

かかわり・つながりの中で安心して学べる学級を目指して

—子どもを見る視点や、子ども同士のかかわりを育む教師の支援を探る—

学校教育相談研究会議

南 奈保美¹

畠山 和也²

馬場 麻美³

山崎 達也⁴

要 約

本研究は、安心して学べる学級を目指して、教師の子どもを見る視点や子ども同士のかかわりを育む教師の支援を探るものである。

学校生活の基盤は学級にあり、教師も子どもも学級が安心して学べる場所であってほしいと願っている。しかし、分からなさや困り感を抱えた子どもがそのまま置かれている現状がある。それは子どもの孤立を生み、ひいてはいじめや不登校につながると思う。目の前にいる子どもをどのように理解し支援していくかを探ることは重要なことである。『生徒指導提要』（文部科学省）には「育てる教育相談」として7つのポイントが示されているが、その具体的な姿は論じられていない。

本研究では、『育てる教育相談』の「ポイント」と実際の指導場面との関連を探り、安心して学べる学級づくりの手がかりとした。教師がどのような視点で子どもを見ていけばよいのかを授業リフレクションによる分析から検証し、また、安心して学べる学級を目指して子ども同士のかかわりを教師がどのように育ていけばよいのか、学級集団に対する具体的なアプローチを検討・実践・検証した。

子どもの姿をどのように見るかによって、教師の子ども理解が変わり、支援の仕方も変わる。そのことが子どもたちの安心につながるということが明らかになった。また、個々の子どもの姿だけではなく、教師がリーダーシップを発揮し、学級集団の実態に応じた具体的な手立てを講じることが子ども同士のかかわりやつながりを育むために必要であることが明らかになった。

キーワード：かかわり、つながり、安心、子どもを見る視点、教師のリーダーシップ、育てる教育相談

目 次

I 主題設定の理由	59	(2)学級集団へのアプローチ	65
1 はじめに	59	①学級全体のアセスメント	65
2 研究主題について	60	②授業実践	66
II 研究の内容	61	③担任の変容と安心して学べる学級づくりとの関係性	72
1 研究の目的	61	III 研究のまとめ	74
2 研究の経過	62	1 研究から見てきたこと	74
3 研究の実際	62	2 今後の課題	76
(1)子どもを見る視点を探る	62	参考文献	77
①第1回授業観察	62	指導助言者	77
②第2回授業観察	63		

¹川崎市立新町小学校教諭（長期研究員）

²川崎市立登戸小学校教諭（研究員）

³川崎市立稲田中学校教諭（研究員）

⁴川崎市立中野島中学校教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 はじめに

今日、なくなることのないいじめの問題や横ばいの推移をたどる不登校の問題は、メディアにも取り上げられ、大きな社会問題となっている。また、SNSなどのコミュニケーションツールをめぐるトラブルは、学校にもしばしば持ち込まれる。それは子どもたちの人間関係づくりの未熟さに起因すると考えられ、他者への不安や不信となって表れている。

子どもたちにとって学校生活の大半を過ごすのが一人一人の所属する学級である。その学級がどの子にとっても安心して学べる場所であることは、私たち教師の願いであるとともに全ての子どもたちに保障すべきところである。2013年に神奈川県教育委員会が行った「教育に関する意識調査」¹によると、子どもたちも「ほっとしたり楽な気持ちになれたりする学校」を望んでいることが分かる。

そのような中、子どもたちは学級の中で安心して学ぶことができているのだろうか。授業についていけず、ただ座りながら時間をやり過ごすしかない子どもがいる。このような場面で、教師が子どもの学びの姿に意識を向け、その子の「分からない」という困り感をキャッチし、適切な支援をしたならば、その子は「分かった。できた」と嬉しくもあり、ほっとするであろう。また隣の友達に、「どうやって考えたらいいのかな」と「分からない」ことを発信し、友達と一緒に課題を解決していくことができれば、その子は孤立することなく、「友達と一緒に考えたら分かった。よかった」と思えるだろう。

これは学習面に限ったことではない。コミュニケーションに課題を抱え、トラブルを起こし困っている子どももいる。友達に自分の思いを適切に伝えられず暴言や暴力などの不適切な形で表してしまうことで、周囲からは誤解され、友達関係も次第に悪化していく。トラブルの背景にはその子なりの思いがあるとの考えに立ち、教師がその子の気持ちを十分聞いた上で自分の思いを適切に伝えられないというこの子の課題に対する支援をしたならば、どうであろう。「先生は自分のことを分かってくれている」という安心感と共に、「こんな時はこうするといいんだな」と、その子どもは適切なかわり方を身に付け、自信をもって友達とかかわることができるのではないかと考える。

『生徒指導提要』²の中では学校教育全体における教育相談として「育てる教育相談」という考え方が紹介されている。その「育てる教育相談」に示されている7つのポイントは、いじめや不登校を未然に防ぐ学級づくりにおける重要なポイントともいえる。しかしながら、その具体的な支援の姿は論じられていない。

表1 「育てる教育相談」のポイント

①学級雰囲気作り	「自由に伸び伸び振る舞える」「温かい」「協力的」「楽しい」「みんなが活躍する」といった雰囲気作りを目指す。そのために教員は児童・生徒と分け隔てなく接しなければならない。善悪の基準を示し、互いが互いの学びや成長を邪魔しないよう児童生徒の生活をしっかり見守ることが必要である。
②帰属意識の維持	どの児童生徒も学級に居場所があることが大切である。集団に帰属することは人間の基本的な欲求であり、魅力的な学級であれば帰属意識を持ちやすく意欲も湧いてくる。教員は、居場所を見つけられない児童生徒に十分配慮しなければならない。
③心のエネルギーの充足	児童生徒が自分の存在を認められ、大事にされている、守られていると感じる学校生活を体験させる。その児童生徒なりに達成したことをよくほめ、認めることで、心のエネルギーの充足を図る。

¹ 「教育に関する意識調査」神奈川県教育委員会 2013年

² 『生徒指導提要』文部科学省 2015年 p.107-108

④児童生徒理解へのかかわり	児童生徒の家庭状況や学業成績、身体や行動上の問題など、しっかりと児童生徒理解を図る。どのような行動にも「そうせざるを得ない」理由があるという前提で、理解を図る。
⑤学習意欲の育成	いつでも質問できる受容的な雰囲気や、コミュニケーション型の授業形態を大切にす。それらは児童生徒の心に安心感や充実感をもたらす、そこで得られる相互理解は児童生徒と教員の関係をより深めるものとなる。
⑥学業へのつまずきへの教育相談的対応	児童生徒本人が課題を把握し、学習方法改善の模索を支援するかかわりを大切にす。保護者との連携により、必要に応じて教育相談専門機関へとつなぐ。
⑦教員の指導性	教育相談的配慮で大切なことは、守られた環境の中で児童生徒が、自由に伸び伸びと学校生活を送れるようにすることである。教員は時にリーダーシップを発揮し、児童生徒の先頭に立ってモデルを示したり、カウンセリング的配慮でかかわったり、児童生徒の状態に応じてこの両面を自在に使い分けていくことが大切である。

*『生徒指導提要』より抜粋

そこで、本研究では主題を「かかわり・つながりの中で安心して学べる学級を目指して」とし、副題を「子どもを見る視点や、子ども同士のかかわりを育む教師の支援を探る」とした。普段は時間に追われ、なかなか意識することのない教師と子ども、子ども同士のかかわりを実態から立ち止まって見ること、かかわり・つながりを育む支援の在り方を探る。また、子ども同士のかかわり・つながりを育む支援と「育てる教育相談」との関係性を明らかにすることで、具体的な支援の姿を探る一助としたい。

2 研究主題について

安心は子ども同士のかかわりや教師と子どものかかわりから生まれる感情である。かかわり・つながりをつくるために、教師の支援が必要であることは言うまでもない。本研究では、かかわりを「教師と子ども、子ども同士で交わされるその時々」の場面で、一方から一方に差し向けられる言動」と捉えた。かかわりには一方向や双方向のかかわりがある。かかわりを育むためには二者のかかわりからスタートし、そこでの双方向のかかわ

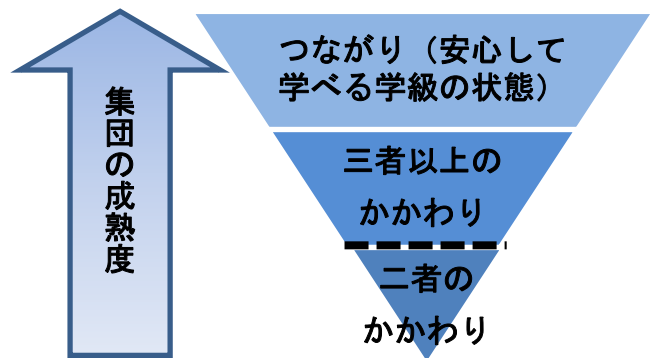


図1 かかわりからつながりへ

りができて初めて三者以上のかかわりが可能になる。その経験を積み重ねていくうちにそのかかわりが発展し、他者に受け入れられる安心感が生まれ、教室という場全体が安心したものとなる。本研究では、直接のかかわりがなくても信頼し合える状態を「つながり」と捉えた。つまり、安心して学べる学級集団は、「つながり」の状態にあるといえる。(図1)

また、本研究では「安心して学べる」姿を学級の姿から次のように捉えることにした。

表2 「安心して学べる姿」

- 誰とでも話すことができる雰囲気がある。
- 学級の誰からも非難されない、否定されない、攻撃されないと感じている。
- 「困っている」「分からない」などの疑問を相手が誰であっても出すことができる。
- 「困っている」「分からない」友達に声をかけたり、一緒に考えたりすることができる。

そして、どの子どもも安心して学ぶための適切な支援を行うために、教師と子ども、子ども同士のかかわりに着目し、実態から次の2点を明らかにしたいと考えた。

まず一つ目は、目の前の子どもをどのように見て、支援していけばよいのかということである。子どもをどう見るかということは、授業はもちろんのこと、学校生活全般において子どもとかかわる際に教師がもっておきたい重要な視点である。藤岡は、学校教育の場について「人間である教師と人間である

子どもがかかわりあう一つの臨床の場である」³としている。これはつまり、二度と同じ場面は訪れることはなく、一瞬一瞬のかかわりを大切にすることである。しかし教師はフィルターをかけて子どもを見てしまったり、余裕のなさから自分の思いを押し付けてしまったりするなど、子どもの側に立つことが難しいことがある。だからこそ、本研究では、観察法と授業リフレクションを通して目の前の事実から教師と子ども、子ども同士のかかわりを捉えることに大きな意味があると考えた。

「観察法」とは、「児童生徒の行動や相互の人間関係、教師と児童生徒の人間関係、学級全体が醸し出す雰囲気などについて、できるだけ客観的に記録する」⁴ことである。「授業リフレクション」とは、「授業者が自分の実施した授業の記録（ビデオ記録や音声記録）を再生しながら、授業中に自分は何をどう見ていたか、その時の自分の解釈や、感情はどうであったか、またどのように判断しどう行動したかなど、自分の授業を振り返る」⁵ことである。

授業を振り返るにあたっては、授業者だけでなく授業を観察していた研究員も共に振り返ることにした。一人の目ではなく、多くの目で見ることによって今までの見方が変わり、違った角度から子どもの姿を捉えることが可能になる。先行研究において、児童のその時々行動を理解しようとする上で授業リフレクションが有効であったことは尾立⁶、河野⁷、高橋⁸らの研究により明らかであるところであるが、個やグループの理解を深めるところで留まっていた。本研究では安心して学べる学級を目指し、さらにグループや学級全体を理解する手立てとしても授業リフレクションを活用していきたい。

二つ目は、子ども同士のかかわりを育むための教師の支援についてである。わたしたち教師は、一人一人の子どもへの支援も行いながら、常に学級という集団を育てている。子どもは学級という集団の中で様々なことを学んでいく。『生徒指導提要』では、「人間は、その存在自体が社会的なものであり、社会の中で育つことでしか、人間としての資質や能力が成長・発達することはない」⁹とし、他者とかかわることの意義や、かかわることによる子どもの成長・発達の可能性をうたっている。学級集団におけるかかわりにおいて最も大きな位置を占めているのは、日々行われている授業である。この授業において子ども同士のかかわりを育むことは安心して学べる学級に近づく鍵ではないかと考えた。

以上2点について『育てる教育相談』のポイント」と関連付けながら明らかにしていきたい。

II 研究の内容

1 研究の目的

研究の目的は次の2点とする。

- ・子ども一人一人が安心して学べる学級をつくるために、教師は子どもの何をどのように見て、支援していけばよいのかを探る。
- ・子ども一人一人が安心して学べる学級をつくるために、学級集団において子ども同士のかかわりを育む教師の支援について検証する。

3 藤岡寛治 『関わることの意味』 国土社 2000年 p.88

4 芳川玲子他 『教師のための学校教育相談学』 ナカニシヤ出版 2013年 p.132-133

5 藤岡寛治 『関わることの意味』 国土社 2000年 p.149

6 尾立秋彦他 「学校教育相談の活性化をめざして」 川崎市総合教育センター研究紀要第15号 2001年

7 河野利智他 「授業における教育相談のかかわり」 川崎市総合教育センター研究紀要第16号 2002年

8 高橋由紀他 「教育相談の考え方に根ざした授業の充実を目指して」

川崎市総合教育センター研究紀要第17号 2003年

9 『生徒指導提要』 文部科学省 2015年 p.9

2 研究の経過

対象学級：川崎市立小学校6年 1学級

子どもを見る視点を探る

- 5月26日 担任への聞き取り
- 5月28日 「かかわり」に関するアンケート実施（1回目）
- 5月28日 授業観察1 及び授業リフレクション
- 6月25日 授業観察2 及び授業リフレクション

学級集団へのアプローチ

- 9月10日 「授業におけるかかわり」に関するアンケート実施（1回目）
「かかわり」に関するアンケート実施（2回目）
- 9月11日 長期研究員による学級観察
- 9月16日 授業実践1 及び授業リフレクション
- 9月17日 授業実践2 及び授業リフレクション
- 10月6日 長期研究員による学級観察
- 10月28日 長期研究員による学級観察
- 10月30日 授業実践3 及び授業リフレクション
- 11月17日 長期研究員による学級観察
- 11月19日 授業実践4 及び授業リフレクション
「授業におけるかかわり」に関するアンケート実施（2回目）
「かかわり」に関するアンケート実施（3回目）

3 研究の実際

（1）子どもを見る視点を探る

1回目の授業観察では、研究員が子どもたちの様子や担任と子どもの関係、学級の雰囲気など、対象学級の実態を把握するため、普段の授業を観察することとした。そして2回目は、1回目に課題として挙げられた「子どもの思いを受け止めていくこと」や「グループでの子どもたちのかかわり」を意識し担任は授業に取り組んだ。そして研究員はそれらを軸に担任と子ども、子ども同士のかかわりを観察することにした。ここでは「担任と子どものかかわり」「子ども同士のかかわり」に着目し、事例をもとに「子どもを見る視点」について考察する。

①第1回授業観察（5月28日） 国語 「きせつのことば2 夏のさかり」

事例1 学習になかなか入っていくことのできないAさん～教師の思いと子どもの思いとのズレ～

【場面】

5時間目の授業がもうすぐ始まろうとする頃、Aさんが「あちい、あちい」と言いながら教室に戻ってきた。Aさんは席に座るなり、「後ろからボンってやってくるしさ…しかも背中に跳び蹴りしてくるしさ」と1年生と一緒に過ごした昼休みの話を始めた。近くにいた友達は、「そうだよ」「俺なんか〇〇でさあ」などと反応し、しばらくの間Aさんとその近くにいた友達との会話が続いた。

担任は授業開始の号令をかけるよう日直に促した。それでも、まだ友達と話し続けているAさんに対し、担任は席まで近づいていき注意した。Aさんはその後30秒ほど机に向かうが、次第に姿勢は崩れ、授業に参加しようとする意志は見られなかった。

【担任の思い】

予鈴は既に鳴り、授業開始の時刻が迫ってきているにもかかわらず、まだ休み時間の話をしているAさんが気になった。そして担任はAさんのところへ近づき、話し続けていることに対し「それはあなたの都合だよな。」という言葉を出した。その後、Aさんにはあえて声をかけず、少し距離を置いて様子を見ていた。

授業リフレクションの中で担任は、「授業を始めたいのに、いつまで騒いでいるんだ」という思いが先に立ったことや、授業に向かうことができている様子に気付いたものの、「注意された後にふてくされるのはAさんにはよくあること」と、あえて様子を見たことを語った。また、その日の3校時、Aさんと他の児童とのトラブルにおける指導がうまくいかず、担任の中に未消化で終わっていたことがその背景にあることに気付いた。

【授業リフレクションを通して見えた子どもの姿】

汗を拭きながら教室に戻ってきたAさんは、にこやかな表情をしていた。「きついけど、1年生のお世話が楽しかったんだ」という思いにあふれていた。担任はそれに気付かず、「話し続けている」という表面的な姿に反応して注意した。Aさんは注意されたことで、授業に対するやる気をなくし、授業に向かえなくなった。課題の説明が始まっても、机に片腕を伸ばし担任の話には耳を傾けなかった。

【考察】

この事例から、教師の思いと子どもの思いとのズレが要因となり、子どものやる気をそいでいった様子がうかがえる。担任は、「Aさんは気分が波があり、自分勝手なところがある」というフィルターをかけて見ていたことや、「授業を早く始めたい」という思いを強くもっていたために、Aさんの気持ちに関心を寄せることができず、その時の自分の思いだけを伝えてしまったと振り返っている。担任と子どもの思いのズレが授業に向かっていけないという子どもの行動につながったことから、担任が先入観をもたずに子どもとかわかっていくことが次の行動の指針として重要である。

ここで担任のとった行動を『「育てる教育相談」のポイント』に照らして解釈してみると次のようになる。授業開始時刻となっても話し続けている児童に対し、指導性を発揮し「授業が始まる時間だ」というルールを示した。時間を守って行動することを教えることは必要なことである。ただこの時、カウンセリング的配慮をもって「楽しい時間を過ごしたんだ」というAさんの思いを受け止め、その後「授業が始まる時間だ」というルールの提示をしたならばどうであっただろうか。「1年生のお世話は大変だけど楽しかったんだね。さあ、授業を始めていこう」と、Aさんの思いをまず受け止めた上でルールを示したならば、Aさんは「自分のことを分かってくれた」と感じ、学習にも向かう姿勢になれたのではないだろうか。

『「育てる教育相談」のポイント』における「①学級雰囲気づくり」には、善悪の基準を示し、互いが互いの学びや成長を邪魔しないよう児童生徒の生活をしっかり見守ることが必要であると書かれている。この事例から、「⑦教員の指導性」にも書かれているように、カウンセリング的配慮でかわかることと、リーダーシップを発揮して善悪の基準を示し指導していくことは同時に両立しうるものであることが分かる。

②第2回授業観察（6月25日） かわさき共生*共育プログラム「まちがいさがし」

事例2 表情が硬く、他の子どもと交わろうとしないBさん～グループ内の関係性への配慮～

【場面】

グループワークのために、この時間だけの4人組を作った。男女の構成比を考えずにグループを作ったため、Bさんは女子だけのグループとなった。席を移動し、着席するのも一番遅く、表情が硬い。着席しても体は外側を向いている。Bさんが置き忘れた筆箱を届けてくれた友達に対しても反応しない。「まちがいさがし」の活動が始まって自分から周りの子に積極的にかかわろうとはしなかった。課題を遂行するために順番が来れば動き、必要な会話だけはするという様子が見られた。同じグループのメンバーも、Bさんに対して話しかけるようなことはあまりなかった。担任がグループに声をかけた際は、Bさんの表情が明るくなり、言葉数も増え、グループのメンバーと話す場面も見られた。

【担任の思い】

担任は、Bさんがいつもと変わらない明るい笑顔で自分に話しかけてくることから、「大丈夫。うまくやれている」と思った。そのためBさんや、Bさんに話しかけない同じグループの子どもの様子に気付かなかったと振り返っている。

しかし、ビデオに映るBさんの様子を見ながら担任は、6年進級に際し気を付けて見てあげたい子だと思っていたことを思い出した。それは5年生の頃、思ったことをずばって言うことや、強い自分をアピールすることから「Bさんが怖い」と言って一部の女子が避けるような動きがあったことによる。自分が担任となってかかわってみると、細やかな気遣いができる部分もあり、友達に対して優しく接する場面を目にし、それほど心配はいらないのではないかと感じ始めていたところだった。

【授業リフレクションを通して見えた子どもの姿】

5月の授業観察では、自分から隣の男子に話しかけ、やり取りを通して課題に向かう姿が見られたBさんが、今回は活動を楽しもうとしない姿を見せていた。ルール説明を聞いている時、Bさんは目をつぶり体も外に向けていた。足も投げ出し、自分からそこには入っていきたくないように見えた。またBさんの席に置いてあった筆箱を、その席に座った友達が届けてくれても何も反応せず、活動の中で自分から話しかけることがほとんどない様子から、そこに居づらいBさんの思いが感じられた。授業後の振り返りシートへの記入も白紙の状態、観察者がそばを通ると手で隠していた。その姿からは、Bさんがこの時間に何も学べなかったことやそのような自分を誰にも見られたくないという思いでいたことが分かる。他の3人についても、課題を遂行するための必要最低限の会話は交わすことはできていたが、Bさんに対してどのようにかかわっていけばよいのか分からず、Bさんに話しかけない状態が続いた。

【考察】

この事例から、グルーピングによって子どもの学びの姿が変わるということが明らかになった。同性との関係性を築くことを苦手とするBさんにとって、同性だけのグループは安心を阻害する要因となっていた。また、担任が「自分には積極的に話しかけてくる子だから大丈夫」「グループ活動ではいつも隣の男子とうまくかかわっているから問題ない」という見方をしていたことで、Bさんのかかわりの苦手さや緊張に気付くことができなかった。「いつも見ている子どもの姿が、いつでも同じようにある」という見方ではなく、授業の中で一人一人の子どもや、その周りにいる子ども同士のかかわりを見取っていくことが重要になる。グループ活動を行う際には、「今、子どもはどのようなかかわりの状態にあるのか」を把握し、必要に応じて場の設定やグルーピングをしていくなどの教師の支援も必要である。

『育てる教育相談』のポイント」における「①学級雰囲気づくり」には、温かい・協力的といった雰囲気づくりを目指すと書かれている。また「⑤学習意欲の育成」には、受容的な雰囲気やコミュニケーション的な授業形態を大切にすると書かれている。グループ活動を取り入れたら、その都度グループ内の

関係性を確認し、その時々の子どもの姿に沿った必要な支援をしていかなければならない。人間関係につまずきを抱えている児童がいたら、事前にグルーピングの配慮をすることも必要であろう。

(2) 学級集団へのアプローチ

①学級全体のアセスメント

5月に学級の実態を把握するために担任への聞き取りや「かかわり」に関するアンケートを行った。さらに学級集団に対しての具体的なアプローチを行うにあたり、9月上旬に次の方法により学級全体のアセスメントを行うこととした。アセスメントから分かったことをまとめる。

【担任の願い】

- ・自分も相手も大事にしてほしい。
- ・互いに認め合ってほしい。
- ・みんなでできたことや、みんなで分かることの楽しさを感じてほしい。

【「かかわり」に関するアンケートから】(1回目：5月 2回目：9月)

＜アンケート項目＞

- 1 先生とのかかわり・つながりを感じるのはどんなときですか
- 2 友達とのかかわり・つながりを感じるのはどんなときですか
- 3 気持ちが落ち着くのはどんなときときですか
- 4 この学級をどう思いますか

*自由記述

＜アンケートから分かること＞(1回目：5月28日実施 32人回答)

- ・授業の中で担任とのかかわり・つながりを感じている子どもが全体の約50%を占める。このことから授業以外でのかかわりが少なく、担任との関係が希薄であることが分かる。
- ・友達と一緒にいると気持ちが落ち着くと感じる子どもは全体の約30%に留まり、友達との関係も希薄である。
- ・かかわり・つながりを感じている場面は、友達と一緒に何かをする場面(共有体験)である。
- ・学級に不満を抱いている子どもが約10%を占め、学級風土を見直す必要がある。

＜1回目のアンケート結果との比較から分かること＞(2回目：9月10日実施 30人回答)

- ・担任と授業以外でのかかわりを感じている子どもが増加し、担任との会話や担任からのアプローチ(ほめられる、気にかけてくれる)、非言語的なかかわりを感じている子どもが全体の約30%から50%に増加した。このことから担任との関係が1回目に比べ親密になっていることが分かる。
- ・友達とのかかわり・つながりでは、「話をするとき」の項目が、全体の20%に増加した。このことから子ども同士のかかわりの質が変化していることが分かる。
- ・気持ちが落ち着くときとしては、「友達と一緒に遊んだり話したりするとき」という項目が約50%を占めた。このことから、やはり子どもは一人よりも友達と一緒にいることで、ほっとしていることが分かる。
- ・クラスについては、「思いやりがあり話しやすい」という項目の割合が倍増していることから、子どもはにぎやかな中にも、話を聞いてくれる雰囲気を感じていることが分かる。一方でこのクラスにマイナスの印象を抱いている児童の割合はやや増加した。このことから引き続き学級風土を見直す必要があることが分かる。

【「授業におけるかかわり」に関するアンケートから】(1回目：9月10日実施 30人回答)

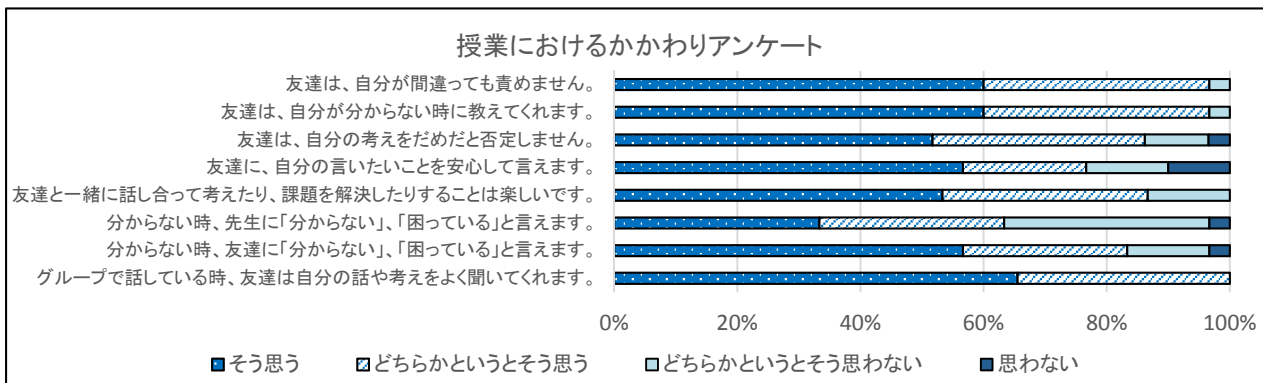


図2 「授業におけるかかわり」に関するアンケート

<アンケートから分かること>

- ・分からない時、友達に「分からない」「困っている」と言えない子どもが、全体の約 20%を占めている。
- ・分からない時、先生に「分からない」「困っている」と言えない子どもが、全体の約 40%を占めている。
- ・友達に安心して自分の考えを言えない子どもが、全体の約 20%を越えている。

【研究員による観察から】

- ・発信するが、受け止めてもらえない場面がある。
- ・言いたいことがあっても、やめてしまう姿がある。
- ・楽しさに乗じて、友達のことを考えずにふざけてしまうことがある。
- ・地区別運動会に向けて大縄跳びの練習をしても、自分が跳び終わると友達が跳ぶことに関心が向かない。
- ・励まし合ったり、注意し合ったりすることが少ない。
- ・騒がしい場面で、自分が嫌だということを声に出して伝えることができない。

【対象学級の課題】

これまで見てきたようなアセスメントに基づく学級の実態を、本研究の目指す「安心して学べる姿」(表 2) に照らし合わせてみた時、中でも以下の 2 項目について課題が見えてきた。

- 「困っている」「分からない」などの疑問を相手が誰であっても出すことができる。
- 「困っている」「分からない」友達に声をかけたり、一緒に考えたりすることができる。

そしてこの 2 項目には、研究員による観察でも挙げられた友達への関心のなさが関係しているのではないかと考えた。そこで次の 2 点を課題とし、その課題に対する具体的な手立てを考え、授業を行うことにした。

「安心して発信すること・受け止めること」
「他者に関心を向けること」

②授業実践

学級全体のアセスメントより明らかとなった上記 2 点の課題に対し、子ども同士のかかわりを育む支援として、具体的な手立てを講じ、その時の子ども同士のかかわりの様子から、次の手立てを講じていくことにした。また、観察を通して得られた子どもを見る視点や教師の気付きを生かしたかかわりを土台とし、授業実践を行うこととした。

ア 授業実践 1 (9月16日 実施)

【活動名】かわさき共生*共育プログラム「カモン」

【ねらい】ルールを守って、友達と協力しながら一緒に活動を楽しむ。

【手立て】・楽しみながら発信したり受け止めたりすることを体験できるように、ゲーム的な要素の強いワークを取り入れた。

- ・「発信する」「受け止める」を具体的にルールの中に組み込んだ。

活動内容：グループを組み、1列に並んで相手チームの代表とじゃんけんをする。じゃんけんで勝った場合、相手チームの代表の後ろを回って自分の列に戻り、仲間とハイタッチをして、次の人と交代。負けた場合、「カモン」と同じグループの仲間を呼び、仲間を連れて相手チームの代表の後ろを回り、元の場所へ戻る。これを勝つまで続ける。

【子ども同士のかかわりの様子】

じゃんけんで負けたとき、恥ずかしがらずに「カモン！」と声を出し、手を挙げて仲間を呼ぶなど、どの児童も発信ができていた。じゃんけんに勝って戻ってくる子がハイタッチをしやすいように手を挙

げて待つ姿も見られた。

一方じゃんけんで何度も負け続けたとき、仲間に励ましの言葉をかける児童はなかった。みんなで楽しもうとせず嫌そうに仕方なくついていく姿や、ハイタッチをする際には、相手が痛がるほど力いっぱいタッチをしたり、受け止めるタッチの手が低かったりする姿が見られた。「また負けちゃったの」という気持ちが先に立ったことがそこに表れていた。

【授業においてかかわりを育む教師の支援】

安心して活動できるためにルールを大切にしてほしいと考えていた担任は、子どもたちにモデルを示すなどして、ルールを丁寧に確認していた。活動中は、子どもたちがルールを守りながら活動できているかということに意識を向け、守られていない時にはそのグループに介入し、再度ルールを確認させることで、子どもたちが発信して受け止めることが学べるようにしていた。

授業の終盤、グループでの振り返りの際、曇った表情で話をしているグループに気づき、そこに介入した。じゃんけんで負けてしまったことへの罪悪感を強く感じていたCさんは「じゃんけんが弱かったです」と発言し、Cさんに対しグループの友達Dさんは「それは振り返りではない、違うんじゃないか」と言った。担任は「負けちゃったこと、負けてカモン！って呼んだとき、どんな気持ちだった？」とCさんの気持ちを尋ねた。その後「何回も負け続けたら、いい加減勝たないと悪いかなって思った」というCさんの思いを言語化し、担任はDさんや同じグループの子どもたちに「もう一回聞いてあげて。同じ言葉かもしれないけど」と声をかけたことで、Cさんは申し訳ないと感じた自分の気持ちを表現することができた。それによりグループの子どもたちはCさんの思いを知り、受け止めることができた。

また全体の振り返りの中でもCさんの振り返りを取り上げ、申し訳ないと感じる人がいたときに、周りにいる人たちはどんなことができるのかを全員に考えさせた。子どもたちの中からは「相手を責めずに励ますような声をかける」という声上がり、学級全体で共有することにもつながった。この担任のかかわりが、Cさんの「みんなに分かってもらえた」という気持ちを生み、安心につながったと考える。

【考察】

子どもたちの様子から、大きな声で仲間を呼ぶなど発信することは出来ているが、友達を受け止めたり自分が受け止められたりすることができていないこと、そして「相手がどう思うのか」「どう感じるのか」を察するといった他者意識が希薄であることが分かった。

その一方で、担任の適切な介入が子どもたちのかかわりに大きく影響しているということも明らかとなった。ルールが守れていなければ毅然とした態度で指導することで、子どもの安心感を生み、学習のねらいを達成することとなった。また、担任がCさんの思いを言語化する場面を作ったことで同じグループの友達がCさんの思いを共有することにつながった。

これは『育てる教育相談』のポイントの「⑤学習意欲の育成」、「⑦教員の指導性」に関わる支援といえる。Cさんの思いを言語化したことがグループの中に受容的な雰囲気を作り出していった。また、ルールが守られていない時、再度ルールを確認する、そしてクラス全体で共有したい価値であると判断した場合には全体へのフィードバックを行うなど、指導性を発揮して学習のねらいの達成に向けて子どもを導いた。一方で「まったくもう、仕方ないな」とCさんやDさんを非難するのではなく、どちらの

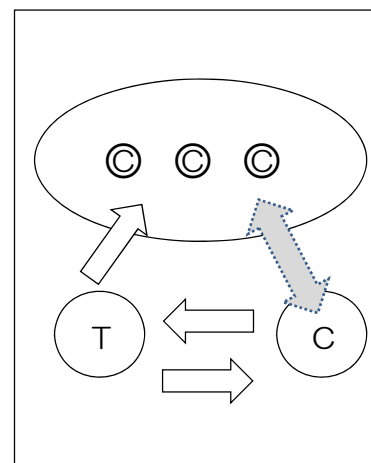


図3 個と全体をつなぐ
かかわり

思いにも耳を傾けカウンセリング的配慮でかかわった。ここでは指導とカウンセリング的配慮の両面がうまく作用し、それが子ども同士のかかわりを育むことにつながった。

イ 授業実践2（9月17日 実施）

【活動名】かわさき共生＊共育プログラム「どんなふうに聞いたらいいかな？」

【ねらい】聞いてもらってよかったと思える聞き方を体験しながら見つける。

【手立て】 ・「聞くこと（受け止めること）」について学べるように順番や役割、時間、場などを具体的に示した。
・活動の仕方が分かりやすいように演示を行った。
・どのように聞いてもらえるとよいのかということや、聞いてもらった時の気持ちに気付くようにするために、振り返りの時間を十分確保した。

活動内容：「聞いてもらえていない聞き方」の演示から、どのように感じたか、そこから「聞いてもらえていると感じる聞き方」を考え、その演示を見た後、実際に聞き手・話し手の役割を体験してみる。提示されたテーマの中から自分で話したいものを選び、1分間話す。その後役割を交代する。ペアでの振り返りの後、全体での振り返りを行い、そこでの気づきを共有する。

【子ども同士のかかわりの様子】

「目の前に関心に向ける相手がいる」「役割がある」「話す時間が決まっている」「話すテーマの選択肢がある」などの手立てがあったことで、子どもたちは安心して友達に関心に向けて聞くことができていた。それは、「膝を向き合わせ、身体全体で話を聞こうとする姿」「相手の目をしっかり見て話したり聞いたりする姿」として表れていた。また「もっと話したい」という声があちらこちらから起こるなど、子どもたちは「聞いてもらえている」感じを味わうことができていた。

ペア・全体の振り返りにおいて子どもは、相手の聞き方に対して自分が感じていたことを伝えたり、相手の振り返りを聞いたりすることで、相手がどう感じていたのかということに気付くことができた。普段、自分から友達にかかわることが苦手な児童は、全体での振り返りの場面で、ペアとなった相手から「自分が想像していたよりも、たくさん質問をしてくれて、ちゃんと聞いてくれているっていうのが伝わってきたからすごくうれしかった」という言葉をもらい、とても柔らかい表情をしていた。全体の場で話してもらえたことで、見ることのできた笑顔である。

<子どもたちの振り返り>

- ・ちゃんと話を聞いてくれて、僕の話を受け入れてくれているように感じた。
- ・うなずいたり、最後まで顔を見て話を聞いてくれたからうれしかった。
- ・うなずいたり、相づちを打ったり、最後に質問もしてくれたので、しっかり自分の話を聞いてくれたんだなと思って、安心して話げできた。

【授業においてかかわりを育む教師の支援】

子どもたちが「どんなふうに聞いたらよいのか」を考え、聞いてもらえていると思える聞き方に気付くために担任が準備した演示が効果的であった。相手に関心を寄せていない演示をあえて見ることで、子どもたちは関心を寄せてもらえていない話し手の気持ちに共感し、それをもとに「聞いてもらえていると感じる聞き方」のポイントを見つけていった。また自分たちで見つけたポイントは、実際にペアでの「聞く」体験に生かされていた。

隣のペアが気になり、4人で話し始めたグループがあった。「この時間はペアでの活動を大切にしたい」と考えていた担任は、隣が気になり話しかけ始めたペアに介入し、「ペアで話すことを大切にしてほしいんだ。だから話が混ざってしまうようなら場所を移動して話そう」と伝えた。場の構造を作り直し

たのである。場所を移動したペアは、2人での活動に戻り、「目の前に聞いてくれている相手がいる」中で、どんなふうに聞いたらよいかを、体験を通して学ぶことができ、授業のねらいを達成することができた。

【考察】

2回目の授業では、教師の意図的・具体的な手立てが効果的であった。順番や役割、時間、場などを子どもに示したことで、やるべきことが明らかになり、「聞く(受け止める)」というねらいが達成された。子どもたちは「相手に関心を向けること」が具体的にどのようなことなのかということに気付くことができ、そして「相手が聞いてもらっていると感じる聞き方」に意識を向けるようになってきた。つまり、子どもたちは十分に受け止めてもらう体験を通して、自分だけでなく相手にとっての安心感にも気付くことができたのである。この授業以降、他者への意識が高まり、うなずく・体を相手に向ける・目を見て聞く・相手の立場で考え行動するなどの姿が子どもたちの中に自然に見られるようになってきた。

担任が「ペアが守れていない、だめじゃないか」と注意するのではなく、「ペアを大切にしたい」と場を守る意味を子どもに伝えたこと、そして「場所を変えよう」と具体的な指示を出したことで、これらは、『育てる教育相談』のポイント」におけるねらいを達成するために発揮した、「⑦教員の指導性」でもある。そこにはカウンセリング的配慮と指導性の両面が働いていた。

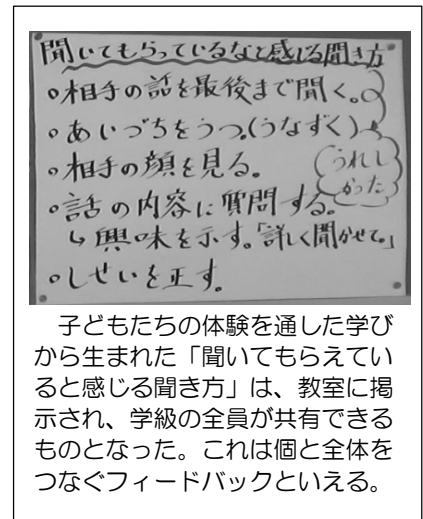


図4 クラス共有の「聞いてもらっていると感じる聞き方」

ウ 授業実践3 (10月30日 実施)

【単元名】国語「生活の中の言葉」

【ねらい】場面に応じて適切に敬語を使ったり、相手を気遣う言葉を添えたりすることが分かる。

【手立て】ねらいを達成するために何をすればよいのかが明確になるよう、学習活動における順番や役割などを具体的に示した。

学習活動内容：まず初めにグループで、提示された場面について演じながら、場面に応じた言葉づかいに直していく。その後、それぞれのグループで考えて直したものを全体で確認し合い、最後に個人で、学習が定着したかどうかを確認するための課題に取り組む。

【子ども同士のかかわりの様子】

前回のペアワークで有効であった順番や役割などを具体的に示すことで、「次は誰だっけ」など、自分たちで役割を確認したり、自分が書き終えたら他の2人が見やすい向きにワークシートを置き直したり、相手を意識した言動が多く見られた。また、役割があることで一人にならずみんなと学べた子どもや学びからそれなかった子ども、安心して友達とかかわりグループだけでなく全体の中で自信をもって発表できた子どももいた。そしてグループでの学習中、相手の目を見て話す、聞く、うなずくなどして必ず反応し、安心して発信したり受け止めたりできている子どもたちがいた。

あるグループでは、順番や役割などを意識しなくても、教科のねらいに向かって互いに頭を寄せ合いながら話し合うことができていた。

【授業においてかかわりを育む教師の支援1】

担任は、それぞれの子どもの学びの状況や、その日一日の友達とのかかわりの様子を軸に、グループでの様子を見取り、そばで見守ったり具体的な声かけをしたりしていた。やることがよく分からず、なかなか学習に向かえないEさんのいるグループがあった。最初に進行役となったEさんは話し合いの進め方が分からず、グループの学習も停滞していた。そこで担任は次のような具体的な声かけを行った。

T	：…それを見ていたEさんが、感じたことを話せばいいの。先生もちょっと見せてもらうね。
T	：Fさんにどんな感じがしたか聞いてごらん？<進行の仕方を具体的に示す>
E	：あ～。どんな感じがした？
F	：なんか、適当な感じがした。
E	：（うなずきながら）あ、自分もそう思った。
T	：そう。それでいいの。<励まし>
T	：適当な感じした？どなたのところからそう感じたか聞いてごらん。<聞き方を具体的に示す>
E	：どなたのところから、そう感じた？
F	：「出かけてて」は「出かけています」にしてもいいと思う。
T	：そしたら、そこをどういうふうに直す？って。Eさんが書くよ。<進行の仕方を具体的に示す>
E	：ここを直そうよ。

*T…担任 F…同じグループの子ども

このような支援が、Eさんが学習に向かうきっかけとなり、「ここを直そうよ」と自発的に学習に向かい始めた。Eさんのこのような自発的な学習参加により、このグループの学習活動は促進されていった。

【考察1】

3回目の授業では、授業実践2で有効であった意図的・具体的な手立てを教科の学習にも取り入れ、友達とかかわりながらねらいに迫っていけるようにした。教科の学習においても「順番を決める」「役割をもつ」ことは発信し受け止める助けとなり、安心して学ぶ上で有効であることが明らかになった。

またグループでの活動に入れず、子ども同士では支えきれない場合、担任が介入したことの意味は大きい。役割を確認し、やり方がわからなければ具体的にモデルを示すことが本人のやる気を引き出し、自発的な学習参加の姿を生んだ。これは『育てる教育相談』のポイントでいう「⑤学習意欲の育成」に関わる適切な支援であった。友達との話し合いを通してEさんは、課題からそれずに学習に参加することができ、同じグループの子どもたちにとっても安心して学ぶことにつながっていった。

【授業においてかかわりを育む教師の支援2】

全体の話し合いの場面で、友達の発表後のタイミングで笑い始めた子どもがいた。担任は授業を止め、まずその子どもに「どうしたの」と尋ねた。自分でおかしな表情を作り友達に見せ、笑っていたGさんは、「友達の発表がすごかったから」と言い訳をした。そこで担任は「その笑いは友達を認めるようなものではなかった。私はそうは思わなかった。みんなはどう感じた？」と、自分の思いを伝えるだけでなく、学級全体にも投げかけた。それによりGさんは笑うのを止め、学習に戻っていった。

【考察2】

Gさんに対する指導は、カウンセリング的配慮と指導性の両面を大切にされた指導であり、「⑦教師の指導性」に関わる支援であったといえる。担任は突然起きた笑いを見逃さず、立ち止まって指導する場面を設け、Gさんの言い分を最後まで聞いた。その上で「その笑いは認めているような笑いには思えなかったこと」について「私」を主語にした言い方で伝えている。このように子どもにかかわったことが、学級の子もたちの担任への信頼となり、安心して学べる学級づくりにつながる適切な支援であった。これは『育てる教育相談』のポイントの「①学級雰囲気づくり」に関わる支援にもなっていた。

エ 授業実践4 (11月19日 実施)

【单元名】社会「近代国家に向けて」

【ねらい】朝鮮半島をめぐる日本、清、ロシアの関係について、当時の時代背景や位置関係から考える。

【手立て】グループ学習における順番や役割などはあえて示さず、知恵を寄せ合わないと解決できない、少し難しい課題や資料を提示する。

学習活動内容：風刺画をもとに「どうして日本・清・ロシアは朝鮮を自分のものにしたいと思っていたのか」という学習課題を設定し、資料をもとにグループで調べていく。授業の後半、全体で確認しながら、日本と世界の国々との関係について考えていく。

【子ども同士のかかわりの様子】

担任はあえて順番や役割などを子どもに示さず、課題提示をした。それでも自分たちで役割をもって課題に向かおうとしているグループや、資料を1枚ずつ配りローテーションさせて読んでいこうと声をかけるグループなど、自分だけでなく、みんなでやろう、分かろうとする姿が見られた。

さらに「ねえ、聞いて。これってこういうことだよ!」「この情報、ほしい。家でまとめてきたい」など、自分の見つけた発見を友達にも聞いてほしくて声に出していた。これは受け止めてくれる友達がいる安心感の表れである。資料を読み、清と朝鮮の関係に気付いた児童は、それを同じグループの友達に伝えて共有し、二国間の関係を図に描き表し始めた。その図と資料を交互に見ながら同じグループの子どもは、「これは、中国と朝鮮だから…あ、ここに書いてある。この関係を考えると清は日本を倒そうとした…」とつぶやいていた。友達の気付きがヒントとなり、自分の気付きが促され、より考えが深まった場面である。そして役割などがなくても自然に受け止め、発信する姿が見られた。

【授業においてかかわりを育む教師の支援】

自分が書いた振り返りを読むよう指示されたHさんは、いざ読み始めてみると、自分が書いた漢字が読めなかった。同じグループの友達にも聞いてはみたが分からなかった。その友達は「自分で書いた字が読めなくなってしまいました」とHさんの困り感を担任に伝えた。すると教室には、「えー」という声が上がリ、「自分で書いた字が読めないってどういうこと?」と言わんばかりの空気が流れた。その空気を感じ取った担任は、その児童の横に立ち、肩に手を置いて「ドンマイ」と声をかけ、漢字の読み方を伝えた。それだけでなく、「難しい漢字をちゃんと書いているよね。」と学級全員に向かってHさんのできていることを伝えた。自分の書いた字が読めないという「できていないこと」に注目していった子どもたちであったが、難しい漢字を書いているという「できていること」に目を向けた担任の言葉によってHさんに対する見方を変えることになった。これはHさんにとっても、学級全体にとっても安心につながる支援となった。

【考察】

担任はあえて順番や役割を示すなどの手立てを意識せずにグループ学習を進めた。子どもたちは順番や役割がなくても、思ったことを伝え、受け止め、それにより気付きを深めていった。またこれまでの手立てにより、グループの友達は自分を受け止めてくれるという安心感が子どもたちの中にゆるぎないものとして生じ、少し難しい課題であっても安心して発信し、受け止めてもらい、自然なやり取りの中で課題に向かえるようになっていった。このように子どもの実態や成長に合わせ、ステップを踏むことでかかわりは変わっていくのである。

Hさんの事例では、友達の「できていないこと」に注目した子どもたちであったが、担任はHさんのこともその周りの子どもたちのことも非難することなく、「できていること」を認める発言をしたこと

で、子どもたちは見方を変えることができた。これは『育てる教育相談』のポイントの「①学級雰囲気づくり」「③心のエネルギーの充足」「⑦教員の指導性」に関わる支援であった。学級全体の場で自分のできていることをフィードバックしてもらったことは、Hさんにとって大きな安心となり、自信につながるものであったと考えられる。また、それを見ていた子どもたちにとって、できていないことを肯定的に受け止めてもらえる経験を共にしたことにより、担任への信頼感を強め、学級全体の子どもたちの安心にもなっていた。

③担任の変容と安心して学べる学級づくりとの関係性

子どもたちや学級の変容の陰には、担任の変容があった。担任は、授業リフレクションで得た気付きを日々子どもへのかかわりに生かしてきた。まず「育てる教育相談」の考えに立ち、「③心のエネルギーの充足」における「その子なりに達成したことをよく褒め、認める」という視点からプラスのフィードバックを惜しみなく行った。担任からのプラスのフィードバックが繰り返されることで、子どもは自分に自信をつけ、友達に対しても自信をもってかかわることができるようになってきた。このような担任のかかわりの変容により、学級の子ども一人一人が変わり、子ども同士のかかわりにも影響を与えたといえる。表3は、9月の「授業におけるかかわり」アンケート（図3）で、安心して発信したり受け止めたりできていないと感じていた子どもへの担任のかかわりと子どもの変容をまとめたものである。

また、担任が学級集団を育てていくという意識をより強くもつことで、一人一人という個だけでなく学級全体を見てリーダーシップを発揮し、その時々に応じてカウンセリング的配慮でかかわったり、毅然とした態度でかかわったりするようになった。このような担任の変化は学級全体の安心につながり、その中で子どもは安心して学べるようになっていった。

表3 「安心して発信したり受け止めたりできていない」と感じていた子どもへの、担任のかかわりと子どもの変容

	担任のかかわり	子どもの変容
C1	GWTを行った際、グループでのトラブルが起きた。その際、いつもの明るさがなく、暗い表情でいるC1さんに気付き、担任はグループに介入し、じっくり話を聴いた。自分の思っていることがうまく伝わらずグループのメンバーから誤解を受けてしまったC1さん。担任は、先入観をもち、寄り添いながらじっくり話を聞き、どうすればよいかを考えられるような声かけをし、自分なりの解決策が見つかるまで、様子を見守った。	この時以降、担任とよく目が合うようになり、反応もよくなってきた。それだけでなく周りの友達に意識が向くようになってきた。以前は「自分がよければOK」という様子が見られたが、学びからそれいきそうな友達に「〇〇、ここ読むよ」などと声をかけ、根気強く学びに引き込もうと働きかける姿が見られるようになってきた。また学級の話し合いでは、友達の立場も理解し、それを踏まえて自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになってきた。
C2	C2さんは、自分からかかわることを苦手としていた。担任はグループや全体の活動で、常に様子を見守り、必要に応じて声をかけ、自分から集団に入っていけるよう促した。 また、グループの中でC2さんが友達に対して自発的にかかわっていった場面で見逃さず、その姿をクラス全体の場でフィードバックしていった。	担任の声かけをきっかけにして集団に入ることができていた。「これはどういうこと？教えて」と、友達から頼られる場面では最後まで一生懸命教えていた。算数では、友達の考えをうんうんと聞き、その考えを画用紙に書きこむ姿や、友達の発表がうまくいくと自分のことのように喜び、拍手をする姿も見られるようになってきた。11月頃になると、休み時間などは女子の友達の輪の中にいて、会話を楽しむ姿も見られるようになった。
C3	気分の波があり難しい子と捉えていた。「またC3さんか」とフィルターをかけて見ることもあった。しかし、「今日はどんな感じかな」「この時間はどうかな？」とその子の表情や言動にアンテナを張り、どこで介入するとよいかを見極めてかかわるようになった。また、筆箱を投げるなどの粗暴なふるまいが見られた時には、注意するだけでなく「もう一度やり直してみよう」と声をかけ、学び直しのきっかけを与えていくようにした。	担任からの声かけにより自分を客観的に見て、振り返ろうとするようになってきた。また、落ち込んでいても、担任に話を聞いてもらうことで、気持ちを切り替えられるようになった。 それにより、気持ちが安定している時間が増え、自己中心的な言動が減り、友達の気持ちにも気付けるようになってきた。そして友達が褒めてくれたことを嬉しいと感じ、その気持ちを帰りの会の振り返りの場面で伝えることができるようになってきた。

C 4	担任は何かと体調不良を訴えることが多い子どもと感じていたが、その訴えが何らかのサインなのではないかと考えるようになった。朝の健康観察においては「今日の調子はどう？昨日の頭痛はよくなったかい？」など、こまめに声をかけるようにした。	先生が気にかけてくれていると分かり、安心の度合いが増してきた。自分から友達に声をかけてかかわることが増え、授業では「分からないから教えて」と発信できるようになってきた。「本当に困っている」「分かるまで教えてほしい」と同じグループの子に伝えることができるようになった。
-----	--	---

ア アンケートから見た子どもたち・学級の変容

【「授業におけるかかわり」に関するアンケートから】（2回目：11月20日実施 32人回答）

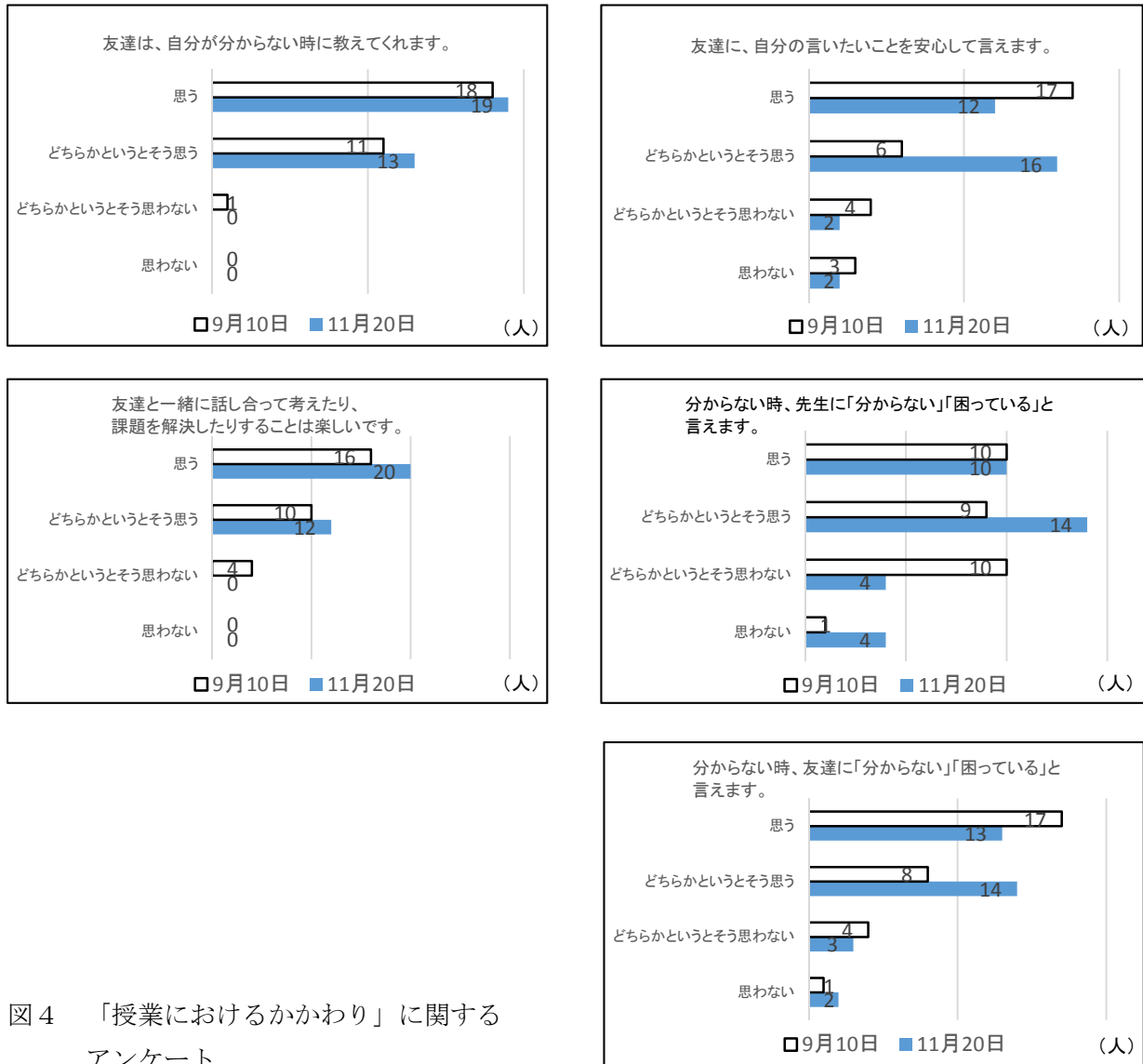


図4 「授業におけるかかわり」に関するアンケート

<アンケートから分かること>

- ・分からない時、友達に「分からない」「困っている」と言えない子どもが、全体の約10%に減少した。
- ・分からない時、先生に「分からない」「困っている」と言えない子どもが、全体の約30%に減少した。
- ・友達に安心して自分の考えを言えない子どもが全体の約10%に減少した。
- ・「友達と一緒に話し合ったり、課題を解決したりすることは楽しいです」「友達に、自分が分からない時に教えてください」の項目では、全員が「思う」「どちらかというと思う」と回答していた。

【「かかわり」に関するアンケートから】（3回目：11月20日実施 32人回答）

- ・「授業」を通して先生や友達とのかかわりを感じている子どもがそれぞれ全体の約50%、約40%と再び増加した。これは9月以降の授業を通してかかわりを育む様々な手立てを講じたことの表れとも考えられる。
- ・「このクラスについてどう思うか」という項目では、初めて「話し合い、認め合える学級」という表現が見られるようになった。このことから、子どもたちの中に発信して受け止め、相手の立場に立って考える「認め合い」という風土が生まれてきていることが分かる。
- ・「気持ちが落ち着くとき」という項目では、「友達にほめられたとき・相談したとき」「反応してくれるとき」という表現が見られた。このことから、子ども同士のかかわり合いの質が表面的なものからより心情的なもの、安心できるものへと変化したと考えられる。

イ 担任から見た学級・子どもたちの変容

- ・他人事にしないかかわりや、自分のことだけでなく周りの状況を見て気遣える子どもたちが増えてきた。
- ・9月当初に見られた、グループになってもなかなか話し始めないという状況はなく、自然に分からないことを聞き合ったり、教え合ったりする姿が見られるようになってきた。
- ・男女を問わず、休み時間は学級みんなで外に出て体を動かすことが増えてきた。（交友関係の広がり）

ウ 研究員から見た学級・子どもたちの変容

- ・9月に感じられた、しらっとした雰囲気はなくなった。
- ・「分からないから教えてほしい」と友達に発信できることが増え、また友達の「分からない・困っている」姿に気付いたら声をかけて一緒に考えるなど、他人事ではないかかわりが多く見られるようになってきた。
- ・だめなことはだめと、互いに注意し合うなど、そのままにしないかかわりが見られるようになった。
- ・周囲への気遣いができる子どもが以前より増えてきた。

このように、教師、子ども、学級それぞれに変容が見られ、この学級の課題でもあった「安心して発信すること・受け止めること」「他者に関心を向けること」は、授業に限らず様々な場面で子どもたちの姿を通して見られるようになった。「かかわり」は「つながり」となり、安心して学べる学級に近づいたといえる。また、学級の変容を考えた時、「教師の意識やかかわりの変化」だけでなく、「教師の指導性」が大きく関与していたことも明らかになった。「こんな学級にしたい」という教師の願いのもと「学級が今どうあるのか」ということを的確に見取り、そこから見えた課題に対して、適切で具体的な手立てを講じること、そこでの子どもたちのかかわりの様子を見取り、そこからまた次の手立てを講じてきたからこそ、子ども同士のかかわりは変容し、安心して学べる学級に近づいていったと考える。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

本研究では「育てる教育相談」の考えをよりどころとしながら、安心して学べる学級を目指し「子どもを見る視点」や「子ども同士のかかわりを育む教師の支援」についてその具体的な支援の姿を見ようとしてきた。それにより明らかになったことを述べる。

（1）子どもを見る視点

授業リフレクションを通して、目の前の子どもをどのように見ていけばいいのかを探ってきた。まず教師がアンテナを高く張ることが必要である。それにより「子どもの表情」「体の動き」「つぶやきや発言」に気付くことができる。このように表面に見えていることだけでなく、「どうしてそうしているのか」「どんな気持ちでいるのか」という背景にも関心を向けることが重要である。気付いて関心を向けることができれば、その子のできている部分に目が向きプラスのフィードバックをしていったり、周りの子どもとのかかわりを見ようとしたりできるようになる。また学習のねらいと子どもとの関係はどうであるかという部分にも目を向けていくことができる。「背景ごと理解しようとする」「思いを受け止

めようとする」「肯定的に見ようとする」は、それぞれ『育てる教育相談』のポイント」における「④児童生徒理解へのかかわり」「⑦教員の指導性（カウンセリング的配慮）」「③心のエネルギーの充足」と関連する。教師が子どもを背景ごとと受け止めようとする事で、子どもの見方が変わり、その結果、子どもへのかかわりも変わっていった。そしてかかわりの変化は「先生は分かってくれている」という子どもの安心感につながり、子どもも変わっていくことが明らかになった。

(2) 子ども同士のかかわりを育む教師の支援

子ども同士のかかわりを育む教師の支援の土台となるのは、「子どもを見る視点」である。まず教師が学級の状態についてアセスメントを行い、そのアセスメントに応じた授業を組んでいく。つまり、課題から、安心して学べる学級を作るための具体的な手立てを講じるのである。その授業の中で教師は、目の前の子どもの姿を見取り、子どもがどうしてそうしているのか、どうしてそうなのかという意味や背景を理解し、個に応じた声かけをするなど、その子どもの姿に沿った支援を行うのである。その支援のより所となるのが

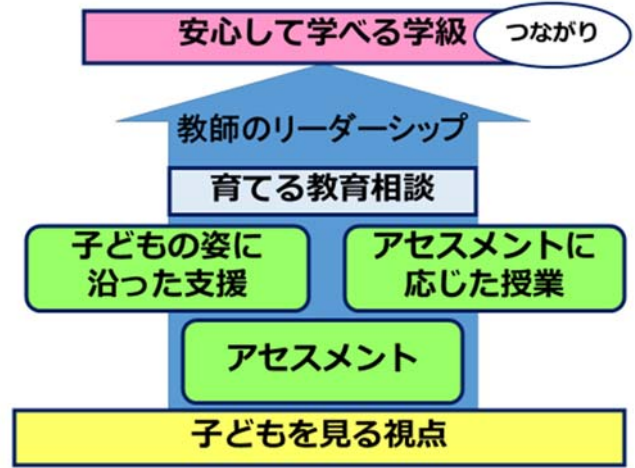


図5 子ども同士のかかわりを育む教師の支援

「育てる教育相談」という考え方であった。そして子ども同士のかかわりを育む上でもっとも重要なことは、そこでは常に教師のリーダーシップが発揮され、それにより安心して学べる学級に近づいていくということである。このような教師の支援により、前述の図1で示したかかわりはつながりへと変化していった。

①かかわりを育むための方向性

子どもへのアンケート結果や授業観察からアセスメントを行い、明確になった課題に対して、これまで見てきたような手立てを講じてきた。ここでの「教師のリーダーシップ」とは、学級の課題に対して図6のようにステップを踏んで授業を行ったことである。それにより、子どもたちのかかわりの質にも変化が見られた。担任が子どもたちのかかわりを安心して学べる方向に向かって調整したことで、自然にかかわり合いながら学べるようになってきた。

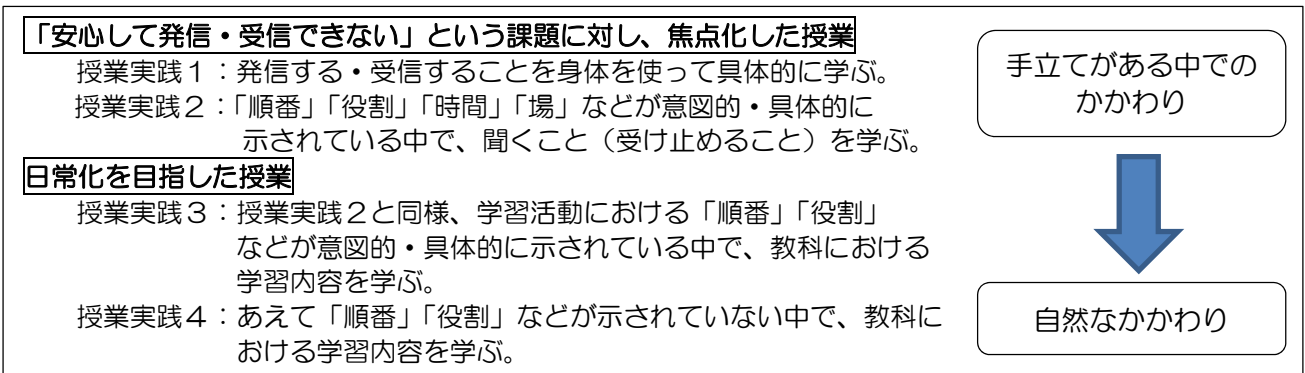


図6 ステップを踏んだ授業によるかかわりの変化

②「育てる教育相談」と教師の具体的支援

これまで見てきたように、教師が意図的に工夫し事前に講じる手立てだけでなく、その時々で子ども

が見せる姿に教師は支援をしていくわけだが、その子どもの姿に沿った支援が『育てる教育相談』のポイント」と大きくかかわることが分かった。実際の授業における子ども同士のかかわりを育む教師の支援と『育てる教育相談』のポイント」に沿った具体的な支援の姿をまとめてみる。

- ルールが守れていなければ毅然とした態度で指導することで、子どもの安心感を生み、学習のねらいも達成されていく。（「⑤学習意欲の育成」・「⑦教員の指導性」）
- 教師が子どもの思いを言語化することで同じグループの子どもがその思いを共有することにつながり、受容的な雰囲気の中で学べるようになる。（「⑤学習意欲の育成」）
- 教師が自分の思いを率直に子どもに伝えることで、教師と子どもの信頼感が増していく。
（「⑦教師の指導性」）
- 不適切な言動に対する毅然とした指導と併せて、子どもの話にしっかりと耳を傾けていくこと、この両方を行うことで、安心して学べる学級づくりに関わる支援となる。
（「①学級雰囲気づくり」・「⑦教員の指導性」）
- 「できないこと」から「できていること」に子どもたちの見方を変えさせることで、学級の中に温かい雰囲気をつくり出すことにつながる。
（「①学級雰囲気づくり」・「③心のエネルギーの充足」・「⑦教師の指導性」）

2 今後の課題

（1）子どもと共に進める学級づくり

実態から課題を挙げ、そこに対する手立てを講じることで、子ども同士のかかわりは確かに育まれていった。さらに教師側の働きかけだけでなく、子どもたち自身が「こんな学級をみんなで作りたい」と思えるかかわりや活躍の場があれば、そこでの活動を通して子ども同士のかかわりもより促進されていくのではないかと考える。担任はリーダーシップを発揮しながら、子どもと共に学級をつくるという意識をもって、子どもたちが「この学級が好き」「楽しいからここに居たい」「ここに居る仲間が大切だ」と思えるような活動の場を用意するなど、具体的な手立てを講じていくことも大切である。そのような支援は子どもと共に学級をつくることとなり、子ども同士のかかわりもより育まれていくと考える。

（2）複数の目で見ると子ども理解

共に研究を進め、授業リフレクションを重ねてきた研究員にも意識の変化や子どもたちへのかかわりの変容が見られたことから、複数の目で授業を見てそこから気づきを得ること、そして子どもへのかかわりに生かしていくことの意味は大きい。教師集団が学び合い、共に子どもたちを理解し育てていく上でも複数の目で見るとは有効である。さらに、学級担任制をとる小学校においては複数の目で見ていく場や機会をどのように設けていくのか、また教科担任制をとる中学校においては、既にある複数の目で見ると機会をどのように生かしていくのか、今後も実践を通して検討していく必要がある。

（3）教育相談的な見方の様々な各教科等における展開

本研究を通して、子どもを見る視点や、かかわりを育む教師の支援について明らかにしてきたわけだが、かかわりを育む方向性を示していくことは、まさに教師のリーダーシップによるものであった。各教科等の学習においても子ども理解の上に立ち、授業のねらいを達成するために事前に教師が講じるべき手立てや、授業の中でどの子どもも安心して学ぶために配慮すべきことなど、実践を通してさらに具体的に明らかにしていく必要がある。

最後に、研究を進めるに当たり、ご指導ご助言くださいました講師の芳川玲子先生、また授業観察をさせていただきました研究員所属校の校長先生並びに教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|--------|
| 依田 新 『新・教育心理学辞典』 金子書房 | 1983 年 |
| 國分 康孝 『エンカウンターで学級が変わる』 図書文化 | 1996 年 |
| 箕浦 康子 『フィールドワークの技法と実際』 ミネルヴァ書房 | 1999 年 |
| 藤岡 寛治 『関わることへの意思』 国土社 | 2000 年 |
| 石隈 利紀 『学校心理学』 誠信書房 | 2000 年 |
| 河村 茂雄 『教師のためのソーシャル・スキル』 | 2002 年 |
| 中谷 素之 『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり』 金子書房 | 2007 年 |
| 中村 明 『語感の辞典』 岩波書店 | 2010 年 |
| 秋田 喜代美 『教師の言葉とコミュニケーション』 教育開発研究所 | 2010 年 |
| 有村 久春 『カウンセリング感覚のある学級経営ハンドブック』 金子書房 | 2011 年 |
| 目黒 悟 『教育実践臨床研究～教えることをとおして自分も育つ～』 藤沢市教育文化センター | 2012 年 |
| 芳川 玲子 『教師のための学校教育相談学』 ナカニシヤ出版 | 2013 年 |
| 嶋崎 政男 『入門学校教育相談』 学事出版 | 2014 年 |
| 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』 ほんの森出版 | 2014 年 |
| 石井 順治 『教師の話し方・聞き方』 ぎょうせい | 2014 年 |

【指導助言者】

- | | |
|----------------------------------|-------|
| 東海大学文学部心理・社会学科教授（川崎市総合教育センター専門員） | 芳川 玲子 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 中島 智美 |