

## 児童相互のつながりを大切にした集団づくり(1年次)

一進んで関わり合い、高め合う学級集団を目指す自治的な活動の在り方について一

中澤 慶子(京都市総合教育センター研究課 研究員)

京都市の平成29年度学校教育の重点において、「主体性」や「社会性」が、「子どもが未来を創り上げていくために必要な資質」だとある。これらはどちらも、集団の活動の中で育まれていくものである。

しかし、少子化や核家族化等の社会的な変化に伴い、子どもたちをとりまく集団である家庭や地域の中でこれらを育むことは難しくなってきている。

そこで、子どもたちにとって身近な集団である学校での集団活動の充実が求められる。中でも、様々な集団の中で課題の発見や解決を行いよりよい集団を目指す特別活動の充実が必要不可欠である。

本研究では、集団自治を意識した意図的・系統的な活動を取り入れることで、進んで関わり合い高め合うことのできる集団へと育てることができると仮説を立てて実践に取り組んだ。目標達成に向けて現状を見つめ、課題を見つけ、計画し、実践するという子どもたちによるSTPDサイクルを用いた自治的な活動を仕組んでいくというものである。

これらの自治的な活動を通し、子どもたちは自分の思いを進んで伝えたり、相手のことを考えながら行動したりする姿が育ちつつある。

# 目 次

はじめに	1		
<b>第1章 幸せに生きていくために</b>		<b>第3章 子どもたちによる自治的な活動の実践</b>	
<b>第1節 子どもたちをとりまく環境と求められる資質・能力</b>		<b>第1節 話し合い活動を中心とした自治的な活動の実践</b>	
(1) 集団の中で育む資質・能力	1	(1) A校での実践	12
(2) 子どもをとりまく集団	2	(2) B校での実践	16
(3) 社会の背景と今求められる力	3		
<b>第2節 学校における特別活動の意義と課題</b>		<b>第2節 係活動における自治的な活動の実践</b>	
(1) 学校の役割	4	(1) 子どもによるSTPDサイクルを生かした係活動の実践	22
(2) 特別活動の目標と意義	4	(2) 役割体験をして相互理解を目指す	25
(3) 特別活動の課題	5		
<b>第2章 進んで関わり合い、高め合う集団づくりをめざして</b>		<b>第4章 実践から見えてきたこと</b>	
<b>第1節 研究仮説</b>	6	<b>第1節 研究の成果と課題</b>	
<b>第2節 集団自治を意識した意図的・系統的な活動</b>		(1) A校の実践より	26
(1) 目標の共有化	7	(2) B校の実践より	28
(2) 子どもによるSTPDサイクルを生かした活動	7	(3) 研究仮説に関して	29
(3) 意図的・系統的に育む自治的な学級集団	9	<b>第2節 新たな課題</b>	30
<b>第3節 お互いを理解し、よさを生かす活動</b>			
(1) 役割体験をして相互理解を目指す	10		
(2) 道徳科との関連	11		
		おわりに	96

---

<研究担当> 中澤 慶子 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立室町小学校  
京都市立醍醐西小学校

<研究協力員> 山田 麻子 (京都市立室町小学校教諭)  
公庄 平 (京都市立醍醐西小学校教諭)

## はじめに

「日本が銀メダルを獲得」世界が驚愕した瞬間だった。リオデジャネイロオリンピック、男子400mリレーで日本が銀メダルを獲得したのは記憶に新しい。リレーに出場した4選手の中に、誰1人100mで決勝に残った人はいなかった。1人1人の力の比較をしてみると、世界メディアはジャマイカとアメリカの優勝争いを予想していた。しかし、結果は予想を反するものであった。この快挙を成し遂げることができた要因は、4人の「信頼」のもとにつくられた、チームワークだろう。4人には、メダルを取るといった共通の目標があり、同じ方向に突き進んだことで、チームとしての力が高まり、個々も1+1+1+1が4ではなく、それ以上のものになったのだ。もちろん、この結果を生んだのは4人だけの力ではない。様々な立場の人々の協力があり、みんなで同じ目標に向かって努力した結果である。その分喜びも何倍にもなっただろう。

学校現場でも、大小違いはあるものの、同じようなことを目にするところがある。例えば、最初はバラバラだった学級が、宿泊行事等で、同じめあてに向かって、みんなで話し合ったり協力し合ったりするうちに、どんどん1つになっていくのを感じたことがある。そうすると、学級の中のもめごとが減っていき、授業中も以前より前向きに取り組む子どもたちが増えたてきたというものである。

これらは、個々が同じめあてをもって活動することにより集団の士気が高まり、集団として高まったからだろう。また、それと同時に、自分が集団の中で役に立ったり協力したりする喜びを感じ、個々が集団により貢献していこうという主体性が育ったと考えられる。

しかし、集団活動が必ずしも上記のようにプラスの結果を生むというわけではない。集団活動の結果、みんなに合わせて個性がかくれてしまったり、集団で個を攻撃してしまったりとマイナスの影響を及ぼすこともある。例えば、運動会などで、勝ちにこだわりすぎるあまり、「～さんのせいで負けた」など個人を攻撃してしまい、人間関係が崩れ、個々がマイナスの方向に進んでしまうということもあるということだ。また、それがいじめや不登校にもなりうることもある。つまり、集団活動の質次第でプラスにもマイナスにもなるということである。

大切なのは質の高い集団活動を行うことである。本研究では、集団性が高まり、個が育つような集団活動の在り方について考えていきたい。

## 第1章 幸せに生きていくために

### 第1節 子どもたちをとりまく環境と求められる資質・能力

#### (1) 集団の中で育む資質・能力

わたしたちは、生まれてから様々な集団の中で生活している。家族、地域、幼稚園、小学校、中学校、高校や大学、職場、地域のコミュニティー、スポーツクラブなど人によっても様々だ。その中で、良好な人間関係を築き、自分の居場所を見つけることが潤いのある幸せな生活を送るために大切だと考えている。

繁多<sup>(1)</sup>は、このように良好な人間関係を築くための対人関係能力を狭義の社会性とし、社会性の中核をなすものであると述べた。また広義の社会性を「個人が自己を確立しつつ、人間社会の中で適応的に生きていくうえで必要な諸特性」と定義した。人間社会には必ず他者が存在し、集団が存在するので、その中で適応的に生きていくための諸特性を身に付けることが大切なのである。

では、人は社会性をどのようにして身に付けていくのだろうか。繁多は子どもが次第に社会性を身に付けていく過程を社会化と定義し、社会化の過程を「子どもが主体的に社会に働きかけることを通して社会的行動を学習し、自らを社会化していく側面」と、「まわりの人々が子どもにその社会の文化を伝達しながら、子どもがその社会に適応していくのを援助する側面」の二つの側面があると述べた。

また、良好な人間関係を育成するために欠かせないのは「主体性」である。宇留田<sup>(2)</sup>は、「好ましい人間関係は、相互理解や協力や寛容を重要な要素としているが、同時に個人が主体性を確立することを不可欠な要件とする」と述べている。また、「主体性と社会性が調和・統合された人間関係こそが好ましい人間関係といえる」とも述べている。つまり、良好な人間関係を育むためには、「主体性」と「社会性」の両方が必要だと言える。

では、主体性はどのようにして身に付けていくのだろうか。杉田<sup>(3)</sup>は、「環境に働きかけて自らを生かそうとしたり、本能や衝動を抑えて理性的な行動をとったり、自らの意思で自己決定をし

たり、自分の行動に責任をもったりなどという訓練や体験」をすることが主体性を伸ばすものだと主張し、そのような訓練や体験は「適切に行われる集団活動の中に豊富にその場と機会がある」と述べた。

京都市の平成29年度学校教育の重点(4)においても、「主体性」や「社会性」が、子どもが未来を創り上げていくために重要な資質であると述べられており、それらが次のように書かれている。

**【子どもが未来を創り上げていくために必要な資質】**

- 1 自分の目標を自分で見だし、物事に進んで取り組み、達成しようとする「主体性」
- 2 よりよい人間関係を形成し、他者との協調や配慮、  
集団に対する責任を自覚し態度化する「社会性」

「社会性」を、下線部と波線部の2つに分けて考えてみると、前者は人とうまくやっていくこと、後者は組織の中でうまくやっていくということだと考えられる。

以上より、筆者は、社会性と主体性を以下のようにとらえる。

主体性
・自ら課題を見つけて、解決に向けて進んで取り組む諸特性
社会性
・良好な人間関係を築く諸特性
・組織の一員としての諸特性

私たちが幸せに生きていく上で「主体性」と「社会性」が必要であり、どちらも集団生活を通して育まれていくものであると言える。言い換えれば、それぞれの発達段階でどのような集団に属し、どのような集団活動をどれだけしてきたかが、「主体性」や「社会性」の発達に大きく影響を及ぼすといえる。第2項では、現在の子どもたちがどのような集団に属し、どのような活動をしているのか、また子どもたちの実態はどのようなものかについて述べていく。

**(2)子どもをとりまく集団**

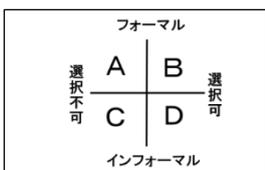


図1-1 子どもたちが所属する集団

子どもたちはどのような集団に所属しているのだろうか。図1-1は杉田(5)が子どもの所属する集団をA・B・C・Dに分けたものである。

杉田は、A は家族や学校であり、B が地域の子ども会、少年スポーツ関

係団体やボーイスカウト等々の団体であり、Cは、コミュニティにおける隣人関係であり、D が地域自然発生的に生まれる遊び集団・仲間集団であると述べている。また、この中で真の子どもの世界はDのみであると述べている。

次に、これらの子どもたちが所属するA・B・C・Dの集団で行われる集団活動の実態について考えていく。まず、少子化により、A では家族内の子ども数が減少し、D では子どもの遊び集団が減少するなど、子ども同士が関わり合う機会が減少してきていると言える。また、Bの集団は参加者がごく限られていたり、Cの隣人関係は、以前より親密でなくなり関わり合いが減少していたりする傾向にある。これらから考えてみると、子どもたちを取り巻く集団自体が減少し、子どもたちが触れ合う集団の量が減少してきたと言える。

では、この少なくなってしまった集団活動の質はどうだろうか。つまり、子どもたちが社会性や主体性を育むことができるような質の高い集団活動になっているだろうか。

子どもたちが身近に所属している家庭や地域集団で、子どもたちが社会化していくのを援助するという機能は低下してきていると考えられる。それは、以下の調査により考えられるものである。

図1-2は、文部科学省による「地域の教育力に関する実態調査」(6)の結果である。

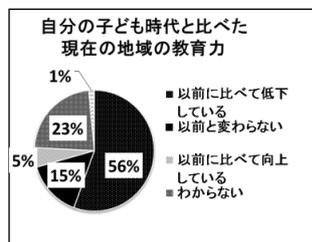


図1-2 文部科学省 地域の教育力に関する実態調査

図1-2から分かるように、調査対象の保護者の半数以上の55.6%が自分の子ども時代と比べて地域の教育力が低下していると答えた。その理由としては、「個人主義が浸透してきている(他人の関与を歓迎しない)」が最も多く、半数以上を占めている。

粕谷は、「地域の人間関係の変化は、昔あったような、地域の大人たちが自分の地域の子どもの家と名前を知っていて、声をかけたり、悪いことをしようとしたときは他の家の子どもでも叱ったりするような関係性を失わせてきた」(7)と指摘している。つまり、個人主義が浸透した現在、他の家のことに口を出さない風潮が広がり、子どもたちを地域で育てていくということがなくなってきたと考えられる。家庭ではどうだろうか。次頁図1-3は、文部科学省委託調査「家庭教育の活性

化支援等に関する特別調査研究」(8)の一部である。

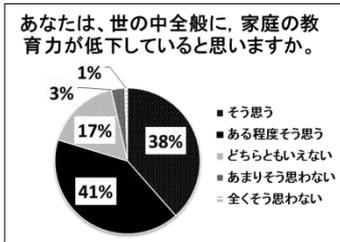


図1-3 家庭の教育力に関する意識

図1-3から分かるように、平成20年度、0から18歳の子どもの持つ20歳から54歳の父母3000人に調査したものである。「あなたは、世の中全般に、家庭の教育力が

低下していると思いますか」の質問に対し「そう思う」あるいは「ある程度そう思う」と答えた親が約8割だった。平成18年国立教育政策研究所内家庭教育研究会『家庭の教育力再生に関する調査研究』結果の概要(9)によると、「家庭の教育力低下」の理由として、「過保護、甘やかせずぎや過干渉な親の増加」を挙げた親が60%以上で1番多かった。また、「教育の仕方が分からない親の増加」も50%近くを占めた。

親の過保護や過干渉は、子どもたちが自由に様々な集団に主体的に関わる機会を奪ってしまう原因になるだろう。また、子どもの教育の仕方が分からない親の増加により、子どもに適切なしつけをする機会が減少していることも予想できる。

このように、個人主義や価値観等の変化により地域や家庭で「まわりの人々が子どもにその社会の文化を伝達しながら、子どもがその社会に適応していくのを援助する側面」は機能しにくくなってきた。

では、子どもが自ら社会化していくような環境は整っているのだろうか。子どもたちの環境の中で、この社会化の側面が機能する可能性のある集団は図1-1(p.2)のDの地域自然発生的に生まれる遊び集団・仲間集団だろう。地域の子どもの遊びは社会化の過程でとても重要になってくる。しかし、現在、ゲーム機等を使った遊びの個人化や、少子化による子どもの減少、遊ぶ場所の減少、習い事などで遊ぶ時間がなくなるなど様々な要因で、地域社会の中にこのような地域の集団は衰退しつつある。

このように、家庭や地域で、子どもたちが属する集団において、子どもたちが自ら社会化をやっていったり、周りの大人が子どもたちの社会化を援助していったりすることは、難しくなっていることが分かる。そこで、子どもたちが必ず属する集団である学校での集団活動の役割が今まで以上に重要になってきていると言えるだろう。学校において、子どもたちに集団活動の質と量を保障

していくことが必須であると考える。

### (3) 社会の背景と今求められる力

情報技術の進化は、地球や国境を瞬時に結び付け、グローバル化した社会へと進化させた。これからますます、わたしたちの生活は多様に変化していくと言われている。より効率的で便利になる一方で、変化の速度が速く、先を見通すことが難しい社会になってきている。これらの社会的背景が、これからの未来を担っていく子どもたちの生き方を、大きく左右することは間違いない。では、このような変化の激しい時代に、子どもたちはどのような力を身に付けていくことが必要なのだろうか。

次の引用は、平成28年度中央教育審議会答申(以下答申)で挙げられた「2030年の社会と子どもたちの未来を見据えて、育てたい姿」である。

#### (2030年とその先を見据えて学校教育を通じて子どもたちに育てたい姿)

- 1 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。
- 2 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- 3 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。  
(下線、二重線は筆者による) (10)

梶田(11)は、学校で子どもたちに育まなければならない力に、「世の中に出てきちんとやっていける力」と「自分独自の人生を充実した形でやっていける力」の2つがあり、この答申において二重の書き分けがされていると述べている。前者は、主に下線部の内容であり、後者は主に二重線部の内容であると考えられる。前者は、人との関わりで必要な力であり、社会性と捉えることができる。また、後者は自分が主体となって人生をやっていく力であり、主体性と捉えることができる。答申において、「直面する様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創

っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかを考え、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向かい合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である」(12)と書かれている。変化の激しい時代だからこそ、多様な他者と協働しながら新しいものを生み出したり、自分を進んで生かしていったりする力がいっそう求められているのである。

## 第2節 学校における特別活動の意義と課題

### (1) 学校の役割

前述(p.3)したように、子どもたちは地域や家庭において様々な集団活動に触れ合う機会が減少している。そこで、学校での様々な集団活動で子どもたちが多様な他者との関わりを通して主体性や社会性を育てていくことが今まで以上に求められている。では、子どもたちは学校でどのような集団に属し、どのような活動を行っているのだろうか。

図1-1(p.2)で、子どもたちが所属している集団を四つに分けて示したが、学校も子どもたちが所属する小社会であると考え、同じように四つに分けることができるだろう。図1-1のフォーマルを「時間割に位置づけられている時間」、インフォーマルを「それ以外に時間」と位置付ける。また、より具体的に表すために、集団ではなく、集団で行われる活動を四つに分けて考えてみる。以下は杉田の考え(13)を基に筆者の考えを入れたものである。図1-4は、子どもたちが所属する学校での集団を四つに分けて表したものである。

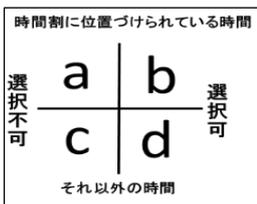


図1-4 子どもたちが所属する学校での集団

等の活動である。cは、時間割に位置付けられて

はいないが、休み時間や放課後等を用いた a・b の活動の延長上の活動である。d は時間割に位置づけられない子どもたちだけの自由な時間である。休み時間や放課後遊びなどがそれにあたる。a や b の一部は教員が意図的に仕組む活動である。c の活動は、内容等で子どもたちが選択できる幅がそれほど大きくはない。活動形態も教員が共に活動する場合やそうでない場合などいろいろであるが、中心となるのは子どもたちであり、自由に考えていることを言ったり、素の自分を出したりすることができやすい活動である。その分、子どもたち同士がより仲良くなる可能性やぶつかり合ってしまう可能性もある。このような機会が子どもたちの「主体性」や「社会性」を育てていくために大切である。これらの活動をより実りのあるものにするために、a で学んだことを生かしながら、b を中心として徐々に子どもたち中心の c や d の比重を大きくしていき、子どもたちが自分たちで考えて行動することができるようにしていくことが重要である。つまり、最初は教員が中心となり、意図的な集団活動を仕組み、そこから徐々に支援を減らしていき、子どもが中心となるような集団活動に変えていくのである。その中核になる活動は、よりよい集団や学校生活を目指して行われる活動である特別活動である。

### (2) 特別活動の目標と意義

特別活動は、学級活動・児童会活動・クラブ活動・学校行事から構成されている。そして、「様々な構成の集団から学校生活を捉え、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体」(14)である。その活動の範囲は、学年が上がるにつれて広がり、そこで育まれた資質・能力が社会に出た後の様々な集団活動や人との関わりの中で生かされていく。

次頁図1-5は、平成28年度答申の別添資料「特別活動における各活動の整理と『見方・考え方』(イメージ)」を筆者が少し手を加えたものである。

図1-5から分かるように、特別活動における様々な集団活動の経験は、子どもたちの将来の活動に大きく関わっていく。また、学年や学校段階が上がるにつれて集団や社会の範囲が拡大し、より多様な他者と関わることになるのだ。そこで、特別活動において育む必要がある資質・能力を明確にし、計画的に活動に取り組む必要がある。

次期学習指導要領特別活動編では、特別活動において、集団や社会の形成者としての見方・考え

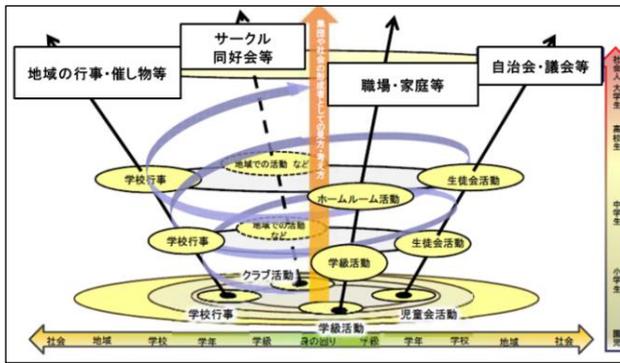


図 1-5 特別活動における各活動の整理と「見方・考え方」(イメージ) (15) 筆者一部改編

方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して」次の三つの資質・能力を育成することを目指すことが目標であると述べられている。(16)

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

これら三つの資質・能力のどれをとっても人との関わりが重要になってくることが分かる。「特別活動の学習の方法原理が『なすことによって学ぶ』という」(17)にあるので、特別活動の活動を通し、これらの資質・能力を育んでいくことが求められているのである。

次に、特別活動の意義はどのようなものだろうか。渋谷(18)は特別活動の意義を「集団活動を通して個を生かしながら、よりよい人間関係を形成し、主体的な判断力や行動力を育てること」としている。さらに、渋谷は特別活動のもう1つの意義として、「学校生活を生き生きと楽しく、実り豊かなものにする」とを挙げている。要するに、特別活動は、子どもたちの「主体性」や「社会性」を育むために、また生き生きと楽しい充実した学校生活を送るためにとっても重要な役割を果たすと言えるだろう。

### (3) 特別活動の課題

次期学習指導要領解説特別活動編(以後、解説特別活動編)では、さらなる充実が期待される今後の課題として次のことが挙げられている。

これらから、特別活動において、子どもたちに

どのような力をどのように付けていくかなど意識されず、指導が行われてきたことが指摘されている。

#### 特別活動の課題

以下のことが必ずしも意識されないまま指導が行われてきたこと

- ・特別活動における各活動・学校行事において身に付けるべき資質・能力が何であるか
- ・どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につながるのか
- ・特別活動の各活動等の関係性や意義・役割

(筆者がまとめたもの) (19)

なぜこのようなことが起こるのであろうか。山田は、「学力重視の風潮の中で周辺化されがちである」(20)と述べている。学力を上げていく取組に積極的に取り組んだ結果、二の次・三の次になってしまっているのである。しかし、学級集団としての高まりが、個人の能力向上につながることは「はじめに」でも述べてきた。学力向上を目指すのであれば、集団づくりも同時にしなければ効果が上がりにくいだろう。だから、各学校において、上記の課題の内容を明らかにし、学校全体で共通理解しながら、全教育課程で子どもたちに資質・能力を「育んでいく」という姿勢が大切である。

また、「育んでいく」際、「なすことによって学ぶ」という特別活動の原理に従い、特別活動では、各教科等における学びを、実際の場面で総合的に活用して実践すると共に、特別活動で学んだことが各教科の土台とするといった、各教科等と往還的な関係にあるということを理解しなければならない。つまり、各教科等で身に付けた力を活用しながら特別活動ではよりよい生活や人間関係作り実践的に取り組むのである。そして、その実践で育まれた資質・能力はまた、各教科等の学習の土台となるのである。次期学習指導要領では、特に道徳との関連を考慮することの大切さが述べられている。これについては、後述していく。

また、子どもたちに資質・能力を育む際、学級の集団作りの重要性が、解説特別活動編で述べられている。これによると、「特に学級の集団作りは、児童の一人一人のよさや可能性を生かすと同時に、他者の失敗や短所に寛容で共感的な学級の雰囲気醸成する。こうした学級の雰囲気は、協力して活動に取り組んだり、話し合いで萎縮することなく自分の意見を発表し合ったり、安心して学習に取り組んだりすることを可能とする、学校生活や学習の基盤となるものである。」(21)とある。つまり、学校生活や学習の基盤を作るためには、学級

集団づくりが欠かせないということである。これらの考えを踏まえ、学級を基盤とした集団づくりの在り方について今年度は研究していきたい。

- (1) 繁多進 二宮克己「たくましい社会性を育てる」有斐閣 1995.3 pp..2~7
- (2) 宇留田敬一「特別活動研究双書1 集団活動の理論と方法」明治図書1978.12.p162
- (3) 杉田儀作「特別活動研究全書2 発達的特質に即した集団活動の段階的指導」明治図書 1985.10.p.20
- (4) 京都市教育委員会『平成29年度 学校教育の重点』京都市教育委員会 指導部 学校指導課 2017.6 p.3
- (5) 杉田儀作「『生きる力』を育てる学級集団活動」明治図書 1997.1 p.92
- (6) 文部科学省『地域の教育力に関する実態調査』2006.3 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/003/siryoku/06032317/002/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/003/siryoku/06032317/002/001.htm) 2018.3.2
- (7) 粕谷貴志「子どもたちの現状と特別活動」『集団を育てる特別活動』2015.2 p.4
- (8) 文部科学省委託調査『家庭教育の活性化支援等に関する特別調査研究』2008 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/22/1297939\\_06.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2010/09/22/1297939_06.pdf) 2018.3.2
- (9) 国立教育政策研究所内 家庭教育研究会『「家庭教育力再生に関する調査研究」結果の概要』2001 [https://www.nier.go.jp/seika/seika0207\\_01/seika0207\\_01.htm](https://www.nier.go.jp/seika/seika0207_01/seika0207_01.htm) 2018.3.2
- (10) 大杉昭英「平成28年度版 中央教育審議会答申 前文と読み解き解説」明治図書 2017.3 p.21
- (11) 梶田叡一「これから求められる教育は」『教育PRO』2017.5 pp..34~35
- (12) 前掲(10) p.18
- (13) 前掲(5) pp..92~94
- (14) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』2017.6 p.23 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/19/1387017\\_15.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/19/1387017_15.pdf) 2018.3.2
- (15) 前掲(10) p.281
- (16) 藤田晃之「授業が変わる！新学習指導要領ハンドブック 小学校編」時事通信出版 2017.7 p.303
- (17) 前掲(14)p.12
- (18) 渋谷真樹「特別活動の意義と特質」『集団を育てる特別活動』2015.2 p.29
- (19) 山田真紀「特別活動が今後重視すべきこと」『初等教育資料』2013 pp..60~65
- (20) 前掲(14) p.6

(21) 前掲(14)p.24

## 第2章 進んで関わり合い、高め合う集団づくりをめざして

### 第1節 研究仮説

本研究では、進んで関わり合い、高め合う学級集団づくりを目指す。このような学級集団をつくるために、以下のような研究仮説を立てた。

#### 研究仮説

「集団自治を意識した意図的・系統的な活動を取り入れることで、進んで関わり合い高め合うことのできる集団へと育てることができる。」

集団自治を意識した活動とは、子どもたちが、協力し課題を解決していくことのできるような活動だと考える。その活動を取り入れるためには、向かうべき目標が必要である。学級の場合はそれが学級目標となる。図2-1は、子どもたちが課題を解決していく集団自治を意識した活動を説明した図である。

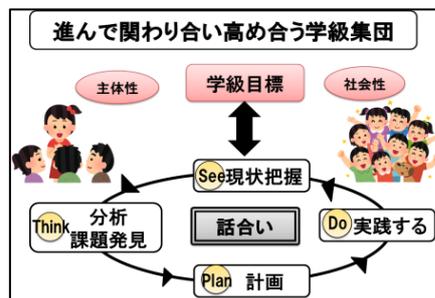


図2-1 集団自治を意識した活動

図2-1のように、学級目標達成を目指し、子どもたちが自分たちの現状を把握し(See)、分析し課題

を見つけ(Think)、課題を解決するための計画をし(Plan)、計画した(Do)ことを実践するSTPDサイクルを生かした活動である。これらの活動の中心は子どもたちによる話し合いである。話し合いで、自分の思いを伝えたり、他の人の気持ちを考えながら活動したりすることを通して、個々の主体性や社会性も育むことができると考える。

次頁図2-2は、本年度の研究構想図である。

図2-2のようにSTPDサイクルを利用した活動は初めから子どもたちの力のみでできるわけではないので、子どもたちの実態に応じた手立てを立てながら、意図的・系統的にステップを踏んでより自治的な活動になるようにしていくことが有効であると考えられる。STPDサイクルを生かした活動を行う上で特に重視するのは、S(現状把握)とT(分析・課題発見)である。つまり、学級目標達成に

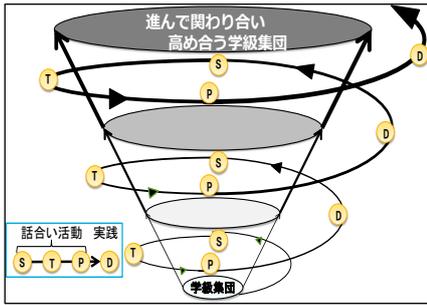


図 2-2 研究構想図

向けて現状を見つめ、そこから課題を見つけるということを子どもたち自身で行うということである。

それが、活動の基盤となると考える。

また、こうした一連の活動を通して、すべての活動がつながっていて、学級集団全体で学級目標を目指しているという喜びやもっとよくしていこうという意欲が育まれると考える。また、個々も学級目標達成を意識することにより、つながりを大切にしたい。自治的な集団づくりが可能になると考える。

そこで、学級全体での話し合い活動を経て行う子どもの具体的な実践の場を「集会活動」と「係活動」の2つを中心とし研究していきたい。

「係活動」は学級集団より人数の少ない集団であることから、活動が学級全体で行うより進めやすいと考えられる。また、「係活動」は組織として仕事を分担し活動していく要素が強い一方で、「集会活動」は「係活動」より多くの子ども同士が関わる人間関係づくりの要素が大きいと考えられる。社会性の二つの特性に当てはめると、前者が「組織の一員としての諸特性」後者が「良好な人間関係を築く諸特性」の育成に主につながっていくと考えられる。係活動での自治的な活動経験が学級集団での活動に生き、学級集団での活動が係活動にも生きると考えるので両方を組み合わせて実践していくことが、子どもたちが進んで関わり合い、高め合う学級集団を目指すために有効だと考える。

第2節では、「集団自治を意識した意図的・系統的な活動」についてさらに詳しく述べていく。

## 第2節 集団自治を意識した意図的・系統的な活動

### (1) 目標の共有化

子どもたちが自ら考えて動くためには、目標となる共通のゴールがなければならぬだろう。自分たちはどこを目指せばよいのかというものがなければ、課題を見いだすこともできない。学級での活動の場合は、それが学級目標となる。学級目標は学年の初めに作っていく。作った時はみんなで達成していこうと士気が高まっていますが、徐々に意識が薄れていってそのまま一年が過ぎてしま

うということはないだろうか。また、学年の途中に少し実態と合わないものになってきてしまうということはないだろうか。

そこで、学級目標を年に数回振り返り、修正していくことが大切だと考える。学級目標を振り返る際には、その時の子どもたちの実態に応じ、達成するための行動をイメージしやすいように行動目標に表わすとよいだろう。そうすることで、学級目標達成のための目指すべき行動として学級内で共通理解しやすいと考える。そして、学級のあらゆる活動でその達成を目指していく。もちろん、それらがそのまますべての活動の目標となるとは限らないが、話し合う共通の指針となるだろう。

### (2) 子どもによる STPD サイクルを生かした活動

STPD サイクルを生かした活動は、子どもたちの主体性や社会性を育むための手段であり、学習過程だと考える。図2-3は、学習指導領解説特別活動編で述べられている学級活動の学習過程である。

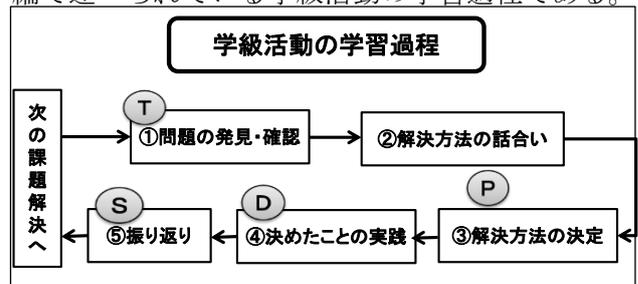


図 2-3 学級活動の学習過程 (22)

図2-3のように、学級活動の学習過程は①から⑤の過程を繰り返して行っていくというものである。STPD は、筆者が分かりやすいように入れたものである。本研究の STPD サイクルをこの学習過程に当てはめると、「⑤振り返り」が(S)、「①問題を発見・確認」が(T)、「②解決方法の話し合い」と「③解決方法の決定」が(P)、「④決めたことの実践」(D)となる。次に、この STPD について具体的に述べていく。

#### ●S「現状把握」

子どもたちによる自治的な活動を目指すのであれば、子どもたち自身で学級の現状に目を向けることが大切である。そうすることが、新たな課題への気付きとなり、次の活動の原動力となると考える。現状を見つめる場合は、活動後の振り返りの場である。その場で大切にしたいことが、その視点とその可視化である。杉田(23)によると、この振り返りは、「子どもたち一人一人の『主観』を大切にしていける必要がある」と述べている。また、杉田は「振り返り」の視点として、以下の四観点の重要

性を述べている。図2-4は、その杉田の考えを図に表したものである。

	課題達成の機能 生産性	集団維持の機能 凝集性
集団	A 活動の成果 課題達成度	B 集団の凝集度 まとめ
個人	C 個人の活動への 貢献度	D 個人の集団の中 での安定感

図 2-4 振返りの四観点

図 2-4 から分かるように、課題達成機能と集団維持機能を横軸にとり、縦軸に「集団」「個人」をとっている。A や B は集団としての視点であり、A は集団として目標が達成できていたのか、B は集団活動の結果集団はまとまったかというものを振り返る。C や D は、個人としての視点であり、C は、自分は集団にどれだけ貢献できたか、D は、自分は集団での居心地がよくなったかを振り返るものである。とりわけ A と C の視点を可視化し全体で共有化することで新たな課題を見つけることができるだろう。例えば、今回の活動を通し自分は学級目標に対しどれだけ到達できたのか、またみんなはどうであったのかなどを振り返るものであると考え。もちろんこれは個々の主観であるが、その主観こそが子どもたちの次の活動への原動力となると考える。それらを全体の出し合ったり、時には結果を数値化したりして可視化することで次の課題を共通認識できると考える。またそれらの振り返りを貯蓄できるようなワークシートやノートを使うことで、学級集団や自分自身がどのように変化してきて、今は何が課題であるか子ども自身で見取ることができ、次の課題を見つける意欲につながるだろう。

### ●T「分析・課題発見」

STPD サイクルの中で、課題が子どもたちの「解決したい」という活動の原動力につながるような取組にするためには、次の二つが重要であると考え。一つ目は、子どもにとって切実であり、解決したいと思えるような課題であるということで、二つ目は、学級で取り上げた課題を学級で必ず共通理解することである。

まずは前者について詳しく述べていく。子どもたちにとって切実で解決したいと思うことのできる課題に取り組むためには、その課題が子どもたちによって見つけられたものであることが必要だ。しかしながら、そもそも課題を自分たちで見つけて解決していくことができるという経験をしていなければ、課題を見つけようとする視点をもつことができないだろう。よって、STPD サイクルを習

慣化し、課題は自分たちで見つけるものであり、解決していくことができるという認識をしていく必要がある。また、課題の最後には、次の活動につながるような振り返りをしていくこと課題を見つけることの習慣化につながる。

さらに、子どもたちが取り組んでみたいと思った課題の幅を、教員が取り組んでほしい内容に狭めないということも重要だろう。集団自治を意識した活動にしていくためには、子どもたちにとって、取り組んでみたいと思う前向きな気持ちが出てくるような楽しい課題に取り組むことが大切だろう。しかし、実際に学習中に取り組むとなると、「遊び」の要素が入るような活動よりも、学級の間関係の問題やきまりを遵守させるための話合いに取り組ませたいと考えてしまうのではないだろうか。もちろん、それも大切な課題ではあるが、杉田は「学級・自治的活動」の原型は、「発達段階に即した子どもの健全な『集団遊び』である」(24)と述べている。子どもと遊びの関係は密接である。まずは、子どもたちが「やってみたい」と思えるような、遊びの要素が含まれたものにチャレンジしてみるのが主体的に取り組ませる第一歩であると考え。例えばお楽しみ会やスポーツ大会、クイズ大会などがそのようなものだろう。それを出発点として、もっと楽しく、生き生きとできる多様な活動に視野を広げていくことができるような取組にしていくことが大切だと考える。

次に、学級で取り上げた課題を学級で共通理解するということについて述べていく。それは、単に活動について共通理解するだけではなく、その活動の根源である、なぜその活動に学級として取り組む必要があるのかを共通理解することである。それが話し合う指針となり、進むべき方向となるためだ。例えば、お楽しみ会をするという活動であれば、お楽しみ会をすることが目的であってはならない。お楽しみ会を行うめあてを共通理解し、それを基にした話合いや実践をしなければ、日常の遊びと変わらなくなってしまう。集団を高める活動にはならないのである。お楽しみ会をすることは、そのめあてを達成するための手段に他ならないのである。めあてを決めてしまえば、それを基に活動を決めたり役割を決めたりすることができる。共通のめあてのもと、活動を進めているので、みんなで創り上げているという活動の原動力となる。

現在、様々な時間的制約の中で、めあてを決めたり、共通理解をしたりするための時間を確保す

るのが難しいことは、前述の「特別活動の課題」(p.5)でも述べた。しかしながら、そのような時間をしっかりと確保することで、話合いの方向性を一定にすることができ、結果として時間短縮になるのではないだろうか。また、子どもたちの達成感も大きくなるのではないだろうか。

このように、子どもにとって切実であり、解決したいと思えるような課題を取り上げ、それを共通理解することが、子どもたちの課題解決に向けての原動力になり、大切なことだと考える。

### ●P「解決方法の決定・計画」

この活動は、子どもたちが現状を見つめ、発見した課題を解決する方法を考えたり、解決するための計画を行ったりする活動である。各々の考えを出し合う話合いの場である。意見と意見のぶつかり合いが生じることもあるだろう。そんな時にどのように折り合いをつけていくのかを子どもたちが学ぶことのできるよい機会だと考える。自分たちの力で、自分にも他者にもよい方法を見いだしていくことが求められるのである。この話合いが充実するかどうかが、後の活動に大きく影響するだろう。

全体での話合いが終われば、実践に向けての準備の場が必要になることがある。それぞれ役割や係に分かれて話し合いながら行うことが多い。また、その時間は授業時間ではなく、子どもたちが隙間の時間を有効利用しながら行う活動であることが多い。つまり、第1章第2節で述べた「時間割に位置づけられてはいないが、休み時間や放課後等を用いたa・bの活動の延長上の活動」(p.4)である。その活動では、子どもたちが自分の思っていることを言ったり、素の自分を出したりしやすい場である。子どもたち同士の横のつながりを強くしようと願うなら、このような場は大変重要な場であると言える。しかし、今までに教員が促さなければ準備が進まないといった経験はないだろうか。これは、その「スポーツ大会」の目的が子どもたちの間で共通認識されていなかったり、本当にやってみたいことになっていなかったりした結果だと考えられる。そこでこの活動を充実させるためには、実践に至るまでの「話合い活動」の時間を充実させる必要があるだろう。

### ●D「実践」

「スポーツ大会をする」という集会活動することに決まったのであれば、その大会が「実践」

にあたる。この実践では今までの計画や準備がきちんとされているかどうか子ども達の満足度向上につながるだろう。実践でうまくいった経験やみんなで協力できた経験が次の活動意欲につながっていく。

### (3) 意図的・系統的に育む自治的な学級集団

進んで関わり合い高め合う学級集団は、どのような集団なのだろうか。「はじめに」で述べた、リレーのチームのような、同じめあてに向かってみんなで協力し合い、課題を解決することのできる集団ではないだろうか。つまり第2項のSTPDサイクルを子どもたち主体で行うことができる集団である。赤坂は、チームとは、「1人ではできない課題を、よりよい関係を築きながら、解決していく集団(25)」と述べ、学級をチームにしていく必要性を述べている。また、学級をチームにするためには、子ども同士の活動が成り立つ必要があり、教員が仲介しないと活動が成り立たないようでは、チームとしての活動は期待できないと述べている。(26)つまり、子どもたちが教員の力を借りず、自分たちの力でやりきる、子ども「主体」の集団活動に取り組んでいく必要があると考える。そのような活動に取り組み、個々の自治的な能力が高まれば、集団が変わってもうまくやっていくことができるだろう。今の学級だから、今の担任だからできるのではなく、どんな集団になってもうまく関わっていくことができる力こそ必要であると考ええる。

しかし、いきなり子どもたちの力ですべてを成し遂げるのは難しい。そこで、子どもたちの実態や発達段階に応じて、教員の段階的な関わりや指導が必要である。杉田(27)は、自治的な活動は「放任しておいたのでは育たない」と述べている。そして、「段階を踏んで『育てるもの』だと述べて、その段階を次のように示している。

- |   |   |
|---|---|
| A | 教えて理解させ、やってみようとする雰囲気なり意欲なりを育てる段階  |
| B | 指導・援助を加えながら「実習」させ、その場その場で指導・援助し、必要な力を身に付けさせる段階                          |
| C | 多少の失敗は見逃し、実際に子どもたちにある部分を任せて最後までやらせてみる。そして、あとの反省会でこまかく指導し、助言して必要な力を伸ばす段階 |
| D | Cの段階に習熟させ、それを定着させるために、任せる部分を増やしながらかえり活動体験させる段階                          |

E 初めから子ども達にほとんどを任せ、子ども達も喜んで元気に活動する。教師は終わった後で、ごく簡単な講評をしたり、なお一層がんばるように激励したりするだけでよいようになる段階

杉田は、「A.Bの段階を飛び越して、いきなりCの段階のような活動をさせ、しかも事後の指導はほとんどせず『うちのクラスではたいした活動はできない』とあきらめたり、『お前らダメだな』と子どもたちに責任を負わせたり、などというような例と、その逆にいつまでもBの段階の、指導・援助を加えながらの『実習』を繰り返している例の両者が、現場には意外と多い」と指摘している。これでは、いつまでたっても子どもたちをステップアップさせることができない。よって、子どもの実態や発達段階に応じ、どこから始めることが適切であるか見取り、ある程度指導したら、勇気を出して子どもたちに任せきるということも必要になってくるだろう。

さらに、図2-5は赤坂の学級をチーム化するステップ(28)に杉田のA~Eの「自治的活動を育てる段階」の視点を入れて筆者が3つの段階にまとめなおしたものである。

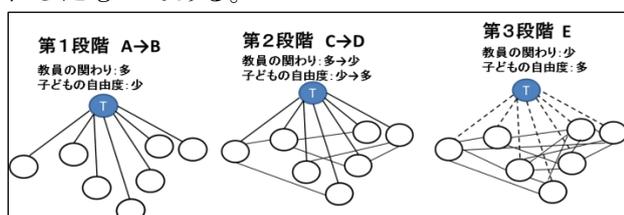


図 2-5 自治的活動を育てるステップ

第1段階は、教員の関わりが多く、子どもたちの自由度が低い段階である。今までに学級活動や自治的活動の経験があまりない子どもたちに必要な段階である。子ども同士のつながりより、教員と子どもの関係性が強いことが予想される。第2段階は、教員の関わりを少なくしていき、徐々に子どもたちの自治的活動の幅を広げる段階である。子どもたち同士の試行錯誤が繰り返され、関係性が密になっていくことが予想される。教員は指導するというよりむしろ支援していくという段階である。第3段階は、自治的活動の集団の段階である。この段階は、ほとんど教員が関わらなくても、自分たちでよりよい学級集団を目指し活動することができる段階である。教員は、支援から見守りに変わる段階である。

このように、教員の関わりを指導→支援→見守りと徐々に減らしていき、自治的活動の集団に育ててい

くということが大切なのである。赤坂は、第3段階では、価値が内在化し、教員に言われるからそうしているのではなく、子ども自身がその状態を心地よいと感じ、自らの判断でそう行動するようになる」と述べている。これこそが、子どもが「主体」の活動になったと言えるだろう。

このように、子ども「主体」の自治的活動にするためには、教員が「育てる」ことを意識し、子どもたちに意図的に「任せる」ということである。活動を仕組む際には、1つの大きな課題にチャレンジさせていくことも大切だが、1年のうちに何度か同じような課題に取り組み、課題ごとに役割分担などを変えて活動を行うことで、集団がステップアップできるだろう。学級集団での活動においては、例えば、集会活動での「お楽しみ会」を、期間がたってからもう一度取り組むというようなものである。そうすることにより、前回見つけた課題を生かすことができ、子どもたちにとっても自分たちの活動の進歩がよく分かり、活動意欲につながると考える。

また、係活動においては、振り返りから新たな課題を見つけ、改善し、実践するという短期間のSTPDサイクルを繰り返すことにより、子どもたち自身がステップアップできていることを実感できると考える。

### 第3節 お互いを理解し、よさを生かす活動

#### (1) 役割体験をして相互理解を目指す

集団で活動をする際に、リーダーシップを発揮できる存在は必要である。しかし、最近「リーダーシップを発揮できる子どもが減った」とよく耳にする。そもそも、リーダーシップとは何だろうか。カリスマ性のあるリーダーが集団を牽引する姿や、学級委員や班長などが積極的に集団をまとめる姿をイメージするだろうか。石川によると、リーダーシップとは「職場やチームの目標を達成するために他のメンバーに及ぼす影響力」(29)を指すと述べている。また、片岡は、「集団のメンバーがすすんで集団の目的の達成に努めるような、しかもメンバー相互の連帯性を保ち固めるような、働き」(30)と述べている。これらから、リーダーはみんなが目標達成に向けて協力していくことができるように自分なりに考えて動いていく存在なのではないだろうか。人によってその方法は変わってもよいだろう。

リーダーシップを育てると同時に大切なのは、フ

フォロアシップを育てることである。つまり、リーダーを盛り立てて押し上げる、リーダー以外の子、「フォロアー」を育てるということである。辻は(31)、フォロアーを育てるためには、全員をリーダーにしてみるのがよいと述べている。それは、様々な子どもがリーダーになり、活動する中で、「集団が前進するには自分たちでリーダーを支える必要がある」ということに気が付き始めるようになると述べている。

つまり、それぞれがリーダーをしていくうちに、その大変さや、協力してめあてを達成させていく喜びを感じ、フォロアーとしてすべきことに気付くのである。そうすると、それぞれの思いを理解し合うことができ、役割に関係なく協力していくことの大切さに気付くだろう。また、今回のリーダーは〇〇さんだから、自分はこういうフォロアーをしていこうなど、相手のことをより理解し、助け合うことができると考える。

リーダーを輪番で行う上で、館野(32)はよいリーダーシップ行動とはどのようなものかの持論をもつことが大切だと述べている。例えば、「自分から動く」や「相手の気持ちを配慮する」など人によって違うだろう。リーダーシップ行動をとった後に、周りの人が相手の役割行動についてどう思ったかを伝える「フィードバック」と、それを受けて持論を振り返り、次につなげる「振り返り」の機会をとることが大切だとも述べている。今回は、相互理解をすることを特に重視するので、リーダーとフォロアーの両方の持論を持つことが大切だと考える。その過程を筆者がまとめ、図2-6に表したものである。

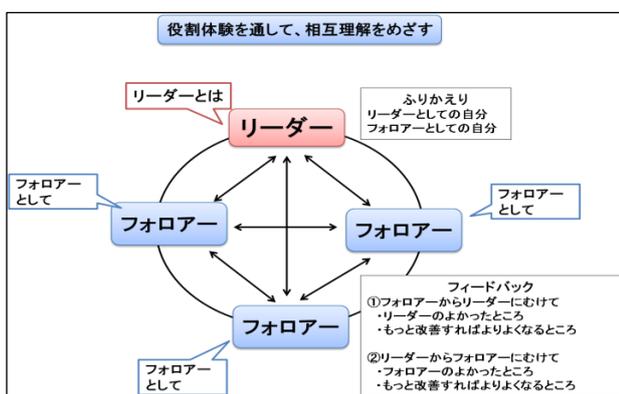


図 2-6 リーダーとフォロアーの相互理解の過程

図2-6にあるように、フィードバックでは、それぞれの役割行動でよかったところと改善すればさらによくなることを相互に評価し、伝え合うことが大切だと考える。相手に自分のがんばりを認めてもらったり、アドバイスをもらったりする

ことが、次の改善意欲につながると考える。

しかしながら、実際に取り組む際、輪番で役割体験をする活動すべてに、授業時間を確保するのは不可能である。そこで、今まである活動に工夫を加えることが適当だと考える。例えば、係活動のリーダーなどを、期間を区切って輪番にするということや、計画委員の議長や副議長などの役割を輪番に行うなどである。役割を替えたものの何も活動をしないうまま終われば意味をなさないで、リーダーが交替するごとに活動のめあてを立ててそれを達成していくことができるような活動がよいと考える。つまり、小さいSTPDサイクルをまわすというようなものである。

このように、それぞれが役割体験をすることを通し、お互いを理解し合い、それぞれのよさを生かすことができると考える。

## (2) 道徳科との関連

集団自治を意識した活動とは、子どもたちが「主体」の活動であり、放任していてもこのような自治的な活動ができる集団へと育たないことを述べてきた。子どもたちによる自治的な活動を目指すためには、子どもたちが見つけた課題に取り組むことが大切であるが、その方向付けを行ったり、子どもたちだけではなかなか目を向けられなかった視点をもたせたりするような意図的な活動も一方では必要である。その方法としては、教員の思いを直接子どもたちに伝えるというものもあるが、他教科との関連を図りながら、子どもたちが自ら自分たちの生活を振り返る新たな視点をもてるようにすることも大切だと考える。そこで、重要になってくるのは道徳的価値の理解やそれに基づいた自己の生き方についての考えを学ぶ道徳科との関連である。解説特別活動編においても、道徳科と特別活動の重要性について記されている。(33)道徳科で学んだ道徳的価値の理解や自己の生き方についての考えを、特別活動での実践しより深めたり、また、特別活動で経験した道徳的行為や道徳的な実践について、道徳科の授業で取り上げて、道徳的価値として自覚できるようにしたりしていくというものである。

本研究では、子どもたちの活動がステップアップできるように、道徳科の学習を学級活動と関連付けて必要に応じ取り入れていきたいと考えている。

(22) 前掲(14)pp. 44~45

- (23) 杉田洋「よりよい人間関係を築く特別活動」2009. 12  
図書文化 pp. . 214～217
- (24) 杉田儀作『『生きる力』を育てる学級集団活動』1997. 1. p. 23
- (25) 赤坂真二「自ら向上する子どもを育てる学級づくり」明治  
図書 2015. 3. p14
- (26) 前掲 (25) p. 29
- (27) 杉田儀作「新しい学力観に立つ学級活動の展開」明治図書  
1993. 3. pp. . 54～5
- (28) 前掲 (25) pp. . 26～29
- (29) 石川淳『シェアド・リーダーシップチーム全員の影響力が  
職場を強くする一』中央経済社 2016
- (30) 片岡徳雄「個を生かす集団作り」黎明書 1988. 1. p. 159
- (31) 辻健「『まわりを育てる』集団作り」『教育研究』  
2017. 4. p. 31
- (32) 館野泰一「『リーダーシップに対する誤解』と『これから  
のリーダーシップ教育』」『教育研究 2017. 4. p. 22』
- (33) 前掲(14) pp. . 35～38

### 第3章 子どもたちによる自治的な活動の実践

本研究では、A校の5年生一学級と、B校5年生の一学級で実践を行った。

図3-1は本研究の概要である。

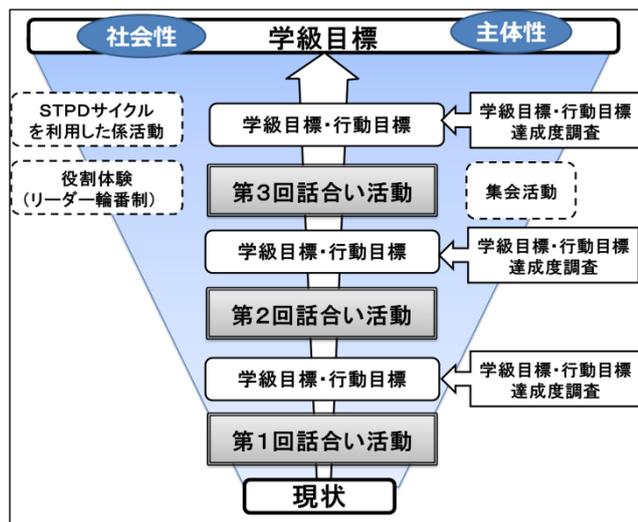


図 3-1 研究の概要

図 3-1 のように学級目標達成に向けた話合い活動を行い、係活動や集会活動で実践を行った。道徳は、各校の子どもたちの実態を把握し、その時に必要な題材で組み入れた。

以下は、各校の実践の様子である。

## 第1節 話し合い活動を中心とした自治的な活動の実践

### (1) A校での実践

#### ●実態把握

A校で行った事前の聞き取り調査では、担任教員が子どもたちの自治的な力を伸ばしていきたいと考えてはいるものの、取組にまでは発展することができていなかったと述べていた。その原因は、経験不足や時間十分な確保のむずかしさ等であった。話し合い活動やその実践等では、当初担任教員が主となり進めていくことが多かった。

そこで、まず子どもたちのみでどれだけ話し合いを進めていくことができるのかの実態を把握する必要があった。担任教員と話し合い、子どもの実態把握のために代表委員を進行役にした話し合いを行うことにした。また、それにより子どもたち自身も、自分たちの力で進行する大変さやよさに気付き、次の課題とするきっかけづくりになると考えた。図3-2は、A校で行った実践の概要である。

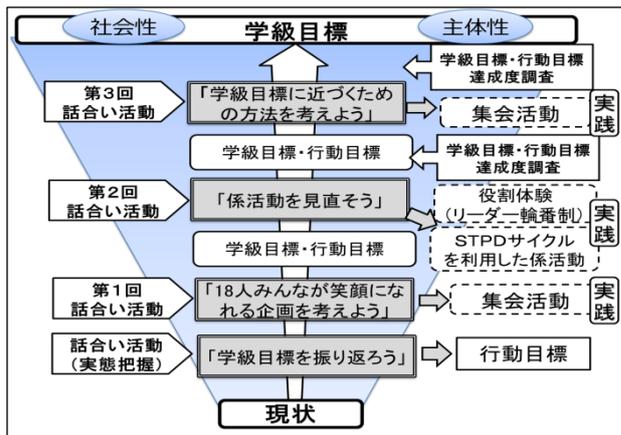


図 3-2 A校の研究の概要

最初に取り組んだのが、話し合い活動「学級目標を振り返ろう」である。

図3-3は、A校実践クラスの学級目標とこの話し合い活動で決まった行動目標である。学級のみんな

**学級目標**  
「自分たちで考え、みんなで助け合い、笑顔いっぱい5年1組」

**行動目標**  
1. 自分たちで話し合おう  
2. やさしい、はげます言葉がけをしよう  
3. 18人みんなが笑顔になるようにしよう

で学級目標を振り返り、具体的な行動目標をたてることにより、学級目標を学級全体で共有できると考え行った。

図 3-3 学級目標と行動目標

議題と提案理由については、担任教員が学級のみんなに伝えてから代表委員(S1, S2)にかわった。内容は、「学級目標は達成できているか否か、なぜそう思ったか」についてである。次頁は、話し合い活動の始めの一部である。

T :今から 15 分くらいで話し合ってみよう  
 S1 :あてていくってこと？  
 T :まかせます  
 S2 :何かある人  
 S 他：・・・  
 S1 :ぜんぜんだめやん。どうする？多数決？  
 S2 :あてたら？

代表委員もどのように進行していけばよいか迷いながら進めていた。意見がなかなか出ず、最後は意見を言ったものから座っていく方法になった。

終わった後の振り返りでは、代表委員もそれ以外の子どもたちも自分たちで話し合っていくことの大変さを感想として挙げていた。その後、担任教員が話し合いで出た意見をまとめて行動目標とした。

これらのやり取りをから、子どもと子どものつながりよりも先生対子どものつながりの方が強いことが見取れた。そのため、第2章第2節の「自治的な活動を育てるステップ」(p. 10) の第1段階と見取り、第2段階をめざしステップアップする取組が必要だと考えた。

図3-4は、「自治的な活動を育てるステップ」のA校の実態を見取り、表したものである。

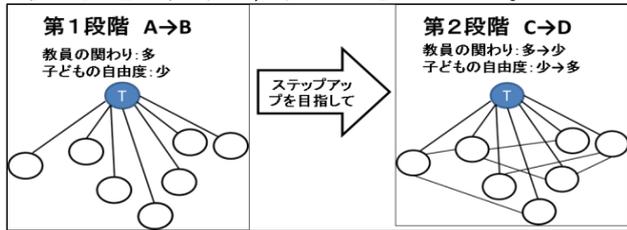


図 3-4 自治的な活動を育てるステップ A校

図3-4のように最初は教員が指導しながら方法を学ばせていき、少しずつ子どもたちの自由度を上げて、子ども同士の横のつながりを育てていくことが必要だと考え実践を行った。担任教員自身も経験をつんでいく必要があったので、まずは担任教員や子どもたちが一連の活動の方法を学び、慣れていくというところから始めた。

話し合いの最後に行った振り返りの際に、行動目標の中の「1. 自分たちで話し合おう」に課題があるという意見がいくつか出ていた。担任教員との事前の打ち合わせにおいてもその部分が弱いことが分かっていたので、子どもたちが自分たちで考え、行動できるような「お楽しみ会」を企画することを次回のテーマとして子どもたちに提案した。

また、最後に話し合い活動の仕方、一連の活動の流れなど他校の実践ビデオや資料を見ながら学び、次回の見通しが持てるようにした。

## ●第1回 「自分たちで考え、行動できる企画を考えよう」

子どもたちは、議長や副議長といった役割を担う計画委員が進めていく話し合い活動の経験がほとんどなかった。そのため、計画委員を輪番で行い、子どもたちが必ず何かの役割を体験することにした。計画委員の役割で決めたものは、議長・副議長・ノート書記各一名、黒板書記二名の計五名である。

担任教員との事前の打ち合わせで、第1回目の話し合い活動は、STPD サイクルの一連の流れや話し合いの仕方などを子どもたちが理解するというところに重きを置き実践することにした。そこで、学級全体の話し合い活動までの事前の準備においては、計画委員の子どもたちの意見を聞きながら担任教員で進行することにした。また、学級全体での話し合い活動の進行に関しては担任教員と計画委員で事前打ち合わせを綿密に行い、資料を用いて計画委員が進行できるような手立てを立てることにした。

「学級目標を振り返ろう」の話し合い活動の後に、「お楽しみ会」で「やってみたいこと」と「なぜそれをみんなでやりたいのか」というアンケートを行った。それを行った理由は、話し合い活動において、単にお楽しみ会ですることを決めるだけではなく、お楽しみ会の目的に目を向けることができるようにするためである。アンケートでは、ほとんどの子どもたちが、学級目標である「笑顔」になることができるように〇〇をしたいと書いていた。そのアンケートを基に、計画委員と担任教員で話し合い活動の議題と、話し合う内容を決めた。この進行は担任教員が行った。以下はその際に決まった話し合い活動の議題と話し合うことである。

議題：18人みんなが笑顔になれる企画を考えよう  
 話し合うこと  
 1. 企画の内容を決めよう  
 2. 企画の準備の係を決めよう  
 3. 笑顔になれる工夫を考えよう（係に分かれて）

これらが決まると、担任教員が計画委員に学級のみんなに伝えるよう促し、計画委員がみんなに伝え、学級活動ノートに自分の意見を書く時間をとった。

学級全体の話し合い活動では、議長や副議長は打ち合わせたことを基に資料を見ながら進めていった。また、黒板書記は教員のアドバイスのもと板書していった。以下は、話し合い活動が始まったときのやり取りの一部である。

S1 : いったれがどこで何をしたゲームがいいと思います。  
以前みんなでやって笑顔になったからです。

T : なるほど

S2 : ああ、やったことある

T : 反応する人いいですね  
(中略)

議長 : 他にありますか  
(意見が出ない)

T : 同じ意見でも言ってもいいよ

S3 : 先生、最初決めていたものでなくてもいい?

T : 意見は変わってもいいよ

最初の方は、子ども同士のやり取りというより、担任教員と子どものやり取りがたくさんあった。分からないことを計画委員やみんなに質問するのではなく、担任に対して質問する場面も見られた。時間がたつにつれて、徐々に計画委員がリードしていくところも多くなってきた。

図 3-5 は、前回の「学級目標を振り返ろう」の様子と、今回の話し合いの様子である。

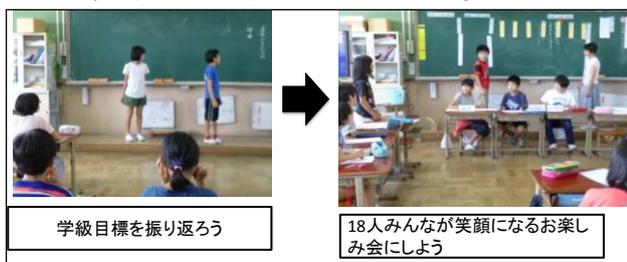


図 3-5 A 校における話し合い活動の様子

図 3-5 のように前回は実態把握のために計画委員だけを進行役にして話し合いを進めさせたのに対し、今回は、机の並び方等を設定させて、計画委員が進行役となり実践した。それにより、子どもたちは話し合いの形や流れを理解することができた。しかし、話し合い活動全体としては、意見が滞るところや、担任教員に頼ってしまうところが多かった。

「お楽しみ会」に向けて、それぞれの係に分かれて準備を行った。一人何か一つは役割を担うようにした。当日は、話し合っただけで決めた室内ゲームをみんなで楽しそうに行っていた。そして、終了後に議題を選び、話し合い、実践するという一連の活動内でどれだけ学級目標を達成できたかそれぞれが振り返った。図 3-6 は、それを集計し活動前と比べ、グラフにしたものである。

図 3-6 から分かるように子どもたちの学級目標達成度は、活動前よりやや下がった。振り返りの際の子どもたちの意見を聞いていると、話し合い活動の際にあまり意見が出なかったこと、お楽しみ

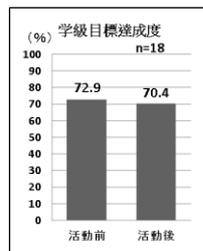


図 3-6 学級目標達成度

会の準備や実践の際に担任教員に頼ってしまったところが多かったことが挙げられた。しかし、活動そのものへの満足度は高く、お楽しみ会をまた自分たちでもっと工夫してやってみたいという意見が出ていた。

担任教員は、自分も子どもたちも一連の流れが分かったので、もっと慣れていくことが必要だと感じていた。そのためには、子どもたち自身で話し合い、行動しやすい少人数での活動を取り入れていくことが効果的だと考えた。そこで、学級の課題であった係活動を見直すことを次のテーマとした。

## ●第 2 回 「係活動を見直そう」

1 回目の話し合い活動で、子どもたちは一連の STPD サイクルについて理解はある程度できたが、計画委員は前回と違うメンバーということもあり、事前の計画委員の話し合いについては、前回同様担任教員が進行しながら行った。その上で学級全体での話し合い活動については、前回より子どもたちに任せる部分を増やすことを決めて実践を行った。

2 回目の話し合い活動は、前述のように話し合うテーマを前期の係を見直し、より充実した係活動にしていくために「係活動を見直そう」とし、担任教員から提案した。係活動の活動内容について詳しくは第 3 章第 2 節で述べていくので、ここでは話し合い活動の様子のみを報告する。係活動のめあてについては担任教員が進行しながら学級全体で決め、話し合い活動の議題や話し合うことについては計画委員の意見を聞きながら担任が進行し決定した。以下は、その際に決まった話し合い活動の議題と話し合うことである。

議題：自分もみんなも楽しめる係を決めよう  
話し合うこと

1. 係でどんな活動をするかを決めよう
2. 自分が入る係を決めよう
3. 自分もみんなも楽しめる活動内容を考えよう  
(係に分かれて)

その後、計画委員が学級全体に議題や話し合うことについて伝え、学級のみんなにどんな係があればよいかとその理由を学級活動ノートに書いてもらった。そして、話し合い活動が進めやすいように担任教員の指導の基、事前に計画委員が出た意見をまとめておいた。

話し合い活動の「話し合うこと 1」では、計画委員がみんなから出た係の活動を伝え、その活動にさらにどんな工夫を加えればよりめあてに近づけるかについてみんなで話し合うことになっていた。しかし、最初はその意図がうまく伝わらず、その係ではどんな活動をするのかについて、係を提案した人に質問ばかりしていた。担任教員の助言もあり、少しずつ工夫できることについての意見を出す子どもが出てきた。

途中で議長が、意見を整理するために、意見の出していない係をなくしてもいいかということをおもんに聞くと、次のように答えた子どもがいた。

S1:意見の出していないものをまだ消さなくていいと思います。  
出していないものも、もっとよくする方法をみんなで出し合った方がいいです。

S1の子どもの発言により、意見が出ないからなくすのではなく、もっとみんなで考えてよりよい活動にできないかを話し合う流れになった。途中で、副議長が話し合う時間を取ったことで、意見が言いやすくなった。その後の「話し合うこと 2」では、まず「話し合うこと 1」の内容を聞いて自分で入りたい係を選んだ。そして、希望者の少ない係をどうしていくかの話し合いになった。みんなの意見から、少ない人数の係同士の内容を合わせて活動することに決まった。少ない人数の係を選んだ子の意見も聞きながら、だいたい四人前後で係活動が決まっていた。「話し合うこと 3」では、係ごとに分かれてめあてや活動内容、係のリーダーを決めた。

第1回と比べると話し合い活動の進行や流れについて理解していたためスムーズに進んでいった。しかし、話し合う内容がみんなのものとなっていなかったため、活動内容を練り上げるといふより、それはどのような活動かといった質問をする子どもが多くあった。また、全体的に見て一回目同様意見が出にくく課題となった。しかし、少数派の意見もどうにかして生かしていこうというような意見が出てきたところに第1回目との変化が見られた。

### ●第3回 「学級目標に近づくためにどうしたらよいか考えよう」

1・2回目共に、話し合い活動において意見が出にくいといったことが課題であった。その要因を担任教員と探ると次の二点であると考えられた。一つ目は、議題が子どもたちのものになっていなか

ったということ、二つ目は、学級を自分たち創り上げていくものだという意識があまりもてなかったことである。そこで今回は、できる限り子どもたち主体で活動する場を増やすことにした。また、この頃には係活動が子どもたちの自治的な活動になってきていたので、その経験を学級全体でも生かしていけるだろうと考え、1・2回目より多くの場面で子どもたちに任せる部分を増やすことにした。そうすることで、子どもたち同士で話し合いながら自治的に活動することができ、ステップアップするきっかけになると考えたからである。

今回特に重視したのが、子どもたちが学級の現状を見つめ、課題を見つけることができるようなきっかけをつくることである。そのために行ったのが、「学級目標・行動目標達成度調査」である。これは、学級目標が指し示す具体的な行動を文章に表わし、個々がチェックできるようにしたものである。その調査を3回目の活動前に行い、集計し、可視化できるようにグラフに表した。

話し合い活動の前に、計画委員がグラフを見て感じたことを話し合う時間を取った。それは、目的意識をもって活動に取り組むことができるようにするためである。この計画委員の話し合いは担任教員が進行した。話し合いの中で計画委員からもっと達成度を上げていきたいという意見が出た。計画委員の意見を基に学級みんなにもこの現状を伝え、次の話し合い活動で話し合う議題を集めることにした。議題集めや議題選定時から、担任教員が話し合いを進行するのではなく、計画委員で進めるように伝え、担任教員はその活動を見守った。学級みんなの意見には「みんなが協力して絆を深められるようなパーティをしたい」「やさしい言葉をかけあってみんなが笑顔になれるようなお楽しみ会がしたい」などがあつた。それらの中から、計画委員で話し合い活動の「議題」や「話し合うこと」を決めた。それが次のとおりである。

議題：やさしい言葉かけをして、みんなが協力できるパーティの内容を考えよう  
話し合うこと  
1. パーティでする遊びを決めよう  
2. 本当にそれが学級目標に近づくか考えよう  
3. 役割を決めよう

話し合い活動の前日に計画委員が決まったことを学級のみんなに伝え、事前に自分の考えを学級活動ノートに書く時間をとった。3回目ということもあり、この活動も計画委員が自ら考え行動した。

1・2回目とも自分から意見を言う人が少なかったという課題があったので、担任教員が前もって計画委員が集めた学級活動ノートをチェックし、コメントを書くなどして自信をもって発言できるようにした。そうすることで、自分も参加しているという意識を持つことができると考えたためだ。

話し合い活動での担任教員からの始めの話では、自分たちの力でよりよいクラスを目指して欲しいという願いとそのために活動を見守る姿勢をとることを伝えることにした。それにより、困ったらいつでも担任教員に聞けばよいという考えをなくすためである。

話し合いが始まると、副議長から、「みんなの力で目標を達成させるためにたくさん意見を出しましょう」といった言葉が出てきた。そのため始まってすぐは、いつもより意見がたくさん出てきた。しかし半ばから意見が途絶えるようになると、議長や副議長から自主的な補助発言が出てきた。以下はその発言の一部である。

- ・よいと思う意見が出たら拍手しましょう
- ・手つなぎおにの意見が少ないので、よいと思ったところを言ってください
- ・この中で議題にあっているものはどれですか

特に三つ目の「この中で議題にあっているものはどれですか」の後は、急激に発言が増えた。議題に戻ることで、的が絞られ意見が出やすくなったと考えられる。

話し合い活動の最後には、副議長から「学級目標に沿って内容を決められたのでよかった」という振り返りがあった。また、担任教員からの話では、ほとんど自分たちの力で進めることができていたことについての激励があった。また、やってみてどうだったかの「問いかけ」に対して「自分たちで話し合えて楽しかった」という意見が出てきた。全体的に見ても、1・2回目と比べて、自分から手を挙げて発言する数も多かった。表3-1は第1回から第3回話し合い活動の一人一人の発言の回数をまとめたものである。「意見を言った回数」は、自ら手を挙げて発言したもののみの集計である。

表3-1から分かるように、1・2回目は大きな変化はないが、3回目において、92%の子どもが発言することができるようになっていた。また、全体的な発言量も大きく増えた。ここで注目すべきは、3の子どもである。この子どもは、自分の思いを人に伝えることが難しく、他教科においても自ら発言することはほとんどなかった。しかし友

表 3-1 話し合い活動の発言回数調

子ども	意見を言った回数(回)		
	第1回	第2回	第3回
1	3	議長	7
2	1	3	ノート書記
3	0	0	1
3	0	1	1
4	2	2	6
合計	23	24	39
自分から発言した子どもの割合	61%	69%	92%

達の意見を聞いて、よいと思ったところを自ら発表することができた。最後に担任教員から「今日はいつも発言していなかった子が発言してうれしか

った」との話があった。すると、隣の席に座っていた子どもがその子どもの方を見て拍手をしていた。それに気付きうれしそうにする姿が見られた。その子どもの振返りを見てみると、1回目では、「自分は進んで話し合いに参加していたか」という問いに対し「あまり思わない」と回答していた。しかし、3回目では「まあ思う」になっていた。また、「自分は活動にのびのび取り組んでいたか」という問いに対し、1回目では、「まあ思う」だったが、3回目では「そう思う」になっていた。ここから考えて、自分の思いを伝えることができたということ、それを認めてくれる友達や教員がいることは、自己評価の向上の大きな要因になると考えられる。

また全体的に見ても、「これからがんばること」の記入内容は、1・2回目では「意見をたくさん言う」ということに集中していたのに対し、様々な意見が書かれていた。中でも、「他の人の意見に対する自分の考えを言う」「他の人の意見をしっかり聞く」や「反対意見をまとめていく」など、他者との関わりについての記述が出てくるようになった。また、「学級目標を達成させる」といった学級目標に向かっていく意見も出てくるようになった。

1回目と3回目はどちらも「お楽しみ会(パーティ)」を行うというものであったが、準備や会の運営にも違いが出てきた。1回目の準備は、なかなか進まず担任教員が補助するところが多かった。3回目は1回目で慣れていたこともあるが、自分たちで何とかしてやっていこうという姿勢が見られた。ルールの説明やチーム発表等も、事前に見通しを持って当日の朝の会などを使って行うなど時間の使い方にも工夫が見られた。「振り返り」については第4章で述べていく。

## (2) B校での実践

### ●実態把握

B校では、実践研究前から議長や副議長などを

決めての話合い活動に数回取り組んだことがあった。また、係活動の一つとして議長や副議長、書記といった計画委員の役割を担う「議長団」という係があった。夏休み前には「お楽しみ会」を企画し、議長団（以後は計画委員と述べる）が話し合いを進めていた。ある程度の形式は理解しているが、子どもたちの力のみでスムーズに進むというまでには至っていなかった。

これらの状況から、「自治的な活動を育てるステップ」の第2段階と見取り、第3段階を目指したステップアップする取組が必要だと考えた。

図3-7は、「自治的な活動を育てるステップ」のB校の実態を表したものである。

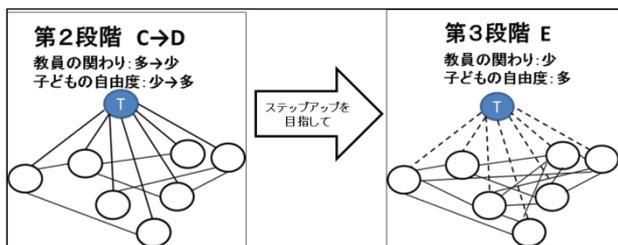


図 3-7 自治的な活動を育てるステップ B校

図3-7のように、少しずつ担任教員の関わりを減らしていき、子どもの自由度を上げていくことがステップアップには必要だと感じられた。

B校の担任教員は、特別活動に力を入れて取り組んでおり、学級活動の経験も豊富だった。年度初めからある程度見通してステップを踏んで自治的な活動ができるように学級集団を育てていこうと考えを持って進めていた。そのため、B校においては、全体的な計画を事前に話し合っ共有し、細かい進行を担任教員に任せて進めていった。話し合い活動の進め方等の資料を用いて行うというよりも、担任教員の経験を生かし、担任教員が直接子どもたちに進め方等を指導しながら進めていくことにした。徐々に子どもたちに「任せていく」幅を広げていくことで、子どもたちの活動がさらに自治的なものになるだろうと考えた。

また、子どもたちの自治的な力を育てるためには、学級目標を共有する必要があることは前述したが、B校の担任教員の話から、子どもたちが学級目標をあまり意識できていないといった実態があった。そこで、学級目標を意識できるようにする取組も重点的に行うことにした。

以上より、B校では「話し合い活動における担任教員の指導や支援と子どもたちの変容」、「学級目標を意識させていく取組と子どもたちの変容」の二点を中心に分析していくことにした。

図3-8は、B校で行った実践の内容である。

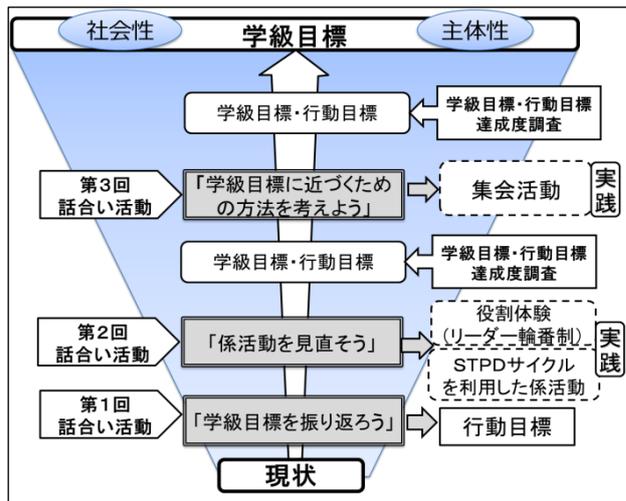


図 3-8 B校の研究の概要

B校では、研究実践前に「お楽しみ会」を行った経験があるので、実践では、「学級目標を振り返ろう」の後に「係活動を見直そう」に入った。

### ●第1回「学級目標を振り返ろう」

最初に行ったのは、学級開きの際に立てた学級目標をもう一度学級全体で共有することである。そのために、学級目標をもう一度振り返り、達成に向けての課題を話し合う活動を行った。その話し合い活動では、子どもたちが学級目標達成に向けた具体的な行動をイメージできるように行動目標に表わした。

表3-2は第1回話し合い活動の流れと進行役についてまとめたものである。

表 3-2 第1回話し合い活動の流れ

活動内容	進行
・議題・提案理由の発表とその言い方の説明 ・話し合うことの発表 ・学級活動ノートの書き方	担任
・自分の考えの記入 話し合うこと① 学級目標が達成できているか否かとその理由	計画委員
・話し合うこと①のまとめと話し合うこと②の説明	担任
話し合うこと② どうい姿になればよいか	計画委員
・話し合うこと②のまとめとそれを元に行動目標にする	担任

表3-2のように、「話し合うこと①②」の進行を計画委員に任せた。今回学級活動ノートを用いての話し合いは初めてだったので、担任教員が

使い方等の説明をした。また、担任教員が進めていく中でも、次回から計画委員が進められるように、やってみせて、方法を学ばせていくような声かけがたくさんあった。

次頁図3-9は、第1回話し合い活動の、担任教員による話や進行の時間と計画委員が進行し子どもたちが意見を出し合い話し合う時間の割合をグラフにしたものである。これは、活動全体から学級活動ノートへの記入時間を除いたものである。

図3-9のように計画委員はまだ話し合い活動の進

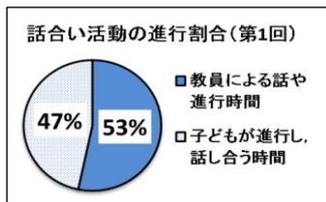


図 3-9 進行割合 (第 1 回)

行に慣れていないことや、学級の行動目標を決めていくという大切な議題であることから、進行の半分は担任教員が行った。しかし、残りの半分近くは、ある程度話し合う方法や指針を示してから子どもたちに任せて見守った。その時間、担任教員は、必要な場合のみ助言を行った。以下は担任教員が助言したことである。

- ・もう少し練ろう 他の人はどう思うの
- ・意見が出なくなったら隣の人と話をする時間をとっていいよ
- ・隣の人と話すときは堅く話さなくていいよ
- ・隣の人と話した後だから当ててもいいよ
- ・先ほどいいこと言っていたよ

6 回の助言がされたが、意見が活発に出るように工夫する内容がほとんどだった。二つ目の助言の後、計画委員がみんなに近くの人と話をする時間をとる場面が 2 回あった。その後は意見がスムーズに出るようになった。

図 3-10 は、この話し合い活動で決まった行動目標である。

- 学級目標「自分たちで考え行動し、ヒナタのようにかがやく5年1組」
- 行動目標
1. 信頼し合おう
  2. 自分たちで計画し、提案しよう
  3. 自分の思いを伝えよう
  4. 係活動がんばろう
  5. 委員会をがんばろう

図 3-10 学級目標と行動目標

計画委員がこの後、係ごとに画用紙を割り振り、一項目ずつ行動目標を書いて掲示できるようにしていた。そうすることで、行動目標を共有できるようにするためである。さらに、学級活動ノートには、現在の学級

目標の達成度を振り返る項目を作り、常に意識できるようにした。

図 3-11 は、学級活動ノートの振り返り欄である。

図 3-11 の学級目標の達成度は、集計してグラフに表し、子どもたちが次の課題を見つけるための材料の一つとした。達成度の推移は次項で示す。「現在の」と尋ねているので、学級活動だけの振り返りではなく、今の学級の状態を尋ねるようにした。

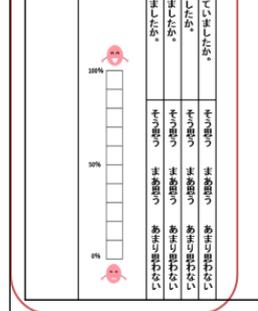


図 3-11 学級活動ノート

## ●第 2 回「係活動を見直そう」

第 1 回話し合い活動では子どもたちの中から、係活動がんばっていくことが学級目標達成につながるという意見が出てきた。そのため、「係活動がんばろう」を行動目標の一つとした。また、この子どもたちからの意見を受けて次の話し合い活動で係活動を見直すことを担任教員から提案した。前期と係を変えるのかどうかということを中心に子どもに尋ねたところ、あまり活動ができていなかった現状から係活動を変えずに活動していく方がよいという意見が出たので前期と係自体は変えずに行うことになった。表 3-3 は第 2 回話し合い活動の流れである。

表 3-3 第 2 回話し合い活動の流れ

活動内容	進行
・議題・提案理由の発表	担任
・話し合うことの発表	
・自分の考えの記入	
話し合うこと① 前期係活動はできていたかできていなかったか、その理由	計画委員
・話し合うこと①のまとめとまとめ方の説明	担任
・係活動で使える時間・物などの提案	
・話し合うこと②の説明	
話し合うこと② 係の見直し案	係ごと

前回と比べてステップアップしたところは、進行の仕方の説明がなくなったことや、話し合った内容のまとめ方についての説明がされ、次回につなげたことである。

図 3-12 は、第 2 回話し合い活動の、進行の割合をグラフにしたものである。

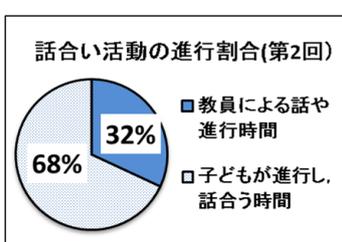


図 3-12 進行割合 (第 2 回)

前回とは違い、係ごとに分かれて話し合う時間を持った。それも、子どもたちが進行した時間ととらえると、担任による進行が 32%、計画委員(子どもたち)

が進行した割合 68%となる。子どもたち自身で進行した割合が前回の約 1.5 倍となった。計画委員の進行の様子を見てみると、前回の助言が生きていて、意見が出にくくなった際は、少し話し合う時間をつくるなど工夫がなされた。

以下は、話し合い活動での担任教員の助言である。

- ・係ごとに活動ができていないか聞いてもいいよ
- ・できていない理由も聞いてみればいいよ
- ・もう少しみんなに伝わる声で発表しよう

計画委員が進行する中では、3 回助言があった。前回は話し合う方法に関する助言だったのに対し、今回は、話し合う内容に関するものが 3 回中で 2 回である。

以下は話し合い活動の中での子どもたちの意見の一部である。

- ・活動をしようと思っている人もいるけど、今日でなくてよいという人に流れてしまうから、みんなで話し合って活動の曜日を決めればよい
- ・遊びたい気持ちは分かるけど、係は毎日するわけではないから、自分たちで決めた曜日に活動ができるようにもう一度係で話し合った方がよい

単にできていないことだけを伝えるのではなく、よりよくするためにどうすればよいか自分なりの意見を加えていく子どもが出てきた。自分たちで学級をより良くしていこうという姿が見られるようになった一方で、まだ話し合い活動に受け身の子どももいた。

### ●第3回「学級目標に近づくためにできることを考えよう」

第1回話し合い活動で学級目標を振り返ってから二カ月がたつと、子どもたちの多くは、学級目標への意識が薄れてきているといった現状があった。また、前回の課題であった受け身である子どもをなくしていく必要があった。そこで、子どもたちがもう一度学級目標や行動目標を意識し、その達成に向けてできることを自分たちで考えるきっかけ作りが必要だと考えた。自分たちで学級の現状に見て、そこから課題を見つけるということが話し合い活動や実践等の活動の原動力となると考えた。そこで取り組んだのが学級行動目標、学級目標達成度調査である。図3-13は、その調査内容である。

①	信頼し合おう	わたしは、クラスの友達の良いところを見つけようとしている。 わたしは、クラスの中で安心して活動に取り組みことができている。 わたしは、友達の良いところを考えながら行動することができる。 クラスみんなは、それぞれのよさに気づき、認め合おうとしている。 クラスみんなは、安心して活動することができる。 クラスみんなは、お互いに相手のことを考えて行動することができる。
②	自分たちで計画・提案しよう	わたしは、クラスの課題や目標を見つけ、発信することができる。 クラスみんなは、クラスの課題や目標を見つけ、発信することができる。 クラスみんなは、クラスの課題を解決したり、目標を達成したりするために計画を立てている。
③	自分の思いを伝えよう	わたしは、「こうしたい」という思いをまわりに伝えることができる。 クラスみんなは、クラスのことを決めるときに自分の意見を出さることができる。
○現在の学級目標達成度は？		

図 3-13 学級目標・行動目標達成度アンケート

図3-13の内容は、行動目標をさらに詳しくして文章に表わし、個々が項目ごとに振り返ることができるようにしたものである。これらは、第1回話し合い活動で子どもたちから出た意見や、担任教員の思いを基に作成したものである。

図3-14と図3-15は、みんなのアンケートの結果を集計し可視化できるようにしたものである。

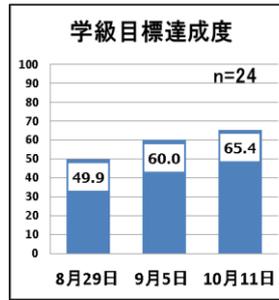


図 3-14 学級目標達成度

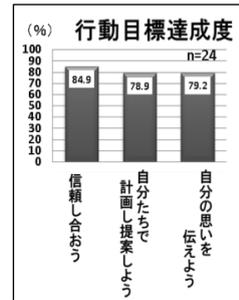


図 3-15 行動目標達成度

図3-14と図3-15の達成度は、数字が高ければよくて、低ければ悪いというものではない。これにより、子どもたち自身で現状を見つめるきっかけを作るためのものである。

これらのグラフを事前に計画委員に示した。これにより、計画委員がある程度他の子どもたちの議題を予想することができ、子どもたち自身で活動を進めていけると考えられるからだ。計画委員から、このグラフを見て、「学級目標達成度は上がってはきているが、もっと上げたい」という意見がでた。

担任教員との事前の打ち合わせで、子どもたちが自分たちで学級目標を達成させていくという思いを大切にするために、事前の計画委員による話し合いや学級での話し合い活動の進行、実践等のすべての活動を子どもたちに任せてみることにした。また、この頃には、係活動での子どもたちによる自治的な活動が見られたり、話し合い活動での計画委員の進行もずいぶん慣れてきたりしたこともあり、さらなるステップアップに必要だと考えたからである。計画委員の子どもたちによる事前の話し合いでは、他の子どもたちにも達成度のグラフを見せて現状に気付いてもらい、その後学級目標の達成度を上げるためにどんなことができるのか、全員にアンケートをとるということに決まった。

このグラフから計画委員は以下のように提案した。図3-16は計画委員による提案の様子と、提案内容である。

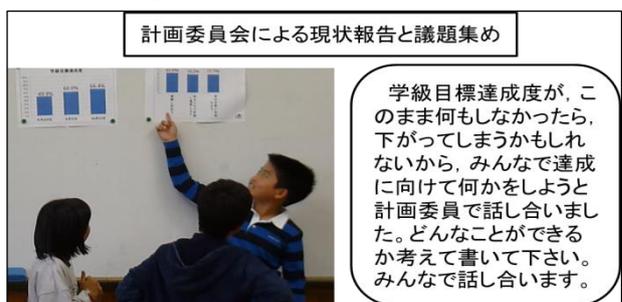


図 3-16 計画委員による提案の様子と提案内容

このようにしてみんなから集めたアンケートを

基にさらに計画委員で話し合った上で、議題を決めた。夏休み前に「お楽しみ会」に取り組んだこともあり、子どもたちからは「お楽しみ会」のようにみんなで協力して企画できるようなものに取り組みたいという意見がたくさん出た。今回の議題の提案理由は、計画委員が述べた。

表 3-4 は第 3 回話し合い活動の流れである。

表 3-4 第 3 回話し合い活動の流れ

活動内容	進行
・議題・提案理由の発表 ・アンケートの集計結果の発表 ・話し合うことの発表 ・自分の考えの記入	計画委員
話し合うこと 「どんな内容のお楽しみ会にするか」	計画委員
・先生からのお話	先生
・これからの予定について	計画委員

表 3-4 のようにほとんどの活動で計画委員が中心となり、話し合いを進められるようにした。

図 3-17 は、第 3 回話し合い活動の進行の割合である。

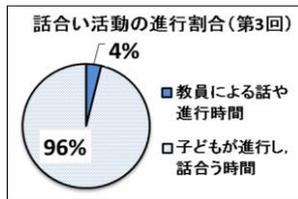


図 3-17 進行割合 (第 3 回)

る子どもたちによる話し合いの間中、意見が途絶えることがほとんどなかった。

話し合いの最初に、計画委員が「お楽しみ会の内容を係からの出し物にしてはどうか」という提案をした。その理由として、「自分たちの思いを伝えよう」という行動目標達成のために、「大勢の前ではなかなか思いが伝えられない人も係の中なら伝えられる」という点と、「係で相談し合えば、自分たちで決めたことを提案できるのではないか」という点からである。その賛否について話し合うことから話し合いが始まった。最初は、全員がその提案に賛成し「係の内容に関係のある出し物にするのか、違うものでもよいのか」という点に論点が絞られた。以下は出てきた意見の一部である。

- S1: どうしても係の内容から出し物ができないような相談係や新聞係などは仕方がないけれど、それ以外のところは、係の内容にあったものにしなれば、係でやる意味がないと思う。
- S2: その意見に反対です。今回はお楽しみ会だから、それぞれの係でやりたいこともあると思うから、係の活動中心にしなくてもよいと思う。
- S3: ぼくは、相談係だってみんなでめっちゃおもしろいおしゃべりをしたらいいし、新聞だってめちゃくちゃおもしろい新聞を作るとか工夫したらみんな笑顔になると思う。

(中略)

S4: 係の活動と同じなら、普段の係活動とかわらなくなるから、違う方がいいと思う。

S5: 係と関係のない遊びをするなら、班でいいのでは？

(中略)

S6: 行動目標に「係活動をがんばろう」というものもあるし、いつものお楽しみ会ではなく、今回は係でやるのがいいと思う。

みんなそれぞれに論理立て自分の意見を言っていた。それも、自分はどうしたいかだけではなく、より学級目標に近づけるものと考えて話し合うことができていた。最後の意見が出た後で、話し合いは、もう一度係で出し物をするか、班で出し物をするのかという点になった。そこでも、いろいろな意見が出た後、計画委員から以下のような提案があった。

議長：話し合い活動の前に計画委員で話し合っていて、今回だけこのような活動をして、また終わったら学級目標が下がってしまうかもしれないから、またこのような機会をとりたいたいという話になった。そこで、今回は係でやってみて、次回は班でやるのはどうですか？

これは、学級全体での話し合いの中で係か班かという流れになるのではないかと担任教員が予想し、事前に計画委員に話し、折り合いをつける一つの案として出していたものである。この案についての賛否を確認したところ、係で出し物をするようになった。そして、論点は係に関係のあるものにするかそうでないものにするかという点にもどった。様々な意見が出た後、係に関係のある出し物にするかそうでないものにするかは、係の話し合いで決めてもよいということになった。最後に、計画委員が係ごとの出し物の内容をその月中に話し合っておくようにみんなに伝えた。

以下は 3 回目の話し合い活動で行った担任の助言である。

- ・補足です。次回もこのような企画に取り組む時間をとることはできます。けれど、他の授業もあるので、学年末にあと一回はできます。
- ・係の一つ当たりの出し物の時間はどれくらいかな？時間の目安がないと決めにくいから、目安を言うほうがいいね。

今回は、話し合いの補足をしたり、より具体的に決めていく上で必要なことを伝えたりといったアドバイスになった。二つ目の助言の後、子どもたちで時間配分を計算し、一つあたりの目安を出し

た。また、使うことのできる場所について、担任教員に相談するなど、子どもたちが見通しをもつことができていた。

図 3-18 は、第 1 回目から第 3 回目の話し合い活動

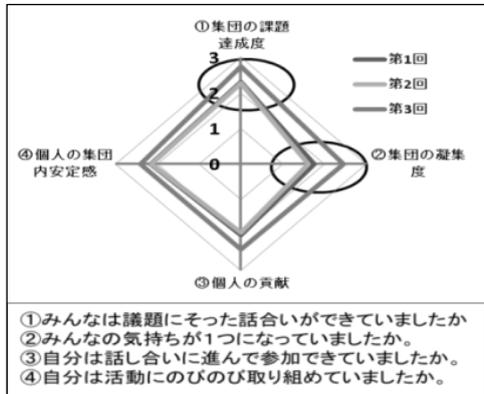


図 3-18 学級目標達成度

の後の振り返りのアンケート項目を集計したものである。

1 回目と 2 回目は、ほとんど変容は見られないが、3 回目の後は特に、①②に大きな変化が見られた。みんなが議題を意識した結果、気持ち

が一つになったと考えられる。

●道徳 「グループで協力して絵を完成させよう」

3 回目の話し合い活動とお楽しみ会の実践の間に一か月近く時間があることから、集団作りの一環として「人間コピー機」という体験教材を使い道徳の学習を行った。この学習のねらいは「絵を覚えて描く活動を通して、チームで協力する大切さを感じ、協力するためによりよい人間関係を築いていこうとする態度を育てる」ことである。図3-19 は B 校で行った活動のルールを図に表したものである。

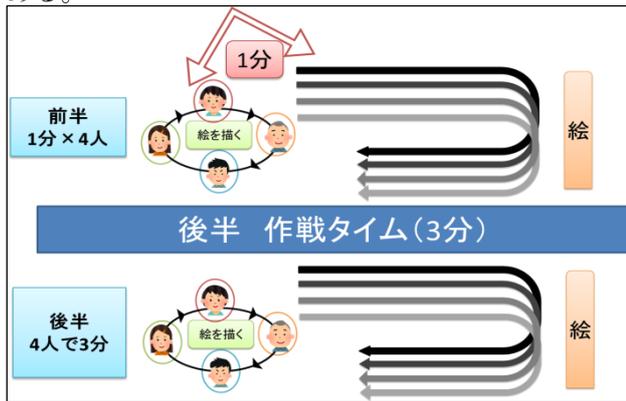


図 3-19 人間コピー機のルール

図3-19のように、1 人ずつ順番に絵を覚えて描き足していくというものである。前半は、とにかくワクワクしながら楽しんでいるといった様子だった。しかし、作戦タイムに入ると、それぞれのグループで様々な話し合いが行われた。以下はその会話の一部である。

S1:わたしこのあたり見てくるわ  
 S2:〇〇ちゃん最後にここ見てきて  
 S3:ぼくここがいい  
 S2:じゃあそうしよう  
 S4:最後の人が本当にあっているか確かめたらいいやん  
 S1:最後がんばってや  
 S3:自信ないわ  
 S2:それならわたし最後に行くわ

それぞれが案を出したり、譲り合ったりしながら話し合いが進んでいた。以下は他のグループの会話である。

S1:ひそかに二回見に行ったらいいやん  
 S2:あかんで ルールはまもらないど  
 S1:そやな

活動のルールをしっかりと守っていこうという声をかけているグループもあった。活動が終わった後には、それぞれのグループの絵を比べ合いお互いによいところを言い合った。よいところを別のグループから言ってもらった子どもの中から「ありがとう」という声が聞こえてきた。

その後、グループでうまくいった理由やうまくいかなかったところがあれば、どうすればよかったか話し合った。表3-5は、その際にグループで出た子どもたちの意見である

表 3-5 人間コピーをした後、話し合った内容

うまくいった理由	こうした方がよかった
分けて見に行く(役割分担)がすぐに決まった	1人1人の見る時間を決める
みんなが協力し合ったから	あまりしゃべらないようにする
みんなが分からないところを教え合ったから	物の場所や形をあまり見ていなかったからもつとよく見る
みんなで手分けしたから、その場所に集中できた	・時間の使い方 ・平等に見られなかったから ・急ぎすぎた ・あせりすぎた
みんなが全部を覚えていたから	・もつと細かいところまで見る ・場所を適当にわりふつた ・みんなが一斉に言ってもわからなかったから
だれかどこを見てくるか決めた(役割分担)から	特になし
・見方を工夫したから	
・細かく説明してくれたから	
・役割を分担したから(〇〇さんの提案)	
・だれかどこを覚えてくるか決めたから	
・文句を言わなかったから	

うまくいった理由のところ「協力したから」という意見がいくつかあった。担任教員が、協力の具体的な内容を尋ねると、「みんなで教え合った」や「みんなで工夫を考えた」など「みんな」という言葉がたくさん出てきた。また、今回はランダムに4人グループにしたため、特にリーダーを決めていなかった。そのことについて、リーダーを決めていなくても自然と進める人が出てきていたなどの意見が出てきた。次頁は、活動の最後に行った子どもの振り返りの一部である。

最後の子どもは、みんなで協力して行動していくのが苦手な子どもであるが、みんなで協力する

- ・このような活動の時だけでなく、常にみんなと協力して活動したいです
- ・協力すると友達関係が深まる。それと、自分でじゃなくみんなでやったほうがよい
- ・協力して絵を完成してうれしかったです。

楽しさの実感がこもったものとなっている。

また、この活動で協力した経験を他の活動にいかしていこうという気持ちを持った子どももいた。このように、実際に集団で活動する体験をしたからこそ、そのよさや協力することの大切さを実感することができたと考えられる。

### ●お楽しみ会の準備と実践

様々な学校行事と重なり、話し合い活動から実践までの間はおよそ1カ月あった。今回は、係ごとの出し物ということもあり、普段の係活動の活動をお楽しみ会の準備にかえて活動した。係ごとに休み時間や係給食の時間などを利用して話し合いと準備をした。また、計画委員も自分たちの出し物にさらにプラスして、時間配分や進行などの準備も行った。普段の係活動が活発になっていることもあり、うまく時間を使いながら協力して準備を進めていた。

実践の様子を見ていると、計画委員がタイムキーパーを行い、出し物をしている係にあとどれくらいか伝えていた。また、他の係もその時間に合わせて臨機応変に短くするなどして工夫していた。少し時間が延長してしまった係はみんなに「時間が長くなってごめんなさい」と伝えるところが見られた。足のけがをしている子どものために、ルールを工夫したり、移動する際などもやさしく気遣ったりするところが見られた。

全体を通して、係の出し物すべてに夏休み前のお楽しみ会より工夫が見られた。また、出し物をしている係の子どももそれに参加する他の係の子どもも場を盛り上げる声かけが多かった。

担任教員は子どもたちを見守りながら一緒に楽しく参加していた。工夫していることやよい声かけが聞こえたらその場で褒めたり、もっと改善の余地があったところは活動後に伝えていたりしていた。担任教員からアドバイスをもらった係の子どもに話を聞いてみると、自分たちの係はみんなを楽しませることができたけれど、次やるときはもっとこういうところを工夫しようという意欲をもっていた。

このように、話し合い活動の充実がその後の準備

や実践に大きく影響していることが分かる。学級みんなが同じ目標を持ち続けたまま活動に取り組めた結果だと考えられる。

## 第2節 係活動における自治的な活動の実践

### (1) 子どもによる STPD サイクルを生かした係活動の実践

A校とB校の5年生に自分自身・学級・係活動についての事前アンケートを行った。

図3-20は、係活動に関して子どもたちに事前に行ったアンケートの項目である。

	あてはまる	まああてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
コ わたしは、係活動に進んで取り組んでいます					
サ わたしは、係活動で自分のよさをいかして活動ができています					
シ わたしは、楽しんで係活動に取り組んでいます					
ス わたしの係の活動はクラスの人の役にたっています					
セ 係のみんなは、協力して係活動に取り組んでいます					
ソ 係のみんなは、係のめあてにそった活動ができています					

図 3-20 係活動に関するアンケート項目

これらを集計すると、係活動についての項目では、他の「個人」や「学級」に関する項目よりも両校とも平均値が下がることから、子どもたちの意識としても係活動が「できている」という実感はあまりなかった。中でも、「わたしの係の活動はクラスの人の役に立っている」という項目においては、他の項目よりも低い結果となった。集計した結果は、第4章第1節で示す。

事前のA校担任教員への聞き取り調査によると、前期の係活動は、継続して活動ができていないということだった。活動自体も、自ら活動を行うというより、担任教員が声をかけて活動するというものだった。その結果、子どもたちが楽しんで活動に取り組んでいるというより、やらなければならないからやっているものになってしまっていたのである。そこで、係活動を子どもたちによる自治的な活動にするための最初のステップとして以下の三点を行った。

1. 学級全体での話し合い活動による係活動のめあてと内容の決定
2. STPD サイクルを利用し、振り返りを次の改善意欲につなげる
3. 環境の整備（時間・場所・道具）

以後はこれらを詳しく述べていく。

## 1. 学級全体での話し合い活動による係活動のめあてと内容の決定

係活動で子どもたちが主体的に取り組むためには、まず係活動はなぜあるものなのかを子どもたちがしっかり考える必要がある。係活動は当番活動とは違い、必ずやらなければ困る人がいるというものではないが、学級をよりよくするための活動であることを確認した。また、さらにはそれぞれの係が目指す目標を共有し、係ごとに違う活動をしているがそれぞれの活動が学級目標達成につながるということを意識できるように学級全体のめあてを話し合った。話し合いで、「自分もみんなも楽しめる係活動にしよう」ということを係活動のめあてに決めた。係を再編成するか否かは、意見が分かれた。前期は人数を限定して係を決めていたため、みんなが自分のやりたい係活動に入ることができていなかったという意見が出てきた。「自分も楽しめる」という点から考えて、再編成してこうということに決まり、2回目の話し合い活動で後期の係活動を組織し直すことになった。

## 2. STPD サイクルを利用し、振り返りを次の改善意欲につなげる

なぜ係活動が活発にできないのかという問いを考えた時に、その要因の1つは具体的にいつ何をするかという見通しを子どもたちが持っていないことにあるだろう。そこで、1週間単位の短期間のめあてや計画・めあてに対する振り返りができるような係ノートを使って実践を行った。図3-21は実践校での係ノートの一例である。

今回のめあて				
日程	時間	活動する人	活動内容	◎○△×
10/18(水)	給食	みんな	アンケートの役わりを決める	◎
10/19(木)	朝の会	みんな	アンケートを書く→コピー	△
10/20(金)	朝の会	みんな	アンケートを配布 クイズ答え発表	△
10/23(月)	朝の会 委員会	みんな	アンケート回収し、名前を決める ホルスターにホルスターの名前を書く。発表	○
10/24(火)	朝の会 みんな	みんな	ふりかえり 次はクイズを考えたりするのをめあて	◎

今回のめあてに対して  
 ○できた前より役わり分た人ができていた。  
 △人がきまったことができていた。  
 ◎計画通りでできた。そっち計画を進められた。  
 ○もっとよくしたほうがよいこと  
 アンケートを書く時に説明をしてなくて、ふくむつにな。たのびからからは説明をすればいいし。

図 3-21 係ノート

週の始めの「朝の会」等の時間を使い、係ごとにめあてとそれを達成するための計画をたてた。そしてその計画を基に実践し、週の終わりの「終わりの会」等の時間を用いて、係ごとに振り返りを行い、次週の活動へとつなげた。これにより、見通しを持って活動に取り組むことができ、それぞ

れの役割を一生懸命果たす姿が見られるようになった。

この活動の中で特に大切なのが振り返りの際に見つけた課題の改善を行うということである。図3-22は、振り返りを生かした係ノートの例である。

今回のめあて				
日程	時間	活動する人	活動内容	◎○△×
0/25(水)	給食	中屋 全員	かざり 担当有名 本集め 担当有名	◎
0/26(木)	中屋	〃	かざり作り 本集め(ホスター書く)	◎
0/27(金)	中屋	〃	ホスター作り かざり	△
0/30(月)	中屋	〃	石室にん・アンケート配布	◎
10/31(火)	りふり	〃	ふりかえり	◎

係のみんなのふりかえり

今回のめあてに対して  
 ○できたこと  
 ◎前より役わり分た人ができて、スムーズにむらとも進められた。

図 3-22 振り返りを生かした係ノートの例

図3-22の前回振り返り欄を見ると、「仕事をやっていない人ができてしまった」という課題を見つけた。そこで、「担当を決める」ことの重要性に気付き、次の週の計画の際に、「役割分担」することをめあてとし改善を行った。計画でも具体的な役割分担がなされていた。その結果次の振り返りでは改善したことのよさに気付く意見が出ていた。このように、自分たちの係で課題に気付いたことが、次の活動の改善意欲につながった。また、他の係のがんばりに触発されたり、みんなに喜んでもらえることを実感したりし、より具体的でアイデアがいっぱい活動に変化していった。

活動が充実し、計画がより具体的になるにつれて、朝の会での話し合いの時間を長く要するようになってきた。そこで、計画をする日と同日に係ごとに分かれて給食を食べる係給食の時間をとった。そうすることで朝の会で時間が足りなかった話し合いの続きを給食時にすることができた。

さらに、話し合ったことを実践する際に、他の係と日が重ならないように、また重なった際には、相談し合えるように係活動の予定を書く掲示板を作った。

次頁図3-23は実践校でその掲示板を利用する子どもの様子である。

掲示板に係で決まった予定を書くことによって、他の子どもにも活動の予定を伝えるだけでなく、必ず実践するという気持ちが高まるといった効果も表れた。



図 3-23 係の掲示

係ノートや係給食により、担任教員も子どもたちの活動の様子を把握しやすくなり、がんばりを褒める機会ができた。アイデアがでにくい係活動においても、相談にのりやすくなった。

### 3. 環境の整備（時間・場所・道具）

表3-6は、係活動で使うことが可能な時間例である。

表 3-6 係活動で使うことが可能な時間例

時間	内容
授業時間 (学級活動)	・係活動についての話し合い活動 ・係活動発表会
朝の会 終わりの会	・計画やふりかえり ・係からの活動報告 ・簡単な発表(3分程度) ・連絡やお願い
帯学習	・活動内容話し合い ・掲示物作成 ・発表準備
休み時間	・活動内容話し合い ・掲示物作成 ・発表やイベント など
給食時間 (係給食)	・活動計画 ・活動内容話し合い など
放課後	・活動準備 ・活動話し合い

係活動を行う中で、一番難しいのが時間の活用である。年間35時間の特別活動をすべて係活動にあてるわけにはいかない。そこで、

朝の会・終わりの会・休み時間・給食時間などの時間をうまく活用していく必要がある。あらかじめ子どもたちに、係活動として使うことのできる時間を明示しておくことにより、子どもたちが見通しをもって活動できるようになると考えた。これらは、学校や学級の実態によって変わってくるが、事前に使うことのできる時間を整理しておくことは担任教員にとっても見通しをもち、活動することにつながるだろう。

図3-24は実践校での係活動コーナー（道具・掲示板）である



図 3-24 係活動コーナー

図3-24のように、使いたいときに使いたいものが使えて、他のみんなに自由に発信できる場があることが、活動意欲につながっていった。また、係活動コーナー以外でもみんなに発信する場を求める声が挙がってきた。

右図3-25は「ブック＆レーション係」が今週のおすすめの本の紹介をするコーナーである。図3-25



図 3-25 おすすめ本の紹介コーナー

のスペースは、係の子どもたちが担任教員に使えるように願い出た場所である。子どもたちが自由に使うことのできる時間・場・物を設定すると、子どもたちの活動意欲につながった。

このように、活動が進んでいくにつれて、担任教員のアドバイスがほとんどなくても、自分たちで話し合っって計画し、活動に取り組んでいた。また、係活動の内容もどんどん工夫されたものになってきた。クイズ係では、クイズ大会から、ジェスチャークイズ大会などバリエーションも増え、さらには折り紙を使って優勝グループには景品を渡すといった工夫がされるようになった。また、遊び係では、みんなにアンケートをとり、そこから出てきた遊びを日直さんにくじでひいてもらい、やってみるなどドキドキワクワクするような工夫も見られるようになった。

図3-26は新聞・宝くじ係が出した新聞記事の一部である。

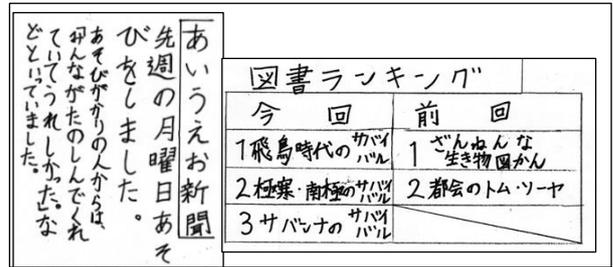


図 3-26 新聞・宝くじ係による新聞記事の一部

図3-26のように他の係にインタビューしたり、他の係のとったアンケート結果を聞いて載せたりするなど、他の係活動との関わりが見られた。

また、なかなか活動することができなかった係もあったが、他の係のがんばりを見て、徐々に活動が活発になってきた。振返りにおいては、少しずつ変化が見られるようになってきた。

次頁図3-27は、係ノートでの子どもたちの振返りをグラフにしたものである。

これらのグラフは、「わたしは係活動を楽しむことができていた」や「自分の係活動はみんなを楽しませることができていた」を「そう思う・まあ思う・あまり思わない」の三段階で一人一人が振り返ったものだ。一週目は、この振り返りをしてなかったため、二週目からの結果である。「あまり思わない」と選んでいた子どもの数がどんどん減ってきたため全体的に少しずつ上がってきていたと

言える。

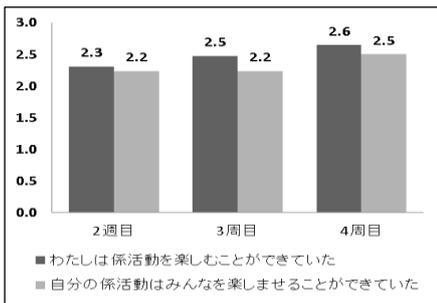


図 3-27 係ノートにおける振り返り欄の集計

また、係活動が活発に行われるようになると、活動に対する自分の思いが具体的に なってき、係の仲間同士の

意見の衝突があった。リーダーとして計画通りに進めたい子どもと、計画は分かっているが変更した方が効率的だと考えた子どもの意見のぶつかり合いだった。他の係のメンバーも入ってお互いの思いを聞き合うと、理解し合うことができ、結局効率的な方がよいという話になり、計画を変更して進めたというものである。この出来事は、どちらも自分の係活動に対する思いをしっかりとち、よりよい係活動になるように考えた結果起こったことだ。結果的にお互いにとってもみんなにとってもよい方法を考えることができた。

また、ある係が朝の会を使って係の活動の予告をしている時に、聞いている子どもの一人が「楽しみだ」と言った。その子の反応をうれしく思い、係の子が「ありがとう」と伝えるという出来事があった。それぞれの係のよさを認めていこうという姿の表れと、他の人に喜んでもらえるといううれしさに気付く出来事だった。

## (2) 役割体験をして相互理解を目指す

第2節の4項で述べた、「役割体験をして相互理解を目指す」といった取組を行った。係活動の計画から振り返りまでの間でリーダーを交代するといったものである。

### ●道徳 「リーダーにとって大切なことを考えよう」

それぞれの役割を体験する前には、子どもたちが「リーダーにとって大切なこと」や「フォロアーにとって大切なこと」を考えられるように、「2匹のライオン」という教材を使った道徳科の学習を用いた。この学習のねらいは、「アーサーとジャックのどちらを王様を選ぶかを考えることを通して、強さや優秀さと思いやりや優しさのどちらも大切であり、どちらか一方が優位ではなく互いに補完しあうことが大切であることに気付かせる」ということである。これは、荒木紀幸の「モラル

ジレンマ資料と授業展開」の「2匹のライオン」を利用し行った。内容は、自分本位けれども仲間を引っ張る力のあるジャックと、引っ張る力はないが、弱いものへの思いやりや優しさのあるアーサーのどちらを王様に選ぶのが森のみんなにとってよいか考えるといったものである。最初に「リーダー」と聞いて思い浮かぶものを出させた。

図3-28はA校で出た意見である。

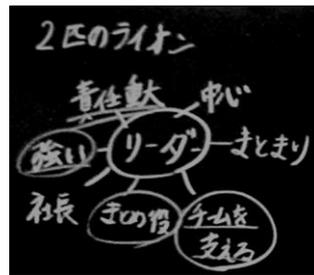


図 3-28 A校の意見

子どもたちがリーダーにもつイメージはみんなの中心となりまとめていったり、引っ張っていったりするというものだった。また。「強い」や「社長」といった言葉も出てきた。

しかし、教材を読んだ後に、子どもたちのほとんどが選んだのが、引っ張る力はないけれども思いやりのあるアーサーのほうだった。話合いの中で、思いやりや優しさもリーダーには大切だということに気付く一方で、引っ張っていく力も大切だということにも気付いていた。そこで、「2匹ともがリーダーになればよい」や、「リーダーに足りない部分はリーダー以外のみんなで補えばいい」といった意見が出てくるようになってきた。最後には、みんなが幸せに暮らすために、リーダーだけががんばるのではなく、みんなで助け合って生きていくということが大切だと気付いた。この学習から、リーダーにとって大切なこと、フォロアーにとって大切なことを考えた。また、自分たちの生活を振り返り、宿泊行事等でリーダーになったときの難しかったことやみんなで協力することの大変さなどにつなげて考えていった。

### ●役割体験

図3-29は役割体験の方法やリーダーの役割について説明する際に使った資料である。

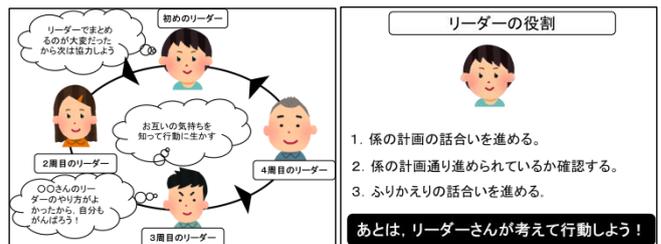


図 3-29 役割体験説明用資料

次頁図3-30は、A校で実践した様子である。



見とることはできた。

前述(p. 20)のように、1回目と2回目の話し合い活動と3回目の話し合い活動では、大きな変化が見られた。一番大きな変化は、自ら発言しようという子どもの数が増えたことである。また、話し合いの途中で担任教員に援助を求めることがほとんどなくなったことも大きな違いだろう。

では、何が変わったのだろうか。担任教員とその要因を探りあった。以下はその要因として考えられるものである。

1. 子どもたちが話し合いに慣れた
2. 事前に学級活動ノートをチェックしてコメントを入れていた
3. 計画委員にとっても、他のみんなにとっても議題が明確だった
4. 担任教員が意図的に子どもたちに「任せて」活動を行った

1に関しては、子どもたちみんなが話し合い活動の一連の流れが分かり、見通しが持っていたことや計画委員が毎回交代はしたものの、進行の仕方を学んでから行うことができたことである。

2に関しては、話し合い活動の数日前に計画委員が議題や提案理由、話し合うことをみんなに伝えて、事前に自分の考えを持っていたことが一つある。また、その後、教員がそれを事前にチェックし、「よい意見だね」「ぜひ発表しよう」などの言葉を添えたことも自信につながったと考えられる。

3の議題が明確になったのは、学級目標・行動目標達成度グラフを見て、自分たちの現状に気付き、学級目標を達成させるために何をしていけばよいかを子どもたち自身で考えることができたからだと考えられる。自分たちで見つけた課題だからこそ、自分たちで解決していきたいという原動力につながった。

4では、担任教員が話し合い活動はみんなのためにあるもので、みんなで創り上げるものだということを子どもたちに伝えた。子どもたちにとって、自分たちで進めることができるといううれしさと、責任を感じたと考えられる。また、担任教員にとっても「見守る」姿勢をとることを子どもに伝えたことで、自分もできる限り見守っていくことを意識できたと考えられる。

このように、子どもたちの自治的な能力を身に付けさせていくためには、自分たちの力を信じて挑戦させてくれている、だから自分たちの力でやってみようという意識を子どもたちがもつことが大切だということが分かった。しかし、見守るといのは簡単なようで難しい。このような子ども

たちになってほしいという思いが強いからこそ援助したくなるといった経験はないだろうか。A校の担任教員の姿を見ていてもそうだった。子どもたちに任せて見守りたいと思う一方で、うまく意見が出てこなかったり、進んでいなかったりすると助けたくなってしまっていたのだ。筆者自身も同じような経験が何度もある。実際に1回目と2回目の話し合い活動では、担任教員はずっと計画委員の子どもたちに寄り添い、傍に立っていた。担任教員に話を聞いてみると、それは、「自分自身の経験の少なさによる不安」と、「なんとかうまく進むようにしてやりたい」という思いからだった。しかし、このままでは子どもたちをステップアップさせることは難しいと考え、3回目は「見守る」ことに決めた。実際には、つい手出しをしたくなる気持ちを抑えて見守ったと言っていた。しかし、1,2回の経験から、子どもたちが自分たちの力で進めていくことができるのではないかという安心感も出てきてため、実行することができたと言っていた。

1回目と3回目の話し合い活動はどちらも「お楽しみ会」の内容を決めるものであった。お楽しみ会が行われるまでの準備段階や集会に違いはあったのか探ってみた。担任教員の話から、変化したことのうち特に顕著だったことが次の二つである。

一つ目は、出し物などの準備の際に、議題にあった内容になるように工夫していったことである。二つ目は、担任が声かけをしなくても進んでいったことである。一つ目は何のための会なのかを話し合い活動で意識できたためだろう。また、二つ目は、慣れてきたことももちろんだが、自分たちで進めていこうという気持ちが高まったためと言える。

図4-3は、子どもの話し合い活動からお楽しみ会までの活動全体の振り返りの一部である。

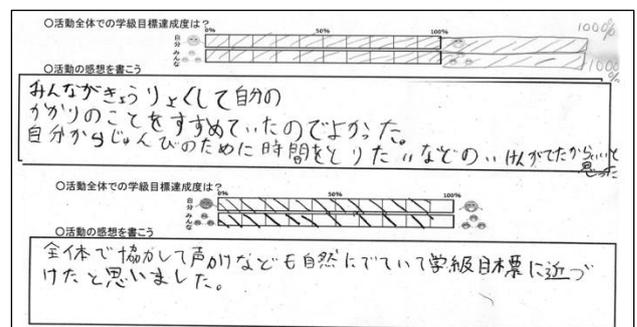


図 4-3 3回目の活動終了後の振り返り

上側の感想を書いた子どもは、議長をした子だった。話し合い活動後の振り返りでも、活動に対する期待度を1,000%にしていた。自分たちで進めた

という自信やその楽しさに気付いた結果だろう。また、下側の子どものように学級目標や行動目標を意識した感想を書いた子どもがたくさんいた。

図 4-4、4-5 は、3 回目の話し合い活動の前にとった学級目標・行動目標達成度調査の結果とお楽しみ会活動終了後にどれだけこの活動でどれだけ達成できたかをはかる調査の結果をグラフに表したものである。

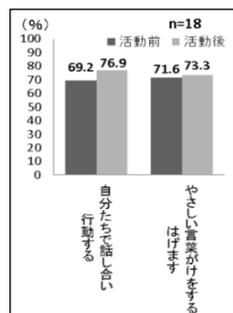
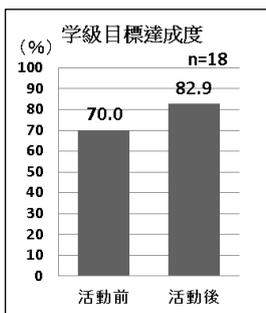


図 4-4 学級目標達成度 図 4-5 学級行動目標達成度

図 4-4 の学級目標に関しては 10%以上も上がった。図 4-5 の行動目標に関しては、自分たちで話し合って行動ができたと考えている子どもが多かった。もちろんこれは、子どもたちの気持ちの問題であり、数値で測れるものではないが、自分たちで達成できたのだと思うその気持ちこそが次の活動への原動力となると考える。

これらのグラフを見て、子どもたちからは、「活動してみんなの気持ちが 1 つになった」「次は優しい言葉かけをもっとできるようにしていきたい」という意見がでた。

しかし、課題も見つかった。お楽しみ会をするための係決めの際は、いつも仲のよい集団が同じ係になって準備を行っていた。普段仲よくしている友達同士ではなく、クラスがよりよくなるような決め方の視点を入れていくことが、さらに求められている課題だと考える。

これを課題として、次につなげるとステップアップするだろう。

### ●係活動における自治的な活動の実践

右図 4-6 は、係活動に関することの A 校における事前事後調査の結果である。

図 4-6 のように係活動に関する項目はすべて上がっている結果となった。特に、「わたしは、進んで係活動に取り組んでいます」という項目「わたしは楽しんで係活動に取り組んでいます」という項目の上がり方が顕著であった。係活動を楽しんでできるようになった結果、意欲が湧いてきて、それが次の

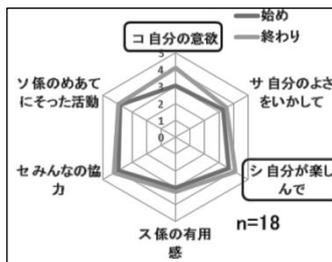


図 4-6 係活動に関すること

活動の原動力となったと考えられる。では、前期と後期の取組にどのような違いがあったのか分析をすると、以下の点が挙げられる。

1. 計画・振返りを習慣化し、振返りを基に次の活動の改善ができるようにした
2. 朝の会・終わりの会・係給食などの時間をうまく活用した
3. 係で自由に使える場所・物などをつくった
4. 担任教員が褒める機会が増えた

これらはすべてつながっていると見える。計画で活動の具体的な見通しを持つことができ、振返りで課題を見つけ、次の活動の原動力となった。また、他の係の活動の様子や掲示物などをみて刺激を受け、新たな工夫が生まれた。そしてその結果、担任教員が褒める機会が増えたのだ。

学級全体の話し合い活動よりも小集団での話し合いということもあり、話し合いが進みやすかった。また、活動が習慣化していくと、子どもたちの力で進めることができるようになり、自分たちで創り上げているという意識が高まったと考えられる。

計画や振返りは朝の会や終わりの会で行っていたが、やはり慣れるまでは時間がかかった。その時間的な負担について担任教員に尋ねると「負担にならない程度の時間の確保でも充実することが分かった」という答えが返ってきた。時間をうまく活用していくことが充実につながったと言えるだろう。

今後の課題としては、子どもたちのモチベーションをどう保ち続けるかである。係による集会活動を行ったり、お互いの係のよさを認め合うような機会をつくったりなど工夫が必要だと考えられる。

### (2) B 校の実践より

次頁図 4-7、4-8 は、研究の前後で研究対象の子どもたちにアンケートをとって集計したものである。

図 4-7 は、「自分自身」に関することをグラフで表したものである。このグラフより、変化が顕著だったのがエの「意思伝達」の「わたしは、『こうしたらいい』という思いをまわりに伝えることができていると思います」という項目である。話し合い活動等での経験が自信につながったと考えられる。また、自己肯定感や友達への働きかけなども上がっている。

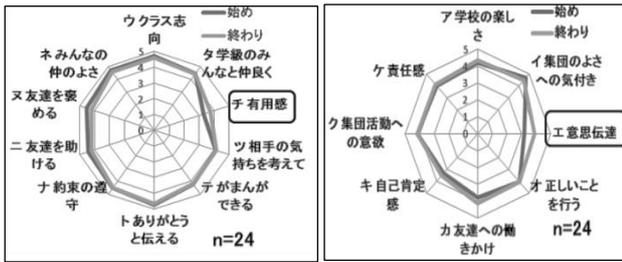


図 4-7 自分自身に関すること

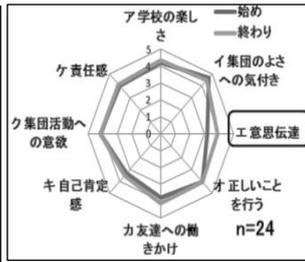


図 4-8 学級に関すること

図 4-8 は学級に関することをグラフで表したものである。全体的に見てそれほど大きな変化は見られなかったものの、自己有用感が高まった子どもが多かった。これらから、話し合い活動を中心とした活動を繰り返す中で、自分たちで思いを伝え合う大切さに気付き、お互いの思いを認め合うことができた結果、自己肯定感や自己有用感につながったと考えられる。

前述のように 1 回目から 3 回目の話し合い活動において、子どもたちの大きなステップアップが見られた。話し合いの中での個々の意見や実践において、自分だけがよい方法ではなく、みんなが楽しむ方法ということに子どもたちの意識が向いていた。

では、なぜ子どもたちにこのような変化が見られたのか。主な要因としては、次の三つが考えられる。一つ目に、学級目標をみんなで共有したことにより目指すべき方向が明らかになったこと。二つ目に、子どもたちの自由度を上げることによって、自分たちの力でよりよい学級をつくる意識が芽生え、それが原動力になったこと。三つ目にこれらの集団活動の経験そのものが他者意識を育てたこと。つまり、活動していく中で意見のぶつかり合いを経験し、みんなにとってよい方法を考えるようになったと考える。また、担任教員は、授業に関して自分の思いを伝える子どもが増えたと言っていた。それが、話し合い活動につながり、話し合い活動の経験が授業にもつながっていると言えるだろう。

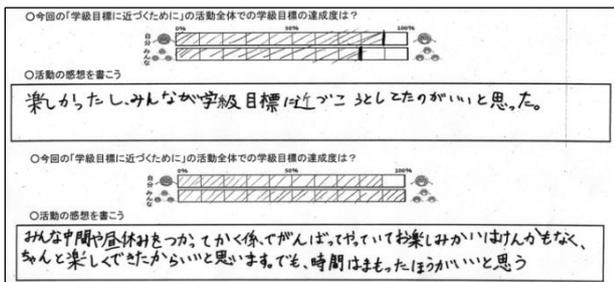


図 4-9 3 回目の活動終了後の振り返り

図 4-9 は、3 回目の活動後の振り返りの一部である。図 4-9 の上の意見のように、学級目標を意識し

ている意見が多数あった。また、下の意見のように課題を見つけて次につなげようという意見もあった。

このように話し合い活動において、子どもたちによる STPD サイクルを繰り返すことで、進んで課題を見つけようという気持ちや、相手を思いやる気持ちが少なからず育まれたといえるのではないだろうか。係活動ではどうだろうか。

図 4-10 は係に関することをグラフで表したものである。

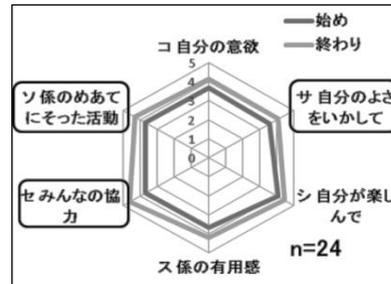


図 4-10 係活動に関すること

のである。

A 校同様すべての項目で上がった。特に「自分のよさをいかして」や「みんなの協力」「係のめあてにそった活動」に関して

顕著だった。これは、係活動において係のみんなが共通のめあてを持ち、自治的な活動を繰り返した結果、係としてのまとまりができたのではないだろうか。

担任教員に今後の課題を聞いたところ、来年度は 6 年生になるので、学年全体を、学校全体を動かせる力を身に付けさせていくことだということである。また、5 年生残りの時間で学級での経験を学級外で生かしていくことができるよう土台作りをしていかなければならないということである。さらに、委員会等で子どもたちによる自治的な力が発揮できれば、それを見て経験の浅い教員が子どもたちの姿から学ぶことも多いと語られた。

### (3) 研究仮説に関して

本研究では「集団自治を意識した意図的・系統的な活動を取り入れることで、進んで関わり合い高め合うことのできる集団へと育てることが出来る。」という仮説のもと、活動に取り組んできたが、この仮説はある程度実証されたと言える。話し合い活動を中心とした活動や係活動を継続し行うにつれて、お互いの考えを出し合い、それぞれのよさを生かしながら活動していく姿が見られるようになったからである。これらの特別活動を中心とした子どもによる自治的な活動を意図的・系統的に取り入れていくことで、特別活動だけではなく子どもたちの活動すべてと大きく関わってくる。これらの自治的な活動の経験が自信となり、自ら様々な集団に関わっていく土台となるだろう。

しかし、前述の第1章第2節で述べた特別活動の課題(p.5)にもあったように「どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につながるのか」を意識できずに進めてしまうと効果が上がらないだろう。この研究を通し、教員が目指すべき学級像や子どもの姿を明確にし、子どもたちをしっかりと見つめ、実態に応じた関わりをしていくことが大切だと感じた。子どもたちの成長に応じ、さらなるステップアップのために、時には子どもたちに「任せきる」ということも有効であった。

A校の担任教員が3回目の活動の終わりに、「子どもたちの力でやらせてみたことにより、子どもたち自身の力でこんなにも進められるものだという事に気付いた」と話されていた。そして「それが担任としてうれしいことであるし、やってよかった」とも話されていた。また、B校の教員は、「子どもに『任せる』ということは忍耐のいることだ。教員が進めていく方が明らかに時間の短縮になる。けれど、『待つ』ことが子どもを『育む』ことにつながっているという意識を持つことが大切だと思う」と話されていた。また、「経験の少ない教員のために、研修会をもって学校で共通理解をしたり、子どもたちから発信したりすることが大切であり、それが児童会活動等につながっていく」とも話されていた。

時間の有効利用の仕方についても課題になるが、それは今まで行っていた活動をより自治的な活動にしていくという視点を入れて取り組むことである程度解決できるのではないだろうか。A校の教員も、「次年度以降取り組むときはもっと時間を短縮しながらも充実した取組をすることができそうだ」と話されていた。

## 第2節 新たな課題

### ●学級目標に向かわせるために

本研究では、子どもたち自身が学級目標を意識し、その達成を目指していける取組を行ってきた。しかし、そもそも学級目標はどのようにしてつくるべきなのだろうか。

学校には、学校教育目標、学年目標、学級目標がある。これらをすべて考えて、学級目標はつくられているだろうか。また、学級目標をつくる上で考えておかなければならないことは他にもある。当該学年の発達段階やクラス替えの有無、担任教員が変わるかどうかなどである。研究実践校においても、各クラス、各学年によっても学級目標の

つくり方は様々だった。学校全体が同じ方向を向いて教育活動を進めていくためにも、学級集団の質を向上させるためにも、学級目標そもそもの意義や学級目標のあり方等、今一度見つめ直すことも必要ではないかと考える。

### ●係活動で子どもの自治的な能力をつけるために

B校の担任教員は児童会の担当であり、学校を動かす児童会にも力を入れたいと考えていた。そうすると、高学年は休み時間などを児童会や委員会活動の時間にあてる子どもも多くいるだろう。係活動との両立の難しさを感じた。係活動を子どもたちの自治的な活動にしていくことを、低学年・中学年のうちにできていれば児童会や委員会活動がスムーズで豊かなものになると考えられる。低・中学年という発達段階に応じた自治的な活動の在り方についても考えていく必要があると考える。

### おわりに

「様々な集団の中で良好な人間関係を築き、自分の居場所を見つけることが幸せな生活を送るために大切」とであると第1章で述べた。子どもたちの幸せな生活のために、我々教員ができることは、子どもたちがよりよい人間関係のつくり方を学ぶことのできるような集団活動の機会を保障することだろう。今回の研究においても、話し合い活動、集会活動、係活動などにおいて充実した子どもたちの姿をたくさん見ることができた。これらは、教員が意図をもって取り組んだ成果だと考えられる。

A校の教員は、この実践の後新たな目標を決めて、すでに動き出していた。B校の教員もまた、学校全体を動かすために動き出していた。この2人の教員のように目指すべき目標を持ち、子どもたちに向き合いながら教育活動を続けていくことこそが、子どもたちの可能性を伸ばしていくと実感した。「最近の子は人間関係を作るのが苦手だ。」ではなく、苦手なら育んでいけばよいという考えをもつことが大切だと確信した。

最後に、本研究の趣旨を理解し、協力して下さった京都市立醍醐西小学校と京都市立室町小学校の校長先生をはじめ、自らの学級での姿を調査対象として協力して下さった研究協力員の先生方、いつも温かく迎えて下さった両小学校の教職員の皆様に心から感謝の意を表したい。