

# 自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動 ～主体性・共同体感覚の変容から～

荒巻保彦\*・赤坂真二\*\*  
(平成28年8月31日受付；平成28年11月17日受理)

## 要 旨

本研究は、主体性・共同体感覚の変容をもとに、自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動を分析する。そして学級が自治的集団へ至る過程を明らかにする。

分析の結果、教師の指導行動が直接的指導行動から間接的指導行動に変容する。子どもたちが問題解決体験をする話し合い活動をする。話し合いでの決定事項の実施および振り返りをする。以上3点を通して、主体性と共同体感覚が高まり自治的集団への成長が促進される可能性があることが示唆された。

## KEY WORDS

自治的集団 主体性 共同体感覚 話し合い活動

## 1 問題の所在と目的

### 1.1 社会的背景

21世紀知識基盤社会を迎えるにあたり、個人と社会との相互関係、自己と他者との相互関係、個人の自律性と主体性に配慮することや、主体性をもって多様な人々と協働するために子供の能力や可能性を引き出すとともに自信を育む教育の実現が急務とされている（中央教育審議会，2010，2015）<sup>(1)(2)</sup>。

また文部科学省（2008）は学習指導要領解説・特別活動編 改訂の経緯において、知識基盤社会化・グローバル化を踏まえた方向性を示した<sup>(3)</sup>。

- 1 改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- 2 「生きる力」という理念の共有
- 3 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- 4 思考力・判断力・表現力等の育成
- 5 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- 6 学習意欲の向上や学習習慣の確立
- 7 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実を踏まえる

そして、改善の具体的事項として以下のことが示された。

自らより良い生活を築くために合意形成する話し合い 自らより良い学級生活実現への意欲 集団の一員としての自覚や責任感

その上で「よりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度、自治的能力の育成を重視する。」ことの重要性が述べられている<sup>(4)</sup>。

特別活動で求められる自治的能力について、杉田（2009）は「多様な他者と折り合いをつけて集団決定する力」「集団決定したことについて役割を果たしながら協力して実現する力」と述べている<sup>(5)</sup>。また高橋（2015）は、自治的能力の育成について「諸問題の解決に向けての具体的な活動が有効」としている<sup>(6)</sup>。これらは、現代でも求められる力と考えられる。赤坂（2015）は、自らの手で問題解決ができる集団を自治的集団とよび、集団のゴール像と述べている<sup>(7)</sup>。つまり、問題解決の経験が集団としての高まりにつながると考えられる。

自治的集団について河村は、最も望ましい学級集団とし、「学級のルールが児童に内在化」「規則正しい全体生活、行動」「温かな雰囲気」を持つと述べ、その集団を「満足型」の学級集団としている<sup>(8)</sup>。

つまり自治的集団は学級のゴール、最も望ましい状態といえる。満足型学級集団について、松崎（2006）は、STEPを受講した教師が、リーダーシップを変容させることにより、「教師のかかわり」「所属感と有能感」「集団凝集性」に影響を与えると述べている<sup>(9)</sup>。STEPとは、親子の民主的な関係作りに寄与するもので、学校という場におきかえる場合、教師を親、子どもを児童として、教師と児童の民主的な関係作りを考えるものである。

またリーダーシップの変容の必要性について赤坂（2015）は、教師が学級を引っ張る直接影響者から、学級の応援者に回る、間接影響者への変容の必要性を示し、あわせて、子どもたちに問題解決をする場を与えることも述べている<sup>(10)</sup>。問題解決の場の設定について古庄（2007）は、教師が命令の代わりに選択肢を与えることと併せて、学級の協力、協同、相互尊敬の雰囲気につながると述べ、学級雰囲気について、児童の主体性の発揮することとの関連を示している<sup>(11)</sup>。

大前（2015）は、学級経営の最終段階として子どもによる自治の成立を述べ、日々の指導で主体性を発揮するように促し続けなくてはならないとしている<sup>(12)</sup>。このことから、学級が自治的集団になる過程で、主体性を発揮するような教師の促しが必要だと考える。

また学級の最終段階「満足型」の学級集団が持つものとして会沢・岩井（2014）は「高い共同体感覚」を挙げている<sup>(13)</sup>。その共同体感覚について橋口（2012）は「私は人々にプラスを与える能力がある」「人々は私にプラスを与えてくれる」としている<sup>(14)</sup>。これは学習指導要領解説 特別活動編にあった、よりよい人間関係のベースになると考える。

教師のリーダーシップについて吉本（1974）は、指導性のカテゴリーで3つに分類した<sup>(15)</sup>。

『伝達する』教師のリーダーシップ 『援助する』教師のリーダーシップ 『組織する』教師のリーダーシップ

また教師の指導性について弓削ら（2009）は、指導行動として2つのカテゴリー分けをした<sup>(16)</sup>。

課題達成機能・集団維持機能

これらのことから、本研究では、リーダーシップと指導行動を同義として扱う。

## 1.2 研究の目的

これまでのことから、学級集団のゴールとして自治的集団があり、その集団において児童は「主体性」を発揮すること、高い共同体感覚を持つことが考えられる。そこで本研究では、自治的集団育成に関して「主体性」を発揮させること、「共同体感覚」を高めること。それらの高まりを促進する教師の指導行動を明らかにすることを目的とする。

## 2 先行研究の検討

自治的集団の育成についての研究を概観する。表1は、学級集団の育成についての先行研究である。河村はQ-Uアンケートに基づく自治的学級づくりを提唱している<sup>(17)</sup>。また松崎（前掲）は、Q-Uの学級満足度の数値の割合に応じて、満足群出現率ごとにおける学級の違いを明らかにし、満足群出現率のより高い学級づくりへの手立ての可能性を探っている<sup>(18)</sup>。自治的集団に近い概念を提唱する蘭ら（2010）の創発型学級は公共性を児童に意識させることの重要性が述べられている<sup>(19)</sup>。自治的集団について赤坂（2015）は、問題の認識、課題の設定、解決策の検討、解決策の遂行、評価からなる自治のサイクルを児童自身が回していくこと、教師の指導行動を直接的リーダーシップから間接的リーダーシップに変更することの重要性を述べている<sup>(20)</sup>。教師の指導行動を、グラウンドキーパー・ピッチャー・キャッチャー・監督・観客（応援団）とし、初めはグラウンドキーパーとして場を整えること、そしてピッチャーのような投げかけをしていく、そして次は児童からの投げかけを受け止め賞賛するキャッチャー。次の段階では、監督として見守る。最後の段階では、観客として子どもの様子を見守り応援する。そして成功には、子どもたちと一緒に喜び、失敗すればともに悔しがらる。しかし、失敗の場合の改善策は子どもたちが自分たちで解決策を考えると述べている<sup>(21)</sup>。

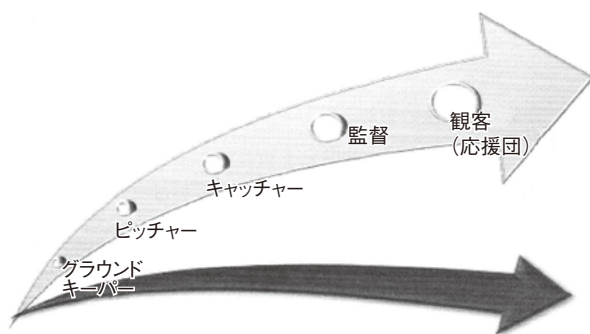


図1 教師のリーダーシップの返還のイメージ（赤坂 2015）

表1 学級集団の育成についての研究

| 名称    | 研究者      | キーワード                   |
|-------|----------|-------------------------|
| 満足型学級 | 河村茂雄     | 学級満足度・学校生活意欲            |
| 満足型学級 | 松崎学      | 満足群出現率・リーダーシップ          |
| 創発型学級 | 蘭千壽・高橋知己 | 公共性の意識づけ                |
| 自治的集団 | 赤坂真二     | 自治のサイクル（児童）・間接的指導行動（教師） |

これらを見ると、児童の尺度による変化や、教師の意識を述べている。しかしながら指導行動の具体的な変容、また児童の主体性と共同体感覚から自治的集団の育成に迫る研究は管見の限り見当たらない。

### 3 研究の方法

#### 3.1 調査の対象

##### 3.1.1 対象教諭の選定理由

自治的学級を志向する教師ということを踏まえて、A市で開催されている自治的学習を志向する教師サークルに参加しているB小学校6年生担任C教諭を選定した。

またC教諭は、当該学習サークルの主催者であり、インタビューにおいて「児童に任せることを意識している。」と述べており、学級の自治的集団作りの方向性と合致しているといえる。

#### 3.2 フィールドワークを行った時期

2015年4月20日～2015年7月23日

#### 3.3 観察方法

##### 3.3.1 観察場面選定理由

学級活動の話し合い活動について以下のようなことが述べられている。

表2 話し合い活動について

|   |   |
|---|---|
| 学習指導要領解説 特別活動編 改善の具体的事項 <sup>(22)</sup> | 自らより良い生活を築くために合意形成する話し合い                        |
| 杉田洋 特別活動で育てたい自治的能力 <sup>(23)</sup>      | 多様な他者と折り合いをつけて集団決定する力                           |
| 黒木義成 効力感を高める集団活動の育成 <sup>(24)</sup>     | 学級活動の「話し合い」は自治的活動を育てる根幹。自治的活動は「集団の意思決定」こそ、その本領。 |

学級活動における話し合い活動では、合意形成すること、他者と折り合いをつけること、自治的集団を育てることが述べられている。

##### 3.3.2 観察日

5月12日、5月22日、6月1日、6月8日、6月22日、6月29日、7月6日

### 4 効果の測定材料

#### 4.1 主体性尺度

浅海（2009）は、今日の学校を中心とした生活の中で、周囲の環境や人間関係などから受ける過度のストレスは、子ども達の主体性の十分な発揮を阻害する要因になっていると思われると述べ、過度のストレスなどの阻害要因を取り除くことで、主体性も回復し、本来のその子らしい生き生きとした「生きる力」を取り戻すことができ、周囲の環境にも、積極的に自分らしく主体的に関わっていくことで、よりよく適応できると考えられるとしている<sup>(25)</sup>。そして、児童の主体性を測定するために主体性尺度を作成した。

「積極的な行動・自己決定力・自己を方向付けるもの・自己表現・好奇心項目」これらの項目により児童の主体性に高まりを見る。

## 4.2 共同体感覚尺度

共同体感覚とは心理学者であるアルフレッド・アドラーにより提唱され「私は他者に何を与えることができるか」という視点としている<sup>(26)</sup>。また岩井(2011)は共同体に関する所属感・信頼感・共感・貢献感であり、精神的健康のバロメーターであるとしている<sup>(27)</sup>。これらのことから橋口(2012)は共同体感覚尺度を作成し「私は人々にプラスを与える能力がある」「人々は私にプラスを与えてくれる」とした<sup>(28)</sup>。これらにより児童の共同体感覚の高まりを見る。

## 4.3 教師の指導行動の分類

菊地ら(2015)は、学級運営を円滑に行い教育活動の目標を達成するために、集団を統制し個人を支援する適切な指導態度が求められているとし<sup>(29)</sup>、授業時間及び休み時間を通して行われる児童生徒に対する教師働きかけを量的に捉えるものとして8つのカテゴリーに分類を行った。実際のカテゴリーは以下の通り。

表3 話し合い活動のカテゴリー

|   | 分類         | 説明  | 具体例                        |
|---|------------|---|----------------------------|
| ① | 発問・問いかけ    | 学習内容に関わる問いや体調、最近の様子、趣味など日常的な内容の質問。                                    | なぜ～ですか<br>どうしてでしょう         |
| ② | 指示・判断・許可   | 児童の行動全般に関する指示とそれよりも軽い呼びかけ、または正誤、良し悪しの判断。                              | ～しなさい<br>～して下さい            |
| ③ | 確認・言い換え・反復 | 発言内容の説明や確認するもの、児童の発言をそのまま繰り返す、反復する。これは児童の積極的な働きかけがあって初めて成立する。         | ～ということだね<br>～と思ったんだね       |
| ④ | 提案・意見・感想   | 教師の意図や考えを児童に伝える言葉で指導的なものを含む、または教師自身の素朴な意見・感想を伝える。                     | ～たらどう<br>～と思う              |
| ⑤ | 肯定・賞賛      | 発言内容や行動に対する肯定的な評価をする言葉、または学習内容の正解を示唆する言葉を含む。                          | そうそう<br>いいね                |
| ⑥ | 受容・はげまし    | 児童の発言や行動を促す言葉、または肯定的な評価の場合は⑤「肯定・賞賛」より明確でないものを含む。児童の積極的な働きかけがなくても成立する。 | 大丈夫いってごらん<br>できるよ          |
| ⑦ | 命令・禁止・否定   | 批判・叱咤を含む。   | しなさい いけない                  |
| ⑧ | 婉曲的な叱り     | 呼びかけや誘いを使った注意。たしなめるような言い方。  | ～できてないよ 終わったみたいだから、次は～をやろう |

## 5 結果と考察

### 5.1 学級満足度の高まり

学級生活満足度 60.6% (5年春) → 85.3% (5年秋) → 73.5% (6年春) → 85.3% (6年秋)

参観学級は5年生からの持ち上がり学級である。そのため、教師の指導の意図も児童に通じやすいと考える。また学級の成熟度としてもQ-Uアンケートの数値の変遷からも見られる。この学級が、自治的学級に向かっているとして、学級満足度で判断できる満足度の高い学級ではあるが、主体性と共同体感覚については、以下各尺度、及びそれに関連するエピソードから自治的集団への高まりを見ていく。

### 5.2 主体性の高まり

表4 主体性尺度の変容

| 学級全体                                | 時期 | 平均値    | 標準偏差   | F比     |
|-------------------------------------|----|--------|--------|--------|
| あなたは、わからないことはすぐに自分で調べようとしますか。       | 4月 | 2.7576 | 0.7398 | 5.48 * |
|                                     | 7月 | 3.1515 | 0.7435 |        |
| あなたは、大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みますか。 | 4月 | 3.3939 | 0.7361 | 3.20 + |
|                                     | 7月 | 3.6667 | 0.5318 |        |

N = 33 +p < .10 \*p < .05 \*\*p < .01

当該学級においては、担任が常に学級目標である「リーダーとして、何事にも全力で挑戦。チームワークを極める学級。」に立ち返る指導をしていた。児童の中で課題が見えた時、学校のリーダーとしてこういう時は何をなすべきなのか。チームワークを極めるにはこれでいいのか。仲間の中でトラブルがあった時、チームワークを極めるには、どう対処したらいいのか。このような問いかけを常に続けることが、教師から与えられたものだけをこなすのではない学級の姿勢をつくりだしていると考えられる。そして、学級目標という自分たちで決めた目標に、常に挑戦する姿勢と学級の雰囲気を作りだしている。そのことが、以上2つの質問項目の変容に表れていると考える。また、男女別の数値の変容の分析も試みたが、有意な変容は見られなかった。

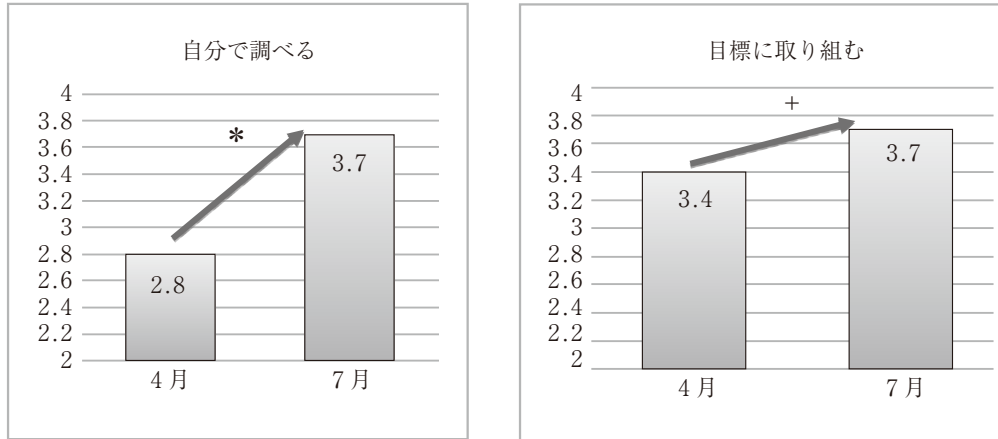


図2 主体性尺度の変容

5.3 共同体感覚の高まり

表5 共同体感覚尺度の変容 (全員 自己スキーマ)

| 学級全体                           | 時期 | 平均値    | 標準偏差   | F比     |
|--------------------------------|----|--------|--------|--------|
| 私は周りの人たちの気持ちを考えることができる力があると思う。 | 4月 | 3.1765 | 0.7464 | 4.22 * |
|                                | 7月 | 3.4412 | 0.7353 |        |

N = 34 +p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

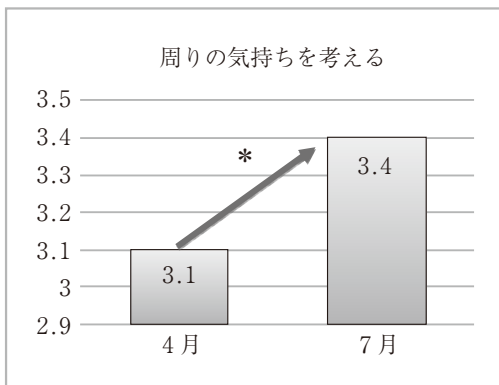


図3 共同体感覚尺度の変容

共同体感覚の「私は周りの人たちの気持ちを考えることができる力があると思う。」という項目の変容については、担任が学級への指導の際、答えを伝えるのではなく、常に児童に考えさせる姿勢を取っていることの影響が考えられる。学級目標の「リーダーとして」「チームワークを極める」ということを、何事においても求め、常に学級では意識する環境にある。児童は自分たちで、常に問題の解決策を探り、自己決定を求められる。そして、解決策実施後の振り返りも求められる。この環境が、児童の共同体感覚の自己スキーマの上記項目に影響を与えていると考えられる。

表6 共同体感覚尺度の変容

| 男子のみ                                    | 時期 | 平均値    | 標準偏差   | F比     |
|---|----|--------|--------|--------|
| 周りの人たちは私を信じてくれると思う。(他者スキーマ)             | 4月 | 3.2778 | 0.8032 | 5.67 * |
|   | 7月 | 3.6111 | 0.6781 |        |
| 私は周りの人たちの気持ちを考えることができる力があると思う。(自己スキーマ)  | 4月 | 3.0556 | 0.8480 | 4.50 * |
|   | 7月 | 3.4444 | 0.8315 |        |
| 私は周りの人たちの気持ちを楽にすることができる力があると思う。(自己スキーマ) | 4月 | 2.5000 | 0.9574 | 4.48 * |
|   | 7月 | 3.2222 | 0.9162 |        |

N = 18 +p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

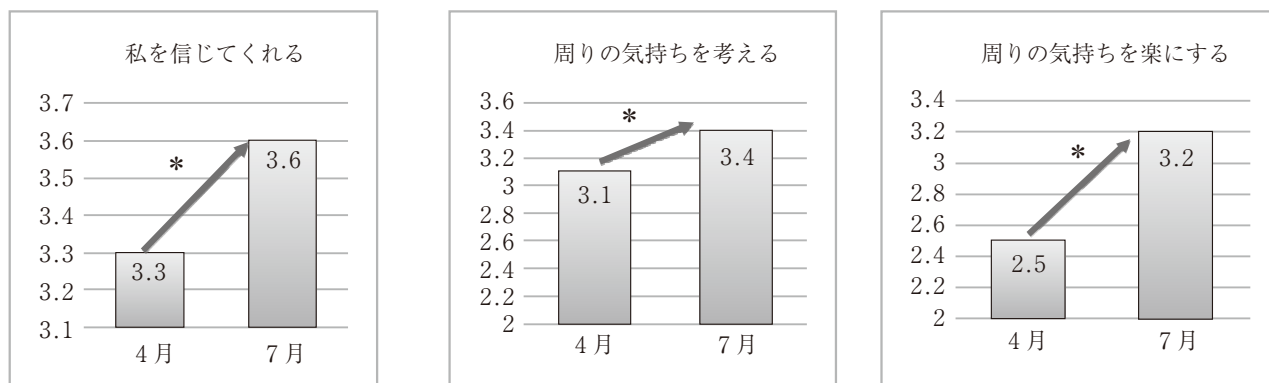


図4 共同体感覚尺度の変容 (男子)

当該学級では、話し合い活動時においても、積極的に話し合いを先導する男子児童が複数みられる。これらの児童が中心になり、学級目標である「リーダーとして」「チームワークを極める」これらのことを追求している。他の男子児童もこれらの積極的に問題解決の励む児童の影響を受けていると考えられる。

表7 共同体感覚尺度の変容 (女子 自己スキーマ)

| 女子のみ                       | 時期 | 平均値    | 標準偏差   | F比     |
|----------------------------|----|--------|--------|--------|
| 私は周りの人たちを助けることができる力があると思う。 | 4月 | 3.1250 | 0.6960 | 4.31 + |
|                            | 7月 | 3.4375 | 0.7043 |        |

N = 16 +p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

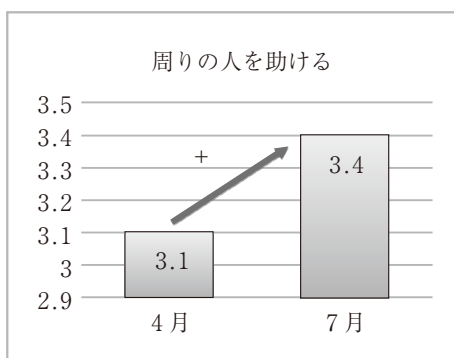


図5 共同体感覚尺度の変容 (女子)

当該学級は、女子をみたところ、標準偏差の散らばりが少なく、大きな変容が見られなかった。ただし、以上の項目については変容が見られた。やはりこの項目は女子においても担任の学級目標に立ち返り、児童に考えさせ、実行させる指導の影響と考えられる。

#### 5.4 指導行動の分類 6年生

表8 日程別、教師の指導行動の分類 6年生 (回数)

| 分類    | ①  | ②   | ③  | ④   | ⑤ | ⑥  | ⑦ | ⑧  |
|-------|----|-----|----|-----|---|----|---|----|
| 5月12日 | 6  | 18  | 18 | 37  | 1 | 2  | 0 | 1  |
| 5月22日 | 12 | 11  | 1  | 18  | 0 | 3  | 0 | 3  |
| 6月1日  | 30 | 39  | 23 | 78  | 0 | 1  | 1 | 1  |
| 6月8日  | 16 | 29  | 14 | 79  | 1 | 1  | 2 | 4  |
| 6月22日 | 7  | 23  | 20 | 47  | 0 | 0  | 0 | 0  |
| 6月29日 | 6  | 19  | 0  | 23  | 2 | 0  | 0 | 2  |
| 7月6日  | 17 | 20  | 8  | 41  | 2 | 4  | 2 | 0  |
| 合計    | 94 | 159 | 84 | 323 | 6 | 11 | 5 | 11 |

5.4.1 実際の発話のカテゴリー分類例 6年生

表9 指導行動の分類による実際の発話例

|             |                                    |
|-------------|------------------------------------|
| ①発問・問いかけ    | 「選択 どっちがいい」                        |
| ②指示・判断・許可   | 「言えるならいってください」「○先生の方向いて言ってくださいね」   |
| ③確認・言い換え・反復 | 「鬼によってちがうってことね」                    |
| ④提案・意見・感想   | 「今言えるなら1 パスなら2 それ以外3 どれにする自分で選んでね」 |
| ⑤肯定・賞賛      | 「そういう工夫もできるね。」                     |
| ⑥受容・はげまし    | 「いいよがんばって」「○の意見もわかる○の意見もわかる」       |
| ⑦命令・禁止・否定   | 「反省する人がそんな手をつけてするんですか」             |
| ⑧婉曲的な叱り     | 「こういう時にしゃべるのはチームワークとしてどうですか」       |

5.5 指導行動の分類 指導行動別 6年生

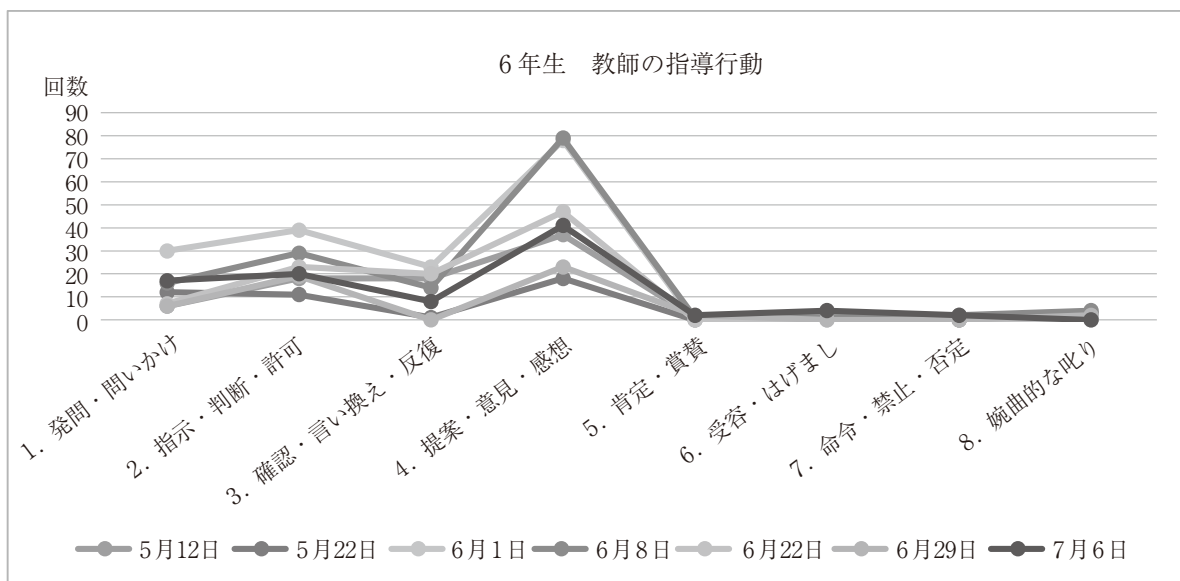


図6 分類別 教師の指導行動 6年生

どの日程においても「提案・意見・感想」が多くみられた。教師と児童の発減の割合において、6月8日と6月22日は児童の発言が特に多くみられた。この日は、話し合い活動において、児童が司会進行役を務め話し合いが児童中心で進められた。

担任は、観察後のインタビューにおいて「去年は自分がリードしました。でも3学期には、ちょっとずつ6年のことを意識して、ちょっとした提案を増やしました。自分たちで6年になったら話し合ってほしいって気持ちもありました。でも、4月5月は、自分も子どもも慣れなくて、運動会も忙しかった。リードしていた。6月になって子どもにあずけたいなって思っていた。文化祭に、自分はいないかもしれないという思いもあって、自分いなくても子どもたちでやる雰囲気とか、やる経験をさせたいと思った。」と述べている。

担任は、「指示」という直接的な指導をするのではなく「提案・意見・感想」というような間接的な指導形態をとることにより、児童に主体的に判断し、動くことを考えさせることを意図したと思われる。実際、様々な場面で「提案・意見・感想」という形で大事なことを伝えていた。また「指示・判断・許可」の指導行動に観察当初から、観察終盤まで変容が見られないのは、5年生からの持ち上がり学級であり、教師が当初から子どもに任せることを意識していたためと考えられる。

5.6 全発言における児童の発言の割合

5月12日：30.8% 5月22日：17.2% 6月1日：12.6% 6月8日：54.5% 6月22日：63.1%  
6月29日：16.1% 7月6日：9.6%

児童が中心で話し合い活動を行った日は、児童の発言が多くみられている。6月29日は、小グループでの活動であったため、詳細な発言が記録できていないため、数値が落ち込んでいるが、実際は児童間で多くの話し合いがなさ

れていた。

以上のことを踏まえて、当該学級の話し合い活動においては、児童が司会を請け負った際は、司会により、物理的に児童の発言が増えただけでなく、児童間の意見の交流も実際場面では多くみられた。つまり当初の教師と児童の1対1の会話のキャッチボール状態から、児童同士の対話が作りだされ、教師が1歩ひいた状態で見守っている様子が見ええた。

## 5.7 指導行動の分類 日程別 6年生

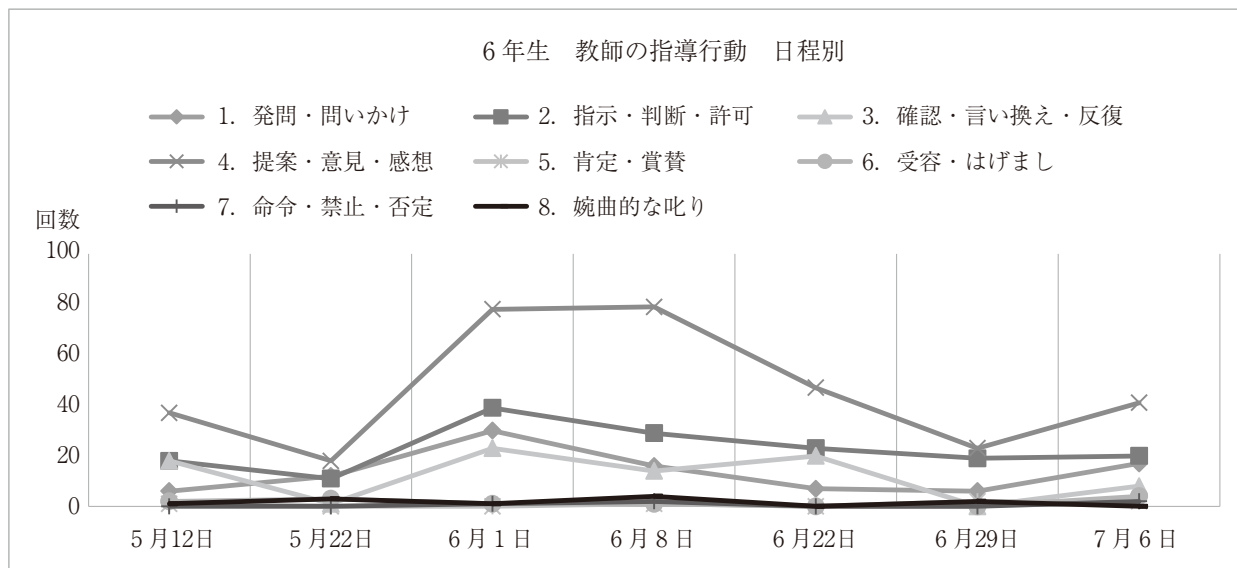


図7 日程別 教師の指導行動 6年生

上記のグラフは、担任の指導行動を日程別に表したものである。他の指導行動に比べて「提案・意見・感想」が大きく伸びている。また大きく変化し始めた6月1日、6月8日は、児童が話し合いの司会進行だった。6月22日以降、教師が司会をしたその後も、6月29日のグループの話し合いのため、教師の声かけが減った時を除き「提案・意見・感想」は他の指導行動と比べて高い数値をキープした。

## 6 児童の発言量と指導行動

以下は、児童の発言と教師の指導行動の「提案・意見・感想」の変化を重ね合わせたものである。

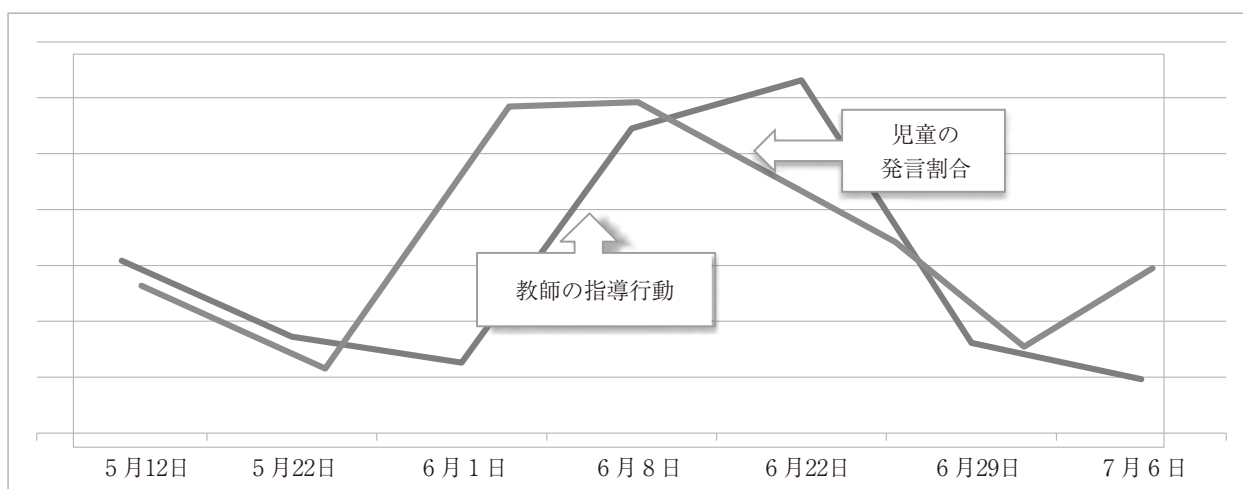


図8 日程別 教師の指導行動と児童の発言 6年生



6月1日と6月8日は、児童が司会をして話し合い活動が行われた。結果児童の発言割合が他の日程に比べて相対的に増加した。また、そのことを表すグラフに教師の指導行動の分類の「提案・意見・感想」を重ね合わせたところ、同じような動きが見られた。これは教師の指導行動によっても、児童の発言に影響を与える可能性があることが考えられる。

## 7 全体考察

ここまでから、学級のゴール像である自治的集団には、主体性と共同体感覚が併存するような状態であると考え、そこに教師が様々な指導行動を与えることで自治的集団が育成されると、考えていた。

しかしながら、今回の研究を通し、学級の参観において示唆されたことは以下の3点である。

- ①、教師が引っ張る直接的指導行動ではなく、提案、意見、感想の指導行動を意識する。これらのような間接的指導行動をとること。
- ②、児童に決定権がある話し合い活動を仲間と共に実施すること。
- ③、決定したことを実際に児童が実践、振り返り（省察）すること。

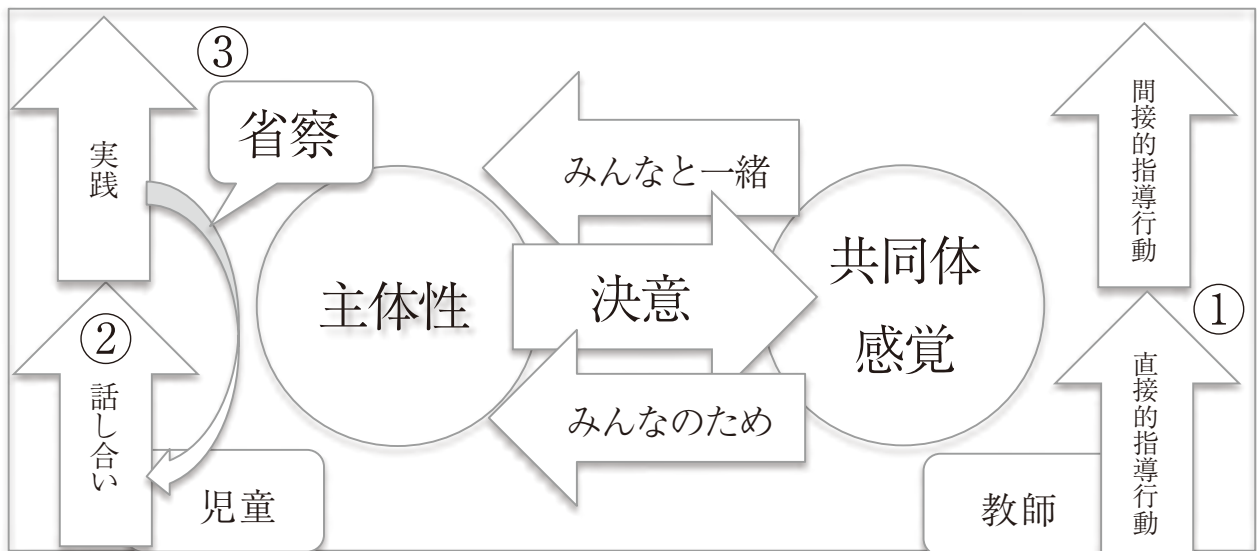


図9 本事例における自治的集団への高まりの過程

以上3点の実践により、共に話し合った友達を思う感覚や、仲間のために解決策を考えた自分への自信が育ち、その結果共同体感覚が育成される。そして決定を伴う話し合い活動と振り返りにより児童の主体性が刺激される。

それらを引き出すためには、教師が直接的リーダーシップで引っ張るのではなく、児童に任せ児童の主体性を生かす間接的リーダーシップへ移行する。つまり教師の指導行動の変容と児童の決定を伴う話し合い、決定事項の実施が互いに往還し、影響し合うことにより自治的集団が育成されるということである。当該6年生学級では、教師が進行を児童に任せることにより、児童の発話数が大きく伸び、それに反比例するように教師の発話数が減少した。これらは、単に児童が多く話すから教師が話す回数が減るというような単純なものではなく、教師が児童に話し合いの主導権を委ねるというリーダーシップの変容とも見て取れる。当該学級では、教師が当初から児童に任せるという意識を持ち2年間を通して指導を行っていた。その結果、児童が仲間のことを考えながら主体的に行動し始め、自治的集団への向上が、はかられ始めたと考えられる。またこれで、集団の育成が完成したというものではなく、継続して教師が児童に話し合いの進行を任せることや、指示を与えることより提案などで、児童に選択肢を持たせ、判断をゆだねることにより、学級の自治的機能の向上がはかられると思われる。

## 8 課題

指導行動の変容時期に合わせての尺度ではないため、教師の指導行動の変容が厳密な影響か判断しかねる。今後は随時の尺度分析と組み合わせる必要性が考えられる。また話し合い活動において、「課題発見、話し合い、課題解決実践、振り返り」を簡易なマニュアル化したものができれば、他学級などでも自治的学級づくりの指針が得られる可能性が考えられる。

### 主な参考・引用文献

- (1) 文部科学省：「中央教育審議会答申」，2010  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/1299768.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/1299768.htm)，2016年1月1日 閲覧
- (2) 文部科学省：「中央教育審議会答申 第2期教育振興基本計画について（答申）」，2015，  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1334381\\_02\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1334381_02_2.pdf)，  
 2016年1月11日閲覧
- (3) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 特別活動編」，2008
- (4) 前掲(3)
- (5) 杉田 洋：『よりよい人間関係を築く特別活動』，図書文化，2009
- (6) 高橋健一：「子供たちと共に創る自治的学級」，教育実践研究，第25集，2015
- (7) 赤坂真二：『自ら向上する子どもを育てる学級づくり』，明治図書，2015
- (8) 河村茂雄：『学級集団作りのゼロ段階』，図書文化社，2012
- (9) 松崎 学：「学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化」，山形大学教職・教育実践研究，2006
- (10) 前掲(7)
- (11) 古庄 高：「アドラー心理学と学校教育」，神戸女学院大学論集，第54巻第2号，2007
- (12) 大前暁政：『子どもを自立へ導く学級経営ピラミッド』，明治図書，2015
- (13) 会沢信彦，岩井俊憲：『学級担任のためのアドラー心理学』，図書文化，2014
- (14) 橋口誠志郎：「小学校（中・高学年）用共同体感覚尺度作成の試み」，学校メンタルヘルスvol.15，2012
- (15) 吉本 均：体育の学習集団形成における教師の指導性に関する一考察，明治図書，1974
- (16) 弓削洋子，新井希和子：「教師に期待される矛盾した2つの指導性に対応する指導行動カテゴリー作成の試み」，愛知教育大学研究報告，教育科学編，2009
- (17) 前掲(8)
- (18) 松崎 学：「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅰ」，山形大学，教職・教育実践研究，2012
- (19) 蘭 千壽，高橋知己：「いかにして創発型学級集団は生成されるのか」，千葉大学研究紀要，第58号，2010
- (20) 前掲(7)
- (21) 前掲(7)
- (22) 前掲(3)
- (23) 前掲(5)
- (24) 黒木義成：「効力感を高める集団活動の育成「話し合い活動」の筑後記録による授業分析」，琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要(2)，1994
- (25) 浅海健一郎：「子どもの主体性と適応感の関係に関する縦断的研究」，九州大学心理学研究 第10巻 2009
- (26) アドラー，岸見一郎（訳）：『人間知の心理学』，アルテ，2008
- (27) 岩井俊憲：『勇気づけの心理学』，金子書房，2011
- (28) 前掲(14)
- (29) 菊地 香，山本 奨：「小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」，岩手大学教育学部附属教育センター研究紀要，第14号，373-384，2015

# Teacher's Leadership to Develop Students' Self-Governing Collective From the Change of Students' Activeness and Social Interest

Yasuhiko ARAMAKI\* · Shinji AKASAKA\*\*

## ABSTRACT

This study analyzed teachers' leadership in developing students' self-governing collectivity, based on changes in students' activity levels and social interest, and clarified the process through which the class became the collective. According to this analysis, there are some possibilities for developing students' activity levels and social interests and promotion the growth of the self-governing collective through the following three factors: "Teachers' direct leadership becomes indirect," "students have some experiences in solving their problems through discussion"; and "students put their decisions in the discussion into action and review them."

---

\* Miwasaki Elementary school \*\* School Education