

[道 徳]

自己調整能力を高める指導の工夫

ー情報処理ステップ学習を導入した道徳授業の実践からー

脇川 知子*

1 はじめに

子どもは対人的なかかわりにおいて生じる対立や葛藤に出会いながら、それを解決していくことで集団に適応している。学校や家庭での生活において、自己の欲求がさまざまな状況によって規制されるような問題場面に出会ったとき、問題を解決するために必要なのが自己調整能力である。自己調整能力は他者とのかかわり合いの中で高まっていく。

Yeates & Selman (1989: 64-100) は、人が葛藤場面において問題を解決するために生み出す方策を対人交渉方略 (Interpersonal Negotiation Strategy: INS) とし、それらを生むための情報処理ステップとして次の4つを設定している。①問題の定義 (社会的問題の性質を適切に定義する能力)、②方法の産出 (問題を解決するにはどのような方法があるのかを考える能力)、③方法の選択と実行 (複数の方法の中でその場面に一番ふさわしい方法を選択し、実行する力)、④結果の評価 (そうした方法によって生じた結果を評価する力) である。さらに彼らは、4つのステップごとの発達的变化を社会的視点取得の発達から定義し、0-3点の得点化をおこなった (表1)。この得点を対人交渉方略得点とし、INS得点と表している。脇川 (2004) は、Yeates & Selman (1989) の考えを基に、小学生を対象に研究調査を行った。親密性が高い状況と低い状況、および欲求不満状況がある場合と中立的な状況の場合の4つの葛藤条件でINS得点の検討を行い、グループ内における親密性が低くても中立的な発言が発せられることで、児童はレベルの高い方法を産出するということを明らかにした。しかし、同論文では、児童の回答からの分析を試みただけで、それらをフィードバックし、「どのような解決策があり、どうやって問題を解決することが望ましいのか」という学習を行ってはいない。

児童は、実際の対人葛藤場面では、力の強い児童に従ったり、我慢して自分の考えを引き下げてしまったりすることが多い。また、お互いを強く主張しすぎてしまい、相手の気持ちを考えない言動に出たり、何が問題となっているのかが分からなくなってしまうこともある。したがって、そのような対人葛藤場面に遭遇したときに、どういった対処をすればよいのかを学習することは、好ましい人間関係を築いていくためにも大切なことであるといえよう。しかし、現在の道徳の授業実践では、対人葛藤場面に遭遇したときに、どのように対処したらお互いに満足するような結果が得られるのかを学習する機会はありません。

そこで本研究では、児童がしばしば遭遇する葛藤場面において、「自分ならどうするか」を考えることによって客観的に問題をとらえる力や解決策を考え出す力を高めることができるのではないかとこの観点から、授業実践および調査を行った。授業では、児童に「対人葛藤場面エピソード」を提示し、情報処理ステップに対応した質問を考えさせた上で解決策を出し合ったり検討したりさせることによって、児童の自己調整能力を高めていけるのではないかとこの観点から、実践を試みた。

2 研究の目的

学校生活で対人葛藤が生じたとき、児童はどのような対処をするのであろうか。本研究では、対人葛藤場面での情報処理ステップの様相を明らかにし、その上で、自己調整能力を高めるための指導の工夫について探ることを目的とする。

* 上越市立春日小学校

3 方法

- (1) 対象児：小学4年生33名
- (2) 時 期：2006年6月～7月
- (3) 材 料：対人葛藤エピソード「4人グループで社会科の学習である『町探検』のテーマを決めているときに4人ともそれぞれ違う意見を言う場面」(図1)を設定した。質問紙には文章による説明と挿絵、そして、「①問題の定義」「②方法の産出」「③方法の選択」「④結果の評価」を問う質問と解答欄を用意した。エピソードには自己の欲求を阻止する他者の発言「公園調べはいやだ」を入れて、フラストレーション状況を設定した。質問紙は金城・梅本(1991:115-134)〈遊び場面と学習場面の2人状況の対人葛藤〉、渡部(1993:452-461)〈遊び場面と日直の仕事場面の2人状況の対人葛藤〉を参考にした上で、グループ状況とフラストレーション状況を加えて自作した。なお、本研究における「対人交渉方略」(問題解決に対する対処の仕方、解決策)に関しては、児童に対しては「方法」という表現を用いることとした。

(4) 指導の全体計画：全体計画は下記のとおりである。

時 間	活動内容	ね ら い
1 時間目 (6 月13日)	プレテスト	対人葛藤場面で自分だったらどのようにするかを考えさせる。(図1)
2 時間目 (6 月20日)	○いろいろな方法があることに気付こう。 産出の学習	どんな方法があるか発表しあい、方略のレベル化をすることで、より高い方略について気付かせる。
3 時間目 (6 月27日)	○たくさん方法から、どの方法を選ぶとよいだろう。 選択の学習	多くの方略の中で、よりよい方略を考えさせる。 ロールプレイを行うことで、方略を実行した際の自己や他者の気持ちを考えさせる。
4 時間目 (7 月4日)	↓ ポストテスト	これまでの学習を生かし、さらに同じエピソードで方略などを考えさせる。(図1)

図1 プレテストおよびポストテストにおける、対人葛藤エピソードと4つの質問

【対人葛藤エピソード】

社会科の勉強を4人グループでしています。グループごとに、私たちの住む町探検をすることになりました。

今日はグループでテーマを一つ決めます。『ぼく』は「この町にはいろんな公園があってたくさんの人が利用しているし、ぼくもよく公園で遊ぶから、公園について調べたいなあ。」と思いました。そこで、

「ぼくは公園調べがいい」と、言いました。ところが、Aさんは「お店について調べたい」、Bさんは「川について調べたい」、Cさんは「お寺や神社について調べたい」といいました。4人とも違う意見を言っています。でも、テーマは一つに決めなければいけません。

そのとき、Aさんが「公園調べはいやだ」といいました。

【4つの質問】

- ① このお話でこまっていることは何ですか。『ぼく』はどんな気持ちですか。(問題の定義)
- ② 『ぼく』はどうしたらいいと思いますか(理由も)。3つまで考えて書きましょう。(方法の産出)
- ③ あなたが考えた方法の中で一番よいと思うものはどれですか(理由も)。(方法の選択)
- ④ その方法でテーマを決めることになりました。『ぼく』やグループの人はどんな気持ちになるでしょう。(結果の評価)

- (5) 判定の方法：児童から得られた2回のテストの①～④の回答は、Yeates & Selman (1989) の情報処理ステップの発達段階をグループ状況に一部修正したもの(表1)を用いて、0点から3点に判定し、得点化をおこなった。判定に客観性をもたせるため、筆者および同学年の担任の2名で個別に判定を行った。一致しなかった回答については協議した上で判定を行った。

表1 社会的情報処理ステップの発達的な変化 (Yeates & Selman, 1989をグループ状況に一部変更)

	情 報 処 理 ス テ ッ プ			
	①問題の定義	②方法の産出	③方法の選択	④結果の評価
レベル	対人的葛藤状況の性質を正確に判断する能力	対人的葛藤状況を解決することができるような様々な方法を考えだす能力	有用な様々な方略の中から実行に移す特定の方略を選択する能力	方略を実行した場合の結果を予測する能力
0	心的な面を考慮せず、身体的（物理的）面から問題が定義される。	方略は、衝動と行動がほとんど未分化な身体的（物理的）なものである。	自己を直接満足させたり、守ったりするための方略が選択される。	結果は、自己の直接的な要求に基づいて、評価される。
1	自己、あるいは他者のどちらか一方の欲求の面から問題が定義される。	方略は、力の主張か、あるいは服従である。	短期間の間、自己、あるいは他者を喜ばせる方略が選択される。	結果は、自己、あるいは他者のどちらか一方の個人的満足の面から評価される。
2	自己と他者の欲求を同時に對比させることによって、問題が定義される。	方略は、平等な形で、成員を満足させるものである。	自己と他者及びグループの関係を満足させるような方略が選択される。	結果は、平等な交換を重視した、成員のバランスを基に評価される。
3	相互の目標と成員の長期間の関係の両面から問題が定義される。	方略は、自己と他者の目標を統合するものである。	成員の関係を持続させたり、協力を最大限にするような方略が選択される。	結果は、成員の关系到及ぼす長期間の効果を考慮して評価される。

- (6) 検討の方法：プレテストとポストテストのINS得点を比較することにより、「産出の学習」「選択の学習」の効果を検証する。

表2 情報処理ステップ評定例(児童の回答より)

レベル	①問題の定義 【対人的葛藤状況の性質を正確に判断する能力】の回答例
0	無回答,「わからない」,「Aさんがわがままだ」
1	「みんなちがう意見だけど、私は公園調べがいい」「Aさんが公園調べがいやだといった」
2	「自分は公園調べがいいけど意見がバラバラ」「テーマを一つに決めないといけないのにみんな違う意見」
3	「どうしよう…みんな違う意見だし、仲もあまりよくないし」「4人の意見がバラバラ。みんなで一つにきめようよ」
レベル	②方法の産出 【対人的葛藤状況を解決することができるような様々な方法を考えだす能力】の回答例
0	わからない。何もしない。ほかの班に行く。
1	「公園調べがいい」とはっきり言う。「お店調べはいやだ」という。公園調べをやめる。譲る。文句なしのジャンケンをする。
2	一人ずつやりたい理由を言う。けんかしないように多数決で決める。意見を出し合う。
3	自分の意見がいい理由をいってみんなで決める。それぞれの意見のいいところを話し合う。みんなにとってもよい。
レベル	③方法の選択 【有用な様々な方略の中から実行に移す特定の方略を選択する能力】の回答例
0	「公園調べがいい」と言っておしとおす。せめていく。班から抜ける。何もしない。
1	「私は公園調べがいい」とはっきり言う。すぐにきまるからジャンケンをする。
2	みんなで理由を言い合う。理由を言って説得する。
3	みんなの意見がまとまるように、話し合いをする。理由を言い合う。理由がよければみんなが納得する。
レベル	④結果の評価 【方略を実行した場合の結果を予測する能力】の回答例
0	自：どうして公園にしてくれないの。 / 他：やっぱりお店調べがいいのに。
1	自：みんなぼくの意見に賛成してくれた。 / 他：自分だけいい気になってる。
2	自：みんなの意見も聞いたほうがちゃんと決まるね。 / 他：人のことも考えないといけない。
3	自：話し合いをすればいいな。これで仲良くできるかな。 他：話し合ったら納得したテーマで勉強できるね。仲良くできるね。

4 結果と考察

(1) 1時間目：プレテスト

児童の回答は、ポストテストと比較するために表1によって0～3点に得点化された。各レベルの主な回答は表2のとおりである。INS得点と標準偏差を表3に示す。「②方法の産出」に関しては、一人につき1つから3つまでの方

略を産出しているため、平均をとってINS得点とした。さらに、いくつの方略を産出しているかといった産出数も比較材料とした（表4）。

個々の児童の回答についての見解であるが、「①問題の定義」では、児童がどのように問題をとらえているかが分かった。場面状況を正しくとらえて回答することができない児童や相手を非難するような発言を書く児童が少数いた。「②方法の産出」では1つの方法しか思いつかない児童が半数であった。持ち合わせている方略が少ないことが分かった。「③方法の選択」の際には「言い返す」「自分の意見をあきらめる」「班から抜ける」といった方法で解決させようとする回答があり、面倒なことは避けたいという消極的な意見が気になった。「④結果の評価」では結果を予測する力がまだ弱いと感じた。また、グループ内の人間関係にまで言及できる児童は少ないと感じた。

(2) 2時間目：産出の学習

①方略の発表：プレテストでのエピソードにおいて、トラブル場面の解決方法として自分が回答した方法を発表させた。すると、表5のように（ア）～（サ）の11方略が提案された。

②方略のレベル化1：Yeates & Selmanの情報処理ステップ「②方法の産出」の発達レベルの観点をもとに、方法のレベルを判定する基準（方法のレベル化）として、筆者が児童に分かりやすい言葉に置き換えて表6のように示した。

次に、児童に11の方略がレベル0～3のどの方法の形であるかを考えさせて表6に書きこませた。この活動は、班で話し合いながら行った。どのレベルにあてはまるかを考える際には、筆者が示した観点をもとに「お互いの願いをかなえる形かどうか」「不公平のない方法であるか」「どちらかに合わせるやり方であるか」「自分勝手な方法であるか」ということを論点として話し合いが進められていた。

③方略のレベル化2：班ごとに11の方略について当てはまるレベルを考えた後、発表を行いながら学級全体で図にまとめてみた。児童からの意見を集約しながら、方法の書かれたフラッシュカードを図に載せていくと、ほぼ図2のようになった。各方略のレベルを視覚的に児童にとらえさせることができた。また、8つの班の平均値と標準偏差は表5のとおりであった。図2は、数値化したものをグラフに表したものである。

この活動では、自分の基準を一般化することで、どのような方法を用いることができるかということだけでなく、人間関係を円滑にするためのよりよい方法とは何か、といった意識をもたせることができたと思う。「それぞれの方法がどのレベルに当てはまるか」ということを話し合う中で、自己中心的・主観的視点から相手の立場にたって考えようとする相互的視点をもたせることができたと考えられる。

表6 方法のレベルを判定する基準	
〈方法のレベルを判定する基準〉	〈方法〉
レベル3 「自分の願いも人の願いもかなえる形」	※ （ア）～（サ） を書き込む
レベル2 「不公平のない形」	
レベル1 「無理やりどちらかに合わせる形」	
レベル0 「自分勝手に無責任な形」	

(3) 3時間目：選択の学習

①前時に提案された方略と、みんなで作成したレベル化した図を提示し、このお話の場合にはどの方略を選ぶのがよいのかを考えさせた。児童からは「なるべくレベルの高いものを選んだほうがよい」という意見が出された。グループ学習という設定であったので、「みんなで協力して学習することが大切だ」という意見や、「自分勝手をしては

表3 INS得点の平均と標準偏差 〈プレテスト〉

	平均 (M)	標準偏差 (SD)
①問題の定義	1.21	0.73
②方法の産出	1.54	0.76
③方法の選択	1.39	0.65
④結果の評価	1.27	0.99

表4 方法の産出数の平均と標準偏差 〈プレテスト〉

	平均 (M)	標準偏差 (SD)
②方法の産出 (方略数)	1.64	0.81

表5 方略のレベル化の平均値と標準偏差

方 略	平均値M	S D
(ア) Aさんの班から外れる	0.00	0.00
(イ) 何も言わない	0.13	0.35
(ウ) おし通す	0.50	0.53
(エ) 文句を言う	0.25	0.46
(オ) ゆずる	1.00	0.53
(カ) 先生を呼ぶ	1.13	0.99
(キ) 多数決	1.63	0.52
(ク) ジャンケン	1.63	0.52
(ケ) 相手の理由を聞く	2.63	0.52
(コ) ほかの人の意見を聞く	2.63	0.52
(サ) 話し合う	2.63	0.52

いけない」といった意見も出てきた。

②次に、自分が「ぼく」だったら何というかを考えさせ、質問紙の「ぼく」の吹き出しに書かせた。結果は表7に示す。

③その後、班ごとに選択した方法でロールプレイを行い、どんな気持ちになるかを振り返らせた。

(4) 時間目：ポストテスト

1時間目に実施したテストと同様の質問をポストテストとして実施した。児童の得点は、プレテストと同様に0～3点に得点化された。INS得点と標準偏差を表8に示す。さらに、「産出の学習」「選択の学習」の2つの学習を経て4つの情報処理ステップのレベルがどのように変化したかという比較を試みたところ、図3のようになった。得点はすべて、ポストテストのほうが高くなっている。①～④の問題についてそれぞれ分散分析をおこない有意差検定を試みた。「①問題の定義」($F_{(1,32)}=6.45, p<0.05$)と「③方法の選択」($F_{(1,32)}=24.43, p<0.01$)の得点において有意な差が認められた。対人葛藤場面における問題をとらえる力と、よりよい方法を選択する力が向上したといえる。一方、「②方法の産出」と「④結果の評価」の得点は上がってはいるものの、有意な差は認められなかった。結果を予想する力についてはプレテストと同様に低いと感じた。方法の産出に関しては、多くの方略を書こうとしたためにレベルにとらわれずに回答したためであると考ええる。しかし、方法の産出数については分散分析による検定を実施したところ、有意差が認められた ($F_{(1,32)}=25.69, p<0.01$)。産出数の比較を図4に示す。平均値が1.64だったのが2.42に上がり、方法が一つしか書けないという児童は4人に減った。産出の学習によって複数の方略を生み出すことができるようになったと言える。

また、個人内比較をしてみてもINS得点の向上が見られた。ある児童は、プレテストで「Aが文句を言う、文句言うな、この班から抜けてやる。」といった攻撃的、回避的な回答をしていたが、ポストテストでは「ほかの人の意見も聞こうよ」といった親和的・協調的な回答を書いていた。他にも、個人内比較での変容が見られた児童が数人いた(資料)。

図2 各班の方略のレベル化の平均値

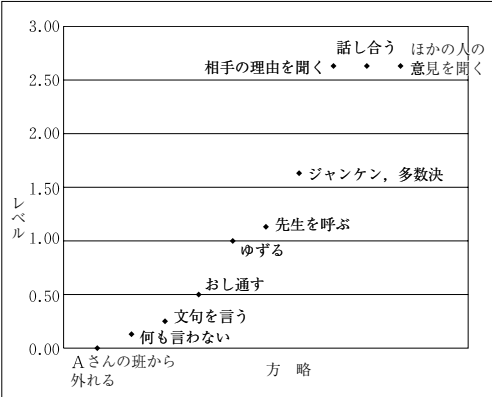


表7 吹き出しに書かれた方略ごとの人数

吹き出しに書かれた方略	人数
「話し合ってみようよ」	10人
「一人ずつ理由を言おうよ」	7人
「みんなの意見を聞けばいいよ」	6人
「多数決にしよう」	2人
「お店調べていいよ」	1人
「先生を呼ぼうよ」	1人
無回答、その他（方略になっていないもの）	6人

表8 INS得点の平均と標準偏差 (ポストテスト)

	平均 (M)	標準偏差 (SD)
①問題の定義	1.58	0.60
②方法の産出	1.63	0.60
③方法の選択	2.00	0.70
④結果の評価	1.52	0.89

表9 方法の産出数の平均と標準偏差(ポストテスト)

	平均 (M)	標準偏差 (SD)
②方法の産出 (方略数)	2.42	0.74

図3 INS得点の変化

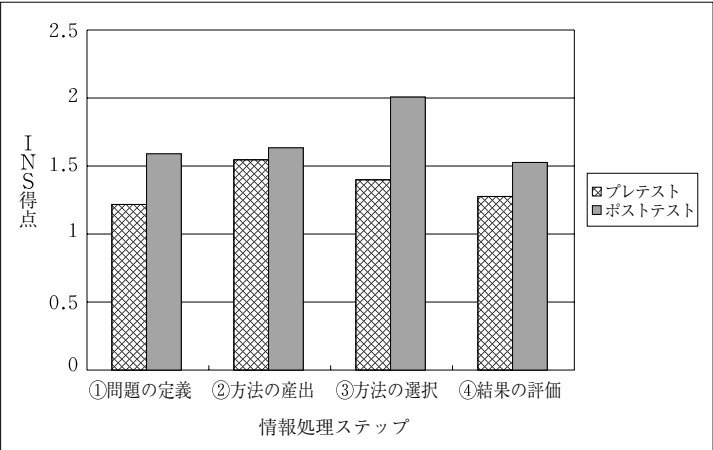


図4 方法の産出数の変化

