

人権教育としての「人間関係づくり」に関する一考察

～教職員アンケートの分析と、同和教育・人権教育の実践を踏まえて考える～

高知県心の教育センター 指導主事 野中昭良

近年、学級経営や人権教育の実践において、「人間関係づくり」という表現がよく見られる。しかし、その中身の認識は、使う者によって異なり、定義もあいまいではないだろうか。

一方、同和教育・人権教育においては、従来、「仲間づくり」や「集団づくり」という表現で実践がなされてきた。こうした状況を踏まえて、これまでの「集団づくり」の取組や、近年の「人間関係づくり」の取組を紐解くとともに、高知県内の教職員へのアンケート調査の結果を踏まえ、これからの「人間関係づくり」の在り方について考察を行った。

キーワード：同和教育、人権教育、集団づくり、人間関係づくり、教職員の意識

1 はじめに

現在、学校における諸問題は多様化している。基本的な生活習慣、日常の生徒指導上の問題はもとより、不登校や中途退学、いじめや暴力行為等の諸問題^(註1)、学級崩壊等の問題もある。特に、保育園・幼稚園から小学校では「小1プロブレム」、小学校から中学校では「中1ギャップ」の言葉がある。

また、新たな生徒指導上の問題として、「ケータイ・ネット」⁽¹⁾によるいじめや誹謗中傷等もある。これらの諸問題の背景には、家庭、学校、地域等を含めた社会全体の変化と子どもや大人の意識や行動様式の変容等があると考えられる。

今、子どもたちは同じ空間にしながら個々バラバラなことをしている姿があり、集団としてまとまりにくくなっていると感じられる。今を生きる子どもは、本当はつながりたいのに他者とのつながり方を知らない、もしくは苦手であると考えられる^(註2)。

子ども同士をつなぐ取組は、同和教育の実践において、「集団づくり」として位置付けられてきた。実践の変遷とその特徴については後述するが、同和教育の中では、「しんどい子ども」(社会的・家庭的な課題を背景とした生活苦や学力不振、自尊感情をはぐくむことができていない子どもや課題を抱えさせられている子どものこと)を集団の中心に据えながら、教師と子ども、子ども同士をつなぐ実践が行われてきた。そしてそれは、同和教育から人権教育への再構築の中でも大切にされているが、構成的グループエンカウンター(以下「SGE」)やソーシャルスキルトレーニング(以下「SST」)等の心理学的アプローチが学校に導入されたことにより、「人間関係づくり」として特別活動や道徳の時間、総合的な学習の時間他で展開されている。

しかし、自尊感情をはぐくむことができていない子どもの存在⁽²⁾や、いじめや不登校等の生徒指導上の諸問題等の存在から推察できるように、子ども同士の人間関係が希薄になり、結び付きが弱くなっている現状がある^(註3)。こうした現状を踏まえ、子ども一人ひとりが教職員(以下「教職員」という表現を「教師集団」も含めて、子どもにかかわる学校の職員すべてという意味として使用する)や仲間との信頼関係を結びながら、「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、安心して学び合い高め合うことのできる集団をつくることが求められている。

そこで、本研究紀要では、同和教育や人権教育で大切にされてきた「集団づくり」と、現在、人権教育をはじめとする様々な教育活動の中で展開されている「人間関係づくり」の考え方、国・文部科学省が示している「人間関係」について確認していきたい。そのうえで、県内の教職員に対して実施した「人間関係づくりに関わるアンケート」の分析を通して見えてきたことをもとに、これからの「人間関係づくり」の在り方について筆者なりの考えをまとめていきたい。

2 同和教育・人権教育における「集団づくり」の実践の特徴と変遷

(1) 同和教育・人権教育における「集団づくり」

同和教育・人権教育では、子どもの課題を克服するために、「個」と「集団」の高まりを大切にしてきた。そして、その取組を「集団づくり」と表現してきた。

「集団」という言葉に対する認識は、一人ひとり異なるように感じられる。「集団」とか「集団づくり」という言葉からは、集団が優先し、個人は集団のために尽くす、我慢するという「集団主義」のイメージを思い浮かべる人もいるかもしれない。しかし、本来の「集団づくり」とは、「個」が「集団」に埋没するのではなく、「個」が生きる「集団」をつくることがめざされているのである。

野口（2002）は、「個別の子どもをしっかりと見つめることは、集団づくりの礎になるものではありますが、それだけでは十分なわけではありません。（中略）、その集団を構成している子どもたちの関係を見ていくということです。（中略）、一人ひとりの子どもの姿を見つめるということと深くかかわっています」と説明している⁽³⁾。

大阪府の八尾市立桂中学校（以下「桂中学校」）では、集団について「無自覚なひとりひとりからなる未組織な集団であるものを、集団づくりの営みそのものによって鍛え高め、集合体として組織する中で、実はそのひとりひとりが育つのである」ととらえている⁽⁴⁾。更に「ひとりひとり力は持っていて未組織なクラスはたくさんあるし、団体になるとそれなりには動いても、個々は弱いというクラスも多い」と張りぼてのような集団の有り様に苦言を呈している⁽⁵⁾。桂中学校では、「個」と「集団」を高めるために「個の課題はたえず集団に返し、集団の課題は個へ返し、両方を車の両輪として、両方とも高めていく道すじ」を歩む中で「集団づくり」を進めている⁽⁶⁾。そして、めざす学級集団像として、以下の3点を挙げている⁽⁷⁾。

- ①自己をまっすぐ見つめられるひとりひとりからなる集団
- ②相手をまっすぐ見つめられるひとりひとりからなる集団
- ③「好き」と言い合える関係性の質の高さを追求できる集団

また、桂中学校では、「自己をまっすぐ見つめ、自己の不十分さをごまかさず、それをも含めて自分を愛し、大切にしようとする思いを、同時に、他者に対してももてる力量を育みながら、お互いに認め合う関係性の中で生きる喜びを実感し、自他の生命に尊敬の念をもち、生きる意欲にあふれる集団を形成する」ことをめざしている⁽⁸⁾。

桂（1997）は、「学級集団づくりの仕事は、子どもたちの現に営んでいる生活を、学校の基礎集団である学級生活を手がかりにして組織し、彼らの生活世界を方向づけ、一人ひとりが自尊心をもち、学級のなかで、かけがえのない存在として認められ、相互に『責任ある依存関係』にまで高められるように組織された学習・生活集団になることをめざしている。言い換えれば、一人ひとりの個性の違いを認め合いながらも、共に学び生きることの喜びと精神的な豊かさを共有しあつた教室空間をつくりだす営為である」と述べている⁽⁹⁾。

同和教育では、「学級」という単位を子どもたちが学校生活の大半を過ごす「場」として重要視してきた。そうした意味では、従来の同和教育、現在の人権教育で使われる「集団づくり」とは、そこに属するすべての人たちの「自他が尊重され、大切にされる」という視点がある。そして、その実践を通して、子ども一人ひとりのもっている力を引き出すエンパワメント⁽¹⁰⁾をめざしていたといえるのではないだろうか。

そして、同和教育・人権教育における「学級集団づくり」は、「他者とのかかわりの中で、自他の違いや共通性を認め合いながら、互いに高まり合おうとする」ような集団をめざしてきたと考えられる。

「集団づくり」において、子どもたちをいかに見ていくかという「子ども観」や教師の有り様は、取組内容とその効果に大きく影響する。ここでは、大阪府松原市立布忍小学校（以下「布忍小学校」）を例に挙げる⁽¹¹⁾。なお、ここでキーワードとなっているのは、「良

さを見る」「良さの見えにくい子を学級集団の中心に据える」であり、このことを実現する取組である。

布忍小学校では、「集団づくり」を人と人がつながりをつくる「人間関係づくり」としてだけでなく、人間のすばらしさや人間の痛みを共有できるつながりとして位置付け、「集団の質」を高めることをめざして、以下の5点に留意して取組を進めている。

- ①子どもの「短所」や「できない」ところに目を向けるのではなく、一人ひとりの子どもの「良さ」を見付けようとする事。
- ②教職員が子どもから意識的・無意識的に発信される SOS の信号をキャッチし、「あれ？と感じたこと」を大切にすること。
- ③一人の教師が子どもを見るのではなく、一人ひとりの子どもをできるだけ大勢の教師が見ることで、多様な見方とらえ方を意識すること。
- ④「良さ」の見えにくい子どもを学級の中心に据え、その子どもの「良さ」とともに、集団の「良さ」を伸ばそうとする事。
- ⑤子ども同士の関係の中で、持ち物や特技等を武器として相手を迎合させる「ゆがんだ集団の関係」を見逃さないこと。

布忍小学校では、「いかに子どもたち自身がつながろうとする仕掛けをするか」を課題として位置付け、より質の高い集団づくりをめざしている。なお、その実践は、同和教育実践の中から生まれていることから、1980年代に布忍小学校で取り組まれていた実践をまとめたものと、布忍小学校の同和教育時代の実践として「集団づくり」に関してまとめたものを巻末資料1（P.51）に掲載する。

（2） 「集団づくり」にかかわる実践の変遷

同和教育・人権教育における「集団づくり」の実践は、関西を中心とする西日本の学校で多く見られ、前述の2校の他にも素晴らしい実践がある。森（2006）は、同和教育・人権教育の中で取り組まれてきた幾多の実践をもとに、「集団づくり」の背景と特徴について、時系列で整理している。以下にその要約した内容を示す⁽¹²⁾。

ア 第1期 1950～1960年代 原則が確立された時代

「集団づくり」は、すでに当時の同和教育にとっても大きな課題となっていた。被差別部落の子どもたちの多くが貧困や生活苦を強いられ、生活費を稼ぐために学校を休む子どもが部落に集中していた。また、学校に来ることができても、教科書や文房具をもっていない子どもも少なからずいた。こうした厳しい状況にあるある子どもたちの置かれた状況をまわりの子が受け止め、その背景に差別等の社会的な問題のあることを共感的に理解できるように教師がなんとかしなければならぬ現状があった。

そこで同和教育に取り組む教員の多くは、家庭訪問を行い、子どもの実態を知り、保護者をはじめ家族との信頼関係を築こうとした。その中で関係性を築き、本音の話を通して保護者や子どもとの信頼関係を築いて行った。この時代は、子どもたちの生活背景やその中での思いを共有する「集団づくり」が進められた。

イ 第2期 1970～1980年代 深まりと広がりの時代

学校における「集団づくり」は、学級単位だけでなく、学校全体で取り組まれるようになった。

この時期の「集団づくり」では、「しんどい子どもを中心に」「底辺の子どもを中心に」「課題のある子どもを中心に」がよく語られた。学級や学校全体でしんどい子どもを中心とし、その子どもたちの抱えている課題を解決するためのチャレンジができるよう、まわりの子は自分とのかかわりの中で考え、支えようとした。

この時期には、まわりの子どもはしんどい子どもに覆い被さる矛盾を自分の課題としてとらえ、支える活動を通して、一人ひとりの子どもが自分の良さに気づき、それを発揮することによって成長していくような「集団づくり」の実践が行われていた。

この時期のもう一つの特徴は、人権学習（同和問題学習を含む）はもちろんのこと、様々な教育活動と「集団づくり」が関連させて取り組まれるようになったことである。一例を挙げると、修学旅行での平和学習を同和教育の中で展開し、語り部の方々との交流を通してその生き方から学び、自分たちの集団の在り方や、自分自身の在り方を考えるように発展させていった。被爆者の語りは、「君は友だちをどう見ているか」「しっかり同級生とつながっているのか」「自分の人生と向き合っているのか」というメッセージとなって響き、「いかに生きるか」「友だちといかにつながるのか」を問う機会となった。

ウ 第3期 1990年から現在 同和教育実践が人権教育をひらく時代

同和教育がさらに幅広く発展し、人権教育を豊かに実践している時代で、取り扱う課題も多くなった。また、参加体験型学習が導入され、国際的な課題について学ぶ学習に活用されたり、人間関係をつくるアプローチとして活用されたりした。

この時期においては、同和教育の成果を土台に据えつつ、参加体験型の手法が用いられ、心理学的なアプローチが広がり始めた。そして、個別の人権課題についての学習だけでなく、集団や人間関係をつくる実践を含めたものへと広がっていった。

(3) 「全国人権・同和教育研究大会」から見えてくるキーワード

前述の「同和教育から人権教育へ」という大きな転換・発展期となった、1990年からの実践がどのようなものであったのかを確認する指標の一つとして、「全国人権・同和教育研究大会（以下、全同研大会）」の報告レポートがある。そこで、1990年から2009年までのレポートの内容を分析し、その傾向を探ってみた⁽¹³⁾。なお、1990年からのものは、「集団づくり」の形態がこの時期あたりを境に変化してきたと考えられるためである。

ここで対象としたのは、「集団づくり」や「人間関係づくり」に関するレポートである。各レポートについて関連するキーワードを拾い、大会ごとに多かったキーワード順に、頻度の高さにより上位5つに分類したのが、次ページ表2-1である。なお、一つのレポートでも複数のキーワードを読み取ることができた場合は、分類上すべてカウントしている。

また、分類にあたっては、高知県心の教育センターの指導主事3名が抽出したキーワードであり、各自の視点で抽出していることを断っておく。また、レポート報告集保管の関係上、第44回（1992年）大会については集計ができていない。

1990年中ごろまでは、「劇・発表会」等の表現活動が上位にあったが、「綴り方」とともに、年代を追うにつれ減少している。これに対して2000年ごろからは「自尊感情」、2005年ごろからは「参加体験型」が見られるようになり、上位を占めるようになった。ここに、時代の変化による傾向が見て取れる。ただし、学校現場においては、もう少し早くから「人間関係づくり」に関する「参加体験型」が実践されてきたように筆者は感じている。

なお、同和教育の時代から「集団づくり」で意識されていた「話し合い活動」「しんどい子を中心に」は、常に上位に位置し、「本音を語る」は近年、上位に挙がっていない状況にある。また、「班づくり・班活動」は多くのレポートに登場しており、これらの取組は時代を越えて実践され続けている「不易の取組」といえる。

更に次ページの表2-2は、キーワードをもとに関連した内容で筆者が考えた7つのカテゴリーに分類し、3年ごとに集計し直したものである。

表 2-1 : 「全同研大会」報告レポートの大会別、「集団づくり」・「人間関係づくり」に関するキーワード

		第1位	第2位	第3位	第4位	第5位
第42回大会	1990	劇・発表会	しんどい子を中心に	学級通信	ノート	綴り方
第43回大会	1991	劇・発表会	班づくり・班活動	ノート	学級通信	綴り方
第45回大会	1993	本音を語る	綴り方	話し合い活動	しんどい子を中心に	合宿
第46回大会	1994	話し合い活動	綴り方	ノート	しんどい子を中心に	本音を語る
第47回大会	1995	綴り方	話し合い活動	ものづくり	班づくり・班活動	劇・発表会
第48回大会	1996	劇・発表会	学級通信	本音を語る	修学旅行・総合	ノート
第49回大会	1997	本音を語る	しんどい子を中心に	話し合い活動	ノート	班づくり・班活動
第50回大会	1998	しんどい子を中心に	本音を語る	話し合い	劇・発表会	ノート
第51回大会	1999	本音を語る	話し合い	しんどい子を中心に	合宿	学開き
第52回大会	2000	本音を語る	ノート	話し合い活動	綴り方	しんどい子を中心に
第53回大会	2001	話し合い活動	本音を語る	合宿	しんどい子を中心に	劇・発表会
第54回大会	2002	話し合い活動	本音を語る	自尊感情	しんどい子を中心に	班づくり・班活動
第55回大会	2003	しんどい子を中心に	話し合い活動	本音を語る	班づくり・班活動	家庭訪問
第56回大会	2004	話し合い活動	参加体験型	本音を語る	学級開き	朝の会
第57回大会	2005	話し合い活動	参加体験型	しんどい子を中心に	本音を語る	修学旅行・総合
第58回大会	2006	参加体験型	班づくり・班活動	自尊感情	しんどい子を中心に	話し合い活動
第59回大会	2007	話し合い活動	しんどい子を中心に	班づくり・班活動	参加体験型	修学旅行・総合
第60回大会	2008	話し合い活動	参加体験型	修学旅行・総合	本音を語る	自尊感情

表 2-2 : 「全同研大会」報告レポートの「集団づくり」・「人間関係づくり」に関するカテゴリー別集計表

単位 (件)

	教師発信の活動	子どもとのやりとり	しんどい子どもを中心に据える	心理学的アプローチ	班活動等	子どもが語る活動	創作・共同活動
1990～93年	6	9	10		5	8	13
1994～96年	2	6	1		5	11	9
1997～99年	1	2	7	1	2	18	2
2000～02年	2	5	3	2	1	15	4
2003～05年	3		5	4	3	9	
2006～08年	2		4	9	7	9	2

表 2-2 からは、「教師発信の活動」(家庭訪問・学級通信・学級開き)、「子どもとのやりとり」(綴り方・ノート)、「しんどい子どもを中心に据える」(被差別部落出身、不登校、いじめ、障害)、「創作・共同活動」(劇・発表会・合宿)は、年を追うごとに減少していることが分かった。一方、増加しているのは、「心理学的アプローチ」(参加体験型・自尊感情)であり、「班活動等」(班づくり・班活動・修学旅行)は一時期減少したがもち直している。また、「子どもが語る活動」(話し合い活動・本音を語る)は増加してきていたが、1990年代末をピークに減少している。

今回のカテゴリー集計からは、教師主導型から子ども主導型の取組にかかわる報告レポートが増加したことが分かった。しかし、子ども主導型といっても、「本音を語る」「語り合う」活動は少なくなり、参加体験型や班活動が多くなっていると考えられる。

なお、表 2-2 のカテゴリー集計における各項目の推移を折れ線グラフで示したのが、次ページの図 2-1 である。

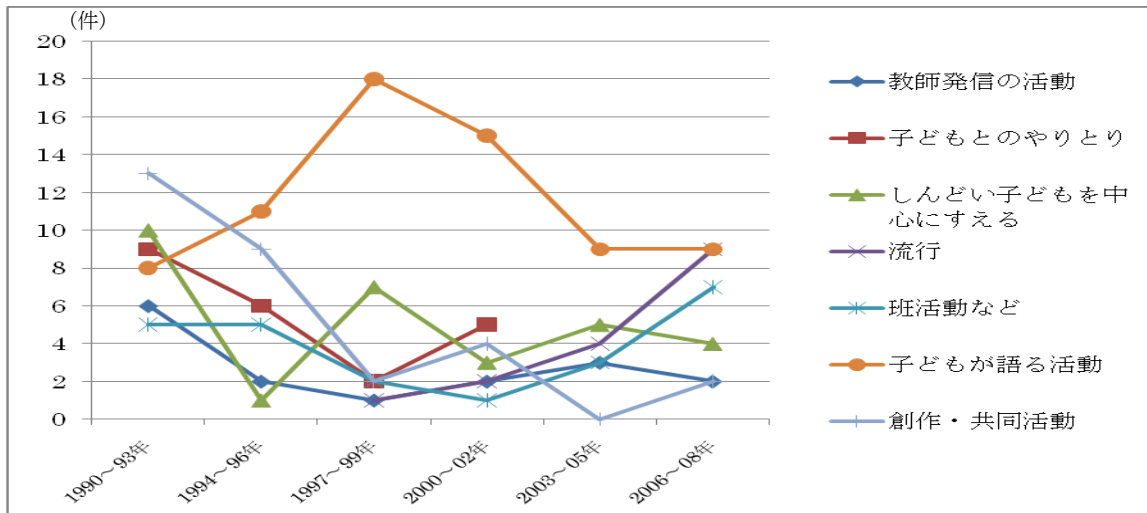


図2-1:「全同研大会」の報告レポートの「集団づくり」・「人間関係づくり」に関するカテゴリー別集計表

(5) 人権教育としての「集団づくり」に向けて

同和教育は、部落差別を解消するという目的を達成するために「自分自身を見つめ直し、自分の思いや差別性について語り、今ここでかかわっている他者につながることを大切にしてきた。この「見つめる」「語る」「つながる」は、部落差別やその他の人権課題、日常の学校や学級における課題を解決するための「集団づくり」を考える際においても、重要な3要素であると考えられる。

3要素をとらえ直してみると、「自己を見つめる」ということは、他者との関係性の中で、また歴史的、社会的な存在としての自己を対象化し、洞察を深めることと考えられる。更に「見つめる」とは、「自己洞察」につながるものと考えられる。一方、「自己を語る」ということは、他者との関係性において「自己開示」していくことであると考えられる。

学校教育では、これまで「つながること」を自然発生的なものにとらえず、係会活動や班活動、清掃活動他に位置付け、学校教育における様々な営みの中で意図的・無意図的に展開してきた。したがって、「つながる」とは、人と人をつなぐ行為、換言すれば「人間関係づくり」といえるのではないだろうか⁽¹⁴⁾。

以下、同和教育の実践家である松下一世が「人間関係づくり」をどのように位置付けているのかについて紹介する。

松下(1999)は、集団に対するとらえ方を、次の3つに整理している⁽¹⁵⁾。

- ①秩序ある社会生活、集団行動を営むための力をつける集団
- ②社会変革をめざして、要求を組織化していくための力をつける集団
- ③一人ひとりの相互の子ども同士の信頼関係を築く集団

①の集団観は、学校教育の伝統的なパターンではないだろうか。「助け合う集団づくり」や「仲の良い集団づくり」、「自主的に行動する集団づくり」等、教師が学校目標・学級目標を設定し、子どもたちはそのための方法を様々な場面で学んでいく。そこでは集団の秩序が第一に重んじられ、集団を維持することが必要になる。しかし、集団の規律を守ることが大切にされ、規律を守ることができない子どもに対しては、「守れない子」というまなざしが注がれがちである。そこでは「なぜ、その子どもは守れないのか」「その背景には何があるのか」といったことは、あまり問題にされていないように感じる。このような集団では、教師は権威ある指導者であり、規律の基準そのものであると考えられる。

これに対して、同和教育における集団観は、②の集団観になるのではないだろうか。社

会の中で抑圧されている子ども、学級の中で問題を抱えた子どもの要求や願いを大切にしてい、集団をとらえ直そうという考え方を同和教育では大切にしてきた。差別されたり疎外されたりしている子どもを、集団の中心におくという考え方をベースとして「集団づくり」を行ってきた歴史があるからである。

③の集団観は、子どもたちの多様な個性を子ども同士が認め合いながら、相互の信頼関係をつくるという考え方であり、個と個との関係を軸にしたうえで、集団をとらえようとする見方ではないだろうか。この③の集団観については、1980年代後半から徐々に実践として追求されてきた。ではなぜ、②の集団観から③の集団観へと移行したのだろうか。一言で言えば、一人ひとりの思いや願いに寄り添った「集団づくり」の有り様が模索され、転換につながったためであると推察できる。

3 学習指導要領と「人権教育の指導方法等の在り方について」他における「人間関係」

(1) これまでのとらえ方

子どもの仲間意識や友人関係が変化し、子どもの中に信頼関係の希薄化、または欠如が感じられることについて、文部科学省の「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」（平成16年10月）では、次のように述べられている⁽¹⁶⁾。

「子どもによる重大事件の再発防止に向けた取組として、学校と家庭、地域、関係機関等とが一層連携を緊密にして、①命を大切にする教育、②学校で安心して学習できる環境づくり、③情報社会の中でのモラルやマナーについての指導の在り方、に重点を置いた施策を講ずることが必要である」という。この中の「命を大切にする教育」をさらに充実し、実効あるものとして進めていくために、「かけがえのない命を大切にする心を育むこと」、「伝え合う力を高め、望ましい人間関係をつくる力を身に付けること」、「生きることの素晴らしさを体験活動を通じて実感できるようにすること」の3つが重要だと述べられている。

特に「伝え合う力と望ましい人間関係の推進の指導」においては、自分の気持ちや考えを適切に相手に伝え、生活上の問題を言葉で解決する力を育てるとともに、他者を認め互いに尊重し合い、望ましい人間関係を構築するための指導を推進することの必要性についても述べられている。また、「社会性を育む体験活動」においては、心の絆づくりと望ましい人間関係の形成をめざすことの必要性が示されている⁽¹⁷⁾。

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（平成20年1月17日）では、今の子どもたちの状況として、「学習や将来の生活に対して無気力」「友だちや仲間のことで悩む子ども」の増加、「人間関係の形成が困難かつ不得手になっている」等の問題が挙げられている。そして、「自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を抱えている子ども」たちに、学級での指導や体験活動、放課後の個別指導等を通じ、他者や社会と向き合うこと確かな手応えを感じさせるためには、これまで以上に「教師が子どもたちと向き合う時間の確保や効果的・効率的な指導」を行う必要があると述べられている。

また、「豊かな心や健やかな体の育成のための指導」において、自尊感情をはぐくむことの必要性や、自他の感情や思いを表現する力、語彙や表現の幅を広げコミュニケーション力を高めること等の必要性について述べられている。そのうえで、他者との共同体験を通して、「閉じた個」から「開かれた個」に育てていくことの必要性が明記されている。

特別支援学校における「自立活動」についても、他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応等に関する内容を項目に盛り込むこと。そして、現行の5区分^(註4)に加え、新たな区分として「人間関係の形成」を設け、それぞれの区分と項目の関連を整理することが示されている⁽¹⁸⁾。

以上のように、中央教育審議会答申では、キーワードとして、「人間関係の形成」や「他者とのかかわり」が多く用いられており、このことから「人間関係づくり」は、今日的な教育課題を解決していくうえで、重要な取組であると考えられる。

(2) 学習指導要領における「人間関係」に関する記述について

改訂された学習指導要領では、「人間関係」という表記が小学校編において12箇所、中学校編において13箇所、高等学校編において18箇所、特別支援学校編においては17箇所見られる。そのうち、小学校では8箇所、中学校では8箇所（うち、教科は1箇所保健体育）、高等学校では12箇所（うち、教科科目は7箇所商業・家庭・看護・福祉）、特別支援学校では6箇所の新たな記載箇所が見られた。なお、それぞれの記載の具体については、巻末資料2の表1～4（PP. 52-55）で示している。

また、「人間関係」という表記に関して、学習指導要領解説の中でどのように表記されているのか、そのポイントとなると思われる箇所についてまとめた。なお、具体については、巻末資料3の1～3（PP. 56-59）で示している。

ア 小学校

小学校では、「特別活動」において、その目標に「人間関係」という表記が見られ、「特別活動」が、より良い生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる教育活動であることが示されている。

「小学校学習指導要領解説 特別活動編」（平成20年）では、「特別活動」について、学級経営における「学級活動」との関連性の中で、「学級経営の充実を図り、個々の児童についての理解を深め、児童との信頼関係を基礎に指導を行う」との記述が新たに加えられ、人間関係をつくる基盤の環境づくりの大切さが指摘されている。

「道徳」については、「小学校学習指導要領解説 道徳編」（平成20年）において、道徳の時間の指導は、「温かい『人間関係』が基盤」となることや、「教師と児童の信頼関係や児童相互の『人間関係』を育てる」ことの大切さが示されている。更に児童の道徳性は、「日々の人間関係の中で培われる」ことから、教師と児童、児童相互のかかわりの大切さと、内容項目の「主として他の人とのかかわりに関すること」が実践できる状況をつくるよう心掛ける必要があることについて言及している。

イ 中学校

中学校では、小学校と同様に「特別活動」の目標に、「人間関係」が加えられている。そして、「中学校学習指導要領解説 特別活動編」（平成20年）では、「体験活動や生活を改善する話し合い活動」「多様な異年齢の子どもたちからなる集団による活動」の一層の重視が挙げられている。

また、いわゆる「中1ギャップ」や思春期特有の心の問題にかかわって、より良い「人間関係」を築くために、社会的スキルを獲得することができるような活動を効果的に取り入れることの必要性について示されている。特に中学校入学時における、小学校との接続に配慮した指導の重点化を図ることの必要性が示されている。

そして、「学級で育てたい『望ましい人間関係』」の具体として、「生徒一人一人が自他の個性を尊重する」関係、「集団の一員としてそれぞれが役割と責任を果たし、互いに尊重しよさを認め発揮し合えるような開かれた」関係を挙げている。さらに、「望ましい人間関係」を形成するための具体的な活動例についても言及している。

「道徳」については、「中学校学習指導要領 道徳編」（平成20年）において、「人間関係」に関する表記が多く見られ、思春期にかかわる課題への対応という意味から、「集団の中の自己」「集団と自己」等が重視されている。なお、第3章道徳第3において、「悩み葛藤（かつとう）等の思春期の心の揺れ、人間関係等の課題を積極的に取り上げる」ことも新たに示されている。また、内容項目についても「思いやり」から「感謝」を取り出し、2つの内容項目に分け、自己を他者とのかかわりの中でとらえ、望ましい「人間関係」の育成を図る指導を充実しようとする方向が示されている。

生徒指導との関連性を見てみると、「中学校学習指導要領解説 総則編（以下「中学校解説 総則編」）」（平成20年）において、学校教育は集団での活動や生活を基本とする

ものであるとしたうえで、「人間関係」の在り方が生徒の健全な成長と深くかかわっていることを示している。そして、一人ひとりが「共感的な人間関係をはぐくむ」ことや、集団としては「主体的によりよい人間関係を形成」しようとする、好ましい「人間関係」を基礎に豊かな集団生活を営むことができる教育的環境の形成は、生徒指導充実の基盤であるとともに、重要な目標の一つであると位置付けている。

また、「中学校解説 総則編」では、「障害のある生徒の指導」に際して、「教職員の理解の在り方や指導の姿勢が生徒に影響することへの留意や、「学校や学級内における温かい人間関係づくりに努めること」の大切さ等についても示している。

ウ 高等学校

高等学校では、「特別活動」において、ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事ごとに目標が新たに規定され、「望ましい人間関係を形成」することの必要性が示されている。

「高等学校学習指導要領解説 総則編（以下「高校解説 総則編」）」（平成 21 年）では、「人間関係」と生徒指導の関連について、前述した「中学校解説 総則編」と同様のことが示されている（中学校では「学級」と表記されているが、高等学校では「ホームルーム」と表記されているところに差異がある）。

しかし、高等学校は中学校と大きく異なる点がある。そのため「高校解説 総則編」では、「単位制による課程をはじめとして、教育課程における選択の幅の大きい高等学校にあっては、日常の授業の集団とホームルームの集団とが一致しない場合も多い」ことから、高等学校におけるホームルームにおける「集団の質」の重要性が示されている。

なお、「高等学校学習指導要領解説 特別活動編」（平成 21 年）では、学校における生徒の生活の単位組織として大きな役割を果たしているホームルームの役割と目標について示すとともに、目標を達成するために必要な具体的な取組の視点も挙げられている。

エ 特別支援学校

特別支援学校では、「特別支援学校幼稚部教育要領」（平成 21 年）、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」（平成 21 年）、「特別支援学校高等部学習指導要領」（平成 21 年）において、幼稚部・小学部・中学部・高等部のすべての「自立活動」の内容について示されている項で、新たに「人間関係の形成」が加えられた。

具体的には、「他者とのかかわりの基礎に関すること」「他者の意図や感情の理解に関すること」「自己の理解と行動の調整に関すること」「集団への参加の基礎に関すること」の 4 つが新たに示されている。

(3) 「人権教育の指導方法等の在り方について」から見えてくること

ア 「第三次とりまとめ」の作成に至るまでの近年の国内の動き

平成14年3月に閣議決定された「人権教育・啓発に関する基本計画」（以下「基本計画」）では、学校教育における人権教育の課題について指摘している。基本計画では、「知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていない等、指導方法の問題、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」があると指摘され⁽¹⁹⁾、人権教育に関する取組の一層の改善・充実が求められている。

更に基本計画では、「効果的な教育実践や学習教材などについて情報収集や調査研究を行い、その成果を学校等に提供していく」こと、「人権教育の充実に向けた指導方法の研究を推進する」ことを明示している⁽²⁰⁾。こうした指摘を踏まえ、人権についての知的理解を深めるとともに、人権感覚を十分に身に付けることをめざして、「人権教育の指導方法等に関する調査研究会議」（以下「調査研究会議」）が、人権教育の指導方法等の在り方を中心に検討を行ってきた。

平成16年6月には、「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〕」を公表し、人権教育とは何かということを分かりやすく示すとともに、学校教育におけ

る指導の改善・充実に向けた視点を示した。そして、指導方法等の工夫・改善方策等について、理論的な観点から整理した「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〕」が平成18年1月に示され、平成20年3月には「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〕」が示された。

イ 「第三次とりまとめ」におけるキーワードの記載について

「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〕」（以下「第三次とりまとめ」）は、「理論編」「実践編」「資料編」の三編が作成され、今後の人権教育の進め方や方向性について示している。その中には、「人間関係」「人間関係づくり」（人権教育と重ねた「人間関係」「人間関係づくり」であると筆者は位置付けている）についても言及されている。また、同和教育の実践の中から生まれた「集団づくり」という表現も存在し、そのことについての言及箇所もある。そこで、第三次とりまとめの「指導等の在り方編」と「実践編」に表記されている「人間関係」や「人間関係づくり」、「集団づくり」について分類した（「資料編」については、法令等であるために省略する）。なお、分類した表については、巻末資料4（P.60）に示している。

「指導等の在り方編」においては、「人間関係」という表記が18箇所、「人間関係づくり」という表記が3箇所、「集団づくり」という表記が9箇所であった。

「実践編」においては、「人間関係」という表記が21箇所、「人間関係づくり」という表記が17箇所、「集団づくり」という表記が10箇所であった。

具体的な表記の中で主だったものは、「人間関係」の表記については、「受容的・共感的・支持的な人間関係を育成する」「自他のよさを認め合える人間関係を相互に形成していけるようにする」であった。また、「人間関係づくり」の表記については、「互いを尊重し合う人間関係づくりを行う」「コミュニケーション力や共感力等の育成（豊かな人間関係づくり）」「相互に人権を尊重し、支え合う人間関係づくり」であった。

学習指導要領との関連もあり、「人間関係」という表記が多かったが、「集団づくり」という表記も実践編を中心にすることができ、同和教育の成果を継承しつつ、両者が大切にされる人権教育の推進が求められていると感じられた。

4 「人間関係づくり」の現状と課題

(1) 「参加体験型学習」の導入

同和教育から人権教育へと発展移行する中、1990年代から学校教育においても、子どもたちが主体的に学習する活動を取り入れようと、「参加体験型学習」と呼ばれる、ワークショップやSGE、SST、アドベンチャー教育（高知県では「心の冒険教育」と呼んでいる。以下「PA」）やピアサポート等の取組が急速に普及し始めた。これらの活動では、従来の教師側からの一方的な教え込みではなく、子どもの気付きやグループでの話し合い等を通じた学びを重視している。

こうした「参加体験型学習」とは、子どもたちのつぶやきを拾い、仕掛け、力を引き出し、ともにゴールに向かって歩もうとする学習スタイルであり、活動の際にはルールの設定が不可欠となる。ルールがないと、子どもたちは安心して言いたいことを表現できず、聞きたいことも聞けず、そこに「聴き合う関係」をつくることはできない。ルールは、互いの安全と安心を保障する重要な決め事である。

また、活動を推進する者を「ファシリテーター」と呼ぶ。ちょん（2010）は、ファシリテーターは、「聴き合う」関係をはぐくむ存在であり、クオリティの高い「聴き合う」活動により、子どもたちの「心の体力」を温めながら力を引き出し、「学び合う」「高め合う」「つながり合う」ことを実現する者であると紹介している。更にこうした関係性を描きながら、ゴールに向かって子どもとともに歩む進行役がファシリテーターであり、「子どもたち一人ひとり、本来、力をもつ存在」ととらえ、子どもたちに寄り添いながら、その時期ごとの適切なゴールをともにめざす協働者でもあるとも紹介している⁽²¹⁾。

(2) 参加体験型の「人間関係づくり」の課題

参加型の活動は現在、人権学習の場面や学級経営における「人間関係づくり」として、人権教育をはじめとする教育活動の様々な場面で取り込まれるようになってきている。

「人間関係づくり」の取組について、それを何のために行うのかを明確にし、取組を日常とどうつなぐのかのビジョンをもったうえで、教師がファシリテーターの役割を果たすことができれば、その教育的効果は期待されるが、実際はどうであろうか。

この点について、人権教育の実践家や研究者が指摘していることをいくつか紹介する。

学校や社会教育の中で、ホワイトボードワークをはじめとする様々な研修を行っている、ちよん(2008)は、「学校はアクティビティ(活動:註は筆者)先行型が多いかな」と述べ、その実態と問題点を次のように指摘している⁽²²⁾。

- ①アクティビティ消費型:うけたら成功。クリエイティブに積み上がりにくい。
- ②なんで今さら自己紹介的抵抗感:わかりきったことを改めてやることでモチベーションが見つからず、抵抗感が増す。
- ③課題を広く浅く扱って、深められない。
- ④やらされている感がムンムン:主にファシリテーターのキャパシティが狭いことに起因。結果、参加者はワークショップ嫌いになる。
- ⑤そもそも子どもの力を信じていない:指示しないと気が済まない。結果として子どもを力で封じ込めるタイプ。
- ⑥自分や同僚の力を信じられない:あの人だからできる等と、最初の一步を踏み出せないでいるタイプ。

また川口(2006)は、参加体験型学習について、参加者が「受け身」から「主体的」という部分には理解を示しながらも、その活動が「あ〜楽しかった」で終わってしまい、またいつもの授業になると、活動する前のいつもの学級の人間関係、力関係のままになっている。参加体験型学習はあくまで手法であって、目的ではない。しかし、「活動することが目的化しているようである」と指摘している⁽²³⁾。

更に園田(2009)は、こうした活動の現状について、「近年、誰でもどこでもできるプログラムが重宝がられ、流行の兆しさえ散見できるが、これは言うならば『コンビニ型お手軽弁当』であり、ややもすれば栄養に偏りが生じる。これは『養殖ハマチ』のように感じている」と述べている⁽²⁴⁾。

園田が指摘するとおり、当事者の子どもは、活動の空間があらかじめ設定されていて、プログラム化された活動が適切に与えられる環境にある。園田(2009)は、「そんな環境のもとで行われる活動だけで、いきなり、『外界に出ても学んだことを活かして、正しく生きていきなさい』等と期待されても、すぐさまそんなに上手くはいかないだろう」とも述べている⁽²⁵⁾。更に園田(2009)の言葉を借りるならば、「自分の力で餌を取らなければならない『外海(日常生活)』と、待っていても餌を与えられる『養殖いかだ(活動の時間)』の境界なり段差なりをスムーズにつなぐことが不可欠⁽²⁶⁾ではないだろうか。そのためにも、活動と日常をつなぐファシリテーターとしての教師の役割は大きいと考えられる。

國分(2000)は、「人権教育とSGEの関係について、SGEはジェネリックエンカウンターであり、人権教育はジェネリックエンカウターの応用としてのサイコエジュケーションといえる。理論的には、SGEはサイコエジュケーションの下位概念になるべきものだが、上位概念として捉えられるサイコエジュケーションの実態がさほど明確にされていないため、並列概念として扱われる」と述べている⁽²⁷⁾。これは、学校現場において、SGEと人権教育の違いと関連性が明確になっていないため、SGEを人権教育として生かすために必要なねらいや、目的が不明瞭なまま実践され、SGEをやれば「人権教育をやっています」という錯覚への警鐘であると考えられる。

また國分(2000)は、SGEの課題と今後について、「活動において『エンカウンター(親

密さ)』と『ゲーム(遊び)』が混同されており、別のものとして扱ったほうがよい。また、違いを明確にしたうえで、今後の発展としてゲームをSGEに導入して、教室外の日常の教育活動に生かすべき時代が来つつある」とも述べている⁽²⁸⁾。

筆者が感じる課題としては、「目的を明確にし、計画を持って定期的かつ継続的に取り組まれているか」という、子どもの実態・課題把握、計画性・系統性の有無といったこと。「特別な時間」の「特別な活動」として実施され、「日常の取組とリンクしていない」等を挙げることができる。重要なのは、子どもたちがその体験や活動から学んだことを次へとつなげていく、声を掛け合う友だちとのつながりをはぐくんでいくことではないだろうか。このことについて、ちょん(2009)は、「その場面・時間だけで子どもたちを無理やり下から押し上げたり、上から引っ張りあげたりはしてはならない。常に子どもに好意的な関心を持ちながら、連続した体験的な学びをデザインしていきます」と述べている⁽²⁹⁾。

以上のことから、「人間関係づくり」における実践上の課題を整理すると、以下の4点にまとめることができるのではないだろうか。

- ①子どもの実態・課題把握ができていない。
- ②活動の手法のみが導入され、その目的が理解されていなかったり、子どもの実態・課題に即した活動になっていない。
- ③活動に深まりがなく、「楽しかった」で終わり、子どもの気付きにつながっていない。
- ④計画性・継続性がなく、特別な活動となっている。

しかし、参加体験型の「人間関係づくり」のアクティビティには魅力的な面が多々あり、普段、つながりのない子どもたちをつなぐこともできる。関係を築くきっかけをつくるという点では、その効果が期待される活動である。そうした意味から、課題は次の3点であるといえる。

- ①いかに本来の活動の意味・目的を実践者が理解して実践するか。
- ②いかに子どもたちにとって、安心して安全に活動できる場を保障するか。
- ③いかに他の活動や日常と関連させながら実践していくか。

これまで同和教育・人権教育を推進してきた実践校では、「集団づくり」に取り組んできた。しかし、人間関係の希薄化等、子どもの実態が変容していく中では、こうした実践校においても、これまでの「集団づくり」の手法のみでは通用しなくなり、新たな取組を始めた等、その実践に変革が見られる。こうした点から、これからの「集団づくり」を考える際には、「人間関係づくり」として取り組まれている参加体験型の活動も意識することが必要になるのではないだろうか。

今後、こうした活動をいかに「集団づくり」を意識した「人間関係づくり」の手段として位置付けるかが課題である。本県においても様々な教育活動の中で、SGEやSST、PA等の参加体験型の活動を用いた「人間関係づくり」が実践されている。しかし、本県においても上述したような課題が存在しているように感じられる。また、参加体験型の活動がどれだけ計画的・系統的に実践されているか、一人の教師の取組ではなく学校や学年としてどれだけ組織的に取り組まれているのかについては、十分把握できていない。更に教師の世代交代が進み、若手の教員とベテラン教員との間で実践されている「人間関係づくり」の手法の違いがあるのか、世代間で「人間関係づくり」のとらえ方に相違はあるのか等についても確認できていない。

そこで、「人間関係づくり」に関する教職員アンケートを、高知県心の教育センターが実施する専門研修(人権教育研修・生徒指導研修)他の機会をとらえて実施し、分析を試みた。

5 「人間関係づくり」アンケート調査について

(1) 調査方法について

ア 目的

- (ア) 教職員がもっている「人間関係づくり」のイメージを明らかにする。
- (イ) 「人間関係づくり」をどのような体制・方策で実践しているのかについて明らかにする。

イ 対象

高知県内の公・私立小・中学校、高等学校、特別支援学校の教職員とする。

ウ 調査期間

平成 21 年 6 月 1 日（月）～ 9 月 30 日（金）

エ 調査の方法

- (ア) 無記名による質問紙法で実施する。
- (イ) 高知県心の教育センターが実施する専門研修会及び校内研修会への参加者に実施する。

オ 備考

質問内容に関する留意点として、設問中に「人間関係づくり」という表記が多々使用されるので、次のような但し書きを質問紙（巻末資料 5：P. 61-63）の始めに記載した。

【人間関係づくり】

児童生徒同士の関係がよりよいものになるよう、教職員側から働きかける活動のすべて
※上記の考えは「人間関係づくり」を定義したものではありません。あくまで今回のアンケートに答えていただくための表現です。

カ 分析方法

アンケート分析ソフト SPSS バージョン 10 を使用して分析を行った。

キ 集計結果について

集計結果の数値について、質問項目と分析内容によって、実数（人）と百分率（%）の両方を使いわけることとした。よって、分析ごとに単位を明記している。なお、百分率の表記については、少数第 2 位を四捨五入しているため、合計が 100%にならない場合がある。

(2) 調査結果について

高知県心の教育センターが実施する専門研修会及び校内研修会に参加した県内の公・私立小・中学校、高等学校、特別支援学校の教職員から、747 名の回答を得た。その内、校種の不明分が 2 名、回答が途中までしかされていなかったものが 63 名であり、それら 65 名分を無効回答とし、有効回答 682 を得た。

有効回答の数値は、平成 20 年度高知県公立教員数に照らし合わせると、小学校は 7.8%、中学校は 8.9%、高等学校は 7.5%、特別支援学校は 17.0%を占める割合であり、総数では、8.6%となっている⁽³⁰⁾。なお、回答者の内訳は、次の表 5-1 のとおりである。

表 5-1 アンケート回答者一覧

（単位：人）

		校種				総数
		小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	
総数		271	186	133	92	682
性別	女性	198	107	65	66	436
	男性	73	79	68	26	246
年代	20 代	20	17	12	10	59
	30 代	50	52	45	29	176
	40 代	108	78	50	32	268
	50 代	93	39	26	21	179

(3) 分析結果について

ア 学校としての取組体制について

(ア) どのような体制で取り組まれているか

「質問 12 あなたの学校では、人間関係づくりの取組をどのような体制で行っていますか」についての回答と、「質問 1 校種」のクロス集計結果は、次の表 5-2 と図 5-1 のとおりである。

表 5-2 組織的な体制と校種のクロス集計結果 (n=682 単位：%)

		人間関係づくりの取組をどのような体制で行っていますか				
		学校全体	学年団	正副主任	仲間	個人
全体		40.5	25.8	4.7	4.0	25.1
校種	小学校	46.9	22.5	0.7	3.0	26.9
	中学校	47.8	32.8	4.3	2.2	12.9
	高等学校	27.1	21.1	13.5	5.3	33.1
	特別支援学校	26.1	28.3	4.3	8.7	32.6

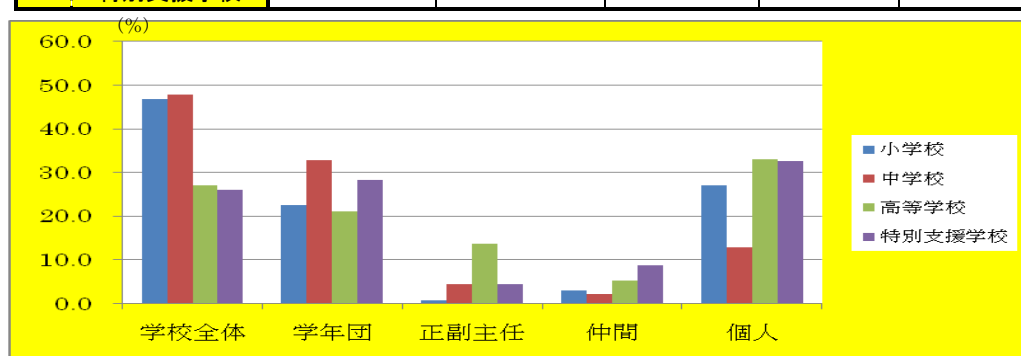


図 5-1 組織的な体制と校種のクロス集計結果

全体の結果

「学校全体で取組」が 40.5%と最も多く、「学年団で取組」の 25.8%を合わせると 66.3%と、約 3分の1の割合で組織的な体制で取り組まれている。それに対して、「個人で取組」が 25.1%となっており、「仲間で取組」(4.0%)と「正副主任での取組」(4.7%)を合わせると 33.8%であった。

校種別の結果

「学校全体」で取り組んでいる割合が最も高かったのは中学校(47.8%)であり、最も低かったのは高等学校(27.1%)であった。

「学年団」で取り組んでいる割合が最も高かったのは中学校(32.8%)であり、最も低かったのは高等学校(21.1%)であった。

「正副主任」で取り組んでいる割合が最も高かったのは高等学校(13.5%)であり、最も低かったのは小学校で(0.7%)であった。

「仲間」と取り組んでいる割合が最も高かったのは特別支援学校(8.7%)であり、最も低かったのは中学校で(2.2%)であった。

「個人」で取り組んでいる割合が最も高かったのは高等学校(33.1%)であり、最も低かったのは中学校(12.9%)であった。

「学校全体」「学年団」で組織的に取り組んでいる割合が最も高かったのは中学校(80.6%)であった。一方、最も低かったのは高等学校(48.2%)であった。

統計処理の結果

校種・性別・年代において体制づくりに意味ある差があるかを確認するために、有意差の検定を行った。

校種別については、分散分析を行った結果、 $F(3, 678) = 13.01, p < .01$ と 1%水準で有意差が示された。結果としては、「小・中学校」と「高等学校・特別支援

学校」には意味ある差が示され、義務教育ほど組織的な体制が確立されていることが示唆された（詳細は巻末資料7-1参照）。

また、性別については、カイ2乗検定を行った結果、有意差は示されなかった。

年代別については、分散分析を行った結果、 $F(3, 678) = 2.79, p < .05$ と5%水準で有意差が示された。結果としては、40代が30代に比べて体制づくりができていないことが示唆された（詳細は巻末資料7-2参照）。

(イ) 定期的実施できるように計画されているか

「質問13 あなたの学校では、人間関係づくりの取組が定期的実施できるように計画されていますか」についての回答と、「質問1 校種」のクロス集計結果は、次の表5-3と図5-2のとおりである。

表5-3 取組の計画性と校種のクロス集計結果 (n=682 単位：%)

		人間関係づくりの取組が定期的実施できるように計画されていますか			
		計画されている	ある程度計画されている	あまり計画されていない	計画されていない
全体		14.1	34.5	28.9	22.6
校種	小学校	11.1	39.9	29.2	19.9
	中学校	19.4	32.8	33.3	14.5
	高等学校	13.5	28.6	30.1	27.8
	特別支援学校	13.0	30.4	17.4	39.1

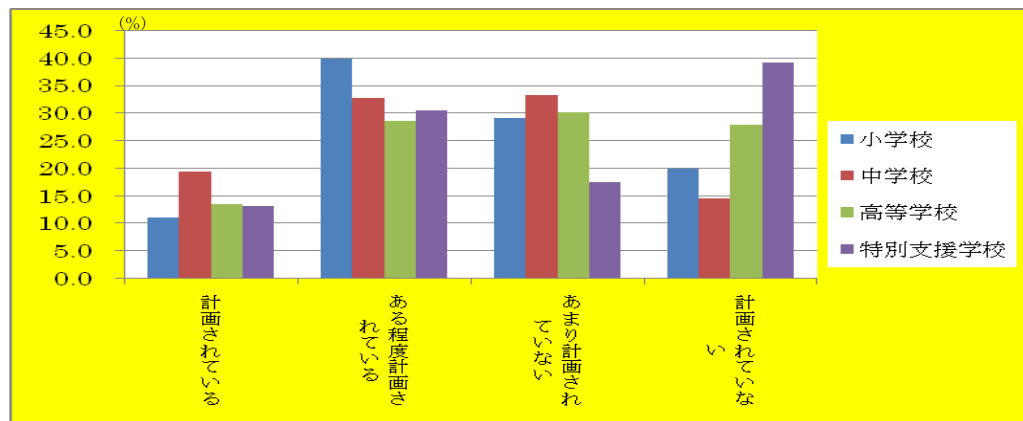


図5-2 取組の計画性と校種のクロス集計結果

全体の結果

「計画されている」(14.1%)と「ある程度計画されている」(34.5%)を合わせると49.6%となり、約半数の学校で計画性ある取組が行われている。

しかし、ア(ア)の「組織的な体制」についての結果と併せて見ると、学校としての組織的な体制はあっても、計画性のある体制となるとその割合が低くなることが示された。

校種別の結果

「計画されている」割合が、最も高かったのは中学校(19.4%)で、最も低かったのは小学校(11.1%)であった。

「ある程度計画されている」割合が、最も高かったのは小学校で(39.9%)で、最も低かったのは高等学校(28.6%)であった。

「あまり計画されていない」割合が、最も高かったのは中学校(33.3%)で、最も低かったのは特別支援学校(17.4%)であった。

「計画されていない」割合が最も高かったのは特別支援学校(39.1%)で、最も低かったのは中学校(14.5%)であった。

「計画されている」「ある程度計画されている」の割合が最も高かったのは中学校 (52.2%) であった。一方、最も低かったのは高等学校 (42.1%) であった。

統計処理の結果

校種・性別・年代において人間関係づくりの取組の計画性に意味ある差があるかを確認するために、有意差の検定を行った。

校種別については、分散分析を行った結果、 $F(3, 678) = 4.13, p < .01$ と 1% 水準で有意差が示された。結果としては、中学校と高等学校には 1% 水準、中学校と特別支援学校には 5% 水準で有意差が示され、高等学校や特別支援学校に比べて中学校では計画的な取組が行われていることが示唆された (詳細は巻末資料 7-3 参照)。

また、性別については、カイ 2 乗検定を行った結果 ($p < 0.05$)、5% 水準で有意差が示された (詳細は巻末資料 7-4 参照)。なお、年代別については、分散分析を行った結果、有意差は示されなかった。

(ウ) 一年間の活動を系統的に行っているか

「質問 14 あなたの学校では、人間関係づくりの取組の内容を充実させるために一年間の活動を系統的に行っていますか」についての回答と、「質問 1 校種」のクロス集計結果は、次の表 5-4 と図 5-3 のとおりである。

表 5-4 取組の系統性と校種のクロス集計結果 (n=682 単位：%)

		人間関係づくりの取組の内容を充実させるために一年間の活動を系統的に行っていますか			
		行っている	ある程度行っている	あまり行っていない	行っていない
全体		9.7	33.7	35.2	21.4
校種	小学校	8.5	33.6	38.4	19.6
	中学校	12.4	38.7	33.9	15.1
	高等学校	9.0	28.6	36.8	25.6
	特別支援学校	8.7	31.5	26.1	33.7

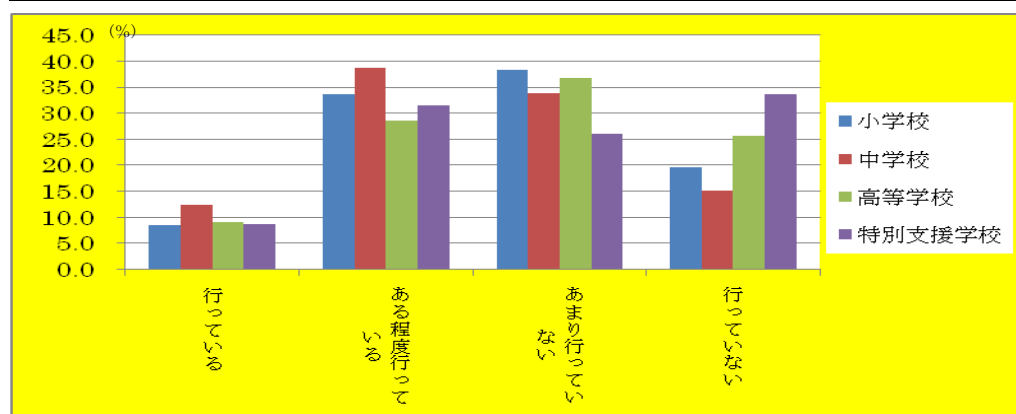


図 5-3 取組の系統性と校種のクロス集計結果

全体の結果

「行っている」(9.7%) と「ある程度行っている」(33.7%) を合わせると 43.4% となっており、4 割を超える学校で系統性のある取組が行われている。

また、ア- (イ) の計画性と併せて見ると、計画性に比べて系統性のある取組の割合が低いことが示された。

校種別の結果

「行っている」割合が、最も高かったのは中学校 (12.4%) で、最も低かった

のは小学校（8.5%）であった。

「ある程度行っている」割合が、最も高かったのは中学校で（38.7%）で、最も低かったのは高等学校（28.6%）であった。

「あまり行っていない」割合が、最も高かったのは小学校（38.4%）で、最も低かったのは特別支援学校（26.1%）であった。

「行っていない」割合が最も高かったのは特別支援学校（33.7%）で、最も低かったのは中学校（15.1%）であった。

「行っている」「ある程度行っている」の割合が最も高かったのは中学校（51.1%）であった。一方最も低かったのは高等学校（39.5%）であった。

統計処理の結果

校種・性別・年代において人間関係づくりの取組の系統性に意味ある差があるかを確認するために、有意差の検定を行った。

校種別については、分散分析を行った結果、 $F(3, 678) = 3.62, p < .05$ と5%水準で有意差が示された。結果としては、中学校と高等学校には5%水準、中学校と特別支援学校には5%水準で有意差が示され、高等学校や特別支援学校に比べて中学校では系統的な取組が行われていることが示唆された（詳細は巻末資料7-5参照）。

また、性別についてはカイ2乗検定、年代別については分散分析を行った結果、両方とも有意差は示されなかった。

(エ) 取組上の悩み

「質問15 現在、あなたが人間関係づくりの取組を進めるうえで悩んでいること（課題）があれば、自由に記入してください」について、168名の回答があった。その記述内容を整理したのが、下記の表5-5である。

なお、複数の項目にわたる記述については、それぞれの項目にカウントしているので、回答者数と各項目の回答者合計数は一致していない。

表5-5 取組を進めるうえでの悩み

大項目	人数	内容
手法	43人	<ul style="list-style-type: none"> ●SGE等の取組に抵抗感がある(2人) ●研修する機会がない(8人) ●手法や教材が知りたい(32人)
子ども	49人	<ul style="list-style-type: none"> ●発達障害のある子どもへの対応(6人) ●個々の子どもへの対応で困っており、学級全体での取組が難しい(33人) ●生徒指導に追われ、事後指導しかできていない(10人)
教師 学校	88人	<ul style="list-style-type: none"> ●全く取り組むことを受け付けない教師がいて、どうすればよいか困っている(6人) ●学校全体や学年で取り組もうとしても共通認識が図れない(28人) ●忙しくて取り組む時間がない(23人) ●教師自身の人間関係ができていない(25人) ●研修で学んだことを全体に返す機会がない(6人)

最も多かったのは、「教師・学校」の課題（88人）である。なお、ここでは「研修の機会がない」（8人）については、手法について学びたいという項目に入れた。

「教師・学校」の課題については、「共通認識がはかれない」（28人）が最も多く、次いで「教師自身の人間関係ができていない」が（25人）であった。また、「忙しくて取組時間がない」が（23人）であり、子どもの人間関係をつくる以前の課題が挙げられていた。

イ 「人間関係づくり」の必要性について

「質問5 あなたは、人間関係づくりが学校の教育活動として必要だと思いますか」

について、4件法で回答を求め、「そう思う」を「4」、「ややそう思う」を「3」、「あまり思わない」を「2」、「思わない」を「1」に得点化した。

(ア) 「校種・年代」別の必要性について

「質問1 校種」と「質問3 性別」と共に、「質問5 人間関係づくりの必要性」の平均値を表したものが、次の表5-6である。

表5-6 校種別・性別の必要性についての平均値

校種	小学校	3.81	年代	20代	3.76
	中学校	3.85		30代	3.83
高等学校	3.73	40代	3.80		
特別支援学校	3.75	50代	3.73		

(4点満点)

※点数が高いほど、必要性を感じている。

全体の結果

平均値は高く、学校において「人間関係づくり」が必要であることが示された。

校種別の結果

最も必要性を感じる割合が高かったのは中学校(3.85%)であり、最も低かったのは高等学校(3.73%)であった。

年代別の結果

最も必要性を感じる割合が高かったのは30代(3.83%)で、最も低かったのは50代(3.73%)であった。

統計処理の結果

校種、性別、年代において人間関係づくりの必要性に意味ある差があるかを確認するために、有意差の検定を行った。

校種別については、分散分析を行った結果、 $F(3, 678) = 4.08, p < .01$ と1%水準で有意差が示された。結果としては、小学校と高等学校・特別支援学校には5%水準で有意差が示され、低年齢の校種ほど人間関係づくりの必要性を感じていることが示唆された(詳細は巻末資料7-6参照)。

また、性別については、カイ2乗検定を行った結果($p < 0.05$)、5%水準で有意差が示された(詳細は巻末資料7-7参照)。年代別については、分散分析を行った結果、有意差は示されなかった。

なお、下記の表5-7は、人間関係づくりの必要性と校種別、性別、年代別のクロス集計結果である。

表5-7 人間関係づくりの必要性と「校種・性別・年代」別のクロス集計結果
(n=682 単位:人)

		人間関係づくりが学校の教育活動として必要だと思いますか				合計
		そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	思わない	
校種	小学校	231	40	0	0	271
	中学校	149	35	3	0	187
	高等学校	97	32	3	0	132
	特別支援学校	70	19	1	2	92
性別	女性	340	92	4	0	436
	男性	207	34	3	2	246
年代	20代	47	11	0	1	59
	30代	146	30	0	0	176
	40代	220	43	5	0	268
	50代	134	42	2	1	179
合計		547	126	7	2	682

(イ) 取組に関する「体制・計画性・系統性」別の必要性について

「質問 12 組織的な取組体制」と「質問 13 取組の計画性」、「質問 14 取組の系統性」ごとに、「質問 5 人間関係づくりの必要性」についてのクロス集計結果は、次の表 5-8 のとおりである。

表 5-8 人間関係づくりの必要性と体制・計画性・系統性のクロス集計結果

(n=682 単位：人)

		人間関係づくりが学校の教育活動として必要だと思いますか				合計
		そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	思わない	
取組体制	学校全体	235	38	2	1	276
	学年団	141	32	2	1	176
	正副主任	20	11	1	0	32
	仲間	24	3	0	0	27
	個人	127	42	2	0	171
計画性	計画されている	86	10	0	0	96
	ある程度計画されている	188	44	1	2	235
	あまり計画されていない	156	38	3	0	197
	計画されていない	117	34	3	0	154
系統性	行っている	59	7	0	0	66
	ある程度行っている	189	39	1	1	230
	あまり行っていない	190	47	3	0	240
	行っていない	109	33	3	1	146
合計		547	126	7	2	682

「仲間で行っている」「計画されている」「系統性を持って行っている」と回答した者には、学校での人間関係づくりについて必要だと「あまり思わない」「思わない」と回答した者は見られなかった。

なおこれらについて、すべて分散分析を行ったところ、計画性について有意差は示されなかったが、組織的な体制については、 $F(4, 677) = 3.32, p < .05$ と 5% 水準で有意差が示された。結果としては、学校全体と正副主任間には 5% 水準の有意差が示され、組織的な体制があるほど人間関係づくりの必要性を感じていることが示唆された（詳細は巻末資料 7-8 参照）。

また、系統性についても、 $F(3, 678) = 2.75, p < .05$ と 5% 水準で有意差が示された。結果としては、「系統的に行っている」と「系統的に行っていない」には 5% 水準で有意差が示され、系統的な取組があるほど人間関係づくりの必要性を感じていることが示唆された（詳細は巻末資料 7-9 参照）。

ウ 「人間関係づくり」の取組を行った（行っている）場面について

「質問 7 あなたは、下記の場面で人間関係づくりの取組を行った（行っている）ことがありますか」についての回答と、「質問 1 校種」、「質問 3 年代」のクロス集計結果について、次ページの表 5-9 と図 5-4~6 に示す。

なお、百分率（%）で表記しているが、その求め方は、例えば、小学校の朝・帰りの会の 57.9% については、小学校の教員で「朝・帰りに会」で行った（行っている）と回答した者を小学校の全回答者数で割り、「100」を掛けた数値である。よって、基本的に横軸で見ると分かりやすいが、複数回答のため横軸の合計は 100% にはなっていない。

表5-9 取組を行った（行っている）場面と校種・年代のクロス集計結果

(n=682 単位：%)

	どの場面で人間関係づくりの取組を行った(行っている)ことがありますか											
	朝・帰りの会	学級会 学活 LHR	掃除	給食	総合的な学習の時間	道徳	教科	学校行事	係り活動	児童会 生徒会	その他	していない
全体	45.1	74.4	24.1	15.9	33.8	35.7	38.2	42.4	27.9	14.4	5.1	5.9
校種	小学校	57.9	82.7	19.9	17.3	32.8	51.3	32.1	35.1	38.7	1.8	4.1
	中学校	38.5	81.3	23.0	17.6	48.1	47.6	46.0	46.0	23.5	25.7	3.7
	高等学校	27.3	65.9	34.8	0.0	26.5	0.0	35.6	49.2	12.9	19.7	3.0
	特別支援学校	45.7	47.8	22.8	30.4	17.4	16.3	43.5	46.7	26.1	20.7	14.1
年代	20代	32.2	57.6	16.9	11.9	13.6	27.1	33.9	28.8	22.0	6.8	5.1
	30代	41.5	75.0	19.3	11.9	38.6	36.9	41.5	38.1	23.3	13.6	3.4
	40代	47.8	81.0	25.0	15.3	33.2	36.9	39.6	47.4	28.7	17.9	3.7
	50代	48.6	69.3	29.6	21.8	36.3	35.2	34.1	43.6	33.0	12.3	6.1

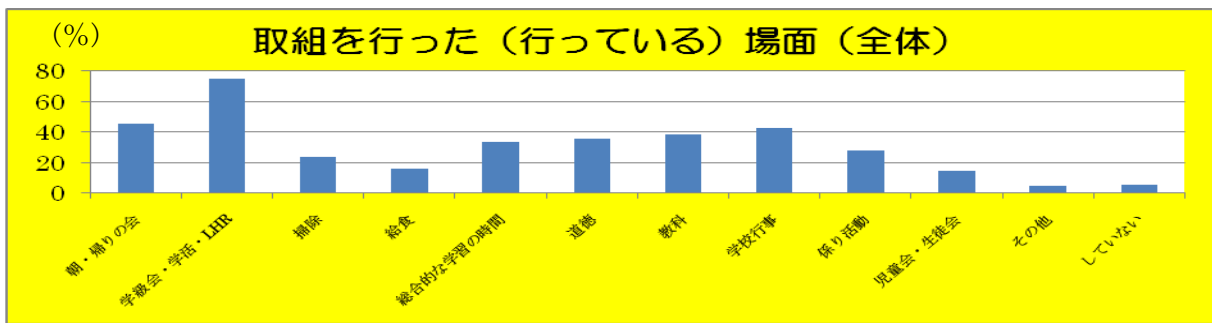


図5-4 取組を行った（行っている）場面と全体のクロス集計結果

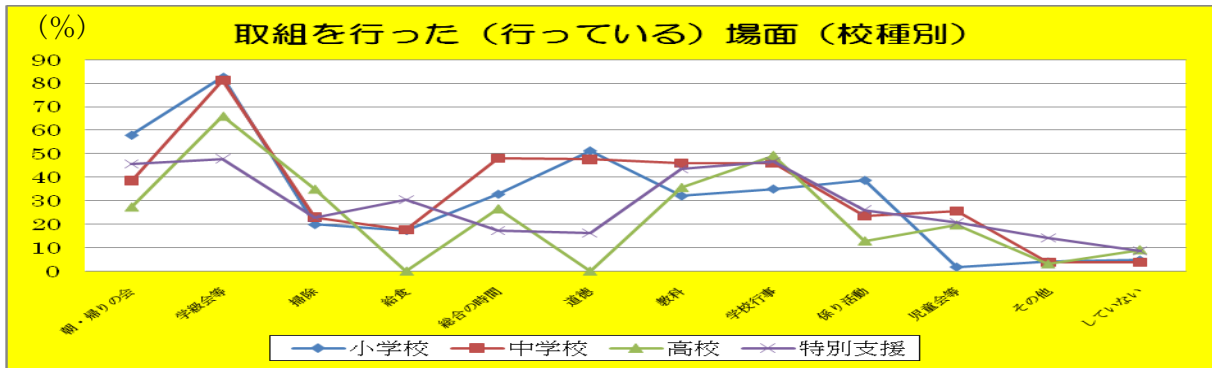


図5-5 取組を行った（行っている）場面と校種のクロス集計結果

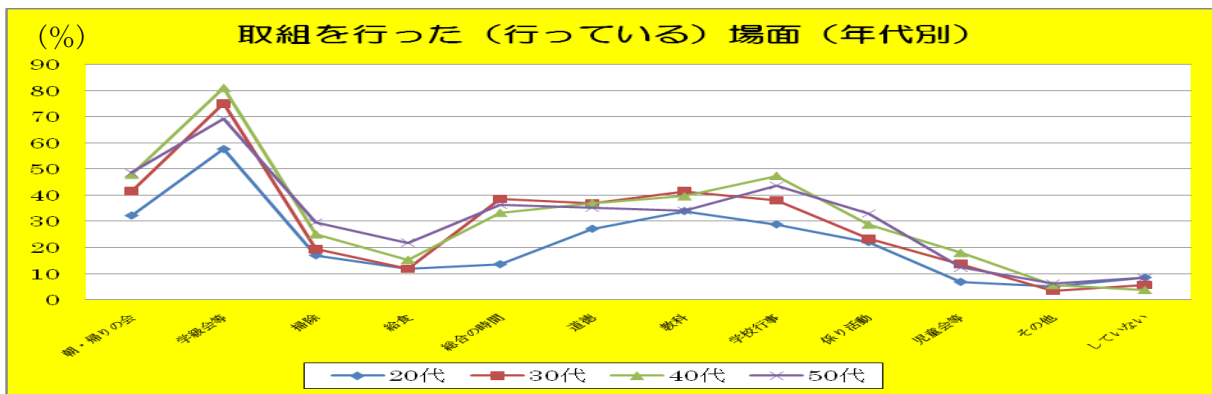


図5-6 取組を行った（行っている）場面と年代のクロス集計結果

全体の結果

「学級会・学活・LHR」（以下「学級会等」）の割合が74.4%と高く、次いで、「朝・帰りの会」（45.1%）、「学校行事」（42.4%）の順で高くなっていた。

なお、これらの活動場面で一度も人間関係づくりをしたことがないという回答者が、全体で5.9%いた。校種別では高等学校（9.1%）、年代別では20代（8.5%）の割合が最も高かった。

校種別の結果

小学校は、「学級会等」（82.7%）、「朝・帰りの会」（57.9%）、「道徳」（51.3%）、「係り活動」（38.7%）の割合が他校種と比較して最も高く、学級での活動が中心であった。しかし、「教科」については、32.1%と他校種と比較すると最も割合が低かった。

中学校は、「総合的な学習の時間（以下「総合」）」（48.1%）、「教科」（46.0%）、「生徒会活動」（25.7%）の割合が他校種と比較して最も高く、授業を中心とした取組であった。また、小学校に比べると、「朝・帰りの会」（38.5%）の割合の減少していた。

高等学校は、「学校行事」（49.2%）、「掃除」（34.8%）の割合が他校種と比較して最も高かった。一方、「係り活動」（12.9%）や「朝・帰りの会」（27.3%）の割合は、他校種と比較すると最も低くなっていた。

特別支援学校は、他校種と比較して、「給食」（30.4%）と「その他」（14.1%）の割合が最も高かった。なお、「その他」の内容は、「自立活動」がほとんどであった。

年代別の結果

20代での取組の割合が、ほとんどの場面で他の年代と比較して低かった。

また、30代・40代・50代は、活動場面によって特徴があり、他の年代との比較で見ると、30代は、「教科」（41.5%）、「道徳」（36.9%）、「総合」（38.6%）での取組の割合が高かった。

40代は、「学校行事」（47.4%）、「学級会等」（81.0%）、「児童会・生徒会」（17.9%）での取組の割合が高かった。

50代は、「朝・帰りの会」（48.6%）、「係り活動」（33.0%）、「給食」（21.8%）、「掃除」（29.6%）での取組の割合が高かった。

エ 「人間関係づくり」の取組で効果があったと感じる場面について

「質問8 あなたが『質問7』で『○』印を付けたもので、効果があったと感じる場面上位3つを選び、下記の空欄に記入してください」についての回答と、「質問1 校種」、「質問3 年代」のクロス集計結果について、下記の表5-10と次ページの図5-7～9に示す。

なお、百分率（%）で表記しているが、横軸右端には、回答者の実数を示しているのので、ここだけ単位は「人」となっている。

表5-10 効果があったと感じる場面と校種・年代のクロス集計結果

(n=609 単位：%)

		人間関係づくりの取組を行った(行っている)場面で最も効果があったのは											回答者数	
		朝・帰りの会	学級会 学活 LHR	掃除	給食	総合的な学習の時間	道徳	教科	学校行事	係り活動	児童会生徒会	その他		効果なし
全体		11.3	43.8	3.0	0.5	4.1	3.8	10.0	15.9	2.5	1.3	3.8	5.4	609人
校種	小学校	16.9	54.1	1.2	0.4	3.7	6.2	5.8	5.4	3.7	0.4	2.1	6.6	242人
	中学校	5.5	50.6	1.2	0.6	7.3	4.9	8.5	16.5	1.2	1.8	1.8	9.8	164人
	高等学校	5.0	31.1	9.2	0.0	1.7	0.0	10.1	36.1	0.8	2.5	3.4	0.8	119人
	特別支援学校	15.5	19.0	2.4	1.2	2.4	0.0	25.0	16.7	3.6	13.1	13.1	0.0	84人
年代	20代	9.8	37.3	2.0	3.9	3.9	7.8	9.8	15.7	3.9	0.0	5.9	5.9	51人
	30代	7.5	46.3	1.9	0.6	3.1	4.4	14.4	15.6	1.9	1.9	2.5	3.8	160人
	40代	10.2	46.9	3.7	0.0	3.3	4.5	7.3	17.6	1.2	1.6	3.7	5.3	245人
	50代	17.6	38.6	3.3	0.0	6.5	0.7	9.8	13.7	4.6	0.7	4.6	7.2	153人

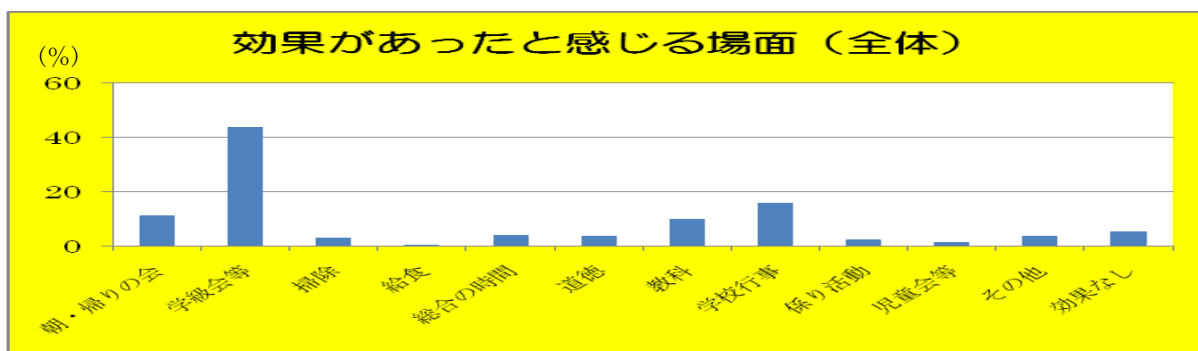


図5-7 効果があったと感じる場面と全体のクロス集計結果

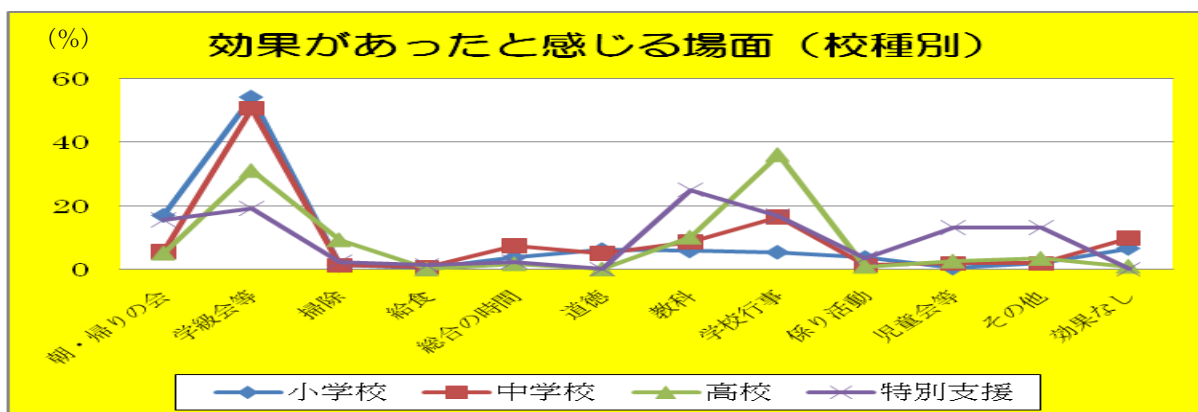


図5-8 効果があったと感じる場面と校種のクロス集計結果

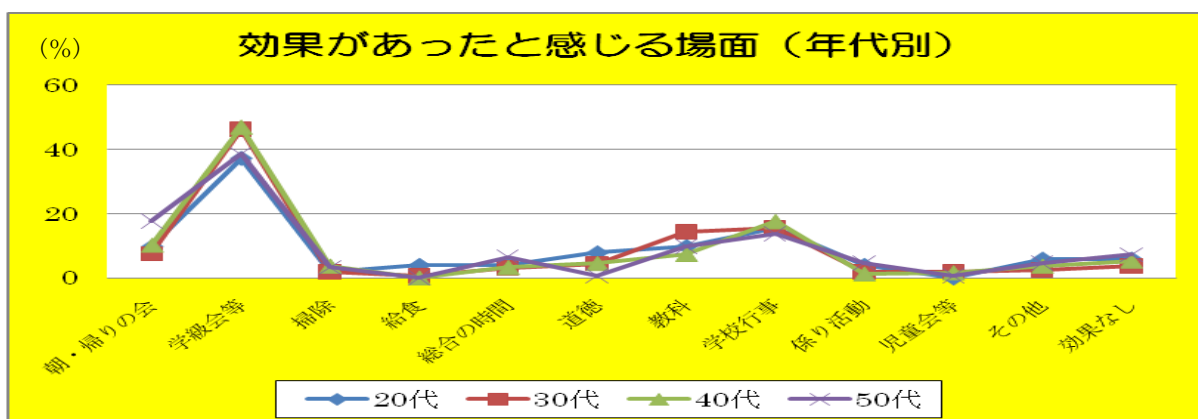


図5-9 効果があったと感じる場面と年代のクロス集計結果

全体の結果

「学級会等」(43.8%)の割合が最も高く、他の場面と比較しても教職員がその場面での効果を実感している。次に割合が高かったのは、「学校行事」(15.9%)であった。その具体は、「問9」の自由記述に答えがあり、「運動会や文化祭、合唱コンクールに向けての取り組む過程の活動」「大縄飛び」等が挙げられていた。

校種別の結果

小学校は「朝・帰りの会」(16.9%)、中学校は「学校行事」(16.5%)が二番目に割合が高かった。

高等学校は、「学校行事」(36.1%)の割合が最も高く、次いで「学級会等」(31.1%)となっていた。

特別支援学校は、「教科」(25.0%)の割合が最も高く、次いで「学級会等」(19.0%)となっていた。

年代別の結果

すべての年代で、「学級会等」(20代：37.3%、30代：46.3%、40代：46.9%、50代：38.6%)の割合が最も高かった。

次に割合が高かったのは、20～40代は「学校行事」(20代：15.7%、30代15.6%、40代：17.6%)であり、50代のみ「朝・帰りの会」(17.6%)であった。

なお、30代の「教科」(14.4%)と回答した割合は、他の年代と比較して高く、特徴的であった。

オ どのような児童生徒の姿をねらいながら取組を進めているか

「質問10 あなたは、どのような児童生徒の姿をねらいながら人間関係づくりを進めていますか。下記の項目から上位3つを選び、記入してください」について、1位に挙げられた項目の集計結果と、「質問1 校種」、「質問3 年代」のクロス集計結果について、下記の表5-11に示す。

なお、数値は百分率(%)で表記しているが、その求め方は、ある項目について1位と回答した総数を、ある校種(または年代)の全回答者数で割り、「100」を掛けた数値である。

また、1～3位をまとめた集計結果については、巻末資料6-1(P.64)に掲載する。

表5-11 一位に挙げられた「ねらい」と校種・年代のクロス集計結果

(n=682 単位：%)

		どのような児童生徒の姿をねらいながら人間関係づくりを進めていますか										
		自分のことを大切にできる	他者のことを大切にできる	自分の考えを適切に述べることができる。	困っている人に声をかけることができる	困った時に他者に支援を求めることができる	誰とでも付き合うことができる	みんなで話し合うことができる	他者の意見を聴くことができる	決まりや約束を守ることができる	自分の感情をコントロールすることができる	違い(差異性)を大切にすることができる
全体		46.6	19.2	3.5	2.5	1.2	3.1	5.1	4.8	5.9	3.1	5.0
校種	小学校	51.7	17.7	3.7	3.7	1.1	2.6	3.7	5.9	2.6	2.2	5.2
	中学校	39.2	24.7	4.3	2.7	1.6	5.4	5.9	3.2	6.5	1.1	5.4
	高等学校	35.3	24.1	1.5	0.0	0.0	2.3	8.3	6.8	10.5	5.3	6.0
	特別支援学校	63.0	5.4	4.3	2.2	2.2	1.1	3.3	2.2	7.6	6.5	2.2
年代	20代	47.5	18.6	6.8	0.0	1.7	0.0	3.4	6.8	10.2	3.4	1.7
	30代	53.4	22.2	1.7	0.6	0.6	4.5	4.5	2.3	4.5	2.3	3.4
	40代	42.9	17.2	4.5	3.7	1.9	3.7	4.9	6.0	6.0	3.0	6.3
	50代	45.3	19.6	2.8	3.4	0.6	1.7	6.7	5.0	5.6	3.9	5.6

全体の結果

「自分のことを大切にできる」(51.7%)の割合が最も高く、次いで「他者のことを大切にできる」(19.2%)、「決まりや約束を守ることができる」(5.9%)であった。

校種別の結果

小学校は、「自分のことを大切にできる」(51.7%)が最も割合が高く、次いで「他者のことを大切にできる」(17.7%)、「他者の意見を聴くことができる」(5.9%)の順であった。

中学校と高等学校ともに最も割合が高かったのは、「自分のことを大切にできる」(中学校：39.2%、高等学校：35.3%)であったが、小学校と比較すると、その割合は激減している。その代わりに二番目に割合が高かった「他者のことを大切にできる」(中学校：24.7%、高等学校：24.1%)の割合が高くなりがちであった。なお、三番目に割合が高かった項目も共通しており、「決まりや約束を守ることができる」(中学校：6.5%、高等学校：10.5%)であった。

特別支援学校は、63.0%の教職員が「自分のことを大切にできる」と答え、他の校種に比べても、その割合が高かった。二番目には「決まりや約束を守ることができる」

(7.6%)、三番目には「自分の感情をコントロールすることができる」(6.5%)の割合が高くなっていた。

年代別の結果

すべての年代に共通して、最も割合が高かったのは、「自分のことを大切にできる」(20代：47.5%、30代：53.4%、40代：42.9%、50代：45.3%)、次に「他者のことを大切にできる」(20代：18.6%、30代：22.2%、40代：17.2%、50代：19.6%)であった。その次に割合が高い項目において、年代別の違い(特徴)が見られた。

20代は「決まりや約束を守ることができる」(10.2%)、30代は4.5%と同じ数値で「誰とでも付き合うことができる」「みんなで話し合うことができる」「決まりや約束を守ることができる」であった。40代は「違い(差異性)を大切にすることができる」、50代は「みんなで話し合うことができる」(6.7%)であった。

カ 取組を進めるうえで、教職員が大切にしなければならないこと

「質問11 あなたは、人間関係づくりの取組を進めるうえで、教職員が大切にしなければならないことは何だと考えていますか。下記の項目から上位3つを選び、記入してください」についての1位に挙げられた項目の集計結果と、「質問1 校種」、「質問3 年代」のクロス集計結果について、下記の表5-12に示す。

なお、数値は百分率(%)で表記しているが、その求め方は、ある項目について1位と回答した総数を、ある校種(または年代)の全回答者数で割り、「100」を掛けた数値である。

また、1～3位をまとめた集計結果については、巻末資料6-2(P.65)に掲載する。

表5-12 一位に挙げられた「大切にすべきこと」と校種・年代のクロス集計結果

(n=682 単位：%)

	人間関係づくりの取組を進めるうえで、教職員が大切にしなければならないことは何だと考えていますか														
	強制しない	感情的に怒らない	しかるべき時にしかる	一人ひとりに気を配る	日常的に行う	声かけをする	活動の目的(ねらい)を明確にする	課題のある児童生徒を中心にすすめる	児童生徒の課題を明確にする	児童生徒の話を聴く	児童生徒の個性を高める	児童生徒の主体性を尊重する	児童生徒の立場になって考える	教職員同士がモデリングを意識する	教職員と児童生徒がつながる
全体	6.2	4.3	3.5	13.8	10.9	8.8	5.3	4.8	8.1	12.6	2.1	2.9	5.3	1.0	10.6
校種	小学校	7.0	3.0	1.5	18.5	9.2	4.1	5.9	8.5	7.4	12.9	1.5	1.1	5.2	13.3
	中学校	4.8	2.2	4.3	15.6	16.1	4.3	5.9	4.8	9.7	10.2	2.2	2.2	2.7	14.0
	高等学校	3.8	6.8	6.8	7.5	8.3	25.6	4.5	0.8	3.0	11.3	2.3	6.0	7.5	4.5
	特別支援学校	9.8	8.7	3.3	5.4	8.7	7.6	3.3	0.0	14.1	18.5	3.3	5.4	7.6	0.0
年代	20代	3.4	0.0	1.7	13.6	13.6	15.3	5.1	5.1	5.1	10.2	3.4	8.5	8.5	5.1
	30代	4.5	6.3	3.4	13.1	15.3	10.8	4.5	2.3	4.0	17.0	1.1	2.8	5.1	9.1
	40代	6.3	4.1	4.5	13.8	10.4	7.8	5.2	6.7	7.8	10.4	3.0	3.4	4.1	11.2
	50代	8.4	3.9	2.8	15.0	6.1	6.1	6.1	4.5	13.0	12.0	1.1	0.6	6.1	13.0

全体の結果

割合が高い順に、「一人ひとりに気を配る」(13.8%)、「児童生徒の話を聴く」(12.6%)、「日常的に行う」(10.9%)であった。

校種別の結果

小学校と中学校において、「教職員と児童生徒がつながり」(小学校：13.3%、中学校：14.0%)の割合が、他の校種と比べて高くなっていた。

高等学校は、「声かけ」を挙げた教職員が25.6%と、校種内でも他の校種との比較でも、最もその割合が高くなっていた。

特別支援学校は、「児童生徒の課題を明確にする」(14.1%)、「強制しない」(9.8%)の割合が、他の校種と比べて高くなっていた。

年代別の結果

「一人ひとりに気を配る」(20代：13.6%、30代：13.1%、40代：13.8%、50代：15.0%)が、すべての年代で割合が高いことが示された。また、「日常的に行う」(20代：13.6%、30代：15.3%、40代：10.4%)も50代を除く他の年代においては、その割合が高くなっていった。

他の年代との違い(特徴)としては、20代は「声かけをする」(15.3%)、30代は「児童生徒の話を聴く」(17.0%)、40代は「児童生徒の話を聴く」(10.4%)と「教職員と児童生徒がつながる」(11.2%)、50代は「児童生徒の課題を明確にする」(13.0%)と「教職員と児童生徒がつながる」(13.0%)の割合が高くなっていった。

この結果から、40代は30代の「児童生徒の話を聴く」、50代の「教職員と児童生徒がつながる」において、その割合が高くなる共通する項目であったことが示唆された。

キ どのような活動をしたことがあるか

(ア) 実践したことがある活動について

「質問16 あなたが下記の1～5の活動で実践したことがあるものに『○』印を付けてください(複数可)」についての回答と、「質問1 校種」、「質問3 年代」のクロス集計結果について、下記の表5-13に示す。

なお、数値は百分率(%)で表記しているが、複数回答となっているため横軸の合計は100%になっていない。また、横軸右端は一つでも実践した活動があった者の実数を、縦軸最下段は、実践した人の実数を示している。

表5-13 具体的な活動と校種・年代のクロス集計結果

(n=682 単位：%)

		実際に実践した活動は何ですか(複数回答)					実践者数	
		SGE	PA	SST	アサーション トレーニング	ピア サポート		該当なし
全体		52.8	21.3	23.9	9.2	12.3	35.9	461人
校種	小学校	67.2	19.9	28.8	5.2	6.6	26.9	198人
	中学校	65.1	34.4	28.0	16.1	24.2	23.7	142人
	高等学校	29.3	12.0	6.8	8.3	13.5	54.9	60人
	特別支援学校	19.6	12.0	26.1	8.7	3.3	59.8	37人
年代	20代	45.8	20.3	18.6	8.5	8.5	45.8	32人
	30代	56.8	24.4	23.3	9.1	11.9	29.0	125人
	40代	54.9	22.0	21.6	10.1	13.4	36.2	171人
	50代	48.0	17.3	29.6	8.4	12.3	39.1	109人
実践者数		360人	145人	163人	63人	84人	245人	

全体の結果

67.6%(461人)の教員が、項目に挙げた活動のいずれかに取り組んでいる。

各活動の中で最も割合が高かったのが「SGE」で、52.8%と約半数の教員が実践していることが分かった。

校種別の結果

「SGE」の取組の割合は、小学校(67.2%)と中学校(65.1%)において高かったが、高等学校(29.3%)と特別支援学校(19.6%)では低かった。

また、中学校については、他の校種と比べて「PA」(34.4%)、「アサーショントレーニング」(16.1%)、「ピアサポート」(24.2%)の割合が高く、広く様々な活動を取り入れている。「SST」については、高等学校が6.8%と低かったのに対して、他の校種では、26.1%～28.8%の割合で取り組まれていた。

なお、実践者数を見ると、小学校よりも中学校。中学校よりも高等学校の教員の実践者数が減っていることが示された。

年代別の結果

「該当なし」については、20代(45.8%)の取組の割合が低いことが示された。

また、30代(29.0%)の「該当なし」の数値から、これらの項目での取組の割合が最も高いことが示された。なお、「SST」の取組については、50代(29.6%)が最も割合が高いことが示された。

(イ) 各活動と他の質問項目の関係について

「質問16 実践した具体的な活動」と、「質問10 活動を通してねらっている子どもの姿」「質問11 取組を進めるうえで教職員が大切にすべきこと」についてのクロス集計結果を下記の表5-14と表5-15に示す。

なお、数値は百分率(%)で表記しているが、横軸右端には、実践した人の実数を示しているため、ここだけ単位は「人」となっている。

表5-14 「具体的な活動」と「ねらっている子どもの姿」のクロス集計結果

(n=682 単位:%)

		どのような児童生徒の姿をねらいながら人間関係づくりを進めていますか											実践者数
		自分のことを大切にできる	他者のことを大切にできる	自分の考えを適切に述べることができる	困っている人に声をかけることができる	困った時に他者に支援を求めることができる	誰とでも付き合うことができる	みんなで話し合うことができる	他者の意見を聴くことができる	決まりや約束を守ることができる	自分の感情をコントロールすることができる	違い(差異性)を大切にすることができる	
実践した活動	SGE	48.9	19.7	3.1	3.1	1.4	3.3	3.6	5.8	3.3	2.2	5.6	360人
	PA	43.8	24.3	2.1	2.1	1.4	6.3	3.5	4.2	5.6	3.5	3.5	144人
	SST	48.5	19.0	4.3	1.2	0.6	3.7	3.7	4.9	3.7	3.1	7.4	163人
	アサーショントレーニング	57.1	17.5	3.2	3.2	3.2	4.8	3.2	3.2	1.6	3.2	0.0	63人
	ピアサポート	47.6	20.2	1.2	1.2	6.0	7.1	8.3	2.4	2.4	3.6	0.0	84人
	該当なし	41.2	19.2	4.5	2.4	0.8	2.9	6.9	3.7	9.8	4.1	4.5	245人

各活動について、他の活動と比べて数値の割合が高かった内容について示す。

PAに取り組んでいる教職員は、「他者のことを大切にできる」(24.3%)と「誰とでも付き合うことができる」(6.3%)、SSTに取り組んでいる教職員は、「違い(差異性)を大切にすることができる」(7.4%)、アサーショントレーニングに取り組んでいる教職員は、「自分のことを大切にできる」(57.1%)、ピアサポートに取り組んでいる教職員は、「困った時に他者に支援を求めることができる」(6.0%)と「誰とでも付き合うことができる」(7.1%)と「みんなで話し合うことができる」(8.3%)を活動を通してねらいとしていることが示唆された。

なお、これらの項目の活動をしたことがない者が活動している者と比較して、割合が高かったねらいは、「決まりや約束を守ることができる」(9.8%)であった。

表5-15 「具体的な活動」と「教職員が大切にすべきこと」

(n=682 単位:%)

		人間関係づくりの取組を進めるうえで、教職員が大切にしなければならないことは何だと考えていますか															実践者数
		強制しない	感情的に怒らない	しかるべき時にしかる	一人ひとりに気を配る	日常的に行う	声がかかる	活動の目的(ねらい)を明確にする	課題のある児童生徒を中心にすすめる	児童生徒の課題を明確にする	児童生徒の話を聴く	児童生徒の個性を高める	児童生徒の主体性を尊重する	児童生徒の立場になって考える	教職員同士がモデリングを意識する	教職員と児童生徒がつながる	
実践した活動	SGE	4.4	3.1	3.1	16.1	13.9	6.4	6.1	6.9	8.9	9.2	2.2	3.3	3.6	0.8	11.9	360人
	PA	6.2	3.4	2.1	13.1	14.5	6.2	5.5	5.5	7.6	12.4	2.1	3.4	3.4	1.4	13.1	145人
	SST	4.9	4.3	2.5	16.0	14.1	0.6	3.7	5.5	13.5	12.9	1.8	3.1	4.3	1.8	11.0	163人
	アサーショントレーニング	6.3	6.3	1.6	12.7	12.7	12.7	4.8	9.5	11.1	11.1	1.6	1.6	7.9	0.0	0.0	63人
	ピアサポート	4.8	2.4	2.4	15.5	10.7	7.1	7.1	1.2	9.5	14.3	2.4	3.6	6.0	3.6	9.5	84人
	該当なし	7.3	5.3	4.9	12.2	8.6	11.8	4.5	2.9	6.9	15.9	1.2	1.6	8.2	1.2	7.3	245人

各活動について、他の活動と比べて数値の割合が高かった内容について示す。

SGEに取り組んでいる教職員は、「一人ひとりに気を配る」(16.1%)、PAに取り組んでいる教職員は、「教職員と児童生徒がつながる」(13.1%)、SSTに取り組んでいる教職員は、「一人ひとりに気を配る」(16.0%)と「児童生徒の課題を明確にする」(13.5%)、アサーショントレーニングに取り組んでいる教職員は、「声がけをする」(12.7%)と「児童生徒の立場になって考える」(7.9%)、ピアサポートに取り組んでいる教職員は、「一人ひとりに気を配る」(15.5%)と「児童生徒の話を聴く」(14.3%)を取組を進めるうえで教職員が大切にすべきこととして挙げていた。

なお、これらの項目の活動をしたことがない者が活動している者と比較して、その割合が高かった大切にすべきことは、「声がけ」(11.8%)と「児童生徒の話を聴く」(15.9%)、「児童生徒の立場になって考える」(8.2%)であった。

また、縦軸で見て特徴があったのは、「一人ひとりに気を配る」についてであり、SGEとSST、ピアサポートに取り組んでいる教員の割合が高かった。

ク 「人間関係づくり」に対するイメージについて

(ア) クロス集計結果

「質問4 教職員が持つ『人間関係づくり』のイメージを把握することを目的とした設問です。下記の小問について、4段階の中であなたのイメージに最も近い回答の番号に『○』印を付けてください」について、4件法で回答を求め、それを得点化した。なお、逆転項目であったため、分析の際に数値処理を行った。

この得点化後の「質問4」の平均値と、「質問1 校種」「質問3 年代」のクロス集計結果について、次の表5-16と図5-10に示す。

表5-16 「人間関係づくり」のイメージと校種・年代のクロス集計結果

(n=682 単位：点)

		人間関係づくりのイメージは											平均	
		明るい	楽しい	自由がある	自主的	本音	主体的	あたたかい	のんびり	安心	気楽	おもしろい		役に立つ
全体		3.33	3.26	2.92	2.90	2.83	2.94	3.35	2.75	2.99	2.80	3.07	3.36	3.04
校種	小学校	3.38	3.33	2.91	2.92	2.81	2.96	3.38	2.75	3.01	2.79	3.17	3.43	3.07
	中学校	3.31	3.26	2.91	2.88	2.77	2.91	3.41	2.75	2.98	2.73	3.06	3.39	3.03
	高等学校	3.35	3.23	2.97	2.92	2.95	2.97	3.29	2.76	3.00	2.88	3.06	3.29	3.06
	特別支援学校	3.16	3.10	2.91	2.86	2.80	2.90	3.22	2.71	2.90	2.86	2.86	3.22	2.96
年代	20代	3.32	3.34	2.80	2.76	2.71	2.81	3.36	2.69	2.92	2.71	3.17	3.44	3.00
	30代	3.40	3.34	2.97	2.98	2.80	2.97	3.37	2.77	3.03	2.80	3.15	3.41	3.08
	40代	3.33	3.26	2.90	2.90	2.82	2.95	3.38	2.72	2.98	2.75	3.09	3.35	3.04
	50代	3.25	3.17	2.95	2.88	2.91	2.95	3.27	2.79	2.98	2.90	2.95	3.30	3.02

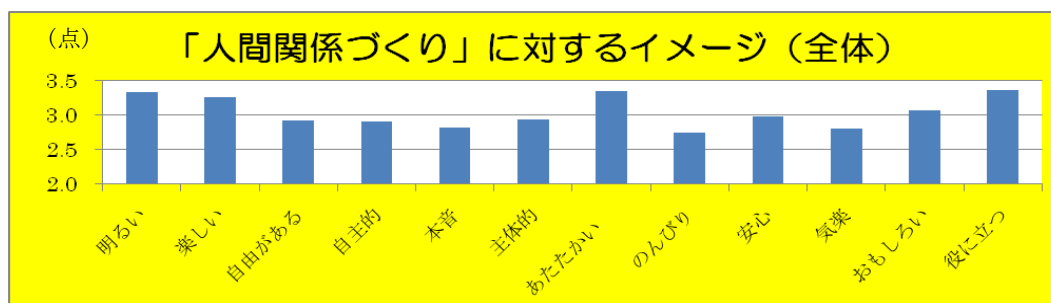


図5-10 「人間関係づくり」のイメージと全体のクロス集計結果

全体の結果

イメージとしては、「役に立つ」(3.36点)、「あたたかい」(3.35点)、「明るい」

(3.33点)、「楽しい」(3.26点)、「おもしろい」(3.07点)において、肯定的な割合が高いことが確認できた。

校種別の結果

小学校(3.07点)と高等学校(3.06点)で、肯定的なイメージの割合が高かった。

年代別の結果

得点の割合が高かったのは、30代、40代、50代、20代の順であった。20代について、他の年代と比較して最も割合が低かったのは、「自由がある」(2.80点)、「自主的」(2.76点)、「本音」(2.71点)、「のんびり」(2.69点)、「安心」(2.92点)、「気楽」(2.71点)の6項目であった。

なお、肯定的なイメージの割合が最も高かった30代(3.08点)は、「明るい」(3.40点)、「楽しい」(3.34点)、「自由がある」(2.97点)、自主的(2.98点)、「主体的」(2.97点)、「安心」(3.03点)の6項目であった。

50代は、項目によってイメージが分かれ、「本音」(2.91点)、「のんびり」(2.79点)、「気楽」(2.90点)の3項目の割合が他の年代と比較して、最も高かった。一方、「明るい」(3.25点)、「楽しい」(3.17点)、「あたたかい」(3.27点)、「おもしろい」(2.95点)、「役に立つ」(3.30点)の5項目の割合は、最も低かった。

(イ) 因子分析

「人間関係づくり」について、教職員がどのようなイメージをもっているかを把握するため、「質問4」の項目について、主因子法・プロマックス回転で因子分析した結果、2因子が抽出された(表5-17)。

第1因子は、「気楽」「本音」「自主的」「主体的」「安心」「のんびり」の6項目であった。その内容から、親密さや昔ながらの人付き合いを感じとることができることから、

第1因子を「**家族的なイメージ**」と名付けることにした。なおこれらは、従来から実践されてきた「集団づくり」や「学級づくり」と重なるイメージである。

第2因子は、「楽しい」「役に立つ」「明るい」「あたたかい」「おもしろい」の5項目であった。その内容から、活動的で遊びやレジャー的なものを感じとることができることから、第2因子を「**友だち的なイメージ**」と名付けることにした。なおこれらは、近年の「人間関係づくり」で行われている活動のイメージと合致すると筆者は考えている。

表5-17 「人間関係づくり」のイメージの因子分析結果
(主因子法・プロマックス回転)

番号	質問内容	I	II
小問10	気楽	.81	-.04
小問5	本音	.70	-.01
小問4	自主的	.67	.02
小問6	主体的	.62	.16
小問9	安心	.59	.18
小問3	自由がある	.55	.23
小問8	のんびり	.53	-.06
小問2	楽しい	-.01	.82
小問12	役に立つ	-.07	.77
小問1	明るい	.01	.77
小問7	あたたかい	.05	.69
小問11	おもしろい	.21	.62
因子間相関		.77	

(ウ) 因子別、各質問との有意差について

「人間関係づくり」に関する「家族的なイメージ」と「友だち的なイメージ」の2因子について、「質問1 校種」「質問2 性別」「質問3 年代」「質問5 取組

の必要性」「質問 12 組織的な取組体制」「質問 13 取組の計画性」「質問 14 取組の系統性」において、意味ある差があるかを確認するために、有意差の検定を行った。

「性別」についてはカイ 2 乗検定を行ったが、2 因子とも有意差は示されなかった。その他の質問については分散分析を行った。その結果、差異が示された内容について下記に示す。

「家族的なイメージ」について

「家族的なイメージ」については、次の 4 つで意味ある差が示された（詳細は巻末資料 7-10 参照）。

「取組の必要性」は、 $F(3, 678) = 23.54, p < .01$ と 1%水準で有意差が示された。なお、多重比較の結果から、「必要だと思う」と「やや必要だと思う」、「必要だと思う」と「あまりそう思わない」には 1%水準で有意差が示され、人間関係づくりの必要性を感じている人ほど家族的なイメージを抱いていることが示唆された。

「組織的な取組体制」は、 $F(4, 677) = 3.66, p < .01$ と 1%水準で有意差が示された。なお、多重比較の結果から、「学校全体」と「個人」において 1%水準で有意差が示され、組織的な取組体制づくりができているほど家族的なイメージを抱いていることが示唆された。

「取組の計画性」は、 $F(3, 678) = 4.29, p < .01$ と 1%水準で有意差が示された。なお、多重比較の結果から、「計画されている」と「計画されていない」には 1%水準で有意差が示され、計画的な活動ができているほど家族的なイメージを抱いていることが示唆された。

「取組の系統性」は、 $F(3, 678) = 4.98, p < .01$ と 1%水準で有意差が示された。なお、多重比較の結果から、「ある程度行っている」と「行っていない」には 1%水準で有意差が示され、「ある程度行っている」と「あまり行っていない」には 5%水準で有意差が示された。このことから、系統的な取組をしていない人ほど家族的なイメージを抱けていないことが示唆された。

「友だち的なイメージ」について

「友だち的なイメージ」についての分析結果（詳細は巻末資料 7-11 参照）からは、「取組の必要性」 $F(3, 678) = 31.15, p < .01$ のみ 1%水準で有意差が示され、「人間関係づくり」の必要性を感じている人ほど友だち的なイメージを抱いていることが示唆された。

この結果から、2 因子ともに有意差が示されたのは、「取組の必要性」だけであった。つまり、人間関係づくりの取組の必要性を感じている人ほど、「家族的なイメージ」も「友だち的なイメージ」も抱いていることが示唆された。

(4) 考察

ア 計画的で系統性のある推進体制づくり

表 5-2・3・4 の結果から、学校としての取組体制はあっても、計画性や系統性の弱さが示唆された。

具体的に校種について見てみると、中学校での推進体制が最も整っていることが示された。その理由としては、小学校では、学級担任が授業を含めてほぼすべての教育活動を実践しているため「担任（学級）主導型」の傾向が強いが、中学校になると教科担任制となり、子どもとかわる教職員の人数が増える。そこでは、学年団を中心としながら横のつながりをもって取り組んでいく「チーム取組型」となり、組織的対応といった

校種の違いからではないかと推察する。しかし、中学校において、本来的なチーム支援（教職員で支え合いながら役割を決め、多面的に子どもにかかわっていく）が困難になっている現状も忘れてはならない。

なお、高等学校や特別支援学校については、個業の取組が中心であり、全体的な取組にしていく体制づくりが必要であるという課題が見えている。

こうしたことから、教科科目の活用も含めた取組を学校全体で企画・立案し、協力体制のもとで取り組んでいくことが必要だと考えられる。なお、学校現場においては、研究主任や人権教育主任、学年主任等がその推進を担っているのではないだろうか。またこの点では、当センターの役割として、「人間関係づくり」を全体として推進する担当者への「推進体制の確立」「年間計画の作成・見直し」「効果的な実践にするための事前、事後学習の在り方」等に関する研修の実施が必要であると考ええる。

また、教科・領域を活用した取組と日常の取組をつないでいく実践を行うのは、学級担任である。そうした意味では、学級担任を主とした対象として、「効果的な実践にするための授業のねらいと手法を理解する『人間関係づくり』の授業」「集団づくりとは」「日常における具体的な子どもとのかかわり方」等に関する研修を当センターが実施することも必要であろう。

なお、取組上の悩み（表5-5）として、「教職員の人間関係を課題」として挙げる者が多かった。子どもたちのモデルとなるべき身近な大人として、取組を円滑に、効果的に推進していくうえでも、教職員が話し合える環境や、悩みや課題を打ち明けられる関係づくりが急務であると考ええる。「子どもたちとつながっていこう」というメッセージを発する側がつながることができていない状態では、その実践の教育的効果は望めない。それは、教師側の姿勢が、「隠れたカリキュラム」として子どもたちに伝わり、「本音は言えないよ」「先生たちだって仲良くないじゃない」「わたしたちだって好きな者同士でいいやん」となってしまうかねない。こうしたことから「本音の言える（互いに助け合える）教職員の集団づくり」が必要であると考ええる。

イ 「学級経営」としての「学級集団づくり」

表5-6の結果からも、学校における「人間関係づくり」の必要性については、全体的に高く、「何かをしていかなければ」という意識は高い。その一方で、高等学校（3.73点）と特別支援学校（3.75点）において、必要性を感じている割合が低かった。背景として、高等学校では、選択科目の多さや、総合学科、単位制等の制度上の特徴があり、「授業」に対する意識が教師に強いため、学級（ホームルーム）場面でのかかわりが弱くなりがちになることが推察される。筆者はこのことに関しては、8年前（平成13年）の高知新聞において、「高等学校でのホームルーム経営の重要性」について論じている⁽³¹⁾。ただし、昨年（平成20年）までの学校現場での経験では、高知県における「土佐の教育改革」（平成8年度～18年度）の取組⁽³²⁾や、高知県教育センターが実施する高等学校の教職員を対象とした「高等学校ホームルーム経営講座」（平成17年度～21年度）の専門研修の成果もあり、8年前に比べ、高等学校における学級経営に対する意識は高まっていると感じている。この点からも高等学校における学級経営及び「集団づくり」を意識した実践に関する発信をしていくことで、今以上に教師の意識を高めることができると考えており、こうした機会（研修等）を設けていくことも必要であろう。

年代別では、20代（3.75点）と50代（3.73）の年齢層の教職員に必要性を感じている割合が低かったことが気になる。20代については、テレビゲーム等の台頭により、群れ遊びが少なくなってきた世代であると考えられる。彼らには、自らが過ごしてきた社会状況や生活背景を踏まえたうえで、これから何が必要かについて考え、実践力を高めしてほしい。

また、表5-9・13の結果から、50代については、SGEやSSTに取り組むことが「人間関係づくり」であるという狭義のイメージでとらえている者もいたのではないだろう

か。つまり、これまで受け継がれてきた「人間関係づくり」の手法をもとに実践を積み重ねてきているため、SGE や SST 等を用いた実践になじめていないのかもしれない。

このように、教職員の世代間でも、「人間関係づくり」の必要性に対する認識に差があった。その背景には、一人ひとりの「人間関係づくり」に対するとらえ方の違いに課題があるのではないかと推察する。こうしたことから、「学級経営」や「学級集団づくり」に関する研修の重要性があると考ええる。

ウ スキルではなく心（マインド）が重要

本来、「人間関係づくり」とは、すべての教育活動の場面で展開することができるものであると筆者は考えている。

しかし、表5-9の結果からも、「学級会等」が中心になっており、それと比べると他の教育活動においては、意識の低さが感じられることから、ややもすると、何か「具体的な」「特別な」ことをやることが「人間関係づくり」と考えている教職員が多いことが示された。また、「〇〇の取組をすれば OK」といった「教師ハウツー本」や「スキル習得に特化した研修」が求められ、本当に重要な「子どもを受け止める」「子どもとかかわる」といった「子どもありきの心（マインド）」が忘れ去られている気がしてならない。

一方、同じ表5-9の回答者全体の結果からは、「教科」（38.2%）、「道徳」（35.7%）、「総合」（33.8%）等のいわゆる「授業の場」での取組に弱さが見られた。

従来の「集団づくり」では、「学級集団づくり」と「授業集団づくり」の両方が必要であると言われてきた。子どもたちが一日の大半を過ごす教科を中心とした授業場面は、子どもを様々な形態により、かかわらせたり、つないだりすることができる。それだけに日常の授業における「人間関係づくり」や「集団づくり」の必要性の認識と実践について、改めて意識する必要があると考ええる。

また、校種別に見ると、小学校は、「学級会等」や「朝・帰りの会」での活動が中心になっており、授業場面での取組にあまり意識が向けられていないように思われる。中学校は、授業を中心とした取組が他校種と比べると高くなっているが、小学校に比べて学級経営として取り組む割合は低くなっており、学級経営に位置付けた関係づくりが必要ではないだろうか。高等学校では、学校行事を活用した取組が他校種と比べて最も高くなっていたが、SHR（ショートホームルーム）と呼ばれる朝や帰りの学級活動での取組が意識されていない感がある。特別支援学校は、給食時や自立活動の場面での取組の割合が高いということが示唆された。

これらの特徴は、各校種における特性とも関連している部分が大いにあるが、「それぞれの強みから学ぶ」といった視点で、互いの校種から学び合うことは大切である。筆者の業務に関連していえば、専門研修では、「異校種交流を意図的に仕組んだグループ討議」を行うこと。専門研修や校内研修会では、「異校種の実践発表から共通する視点に気付く押さえをしたり、多くの実践を紹介」することを意識して行っていくことが必要であると考えている。

次に年代別に見ると、50代については、日常の場面での取組（「朝・帰りの会」「掃除」「給食」「係活動」）を重視すること示されていた。また、30代・40代は「授業」や「学校行事」での取組の強みが示されていた。こうした各年齢層の強みを、年代を越えて共有しながら、その具体を20代が学んでいくという、学校・教職員文化を築いていくことが重要であろう。

こうしたことから、まず教師が重視すべきは、〇〇スキルという「モノ」ではなく、それを子どもの成長を信じて実践していく「心」である。そして、その「心」を中心においた様々な「モノ（教材や教授法、具体の実践）」を、校種や年代を越えて共有していく学校・教職員文化が構築されることが重要であり、そのための「教職員集団づくり」が必要であると考ええる。

エ 「人権教育」の視点がある取組の必要性

教師が「人間関係づくり」の取組を推進するうえで、ねらいとしている子どもの姿について問うたとき、表5-11の回答者全体の結果としては、「自分のことを大切にできる」、次いで「他者のことを大切にできる」の割合が高かった。

この「自他を大切にできる」は、学校における人権教育の目標である「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」⁽³³⁾と合致する。こうした意味では、今回のアンケート結果から見えてきた教職員がねらいとする子どもの姿を実現するということは、まさに人権教育を推進することによって実現することができると思われる。

更にアンケート結果の具体を見ていくと、校種別の結果からは、一番のねらいにしている項目だけを見ると、「自分のことを大切にできる」の割合が他の項目と比べて高かったが、1位から3位までを得点化した結果を見ると、「他者のことを大切にできる」の割合が高くなることが分かった。

特に中学校と高等学校では逆転し、「他者のことを大切にできる」が一番割合が高くなるという結果となった。このことから、まず教師は、自己を肯定的に受け入れる気持ちや自尊感情をはぐくむことに留意していること。そして、子どもが成長していく過程で、他者とのかかわりを大事にする姿勢を身に付けることに重きがおかれていくのではないかと推察できる。これはまさに、自己理解から他者理解へという流れとも合致する。

このことを踏まえると、小学校高学年ごろから、「他者との関係性をいかに築いていくか」というねらいをもった取組の必要性和重要性が示された結果だと考えられる。よって、「他者となつなげる」「他者を理解する」といったねらいをもった「人間関係づくり」の実践と、自分も他者も大切にされていると実感できる「集団づくり」が必要ではないだろうか。

また、年代別の結果においては、三番目に割合が高い項目に着目した。1位に挙げられた項目の結果からは、20代は「決まりや約束を守ることができる」(10.2%)、30代は「誰とでも付き合うことができる」「みんなで話し合うことができる」「決まりや約束を守ることができる」(4.5%で3項目が同じ割合)、40代は「違い(差異性)を大切にすることができる」、50代は「みんなで話し合うことができる」(6.7%)となっていた。

しかし、これを1位から3位までを得点化した結果で、同様に三番目に割合が高い項目を見ると、40・50代は「他者の意見を聴くことができる」(40代:16.5点、50代:19.3点)、20代・30代は「決まりや約束を守る」(20代:15.3点、30代:14.8点)であった。

すべての教師がというわけではないが、アンケート結果から見えてきた一つの傾向として、若いころは「決まりや約束を守ることができる」という教師がめざす子ども像であったのが、教員経験を積むにつれて、「他者の声を聴ける」という子ども重視や、「子ども同士の関係性を大切にすること」といった子どもの立場に立っためざす子ども像へと意識の変容が起こるのではないかと推察される。しかし、この変容は自然発生的に起こるのではなく、様々な要因とその教師の資質が相互に絡み合いながら進んでいくと考えられる。

よって、教職員が求める人権教育の視点に立った「子どもに付けたい力」や「めざす子ども像」を実現していくためには、これからの教師像として、若いころはできる限り子どもと触れ合う時間を大切にしながら、子どもを「知る」実践をしていくことと、ベテラン教師の経験から学ぶという姿勢が必要である。また、ベテラン教師も無用な遠慮をせず、自らの強み(実践や経験)を伝えていくということが必要だと筆者は考える。

オ 人によってとらえ方は違っている

表5-12の「人間関係づくりを進めるうえで教師が大切にしなければならないこと」の結果から、ほぼすべての校種や年代において割合の高かった項目は、「一人ひとりに気を配る」「児童生徒の話を聴く」「日常的に行う」であった。つまり、個々の子どもと日常の中でかかわり、取り組んでいこうとする教師の姿勢が示唆された。

一方、「人間関係づくり」に取り組んでいる場面に関するアンケート結果を見ると、教職員個々に重きをおく場面が異なり、具体の取組については、ある程度教師の価値観に任されている現状が見えてきた。こうした意味では、「人間関係づくり」について、その具体を定義付け、共通認識を図っていくことが必要であることが確認できた。

また、子どもとのつながりを重視する小学校・中学校、40代・50代。なんとかその機会を増やそうと「声がけ」に努めようとする高等学校や20代の実態も見えてきた。更に50代の指摘する「児童生徒の課題を明確にする」というアセスメントや、取組の方向付けにかかわる内容等から鑑み、現代の子どもたちの実態・課題解決に応えうる「21世紀版 集団づくり」の提起が急務であるといえる。

カ 取組のための一歩を踏み出すために

表5-13の全体の結果から、今日的な「人間関係づくり」といえるSGEやSST等の活動について、67.6%、約7割の教員が実践していることが分かり、学校現場にこうした取組が広く普及していることが示された。

実践者数を見ると、小学校よりも中学校。中学校よりも高等学校の教員の実践者が減っていることから、校種の特徴や子どもの発達段階の影響が示唆される。しかし、中一ギャップや高等学校への進学期における課題に応じていくうえでは、今回具体の項目に挙げた活動は、その本来的なねらいから外れることなく取り組めば効果を上げるという前提で考えれば、中学校や高等学校でこれらの取組を推進する教職員を増やしていくことは、必須の課題だといえる。

年代別の結果からは、50代が他の年代に比べて、「SST」の取組の割合が最も高かった(29.6%)ことから、日常的な活動を重視することが改めて確認できた。なお、20代の取組の割合が低い(45.8%)ことも含めて、ここでも改めて「教職員集団の共通認識・集団づくり」の必要性が示唆された。

また、各活動に取り組んでいる教職員の「活動を通してねらっている子どもの姿」(表5-14)や「取組を進めるうえで大切にすべきこと」(表5-15)という意識との関連では、PAなら「他者を大切にする」等といったように、活動ごとに特徴があった。教職員の意識と取組の選択の因果関係は今回の調査では把握することはできなかったが、子どもの課題解決のためには、学校現場において、「できるだけ多くの活動を実践できる体制と機会」と「校内での教職員研修(OJT)」が必要であると考えられる。

キ 「家族的なイメージ」と「友だち的なイメージ」を探る

因子分析の結果(表5-17)から「家族的なイメージ」と「友だち的なイメージ」の2因子が抽出された。これらについての統計処理における意味ある差は、「家族的なイメージ」において、「必要性」「取組体制」「計画性」「系統性」で顕著であった。また、「友だち的なイメージ」については、「必要性」において有意差が示された。

まだまだ詳細な分析を進める余地はあるものの、統計的有意差が示されなかった項目においても、クロス集計の結果等から校種や年代による課題は見えてきた。「家族的なイメージ」の取組を重視する50代と、「友だち的なイメージ」を肯定的に捉えている30代や40代といった世代間の差異である。

園田(2009)も「養殖ハマチ」を例に述べていた(P.11)ように、子どもたちの現状を考えれば、「友だち的なイメージ」ばかりの取組では、本質的にはつながっていけないし、本来ねらいとする「豊かな人間関係の形成」の実現は難しいといえよう。これを実現していくためには、やはり、「家族的なイメージ」の取組が必要であり、その発想をもった「関係づくり」の在り方が問われているのではないかと。

こうしたことから、現在、広く実践されるようになってきた「友だち的なイメージ」の「人間関係づくり」と、これまでの同和教育や人権教育で取り組んできた「家族的なイメージ」の「集団づくり」が、互いを補完するかたちでこそ、今日的な教育課題に応

えうる「豊かな人間関係の形成」が実現すると思われる。

よって、筆者はここに、「友だち的なイメージ」を下位概念とし、「家族的なイメージ」を上位概念とする「関係づくり」が必要であると考え。そして、「集団づくり」は、「人間関係づくり」を包括した関係づくりであり、個と集団が互いにプラスの影響を及ぼしながらともに成長する「関係づくり」であると、筆者は位置付けたい。

ク アンケート調査のまとめ

調査は、高知県心の教育センターが企画・実施した講座や校内研修会の中で、協力していただいた教職員を対象にしたものであり、県内の各地域、各学校から、計画的にサンプル数を決定したものではなく、高知県全体の実態を把握するものではない。

しかし、各校種の教職員から、一定数の回答を得たことで、高知県内における「人間関係づくり」に関する現状の一端を知ることができたことは成果であり、今後の取組に生かすことのできる基礎資料を得ることができたと考えている。

こうしたことを踏まえたうえで、今回のアンケートの集計結果及び分析から見えてきた、「人間関係づくり」や「集団づくり」において取り組むべきポイントを整理すると、次の5点に集約される。

- ①本音の言える（互いに協力し合える）教職員の集団づくり
- ②子どもの実態・課題に即した計画的・系統的な体制づくり
- ③「関係づくり」の視点をもった授業での取組
- ④日常と各教育活動をつなぐ仕組みや仕掛け
- ⑤「自他を大切にする」という人権教育の視点をもった取組

これらのポイントを踏まえた実践を推進することで、今日的な教育課題や一人ひとりの子どもの課題を解決していけると筆者は考えている。

6 「人間関係づくり」における課題を解決するために

(1) これまでの取組の現状とアンケートから見えてきた課題を解決するために

ア これからの教職員集団の有り様

学級崩壊やいじめ等、「ゆがんだ関係」が進行している場合、教師一人で向き合っているだけでも実態は見えてこないばかりか、教師の方が消耗してしまうこともある。教師個人で子ども集団に対峙するには限界がある。教師もそれぞれ個性があり、子どもの個性との「合う」「合わない」も、多かれ少なかれでてくる。

だからこそ、子どもを「読む」ときは、一人の見立てよりも多くの教職員で子どもを見た方が、より正確に情報を把握できる。更に教職員集団によって考えることで、一人よがりではなく、より普遍性をもった子どもの状況に適切な方針を立てることができるのである。また、一人ひとりの子どもに注がれる温かいまなざしの数が多ければ多いほど、子どもは自らの居場所を実感し、自尊感情がはぐくまれるのである。

このことについては、アンケート結果（表5-5）においても、「子どもの人間関係づくり」以前に「教職員の人間関係づくり」「教職員集団づくり」が必要であることが指摘されていたことと重なる。教職員も支え合いながらチームで子どもに接することが大切である。そして、チームとして取り組むからこそ、「人間関係づくり」についても計画性や系統性を持った体制づくりが可能となると考えている。

今後、教職員の世代交代が急速に進むことを、危機と見るのかチャンスと見るのかで、これからの学校現場の有り様が変わってくる。この機会をチャンスにするためには、今こそ、ベテラン教師と若い教師が力を合わせて、それぞれの強みと具体の実践を共有財産とする教職員文化を基盤にした教職員集団づくり・学校づくりに取り組んでいかなければならない。そのためには職場の仲間が世代を越えて子どもの姿を語り合い、確かな

実践を創り出すための伝え合う仕組み（研修）が必要になってくる。

これからの学校には、解決することが難しい様々な課題に対応するために、組織的に役割を分担する等、教職員がチームプレイを大切にすることが求められている。そのためには、学校としては「相互の信頼関係や協力体制」が、個々の教職員には「組織の一員として活動するための資質」が求められる。教職員同士が互いに支え合い、温かい言葉を掛け合い、力を合わせる学校現場にしていくことが期待されている。

それを実現していくためにも、若い教師はベテラン教師にぶつかっていくことで、その宝を掘り当てる努力をすること。疑問をぶつけ、困ったことを抱え込まず相談し、安易に分かったつもりにならないよう心掛けることが必要である。また、ベテラン教師は遠慮することなく若い教師にかかわり、叱咤激励し、自ら率先して謙虚に学ぶ姿勢をもつことが必要である。

このような、より良い「同僚性」が存在する学校では、職員室の雰囲気は温かく、教職員は元気であろう。そのためにも、教職員の有り様については、次の5点が実現されることが必要であると考えられる。

- ①声を掛け合い、互いを支え合う職員室
- ②喜びも悲しみ（弱音）も出し合える教職員の関係
- ③目標に向かって、一つの方向性の中で自分らしさのある取組ができる学校
- ④常に学び合いながら成長する教職員集団＝経験と理論を共有する世代を越えた交流
- ⑤子どもの成長を実感できるシステム（アンケートや報告会）

教職員間で課題や目標（ゴールイメージ）が共有されず、ベクトルの定まっていない取組ほど空虚なものはない。取り組む教職員側の姿勢・態度が、子どもたちに隠れたカリキュラムとして伝わり、その取組自体が逆効果になってしまうことさえある。

この問題を解決するには、次のような体制を確立することが必要だと考える。

- ①学級担任が、子どもの心をより適切につかむ支援体制を確立すること
- ②全教職員が、子どもの心のつかみ方について研修を行い、心（マインド）と知識、スキルを深めること
- ③全教職員が、共通理解を図るために校内研修会を積極的に行うこと
- ④多面的な見方ができるバックアップ体制を確立すること

こうした体制、教職員文化を構築することが急務であり、すべての学校において実現されることを期待している。

イ 授業の中での「集団づくり」

多くの子どもたちにとって、学校生活の中心な場は学級である。そして、その学級における教育活動の中心が授業というのは間違いない。しかし、これまでの「集団づくり」の実践の中で重きがおかれていたのは「学級づくり」であり、「授業」での「集団づくり」という視点は、やや軽視されていたのではないだろうか。

このことについて秦（2003）は、「よりよい『授業づくり』という発想が、どのくらい盛り込まれていただろうか。『授業づくり』は『授業づくり』、『学級づくり』は『学級づくり』といったように、この両者が別個のもののように考えられてきたような気がする。いくら学級が多くの子どものための『居場所』であったとしても、どれほど『居心地』がよくても、肝心の授業の中で『お客様』ではなんの意味もない。すべての子どもたちが、授業に参加しているという実感をもてる。今日はこれが分かった。この問題が解けるようになった。そうした達成感をすべての子どもたちがもてるようになる。授業の中でそうした実感や達成感を感じてこそ、子どもたちは学級に愛着がもてるようになる」と述

べている⁽³⁴⁾。

本県では「学力向上」が命題となっているが、その実現のための取組という意味でも、「学級づくり」と「授業づくり」を両輪とした「集団づくり」が必要だと考える。

実践例を紹介すると、池田市立細河小学校では、授業の中での「集団づくり」として、次の3つのポイントに取り組んでいる⁽³⁵⁾。

- ①授業の中で全員が発言できるよう、同じ意見でも自分の言葉で言うてみる。
- ②教科授業の中で自分の思いや経験を語らせる場面をつくる。
- ③「課題設定→個人作業→小グループでの交流→全体での交流」という授業の流れをつくる。

また、中学校におけるポイントとしては、授業における「班活動」を意味ある、役割ある活動にしていくことが必要であろう。

更に高等学校では、授業場面での生徒の発言を促す展開や内容、グループでの意見交換場面の設定、授業終了前のシェアリング等の工夫も考えられる。

これら上記で述べた各校種でのポイントを押さえながら、授業で子ども同士をつなぐことを重視し、「子どもは仲間とともに伸びる」「人は人によって人となる」といった視点での「授業づくり」を実践していくことが必要である。なおこの際、「人間関係づくり」の取組が大いに役立つと考えられる。

授業の中での「教え合う、学び合う、話し合う、発表し合う」という活動が、子どもたちのつながりのきかけとなり、その関係をさらに深めながら、他の領域の活動とも協働して、「互いを理解し合い、支え合う集団」へと変容させていくのである。

こうした点からも、「授業」における「集団づくり」の視点や、「人間関係づくり」を意識していくことを忘れてはならない。

ウ インクルージョンの視点からの取組

教室は、様々なニーズのある子どもたちが日々生活をしている場である。特に家庭的に困難を抱えている子、学級からドロップアウトしかけている子、差別社会の荒波をかぶる可能性のあるマイノリティの子、障害のある子等、まさしくスペシャルニーズのある子どもたちが排除されず、そのニーズに応えられる「人間関係づくり」や「集団づくり」の取組が必要である。

「サラマンカ宣言」以後の国際的なインクルージョンの潮流を背景に、文部科学省(2003)はこれまでの「特殊教育」から「特別支援教育」の推進へと発展させた。現在、学校現場においては高等学校も含め、発達障害のある子どもたちへの対応、そしてその子たちを受け止め、受け入れ、ともに学ぶ環境をいかに実現するかが課題となっている。

このことについて新保(2007)は、「インクルージョン(包摂)は、エクスクルージョン(排除)の対義語である。つまり、こうした『しんどい子』を排除せず、学級の中心課題として包摂し、その取組を核にして、どの子も自らの課題に向き合って成長できる関係を大切にしていかなければならないのである。誰かを『支える』ことで自分の課題に気付いたり、実は自分が『支えられていた』ことに気付く等、個性的な子ども集団の中では日々、インクルーシブな『集団づくり』が進められなければならないのである」と述べている⁽³⁶⁾。

また、「しんどい子」は常に限定されているわけではない。見えやすい、見えにくいはあるにせよ、誰にも背景があり、子どもたちの感情や思いは、揺れ動いていることを教師は意識していなければならない。

例えば、今の子どもたちの中には、親から受容されていないと感じている子も多くいる。そんな親に対しても、教師は子どもの肯定的な評価を多く伝え、家庭においても子どもの努力が積極的に認められるように働きかけていく必要がある。また、いわゆる「キ

れる」子どもや不登校の子ども等、課題のあると思われる子どもには、ニーズのある子どもとして、できる対処をしていかなければならない。

なお、その子ばかりにかかりきりになってしまうと、他の子どもたちが「えこひいき」と感じてしまう場合もある。例えば、教室を飛び出してしまった子どもを追いかけると、「先生はあの子ばかりにかかわって、ぼくたちはほったらかしだ」と思う子もいるかもしれない。教師は、他の教師の協力も求めながら、「あなたのニーズを聴きますよ」「あの子だけが特別じゃない。あなたも含めてみんなかけがえのない存在です。そうした意味ではあなたも含めてみんな特別な子です」等、常にすべての子どもに対して最善と思われる手段と声かけを日々忘れてはならない。

よって、これまで取り組んできた「集団づくり」の視点や、「人間関係づくり」の具体的な取組場面にインクルージョン（「障害のある子」だけでなく、すべての「しんどい子」）の考えを含めることで、誰もが対等な人間として学び合う環境が実現すると考えられる。

エ 人権尊重の視点に立った「集団づくり」と「人間関係づくり」

下記の図6-1は、「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〕～指導等の在り方編～」(平成20年)⁽³⁷⁾に掲載されている「人権尊重の視点に立った学校づくり」のイメージ図(図6-1)である。

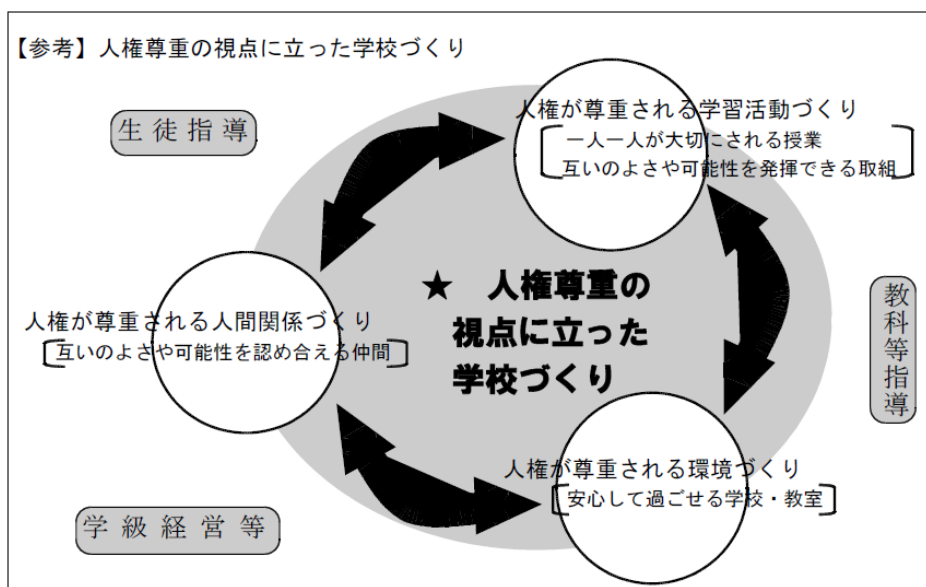


図6-1：人権尊重の視点に立った学校づくり

図6-1のように、学校においては、教科等指導、生徒指導、学級経営等、その活動の全体を通じて、人権尊重の視点に立った学校づくりを進めていかなければならない。

このことについては、アンケート結果(表5-11)として、教職員が人間関係づくりの活動を通してねらっている子どもの姿は、「自他を大切にする」であったことから、人権の視点抜きの教育活動は考えられない。

なお、図中の「人権が尊重される人間関係づくり」という表記中に「人間関係づくり」と記されている。これまで同和教育・人権教育でいわれてきた「集団づくり」とは、この「互いの良さや可能性を認め合える仲間づくりのための『人間関係づくり』」を含む、「人権が尊重される学習活動づくり」と「人権が尊重される環境づくり」という、すべての教育活動全体を通じて行われる取組であったといえる。

集団づくりは、「学級づくり」と「授業づくり」の両輪から成ると以前からいわれてきた。子どもたちが学校生活を送るすべての場面・場所が、安心できる居場所となっているか。そして、その居場所に豊かな人間関係でつながる仲間が存在し、一人ひとりの人

権が尊重されているかが問われている。よって筆者は、学校生活のすべての場面・場所において、子どもたち全員がエンパワメントできる学校・学級をつくることが、「集団づくり」であるととらえている。

このことについて大阪府教育センター（2008）は、「子どもたちを取り巻く教育課題傾向を克服するためには、学校や教職員が果たす役割は非常に大きい。学校における集団生活の中で、多様な人とのかかわりを通してお互いの存在を実感し、豊かな自尊感情をはぐくみ、違いを認識し、それを尊重できるようになること。また、努力や協力をしながら問題を解決する中で連帯感・達成感を体験し、人への共感や信頼感を回復すること。更に生活実感を高めて生命尊重の態度をもち、集団・社会における責任や倫理感をもつことが求められている。そして、子ども一人ひとりが自己実現し、社会に参加する力を身に付けるためには、学校のあらゆる場面で行われている取組を、集団づくりとして意識的に構成し、目標と方法を明確にして実践することが何より重要である」と述べている⁽³⁸⁾。

よって、これまでの「集団づくり」の実践や、今日の「人間関係づくり」の取組、教職員のアンケート結果を踏まえて、筆者は「集団づくり」を、「一人ひとり違った個性・生活をもった子どもたちを、丁寧につないでいくことであり、集団の中で多様な個性が輝き合い、お互いの存在を尊重しながら信頼で結ばれ、成長し合う関係をつくることである」ととらえることとした。

そして、「人間関係づくり」については、「今日の子どもたちの実態・課題に応えるために、子どもどうしをつなぎ合わせる意味で、必要なものとして位置付け、『集団づくり』の目標を実現していくための基礎体力づくりである」ととらえた。

これらを踏まえて、「集団づくり」と「人間関係づくり」について、人権教育の視点から整理した新たな「集団づくり」を、下記のように位置付けたい。

「人間関係づくり」とは、集団を構成する個々の子どもたちの良好な関係性を高めることを通して、社会性を培うことを目的とする活動であり、その活動をもとに、個々の子どもたちの力を高め、併せて生活する集団の力を高めることを目的として行われる教育実践が「集団づくり」である。

この位置付けをもとに、次からは、「いかに『人間関係づくり』を効果的に推進するか」「新たな『集団づくり』の具体のイメージ」について述べていく。

（2） 「人間関係づくり」をより効果的なものにするために

ア 「人間関係づくり」の基礎となる人権尊重の視点からの環境づくり

「人間関係づくり」を進めるうえで念頭におきたいのは、人権教育の4つの視点である。特に「人間関係づくり」においては、「すべての人が等しく学習機会を得る」（人権としての教育）と「人権が大切にされた環境で学ぶ」（人権を通じての教育）を意識する必要がある。

現在学校において「人間関係づくり」が進められる背景には、生徒指導上の諸問題が存在していることは否定できない。いじめや不登校、長期欠席等で苦しんでいる子どもたちの学習機会が奪われることなく、すべての子どもに学習機会を保障、充実することを目的とした取組として展開していることを再確認する必要がある。

また、「人権が大切にされた環境で学ぶ」という環境の視点が抜け落ちた中での「人間関係づくり」は、十分な成果をもたらすことはできない。なぜならば、学校や学級等、教育の場が人権が尊重される雰囲気や環境でなければ、安心して自分の気持ちや考えていることを表明したり、自信をもって活動をすることができにくいと考えられるためである。「人間関係づくり」の取組は、これまで実践されてきたものに加えて、現在は参加型の学習によるSGEやSST、PA等の体験と心理的なアプローチによる手法が導入されて

いる。それだけに、その学習の中で失敗等により子どもが傷付くことがないような配慮が必要である。

イ 環境づくりにおいて教職員に求められるもの

学校においては、子どもたちが属する集団として、「学級集団」や「授業集団」、校種によっては「部活動」や「児童生徒会」他がある。また、子どもたちから見える身近な集団としては、「教職員集団」等、いくつかの集団が存在する。

「教職員集団」は、子どもたちのモデルとなる集団であり、メッセージ性もあり、様々な影響を子どもに与えている。「Let's じんけん (改訂版)」では、「日常的に子どもたちと接する教師にとっては、その姿勢そのものが人権教育の重要な部分であるという認識をもって、人権尊重の理念を理解し、体得することが求められています」と明記されている⁽³⁹⁾。教師は子どものモデルであり、その教師自身が人権感覚を身に付けていないと、日常的に接する子どもに正しいメッセージを伝えることができない。「集団づくり」を意図して「人間関係づくり」の学習を行っても、言動に矛盾があれば、それはダブルスタンダードとして子どもに印象付けられ、正しいメッセージとしては伝わらない。つまり、いくら「温もりのある人間関係をつくろう」「自他を大切に」「思いやりを」等とあって、SGE や SST、あるいは PA 等を導入しても、それは単なる活動やスキルであり、子どもの日常と乖離したものになりかねない。豊かな人間関係をつくろうと考えるとき、まず留意しなければならないのは、教職員の人権感覚であると筆者は考えている。

前出の布忍小学校では、教職員の姿勢を第一に据えながら、そのうえで子ども同士の関係性を常に意識して、子ども同士をつないでいる。そして、教職員は集団が形成されていくプロセス中で発生するであろう課題を、常に想定しながら「人間関係づくり」を進めている。以下、布忍小学校の教職員が想定している課題について紹介する⁽⁴⁰⁾。

集団は、しばらくすると「慣れて」きます。「慣れて」きたころに多かれ少なかれ、いくらかの「矛盾」が顕在化します。その根っこには、子どもたちひとりひとりの抱えている悩みや葛藤があります。この悩みや葛藤を自力で乗り越えられる子もいるが、自力ではなかなか乗り越えられない子どもも多くいます。そしてその子らは、悩みや葛藤をそのまま集団に持ち込むのです。

そんな子どもたちの状態が学級の中の力関係で多数になったとき、子どもたちは非常にバラバラで、それぞれが己の利害だけで動くといった様相を呈します。集団を支配するのは、それぞれの子どものかかわる利害です。集団が個別の利害だけを言動にして動き始めると、全体の雰囲気は殺伐としてきます。そんな集団の中で子どもは、みんな一人ぼっちです。それはその場だけの楽しみであり、心の中は疑心暗鬼であったりもします。そして教室には、だんだん授業をまじめに受けるといった雰囲気がなくなってくるのです。つまり、そこには「ゆがんだ集団の関係」が生じるのです。

教師が「人間関係づくり」を進めていても、集団の中では様々なグループダイナミクス（集団力学）が発生する。集団においては、常に「2・6・2」の法則が存在するといわれている。これは一般には、「パレートの法則」と呼ばれる理論をもとにした考えで、「人間関係づくり」を例に取るならば、積極的につながろうとする2割の子ども、つながれたらいい程度にとらえる6割の子ども、つながろうとしない、あるいはつながることを恐れている2割の子どもが、一つの集団に存在するというを示していると考えられる。

教師が積極的に「人間関係づくり」を進めようとしても、最後の2割の子どもがそれを妨げたり、抑制したりすることがある。そんな環境を改善することなく「人間関係づくり」の活動だけを進めていっても、効果は上がらない。豊かな人間関係をつくろうと考えるとき、次に留意しなければならないのは、6割の子どもをいかにして積極的につ

なかりたいと思わせるかであり、否定的な2割の子どもがつながろうとしないのかを、「なぜ」を意識しながら問い掛け、「聴く」環境をつくることではないかと筆者は考えている。

ウ 実践者から学ぶ人間関係づくりにおける留意点

一人ひとりの子どもをつなげ、安心して自信をもって活動でき、自分がその集団の中で大切にされていると感じられるとき、子どものもっている力は引き出され、集団の力を高めることにつながっていくと考えられる。このことから、「集団づくり」や「人間関係づくり」は、学級担任が管理しやすい学級をつくるための手段ではないことを理解しておく必要がある。

学級開きから始まる子どもとの出会いの中で、子ども同士をつなぎ、一人ひとりの力が引き出し合える集団をつくるために、学級担任と子ども、そして、子ども同士がつながることができるよう、大阪府吹田市立岸部第一小学校の沖本は、意図的・計画的・継続的な実践を進めている。

沖本(2008)は、「人間関係づくり」を進めるうえで学級担任が留意すべきこととして、以下のことについて述べている⁽⁴¹⁾。

目的や価値観を大人側の一方的な決め付けや思い込みで子どもたちに押し付けると、しんどい状況が起こりやすくなる。うまくいっているように見えても、大人側が管理しすぎていたり、子どもたちの中にお互いを監視する雰囲気ができたりすると、「子どもとつながる・子どもがつながる人間関係」とは程遠いクラスになってしまう。

学級担任がこんな学級をつくりたいという思いは大切であるが、それがすべてになってしまったとき、めざしたい学級やつくりたい人間関係は「絵に描いた餅」のようになり、誰のための学級や関係性なのが見えなくなってしまう。また、めざす学級をつくるためにより良い人間関係をつくろうと、学級担任はそれをめざした活動を行うが、それがうまくいかないこともある。このことについて、沖本(2009)は以下のように述べている⁽⁴²⁾。

進度とこちらの都合ではなく、子どもたちの思いに寄り添ったすすめかたを子どもたちと一緒につくっていくことが、何よりも大切である。さらに、「人間関係づくり」の活動では、子どもたちがどんな反応を示すのかは、やってみないと分らない。子どもたち一人ひとりの持ち味をよく考えたうえで活動を組み立てていっても、その通りにいくとは限らない。持ち味の相互作用がどんな展開をつくるのかは、本当にその時になってみないと分らないのである。

「人間関係づくり」の活動を行っても、学級担任の意図通りには子どもは動かないことがある。そのため、活動を推進する学級担任は、日ごろから子どもの状態を「読み」、子どもが示す様々な反応に対して、多様な対応ができるためのポケット(対応力)を身に付けておく必要があることを示唆している。

なお、沖本は月刊誌「解放教育」において、豊かな人間関係をつくる学級経営について、「おもちゃばこ」というタイトルで連載している。ここでは、参加体験型やSGE等の活動を日常の学級活動につなげる、「こちよいいことばのシャワー辞典」(2008年9月号)⁽⁴³⁾や「安心ルールづくり」(2008年11月号)⁽⁴⁴⁾他の実践例を数多く紹介している。

エ めざす集団をつくるための「人間関係づくり」の在り方

大阪府教育センターでは、「集団づくり」を進めるための概念図を作成している⁽⁴⁵⁾。それをもとに筆者が加筆・修正したものが、下記の図6-2である。

この概念図における教師と子どもの関係は、教師と一人ひとりの子どもがつながること、子ども同士をつなげる仕掛けを活用し、子ども同士をつなぐこと、そして最終的には、子ども同士が深くつながり、自ら課題を解決できる自立した集団をめざすものと考えられる。そして、めざされているのは、「質」の高い集団であるということができているのではないだろうか。

このような集団をつくるためには、「教職員がつながる」という教職員の動きですすめられる領域と、「子どもと教師がつながる」から「対立から対等の集団へ」という教師と子ども、子ども相互の動きですすめられる領域に分けることができる。

前者の教職員間の関係性によりつくられる領域については、教師自身がどのような姿勢で同僚とかかわるか（教職員集団の有り様）や、子どもを理解する中で学級経営の方向性を定めること（マネジメント）が求められる。

学級経営の方向性を定めるうえで留意すべきこととして、筆者は次の2点を挙げたい。それは「集団の読み方」と「教師の立ち位置」である。

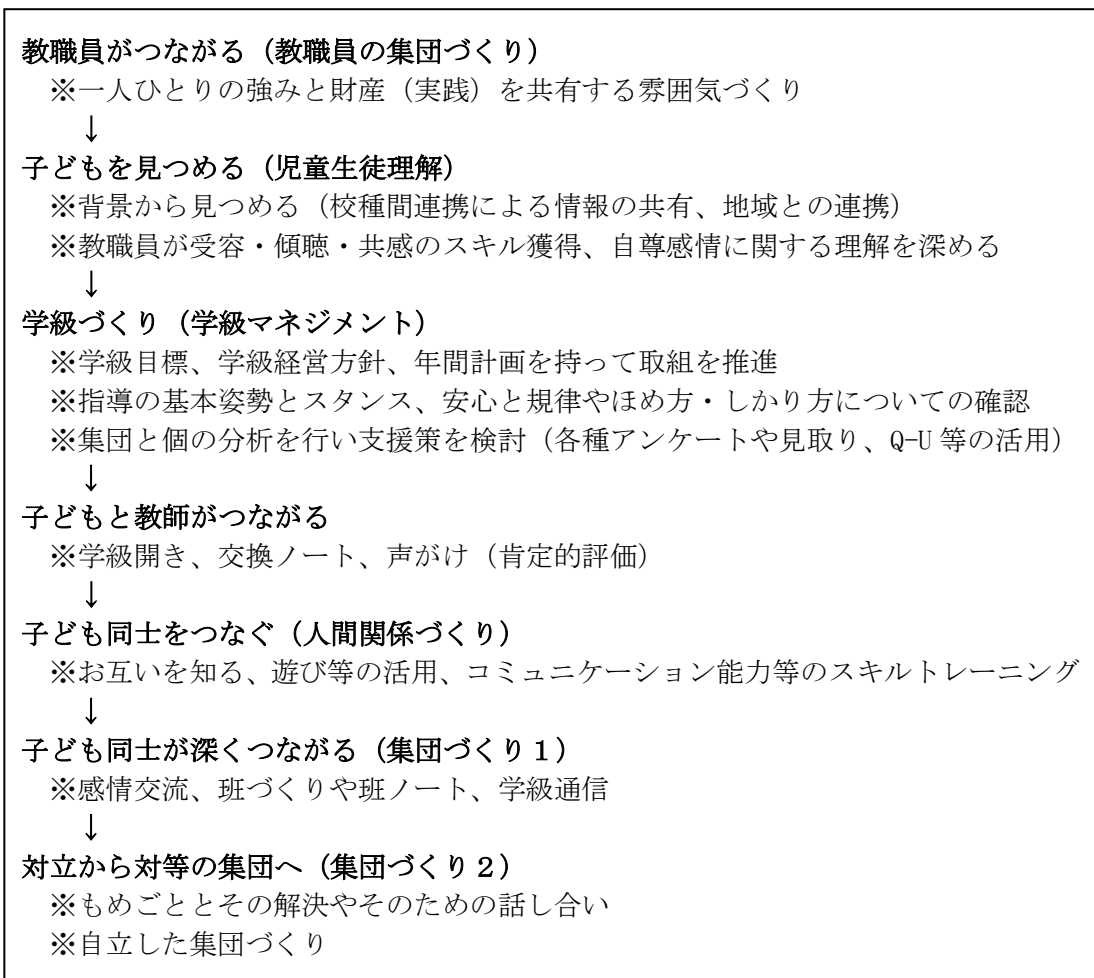


図6-2：これからの「集団づくり」概念図

「集団の読み方」については、現在県内の各小・中学校で実施されているQ-Uアンケートの活用も一つの方法である。Q-Uは学校や学級生活における課題を視覚化させてくれるツールであり、個々の子どもの実態を把握することができるものとして、子どもたちへの対応、学級集団への対応について考える多くの材料を提供してくれるものである。

また、自尊感情アンケートやいじめにかかわるアンケート、生活にかかわるアンケート等により、子どもの実態を把握する方法もある。更に教師一人ひとりがもつ子どもの情報や、見取りについてブレインストーミングで出し合ったり、メモ書きにして回した

りする等、多様な視点から「読む」ことが必要である。

そのうえで、「教師の立ち位置」をどこにするのか、どの子どもの視点から学級の人間関係を見てアプローチするのかが決まってくる。漫画家の赤塚不二夫は、「明るいところからは明るいものしか見えないが、暗いところからはすべてが見える」といつている。この言葉を「教師の立ち位置」と重ねると、教師は学級の中でしんどい思いをしている子ども、目立たない子どもの目線から学級や人間関係を見つめる必要がある。

このことに関連して、前出の大阪府教育センターが作成した「OSAKA 人権教育 ABC Part 3 ー集団づくり [探究編] ー」(平成 21 年)では、教師が留意すべき 3 つの視点を紹介している。それを以下に示す⁽⁴⁶⁾。

- ①子どものよさを見る視点
- ②一人ひとりの子どもの変化を見る視点
- ③子ども同士のつながりを見る視点

①については、「一人ひとりのよさを見つけて伸ばすことを大切にすること」について紹介し、②については、「元気をなくしている子や表情が曇っている子」はいないかと問い掛け、「子どもたちが発する様々な信号を見逃さない」ことの大切さを紹介している。③については、「誰と誰がつながっているでしょう。何によってつながっているのでしょうか。友だちとのつながりが切れている子はいませんか。何を理由に切れているのでしょうか」と、集団を「読む」ことの大切さについて紹介している。

後者の教師と子ども、子ども同士がつながるについては、前者の 2 つをしっかりと留意し、戦略を立てたうえで成り立つものである。しかし、学級経営は「集団を読む」も「教師の立ち位置」もはっきりしないうちから始まる。その意味では、第一段階として教師と子どもがいかにつながるか、言い換えれば、信頼関係をいかにしてつくることができるかが重要である。

以下、表 6 において、学級開きから始まる日常の学級経営の中で、教師と子どもがより良い関係を築き、子ども同士をつなげる際に留意したいことについて紹介する。

表 6 : 学級経営での具体的な取組の目的・留意点

項目	目的	留意点
学級開き	学校や学級担任への興味関心の喚起 学級や担任への期待感の醸成	教師から自己開示を行うとともに、どんな学級にしたいのかについてビジョンを語る。 隣や前後の人を知ることができる SGE を導入する。
目標づくり	安心・安全を感じられる学級づくり 権利と責任の意識付け	全員が共通した目標として練り上げていく。そのためにも、子どもたちに「どんな目標が必要か」と投げ掛け、子どもに作成させる。また、決めた目標を絶対的なものだとせず、必要があれば見直すことも重要である。
交換ノート	担任の無意識の意識化 学級担任と子どもとの信頼関係の構築 子どもの思いの把握	始めは義務でも、次第に自由提出にする。肯定的な返信に気を配る等、書きたいと思わせる仕掛けが重要である。
肯定的評価	自尊感情の育成 他者とのつながる土台づくり	賞賛と承認によって、ほめるべき時にほめることが重要である。
班づくり	協力関係の大切さの理解 多様性への理解 他者との出会いの中での気付きを促す	意味ある班構成と意味ある活動場面の設定を仕組む必要がある。
班ノート	出来事から自分(内面)の表明 他者の思いや願いに気付く	担任とのやりとりから班内でのやりとりにステップアップさせていくことが必要である。
学級通信	「つながり」づくり 「集団づくり」の羅針盤	「学級づくり」の課題や方向性を子どもや保護者に投げ掛ける。誰に対する何のメッセージかを明確にすることが必要である。

(3) 人間関係における「対立」をどうとらえるか

もめ事は毎日の生活の中で必ず生じる。他者と生活するうえでは、もめ事は起きる方が自然だととらえておく必要がある。もめ事は学級集団の問題の氷山の一角でしかない。だからこそ、それらを丁寧な解決していくことは、学級集団を高めるために必要不可欠なことである。教師は子どもにもめ事を回避することなく、解決することができる力を付けていかなければならないのである。

対立について新保(2006)は、「それをどう越えるか、その越え方を子どもたちと一緒に見付けていくことが重要である。『じっくり付き合うよ』というメッセージで学級を包み込みながら、学級討論や当事者同士で解決していく癖を付けていくことが必要である。対立を克服して、より深く共感しあえる『集団づくり』を、子どもと一緒にめざしていくことが大切なのである」と述べている⁽⁴⁷⁾。

対立が発生したとき、教師が一方的に解決するのではなく、それを一つずつ子ども同士で解決できるように支援していくことで、集団の「質」は高まるのではないか。子どもがもめるときこそ、子ども同士の関係を深めるチャンスである。この危機をどう乗り越えるかで、その後の集団の在り方が違ってくるのである。

森(2006)は、「個々人が対立の意義や、対立をしかるべく表面化させる意義に気付くだけでなく、組織や集団として、対立の意義を学習テーマとして自覚的に取り入り上げ、対立が表面化することをむしろ奨励し、抑え込んでしまわないですむようにする制度や文化をはぐくむことが必要である」と述べている⁽⁴⁸⁾。人権学習において対立の問題を取り扱うことがあるが、「人間関係づくり」の実践において対立の問題が取り扱われる例は、筆者が知る限りにおいては多くない。自他尊重のコミュニケーションとして、アサーションが扱われていることはあるが、対立の予防や解決の視点から取り組まれている例は、少ないと感じる。人間が二人以上いれば対立は必ず発生する。そのことを考えたとき、これからは、表面的な関係性をつくるどころから、内面に入り込んでいくような「人間関係づくり」の活動を、段階を追って盛り込んでいくことが必要ではないだろうか。

平成21年7月に松山市で開催された、四国地区人権教育研究大会において、「人間関係づくり」にかかわる実践を報告に対して、二つの質問があった。一つは「めざしている人間関係の具体」についてであり、もう一つは「対立をどのように扱い、教えているか」であった。前者については、報告者なりのイメージがあり、それについて答えられたが、後者については明確な答えはなかった。このことから、「人間関係づくり」において、対立をどのように扱うのかについての実践は、まだ十分行われていないと考えられる。しかし、これからの「人間関係づくり」においては、この対立や対立の中で生じる怒りの感情をどのように扱うのかといった取組を抜きにはできないと考えられる。なぜなら、これらの事柄は、生徒指導上の諸問題の背景や要因となっていると考えられるためである。

なお、対立の存在を認め、より良い関係づくりにつなげることは、人間関係をステップアップすることにもつながる。同和教育における「集団づくり」の実践の中では、対立を克服することにより信頼感が芽生え、互いの存在をかけがえのないものとして受容できる学級の創造につなげたという報告がされている。このような集団をつくるためにも、表面だけの「人間関係づくり」で留まるのではなく、更に踏み込んだ「人間関係づくり」の実践を展開してもらいたいものである。

7 おわりに

同和教育・人権教育における「集団づくり」の取組を振り返りながら、今日の教育課題を解決するために、子どもたちがしんどさを克服できるように、大人は「何をしていくのか」「何が必要なのか」という問いから始めた研究紀要であった。

その中で、筆者自身の実践や諸先輩方からの教えを振り返ることができた。筆者の学級担任経験はそれほど多くないが、常に学級担任や学年主任、同和教育主任、人権教育主任とそれぞれの立場から、子どもたちが安心できる環境をいかにすれば実現できるかについて考えてきた。

また、心理的なアプローチの手法をもとに、新たな「人間関係づくり」にも積極的に取り組み、「集団づくり」を意識してきた。

しかし、昨今の子どもたちの課題解決の本質に迫れていない状況に危機感を抱いており、そうした意味では、その思いや疑問に応える整理をする、良い機会となった。今回、自由で民主的で、仲間意識に結ばれた集団にする第一歩は、やはり、教師自身の態度、姿勢、意識が重要であるということを再確認した。

最初から教師としてのすぐれた能力を身に付けている者は誰もいない。日々、子どもたちに誠実に立ち向かい、教材に真摯に向き合い、子どもたちの真実から学びながら、悩み、苦しみ、考え、失敗を繰り返し、小さな実践を創り出すことによって、徐々に教師としての能力が磨かれていく。こうした学ぶ姿勢こそが大切なのである。「学ぶことは変わること」、子どもに学び、自分を変えようとする教師であることが重要なのである。

「お互いを理解し合うには、そうした一人ひとりの歴史や毎日の暮らしを語り合い、共感や叱咤激励抜きには成り立たない」こんな自明の理を、教師も子どもも知っている集団は、仲間を切り捨てない。そこでは、教師はつなごうとし、子どもたちもつなごうとする営みが常に存在すると考えられる。人間らしく生きてきた生き方を尊敬して見つめ、同情ではない堂々とした対等な関係を築こうとするとも考えられる。それぞれの子どもが自分の持ち味を安心して発揮できる集団の形成。これを子どもと教師がともにめざす過程で、子どもは将来にわたって築き上げたい「社会のイメージ」をも体得していくのではないだろうか。

「子どもと子どもの人間関係づくり」「子どもと子どもをつなぐ集団づくり」を含んだ、学校・子どもの実態に即した取組をカリキュラム化していくことが必要である。子どもの実態・課題から始めた場合、「人間関係づくり」に重きがおかれる学校があるかもしれないが、それも良い。ねらいは、あくまでも発達段階に応じて子どもたち一人ひとりが自立し、自己実現に向かう力を付けることであり、そこに到達できる実践を重ねる必要があるということである。

こうした営みを行う学校では、互いの強みや財産（実践）を共有する「教職員の集団づくり」は、必要最低条件である。つまりそれは、これからの世代交代の中で、若手や新任教師へと受け継がれる教職員・学校文化を構築しておかなければならないと考える。

教師は、子どもの成長や発達に寄与できたという実感をもてたときこそ、教師としての喜びを感じ、自分自身が元気になる。つまり、この成功体験がほかの何にも増して、教師を大きく成長させるのである。学校の中に喜びや感動を共有できる豊かな人間関係を築きたい。また、すべての子どもたちが、人間性と社会性を獲得し、自己実現して社会に参加する力を身に付けるためにも、これからの学校は、あらゆる場面において「集団づくり」を意識し、日々の取組と目標と方法を明確にして、その実践を積み重ねていく必要があると考える。この研究紀要が、そのための一つの指針として役立つのであれば幸いである。

また、筆者自身の今後の課題としては、この研究の成果を当心の教育センターとして、研修や講座、校内研修に生かしていくことである。具体的には、強みを生かすための「Q-Uを活用した学級経営」や「心の冒険教育をはじめとする『人間関係づくり』における具体のスキルとねらいを踏まえた研修」等である。更に、充実・発展としては、「人権が尊重される学校・学級づくり」「学校・学級の課題を明確化・共有化する教職員集団づくり」等の校内研修の実施である。また、新たな取組としては、より具体的に迫るための「学級経営講座の実施」や「学校との共同研究による具体の実践例の収集」である。

こうした取組を次年度以降、推進していくことで、より学校現場で役立ち、教職員の課題に応えるものを提供し、高知県版「力のある学校」づくりのための一翼を担えればと考えている。

また、今回の研究では、「人間関係づくり」・「集団づくり」について、ベースとなる考え方の「意味付け」「価値付け」を行っただけであった。よって今後は、校種別であったり、具体の実践について、学校現場の先生方とともに「方向付け」する実践に取り組んでいきたいと考えている。

引用・参考文献一覧

- (1) 平石勝久 「『携帯電話・インターネット』と人権ケータイ・ネットに関する教職員対象のアンケート調査から見えてきたこと」 高知県心の教育センター 平成 20 年
- (2) 野中昭良 「学校改革（私案）『自己実現をめざす人権教育のあり方について』」 2002 年 PP. 212-277
- (3) 野口克海 「個が生きる集団づくり」 松原市立布忍小学校教師集団 「私たちがめざす集団づくり」 解放出版社 2002 年 PP. 21-22
- (4) 大阪府人権教育研究協議会編 「わたし出会い発見 Part 6 ～集団の中で、子どもとつながる・子どもがつながる 教材・実践集～」 大阪府人権教育研究協議会 2006 年 P. 266
- (5) 大阪府人権教育研究協議会編 同上書 2006 年 P. 266
- (6) 大阪府人権教育研究協議会編 同上書 2006 年 P. 266
- (7) 大阪府人権教育研究協議会編 同上書 2006 年 PP. 266-267
- (8) 大阪府人権教育研究協議会編 同上書 2006 年 P. 267
- (9) 桂正孝 「新たな学級集団づくり論の構築を」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 351 4 月号」 明治図書 1997 年 P. 44
- (10) 森田ゆり 「エンパワメントと人権」 解放出版社 1998 年
- (11) 松原市立布忍小学校教師集団 同前掲載（3） 2002 年
- (12) 森実 「集団づくりがめざしてきたもの・めざすもの」 大阪府人権教育研究協議会編 「わたし出会い発見 Part 6 ～集団の中で、子どもとつながる・子どもがつながる 教材・実践集～」 大阪府人権教育研究協議会 2006 年 PP. 272-276
- (13) 全国同和教育研究協議会 「全国人権・同和教育研究大会 報告・資料集」 第 42 回～第 60 回大会（1990～2008 年） ※ただし、第 44 回大会（1992 年）を除く
- (14) 松下一世 「子どもの心をひらく人権教育」 解放出版社 1999 年 PP. 11-12
- (15) 松下一世 同上書 1999 年 P. 94
- (16) 文部科学省 「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」 平成 16 年
- (17) 文部科学省 同上書 平成 16 年
- (18) 中央教育審議会答申 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」 平成 20 年
- (19) 閣議決定 「人権教育・啓発に関する基本計画」 平成 14 年
- (20) 閣議決定 同上書 平成 14 年
- (21) ちょんせいこ 「教師になって二年目のあなたへ」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 506 1 月号」 明治図書 2010 年 PP. 7-11
- (22) ちょんせいこ 「学校が元気になる ちょんせいこのファシリテーション Diary 第 19 回」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 492 11 月号」 明治図書 2008 年 PP. 84-87
- (23) 川口泰司 「ここが変だよ！人権教育」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 458 1 月号」 明治図書 2006 年 PP. 60-61
- (24) 園田雅春 「学級集団づくりの成否はこれにあり」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 497 4 月号」 明治図書 2009 年 PP. 12-13
- (25) 園田雅春 同上書 2009 年 PP. 12-13
- (26) 園田雅春 同上書 2009 年 PP. 12-13
- (27) 國分久子 「なぜいまエンカウンターか」 國分康孝ほか共著 「エンカウンターとは何か 教師が学校で生かすために」 図書文化 2000 年 PP. 48-52
- (28) 國分久子 同上書 2000 年 PP. 52-54
- (29) ちょんせいこ 「学校が元気になるファシリテーター入門講座」 解放出版社 2009 年 PP. 24-25
- (30) 高知県教育委員会 「平成 21 年度高知県の教育」 平成 21 年 P. 5
- (31) 高知新聞 「こうちの教育」 平成 13 年 12 月 9 日 24 面
- (32) 高知県教育委員会 「土佐の教育改革 10 年間の総合評価書」 平成 18 年 P. 1
- (33) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会 「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〕～指導等の在り方編～」 平成 20 年 P. 8
- (34) 秦政春 「おもしろい授業づくりを」 解放教育研究所編 「解放教育 No. 424 4 月号」 明治図書 2003 年 PP. 17-18

-
- (35) 大阪府人権教育研究協議会編 同前掲載(4) 2006年 PP.260-262
- (36) 新保真紀子 「子どもがつながる学級集団づくり入門」 明治図書 2007年 P.118
- (37) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 同前掲載(33) 平成20年 P.11
- (38) 大阪府教育センター教育企画部人権教育研究室 「OSAKA 人権教育 ABC Part 2-集団づくり[基礎編]-」 大阪府教育センター 平成20年 P.7
- (39) 高知県教育委員会 「Let's じんけん(改訂版)」 平成17年(2005) P.1
- (40) 松原市立布忍小学校教師集団 同前掲載(3) 解放出版社 2002 PP.30-33
- (41) 沖本和子 「学級集団・なかまづくりのステップ・アップ」 解放教育研究所編 「解放教育 No.489 8月号」 明治図書 2008年 P.41
- (42) 沖本和子 「おもちゃばこ<第24回>」 解放教育研究所編 「解放教育 No.496 3月号」 明治図書 2009年 PP.100-101
- (43) 沖本和子 「おもちゃばこ<第18回>」 解放教育研究所編 「解放教育 No.490 9月号」 明治図書 2008年 PP.95-101
- (44) 沖本和子 「おもちゃばこ<第20回>」 解放教育研究所編 「解放教育 No.492 11月号」 明治図書 2008年 PP.111-117
- (45) 大阪府教育センター教育企画部人権教育研究室 同前掲載(38) 平成20年 P.15
- (46) 大阪府教育センター教育企画部人権教育研究室 「OSAKA 人権教育 ABC Part 3-集団づくり[探究編]-」 大阪府教育センター 平成21年
- (47) 新保真紀子 「子どもたちのエモーショナルリテラシーを育てる」 解放教育研究所編 「解放教育 No.458 1月号」 明治図書 2006年 PP.16-17
- (48) 森実 同前掲載(12) 2006年 P.280