

子どもたちの自己肯定感を高める

～子どもの権利条約の根ざした学校づくりをめざして～



自己肯定感をもっている子どもは自分自身を大事にすることができます。自分自身を大事にすることができる子は他人を大事にしたり、親切にしたりすることができます。

人間の行動のベースになっている自己肯定感を育てるために、わたしたちは実践を持ち寄り、その大切さを再確認しました。

静岡県教職員組合立教育研究所
子どもの権利条約推進委員会

目 次

目 次	P 1
-----------	-----

共同研究者から	P 2
---------------	-----

子どもの自己肯定感を高める教師の言葉かけや関わり方

- ・ ほめられたい・認めてもらいたい気持ちに応える（中）..... P 3～
- ・ 肯定的な言葉でメッセージを伝える（小・中）..... P 5
- ・ 声かけと協働：教師と一緒にやることで子どもを変えたい（小）..... P 6
- ・ 自己実現の目標をどうもたせたらよいか：荒れていたB（中）..... P 7～
- ・ 学習へのとりくみを認め達成感を味わわせ、自己肯定感を育てる（小）..... P 9～

学校行事・グループ活動を通して子どもの自己肯定感を高める

- ・ グループ活動を通して自己肯定感を育てる試み（小）..... P 11～
- ・ 学校行事を通して自己肯定感を高める：あえて厳しい声かけをする（小）..... P 13～
- ・ 固定的な人間関係にしばられず、新しい自分の発見と自己肯定感を高める（小）... P 15～

配慮を要する子どもの自己肯定感を高める

- ・ 教師の姿勢が子どもに伝わる。外国籍のKを受け入れる学級を育てる（小）... P 17
- ・ ニューカマーの問題について（コラム）..... P 18

リフレーミングカードの実践

- ・ 「自分のことが嫌い」という小学校4年生のM（小）..... P 19～
- ・ 自分のことが嫌いという感情について（コラム）..... P 20
- ・ 自己肯定感を高める手だての一つとして：リフレーミングカード（小）..... P 21～
- ・ 障がいをもった子どもの自己肯定感を高める（小）..... P 23～

リフレーミングカードフレーズ集	P 25
-----------------------	------

研究に先立って“なぜ、自己肯定感を高めたいのか”

畠垣智恵(子どもの権利条約推進委員会共同研究者：静岡大学人文学部常勤講師)

なぜ、子どもの自己肯定感を高めたいのでしょうか？ 自己肯定感を高める先にある目的について考えてみる必要があると思います。

なぜ、自己肯定感が必要なのでしょうか、自己肯定感を高めるための様々な実践報告を聞きながら、改めて“自己肯定感が人間の行動のベースになっている”というを感じています。

“自ら学ぶ力”とか“問題解決能力”とか“生きる力を育てる”とか、いろいろな教育目標が掲げられていますが、そのベースになっているのが、一人一人の自己肯定感ではないかと思います。

自己肯定感をもっている子どもは、自分自身を大事にすることができます。私は精神科に勤務していましたので、精神科の臨床からの発言になりますが、リストカットをするとか、摂食障害により食べられないとか、不眠とか、自暴自棄になって非行などの逸脱行為を繰り返す子どもは自己肯定感が低いという傾向が顕著です。逆に、自己肯定感をもっている子どもは、自分を大事にします。加えて言うなら、他人を大事にしたり、親切にしたり、誰かのために労を費やしたりすることができます。

自己肯定感の高い子ども、自分自身に安心感を抱いている子どもは、自ら学ぶとか、目標をもって生きていくとか、困難に直面したときリカバーする力が強いように思います。困難を乗り越えようとする力をもっているように思います。このように、将来を見据えた点からも自己肯定感というのは大事だと思います。

自己肯定感を高めるための様々に工夫された実践をお聞きしながら思ったことがあります。

子どもの年齢や発達段階、男女の別によって、(工夫された)実践がその子どもに、「合う」「合わない」ということがあるということです。たとえば、リフレイミングカードはとてもいい方法ですが、それが合う子どもと合わない子どもがいます。また、ある年齢に達すると合わなくなるということもあります。(リフレイミングカードは)男の子より女の子の方に合う方法かもしれません。子どもの年齢や発達段階、知的な能力や理解力にあった方法が見つかればいいと思います。それを見つけるには試行錯誤が必要です。先生がどのような工夫をするかというだけでなく、子どもの側の要因を考える必要があると思います。

また、先生の側の要因についても考える必要があります。たとえば、可愛いアレンジを加えたカードを作ったり、子どもさんに声をかけたりすることが得意な先生もいれば、あまり得意ではない先生もいらっしゃるでしょう。先生が男性か女性か、経験年数によっても、選択される方法が違ってきます。

子どもの要因と先生方の要因がマッチした方法を試行錯誤しながら探していくということが必要だと思います。この会では、いろいろな実践例を出し合いながら、これは自分のクラスには合わないとか、これは自分に合うとか、この年齢では無理だということなどについての話し合いができるいいと思います。

子どもの自己肯定感だけでなく、保護者や先生方の自己肯定感を高めることも大切なことです。教員をしていると自分も褒めてもらいたいということもあります。大人になるとだんだん褒めてくれる人がいなくなりますから、自分で自分を褒めるしかありませんが。自分自身の慰労というか、自分の自己肯定感についても時々点検しないと、疲れ切ってしまいます。そのような状態では人(子どもたち)の自己肯定感を育てるということも難しくなります。お互い助け合って「これでいいよね」「これでいいよね」と言いながらやっていくことも必要ではないでしょうか。



ほめられたい・認めてもらいたい気持ちに応える

中学生の生徒指導の場面では、ほめることより叱ることの方が格段に多いのが現状です。保護者への連絡もたいていは「困ったこと」についてです。意図的にほめる機会をつくりたいと考えました。



本日のMVP：帰りの会で「その日最も輝いていた人」を認め合う

＜本日のMVP：Pはパーソン＞

帰りの会で日直の進行により、その日最も輝いていた人を選出します。班長を中心に班で相談して、各班1人ずつ MVP を選出します。選ばれた人はその場で起立し、クラスメイトが拍手で讃えます。その後、日直の2人が相談して MVP を1人を選び、ひときわ大きな拍手で讃えます。

最初の頃は1分間相談したあとで1班から順に発表するという形をとっていましたが、班での話し合いをきちんとやらずに、前の班を真似た「手抜き」の班が出てきました。そこで、順番に発表する方法を改め、すべての班で候補が決まったところで発表するようにしました。その結果、手抜きがなくなり、各班とも真剣に相談して候補者を選ぶようになりました。

＜子どもたちの変化＞

当初は、誰が見ても一番目立っているような活動(学級委員が学年集会で司会進行をがんばっていたなど)が選ばれることが多かったのですが、徐々に「授業中の挙手や発表」「授業や係活動に対するとりくみの姿勢」「清掃や給食の配膳」など日常的な当たり前のことをしっかりやっている人が選ばれるようになりました。それに伴って、クラスに温かい、認め合う空気が育ってきたように感じます。

子どもたちの感想も「最初は推薦され、名前を呼ばれることが恥ずかしかったのですが、今ではうれしい気持ちになる」と変わってきました。



部活動を通して、運動が得意でなかったAの自己肯定感を育てる

＜運動があまり得意でないA＞

小学校からの引き継ぎ事項には「太っていて運動が得意でないため持久走の練習など休んでしまうことがあった」とありました。Aは太っていて運動が苦手、人付き合いも上手ではありませんが、こつこつと努力することはできる子どもだと思いました。Aの「努力をしよう」「頑張ろう」という気持ちを大事にして「やる気」を引き出したいと思い、努力していることを認めるような声かけをし、努力の様子を保護者にも伝え、Aの頑張りを支えることとしました。

＜バスケット部に入ったA＞

Aは部活にバスケット部を選びましたが、「できない」というところでくじけてしまうのではないかと心配していました。保護者にははできるだけ「頑張っていますよ」と努力していることを伝えるようにしました。「これができない」「これもできない」「心配です」では保護者も嫌になってしまいますから。

部活を続けた結果、Aの体重は夏までに8kgほど落ちました。持久走も嫌いだったはずなのに、

朝の練習で毎日走ることを続けることができました。冬の持久走も休まずに参加することができました。

母親からは、「子どもの頑張りを認めてくれたことがありがたい」という言葉が返ってきました。Aも、バスケの技能が優れているわけでもないのですが、「バスケ部に入ってよかったです」と言っています。続けることができたということに満足感を感じて自分に自信がもてたのだと思います。また、部活を続けることで体重が減ったことも嬉しかったようです。現在では、学校や部活を休むという心配はまったくありません。

照れくさいから(?)ストレートに表現しないけれど、ほめられたい、認められたいという気持ちは小学生だけでなく、中学生ももっている。

- ・皆の前でほめられると、小学生は素直に喜ぶますが、中学生はさほど嬉しいという感情はもたないのではないかと考えていました。報告を聞いて、中学生も他者から認められるということに嬉しいという感情をもつということがわかりました。ほめられてうれしくない子はいないんですね。
- ・小学校に比べると中学校は、ほめることは少ないと思いますが、なるべく多くの子どもをほめたいと考えています。集会などで一度にほめる人の数が多くなり、時間がかかることが問題ですが、子どもたちは、ほめられることは名誉なことだと思っているようです。
- ・校務分掌で“表彰”を担当しています。子どもたちのよい表れを全校集会のときなどに紹介し表彰しています。表彰を受ける子どもたちの家庭にその旨連絡したところ、保護者の方が喜んでくれ、「明日の朝は少し早めに登校させますので、よろしくお願いします」という言葉が返ってきました。いいことの連絡なので、こちらも保護者も気持ちが明るくなります。中学生では、表彰されても照れくさいのか、親にそのことを伝えない子どもも多くいます。保護者の中には「はじめて聞く」といった方もいましたが、連絡すると喜んでくれます。
- ・小学校でも保護者に電話をすると「何かしましたか」とまず心配する反応があります。いいことを保護者に直接伝えたいとは思ってもそのチャンスがなかなか見つかりません。
- ・小学校と中学校を経験していますが、中学生もほめられるとうれしいと感じています。皆の前でということもありますが、教師と個人的に向き合う中で自分のことが認められたり、ほめられたりすることは素直に嬉しいと感じていると思いました。中学生になると教師から一人の人間として見てほしいという気持ちが強くなると思います。教師はそれに応えていくことが求められているのではないのでしょうか。
- ・「子ども扱いされるのは嫌だけれど、まだ大人ではない」といったテレビのCMがあったと思います。それが中学生時代だろうと思います。教師との距離感や立ち位置は年齢がすすむにつれて変わっていきませんが、自分のことを認めてほしいという欲求は強くなっていると思います。
- ・中学生になると保護者も教師との付き合いも長くなっています。様々な教師を知ることによって教師への要求も高くなってくるように思います。いいことを保護者に伝えたら保護者も喜んでくれたという報告のように、保護者ともハートフルな関係を築いておくことが大事だと思いました。子どもを通して教師が保護者の自己肯定感を共有するということだと思っています。

肯定的な言葉でメッセージを伝える

日々の場面に応じた効果的な声かけが自己肯定感を高めるチャンスだという思いをもって子どもと関わりたいと思います。声かけをするときは否定的な言葉ではなく肯定的な言葉を使うということをよく聞きます。子どもたちへの声かけをそのような視点で振り返ってみます。



＜肯定的な言葉を使ってメッセージを伝える＞

子どもの言語環境には、テレビのバラエティや漫画から「やだ!」「無理!」といった否定的な言葉が溢れていますが、よりいい表現方法を教師がモデルになって教えたいと思います。

部活動などで大会に臨む場面などでは目標が明確に共通理解できているので、「それは駄目だ!」「～するな!」という声かけもできると思いますが、普段の教室の場面では支援の方向を伝えるということですから、肯定的な言葉による声かけが有効だと思います。また、教師が子どもに「言葉かけのモデル」を示すことが、子どもの言語環境をよくすることにつながるのではないかと思います。心を変えて行動を変える、というより、行動を変えて心を変える、ということです。

＜失敗を見つけたら、一呼吸おいて心を落ち着かせる＞

実際の場面では、子どもたちができないことや、失敗、未熟な点が目に留まります。失敗の指摘から始まってしまうと「そんなことをしてちゃ、駄目じゃないか」といった否定的な言葉での声かけになってしまいます。頭では理解しているのですが…。一呼吸、自分の心を落ち着かせてから、肯定的な言葉を使った声かけをするようにしています。

I (アイ) メッセージ、「私は、あなたの～ところが好きだよ」といったメッセージは、照れくさくて子どもに言いにくいところがありますが、子どもたちにはそういうメッセージを欲しているところがあると思います。暴力的な行動を繰り返す子どもも、自分への関わりを求めていることがあります。「うざい」という言葉が子どもたちの口をついて出てきますが、「うざい」という言葉の裏側に自分への関わりを求めていることも見えます。

＜肯定語と否定語、I(アイ)メッセージと you(ユー)メッセージ＞

・ 否定的な言葉による声かけ

「なんで～してないの」「～してはいけない」「～みたいになっちゃうよ」

例) そんなキックじゃ選手になれないぞ。

例) また忘れ物したの。駄目じゃないか。

・ 肯定的な言葉による声かけ

「いい意見だね」「～ができるようになったね」「～すると相手から喜ばれるよ」

例) しっかりボールを見ると上手にキックできるよ。

例) 予定帳を見て準備をすると忘れ物がなくなるよ。

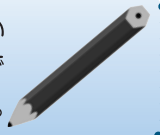
否定的な言葉による声かけは、自信がもてなくなるばかりか、声かけを素直に聞き入れることもできなくなってしまいます。そればかりか子どもの目を負の要素に向けてしまいます。

・ Iメッセージとyouメッセージ

肯定的な言葉による声かけは2つに分けられます。「頑張っているね」「よくできたね。○さんの頑張りがよくわかったよ」前者は「youメッセージ」後者は「Iメッセージ」といわれ、アイメッセージの方がユーメッセージより相手に気持ちが伝わるといわれています。

声かけと協働：教師と一緒にやることで子どもを変えたい

言葉で説明しても教師の意図や気持ちが伝わらない子や、声かけを繰り返しても変わろうという気にならない子がいます。子どもたちは“どうしたらいいか”という経験が不足しているのではないのでしょうか。教師と一緒にやることにより、子どもたちの意欲を引き出したいと考えました。



<子どもに寄り添って>

・掃除の仕方を教える

掃除のやり方を説明してもなかなかきちんとした掃除のやり方が身に付きません。家庭でも子どもが掃除をするといった習慣が少なくなっているのだと思います。そこで、できるかぎり掃除の時間には担任が子どもと一緒に掃除をするようにしました。ゴミを残さないように床を掃くこと、ゴミを集めながら教室の後ろでまとめて捨てること。拭き掃除の仕方についても雑巾の使い方など、子どもの視線に立って、一緒に掃除しながら指導することとしました。

・大きな声で歌う

朝の会の歌声が小さく、下を向いて歌っていました。「大きな声で歌おう」などの声掛けを続けましたが、あまり効果は見られません。「先生は、歌うなら楽しく歌いたい！」と宣言し、子どもたちと一緒に歌いました。今では伴奏のCDの音量を遙かにしのぐ声で、顔を上げて歌っています。

・聴き方や話し方を教える

授業で聴き方や話し方が上手な子がいると、その場で「今のはここがよかった」と声をかけたり、授業の終わりに、話し合いが深まった場面を振り返り聴き方や話し方について話をしたりしました。終えたばかりの授業と教師の言葉が重なって、どうしたらいいかということが具体的に伝わったように思います。真似から始まりますが、子どもたちにはスキルとして身に付きました。

<子どもと一緒に行動する：スキルの向上ともう一つの効果>

- ・子どもと一緒に行動することによって、子どもが変わったことがリアルタイムでわかります。子どもが変わったら、その場で認めたりほめたりすることができます。一緒に行動しながら、このことを(子どもに)言ったら変わるだろう、ということをいつも考えています。逆に、このことは言っても変わらないだろうな、言ってもお互いに嫌な感情が残るだろうな、と思うこともあります。子どもと一緒に行動するということでその辺りの見極めができます。
- ・掃除などで教師が子どもと一緒にやるというのは、子どもにとって「やらざるを得ない」状況を作り出しているということになりますが、(教師が)一生懸命にやる姿を子どもに見せたいという意識もありました。子どもに任せられるようになると、子どもたちも僕たちでやるといった気持ちになります。
- ・子どもは、先生と一緒にいてくれることは嬉しいのではないのでしょうか。運動会の自主練習などのときに感じます。教師と一緒にいることは、子どもたちにとって、やらなくてはならないということだけでなく、やっていいんだという安心感をもつことができますと思います。安心できる人が傍にいて、その人から認めてもらうことは、すごく嬉しいことだと思います。

自己実現の目標をどうもたせたらいいのか：荒れていたB

Bは荒れていた中学校のボスの存在で、授業のエスケープ、喫煙など、問題行動を繰り返していました。問題行動を見つければ対応せざるを得ません。授業を中断して対応するといったことが日常化すると、いささか嫌になります。担任のストレスも非常に大きなものでした。



<荒れていたB>

Bの家族構成は父親、母親、姉といったごく普通の家族構成でしたが、父親は深酒をしては暴力をふるい、Bとの関係は非常に悪い状態でした。サポートセンターとの連携や校内でチームをくんでの指導なども試みましたが効果は得られませんでした。

「喫煙を見つけて指導する。また繰り返す」といったモグラたたきのような対応が続きました。指導してもまた問題行動が繰り返されるということは、指導する教師にとって大きなストレスです。校長には「ここで(Bのところに)行かなかったら駄目だ」と言われましたが、精神的に追い込まれたときには、正直言って学校に行くのも辛かったことがありました。

<Bが変わったきっかけ：見つかった目標>

進路選択の頃、Bが「調理師になりたい」と言い出しました。一瞬、驚きましたが、年度始めに父親が母親に暴力をふるい、Bが母親のために食事を作ったことがありました。そのとき、Bと「料理つくるのが好きなのか」「料理つくるのも食べるのも好きだ」「調理師になったらどうだ」と話したことを思い出しました。

調理師の専門学校を受験しましたが結果は不合格でした。Bの希望を受けとめた母親がいろいろ手を尽くし、伊豆の旅館に住み込みで働くという道を見つけてくれました。本人を連れて面接に行き、4月から住み込みで働くことが決まりました。

その頃からBの行動に変化が見られるようになりました。暴力的な行為が影を潜め、遅刻は続くものの席についてプリントなども手にするようになりました。「3年間頑張って働いて、静岡に戻ってきたら店をもつから、お前(先生)絶対店に来いよな」と言ったことが心に残っています。卒業式を間近にした最後の学活の時間に、Bは「俺が店をもったら食べにきてくれよな」と笑顔で話して、卒業しました。

Bは3年間伊豆で住み込みの修業をやり遂げました。半年に1度くらい近況報告をしに学校に来るBは、体重が減り、暴力的でなく精悍な顔つきになっていきました。「親方がすごくいい人で、朝が一番早く調理場に立って仕込みをし、夜は最後まで片付けをしている」「親方は怖いけれど尊敬できる」と話していました。

<Bとのかを振り返って：諦めなくてよかった>

「教師が諦めずに頑張っていれば、子どもの心は必ずどこかでひっかかってくる」と校長に言われましたが、「言葉かけを続けていけば、いつかその言葉に心を開くことがある」ということを身をもって知りました。Bの事例は極端な例だと思いますが、声かけをするということは、子どもに「見ているよ」というメッセージを送ることで、子どもの自己肯定感を支える基本的なことだと思います。「先生が見てくれているんだ」と子どもが思ったときに、子どもの気持ちがこちらを向き、自信をもつことにつながるのではないかと思います。

Bとの関わりは、私にとっての自己実現だったように思います。

＜Bの事例を通して考える声掛けの効果＞

声かけについてまとめてみました。Bに向き合っているときにこのようなことを意識して行ったわけではありません。Bとのやりとりをあとから振り返りながらまとめたものです。声かけという日常的な行為が積み重なって効果として現れるようになるのではないかと考えています。

①何でもないときの「声かけ」が、いざというときの鍵になる

・先生あの時こんなことを言ってくれたよね。

②間接的な声かけが直接的な声かけより心に響くことがある

・直接声をかけることも大事だが、いいことを人づてに伝えてもらうようにすると、子どもは自分の存在が認められたという思いを強くもつ。

③反応を予想しながら意図して声をかける

・反応を予想して声かけをすると、子どもの気持ちを推しはかることができるように思う。かけた声に対して、予想とは違った反応があったとき何かあったのではないかと推測できる。

④声かけができるようなシステムが集団内にあると声かけがしやすい

・職員室の中に「声かけ」をしようといった雰囲気があると、声かけが自然に行われる。

⑤思わず口をついて出てくるような言葉は強い印象をもって子どもに受けとめられる

・「お前、すごいな～」など。自然なかたちで声かけられると子どもの心に強く残る。

⑥誰に、いつ、どんな声をかけ、その結果どんな反応が返ってきたかを記憶に残しておく

・声をかけられた方は良く覚えているが、かけた方はおうおうにして覚えていないことがある。声かけを機能させるためには、声をかけたことを記憶しておくことが必要だ。

＜実践事例について考える＞

・⑥のどのような声をかけたかを記憶しておくという指摘について、難しいことだが非常に重要な指摘だと思いました。教師は多くの子どもの声をかけるが、かけられた子どもにとっては1回のことです。かける言葉の重さということを考えさせられました。

・将来の希望が見えないから荒れてしまうのか、と思うところもあります。だから、将来に目を向けるようなきっかけとなるものをどこかに埋め込んでやりたいと思います。荒れた子どもたちでも将来のことについての話をしますから。「調理師になったら…」という声かけが、Bの将来の希望につながったのではないか。それを見逃さなかったことがBの自己実現につながったのだと思います。

・自分にも経験がありますが、声かけをしても声かけをしても、相手の心に届かないということが続くとこちらの心も折れそうになります。声をかけ続けたことがすごいことだと思います。

・報告を聞きながら、自分の中学校時代を振り返っていました。通っていた学校が荒れていて、校内暴力が多発していました。自分は「先生って大変だなあ」と思いながらそれを見ていた生徒の一人でした。同級生の自分から見ても大変な生徒だと思っていました。勝手にふるまいたいのなら、学校以外の場所がいくらでもあるのに、「でも、彼らは(学校に)来るんだよな。給食を食べて、先生の顔を見て帰るんだよな」と思いながら彼らを見ていました。差し出される手を払いのけながらも、彼らは、何か学校に希望を見いだそうとしていたのではないかと思います。

学習へのとりくみを認め達成感を味わわせ、自己肯定感を育てる

小学校で担任外として中高学年の社会科を担当しています。担任外ですから、子どもとの関わりは授業に限定されがちです。どのようにしたら授業の中で自己肯定感を高めることができるのか。ノートの指導を通して、学習に真面目にとりくむ態度を養い、学習意欲を高めたいと考えました。子どもの頑張りを認めることで達成感を味わわせ、自己肯定感を高めたいと思います。



<6年生男子C>

Cは、基本的な学習内容の習得が不十分で、授業中は手いたずらやノートへの落書きを繰り返すなど、学習に集中することができません。授業中に歩いたり、大声を出したりすることがなかったため特別注意を受けたり、補習的な指導を受けたりすることもないまま過ごしてきたようです。

自分がCに関わったときは、生徒指導の面では大きな問題はないが、学習内容が定着しておらず学習遅滞の状態でした。



<達成感を味わわせ、自己肯定感をもたせたい：ノートをしっかり書くことを指導する>

Cには黒板にまとめられた授業の内容をノートに書き写すことを指導しました。これまでノートを取るということをほとんどしてこなかったCにとって、板書をノートに書き写すことにも大きな抵抗があったようです。ノートに書くことができたときには、丸を付けたりシールを貼ったりしてCの頑張りを認めるようにしました。

Cと同じように学習内容や学習態度の基本が身に付いていない子ども数人に授業のあと話をしました。そこで、1時間の授業が終わったらノートを提出することを約束させました。Cは「えー、僕できない」と言っていましたが、「授業中何もしないでいることはやめよう」と説得し、「最初

はわからなくてもいいから、黒板に書いてあることは全部ノートに書き写す」ことを約束しました。

最初のうちは、こちらから声をかけないとノートを提出しませんでした。声をかけ続けるうちに自分からノートの提出ができるようになりました。ノートを提出しにきたときには「ノートを出すことができたね。えらいぞ」と声をかけ、ノートを点検し丸を付けて返すときにも必ず手渡ししながら「今回もよく書けていたね。素晴らしいかった」と進歩を見つけては声をかけ続けました。Cは照れくさいのか、はにかんだような表情をしていました。



<Cの変化：成果と成長>

自分からすすんでノートの提出ができるようになったCのノートは、書かれている内容も次第に充実し、2学期の終わりには板書の内容をすべて丁寧な文字で書くことができるようになりました。

Cのノートの記述が素晴らしくなったことを学級全体に紹介すると、「すごいじゃん」「やるな

一」といった声がかかりました。Cは教師から声をかけられたときより嬉しそうな表情を浮かべていました。Cの変化は単元終了後のテストにも表れました。テストの記述問題には完全に無回答だったのが、文や単語を書くようになりました。まだ十分とは言えませんが、テストの結果も次第によくなっています。



<担任外としてどう子どもと関わったらいいのか…>

自己肯定感を高める実践例の中に、担任外という立場から子どもたちに関わった報告が幾つかありました。担任外として子どもに関わる難しさや気をつけていることについて、話し合いで出た意見をまとめました。

- ・Cの担任は、新採2年目の若い教員です。子ども理解の方法や子ども理解について、担任との意見や見解がくいちがうことがあります。(担任外の自分が)どこまで踏み込んでいいものか、悩みます。彼(担任)なりに一生懸命やっているのがわかるだけに、彼の自信やプライドを傷つけないような配慮をしています(いるつもりです)。きっと、自分が若い頃、同じようなことを先輩の先生は感じていたのだと思うと思います。担任ともう少し話ができる時間のゆとりがもてるといいのですが…。その時間がとれないのが残念に思います。
- ・自分も担任外の経験があります。学級担任のときとは違い普段の生活の中で人間関係を培うことができないことにとまどいを感じました。授業という限られた時間と場のなかで認めたり励ましたりしなくてはならないことに難しさを感じました。わたしも担任との連絡を密にしないといけないのに、時間がとれないことに悩みました。
- ・6年生を中心に担任外として授業に入っています。何故か、生徒指導上で名前の挙がる子が親しげに話しに来ます。担任は学級全体の生徒指導に目を配り、ルール違反には厳しく指導をします。それに対して彼らはルールから逃げたいという思いをもっています。そこで担任との間にきしみが生まれます。担任が示すルールに対する「不満」があることは、彼らの言葉の端にうかがうことができます。担任外の立場として、彼らの「不満」に乗ってしまうわけにもいきません。かといって、彼らの行動を頭から否定し「お前たちが悪い」と言えば、彼らは話しかけてこなくなるだろうし…。「よくそんなことに気づくね」「そんなこと考えなくてもいいんじゃない」などと答えています。
- ・生徒指導委員会などでは「統一した指導をしましょう」といったことがよく言われます。年齢や性別によって子どもへの接し方がちがうのに、「統一的指導＝画一的な指導」が求められると、子どもと接する時間が限られている担任外としては、やりにくいことがあります。言葉遣いなどはその人なりの味といったものがあっていいように思います。子どもたちは指導や規制をゆるくするとどうしても楽な方向に流れてしまいます。そこで「指導の徹底」がますます求められる方向にあるようです。大切なのは、同一歩調より同一方向ではないでしょうか。方向は定めるけれど具体的な対応はケースバイケースでいいように思います。

グループ活動を通して自己肯定感を育てる試み

少人数のグループを学習や生活の基盤におくことによって、一人一人が自分の存在や役割の大切さを意識します。そして、グループでの関わり合いを通した体験が自己達成感や自己肯定感を高めることにつながると考えました。



＜伝え合い、高め合う4人グループでの活動＞

「伝え合い 高め合う」をテーマに学校全体で研究をすすめています。そのとりくみの一つとして、朝の会、授業、給食など4人グループで活動する機会をできるだけ多く設定し、お互いの考えを伝え合い高め合うことにとりくんでいます。

・6年算数「円の面積」の学習から

画用紙に書いた円を等分し、長方形に近いかたちに並べなおす活動のあと、面積を求める公式を考える場面です。

A：長方形の面積は「たて×よこ」だよ。この長方形のたては半径。

B：よこは？

C：円周だ。

A：円周だと一周だから、その半分だよ。

B：じゃあ、「半径×円周の半分」？

C：円周は「直径×3.14」だったっけ。

ここから公式を導くのは、グループでは難しいと考え、全体の学習に広げました。

・4人グループの効果

子どもの感想は「いつでも友だちに質問できるから安心だ」「友だちが自分と同じ考えをしていると自信がもてる」「自分と違う考え方を知ることができていい」などの声が聞かれます。教師の側からすると、どの子も課題にとりくむことができる、活発な学習活動ができるということが言えます。

一方課題としては、何でも話しやすいので私語が増えるということがあります。もともと、私語が増えるというときは教師の発問がしっかりしていなかったり、指示がはっきりと伝わっていなかったりするときです。話し合いの目的を教師が押さえ、子どもたちに伝えておくことが大事だと言えることが言えます。また、全部のグループの話し合いの経過を把握することが難しいということもあります。

＜グループ活動と自己肯定感＞

例に挙げたグループの場合です。Dは、自信をもって学習にとりくめる子です。Eは、自分の考えに自信がないのかほとんどの発言に？がつくような、発言が疑問形で終わります。Fは、学習内容はよくわかっていますが自分から発言することは少ない。Gは、グループの中の会話があまりありません。一斉授業ですと、Dのタイプの子の発言で授業がすすんでしまい、EやFのタイプの子どもは何もしないまま終わってしまいがちです。グループ活動にすることによって、Dの働きかけでEは質問しやすくなります。Fは、Eの疑問に答えることができます。DはFの発言に対して意見を言ったり間違いを訂正したりするといった関わりが生まれます。Gは、ここでは言葉を言っていないませんがノートはしっかりとれていて、記録係といった役割をしています。

<グループ活動をどのように育てていくか、教師の視点について>

実践報告は、グループ活動を(学校全体のとりくみとして)学習場面だけでなく、朝の会や給食といった生活場面にまで広げているということでした。そこに新たな試みとしての可能性を感じながら、グループ活動を育てる教師の視点について意見を出し合いました。

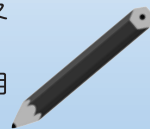
- ・ 報告された事例は、グループによってこれまでの人間関係の「序列」といったものを壊し、新しい人間関係を作ろうというのではなく、グループのメンバーそれぞれの特徴を伸ばすことに目標をおいているように思いました。それぞれの特徴により、4人グループの中の役割分担がカタチづくられるというのもよく理解できます。しかし、4人のなかでできた役割分担は、一般的に行われる学級の中で役割分担に比べ、より強く、固定化するということが心配されます。役割が固定化しないような教師の配慮や指導が必要だと思います。
- ・ あまり発言できない子どもは聞き役を引き受けることになるかもしれませんが、4人の人間関係がうまく機能すれば4人が1つのチームとなって、聞き役になった子どもも友だちから吸収することも多いように思います。先の意見にもありましたが(教師には)グループをどう育てていくか、グループのメンバーどうしが、前向きな、目標に向かって関わり合いをもつような支援をするといった視点が求められるように思います。
- ・ 当たり前のことですが、Gが話し合いの内容を十分理解しているかどうかの目配りが求められると思います。他の3人にとっては、Gにわかるように話をする、Gに伝わりやすいような話し方を考えることができるようになると思います。Gについて言えば、わからないことはわからないと言える、Eのような姿勢を身に付けることが目標になるのではないのでしょうか。4人のグループというのは、お互いが自分の良さをのびしながら、相手のことも気にかけるという場としてはいいと思います。
- ・ 自分の学校(小学校)でも関わり合いをテーマにとりこんでいます。わたしは、関わり合いに意味をもたせたいと考えています。「話し合うからグループになろうね」というのではなく、「話し合いたいからグループになりたい」といったものをめざしたいと思っています。子どもたちが「話し合いたい」と思うような課題を提示することと、自由に話し合いに参加できる関係づくりに苦心しています。



学校行事を通して自己肯定感を高める：あえて厳しい声かけをする

自己実現や達成感を味わうことができれば、自分に自信がもてるようになり自己肯定感も高まるのではないかと考えます。自分の目標に向かって努力を重ね、目標に近づくことによって自己実現や達成感を味わうことができます。目標達成に向け自分で描いたプログラムを実行できる子どももいますが、多くの子どもは困難にぶつかります。その時、励ましや支援の声かけをすることの大切さは多くの実践が示しています。

窮屈になっている教育課程ですが、学級全員の子どもが参加する学校行事を通して、自己肯定感を高めるための支援にとりくみました。



<突然のHの立候補>

「6年生ありがとうの会」は児童会行事ですから、児童会の運営委員が中心になって運営します。その司会にHが立候補しました。Hの立候補は担任にとっても児童会担当の私にとっても意外でした。普段のHは自分から人前に立つことがなく、引っ込み思案な子という印象だったからです。

司会にはHの他に2人の子どもが立候補しました。「じゃんけんで決めよう」という提案に対し、Hは「じゃんけんは絶対に嫌だ」と言います。結局、他の2人は司会を辞退しHが司会をすることになりました。Hの立候補のいきさつは、日記に書かれた「1年生の時から『6年生ありがとうの会』の司会に憧れていたこと、『6年生ありがとうの会』の司会がやりたかったので児童会運営委員になり、それまでの集会活動などの司会には立候補しなかったこと」からわかりました。



<厳しい言葉、強い口調での声かけ>

立候補して司会に決まったHですが、リハーサルの時もはっきりと話すことができず、ボソボソと話します。「あなたの声でみんなが動くのだから、もっとはっきり話さなくては会が盛り上がらない」「長い間やりたいと思ってきた係なんだから、大きな声を出さなくっちゃ」「本番までに練習してこよう」などの声かけをしました。

どうしても司会をやりたいという強い気持ちがあるHはやり遂げるだろう、という見通しがもてたので、声かけは(意図して)厳しい言葉を強い口調で行いました。司会を成功させると同時に、引っ込み思案の殻を破るきっかけにしてほしいと思いました。

もし、Hの心が折れてしまったら…、厳しい言葉やきつい口調で声かけをすることに、多少の不安がありました。こちらからかけた言葉が、Hの心にどのように響いているのか、Hの反応を見ながら次の声かけの言葉を探しました。

担任との連携にも心を配りました。担任からは教室でHの表情を観察したり、日記に目を通したりしてつかんだHの様子を知らせてもらい、担任にはどのような言葉かけをし、その時Hの表情や反応はどうだったかということを伝えました。Hが司会に立候補して、司会をやり遂げるまで、担任は保護者にHの様子を伝えるなど連携をとってくれました。

<「6年生を送る会」当日のH>

当日、Hは練習の時とは明らかに違う、堂々とした話しぶりで司会をやり遂げました。Hが家に帰っても練習を重ねたことが子どもたちにも、教師にもよくわかりました。

行事の反省カードに運営委員の中ではHだけが「不満」と記されていましたが、「練習の時と比べてはっきりとした言葉だった」「練習の時は小さな声だったが、本番は大きな声でやっていた」「はっきりとした司会の言葉がよかった」などの言葉が書かれた『6年生ありがとうの会・反省評価のまとめ』を配ると、にっこり笑って読んでいました。Hの「不満」という自己評価は「司会をやることはできたが、もっと上手にやりたかった」という気持ちの表れのように思います。

Hは6年生になっても運営委員に立候補しました。引っ込み思案は少し変わったようです。



<きびしい言葉での声かけについて>

- ・ずっと「6年生を送る会」の司会をやりたいと思い続けていたことは素晴らしいことだと思います。どうして思い続けてきたのか、ということはその子でなくてはわからないと思いますが、1年生の時Hが当時の司会者を見て「素晴らしいな、いいな」と思ったことがすごいことだと思います。
- ・自分が司会をやりたいという強い目標があったので、きつい言葉で言われてもそれを受け入れることができたのだと思います。「いいよ、いいよ、失敗してもいいから」といった言葉かけではHは達成感を味わえたかどうか…。この場合は厳しい声かけでよかったのではないかと思います。
- ・引っ込み思案だというイメージから、教師の中にも「Hさんが司会で大丈夫？」という声も聞こえていました。何とかしてHに成功体験を味わわせたいと思い「失敗してもいいから」ではなく「成功するために…」という声かけになったように思います。Hだけでなく、教師も成功体験を味わいたかったということも本音としてありました。
- ・「あの子で？」という声も聞こえてくるなかで、厳しい声かけを受け入れながらやり遂げたということはHにとって大きな自信につながったと思います。Hの心の様子を教師がきちんと理解しているから、厳しい言葉がかけられたのでしょう。一般的には、厳しい言葉や子どもを追い込むような言葉かけはいけない、と言われますが、個々の子どもの状態と、その場の状況により判断は変わるものだと思います。子どもの気持ちや心の状態をどう理解しているかということの大事さがよくわかりました。



固定的な人間関係にしばられず、新しい自分の発見と自己肯定感を高める

幼稚園から小学校、そして中学校までずっと同じメンバーで生活する子どもたち。お互いのことをよく知り合っているという反面、固定的な人間関係にしばられてしまうこともあります。相手と向き合う場面でも、普段からよく知っているため真剣になれないところがあるように思っています。緊張感をもった人間関係のなかで、自分の可能性に挑戦してほしいと思います。



<教師が子どもたちの中に入りながら、ルールやスキルを伝える> 人との関わり合いを大切にする

子どもたちに自分のできることを実感させるため、人との関わり合いを大切にしました。自己肯定感是最終的には「自分ができた」「自分でできた」といった達成感に支えられるものだと思います。「できるようになりたい」という自分がいて、それを支えてくれる友だちがいる、自分を意識することで他人の存在も意識できるようになると考えました。

限られた時間の中で…教師の関わり方を考える

「子どもの権利条約」の趣旨からすると、子どもたちの自主的な気づきや、そこにルールが出来上がってくるのを待つことが望ましいとは思いますが、限られた時間で学び合いができる学級を作るには、時には教師が子どもたちの間に入り、具体的な方法を教えることも必要だと思います。モデルを教えることだけをとらえたら「強制」と言われるかもしれませんが、学校からそれをすべて排除することはできないと思います。

<自己肯定感を高めるとりくみ>

特活や他校とのスポーツ交流の場を通して、協力して最後までとりくむ大切さを学び、自分に対する自信をもたせることをねらいとしました。

① 子どもの実態をつかむため4月にアンケート調査を実施

- ・クラスのいいところは、「明るい」「すなお」「元気がいい」など。一方、クラスがもっとよくなるために必要なこととして、「みんなで協力する」「友だちを呼び捨てにしない」「言葉遣いをよくする」「けんかをしない」「きまりを守る」ことなどがあげられました。
- ・お互いがよく知り合っているためでしょうか、言葉遣いはなかなか直りません。いい言葉遣いをするとは、よそよそしいといった思いがあるようです。

② 1年生との交流

- ・自分が憧れるような上級生と触れ合った経験やリーダーのモデルを見ることが少ないので、リーダーシップが育っていない。1年生との交流を通して、思いやりの気持ちや責任感を育て、学校のリーダーとしての意識を高めたいと考えました。
- ・1年生と関わることによって、思いやりの気持ちが育ち、優しい言葉かけができるようになりました。



③ 授業でのとりくみ

- ・集中力を継続させるため、授業のテンポをよくしたり、一人学びの時間を設けたりするようにしました。
- ・一人学びの時間を通し自分の考えや疑問点をつかむことができるようになり、落ち着いた雰囲気での学習ができるようになりました。

④ 特別活動

- ・自分の目当てをもち一生懸命とりくむ、友だちどうしで声をかけ合い協力してとりくむことを

徹底しました。学校・クラス・個人の自慢づくりをする(自分のよさを自分で意識する)と取り組みを全校ですすめました。

- ・新しい課題にとりくむことに時間がかかりました。人間関係が固定しているためか「今のままで十分」といった気分から抜け出すのが難しかったようです。

⑤ その他

- ・他校とのスポーツ交流の場面では、自分の目標を設定し仲間と励まし合って全員が目標をクリアできるようにする。友だちを応援することを大事にし、友だちのために何かをするということを体験させる。
- ・他校との交流や集会活動を通して、クラスのまとまりや協力する態度が育ってきました。



<目的をはっきりと意識させることが達成感や自己肯定感につながる>

新しく自分のできることを実感する方法として、ペア学年の活動は効果があったと思います。自分がリーダーの立場に立つことによって今までとは違う役割を任されたことがいい刺激になったようです。「今までやってきたからそれを今年もやる」というのではなく、教師が明確な意図をもって子どもたちを活動に向き合わせたことが、子どもたちの気持ちの変化につながったように思います。



スキルやルールを教えることも、一人一人に目的をもたせながら行事や特別活動に参加させることも、教師が一人一人の子どものことをよく理解した上での働きかけが大事だと感じました。教師の期待通りに子どもが育つには時間がかかりますが、少しずつでも子どもたちが変わっていくことを見届けることによって、子どもたちに達成感や自己肯定感を感じさせることができるように思います。

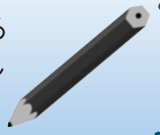
<固定的な人間関係の抱える問題>

子どもの自己肯定感を高める実践を報告し合いながら、課題となったことの一つに「固定的な人間関係にしばられず、自分を表現させるにはどうしたらいいか」ということがありました。固定的な人間関係に「慣れた」子どもたちは、「あの人はできるけれど自分は…」と自分の可能性に自分で限界を設けてしまうことがありがちです。

- ・統廃合になる直前の中学校に勤めていたときに、固定的な人間関係のもつ問題を感じました。1学級10人くらいの人数で幼稚園から小学校と同じ集団で生活してきた子どもたちです。競争がないということはいつも言われていました。大勢の子どもがいれば、何かことが起きるたびにリーダーが生まれたり、フォロアーができたりしますが、人数が少ないと、リーダーとフォロアーが固定されてしまいます。しかし、子どもの数が少ないだけに、学年によってずいぶん違う雰囲気生まれることもありました。保護者どうしの関係がしっかりしている学年は子どもたちの人間関係も安定していました。
- ・小規模という条件を積極的に捉えながら手だてを考えることが必要だと思います。小規模校の場合、地域の人の学校に対する愛情は厚いものがあります。そのこともプラスの条件になるように思います。また、教師と子どもたちの距離が非常に近いと思います。直接担任した子でなくても、卒業後何年も経ってから「先生あの時委員会でお世話になりました〇〇です」などと挨拶をされることがあります。子どもへの声かけなども小規模校ならではの密度の濃さというものがあるように思います。

教師の姿勢が子どもに伝わる。外国籍のKを受け入れる学級を育てる

両親がフィリピン人のKは言葉や生活習慣の違いなどにより、クラスに馴染まないところがあります。周りの子どもたちも、「Kだけ（自分たちと）同じことができないのはおかしい」といった冷ややかな目で見ることが多く、Kを受け入れる学級を育てたいと思いました。



<小学2年生のK>

前の担任から引き継いだことの中に「両親がフィリピン人のKは、雨の日には学校を休む」ということがありました。周りの子どもたちのKに対する関わりも冷ややかで、自分たちができることをKにも要求し「Kができないのはおかしい」といった態度が見られました。

Kは外国(フィリピン)の名前ということもあったからでしょうか、周りの子どもたちはKを呼び捨てにしていました。Kの両親は、ほとんど日本語の読み書きはできません。月1回、外国語指導員が訪問して学校や自治体からの文書などを翻訳して伝えています。

<教師の関わり>

Kを呼び捨てにしないことを子どもたちに話すと同時に、教師が「Kさん」と呼びかけるようにしました。最近ではKを呼び捨てにする子も減り、やさしい口調で話しかけられるようになってきました。2年生になって新しいクラスになり、Kは一人であることが多かったのですが、「さん」「ちゃん」を付けて呼ぶ子が増えるにしたがって友だちと遊ぶ姿も見られるようになりました。

家に帰れば両親とはタガログ語で会話をするKは、同学年の子どもに比べ日本語の読み書きや会話が不自由なところがあります。授業中に的はずれな発言をするKに対して、子どもたちはKがどうしてそのような答えや発言をするのか理解できないままKに対して「私たちとは違う」という見方をしていたようです。家での会話のことや、日本語が十分に理解できないこともあることをそのたびに説明しました。給食のとき、Kの食べ方に対して「汚い」「嫌だ」などの差別的な発言があったときには、一時的にグループ活動を休止させ、人を傷つける言葉についてクラスで考えました。

教師の態度や言い方を意識してやさしく接することが大事だと思います。教師の不用意な言葉や態度はすぐに子どもたちに伝わってしまいます。

<子どもの求める「平等」について>

- ・小学2年生くらいの子どもは、自分たちと同じことを求めます。相手も自分と同じようにできないとおかしい、できるはずだ、と思っています。Kに対しても、「自分たちができるのだからできて当たり前」といった意識で見ているのだと思います。「どうしてKは…」という周りの子どもの見方は、Kの両親が日本語の理解が困難なため、持ち物の連絡などが伝わらず忘れ物なども多いということも関係していると思います。
- ・「誰も同じようにやる、平等に負担する」という考えがあります。それはそれで正しいと思いますが、「同じようにできない、均等な負担を負えない」という人もいることを認めたり、できる人ができない人の分を少し肩代わりしようとしたりすることが必要だと思います。2年生の子どもに求めるのは難しいかもしれませんが、できない子を甘やかすといったことや、義務を免除するといったことではないように思います。
- ・Kの自己肯定感を育てることも課題ですが、肩代わりすることができる子どもたちの自己肯定感も大きなことだと思います。

<ニューカマーの問題について> (共同研究者：畠垣)

愛知県の知多市の学校に出向いたことがあります。知多市の沿岸部には三菱重工の工場があり、外国人労働者が多くいます。クラスに7～8人の外国籍の子どもが在籍するといった状況でした。アジア、中東、アフリカの子どもたちがいます。言葉も7～8カ国語での対応が必要で、授業がなかなか成立しないような状況でした。加えて、保護者への対応も時間や金銭感覚が違うので先生方の抱えるストレスも非常に大きなものでした。

外国籍の子どもと日本語

わたしは外国人児童の発達検査に携わっていました。ある程度育った段階で日本に来た子どももいれば、日本で生まれ育った子どももいます。中途半端なバイリンガルという言い方は適切でないかも知れませんが、確かな言葉を獲得しないうちに2カ国目の言語が入ってくると言語の発達が遅れがちになります。知的発達が伸び悩むということにもつながっていくようです。

外国籍の子どもたちも、日本での生活を通し会話はするようになります。子どもたちどうしの関わり合いの中で喋っているから(日本語が)わかっているだろうと思いますが、「お花が咲いた」という日常会話はわかっても、教科書には「草花が…」と書いてあるとわからなくなってしまう。私たちは場面に応じて「お花」と「草花」を一緒にしたり使い分けたりしていますが、彼らにとってはそれが理解できないということが多々あります。子どもがどこまでわかっているのか見立てるのが非常に難しい。検査をすると言語の能力の伸び悩みが目立ちます。漢字の習得も非常に難しいようです。喋ることはできても読み書きのハードルを超えることができず、幼児レベルの会話に留まっていることが目立ちました。保護者も労働者として日本に来ているので、家で子どもたちが日本の学校に適応するように面倒を見たりすることができないようです。中学を卒業したあとのようにして就労していくか大きな問題があるように思います。中学校の先生方も最低限の読み書きはできるようにと頑張っていますが…。

彼ら(外国籍の子どもたち)にとって、漢字のもつ意味とかニュアンスの違いを汲み取って漢字を使うことは非常に難しいように思いました。動作性については生得的なものが大きく、あまり育ちの影響はうけないものですが、言葉の習得などは育ちの問題が大きく関係します。そのバランスを見てもっている能力が高いということであれば、もう少し働きかけをしようということではできないでしょうか。

ピアサポート：お世話をすることの誇り

小学校にはよくお世話に来てくれる子どもがいて、ちょっと気懸かりな子どもの横に座らせたり、班のリーダーを任せたりすることがあると思いますが、海外だとピア(peer：仲間)サポートというのがシステムとしてあります。たとえば発達障がいの子どもの横の席に座ったり、お世話をしたりする子どもを決めて、学校から保護者にも知らせます。ピアサポートに選ばれたということは、子どもにとっても保護者にとっても誇りに思うことだと浸透してきています。日本では自然なかたちで「世話係さん」といったかたちでやっていますが、システムとしてやっている国もあります。お世話をするのが負担に思うところと誇りに思うところ、両面があるように思います。

お世話することの見返りがないと負担に思うことがあります。誇りに思えば違ってくるのではないのでしょうか。人の役に立つことや誰かを助けられることを誇りに思えるように教育していく方法もあるのではないのでしょうか。

『自分のことが嫌い』という小学校4年生のM

Mはどんなことにも否定的で「自分のことが大嫌い」と言います。『人間関係プログラム』の「自分は好きですか?」という問いに学年でただ一人、最も低い評価の④を選択しました。Mが持っている自分に対する否定感を取り除きたいと思います。



＜“友だちは宝物”：友だちのいいところを見つけ合う＞

学活に「友だちは宝物」というテーマを設け、学級全体で、友だちのいいところやよくやっているところを見つけてカードに書くことにしました。カードには必ずプラスのことを書くことと約束しました。また、書いてもらった返信を書くことにしました。意図的にMのことを話題にするなどして、クラス全体がMに関わるようにしました。

“友だちは宝物”カードに対して多くの子どもたちが、「カードを見ると落ち込んだときに元気になる」「お互いのいいところを(カードに)書き合うことが楽しい」という感想をもちました。

学級でのとりくみと並行して、家庭への働きかけも行いました。家庭訪問や保護者と話す機会を多くもち、学校での子どもの表情や行動について伝え、家庭でのMの行動について聞きました。

2学期の半ば頃から友だちとうち解け、休み時間には友だちとふざけ合うなど、Mの行動に少し変化が見られるようになりました。次の学年にすすんだMは「自分は好きですか?」という問いに最も高い評価の①をつけることができるようになりました。友だちとの関わりも増え、表情も生き生きとしたものになりました。

『人間関係プログラムに係わる調査用紙』から

それぞれの質問に、あなたがどれくらいそうだと思うのかを教えてください。①まったくその通りだと思う ②どちらかといえばそう思う ③どちらかといえばちがうと思う ④まったくちがうと思う

質問 21：私は、自分のことが、好きです。



＜授業者からの一言＞

- ・Mには年齢の離れた姉がいます。姉ははきはきとしたタイプの子だと聞いています。お母さんが「姉さんと比べて何か言うのがいやだ」と言うことを聞いたことがありました。家に帰ると母親から文句を言われることが多いのでMは母親のことがあまり好きではないと言っていました。家庭への働きかけでは、Mの母親に対する感情を上手に伝えることに留意しました。母親に対する感情が好転したことが、5年生になって表情が明るくなったということにつながったのかもしれませんが。友だちとの会話も増え、授業中に手を挙げて発言することもなく、「どうせ分からない」といった態度が消え、自分から手を挙げて発言するようになりました。
- ・④を選んだということは、Mの「誰か気づいて」というメッセージだったかもしれません。教師が読むだろうということがわかっていて④を付けたということも考えられます。

＜自分のことが嫌いという感情について＞（共同研究者：畠垣）

何が原因で、自分のことが嫌いという感情をもつようになったのでしょうか。小学校4年生で自分が嫌いという感情をもつことがあるのでしょうか。

5歳前から自己肯定感について差が生まれます

3・4歳から自己肯定感の差が出始めると思います。自己肯定感ということと、自尊心とか自信とかいうのは同義語だと思いますが、小さい頃から自己肯定感のもちかたに差が出ることがあります。例えば、兄弟がいる場合「お兄ちゃんと比べるとどうせ私は…」ということもあるし、他のお友だちのことを親が褒めているのを聞いて「私はできない…」という感情をもつことは幼児でもあります。

自分自身と他人を比較したり、自分自身を客観的に見たりする視点が発達してくる年齢（5歳前）から自己肯定感について差が生まれるように思います。小学校4年生くらいになると「自分は嫌い」という子どもはけっこう多いのではないのでしょうか。逆に「私のことが好き」といえる子の方が少ないかもしれません。日本人には自分自身のことを「好き」とか「いい」とか表現しにくい文化がありますから。

年齢により変化する重視する価値

生まれながらに「自分のことが嫌い」という子どもはいないわけですから、育ちの中で、他者との比較やかけられる言葉などによって育ってきたものではないかと思います。

自分の何が嫌いかということについては、年齢により自分に対する評価のポイントが変わってきます。小学生から中学生、さらに高校生と、重視するポイントが変わっていくという調査結果があります。小学生は、学業やスポーツなど見た目にわかりやすいものを重視し、中学生は、人間関係などを上手にやれることや人前でふるまえることを重視するといったことが明らかにされています。もう少し年齢が上になると、人間としての魅力といったことに価値を置くようになります。この事例の場合は、学力やスポーツなどの点で自分に対して否定的になっているのではないかと思います。

伝わりやすい隠れたメッセージ

家族が思わず発する無意図的なメッセージを子どもはよく読み取ります。「お姉ちゃんは出来るのに、あなたは出来ない」ということをはっきりと言わなくても「お姉ちゃんすごいね」と言っただけで、その裏にあるメッセージが十分伝わってしまうことがあります。だいたい5歳ぐらいで大人の視線の先にあるもの（何を見ていて、何を感じ、何を言いたいのか）がわかるようになります。大人の言葉の裏にある意図を読み取り、行動するようになります。

お母さんは「お姉ちゃんと比べて、差別をするつもりはなかった」と言うかもしれませんが、隠れたメッセージが伝わってしまうわけです。兄弟にまったく同じように接することは難しいので、「あなたにはこのようないいところがある」「あなたにはこうだね」といったメッセージの出し方を工夫することが必要だと思います。

人から言われて気づくことが多い自分の価値

報告された事例では、学校の先生がMのいいところを発見し、Mがそれに気づくことが出来たということがよかったと思います。（自分の）いいところというのは、（他人から）言ってもらわないとなかなか見つけられないものです。頑張っていることを、人から言ってもらってはじめて「自分は頑張っている」と思えることがあります。そういう意味で、人からの声かけというのは非常に大事なことだと思います。

自己肯定感を高める手だての一つとして：リフレイミングカード

子どもたちの生活や考え方は年々多様化しています。みんなで考えを共有したり、協力したりしてとりくんだりすることも難しくなっています。生き生きと学び、生活する子どもに近づけるには自己肯定感を高める具体的な手だてについて考えました。



＜自分に自信をもてる子どもを育てたい＞

「どうせ自分なんて…」、子どもたちがよく使う言葉です。人と人との交流が限られている地域では、友だちや教師のちょっとした言葉を気にしすぎてしまう子どもや、自分に自信がもてない子どもが多いように思います。

小さい頃から同じメンバーで生活しているため「足が速いのは〇〇さん」「リーダーになるのは〇〇さん」「私の成績は〇〇くらい」と学習から生活まで子どもたちが作った勝手な序列関係が出来上がっています。このような序列にしばられず、自分に自信をもって生活できる子どもを育てたいと願っています。

自分に自信をもつことや、友だちから認められるきっかけとなる具体的な手だてとして、リフレイミングカードの活用を考えました。

＜リフレイミングカードによる言葉かけ＞

学校全体で子どもを育てるという意識から、自信がもてない子どもには担任でなくても日頃から声かけをしたり、気になる行動や表情が見えたときには、その様子を担任に伝えたりしてきました。もう一步踏み込んで、自分に自信がもてない(自己肯定感が低いと思われる)子どもの自己肯定感を高めるにはどうしたらいいか考えたものが、掲示を使って自己肯定感を高めるという方法でした。メッセージを書いたカード(リフレイミングカード)を子どもたちの見えるところに掲示し、自分や友だちのいいところを認め合えるようにしました。全校に投げかけたいと思い、カードの掲示場所は全校の子どもが通る、階段の踊り場の掲示板にしました。

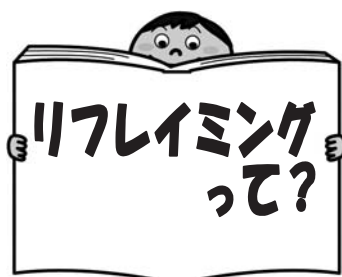
＜成果：子どもたちの反応と変化＞

高学年の子どもたちは、はじめは遠巻きに掲示板(リフレイミングカード)を見ていました。次第に何人かの高学年の女子が掲示板の前で足を止めてカードを見ていくようになりました。ときには数人で、ときには放課後一人で見えるようになっていきました。

カードを掲示してから1週間ほど経った放課後、4年生の女子が本の整理をしていた私のところに来て「私は、いつもみんなから真面目で厳しすぎるって言われて、自分に自信がなくなっていたけど、ハートカード(リフレイミングカード)の裏を見たら、それだけ責任感があるってことだと知ったよ。間違ってたんだね」と言ってニコニコして帰っていきました。彼女はその後、学級委員の仕事をもって行っただけでなく、すすんでクラスのための遊びや行事を考えたり、放課後に教室の片付けをしたりするようになったと担任から聞きました。

リフレイミングカードは、クラスでカードの話をしたり、学級会で自分の良さや友だちの良さを考えたりする材料になっています。リフレイミングカードは一人一人に直接声かけをするわけではありません。しかし間接的にですが、子どもの心に寄り添い、違った角度から物事を見る目を育てるという効果を発揮しています。

リフレミングカード



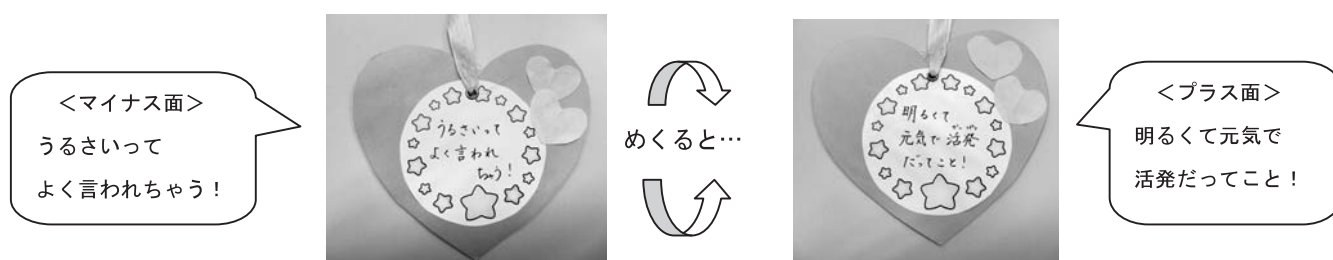
「理屈っぽい」という言葉にはマイナスのイメージがありますから、「理屈っぽい」と言われたら喜べません。しかし、「理屈っぽい」という性格は、見方を変えることによって「理論的」「物事を順序立てて考えるのが得意」「几帳面」といったよい面が見えてきます。物事の見方を今までとは違う別の枠組み(フレーム)から捉えなおすことをリフレミングと言います。



人の性格や行動の仕方などは、よく見える面と悪く見える面の両面があります。悪い面ばかり見ていると嫌な気分になったり、自信を失ったりします。リフレミングにより、積極的によい面から見ることをすすめるのがリフレミングカードです。

カードの両面に別の見方から見えるメッセージを書いておきます。子どもたちは、カードをひっくり返して見ることによって自分に対する積極的な見方を見つけます。

*** S先生から実践に使ったリフレミングカードを紹介していただきました ***



リフレミングカードにはどんなことを取り上げたらいいでしょうか?



- ・どんな言葉を書いたらいいのか特にきまりはありません。日頃子どもたちが友だちどうしで交わしている言葉のなかで気になる言葉を取り上げたらどうでしょう。
- ・放課後や休み時間などに子どもが教師に話しかけてきたことや、日記などに書かれた悩みなどを取り上げることも効果があります。

☆P25の
フレーズ集を
ご覧ください。

リフレミングカードの両面にはどんな言葉を書いたらいいでしょうか?



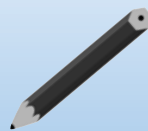
- ・いつもあわて者って言われる… ⇨ すぐに行動できるってことだよ
- ・わたしって出しゃばりなのかな… ⇨ 世話好きで、人の役に立ちたいってことだよ
- ・まわりのことを気にしてしまう… ⇨ まわりの人に気配りができるってことだよ
- ・消極的なのかな… ⇨ ひかえめで慎重に行動できるってことだね
- ・しつこいって言われる… ⇨ ねばり強くあきらめないってことだよ

リフレミングカードにはメッセージの宛先(相手の名前)は書きません

- ・一般的にリフレミングカードには、相手の名前を書きません。直接相手に伝えたいときには1対1の会話という方法があります。カードというクッションをおくことによりメッセージがやわらかなものになります。また、メッセージの相手を特定しないことにより同じような悩みをもっている子へのメッセージにもなります。

障がいをもった子どもの自己肯定感を高める

障がいをもった子どもは自己肯定感をもちことが難しく、また、障がいをもった子どもの保護者の自己肯定感が低いと言われています。子どもと保護者両方に働きかけることにより障がいをもった子どもの自己肯定感を高めたいと考えました。



＜4月に特別支援学級に入級してきたN＞

Nは運動機能障がいをもっています。周囲の視線をいつも気にして、友だちどうしが話をしていると自分の悪口(歩き方のこと)を言っていると思ってしまい、常に萎縮して生活していました。入級前には不登校の状態にあり、当初は笑顔もなく、周囲の視線を気にし教師の顔色を見ながら生活していました。担当している学級にはNの他に4人の肢体・運動機能の障がいをもつ子どもが在籍しています。どの子どもも自尊感情が低く、自分のことについて聞くと「嫌い」と答えます。「どうして？」とたずねると「みんなと同じことができないから」と答えます。

＜お互いを認め合う関係をつくる＞

普段の生活の中で活躍できる場面を多く設定し、頑張っている姿を見つけては声かけをしました。同時に、お互いの存在と頑張りを認め合う関係をつくるため、帰りの会でクラスの友だちのよいところや頑張っているところを見つけ発表し合うようにしました。また、教職員には特別支援学級の子どもへの言葉かけをお願いしました。

運動機能に障がいをもつ子どもは、自分の障がいの人目にさらされることを嫌い、こわがります。運動会や持久走大会など多くの人の目に触れる場面ではなおさらです。担任として迷いもありましたが、クラスの中にお互いの存在を認め合う関係ができていることを踏まえ、運動会の前に「明日はたくさんの人が見ると思うよ。見られることは仕方がないこと。だから、見られたらどうしよう…と思わなくていいんだよ。見に来た人は、はじめはびっくりするかもしれないけれど、そのあとは心の中で『がんばれ』と応援してくれるから大丈夫だよ！」と人目を気にしないでがんばることができるよう、事前に話をしました。

＜自分の障がいと向き合えるようになった：子どもたちの自己肯定感の高まり＞

Nが、富士市出身の作家(大村あつし)が『クワガタと少年』を読んで読書感想文を書いてきました。5本の足しかないクワガタが半値以下で売られていた。少年が「どうして半値なのか」と尋ねると、店員が「足が一本ない、欠陥品だから」と答えます。少年は「僕は普通の値段で5本足のクワガタを買う。足の数で人間の価値は決められないから」と言って5本足のクワガタを買います。読書感想文を聞いた足のない女の子が「私、この本読む」と言って図書室から借りてきて読みました。読みながら辛かったと思いますが、読み終わって「読んでよかったよ」と話してくれました。そして心の内を「先生、私の義足をとって(足がないことを)交流学級の友だちに見せたら、嫌われちゃうかな」と言いました。「そんなことないよ。きっとわかってもらえるから」と話しました。自分と向き合えるというのは、自己肯定感が高まってきたからだと思います。

＜保護者への支援と保護者の変化＞

障がいをもった子どもたちの自己肯定感が低い背景には保護者自身の自己肯定感の低さがあるように思います。そこで、保護者にも自信をもってもらうために保護者への支援も同時にすすめました。特別支援学級への通級には保護者の送り迎えがあります。毎日保護者と顔を合わせることを捉

えて、連絡帳を使い子どもの毎日の様子を報告するようにしました。その際、「よいこと」だけでなく、失敗したことや保護者への要望も伝えました。学校での生活をできるだけ丸ごと伝えることにより、保護者が抱いている(子どもの)学校での生活に対する不安を軽減するようにしました。登校が続いたり、特別な持ち物を忘れずに用意してくれたりしたときには、その都度お礼を言いました。

連絡帳を交換することで、学校と家庭の両面から子どもを支えることができたように思います。保護者も、「(障がいをもった)自分の子どもにもできることがこんなにたくさんある」ということを日々感じてくれるようになり、(保護者も)頑張らなくてはいという気持ちを強くしてくれているように思います。子どもについての話の内容も以前と比べ、「できないこと」から「頑張っていることやできたこと」など、前向きなものに変わってきました。

＜リフレイミングカードに見る子どもたちの自己肯定感＞

子どもたちは「みんなと同じことができないから、自分が嫌いだ」と言います。皆と同じように走れないし、気持ちは走っていても一緒ではない、ということです。

障がいをもった子どもが自分の障がいを乗り越えていく、その困難を支えるのが子どもたち一人一人の自己肯定感です。人と関わり、人の役に立つことを経験することで自己肯定感を高めてほしいと考え、リフレイミングカードを使った実践にとりくみました。

＜リフレイミングカードを使って＞

子どもたちにリフレイミングカードのモデルを示しました。運動会の前に「足のこと見られちゃうよ…」「見ている人は人一倍頑張っていることを見て、きっと頑張ったねと褒めたいと思って見ているんだよ」というカードを作って教室に掲示しました。

自分たちもカードを書きたいようだったので「自分の自慢できるところを書いてごらん」と言いましたが、「自慢を」と言われても子どもたちは、自分の自慢を見つけることができずに困っていました。「しくしくさんカード」と名づけたカードに自分の悩んでいることを書くようすすめてみましたが、書かれた悩みがあまりにリアル(自分の障がいのこと)であったため、解決に向けてリフレイミングすることができませんでした。

新採者が授業を見に来る機会があり、新採者に「しくしくさんカード」に悩みを書いてもらいました。すると、子どもたちは「こうしたらいいよ」といったことを書くことができました。人の悩みを解決してあげよう、というところにすすむことができたようです。



「こうしたらいいよ」というカードを受け取った人から「ありがとう」という声が返ってきたことも励ましになり、カードを書くことが好きになりました。「自分たちは障がいをもっていても人の役に立つことができる」ことが実感できたのだと思います。

＜子どもたちが得た有能感と自己肯定感＞

カードの交換は教職員や交流学級の友だちにも広がっています。

今では、たくさんのカードが子どもたちのところに届きます。全部に対応できませんが、子どもたちはカードに自分の考えたことや感じたことを書いています。時には自分の書いた「しくしくさんカード」に学級の友だちがメッセージを書くということもあります。そんなときは、「恥ずかしかったけれど、みんなが私のことを考えてくれたのが嬉しかった」「なんか頑張れる気持ちになれた」などと話してくれます。

リフレーミングカード フレーズ集

	マイナスの言葉	➡	プラスの言葉
1	おとなしすぎるって言われる		おだやかでひかえめなんだよね
2	はっきりことわれないんだけど…		やさしくて相手の立場を大事にしているんだね
3	でしゃばりって言われた		世話好きで人のためにつくすってことだよ
4	すぐに調子にのるって言われちゃう…		ふんい気を明るくする名人なんだよ
5	気が短かいって言われた		決断が早いつてことなんだよ
6	だらしなくていいかげんかなあ…		細かいことにこだわらずおおらかなんだよ
7	感情的って言われた！		自分の気持ちに正直でうそがつけないんだね
8	すぐにいばるって言われる！		自分に自信があるってことだよ
9	暗いつて言われる！		落ちついてものごとを考えられるってことだね
10	わたしって人にきびしいのかなあ		責任感をもってやりたいつてことだよ
11	短気って言われちゃう		ものごとに熱中し、一生懸命やっているんだね
12	ぐずだつて…		じっくりとりくむことができるんだね
13	理屈っぽいつて言われた		ものごとを順序だてて考えるのが得意なんだね
14	まわりを気にしてばかりいるの…		まわりに心くばりができるってことだよ
15	おおざっぱって言われて…		おおらかな性格でくよくよしないってことだね
16	うるさいつてよく言われちゃう！		明るくて元気で活発だつてことだよ
17	もしかしてわたしつてずうずうしいかなあ		自分の考えをしっかりとっているってことだよ

子どもの権利条約推進委員会

共同研究者：大平 滋（立正大学教授）2011 畠垣 智恵（静岡大学講師）2012

所 員：杉原 知子（賀茂支部）2011～2012 藪寄 哲郎（田方支部）2011～2012
 元矢 裕己（東豆支部）2011～2012 室伏 聡（三島支部）2011
 荒木美江子（三島支部）2012 高木 晃久（沼津支部）2011～2012
 中山 智善（駿東支部）2011～2012 石川 宏美（富士支部）2011～2012
 望月 亮佑（清庵支部）2011 前橋 有（清庵支部）2012
 木下 雅人（静岡支部）2011～2012 伊藤 秀男（志太支部）2011
 小池久里子（志太支部）2012 水野 克哉（榛原支部）2011～2012
 藤原 靖也（小笠支部）2011～2012 進士 昌毅（磐周支部）2011
 上田 欣吾（磐周支部）2012 左右田恭伸（浜松支部）2011
 勝永 昌宏（浜松支部）2012 大石 誠（浜名支部）2011
 清水 亮二（湖西支部）2012

事務局：細川 幹太 2011～2012 平野 恵司 2011 大中香代子 2011
 鈴木 千晴 2012 井村由紀子 2012

子どもたちの自己肯定感を高める

～子どもの権利条約の根ざした学校づくりをめざして～

編集・発行／静岡県教職員組合立教育研究所

子どもの権利条約推進委員会

〒420-0856

静岡市葵区駿府町1番12号 静岡県教育会館

発 行 者／教育研究所運営委員長 鈴木 伸昭

発 行 日／2013年 2月



財団法人 静岡県教職員互助組合



静岡県教職員生活協同組合



静岡県学校生活協同組合連合会



社団法人 静岡県出版文化会



公団法人 日本教育公務員弘済会静岡支部



株式会社 静岡教育出版社



KOKUSAI 国際観光株式会社

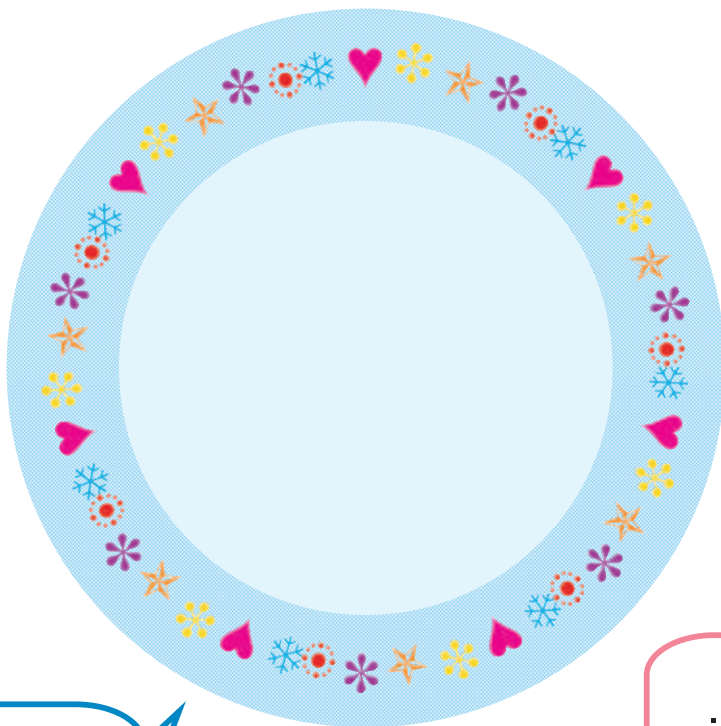


静岡県住宅建設工業株式会社

すぐに使える！

リフレーミングカード

リフレーミングカードについてはP22を、フレーズについてはP25をご覧ください。

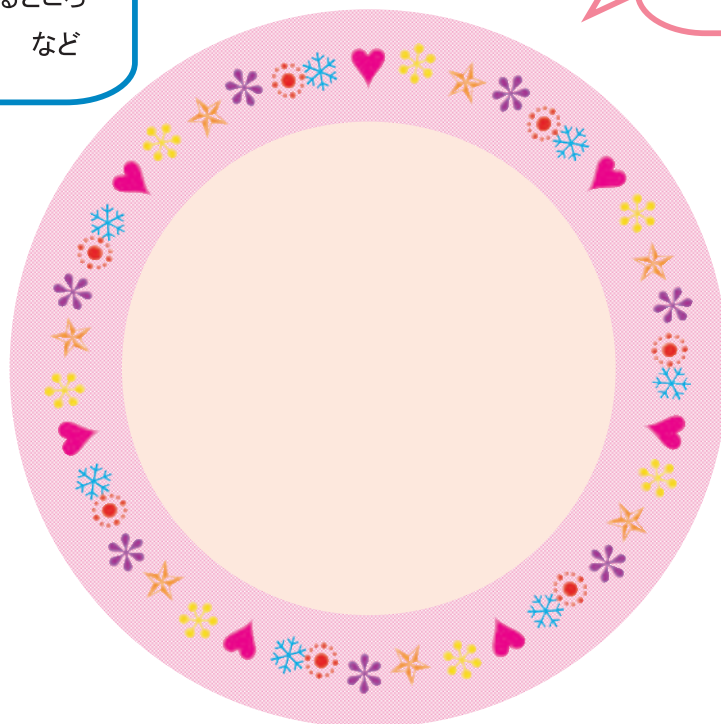


マイナス面

- ・気にしているところ
- ・直したいと思っているところ
- ・短所 など

プラス面

- ・積極的な見方
- ・自信をもっているところ
- ・長所 など



※あくまでも一例です。いろいろな使い方をお試しください。