

子どもを主体的学びに誘うためには
—スウェーデンの教育を参照にしながら—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
186030 梶谷達郎

子どもを主体的学びに誘うためには —スウェーデンの教育を参照にしながら—

梶谷達郎

生徒指導力高度化コース

要約：「教職専門実習Ⅱ」をきっかけに子どもが主体的に行動するためにはどうすれば良いのか考えるようになった。そんな中、国際比較からスウェーデン人は、本人が自らの意思・判断に基づいて行動していることを知った。この力を「主体的行動力」と定義し、どうすればその力が見につくのか、両国の教育と社会環境を調査し、今の日本に必要な要素とは何であるのかを検証した。その結果「子ども時代の教育」と「社会から見た子ども」に大きな違いが見られることが分かった。「主体的行動力」を身に付けるために「大人との対等な話し合い」「活動に没頭できる環境」「活動の経験と支援の充実」をベースとして、「①自らの興味関心から自発的に取り組む②納得いくまで繰り返す③全力で集中して行う④結果から深い充実感や喜びを味わう⑤④を基に新たに生まれた興味関心に取り組む(①に戻る)」のサイクルを子どもが行うことで「主体的行動力」を身に付けることが出来るIADモデルを考案した。

キーワード：主体的学び、スウェーデン、生徒会、IADモデル

1. 課題設定

筆者は「教職専門実習Ⅱ」において、授業や生徒指導、特別活動等、学部の教育実習では体験できなかった様々なことを経験した。その中でも特に生徒会活動を含む特別活動について、多くのことを学ぶことが出来た。

その実習中、ある場面に出会った。それは、生徒会活動の一環で学校をより良くするために各クラスで要望を出し合う時間の時だった。個人で学校への要望をプリントに書き、その後班ごとに要望をまとめる活動を行っていたのだが、ある生徒が班の話し合いで発言していないことに気が付いた。その生徒に「なぜ自分の意見を言わないのか」と聞くと、「言っても学校変わらんやろ」と言い返され、筆者は何の返答もできなかった。

この言葉を聴いた時、最初は生徒が「自分が行動を起こしても何も変わらないから動いても無駄」と考えているのだと評価してしまったが、後で振り返ると筆者自身が学校を変えること

が出来ないと思ってしまっているため、何の返答も出来なかったのだと思い至った。このままでは、自分の想いを語らない子どもと、どうせ行動を起こしても何も変わらないと思っている教師のままである。まず教師が変わらない限り、学校は良くなっていかないと感じた。

内閣府（2019）が公表している「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」において、「Q24 (e) 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」の項目で、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」の割合が諸外国と比べ圧倒的に低かった。このことから、日本の若者は「自分が行動を起こしただけでは何も変わらない」と思っている人が多いと考えられる。この点、アメリカやスウェーデンなどのヨーロッパでは「行動を起こすと何かが変わる」と思っている人の割合が日本と比べると圧倒的に高い。また「Q24 (g) 私個人の力で政府の決定に影響を与えられない」の項目では日本を含め各国ほぼ同じ割合であったが、スウェーデンは、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」の割合が諸外国と比べ低かった。つまり、スウェーデンの若者は諸外国と比べ個人が行動すれば社会は動くと思っており、実際に主体性を持って行動するのである。

我が国では、文部科学省が現代社会の現状と課題について、「グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力や習慣の形成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある」と述べている（中学校学習指導要領 特別活動編 2019）。このことから、今後の日本社会において、人は自ら考え、新たなものを作り出すような複雑な作業や、臨機応変に対応できる力を身に付けさせようとしていることが考えられる。これらの力を身に付けるために学校現場では、「授業、生徒指導、特別活動」等の活動が行われている。そして、その活動全てで、主体的に行動することが重要視されていながら、日本人はその力が低いと言える。

本研究ではスウェーデンと日本の教育の違いを調査し、主体的行動力を身に付けるための要素が何であるのか検討する。筆者は将来中学校の教員として生徒会を担当したいと考えている。その時にどのように指導したら良いのか、示唆を得たい。

2. 「主体的行動力」の定義

主体的に行動するための原動力として竹内ら（2017）の研究から、①チャレンジする、挑戦・試す、試行錯誤した結果何か変わらなっている②好奇心やこだわりに基づいてやっている③大切な人の影響からやっている。など様々な要素があると考えられる。このうち③に着目すると、大切な人の例として、家族や友人が挙げられる。これに加えて「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（内閣府：2019）において、「諸外国と比べて家族といるときの充実感や満足度、友達関係の満足度、安心感が低い」と示している。このことから日本人は外国人と比べ、家族や友人との関係に十分に満足していないことが考えられる。また、同調査からスウェーデンは日本に比べて同項目が高い傾向にある。この結果からスウェーデン人は誰かのために、社会を変えるために行動しようとする気持ちが高く、自ら考え行動するための原動力が強いことに加え、日本人は個人が行動しても社会は変わらないと思っていると考えられる。

鯨岡（2006）は主体性とは、「子どもがよりよく生きるために自分（あるいは集団）の願に基づき、自らの意志・判断で行動しようとする姿勢や態度」と述べている。

これらを基に本論文では、「主体的行動力」を「本人が自らの意思・判断に基づいて行動出来る力」と定義した。

3. 子どもの権利に関する先行研究

UNICEF が 1989 年の第 44 回国連総会において、子どもの権利を守るために、「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」を採択し、1990 年に発効した。子どもの権利条約とは、子どもの基本的人権を国際的に保障するために定められた条約である。18 歳未満の児童（子ども）を権利をもつ主体と位置づけ、おとなと同様ひとりの人間としての人権を認めるとともに、成長の過程で特別な保護や配慮が必要な子どもならではの権利も定めている。前文と本文 54 条からなり、子どもの生存、発達、保護、参加という包括的な権利を実現・確保するために必要となる具体的な事項を規定している条約となっている。（日本ユニセフ協会：2019）この条約から、子どもの基本的人権が保障されており、一人の人間として主張する事と、子どもであるが故に必要な権利が保障されている。また、世取山・喜多ら（1989・1990）は、子ども時代を「成年に達し、十分な法的能力を拘束する段階的な準備」「おとなの生活に子どもを準備させる」と指摘している。このことから子ども時代は様々な経験をし、大人になるための準備期間であり、その期間の経験を保障していくために、大人は、「子どもの自由とその保障」をしていかなければならない。また、子どもには自由と練習をするための権利があり、「子どもの権利条約」で保障されている。このように子どもが色々なこと

に挑戦し、試行錯誤しながら成長できるようになっている。

新学習指導要領では、「生きる力」が求められるようになっている。その生きる力を身に付けるために①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、使い方を方向づける③実践力を養うことが必要である（国立教育政策研究所）。そこで文部科学省は「主体的、対話的で深い学び」を実現させることが重要だと示している。また評価の観点も見直され、これまでとは異なる力が求められている。これらの力を付けるために学校では「授業、生徒指導、特別活動」などが行われおり、「主体的行動力」がその全てに共通して求められる。

以上のことから現代の社会において子どもが権利を行使して、自由に活動することは保障され、大人に成長していくための道が保障されていることが分かる。また活動をより主体的に進めていくための方法も示され、学習指導要領も改訂されていることから目標も明確になっている。しかし、目標は明確であるが、学校教育においてその目標を達成するための具体的な手法が確立していない。

4. 日本とスウェーデンの比較調査

調査は、日本とスウェーデン比較のため、スウェーデンではプレスクール、基礎学校（小中学校期）、子どものための社会団体を2箇所の計4か所の調査を行った。日本においては、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校に調査を行った。その調査の中で、施設の見学と教師、職員の方へインタビューを行い、表1にまとめた。

表1：日本とスウェーデンの調査比較表

調査項目	種別	日本	スウェーデン
家庭	家庭環境	・家族で食事をする機会が減少し、孤食が増加している。そのため家族で話す機会が減り、コミュニケーションの機会が減少している。	・家族で食事を取りながら、新聞の話などをしている。晩御飯の時などに家族それぞれの考えを聴き合い、色々な考え方に触れる。
就学前	子ども	・活動に対して、一生懸命取り組んでいる。 ・時間を考え、何時に何を行うのか、計画を立てて活動している。	・声を上げたり、怒ったりして友達とトラブルになることはない。 ・急かされることなく自由にやりたいことに没頭している。 ・実際に手を働かせながら活動している。

	教員	・教師は口出しや手出しはしない。 ・遠くから見守りトラブルが起こりそうな時には、必要に応じて助ける。 ・禁止用語を使うと指導を素早く入れることが出来るが、子どもがなぜダメと言われたのか考えなくなってしまうため禁止用語（ダメ、あかん等）は使わないようにしている。	・レッジョエミリアの考えのもと教育している。 ・「楽しみながら」を軸に自由な教育を行っている。 ・子どもの可能性を信じている。 ・子どもの興味関心を読み取り、キャッチすることを大切にしている。 ・活動中は何も言わず、一緒に遊びながら見守る。 ・子どもに何か聞かれても、知識や物の使い方のみ説明し、物事の判断には口は出さない。 ・指導を入れる際は、「どうしてやってしまったのか」を聴き、叱ることはない。 ・子どもと対等な立場に立って、話し合いを行う。一人の人間として関わる。 ・ブレインストーミングの考え方を取り入れている。
	環境	・1クラス約20名の児童に対し、担任は一人配属される。 ・子どもが自由に活動出来るように施設が整えられている。 ・縦の関係や横の関係を意識することで他者との交流を行っていた。	・1クラス約20名の幼児に対し、3人の先生が配属される。 ・先生は1人が担任、2人がアシスタント（園の状態によって2人が担任、1人がアシスタントとなるケースもある）。 ・子どもの興味関心に合わせて、屋内環境を変えている。
義務教育段階	児童生徒	・周りの空気を読みながら行動している。 ・他者の気持ちを理解したうえで行動している。	・自分の想いをためらわずに言える。 ・話をしても焦ることがない。（余裕をもって日常生活をしている） ・一人の人間として意見を持っている。
	教員	・ケガなど危険の可能性のあることは排除し、安全を確保している。 ・校則やルールなどで子どもを管理しやすい状態にしていることがある。	・子どもの意見と思って、意見を扱っていない。 ・まず試してみようという雰囲気がある。 ・危険なことであってもやらせる。子どもは危険であることを体験することで学んでいくスタイルを取っている。
児童生徒会	環境	・カリキュラムが細かく設定され、全国各地で教育が保障されている。 ・カリキュラムが細かいため、自由な教育が制限されている部分がある。	・意見を言うことが出来る環境が保障されている。 ・他者の意見に触れる機会が多い。 ・話し合うことが日常的にある。 ・教科横断的な学習が行われており、児童生徒の興味に合わせて学習方法と時間数を変えて学習している。
	児童生徒	・積極的に取り組んでいたが、自分たちだけで考えを出し、解決出来ないこともあり、先生の助言を求めるために生徒だけの話し合いを中断することがある。	・自分の成長に繋げることが出来るから生徒会に所属している。（家庭や保育園で体験しているから） ・子どもころの体験（人の役に立つ素晴らしさ）から行動-結果-思考のサイクルが出来るようになった。 ・20人で構成（7-9年生から構成）
	教員	・生徒に何をやってもいいということを伝え、自由な活動を促している。 ・教師が介入しすぎないようにしている。	・話し合いは強制的には行わない。（話さない子がいれば、答えさせるが、答える意思がなければ強要しない） ・生徒を一人の人間として見ている。 ・子どもの意見を引き出すために、ディスカッションを行うがリーダーシップは生徒に取らせる。

子どもを取り巻く社会環境	Svea	・日本に svea のような団体は存在しない。現在は「生徒会活動支援協会（生徒会. JP）」などが存在し、子どもの権利を主張しようとする活動が活発になりつつある。	・生徒の要求から生徒の声を大きくするなど、子どもの権利を守るための組織で、217 の生徒会が所属している。 ・年に一度総会が行われ、生徒も参加して、この団体の活動方針が決定される。 ・子どもが考え決定したことを大人が行動し、結果をだす。 大人は子どもが勉強などで行動する時間がないため、代わりに調べ、その結果を子どもに返す。子どもの手助けを行い、口出しはしないスタイルを取っている。 ・生徒に調査する方法を調べ提供し、生徒の考えを政府や関係機関に訴えを伝える。 ・子どもから無理難題を要求されても対話を行い、政府や社会に伝えることを重要視している。 ・国から助成金をもらって活動にしている。 ・生徒に対し、話し合いの進め方、物事のチェックの仕方、会議の方法など基本の考え方を教えるなど生徒の教育を行っている。 ・生徒と組織の信頼関係を築くために学校を訪問し、直接会っている。
	Bris	・社会や政府に子どもの権利を訴えかけるような団体は存在しない。しかし、児童相談所や、日本弁護士連合会の子どもの人権 110 番という電話相談システムなどが存在し、悩み事や困りごとがあれば相談できるような環境は存在する。 ・子ども家庭課が存在し、家庭児童相談室を相談窓口として、子どもに関わる相談を受ける相談窓口が設定されていることや、民間団体を含めた子どもに関わる各種相談窓口のパンフレット等を作成し、学校等で配布する。児童相談所、児童福祉施設、民間団体等と連携し、人権侵害を受けている子どもの救済も行っている。	・社会における子どもの権利を政府や世論に訴えかけていくことを目的としている。 ・活動の柱として、サポートと意見の確立、資金を集めることを中心に行っている。 ・団体のソーシャルワーカーがメールでの相談や電話での相談を行っている。 ・具体的な内容について、相談に来た子どもや親に対して、内容に応じて具体的に何をすべきなのか、Bris は何ができるのかを明確にする。 ・「聴いてあげる」ことを軸としてサポートを行い、安心して暮らすことができるようにする義務を職員に課している。 ・学校、企業、広告、新聞、テレビなどで宣伝を行い、組織の透明性をアピールし、相談しやすい体制を整えている。 ・相談後の経過も気にかけて、アフターケアも行っている。

5. 考察

調査を通して、日本とスウェーデンの比較したところスウェーデンの人々は「社会を変えることができるのが当たり前」で、日本は「変えることは無理」だと思っていることが伺えた。日本人は自分の意見を他者に伝えることの幸せを知らないため、行動を起こさない。行動を起こした先にある幸せ、すなわち新しい世界をまだ知らないのではないかと考える。

日本とスウェーデンの比較から明らかとなった点と主体的行動力を身に付けるために必要な点、生徒会を運営していく上で大切な点を考察していく。

5. 1 土台となる「主体的行動力」養成の提案

日本とスウェーデンを比較したところ、「子ども時代の教育」と「社会から見た子ども」において大きな違いが見られた。

まず、「子ども時代の教育」について見てみよう。スウェーデンの幼児教育では、レッジョエミリア教育(カリキュラムや時間割があるものの、それにとらわれ過ぎず、グループで活動し、自主性と協調性を育む)の考え方が色濃く根付いた教育であることが明らかとなった。レッジョエミリア教育では、4人程度のグループでのプロジェクト活動が重要視されている。その環境から他者とコミュニケーションを取る機会が行われていて、様々な考え方に触れること、自己の意見を他者に伝えることが可能となり考え方の幅が広がっていく。この特徴に加え、一人で活動に集中して取り組める環境も整えられていた。活動に没頭できる環境が整えられていることで子ども自身の持論を深めることが出来る。以上のことから自己の意見を深めつつ、他者の意見に触れ、他者とのコミュニケーションを取る方法を学べる環境が整えられており、主体性を持って行動していくための考え方を養っていくことが出来ていると考えられる。また、他者の役に立つ体験も組み込まれており、他者の役に立つことで、人に喜んでもらう。その喜んでいる姿を見て「また喜んでもらいたい」と考え、「役に立つことをもっとしていこう」「もっとよりよくしていこう」という考え方に繋がり、自身の意志を持って主張することのできる子どもが育つのである。これらのことから「主体的行動力」を身に付けるために、幼児期からの教育が必要不可欠であることが明らかとなった。

特に義務教育段階では、じっくり一人で考え、結果を基に次のやりたいことに繋げながら、他者の役に立つ経験をする。そのプロセスで、大人と話し合うことが重要視されていると分かった。じっくり一人で考え、結果を基に次のやりたいことに繋げ、他者の役に立つことで、自分だけの考えを構築しながら自己肯定感の向上に繋げ、もっと人の役に立ちたい。そうすれば自分もうれしくなるという感情を味わう。この行為を繰り返すことで他者とコミュニケーションを取ることに慣れ、他者に自己の意思を伝えることを容易に行うことが出来るとともに他者の意見を傾聴する力を付けることが出来る。そのプロセスで「大人と話し合う機会」を設けると、誰とでも対等に話す力がつく。

次に「社会から見た子ども」に関して見てみよう。日本では、子どもを大切にする思いが強いため、過保護に育て、安全に教育していく姿勢が見られた。スウェーデンでは、子どもを子どもとして見ているのではなく、一人の人間として見ているイメージがあり、それぞれの考えを尊重しているように感じた。また、幼少期に意見をいつも聴いてもらえる環境で育ってきて

いるため、自分の意見を聴いてもらうために焦ることはなく、落ち着いて自分の意見を述べられるようになっていくように感じた。また、家庭環境においても家族で食事の時に、新聞の記事の話をして、保護者や兄弟の意見に触れられるようになっていく。そうすることで、身近に他者の意見に触れることのできる環境で育てられていることが分かった。スウェーデンの子どもの権利を守る団体には“Bris”という団体があり、子どもの悩み等の相談システムが確立されていた。子どもだけでなく保護者や関係機関とも連絡を密にしており、様々な角度から子どもを支えていることが分かった。日本の同じような団体との違いは、「相談のしやすさ」の違いであると言え、日本の相談件数と比べると圧倒的な差があった。これはスウェーデンにおいて、学校や広告、新聞、テレビなどで宣伝を行っており、宣伝の仕方が大きく異なることが要因となっていると考えられる。このことから子どもが壁にぶつかりくじけそうになった時に手厚くサポートする体制が整えられているとため、相談するハードルが圧倒的に低い。

このように集中して何かに取り組むことが出来る環境に加え、子どもであっても一人の人として考えを聴こうとする姿勢が思想の基盤として確立されている。さらにその権利を保障することや、悩みなどを相談するための社会環境にも大きな違いがあることが明らかとなった。また、スウェーデンの子どもは自分の考えを持っており、他人に合わせようとする必要がないという子どもの特性の違いも要因の1つであると考えられた。

そこで筆者は、日本とスウェーデンの比較を基に「主体的行動力」を養うためのサイクルを考案した（図1の内部）。「①自らの興味関心から自発的に取り組む②納得いくまで繰り返す③全力で集中して行う④結果から深い充実感や喜びを味わう⑤④を基に新たに生まれた興味関心に取り組む（①に戻る）」のサイクルを行うことで、子どもが自分の意志で取り組むことで本当にやりたいことを見つけ、納得するまで行うことで子ども自身の持論を確立する。そして繰り返しやり抜くことで達成感、充実感を味わい、そこから新たな興味へ繋げることで主体的に活動する力を身に付けることが出来る考えた。実際に、このサイクルは子ども時代に必要なことと一致している部分が多く見られた（相良：2016）。

5. 2 生徒会で活動を支える IAD モデルの提案

以上のことから「主体的行動力」を身に付けるために幼児期は、「大人の傾聴」「没頭できる環境」「子どもの活動支援のための社会環境」の3要素が必要であることが分かった。大人が傾聴することで、子どもに子ども自身の考えを明確にさせる。それと同時に子どもが没頭して取り組める環境を作ることで、子どもの持論が明確になる。そして、子どもの活動支援のため

の社会環境を整えることで子どもが意見しやすい活動しやすい環境に変化させることが出来る。この3要素に義務教育段階で必要不可欠な要素を加えることで、生徒会活動を行うために必要な力を「大人との対等な話し合い」「活動に没頭できる環境」「活動の経験と支援の充実」とした。

「大人との対等な話し合い」によって、子どもとしてではなく一人の人間としての意見交換をすることができ、自己肯定感の向上が促される。さらに「活動に没頭できる環境」を整えることで活動そのものに集中できるようになる。そうすることによってその活動にこだわりを持つことができ、持論を持つことに繋がる。持論を持つことで他者と話し合いをするための材料になり、コミュニケーションを取り、認知の修正・拡大（片山：2017）を自然な流れで行うことが出来るようになる。「活動の経験と支援の充実」は、活動を行い、人の役に立つ経験をする。これにより達成感や充実感を体感することで、自己肯定感の向上が促される。そして活動の支援を子どもの権利を守る団体や子どもの考えを社会に訴える団体などの外部の団体が行うことで、子どもが発言しやすい環境を整えることが必要である。環境を整えることで「行動した結果、社会や他者に影響を与えることが出来る」ということを実感することが出来ると考えられる。

以上の新たに設けた3要素とサイクルを基に「主体的行動力」を身に付け、「行動した結果、社会や他者に影響を与えることが出来る」ことを実感するための生徒会活動の「IAD モデル（Independent Action Development モデル）」を作成した（図1参照）。生徒自身が興味関心から自発的に活動に取り組み、生徒が納得いくまで取り組む。それを全力で集中して行い、その結果から深い充実感や喜びを味わう。そして、その充実感や喜びから「もっとやってみたい」という気持ちが生まれ、新たに発生した興味関心に取り組む。このサイクルを生徒が行った上で、大人と対等に話し合える環境と活動に没頭できる環境、活動の経験と支援の充実を図っていく。これらを「主体的行動力」を構築していく一連のモデルとし、実行することで生徒が持論を持ち、認知の修正・拡大を繰り返しながら「主体的行動力」を身に付け、「行動した結果、社会や他者に影響を与えることが出来る」と思い行動することが出来ると考えた。これにより、自分が意見を言えば何か変わる。「行動すれば変わる」と自然に思えるようになり、生徒会活動がより活発になると考えた。

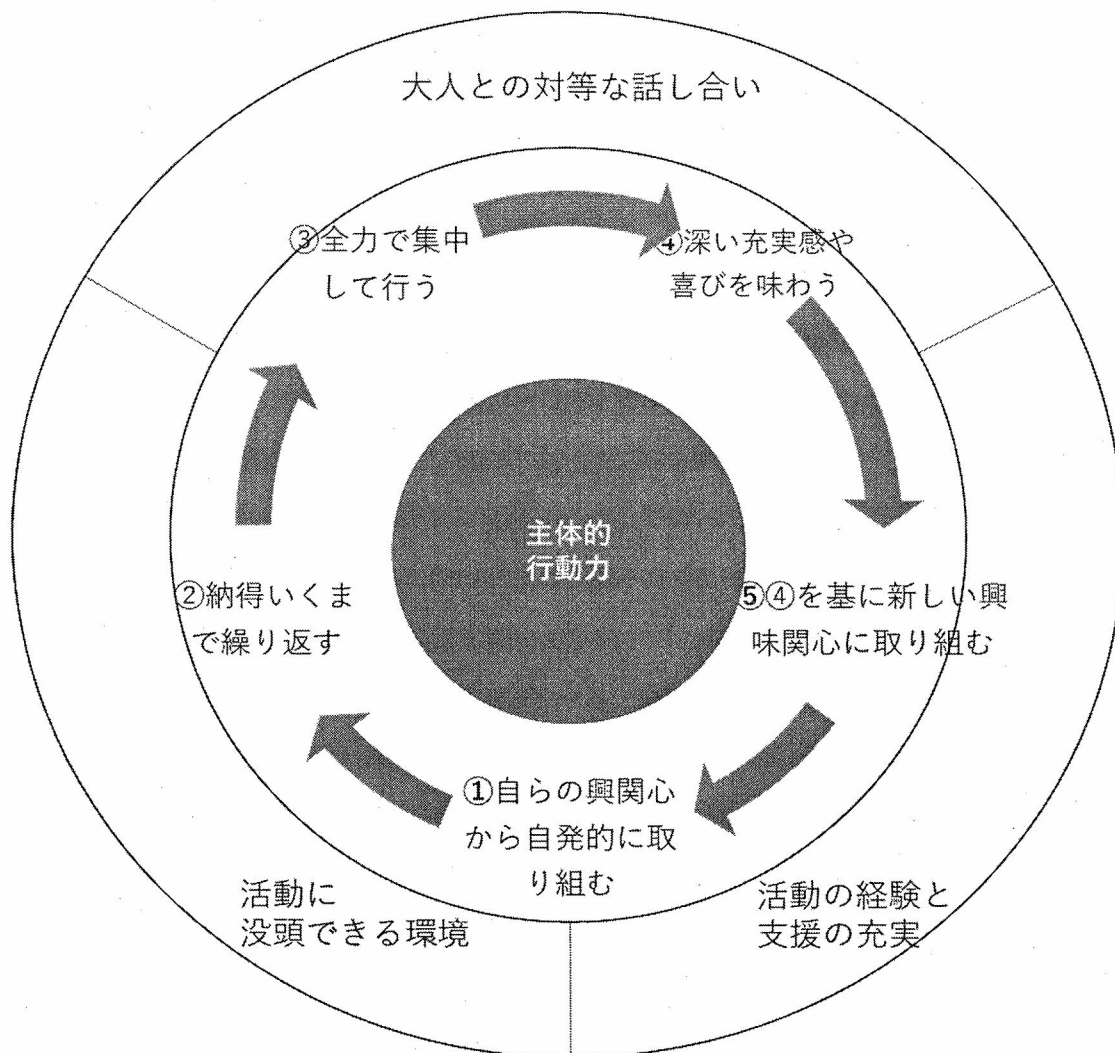


図1: Independent Action Development モデル「IADモデル」

では具体的にどのように生徒会を運営していくのか考えてみよう。図1を軸に、具体的に生徒会では「①自分たちで学校及び地域を良くする②それを自分たちだけで話し合いより良い考えを作り上げる③その考えを大人に伝え、さらに良い考えを作り、学校及び地域を変える④大人はそのサポートをしていく⑤達成した時の喜びを分かち合う」ことを、基に活動していくことでこれからの時代に必要な力を養うことが出来る考える。

これらを達成するために、生徒会活動は、基本的に生徒のみでやりたいこと、変えたいことを話し合い、担当教師に話し合いの結果を報告する。そして教師は、教師間で検討する。この話し合いの議題は主に学校内で変えたいこと、やりたいことなどを発案する。そして担当教師は実現不可能な案でない限り、生徒の考えを却下せず、認める。その際に代替案なども示しながら生徒と協議を進めていく。それと並行して、教師は生徒にモラル講習を行う。モラル講習

を行う理由は、実現不可能なことやマナー違反な提案が上がってくることを防ぐためである。これにより、生徒の実現可能か推測する力を養い、基本的なモラルを学ぶことが出来る。加えて、話し合いの行い方や発案の仕方なども教える。また生徒会役員だけの活動になってしまうことを防ぐためにも、クラス単位で意見を集約して議題に上げることで、生徒会に入っていない子どもにも積極的に参加出来るような仕組みを整える。

最も大事な教師のスタンスは、生徒の活動を見守り、自由に活動させることを基本として関わることである。教師が干渉し過ぎると生徒が考えた案ではなくなるとともに教師のアイデアを基にした案になり、生徒の思考を途中で止め、操り人形にしてしまう。教師は出来るだけ生徒の話し合いには干渉せず、完成した案に対して意見する。もし提案が実現不可能な時は、提案を否定するのではなく、なぜダメなのか、どうすれば提案を通すことが出来るのかを考えさせる。この時も出来るだけ教師は介入せず、生徒だけで考えさせる。もしくは一緒に考えていく。この時、生徒と関わる上で重要な要素として、「自尊感情を高めること」を重要視しながら関わる。これは、自尊感情を高く保つことで、ポジティブな気持ちになり、アイデアの出やすい状態に繋がるからである。この自尊感情を高める役割を担うのは、教師と保護者で行えるとよい。学校生活の中で最も関わる大人は教師であり、家庭で最も関わる大人は保護者だからである。学校では、教師が生徒を支え、家庭では、保護者が生徒を支える。この時、生徒の主張に意見するのではなく、困りに気付いてやること、聴いてやることを中心に行う。そうして、大人が子どもを支える環境を整えていく。

6 結語

本研究において、「主体的行動力」を高めるために、①大人との対等な話し合い②活動に没頭できる環境③活動の経験と支援の充実の 3 要素を整えることが必要であると明らかになった。これは、子どもが「主体的行動力」を養うために必要な要素である。これを土台に、提案したサイクルモデルを用いることで内発的な動機付けに繋げ、他者のために何かを行うことの喜びを味わえるようにしていく。「主体的行動力」を身に付けることで「行動した結果、社会や他者に影響を与えることが出来る」と思うことが出来ると思った。

加えて、生徒会活動で「主体的行動力」を養っていくために、教師や保護者など生徒を取り巻く環境が生徒をサポートしながら話し合いを行うこと、生徒が活動しやすい環境を整えていくことが大切であることが明らかにした。生徒の考えをすべて否定するのではなく、可能性を検討し、もし無理であれば代替案を考える。生徒の理解者になり学校に訴えていく考え方が重

要である。そうしていくことで生徒会活動が活発になっていくと考える。今後は本研究で明らかになったことを基に学校現場で試行錯誤を繰り返しながら真に「主体的行動力」を養うために必要なことを追求し、行動することの幸せを体験し、「自分は社会や他者に影響を与えることができる」と自然と思えるようにするために大切なことを追求していきたい。

引用文献

- ・片山紀子、森口光輔（2017）「できてるつもりのアクティブラーニング」学事出版。
- ・喜多明人、坪井由実、林量俣、増山均（1996）「子どもの参加の権利」三省堂。
- ・喜多明人（1990）「新時代の子どもの権利」エイデル研究所。
- ・鯨岡竣（2006）「ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体」ミネルヴァ書房。
- ・文部科学省（2019）[中学校学習指導要領解説 特別活動編] 文部科学省。
- ・内閣府（2019）「子供・若者の現状と意識に関する調査（平成 29 年）」
- ・日本ユニセフ協会「子どもの権利条約」2019. 1. 7 閲覧
https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html
- ・相良敦子（2016）「モンテッソーリ教育を受けた子どもたち|幼児の経験と脳|」河出書房新社。
- ・生徒会活動支援協会 2019. 1. 7 閲覧 <https://seitokai.jp/>
- ・世取山洋介（1989）「子どもの権利に関する条約案の法的課題」『法律時報 61 巻 13 号』
- ・竹内勝哉、柳澤弘樹、堀昌浩、坂本喜一郎、井量昭（2017）「『子どもの主体性を育む保育』に関する研究」『保育科学研究』第 8 巻。