

令和元年度(2019年度) 人間関係づくりに関する研究

思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくり

—生徒指導の三つの視点を生かして、学級活動を核とした人間関係づくりの取組を通して—

内容の要約

本研究では、「何でも話し合える集団づくり」のための取組を日常的、継続的に実践することによって身に付いた力が、学級活動の話合いのなかで「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の取組に生かされるように実践した。その際、生徒指導の三つの視点(「児童生徒に自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」)を生かすこととした。その結果、児童同士が関わり合いを深めるとともに、互いに認め合えるようになり、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくりにつながった。

キーワード

何でも話し合える集団 学級全員で納得した決定ができる集団
自己存在感 共感的な人間関係 自己決定

	目	次
I 主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (5)
II 研究の目標	(1)	1 児童対象質問紙調査等より捉えた研究協力校の実態と人間関係づくりのための指導計画の作成 (5)
III 研究の仮説	(1)	2 生徒指導の三つの視点を生かした人間関係づくりの実践 (6)
IV 研究についての基本的な考え方	(2)	3 児童および指導者の意識の変容 (10)
1 「思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団」	(2)	VII 研究のまとめと今後の課題 (12)
2 生徒指導の三つの視点を生かした学級活動	(2)	1 研究のまとめ (12)
3 学級活動を核とした指導の進め方	(2)	2 今後の課題 (12)
4 児童対象質問紙調査等による学級や児童の実態と変容の把握	(4)	文 献
V 研究の進め方	(4)	
1 研究の方法	(4)	
2 研究の経過	(4)	



人間関係づくりに関する研究

思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくり
－生徒指導の三つの視点を生かして、学級活動を核とした人間関係づくりの取組を通して－

Ⅰ 主 題 設 定 の 理 由

生徒指導提要(平成22年)(以下、生徒指導提要)では、「児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要です。人間関係づくりは教科指導やそれ以外の学校生活のあらゆる場面で行う必要があります」¹⁾と示されるとともに、「学級活動などの特別活動は、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築き、人間としての生き方について自覚を深め、自己を生かす能力を養う場であり、生徒指導のための中核的な時間となると考えられます」¹⁾と記されている。そして、①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することが生徒指導の三つの視点であり、日々の教育活動において、特に留意することが求められている。

滋賀の教育大綱(平成31年3月)において、「子ども同士や大人との関わり合いを通して、子ども自らが人と関わることの喜びや大切さに気づき、ちがいを認め合うことのできる集団づくりを推進します」²⁾としている。本県の「第Ⅱ期 学ぶ力向上滋賀プラン」においても、「子どもたちが、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える、学びに向かう集団づくりを通して、自分の考えや思いなどを、安心して表現できる人間関係を築き、その中で豊かな人間性を育成します」³⁾と示されている。これらのことから、学級内でいろいろな意見を出し合いながら折り合いをつけ、みんなで責任をもって決定する体験が重要であると考えられる。

そこで、本研究では、生徒指導の三つの視点を生かして、自己理解や他者理解を促す人間関係づくりの取組を日常的、継続的に行い、自己理解力、他者理解力、コミュニケーション力を身に付けさせる。そのうえで、学級内でいろいろな意見を出し合いながら決定する話し合い活動につなげ実践するなかで、自分の考えや思いなどを安心して表現できる人間関係を構築することができれば、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくりができるのではないかと考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研 究 の 目 標

生徒指導の三つの視点を生かして、自己理解や他者理解を促す人間関係づくりの取組を日常的、継続的に行い、自己理解力、他者理解力、コミュニケーション力を身に付けさせる。そのうえで、学級内でいろいろな意見を出し合いながら決定する話し合い活動につなげ実践していくなかで、自分の考えや思いなどを安心して表現できる人間関係を構築することにより、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくりを目指す。

Ⅲ 研 究 の 仮 説

自己理解や他者理解を促す人間関係づくりの取組を日常的、継続的に行い、自己理解力、他者理解力、コミュニケーション力を身に付けさせる。そのうえで、学級内でいろいろな意見を出し合いながら決定する話し合い活動につなげ、生徒指導の三つの視点を生かして実践すれば、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくりができるであろう。

IV 研究についての基本的な考え方

1 「思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団」

本研究における「思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団」とは、どの子どもが自分の考えや思いを十分に出し、何でも話し合うことができ、学級全員で納得した決定ができる学級集団と考える。「何でも話し合うことができる」とは、自分の意見をしっかりと述べるとともに、他者の意見に耳を傾け、互いを認め合おうとする姿である。また、「学級全員で納得した決定ができる」とは、学級活動における話し合いで、「自分の意見の一部を取り入れてもらえた」「自分の考えとは違う決定になったけれど、自分の意見をしっかりと理解してもらえた」といった思いにあふれ、互いの意見を出し合い、比べ合いながら、合意形成を図ろうとする姿である。そして、学級の児童が互いのよさや可能性を発揮することで、「みんなで話し合っただけよかった」と感じる姿が見られることを目指す。

2 生徒指導の三つの視点を生かした学級活動

生徒指導の三つの視点「自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」を生かしながら、学級活動等を実践することが、人間関係形成をより促進することにつながると考える。

そこで、表のように、生徒指導の三つの視点を生かした活動に取り組む。「自己存在感を与えること」の視点では、「自分の意見を持ち、話し合いに参加する活動」を、「共感的な人間関係を育成すること」の視点では、「友達のよい姿を見つける活動」を、また、「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」の視点では、「いろいろな意見のよさや課題を比べながら、自分の考えを決める活動」を実践することで、「何でも話し合うことができる集団づくり」を進めながら、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」につなげていく(表)。

表 生徒指導の三つの視点を生かした活動例

自己存在感を与えること	共感的な人間関係を育成すること	自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること
自分の意見を持ち、話し合いに参加する活動	友達のよい姿を見つける活動	いろいろな意見のよさや課題を比べながら、自分の考えを決める活動

3 学級活動を核とした指導の進め方

本研究においては、自己理解や他者理解を促す人間関係づくりを進めるために、「何でも話し合うことができる集団づくり」に着目した実践を行う。また、学級内でいろいろな意見を出し合いながら決定する話し合い活動を進めるために、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」に着目した実践を行うこととする。

(1) 「何でも話し合うことができる集団づくり」のための指導

児童による話し合いは、学級活動の時間だけではなく、各教科、朝や帰りの会など日常の様々な場面において行われる。その時々、いろいろな意見を出し合いながら合意形成を図り、自分たちで責任をもって決定したり、解決したりしていくことが重要である。しかしながら、「友達の目を気にして、自分の考えを伝えることができない」「自分の考えを友達に押しつけてしまう」などの実態により、学級全員で納得した決定ができない場面が生じる可能性がある。このことは、「思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくり」を阻害する要因の一つと考えられる。

そこで、「自己理解」「他者理解」「コミュニケーションスキル」といった観点から、構成的グループエンカウンターⁱ⁾やソーシャルスキルトレーニングⁱⁱ⁾などを活用した望ましい人間関係を図

i) 構成的グループエンカウンターとは、エクササイズを通して、心と心のふれあいや対人関係スキルを高めることを目的に行われるグループ体験学習のことである。

ii) ソーシャルスキルトレーニングとは、人間関係を築いたり、人と上手に関わったりする技術を身に付ける学習のことである。

る取組を日常的に継続しながら、「何でも話し合うことができる集団づくり」に取り組む。この取組で培った力を、学級活動の話合いに生かしていくことが重要であると考え。そのため、学級の実態を考慮して「学級の目指す姿 指導計画表」(図1)を作成し、学級活動および朝や帰りの会、日常の場面での時間を関連付けながら継続的に指導を行う。この計画表においては、朝や帰りの会、学級活動、日常的な活動のつながりを矢印で表し、指導の連続性・発展性が分かるようにする。

そして、何でも話し合うことができる人間関係を構築するために、生徒指導の三つの視点のなかから「自己存在感を与えること」や「共感的な人間関係を育成すること」を生かして、自分たちの思いや考えを伝えるとともに友達の考えを知ることができる機会を設定することが大切である。

その際、例えば、意見を出すことができない児童のなかには、「恥ずかしくて言えない」「文句を言われないうらみ」などの理由により、発言したくても発言できない状況に置かれている場合もあると考えられる。そのため、学級活動の前に自分の考えをプリントに書かせることで、安心して発表できるようにするなど、児童の実態を把握し、それに応じた実践をすることが、集団づくりのための指導には重要である。

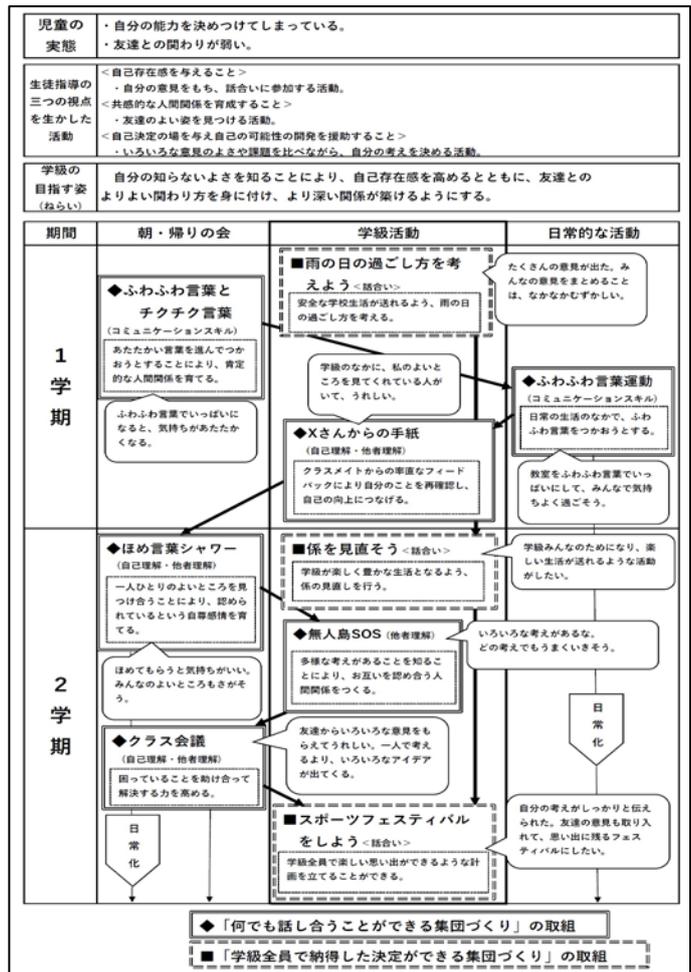


図1 「学級の目指す姿 指導計画表」の例

(2) 「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」のための指導

「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」については、学級活動における話し合い活動を核として、「問題の発見・確認」「解決方法等の話し合いによる合意形成」「決定したことの実践・振り返り」という指導過程(図2)により、進めていく。その際、各段階で重要となる点を以下に挙げる。

「問題の発見・確認」の段階では、児童が学級の問題を自分ごととして捉えることができる、児童にとって必要性が高いもの等の議題を選定する。

「解決方法等の話し合いによる合意形成」の段階では、学級全員が自分の考えをしっかりともち、話し合いに意欲的に参加できるようにする。そして、児童が自分の考えを理由とともに出し合うなかで、意見の違いや共通点を明確にして比べ合いながら、友達の意見のよさを生かし、一人ひとりが自分の考えを決定する機会をもつ。最終的には一方的に決めることなく、少数意見も大切にして学級全員が納得できる決定を行う機会を設定するなど、生徒指導の三つの視点すべてを生かした活動を行う。



図2 生徒指導の三つの視点を生かした学級活動における指導過程の例

しかしながら、話し合いで決定しても普段の生活に生かされない現状があると、児童同士のつながりは生まれてこない。そのため、「決定したことの実践・振り返り」の段階では、決定したことに対して、児童一人ひとりが自分の役割を果たし、全員で協力しながら実践した後、振り返りの時間を設ける。そして、実践がうまくいかないときは、再度話し合うことにより、課題解決を目指すことが必要である。ここでは、生徒指導の「自己存在感を与えること」や「共感的な人間関係を育成すること」を生かして、「自分の役割を明確にし、意欲的に取り組む活動」や「友達のよい姿を見つける活動」ができる場面を設定するようにする。

このように、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の指導過程においても、生徒指導の三つの視点を生かして実践することで、互いの意見を出し合い、比べ合いながら、学級全員が納得した合意形成を図り、人間関係づくりを進めることが大切であると考えられる。そして、日常的、継続的に「何でも話し合うことができる集団づくり」のための取組を実践することによって培った力を、学級活動の話し合いのなかで発揮させ、学級全員で納得した決定ができることに生かしていく。

4 児童対象質問紙調査等による学級や児童の実態と変容の把握

研究前後における学級や児童の変容を比較する際には、児童の観察・記録、担任からの聞き取り等を行うだけでなく、学級の居心地や学級活動における話し合いの状況について、16の項目で構成している児童対象質問紙調査を作成し活用する。このことにより、集団および個の変容についても把握する。

また、学級全体への働きかけ等により、児童の言動が変容し、学級内の人間関係もより緊密なものになると考えられることから、児童の言動がどのように変容していくかについても把握する。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 児童への質問紙調査や学級活動の授業参観による児童の観察、指導者からの聞き取りにより、学級の実態を把握する。
- (2) (1)の実態に基づき、生徒指導の三つの視点を生かして、「何でも話し合うことができる集団づくり」のための取組を日常的、継続的に実践することによって身に付いた力が、学級活動の話し合いのなかにおける「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の取組に生かされるように、「学級の目指す姿 計画表」を作成する。
- (3) 研究協力校において、第6学年学級活動等の時間で学習活動を実施する。
- (4) 児童への質問紙調査や学級活動の実践による児童の姿の変容、指導者からの聞き取りにより、一連の実践効果を検証する。

2 研究の経過

4月	研究構想 研究委員の委託	11月	研究協力校での実証授業、質問紙調査
5月	研究推進計画の立案		第3回専門・研究委員会
6月	第1回専門・研究委員会 (研究構想、1学期の実践の検討)		(実証授業の検証および研究の成果と課題の分析)
7月	研究協力校での実践、質問紙調査	11月～12月	研究論文原稿執筆
8月	第2回専門・研究委員会 (1学期の実践の検証および2学期の実践の検討)	1月	研究発表準備
		2月	研究発表大会
		3月	研究のまとめ
9月～11月	研究協力校での実践		

VI 研究の内容とその成果

1 児童対象質問紙調査等より捉えた研究協力校の実態と人間関係づくりのための指導計画の作成

研究協力校の対象学級児童に対し、学級の居場所感および学級活動における状況について、児童対象質問紙調査(事前)を7月初旬に実施した。そして、研究協力校の実態を把握したうえで、「何でも話し合うことができる集団づくり」の取組で培った力が、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の取組に活かされるように実践しながら、よりよい学級集団の構築を目指せるよう、「学級の目指す姿 指導計画表」(図4およびp.6の図6)を作成した。

研究協力校Aにおいては、「〇〇さんは～な人だ」といった固定観念で友達のことを決めつけて見ってしまう傾向にあった。また、児童対象質問紙調査の結果(図3)から、「学級における話し合い活動のなかで、他の人の意見に対し、賛成の意見が言える」児童が95%いるのに対し、「学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思う」および「学級における話し合い活動のなかで、他の人の意見に対し、反対や違う意見が言える」において、否定的な回答をした児童が22%いることが分かった。

1学期に実施した学級活動において、児童は意見を出し合うものの、異議を唱えることはできないままの交流に終わってしまう傾向にあった。この背景には、児童の自己存在感が低いことや、本音を語ることにに対し、消極的なことがあると、指導者は考えた。

そこで、よりよい学級集団の構築を目指し、「自分のよさを深く知るとともに、友達のよさにも目を向けるようにする」ことと、「自分の考えをしっかりと伝え合えるようにする」ことをねらいとし(図4の★)、「学級の目指す姿 指導計画表」(図4)に沿って、実践を行うこととした。

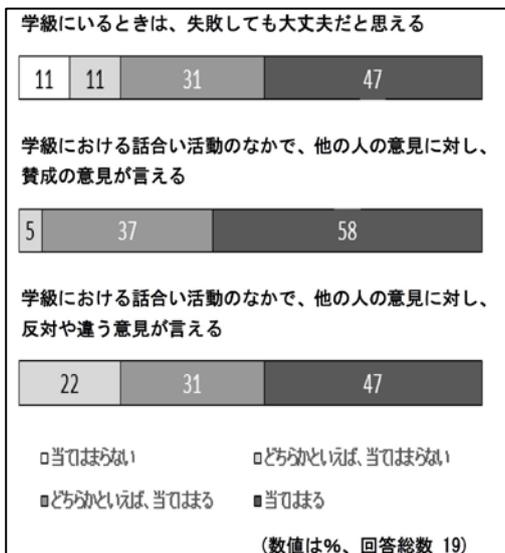


図3 児童対象質問紙調査の結果(研究協力校A)

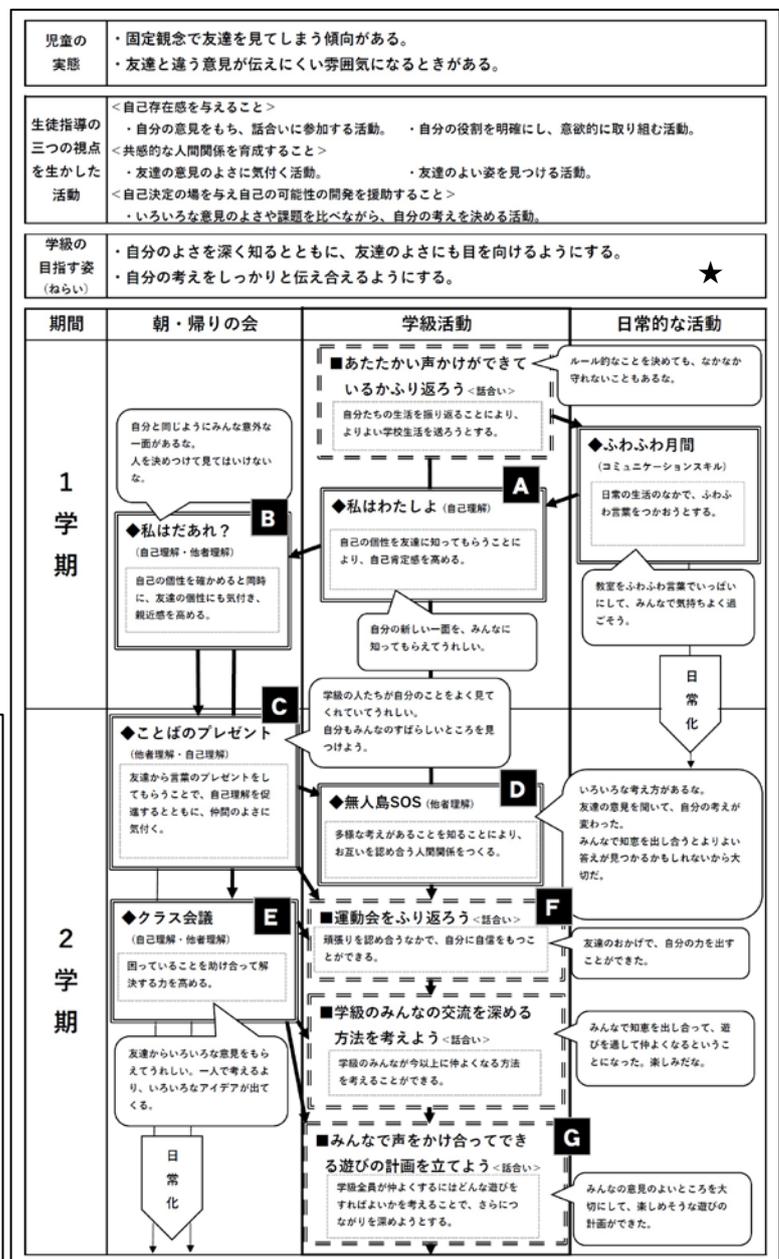


図4 「学級の目指す姿 指導計画表」(研究協力校A)

学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思える			
22	15	22	41
学級における話し合い活動のなかで、自分の考えを発表することができる			
7	19	26	48
学級における話し合い活動では、みんなの意見のよさを生かして、自分の意見を決めている			
26	41	33	
<input type="checkbox"/> 当てはまらない <input type="checkbox"/> どちらかといえば、当てはまらない <input type="checkbox"/> どちらかといえば、当てはまる <input type="checkbox"/> 当てはまる			
(数値は%、回答総数 27)			

図5 児童対象質問紙調査の結果(研究協力校B)

一方、研究協力校Bは、自分の意見は自信をもって発表することができる児童が多いが、友達の話聞くことは苦手な傾向にあった。また、児童対象質問紙調査の結果(図5)から、「学級における話し合い活動のなかで、自分の考えを発表することができる」児童が74%おり、一見すると活発に発表することができる学級に見えるが、26%の児童は否定的な回答をしている。さらに、「学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思える」について、否定的な回答をした児童が37%いる。これらのことから、学級のなかで不安を感じながら過ごしている児童がいることが明らかとなった。また、「学級会

における話し合いでは、みんなの意見のよさを生かして、自分の意見を決めている」において、26%の児童が否定的な回答をしたことから、意見を出し合うものの比べ合ってまとめることができていると感じている児童がいることも分かった。学級活動において、意欲的に話し合いに参加している児童のなかには、他の児童の発言を最後まで聞くことなく、発言しようとする児童も見られた。

そこで、よりよい学級集団の構築を目指し、「友達の意見をしっかりと聞き、大切にすることができる」ことと、「友達のよさを知り、認め合うことができる人間関係を育む」ことをねらいとし(図6の★)、「学級の目指す姿 指導計画表」(図6)に沿って、実践を行うこととした。

2 生徒指導の三つの視点を生かした人間関係づくりの実践

(1) 「自己存在感を与えること」を生かした実践

ア 自己理解の促進(研究協力校A)

「何でも話し合うことができる集団づくり」の実践として、学級全員に自分の新しい一面を知らせる取組である「私はわたしよ」(p.5の図4のA)を行った。これは、自分の意外なところをク

児童の実態	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身のことは比較的自信をもって表現できる児童が多いものの、表現するのをためらう児童もいる。 友達の意見のよさを取り入れようとするといった友達との深い関わりが少ない。 		
生徒指導の三つの視点を生かした活動	<ul style="list-style-type: none"> <自己存在感を与えること> <ul style="list-style-type: none"> 自分の意見をもと、話し合いに参加する活動。 自分の役割を明確にし、意欲的に取り組む活動。 <共感的な人間関係を育成すること> <ul style="list-style-type: none"> 友達の意見を大切に活動。 友達のよい姿を見つめる活動。 <自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること> <ul style="list-style-type: none"> いろいろな意見のよさや課題を比べながら、自分の考えを決める活動。 		
学級の目指す姿(ねらい)	<ul style="list-style-type: none"> 友達の意見をしっかりと聞き、大切にすることができる。 友達のよさを知り、認め合うことができる人間関係を育む。 ★		
期間	朝・帰りの会	学級活動	日常的な活動
1学期	学級力を高めるために何ができるだろう<話し合い> 自分たちの生活を振り返ることにより、よりよい学校生活を送ろうとする。	■学級力を高めるために何ができるだろう<話し合い> 自分たちの生活を振り返ることにより、よりよい学校生活を送ろうとする。	理想は分かるけど、実行するのはむずかしい。どうしたらいいだろう。 学級のなかには、私のよいところを見てくれている人がいて、うれしい。
2学期	◆ほめ言葉のシャワー(自己理解・他者理解) 一人ひとりのよいところを見つけ合うことにより、認められているという自尊感を育てる。	◆ふわふわ言葉とチクチク言葉(コミュニケーションスキル) あたかい言葉を避けてつかおうとすることにより、肯定的な人間関係を育てる。	◆Xさんからの手紙(他者理解・自己理解) クラスメイトからの率直なフィードバックにより自分のことを再確認し、自己の向上につなげる。
	◆ほめ言葉のシャワー(自己理解・他者理解) 一人ひとりのよいところを見つけ合うことにより、認められているという自尊感を育てる。	■運動会の演技の内容を決めよう<話し合い> それぞれの意見を組み合わせながら、運動会の表現を考えることができる。	グループでがんばって考えたなかで、一つに決めるのは大変だ。
	◆ほめほめレター(自己理解・他者理解) 一人ひとりのよいところを見つけ合うことにより、認められているという自尊感を育てる。	■運動会大成功の打ち上げをしよう<話し合い・イベント> 学級全員で楽しむことができるイベントを考えることができる。	本音で話し合い、みんなが楽しめるような遊びを考えることができました。
	◆ほめほめレター(自己理解・他者理解) 一人ひとりのよいところを見つけ合うことにより、認められているという自尊感を育てる。	■帰りの会の「○○コーナー」を決めよう<話し合い> 学級での生活をより楽しいものにするため、今以上に友達のよさを知る活動を考えることができる。	ほめ言葉のシャワーを生かして、さらにより活動を考えよう。
	◆ほめほめレター(自己理解・他者理解) 一人ひとりのよいところを見つけ合うことにより、認められているという自尊感を育てる。	■2学期がんばった会を計画しよう<話し合い> 学級全員で頑張ったことを振り返る会を考えることで、さらにつながりを深めようとする。	友達の意見をできるだけ生かして、2学期のがんばりが振り返る最高の会にしたい。

図6 「学級の目指す姿 指導計画表」(研究協力校B)

イズ形式で紹介するものである。解答する側の児童は、出題される児童の普段の様子や言動を思い返しながらか、意欲的に発言する姿があった。出題された児童は、「自分が前に言ったことを覚えてくれていたり、普段の様子をよく見てくれていたりしてうれしかった」という感想を述べた。指導者は、このような発言を受けて「友達のことを決めつけるのではなく、その人のことをより理解することができれば、相手も喜びを感じることができる」という助言を児童に対して行った。この活動は児童たちにとって好きな活動となり、その後児童たちにより「私はだあれ？」(p.5の図4のB)と命名され、朝の会に継続して実践された。この実践により、さらに友達のことを知るとともに、自分に関心を向けてもらえる喜びを感じ、自己理解を深めることにつながった。

イ 自己肯定感の芽生えによる意欲的な発言(研究協力校A)

さらに、2学期に入り、朝の会に「クラス会議」⁴⁾(p.5の図4のE)を行った。これは、自分自身の困っていることを学級みんなに伝え、知恵を出し合ってもらうことで、解決へ近づけることを目指した実践である。指導者は気楽に話ができる雰囲気づくりが重要であると考えたため、話し手はおもちゃのマイクを持って話すこと、分からない場合はパスしてもよいことといったルールを設定して行った。輪になって話し合い、アイデアがポンと出ることを願って、児童が「ボン・デ・リング」と命名し、明るい雰囲気の中で、積極的に参加する姿が目立った。このような姿が見られたのは、マイクがまわってくることで、どの児童も発言する場が保証されるとともに、パスを認めることで安心感が生まれたことが要因だと考える。実践後の振り返りでは、図7のように自分の意見を伝えることに対して肯定的な記述が見られた。

- ・毎日、みんなの前で一言話すだけで、気持ちがよいと思った。
- ・「クラス会議(ボン・デ・リング)」のときは、自分の意見をしっかりと伝えられるようになってきていると思う。
- ・前よりも、自分の気持ちをしっかりと伝えられるようになった。
- ・学級のなかで、意見を言える人が多くなってきた。

図7 「クラス会議(ボン・デ・リング)」実施後の児童の感想

これらの実践のあと、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の実践として、学級活動「運動会をふり返ろう」(p.5の図4のF)の話し合いを行った。児童たちは、運動会当日のことだけでなく、当日に至るまでについても振り返り、「組体操では、一番上の人が乗りやすくなるように心がけた」や「友達からの励ましによって緊張がなくなったので、自分も友達が元気になる言葉かけをしたい」など、相手を思いやる発言をした。このような姿が見られたのは、1学期からの集団づくりの実践により、一人ひとりをかけがえのない存在として捉え、お互いを大切にす学級風土が整い、学級の友達に自分の思いを伝えたいという気持ちが児童一人ひとりに生まれたことが要因ではないかと、指導者は捉えた。

このようにして、自分が学級のみんなから大切にされているという思いをもつことができ、自己肯定感が芽生え、意欲的に発言できるようになったと考える。

(2) 「共感的な人間関係を育成すること」を生かした実践

ア 他者理解の促進(研究協力校A)

「何でも話し合うことができる集団づくり」の実践として、毎週1回、帰りの会を活用し、友達のよいところやすばらしい行動などを手紙にしてプレゼントするという活動である「ことばのプレゼント」(p.5の図4のC)を行った。指導者は、友達のよさを見つけられずに困っている児童に対し、日記に書かれている友達のすばらしい姿を具体的に紹介するなどの手立てを行い、この活動を支えた。

実践を進めるにつれ、今までなら気付かなかった友達の



図8 プレゼントされた手紙を
読む児童の様子

姿にも関心を向け、書こうとする様子が見られた児童もいた。児童が友達からもらった手紙を読んだ(p.7の図8)あとに、感想を尋ねてみると、「自分が予想していない内容が書かれていたので、うれしかった」と発表するなど、自分が気付いていない、自分のよさに気付くこともできていた。

このように、他者理解の促進は自己理解を促すことにつながった。

イ 多様な意見の受容(研究協力校A)

さらに、反対や違う意見が言えないという課題が学級にあったため、多様な考えがあることを知り、お互いを認め合うことを目指し、「無人島SOS」(p.5の図4のD)を行った。無人島に残って生き残るか、無人島から脱出するかを選択が分かれるだけでなく、どんな道具を使って作戦を実行するのかについても、様々な方法が出された。意見交流をするなかで、一つの方法のみがうまくいくというわけではなく、いくつも方法があるということに児童たちは気付き、友達の意見のよさを感じる事ができた。

これは、「ことばのプレゼント」を継続するなかで、児童がお互いのよさに気付き、かけがえない存在であると感じられる学級風土が育ってきた時期に合わせて、学級活動「無人島SOS」の実践をしたことが、多様な意見の受容につながったと考えられる。

ウ 他者理解の深化(研究協力校B)

友達から、自分の頑張っていたところを手紙にしてプレゼントされることで、友達が自分を見てくれているという安心感を与えられるとともに、友達のよい面を見つけ手紙を書くことで他者理解を促す「何でも話し合うことができる集団づくり」の実践「Xさんからの手紙」(p.6の図6のH)を行った。その後、学級全員が一人の児童に関心を向け、よいところを見つけて伝える実践である「ほめ言葉のシャワー」⁵⁾(p.6の図6のI)を、学級目標にしている言葉を使って、「新・ライダーほめほめシャワー」と児童が命名し、帰りの会で取り組んだ。



図9 「ほめ言葉のシャワー」実践の様子

実践を重ねるごとに、学級全員が積極的に挙手し、友達のよい姿を発言する姿が見られるようになった(図9)。繰り返し取り組むことで、友達に対する理解をより深めることにつながった。そして、学級のなかに相手を思いやる言葉が増えてきた(図10)。

- ・自分のよいところがいっぱいあるのが分かったし、ほめられたことでうれしくなって、仲が深まった。
- ・友達のよいところをさがすのがらつうになった。
- ・いろいろな友達と関わろうとすることが増えた。
- ・だれかがまちがえても、せめるような言葉を言わなくなった。
- ・発表している人の方を見て、話を聞くようになった。
- ・みんなに、プラスの言葉が増えた。プラスの言葉は、ぼくの気持ちも相手の気持ちもよくなる。

図10 「ほめ言葉のシャワー」実施後の児童の感想

エ 共感的な人間関係の構築(研究協力校B)

指導者は、「何でも話し合うことができる集団づくり」の実践で培った力を、「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の実践に生かそうと考え、「運動会の演技の内容を決めよう」(p.6の図6のJ)および「運動会大成功の打ち上げをしよう」(p.6の図6のK)という議題で学級活動における話し合いを行った。その際、友達の話を最後まで聞くことが友達の意見を大切にする意識を育てると考え、黒板書記が書き終わるまでは発言しないというルールを設けた。実践を進めていくなかで、児童から「反対意見が一つでもあったら、その意見に決めないようにしよう」などの発言があり、一人の思いも大切にしようとする姿が見られた。

さらに、学級活動「2学期がんばった会を計画しよう」(p.6の図6のN)では、友達の意見に対

し、「そうそう」「分かる」「そういうことやったんや」と同調するようつぶやきが多く聞かれた。また、学級で決めたゲームの名前に違和感を感じている友達に対して、その思いに寄り添

- ・一人だけの意見だとしても、意見をしっかりと受け入れていたのでよかった。
- ・「いやや」と言う人に対して、改善点を提案したら、気持ちが変わってくれた。
- ・みんなのことを考えて意見を発表している人がたくさんいた。
- ・◇◇さんが、「それええなあ」とつぶやいていて、自分も「確かに」と思った。

図11 学級活動「2学期ががんばった会を計画しよう」の話合い後の児童の感想

い名前を変えようとする児童の発言が見られた。そして、納得のいく友達の発言に対して、大きな拍手をする場面もあった。学習後の振り返りにも、図11のような感想が書かれた。

継続して取り組んだ「ほめ言葉のシャワー」の実践が生かされ、相手に関心を向け、相手のよさに気付くなどの他者理解を深めたことで、学級活動の時間においても、友達の意見を大切にしたり、友達のよさを見つけたりする姿が目立つようになり、お互いの理解を深め、共感的な人間関係を構築することにつながった。

(3) 「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」を生かした実践

ア 「気持ちカード」使用による合意形成(研究協力校A)

「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」を進めていくうちに、指導者は、賛成や反対の意見に限らず様々な意見をもってはいるものの、発言することができない児童への支援として、「気持ちカード」を使用した学級活動を行った。

学級活動「みんなで声をかけ合ってできる遊びの計画を立てよう」(p.5の図4のG)では、意見

交流を行ったあとで、「O.K.」「少し心配」「考え中」「分からない」を表す「気持ちカード」を使用したところ、児童たちは現段階における自分の考えを決定し、表明することができた(図12)。そして、「少し心配」「考え中」「分からない」のカードを提示した児童それぞれの思いを、司会者が意識して聞くことにより、少数意見も取り上げた。取り上げた意見について賛



図12 「気持ちカード」の提示により、自分たちの思いを表現する様子

成意見や反対意見を理由を加えながら聞き合うことで、少数意見のなかにも自分の意見よりもさらによい意見があることに気付くことができた。指導者は、学習の終末に、自分の意見と反対の意見を比べながら、話合いに参加している児童の姿を称賛し、今後への意欲付けを行った。学級活動後の振り返りに、「友達と意見が同じでも、理由が違う時にしっかりと発表できたのでよかった」といった感想を書いている児童がいた。これまで「何でも話し合える集団づくり」の取組を継続したことで、まわりの雰囲気や意見に左右されることなく、児童が自分の意見をしっかりともち、自己決定できるようになり、学級全員で合意形成を図る話合いにつながった。

イ よりよい生活づくりのための合意形成(研究協力校B)

「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の実践として、「帰りの会の『〇〇コーナー』を決めよう」(p.6の図6のL)の議題で学級活動の話合いを行った。これは、前述の「ほめ言葉のシャワー」の実践が終わりに近づいた際、ある児童が、「次、どんな活動するの」とつぶやいたことから、児童にとって話し合う必要性が高い議題として取り上げられた。この話合いでは、司

会者は「多数決で決めないよ」と言い、できるだけ学級の児童みんなが意見を出せるように心掛けていた。そして、児童らも友達の発言に賛成の時は拍手をしたり、新たな意見が出た時は「僕もその意見に賛成です」と述べてから、その理由を発言したりするやり取りが活発に行われた。指導者は、授業の終了時間がきても、結論が出ない状況を受け止め、「この続きはどうしますか」と児童らに問いかけ、児童らが納得できるまで話し合えるように時間を提供した。話合いの結果、「言葉は消えてしまうけど、手紙にすると残すことができる」や「みんなの前で話すより、書いた方が思いを正直に伝えられる」といった意見に学級の児童が賛同し、「ほめほめレター」(p.6の図6のM)と命名して、新たな実践が始まることとなった。これは、学級活動の話合いで自分たちのよりよい生活づくりのために、みんながやりたいと思える活動を企画し、実施しようとする思いを集結させ、最終的にみんなで話し合って決定することの心地よさとともに、決定できた達成感を味わうことにつながった。

両校において、生徒指導の「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」を生かし、いろいろな意見のよさや課題を比べながら、自分の考えを決定するということができる様々な実践を継続的に取り組んできたことで、学級全員で納得した決定を導き出そうとする児童の姿が見られるようになり、合意形成するまでの過程が充実していったと考える。

3 児童および指導者の意識の変容

(1) 児童対象質問紙調査より

研究協力校の対象学級児童に対し、学級の居場所感および学級活動における状況について、児童対象質問紙調査(事後)を11月に実施した。

研究協力校A(図13)では、「学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思う」において、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した児童が78%から95%に増加した。また、「学級における話合い活動のなかで、他の人の意見に対し、賛成の意見が言える」だけでなく、「学級における話合い活動のなかで、他の人の意見に対し、反対や違う意見が言える」においても、全員が「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した。

これは、「学級の目指す姿 指導計画表」に沿って、自己理解や他者理解を促進する学習活動に取り組み、指導をしてきたなかで、自分に自信をもって発言できるようになったためだと考える。

7月の質問紙調査で、「学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思う」および「学級における話合い活動のなかで、他の人の意見に対し、反対や違う意見が言える」の項目において、否定的な回答をしたある児童は、「クラス会議」を実践するなかで、「前よりもクラスのみんなと話ができるようになった」と述べている。さらに、学級活動の振り返りで、「私が話している時、うなずきながら聞いてくれた人がいて、うれしかった」とも記述し、11月の質問紙調査では、肯定的な回答をする変容が得られた。このことから、人はそれぞれ違う考えをもっていることは当然のことであり、違う考えのなかにも新しい発見やよさを見いだすことができるという意識を、児童がもつことができるようになったことにより、自分や友達のよさにも目を向け、お互いをかけがえのない存

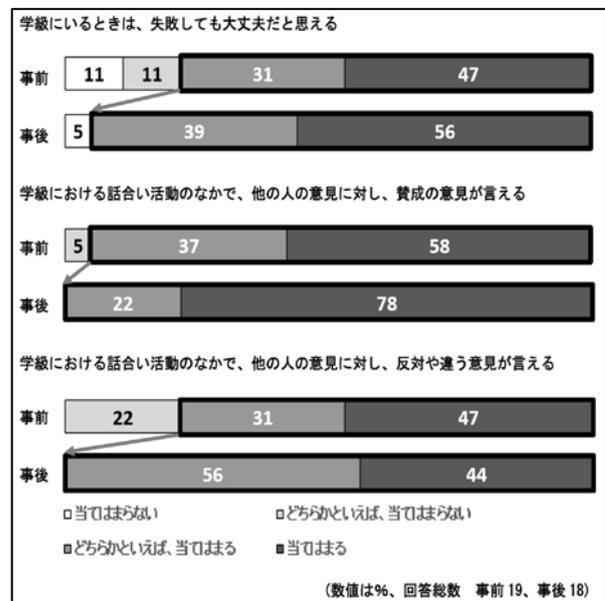


図13 児童対象質問紙調査(事後)の結果(研究協力校A)

在として認め合う人間関係の構築につなげていくことができたと考える。

また、研究協力校B(図14)では、「学級における話し合い活動のなかで、自分の考えを發表することができる」において、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した児童が74%から93%に増加した。また、「学級にいるときは、失敗しても大丈夫だと思える」において、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した児童が63%から74%に、さらに、「学級における話し合い活動では、みんなの意見のよさを生かして、自分の意見を決めている」においても、「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した児童が74%から96%にそれぞれ増加した。

これも、研究協力校Aと同様、「学級の目指す姿 指導計画表」に沿って、自己理解や他者理解を促進する学習活動に取り組み、指導をしてきたなかで、自分の意見だけでなく、友達の意見を大切にすることが必要であると児童が気付き、児童にとって学級が安心できる居場所になったと考える。7月の質問紙調査で、図14のいずれの項目においても否定的な回答をしたある児童は、「ほめ言葉のシャワー」実践後の振り返りにおいて、「前よりも発言できるようになった。そして、友達のよいところを詳しく伝えることができるようになった」と記述し、その後実施された学級活動の振り返りにおいても、「人が発表した時に、『拍手しよう』と言う人がいたのでよかった」と述べ、11月の質問

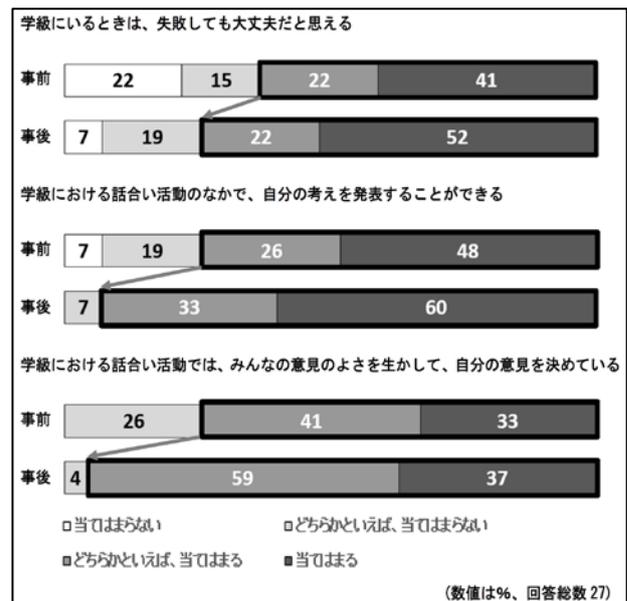


図14 児童対象質問紙調査(事後)の結果(研究協力校B)

紙調査では、肯定的な回答をする変容が得られた。このことから、自分が発言できる喜びを得るとともに、友達のよいところに気付き、お互いを認め合う気持ちが高まったことや、そうした学級活動の場面が心地よい場となっていったことがうかがえる。これら一連の活動により、学級全員の意見を吸い上げながら、友達の意見も受け入れ、よい意見を生かして合意形成を図ることができるようになり、お互いに高め合える人間関係の構築につながったと考える。

(2) 指導者からの聞き取りより

本研究後、研究協力校Aの指導者は、「自己理解が促進することで、友達の意見も受容できるようになるとともに、まわりに左右されることなく、自分の意見を決定できるようになってきた。そして、『クラス会議』のなかで、学級全員の提案から一つか二つの提案しか採用できないが、他の意見を認める発言があったり、意見をもらったことに対するお礼を述べたりする場面が見られるようになった。話し合いの場面でも、自分たちの意見を伝え合うことができるようになり、友達の意見のよさに気付けるようにもなってきた。その結果、日常でも相手のことを考えた丁寧な受け答えができるようになった」と話した。

一方、研究協力校Bの指導者は、「『ほめ言葉のシャワー』『ほめほめレター』などを継続して実践し日常化するなかで、友達への見方が変わってきたと感じる。話し合いの場面でも、友達の意見のよさを認めるなど、友達の意見を大切にできるようになってきた。また、学級活動だけでなく、他教科の学習でも、友達のよさをつぶやく姿が見られるようになった。友達との関わりが増えたことで、お互いを認め合うことができるようになった」と話した。

日常的に行ってきた何でも話し合うことができる取組で培った力を、学級活動における話合いのなかで、学級全員で納得した決定ができる取組に生かしながら、継続して実践を繰り返した結果、お互いの意見を受け入れられるあたたかい雰囲気が学級内に生まれた。そして、お互いをかけがえのない存在と認めながら、思いやりをもって友達と関わり合ったり、友達からよい刺激をもらったことで、お互いに高め合おうとする姿が児童に見られるようになった。これらのことにより、生徒指導の三つの視点「自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」を生かしながら、「学級の目指す姿 指導計画表」に基づいて取り組む学級集団づくりは意義があったといえる。

Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

- (1) 生徒指導の三つの視点を生かして、「何でも話し合うことができる集団づくり」のための取組を日常的、継続的に実践することによって身に付いた力が、学級活動の話合いのなかにおける「学級全員で納得した決定ができる集団づくり」の取組に活かされていくことにより、児童同士が関わり合いを深めるとともに、互いに高め合える学級集団の形成につながった。
- (2) 学級の実態を踏まえ、目指す姿を意識しながら、実践を積み重ねることで、指導者の児童に対する支援の仕方が明確になり、効果的な実践につながった。

2 今後の課題

- (1) 児童が、よりよい学級集団に近づけるために必要な自分たちの課題を知り、友達との関わり方を身に付ける学習活動を指導者の指導のもと、自分たちで学ぼうとする状況をつくり出す必要がある。
- (2) 小学校から中学校に至るまで、発達段階に応じた年間活動計画を示すことで、思いやりをもって関わり合い、互いに高め合える学級集団づくりの実践を広めていく必要がある。

文

献

- 1) 文部科学省「生徒指導提要」、平成22年(2010年)
- 2) 滋賀県「滋賀の教育大綱(第3期滋賀県教育振興基本計画)」、平成31年(2019年)
- 3) 滋賀県教育委員会「第Ⅱ期 学ぶ力向上滋賀プラン」、平成31年(2019年)
- 4) 滋賀県総合教育センター「共感的人間関係をはぐくみ、共に支え合う学級集団を目指して」、平成26年(2014年)
- 5) 菊池省三『菊池省三の話し合い指導術』、小学館、平成24年(2012年)

トータルアドバイザー

国立大学法人滋賀大学教育学部教授 若松 養亮

専門委員

守山市立物部小学校校長 小川 宏

滋賀県教育委員会事務局人権教育課指導主任 西邑 祥明

研究委員

栗東市立大宝東小学校教諭 窪田 和也

守山市立中洲小学校教諭 小野 雅子

研究協力校

栗東市立大宝東小学校

守山市立中洲小学校