

お互いのよさを認め合い、ともに高めあえる学級づくり

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 大久保潤一

1. 問題の背景と目的

昨今、学級経営の充実が叫ばれている。平成29年3月に告示された小学校学習指導要領第1章総則においても、「学習や生活の基盤として、教師と児童の信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日ごろから学級経営の充実を図ること」とある。そこで、私も自分の学級経営について振り返ってみた。その中で、どの子どもも楽しく生活し、みんなが活躍できるクラスをめざして実践を行ってきたが、「目標に向かってがんばる」「きまりやルールを守る」ことはできていた印象があるが、「協力して助け合う」「友達の意見を聞き、自分の考えを積み重ねる」ことなど、子ども同士の人間関係を育む試みは不十分であった印象がある。

学級経営の充実が求められる背景として、中央教育審議会答申(2016)では次のような課題が挙げられている。子供を取り巻く地域や家庭の環境、情報環境等が劇的に変化する中でも、子供たちが様々な体験活動を通じて他者と協働することの重要性を実感しながら理解できるようにすることは極めて重要であるが、学級等を単位とした集団の中で活動を行うことのできる学校の間を生かして、体験活動の機会を確保していくことが課題である。とりわけ特別活動では「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの視点を踏まえて目標を整理し、各活動の趣旨をより明確化することや、特別活動と学級(ホームルーム)経営との関連を図ることを示す必要があると記述されている。

これらのことから、現在の子どもたちは自分の価値を認識すること、他者と協働することに課題があることが分かる。そこで、特別活動等で体験しながら人間関係形成を行い、自

分の価値を認識させつつ他者と協働することの重要性を理解させること、学級活動と学級経営との関連を図っていくことが重要であると考えられる。

また、人間関係づくりの先行研究において、田中(2010)は、「少子化と群れ遊びの少なさということに加えて、テレビやテレビゲーム、そして携帯電話への依存傾向によって人間同士の温かいコミュニケーションが減少している」と述べ、國分ら(2000)は、「今の時代は人口移動が激しくなっただけでなく、子どものころから仲間と遊ぶ体験が乏しくなっているので、このような子どもは大人になっても、人付き合いが苦手な人が多い。仲間が欲しいけれども、仲間との付き合い方がわからない。」と述べている。さらに教員としての自身の経験からも、授業や休み時間などにおいて、現在の子供たちは人間同士のコミュニケーションや、仲間と付き合うためのコミュニケーションが減少しているのではないかと感じている。

コミュニケーション教育推進会議(2011)では、コミュニケーション能力を、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」と定義している。

以上の先行研究から、加えて教員としての自身の経験からも、現在の子どもたちは「人間関係をどのように形成するか」「対話してどのように考えを伝えるか」「合意形成・課題解決をどのようにしていったらよいか」の3つが課題であると考えられた。学級経営において、これらのことを高められるような指導は何か

について考える必要がある。

では、筆者の追求テーマであるお互いのよさを認め合い、ともに高めあえる学級集団とはどのようなものだろうか。例えば、河村(2012)は、理想の学級集団の必要条件として、集団内に、規律、共有された行動様式がある「ルールの確立」と、集団内に、児童生徒同士の良好な人間関係、役割交流だけではなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係がある「リレーションの確立」の2つを挙げている。筆者の目指す学級集団づくりのために、児童が学級内でどのようにルールを身につけているかについて知ることと、児童同士で認め合う活動や、本音で交流するための活動を行っていくことが必要であると考えられた。

このような学級集団づくりの手立てとして、リーダーの指示によって行うエクササイズを通して、集団でホンネとホンネの交流や感情交流を体験できる、構成的グループエンカウンター(Structured Group Encounter:SGE以降、SGEと表記する)に着目した。SGEは、自己理解や他者理解、自己主張などをねらいとする活動を行うことで、人間関係づくりのトレーニングになるとされている。SGEの先行研究としては、例えば河村(2012)などがあるが、「ルールの確立」と「リレーションの確立」を行うには、「ソーシャルスキルトレーニング((Social Skills Training:SST以降、SSTと表記する))と「SGE」を行っている実践が多かった。そこで、学級の子どもたちを参与観察しながら把握し、子ども同士の人間関係を育むために「SGE」「SST」の2つを試行することとした。

本研究では、テーマの「お互いのよさを認め合い、ともに高めあえる学級づくり」について検討することを目的とした。具体的には、子どもたちのもっている長所や「いいな」と思える部分を認め合い、集団や自己の生活上の課題を解決する力を高められるような学級づくりをめざすこととした。参与観察や授業実践を通して、児童同士がお互いのよさを認め合い

ながらかかわりをもたすために有効な活動は何かについて、「SGE」「SST」を援用しながら考察したいと考えた。

2. 研究の方法と内容

2.1 期間及び対象児童

期間	参与観察：2020年6月～10月 授業実践：2020年9月～10月
対象	山梨県内公立小学校 1年生1学級 27名(男子15名、女子12名)

2.2 研究方法

(1) 参与観察

参与観察を通し、普段の授業や学校生活の中で、「ルールの確立」と「リレーションの確立」につながる指導や声掛けがどのように行われているかについて記録し、分析した。

(2) 授業実践

「SST」「SGE」の理解を深め、参与観察から捉えた学級の実態を踏まえたうえで授業を構想し、アクション・リサーチの手法を使って実践・改善を繰り返した。

アクション・リサーチとは、PDCAに類似したプロセスに沿って、授業の改善や教師の成長を実現する手法である。図1のように、授業実践(action)→授業研究(research)→授業実践(action)を連関させて繰り返す中で、スパイラルを描くように授業の質が高まり、教師や学習者の力が伸びていくという効果があり、多くの実践が行われている。

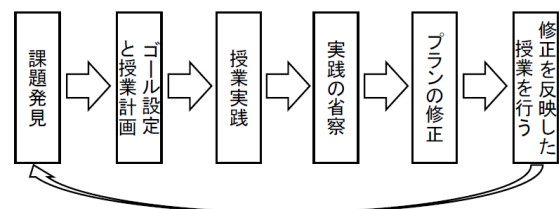


図1 アクション・リサーチの流れ

授業実践全体で共通に行った手立てが2つある。1つ目は、1年生にわかりやすい「約束」を設定し、すべての時間共通で実施した。約束は、「人の話をしっかり聞く」「人の意見に悪口を言わない」「一生懸命考える」の3つを、ど

の授業でも確認してから実践を行った。

2つ目は、小学1年生でも振り返りができるよう、振り返り項目を設定した。「自分の活動について」「友達と意見を交流した感想について」「この活動ではかかわりのなかった友達への対応について」の3つを問う内容を授業ごとに考えた。活動の最後には、3件法(1回目のみ4件法)を用いて、児童が活動を振り返ることができるようにした。

3. 参与観察の結果

3.1 「ルールの確立」と「リレーシヨンの確立」につながる指導や声掛け

参与観察を行った小学校の1年生の学級は、入学してすぐは緊張していた様子が見られた。しかし、その緊張も徐々にほぐれると、明るく活発な児童が多くなり、休み時間は男女の分け隔てなく楽しく過ごす様子があった。しかし、中には自己中心的な行動をしてしまう児童もいた。そこで、学級担任が学校のきまりやルールなどが守れるよう指導をしていた。次は、ルールの確立とリレーシヨンの確立につながると考えられた担任の指導の具体例である。

《ルールの確立》

「先生は〇〇さんの姿勢がとてもよいと思います」「先生は〇〇さんの発表の中に4つの文が使われていてよかったと思います」などのように、「名前」と「具体的行動」を明確にしてから褒めることをしていた。

例えば、『聞こえる』は耳を使っているだけだから、内容はわからないことが多い。『聞く』は耳や目、頭、心を使い、よい姿勢で聞くことで、内容の理解ができると先生は思うよ」「傘の使い方を誤ると、自分や相手の目を傷つけてしまう。他人を傷つけると、傷つけたことが一生心の中に残ってしまう」といった説明をし、話の聞き方の違いや傘の使い方について指導していた。

《リレーシヨンの確立》

次の日の掃除の分担を決めるときに、自分がやりたい仕事をお互いに相手に譲っていた

という行動をクラス全体に紹介していた。

「今日は〇〇さん、一人で発表できたよね。先生そばにいたけど、〇〇さんの緊張が先生にも伝わってきたよ。それだけ〇〇さんは頑張ったんだよね」と、教師の感想を全体に伝え、友達の気持ちを考えられるよう働きかけていた。

3.2 指導や声掛けから見えてきたこと

参与観察を通して、この学級担任の「ルールの確立」と「リレーシヨンの確立」の指導に関して、以下の3点が明らかになった。

1点目は、具体的なよいところを積極的に全体に伝えていくことである。よいところをほめることはどの教師でも行っているが、よいことをした人の名前と具体的なよいところを褒めて全体に伝える教師は少ないと考えられる。児童も、あのように行動すると望ましいという気持ちをもつことができ、伝えられた行動を他の児童も実践しようとする。そのことで、クラスのきまりやルールが形成されていくと考えられた。

2点目は、自分と他者の違いを尊重し、互いの個性を大切にするように声を掛けていくことである。これまで発表がうまくいかなかったが、緊張しながらも発表を初めてできた児童に対し、学級担任が感想を本人の気持ちを代弁するように伝えていた。つまり、できた・できないではなく、児童の頑張りに焦点を当てるようにしていた。このような視点で担任が学級内に働きかけることで、自分と他者の違いを尊重し、互いの個性を大切にする姿につながっていくのではないかと考えられた。

3点目は、学級担任がIメッセージを使うことで考えを押し付けず、自分としてはこう思うという姿勢を見せていくことである。学校現場では、「静かにしてほしい」「話を聞いてほしい」といった改善を求めてメッセージを送らなければならない場面が多くある。その際に「話を聞きなさい」と言うと、その場は静かになるが、お互いの信頼関係は低下する。そこでIメッセージを使って自分の気持ちを伝えながら話をすると、「先生はそう思っているん

だ。だから静かにしないと」という気持ちが児童に生まれる。そのことで、教師と児童の信頼関係が維持できると考えられた。

この3点を考慮しながら、さらに児童がお互いのよさを認め合い、ともに高めあえる学級を目指し、SGEとSSTを援用した授業を構想した。アクション・リサーチにより授業改善をしながら実践を繰り返した。

4. 実践における結果と考察

4.1 試行授業(1回目)朝学習の時間(15分)

(1) 目標

授業者の「好きな食べ物」を予想し、当てようとする活動を行うことで、授業者に対する興味をもたせ、ふれあう機会とした。また、緊張を解きほぐし仲間に心を開くきっかけにした。

(2) 活動の概要

「先生の好きな食べ物クイズ」

授業者である筆者の好きな食べ物を9個用意し、児童はその中から3個選んで筆者が好きな順にワークシートへ書いた。その後、授業者の好きな食べ物の順番が合っているか、答え合わせをした。

(3) 結果と考察

①ワークシートの振り返り項目より

「大久保先生のことを、知ることができましたか」の肯定回答が21人(80.8%)となった。この活動の意図は他の人に興味をもたせることであり、おおよそ筆者に対する興味をもたすことができていた。

しかし、「他の人のことも、知りたいと思いましたか」の肯定回答が15人(57.7%)となり、仲間に心を開くきっかけとするには不十分であったと考えられた。

②ワークシートの記述からの考察

「クイズがすごく楽しかったです」「大久保先生の好きなものがわかってよかったです」というように、楽しく活動を行い、授業者に対して興味をもつことができた児童がいたことがうかがえた。

一方で、「難しかったです」「全部まちがえて

悲しい気持ちだった」という記述があり、活動内容が難しかったと思った児童や、答えが合っていないからできなかったと悲しい気持ちをもってしまった児童がいた。悲しい気持ちをもたせてしまうと、心を閉ざすことにつながるため、悲しい気持ちをもたせない実践に改善していく必要があると考えられた。

4.2 試行授業(2回目)朝学習の時間(15分)

(1) 目標

好きなものをインタビューし合うことで、自分の好きなものを知るとともに、相手のことを知るきっかけとした。

(2) 活動の概要

「好きなもの、好きなこと」

児童は、自分の好きな色・食べ物・季節について、理由とともにワークシートに記入した。その後、ペアの児童(隣の席の児童)に記入した好きなものを互いに伝えた。

(3) 結果と考察

①ワークシートの振り返り項目より

「自分のことを友達に伝えることができましたか」の肯定回答が24人(92.3%)、「友達の話を聞くことができた」の肯定回答が23人(88.4%)となった。この活動の意図は自分のことを知ることと、友達のことを知ることであり、自分のことを知った上で自分のことを友達に伝えることや、話を聞いて友達のことを知ることがおおむねできていた。

しかし、「ペア以外の友達のことを知りたいですか」の肯定回答が20人(77.0%)となり、ペアでの活動を周りに広げていくための更なる取組が必要と考えられた。

②ワークシートの記述からの考察

「冬が一緒にうれしいです」というように、友達との共通点が分かるとうれしいという気持ちをもった児童がいた。さらに、「おもしろくてまたやってみたくて、今日お家でやりたかったです」「お友達のことをもっと知りたいと思いました」というように、今回の活動を他の友達に対しても行いたいとする記述も見られた。

一方で、「ちょっと難しかったです」と記述

した児童がおり、活動の難しさを指摘した回答もあった。好きなものの理由を書くことが、小学1年生には難しかったのではないかと考えられた。児童それぞれの活動状況に合わせて、見本を提示する、助言を行うなどの改善が必要と考えられた。

4.3 試行授業(3回目)朝学習の時間(15分)

(1) 目標

自分の気持ちを色に例えて友達に伝え合うことで、自分の今の気持ちを知るとともに、友達の気持ちを知り、どのように接したらよいかを考えるきっかけとした。

(2) 活動の概要

「心の色は 何色ですか？」

児童はワークシートに、自分の心の状態を色に例えたものと、その色にした理由について記入した。その後、グループの児童に、記入したものを伝えた。なお、1年生でグループ活動の経験がなかったため、指導者が近くの3～4人でグループを組み、活動が円滑に進むよう支援をした。

(3) 結果と考察

①ワークシートの振り返り項目より

「自分の気持ちを友達に伝えることができましたか」の肯定回答が25人(92.6%)、「友達の気持ちを聞くことができましたか」の肯定回答が26人(96.3%)となり、自分の気持ちを考えて伝えることや、話を聞いて友達の気持ちを知ることができていた。

さらに、「グループ以外の友達の気持ちを知りたいですか」の肯定回答が22人(81.5%)となり、ペアからグループにしたことで、さらに活動をまわりに広げようとする意欲がおおむね出ていた。

②ワークシートの記述からの考察

「□□くんと△△くんの心の色が知れてうれしかったです」や、「自分の気持ち以外のことでも知れてうれしかったです」というように、友達のことを知ることでうれしさを感じることができた児童がいたことがうかがえた。このような経験を積み重ねることによって、友達のよさに気づき、認め合いにつながるのでは

はないかと考えられた。

また、「違うお友達とも一緒にお話をしたいです」「もっとグループじゃない子の色が知りたいです」というように、実践を重ねることで学級の他の児童への興味の広がりを感じさせる記述が増えてくることが分かった。

一方で、「自分の心を色で表すのが難しかったです」「心の色を表すのが難しかったです」といった記述をした児童がおり、活動の難しさについて述べる児童がいた。前回の好きなものの気持ちを書くことと同様に、今回も活動について難しいと考える児童が出てしまった。小学1年生が無理なく取り組める活動を考える、考えることが難しいものには例や選択肢を準備するなど、児童の実態に合わせて活動や手立てを考える必要性があった。

4.4 試行授業(4回目)学級活動(45分)

(1) 目標

授業者であった筆者のよいところを見つける活動をグループで行うことで、授業者に対する児童自身の考えを知ってもらうとともに、周りの友達のよいところに気づくきっかけとした。

(2) 活動の概要

「大久保先生のいいとこさがし」

授業者のいいところとその理由を付箋に書き、グループごとに付箋をいいところカードに貼った。その後、「いいところカード」を見ながら思ったことをワークシートに記入した。

(3) 結果と考察

①ワークシートの振り返り項目より

「いいところをたくさん出すことができましたか」の肯定回答が24人(88.9%)となり、自分の考えを出し、友達に知ってもらいたいとする意欲が高まってきていることが分かった。また、「友達のいいところを見つけてみたいと思いましたか」の肯定回答が24人(88.9%)となり、友達のいいところを見つけないという意欲を高めることがおおむねできていた。

②ワークシートの記述からの考察

「同じのでも理由が違ってすごいなと思いました」や、「私と同じ明るいがあったけ

ど、違う意見でいいと思った」というように、自分と友達の考えの共通点や相違点に気づき、相手の意見を尊重する姿が見られた。

また、「もっと違う先生のいいところを見つきたいです」や「今度は他の人のいいところも見つきたいと思いました」といった記述をした児童は、活動を広げ、他の先生や友達のよいところを見つきたいとする意欲が高まっていたと考えられた。

以上によるアクション・リサーチを通して、次の研究授業の内容・方法を検討した。

4.5 研究授業 学級活動 (45分)

(1) 題材名

いいとこさがし (学級活動 (2) イ よりよい人間関係の形成)

(2) 目標

友達が見つめてくれた自分のよさを知り、受け入れられることの喜びを味わうことができるようにするとともに、友達のよいところを見つけることで、友達のよさを知る。

(3) 本時の展開

まず、めあてと約束の確認を行った。本時のめあては、「ともだちのいいところをたくさん見つけよう」「じぶんのいいところをしよう」の2つとした。

次に、「いいとこさがし」活動方法を確認した。下に示した「いいところのヒント」から1つ選び、理由とともに付箋へ書き、「いいとこカード」へ貼ることを伝えた。その際、1年生に方法を理解させるため、デモンストレーションとして、授業者の筆者が、学級担任の「いいところさがし」を行い、付箋に記入しカードへ貼る様子を提示した。

(本時で利用した「いいところのヒント」)

- やさしい ●まじめ ●たのしい ●じょうず
- だれとでもなかよくできる ●あかるい
- よくきがつく ●げんきがある
- さいごまでがんばる ●じぶんからこうどうする
- しごとをきちんとする ●がまんづよい
- しゅうちゅうりよくがある ●ものしり
- れいぎたしい ●ルールやきまりをまもる
- アイデアがたくさんある ●おちついている

中心の活動として、付箋に対象児童のいいところを書き、「いいとこカード」に貼った。書く時間は1人4分とし、同じグループの人

のいいところを書いた。

それから、児童自身の「いいとこカード」に書いてもらったことを読み、思ったことをワークシートへ書いた。その際、デモンストレーションとして授業者の筆者が書いた「いいとこカード」を学級担任に見てもらい、感想を言ってもらった。その後、4名の児童に記入したことを全体へ発表してもらった。

振り返りでは、「友達のいいところを、たくさん出すことができましたか」「友達が見つめてくれた自分のいいところを見て、うれしかったですか」「他の友達のいいところを見つてみたいと思いましたか」の3つについて、3件法で振り返った。

最後に、今日の活動を振り返った。また、これからは帰りの会の「きょうのキラリ」で友達のいいところを出してみようと呼びかけた。

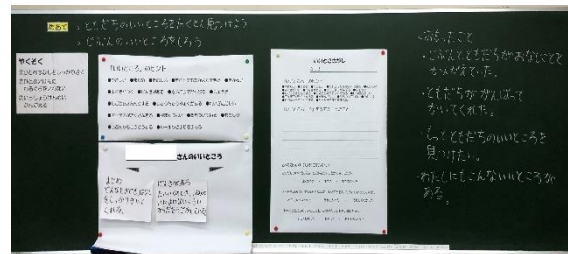


図2 本時 (研究授業) の板書

(4) 結果と考察

①ワークシートの振り返り項目より

「友達のいいところを、たくさん出すことができましたか」の項目では、肯定回答が27人(100%)、「友達が見つめてくれた自分のいいところを見て、うれしかったですか」の項目では、肯定回答が26人(96.3%)となり、目標の「自分のよさを知る」「友達のよさを知る」ことがおおむねできた。

「他の友達のいいところを見つてみたいと思いましたか」の肯定回答が24人(88.9%)となり、肯定率が試行授業1回目より31.2%上昇することができ、この実践が友達のよさを認め合うことにつながったと考えられた。

②ワークシートの記述からの考察

「みんなが私のことを絵がうまいとかやさしいって書いてくれたのがうれしかったです。これからもみんなのいいところを書きたいで

す」という記述をした児童があり、自分のよさに気づくとともに、友達のよいところをさらに見つけようとする意欲を感じることができたのではないかと考えられた。また、「私は、自分が物知りだと思っていませんでした。いいところを書いてくれたのは、その子もやさしいってことだと思います」という記述から、自分のよいところに気づくだけでなく、活動を通して友達のよさを改めて感じることもできたのではないかと考えられた。この活動は、自分のよさや友達のよさに気づき、今後、さらに他の友達のよいところを探したいという意欲につながったと示唆された。

授業中には、友達が書いてくれたいいところを読む児童がにこにこする姿が見られ、筆者は授業が終わる頃には、学級が親和的な雰囲気包まれていたように感じた。

一方で、「4 つだったけど書いてくれてうれしかったです」の記述から、「いいとこカード」に貼られた付箋が少ないことを気にする児童がいたことが分かった。このことから、この児童と同じグループの友達とのかかわりが希薄で、活動に深まりがなかったことが考えられた。今回の授業実践は、約半月の取組ということもあり、友達のよいところを見つけようする意欲は高まったが、よいところを見つけて伝える行動に移すところまで至っていない児童がおり、活動に深まりが出ないことがあったのではないかと考えられた。

また、「自分のことをいっぱい知ってたからびっくりした」や、「褒めてくれてありがとう」といった、自分に関わる記述のみの児童が2名いた。この2名の振り返り項目を見ると、「他の友達のいいところを見つけてみたいと思いましたか」の項目で「思わなかった」の欄へ○をつけ、活動を他の児童へ広げようとする意欲が他の児童よりも低い傾向があった。その上、この2名の児童は、活動時には友達のいいところをなかなか考えることができず、授業者にどうしたらよいかを聞いていた。このような周囲の児童とかかわりの弱い児童をかかわらせていくための手立てを考案する必要が

あると考えられた。

4.6 実践授業・研究授業を終えての考察

振り返りアンケートやワークシートの記述を統合して、27人中24人(88.8%)の児童が自分のことや友達のことを意識できるようになったと考えられた。このことから、SGE・SSTを援用した実践が、子どもたちがお互いを認め合い、かかわり合っていくきっかけとなることが示唆された。

今回の実践では、この学級にはどんな力が必要なのか、参与観察を通して目標やねらいを定め、適すると考えられた活動を試行した。つまり、目標やねらいを先に決定し、その後で活動を決定するという流れで授業を考案した。今回の実践から、目的やねらいの明確化が必要だと考えられた。目的やねらいを明確にするためには、教師の見取りだけでなく、ハイパーQ-Uなどのアセスメントも必要である。合わせて、実施する児童の実態に適した活動へ途中で確認・修正をしていく必要もあると考えられた。

5. まとめと今後の課題

今年度の研究では、参与観察を通してこの学級の指導の様子からルールの確立やリレーションの確立につながる指導や声掛けを検討することと、SGEとSSTを援用した活動を考案して実践を行った。今回の授業研究を通して、今後、教師として実践していきたいことが2つある。

1つ目は、「具体的なよいところを積極的に全体に伝えていくこと」「自分と他者の違いを尊重し、互いの個性を大切にするように声を掛けていくこと」「Iメッセージで考えを押し付けず、自分としてはこう思うという姿勢を見せていくこと」を意識した声掛けや指導をすることである。このような指導を繰り返すことにより、児童同士がかかわりを深め、人間関係が良好になり、親和的な学級をつくっていくことができる。これらの声掛けや指導をするには、普段から児童の様子をよく観察して、子どもたちがどんな個性をもっているか

をよく知る必要がある。また、担任の気づいたよいところを児童に積極的に伝えることで、子どもたちが友達のよさを見つける見本となることが大切である。

2 つ目は、SGE・SST の実践を繰り返し行うことで自分や相手のことを知ることができることや、ペアやグループで考えを交流することで相手と対話したり人間関係を形成したりするきっかけとすることができた。実践するにあたっては、児童の実態や目標を踏まえた上で、時間配分やエクササイズの内容や難易度を工夫していくことが必要であると考えられた。

一方で課題も見えてきた。1 点目は、グループ活動へ積極的に参加できない児童への対応をどのようにしたらよいかである。SGE の実践を行った際に、もともと友達とのかかわりが少ない児童は、SGE の実践を行うだけではかかわりを強めることができなかった。そのような児童について、どんな活動や手立てが行えるかについて考えていく必要がある。

2 点目は、SGE の体験だけで終わらず、普段の行動へ生かすためには、どんな活動や声掛けがあるかを考える必要があることである。SGE は、約束やルールがある中で活動を行い、感情交流をする。しかし、日常生活では共通のルールや約束がない場合もある。そのようなところにおいてもお互いの感情を交流させるためにどのような方法があるかについて考えていく必要がある。

以上のことを基に、来年度は担当した学級にどのような力が必要なのかをよく見極め、それを高めることができるグループ活動を特別活動で行いながら、個に対応できる活動及び日常生活に広げる活動も考えていきたい。そのことで、テーマである「お互いのよさを認め合い、ともに高めあえる学級づくり」についてさらに検討していきたい。

参考文献

河村茂雄 (2012) 『学級集団づくりのゼロ段階』 図書文化社

「関東学級力向上研究会」 Web サイト 「学級力向上プロジェクト」

<https://classroomcompetencies.org/page459552.html> (2020.6.10 閲覧)

「構成的グループエンカウンター公式ネットワーク」事務局 Web サイト 「構成的グループエンカウンターとは？」

<http://www.toshobunka.jp/sge/whats/index.htm> (2020.5.7 閲覧)

國分久子 岡田弘 (1997) 『エンカウンターで学級が変わる Part 2 小学校編』 図書文化社

國分康孝 (1996) 『エンカウンターで学級が変わる小学校編』 図書文化社

國分康孝 (1999) 『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』 図書文化社

國分康孝 (2001) 『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集 Part 2』 図書文化社

國分康孝・國分久子 (2004) 『構成的グループエンカウンター事典』 図書文化社

國分康孝、國分久子、片野智治、岡田弘、加勇田修士、吉田隆江 (2000) 『エンカウンターとは何か～教師が学校で生かすために～』 図書文化社

文部科学省 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』

文部科学省 (2017) 『学習指導要領 (平成 29 年告示)』 東洋館出版社

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 「第 6 回高等学校教育部会」 2012 年 3 月 9 日資料 2

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afiedfile/2012/03/21/1318690_01.pdf (2020.6.10 閲覧)

佐藤一嘉 「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのアクション・リサーチのすすめ

https://teacher.alc.co.jp/high/magazine/issues/img/2018_winter.pdf (2020.8.7 閲覧)

田中博之 (2010) 『学級力が育つワークショップ学習のすすめ』 金子書房

八巻寛治 (2004) 『小学校学級づくり 構成的グループエンカウンター エクササイズ 50 選』 明治図書

謝辞

本研究を行うにあたり、温かくご指導くださった連携協力校の校長先生をはじめ先生方、教職大学院の先生方に厚く御礼申し上げます。