

児童の他者に対する「賞賛」と「感謝」 の生起場面についての考察

渡 邊 信 隆*・赤 坂 真 二**
(令和5年8月31日受付；令和5年10月31日受理)

要 旨

本研究は、児童が他者に対して「賞賛」や「感謝」を表明する常時活動を通して、児童は、学校生活の中において、どのような時間、状況、視点でどのように他者を「賞賛」、あるいは他者に「感謝」するのかを明らかにすることを研究の目的とした。「賞賛」や「感謝」を分類した結果、「賞賛」が生起する場面は、「学習中」が最も多く、「学習中」をさらに教科等で分類すると、多いものから「体育」、「学級活動」、「総合」の順となった。教科等で分類した結果から、児童が互いの様子を認知でき、相互交流ができる学習活動を取り入れた授業デザインが、他者に対する「賞賛」を生み出す場となる可能性が示唆された。一方、「感謝」が生起する場面は、「休み時間」が最も多かった。児童にとって、「休み時間」は情緒的な交流が起こる場として大切な時間であり、「感謝」は、他者から遊びに誘ってもらったり、他者を誘った際に受け入れてもらったりした時、つまり、他者から受容された時に生起することが多いことが示された。

KEY WORDS

賞賛, 感謝, 認め合い, 児童

1 問題の所在と目的

小学校学習指導要領解説総則編(2018)では、いじめ防止について児童一人一人が互いに認め合い、励まし合い、学び合う場と機会を意図的に設けるとともに、教師は児童の人間関係が常に変化していることに留意する必要があることを示している。また、道徳教育について、教育活動全体を通して、生命を大切にする心や互いを認め合い、協力し、助け合うことのできる信頼感や友情を育むことが大切であることを指摘しており、児童が互いに認め合うことで道徳性を育成し、いじめの防止にもつながるとしている。

それでは、「認め合う」とはどのような行為を言うのであろうか。児童生徒同士の認め合いに関する先行研究の中において認め合いに関する学校現場での実践を見てみる。赤坂(2011)は、児童の名前が書いてあるカードを児童全員にランダムに配り、努力していることや他者に貢献していることをカードに記載し、記載された名前の児童に帰りの会等に渡すという「ハッピーレター」という取組を提案している。小宮山(2015)は、「グロウアップカード」、「サンキューカード」という友達の長所、つまり、「賞賛」や友達への「感謝」をカードに書いて表明するための取組を行っている。池島・松山(2014)は、アメリカの生徒指導システムの一つとされるPBIS(Positive Behavioral Interventions and Supports, 以下、PBIS)を参考に、児童にポジティブな行動を促進させる取組として、児童相互に「賞賛」の思いを伝えるための「HAND IN HANDカード」を書き合う取組を行っている。また、PBISによってQ-U(河村, 2000)における学級生活満足群の大きな向上増加が見られたことも報告している。

このように、児童生徒間でやりとりされる「賞賛」は、自尊感情や被信頼感など、児童の感情面においても影響を与え、友人からほめられる頻度と自尊感情の間に正の相関がみられることが指摘されている(岡田・藤亀, 2007; 青木, 2021)。また、「感謝」とは哲学事典(1971)では、他者によって自分に示される好意に対する承認の情と定義されている。したがって、児童生徒相互の認め合いを目的とした活動は、互いの長所や貢献を称え合う「賞賛」や「感謝」の表明を通して、互いの自尊感情や相互承認をねらったものであるといえる。そして、学級の中で、「賞賛」や「感謝」を他者に対して互いに表明し合うことは、良好な人間関係を形成することにつながることを期待される。児童生徒が相互に承認し合う学級では、児童生徒同士の関わりが増加し、その関わりの増加が新たな承認の機会を生み出し、その新たな承認が児童生徒の関わりをより増加させる可能性がある(新元・越, 2022)。

では、児童生徒の他者に対する「賞賛」や「感謝」は、どのような場面で生起するのであろうか。教師が児童生徒の「賞賛」や「感謝」の生起場面を知ることは、教師が生起場면을意図的に設けることで児童生徒相互の「賞賛」や

「感謝」の生起を促進させると考えられる。そこで、「賞賛」の生起場面に関して先行研究を見ると、従来の「賞賛」に関する研究では、主に教師や保育者、保護者から子どもに対する「賞賛」が検討されるものがほとんどであり、児童生徒同士のような対等な立場同士の人物間の「賞賛」はほとんど検討されていない（青木、2021）。一方、「感謝」の生起場面に関しても先行研究を見ると、藤原ら（2013）は、小学校高学年を対象に、普段の生活の中において「感謝」が生起する状況を質問紙によって調査している。その結果、「感謝」生起状況の分類として、物をももらった時や貸してもらった時などの「道具的な被援助」と、ほめてもらった時や励まされた時などの「情緒的な被援助」、さらに、道具的または、情緒的な被援助の内容に判別できないものを含むものとして「抽象的な感謝状況」の3つに大別されることを示している。そして、成人では必ずしも「感謝」の生起には他者の存在を介しないが、児童の「感謝」の生起には何らかの援助を受けた時が主であり、他者の存在が必要であると指摘している。しかしながら、この藤原ら（2013）の研究は、「感謝」の生起状況に学校以外の場における「感謝」も含まれており、学校生活における他者に対する「感謝」に特定した調査ではない。さらに、調査の方法は、質問紙によって児童に「感謝」生起状況を想起させるものであり、その分類は「物をももらった時や貸してもらった時」などの大まかな状況によるものであるため、それ以上の詳細な状況を把握できない。

このように、従来の先行研究においては、学校での児童生徒相互の「賞賛」と「感謝」の生起場面について検討しているものは少なく、未だ十分検討はされていない。そこで、本研究では、小学校の児童を対象とし、学校生活において児童は、他者に「賞賛」や「感謝」を、どのような時間、状況、視点によって他者に対する「賞賛」や「感謝」が生起するのかを明らかにすることを研究の目的とする。これらを明らかにすることは、教師が児童相互の良好な人間関係を形成する場を把握することにつながり、そのような場を意図的に設定することによって学級児童の生活満足度を向上させ、いじめの防止にもつながると考える。

2 研究の方法

2. 1 調査期間

201X年8月29日～11月28日

2. 2 調査の対象学級

A県B市 公立小学校 4年生C学級 32名

2. 3 調査対象学級の選定の理由

当該学級においては、学級活動の話し合い活動において、「賞賛」や「感謝」を口頭で表明する取組と常時活動として「賞賛」や「感謝」を、カードに記述することによって表明する活動を取り入れていたため、調査対象として選定した。

2. 4 調査方法

2. 4. 1 記述（カード交換）による「賞賛」・「感謝」の表明の調査

C学級において、10月から11月まで「賞賛」や「感謝」をカードに記述することによって表明する取組を週に1回、合計7回（7週間）行った。担任が毎週、火曜日の朝に児童の名前入りカードを配り、児童は水曜日の帰りの時間までにカードに書いて提出していた。書き方は「賞賛」の場合は、友達のよいところや頑張っていたところを具体的に記述した上で、感想も加えるように教示した。また、「感謝」の場合は、友達に「感謝」の気持ちを伝えたいと思った出来事を具体的に記述した上で、「感謝」を伝えるように教示した。

2. 4. 2 口頭による「賞賛」・「感謝」の表明の調査

9月から11月まで学級活動の時間において、口頭による「賞賛」や「感謝」を表明する時間を取り入れた活動を週に1回、合計14回（14週間）行った。話し合いの手順は以下の表1の通りである。①～④は話し合いの前に毎回、行うものである。①は話し合いのための場の設定づくりであり、児童が机を教室から廊下に出し、椅子を円形に並べる作業を行う。②の司会者の「はじまりのあいさつ」から話し合いが始まり、③では話し

表1 話し合いの手順

① 円になる	⑥ 議題の提案
② はじまりのあいさつ	⑦ 話し合い
③ 話し合いの約束を確認する	⑧ 決まったことの発表
④ 「賞賛」と「感謝」の交換	⑨ 先生からのフィードバック
⑤ 前回の会議の振り返り	⑩ 終わりのあいさつ

いのルールを全員で確認する。④が児童同士で「賞賛」や「感謝」を表明する時間であり、調査対象学級が独自に常時活動として行っている活動である。学級会の話し合いは⑤の前の会議の振り返りから始まり、⑩の「終わりのあいさつ」で終わる。本研究では、④の「賞賛」や「感謝」を表明する時間において調査を行った。

2. 5 分析方法

記述による「賞賛」や「感謝」の表明の調査後に、未提出のものを除く、全児童の7回分、219枚の記述内容を川喜田(1986)のKJ法によって分類し、検討した。口頭による「賞賛」や「感謝」の表明の調査は、ビデオカメラ2台を教室に設置し、後日、児童の発言をプロトコルに起こして採取した。

2. 6 倫理的配慮

研究対象校の学校長及び研究対象学級の担任に対し、事前に研究目的の説明に加え、本研究を実施する許可を取った。また、研究で得た情報は、研究目的以外で使用することはないこと、データ処理後は、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。

3 結果と考察

3. 1 記述による「賞賛」の表明について

3. 1. 1 記述内容の分類

児童がカードに記述した内容を「他者に賞賛を表す内容」と「他者に感謝を表す内容」の2つに筆者が分類した。前者は全体の96%であり、後者は全体の4%であった。(表2)。記述では、あらかじめ誰に書くのかはカードが配布された時に決まり、必ずしも、そのカードを渡す相手に「感謝」を伝える出来事が起こるとは限らないため、児童は相手をよく観察する必要がある「賞賛」内容を書くことが多かったと推察される。そこで、ここでは「賞賛」についてのみ検討する。

表2 記述内容の分類

分類内容	枚数	割合
他者に賞賛を表す内容	211	0.96
他者に感謝を表す内容	8	0.04
合計	219	1

3. 1. 2 「賞賛」の生起場面による分類

「賞賛」の生起場面を学校生活における場面で分類した。結果は、「学習中」に関する「賞賛」内容が110と一番多く、次いで「日常的」な内容が48、「休み時間」に関する内容が20という順であった(図1)。

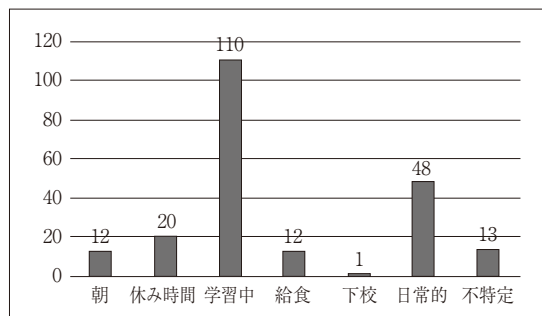


図1 「賞賛」内容の学校生活場面による分類

3. 1. 3 教科等による分類

「学習中」の「賞賛」内容をさらに教科等によって分類した。その結果、「体育」が48、「学級活動」が31、「総合」が13と他の教科等と比べて多く、他の教科等は5以下であった(図2)。児童が、1日を学校で過ごす中で一番時間が多いのは学習時間である。したがって、児童が他者と交流したり、他者を観察したりすることができる時間も学習時間が多く、学習に関する「賞賛」が多くなると考えられる。しかし、「体育」、「学級活動」、「総合」の授業時数は多くはない。表3は、C学級の本調査期間における1週間の学習時数の平均を表した表である。ただし、行事等の関係で多少の時数調整がある。教科等の時数では、国語が7時間と一番多く、次いで算数が5時間と多い。しかし、児童の記述

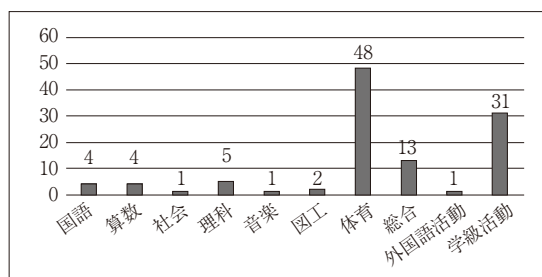


図2 「賞賛」内容の教科等による分類

表3 C学級の1週間の学習時間

国語	7	社会	2.5	音楽	1.5	体育	3	外国語活動	0.5	学級活動	1
算数	5	理科	3	図工	1.5	総合	2	道徳	1		

単位: 時間

は、国語、算数の学習中に
関するものは4ずつであり、多くはなかった。教科等による分類で多かった「体育」、「学級活動」、「総合」は、それぞれ、3時間、1時間、2時間である。これらの比較から、児童は、学習時間が多い教科等において「賞賛」が多いわけではないことが示唆される。

3. 1. 4 教科等における「賞賛」内容

教科等による分類で多かった「体育」、「学級活動」、「総合」に関する「賞賛」内容を詳しく見ることにする。

3. 1. 4. 1 体育に関する「賞賛」内容

「体育」の「賞賛」内容を検討した。内容は、表4の通り、さらに種目で分類することができた。表は「賞賛」のそれぞれの内容の一部である。内容は、それぞれの種目を練習している他者の様子を観察し、頑張っている様子を取り上げて書いているものが多かった。また、他者の頑張りを伝えた後に、自分もそのようになりたいという願いを書いているものも見られた。

これらの結果から、運動表現を伴う体育の学習の特徴から、他者の運動種目による得意・不得意や他者の頑張っている様子を児童は認知しやすいことが考えられる。

表4 「体育」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
マラソン練習	17	T児→S児	マラソン大会の練習の時に、一生懸命走っていてすごいと思いました。その調子で頑張って、マラソン大会もみんなで頑張ろうね。
シャトルランリレー	10	Y児→K児	シャトルランリレーの時に、自分が疲れても、みんなのために頑張っていてかっこいいね。
走り高跳び	7	M児→K児	体育の時間、高跳びをした時、きれいに跳べていてすごいと思いました。私も、もっときれいに跳びたいと思いました。
準備運動	3	W児→F児	体育の体操の時に、かけ声をかけていていいですね。そのおかげで、みんながまとまっているよ。
走り幅跳び	2	S児→R児	今日、体育の幅跳びを頑張っていていいと思いました。
鉄棒	2	W児→H児	鉄棒が、すごく回るのが上手ですね。次、鉄棒で回る時に見本にしたいと思います。
マット運動	2	K児→H児	体育のマット運動の時、頑張っていたところがとてもかっこよかったです。僕もそうになりたいです。
合計	43		

3. 1. 4. 2 学級活動に関する「賞賛」内容

「学級活動」の「賞賛」内容を検討した。全て話し合い活動に関するものであった（表5）。表は「賞賛」のそれぞれの内容の一部である。C学級は、9月から11月下旬まで週に1回、定期的に話し合い活動を行っていた。

表5 「学級活動」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
発言の様子	12	Y児→K児 I児→N児	・笑顔でコンプリメント（賞賛）を言っていていいと思いました。 ・コンプリメント（賞賛）を発表する時、大きな声で言っていていいなと思いました。
態度	8	K児→S児	・昨日のクラス会議で、一生懸命、話し合いに参加していていいと思いました。
役割	5	S児→A児 K児→S児	・副司会がとても上手にできていていいと思いました。 ・昨日のクラス会議で、板書をきれいな字で書いていてびっくりしました。私もきれいな字で書いてみたいと思いました。
協力	4	M児→F児 A児→Y児	・クラス会議の時に、机を一緒に運んでくれてうれしかったです。 ・クラス会議で、Tさんのために考えていましたね。すごいと思いました。
聞き方の様子	4	Y児→O児	・クラス会議で、しっかりと人の意見を聞いていて良かったです。
きまり	2	T児→M児 K児→U児	・クラス会議の時の、「態度で示そう」というきまりを守っていていいと思いました。 ・Uさんは、クラス会議の時に、「おすし」を守っていて素敵ですね。
その他	1	M児→I児	昨日のクラス会議の議題の解決策が決まってよかったね。（議題提案者に対して）
合計	36		

話し合いは教室の中で、椅子を円形に並べて行うために、机を教室の外へ出したり、椅子を円形に並べたりする作業から開始した。したがって、その際には全員で協力する必要があった。また、オリエンテーションにおいて、椅子を並べる作業を素早く、静かに行うためにきまりを設けていた。表中の「おすし」の「お」は思いやり、「す」は素早く、「し」は静かにの頭文字を表している。さらに、話し合いを円滑に進めるためのきまりも最初に全児童で確認していた。このような話し合いの手順やきまりを初めに児童全員で確認することで、児童同士が話し合いの進行に協力することや、きまりを守るなどの行動に注目することが多かったと考えられる。

3. 1. 4. 3 総合的な学習の時間に関する「賞賛」内容

「総合的な学習の時間」の「賞賛」内容を検討した。内容は、単元で分類できた。表6は、「コミュニティーフェスティバル」に関する「賞賛」を分類したものである。「コミュニティーフェスティバル」とは、文化祭のような学校行事であり、児童は、4年生全体で「総合的な学習の時間」の時間に、学年発表としての劇に向けて練習を行っていた。「発表の練習の様子」では、他者の声の大きさや振り付けなどに着目する内容が多かった。「グループでの話し合いの様子」では、劇の場面ごとのグループで相談している時の様子について書いているものが多かった。他の単元には、表7の通り、「陶芸教室」や「命の授業」の2つの単元が設定されていたが、それらについて書いているものが1ずつあった。

表6 「コミュニティーフェスティバル」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
発表の練習の様子	7	K児→S児 A児→M児	・コミュニティーフェスティバルのステージ練習で、大きな声ではっきり、ゆっくり話していていいと思いました。 ・学年発表の総合で、最初の振り付けが大きくて素晴らしいですね。見ていて感心しました。
グループでの話し合いの様子	3	H児→O児	総合の学習の時に、しっかりとみんなで相談していましたね。
発表の準備の様子	1	M児→W児	コミュニティーフェスティバルの発表練習で、毎日、15分休みに作るものを頑張っていてますね。
合計	11		

表7 「他の総合の単元」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
陶芸教室	1	S児→Y児	陶芸で、Yさんは、カップとか箸立てを上手に作っていました。
命の授業	1	K児→U児	命の授業の時に、集中して話を聞いていて素敵ですね。よく考えながら聞いているのがわかりました。
合計	2		

これらの結果から、グループでの活動は、児童同士の相互交流が盛んに行われたため、児童は、他者の様子を認知しやすかったと考えられる。また、全体で発表するという機会は、発表する児童に他者が注目しやすい状況が生まれるために、他者の様子を認知しやすい可能性が窺える。「陶芸教室」や「命の授業」はともに、ゲストティーチャーによる授業であり、担任が行う授業とは違い、非日常的な要素を含む学習であった。このように、大きな学校行事やゲストティーチャーによる新鮮な授業は、児童にとって他者への関心を高め、他者のよさを認知する機会となったことが示唆される。

3. 1. 5 学習以外における「賞賛」内容

3. 1. 5. 1 休み時間に関する「賞賛」内容

学習以外の場面に関する「賞賛」内容について見ていく。表8は、「休み時間」に関する内容を分類した表である。「休み時間」、児童は、それぞれ異なった過ごし方をしていたため、様々な場面についての記述が見られた。それぞれの遊びの中で、「他者のよさ」を認める記述が見られ、「他者の頑張り」は、宿題を忘れた児童が休み時間に宿題を行っている姿を見て、励ますものが多かった。「学習の準備」は学習のための準備をしている児童を取り上げる記述が見られた。「マラソン練習」は学校行事のために頑張っている児童に着目する内容が見られた。

表 8 「休み時間」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
他者のよさ	8	U児→A児	ドッジボールをしていて、とても上手でしたね。しかも、最後まであきらめないで偉いです。
他者の頑張り	6	D児→F児	ロング昼休みなのに、ずっと勉強していて偉いですね。
学習の準備	3	H児→M児	理科の前に、しっかりと準備していましたね。素早く行動していて、すごいと思いました。
マラソン練習	3	N児→M児	マラソンパワーアップの時間に、一所懸命走っていていいなと思いました。
合計	20		

3. 1. 5. 2 朝の時間に関する「賞賛」内容

表9は、「朝の時間」に関する「賞賛」内容を分類した表である。「朝読書」は学校全体の取組であり、読書時の他者の様子を書いているものが多かった。また、「あいさつ」は、学校の当番活動としてあいさつ当番があり、その当番の児童があいさつをする様子に関する記述が見られた。「他者への気遣い」は、他者や学級のためになる行動を取り上げる内容の記述が見られた。

表 9 「朝の時間」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
他者への気遣い	6	F児→U児	朝来た時にUさんは、椅子を片付けていていいなと思いました。
朝読書	4	Y児→M児	朝読書の時間に、本を集中して読んでいていいと思いました。それを見て、僕は集中して読めるのがうらやましいです。
あいさつ	2	O児→T児	今日の朝早く、あいさつ運動をされていていいなと思いました。
合計	12		

3. 1. 5. 3 給食の時間に関する「賞賛」内容

表10は、「給食」の時間に関する「賞賛」内容を分類したものである。「給食当番の頑張り」は、当番活動を行っている児童に注目したものである。当番以外でも、自発的に協力している児童の行動に着目した内容も見られた。

表10 「給食」に関する「賞賛」内容

賞賛の視点	数	賞賛内容	
給食当番の頑張り	5	M児→I児	給食の時に、最後までお汁を配っていてすごいと思いました。
準備・片付け(当番以外)	4	D児→F児	給食の時に、給食当番を呼びに行っていていいですね。見ていてすごいと思いました。
食べようとする努力	3	I児→M児	今日の給食の時、ちゃんと頑張って最後まで食べようとしたね。これからも、がんばってね。
合計	12		

3. 1. 5. 4 日常的な場面に関する「賞賛」内容

これら以外に「日常的」な場面に関する「賞賛」内容も48と多かった。その内容は、表11のような他者の日常の振る舞いに関する内容や性格的な長所に目を向けた内容がほとんどであり、1日の時間の中では明確に分類できるものではなかった。また、「不特定」に分類したものは13あるが、これらは1日の中での特定の場面に分類が難しい内容のものであった。

表11 「日常的」に関する記述内容

M児→I児	Iさんは、とても折り紙が得意ですね。かわいいものをたくさん、折っていてすごいです。
U児→M児	姿勢や鉛筆の持ち方ができていて、すごいと思いました。
F児→H児	いつも、誰かが遊ぶ人がいない時に誘っていてすごいと思いました。
K児→M児	私をいつも笑わせてくれたり、ほめてくれたり、いろいろしてくれてありがとう。応援してるね。
I児→R児	Rさんは物知りでいいですね。いつも、色々なことを知ろうとしていていいですね。

3. 2 口頭による「感謝」の表明について

3. 2. 1 発言内容の分類

児童の発言内容を「他者に賞賛を表す内容」と「他者に感謝を表す内容」の2つに筆者が分類した。結果は、「賞賛」を表す発言内容は、57と全体の24%であり、「感謝」を表す発言内容は、178と全体の76%であった（表12）。記述では、「賞賛」を表明する内容がほとんどであったが、口頭では、「感謝」を表明する内容が多かった。口頭による表明では、記述による表明とは異なり、相手はあらかじめ決まっておらず、児童に取っては相手を詳しく観察する必要がある「賞賛」よりも「感謝」のほうが容易に表明しやすかったことが推察される。

表12 発言内容の分類

分類内容	発言数	割合
他者に賞賛を表す内容	57	0.24
他者に感謝を表す内容	178	0.76
合計	235	1

3. 2. 2 「感謝」の生起場面による分類

「感謝」の生起場面を学校生活における場面で分類した。結果は、図3の通り、「休み時間」に関する内容が最も多く76であり、次いで「学習中」が49と多かった。尚、「～さんが、いつも僕の気持ちを分かってくれて嬉しかった」などの日常的な他者への「感謝」を「日常的」に分類し、「～さんが、手伝ってくれて嬉しかった」など、どの場面における他者への「感謝」なのかを特定できないものを「不特定」に分類した。

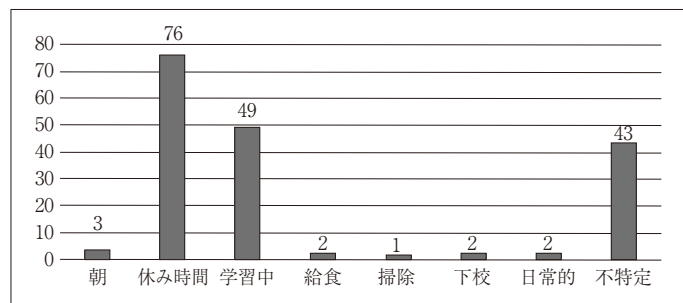


図3 「感謝」生起場面の分類

3. 2. 3 「感謝」内容

「感謝」の内容については、藤原ら（前掲）を参考に分類することができる。その分類では、「感謝」を何か物をもったり貸してもらったりなどを含む「道具的な被援助」と褒めてもらったり励まされたりすることなどを含む「情緒的な被援助」、そして、場面や具体的状況、道具的・情緒的な被援助の内容が判別できない「抽象的な「感謝」状況」の3つの大カテゴリで分けている。藤原ら（前掲）は、大カテゴリの中で、さらに、いくつかの中カテゴリによって分類しているが、児童の「感謝」内容は学校生活だけではなく、「何かを買ってもらった」など日常生活における「感謝」が含まれているため、本研究では中カテゴリでは分類せず大カテゴリによる分類のみとした。本研究における「道具的な被援助」と「情緒的な被援助」の実際の分類例を表13に挙げる。

表13 「道具的な被援助」と「情緒的な被援助」の分類例

道具的な被援助例	情緒的な被援助例
図工で、Mさんが小筆を貸してくれてうれしかったです。	図工の時間に、Mさんが「絵上手だね」と言ってくれてうれしかったです。
算数の時に、わからないところをHさんが優しく教えてくれてよかったです。	理科の観察に行く時に、Hさんが一緒に行こうと言ってくれてうれしかったです。
私が落とし物をした時に、Kさんが拾ってくれてうれしかったです。	休み時間に、Tさんが遊ぼうと言ってくれてうれしかったです。
休み時間に、紙の色を塗る時に、KさんとHさんが手伝ってくれたのでうれしかったです。	休み時間に、Nさんにバレーしようと言ったら「いいよ」と言ってくれたので嬉しかったです。
SさんとHさんが、一緒に百人一首で遊んでくれてうれしかったです。	Kさんが、「一緒に百人一首やろう」と言ってくれてうれしかったです。

尚、本研究では、遊びに関して、実際に友達と遊んでくれたことに対する「感謝」は「道具的な被援助」に分類し、友達が遊びに誘ってくれたことに対する「感謝」は「情緒的な被援助」に分類した。分類の結果、178発言中、「道具的な被援助」が74、「情緒的な被援助」が88、「抽象的な「感謝」状況」が16であった。

図4は、3つの大カテゴリによる「感謝」生起状況を学校生活の場面で表したものである。これらの結果から、児童は「学習中」に学習用具などを借りるという援助や学習内容を教えてもらうという援助を受けたことに対する「感謝」が多いことが分かる。一方、児童は「休み時間」に、他者から遊びに誘ってもらったり、他者を誘ったりした際に受け入れてもらったことに対する「感謝」、つまり、他者から受容された時の「感謝」が多いことが示された。

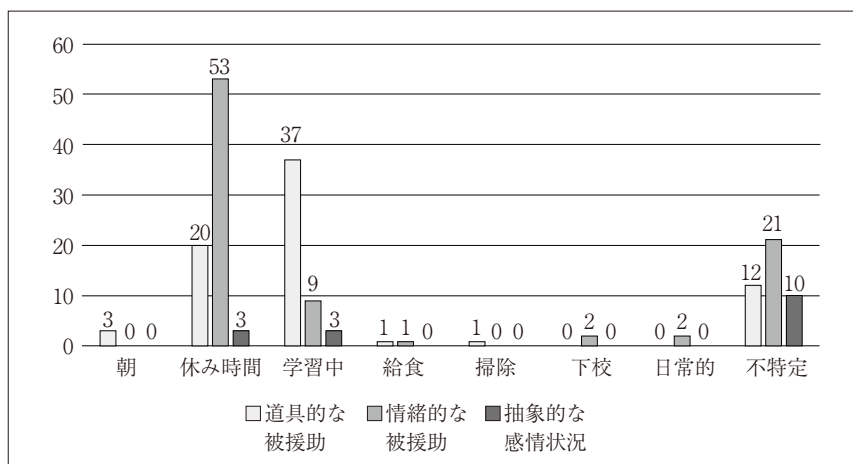


図4 カテゴリによる「感謝」内容と学校生活場面

3. 3 全体考察

「賞賛」の表明によって、児童の「賞賛」が生起する場面を検討した結果、「学習中」が最も多かった。「学習中」をさらに教科等で分類すると、多いものから「体育」、「学級活動」、「総合」の順となった。この3つの教科等の共通点としては、活動中に児童が互いの様子を認知しやすいことが挙げられた。

しかしながら、学習時間が多いほど、その教科等の時間において「賞賛」が多いとはいえないことを示唆されることが本研究結果から明らかとなった。それでは、「体育」、「学級活動」、「総合的な学習の時間」以外の教科等において、なぜ、「賞賛」は生起しにくかったのだろうか。まず、他の教科等における学習中に、児童が相互交流する機会が少なく、児童がお互いの様子に関心を抱く機会が少なかったことが挙げられる。約3か月の調査期間中、他の教科等では、児童の発言の機会、担任による挙手・指名によるものであり、発言者と発言者以外の児童が応答する機会がほとんどなかった。担任が指示・説明を行い、児童が担任に応答する、または作業を行うという場面が多かった。ペアによる対話や小集団のグループによる活動は、「総合的な学習の時間」の劇の練習以外はこの教科等においても見られなかった。

また、教室の学習環境もその理由の1つとして挙げられる。教室の座席は、黒板に向かって、2人ペアが縦3列、横5列（一部6列）という形であるため、児童は学習中にお互いの様子に気づきにくかったことが考えられる。一方、「学級活動」の話合いでは、表4のプログラムの④と⑦において全員、必ず2回は発言する機会があった。座席も円形であるために、児童はお互いの様子に気づくことが比較的容易にできたと考えられる。つまり、「学級活動」の話合いでは他の授業と比較して、児童の発言が多く、座席の形態からも児童にとって個々の児童の様子を認知しやすかったことが指摘できる。

これらの理由から、友達の活動の様子を観察する場面があるような「他者の特徴や様子が認知できる学習」やペアでの活動によってアドバイスし合うような「相互交流が盛んな学習」において、児童は、他者の様子に関心をもち、他者の特徴に着目することで他者に関する「賞賛」を生みやすいといえる。すなわち、これらを満たす活動を取り入れた授業デザインが、児童の他者に対する「賞賛」を生み出す場となる可能性が高いことが示唆される。また、学校行事等による「非日常的な学習状況」においても、児童は、他者に対して関心をもち、他者に関する「賞賛」を抱きやすいことが示唆される。日常とは違う学習内容によって、いつもは見られない友達の特徴にスポットが当たり、友達のよさや頑張りに気づくことができるからである。

一方、口頭による「感謝」の表明では、「感謝」が生起する場面は、「休み時間」が最も多かった。児童は「休み時間」に、他者から遊びに誘ってもらったり、他者を誘った際に受け入れてもらったりしたことに対する「感謝」、つまり、「情緒的な被援助」に当たる「感謝」が多いことが示されたのである。これらの結果から、「休み時間」は児童に取って、「学習中」には生起しづらい情緒的な交流による「感謝」が生起する貴重な時間となっていることが明らかとなった。言い換えれば、「休み時間」は授業デザインのように、教師が意図的に計画したり、取り入れたりする必要がない時間において児童の「感謝」が自然発生的に生起する時間だといえる。

本研究において、「賞賛」は「学習中」に続いて「休み時間」に多く生起し、また、「感謝」は「休み時間」に最も多く生起することが明らかとなった。児童は遊びを通して、向社会的行動能力、社会的スキル、肯定感が身に付く（渡辺・佐藤，2005）。

さらに、「学習中」は、学習用具などを貸してもらうという被援助や、学習内容を教えてもらうという被援助に対する「感謝」が多かったが、「休み時間」は、「情緒的な被援助」が多かった。「学習中」は、物の貸し借りによる「感謝」は生起するが、感情を介した「感謝」は生起しにくい傾向にあった。この理由として、児童の相互交流が少ない授業デザインが挙げられた。授業デザインにおいて、児童がお互いに意見を交流したり、作品を評価し合ったりして相互交流が起こる場面を多く設定することで、より多くの「情緒的な被援助」が「学習中」においても起こることが考えられる。本研究結果から、教師がこれら児童の「賞賛」や「感謝」が生起する場面を把握し、声をかけてほめたり、紹介したりすることで、児童に「賞賛」や「感謝」を促し、教師からの働きかけ（取組）がなくても普段から、児童が自発的に互いに「賞賛」・「感謝」し合い、励まし合い、学び合う場と機会につながる可能性が示唆される。

4 課題

第1に、本研究は1学級のための調査であり、「賞賛」や「感謝」の生起状況に関しては授業デザインも影響していると考えられる。したがって、授業デザインによって、他の教科等において、より多くの「賞賛」が生起するのかが検討する必要がある。「感謝」の生起も授業デザインによって、「学習中」により多くの「情緒的な被援助」に当たる「感謝」が生起するのかが検討する必要がある。今後は、複数の学級における調査を行い、検討する必要がある。

第2に、本研究においては「賞賛」内容に関して、「賞賛」の生起場面が多岐に渡り、学校生活の場面による分類を行うのみとなった。今後は、藤原ら（2013）の「感謝」生起状況のように、「賞賛」の生起状況を他者のどのような側面に対する「賞賛」なのかといった学校生活の場面以外の内容で分類する方法も検討する必要がある。

第3に、本研究では児童の「賞賛」や「感謝」の生起状況を調査するために、「賞賛」や「感謝」を表明するという活動を通して調査を行った。しかし、表明活動を前提とすることで、「賞賛」や「感謝」を無理に見つけようとする意識が児童に働くことは避けられない。このような表明活動を介さない自然状況における「賞賛」や「感謝」の生起状況を調査することも必要である。

5 引用文献

- 赤坂真二（2011）. 教室に安心感をつくる 勇気づけの学級づくり・2 ほんの森出版
- 青木直子（2005）. 就学前後の子どもの「ほめ」の好みと動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16(3), 237-246
- 青木直子（2021）. 日本人における友人間の「ほめ」に関する研究の概観 藤女子大学人間生活学部紀要, 58, 49-57
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨（2013）. 小学生における「感謝」生起状況とその表明についての探索的研究 筑波大学発達臨床心理学研究, 24, 19-26
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M. 山本啓, 直江清隆訳（2014）. 承認をめぐる闘争：社会的コンフリクトの道徳的文法 増補版 法政大学出版局
- 池島徳大・松山康成（2014）. 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討 ―“PBISプログラム”を活用した開発的生徒指導実践― 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 学校教育実践研究, 6, 21-29
- 改定新版哲学事典編集委員会（編）（1971）. 哲学事典改定新版 平凡社
- 川喜田二郎（1986）. KJ法一渾沌をして語らしめる 中央公論社
- 河村茂雄（2000）. 楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U実施・解釈 ハンドブック（小学校用） 図書文化社
- 小宮山めぐみ（2015）. 児童の承認感を高める学級集団の育成過程 教育実践研究, 25, 271-276
- 新元朗彦・越良子（2022）. 担任教師と生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 41(2), 265-274
- 岡田大爾・藤亀美紀（2007）. 対人関係改善エクササイズの実施によって得られた教師・生徒の意識変化 広島国際学院大学研究報告40, 39-47
- 渡辺広人・佐藤公代（2005）. 児童の遊びに関する研究 ―社会的スキル、向社会的行動、肯定感との関連について― 愛媛大学教育学部紀要, 52(1), 61-78

Scenes of the Occurrence of Children's Admiration and Gratitude for Others

Nobutaka WATANABE* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

This study investigated how and at what times, in what situations, and from what perspectives children praise and appreciate others during school life. The results of a survey showed that praise occurred most frequently during the study period, and the most common subjects were physical education, classroom activities, and general education, in that order. These results suggest that a learning design allowing students to recognize each other and incorporates activities that allow mutual exchange generate praise for others. Recess was the most frequent time when gratitude was generated. Thus, recess is an important time for children as a place where emotional exchanges occur, and that gratitude often arises when children are invited to play by others or when they are accepted by others as they invite others, i.e., when they are accepted by others.

* Itabashi District, Shimura Dairoku Elementary school ** School Education