

[特別活動]

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－

川村 孝樹*

1 はじめに

新学習指導要領における特別活動の目標には、新たに「人間関係」が加えられ、「よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」とされた。これは、好ましい人間関係が築けない子どもの増加やそれに起因するトラブルなどの今日的な課題をふまえ、従来の目標の「よりよい生活を築く」に包含されていた「人間関係」が取り出され、強調されたものと捉えることができる。さらに、学級活動の目標には、「望ましい人間関係の形成」だけでなく、「集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする」といった自治的な態度の育成についても示されている。学級活動に限らず、委員会活動や縦割り活動での子どもたちの姿を見る時、御膳立てされた活動を受動的にこなしているといった印象を年々強く感じる。今日の学校現場からは、「子どもに任せる」時間も教師の心の余裕も、「学校生活をよりよくしよう」という子どもの意識も失われつつあることを日々実感してやまない。

担任する5年生30名の半数は、昨年度に学級が落ち着かない状態を経験している。クラス替えをして迎えた新年度、4月からおよそ1カ月間は学習規律の徹底とケンカの仲裁、教育相談の毎日であった。ようやく落ち着いてきた6月に実施したQ-U調査では、学級生活不満足群が7名、そのうち要支援群が2名、全体的な傾向として河村(2009)の分析する「かたさのある学級集団」と判定された。学級を立て直したいと思うあまり、気がつけば教師主導で学級経営を進めていたことを省みることとなった。赤坂(2010)は、子どもが鵜飼いのように教師とだけしかつながっていない状態を「鵜飼い型コミュニケーション」と述べている。つまり、教室内に私的なグループが点在し、対立するわけでも、かかわるわけでもなく、貧弱な関係を保っている学級の状態である。担任の授業は真面目に受けるが、他の教師の前では態度が変わる、担任の出張中にケンカが起こる、自習中立ち歩く友達がいるけど注意しないなど、当時の学級は、担任なしではまだまだ不安定な状態にあった。学級経営の課題として、教師と子どもとの関係づくりの段階から、子ども同士をつなげていく段階にあることを実感した。

2 研究の目的

「所属欲求」を人の基本的欲求と考えるアドラー心理学では、子どもの「共同体感覚」と協力的態度を育成する場として学級を重視している。赤坂(2010)は、「共同体感覚」を「集団とつながる力」と言い換えている。ジェーン・ネルセン(2000)は、「共同体感覚」は生まれながらに持っているわけではなく、教育、トレーニング、実践によって身につくとし、その育成の場として「クラス会議」を挙げている。氏は、「クラス会議」を「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」とし、「生徒と教師が協力する時、彼・彼女らは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を学び、さらに共同体感覚を伸ばすことを学ぶ」とその有用性を述べている。特別活動の大幅な時数削減や子どもを生活の負の部分に向き合わせ話し合わせることをタブーとしてきた教育等により、学級や学校を自治組織として成長させるための話し合い実践が全国から衰退していったと推測される。子ども相互のつながりが希薄になり、学級としてのまとまりをつくり出しにくい今こそ、全員による問題解決活動がもつ効果や意義をもう一度見直さなければならない。「クラス会議」を通して、特別活動が新たに目標とする「好ましい人間関係の形成」と「自治的態度の育成」に迫りたい。本研究では、「クラス会議」を中心とした子ども同士のコミュニケーションの場の設定と工夫により、学級にまとまりのある親和的雰囲気を作ることができるかどうかを検証する。

3 研究の方法

本研究は、担任する5年生を対象に、下記の(1)～(3)までの手立ての有効性について、行動観察、子どもの作文やアンケート、Q-U調査等から考察を行っていく。

* 新潟市立山潟小学校

(1) コミュニケーションの質を上げ、量を増やす活動

「クラス会議」のような活動を始めるには、民主的な話し合いのできる土壌づくりが大切である。赤坂（2010）は、クラス内のディスカッションを活発化させるためには、子ども同士のコミュニケーションの「質」を高める必要があると述べている。未熟で侵害的な言動により互いを傷つけ合う学級の雰囲気では、安心して自分の気持ちを伝え合うことができない。安心して意思疎通できるよう、コミュニケーションのルール決めや指導を行う。

さらに、そのルールが機能するためには、ある程度のコミュニケーションの「量」を保障しなければならない。一部の仲の良い者同士のコミュニケーションではなく、教室内にまんべんなく会話がなされる状態を作り出すには、教師の意図的な働きかけが必要になる。言い換えれば、教師が子どもたちの「おしゃべり」を仕組むのである。言語・非言語コミュニケーションエクササイズを構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニング等のカウンセリング的手法を参考にして行う。

目的	活動名	教科・場面	概要
コミュニケーションの「質」の向上	言葉の力	道徳	チクタク言葉のもたらす影響を考えさせる授業
	上手な聞き方	国語	あいづちや顔をしながら共感的に聞く指導
	よい所カード	学級活動	ふわふわ言葉をカードに書いて送り合う活動
コミュニケーションの「量」の増加	ペアトーク	学級活動 朝の会	隣同士でお題を決めてインタビューし合う活動
	ピクチャートーク		絵や写真の様子を相手に正確に伝える活動
	あいさつゲーム		ハンドタッチしながら多くの友達と挨拶するゲーム
	番町皿屋敷		手を重ねていき素早く叩いたり引いたりするゲーム
	ET		友達と息を合わせ、ペンを指で持ち上げるゲーム
	名簿しりとり		名簿の数字をリズムに合わせてつなげていくゲーム

(2) 協力的体験活動

一人では解けない困難な課題も、隣やグループの友達、または学級のみんなと力を合わせれば解決できたという体験の積み重ねにより、子どもたちの「協力的態度」は育まれる。そのためには、コミュニケーションの場の提供と同様、子どもたちに協力することのよさを味わわせる活動、協力せざるを得ない活動を教師が意図的に仕組む必要がある。それは学級活動だけでなく、国語や算数、社会といった日々の教科指導を通じ継続的に行うことで、子どもの中に自然なものとして定着していくと考える。

教科・場面	場面・活動名	概要
国語	ペア音読・群読	リズムカルな詩、日本の名文等を友達と息を合わせて読む活動
社会	協働作業	自動車工業における分業のよさを体験的に学ぶ活動
算数	言語活動（書く、話す、聞く）	友達の考えを取り入れたり、協力して説明したりする活動
学級活動・朝の会	「全員で正解しよう」	クイズやパズルを学級全員が正解できるよう協力する活動

(3) 「クラス会議」の実践

教師主導ではなく、子どもが主体になって学級の問題の解決について話し合う場「クラス会議」を設定する。週1回、又は隔週1回、学級活動の45分を使って行う。学級目標「おそれずに、なかまとともに、ベストをつくせ」にちなんで「おなべの会」と名付ける。今まで取り上げた議題は「宿題忘れをなくすには」、「先生のいない所や別の先生の授業でのおしゃべりをなくすには」、「お楽しみ会の内容」等である。下記の「クラス会議」の手順は、赤坂（2010）の実践を参考にしている。

手順	内容	留意点
① 隊形づくり	机を廊下に出して、椅子だけを教室に残す。椅子を一つの輪になるよう並べる。「素早く」「静かに」「思いやりをもって」机の移動を行う。	3つのめあてで行うにはどうすればよいか意見交換してから始める。終わった後、感想を述べ合う。「できた」意見が多ければ喜びのコメントを教師が伝え、「できなかった」意見が多ければ、やり直しをさせる。自分たちで決めたことを自分たちで実践することの意識づけになるため、初回は特に丁寧に行う。
② よい所紹介	最近友達からしてもらった親切への感謝や、友達のがんばりへの称賛をの言葉を一人ずつ輪番で発言する。	進んで話し合ったり、協力したりする時間であることを、子どもたちに意識づけるため、毎回始めの儀式として行う。どうしても言えない時はパスをしてもよい。後でもう一度話すチャンスを用意する。それでも発言できない時は、「次回はきっとできるよ」と言って励ます。
③ 前回の解決策のふり返り	前回出た解決策は有効だったか、決めたルールが実行されているか等を確認する。うまくいっていない時は、「もう1週間試す」や「新たな解決策を考える」などの手続きをとる。	「クラス会議」で決定した解決策やルールは全て、次の会議まで（1週間程度）試される。うまくいかなかったことを、自分たちの力でさらに改善して再び試してみようという経験が子どもを鍛える。会議で決まったことに対して、教師は見守る役に徹する。
④ 議題の提案	議題箱から「困っていること」や「みんなで話し合いたいこと」を取り出し、議題として提案する。複数の提案がある場合は、緊急性という視点で多数決を採る。	議題箱は有志の子どもたちが「意犬箱」と名付けて作成した。箱の中にある提案がすでに解決済みの場合もあることを考慮し、議題を読み上げた後、提案者本人に話し合う必要があるかを問う。
⑤ 解決策の提案	数分間、個人で考えさせた後、全員が輪番で解決策を提案していく。出された解決策は教師が紙に書き出す。	発言者が輪の中心を向いて発言しやすいように教師は立ち位置を発言者の正面に変えながら話し合いを進める。パスは1回までとする。

⑥ 解決策の検討	出された解決策について、質問や賛成、反対意見を述べ合う。	議論が停滞してきたら、「それをしたらどうなるか」と問い、実現可能かどうかを検討させる。また、「どんな気持ちになるか」や「誰かを責めることにならないか」等を考えさせることもある。助言はできるだけ最小限にとどめるが、明らかに議論の方向性や道徳的に誤りがある場合は、「賛成できない」と教師の意見を述べる。
⑦ 解決策の決定	学級全体にかかわる議題では、多数決を採り、個人にかかわる議題では、検討後の解決策から実行してみたいものを選択させる。	集団決定できないような個人の課題に対しても、全員が真剣に問題解決にかかわり、決定は本人に委ねるというプロセスが、学級の共感的・親和的雰囲気高める。

4 実践と有効性の検証

(1) コミュニケーションの質を上げ、量を増やす活動

① 「質」の向上 ～道徳「言葉の力」～

担任した4月から「よい所カード」という取組を続けてきた。友達からしてもらった親切に対する感謝の気持ちや、友達のがんばりに対する称賛の言葉をカードに書いて送るものである。送られたカードは教室後方壁面に掲示している個人のフォルダにためていった。(図1) 休み時間に自由に書かせるだけでなく、席替えの前に班の全員に書く、日直が帰りの会までに書いて発表するといった具合に、カードの枚数に偏りのないようにし、子どもの意欲を持続させてきた。そのような「ふわふわ言葉」の心地よさを実感し、進んで使おうとする態度が見られる一方、休み時間には、侵害的な言葉、いわゆる「チクチク言葉」を平気な顔で交わし合い、エスカレートしてトラブルを起こすケースも依然見られた。侵害的な言葉がもたらす負の影響にしっかりと向き合わせる指導が必要と考えた。授業展開は次の通り。



図1 よい所カード

- ア 「バカ」と板書し、一人一人に読ませる。
 イ 読んでいて、または聞いていて嬉しそうではない子どもに「どんな気分だった」と聞く。
 ウ 他にも人の気分を悪くする言葉を出させ、紙に教師が書き出していく。
 エ 全部の意見を書いたら、全員でひとつずつ読んでいく。
 オ これらの言葉を「チクチク言葉」と呼ぶことを知らせる。
 カ 「チクチク言葉」が人体に影響を及ぼすとされるエピソードを紹介する。
 キ 反対に人の気持ちをよくする「ふわふわ言葉」を自由に挙げさせ、教師が書き出す。
 ク 「チクチク言葉」または「ふわふわ言葉」があふれたらどんな学級になるか考えさせる。
 ケ 紙に書き出した「ふわふわ言葉」を切り取って教室に掲示し、「チクチク言葉」の部分は袋に入れ封印する。

イでは、「いやな気持ちがする」と発言する子どもがほとんどだったが、中には「お腹が痛い」と訴える子どももいた。アからカまでは厳しく暗い表情と話し方を教師が心がけたせいもあり、ふざけた雰囲気にならずに済んだ。授業後の子どもの感想の中に、今までの自分や学級を振り返り、これから侵害的な言葉をなくしていこうという意欲が多く見られた。

A男「ぼくはこんなことを見かけることがありました。例えば、人がまちがったことをばかにして、『バカ』などのチクチク言葉を使っているのを見ました。ぼくも少しいやな気持ちになりました。ぼくも使わないように気を付けたいです。」

B子「わたしは3年生の時に～さんにいじわるをしていました。いじわるした後はなんかいやな気持ちになりました。いつもいじわるしてはあやまり、いじわるしてはあやまりのくりかえしだったから、今日の道徳の授業で～さんの気持ちが少し分かった気がしました。」

② 「量」の増加～トークタイム～

朝の会では4月から日直が行っていたスピーチをやめ、7月から「トークタイム」と名付けて、隣同士またはグループでおしゃべりをしたり、ゲームをしたりするふれあいの時間を設けた。構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニング等のカウンセリング的手法を参考にして、様々な言語・非言語コミュニケーションエクササイズを朝の会の3～5分を利用して毎日継続して行った。

<言語コミュニケーションエクササイズの例>



ペアトーク

係が決めたお題にそって隣同士交代で1分間のインタビューをしよう。国語の時間に「上手な聞き方」として相槌や頷きの仕方を指導し、聞き方を意識させた上でやっている。インタビューする方は鉛筆やペンをマイク代わりにしている。



ピクチャートーク

画面に絵や写真が映し出される。ペアの片方がそれを見て特徴を覚え、もう片方は机に顔を伏せて待つ。1分後、その絵の様子を見た者が見ていない者に説明する。その後、答えの画像を映し出し、説明どおりの絵だったかどうかを確認する。



名簿しりとり

「1、3」と誰かが言ったら、名簿3番の者が「3、8」のように、自分の名簿番号に他の番号を付けて呼ぶ。そのように番号と番号をしりとり形式でつなぐゲーム。手を叩きながらリズムカルに行うが、言い淀んだり、リズムに乗れなかったりしたらNG。

〈非言語コミュニケーションエクササイズの場合〉



番町皿屋敷

「1枚、2枚、3枚…」という教師（お菊さん）の声に合わせて、手（皿）を重ねていく。「パリン」という合図で、一番下の手の者が素早く手を引き抜き、上にある手を叩く。上の手の者は叩かれないように素早く手を離す。



ET

宇宙人と少年の交流を描いた映画がモチーフ。グループで輪になり、鉛筆やペンを人差し指と人差し指で持ち上げながら手を上げていく。万歳の状態で3秒カウントしたら、「せーの」で下に鉛筆やペン落としてキャッチする。



あいさつゲーム

人差し指と人差し指を合わせ、「アウチ!」、グーとグーを合わせ、「よろしグー!」、パーとパーを合わせ、「ハイ!」など、指示されたハンドタッチをしながら挨拶をして教室を回る。それぞれを5人ずつとしたら席につく。

3-2)で述べたような協力体験活動も「トークタイム」の時間に行うことがあった。

〈協力体験活動の例〉



ベア音読・群読

「あめんば 赤いな あいうえお」のようなリズムよい詩や日本の名文などをベアまたはグループで息を合わせて読む。



全員で正解しよう

例えば「団扇」の読み方を答えるような難問が出題される。辞書を見ても友達に聞いてもよい。進んで聞いたり教えたりして、全員が早く分かるように協力する。

9月に「トークタイム」についてのアンケートを29人に実施したところ、「スピーチよりトークタイムの方が好き」と答えた子どもが、26人だった。その理由として多かったのが、「1日が元気になるから」「緊張しないで楽しいから」「みんなとふれあえるから」「隣の人のことが分かるから」のような回答が多かった。友達とふれあう心地よさを感じながら、リラックスして楽しみながら活動に取り組んでいること

ことが分かる。その一方、「嫌い」と答えた3名の中に、大人しくて無口なC子がいた。嫌いな理由として「しゃべったことのない人としゃべるのは苦手」と記述していた。しかし、アンケート後半の「どのエクササイズが好きか」の設問で、C子は非言語コミュニケーションの「ET」と「あいさつゲーム」を選んでいたが、その理由として「友達ができるかもしれないから」と記述していた。人と話すことが苦手なC子なりの、新たな人間関係づくりへの期待や意欲が表れた表現であると捉える。人気のエクササイズは次の通り。

好きなエクササイズ	人数（複数回答）	好きな理由の例
1位 名簿しりとり	20人	・みんなとの絆が深まるから ・みんなが楽しそうだから
2位 全員で正解しよう	17人	・全員が協力できるから ・みんなと友達になれそう
3位 ピクチャートーク	13人	・何か出るか説明がうまいかドキドキする ・説明が楽しいから
4位 あいさつゲーム	10人	・友達ができるかもしれないから ・みんなと楽しめるから
5位 番長皿屋敷	9人	・おもしろい班全員で楽しめるから ・ドキドキするから

(2) 協力体験活動

① 社会科での協働学習

自動車工業における分業生産を体験的に学ばせるため、単元の導入として自動車のペーパークラフト作りを行った。(図2) まず、5分以内に完成させることを目標に1人に1台を作らせた。時間以内に完成できた子どもが10人であった。次に、どうしたらもっと早く、正確に作るができるか考えさせると、「分けて仕事をする」という「分業」に気付く発言があった。そこで、4人または5人グループを組み、今度はグループの全員が1台ずつ、5分以内に自動車を完成できるように分担を決めさせた。「のりを付ける役」、「タイヤを付ける役」、「ドアを付ける役」など、それぞれグループなりに工夫した分担の仕方を話し合っている様子が見られた。分業を取り入れた2回目の自動車作りでは、1人での作業に比べ、ほとんどの子どもが手際よく集中して作業に取り組んでいた。5分以内に完成できたグループは4グループ、人数では16人という結果だった。さらに1分の延長で全員が完成させることができた。



図2 分業での自動車作り

D男「ひとりでやった時は5分でも終わらず間に合わなかったけど、分業したら作業がスムーズに進んで早く終わった。」
E子「分たんして作業をするととても協力がよくなったと思いました。部品を番号で分けるともっといいと思いました。」
さらに、単元半ばの調べ学習では、グループ内で課題を分担して調べ、壁新聞にまとめさせた。グループごとに自動

車会社にちなんだ社名を考えさせたり、「他のグループにはないとおきの記事を入れる」というめあてをもたせたりしたことで、協力や意欲を高めることができた。

② 算数での言語活動

算数では、子どもに安心感と連帯感をもたせながら言語活動に取り組ませるため、ペア学習を多く取り入れた。(図3) 隣同士で考えを伝え合うことで、自信がもてなかった自分の考えが確かなものとなったり、新たな考え方や表現の仕方を知ったり、自分の考えがより深くなったりすると考える。ペアで意見交流させた後は、「二人の考え」という形で黒板に出て全体発表をそのペアにさせることもある。片方が話して、もう片方が書くという分担で行わせることで、子どもたちにありがちな、聞き手を意識しない、黒板を見つばなしの説明にならずに済み、聞く方も集中して説明を聞くようになった。何よりも友達と一緒にという安心感は大きく、全体発表の雰囲気以前より緊張したものではなく、時々笑いも起こるほどのリラックスしたものになった。



図3 ペア学習の様子

(3) 「クラス会議」の実践

ここでは、第5回目「おなべの会」について、3-(3)の①～⑦の手順に沿って、その実際の様子と考察を述べる。

①では、約3分で話し合いの隊形が完成した。初期の頃に比べ、静かに手際よくできるようになった。

②でも、成長の姿を多く見る事ができた。以前は恥ずかしがってパスをしたり、友達の助けを借りて発言したりしていたF男であったが、「～さんが算数の時間に教えてくれた」と自力で発言することができた。また、特別支援学級から通級してくる友達に対して冷たい態度をよくとるG男が、隊形づくりの際、その友達の机を進んで運んだようであった。その様子を何人かの友達が気付き、よい所紹介として発言していた。②では毎回、「譲ってくれた」、「運ぶのを手伝ってくれた」といった①での様子がよく聞かれる。自分のとった親切な行動が温かい言葉になってすぐに友達からフィードバックされる、この経験の繰り返しが、子どもたちの協力的態度や相手意識の向上に結びついているのを実感する。

③については、前回の議題はお楽しみ会の内容であったため、省略した。

④では、「意犬箱」に入っていたものの中から、共通する2件の問題を取り出し議題として提案した。内容は、「授業中におしゃべりしてるさい人がある」である。子どもたちから「またか」という声が上がった。第2回目にも取り上げた議題だからである。その時も、担任以外の教師の授業や自習中に騒ぐ者がいるということで、色々な罰や「担任の先生に後で注意してもらう」というような意見が多く挙げられた。その後の検討の結果、最終的には自分自身だということで、「心の一時停止ボタンを押す」という少々抽象的な解決策でまとまった。次の会の振り返りでは、「成果が上がっている」と多くが評価したため再検討の必要なしということで済んだが、今回の提案により、再び議論の場にさらされることとなった。恐らく一部の子どもが起こしている問題であり、全体的には改善されていることであるのは推察できたが、他に議題の提案がないか確認した上で、個人の「困っていること」として議題に取り上げることに決めた。

⑤では、初めに司会と記録を募ったところ、司会には手が挙がらず、記録には数人の子どもから手が挙がった。今までは両方を教師がしていたが、子どもたちの視線が教師の方に向きがちだった。今回は、立候補者の中から2人の子どもを選び、記録を任せた。おかげで、教師が子どもの様子を観察しながら話し合いを進めることに専念できた。

「注意を繰り返してもだめなら先生に言う」や「周りの人が注意をする」、「担当の先生に注意してもらう」など、前回と同様、人任せで無責任な意見が挙がった中、「机を先生の近くに移動する」や「授業中立つてもらう」、「休み時間をなしにする」など、具体的な罰もいくつか挙げられた。中には、「見張り役を決める」といった突拍子もないものもあった。「クラス会議」を始めた初期の頃には、そういった意見に対して教師が口を挟みたくなくなったが、最近では子どもが発想の面白さを楽しめるようになった。既存にはない画期的なものを考えようとする前向きな意欲の表れと捉えるべきであろう。

⑥では、しばらくの沈黙の後、H子が口火を切った。「賛成、反対ではないですが、話しかけられても相手にしなければいいと思います」というH子に対し、I男が「僕もDさんに賛成で、勉強に関係ある話以外は話してはいけないと相手に伝えた方がいいと思います」と続けた。そのやりとりをきっかけにして、溜まったものを吐き出すかのように、何人もの子どもが手を挙げ発言し始めた。「周りの人が注意をすると、だんだん悪口みたいになるからだめだと思います」や「おしゃべりした人を休み時間に残して勉強させても遊んだりする人がいるので、休み時間は先生とじっくり話し合った方がいいと思います」など、2回目会議後の学級の実態や反省をふまえての、より現実的な意見もいくつか挙げられた。中には、「自分でしゃべらないようにする」というのに対し、「それができないからこうやって話し合っているんじゃない」と囁き合う様子も見られた。発言せずとも議題に対し真剣に向き合っていることが分かる。

⑦の時間が迫り、「最後にこれだけは言っておきたいことはないですか」と問うと、J子が「おしゃべりをして勉強

をしないと、自分が大人になってから困ると思います」と発言した。子どもたちの総意が「罰」の方向に傾いているのを軌道修正するかのような意味のある発言だった。その後、多数決ではなく、議題の提案者、つまり「おしゃべりに困っていた」2人にどの解決策がよいかを選ばせた。すると、1人が「机を先生の横に移動する」を選び、もう1人が「反省文を書く」を選んだ。前者は明らかに「罰」であるが、後者は「自己実現のための反省」という意味で考えると、単に「罰」とは言い切れない。決定にJ子の発言の影響が少なからずあったと捉える。最後に、教師が「この方法で1週間試してみましょう」とコメントして、第5回「おなべの会」を閉じた。

5 研究の成果と課題

6月と9月のQ-U調査結果の比較は図4の通りである。「学級生活満足群」に変化はないが、「侵害行為認知群」と「学級生活不満足群」はわずかではあるが減少した。「被害得点」が全体的にマイナスになったのは、コミュニケーションの「質」の向上という意味では成果と言える。しかし、依然「非承認群」が多く、「かたさのある学級集団」の様相が弱まるには至らなかった。承認感の低い子どもへの個別支援はもちろんであるが、コミュニケーション活動についても、教師が与えるだけでなく、子どものアイデアを取り入れた、より自由で活発なものにしていかなければならない。さらに、班活動や係活動のサイクルの中に「よい所カード交換」を設定したり、家庭学習や読書量、学習準備等、地道な努力を教師が価値づけたりすることで、子ども同士の認め合い活動をより豊かにしていきたい。

学習支援ボランティアが「クラス会議」をたまたま参観する機会があった。昨年度の子どもたちの荒れた時期を知る者である。昨年度手を焼かせた子どもたちが、友達の机を運んだり人に先を譲ったりする姿、そして真剣に話し合いに参加する姿を見て、参観後に「信じられない」と眼を潤ませながら語ったのが印象的である。子どもたちのアンケートでも、「会議を取り入れてから学級がよくなったか」の質問に対し、「思う」が28人、「思わない」が2人と、高評価であった。(図5参照)理由として、「友情が深まった」、「みんなのよい所が伸びている」、「みんながよくなるのが分かってすごく気持ちがいい」、「みんなで決めたルールを自分が守るようになった」等、自分たちの成長や変化を実感した感想が多かった。実際、会議の司会や書記に多くの子どもが立候補したり、会議後に有志がポスターをかいたりするなど、学級をよりよくすることに意欲を示し、実行に移す子どもの姿が見られるようになった。「クラス会議」が子どもの協力的態度育成と学級の自治的雰囲気への向上に役立っていることは確かである。

今後は、子どもたちの議論の質の向上を課題として研究を続けたい。ジェーン・ネルセン(2000)が指摘する通り、「クラス会議」の初期の段階では、子どもの発想が懲罰的な提案を考える傾向にあることを、実践を通して理解することができた。罰は根本的な解決策にはならないことを子どもたちに気づかせたいところであるが、議論に教師が介入して子どものせっかくの考えを否定してしまえば本末転倒である。何のためにみんなで知恵を絞って話し合っているのか、「クラス会議」の価値そのものを否定してしまうことになってしまう。ネルセン(2000)の実践を参考に、道徳の授業という形で、罰を用いない解決策の見つけ方を、子どもたちと共に考えていきたい。

引用・参考文献

- 小学校学習指導要領解説 特別活動編, (2008), 文部科学省.
 赤坂真二, 先生のためのアドラー心理学 勇気づけの学級づくり, (2010), ほんの森出版.
 ジェーンネルセン, リンロット, Hステファングレン, クラス会議で子どもが変わる, (2000), 星雲社.
 河村茂雄, 藤村一夫, 浅川早苗, Q-U式学級づくり 小学校高学年, (2009), 図書文化.

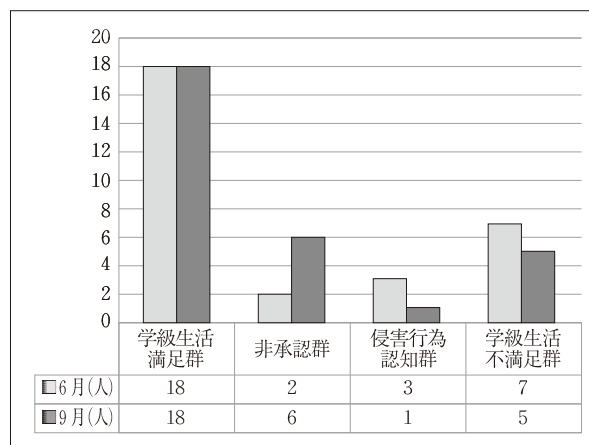


図4 Q-U結果の比較

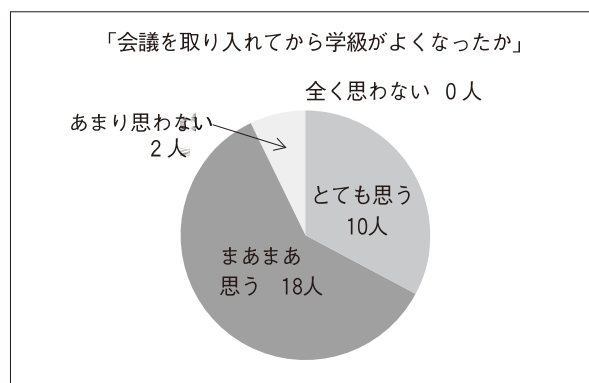


図5 アンケートの結果