

生徒の人権感覚を高める特別活動 についての一考察

～学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動に着目して～

伊藤 文一・柴田悦子

1 問題と目的

近年の学校現場では、いじめや不登校などに象徴されるように、児童生徒の人間関係づくりに起因する多くの課題を抱えている。それは、児童生徒を取り巻く社会の変化に影響を受けているからだと考えられる。地域との関係が希薄になり、幼い頃から異年齢集団で遊ぶ体験が減少していることから、お互いを信頼し尊重し合う打ち解けた人間関係を結ぶことが難しくなっている。

最近の児童生徒は、同調志向の強い閉鎖的で固定的な小集団に属することで、安心感や所属感を得ようとする傾向がある。それは、場合によって異質な他者を排除する行動を引き起こすことにつながる。さらに、インターネットや携帯電話等の普及により、それを悪用した人間関係のトラブルも起きている。このような状況の中、自分の大切さとともに他の人の大切さを認めることを意味する「人権感覚」の育成は、学校教育において急務の課題であると考えられる。

文部科学省の審議会である人権教育の指導方法等に関する調査研究会議が出した「人権教育の指導方法等の在り方について」において、人権教育の目標は以下のように示されている。

一人一人の児童生徒がその発達段階に応じ、人権の意義・内容や重要性について理解し、『自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること』ができるようになり、それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れるとともに、人権が尊重される社会づくりに向けた行動につながるようにする。

しかし、福岡市では「福岡市教育委員会人権教育推進計画」等において、人権学習の取組が知的理解に止まり、児童生徒の確かな人権感覚や自他を尊重する態度や行動に必ずしも結びついていないという課題が指摘されている。

また、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〕では、隠れたカリキュラムについて次のように述べられている。児童生徒の人権感覚の育成には、体系的に整備された正規の教育課程と並び、いわゆる『隠れたカリキュラム』が重要であるとの指摘がある。

『隠れたカリキュラム』とは、教育する側が異図する、しないに関わらず、学校生活を営む中で、児童生徒自らが学びとっていき全ての事柄を指すものであり、学校・学級の『隠れたカリキュラム』を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。

例えば、『いじめ』を許さない態度を身に付けるためには、『いじめはよくない』という知的理解だけでは不十分である。実際に、『いじめ』を許さない雰囲気が浸透する学校・学級で生活することを通じて、児童生徒は、はじめて『いじめ』を許さない人権感覚を身に付けることができる。

このことから、学校・学級の「隠れたカリキュラム」が児童生徒の人権感覚の育成に大きく影響することが分かる。そこで、人権感覚を高める取組を行うにあたって教師は、「隠れたカリキュラム」を意識することが必要不可欠だと考える。学級の雰囲気は、少なからず学校文化や学校風土に影響を受けるが、時間の経過に伴い、その学級特有の雰囲気をもつようになってくる。集団は同じ状態にとどまることはなく、教師の指導によっては、成熟するか

退行する（発達段階が下がる）かの変化を遂げていく。このように、学級集団の組織化には、教師のリーダーシップ行動が大きな影響力をもっている。

そこで、本研究では、学級の「隠れたカリキュラム」を構成する要素のひとつである「学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動」に着目して、その効果を検討する。その際、中学校での事例を対象とし、体系的に整備された正規の教育課程については、特別活動に限定する。

特別活動は、よりよ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り、実際の生活経験や体験活動による学習、すなわち「なすことによって学ぶ」ことを特質としている。そして、特別活動を通して望ましい人間関係が築かれるに伴って、生徒間に自主的、実践的な態度の発達を促す相互作用が活発に行われるようになる。しかし、そのような相互作用が低調な場合は、教師の指導・援助が必要である。さらに、教師が意図的に学級集団や生徒の抱える問題を提示し、生徒自らがその解決を図るように計画的に指導・援助していくことも必要である。このような、学級集団の状態に応じた教師の意図的な指導・助言を「教師のリーダーシップ行動」として整理し、生徒の人権感覚を高める特別活動の事例として考察したい。

2 研究の方法

(1) 研究対象

A市B中学校 第2学年 生徒36名（男子18名、女子18名）

(2) 研究期間

2014年4月～12月

(3) 基礎研究

学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動についての文献研究

(4) 実践的研究

特別活動の年間指導計画に基づき、基礎研究で明らかになった有効なリーダーシップ行動を教師が実践し、その効果を分析する。その際、事前・事後に「人権感覚アンケート」を実施し生徒の変容を確認する。

3 研究の内容

(1) 学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動

「集団づくりに必要な教師の実践的指導力」を伊藤・柴田（2013）は、図1で示すような「RV-PDCA サイクル」による実践的指導力の総体と定義している。これは、学級集団を育成する際に必要な教師の実践的指導力とも言える。

つまり、この集団づくりのサイクルの中で、集団の状況を的確に把握し、その状況に合致した「指示的行動」と「支援的行動」をバランスよく発揮することが、学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動であると捉える。

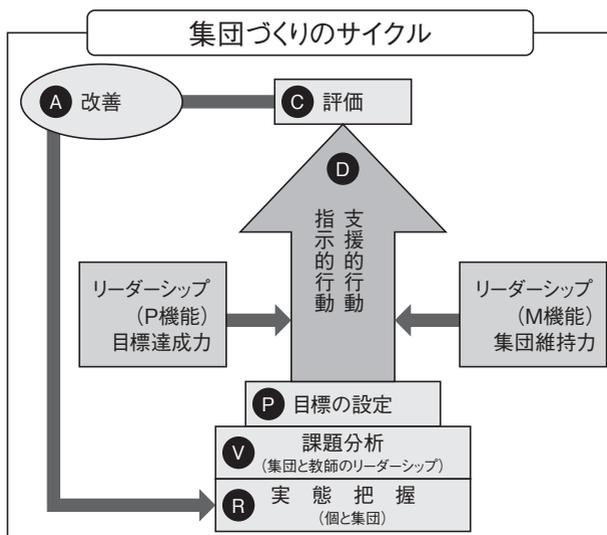


図1 集団づくりに必要な教師の実践的指導力

本研究における「実態把握」では、学級集団の成熟状況と個々の生徒の人権感覚を、教師による観察とアンケート調査によって把握する。その実態把握した内容から課題を見出すことが「課題分析」である。ここでは、集団の成熟状況を分析し課題を見取ることと、それに合致した教師のリーダーシップ行動を確認する。

次に、方針を打ち出し具体的な目標を設定する。その目標の達成に向けて、教師は集団の成長を促すリーダーシップ行動をとるのだが、ここでは、指示的行動（P機能）と支援的行動（M機能）をバランスよく、意図的・継続的に発揮する。また、教師の指示的行動と支援的行動が生徒にどのように受け止められているか、その効果を絶えず評価しながら、改善を図るサイクルを繰り返す。

このサイクルを、特別活動の年間計画を実施するにあたって意図的・継続的に積み重ねることが、本研究における「学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動」とする。

(2) 学級集団の成熟のプロセス

河村（2010）は、児童生徒の相互作用、インフォーマルな小集団の分化、児童生徒と教師との関係の変化により、学級集団の状態も変化すると述べている。そして、学級集団が建設的に成熟する段階として、第1段階：混沌・緊張期、第2段階：小集団形成期、第3段階：中集団形成期、第4段階：全体集団成立期、第5段階：自治的集団成立期を挙げている。

第1段階の「混沌・緊張期」は、とりあえず集められただけで集団が成立していない学級開きの段階である。集団で活動するための共有するルールがなく、生徒が互いに牽制し、どのように振る舞えばよいのか戸惑っている状態である。

第2段階の「小集団形成期」は、3、4人の小グループが乱立し、そのグループに入れない生徒が孤立傾向にあるなど、集団の成立が不十分な状態である。

第3段階の「中集団形成期」は、いくつかの小グループが連携できる状態にあり、そのグループが中心となって、全体の半数が一緒に行動できる段階である。

第4段階の「全体集団成立期」は、学級集団の機能が成立し、集団として動けるようになってきている状態である。

第5段階の「自治的集団成立期」は、生徒が主体的・能動的に活動できる状態であり、すべての生徒がリーダーシップを発揮する段階である。

そして、集団の第4段階と第5段階は、ほぼ同時に出現すると河村(2012)は述べている。但し、第5段階の「自治的集団」の要件としては、次の3点を挙げている。

- 集団内に、生徒同士の良好な人間関係、役割交流だけでなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係がある
- 一人一人の生徒に、学習や学級活動に意欲的に取り組もうとする意欲と行動する習慣があり、同時に、生徒同士で学び合う姿勢と行動する習慣がある
- 集団内に、生徒のなかから自主的に活動しようとする意欲、行動するためのシステムがある

つまり、教師は第5段階の「自治的集団」をめざして学級集団づくりを行うのである。

その際、学級集団の状態を的確に見極めたうえで集団を成熟させるための意図的・計画的な教師のリーダーシップ行動が継続されないと、集団は退行していくことになる。

(3) 学級集団の状態に応じた教師のリーダーシップスタイル

学級集団の状態に応じた教師のリーダーシップスタイルを河村(2012)は、表1のように示している。

表1 学級集団の状態に応じた教師のリーダーシップスタイル

学級集団の状態	リーダーシップスタイル	リーダーシップ行動
混沌・緊張期	教示的リーダーシップ	教師がモデルとなる行動をとりながら生徒にそのような行動の意義を説明し、その方法を教えていく
小集団成立期	説得的リーダーシップ	学級内の相対的に意識の高い生徒が、教師の説明と行動をモデルにして行動し、リーダーシップを発揮できるように支援していく
中集団成立期	参加的リーダーシップ	教師や意識性の高い生徒の行動が学級に広まり、新たに意識性が高まった生徒がリーダーシップを発揮できるように水面下で支えていく
全体集団成立期	委任的リーダーシップ	周りの生徒が能動的にフォロワーシップを、おとなしい生徒もリーダーシップを発揮するように全体的・長期的な視点でサポートしていく
自治的集団成立期	委任的リーダーシップ	活動の内容に応じていろいろな生徒が、リーダーシップやフォロワーシップを柔軟に発揮できるように全体的、長期的な視点でサポートしていく

中学生という時期は、思春期に入ることもあり、他者と同じだと安心する傾向がある。だから、個人的な考えよりも、学級集団の雰囲気や多数派の生徒の行動に合わせてしまう同調傾向が強い。つまり、学級集団は、そこに所属する生徒一人一人の特性の単純な総和ではなく、集まることで集団としての独特の動きとエネルギーをもつのである。したがって、教師が学級集団全体に対応するには、その集団の雰囲気、状態に応じた対応の仕方がある。集団としての独特の動きとエネルギーを的確に把握し、その流れに沿ったリーダーシップ行動が必要なのである。

その際、最初は教師がモデルとなる行動を示すのだが、徐々に、教師に代わってリーダーシップがとれる生徒を増やしていくようにする。そのような生徒を多数派にして、正義が通る学級集団の雰囲気を意図的につくっていくのである。

以上の内容を踏まえて実践研究を行い、その効果と課題を分析する。

(4) 特別活動の目標と教師のリーダーシップ行動の関連

中学校における特別活動は、学級活動、生徒会活動及び学校行事の各内容から構成されている。そして、特別活動の目標と各活動・学校行事の目標には密接な関係があり、関連を図って指導することが求められている。中学校学習指導要領解説特別活動編では、特別活動の中心的な目標は「自主的、実践的な態度」の育成であることが述べられている。また、各内容の目標すべてに「望ましい人間関係を形成し」という文言が入っている（表2参照）。

表2 特別活動の目標と各活動・学校行事の目標

特別活動	望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする <u>自主的、実践的な態度を育てるとともに</u> 、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。
学級活動	学級活動を通して、 <u>望ましい人間関係を形成し</u> 、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする <u>自主的、実践的な態度</u> や健全な生活態度を育てる。
生徒会活動	生徒会活動を通して、 <u>望ましい人間関係を形成し</u> 、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする <u>自主的、実践的な態度</u> を育てる。
学校行事	学校行事を通して、 <u>望ましい人間関係を形成し</u> 、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする <u>自主的、実践的な態度</u> を育てる。

（※下線は筆者等による）

望ましい人間関係について、添田（2010）は、教師が子どもたちの人間関係を築くことが学習指導要領で目指されているのではなく、子どもたちが自主的に人間関係を築こうとする態度を身に付けることが目標に掲げられていると述べている。また、態度の育成とともに求められているのは、子どもたちが人間関係を実際に築いていくことができるような能力の育成であるとし、その能力を次の8つに整理している。

- 子どもたちが現在そして将来所属することになる集団には、自分とは価値観や意見が異なっている人がいるし感じ方が違う人がいるということに気付く力
- 自分とは価値観や感じ方が違う人の意見や言い分をよく聞くことができる力
- 相手の立場になって考えたり感じたりしようとする力
- 自分の意見と他人の意見のどこが同じでどこが違うのかを整理して把握することができる力
- 自分の意見や感じ方を相手に伝わるように工夫しながら表現する力
- 自分のしたいことやしてほしいことと、他人がしたいこととしてほしいことの共通点と対立点とを整理し、「折り合う」ことを考える力
- 折り合うための提案を相手に対して上手に表現し、合意を形成する力
- その合意に基づき行動を起こして互いに満足な結果を得たことを客観的に把握し、互いに喜び合うことができる力

そして、人間関係を形成していく力を育てるためには、まず、教師は学級に望ましい人間関係を構築する必要があるとして、図2の①②を示している。しかし、集団で生活している限り、価値観や立場の相違、それぞれの欲求の対立は不可避であり、意見の対立やけんかなどのいざこざが起きる。集団と

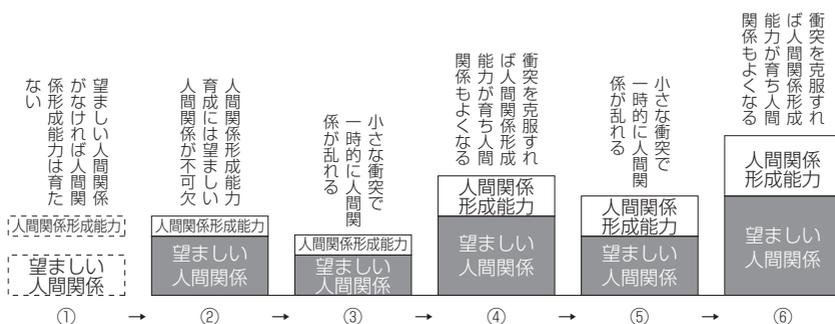


図2 望ましい人間関係と人間関係形成能力の育成との関係

しては、一時的に人間関係が好ましくない方向に向かう（図2の②→③，④→⑤）。この衝突が極端に深刻でなければ、この場面こそが人間関係形成能力育成のチャンスとなる。生徒たち自身に意見の対立に直面させ、分析させ、解決法を見つめさせ、衝突を克服させるのである。その間、教師は水面下で支援しつつも、表面では生徒たちによる自律的な解決を見守る。生徒たちは失敗を経験しながらも問題を乗り越える。その経験と成功体験が生徒たちの人間関係形成能力として身に付き、集団内の人間関係が以前にまして良好になる（図2の③→④，⑤→⑥）。

このように、人間関係の衝突を人間関係形成能力育成の機会ととらえ、教師が事態を收拾し解決するのではなく、生徒自身に解決させるようにすることが、特別活動の中心的な目標である「自主的、実践的な態度」の育成を促す教師のリーダーシップ行動であるととらえる。

(5) 特別活動の年間指導計画

本研究における特別活動の年間指導計画は、表3の通りである。

表3 特別活動の年間指導計画月

月	学級活動	生徒会活動	学校行事
4	2年生になって 学級目標と組織づくり 計画的な学習方法	対面式 生徒集会（体育会に向けて） 評議・専門委員会	入学式
5	生徒会活動への参画 <u>係・班活動（事例1）</u> 体育大会に向けて	ブロック結団式 評議・専門委員会	体育大会
6	学ぶことの意義 安全な生活 <u>人間関係を大切に（事例2）</u>	評議・専門委員会	
7	1学期の反省 働くことの目的と意義	<u>生徒集会（いじめゼロへの取組）</u> <u>（事例2）</u> 評議・専門委員会	
9	職業の特質 自分の適性、自分の進路 生徒会活動への貢献	評議・専門委員会	職場体験

生徒の人権感覚を高める特別活動についての一考察（伊藤・柴田）

10	生徒会選挙に向けて <u>合唱コンクールに向けて(事例3)</u> 後期の組織づくり	生徒会改選 立会演説会 評議・専門委員会	<u>合唱コンクール</u> <u>(事例3)</u>
11	生徒総会への取組 <u>人権学習(事例4)</u>	生徒総会 評議・専門委員会	球技大会
12	修学旅行での行動計画 自己と集団をみつめなおす 2学期の反省	評議・専門委員会	
1	修学旅行への取組 進路計画の検討と吟味	評議・専門委員会	修学旅行
2	男女の生き方 ボランティア活動の理解	評議・専門委員会	持久走
3	私の夢と希望 1年間の振り返りと3年生への 準備	評議・専門委員会	立志式

表3に下線で示した4つの事例について、教師のリーダーシップ行動を整理し、分析する。

(6) 人権感覚アンケート

本研究の対象学級の4月の状況は、学級に共通のルールが定着しない規範意識の低い状態で、集団内に強い緊張や不安があった。活動の指示を出しても反抗的な態度をとる生徒や自分から対人関係を形成しようとしめない生徒、自己中心性の強い生徒がいて、暴言や暴力などの問題行動も頻発していた。また、人権にかかわる発言への指導も繰り返すような状況であった。

このような中、教師が日常的にルールの必要性や大切さ、言葉の力について語り、学級通信でも繰り返し、教師の思いを伝えるようにした。また、短時間でできる無理のない人間関係づくりのエクササイズを取り入れて、生徒の心をほぐすようにした。さらに、朝の会や帰りの会等で教師が率先して「自己開示」し、信頼関係を築くようにした。

しかし、一部の男子生徒同士のトラブルが絶えず、暴言も繰り返されていたこともあり、5月に「人権感覚アンケート」を実施し、実態把握を行った。

「人権感覚アンケート」は、福岡市教育委員会作成「人権教育指導の手引き」の「生徒の人権感覚チェック表」の41項目について行った。

その結果、学級の10人（約30%）以上が課題であると実感している内容は、次の17項目であることが分かった。

- 1 いつもより元気のない人がいると、気になって声をかける〔ない〕
- 2 発言のあげ足を取る〔ある〕
- 3 正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒を冷やかす〔ある〕
- 4 直接言わずに陰で悪口を言う〔ある〕
- 5 発言中は質問せず最後まで聞くという、話し合いの約束が守られている〔ない〕
- 6 反省には、悪い点だけでなく良い点も挙げようとしている〔ない〕
- 7 級友をつついたり、勉強のじゃまをしたりする〔ある〕
- 8 間違えた発言を笑う〔ある〕
- 9 欠席している人に配られたものが紛失しないように隣の人が保存している〔ない〕
- 10 友達に気がしているあだ名でよぶ〔ある〕
- 11 一人で本を読みたい時には、仲良しの友だちから誘われても断ることができる〔ない〕
- 12 一人でいる子には、誘いの声をかけるようにしている〔ない〕
- 13 給食をこぼしてしまった時に、周りのみんなで拭いてくれる〔ない〕
- 14 会話をしながら楽しい雰囲気の中で給食を食べている〔ない〕
- 15 何をしても、決める人と従う人が決まっている〔ある〕
- 16 いじめや悪口があったら、友だちや先生に相談する〔ない〕
- 17 いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得することができる〔ない〕

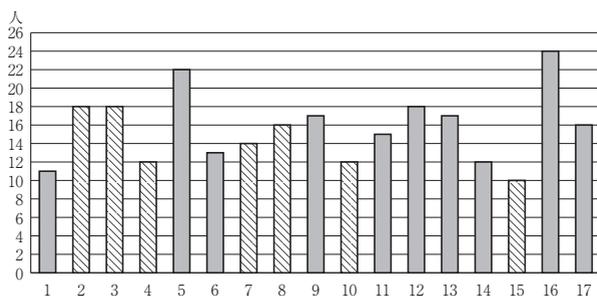


図3 人権感覚アンケート 5月の結果

(注) 1, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17は「ない」と答えた人数
2, 3, 4, 7, 8, 10, 15は「ある」と答えた人数

図3から分かるように、最も多かった項目は、設問16「いじめや悪口があったら、友だちや先生に相談する」〔ない〕(66%)であり、続いて、設問5「発言中は質問せず最後まで聞くという、話し合いの約束が守られている」〔ない〕(61%)である。

このことから、いじめや悪口を言われても、誰にも相談せずに一人で抱え込んでしまう現代の子どもの特徴が分かる。また、まず、学級に必要なルールは「最後まで話を聴く」の定着であると考えた。そして、学級には、設問2「発言のあげ足を取る」、設問3「正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒を冷やかす」(50%)などの雰囲気があり、設問17「いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得する」(50%)ことが難しい実態も把握できた。

この「人権感覚アンケート」の結果は、学級の生徒にも率直に伝え、まずは、安心・安全な学級をつくる必要があること。そのためには、教師の力だけでは難しく、この学級に所属している一人一人の問題として考えてほしいということを訴えた。それは、心ある生徒に素直に受け入れられ、さっそく、「欠席の人に配られたプリントを整理する」生徒が現れた。また、「給食をこぼしてしまった時に、周りのみんなで拭いてくれる」についてアンケート結果は否定的であったが、実際に、給食時間に生徒が給食をこぼしてしまった時に、周りの生徒が一斉に拭いてくれるという場面があった。これは、アンケート結果を意識した行動であり、生徒の好ましい変化だと考える。

(7) 事例1 「係・班活動」

「人権感覚アンケート」の結果から、5月の時点でも、学級は第1段階の「混沌・緊張期」であるにとらえた。つまり、集団で活動するための共有するルールが定着せず、生徒が互いに牽制し、どのように振る舞えばよいのか戸惑っている状態である。

その状態での教師のリーダーシップスタイルは「教示的リーダーシップ」であり、「教師がモデルとなる行動をとりながら生徒に行動の意義を説明し、

その方法を教えていく」段階である。

そこで、教示的リーダーシップ行動を示し、「小集団成立」を目指すことにした。また、「説得的リーダーシップ」も取り入れながら、「学級内の相対的に意識の高い生徒が、教師の説明と行動をモデルにして行動し、リーダーシップを発揮できるように支援していく」という方針をたてた。

そのために、一人一役の係活動で全生徒に学級での役割をもたせ、学級におけるよりよい生活づくりに参画させることにした。そして、学級委員や班長などの意識の高い生徒がリーダーシップを発揮できるように、班活動を活性化するようにした。

具体的に行った内容は、係活動と班活動の「見える化」である。係活動に関しては、生徒会活動と連動した点検活動が活発に行われている学校風土があった。そこで、点検結果を班活動と連動させ、班の得点として表示し、班長を中心に班員で互いの課題を解決する活動を取り入れるようにした。また、一人一役の係の仕事についても、教師が印をつける表を作成し、教室に掲示した。さらに、係の仕事以外に学級のためになる行動をしたら、教師に自己申告をしたり、他の生徒が伝えたりして、それも表にチェックするようにした。

例えば、「自分から進んであいさつをした」「落ちていたゴミを拾った」などの些細な行動も評価し、それを学級全体にも伝え、表にチェックした。すると、生徒が安心して学級のためになるプラス行動をするようになってきた。意識の高い生徒は進んでプラス行動を行い、それを教師に報告する。教師がその生徒に「ありがとう」と伝え、称賛する。そのような教師と生徒の好ましい二者関係も促されるようになった。また、教師も「ありがとう」という言葉を意識的に使うなど、言葉遣いについて生徒のモデルとなるよう心がけた。さらに、教師は自己申告する生徒だけではなく、自分から対人関係を形成しようとする生徒、自己中心性の強い生徒、反抗的な態度をとる生徒などに対しても、些細なプラス行動をした場面を見逃さず、それを評価するようにした。

その結果、「正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒を冷やかす」雰囲気はなくなり、生徒が安心して正しい発言や行動をとれるようになっていった。

(8) 事例2「人間関係を大切に」

6月の時点では、第1段階の「混沌・緊張期」から、第2段階の「小集団成立期」に移行したものの、まだ、「発言中は質問せず最後まで聞くという、話し合いの約束が守られている」状況ではなく、「いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得する」こともできていない状況であると判断した。

そこで、「説得的リーダーシップ」で「学級内の相対的に意識の高い生徒が、教師の説明と行動をモデルにして行動し、リーダーシップを発揮できるように支援していく」という方針で、「望ましい人間関係」を形成する「人間関係形成能力」の育成を目標とした活動を取り入れることにした。

まず、学級での「聴く」ルールづくりのために合言葉を考えさせた結果、「向く・うなづく・姿勢よく」に決まった。これを教室に掲示し、教師が話をする時には必ず意識させることを繰り返した。

次に、「いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得する」ことを意識させるために、学級活動にアサーション・トレーニングを取り入れた。

アサーションとはコミュニケーション・スキルの1つであり、1950年代に行動療法と呼ばれる心理療法の中から生まれた。当初は自己主張が苦手な人を対象としたカウンセリング技法として実施されていたが、その理論は1960～70年代には「人権拡張」「差別撤廃」運動において、それまで言動を圧迫され続けていた人達に大きな勇気を与えたとされている。そして、アメリカでその理論を学んだ平木典子氏が日本へ紹介し、日本の風土にあった方法で実践を行っている。

アサーションの理論では、コミュニケーションのタイプを大きく3つに分

けて考える。アグレッシブ(攻撃的)、ノンアサーティブ(非主張的)、アサーティブである。

アグレッシブとは、自分のことを中心に考え、相手のことはまったく考えない表現である。つまり、自分の気持ちは抑えることなく表現するが、相手の気持ちは考慮していないので、相手は不快な思いをすることになる。

ノンアサーティブとは、自分の感情は押し殺して、相手に合わせる表現である。例えば、友人に頼まれたことが嫌なのに、はっきりと断れずに引き受けてしまう態度のことである。このような態度は一見すると、相手を配慮しているようにも見えるが、自分の気持ちに率直ではなく、相手に対しても率直ではない。

アサーティブとは、自分の気持ちや考えを相手に伝えるが、相手のことも配慮する自分も相手も大切に表現である。アサーティブな自己表現では攻撃的な方法でも非主張的な方法でもなく、自分の気持ち、考え、信念に対して正直・率直に、また、その場にふさわしい方法で表現する。しかし、どんなにアサーティブに表現したとしても、それが相手に受け入れてもらえるとは限らない。お互いが率直な意見を出し合えば、相手の意見に賛同できないことも出てくる。そのときに、攻撃的に相手を打ち負かしたり、非主張的に相手に合わせたりするのではなく、お互いが歩み寄って一番いい妥協点を探ることがアサーティブなあり方であると言える。

このような考え方があることを伝え、「アサーション・チェックリスト」で自分の傾向を把握させた。その後、具体的な場面での対応の仕方を学ぶために、ロールプレイングをして、練習させた。さらに、体験学習として班活動を行った。お互いの情報を伝え合い、聴き合うことで課題を解決するアクティビティーを行い、班員のアサーティブな行動を認め合う振り返りを行った。他者の表現や行動のよさに気付き、自分のよさを認めてもらう交流の中で、学級にあたたかな雰囲気が生まれた。

しかし、1時間の学級活動でアサーション・トレーニングを行ったからといって、すぐに日常的に、全員の生徒がアサーティブな表現ができるように

なることはない。「人間関係形成能力」は、(4)で述べた通り、集団生活で起きる意見の対立やけんかなどのいざこざを人間関係形成能力育成の機会ととらえ、教師が事態を取捨し解決するのではなく生徒自身に解決させるようにすることを、日常的に繰り返す過程で育まれるのである。

そこで、日常場面での生徒の言動を振り返らせたり、生徒同士の対立場面に教師が介入しアサーション・トレーニングを行ったりして、日常的なアサーション・トレーニングを粘り強く繰り返した。

また、7月には生徒会活動の「いじめゼロへの取組」として、「嫌言葉は言わない day」「ありがとう言えい yeah! day」週間が設定された。これは、言葉の暴力がいじめにつながることを考えさせ、人の嫌がる言葉を使わず、「ありがとう」と言ったり言われたりする行動を意識させる、生徒会による主体的な取組である。その取組と連動して、「いじめ」の4層構造について教えたり、言葉の力について繰り返し教師が語ったりして、学級での暴言が減るように働きかけた。

その結果、言葉遣いへの意識は徐々に高まっていったが、一部の生徒については暴言がなくなり、個別の指導を繰り返す状況が続いていた。

(9) 事例3 「合唱コンクールに向けて」

9月には職場体験を経験し、生徒会活動や部活動においても3年生に代わって2年生が中心になり、学年としての成長が望める雰囲気ができてきた。その一方で、思春期特有の反抗的な態度をとったり、問題行動を起こしたりする生徒が一部にいて、個別の生徒指導も依然としてなくなる状況であった。

そのような中、学級の状態としては「小集団成立期」から「中集団成立期」に移行したい時期である。そこで、10月にある合唱コンクールに向けての取組では、「中集団成立」を目指して、教師のリーダーシップスタイルも、意図的に「参加的リーダーシップ」に変えることにした。そして、「教師や意識性の高い生徒の行動が学級に広まり、新たに意識性が高まった生徒がリー

ダーシップを発揮できるように水面下で支えていく」働きかけを行う方針をたてた。つまり、教師主導型から生徒主導型への転換である。

1学期から継続している「係・班活動」の成果もあって、学級委員や班長は、学級のリーダーとして機能している。さらに、新たなリーダーとして、合唱コンクールに関するリーダーを加え、そのリーダーが学級でリーダーシップを発揮できるように教師は水面下で支えるように働きかけた。

まず、学級活動の時間に、「合唱コンクール」に関する諸問題について、今後、学級で起きそうな問題を想定させ、それが起きないようにするためにできることや、起きた時にどうするかなどを話し合わせた。それを生徒から引き出し、生徒自身に考えさせ、先に合意形成をしていたことで、実際に問題が起きたときの対処がスムーズであった。

また、正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒が支持される雰囲気形成されてきたので、数名の生徒を除いて集団活動がきちんと行われるようになっていった。しかし、その数名の自己中心的な行動にリーダーが悩まされ、ストレスを抱える場面が多々見られた。それを、教師は忍耐強く見守り、生徒たちが失敗を経験しながらも問題を乗り越え、集団内の人間関係が以前にまして良好になるチャンスととらえるようにした。そして、自己中心的な生徒の小さな変化を見逃さず、それを学級全体に紹介し、その行動を引き出したリーダーのがんばりを承認するようにした。

そのような働きかけを粘り強く行った結果、学級の雰囲気は少しずつよくなり、合唱コンクール当日は入賞できなかったものの、学級で協力し団結できたことへの達成感を得ることができた。また、担任に対して、生徒からの感謝のメッセージと賞状が贈られた。このことは、教師が意図したリーダーシップ行動が、生徒に受け入れられマッチングしたと考えられる。

以上のことから、合唱コンクールを通して、学級委員や班長に加えて、実行委員、指揮者、伴奏者、パートリーダーが中心となり、学級での諸問題に具体的な改善策を実施しながら、よりよい合唱にしていける過程で、互いに認め合い協力できる集団に高まったと考える。

(10) 事例4 「人権学習」

合唱コンクールを経て、ようやく「中集団成立期」に入った学級を「全体集団成立期」に移行させるためには、「周りの生徒が能動的にフォローシップを、おとなしい生徒もリーダーシップを発揮するように全体的・長期的な視点でサポートしていく」教師の働きかけが必要である。そこで、集中人権学習を行う11月からは、教師のリーダーシップスタイルを「委任的リーダーシップ」を中心としながら、「参加的リーダーシップ」と「説得的リーダーシップ」を場面によって使い分けるという方針をたてた。

学級には、考え方や価値観の違う様々なタイプの生徒がいる。その違いを否定するのではなく、認め合い、尊重できるようにすることを目標として、人権学習を行った。

人権学習において、学校で培うことが求められる力や技能等は次のような内容であり、総合的にバランスよく培うことが求められている（「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〕」より）。

学校において培うことが求められる力や技能等

- ① 他の人の立場に立ってその人に必要なことやその人の考えや気持ちがわかるような想像力、共感的に理解する力
(他人の立場に立つ想像力)
- ② 考えや気持ちを適切かつ豊かに表現し、また、的確に理解することができるような、伝え合い、わかり合うためのコミュニケーションの能力やそのための技能
(コミュニケーションの技能)
- ③ 自分の要求を一方向的に主張するのではなく建設的な手法により他の人との人間関係を調整する能力及び自他の要求を共に満たせる解決方法を見い出してそれを実現させる能力やそのための技能
(人間関係を調整する能力)

また、人権感覚を高めるためには、上記のような技能的側面の学習に加えて、「人間の尊厳、自己価値及び他者の価値を感知する感覚」や「自己についての肯定的態度」などの価値的・態度的側面の学習を関連させ、人権に関

する知的理解を能動的学習で深化させることが必要だと考えられている。

さらに、人権感覚を育成するための指導方法について、「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〕」では、次のように記述している。

自分の人権を大切に、他の人の人権も同じように大切にする、人権を弁護したり、自分と違う考えや行動様式に対しても寛容であったり、それを尊重するといった価値・態度や、コミュニケーション技能、批判的な思考技能などのような技能は、ことばで教えることができるものではなく、児童生徒が自らの経験を通してはじめて学習できるものである。つまり、児童生徒が自ら主体的に、しかも学級の他の児童生徒たちともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することを通してはじめて身に付くといえる。(中略)したがって、このような能力や資質を育成するためには、児童生徒が自分で「感じ、考え、行動する」こと、つまり、自分自身の心と頭脳と体を使って、主体的、実践的に学習に取り組むことが不可欠なのである。

(※下線は筆者等による)

以上から、人権感覚を高める学習活動としては、体験活動や参加体験型学習を積極的に取り入れることが望ましいと考えた。そこで、人権学習の導入では、学級の生徒の「いいところ探し」を行った。これは、友達の「いいところ」をメッセージにして、紙に書いて伝える内容である。思春期の中学生は、他者から、特に、友達からどのように思われているかが気になる年頃である。1学期から継続して班活動を重視してきたので、今回の「いいところ探し」は、班を中心に行い、余裕があれば班以外の生徒についても行うようにした。すると、数名の生徒が、担任に対してもメッセージを持ってきた。その内容を見ると、「先生は、生徒のことを思ってくれて、言葉を大事にしていると思います」「先生は、クラスみんなのことを考えてくれています」「クラスを大事にしてくれて、注意してくれて、ありがとうございます」などの内容が書かれていた。生徒は素直に、教師のリーダーシップを認めてくれているのだと実感できた。このように、誰にとっても、自尊感情が高まる活動である。

また、学級の人間関係を深めるために、学級のリーダーが企画したアクティ

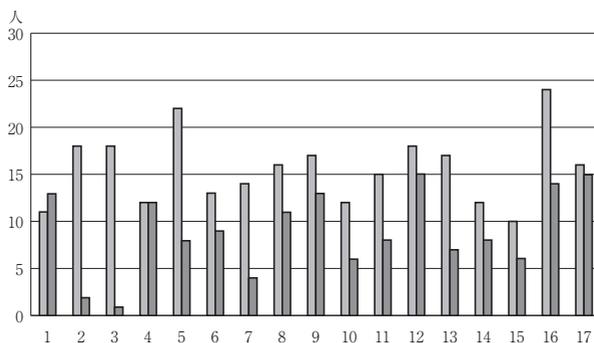
ビティィを行うことにした。アクティビティィの内容は、班長会で原案を考え、学級全員の合意を得た後で実行するように、計画から実行まで、生徒主体で行わせた。ここでの教師は「委任的リーダーシップ」に徹し、生徒を信じて任せるようにした。

アクティビティィの内容は、「人間タワー」（男女別で身体をくっつき合わせて行うゲーム）や、男女全員で行う「何でもバスケット」などであり、会場の飾り付けやプログラムの掲示、司会進行から片付けまでのすべてを、生徒が主体的に行った。また、活動中も、学級全員で協力して楽しく活動することができており、振り返りでも、「クラスの団結が深まった」「みんなで協力することができてよかった」「みんながルールを守って行動していたので、とても楽しかった」などの感想が多く挙げられた。

この他、人権学習では、人権標語をつくったり、人権に関わる講演会を聞いたりなどの学習を行った。そして、人権学習のまとめとして12月に、「人権感覚アンケート」をもう一度行い、分析した。

(11) 「人権感覚アンケート」の結果と分析

図4が、「人権感覚アンケート」の5月と12月の比較結果である。



※各項目とも左が5月、右が12月の結果

図4 人権感覚アンケート「5月・12月の比較結果」

- 1 いつもより元気のない人がいると、気になって声をかける〔ない〕
- 2 発言のあげ足を取る〔ある〕
- 3 正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒を冷やかす〔ある〕
- 4 直接言わずに陰で悪口を言う〔ある〕
- 5 発言中は質問せず最後まで聞くという、話し合いの約束が守られている〔ない〕
- 6 反省には、悪い点だけでなく良い点も挙げようとしている〔ない〕
- 7 級友をつついたり、勉強のじゃまをしたりする〔ある〕
- 8 間違えた発言を笑う〔ある〕
- 9 欠席している人に配られたものが紛失しないように隣の人が保存している〔ない〕
- 10 友達が気にしているあだ名でよぶ〔ある〕
- 11 一人で本を読みたい時には、仲良しの友だちから誘われても断ることができる〔ない〕
- 12 一人でいる子には、誘いの声をかけるようにしている〔ない〕
- 13 給食をこぼしてしまった時に、周りのみんなで拭いてくれる〔ない〕
- 14 会話をしながら楽しい雰囲気給食で給食を食べている〔ない〕
- 15 何をするにも、決める人と従う人が決まっている〔ある〕
- 16 いじめや悪口があったら、友だちや先生に相談する〔ない〕
- 17 いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得することができる〔ない〕

5月と12月を比較すると、17項目中15項目で改善が見られる。しかし、1項目が変化なし、1項目は数値が上がっている。

改善が見られた15項目の中で特に大きく変化していたのは、設問2「発言のあげ足を取る」、設問3「正しいことを言ったり、まじめに行動したりする生徒を冷やかす」である。それぞれ、94%、97%の生徒が「そのようなことはない」と答えている。

続いて、設問7「級友をつついたり、勉強のじゃまをしたりする」、設問10「友達が気にしているあだ名でよぶ」、設問15「何をするにも、決める人と従う人が決まっている」、設問13「給食をこぼしてしまった時に、周りのみんなで拭いてくれる」が改善されている。

また、5月の時点で学級の大きな課題であった、設問5「発言中は質問せず最後まで聞くという、話し合いの約束が守られている」については、クラスの61%の人が、「できていない」と答えていたのが、12月には、78%の人が、「できている」と答えている。

このことから、教師が学級集団の状況に応じて目標をもち、必要なリーダーシップ行動をとるサイクルを繰り返したことは、集団を成熟させ人権感覚を高めることに有効であったと考える。

12月の時点で、5月と比較して変化がない項目は、設問4「直接言わずに陰で悪口を言う」(33%)である。続いて、あまり変化がなかった項目は、設問12「一人にいる子には、誘いの声をかけるようにしている」(42%)、設問17「いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得することができる」(42%)である。また、5月よりも増えている項目は、設問1「いつもより元気のない人がいると、気になって声をかける」(36%)であり、以上の4項目が、現在の学級の課題であると言える。

以上から、12月の時点での学級の状態は、「中集団成立期」から「全体集団成立期」に移行している段階であり、教師が意図的・計画的に働きかけないと、すぐに「中集団成立期」に退行してしまう不安定な状況であることが分かる。

12月に行われた学年集会の中で、学級委員が発表した「2学期の学級を振り返って」の内容に、学級の姿が率直に述べられている。

学級のよいところは三つあります。

一つ目は、男女関係なく、仲がよいところです。テストが近いときには、わからないところをわかる人に聞いて、テスト勉強を頑張っていました。

二つ目は、みんなが一人一役の仕事をきちんとしているところです。○組には、一人一役の係の仕事があります。1学期には、仕事できていない人がいたけど、今では、クラスの大半の人がきちんと仕事をしています。だから、これは○組の成長だと思います。

最後の一つは、何かクラスで問題が起きても、先生ばかりに頼らないで、クラスのリーダーを中心に自分たちで解決しようとするところです。これは、○組の一番よいところだと思います。(中略)

課題は、二つあります。

一つ目は、休み時間と授業のメリハリがついていないところです。(中略)

二つ目は、言葉遣いが悪いところです。僕もだけど、相手が嫌がるような言葉を使ってしまうと、そのままケンカになることがたくさんありました。(後略)

以上から、表面的には、学級全体で協力的に活動できているようだが、「直接言わずに陰で悪口を言う」生徒がいると感じていたり、「いじめや悪口を言ったりする人に、やめてもらえるように、けんかにならない話し方で説得することができる」という、アサーティブな自己表現が定着しているとは言えない状況である。また、「一人でいる子には、誘いの声をかけるようにしている」「いつもより元気のない人がいると、気になって声をかける」などが学級風土として定着していないことが、学級の課題であることが分かった。

これらのことから、今後、必要な教師のリーダーシップ行動は、「周りの生徒が能動的にフォロワーシップを、おとなしい生徒もリーダーシップを發揮するように全体的・長期的な視点でサポートしていく」教師の積極的な働きかけであるととらえる。

今後、1月には修学旅行が、3月には立志式が控えており、そのための活動が特別活動の年間計画にも入っている。そのような活動に、教師の意図的・計画的なリーダーシップ行動を取り入れ、「全体集団成立期」から「自治的集団成立期」まで学級集団が成熟していくように、目標をもって取り組んでいきたい。

4 研究のまとめ

(1) 研究の成果と課題 ※ ○…成果 ●…課題

- 学級集団の状態に応じた教師のリーダーシップ行動を整理することができた。
- 人権感覚アンケートの実施により、学級の課題と取組の成果を分析し、指導方針に生かすことの有効性を示すことができた。
- 学級集団づくりのサイクルに基づいた事例の整理と検証が必要である。
- 教師のリーダーシップ行動について、「指示的行動」「支援的行動」などの詳細な分析までは至らなかった。今後、さらなる実践と分析が必要である。

(2) 今後の研究の方向性

今回、基礎研究で明らかになった「学級集団づくりにおける教師のリーダーシップ行動」を踏まえて実践研究を行い、その有効性を検証できた。しかし、研究期間としては、約8ヶ月であり、途中経過での報告となっている。そこで、今後も実践研究を継続して1年間の結果を考察したい。

また、教師のリーダーシップ行動について、今回は、「指示的行動」「支援的行動」などの詳細な分析までは至っていない。今後、さらなる実践と有効性の検証、分析を行っていきたい。

参考・引用文献

- 文部科学省（2004）「人権教育の指導方法等の在り方について（第一次とりまとめ）」
文部科学省（2008）「人権教育の指導方法等の在り方について（第三次とりまとめ）」
文部科学省（2008）「中学校学習指導要領解説特別活動編」ぎょうせい
文部科学省（2014）「学級・学校文化を創る特別活動（中学校編）」
日本特別活動学会（2010）『新訂 キーワードで拓く新しい特別活動』東洋館出版社
河村茂雄（2014）『学級リーダー育成のゼロ段階』図書文化
河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営－集団の教育力を活かす学校システムの原理と展望－』図書文化
河村茂雄（2002）『教師のためのソーシャル・スキル』誠信書房
杉田洋（2009）『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化
杉田洋（2013）『特別活動の教育技術』小学館
福岡市教育委員会（2010）「人権教育指導の手引き」
平木典子（1993）『アサーション・トレーニング』金子書房
伊藤文一・柴田悦子（2013）「若年層教員の学級経営に関する実践的指導力の向上をめざしたOJTについての一考察（1）」福岡女学院大学紀要人文学部編第23号
伊藤文一・重枝一郎・柴田悦子（2009）『Teacher's Teacher』とうか書房
伊藤文一・重枝一郎・柴田悦子（2012）『Teacher's Teacher 2』とうか書房