

自尊感情を育む総合的な学習の時間の指導の工夫 — 他者との相互交流による振り返りを通して —

府中町立府中小学校 吉長 愛

研究の要約

本研究は、他者との相互交流による振り返りを通して、自尊感情を育む総合的な学習の時間の指導の工夫について考察したものである。文献研究から、自尊感情を育むためには、児童が「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」などを自覚することが必要であると考えた。そこで、探究のプロセスの各過程及び単元末の振り返りに、自己の学びを「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」三つの段階を踏まえた、他者との相互交流による振り返りを実施した。その結果、全ての児童が「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」と実感し、自分の成長を自覚することができ、自尊感情を育むことにつながることが分かった。このことから、他者との相互交流を取り入れた振り返りを行うことは、自尊感情を育む総合的な学習の時間の指導に有効であるといえる。

I 主題設定の理由

本校は教育目標に、子供たち自身が“わたしがわたしになる学校”にするために「根っこを育てよう…根を深く！太く！広く！」を掲げ、児童の表現力と自尊感情を育む教育に取り組んでいる。現状としては、近藤卓（2010）が考案したS O B A – S E Tにおいて所属校児童の自尊感情の高さを数値化したところ、第5学年では約14.5%（131名中19名）、本学級の児童では約12.5%（32名中4名）の児童が否定的な回答をしており、児童の自尊感情を育む取組が喫緊の課題である。

また、前年度の総合的な学習の時間の振り返りにおいて、自分の成長を自覚していない児童が本学年では多く見られた。その理由としては、自己評価しかできておらず、「自分の力で解決することができた」「自分が地域の役に立った」という実感が十分に得られていないことが考えられる。また、課題の設定、情報収集等の探究のプロセスの各過程で振り返りをしておらず、単元末のみで活動全体の振り返りを行っており、自己の変容を自覚することができていなかったと考えられる。

小学校学習指導要領（平成29年告示）では、総合的な学習の時間の目標を、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通してよりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指すと示され

ている。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編（平成30年、以下「29年解説」とする。）においては、探究的な学習活動では、「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」などの、課題の解決に取り組んだことへの自信や自尊感情が育まれ、日常生活や社会への参画意識も醸成されることも示されている。

近藤（2010）は、自尊感情を育む共有体験の重要性を述べている。自尊感情は、共有体験の積み重ねによって少しづつ育まれるため、学習の場においては、他者との相互交流が不可欠である。また、「29年解説」では、自らの学びを意味付けたり価値付けたりして自己変容を自覚するために振り返りの場面を学習過程に位置付けることが適切であると示されている。なお、振り返りは必ずしも単元の最後に行うとは限らず、探究の過程において、途中で一旦立ち止まって振り返って考え方を直すことも意義があると示されている。考え方を深める中で、更に考えるべきことが見いだされるなど、常に自己との関係で見つめ、振り返り、問い合わせていくことが重要であると示されている。

そこで本研究では、探究の過程において大きく分けて二つの機会において振り返りを取り入れる。一つ目は、探究のプロセスの各過程において、それまでの学びを振り返る時間を設ける。二つ目は、単元

末に4時間程度の振り返りを設ける。

また、「29年解説」では、振り返りについて、常に自己との関係で「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」の三つの段階が重要であると示されているため、いずれの振り返りにおいても、表1に示した三つの段階を踏まえた振り返りの充実を図る。

表1 振り返りの三つの段階⁽¹⁾

| | 段階 | 内容 |
|---|--------|---|
| 1 | 見つめ | 学んできたことや考えたことを思い出し、他者に伝え合う。 |
| 2 | 振り返り | 見つめたことを他者と相互交流することで自分自身が自覚する。 |
| 3 | 問い合わせる | 次の探究課題に対して、今回自分の力ができるようになったことや身に付けた力を活用していく、新たな課題を設定する。 |

II 研究の基本的な考え方

1 自尊感情を育む総合的な学習の時間の指導の工夫について

(1) 本研究における自尊感情について

中間玲子（2016）によると、モーリス・ローゼンバーグ（Rosenberg, 1965）は、自尊感情には二つの異なる側面があるとし、一面では「自分はとてもよい（very good）」と感じることで、もう一面は「自分はこれでよい（good enough）」と感じることと述べている。

また、近藤（2010）は自尊感情について、基本的自尊感情と社会的自尊感情の組み合わせによって成り立っていると述べており、図1のように、sB, SB, sb, Sbの四つのタイプに分けている。基本的自尊感情は、成功や優劣とは無関係の感情であるため、あるがままの自分を受け入れ、自分をかけがえのない存在として、丸ごとそのままに認める感情と言える。また、よいところも悪いところも併せもった自分を、大切な存在として尊重する感情と言える。一方、社会的自尊感情は、うまくいったりほめられたりすると高まるが、失敗したり叱られたりすると途端にしほんでしまうため、状況や状態に支配される感情であると述べている。

また、前述のように「29年解説」においては、探究的な学習活動では、「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」などの、課題の解決に取り組んだことへの自信や自尊感情が育まれ、日常生活や社会への参画意識も醸成されると示されている。

以上のことから、本研究における自尊感情を、

「自分の力で解決することができた」などという基本的自尊感情と「自分が学習したことが地域の役に立った」などの社会的自尊感情とし、他者と共に課題の解決に取り組んだことで育まれるものとする。

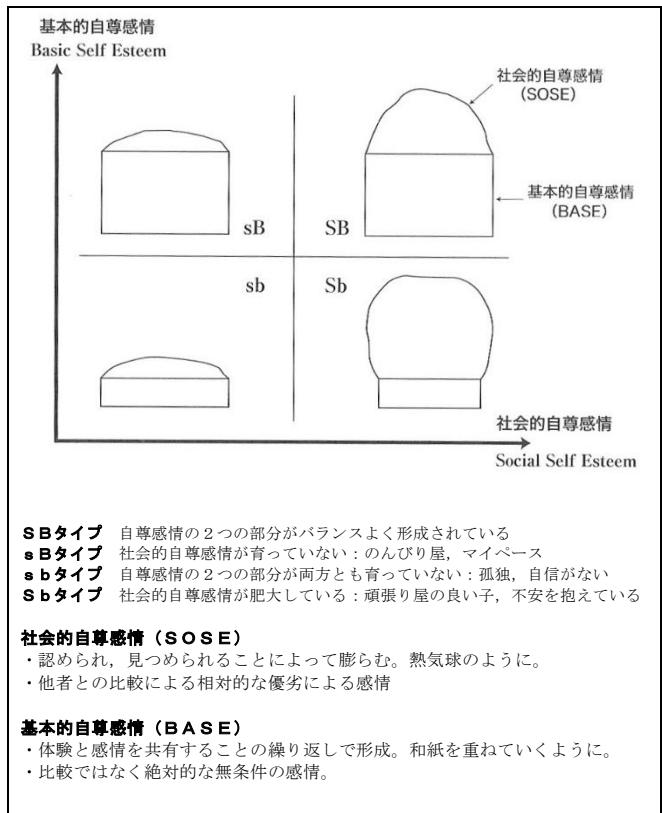


図1 自尊感情の四つのタイプ⁽¹⁾

(2) 総合的な学習の時間で自尊感情を育むためには

「29年解説」では、他者との相互交流や表現による振り返りを通して、課題が更新されたり、新たに調べることを見いだしたり、意見や考えが明らかになったりすると示されている。

近藤（2010）は、共有体験によって、基本的自尊感情と社会的自尊感情は育まれると述べている。自尊感情を育むには、相互交流などの共有体験を通して、「自分の感じ方が隣にいる信頼できる友だちと同じだ」ということを確認し、「自分の感じ方はこれでよいのだ」という確認をする。その体験こそが、基本的自尊感情を育む大切な一歩となると述べている。そして、社会的自尊感情は、他者との関わりの中で、成功体験を積むことや少しでもよい結果が出たときにはめたり評価したりすることで高めることができると述べている。

これらのことから、総合的な学習の時間で自尊感情を育むためには、他者との相互交流が必要であ

り、自分の成長を自覚する振り返りの指導の工夫が必要であると考える。

2 他者との相互交流による振り返りについて

(1) 他者との相互交流とは

「29年解説」では、他者とは、共に学習を進めるグループだけでなく、学級全体や他の学級あるいは学校全体、地域の人々、専門家など、また価値を共有する仲間だけでなく文化的な背景や立場の異なる人々をも含めて考えると示されている。多様な他者と協働して学習活動を行うことには様々な意義があり、①他者へ説明することにより生きて働く知識及び技能の習得が図られること②他者から多様な情報が収集でき、それらを手掛かりに考えることが可能になり、自己の考えを広げ深める学びが成立すること③よりよい考えが作られることなどと示されている。

三宮真智子（2013）は、主張や根拠の異なる他者と話し合うことの効果は、相手の考えを理解するだけにとどまらないと述べている。相手に自説を展開することにより、また、相手の反論に再反論を試みる中で、「自分がなぜそう考えるのか」が、よりはつきりと見えてくるとし、特に、複数の他者からの多様な反論に出会うとき、私たちは、自分の考えを振り返り、よりいっそう思考を深める機会をもつことになると述べている。

これらのことから、本研究における他者との相互交流とは、多様な他者との話合いによって自分を振り返り自己の思考が深まるものと定義する。

(2) 振り返りについて

「29年解説」では振り返りについて、学習中に自らの学びを意味付けたり、価値付けたりして自己変容を自覚し、次の学びへと向かうようにすると示されている。また、振り返りは必ずしも単元の最後に行うとは限らず、探究の過程において、途中で一旦立ち止まって振り返って考え方を直すことも意義があると示されている。

堀公俊（2010）は、振り返り（リフレクション）について、「省察」と「概念化」を併せて振り返りと呼ぶと述べている。振り返りで大切なことは二つあり、一つは、自分自身の内面に向き合って内省し、そこで気付いたことなどを言葉にして自ら語っていくことで、自分を開くことから、自己開示と呼ぶ。もう一つは、相手を見て、自分が感じ気付いたことを言葉にして相手に返して伝えていく行為で、フィードバックと呼ぶと述べている。

これらのことから、本研究における振り返りとは、探究のプロセスの各過程における振り返りと単元末の振り返りの二つの機会において、他者との相互交流による「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」三つの段階を踏まえるものと定義する。

(3) Round Studyの手法を援用することについて

以上に述べた他者との相互交流による「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」三つの段階を踏まえる振り返りを実現する方法として、本単元ではRound Studyの手法を援用する。

石井英真・原田三朗・黒田真由美（2017）は、Round Studyについて、2030年の社会と子供たちの未来を見据えて提唱されている「主体的・対話的で深い学び」を教師自身が実感できる研修手法であり、「新しい学習指導要領が求める授業改善の姿」を体現したもので、六つのRound（協議）を通して、参加者の知を交流し集合知を形成していく研修法と述べている。この六つの過程を表2に示す。

表2 Round Studyの流れ⁽²⁾

| Round | 構成 | 内容 |
|-------------|------|--|
| Round 0 | 全員 | <ul style="list-style-type: none">・課題を共有する。・Round Studyについて、展開とマナーの説明をする。 |
| Round 1 | グループ | <ul style="list-style-type: none">・テーマについて各々が自分の考えを伝える。「書きながら話す」・同じグループの人たちとの会話を楽しむ。 |
| Round 2 | グループ | <ul style="list-style-type: none">・ホストを残して席を移動する。・ホストは、訪れた人にRound 1の様子を模造紙を見ながら伝える。・比べたり、つなげたりしながら、語り合う。 |
| Round 3 | グループ | <ul style="list-style-type: none">・Round 1のときの席に戻る。・テーマについて、グループとしての意見を短冊にまとめる。 (例) 魅力を青色の短冊に、課題を黄色の短冊に書く。 |
| Final Round | 全員 | <ul style="list-style-type: none">・短冊を示しながらグループごとに発表する。・示された短冊をボード上で分類・整理する。・それを見ながら、全体でまた語り合う。 |
| RoundE | 全員 | <ul style="list-style-type: none">・Roundの振り返りをする。・評価シート、討論の内容などから、Round Studyの成果をまとめ、後日配布する。・評価・分析から次の課題を設定する。 |

原田（2017）は、Round Studyが、形を変え場所を変えて展開する大きな可能性を秘めていると述べている。教師自身がRound Studyを体験することで、授業でアレンジして活用できるなど、新しいアイデアが生み出されることが多くあると述べており、Round Studyを取り入れた小学校での児童対象の事例が紹介されている。

本研究では、Round Studyを援用した振り返りを行えば、「見つめ」で散らばった知をつなげ、「振り返り」では全体を俯瞰して捉えようとし、「問い合わせる」

続ける」段階で児童の学びは深まると考える。

これらを基に本研究では、多様な他者との話合いによって自分を振り返り、自己の思考が深まるRound Studyの流れを援用し、「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」などに気付かせるようにする。

その際、小学生の発達段階を踏まえて、四つの工夫を行う。一つ目は、45分または90分の授業で行えるよう、時間配分を考えること。二つ目は、ゴールを明確にし、相互交流の視点を示すこと。三つ目は、Round Studyの評価シートを参考に「振り返りシート」を作成し、自分の成長を自覚した内容や次の課題を書く欄を設けること。四つ目は、席を移動する際、どこに移動するか一目で分かるように表を作成し、事前に掲示して知らせることがある。

Round Studyの手法を援用した授業の流れを、表3及び表4にまとめた。

表3 探究のプロセスの各過程における他者との相互交流による振り返りについて

| 段階 | 時間 | 構成 | 内容 |
|-------------|----------|------|--|
| 探究のプロセスの各過程 | 見つけめ | 5分間 | 全員 |
| | | 10分間 | 4人班 |
| | 振り返り | 7分間 | 1名がホストとなって残る。他のメンバーはそれぞれ指定された場所に移動し新たなメンバーを構成する。 |
| | | 8分間 | 見つけタイムの4人班 |
| | 問い合わせ続ける | 10分間 | 見つけタイムの4人班 |
| | | 5分間 | 全員 |

表4 単元末における他者との相互交流による振り返りについて

| 段階 | 時間 | 構成 | 内容 |
|-----|------|------|--------------------------------|
| 単元末 | 見つけめ | 10分間 | 児童・保護者・地域の方々全員 |
| | | 15分間 | 児童4名（各グループから1名）保護者の方または地域の方の5名 |

| | | | |
|----------|------|---|---|
| 振り返り | 15分間 | ハザードマップグループの1名がホストとなり、残る。他のメンバーは、それぞれ指定された場所に移動し新たなメンバーを構成する。 | <ul style="list-style-type: none"> ホストを残して、席を移動する。 ホストは、訪れた人に見つけタイムの様子を模造紙を見ながら伝える。 新たな意見を模造紙に書き加えながら発言する。 |
| | 15分間 | 見つけタイムの4人班 | <ul style="list-style-type: none"> 他のグループでどんな意見が出たか報告し合い、テーマについて、グループとしての意見をB4の紙にまとめる。 |
| 問い合わせ続ける | 20分間 | 見つけタイムの4人班 | <ul style="list-style-type: none"> B4の紙を示しながらグループごとに発表する。（示された紙をボード上で分類・整理する。それを見ながら、全体で意見を交流する。） |
| | 10分間 | 児童・保護者・地域の方々全員 | <ul style="list-style-type: none"> この時間の振り返りをする。振り返りシート、話合いの内容などから成果をまとめる。 |

(4) 構想図について

これまで述べてきたことを基に、本研究の構想を図2に示す。

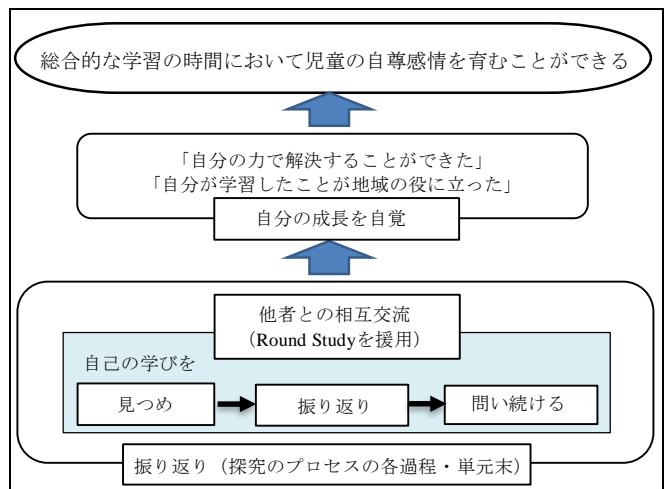


図2 本研究の構想図

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

総合的な学習の時間において、探究のプロセスの各過程及び単元末の振り返りに他者との相互交流による振り返りを位置付け、自己の学びを「見つけめ」

「振り返り」「問い合わせ続ける」振り返りを行えば、児童が「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」などを自覚することができ、自尊感情を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、次頁表5に示す。

表5 検証の視点と方法

| 検証の視点 | | 方法 |
|-------|--|---|
| 1 | 児童の自尊感情を育むことができたか。 | ・S O B A - S E T ・振り返りシート ・事前・事後アンケート |
| 2 | 振り返りに他者との相互交流を取り入れることは、児童の自尊感情を育むことに有効であったか。 | ・振り返りシート ・ワークシート ・行動観察 |

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 令和元年11月29日～令和元年12月16日
- 対 象 所属校第5学年（1学級32人）
- 単元名 「自分の命は自分で守る・つながり支え合う命」

○ 目 標

災害から命を守る取組を知り、災害時に関する身近な課題について調べ、「防災ブック」を発信し、他者との相互交流による振り返りを通して、本校で育成を目指す資質・能力である、知識・技能、表現力、自尊感情、協働性を育む。

2 研究授業の概要

本研究に関わる単元計画を表6に示し、研究授業で実施した部分を太枠で囲んだ。なお、研究授業の概要是次頁表7に示し、探究のプロセスの整理・分析における振り返り及び単元末の振り返りにおいて、他者との相互交流による振り返りを実践する。

表6 本研究に関わる単元計画「自分の命は自分で守る・つながり支え合う命」（全56時間）

| 次 | 主な学習活動 | 評価規準 (評価方法) | 教科との 関連 |
|---|---|---|---|
| 1 | <p>課題の設定 (24)</p> <p>単元の接続②</p> <ul style="list-style-type: none"> ・災害について知っていることを出し合う。 ・昨年度の豪雨災害の時の状況を共有する。 <p>情報の収集⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小屋浦地域に住む教師の話を聞く。 ・損害保険会社の出前授業を受ける。 ・ゲストティーチャーの講話を聞く。 ・防災に関わる五つの体験を行う。 <p>整理・分析④</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体験等の中から他学年に伝えたいことを選ぶ。 <p>まとめ・創造・表現⑧</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーフレットにまとめ、校内に展示する。 | <p>【知識・技能】 地域の防災について知り、つながり支え合うために、必要なことに気付く。 (ワークシート・行動観察)</p> <p>【表現力】 相手や場、目的や意図に応じて、自分の考えを表現する。 (リーフレット・行動観察)</p> | <p>社会科： 「世界から見た日本」</p> <p>道徳科： 「おばあちゃんが残したもの」</p> <p>D-19)</p> <p>理科： 「台風の動きと天気の変化」「流れる水のはたらき」</p> <p>体育科 (保健領域)： 「心の健康」</p> |
| 2 | <p>新たな課題の設定 (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・昨年度の豪雨災害時にどのような対応をしたか各家庭にアンケートを実施し、そ | <p>【知識・技能】 保護者アンケートから本学年の家庭の実態を知り、災</p> | <p>社会科： 「自然災害から人々を守</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <p>の結果から、疑問に思ったことなどについて、意見を出し合い、新たな探究課題を設定する。</p> <p>・似た探究課題をもった児童同士で集まり、新たに四つの探究グループを作る。</p> <p>・調べたいことを出し合い、調査の計画を立て、内容や方法を共有する。</p> | <p>害時、つながり支え合うために必要なことに気付く。 (ワークシート・行動観察)</p> | <p>る」 道徳科： 「なれなかつたりレーの選手」 A-(3)</p> |
| 3 | <p>情報の収集 (10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・計画に沿って、地域の方や保護者の方々と1回目の調査活動を行う。 ・調査結果から、新たな調査課題を見付けたり、調査が足りない内容を見付けたりして、2回目の調査活動の計画を立てる。 ・1回目同様、地域の方や保護者の方々と共に2回目の調査活動を行う。 | <p>【知識・技能】 調査活動を行うことで地域で災害が起きたときの被害想定を知り、つながり支え合うために必要なことや、自分にできることは何かに気付く。 (ワークシート・行動観察)</p> <p>【協働性】 自他のよさを生かしながら協力して問題の解決に向けた探究に取り組もうとする。 (ワークシート・行動観察)</p> | <p>体育科 (保健領域)： 「けがの防止」</p> <p>道徳科： 「わたしのボランティア体験」 C-(14)</p> |
| 4 | <p>整理・分析 (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集めた情報の中から、「防災ブック」などにまとめる内容として適切な情報を整理・分析する。 | <p>【協働性】 自他のよさを生かしながら協力して問題の解決に向けた探究に取り組もうとする。 (ワークシート・行動観察)</p> | <p>国語科： 「資料を生かして考えたことを書こう」</p> |
| | <p>・これまでの学びを振り返り、次時に向けての課題をもつ。 (探究のプロセスの各過程の振り返り)</p> | <p>【表現力】 探究の過程において途中で一旦立ち止まって振り返り考えを深める。 (行動観察・振り返りシート)</p> <p>【自尊感情】 自分や友だちのよさや成長を確かめながら自分の生き方を見直し、実践しようとする。 (振り返りシート)</p> | |
| 5 | <p>まとめ・創造・表現 (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の方々に発信するための「防災ブック」を作る。 ・公民館やくすのきプラザなどに展示していただく。 ・地域の商業施設で、防災の学びを発表する。 | <p>【表現力】 相手や場、目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に表現する。 (防災ブック・行動観察)</p> | <p>国語科： 「資料を生かして考えたことを書こう」</p> |
| 6 | <p>振り返り (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単元全体について、自己との関係で、「見つめ」「振り返り」「問い合わせ続ける」三つの段階を踏ました振り返りを行う。 (単元末の振り返り) | <p>【表現力】 他者との相互交流における振り返りにおいて、単元の学びを自己との関係で見つめ、振り返り、問い合わせ続ける、新たな課題を設定する。 (ワークシート・行動観察)</p> <p>【自尊感情】 自分や友だちのよさや成長を確かめながら自分の生き方を見直し実践しようとする。 (S O B A - S E T ・振り返りシート)</p> | <p>国語科： 「立場を決めて討論をしよう」</p> |

表7 研究授業の概要

| セスの各過程 | 実施日 (時間) | 活動内容 |
|--------|----------------|--|
| | | |
| 単元末 | 11/29 (1 H) | 探究グループごとに、整理・分析の活動における自己の学びについて、「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」活動を通して、他者との相互交流による振り返りを行い、新たな課題を見付ける。 |
| | 12/9 (1 H) | 単元全体の振り返りにおける他者との相互交流に向けて、単元全体の学習を自己との関係で見つめる。 |
| | 12/13 (2 H) | 単元全体の自己の学びについて、他者との相互交流による振り返りを通して「見つめ」「振り返り」「問い合わせる」活動を行い、自己の変容を自覚する。 |
| | 12/16 (1 H) | 「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」と感じたことなど、振り返りシートで共有し、新たな課題を見付ける。 |

また、本研究で特に育成を目指す資質・能力及び評価規準を表8に示す。

表8 本単元で育成を目指す資質・能力及び評価規準

| 観点 | 評価規準 |
|------|---|
| 自尊感情 | 自分や友だちのよさや成長を確かめながら自分の生き方を見直し、実践しようとする。 |

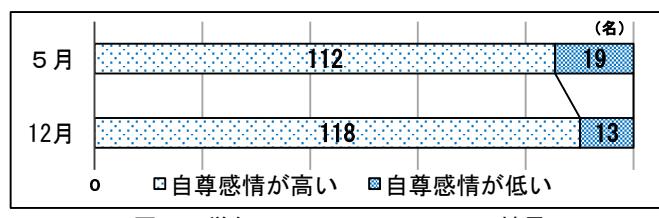
V 研究授業の分析と考察

1 児童の自尊感情を育むことができたか

(1) SOBA-SSET及び事前・事後アンケートの結果から

近藤（2010）が考案したSOBA-SSETを活用して、児童の自尊感情を育むことができたかについて検証を行った。

図3及び図4は、所属学年、学級の事前（5月）及び事後（12月）の変容を示したものである。この結果から、肯定的な回答をしていた学年の児童は85.5%（131名中112名）から90.1%（131名中118名）に増加、学級の児童は87.5%（32名中28名）から93.8%（32名中30名）に増加しており、取組に一定の成果があったと考える。



また、本学級において自尊感情の低かった4名（児童ア、児童イ、児童ウ、児童エ）の5月と12月の変容を図5及び図6に示す。

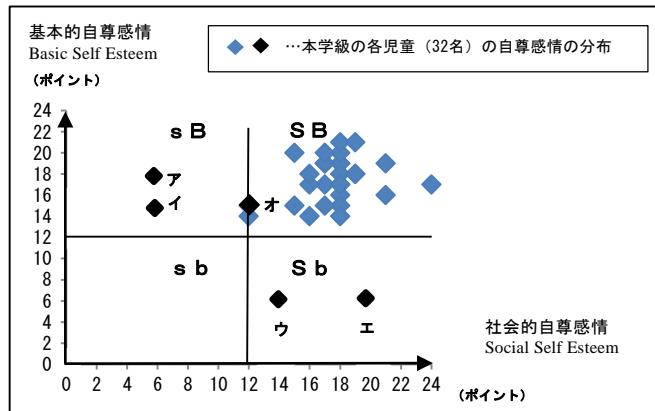


図5 SOBA-SSETの自尊感情分布図（5月）

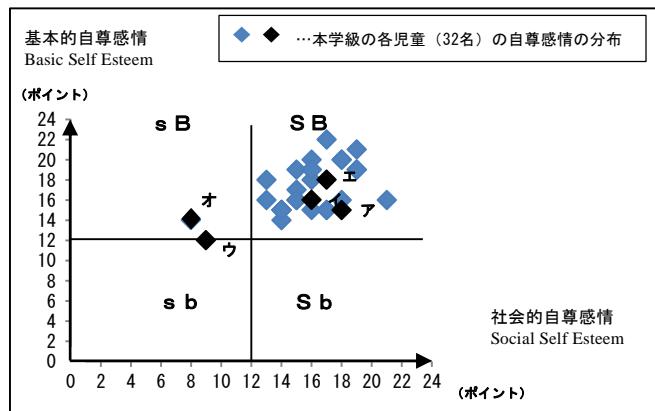


図6 SOBA-SSETの自尊感情分布図（12月）

図5及び図6により、児童ア、イは「『ほとんどの友だちに好かれている。』と思います。」という質問に対して「そう思わない」が「そう思う」に変化するなど、肯定的な回答が増え、s BからS Bとなり、社会的自尊感情の高まりが見られた。また、児童ウ、エにおいては、「『ときどき、自分はだめだな。』と思います。」という質問に対して肯定的な回答をするなど、自己に関する質問への肯定的回答が増え、基本的自尊感情の高まりが見られた。一方、12月のアンケートでは、新たに児童オの社会的自尊感情が下がっていることが分かった。児童オは、友だち関係で悩むことがあったため、社会的自尊感情が下がったと思われる。

また、自尊感情を育むことができたか、学校全体で取り組んでいる「いのちの教育」に関するアンケートを用いて検証した。事前（5月）及び事後（12月）アンケートのうち、自尊感情に関わる二つの項目の肯定的回答の変容を次頁表9に示す。

表9 事前・事後アンケート結果 n=32

| 番号 | 項目 | 事前 (%) | 事後 (%) |
|----|--|-----------|-----------|
| 3 | 気持ちが沈んでいる時や、あまりやる気が起きていない物事に対する時でも、自分がすべきことには取り組もうとしていますか。 | 75.0 | 81.2 |
| 14 | 「こうなりたい」「こうありたい」など自分の目標や夢をもっていますか。 | 87.5 | 93.8 |

表9から、肯定的回答をした児童の割合が増えており、児童の自尊感情が高まってきていることが分かる。

これらのことから、自己の学びを振り返り自分の成長を自覚することは、特に基本的自尊感情を育むことにつながったと考える。

(2) 振り返りシートから

探究のプロセスの各過程及び単元末に行った他者との相互交流による振り返りにおいて、肯定的評価をした児童の割合を図7に示す。

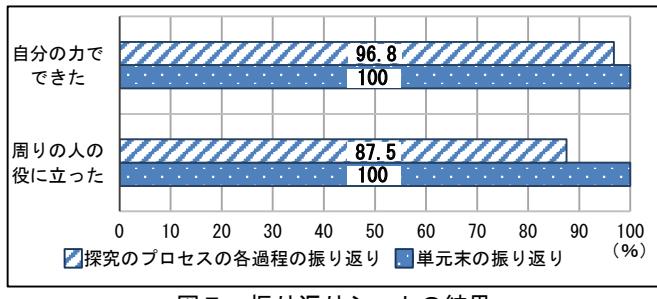


図7 振り返りシートの結果 n=32

単元末の振り返りでは、それぞれの項目で肯定的な回答をした児童の割合が全て100%となった。このことから、児童は、振り返りにおける他者との相互交流によって班ごとに学びにおける成長を確認するだけでなく、個人でも一人一人が自分なりの成長を自覚し、「自分の力でできた」「自分の学びが地域や周りの人の役に立った」と実感することができたと言える。

以上のことから、本研究によって児童の自尊感情を育むことにつながったと考える。

2 振り返りに他者との相互交流を取り入れることとは、児童の自尊感情を育むことに有効であったか

(1) 振り返りシートから

探究のプロセスの各過程及び単元末に行った他者との相互交流による振り返りにおいて、肯定的評価をした児童の割合を図8に示す。

図8から、どちらの振り返りにおいても、児童は他者との相互交流は楽しかったと回答しており、手

法においても単元末の振り返りでは肯定的評価が100%となった。このことから、児童が手法のよさを感じながら、楽しく振り返りを行うことができたことが、自尊感情を育むことにつながったと考える。

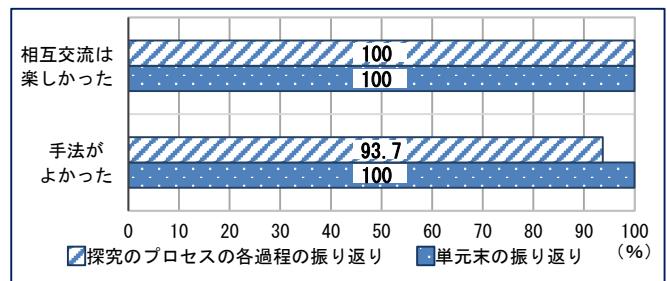


図8 振り返りシートの結果 n=32

(2) ワークシート及び行動観察から

単元末の他者との相互交流に向けて、1学期からの総合的な学習の時間の活動や学んだことを思い出し、その中で「自分の力でできた」「周りの人の役に立った」と実感できたことについてワークシートにまとめる活動を行った。児童の記述を次頁表10及び表11に示す。

表10及び表11から、一人一つは自分の成長を自覚し、周りの人の役に立ったと感じていることが分かる。記述内容も、探究のプロセスの各過程の他者との相互交流で見られた「分かった」「できた」という記述から、「○○の力がレベルアップした」「役割を果たせた」というように変化している。

また、5月のS O B A – S E Tのアンケートで自尊感情の低かった児童のうち、特に基本的自尊感情の低かった児童ウ及びエを抽出し、行動や発言を観察した。児童ウ及びエは、5月のアンケートでは「自分にはよいところも悪いところもあると思います。」と「『生まれてきてよかったです。』と思います。」の質問に「全然そう思わない」と回答していたが、12月のアンケートでは、両者とも「そう思う」に変化した。児童ウは、単元末の他者との相互交流において、「みんなと心を合わせることができました。」「上手に伝える力が付きました。」という発言をしていた。また、児童エについては、ゲストティーチャーと相互交流することで自信が付き、積極的に発言する姿が見られた。

これらのことにより、自分に自信がもてず、自尊感情が著しく低い児童にも、他者との相互交流による振り返りが自尊感情を育むのに有効であったと考える。

表10 ワークシートの記述内容 n=32

| 「自分の力でできた」ことの記述内容 ※○数字は人數、複数回答を含む | |
|-----------------------------------|--|
| 学んだことを伝える力がレベルアップした。⑧ | |
| 友だちの意見を基にして、自分の意見を話すことができた。③ | |
| 自分の考えをきちんとあって、伝え合うことができた。① | |
| 話し合いの力がレベルアップした。① | |
| 学んだことや意見をまとめる力が付いた。⑦ | |
| 他者の意見を受け入れる力が付いた。① | |
| 関連付けて考える力が付いた。③ | |
| 言われてするのではなく自分で考えて行動することができた。⑥ | |
| 自分たちで調べて、説明する力が付いた。① | |
| みんなで協力する力がレベルアップした。① | |
| 判断する力が付いた。① | |
| 課題を見つける力が付いた。① | |
| 発表をたくさんすることができます。⑨ | |
| 今までよりも自分から進んで発表することができた。④ | |
| 自分の意見を言えるようになった。③ | |
| 自分たちで調べる力が付いた。① | |
| 自分で必要な情報を集めることができた。① | |
| みんなで心を合わせて学習することができた。① | |
| 危険箇所や避難場所を見付けて、まとめることができた。④ | |
| 防災意識をもつことができた。① | |
| 自分の命は自分で守る力が付いた。① | |

表11 ワークシートの記述内容 n=32

| 「周りの人の役に立った」ことの記述内容 ※○数字は人數、複数回答を含む | |
|--|--|
| グループ活動で自分の役割を果たせた。⑧ | |
| 学んだことをまとめて伝えたから、地域の役に立ったと思う。⑨ | |
| 学んだことを家族に伝え、非常食の準備をして、いつでも避難できるようにした。② | |
| 自助・共助・公助について地域の人に伝えることができた。② | |
| 学んだことを家族に伝えて、家族で防災について話し合った。① | |
| 町内会に呼びかけ、非常食の準備をしてもらった。① | |
| 自分から活動の準備をするなど進んで行動した。④ | |
| 友達にアドバイスできた。④ | |
| 自分から意見を出すことで、班の役に立った。③ | |
| 班で出たみんなの意見をまとめた。② | |
| 周りの人と協力できた。① | |
| 非常食の大切さを伝えることができた。② | |
| 発表会で防災グッズの使い方などを伝えることができた。⑤ | |

また、他の児童も、他者との相互交流の構成が変わるとたびに必ず一人1回は発言し、多様な意見を受け入れながら聞き合う姿が見られた。ゲストティーチャーからアドバイスをいただいて、発言することに勇気がもてたと話す児童もいた。

以上のことから、振り返りに自己の学びを「見つめ」「振り返り」「問い合わせ続ける」三つの段階を踏まえた他者との相互交流による振り返りを位置付けることは自尊感情を育むことに有効であると考える。

VI 研究のまとめアンケート

1 研究の成果

検証授業において、「伝える力がレベルアップした。」「学んだことを発表したら、家族が非常食等を用意してくれたので、家族の役に立った。」といった振り返りをする児童の姿が見られた。探究のプロセスの各過程及び単元末に、「見つめ」「振り返り」「問い合わせ続ける」三つの段階を踏まえた他者との相互交流による振り返りを位置付けることにより、

児童は「自分の力で解決することができた」「自分が地域の役に立った」と実感することができたと考える。その結果、自分の成長を自覚することができ、自尊感情を育むことにつながることが分かった。

2 研究の課題

- 「防災」の学習過程において、1, 2学期を通して、多くのゲストティーチャーの方々が児童との共有体験を積んでくださり、単元末の振り返りにおける他者との相互交流には、9名のゲストティーチャーが参加してくださった。しかし、学校や地域の実態によっては、同じようにゲストティーチャーの方々との活動を組むことが難しい状況も考えられる。そのため、学習過程において保護者等との共有体験を仕組み、保護者等との相互交流の場を設定できるよう、単元計画を立てる。
- 他者との相互交流の視点は「できるようになったこと」「身に付いた力」「周りの人の役に立ったこと」の三つを児童に提示したが、「できるようになったこと」と「身に付いた力」との違いが児童には分かりにくかった。視点を焦点化させ、児童の発達段階を踏まえ「身に付いた力」を「できるようになったこと」に置き換えて設定する。
- 今後は、他学年及び他教科等においても実践していくよう、カリキュラム・マネジメントを通して、計画的に実践していく必要がある。

【注】

- (1) 振り返りの三つの段階については、文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社p.13, 堀公俊（2010）：『教育研修ファシリテーター』日本経済新聞出版社pp.158-159, 石井英真・原田三朗・黒田真由美（2017）：『Round Study 教師の学びをアクティブラーニングする授業研究－授業力を磨く！アクティブ・ラーニング研修法』東洋館出版社p.19に詳しい。
- (2) Round Studyの流れについては、石井英真・原田三朗・黒田真由美（2017）：前掲書p.19に詳しい。

【引用文献】

- 1) 近藤卓（2013）：『子どもの自尊感情をどう育てるか そばセット（S O B A – S E T）で自尊感情を測る』ほんの森出版株式会社p.14

【参考文献】

- 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東洋館出版社
 近藤卓（2010）：『自尊感情と共有体験の心理学－理論・測定・実践』金子書房
 中間玲子（2016）：『自尊感情の心理学 理解を深める取扱説明書』金子書房
 三宮真智子（2013）：『メタ認知におけるピアの役割』中谷素之・伊藤崇達編著『ピア・ラーニング 学びあいの心理学』金子書房pp.159-170