

〔研究論文〕

子供の自己指導能力を育成する方法に関する研究
ー試行版『クラス会議』の効果の検討ー

A Strategy to Cultivate Children's Abilities for Self-Guidance
ー Focusing on The Effectiveness of A Trial Implementation of "Class Meeting" ー

伊 澤 直 美
Naomi IZAWA

西 山 久 子
Hisako NISHIYAMA

福岡教育大学大学院教育学研究科
教職実践専攻生徒指導・教育相談
リーダーコース／福津市立神興東小学校

福岡教育大学教職実践講座

(2015年1月30日受理)

子供の自己指導能力を育成する中核的な場として特別活動の中の学級活動(2)が挙げられる。しかし、学級活動の話し合い活動で、教師の実践上の課題や子供の集団への安心感のなさ等から、話し合い活動に安心して取り組めなくなっている状況が見られる。そこで本研究では、話し合い活動に安心して取り組めるようにするために、学級活動の基盤作りとして『クラス会議』の手法を取り入れた活動を行い、検討した。その結果、試行版『クラス会議』があたたかな学級風土を醸成していくことにつながること等の取り組みの可能性が示唆された。

キーワード：自己指導能力，クラス会議，話し合い活動，学級活動(2)

1 問題と目的

いじめや不登校、学級崩壊等、子供たちに見られる自制心や規範意識の希薄化、問題行動、個人が明確な目的意識を持ったり、何かに意欲的に取り組んだりすることが以前よりも難しくなりつつあることが指摘されるようになって久しい(教育審議会答申，2008)。

これからの社会で求められる能力として、「第2期教育振興基本計画」(文部科学省，2014)では、「学習者自身が、生涯にわたり、自身に必要な知識や能力を認識し、身に付け、他者との関わり合いや実生活の中で応用し、実践できるような主体的・能動的な力」が挙げられている。変化の激しい社会においては、自分で考え判断し、行動できる能力は、今後ますます必要になってくると考える。

さらに、日本の中・高校生は、諸外国と比べて、相対的に自己肯定感に乏しいとの調査報告も示

されている(ベネッセ，2009)。加えて、急激な少子化・高齢化の進展により、生産年齢人口の減少などが懸念されている。

こうした社会の変化の中で育ちゆく子供たちには、今後、社会の構成員として一人一人の能力を最大限に発揮し、自己実現を目指していくことが求められている。自らの能力を発揮するためには、自らに対する肯定的な態度が必要であると考えられる。とすれば、学校で子供達がそうした態度を獲得できる機会、つまり自信を持てるような取り組みが必須である。

一方で子供たちが自己実現を図っていくときに重要となるのが、子供が自らを導き指導していく自己指導能力である(諸富，2013)。坂本(1990)は、自己指導能力は、決められたことを決められたとおりにやるという場では育てられないと述べている。自分で自分のあり方を決めるという場(自己決定の場)でこそ学習され、このような場で子供の自己指導能力の力は育てられるという。

では、子供たちが毎日過ごす学校や学級で、どのようにして自己指導能力が育成されるのだろうか。生徒指導提要(2010, 文部科学省)には、「日々の教育活動においては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の3点に特に留意すること」とある。

さらに「生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もある」(生徒指導提要)と述べられている。中村(2013)は、生徒指導が機能論として現在に至っており、特別活動は生徒指導と相互関係にあり、生徒指導の具体的実践の場であると述べている。さらに、学級活動(2)は適応に関する指導であり、生徒指導の機能を生かす直接的な場である(生徒指導提要)と述べられている。

しかし、赤坂・水落・桐生・神崎(2012)は、学級活動における話し合い活動が、目的や効果が曖昧で、方法も不明確であるがゆえに、その効果の大きさが期待されながら教師の実践が伴っていないことを挙げている。話し合い活動の衰退により、学級における生活上の問題の話し合い活動が、生徒指導の機能を果たさなくなってきたということを指摘している。さらに佐々木(2014)は、発表・話し合い能力の課題として、集団に安心感がないために、安心して発表・話し合いができないことから、共同体としての集団の成立に向けた取り組みを考える必要があると述べている。

このことから、自己指導能力育成の可能性を示されている特別活動において、子供たちが話し合い活動に安心して取り組めるようにするために、話す・聞く等の日常的な活動のリハーサルの場面を準備し、子供たちのみんなの前でうまく話せないのではないかという不安を取り除く必要があると考える。このことは学級活動の話し合い活動における基盤にもなると考える。

子供の問題行動は、学級の構造の在り方と関係している(赤坂ら, 2012)という考えから、学級全体に対する働きかけを行う『クラス会議』の手法が試行され始めた。アドラー心理学に基づく民主的な話し合いは、期待される効果と実用性において大きな可能性が期待され、上田・西山(2011)は、若年教師による単元を用いたミニ『クラス会議』を実践している。他にも実践の報告が散見するが、成果の蓄積は少ない。

そこで本研究では、小学校において、成果の報告が聞かれる『クラス会議』を実際に導入することで、学級集団の風土にどのような変化があるのかについて、試行的に検討する。そして、特別活動の学級活動(2)において、『クラス会議』で醸成された風土は学級活動(2)でどのように活用していくことができるのかについてその可能性を探っていく。その後、『クラス会議』を生かした学級活動(2)の実践を行うことで、子供の自己指導能力を育成するための効果的な指導のあり方を探ることを目的とする。

2 第1研究 『クラス会議』について

(1) 研究の目的

『クラス会議』とはどのようなものを明らかにし、実践のための定義づくりを行うことを目的とする。

(2) 研究の方法

過去の『クラス会議』に関わる表記の先行研究を収集し、まとめていく。そして、学級活動における話し合い活動との比較を行う。

(3) 『クラス会議』とは

円座の形態で座り、参加者相互の主体的な交流により、温かなコミュニティの中で個人の成長が促進されることを目指す活動である。『クラス会議』、『p4c』、『サークルタイム』等として、実践が行われている。これらの構造的な話し合い活動の総称を、ここでは『クラス会議』とする。これらの活動の多くが海外に端を発しているが、日本でも少しずつ実践が行われ始めている。それらをまとめたものを表1に示す。

① クラス会議

会沢(2000)によると、クラス会議は、全員によって現実的かつ実際的な問題を議題として、教師と生徒が一緒になって問題解決や真の対話に取り組むプロセスであり、互いの良さを認めることを学び、違いを理解し尊敬することや、共同体感覚を伸ばすことを学ぶことができる。赤坂(2014)は、集団に関わることや個人的葛藤などの生活上の諸問題を、支持的で受容的な雰囲気の中で、民主的手続きを経て解決する話し合い活動と位置付けている。

山崎・栗原(2010)は、Hong Kong International School (HKIS)におけるクラス会議の実践を紹介し、そこで行われているコミュニケーションをMaslow(1943)の欲求階層説を用いて質的に分析し、クラス会議がポジティブ感情や社会的問題

表1 『クラス会議』についてのまとめ

名前	クラス会議	p4c(philosophy for children) 子どものための哲学	サークルタイム
起源	オーストリアの精神科医 Adler,A.(1870-1937)の提唱した心理学理論であるアドラー心理学の知見を応用したもの。人間は分割できない統一体として理想を追求する主体的な存在であると考え、対人関係を重視し「共同体感覚」という概念を示した。それを受けて、ネルセンら(1977)は、人々は共同体感覚を「生まれながらに持っているのではなく、教育、トレーニング、実践によって身につけていく」と「クラス会議」を提案した。	1960年代末から1970年代にかけて、アメリカの哲学者マシュー・リップマン(1922-2010)が開発した子供向けの哲学対話教育プログラム。「子どもの哲学」のことで、philosophy for childrenの頭文字から作られた略称である。一時期はアメリカの5000校以上の学校で行われていた。世界各国で形を変えながら実践されるようになり、中でもハワイ大学のトーマス・ジャクソンが中心となり、p4c Hawai'iとして小学校や中学校、高校で実践がなされている。	1980年頃から生徒の主体性や協調性の育成に効果的な活動としてイギリスの小学校で導入されてきた参加・参画型の活動である。これはイギリスのナショナルカリキュラムにも導入されており、週1回のPersonal Social and Health Education (PSHE:個人・社会と健康教育)の時間に行われている。日本の教育現場では、様々な場面で活用できるよう工夫されている。イギリスの初等学校では、PSHEの学習領域として3つが設定されている。中等学校になると「キャリア教育」が加わり4領域となる。
目的	互いのよさを認め、違いを理解し尊敬し合い、問題があったら自分たちで解決しようという気持ちを育てること	みんなが同じ立場で、ゆっくりと安心できるクラスのコミュニティの一員として子供たちそれぞれのやり方で対話に参加できるような関係を作ること	学級の子供たち相互の肯定的な人間関係力とそれを支える対話力を育てること
特徴 や よさ	1 毎日、短時間で続けられる活動 2 お互いを大切にする雰囲気作りを重視 3 実生活の問題から試行錯誤しながら学ぶ活動 4 教師の権威を排除し、子供たちの活動を促す関わりの推進	実践理念として「探究」「対話」を重視する教育。 探究のコミュニティをつくる、不思議だと思う心を大切にする、安心して対話に参加できる	1 自己への気づき 2 共感性を高める 3 感情のコントロールを学ぶ 4 自己への動機付け 5 ソーシャル・スキルを高める
活動 の 主体	香港、アメリカ 日本各地	欧州、北米、中南米、オセアニア、アジア、中東 日本では宮城教育大学を中心に、復興教育の一環として取り組む。	イギリス 大阪など
手順	(1)輪になる。 (2)ありがとう見つけをする。 (3)議題の話合いをする。 (4)議題を読む (5)議題の場面をロールプレイする。 (6)解決のアイデアを出し合う。 (7)議題を出した人がいいものを選ぶ。	(1)輪になって座る。 (2)みんなで問いを選ぶ。 (3)コミュニティボールを使って対話をする。 (4)振り返りをする。 ※演習用ツールとして The Good Thinker's Toolkit (GTTK:哲学者の道具箱)を使うことで、意味・理由・前提・推論・心理・例/反例に分類して対話を進められる。	(1)15人程度で輪になって円形になって座る。 (2)教師が、対話の始めにその教材となる絵本の読み聞かせなどを行う。 (3)その教材で「話し合いたいこと」や「不思議に思ったこと」をもとにして「問い」を設定する。 (4)その「問い」についての20分程度の自由な対話を行う。 (5)対話の感想を共有する。
留意 事項	(1) 言えない場合は「パス」してもよい。 (2) 困ったときは「ヘルプ」してもよい (3) トーキングスティックを持っている人だけが話せる。 (4) 嫌な思いをする人がいないようにする。	(1)ボールを持っている人が話す。 (2)ボールを持っている人は、どんな時でも話すことをパスすることができる。 (3)ボールを持っている人が、次に話す人を選ぶ。	(1) 他の人が話している時は、その人の話を聞く。 (2) 思い浮かばないときには無理に発言しなくてもよく、パスしてもいいこと (3) 他の人に対して、こうするべきだと言わない。 (4) (他の人を) おとしめない。
主な 出典	諸富・森重, 2010, クラス会議で学級は変わる! ジェーン・ネルセンら, 2000, クラス会議で子供が変わる—アドラー心理学でポジティブ学級づくり	川崎・田端・野澤・庄子・堀越, 2014, 「子どもの哲学」(p4c せんだい)の効果的な実践に関する研究 中川雅道 2013 学校で、セーフな場で、共に考える:p4c ハワイの実践から	池島・松山・大山, 2012, サークル・タイムで築くクラスの中の共同性意識 竹本・田中, 2011, サークルタイムにおける指導法の研究—教科学習・道徳・特別活動での活用法の比較分析を通して—

解決能力の形成に与える効果を検討している。

それによると、クラス会議はクラスにポジティブな感情やコミュニケーションを喚起し、それが階層型欲求を満たしていくこと、また、ポジティブ感情に支えられた肯定的交流の蓄積を通じて、子供たちを自己中心的な思考から問題解決的な思考へと向かわせる可能性が示唆された。さらに、一次予防としての効果を持つプログラムとしてクラス会議は有効であることが挙げられた。

課題としては、子供の問題解決スキルの発達の仕方については検討が不十分であることや、この実践が一事例の質的研究であることから、量的な検討が行われていないことなどが挙げられている。さらに、クラス会議の実践研究では、クラス会議で育つ力について挙げられているが実証的なデータが示されているわけではなく、実践者の主観によるものが多いこと、教育課程のどこに位置付けられ、どのように時間を確保しているか不明であることが挙げられ、継続していくことに課題があることも挙げられた。

②p4c(philosophy for children)

宮城教育大学教育復興支援センターが中心となり、仙台市内の小・中学校で実践を行っている。東日本大震災後、生き方を考えるため、被災地における「命の教育」「生き方教育」に寄与するところから、復興教育の柱の一つとして位置づけ、実践と研究に取り組んだものである。

小学校1, 2, 5年生で試行され、児童は集中して自分なりの思いや考えを発表したり、発表する心地よさや楽しさを味わったりしている。円座やコミュニティボールの使用が話合いの雰囲気をつまみ暖かいものにしているとされている。

しかし、日本での実践が始まってから日が浅いため、現段階では効果は明らかではない。

③サークルタイム

ルールについては、相手を尊重する、思いやりの態度が貫かれている。

竹本・田中(2011)によると、学級の子供たちに相互の肯定的な人間関係力と、それを支える対話力を育てることが目的とされ、この指導法の特徴を目指した実践が進められている。

ここで田中(2010)は、アレンジを加えて導入している。1) 教師のファシリテーションをできる限り減らし、自由な対話を生み出すようにする。2) 問いを必ずしも子供たちで設定しない。3) 考えを書きまとめる。4) サークルタイムを学校の教育課程のそれぞれの教科・領域の中に

表2 『クラス会議』と学級活動における話合いの比較

	『クラス会議』	学級活動(1)	学級活動(2)
目的	あたたかなコミュニティの中で個人が成長すること	活動目標や方法、手段、役割分担等を決定するため	個人目標の自己決定のため
主な形態	円座	コの字型等	スクール形式、内容により小集団
発達段階	特に示されていない。集団の成長によって自発的に変化する。	(例) 高学年 建設的な意見を述べ合えるようにし、多様な意見のよさを生かして、楽しい学級や学校の生活をつくる	

効果的に取り入れていくというものである。

一方、池島・松山・大山(2012)は「サークルタイム」を参考に、開発的プログラムを策定し、効果等について検討している。その結果、配慮のスキルと関わりのスキルで変化があり、学級全員の相互の関わりを意図的に生み出すために有効な取り組みであることが明らかになった。一方で、具体的に得られる効果が行動レベルでは明らかでないという課題も挙げられている。

(4)『クラス会議』と学級活動における話合い活動

『クラス会議』と学級活動における話合い活動では、目的・形態等に特徴的な差異がみられた(表2)。「クラス会議」では「あたたかなコミュニティ」を重視し、関係づくりのための話合いが多い。加えて「クラス会議」において子供がコミュニティを形成する過程での自発的な行動を尊重することから、話合いやそこで決定される内容について、学級担任など集団の管理者は最小限の介入を行う傾向が強い。一方、学級活動では、発達段階に沿って課題を構造的に示し、具体的に集団や個人の目標を決定するための話合いを行うことが活動の中心とされている。

形態においては、『クラス会議』では、円座になり自由に話せる環境を作り出しており、学級活動では、内容によって形態を変えながら話合いをしやすくする形態となっている。

発達段階については、『クラス会議』では、学級や個人の問題が取り上げられるため、実態によって違う。学級活動では、学習指導要領解説特別活動編(2008 文部科学省)において、「発達の段階に即した指導のめやす」が示されている。

(5)まとめ

『クラス会議』について調査してきたものについては、次のようなことがわかった。

共通点としては、円になるという形態で話し合うこと、「聞く」ことが基盤にあり、自分の

表3 1回目の試行版『クラス会議』の流れ

活動	留意点
1. めあてを確かめる めあて クラス会議をするために、みんなでウォーミングアップをしよう	○「クラス会議」について少し話をし、形や方法に慣れるための時間ということを確認する、
2. 輪になる。 ○自分のイスを持ってきて一つの円を描くようにみんなで座る。	○輪になる時間をストップウォッチではかっておく。 ○かかった時間を知らせ、どうすれば早く輪になるかを話し合う。
3. 話の聞き方について確認をする。 ○「あかめのうさちゃん」を確認する。	○「あかめのうさちゃん」で話を聞くことを確かめる。
4. 輪になってできるゲームをする。	○簡単にできるゲームを行い、気持ちをほぐす。
5. 「ありがとう見つけ」をする。 ○友達のいいところや頑張っていることを順番に話す。	○「トーキングスティック」が自分のところに来たら話す、言えないときは「パス」をしてもよい。困ったときは「ヘルプ」と言って助けてもらってもよいというルールを確かめておく。 ○言われた人は「ありがとう」「どういたしまして」を言うことを確かめる。
6. 振り返りをする。	○今日の学習でわかったことや気づいたことなどについて振り返りをさせ、提案カードについての説明をする。

考えを勝手に発言することはできないこと、話合いに安心して参加できる場を保証することなどが挙げられる。また、一次予防としての効果をもつプログラムであること、実践の方法は導入する学級の実態によってアレンジできることが挙げられる。

相違点としては、『クラス会議』には、テーマについて、どの方法が実践できるかを決定することがある。また、『p4c』には「マジックワード」といった話合いのルールを示したり「哲学者の道具箱」といったより深いところまで追求させたりすることがある。教師も輪の中に同じ立場として入るということも挙げられる。『サークルタイム』では、各教科・領域の中に効果的に取り入れていることが挙げられる。

課題としては、教育課程外の活動であり実施自体が難しく、時間の確保がしにくいこと、それに伴い、活動を継続することが難しいこと、効果に対しては指導者側の主観が主になり、具体的な子供や学級の変化が見えにくく、成果の報告が少ないこと、等が挙げられる。

これらのことから本研究では、学級活動(2)で活用できる『クラス会議』と、その効果について検討する。

(4) 本研究で取り上げる『クラス会議』

表4 2回目からの試行版『クラス会議』の流れ

活動	留意点
1. 輪になる。 ○自分のイスを持ってきて、一つの円を描くようにみんなでする。	○輪になる時間をストップウォッチではかっておき、行動のよかったところや次回の努力点を話し合う。
2. 輪になってみんなでする気持ちほぐしのゲームをする。	○簡単にできるゲームを行い、気持ちをほぐす。 ○男女が適度にばらばらになるようなゲームも入れる。
3. 「ありがとう見つけ」をする。 ○友達のいいところや頑張っていることを順番に話す。	○「トーキングスティック」が自分のところに来たら話す、言えないときは「パス」をしてもよい。困ったときは「ヘルプ」と言って助けてもらってもよいというルールを確かめておく。 ○言われた人は「ありがとう」「どういたしまして」を言うことを確かめる。
4. テーマの話合いをする。 (1) テーマの確認をする。 (2) 解決のアイディアを順番に出し合っていく。 (3) テーマを出した人ができそうな方法を選ぶ。 5. 振り返りをする。	○どんなことに困っているのか、どうしたらよいのかを教師とテーマを出した子供とでのやりとりで明らかにする。 ○考えはたくさん出すこと、批判しないこと、違った視点でも考えてみることを、合体してもよいことを助言する。 ○今日の学習でわかったことや気づいたことなどについて振り返りを書かせる。

これまでの理論的枠組みと実践の整理から、本実践での『クラス会議』を、個人的な葛藤や学級全体の生活上の諸問題を、学級集団のあたたかい風土を作りながら、学級全体で解決していく話合い活動とする。その流れを 1) 輪になる 2) 気持ちほぐし 3) ありがとう見つけ 4) テーマの話合い 5) 振り返りと設定する。実践に役立つ手法は、必要に応じて心理教育的プログラムの手法を活用する。

3 第2研究 試行版『クラス会議』の実践

(1) 研究の目的

『クラス会議』の試行として、週に1回、1単位時間の実践を行う。そのことにより、『クラス会議』の成果や課題を明らかにすることを目的とする。

(2) 研究の方法

①研究期間：平成20+X年11月～12月

②研究対象

福岡県郊外の中規模都市A小学校第5学年
112名(男子63名、女子49名)

表 5 提案カードに書かれた話し合いたいテーマの例

○宿題をしていますが、どうしても集中が切れてしまいます。どうしたらいいですか。
○気をつけているのに、どうしても忘れ物が減りません。困っています。
○夜、寝るのが遅くなり、朝、なかなか起きられません。どうしたら起きられますか。
○習っている野球の先輩から、自分が失敗するという言われ、ストレスがたまってしまいます。

(3) 手続き

報告者が先行研究からまとめたクラス会議の定義をもとに『クラス会議』を試行し、そしてその成果を検討する。成果については「居心地のよい学級づくりアンケート」(Q-Uテスト)及び、集団効力感尺度を使用した。

(4) 実践の内容

A小学校の第5学年において、報告者が試行版『クラス会議』を計5回実施した。

第1回目では、クラス会議の仕方を知るために、輪になるところやありがとう見つけ、議題の話し合いの手順などについての説明を丁寧に行い、表3のように実施した。

第2回目からは、表4のように、テーマの話し合いを入れた流れで行った。第1回目に子供たちに示した提案カードに書かれた、子供の主なテーマの例は表5の通りである。

試行版『クラス会議』において各担任には、活動が一つ終わるごとに、子供たちの活動の中で主に良かったところや成長したところなど、こうすればもっと良くなること等について、前向きなコメントをしてもらった。活動の途中、うまく話せない子供や活動に参加しにくい子供がいた場合には、担任が側に行ってその子供へ個別の支援を行った。そして毎回、子供たちが書いた提案カードに目を通してもらい、次の

試行版『クラス会議』で何のテーマについて話し合うかについて、報告者と一緒に決めるようにした。

(5) 結果と考察

Q-Uテストの結果の比較(表6-1・2)から、A組では、友人との関係・学習意欲・学級の雰囲気及びそれらの総計からなる学校生活意欲のいずれも、試行版『クラス会議』試行前に比べ、有意に下降する結果が示された。個別の児童の結果を検討すると、A組には、20点以上数値が下降した児童がおり、学校生活以外での課題が報告されたことから、個別の課題への対応の必要性が示唆された。また、承認得点でも有意に下降していることが示された。学級全体に向け、相互に認め合える風土づくりを行うため、さらに試行版『クラス会議』を継続することと共に、より介入的な支援を検討する必要性が示唆されたといえる。

一方C組では、事後に学級の雰囲気が有意に高まったことが示され、試行版『クラス会議』の成果を示すものと考えられる。その一方で、学習意欲は、事後に有意に下降していることが示された。これはテストが多く実施される時期であったことも影響した可能性が考えられる。また、被侵害得点が有意に好転したことも示され、総じて、試行版『クラス会議』が温かな学級風土を醸成することにつながるという可能性を示唆するものといえる。加えて学習意欲などに対しても、こうした学級風土のなかで具体的な手立てを行うためのレディネスが高まったと言える。

B組では、学級全体での成果は見られなかったが、個別の変化が見られた子供(子供①)がいた。実践前の事前のQ-Uテストでは、学級生活不満足群にいたが、実践後のQ-Uテストでは、

表6-1 A小学校のQ-Uテストの平均値とSDの変容およびt検定の結果

	友達関係						学習意欲						学級の雰囲気					
	事前		事後		t値		事前		事後		t値		事前		事後		t値	
A組 (n=37)	10.54	(1.48)	9.49	(2.04)	3.93	***	9.97	(1.82)	8.97	(1.98)	3.42	***	9.86	(1.40)	9.11	(2.16)	2.14	**
B組 (n=37)	9.62	(2.59)	10.27	(1.69)	-1.53		9.27	(2.68)	8.97	(1.98)	0.59		9.81	(2.74)	9.11	(2.16)	1.40	
C組 (n=38)	10.63	(1.38)	10.39	(1.46)	1.55		10.87	(1.14)	10.11	(1.33)	3.22	***	9.79	(1.58)	11.21	(1.14)	-4.48	***

+p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005

表6-2 A小学校のQ-Uテストの平均値とSDの変容およびt検定の結果

	学級生活意欲						承認得点						被侵害得点					
	事前		事後		t値		事前		事後		t値		事前		事後		t値	
A組 (n=37)	30.38	(3.94)	27.57	(5.66)	3.99	***	18.70	(3.53)	17.24	(4.89)	2.49	*	11.08	(3.98)	10.81	(4.61)	0.39	
B組 (n=37)	28.70	(7.64)	27.57	(5.66)	0.80		19.16	(5.24)	20.35	(2.74)	-1.34		11.54	(4.44)	11.00	(4.35)	0.85	
C組 (n=38)	31.29	(3.35)	31.71	(3.24)	-1.04		19.18	(3.79)	19.47	(3.16)	-0.64		11.34	(4.17)	10.18	(3.55)	1.97	+

+p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.005

表 7 子供①のアンケート調査の記述の変化

・人のいいところを言えたからよかったけど、〇〇さんと□□さんと△△さんが笑ってきたからいやだった。
・みんなの前でふざけずに発表することをがんばった。
・意見を言ったり聞いたりすることができるようになった。みんな、いい意見を言ったり、聞くときは発表している人の目を見たりしていたから、今度、まねしたいです。

表 8 子供②のアンケート調査の記述の変化

・ありがとう見つけで、わたしは言えなかったけど、みんなからヘルプをもらえてとても嬉しかったです。
・この前は、あまり見つけられなくてヘルプをしたけど、今回は小さい声で言いました。だから、次にはちゃんと大きな声で言いたいと思いました。
・わたしも、真剣に考えて発言するのがだんだん慣れてきました。いろいろな人のいいところを見つけ、真似したいと思います。

承認得点が 8 ポイント上昇し、学級生活満足群に近づいていた。

試行版『クラス会議』実施後のアンケート調査の記述(表 7)を見ると、この子供は、試行版『クラス会議』で様々なことに気づいているようである。初めは、自分が言ったことに対しての友達の反応が気になり、いやな感情をもっていたことがわかる。その後「ありがとう見つけ」で隣の友達への言葉を一生懸命に考えて発表したり、自分のがんばりを友達に認めてもらったりしたことや、話合いの時に、解決のアイディアを言えるようになってきたことなどから、だんだん学級の友達のよさへと目が向いていっていることがわかる。報告者や担任もその変化を感じ取ることができた。

また、人前で話すことが苦手な別の子供(子供②)は、自分の順番が回ってくると、黙り込んでしまい、担任が側に行って代わりに話したり、ある時は隣の子供が代わりに話したりしていた。言おうとしても、泣いてしまうこともあった。回数を重ねるごとに、だんだん慣れてきて言えるようになってきていることがわかる(表 8)。みんなの前で話せるようになったことで、周りの子供も「前は、言えなかったけど、今日は言えていたのすごいいいと思いました。」と、そのことを認めており、本人も、自分自身に自信をもつことにつながるものとなっていると考える。

その一方で、試行版『クラス会議』の実践の期間が 11 月～12 月と限定され、短期間であっ

表 9 試行版『クラス会議』を行った学級担任のコメント

・普段は、自分のことを滅多に話さない子供が、自分の家のことを例に挙げて話していたのに驚いた。
・学級の中で行動面が気になっている子供が、話し合いたいテーマとして、自分のもっている課題を解決したいと書いていた。自分に向き合おうとしているのがわかった。
・子供が自分の悩みを書いたことで、担任が子供の思考に気づくことができた。
・「先生、私の成長は、」と話す子供が出てきて、自分の成長に目が向いてきたように感じる。
・提案カードの内容が、自分のことだけでなく、学級全体をよくしたいという視点で書かれているものが増えてきた。
・『クラス会議』後の様子を見てみると、活動が楽しいというよりも、みんなで解決することの充実感を味わっているようだ。

たこと、また、回数も少なかったことで、3 つの学級全てで十分な成果を得るには至らず、今後も継続した実践の成果をみる必要性がある。

また今回の実践は、報告者が週 1 回学校を訪問して行った。そのため、日常生活や話合いの場面への活用には介入することができなかった。取り組みの日常化を考えると、学級担任による実施が、より着実な成果を示すものとなることが予測される。

一方で、担任の見取りからは、取り組みの有効性を示すものが見られた。表 9 に示す通り、個別の変化や、学級全体の雰囲気の変化を見ることがわかった。

また、試行版『クラス会議』の中での、担任の前向きな声かけについても考察する。

椅子を持ってきて円形になる時には、「今、こんな風になっている人がいたよ。休みの人の分まで運んでいたよ。すごくよかったよ。」と全員によさを話すことや、「円にするところは、途中までよかったけど、最後は、自分の場所がよかったらそれで安心していただいでしょう。全員が座るまで、周りをよく見て声をかけて。みんなだったら絶対できるから。時間を縮められると思うよ。」という担任のアドバイスの声かけは、その後の子供たちの行動を変容させるものがあり、有効だったと考える。

また、話合いの中での話の聞き方や話し方について「〇〇さんの話し方がいいね。自分の経験から話しているよ。」や、「一生懸命に聞こうとすると、〇〇さんみたいに体ごと向けたり、ちょっと乗り出したりするんだね。」というような行動がよいのかの価値付けをすることも有効であると考ええる。

表 10 試行版『クラス会議』実践後の子供の感想

・テーマを提案した〇〇君に悩みが解決できたか聞いた たら、「うん。」と言ってくれたので良かったです。
・みんな、自分が家でできそうなことを言ってくれて いたのを見て、5の〇の人なら相談してもいいと思い ました。
・みんなが、友達の悩みを自分のことと同じように一 生懸命考え、何かアイディアを出そうとしていたこと がすごいと思いました。
・話合いの時に、たくさんの意見が出てきてびっくり しました。私が意見を言う時に、「ああ。」とかなず いて言ってくれた人がいたので、なんだか気持ちよ くなりました。
・いつもより充実していたと思います。それは、いつ もよりうなずいたり、「いいね。いいね。」と言った りしたからです。今度からのクラス会議も今日のこ とを覚えて、やりとげたいです。

子供の感想からは、表 10 のように、取り組みの有効性を示すものがあり、可能性を見出すことができた。今後継続した取り組みが必要であると考えます。

4 全体考察

子供の自己指導能力を高めるための学級活動(2)の基盤づくりに、『クラス会議』を活用することを目指し、その予備研究を行った。その結果、温かな学級風土を醸成していくことにつながる等取り組みに成果が見出されることが示唆された。

しかし、個別の課題に応じた指導のあり方や、クラス会議を実践するための方途の向上については、さらなる検討を行う必要がある。

また今後、試行版『クラス会議』を継続的に試行し、学級の雰囲気、話し方・聞き方の成長を把握すると共に、学級活動(2)における活用のあり方を探る必要がある。

具体的には、授業の導入での活用、自己決定に向かう場面での活用、自己決定したことを実践している中で、新たな課題が出てきたときの活用などが考えられる。

そして自己指導能力の育成につながるための効果的な話合いのあり方や、自己指導能力の向上に役立つ評価方法、および発達段階に応じた学級活動(2)の指導への成果の活用についても検討していく。

主な引用・参考文献

赤坂真二・水落芳明・桐生徹・神崎弘範 2012 学級の話合い活動における今日的課題 上越教育大

学研究紀要 Vol. 31, 1-7

赤坂真二 2014 学級改善におけるクラス会議の効果 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集 145

ベネッセ 2009 自己肯定感を高めるために生徒とどう向き合っているのか VIEW21

池島徳大・松山康成・大山貴史 2012 サークル・タイムで築くクラスの中の共同性意識 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」4, 61-66

岩城孝次・森嶋昭伸 2008 生徒指導の新展開 ミネルヴァ書房

川村孝樹 2011 協力的・自治的学級集団の育成:「クラス会議」を中心としたコミュニケーションの場づくりを通して 教育実践研究, Vol. 21, 227-232 上越教育大学学校教育実践研究センター

諸富祥彦・森重裕二 2010 クラス会議で学級は変わる! 明治図書

諸富祥彦 2013 新しい生徒指導の手引き 図書文化 文部科学省 2010 生徒指導提要 教育図書 5

文部科学省 2014 第 2 期教育振興基本計画

文部科学省 2014 特別活動指導資料「楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編) 文溪堂

中川雅道 2013 学校で、セーフな場で、共に考える: p4c ハワイの実践から メタフュシカ. 44, 55-65

中村豊 2013 学校における特別活動と学校心理士 日本学校心理士会年報第 6 号 17

ネルセン, ジェーン, ロット, リン, グレン, ステファン H 著・会沢信彦訳・諸富祥彦監修 2000 クラス会議で子供が変わるーアドラー心理学でポジティブ学級づくり コスモス・ライブラリー

坂本昇一 1990 生徒指導の機能と方法 文教書院

佐々木正明 2014 入門特別活動 学事出版 31

竹本晋也・田中博之 2011 サークルタイムにおける指導法の研究-教科学習・道徳・特別活動での活用法の比較分析を通して- 早稲田大学大学院教職研究科紀要(3), 1-17

山崎茜・栗原慎二 2010 クラス会議が問題解決能力に及ぼす効果-HKIS での実践を例として- 学校教育実践学研究第 16 巻

謝辞

本研究を行うにあたり、機会を提供していただいた教育委員会の方々に心より感謝申し上げます。また、在籍校の校長先生をはじめ、関係の先生方には、多大なるご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。