

はじめに

「人権教育のための国連10年（1995－2004）」を受け、わが国においても、人権尊重社会を実現するためにあらゆる場において人権教育および人権啓発がされてきた。しかし、今も国内外では人権に関わる痛ましい出来事が後を絶たず、子どもの人権を守ろうとする機運が高まってきた半面、子どもたちの豊かな学びや可能性を十分に保障できているとはいえない状況が多数報告されている。このため、学校教育においても、これまでの人権教育の在り方をふり返り、さらなる充実を求める機運が高揚してきたといえる。

京都市教育委員会では、平成14年5月に「《学校における》人権教育をすすめるにあたって」を策定した。そこには「ともすれば『人権とは何か』『人権は尊重されるべきだ』といった人権一般についての知識・理解を中心とした」教育から、「人権の大切さを理解し、人権尊重を規範とした日常の行動をとることができる子どもの育成をめざした」教育に転換しなければならないと述べられている。さらに、そうした人権教育の取組は、学校教育の特定の領域においてではなく、学校教育活動のすべてにおいてなされるべきであるとしている。

昨年度、筆者は、確かな子ども理解に基づいたよりよい学級づくりについて研究をすすめた。子どもの「学習の場」や「生活の場」での行動や態度は、子ども自身や学級の人間関係に対する意識と大きく関連していることが明らかになった。学級は学校における人権教育の基盤となるものであり、子どもの人権意識を高め、日常の行動がとれる子どもに育てるには学級経営の在り方が重要であることを再認識することができたのである。

そこで、今年度は、「互いを認め合い、人権意識を高め合う子どもたちをはぐくむ」ことをめざした学級経営の在り方を追究することにした。昨年度の研究成果である「確かな児童理解に基づいた学級マネジメント」の方法を踏まえながら、互いの人権意識を高め合う学級とはどのような学級なのか、また、自分も人も共に大切にしている実践的な態度とはどのようにしてはぐくまれるものなのかについて明らかにしたいと考えた。そして、このような学級経営の在り方を追究することによって、人権教育の視点をもって学級づくりを進めることの大切さや意義を再確認し、その具体的な方法を提案したいと考えたのである。

第1章 人権教育と学級経営

第1節 学校における人権教育

（1）求められる人権教育の充実

わが国では、日本国憲法に謳う「基本的人権の尊重」の精神が身に付くよう、戦後、学校や社会において人権教育が進められてきた。最近では、平成14年3月15日に閣議決定された『人権教育・啓発に関する基本計画』（以下[基本計画]という）の中で、学校や社会における人権教育の意義・目的について、「人々が、自らの権利を行使することの意義、他者に対して公正・公平であり、その人権を尊重することの必要性、様々な課題などについて学び、人間尊重の精神を生活の中に生かしていくこと」⁽¹⁾とあらためて述べられている。

しかし、「はじめに」で触れたように、社会には不当な差別や人権侵害が今なお存在し、学校においても児童生徒の生命や身体の安全を脅かす事象が後を絶たない。近年、学校における人権教育のさらなる充実が強く求められるようになったのは、このような人権擁護の危機的状況を踏まえてのことだと思われる。このことについては、[基本計画]の中でも「学校教育については、教育活動全体を通じて、人権教育が推進されているが、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題、教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題も指摘されているところである」⁽²⁾と述べられている。児童生徒の知的理解に終わるような人権教育ではなく、本来の意義・目的である“生活の中に生きる”人間尊重の精神を育てるような人権教育と、そのための指導方法の工夫・改善が、今、学校教育に求められているのである。

このことを受けて、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議⁽³⁾では、平成18年1月に「人権教育の指導方法等の在り方について[第二次とりまとめ]」（以下[第二次とりまとめ]という）を公表した。その第1章の中では、人権教育の目的を、「自分の大切さと共に他の人の大切さを認めること」ができ、それが様々な場面で態度や行動に現れるようにすることであると、具体的な子どもの姿として示された。また、このような人権教育をするためには、人権や人権擁護に関する知識的側面だけでなく、価値的・態度的側面や技能的側面を含めた三つの側面からの総合的な教育が必要であるとしている（次頁図1-1）。

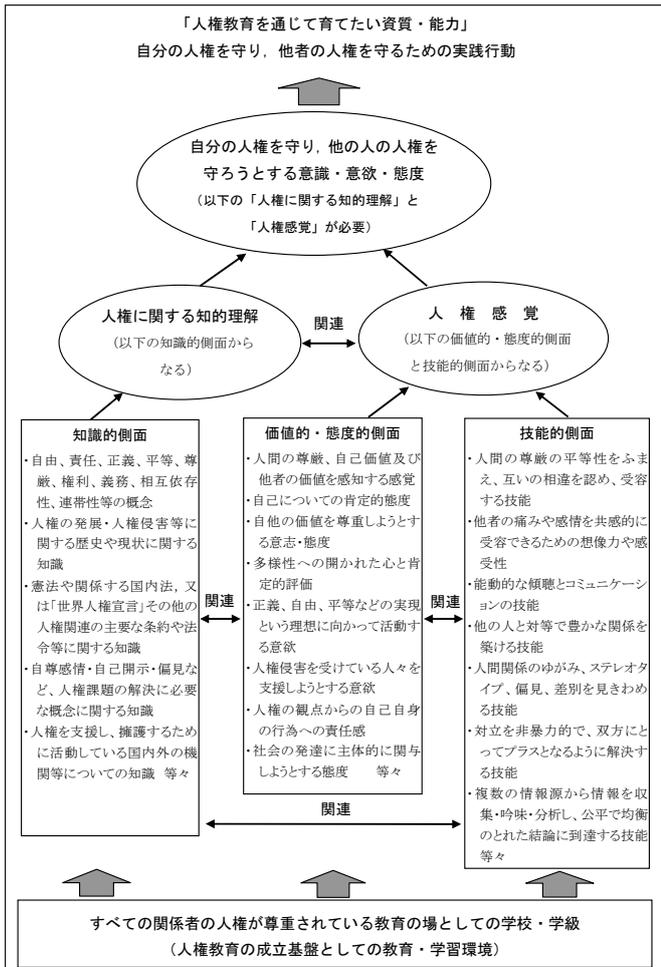


図 1-1 三つの側面からの人権教育[第二次とりまとめ]より

一方、京都市では、従来、人権教育を基盤とした学校教育の中で、子どもの人権を尊重した取組が進められてきた。平成 14 年 5 月には、人権教育の新たな展開と今後の方向を示すために、京都市教育委員会による人権教育検討委員会が設置され、「《学校における》人権教育をすすめるにあたって」が策定された。

この中で、人権教育の目的は「人権の大切さを理解し、人権尊重を規範とした日常の行動をとることができる子どもの育成」であるとし、人権教育の取組は「すべての教育活動においてなされるものである」としている。このことを受けて、京都市の各学校では、①人権としての教育、②人権を通しての教育、③人権についての教育、④人権のための教育といった四つの視点(4)から、自校の課題解決に向けた取組を構造化し、推進してきている。つまり、学校における人権教育の目的を、人権に関する知的理解と認識を深めるという側面だけでとらえるのではなく、子どもが自分や他人をかけがえのない存在としてとらえ、人権に関わる問題を解決するために行動できる力を養うこと

をその目的として、学校のすべての教育活動において実践されてきたのである。このことは、先に述べたような[第二次とりまとめ]のいう人権教育の目的と合致するものであり、[基本計画]が示した人権教育の本来の意義・目的である“生活の中に生きる”人間尊重の精神をはぐくむことと同義であるといえる。

しかし、すでに述べたように、社会における人権擁護に関する現状は、人間尊重の精神が“生活の中に生きている”とは言えない状況が一部にある。そのため、今日もなお、学校や社会のあらゆる場面での人権教育の在り方が問われ続けているのではないだろうか。

とりわけ学校は、子どもたちが自己を確立させるため、また、自分の生き方について学ぶための場である。そこで取り組まれる人権教育は、子どもたちの自立への“道しるべ”となるものでなくてはならない。やがて、子どもたちが、すべての人の人権が保障された公正・公平な社会の構成員となり、また、その中で、自己の存在を享受しながら生きていけるように導くものでなくてはならないのである。そのためにも、子どもの発達段階を踏まえ、子どもの将来を見据えた人権教育を展開しているかどうかを、各学校で見直す必要があるのではないだろうか。

そのため、本研究では、学校教育の中で、人権意識に基づいた日常の行動をとることのできる子どもを育成するためには、子どもたちの人権意識を高め、自分も人も共に大切にすることを大切であると考えた。そして、その方法が明らかになれば、各学校が自校の人権教育の基盤づくりについて見直し、教育目標を定め、それに向かっての具体的な取組を計画するための手がかりにできるのではないかと考えたのである。

(2) 人権教育の基盤をつくる学級経営

前項で述べたように、人権教育は学校のすべての教育活動を通して行われるべきであるが、その人権教育を成立させる基盤となる教育・学習環境は学校であり学級である(図 1-1)。

なかでも学級は、子どもたちが日々、様々な人と関わりながら学び、生活し、そこでの経験を通して人権感覚を育てていく場である。近年、小学校においては、少人数指導や習熟度別指導、課題別指導等によって学習形態を変えたり、学年内で学級の枠をはずして活動したりすることも多くなったが、子どもたちにとって学習や生活の母体と

なるのは学級集団であることに変わりはない。そのため、子どもたちがそれぞれの人権意識を高め、そうした意識を行動や態度に現すことのできる力を培うことに、学級集団の有り様が大きく影響すると考えられる。すなわち、学級担任による学級経営の在り方が、その学級にいる子どもたちの人権感覚育成や、意識の行動化を大きく左右していると考えられる。学校の教育目標や教育方針に則りながらではあるが、学級担任による「学級づくり」の仕方によっては、集団のもつ力は変わり、それによってはぐくまれる個々の意識も様子を変えるだろう。そうであるならば、学校教育の中の「学級づくり」という教育活動においてこそ、今一度、人権教育の在り方を問い直さねばならない。

このような考えから本研究では、学校における人権教育の在り方を、学校教育活動の教育・学習環境である学級のあるべき姿や、学級経営の中に求めることにした。

昨年度、筆者は、学級を「学習集団」にはぐくむことをめざした学級経営の在り方を追究した。そこで明らかになったことは、「学習集団」と呼ばれるような「高め合う集団」を育てるためには、担任による確かな子ども理解が不可欠だということである。学級の子どもたちの実態と課題を確かに把握し、その背景や要因となるものを考察した上で、子どもに届く取組を計画し実践し続けることが、一人一人の子どもを大切にしつつ、「高め合う集団」を育てていく経営方法であることを示した。(5)

また、筆者は、一人一人の子どもを大切にしたい学級をつくることは、必ず「自分の大切さと共に他の人の大切さを認めること」のできる子どもの育成につながると考えている。自分が集団の中で認められ、大切にされる心地よさを感じている子どもは、「自分の大切さ」を感じ取っている子どもであるといえるのではないか。そして、その感じ取る力は、自他の価値を肯定的に受け止めたり尊重したりする意志や態度、他者の痛みを想像したり感受したりする力となるのではないだろうか。

子どもたちにこのような感性を育て、学級の中のすべての人権が尊重されていることを感じ取らせることで育っていくのが人権感覚ではないかと考える。つまり、本研究のめざす「人権意識を高め合う子どもたちの姿」は、やはり、一人一人を大切にしたい学級づくりの中でこそ見られるようになるものだと考えるのである。それが、「学級づくり」は人権教育そのものだと考える理由でもある。

第2節 確かな子ども理解に基づく学級づくり

(1) アンケートの視点設定

学級において、子どもたちに対する教育活動は大きく学習指導と生活指導の二つの面に分けられるが、人権教育についても、この両面からのアプローチが必要である。学級づくりの実践というと、生活指導や生徒指導、つまり「生活の場」での報告が多いが、授業を中心とした学習指導「学習の場」での取組も同じように重要であると考えられる。なぜなら、子どもたちは学校での時間の多くを授業中心の「学習の場」で過ごしており、そこでは、各教科・領域が学習目標としている内容を身に付けるだけではなく、子どもたちの学ぶことへの意識とともに人間関係に対する意識までもがはぐくまれていると思われるからである。

昨年度の研究では、学級の実態を「学習の場」と「生活の場」でとらえたが、上記のような考えから、今年度もこの二つの場で子どもたちの意識や態度の様子をとらえ、学級全体と個々の実態把握をすることにした。

また、本研究の主題に迫るためには、この上さらに、人権意識の実態を知ることが必要となる。どのような指導や働きかけ(図1-2中の←)をすれば子どもたちの人権意識を高め、意識の行動化を促すことになるのかを探るためである。

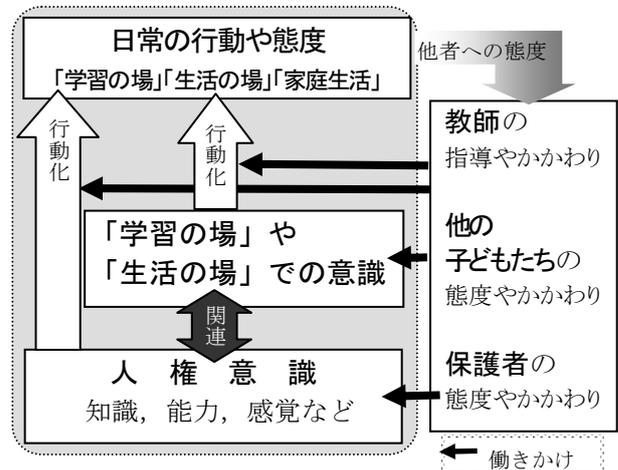


図1-2 個の意識や行動化へのアプローチ

そこで、二つの場における行動や態度に加えて、子どもたちの人権意識の実態をとらえ、それらの関連性と共に関、個の意識やその行動化に他者(教師、他の子どもたち、保護者)がどのように働きかけたりかかわったりしているのかを探ることにした。そのため、①「学習の場」や「生活の場」での行動や態度、②人権感覚、といった二つの視点で子どもの実態を把握するアンケートを作成す

ることとした。

まず、視点①については、昨年度作成したアンケート項目の中から、それぞれの場での行動や態度を問う8項目を抜き出し、「学習・生活についてのアンケート」(表1-1)を作成した。

表1-1 「学習・生活についてのアンケート」項目

「学習の場」での行動や態度				「生活の場」での行動や態度				
対人	要素	No.	設問文	対人	要素	No.	設問文	
自分	教材研究	学習態度	1	あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。	子ども同士のかかわり	ルール	9	あなたは、クラスで決まっている当番や係の仕事や、最後まできちんとしますか。
		内容理解	2	あなたは、授業の内容が分かりますか。		リレーション	10	あなたは、クラスの人の気持ちを考えながら、話したり行動したりしますか。
学級・友達	高め合い	協働学習	3	あなたは、学校の学習で、クラスの人と協力して調べたりまとめたりしますか。		ルール	11	あなたは、クラスの人に、ルールを守るように注意したりよびかけたりしますか。
		学びとり	4	あなたは、学習するとき、クラスの人の意見を、自分の考えとくらべて聞きますか。		リレーション	12	あなたは、休み時間や放課後に、クラスの人と一緒に楽しくすごしますか。
担任	学ぶ喜び	承認賞賛	5	あなたは、学習のことで、先生からほめられたり、はげまされたりしますか。	担任とのかかわり	ルール	13	あなたは、先生から、学校やクラスのやくそくや決まりについて話を聞きますか。
		個別指導	6	先生は授業中に、あなたの学習の様子を見に来ますか。		リレーション	14	あなたは、休み時間や放課後に、担任の先生とおしゃべりしたり、相談したりしますか。
家庭	家庭学習	学習習慣	7	あなたは、学校から帰ってから、学習しますか。	保護者とのかかわり	ルール	15	あなたが学校から帰ってから、何をするかや、その時間は、毎日決まっていますか。
		承認賞賛	8	あなたは、学校から帰ってから、学習のことで、だれかにほめられたりはげまされたりしますか。		リレーション	16	あなたは、学校から帰ってから、毎日の出来事や思ったことなどを、だれかと話していますか。

ここでは、誰に対しての行動や態度なのか、また、誰からのかかわりを受け止めたものなのかも合わせて聞くことにした。これは、アンケート結果の分析や考察の際に、子どもたちの対人意識の様子がうかがえると共に、前頁図1-2で示した「教師」「他の子どもたち」「保護者」からのアプローチ(働きかけ)の様子もうかがえ、分析後に取組の手がかりにできると思われたからである。

次に、視点②「人権感覚」に関わるアンケートであるが、これは、新たに要素を抽出・構成して作成することにした。その際、明らかにしなければならないのは「人権感覚とは何か」ということである。このことについては、多様な考え方や多方面からの提言があるが、今回、筆者が参考にしたのは、前節で触れた[第二次とりまとめ]の中で示されたとらえ方である。ここでは、「自分の人権を守り、他の人の人権を守ろうとする意識・意欲・

態度」をはぐくむためには「人権に関する知的理解」と「人権感覚」が必要であるとしている。そして、「人権感覚」は、価値的・態度的側面と技能的側面とで成り立つとしている(p.2, 図1-1)。

また、「人権感覚とは、人権の価値やその重要性にかんがみ、人権が擁護され、実現されている状態を感知して、これを望ましいものと感じ、反対に、これが侵害されている状態を感知して、それを許せないとするような、価値志向的な感覚である」(6)とも述べている。さらに、人権意識が態度や行動にまで表れるようにするためには、必要な能力や技能を総合的にバランスよく培うことが求められる(7)として、想像力や共感的な理解力、表現力やコミュニケーションの能力などを挙げている。この[第二次とりまとめ]の考え方やとらえ方を基に「人権感覚」に関する内容を整理すると表1-2のようになった。

本研究では、表中の内容a~pを踏まえながら、視点②「人権感覚」の実態をとらえるためのアンケートを作成することにした。

表1-2 「人権感覚」の内容 [第二次とりまとめ]より

人権感覚	価値的・態度的側面	a.	人間の尊厳、自己価値及び他者の価値を感知する感覚
		b.	人権の観点からの自己自身の行為への責任感
		c.	正義、自由、平等などの実現に向かって活動する意欲
		d.	人権侵害を受けている人々を支援しようとする意欲
		e.	自己についての肯定的態度
		f.	自他の価値を尊重しようとする意志・態度
		g.	多様性への開かれた心と肯定的評価
		h.	社会の発達に主体的に関与しようとする態度
	技能的側面	i.	人間の尊厳の平等性をふまえ、相違を認め受容する技能
		j.	他者の痛みや感情を共感的に受容するための想像力や感受性
		k.	対立を非暴力的で、双方にプラスとなる解決をする技能
		l.	能動的な傾聴
		m.	コミュニケーションの技能
		n.	他の人と対等で豊かな関係を築ける技能
		o.	人間関係のゆがみ、偏見、差別などを見きわめる技能
		p.	複数の情報から、公平で均衡のとれた結論に到達する技能

まず、アンケートのカテゴリを本研究のめざす子どもの姿や学級の姿で構成した。めざすのは“自他を大切に思う子ども”“自他を大切にす子ども”であり、“そうした子どもをはぐくむ環境としての学級”である。言い換えれば、「自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力」と「価値を擁護しようとする意志やそのための能力」とを身につけた子どもをはぐくみ、「人権が尊重される環境」の学級をつくることである。この、育てたい三つのカテゴリとその要素(表1-3太枠内)を調査することにより、子どもたちの人権感覚や学級の実態をとらえられるのではないかと考えた。

表 1-3 「人権感覚」をとらえるための調査項目・要素とアンケートの設問内容

カテゴリ		要素		No.	設問内容	表 1-2:「人権感覚」の内容との関連
めいす子どもの姿	そのための能力 尊重する意志や 自他の価値を肯定し	(存在感) 自己価値	受容	17	自分の意見や考えを熱心に聞いてくれる	a l
			容認	18	自分の努力した結果を認めてくれる	a f
			共感	19	自分のつらい気持ちを分かってくれる	a j
		(肯定感) 自己価値	有能感	20	自分にはやろうと思えばできる力がある	a e f
			展望	21	自分の努力は、将来の自分のためになる	a e f
			意欲	22	自分には困難なことも、解決しようという意欲がある	a e c
	そのための能力 価値を擁護しようとする意志や	他者価値	傾聴	23	自分は人の考えを傾聴し、肯定的に理解しようとする	l g j
			尊重	24	自分は人のよさを尊重したり認めたりできる	a g i
		集団への 寄与	正義	25	自分は正しいか間違いかを判断して行動している	o b p
			支援 関与	26 27	自分は必要な場面で力を出し、人を支援している 自分は集団のためになる事に主体的に関与している	d k h b h
そのための能力 価値を擁護しようとする意志や	関係 づくり	主張	28	人間関係のゆがみや偏見・差別を指摘・否定できる	o n p	
		自制	29	自分の感情をコントロールしながら、気持ちを伝えることができる	m n k	
学級の姿	環境 尊重される 人権が	基盤 成立	自由	30	だれもが自分の考えを自由に話し合っている	f n
			平等	31	だれもが活動に公平・平等に参加している	f n
			規律	32	だれもがルールや約束を守ることを大切にしている	f b

なお、[第二次とりまとめ]では“人権”を学ぶためには「人権に関する知的理解」が必要であるとしている。もちろん、これは、人権意識の重要な側面であるが、学級経営の在り方を追究する本研究においては、実態把握のための項目に「知的理解」は入れず、子どもの「人権感覚」と「学習環境」に焦点を当てて調査することにした。

次に、三つのカテゴリとその要素を基にして、設問内容（設問の意図）を設定した(表 1-3)。これらの設問内容と前頁表 1-2 に整理した「人権感覚」の内容 a~p との関連を挙げてみると、表の右端の欄に示したように、複数のものがいくつもの設問にわたって関連していることが分かる。[第二次とりまとめ]で述べられているように、「児童生徒の人権感覚を健全に育成していくためには、『学習活動づくり』や『人間関係づくり』と『環境づくり』とが一体となった」(8)取組が重要であることがうかがえる。

このような考えから、今回、「クラスづくりアンケート」(表 1-4)を作成した。もちろん、ここに取り上げた項目だけで、子どもたちの人権感覚のすべてがとらえられるわけではないが、少なくともこれらの要素は、「学級づくり」において大切にしなければならない子どもの意識であると考えている。その意味で、視点②「人権感覚」をもとに子どもの意識を調査し、その結果を分析することは、よりよい学級づくりのために、取組を改善

したり工夫したりする手がかりにできるのではないだろうか。

表 1-4 「クラスづくりアンケート」要素と設問文

要素		No.	設問文	要素		No.	設問文	
自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力	自己価値(存在感)	受容	17	クラスの人たちは、あなたの意見や考えを聞いてくれると思いますか。	集団への寄与	正義	25	あなたは、正しいことか、まちがっていることかを考えてから、行動していると思いますか。
		容認	18	クラスの人たちは、あなたの努力したことや、その結果を認めてくれると思いますか。		支援	26	あなたは、困っている人がいれば、自分から力を貸そうと思いますか。
		共感	19	クラスの人たちは、あなたのつらい気持ちや悲しい気持ちを、分かってくれると思いますか。		関与	27	あなたは、何かで、クラスのためになることをしていると思いますか。
	自己価値(肯定感)	有能感	20	あなたは、自分は学習すれば、もっと色々なことが分かったりできたりすると思いますか。	関係づくり	主張	28	あなたは、まちがったことだと思ったら、クラスのだれにでも、はっきり言えると思いますか。
		展望	21	あなたは、自分が学習したことは、これから自分の役に立つと思いますか。		自制	29	あなたは、腹が立っていても、自分の考えを相手に分かるように伝えられると思いますか。
		意欲	22	あなたは、自分が学習しても分からないことがあったら、なんとかして分かりたいと思いますか。	人権が尊重される環境	自由	30	あなたのクラスは、だれもが自分の考えを自由に話し合っていると思いますか。
		他者価値	傾聴	23		あなたは、クラスのだれの意見でも、その考えや気持ちを分かろうと思いますか。	平等	31
	尊重		24	あなたは、クラスのだれにでも、必ず、何かいいところがあると思いますか。		規律	32	あなたのクラスは、だれもがルールや約束を守ることを、大切にしていると思いますか。

(2) アンケート結果の分析と考察

これらのアンケートの回答を集計するために、図1-3のような集計用紙を使用した。この集計方法は、昨年度の研究で筆者が考案したもので、一人一人の回答と学級全体の傾向とを同時に見ることができるよう工夫したものである。

集計方法は、まず、ア児の回答を該当する箇所のマス目に出席番号やイニシャルなどでマークしていき、続いてイ児、ウ児と書き込んでいくというものである。こうしてすべての子どもたちについて記入し終わると、個々の回答結果と共に、マークしたマス目のかたまりや散らばり具合から、学級全体の傾向を見ることが出来る。

そして、その集計の分析・考察をもとに、学級全体と気にかかる子どもたちに対する取組や指導を計画できるように、集計表の項目に連携させた経営プラン表(図1-4)も、昨年度に引き続いて活用することにした。

		学習について				要素
対人	〇月	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない	
自分	1 あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。	イ	ア	ウ		学習態度 教材研究 内容理解
	2 あなたは、授業の内容が分かりますか。		ウ	イ	ア	

図1-3 集計表(一部)の記入例

アンケート集計・分析表		学級経営プラン(学習指導)			
		〇月～〇月の取組		指導の成果・記録	
要素	「学習指導」における工夫・改善例	実態全体(ア)	重点(イ)	全体(ア)	(イ)
学習態度	興味・関心を喚起する導入や、関心・意欲が高まる課題提示・授業展開をする	◎			
教材研究	子どもの思考を考慮した分かりやすい発問で、ポイントをおさえた授業展開をする	○	△	●	
内容理解	学習内容・目的に合った学習形態や学習方法				
高め	協働				

図1-4 分析、プラン表(一部)の記入例

この2つの表を活用することで、確かな実態把握(子ども理解)に基づいたきめ細かな取組を計画できると考えたものである。以下、記入例をもとにして具体的な活用方法を述べることにする。

まず、集計表(図1-3)から学級全体の傾向を見ると、「学習態度」に関しては大多数の子どもが集中して取り組んでいると回答しているのに比べ、「内容理解」についてはそれほどまでの自信はないようである。また、個別に見ると、ア児やイ児が自分の「学習態度」を肯定的にとらえていなが

ら「内容理解」は十分ではないと自覚していることや、ウ児は学習内容を概ね理解していると答えながら、授業ではあまり熱心に取り組んでいないと回答していることが分かる。とりわけア児が、学習内容が「ぜんぜん(分からない)」と回答していることについては、その要因や背景を推察しながら個に応じた指導が必要であると思われる。

このような分析から、図1-4に例示したように、ア児・イ児の実態(課題)に焦点を当て(△)、「内容理解」を取組の重点(●)として日々の学習指導や授業展開を見直し、工夫・改善例を参考にして具体的な取組を計画する。さらに、その取組の成果を確かめ(「指導の成果・記録」欄)、効果があったと思われること(○)や次回のアンケート結果を合わせて考察して、次期の取組計画に生かす。このような活用の仕方が、いわゆる「指導と評価の一体化」を図るものでも考えている。

(3) 学級マネジメント計画

昨年度の研究でも、学級づくりのための重要な視点と考えたのが「学級をマネジメントする」という方法である。これは、実態が変容していくことを踏まえて、よりタイムリーに実態把握をしながら子どもに届く取組に改善したり工夫したりする方法である。実態把握を Research(R)や Check(C)、経営目標を立てて取組を計画することを Do(D)として一年間の学級づくりを見通すとおおよそ図1-5のようになる。(9)

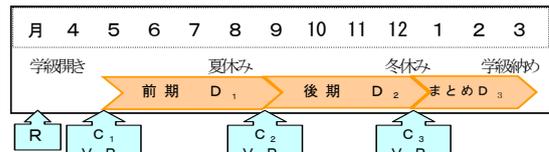


図1-5 学級の実態把握や取組計画の時期(例)

この図のように、学級をマネジメントするために、前項で述べたアンケートによって年間数回の実態把握を行うようにする。子どもたちの行動や態度に変化や気になりな様子が見られたとき、取組や出来事の後でその意識の変化や受け止め方を知りたいと思ったときに実施して、その結果を知ることがその後の確かな取組につながるだろう。

また、子どもの発達段階や学年の学習内容などをもとに一年間の成長を予測しながら、年度末にはどのような子どもたちに育ててほしいのかを念頭において取組を計画するとよいだろう。

このように、アンケートでとらえた「学習の場」「生活の場」そして「人権感覚」の実態から、め

ざす子ども像や学級像としての目標と、重点的に指導したりかかわったりする必要のあるもの（課題）とが見えてくる。その課題を解決したり達成したりするための取組は、「学習の場」に関わっては主として学習指導の改善や工夫を、「生活の場」に関わっては主として学級生活での役割分担や協働的活動、交友関係への働きかけを工夫することである。そして、こうした取組が子どもたちの「人権感覚」にどのように働きかけているのかを注意深く読み取りながら実践研究を行うことにした。

研究協力校における学級マネジメントの実践は、次の図 1-6 のように計画した。

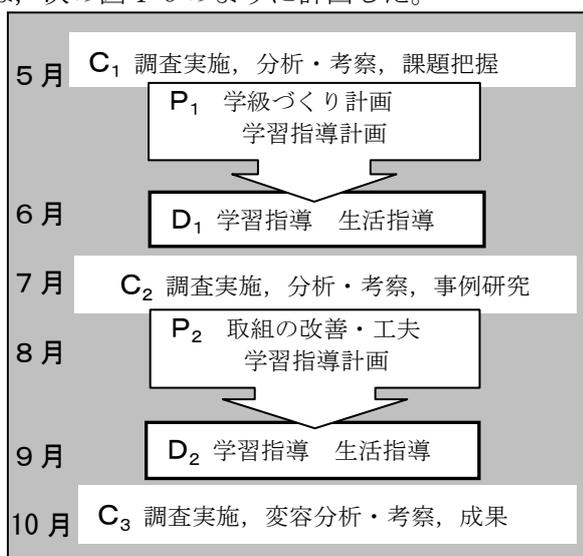


図 1-6 研究協力校・学級でのマネジメント実践計画

今回、研究協力をお願いしたのは本市東部にある京都市立小学校で、各学年は単級、育成学級 2 学級と合わせて 8 学級、児童数 159 名の小規模校である。

実践は、第 4 学年、20 名の子どもたちの学級で行うことになった。学級担任は本市採用 4 年目の男性教諭で、昨年度までの 3 年間を中学校の数学教師として勤務していた。今年度、小中一貫教育を踏まえた取組の中で、同じ校区にある当小学校の学級担任として赴任することになったのである。勤務内容や教育環境、指導内容・方法などの違いにとまどうこともあるということだったが、本研究の趣旨を理解し、協力していただいた。

学級の子どもたちは男女それぞれ 10 名で、男女 2 名ずつの 4 人グループで学習したり生活したりしている。単級であるため、入学以来クラス替えはなく、途中転入した一人を除いて、同じ子どもたちで編成されて 4 年目になる。学級の児童数は少ないが、一人一人の子どもを見ると、その家庭環境や発達状況は様々であり、指導やかかわり方

も個々の事情に十分配慮する必要がある。

学級開きから 1 ヶ月あまり経った 5 月半ばに、筆者と学級担任とが本研究に関わっての打合せを行い、研究の目的や方法についての共通理解を図った。そして、「学級マネジメント」の計画(図 1-6)に沿って研究を進めること、つまり、実態調査(C)をもとに学級づくりの計画(P)を立て、6 月・9 月の学習指導や生活指導での実践(D)を通して子どもたちの変容を分析・考察することを確かめた。

また、学級担任は、担任して間もないために十分な把握はできていないとしながら、学級の子どもたち一人一人についてのプロフィールと、人懐こく朗らかな子どもたちに囲まれて楽しく過ごしている様子を話してくれた。しかし、自分の考えを言葉で表現する力や、人の考えを受け止める力が十分に育っていないのではないかと、といった課題もあると考えていた。そこで、本研究にかかわる学習指導では、国語科の単元を取り上げることにした。

小学校学習指導要領(国語科)では、第 3 学年及び第 4 学年の「話すこと・聞くこと」の目標として、話すことと聞くこと的能力を身に付けることと共に、進んで話し合おうとする態度を育てることが掲げられている。このように、育てたい子どもの姿と教科の指導目標とが合致していることが、国語科を取り上げた理由の一つである。

- (1) 人権教育・啓発に関する基本計画(2002, 3, 15 閣議決定) 第 2 章第 2 節「人権教育の現状」(1)人権教育の意義・目的
- (2) 前掲(1) 同章同節(3)人権教育の現状
- (3) 人権尊重社会の実現に向け、「人権教育・啓発に関する基本計画(前掲)」に基づき、学校における人権教育を推進するため、学習指導要領を踏まえた指導方法の望ましい在り方等について調査研究を行う会議 平成 15 年 6 月第 1 回審議 [第二次とりまとめ]は平成 18 年 1 月 23 日に公表された
- (4) 京都市教育委員会「《学校における》人権教育をすすめるにあたって」2002.5 pp. 6~8
- (5) 拙稿 「No.505 豊かな人間関係を築き、高め合う学習集団の育成をめざして—確かな児童理解に基づいた学級マネジメントとは—」『平成 18 年度研究紀要』京都市総合教育センター 2007.3
- (6) 前掲(3) [第二次とりまとめ]第 1 章の 1(3) p.7
- (7) 前掲(3) [第二次とりまとめ]第 1 章の 3 p.10
- (8) 前掲(3) [第二次とりまとめ]第 1 章の 3 p.10
- (9) 昨年度の研究で取り入れた学級経営の方法 マネジメントサイクルの P (Plan), D (Do), C (Check), A (Action) に、「子ども理解」と「くり返し」の要素を加えて再構成した

第2章 二つの場での学級づくり

第1節 学習指導の実践

(1) 「学習の場」アンケートから

「学習の場」での行動や態度の実態を見るために、5月に「学習・生活についてのアンケート」を実施した。設問項目の中で「学習の場」に該当する設問No.1～8を、第1章2節2項で述べたような方法で集計したものが図2-1である。図中のABCは、担任が学習指導上気がかりな面がある子どもとして挙げた、A児、B児、C児の回答を示している。一人一人を大切に作る指導を実践するために、学級全体と共にこの三人に焦点を当てながら学級づくりの方法を考えることにした。

対人	要素	設問(略)	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
自分	教材研究	1 授業に集中し、熱心に取り組む		ABC		
		2 授業の内容が分かる		AC	B	
学級・友達	高め合い	3 協力して調べたりまとめたりする	BC	A		
		4 人の意見を、自分の考えとくらべて聞く		AC	B	
担任	学ぶ喜び	5 先生からほめられたり、はげめられたり		BC	A	
		6 先生は学習の様子を見に来る	C		B	A
家庭	家庭学習	7 学校から帰ってから、学習する	C	A	B	
		8 学習で、ほめられたりはげめられたりする		B	C	A

図2-1 「学習の場」での行動や態度＜5月C₁の回答＞

この集計表から学級全体の傾向を見ると、学習に関して、自分や学級には概ね肯定的な受け止め方をしていることが分かる。だが、一方で、担任や保護者からのかかわりは「(あまり、ぜんぜん)

ない」と回答している子どももいる。

担任は、かねてから自学級には意欲的に学習する雰囲気があることを感じていた。子どもたちの活発な発言や活動を頼もしく思い、自身も活気のある授業展開を心がけてきた。また、個々の子どもに対してでもできるだけほめたり励ましたりしていた。しかし、回答結果を見ると、自分の認識と子どもたちの受け止め方にズレがあることに気づき、戸惑いを感じたそうである。可能な限り丁寧に子どもたちを指導してきたはずが、それを感じ取っていない子どもがいることが悲しくもあったという。行為を行う側とそれを受ける側の間には、このような認識のズレが生じやすく、回答結果を過剰に気にして意気消沈する必要はないと筆者は考えている。だが、そこにいろいろな背景や心理状況があったにせよ、回答には子どもたちのその時々思いが込められているのは事実である。アンケートの回答を、子どもたちからの“メッセージ”として受け止めてはどうだろう。

そこで、子どもたちの思いを受け止めながら、一人一人の学力を保障していくために、「学習の場」である授業をどのように工夫・改善することができるのかを筆者と担任とで話し合った。

まず、学級全体の実態を高めたいと考えたのは学力である。学習意欲が比較的高い半面、学習内容が定着しにくい子どもが少なくない。学習したことを確実に身に付けていけるような指導の工夫が必要だと思われた。個に応じた学習指導を重点的に行うことによって、一人一人に学ぶ楽しさを実感させ、学級全体の学力向上を図りたいと考えたのである。担任は、これまでも気がかりな子どもを中心に学習状況を確認、個別指導を心がけてきた。しかし、学級の子どもたちの回答を見ると、担任による個別のかかわりを求めている子どもが他にもいる様子である。そこから、個別に言葉をかけ、指導することをできるだけ多くの子どもに広げる必要を感じた。一斉指導と個別指導とのバランスを考え、学習状況に応じて授業を展開する工夫がポイントになると思われる。

次に、焦点を当てた三人の児童に対して気がかりな面や課題を意識しながら指導できるように、個々の回答を分析し背景や課題を考察してみた。

A児の就学前の連絡事項には、“行動や態度に不注意な面が見られる”と記録されていた。確かに、4年生になった現在のA児にも、話の内容や説明を正しく聞き取れなかったり、文章の意味を十分に理解できなかったりする様子が見られる。

そのためか、学習活動に対して積極的に参加することができず、周りの子どもの手を借りることも多い。本人のアンケート結果を見ると、自分や学級に対しては肯定的な回答をしているが、担任や保護者に学習で認められているという自覚はあまりないようである。担任は、この結果から、授業時間以外にもA児に対する個別指導が必要であると感じた。そして、些細なことも認める言葉かけを心がけようと考えた。A児に、「がんばればできる」という思いをもってほしいと願ったのである。

B児については、本人が回答しているように、学習内容の理解が十分でなく、家庭学習の習慣も定着していないという現状があった。そのためか、授業中の態度には、学習意欲がもてずに集中できない様子がしばしば見受けられるという。本人の回答では、授業には「だいたい熱心に取り組む」となっているが、積極的な発言はほとんどなく、ノートによる学習のまとめも十分ではないようだ。担任は、B児の学習理解を進めることで「分かる」喜びを感じさせ、学習意欲を高めるようにしたいと考えた。

C児の回答を見ると、設問No.8 以外は肯定的な受け止め方をしているようであるが、担任は、その回答と実際の学習態度にズレを感じていた。確かに、筆者が初めて授業場面に居合わせたときのC児は、落ち着かない様子で周りを見回し、時おり担任の話をさえぎるように大きな声で関係のない話を始めることがあった。興味をひかれたものにはすぐに反応するのだが、学習に集中できず、机に伏せたりノートにいたずら書きをしたりすることもあった。このような状況にもかかわらず、本人は、学習に関して“自分はこれでいい”と満足しているように回答している。しかし、C児の内面を推察すれば、この回答と実際とのズレは、C児の学ぶことに対する“気後れ”の現れのようにも思えた。担任は、C児に、現状から目を背けず、自分の課題に向き合う強い気持ちや向上心をもってほしいと考えた。

このように、一人一人の回答を分析し、日ごろの学習態度や背景を合わせて考察すると、学級全体と共に個々の子どもの「学習の場」での実態と課題が浮かび上がってくる。前章2節2項(p.6)で説明したように、それを要素ごとに集計表にまとめ、取組を計画したものが表2-1の学級経営プラン表である。課題と思われる実態(△)に焦点を当て、担任の願いも込めて重点項目(●)を設定して具体的な取組を計画した。

表2-1 5月の実態分析と学級経営プラン(学習指導)

		アンケート集計・分析表(5月)				学級経営プラン(学習指導)	
対人	要素	「学習指導」における工夫・改善例	実態			重点	具体的な取組
			全体	A	B		
自分	教材研究	学習態度 興味・関心を喚起する導入や、関心・意欲が高まる課題提示・授業展開をする			△	△	● 全 国語科を中心に、興味関心を喚起するような導入・発問を通して、意欲的に意見交流ができるような授業展開にする。
	内容理解	子どもの思考を考慮した分かりやすい発問で、ポイントをおさえた授業展開をする	○	△	△	△	● B 好きな読書を手がかりに意欲をもたせる。 ● C 自分の考えをもち、伝える方法を身につけさせる。
学級・友達	高めの学習	学習内容・目的に合った学習形態や学習方法を工夫して、協働を促す	○	△		△	● 全 学習形態や学習方法、作業手順など、子どもたちが話し合ったり協力したりしながら学習を進めることができるように工夫する。
	学びとり	子どもの考えをもとに、関連性や連続性のある話し合いをコーディネートする		△	△	△	●
担任	学ぶ喜び	承認 学習の成果や発言・態度を認める言葉かけやまとめをする(全体に・個別に)		△	△		● 全 学習の成果やがんばりに対して、認めたりほめたりする言葉かけ、個々に応じたほめましと学習指導をする。
	個別指導	個々の学習状況を把握し、机間指導やノート指導などで個に応じた指導をする		△	△		● A わずかでも自力でできれば、ほめて自信がもてるようにする。学習の手がかりを示し、学習意欲をもたせるようにする。
家庭	学習習慣	学習段階や既習事項を考慮した家庭学習を計画的に提示する	◎		△		● 全 学校での様子を、連絡帳や学年便り、家庭訪問等で伝え、家庭での賞賛や励ましを願う。
	承認 賞賛	学校での学習内容や成果を知らせ、家庭での賞賛や励ましをよびかける		△		△	● A 普段から賞賛される機会があまりないようなので、些細なことでも、もれなく伝えていく。

「学習の場」の中心である授業においては、まず、子どもたちの興味・関心のあることをきっかけにして学習意欲を高め、安心して発言できるような発問で学習に集中できる状況や雰囲気をつくるようにする。そして、自分の考えが認められたり受け止められたりすることの喜びを感じさせることで、学習への意欲と自信をもたせたいと考えた。そのためにも、意見交流を取り入れた授業展開を工夫したり個別に働きかけたりするなど、学級全体と個々に、互いの思いや考えを出し合い話し合えるような取組を計画した。さらに、「できたこと」はもちろん、「できるように努力している態度」に対しても認めたりほめたりする言葉かけを心がけることにした。そうすることで、学ぶことへの前向きな意識をはぐくむことができ、その意識が、学級全体の課題でもある学力向上のための基盤や支えの一つになると考えたのである。

さらに、学力向上のためには、基礎となる学習内容を確実に理解できるようにすることが重要であり、いわゆる「分かる授業」にする工夫が必要であると考えた。そのためにも、学習課題をはっきりと提示したり、問う内容が明確な発問をしたりすることが大切である。授業を終えたとき、「分かったこと」や「できるようになったこと」が子

どもたちに明確に意識されることが、学習内容の定着には不可欠なことだと思われる。

また、焦点を当てた三人の児童に共通することは、目的や目標をはっきりと意識しないままで学習が始まるために学習意欲がもてず、受身の授業になってしまいやすいことである。この時間は何を学ぶために何をするのかを十分に理解させてから授業に入ることは、子どもたちの学習意欲を高めるためにも大切なことである。互いが共通の学習目標に向かって学習していることが意識されれば、「話し合い」や「協働学習」が単に意見を出し合ったり分業したりすることに終わらず、子どもの主体的な学習活動となるだろう。それが本来の「高め合い」の姿だと考える。重ねて、学習形態を工夫し個別指導を大切にすれば、心の通った、互いに「学び合う」授業にできるだろう。

さらに、学級便りに学校での学習内容や進行状況を記事にして載せたり、家庭訪問で子どもたちの活躍を話題にしたりして、家庭との連絡を密にする。また、毎日の宿題に必ず目を通すと共に、家庭にも宿題の内容や取り組み状況を知らせる。このようにして、家庭に対して、励ましの言葉かけや家庭学習へのかかわりを促すことができるのではないと思われる。ただし、家庭に働きかける場合は、家庭の事情や環境は様々であることを考慮して、子どもや家族の心情に配慮することが大切である。

以上、述べてきたように、アンケートの分析や考察を基に「学級づくり」の目標・課題設定を行うことで、実態に適した計画を立てるのである。

(2) 国語科の「伝え合う」授業と

子どもたちの「学ぶ力」

前項で述べたようにして立てた経営プラン(学習指導)を、実際の授業場面でどのように具体化させるのか。その方法を、国語科の実践報告を通して述べたい。

はじめに、表 2-2 のような単元の学習指導計画を立てるが、このとき、教科としての指導目標と共に、「学級づくり」としての指導目標を踏まえて立案するようにする。京都市の学習指導計画(京都市スタンダード)や教科書の解説書を指導の手がかりにしながらも、学級の実態に即した指導にしなければならない。そのために、指導計画表の学習活動や指導の留意点の欄には、「学級づくり」の視点から取り組みたい活動や指導を具体的に書き込み、意識しながら指導できるようにする。

表 2-2 は、今回の実践で作成した、物語『白いぼうし』を通して、「読むこと」を中心に指導する単元の指導計画である。協力学級の実態を踏まえて、学習活動では「話し合い活動、協働学習」を、また、「人権感覚育成に関わる」指導の留意点を計画した。表中に、ゴシック体で表記したところがそれに当たる。各時間の国語科としての指導目標は、左端の欄に「目標(評価の視点)」として明記しつつ、その目標に迫るための活動や方法、指導の留意点には本学級の「学級づくり」の視点をもった内容を組み込むようにする。

このような学習計画のもと、本単元では、子どもたちに教材のもつ価値を読み取らせ、それについて話し合う活動を入れることで、学習目標や課

表 2-2 「白いぼうし」単元学習指導計画(一部)

次	時	目標(評価視点:方法)	学習活動 話し合い活動, 協働学習	指導の留意点(人権感覚育成に関わるもの)	準備・備考
1 学習課題を見つけ、学習計画を立てる	1	・読み取った内容について、学習のめあてとなる感想をまとめている。(読) (感想:発言・ノート記述)	○作品に興味をもち、学習計画(めあて)をたてる。 ・題名や具体物から物語のイメージを膨らませる。 ・挿絵や範読から、作品のあらすじをとらえる。 ・各自で黙読して、作品の感想を書き留める。	・導入に具体物を用いることで、教材「白いぼうし」に興味・関心をもてるようにする。 ・挿絵を掲示することで、場面を想像しながらあらすじを聞き取ることができるようにする。 ・感想は、主述を明らかにしたうえで、感じたままを書き留めるように助言する。 ・学習の跡が残るようなノートのとり方を指導する。	導入素材:夏みかん 題名・作者(毎時間) 掲示用挿絵 板書の工夫 個別指導 (後)コメント
	2	・読み深めたいことがらを見つけている。(関) (学習課題:発言・ノート記述)	○感想を交流し、学習課題(学習主題)を決める。 ・前時の感想を確かめてから各自で通読する。 ・となり同士(二人組)で 感想を交換 する。 ・となりの子の 感想を紹介 し、それに自分の感想を付け加えて話す。 ・おもしろいと思うところ、不思議だと思うところ、じっくり読みたいところ(場面)を見つける。 ・場面ごとに上記のことを出し合って、みんなで読み深めていく視点を 話し合っ て決める。	・再読の後で、前時の感想につけ加えてもよいことを伝える。 ・ 必ず全員が思いを話す・聞く場面をもうける。 ・ 話し方(紹介のし方)を「話型」として提示する。 ・学習課題をとらえるための読み方を知らせる。 ・板書によって意見をまとめ、学習の見通しをもてるようにする。(授業後に項目を短冊にしておき、以後、必要時に提示する)	全員発言 「話型」の掲示 読み方のポイント 板書の工夫(学習課題を明確に) 挿絵の活用

題に向かって共に学ぶ楽しさを実感させたいと考えたのである。

次に、この学習指導計画を基にして詳細な毎時間の学習指導案を立てる。前述したように、教科の指導目標や内容と、「学級づくり」の中で育てたい子どもの意識や能力、態度・行動などが重なっている場合が多い。したがって、指導案の中にも、育てたい子どもの姿をめざした指導や働きかけを具体的に組み込むことができると考えられる。例えば、先の『白いぼうし』学習指導計画の第2時を指導細案として作成した表2-3のように、「予想される児童の反応」の欄を設けたり、「指導の留意点」欄の中に焦点を当てた子どもたちに対する指導内容を書き加えたりする。こうすることで、教科の学習目標に向かう子どもの思考の流れに沿いながら、一方で、全体や個々の内面の様子を意識した指導ができるのではないかと考えた。

指導細案の「指導の留意点」欄には、人権感覚育成に関わると思われる内容（要素）についてゴシック体で書き表した。本時の指導で大切にしたのは、まず、話すこと聞くことを子どもたち全員に経験させること、次に、話すこと聞くことへの関心・意欲・態度を高める工夫をすることである。

そのために、学習活動2では、二人組での交流にしたり、紹介のし方（話し方）を『話型』で示したりして、誰もが話せるような支援を準備した。また、学習活動3では、自分の感想ではなく隣の

子の感想を紹介し合うことにした。それは、内容を注意深く聞き取ろうとして、自ずと話し手に注目するだろうと考えたからである。他人の感想を後で全体に伝えるためには、正確に聞き取っておかなくてはならない。その上、聞いた内容に自分の感想を付け加えて紹介するとなれば、ただ聞くだけでなく自分の考えや思いと比べて聞かなくてはならない。このような状況が、子どもの聞き手としての態度や能力を育てるのではないか。そして、それは、人権感覚の要素である「傾聴する態度や能力」を育てることにつながるのではないか。このような考えから、前述のような発問や学習形態を工夫し、支援を準備したのである。言うなれば、本単元は、人権感覚育成の視点から、「聴き合う」ための基礎を身に付けることを指導目標とした単元ととらえた。そして、本時はその指導の初期に当たる時間と考えたのである。

実際の授業では、二つの「話し合い活動」での子どもたちは以下のような様子であった。

＜隣の子と感想を交換する＞



図2-2 二人で感想を交換する

多くの子どもが、感想を書き留めたノートを手にして二人で向き合っている。聞く側は相手の表情を見つめながら聞いているが、話す側は

表2-3 「白いぼうし」学習指導細案（一部）

『白いぼうし』指導細案 2 / 6 h			
本時の指導目標：読み深めたいことがらを見つけている。(関) (学習課題：発言・ノート記述)			
教師の発問や投げかけ	学習活動 予想される児童の反応 (思考の流れ)	指導の留意点 (●焦点を当てて 人権感覚育成に関わるもの)	準備・備考 (□は紙板書)
○感想を交流し、本単元の学習課題(学習主題)を決める。	(確かめ例) ・好きな場面はどこだったかな ・前に読んだときと感じが変わった気がする ・やっぱりここが好きな場面だな	・再読の後で、前時の感想につけ加えてもよいことを知らせる。	白いぼうし
1. 前時の感想を確かめてから各自で通読する。 (ノートの感想を見直す)	(感想例) ・心に残った場面や出来事について ・不思議だと思うことや知りたいと思うこと ・想像したり考えたりしたこと	・必ず全員が思いを話す・聞く場面をもうける。(平等)	心にのこったこと
2. となりの子と(二人組)で感想を交換する。	(発言例) ・〇〇さんは、～の場面で～と思ったそうです。わたしも同じで～と思いました。 ・〇〇さんは、男の子はがっかりするだろうと思ったのですが、わたしはよこんだのではないかと思います。 ・〇〇さんは、～を～と思ったそうです。わたしは、なるほどと思いました。	●話し方(紹介のし方)を「話型」として提示し、あとで紹介し合うことを予告する。(自由・平等・傾聴)	話型の揭示
3. 全体で、となりの子の感想を紹介し合い、それに自分のひとことを付け加えて話す。		・互いの感想を紹介するというスタイルをとることにより、相手の話を聞き取ろうとする態度を促し、自分の話(思い)を相手に伝えようとする意欲を高めるようにする。(傾聴・主張)	〇〇さんは～と思ったそうです。わたしは同じで(ちがっていて)～と思いました。

自分のノートから目が離せない子どもが多い。また、他の子の話す内容が聞き取れず、何度も聞き直している子どももいる。中には、直接、相手のノート記述を読んだり自分のノートに書き写したりする子どもがいる。

＜隣の子の感想を紹介し、それに自分の考えを付け加えて話す＞

「では、紹介してください」の担任の言葉に、すぐに挙手をした子どもはいない。担任が、掲示しておいた『話型』に沿って話し方を例示すると、3～4人が手を挙げた。どの子ども『話型』の表を見



図 2-3 友だちの感想を紹介する

ながら話している。担任から「聞くときはどうするとよかったかな」と声がかかると、多くの子どもたちが発言者の方に体や顔を向けて聞き

始めた。そして、話し終わった子どもに対して、聞いていた子どもたちから拍手が起こった。それ以後は次々と挙手が続き、多くの発言があった。

《考察》初めの「二人での話し合い」では、話す側が、話すというよりも読んでいるといった様子なのに対して、聞く側は相手の表情を見ながら聞き入っていた。後で、聞いたことを紹介しなければならぬこともあってか、聞き取ろうという態度を見せていたようである。また、次の「全体での話し合い」では、聞く側が発言者に注目し、話し終えたことに対して拍手を送るという態度を示した。そのことで、発言しようという子どもが増えたようである。C児もその一人であった。

これらのことから、子どもたちの「聞くこと」の態度や能力を育てるには、「～のために聞かなければ」という意識をもたせることが大切であることが分かる。本来、このような意識は、子どもたちが自発的にもつべきものだと思う。しかし、「話し合い」の指導の初期段階では、本時のように「紹介しましょう」といったような外発的な動機づけをして「聞かせる」ことも必要だと考える。

また、発言者に注目したり拍手したりするなどの聞く側の受容的な態度も、教師の働きかけをきっかけにして身に付けていく場合が多い。ただ、本時で子

どもたちから起こった拍手は、教師からの言葉かけがあったからではなかった。皆が注目する中、『話型』を手がかりにしながらも、最後まで話し終えた友だちを賞賛する自然な気持ちが現れたのではないかと思われる。このような聞く側の受容的な態度は、話す側の「話してみたい」「話しやすい」という意欲や安心感につながり、それが、相手意識をもって話す力にもなっていくのではないだろうか。「聞き手が話し手を育てる」ということがある。筆者が、教科を問わず、授業展開に「話し合い活動」を組み入れることが大切だと考えるのは、このような理由もあってのことである。

本単元の後半になると、それまで積極的に発言しなかったB児も、自分から発言しようとする態度を見せるようになった。また、「松井さんの人柄を想像する」という学習場面では、C児から「他人のことなのに一生懸命になる人だと思った」と、登場人物の内面を想像した発言もあった。しかし、A児の発言はほとんどなく、学習態度にも大きな変化はなかった。

本単元の学習を終えて、担任は、学級の課題だと感じていた「聞く力」について、徐々に身に付いてきているようだと感じていた。筆者も同感であり、それに伴って「話す力」も育ってきているように思われた。だが、聞く・話す能力を育てつつ、本学級では「聴き合う」子どもたちの姿をめざしている。そのために、今一度、アンケートを実施し、実態をとらえ直した上で、引き続いて取り組むことや、新たに工夫・改善することについて話し合うことにした。

7月に2回目の「学習の場」アンケートを実施し、その結果を集計・分析すると、「高め合い」「学ぶ喜び」に関わる要素に比較的大きな変化が見られた。図 2-4 を見ると、学級全体が肯定的になっ

学習について			5月 30日					7月 18日				
対人	要素	設問	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない	重点	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない	重点
学級・友達	協働学習	3 協力して調べたりまとめたりする										
	学びとり	4 人の意見を、自分の考えとくらべて聞く	B	C	A			B	C	A		A
担任	承認賞賛	5 先生からほめられたり、はげめられたり										
	個別指導	6 先生は学習の様子を見に来る										
			C					B	C	A		

図 2-4 「学習の場」＜5月・7月比較＞

たものは設問No.5とNo.6、やや否定的になったのは設問No.4の回答であることがわかる。学級の多くの子どもたちが、担任の丁寧な指導や励ましの言葉かけに学ぶ喜びを感じているように思われた。

一方、焦点を当てた子どもたちの回答を見ると、設問No.4の「学びとり」について5月には③と答えていたB児が7月には①に変わっている。学級全体では、①や②と回答した子どもがやや減ったものの、人の話を注意深く聞くことが苦手だったB児がこのような聞き方をするようになったことは、指導の成果とみていいのではないだろうか。

また、設問No.6「個別指導」に関しては、A児・

B児・C児ともに、自分に対して担任の目が注がれていると感じ取っている様子である。しかし、多くの子どもが、担任の細やかな指導を感じている中、設問No.5については、A児は5月と変わらず③と答えている。このことから、「学習の成果や頑張りに対する承認・賞賛の言葉かけをする」機会をさらに増やすことを心がけることにした。

以上のようなアンケート集計の分析・考察をもとに、「聴き合う」子どもたちの姿をめざしたD₂に当たる国語科の学習指導計画を立てた。

表2-4は、『『伝え合う』ということ』という単元の学習指導計画である。担任は、この単元の指

表2-4 『『伝え合う』ということ』単元学習指導計画 ※3~5時, 9~12時, 14時の学習活動については詳細を省略

次	時	目標(評価視点:方法)	学習活動 <u>話し合い活動, 協働学習</u>	指導の留意点 (人権感覚育成に関わるもの)	準備・備考
1	1	リード文から単元のめあてを知り、<資料>から点字に興味をもつ。 (関: 発言・態度)	<ul style="list-style-type: none"> ・題名から、人と伝え合う方法を話し合う。 ・リード文から、単元のめあてを知る。 ・写真や実物から点字について知っていることを出して、いろいろな伝え方があることを知る。 ・「手と心で読む」を通読し、初発の感想を交流する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「伝える」ではなく「伝え合う」ことは、相互のやり取りを表していることをおさえるようにする。 ・「<u>たくさんの人たちと、より深く分かり合うにはどうしたらいいか</u>」を考えるという学習のめあてをもてるようにする。(意欲・有能感) ・点字が、目の不自由な人と「伝え合う」ための手段であることを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「伝え合う」の意味を掲示 「学習のめあて」 身近にある点字の写真や実物
		<資料>「手と心で読む」の内容を読み取る。 (読: 発言・ノート)	<ul style="list-style-type: none"> ・一人読みをしながら、著者の気持ちや母の気持ち分かる場所を見付ける。 「心のふるさと」を失うことのように思えた著者点字を覚えるように働きかけた母点字を身に付けたときの著者 ・見付けたものをノートにまとめ、<u>全体で交流する</u>。 ・P76の最終段落を読み、点字(文字)や機械は、伝え合うための手段として人間のちえが考え出したものであることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・文字という大切な「伝え合い」の手段を失うことの不安や悲しみを想像するようにする。(共感) ・母の著者への深い愛情を想像するようにする。(共感) ・点字が、かけがえのない「第二の心のふるさと」になった著者の喜びを想像するようにする。(共感・承認) ・第3次の学習のめあて「自分たちの身の回りに、人々の心を結ぶための伝え合うものや工夫があるだろうか」につながるように、興味・関心を高めるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 点字で書かれた詩(からまつ) <u>心を結び合う</u> <u>伝え合う</u>
2	3, 4, 5時	点字について知り、点字を打ったり読んだりする体験学習をする		<ul style="list-style-type: none"> ・<u>点字を習得することの難しさを知るとともに、筆者の努力に気付くようにする。</u>(共感・承認・尊重) 	点字セット ワークシート
3	6	「心を伝え合うまち、白川」をテーマにした発表会に向けて、グループで調べ学習の計画を立てる。 (話: 発言・シート)	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを知り、学習(探究)グループごとに調べる<u>計画を話し合う</u>。 ・自分たちの町が、目や耳の不自由な人にも配慮した住みやすい町(伝え合いのある町)になるように、人々が工夫や努力をしている様子を見つけよう~ ・安全に関する記号や設備 ・道具や商品 ・道や施設の案内 ・ポスターや看板 など 	<ul style="list-style-type: none"> 協働的学習「話し合い」(傾聴・主張・関与・自由) ・どんなことに目を付けて調べるのかを、例を挙げて知らせ、イメージをもって計画できるようにする。 ・安全に気をつけて調査活動ができるように、校区地図に道順や発見したことを書き込めるようなワークシートを用意する。 ・探究グループの計画表(調査シート)を確認して、安全な活動になるように指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> グループ編成 <u>心を結び合う</u> <u>伝え合う</u> 調査シート 調べる視点
			7	グループに分かれ、校区を探索・取材する。 (関: 行動・記録)	<ul style="list-style-type: none"> ・計画表を基に、コースや時間の予定、安全の約束を確かめる。 ・グループごとに校区にでかける。 ・<u>グループで見つけたことや気づいたこと</u>を、校区地図にメモ(付箋紙)したり、見つけたものの画像を撮ったりして、資料を集める。
	9, 10, 11, 12時	「発表会(交流会)」に向けて、グループで内容をまとめたり、伝え方を工夫したりする。		<ul style="list-style-type: none"> 協働的学習「高め合い」(傾聴・主張・関与・自由) 	
	13	発表会グループをつかって、まとめたことを報告しあう。 (話: 発表・聞き取りメモ)	<ul style="list-style-type: none"> ・発表会グループになる。 ・スピーチメモや準備物を使って発表する。 ・聞き手は、聞き取りメモを使って評価する。 (相互評価: 感想) ・<u>分かりやすく工夫しているところ</u>話の内容に対して、分かったことや感じたこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習グループの4人を分かれさせて、発表会グループを編成する。(5人の4グループ) ・聞き取りメモの使い方を確かめるようにする。 ・「感想」の視点を明らかにしておくようにする。 ・<u>聞く側に対して、分かりやすい発表にしようとして工夫している点を認め合うようにする。</u>(受容・承認・傾聴・尊重) 	<ul style="list-style-type: none"> 発表会グループ 聞き取りメモ
4	14時	学習をふり返る。(学習のめあてについて、体験学習について、協働学習について、など)		<ul style="list-style-type: none"> 教師からのコメントを個々に返すようにする(受容・承認) 	

導を通して、国語科の指導目標である「話す・聞く力を伸ばす」と共に、「人の気持ちを想像したり人の考えに耳を傾けたりする態度を育てる」ことを指導目標とした。

単元学習全体を、前頁表 2-4 のように 4 次に分け、1 次では「伝え合う」ことの意味を考えると単元の学習のめあてを知らせるとともに、「人（登場人物）の気持ちを想像する」ことを指導の留意点とした。また、2 次に「点字」を体験し、3 次では、小グループで、身近にある「伝え合う」ための工夫や努力を調べたり発表会に向けた準備をしたりするための話し合い活動や協働学習を組み入れた。実際の授業での子どもたちは以下のような様子であった。

<1 次：人（登場人物）の気持ちを想像する>

1 時間目の導入時、担任から「伝える」と「伝え合う」の違いについて発問があると、「～合う」が双方向の働きかけであることに気付く発言が多く出された。C 児の「心が感じないと伝わらない」の発言にうなずく子どもが何人かいた。

2 時間目には、多くの子どもから、視力を失った著者の悲しみや不安を想像した発言があった。次いで、点字について詳しく知りたい、点字を書いたり読んだりしてみたいという意見が多く出され、次時の学習として体験することを確かめた。

<2 次：点字を知り、点字を使う体験をする>



図 2-5 点字を読む

点字を打つための道具を使い、シートの枠をたよりに自分の名前や短い言葉を点字にした。打ったものを隣の子と交換して読み合うが、点字の表を使ってなかなか読めない子が多い。やっと正しく読めると、読んだ子も点字を打った子もうれしそうな表情になる。

<3 次：話し合い活動・協働学習>



図 2-6 身近な点字を探す

7, 8 時間目にグループの計画に沿って校区の探索に出かける。メモを取る、写真を撮る、地図に書き込む、などの役割に分かれて資料を集めていった。見付けたものが「伝え合う」ためのものかどうかを話し合っている B 児の姿も見られた。

9 時間目からは発表会に向けての準備が中心と

なる学習に入った。たくさんの資料の中から、テーマに合ったものを選んだり、時間内に収まるよう



図 2-7 発表原稿をつくる

に原稿をまとめたりするための話し合いが盛んに行われた。発表会を想定して、話し方を相談しているグループもある。家庭学習として調べてきた資料を、グループ内で紹介している子どももいた。

《考察》『手と心で読む』の著者の気持ちを考える学習場面では、自分が視力を失ったとしたら、と、想像して考えた子どもが多かったようである。また、点字を使う体験を通して、点字を身に付けることの難しさを実感したらしく、体験学習の後、著者の大変な努力に対して敬意を表す発言をする子どももいた。このことから、人の気持ちや思いを想像するのに、自分の身に置き換えて考えさせたり実際にその立場を体験させたりすることが有効であることが分かる。しかし、体験学習には様々な制限があつて、すべてにおいて実施できるものではない。そのため、体験した人の話を聞いたり、「人の思い」に視点をおいて資料を読んだりする学習を、意図的に取り入れる必要があるだろう。

本単元の学習では、長時間にわたってグループ活動を取り入れ、共通のテーマや目的意識をもって調査、話し合い、発表準備や発表練習をした。これは、子どもの主体的な話し合い活動や協働学習を生み出すと共に、自他の存在を感じられる学習にできるだろうという、人権感覚育成の視点からの見通しもあつて計画した学習活動である。

グループの中で、自分の意見が取り入れられたり、自分の集めてきた資料が役立ったりすることは、子どもにとってうれしいことに違いない。グループ発表に向けて、自分が確かに生かされているという思いをもたせることができたなら、グループ学習は、学習する楽しさや自己有能感を感じ取れる学習方法の一つだと言えるだろう。

また、少人数グループの中では、どの子どもも必ず他の子とかかわり合いながら学習することにもなる。子ども同士が、前向きなアドバイスをしたりそれを受け容れたりしながら「学び合う」学習は、子どもたちの人間関係をつくる力をはぐくむのではないかとの考えもあった。

このような考えがあつて、多くの時間を「話し合い・協働学習」に当てることにしたのである。

14 時間にわたる学習を終え、子どもたちに「ふ

り返しシート」で『伝え合う』とは、どういうことだと思いますか」と問いかけてみた。すると、次のような答えが返ってきた。(原文のまま)

- ・伝える (A児)
- ・目がみえなくても心はつうじあうんだなと思いました。とても大切な事。(B児)
- ・自分があいてにつたえて、相手がぼくにつたえる。(C児)
- ・手話や点字または心で自分の気持ち、相手の気持ちを読み取るということだと思う。(D児)

「伝え合い」が双方向の、心を働かせたやり取りであることを感じ取った子どもが多い中、A児にはそこまでの認識ができなかったのかもしれない。気持ちが伝わり、思いが通じることの喜びを生活の中だけでなく、学習の場でも感じさせられるような取組をしたい。

本単元の学習を終え、二期制の後期が始まる頃、三回目のアンケート(C₂)の「高め合い」「学ぶ喜び」に関して、全体とA児、B児、C児の回答は図2-8のようになった。

学習について			10月 10日			
対人	要素	設問	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
学級・友達	高め合い	協働学習 3 協力して調べたりまとめたりする				
		学びとり 4 人の意見を、自分の考えとくらべて聞く	BC		A	
担任	学ぶ喜び	承認賞 5 先生からほめられたり、はげまされたり				
		個別指導 6 先生は学習の様子を見に来る				

図2-8 「学習の場」<10月：一部>

5月、7月の集計(図2-4)と比較して、大きく肯定的に変わったのは設問No.5とNo.6の、担任とのかかわり「学ぶ喜び」に関してである。担任は、前回5月の集計結果を受け、その後、「学習の場」での前向きな言葉かけを心がけてきた。学習の進み具合を確かめるときは「まだ、できていない」ではなく「ここまで、できた」に、分からなかった学習問題に再度取り組む姿を「もう一度チャレンジしている」と認め、ほめるようにした。また、机間指導を頻繁に行い、個々の学習状況を把握す

ることに努め、子どものつまづきをできるだけその場ですぐに解決できるようにしたいと考えながら指導したという。学習指導におけるこのような姿勢は、子どもの担任への信頼感と学習への意欲を高めることにつながったのではないだろうか。

担任に聞くと、子どもたちの姿で最も変わったと感じるのは、「学習しよう」という意欲を示すようになったことだという。休み時間から学習場面への切り替えができるようになり、相手が話し終わるまでじっと聞くこともできるようになった。発言に消極的だった子どもが、自信がないと前置きしながらも自分の考えを話すようになったと、子どもたちの成長を嬉しそうに話す担任だった。

このような、学びに対する個々の前向きな態度が、子ども相互に影響し合って、自らの学級をよりよい学習環境にしていくと考えられる。また、担任の、個々の思いを汲み取った言葉かけや丁寧な個別指導で、学級は安心して学べる環境となり、子どもの学ぶ力を支えるのではないだろうか。

もう一つ、学級をよりよい学習環境にするために大切にしなければならないのは、子どもたち同士のかかわりである。これは、前述した担任と個々の子どもとのかかわりと同様に、学ぶ意欲に大きく影響する人間関係であると考えられる。そこで、アンケートの設問No.4に注目すると、人の意見を自分の考えと比べて聞いている(①②と回答)という子どもが、5月、7月に比べて10月には増えていることが分かる。

担任は、同じ目標に向かって人とのかかわりながら学ぶことの楽しさを感じさせたいと、授業の中に話し合い活動や協働学習をできるだけ多く組み込むようにしてきた。その結果、話を聞くときは、内容を聞き取るだけでなく、人の意見と自分の考えとを比べたり合わせたりして考えを深める学習ができるようになってきたと思われる。周囲が自分の考えや思いに耳を傾けてくれるという安心感と喜びは、子どもたちの学ぶ力を支えるものの一つであると考えられる。人の考えや思いを傾聴し、受容・共感する態度をはぐくむことは、誰もが自由に発言し平等に学習できる「人権が尊重される学習環境」を保障することではないだろうか。

その点から考えると、A児の設問No.4に対する回答が、5月には②だったものが10月には④になったことが気付きである。A児の態度が「人の意見を自分の考えと比べて聞くことは、ぜんぜんない」となってしまったように見える。もしも、A児が、自分の意見や思いを受け止められていな

いと感じているのならば、自らの「聴く」態度も頑なになってしまうのかもしれない。そう考えて、「クラスづくりアンケート (p.5表1-4)」の「自己価値 (存在感)・受容」として設定した設問No.17に対するA児の回答を確かめてみた。すると、「クラスの人は意見や考えをていねいに聞いてくれると思うか」に対して③「あまり思わない」と回答している。このことから、A児が、「自分はみんなから大切にされている」という感覚がもてるように、周囲にも働きかけることが必要だと思われる。学級全体に、A児へのかかわり方を中心にして、人の思いを受け止めることの大切さを教えたい。

三回目となる今回のアンケートを集計していて、気にかかる回答をした子どもが他にも何人かいた。「学ぶ喜び」とした要素で聞いた設問No.5と設問No.6に対して、それぞれ④、③と答えたD児もその一人である。

前掲した学習の「ふり返りシート」で、「伝え合う」ことを「自分や相手の気持ちを読み取るということだ」と答えたD児が、自分と担任とのかかわり方は十分ではないように回答している。しかし、実際には、担任は、普段から気持ちの浮き沈みが大きいD児に対して、何かと励ましの言葉をかけていた。このように、担任の丁寧な対応にもかかわらず、子どもの態度に変化がなく受け止め方が否定的な場合には、他の要素との関連も見ながら背景や要因を探ることが必要だろう。

実は、「家庭学習」に関するA児とD児の回答の中に、「学習の場」の意識と関連しているのではないと思われる回答があった(図2-9)。A児の家庭での学習習慣の低下や、保護者からの承認がないという受け止め。D児の、保護者からの言葉かけがないという受け止め。これらは、「学習の場」での担任や友だちに対する態度や受け止めと連動しているように思える。担任は、保護者に子どもたちの学習の様子を知らせる方法や内容を見直し、できる限り「子どもががんばっている姿」を伝え、家庭と連携して子どもの対人意識を高めたことを考えた。

学習について				5月 30日				7月 18日				10月 10日			
対人	要素	設問		①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
家庭	家庭学習	7	学校から帰ってから、学習する												
		8	学習で、ほめられたり褒められたりする												

図2-9 「学習の場」<家庭学習：5月、7月、10月>

第2節 生活指導の実践

(1)「生活の場」アンケートから

学級の「生活の場」の実態を把握し、子どもたちの人間関係に働きかけることも「学級づくり」の重要な視点である。「学習・生活についてのアンケート」では、学級や家庭の人間関係の実態を、『ルール』『リレーション』(10)の要素で探ることにした。次の図2-10は、5月に実施したアンケートのうち、「生活の場」に該当する設問No.9~16についての回答を集計したものである。

対人	要素	No.	設問(略)	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
自分	ルール 役割責任	9	当番や係の仕事や、最後まできちんとする				
	リレーション 協力信頼	10	人の気持ちを考えてから、話し行動する				
学級・友達	ルール 目標自覚	11	決まりを守るように注意したりよびかける				
	リレーション 交友関係	12	休み時間や放課後に、クラスの人と楽しく過ごす				
担任	ルール 生活習慣	13	先生から、やくそくや決まりについての話を聞く				
	リレーション 親しみ	14	先生とおしゃべりや相談をする				
家庭	ルール 生活習慣	15	帰ってから、何をいつするかは、毎日決まっている				
	リレーション 信頼安心	16	帰ってから、毎日の出来事や思いをだれかと話す				

図2-10 「生活の場」での行動や態度<5月C₁の回答>

ここでも、生活指導をする上で注意して見守りたい子どもたちを中心に、取組を計画した。

図中のA児、C児は、「学習の場」でも焦点を当てた子どもであるが、アンケートの回答と普段の交

友の様子から考えて、E児にも焦点を当てて見ていくことにした。

この図2-10を見ると、多くの子どもたちが、学級の規律が保たれた中で良好な関係をもちながら、楽しく過ごしていると答えている。確かに、休み時間になると、ほとんどの子どもたちが誘い合って遊びにいたり、放課後には連れ立ってにこやかに下校したりしている。子ども同士が大きな声で言い争うような出来事もあまりない。この学級に出会った当初、担任は、子どもたちに対してほのぼのとした印象をもったという。

しかし、このような学級の雰囲気をお大切にしたいと考える一方で、担任には子どもたちに望むこともあった。まず、時間や場面に応じた行動や態度ができる、いわゆる“けじめのある”生活態度を身に付けてほしい。そして、自分のやるべきことを最後までやりきることで、自信をもって切磋琢磨し合える関係になってほしい、ということである。もちろん、そのためには意図的な生活指導が必要である。担任は、『自信がもてて、楽しいクラス』を学級目標として提示しつつ、子どもにそれぞれの役割を自覚させ、子どもがやり遂げるまで指導しきることを自分の指導目標とした。

ただし、アンケートの「担任とのかかわり」についての回答結果からは、指導の方法に工夫が必要であることが感じられた。設問No.13, No.14の回答からは、子どもたちが、先生から「約束や決まりについての話」はよく聞くが、「おしゃべりや相談」をすることはあまりないと思っていることが分かったからである。

そこで、担任は、厳しさだけでなく、親しみを感ぜられるかかわり方を工夫することにした。個々の子どもの思いをじっくりと聞くことで子どもとの信頼関係を強め、子どもが困ったときや迷ったときに、子どもの方からも、担任に話しかけたり相談したりしやすいように考えた。

とりわけ、思うようにいかないと乱暴な発言をしてしまいがちなC児や、自分の思いを言えずに戸惑うことの多いA児やE児などに対しては、言葉で思いを表現する力を付ける必要を感じていた。人間関係をつくる力が十分に育っていない要因には、意思表示の仕方が身に付いていないこともあるのではないかと考えたからである。

一方、設問No.16の回答結果からは、子どもとその保護者との会話が少ない傾向にあることがうかがえた。家族の中に信頼関係を築き、家庭が安らぎの場となるためのキーワードの一つが『会話』

である(11)ことを考えると、家族との会話が少ないという子どもたちの心の状態が気になりである。

さらに、設問No.16に③、④と回答した9人のうち8人が、設問No.14で先生との会話も少ないと回答している。このことから、帰宅後の『会話』が十分でないことが、担任や他の子どもたちとのかかわり方とも関連しているように思われる。保護者とは、家庭での生活習慣やふれあいについて、学級での子どもの様子と関わらせながら話し合うことが必要である。しかし、家庭教育に関わる話をするためには、両者の間に信頼関係がなければならぬ。個人的な生活に立ち入った話ができるほどの関係は、一朝一夕にはできないものであるから、日ごろから学校での子どもの姿を詳細に知らせたり、担任の指導目標や考えを具体的に伝えたりすることが大切であろう。

このような分析や考察を踏まえ、生活指導の取組を計画したものが、表2-5の経営プランである。

表2-5 5月の実態分析と経営プラン(生活指導)

アンケート集計・分析表(5月)						学級経営プラン(生活指導)	
視点	「生活指導」における工夫・改善例	実態				重点	具体的な取組
		全体	A	C	E		
子ども同士のかかわり	ルール 役割責任	当番や係の必要性や公益性を自覚させ、責任を果たしたことを認め賞賛する	◎		△		全 係活動や当番活動では、互いの役割を自覚・認識させるための話し合いをもつようにする。
	リレーション 協力信頼	生活を楽しむための考えを出し合い、話し合いによる自治的な活動を促す					A 自分の役割をやりきるまで見守り、やり遂げたことを認める言葉かけをする。 C
	ルール 目標自覚	学級の目標ややくそくを、話し合いをもとにして決め、自覚させる	△			△	● 全 各自のやるべきことを自覚させてから互いの行動を確認し、切磋琢磨できるような関係を築けるようにしたい。考えさせたい問題が起こったときには、全員で話し合う機会をもつようにする。
	リレーション 交友関係	互いの思いを受け止めたりよさを認め合ったりする場を、日常的に設ける	◎	◎	◎	△	E まず、自分のことをきちんとやり、自分に自信がもてるように励ましの言葉をかける。
担任とのかかわり	ルール 生活習慣	役割を果たし、決まりを守ることの大切さを、機会を逃さず分かりやすく話す	◎				全 たくさんの子どもと遊んだり話したりする一方で、じっくりと個々の思いを聞くようにする。子どものふとした表情や発言・態度にアンテナを張っておき、チャンスを逃さずに言葉をかけるようにする。
	リレーション 親しみ	子どもの心に響くような話をしたり、子どもの思いを個別に聴き取ったりする	△	△	△	△	●
家の人とのかかわり	ルール 生活習慣	懇談会や学級通信・連絡帳などを活用して、生活習慣の大切さを伝え協力を求める		△			全 連絡帳・学年便り・家庭訪問等で、交友関係や学級での活動の様子を積極的に伝え、帰宅後の話題を提供することで、子どもが話しやすい環境をつくるようにする。
	リレーション 信頼安心	学校での交友の様子や学級活動の様子をポジティブに知らせる	△	△	△		● A 保護者と緊密に連絡を取ること E で、家庭での様子を把握するとともに、保護者と連携して自立を促すようにする。

担任が、「生活の場」のアンケート結果や日々の子どもたちの様子から考えて、生活指導の中で一番大切にしたいと思ったのは「人間関係」である。経営プランの記述にもあるが、子ども同士が切磋

琢磨できる関係や、子どもが担任に相談できる関係、保護者と担任が子どものことについて本音で話し合える関係をつくるためには何をすることが必要なのか。それが、「具体的な取組」の内容なのだ。担任は捉えていたが、このように、担任が自分なりの目標や見通しをもって経営プランを作ることが何より大切になる。子どもに届く取組を継続させるためには、実態に合った取組を自分のできる方法で計画することが必要だからである。

生活指導をするには、子どもの発達段階を考慮しなければならないが、発達心理学で従来、ギャングエイジ(12)といわれるこの時期の子どもの特性も踏まえて取組を考えるようにする。

この時期の子どもたちには、人間関係をつくる力が十分身に付いているとはいえず、同年代の小さな仲間集団で、自分たちが楽しいと思えることを中心に行動すること多いという。自分にとって“仲間”との関係が最も重要になり、友達関係をめぐるトラブルが起きやすい時期でもある。それだけに、今回、担任が指導の重点にしたように、子ども同士のかかわりの中で問題が起きたときに、学級の全員に解決に向けて考えたり話し合ったりさせることは必要な指導だと考える。他の人の行動や態度、かかわり方の問題を自分の問題として見つめさせることは、人間関係をつくる力をはぐくむことに有効だと思われるからである。

学級中の人間関係をつくる時、担任からは、三つの方向での働きかけが考えられる。図 2-11 に示したように、a:子ども同士の関係に働きかける、b:個々の子どもに直接働きかける、c:保護者と子どもとの関係に働きかける、である。

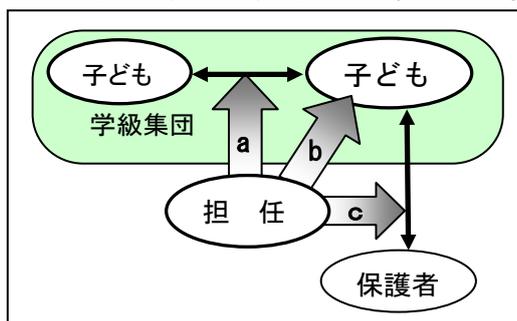


図 2-11 三方向の働きかけ

この a, b, c の三つの「かかわり」を踏まえて取組を計画したものが、前掲の表 2-5(p. 17)の経営プラン(生活指導)であるが、改めてその具体的な取組と目標を挙げると次のようになる。

- a: よりよいものを目指して切磋琢磨したり、知恵や力を出し合ったりする経験をさせることで、子ども同士が互いのよさを認め合える関

係をつくる

- b: 個別の事情や内面を的確に把握して、チャンスを見逃さずに直接その子どもにかかわることで、子どもと担任との信頼関係をつくる
- c: 家庭内のコミュニケーションに働きかけることで子どもと保護者とのふれあいを豊かにし、担任と保護者との信頼関係をつくる

本項では、子どもの実態から自学級の指導目標を明確に意識し、具体的な取組を計画したことを述べた。そして、その取組が有効に働くための基盤となるものが信頼関係であることを合わせて考えれば、学級づくりにおける生活指導とは、確かな子ども理解に基づいた人間関係づくりに他ならないのではないかと思える。

次項では、本学級の「人間関係づくり」の様子を、a, b, c の三つの「かかわり」に対する取組で報告する。

(2) 認め合う関係づくりと

子どもたちの「存在感」

「生活の場」で焦点を当てた A 児, C 児, E 児は、前項で述べたように、人間関係をつくることに苦手な子どもたちであると思われた。ここでは、a, b, c 三方向での担任の取組とそれに対する三人の児童の様子を中心に報告し、筆者の考えを述べることにする。

a: よりよいものを目指して切磋琢磨したり、知恵や力を出し合ったりする経験をさせることで、子ども同士が互いのよさを認め合える関係をつくる

筆者は、子ども同士のよりよい関係を構築するためには、それをめざした意図的な教育活動が必要だと考えている。

前項で述べたように、ギャングエイジに当たる子どもたちは、自然に任せていたのでは他を寄せ付けない小集団をつくってしまうことがある。そして、その集団から外される者が出たり小集団同士が反目し合ったりするという問題を生み出すこともある。それは発達の過程として必然かもしれないが、そこに教育的な働きかけがなければ、豊かな人間関係をつくる力ははぐくまれず、偏った対人意識をもってしまう子どもがいるのではないかと懸念する。今や、子どもたちが人とのかかわり方を社会環境から自然に学ぶことが難しい時代になったのではないかと思うからである。(13)

本学級には、目の前の安易さにとらわれて、あまり深く考えずに行動してしまうことのある子

ももいた。この実態から、担任は、本当に大切なことは何なのかをじっくり考えて行動する子どもたちになってほしいと願っていた。そのためには、子どもそれぞれに自分の役割を自覚・認識させてやり遂げさせること、お互いの真剣に取り組んでいる姿を認め合わせる事が大切だと思われた。そして、このような関係は、子ども同士が共通の目的に向かって「切磋琢磨」する経験を通して培われるものではないかと考えたのである。

A児と**E児**に共通していたのは、係や当番などの活動を人に促されてから始めることが多く、学級生活において自主的・自発的な行動をする姿がほとんど見られないことだった。また、活動を始めても、まわりの子どもたちが細かくアドバイスをしたり手を貸したりすることが多く、本人たちが自力で最後までやり遂げることはあまりなかった。A児は、休み時間に誘う者がいなければずっと一人で過ごしていることがあるし、E児は、担任のそばに来て過ごすことが多かった。

このように二人は似た状況でありながら、5月のアンケートの設問No.12「クラスの人と楽しく過ごしているか」に対する回答は異なっていた。A児は、「いつも楽しく過ごしている」と回答し、E児は、「あまり楽しく過ごしていない」と答えていた。A児は、この状況に満足しているのだろうか。

そこで、「クラスづくりアンケート」の、学級での存在感をうかがう設問No.17～No.19 に対する二人の回答(図2-12)を見てみた。すると、E児だけでなくA児の回答も、三つの設問に対してすべて否定的だった。

人権感覚(1)		5月 30日					
要素	No.	設問(略)	①とても そう思う	②だいたい そう思う	③あまり 思わない	④ぜんぜん 思わない	
自己価値 (存在感)	受容	17	クラスの人 は、意見や 考えを聞いて くれる				
	容認	18	クラスの人 は、努力 や、結果を 認めてくれる				
	共感	19	クラスの人 は、つらさや 悲しさを、分 かってくれる				

図2-12 人権感覚＜自己価値：5月＞

「クラスの人と楽しく過ごす」と回答したA児だが、「クラスの人が自分の考えを聞いてくれたり自分を認めてくれたりしている」とは思っていなかった。周囲が何かと手を貸したり指示の声をかけたりしても、それだけでは、自分が人に大切に

されている感覚にはならないのかもしれない。

担任は、二人が他の子どもたちと「切磋琢磨」するためには、まず、A児やE児自身が力を伸ばして自分に自信をもつこと。次に、その力を周囲が認めて二人の意見や考えを大切に受け止め、それを二人が感じ取ることが「存在感」につながると考えた。A児やE児自身が力を伸ばすための個別指導については、後に“bのかかわり”の中で述べるが、その一方で、担任は、二人へのかかわり方を周囲の子どもたちに示すことにした。

グループ学習や遊びの場面では、自分の考えを言葉にするまでに時間のかかる二人に、他の子どもたちが待ちきれずに口を挟んだり代わって作業をしてしまったりすることがあった。そこで担任は、子どもたちに「待つこと」の意味を考えさせることにした。時間がかかっても自分の力で取り組むことに意義があることや、その姿を心から応援して待つことの大切さに気付かせたかったのである。そして、担任も、子どもたちが自ら考えて行動したときや人の努力に気付いたときなどは、大いに認めて褒めるように心がけた。

C児は、A児やE児と異なり、自分から人を誘って活動したり、自分の思いを前面に出して行動したりすることがよくあった。そのため、一見、集団の中で活発に楽しく過ごしているように思えた。しかし、特に遊びの場面では、C児の自分本位な言動から他の子どもたちと言い合いになってしまうこともあった。

5月のアンケート(p.8図2-1)でC児の回答を見ると、『ルール』に関する設問No.9, No.11には③と否定的で、『リレーション』に関わる設問No.10, No.12には①や②と肯定的である。自分の役目を果たしたり、決まりを守るように呼びかけたりはしていないが、自分はクラスの人々の気持ちを考えて楽しく過ごしている、というとらえ方のようだ。だが、それに対して、先ほどの図2-12でC児の意識を見ると、「クラスの人には自分の意見や考えを聞いてくれない」と思っていることが分かった。

以上のことから担任は、C児の自己表現力をはぐくむことが必要だと考え、指導を工夫することにした。例えば、トラブルが起こった際、はじめはC児の気持ちが落ち着くのを待ってから担任が思いを聞き取って代弁していた。そのうちに、担任が、順序を追って話せるように言葉を添えることで、本人自身が気持ちを直接話すようになった。そして、周りの子もC児の思いを察した発言やかかわり方をするようになってきたのである。

ある日の放課後、遊びがもとでC児と数人の子どもの間にいさかいが起こり、解決しないままそれぞれが帰宅してしまったことがあった。それを聞いた担任は、C児のもとに行き事情を聞き、翌日にクラスで話し合うことを約束した。

ところが、翌朝、教室に入ってきたC児の表情が明るい。聞けば、昨日いさかいのあった子どもと登校してすぐに話し合い、C児が謝ったあと一緒に遊んだのだという。そのうえ、C児は、その日のスピーチの中で全員に事情を説明し、遊びのルールについて自分の考えを話したのである。

その後、10月に集計したアンケートでは、「子ども同士のかかわり」について、三人の子どもたちと学級全体は図2-13のように回答している。

生活について		10月 10日				
要素	No.	設問(略)	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
子ども同士のかかわり	ルール 役割責任	9 当番や係の仕事、最後まできちんとする	ACE			
	リレーション 協力信頼	10 人の気持ちを考えてから、話し行動する		CE	A	
	ルール 目標自覚	11 決まりを守るように注意したりよびかける		E	C	A
	リレーション 交友関係	12 休み時間や放課後に、クラスの人と楽しくすごす	AC		E	

図2-13 「生活の場」<子ども同士のかかわり:10月>

少しずつだが、子どもたちには互いへのかかわりを深めていく様子が見られるようになった。個々の課題はすぐに解決するものではないが、子ども同士が互いの存在を認め合えるような関係づくりをすることで、一人一人の内面は確実にはぐくまれていると考えられる。

b: 個別の事情や内面を的確に把握して、チャンスを見逃さずに直接その子どもにかかわることで、子どもと担任の信頼関係をつくる

A児の就学時には、保育所から「配慮が必要な子である」という連絡を受けた。人の話や指示の内容をすぐには理解できず、作業に時間がかかる。遊びの場面では、他の子どもの機敏な動きについていけずに一人取り残されることが多い、というのがその理由であった。

4年生になってからも、周囲の動きに遅れをとってしまうことが多く、自分の気持ち、とりわけ、困っていることを誰にも伝えられない様子

がよく見られた。A児が、5月のアンケートで、先生と“おしゃべりや相談”をすること(設問No.14)は「ぜんぜん、しない」としていたこともあって、担任は、その態度や表情から状況や内面を読み取って、できるだけ言葉をかけるようにした。

その後、10月のアンケートの同じ設問には、「あまり、しない」と回答している(図2-14)。雑談や相談をしている意識はあまりないのかもしれないが、担任が自分に目を注いでいることを感じ取っているらしく、担任と目が合うと、はっとした表情になり、自分のやるべきことに気づくようになった。それでもまだ、周りからの指示や支えがなければ行動が起こせないこともあるが、少しずつ自分で気づき、自力で解決する力を伸ばしてほしい。それが担任の願いであり、これからも続けていくA児に対する指導の目標でもある。

生活について		10月 10日				
要素	No.	設問(略)	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
担任とのかかわり	ルール 生活習慣	13 先生から、やくそくや決まりについての話を聞く		ACE		
	リレーション 親しみ	14 先生とおしゃべりや相談をする		E	AC	

図2-14 「生活の場」<担任とのかかわり:10月>

C児には、人なつこい面がありながら、思い通りにならないときには集団を離れていったり、感情的な態度で自分から人にぶつかっていったりするところがあった。しかし一方で、そんな自分の行動を後悔して、意気消沈してしまう様子もよく見られた。そのことを知っていた担任は、学級の子どもたちの前ではC児を厳しく指導しながらも、その後には個別に温かくかかわっていた。

C児には保護者と十分にふれあうことができない事情があり、大人に甘えるという経験が少ないように思われた。このような事情も踏まえて、担任は、C児にとって心を許せる存在でいたいと考えていたのである。そのためか、C児は、感情的になっていても、担任と話しているうちに高揚していた気持ちがおさまリ、トラブルになったいきさつやその時の自分の思いを少しずつ話すことができた。話を聞いてみれば、C児なりの言い分や思いもあり、担任は、素直な気持ちを伝えられるようになってほしいと願いながら本児を諭したり励ましたりしてきた。

それだけに、アンケートで「先生とおしゃべり

や相談をすること」を「あまり、しない」と回答したことは担任にとって意外なことだった。しかし、これまでの担任とC児のかかわり方を考えると、担任と話すことは、C児にとって「おしゃべり」でもなく、悩みを「相談」しているという深刻なものでもないのかもしれない。担任を、自分にとっての理解者や指導者であるにとらえ、自分が間違ったときや自力では解決できないことが起こったときこそ自分の心の内を聞いてくれる存在だと感じているのではないだろうか。

担任は、これからも、自分の行動や態度を客観的に見つめ、過ちや欠点を素直に認めつつ、よりよい自分をめざして行動できる強さを身に付けられるように、C児を導きたいと考えている。

E児は、担任の背におぶさったり腕を組んできたりして甘えることがよくある子どもである。自分の気持ちを言葉で表現することが苦手なこともあってか、「おしゃべり」よりもスキンシップを求めてくるようであった。設問No.14 に対して、5月④→7月③→10月②と回答し、担任との会話が増えたを受け止めているようだが、実際に増えたのは、会話というよりもスキンシップではないかと担任は感じている。

また、学習に関するアンケートの設問No.2「授業の内容が分かるか」に対して、E児は3回とも「分からない」と回答している。確かに、学習内容を理解する力が十分ではなく、自分の考えや気持ちを問われても何も言えないままのこともある。活動や行事に参加する際には、忘れ物や準備不足のために人からの手助けを必要とすることもあり、そのせいか、E児の態度や表情にはどことなく自信のない様子が見られた。

そんなE児に対して、担任は、とにかく、少しでも自分に自信をもってほしいと願い、内面を意識しながらかかわることにした。これまでのように、ふれあいを大切にしながらも、E児の自立を促すための指導を工夫することにしたのである。

それは、自分のやるべきことを自覚させ、時間がかかっても、最後まで取り組ませることだった。当たり前のことのようにだが、E児にとっては難しいことであった。そのために、担任は、E児の力に合った方法を示し、やり遂げるまで側で見守ることにした。気持ちが続かずに投げ出したり担任と距離を開けようとしたりするE児を、気持ちの切り替えができるまで何時間も待ったこともあったという。しかし、学習課題や、作品、係で分担した仕事など、自分の力でできたときのE児の満

足そうな表情を見ると、担任もやりがいを感じることができた。E児の中に、少しずつだが有能感や効力感のような意識ははぐくまれているように思われるからだと話していた。

本学級の子どもは20人で、学級の規模としては決して大きくはない。しかし、すぐには表れない効果を信じて、子どもたちを根気強く指導し、かかわっていこうとする担任の熱意は、人数の多少に左右されるものではない。子どもの成長する姿を喜びと感じ、子どもの課題を自分の課題のように感じる。このような思いがあるからこそ、性格



も能力も生活環境も異なる子どもたち一人一人を、確かに理解しよう、導こうという熱意が生まれるのではないだろうか。本学級の担任の言葉を借りれば、常に「アンテナ」を張って、その時々の子どもの姿や思いをとらえること。子どもに迎合するのではなく、子どもを理解しようとするのが大切なのだという。日頃からこうした意識でかかわっていれば、たとえ突発的な出来事があっても、担任いわく「指導のチャンス！」と受け止め、的確な対応や指導ができるのではないかとと思われる。

また、担任の熱意は子どもに伝わるはずである。たとえ、そのときは口うるさく厳しい指導だと感じられても、自分の成長を願ってのことだと分かれば、子どもは担任に信頼を寄せてくる。自分に親身になってかかわってくれると感じることで、子どもは心を開くのだろう。子どもの対人意識や人権感覚は、教師の態度によってはぐくまれることもあるのではないだろうか。

c: 家庭内のコミュニケーションに働きかけることで、子どもと保護者とのふれあいを豊かにし、担任と保護者との信頼関係をつくる

前項でも触れたように、学級生活で『リレーション』が希薄な子どもには、帰宅後の『会話』が少ない子どもが多く、この二つの事実には強い関連性があるように思われる。そこで、上記したように、担任から、子どもと保護者とのコミュニケーションに働きかける方法を考えた。

本学級の担任が大切だと考えたのは、学校での教育活動の内容やそのときの子どもの姿を伝えることだった。頻繁に行ったのは、次頁図2-16のような『学級だより』を発行することや、直接、家庭に向いて保護者と話すことであった。

〇〇校4年〇組

つなぐ

平成19年9月〇日(月)
担任 ○ ○
NO. □

学芸会の練習 スタート

夏休みが明けて2週間が経つというのに、なかなか気温が下がりません。厳しい残暑の続く中、**学芸会**に向けた練習をスタートさせました。今年は、和太鼓に挑戦です。

先週の火曜日から始めましたが、もうバチでまめがでるくらい何度も練習しているという子もいます。どれだけ上達できるか楽しみです。

～社会見学に行きました～

月曜日に、**京エコロジーセンター**に行ってきました。「ゴーゴー！ゴミ減らし隊」という体験型プログラムにチャレンジし、地球温暖化、ごみの減量化等をクイズ形式で学習しました。最後に子ども達は、「ごみ減らし宣言」をして、身近な生活で簡単にできるゴミ減らしを約束しました。

ぜひ、ご家庭でも、ゴミを減らすことや地球を守ることを子どもたちとの話題にしてください。



図 2-16 学級便り

「学習の場」アンケートの設問No.8 では、A児やE児が帰宅後に「学習のことでほめられたりはげまされたりすることが、ぜんぜんない」と回答していることも気がかりであった (p. 16 図 2-9)。担任は、保護者に前向きな言葉かけをしてもらいたいと、学習活動に取り組む子どもたちの姿を主に取り上げて記事にした。また、授業参観や懇談会の内容を詳しく予告して、参加を呼びかけたり、その内容を後日の学級通信で報告したりもした。

A児の保護者と話してみると、保護者自身がA児の学力や生活力に対して自信のない口ぶりであったという。担任は、まず、その保護者の意識を前向きなものに変えたいと考え、学級生活の中でA児の成長や努力がうかがえる様子や出来事について積極的に知らせることにした。そして、実は、本人は何でも自分でやりたいと考えているし、励ましの言葉と少しの手助けがあれば、自分で出来るという自信をもたせることができるだろうと話した。その上で、担任としてA児の成長を支えていくための具体的な考えを示し、家庭の中でもその成長を認めるような言葉をかけてほしいと、担任としての願いを伝えるようにした。

C児には、保護者と十分に会話する時間がもてない事情があった。それだけに、担任は、C児に対して家族のような温かさや厳しさでかわろうと考えていた。保護者とも細かく連絡をとり、その旨を伝えるとともに、C児の学校外での生活の様子を詳しく聞くようにした。このように、担任と保護者とが連絡を密にしていることを知り、C児にも安心してしているような様子が見られた。

E児の家庭には、頻繁にたずねるようにした。担任が、できるだけ直接、E児の保護者と話すよ

うにしたのは、保護者の大きな不安を感じ取っていたからである。保護者は、E児が学習内容を十分理解できていない様子や、生活習慣が定着していないことなどから、E児の成長に不安をもっているようだと思っていた。また、他の子どもにからかわれたと聞いた保護者が、E児の交友関係を心配する気持ちを担任に話したこともあった。そこで、担任は、保護者の願いや思いに理解を示しながら、E児の学級での様子と共に、本人のよさや可能性、課題などについて時間をかけて話し込んでいった。回を重ねるうちに、保護者も担任に心を開いて話すようになり、両者の信頼関係も高まったように感じられた。

生活について			10月 10日			
要素	No.	設問(略)	①いつもよく	②だいたいときどき	③あまりしない	④ぜんぜんしない
家の人とのかかわり	ルール	15 帰ってから、何をいつするかは、毎日決まっている		A	E	C
	リレーション	16 帰ってから、毎日の出来事や思いをだれかと話す			A	E

図 2-17 「生活の場」<家の人とのかかわり：10月>

上の図 2-17 で三人の回答を見ると、10月の時点でも帰宅後の生活習慣の定着やコミュニケーションについて十分な状況とはいえない。しかし、保護者と担任とが同じ願いをもって連携することができれば、子どもの成長を支えるためのよりよい関係をつくることのできるだろう。

- (10) 前掲(5)p.3 「ルール」は、集団生活上必要な規範やその意識を示し、「リレーション」は、温かいかわりやふれあいに関するものを示す
- (11) 拙稿「No.477 学校と家庭との連携・協力の充実をめざして—子どもと保護者の意識調査からとらえた家庭教育—」『平成14年度研究紀要』京都市立永松記念教育センター 2003.3 平成14年7月、京都市立小学校13校の3年生、5年生とその保護者(約1000組)を対象に行った意識調査結果の分析・考察を報告したもので、「会話」に関してはp.33に記述した
- (12) 下山晴彦編「教育心理学Ⅱ」1998.5 東京大学出版 p.114 ギャングエイジとは、児童期後半に親からの自立のための仲間関係を必要としはじめる時期に現れる徒党集団である この集団では特に同一行動による一体感が重んじられる
- (13) 渡辺弥生「人間関係力の発達心理学」『指導と評価 10月号—特集：人間関係力を高める—』図書文化 2006.10.1 p.11 人間関係力を「ソーシャルスキル」と考え、対人葛藤によって育つものととらえるが、現代においては人とかかわる経験が少なく、支援しなければ育ちにくいとした

第3章 人権意識を高め合う子どもたち

本章では、前章で述べてきたような二つの場での「学級づくり」が、子どもの人権感覚を育成することと、どのように関連しているものなのかを探ることとする。そして、そこから、本研究の主題である「互いの人権意識を高め合う子どもたちの姿」をめざした学級経営の在り方を考えてみたいと思う。

第2章2節1項で述べたように、今回、子どもたちの実態をとらえるために、二つの視点を設定した。そのうちの「人権感覚」の視点から作成したものが「クラスづくりアンケート」である。前章では、二つの場での取組後の子どもたちの姿を見るために「人権感覚」に関わる集計表の一部を提示したところもある(p.19 図2-12)が、ここでは、集計結果を数値化して考察の手がかりとした。

四つの選択肢に配点(①=4点, ②=3点, ③=2点, ④=1点)し、全体の傾向を見るときには回答数をかけて合計したものを回答者数で割った数値を用いた。つまり、個々の回答を1~4のポイントにして、学級全体の実態はその平均値で見ることとしたのである。また、この数値を用いて3つのカテゴリ(p.5 表1-3)の実態や、全体と個の意識の変化、項目(要素)相互の関連についてとらえ、研究主題に迫ることとした。

第1節 子どもの人権感覚をとらえる

この節では、アンケートの集計結果から、子どもたちの人権感覚の様子や学級の実態をとらえ、そのカテゴリや要素が、子どもたちの日常の行動や態度とどのようにつながっているのかを探ることとする。

(1) 自他の価値を肯定する意識

アンケートでは、設問No.17~No.24の8つの要素によって、人権感覚のうちの「自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力」の実態をとらえようとした。表3-1のように、要素ごとの回答結果を数値化して一覧にしてみると、子どもたちの人権感覚に関わる意志や能力の一側面がうかがえる。

今回実施した3回のアンケートのうち、まず、5月の回答結果を数値化して、表3-1の右欄に挙げた。また、それをグラフにしたものが図3-1である。この表や図から、子どもたちが「自己価値(存在感)」「自己価値(肯定感)」「他者価値」に対し

表3-1「自他の価値」項目と5月の結果

カテゴリ	要素	No.	設問(略)	5月
自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力	自己価値(存在感)	受容	17 クラスは、意見や考えを聞いてくれる	2.60
		容認	18 クラスは、努力や結果を認めてくれる	2.65
		共感	19 クラスは、つらさ悲しさを分かってくれる	2.75
	自己価値(肯定感)	有能感	20 学習すれば、もつと分かったりできたりする	3.75
		展望	21 学習したことは、これから自分の役に立つ	3.55
		意欲	22 分からないことも、なんとかして分かりたい	3.65
	他者価値	傾聴	23 だれの考えや気持ちでも、分かろうと思う	3.05
		尊重	24 だれにでも、必ず、いいところがあると思う	3.45

てどのようなとらえ方をしていたのかをしてみることにする。

まず、「自己価値」のうち、自分についてどのように受け止めているのかを見てみた。表や図から分かるように、「自己価値

」については、今の自分を認める気持ち《肯定感》(設問No.20~22)の数値が高い。これは、子どもたちが自分の力を認め、自身の成長に対して期待していることを表しているのではないかと考えられる。一方、クラスの中の《存在感》(設問No.17~No.19)については他の要素に比べてやや低い数値になっている。「自己価値」を自認しているものの、クラスの人にそれを認められているかと問われると、十分ではないと感じている様子である。

次に、「他者価値」についての2つの要素(設問No.23, No.24)を見ると、3.05, 3.45と、どちらも3ポイントを上回っている。これは、他者に対する存在価値を肯定的にとらえているといっているのではないだろうか。

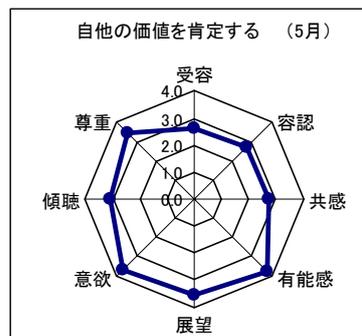


図3-1 「価値の肯定」5月の結果 中で比較的低いのが分かる。自他の存在価値を肯定する意識は高いものの、その価値を互いが認め合っているという自覚には至っていないのではないかと推察される。「自分も人も大切だ」と考えてはいるが、自分が大切にされているかと問われると、はっきりとした自信はない。さらに、「傾聴」についても、誰に対してでもできている態度とは言い難い、という、子どもたちの意識の実態がうかがえる。

では、このような自他の価値を肯定する意識は、子どもたちの日常の行動や態度にどのように表れ

るものなのだろうか。同じく5月に実施した「学習・生活についてのアンケート(行動や態度)」の回答結果との関連性について考察してみる。

はじめに、「存在価値」に関わる設問No.17～No.22の回答と、学習や生活の場での行動や態度の設問No.1～No.16の回答との相関係数を求めた。表3-2は、5月と10月のアンケート結果で2回とも高い相関係数(14)を示した要素やその係数を抽出して一覧にしたものである。調査対象は20名と、母数は少数であるが、統計的に処理をした結果の信頼性は有しており、設問間の関連性を考察するための資料とした。

表3-2 自己価値と日常の行動や態度との関連性

自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力		日常の行動や態度 学習、生活		帰宅後、学習で、 ほめられる		クラスの仕事を きちんとする		ルールを守るよう よびかける	
		8:承認賞賛		9:役割責任		11:目標自覚			
		5月	10月	5月	10月	5月	10月		
自己価値 (存在感)	クラスは意見を聞いてくれる 17:受容							0.626	0.48
	クラスは努力や結果を認めてくれる 18:容認	0.521	0.467						
自己価値 (肯定感)	学習したことは、役に立つ 21:展望	0.635	0.519						
	分からないことも、なんとか分かってほしい 22:意欲			0.694	0.664				

「自己価値」に関わって、2回とも比較的高い相関性があるとされる0.4以上の相関係数を示したのは、以下のa～dの4つの組み合わせであった。

- a:《存在感》「受容」と、クラスでルールを守るように注意したりよびかけたりする「目標自覚」
- b:《存在感》「容認」と、帰宅後に学習についてほめられたり励まされたりする「承認・賞賛」
- c:《肯定感》「展望」と、帰宅後に学習についてほめられたり励まされたりする「承認・賞賛」
- d:《肯定感》「意欲」と、クラスでの係や当番の仕事最後まできちんとする「役割・責任」

これら4つの関連性と、実際に目にする子どもの姿とを合わせて考えると、子どもたちの「自己価値」に関わる人権感覚の育成と日常の生活指導の在り方との関係性が見えてくるように思える。

aからは、周囲が自分の意見や考えを丁寧に聞いてくれて、自分が大切にされていると感じることと、クラスのルールづくりに積極的に働きかけようとする態度には関連性があることが考えられる。また、dでは、学習で分からないことがあっても解決に向かって努力しようとする意欲と、自分の役割や責任を果たそうとする態度とは強く関連していることがうかがえる。これらのことから、子どもの「自己価値」を高めるには、互いの意見を聞き合いながらルールづくりをしたり、係・当番活動を通して役割を果たす達成感や効力感を感じ

させたりする指導が重要であると思われる。

bとcからは、クラスで自分の努力が認められていると感じたり、自分が学習していることはこれからの自分に役に立つという意識をもったりすることが、共に、保護者から承認・賞賛されていることと強い関わりがあるように読み取れる。学習することにやりがいを感じ、展望をもつことで「自己価値」を肯定している子どもたちには、保護者からの言葉かけや励ましが日常的にあるのではないだろうか。

次に、「他者価値」に関わる設問No.23, No.24の回答と、学習や生活の場での行動や態度の設問No.1～No.16の回答との相関係数を求め、係数の高いものを一覧にしたものが表3-3である。

表3-3 他者価値と日常の行動や態度との関連性

自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力		日常の行動や態度 学習、生活		帰宅後、学習で、 ほめられる		決まりを守るよう よびかける		クラスの人と一緒に 楽しく過ごす	
		8:承認賞賛		11:目標自覚		12:交友関係			
		5月	10月	5月	10月	5月	10月	5月	10月
他者価値	だれの意見でも分かってほしい 23:傾聴					0.411	0.578		
	だれにでも、必ずいいところがある 24:尊重	0.583	0.493					0.41	0.635

表のように、「他者価値」に関わって相関係数の高いものの組み合わせは次の3つであった。

- e:「他者価値：傾聴」と、クラスでルールを守るように注意したりよびかけたりする「目標自覚」
- f:「他者価値：尊重」と、帰宅後に学習についてほめられたり励まされたりする「承認・賞賛」
- g:「他者価値：尊重」と、休み時間や放課後にクラスの人と一緒に楽しく過ごす「交友関係」

これらを見ると、子どもの他者意識と人への態度とは関わり合っているように思われる。

eのように、耳を傾けて人の意見を大切に聞こうとする意識は、自分からクラスのルールを守るように注意したり呼びかけたりする態度と関係があるようである。また、fやgからは、「だれにでも必ず何かいいところがある」という意識が、保護者に褒められたり子ども同士で楽しく過ごしたりすることと関わりがあるように見える。このことから、子どもの肯定的な他者意識をはぐくむには、子どもに心地よい対人関係を体験させることが必要だといえるのではないか。つまり、自分の呼びかけに応じてくれる人々、自分の努力や思いを受け止めてくれる人々に日常的に接することが、肯定的な他者価値をはぐくんでいるのではないかと考えるのである。

学習や生活の指導を通して、学級や家庭の中で、このような経験を重ねさせたいものである。

(2) 価値を擁護する意識と環境

前項に対してこの項では、設問No.25～No.29の5つの要素で「(自他の) 価値を擁護しようとする意志とそのための能力」について、設問No.30～No.32の3つの要素で「人権が尊重される環境」について、その実態をとらえたいと思う。そして、前項と同じく、これら人権感覚の要素が、子どもたちの日常の行動や態度とどのような関わりがあるのかを探ることとする。

表 3-4 は、5月のアンケートの設問No.25～No.32に対する回答結果をポイントにして表にしたもの

カテゴリ	要素	No.	設問(略)	5月
価値を擁護しようとする意志やそのための能力	集団への寄与	正義 25	正しいかまわがっているかを考えて行動する	3.10
		支援 26	困っている人がいれば、力を貸そうと思う	3.20
		関与 27	クラスのためになることをしていると思う	2.85
	関係づくり	主張 28	まわがったことだ、と、だれにでもはっきり言える	2.40
		自制 29	腹が立っても、相手に分かるように伝えられる	2.55
人権が尊重される環境	自由 30	クラスは、だれもが考えを自由に出し合っている	3.05	
	平等 31	クラスは、だれもが公平に参加している	3.25	
	規律 32	クラスは、だれもがルールや約束を大切にしている	3.00	

で、図 3-2 はそれをグラフにしたものである。なお、図中には、「人権が尊重される環境」の要素を○で囲んで示した。この表や図から、カテゴリごとの特徴や全体のバランスをうかがうこととする。

まず、「価値を擁護しようとする意志や能力(以下「価値擁護」)」について見ると、「集団への寄与」と「関係づくり」の要素間に、比較的大きなポイント差があることが分かる。このことは、図 3-2 を見ても明らかで、「関係づくり」とした2つの要素「主張」「自制」は、それぞれ3ポイントを大きく下回っている。子どもたちは、「集団への寄与」に比べると、「関係づくり」に対してはあまり自信がもてていないのだろうか。

まわがったことだと思っても言葉に出せずに我慢したり、感情的になって自分の考えを正しく伝えられなかったりすることは、よりよい人間関係をつくれな

ない要因にもなる。互いの人権を尊重し合う人間関係をつくらうとすると、この

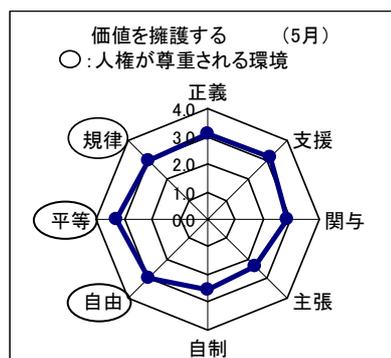


図 3-2 「価値擁護」「環境」5月の結果

ような状況がそれを阻むことになるのではないだろうか。近年、子どもたちの「人間関係力」(15)が低下したといわれるが、その一端が見えるような調査結果である。

では、子どもの「関係づくり」の力をはぐくむためには互いの人権が尊重される環境でなくてはならないが、その実態はどのようなものであろうか。同じように表 3-4 や図 3-2 で見てみると、「成立基盤」の要素3つについてはいずれも3ポイントを上回っている。学級環境の「自由」「規律」「平等」について、子どもたちは概ね良好と評価しているようである。子どもたち自身が、「自分のクラスは、だれもが自由に考えを出し合い、公平に活動に参加し、ルールや約束を守って生活している」と、感じているのであろう。もしそうならば、本学級は、人権教育を支える基盤となる環境として成立しているといっているのではないだろうか。

そこで、課題になると思われる「関係づくり」の要素と強く関連していると思われる要素を、相関係数を手がかりにして探すと、2回の調査結果で共に高い係数を示したのは、「有能感」と「傾聴」であった(表 3-5)。この組み合わせを見ると、アサーションともいわれる関係づくりのためのコミュニケーション能力と、学習を通して培われる自分への自信や、人の思いを受け止めようとする意識とが関連し合っていることがうかがえる。

表 3-5 「関係づくり」との関連性

自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力		学習すればもっと分かったりできたりする		だれの意見でも分かんうと思う	
		20:有能感		23:傾聴	
価値を擁護しようとする意志やそのための能力		5月	10月	5月	10月
関係づくり	28:主張 まわがったことだ、と、はっきり言える	0.421	0.547		
	29:自制 腹が立っても分かるように伝えられる			0.406	0.751

人の間違いを指摘したり意見の違う相手と議論したりすることは、相手を不快にさせるかもしれないと考えたと躊躇してしまいがちなことである。しかし、相手を気遣いながら、感情的にならずに自己主張する力は、社会的なスキルとして身に付けたい力の一つであると考えられる。そして、それは、自分に対する自信や相手の思いを傾聴しようという意識と関わりながらはぐくまれるものなのかもしれない。

それでは、このような「価値擁護」の意識や能力と子どもたちの行動や態度とは、どのような点で関わり合っているのだろうか。「関係づくり」の要素と「学習・生活アンケート」の設問との関連

性を見ると、表 3-6 のように設問No.29「自制」との間に高い相関係数を示すものが多くあった。

表 3-6 関係づくり「自制」と日常の行動や態度との関連性

日常の行動や態度 学習、生活			授業内容が 分かる		帰宅後、学習で、 ほめられる	
			2: 内容理解	8: 承認賞賛		
価値を擁護しようとする 意志やそのための能力			5月	10月	5月	10月
関係づくり	腹が立っていても分かるように伝えられる	29: 自制	0.421	0.508	0.599	0.446
日常の行動や態度 学習、生活			クラスの人と一緒に 楽しく過ごす		帰宅後、出来事 や思いを話す	
			12: 交友関係	16: 信頼安心		
価値を擁護しようとする 意志やそのための能力			5月	10月	5月	10月
関係づくり	腹が立っていても分かるように伝えられる	29: 自制	0.567	0.621	0.408	0.596

“腹が立っていても分かるように伝えられる”という「自制」の要素と強い関係性を示したものを挙げると、以下ようになる。

- h: 「関係づくり：自制」と、授業での学習内容がわかるという「内容理解」
- i: 「関係づくり：自制」と、帰宅後に学習についてほめられたり励まされたりする「承認・賞賛」
- j: 「関係づくり：自制」と、休み時間や放課後にクラスの人と一緒に楽しく過ごす「交友関係」
- k: 「関係づくり：自制」と、帰宅後に一日の出来事や自分の思いを話している「信頼・安心」

これらの組み合わせを見て、子どもたちの「関係づくり」に関わる日常の行動や態度は何かと考えると、先ほどの表 3-5 で見た子どもの意識との関連性とも重なっているように思える。子どもたちの「関係づくり」の力は、学習における有能感や相手の思いを汲み取ろうとする意識と関わりながら培われているのではないかと述べたが、ここではそれを裏付けるような組み合わせが見られるのである。

とりわけ h では、学習内容が理解できるという自信が、また、k や i では、普段から自分の思いを「傾聴」してもらったり「承認・賞賛」されたりしているという事実が、自信をもって自分の考えを話している子どもの姿の背景にあるように思える。学習に対する自己有能感や、家庭や学級の人間関係に信頼や安心を感じているからこそ、相手を思いやりながらも、自分の考えを主張することができるのではないだろうか。

このように、安心と信頼のもとで、誰もが自己主張することができ、それを互いに認め合う環境があって初めて、学級集団は「高め合う集団」と成りうるのだろう。

それは、人権教育の「成立基盤」である「人権が尊重される環境」に関わる設問No.30～No.32 と、「学習・生活アンケート」の設問との間で、高い相関係数を示した表 3-7 を見ても言えることではないだろうか。

表 3-7 環境と日常の行動や態度との関連性

日常の行動や態度 学習、生活			帰宅後、学習で、 ほめられる		クラスの人と一緒に 楽しく過ごす	
			8: 承認賞賛	12: 交友関係		
人権が尊重される環境			5月	10月	5月	10月
成立基盤	クラスはだれもが考えを自由に出し合う	30: 自由	0.584	0.405		
	クラスはルールや約束を大切に	32: 規律			0.438	0.542

ここで2回とも高い相関係数を示した組み合わせは、以下ようになる。

- 1: 「成立基盤：自由」と、帰宅後に学習についてほめられたり励まされたりする「承認・賞賛」
- m: 「成立基盤：規律」と、休み時間や放課後にクラスの人と一緒に楽しく過ごす「交友関係」

やはり、「承認・賞賛」「交友関係」の要素が、「成立基盤」に強く関わっているようである。誰もが自由に考えを出し合い、ルールや約束を守って生活している学級であることと、保護者やクラスの子どもたちと温かく楽しくふれあっている日常とがつながっていると思われる。

そして、前頁の表 3-5 や表 3-6 から読み取れたことも合わせて考えると、そうした温かい人間関係をつくるためには、一人一人の子どもが有能感や安心感を得られるような学び方やかわり方で指導する必要があるといえるだろう。(図 3-3)

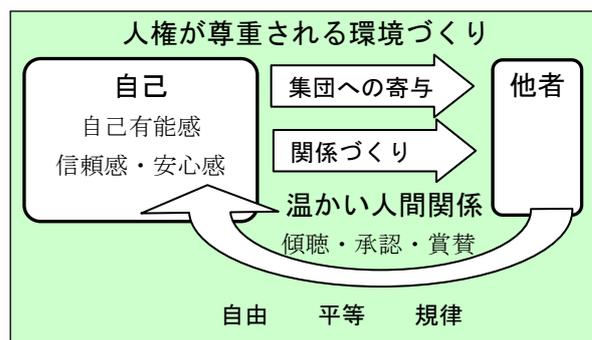


図 3-3 人権教育の成立基盤

学級の中で、自他の価値を擁護しようとする意志やそのための能力をはぐくむには、自己と他者が互いに「傾聴」「承認・賞賛」し合う温かい人間関係をつくるのが前提になるのではないだろうか。そして、このような学級の中で学び、生活することこそが、自他の価値を肯定し尊重する意志や能力をはぐくむことにもなると思われる。

第2節 人権を認め合う環境をつくる

前節では、アンケートの集計結果から、子どもたちの人権感覚の様子と要素間の関連性をとらえ、子どもたちの人権感覚と日常の学習や生活とのつながりを考察した。また、その考察をもとに、子どもの人権感覚をはぐくむために重要だと思われる視点を提示した。

本節ではその視点を踏まえて、子どもの人権感覚をはぐくみ、人権意識を高め合う子どもの育成をめざした「学級づくり」の在り方を、実践を通して見られた「学習の場」「生活の場」での子どもの姿とも関連させながら、具体的に考えてみたい。

(1) 自他の価値を意識する授業

前節で述べたように、子どもたちの「自他の価値を肯定し尊重する」意識をはぐくむには、達成感や効力感を感じたり、心地よい対人関係を経験したりするような指導が大切ではないかと思われる。ここでは、「学習の場」における指導の在り方を考えるために、今回の実践から具体例を挙げて述べることにする。

次の図3-4は、研究協力学級における「自他価値」要素のグラフである。

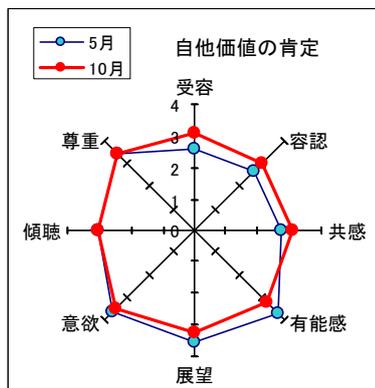


図3-4 「価値の肯定」の変容

「自他価値」要素のグラフである。前節の図3-1(5月集計)に、子どもたちの変容をとらえやすいように、10月の集計結果を重ねて表した。なお、この「2標本の平均の差」で統計的に有意な差が

認められたのは、「受容」と「有能感」である。

「受容」は、「自己価値(存在感)」の要素であるが、前回の2.60ポイントから0.5ポイント増加して3.10ポイントになった。設問文は、No.17「クラスの人たちは、あなたの意見や考えをていねいに聞いてくれると思いますか」である。また、他の「容認」「共感」のポイントもそれぞれ0.40、0.35ポイント増加し、「自己価値(存在感)」とした3つの要素が、すべて3ポイントを上回った。

このことから、子どもたちの“自分がクラスの中の一人として確かに存在している”という感覚が高まった様子が読み取れる。自分が学習の中で考えたり努力したりしたことを認めてくれる友

だち、つらい思いのときにその気持ちを察してくれる友だちがいるからこそ、自分のクラスの中での存在感も確かなものとなる。「自己価値(存在感)」のポイントが高まっているということは、互いを受け止め合える人間関係が、確かなものになりつつあることを示しているように思われる。

今回の実践では、アンケートによる実態把握から、指導目標を「共に学ぶ楽しさを実感させる」や「人の気持ちを想像したり人の考えに耳を傾けたりする態度を育てる」と定めて授業に取り組んだ。その詳細は、すでに第2章1節で報告したが、あらためて自己価値(存在感)という視点で子どもたちを見ると、取組によって価値観を高めたのではないかと思われる姿がいくつか見られた。

例えば、国語科の学習単元『伝え合う』ということの授業では、どの子も必ずかかわり合えるようにと少人数グループでの学習の時間を多く設けたが、そのためか、子どもたちの姿には大きな変化があったように思われた。グループ共通の学習課題を解決するために何度も話し合ううち、互いが何を考え、何を思っているのかに耳を傾けるようになっていった。また、少人数であるため、全員が意思表示をしたり役割を分担したりすることが必要となり、アドバイスをしたりそれを受け容れたりしながら学び合う姿が見られた。おそらく、グループにおける個々の存在意義は、全体で学習しているときよりもさらに重要なものとなり、自分の意見や資料がグループの役に立つことに喜びを感じた子どもも多かっただろう。

一方、全体発表の場でも、堂々と発言する姿が多く見られるようになり、自分という存在がクラスの中で認められている安心感が現れているように思えた。それまで発言の少なかった子どもや、気持ちを聞かれても応えられなかった子どもが、徐々に思いを言葉にできるようになったのは、言語能力の高まりと共に、コミュニケーション能力が身に付いてきたからだと思われる。そして、伝え合い、聴き合う授業がその育成を促し、何より、温かい学習環境をはぐくんだのだろう。

他者があってこそ自己を認識し、自分に対する他者の態度が自己価値や対人意識を左右するものなら、他を受容する態度をはぐくむような学習展開や学習形態を工夫することが大切だといえる。子どもの対人意識を高め、それが普遍的な人権感覚となって人に対する温かい態度として表れるようにするためには、授業という「学習の場」での人権教育が意識されなければならないのではない

だろうか。

一方、「自己価値（肯定感）」の要素とした「有能感」は、設問No.20「あなたは、自分は学習すれば、もっと色々なことが分かったりできたりすると思いますか」と聞いたものである。5月の3.75ポイントから0.5ポイント減少して3.25ポイントとなった。

集計結果の分析や考察は、子どもたちの発達段階を踏まえて行うことが大切であるが、筆者は、10月のポイントが下がったことが、一概に、学級全体の自己有能感の低下を示すものではないと考えている。学習経験を重ね、自分の学習に対する能力を客観的に評価できるようになると、子どもたちは、それまで「何でもできるようになる」ととらえていた自分の能力について、「できないこともある」という認識をもつようになるのではないかと考えるからである。それに、前回5月の3.75ポイントという高い数値からは下がったものの、学級全体の平均値は3ポイントを上回っている。したがって、この集計結果は、子どもたちが「すべてではないが、努力すればできるようになることもある」と、自己評価したものではないかととらえている。

ただし、一人一人の意識を見たときに、「努力しても、できるようにはならない」と自分を否定的に受け止めている子どもがいるなら、その要因や背景を探って個別に指導する必要がある。成長の過程で自分の能力にある程度の限界を感じることはあっても、「努力しても無駄だ」という意識をもつには、そこに何らかの別の理由があると思われるからだ。学習の成果や努力をだれからも認められていないと受け止めていたり、失敗だと思ってしまうなど、自分自身を否定するような状況はないだろうかと注意深く見つめなければならない。

そのような状況があるときは、個別の丁寧な学習指導が必要である。学習理解を進めるための丁寧さだけでなく、その子の内面を思いやった温かい言葉かけを伴う指導である。そのためには、指導する側の「傾聴」する姿勢が大切になる。子どもの思いを聴き、教師の願いを伝えながらの個別指導は、その子の有能感を高め、自己価値を高めることができるのではないだろうか。

子どもたちが自分やクラスの人々を価値ある存在、大切な存在であると感じられる授業は、このように、他者によって自分が確かに生かされていると実感できる授業なのだと考える。

（２）価値を擁護する人間関係

前項で筆者は、子どもたちは、自分が生かされていると実感する授業や学習指導の中で、「自他の価値」に気付くのではないかと述べた。しかし、もちろん、学校生活のすべての場面で「自他の価値」に気付く機会はある。また、その価値を護ろうとする意志も「学習の場」を含めた日常生活で培われるものである。人間関係の有り様や経験が、その人の人権意識や対人意識の基底を形成するものであり、「自他の価値を肯定し尊重する」意志や「価値を擁護しようとする」意志は、人とのかかわりの中で培われるものだと考えるからである。

前節2項では、アンケート結果の分析・考察から、安心や信頼のもとで「主張」や「自制」のできる人間関係が、また、互いに「傾聴」「承認・賞賛」し合える人間関係が、人権教育の成立基盤であることに考え至った。それは、温かい人間関係であり、価値を擁護しようとする意志やそのための能力をはぐくむ環境でもあると思われる。

次の図3-5は、協力学級における「価値の擁護」と「環境」項目の回答結果のグラフである。前節の図3-2（5月集計）に、10月の集計結果を重ねて表したもので、この中で統計的に有意な差が認められた要素は「主張」であった。「主張」は5月の2.40ポイントから0.65ポイント増えて3.05ポイントになり、「関係づくり」のもう1つの要素の「自制」も、前回からは0.25ポイント増えて

2.80ポイントとなった。図のように、5月には全体の中で低い数値だった「関係づくり」の2つの要素が、10月には他の要素の数値と並ぶようになった。

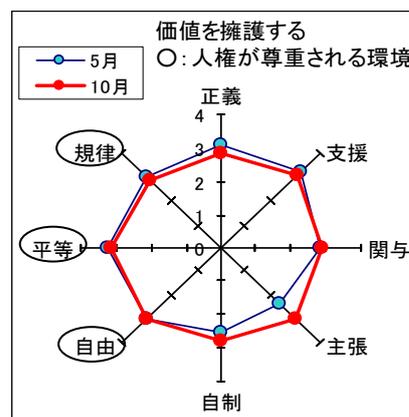


図3-5 「価値の擁護」「環境」の変容

今回、協力学級での生活指導で、担任が最も大切にしたいと考えたのは「人間関係」であった。それは、図2-11(p.18)に示したような三方向の「かかわり」を踏まえて、学級の中に、互いを認め合い切磋琢磨できる関係をつくっていかうとする取組を通してである。その具体的な内容は第2章2節で報告したが、子どもと担任と保護者、この三者間に信頼関係を構築することをめざして、

焦点を当てた子どもたちを中心に、態度や内面の変容を見守りながらの働きかけだった。

生活指導で焦点を当てた子どもたちの「自己価値(存在感)」の3つの要素を、それぞれ5月と10月のアンケート結果で比較すると、次の図3-6のようになる。(0~4の目盛はポイント)

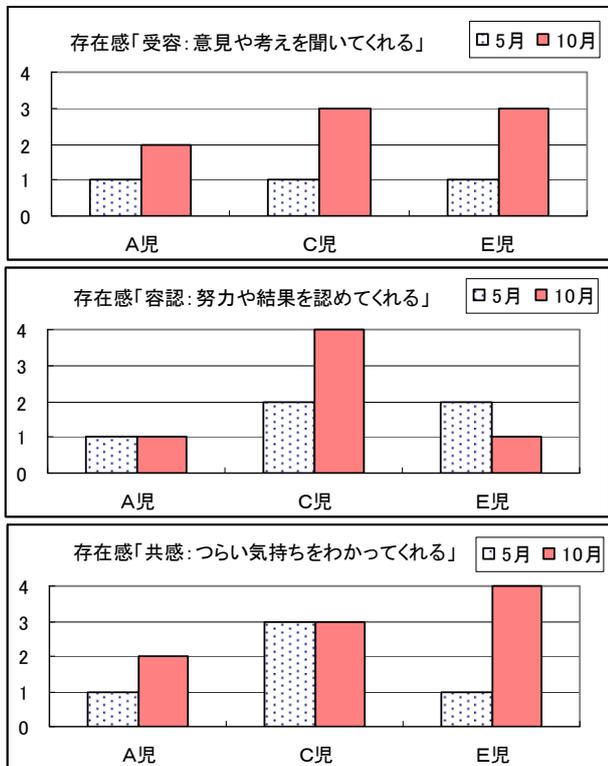


図3-6 三人の「自己価値(存在感)」

この図を見ると、三人の意識は概ね高まっているといえるだろう。担任が、自分の思いを伝え合うことのできる子どもたちにしたいと、子ども同士の関係に働きかけてきた成果といえるのではないだろうか。三人の子どもたちの変容に注目しながら、学級全体のコミュニケーション力を高めることをめざし、そのために、「伝え合う」ルールをつくったり、「聴き合う」ことでリレーションを高めたりすることを心がけた。こうした指導を学級生活の中で一貫させたことが、子どもたちの安心と信頼を高め、個々の存在感を高めたのではないだろうか。

実際に、三人を含めた学級の子どもたちが、学級開き当初に比べて落ち着いた雰囲気の中で、互いに向き合って話し合う姿をよく見るようになったという。相手の勢いに気圧されて何も言えなかったり、話し合いに参加できずにうつむいたりしていた子どもが、指名されなくても「自分は～」と話せるようになったのである。

このように見ていくと、図3-5のように学級全

体の「主張」「自制」の要素が高まったことと、子どもたちが学級の中で自分の存在を確かなものとして感じることは連動しているように思える。

「発言や発表が苦手な子ども」には、自分の考えや思いを伝えることができない理由がある。話す中身が定まっていないことや、表現する方法が理解できていないこと、身に付いていないこともあるだろう。もしそうなら、学習課題として、その状況に応じた個別指導をすることができる。しかし、そればかりではないときは、その子どもの学級における「自己価値(存在感)」が、どのような状態なのかを推察しなければならない。考え方が異なっていたり内容が不十分であったりしても、自分の言葉に耳を傾けてくれる学級だという安心感や信頼感をもっているだろうか。

子どもたちは、本来、「発言や発表が好き」なのではないだろうか。人は、自分の努力が正当に認められ、自分が他と平等に大切にされていると感じていれば、自分を語りたくなるものだと筆者は思う。自分を語り、自分が受け止められ、自分の存在を確かなものと感じることは生きる喜びでもある。それは、子どもであっても同じなのではないだろうか。

(3) 互いの人権を尊重する学級

ここまでは、学級での授業や人間関係のあり方が、子どもたちの人権感覚をはぐくむための環境づくりに関連することを述べてきた。学習指導や生活指導を通して、温かい人間関係をつくるのが最も重要であることは先に述べた通りである。

では、その視点に立って、学級を人権教育の成立基盤となる「人権が尊重される環境」にするには、実際の指導ではどのようなことに留意すればよいのだろうか。「人権が尊重される環境」とは、子どもたちにとって、公平な生活ルールのもとで自由に思いを交流し、平等に活動に参加できる学級である。学級がこのような環境なら、子どもたちの人権感覚をはぐくむことができるだろう。

しかし、学級の子どもの個性は様々で、同じ事柄でも受け止め方は子どもによって異なる。生活経験や感性の違いもある中で、自分だけでなく他の人の価値も認められるような人権感覚は、どうすれば育てられるのだろうか。それには、まず、子どもたちの対人意識に働きかけることが必要ではないかと考える。

人が自分と同じ感覚や思いを、また同時に、自分と異なる感覚や考えももっていることに気付か

せることから始めてはどうだろう。子どもたちは、自分中心の視野の狭い受け止め方をする時期もあるが、それも考慮しながら、「人の思いや感覚」には普遍的なものと多様なものがあるということに気付かせたい。そのために、人には「誰にでも同じ思い」があることや、「その人だからこそ抱く思い」があるのだという事実に触れる機会を、学習や生活の中に意図的に設けたいものである。

例えば、教材文の中の登場人物や作者・著者の思いを想像したり、それを学級で出し合い、人によって様々な受け止め方があることを知ったりする。美術作品や音楽作品の中に、景色や言葉や人の仕草の中に、美しいと思うものや価値あると思うものを見つけ出したり話し合ったりする。このような学習や経験を重ねることが大切なのではないだろうか。そして、その学習や経験から、子どもたちは人の思いに共感したり人の思いを想像したりする力を高めていくことができる。

こうして、個々の内面に人権感覚の基礎を養いながら、一方で、学級生活を安心して過ごすための条件を整えていく。生活上のルールが定着するように指導すると共に、伝え合うためのルールづくりや「関係づくり」をしていくのである。

まず、共感や感動、感謝や拒否などの意思を、相手に分かるように伝える方法を理解させ、身に付けるように指導する。そのためには、『話型』や意思表示の方法を学級の約束として常に掲示しておいたり、構成的グループエンカウンターを適宜取り入れたりすることも考えられる。

しかし、何より大切にしたいのは、聴こうとする態度を互いが示すように指導することである。初めは形式的な『型』を教えることから入っても、その態度を教師や相手から承認・賞賛されたなら、子どもたちは、やがて心で聴こうとするようになるだろう。そして、聴き合う心地よさを知った子どもたちが、話し合い活動、協働学習、係や当番活動などを通して、自他の価値を肯定したり擁護したりする意志や能力をもつようになるのではないだろうか。

こうして、一人一人の内面に人権感覚の種を蒔きながら、同時に、学級の中に安心できる人間関係をはぐくんでいく。子どもたちが互いに人権意識を高めていけるような環境は、このような視点で、個と集団を育てることでつくられるものではないだろうか。それが、学級を「人権が尊重される環境」に育てるということであり、人権教育の基盤づくりなのだと考える。

(14) 相関係数 2つの確率変数の間の相関を示す統計学的指標
岩永雅也編著『社会調査の基礎』2001.3 より

(15) 前掲(13) 人間関係力とは、場面や相手に応じて意思を伝え合い、人間関係をつくるために必要な能力のこと

おわりに

本研究で、筆者が明らかにしたかったことは、学級における教育活動のすべてが子どもの人権感覚をはぐくむ人権教育の場になっているということである。学級の中で様々な思いに出会い、人の思いと自分の思いが重なったり触れ合ったりする毎日を経験することが『生きた人権教育』だと考えるからである。

このことは、「人権教育のための国連10年」の中で言われている『人権としての教育』『プロセスとしての人権教育』と意を同じくするものだと受け止めている。そして、子どもたちの「人権を生きる主体的な力」を育て、体験的に人権を学ぶ⁽¹⁶⁾場をつくるのが「学級づくり」なのではないかと考えるのである。

今回、子どもたちの意識の様子を見るために、人権感覚を要素に分けてアンケートを作成した。また、学級生活を二つの場に分けて指導方法を考えてみた。しかし、研究を進めていくうちに再認識したことは、これらはすべて連動し連鎖するものだという点である。学級の中に、温かい関係をつくろうとすることで、すべてが繋がり共に高まっていくということである。

研究協力員である担任の先生には、今回の実践を通して、これまでにはなかった視点で子どもたちをとらえ、学級づくりを考えることができたと言ってもらった。また、子どもたちも、アンケートに答えることで、自分の内面や他者とのかわり方を問い直すことができたのではないかとと思う。筆者について言えば、今回の研究は、筆者自身のこれまでの学級経営を振り返る機会にもなった。思いを込めて取り組んできたつもりだが、至らないこともあったように思う。今後、学級経営は「学級づくり」を通した人権教育であるという認識を深め、広げていきたいと思っている。

むすびに、本研究にご協力いただいた方々、温かく教室に迎えてくださった4年生や担任の先生に、心よりの感謝を申し述べたい。

(16) 平沢安政「人権教育にとってリアリティとは何か」『わたし 出会い 発見 ～自分らしさを発見し、豊かな仲間づくりをめざす教材・実践集～』大阪府同和教育研究協議会編 1996.5 p.3

付表：2 [クラスづくりアンケート集計・指導の留意点]

[クラスづくりアンケート]集計表

年		組		名		年		月		日		実施				
要素	No.	設問文	①とても そう思う	②はい そう思う	③あまり 思わない	④ぜんぜん 思わない	考察・指導の留意点	要素	No.	設問文	①とても そう思う	②はい そう思う	③あまり 思わない	④ぜんぜん 思わない	考察・指導の留意点	
自己価値（存在感）		自己価値（肯定感）		他者価値		自他の価値を肯定し尊重する意志やそのための能力		価値を擁護しようとする意志やそのための能力		人権が尊重される環境						
愛容	17	クラスの人たちは、あなたの意見や考えを聞いてくれると思いますか。						正義	25	あなたは、正しいとか、まちがっていることかを考えているか、行動していると思いますか。						
容認	18	クラスの人たちは、あなたの努力したことを、めてくれると思いますか。						支援	26	あなたは、困っている人がいれば、自分から力を貸そうと思いますか。						
共感	19	クラスの人たちは、あなたのつらい気持ちや悲しい気持ちを、分かってくれていると思いますか。						関与	27	あなたは、何かで、クラスのためになることをしていると思いますか。						
有能感	20	あなたは、自分は学習すれば、もっと色々なことが分かったりできたりすると思いますか。						主張	28	あなたは、まちがったことだと思ったり、クラスの誰れにでも、はっきり言えると思いますか。						
展望	21	あなたは、自分が学習したことは、これから自分の役に立つと思いますか。						自制	29	あなたは、腹が立っている、自分の考えを相手に分かるように伝えられると思いますか。						
意欲	22	あなたは、自分が学習しても分らないことがあつたら、なにかして分かったら、と思いますか。						自由	30	あなたのクラスは、たれもが自分の考えを自由に出し合っていると思いますか。						
傾聴	23	あなたは、クラスのだれの意見でも、その考えや気持ちを分かろうと思いますか。						平等	31	あなたのクラスは、だれもが活動や遊びに公平に参加していると思いますか。						
尊重	24	あなたは、クラスのだれにでも、必ず、何かいいところがあると思いますか。						規律	32	あなたのクラスは、たれもがルールや約束を守ることを、大切にしていると思いますか。						