

■ Article

人間関係づくり授業における現場教師とファシリテーターとの協働性に関するアクションリサーチ^{脚注1}

國 武 恵

(日本学校グループワーク・トレーニング研究会)

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

研究の背景

学校では、子どもをめぐる様々な問題が起こっている。不登校やいじめ、学級崩壊などの問題の増加や深刻化、軽度の発達障害や外国籍など児童の多様化、学習指導要領の改訂にともなう授業時数の増加や外国語学習の導入、あるいは侵入者による傷害事件から学校の危機安全管理など、問題や課題は多様化複雑化している。問題や課題が多様化複雑化するにともない、教師はその対応に追われている。個々の子どもに対応するための児童理解やカウンセリングの研修、安全管理のための研修や会議などが増加している。さらに、学力低下に対応して基礎学力重視から一日の授業時数の増加、新しい教科導入のための教材研究の必要性などと教師の仕事は多忙化の一途をたどっていつている。実際、学校現場の教師は子どもが学校にいる時間も忙しく、担当する学級に一日じっくり関わってられない現実がある。授業時間以外は、委員会活動や学年合同で取り組む活動などの指導に追われ、一人ひとりのノートなどに目を通す時間もないくらいである。

子どもにも教師同様忙しい現実がある。学級以外に様々な活動に関わり、一日の学校生活を過ごしている。2001年に大阪で起きた小学校児童殺傷事件を受け、学校の安全が見直され、校門には監視カメラ等防犯設備が設置され、安全強化が行われるようになってきている。それにともない子どもたちの登下校の時間が決められたり、放課後や休業日の学校開放が自粛されるなど、子どもどうしが直接関わる体験の時間と場所が減ってきているのである。

^{脚注1} 本論文は、第1執筆者による2008年度南山大学大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻修士学位論文の一部を、第2執筆者とともに再構成したものである。

この20年間、子どもと教師を取り巻く学校環境の変化の大きさは、筆者も身をもって体験してきた。学校五日制が施行される前、会議のない日が半日勤務の土曜日を含めて週に二日はあった。会議のない日は、子どもと校庭で遊んだり、勉強の補習をしたりした。下校後、友達どうし誘い合わせて学校に遊びに来る子どもたちがいた。職員室の窓から眺めながら、学級以外での友達と関わる子どもの様子を見ることもできた。そこから得られる子どもたちについての情報は無限かつ貴重なものであった。今は確実にこのような時間と空間が減ってきている。自分の子ども時代とも比べ、今の子どもたちの人間関係の希薄さが問題とされても致し方ないと考えられる。人間関係は人と関わる中でしか生まれないし、人との関わり方を学ぶことはできないだろう。人と直接関わることを体験する時間と場所が今の子どもたちには十分ないのである。

それを補うために、様々なタイプのソーシャルスキル・トレーニングが学校へ導入され始めている。学校GWT（学校グループワーク・トレーニング）をはじめとするラボラトリー方式の体験学習やSGE（構成的グループエンカウンター）、アサーショントレーニング、ピアカウンセリングなど、その効果についても研究され始めている（犬飼, 2003; 犬飼, 2005; 津村他, 2008）。

（1）「人間関係づくりの授業」とは

学校教育に「人間関係づくりの授業」を取り入れるときに、「育てるカウンセリング」と呼ばれるサイコエデュケーション（心理教育）と位置づける（小林他, 2008）ものもあれば、子どもが出会うであろう問題が子どもの発達を妨害するほど重大にならないことをめざして「予防」と位置づけている（石隈, 2000）ものもある。どちらも、子ども一人ひとりを対象にして起こるであろう発達上の問題が起こらないようにといった消極的な印象を受ける。

本研究では、「人間関係づくりの授業」を予防的に捉えるのではなく、より積極的に捉えていきたい。子どもの中にある問題を乗り越える力、生活をつくり上げる力、生活を豊かにする力を信じ、それらの力を伸ばしていくための授業として捉えている。そこで、学校へ導入され始めている様々なタイプのソーシャルスキル・トレーニングの中でも、個人だけでなく、集団の成長もめざしている学校グループワーク・トレーニング（以下、「学校GWT」とする）の考え方や実習を中心に「人間関係づくりの授業」を扱っていく。学校GWTは成人向けに開発されたグループワーク・トレーニングを学校用に工夫されたものである。開発者の一人である坂野は、グループワーク・トレーニングを、「ラボラトリー・メソッドによる社会的スキル・トレーニングの一つで、対人関係能力の向上と役割遂行能力を図ることにより、状況に応じたリーダーシップを発揮し、自己と集団・組織を変革していくことのできる力（Participatership：坂野による造語）を養成し、この自立を支援するもの」と定義している（坂野他, 1976）。これは、1946年にレヴィン（Levin,K.）らによって発見され開発さ

れたラボラトリー方式の体験学習に源をおく。ラボラトリー方式の体験学習の場では、特定のスキルをトレーニングするのではなく、何が起こるかわからない自由度のある状況で他者との交流を通して、他者の感情や欲求を感じたり、自分の言動が他の人に及ぼす影響を感じ取ったり、他の人の目（フィードバック）を通して自己洞察したりする学びの体験をする。津村（2008）は、ラボラトリー方式の体験学習とは「特別に設計された人と人が関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターがともに学ぶ（探究する）方法である」と定義している。ラボラトリー方式の体験学習では、個人の気づきを大切にしながら、集団の中での試行的に様々な行動を実践し学ぶことから、対人関係能力、役割遂行能力、リーダーシップなどを伸ばすことができると考えられる。子ども一人ひとりが育つことと集団の変化成長とは相互関係にあり、個の成長とともに学級の集団としての団結力や凝集性などが高まり、集団としての力を伸ばすことができるとも考えられる。様々な集団活動が実践される学校教育現場では、こうした教育的な効果を期待して、子どもの発達段階などを考慮しながら工夫されたものが、学校GWTである（坂野, 2007; 高橋, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f）。

学校GWTが「人間関係づくりの授業」として効果があると考えられる特徴的な点を以下に述べる。

① 「体験学習の循環過程」という学び方を活用すること

学校GWTでは、教師が「教える」のではなく、学習環境や教材を整え提供し、子ども自身がその中で「学ぶ」のである。子どもが学びを得るために、体験→ふりかえり→日常化への示唆、という学びのサイクルがある。グループで与えられた課題に取り組み解決していく（体験）。解決後、その解決までの過程をふりかえる（ふりかえり）。ふりかえりは、ふりかえりシートを記入しながら個人の気づきや学び（特に、プラス面に注目する）をふりかえり、グループでわかちあうことを通してさらに学びを広げたり深めたりする。教師はねらいに即した気づきを取り上げたり集団としての気づきをまとめたりし、日常生活への一般化を示唆する（日常化への示唆）。

② プロセスをふりかえること

ふりかえりでは、体験中に起こっていること（プロセス）に焦点が当てられている。体験中に起こっていること（プロセス）には二種類のプロセスがある。一つは、どのような手順で課題は解決されたか、誰のどのような行動が効果的であったかなどの課題達成のためのプロセス、もうひとつは、自分の中で起こる自分や他者、グループ、課題に対する感情や気持ちといった心のプロセスである。ふりかえりを通して、子どもは自分や他者の気づきを言語化しわかちあうことによりプロセスを意識化することができる。意識化をより明確にするために、友達と互いの気づきをわかちあったり、全体で取り上げたりする。一人で気づけることもあれば、友達の言葉から気づくこともある。教師からの言葉

かけやふりかえりシートへのコメントから気づききっかけを得ることもある。これらの学びのサイクルを繰り返すことで、自分の感情に気づいたり、他者の感情に気づいたり、そのことによって自分や他者を理解し、自分のありようを受け入れられるようになる。互いに声をかけ合い協力し、役割分担しながら課題達成に取り組み、グループ内での交流が豊かな活動になる。

③ 人間関係づくりの授業は応用できること

「人間関係づくりの授業」を取り入れることで、自分の感情や気持ちに気づき、自分の思いなどを他者へ伝えること、他者の立場や状況に気づき、他者に関わること、そのように他者と関わりながら協力して活動に取り組めるようになることが期待されている。「人間関係づくりの授業」における子どもたちの学びは、他の教科学習や、学校行事や学年行事、あるいは、掃除や係活動、休み時間といった授業時間以外の時間などで、また放課後や夏休みといった学校を離れた場面でも活用されるようになる。期待としては、体験から学ぶという学び方が、日常生活の中で生かされ、学びが更に展開されると考えられる。

以上の特徴から、まず「人間関係づくりの授業」を学校教育現場に効果的に取り入れながら、そのサイクルを他の教科学習や学校生活に生かしながら、子どもどうしが直接関わりをもつ体験の場を増やすことができる。さらに、体験から学ぶことを子どもたちが学習することにより、子ども相互の関わりが促進され、学級全体により民主的な風土が育ち、豊かな学校生活を子どもたちが送れるであろうと考えられる（津村他, 2008）。

（2）担任教師と外部者（ファシリテーター）が共に研究する意味

今日、子どもの多様化や新しい学習指導要領による学校現場への要望の多種多様化にともない、地域の人材を生かした地域ボランティアの導入やスクールカウンセラーの配置など、現場の教師をサポートする工夫がされてきている。学校現場、あるいは学級現場が子どもと教師との意思の疎通が断絶されるなどといった学級崩壊や学校崩壊のような危機的場面に直面した時に介入するスクールカウンセラーやコンサルタントなどの心理臨床家による学校コンサルテーションの必要性が取り上げられている（山本, 2000）。

本研究では、筆者が教育の現場に出向き、そこで出会う担任教師を「現場実践研究者」とし、ともに、子どもたちにとってよりよい学級とは何かを議論し、現場の子どもたちの状況、実態を分析し、課題は何か、その課題を解決するためにどのような手立て、働きかけがあるかを、担任教師とのコンサルテーションを通して探究していく。やまだようこ（1997）は、「現場（フィールド）は通例、様々な条件の制約を受けているが、その中で最良の問題解決技術を求めることが、現実の変革、発展に資する研究であろう」と述べている（p.163参照）。

「学級」が子どもたちにとって民主的風土をもった、安心していられる場となること（学級の変容）をめざして、学級担任と筆者との協働作業によるアク

ションリサーチが適切であると考えたのである。担任教師が民主的風土をもった学級づくりをするためにどのような支援ができるのか、子どもにとって、「自分ってなかなかいい」という自己肯定感、「友達っていいな」という他者理解、「このクラスでよかった」という所属感をもつような学級づくりに向けた担任教師の働きとその支援をするための外部者（ファシリテーター）の働きを検討することは、今日の学級づくりの難しさを克服するための重要な知見を提供することができると考えられる。一方、学級に介入することは、客観的にデータを収集する研究とは異なり、外部者が子どもたちや担任教師に影響を与える存在にもなる可能性がある。筆者自身のありようが影響を与えることも自覚しながら実践研究を進めていかななくてはならない。

そこで、本研究では、筆者自身の存在を積極的に捉え、現場に何か役立とうと志し、入っていく存在を現場（子どもたちや教師など）はどのように捉えるのか、現場で起こっていることや教師が直面する課題に、どのような働きかけができるのかなどを内省しながら、外部者のあり方や支援についても、子どもたちの関わりへの影響も大切なデータであると捉え、本研究の対象と関わり、研究に取り組んだのである。

（3）アクションリサーチとは

本研究では、学級での子ども相互の関係づくりにおいて、その促進のために教師がどのような関わり方をすることが効果的であるか、また外部者としてどのような支援ができるのかを探究する。

子ども相互の関係づくりを促進するために、①子どもどうしが関わる場の設定の仕方や安心して関わるができる学級経営のあり方、②教師が一人ひとりの子どもに直接関わる方法としての関わり方、2点を検討する。①についても②についても、たくさんある選択肢をどう選び実践するか、教師の意思決定にかかっている。教師がいくつかの選択肢の中から特定の教育実践を意思決定する際、教師の今までの経験や知識などによって構築された教育観や子ども観が影響すると考えられる。同じ状況を見ても、どのような実態として認知し、何に課題や問題を感じるのか、それをどのように解決していきたいのかといった選択は、教師それぞれによって異なってくるであろう。子ども一人ひとりに個性があり、教師一人ひとりに個性があるため、技法としての一般化、法則化は難しいと考える。しかし、教育現場で直接、参加観察し、担任教師とのアクションリサーチといった協働研究を通して、子どもの相互の関係づくり促進のために必要な働きかけを検討することは重要であると考えられる。

本研究の主たる研究方法として、アクションリサーチを用いる。アクションリサーチは、1940年代にK.レヴィンによって考案された実践的研究の手法である（秋田, 2008）。レヴィンは、行動とは「現在ここに」現存する場の力動に

よっていると考え、人の生活空間にどのような力が働いているのかに注目したのである。そして集団の中で生きる人の心理を組織や集団との関係の中で記述し、集団内での緊張や葛藤という力動的関係から集団と個人との関係を捉えようとし、グループ・ダイナミックスの理論を展開していったのである。アクションリサーチは、集団を場の力学で捉えることから個人の心理的行動を説明するという発想から生まれてきた研究方法である（秋田, 2006）。

学校現場でアクションリサーチは、教師がある問題を探究し、理解を深めることを目的としている際に用いられる。取り上げる問題は、理論的な問題より、日々の生活から出てくる問題を取り上げるとよいとされ、久保田（2000）は、以下のような日頃の生活で先生が経験することで

- a) なんらかの理由でこれは受け入れられないだろうと思ったとき
- b) ある事柄を変更することでできる影響を考えざるを得ないとき
- c) 実践的な返答を迫られているとき

に、調査するとよいと述べている。そして、一般に「見る（Look）－考える（Think）－行動する（Act）という手順を踏む。」と久保田（2000）は述べている。

学校教育の現場においてアクションリサーチを教師と研究者（外部者）とで進めていくときの教師と研究者の関係について、秋田（2006）は、教師の要請に応じ、教師と協働しながら授業づくりに関わることの必要性を強調している。藤江（2007）は、研究者と実践者双方の専門性が尊重され、異種の専門家どうしのパートナーシップの構築をめざすことの大切さを述べている。久保田（2000）は、今まで被験者として研究対象だったものも、調査者と対等な立場で調査に参画するところにアクションリサーチの意義があるとしている。アクションリサーチとは、実践の場で起きる問題、実践者から出された問題への解決対処を図り、解決過程も含めて評価していく研究方法である（秋田, 2008）。実践者自身が研究者になり、また実践者どうしあるいは外部研究者とともに協働で研究が行われることもある。教育実践をデザインし、そこに何らかの課題を見つけてその改善のために行動し、事例として省察し、問いを追求していく協働探究過程は、教育探究の教育探究のアクションリサーチ過程ともよぶことができる（秋田, 2008）。

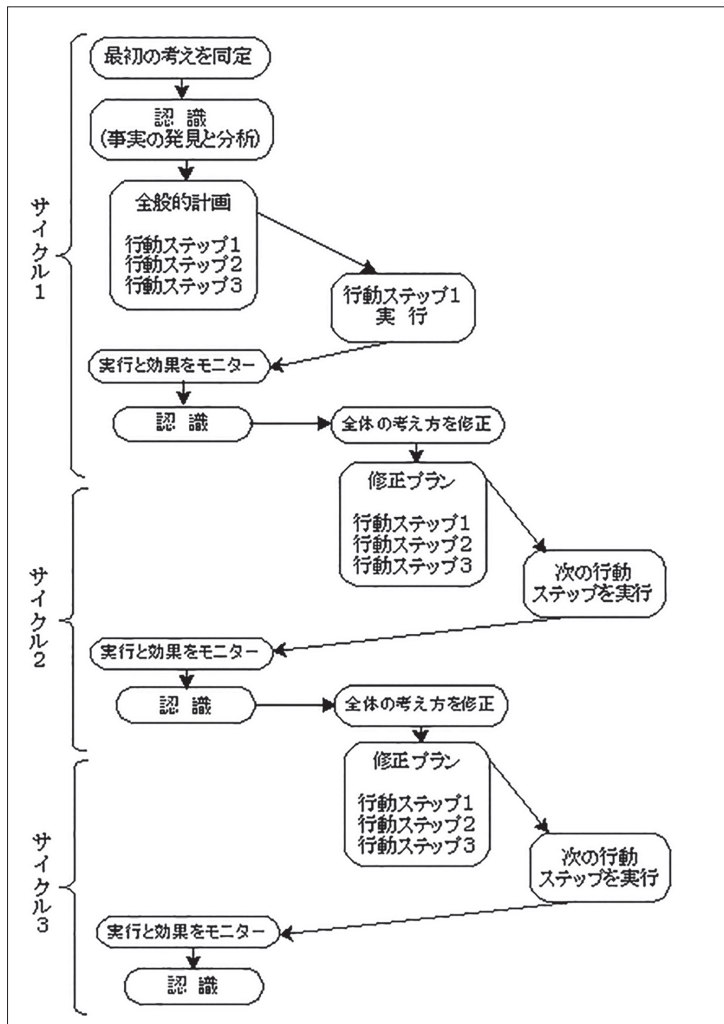


図1 アクションリサーチの過程(秋田,2008)

教師は問いをもって授業やカリキュラムを探究していく専門家として考えることができる(秋田, 2006)。アクションリサーチの過程は、図1に示したように、課題の発見と分析-課題となることへの働きかけ-実行と効果をモニターし記録する-効果を評価し、次のサイクルへと入るといのように螺旋状的に展開していく(秋田, 2008)。一つのサイクルを終えるのに図2の過程が生じ、螺旋的に研究が展開していくことになる(秋田, 2008)。

本研究では、学校現場の教師とともに、学級内で起こる様々な事柄(特に、子どもどうしの関係性、子どもと教師との関係性に焦点を当てる)を捉え、課題を見つけ、その課題解決をめざしていくつかの行動の選択肢を計画し、実践してその効果や課題の修正、新たな課題を発見し、子ども相互の関係性や学級の集団づくりを促進することをめざしている。

本研究の目的

本研究では、子ども一人ひとりがより豊かな学校生活を送れることをめざして、そのほとんどの時間を過ごす「学級」という場に焦点を当て、子ども相互の関係づくり、学級の集団づくりの過程を丁寧に追う。その過程で、子ども相互の関係づくりや学級の集団づくりを促進するために行う担任教師の働きかけがどのような影響を与えているか、効果的な働きかけとはどのような働きかけであるかを明らかにすることを目的とする。

また、研究方法に、教育が実際に行われる実践の場に筆者が出向き、担任教師や学級の子どもたちと関係をもちながら、援助と研究（実践）を同時に行っていくアクションリサーチを用いる。そこで、外部者である筆者が、ファシリテーターとして行った働きかけがどのような効果をもたらすのか、どのような働きかけが担任教師の教育活動にどのような影響を与えるのかを明らかにしつつ、学級生活における子ども相互の関わりを促進するための外部者のあり方を探ることも目的とする。

外部者のあり方を探る際、アクションリサーチ後、内藤（1993, 2002）が提唱したPAC分析（personal attitude construct：個人別態度構造の分析）を用いて、現場の教師に直接尋ね、外部者との相互関係についての視点から、協働することの効果と課題を以下の3つの視点で検討する。

第一は、アクションリサーチに協力した教師にどのような、態度変容、意識変容がみられたかという視点である。また、それらの変容を、教師自身がどう認識しているのかを探る。

第二は、ファシリテーター（筆者）との関わりの中から生まれたものは何かという視点である。この点も、教師自身がどう認識していたか、教師側の視点から分析する。

第三は、担任教師とファシリテーターの関係の変容についての視点である。現場の声、どのようなことが今必要なか、教師からファシリテーターに指摘されることは何か、外部者が関わるとはどういうことなのか、今後、外部者が学級内での人間関係づくりをファシリテートしていく際のその方向性や留意点などの課題を抽出する。

現場の教師と外部者とが学級内での人間関係促進を協働していくことの意味も検討する。

本研究は、小学校現場に対して、今日的課題として挙げられている人間関係づくり授業の新しい展開と、そのために必要と考えられる担任教師の子どもへの理解や働きかけに関して、教育現場に研究成果を提供できるとともに、教師の教育力向上につながる知見を見いだすことができると考える。

研究方法

(1) アクションリサーチ実施について

アクションリサーチは、図2の過程を参考に、以下の手順で進められる。

① 問題の共有と明確化

まず協力者である担任教師と研究者との間に信頼関係をつくり、子どもの実態や状況、問題や考えを共有する。

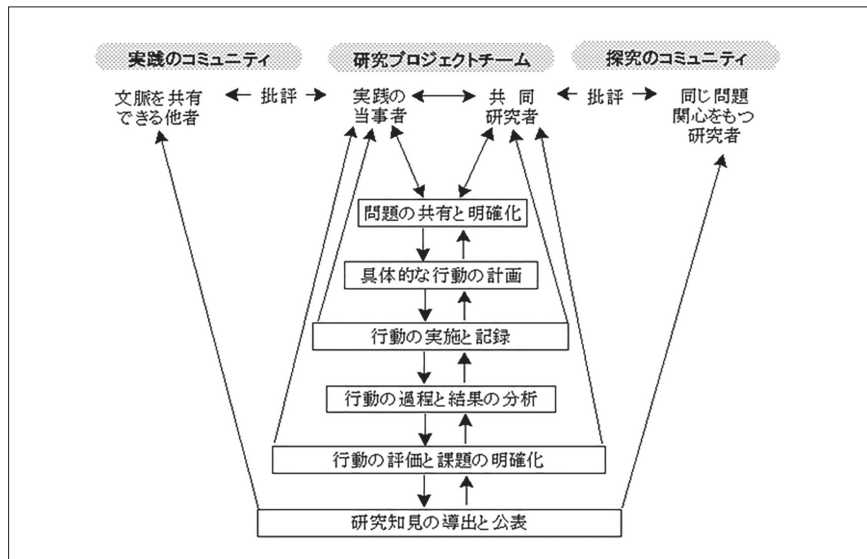


図2 共同生成的なアクションリサーチ(秋田,2008)

担任教師と共に、学級の子どもたちとの関係づくりも子どもたち自身がどのようなことに関心をもち問題を感じるかを知ることが必要である。ここでは担任教師や子どもたちとじっくりと向き合い、観察を中心に、必要に応じて、聞き取りなどの調査を行っていく。得られる情報が豊富であるほど、問題の性質が明らかになり、次の計画も具体的に立てられると考える。担任教師との間で、研究の目的についての合意が形成される必要もある。

② 具体的な行動の計画

具体的な行動ステップの計画を立てる。行動はどのような行動があり得るか、複数案を考えた上で、最も効果が得られると考えられる行動について具体化する。ここでは、改善のための仮説が明確で具体的なものである必要がある。しかし、実際には行動計画の過程の中でさらに問題が特定されたり、明確になったり、また実践を継続する中で、問題やそれに伴う計画も刻々と変化し、①と②の過程が継続して循環的に行われると考えられる。

③ 行動の実施と記録

決定した、行動プランを実践する。筆者の大きな役割としては、共有化した問題を捉えるためのデータ収集を行うことである。具体化した行動プランを実

施するとき、その場にいる集団、様々な個人相互の関係に生じる変化についてのデータを収集する。本研究では、月に2回程度行動プランを実施することを目安に、実施日については、子どもたちと日々過ごし、より理解している担任教師が、できるだけ子どもたちの状況に即し最も効果的と思われる日を決定することとした。筆者は行動プランを実施する日に来訪し、子どもたちが登校してから下校するまでを共に過ごす。そこでは、時刻とともに一日の時間の流れや印象に残った出来事などを座席表も活用しながら、できる限り詳細に観察記録を取る。また、行動プランの実行時には、ビデオカメラによる撮影も併用し、その様子を記録した。また、実行時の観察だけでは得られないデータは、事前や事後に担任教師にインタビューしたり、ふりえり用紙の記述などから収集したりすることとした。

④ 行動の過程と結果の分析／行動の評価と課題の明確化

実践の過程について、授業の進め方や子どもたちの実行時の様子などを、実践者と観察者がざっくばらんに情報を出し合う。ここでは、子どもたちが書いたふりえり用紙の記述も大切な情報として扱う。子どもたちが下校したその日の放課後を利用し、2時間ほどの担任教師と筆者とカンファレンスの時間をもつ。カンファレンスでは、実行時の子どもの様子などの情報を出し合いながら、今回の行動プラン実行の成果と課題を明らかにすることだけでなく、筆者の前回の来訪からその日までの子どもたちの様子、担任自身が気がかりに感じていることを聴き、必要に応じて全体の考え方の修正をしつつ、次のサイクルの行動ステップを考えることが行うこととした。

現場の教師と共に、アクションリサーチを用いて子ども相互の関係づくりの促進を小学校で実践した。アクションリサーチのサイクル(図1、2)をもとに分析し、教師のどのような関わり方が、学級での子ども相互の関係づくりの促進に効果的であったか、どのように進めていったかなどを明らかにしていく。

●研究協力者

Z市立Y小学校、5年生の教諭(40代女性1名、B先生)とその教諭の担当する学級31名

●研究実施日

2008年5月1日～10月30日：12回、訪問した。

(2) PAC法の実施について

現場の教師はどのように受けとめたのか、どのような影響を受けたのか、その変容過程をPAC分析によって、明らかにする。現場の教師の変容をより丁寧に構造的に捉えるために、内藤(1993a, 1997)が提唱したPAC分析を採用する。PAC分析とは、テーマについての自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析を行い、被験者によるクラスター構造の解釈を通じて、個人別に態度構造(personal attitude construct: PAC)を分

析する方法である。

事前に研究の概要を伝えて了解を得て、日程と場所の調整を行った。

一回目は、刺激文（図3）に対する自由連想と、連想項目間の類似度評定を実施した。“自分の中に起こった変化”についての刺激文を提示し、自由連想を行った。連想項目は、30mm×90mmの紙片に、一つの内容を記入するように求めた。これ以上、連想するものがないところで打ち切り、このテーマに関する重要度順位に紙片を並べ替えるように求め、それによって、重要度順位を決定した。続いて、各連想項目全ての対に対して、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階の類似度評定を求め、類似度距離行列を得た。

その類似度距離行列をもとに、ウォード法のクラスター分析を行い、デンドログラムを算出した（HALBAU7を使用）。各デンドログラムに連想項目内容を書き込み、拡大コピーをして、二回目を迎えた。

二回目には、各クラスターのさらなる連想、クラスター間の関係、クラスターへのネーミング、各連想項目への印象評定、全体的感想を面接を通して求めた。

二回目の手順であるが、デンドログラムを提示して、いくつかのクラスターとして整理したものが対象者の意識構造にフィットしているかどうかを確認しながら、クラスターを分割し確認した。次に、それぞれのクラスターに含まれている連想項目のまとまりによって、それらからさらに連想される具体的な出来事、イメージなどを述べるよう、求めた。これ以上連想されるものがないところで、クラスターに命名してもらった。全てのクラスターについて、同様の作業をした後、クラスター間の関係について、その共通点や相違点、関連性について感じていることを語ってもらった。さらに、各連想項目について、対象者の主観的評定での+・-・0の評定を求めた。最後に、全体的な感想を求めた。

本年5月から6ヶ月にわたり、学級内での子どもたちの人間関係づくりを促進するために、外部者と共に、子どもたちについて、学級について、授業について、分析をし、計画を立て、いろいろな取り組みをするアクションリサーチを実施してきました。

この取り組みの中で、あなた自身の意識や感情・行動、及び、子どもへの関わりにおいて、以前と比べて、さらに強化されたと感じられること・変容したと感じられることについて、教えてください。

それについて、思いつくままに、一つの内容を1枚の用紙に書き出してください。思いついた順に番号を記入してください。

図3 B先生に対する刺激文

●対象者

Z市立Y小学校、5年生の教諭（40代女性1名、B先生）。

●時期と場所

6ヶ月間のアクションリサーチの取り組みを終えて実施した。場所は、対象者が落ち着いて連想などを行いやすい場所として、Y小学校の会議室において実施した。

1回目：2008年10月30日（木）

2回目：2008年11月13日（木）

結果

「現状の認識」「行動計画の可能性」「行動ステップの実行」「評価」の4つの段階を1サイクルとすると、子どもたちの実態に対応しながら、Y小学校における6ヶ月間に7サイクルのアクションリサーチが実施された。

サイクル1は、表の①5月1日の事前打ち合わせから、⑤6月9日までである。サイクル2は、⑤6月9日～⑥6月26日である。サイクル3は、⑥6月26日～⑧8月21日である。サイクル4は、⑧8月21日～⑨9月5日である。サイクル5は、⑨9月5日～⑩9月30日である。サイクル6は、⑩9月30日～⑪10月9日である。サイクル7は、⑪10月9日～⑫10月30日である。

それらの結果を示したものが以下の表1である。

表1 小学校への訪問期間とアクションリサーチのサイクルの対応

これまでの経過	
① 5月 1日（木）	15:30～17:00
② 5月14日（水）	13:30～18:00
③ （5月20日（火）～22日（木） 宿泊野外学習）	
④ 5月28日（水）	8:30～18:00
⑤ 6月 9日（月）	12:00～17:00 (第1回質問紙調査実施)
⑥ 6月26日（水）	8:30～17:00
⑦ 7月14日（月）	8:30～17:00
7月17日（木）	第2回質問紙調査実施
⑧ 8月21日（木）	13:00～15:00
⑨ 9月 5日（金）	8:30～18:00
⑩ 9月30日（火）	8:30～18:00
⑪10月 9日（木）	8:30～18:00
⑫10月30日（木）	8:30～18:00 (第3回質問紙調査実施)

サイクル 1
サイクル 2
サイクル 3
サイクル 4
サイクル 5
サイクル 6
サイクル 7

次頁以降にサイクル1からサイクル7までの「現状の認識」「行動計画の可能性」「行動ステップの実行」「評価」の4つの段階を簡潔に記している。

サイクル1：2008年5月1日～6月9日

現状の認識と課題 5年生31人。学級担任の感じている学級の現状と課題は、「全体的に元気がない」ということ。また、いろいろな意味で多様な子どもが多数いる。学級目標は掲げられているが、目標づくり自体、教師主導でつくられた様子。子どもたち自身が学級目標について、どのように考えているかを確認し合う時間が持てずに、一か月半ほど過ぎてきている。

行動計画の可能性 学級目標の共有化を図る。①それぞれがクラスへの願いを書き共有。②グループワーク実施。③学級目標を見直す話し合い活動の実施。

行動ステップ1 学級担任が議題提案者となり、話し合い活動③を行う。議題は「どうやったら、学級目標を守れるか。」

評価 話し合いの様子から、子どもたちどうしの関係づくりが十分にできていず、担任への依存が強くみられた。話し合いによって学級目標が意識化され、個々の具体的な取り組みが明らかになった。

サイクル2：2008年6月9日～6月26日

現状の認識と課題 学級目標の意識化、どこに向かっての個々の取り組みが明らかになった。学級としての具体的な取り組みを決めることによって、学級目標の更なる意識化を図る。担任に頼らず自分たちで関わり合えることをめざして、子ども相互の関係づくりを促進する。

行動計画の可能性 学校行事、運動会への取り組みを活用して、学級目標の意識化を図る。関係づくり促進については、①グループワークの実施。②学級目標を運動会の活動にからめた議題での話し合い活動の実施。③毎日の中でふりかえりの場を設定する。

行動ステップ2 運動会のテーマについての話し合い活動の実施②。しかし、問題発生で、実施できず。帰りの会でのふりかえりタイム。それぞれ5行程度、今日の輝きレベルについてふりかえる③。担任がコメントして翌日返却する。

評価 話し合い活動は時間が十分に取れず、満足のいくものではなかった。毎日のふりかえりに関しては、個人差はあるが、慌てずに続けていくことにした。

サイクル3：2008年6月26日～8月21日

現状の認識と課題 学校行事後、委員会活動や学習の遅れを取り戻すための多忙な日々が続く、学級の時間が取れない。4月当初から居場所がなかなかつけない子や転入生の登場で不安定な時期が続いたストレスからか、問題発生。それによって、雰囲気は更にギスギスしたものになっていき、学級のパワーがダウンしていく様子が見られた。子どもの学級や学校生活へのモチベーションを上げることが課題となる。

行動計画の可能性 子どもたちが「楽しい」と感じるグループワーク体験。みんなで協力する楽しさとして①協力するGW。②情報カードを解くGW。③互いを知り合う楽しさとしてグループ決定(合意)するGW。

行動ステップ3 グループワーク「言われてうれしい言葉」を実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 実施中、子どもたちどうしのやり取りが行われ、笑顔も見られた。しかし、ふりかえりから子どもどうし十分に関わり合えていないという課題を再確認できた。

サイクル4：2008年8月21日～9月5日

現状の認識と課題 子どもたちどうしの関係が進んでいないまま、夏休みに突入。学級目標については、毎日のふりかえりカードで「輝き度」を自己評価することで、意識し続けてはいる。夏休み後は、グループワークを効果的に活用しながらも総合学習や教科学習でグループ活動を取り入れるなどして、相互の関係性を促進していくことを担任教師との間で確認した。

行動計画の可能性 ①友達に意識が向くことを強調しふりかえりカードの続行。②夏休み直後、自分を意識するためのGW。国語「ニュースを伝え合おう」での友達カード。③算数を意識してのGW。

行動ステップ4 グループワーク「ももちゃんのおつかい」の実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、欠席者がいたため、3人グループにメンバーとして参加。

評価 全グループが課題達成には至らなかったが、なぞなぞを解く感覚で楽しく取り組んでいた。ふりかえりでは、個人差はあるものの、メンバーやグループの状況や様子にまで気づけている記述も見られた。

サイクル5：2008年9月5日～9月30日

現状の認識と課題 グループ内で気づきをわかちあうことで、多少互いを知り合い子どもどうしの関係が促進された様子が見られた。しかし、更に促進するには、達成感を共有することが必要と考えられた。前回のグループワークでの気づきを意識し、次のグループワークで生かせる体験をすることで、子どもたちの上がりかけた学級や活動へのモチベーションを上げることが、子どもどうしの関係を促進することにつながるということが認識された。

行動計画の可能性 グループワークの実施。①算数に関連した課題を扱うGW。②全く関係のないカテゴリのGW。③算数に関連しないが問題解決型GW。

行動ステップ5 算数に関連しない問題解決型のグループワーク「Y小学校マンション」の実施③。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 前回、互いの気持ちを吐露したメンバーであったためか、安心した雰囲気の中で活動に取り組めた様子。ふりかえりの記述では、更に気づきの広がりや具体性が上がった。

サイクル6：2008年9月30日～10月9日

現状の認識と課題 積極的な態度や行動が見られるようになった子、より内側にこもってしまう子、まだまだいろいろな子どもがいることを確認。グループワークでは、全グループが課題達成することの難しさを認識するも互いの状況や関わり方に目が向くことを大切にして子どもたちに働きかけていくことを確認。学級目標の意識化は、毎日のふりかえりカードで続けるとともに、グループワーク実施の際や、帰りに会など、大人側が意識した言葉かけの工夫をしていくことにした。

行動計画の可能性 「子ども相互の関わりを促進する」をねらいに、グループワークの実施。①正解のある問題解決型GW。②正解のないクリエイティブ型GW。③グループ決定(合意)型GW。

行動ステップ6 算数に関連した問題解決型のグループワーク「算数パニック1」の実施①。実施者をファシリテーター(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 課題達成率は上がらなかったが、発表に向かってそれぞれの得意を生かし「協力」が体験できた。ふりかえりでは他者との関わりに気づく視点が広がった記述が多く見られた。

サイクル7：2008年10月9日～10月30日

現状の認識と課題 同じ手順のグループワークを3回実施したことで、実習に対する緊張感が溶け、他のメンバーや互いの関わりに目が向きやすくなってきた。反面、課題達成を重要視し、できない原因を他者に向ける様子も見られた。ふりかえりカードでは、互いの頑張りにより目が向く記述が増え、担任からのコメントも楽しみにしているようで全員が積極的に提出するようになった。変化成長する多くの子どもたちの中で、なかなか自分の殻を破れない子もいる。

行動計画の可能性 グループワーク実施。①全グループ、課題達成をめざす。②互いの多様性を認め合う、をめざすのか。

行動ステップ7 学級目標「太陽のように輝くクラス」をめざし、グループワーク「かがやく太陽」を実施(②)。実施者をファシリテータ(筆者)が担当。学級担任は、積極的に参与する観察者。

評価 どのグループも課題達成。一つとして同じものがない、グループらしい太陽が完成し、認め合えた。ふりかえりでは、がぜん気づきが増え、グループ内でのわかちあいでも多様な気づきが場に出され、相互理解が促進された。

(1) サイクル1

サイクル1は、5月1日の事前打ち合わせから、行動ステップ1を実行し評価を行った6月9日までである。

現状の認識と課題

事前打ち合わせでB先生から語られた学級の様子は、「元気がない」であった。科目によっては学級を離れて日本語の授業を受けている外国籍の子、4年時に不登校気味になった子、いろいろな家庭環境の影響を受けて情緒的に不安定な子、なかなか指示を理解できずに集団行動が困難な子など、学校生活上気がかりな子はいるが、特別に集団から逸脱した行動を取るような子はいないとのことであった。「元気がない」状態は、放課の時間(休み時間)になってもみんな何かをしようという意欲がない、授業中の声が小さい、リーダー的な存在の子がいない、給食の残飯量が多い、ということだった。高学年になったこと、5月下旬に学年で宿泊野外学習に取り組むことなどから、いろいろな役割分担があり、その役割に積極的に立候補してほしいとB先生は願っているのだが、なかなか立候補者がいない、特に男子にいない、という実態が語られた。そんな様子を聞きながら、学級の実態(一人ひとりの子、他者との関わり方、グループでのあり方、先生の子どもへの接し方とそれに対する反応、学級全体の雰囲気、など)を自分の目で確かめるために、何日かの学校訪問、2泊3日の宿泊野外学習への同行、と子どもたちと過ごす時間をもった。いっしょに過ごす時間をもつことで、筆者と子どもたちとの関係づくりを進め、その様子をB先生にも見てもらい、B先生との関係づくりも進めた。訪問時に可能な限りカンファレンスを重ねながら、筆者が見たり、実際に関わったりしながら理解した実態をB先生に伝え、問題や考えを共有していった。

筆者の自己紹介を兼ねたグループワーク「みんなあつまれ」（5月14日実施）、同行した宿泊野外学習（5月20～22日）での子どもたちの様子から、活動に対してどの子どもも意欲的に取り組み、参加しないような子は見られなかった。課題達成に向けて躓きが生じると、子どもたちだけでは乗り越えられず、B先生の助言に助けられるグループもあった。自分の思いでグループを動かそうとする子や課題達成への意欲が強すぎる子についていけず、グループの意欲が落ちていってしまう様子が見られた。子どもどうしだけでは関われないという課題を感じた。

「太陽のようにかがやくクラス」という学級目標が掲げられており、これは元気がないクラスに「元気になってほしい」とのB先生の願いが強く反映されつくられたものであった。B先生は学級目標をつくる過程に子どもの意見が反映されてないことを気にしていたが、子どもたちが4月当初に書いた自己紹介カードの中で、どのようなクラスにしたいかという問いに、「明るい」「仲よし（仲良く）」「元気」「みんな」「楽しい」「やさしい」とあり、子どもたちの願いと先生の願いとが遠くないことをB先生はみて取った。問題は、自己紹介カードやクラス目標が教室内に掲示されているだけでは、互いに確認する時間が設けられず、先生も含めて学級全体がめざすクラスを共有化できていなかったことであった。以上の問題意識から、めざすクラス像を確認し合う場をもち、先生、子ども、学級全体で共有化することという課題が見えてきた。共有化すれば、活動への意欲づけをするときや解決しなければならぬ問題が起こったときの判断基準や話し合いの基準となるものができると考えた。また、クラスで取り組んだ活動や日々の学校での生活の評価基準にもなると考えた。

行動計画の可能性

4月当初、授業が始まって2、3日と互いもよく知らずに希望だけで書いた自己紹介カードであったためか、カードを書く意欲づけが不十分であったためか、そこに書かれているめざすクラスをもう一度ふりかえる必要があった。そこで、ふりかえり、確かめ合う時間のあり方を考えた。①もう一度書き、発表し合う時間、②グループワーク「ほくらのクラス」実施、③今の学級目標の是非を問う議題で学級会を開く、といった可能性を考えた。また、確かめ合い共有化することは、学級目標自体なのか、学級目標の解釈なのか、という焦点化の視点が考えられた。

行動ステップ1の実行

子ども相互の関係づくり促進の手立ての柱に、学級会活動を置くか、グループワークの実施を置くのか、B先生の多忙さも手伝って決めきらないでいた。いろいろな可能性の中から、子どもたちどうしの関わり方や学級の中での様子も見られるだろうということで、学級会（学級活動①話し合い活動）の時間を設定し、B先生が提案者となり、「クラス目標をどうやったら守れるか」という議題で、学級目標の解釈に焦点を当てた授業が6月9日に実施された。

評 価

5年生になってから初めての学級会であった。学級替えを経験してきているので、学級会に対して学級差があると思われたが、司会グループが構成され、司会役の意見のたずね方、副司会役の司会補助の仕方、黒板記録役の意見の聞き取り方と、話し合いは順調に進められ、司会進行の技術は身につけているように見えた。しかし、発言後にどう次へつなげるのか司会役の子が戸惑って話し合いの流れが止まってしまったり、発言した内容が議題からそれてしまってもそれらを修正できなかつたり、発言回数が優先されるために発言内容が発言どうしにかみ合わなかつたりと、議題の進め方についてはたくさんの課題が感じられた。また、止まってしまったときに、先生の指示や助言が入るために、会が進むに従い、一つひとつB先生に確認や評価を求めるといった依存・影響関係が強く見られた。その様子から、子どもたちだけで主体的自主的に進めていけない不安定な状態も見取れた。

話し合いは、「学級目標をどうやったら守れるか」について、まず、クラス目標について具体的にできていることは何かがグループごとに話し合われた。そして、グループごとの意見が全体で発表され、どうしたら守れるか、自分はこれからどう行動するのが意見として出された。その様子から、子どもたちが学級目標に納得していることが見て取れた。

実質32分間の話し合いの中で発言した子どもは30人中13人、発言回数は約15回であった。発言内容は、「晴れの時は外で遊び、雨の日は静かに過ごす」が多く、他には「人の役に立つことをする」「係の仕事とかやるべきことをやる」「気づいたことは自分のことでなくてもやるといい」「授業中はしっかりやって放課（休み時間）は元気に遊ぶ」「廊下を走らないようにする」など自分がやったらいいと思うことがほとんどで、それを練り上げながら、学級として何に重点を置いて行動していくか、あるいは目標を達成するために特別なイベントを組むなどということまでには達しなかった。授業後の感想には、「みんながすごかった。自分の意見も言いたいなと思った」「発表するのができなかったけど、友達の見解をよく聞けたのでよかったです」など、発言していないがこの話し合い活動に対して参加していたことがわかった。

今回の行動ステップは、学級目標についての議題であったこと、それぞれが話し合いに真剣に取り組む態度が見合えたことから、学級目標が意識化されたことは成果であった。問題に感じたことは、議題を軸に発言が絡み合っていかなかったこと、日常生活のそれぞれの課題に留まったことなどから、発展的、創造的になれていないということだった。また、B先生の評価や反応を気にしている様子から、学級内の子どもどうしの関わりがまだまだ薄いこと、不安定なことも感じられた。

(2) サイクル2

サイクル2は、行動ステップ1の実行（6月9日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ2を実行し評価を行った6月26日までである。

現状の認識と課題

学習目標が意識化されたこと、一人ひとりの態度目標がなんとなくみえてきたことを受けて、学級目標の更なる意識化、学級としての行動目標を決めるといふ課題がみえてきた。子ども相互の関係づくりでは、先生に頼らず自分たちで関わり合えるようになることをめざして、手立てを考えることとした。

次の行動計画の可能性

学校行事である運動会をめざしての活動や、運動会について学級の意志決定を図るときの話し合いの基準に学級目標を意識することを考えた。子ども相互の関係づくりの促進については、①グループワークの実施、②学級目標を運動会の活動に絡めた議題で学級会の実施、③日々のふりかえりの場の設定、が可能性として挙げられた。日々のふりかえりの場として、例えば帰りの会で互いのがんばっている姿や助けられた姿、友達と関わってうれしかったことなどを紹介し合う時間を設ける、あるいは、太陽の輝き度を評価しながらその日に関わった友達とのことを中心に日記形式でふりかえりを記述するシートを書く（内省する）時間を設ける、などの具体案を検討した。

行動ステップ2の実行

児童会から学級の意見を求められている運動会のテーマ決めについての学級会活動を実施することとした。学級目標の太陽の輝きをめざして、話し合いのめあてを「手を挙げて、はっきりと意見を言おう」とした。しかし、突発的に問題が起きてしまい、起こった問題をめぐって急遽、B先生の思いが語られ、子ども一人ひとりが起こった問題についてどのように感じ、考えているかを記述する時間が設定された。

もうひとつの行動ステップとして、帰りの会の時間に一日5行程度その日のふりかえりを書く時間の設定を実行した。「ふりかえりカード」を作り、金曜日に一週間の自己評価を行った。評価は太陽に表情を入れ、百分率で「かがやきレベル」をつけるように工夫した。ふりかえる内容は、「自分、友達、グループ、クラスの一日」についてである。「ふりかえりカード」は翌日の帰りの会までに先生がコメントを入れて返すことにした。「ふりかえりカード」の記述から、子ども相互の関わりの実態、変化を見取るとともに、子どもたちが友達やクラスとの関係や学級目標に意識が自然と向くことを意図した。

評価

学級会活動の時間は十分に取ることはできなかったが、起こってしまった問題に対して、一人ひとりがゆっくり考える時間をもつこととなった。B先生は、問題の原因追及ではなく、自分のクラスや一人ひとりへの思いを語り、子どもたちがこのことをどう受け止めているのか、今後の学級についてどう考えてい

るのか、問いかけた。紙が配られ、そこに子どもたちが気持ちや考えを書く時間がもたれた。どの子も真剣に話を聞き、書いている様子だった。書かれた内容は、無くなったものをみんなで見つけたことへの安心感や学級の仲間への信頼、問題を起こしてしまった子に寄り添う内容、5年生になるまでの似たような体験など、様々であったが、真摯に受けとめ、明日からがんばる気持ちが伝わってきた。

「ふりかえりカード」については、書くことを悩んでいる子も何人か見受けられたが、毎日の積み重ねであるので、その子のペースを見守っていくこととした。

この日に起こってしまった問題の要因として、今日までの、立て込んでいた学校行事や、初めての委員会活動など、子どもの多忙さが授業にも影響を与え、落ち着いて授業に取り組むゆとりがない上、出張などで学級を開けがちであったB先生の多忙さも考えられた。

(3) サイクル3

サイクル3は、実行した行動ステップ2の評価と6月26日に起こった問題でみえてきた課題から、行動ステップ3を実行し（7月14日）、その評価と夏休みまで全般をふりかえっての評価を行った8月21日までである。

現状の認識と課題

学校行事が終わったものの、遅れを取り戻すための勉強と委員会活動に追われ、学級の子どもどうしが十分に関わる場と時間につくれないこと、さらに、起こってしまった問題の影響で、子どもたちの学級の意欲が下がってしまったことが課題としてみえてきた。また、この日までに転入生があり、なかなか馴染めずにいることや、4月当初から気になっている子たちの学級での居場所づくりが進んでいないことも課題として挙げられた。

次の行動計画の可能性

子ども一人ひとりが、楽しい気持ちになれること、あたたかい太陽を感じられる気持ちになれること、そのために、楽しい体験を提供することを考えた。「楽しい体験」とは、今まで知らなかった友達を発見する楽しさ、友達に自分を知ってもらう楽しさ、友達と一つの活動に取り組む楽しさが挙げられた。そこで、今回は、グループワークの実施を試みることとし、どのような内容のグループワークを取り入れていくかを検討した。

行動ステップ3の実行

「他者と関わりながら、自分の中で起こるいろいろな気持ちに気づく」を大きなねらいとして、グループワーク「いわれてうれしい言葉」を、実施した。15の言葉かけの中から、自分が言われてうれしい言葉を4つ個人決定する。その言葉を選んだ理由も簡単にメモする。自分の意見をグループ（4～5人）で出し合い、その理由を聞き合い、4つの言葉をグループ決定する。グループ決

定する際に、なぜその言葉なのか、互いにその子なりの体験が語られ、今まで知らなかったその子を互いに知り合えろと考えた。それにより子ども相互の関係性が促進されることを期待した。安易に決定せず、十分理由まで語り納得し合うことを大切にすることを実施の際に強調した。

B先生から子どもたちの様子を観察したいと申し出があり、筆者が実施者となった。

評 価

実施中、声の小さい子が発言するときには聞き直したり顔が寄ったり、互いの意見を聞き合うなど、子どもたちは終始笑顔であった。自己主張の強い子によって、葛藤の起こったグループがあったが、B先生の働きかけにより、課題は遂行された。

ふりかえりでは、数人の子どもが、「自分の意見を言えた」か「自分の意見を聞いてもらえた」かの自己評価が低かったが、予想されていたことでもあり、今後の関わり方への課題を確認できた。「今の話し合いの中で、うれしかったことにどのようなことがありましたか」という項目では、「自分が話しているとき、みんな自分の方を向いて聞いてくれていたことがうれしかった」「…目を向けてうなずいて聞いてくれた」「みんな真剣にわたしの考えを聞いてくれました」など、友達が自分と向き合ってくれたことへの喜びが書かれていた。また、発言したことに達成感を感じたり、この時間をもてたことへの満足感を感じたり、互いの存在への気づきがあったりなど、どの子も素直に自分や友達、グループのことをふりかえることができていた。中には、他者のありよう（プロセス）に焦点を当てた項目に何を書いていいかわからず、提示された具体的な場面をヒントに記述するなど、時間のかかった子もいた。他者に目が向きにくい子に対する今後の支援の必要性を感じた。

実施者が筆者であったことから、普段と違う新鮮な雰囲気を取り組めたことが、学級全体の気分転換になる効果を与えたようである。ふりかえり用紙は、B先生と二人で目を通したが、コメントは筆者が行った。

また、B先生は観察しながら、B先生の判断で働きかけを行ったことについて、「自分が実施者だと授業を進めることに集中してしまい、なかなか31人全員に目がいかないことがほとんどだったが、じっくり観察する機会がもてて、児童理解が深まった。じっくり子どもたちを見る必要性を再確認した。」と今回の役割分担を評価した。

夏休み前に行ったサイクル1、2、3を通しての評価

夏休みに入り、カンファレンスを行った。夏休みに入るまでの事前打ち合わせを含めた7回の経過、子ども相互の関わりでの促進を進めるために行った3回の行動ステップ、2回の質問紙調査の結果、そしてそこからみえてきた課題と夏休み後の計画を、話し合った。

夏休み前に、高学年としての活動や学年合同の取り組みなど、子どもも先生も非常に忙しい中で、声なき悲鳴とでもいうような問題も起こった。これによって、立ち止まり、忙しすぎてゆとりの無かった自分たちをふりかえることができた。夏休み直前に実施したグループワークで、子どもどうしがふれあえる様子が伺い知れた。反面、「みんなと話ができてよかった」「Kさんの授業で班の子と仲良くできたのでよかったです」と、それまで、同じ学級だからというだけでは、子ども相互の関わりは深くないということも明らかになった。意図的に子ども相互が関わる場をつくっていく必要性を実感した。

学級目標は先述した通り、担任教師の願いが強くこめられた学級目標であった。子どもたちの意識が向くように、学級目標を再確認する学級会を開き、さらに促進するために「ふりかえりカード」に取り組んだ。これは、夏休みになるまではほぼ毎日続いた。「ふりかえりカード」には、毎回B先生からのコメントが入るので、個々の子どもと担任教師との関係づくりを促進させる効果があったと考える。また、B先生にとっては、そこから子どもがどのような一日を過ごしていたのか、誰と誰がよく関わっているのか、どのような関わり方をしていたか、児童理解を促進するための情報を得ることができ、このことは個々に適した関わり方のヒントにもなった。夏休み後も「ふりかえりカード」は、学級目標を子どもたちが意識すること、子どもと教師のパイプとなること、コメントを通して友達との関わり方に目が向いていくような変容を期待しつつ、助言や励ましを続けていくことを確認した。

2回の質問紙調査実施の結果からは、学級、他者、担任教師、それぞれとの関わりについてどれも評価は好意的であり、上がっていた。評価の低い子どもたちもそれぞれ低いなりの理由があり、予想された結果であった。しかし、それをよしとするのではなく、その子どもたちが今日も来てよかったと思えるよう、事あるごとに学級目標を意識化する働きかけの工夫、ふりかえりカードでのやりとりやグループワーク実施の際の連続性を意識した展開やふりかえり項目の工夫による子どもたちどうしの関係づくりを促進していくことを確認した。

夏休み後、学校行事としては運動会があるものの競技も少なく、授業時間の制約は少なく1学期ほど忙しくはならず、少しゆとりのある時間が過ごせるのではないかと見通した。学習では、B先生が算数の校内授業研究で授業提案することが予定されていた。B先生は問題解決に子どもたちがグループで取り組むという授業場면을提案したいと考えていた。グループで問題解決に取り組むときの手順の理解を進めておきたいということでその手立てを検討した。また、幼稚園、保育園との交流活動がメインの総合学習が予定されていた。これは、4～5人のグループで取り組むことを計画しており、チームワークを高めるために、9月の席替えは活動グループで行うことを予定していた。

また、グループワークの実施に関しては、①B先生にとって自身が客観的立場でその場にいることで子どものみえてこなかった部分がみえてくる、②普段

と違う新鮮な雰囲気になることが子どもにとって新鮮である、③自分でない人のグループワークの進め方を見ることで、B先生の指導の幅が広がる、という利点が挙げられ、筆者が実施することにした。

(4) サイクル4

サイクル4は、夏休み中のカンファレンス（8月21日）でみてきた課題から、行動ステップ4を実行し評価を行った9月5日までである。

現状の認識と課題

夏休み前、大きな行事をともに活動してきたとはいえ、思ったほど子どもどうしの関係が進んでいないという現状があった。夏休み後は、総合学習や算数でグループ学習や活動が多々あり、これらが円滑に進められるよう、子ども相互の関係づくりの促進、グループでの問題解決の手順の習得が課題として挙げられた。

次の行動計画の可能性

子ども相互の関係づくりを促進するために、グループワークを実施し、学級目標や互いの関係に目が向く気づき生まれるよう、ねらいやふりかえり項目の吟味、どういった内容のグループワークを実施するかを検討した。そして、そこでの気づきを一般化、日常化するよう働きかけていくこととした。グループで課題達成を行うのであるが、グループワークの可能性として、課題に正解のあるグループワークを実施するのか、正解のないグループワークを実施するのか、それぞれの効果を検討した。

行動ステップ4の実行

まず、毎日の「ふりかえりカード」記入は、続けることとした。

総合学習や算数学習での学び方はグループ学習が主であり、グループの活動の方向性も決まっているので正解のあるグループワークを実施することとした。

筆者が実施者となり、「協力する（話し合う）達成感を味わう／互いの関わり方に気づく」をねらいとして、グループワーク「ももちゃんのおつかい（日本学校GWT研究会, 2003）」を実施した。担任教師は、3人グループに参加し体験した。意図としては、グループで協力して問題解決にあたる時の効果的な働きかけやグループ内で行うふりかえりのわかちあい時の問いかけなど、子どもたちのモデリングとなることを期待した。

ふりかえりは、互いの関わり方に気づくことをねらいとしていたので、「今の活動の中で、協力ができたなあと感じることにどのようなことがありましたか。（だれの、どのような言葉や行動？具体的に書いてください）」と、より詳細に子どもたちが気づけるきっかけとなるよう、ふりかえりの項目を変更追加した。

評価

グループワークでは、予想に反して、8グループ中7グループが正解と、全グループが課題達成に至らなかった。そのため、全員が達成感を味わうことは

できなかったが、グループ実施中の様子は、なぞなぞ感覚で楽しく取り組んでいる姿が多く見られた。グループ内では、普段から算数や数に対して苦手意識をもつ子と、好きと感じている子とでは課題に向かう温度差が感じられた。

ふりかえりの気づきでは、「話し合い」という協力で感じた達成感を、「協力できたなあ」と一番感じたときは、答えが正解してみんなでやったあとと言ったときです」「…特にみんなで意見を言って答えにたどり着けたので、とても協力できたと思います」「みんなと協力しないと答が出ないのでいつもよりとっても協力できたと思いました」と、また「協力するときの具体的な働きかけ」について、「〇〇さんが『〇〇屋のカードある人?』と言ってくれた」「必ず言葉が返ってきた」「〇〇君が『みんなでまとめてみようよ』と言ってくれたこと」「みんなが順序よく意見を出してくれたこと」「読むときになったら、メモを書く人が交替する」「みんな、一人が言った後に『本当にそういうこと?』とか聞いて、確かめ合っていた」「聞き取れなかったのをもう一度読み返してくれた」と、多くの子どもが実施中どうであったかを具体的に気づくことができていた。

(5) サイクル5

サイクル5は、行動ステップ4の実行（9月5日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ5を実行し評価を行った9月30日までである。

現状の認識と課題

夏前に比べ、穏やかな雰囲気が教室に感じられるようになった。これは、グループワーク（行動ステップ4）での具体的な気づきをわちあったことで、互いにどのようにいるか（プロセス）を知り合うことにつながり、子どもどうしの関係づくりが促進されているからと、分析した。「ふりかえりカード」でも、友達を思いやる記述が増えてきたり、記述がより具体的な状況が語られるようになったり、子どもたちが変化し始めている様子が見られた。

子どもたちのふりかえりから、課題達成したかどうかの気づきの広がりや深さに影響することがわかったので、全グループが課題解決の達成感を体験することを課題とした。子どもたちが自分たちの気づきをさらに増やし、深めて、関係づくりが促進されるよう、グループワークの積み重ねをしていきたいとのB先生からの要望が出された。

次の行動計画の可能性

実施するグループワークについて、正解のある問題解決型のグループワークを扱うことにはしたが、算数に関連した課題を扱うのか、関連しない課題を扱うのか、あるいは問題解決型なのか、そうでないものを実施するのかが検討された。

ふりかえり用紙の項目も検討され、行動ステップ3、4で使ってきたようなスケールとねらいに対応した自由記述の問いかけを一つ設けたタイプか、自分を含めたメンバーの全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分が

うれしいと感じた働きかけを自由に記述するタイプか、問題解決する過程で起こるであろう役割分担内容に当てはまるメンバーの名前だけを記入するタイプか、の三種類が考えられた。

行動ステップ5の実行

ねらいを「課題達成することを通して、みんなで協力する（話し合う）ことの達成感を体験する／本活動の中で課題達成のための互いの働きかけに気づく」として、グループワーク「Y小学校マンション（「先生ばかりが住んでいるマンション」：横浜市学校GWT研究会, 1989参照）」を、筆者が実施した。B先生は、気になっている子やグループへの声かけ、観察を通して、子どもどうしの関わり方を観ることに徹した。ふりかえり用紙は、自分を含めたメンバー全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分がうれしいと感じた働きかけを自由に記述するタイプを採用した。ふりかえり用紙の裏には、カテゴリー分けした、これまでの子どもたちの気づきを載せておいた。

評価

予想外にどのグループも苦戦し、8グループ中3グループしか正解にたどり着けなかった。

ふりかえり記入時には、片面に関わりを見る観点で提示されていたため、今までのように止まってしまったり、戸惑ったりする様子は見られず、全員が自分の力でふりかえられた。

気づきの内容を見ると、「わたしたちの班がよかったなと思ったところは、わたしがやっていたときに違う班から『早くしてよ』『遅い』という言葉が聞きました。わたしの班は『遅い』『早く』と言うことを言わずにちゃんと話し合いができました」「みんなと協力しているとなんだか元気がもらえたから、これからチームワークを大切にしたいです…」「…でもこれはグループでないとできないと思う」「…意見を言い合わないといけないので、協力できたと思います」など、グループや協力を意識した気づきの言葉がみられた。グループの個々のメンバーに対しての気づきは、その具体性や深さに個人差がみられたが、どの記述もその子なりに前回より詳しく書かれていたので、成長していると評価した。

また、この日はふりかえりカードにまで、このときの友達のことやグループで起こったことなどを具体的に書いている子が24人もおり、人との関わりに目を向けることができるようになりつつあることがわかった。

(6) サイクル6

サイクル6は、行動ステップ5の実行（9月30日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ6を実行し評価を行った10月9日までである。

現状の認識と課題

積極的な態度や行動が見られるようになった子もいれば、自分の殻をいっそ

う固くしてしまった子もおり、子どもたちの内面で常にいろいろなことが起こっていることに改めて気づかされ、一人ひとりを丁寧により深く理解することの重要性を再確認した。

グループで取り組む国語の単元が終わったので、幼稚園、保育園訪問を行う総合学習とグループで問題解決に取り組む算数の学習をめざして、新しいグループでの関係づくりが課題となった。

グループワークでは、全グループの課題達成に拘るのではなく、子どもたちが自分たちの関わりや相互の働きかけにより広く、具体的に気づけるようになることに目を向けようと話し合った。そして、気づきの個人差やさらなる気づきの促進になるためにどのような手立てが効果的かという課題がみえてきた。

次の行動計画の可能性

グループワークを選ぶにあたってどのようなねらいで実施するか、全グループが達成感を味わえるような課題の難易度をどうするかを検討した。問題解決型なのか、グループ決定型なのか、あるいは正解のないクリエイティブ型なのか、達成感を味わうことをめざすなら、クリエイティブ型が適しているであろうし、幼稚園、保育園訪問の学習でのグループでの話し合いを充実させるのであれば、グループ決定型、そして、算数の授業を想定するなら、結果発表まで見通した問題解決型が適しているのではないかと考えられた。

どのようなグループワークを実施することになっても、「子ども相互の関わりを促進する」という大きなねらいは変えないことを確認し、ふりかえり用紙の項目は、個人差はあるが、自分の力で記述できるようになっているので、前回と同じもの（自分を含めたメンバー全員の名前を書きそれぞれのがんばっていたこと、自分がうれしいと感じた働きかけを記述するタイプ）を活用することとした。裏面にどういった内容を載せておくことが子どもたちの気づきのヒントになるのか、箇条書きで課題達成のための役割分担を箇条書きしておく方法や子どもの気づきを分類して紹介する方法などを検討した。

行動ステップ6の実行

「課題達成することを通して、協力するとはどのような働きかけであるか、具体的に気づく／活動する友達にいろいろな気持ちがあることに気づく／互いの意見や気持ちを聴き合う」をねらいとして、グループワーク「算数パニック」を、筆者が実施者となり、実施した。B先生は、前回と同じく、観る役割を担った。

ふりかえり用紙は、前回と同じメンバー毎に自由に感じたことを記述するタイプを採用した。裏面には、今までの子どもたちの気づきから、働きかけごとに分類したものを載せた。

評価

課題達成したグループは2グループであった。なかなか、課題達成率が上がらないが、子どもたちの意欲はそれほど下がらなかった。課題は、解き方と答を導き出すだけでなく、「解き方と答を画用紙にわかりやすく書き、みんなに

説明すること、誰でも発表できること」としたので、画用紙にどのように工夫して書くか、誰がどのような順番で、どのように発表するのか、といったこともグループで話し合わせ、算数が苦手でも絵や図を工夫して書くという得意分野を發揮する子や説明の上手な子など、いろいろな子どものよさが發揮され、いろいろな意味で「協力」が体験できたと評価した。

ふりかえり用紙であるが、授業の導入に活用した。一通り上から読み上げ、紹介した。そして、今日のふりかえり用紙となる片面を見ながら、今回のグループワークのねらいを確認し、課題に取り組んだ。どれも子ども自身の言葉で書かれた気づきなので、紹介されるのを真剣に聞き、用紙を見ていた。このことは、前回のグループワークから、10日ほど経っているので、前回のことを思い出し、円滑な導入が行われたと考えられる。また、実施後ふりかえりを個人記入する時に、子どもたちの書き出しが円滑だったことから効果的であったと分析した。

ふりかえりの記述を読むと、全体的に、文章量が増え、内容も、「T君が大事なキーワードをいいタイミングで言っていてタイミングがいいなと思いました」「わたしの意見を聞いてくれて、言い直してくれました」「悩んでいるときに『これはこうだよ』と言ってくれました」と、より具体的で詳細になり、他者との関わりに気づく視点が広がっていることが感じられた。また、「初めてこのグループでやるので協力できるか不安だったけど、みんなで協力できてよかったです」と、関係づくりが進んでいることがわかる気づきもみられた。

正解のある課題のグループワークが続いたために、課題達成に強く固執する子が現れ、課題達成への意欲や働きかけは高くなっているが、メンバーに対して気遣う働きかけがあまりなく、ギスギスした雰囲気になってしまったグループもあった。

(7) サイクル7

サイクル7は、行動ステップ6の実行（10月9日）後のカンファレンスでみてきた課題から、行動ステップ7を実行し評価を行った10月30日までである。

現状の認識と課題

情報カードによる問題解決型のグループワークが3回、続いた。実習の手順やふりかえる問いかけが概ね同じなので、子どもが実習に落ち着いて取り組んだり互いの関わりに目が向きやすくなったりしつつあった。その反面、課題達成が重要視されるようになったため、円滑な関わり合いが軽視されがちなグループもあり、互いの関わり合いに意識が向くようにしたいとの課題が出された。

毎日続けている「ふりかえりカード」は習慣化されつつあった。それによって学級目標が意識され続けてきたのであるが、学級目標と子どもたちの中でどのように意識されているのかは、夏休み前の学級会以降、問いかけたことは無

く、クラスに対する所属感を高めるためにも学級目標を再確認し、学級目標をふりかえる機会をつくる必要があると考えた。

次の行動計画の可能性

グループワークを実施する場合、めざす目標を全グループが正解する達成感を味わうことにおくのか、互いの柔らかい関わり方を体験することにおくのか、が検討された。学級目標を再確認し、ふりかえる機会をグループワークのねらいの一つとして扱うのか、学級会など別の活動として扱うのか、子どもたちがより実感するために適している活動を検討した。

行動ステップ7の実行

互いの関わり方に意識が向くことを願って、「本活動の中で、他者と関わりながら課題達成することを通して、相手の立場に立った働きかけとはどのような働きかけであるかに気づく／互いの意見や気持ちを聴き合いながら、自分たちの太陽を作り上げる」ことをねらいとして、グループワーク「かがやく太陽」を、筆者が実施者となり、実施した。B先生は、国語の「ニュースを伝え合おう」以来、自分の殻を固くしてしまった子に対するメンバーの関わり方を見守りながら、グループの必要に応じて介入し助ける役割を担った。

グループワークは、グループで自分たちの考える「かがやく太陽」のイメージを出し合いながら、配られた折り紙、個数の決められたはさみやのりを使って「かがやく太陽」を時間内に作り上げる、という課題とした。グループワークに取り組むことが学級目標をふりかえることにつながる活動とした。

ふりかえり用紙は、自分を含めたメンバー全員の名前を書き、各メンバーの言葉かけや行動で自分がうれしかったり助かったりしたことを思い出して記述することとした。片面には今回も子どもの互いに思いやりを感じている気づきの紹介を中心に載せた。

評価

導入部で前回の子どもの気づきを紹介することで、前回の思い起こしから今回のグループワークへの意識づけが円滑に行われた。

どのグループも楽しく賑やかに活動した。課題の「かがやく太陽」を作りながら、太陽に対するイメージの共有化、あるいはどのような太陽を作ろうかという話し合いが、グループ内で起こっていた。自己主張することに苦手意識のある子も、作業に取り組むことを通して、自分の思いを伝え、活動に参加できていた。各グループできあがった太陽は、同じでありながら同じでない。どれも楽しそうに笑っている表情で、グループごとの作品発表も笑顔であり、発表するごとに拍手が起こり、作品を認め合うことを通して作った子どもたちも認められ、あたたかい雰囲気となった。また、そのような様子から、子どもたちが学級目標を意識し、肯定的に捉えていることが感じられた。

ふりかえりにおいても、発言だけでなく行動がふりかえりでの気づきの対象となるので、どの子もふりかえりの記入に困る様子は見られなかった。今回は、

今までの正解を見つけるグループワークと違って、ふりかえりやわかちあいで出される気づきに関しては、言葉かけについては似た内容が挙げられたが、今までとは違う行動が語られ、メンバーどうし新しいその子らしさが発見されることにつながった。記述については、「2、『かがやく太陽』をして、思ったこと、気づいたこと、感じたことがあったら書いてください」という欄に、書く子が増え、書く量も増え、グループのメンバーの名前を挙げながら作り上げる過程を詳細に思い出しながらの記述もいくつか見られた。問題解決の過程に意識を向ける力がついてきていることが感じられた。子どもの記述から「今回、『かがやく太陽』をやって、答は人それぞれということがよかったです、協力をみんなでやってスピードをつけるためや意見がまとまっていたので、すごくよいと思いました。次もこういうふうに答はなく、『協力』ができる授業をもう一度やってみたいし、発表もしたいです」「一人でできるかもしれないけど、一人じゃアイデアやかわいさや目立ちさや思いがあまり伝わらなさそうだから、一人ではこんな太陽にはならないと思います。…これでみんなで仲良くできるんだな～と思いました。いつもあまりしゃべらないS君もいろいろアイデアを出してくれたのでうれしかったです。それにみんなで一致団結できたので、心が一つになったような気がします。」というように、「協力」についていろいろな感じ方、考え方ができるようになっていることがわかった。それぞれの気づきが深くなり、詳しくなっているもので、わかちあいの時間も様々な感じ方や考え方が語られ、互いの理解も深まり、充実した時間が過ごせていたと考えられる。

考察

(1) 人間関係づくりを促進する働きかけ

今回のアクションリサーチで、学校の学級生活における子ども相互の関わりを促進するため効果的であったと考えられる働きかけとしては、次の3つを挙げる。

第一は、子どもたちが学級で共に生活していくための行動規範の共有化である。今回は、学級目標がそれである。この学級目標がどれだけ子どもたち自身のものになっているか、自分の行動を決定するときの判断基準として意識されているか、が大切であった。そのために、学級目標が大切であるのではなく、学級目標を決定するプロセスに子どもたちがどれだけ関わっていたかが大切である。残念ながら、子どもたちの自己紹介カードから、担任教師が決定した学級目標であったために、当初、子どもたちは判断基準を担任教師に依存していた。再決定のための話し合いはもたれたが、子どもたちが自らの目標であるという意識をもつために十分なプロセスであったとはいえなかった。そこで、効果的だったのが毎日の「ふりかえりカード」である。学級目標「かがやく太陽」

を意識し、自分のがんばり、友達のがんばり、クラスのがんばりを毎日ふりかえった。他者との関わりを意識することを意図して、B先生は毎日、コメントを書き、ふりかえりカード返却時に、ふりかえりカードに書かれた気づきの紹介を行った。子どもたちはそれを聞きながら、気にもとめていなかったことに意識が向くきっかけになったかもしれないし、紹介されたことが自分の記述であった場合、紹介された子どもは自分に自信をもったかもしれない。自分の中で起きたことを自分以外の人が読み上げることで、自分を客観的に捉えるきっかけになったと考えられる。また、担任教師が紹介したということによって、その気づきが価値づけられたとも考えられる。

このやり取り自体が多忙な担任教師と子どもとのコミュニケーションツールとなり、教師と子どもとの関係の促進に大いに役立ったと考える。また、教師にとって子どもたち一人ひとりを広く深く理解するための情報となり、次の子どもたちへの働きかけのヒントとなったと考えられる。

第二は、「人間関係づくりの授業」である。ふりかえりの記述から、子どもたちの気づきによって互いの関係が促進され、学級が集合体から集団へ変容していくことに効果的であったと考えられる。

回を重ねるごとに、ふりかえりの記述における曖昧さが減っていった。未分化な発達段階では、語彙数が限られ表現力に個人差はあるものの、どの子の記述からもその子にみえたこと（状況）が語られるようになっていった。これは、ただ、個々にふりかえりを記述する時間を設けたからそうなのではなく、気づきをわかちあう時間を設定することで、自分の感じや気持ちを表す適当な言葉を見つけられないことも、そこに、同じような体験をした時に発せられる表現を友達と共有することが、その子の今にぴったりの言葉を探すために重要な意味をもったと考えられる。また、ふりかえり用紙の片面に前回の気づきを紹介し、「人間関係づくりの授業」の導入の際に読み上げることで、学びの連続性を意識できるように配慮した。ふりかえりやわかちあいの時間を積み重ねることで、自分の感覚で感じたプロセスについての表現の仕方や、あるいは、今まで気づかなかったプロセスの視野が広まったり深まったりしたと考えられる。そうして、他者理解、自己理解が進んだと考える。

また、「人間関係づくりの授業」を、学級目標と「ふりかえりカード」、日常の学級生活とどう位置づけるかという視点をもち続けた。担任教師とファシリテーターがこのことを意識しながら進めていくことで子どもたちの意識に影響していったと考える。「かがやく太陽」とは、31名で一つの太陽を輝かせるというのではなく、一人ひとりが太陽であり、互いの認め合いによって、輝き合うのであるということ、学級担任は「ふりかえりカードで、自分のがんばり、友達のがんばりを見つけてね。」と伝えていったのである。最後のグループワーク「かがやく太陽」で、それぞれのグループらしさの表われた太陽が表現された。それぞれらしさを認め合ったとき、学級目標を達成しつつあることを体感

したのではないかと考える。

第三は、ファシリテーターと担任教師との役割分化である。アクションリサーチの回を重ね、事後カンファレンスを重ねたことによって、担任教師の中で、自分のしたいことがはっきりしてくるにつれ、行動ステップ3での「人間関係づくりの授業」から、筆者が「実施者」となり、担任教師は「観察者」の立場という役割分化が明確になっていった。行動ステップ3で述べたように、B先生は、「普段は授業進行に重きがおかれ、31人それぞれに目がいかないことがほとんどだったが、観察に徹することができたことで、知っているようで知らなかった子どもたちの様子が見られて、児童理解が進んだ」と評価した。やり取りを重ねていったことで、ファシリテーターと担任教師との「信頼」という関係性を促進していったことの結果であったと考える。最初は、互いにどのような人間なのか、受け入れ合えるのか、どのようなことが起こるのかといった、受容懸念が生じていたと考える。しかし、早い段階から互いの懸念を表明し合っていたことで、不安と懸念が解消され、相互信頼が生まれ、自他の受容が可能になっていったのだと考えられる。また、二人の関係が進んだ要因として、子どもたちの存在が大きい。互いに子どもたちのそれぞれへの関わり方、具体的なやりとり、教室での子どもたちのありようなどを具体的に観ること、また、カンファレンスで互いが出す話題の内容や質問に対する答えの内容を聞くことで子どもの見方や考え方を知ることができ、相互理解が進み関係が進んでいったと考える。二人の立場や役割が明確になり関係性が進むと、教室でのそれぞれの居方が自然体へと変容し、そのことが教室に安心感を漂わせ、子どもどうしの関係、子どもと担任との関係、子どもとファシリテーターとの関係を促進していったと考えられる。

(2) PAC分析にみる担任教師の変化

次に、研究協力者であるB先生はこの試みについてどう感じ、どう考えていたのであろうか。B先生自身の解釈をPAC分析の結果からみてみる。

B先生による連想項目は13個であり、その類似度距離行列によるクラスター分析の結果を図4に示す。B先生によって、図4のように、3個のクラスターに整理された。また、連想項目すべてに関して、各項目の印象評定を求めたところ、13項目全てプラスであった。

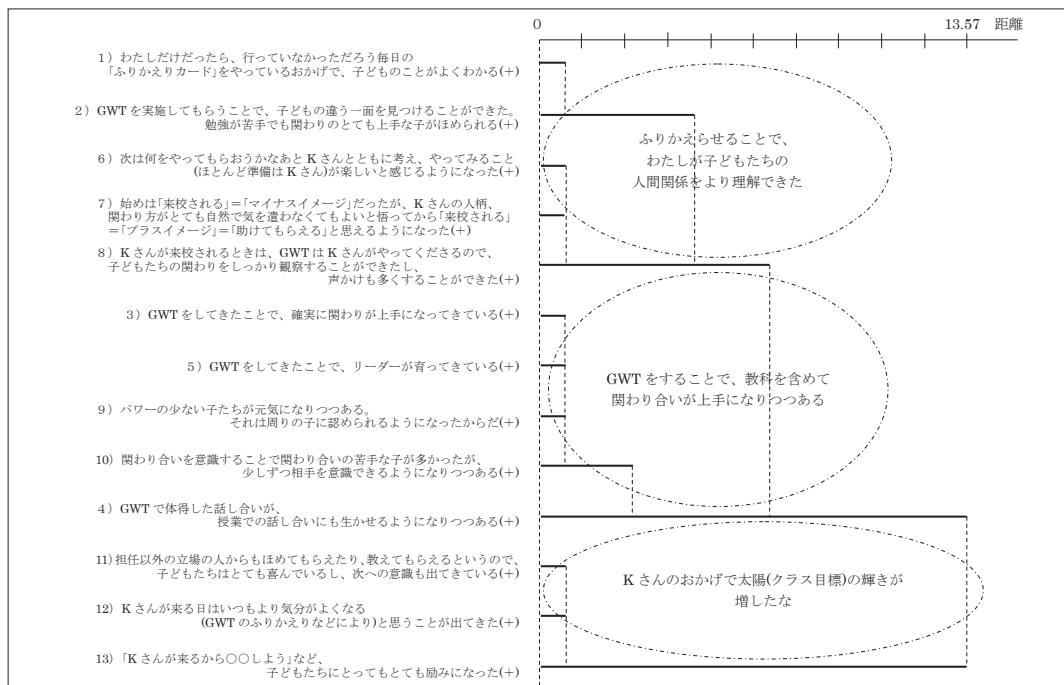


図4 B先生のクラスター分析結果

クラスター1「ふりかえらせることでわたしが子どもたちの人間関係をより理解できた」は、B先生自身が主体であり、クラスター2「GWTをすることで、教科を含めて、関わり合いが上手になりつつある」は子どもが主体であり、この2つのクラスターは繰り返されながら、子どもたちが、学級が成長していくという関係である。自分が子どもたちの人間関係をより理解できたのも、子どもたちの互いの関わり方が上手になりつつあることも、より促進する働きをしたというクラスター3「Kさんのおかげで、太陽（クラス目標）の輝きが増したな」が関係づけられている（図5）。語りをもとに、3つのクラスターの分析結果と考察を以下に記述する。

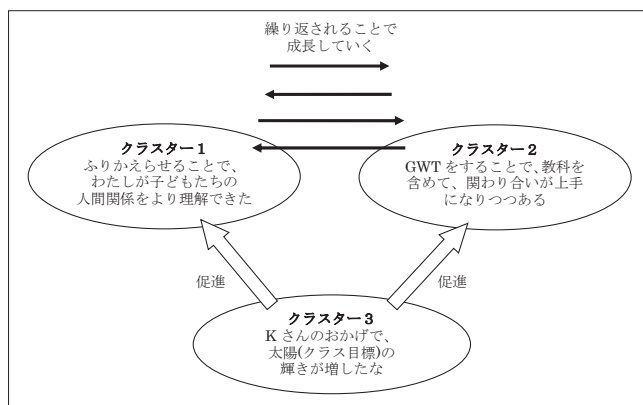


図5 B先生のクラスター関係図

クラスター1の「ふりかえらせることでわたしが子どもたちの人間関係をより理解できた」に関して、B先生は児童理解が進んだ要因を2つ挙げている。一つは「ふりかえりカード」であった。これは、帰りの会の前に、帰りの用意とともに、子どもたちがその日にあったことをそれぞれが思い出して書いて帰るといったものであった。B先生は子どもどうしがどれだけその日に関わっていたのかを知る手立てとして始めた。一人ひとりの「ふりかえりカード」から、その子自身の友達との関わりの様子だけでなく、その子どもと関係する友達どうしがどんなふうであったかの情報も得られた。また、他者との関わりに意識がよく向く子、向きにくい子も明らかになり、それぞれの子と関わるときの重要なデータとなっていたようである。二つめは、グループワーク実施をファシリテーター（筆者）が行ったことによって、実施中の子どもたちのいろいろな様子が観られたことであった。自分が実施者だと、どうしても学習を進めることに意識が向き、なかなか子どもを観るゆとりがない。いつもと違う位置で客観的に観られたことが今まで見えにくかった子どもの一面を見つけることにつながったとしている。児童理解が進んだことによって、子どもをほめる機会が増え、ほめる事柄も具体的な場面を的確に捉えてほめられるようになったことを評価している。

クラスター2の「関わり合いが上手になりつつある」理由として、B先生は次の4つを挙げている。一つめは、リーダーが育ってきていることであった。B先生は、4月当初、みんなをまとめるリーダーに特に男の子の立候補がないことを残念に思っていた。しかし、学期が変わり、学級委員や生活班の班長に、積極的に立候補する子どもたちの姿があり、選んだ学級委員や班長に周りの子たちが助けたり協力したりする姿も見られ、リーダーとして自信と自覚が育ってきた様子があるとのことである。二つめは、パワーの少ない子たちが元気になりつつある様子を挙げている。元気になりつつあるのは、グループワークのふりかえりをきっかけに、周りの子からの承認があったからとしている。三つめは、二つめと似ているが、関わり合いを意識することで少しずつ他者を意識できるようになっているということであった。これは、グループワークでのふりかえりの記述や毎日の「ふりかえりカード」の記述から評価できる。最後に、他の授業での話し合いができるようになってきている子どもの様子を挙げている。話し合いの手順が円滑であること、そして、メンバー間の言葉かけや働きかけが相手を思いやっている様子がみられることに、B先生は子どもの成長を感じているようである。

クラスター3では、外部者の関わり方や働きかけがどのようなものであったか、それがどのような影響を与えたかがわかる。筆者が、学級目標に向かって子どもたちや学級が成長していることに確実に影響を与え、しかも効果があったと、B先生の言葉から読み取れる。筆者に対する意識の変化はクラスター1からもわかる。「初めは『来校される』 = 『マイナスイメージ』だったが、Kさんの人柄、関わり方がとても自然で気を遣わなくてもよいとわかってから『来

校される』 = 『プラスイメージ』 = 『助けてもらえる』と思えるようになった』という項目から、いきなり変わったのではなく、子どもや学級、あるいはB先生に対する筆者の関わり方を通して、徐々に変わっていったと考えられる。筆者が何者であるか、何をしようとしているのか、B先生にとって味方なのかどうか、筆者へのB先生の不信感は、低減し、「自然である」関わり方になっていったようである。「助けてもらえる」という表現から、先生の日常が大変であること、孤独であることがうかがえる。また、子どもにとっての筆者はどうであったかをクラスター3から読み取れる。B先生は筆者を、子どもにとって担任以外の立場の大人、自分たちをほめてくれる大人、楽しくためになるグループワークをしてくれる人、と捉えている。筆者が来ると子どもたちが元気になる、笑顔が増えることから、子どもの励みとなる存在であることを挙げている。外部者である筆者の存在や行動、関わり方について、B先生は自分自身に、学級に、子どもたちに、よい影響があったと評価している。

今後の課題

本研究で、子どもたちが相互の関係づくりや学級の集団づくりをすすめていくにあたって、改めて担任教師が大きな影響力をもっていることがわかった。また、教師自身のことを、教師たちのことを認めてくれる存在が重要であることを確認することができた。そして、認めてもらうことの心地よさ、他者を認めることの心地よさは、その経験がなければ子どもたちどうしが互いに認めることのできる存在に成長することは難しいということも、明らかであろう。教師側が、意図的に、関わり合う空間や時間を提供し保障していくことが、子どもの生涯発達上、学校教育では必要不可欠なのである。公立でも小・中学校の9年間を一貫教育として扱おうという動きもあり、多忙化する学校現場の中で、教師が児童理解に必要な関わりが十分にできる時間と心のゆとりがもてるか、いかに子ども相互に関わり合う空間と時間を確保していくかは大きな課題である。

十分な児童理解と教師自身が子どもと関わるためには、子どもを理解しようという思いと子どもを見取る豊かな感受性、関わり方の多様な方法を教師がもっていることが重要である。毎日30人以上の子どもの日記やふりかえりカードに目を通し、コメントを書くことは容易ではない。そして、子どもどうしが直接的に関わり合えない状況を抜け出すための橋渡し役として、学級通信や朝の会での紹介を実施していた。どちらも、仕事外の仕事とあってよい。その苦しさや大変さは教師自身の言葉でも語られている。

また、子どもどうしが直接関わり合う「場」を実践するにも、知識や実践方法を知っていることが重要になってくる。「人間関係づくりの授業」に関する様々なマニュアル本は数多く見られる。しかし、形だけを真似しても理論や背

景への理解が十分でないと、効果を上げることはできないだろう。逆に、理論や背景への理解が十分であれば、日常のやり取りの中にもその効果を上げることができると考える。現に、「体験→ふりかえり→わかちあい→日常化(仮説化)」という学びのサイクルを意識し理解した後の教師の子どもたちへの関わり方や授業の進め方に変化があった。その中で、子どもたちもその学びのサイクルを自然に行えるようになっていったのである。

このようなことがすぐにどのような教師にもできるわけではない。今回の研究の協力者であったB先生は、前知識や実践によって子どもたちどうしの関わりが促進されるという体験をもち、子どもたちをもっと関わらせたい、いいクラスをつくりたい、自分自身が向上したいという高いモチベーションをもっていった。しかし、そのための新たな研修を受けたり、本を読んだりする時間をつくり出すことは、多忙な現場ではなかなか難しい。そこに、子ども相互の関係づくりや学級集団づくりを促進するための効果的な働きかけを「人間関係づくりの授業」を中心に研究したいという、学校の実態をよく知り、学校現場を経験し、「人間関係づくりの授業」を実践してきた筆者が出会ったのである。同じ方向性をもちつつ、互いの専門性を生かし合えた現場教師と外部者とが協働した成果であった。本研究に協力してくれた先生の悩み（子どもどうしの関わりをもっと促進させたい、いいクラスをつくりたい、自分を高めたい、しかし、研修を受けたり本を読んだりする時間はつけれない）は多くの先生が感じている悩みである。悩みを抱えた現場に、同じ悩みの経験と、「人間関係づくりの授業」の知識や技術、アイデアをもった外部者の介入が現場には必要であると考えられる。それは、学級の危機的状況の解決として、あるいは、人間関係上の問題が起こらないように予防的な対策としてだけでなく、より積極的に子どもたちがのびのびと生き生きと過ごせる学級づくりをめざした担任教師の教育活動をファシリテート（促進）するという支援の仕方を提案したい。

本研究の成果ではどのような条件をもった外部者がどのような支援をしていけばよいのか、まだまだ分析が不十分であり一般化に達していないと考える。また、現場での具体的な要求は様々であり状況がかなり異なるであろう。子どもたちの実態も様々であると考えられるので、今後こうした実践研究の積み重ねが必要であると考えている。

引用文献

- 秋田喜代美 (2008). 授業研究と学校文化 改訂版 授業研究と談話分析
放送大学教育振興会、201-215.
- 秋田喜代美 (2006). 学校でのアクション・リサーチ 秋田喜代美・恒吉僚子・
佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー 東京大学出版会
- 藤江康彦 (2007). 授業コンサルテーションの理論と実践的方法の開発に関
する研究
- 犬飼巳紀子 (2003). コミュニケーションのスキルアップをねらったグルー
プワーク・トレーニングの実践 上田女子短期大学紀要、26, 11-21.
- 犬飼巳紀子 (2005). 人間関係トレーニングとその効果-中学校1年生生徒への
レクリエーション・GWT授業実践から- 上田女子短期大学紀要、28, 19-30.
- 石隈利紀 (2000). 学校心理学 誠信書房
- 小林正幸・橋本創一・松尾直博 (2008). 教師のための学校カウンセリング
有斐閣アルマ
- 久保田真弓 (2000). 学校教育におけるアクションリサーチの意義と問題点
人文論集、35 (4), 21-37 神戸商科大学
- 内藤哲雄 (1993). 学級風土の事例記述的クラスター分析 実験社会心理学
研究、33, 111-121.
- 内藤哲雄 (2002). PAC分析実施法入門:「個」を科学する新技法への招待〔改
訂版〕ナカニシヤ出版
- 日本学校GWT研究会 (2003). 学校グループワーク・トレーニング3 友だ
ちっていいな 自分っていいな 遊戯社
- 坂野公信・佐藤靖典・三信巖他 (1976). グループワーク・トレーニング
遊戯社
- 坂野公信監修 横浜市学校GWT研究会 (2007). 補訂・学校グループワーク・
トレーニング 遊戯社
- 高橋あつ子 (2008a). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第1回) 日常の教育活動に行かせる技法 月刊学校教育相談、22 (5), 56-61.
- 高橋あつ子 (2008b). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第2回) 自他をふりかえる力を育てる 月刊学校教育相談、22 (6), 56-61.
- 高橋あつ子 (2008c). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる
(第3回) 自他をふりかえる力が育つには 月刊学校教育相談、22 (7), 60-65.
- 高橋あつ子 (2008d). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育
てる(第5回)情報を組み立てる課題で多様な力を育てる 月刊学校教育相談、
22 (10), 92-97.
- 高橋あつ子 (2008e). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育
てる (第6回) 情報を組み立てる力をさらに高める 月刊学校教育相談、22
(11), 60-65.

- 高橋あつ子 (2008f). グループワーク・トレーニングで関わり合う力を育てる (第7回) 人に伝える力 月刊学校教育相談、22 (12), 66-71.
- 津村俊充 (2008). プロセス・エデュケーション事始め-E.H.シャインのプロセス・コンサルテーションを手がかりとして- 体験学習実践研究, 8, 1-11
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久 (2008). 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ-ラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価- 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要)、7, 26-53.
- やまだようこ (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論 現場心理学の発想 新曜社、161-186.
- 山本和夫 (2000). 危機介入とコンサルテーション ミネルヴァ書房
- 横浜市学校GWT研究会 (1989). 学校グループワーク・トレーニング [補訂版] 遊戯社