

14	岡崎	井田小学校	シバタ タクマ
			氏名 柴田 拓磨
分科会番号	12a	分科会名	自治的諸活動と生活指導（小学校）

1 研究テーマ 予防的生徒指導の視点から、学校全体への所属感を高める児童の育成
— 異学年交流と教職員の協働による生徒指導体制の構築を通して —

3 主題設定の理由

近年、学校における生徒指導は、問題行動への事後的対応にとどまらず、児童一人一人が安心して学校生活を送り、自己のよさや役割を実感しながら成長していくことを支える、予防的・発達支持的な指導の重要性が強調されている。

こうした考え方の背景には、生徒指導を特定の場面や対応に限定するのではなく、日常的教育活動全体を通して児童生徒の成長を支える営みとして捉える視点がある。生徒指導提要（改訂版）においても、生徒指導の定義は「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと児童生徒が自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動である」とされており、教育活動全体を通じて児童生徒の発達を支援することが重視されている（生徒指導提要 改訂版 第1章 生徒指導の基礎 1.1 より）。

このような生徒指導の考え方に立てば、いじめや不登校等の問題を未然に防止するためには、児童が学校生活の中で安心感をもち、「自分はこの学校の一員である」「ここに自分の居場所がある」と実感できる環境を整えることが不可欠であるといえる。すなわち、学校全体への所属感を育む取組が、生徒指導の基盤として重要であると考えられる。

本校は、愛知県内でも有数の児童数を誇る大規模校である。そのため、学年内での活動や学年を単位とした行事は充実しており、学年集団としてのまとまりや連携は一定程度形成されていると考えられる。一方で、学年を超えた縦のつながりや、学校全体としての一体感を育む機会に限られており、児童が「学校全体の一員」としての所属感を実感する場面は十分とは言えない現状があった。

こうした状況は、児童の心理的側面からも明らかである。本校で実施したWebQUの結果を見ると、いじめ等の侵害行為の認知数が特段多いわけではない一方で、「非承認群」に該当する児童の割合が高いという課題が見られた。これは、人とのつながりを実感できずに寂しさを感じている児童や、集団の中で自分が役に立っているという感覚（自己有用感）を十分に得られていない児童が多く存在していることを示している。このことから、本校においては問題行動への対応以前に、児童一人一人が安心感や所属感をもって学校生活を送れるようにする予防的生徒指導の充実が求められていると考えた。

そこで本研究では、児童同士のつながりを基盤としつつ、児童と教職員を含めた学校全体で所属感を高める取組を行うことが重要であると捉えた。具体的には、異学年の児童が互いのよさや行動を認め合う機会を意図的に設定すること、学年を超えた交流を通して人間関係の幅を広げること、そして教職員が生徒指導の考え方や対応を共有し、一貫した指導を行う体制を整えることが必要であると考えた。

本実践では、①学級代表委員会を中心とした学校新聞「井田っ子スター」の発行、②異学年で編成したグループによるあいさつ運動「井田っ子！ みんなでここにこハッピースマイル！！大作戦！！」の実施、③教職員を対象とした校内研修会「井田カフェ」の実施という三つの取組を柱とした。これらはそれぞれ独立した活動ではなく、児童が互いに認め合い、つながりを広げると同時に、教職員が共通理解のもとで児童を支えるという、学校全体で所属感を育む生徒指導を目指したものである。

以上のことから、本研究では、予防的生徒指導の視点から学校全体への所属感を高める取組を通して、児童が安心して学校生活に主体的に取り組む姿を育成することを目的とし、本主題を設定した。ここで、本実践の位置づけを明確にしておく、本実践は特別活動の一場面に限定したのではなく、日常の学校生活全体における人間関係の在り方を捉え、自己有用感を基盤とした生徒指導の充実を目指すものである。

4 研究構想

本研究において、研究主題の定義と目指す子供像を次のように捉えた。

(1) 研究主題の定義

「予防的生徒指導」とは →本研究における「予防的生徒指導」とは、生徒指導提要に示されている生徒指導の理念を踏まえ、問題行動や不適応行動が顕在化してから対応するのではなく、児童一人一人が安心して学校生活を送り、自己のよさや役割を実感しながら成長していくことを支えるために、日常的教育活動全体を通して行われる指導を指すものである。 すなわち、いじめや不登校等の未然防止を目的とし、児童の安心感、自己有用感、人間関係の形成を大切にしながら、学級・学年・学校といった集団の中で主体的に行動できる力を育成することを重視した生徒指導である。本研究では、このような予防的生徒指導の考え方を基盤として実践を構想・展開した。
「学校全体への所属感」とは →本研究における「学校全体への所属感」とは、児童が学級や学年といった限定された集団にとどまらず、学校という場そのものに対して「自分は受け入れられている存在である」「自分には役割や居場所がある」と主観的に感じられる感覚を指す。 これは、同学年の友達との関係だけでなく、異学年の児童や教職員との関わりを通して形成されるものであり、児童が学校生活に安心して参加し、前向きに行動するための基盤となる感覚である。本校のWebQUの結果に見られる非承認群の多さは、この学校全体への所属感が十分に育まれていない可能性を示しており、本研究ではこの点を重要な課題として捉えた。
本研究における両者の位置づけ →本研究では、予防的生徒指導を推進する上で、学校全体への所属感を基盤的要素として位置付けている。児童同士のつながりを深める取組と、教職員が共通理解のもとで協働する生徒指導体制の構築を通して、学校全体への所属感を高めることが、結果として問題行動等の未然防止につながることを考え、本実践を構想した。

(2) 目指す子供像

①学校生活の中で、自分の存在やよさが他者に認められていると感じ、他学年を含めた他者との関わりを通して、互いを認め合う人間関係を築こうとする子供 ¹
②学校や集団の一員としての自覚をもち、他者との関わりを通して周囲とのつながりを広げながら、安心して学校生活に関わろうとする子供 ²

¹ 本実践における「自分の存在やよさが他者に認められていると感じる」とは、学校新聞の発行やあいさつ運動など、全校児童が関わる活動を通して、友達や異学年の児童から肯定的に評価されていること、児童自身が実感する状態を指す。

² 本実践における「学校や集団の一員としての自覚」とは、学年や学級を超えた活動への参加を通して、児童が自分も学校の構成員の一員であると認識することを意味する。「安心して学校生活に関わる」とは、自己のよさが認められ、互いに認め合う関係の中で活動に参加できる状態を指す。

※①は承認関係の育成、②は学校全体への所属感やつながりの拡大に焦点を当てることで、内容の重複を避けて設定している。

(3) 研究の仮説と手立て

【仮説Ⅰ】 異学年を含めた児童同士が互いのよさや行動を認め合う機会を意図的に設定すれば、児童は自分の存在やよさが他者に認められていると感じ、学校全体への所属感を高めていくであろう
--

<手立て①>

学校新聞を通して肯定的評価の可視化を行う（井田っ子スター）

本実践では、学級代表委員会を中心に、学校新聞「井田っ子スター」を定期的に発行した。新聞では、学年や学級を超えて見られた児童のよい行動やがんばりを取り上げ、児童同士が互いのよさを知り、認め合うことができる内容とした。記事の題材は、特定の児童に偏ることのないよう全校から広く募集し、友達や異学年の児童のよさに目を向ける視点を大切にしたい。

このような取組を通して、児童が「自分の行動が誰かに見てもらえている」「自分も学校の中で役に立っている存在である」と感じる機会が生まれることをねらいとした。学校新聞という形で肯定的な評価を可視化することは、児童一人一人が自分の存在やよさを意識する契機になると考え、本実践において重要な手だての一つとして位置付けた。

<手だて②>

異学年交流によるあいさつ運動を実施する（井田っ子！みんなでここにこハッピースマイル！！大作戦！！）

本手だてでは、学年の枠を超えた関わりを意図的に設定することで、児童一人一人が学校の一員として役割をもち、他者とのつながりの中で自己の存在価値を実感できるようにすることをねらった。大規模校である本校では、同学年内の関係は築きやすい一方で、他学年との接点が少なくなりがちである。そのため、児童が「自分は誰かの役に立っている」「自分の行動が誰かを笑顔にしている」と実感する機会を、意図的に学校生活の中に位置付ける必要があると考えた。

そこで教師は、単なる交流活動にとどまらず、児童が主体的に関わり、相手の立場や気持ちを考えながら行動できるような場面設定を行った。こうした関わりを通して、児童が他者への思いやりや協力の大切さに気づき、学年を超えたつながりの中で自己有用感を高めていくことを期待した。

【仮説Ⅱ】

教職員が生徒指導の考え方や対応について共通理解を図り、学校全体で一貫した指導・支援を行う体制を整えれば、児童は安心して学校生活に関わり、学校や集団の一員としての自覚を高めていくであろう

<手だて③>

教職員が生徒指導について協議・研修する場を設定する（井田カフェ）

本校では、教職員の資質向上や指導力の共有を目的として、「井田カフェ」と称した校内研修会を定期的に開催しており、音楽科の授業研究や所見の書き方など、様々なテーマを扱っている。

本実践では、この既存の研修の枠組みである井田カフェを活用し、生徒指導をテーマとした研修会を企画・実施した。本研修では、いじめ事案への対応や長期欠席児童への支援、学級経営の基礎的な考え方など、学校全体で共通理解を図る必要のある生徒指導上の課題を取り上げ、講習・協議・意見交換を行った。単に対応方法を確認するのではなく、その背景にある指導観や児童観を言語化し、教職員間で共有することを重視した。

このように、既存の校内研修の場を活用して生徒指導についての協議を行うことで、教職員が共通の視点をもって児童に関わる事が可能になった。学級や学年による対応の差を減らし、学校全体で一貫した支援を行う体制を整えることは、児童が「どの教職員にも安心して相談できる」「学校全体に見守られている」と感じられる環境づくりにつながる。このことが、児童の安心感を支え、学校や集団の一員としての自覚を高めることに寄与すると捉え、本手だては仮説Ⅱを検証するための重要な取組と位置付けた。

<手だて④>

教職員が一貫した生徒指導を行うための基盤を整える

本実践では、生活指導主任としての役割を生かし、全校放送や校内巡視等を通して、学校全体で共有すべき指導の視点や基準を継続的に示してきた。全校放送では、人間関係の在り方や安全な生活の仕方、季節や状況に応じた学校生活上の留意点などについて、その都度全校児童に向けて伝えることで、児童にとっての行動のめやすを明確にすることを意図した。

また、放課時や授業時間中の校内巡視を通して児童の実態や学校全体の様子を把握し、そこで得た気づきや課題を全校放送や教職員間の共有に生かすことで、指導内容が一過性の注意に終わらないようにした。

これらの取組は、児童への直接的な指導にとどまらず、教職員にとっても「学校として大切にしている価値観」や「指導の基準」を共有する機会となる。生活指導主任が全校の場で指導の方向性を示すことで、学級や学年による対応のばらつきを抑え、教職員が共通理解のもとで児童に関わることが可能になると考えた。

このように、日常的な生徒指導の積み重ねによって学校全体で一貫した支援体制を整えることが、児童が安心して学校生活に関わり、学校や集団の一員としての自覚を高めていくことを支える基盤になると捉え、本手だてを仮説Ⅱを検証するための補完的な取組として位置付けた。

（４）研究構想図 【資料①】



本実践では、予防的生徒指導の視点に立ち、日常的な生徒指導の場面や継続的な取組を通して、全校児童および教職員を対象とした手だてを実行する。設定した検証指標を基に、児童の行動や集団としての様子、教職員の関わりや協働の在り方、振り返り等に見られる変化を捉え、学校全体への所属感を高める取組としての妥当性を検証する。

なお、生徒指導における変容は短期間で明確な成果として表れにくく、数値のみで捉えられるものではない。日常の関わりや積み重ねの中で生じる微細な変化を丁寧に捉えることを重視し、予防的生徒指導の本質に迫りたい。

6 研究実践

<手だて①>

学校新聞を通して肯定的評価の可視化を行う（井田っ子スター）

（1）取組設定の背景とねらい

主題設定の理由でも述べたように、本校においてはWebQUの結果から、「非承認群」に該当する全校児童の割合が比較的高いという課題が明らかになっていた。侵害行為の認知件数や、いじめ事案として把握される件数が特段多いわけではない一方で、「自分は認められていない」「集団の中で自分の存在価値を実感できていない」と感じている児童が一定数存在している状況がうかがえた。このことから、本校においては問題行動への事後的対応以前に、児童一人一人が安心感や承認を得ながら学校生活を送ることができるよう、予防的な生徒指導の充実が求められていると考えた。

また、本校は県内有数の大規模校であり、学年内での活動や横のつながりは比較的充実している一方で、学年を超えた異学年交流の機会は限られているという実態があった。児童数が多いことから、他学年と柔軟に関わるのが難しく、行事や取組も学級・学年単位で完結するものが多い。その結果、児童が「学校全体の中の一員」として他学年の児童の存在やがんばりに触れる機会が少なく、縦のつながりが希薄になりやすい状況が生じていた。

こうした背景を踏まえ、学年や学級の枠を超えて、他学年の児童のよさや努力、思いやりのある行動を全校で共有し、互いに認め合う機会を意図的に創出することが重要であると考えた。「〇年生のAさんはこんなことをがんばっている」「Bさんはこんな場面で友達を助けていた」といった具体的な姿【資料②赤枠内】が全校に伝わることで、当該児童は自分の行動が誰かに見られ、認められているという実感を得やすくなる。また、それを知った児童が「自分も同じように行動してみたい」「誰かの役に立ちたい」と感じることで、認め合いや助け合いが連鎖的に広がっていくことが期待できる。こうした肯定的な行動や評価を可視化する取組として、本実践では学校新聞「井田っ子スター」【資料②】を位置付けた。

（2）井田っ子スターの概要

「井田っ子スター」は、学級代表委員会が中心となって企画・発行する学校新聞であり、定期的に作成したものを校内各学年の昇降口付近に掲示する形で全校児童に周知した。新聞は拡大印刷し、児童が登下校時や休み時間に自然と目にする場所に掲示することで、意図的に「目に触れる」環境を整えた。

新聞には、以下の四つのコーナーを設けた。【資料②】

①「井田っ子ニュース」

井田小学校に関わる出来事や、児童のがんばり、発見したことなどを全校から募集し、紹介するコーナーである。

「〇年〇組のAさんはサッカーがとても上手で、いつも一生懸命練習していてかっこいい」「井田森できれいな花を見つけた」といった内容を、担当委員が記事としてまとめ、学年・学級・名前を明記した上で掲示した。児童のよさや努力が具体的に示されることで、その価値が学校全体に共有されることを意図した。

②「えがおいっぱい」

児童同士の助け合いや思いやりのある行動を紹介するコーナーである。「転んでけがをした児童に声をかけ、保健室まで付き添った」「困っている友達をさりげなく手伝っていた」といったエピソードを記事として掲載し、行動の背景にある思いにも触れながら紹介した。これにより、具体的な行動モデルを全校で共有し、「自分もこうなりたい」「こんな行動をとってみたい」と児童が目標をもてるようにすることをねらいとした。

③「井田っ子プラス」

担当委員が日頃の学校生活を振り返りながら、「こんなことを意識すると学校生活がよりよくなる」と考えた内容を記事としてまとめるコーナーである。季節や行事に応じた生活上の工夫や、人間関係づくりに関する呼びかけなどを、児童の言葉で発信することで、主体的な行動変容につながることを期待した。

④「イダッキーまんが」

本校マスコットキャラクター「イダッキー」を用いた四コマ漫画で、季節感や行事に合わせた内容を掲載した。

（※本研究における中心的な分析対象ではないが、新聞全体への親しみやすさを高める役割を果たした。）

（3）取組の進め方

井田っ子スターの取組は、学級代表委員会を中心に進めた。はじめに委員に対して、「井田小学校がよりよくなるための新たな取組を考えたい」という問いかけを行い、その手掛かりとしてWEBQUの結果を共有した。「自分に自信がもてない」「認められたいと感じている児童が多い」という学校の実態を伝え、委員からは「みんなが互いに認め合える取組が必要ではないか」という意見が多く出された。さらに教師が、「どんなことを認め合えたらよいか」「それをどうやって全校に伝えられるか」と問い返すと、委員は「その子のよいところ」「がんばっている姿」「誰かにされてうれしかったこと」などを挙げ、伝え方として「放送」「掲示」「新聞」といった方法を検討した。その中で、「放送は時間が短く、集中して聞いてもらにくい」「給食中のみでは伝わりきらない」という意見が出され、最終的に「新聞として掲示する」という方法に決定した。

その後、記事募集用紙と投稿BOXを作成し、各学年の昇降口に設置した。募集用紙には、「〇年〇組のAさんのこんなところがすてきだった」「Bさんにこんなことをしてもらってうれしかった」など、具体的な内容を書き込める形式とし、全校児童が気軽に投稿できるよう工夫した。委員長・副委員長は給食時の全校放送で取組の趣旨と参加を呼びかけ、他の委員も各学級を回って説明を行った。

（4）実際の様子と児童の反応

取組開始後、投稿BOXには多くの応募が寄せられた。「運動会のダンス練習を放課後もがんばっている姿がすごい」「給食当番で困っている友達を手伝っていた」「自分も手伝ったが、その子の行動がとても印象に残った」といった具体的な記述が多く見られ、児童が他者の行動をよく見ていることがうかがえた。掲示された井田っ子スターを見た児童からは、「〇〇ちゃん載ってるよ」「あの



【資料②】実際に発行された井田っ子スター第21号

子、最近すごくがんばってるよね」「そんなところまで見てくれていたんだ」といったつぶやきが聞かれた。自分の行動が全校に紹介された児童だけでなく、それを読む側の児童にも、他者のよさに目を向ける姿が自然と生まれていた。

【資料③】井田っ子スター継続実施後（半年後）における児童の振り返り
〔児童A〕取組を主導した学級代表委員 井田っ子スターを作る前は、学校をよくするって言われても、正直何をすればいいのかわかりませんでした。でも、みんなから集まった投稿を読んでいく中で、井田小にはこんなにたくさんのすてきな行動やがんばりがあるんだと気付きました。記事を考えるときは、「どう書いたらその子のよさが伝わるかな」と委員のみんなと話し合いました。掲示した後に、「見たよ」「あの記事よかった」と声をかけてもらえて、自分たちの活動が学校の役に立っていると感じました。学校全体のことを考えて行動する経験ができたと思います。
〔児童B〕自分の行動が掲載された児童 給食当番のときに、友達がスプーンをたくさん落としてしまって、困っていたので手伝いました。あとから、その様子を見ていた友達が井田っ子スターに書いてくれたと知ってびっくりしました。新聞に自分のことが載っていて、友達が私の行動を見てくれたことがとてもうれしかったです。自分では当たり前だと思っていたことでも、誰かににとってはうれしいことだったんだと分かりました。これからも、友達が困っていたら進んで手伝いたいと思いました。
〔児童C〕井田っ子スターを見た児童 井田っ子スターを見て、3年生にけんだまがとても上手な子がいることを知りました。今まで他の学年のことはあまり知らなかったけど、「こんなすごい子がいるんだ」と思いました。実際にその技を見てみたいと思って、休み時間に声をかけてみたいと思いました。新聞を通して、知らなかった人のよさを知ることができて、学校には、まだ知らないすごい人やがんばっている人がたくさんいるんだと思いました。

振り返りからは、学級代表委員として学校全体を意識して活動する姿【資料③下線部】や、自身の行動が認められたことによる喜び【資料③波線部】、他学年の児童への関心の広がり【資料③破線部】など、井田っ子スターを通して児童の意識や捉え方に変化が見られた。

<手だて②>

異学年交流によるあいさつ運動を実施する（井田っ子！みんなでにこにこハッピースマイル！！大作戦！！）

〔以下あいさつ運動とする〕

（1）取組設定の背景とねらい

井田っ子スターを継続して実施する中で、児童からは児童同士のよさやがんばりを認め合う視点が広がっていった。一方で、学級代表委員からは「学校全体として、あいさつがあまり盛んではないのではないか」という課題意識が繰り返し出されていた。実際に、「井田っ子ニュース」や「えがおいっぱい」には多くの投稿が集まっていたものの、あいさつに関する内容はほとんど見られなかった。こうした状況を受け、2学期当初の学級代表委員会において、学校生活の改善点について話し合ったところ、児童からあいさつに関する課題が改めて共有された。そこで本取組では、単なる呼びかけにとどまらず、異学年の児童が直接関わり合いながらあいさつに取り組む活動を通して、互いに認め合う経験を重ねることをねらいとして、あいさつ運動を計画・実施することとした。

（2）取組の概要

本取組は「井田っ子！みんなでにこにこハッピースマイル！！大作戦！！」と題し、2学期に2週間実施した。学級代表委員が中心となり、全校児童から実行委員を募り、異学年混成のグループを編成してあいさつ運動を行う点を特徴とした。また、取組の効果を児童自身が実感できるよう、活動前後にアンケートを実施し、数値目標を設定した上で全校に周知する形で進めた。

（3）取組の進め方

取組に先立ち、全校児童を対象に事前アンケートを実施した。質問内容は、A「あなたは普段からあいさつをがんばっていますか」B「井田っ子は普段からあいさつをがんばっていると思いますか」の2問とし、それぞれ4択で回答できるようにした。その結果、問いAでは肯定的回答（①②）が62%、問いBでは58%であった。この結果を踏まえ、学級代表委員は、活動後のアンケートにおいて両項目とも20ポイントの向上を目標として設定した。

あいさつ運動は、学級代表委員と実行委員が複数のグループに分かれ、学校敷地内を移動しながらあいさつを呼びかける形で実施した。実行委員は全校児童の約3分の1にあたる346名が参加し、活動時には実行委員であることを示すバッジを着用した。グループ編成にあたっては、学年が偏らないよう配慮し、活動を通して多様な児童と関わることができるよう工夫した。

（4）実際の様子と児童の反応

活動中、学級代表委員は異学年の交流を意識しながらグループ編成を行い、実行委員同士が自然に関わり合えるよう働きかけていた。実行委員は、活動開始時に自己紹介を行うなどして交流を深めながら、元気にあいさつを呼びかける姿が多く見られた。

活動終了後に実施したアンケートでは、問いAの肯定的回答が80%（+18ポイント）、問いBが72%（+14ポイント）となり、目標としていた20ポイントの上昇には届かなかったものの、一定の改善が見られた。

【資料④】井田っ子！みんなでにこにこハッピースマイル！！大作戦！！実施後における児童の振り返り
〔児童D〕取組を主導した学級代表委員 井田っ子！みんなでにこにこハッピースマイル！！大作戦！！では、目標にしていたアンケートの数値に届かなかったことが少し残念でした。しかし、活動を通して、学年のちがう人たちと関わる場をつくることはできたと思います。毎回グループのメンバーが変わるので、そのたびに自己紹介をして、今まで話したことのない人を知ることができました。また、自分自身も「4年生にこんなおもしろい子がいるんだ」といった新しい発見がありました。井田っ子スターでは、記事を通して自分のよさを知ることができそうですが、今回のあいさつ運動では、実際に会って話すことができたのがよかった点だと思います。学校全体の課題がすぐに解決したわけではありませんが、少しずつ前に進んでいると感じました。今後も、学校全体をよくする取組を考えていきたいです。
〔児童E〕実行委員（低学年） 高学年の人たちと一緒に学校の中を歩いて、たくさんの人とあいさつができてうれしかったです。最初は少し緊張したけど、先にみんなで話してから（自己紹介をしてから活動を）やったので、安心してあいさつをすることができました。活動が終わったあと、あいさつ運動で同じグループだった5年生の人が、（休み時間に）「元気？」と言ってきて、とてもうれしかったです。あいさつ運動をやったから5年生の人にもよく覚えてくれたと思います。これからも自分からあいさつをがんばりたいと思いました。

これらの児童の振り返り【資料④】からは、数値結果の達成状況にとどまらず、異学年の児童と直接関わる経験そのものに価値を見出す姿が読み取れる。取組を主導した学級代表委員（児童D）は、目標とした数値に届かなかった点を課題として受け止めつつも、活動を通して「今まで話したことのない人を知ることができた」ことや「実際に会って関わるよさ」を実感しており【資料④下線部】、学校全体を視野に入れて取組を捉え直している様子がうかがえる【資料④太線部】。

また、実行委員（児童E）からは、高学年と安心して活動できた経験や、活動後も声をかけてもらった出来事が語られており、あいさつ運動が一過性の取組にとどまらず、異学年間の人間関係の広がりや継続的な関わりにつながっている様子が見られた【資料④波線部】。これらのことから、本取組は、数値としての成果だけでなく、異学年交流を通じた所属感や他者への関心を育む場として機能していた。

<手だて③>

教職員が生徒指導について協議・研修する場を設定する（井田カフェ）

（1）取組設定の背景とねらい

本校では、児童の自尊感情や学校への所属感を高めるために、予防的生徒指導の視点から複数の取組を進めてきた。一方で、日常の児童理解や指導において、教職員一人一人が抱える困り感や対応の在り方にはばらつきがあり、学校全体として生徒指導の考え方や支援の方向性を共有していく必要性が課題としてあった。そこで本取組では、教職員が日頃感じている生徒指導上の悩みや疑問をもとに協議・研修を行う場として、校内研修会「井田カフェ」を設定した。教職員同士が考え方や実践を共有することで、生徒指導に対する共通理解を深め、学校全体で一貫した支援体制を築くことをねらいとした。

（２）取組の概要

井田カフェは、本校教職員を対象に定期的に開催している校内研修会である。今回の研修では、事前に Microsoft Forms を用いて「児童と関わる上で困っていること・聞きたいこと」をテーマとしたアンケートを実施した【資料⑤】、その結果をもとに研修内容を構成した。アンケートの結果、「学級全体の結束力を高める方法」が最も多く、次いで「学級のルールを定着させる方法」「トラブルが起きたときの対応方法」「コミュニケーションが上手に取れない児童への支援方法」が上位に挙がった。本研修では、上位４項目に焦点を当て、資料提示と具体例を交えながら協議・説明を行った。

（３）取組の進め方

研修では、まずアンケート結果を共有し、本校の教職員が共通して抱えている課題を可視化した【資料⑤】。その上で、以下の観点から具体的な考え方や対応例を示した。学級のルールを定着させる方法については、「教員が一貫して指導できる内容に基づき、学級のルールを明確化すること」「事前指導を重視すること」「教員の指示や対応が適切でなかった場合には、その事実を認め、児童に対して説明・修正を行う姿勢をもつこと」など、基本的な指導の在り方を確認した。トラブル発生時の対応や保護者への伝え方については、「井田小版いじめ事案対応フロー」＜R7年度授業力・教師力アップセミナー基礎編（生徒指導編）において示された「いじめ事案対応フロー」をもとに、本校版に改編したもの＞を資料として示し、共通の手順に基づいて対応することの重要性を共有した。

授業中の私語や離席などが見られる場合については、行動の背景にある要因（人間関係、家庭環境など）を丁寧に捉えること、教師と当該児童との信頼関係を日常的に築いていくこと、席配置などの環境調整を行うことを提示した。

また、コミュニケーションが苦手な児童への支援として、個別の声掛けに頼りすぎるのではなく、ペア学習やチーム学習、コンセンサスゲーム、会社活動など、授業や活動の中で関係性を育てる環境整備の重要性を再確認した。

さらに、「学級全体の結束力を高める方法」については、①共通の目標、②共同の体験、③必要とされる役割、④信頼と心理的安全性の４点を軸に整理した。ここでは、手だて①②である井田っ子スターやあいさつ運動を具体例として挙げ、学校全体で児童の承認欲求や自尊感情を高めていく取組の意義について説明した。

加えて、マズローの欲求段階説を用い、安全の欲求・社会的欲求・承認欲求を同時並行で満たしていく視点が学級経営において重要であることを示し、教職員それぞれが自学級の状況を振り返る契機とした。

（４）実際の様子と教職員の反応

研修では、アンケート結果や具体的な実践例をもとに、教職員が自らの指導や学級経営を振り返る姿が多く見られた。特に、事前指導を中心とした予防的生徒指導の考え方や、学校全体で同じ対応フローを共有することの必要性について、共感の声が聞かれた。

【資料⑥】井田カフェ生徒指導編実施後における教職員の振り返り

〔低学年学級担任F〕

井田カフェを通して、低学年の児童にとって「安心して学校生活を送れる環境」を整えることの重要性を改めて実感した。特に、学級のルールを定着させるためには、曖昧な指示を避け、児童が理解できる形で事前に伝えることが不可欠であると学んだ。これまでは、行動が崩れてから対応する場面も多かったが、今後は授業や生活場面において、見通しをもたせる声かけや環境づくりを意識し、予防的な生徒指導を行っていききたい。また、児童のよさを積極的に認め、安心感を土台とした学級づくりを進めることで、落ち着いて学習や活動に向かえる集団を育てていきたい。

〔中学年学級担任G〕

井田カフェでは、児童同士の関係性や集団のまとまりが学級経営に大きく影響することを、具体的な実践事例を通して理解することができた。特に、「学級全体の結束力を高める方法」として示された共通の目標設定や役割づくりは、中学年の児童にとって有効であると感じた。今後は、授業や係活動、学級活動の中で協働的に取り組む場面を意図的に設定し、児童一人一人が「学級の一員として必要とされている」と感じられるような手だてを工夫していききたい。また、トラブルが起こった際にも、学校全体で共有された対応の流れを意識しながら、落ち着いた指導を行っていききたい。

〔高学年学級担任H〕

井田カフェに参加して、高学年の児童に求められる自律的な行動や責任ある役割を支えるためには、教職員間で指導の考え方を共有することが重要であると感じた。特に、児童の問題行動に対して、個人を責めるのではなく、人間関係、家庭環境などに目を向ける視点が印象に残った。今後は、行事や学校全体の取組を通して、児童が主体的に関わり、他者から認められる経験を積み重ねていきたい。また、いじめ事案対応フローを共通理解することで、安心して相談できる学級・学校づくりにつなげ、児童の所属感や自己肯定感を高める指導を実践していききたい。

以上の教職員の振り返りから【資料⑥】、井田カフェを通して、学年段階に応じた生徒指導や学級経営の視点が整理・共有されていたことがうかがえる。低学年担任からは、事前指導や環境づくりを重視した予防的生徒指導への意識の高まりが見られ【資料⑥下線部】、中学年担任からは、共通の目標設定や役割づくりを通した集団形成の必要性が再認識されていた【資料⑥波線部】。また、高学年担任の振り返りからは、児童の行動の背景に着目し、学校全体で一貫した指導を行うことの重要性が共有されていることが分かる【資料⑥破線部】。

＜手だて④＞

教職員が一貫した生徒指導を行うための基盤を整える

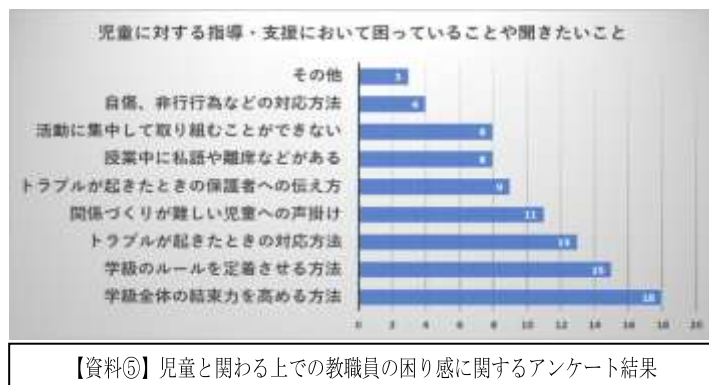
（１）取組設定の背景とねらい

本実践では、児童同士の認め合いや異学年交流を促す取組を進める一方で、それらの取組が学校全体に安定して定着していくためには、日常の生活指導においても共通した視点や基準が教職員間で共有されていることが不可欠であると考えた。学級や教員ごとに指導の捉え方や対応に差が生じた場合、児童にとって行動の基準が不明確となり、安心して学校生活を送ることが難しくなる可能性がある。こうした状況は、学校全体への信頼感の低下にもつながりかねない。

そこで本手だてでは、生活指導主任としての立場から、全校放送や校内巡視を通して、学校として重視している生活の在り方や指導の視点を継続的に発信・共有することにより、教職員が共通理解のもとで児童に関わるための基盤を整えることをねらいとした。

（２）取組の概要

本手だてでは、生活指導主任が中心となり、「日常的な校内巡視による児童の実態把握」「校内巡視で得た気づきや課題を踏まえた全校放送」「教職員間での情報共有」を継続的に行った。これらの取組は、児童への直接的な指導に加え、教職員にとっても学校として共有すべき指導の方向性を再確認・共有する機会となることを意図したものである。



(3) 取組の進め方

校内巡視は、朝の時間や休み時間、授業時間を中心に実施し、児童の生活の様子や学校全体の雰囲気把握することを目的とした。巡視にあたっては、特定の行動を取り締まることを主眼とするのではなく、児童がどのような場面であつまずきや不安を感じやすいのか、また学校生活の中でどのような支援が必要であるのかを捉える視点を重視した。あわせて、毎月職員間で実施している児童情報交換で話題に上がった児童について、実際の学校生活の様子と結び付けて理解できるよう意識して巡視を行った。これにより、支援が必要な場面を具体的に把握し、必要に応じて迅速に対応できる体制づくりを図った。

全校放送では、校内巡視で得られた気付きや学校生活上の課題をもとに、児童にとって適切な行動の目安が明確になるよう内容を工夫した。具体的な注意や指示を与えるのではなく、「どのような行動が学校生活にふさわしいか」を児童自身に問いかける形とし、主体的に考える姿勢を促すことを意図した。これらの発信内容を踏まえ、各学級担任が同様の視点で学級指導を行うことで、学校全体として一貫した生活指導につながるよう意識した。

(4) 実際の様子と教職員の反応

本手だてについては、アンケート等による数量的な検証には至っていないものの、全校放送や校内巡視を継続的に行う中で、教職員の指導の在り方に一定の変化が見られた。具体的には、全校放送で示された指導の視点が、学級担任にとって日々の指導のよりどころとなり、「学校として何を大切にしているのか」を共有・再確認する機会となっていた。特に若手教員においては、生活指導主任から具体的な視点が示されることで、児童への声かけや指導に踏み込みやすくなったという声が聞かれた。

また、校内巡視と全校放送を往還させる形で指導を行うことにより、指導内容が一過性の注意に終わるのではなく、学校全体で共有された価値観として継続的に積み重なっていく様子がうかがえた。

7 研究の成果

【検証指標A 仮説Ⅰ】児童同士の相互承認・つながりの広がりについて
資料③に示される児童A・B・Cの振り返りから、児童が他者のよさや行動に目を向け、それを言葉や行動として表そうとする姿が広がっていることが確認できた。学級代表委員である児童Aは、投稿を通して「井田小にはたくさんのすてきな行動やがんばりがある」と気付き、記事作成において「その子のよさが伝わる表現」を意識して話し合ったと述べている。これは、他者のよさを捉え、適切に伝えようとする相互承認の視点が育っていることを示している。 また、児童Bは、自身の何気ない行動が他者に認められた経験を通して、「当たり前だと思っていた行動にも価値がある」と気付き、今後の行動意欲につなげている。さらに、児童Cの振り返りからは、異学年の児童のよさに気付き、実際に関わろうとする意欲が生まれている様子がうかがえる。 これらの記述から、井田っ子スターを通して、児童同士が互いの存在や行動を認め合い、つながりを広げていく姿が形成されたことがわかる。
【検証指標B 仮説Ⅰ・Ⅱ】児童の所属感・学校への関わりの高まりについて
検証指標Bについては、資料③の児童A、資料④の児童D・Eの振り返りから成果が確認できた。 児童Aは、自身の活動が「学校の役に立っている」と実感し、「学校全体のことを考えて行動する経験ができた」と述べている。これは、学校での活動を自分事として捉え、集団の一員として関わろうとする所属感の高まりを示している。 また、資料④の児童Dは、数値目標の達成には至らなかったことを踏まえつつも、異学年との関わりを通して「少しずつ前に進んでいる」と学校全体の変化を捉え、今後も取組を考えていきたいと述べている。この姿勢は、学校全体の課題解決に主体的に関わろうとする意識の表れといえる。 さらに、低学年の実行委員である児童Eは、高学年との活動を通して安心感を得るとともに、活動後も声をかけてもらった経験を喜びとして捉え、「これからも自分からあいさつをがんばりたい」と意欲を高めている。これらの記述から、学校全体の取組への参加経験が、児童の所属感や学校への関わりを深める契機となっていたといえる。
【検証指標C 仮説Ⅱ】教職員の共通理解と一貫した生徒指導の意識の形成について
資料⑥に示された教職員F・G・Hの振り返りからは、生徒指導に対する捉え方や実践意識に変化が見られ、検証指標Cに関する成果が確認できた。 低学年担任Fは、ルールの定着には「事前に分かりやすく伝えること」の重要性を再認識し、予防的な生徒指導を意識するようになったと述べている。中学年担任Gは、学級経営における共通目標や役割づくりの有効性を実感し、学校全体で共有された対応の流れを意識した指導を行いたいと述べている。さらに、高学年担任Hは、問題行動を個人の問題として捉えるのではなく、背景や集団との関係性に目を向ける視点の重要性を挙げ、教職員間での指導観の共有が児童の所属感や自己肯定感につながると認識している。 これらの振り返りから、井田カフェや生活指導主任による取組を通して、教職員が共通の視点や基準をもって児童に関わろうとする意識が形成されつつあることが明らかになった。

以上のことから、本研究の手だては、児童の相互承認と所属感の育成、ならびに教職員の共通理解に基づく生徒指導体制の構築に一定の成果をもたらしたと考えられる。

8 今後の課題

本研究を通して、異学年を含めた児童同士の相互承認やつながりの広がり、児童の所属感や学校への関わりの高まり、さらに教職員間における生徒指導の共通理解といった一定の成果が見られた。一方で、これらの成果を一過性の取組に終わらせず、学校全体の指導・支援の在り方として定着させていくためには、いくつかの課題と改善点が明らかとなった。

第一に、児童の所属感や学校への関わりについては、取組に主体的に関わる児童が増えた一方で、活動の性質や場面によっては関わりが限定的になる児童も見られた。WEBQUの結果から明らかになった「非承認群」が比較的多いという本校の課題を踏まえ、と、特定の活動や期間に限らず、日常の学級活動や授業、行事の中でも、児童一人一人が役割をもち、認められる経験を継続的に積み重ねていく必要がある。そのためには、学校全体の取組と学級内での実践とをより関連付けて位置付け、どの児童にも「自分はこの学校の一員である」と実感できる場を意図的に設定していくことが求められる。

第二に、児童同士の相互承認やつながりについては、新聞掲示やあいさつ運動などを通して広がりが見られたものの、学年間・個人間でその深まりに差が生じる場面もあった。今後は、他者のよさを「知る」段階にとどまらず、「関わり合いの中で実感する」経験へと発展させるために、異学年交流の機会や協働的な活動を計画的に位置付けていくことが課題である。また、児童自身が他者のよさに気付き、それを言葉や行動で表現する力を育む指導の工夫も引き続き必要である。

第三に、教職員の共通理解と一貫した生徒指導については、井田カフェを通して共通の視点が形成されつつあるものの、それを継続的な実践として定着させていくことが今後の課題である。教職員の異動や経験年数の違いがある中でも、指導の考え方や対応の基準が共有され続けるよう、定期的な協議の場や振り返りの機会を設けていく必要がある。また、生徒指導を「問題が起きてからの対応」として捉えるのではなく、児童の安心感や所属感を基盤とした予防的な取組として位置付け、学校全体で取り組んでいく体制づくりが求められる。

以上のことから、今後は、本研究で得られた成果を基盤として、児童・教職員双方の関わりをより日常的・継続的なものへと発展させていくことが重要である。取組を点ではなく線として積み重ねることで、児童一人一人が安心して自分らしく過ごせる学校づくりにつながっていききたい。

9 おわりに

本研究では、予防的な生徒指導の視点から、異学年を含めた児童同士の相互承認やつながりを促す取組と、それを支える教職員の共通理解の形成を並行して進めてきた。その結果、児童が学校や集団の一員として関わろうとする姿や、教職員が共通の視点で児童に関わろうとする意識の広がりが確認された。児童の変容を教職員の協働によって支える構造を明確に位置付けた点に、本研究の意義があると考えられる。今後も、日常の実践を大切に積み重ね、児童一人一人が安心して過ごせる学校づくりを進めていきたい。