入れた指導過程を通して、よりよい生活への実践力を育てる指導の在り方を探ろうとするものである。基本的な生活習慣・学習習慣を身に付けるには、有能感を高め、実践の意欲を喚起することが必要だと考えた。十分に身に付いていない生活技術そのものを習得させる場の工夫と、自己評価と他者評価を組み合わせた振り返りの場を工夫することで、有能感が高まり、実践への意欲につながった。

〈キーワード〉 ①練習の場 ②有能感 ③自己評価と他者評価

1 研究の目標

低学年の学級経営において、生活技術を獲得する練習の場を取り入れた指導過程を通して、よりよい生活への実践力を育てる指導の在り方を探る。

2 目標設定の理由

学級は、子どもたちにとって日々学習する場であると同時に、生活する場である。そして、学級は、そこでの教育活動を通して、学習することの喜び、互いに認め合うことの大切さ、集団のルールの意義など、人間として身に付けなければならないことを学んでいく場でもある。

その学級の中で、基本的な生活習慣が身に付いていないことから、周囲の人たちとうまく付き合っていくことができないで孤立感を感じたり、学習習慣が身に付いていないということが原因で、学業不振を招いたりする子どもがいる。このような子どもたちに対症的な指導を繰り返していても、なかなか望ましい生活習慣や学習習慣が身に付いていかない。

学習指導要領解説道徳編では、「基本的な生活習慣を指導する場合は、単なるしつけではなく、児童自身が内面からそうすることが望ましいことだと自覚し、節度ある生活態度や自制心が培われるように指導していく必要がある」⁽¹⁾と提示している。

そこで、本研究では、子どもが進んで望ましい生活態度を習慣化させるための指導方法の研究を進めていきたい。生活技術を獲得するための練習の場を取り入れた指導の工夫や実践する際に自己評価と他者評価を取り入れた振り返りの場の工夫を行うことで、有能感が高まり、実践への意欲につながっていくものと考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

低学年の学級経営において、望ましい生活習慣を身に付けさせるために、次のような手立てを取れば、有能感が高まり、実践の意欲が高まるだろう。

- ・ 生活技術を獲得するために練習の場を取り入れた指導の工夫
- ・ 自己評価と他者評価を組み合わせた振り返りの場の工夫

4 研究の方法と内容

- (1) 実態調査を基に、児童の実態を把握する。
- (2) 基本的な生活習慣や学習習慣の育成についての理論研究を行う。
- (3) 授業の実践（第2学年）を行い、仮説を検証する。
- (4) 研究の成果と課題を検討する。

5 研究の実際 1

(1) 児童の実態把握について

図1に研究の全体構想を示す。個々の児童の生活態度の変容を、生活アンケートと観察によって分析する。生活全体についてのアンケートを11月と2月に、個々の行動に関するアンケートを授業実践の前後にとり、その変容を考察するのに活用する。また、有能感の高まりについては、桜井茂男(1992)によるコンピテンス尺度を参考にして、意欲の変容を分析する。これは、有能感を学習領域、運動領域、社会(友人関係)領域、自己価値の4つの領域に分け、得点化して示すものである。自己価値の調査項目には、「自分に自信がありますか」「今の自分に満足していますか」などの調査項目がある。このうち、生活習慣や学習習慣の育成に関するものとして、社会領域と自己価値2つの領域から、有能感の高まりを調査する。

指導の手立てが、児童の有能感を高め、実践の意欲につながったかを見ていく。

(2) 研究の全体構想

杉原一昭はしつけの原則として、次のように述べている。⁽²⁾

生活習慣の形成は、急にできるわけではない。毎日毎日の積み重ねによって徐々に身に付けていくことが大切である。その際、できることから始め、少しずつレベルを上げていき、ちょっと努力をすればできることがポイントである。努力したことを認め、褒めてあげることが忘れてはならない。そうすれば、子どもはさらにやろうとするし、『やればできる』とか、『やれる力がぼく／わたしにはある』という有能感も身に付く。

子どもが生活・学習習慣を身に付けて実践する力を付けていくためには、その場に適した望ましい行動ができることと、自信をもつことが必要だと考える。つまり、一人一人の子どもの有能感を高めていくことが必要だと考える。そのために、プログラム構成を工夫し、生活技術獲得の練習の場と振り返りの場を効果的に設定することにした(図2)。

生活技術の獲得には、1回の練習だけではなく、繰り返し行う場が必要である。学級活動の時間に練習の場を設定するだけでなく、日常の活動の朝の時間に練習の場を設

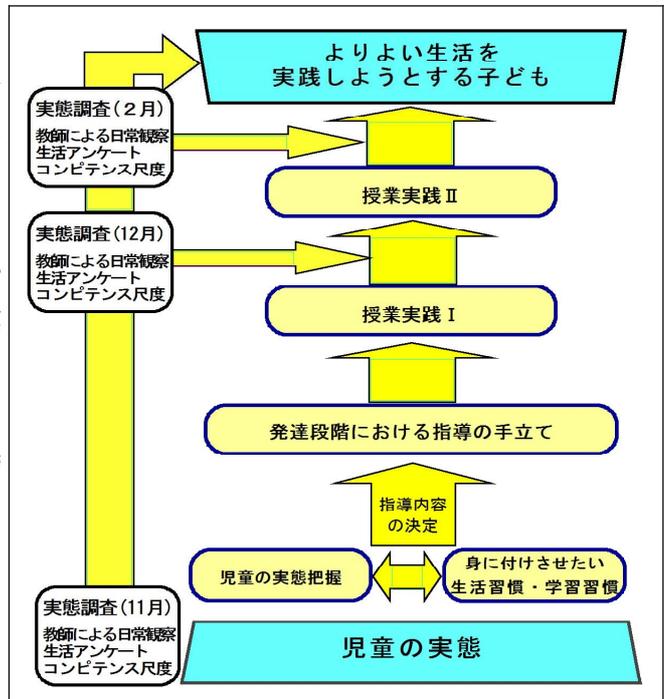


図1 研究の全体構想

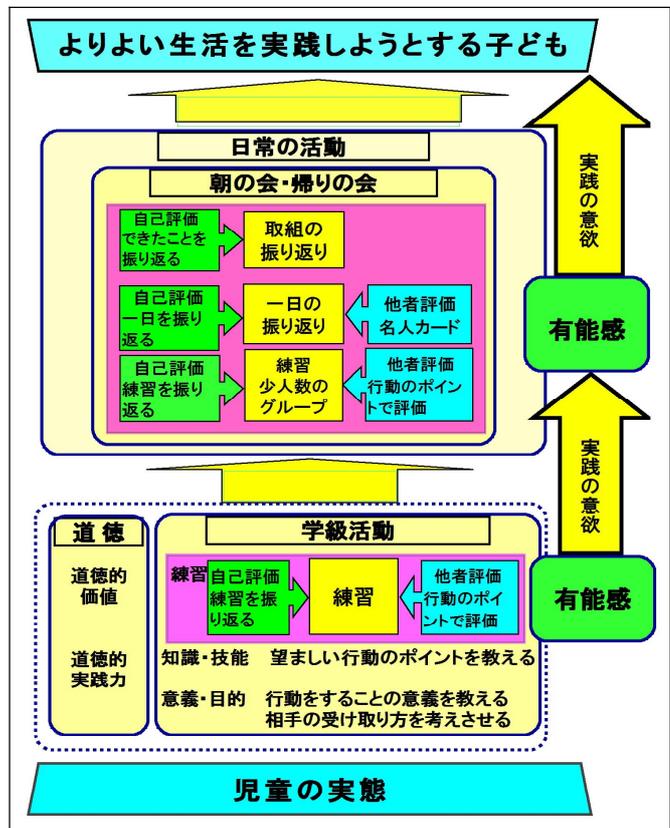


図2 プログラム構成

定し、1週間の取組期間を設け、継続して生活技術が上達するような工夫をする。練習する際には、必ず自己評価、他者評価を行うことにする。

(3) 学級活動での場の工夫

生活技術獲得には、その行動ができるようにする練習の場と、できていることを確かめる振り返りの場が必要である。そこで、学級活動の問題解決の場面では、具体的な行動のポイントを示しながら、指導を行うこととする。ソーシャルスキル教育で示されている指導の流れを参考にした。

図3に、学級活動での指導の流れを示す。相手が気持ちよくなるようにするには、どのようにしたらよいか、「相手の顔を見て」「うなずきながら」などの具体的な行動のポイントを挙げさせる。教師の演示は、良い方法、良くない方法を見せて比較させることで、行動のポイントが明らかになるようにする。少人数のグループで実際に練習する際は、する人、見る人など役割を分けて、行動のポイントを満たすように、練習をさせる。行動のポイントを明らかにすることで、練習したことを自己評価することに、更に友達からの評価を得ることで、実践に向けてのめあてをもつことができると考えた。

実践に向けてめあてをもたせる場面では、練習の場でもらった評価を参考に行動のポイントでめあてを立てさせるようにさせる。よりよい行動には、すべてのポイントが満たされる必要があり、自分が取り組んでいくべき態度を考えさせたい。

実践に向けてめあてをもたせる場面では、練習の場でもらった評価を参考に行動のポイントでめあてを立てさせるようにさせる。よりよい行動には、すべてのポイントが満たされる必要があり、自分が取り組んでいくべき態度を考えさせたい。

(4) 日常の活動での場の工夫

日常の活動では、朝の会に練習の場、帰りの会に振り返りの場を設ける。朝の会で練習した行動が、1日意識され、帰りの会の振り返りの場とつながるようにしたいと考える。

朝の会の時間の最後に、少人数のグループで毎日めあてとする態度の練習を行わせる。内容は、学級活動で取り組んだ少人数のグループでの活動と同じように、する人、見る人に分かれて練習をさせる。見る役の子童には行動のポイントで、良かった点を評価させる。

帰りの会の時間では、図4のような振り返りカードを使って、一日の行動を振り返り、他者評価と自己評価をする場を設ける。

初めに、その日の行動を見

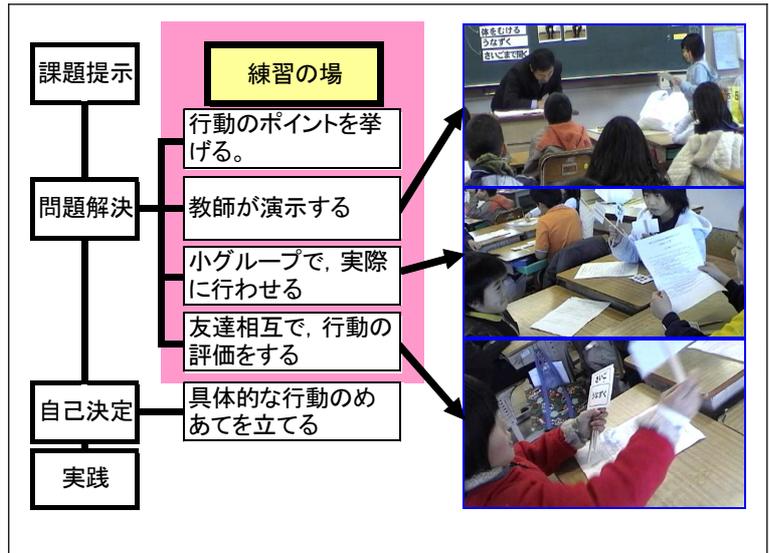


図3 学級活動の流れ

相手の顔を見て」「うなずきながら」などの具体的な行動のポイントを挙げさせる。教師の演示は、良い方法、良くない方法を見せて比較させることで、行動のポイントが明らかになるようにする。少人数のグループで実際に練習する際は、する人、見る人など役割を分けて、行動のポイントを満たすように、練習をさせる。行動のポイントを明らかにすることで、練習したことを自己評価することに、更に友達からの評価を得ることで、実践に向けてのめあてをもつことができると考えた。

実践に向けてめあてをもたせる場面では、練習の場でもらった評価を参考に行動のポイントでめあてを立てさせるようにさせる。よりよい行動には、すべてのポイントが満たされる必要があり、自分が取り組んでいくべき態度を考えさせたい。

図4 振り返りカード

ていてよくできていたと思う人に、「〇〇名人」のシールを渡すことで、他者評価をさせる。名人シールは行動のポイントごとにシールの色を変えて、どのポイントのシールも集めることで上手にできていることだと伝えておく。次に、自分のめあてを自己評価させる。図4の左側に自分のめあての達成具合を記すようにする。そして、友達のがよかった点を知らせるという順番で進める。自己評価の際は、シールを確認し、できているポイントとまだ十分ではないポイントを確認させる。

取組期間の最後に、取組を振り返って、できるようになったことや、取り組んだ様子をワークシートに記入する。担任がこれまでの観察から、良くなった点やがんばっていた姿を紹介する。

6 研究の実際 2

(1) 手立て I の検証

2年生児童26名（男子15名、女子11名）に対し、仮説検証のための授業を行い、授業の前後に取ったアンケートやワークシートを基に考察した。図5は、聞き方の取組前後の行動のポイントを基にした、態度の変容を表したグラフである。グラフは、回答の「できている」4点、「だいたいできている」3点、「あまりできていない」2点、「できていない」1点としてグラフ化した

ものである。「体を向けて」が3.4点から3.6点に「うなずいて」は、2.7点から3.1点へと、いずれのポイントでも、伸びが見られる。

授業中に、相手が元気になる聞き方に、「うなずいて」という行動

のポイント、初め児童は挙げるができなかった。表1の授業後の児童の感想には、「うなずくことを初めて知った」など、聞き方が分かったという感想を書いた児童が4名いた。そして、「聞き方が上手になった」と記述をした児童5名、行動のポイントを示してできるようになったことを記述した児童13名だった。授業後のワークシートの「相手が元気になる聞き方が分かったか」という問いに24名（1名欠席）の児童が「分かった」と答えていた。日常の活動の取組の後のアンケートで「行動のポイントに気を付けてできたか」という問いに、24名の児童ができたと答えていた。また、日常の会話でも、「体を向けていた」とか、「うなずいていなかった」など、学習した行動のポイントに気を付けて、周りの人の行動を見る言葉が聞かれた。行動のポイントを意識した練習の場を設けたことは、児童が生活技術を獲得するのに有効だったと考える。

(2) 手立て II の検証

日常の活動の場で、「名人カード」を使って自己評価と他者評価を組み合わせた振り返りをした。あいさつで12枚、聞き方・話し方で16枚集まれば、名人とした。1週間の取組であいさつで16名、聞き方で19名、話し方では15名の児童が、名人となった。表2に日常の活動

の取組の後の感想のうち、友達からの評価に関することを記述した例を示す。これらの児童は、自

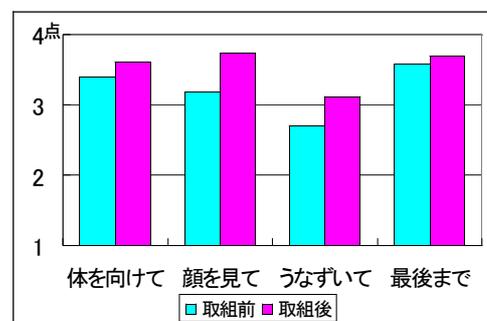


図5 取組（聞き方）前後の態度の変容

表1 手立て1 日常の活動の取組後（聞き方）の児童の感想

- ・ うなずくことを初めて知った
- ・ うなずきながら、最初は分からなかったけど、ずっと続けていくと分かるようになった
- ・ うなずいていたから、知っている人が気持ちよくなったと思います
- ・ 体を向けて聞くのが上手になったかなと思います
- ・ うなずくは、難しかった
- ・ 前はうなずけなかったけどうなずくようになった

表2 手立て2 日常の活動の取組後（あいさつ・聞き方）の児童の感想

- ・ あいさつをしてカードをもらってのりで貼って4列までいって大大あいさつ名人になれてよかったです
- ・ 友達とあいさつをしてとても嬉しかった。またシールをもらってうれしかった
- ・ シールをもらってとても嬉しかったです。あいさつ名人になって気持ちよかったです
- ・ 友達からシールをもらってすごく気持ちがよくて、上手に聞いてよかったなと思いました
- ・ みんなからいろいろもらってうれしかったです
- ・ よくできたと友達から言われてうれしかったです。またしたいと思います
- ・ 全部は貼れなかったけど、とても楽しかったです

己評価だけでなく、友達からの評価が、できるという自信につながったと考える。聞き方名人では、名人シールを10枚以上集めた児童が3名いた。この3名は、感想に「集まらなかったが楽しく活動できた」と活動を楽しんだことを記述していた。

図6では、コンピテンス（有能感）尺度を使って、対象学級の得点の変容を調べた。社会（友達に関する）得点は、21点(11月)から27点(12月)に、さらに、28点(2月)へと伸びている。11月から取り組んだあいさつの学習で、他者評価を取り入れた。行動のポイントを基に、良かった点を評価する活動によって、社会得点（友達に関する自信）が伸びたものと考えられる。それとともに自己得点も23点から25点、27点と伸びが見られる。自分自身への有能感も確実に伸びているといえる。友達からの評価が、有能感の高まりにつながることは、友達からの評価についての調査からも分かる。友達からの評価に対して、「できていることが分かるので、自信がつく」16名、「認められてうれしい」21名と肯定的な回答が多かった。また、名人シールについても、「もらって自信がつく」20名、「もらえるようにがんばった」19名、「できていることが分かる」19名と同様に肯定的な回答が多かった。

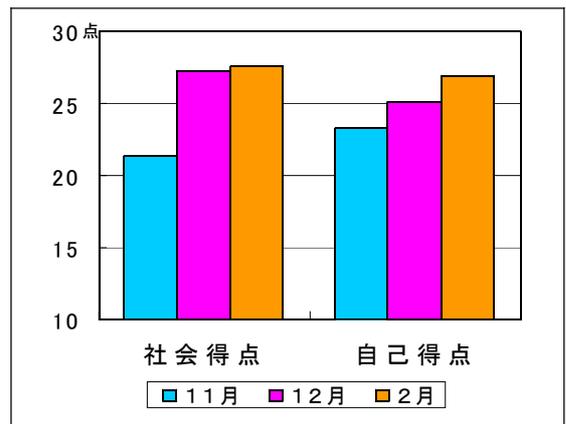


図6 コンピテンス尺度得点の推移

これらのことから、自己評価と他者評価を組み合わせた振り返りの場の工夫が、児童の有能感を高め、実践を続けていく意欲となったと考える。

(3) 抽出児について

A児は、11月実施の授業実践Ⅰのあいさつの事前アンケートによると、友達に対して全くしていないと答えていた。また、よくあいさつをする友達の名前を聞いた問いにだれも答えていなかった。また、同じ問いでA児を指名をした児童はいなかった。しかし、授業では、行動のポイントを挙げることで、意欲的な取組が見られた。練習にも意欲的に取り組むことができた。練習の場で、友達の温かい評価をもらうことで、安心して活動できたと考えた。日常の活動でも、自分から進んで相手を見付けていく姿勢が見られた。日常の活動の取組を終えた後のアンケートでは、あいさつをしている人に2名の名前を挙げていた。また、A児を指名した児童も2名になった。行動のポイントを示したことで、望ましい行動が理解され、実践しやすかったことや、友達の温かい評価が、実践の意欲を高めたと考える。

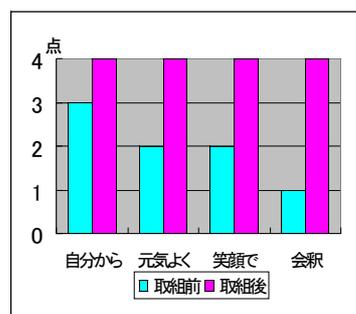


図7 A児の自己評価

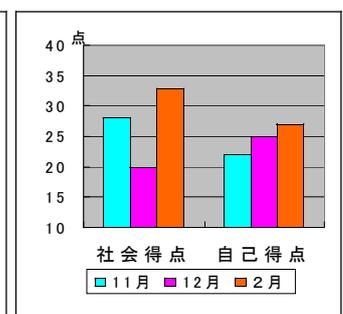


図8 A児コンピテンス尺度

図7にA児のあいさつの態度の自己評価を、図8にコンピテンス尺度を示す。授業後のワークシートには、「あいさつには、いろいろなポイントがあるんだな」と記入し、取組の後には、「お友達があいさつをしてくれたので楽しかったです。カードをもらってうれしかったし、あいさつができたことがもっとうれしかったです」とできたことを喜び、実践したのと考えられる。

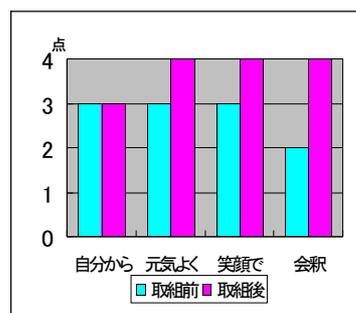


図9 B児の自己評価

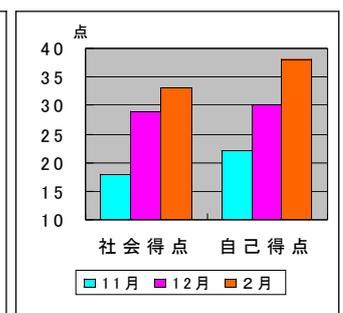


図10 B児コンピテンス尺度

B児は、控えめであるが、まじめに何にでも取り組める。しかし、なかなか自分から進んで行動することは見られない。11月のアンケートで、よくあいさつをする人に4名の児童が、B児を指名していた。あいさつの取組の日常の活動で、友達と一緒に、学校に来た児童に先に声を掛け、積極的に活動をしようとしていた。前頁図9にB児のあいさつの態度の自己評価を、前頁図10にコンピテンス尺度を示す。態度のポイントもコンピテンス尺度の得点も共に伸びが見られた。あいさつの取組の後の感想には、「名人カードが一番最後までいってよかったなーと思い、終わってももまだまだもらいました。教室が元気なあいさつでいっぱいになって、うれしかったです。自分からあいさつできなかつたけど、できるようになった」と記述していた。あいさつが上手にできるようになったことを喜んでいて。他者評価を取り入れたことで、自分の行動が友達から評価されることで、有能感が高められ、自分からやってみようとする実践の意欲につながったと考える。

(4) 生活全体での変容について

また、図11に生活全般についてアンケートの結果を示す。7項目調査をしたうち、5項目で、ポイントが伸びている。「話を聞く」については、p.69図5の取組の前後で態度が伸びている結果から、授業の行動のポイントが明確になって、自己評価の際に、行動のポイントを基に振り返るようになった結果と考える。

有能感の高まりとともに、他の生活態度についての広がりが見られたと考える。

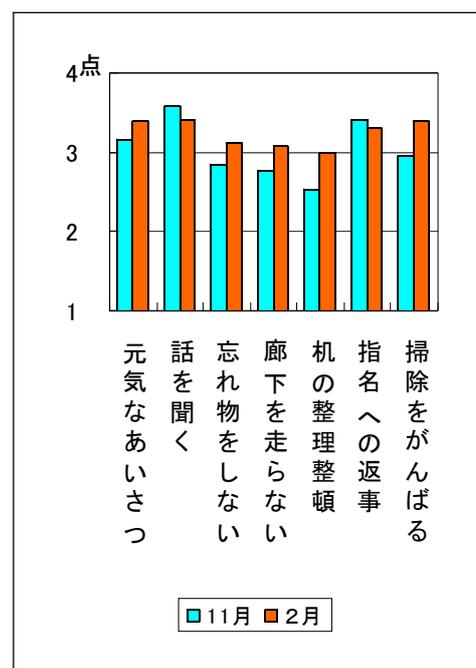


図11 児童の態度の変容

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 学級活動において、練習の場を設定し、具体的な行動のポイントを示して指導したことで、生活技術が身に付いた。

イ 自己評価と相互評価を組み合わせた振り返りの場を工夫することで、他者からの評価が自己評価とつながり、有能感が高められ、実践の意欲が高まった。

ウ 道徳と学級活動、日常の時間を関連させてプログラム構成をして指導をしたことで、望ましい生活習慣を継続して実践しようとする意欲を高めた。

(2) 今後の課題

ア 学級活動や日常の活動を通して身に付けてきた態度を、取組を終えた後に日常の生活でいかに習慣化させていくか、指導の在り方を考えていきたい。

イ 生活習慣を身に付けようとする意欲が低く、生活習慣が改善されなかった児童への個別指導の在り方を探していきたい。

《引用文献》

- (1) 文部省 『学習指導要領解説 道徳編』 平成11年 独立行政法人 国立印刷局 p. 34
- (2) 杉原 一昭 「なぜ基本的なことができないのか」『児童心理』 1998年4月増刊 金子書房 p. 20

《参考文献》

- ・ 國分 康孝監修 『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
- ・ 桜井 茂男 『学習意欲の心理学』 平成9年 誠信書房