

【原 著】

望ましい人間関係づくりに向けた特別活動の研究
—アクティブラーニングの充実による笑顔ある学級づくり—

作田 澄泰 中山 芳一

Study on special activities for creating desirable human relationships
—Creating a smiley classroom by enriching active learning—

Kiyohiro SAKUDA, Yoshikazu NAKAYAMA

2019

岡山大学教師教育開発センター紀要 第9号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.9, March 2019

原 著

望ましい人間関係づくりに向けた特別活動の研究 －アクティブラーニングの充実による笑顔ある学級づくり－

作田 澄泰※1 中山 芳一※2

いじめ、不登校などをはじめとする諸問題解決に向け、学級づくりの基盤である特別活動の在り方について、児童生徒の「望ましい人間関係づくり」の構築について検討した。この目標を達成するためには、コミュニケーション不足が叫ばれる昨今、関わり合いに根差したアクティブラーニングによる学級づくりを行うことが重要であると考え。

本研究では、過去の筆者（作田）の小学校特別活動における実践をもとにした、アクティブラーニングによる人間関係づくりへの効果について分析した。その結果、「望ましい人間関係づくり」における視点が明らかとなり、これらの取り組みにより、自己肯定感と自尊感情の向上、自己実現へと繋がり、「より善く生きる」ことへの効果が見出された。そして、特別活動における人間関係づくりの距離感や対話方法について、各々にとって最も充実感を得ることができ、認知度を向上させるコミュニケーション行為の方法が明確化された。

キーワード：自己肯定感を高める工夫，望ましい人間関係づくり，自己実現，自尊感情，
相手を思う心

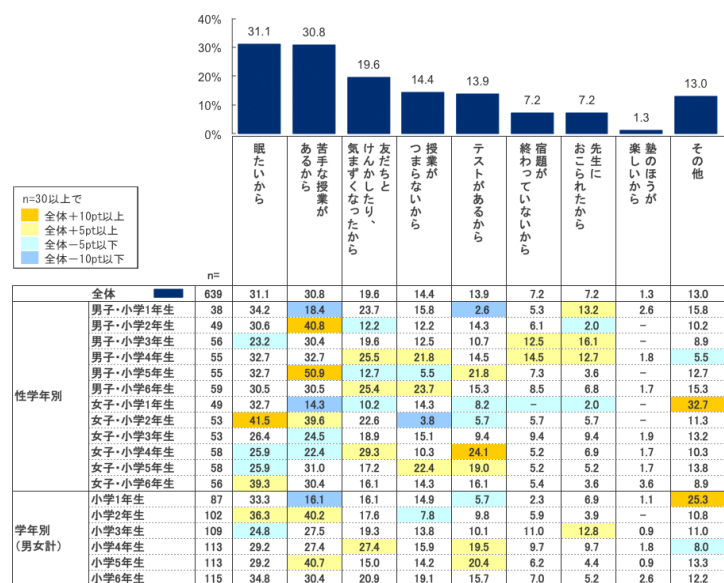
※1 早稲田大学教師教育研究所

※2 岡山大学全学教育・学生支援機構

I はじめに

今日の学校社会において、いじめ、不登校などをはじめとする諸問題は、依然として深刻さを増し、教師たちによる学級づく

りに向けた取り組みは重要な課題となっている。学研教育総合研究所(2015)によると、小学校児童を対象に「あなたが学校に行きたくない理由を教えてください」との回答に対し、「眠たいから」が31.1%と一番多く、次いで「苦手な授業があるから」が30.8%、「友だちとけんかをした

図1 「小学校の生活・学習・人間関係等に関する調査」¹⁾

※全体の値を基準に降順並び替え

り、気まづくなったりしたから」が19.6%と続く。「眠たいから」との理由においては、生活習慣の乱れも考えられるが、人間関係の不和に対し、このような回答が得られた可能性も否定できない。また、「苦手な授業があるから」の回答においても、苦手ながらも相互の人間関係において、学び合いが構築されているのであれば、このような結果は出されるものではない。なお、先日の文部科学省(2018)によるいじめ件数の発表では、昨年度、合わせて41万4378件で、前の年度より9万1235件増加し、過去最多となっている。内訳をみると、小学校は31万7121件、中学校は8万424件、高校は1万4789件、特別支援学校は2044件で、なかでも小学校は前の年度より、7万9865件、大幅に増加した。都道府県ごとに、児童生徒1000人当たりのいじめの認知件数をみると、平均は30.9件だった。最も多かった宮崎県の108.2件と最も少なかった佐賀県の8.4件との差は12.9倍だった。また、いじめの中でも、命や体に重大な被害が及ぶとされる「重大事態」は474件で、前の年度より78件増えている。²⁾ いずれにせよ、このような学級への課題を鑑み、特別活動をはじめとする学級づくり教育は急務であり、深刻化を増すいじめ問題及び、諸問題解決に向けた取り組みが必要である。

これまでも先行研究として、宮橋・中山ら(2018)は、話し合い活動や合意形成の重要性について示唆³⁾しており、これらの充実方法により、今後の学級づくりに大きな効果をもたらすものと考えられる。また、安井(2018)は、「いのちの教育」を踏まえた特別活動との連携の在り方⁴⁾を考え、真実である生命への畏敬の念に根差した道徳性の重要性を示唆している。しかしながら、図1からも分かるように、人間関係づくりに関する課題は大きい。もし、望ましい人間関係づくりが行われていればこそ、明るく笑顔溢れる学級において、日々の生活を送ることができるはずである。だが、今日の現状では、近年の諸問題を鑑みれば、解決に向かっているとは到底思えないのである。では、どのような人間関係づくりを構築することが、子どもたちの発達にとって善き影響を及ぼし、弛まない充実感あふれる幸せな未来像を送ることができるのであろうか。

本稿では以上の点をふまえ、かつての筆者(作田)の特別活動における学級会の実践をもとに検討するものとする。

Ⅱ 望ましい人間関係づくりに向けた特別活動の取り組み

1 学級会活動の実際における人間関係づくりの構築に向けた考察

＜学級会の実際＞

学校名：広島県内公立小学校

学年：小学校第4学年児童 男子11名、女子12名

※6つの班で編成している

テーマ：みんなが信頼し合える学級づくり

日時：本授業の取り組みは、2009年5月中旬、5・6校時に実施した内容である。

課題：思ったことを話すことができにくかったり、友だちと喧嘩したりして楽しくないという児童が数名いる。

- (1) 「どんな学級にしたいか」事前に学級児童から課題を取り上げ、まとめた結果、「みんなが信頼し合える学級づくり」をテーマに決定した。

決定したテーマを学級に提示する。(約5分間)

- (2) テーマをもとにし、みんなが信頼し合える学級づくりのため、事前に「どのような学級会がよいか」話し合っておいた。その結果、「① ひとの良いところを探す」「② 良いところだけではなく、直してほしいところを伝える」の2点が決定し、一人が学級全員と会話することとなった。(約10分間)

- (3) <関わり合いのルール>を周知する。(約5分間)

- ① 相手を否定せず、意見を尊重する。
- ② 相手の良い所を2つ伝える。
- ③ 相手に頑張してほしいところを1つ伝える。
- ※ 相手の良いところを2つ伝えた後、頑張してほしいところを1つ伝える。
ただし、相手に肯定的な表現方法で伝えるように留意する。
- ④ アイコンタクトで話すようにする。
- ⑤ 納得した場合は頷くなど反応して答える。
- ⑥ 班長・副班長は、他の児童が困った時には、助言（アドバイス）してもよい。
→他の児童は、班長・副班長を呼んでもよい。

- (4) <関わり合いのルール>の用紙と学級名簿を持ち、他の児童と約3分間話す。
話し方は挨拶など自由に表現してよいが、必ずルールを守るようにする。

話が終わった人は名簿にチェックを入れ、他の人と話す。

- ※ この話し合い活動を繰り返す。(約70分間)

途中、5分間の休憩を入れる。

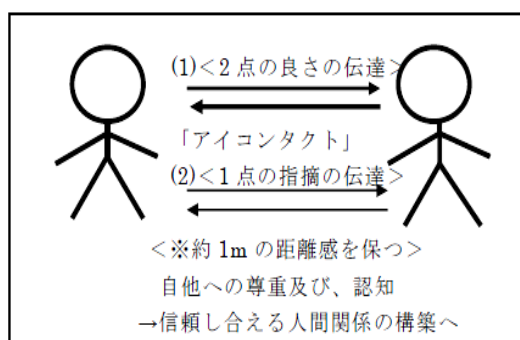
<活動後の児童の意見（まとめ）—同意見抜粋による—>

- (a) 自分の良いことと、良くないことが分かってよかった。
- (b) 私は、こんなに良く見られているのでほっとした。
- (c) たくさんほめられている気がして、とてもうれしく感じた。
- (d) 女子だけでなく、男子からも良いところを見つけてもらい、とてもうれしかった。
- (e) 自分の良いところを見つけてもらい、学校が楽しく感じた。がんばろうと思った。
- (f) 良いところだけでなく、自分の頑張してほしいところを言われたときは、少し気にしたけど、良いところを話してくれたので良かった。
- (g) 私のことをよく見ていてくれてありがとう。
- (h) 自分がこんな風に見られているのは知らなかった。
- (i) あまり話さない人にも、良いところを見つけてもらえてとてもうれしかった。

以上の意見をみると、小学校第4学年としての発達段階における意見ながらも、「自分のことを分かってもらえた」などの意見が多くあった。これには、相互主体的な1対1のコミュニケーション行為による成果であったことが伺える。つまり、自他の良さを相手に伝えながらも、「～が良いところだけど、ここを頑張るともっとよくなるよ」など、肯定的な表現方法で「相手に頑張してほしいところ」を一つだけ伝えることで、「私のことを見てくれている」という充実感と「自分のことを認めてくれ

ている」という認知に繋がっていることが分かる。また、(i)のように「あまり普段から話さない人」に認めてもらえたことにより、学級23名における全員と会話でき、達成感と充実感を得られたものと思われる。会話形態に対し、先に相手の良いところを2つ伝えてもらえたことにより、安心感が生まれ、その後に直してほしいところを伝えられると自分のこととして受け入れやすかったようである。もし、この会話順序が反対であったならばどうであろうか。先に直してほしい面であるマイナス面を伝えられると、次にいくら肯定させる面を伝えられてとしても、自己肯定感が高まりにくくなるかも知れない。つまり、相手に対しては、まずは「自分のことを認めてもらえた」という嬉しさから自己肯定感が高まり、さらに、頑張してほしいところを伝えられると「こんなところを頑張ったほうがいいんだ」「しっかり頑張ろう」などと他者の意見を肯定的に考え、相互の意見をも聞き入れることができ、このことがやがて何でも言い合える信頼感へと繋がっていくものと思われる。

図2 「1対1の信頼し合える人間関係づくり会話モデル」



また、本実践では、会話する距離感が約1m程度の場合が多くみられた。よって、図2のように約1mの距離感を保ち、相手とアイコンタクトを交わしながら会話することにより、相手との親近感を保つことができ、意思の疎通が行えた結果、信頼度を高めることに繋がったものと推測できる。これまでに会話したことのない

児童同士であっても、一定のルール化のもとに会話し、先に良さを2つ取り上げてもらえたことにより、「自分のことを理解してもらえている」という自己有用感が感じられるようになる。その上に、よりマイナス面である「頑張してほしいところ」を伝えるのだが、本来であれば、はじめにマイナス面を伝えられたとき、今までに自分が気づかなかった分、多くの人は気落ちすることが考えられる。しかし、先に肯定的な面を2つ伝えたことで、その後のマイナス面を伝えられても、逆に「これだけ自分のことを見てくれている」などと、肯定的な評価に変わるケースが多かったものと思われる。また、頑張してほしいところについては、「もう少し、こんなところを頑張ってくれたらもっと良くなるよ」など相手を決して否定せず、肯定的な表現を使うようにしたことで、相手を傷つけることは比較的少なく、自分のこととして受け入れやすくなったものと思われる。しかし、この場合、児童たちが相互にマイナス面を伝え合うとき本来、人間関係が良好ではない相手に対し、直接に否定的な面を発してしまうことも想定される。したがって、教師の重要な役割として、こうした発言により、相手が傷つかないように十分な把握と肯定的に話すことへの助言が絶対不可欠である。

このように、望ましい人間関係づくりについては、図2に示す会話モデルのように効果があるものと思われるが、児童の会話形態が複数となったとき、どのような変化をもたらすかは検証できていない。しかしながら、仮に複数の人数を想定すると、

1対1とは異なり、消極的な児童にとっては、会話することが困難となり、自己肯定感への変容すら望めないことも考えられる。特に、発達段階の低い年齢においては、言語数の低い児童も多くみられるため、徐々に人数を増やすなど、慎重な会話形態の導入方法が寛容であろう。本実践において、最も効果的であった点は、消極的かつ言語数の少ない言わば、学級集団に入りにくい児童にとって、コミュニケーション行為を充実させることにより、自己肯定感が芽生えた点にある。「自分のことを分かってくれている人がいる」とそう思えるだけで、学級に位置づこうとする希望が芽生える。このことは、大人社会においても同様であり、自己への認知による充実感と自己肯定感、自尊感情の高まりについて、次への意欲やキャリア的志向、家庭への将来像、生き方に関する将来像など、自己の将来に大きな影響を及ぼすものと思われる。

また、本実践においては、一つの学級のなかに、6つの班編成で取り組んでおり、

図3 「1学期の特別活動における編成モデル」

＜※班編成については、男女数のバランスを考慮して編成している＞

＜1班＞

班長：Aさん（女児）
「リーダー性はあるが、情緒深い一面がある」
副班長：Bくん（男児）
「リーダー性は少ないが、他者のことをよく考えている」
班員：C（女児）
班員：D（男児）

＜2班＞

班長：Eくん（男児）
「リーダー性はあまりなく、口数も少ない」
副班長：Fさん（女児）
「リーダー性はややあるが、自分本位な一面もある 心優しい」
班員：Gくん（男児）
班員：Hさん（女児）

＜3班＞

班長：Iさん（女児）
「リーダー性はややあるが、口数は少ない」
副班長：Jくん（男児）
「口数は多いが、自分本位な面がみられる 心優しい」
班員：Kさん（女児）
班員：Lくん（男児）

＜4班＞

班長：Mくん（男児）
「口数は少ないが、何事にも努力するタイプ」
副班長：Nさん（女児）
「かなり積極的で、リーダー性がある」
班員：Oくん（男児）
班員：Pさん（女児）

＜5班＞

班長：Qさん（女児）
「リーダー性はあるが、口数は少ない」
副班長：Rくん（男児）
「他者のことをよく気づかう」
班員：Sさん（女児）
班員：Tくん（男児）

＜6班＞

班長：Uくん（男児）
「学級でも一番リーダー性あり」
副班長：Vさん（女児）
「かなり積極的だが心優しい」
班員：Wさん（女児）

班長（リーダー）、副班長（副リーダー）を位置づけ、少しでも多くの児童にリーダー性を培ってほしいというねらいがある。そして、図3のように学級は構成されており、学期ごとに編成し、次の学期では同じ児童が就くことはできない予定としている。（※班長、副班長の班編成上の男女比率等は関係しない）なお、班長、副班長については、他の推薦や立候補などを考慮して決定している。

A、F、J、N、Uは過去に班長・副班長の経験がある。

1学期はじめに、Eのように「口数が少なく、自信がない」という児童がいる反面、責任と自覚をもとうとしていたのか、Iのように班長に選ばれると、落ち着いて周囲をまとめようとする言動が出始めていた。本学級会実践では、1人が各々の児童と1対1で全員と会話するというものであったが、会話に困ったり、不安になったりした場合、班長・副班長が助言してもよく、「何を話してもよいか分からない」とき、「大丈夫よ」などの励ましの声が聞かれる場面もみられた。特にEについては、はじめての班長ということもあり、緊張感があったが、周囲からEに対し「班長」という声かけられると、困っている児童のところに行っていた。Eは特に何かを話すことはなかったが、2人が話すところを見ると笑顔になって頷き、すぐに自分の元へと戻っていた。

この会話形態は、約3分という短い時間であり沈黙のまま終わりがねないため、教師(作田)は「話すのが難しい時は、班長・副班長を呼んでもいいですよ」などの助言をすることもあった。実際には、班長・副班長を呼ぶことは数回あったのみであり、全体的に笑顔で会話することが多くみられた。また、普段から口数の少ない児童については、少し恥ずかしいながらも、やや微笑む場面や徐々に自信をもって話す場面もみられた。

学級会を終えた次の日、班長をはじめて任された児童たちには、落ち着いてみんなをまとめようとする姿がみられるようになっていた。副班長をはじめて任された児童もこれまでとは違い、「これから帰りの会が始まるから静かに！」など周囲をまとめようとする姿もみられた。また、前年度には休みがちであり、口数も少なかった児童について、笑顔で周囲と楽しむ姿がみられるようになってきた。しかし、3分間という限られた場面であったことや、ほとんど会話できなかった場面もあり、すべての児童に高い効果があったとは言えない。だが、口数の少なかった児童は徐々に学級に位置づくようになり、自分の存在を認めてもらえたことが喜びに変わっていたようであった。

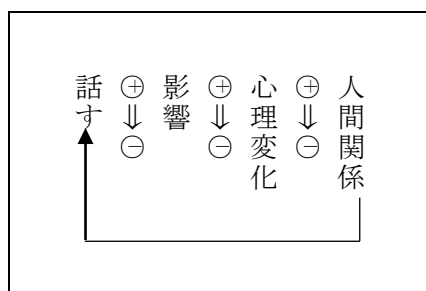
2 特別活動におけるコミュニケーション行為の在り方

コミュニケーション行為については、前述の特別活動実践例でも示したように、各班である小集団づくりにより、各々の班によるリーダーが班をまとめようとしてリーダー性を発揮したことや、一人が学級全員の児童と会話したことにより、これまでに各自が構築していた小集団から、新たな小集団における学級全体像としての存在感を抱くこととなる。それは、これまでとは異なり、「良いところを2つ伝えてもらう」ことにより、「自分を認めてもらえた」という自己肯定感と存在価値の認知へと繋がるものと思われる。また、このように自他を認め合うことで信頼関係をも構築され、相手を受け入れようとする心情に苛まれるようになる。このことは、道徳的価値の共有にも関係し、相手の価値を受け入れようすることに繋がるものと考えられる。

1の事例による学級づくりでは、過去に班長を経験したか否かで決定しており、班長経験をしたことのあるものは副班長に就いてサポートしたり、過去に班長、副班長を経験したことのない児童は極力この役割に就いてリーダー性を培うようにしたりした。その結果、周囲からは「班長、副班長」と呼ばれることもあり、本人たちについても落ち着いた様子で他の児童に接し、自信と自尊感情を培うことができつつあった。こうした経験を重ねることで、本来、コミュニケーション行為が不得意であった児童も自信をもち、口数は少ないながらも、体で伝えようとする身振りがみられるなど、「なんとかして相手に伝えようとする」言動がみられた。また、このコミュニケーション行為については、自分を中心とした相手との人間関係づくりを想定すると、以下の心理変化が考えられる。

日常の会話の中では、人と人とが関われば、相互の間に良くも悪くも「心理変化」が生まれる。そして、対話を交わす中で、お互いの心理変化は常にプラスになったりマイナスになったりする。この心理変化のプラス・マイナスは、そのまま人間関

図4 「話すことによる心理変化」⁵⁾



係のプラス・マイナスにも繋がり、相互の信頼関係にも大きく影響してくるものと思われる。さらには、言葉は「通達性」と「感化性」が同時性をもって伝えられ、⁶⁾ 言い方ひとつの表現力により、相手への印象が変わってくるものと思われる。この心理変化については、学級づくりの児童生徒においても同様のことが考えられ、言動を通じて、相手に様々な印象

象を与えていく。例えば、アイコンタクトなど相手の表情を見ることや、頷きを多く取り入れるなどの相手を受け入れようとする 것도大切である。しかし、ここで大事な点はスキルではなく、相手を真に受け入れようと心に寄り添おうとすることなのである。この点については、個々に相手の受け止め方によって異なり、その真相は、真に自分がどれだけ相手のことを考えているかによって変わってくる。その度合いについては、相手の表情などに安堵の様子が伺える場合もあるが、そうでない場合もある。特に、自己表現しにくい児童にとっては、真に安堵の心と自己肯定感、自尊感情が高まったかどうかは、日常における学級での変容を見取ることにより判断できる。特に、1の実践における、3班のLくん、4班のPさんについては、非常に消極的な児童であった。しかし、本実践後の様子をみると、他の児童から話しかけられる様子があり、その反応として今までには見られなかった笑顔がほのかに伺われた。本実践では、相手の良いところを2つ取り上げ、その後、1つの課題を肯定的に伝えるという内容であったが、前述した通り、先に良いところを伝えられたため、「受け入れよう」という認知心が働き、その後の自己の課題を課題として受け入れようとしやすくなったものと思われる。そして、自己省察し、これまでに自分自身の課題を見直し、「今後への新しい生き方を実践しよう」との心情に至っていったのである。こうした、望ましいコミュニケーション行為の在り方は、少しの体の変化においても相手への伝わり方は大きく変容し、望ましい人間関係づくりに多大な影響を及ぼすことになる。

以下に示すものは、実際に話すときの望ましい「聞くスキル」であり、相手への伝わり方にも大きなプラスの効果をもたらすものと思われる。このように、体全体で相手に対して聴こうとする姿勢により、相手からも「自分のことを聴いてもらえている」という肯定感が抱かれるようになり、「その人に素直に話そう」という気持ちに変容していくことが考えられる。特に、「心」についてはスキルではなく、真に相手への心情への共感を行うことが重要となる。これは、単にスキルのみならず、

「相手への望ましい傾聴スキル」⁶⁾

耳：ことばや文脈、音調・語調をしっかりと聞き取る
 口：質問やあいづちを工夫する
 目：相手の目線、表情や態度から、見えない情報を読み取る
 頭：ことばの裏側で揺れ動く心理を分析する
 体：うなずきなど、ボディランゲージを活用して傾聴姿勢を伝える心：相手の立場や心情への共感を基本にする

真に相手の心に耳を傾けていこうとする姿により、相手とのコミュニケーション行為の充実へと繋がることを

表す。すなわち、真に相手のことを考え、受け止めながら会話することにより、上記のような傾聴の姿が自然と育まれることが理想的である。そして、コミュニケーション行為の最大の目標である点は、意思疎通と価値の共有から見出され、新たな生活に向けた過去から生まれ変わる自分の姿が見出されていくことが重要なのである。そのためには、十分なコミュニケーション行為が求められ、自他を尊重し合える学級づくりが必要となる。

Ⅲ 特別活動におけるアクティブラーニングの重要性

学習指導要領「特別活動編」改訂(2017)において、本研究テーマにも掲げている「望ましい人間関係づくり集団」が示されており、以下に示す目標において特別活動が進められている。

＜特別活動の全体目標＞⁷⁾

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

この全体目標からも分かるように、集団や自己の生活、人間関係づくりにおいて望ましい人間関係を構築するためには、児童生徒たち自らが相互主体的に関わり合い、自他の価値をも認め合い、協調し合いながら、新たな自分の生活を実践していこうとする力が重要となる。そのためには、アクティブラーニングであるコミュニケーション行為をはじめとする様々な積極的活動を通じて、学びを会得していくことが必要となる。それにより、これまでの教師主導型教育ではなく、自らが関わり合うなかで、「見る、聞く、感じる」などの課程を経て、各々の心と頭で取捨選択しながら、望ましい人間関係づくりを学んでいくこととなる。しかし、目標にも掲げてある合意形成を行おうとしても、相互認知できなければ、その域までも到達することは不可能となるであろう。そのため、相互認知を深めることとして、「自他の良さを十分に認める」ということが大切なのである。このことは、単に自他の良さを認めるだけでなく、自己の存在価値について知ることとなる。さらには、自他の存在を肯定することから、人々の存在による命の大切さと集団の中における自分の存在意義をも感じ取ることが重要である。このように、アクティブラーニングの目指す意義については、望ましい人間関係づくりの構築への第一歩となる。Ⅱで述べた実践のように、自分が学級全員と会話し、相互認知することにより、自己省察から道徳的価値の共有へと新たな過程を辿ることとなる。

また、改訂された学習指導要領(2017)では、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の視点について述べられており、これらを通じた人間関係づくりについて強く述べられていることが分かる。これは、Ⅰでも述べた近年続いている、いじめをはじめとした学校における諸問題の悪化による点が挙げられるが、一番の問題点は、

児童生徒たちにとって、真に「学校に行きたい」「楽しい」と思える学校になっているか否かという点にある。この課題を解決すべく点として、自分自身の一番長い時間である、学級における居心地と達成感への改善方法などが考えられる。そして、これらを成し遂げるためには、学習指導要領に掲げる上記の3つの視点に基づく「特別活動のアクティブラーニングの目指す方向性」が重要であり、さらに筆者(作田)は以下の通り示すものとする。

「特別活動におけるアクティブラーニングの目指す方向性」

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">(1) コミュニケーション行為を通じて自己省察をし、自己の生き方に気づく(2) 体験的、会話的活動を通じて他者の心を真に知る(3) 積極的活動を通じて、社会における自己の存在価値と学級の一員としての存在を知る |
|--|

つまり、アクティブラーニングにより、自他の存在を知ることから、人の心に寄り添う心が培われ、「今を生きよう」という心情を抱くこととなる。しかし、こうした自他への認知学習が十分行われていない場合が多くあり、学級の本来の機能である集団化による学び合い活動が困難となることが懸念される。

ソクラテス(紀元前469年～紀元前399年)は、自己の人生について「善く生きる」ことを述べており、コミュニケーションを包括する生活面すべてを指しているものと思われる。このことは「善く知る」ことでもあり、各々にとって幸せに生き抜くために、相互に善を尽くして、理解し合うことを意味するのではないだろうか。そして、コミュニケーション行為をはじめとする、アクティブラーニングにより、一人のみで生きているのではなく、共存し続ける中、皆で共に生きているという人間愛を感じ取ることが最大の目標であると考ええる。

ここで言う「善く知る」とは、自他のことを良くも悪くも「知ること」により、このことに十分な効果を達成できる教育方法がアクティブラーニングとも言える。ゆえに、これまでに知るすべも無かった他者のことを知ることにより、距離感を縮めることとなり、心をも寄り添える集団づくりへと結びつくこととなるであろう。そして、アクティブラーニングの目指す意義とは、自他を認め合い、良い所も良くない所もあるままに受け入れ、学級集団の一員として今を共に生き抜いていこうとする心情を培えることにある。それ故に、この教育方法の充実により、学級における「いじめ問題」などの諸問題は著しく減少することが期待されよう。

Ⅳ 「望ましい人間関係づくり」に向けた特別活動の評価に関する考察

特別活動に関する評価については、一般的に考えると、児童生徒の学級における活動状態や普段の様子を考慮し、保護者に提示するべきものであるため、記述式とするのが望ましい。一方では、学級づくりと生徒指導上の観点から、児童生徒たちの行動に関する状況把握のため、行動分析などの非公開とする評価の必要性も問われている。しかし先般、道徳教科化においては、記述評価を行い、具体的な評価として、児童、保護者へ提示とすることが明記され、各教科以外の教育活動においては、

記述式による表記となっている。抑々、評価とは、「何のための評価であるのか」という議論が数年間成されてきており、これまでも「指導と評価の一体化」に関する内容が提示されてきている。だが、ここで大事な点は、「評価は誰のために、何のために行うのか」「何故、行うのか」について考えなければならず、ただ単に教師や学校側における言わば、「評価のための評価」となってしまつては、意義を成さないこととなる。特に、人間教育の根源とも言える特別活動については、人格形成に向けた「学校教育活動全体として」の全人的教育に基づいた道德、総合的な学習の時間、各教科、地域社会・保護者との連携など多岐にわたる、総合単元的学校教育活動を実践していくことが重要である。すなわち、評価にあつては、記述式評価とすべきところが妥当であるが、簡潔かつ詳細に、各教科、領域と綿密に関連付けた具体的な表記方法が必要である。

図 7 「特別活動における評価方法例」 ※小学校第 6 学年を想定

<1 学期> 関連（総合的な学習の時間） グループワークを通じ、班長としてリーダー性を発揮し、総合的な学習の時間の「歴史学習」において、班の意見をまとめ、表現することができていた。また、班活動では、主となって行動し、課題を解決していく姿がみられた。
<2 学期> 関連（道德） 身近な命の尊さについて考え、私たちの命だけでなく、飼育係を通じて、他の動植物への生命への尊さに気づいていた。また、班活動を通じて、集団をまとめたり、優しい言葉掛けをしたりして、周囲から慕われる姿がみられた。
<3 学期> 関連（国語） 題材「カレーライス」を学習する中、主人公の「ぼく」の視点に立ちながら、班員と協力しつつ、深い心情にふれることができていた。また、この学習を通じて、他の班員や学級児童の気持ちにふれ、周囲をまとめようとする心優しい姿が培われていった。

このように他教科と関連付けることで、学級の一員としてどのような力を発揮し、身につけることができたのか明確に知ることができるようになる。こうした評価については、児童生徒自身の姿を肯定的に捉え、次のステップへと繋げる意欲となることが想定される。そして、これらの評価により、自己の姿を見つめ直すと共に、学級の一員として或は、社会の一員としての存在価値を知ることとなる。また、こうした評価方法については、教師の日々の児童生徒への視点は勿論のこと、普段の児童生徒間における深い関わりの面に至るまで、詳細に記録しておくことが重要である。また、これらの評価方法により、児童生徒たちの今後の未来にわたる学級内における姿が大きく変わってくる。例えば、上記図 7 の 2 学期の評価の場合、「班活動を通じて、集団をまとめたり、優しい言葉掛けをしたりして、周囲から慕われる姿がみられた。」と表記することにより、自己実現と大きな自信に繋がるものと思われる。近年では、特に、自信をもつことができない児童生徒たちが増加傾向にあり、問題視されている。このことについて井上(2015)は、児童期に子どもが示した礼儀

正しさや思いやりを周囲の大人が共通して褒めることは、子どもの自尊感情を育む可能性が推察された⁸⁾と述べ、褒めることの重要性について示唆している。しかし、自尊感情の形成には親からの全面的な受容、愛情及び是認が必要である(蘭1992)⁹⁾とされている。つまり、自己への認知が成されることにより、「褒められる」ことによる自尊感情が高まることとなり、逆に自己への認知無くして、自尊感情が高まることは困難であると考えられる。よって、如何に親等の他者からの愛情が重要であるかが伺われる。すなわち、子どもの自尊感情は、身近で重要な人物により、褒められたり認められたりすることで、自分自身の価値や能力が内在化した結果として育つ(Brazelton & Greenspan2000)と考えられている。⁹⁾ 褒められることが減少傾向にある今日、自他への認知は大きな課題となっており、相互に認め合うことにより、自尊感情だけでなく、自己肯定感や自己の存在意義など、児童生徒の自己実現へと繋がるものと思われる。よって、評価についての教師の役割は重大であり、提示方法による児童生徒への影響力は計り知れないものがある。前述した通り、近隣の情愛によって「褒められる」行為もまた発揮させていくのであるが、これには、教師の評価をも「褒められる」行為ともなり、仮にこの評価が否定的な内容であれば、当事者である児童生徒たちにとっては、計り知れない心情への落胆となるであろう。しかし、評価とは、厳しい指摘となる肯定的な評価も重要であり、例えば、「～の点を努力することで課題解決の力がつく」「～の内容に気をつけることで改善される」などの内容の評価を提示することにより、「自分のことを認めつつ、考えてくれている」と相手に伝わりやすくなる。ゆえに、このことによって、「先生は自分のことをしっかりと見てくれている」との愛情を感じる場合もあるのではないだろうか。

以前に、「今まで僕は褒めてもらったことはほぼない。しかし、先生に褒めてもらったことが一度あり、“君は絵は下手だが構図は良い”と言われたことを今でも忘れることはない。」と言った俳人がいた。¹⁰⁾ このように、教師の影響力には想像を絶するほどのものがあり、特に、幼少期の発達段階に受けた評価によって、その人の人生をも変容させていくのである。そして、多くの教師により児童生徒のことを真に考えることで、一生を左右することにも繋がるのである。よって、教師による評価の在り方が如何に重要であるかが分かるであろう。すなわち、教師が真に児童生徒の良さを肯定的に見出し、真に評価することにより、人生観をも大きく変容させることとなるのである。教師の児童生徒を育てる力とは、このような真実の評価により、一人でも多くの児童生徒たちの進路保障を根差すところにあることは言うまでもない。

V おわりに

本研究では、望ましい人間関係構築に向けたコミュニケーション行為による特別活動の在り方について、筆者(作田)の学級経営に関する具体的事例をもとに検討した。抑々、「望ましい」とはどのような人間関係を指すのか、と考えたとき、誰にとっての関係性かが大きく影響してくる。例えば、「Aさんにとって望ましいが、Bくんにとっては望ましくない」「Cくんにとっては望ましいが、Aさんにとっては望ましくない」などといった関係性が想定される。すなわち、これを学級づくりに例えると、

各々が自分や相手にとって相互主体的な良好かつ肯定的な人間関係づくりを根差すところにある。そのためには、自分のみならず、相手や周囲の状況など多面的な見方考え方について、他者への思いやりとルール化遵守などの厳しさに関する複合的な道徳的情愛が必要であろう。しかし、現代の子どもたちにあっては、自己肯定できるための助言を含むコミュニケーション行為が必要であり、ただ単に相手の否定に終われば、当事者もまた相手に価値を見出すことなく言わば、望ましい関係性は構築されなくなる。しかし、逆にただ単に相手を褒める行為は、広義では決して当事者の未来を見据えたものにはならず、真実の道徳的行為とは言い難い。

ユルゲン・ハーバーマス(2000三島ら訳)によると、「世界関係と妥当請求」において次のように述べている。[言語行為における]受け手は、話し手が掲げる妥当請求を「イエス」の態度をとることで受け入れ、「ノー」の態度をとることで撥ね付けるが、コミュニケーションの参加者が同意を達成するか否かは、その時々こうした「イエス・ノー」という態度決定のいかんによって測られる。話し手は、了解志向的態度をとることで、理解可能な発言のいずれによっても次のような請求を掲げる。(イ)おこなわれた言明は真である(あるいは言及された命題内容における存在の前提が適切である)。(ロ)言語行為が既存の規範的コンテクストとの関連で正当である(あるいはそれがみたしている規範的コンテクストそれ自体が正当である)、そして(ハ)顕示された話し手の意図が、表現された通りに心のうちに抱かれている。理解可能な言語行為の申し出を拒否する者は、真理性、正当性、誠実性という三側面のうち少なくとも一つについてその発言の妥当性を否定しているのである。¹¹⁾ つまり、コミュニケーション行為によって相互認知されるべく方法については、「ノー」によって、発言が少なくともその機能(事態の叙述、人格相互の関係の確保、体験の表明)の一つをみたしていない¹²⁾とも言える。しかしながら、コミュニケーション行為において、すべてを「イエス」と答えた場合はどうであろうか。本学級の事例から考えると、すべてを「イエス」と答えれば、真実の意思疎通は図ることができなくなる。だが、反対に「ノー」と答えることを取り入れれば、前述した機能をみたすことは困難となる。よって、本研究では、学級づくりにおいて、「相手に頑張ってもらいたいところ」を一つ伝えることにより、褒めるわけではなく、言わば「直してほしいところ」を肯定化した内容で相手に伝えることで、否定的要素が和らぐこととなる。すなわち、相手に「イエス」でもなく、「ノー」でもない他者の未来を如何に考えた内容を伝えるかによって、自己肯定感と自尊感情も大きく変わってくるものと思われる。また、前述したように、相互認知があってはじめて、相手のことを受け入れ、「頑張ろう」という気持ちになる。こうした意味からすれば、“自他を認める”ことから“相手を受け入れる”ことへと繋がり、「直してほしいところ」をも受け入れようとするのできる人間関係の構築へと結びつくのかも知れない。だが、誰しもがこのような内容を聞くと良い気が起こらないのが大抵である。ゆえに、肯定的志向によるコミュニケーション行為を目指すのだが、やはり、この場合においても信頼関係の構築は重要な点である。こうした、信頼関係の中には「この人のいうことであれば、聞けるかも知れない」「自分のことを本当に分かってくれている」と思える人間関係づくりが必要である。そのためには、ありのままに相手を受け入れることができ、感性

を重視した「思考力、判断力、表現力」を育てるための授業づくり或は、学級づくりが必要であろう。そして、アクティブラーニングの根差す意義である、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図るため、相互主体的学びによる善き人間関係づくりに向け、具体的評価方法と指導方法における、より一層の研究が求められる。

付 記

本稿は、作田澄泰が実践及び、全稿執筆を行い、中山芳一が校閲を加えた。

引用文献・註

- 1) 学研教育総合研究所(2015)『小学生の生活・学習・人間関係等に関する調査』
gakken.co.jp/kyouikousouken/whitepaper/201510/chapter10/02.html, 最終閲覧日: 2018. 10. 6
- 2) NHK NEWS WEB『いじめ認知件数41万超 過去最多に 文科省』
<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20181025/k10011685501000.html>
最終閲覧日: 2018. 10. 31
- 3) 宮橋小百合, 中山真弘, 須佐宏『特別活動における学級会の取り組みの意義と展望』和歌山大学教職大学院紀要: 学校教育実践研究2, 2018, pp. 65-74
- 4) 安井一郎『新学習指導要領における道德教育の教育方法学的検討: 「いのちの教育」を踏まえた特別活動との連携の在り方を考える』獨協大学国際教養学部言語文化学科: マテシス・ユニウェルサリス 19(2), 2018, pp. 255-279
- 5) 鈴木健二『平成30年クレーム対応研修資料』(株)話し方教育センター, 2018, p. 5
- 6) 同, p. 6
- 7) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説『特別活動編』文部科学省, 2017
- 8) 井上清子『両親・教師からの褒められ叱られ経験と自尊感情の関連について』文教大学生生活科学研究37, pp. 97-105, 2015
- 9) 同上
- 10) ウィキペディア (Wikipedia)『島秋人』<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%B3%B6%E7%A7%8B%E4%BA%BA> 最終閲覧日: 2018. 12. 24
- 11) ユルゲン・ハーバーマス, 三島憲一他『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店, pp. 215-216, 2000
- 12) 同上

参考文献

- (1) 森川直『近代教育学の成立』東信堂, 2010
- (2) 村田昇, 大谷光長『これからの道德教育』東信堂, 1997
- (3) 丸山敏秋『道德力「まこと」の甦りが日本を正す』風雲社, 1999
- (4) 小中学校学習指導要領解説「道德編」東洋館出版, 2008
- (5) I. カント, 中山元訳『道德形而上学の基礎づけ』光文社, 2012
- (6) 小・中学校学習指導要領解説(道德編) 文部科学省

- (7) 全京和『<研究ノート>学習者中心の学級づくりに向けた特別活動と学級経営に関する予備的考察－「ヨコ」と「ナナメ」の関係の質を高める「ピア」活動を手がかりに－』京都大学学際融合教育研究推進センター地域連携教育研究3, pp. 101-107, 2018
- (8) 加藤一晃『部活動研究の成果と今後の展望：特別活動，スポーツの場，居場所』名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学65(1), pp. 65-75, 2018
- (9) 福島健介『学級活動(1)いわゆる「学級会」に関わる初等教育学科生の実態調査－「特別活動の指導法」授業のあり方を展望して?』帝京大学教職センター年報 (5), pp. 3-11, 2018
- (10) 的場正美『岐阜市立長良小学校の特別活動』東海学園大学教育研究紀要 2(2), pp. 85-103, 2018
- (11) 脇田哲郎『教職大学院における「特別活動の理論と実践」の授業提案－実戦的指導力を育成する内容構成を通して－』福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報8, pp. 31-38, 2018
- (12) 根岸久明『教職科目「特別活動指導法」における実践的指導力を学生に育成するための取組：「主体的・対話的で深い学び」を視野に入れて』洗足学園音楽大学教職課程年報(1), pp. 111-125, 2018
- (13) 並木正『特別活動指導法の授業における学生の特別活動経験の違いについて：授業でのアンケートを実施して』洗足学園音楽大学教職課程年報(1), pp. 97-109, 2018

Study on special activities for creating desirable human relationships—
Creating a smiley classroom by enriching active learning—

Kiyohiro SAKUDA*1, Yoshikazu NAKAYAMA*2

In order to solve various problems including bullying and school refusal, we examined the construction of "desirable human relationships" for students about the way of special activities which is the basis of classroom making. In order to achieve this goal, I think that it is important to create classes by active learning rooted in relationships, now that communication shortage is acknowledged.

In this research, we analyzed the effect of active learning on human relationship creation based on past practice in special activities of the author. As a result, the point of view in "making desirable human relationships" became clear, and these efforts resulted in self-affirmation, self-esteem, self-realization, and an effect to "live better" was found. And the sense of fulfillment and the way of dialogue of making human relationships in special activities can also be felt most fulfilling, and the method of communication action which improves awareness was clarified.

Keywords: Devices to increase self-affirmation, Creating desirable human relationships, Self realization, Self-esteem, A mind thinking about an opponent

*1 Waseda University institute of teacher education

*2 Okayama University whole school education and student support organization
