

居心地のよい学級集団づくりの指導の在り方（第二年次）

—解決志向アプローチを生かした学級目標達成のプロセスを通して—

長期研究員 齊藤 雄策

《研究の要旨》

本研究は、学級目標の達成を目指す過程に焦点を当て、居心地のよい学級集団づくりの指導の在り方を探ったものである。そのために、解決志向アプローチを生かし、児童に目指す姿を具体化させ、自分たちの「できていること」を実感させたり、「もっとできるとよいこと」に取り組ませたりした。その結果、児童の学級目標の「達成度」とQ-Uの承認得点に相関が見られ、これらの手だてが居心地のよい学級集団づくりにつながることが分かった。

I 研究の趣旨

「令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によれば、小学校において学校管理下における暴力行為発生件数、いじめの認知件数、不登校児童数は近年増加傾向にある。本県においても暴力行為の発生件数、いじめの認知件数、不登校児童数は同様の傾向にある。河村茂雄(2007)※1は「子どもたちの不適応は、本人だけの問題ではなく、環境要因である学級集団との関係性が大きい」と述べており、教育の諸問題と学級集団との相関性を指摘している。また、小学校学習指導要領解説総則編第3章第4節「児童の発達の支援」では、「児童相互の好ましい人間関係を育てていく上で、学級の風土を支持的な風土につくり変えていくことが大切である」と示されており、学級経営の充実が求められている。

本研究では、児童一人一人にとって「居心地のよい学級集団」を、「児童の願いが込められた学級目標が達成された学級」であるにとらえ、児童が学級の目標を達成していく過程に焦点を当てて学級集団づくりを進めたいと考えた。そこで、児童に自分たちの目指す学級の姿を具体化させたり、振り返らせたりしながら学級目標の達成を目指すしていくことを研究の中心に据えた。そして、それを支える側面として、教師からの価値付けや児童が身に付けたい行動面のスキルについて学ぶ機会を確保したいと考えた。庭山和貴(2018)※2は「問題行動と望ましい行動をまったく同時に行うことはできず、望ましい行動が増えれば問題行動は自然に減っていく」と述べている。

本研究では、解決志向アプローチ※3を基に、児童の考える「できていること」や「もっとできるとよいこと」に焦点を当て、児童の目指す学級の具体的な姿（目指す行動）を増やしていくことで主題に迫っていきたい。

※1 「データが語る① 学校の課題」河村茂雄(2007)
※2 「PBI S実践マニュアル&実践集」栗原慎二編著(2018)
※3 本研究においては、「問題」ではなく「うまくいっていることは何か」を見付け、望む解決の状態に向けて具体的な目標を設定し、うまくいっていることや役に立っていることを積み重ねていくことで、解決の状態をつくっていくアプローチとする。

II 研究の概要

1 研究仮説

児童が自分たちの目標とする学級を目指していく過程において、以下の視点で解決志向アプローチを生かした手だてを講じれば、児童一人一人にとって居心地のよい学級集団がつくられるであろう。

【視点1】目指す学級の姿を共有するための工夫

【視点2】目指す行動を増やすための工夫

2 研究の内容

(1)【視点1】目指す学級の姿を共有するための工夫

① 学級の「これから」を共有する行動目標の設定

学級目標を達成している姿について、「授業中」「休み時間」などの具体的な場面における行動目標を設定し、目指す学級の姿を共有する場を設ける。設定した行動目標は表にして掲示し、学校生活において日常的に意識できるようにする。

② 学級の「今」を共有するスケーリング

10段階で評価するスケーリング（数値化）を行い、設定した行動目標や学級目標の達成度について振り返ることで、学級の現状を学級全体で共有する場を設ける。それにより、「できていること」を自覚させ、今後できることにも気付けるようにする。定期的にスケーリングを行い、目標の行動ができているという実感を児童が積み重ねていくことで、行動目標達成の意欲につなげる。スケーリングの結果は掲示し、可視化する。

(2)【視点2】目指す行動を増やすための工夫

① 目指す行動の仕方を学ぶ「できるとよい」プログラム実践

【視点1】のスケーリングの結果を基に、児童ができるとよいと考える行動に関連したSST※4のプログラムを実践し、目指す行動の仕方を理解させる。

※4 よりよい人間関係を築き、維持していく社会的技能を向上させるトレーニング

② 目指す行動の定着を図る「できていること」フィードバック

「できるとよい」プログラム実践後、プログラムで学

んだ内容について「できていること」を、教師が評価したり、児童相互に振り返らせたりすることで、児童にフィードバックする。それらにより、自分の「できていること」を続けたり、友達の「できていること」を今後の自分に生かしたりして、目指す行動の定着を図る。

③ 達成度の低い児童を支援する「できるぞ」ミーティング

スケーリングで低い達成度とした児童や「できていること」フィードバックで「できていない」と振り返った児童と休み時間などに意図的に話をする機会をもつ。できていることやできそうなことを話し合い、個別の具体的な目標設定とフィードバックにより、児童自身の「できる」姿につなげる。

以上を、本研究では図1の研究構想に基づいて行う。

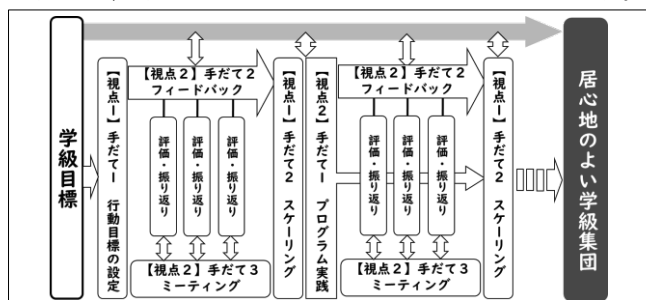


図1 研究構想

3 研究の実際

対象学年 第4学年 26名（1学級）

研究対象学級の学級目標は「手あらい・うがい」「話を最後まで聞く」「自主的に行動する」の3つであった。本研究は、学級活動（3）での授業実践（5時間）と日常指導において行った（図2）。本稿では授業Ⅰ、授業Ⅳ、日常指導Ⅲを基に述べる。

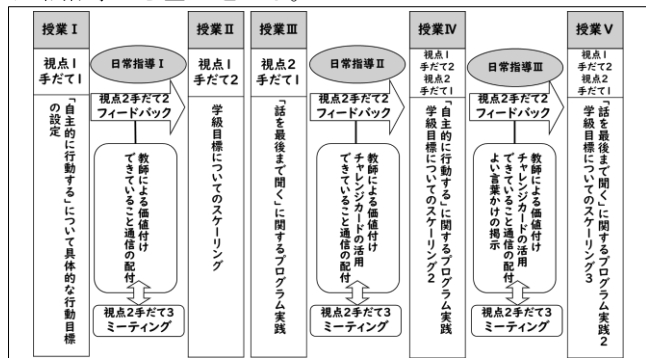


図2 研究の実際

(1) 【視点1】について

① 学級の「これから」を共有する行動目標の設定

学級目標に関する児童への事前アンケート（4件法）の「目標達成のために自分は何をすればよいか分かる」の項目では、3つの目標のうち「自主的に行動する」の数値が最も低い結果となった。授業Ⅰでは、このことを児童に示し、「自主的に行動する」とはどんな行動をすればよいのかについて考えた。その際、解決志向アプロー

チを生かし、「自主的に行動する」という目標が達成できている学級の姿を想像し、そのとき自分たちはどんな行動をしているのかを場面ごとに考えた。そして、児童一人一人が考えた行動を全体で集約して表にまとめ、これから学級が目指す行動目標として共有を図った（図3）。

	自分ですること	友達や学級のためにできること
授業の時間	・人話を聞いて最後まで聞く。 ・進んで発表する。 ・友達の話を聞いておく。	・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。
休み時間	・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。	・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。
給食の時間	・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。	・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。
そうじの時間	・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。	・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。
いつでも	・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。 ・友達の話を聞いておく。	・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。 ・友達の話を最後まで聞く。

図3 行動目標の表

② 学級の「今」を共有するスケールリング

学級目標や各行動目標の達成度について、スケールリングやアンケートによって児童が定期的に振り返った。

授業Ⅳでは、児童一人一人が10段階でスケールリングした数値の合計を前回の結果とともに提示した（図4）。

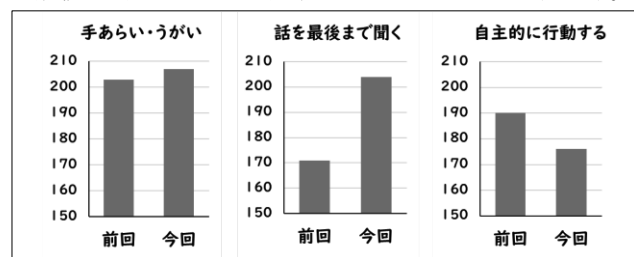


図4 スケールリングの結果

児童は「手あらい・うがい」や「話を最後まで聞く」が前回より伸びていることを知り、自分たちの「できていること」を確認することができた。一方で、「自主的に行動する」が低下していることに気付き、「自主的に行動する」を伸ばそうという課題意識をもった。児童からは『『自主的に行動する』が全くできていないわけではない』という意見が出たため、行動目標の表を基に、「自主的に行動する」における学級の「できていること」と「もっとできるとよいこと」について考えることにした。

まず、児童の意見を基に、行動目標の各行動について、できていると感じている児童が多い

図5 「できていること」の共有

行動に花丸や二重丸を付けていき、学級として「できていること」の共有を図った（図5）。次に、事前アンケート「学級がもっとできるとよいこと」の回答結果を示し、学級がこれから「もっとできるとよいこと」は何かを考えた。「ふわふわ言葉をつかう」「友達が悪いことをしていたら注意する」「困っている人がいたら手伝う」「あいさつを自分からする」などの回答が上位に挙がっていることから、児童は言葉かけが大切であるという共通点に

気付いた（図6）。そして、人に対するよい言葉かけをしようと
考え、学級の課題を焦点化す
ることができた。授業の最後には、
今後の学校生活で生かせるよう
に一人一人がよい言葉かけにつ
いて頑張りたいことを決定し
た。

(2) 【視点2】について

① 目指す行動の仕方を学ぶ「できるとよい」プログラム実践

友達に対するよい言葉かけをしようとする学級の課題を全体で共有した後、授業Ⅳの後半では、「友達に困っている場面」「友達に失敗してしまった場面」における活動プログラムを実践した（図7）。まず、教師が悪い言葉かけのモデルを示し、悪い言葉かけをされた側は嫌な気持ちになることを確認した。そこで、どのような言葉かけをすればよいかを考え、よい言葉かけをけ合う活動をペアで行った。活動後には、児童の「うれしかった」「心が温かくなった」などの肯定的な感想が多く出され、よい言葉かけをすることのよさを全体で共有することができた。

② 目指す行動の定着を図る「できていること」フィードバック

日常指導Ⅲでは、「よい言葉かけをする」という行動が定着するよう、以下の4つの取組で児童への「できていること」のフィードバックを図った。

ア 教師による価値付け

学校生活の中で、児童が「ありがとう」や「頑張って」といった言葉かけをする場面を見取り、よい言葉かけをした児童をその場で認め、称賛することで行動の価値付けを図った。

イ チャレンジカードの活用

週に1日、「よい言葉かけをがんばる DAY」として、3回にわたり、よい言葉かけを意識させ、帰りの会で自分の友達への言葉かけや友達が自分にかけてくれた言葉を振り返った(図8)。

ウ 「できていること通信」の配付

チャレンジカードの取組を教師がまとめ、通信を作成

もつとできるといふこと(学級が)	
ふわふわ言葉をつかう	8
友達が悪いことをしていたら注意する	7
べんきょうに集中する	7
おごんでうじをする	6
まごっている人がいたら手伝う	4
あいさつを自分からする	4
楽しいうろろする(友達とせやよく遊ぶ.)	3
友達けんかをしたらしめてあげる	3
早くじゅんぴをする	2
進んで給食をくばる	2
次の時間のじゅんぴをする	1
友達が発表したらはくする	1

図 6 アンケート結果



図 7 プログラムの事例

して児童に
配付するこ
とで、言葉
かけについ
ての学級の
状況を振り
返った（図

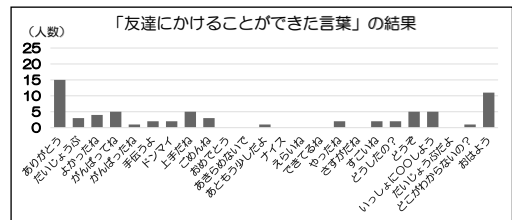


図9 「できていること通信」の例

エ よい言葉かけの掲示

授業や休み時間に、教師や児童が気付いたよい言葉かけをカードに記入して掲示し、学級全体で共有する活動を毎日継続に行った(図10)。



図10 カードの掲示

③ 達成感の低い児童を支援する「できるぞ」ミーティング

日常指導Ⅲのチャレンジカードの取組では、一日の中でよい言葉かけを何回できるかについて目標をカードに記入し、一日の終わりに振り返る機会を設けた。1回目のチャレンジで学級の平均を下回った児童と、2回目のチャレンジの際に朝の時間を使ってミーティングをした。ミーティングでは、前回のチャレンジの結果を振り返り、少ない回数でも友達により言葉かけができたことを認めた。そして、児童自身に目標を決めさせた。また、ミーティングをした児童に意図的に声をかけ、児童が決めた目標についての達成状況を確認したり、励ましたりした。その結果、2回目のチャレンジでは6人中5人が前回よりもよい言葉かけが増え、自分の目標を達成することができた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の考察

(1) 学級目標の達成について

実践の事前と事後において、児童の学級目標に対する「意識・意欲」、学級目標を達成するために何をすればよいかを問う「理解」、学級目標達成のために行動しているかを問う「定着」の質問項目でアンケートを行った（図11）。

質問内容の分類	質問例
「意識・意欲」に関する質問	「自分は学級目標を達成したい」など4問
「理解」に関する質問	「『自主的に行動する』を達成するために、自分は何をすればよいか分かる」など3問
「定着」に関する質問	「『自主的に行動する』の達成に向けて、自分にできることはやっている」など3問

図11 質問内容の分類と質問例

① 平均値の比較から

事前と事後の各質問項目の変容を分析した。回答の平均値についてt検定を行ったところ、「意識・意欲」において有意差が見られた ($p<.05$) (図12)。

質問項目	事前	事後	事前と事後の有意差
「意識・意欲」4問の回答の平均値	3.43	3.58	有
「理解」3問の回答の平均値	3.38	3.38	無
「定着」3問の回答の平均値	3.26	3.29	無

図12 各質問に関する回答の平均値

このことから、学級目標達成の過程における、授業実践や日常指導が、児童の「意識・意欲」を高める上で有効であったと考える。一方で、「理解」「定着」において有意差は認められなかった。そこで、「理解」「定着」について、本稿で取り上げた「自主的に行動する」に関する実践を基に分析する。

「理解」について、『自主的に行動する』を達成するために、自分は何をすればよいかわかる」という質問に注目すると、事前と授業Ⅰ、事前と授業Ⅳにおいて有意差が見られた ($p<.05$) (図13)。

質問項目	事前	授業Ⅰ	授業Ⅳ	事後
「『自主的に行動する』を達成するために、自分は何をすればよいかわかる」回答の平均値	3.08	3.46	3.65	3.23
有意差 ($p<.05$)	有			
	無			

図13 「理解」に関する回答の平均値

有意差が認められた ($p<.05$) (図13)。このことから、授業実践が学級目標に対する理解を高めることに有効であったことが分かる。一方で、事前と事後で有意差が見られなかったことから、この授業での高まりを維持するために手だての継続的な取組が必要であると考えられる。

また、「定着」については、授業Ⅳ後の日常指導Ⅲで、実際に児童同士の挨拶や励ましの言葉かけといった目指す行動の増加を見取ることができた。しかし、上記のとおり児童自身は、目指す行動が定着していることを十分に感じていないことがうかがえる。このことから、目指す行動の定着について児童が客観的に評価できる基準を作成する必要があると考える。

② 相関関係から

学級目標の達成を目指すという視点から、学級目標を達成していると思うかを問う「達成度」に関する質問と「意識・意欲」や「理解」「定着」に関する質問との相関について事前と事後で分析した。すると、事前では「達成度」とその他についての相関はほとんどなかったが、事後では強い正の相関が見られた (図14)。

相関関係	事前	事後
「意識・意欲」と「達成度」	0.19	0.79
「理解」と「達成度」	0.17	0.85
「定着」と「達成度」	0.13	0.84
$r<0.2$ ほとんど相関なし $0.2\leq r<0.4$ やや正の相関 $0.4\leq r<0.7$ やや強い正の相関 $0.7\leq r<1$ 強い正の相関		

図14 事前・事後の「達成度」との相関

学級目標達成の過程において、2つの視点に基づいた手だてを講じたことが、相関を強めたと考えられる。このことから、本研究を実践することによって、学級目標に対する児童の「意識・意欲」や「理解」「定着」が、「達成度」の向上につながることが分かった。

(2) 居心地のよい学級集団づくりについて

さらに、事前と事後の学級目標の「達成度」とQ-Uの「承認得点」の相関について分析した。その結果、事前ではほとんど相関が見られなかった「達成度」と「承認得点」に、事後ではやや強い正の相関が見られた (図15)。「達成度」と「承認得点」の相関が強まったのは、本研究が解決志向アプローチを生かし、学級目標を達成したいという意欲を高め、学級や個々の「できていること」に目を向けさせてきたことが要因であると考えられる。

	事前	事後
学級目標の「達成度」とQ-Uの承認得点との相関	0.06	0.61
$r<0.2$ ほとんど相関なし $0.2\leq r<0.4$ やや正の相関 $0.4\leq r<0.7$ やや強い正の相関 $0.7\leq r<1$ 強い正の相関		

図15 学級目標の「達成度」とQ-Uの「承認得点」の相関

「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」の「承認得点」の相関について分析した。その結果、事前ではほとんど相関が見られなかった「達成度」と「承認得点」に、事後ではやや強い正の相関が見られた (図15)。「達成度」と「承認得点」の相関が強まったのは、本研究が解決志向アプローチを生かし、学級目標を達成したいという意欲を高め、学級や個々の「できていること」に目を向けさせてきたことが要因であると考えられる。以上のことから、研究対象学級において、学級目標達成の過程で、本研究の視点に基づいた手だてを講じたことが、学級目標の「達成度」と児童の「承認得点」の相関を強めたと考えられる。これは、学級目標を達成しているという児童の「達成度」が向上すれば、児童の居心地のよさの向上にもつながることを示唆しており、本研究の手だてが、居心地のよい学級集団づくりにつながる指導になり得ると考えられる。

2 成果と課題

(1) 成果

- ① 具体的な行動目標を設定したことや、スケーリングを基に「もっとできるとよいこと」を児童自身が考えたことは、学級目標を達成したいという意欲的な児童の姿につながった。
- ② 児童の課題意識に沿ったプログラム実践は、必要感をもった活動となり、一人一人が今後増えるという行動の仕方を理解することができた。
- ③ 個別にできていることを認め、具体的な目標をもたせ、達成を称賛するミーティングは、児童が達成感を得ることができ、個を支援する上で有効であった。

以上のことから、解決志向アプローチを生かし、学級目標の達成を目指すことは、居心地のよい学級集団づくりに有効であることが分かった。

(2) 今後の課題

- ① 達成度に関するスケーリングや行動目標が定着しているかどうかの判断において、基準を作成するなど、児童が客観的に評価できる工夫が必要である。
- ② 本研究では、解決志向アプローチを、教師による児童への指導・支援に生かしてきた。しかし、実践中には「できていないこと」に注目する児童の問題志向の姿が見られた。今後は教師と児童が解決志向アプローチの考え方を共有し、学級目標達成を目指すことで、居心地のよい温かな学級集団づくりに努めたい。