

# 人権教育を基盤とした子ども同士のつながりを深める学級づくり

高知市立一宮小学校 教 諭 石川 三智代  
高知県教育センター 指導主事 平石 勝久

人権が尊重された学級をめざすための学級経営の在り方について、子ども同士をつなぐために、教師は子どもとどのようにかかわる必要があるのかに視点を置き、4月から12月までの継続的な実践をもとに研究を行った。定期的に検討会を持つ中で、教師自身が課題や子どもに対するかかわりの良さに気付き、具体的な手立てを工夫することにより、教師自身がどのように変容してきたのかを分析した。教師の働きかけが子どもたちにどんな影響を与えたか、2つの小学校の2名の学級担任の具体的な取組を考察した。

キーワード：人権教育、学級経営、子ども同士のつながり、教師の発話

## 1 はじめに

これまで自分の学級経営において、すべての子どもたちに「互いに認め合い、安心して自己表現できる学級」をめざすため、子どもの気持ちに寄り添い、あるがままを受け止めるとともに、人間として対等に接することを心がけて取り組んできた。しかしながら、子どもたちの生活環境は多様化しており、今まで以上に子どもの背景や思いを把握し、実態に合った指導方法が必要であると感じていた。これまでの実践を振り返って見たとき、手立ての必要な子どもに対して的確な指導を行い、あたたかく包み込むことができているのか自身の取組に課題を感じている。

学級経営を考えるにあたり、小学校学習指導要領(平成10年文部省)第1章第5の2(3)では、「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」と記されている。また、平成18年1月文部科学省から出された「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]」では、[第一次とりまとめ]を踏まえ、学校や学級の中で、自分と他の人が認められる環境づくりの必要性が挙げられ、「人権が尊重された学級経営について、児童生徒が他者との関わりの中で自らのよさを発揮しながら、学級生活を安心して過ごすことが大切である(1)と述べられており、人権教育の成立基盤として学級環境づくりの大切さが示されている。これらの指針を踏まえ、人権が尊重された学級を「互いに認め合い、他者とのかかわりの中で自らのよさを発揮しながら、安心して自己表現できる学級」と定義し、自らの大切さや他の人の大切さが認められることを、子どもが実感できる学級づくりをめざしたいと考えた。

先行研究として、教師行動に視点をあて、学級経営に関する分析を行っているものは、相羽氏(2002)(2)、金崎氏(2002)(3)、所沢市教育センター(2005)(4)がある。その中でも相羽氏は「人権学習の基盤的環境としての学級づくりに関する研究」を報告している。その報告では、4月の6日間、9月の3日間と期間を決めて学級観察を行い、教師の学級経営行為の中からかかわりの良さを具体的な分析を通して解明している(2)。しかし、教師行動が及ぼす児童への影響に視点があてられており、教師変容を検証するものではなかった。

そこで、本研究では、子ども同士をつなぐために、教師は子どもとどのようにかかわる必要があるのかに視点を置き、4月から12月まで継続的な観察を行った。また、定期的に「学級観察分析検討会」(以下、検討会とする。)を行う中で、教師自身が課題や子どもの良さに気付き、具体的な手立てを工夫することにより、教師自身がどのように変容してきたかを分析し、教師の働きかけが子どもたちにどんな影響を与えたか、人権が尊重された学級をめざすための学級経営の在り方について学級担任の具体的な取組を考察した。研究の概略図については、図1に示す。

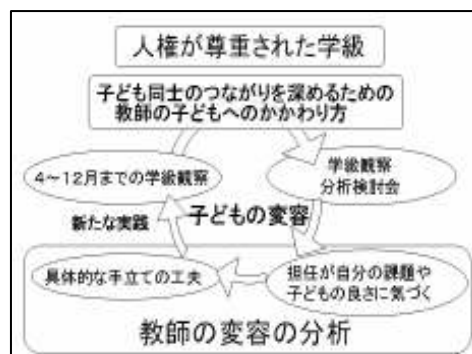


図1 研究の概略図

## 2 研究目的

本研究は、子どもたちが互いに認め合い、他者とのかかわりの中で自らのよさを発揮しながら、安心して自己表現できる学級づくりのために、教師行動の変容による影響が、学級の子どもたちにどのように反映されているかについて、考察することを目的とした。

## 3 研究の方法

### (1) 研究内容

- ・教師の発話傾向を分析し、考察する。
- ・授業データの分析をもとに、授業、学級経営の在り方に関する検討会の取組からの考察をする。

### (2) 学級観察の方法

- ・子どもたちの学習や生活場面の様子をビデオ、I Cレコーダー、筆記により記録する。

### (3) 授業分析の方法

- ・ビデオ、I Cレコーダーでの記録から教師の発話を文字起こしして、授業記録表を作成する。
- ・授業進行に沿って教師の発話傾向を表すために、相羽氏(2002) (2)、所沢市教育センター(2005) (4) が作成したカテゴリー表を参考に、カテゴリー一覧を設定する。

表1 授業分析カテゴリー一覧

カテゴリー (大分類)	カテゴリー (小分類)	定 義
子どもを受け入れる発言	受 容	子どもの態度、気持ち、考えを受容する
	言い換え	子どもの発言内容を補うことで、分かりやすく伝達する
授業を進めるための発言	説 明	学習内容や手順についての説明や意見を行う
	発 問	学習内容について問いかける
	質 問	理解を促すために問いかける
	応 答	子どもからの問いかけに対して応答する
	確 認	学習の進行状況や理解の度合いを全員に対して確かめる
	指 名	発言を求める問いかけをする
	指 示	クラス全員に対して、指示し促す
	意図伝達	・具体的事例を出し、教師の思いや考えを伝える ・規律の確立に向けての発言をする
	注 意	子どもの発信・行動に対し、注意したり修正したりする
	その他	どのカテゴリーにも含まれないもの

### (4) 検討会の方法

#### ① 参加者

担任、学年団、研究主任、高知県教育センター指導主事、高知県教育センター研究生

#### ② 進め方

下記の5点を話し合いの視点にして進めた。

ア 担任が取り組んだことで、効果のあった支援方法を提起する。

イ 担任が支援方法で悩んでいることを提起する。

ウ 参加者は自分の実践と重ねて意見を出し合う。

エ ビデオやI Cレコーダーで記録することが難しい子どもの背景を重ねて情報を共有する。

オ 担任が明日から具体的に取り組む実践方法について決定する。

### (5) 研究対象

学校や学年が異なっても、人権が尊重された学級づくりに共通する教師の働きかけや取組があるのではないかと考え、高知県内の異なる学校文化を持つ2つの学校と発達段階が異なる2つの学年を取り上げた。

#### ① A小学校1学年(学級児童24名)

担任は、入学当初から友だちとのかかわりを持ちにくく、居場所が見出せていないAさんを学級の中心に据え、周りの子どもたちとつなげる取組を行うことにした。

「ぼく、あんまり友だちおらんもん」Aさんが5月に担任に語った言葉である。

#### ② B小学校5学年(学級児童37名)

担任は、4月当初、学級内に友だちを否定する雰囲気が存在し、発言に対しても周囲からの威

圧感などにより、自分の思いを表現しようとする意欲がそがれていると述べており、子ども同士をつなぐためにはどうすれば良いか、そのより良い関係づくりを学級経営の中心に据えると同時に、学級目標を「互いに認め合い、安心して自己表現できる学級づくり」と決め、取組を行うことにした。

子どもたちが自分たちの学級に対して、どのような思いを持っていたのか、12月に書いた感想の中から、4月当初の状況を振り返っている児童の記録の一部を抽出して以下に示す。

- ・ばい菌扱いをしたり集中的に注意したりして〇〇さんを避けていた。(20名)
- ・見て見ぬふりをしていた。(11名)
- ・発表しない。意見が出ない。(15名)
- ・チクチク言葉が多い。(11名)
- ・友だちなんて、なくても死なないよと思った。(1名)
- ・弱いものいじめをする〇〇さんにやめとてと言えなかった(2名)
- ・みんながしているからいいと思って、自分も人を傷付ける言葉を言っていた。(2名)
- ・人が困っていても、大丈夫とか声をかけられない雰囲気があった。(1名)
- ・人と話す気になれない、学校なんて、なくてもよかった。(1名)

#### (6) 調査実施期間及び調査内容

##### ① A小学校 1年生

##### ② 平成18年4月13日～平成19年1月23日

4月13日	6月16日	8月22日	10月27日	1月23日
I期	第1回検討会	II期	第2回検討会	III期
担任からの聞き取り 学級観察 授業記録		担任との打ち合せ 学級観察 授業記録		IV期
		担任との打ち合せ 学級観察 授業記録		第3回検討会
			担任との打ち合せ 学級観察 授業記録	第4回検討会

##### ① B小学校 5年生

##### ② 平成18年4月14日～平成19年1月18日

4月14日	7月4日	10月31日	1月18日
I期	第1回検討会	II期	第2回検討会
担任からの聞き取り 学級観察 授業記録		担任との打ち合せ 学級観察 授業記録	III期
			第3回検討会

A小学校においては、5月9日、B小学校においては6月21日に第1回学級観察を行った。また、検討会をA小学校4回、B小学校3回実施し、その会を実施した日を基準日として、前後の把握を行った。

調査実施期間を基準日で分け、A小学校ではI期からIV期、B小学校ではI期からIII期とした。

ア I期は、担任からの聞き取りを行い、学年当初の学級の様子を把握するとともに、第1回学級観察を行った。また、発話記録をもとに分析し、授業記録表を作成した。

イ II期では、1回目の検討会を終えて自ら設定した短期目標に対し、具体的に取り組む過程を記録した。また、担任との打ち合せ会を行い、課題に対してどのような対応をするのかについて、具体的な手立てを考察した。III期、IV期においてもII期と同様な手続きとした。

## 4 結果

これらの課題を踏まえ、4月当初から12月にいたるまでに教師はどのようなかわりを行ってきたのか、検討会及び打ち合せ会での取組と教師の発話傾向における分析の2点について述べる。

### (1) 検討会及び打ち合せ会での取組

検討会では、授業分析をもとに課題を把握し、短期目標の設定を行った。それを実行し、評価することで、実践を振り返り、できたこと、できなかったことを明らかにした。その結果、できなければ、なぜできなかったのかを検証して、改善することで、新たな目標を設定することができた。その過程において、課題に対し、どう対応していくのか、どのように学級をつくっていくのか、担任と学年団と筆者らが共に検討した。

また、担任が自分の発話の傾向を客観的に把握し、自分自身で課題に気付くように授業記録表や

グラフのデータを提示して、話し合いを進めるように留意した。

担任と筆者との打ち合せ会(以下、打ち合せ会とする。)は、担任からの聞き取りが必要な場合や課題が見つかったときの対応を考えるために、その場の状況に応じて、適宜話し合いを持った。

A小学校を例に挙げると、下記の図2のような形式で第1回から第4回まで検討会を行った。

① A小学校の取組

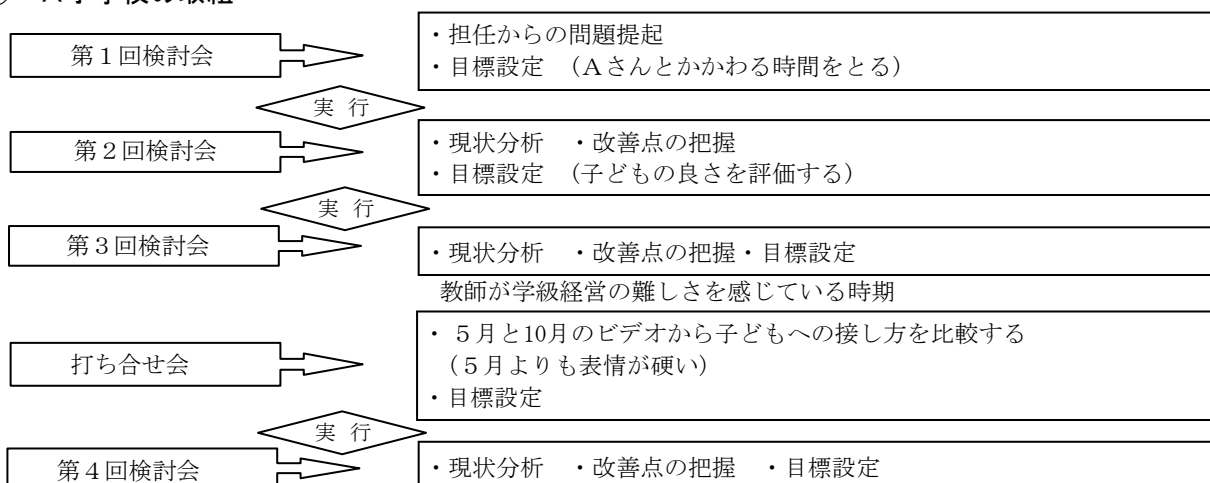


図2 検討会の流れ

なお、検討会で話し合われた内容の一例を表2に示した。

表2 A小学校第1回検討会で話し合われた内容抜粋

第1回検討会	<b>授業者が取り組んで効果のあったかわり方の紹介</b>
	○1年生の最初の段階で、学校嫌いや勉強嫌いにならないよう、否定せず褒めることを心がけている。褒めながら、多少なりとも周りを巻き込めたのではないかなと思う。
	<b>支援方法で悩んでいることを提起</b>
	○教師の声かけが多いのではないかと感じた。子どもが思考しているときの声のかけ方を工夫していく必要があると思った。
	○自分にかかわってもらいたいがために起こしているAさんの言動について、どこで受け入れ、どこでがまんをさせるかAさんへのかかわり方について悩んでいる。
	<b>参加者から自分の実践と重ねての意見</b>
	○授業中に友だちの意見を聞けるようにするためには、休み時間など授業以外でその子どもとかかわる時間を持つことやその子どもに話す機会を与え、みんなが聞く時間を持つことが大切なのではないかなと思う。私自身も振り返ってみると、このような時間が少なかったかなと感じている。
	○自分の学級を振り返りながら、授業記録表を見させてもらった。授業者は、褒めることが上手で、モデルとなる児童を示すことでみんながまねをするなど、いろいろな手立てを持っている。私もこの褒め方を学びたい。
	<b>子どもの背景を重ねて情報を共有</b>
	○授業以外の場面で、教師がその子どもに対して一対一の関係の中でスキンシップをとり、「あなたが大切な存在なんだ」と繰り返し伝えていくことが大切である。
○2本立ての授業構成を考えていってはどうだろうか。Aさんが萎縮することなく自由に発想することができ、認められることで、輝ける場をつくっていけないのではないだろうか。	
○「昨日の○○より今日の○○がいい」というように具体的な褒め方をしていくと、子どもが自分のことを見てくれているという安心感を持つことができるのではないだろうか。	
○配慮の必要な子を学級集団の中心に位置付け、その子に寄り添い、学級の子どもたちとどうつなげていくか、教師が接着剤になっていくことが大切である。	
<b>授業者が明日から具体的に取り組む短期及び中期目標</b>	
○授業以外の時間にAさんとかかわる時間を確保する。	
○Aさんが自由に活動できるような場を設定することにより、自由に発想することができ、認められるような授業を夏休み明けに組む。	

図2に示した検討会及び打ち合せ会の流れの中で、第1回検討会については、担任から「Aさんへのかかわり方について」の悩みが提起された。その中で、「保護者からの愛情が十分に満たされていないAさんに対して、今、スキンシップを図ることが必要ではないか」という意見があつ

た。その結果、「授業以外の時間にAさんとかかわる時間を確保する」という具体的な目標が設定された。

次に、第2回検討会では、現状分析から教師とAさんとのつながりはできてきたが、友だち同士の関係に弱さがあることを確認し、改善点の把握を行った。そして2回目の目標を「子どもの良さを見逃さず、評価する」と設定した。

第3回検討会も同様な形式で現状分析、改善点の把握、3回目の目標設定を行った。現状分析において、子どもたちの状態が落ち着かず、担任自身が学級経営の難しさを感じていることが確認された。そこで、担任自身が子どもへのかかわり方を振り返るために、打ち合せ会を持った。

打ち合せ会では、5月と10月の発話記録とビデオ記録の比較を行った。その結果、10月の授業では、子どもへの接し方に課題があり、表情が硬く、「注意」が増えていることに気付いた。その気付きから、課題の改善に向けて、「一本調子で発話をして自分の指導法を改める」という目標を設定した。第4回検討会では、4月から12月まで、担任が実践してきた内容について話し合う中で、改善点の見直しや新たな目標設定を行った。

## ② B小学校の取組

B小学校においてもA小学校同様に、図3のような形式で検討会を行った。その中で担任が学級経営の難しさに対して、どう対応し改善していったのか打ち合せ会での内容とその後の担任の取組について、4つの視点を図4に示す。

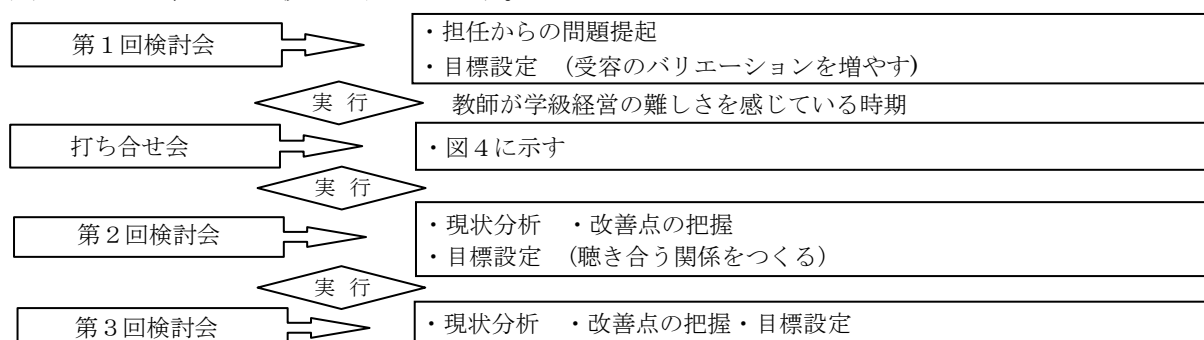


図3 検討会の流れ

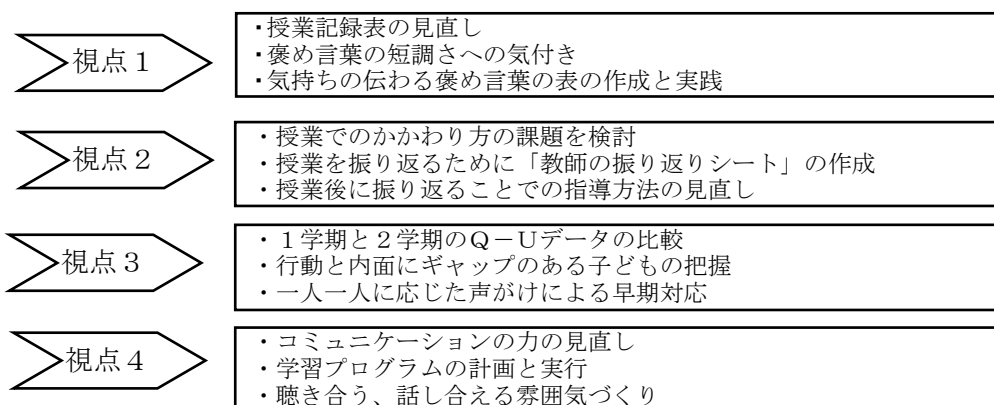


図4 打ち合せ会での内容と担任の取組

視点1では、担任が「受容」の大切さについて確認し、実践したことにより、B小学校の担任の発話傾向における「受容」の割合と発話の質の変化が見られた。詳細については発話分析の項において後述する。

視点2では、担任が作成した「教師の振り返りシート」を活用する中で、自身の新たな課題に気付き、再度、子どもの良さを引き出せるように修正をした。授業後に担任が振り返りを行うことで、より良い授業を構成するための意識化が図れた。振り返りシートについては図5に示す。

視点3では、2つの取組を行った。1つは、Q-Uデータを分析する前に、担任が日常観察などから、プロット図における子どものプロット位置を予想し記述した。

その後、Q-Uデータの結果と照らし合わせることによって、分析から行動と内面にギャップのある子どもを把握したことである。もう1つは、1学期と2学期の比較分析から、学級生活不満足群への移動を含め、大きくプロット位置が変動している4名の子どもの把握をしたことである。これら2つの取組を行うことにより、一人一人に応じた声かけや家庭訪問を行い、友だち関係での悩みや家庭状況の変化をつかみ、早期対応をすることができた。

視点4では、日常観察及びQ-Uデータの比較からコミュニケーションの力の見直しを行った。1学期と2学期のデータの比較から、「学校生活意欲得点」、「学級満足度尺度」の結果がともに高くなっており、特に「学校生活意欲得点」においては、「友だち関係」の項目が12点中10.3点と高いことが示された。しかしながら、一方では「被侵害の項目」において、クラスの人にかかわれたり、いやな

ことを言われたりすることがあると感じている子どもが数名いる。このことから、個々の満足感が高まっているが、日々の生活の中で子どもたちのコミュニケーションの力の不十分さを把握することができた。そこで、仲間意識を高めるために学習プログラムを計画し実行するという取組につながった。

### ③ 検討会で話し合われた内容からの2校の担任に共通するかかわり方

2校の担任に共通する子どもへのかかわり方に「子どもと向き合う」「子どもから学ぶ」という2つの特徴が見られた。さらに、人権が尊重される学級づくりにおいて必要な要素である「自己肯定感を持たせること」「人権意識の高揚を図る」という発話が報告された。2校の担任が検討会において、報告した内容を表3、表4に示す。

表3 A小学校 検討会における担任からの実践報告

項目	内容
子どもに向き合う	自分自身、何がしんどかったかという、2学期に入ったところから一人の女の子が大声で泣くなどして授業中に落ち着いて学習ができにくくなり、周りの子どもたちも注意力が散漫になってきたのだが、なぜ、そういう行動に出ているのかが分からなかった。だから気持ちを知りたくて、ひたすら毎日みんなで一緒に遊んだ。すねたときは抱えながら遊んでスキンシップを持つ中で、少しずつ安定してきた。
子どもから学ぶ	配慮の必要なAさんの行動が、つい、わがままに見えてしまうときがあるのだが、子どもたちは気長にAさんに接し、クラスの大事なお友だちだと言って、Aさんの立場に立ちきっている。その子どもたちの姿を見て自分を振り返ったところがあった。それで、待つ姿勢を忘れずに急がず丁寧にやっっていこうと意識してかかわるようにした。
自己肯定感を持たせることの有効性	子どもたちの良さを評価する「きりり発言」を有効に活用することで、Aさんを生かせるのではないかと考え、全体の場でAさんの良さを具体的に評価することを心がけた。周りの子どもたちは、Aさんのことを「おこられることもするけど、すごいんだ」と感じている。5月にAさんは、「ぼくは友だちがおらん」と言っていたが、今は言わなくなった。

	◎	○	△	
1 授業始めの子どもの様子について。	4	3	②	1
2 導入のあとに見直しを持たせることができたか。	4	③	2	1
3 板書 思考の流れが分かる工夫ができたか。	4	③	2	1
4 発問 意見を引き出す発問であったか。	4	③	2	1
5 発問 思考を深める発問ができたか。	4	③	2	1
6 話し合いの取り方、声の調子が効果的にできていたか。	4	③	2	1
7 教師の声に張りがあり明るい雰囲気であったか。	④	3	2	1
8 誤答や意見の相違を生かした進め方ができたか。	4	③	2	1
9 対応 一部の意見だけでなく、学級全体に意見を求めることができたか。	④	3	2	1
10 友だち関係 つまづきのある子どもへ適切な支援ができていたか。	4	3	②	1
11 友だち同士で認め合える場面設定ができたか。	④	3	2	1
12 評価 子どもの意見をうなずきながら聴き、具体的に評価できたか。	4	③	2	1
13 評価 子どもが話し合える場を十分確保できたか。	4	③	2	1
14 評価 計画的に授業を進めることができたか。	4	③	2	1
15 学習態度 学ぶ姿勢や学習規律について指導できたか。	4	3	②	1
16 準備 準備物は適切に用意できていたか。	4	③	2	1
17 子どもの様子 深まりのある発言ができていたか。	④	3	2	1
18 子どもの様子 速んで発言できていたか。	4	③	2	1
19 子どもの様子 授業終了後、子どもたちは学びに満足していたか。	4	③	2	1

図5 教師の振り返りシート

表4 B小学校 検討会における担任からの実践報告

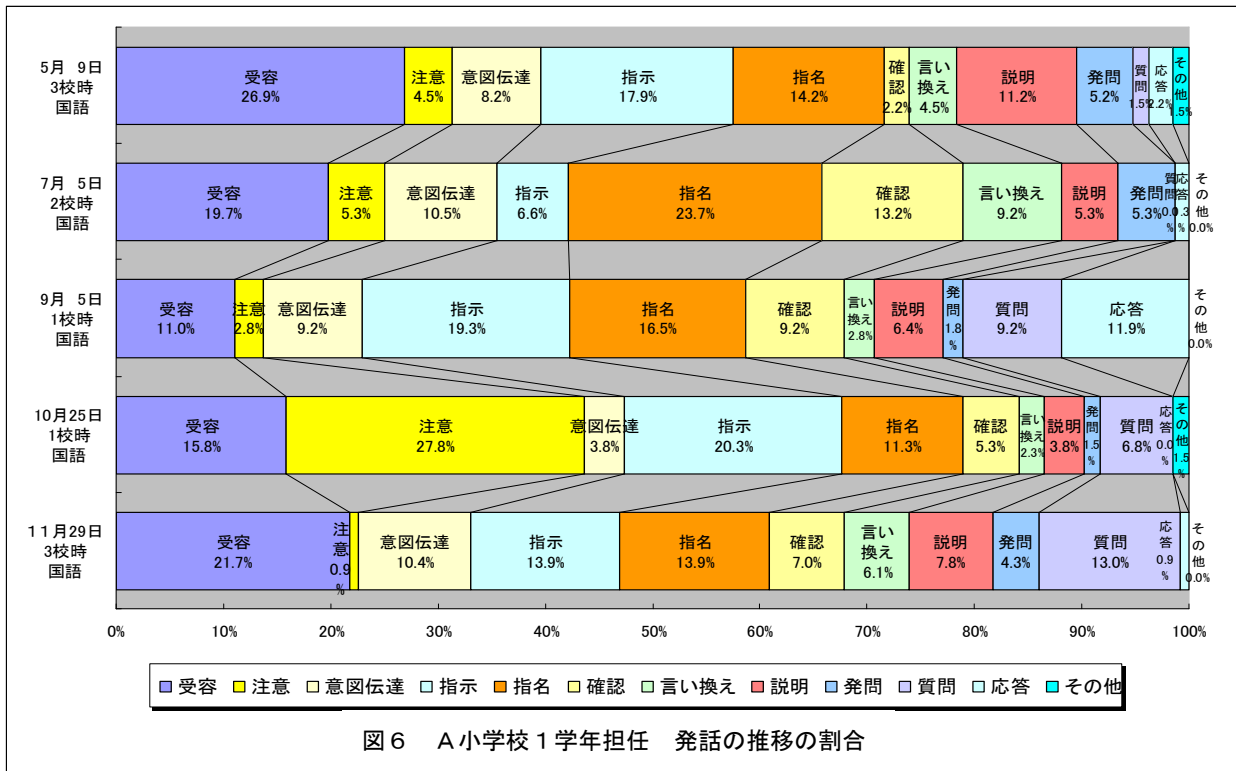
項目	内容
子どもと向き合う課題が子どもを変える	夏休み明けで、学級の状態が落ち着かないまま9月前半を過ごした。子どもへの声かけも注意が多くなり、しんどい時期であった。自分が変わったきっかけは、周りの影響によるものが大きい。9月14日5校時の音楽の授業でふざけた態度が見られたことをきっかけに学級会を持った。このとき、音楽担当の先生が課題を提起してくれたことが、大きな力となった。「よっしゃきた、このピンチこそ子どもの心を揺さぶるチャンスだ」と思い、自分のエネルギーとなった。
子どもから学ぶ表現できる環境づくり	子どもから学ぶことはいっぱいあるので、上から物を言うのではなく、子どもと同じ目線で物を言うようにしている。人生経験については、ある程度教師が一人の人間として子どもたちに語っていくことはできる。しかし、子どもたちの気持ちは、子どもたちの方がよく分かっていると思う。だから子どもたちの力が大切になってくる。子どもたちに、今の気持ちを素直に出せる環境をつくるのが、学級経営では一番必要なことになる。それが、ひいては学力向上に結び付くと思う。
人権意識の高揚を図る	相手をバカにする、冷やかす、無視する、暴言を言う、暴力をふるうなど、排除の気持ちで相手に接している言動が見られたときは、徹底して話し合うし、そうした言動を見たときには、絶対、言ってほしいと子どもたちに毎日のように話してきた。自分が受けたいじめの経験を子どもたちに話しながら、見て見ぬふりをする雰囲気認めないことを徹底して伝え、人を傷付けても平気でいられる空気をつくらないう、いつも意識してきた。

(2) 人権が尊重された学級づくりのための教師の発話傾向

2校の検討会で、「人権が尊重された学級」をつくるための視点として、子どもを受け入れるために賞賛及び共感的理解を含めた「受容」と、教師の思いや考えを伝える「意図伝達」の大切さが共通項として確認された。さらに、もう1つの特徴として、意図伝達に分類された発話の中で、教師と子どものコミュニケーションを深いものにするために、教師が積極的に自己を開き伝える「自己開示」の大切さも併せて確認された。ここでは、教師の発話の中で、「受容」及び「意図伝達」、「自己開示」について、以下、分析していくことにした。

① A小学校1学年担任の「受容」に関する発話傾向

図6は、A小学校1学年担任の発話の推移の割合について述べたものである。5月9日のグラフから、教師の発話傾向として、「受容」の割合が高いことが読み取れる。



「受容」に分類された発話(子ども同士をつなごうとするもの)の質の変化については、次の表5に示している。その中で、I期は模範となる態度を具体的に評価することで規律獲得を促す発話が多い。しかし、IV期になると、行為そのものを受容している発話が増え、仲間意識の高まりを評価する発話が増えている。

表5 「受容」に関する発話 子ども同士をつなごうとする発話の変化抜粋

期	日付	場面	発話
I期	5月9日	2校時 国語	〇〇ちゃんのおはなしの聞き方がとっても上手でした。〇〇ちゃんはね、〇〇ちゃんや〇〇ちゃんの方をちゃんと見ながらお話聞けてたよ。
	6月9日	朝の会	ちょっと待ってよ。2号車さんと3号車さん、みんな、〇〇ちゃんの方見てるね。百点、聴き方名人さんがそろっています。
IV期	11月27日	1校時 学級活動	どんどんできゆうね。できた人が、お友だちに一生懸命優しく教えてくれゆうね。教室が優しい気持ちでいっぱいになってるよ。
	11月27日	2校時 国語	〇〇ちゃん、みんなが拍手して応援してくれゆう。がんばれ、がんばれって。うれしいね。よし、最後まで続けてみようか。ああ、えらかった。
	11月29日	帰りの会	ほら、〇〇くん、朝の会のときのこと、ちゃんと日直さん覚えてくれてたよ。今どんな気持ち？(良い気持ち) そうだね。うれしいよね。先生は、〇〇くんがうれしそうに言っているのを、みんながここにこしながら聴いていることがとってもうれしいです。

次に、図6に示されている発話の推移の割合の中で注目される点として、10月25日の授業では「注意」の категорияに分類された発話の割合が著しく高く示されている。このことは、担任自身が学級経営の中で難しさを感じていた時期と重なり、担任本来の授業の形態と異なった形で「注意」が表れていることを示している。

そこで、この授業における教師の発話の文脈を見てみると、「受容」の前後に「注意」が見られ、模範となる子どもを受容することにより、できていない子どもに注意を促す意味を含んだ発話となってしまう。この授業における教師の発話の文脈は、表6のとおりである。

表6 10月25日 国語科授業記録表から抜粋

発話ナンバー	発話カテゴリー	発話内容
41	注意	おしゃべりをしてた人は、もう書けた人ですか？困りますね。
42	受容	すごいですね。さっき教科書をよく見るというポイントを使って書いている人がいます。
43	注意	〇〇ちゃん、ちゃんと姿勢して。
56	注意	まだ、お話し声が聞こえるよ。誰ですか。〇〇くんですか？
57	受容	あっ、上手に待てゆうね、すごいな、〇〇くん。今日はピカピカやね、〇〇くん。
58	注意	〇〇くん、前向いて読もう。

しかしながら、担任が雰囲気を変えたいという思いを持ち、自分自身を冷静に見つめた結果、受容が少なくなっている自分に気付き、発話No.90「あのね、〇〇さんとね、〇〇さんはお話の仕方、聴き方、それをね、みんなにもまねっこしてもらいたい。すごい、2人上手なんだ」の言葉をきっかけに教師の発話の質が変化をした。

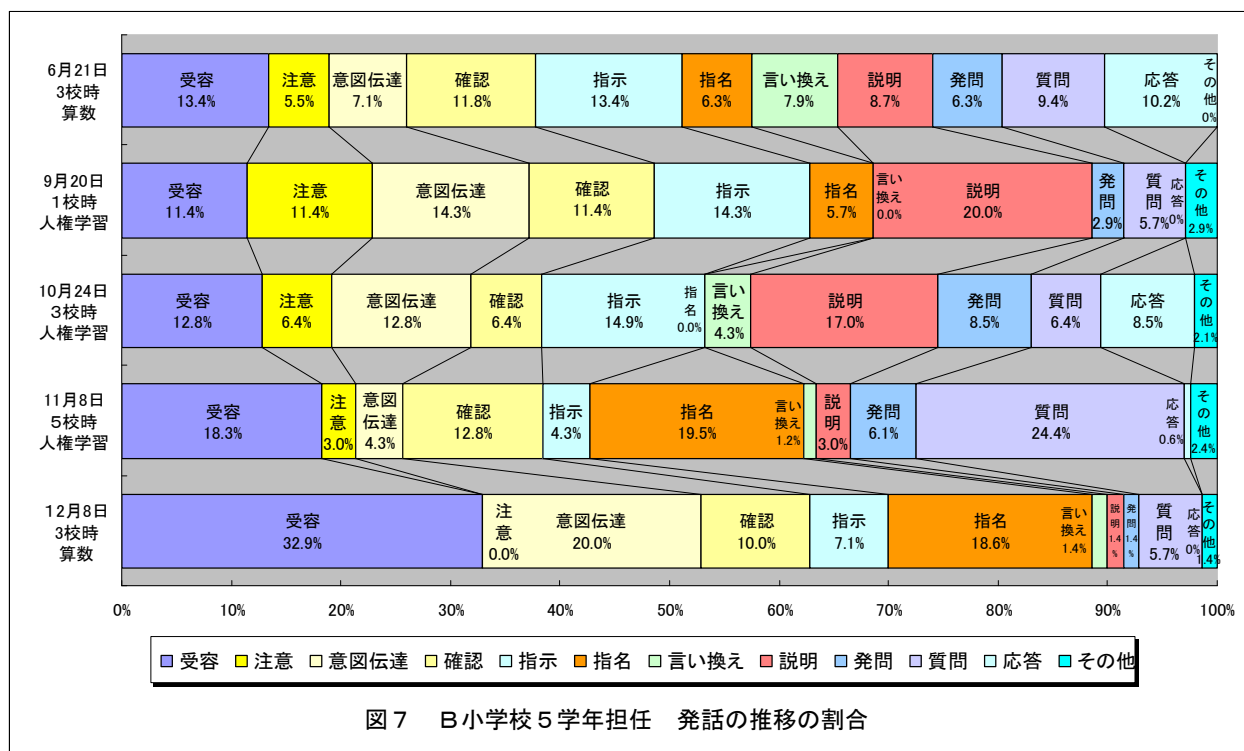
そのきっかけとなった文脈を表7に示した。担任が自分の気持ちを率直に伝え、心から受容することによって、最終発話No.129が発話されるまでの発話回数39回中、「注意」に分類される発話は4回しか見られず、子どもの授業態度が前向きに変化した。このことは、自分の心情を率直に伝えようと担任自身が伝え方を意図的に変えたことによって、子どもの態度が変化した例となる。

表7 10月25日 国語科授業記録表から抜粋

発話ナンバー	発話カテゴリー	発話内容
88	注意	〇〇くん、お勉強中にラブラブとか関係ない。みんないい。
89	注意	ごめんよ。みんなの聴く姿勢が残念なので、まだお話してもらえません。
90	受容	あのね、〇〇さんとね、〇〇さんはお話の仕方、聞き方、それをね、みんなにもまねっこしてもらいたい。すごい、2人上手なんだ。
91	受容	はい、2人ががんばっていましたね。
92	発問	2人が良かったなと思うところを教えてください。
93	受容	わあ、すごい、今手が挙がる人はね、2人のお話をよく聴けていた人だよ。うれしいね。こんなに聴いてくれちゃうがよ。

## ② B小学校5学年担任の「受容」に関する発話傾向

図7は、B小学校5学年担任の発話傾向である。その発話の推移の割合において、注目されるところとして、「受容」の割合が増加している。



「受容」に分類された発話の質の変化については、表8に示した。I期では、模範となる態度を具体的に評価することで規律獲得を促す発話が多くなっている。しかし、III期では、子どもたちが互いに認め合おうとする場面が見られ、教師自身が心から感動し、受容していく発話が多くなっている。

表8 「受容」に関する発話 子ども同士をつなごうとする発話の変化抜粋

番号	日付	場面	受容的態度
I期	6月21日	2校時算数	しっかり、頭が集まって声かけ合ってる。
	6月27日	1校時人権学習	すごいね、「5班さんと同じです」これって聴いてないと言えない言葉だよね。
III期	11月22日	2校時算数	班にして、友だちの意見を聞いて、自分の考えが膨らんだ人がいるって、うれしいよね。
	12月4日	帰りの会	〇〇さんの「せえの一」ってみんなを引っ張ってくれる力、さすがだなと思いました。みんなが1つになってとってもいい雰囲気になっていたよ。
	12月8日	帰りの会	友だちが言ってくれた一言がこんなふうに嬉しいって感じられるって素敵だよね。
	12月21日	学級活動	ごころうさんでした。司会チームは昨日から準備して、場を盛り上げてくれました。みんなが気持ちよく楽しめるように一生懸命心配りしよった。そして、みんなもその気持ちにこたえて、本当にいい時間が持てたね。先生も本当に気持ちよにおらしてもらいました。ありがとう。みんなに拍手。

## ③ 「意図伝達」に関する発話傾向

「意図伝達」を分析すると「規律獲得のための意図伝達」と「子ども同士の序列解消のための意図伝達」「聴き合う関係づくりのための意図伝達」に分類された。2校の担任の共通項として、これらの「意図伝達」が効果的に子どもたちに伝わるように「受容」を織り込み、伝達していることが挙げられる。

「規律獲得のための意図伝達」とは、学級におけるルールやきまりを子どもたちに意識付けるために教師が意図的に行う発話である。指導場面において注意だけで終わるのではなく、子どもが納得して行動できるよう具体的に説明し、支援を促す発話である。

「子ども同士の序列解消のための意図伝達」とは、誰もが平等で仲間として大切な存在であり、教師も一人の人間として子どもたちと対等に向き合うことを意識付けるための発話である。

「聴き合う関係づくりのための意図伝達」とは、自分の考えや心情を意欲的に表現すること、相手の意見を聴くこと、そして聴くことによって自分の考えを深めていくことを子どもたちに促している発話である。

#### ア A小学校1学年担任の「規律獲得のための意図伝達」に関する発話傾向

教師からの一方的な伝達ではなく、どうしなければいけないのか考えさせ行動化を図っている。また、注意を受け入れた行為を評価することや、子どもの生活に身近な例を挙げて説明することで、子どもの行動の変化を促している(表9)。

表9 A小学校1学年担任「規律獲得」のための意図伝達発話抜粋

項目	日付	場面	発話
注意後の的確な評価	6月26日	朝の会	静かに聴いちゃってよ。そうじゃないと、〇〇さん、お話できんで。あっ、うれしいね。〇〇さんは、一生懸命見てくれようよ。
事例の提示	6月26日	朝の会	〇〇さん、気を付けをして発表したら、もっと格好よかったよ。
自主性の促し	6月20日	1校時 算数	〇〇ちゃん、先生がそのさしを預かるのか、さわらないように自分でがんばるか、2つのうち1つ選んで。自分でがんばる？先生の顔見て、どうする？よし、じゃあ、自分でがんばってね。

#### イ A小学校1学年担任の「子ども同士の序列解消のための意図伝達」に関する発話傾向

仲間意識を高めるために、行動化への逡巡に対して、子どもの立場に立った投げかけをして具体的に伝えている。また、12月1日3校時の算数での発話は、誰もが独自の特性を持ち、優劣を付けるものではないことを投げかけている(表10)。

表10 A小学校1学年担任「子ども同士の序列解消」のための意図伝達発話抜粋

発話カテゴ	日付	場面	発話
子ども同士の 序列解消	7月18日	学級活動	そういうときは、じっと待っていないで、「一緒に3人組になろう」って声をかけたらいいいんだよ。
	7月18日	学級活動	やさしいね、お友だち。いっぱい声をかけてくれゆうよ。ねえ、〇〇くん。
	12月1日	2校時 国語	何て言った？今、そんな言い方をしません。とっても悲しくなります。仲間なのに、そんな言い方して、このままでいいの？〇〇くん、どうしたらいい？
	12月1日	3校時 算数	早い、遅いは関係ないよ。みんな人それぞれ自分のスピードがあるからね。一生懸命考えることが大事ながやき。

#### ウ A小学校1学年担任の「聴き合う関係づくりのための意図伝達」に関する発話傾向

発言しようとする気持ちを望ましいと感じている担任の感情を率直に表現し、評価することで、子どもの発言意欲を高めている。また、仲間が聴いてくれるという意識が、発言者の意欲の高まりにつながっていくことを伝えている(表11)。

表11 A小学校1学年担任の「聴き合う関係づくりのための意図伝達」に関する発話抜粋

項目	日付	場面	発話
発言の 促し	11月27日	2校時 国語	あっ、うれしい。がんばって言ってみようという人が、こんなに増えた。よし、がんばろうっていう気持ちになれるって、素敵だね。
	11月27日	2校時 国語	あっ、〇〇さん、自分から手が上がった。うれしいな。言うてほしいと思よかった。よし、がんばれ。
聴 促 し 方 の	5月9日	2校時 国語	〇〇ちゃんはね、〇〇ちゃんや〇〇ちゃんの方をちゃんと見ながらお話聞けてたよ。
	12月1日	3校時 算数	〇〇ちゃんの顔を見て。悲しい顔になってきゆうよ。遊びゆう人を見たら発表しようと思ってても、聴いてくれるかなと心配になる。ねえ、〇〇ちゃん。

#### エ B小学校5学年担任の「規律獲得のための意図伝達」に関する発話傾向

社会生活においても、学級集団の中で子ども同士がかかわり合う関係をつくっていく過程においても、その年齢として身に付けていくべき生活技能や態度を習得できるよう具体的な事例を挙げて説明し、子どもの行動の変化を促している(表12)。

表12 B小学校5学年担任「規律獲得」のための意図伝達発話抜粋

項目	日付	場面	発話
注意後の的確な評価	11月22日	休み時間	あのね、移動をするときには、椅子入れて、机の上には物を置かないよ。整頓しようね、よし、オッケー、オッケー。はい、いってらっしゃい。
事例の提示	11月22日	給食時	肩肘ついて食べたり、人が注意しているのにしゃべったりしているのはどういうこと？おもしろおかしく食べたいのは分かります。でも、そうするためには最低限のマナーやルールが必要じゃないですか？今度行うドッチボール大会でルール守らず試合してごらん。どうなる？おもしろくしたり楽しくしたりすることとルールを破ることは別です。

オ B小学校5学年担任の「子ども同士の序列解消のための意図伝達」に関する発話傾向

教師も一人の人間として子どもたちと同じであるという対等性を示している発話である。また、友人関係における課題を学級全体の課題としてとらえることで、集団としての意識を高めるなど誰もが対等であることを基盤としながら、個人と集団の両面から仲間意識の向上を図っている(表13)。

表13 B小学校5学年担任「子ども同士の序列解消」のための意図伝達発話抜粋

発話カテゴリー	日付	場面	発話
子ども同士の序列解消	5月8日	2校時算数	あっ待って、あなたそんな姿勢でいいのかな。「おお、授業受けちゃらあや」みたいじゃないの。そうじゃないでしょ？お互いが勉強しているんです。先生も勉強させてもらっているんです。偉そうな態度で受けるんだったら、先生も偉そうにしてもいいよね。でも、そんなことをしたら、先生が人を見下す目線になって、あなたたちが下になってしまう。そんなことあっちゃいけないの。人は誰でも対等です。教師だから偉いなんてことはないです。だから、みんなと一緒に勉強するんです。ただ、どんなときでも受ける態度はあります。
	9月20日	1校時人権学習	一緒にチームづくりするわけですから、あの人にはこういうことに気を使ってあげたらいいなと思うことができたなら素敵だよ。いいかい？盛り上げるってね、結局はね、相手への気配りよ。どこまで相手に対して気を配ることができるかなんだよ。自分の思いばかり出すのだったら、それは気配りでもなんでもない。自分がこうしたら相手は嫌がるかな、こうすれば場が盛り上がるかな、そんなこと意識できるといいね。
	12月21日	学級活動	隠し事もなし！喧嘩も、いっぱいこれからあるかもしれない。トラブルあって多いにけっこう。トラブルがあるということは、友だちとかかわっているということやね。いろんな友だちとお話している。その中で、トラブルがあるってこと。上等じゃない！それをみんなでなんでそうなったのか解決していく。いいー？

カ B小学校5学年担任の「聴き合う関係づくりのための意図伝達」に関する発話傾向

自分の意見や考えに自信を持ち、周りに惑わされずに発言をする意欲が持てるような雰囲気づくりや分からないときに分からないと言える環境づくりを進めていることが示されており、学級全体で学びを深めることの大切さにつなげている(表14)。

表14 B小学校5学年担任の「聴き合う関係づくりのための意図伝達」に関する発話抜粋

項目	日付	場面	発話
発言の促し	12月4日	2校時算数	分からなくなったら、そのときは、分からなくなりましたでもいいんじゃない。その後は、またみんなで考えていったらいいでしょ。先生は、それが学級でやる勉強だと思うよ。みんなで知恵を出し合って分かればいいことだと思うよ。とにかく、なんでも出してこよう。
	12月4日	2校時算数	じゃあ、〇〇さん、なんでこの形が二等辺三角形だと思うのか説明してあげて。(〇〇さんの説明後、子どもたちから「ああ、そうか。負けた!」と、つぶやきが出る。) え？負けた？〇〇さん、やったね、あなたの一言で「負けた!」の声が出ましたね。
	12月8日	2校時算数	先生もみんなが説明してくれたこと以上のことはよう言わん。本当に中身の濃い、いい説明をしてるよね。
聴き方の促し	6月21日	2校時算数	みんな聴いて。発表者が言ってくれるからこそ勉強ができていますよ。
	9月20日	1校時人権学習	どうすれば班が盛り上がるんだろう？それは相手に気を配ることだよ。チームの一人が発表してるんだよ。どうしないといけない？
	12月8日	2校時算数	友だちの考えを聴き合うって、本当に勉強になるよね。それに、説明する方法を考えるのも勉強になるよね。友だちの説明を聞いている時のあなたたちは、本当に分かりたい、説明を聴きたいという空気が教室じゅうにあふれていました。これって、説明してくれた友だちはどんな気持ちになれたらうね？うれしいだね。これが友だちを大切にすることよ。

④ A小学校1学年担任の「自己開示」に関する発話傾向

自分が何に喜びを感じ、どんなことが悲しいのか具体的な子どもの行動を通して語り、どのような態度が望ましいのか子どもたちに考えていくことを促している(表15)。

表15 A小学校1学年担任の「自己開示」に関する発話抜粋

日付	場面	発話
11月29日	朝の会	今、えい顔しちゅうのが、〇〇くと〇〇ちゃん。にこって笑いゆう。素敵な顔。〇〇くんもいいね。先生うれしい。みんなのその笑顔が先生大好き。
12月1日	2校時 国語	今日、このことをせつかくやりたかったのに、残念。先生の気持ちが分かる？同じ気持ちになっちゅう人が、ひよっとおるかな？(みんながいっぱいしゃべってるから、お勉強が進まなくて途中で終わってしまったから、先生はしょんぼりしていると思います)〇〇ちゃん、先生の気持ちすごくよく分かってくれる。そう、先生はね、もっといっぱいしたかったの。いっぱい対話をしてね、みんながうんとかしこくなってほしいって、そう思ったの。(もし、勉強の途中で僕が、〇〇くと喧嘩をしなかったら、キンコンカンが鳴る前にできていました) そうだね、でも、〇〇ちゃんがそれに気が付いてくれたきね。今、先生ね、ちょっとうれしい気持ちになってきたよ。次はできそうかな？(はい) うん、よかった。そしたら、先生、にっこり笑顔で笑います。他にも分かってくれちゅう人がおるね。ありがとう。手を下ろして。〇〇ちゃんたちが、話している間、〇〇ちゃんが、分かるよっていう顔してね、一生懸命聴いてくれていました。きっと、次の時間は、一生懸命勉強できると思います。みんなで、楽しく勉強しましょうね。

※「自己開示」については、表層的なものから深層的なものまで幅がある。ここでは、子どもの発達段階等も踏まえた教師の発話として、「自分の内面の感情表出」についても、「自己開示」の1つの形態とした。

⑤ B小学校5学年担任の「自己開示」に関する発話傾向

学習に「しんどさ」を感じている子どもに対し、自分自身も同じように「しんどさ」を抱えていることを開示し、子どもの「しんどさ」を共有し、共感することで、子どもに思いを伝えている。

また、子どもたちが自分のこととして、身近に引き寄せて考えられるように子どもたちが知っているアニメキャラクターと、自らの体験を重ねて自己開示することで、教師の思いや考えを受け入れやすくしている(表16)。

表16 B小学校5学年担任の「自己開示」に関する発話抜粋

日付	場面	発話
5月8日	朝の会	勉強って楽しいことばかりじゃない。「しんどい」ことだっていっぱいあります。でも、それをどう乗り越えていけるかです。大人になっても、できていなかったら「これじゃだめ。やり直し」って言われることもあるんだよ。先生だってそうです。一生懸命考えて出した書類でも、十分じゃなかったら、やり直さなければいけないんだよ。そんなこといっぱいありました。それをめんどくさいといってやらなかったら、仕事をさせてもらえなくなるかもしれないよね。
5月9日	朝の会	先生が、小学校3年生のときね、友だちのおじいちゃんが亡くなって、その子が休んだんです。先生は、そのとき亡くなるってどういうことかな？消えてなくなるのかな？と本当に分からなかったんです。それから間もなく、先生のおばあちゃんが死んだんです。今までやさしくしてくれたおばあちゃん、笑顔いっぱいのおばあちゃんが動かなくなっているんです。さわったら冷たいんです。これが死ぬってことだったんですよね。先生も今ここでしゃべっているけど、帰るとき交通事故で死ぬかもしれません。いつかは死ぬ命です。だから、精一杯生きてほしいと思います。命を粗末にすることだけはしてほしくないです。生きている間、人はいろいろな人に助けられています。だから親やいろいろな自分にかかわってくれている人に、常に感謝してほしいんです。当然友達にもね。
11月8日	5校時 人権学習	ああ、なるほど、自分の考えをはっきりと伝えるってことなんだね。ただ、命令で言うのではなく、相手の気持ちを考えて伝えなければいけないんだね。自分たちも生活している中で、トラブルがどうしても出てくる。そのときの言い方がどうなっていたのかを考えることが大切だね。これは、あなたがただけじゃないよ。先生もいっしょだよ。先生ものび太のように、嫌だという自分の思いを出せずに友だちに合わせてしまうことがあります。でも、家では、ジャイアンのように偉そうに言うてしまうこともあります。しずかちゃんになりたくても、なかなかない自分があるんだよね。みんなにお願いしたいことは、のび太やジャイアンの言い方ではなく、しずかちゃんの言い方をするように意識してみてください。

⑥ B小学校における自己開示の具体的事例

11月1日、掃除の反省会で、一人の子どもに対し、周りの子どもが集中的に注意している場面をとらえた担任が「他の友だちが同じことをしたら、周りのみんなは同じくらい注意をするだろうか」と問いかけた。学級の子どもたちは「たぶん、しないだろう」と答えたため、学級全体の問題として話し合いを持った。

担任は、自分が経験した「いじめ」について「自己開示」し、傍観者の存在が「いじめ」の助

長につながることを、「いじめ」の構造図を使い説明した(図8)。

#### 【担任の発話記録から】

先生が小学校のとき、ほうきの柄で友だちに突っつかれた話をしたことがあったよね。先生をほうきで突っついて「やーい、やーい」とやっている人たちの目、それを周りで見ている人の目、この目の中で、先生はどの目が一番きつかったか、この目ね、いじめをやっている人より見て見ぬふりをしている目が一番きつかったんです。もし、突っついてる人が、周りから変な目で見られたらこの人たちがいじめると思う？絶対やらないはずですよ。だって、みんなに変な目で見られたら怖いでしょ。でも、この見て見ぬふりをする人たちが、何も言わなければ、突っついてる人は何も怖くないし、中には自分の味方だと思っていくらでも突っつくことができるんだよね。だから、この見て見ぬふりをする空気が一番怖いの。



図8 いじめの構造図板書

子どもたちは、担任の自己開示によって「いじめ」の構造が自分たちの行動と重なり、Bさんを傷付けていたという思いから、Bさんに対して心から謝罪する行動につながった。

子どもの感想には、下記のように綴られており、担任の「自己開示」により、子どもたちはより身近に自分の問題として考え、行動化につながったことが示されている。

- ・先生の話聴いて、周りで見ている人間というのはぼくだと思い、それから注意できるようになりました。
- ・今まで、Bさんを避けたりしていたぼくが情けないなと思いました。
- ・先生の前では、いい子ぶっている自分に気が付きました。

### (3) 教師の発話からの子どもの変化

#### ① A小学校1学年 Aさんの感想

1月に記述した作文より

ぼくは、さいしょクラスで友だちは5人だったけど、20人になりました。一ばんよかったことは、ぼくのおとしたものをひろってくれたことです。友だちがけんかをしていたとき、こまっている友だちをたすけました。

この文から、5月は、友だちがあまりいないとらえていたが、1月には友だちとのかかわりが見られるようになり、友だちができたことへの喜びが表現されている。

#### ② B小学校5学年児童による12月現在の「学級に対する感想」

12月に記述した感想の抽出から

- ・みんながばい菌扱いや集中的な注意をしなくなった。(24名)
- ・安心でき、あたたかく、優しくなった。(22名)
- ・自分の意見が出し合え、聴いてくれる。(17名)
- ・言葉遣いが良くなった、あったかことばが増えた。(15名)
- ・困ったとき助けてくれる。(11名)
- ・明るい、楽しい雰囲気になった。(14名)
- ・人の気持ちを大切にしようとしている、励ましてくれる雰囲気になった。(6名)
- ・笑えるようになった。(1名)
- ・自分の困っている気持ちを言えるようになった。(2名)
- ・謝る言葉がこんなに大切なんて初めて分かった。(1名)

この感想から、子どもたちが互いに認め合い、安心して自己表現されていることを読み取ることが出来る。

次に、4月当初、排除される側に立っていたBさんが、12月に綴った感想を右に示す。

Bさんが綴った感想は、「互いに認め合える場。安心して自己表現できる居場所。そして、今、仲間の存在によって自分が変わることができた」という実感を、率直な言葉で表現している。

Bさん 12月の感想より

4月="今はまだ、なにも出せていません"
今はもう 飛んで出してしまいました
なりました友もいます。
5-1の変わったところは、はりこになったことです。
そして、みんなきょうしつです。
みんなは変わりました。
たさしさが変わりました。
だから、自分も変わりました。

#### (4) 2校で取り組む人権学習

A小学校1年生は、自分を見つめ自分を知るための学習として、自分の感情に気付き、それを言葉で伝えられるようにする取組を人権学習の1つとして行ってきた。また、人との出会いを深めていくために、身近な友だちとの人間関係をつくる学習も行っている。相手の気持ちを受け止め、相手を大切にする、聴き合う関係づくりにおいては、地域の人と触れ合う学習を仕組んできた。その視点は、日常生活の場や国語科の場でも同様であり、聴き合う関係づくりを位置付けている。

B小学校では、コミュニケーションの力の不十分さからくる、人間関係の希薄さに課題があると考え、聴き合う関係をつくるために傾聴の姿勢を持ち相手を大切にする取組と、命の大切さについて学ぶ取組を人権学習として行ってきた。そして、この学習を人権学習の場だけに留めるのではなく、教科学習や帰りの会などの場で、子どもに返して意識化を図っていた。

### 5 成果と課題

#### (1) 成果

本研究において、人権教育を基盤とした学級づくりを進めていくうえで、2校の担任に共通する姿勢が5点確認できた。①子どもと向き合い、課題を学級全体の問題として解決する。②教師自身が子どもから学ぶ姿勢を持つ。③配慮の必要な子どもを中心に据え、周りの子どもとのつながりを考える。④気付きを教師自身の変容のきっかけとする。⑤教師の自己開示から、子どもの思いを引き出す。

さらに、今、学級の中で必要としている人権課題は何かを教師自身がとらえ、子どもたちに投げかけることで、自分たちの言動や考え方を客観的に見つめ直し、友だち同士の生活の中で人権を意識した行動化が図れるよう配慮している。これらの取組を進めることが、人権教育を基盤とした子ども同士のつながりを深める学級をつくるうえで、重要な要件であると確認された。

「自己開示」に関して、相羽氏(2002)は、「教師自らを開示していく姿勢を積み重ねることで、子どもたちが自分を開いていこうとする意識を芽生えさせる(2)」と述べている。さらに、橋本氏(1996)は、自分を開いていこうとする行動の有効性について、子ども同士のかかわりの視点から、「児童の関係を相互理解へと促す行動としては、友人同士ありのままの自己を語り合う自己開示が最も重要である(5)」と述べている。B小学校の担任は、打ち合せ会において、「教師の自己開示は、子どもと教師との距離間を縮めると同時に、子どもたちが自らを語ろうとする安心した雰囲気をつくるのではないかと述べており、子どもたちが安心できる環境をつくるうえでも、人間関係づくりにおいても「自己開示」の重要性を認識し、意図的に取り組んでいることが示されている。同様にA小学校の担任も、「自己開示」の重要性について語っている。2校の担任は、子どもたちが安心できる環境をつくるうえでも、人間関係づくりにおいても「自己開示」の重要性を認識し、意図的に取り組んでいることが示され、自己を開き、子どもとの心理的距離を縮めながら、子ども同士のつながりを深めるための「意

図伝達」を効果的に行うことの有効性が確認された。

今回、2校担任の取組から、教師が子どもとのつながりを深め、さらに、子ども同士をつなぐために行ってきた「子ども同士の序列の解消」「学級の規律づくり」「聴き合う関係づくり」は、子ども同士の心を開き、互いに肯定的に評価し、認め合う環境形成につながることを示唆された。これは、[第2次とりまとめ]において、「人権が尊重された学級経営について、児童生徒が他者との関わりの中で自らのよさを発揮しながら、学級生活を安心して過ごすことが大切である(1)」と述べられている人権教育の成立基盤としての学級環境づくりの大切さと重なることが確認された。

教師自身が立ち止まって考える場として検討会を行ったことは、担任や学年団の気付きを促し、短期目標の設定につながった。そして、それを実行し、次回の検討会において評価することで、できたこと、できなかったことを明確にとらえ、できなければなぜできなかったのかを検証し改善することができた。このように、担任が主体的に目標を設定して取組を行うというPDCAサイクルの効果を確認できたことはこの研究の成果の1つであるとする。

さらに、「真摯に、謙虚に子どもから学ぶ」ことの大切さを改めて確認することができた。そして、担任の姿勢を通して、「実践から学ぶ」研究の意義を実感できたことが、この1年間の筆者らの成果であると思っている。そして、担任の取組をその学級だけに留めるのではなく、学年の取組へと発展させた両校の学年団の取組から、同僚性の高まりや協働による学びの大切さが示唆された。

## (2) 課題

本研究の課題としては、以下の3点が挙げられる。

1点目は、本来なら4月当初の状況の把握が重要であるが、研究目的を明確にすることや研究計画の立案等、4月当初に研究をスタートさせる準備ができず、当初の状況は、担任からの聞き取りで把握せざるを得なかった。

2点目は、2つの学校を同一手続きで検証することが難しかったことが挙げられる。2つの学校を可能な限り、同一手続きで検証することが大切であるが、児童の学習状況を最優先させたため、検討会の時期等、必ずしも統一することができなかった。

3点目に、子どもの変容については、客観的データによる分析を行っていない点が挙げられる。子どもの変容についても、詳察することが大切であるが、こちらからの意図的な調査は実施せず、子どもの記録や検討会で話し合われたことをもとに考察した。今後、筆者自身が在籍校において、子どもの実態と重ねていく取組を行い、確かな実践として検証していきたい。

## 【引用文献】

- (1) 文部科学省 (平成18年) 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
- (2) 相羽昭仁 2002年 「人権学習の基盤的環境としての学級づくりに関する研究」鳴門教育大学大学院
- (3) 金崎鉄也 2002年 「学びを促す教師のかかわりに関する学習臨床的研究(1)」上越教育大学大学院教育論文集
- (4) 所沢市立教育センター (平成17年度) 研究員研究紀要
- (5) 橋本巖 1996年 「児童の共感性と友人関係における共有経験との関連」愛媛大学教育学部教育科学第42巻第2号

## 【参考文献】

- ・海保博之 1993年 「プロトコル分析入門」新曜社
- ・森実、新保真紀子 2006年 「わたし 出会い発見Part6」大阪府人権教育研究協議会
- ・新保真紀子 2007年 「子どもがつながる学級集団づくり入門」明治図書
- ・河村茂雄 2004年 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」図書文化社
- ・高知県教育センター (平成18年)「人権教育資料集4 (子どもと人権) えがお きらり」