

小学生の自己肯定感を高める学級経営に関する実践的研究

横江 信一*

A Practical Study on Classroom Management to Enhance Self-affirmation of Elementary School Students

Shinichi YOKOE*

**Department of Human Education, Faculty of Human Studies,
Ishinomaki Senshu University, Ishinomaki 986-8580, Japan*

1. はじめに

先行きが不透明で予測困難な状況の中で、少子高齢化に歯止めがかからず、人間関係の希薄化、家庭や地域社会の教育機能の低下、社会全体の規範意識の低下など社会環境の変化は大きい。

こうした社会環境は、子どもたちを取り巻く教育環境にも影響し自分の考えに自信が持てない、他者を思いやる心や協調性が育めないといった人間関係を構築することを困難とする子どもが増えている。文部科学省による「日本の子どもたちの自己肯定感が低い現状について」の調査¹⁾においては、達成感や意欲などが低い子どもほど、自己肯定感が低いという結果が示されている（文部科学省、2016）。このような背景の中で、子どもの自己肯定感を育むことが日本における重要な教育課題の1つとみなされるようになった。

例えば、情報社会に続く新たな社会の姿として、内閣府が提唱する Society5.0 において、「個性を尊重し褒めて育てる教育にシフトするなど、自己肯定感の醸成を重視した教育を行うこと」（日本経済団体連合会、2020）が求められている。²⁾ また、2021 年の中教審答申においても、「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」の1つとして、自己肯定感が挙げられている。³⁾

こうした状況の中で、新学習指導要領の前文には、「教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可

能な社会の創り手となることができるようにすること」と記されている。⁴⁾ つまり、新学習指導要領に基づいた学校教育を進めるにあたって、自己肯定感を育むことは重要であり、自己肯定感をいかにして高めるかは、道徳教育のみならず、生徒指導・教育相談や、自己の生き方と深く関わるキャリア教育など、幅広い領域で自己肯定感に関する研究が蓄積され、教育学の各領域で、自己肯定感をいかに高めるかが課題となっている。

しかし、自己肯定感の育成は、教育活動の特定の領域でのみ行われるのではなく、学校教育活動全体を通じて行われなければならない。特に、いじめや不登校などの予防という観点から、自己肯定感を高めることの意義は大きいものとする。

そこで、本研究では、学級経営を基盤とした「よりよい人間関係の育成」の重点化を図った朝の会・帰りの会・学級活動の指導と展開を通じた自己肯定感の育成プログラムの開発を目指す。

2. 本研究における「自己肯定感」について

2.1 「自己肯定感」の捉え方

「自己肯定感」を育むことが重要視されていることから、用語としての「自己肯定感」は教育学だけに留まらず、心理学など多くの分野で頻繁に用いられている。そのため、様々な定義づけや分析がされており、統一的な定義がされていないのが実情である。

「自己肯定感」は、自己の存在を認め肯定する感情である。また、自己肯定感は、同意義の言葉として、「自尊感情」(self-esteem) や「自己価値観」

*石巻専修大学人間学部人間教育学科

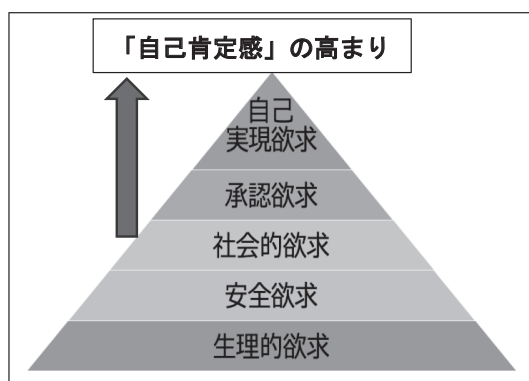


図1 A.H.Maslowの「欲求階層説」

等がある。

また、自己有用感、自己有能感、自己効力感などといった類似する概念との使い分けについても共通の見解があるわけではない。しかし、自己有用感、自己有能感、自己効力感といった用語は字義通りに解釈するならば、能力や効用という自己の一側面への肯定的感情を意味するものと考ええる。一方で、本研究において追究する「自己肯定感」は、能力や効用のみならず、他者に劣る部分や醜い部分も含めて、自己の全存在をあるがままに認められる肯定的感情である。

以上のことを踏まえ、本研究がアプローチする「自己肯定感」(self-affirmation)とは、長所も短所も含めて、自己を全体として価値ある存在として評価できる肯定的な感情のことを指すこととする。

2.2 「自己肯定感」を高めるにあたって

本研究では、「自己肯定感」を高めるために、「自己から見た自分の姿」と「他者から見た自分の姿」の2つの視点から指導を行っていく。

また、A.H.Maslow(1943)の欲求階層説では、「人間の欲求は、下位の欲求が満たされた時に、上位の欲求を満たそうとする」と述べている。

このことから、「自己肯定感」を高めるにあたって考えていく必要があると考える。(図1)。

A.H.Maslow(1943)は、言い換えると、段階的に欲求を満たしていくことが根幹にあると言えよ

う。A.H.Maslow(1943)の欲求階層説の中で、「自己肯定感」に関わる欲求は、「承認欲求」であると考ええる。

つまり、「自己肯定感」に関わる欲求だと考えられる「承認の欲求」を満たすためには、下位の「社会的欲求」を満たすことが前提となると考える。そのためには、まず子どもたちは、学校や学級、家庭において居場所があり、所属感を自覚する必要がある。そのことによって、子どもたちの「自己肯定感」は育まれると考える。

そこで本研究では、子どもたちの「自己肯定感」を高めるために、学級活動、朝の会や帰りの会などの教育活動全体の中で実践化し、自己の成長を振り返るための「キャリア・パスポート」を用いて、学級担任や友だちと関わり、振り返りを通した自己評価の活動を取り入れていくこととする。

2.3 学級経営と「欲求階層説」との関係性

石巻市立小学校5校8名からの聞き取りを考察した内容を分類した結果は以下の通りである。＜石巻専修大学の令和3年度学級経営研究室(横江信一担当)に所属していた4年次学生による分析に基づき、筆者がまとめたものである＞

(1)生理的欲求

食欲、排泄欲等、人間が生命を維持するために必要な基本的な欲求である。おなかが減った、疲れた、喉が乾いたといった形で表現される。

欲求を満たす教師の関わりは、「水分をとり、トイレに行き、心身ともに休息できる休憩時間の確保」「ゆっくりとしっかり噛んで味わいながら食事ができる給食時間の配分」「寒暖、衛生、美化に配慮した教室環境の整備」などである。

欲求が満たされないとは、休憩がない、トイレにいけない、寒くて凍えるなどの状況である。

また、生命にかかわる身体的な危機を感じるため、教師に強く抵抗するか怯えとして表現され、身体の安全を守るために配慮が必要な欲求である。

(2)安全欲求

安心の欲求のことである。家庭なら親に守ってもらいたい、学校なら学級担任との信頼関係を持ちたいという欲求である。「今年の担任の先生は優しい先生がいいな」というつぶやきはこの欲求

の現れである。

欲求を満たす教師の関わりは、「子供の存在を認めるために、小さなことでもよい点やよい能力をほめる。」「子供が努力したことや成長したことを認める。」「良いことは良い、悪いことは悪いという教師の価値観を示す。」などである。

安心の欲求が満たされない状況とは、子どもの努力に気付かない、求める子どもの像が高く「まだまだがんばりなさい」という励ましが多い、子どもの不適切な行動を容認してしまうなどの状況である。教師から認められることが少なかったり不適切な行動が見過ごされたりすると、子どもは教師に失望感を持つことが予想される。それは、教師への不信感に変わりやすく、指示や指導が届きにくくなる。

いじめがあるクラスでは安全欲求が満たされないことが考えられ、この段階で、担任教師が失敗すると、上の欲求に行けず学級崩壊になる確率が高くなることが予想される。よって、4月担任の学級担任が最初にするのは「いじめのない安心感のあるクラスづくり」になる。

(3) 社会的欲求

学級づくりでは、交流の欲求で、他者と安心して生活したいという欲求である。周囲の級友と楽しく過ごしたいという形で現れる。

4月に仲良しグループをつくろうとするのはこの欲求の現れである。グループが固定化しないよう、多くの級友と交流できる活動を設けることが大切である。

欲求を満たす教師の関わりは、「楽しい感情を交流できるように、ゲームや遊びの活動を取り入れる。」「互いに知り合えるように個人についての情報を交換する活動（自己紹介）を増やす。」「ペア活動を基本とし、ローテーションで多くのペア経験ができるようにする。」などである。

欲求が満たされると、「特定の親しい友人以外としか関わろうとせず、グループ化が進む。」「他者への警戒心がなくならないので攻撃的になり、いさかいやトラブルの原因が増える。」「気の弱い子は、発表の時に周囲をうかがい、声が小さくなる。」などである。

クラスに安心感があると、次は友達や集団という居場所を求めるようになる。学校には来るけど

友達がいらない、という状態では積極的に動ける子にはならない。この段階では、「子ども同士が交流する機会を作る取り組み」が必要となる。

友達、行事、係活動、クラブなど子ども自身に居場所を見つけさせることで次の段階に行ける。

以上の(1)生理的欲求、(2)安全欲求、(3)社会的欲求までは最低限必要なクラスづくりである。

(4) 承認欲求

この段階では「テストでいい点を取りたい」「先生にほめてもらいたい」「リレーの選手になって友達に尊敬されたい」という自分の思いから生まれるモチベーションで動くようになる。

学級担任は「いい授業を提供し力を伸ばす」「子どもの行動を観察し、細かくほめて、尊厳を満たす」などして、欲求に答えてあげることが必要になる。また、子どもたちにもただ仲良くするだけではなく「友達と認める」という大切さを伝えることで、相互に尊厳欲求が満たされるようになる。集団内で自分が必要とされる存在かどうか確認したい欲求なのである。それは、周囲の級友から認められたい形で現れる。自分に注目を集めたい言動が見られる時は、この欲求が満たされていないサインと捉えることができる。

欲求を満たす教師の関わりは、「性格や得意なことなど子どもの特徴を互いに認め合う活動を行う。」「学級集団の役割（係・当番）を遂行したことを互いに感謝し合う活動を行う。」「認め合いは日々の活動を一緒に行い、互いの行動をよく見ている生活班等で実施する。」などである。

欲求が満たされないと、個々の能力の差により意欲の差ができ、「やっても意味がない」「どうせできないから…」など意欲の低下がみられる。学級全体の意欲が低下し、活動の盛り上がりには欠け、教師が指示しないと動かないなど自主性が低下する。

(5) 自己実現欲求

「安全で、居場所もあり、周りからの信頼もある」この状態になれば、最後は自己実現の段階である。所属している集団内で自分の力を活用したいという欲求である。周囲の級友のために何かしたい、みんなと協力したいという形で現れる。

欲求を満たす教師の関わりとしては、「行事や日々の生活などこれから向かう活動について集団

の目標を共有する。」「共通の目標を達成するため、各自役割を実行し、その結果、目標が達成できたと感じさせる。」「子どもたちが役割を実行するための時間、場所、物品を準備するにとどめ、最小限に関わる。」などである。

欲求が満たされないと、いつまでも教師の指示や指導に頼り、自分たちで解決しようとする自治への意欲をもちにくくなる。

そこで、順位が付く行事などは結果が思わしくなくても、取組の過程で各自が役割を果たしたことを評価し達成感が感じられるようにすることが必要である。また、結果を良くするためにはどうすればよいか、考えるきっかけとして子どもたちに投げかけることが次の活動意欲を高めることになる。自分がどこまでできるか試したい「チャレンジすることが幸せ」という状態が本来の学級づくりの求めているところである。

子どもに「自己成長の楽しさ、他者貢献の素晴らしさ」を伝え、実感させる取り組みと同時に、子ども自身から生まれる意欲や思いを学級担任は支えてあげることが重要になる。

3. 本研究における「学級経営」について

3.1 「学級経営」における PM 理論

PM 理論とは、社会心理学者である三隅二不二によって 1966 年に提唱されたリーダーシップ論である。PM 理論は、「Performance function（目標達成機能）：P 機能」と「Maintenance function（集団維持機能）：M 機能」という 2 つの機能で構成されている。このことは、学級経営にも合致する。

P 機能は、集団での目的達成、課題解決、目標設定や計画で成績や生産性を高める機能である。例えば、「成績向上の目標達成のため、細かく計画を立てる」「学校や学級で定められたルールや規則を守るため、子どもたちを指導する」といった機能である。

M 機能は、集団の維持を目的として、人間関係を良好にして、チームワークの強化や維持につながる機能を持っている。例えば、「係活動やグループ活動、給食当番、掃除当番などの人間関係の軌轢を改善する」「学習発表会や学芸会の準備でやる気のない子どもを鼓舞する」といった具合であ

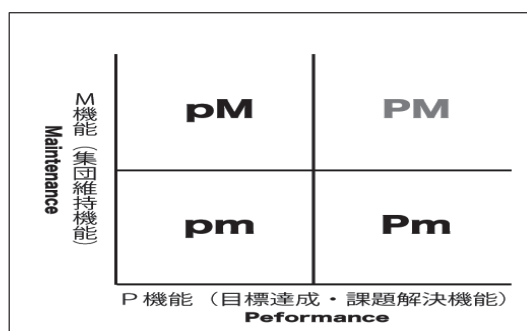


図2 PM理論による学級担任のタイプ

る。

このPM理論の組み合わせによって、学級担任による図2の4つのリーダーシップ像が考えられる。

まとめると以下のとおりである。

- ・「PM型」：組織の目標達成力、結束力が強い
- ・「Pm型」：組織の目標達成力が強く、結束力が弱い
- ・「pM型」：組織の目標達成力が弱く、結束力が強い
- ・「pm型」：組織の目標達成力も、結束力も弱い

P機能を伸ばすために、主に2つのアプローチがある。1つは、「目的を明確にして、目的達成の意識と目的達成までの具体的な道筋をイメージさせる」というアプローチである。

大前提として、リーダーとしての学級担任（または、グループリーダー）が組織全体の向かうべきゴールを理解しておく必要がある。そして、学級成員（または、グループメンバー）に対して「目的達成」というビジョンを描く。例えば、「今回、運動会のクラス対抗リレーで優勝すれば、この学校の歴史的快挙になる。歴史を塗り替える一員として頑張ろう！」といった声掛けである。ビジョンを何度も伝え、モチベーション高く目標達成に進んでもらう必要がある。

次に、「目的達成に向けて行動を徹底させる」というアプローチである。ビジョンを描いて、情熱を伝えるだけでは目的達成はできない。具体的にどういった行動をすれば良いのか、どの基準で行動していけば良いのかが分からない人がいたり、分かっていたとしてもグループで共有できていないことがあっては困る。

その場合、例えば、「朝練で30分間のバトンスのトレーニング、放課後は90分の全体練習に集中する」「バトンの渡すタイミングと受け取るタイミングをチェックする」といった具体的な行動をリーダーとしてアドバイスする。目的達成に向けて各自の進捗や状況を把握、管理することでP機能を強化できる。

次に、M機能の強化についてである。「縦の関係」と「横の関係」という2種類の人間関係を意識して組織をまとめるのが効果的である。

まず、縦の関係では、チームメンバーの思いを確認する。なぜ目的達成を目指していくのか頭を合わせておくことが大切である。例えば、「学級対抗リレーに向けて、リーダーがメンバー1人ずつと面談の時間を取る」「『先生から激励の言葉をもらい、チームワークで優勝しよう』と全員の心を一つにする」などである。

横の関係では、個人間の人間関係の深さが大切である。意見が食い違うだけで、仲違いする可能性もある。オープンにそれぞれの意見を発する場を設けたり、食事などでお互いリラックスして接する場を設けるといった方法もある。

3.2 PM理論に基づく学級担任の分類

学級担任の姿として、石巻管内特別活動研究会の実践や学級経営研究会（主宰：横江信一学級経営研究室）のまとめも含め一般的に以下のように考えられる。

【PM型の学級担任】

子どもたちが先生を好いており、クラスを楽しんでいる。強い団結心を持ち、学内の行事で良い成果を収めている。仮にいじめが発生しても、先生の力で解決できている。

【Pm型の学級担任】

教室は常に緊張感のある雰囲気である。子どもが先生を好きになれず、心を許せていない。これは、学級担任の先生に「子どもはこうあるべき」という理想が強く、理想にそぐわない子どもたちを強く注意した結果、子どもが「先生は私のことを分かってくれない」と感じてしまうためである。子どもたちに波及して「友達はどうあるべき」という観点から、それに合わない子どもに対するいじめが発生してしまうケースも考えられる。た

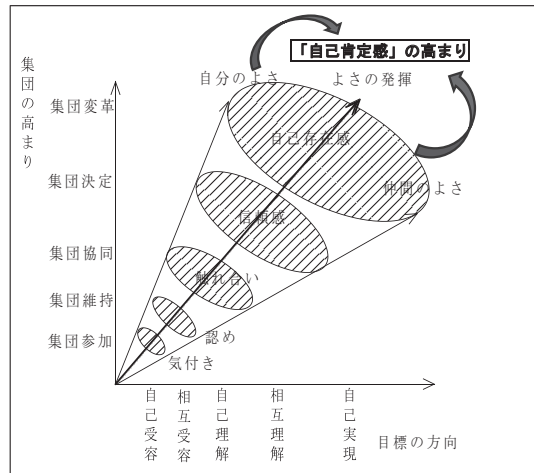


図3 よさが発揮される段階的活動過程

だ、統率力の強い分、「いじめはダメ」という点で抑止力が働いているとも言える。

【pM型の学級担任】

子どもたちを褒め、認め、気持ちに寄り添うため、子供の自尊心や自信につながっていく。子ども同士でもお互いを認め合うことで、いじめを防ぐことにつながるようである。ただ、褒めすぎや認めすぎは、かえって子供を甘やかし、困難で折れやすくなる可能性もあるので注意が必要である。

【pm型の学級担任】

このようなクラスでは、いじめが起こり、学級崩壊に至る様子が多く見られる。先生が嫌い、クラスの友達を認められなかったり、ルールを守れない身勝手な子供が増えていく。その結果、いじめや学級崩壊に至ってしまう。

このように学級担任のリーダーシップによって、クラスのいじめも含めた人間関係が変わってくるものと考えられる。

4. 自己肯定感を高める個と集団のよさの発揮

4.1 よさが発揮される段階的活動過程

本研究では、学級集団を個と集団の成長バランスを「よさの発揮」として、目標達成機能（P機能）と集団維持機能（M機能）の活動過程により「自己肯定感」を高めるように試みた。

そこで、図3のように、目標達成機能（P機能）の成長段階を分類し、A.H.Maslowの「欲求階層

説」における「自己実現欲求」の到達に結びつけると、以下の①から⑤の流れを設定した。

- ①自己受容➡②相互受容➡③自己理解➡
➡④相互理解➡⑤自己実現

また、学級集団の成長段階を以下の①から⑤の流れで分類することができる。

- ①集団参加➡②集団維持➡③集団協同➡
➡④集団決定➡⑤集団変革

このように、「仲間と共に生きる」ということを、自分のよさと仲間のよさが学級や学校生活の中で生かされ、その関わりの中で自己存在感を味わえるよさの広がりとして捉えた（図3）。

そのためには、自己実現を目指す目標の方向（横軸：「自己実現軸」）と集団変革まで発展する集団の高まり（縦軸：「集団発展軸」）の相互作用により、子ども一人一人のよさが発揮され“自己肯定感の高まり”とした活動案を展開した。

学級生活発展の姿を、「自分のよさに気付く」、「仲間のよさを認める」、「相互に触れ合う」、「共に信頼感が保つ」、「自己存在感を味わう」というよさの広がりこそ、「仲間と共に生きる喜びを味わう」ことであると捉え、学級集団の中で、「自己肯定感」が高まっていることは、子ども一人一人の「自己実現」が図られ、学級の「集団変革」につながるができる。

4.2 「自己実現軸」と「集団発展軸」の組み合わせモデル案

図3「よさが発揮される段階的活動過程」に基づき、自己実現を目指す目標の方向（横軸：「自己実現軸」）と集団変革まで発展する集団の高まり（縦軸：「集団発展軸」）を組み合わせたモデル案を示すと以下の通りである。

- ①「自己受容・集団参加」モデル
＜自分と仲間の「よさ」に気付く段階＞
・活動名「こんなクラスにしたいな」
- ②「相互受容・集団維持」モデル
＜他者を「認める」段階＞
・活動名「みんなといっしょに遊ぼう」
- ③「自己理解・集団協同」モデル
＜他者と「触れ合う」段階＞
・活動名「クラスの願いを決めよう」
- ④「相互理解・集団決定」モデル

＜相互の「信頼感」を築く段階＞

- ・活動名「友達のよさを見つけよう」

- ⑤「自己実現・集団変革」

＜「自己存在感」を高める段階＞

- ・活動名「1年間の足跡」

5. 自己肯定感を高める実践事例

5.1 反応スキルと対話スキルの習得

低学年では、意見を述べる話型指導は大切である。同時に、聞く側の指導も、学級集団の形成で必要とされるのが対話スキルの習得である。自分の思いを伝えるとともに、相手の思いを分かろうとして聴くことを目指し、反応スキルと対話スキルの習得が、話し手と聞き手の人間関係づくりに必要な役割になっている。

仙台市立R小学校1年生で実践した事例として、相槌「あいうえお」を、あを「ああ！」（共感）、「いいね！」（肯定）、うを「うんうん」（理解）、えを「ええ！」（驚嘆）、おを「お～！」（感嘆）とする話合い場面を設定したところ、よい反応や話し方をしている児童を模範としながら、話す友達の方に体を向けたり頷きながら聴いたりする体の反応や、「あ～分かる！」「そうそう！」などの言葉の反応への広がりがあった。

同じく、仙台市立R小学校4年生のクラスでは、「～さんの考えもいいと思うけど…」と異なる立場の考えを受け止めるような聴き方ができる姿や、「さっきの～さんの意見につながるんですけど…」と相手の話に関連付けながら意見を述べる姿も大事にしながら子ども同士で話合い活動を進める力も身に付けることができた。

また、仙台市立R小学校6年生のクラスでは、「～さんが言おうとしているのは」と代弁したり、「～さんの～には共感できるんですけど」と自分と異なる考えを受け入れつつ、反対意見を述べる児童も見られるようになった。

これまでの主な話合い活動の参観を通して、話合いでは、「～じゃないですか。」など反応を促す話し方をしたり、「～さんはどう思う？」と挙手していない児童から発言を引き出したりなど、学級全体で話し合おうとする姿が見られるようになってきた。

以上のことから、朝の会や帰りの会の他、教科

指導においてもペアやグループの対話、全体討議においても、次のようなレベルを設定することにより、自己肯定感を高める手立てになっていることが分かった。

- ①レベル1：相手の考えを反応しながら聞く（話し手が安心して話せるために）
- ②レベル2：相手のことを分かろうとして聴く（より深く相手の考えを分かるために）
- ③レベル3：相手の考えを大切にしながら自分の考えを伝える（相手の考えを大切に、自分の考えも分かってもらうために）

以上の①は主に低学年、②は中学年、③は高学年で実施されている。

令和5年6月に、石巻市立K小学校4年生において、対話スキル導入前と導入後の話し合い活動の後のアンケート結果では、「今の自分が好きですか」が82%から90%、「自分には、よいところがあると思いますか」が76%から90%に向上した。話し合い活動で発言していない子どもであっても、話し手に自分の意思を相槌として伝えて話し合い活動に参画していることも理解することができた。

5.2 p4c(子どもの哲学)導入の朝の会

p4c (philosophy for children;子どもの哲学) は参加者たちが一つのコミュニティとして問いを共有し、対話を行うことで、お互いの思考を深めるという実践であり、このことを通じて、思考力やコミュニケーション能力を高めることができる。また、p4cの実践を通じて、参加者たちは探究心を養い、「自分で問いを立て、自分なりに考え、答えを見つけようとする態度」を身に付けることができるようになる。さらに、p4cで重視されている「コミュニティづくり」は、コミュニティの中でお互いを尊重しようという態度を育成することができ、p4cがもっとも重視している「セーフティ」の構築とともに、他者の立場を理解し、学級経営を運営する中から、自己肯定感を育てる基盤づくりになるうえで非常に有効であると考ええる。ここでは、朝の会の教育的意義を確認し、より効果的な活動にしていくために、「円座になり、毛糸のボールを使っての対話」「なぜ話し合うの?」「問い」を重視し、「話しても笑われない、

批判されない、否定されない」「みんなが、ちゃんと聞いてくれる」という安心感（セーフティ）を基盤にして、参加者の自己肯定感を高められるものと考えている。

ここでは、先の4.2で述べた「自己実現軸」と「集団発展軸」の組み合わせモデル案の中から、「自己受容・集団参加」モデルとして、自分と仲間の「よさ」に気付く段階における活動名「こんなクラスにしたいな」の話し合い活動で、喧嘩をしないでみんなが仲良しになれるクラスにしたいという思いから、仙台市立M小学校4年生の実践から考察していく。

テーマ：「なぜ友達同士で喧嘩をするのか」

C1： 友達なら分かってくれると思って…

C2： 友達同士で意見が分かれて、自分の意見を通して喧嘩する。

C3： 自分の意見と友達の意見が違っていて、自分の意見を通すと喧嘩になる。

C4： 親しいから何でも話せる→自分の意見を通したいから強く言ったり、喧嘩してしまう。

C5： 仲がいいから喧嘩してしまう。理由は、もし仲が悪かったら喧嘩することなく知らんぷりすると思うから。

C6： 仲がいいからこそ身近に感じて、何でも話せる環境にあるから、何でも心の底の本当のことを言ってしまうと配慮などを忘れてしまう。

C7： もし仲が良くなかったら、相手が心配するかな…など考えて言わないけど、仲が良いと自分が思ったことを相手が分かってくれと思って、でもそれが違ったりするから。

C8： 友達と意見が食い違ったときに相手と自分が「それはないでしょ…」と言ってそれに「イラっ」として喧嘩につながる。

C9： 質問なんですけど…喧嘩をおこさないためにはどうすればいいですか？

C10： 喧嘩をする事も大切なことだから、無くすよりは減らす。

親しき中にも礼儀ありという言葉があるから、少しずつ相手の気持ちを考える。

C11： 仲がいいから喧嘩すると言っていたけど…仲が良くなかったら知らんぷりとか、関係ないから、喧嘩がおこるからこそ友達。

C12：喧嘩をなくす→仲が悪くなると思う。

理由は意見が全然分かれなくなった
りして、楽しくなくなるというか…

逆に仲がいいからこそ喧嘩と言っていたけ
ど、もし喧嘩を無くすなら友達をやめてし
まえば喧嘩は無くなるけど、そういうこと
は出来ないから…

C13：相手も信じてくれると思って言っているか
ら喧嘩になると思う。

C14：そもそも喧嘩するのは1人1人が意見を持
って話しているということだから喧嘩する
のは良いと思う。

C15：喧嘩はした方がいいと思う。

理由は、喧嘩したほうが仲は深まると思
うから。

C16：喧嘩するのは良いことだと思うけど、し
ずぎも良くないと思う。

理由は、喧嘩をしすぎてもあまり良い気持
ちにはならないし、喧嘩することで仲が深
まることもあるけど…

喧嘩を無くすのではなくて、少しだけ減ら
すというようにして、自分の意見をただ通
すのではなくて、相手のことも考えて意見
を言った方がいい。

C17：喧嘩をすると仲直りするから、そこから仲
良くなったりするから。

T：喧嘩をするのは良いこと。でもしすぎはよ
くない… この喧嘩良かったなと思う経
験ってある？

C18：……。無いかな…

T：〔先生の経験談〕

C19：意見とか話しているときに違ったりして、
「それって違うよね」と話したら、相手も
怒ってしまって、自分もモヤモヤしてい
たけど、少したってから直接言葉で「言っ
てくれてありがとう」と言ってもらえた。

T：みんな喧嘩は良いことだと思ってるん
でしょ？でも良いと思った経験は無いの？
じゃあやっぱり喧嘩って悪いことなんじ
ゃない？

C20：もしかして2人とも仲直りして仲良くな
っているから、もうそんなこと（喧嘩した
こと）なんて忘れてしまって、今パッと思

出せないのかも…

C21：経験よりは気持ちだと思う。

良い経験がおきて、自分が大人になった
ときにあーこんなことあったなって思い
出して、経験とかを相手に伝えられて仲
が深まると思うから。

C22：じゃあ喧嘩は相手のことを思っ
てしていますか？言えないと思いますか？

C23：ちょっとは思っていると思う。

理由は…相手もやりやすくするため
て感だから、気持ちは考えていると思
います。

C24：相手のことを思って、「こうしたら
いいんじゃない？」と提案すること
もあるから、その場合にもよるけど、
喧嘩はありだと思う。

T：なるほどなあと思った。

喧嘩は嫌な気持ちになるけど、それ
だけでなく喧嘩の良さも気付いてて、
でもパッと思い出せないのはそれが
もう解消してて、仲良く暮らして
いるから喧嘩によってみんなの仲
は深まっている。

・ホワイトボードの内容

- 意見が分かれた時に自分の意見を通すため
親しいから何でも話せる→それで強く言っ
てしまう。
- 仲がいいからこそけんか。
仲が良くなかったら知らんぷり。
- 仲がいいからこそ分かってくれると思う。
→それがちがってけんか
- けんかすることはいいこと？
いいことかな？ でもしすぎは×
- けんかすることで仲も深まる。
ただ意見を通すだけでなく相手のことも考
える。
- けんかは気持ちが伝えられるもの？

朝の会という短時間であるが、日常生活の諸課
題から、今回は「友だちとは何か」「けんか
で何が問題になるのか」「仲がいいとはど
んな関係」「知らんぷりはけんかではないの」
など自ら問いを出して、学級全体で問題を
共有することにより、学級生活を全員で
よりよくしていくことの意識化を図るこ
うができた。

ここでは、円座になり、みんなの顔が見えるようにしてコミュニティボールを使いながら有意義な展開になった。その後の学級活動では、「こんなクラスにしたいな」のテーマで話し合い活動を行い、共感的な人間関係づくりを通して、自己肯定感を高めることができたものとする。

5.3 「キャリア・パスポート」の効果的な活用

「キャリア・パスポート」とは、児童生徒が、小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として、各教科等と往還し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのことである。このことから、図4のように、自分自身の成長の記録を踏まえた「自分のよいところ」としての長所や強みをどのように生かしていくか、自分らしさを発揮することができ、自らの自己肯定感を高める手立てになるものとする。⁵⁾

つまり、その記述や自己評価の指導にあたっては、教師が対話的に関わり、児童生徒一人一人の目標修正などの改善を支援し、個性を伸ばす指導へとつなげながら、学校、家庭及び地域における学びを自己のキャリア形成に生かそうとする態度を養うよう努めなければならない。

小学校から高等学校までの記録が蓄積されることを前提としていることから、各学年での蓄積、A4(両面印刷可)で5枚以内とされている。また、指導上の留意点と「キャリア・パスポート」の管理を次のとおり示している。

- ① キャリア教育は学校教育活動全体で取り組むことを前提に、「キャリア・パスポート」やその基礎資料となるものの記録や蓄積が、学級活動・ホームルーム活動に偏らないように留意すること
- ② 学級活動・ホームルーム活動で「キャリア・パスポート」を取り扱う場合には、学級活動・ホームルーム活動の目標や内容に即したものとすること
- ③ 「キャリア・パスポート」は、学習活動であることを踏まえ、日常の活動記録やワークシートなどの教材と同様に指導上の配慮を行うこと

〇今のわたしについて考えてみましょう。

(写真・似顔絵)	自分のよいところ
	好きなこと・今夢中になっていること

将来の夢や目標

〇なりたい自分にどれだけ近づけたか、ふりかえりましょう。

〇学期、自分が成長したと感じること	えいきょうを受けた出来事
-------------------	--------------

友達などから		
--------	--	--

先生から	家の人などから
------	---------

図4 「キャリア・パスポート」の様式例 (一部修正)

- ④ 「キャリア・パスポート」を用いて、大人(家族や教師、地域住民等)が対話的に関わること
- ⑤ 個人情報を含むことが想定されるため「キャリア・パスポート」の管理は、原則、学校で行うものとする

- ⑥ 学年、校種を越えて引き継ぎ指導に活用すること
- ⑦ 学年間の引き継ぎは、原則、教師間で行うこと
- ⑧ 校種間の引き継ぎは、原則、児童生徒を通じて行うこと
- ⑨ 装丁や表紙等についても、設置者において用意すること。その際には、一定の統一性が保たれるよう工夫すること

「自分が成長したと感ずること」を踏まえた、「友達などから」「先生から」「家の人などから」のメッセージなど、自分では気づかないことも、学級活動を通してまとめることができる。小学校に入学してから「キャリア・パスポート」を用いて、大人（家族や教師、地域住民等）が対話的に関わるのが重要である。対話といっても、話すだけとは限らない。

思春期には、否定的な記録を残す児童生徒もいる。例えば、進路に関する質問に対して「希望は特になし」と書くことがあるかもしれない。それでも、強制的に書かせたり振り返らせたりせず、じっと寄り添うことが大切である。

「キャリア・パスポート」には、様々な記録が蓄積されるわけであるが、それだけでは単なる記録集である。それを児童生徒のキャリア形成につなげられるかどうかは、教員による意図的な対話、働きかけにもかかっている。

「キャリア・パスポート」にコメントを書く際は、児童生徒の自己有用感の醸成や自己変容の自覚に結び付けられるようなことを、書くようにする。児童生徒の成長を大人が受け止め児童生徒が頑張っていけるよう肯定的なコメントにしていくことが、自己肯定感を高めることになるものと考えられる。

特別活動は、その特質として他の教科には見られない集団活動が含まれている。子どもたちが自己肯定感を高めるためには、様々な集団に所属し、他者と協働して自主的、実践的な活動を経験していくことが不可欠である。さらに、こうした特質を踏まえて、特別活動がキャリア教育の要の役割を果たすのであり、その背景には、キャリア教育が目指す基礎的・汎用的能力と特別活動が育成を目指す資質・能力に重なる部分が多かったこと、

小学校の特別活動の学級活動に「一人一人のキャリア形成と自己実現」が新設され、学校教育における特別活動の位置づけが明確にされたことの2つの理由が挙げられたことは見逃してはならない。そして、実社会で生きて働く能力の育成を目指すキャリア教育では、子ども自身が自らの価値を認める自己肯定感の育成は重要な要因の1つになるのである。

6. おわりに

特別活動では、自己肯定感を高める場や機会を設定し、自己理解や自己受容を進めるとともに、体験活動を通して達成感や満足感を味わい、他者から認められるといった経験を積むことで自分自身への肯定的な気づきを促すことが求められる。特に初等教育における特別活動において子どもの自己肯定感を高めるためには、「特別なリーダーを育てる」という考えではなく、どの子どもにもリーダーシップを発揮できる場面を設定することが求められる」ことであり、朝の会や給食、清掃活動、帰りの会など、様々な場面でリーダーを置き、それらを交代しながら学級の全員がリーダーシップを発揮できる場面が大切である。

つまり、特別活動では、子どもが集団の中で自分の存在を認め、自己を肯定することができる、誰かの役に立っていると実感できる必要がある。そして、自主的、実践的な活動を設定し、それらの活動を振り返り、認め合うという積み重ねが自信につながり、自己肯定感を体得できるのである。

今回、自己肯定感を育むための学級経営の在り方について検討することを主たるねらいとして進めてきた。本研究を通して、自己肯定感を育むためだけでなく、子どもたちが毎日楽しく充実した学校生活を過ごすためには、お互いに認め合う場を設定するだけでなく、学級担任との確かな信頼関係を構築することや人権に配慮した言葉かけ、更には子どもたちの様子を見る力や子どものことを理解しようとする姿勢等が大切であると改めて気付いた。

子どもたちが自分のありのままを認め自分に満足できるように、子どもたちに教育的愛情をもって関わり、目の前にいる子どもたちやこれから出会う多くの子どもたちの自己肯定感を育むことが

できるように、学び続ける姿勢を忘れず自己研鑽に励んでいきたい。

参考・引用文献

- 1) 文部科学省『日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について（文部科学省提出資料）』平成28年 p.4
- 2) Society 5.0に向けて求められる初等中等教育改革第一次提言—with コロナ時代の教育に求められる取組み—令和2年7月14日
- 3) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日 中央教育審議会
- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」平成29年3月文部科学省
- 5) 文部科学省初等中等教育局生徒指導課事務連絡「『キャリア・パスポート』例示資料等について」平成31年3月29日