

豊かな人間関係を築き，高め合う学習集団の育成をめざして

－ 確かな児童理解に基づいた学級マネジメントとは －

子どもたちにとって望ましい学級集団とは、「互いを認め合い高め合う集団」である。そうした豊かな人間関係のある温かい学級で学び，共に生活することが，子どもたちの学ぶ力と前向きな意識を育てるからである。本研究では，このような学級集団を「学習集団」とした上で，学級を「学習集団」に育てるための学級経営のあり方を探ることにした。

そして，「学習集団」育成のためには，子どもたちの学びや意識の実態とその背景を共感的に理解し，変容を捉えながら計画的に指導・取組を続けるといった，学級マネジメントの考え方や方法が重要であると考えた。

ここでは，そうした考えのもとに作成した「学級状況チェックシート（児童アンケート・アンケート集計表・学級経営プラン用紙）」を活用した学級経営の実践例を挙げながら，「学習集団」育成のための学級マネジメントの方法について報告し，そのモデルを提示する。

目 次

はじめに 1

第1章 学級集団を「学習集団」へ

第1節 「学習集団」に育てる

- (1) 学び合う子どもたち—学習の場— 1
- (2) つながる子どもたち—生活の場— 3

第2節 学習集団を育てる学級マネジメント

- (1) 子どもを知る—深い推察と確かな理解— 4
- (2) クラス像をイメージする—目標と計画— 6
- (3) 育ちゆく姿を捉える—実践と評価— 8

第2章 考えを交わし、学びを深める —「学習の場」のマネジメント—

第1節 4年生の学び合い

- (1) 4年1組の学びとところ 9
- (2) 国語科の授業を通して 10
- (3) 「伝え合う」から「聴き合う」へ 13

第2節 6年生の学び合い

- (1) 6年2組の学びとところ 14
- (2) 社会科の授業を通して 15
- (3) 「交わす」から「学び合う」へ 18

第3章 協働の種から、豊かな人間関係を —「生活の場」のマネジメント—

第1節 4年生の仲間づくり

- (1) 4年1組のわたしと友だち 19
- (2) 係・当番活動を通して 20
- (3) 「みんなと共に」という意識 21

第2節 6年生の仲間づくり

- (1) 6年2組のわたしと友だち 22
- (2) 学校行事を通して 23
- (3) 「みんなのために」という思い 24

第4章 信頼のネットワークをつくる

第1節 子どもとつながる

- (1) 語りかける—自分を分かってもらおうと安心— 25
- (2) 自分を語る—先生の思いにふれる— 26

第2節 家庭とつながる

- (1) 親の願い—子どもを分かってもらおうと安心— 27
- (2) 今、クラスでは—発信する— 29

おわりに 31

付 表 32

<研究担当> 石原 峰子 (京都市総合教育センター研究課主任研究員)

<研究協力校> 京都市立西院小学校
京都市立向島南小学校

<研究協力員> 井出しづ江 (京都市立西院小学校教諭)
小西 朋宏 (京都市立向島南小学校教諭)

はじめに

平成18年度「学校教育の重点」（京都市教育委員会）にもあるように、子どもたちの豊かな心を培うためには、学校教育活動のあらゆる場面で「よりよい集団づくり」を推進していかなければならない。とりわけ、すべての学校教育活動の基盤となる学級集団は、子どもたちにとって自己有能感を育てる学習の場、心地よい人間関係のある安心の居場所であってはならない。子どもたちは、このような「望ましい学級集団」の中で学び、温かいつながりの中で学級生活を送ることで自己肯定感を高めることができる。そう考えると、望ましい学級集団をめざして子どもたちの心をはぐくむことのできる「学級づくり」は、最も重要な教育活動といえる。

しかし、今日の子どもたちは、多彩な生活環境の中で多様な生活経験を積んできており、こうした子どもたちで編成された学級をよりよい集団にはぐくむことが、これまで以上に難しくなってきた。現状では、いわゆる「教育阻害状況」に陥ってしまった学級や、いつそのような状況に至るかわからない危うさをもつ学級もある⁽¹⁾。当然のことだが、このような状況の学級では、子どもたちの自己肯定感をはぐくみ、豊かな心を培うことはできない。

その難しさの背景としては、子どもたちの基本的な生活習慣の不十分さや規範意識の低下、自立心・自律心の欠如などが考えられる。しかし、その一方で、学級担任による「学級づくり」の方法が子どもたちの現状に適合していない場合もあるのではないかと考えられるのである。

多様な育ちを経験した子どもたちが集まっている学級において、その子どもたちの学びやこころの有り様を直視せずに学級担任の思いだけで学級経営をしようとする、「ひとりよがりの学級経営」になってしまいやすい。だからといって、子どもたちの自己中心的な甘えに安易に迎合するような学級経営では、なおさら子どもたちからの信頼は得られない。大切なのは、今、目の前にいる子どもたちが、どのような思いや価値観をもち、どのような見方や考え方をするのかを見定め、受け止めた上で学級経営をすることである。本研究で学級経営を「学級マネジメント」と言い換えているのは、その学級や個々の子どもたちの状況に応じた方法で学級をまとめ育てていくという意味を込めてのことである。

このようなことから、本研究では、子どもたちにとって望ましい学級集団とは、「互いを認め合い高め合える集団」（以後、「学習集団」とする）とした上で、学級を「学習集団」に育てるためのよりよい学級マネジメントのあり方を探ることにした。さらに、学級担任が自学級の状況を的確に把握し、効果的な方法で「学習集団づくり」に取り組めるような学級経営のモデルを提示したいと考えたのである。

第1章 学級集団を「学習集団」へ

第1節 「学習集団」に育てる

子どもたちの豊かな心を培うための「望ましい学級集団」とは「学習集団」である、といっても、いつも教科書を広げて学習問題に向かっている集団のことではない。互いを認め合う人間関係があり、互いの力を出し合って高め合うことのできる、いわば、学び合いのできる集団のことである。その具体的な姿は、学級生活の中の学習場面と生活場面の二つの場面でイメージすることができる。広い意味でいえば、子どもたちは学級生活のすべての場面で学び、また、学習していること自体も生活の一環ではある。しかし、ここでは、子どもたちの姿をより明確に捉えるために学習活動の場面を「学習の場」、それ以外の学級生活の場面を「生活の場」とした。

この節では、その二つの場面で、学級が「学習集団」であるといえる要素について考察し、それぞれの場面でどのような子どもの姿をめざすことが「学習集団」に育てることになるのかを述べる。

（1）学び合う子どもたち—学習の場—

学習の場が、子どもたちが進んで学ぶ意欲をもち、学び合いの場になっているかどうか、「学習集団」であるかどうかの条件の一つであると考えられる。そして、ここで求められる学び合いの姿とは、互いの考えのよさを認め合い、真実や真理を追究するために共に力を出し合う子どもたちの姿ではないだろうか。なぜ「学習集団」をめざすのかと問われれば、このような学習の場で学ぶことで、子どもたちの学ぶ力のみならず自己有能感が育つからである、と答えたい。

意欲的に追究する学び方で学ぶ力が高まるのは自明のことだが、子どもたち同士が互いに意見を交わし学び合うことが、なぜ、自己有能感を育てることになるのだろうか。それは、自分の考え

や自分の出した答えについて、その正誤に関わらず、人から尊重され受容されることこそが、自分の存在を認められているという確かな手ごたえになるからである。さらに、互いの知恵を出し合い、共に試行錯誤しながら追究していく学び方は、課題追究・問題解決の力をつけ、自分には物事に立ち向かったり成し遂げたりする力があるのだという自信になると思われるからである。つまり、「学習集団」で学び合う子どもたちには、自分の学びに対する自信とこれからの自分に対する前向きな意識が育つと考えられるのである(2)。

以上のことから、学び合いのある学習の場で育つものは、学ぶ力と前向きな意識であり、それらによって子どもたちは自分自身の将来に対して展望をもつことができると考えられる。これが、筆者が「豊かな心を培うことのできる望ましい学級集団」とは「学習集団」であるとする所以である。そして、これまで、生活指導中心に語られることの多かった学級経営のあり方を、学習指導の面からも問い直そうと考えた理由でもある。

それでは、その学ぶ力や子どもたちの前向きな意識の様子は、どのような観点で測ることができるのだろうか。学習の場での観点を表にしてみたものが表 1-1 である。

表 1-1 「学習の場」での育ちの観点

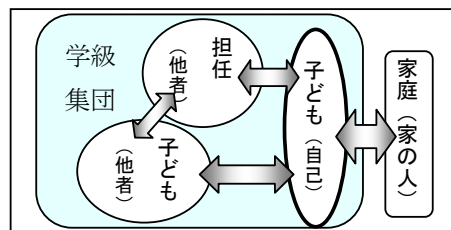
| 育つもの・観点 | |
|---------|---------------------|
| 学ぶ力 | 解決しなければならない課題に気付く |
| | 他者の考えから解決の手がかりを学び取る |
| | 解決の方法を見付け、工夫する |
| | 解決するまで追究し続ける |
| | 解決したことを生活に生かす |
| 前向きな意識 | 学習を「楽しい」と感じる |
| | 学習を「分かる」と感じる |
| | 意欲的に学習に取り組む |
| | 他者の意見を共感的に受け止めようとする |
| | 学習する自分に対して自信がある |

ただし、学習の場で育つものとして挙げたこの「学ぶ力」と「前向きな意識」は、それぞれが単独で育つものではない。車の両輪のように関連し合い、それぞれがもう一方の育ちの原動力になっている。これら二つのことが身に付いているかどうかを推し量ることが、子どもを深く理解することにつながると考える。

また、学習の場で、個々の子どもたちの内面にこの二つが育っているかを見ることと同時に、学

級全体がその個を育てることのできる集団（学習集団）になっているかを見る必要がある。そのために、学級集団の中の人間関係（図 1-1）も観点に入れて見つめていかなければならない。

図 1-1 子ども（自己）に働く人間関係



個々の子どもにとっての人間関係には、教科担任制や少人数制、ティームティーチング指導での他教員とのかかわりもあるが、学級集団づくりという面からいえば、主な人間関係はこの図に示したものであろう。さらに、子どもの学ぶ力や意識の背景に大きくかかわるものとして家庭の存在も重要であるため、家の人とのかかわりも「学習の場」で個に働く人間関係の一つとした。これらの人間関係が、個々の子どもの「学ぶ力」や「学習に対する前向きな意識」の育成に、どのように働きかけるかを考察したものが表 1-2 である。

表 1-2 「学習の場」で、個の育ちに働く人間関係

| 育つもの | 人間関係 | 個への働きかけ |
|--------|---------|----------------|
| 学ぶ力 | 子ども（他者） | いろいろな考えを出し合う |
| | 担任 | 個に応じて分かりやすく教える |
| | 家の人 | 学習しやすい環境にする |
| 前向きな意識 | 子ども（他者） | 考えを共感的に受け止め合う |
| | 担任 | 思いや考えを認めて生かす |
| | 家の人 | 学ぶ姿を認め、励ます |

このように、本研究では、個々の育ちと、それに大きく影響するだろう人間関係とに目をつけ、学級経営でめざしたい子どもの姿を捉えようとした。それが、「学習集団」での子どもの姿であると考えたからである。そして本項では、学級の子どもたちが、自らの学びと友だちとの学び合いを大切にしているかどうかを判断するための観点を示した。もちろん、個の育ちに働きかける人間関係が成り立つには、その前提に自分だけでなく人を大切にする意識がなければならぬ。その意味で、確かな人権意識を育てることと、学級を「学習集団」に育てることとは同義であるとも考えた。

以上のような観点で、子どもたちをより正しく理解し、深く知ろうとすることが、学級経営の基盤となる担任の姿勢であると考えている。

(2) つながる子どもたち—生活の場—

学級の中での「生活の場」は、広い意味では学級生活のすべての場面がそれに当たるといえるが、前項でもふれたように、ここではあえて「学習の場」と位置づけた授業や学習活動の場面を除いたすべての生活場面と考えることにする。

子どもたちが、学校生活での主なステージとする学級での生活を心地よいものと感じているかどうかで、学校そのものに対する楽しさも左右される。それだけ学級の居心地のよさは、子どもたちのこころをはぐくむための重要な要素であるといえる。そして、その学級の居心地を決定付けるものは、学級の中の人間関係、とりわけ友だち関係であると思われる(3)。一日の多くの時間を同じ顔ぶれで過ごす学級生活であれば、その友だち関係の有り様が子どもたちにとって大問題であるにちがいない。さらに、子どもたちの自己肯定感や自己効力感といった内面にも、この学級内の人間関係が大きく影響することが分かっている(4)。つまり、子どもたちは、心地よい人間関係がある学級で生活することで、ポジティブな自己意識や人権意識をはぐくむことができるといえる。

しかし、いくら自分にとって居心地がいいといっても、各自が自分の都合で気ままに過ごすような、自己中心的で目標のない学級生活を送っている、子どもたちの豊かな心をはぐくまれない。ルールのないところで、社会性や協調性などが育つはずはないのである。また、学校や学級の決まりを自分勝手な理由で守らず、友だちを平気で傷つけるようなふるまいを看過するようでは、正しい人権意識を育てることはできず、学級の機能さえ危ういものにしてしまう。つまり、学級の「生活の場」には、学習の場と同様に、集団生活上のルールが必要なのである。お互いを認め合うということは、自分の居心地がいいというだけでなく、みんなの居心地がいいということである。学校の決まりや教師から示される規範のほかに、互いを大切に守る上で守るべきルールがあることに気づき、話し合い、自分たちの学級生活を安心して過ごせるものにしようとする意識を高めることは、望ましい集団づくりの基盤である。

このように、互いのよさを認め合い、力を出し合って高め合う人間関係こそ、「学習集団」を支える心地よい人間関係といえ、そこではみんなが安心して過ごすためのルールも守られている。つまり、温かいふれあいのある心地よさと、生活のルールとがバランスよく確立している学級集団が

「学習集団」であるといえる。

では、学級の生活の場が「学習集団」育成の基盤となっているかどうかは、どのような観点で測ることができるのだろうか。これまでに述べてきたことをもとにして、その見取りの観点を表に整理してみた(表1-3、表1-4)。

表1-3「生活の場」での、温かい人間関係やふれあい

| 観点 | 具体的な態度や行動例 |
|----------|-------------------------------------|
| 協力 協働 | 人と目標を共有し、達成をめざして互いの力を出し合う |
| 交流 交友 | 休み時間や放課後などに、人と楽しく話したり遊んだりでき、仲直りもできる |
| 親和 人権 | 人の気持ちを察したり、人のやさしさや思いやりに気付いたりする |
| 安心 信頼 | 自分の思いを安心して表現したり、困ったことや悩みがあれば相談したりする |

表1-4「生活の場」での、ルールのある信頼関係

| 観点 | 具体的な態度や行動例 |
|----------|--------------------------------------|
| 役割 責任 | 学級で話し合った決まりを守り、自分の役割を果たす |
| 生活 習慣 | 決まりや約束を守ることが習慣となり、リズムのある見通しをもった行動をする |
| 規範 人権 | 決まりを守ることは大切だと考え、学級や友だちのための約束を話し合う |
| 安心 信頼 | 友だちを信頼し、安心して約束したり役割を任せたりする |

ふれあいによって生まれる温かい学級の雰囲気があり、みんなのために役割や責任を果たし、決まりや約束を守ろうとすることで培われる信頼関係がある学級。このような居心地のよい学級では、はじめは「ひとり」だった子ども(5)も、やがて担任や友だちとつながり、確かな人権意識や豊かな人間関係をはぐくむことができるだろう。

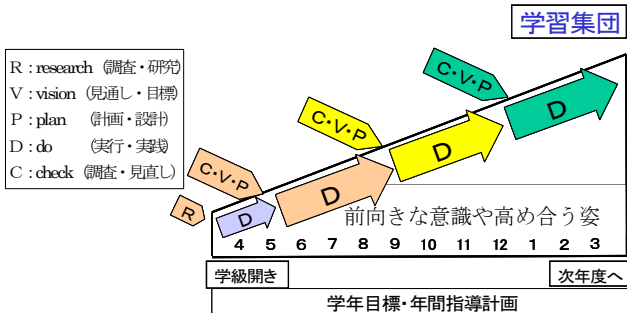
もちろん、ここに挙げた姿(行動や態度)が唯一ではないが、学級の中でこのような子どもの姿が多く見られるようになれば、その学級は「学習集団」の基盤ができつつあると考えられる。自分の存在価値を肯定的に捉えることができるような居心地のよい生活環境が「学習集団」育成の条件であり、そのことを測ろうとするには上表のような姿をその観点として、子どもたちがポジティブな意識をはぐくんでいるかどうかを確かめながら、学級づくりをしていかなければならない。

第2節 学習集団を育てる学級マネジメント

「はじめに」で述べたように、学級経営を「学級マネジメント」と言い換えたのは、学級の状況を把握し、その実態に即した経営方法で学級経営を進めていく、という意味を強調してのことである。子どもたちの学びや人間関係の実態、それらに対する個々の意識の現状を的確につかみ、必要な取組を計画して実践していく経営方法をマネジメントと考えたのである。

また、子どもは成長し続けるものであり、周囲の状況も変化していくものである。そのため、当初は実態に適した取組であったはずが、1年の間には、子どもの実態が変化することによって、それまでのやり方では教育効果の少ないものになってしまうこともあるだろう。このことから、本研究では、4月の「学級開き」以降を大きく三期（前期5月～8月、後期9月～12月、まとめ1～3月）に分けて進める学級経営を想定した。期間ごとに学級の状況を捉えながら取組を見直し、工夫・改善していく過程を学級マネジメントとして図1-2のようにイメージしたのである。

図1-2 学級を「学習集団」へ イメージ図



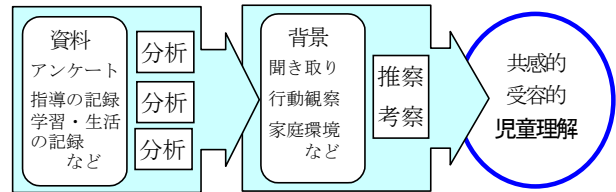
まず、子どもたちの前年度の様子を知った上で（R : research）、4月の学級開きでの出会いを計画（V : vision P : plan）し、子どもたちを迎える。その一カ月後くらいに改めて学級の状況を分析（R : research）し、見通しをもって学級目標を掲げ（V : vision）、経営方法を計画（P : plan）する。そして、8月までの実践（D : do）をふり返り、取組の見直し（C : check）を行う。そこに工夫と改善を加えて後期の取組を計画（V・P）し、次の実践（D）へとつなげていく。このように $R(C) \cdot V \cdot P \rightarrow D \rightarrow C \cdot V \cdot P$ で学級を育成していく方法を学級マネジメント、その過程をマネジメントサイクルと呼ぶことにした(6)。

本節では、このマネジメントサイクルに沿って学級づくりを進めていくとき、R(C)、V、P、D、Cのそれぞれで実際には何をして、どんなことに留意する必要があるのかを述べたい。

(1) 子どもを知る –深い推察と確かな理解–

学級マネジメントをしていく上で「子どもを知る」ことは最も重要なことである。もちろん、ここでいう「知る」とは「児童理解」のことであり、共感的・受容的に子どもを受け止めることである（図1-3）。

図1-3 確かな児童理解



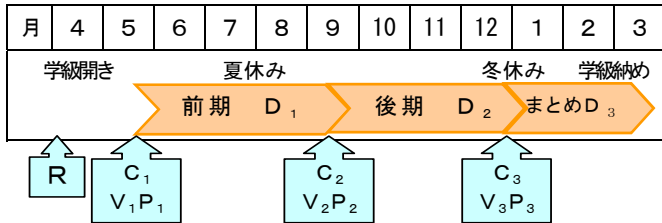
こうした確かな児童理解を抜きにして「学習集団」を育成することはできない。子どもたちが、これまでどのような育ちを経験し、今、学びや人間関係に対してどのような思いでいるかを知らないままで、学級づくりの見通しなどもないからである。もしも、子どもたちを知ることなしに学級経営を進めたなら、担任のひとりよがりの経営目標や指導方法に、子どもの学ぶ力やこころの実際が適合せず、お互いに対する不信感や学級生活に対する不適合を招いてしまうかもしれない。子ども「これまで」や「今」を正しく知り、それをもとに「これから」を見通すことで、子どもの育ちに沿った確かな学級経営ができるようになる。

では、その確かな学級経営の前提が「子どもを知る」ことなら、子どもの何をどのように見ればいいのか。それについては、前節で述べた「学習集団」の二つの場面を見取る観点や子どもの姿が指標になると考える。つまり、「学習の場」「生活の場」における「個（自分）」「子ども（他者）」「担任」「家庭（家の人）」に対する受け止めや意識の様子を調査・分析（R : research）するのである。そして、前節で示したような観点（表1-1～4）や子どもの姿と照らし合わせ、自学級の子どもたちがめざす姿に近づいているのかどうかを正しく読み解くようにする。このようにして、個々の子どもと学級全体の実態を見ることがすなわち「子どもを知る」ことであると考えられる。

また、個々の子どもの成長やそれに伴う学級の実態は、時間の経過とともに変化するものであるため、担任はそのことを認識しながら、児童理解に努めなければならない。そのため、一人一人の子どもの成長を支え促すことのできるより確かな学級経営にするために、図1-2の学級マネジメントサイクルのように、期間を区切って学級の実態を把握し、学級経営の進捗状況を確認しながら学

級づくりを進めることが必要である。したがって、次の図 1-4 のように、期間ごとに実態把握（R：research や C：check）をしながら、それに即した経営目標や取組に工夫・改善していくことがよりよい学級経営方法といえる。その意味で、学級経営は臨床的に進めるものだといえるだろう。

図 1-4 学級の実態把握や確かめの時期（例）



4月の学級開きでは、子どもたちが新しい環境に対してもっている不安や期待を考慮しながら、楽しく温かい「出会い」を演出する。こころ和む自己紹介の方法を工夫したり、新しい学年・学級に対する希望や抱負を交流したりして、不安を取り除き、担任や学級に対する親しみを感じさせるようにする。当面は子どもたちよりも先に教室に居て、登校してきた子どもたちを笑顔で迎えるようにしたい。この「出会い」の前に、指導要録や家庭環境票の記録を見たり、前担任や養護教諭などから聞き取ったりして、前年度までの子どもたちの様子を知り、配慮事項を把握しておくようにする（図 1-4 の R）。

そして数週間の後、学級生活のリズムや環境に慣れてきたころに、あらためて子どもたちの学習や生活についての実態を把握するようにする（図 1-4 の C₁）。この最初の実態把握をもとにして学級経営案を構想していく（図 1-4 の V₁P₁）ため、実態はできるだけ詳細で的確につかまなければならない。そのために、視点を明確にした上で、個々の子どもと集団の様子を観察したり分析したりすることが大切になる。それまでの観察の記録に加えて、この時期に通常行われる家庭訪問や学級懇談会で、子どもたちの家庭での様子やこれまでの育ちの様子、保護者としての願いや家庭教育の方法について情報を得ることができるだろう。さらに、子どもに対するアンケートや日記などから、自分や学級に対する子どもたち自身の評価や思いを分析し、受け止めるようにするのである。

図 1-4 の C₁・C₂・C₃ のような節目で行うアンケートは、学級での学びや生活に対する子どもたちの思いや受け止め方を知るために必要な視点を踏まえて作成し、実施する。とりわけ、子どもたちの内側にポジティブな自己意識がはぐくまれ

ているかどうかを読み取る視点は不可欠である。本研究では前節で述べたような観点を、表 1-5 のようにカテゴリ表に整理し、それらの観点を要素を視点としてアンケートを作成した。（付表）

表 1-5 調査の視点

| 対人 | 事実やその受け止め | 学習に対する意識 | 対人 | 事実やその受け止め | 生活に対する意識 |
|-------|-----------|----------|-------|-----------------|-----------------|
| 自分 | 学習態度 | 学習意欲 | 自分 | ルール 役割 実行 | ルール 規範 意識 |
| | 内容理解 | 学習有能感 | | リレーション 協力 公德 | リレーション 信頼関係 |
| 学級・友達 | 協働学習 | 学習意欲 | 学級・友達 | ルール 目標自覚 | ルール 安心 信頼 |
| | 学びとり | 学び合い | | リレーション 交友関係 | リレーション 人権意識 |
| 担任 | 承認・賞賛 | 信頼・期待 | 担任 | ルール 生活習慣 | ルール 意識付け |
| | 個別指導 | 個別指導 | | リレーション 親しみ | リレーション 信頼 安心 |
| 家庭 | 学習習慣 | 学習意欲 | 家庭 | ルール 生活習慣 | ルール 生活習慣 |
| | 承認・賞賛 | 学習期待 | | リレーション 信頼 安心 | リレーション 信頼 安心 |

アンケートの質問は、各視点に関してどのような行動をしているか、また、どのように受け止めたり意識したりしているかを 4 件法 (7) で聞いたものである。アンケートの実施は、子どもたちにとって心理的に特別なタイミングにならないように配慮する。子どもたちが自分の姿やこころを冷静に見つめ率直に回答できるように、アンケートの意図を説明してから実施するようにしたい。アンケートを回収した後は、その結果を個々の子どもと学級全体の傾向や状況を把握しやすいように集計する。本研究で用いたのは、表 1-6（一部）のような筆者が作成した集計表である。

表 1-6 アンケート集計表（「学習」の一部）

| 対人 | 事実やその受け止め | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|-------|--|--------|-----------|---------|----------|
| 自分 | 学習態度 あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。 | | | | |
| | 内容理解 あなたは、授業の内容が分かっていますか。 | | | | |
| 学級・友達 | 協働学習 あなたは、学校の学習で、友だちと協力して調べたりまとめたりしていますか。 | | | | |
| | 学びとり あなたは、学習するとき、友だちの意見を、自分の考えとくらべて聞いていますか。 | | | | |

集計は、各質問に対する回答を①から④に分けてグラフのマスをうめていく方法にした。1マ

スをひとり分として下段からぬりつぶしていくと、棒グラフのように項目ごとの数量とともに全体の傾向を視覚的につかむことができる。また、その際、個々の回答結果や日ごろの観察、聞き取り等から注目すべきだと思われる子どもがあれば、次の図1-5のようにマス目にその子どもの位置を示しておく、指導上見守りたい子どもとしてかかわることができる。(例：図中のA児，B児)

図1-5 アンケート集計グラフ(一部)

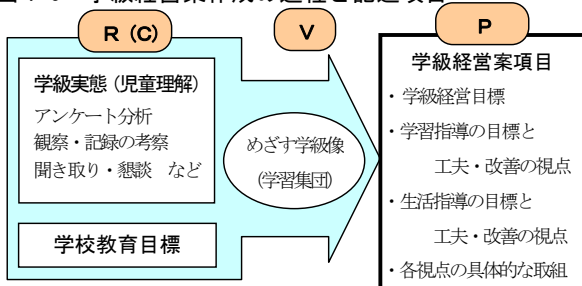
| 対人 | 事実やその受け止め | ①いつも よく | ②だいたい ときどき | ③あまり しない | ④ぜんぜん しない |
|----|-----------------------------------|------------|---------------|-------------|--------------|
| 自分 | 学習態度 あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 内容理解 あなたは、授業の内容が分かっていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

このようにして、アンケートの集計結果をまとめ、それぞれの視点について、子どもたちの受け止め方や意識のし方を分析する。それに、その他の指導上の資料や情報、担任としての見取りや判断を合わせて視点相互の関連性や相違点を探る。そして、深い推察によって背景を読み解き、子どもたち一人一人の思いや学級の状況を知るようにする。このように「学習集団」の条件としての視点で分析し、背景を推察し、個々の子どもや学級の課題を受容的に理解することで、学級の実態に即した学級経営の目標や計画を立てることができるのである。

(2) クラス像をイメージする－目標と計画－

実態把握(R:research)の後には、学級マネジメントサイクルの目標設定や取組計画(V:vision P:plan)をする段階になり、一人一人の子どもや学級全体の状況分析や考察をもとに、実態に即した効果的な学級経営案(経営計画)を立てることになる(図1-6)。

図1-6 学級経営案作成の過程と記述項目



学級経営にしても何にしても、マネジメントをするには取組計画(P:plan)がなければならない

が、その前に明確な目標や方針(V:vision)があってはじめて手段・取組が具体的なものになる。この目の前の子どもたちを、この一年間でどのような子どもに育て、学級をどのような集団に高めるのか、といった「めざす子ども像・学級像」をイメージし、それを経営目標(V:vision)として明確に定めるのである。この目標設定で最も重要なことが、ここまで述べてきた学級実態の把握(児童理解)である。的確に把握した子どもや学級の実態と、めざす学級像との間にある距離を縮めていくような取組を具体的に計画していけば、教育的効果の期待できる経営案になると考える。

そこで、学級経営案が子どもや学級の実態に即したものになるように、学級経営案作成のポイントをアンケートの視点に対応させて次頁のような表にしてみた。(表1-7, 表1-8)

これらの表では、左側にアンケートの視点でもある学級経営のキーワードを並べ(前出表1-5の「調査の視点」を参照)、その右に具体的な工夫や改善の方法を例示した。さらに、その右端には「実態欄」を設けて、それぞれの項目に対する実態をチェックできるようにした。そこに、アンケート集計の結果や行動観察、その他の資料から担任が判断して評価した結果をマーク(例：良好◎、十分○、不十分△など)で記入する。学級全体だけでなく、焦点を当てる児童(例：A児，B児)についても個別の実態を判断してチェックしておく。このように、「学習の場」「生活の場」の二つの場面で視点に沿った学級診断(R:research)をもとに自学級を把握するようにする。こうして、学級の実態に基づいた経営目標(V:vision)をもち全体と個の両面を見つめながら、見通しをもった具体的な経営計画(P:plan)にするのである。なお、担任としての経営目標を明確にもつ一方で、学級目標を子どもたちの思いに合ったものにするのも大切である。つまり、どのような学級にしたいかを子どもたちと話し合い、自分たちの目標として自覚させるのである。そうすることで、子どもの自発的な活動や自己評価を促すこともできる。担任と子どもたちが学級目標を共有し、互いに励まし合って生活することができたなら、信頼関係は強固なものとなるだろう。

また、学級経営案は、学校の教育方針を学級経営の場で具体的に実現するという側面ももっている。そのため、学級経営の目標は、学校や学年の教育目標などとも関連させ、学級の場で取組可能なことを経営計画に組み込むことも考えられる。

表 1-7 「学習の場」での学級経営のポイント

| 視点 (キーワード) | 「学習指導」における工夫・改善例 | 実態 | | |
|---------------|------------------|---------------------------------------|---------|--|
| | | 全体 | (A) (B) | |
| 教材研究 | 学習態度 | 興味・関心を喚起する導入、関心・意欲が高まる課題提示・授業展開をする | | |
| | 学習意欲 | どの子も自分の考えや目標がもて、自分が生かされる喜びを感じる授業展開をする | | |
| | 内容理解 | 子どもの思考を考慮した分かりやすい発問で、ポイントをおさえた授業展開をする | | |
| | 学習有能感 | 子どもが、目標達成までの見通しをもち、学習成果を実感できるような場を設ける | | |
| 高め合い | 協働学習 | 学習内容・目的に合った学習形態を工夫して、協働を促す | | |
| | 学習意欲 | 互いの考えや思いを交流できるように、話し合い活動を授業に組み込む | | |
| | 学びとり | 子どもの考えを引き出し、関連性や連続性のある話し合いにする | | |
| | 学び合い | 話し合い活動の成果が実感できるように、まとめ・振り返りをする | | |
| 学ぶ喜び | 承認賞賛 | 学習の成果や発言・態度を認める言葉かけやまとめをする(全体に・個別に) | | |
| | 信頼期待 | 取り組む態度や努力を認め、成長への期待を伝える(全体に・個別に) | | |
| | 個別指導 | 机間指導やノート・ワークシートなどから、個々の学習状況を把握する | | |
| | 個別指導 | 個別の学習状況に応じて、個々に分かりやすい指導をする | | |
| 家庭との連携 | 学習習慣 | 学習段階や既習事項を考慮した家庭学習を計画的に提示する | | |
| | 学習意欲 | 家庭学習の提出や成果を認めたり、家庭学習の内容を授業に生かしたりする | | |
| | 承認賞賛 | 学校での学習内容や成果を知らせ、家庭での賞賛や励ましをよびかける | | |
| | 学習期待 | 家庭学習の内容を知らせ、家庭での励ましや協力をよびかける | | |

しかし、述べてきたように学級実態に即した意味ある学級経営案を立てるには、何よりも確かな児童理解とそれに基づいた目標を設定し具体的な取組を計画しなければならない。さらに、取組計画は、目標を定めたものの実践が伴わずに計画倒れになったということのないように、できるだけ具体的で実行可能なことを立案するようにする。また、前出の図 1-4 のように、期間を区切って行

表 1-8 「生活の場」での学級経営のポイント

| 視点 (キーワード) | 「生活指導」における工夫・改善例 | 実態 | | | |
|---------------|------------------|------------------------------------|--|--|--|
| | | 全体 | (A) (B) | | |
| 子どもどうしのかかわり | 当番・係・班活動で | 役割実行 | 平等な役割分担をし、分かりやすいシステムを作って活動しやすくする | | |
| | | 規範意識 | 当番や係の必要性や公益性を自覚させ、責任を果たしたことを認め賞賛する | | |
| | リレーション | 協力公徳 | 友だちと協力したり友だちを思いやったりする態度を、認め賞賛する | | |
| | | 信頼関係 | 生活を楽しくするための考えを出し合い、話し合いによる自治的な活動を促す | | |
| | 学級活動・遊びで | 目標自覚 | 学級の目標ややくそくを、話し合いをもとにして決め、自覚させる | | |
| | | 安心信頼 | 生活を安心・安全にするためのやくそくを、話し合いをもとにして理解させる | | |
| 交友関係 | | 休み時間や放課後の、子ども同士の交流の様子を知り、見守り、働きかける | | | |
| 担任とのかかわり | 朝・帰りの会 | 生活習慣 | 登校してから授業までの時間をプログラムし、規則正しい生活になるようにする | | |
| | | 意識付け | 役割を果たし、決まりを守ることの大切さを、機会を逃さず分かりやすく話す | | |
| | 休み時間 | 親しみ | 子どもの心に響くような話をしたり(読んだり)、子どもの思いを聴き取ったりする | | |
| | | 信頼安心 | 体調・行動・言動・表情などから、子どもの内面を推察し、すすんで言葉をかける | | |
| 家庭生活・ふれあい | 生活習慣 | 生活習慣 | 懇談会や学級通信などを活用して、生活習慣の大切さを伝え協力をよびかける | | |
| | | 生活習慣 | 家庭訪問や連絡帳などを活用して、個別に生活習慣の大切さを伝え話し合う | | |
| | リレーション | 信頼安心 | 学校での交友の様子や学級活動の様子をポジティブに知らせる | | |
| | | 信頼安心 | 体調・行動・言動・表情などから、子どもの内面を推察し家庭と連絡をとる | | |

う実態把握(C₁・C₂・C₃)と連動させて行うことで、流動的な学級実態に即した目標や計画にすることができると考えた。本研究では、このような考えに基づき、一年間を三期に分けて取組を計画するような学級経営案の枠組を考案したのである。すでに触れたように、子どもの実態は日々変化していくため、学級経営案には変化の状況を節目ごとに追記できるような工夫が必要である。

表 1-9 学級経営プラン(一部)

| 〇〇小学校 学校教育目標 | | [] | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------|---------------------------------------|----------|--------|--|----|-----------|--------|--|----|----------|--------|--|
| 年 組 学級経営プラン 担任() | |) 経営目標() | | | | | | | | | | | |
| | | RC | P D | | | C | P D | | | C | P D | | |
| | | 4月 | 前期 5月~8月 | | | | 後期 9月~12月 | | | | まとめ1月~3月 | | |
| 実態把握の視点 | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | | 成果 | 重点 | 具体的な取組 | | 成果 | 重点 | 具体的な取組 | |
| 楽しく分かる授業の工夫 | 学習態度 | 興味・関心を喚起する導入、関心・意欲が高まる課題提示・授業展開をする | | | | | | | | | | | |
| | 学習意欲 | どの子も自分の考えや目標がもて、自分が生かされる喜びを感じる授業展開をする | | | | | | | | | | | |
| | 内容理解 | 子どもの思考を考慮した分かりやすい発問で、ポイントをおさえた授業展開をする | | | | | | | | | | | |
| | 学習有能感 | 子どもが、目標達成までの見通しをもち、学習成果を実感できるような場を設ける | | | | | | | | | | | |

以上のことを考慮して作成したのが「学級経営プラン（例）」（前頁表 1-9）である。これには表 1-7, 表 1-8 で示したような「育てたいもの（視点）」とそれを高めるための工夫や改善例をあらためて示し、何を目的とした取組なのかを意識して計画できるようにした。そして、三回にわたって行うアンケート調査を主とした実態把握の結果や成果、それを踏まえた次の取組の重点項目をチェックできるようにした。こうして、学級経営の目標と視点（V）が定まったところで、担任なりの取組を計画（P）するのである。

（3）育ちゆく姿を捉える－実践と評価－

前項で述べたようにして作成した実践的レベルの学級経営プランをもとに、自学級の子どもたちを「学習集団」に高めるための取組・実践（D）を進めていく担任にとって、子どもたちの育ちを実感することは喜びでもある。その成長や変化の様子は、日々のあらゆる場面で目にすることができるだろうが、さらなる学級の成長のために「学級経営プラン」を見直すこと（C_{2,3}）も大切である。節目ごとにアンケートを実施したり、定期的に行われる懇談会で情報交流をしたり、子どもたちの行動や発言から意識の様子をうかがったりしながら、取組の成果があがっているかを確かめるのである。そこで明らかになるだろう成果や課題を分析し、取組計画を見直してあらためて改善・工夫（P_{2,3}）し、実践（D_{2,3}）していくのである。

どんなにすばらしいプランでも、実践が不十分では、子どもたちの育ちを促し、学びを支えることはできない。確かな実践にするためにも、学級マネジメントを「R(C)・V→P→D→C→」というサイクルで捉え、自己の実践をふり返りながら子どもたちの変容を見守っていききたい。

本節で述べてきたように、学級を「学習集団」に高めるといふ大きな目標をもって学級経営をするには、確かな児童理解から見えてくる実態・課題を考察して、具体的な方法で経営プランにすることから始めていかなければならない。大切なのは、単なる教師の思いつきではなく、子どもの姿をどのように変えるのかというねらいをはっきりさせて、見通しをもった取組を続けていくことである。そのためにも、意味ある学級経営案を作成し実際に活用したいものである。

学級担任は、日々、複数の方法で多面的に子どもたち一人一人の実態を把握することに努め、そ

れと並行して毎日の教育実践を重ねていくのであるから、なにより子どもたちとともによりよい学級集団にしていくのだという強い思いが必要になる。そうした願いと細やかなまなざしをもった担任だからこそ、自分の思いを言葉にできずに困っている子どもたちに気付くことができ、ふれあいを通して温かい人間関係と、互いに学び合う子どもを育てることができる。一人一人の顔を頭に思い浮かべながら、その子に届く学級経営ができるのだと考える。

今回、本研究に協力していただいた京都市立小学校 2 校では、第 4 学年（西院小学校）、第 6 学年（向島南小学校）の学級担任に実践をお願いした。どちらの学級担任も本市採用 2 年目教員であり、今年度は、前学年から引き続いて同じ学級を担任することになった。そのため、新学期に当たっての「学級開き」はスムーズに行われ、新学年に対する子どもたちの期待感や活動への意欲を高めて学級をスタートできたそうである。

筆者がこの二つの学級のマネジメントに参画したのは 5 月半ばからであるが、これは本研究でいうマネジメントサイクル（図 1-2 参照）の「C₁」に当たる時期であったため、研究に関わる実践は、実態把握のための 1 回目のアンケート調査から始めることになった。

なお、本節で述べた「学習の場」「生活の場」における学級マネジメントの実際については、それぞれ、この後の第 2 章、第 3 章で実践例を挙げて述べることにする。

- (1)京都市教育委員会地域教育専門主事室「熱いハートとこまやかな対応」2006
- (2)拙稿「報告 477 学校と家庭との連携・協力の充実をめざして」『京都市立永松記念教育センター平成 14 年度研究紀要 vol. 2』pp. 31～32 クラスやグループで話し合うことを好む子どもには、「がんばってよかった」と思う経験が多く、積極的に自分の考えを発表するという子どもが多い。
- (3)前掲 pp. 33～35 友だちからの受容感を感じている子どもほど「クラスの人々と一緒にいることが楽しい」という子どもの割合が多い。
- (4)前掲 pp. 18～19 アンケート分析によると、自己肯定感を感じていない子どもほど自分は友だちに好かれていないと感じたり、遊びに参加したりできにくいといった傾向がみられる。
- (5)前掲 pp. 34～35 休み時間等に「ひとり」で過ごし、友だちや先生とふれあうことの少ない子どもたちには、自己肯定感や自己有能感、効力感といった前向きな自己意識が育ち

にくい傾向がある。

(6) $R(C) \cdot V \cdot P \rightarrow D \rightarrow C$ マネジメントサイクル

近年、経営方法として「PDCAサイクル」といわれる、P (plan), D (do), C (check), A (action) の考え方に、本研究で重要と考えた「児童理解」と「くり返し」の要素を加えたマネジメントサイクルである。このようなサイクルとして学級経営を捉えることで、子どもたちや学級の状況や変容に即した改善が可能な経営方法であると考えた。

(7) アンケートの回答は頻度や程度を表した4つの選択肢から最も近いものを選ぶという方法で答えるものにした。

第2章 考えを交わし、学びを深める

－「学習の場」のマネジメント－

アンケート調査を行ったのは、4月下旬からの家庭訪問週間が終了し、大型連休が過ぎて、生活に落ち着いた雰囲気が感じられるようになった5月半ばである。アンケートは記名式で、「学習の場」と「生活の場」それぞれ16ずつの質問に対する回答を4つの選択肢から選んで○をつけるという簡易なものである。(P. 32: 付表)

第1章第1節で述べた二つの場のうち、この章では「学習の場」に関するアンケートの結果を分析・考察して取組を計画した過程と、取組を実践した様子を報告し、学級を「学習集団」に育てるために「学習の場」で大切なことは何であるのかを考察していくことにする。

第1節 4年生の学び合い

4年1組の児童数は32名、前年度3年1組だった子どもたちに転入生が1名加わり今年度をスタートさせた。

担任は、自学級を、いろいろなことに興味・関心を持ち、意欲的に活動する子どもたちの多い学級であると評価し、そのよさを学級全体に広めたいと願っていた。また、前年度の子どもや保護者とのかかわりから、子どもたちにどのような力をつけ、どのように育ってほしいかについて、自分なりの指導目標をもっていったという。しかし、教師としての経験年数の少なさもあって、自身の指導力に対して十分な自信をもっていただけではない。この様な学級にしたい、という漠然としたイメージはあるが、それを達成するための確かな指導力があるのだろうかといった不安も持っているという。このため、子どもの実態把握から学級経営の課題と目標を明確に定め、目標達成のための意図的で確かな指導のあり方を探りながら、学級経営に取り組むことにしたのである。

(1) 4年1組の学びとこころ

－実態把握(C₁)から経営プラン(V₁・P₁)へ－

実態把握のために行ったアンケート(C₁)のうち、「学習の場」についての回答を集計(図2-1～3)し、分析した。

図2-1 4年「学習の場」アンケート(C₁)

－「自分」について－

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| 学習態度 | あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。 | ■ | ■ | ■ | |
| 内容理解 | あなたは、授業の内容が分かっていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 学習意欲 | あなたは、進んで学習して、いろいろなことを知り、できるようになったりしたいと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 学習有能感 | あなたは、「自分にはがんばれば、学習できる力がある」と思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

図2-2 4年「学習の場」アンケート(C₁)

－「学級・友だち」について－

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| 協働学習 | あなたは、学校の学習で、友だちと協力して調べたりまとめたりしていますか。 | ■ | ■ | ■ | |
| 学びとり | あなたは、学習するとき、友だちの意見を、自分の考えとくらべて聞いていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 学習意欲 | あなたのクラスは、進んで学習する人が、多いクラスだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 学び合い | あなたは、友だちと考えや思いを話し合う学習は、大切だと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

まず図2-1からは、大多数の子どもが学習内容を理解し意欲も高いと回答している一方で、学習有能感や学習態度についての自己評価が大変低い子どもがいることが分かる。中でも、焦点を当て

たA児やB児のように「がんばれば学習できる」とは「ぜんぜん思わない」と、学習有能感に関して否定的な捉え方をしている子どもが気になる。とりわけA児については、学習内容は理解できるとしながら、学習意欲や有能感といったポジティブな意識が低いという、一見矛盾した回答をしていることが内面の複雑さを推測させる。

そこで、さらに図2-2を見ると、ふたりとも、友だちと「学び合う」ことは大切だと思いがらも、友だちの考えから学ぶ（自分の考えとくらべて聞く）ことはしていない、と回答している。友だちと協力して学習している事実があるが、そこでの「学び合い」のよさを感じていないのではないだろうか。

次に、子どもたちが「学習の場」での担任の指導やかかわり方をどのように受け止めているのかを下の図2-3で見た。多くの子どもが先生の学習指導は分かりやすいと答え、信頼しているようであるが、少数ながらもA児やB児のように、自分は担任から認められていないのではないかと感じている様子の子もいる。

図2-3 4年「学習の場」アンケート（C₁）

－「担任」について－

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|---------------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| 承認・賞賛 | あなたは、学習していて、先生からほめられたり、はげまされたりしていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 個別指導 | 先生は授業中に、あなたの学習の様子を見に来ていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 信頼・期待 | あなたは、がんばって学習したら、先生はそのことを分かってくれますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 個別指導 | 先生は、あなたに、分かりやすく教えてくれていると思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

以上のようなアンケートの集計結果の分析に、それまでの指導記録や観察、聞き取りなどを合わせて考察し、子どもたちの受け止めや意識が、どのような背景や要因によるものかを読み解く。こうして、4年1組の子どもたち一人一人の思いと実態とをより確かに理解することで、学級の「学びの場」をどうやって高めていくべきか、その方法や道筋が見えてくる。それが、その学級独自の

学習指導計画であり、実態に即した学級経営プランといえる。このようにして教育的効果の期待できる指導計画が立てられると考えたのである。

表2-1 4年1組学級経営プラン「学習指導」（前期）

| 実態把握の視点 | 「学習指導」における工夫・改善例 | RC | | P D | | C |
|---------|------------------|----|-------|---|--|---|
| | | 4月 | 5月～8月 | 前期 | | |
| | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | | |
| 教材研究 | 学習態度 | △ | ※ | 教科指導では、子どもの「なんだろう」「なぜだろう」を大切にしたい授業展開や発問に心がける。学習の目標をはっきりと示し、自分や友だちの学習の成果や課題に気付くようにする。 | | |
| | 学習意欲 | ○ | | | | |
| | 内容理解 | ○ | | | | |
| | 学習有能感 | ○ | ※ | | | |
| 高め合い | 学習協力 | ○ | | 話型の確立と、話し合いの方法を知らせることにより、すべての子どもがすすんで話し合いに参加できるようにする。学習の「ふり返り」や学習ノート・ワークに目を通し、子どもの考えや思いを知って、話し合いや次の学習に生かすようにする。 | | |
| | 学習意欲 | ○ | ※ | | | |
| | 学びとり | △ | ※ | | | |
| | 学び合い | ◎ | | | | |
| 学ぶ喜び | 承認・賞賛 | △ | ※ | 担任や友だちから認められる喜びを感じさせるようにする。そのために、「ふり返り」や「発表表」の中の、子どもの考えや気づきを学級に広めるようにする。 | | |
| | 信頼・期待 | ◎ | | | | |
| | 個別指導 | ○ | | | | |
| | 個別指導 | ◎ | | | | |

上の表2-1は「4年1組の学級経営プラン（前期）」である。4月末までの実態（R）を視点に沿ってチェック（C：◎○△など）し、前期（5月～8月）に重点的に取り組む視点（※をつけたもの）を設定して、それを指導目標とした具体的な取組を計画（P）したのである。

4年1組の学級担任は、この時点での実態から自学級の課題を次のように捉えた。

- ・ 学習内容に関心をもって意欲的に取り組む
- ・ 自分の考えをもって話し合いに参加する
- ・ 認め合う喜びを感じ、学ぶ自信をもつ

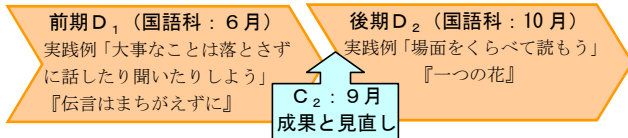
また、A児やB児のように学習の手ごたえや楽しさを十分に感じていないと思われる子どもに対しては、とりわけ賞賛や励ましの言葉をかけたり背景となるものに働きかけたりするなど、個別のかかわりを厚くする必要があると思われた。

（2）国語科の授業を通して -（前D₁・C₂・後D₂）-

4年1組では、学習指導要領の定める教科の目標のほかに、学級経営プラン「学習指導」（前出：表2-1）の表中にあるように「具体的な取組」を学習指導の目標として設定した。これが、4年1組の子どもたちの「学ぶ力」「前向きな意識」を育てるための取組であり、つまりはそれが「学習集団」育成の取組であると考えたのである。そこで、これらの取組の中で、思いや考えを伝え合う方法

を身に付け、互いに「聴き合う」ことのできる学習集団になることをめざして、国語科指導（図2-5）での展開を工夫した。以下に、その実践の一部や成果について報告・考察する。

図2-5 4年1組での実践（D₁・D₂）と確かめ（C₂）



まず、前期では、単元「大事なことは落とさずに話したり聞いたりしよう」の中の小教材「伝言はまちがえずに」に取り組んだ。（前期D₁）

伝えたいことを正確に話したり聞き取ったりする、という単元の目標に加えて、本研究に関わる具体的な目標を次のようにした。

○話し手と聞き手が互いに相手意識をもって、分かりやすく話したり、相手の意思を汲み取ろうとして聞いたりすることが大切であることに気付く

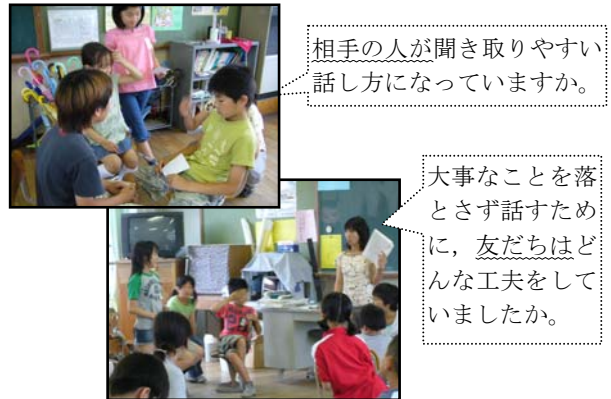
授業では、この目標を達成するために、話し合ったり協力して活動したりする場面をできるだけ多く組み込んだ指導計画を立てた（表2-2:一部）。

表2-2 4年「伝言はまちがえずに」指導計画（一部）

| 評価規準 | 学習活動 | 留意点（A児B児●） |
|--|--|---|
| 1時 教科書の電話の対応例から、生活の中での自分の対応ぶりを振り返り、学習のめあてをつかむ。 | 1.教科書の電話対応例を実践し、家の人に伝える内容をそれぞれが書く。 2.グループで話し合い、伝え方について気付いたことをまとめる。【グ:話し合い】 3.全体の場でグループの意見を出し合い、学習のめあてを考える。【全:話し合い】 | ・教科書の文は見せないで、教師が話題提供者になって話す。 ●子ども同士で、普段している聞き方（受け方）を見せ合う。 ・4人程度のグループで、まとめ役（発表者）を決めておく。 ・発表には、グループごとのボードを使うようにする。 |
| 2・3時 伝言の必要な場面を自分たちの生活の中から見つけ、模擬体験をすることを通して正確に伝えるための話し方、聞き方について話し合う。 | 1.前時で出合った意見をまとめ、学習のめあてを確認する。【全:話し合い】 2.自分たちの生活の中で、大事なことを伝える場面を出し合う。 3.グループの中で役割分担をして、「伝え手」の活動が中心になる模擬体験をする。【グ:協働学習】 4.話題提供者の話題が、伝え手から受け手へ正確に伝わっているかを確かめ合い、第三者が、その伝え方を評価（気の付いた点）する。【グ:協働学習】 5.気のついた点を生かしながら、そのほかの例でも伝言ゲームをする。 | ・前時に書き残しておいたボードを並べ、本時の学習めあてであることを意識させる。 ●各自の役目が分かるように、分担表を用意する。 ●活動方法がイメージできるように、活動モデルを示す。 ●全員が活動に参加していることを確認する。 ●伝えたいこと（話題や気付いたこと）をメモにするように助言する。 ・学習のめあてに対しての「まとめ」を各自でするように告げる。（ノート・メモ） |

学習活動の【グ:】がグループ、【全:】が全体での高め合いの場面である。この場面では、担任は、学習の目的に沿いながらも相手意識をもった話し合いや活動ができるように指導する。そのためには、子どもの考えを引き出したり子ども同士の学び合いを促したりするような発問や机間指導で、働きかけが必要である。留意点の●は、とりわけA児やB児へのかかわりを意識して設定したものである。担任は、実際の授業場面で、次のように言葉をかけて相手意識をもたせている（図2-6）。

図2-6 担任の問いかけの様子



担任が、このように、友だちの工夫や考えのよさに目を向けるように子どもに働きかけることで、友だちから認められる嬉しさやたくさんの友だちと学習する楽しさが感じられる授業になったようである。積極的な発言はなかったものの、A児B児ともに、熱心にメモをとったり笑顔で伝言ゲームに参加したりしていた。

その後も、国語科に限らずいろいろな学習場で話し合い活動を中心にした授業を展開し、9月には2回目のアンケートを実施して取組の成果や子どもたちの変容を確かめることにした。

C₂として9月に行ったアンケートの集計結果で大きな変化が見られたのは、担任の学習指導に関わる設問への回答であった（図2-7、図2-8）。

図2-7 「承認・賞賛」に対する回答の様子

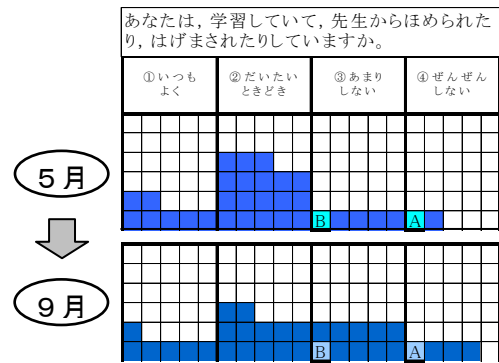
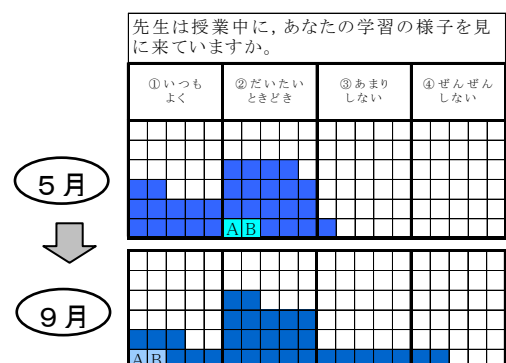


図2-8 「個別指導」に対する回答の様子



これらの図を見ると、A児やB児は、担任が自分の学習の様子をよく確かめに来ることを認知しているようである。ただし、全体では、担任からほめられたり認められたりしていると感じている子どもが減少し、個別に指導されていると感じている子どもも減っている。一斉指導と個別指導のバランスを工夫することも必要であろう。

前期の学習指導では、子ども同士のよさの認め合いができるように意識して取り組んだためか、

「友だちとの学び合い」に対する意識の低下は見られず、5月の調査結果と同様に意識の高さがうかがえた。しかし、この二つのグラフからは、自分のよさを担任に認めてほしいと願う子どもがいるのではないかと推察された。

担任は、このことと最近の子どもたちの様子や学習成果を重ね合わせて考察し、『個別指導を丁寧に行い、子どもの発言や学ぼうとする態度を認める言葉かけを増やす』ことを後期の学習指導の重点(V₂)の一つとした。そして、具体的な取組(P₂)は、『机間指導やノート指導の中で、これまで以上に子どもたちの学習意欲や成果を認めるような言葉かけをする』ことや『子どもたちが互いの考えを認め合えるように、話し合いをコーディネートする』ことにしたのである。

では、後期に行った今西祐行作『一つの花』を教材にした国語科の授業の様子を見てみる。

この単元では、「登場人物の思いとともに題名にこめられた作者の思いについても自分の考えをもち、友だちの考えと比べる(単元の目標)」ことを通して、人の思いを汲んだり察したりする経験をさせたいと考えた。そして、授業展開に話し合いの場を数多く組み込み、自分の考えが友だちとの高め合いで広がり深まっていく喜びを感じさせたいと願った。右上の表2-3はその指導計画(一部)で、□は登場人物の気持ちに迫るところ、下線は友だちとの学び合い・話し合いの場面である。また、A児B児を意識した留

意点(●)を設定し、言葉をかけたり学習の様子を見守ったりできるようにした。そして、授業の中では、担任からの全体への指示はできるだけ少なくして、子どもたちの考えを引き出すために精選した発問をしたり、交流が活発に行われるためのコーディネートをしたりすることに心がけ、机間指導においては、個別の言葉かけをできるだけ多くした。

表2-3 4年「一つの花」指導計画(一部)

| 時 | 目標(評価規準) | 学習活動 | 留意点(A児B児●) |
|--------|--|---|--|
| 3 4 | 戦時下の厳しい生活状況を表す叙述を手がかりにして、ゆみ子への両親の気持ちを読み取っている。(読) | ①第一場面を読み、書き出しについて考えることから、戦時下の生活の厳しさを読み取る。 ②ゆみ子に対する「 <u>母親の気持ち</u> 」を考え話し合う。 ③学習をふり返る(考えが深まったこと)。 | ●戦時下の暮らしの様子や母親のゆみ子に対する思いを、文中の言葉を手がかりに捉えるように助言する。 ・母親の口ぐせが「一つだけー」になったことを手がかりにして考えるようにする。 |
| 5 | 戦時下の厳しい生活状況を表す叙述を手がかりにして、ゆみ子への両親の気持ちを読み取っている。(読) | ①第二場面前半を読み、「 <u>両親</u> 」ゆみ子に対する気持ちを想像しながら読み深める。 ②「 <u>母親や父親の気持ち</u> 」が表せるように、 <u>グループ(3人)</u> で音読の工夫をする。 ③ <u>となりのグループと、音読を聞き合う</u> 。 | ●両親の会話や父親の行動を手がかりにして、両親のゆみ子への愛情やゆみ子の将来を案じる気持ちを認めるように助言する。 ・地の文、父母の三つの役をグループ内で交代し、気持ちの表現を工夫するようにする。 |
| 6 7 | 見送り当日の家族の様子を読み取り、コスモスにこめられた父親の気持ちを考えている。(読) | ①第二場面後半を読み、見送り当日の「 <u>家族の思い</u> 」やゆみ子に対する「 <u>父親の気持ち</u> 」を読み取る。 ②ふり返りをノートに書き <u>交流する</u> 。 | ・他人々々の見送りの様子と比べることを通して、戦争に行く日の両親の気持ちを読み取るようにする。 ●叙述からコスモスの花のイメージをもたせ、父親の思いに迫るようにする。 |
| 8 | 戦中と戦後の違いを読み取り、母親の気持ちを想像している。(読) | ①第三場面を読み、母親とゆみ子二人の暮らしぶりを読み取る。 ②母親のしていること、ゆみ子の言葉や情景から、二人の会話を想像して発表し合う。 ③「 <u>母親の心の中</u> 」を想像して、 <u>二つに書く</u> 。 | ・戦時下の暮らしと比べたり、会話や行動を想像したりしながら、 <u>平和に</u> 暮らししているゆみ子と母親の様子を読み取るようにする。 ●父の気がかりだったゆみ子の成長について、考えられるようにする。 ・話し合い(発表)によって、戦後の母と子の暮らしぶりを捉えさせようとして、母親の思いを想像するようにする。 |

また、板書は、学習課題や学習の見通し、学習成果を確かめるために大切なものであるが、今回は特に、子どもたちが、自分の発言や考えが取り上げられていると分かるようなまとめ方を工夫した(図2-9の○の中)。

図2-9 「一つの花(第二場面後半)」の板書



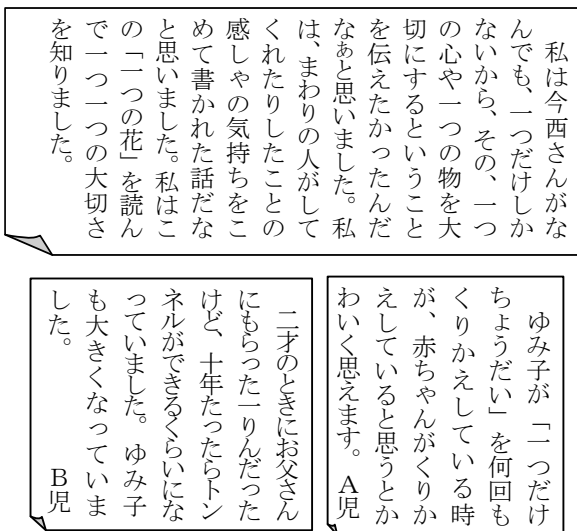
今回の授業で担任は、個別の言葉かけを増やすことを心がけたが、ただ回数を多くするだけではなく、A児やB児など助言や励ましが必要だと思われる子どもを中心に、とりわけ指導計画表中の●の点に留意しながら言葉を選び、声をかけていった。それまで以上に子どもたちの表情や仕草に目を向け、つぶやきに耳を傾けたのである。その結果として、担任自らが「聴く」姿勢を子どもたちに示すことにもなったのではないだろうか。

図 2-10 授業での学習場面



また、本単元の第3次(9・10時間目)には、物語の登場人物や作者に対して「手紙」を書いたり、物語の感想をまとめたりして交流した。感想には、すべての子どもたちが、登場人物や作者の思いにふれたりその身になって考えたりしている様子が表れていた(図 2-11)。

図 2-11 「一つの花」学習後の感想(一部)



担任は、これらの感想や発言にふれて、物語の叙述をここまで丁寧に読み取り、人の「思い」についてこんなにも熱心に話し合うものなのかと、子どもたちの学ぶ力に驚いたという。また、授業の留意点を意識しながらかかわったことで、A児やB児が、ゆみ子のかわいさや成長の様子にこころを動かしたり学習主題に対する自分なりの思いをもったりしていることに感動し、かかわり方の大切さを再認識することができたそうである。

(3)「伝え合う」から「聴き合う」へ

ーふりかえり(C₉)から新たなビジョンをー

これまで述べてきたように、4年1組では、国語科を中心にして、子どもたちがそれぞれの考えを出し合い、話し合う授業展開を工夫してきた。

まず、本時は何について考え、何をめざして話し合うのかを学習課題として明確に示しながら、子どもたちそれぞれが考えをもてるようにする。そして、その考えを出し合うのだが、教師に向かっての発言に終わらせるのではなく、子どもたち同士の「伝え合い」から発言者の考えを理解しようとする「聴き合い」にまで高めていく。さらに、なぜそう考えたのだろうと、発言の背景やその友だちの思いまで汲み取ろうとする態度をはぐくんていく。このような「聴き合い」によって友だちの多様な考え方や人の思いにふれることが、学習内容の知識だけでなく、深く「知る」ことの喜びを感じられる授業になるのではないだろうか。子どもたちが、学ぶことの楽しさを感じられるような授業展開の工夫を心がけたいものである。

4年1組の「学習の場」における5月時点での課題(p.10参照)のうち、「自分の考えをもって話し合いに参加する」ことは、めざしていた姿に近づきつつあるようだと担任は捉えていた。しかし、12月のアンケート結果(図 2-12)からは、課題の一つとしていた「認め合う喜びを感じ、学ぶ自信をもつ」については引き続いて重点的に取り組む必要があることがうかがえた。とりわけ、A児のように、自分の学ぶ力に自信のない子どもたちには、自分が学級の「学びの場」に確かに存在していることを知らせ、「学ぶ喜び」を実感させられるようなかわりをしていきたい。

図 2-12 4年1組 12月アンケート「学習有能感」

| 学習に対する意識 | | ①とても そう思う | ②だいたい そう思う | ③あまり 思わない | ④ぜんぜん 思わない |
|----------|-----------------------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 学習有能感 | あなたは、「自分にはがんばれば、学習できる力がある」と思えますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

今回の授業での取組をふり返って、担任は、次のように感想を述べている。「一時間ごとの子どもの学びをじっくりと見ることができ、子どもの姿を思い浮かべながら学習を進めていける楽しさを感じました。ただ、育っている子どもたちをよそに、私自身には課題が多くあることに気付きました。発問を工夫したり話し合いをコーディネートしたりするなど、これからも教師としての技能を高めていきたいと思えます。」

教師も、子どもと共に学んでいるのである。

第2節 6年生の学び合い

6年2組の児童数は34名、前年度末の5年2組のメンバーと同じである。昨年度から引き続いて子どもたちを指導している担任は、どの子どもまじめで何事にも一生懸命に取り組む学級であると評価していた。そして、子どもたちにとって小学校生活最後の1年間を充実させ、学級としてのまとまりを大切にしつつ一人一人の自立心を高めたいと考えた。しかし、前節の4年1組担任と同様、そういった自分のめざす学級イメージはあるものの、日々の取組がどのような教育的効果をもたらしているのかについての確証はなかった。子どもの成長は直線的ではなく、その上、目に見えにくいものだからである。そのため、手ごたえを確かめられるような学級経営をしたいと考えていた。

(1) 6年2組の学びどころ

—実態把握(C₁)から経営プラン(V₁・P₁)へ—

まず、6年2組の「学習の場」の実態を把握するために、5月半ばに実施したアンケートの結果(図2-13~15)を分析し概観した(C₁)。

図2-13 6年「学習の場」アンケート(C₁)

—「自分」について—

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|-------------|-----------|----------|-----------|
| 学習態度 | あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。 | [Blue grid] | | | |
| 内容理解 | あなたは、授業の内容が分かっていますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 学習意欲 | あなたは、進んで学習して、いろいろなことを知ったり、できるようになったりしたいと思いますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学習有能感 | あなたは、「自分にはがんばれば、学習できる力がある」と思いますか。 | [Blue grid] | | | |

図2-13を見ると、子どもたちは自分たちの学習意欲や態度、学習理解に対しては概ね満足であるように自己評価している。しかし、それに比べて学習有能感を強く感じている子どもは少ないといえる。この時期の子どもは自分自身の学びの姿を自己点検する規準が明確になりつつある時期で、客観的に自己を評価する能力(メタ認知能力)も発達してくる。そのため、頭に描く理想の自分の姿には届いていないと感じる子どもも現れるため

ではないかとも考えられる。

図2-14 6年「学習の場」アンケート(C₁)

—「学級・友だち」について—

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|-------------|-----------|----------|-----------|
| 協働学習 | あなたは、学校の学習で、友だちと協力して調べたりまとめたりしていますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学びとり | あなたは、学習するとき、友だちの意見を、自分の考えとくらべて聞いていますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 学習意欲 | あなたのクラスは、進んで学習する人が、多いクラスだと思いますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学び合い | あなたは、友だちと考えや思いを話し合う学習は、大切だと思いますか。 | [Blue grid] | | | |

また、上の図2-14を見たところ、学級全体の学ぶ意欲や学び合いが大切だとする意識は高く、協働的な学習も経験している。しかし、互いの考えを聞き合って学びを深めているという自覚はあまりないようである。とりわけ、友だちと協力して学んでいると回答しながら、自分の学級は進んで学ぶクラスとはいえないと感じているC児、「学び合い」はとても大切だとしながら、クラスや自分はそうしていないと受け止めているD児については、その意識の背景を推察し、学級づくりの核と考えてかかわりたい。

さらに下の図2-15から、「学びの場」での担任のかかわり方をどう捉えているかを分析した。

図2-15 6年「学習の場」アンケート(C₁)

—「担任」について—

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|-------------|-----------|----------|-----------|
| 承認・賞賛 | あなたは、学習して、先生からほめられたり、はげめられたりしていますか。 | [Blue grid] | | | |
| 個別指導 | 先生は授業中に、あなたの学習の様子を見に来ていますか。 | [Blue grid] | | | |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 信頼・期待 | あなたは、がんばって学習したら、先生はそのことを分かってくれると思いますか。 | [Blue grid] | | | |
| 個別指導 | 先生は、あなたに、分かりやすく教えてくれていると思いますか。 | [Blue grid] | | | |

すると、多くの子どもたちが、授業は分かりやすく、努力すれば認めてもらえるだろうと、担任の学習指導に満足している様子が見られた。

しかし、中には、個別に指導を受けたりほめられたりしたことは少なく、自分の努力が認められるかどうかは不安だと受け止めているC児やD児のような子どももいる。このような子どもたちは、担任から直接、具体的な賞賛や励ましがあれば前向きな意識をもつことができるだろうと思われる。また、ほめるということは学習意欲を喚起するだけでなく、信頼関係をつくるものでもある。

このように、アンケートの集計結果の分析を手がかりに、子どもたちの意識や行動の背景を読み解くことが、子どもたちをより確かに理解することになる。こうして、自学級を「学習集団」に育成するために学びの場では何をすべきなのかが見えてくれば、それが、学級経営プラン『学習指導』における工夫・改善の視点となるのである。

6年2組の学級担任は、自学級の実態から学習に関わる課題と目標（めざす子ども像）を次のように捉えた。

- ・ 自分の考えをもち、進んで交流する子
- ・ 人の考えを受け止めようとする態度を身に付ける子
- ・ 物事を多面的に捉え、広く深く考える子
- ・ 学ぶ喜びや意義を感じ、進んで学ぼうとする子

このように、学級の実態を捉え（R）、そこからめざす学級の子どもの像や学習指導の視点を設定して（V）、具体的な取組を計画した（P）のが、「6年2組の学級経営プラン」（表2-3）である。

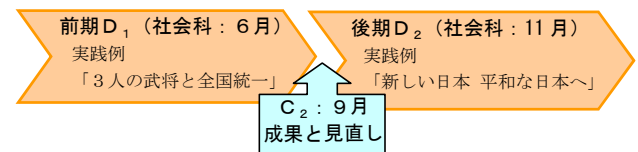
表2-3 6年2組 学級経営プラン「学習指導」（前期：一部）

| 6年2組 | | RC | P | D | C | |
|-------------|-------|---------------------------------------|---|----------|--|----|
| 調査項目 | | 「学習指導」における工夫・改善例 | | 4月 実態 | 重点 前期 5月～8月 具体的な取組 | 成果 |
| 教材研究 | 学習態度 | 興味・関心を喚起する導入、関心・意欲が高まる課題提示・授業展開をする | ○ | | | |
| | 学習意欲 | どの子も自分の考えや目標をもて、自分が生かされる喜びを感じる授業展開をする | ○ | | 予習ノートや発言などから、子どもの興味・関心・考えを把握し、授業の中で子どもの考えや調べたことが生きているような場を設けるようにする。 | |
| | 内容理解 | 子どもの思考を考慮した分かりやすい発問で、ポイントをおさえた授業展開をする | ◎ | | | |
| | 学習有能感 | 子どもが、目標達成までの見通しをもち、学習成果を実感できるような場を設ける | △ | ※ | | |
| 楽しく分かる授業の工夫 | 学習協力 | 学習内容に合った学習形態の工夫をして、協働を促すようにする | ○ | | 自分の考えや思いをノートやワークシートに書きとめ、それを小グループで交流したり全体で話し合ったりするなどして、全員が参加できる「話し合い」の場を工夫する。 | |
| | 学習意欲 | 互いの考えや思いを交流できるように、話し合い活動を授業に組み込む | ○ | ※ | 「話し合い」の場を工夫する。「～さんと同じで」「～さんの意見で気づいて」などの話型を身に付けるようにするとともに、互いの考えを聞き合い受け止めあう態度を育てる。 | |
| | 学びとり | 子どもの考えを引き出し、関連性や連続性のある話し合いになるようにする | △ | ※ | | |
| | 学び合い | 話し合い活動の成果が実感できるような、まとめ・振り返りをする | ○ | | | |
| 学ぶ喜び | 承認・賞賛 | 学習の成果や発言・態度を認める言葉かけやまとめをする（全体に・個別に） | △ | ※ | 授業のあと、各自の学習の「振り返り」（自己評価）を、学習ノートやワークシートに記入させ、個々の学習状況を把握するとともに、励ましや賞賛の言葉かけをする。 | |
| | 信頼・期待 | 取り組む態度や努力を認め、成長への期待を伝える（全体に・個別に） | ○ | | 机間指導の際には、個々の学習状況を確かめながら、必要に応じて助言や励ましの言葉かけをする。 | |
| | 個別指導 | 机間指導やノート・ワークシートなどから、個々の学習状況を把握する | △ | ※ | | |
| | 個別指導 | 個別の学習状況に応じて、分かりやすい指導をする | ○ | | | |

（2）社会科の授業を通して -（前D₁・C₂・後D₂）-

6年2組では、学習指導における具体的な取組を、前期・後期とも社会科指導を中心に実践した。

図2-16 6年2組での実践（D）と成果・見直し（C）



小学校学習指導要領「社会科」では、第6学年の目標の中に、「社会的事象の意味をより広い視野から考える力を育てるようにする」という一文がある。子どもたちは社会科学学習を通して、同じ社会的事象であっても、その捉え方には時代や立場によって違いがあり、様々な考え方があることに気付くだろう。それとともに、自分とは異なった見方があることに気付くことや、多様で多面的な考えに触れてより深く考えることを学ぶだろう。このことが、社会科学学習を通して育てたい子どもたちの「学ぶ力」の一部であり、「学習集団」の一側面でもあると考える。また、このことは6年2組の学級担任が学級経営の視点とし、学習指導の目標としていることとも重なっている。

そこで、6年2組の社会科指導では、社会的事象について資料を活用して調査し、調べたことを表現するといった学習活動に加え、そこから自分の考えをまとめたり友だちと意見を交流したりして、考えを広げ深める活動を組み入れるようにした。6月下旬から取り組んだ単元「3人の武将と全国統一」では、社会科の指導目標の他に、「学級経営プラン（学習指導）」の取組に沿って、

○3人の武将の業績に対するいろいろな考えを出し合い、人によって多様な捉え方があることに気付く

○共通の学習課題について、友だちと意見を交流し合い、追究していく学習の楽しさを知る

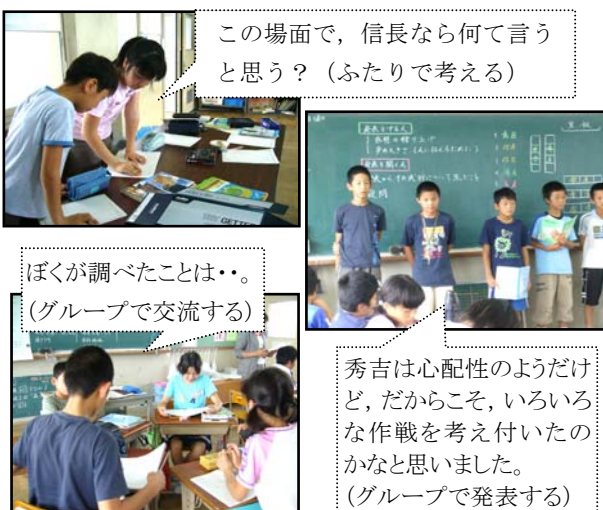
という目標をもって指導計画を立てた（次頁：表2-4）。学習活動の「グ：」がグループ、「全：」が全体での話し合い、高め合いの場面である。互いの考えを受け止め合い、よさを学び合えるようにと毎時間のようにこのような話し合いや意見交流の場を設けた。また、自分中心の考え方をしやすいC児や、自分の考えをあまり口にしないD児のような子どもに対して、個別の働きかけを意識できるように、指導の留意点を設定した（表中の●や〘）。

表 2-4 6年「3人の武将と全国統一」指導計画（一部）

| 評価基準 | 学習活動 | 留意点（C児D児●） |
|--------------|--|--|
| 1・2・3時 4時 | 1. 各武将が勢力を拡大することができ、全国統一をすすめられたのはなぜなのかを、資料や史実をもとにして考え、互いの考えを「 <u>対:交流して</u> 」深め合う。 2. 全体交流会で発表する内容や方法、代表者を決め、資料や掲示物を分担して準備する。 | ●自分の調べたことをグループの中で <u>伝え合い</u> （全員発言）、考えを広げたり深めたりする。 ・時間内（10分間）に収まり、聞く側に分かりやすいように（ <u>相手意識をもたせて</u> ）準備させるようにする。 |
| 5・6時 | 1. 3人の武将について、それぞれのグループから、発表する。 <u>全:交流会</u> （6グループ）各10分間で 2. 発表を受けて、疑問に思うことや考えたことについて <u>全:話し合い</u> をする。 3. これまでの学習をもとに、3人の武将による全国統一について「わたしの考え」をまとめる。 | ・机の配置を工夫し、お互いの顔を見ながら話し合えるようにする。 ・発表を聞く側は、ノートに「大切なこと」「疑問」「思ったこと」などをメモしながら、考える資料にする。 ●3人の武将を学習した後、それぞれの（自分の） <u>生き方</u> 天下統一に果たした役割について、自分のノートをふり返りながら自分の考えをまとめるようにする。（ノート・作品） |

子どもたちはそれまで、このような話し合いを中心とした「学び合い」の経験をあまりしていないということだったが、子どもたちの表情からは、意見交流を楽しんでいるような様子が見え始めた（図 2-17）。普段はあまり自分から発言をしないD児の、グループの中で自分の考えを話しながら友だちと発表準備をしたり、全員の前ではっきりと感想を述べたりする姿も見られた。

図 2-17 学習の様子



本単元の学習を終えた子どもたちからは、このように考えを交流し合う学習に対して「いろいろな考えがあるんだと思った」「自分が思っていたことが深まった」というような意見が多く出された。これらは学習のねらいとしたところであるが、中には、「自分の意見に反論されて不愉快だった」という感想もあった。このような思いは、それまで、どちらかといえば一部の子どもからの発表が進めることが多い授業スタイルから、たくさんの意見

を引き出して交流するというスタイルに変えることで生まれやすいものである。多様な意見を交わすことは、自分と異なる他者の意見をどのように受け止めるか、という他者受容の態度をはぐくむことにもなる。学級内の人間関係づくりや人権意識をはぐくむためにも、こうした場面を指導の好機と考えてはどうだろうか。

このように、子どもたちそれぞれが考えをもち、それを交流して「学び合う」授業を展開することは、子どもたち自身の学ぶ力を育て、受容する態度をはぐくみ、受容される喜びを感じさせるものになると考えられる。これらのことを踏まえて、9月にC₂として行ったアンケートの結果を、「学習有能感」や、友だちとの「学び合い」に対する意識に注目して分析することにした。すると、この点については図 2-18、図 2-19 のような変化が見られた。

図 2-18 「学習有能感」に対する回答の様子

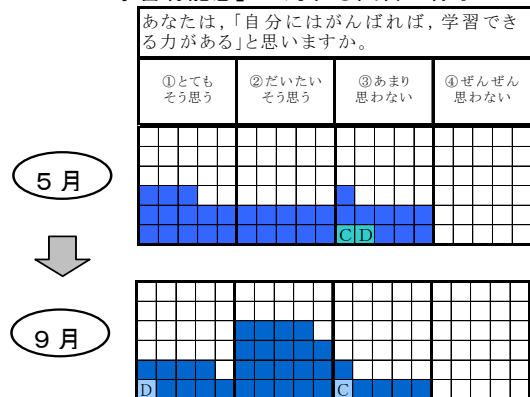
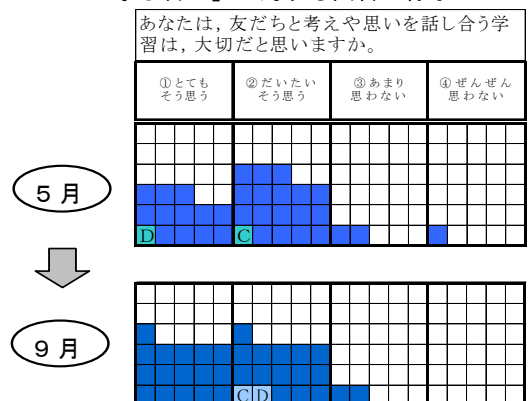


図 2-19 「学び合い」に対する回答の様子



これらを見ると、学級全体では、自分自身の学ぶ力を肯定的に捉える子どもや、友だちと学び合うことがとても大切だと考える子どもが増えたようである。中でもD児の学習有能感が大きく好転していることが分かるが、実は今回のアンケートでは、D児は多くの項目について肯定的な回答に

変わっていた。5月のアンケートでは、担任からの「承認・賞賛」や「信頼・期待」を否定的に捉えていたと思われるD児だったが、今回の調査ではそのどちらも肯定的な捉え方や意識に変わっている。担任は、その要因の一つとして、学習ノートへの励ましのコメントや発言を認めるような言葉かけを心がけたためではないかと捉えている。このような取組の成果がうかがえる変化に、担任も、指導の手ごたえを感じているようであった。

しかしその一方で、この時点でも、C児のように学習に関して否定的な意識をもち続けている子どもも存在している。6年2組では、このことを後期に向けての学習指導の工夫・改善の視点とした。学級の全体と個の実態を考察した結果、前期の取組の重点はそのままに、より子どもたちが学びの楽しさを感じられるように、担任からの言葉かけや子ども同士の認め合いの機会を増やすことにした。前期と同様に「高め合い」と「学ぶ喜び」に関する取組に重点を置くことにしたのである。

担任は、取組の重点を踏まえ、後期の社会科の単元「新しい日本、平和な日本へ」の学習指導では、社会科としての単元目標のほかに、考えを交流することによって自分の考えが深まったりもの見方が広がったりする「学び合いの楽しさ」を実感してほしいという願いをもった。そこで、学習指導計画（表 2-5）では、学習展開に意見や考えを交流する場を多く設け、留意点としてC児の学習有能感に働きかけるような手だて（●や〰）を考えて計画した。

このようなねらいをもった第5時「これからの日本」の授業は、話し合い活動を十分に取入れた展開になり、筆者はこれを参観・観察した。

子どもたちは、まず、これまで学んだ歴史から、

表 2-5 6年「新しい日本、平和な日本へ」指導計画（一部）

| 次 | 時 | 目標（評価規準） | 学習活動 | 留意点（C児D児に●〰） |
|------|------|---|--|--|
| 1・2次 | 1～4時 | | 出会う つかむ 調べる 話し合う | |
| 3. | 5 | これまでの歴史学習をふり返り、これからの日本がめざすべき方向や解決すべき課題について考えている。（関・思） | 1. 教科書 p. 120 を読んで、学習テーマを知る。 2. 今の日本は、どのような国になったのかについて、歴史学習をもとに意見や考えを出し合う。 3. 教科書 p. 121～122 や資料集をもとにして、これからの日本が取り組むべきことは何かを各自で探る。（調べ、意見をまとめる：ノート） 4. 調べたことや感想の交流 5. 年表・ノートに本時のまとめをする。（ふり返り） | ・本時の学習テーマを提示する。 ・これまでの歴史学習をふり返りながら（根拠にしな）現在の日本を自分なりの見方で深く考えさせる。 ・これからの日本の課題を、近年のできごとからとらえるようにする。 ●意見交流の時間を十分にとるようにする。 ●年表の書き込みと「ふり返り」に対して、よさを認めるようなコメントをする。（年表・ノート・言葉かけ） |

今の日本がこれまでに比べてよりよくなったと思う点を各自で考えて発言した。それが、人々の努力や向上心によるものであることをおさえた後、担任の発問「では、これから解決していかねばならない問題は何だろうか」について考えることにした。子どもたちから出された初発の意見をいくつかの категорияにまとめて学習課題として提示し（図 2-20）、課題グループに分かれて調べ、話し合うことになった（図 2-21）。

図 2-20 学習課題を提示し、学習の見通しをもたせる

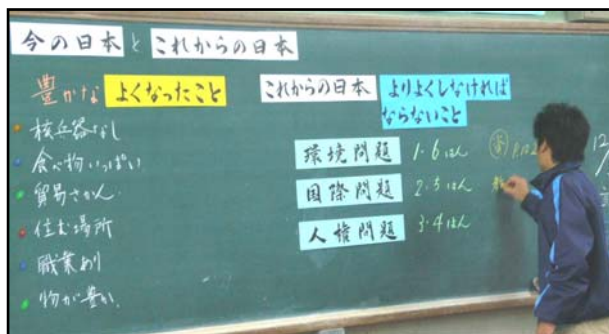


図 2-21 友だちと考えを出し合う



となり同士で話し、自分の考えをもつ

グループで出た意見をまとめる

机の向きを変えて、グループごとに顔を向け合いながら調べ学習や話し合いをしているうちに、子どもたちの表情には、ひとりで黑板やノートに向かうときとは違った真剣さが感じられた。熱心なグループの話し合いに十分な時間をかけるうちに、進行役になる子どもが出てきてグループの意見をまとめていった。その間、担任は机間を回りながら話し合いを促したり個別に助言したりしていた。やがて、グループの考えを全体で話し合う場面になり、学習課題ごとのグループ発表と、担任のコーディネートによって質疑応答を重ねていった。その結果として、新たに知ったことや考えの深まりや広がりがあれば各自がノートに書き加

えていく、といった学習展開であった。この学習の中で、より強く感じるものがあつたのだろうか、ノートに書かれた本時の学習の「ふり返り」を見ると、これからの日本の課題を自分の問題として捉えた子どももいたようである（図 2-22）。

図 2-22 「今の日本とこれからの日本」学習の「ふり返り」

今日、自分で調べたり友だちの発表を聞いたりして、まだまだ日本にはたくさん問題があると思いました。今の日本は豊かだとは思いますが、こんなに問題があるということは、まだまだだと思いました。現実的に考えると、一人一人が変わらない限り世の中は変えられないと思いました。

基本的な人権が保障されることになっているけど、「個人の尊重と法の下での平等」はできていないと思う。差別をしたりいじめがあつたりして、個人を尊重しているとはいえない。みんなが「一人一人が大事」と思わなければならない。それを「これから」やろうと思わず、「今から」やらなければならない。

実は、授業の後半、学習課題の一つである「人権問題」についてのグループ発表を受けて、子どもたちの意見が大きく分かれる場面があつた。現存する差別やいじめを解決したり無くしたりすることはできるのか、というある子どもの問いに対して、「無理だ、難しい」という意見と、「どうにかして解決できるはずだ」という意見とが出されたのである。それまで、比較的静かな雰囲気で行われていた学習していたクラスが、ここにきて熱のこもった意見交流の場になった。真剣な表情で自分の考えを話す子ども、聴く子ども、考える子ども、何人もが発言することを自分から求めていった。その中で、どちらかというとき静観していたD児に対してC児は積極的に発言した。身近な交友関係を頭に浮かべながら、友だちとしてどうすべきかについて自分なりの思いを話していたようである。

今回の授業では、クラス全体で一つの結論にまとまることはなかったものの、自分と異なる友だちの考えを、自分の意見とつぎ合わせて深く学び合う機会になったようである。多様な意見を交わすことから、自分をはじめにもっていた考えをさらに深めたり広げたりするこのような「学び合い」は、子どもたちのこころに残るものになったはずである。そして、真剣に学ぶ子どもたちの姿は、教師としてのやりがいや喜びを感じさせてくれる。子どもとともに教師も、「学び合う楽しさ」を感じることでできる授業をめざしたい。

(3) 「交わす」から「学び合う」へ

—ふり返り（C₃）から新たなビジョンを—

「話し合い」学習では、たくさんの意見を出し合う学習方法に好感をもちながらも、反論されたり異なる意見を出されたりすることに抵抗感を示す子どももいる。しかし、やがて、多様な意見が出される中で「自分はこう考える」と自信をもって主張する子どもの姿が見られ、「ふり返り」では、友だちの考えに触れて自分の考え方が変わったり広がったりした様子が書きとめられるようになる（図 2-23）。自分と異なる考えを拒絶したり排除したりするのではなく、そこに価値や意味を見付け出そうとする態度は、学習集団として必要な「学び合い」の姿であるといえる。

図 2-23 話し合いの後の「ふり返り」

ぼくは、「男女平等」については解決していると思っていたけど、〇さんが言ったことを聞くと、まだ解決してはいないと分かりました。でも、みんなの発表から、努力している人がいることも分かりました。

そこで、12月に実施したアンケートの結果から子どもたちの「学び合い」に対する回答を見ると、C児をはじめ、ほとんどの子どもたちが話し合う学習の大切さを感じているようであった（図 2-24）。さらに、これを5月→9月→12月と並べたとき、この意識は一貫していることも分かった（図 2-19 参照）。友だちと考えを交わし自分の考えが深まっていく手ごたえを、子どもたち自身が感じているようである。しかし一方では、D児のように、「学び合い」の意識に大きな揺れを示す子どももいる。その思いの背景を理解して、個を大切にしたい取組をしていきたいものである。

図 2-24 6年2組 12月アンケート「学び合い」

| 学習に対する意識 | | ①とても そう思う | ②だいたい そう思う | ③あまり 思わない | ④ぜんぜん 思わない |
|----------|--|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 学び合い | あなたは、友だちと 考えや思いを話し 合う学習は、大切 だと思いませんか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

このように、担任は、子どもたちに学び合う楽しさを実感させることで、進んで学ぶ態度を育てようとしてきた。そして、その取組が子どもたちの内面にどのように影響しているのかを、アンケートや日々のかかわりで確かめながら個と全体とに届くような学習指導を工夫していった。自分の学習指導のあり方をこのようにじっくりと問い直すことは、毎日の教育活動に奔走している担任にとって負担かもしれないが、子どもに届く確かな学習指導をするためには、何にも代え難い教育活動であるといえるだろう。

第3章 協働の種から、豊かな人間関係を

－「生活の場」のマネジメント－

第1章第1節で述べた二つの場のうち、この章では、「生活の場」に焦点を当て、学習集団育成の最も大切な視点でもある「豊かな人間関係をはぐくむ」ための実践について報告・考察する。

本研究では、よりよい人間関係を形成するために特別活動が有効であると考え、係・当番活動などの学級活動や、運動会・学芸会などの学校行事に取組の重点をおいて研究を進めた。小学校学習指導要領の「特別活動」では、その目標を『望ましい集団活動』を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」と定めている。このことから、特別活動を通して働きかけることで、子どもたちは学級集団の一員としての所属感・帰属感・連帯感をもつことができるだろうと考えたからである。さらに、そのことが、ルールやマナーの大切さに気付き、コミュニケーション能力を高めることにもなるのではないかと考えたのである。この考えに基づき、「仲間づくり」をキーワードにして、各担任が学級の人間関係づくりに取り組んだ様子を以下に報告・考察する。

第1節 4年生の仲間づくり

子どもの人間観は、幼児期には周囲の大人、とりわけ親から学んでいくものであるが、児童期には仲間とのかかわりで学ぶことが多くなる(8)。4年生はその児童期の中程に当たり、それまでの限られた人間観や自己中心的な言動に大きく変化が現れる時期でもある。また、児童期の初期に比べて社会性が発達し、他者をより強く意識した行動や態度をとるようになるが、このことが学級の人間関係づくりでの重要な視点であると思われる。

(1) 4年1組のわたしと友だち

－実態把握(C₁)から経営プラン(V₁・P₁)へ－

5月半ば、4年1組の子どもたち32名に対して、人間関係に視点をおいた「生活の場」に関するアンケートを実施したところ、その結果は図3-1、図3-2のようになった。

これらの結果を見ると、学級の多くの子どもたちがルールを守ることは大切だと考え、自分も学級全体も実際に係や当番活動を忘れずに実行したり約束を守ったりしていると回答している。また、

級友への親和の気持ちも強く、多くの子どもが楽しく交友しているようである。「注意したり相談したりしない」という子どもの中には、その必要がないと感じている子どももいると思われる。

しかし、B児の回答については強く否定しているものもあり、自分や友だちに対して自信や安心感をもてずにいる様子が見える。また、事実と意識とは異なるA児のような子どももいる。目に見える行動だけで判断せず、意識の背景を推察しながら行動観察をして、子どもたちがよりよい友だち関係を結べるように働きかけることが必要であろう。担任は、考察をもとに4年1組の「生活の場」で、子どもたちの豊かな人間関係をはぐくみながら学級をよりよい集団にすることをめざして経営プランを立てた(次頁：表3-1)。

図3-1 4年「生活の場」アンケート(C₁)

－「自分」について－

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|----------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール 役割実行 | あなたは、クラスで決まっている当番や係の仕事や、忘れずにきちんとしていますか。 | ■ | ■ | | |
| リレーション 協力公德 | あなたは、友だちの気持ちを考えてから、話したり行動したりしていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール 規範意識 | あなたは、クラスのやくそくや決まりを守ることは、大切なことだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | |
| リレーション 信頼関係 | あなたは、困ったことやなやみごとがあったら、クラスの友だちに聞いてもらおうと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

図3-2 4年「生活の場」アンケート(C₁)

－「学級・友だち」について－

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|----------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール 目標自覚 | あなたは、クラスの友だちに、決まりを守るように注意することがあります。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 交友関係 | あなたは、休み時間や放課後に、友だちと一緒に楽しくすごしていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール 安心信頼 | あなたのクラスは、やくそくや決まりを守る人が、多いクラスだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 人権意識 | あなたのクラスは、思いやりのある人や、やさしい人が多いクラスだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

表 3-1 4年1組 学級経営プラン「生活指導」
「子ども同士のかかわり」(前期)

| 4年1組 | | | RC | P | D | C | |
|------------------|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|----------|--|----|---|
| 実態把握の視点 | | | 4月 | 前期 5月~8月 | | | |
| 「生活指導」における工夫・改善例 | | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | | |
| 子どもどうしのかかわり | 当番・係・班活動で | 役割実行 | 平等な役割分担をし、分かりやすいシステムを作って活動しやすくする | ○ | 係の活動や計画をするための時間を定期的に確保して、係活動を自立的・計画的に進められるようにする。 | 成果 | |
| | | 規範意識 | 当番や係の必要性や公益性を自覚させ、責任を果たしたことを認め賞賛する | ◎ | | | |
| | | 協力公認 | 友だちと協力したり友だちを思いやったりする態度を、認め賞賛する | ○ | | | |
| | 信頼関係 | 生活を楽しむための考えを出し合い、話し合いによる自立的な活動を促す | ○ | ※ | | | |
| | 学級活動・遊びで | 目標自覚 | 学級の目標ややくそくを、話し合いをもとにして決め、自覚させる | ○ | | | 学級会議のシステム(組織)をつくり、生活のルールやめあてを自分たちで決めたりふり返ったりして、よりよい生活を自分たちでつくるという意識をもたせる。 |
| | | 安心信頼 | 生活を安心・安全にするためのやくそくを、話し合いをもとにして理解させる | ○ | | | |
| 交流関係 | | 休み時間や放課後の、子ども同士の交流の様子を知り、見守り、働きかける | ◎ | | | | |
| | 人権意識 | 互いの思いを受け止めたりよさを認め合ったりする場を、日常的に設ける | ◎ | | | | |

前期の経営プランで重点目標としたのは、表の中に※をつけたもので、アンケート結果や日常の様子から、めざす学級づくりの重点になると担任が判断したものである。これらをもとに、子どもの自立的で計画的な係活動を促すような取組をすることにした。さらに、自分たちの学級生活をよりよくするのは自分たち自身だという自覚をもたせたいと考えて、クラスのルールや生活のめあてを話し合いによって決める機会をできるだけもつように計画した。とりわけ、A児やB児のように、学級への所属感や心地よさをあまり感じていない様子の子どもたちが、活動の輪の中に入っていきけるようにと願って取り組むことにした。

(2) 係・当番活動を通して-(前D₁・C₂・後D₂)-

前期、4年1組では、「経営プラン(生活指導)」の取組計画に沿って係活動についての学級会をもった。どのような係を設置するかを話し合う前に、やりがいを感じ、自分から進んで取り組めるような活動とは何かを話し合うことにした。係がするのは生活に不可欠な仕事なのか、それとも、生活をより楽しくするための活動なのかについて、子どもたちが話し合った結論は、「クラスみんなが楽しんでくれることがうれしいし、それがやりがいになって進んで活動できる」というものだった。

この共通認識をもとに、子どもたちが考え出したのは『みんな遊び』『学級新聞』『お笑い』『なぞなぞ』『かざり』『読書』などの係であった。担任はこれらの係が十分に話し合ったり活動したりする時間がもてるように、毎週月曜日の一時間目に「学級活動」の時間を設け、そのうち20分程度を「係の時間」とした。子どもたちは、その時間を使って計画を立てたり準備をしたりする。実際の

活動は、自分たちで時間を見つけて進めていくことが多く、休み時間や放課後に『学級新聞』を書いたり『かざり』を作ったりと、自分たちで楽しんで取り組んでいた。しかし、『みんな遊び』系の活動については、しばしば紛糾した。チーム分けやルールに納得のいかない子、他にやりたいことがあると無断で参加しない子、自分勝手な態度で遊びを仕切る子などが出ると不平不満の声があがる。そして、その声の多くは係の子どもたちに向けられ、その中にB児も含まれていた。楽しいはずの『みんな遊び』には問題

続出だったのである。担任は、もめごとが起こるたびに当事者での話し合いをもち、お互いの思いを聞き合ったり自分の態度をふり返ったりさせた。子どもたちは、それでいくらか納得した様子にはなっても、自らが問題解決に向けて積極的な態度を見せることはあまりなく、担任は、指導のあり方をふり返ることも多かったという。

9月に行った2回目のアンケート結果(C₂)からは、「学級や友だち」に対して否定的な受け止め方をしている子どもたちの数がやや増えていることが見て取れた(図3-3、図3-4)。

図 3-3 「安心・信頼」に対する回答の様子

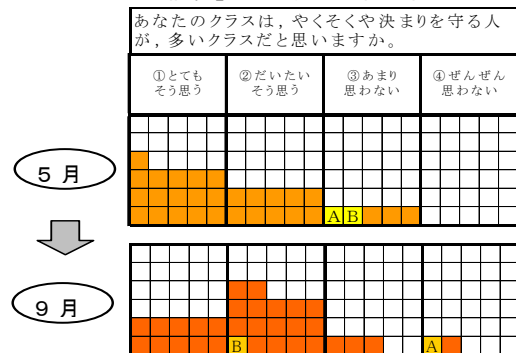
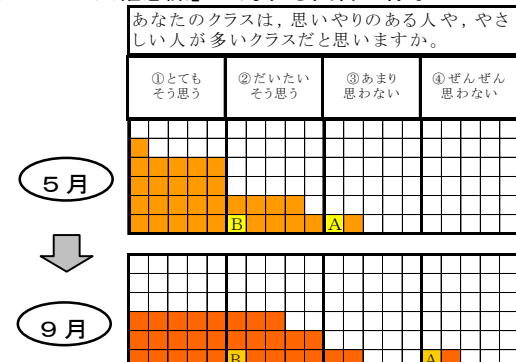


図 3-4 「人権意識」に対する回答の様子



そこで、前述のような前期の様子とも合わせて考え、後期の生活指導の取組重点を「互いの思いを受け止め合う」ことに絞ることにした。そして、

問題が起こったときは、当事者だけでなく、学級全員で話し合って問題解決する場を設け、互いの思いを受け止め合う機会にしようと考えた。

後期になっても、係活動に関する多様なめごととは起こったが、担任は、そのたびにクラスの問題としてできるかぎり子どもたち全員に話し合わせた。ときには、予定していた授業を変更することになったが、「みんなが楽しい」とはどういうことなのかを時間をかけて考えさせることにした。教科の学習が進まず、内心焦りを覚えることもあったが、子どもの人権意識を育てるための大切な学習であると考えて、問題解決に向けて話し合いを積み重ねていった。そうするうちに、自分本位な発言をしていた子どもが、他の子の気持ちや事情に配慮した考えを出すようになった。自分の正直な気持ちとクラスみんなの思いとの狭間で迷ったり悩んだりすることが、子ども自身のころころはぐくんでいるようにも思われた。もちろん、その視点で物事を考えられるようにと、子どもたちの話し合いをコーディネートしたのは担任である。

しかし、給食当番や掃除当番などのように、仕事の内容も分担も決められた活動は、係活動ほどの意欲をもって取り組むのは難しい。とりわけ清掃活動は、学校や学級のためになくしてはならない仕事であることを自覚させようとしても、楽しい仕事とは感じにくく、仕事を友だちに押し付けたり掃除用具で遊んだりといったトラブルが起りがちである。4年1組でも「なぜ、きちんとできないのか」について話し合いをもったが、子どもたちの様子に大きな変化は見られなかった。

そこで担任は、ほとんど毎日、すべての清掃場所をまわって声をかけたり子どもと一緒に汗を流したりした。掃除の手順や用具の使い方を教えながら、きれいになった教室を共に喜び、子どもたちの労をねぎらった。やがて『帰りの会』では、たくさん子どもたちから、友だちが熱心に掃除に取り組んだことや見事な手際できれいにしたことなどが紹介されるようになり、ほめられたA児やB児のうれしそうな笑顔が見られることも多くなったという。

図 3-4 掃除当番



雑巾を並べてかける



分担を決めて掃く

(3) 「みんなと共に」という意識

－ふり返り (C₃) から新たなビジョンを－

このように、係・当番活動は、子どもが学級への所属感や有用感を得る機会でもあり、学級での自分の居場所を確かめるための手がかりにすることもできる。自分の個性を埋没させることなく、学級の生活や文化に貢献していることが自覚できたなら、子どもにとって大きな喜びとなるに違いない。そのためにも、前項で述べたような、担任や友だちからの承認や賞賛は欠かせないものといえる。集団の中の大切な一人であることを互いに認め合えるような働きかけが必要なのである。

11月の『学芸会』に発表する学年コーラスに取り組んだ際にも、一人一人が学年や学級の中で大事な役割を担っているのだということを子どもたちが感じ取れるように指導した(図 3-5)。担任は、



友だちの声に耳を澄ませ、自分の声を重ねるようにすれば、いくつもの異なった声の重なりが美しいハーモニーになって響くのだということを、何度もくり返して伝えていった。そして、やがて、子どもの声が深く優しい声に変わっていくのを感じたという。

発表会当日、会場からたくさんの拍手を送られ、先生から賞賛され、お互いを称え合うことができた子どもたちは、友だちとともに練習に励んだことに喜びと達成感を感じていたことだろう。

12月のアンケート結果では、注目していた意識が大きく向上した様子が見られず(図 3-6)、担任は自分の指導力が足りないためかと考え込んだという。しかし、一人一人の回答を丁寧に読み取っていくと異なる側面も見えてきた。

図 3-6 4年1組 12月アンケート「人権意識」

| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
|--------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| リレーション | あなたのクラスは、思いやりのある人や、やさしい人が多いクラスだと思いますか。 | | | | |
| 人権意識 | | | | | |

上の図を見ると、「やさしい人は多くない」と回答しているA児など数人の子どもには、「友だちと楽しくすごしている」と回答している子どもが多い。一見矛盾しているようだが、この子どもたちには、ごく限られた友だちとしか交友していない傾向があり、たくさんの友だちのよさにふれていないのではないかと推察された。担任は、今後も子どもたちのころころの動きを見ながら、友だちのよさにふれる機会を増やそうと考えている。

第2節 6年生の仲間づくり

児童期の子どもたちは、「仲間」との相互作用で他者を受容したり自分を受容されたりすること、傷つけたり傷つけられたりすることなど、多くの経験を通して人間観を発達させていく。とりわけ児童期の後期では、「親密な友だち関係ができてくると、他者に心を開き、相手も自分に心を開くということがなされ、その中で友だちの内面に関心を向け、お互いの喜びや悲しみ、不安と希望を共有していくようになる(9)」といった共感的な対人意識に発展していき、その後の人間関係に大きく影響することも多い。多感で感受性豊かな高学年の子どもにとって、この時期の仲間づくりが、よりよい人間関係をつくるための資質を育てることにつながっているといえるだろう。

(1) 6年2組のわたしと友だち

—実態把握(C₁)から経営プラン(V₁・P₁)へ—

5月半ばに行ったアンケート調査に対して、6年2組(34名)の子どもたちの回答は以下のようになった。(図3-7, 図3-8)

図3-7 6年「生活の場」アンケート(C₁)

—「自分」について—

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|----------------|---|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール 役割実行 | あなたは、クラスで決まっている当番や係の仕事、忘れずにきちんとしていますか。 | ■ | ■ | | |
| リレーション 協力公德 | あなたは、友だちの気持ちを考えてから、話したり行動したりしていますか。 | | ■ | ■ | ■ |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール 規範意識 | あなたは、クラスのやくそくや決まりを守るとは、大切なことだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 信頼関係 | あなたは、困ったことや悩みごとがあったら、クラスの友だちに聞いてもらおうと思いますか。 | | ■ | ■ | ■ |

図3-7では、約束や決まりを守ることは大切であり、自分はそれらを守り役割や責任を果たしていると考えている子どもが多く、学級全体の規範意識は高いのではないと思われる。その一方で、心を開いて友だちとかかわっている様子の子はあまり多くない。次の図3-8を見ても、友だちと楽しく過ごすといっているのはいるが、信頼や人権意識についての学級に対する評価は高いとはいえない。C児やD児のように、自分自身は役割や決まりを遵守し友だちを思いやっているが、クラス

の中に信頼できる温かい人間関係があるとは感じていない様子の子もいる。担任が自学級の子どもたちを「人の話や指示したことを素直にきいて行動できる」と評しているように、この集計結果からも学級全体の規範意識が高いことがうかがえるが、子どもたち同士のこのころのつながり方はこの時点ではまだ強くないといえるだろう。

図3-8 6年「生活の場」アンケート(C₁)

—「学級・友だち」について—

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|----------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール 目標自覚 | あなたは、クラスの友だちに、決まりを守るように注意することがありますか。 | | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 交友関係 | あなたは、休み時間や放課後に、友だちと一緒に楽しくすごしていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール 安心信頼 | あなたのクラスは、やくそくや決まりを守る人が、多いクラスだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 人権意識 | あなたのクラスは、思いやりのある人や、やさしい人が多いクラスだと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

このようなアンケート結果の分析とそれまでの観察やかかわりなどから、一人一人の子どもの内面と人間関係の現状を推察し、学級全体の現況を把握する。そうすることで、学級生活のどの場面にどのような取組が必要なのが見えてくる。

担任は、このような学級の実態から、学級づくりの重点になると思われること(※をつけたもの)を判断し、その「工夫・改善例」を参考に、自分の取り組みそうなプランを立てた(次頁:表3-2)。子どもたちに、互いを思いやることの大切さや自分が受け止められている心地よさを実感させ、学級の中に温かい人間関係をつくることを重点目標とした経営プランである。とりわけC児のように、楽しく過ごしてはいるが、友だちに対して信頼や優しさを感じていないのではないと思われる子どもに焦点を当てて取り組むことにした。

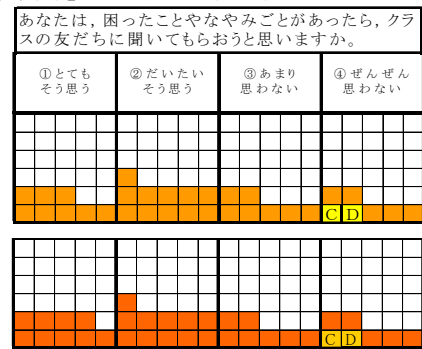
また、このプランには、学校で決められたルールを守るだけでなく、自分たちの生活をよりよくしようと自発的に話し合い、自律的な生活ができる子どもに成長して欲しいという担任の願いも込められている。卒業まで一年を切り、小学校生活の締めくくりとしても、お互いにとってのよりよい人間関係をつくっていきけるような資質を育てたいと考えていた。

表 3-2 6年2組 学級経営プラン「生活指導」(前期)

| 6年2組 | | RC | P | D | C | |
|-------------------------|------------------|-------------------------------------|----------|--------|----|--|
| 調査視点 | 「生活指導」における工夫・改善例 | 4月 | 前期 5月~8月 | | | |
| | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | 成果 | |
| 子どもどうしのかかわり 学級活動・遊びで | 役割実行 | 平等な役割分担をし、分かりやすいシステムを作って活動しやすくする | ◎ | | | |
| | 規範意識 | 当番や係の必要性や公益性を自覚させ、責任を果たしたことを認め賞賛する | ◎ | | | |
| | 協力公徳 | 友だちと協力したり友だちを思いやったりする態度をし、認め賞賛する | ○ | | | |
| | 信頼関係 | 生活を楽しくするための考えを出し合い、話し合いによる自主的な活動を促す | △ | ※ | | |
| | 目標自覚 | 学級の目標ややくそくを、話し合いをもとにして決め、自覚させる | △ | | | |
| | 安心信頼 | 生活を安心・安全にするためのやくそくを、話し合いをもとにして理解させる | △ | ※ | | |
| | 交友関係 | 休み時間や放課後の、子ども同士の交流の様子を知り、見守り、働きかける | ◎ | | | |
| | 人権意識 | 互いの思いを受け止めたりよさを認め合ったりする場を、日常的に設ける | ○ | ※ | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

9月に2回目のアンケートを実施して、子どもたちの意識の実態を見る(C₂)ことにしたが、中でも子どもたちの対人意識に注目して集計し、分析することにした。子どもたちが、自分の学級の中にリレーションと呼ばれる“温かい人間関係”を感じているかどうかを知りたかったからである。それに関わる二つの設問に対する回答を5月のものと比較すると次の図3-9、図3-10のようになった。前回の様子とほぼ同じ傾向になった「信頼関係」に対して、変化が見られたのは「人権意識」である。

図 3-9 「信頼関係」に対する回答の様子



(2) 学校行事を通して -(前D₁・C₂・後D₂)-

前期、6年2組の子どもたちが、気持ちをひとつにして取り組んだものに水泳大会がある。それまで行われてきたクラス対抗の各種のスポーツ大会では一度も勝利したことがなく、子どもたちの間には今度の水泳大会でも勝利は期待できないだろうという雰囲気があったようだ。しかし、子どもたちそれぞれが、出場する競技に精一杯打ち込み、その友だちの姿に大きな声援を送っているうちに、予想外だった勝利を手にしたのである。子どもたちの歓喜の声に、担任も喜びがわいてきたという。また、わが子が目を輝かせてこのことを話してくれたと、保護者からの声も届いた。一人一人が力を尽くそうとし、お互いを励まし合いながら勝利したことは、子どもたちにとって貴重な体験になったのではないだろうか。

このように、学校での行事は、子どもたちの対人意識を発展させ、人間関係を豊かにするためのきっかけになることがある。小学校学習指導要領には、学校行事について「学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと」とある。友だちと目標や課題を共有し、その達成に向けて話し合いや工夫を重ね、協力して取り組んでいくことで集団としての資質を高めていく。それは、行事に取り組んだ結果として感じる達成感や成就感はもちろん、友だちと協働する過程で感じる様々な思い自体が、子どもたちの対人意識をはぐくむからではないだろうか。教師自身も、このようなねらいがあることを認識しながら学校行事に臨み、子どもたちの参加意欲を高め、達成感を感じられるような指導をしたい。

図 3-10 「人権意識」に対する回答の様子

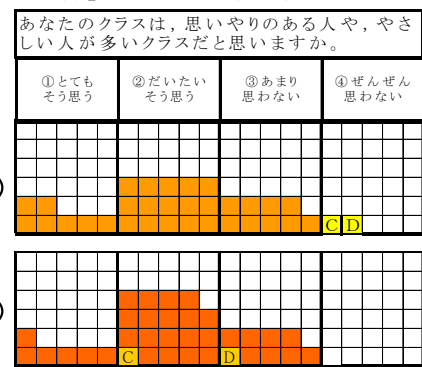


図3-9が示すように、「悩みがあったら友だちに相談しようと思う」という子どもは、前回同様それほど多くはなく、C児、D児とも前回と同じで「ぜんぜん思わない」と回答している。しかし一方では、図3-10から分かるように、「思いやりのある人が多いクラスか」に対してはふたりとも5月の回答ほどの強い否定はしていない。「悩みがあったら打ち明ける」という思いには至らなくても、この頃には、学級の“温かさ”を感じるような出来事もあったのではないだろうか。「友だちと一緒に楽しく過ごしているか」の設問に対して、前回は「あまり」と答えたD児を含む大多数の子どもが「楽しく過ごしている」と回答していた。

担任は、これらの考察をもとに前期の学級経営プランを見直し、後期の指導目標のひとつを「信頼関係を高める」こととした。そのため、学級やグループでの話し合いをより活性化し、子どもたちが集団の中で支え合い、自発的に活動するように導くことを取組の改善点とした。また、後期には運動会や学習発表会など大きな学校行事が予定されており、こうした機会を学級づくりの手がかりにしたいという考えもあった。学校行事への主体的な参加は、子どもたちの真剣な話し合いや協働の場となるのではないかと期待があったからである。

期待した通り、運動会での活動や活躍は、子どもたち自身の内面をはぐくむものとなった。子どもたちは、プログラムの最後を飾る『組体操』の完成に向けて、文字通り真剣に練習に取り組んだ。崩れては組み直し、傾いては支え合いながら、少しずつ堅固な“塔”にしていったように、子どもたちの思いもひとつにまとまっていったように思えると、担任はふり返る。当日は、見事な演技に大きな拍手が送られたが、塔の頂上に立った子だけでなく、その下や回りで支えた子どもたちにとっても、何よりうれしい拍手だったに違いない。

図3-11 支え合う『組体操』 学習発表会では学



年として『オペレッタ』を発表することになった。場面や歌のパートに分かれての練習は、授業として

設定された時間の他に放課後や休み時間にも、子どもたちが自主的に集まって行った。だが、よりよくしたいという子どもたちの主張がぶつかり合うこともあり、すべてのグループが思い通りに練習を進められたわけではなかった。C児のグループでも、C児の気まぐれな練習態度に関して言い争いが起きたことがあった。練習意欲を失いかけた子どもたちに対して、担任はもう一度「何のために協力するのか」と問いかけ、協働する目標とそのために自分が何をすべきかを考えさせた。さらに、C児が家庭の事情もあっていらだっていることを知っていた担任は、C児の思いを聞きながら個別に諭したという。そして、発表会当日には、自分たちで問題を解決しながら練習し、やり遂げたことに自信をもってステージの上に立つ子どもたちの姿があった。たくさんの拍手を誇らしく聞いたのは、子どもたちだけではなく、担任をはじめ、見守ったたくさんの人々だっただろう。

(3)「みんなのために」という思い

—ふり返り(C₃)から新たなビジョンを—

6年2組の子どもたちも、前項で報告したように、前期・後期とも学校行事へ積極的に参加した。担任の目にも、目標をもった子どもたちの生活態度には「張り」があるように映ったという。

12月に行ったアンケート(C₃)の「人権意識」に対する回答は図3-12のようになった。

図3-12 6年2組 12月アンケート「人権意識」

| 「学級生活」に対する意識 | | ①とても そう思う | ②だいたい そう思う | ③あまり 思わない | ④ぜんぜん 思わない |
|--------------|--|--------------|---------------|--------------|---------------|
| リレーション | あなたのクラスは、 思いやりのある人 や、やさしい人が多 いクラスだと思いますか。 | | | | |
| 人権意識 | | | | | |

学級全体の傾向は前の2回と似ているが、C児とD児の回答は前回に比べて否定的になっている。そこで、「友だちと一緒に楽しく過ごしているか」に対する回答を見ると、C児は「いつも、よく」で、D児は「あまり、しない」と分かれた。その時点でのそれぞれの友だち関係も回答に反映されていると思われるが、この時期の発達特性から考えても、友だち関係は流動的で対人意識もその影響を受けるものと考えられる。子どもの内面が一律ではないだけに、その時々意識の有り様を把握し、その意識をつくり出している背景や事情に目を向けて、個に応じたかかわり方や働きかけを工夫することが必要なのである。

6年2組の学級経営目標には、学級としてのまとまりを大切にしつつ一人一人の自立心を高めたいという担任の願いが込められていた。これまでの取組で、子どもたちの学級に対する所属感が高まり、様々な協働を通して連帯感も強まったように思われる。今後さらに、子どもたちの貢献意欲を満たし、自己有能感を高めるためにも、子どもの活躍の場を学級から学校へと広げるような取組も進めたいと考えている。委員会活動や児童会行

図3-13 児童会活動 事で見せる子どもたちの頼もし



い姿や思いやりのある態度を認め、励ましていくことは、子どもたちに効力感を感じさせることにもなる。

残りわずかとなった小学校生活を充実させ、自立への自信をつけてもらいたいというのが、この頃の担任の思いである。

(8)落合正行「子どもの人間観」『子どもと教育』岩波書店 1996

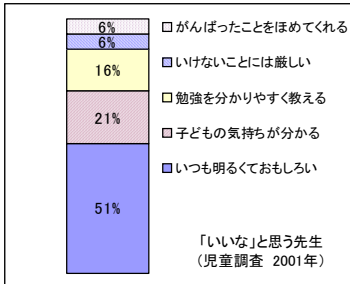
(9)同上 p. 173

第4章 信頼のネットワークをつくる

第1節 子どもとつながる

筆者が2001年に実施した「子どもと保護者の意識調査(10)」で、子どもに聞いた設問「いいなと思うのはどんな先生か」に対する回答を見ると、次の図4-1のようになった。多くの子どもたちは、「いつも明るい」雰囲気があり「気持ちを分かっ

図4-1 「いいな」と思う先生



てくれる」先生を望んでいることがうかがえた。おそらくこのことは、いつの時代にも変わらない子どもの願いではないだろうか。

(1) 語りかける —自分を分かってもらおうと安心—

4年1組の5月のアンケートでは、担任とのかわりを図4-2のように捉えていると回答した。

図4-2 4年「生活の場」アンケート(C)

—「担任」について—

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|---|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール | あなたは、先生から、学校やクラスのやくそくや決まりについての話を聞きましますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション | あなたは、休み時間や放課後に、担任の先生とおしゃべりをしたり、相談したりしていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール | あなたのクラスの先生は、やくそくや決まりを守ることに、きびしいと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション | あなたは、困ったことやなやみごとがあったら、先生に聞いてもらおうと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

この結果とこれまでのかかわりをふり返って、担任は表4-1のような経営プランを立てた。

表4-1 4年1組 学級経営プラン

| 4年1組 | | | RC | P | D | C |
|------------------|--------|------|----|--|---|----|
| 実態把握の視点 | | | 4月 | 前期 5月～8月 | | 成果 |
| 「生活指導」における工夫・改善例 | | | 実態 | 具体的な取組 | | |
| 担任とのかわり | 朝・帰りの会 | 生活習慣 | ○ | 連絡事項のほかに、心に残る話を毎日「先生スピーチ」として話すようにする。 | | ◎ |
| | | 意識付け | ○ | 表情や態度などが気にかかる子どもには、そうじ時間や当番活動の際に一緒に活動しながら、言葉かけをする。 | | |
| | 休み時間 | 親しみ | △ | ◎ | | |
| | | 信頼安心 | △ | ◎ | | |

担任は、アンケートの分析から、子どもたちとの信頼関係を強め、安心して過ごせる学級にすることを目標として、子どもたちのところに届くようなかかわりをするを取組の重点にした。具体的な取組としては、経営プランにあるように、「先生スピーチ」や当番活動をしながらの言葉かけなどで子どもたちとのコミュニケーションを図り、毎日の「ひとこと日記」へ親しみを込めてコメントすることで信頼をより深めたいと考えた。

図4-3 先生スピーチ



朝の会では、日直当番の子どもがスピーチをした後、担任からも「先生スピーチ」として短い話をするようにした。最近の出来事や今考えていることなど、身振りをつけながら話す

子どもたちの目が輝いてくる。とりわけ、担任自身の子どもの頃の体験を交えた話になると身を乗り出して聞き入る子どもたちだった。

また、「ひとこと日記」は前年度から取り組んでいるもので、週予定表に設けた『今日のひとこと』欄に、子どもたちがその日の出来事やこころに残ったことなどを一文で書くものである。時間に追われて、子どもたちとゆっくり話すこともままならない日常で、この『ひとこと』のやりとりは、担任と子どもたち一人一人とをつなぐ架け橋の一つとなっていた。朝一番に提出された週予定表をその日のうちに全員にコメントを付けて返すには、休み時間や給食の準備時間をそれに当てなければならぬが、返されたコメントを読む子どもたちのうれしそうな表情に、担任も喜びを感じることができる。また、書かれたことをきっかけにして、子どもとの会話も生まれる。普段は口数の少ないA児が自分へのコメントを読んだ後、担任の側に寄って来て、昨日の遊びのことを自分から話し始めたこともあった。

家庭学習の確かめや次の授業の準備、突発的な出来事への対応など多忙な中で、スピーチを考えたりコメントを書いたりするのは大変なことだったが、子どもたちに、先生と自分がつながっている

という安心感をもってほしいと願い、毎日続けられたのだと担任は言う。その際に心がけたのは、子どもたちの思いに対して共感的・受容的に応えることであった。「先生も自分と同じ思いをしたことがあるんだ」「先生は自分のことを知ってくれているんだ」という

子どもの思いがあつてはじめて、担任と子どもとの温かい人間関係が培われていくように思う。さらに、「先生はいつでも自分の話を聴いてくれる」という安心感があれば、いつもは自分のことをあまり話さない子どもでも、辛いことがあったとき、担任を頼ってくれるのではないだろうか。学級で共に生活する者は、このような家族的なこころのつながりをもちたいものである。

9月、2回目のアンケート結果をもとにして、担任はそれまでの取組の成果や改善点を確かめた。その上で、後期も引き続き子どもたちの交友関係に目を配り、子どもたちの何気ないつぶやきに耳を傾けることにした。気にかかる子どもたちが、「困ったことや悩みごとがあつたら(友だちや担任に)聞いてもらおうと思うか」の設問に対して、「ぜんぜん思わない」と回答していること、とりわけA児は「クラスには思いやりのある人や優しい人が多いと思うか」に対して「ぜんぜん思わない」と回答していることが気になったからである。そのため、担任は、休み時間や学習の合間の時間にはできるだけ子どもたちの側で過ごすようにし、係や当番活動の時間には一緒に活動しながら明るく言葉をかけたという。そのような場面では、学習時には見られない子どもの表情が見られ、あらたまつた場所では聞けない子どもの声を聞くことができる。子どもを深く理解するためには、できる限りいろいろな場面での子どもの姿を捉えることが大切なことだといえる。

またある時、担任は、子どもたちの声を受け止めようと『先生への手紙』を書かせたという。手紙を読むと、自分のこと、クラスの友だちや担任について、「楽しく過ごせている」「これからもよろしく」といった文面が多い中に、「叱っているときの先生は、厳しすぎると思う」というものがあった。担任は、自分の指導の仕方をふり返り、注意されている子どもたちと同様に、この手紙を書いた子どものように、周りにいて担任の言葉を聞いている子どもたちにも意識を向けなければならないことに気付いたという。どの子にも理解できるように丁寧に話をすることが、一人一人の子どもたちを大事にすることだと気付いたのである。担任は、この後、指導する際には、子どもたちが納得できるようにこころを込めて分かりやすく話すように意識しているという。子どものこころの声を受け止め、それに応えるということは、時として、このような、教師の真摯な態度を問われることもあるのではないだろうか。

(2) 自分を語る —先生の思いにふれる—

6年2組の5月のアンケート結果では、「生活の場」における子どもたちの意識のうち、「担任に対して」は図4-4のようになった。

図4-4 6年「生活の場」アンケート(C₁)
—「担任」について—

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|---|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール | あなたは、先生から、学校やクラスのやくそくや決まりについての話を聞きま | | | | |
| 生活習慣 | すか。 | | | | |
| リレーション | あなたは、休み時間や放課後に、担任の先生とおしゃべりをしたり、相談したりしていますか。 | | | | |
| 親しみ | | | | | |
| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| ルール | あなたのクラスの先生は、やくそくや決まりを守ることに、きびしいと思いますか。 | | | | |
| 意識付け | | | | | |
| リレーション | あなたは、困ったことやなやみごとがあつたら、先生に聞いてもらおうと思いますか。 | | | | |
| 信頼安心 | | | | | |

担任に対する受け止め方や意識についての回答を見ると、担任が決まりや約束を守ることについて、日ごろから熱心に指導している様子が見える。前章の図3-7で見た子どもたちの規範意識の高さは、このこととも関連性があるのだろう。子どもたちは、共通の約束のもとで安心して学級生活を送っているのだろうと推察される。

しかし、その一方、「温かいつながり(リレーション)」に関する回答を見ると、おしゃべりしたり相談したりして担任と親しくふれあう機会は少ないようである。さらに、「困ったことや悩みごとがあつたら先生に聞いてもらおうと思うか」の問いに対しては、C児やD児など多くの子どもたちが「思わない」と回答している。感受性が育ち、対人意識がはぐくまれつつあるこの頃の子供たちは、自分の内面を容易には表面に出さなくなるが、半面、こころの内にある複雑な思いを誰かに分かってもらいたいという欲求を強くもつようになる。子どもはこのような矛盾した思いになることもあると認識して、アンケートの回答を読み解くことが大切である。したがって、上記のような二つの回答を、「悩みがないから相談しないのだ」と決めつけたり、「担任を信頼していないから相談しないのだ」と落胆したりすることなく、回答相互の関連性や子どもの発達特性、家庭事情などを考慮して読み解こうとしなければならない。筆者は、それが、アンケートを手がかりにして子どもたち

を理解しようとするときの留意点であり，受容的・共感的な児童理解であると考えている。

担任は，これらの回答をもとに自分と子どもたちとのコミュニケーションを豊かにすることが必要だと考えて，表4-2のような取組を計画した。

表4-2 6年2組 学級経営プラン（一部）

| 6年2組 | | | RC | P | D | C | |
|---------|------------------|------|----|--|---|----|--|
| 調査視点 | 「生活指導」における工夫・改善例 | | 4月 | 前期 5月～8月 | | | |
| | 実態 | 重点 | 実態 | 具体的な取組 | | 成果 | |
| 担任とのかわり | 朝・帰りの会 | 生活習慣 | ○ | 学級の決まりづくりや，トラブルの解決に向けた話し合いの際には，担任の考えや思いを伝えるようにする。 | | | |
| | | 役割付け | ○ | 朝の健康観察の際には，体調とともに，自分に関するひと言を付け加えて言うようにし，必要などときには担任からもコメントする。 | | | |
| | 休みの時間 | 親しみ | △ | ※ | | | |
| | | 信頼安心 | △ | ※ | | | |

まず，子どもたちがこころを開きやすい場面で親しく言葉をかけ，担任に対する親しみや安心感をもたせたいと考えた。そのため，休み時間や放課後はもちろん，朝の健康観察のときにも，意識して個々へのコメントをするようにした。

そして，トラブルを解決するときだけでなく，機会を捉えて担任の考えや思いを子どもたちに伝えるようにした。子どもが間違ったとき，迷ったときに，気付かせたいことや深く考えさせたいことについて，担任自身の熱い思いを話すようにしたのである。「君たちはそれでいいと思うのか」と，強く迫ることもあったという。また，自己中心的な考え方や行動をしがちだったC児とも，幾度となく話し合った。日ごろの様子や保護者との懇談から，C児が両親や家庭生活に不満や不安を抱いていると考えられたため，別室で二人きりになり，思いを聞き取ろうとしたこともよくある。たくさんのはなすはなさないが，担任の話に涙を浮かべてじっと聞き入ることもあり，話し合いを終えたC児の表情には，そのたびに穏やかさが戻ったように見えたという。しかし，この子の抱えている問題が容易に解決するわけではないことも現実である。担任は今後も，時間をかけてC児と向き合おうと決めていた。

図4-5 先生の考え



前述したように，この時期の子どもたちの対人意識は，多様な刺激を受けて発達・変化していく。だからこそ，子どもたちが担任の考え方や思いにふれることが，自分の生き方を変えたり考え方を深めたりするきっかけになることもある。多くの大人に“忘れられない先生の言葉”があるように，教師の言葉は子どもの内面形成に大きく影響することもあると認識しておかなければならない。

第2節 家庭とつながる

学級づくりでは，「確かな児童理解」が基盤となることは述べてきたが，その範ちゅうには，子どもの生育事情や家庭事情を理解することも入っている。その子がどのような家庭環境で育ち生活しているのか，保護者の願いや教育方針はどのようなものか，などについて知った上で子どもを理解しなければ，「確かな児童理解」にはならない。つまり，学級マネジメントサイクルにおける学級実態把握（R：research）には，児童理解に関わって，家庭教育の実態を把握することも含まれる。

（1）親の願い —子どもを分かってもらおうと安心—

子どもたちの家庭生活での実態を把握するために，アンケートの回答から家庭教育の様子を探ってみた。4年1組で，家庭での「学習」「生活」の習慣や家の人とのかかわりの様子を聞いたものの回答結果が次の図4-6，図4-7である。

図4-6 4年「学習の場」アンケート（C₁）

—「家庭（家の人）」について—

| 学習での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|---------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| 学習習慣 | あなたは，学校がある日に，家に帰ってから学習していますか。 | ■ | ■ | | |
| 承認・賞賛 | あなたは，学習のことで，家の人からほめられたり，はげまされたりしていますか。 | ■ | ■ | | ■ |
| 学習に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
| 学習意欲 | あなたは，家でも学習することは，大切なことだと思いますか。 | ■ | ■ | | ■ |
| 学習期待 | 家の人は，あなたに，今よりもっと学習できるようにすることを，望んでいると思いますか。 | ■ | ■ | ■ | |

まず，図4-6から考察すると，大部分の子どもたちが家庭学習の大切さを認め，家の人の自分への期待も高いと感じている様子である。その一方で，家庭学習の習慣が定着していない様子の子どもや，家の人から学習のことで励まされたり認められたりしていないと感じている子どももいる。また，A児やB児のように，家庭学習の大切さや家の人の温かいかわりを否定しているような子どももいる。このような子どもの家庭には，子どもの学びに対して，認めながら伸ばすようなかか

わり方を求めていかなければならないだろう。

図4-7 4年「生活の場」アンケート（C₁）

－「家庭（家の人）」について－

| 生活での事実やその受け止め | | ①いつもよく | ②だいたいときどき | ③あまりしない | ④ぜんぜんしない |
|----------------|--|--------|-----------|---------|----------|
| ルール 生活習慣 | あなたが、家に帰ってからやることやその時間は、毎日決まっていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 信頼安心 | あなたは、家の人と、毎日の出来事や自分の思ったことなどを話し合っていますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

| 「学級生活」に対する意識 | | ①とてもそう思う | ②だいたいそう思う | ③あまり思わない | ④ぜんぜん思わない |
|----------------|--|----------|-----------|----------|-----------|
| ルール 生活習慣 | 家の人は、やくそくや決まりを守ること、きびしいと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |
| リレーション 信頼安心 | あなたは、困ったことやなやみごとがあったら、家の人に聞いてもらおうと思いますか。 | ■ | ■ | ■ | ■ |

次に、図4-7では、生活リズムが定着していない子ども、家の人とのコミュニケーションが十分ではないと思われる子どもも見受けられる。とりわけA児については、4つの質問に対してすべてに「ぜんぜんしない・思わない」と答えている。事実と多少の差異はあるだろうが、これほど強い否定的な回答からは、A児が家庭に対して不安や不満を感じているのではないかと推察される。

このように、子どもたちの意識を中心にして家庭状況を把握した上で、家庭訪問や懇談会などの機会に保護者との話し合いに臨む。A児やB児のように、家庭との連携がより大切だと思われる子どもの保護者とは、ひざを交えた話し合いが必要になる。保護者から家庭生活での子どもの様子や親としての願いを聞き取り、アンケートをもとに

表4-3 4年1組学級経営プラン（家庭とのかかわり）

| 実態把握の視点 | | 「学習指導」における工夫・改善例 | 4月 | 前期 5月～8月 | | | |
|-----------|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|----------|---|----|---|
| | | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | 成果 | |
| 家庭との連携 | 学習習慣 | 学習段階や既習事項を考慮した家庭学習を計画的に提示する | △ | ※ | 学級通信の紙面に、学習の様子や子どもたちの考え・感想を載せるようにする。 学習予定とともに、家庭学習の予定も知らせるようにする。 | | |
| | 学習意欲 | 家庭学習の提出や成果を認めたり、家庭学習の内容を授業に生かしたりする | ◎ | | | | |
| | 承認・賞賛 | 学校での学習内容や成果を知らせ、家庭での賞賛や励ましをよびかける | △ | ※ | | | |
| | 学習期待 | 家庭学習の内容を知らせ、家庭での励ましや協力をよびかける | ◎ | | | | |
| 実態把握の視点 | | 「生活指導」における工夫・改善例 | 4月 | 前期 5月～8月 | | | |
| | | | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | 成果 | |
| 家の人とのかかわり | 家庭生活・ふれあい | 生活習慣 | 懇談会や学級通信などを活用して、生活習慣の大切さを伝え協力をよびかける | ○ | 学級通信の裏面を活用して、子どもの生活の様子や交友の様子、ほほえましいエピソードなど、子どもの思いや成長がうかがえるような記事や載せる。 指導上、気にかかる子どもを中心に、個別に家庭と連絡をとり、かかわり方について共通理解を図るようにする。 | | |
| | | 生活習慣 | 家庭訪問や連絡帳などを活用して、個別に生活習慣の大切さを伝え話し合う | ○ | | | |
| | リレーション | 信頼安心 | 学校での交友の様子や学級活動の様子をポジティブに知らせる | △ | | | ※ |
| | | 信頼安心 | 体調・行動・言動・表情などから、子どもの内面を推察し家庭と連絡をとる | ○ | | | |

子どもの思いを伝えながら、お互いがどのように子どもと接していけばいいのかを十分に話し合う必要がある。担任が、わが子の健やかな成長を真剣に考えていると知ったとき、保護者は学級経営のよき理解者、協力者になるだろう。

担任は、このような考察をもとに、表4-3のような経営プランを立てて取り組んでいくことにした。学校での子どもたちの様子を詳しく知らせることが、家庭での話題を提供したり子どもへの言葉かけを促したりすることになり、家の人と子どもとのコミュニケーションを豊かにするための一助となると考えたのである。また、このように、家庭に働きかけるために子どもをより深く理解しようとするのが、親身になって子どもにかかわることでもあると考えた。

4年1組には、病気による麻痺のために手足が思うように動かさず、両親とともに車椅子で学校に通っているE児がいた。学校内での移動や生活、学習活動も介助を必要とすることが多く、担任や学級の子どもたちが車椅子を押したり体を支えたりすることもあった。そのため、2年生までの教室は校舎の一階にあったが、3年生になって歩行練習を始めたいという本人と両親の意志を受け止め、階段を上がってすぐの二階の教室になった。E児は歩行器や手すりを支えにしながら一歩ずつ足を運び、一段一段、階段を上り下りした。そして、4年生になり、三階になった教室への移動も、ゆっくりとだが確かな足どりのできるようになっていた。行動範囲が広がり、できることも増えて、E児が心底うれしそうな笑顔を見せることも増えたという。

このような本人の努力を支え続けたのは、両親をはじめ周囲の人々の熱意や愛情である。リコーダーや学習机なども、障害の様子に合わせられるように、何度も担任と家庭、業者とで話し合ったという。また、クラス対抗のスポーツ大会ではどうしてもE児のところで差ができてしまうが、勝敗よりも全員で参加することの方が大切だと学級の子もたちと話し合った。運動会では、大きく距離を開けられながらも、周囲の声援を受けて必死にゴールに向かうE児の姿があった。その姿に誰もがこころを打たれ、逆に勇気をもろうようだったと担任はふり返る。

ある日、筆者が学級を訪れたとき、E児が手すりを支えにしながら階段を上つ

ているところだった。その横を通り過ぎていく人々が「Eちゃん、がんばれ」と声をかけていくのを、担任は、少し複雑な表情で見守っていた。その訳をたずねると、「本人は、もう十分がんばっています。すばらしい成長もしています。だから、『がんばれ』ではなく『がんばっているね』と声をかけてあげてほしいのです」と話してくれた。E児を深く理解し、親身になってかかわっているからこそその言葉だと思えた。

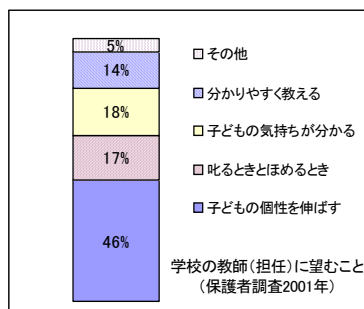
このように、子どもとその保護者の願いを受け止め、精一杯かかわろうとする担任の誠意に対して保護者は信頼を寄せるのだろう。E児の両親は、やがて5年生になるわが子のこれからの学校生活についても、担任のもとに相談にくるそうである。

子どものためにと家庭に働きかけることは、本人の家庭での学びや成長を助けるだけでなく、保護者の担任への信頼と教育活動への理解・協力を得ることになる。そのためには、まず、保護者の願いに耳を傾けることである。「お子さんは学校ではこんなことをがんばっています。家庭ではどのようなよい面が見られますか。」などと問いかけ、子どもたちを認めながら伸ばしていくことを共通認識する。その上で、お互いの願いを出し合い共有することができれば、保護者の安心と信頼、協力を得ながらの学級経営ができるのである。

4年1組の担任は、A児やB児の家庭とも、機会をつくっては学校の様子を知らせたり自分の考えを伝えたりして、できるだけ密な連絡を取るように心がけた。12月のアンケートでは、ふたりの子どもたちの意識が大きく好転した様子は見られなかったが、担任の指導に対する保護者の理解が以前よりも得られるようになったと感じている。

調査によると、担任に対する保護者の願いは、図4-8のように、ほとんどが「子どもの個性や内面を分かしてほしい」というものである(11)。つまり、担任が子どもたちをより深く理解しようとすることは、もともと保護者の願いでもあるのだ。

図4-8 担任への願い



このことから、子どもを知るために、また、学校での子どもの様子を伝えるために、担任から積極的に家庭と連絡をとろうとするのを、保護者は望んでいると思われる。

(2) 今、クラスでは -発信する-

6年2組の5月のアンケートでは、家庭に関する質問に対して、次のような回答であった。

図4-9 6年「学習の場」アンケート(C₁)

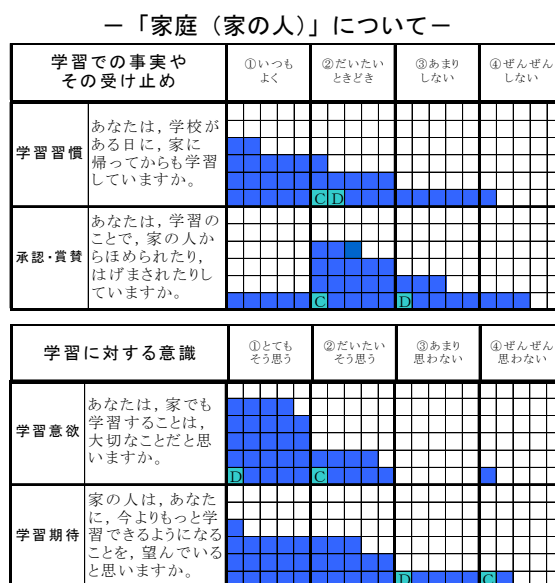


図4-10 6年「生活の場」アンケート(C₁)

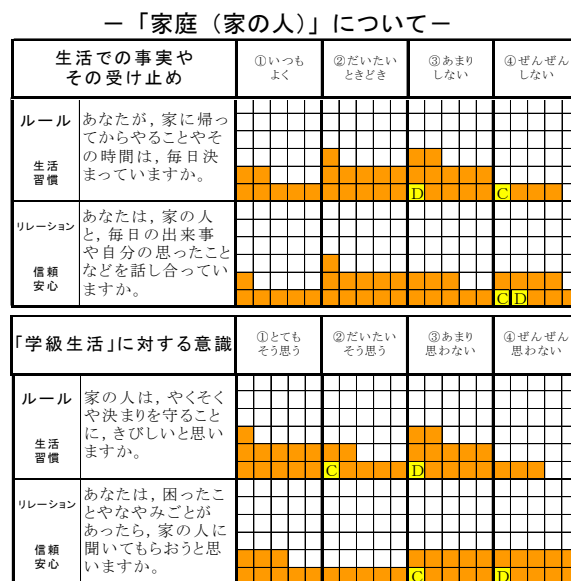


図4-9を見ると、家庭での学習に関して、子どもたちの大多数は、家の人からの期待を感じ取り、家庭学習の習慣も概ね定着している様子である。その反面、家の人には学習のことでほめられ励まされているという意識の子どもはそれほど多くはない。C児やD児のように、家の人にはほめられることも少なく、あまり期待もされていないと受け止めている子どもも存在する。このような子どもたちは、担任や家の人から、直接に賞賛や励ましの言葉をかけられることで前向きな意識をもつことができるだろうと思われる。子どもをほめるということは、学習意欲を喚起するだけでなく、子

もの価値観を形づくるもののひとつでもあることを踏まえて子どもに接したい。

また、前頁の図 4-10 では、半数の子どもたちが家の人との「会話がな」と答えている。C児やD児のように、家の人と話し合うこともなく何かあっても相談しないだろうと答えている子どもは、学級の友だちや担任に対しても自分から心を開くことができにくくなっているのではないかと考えられる。この時期の感受性豊かな子どもたちは、些細なことにも動揺し、ものの見方や受け止め方を大きく変えることがある。周囲の人から多様・多彩な刺激を受けて、自分の社会性を培っていくと思われるが、最も身近な「家の人」から受ける影響が大きいのは言うまでもない。それだけに「会話がな」とや、悩みがあっても「聞いてもらおうと思わない」という状況には危機感を感じざるを得ない。個別に保護者との懇談の機会を設け、家庭での子どもの様子を聞き取り、その背景となる家庭状況について話し合う必要を感じる。

筆者は、学級担任が家庭に対して何を働きかけるべきかと考えてみた。学級経営を円滑に進めるためというのではなく、子どもたちのこころをはぐむために、家庭とどのように連携するべきかと考えたのである。そこで大切なのは、家庭にどこまで立ち入るのかという捉え方ではなく、家庭と担任とが何で協働できるのかという考え方をすることであろう。担任も保護者も、子どもの健やかな成長を願う者同士であるという点でつながっていることを、家庭教育に働きかける根拠と考えるのである。また、反対に、家庭からも保護者の考え方や子どもに関わる情報を受け取るようにする。こうした双方向の連携が、以前にも増して重要になってきたように思われる。

6年2組の担任は、アンケートの結果を踏まえ

て、表 4-4 にあるような取組を通して家庭に働きかけることにした。中でも、家庭への情報発信のツールとして学級通信を活用することを重点的に取り組んだ。毎週末に発行する学級通信には、次週の予定や学級での出来事を伝える記事の他に、担任が選んだ“言葉”を載せている。書に堪能な担任の直筆で『玄遠』『帰一』などの言葉が書かれ、その意味も添えられている。もちろんこれらの言葉には担任の子どもたちへの思いが込められていて、おそらく学級通信を手にした保護者にもその思いは伝わっていることだろう。また、裏面には子どもたちの学習ノートやワークシートのコピーを匿名で載せることもある。保護者に学習内容を具体的に伝えると同時に、子どもたちの考えや学習指導の様子を知らせ、子どもとのコミュニケーションを図る手がかりにしてほしいと願ったことだ。その願いが通じたのか、ある保護者からは「裏面に載っている学習ノートは、どれも分かりやすくていいですね。わが子にも、このような学習をめざしてほしいです」といったメモが届き、これに担任が「いつも、お子さんの様子を知らせていただいて、ありがとうございます」と返すと、「自分自身も親の役目を頑張らないと、と思いません」とさらに返事がきた。他の保護者からも「いつも読んでいますよ」といった声がかかるたびに、自分一人だけでなく、家庭も一緒になって学級の子どもたちを育てているのだと再認識でき、ほっとした気持ちになるのだという。

このように、学級通信には、学級の様子を知らせるだけではなく、保護者との交流を豊かにするという働きがある。多忙な中で発行し続けることは大変なことだが、保護者からの反応や反響には、その労を上回るだけの手ごたえがあるといえる。

6年2組の担任は、気にかかる子どもたちの家

表 4-4 6年2組学級経営プラン(家庭とのかかわり)

| | | 調査項目 | 「学習指導」における工夫・改善例 | | 4月 | 前期 5月～8月 | | |
|-----------|-----------|-------|-------------------------------------|----|----|----------|---|----|
| | | | 実態 | 重点 | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | 成果 |
| 家庭との連携 | 家庭学習 | 学習習慣 | 学習段階や既習事項を考慮した家庭学習を計画的に提示する | ○ | | | 授業で用いた資料や子どもたちの感想や作品などを教室に掲示・展示したり、学級通信で記事として載せたりして、子どもたちの学習の足跡や活躍、学習内容を保護者にも知らせるようにする。 | |
| | | 学習意欲 | 家庭学習の提出や成果を認めたり、家庭学習の内容を授業に生かしたりする | ◎ | | | | |
| | | 承認・賞賛 | 学校での学習内容や成果を知らせ、家庭での賞賛や励ましをよびかける | ○ | ※ | | | |
| | | 学習期待 | 家庭学習の内容を知らせ、家庭での励ましや協力をよびかける | ○ | | | | |
| | | 調査視点 | 「生活指導」における工夫・改善例 | | 4月 | 前期 5月～8月 | | |
| | | | 実態 | 重点 | 実態 | 重点 | 具体的な取組 | 成果 |
| 家の人とのかかわり | 家庭生活・ふれあい | 生活習慣 | 懇談会や学級通信などを活用して、生活習慣の大切さを伝え協力をよびかける | ○ | | | 学級通信を活用して、子ども同士のほほえましいかわりの様子をトピックスとして載せるようにする。指導上気になる児童を中心に、子どもたちの学校での様子を直接家庭に知らせる機会をもつようにする。 | |
| | | 生活習慣 | 家庭訪問や連絡帳などを活用して、個別に生活習慣の大切さを伝え話し合う | ○ | | | | |
| | | 信頼安心 | 学校での交友の様子や学級活動の様子をポジティブに知らせる | △ | ※ | | | |
| | | 信頼安心 | 体調・行動・言動・表情などから、子どもの内面を推察し家庭と連絡をとる | △ | | | | |

庭との個別の連絡や相談を密にした。否定的な対人意識をもっていたD児の学校での活躍を、家庭に伝えるようにも心がけた。D児は学校での学習や行事にそれほど積極的に取り組む子どもではなく、周囲の様子を静観することが多かったが、授業中の発言や学習ノートの「ふり返り」には、深い洞察力と鋭い人権感覚をうかがわせるものも多かった。担任は、このことをD児の優れたところとして家庭に伝えたのである。このことがD児と保護者との間で話題になり、担任からの本人への直

接的な励ましとも相まって、D児の意識を肯定的なものに変えたのではないかと思われる（第2章第2節第2項に関連した記述）。

家庭とのネットワークをつくるのが、どのような面で「子どもを支える」ことになるかについてはいくつかの観点があるといわれている(12)。その中でも、子どもをより広く深く把握できることや、保護者の学級経営への理解を進め、学級の教育活動への協力を得やすくするという点で、ネットワークづくりはよりよい学級づくりに直接役立つものであるといえる。学級での担任と子どもたち、子どもたち同士のつながりに、保護者や学年・学校をつなぎ、広く大きなネットワークで子どもたちの育ちを支えていくことが、これからの学級経営ではより重要なのではないだろうか。そのためにも、まず、学級から、子どもたちの学びや成長の様子、担任の思いや考えを豊かに発信することが望まれる。

(10) 前掲 拙稿「報告 NO. 477 学校と家庭との連携・協力の充実をめざして」『京都市立永松記念教育センター平成 14 年度研究紀要』にて報告した、京都市の小学校第 3 学年・第 5 学年の児童とその保護者各 500 組を対象に行った意識調査

(11) 前掲 p. 41 に掲載

(12) 諸富祥彦、浅井好編「学級づくりを極める 40 のコツ」『カウンセリングテクニックで極める教師の技（第 4 巻）』教育開発研究所 2005 p. 172

おわりに

自分の学級の子どもたちは、今日はどんな楽しいことがあるだろうかと、毎朝わくわくした気持ちで学校に向かっているだろうか。発見や学び合いやふれあいが待っている教室に、意気揚々と通ってきているだろうか。そして、担任である自分は、子どもたちの目に、親しみや信頼を感じる存在として映っているだろうか。学級担任をしていると、誰もが自分にこのような問いをくり返す。しかし、子どもたちの学びやところは、目に見える形としては捉えにくい面があり、その問いに確信をもって答えることは難しい。きっと、たぶん、だいたい、と、自分の目にした範囲で推測するしかないからである。ならば、その目にできる範囲を広げてはどうだろう。子どもたちの学びやところを、より広くより深く見つめてはどうだろう。

その方法のひとつとして提案したのが、本研究の「学級マネジメントモデル」である。自分の立

てた「学級経営プラン」の学習・生活指導が、子どもたちの学ぶ力や内面にどのように影響しているのかを、アンケートや日々のかかわりから確かめながら何度も見直し改善していくのである。流動的な子どもたちの意識を節目で捉え、それを読み解きながら学級経営をしていくことは一見手間のかかることのように思える。しかし、子どもたちのこころに届く確かな指導をするためには、適切な経営方法であると考えたのである。

また、今回、記名式のアンケートを実施したことによって、学級全体の傾向だけでなく、子どもたち一人一人の意識を知り、その背景にある人間関係や家庭状況についてもより深く理解することができた。そのため、一斉指導の中でも、全体にかかわることと並行して、個別のかかわりができ、また、個々の変容を分析・考察することによって全体へのかかわり方を工夫していくこともできた。このように、個と全体の両面から学級の子どもたちを捉えることが、よりよい学級集団をつくるために有効な実態把握の方法であることも確かめることができた。

そして、アンケートに回答することで、「先生への手紙」のように、自分の思いを担任に伝えようとしている子どもたちがいるのではないかと思えた。さらにいえば、その思いを受け止めることができるのは、学級生活を共にしている担任だけではないかとも思えた。子どもたちは、常に、そうした期待と信頼の目で担任を見つめているのかも知れない。言葉と裏腹な態度を見せるB児やC児の本当の思いを察したり、自分の思いをあまり語らないA児やD児のこころの声に耳を傾けたりできるのは担任だからこそではないだろうか。本研究に協力していただいたふたりの担任は、これらの子どもたちに対して、資料を見ているだけの筆者にはできないほどの深い理解をしていた。ある担任の言葉が印象に残る。「アンケートは、子どもたちから私へのサインだと受け止めています。それを読み解いて、子どもたちのこころを開く鍵を探したいのです。」

「子どもが分からない」という前に、子どもを知ろうとしているだろうか、自分に問いかけることを忘れてはならないと思う。一人一人の思いやその背景を知り、それを共感的に理解しようとする担任の態度に、自分や友だちが大切にされていることを感じ取り、子どもたち自らが、温かいふれあいや高め合いのある学習集団に育っていくとするに違いない。

付表 「児童アンケート」

A 授業や学習についてのアンケート

年 組 ()

※このアンケートは、テストではありません。あなたの ぶだんの様子や気持ちについて ご了承ください。

※こたえは 一番近いものの口の中に Oをして ご了承ください。(こたえ方の れい)

| NO | しつもん : していることや してもらっていること | ①いつも よく | ②だいたい ときどき | ③あまり しない | ④ぜんぜん しない |
|----|--|------------|---------------|-------------|--------------|
| 1 | あなたは、授業に集中し、熱心に取り組んでいますか。 | | | | |
| 2 | あなたは、授業の内容が分かっていますか。 | | | | |
| 3 | あなたは、学校の学習で、友だちと協力して調べたりまとめたりしていますか。 | | | | |
| 4 | あなたは、学習するとき、友だちの意見を、自分の考えとくらべて聞いていますか。 | | | | |
| 5 | あなたは、学習のことで、先生からほめられたり、はげめられたりしていますか。 | | | | |
| 6 | 先生は授業中に、あなたの学習の様子を見に来ていますか。 | | | | |
| 7 | あなたは、学校がある日に、家に帰ってからも学習していますか。 | | | | |
| 8 | あなたは、学習のことで、家の人からほめられたり、はげめられたりしていますか。 | | | | |

| NO | しつもん : 思っていることや 考えていること | ①とても そう思う | ②だいたい そう思う | ③あまり 思わない | ④ぜんぜん 思わない |
|----|--|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 9 | あなたは、進んで学習して、色々なことを知り、できるようになりたいと思いますか。 | | | | |
| 10 | あなたは、「自分には、がんばれば、学習できる力がある」と思いますか。 | | | | |
| 11 | あなたのクラスは、進んで学習する人が、多いクラスだと思いますか。 | | | | |
| 12 | あなたは、友だちと考えや思いを話し合う学習は、大切だと思いますか。 | | | | |
| 13 | あなたは、がんばって学習したら、先生はそのことを分かってくれると思いますか。 | | | | |
| 14 | 先生は、あなたに、分かりやすく教えてくれていると思いますか。 | | | | |
| 15 | あなたは、家でも学習することは、大切なことだと思いますか。 | | | | |
| 16 | 家の人は、あなたに、今よりもっと学習できるようになることを、望んでいると思いますか。 | | | | |

B 生活についてのアンケート

年 組 ()

※このアンケートは、テストではありません。あなたの ぶだんの様子や気持ちについて ご了承ください。

※こたえは 一番近いものの口の中に Oをして ご了承ください。(こたえ方の れい)

| NO | しつもん : していることや してもらっていること | ①いつも よく | ②だいたい ときどき | ③あまり しない | ④ぜんぜん しない |
|----|---|------------|---------------|-------------|--------------|
| 17 | あなたは、クラスで決まっている当番や係の仕事を、忘れずにきちんとしていますか。 | | | | |
| 18 | あなたは、友だちの気持ちを考えながら、話し合い行動したりしていますか。 | | | | |
| 19 | あなたは、クラスの友だちに、決まりを守るように注意することがありますか。 | | | | |
| 20 | あなたは、休み時間や放課後に、友だちと一緒に楽しくすごしていますか。 | | | | |
| 21 | あなたは、先生から、学校やクラスのやくそくや決まりについての話を聞きますか。 | | | | |
| 22 | あなたは、休み時間や放課後に、担任の先生とおしゃべりをしたり、相談したりしていますか。 | | | | |
| 23 | あなたが、家に帰ってからやることやその時間は、毎日決まっていますか。 | | | | |
| 24 | あなたは、家の人と、毎日の出来事や自分の思ったことなどを、話し合っていますか。 | | | | |

| NO | しつもん : 思っていることや 考えていること | ①とても そう思う | ②だいたい そう思う | ③あまり 思わない | ④ぜんぜん 思わない |
|----|--|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 25 | あなたは、クラスのやくそくや決まりを守ることが、大切なことだと思いますか。 | | | | |
| 26 | あなたは、困ったことやなやみごとがあつたら、クラスの友だちに聞いてもらおうと思いますか。 | | | | |
| 27 | あなたのクラスは、やくそくや決まりを守る人が、多いクラスだと思いますか。 | | | | |
| 28 | あなたのクラスは、思いやりのある人や、やさしい人が多いクラスだと思いますか。 | | | | |
| 29 | あなたのクラスの先生は、やくそくや決まりを守ることに、きびしいと思いますか。 | | | | |
| 30 | あなたは、困ったことやなやみごとがあつたら、先生に聞いてもらおうと思いますか。 | | | | |
| 31 | 家の人は、やくそくや決まりを守ることに、きびしいと思いますか。 | | | | |
| 32 | あなたは、困ったことやなやみごとがあつたら、家の人に聞いてもらおうと思いますか。 | | | | |