

一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化の醸成
—自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む指導・支援の工夫—

専門支援部教育相談課 長期研修員 西村 宏通

1 主題設定の理由

各学校では、新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」の積み重ねにより、多様な他者と協働して課題を解決していく教室文化を醸成し、これからのよりよい社会を様々な人々と共に創造できる子どもの育成を目指している。

研究協力校（以下、A中学校という）でも、その基盤作りとして、「互いの良さを認め合う生徒」「生徒の良さを認め、伸ばす教師」を理念とする「人間尊重の教育」を大切にし、「主体的・対話的で深い学び」の充実に努めている。

しかし、昨年度1年生の学校評価アンケート結果では、生徒に対する「授業の中で、自分の思いや考えを他者に説明したり、表現したりできる」「クラスで問題が起こったとき、みんなで話し合っ解決することができる」「先生に安心して話したり、相談したりできる」の項目や、保護者に対する「子どもが信頼して頼れる先生がいる」などの項目に、それぞれ30%前後の「あまり思わない、思わない」の回答があった。互いに認め合い、高め合う生徒同士の人間関係や生徒・保護者・教員との信頼関係に課題があると思われた。

また、A中学校の生徒は、校区内の小学校5校から進学してきており、小学校別生徒数の差も大きい。また、外国籍生徒数も増加傾向にある。そのためか、入学当初、新たな環境での人間関係づくりに戸惑いを感じたり、自分の居場所を見付けられなかったりして、集団生活に馴染めない生徒が少なくないことも課題であった。

そこで、新たな人間関係を築かなければならない中学校入学当初において、A中学校が大切にしている「人間尊重の教育」の充実を図り、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む指導・支援を工夫・実践することによって、「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化の醸成」を図りたいと考え、本主題を設定した。

なお、「自他の『よさ』を認め合う」とは、「不十分なところも含めて自分や他者にはこんなに素晴らしいところがある」「自分も他者も大切だ」「自分は他者から認められている」のように自分自身や他者を認識し、認められていることを実感できることと捉えた。また、本主題の「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」は、新学習指導要領の柱である、「主体的・対話的で深い学び」によって醸成したい「多様な他者と協働して課題を解決していく教室文化」（注1）の基盤となるものと考えた。

2 研究の目的

「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」の具体像を「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」とし（注1）、その実現のため、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む日常的かつ効果的な指導・支援を考え、実践し、効果について検証する。

3 研究の方法

本研究は、A中学校の1年生6学級191人の生徒・担当教員8人及び保護者を対象に、以下の方法で行った。

- (1) 新学習指導要領や各種文献、先行研究から、共感的な人間関係を育む教育相談について学び、有効な手立てについて、調査・研究する。
- (2) 生徒、教員、保護者から事前調査を行い、自分や級友の「よさ」を認め合うことの実態や共感的な人間関係・信頼関係に関する実態を把握するとともに、課題を精査する。また、生徒の実態から抽出生徒を定める。
- (3) 教員、保護者の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図るとともに、生徒の自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む活動を学年全体で実践する。
- (4) 事前調査結果と事後調査結果との比較、及び抽出生徒の変容を追跡し、手立ての効果について検証する。

4 研究の内容

(1) 調査・研究

学校心理学に詳しい石隈利紀氏は、子どもの援助ニーズの大きさを3段階に分類し、それぞれの段階に応じる心理教育的援助サービスを整理している(図1)。

互いに高め合う教室文化の醸成を目的とした本研究では、すべての子どもを対象とし、入学時の適応、対人関係スキルなどの開発を援助する一次的援助サービスによって、人間関係の形成を図るとともに、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことが有効と考えた。

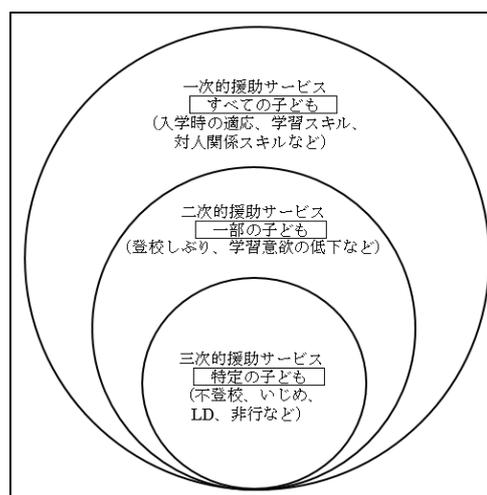


図1 3段階の援助サービス

石隈(1999)

(2) 事前調査(5月12日実施)

自分や級友の「よさ」を認め合うことの実態や共感的な人間関係・信頼関係に関する実態を把握するため、1年生徒、1年担当教員、1年保護者に調査(回答は記述・選択)を行った。選択質問項目は4段階「4:とても思う、3:まあ思う、2:あまり思わない、1:全く思わない」で回答し、集計は、それぞれの割合と「肯定群」(4:とても思う、3:まあ思う)、「否定群」(2:あまり思わない、1:全く思わない)の割合で示した。また、肯定群の4と3、否定群の2と1は、実感の強さの差と捉え、傾向や課題を把握した。

ア 自他の「よさ」の実感と認め合いに関する実態

「①自分のことが好きである」の項目で、生徒の回答は「肯定群」が59%を示し、「②自分のよさやがんばりが言える」(以下の各項目における、「やがんばり」を省略)

の項目では、「肯定群」が76%を示した。しかし、4の割合はそれぞれ14%、16%であり、自分に対する確かな存在感をもっている生徒は少なかった。

「③級友のよさが言える」の項目では、「肯定群」が95%、その内4が54%であった。これは、「②自分のよさが言える」の4の16%に対し、約3倍であった。自分の「よさ」に比べ、級友の「よさ」には気付きやすい傾向も見られた。しかし、「④級友のよさを本人に伝えている」の「肯定群」は63%、その内4は14%であったことから、級友の「よさ」に気付いてはいるものの、言葉にして伝えることを意識している生徒は少なかった（図2）。

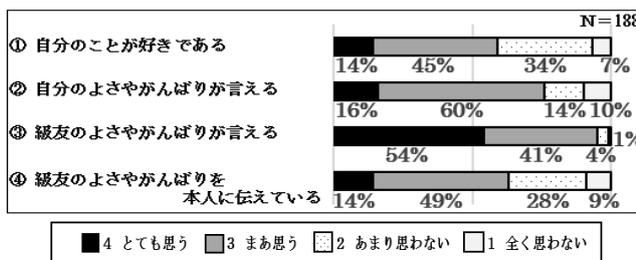


図2 「よさ」の実感に関する実態

イ 級友・教員・家族から「よさ」を認められる実態

「①級友からよさを言われたことがある」「②担任はよさを褒めてくれる」「③学年の先生はよさを褒めてくれる」の項目では、いずれも半数以上が「肯定群」の回答を示したが、4の割合は低かった。一方、「④家族はよさを褒めてくれる」の項目は「肯定群」が86%であり、その内4は47%を示し、家族から認められている実感は、級友や教員から認められる実感より高かった（図3）。

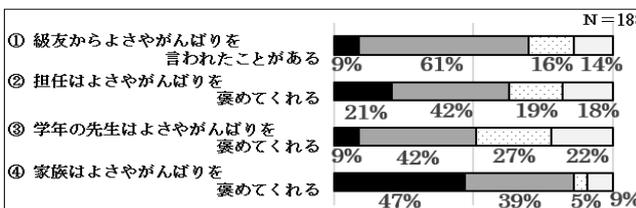


図3 「よさ」を認められる実態

ウ 教員による生徒の「よさ」を認める実態

教員の「①生徒のよさに気付いている」の「肯定群」は29%、その内4は0%であった。事前調査実施日が、生徒理解不十分な入学当初ではあったが、A中学校が大切にしている「②『互いの良さを認め、伸ばす教師』を意識している」でも、「肯定群」が34%に止まり、教員による生徒の「よさ」を認めようとする意識は十分ではなかった（図4）。

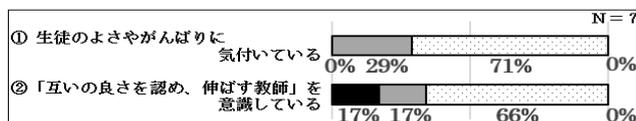


図4 教員の「よさ」を認める実態

エ 家族による我が子の「よさ」を認める実態

家族の「お子様のよさを褒めている」の項目では、「肯定群」が86%を示し、家庭における子どもの「よさ」を認めようとする意識は高かった（図5）。しかし、生徒の「④家族はよさを褒めてくれる」（図3）の4が47%に対し、保護者は13%であったことから、子どもは、保護者以上に家族からの承認を重く受け止める傾向も見られた。

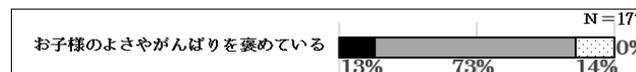


図5 家族の「よさ」を認める実態

ア～エの実態によって見えた課題から、一人一人の生徒が存在感をもつためには、生徒の「よさ」を級友や教員、保護者から言葉にして伝えられることが必要だと考えた。

そこで、生徒の自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を効果的に育むために、まず教員、保護者の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図ることから実践を進めた。教員には教育相談的なかわりを意図的に組み込み、保護者には子どもの「よさ」を認める機会を提供し、意識高揚につなげることにした。

(3) 自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育む実践

ア 実践構想のデザイン化

実践の全体像を担当教員と共通理解を図るために、目指す姿や具体的な方法・関係性を構想図(図6)にまとめた。目指す教室文化の具体像を「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」(注1)とし、その実現のための様々な取組や関係性を明示した。研究内容が共通理解されることによって、効果的な取組につながると考えた。

イ 取組①「コミュニケーション活動」

教員の生徒の「よさ」を認める意識高揚を図る校内研修実施後、毎週金曜朝の会(7分:ショート)と隔週1回(50分:ロング)、生徒の「よさ」を認める意識高揚と伝え合いの技術獲得、良好な人間関係の構築をねらいとしたコミュニケーション活動を行った。ショートの活動(図7)は、和やかな雰囲気の中でリラックスした身体活動を通して、学級における所属感や連帯感を味わうことを目指した。ロングの活動では、人間関係づくりプログラム(注2)を中心に、自己理解や他者理解、聞き方・伝え方などのコミュニケーションスキルの向上を目指した。

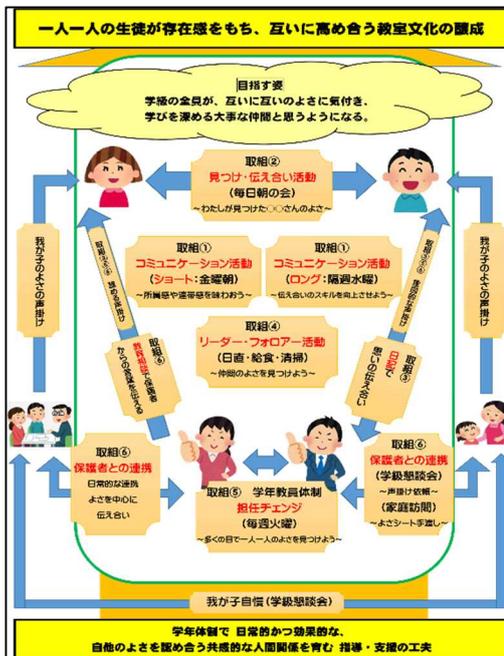


図6 実践構想図



図7 ショートの活動の様子

ショート: 名前五十音ライン(5/26)、なんでもバスケット(6/9)、似たとこ探し(6/16)、聖徳太子ゲーム(6/23)、トラストアップ(6/30)、二者択一(6/7)
 ロング: 気になる自画像(5/24)、伝言お絵かき(6/7)、気持ちの伝え方(7/5)、気になる自画像②(9/6)、リフレーミングワーク(9/13)、ペットお断りレストラン(9/20)

図8 「コミュニケーション活動」で行った内容

ウ 取組②「見つけ・伝え合い活動」

1学期は、学級の全員が級友一人一人に目を向けることや、学級において仲間から認められる喜びを実感することをねらいとして、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」を実践した。毎日、日替わりで仲間の「よさ」を付せんを書いて伝え合った。実践を重ねる中で、より伝えられてうれしい伝え方について、学級代表生徒と話し合い、①自分だけが知っている②具体的な場面③自分の気持ち、の3つを盛り込んだ伝え方を

取り入れた。級友の「よさ」を、「自分の気持ち」を盛り込んだ「私メッセージ」(注3)として伝えることによって、認められる喜びが実感として相手に伝わることを期待した。1学期末には、級友が見付けた一人一人の生徒の「よさ」を、ラミネート(図9)して、担任が家庭訪問時に持参した。

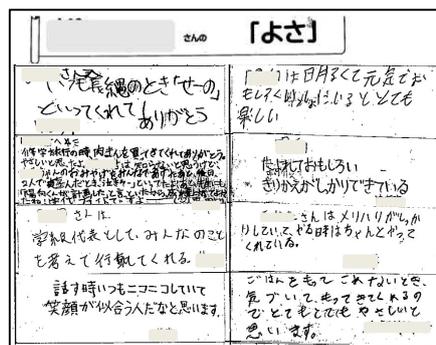


図9 「よさ」のラミネート

2学期は、「いいね」を送ろう(図11)を実践した。生活班を基にペアをつくり、一人がテーマに沿ったスピーチをし、もう一人が「いいね」と思ったことや質問を返した。金曜には1週間を振り返り、お互いの「よさ」を伝え合った。



図11 「いいね」を送ろうの様子

「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」(1学期): 番号順や座席順※クラス毎
「いいね」を送ろう(2学期): 夏休み楽しかったこと(9/4・5)、最近
はまっていること(9/6・7)、選ぶなら犬派?猫派?(9/11・12)、好きな
有名人とその理由(9/13・14)、合唱祭に向けて思うこと(9/19・20)

図10 「見つけ・伝え合い活動」で行った内容

エ 取組③「日記で思いの伝え合い」

教員が、生徒の思いや様子を読み取り、多くの生徒に寄り添う言葉掛けができるよう、日記のテーマを週1回、全生徒共通テーマとした。「体育祭を通して、私が見つけたMVP」のテーマ

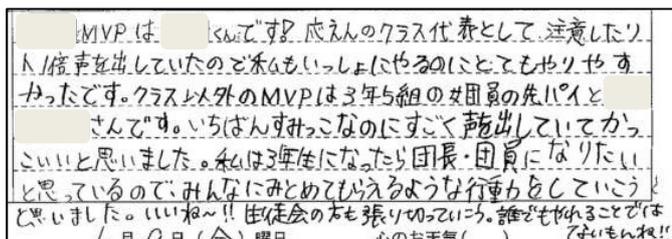


図12 「体育祭を通して、私が見つけたMVP」の生徒日記

に、「体育祭MVPは〇〇くんです!応援のクラス代表として注意したり、人一倍声を出していたので、私も一緒にやるのにととてもやりやすかったです。私は3年生になったら、団長・団員になりたいと思っているので、みんなに認めてもらえるような行動をしていこうと思いました」と書いた生徒に対し、担任は、「いいね~!!生徒会の方も張り切っていこう。誰でもやれることではないもんね!」と応える(図12)など、生徒の前向きな姿勢に対し、「褒める・認める・労う・感謝する」言葉掛けに努めた。

隣の仲間はこんな人(5/25)、私、〇〇をがんばっています!(6/1)、体育祭を通して、私が見つけたMVP(6/8)、最近のクラスの様子(6/15)、最近、家族に褒められたこと(6/22)、私の悩み(6/29)、あの先生にこんなこと褒められました(7/6)、私が見つけた1学期のMVP(7/13)、最近、家族に褒められたこと(7/20)、2学期に向けて考えていること(8/31)、部活で思うこと(9/7)、新しい班のいいところ(9/14)、中間テストに向けてがんばっていること(9/21)、合唱中間発表に向けて考えていること(9/28)

図13 日記で行った共通テーマ

オ 取組④「リーダー・フォロワー活動」

リーダーとフォロワーによる活動は、A中学校1年部が以前から重要視していた活動である。日直係を中心に、学級での係活動(給食、清掃、教科係等)の活性化により、自治的活動の充実はもとより、生徒一人一人に活躍の場が与えられる。ある場面ではリーダーとなった生徒が、別の場面ではフォロワーとなる。この「リーダー・フォロワー活動」を活用し、生徒には日常的で主体的な活動の中で、一人一人の「よさ」

を見付け、認める視点を養いたいと考えた。担任には、日直係で活躍する生徒、係活動で活躍する生徒など、それぞれの行動を価値付け、認めていくことを期待した。

カ 取組⑤「担任チェンジ」

学習指導や生徒指導を学級担任がほとんど行う小学校に対し、中学校では教科担任制で授業が行われる。入学当初、そこに戸惑いを感じる生徒も多い。そこで、1年部の教員全員から生徒一人一人が見守られているという安心感を与えるとともに、日常的に、様々な視点から生徒の「よさ」や班の「よさ」、学級の「よさ」を伝えることによって、生徒の不安感を和らげ、存在感につなげたいと考えた。

キ 取組⑥「保護者との連携」

教員から保護者へ日常的に肯定的な言葉を交わすとともに、計画的に子どもの「よさ」を伝える場を設定することによって、保護者の子どもの「よさ」を認める意識をさらに高揚し、子どもの存在感を高めることをねらった。

保護者の集まる「学級懇談会」で、「我が子自慢」のコーナーを取り入れたり、生徒と担任との「教育相談」で、保護者から聞いた生徒の「よさ」を伝えたりした。また、「家庭訪問」では、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」のラミネートを持参した。

(4) 事後調査（9月27日実施）結果の検証

6月から夏季休業を挟んで約3か月間実践を行った後、事前調査と同一の質問項目を含む事後調査を、1年生徒、1年担当教員及び1年保護者対象に行った。また、対象者が実践前の自分と比較し、成長を実感したかを調べるため、質問項目に「…は成長している」を入れ、その結果を「成長実感」の割合で表し、考察した。

ア 生徒の自他の「よさ」を認め合う変容

事後調査において、図14①～⑤のいずれの項目も「肯定群」が70%以上見られた。自他の「よさ」の実感、自他の「よさ」の認め合い、教室文化の醸成のいずれも、多くの生徒が成長を実感できるようになった。

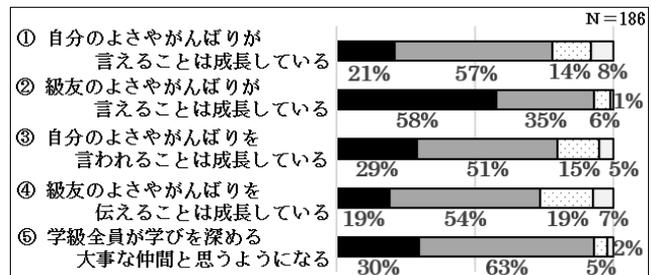


図14 事後調査における成長実感

(7) 自分の「よさ」と級友の「よさ」の成長実感の関連

「①自分のよさが言える」と「②級友のよさが言える」との成長実感の関連を調べると（図15）、「自分のよさが言える」の成長実感が高い生徒ほど、「級友のよさが言える」の成長実感も高くなっていった。（Spearmanの順位相関係数 $r = .441, p < .05$ ）

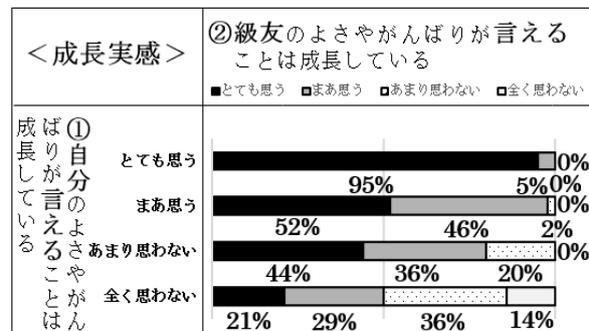


図15 「自分のよさ」と「級友のよさ」の関連

(イ) 自他の「よさ」の実感と自他の「よさ」の認め合いとの関連

自他の「よさ」の認め合いと自他の「よさ」の成長実感との関連を調べるために、「③自分のよさを言われる」と「①自分のよさが言える」の成長実感（図16）、「③自分のよさを言われる」と「④級友のよさを伝える」の成長実感（図17）を比較した。その結果、自分の「よさ」を言われるようになったことを実感した生徒ほど、自分の「よさ」だけでなく、級友の「よさ」も認め、伝えられるようになっていた。（図16 $r=.376, p<.05$ ）（図17 $r=.487, p<.05$ ）

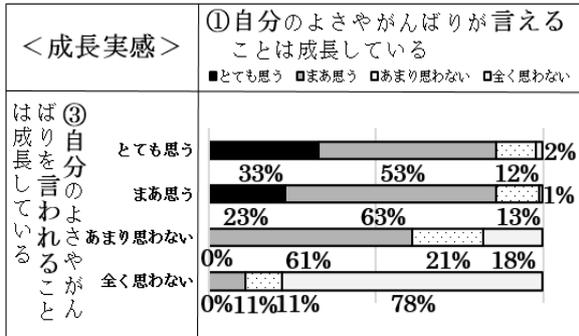


図16 よさを「言われる」と「言える」の関連

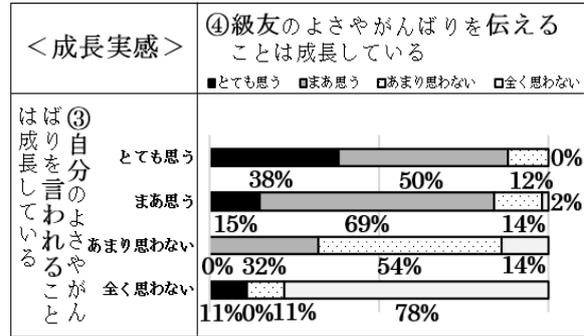


図17 よさを「言われる」と「伝える」の関連

(ウ) 自他の「よさ」の認め合いと互いに高め合う教室文化の醸成との関連

自他の「よさ」を認め合うことと学びを深める大事な仲間と思うこととの関連を調べるために、「③自分のよさを言われる」と「⑤学級全員が学びを深める大事な仲間と思う」の成長実感（図18）、「④級友のよさを伝える」と「⑤学級全員が学びを深める大事な仲間と思う」の成長実感（図19）を比較した。その結果、自他の「よさ」の認め合いが実感できるようになった生徒ほど、級友を、学びを深める大事な仲間と思うようになっていた。（図18 $r=.310, p<.05$ ）（図19 $r=.277, p<.05$ ）

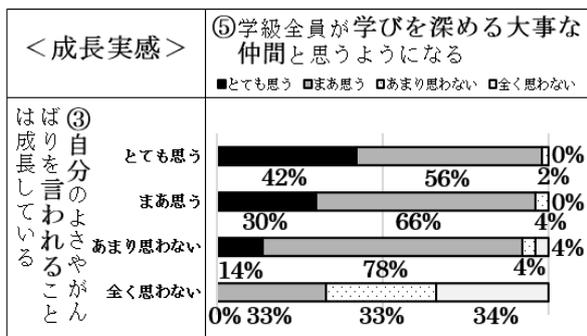


図18 よさを「言われる」と教室文化醸成との関連

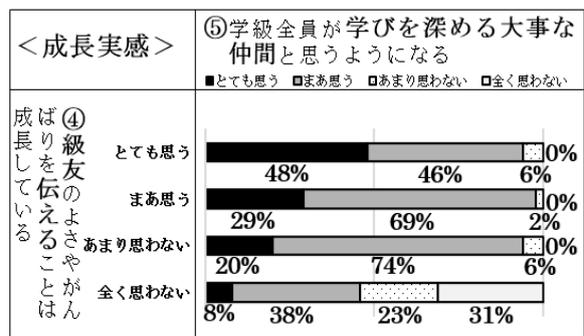


図19 よさを「伝える」と教室文化醸成との関連

(ア)、(イ)の結果から、自分の「よさ」を実感することと級友の「よさ」を実感することは、相互に関連して高まっている。また、自他の「よさ」を言葉にして具体的に伝え合うことによって、自他の「よさ」を実感として捉えられるようになっている。さらに(ウ)の結果からは、自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことによって、目指す教室文化の具体像「学級全員が、互いのよさに気付き、学びを深める大事な仲間と思うようになる」に一定の効果があることが認められた。

(I) 成長要因

(ア)～(ウ)で見られた生徒の成長要因を尋ねた「自分や級友のよさに気付き・伝えることの成長している理由」の項目(図20)では、「中学校生活への慣れ」や「学級での居心地への慣れ」とともに、27%の生徒が「5月からの取組」と回答した。また、「家族や先生から褒められ認められた」も取組の成果と捉えると、成長要因は多様にかかわっているが、本取組による一定の効果もあったと考える。

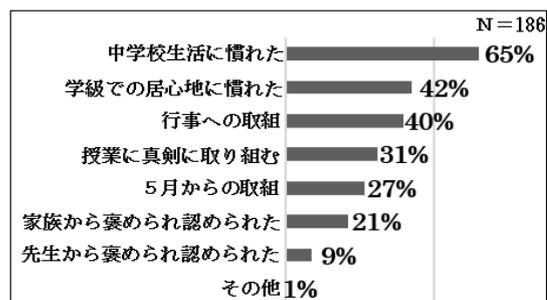


図20 「自分や級友のよさががんばりに気付き・伝えること」の成長要因(複数回答)

(オ) 各取組の効果

「自他のよさを認め合う共感的な人間関係を育む」ための各取組の効果について、生徒と教員に尋ねた(図21)。

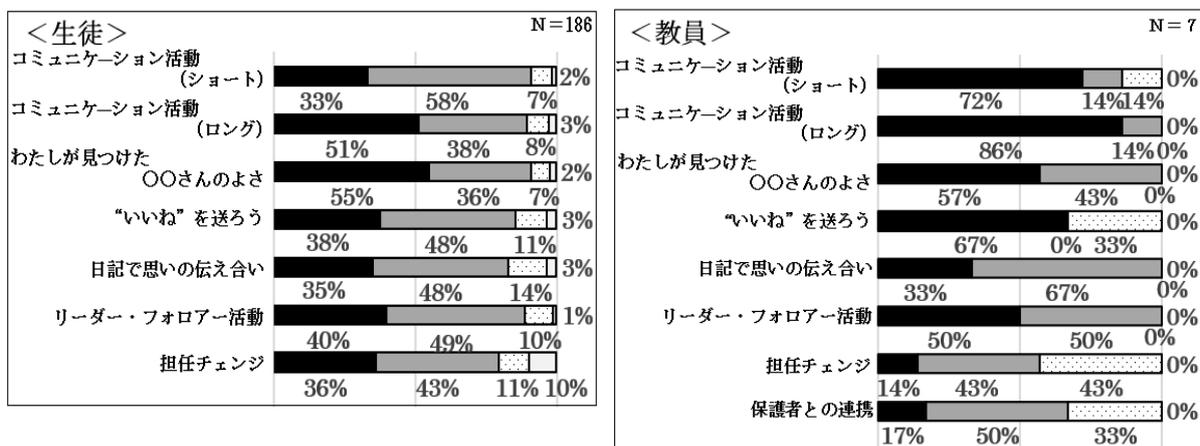


図21 各取組は、「自他のよさを認め合うことができる学級・学年にする」ために役立ったか

「コミュニケーション活動」のショート活動では、活動後、生徒から「あー、楽しかった!」「またやりたいね!」といった声が聞かれた。教員からは「効果はすぐに実感できないものの、その日は1時間目から活発に活動することができる」「出身小学校の違う生徒が会話をするきっかけづくりになっていた」などの意見が聞かれた。ロングの活動では、計画的・意図的に内容を吟味し、「聞き方・伝え方」の技術を段階的に身に付けることができるようにした。時間を十分に確保し、客観的に自己を見つめた振り返りには、自分自身への気付きや感情を理解したり、級友の異なる考えを受け入れようとしたりする生徒の声が多く見られた。特に「気になる自画像」の振り返りでは、「自分のことをいい言葉で言ってくれてうれしかった。そのままの私でもいいところがいっぱいあるんだなと思えた」「どんな人にもいいところは絶対あると思いました」と、ありのままの自分を受け入れようとする姿勢や級友への肯定的な見方が養われていることが感じられた。

1学期に行った「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」では、「〇〇さんはとても字

がきれいです。それに細かいところにも気付ける人です。髪を切った時、すぐに気付いてくれました」のように、日常生活の何気ない場面を自分の嬉しかった気持ちとともに伝えていた。「よさ」を言われた生徒に感想を聞くと、「いいところを言ってもらおうと、さらに頑張ろうと思える」「照れくさいけど言われると嬉しいし、相手にも言ってあげたいと思う」などの声が聞かれ、級友への「私メッセージ」が伝わっていることが感じられた。教員からは、「毎日やったことで、仲間のよさを見付けようと生活している」「よさを書いてもらったことで、安心した生徒も多いと思う」といった感想が聞かれ、活動の効果や成果につながったと考える。

2学期は、さらに伝え合いの意識を高めるために「“いいね”を送ろう」を行った。生徒の振り返りシートには、「話していく中で相手の明るいところや好きな物が分かり、話しかけるきっかけになったりするので、とても良い取組でした。相手の“いいね”を見付けると笑顔になってくれてうれしいです」と書かれていた。この活動がきっかけとなり、お互いの「よさ」を伝え合うことに価値を見出したり、新しい班での人間関係の広がりを感じたりする生徒も現れたと言える。

「日記で思いの伝え合い」は、生徒・教員で評価が分かれた。学年内には学級掲示や学級便りを活用し、級友が級友を認める言葉を全体に広める工夫をする教員もいたが、生徒自身が自他の「よさ」を認め合う効果としては、実感しにくい取組だったと思われる。生徒が担任に向けて書いた内容を、担任がその子なりの「よさ」を見付け、価値付けたり、学級の実態に応じて全体に広めたりすることができれば、生徒はさらに「よさ」を実感として受け止めることができるのではないかと考える。

「リーダー・フォロアー活動」については、教員は、生徒の「よさ」を認めることともに、円滑な自治的活動や学級経営上の必要性をより感じているようであった。しかし、生徒の「〇〇さんは体育の教科係で、大きな声でみんなを引っ張ってくれている」「〇〇さんは給食のときの呼びかけや準備がいつも早いね」という言葉から、生徒には日々の生活の中で級友を認める姿勢が育まれていると感じられた。

「担任チェンジ」は、多くの目で生徒を見守り安心感を与えることをねらったが、入学当初の学級づくりや生徒の落ち着いた生活づくりが優先され、積極的な取組は見られなかった。中学校生活が落ち着いた時期に実施すると、より効果が認められるのではないかと考える。

(カ) 「自分のよさが言える」が後退した生徒の要因

事後調査において、「自分のよさが言える」が後退した生徒にその要因について聞き取りを行った。2から1に後退した女子生徒は、「その頃は家を出るのが遅くなり、登校や提出物が間に合わず、みんなに迷惑をかけてしまっていた。今は、前日に準備をすることを心掛けてよくなっているし、担任の先生にもいろいろ悩みを聞いてもらっている」と答えた。また、3から1に後退した男子生徒は、「その頃は中間テストで自分の思うような点数がとれず、落ち込んでいた。自分は伸びていないし、失敗ばかりだった」と答えた。担任は「複雑な家庭環境を背景に、気分の浮き沈み

のある生徒だが、学級のリーダーや同じ小学校出身の生徒の協力によって、安心して生活ができている」と話した。

このように、配慮の必要な生徒に対し、担任や学年教員は話を聞いたり言葉を掛けたりして寄り添う姿勢に心掛けていた。選択質問の回答では成長が読み取れなかった生徒の背景や要因は一人一人異なるが、引き続き積極的な教員のかかわりや支援を続けることによって、一人一人の生徒の存在感につなげていきたい。

イ 教員による生徒の「よさ」を認める指導・支援の変容

生徒一人一人の「よさ」を認める指導・支援について、1年担当教員の変容を調べるため、事前調査結果と事後調査結果を比較した。図22～24のいずれの項目も「肯定群」の高まりが見られた。生徒の「よさ」を認める教育相談的なかかわりを基盤に各取組を行ったことによって、生徒の「よさ」に目を向ける指導・支援の高まりにつながったと考える。

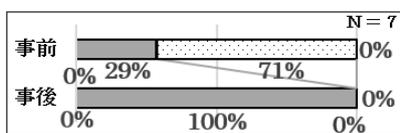


図22 生徒のよさに気付く

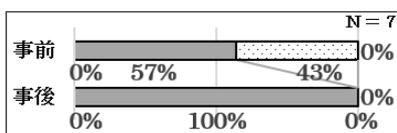


図23 生徒のよさを伝える

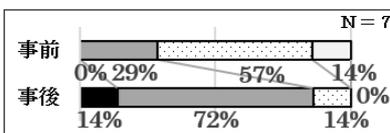


図24 保護者に生徒のよさを伝える

事後調査1カ月後、1年担当教員から「自分の気持ちを素直に言える生徒が多くなった」「級友の失敗や恥ずかしいことを受け入れる雰囲気ができつつある」など、生徒が互いに認め合い、安心して学ぶ様子や、「短所ではなく、『よさ』を認めていこう」「3学期の新しい班で『“いいね”を送ろう』をまたやってみよう」など、これまでの指導・支援の継続意欲が伺える話を聞くことができた。

ウ 保護者による我が子の「よさ」を認める変容

保護者に我が子の「よさ」を認める意識の変化や効果について尋ねた(図25)。「①褒めることは大切だと思う」の肯定群は99%、「②お子様のよさを褒めるようになった」の肯定群は79%、

「③ラミネートは我が子の理解に役立った」の肯定群も93%を示した。褒めるようになった要因(図26)には、「本人のがんばりが見られる」ことその他、「ラミネートを読んだ」や「学校からのお便り」など、学校からの働きかけも挙げられた。記述欄には「自己肯定感を高める大切さ」や「褒めるというより認めることが大切ではないか」といった内容も書かれていた。ラミネートを読んだ保護者からは、「どの子どもみんな子どものよいところを見つけて書いてくれていて、読んでいてうれしく涙が出ました」「親として、つい、できていないと

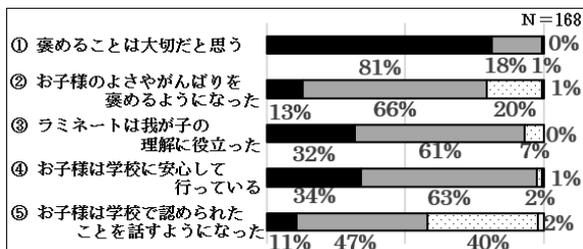


図25 保護者への事後調査

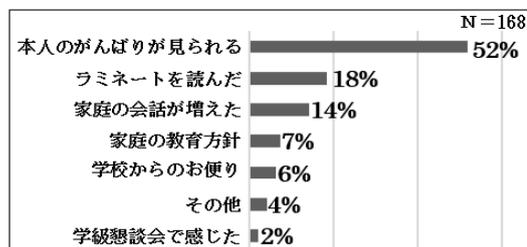


図26 褒めるようになった要因 (複数回答)

ころを数えがちで反省しました。今できていること、もっていることを見付けたいと思いました」などの声が寄せられた。

生徒同士による「よさ」の伝え合いは、これまで保護者にまで届くことはあまりなかったが、生徒の「よさ」をラミネートして保護者に届けたことによって、学校での取組のねらいが伝わったのではないかと考える。また、子どもの「よさ」という肯定的な視点で保護者とかかわることは、学校と保護者が、よりよいパートナーシップを構築し、生徒の存在感を高めるための一助になったと考える。

(5) 抽出生徒の追跡

事前調査において、自分のよさを認められない生徒や教室での安心感を得られていない生徒の中から、特に教員のかかわりが必要だと思われる生徒を抽出し、意図的な指導・支援を重ねた。

ア 生徒A (図 27)

入学当初から級友とのトラブルが多かったAは、事前調査で「②自分のよさが言える」「④自分の思いを安心して発言できる」の項目に1と回答し、理由には「言葉や行動が、考えるより先に出てしまうから。」と書いた。「⑩家族はよさを褒めてくれる」の項目にも1と回答した。

	質問	生徒A		生徒B		生徒C	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後
自分・ 学級	① 自分のことが好き	2	3	3	3	1	2
	② 自分のよさやがんばりが言える	1	3	2	3	3	3
	③ 中学校生活は楽しい	2	3	4	4	2	3
	④ 自分の思いを安心して発言できる	1	3	3	3	2	3
	⑤ 安心して発言できるように聞く	2	3	3	4	2	3
	⑥ 級友のよさやがんばりが言える	3	3	3	4	3	4
	⑦ 級友のよさやがんばりを伝える	1	2	2	3	1	3
	⑧ 学級の一員でよかった	3	3	4	4	4	4
	⑨ 級友からよさやがんばりを言われた	1	2	3	3	3	4
先生	⑩ 担任とよく話す	2	2	3	3	2	3
	⑪ 担任はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	3	3	4	4
	⑫ 担任はよく話を聞いてくれる	1	2	3	3	4	4
	⑬ 担任はきちんと指導する	3	3	4	3	4	4
	⑭ 担任に相談しようと思う	2	2	3	3	4	4
	⑮ 学年の先生とよく話す	2	2	3	3	3	3
	⑯ 学年の先生はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	3	2	3	4
	⑰ 学年の先生に相談しようと思う	2	2	3	3	4	4
	⑱ 日記のやりとりは楽しみ	2	2	3	4	4	4
家	⑲ 家族はよさやがんばりを褒めてくれる	1	3	4	4	4	4

図27 抽出生徒A、B、Cの事前・事後の変容

そんなAに聞き取りをすると、「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」に、「数学が得意で教えてくれてありがとう」と級友から書かれていたことや、社会の授業で先生から褒められたことによって、「ほかのこともがんばろうと思った」と笑顔で話した。事後調査には、「前より自分のよさがわかるようになったし、話せる人が増えた」と書かれていた。また、保護者の事後調査には、「褒めることは大切だと思う」の項目に4、「お子様のよさを褒めるようになった」の項目に3、と回答があった。本人の「よさ」の項目には、「あまり考えすぎないですぐに切り替えができる」と書かれていた。そのためか、Aの「⑩家族はよさを褒めてくれる」の項目も、1から3に向上した。担任も「すべてがうまくいっているわけではないが、以前よりも表情がよくなり、本人なりのがんばりを感じる」と話した。

イ 生徒B (図 27)

小学校の申し送り事項に「心配性で不安感を抱いている」とあったBは、事前調査で、どの項目も比較的肯定的に回答したが「②自分のよさが言える」の項目は、2と

し、その理由を「たくさんいいところがないから」と答えた。

コミュニケーション活動の「リフレーミングワーク」の振り返りでは、「私はポジティブに言われてもなかなかできず、ネガティブになってしまうので、班のみんなが変えてくれたようにしていけたらいいと思います」と書き、不安感を抱く傾向にある自分を見つめつつも、前向きに捉えようとする気持ちの変化が読み取れた。

「わたしが見つけた〇〇さんのよさ」のラミネートを読んだ保護者からも、「私たちが親として普段見ている姿や、本人が家庭の中で『子ども』でいるときの姿、性格とは違った一面が友だちからの意外な言葉から分かり、改めて、私たちが思っている以上に、外で色々なことを考え、気を遣ってがんばっていることを実感させていただきました。いただいた日から、常に目に見えるところに掛けさせていただきました。ありがとうございました」と返事をいただいた。温かな家庭基盤が、Bの大きな支えになっていることが伝わってきた。

ウ 生徒C (図 27)

Cは、事前調査で「①自分のことが好き」の項目に1、その理由を「とても心配性で人のことを考えられないときがある」と回答した。また、「③中学校生活は楽しい」の項目には2、その理由に「友だちと会うのは楽しいけど、まだ不安なことがいっぱいあるからあまり楽しめない」と回答していた。5月中旬には体育の授業を見学したり、2学期の始めに1週間、登校できなかつたりしたこともあった。

本人に、現在の様子や取組について聞き取りを行ったところ、「1学期にも仲良しな友だちができたけど、2学期の班で、新しい友だちができたことが一番うれしい」と笑顔で答えた。「いいね」を送ろう」の振り返りには、「1週間、相手のがんばりや“いいね”を伝えるときは、こんなところまで見てくれているんだと、うれしい気持ちになりました」とあり、級友からの言葉によって認められている喜びを実感していることが分かった。また、事後調査の勇気づけられた言葉欄には、「先生から委員会の仕事をしたときに『ありがとう』と言われたこと」「班員から『班タイムの司会を代わりにやってくれて、ありがとう』と言われたこと」と書かれており、Cにとって、「ありがとう」という労いや感謝の言葉が、自分の存在感を認めることにつながっていることが分かった。担任とも信頼関係が築かれ、複雑な家庭環境による心配事を話すこともできていた。気持ちの浮き沈みもあるCだが、その都度、担任はよく話を聞き、寄り添いながら勇気づけてきた。現在は休むことなく登校できており、担任も「安心感を得て生活ができており、特に心配なことはない」と話した。

このように、一人一人の生徒の特性や級友とのかかわり方、家庭環境に違いはあるが、生徒の「よさ」に着目した取組や、一人一人のもつ背景を踏まえた教員の意図的な指導・支援によって、生徒の変容が見られるようになったと考える。

(6) 互いに高め合う教室文化の醸成による効果

互いに高め合う教室文化の醸成を目指した取組は、生徒にとってどんなことに役立ったかを尋ねた (図 28)。級友との人間関係づくり、学校生活への安心感、自分に自信が

つくなどの他、学習や部活への意欲向上や学習を深める仲間づくりに役立ったなどの回答から、自他の「よさ」を認め合うことによって、級友との人間関係が築かれ、入学当初の生徒の安心感につながったのではないかと考える。さらに、その安心感が学習や部活への意欲向上につながっているのではないかと推察できる。

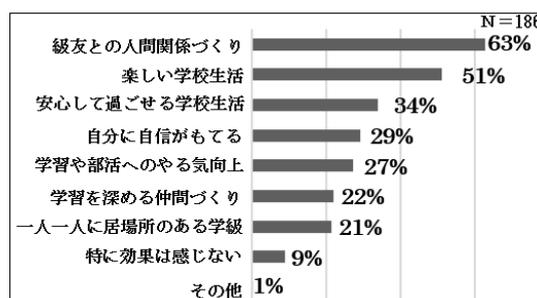


図28 「自他のよさを認め合うことができる学級・学年にする」ための効果（複数回答）

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

ア 自他の「よさ」を認め合う共感的な人間関係を育むことは、「一人一人の生徒が存在感をもち、互いに高め合う教室文化」の具体像「学級の全員が、互いのよさに気づき、学びを深める大事な仲間と思うようになる」実現に効果があった。

イ 生徒一人一人の「よさ」を認める取組を推進したことによって、教員の教育相談的ななかかわりへの意識高揚が図られ、指導・支援の高まりが見られた。また、指導・支援の高まりによって、生徒の存在感を高めることができた。

ウ 生徒一人一人の「よさ」という視点を大切にしたい、教員・保護者・生徒が一体となった取組は、教員と保護者とのよりよいパートナーシップを構築し、研究テーマ実現に効果があった。

エ 互いに高め合う教室文化の醸成は、級友との人間関係づくりの他、教室における安心感、学習意欲向上などにもつながった。

(2) 今後の研究課題

ア 事後調査において、自他の「よさ」を認められなかった生徒を中心に、一人一人の特性に合った支援を行うとともに、教育相談的ななかかわりを継続的に実施する。

イ 今後、教育活動全体において、教育相談的ななかかわりの視点を大切にしたい指導・支援を推進していきたい。

注

- 1) 静岡県総合教育センター研究報告資料 平成29年度版 『「主体的・対話的で深い学びの実現 よりよい学級と社会を創る教室文化の診断』
- 2) 静岡県教育委員会 『人間関係づくりプログラム（改訂版）』 2015
- 3) 学校教育相談研究所 『月刊学校教育相談 2016年2月号』 ほんの森出版 2016
「私メッセージ（Iメッセージ）」は主語が「私は～」となるもの。「あなたメッセージ（Youメッセージ）」は「あなたは○○だね」と主語が「あなた」になるもの。「私メッセージ」を伝えられた相手は信頼を伝えられることになり、肯定的な行動が促進され、自己の存在価値を高める効果が期待できる。

参考文献

- ・石隈利紀 『学校心理学』 誠信書房 1999
- ・黒沢幸子・渡辺友香 『解決志向のクラスづくり完全マニュアル』 ほんの森出版 2017
- ・明里康弘 國分康孝・國分久子監修 『どんな学級にも使えるエンカウンター20選』 図書文化 2007
- ・河村茂雄・武蔵由佳 『かたさを突破！学級集団づくりエクササイズ』 図書文化 2013