

9	尾北	岩倉市立岩倉東小学校	アキバ ショウタ 氏名 秋葉 翔太
分科会番号	12.1	分科会名	自治的諸活動と生活指導（小学校）

研究題目

研究主題 一人一人が互いの意見を尊重し合い、自らの力で解決できる学級を目指して

1 主題設定の理由

令和7年9月の中央教育審議会教育課程特別部会による論点整理では、次期学習指導要領に向け、生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働し、自らの人生を舵取りできる、民主的で持続可能な社会の創り手の育成が示された。また、愛知県が令和7年12月に策定した「あいちの教育ビジョン2030」では、多様な子どもたちの「深い学び」を確かなものにするため、子どもたちの主体性を高めつつ、他者との「協働的な学び」の充実が求められている。子どもたちが対等な立場で協力し、意見を交わしながら新たな価値の創造や課題を解決していく学びが重要視されている。こうした力を育むためには、教科指導だけではなく、学校生活の基盤となる力や社会で生きて働く力を育む特別活動の役割が重要である。なかでも学級活動は、児童にとって最も身近な社会である学級をよりよくするための基盤である。学習指導要領では、以下の3つの内容が明確化されている。

- ①多様な意見を尊重し、話し合いを通じてクラスの課題を解決する力を育てる【対話による合意形成】。
- ②基本的な生活習慣の確立や、食育、安全管理など、自立した生活態度を養う【日常の適応と健康安全】。
- ③将来の生き方や目標を見据え、主体的に学ぶ意欲や自己管理能力を培う【キャリア形成と自己実現】。

学級においてこれらを育むことは、児童が人生を豊かに生きる基盤となる。以上の背景から、互いの意見を尊重し、自らの力で課題を解決できる学級を目指し、本主題を設定した。

2 児童の実態

本校は、全校児童130名程の小規模校として、一人一人の顔が見える温かな教育活動を大切にしている。そして、外国にルーツをもつ児童が全校の約半数を占めていることが本校の大きな特色の一つである。さまざまな国や文化、言語的背景をもつ子どもたちが共に学び、互いの違いを認め合い、尊重し合いながら生活している。多様性対応力を身に付けるという点においては、本校の教育環境は非常に有利な環境である。

しかし、2年生である本学級に着目すると、普段は友達と仲よく関わっていても、実際に友達とのトラブルが起きると、自分の行動を冷静に振り返ることができない。当事者が互いに自己正当化に終始し、相手を非難することで責任を転嫁してしまう。教員が仲介しても、相手の主張を傾聴する姿勢が見られず、対話を通じた自律的な問題解決が機能していない。一人一人の個性が強く、多様な子どもたちが学ぶ本学級において、自己主張をすることは大変重要ではあるものの、互いの違いを受け入れ、相手の主張を聞き入れる心の育成が必要不可欠である。そうした心の育成にとどまらず、どうしたら自分の主張だけではなく、相手の意見にも素直に耳を傾けることができるのか、そうしたソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）をすることも必要であると考えられる。

3 研究の方法

(1) 目指す児童像

異なる文化や価値観に触れて学ぶ環境は、相手を思いやる心や多様な考えを受け入れる力を育む。それは、これからの社会を生きる子どもたちに必要な人間性の豊かさにつながるものと考えられる。5年前、本校は「世界にはばたく東っ子」をテーマに掲げ、研究発表会を行った。このテーマは、本校の児童が将来、世界で活躍できる人になってほしいという願いから生まれたものだった。多様な仲間と共に学ぶ経験は、国や文化の違いを超えて人とつながる力となり、未来を切り拓く大きな力になるはずである。文化や考えの違いを前提として、互いを思いやり、相手を尊重する態度を養うことで、自他共に成長し合える児童を育てたい。

(2) 研究の仮説と目的

児童一人一人の実態に応じたSSTを行うことで、児童同士による課題解決能力を身に付けられるであろう。さらに、自分たちで課題を解決する課程で、互いを思いやり、相手を尊重する態度が養われ、自他共に成長し合える児童が育つであろう。

本研究は、この仮説のもと、学級経営におけるSSTの具体的な指導法を開発し、その有効性を検証することを目的とする。多様な背景をもつ児童が、互いの差異を認め合い、誰もが安心して自己を発揮できる学級集団を育成することは、今日的な教育課題でもある。児童が「個」として自立しつつ、「協働」して課題を乗り越えるプロセスの解明を通し、持続可能な学級づくりの一助としたい。

(3) 具体的な手立て

手立て① 学級活動を核とした「系統的・段階的なSST」

ア 目的 実態に応じたコミュニケーションや感情コントロールのスキルを身に付けさせる。

イ 具体的な実践方法

- ・週1回の朝の会や学級活動の時間を活用した、短時間（10～15分）のモジュール指導。
- ・「上手な話の聞き方」「自分の気持ちの伝え方（アイ・メッセージ）」「アンガーマネジメント（いかりのおんどけい）」を用いたロールプレイングの実践。

手立て② 児童主導で対話を深める「課題解決プロセス（話し合い活動）の構築」

ア 目的 身に付けたスキルを実際に活用し、児童同士で課題を乗り越える経験を積ませる。

イ 具体的な実践方法

- ・日常のトラブル発生時、教師が即座に裁定を下すのではなく、当事者間で「どうすれば互いに納得できるか」を話し合わせる対話ブース（リフレクシオンスペース）の設置。
- ・学級の課題（係活動の停滞、きまりの形骸化など）を自分たちの問題として捉え、合意形成を図るための学級会の活性化。

(4) 研究の検証方法

以上の仮説に基づき、アンケートによる定量的評価と、児童の記述や行動観察記録による定性的評価を組み合わせた検証を行う。トレーニングの実施前後における変容だけではなく、児童が自ら課題を解決する場面での発話内容の分析を通し、変容の要因を具体的に検証していく。本アプローチが、児童の社会性の向上と、互いを尊重し合う学級風土の醸成に資することを明らかにする。

(5) 抽出児童について

・抽出児童A

A児は外国籍の児童であり、休み時間には友達と校庭で元気に身体を動かして遊び、非常に活発な様子が見られる。本来は非常に素直な性格であり、日常における規範意識や善悪の判断基準も十分に理解している。一方で、友達とのトラブルが起こった際の「怒りの感情」のコントロールが極めて困難である。感情が高ぶった際、相手に対して暴言を発したり、手が出てしまったりすることがある。また、「自分はできなくても、他人のミスやよくない行動は許せない」という他者への厳しい非難が見られる。給食のおかわりじゃんけん等、日常の勝敗が伴う場面で負けた際にも、悔しさを消化できずに激しく怒り出す姿が見られる。

・抽出児童B

B児は、校庭で元気に遊ぶ一方、一人で集中して絵を描く活動を好むなど、創作意欲に長けている。自分の興味・関心がある得意なことに対しては全力で取り組むことができる。しかし、精神的に拙い部分があり、情緒の波が極めて大きい。授業中の挙手で指名されなかった際や、図工・音楽などの表現活動において自分の思い通りにいかない場面において、激しくいら立ち、その場にふてくされていじけてしまう。友達への八つ当たりは見られないが、不平不満を独り言や、教師への発言として表出することがある。また、被害感情が非常に強く、相手の立場や気持ちを理解することが苦手である。意図せず相手を傷つけた場合でも、自分の非を認めにくく、謝罪につながらないことがある。

4 研究の実践と考察

(1) 手立て① 学級活動を核とした「系統的・段階的なSST」の実践について

ア 「上手な話の聞き方」「自分の気持ちの伝え方（アイ・メッセージ）」「アンガーマネジメント」などのロールプレイングの実践

日常における具体的なトラブル場面（例：じゃんけんで負けてやりたい役割ができなかった等）を提示し、その際の怒りの度合いを5段階で表す「いかりのおんどけい（資料①）」を導入した。自分が平気でも相手は強い怒りを感じている場合があることを視覚的に捉えさせた。その上で、感情が高まった瞬間の衝動性は最初の6秒間に集中するという脳の仕組みを児童に説明し、大爆発（レベル5）を防ぐための「6秒のまほう（さくせん）」を全体で練習した。具体的には、心の中でゆっくり数字を数える「カウントさくせん」、深呼吸を2回行う「しんこきゅうさくせん」、その場から一步離れて時計などを注視する「タイムアウトさくせん」の3つを提示し、ロールプレイを通じて自分に合った対処法を選択させた。



【資料①】

実践後、児童からは「イラッとしたら頭の中で『6秒』を数えてみたい」といった振り返りが見られ、感情をコントロールしようとする意識の芽生えが確認できた。特に、感情が高ぶった際に、暴言や暴力といった行動に移ってしまうA児は、授業で一呼吸を置こうとする姿勢が見受けられた。

その他にも、トラブル時の対応を「オオカミ（攻撃型）」「ヒツジ（非主張型）」「にんげん（さわやか・自他尊重型）」の3つのタイプとして劇で提示し、目指すべき「さわやか人間さん」の姿を明確にした。具体的には、相手を責める表現（ユー・メッセージ）を、主語を「ぼくは（わたしは）」にして自分の気持ちを伝える言葉の型「アイ・メッセージ（私は〇〇だから、〇〇してほしいな）」に変えるトレーニングを実施した。（資料②は、ロールプレイングを行うB児。）



【資料②】

さらに、トラブルを自分たちで乗り越えるための「話し合いの3つのステップ（①さいごまで『きく』、②『わたしは～』で『つたえる』、③ルールを『きめる』）」を提示し、ペアによるロールプレイを通して解決に向けた対話の手順を追体験させた。「～してほしいな」という相手を尊重した「ふわふわ言葉」を用いることで、言われた側も受け入れやすくなるという合意形成の心地よさを児童が実感する様子が見られた。教師が即座に裁定を下すのではなく、ステップに沿って「どうすれば互いに納得できるのか」を当事者間で模索する姿勢へと向かう土台が構築された。

イ 週1回の朝の会や学級活動の時間を活用した、短時間（10～15分）のモジュール指導

低学年の児童にとって、45分間の単発の授業のみで新しいコミュニケーションスキルや感情コントロールの術を定着させることは難しい。そこで、週1回、朝の会や学級活動の時間を活用し、短時間（10～15分）のモジュール指導として系統的・段階的なSSTを繰り返し実践した。

短時間で集中して行うモジュール指導の特性を生かし、単なる知識の理解に留まらず、日常的な意識化と反復練習を通じることで、トラブル発生時にスキルを実践できる状態を目指した。感情をコントロールする基礎を育成し、日常の場面を想定した3つのモジュール指導を行った。

①負けを受け入れる感情コントロールの育成：「まあいっかジャンケン」

目的：勝ち負けへの執着を低減し、負けを前向きに捉える言葉を日常化させる。

実践内容：2人組でジャンケンを行い、負けた児童またはあいこになった児童が、即座に笑顔で「まあ、いっか！」と声を出しながらポーズをとるミニゲームを行った。負けや自分の思い通りにならない結果を「負け＝嫌なこと」と捉えるのではなく、「まあ、いっか」という言葉によって気持ちを切り替える練習を、遊びの要素を取り入れながら体験させた。（資料③）（資料③は「まあ、いっかジャンケン」を楽しむA児。）

児童の変容：日常の遊びの場面で負けて泣き出す、あるいは怒り出す児童が減少した。特に、ジャンケンで負けて、やりたい役割ができないと怒り、気持ちの切り替えが難しかったB児においても、ゲーム感覚で「まあいっか！」と発声するうちに、負けた事実を笑顔で受け入れる姿が少しずつ見られるようになった。



【資料③】

②日常を客観視する対話の育成：「こんなときどうする？」

目的：学校で生じたトラブルを客観的に検討し、他者受容の姿勢と適切な解決行動（ふわふわ言葉の選択）を共有し、定着させる。

具体的な実践内容：学級内で生じたトラブル（例：友達をからかってし

まった、わざとではないのに相手にケガをさせたり物を壊したりして『わざとじゃないから謝らない』と主張した等）を、個人が特定されない形で提示した。そして、「もし自分がその場にいたら、あるいは当事者だったらどう行動するか」について、近くの席の児童同士で1～2分間話し合う活動を繰り返した。

児童の変容：当事者であるときは「自分は悪くない」と頑なになりがちな児童も、客観的な視点から事例を見つめることで、「わざとじゃなくても相手は嫌な気持ちになっている」「ごめんね、と言ったほうが早く仲直りできる」といった解決策を自ら導き出せるようになった。

③傾聴の姿勢と自他尊重の表現を培う対話の育成：「スモールトーク」

目的：相手の話を最後まで聴く姿勢と、自分の気持ちを伝えるコミュニケーション力を養う。

具体的な実践内容：「週末に楽しかったこと」「好きな遊び」などの身近なテーマを設定し、ペアで交互に話すスモールトークを実施した。その際、「話し手は『私は～』を意識して伝えること（アイ・メッセージの基礎）」「聞き手は相手の顔を見て、話を最後まで聞くこと（傾聴のルール）」を徹底させた。

児童の変容：「最後まで聞いてもらえた」という安心感が学級内に広がり、児童同士の聞く姿勢が向上した。相手の意見を最後まで聞くことができず、自分の主張ばかりを押し通そうとする傾向の強かったB児も、この短いスモールトークの積み重ねを通じて、友達の話最後まで黙って聴き、「へえ、そうなんだ」と相槌を打つなど、対話の基本的なルールを身体感覚として身に付け始める姿が確認できた。

(2) 手立て② 児童主導で対話を深める「課題解決プロセス（話し合い活動）の構築」の実践

ア 日常のトラブル発生時、当事者間で納得を導くための対話ブース（リフレクシオンスペース）の設置

教室内の一角に、机と椅子、そしてモジュール指導で活用した「いかりのおんどけい」の掲示や「話し合いの3つのステップ（①きく、②つたえる、③きめる）」の視覚的な手順カードを配備した「対話ブース（リフレクシオンスペース）」を設置した。トラブルが発生した際、教師がすぐに判断を下すことを止め、まずは当事者児童をこのブースへと促した。児童はまず、設置された温度計を見て自身の感情を「6秒ルール」等で落ち着かせた。その際にお互いの「いかりのおんどけい」がどの位置にあるのかを視覚的に確認した。その後、「話し合いの3つのステップ」を確認しながら、「私は～」を主語としたアイ・メッセージを用いて自分はどのような気持ちなのかを相手に伝え、話し合いを開始するようシステム化した。教師はブースの外側から見守り、対話が止まってしまった際や、口論になりそうになった場合のみ、最低限のサポート（「ステップ2の『つたえる』をやってみようか」と声掛けをする等）を行うように努めた。

設置当初は、ブース内でも感情を昂らせて言い合いになる場面が見られたが、反復するうちに、児童自らが「自分のいかりのおんどけいはこれぐらいだった。」と自分の気持ちを伝え、話し合いにスムーズに移行することができるようになった。教師が話し合いに入らずとも、「じゃあ、これからは順番にしよう」と解決策を導き出す姿が見られた。トラブル時に相手の話を聞くことができず、意見を押し通そうとし、教師の仲介時にも相手の話を聞けなかったA児の行動の変容に極めて大きな効果をもたらした。ある休み時間、外遊びのルールを巡って友達とトラブルになったA児は、自らこの対話ブースへ向かい、手順カードをじっ



【資料④】

と見つめて深呼吸をする姿が見られた。その後、教師が見守る中、A児は相手に向かって「ぼくは、さっきのルールだと（挑発されて）嫌な気持ちになったから、こうしてほしいな」とアイ・メッセージを使って自

分の思いを伝えた。(資料④はリフレクシオンスペースにて話し合いを行うA児。)さらに、相手の「わざとじゃないよ、こういうつもりだったんだ」という主張に対しても、最後まで遮らずに「きく」ことができ、最終的に「じゃあ、次は新しいルールでやろう」と、自分たちで解決のルールを「きめる」ことができた。

イ 学級の課題(係活動の停滞、きまりの形骸化など)を自分たちの問題として捉え、合意形成を図るための学級会の活性化

学級の課題を児童が考えた際に、さまざまな問題が挙がった。中でも、「担任の授業ではない図工や音楽の時に集中して授業を受けている子が少ない」といった学級の課題を議題として取り上げた。これまでは教師からの注意に留まっていた事案を、話し合い活動の議題とし、「自分たちのクラスをよりよくするために、どうすれば全員が納得して解決できるか」を児童主体で考えさせた。話し合いの過程では、モジュール指導で繰り返し定着させてきた「スモールトークの傾聴」や「アイ・メッセージ」のスキルを学級会全体の手順として活用させた。特に、一部の声の大きい児童の意見だけで決定されることがないように、「全員が納得するルールをきめる」というゴールを常に意識させた。

実践を重ねる中で、児童の中に学級の課題を「自分たちの問題」として捉える当事者意識が芽生えた。特定の意見を一方的に通そうとする姿が減少し、「〇〇さんの意見もいいけれど、それだと困る人もいるから、こういうルールにするのはどうかな」といった、他者を尊重した考えを児童自らの言葉で導き出せるようになった。この学級会の活性化は、抽出児童であるA児やB児の集団における振る舞いにも望ましい変容を与えた。A児は、自分と異なる意見が出た際にも、カットとなって怒りが大爆発(レベル5)に陥ることなく、まずは「いかりのおんどけい」を自覚して冷静に耳を傾け、友達の主張を最後まで「きく」姿勢を維持できる場面が増加した。(資料⑤は話し合いを行うA児。)また、かつては集団の場であっても「自分の意見を押し通そうとする」場面が多く見られたB児であったが、相手を挑発することなくアイ・メッセージで建設的な提案ができるようになった。(資料⑥は解決策の提案をするB児。)



【資料⑤】



【資料⑥】

5 研究の検証

2つの手だての検証として、実践前と実践後に学級アンケートを実施し、児童の変容を見た。

(1) 【手立て1】の検証

手だて1では、発達段階に応じたSSTを継続的に行うことによって、児童自らがアンガーマネジメントや話の聞き方を理解し、実践しようとする姿が見られた。実践前に行ったアンケートでは、「おこったり、いやなことがあったりした時、気持ちを切りかえることができますか」という質問に対して、「できる」、または「すこしできる」と答えたのが60%であったのに対し、実践後には、69%と数値が上がっていた。また、「じぶんの気持ちをあいてにつたえることができますか」という質問では、実践前が55%に対して、実践後は73%と大きく数値が上がっていた。この結果から、「いかりのおんどけい」や「しんこきゅうさくせん」によるアンガーマネジメントを学んだことにより、児童は自分の感情をコントロールして、冷静な話し合いが徐々にできるようになったと考える。また、日々のモジュール指導によって自分の心の落ち着かせ方や、場面に応じたコミュニケーション能力を楽しく学んでいくことができていたと感じる。

(2) 【手立て2】の検証

手だて2においては、実践前に行った「ともだちとトラブル(けんかや言い合いなど)になった時、どうしますか」という質問に対して、82%の児童が「先生に言う」と回答をしているのに対し、「相手の話を聞く、話し合う」と答えた児童はわずか13%であった。しかし、実践後には、「先生に言う」と回答したのが、43%と減少し、「相手の話を聞く、話し合う」と回答した児童は56%と大きく上昇した。手だて

1における実践に加え、リフレクシオンスペースの設置によって、児童が安心して話し合いを行うことができる場の存在がこのような結果に繋がったと考える。また、「あいての話をもちついて 聞くことができますか」という質問に、「できる」「すこしできる」と回答したのが、73%から 86%と数値が上がっていた。これは学級の課題を話し合いで解決する過程において、「友達の意見を聞こう。」とする態度が児童の中に芽生えた結果だといえる。

6 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

①抽出児童A

実践後のA児は、カッとなった瞬間に、自ら「深呼吸作戦をしよう」と言葉にして、自分の力で怒りを鎮めようとする主体的な行動が確認された。これにより、学級の中で暴言や手を出す場面がほとんどなくなり、自分の心を落ち着かせてから次の行動を選択することができている。また、給食のおかわりじゃんけんや日常のゲームなどの勝ち負けが伴う場面で負けた場合でも、反復したモジュール指導により、負けた際にも、自ら「まあ、いっか」と友達同士笑顔で口ずさむ姿が見られるようになった。その結果、悔しい気持ちを自分で調整し、友達とトラブルになることなく、楽しく活動に参加し続けることができている。

②抽出児童B

実践後、児童間でトラブルが起こった際には、教師がB児に対してリフレクシオンスペースの活用を提案すると、提示された手順カードを意識しながら、非常に冷静に話し合いを行う姿が見られるようになった。話し合いの中では、相手を頭ごなしに責めるのではなく、「自分は～されて、～な気持ちになったから、次からはやめてほしい」と、主語を自分にした「アイ・メッセージ」を用いて、自分の意思や感情を言語化し、友達と共有できている。これにより、対人関係の修復がスムーズにできるようになった。

③学級全体における成果

実践を通じて、怒りのピークである「最初の 6 秒間」をやり過ごす大切さを学んだことで、児童同士で相手の気持ちを理解しようとし合う様子が見られた。学級内で誰かが怒っている、あるいは怒りそうになっている児童がいた際に、周囲の児童が「心の中で6秒だよ」「深呼吸して」と優しく声を掛け、落ち着きを促す場面が日常的に見られるようになった。また、日常や授業内での活動において、お互いの意見を聞き合う場面では、児童自らが「話し合いの 3 つのステップ」を意識して、お互いに納得のいく結論を導き出そうとする姿が見られるようになった。これにより、一部の声の大きい児童の意見だけで物事が決定されることなく、多様な声に耳を傾ける対話姿勢が定着し始めた。だが、トラブルが発生した際、依然としてすぐに「〇〇くんが～した！」と教師の仲介を求める傾向も多い。そこで、教師が「話し合いをしてみる？」と促すと、当事者同士で話し合い解決をしようとするようになった。児童が「自分たちだけでの解決が難しい」と判断した場合のみ、教師の協力を仰ぐという、主体的な合意形成の仕組みが子どもたちの間に定着していった。

(2) 課題

モジュール指導や落ち着いた状況下でのロールプレイでは、適切なコミュニケーションや感情コントロールの手順を理解し実践できていた。しかし、日常生活の中で突発的なトラブルに直面した際、学んだことを生かすことができなかつたり、その場の感情が勝ってしまったりする場面が抽出児のみならず、学級全体において一定数見受けられた。こうした「頭では理解していること」と「実際の行動」との違いには、小学校2年生という発達段階の低さも原因の一つとして考えられる。客観的な状況判断力や、感情を自らの意思でコントロールする自己調整能力は成長の段階にあり、模擬的な練習から実生活の行動へと直ちに結びつけることの難しさがある。

今後は、低学年の発達段階に寄り添いながら、長期的かつ多角的な視点で「自らの力で解決できる社会性」を育むアプローチを継続していきたい。