

# よりよい人間関係を追求できる児童の育成 —特別活動（人間関係づくりの時間）の授業実践を通して—

小笠原 淳（岐阜大学教育学部附属小学校）、別府 哲（岐阜大学）

## 要約

いじめや不登校などが社会問題として引き続き取り上げられている中、よりよい人間関係を追求するために育みたい資質・能力を特別活動（人間関係づくりの時間）の授業を通して育もうと考えた。その際、社会的情報処理モデルに基づいて、一単位時間の学習展開を仕組み、そのサイクルを反復させることで、資質・能力を身に付けられるようにした。また、児童の発達段階に合わせて、問題場面や状況の提示方法を工夫し、捉え方も発達段階に合わせて工夫した。学校生活満足度尺度を分析した結果、本実践を通して、学校生活満足群にいる児童が増加し、侵害行為認知群にいる児童が減少した。このことから、本実践が、問題場面や状況の捉え方を多様にするという、よりよい人間関係を追求するために必要な資質・能力を育むことに一定の成果が見られたといえる。

## 問題と目的

今日の教育現場において、集団に適応できない問題は依然として解決されないままである。児童生徒が抱える問題として、いじめ（及びいじめが背景にある自死）、暴力行為、不登校といったものが多く存在する。「児童生徒の教育相談の充実について（報告）」（教育相談等に関する調査研究協力者会議，平成29年1月）では、「小学校における暴力行為の件数は右肩上がりの状況が続いている。（中略）小・中学校の全児童生徒数に占める不登校児童生徒数の割合は増加傾向にある。」（p.1）とあり、いじめ・不登校等への対策は喫緊の課題である。

さらに、「不登校児童生徒への支援に関する中間報告」（不登校に関する調査研究協力者会議，平成27年9月7日）において「近年の児童生徒の社会性等をめぐる課題，例えば，自尊心に乏しい，人生目標や将来の職業の対する夢や希望等を持たず，無気力な者が増えている，耐性がなく，コミュニケーション能力が低いなどといった傾向が指摘されている。」（p.5）と書かれており，集団に適応できない問題の要因・背景は多岐に渡っていることが分かる。

また，数字として表れないが，突然「キレル」子の増加や，主体性のなさ・無気力といったことも，教育現場の問題として取り上げられることが

多い。

目の前の児童に目を向けると，前述のような要因がもとにある，人間関係にかかわる諸問題はとても多いと感じる。

例えば，自分の思いをうまく言葉で伝えられないことを原因として，手を出してしまう児童や，逆に我慢をしすぎてしまう児童がいる。また，事実の中からある側面だけを捉えて，相手の気持ちや行動を決め付けることや，相手の立場や気持ちを押し量ることなく自己主張することで，問題になっている場合が見られる。これらの問題は，総じてこのような行動が人間関係を誤った形で維持・発展させてしまうことに気付かないゆえに生じるものであると言える。

また，授業中では，自分の意見や考えに固執するあまり，意見や考えを最後まで変容させずにもち続けてしまう姿がある。その結果，知識・技能を深めようとする姿につながらなかったり，意見や考えの衝突による人間関係のこじれの原因となったりする。

これらの問題に対し，いくつかの改善策が述べられている。例えば，前述の「児童生徒の教育相談の充実について（報告）」（教育相談等に関する調査研究協力者会議，平成29年1月）では，未然防止，早期発見，早期支援・対応，さらには，事案が発生した時点から事案の改善・回復，再発防止まで一貫した支援に重点をおいた体制づく

りが重要である」(p.5)と記され、いじめ・不登校等の対策として、未然防止やそれら事案からの回復といった視点から、具体的な策を考えていく必要がある。また、「学校における「いじめの防止」「早期発見」「いじめに対する措置」のポイント」(初等中等教育局児童生徒課、平成25年10月)の中では、「いじめ加害の背景には、勉強や人間関係等のストレスが関わっていることを踏まえ、(中略)また、ストレスを感じた場合でも、それを他人にぶつけるのではなく、運動・スポーツや読書などで発散したり、誰かに相談したりするなど、ストレスに適切に対処できる力を育むことも大切である。」(p.2)と述べられている。いずれも、具体的であるが、特効薬のようなものではなく、解決の難しい問題であることが分かる。

このような問題の解決の仕方を学ぶ場の一つであった家庭や地域社会のふれあいは、社会構造の変化によって希薄化している。学ぶ場の減少によって、人間関係をうまく形成できないことも課題である。

そこで、このような社会構造の変化に対応するために、学校現場が問題の解決へ向けて、どのような資質・能力を育めばよいか提案されてきた。

例えば、国立教育政策研究所の報告書内には、「新しい時代を生き抜く力」として「21世紀型能力」が提案されており、その中の1つである「実践力」のカテゴリーには「人間関係形成力」が定義されている。また、「人との関わりの中で課題を解決できる力」の構造化も必要と述べられている。

また、「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説「特別活動編」」(文部科学省, 2017)の中に、改善の基本方針の一つとして「いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図ること、学校生活への適応や人間関係の形成などについて、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒の多様な実態を踏まえ一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方の趣旨を踏まえて指導を行うこと」(p.10)と述べられている。

これらのことから、学校生活への適応や人間関係を形成していくための資質・能力を育み、よりよい人間関係を追求できる児童を育てる必然性

は高まっていると言える。

よりよい人間関係を追求するには、他者や状況に応じた適切な行動をとることが必要であること、そのために、適切な行動を理解し、繰り返し訓練することで、日常生活で活用できることが必要であると考えた。

しかし、他者や状況を偏って認知してしまうと、適切な行動を表出できない。そこで、他者や状況を正確に認知し、日常生活において適切な行動をとることができることに重点を置いた。

他者や状況を正確に認知するためには、他者や状況の捉え方を多様にする必要があると考えた。捉え方が多様になることで、自分の認知を見つめ直すきっかけになる。児童が認知を見つめ直すことで、正確な認知につなげ、適切な行動を実行できることで、集団に適応できることを期待した。

以上のことから、研究主題を「よりよい人間関係を追求できる児童の育成」とし、「なかまとかかわり合いながら、幸せに生活できる」児童の育成を目指し、これからの時代を担っていく児童が、正解のない自己の人間関係をよりよくしていこうと求めていく資質・能力を身に付け、学校を卒業した後も、社会や人生をよりよくしていく人間になることを願い、本実践を行った。

## 方法

### (1) 学習展開の工夫

学校生活への適応や人間関係を形成していくための資質・能力を育むために、まず、一単位時間の展開、及び学習活動を工夫した。児童が授業の流れを理解しやすくするために単位時間を大きく4つの場面に分けて構成した。

#### ① 問題を解釈する時間

日常の場面を表した絵・個人の日記など、ある場面を提示し、その場面がどのような場面であるのかを解釈する時間である。その際、日常生活に生かしていくために、児童にとって必然のある問題場面を提示する。その際、「発達の段階に合った理解しやすいもの」「日常の観察から、緊急性が高いと判断したもの」「実際に起こった場面を取り上げたもの」を満たしているように留意する。

また、個人が特定されないようにしたり、人権にも配慮したりする。

提示された場面に対し、その中に出てくる人物はどのようなことを考えているか、どのような気持ちであるかを表情や言葉から検討し、グループで意見を出し合う活動を仕組み、さまざまな捉え方があることを知ることができるようにした。そうすることで、ある状況（他者との間や集団内で生ずる問題行動、教師・伝記・マスメディアなどのモデリング、他者や集団からのフィードバックなど）を符号化すること（言語的反応、表情・アイコンタクト・声の大きさ・声の抑揚・体の向き、タッチ・うなずき・相手との距離といった非言語的反応）や、解釈すること（自分や他者や集団がどんな対人的な状況にいるのか）がより適切にできるようにする。

## ② 目標設定をする時間

①で理解した内容を整理しつつ、どの部分が問題であるかを明確にすることで、問題を解決できるようにするためには、どのような状況になればよいのかという目標を設定する。発達の段階に応じて、個々で目標を設定したり、授業の展開を考え、全体で同じ目標を設定したりする。

## ③ 行動を検索する時間

②で設定した目標を達成するために、学習した適切な行動や過去の経験など（データベース）をもとに、なるべく多く選択肢を出し、どのような方法を考えることができるかをグループで出し合う。グループで出し合うことにより、児童一人一人の行動の選択肢を増やすことにつながる。

## ④ 自己決定し、振り返る時間

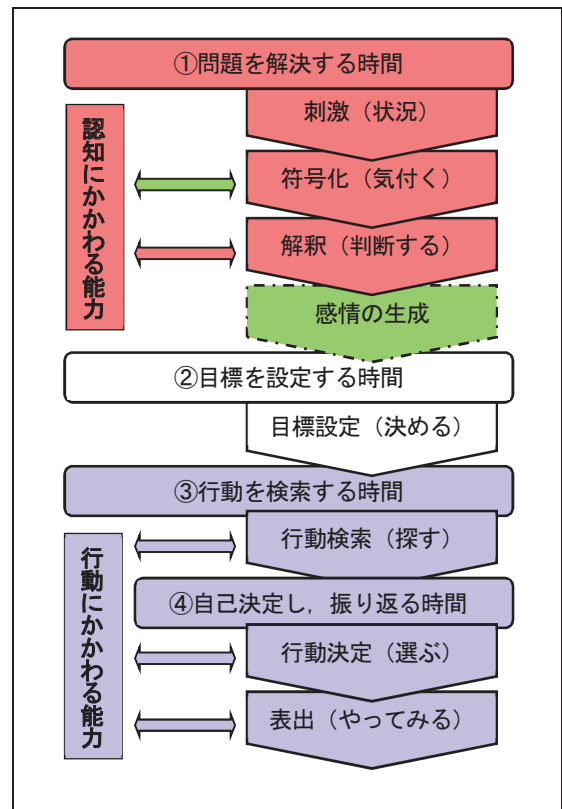
③で出し合った行動の中から、自分自身ができそうな適切な行動を選択する。話合いから出た行動から選択したり、自分ができそうなものを選ぶことができなければ、他グループのものから選ぶことを促したりする。また、授業で感じたことや、グループで話し合った時に感じたなかまのよさを、視点に沿って学習プリントに書くことも行う。

例えば、ある児童が一人でいる場面があったとする（刺激）。「下を向いている」「涙を流している」「けがをしている」様子に気付く（符号化）。そこから「けがをして、とても痛くて悲しんでい

るのだ。だから泣いているに違いない。」と判断する（解釈）。あの子を助けたいと決めて（目標設定）、「慰めの言葉をかける」「保健室へ連れて行く」「簡単な手当ををする」などの選択肢を探す（行動検索）。出血がひどいならば、自分の手当では効果が期待できないと考え、保健室へ連れて行くという行動を選ぶだろうし、けがの程度が軽ければ、声をかけると元気になれるだろうと予期して、慰めの言葉をかけるという行動を選ぶはずである（行動決定）。

このように、①～④のサイクルを繰り返すことによって、学校生活への適応や人間関係を形成していくための資質・能力が育まれていくと考えた。

以上の学びを、社会的情報処理モデル(Crick&Dodge,1994)をもとに久木山,2005が作成)と、「特別活動における学級活動・ホームルーム活動の学習過程のイメージ」(文部科学省教育課程部会の特別活動ワーキンググループ,2016)を参考に、よりよい人間関係を追求する児童の思考の流れと育みたい資質・能力、一単位時間の流れを合わせてまとめると下図のようになる。



【図1 よりよい人間関係を追求する児童の思考の流れ、育みたい資質・能力、及び授業の流れの関係（社会的情報処理モデルを基に）】

(2) 学習内容の工夫

(1) で述べた学習展開の中で、特に①問題を解釈する時間の充実を図った。発達段階に応じた問題場面の提示の仕方を工夫することや、解釈する方法を工夫することに重点を置いた。

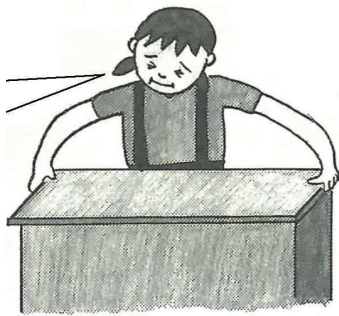
① 小学校低学年

小学校低学年では、写真や1枚の絵を基にして、問題場面や状況を捉えることができるように工夫した。

小学校1年生の実践では、実際に休み時間に大縄遊びをしている写真を提示し、どのような状況であるかを聞いた。児童は「Aくんが縄を持っているよ。」「Bくんが笑っているよ。」などその場面から分かることを自由に発言させ、状況をつかめるようにした。その後、2人の表情が分かる写真を見せ、教師が「この2人はどんな気持ちかな」と発問した。「Aくんの顔は笑っているのが分かるけど、Bくんは困っている顔しているよ。」「Bくんの気持ちは分かりにくいな。」と表情から気持ちをつかむことができるようにした。

学習が進んできたら、1枚の場面絵を提示した時、表情には「喜んでいる」「怒っている」「悲しんでいる」などいろいろな種類があることと、それらは「目」「口」「眉」などの顔の部位が「上がっている」「下がっている」という変化をつかむことで理解できることを学び、それらを使って場面の状況を符号化できるようにした。

小学校2年生「あたたかい言葉がけ」の実践では、ある児童が一人で机を運んでいる場面を提示し、そこから分かる内容を確認した。児童は、感覚的に「つらそう」と分かっているが、どうしてそう思うのかを深めていくことで、表情や状況から気持ちを推察できるようにした。



【写真1 2年生の実践で使用した場面絵】

以下は、授業の中で行われた実際のやり取りの様子である。

- T 「この絵を見て、どんなことがわかりますか。」(気付きの促し)  
 C1 「一人で机を運んでいて、すごくつらそう。」(符号化)  
 C2 「重くて、手が震えている。」(符号化)  
 C3 「友達に手伝ってもらいたいと思っている。」(解釈)  
 C4 「一人で心細い。」(解釈)  
 T 「どこを見てつらそうって思ったの。」(符号化の深め)  
 C1 「顔や手の様子」(気付きの自覚)  
 T 「どこを見て心細いと思ったの。」(解釈の根拠の確認)  
 C1 「一人でいて」(気付きの自覚)  
 T 「みんなは、顔や手の様子を見て、重たくてつらいと思ったんだね。一人でやっているから、心細いと感じていると思ったんだね。」(問題点の焦点化)  
 T 「みんなはどうしたいと思うかな。」・・・

他にも、「アイコンタクト」「体の向き」「声の大きさや抑揚」などの人の様子に注目したり、「花瓶が割れている」「砂場に道具が片付けられないまま残っている」など周囲の環境から得られる情報も加えたりして、他者がどのような状況であるかを気づき、問題点や改善点の焦点化を図れるようにした。

② 小学校中学年

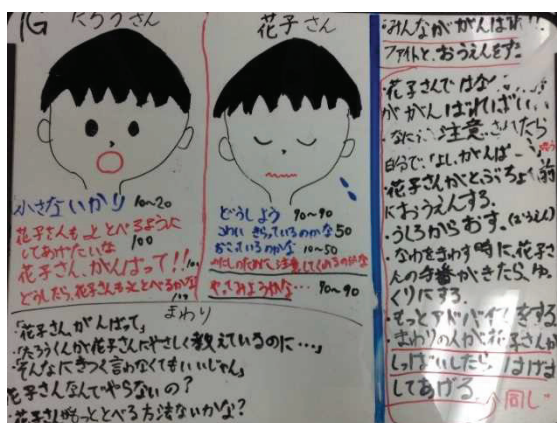
小学校中学年では、日記という文字情報だけで問題場면을捉えられるようにすることや、複数の登場人物のやり取りを通して、状況を分析的に捉え、どこに問題があるのかを捉えられるようにした。

小学校3年生の実践では、花子さんは、8の字跳びが苦手で、いつも太郎くん「もう少し早くとんで」「前と間をあげないで」と言われているから、自分のことが嫌だと思っている内容の日記を提示した。

問題を解釈する時間では、太郎くんの様子を「怒っている」「花子さんを跳べるようにしたい」など、怒りから励ましの感情までを思い浮かべる

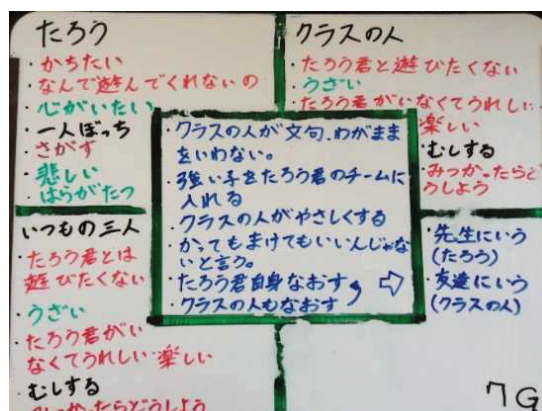
ことができた。花子さんの様子については、文字通り「嫌っている」という意見から「わたしのために注意してくれているのかな」といった太郎くんの感情を考える花子さんの感情まで思い浮かべることができ、多様な捉え方や考え方を出すことができた。

行動を決定する時間では、周りの人間が何をすればよいかであったり、花子さんの考え方を変化させるようなアドバイスを考えたりすることができた。



【写真2 3年生の実践で用いた

ホワイトボード】



【写真3 4年生の実践で用いた

ホワイトボード】

小学校4年生の場面では、次のような文章を提示した。

同じクラスのたろうは元気で、昼休みはいつも友達と外でボールを使って遊んでいます。しかし、自分が負けるのがいやでルールを勝手に変えたり、勝ったチームの人にぼう力をふるったりします。

たろうといつも一緒に遊んでいる3人は、最近、授業が終わってからすぐに教室から出て、たろうに見つからないように遊ぶようになりました。たろうはだれも一緒に遊んでくれなくなったので、運動場で一人ぼっちです。同じクラスの人たちは、そのことを知っていますが、みんなもたろうと一緒に遊ぶのはいやだと思っているので、何も言いません。

この場面は、たろうを無視しているという「いじめ」を想定した場面である。児童の実態から「嫌だと思っても口に出せない」様子が見られたので、同じような場面を提示することで、児童に

学ぶ必然を生み出そうとした。

多様な捉え方があることを知るために、登場人物を「たろう」「一緒に遊んでいる3人」「同じクラスの人」の3つに分け、それぞれの立場で「何をしているのか（出来事：黒）」「どのように考えているのか（考え：赤）」「どんな気持ちであるか（気持ち：緑）」に色分けして、思いつくものをホワイトボードに書き出した。立場や過程を分けて場面を解釈することで、捉え方が多様になるようにした。

学級全体で「たろうと一緒になかよく生活するためにはどうしたらよيدらう」という目標を設定した後、グループで行動を検索する時間をとった。検索する時には、たろうくんの立場で考えるのではなく、一緒に遊んでいる3人や同じクラスの人々の立場で考え、思いつくもの（行動：青）をホワイトボードの真ん中に書き出した。

最後に、ホワイトボードから自分ができそうな行動を理由と共に選び、学習プリントに記入する時間をつくった。

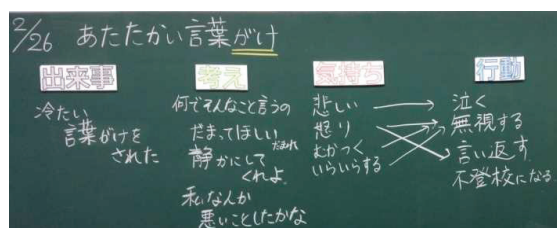
③ 小学校高学年

小学校高学年の実践では、問題場面や状況を複雑化させたり、より抽象化させたりすることで、問題を見えにくくし、多様な捉え方があることや、多様な捉え方に基づいて、解決を図っていかねなければならないことを理解できるようにした。

小学校5年生の実践では、学級の子から「冷たい言葉がけをされた」という出来事に対し、「出

来事・考え・気持ち・行動」に分けて考えること  
によって問題場面の明確化を図った。

最初に、「悲しい」「むかつく」「いらいらする」といった気持ちを先にまとめた。次に、「その気持ちはどのような考えから生まれるのか」と問い返す。そうすると、「なんでそういうことを言うのか」「静かにしていてくれよ」といった相手に攻撃的な考えに基づく発言や、「私何か悪いことしたかな」と自省するような考えに基づく発言があった。その後、「どんな行動につながるのか」と聞くと、「言い返す」「無視する」のような発言から、「不登校になる」といった発言まで見られた。最後に、考えと気持ち、行動を矢印で結び、「相手に攻撃的な考え」から「言い返す」などの行動が生まれることや、「自省するような考え」が強すぎると、「不登校」といった行動に結びつくことを理解することができた。



【写真4 5年生の実践における板書】

上で述べたような、他者の行動や状況を「出来事・考え・気持ち・行動」の4つに分類して考える以外にも、次のような考え方を身に付けられるようにした。

(例1) 程度の重み付け (数値化)

気持ちとその強さについて、「悲しい気持ちの強さが90」のように、数値で表して考える。

(例2) 帰属についての理解

原因を「相手のせい」「自分のせい」「偶然起きた」と3つでとらえられるようにする。

(例3) 考えの癖を理解

ある考えが「悲しい」や「つらい」といった気持ちに結び付き、望ましくない行動につながっていることを理解する。例として「よいところ (成功) を無視する」「悪いことが起きると予測する」「全か無か (完璧でないといけない)」などが考えられる。

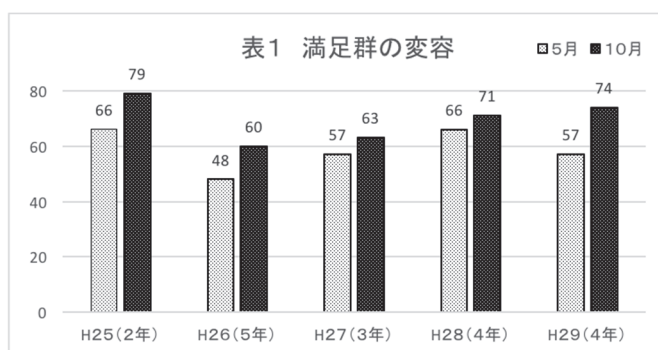
以上で述べてきた実践を、学年の実態に応じて、5月から7月の間にかけて、年間4単位時間～6単位時間ずつ行った。

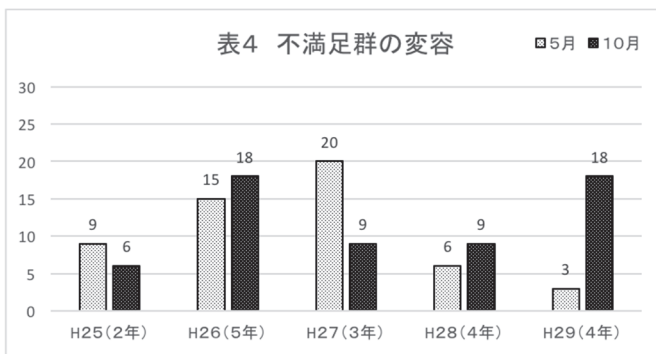
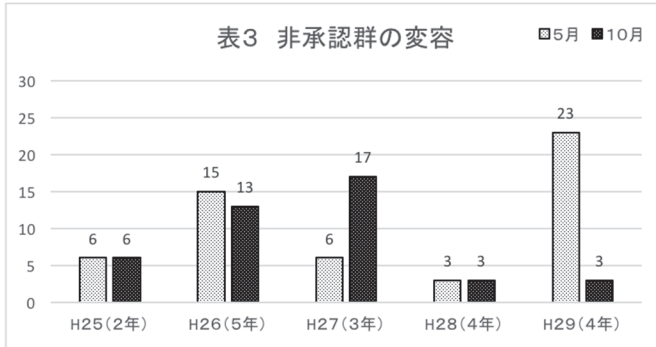
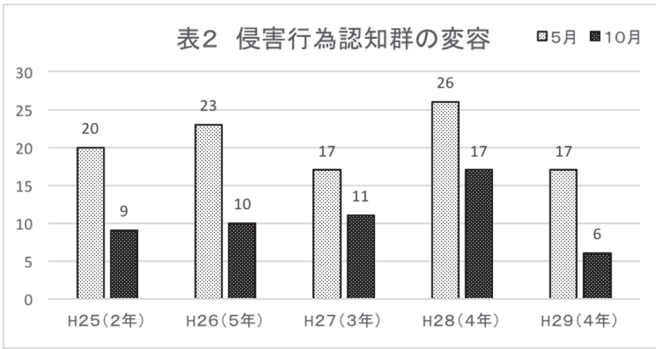
## 結果

実践の成果を検証するために「楽しく学校生活を送るためのアンケートQ-U」の中にある、学校生活満足度尺度 (河村・田上, 1997) を使用した。学級生活満足度尺度は学校生活における適応感を測定する尺度で、承認 (6項目)、被侵害 (6項目) の2因子からなる。「1: まったくあてはまらない」から「4: とてもあてはまる」の4件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化され、下位尺度の全国平均値を基準に、学校生活満足群 (承認得点が高く、かつ被侵害得点が高い)、侵害行為認知群 (承認得点が高く、かつ被侵害得点も低い)、非承認群 (承認得点が低く、かつ被侵害得点も低い)、学校生活不満足群 (承認得点が低く、かつ被侵害得点が高い) の4群に分類することで、児童の適応状態を分類することが可能である。

2013 (H25) 年から2017 (H29) 年までの5年間に5月と10月にアンケートを実施し、その年ごとの5月と10月の4群に分類した出現率を比較した。

結果、満足群 (表1) は、5年間のいずれも10月において出現率の増加が見られた。侵害行為認知群 (次頁表2) では、5年間のいずれも10月において出現率の減少が見られた。非承認群 (次頁表3) は増加したのが1年間、減少したのが2年間、変化なしが2年間という結果になった。不満足群 (次頁表4) は、増加したのが3年間、減少したのが2年間という結果になった。





### 考察

結果から、学級生活に満足している児童が増え、被侵害感を強く感じている児童(侵害行為認知群)が減少していることが分かる。本実践を通して、問題場面や状況を適切に捉える資質・能力が育まれたことによって、「自分は悪口を言われているのではないか」「自分は一人ぼっちなのではないか」といった被侵害感を低減させることができ、学級生活に満足できるようになったことができ、一定の成果が上がったと言える。

人間関係づくりの授業を行っている時は、学級のほとんどの児童は楽しそうに参加しており、スキルを身に付ける以前の、人と関わることの心地よさを感じることができたと考えている。

また、児童の様子に目を向けると、例えば、小学校3年生から4年生の2年間担任をしたA児は、思い込みや勘違いが多く、それがもとで人間関係におけるトラブルが生じることがしばしばあったのだが、2年間を通して、自分が虐げられていると訴える度合いが減り、同学年の児童の集団に入って楽しく遊ぶことが多く見られるようになった。Q-Uのデータでも被侵害得点の減少という形で表れている。授業を通して、時間はかかるが、問題場面や状況の捉え方が多様になることは、集団に適応できるようになったことに結び付いたと言える。

同様に、小学校3年生から4年生の2年間担任をしたB児は、2年前から人間関係にかかわる問題は少ない児童であったが、自己主張が弱く、集団の前に出てくることができない児童であったが、4年生の後期には、学級のリーダーを務めることができた。問題場面や状況の捉え方を多様にし、より適切な行動を選択して実行した結果、なかまからの信頼を得たからであると言える。また、リーダーとして認められる機会を得た結果、学級生活により満足していることがQ-Uのデータの承認得点の上昇からも把握できた。

このように目の前にいる児童の姿においても成長が見られ、この実践の成果が表れたということができる。

今後は、よりよい人間関係を追求するために育みたい資質・能力は、授業だけでなく全教育活動の礎である。本実践での成果が、日常生活ですらに生かすことができるような工夫を行っていく必要がある。

### 引用・参考文献

- 文部科学省 (2008). 小学校 学習指導要領解説 特別活動編
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- 初等中等教育局児童生徒課 (2013). 学校における「いじめの防止」「早期発見」「いじめに対する措置」のポイント
- 不登校に関する調査研究協力者会議 (2015). 不登校児童生徒への支援に関する中間報告

大野裕・中野有美(2015).こころのスキルアップ  
教育の理論と実践 大修館書店.

中央教育審議会 (2016).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  
の改善及び必要な方策等について (答申)

教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2016).  
児童生徒の教育相談の充実について(案)~学校  
の教育力を高める組織的な教育相談体制づく  
り~ (第8回)

文部科学省教育課程部会特別活動ワーキンググ  
ループ (2016).特別活動における学級活動・ホ  
ームルーム活動の学習過程のイメージ

教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017)  
児童生徒の教育相談の充実について (報告)

文部科学省 (2018).小学校 学習指導要領解説 特  
別活動編

久木山健一(2005).青年期の社会的スキルの生起  
過程に関する研究—アサーションの社会的情  
報処理に着目して— カウンセリング研究. 38,  
195-205.

河村茂雄・田上不二夫 (1997).いじめ被害・学級  
不適応児童発見尺度の作成— カウンセリング  
研究. 30, 112-120.

河村茂雄 (2001).グループ体験によるタイプ別学  
級育成プログラム 小学校編 図書文化

水田恵三・西道実(2001).図とイラストでよむ人間  
関係 福村出版

國分康孝・國分久子 (2004).構成的グループエン  
カウンター事典 図書文化

佐藤正二・相川充 (2005).実践! ソーシャルスキ  
ル教育 小学校 図書文化

相川充・佐藤正二 (2006).実践! ソーシャルスキ  
ル教育 中学校 図書文化

河村茂雄 (2006).学級づくりのためのQ-U入門  
—「楽しい学校生活を送るためのアンケート」  
活用ガイド— 図書文化

小林正幸・宮前義和 (2007).子どもの対人スキル  
サポートガイド 金剛出版

河村茂雄・品田笑子・小野寺正己 (2008).学級ソ  
ーシャルスキル 図書文化

横浜市教育委員会 (2010).個から育てる集団づく  
り51 学研教育みらい

小泉令三 (2011).社会性と情動の学習 (SEL-8  
S) の導入と実践 ミネルヴァ書房

渡辺弥生 (2011).子どもの「10歳の壁」とは何  
か? 光文社新書

渡辺弥生(2011).子どもの感情表現ワークブック  
明石書店

鹿毛雅治(2013).学習意欲の理論 金子書房

速水敏彦(2012).コンピテンス ナカニシヤ出版

栗原慎二(2013).いじめ防止6時間プログラム  
ほんの森出版

国立教育政策研究所(2016).国研ライブラリー資  
質・能力[理論編] 東洋館出版社.

水野修次郎・井上孝代(2017).ワークブック「対話」  
のためのコミュニケーション 協同出版

(以上の文責は、小笠原淳)

#### 実践と研究に対するコメント

全国各地の附属学校は、国語や算数といった各  
教科と特別支援教育、そして養護教諭の各研究部  
会をもっているところが多い。しかし岐阜大学教  
育学部附属小学校は上記に加え、「教育心理部」  
をもっている唯一の学校である。第一筆者はその  
研究を長年にわたって担ってきた。

筆者(第二筆者)は教育心理部の研究全体をコ  
メントできる知識も力量も十分持ち合わせてい  
ない。しかし本研究で追究されている「よりよい  
人間関係を追求できる児童の育成」について、数  
年間授業と研究会を見学・参加させていただいた  
立場として、一言コメントを付記させていただく。

まず、第一筆者の問題意識の的確さはもとより、  
それに基づき社会的情報処理理論をベースにし  
て、状況をどう認知(刺激・符号化・解釈)する  
かに焦点をあてた授業を構成している点は、子ど  
もだけでなく実践者にとってもわかりやすく重  
要な視点を提示するものとなっている。加えて特  
に9, 10歳の節(渡辺, 2011)という発達段階を考  
慮した教材・内容の工夫があることは、これを実  
践者が自らのものとして応用するうえで、汎用性  
が高いものとなっている。

その上で、第一筆者があまりふれていない、し



かし重要と考えられる点を以下に二点考えてみたい。

一つは、この実践が、子どもの意見の多様性を徹底して尊重していることである。授業を実際に見学した参加者からも、「子どもがどういう意見をいっても回りが受け止めてくれる雰囲気先生が作っているのが、とてもよかった」という感想が多く聞かれた。この授業では一つの正解を求めのではなく、状況の理解についてもいろいろな視点、意見、とらえ方があることを理解することが目的の一つと考えられる。それが、自分の視点、意見、とらえ方を絶対なものではなく、相対的なものとし、それを外部からみつめる、つまり対象化する力を育てることになっているからである。自分の視点を絶対化せず対象化することが、状況や他者のとらえ方を柔軟なものにしていく。

例えば本論文の【写真3】をみてもわかるように、「たろうと一緒になかよく生活するために」グループで出された意見も多様である。「クラスの人が(たろう君に)やさしくする」「かってもまけてもいいんじゃないと(たろう君に)いう」というお互いの関係性を意識した意見から、「強い子をたろう君のチームに入れ」たろう君のチームが負けなくするという、トラブルそのものを起こさないようにする意見までみられる。しかしこの授業では、その中から正解を見出すことを目的としていない。そうではなく、自分とは異なる多様な視点があるという気づきを最重要視していると考えられるのである。

本論のタイトルが「よりよい人間関係を追求できる児童」とあるのも、その反映と考えられる。「よりよい人間関係」の正解があつてそれを教えるのではなく、多様な人間関係のあり方を理解し「追究できる」ことを、求める児童の姿としてとらえている表現となっているからである。

二つは、その中で、他者との民主的な話し合いが重視されている点である。多様性を認めるためには、他者を傷つけるものでなければ、どんな意見も受け止め、お互いに理解し合うプロセスが大切となるからである。

これは特に、人間関係を作ることで困りやすい子どもたちを考えた場合、きわめて重要となる。

近年その中でも、知的に遅れない自閉スペクトラム症とよばれる障害のある子どもの問題が注目されている。彼・彼女らは、心の理論(theory of mind)の障害があるといわれるように、他者の気持ちを読むことが苦手であり、その結果対人関係を作ることに困難を持ちやすいといわれる。また、この障害はスペクトラム(spectrum)といわれるように連続体であり、障害のない人(診断基準には合致しない人)も程度の強弱の差はあれ、似た特徴を持っている人は少なくない。その意味で、自閉スペクトラム症あるいはその近縁の特徴をもつ子どもは、通常学級にも一定数存在することが予想される。そういった彼・彼女らにとって、「相手を傷つけるものでなければ、どんな意見も受け止められる」経験と、そうできる学級風土は、以下の意味でとても大切な経験になるからである。

近年、自閉スペクトラム症児者も、他者の心を理解する力はあること、しかし障害のない人とは違うスタイルをとるため、そのずれが他者の心を理解「できない」と誤解されやすいことが指摘されている(別府, 2016)。そして自閉スペクトラム症の当事者からは、自分たちが他者の心を理解できないといわれ、マジョリティである障害のない人の心の理解のスタイルを「正しいもの」として教えられることに、自分を否定された激しいつらさを感じるものがしばしば述べられている(例えば、綾屋, 2013)。そういった彼・彼女にとって「よりよい人間関係を追求する」ためにまず大切なのは、他者の心の理解の仕方を教えられることではなく、マジョリティである障害のない人とずれやすいが、自分なりに持っている心の理解の仕方を、回りにわかってもらえる体験なのである。相手にわかってもらえた体験があつて初めて、その相手を知りたい意欲が強められる。これは障害のない人にもあてはまるが、自分を激しく否定される感覚をもつ自閉スペクトラム症児者にとっては、一層強いものなのである(別府, 2008)。そしてそれが、自分と違う他者の心や理解の仕方を知っていく原動力となっていく。相手を傷つけるものでなければ、どんな意見も受け止められる経験は、他者に自分をわかってもらえる体験となる可能性を秘めている。そういった展望をもって、この実

践をさらに深め、検討していくことも意味がある  
と考えられる。

この実践と研究には、教育心理部独自の重要な  
視点とともに、今後の発展を期待できる内容がふ  
んだんに含まれている。中学生まで視野にいた  
形で、今後研究が深められることを期待したい。

### 引用文献

綾屋沙月 (2013) 当事者グループのわかちあい  
—カテゴリーを超えて、時間を超えて。こころ  
の科学, 171, 56-62.

別府哲 (2008) 自閉症児者の発達と生活—共感  
的自己肯定感を育むために。全国障害者問題研  
究会出版.

別府哲 (2016) 心の理論の非定型的発達。子安  
増生・郷式徹(編著)「心の理論—第2世代の研  
究へ—」, pp.157-172, 新曜社.

渡辺弥生 (2011).子どもの「10歳の壁」とは何  
か? 光文社新書

(以上の文責は、別府哲)