

## 自分の大切さとともに、他の人の大切さを認めることのできる子どもの育成（1年次）

—人権の視点に立った学級経営の在り方と学級担任の役割—

菊谷 未奈子（京都市総合教育センター研究課 研究員）

京都市の学校教育では、長年にわたり人権教育を重視し、「子ども一人一人を徹底的に大切にする」という理念のもと、子どもに関わる様々な課題に対して、人権の視点から解決を目指した取組に力が注がれてきた。しかし、いじめや児童虐待などの児童の人権にかかわる問題が今もなお発生している現状を考えると、児童生徒の人権が十分に保障されているとはいまだいえず、さらなる人権教育の充実が求められている。

本研究では、人権尊重を規範とした行動を日常的にとれる児童の育成を目指した人権教育の在り方について考える。

本年度は、京都市の『《学校における》人権教育をすすめるにあたって』に示された人権教育の四つの視点のうち、“人権としての教育”と“人権を通しての教育”に注目し、小学校での児童の人権感覚の育成につながる取組について、授業中の学級担任の発言に焦点を当てて調査、分析してきた。その結果、学級担任の発言には、児童の人権感覚の育成に影響を及ぼす大きな力があり、その意味において、学級担任の発言そのものが人権教育の一つであることがみえてきた。

# 目 次

はじめに ..... 1

## 第1章 人権教育をすすめるにあたって

### 第1節 人権教育の現状と課題

- (1) 人権教育とは ..... 1
- (2) 人権教育推進の流れ ..... 2
- (3) 人権を取り巻く現状と課題 ..... 3

### 第2節 学校における人権教育

- (1) 学校における人権教育の問題点 ..... 4
- (2) 人権教育の指導方法等の在り方について [とりまとめ] ..... 4

## 第2章 人権感覚の育成を目指した人権教育

### 第1節 人権感覚を育成するために

- (1) 人権感覚とは ..... 6
- (2) 自尊感情の意識調査 ..... 7
- (3) 人権感覚の育成につながる自尊感情と他者に対する意識 ..... 7

### 第2節 京都市の学校における人権教育

- (1) 「〈学校における〉人権教育をすすめるにあたって」 ..... 8
- (2) 人権感覚の育成と人権教育の四つの視点 ..... 9
- (3) 隠れたカリキュラムが及ぼす影響 ..... 10

### 第3節 研究仮説と検証方法 ..... 11

## 第3章 調査の実際

### 第1節 学級担任への調査

- (1) 児童、学級の実態調査 ..... 11
- (2) 授業観察 ..... 12

### 第2節 児童への調査 ..... 23

## 第4章 本調査からみえてきたこと

### 第1節 授業観察から明らかになったこと ..... 23

- (1) 「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」 ..... 24
- (2) 自尊感情や他者に対する意識を高める「児童を育てる発言」 ..... 24
- (3) 教師の発言が影響を及ぼす範囲と言葉のかけ方、タイミング ..... 25
- (4) 他者に対する意識を高める「授業をすすめる発言」 ..... 26
- (5) 人権感覚の育成にマイナスにはたらく学級担任の発言 ..... 27

### 第2節 学級における人権教育を充実させるために

- (1) 授業観察からみえてきた課題 ..... 27
- (2) 児童の人権を大切にしたい学級経営と学級担任の役割 ..... 28
- (3) 学級での人権教育の充実に向けて ..... 29

おわりに ..... 30

---

<研究担当> 菊谷 未奈子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立東山泉小中学校  
京都市立南太秦小学校

<研究協力員> 三木 隆史 (京都市立東山泉小中学校教諭)  
藤本 知里 (京都市立南太秦小学校教諭)  
松林 瑠衣 (京都市立南太秦小学校教諭)

## はじめに

イギリスの物理学者ガボールは、昭和47(1972)年に出版した著書の中で21世紀の社会のビジョンを成熟社会という言葉で表現している。成熟社会とは、「量的拡大のみを追求する経済成長が終息に向かう中で、精神的豊かさや生活の質の向上を重視する、平和で自由な社会」(1)だという。物質的な豊かさの追求から、精神的な豊かさの追求へと思考を転換していくことが、平和で自由な社会の実現につながると述べている。

成熟社会という言葉が示す精神的な豊かさとは、自分の置かれている環境に満足感や充実感を感じながら生きること、そして、自分の能力を十分に発揮できる社会で生活していると感じ、そこで価値ある人間として存在していると実感できることであると考え。それぞれの生活環境の中で見出される自己実現の喜びや充足感、他者とのつながり・交流の中で感じられる幸福感が精神的な豊かさを更に深め、そうした豊かさが土台をなして、平和で自由な社会に発展していくということではないだろうか。

今、日本も、20世紀後半の経済成長の時代を経て、世界有数の経済大国として存在している。経済成長によりもたらされた物質的な豊かさは、わたしたちのライフスタイルを大きく変化させた。加えて21世紀に入って急速に発達したインターネットの普及の影響は非常に大きく、パソコンや携帯電話、スマートフォン、その他の携帯型タブレットなど、常に身の回りにインターネットとつながる環境が存在している。その中で、いつ、どこにいても世界中の情報を瞬時に手に入れることができるようになり、仕事や学習場面でも今では欠かせない存在となっている。インターネットは、このように私たちの生活を豊かにする一方で、匿名性の高いネットの世界では、誹謗中傷が横行し、子どもたちの世界にも影響をもたらし、「ネットいじめ」や「ネット依存」といった深刻な問題が新たに生み出されている。

自身のみではなく、他者や隣人においても、個人の充足と幸福感が守られることが当たり前であるのが成熟社会の正しい在り方である。それを、全ての人々が実感するための大切な要素の一つが「人権の共存」という理念ではないだろうか。この「人権の共存」という理念が広く理解され、生活化されることが重要であり必要であると考え、実際には、それがうまくできていない場面も多

い。このような状況を克服するために必要なものこそ、人権教育だと考える。

学校現場では、これまでも、児童生徒が集団の中の一員として存在しているのだという自覚を持ち、自分だけでなく周りにいる人のことも大切にできる子どもの育成を目指して人権教育がすすめられてきた。しかし、いじめ問題など、児童生徒の人権に関わる問題は後を絶たず、そうした問題の質や表れ方が変化している中で、学校現場における人権教育の在り方を今一度見直す時期に来ているのではないだろうか。

京都市では、平成14(2002)年に人権教育の四つの視点を示した「《学校における》人権教育をすすめるにあたって」(2)が策定されている(以下、「指針」という)。更に、各学校では、人権教育全体計画が作成され、学校における全教育活動を人権の四つの視点でとらえて実践していくという骨格が出来上がっている。しかし、この計画に基づいた具体的な実践が、各学級においてどのように行われているかの検証は、十分にはできていないのが現状である。そこで、学校における児童生徒への人権教育の直接的な主体者である学級担任の取組について調査したいと考えた。

本研究では、児童生徒の人権感覚の育成に焦点を当てた人権教育について考える。授業観察を通して、児童生徒の自尊感情や他者に対する意識を高める学級担任の発言について調査・分析した。

(1) デニス・ガボール(著) 林雄二郎(訳)「成熟社会 新しい文明の選択」講談社 1973.3

(2) 人権教育検討委員会 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, (2010.3改訂)  
<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/cmsfiles/contents/0000005/5812/gakkouniokerujinkenkyouikuwosusumeruniatte.pdf> 2016.3.4

## 第1章 人権教育をすすめるにあたって

### 第1節 人権教育の現状と課題

#### (1) 人権教育とは

平成12(2000)年12月に人権教育及び人権啓発の推進に関する法律(以下「人権及び啓発推進法」という)が施行された。その中で、「人権教育とは、『人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動』である」(3)と定義されている。人権尊重の理念については、平成9(1997)年7月に出版された人権擁

護推進審議会答申（以下、「審議会答申」という）の中で、「自分の人権のみならず他者の人権についても正しく理解し、その権利の行使に伴う責任を自覚して、人権を相互に尊重し合うこと、すなわち、人権の共存の考え方ととらえるもの」(4)と定義されている。

また、審議会答申では、学校における人権教育についても明記されている。そこでは、「人権の意義やその重要性について正しい知識を身に付けるとともに、日常生活の中で人権上問題のあるような出来事に接した際に、直感的にその出来事はおかしいと思う感性や、日常生活において人権への配慮がその態度や行動に現れるような人権感覚を身に付けること」が必要であるとされている。

このように、児童生徒の発達段階に応じた様々な体験や経験を通して、自分の人権とともに、他者の人権を認め、守ることのできる児童生徒の育成が求められているのである。そのために、指導者は、人権尊重の理念について十分に理解し、児童生徒が自らの大切さと、他者の大切さのどちらも実感し、求めることができるような環境づくりに努めなければならない。また同時に、指導者は自らの言動が、児童生徒の心身の発達や人格形成に大きな影響を及ぼし、豊かな人間性を育成する上で重要な意味をもっていることを自覚して、日々の教育活動に当たるよう、常に意識をしておくことも重要なことであると考えられる。

## (2) 人権教育推進の流れ

我が国では、先の世界大戦の反省に基づき、基本的人権の尊重を基本理念の一つとする日本国憲法が、昭和21(1946)年11月に公布、昭和22(1947)年5月に施行された。この憲法の下で、その後も次々と人権に関する諸制度の整備や諸施策の推進が図られてきている。このような流れは日本だけ限られたものではなく、世界の多くの国々で同じような取組がすすめられている。

昭和23(1948)年に国連総会において採択された世界人権宣言には、「人類の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利を承認することこそ、自由、正義及び平和の基礎である」(5)と明記されている。この世界人権宣言の採択を契機に、日本はもとより、世界の様々な国で人権保障のための努力が重ねられてきている。

右上の表1-1は、日本国内及び国連等における人権や人権教育に関する主な条約・法律をまとめたものである。

表1-1 日本国内及び国連等における人権教育に関する主な条約・法律

	日本 (法律は施行された年)	国際人権関係諸条約 (条約は採択された)
1945		「国際連合」成立
1946		「国連人権委員会」設置
1947	「日本国憲法」	
	「教育基本法」	
1948	「学校教育法」	「世界人権宣言」
1956	「国際連合」加入	
1959		「児童の権利に関する宣言」
1960		「教育における差別待遇の防止に関する条約」
1967		<b>国際人権年</b>
1986		<b>国際平和年</b>
1989		「児童の福祉に関する条約」
1990		<b>国際識字年</b>
1993		世界人権会議(ウィーン)
1994		「人権教育のための国連10年」決議
1995		「人権教育の10年行動計画」
		<b>人権教育のための国連10年</b> (1995～2004)
1997	「「人権教育のための国連10年」に関する国内計画」策定	
1999	人権擁護推進審議会答申	
2000	「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」	
2002	「人権教育・啓発に関する基本計画」	
2004	「人権教育の指導方法等の在り方について [第一次とりまとめ]」	「人権教育のための世界計画」
2006	「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]」	
2008	「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]」	
2013		「人権教育及び研修に関する国連宣言」

前頁、表1-1にみられるように、国連を中心に、人権の保障や差別の撤廃等に関する条約や規約が次々と採択されている。そんな中、平成6(1994)年12月には、人権保障の実現のためには人権教育の充実が不可欠であるという声が高まり、国連総会において、「人権教育のための国連10年」が決議されている。

「人権教育のための国連10年」は、平成7(1995)年から平成16(2004)年までの10年間で“人権教育の充実に向けた取組を世界規模で推進していくこと”を目的として決議されたものである。

これを受けて、日本でも人権教育の積極的推進を図り、国際的視野に立って一人一人の人権が尊重される人権国家の実現を目指して、平成9(1997)年7月に「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画(6)（以下、「国連10年国内行動計画」という）が策定・公表されている。その後、平成12(2000)年12月には、人権及び啓発推進法が制定され、人権教育及び人権啓発に関する法的な整備が進められている。

政府は、人権教育・啓発推進法、第7条の規定に基づき、平成14(2002)年3月に人権教育・啓発に関する基本計画(7)（以下、「基本計画」という）を閣議決定している。この基本計画は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るために策定されたものである。その中では、我が国における人権教育・人権啓発の現状と、人権問題が生じる要因及び問題点などについても言及されている。また、その後も平成16(2004)年、平成18(2006)年、平成20(2008)年の三度にわたり、人権教育の指導方法の在り方についてのとりまとめが提示されている。

### (3) 人権を取り巻く現状と課題

平成14(2002)年3月に出された基本計画は、人権問題が生じる要因について、以下のように挙げている。

#### 【要因】

- ・人々の中にみられる同質性・均一性を重視しがちな性向や、非合理的な因習的意識の存在
- ・国際化、情報化、少子高齢化等の社会の急激な変化



- ・人権尊重の理念についての正しい理解やこれを実践する態度が定着していない。(8)

更に、この要因を踏まえて、人権問題が生じる問題点を以下のように指摘している。

#### 【問題点】

- ・自分の権利を主張して他人の権利に配慮しない。
- ・自らの権利を十分に理解しておらず、正当な権利を主張できない。
- ・物事を合理的に判断して行動する心構えや習慣が身についておらず、差別意識や偏見にとらわれた言動をする。(9)

基本計画が出されて以降、上掲の要因や問題点を踏まえて、学校はもとより、社会の様々な場で人権教育及び人権啓発に関する取組が推進されるようになった。その結果、人々の間に人権に関する問題点への認識や理解が広がり、これまであまり意識されていなかった分野においても、人権がより強く認識されるようになってきているのではないだろうか。パワーハラスメントやセクシャルハラスメントなどの言葉の誕生は、「非合理的な因習的意識の存在」について、人権の保障という立場から見直された結果であり、人権教育・啓発の一つの成果といえるだろう。

しかし、私たちの身の回りには現在もおお、不当な差別及び人権侵害が存在している。インターネット上では、他人への中傷や侮辱、無責任なうわさが横行し、電子掲示板やホームページへの個人情報流出・差別的情報の掲示や書き込みなどの人権侵害は後を絶たない。更に最近では、“悪ふざけ動画”といわれる反社会的な行為をTwitterやFacebook・動画サイトなどに投稿し、第三者に対して直接的、間接的に危害を加えているという事例も大きな社会問題として取り上げられているところである。

今や私たちの生活に欠かすことのできないインターネットの特性を、逆に悪用して人を傷つける手段にしたり、面白いからといって、結果を想定することなく安易に行動してしまい、結果的に他者の人権を侵害したりするといった行為は、「自分の権利を主張して他人の権利に配慮しない」ことの、最たる事例となっている。

これらは、基本計画が指摘している問題点である「物事を合理的に判断して行動する心構えや習慣が身についておらず、差別や偏見にとらわれた言動をする」という行動が、未だ人々の間に解決されず存在していることの現れでもある。

児童生徒の人権に関わる問題についても、いじめや虐待などが存在している。これらが起こる背

後には、基本計画に挙げられている「同一性・均一性を重視しがちな性向」や、「人権尊重の理念についての正しい理解やこれを実践する態度が定着していないこと」がその一因として存在していると考えられる。

基本計画が出されて、すでに10年以上が経過している。この間、国際化、情報化、少子高齢化が一層加速し、それに伴い人権問題も複雑化・多様化する傾向にある。しかし、人権問題が生じる要因や問題点は、基本計画に挙げられているものと変わっていない状況である。

こうした状況の中にあって、人権教育及び人権啓発に関する取組の実施主体は、学校、社会教育施設、教育委員会のほか、社会教育関係団体、民間団体、公益法人など、あらゆる場で行われており、その広がりや意義は深いものがある。

しかし、そうした広がりの中でも、やはり、これからの社会を担う子どもたちを育てていく学校の果たすべき役割は、非常に重要であると思われる。それは、小さいときから体験的に「人権とはどういうものなのか」、「それを尊重し合うとはどうすることなのか」、また、「人権は全ての人に存在し、そこに優劣はないこと」などを学ぶことが必要だからである。更に、児童生徒の自尊感情とともに、他者に対する肯定的、受容的意識を育み、高めていくためには、物事を多面的・多角的に見ることのできる力や、合理的に判断する力などを育成することも必要である。そして、これらの力は、学校教育において付けていかなければならないものである。この意味において、学校における人権教育のさらなる充実を図ることが必要であると考えられる。

## 第2節 学校における人権教育

### (1) 学校における人権教育の問題点

基本計画では、人権問題が生じる要因やその問題点とともに、これまでの学校現場で取り組まれてきた人権教育の問題点についても指摘されている。以下がその内容である。

#### 【人権教育の問題点】

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、人権感覚が十分に身に付いていないなど指導方法等の問題、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 (下線は筆者による) (10)

基本計画が指摘している問題点は二つあり、いずれも教職員に関する内容である。

一つ目は、指導方法についての指摘である。私たち教職員は、理解はしているが、実際の生活の場面において、その理解が必ずしも行動に結びついてはいないと思われる児童生徒の姿があることを真摯に受け止めなければならない。そして、その姿から、自分たちの指導に何が足りないのかを考え、人権教育の改善を図る努力をしなければならないということである。

二つ目は、教職員自身の人権意識に関する指摘である。教職員が人権について真に理解しているか、教職員自身が高い人権感覚をもって、児童生徒の指導に当たっているかが問われているのではないだろうか。

では、この二つの問題点を解消するためにどのような取組が有効なのであろうか。

### (2) 人権教育の指導方法等の在り方について 【とりまとめ】

文部科学省は、人権教育の問題点の解決のために、平成15(2003)年6月に人権教育の指導方法等に関する調査研究会議を設置した。この会議において、人権教育の指導の改善・充実という課題に直接的・具体的に関わるのが、人権教育の内容及び指導方法などの問題だとし、その在り方に焦点を当てた三次にわたる【とりまとめ】を公表している(以下、【とりまとめ】、【第〇次とりまとめ】という)。

平成16(2004)年6月に公表された【第一次とりまとめ】では、「人権教育とは何か」ということをわかりやすく示すとともに、学校教育における指導の改善・充実に向けた視点が示された。その中で、自主性の尊重や体験的な活動を取り入れるなどの指導方法の工夫、児童生徒の発達段階や実態に即した内容・方法、効果的な学習教材の選定・開発、教育の中立性の確保などを留意事項として指摘している(11)。

平成18(2006)年1月に公表された【第二次とりまとめ】では、全国から収集された人権教育の実践事例などを参考に、人権教育の指導方法などの工夫・改善方策などについて、主として理論的・実践的な指針が提示されている。その中で、人権教育を通じて育てたい資質・能力について具体的に示された(12)。

平成20(2008)年3月に公表された【第三次とりまとめ】では、学校関係者が、【第二次とりまとめ】



に示された理論の理解を深め、各学校での実践につなげるために、「指導等の在り方編」と「実践編」の二編に再編成され、具体的な実践事例等の充実が図られている(13)。

[第二次とりまとめ]では、「人権教育を進めるに当たっては、人権についての知的理解を深化し、徹底させるとともに、児童生徒が人権感覚を十分に身に付けるための指導を一層充実することが必要だ」(14)と明記されている。このような理念のもとに、学校教育における人権教育の目標を、以下のように示している。

**【人権教育の目標】**

一人一人の児童生徒が発達段階に応じ、人権についての意義・内容や重要性について理解するとともに、[自の大切さとともに他の人の大切さを認めること]ができるようになり、それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れるようにすること。  
(下線は筆者による)(15)

この目標に示された「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」とは、人権尊重の理念について、特に学校教育において指導の充実が求められている人権感覚の側面に焦点を当てて、分かりやすく表現したものである(16)。

このように、人権教育は、人権に関する知的理解と人権感覚の涵養を基盤として、意識、態度、実践的な行動力など様々な資質や能力を育成し、発展させることを目指す教育である。

図1-1は、[第二次とりまとめ](概要版)で示された人権教育を通じて育てたい資質能力の流れが示されたイメージ図(16)である。

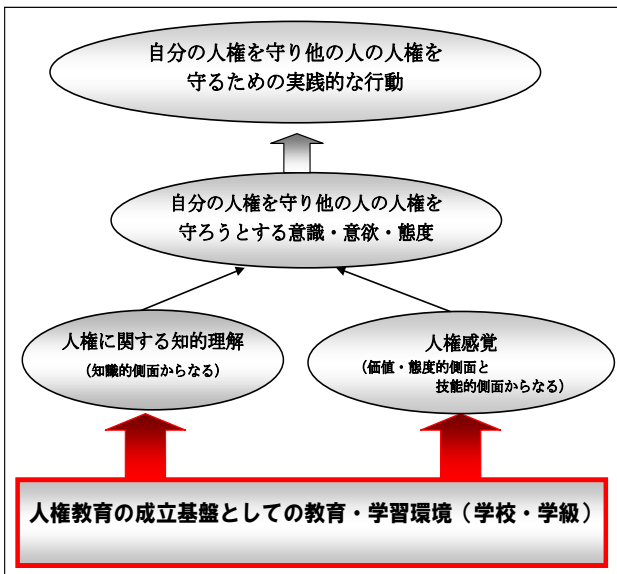


図1-1 人権教育を通じて育てたい資質・能力の流れ

更に、[第二次とりまとめ]では、人権教育を通じて育てたい資質・能力は、<知的側面><価値

的・態度的側面><技能的側面>から構成されるとし、その具体例が示されている(17)。表1-2は、その内容である。

表1-2 人権教育を通じて育てたい三つの側面と資質能力

<p>（人権に関する知的理解に関わるもの）</p> <p><b>知的側面</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由、責任、正義、平等、尊厳、権利、義務、相互依存性、連帯性等の概念</li> <li>・人権の発展・人権侵害等に関する歴史や現状に関する知識</li> <li>・憲法や関係する国内法、又は「世界人権宣言」その他の人権関連の主要な条約や法令等に関する知識</li> <li>・自尊感情・自己開示・偏見など、人権課題の解決に必要な概念に関する知識</li> <li>・人権を支援し、擁護するために活動している国内外の機関等についての知識等々</li> </ul>
<p>（人権感覚に関わるもの）</p> <p><b>価値的・態度的側面</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間の尊厳の尊重、自己価値及び他者の価値を感知する感覚</li> <li>・自己についての肯定的態度</li> <li>・自他の価値を尊重しようとする意志・態度</li> <li>・多様性への開かれた心と肯定的評価</li> <li>・正義、自由、平等などの実現という理想に向かって活動する意欲</li> <li>・人権侵害を受けている人々を支援しようとする意欲</li> <li>・人権の観点からの自己自身の行為への責任感</li> <li>・社会の発展に主体的に関与しようとする態度 等々</li> </ul>
<p>（人権感覚に関わるもの↓知識や価値を實踐につなげるための助けとなる能力）</p> <p><b>技能的側面</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間の尊厳の平等性をふまえ、互いの相違を認め、受容する技能</li> <li>・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</li> <li>・能動的な傾聴とコミュニケーションの技能</li> <li>・他の人と対等で豊かな関係を築ける技能</li> <li>・人間関係がゆがみ、ステレオタイプ、偏見、差別を見きわめる技能</li> <li>・対立に非暴力的で、双方にとってプラスとなるように解決する技能</li> <li>・複数の情報源から情報を収集・吟味・分析し、公平で均衡のとれた結論に到達する技能 等々</li> </ul>

人権教育を進めるに当たっては、この三つの側面からなる資質・能力を調和的に発達させるように働きかけ、促進することが求められている。

三つの側面のうち、基本計画で指摘されている人権感覚の育成には、<価値的・態度的側面>

<技能的側面>という二つの側面からなる資質・能力の育成が特に深く関わるものとされている。この<価値的・態度的側面><技能的側面>からなる資質・能力は、各教科及び道徳、総合的な学習の時間だけでなく、特別活動や休み時間における教師や友だちとの関わりなど、学校生活の全ての活動によって身に付けていくものである。そして、そのためには、人権教育が行われる学校及び学級が、児童生徒が自らの大切さとともに、他の人の大切さを実感できるような環境であることが重要なのである。

- (3) 人権教育及び人権啓発に関する法律(第2条) 2000. 12. 6  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H12/H12H0147.html>  
 2016. 3. 4
- (4) 「人権擁護推進審議会答申」 1999. 7. 29  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/008.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/016/008.htm) 2016. 3. 4
- (5) 外務省「世界人権宣言」(和訳) 前文 1948. 12. 10  
[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b\\_001.htm](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.htm)
- (6) 文部科学省「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画 1997. 7. 4  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501/006/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501/006/006.htm) 2016. 3. 4
- (7) 法務省「人権教育・啓発に関する基本計画」 2002. 3. 15 (2011. 4. 1 一部変更)  
<http://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf> 2016. 3. 4
- (8) 前掲(7) p. 4
- (9) 前掲(7) p. 4
- (10) 前掲(7) p. 7
- (11) 文部科学省 人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕 2004. 6  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501.htm) 2016. 3. 4
- (12) 文部科学省 人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議「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〕 2006. 1  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/06012408.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/06012408.htm) 2016. 3. 4
- (13) 文部科学省 人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕 2008. 3  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm) 2016. 3. 4
- (14) 前掲(12) p. 9
- (15) 前掲(12) p. 9

- (16) 文部科学省 人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議「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〕(概要版) 2006. 1  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/06012408/002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/06012408/002.pdf) 2016. 3. 4
- (17) 前掲(12) p. 8

## 第2章 人権感覚の育成を目指した人権教育

### 第1節 人権感覚を育成するために

#### (1) 人権感覚とは

〔とりまとめ〕では、人権感覚について、以下のように説明されている。

##### 【第一次とりまとめ】

人権問題を直感的にとらえる感性及び人権への配慮が態度や行動に現れるような感覚 (18)

##### 【第二次とりまとめ】

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 (19)

##### 【第三次とりまとめ】

(〔第二次とりまとめ〕の内容に加えて)、価値志向的な感覚とは、人間にとって極めて重要な価値である人権が守られていることを肯定し、侵害されていることを否定するという意味において、まさに価値を志向し、価値に向かおうとする感覚 (20)

更に、〔第二次とりまとめ〕、〔第三次とりまとめ〕では、人権感覚について、以下のような説明が加えられている。

この人権感覚が健全に働く時、自他の人権が尊重されていることの「妥当性」を肯定し、逆にそれが侵害されることの「問題性」を認識して、人権侵害を解決せずにはいられないとする、いわゆる人権意識が芽生えてくる。つまり、価値志向的な人権感覚が知的認識とも結びついて、問題状況を変えようとする人権意識又は意欲や態度になり、自分の人権と共に他者の人権を守るような実践行動に連なる。 (21)

人権の意義・内容やその重要性について児童生徒が理解できるようにするとともに、その発達段階に応じて、上記のような人権感覚が身に付くよ



うな指導方法等を工夫することが、人権教育の問題点を解決する一つの鍵だと考える。

## (2) 自尊感情の意識調査

[第一次とりまとめ]の中で、児童生徒が人権感覚を身に付けるためには、「学級をはじめ学校生活全体で自らの大切さや他の人の大切さが認められていることを児童生徒が感じ取ることが肝要である」(22)と明記されている。

筆者は、「自分の大切さを認める」とは、自分のよいところも悪いところも含めて、自らを価値ある人間だと思える自尊感情をもつことであり、「他の人の大切さを認める」とは、自分の価値観や行動規範と違うところがあったとしても、他の人の存在を認識し、それぞれが自分と同じように大切にされるべき存在であると思えるような他者に対する肯定的、受容的意識をもつことであると考える。

人は、自分が一人の人間として大切にされているという実感をもつことができなければ、このような自己や他者に対する意識はもつことができないともいわれている。つまり、人権感覚を高めるための第一歩として、まず、一人一人の児童生徒に高い自尊感情をもてるようにすることが必要なのである。しかし、近年、多くの国際比較調査において日本の子どもたちの自尊感情が他の国の子どもと比べて低いという報告がされている。そして、国内の調査においても、その傾向が表れている。図2-1、図2-2は、平成27年度[全国学力・学習状況調査 報告書]の「児童生徒の意識調査」(23)より、自尊感情に関する項目の一部を筆者がまとめたものである。

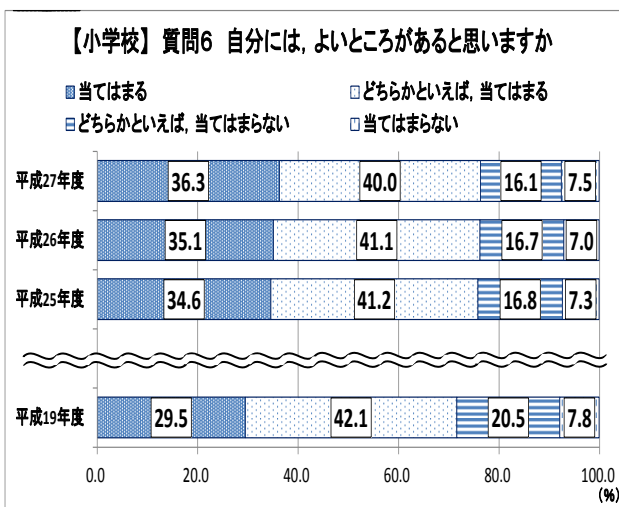


図2-1 平成27年度 全国学力・学習状況調査 報告書 「児童生徒の意識調査」の一部 (小学校6年生)

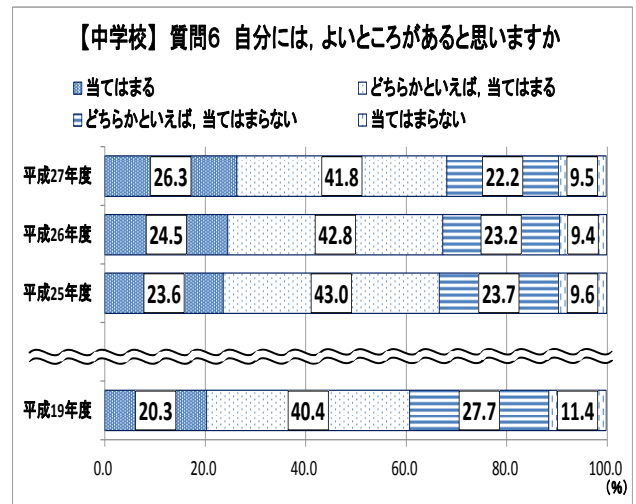


図2-2 平成27年度 全国学力・学習状況調査 報告書 「児童生徒の意識調査」の一部 (中学校3年生)

平成27年度の調査では、「自分には、よいところがあると思いますか」という質問に、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と回答した児童生徒の割合は、小学校6年生で76.3%，中学校3年生では68.1%という結果であった。平成19年度の調査開始時と比べると若干の増加傾向にあるが、ここ数年は小学校、中学校ともにその割合はほぼ変わっていない。依然として、小学校6年生では約4人に1人が、中学校3年生では約3人に1人が自分にはよいところがあるとは思わないと回答しているのである。

## (3) 人権感覚の育成につながる自尊感情と他者に対する意識

児童生徒に「自分の大切さを認めること」ができるような自尊感情を高めるためには、どのような取組が必要なのだろうか。

今、学校現場において、児童生徒の自尊感情を高める取組として、ほめること、成功体験を積ませることに偏った意識を向けてはいないだろうか。そのために、できるだけ失敗体験を積まさないようにはしていないだろうか。これらの教師側の配慮が、その意図とは逆にはたらき、児童生徒に失敗することへの恐怖心をもたせてしまい、一度の失敗体験で自分はもうダメだと意欲を無くしてしまう子どもや、ほめられない自分はダメな人間だと感じてしまう子どももいるかもしれない。

人は成功体験だけで日々の生活を送ることはできない。これは、児童生徒についても同じことがいえる。学年が上がるにつれて全てを成功させる、ある一定のレベルを保ち周りから評価されるということは、どんどん難しくなってくる。それ

ゆえに、ほめること、成功体験を積み重ねることで自尊心を高めようということは通用しなくなってくる。その結果、学年が上がるにつれて児童生徒の自尊心が低下しているという現状を生んでいるのではないだろうか。ここで改めて、自尊心とはいかなるもので、どのようにして高まるのか、もしくは、高められるのかについて、先行研究をもとに考える。

近藤は、著書の中で、自尊心には「社会的自尊心 (Social Self Esteem)」と「基本的自尊心 (Basic Self Esteem)」という二つの領域があると述べている (24)。社会的自尊心は、他者との比較によって成立し、基本的自尊心は、他者との「体験の共有」と「感情の共有」によって成立するとしている。そして、これら二つの自尊心のうち、社会的自尊心は、環境や他者との関係の中で変化するが、基本的自尊心は、一度形成されると容易に崩れることはないと説明している。また、ほめる、成功体験を積み重ねるといった行為は、社会的自尊心の成立には効果があるが、それだけでは十分とはいえ、生涯を通じた自尊心により大きな影響をもつ基本的自尊心の涵養のためには、学校現場での「体験の共有」や「感情の共有」が重要であると述べている。

梶田は、教育フォーラム20「自信とプライドを育てる」の中で、「自分自身に自信をもち、人間としてのプライドをもつことは、いじわるやいじめに負けない力、更には、偏見や差別をはね返す力の必須条件である。現実的な基盤をもった自信やプライドが自尊心である」(25)と述べている。

現実的な基盤とは、成功体験だけでなく失敗体験や挫折などを含めた課題克服体験だという。失敗や挫折を繰り返しながら身に付けた達成感や達成感が、優越感、あるいは、他者との比較ではない真の自信とプライドを育てるというのである。そのために必要なものとして、失敗を乗り越えて新たに挑戦していく強さを挙げ、その強さを支えるものが、親や親友、教師の情意的、感情的なサポートなどであると述べている。情意的・感情的サポートとは、お膳立てや甘やかしではなく、親や教師、親友による温かなまなざしや、特別な時にだけ手を差し伸べるといったサポートである。人間にとって、それらのサポートが、承認され、受容されたと感じる体験となり、失敗や挫折を乗り越える原動力となるというのである。

二氏に共通することは、自尊心の育成には、他者との関わりが欠かせないということ、そして、

その関わり方が、児童生徒の自尊心の在り方に大きく影響を及ぼすということではないだろうか。つまり、自尊心を高めるためには、他者と協働的に関わる能力が必要となり、そのためには、他者に対する肯定的な見方、意識が必要になると考える。では、他者に対する肯定的な意識とは、どのようなものなのだろうか。

他者に対する意識についての研究では、「他者意識」という表現が使われていることが多い。

辻は、自己意識と他者意識の研究の中で、他者意識を「自己の視点から見たときの他者への注意や関心」として、「内的他者意識」、「外的他者意識」、「空想的他者意識」の三つに分類している。この三つの分類のうち、他者の気持ちや感情などの内面情報を敏感にキャッチし、理解しようとする意識を「内的他者意識」(26)と説明している。

この研究では、自己の内面への関心が強い人は他者についても内面への関心が強く、自己の外へへの関心が強い人は他者の外へへの関心が強いという結果が出ており、自己意識と他者意識を総体としてみた場合、自己に関心を向けやすい人は、他者にも関心を向けやすいと結論付けている。この関心が必ずしも意識の内容に結び付くとはいえないが、自己に対する関心や意識の向け方が肯定的であり、高い自尊心をもつことができれば、他者に対する意識も肯定的な認識へと高まると考えられるのではないだろうか。

このようにみえてくると、「自分の大切さを認める」ことによって、「他の人の大切さを認める」ことができるようになるという【とりまとめ】の主張は説得力をもち、このことによって、「自分の大切さとともに、他の人の大切さを認めること」ができるような児童生徒の人権感覚が育成されると考える。

## 第2節 京都市の学校における人権教育

### (1) 「《学校における》人権教育をすすめるにあたって」

京都市では、平成14(2002)年に、これまで長年にわたり取り組んできた人権教育の成果と課題を整理し、進むべき方向性を示すものとして指針が策定された。その後、人権を取り巻く社会状況の変化に伴って複雑化、多様化する人権課題に対応するために、平成22(2010)年3月に改訂指針が出されている。以下は、指針に示されている京都市の人権教育の目的である。

### 【人権教育の目的】

自らの進路を切り拓き、自立して生活できるとともに、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がとれる子どもの育成、すなわち、「人権という普遍的文化」の担い手を育成すること

(強調は筆者による) (27)

この目的を達成するために、京都市では、各学校現場での人権教育を、以下に示す四つの視点から推進することが重要であるとしている。

### 【人権教育の四つの視点】

#### (1) 人権としての教育

(education as a human rights)

- ・教育を受ける事自体が重要な人権であるという認識に立って、就学の機会均等の保障はもとより、子どもたちの「生きる力」を養う豊かな教育を受けることが保障されているかを問う視点

#### (2) 人権を通しての教育

(education in or through human rights)

- ・学校教育全体を通して、子どもたちが人権の大切さを日常的に感じながら、学習することができる環境を、学校や学級において作り出すことができているかどうかを問う視点

#### (3) 人権についての教育

(education on or about human rights)

- ・子どもたちが人権についての理解・認識を深め、人権を守る意欲や態度をはぐくむとともに、人権にかかわる問題解決のために行動できる力を培うことができているかどうかを問う視点

#### (4) 人権のための教育

(education for human rights)

- ・学校教育活動全体を通して、すべての人々の人権が尊重される社会を実現し、その社会を担い得る人間として成長する子どもの育成を目指す教育実践がおこなわれているかどうかを問う視点 (28)

京都市では、人権教育は、全ての教育活動を通じて行うものであり、日常の教育実践が最も大切にされなければならないと考えている。そのために、各学校では、教育活動の全てを、この人権の四つの視点でとらえた人権教育全体計画が作成されている。

これまで述べてきた京都市の学校における人権教育の流れをまとめると、右上の図2-3となる。

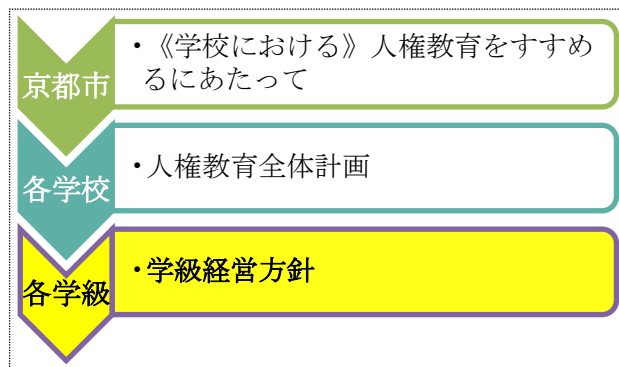


図2-3 京都市の学校における人権教育の流れ

教育員会によって示された指針や各学校で作成された人権教育全体計画によって、京都市の人権教育の骨格は明確に示されている。しかし、各学級において、これらがどのように実践されているかについては、十分な点検・検証がなされていないという現状にある。

#### (2) 人権感覚の育成と人権教育の四つの視点

これまで、学校現場では、「人権についての教育」として、人権に関する様々な授業や取組が行われてきた。生活科、社会科、総合的な学習の時間、道徳、特別活動の時間、学校行事などで、児童の身近にある人権問題や、個別の人権課題についての知識、理解につながる授業や取組が多数、実践されている。これらの授業や取組は、児童生徒の人権に対する理解や認識を深めることにつながったと考えている。しかし、いじめなどの問題が、今もなお学校現場を含めた児童生徒を取り巻く環境の中に存在することを考えると、それらの理解や認識が、必ずしも児童生徒の人権を守る意欲や態度、人権に関わる問題解決のための行動力にはつながっていないといわざるを得ない。では、なぜつながらないのか。

その原因として考えられるのが、基本計画が指摘している児童生徒に人権感覚が十分に身に付いていないということではないだろうか。では、学校現場において、人権感覚を身に付けるためにはどのような取組が有効なのであろうか。

筆者は、この疑問を解決するためには、まず、人権教育の四つの視点と人権に関する知的理解及び人権感覚の育成との関係について整理することが必要であると考えた。そこで、改めて人権教育の四つの視点の内容を見直した。

次頁、図2-4は、筆者が考えている人権教育の四つの視点の内容を踏まえて整理した、人権に関する知的理解及び人権感覚と人権教育の四つの視点との関係をまとめたものである。

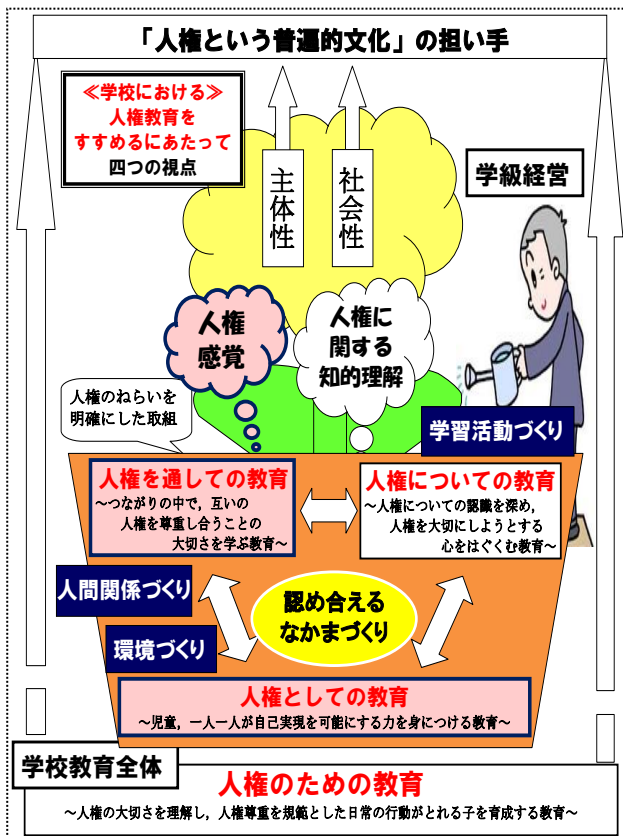


図2-4 学級における人権教育

筆者は、児童生徒の人権感覚を育成するためには、人権教育の四つの視点の中でも「人権としての教育」と「人権を通しての教育」という二つの視点からの人権教育の推進が、特に深く関わっていると考えている。

「人権としての教育」が、児童生徒に自己実現を可能にする力を身に付けられているかどうかという視点、「人権を通しての教育」が、児童生徒がつながりの中で互いの人権を尊重することの大切さを学ぶことができるような人間関係づくりや互いを大切にしようと思えるような雰囲気などの環境づくりができていくかどうかという視点であるととらえると、この二つの視点からの人権教育は、児童生徒本人やその集団、そして、児童生徒の生活の場である学級に直接働きかけるものであるといえる。そのため、この二つの視点からの人権教育を充実させることで、児童生徒は体験的に人権の大切さを感知し、その価値を志向するようになるのではないだろうか。このように、自分が大切にされていることを実感することや、友だちとのよりよい人間関係をどのように築いていくかを学ぶことといった児童生徒の実生活に直結した体験こそが、児童生徒の人権感覚を高めるために必要不可欠なものであると考える。それゆえに、教師が、この二つの視点を視野に入れ、日常の教育活

動を充実させることで、現在の人権教育の問題点の一つが克服されるのではないだろうか。そこで、本研究では、人権の四つの視点の中でも、特に「人権としての教育」と「人権を通しての教育」に着目することにした。

### (3) 隠れたカリキュラムが及ぼす影響

人権感覚の育成につながる学級担任の教育実践を明らかにする上で、[第二次とりまとめ]で示された「隠れたカリキュラム」の存在を意識しておくことも重要であると考えられる。

以下が「隠れたカリキュラム」の内容である。

#### 【隠れたカリキュラム】

教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒が自ら学び取っていくすべての事柄を指すものであり、学校・学級の「隠れたカリキュラム」を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。(29)

教師のリーダーシップと学級経営について研究している河村は、著書の中で、日本の学級集団を「教師をリーダーとし、同年齢の児童生徒によって組織された最低1年間、固定された閉鎖的集団」(30)だと定義付けている。そして、この固定された閉鎖的な集団の一員として、児童生徒は毎日学習し、その人格が形成されていくと述べている。特に小学校においては、学級担任制のもと、教育活動の多くを一人の学級担任が中心となって行われている。このように、学級が閉鎖的な空間であるからこそ、「隠れたカリキュラム」の存在が指摘されているのではないだろうか。

学級における、「一人の大人対多くの子ども」という関係の中で、教師は、児童生徒に対する自らの言動の確認や点検が十分にできてきたのだろうか。児童生徒の心を傷つけるような発言や行動はなかっただろうか、また、児童生徒が友だちとの関係に優劣を付けてしまうような発言やマイナスのイメージをすりこんでしまうようなことはなかっただろうか。

学級の在り方や雰囲気は、児童生徒の人権感覚の育成に、プラスの影響のみならずマイナスにも影響を及ぼすと考える。そして、それらを学級の在り方や雰囲気をつくり出すのは、教師の人権感覚であり、その人権感覚に基づく言動ではないだろうか。つまり、人格形成過程にある児童生徒の人権感覚の育成にとって、教師の及ぼす影響も非常に大きいと考えられるのである。



### 第3節 研究仮説と検証方法

これまで述べてきたことを踏まえて、本研究を進めるに当たり、以下の仮説を立てた。

#### 【研究仮説】

授業中の学級担任の発言には、児童生徒の人権感覚を高めるものがあるであろう。

学校における教育活動の多くは、教師による言葉を介して行われる。学級担任が、児童一人一人の人権を常に尊重して教育活動を行っている学級では、それらが学級担任の言葉を通じて児童生徒に伝わると考える。そして、その言葉の力によって、学級の間関係や全体としての雰囲気の人権尊重の精神のみなごった環境になるのではないだろうか。そのような学級の中で、児童生徒の人権感覚も高まり、互いを認め合い、尊重し合えるなかまづくりができると思う。しかし、教師の発言が一部の児童生徒に偏ったものであったり、十分な人権感覚に基づくものでなかったりする場合には、児童生徒に誤ったもの見方や判断基準をすりこむことも考えられる。そこで、本研究は、上記の仮説のもとに、学級における学級担任の発言に注目して、以下の方法で検証する。

#### 【検証方法】

授業中の学級担任の発言を観察、調査し、発言が児童の人権感覚の育成にどのように影響しているかを分析する。

- (18) 前掲(11) p. 3
- (19) 前掲(12) p. 7
- (20) 前掲(13) p. 5
- (21) 前掲(12) p. 7, 前掲(13) p. 5
- (22) 前掲(11) p. 5
- (23) 平成27年度 『全国学力・学習状況調査報告書 児童生徒質問紙』 2014. 8 p. 51  
<http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukoku/report/question/> 2016. 3. 4
- (24) 近藤卓『基本的自尊感情を育てるいのちの教育』金子書房 2014. 4 p. 8
- (25) 梶田毅一『自信とプライドを育てる(教育フォーラム<20>)』 1997. 6 人間教育研究協議会編 金子書房 1997 p. 6
- (26) 辻平治郎『自己意識と他者意識』北大路書房 1993. 4
- (27) 前掲(2) p. 4
- (28) 前掲(2) pp. 6~8
- (29) 前掲(12) p. 10

(30) 河村茂雄 『日本の学級集団と学級経営』図書文化 2015. 5 p. 13

## 第3章 調査の実際

本研究は、A小学校の第1学年、第3学年、B小学校の第6学年の計2校、3学級の協力を得て行った。以下は、本研究の調査内容である。

### 第1節 学級担任への調査

#### (1) 児童、学級の実態調査

授業観察を始める前に、学級の児童の実態や学級の雰囲気、学級経営方針などを把握しておくことが発言分析を行う上で必要であると判断したため、「児童、学級の実態」についての調査を実施した。研究協力員である3人の学級担任それぞれに、児童一人一人のこれまでの学校生活(学習面・生活面)の様子や友だち関係など、学級担任として学級経営上、意識及び配慮していることを聞き取った。また、各学級の集団としての特性や、調査研究を始める前の時点で各担任が課題と考えていたことなどを含めて学級経営方針についても聞き取り、どのような意識をもって日々の指導に当たっているかについて調査した。

図3-1は、研究協力員である3人の学級担任が、学級経営を行う上で特に意識していることをまとめたものである。

#### -A校 第1学年-

- ・児童の学習時間を保障し、45分の授業を充実させる。
- ・学習規律の定着を図る。
- ・友だちのことを考えられる児童に育てたい。

#### -A校 第3学年-

- ・保護者と連携を図りながら、個々の児童の課題を明確にして指導を行う。
- ・児童の声に耳を傾け、発言を大切にする。
- ・学級を児童が楽しいと思える場所にしたい。

#### -B校 第6学年-

- ・常にクラス全体を見て、クラス全体を高めていく。
- ・たとえコンプレックスがあったとしても、それを跳ね返す力のある強い児童に育てたい。

図3-1 学級経営を行う上で意識していること

## (2) 授業観察

目的：授業中の教師の発言内容や表情及び、児童の発言やつぶやき、表情を記録し、児童の人権感覚の育成につながる学級担任の発言を調査する。

調査期間：7月から11月（8月を除く）

調査回数：各学級14回

方法：非参加的観察法

ICレコーダーによる音声記録

### ○観察の方法

授業観察の方法は、観察者が実際に各学級に赴き、1時間の授業の中での見えてくること、聞こえてくることなどをありのままに観察、記録するという「参加観察法」を用いた。

「参加観察法」には、「参加的観察法」と「非参加的観察法」があるが、本調査研究では、調査対象（学級担任及び学級の児童）と親しい関係を持ちつつも、学級集団と一定の距離を保ち、その集団の活動に影響を与えないように観察するという「非参加的観察法」を用いた。

授業を観察し、記録する位置は、学級全体の様子が見える教室の後ろ角に設定した。しかし、学級担任の発言、及び児童のつぶやきや反応などを詳細に観察、調査するために、授業の内容や場の設定によっては、観察、調査する場所を変更することや途中で移動することやあった。

### ○観察の記録

授業観察用のシートを準備し、学級担任の授業中の発言を「説明する」・「指示する」・「発問する」・「ほめる」・「注意する」の五つのカテゴリーに分類して記録した。

図3-2は、本研究で使用した授業観察用シートである。

年 組		月 日		時間目		教科 ( )		No.									
説明する			指示する			発問する			ほめる			注意する			その他		
全体	個人	児童	全体	個人	児童	全体	個人	児童	全体	個人	児童	全体	個人	児童	全体	個人	児童
<p>全体：学級の児童全体に対する学級担任の発言            個人：個人に対する学級担任の発言            児童：児童の発言及びつぶやき</p>																	

図3-2 授業観察用シート

記録する際には、この五つのカテゴリーが、学級の児童個人にかけられたものか、あるいは学級集団全体にかけられたものかにも分けて記録した。更に、その発言の前後の児童の発言やつぶやき、反応なども併せて記録した。

表3-1は、学級担任の発言内容を五つのカテゴリーに分類する際の視点である。

表3-1 発言内容分類の視点

説明する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容についての説明</li> <li>教材・資料についての説明</li> <li>学習活動の進め方についての説明</li> <li>児童の発言内容や学習活動の様子を受けての補足説明 など</li> </ul>
指示する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動の進め方についての指示</li> <li>学習準備についての指示</li> <li>発言や活動を促す指示 など</li> </ul>
発問する	<ul style="list-style-type: none"> <li>発問</li> </ul>
ほめる	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動についての肯定的な承認</li> <li>学習活動についての称賛</li> <li>学習活動についての肯定的な価値付け</li> <li>学習行動や態度についての肯定的な承認</li> <li>学習行動や態度についての称賛</li> <li>学習行動や態度についての肯定的な価値付け など</li> </ul>
注意する	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習態度についての注意</li> <li>学習活動についての修正 など</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>上記以外の発言</li> </ul>

本研究では、教師の発言、児童の発言や反応などをより詳細に記録するために、授業観察用シートへの記録と共に、ICレコーダーによる音声記録も行った。授業観察後に、これらの記録をもとに1時間の授業の様子を整理した。

授業観察後に記録を整理し、学級担任の発言とその前後の児童の発言や反応、また、様子などをもとに、児童の人権感覚の育成につながると考えられる学級担任の発言（主に、児童個人の学力保障につながるものや、自尊感情、学習意欲に影響を及ぼすと考えられる発言、また、児童と児童の人間関係や学級の雰囲気に影響を及ぼすと考えられる発言）を調査した。

また、学級担任の発言を様々な角度から分析するために、各カテゴリーの回数やそれぞれの発言時間などについても調査・分析を行った。



## ○発言時間の集計結果

図3-3は、授業中の各学級担任の発言時間全体に占める五つのカテゴリー、「説明する」「指示する」「発問する」「ほめる」「注意する」と、どのカテゴリーにも含まれない「その他」の時間の割合を表したものである。

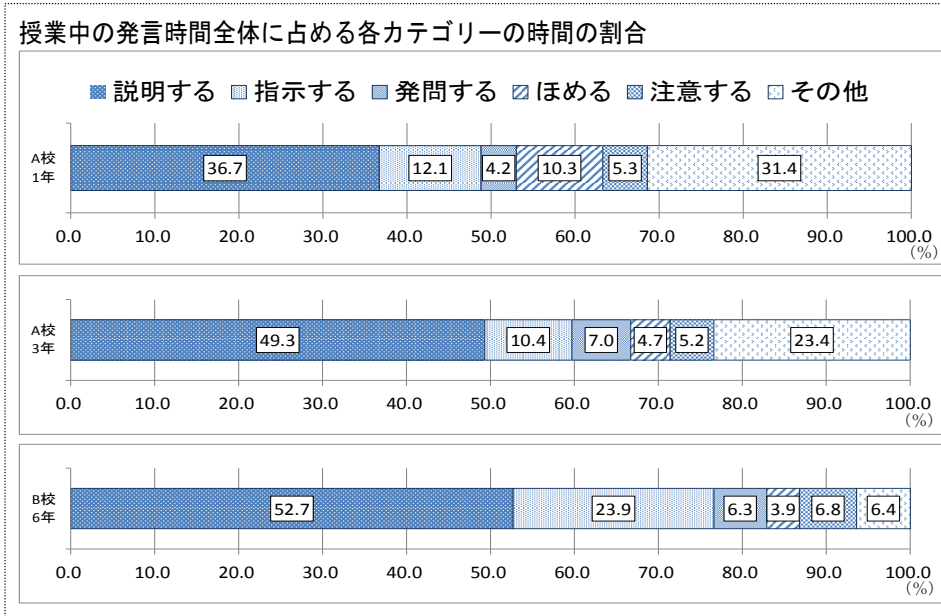


図3-3 授業中の発言時間全体に占める各カテゴリーの時間の割合

観察した授業の中から各学級、正確な計測ができた国語と算数の授業、6時間分を抽出し、それぞれのカテゴリーの割合を算出した。ただし、各学級の授業の総時間及び、授業の中での学級担任の発言時間には違いがある。

3学年共通して一番多くの割合を占めていたのは「説明する」であった。1年生では36.7%、3年生では49.3%、6年生では52.7%と学年が上がるにつれてその割合は増えていた。学年ごとの特徴については以下に考察する。

1年生では、「ほめる」の割合が10.3%で、他の学年と比較すると2倍以上の高い割合であった。また、どのカテゴリーにも含まれない「その他」の割合が31.4%を占めていた。

「その他」には、授業の始めと終わりの挨拶など、どの学年にも共通するものも存在するが、1年生の「その他」の発言内容には、大きく二つの特徴がみられた。

一つは、児童の発言に対する聞き直しや言い直しである。児童の発言内容が他の児童にも理解できるようにするための「～ということかな」などの発言である。児童と児童をつなぐこのような発言によって、児童の友だちの意見を聞こうという意欲が高まり、それが、学習規律の定着につながっ

ていたと考察する。もう一つは、確認を求める児童の発言に対する返答（説明、肯定的な承認を除く）である。「先生、これでいい？」などの児童の発言に対して、ていねいな対応がなされていた。これら二つの内容は、1年生という学年の発達段階を踏まえたはたらきかけのであると考察する。

3年生でも、「その他」の占める割合が23.4%と高かった。しかし、その内容は1年生とは異なり、児童の意見や児童間のやり取りに対する学級担任の反応や感想（承認を除く）が多かった。

学級担任が、学級経営を行う上で大切にしたいと考えている児童一人一人の声に耳を傾けるという姿勢が、授業の中でも実現されていることがわかった。更に、3年生の「その他」の発言の中には、児童の学習意欲につながる

ような話題の提供などもあり、これらが児童が楽しく学習する環境づくりの実現につながっていたと考察する。

6年生の特徴は、「説明する」の占める割合が、52.7%で、授業中の全発言の半分以上を占めていることである。

6年生の「説明する」というカテゴリーの内容の特徴は、個人もしくはグループにかけられるものが多かったことである。一人学びやペア学習、グループ学習の際に、一人一人の児童、もしくはグループの学習状況に合わせて、学級担任が、個別に「説明する」という場面が多く見られた。

観察をしていた際の児童の姿から、このように、学級の児童全体をていねいに観察し、それぞれの学習状況を正確に見取ってかけられる発言によって、児童一人一人が「大切にされている」という実感を持ちながら学習に臨むことができていたと推測する。

図3-3で示した結果をもとに、学年間の比較をすることはできない。しかし、学年ごとのカテゴリーの占める割合については、低学年・中学年・高学年という児童の発達段階に合わせた授業をすすめていく上での、ある一定の傾向とみることができるのではないかと考察する。

○授業観察の実際

本研究において調査した授業中の学級担任の発言の中で、「自分の良さや価値に気付き、それを認めることができるような意識や感覚に影響を及ぼすと思われる発言」、「他の人の良さや価値に気付き、それを認めることができるような意識や感覚に影響を及ぼすと思われる発言」など、児童の人権感覚の育成につながると考えられる事例を、以下に記載する。

はじめに「ほめる」というカテゴリーの中から六つの事例を記載する。

〔事例Ⅰ〕

図3-4は、1年 国語：漢字の学習場面である。

説明する		ほめる	
全体	児童	個人	児童
一画目、縦の道路を通ってはねます。	<b>A児</b> 「小さい」の「小」とおんなじや。	<b>ほんとやね</b>	
折れた後は、はらいます。	<b>B児</b> 「フ」みたい。	<b>そうやね。</b>	
カタカナの「フ」が、ちょっと細くなった感じやね。			<b>C児</b> ほんまや。

図3-4 1年 国語 漢字の学習場面

ここでは、次のようなやり取りがあった。

- ① 担任：一画目、縦の道路を通ってはねます。
- ② A児：「小さい」の「小」とおんなじや。  
(つぶやき)
- ③ 担任：**ほんとやね。**
- ④ 担任：(二画目)折れた後は、はらいます。
- ⑤ B児：「フ」みたい。(つぶやき)
- ⑥ 担任：**そうやね。**
- ⑦ 担任：**カタカナの「フ」が、ちょっと細くなった感じやね。**
- ⑧ C児：ほんまや。

この事例は、①説明する⇒②児童の反応(つぶやき)⇒③ほめる⇒④説明する⇒⑤児童の反応(つぶやき)⇒⑥ほめる⇒⑦説明する⇒⑧児童の反応(つぶやき)という流れになっている。

A児は学級担任の説明を聞いて「水」という漢字の一面目が、以前に習った「小」の一面目と同じであることに気付き、つぶやいた。これに対して、担任は、下線で示したように「ほんとやね」と承認している。続くB児の二画目がカタカナの「フ」に似ているというつぶやきにも、学級担任は二重下線のように「そうやね」と承認し、更に、波線で示したように「カタカナの」「ちょっと細くなった感じ」と言葉を補足し、B児のつぶやきの内容が、他の児童にも理解できるようにしている。

この後の漢字の学習では、多くの児童が漢字ドリルや教科書を開いて、似ているものはないかと探しながら学習する姿が見られた。

この姿から学習に関係のあることや、次の活動につながることを、他の児童にも広げたいと判断したつぶやきに対して学級担任が承認することは、つぶやいた児童だけでなく、学級の他の児童の学習意欲の向上につながる事がわかる。また、友だちの気付きを自らの学習に取り入れるという行為は、友だちの姿に価値を見出し、友だちに対する肯定的な意識が働いたことによって生まれるものであると考える。この意味において、教師の一人の児童に対する「ほめる」という発言が、他の児童に友だちのよさを気付かせる働きがあることがわかる事例である。

〔事例Ⅱ〕

図3-5は、1年 国語：学習のまとめに移る場面である。

説明する	指示する	ほめる
全体	全体	個人
今日はこれで終わりますが、また、次に続きをやりましょうね。もう一枚書けるんですよ。	筆箱、クーピーを片付けてください。	<b>Aさん、はなまるやね。待ち方。口を閉じて、手は膝に、足は床に。えらいですね、Aさん。</b>
	挨拶をしたら、はがきを前に持ってきてください。	

図3-5 1年 国語 学習のまとめに移る場面

ここでは、次のようなやり取りがあった。

- ① 担任：今日はこれで終わりますが、また、次に続きをやりましょうね。  
もう一枚(年賀状が)書けるんですよ。
- ② 担任：筆箱、クーピーを片付けてください。
- ③ A 児：(筆箱、クーピーを片付ける。)
- ④ 担任：**Aさん、はなまるやね、待ち方。  
口を閉じて、手は膝に、足は床に。  
えらいですね、Aさん。**
- ⑤ 担任：挨拶をしたら、はがきを前に持ってきてください。

この事例は、①説明する⇒②指示する⇒③児童の行動⇒④ほめる⇒⑤指示するという流れになっている。

本時は年賀状の書き方についての学習であった。

児童は、このやり取りの前に学級担任が準備した画用紙に、図3-6で示したような年賀状を書いていた。



図3-6 児童の作品

授業終了の時刻が近づき、担任が片付けの指示を出したが、指示が聞こえていなかった児童や、聞こえていたにもかかわらず、年賀状を書き続けていた児童がいる中で、A児は指示されたことをやり終えて、話を聞く準備ができていた。



図3-7 児童の様子を確認する学級担任

学級担任は、片付けの指示を出した後、図3-7のように、児童の様子を観察しながら、1分程待っていた。そして、下線で示したように「Aさん、はなまるやね、待ち方。」と発言している。この発言は、学級の児童全体に届くような少し大きな声でかけられていた。

このことから、学級担任は、この発言を学級の児童全員に聞かせ、児童の意識を自分に向けさせようとしていることが推測できた。更に、これに続けて、二重下線で示したように「口を閉じて、手は膝に、足は床に」というA児の姿を言葉にした際にも、声の大きさを変えず、少しゆっくりと発言していた。その様子から、学級担任が他の児童にもこの姿を促そうとしていることがわかった。

その後、他の児童は机上を片付け、A児のように姿勢を整えて担任の指示を聞くことができた。

他の児童のこの姿から、学級担任の一人の児童に対する発言が、周囲の多くの児童に影響を及ぼしていることがわかる。この場面で学級担任は、できていない児童に対して直接注意するのではなく、できている児童をほめることで、学級の児童に指示したことができるようにしたのである。

このようにみえてくると、教師の一人の児童に対する「ほめる」という発言が、学級の児童全体に広がり、事例Ⅰのように、友だちの良さに気付き、自分の行動に反映させるという働きがあることが確認できる事例である。

〔事例Ⅲ〕

図3-8は、1年 体育：集合した場面である。全員でコートでの準備をした後、児童はチームごとに集まり、整列をして担任が来るのを待っていた。

指示する		ほめる	
全体	児童	全体	児童
(略) ゴールは、先に運び出した人から、奥に持って行ってください。 じゃあ、向こうで集合しますね。	がんばるよ。 よし。 ボール、お願いね。 いける？ ～さん、急いで。 ここやで。 こわい？ ピブス誰が持ってくるの？ ～さん、ごめんね。	準備を終えたグループから	A児 後ろの人がボール、持つねんで。 B児 前にならえ
		完全に、準備ができるようになってきましたね。	

図3-8 1年 体育 集合した場面

ここでは、次のようなやり取りがあった。

- ① 担任：(略) ゴールは、先に運び出した人から、奥に持って行ってください。じゃあ、向こう(体育倉庫)で集合しますね。
- ② 児童：がんばるよ。よし。ボール、お願いね。いける? ~さん、急いで。ここやで。こわい? ビブス、誰が持ってくるの? ~さん、ごめんね。
- ③ A 児：後ろの人がボール持つねんで。
- ④ B 児：前にならえ
- ⑤ 担任：**完全に、準備ができるようになってきましたね。**

この事例は、①指示する⇒②児童の行動⇒③児童の行動⇒④児童の行動⇒⑤ほめるという流れになっている。

児童は、コートでの準備を終えたチームから集合場所に集まって整列していた。この場面では、学級担任からの集合についての細かな指示は出されていなかった。しかし、児童はこれまでの学習経験から、次の活動を予想して行動していたのだ。その様子をとらえて、学級担任は一重線のように「完全に、準備ができるようになってきましたね。」と、この行動を肯定的に価値付けている。「完全に」という言葉に、児童の成長を大きく評価する担任の思いが込められているように推測する。

この言葉を聞いた児童は、とてもうれしそうな表情をしていた。そして、その後の説明や指示もいつも以上に、静かに聞くことができていた。

その後、図3-9のように、1時間を通して意欲的に活動する児童の姿が見られた。また、後片付けの場面でも、互いに声を掛け合って、協力しながら活動する姿が見られた。



図3-9 体育の授業での児童の様子

このような児童の姿が見られたのは、学級担任の発言によって、児童が自らの成長を実感するとともに、友だちと協力することのよさや価値を認識したからではないだろうか。それらが、児童一人一人の自信となって、本時の様々な行動に反映されたのではないかと推察する。つまり、教師の発言には、児童に「自分のよさ」とともに「他者のよさ」を意識するきっかけとなる働きがあることがわかる事例である。

【事例Ⅳ】

図3-10は、3年 算数：前時の復習場面である。

発問する		ほめる	
全体	児童	全体	個人
筆算 マンションに、住人を住まわすときに、まず、しないとイケないことは何でしたか。	(挙手)  A児 一番上の真ん中の所に1を立てて、その1の右に2を立てます。その2の下に4を立てます。たし算とかの筆算と違って、×は、4の一番左に書きます。	覚えている人が、たくさんいますね。  今、Aさん、上手に説明してくれましたね。	B児 ほんどや。 C児 ぼくも、同じことを思っていた。

図3-10 3年 算数 前時の復習場面

ここでは、次のようなやり取りがあった。

- ① 担任：筆算マンション(筆算の枠)に住人(数字)を住まわすときに、まず、しないとイケないことは何でしたか。
- ② 児童：(挙手)
- ③ 担任：**覚えている人がたくさんいますね。**  
Aさん(指名)
- ④ A 児：一番上の真ん中の所に1をおいて、その1の右の方に2を立てます。その2の下に4を立てます。たし算とかの筆算と違って、×(かける)は、4の一番左に書きます。
- ⑤ 担任：**今、Aさん、上手に説明してくれましたね。**
- ⑥ B 児：ほんどや。
- ⑦ C 児：ぼくも、同じことを思っていた。



前頁の事例は、①発問する⇒②児童の反応⇒③ほめる⇒④児童の発表⇒⑤ほめる⇒⑥⑦児童の発言という流れになっている。

下線部の「覚えている人がたくさんいますね」という発言は、学級担任の発問に多くの児童が挙手したことに対してかけられたものである。この発言が、児童の学習に向かう意欲を高めることにつながり、この後も、この授業では、発問に対して挙手する児童の数が多かった。その後、指名されたA児の答えに対して、よい説明の仕方であると価値付けた学級担任の発言は、「上手に説明できました。」ではなく、二重下線で示したように「上手に説明してくれましたね。」であった。これは、A児ではなく、学級の児童全体に向けた発言である。この発言に対して、他の児童は「うん」とうなづいたり、「ほんまや」や「ぼくも同じように思っていた。」と発言したりしていた。

友だちのよい面を学級の全員で承認することを促した学級担任の発言によって、A児には「学級のみんなに認めてもらった」という経験になり、他の児童には「友だちのよいところを認める」という体験になっているのである。学級での、このような体験の積み重ねによって、児童は自尊感情を高めたり、他者に対する肯定的な意識をもつことの大切さを学んだりしていくのだと考える。

このようにみえてくると、教師のほめ方によっては、ほめる対象とする児童だけでなく、周囲の児童の人権感覚の育成にもつなげることができると考えられる事例である。

### 〔事例Ⅴ〕

図3-11は、6年 国語：グループ交流の場面である。児童は、4、5人のグループをつくり、それぞれが前時に書き上げた意見文の内容について交流していた。

指示する	ほめる
全体	全体
交流の中心は内容についてにしてください。  意識して意見をつなげてください。	(交流タイム) 一回目より、交流の仕方がよくなっていますね。  聞いている4人が、意見を出し合っていますよ。机の形がいいですね。常に発言者に意識を向けて、共有しようとする姿勢がいいですね。

図3-11 6年 国語 グループ交流の場面

ここでは、次のような学級担任の発言があった。

- ① 担任：交流の中心は内容についてにしてください。
- ② 担任：一回目より、交流の仕方がよくなっています。
- ③ 担任：意識して意見をつなげてください。
- ④ 担任：聞いている4人が意見を出し合っていますよ。机の形がいいですね。常に発言者に意識を向けて、共有しようとする姿勢がいいですね。

この事例は、①指示する⇒②ほめる⇒③指示する⇒④ほめるという流れになっている。

この学級では、授業の初めに全員で本時のめあてを確認した後、児童一人一人が、めあてに対する自分の具体的な学習目標をワークシートに書き込むという活動を、日常から行っている。また、教室の側面には単元計画が常掲されているので、児童は一時間一時間の学習内容やめあてをしっかりと認識して学習に臨んでいた。

学級担任は、下線部のように「一回目より、交流の仕方がよくなっていますね」と、学級の全てのグループの活動をほめている。その後、指示の発言をはさんでかけられた二重下線の「聞いている4人が意見を出し合っていますよ。」「机の形がいいですね。常に発言者に意識を向けて共有しようとする姿勢がいいです。」という発言は、特定のグループの交流の様子を、交流学習の好ましい姿として取り上げて価値付けている。学級全体に向けてかけられたこの発言は、他のグループにもこの姿を広めようという教師の意図が感じられた。この発言の後、他のグループでも、発表者に近づいてその意見に耳を傾けたり、発表を受けて自分の考えや感想を伝えたりするなど、それまで以上に、友だちの意見に対する積極的な関わりが生まれ、活発に交流する児童の姿が見られた。

このような児童の姿につながった発言には、図3-12のように、グループ交流の様子を細かく観察するという学級担任の見取りが存在した。

学級担任が好ましい姿と判断した児童やグループに肯定的な価値付けをすることで、他の児童は、それを自分に取り入



図3-12 交流の様子を観察する学級担任

れようとする。これは、事例Ⅰや事例Ⅱと同じように、他者の姿を肯定的に捉えた結果現れる児童の姿である。つまり、このやり取りからは、教師の発言は、他者との協働的な学びにつながるということが確認できる事例である。

### 〔事例Ⅵ〕

図3-13は、6年 国語：授業の導入場面である。本時は、前時までにとまとめた自分の考えを交流する授業であった。

説明する	ほめる
全体	全体
グルーピングですが、今のこのグループが重ならないように考えました。(中略)全体のバランスを考えて決めました。	みんなが昨日書いたプリントを見せてもらいましたが、よかったです。ずいぶん整理できて、 <u>誰の発表も</u> いいものになると思います。だから、自信をもって伝えてほしいなと思います。

図3-13 6年 国語 授業の導入場面

ここでは、次のような学級担任の発言があった。

- ① 担任：みんなが昨日書いたプリントを見せてもらいましたが、よかったです。ずいぶん、整理できて、誰の発表もいいものになると思います。だから、自信をもって伝えてほしいなと思います。
- ② 担任：グルーピングですが、今のこのグループが重ならないように考えました。(中略)全体のバランスを考えて決めました。

この事例は、①ほめる⇒②説明するという流れになっている。

授業の導入場面で、学級担任が児童の前時までの学習を肯定的に価値付けたことで、児童は自信をもって交流できたようである。この時間の交流では、日頃、発表に対して消極的な児童も、自分の考えをしっかりとグループの友だちに伝える姿が見られた。

筆者が、この学級担任の発言の中で特に注目したのは下線で示した「誰の発表も」という部分である。

教師が、学級全体の児童を対象として発言する場合、「みんな」や「君たち」という表現がよく使われる。しかし、「みんな」や「君たち」という表現では、必ずしも全員の児童に発言の意図が届いていない場合がある。学級担任は、自分の発言の意図を対象とする児童全てに届けるためには、どのような表現を用いるかを考えることが重要であると考えられる。ここでは、「誰の発表も」という表現が加わったことで、学級担任が全ての児童の学習内容を価値付けていることが、より明確になっている。そのため、児童一人一人が「先生は、自分のことをきちんとみている」「大切にされている」という実感をもつことができたと推測できる事例である。

ここからは、「注意する」というカテゴリの中から三つの事例を記載する。

### 〔事例Ⅶ〕

図3-14は、1年 図工：めあてを確認している場面である。

説明する	発問する		注意する
	全体	児童	
そうです。顔の様子のことですね。	表情って何かわかりますか	A児 笑っているとか、怒っているとかです。	今、写真を触る時間ですか、コンテを触る時間ですか。

図3-14 1年 図工 めあてを確認している場面

ここでは、以下のようなやり取りがあった。

- ① 担任：表情って何かわかりますか。
- ② A児：笑っているとか、怒っているとかです。
- ③ 担任：そうです。顔の様子のことですね。
- ④ 担任：今、写真を触る時間ですか。コンテを触る時間ですか。

この事例は、①発問する⇒②児童の発言⇒③説明する⇒④注意するという流れになっている。



本時は、「敬老の図画」を描く授業であった。そのため、児童の机の上には、この日、家庭から持ってきた祖父母の写真とコンテが置かれていた。児童は、授業が始まる前から普段あまり使うことのないコンテを触ったり、写真を友だちと見せ合ったりしており、いつもよりざわついた雰囲気の中で授業が始まった。学級担任が発問したり説明したりしている間も、何人かの児童の様子が変わらなかったため、説明を聞かせるために、児童に注意したのである。

筆者がこの発言の中で特に注目したのは、「写真に触りません。」や「コンテを触ってはいけません。」といった否定的、命令的な表現ではなく、下線で示したように「触る時間ですか。」という疑問形の表現が使われていたことである。

注意することで、児童の学習態度や活動内容を正すことや、児童の意識を学級担任に集中させることができる。しかし、その表現や声の大きさ、表情などにより、児童に必要な以上の緊張感をもたらす場合もある。そして、それが、その後の児童の学習意欲や学習内容にマイナスに影響を及ぼすことも考えられる。それゆえに、注意する際には、学級の実態を考慮し、どのような注意の仕方がより効果的かを考えることも重要である。特に、低学年においては、自分の何がいけなかったのかを考えさせることが自己理解につながり、自らの行動を主体的に考えることができる児童の育成につながると考える。つまり、児童に注意する教師の発言を疑問形にすることで、児童の自己理解や自らの行動について主体的に考えるきっかけになると考えられる事例である。

### 〔事例Ⅷ〕

図3-15は、3年 算数：児童が発表している場面である。( ) (かっこ) を使うかけ算について、指名された児童が説明している際に、別の児童が発言した内容を学級担任が注意している。

発問する		注意する
全体	児童	個人
昨日、どんなお勉強をしたか覚えて いますか。 ～さんが、いい考え方を発表してく れましたね。	<b>A児</b> 3×2をしたら6 になって・・・	

<b>B児</b> えっ？	<b>A児</b> 答えは、(中略) で、昨日、～さん は、2×(3× 2)をしては りました。	まだ、お話し はるのに、途中 で「えっ」って 言うのはおかし いよ。
<b>B児</b> ああ・・・		最後まで聞いた ら、Aさんの話、 分かったで しょ。最後まで 聞いてね。 ありがとう、A さん。

図3-15 3年 算数 児童が発表している場面

ここでは、以下のようなやり取りがあった。

- ① 担任：昨日、どんなお勉強をしたか覚えていますか。～さんが、いい考え方を発表してくれましたね。Aさん。
- ② A児：3×2をしたら6になって・・・
- ③ B児：えっ？
- ④ 担任：まだ、お話しはるのに、途中で「えっ」  
と言うのはおかしいよ。
- ⑤ A児：答えは、(中略)で、昨日、～さんは、  
2×(3×2)をしてはりました。
- ⑥ B児：ああ・・・
- ⑦ 担任：最後まで聞いたら、Aさんの話、分  
かったでしょ。最後まで聞いてね。  
ありがとう、Aさん。

この事例は、①発問する⇒②児童の発言⇒③他の児童の反応⇒④注意する⇒⑤児童の発言⇒⑥他の児童の反応⇒⑦注意(その他)という流れになっている。

B児は、A児の発言内容が間違っていると思ったようで、その発言の途中で「えっ？」という声を発した。これを聞いたA児は、発言を途中でやめてしまった。そこで、学級担任はB児に対して、下線で示したように「まだ、お話しはるのに、途中で『えっ』って言うのはおかしいよ。」と注意している。その後、A児は発言を再開した。この後、B

児は、A児の発表を最後まで聞いていた。そして、B児が発表を終えた段階で、今度は「ああ・・・」と声をもらした。そこで、学級担任は、改めてB児に対して、二重下線で示したように「最後まで聞いたら、Aさんの話、分かったでしょ。最後まで聞いてね。」と言葉をかけたのである。

B児に対する最初の発言には、二つの注意が含まれている。一つは、A児の発言の内容、そのものに対する注意である。友だちの発表に対して発せられた否定的な発言（反応）がよくないと注意しているのである。そして、もう一つは、発言のタイミングに対する注意である。

人の話を最後まで聞くことや、自らの発言の内容や発言するタイミングを考えることは、「他の人の大切さを認めること」そのものではないだろうか。他者に対する意識及び行動の在り方を考えさせるこの発言は、児童の人権感覚の育成につながるものだと考える。

A児の発表を最後まで聞いたB児が「ああ・・・」とつぶやいたのは、学級担任の注意の意図がしっかりと伝わっていたからではないかと推測する。このB児の様子を見た学級担任は、二つ目の発言をすることで、再度、B児に一つ目の注意の意図を確認したのである。この二つ目の発言をする際の担任の表情は笑顔で、とても優しくかけられていた。また、友だちの反応によって答えを中断されたが、最後まで発表したA児は、最後に学級担任から「ありがとう、Aさん」という言葉をかけられて、明るい表情になっていた。

このやり取りの中で、筆者が注目したのは、学級担任の二重線で示した二つ目の発言である。笑顔でかけられたこの発言は、児童に学級担任の発言の意図が伝わったことを確認した上で発せられたものである。

授業中の教師の発言は、全て教育的な目的を有していると考えている。だからこそ、伝えるという行為にとどまることなく、教師は、自分の発言の意図が児童生徒にきちんと理解されているかを確認することが重要である。

また、発言の際の教師の表情は、児童に強い印象を与える。その印象によっては、教師の伝えたい意図よりも「叱られた、怒られた」という印象を児童に強く残す可能性もある。その意味において、教師の発言は、どのような言葉を使うかということだけでなく、その前後の児童の様子をしっかりと見取り、発言の意図が伝わっているかを確かめることも重要であるとわかる事例である。

### 【事例区】

図3-16は、6年 国語：交流学习の場面である。

指示する	注意する
全体	全体
15分間交流します。グループの形になってください。	(交流) <b>報告会じゃないよ。交流ですよ。順番に書いていることをしゃべって、はい次、はい次。これでは意味ないしね。それを、何回やっても深まらないよ。だから、友だちが言わったことに対して、「なるほど、ぼくもそう思う。」「この文章とセットで考えたら、もっとこういうこと分かるな。」とか、それが大事です。例えば、優しいって言わはったら、「優しいだけでは分からへんし、もうちょっと詳しく言って。」とか、「すごいってどういうことなん。」とか、お互いに突っ込まない限り、深まらないし、広まらないよ。もう6年生なんだから、報告会はやめてください。</b>
その後、しゃべることがなくなった時に、誰かが「この言葉は、全員共通やったから、もうちょっとこの言葉にこだわって、1分間、各自考えよう。」と言って交流するとかしてください。グループの中で、小さい授業をやってる感覚をもってほしいと思います。そういう意識をもってやってください。いいですか。しゃべっていない人の言葉を聴き出してね。3人いるのに2人しかしゃべってないのもあかんよ。「必ず、どう思う？」って聞き出してください。	

図3-16 6年 国語 交流学习の場面

ここでは、以下のような学級担任の発言があった。

- ① 担任：15分間交流します。グループの形になってください。
- ② 児童：（グループ交流）
- ③ 担任：報告会じゃないよ。交流ですよ。順番に書いてることを喋って、はい次、はい次。これでは意味ないしね。それを、何回やっても深まらないよ。だから、友だちが言わはったことに対して、「なるほど、ほくもそう思う。」「この文章とセットで考えたら、もっとこういうこと分かるな」とか、それが大事です。例えば優しいって言わはったら、「優しいだけでは分からへんし、もうちょっと詳しく言って」とか、「すごいってどういうことなん。」とか、お互いに突っ込まない限り、深まらないし、広まらないよ。もう6年生なんだから、報告会はやめてください。
- ④ 担任：その後、しゃべることがなくなった時に、誰かが「この言葉は、全員共通やったから、もうちょっとこの言葉にこだわって、1分間、各自考えよう」と言って交流するとかしてください。グループの中で、小さい授業をやってる感覚をもってほしいと思います。そういう意識をもってやってください。いいですか。
- ⑤ 担任：しゃべっていない人の言葉を聴き出してね。3人いるのに2人しかしゃべってないのもあかんよ。「必ず、どう思う？」って聞き出してください。

この事例は、①指示する⇒②児童の活動⇒③注意する⇒④指示する⇒⑤指示するという流れになっている。③の注意の中には、学習のめあての再確認や活動内容の修正などが含まれている。

本時は、児童が前時に記したワークシートをもとに、3、4人のグループで感想や意見を交流し、それぞれの考えを深めることを目的としていた。

本時のねらいとしていることと児童の学習内容や学習活動の様子に違いを感じた学級担任が、活動の目的を再度確認し、修正する目的でかけられた注意と指示である。

③「注意する」では、まず、下線で示した「報告会」「順番に書いてることを喋って、はい次、はい次。」と、児童の活動の様子がどのようなものであるかを具体的に知らせ、二重下線で示した「そ

れを、何回やっても深まらないよ」「お互いに突っ込まない限り、深まらないし、広まらないよ」という発言によって、その問題点を指摘している。そして、点線で示したように、学級担任がイメージしている交流学习の具体的な例を挙げて、活動の目的を再確認している。更に、破線で示したように、よりめあてに即した活動に高めるために、例を挙げて指導し、最後には、波線で示したように、担任の思いや願いも伝えている。

④の「指示する」発言は、全ての児童が、学習の主体者となることや、児童同士が互いを意識し合うことを促すものであり、学級担任が本時の中でグループ交流を取り入れた意図が、改めて確認できる発言である。

学級担任がこの発言をする前のグループ交流では、友だちの意見を自分のワークシートに書き加えることに集中する児童が目立った。友だちの意見の中から、自分を取り入れたいと思うものを見つけることは、人権の視点からみると、「他者のよさに気付き、認める」ということにつながる行為である。しかし、本時のグループ学習の一番のねらいはそれではなかった。それらをメモすることに終始し、それぞれが、友だちの発言に対して自分の考えを伝え合うという活動がなければ、新たな気付きや発見は生まれない。ここでは、児童の学習に広がりや深まりをもたらすために、グループでの交流会が設定されたのである。そこで、学級担任は、具体的な例を示しながら、このグループ交流の意図や目指す姿を明確にし、再度、共通理解させたのである。

その後の全体交流の際には、19人の児童が交流を終えて考えたことや感じたことなどを発言していた。その発言の中には、「私たちの班は、～というところにすごく惹かれて・・・。」と、交流を通して、自分たちのグループがどのような考えに至ったのかを発表する児童もいた。

この学級担任の発言は、児童に相手意識をもつことの大切さと、その意識をどう行動に移すかを具体的に示している事例である。

ここからは、「指示する」というカテゴリーの中から、二つ事例を記載する。

### 【指示する】

#### 【事例X】

次頁、図3-17は、3年 国語：発表会に向けて指示を出している場面である。

説明する	指示する
全体	全体
今日は、3年生の国語の勉強で、1年生を招待して発表会をします。内容は、楽しみにしててくださいね。きっと、楽しいことがあるいろいろわかりますよ。	3年は、準備はいいですか。 <b>張り切って大きな声を出し過ぎると、お隣の人が聞こえなくなるから、目の前の1年生にだけ届くくらいの声の大きさでお願いします。</b>

図3-17 3年 国語 発表会に向けての指示の場面

ここでは、以下のようなやり取りがあった。

- ① 担任：（1年の児童に向けて）今日は、3年生の国語の勉強で、1年生を招待して発表会をします。内容は、楽しみにしててくださいね。きっと、楽しいことがあるいろいろわかりますよ。
- ② 担任：3年生、準備はいいですか。  
**張り切って大きな声を出し過ぎると、お隣の人が聞こえなくなるから、目の前の1年生にだけ届くくらいの声の大きさでお願いします。**

この事例は、①説明する⇒②指示するという流れになっている。

国語の授業で、3年生が学校の様々な行事について調べたことについて、1年生を招待して発表するという授業である。

この日の3年生の児童は、1年生が教室に来る前から普段の様子とは違っていた。学級担任の説明や指示の最中も、「どうしよう。」「練習できてへんし、大丈夫かな。」などと心配している児童や、緊張している様子で話を聞いていない児童が数名いた。1年生が教室に訪れて、本時のねらいを確認した後、本時の発表会がねらいに即した活動になるように、学級担任が3年生の児童に向けて指示を出している。

下線部に示した「大きな声を出し過ぎると、お隣の人が聞こえなくなるから」という学級担任の発言は、学級の児童の状態を観察し、その後の児童の姿を予測して出された指示である。

児童はその後、2、3人のグループに分かれて調べてきたことを発表していたが、他のグループの

発表に支障をきたすような大きな声で発表している児童は全くなかった。

「お隣の人が聞こえなくなる」という意識をもつことは、他者を意識することである。自分の行動が他者にどのように影響するかを考え、両者が気持ちよく活動できるようにすることは、「自分の大切さとともに、他の人の大切さを認めた」行為である。つまり、これも事例Ⅸのように、児童に相手意識をもち、それをどのように行動化するかを具体的に伝えていることがわかる事例である。

### 〔事例Ⅹ〕

図3-18は、6年 算数：ペア学習の場面である。

指示する	
全体	児童
では、1問ずつ、隣の人と確認していきましょう。確認するときには、抜けていることがないか、もし、抜けていることがあれば、「これ付け加えて」って言ってあげてください。	(ペア学習)
<b>相手意識をもってください。ノートは、自分だけが見るんじゃなくて、「こう考えた」っていうことを示しながら説明してください。</b>	

図3-18 6年 算数 ペア学習の場面

ここでは、以下のようなやり取りがあった。

- ① 担任：では、1問ずつ、隣の人と確認していきましょう。確認するときには、抜けていることがないか、もし、抜けていることがあれば「これ付け加えて」って言ってあげてください。
- ② 児童：（ペア学習）
- ③ 担任：**相手意識もってください。ノートは、自分だけが見るんじゃなくて、「こう考えた」っていうのを、ノートを示しながら説明してください。**

この事例は、①指示する⇒②児童の活動⇒③指示するという流れになっている。

これは、ペア学習をしている際に、学級の児童全員に向けてかけられた発言である。

下線で示した「相手意識をもって」という発言は、本時の活動のねらいに迫るための指示である。二重下線の「ノートは、自分だけが見るんじゃなくて」という発言によって、児童の行動の問題点を指摘し、点線で示した「『こう考えた』っていう

のを、ノートを見せながら」という具体的な姿を伝えることによって、改善させようとしている。

つまり、この発言も事例IXやXのように、学習活動の中でも、児童に相手意識をもつことが大切であることを伝えるとともに、他者に対する意識が十分にもっていない児童にそのことを意識させ、どのように行動化するかを具体的に伝えている事例である。

## 第2節 児童への調査

児童は、生育過程で家族や教師、友だちなど、周囲の多くの人から様々な影響を受けて、人権感覚を身に付けていく。当然、新たな学級担任による人権感覚の育成を目的とした取組が重ねられることで、児童の人権感覚や人権意識に何らかの変化が現れると考える。

本研究は、授業中の学級担任の発言を観察し、その中から児童の人権感覚の育成につながると思われるものを明らかにすることを目的としている。よって、調査の中心は、あくまで学級担任の授業中の発言であり、どのような発言が、どのような場面で、どのように発せられているかを調査し、その前後の児童の姿や発言と関連付けて分析する。しかし、本研究が学級での全ての発言を観察・調査することができないということを考えると、学級担任の一つの発言に対する児童の反応や発言だけでは、それが本当に児童の人権感覚を高めることにつながっているかどうかを判断することは難しい。そこで、授業観察開始時と終了時に、児童に自尊感情や他者に対する意識についてのアンケートを実施し、学級担任の発言分析のための資料の一つとして活用することにした。

アンケートは、全国学力・学習状況調査〔児童質問紙〕や京都市教育委員会学校指導課「クラスマネジメントシート」などを参考にして作成した。

図3-19は、児童対象に行った意識調査アンケートの一部である。

あなたについておしえてください				
		よくあてはまる	すこしあてはまる	あまりあてはまらない
1	わたしには、よいところがある。	4	3	2 1
2	わたしには、直したいと思うところがある。	4	3	2 1
3	わたしには、なかのいい友だちがいる。	4	3	2 1
4	わたしは、人の役に立つ人間になりたいと思う。	4	3	2 1

図3-19 児童意識調査アンケートの一部

本アンケートでは、六つの項目を設定した。図3-20は、アンケートの内容項目である。

- 【六つの項目】
- ①自分について
  - ②対人関係について（相手を特定せず）
  - ③友だちについて（主にクラスや学年）
  - ④学級での意識や行動について
  - ⑤担任について
  - ⑥家庭や地域での様子について（計 55 問）

図3-20 アンケートの内容項目

このアンケートの集計結果は、第4章において、学級担任の発言分析と関連付けて、必要な内容について記載することとする。

## 第4章 本調査からみえてきたこと

### 第1節 授業観察から明らかになったこと

授業中の教師の発言に焦点を当てた授業観察記録を整理、分析していく中で、図4-1のような流れが見えてきた。

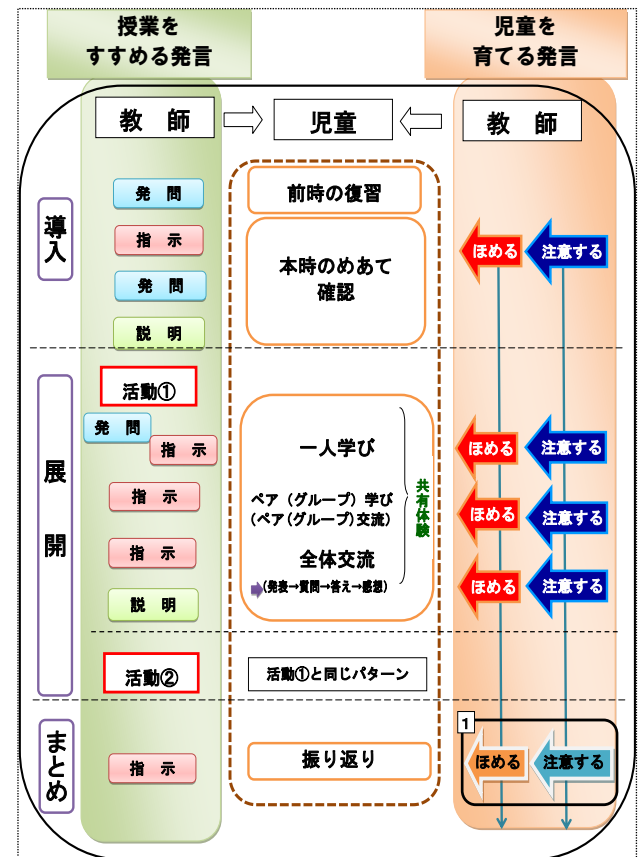


図4-1 1時間の授業の流れと学級担任の発言

図4-1をもとに、本研究から見えてきた「自分の大切さとともに、他の人の大切さを認めることのできる児童の育成」につながる学級担任の発言についてまとめていく。

## (1) 「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」

図4-1に示した授業中の教師による説明や指示、発問は、児童の学習活動に直接関係する発言であり、授業をすすめる上でなくてはならないものである。これらは明確な指導目的のもとにかけられ、1時間の学習活動の流れを生む重要な役割をもっている。一方、ほめるや注意するといった発言は、児童の学習内容や学習活動の様子などを承認したり、称賛したり、修正したりする目的でかけられており、児童の学習活動や学習内容をより充実させる働きをもっている。ほめられた児童や学級集団は、その後の学習に向かう姿勢がより意欲的、主体的になった。一方、注意された児童や学級集団は、その後の学習態度や活動内容が改善された。このことから、説明や指示、発問は“授業をすすめるための発言”であり、ほめる言葉や注意する言葉は児童の意識や態度を“児童を育てるための発言”だと整理できると考えた。

人権教育においても、教師が児童を「育てる」という視点をもつことは重要である。指針の中にも、『子どもを守る』という視点からの取組と、『子どもを育てる』という視点からの取組が不可欠である」と明記されている。(30)

右図4-2は、授業の中で「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」がどのようなかけられ

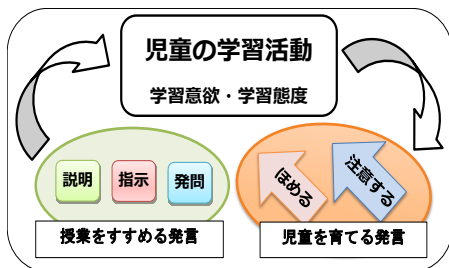


図4-2 授業の中での「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」

図式化したものである。

初めに教師の説明や指示、発問があり、それを受けて児童の学習活動が行われる(説明については、児童の学習活動の後にくる場合もある)。ほめるや注意する発言は、児童の学習活動に対してかけられるものであり、そこには、児童の何をどのように見取り、どう評価するかという各担任の評価の規準が存在する。その評価の規準が、できたかできなかったかなどの学習活動の結果を重視したものであると、たとえ学級担任にそのような意図がなかったとしても、結果的に児童に優越感や劣等感をもたせることになりかねない。このような「ほめる」「注意する」では、「児童を育てる発言」とはいえない。ほめることや注意することで

児童の自尊感情や他者に対する意識などの人権感覚を育成するためには、児童が自覚していない自分の良さや成長などに気付かせるような発言であったり、他者に配慮した行動ができているかなどの他者との関わり方を考えさせることができるような発言であったりすることが重要である。つまり、評価の規準の中に、「人権としての教育」であるか、「人権を通しての教育」であるかどうかという視点が盛り込まれることが必要なのである。

本調査の結果から、「自分の大切さとともに、他の人の大切さを認めること」ができる児童の育成につながると思われる学級担任の発言について、その内容やタイミング、かけ方などについて以下に考察していく。

## (2) 自尊感情や他者に対する意識を高める「児童を育てる発言」

ほめる、注意する対象や、その内容を分析することで、教師の発言と児童の人権感覚の育成との関わりが明らかになってきた。ここでは第3章で示した事例Ⅲ、事例Ⅴ、事例Ⅷから考察する。

一つ目は、事例Ⅲを取り上げる。図4-3で示した1年生の体育の授業の中で、児童自らが考えて行動する姿に対して、学級担任が「完全にできるようになった」という言葉でその行為を価値付けている。

児童ができるようになったことや上達したことを学級担任が具体的な言葉で伝えることで、児童は自らの成



図4-3 準備を終えて集合する児童

長に気付き、自信をもつ。更に、学級集団全体にかけられこの発言によって、集団の一員としての自覚が芽生えてきた時期の児童にとって、自分だけでなく、所属する集団に対しても自信がもてたと推測する。このような自信が児童の自尊感情を高めることにつながると考える。また、友だちと協力してできたことをほめられたことで、「大変だったけどいっしょにできてよかった。」「みんなで協力すれば自分たちだけでもできるんだ。」といったように、友だちと協働的に関わることのよさにも気付き、他者に対する意識にも変化をもたらしたのではないかと考察する。

二つ目は、事例Ⅴを取り上げる。これは、6年生の国語の授業の一場面である。グループ交流の



様子を観察した学級担任が、「交流の仕方がよくなってきています」と価値付けている。更に、「常に発言者に意識を向けて、共有しようとする姿勢がいいです」など、特定のグループの活動の様子を好ましい姿として他のグループに紹介し、モデルを示している。実は、この発言の前に「～くん、自分勝手にしゃべっても届かないよ。」「一方向だけの交流ではダメ。」などの注意がされていた。

注意の発言も含めて、グループ交流を通して、児童の他者に対する意識を高めたいという学級担任の思いが伝わってくる。注意することで課題を与え、その課題が克服できたことを承認・価値付けするという教師の発言が、児童の自尊感情を高めることにつながったのではないだろうか。グループでの学習や交流の中で、互いの意見や考えを傾聴し、共感したり、感想を述べ合ったりできた自分を自覚させることが、児童の自信につながると考える。更に、このような学級担任の発言によって、友だちとの協働的な関係を育むことができ、それが児童の他者に対する意識を高めることにもつながったのではないだろうか。

ここで注目したのは、教師の注意が児童に課題として受け止められたことである。“怒られた”、“否定された”と受け止めると児童の学習意欲は低下し、自尊感情や他者に対する意識の向上は期待できない。しかし、ここでは教師の注意により、児童に新たな課題克服への意欲が生まれていた。学級担任と児童との間に信頼関係が築けており、児童が学級担任の発言の意図を受け止めることができたこと、児童が授業のめあてを理解していたこと、教師の注意が具体的で改善すべき点が児童に理解されたことなどが関係していると考えられる。

三つ目は、事例Ⅷを取り上げる。これは、3年生の算数の授業の一場面であった。

友だちの発表の途中で否定的な発言をした児童に対して学級担任はその場で指摘し、発表が終わった時点で、再度、声をかけている。この後半の発言があることで、児童の行為や行動を指摘するだけで終わらず、友だちの話を最後まで聞くことの大切さをきちんと理解させることにつながったと推測する。この学級担任の発言は、友だちとのよりよい人間関係づくりにつながるものである。学校生活の中で、他者とのよりよい関係を築くことの大切さや、そのためにはどのようなことに気を付けなければならないかを体験的に学ぶことで「他の人の大切さを意識する」ことができる児童の育成が図られると考える。

### (3) 教師の発言が影響を及ぼす範囲と言葉のかけ方、タイミング

初めに、教師の発言が影響を及ぼす範囲について述べる。教師の発言には、個人を対象にしたものと学級全体を対象にしたものがある。教師は必要に応じてその対象を区別しているが、本調査から、個人を対象とした発言の多くが、他の児童の学習活動や行動に影響を及ぼしていることが明らかになった。第3章で示した事例Ⅰと事例Ⅱはその顕著な例である。

事例Ⅰのように、一人に対する学級担任の承認や価値付けにより、その場にいる他の児童は、それを自分の学習活動に取り入れたり、友だちが称賛されたことを真似して自らも称賛されようとしたりする場面がよく見られた。そして、そのような場面は、学年が小さいほど多く存在した。

同じく1年生の事例Ⅱでは、学習態度を正したい児童がいる場合に、モデルとなる児童をほめることで、できていない児童の姿を正すことができていた。

右図4-4は、上記の場面の分析から、授業中の学級担任の発言の影響が及ぶ範囲と、児童の友だちに対する意識を図式化したものである。

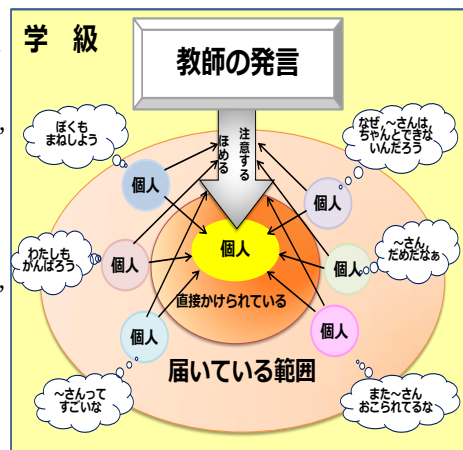


図4-4 学級担任の発言の影響が及ぶ範囲

このように、発言の影響が及ぶ範囲を意識することで、教師の発言は間接的なかけ方もでき、時にはその方が、児童の自尊感情や他者に対する意識の育成に有効に働くということがみえてきた。

次に、言葉のかけ方について述べる。ここでは、間接的なかけ方が有効に働いたと思われる事例Ⅳを取り上げる。事例Ⅳでは、学級担任が児童の学習活動に対する価値付けを、他の児童を通して行っていた。

右図4-6は、学級集団を通してかけられた発言の流れを図式化したものである。

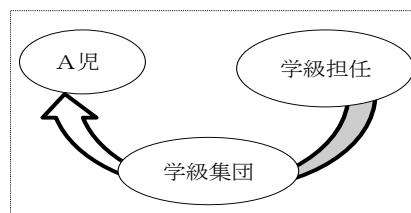


図4-5 学級集団を通してかけられる言葉

このような流れでほめられたことで、A児は学級担任だけでなく、学級の友だちからも認められたと感じたと思われる。この経験が、自信となるだけでなく、学級の友だちに対する好感となって、「自分を認めてくれる大切な存在」という認識につながるのではないだろうか。また、他の児童にとっては、友だちを肯定的に評価するという体験により、友だちのよさを意識すると同時に、所属する集団のよさを認識する機会にもなったと思われる。また、この場面での児童の表情や学級の雰囲気などから、友だちを肯定的に評価することの心地よさを感じていることが伝わってきた。このような体験の積み重ねが、互いに認め合うことに価値を見出し、その価値を志向する児童の育成につながると推察する。

児童による自己評価や相互評価の目的やその効果が様々な場で語られているが、学級担任が適切な場面で相互評価を取り入れることで、児童間のつながりを深めることができると感じた。

次に、学級担任の発言のタイミングと児童の学習意欲との関係について述べる。

事例IVや事例VIで取り上げたように、導入の段階でほめる言葉がかけられた授業では、挙手の回数が増えたり、普段以上に自信をもって学習活動に臨む姿が見られたりした。更に、授業の分析から、導入の段階で学級担任が児童をほめた授業では、1時間を通してほめることが多くなる傾向があることがわかった。表4-1は、各学級、14時間観察した授業の中で、学級担任がほめた回数の1授業時間当たりの平均値と、導入でほめる言葉がかけられた授業の平均値を表したものである。

表4-1 ほめる回数の平均値

	ほめる言葉	
	1授業時間当たりの平均出現回数 (n=14)	導入でほめる言葉がかけられた授業での平均出現回数
1年	8.2回	9.6回 (n=10)
3年	4.2回	5.8回 (n=7)
6年	3.7回	3.9回 (n=8)

導入の段階でかけられるほめる言葉には以下のような特徴があった。

**学習規律に関わる内容**

- 「上手に挨拶できましたね。」
- 「先生が言わなくても準備ができていますね。」
- 「(めあてが) 速く書けるようになりましたね。」

**学習活動に関わる内容**

- 「よく覚えていましたね。」
- 「きのうのワークシートを見ましたが、みなさん、すごくしっかりと書いていました。」
- 「ずいぶん～ができるようになってきましたね。」

1年生、3年生では、授業開始時の挨拶の仕方や準備、めあて確認の際の学習態度など、学習規律に関わる行動について、ほめられることが多かった。一方、6年生では、前時の学習を称賛する内容や、単元を通しての児童の成長を称賛したり価値付けたりする内容のものが多かった。

ほめられた際の児童の表情や、その後の学級の児童の挙手の回数や学習に向かう態度などから、学級担任のほめるという行為と児童の学習意欲との間には関係があると推察することができた。

図4-6は、学級担任の発言のタイミングと児童の学習意欲との関係を表したものである。

学級担任の承認や称賛、肯定的な価値付けが学習意欲を高めたり持続させたりすることにつながる。

したがって、これらの言葉が授業の導入、展開、まとめのそれぞれの場面でタイミングよくかけられることで、1時間を通して、児童が意欲的に学習に向かうことができると考えられる。

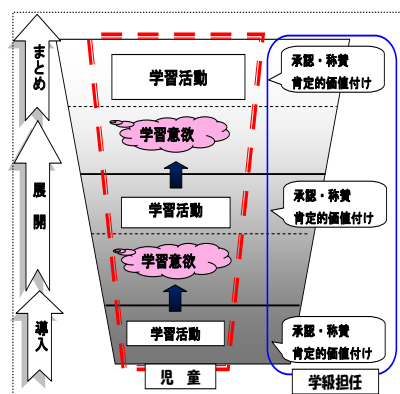


図4-6 発言のタイミングと児童の学習意欲との関係

**(4) 他者に対する意識を高める「授業をすすめる発言」**

児童の他者に対する肯定的な意識の育成につながる「授業をすすめる発言」について、事例Xと事例XIから考察する。

3年生の国語の事例X、6年生の国語の事例XIともに、グループ活動や交流学习の中で、他者に対する意識をもつように促す指示や、それを行動化させるための具体的な指示である。このような指示は、ペア及びグループ交流の進め方を指示する際にも多く存在した。

学級担任の「～しましょう」「～してください」という指示によって、児童は行動することが多い。つまり、指示することは、児童の行動に直接つながるのである。だからこそ、他者に意識を向けることを促す指示や、他者を配慮した行動や行為を促す指示が、授業の中で意図的にかけられることで、他者との協働的な学びが実現し、その体験の積み重ねによって、児童の他者に対する意識が少しずつ高められていくと考える。

## (5) 人権感覚の育成にマイナスにはたらく学級担任の発言

調査の中で、学級担任の発言が、児童の人権感覚の育成にマイナスに働く可能性もあると思われるものも存在した。それらを分析すると、そのような発言がなされた要因として、以下に示す二つのことが考えられた。

一つ目は、個に焦点を当てた指導に意識が向き過ぎて、全体と個との関わりや他の児童が見えていないと思われるような場面である。例えば、授業中に私語が多い児童や姿勢が崩れるなどの学習態度に課題があると感じた一定の児童に対して、同じような注意を繰り返すことや、児童の発言に対して個別に対応するあまり、授業の流れが滞り、周囲の児童が混乱したり、集中力が途切れてしまったりするなどの状況を作り出してしまいう発言である。また、児童の指名に偏りがあるなども、児童の中に、友だちに対する偏ったイメージを刷り込むことにもなりかねないのである。

二つ目は、教師の意図や目標と児童の学習状況や様子にずれが生じている場合である。多くの場合は、再度、説明をし直す、指示を出し直すということが行われていたが、その際の学級担任の表情が厳しいものになっていたり、きつい表現を使って注意したりするなどの様子が見られた。

また、学級担任が「こうしたい」という思いが強ければ強いほど、その発言も強くなり、学級に緊張感が走ることがあった。

集団生活を送る学級においては、注意することも、必要な指導の一つであると考えられる。これまで上げてきた事例の中でも、注意することによって、他者に対する理解を深めたり意識を高めたりすることにつながる発言は多く見られた。しかし、学級担任の発言によって、必要以上の緊張感が生まれると、児童の学習にもマイナスの影響を与えてしまう。具体的には、“自分には関係ない”というように、自分の学習を淡々と進める児童や、自分に対してかけられていないにもかかわらず、こわばった表情で学級担任の様子を見つめる児童などの姿などである。また、このような状況では、児童の発言数も少なく、児童が生き生きと学ぶ姿は見られなかった。

こうした状況が生まれるのは、学校行事の前などであったことから、児童の人権感覚の育成にマイナスに働くと思われる発言と、学級担任の多忙感やそれに伴う余裕のなさとの間に何らかの関係があると推察する。

## 第2節 学級における人権教育を充実させるために

### (1) 授業観察からみえてきた課題

授業観察の分析を進める中で、課題も見えてきた。ここでは、二つの課題について取り上げる。

一つ目の課題は、「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」のバランスの問題である。

図4-7は、第3章、図3-3で示した学級担任の発言の割合を「授業をすすめる発言」と「児童を育てる発言」という分類で、発言時間全体に占める割合を算出し直したものである。

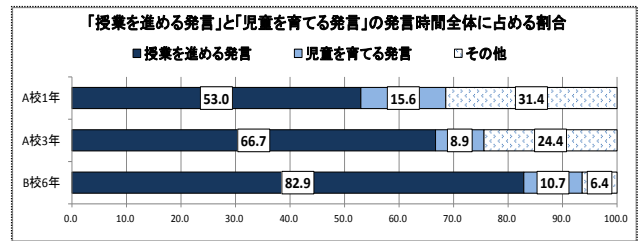


図4-7 「授業を進める発言」と「児童を育てる発言」の発言時間全体に占める割合

第3章で取り上げた児童の人権感覚の育成につながると思われる発言の多くが、「児童を育てる発言」の中に存在した。しかし、図4-7で示したように、どの学級も「授業をすすめる発言」が全発言時間の50%を超えているのに対して、「児童を育てる発言」の割合は、20%未満である。このような状況の中で、さらなる児童の人権感覚の育成を図るにはどうすればよいのだろうか。

筆者は、「ほめる」こと、「注意する」ことを増やせばよいという単純な問題ではないと考える。児童の何を、どのように「ほめる」のか、「注意する」のかが重要であり、そのために、前節(3)で述べたように、発言が影響を及ぼす範囲を意識しながら、かけ方やかけるタイミングを工夫して、より効果的に児童に届く発言にするという意識をもつことが大切である。

また、前節(4)で述べたように、「授業をすすめる発言」の中にも、人権の視点を取り入れることは可能である。それゆえに、「児童を育てる発言」と「授業をすすめる発言」の双方からのアプローチによって、授業の中で児童の人権感覚の育成を図ることを目指したい。

二つ目の課題は、本章、図4-1の中に□として示したまとめの場面に、「児童を育てる発言」が少なかったことである。

導入や展開の場面では、児童の学習活動の様子や学習内容に対して多くかけられていたが、授業の最後にかけては少なかった。1時間の授



業の最後にこそ、その授業での児童の努力や成果、更には成長を、そして時には、次の学習に向けての課題などを学級担任の発言によって、児童自身に実感させることが必要であると考え。学級担任による児童の学習に対する称賛や価値付けが、児童の自信や学びに対する意欲となって、次のステップへとすすむ原動力になると考える。

## (2) 児童の人権を大切にした学級経営と学級担任の役割

学級担任の発言と児童の人権感覚の育成との関係を児童の意識調査から考察する。

1年生の学級担任は、学級経営を行う上で、授業の充実を図ること、学習規律の定着を図ること、友だちのことを考えられる児童に育てることを大切にしていた。授業の中では、第3章の図3-3からもわかるように、児童の学習活動や学習態度をほめることが多かった。45分の授業を充実させるために、ほめることにポイントがおかれ、ほめることを通して学習規律を定着させ、自信をつけて意欲的に学習に取り組む児童の育成に重点が置かれていたのだ。そこで、主に児童の自尊感情を見取る「自分について」の意識の変容から考察する。図4-8は、1年意識調査「自分について」の7月と11月の集計結果を比較したものの一部である。

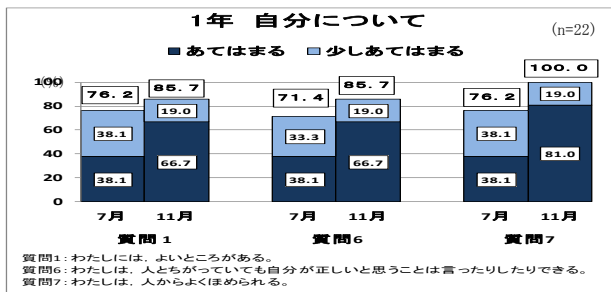


図4-8 1年意識調査「自分について」の集計結果の比較 (一部)

質問1「わたしには、よいところがある」に「あてはまる」「少しあてはまる」と肯定的に回答した児童の割合は、7月が76.2%、11月が86.7%で8.5ポイント増加している。質問6「わたしは、人と違っていても自分が正しいと思うことは言ったりしたりできる」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が71.4%、11月が86.7%で15.3ポイント増加している。質問7「わたしは、人からよくほめられる」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が76.2%、11月が100.0%で、23.8ポイント増加している。

このような児童の意識の変容は、日々の授業の中での学級担任の発言と、学校での集団生活や共有体験による他者との関わりが、児童の自己理解

が深まりや、自己肯定感や自己有用感などの自尊感情の育成につながっていると考察する。

3年生の学級では、一人一人の児童の課題を明確にして指導すること、児童の声に耳を傾けること、児童が楽しいと思える学級にすることを意識した学級経営が行われていた。授業の中でも、一人一人の児童の実態を大切に指導に重点が置かれ、日頃から、個に応じたほめ言葉や注意の言葉がかけられていた。そこで、3年生でも、「自分について」の意識の変容から考察する。図4-9は、3年意識調査「自分について」の7月と11月の集計結果を比較したものの一部である。

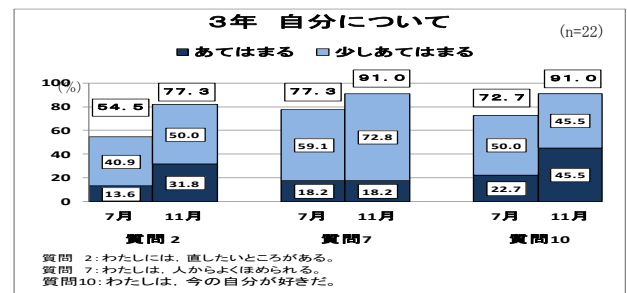


図4-9 3年意識調査「自分について」の集計結果の比較 (一部)

質問2「わたしには、直したいところがある」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が54.5%、11月が77.3%で22.8ポイント増加している。質問7「わたしは、人からよくほめられる」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が77.3%、11月が91.0%で13.7ポイント増加している。質問10「わたしは、今の自分が好きだ」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が72.7%、11月が91.0%で18.3ポイント増加している。

第3章の図3-3からわかるように、3年生の授業では、他の調査学級に比べて注意する割合が高かった。しかし、第3章の事例Ⅷで示したように、児童の行為や行動を指摘するだけでなく、何がいけないのかを冷静に伝え、更に、どうすればよいかを具体的に理解させるような注意の仕方をしてきた。ほめる割合については、それほど高くなかった。しかし、「人からよくほめられている」という質問に肯定的な回答をした児童の割合は13.7ポイントも増加している。これは、教師の発言は、量ではなく、いかに児童に伝わるかが重要であることを表す一つの例ではないかと考察する。日頃から児童の実態を意識し、児童にきちんと伝える学級担任の発言によって、児童は自分のよい面と直さなくてはならないと思う面の両方を客観的に捉えることができるようになり、その上で、できないことがある自分も好きだと思える自尊感情が育

成されてきていると考察する。

6年生の学級では、学級の児童全てを高めること、コンプレックスを感じるがあったとしても、それを跳ね返すような強い力をもつ児童に育てることを意識した学級経営が行われていた。授業の中でも、児童間のつながりを重視し、互いの存在を尊重し合える人間関係づくりに重点が置かれ、相手意識をもって学習活動に取り組むような指示が多くかけられていた。そこで、主に他者に対する意識の在り方や関わり方などを見取る「友だちについて」の結果の変容から考察する。図4-10は、6年意識調査「友だちについて」の7月と11月の集計結果を比較したものの一部である。

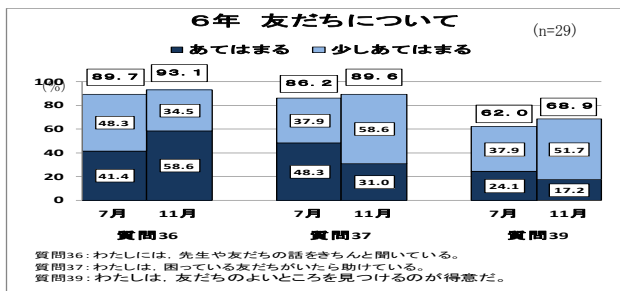


図4-10 6年意識調査「友だちについて」の集計結果の比較（一部）

質問36「わたしは、友だちや先生の話を中心に聞いている」に「あてはまる」「少しあてはまる」と肯定的に回答した児童の割合は、7月が89.7%、11月が93.1%で3.4ポイント増加している。質問37「わたしは、困っている友だちがいたら助けている」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が86.2%、11月が89.6%で、3.4ポイント増加している。質問39「わたしは、友だちのよいところを見つけるのが得意だ」に肯定的に回答した児童の割合は、7月が62.0%、11月が68.9%で、6.9ポイント増加している。

第3章第2節で取り上げた事例VI、事例IX、事例XIは、全て、ペア学習やグループ交流の際の他者に対する意識のもち方や行動についての発言である。日々の授業に協働的な学びの場を取り入れるなどの働きかけをしたことで、他者との関わりの中で、児童が自らの力を発揮するとともに、他者に対する肯定的、受容的な意識の育成や行動の在り方につながっていると考察する。

以上の考察から、教師が学級経営を行う上で大切にしてきたことは、その発言を通して、確実に児童に伝わり、その意識や行動に影響を及ぼしていることが明らかになった。だからこそ、教師自身が人権尊重の理念について十分に理解し、自らの言動が児童生徒の豊かな人間性を育成する上で、

重要な意味をもっていることを自覚して、日々の教育活動に当たらなければならないのである。

### （3）学級での人権教育の充実に向けて

人権教育とは、人権は全ての人々に等しく存在するということを、理解できるようにするとともに、それぞれの人権が守られる社会をつくるための意欲と行動力を身に付けていくための教育である。人権教育の定義の中で使われている涵養という言葉は、「水が自然にしみ込むように少しずつ養い育てていく」という意味である。日常生活の中のあらゆる場と機会をとらえ、人権とはどのようなものか、人権を尊重し合うとはどうすることなのか、人権は自分だけでなく他者にもあるということなどを体験的に学ぶことで、その重要性を実感し、自らの態度や行動に反映させることができるようすることを目的としている。それゆえに、人権教育の充実には、個別の人権に関わる事象を一つずつ取り上げる1時間単位の授業や、人権月間や人権週間などの集中・集約的な取組の実践も重要である。しかし、それにとどまらず、教師が日々の学級経営において、児童生徒の人権を守ることを常に意識し、全ての児童が大切にされている状態が実現させること、実現できているかを確認することも同じくらい重要である。

調査内容を分析する中で、学級担任の発言を「自分の大切さとともに、他の人の大切さを認める」ことができるような人権感覚の育成につながるためには、図4-11に示した三つの視点からの児童理解が必要であると感じた。

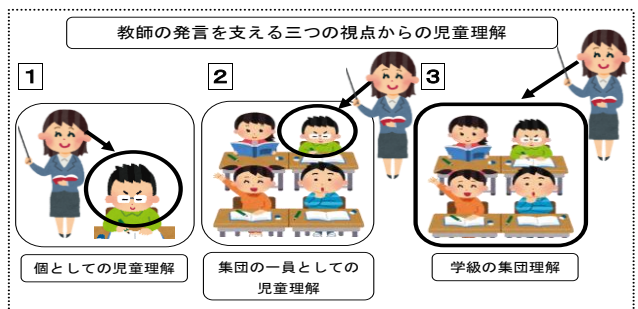


図4-11 教師の発言を支える三つの視点からの児童理解

三つの視点とは、「個としての児童理解」、「集団の一員としての児童理解」、そして、「学級の集団理解」である。

「個としての児童理解」に基づく学級担任の発言は、学級担任と児童個人をつなぐはたらきをもち、信頼関係を築く上でなくてはならないものである。しかし、個人を意識する余り、学級全体が見えていなかったり、個人と集団との関係性が十

分に理解できていなかったりした場合、学級担任の発言は、児童と児童、児童と学級集団をつなぐ働きをもつとは限らない。「この児童には、厳しく言わなければ伝わらない」「この児童には、厳しく言うと伝わらない」など、一人一人の児童理解に基づく発言が、児童の間に不公平感を生んだり、友だちに対する偏った見方をすりこんでしまったりする可能性もある。それゆえに、「個としての児童理解」とともに、「集団の一員としての児童理解」という二つの視点を常に意識することが必要であり、学級担任と児童とをつなぐだけでなく、児童と児童、児童と学級をつなぐ発言となって、児童の人権感覚の育成に結び付いていくと考える。

また、「学級の集団理解」も重要である。学級の雰囲気や在り様によって、学級担任の発言に対する児童の受け止め方が変わってくる。学級担任による注意を、自分たちへのアドバイスとしてプラスに受け止める場合もあれば、非難されたと受け止め、その意図が正しく伝わらない場合もある。

学級担任の発言には、教師である自分と児童をつなぐというだけでなく、児童と児童、児童と学級集団をつなぐ働きがある。学級担任がこのことを認識することが「人権の視点に立つ」ということだと考える。そして、自らの発言によって、児童と教師、児童と児童、そして、児童と学級集団をつなぐことこそが、“人権としての教育”“人権を通しての教育”の一つの姿であり、児童が自尊感情を高め、自己実現に向けての意欲をもって学校生活を送ること、他者とのよりよい人間関係を築く術を身に付け、共に生きているという実感をもって学校生活を送ることにつながる人権教育の一つなのだ。

本研究は、「授業中の学級担任の発言には、児童の人権感覚を高めるものがあるだろう」という仮説のもとに、調査を進めてきた。この仮説は決して斬新なものではない。全ての教師が当たり前のこととして、日々の学級経営を行っているだろう。しかし、社会の価値観が多様化する中で、教師に求められるものも多様化している。その多忙感ゆえに、配慮が十分になされずに言葉を発してしまったり、自分の発した言葉が児童にどのように伝わっているかを確認しないまま過ぎてしまったりはしていないだろうか。そのことが児童に授業などで取り組む人権学習の内容と、学校、学級という自分たちの生活環境との間に違いを感じさせ、「学習したことと自分たちの生活は別のもの」という意識となって、結果的に、知的理解と

日常の行動が結び付かないという児童の姿を生んでいるのかもしれない。

現在、学校現場は大量退職、大量採用の時代を迎え、本市においても、若手教員の占める割合が高まっている。このような現状の中で、当たり前だと思われていることが本当にできているかを点検すること、当たり前だと思っていることの中に見落としている課題はないかを考えることこそ、学校現場における人権教育の在り方を見直す第一歩になるのではないかと考える。

教師自身の人権感覚を磨くためにも、互いの授業を観察し合い、展開や発問などの授業の内容だけでなく、それぞれの発言そのものを人権の視点で分析し合うような研修を行うことも、人権教育の在り方を見直し、その充実に向けた取組として有効ではないかと考える。

## おわりに

いじめや不登校など、現在も児童生徒の人権に関わる問題は後を絶たない。平成26年度のいじめ認知件数は、18万8057件に上っている。

児童生徒の人権に関わる問題には特効薬はないかもしれない。しかし、調査研究を進める中で、教師が高い人権感覚をもち、児童生徒の人権を大切にしたい日々の取組を重ねることで、児童生徒に、それらの解決につながる人権尊重の精神を涵養できると確信した。

この他にも、今、早急に対策が求められている課題として、子どもの貧困問題がある。これも、学校現場だけで解決できる問題ではないが、子どもの貧困が、虐待や不登校、非行など様々な問題につながるおそれがあるとされている以上、学校現場でも具体的な対策を早急に考え、取り組まなければならない問題である。

京都市の教育の理念は、一人一人の児童生徒を徹底的に大切にすることである。

子どもたちが、自らの未来に夢と希望をもち、誰もが大切にされる平和で自由な社会の実現に向けた、強く、しなやかな心と力を身に付けられる人権教育の在り方を今後も考えていきたい。

最後に、本研究の趣旨を理解し、協力してくださった京都市立南太秦小学校と京都市立東山泉小中学校の校長先生をはじめ、自らの学級での姿を調査対象として協力してくださった研究協力員の先生方、いつも温かく迎えてくださった両小学校の教職員の皆様に心から感謝の意を表したい。