

小学校通常の学級における学級活動の実践 —「話し合い活動」での言動分析を通して—

若松 昭彦・川原 陽子*・熊田 信一郎**・鏡原 崇史***

(2016年12月22日受理)

Practice of classroom activity in elementary school: Through the speech and behavior analysis of "classroom meeting"

Akihiko WAKAMATSU, Yoko KAWAHARA, Shinichiro KUMADA and Takafumi KAGAMIHARA

In this study, the verbatim record was made and analyzed from the video recording of "classroom meeting" with regular class of an elementary school. In this school, the class development of "classroom meeting" is united in the whole school, and it is composed of 〈The opinion is pooled〉 〈The opinion is compared〉 and 〈The opinion is decided〉 scenes of the agenda. Four categories of "Reciprocal", "Creative", "Represented", and "Supplementary" speech and behavior were generated from the verbatim record of classroom meetings in class 1 and 2 of the fourth grades. As a result of analyzing these verbatim record, the number of "Reciprocal speech and behavior" was significantly more than other speech and behavior in 〈The opinion is pooled〉 scene, and the number of "Creative speech and behavior" was significantly more than other speech and behavior in 〈The opinion is compared〉 scene. From these results, it was suggested that children were doing speech and behavior considering their belonging groups in 〈The opinion is pooled〉 scene, and in 〈The opinion is compared〉 scene, they were doing an independent, constructive thinking activity.

Key words : elementary school, classroom meeting, speech and behavior analysis

はじめに

次期学習指導要領等に向けて、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会では、部会ごとに審議を重ね、2016年8月にまとめが公開された。審議の中で、学習指導要領等の枠組みの見直しが行われ、「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)、「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)、「何が身に付いたか」(学習評価の充実)、「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)等のより具体的な検討事項が示された。これらに関して、育成すべき資質・能力を明確化すること、児童生徒のよりよい

発達に寄与する指導・支援を行うこと、学習で身に付けたことを確実に評価することなどが重要視されている(文部科学省, 2016)。

また、「これまでの審議のまとめ別紙1」の中に、特別支援教育部会での審議も掲載されている。別紙1には、各学校・学級での取組の方向性や、個別の教育支援計画、及び個別の指導計画の作成・活用、支援体制の整備と共に、交流及び共同学習の具体例などが記載されている。その一つに、「特別活動におけるよりよい集団生活や社会の形成」が挙げられている。

次期学習指導要領改訂に向けて重視されていることと、特別支援教育部会の取組の方向性を踏まえて、各学校が各教科等の特性に応じた課題解決力や創造性を育成する実践を積み重ねている。前述した特別活動では、学級活動の目標について

* 庄原市立東城小学校

** 広島県立廿日市特別支援学校

*** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸課題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる」ことを目的としている（小学校学習指導要領，2008）。学級活動の実践を積み重ねることで、課題解決力や創造性等を育成し、「主体的・対話的で深い学び」を実現することができると考えられる。これは、育成すべき資質・能力そのものである。

しかしながら、近年の学校教育では、特別活動の重要性が十分に認識されていない。佐々木(2014)は、特別活動の重要性が認識されない理由として、「特別活動には教科書がなく、また教科書に即した指導書もないため、行うべき内容と方法が明確でない」、「決まったやり方がないので、個々の教員に任されることが多い」ことなどを挙げている。また、後藤・脇田(2016)の調査では、調査対象者の半数が「特別活動の教え方が分からない」と回答し、学級会コーナーを設置している学級は、わずか3割弱であった。この研究では、話し合いの柱の立て方や司会係りの進め方、発表の仕方、折り合いの付け方も含めた話し合いの収束の仕方など、場面ごとに焦点化して授業研究を進めていくことや、若年教員の特別活動の実践に関する不安や疑問を解決するための校内研修会を実施することが今後の課題として示唆された。

そこで、本研究では、特別活動の授業研究に積極的に取り組んでいる学校を対象にして、学級活動の中核をなす「話し合い活動（学級会）」での児童の言動分析を通して、育成すべき資質・能力の明確化を目指すことを目的とする。

研究の方法

1. 対象

A 市立 B 小学校

第 4 学年 1 組男児 11 名 女児 9 名 計 20 名

2 組男児 12 名 女児 8 名 計 20 名

1 組の担任は、教員歴 30 年のベテラン教員である。これまで特別支援学級に携わった経験はない。

2 組の担任は、新規採用の初任者である。そのため、拠点校指導教諭（以下、「指導教諭」と称す）が指導に当たっている。

2. 期間

20XX 年 4 月～20XY 年 1 月

3. 手続き

B 小学校では、全校で統一して「意見を出し合う→意見を比べる→意見を定める」という流れで話し合い活動を行っており、両組の話し合い活動を録画し、ビデオ分析を行った。

分析の際には、筆者らが協議を重ねて、学級活動において重要視されている言動の分析の観点を下記のように生成した（Table 1）。発言内容は、

Table 1 ビデオ分析の観点（言動カテゴリーと具体例）

発言のカテゴリー	発言の具体例	
①互恵的言動 学級活動をよくしていこうとする言動 →「みんなが～」と主語が複数になっている発言	司会	・～君はどうですか(意図的に指名する) ・～さんはよく聞いている(褒める・評価する)
	フォロ	・こうするとみんなが楽しくなると思います。
	ワー	・みんなのためになると思います。
②創造的言動 新しいアイデア・創造的なアイデアを提案する児童の発言	司会	・隣の人と話をしてみてください。 ・少し時間をとります。
	フォロ	・～君のアイデアを生かして
	ワー	・提案します ・合体したらいいと思います。(折り合いを付ける)
③代弁的言動 友達が考えていることを自分の言葉で伝えようとする児童の発言	司会	・～さんの意見はこれでいいですか？ ・～君の意見はこういうことですか？
	フォロ	・代わって言います。
	ワー	・助けます。 ・〇〇君が言ったことは～だと思います。
④補足的言動 友達の考えにつなげていく発言	司会	・～さんと同じ意見はありませんか？ ・〇〇さんの意見に関係する(つなげる)意見はありませんか？
	フォロ	・～君と似ていて
	ワー	・付け加えて言います。 ・～君と少し違って

司会とフォロアーとに分けて、それぞれ4つの観点で分析を行った。

黒木(1994)の逐語記録を参考にして、録画した話し合い活動から児童の反応と言動(発言・活動)と教員の支援を文字化して、表に整理する。表は、一部抜粋のため、全体像を捉えやすくするための要約を冒頭に付け加える。表中には、次のように下線を引く。

u003cdiv data-bbox="106 228 357 296" data-label="List-Group">

- ①互恵的言動：二重線
- ②創造的言動：実線
- ③代弁的言動：波線
- ④補足的言動：点線

結果

1. 話し合い活動の議題名

第4学年1組, 2組それぞれの6月と1月の議題名をTable 2に示す。また、カテゴリ別言動数は、Table 3の通りである。なお、1組の6月実施の話し合い活動は教員が司会の役割を果たしたため、司会の言動数はカウントしていない。

また、カテゴリ別言動の評価者2名の平均一致率は82%であった。評定が不一致であった言動については、協議により決定した。

Table 2 各月の議題名

[1組]	6月	「がんばった会」を開こう
	1月	みんなのため、クラスのためになる係を決めよう
[2組]	6月	「班で協力!楽しい会を開こう」の内容を考えよう
	1月	3学期の係決め

Table 3 カテゴリ別言動数

組	月	司	互恵的	創造的	代弁的	補足的
1	6	司	11	6	1	13
	1	司	4	3	1	7
2	6	フ	11	1	1	2
	1	司	3	7	0	10
2	6	フ	24	27	1	8
	1	司	5	1	0	1
		フ	2	9	2	4

司：司会(司会・副司会・書記・提案者), フ：フォロアー

2. 逐語記録

Table 4からTable 7に、各組各月の逐語記録の一部を「意見を出し合う→意見を比べる→意見を定める」の場面を明確にしながらしす。児童の個人情報保護を行いながら、分析を行った。

Table 4 1組6月実施の話し合い活動逐語記録(抜粋)

【場面】 言動者	児童の反応と活動(発言・活動)・教師の支援	発言分析
<p>◆要約◆ これまでの話し合い活動が、児童全員の意見を反映しておらず、全員が納得する話し合いができていないものであったため、「がんばった会」の開催内容を決めながら、よりよい話し合いの仕方を議論した。</p>		
【出し合う】		
3児	<u>14児さんと同じで僕もドッジボールがいいです。理由は、最近、みんな体育でドッジボールをやっている、みんな楽しくやっているの</u> で、僕はドッジボールがいいと考えました。	補足的言動 互恵的言動
12児	私は <u>ドッジボールと少し似ている</u> 、転がしドッジをすればいいと思います。どうしてかという、 <u>ボールを投げるのや取ったりするの</u> が苦手な人がいるから、だから、 <u>転がしドッジなら、投げたりせずに転がすだけでいいし、取ったりするの</u> も簡単だから、私は転がしドッジがいいと思います。	補足的言動 互恵的言動
11児	私は、 <u>だるまさんが転んだ</u> がいいと思います。どうしてかという、 <u>ドッジボールは男の子がいたらあんまりボールが取れない、ボールを取るの</u> が怖い人もいます。	創造的言動
～中略～		
【比べる】		
E児	私は、 <u>13児さんと11児さんが言ったように</u> 、ドッジボールはしたい人がいるけど、 <u>でも男の子のボールは強いボールも来ると</u> もしれないし、 <u>取れない人も</u> いるし、 <u>ボールを取るの</u> が怖い人がいるから、 <u>13児さんが出した意見で転がしドッジをすればいい</u> と思います。	補足的言動 創造的言動

Table 5 1組1月実施の話合い活動逐語記録(抜粋)

【場面】 言動者	児童の反応と活動(発言・活動)・教師の支援	発言分析
◆要約◆ 自覚と責任を持った係活動を行うために、クラスにとって必要な係や自分が本当にやってみたい係についてクラス全体で話し合いを行った。		
【出し合う】		
10児	私は黒板係がいると思います。どうしてかという、えっと、 <u>授業の後に黒板、黒板に色々なことがあったら、次の授業をする時に、先生が困るし、時間割を、黒板係を、時間割を書くから、そうしたら連絡帳を書く人が困らないからいい</u> と思います。	互恵的言動
16児	私も黒板係がいると思います。どうしてかという、先生も、 <u>10児さんが言ったように</u> 、助かっているし、連絡係も、連絡を書く時にも、先生が書かずに済むからです。 ～中略～	補足的言動
副司会	<u>7児君はどうですか？(挙手していない人をあてる)</u>	互恵的言動
7児	お楽しみ係がいいと思います。	
B児	お楽しみ会することないのに。	
7児	理由がない。(小声で)	
15児	<u>みんなで楽しめるからです。(小声で7児君に伝える)</u>	代弁的言動
7児	<u>みんなで楽しめるからです。</u>	互恵的言動

Table 6 2組6月実施の話合い活動逐語記録(抜粋)

【場面】 言動者	児童の反応と活動(発言・活動)・教師の支援	発言分析
◆要約◆ 班内における協力関係を深めるために「楽しい会」を企画し、話し合いの柱①会の内容、②協力するための工夫点について話し合いを行った。		
【出し合う】		
～ペアで自分の意見を伝え合う～		
司会	では、今隣の人に話したことを出して下さい。たくさんのアイデアをどんどん出しましょう。	
全体	はい。(その後アイデアがある児童は挙手する。)	
き児	僕は虫植物探しビンゴをしたいです。なぜかという、 <u>みんなで仲良く歩いて探せるからと、男の子は虫が好きでも女の子は虫が嫌いな人も</u> いるでしょ。	互恵的言動
全体	はい。	
き児	だから、 <u>女の子は虫が嫌いな人は</u> 、花？花とかを虫じゃなく花、花、花とか植物ビンゴみたいな、虫と植物を合わせたビンゴをする。 ～中略～	互恵的言動
Y児	僕は、 <u>笑顔で助け合ってすればいい</u> と思います。	互恵的言動
全体	わかりました。	
司会	他に？(アイデアがある児童は挙手する。)た児さん。	
た児	私は、声かけが良いと思います。	
す児	(沈黙が少し続いて、た児さんに聞こえる位の小声で) <u>わけは？</u>	補足的言動
た児	訳は、声かけをしたら <u>みんなも</u> 頑張るぞという気持ちになるから声かけをしたらいいと思います。	互恵的言動

Table 7 2組1月実施の話合い活動逐語記録(抜粋)

【場面】 言動者	児童の反応と活動(発言・活動)・教師の支援	発言分析
◆要約◆ 次年度は5年生になり、高学年の仲間入りをする。学校の副リーダーとしての学級体制を整えるために、活性化した係活動の在り方について話合いを行った。		
【出し合う】		
司会	<u>ち児さんはどうですか?(挙手していない人をあてる)</u>	互惠的言動
ち児	ええ～(困った様子でた児さんの方を見る)	
た児	(<u>ち児さんに助言する</u>)	代弁的言動
ち児	た児さんが言った誕生日係がいいと思います。 ～中略～	
け児	えっと、誕生日係は、今からやっても、後残りが2月だから、誕生日が過ぎた人はできないので、どうするんですか?	
き児	じゃあ、はい。 <u>提案があります。</u> (挙手する)	創造的言動
き児	僕は、 <u>け児君の意見に提案があります。</u> あの一、無理かもしれないけれど、あの一、誕生日が終わった人にも、一応カードを作っておいて、あの一、学級、この3学期が終わる時にみんなに渡せばいいと思います。	創造的言動

3. 場面別言動

「意見を出し合う場面」を①、「意見を比べる場面」を②、「意見を定める場面」を③として、両組4時間分の話合い活動について、場面別に各児童の言動の有無を1.0でカウントし(Table 8)、コクランのQ検定を用いて分析を行った。

その結果、全ての言動で場面間の偏りは有意であった(互惠的言動: $Q_{(2)}=25.786, p<.01$, 創造的言動: $Q_{(2)}=9.579, p<.01$, 代弁的言動: $Q_{(2)}=8.857, p<.05$, 補足的言動: $Q_{(2)}=8.000, p<.05$)。McNemar 検定による多重比較の結果、互惠的言動に関しては、①で発言した児童数が②、③のそれよりも有意に多かった($p<.05$)。また、創造的言動では、②が①、③よりも有意に多かった($p<.05$)。代弁的言動では、②が③よりも有意に多く($p<.05$)、補足的言動では、①が③よりも有意に多かった($p<.05$)。

場面別言動例を挙げると、①「意見を出し合う場面」では、補足的言動である「～さんと似ていて」に続けて、互惠的言動である「みんな(班の人)が」となるような発言、②「意見を比べる場面」では、補足的言動に続けて、創造的言動である「○○と△△は合体させたらいいと思います。」となるような発言が多く見られた。

また、①と②の場面を中心に、司会からは「～さん、どう思いますか」と常に全体を意識する発言があり、フォロワーからは「提案があります。」や「質問があります。」など主体的に話合いに参加している場面や、「そのわけは」と自分の意見の理由を明確にする場面が見受けられた。

上記の結果より、全ての場面において、話合い活動を行うために必要な話型が身につけていることが明らかになった。

Table 8 場面別言動の有無(N=40)

	互惠的言動			創造的言動			代弁的言動			補足的言動		
	①	②	③	①	②	③	①	②	③	①	②	③
発言のある児童数	26	10	5	7	16	6	1	6	0	14	10	4
発言のない児童数	14	30	35	33	24	34	39	34	40	26	30	36

考察

1. 望ましい人間関係の形成を目指す話し合い活動

(1) 互いのよさや可能性を発揮

まず、1組に関しては、6月の学級活動では、教師が司会役を行い、模擬学級会を行っていた。意見を出し合う場面では、ドッジボールをしたい児童が多くいる中、少数の児童は別の遊びを提案していた。13児は「ドッジボールと似ていて転がしドッジをすればいいと思います。」と発表し、12児は「少し弱めにしたり、柔らかいボールを使えばいい。」と発表するなど、児童同士で納得できるように折り合いをつけながら話し合いを行うことができていた。話し合い活動の振り返りでは、17児は友達が発表している様子を見て「発表を頑張りたいです。」と発言していた。話し合い活動では、児童同士の発言が多くみられることから、児童同士が共に成長していこうとする意欲が養われていくのではないかと考えられる。

1月の学級活動では、指名された児童(11児)がなかなか発表できず、無言の間があったが、誰一人11児を責めることなく、11児が発表するのを待つことができていた。また、近くにいたB児が発表内容を示してあげたり、司会のE児や副司会の14児が声をかけ代弁したりしようとする様子もあった。さらに、15児は小声で「頑張れー、頑張れー」と11児の発表を応援していた。教師が特に助言しなくても、相手を気遣った言動が多くみられたことから、児童同士で協力して話し合いを進めていく意欲が高まっていると考えられる。

また、12児は「お誕生日係」を提案したが、3学期であり誕生日が過ぎている児童もいるため反対意見が出てきて、泣いてしまう場面があった。隣にいた10児が落ち着くまで慰めてあげたり背中をさすってあげていたり、学級活動後には12児を慰める児童もみられた。折り合いをつけることは難しかったものの、友達を思いやる姿が見られ、このような友達を思いやる姿が特別活動の「望ましい人間関係」の形成につながっていくのではないかと考えられる。

次に、2組に関しては、6月の学級活動では、百人一首、虫植物探しビンゴ、ドッジビー、ドッジボールなど多くの児童から多くのアイディアが出てきており、考えを出し合うという話し合いの基礎が育っていると考えられる。また、「提案します」や、「合体したらどうですか?」と言った発言も多くみられ、児童同士で納得のいく話し合いを進めている様子が見えてきた。

1月の学級活動では、お児から「合体した方がいいと思います。」といった発言や、司会から「合体してもいいですか?」といった発言がみられた。このことから、どちらかの案に絞るのではなく合体することで学級全員が納得できるように折り合いをつけていると考えられる。

また、お児・け児・す児からは「質問です」といった発言がみられた。このように、発表者に対する意見や質問をすることにより、話し合いが深まっていくのではないかと考えられる。

(2) 言動分析カテゴリーを活用した評価

両組の逐語記録から、互恵的言動、創造的言動が多く見られた。特に、「意見を出し合う場面」では互恵的言動が、「意見を比べる場面」では創造的言動が有意に多かった。このことは、「意見を出し合う場面」では所属集団を意識した言動、「意見を比べる場面」では議題解決に向けて主体的・建設的な思考活動を行っていることを示している。

互恵的言動の例として、「みんなが〜」や「班で〜」、「クラス全体で〜」という主語から始まり、協力することや生活をよりよくするといった発言のキーワードが多くみられた。また、全校統一した指導の成果から、話し合いの話型が育っていると考えられる。創造的言動の例としては、1組・2組共に、司会の児童が挙手をしていない児童に対して「〇〇さんはどうですか?」など意図的に指名する言動が多くみられた。このことにより、一部の発言力を持っている児童だけの話し合いではなく、全員参加型の話し合い活動を行うことができていくことが分かる。また、学級全員が話し合いに参加し、折り合いをつけることで、学級全員が満足でき納得のいく話し合い活動になると考えられる。黒木(1994)は、「望ましい集団活動」の指導として「集団の目標が全成員による民主的な意思決定を通して設定されると共に決定に基づき成員相互の協力によって活動が実践されるように支援すること」と記載しており、両組でも全児童による民主的な集団決定ができていることが明らかになった。佐々木(2014)は、そのような力を「参画する力」と述べている。

以上のことから、言動分析カテゴリーを活用することで、児童自らが学級活動の目標である「望ましい人間関係を形成」していることが明らかになった。また、このカテゴリーを意識して、児童の言動を評価・価値付けしていくことで、話し合いの質が向上し、より生産的な話し合い活動が可能になると考えられる。

2. 実践者からの考察

B小学校では、2011年と2012年に文部科学省より指定を受け道徳教育の研究、2013年と2014年には、道徳教育の充実を図りながら、その実践力を育む場としての特別活動についての研究を行った。望ましい人間関係の形成力や社会参画の態度を育て、違いや多様性を越えて、“合意形成をする言語能力”をつけることを目標に学級活動(1)の児童による話し合い<学級会>の充実・発展のため授業の工夫・改善を全校で行った。2015年には、3年間の広島版『学びの変革』パイロット校の指定を受け、算数科や総合的な学習の時間のカリキュラム開発に取り組んでいる。

「話し合いでは、互いの考えや立場の違いについて理解しあい、問題の解決方法や互いが果たすべき役割などについて、考えを発展させて集団としての意見をまとめられるようにすることが大切です。(文部科学省、2011)」とあるように、話し合って共通点を見つけ、合意形成に向かうには、互いに同じ目的に向かって、意見や立場が対立しないポイントを見出し、お互いに歩み寄るような態度で全員が主体的に話し合いに臨む必要がある。それは、教科でも総合的な学習の時間の話し合いでも同様であり、参加者が話し合いのゴールをイメージできなければ、そもそも話し合いは成立し難い。

そのため、B小学校では国立教育政策研究所(2014)の指導資料やリーフレットにもあるように、学級会では、三段論法(出し合う→比べる→決める)という手順で話し合うスタイルを基本とし、発達段階に応じた指導を行ってきた。低学年では、まずは、自分たちの意見を根拠を付けて出し合う場面に重点を置き、中学年からは、比べる場面において、目的に合った活動を提案することができているかを精査させ、高学年においては、収束に向けて条件付き賛成や、意見の合体等の折り合い意見が出せるように指導してきた。学級実態によっては、意見はたくさん出せるが、自分の意見に固執する児童もいたりして、なかなか収束に向かわない場合も話し合いの内容によってはあった。

しかし、話し合いが十分できなかった場合でも、話し合い→実践→振り返りというサイクルを繰り返すことを通して、話し合いが充実し、自己肯定感が高まり、集団での合意形成力も高まってきたことを実感する。話し合いの時に拘っていたことが実際に活動してみると拘るほどのことではなかったことが分かったり、他者の意見を受け入れることが

物事が上手くいくことに繋がると実感できたり、とにかく細かなことに拘ることなく緩やかに集団決定し、実践に繋げようという前向きな考え方が出来るようになったことが大きい。話し合いは、話し合うこと自体が目的ではなく、大きな学級活動プロジェクトの一部であるということを実感させることが重要なのである。

話し合い→実践→振り返りのサイクルを積み重ねることは、「なすことによって学ぶ」という特別活動の指導原理に他ならず、集団としての楽しい活動がスムーズに実践されると、それと共に、折り合う方法や意見の言い方、聞き方といった話し合いのスキルも高まっていく事も実感できた。

このように、話し合いを積み重ね、みんなが納得し充実した話し合いになった学級会を振り返り評価してみると、幾つかポイントになる発言があることが分かった。

それが、前述されている学級活動において重要視されている言動の分析の4つの観点である。

例えば、互恵的発言である。その活動に決まった際に、みんなが楽しめないだろうと思うことや上手いいかないなど心配になることを共有するための発言や「～すればいいと思います。」というように活動がうまくいく方法を意見として出すことで、集団活動を行う際のイメージがより細かく共有でき、自分たちの学級に合った活動の工夫ができるようになった。自分にとってよいという視点ではなく、自分も含めたみんなにとってよいことは何かというような視点をもつことや、問題を解決するためのアプローチは一つではなく無数にあるなど、ものの見方・考え方をシフトできることが望ましい集団活動の際には重要である。話し合いにより児童の見方・考え方が、広がったり深まったりしたことが互恵的発言として表出していると見て取れた。

他にも、「提案があります。」等、話し合いが行き詰った時、または、司会団が進め方に困ったときには、新しい考え方や方向性を提案する児童が出てくる。みんなが求めていることを包括的に捉え、結論に導くような新しい考えを出せる事も話し合いを充実させることに繋がっていると見て取れた。それを創造的発言とした。

このように、児童は立場や場面によって言動を使い分け、役割をもって話し合いを進めていっている。納得のいく話し合いが出来た学級会を振り返ってみると、児童は、説得する言い方、提案する言い方、譲歩を引き出す言い方などを駆使して、折

り合いを付けようとしていた。児童がどの場面でのような発言をするのかを観点をもって検証することは、話し合いを指導者や児童自身が評価するためにも重要であり、自己評価したことを生かして、また次の話し合いに目標をもって挑むためにも有用であると考えられる。

本研究において、話し合いのどの場面で誰がどのような言動が多いかを発言分析することにより、学級会の成熟や学級集団並びに個人の成長を客観視することができた。今後、この話し合いの言動分析による学級集団や児童生徒の変容の見取りを中心とした事例研究を積み重ね、観点をもって言動分析をするという方法を学級会を評価する指標として確立していきたい。また、納得のいく話し合いを創る言動を分類し、児童に提示できるような学級会ルーブリック評価の指標として創造することも検討していきたい。

3. 今後の展望

本研究では、特別活動の授業研究に積極的に取り組んでいる小学校を対象として、通常の学級での「話し合い活動」の言動分析を行った。その結果として、前述したように、「話し合い活動」のプロセスを経て、児童には、所属する学級集団を意識する互恵的な資質・能力、新たな発想や思考を生み出したり、合意形成や折り合いをつけたりする創造的な資質・能力等が育まれた。これらは科学技術の発展や急速なグローバル化によって、劇的な変化がもたらされた現代社会(教育再生実行会議, 2016)において、必要不可欠な資質・能力であると考えられる。

上記を踏まえると、児童生徒に育成すべき資質・能力を明確化した点に、本研究の大きな意義が認められる。

今後の課題としては、本研究の成果を縦と横につなげていく必要があるだろう。縦のつながりに関しては、小学校で高めた学級集団と個人を、中学校、高等学校、大学、社会人と成長・発達していくにつれ更に高めていく必要があるのではないだろうか。また、どの小学校でも、「話し合い活動」を取り入れ、言動分析によって学級集団と個人の変容を見取っていき、その成果や課題を共有していく必要があるのではないだろうか。これは、横のつながりである。

このように、つながりを縦横に織りなし、より強固なものにしていくことで、地域社会の諸課題

を自分事として捉え、自分は何ができるのか主体的に考え、周りにいる仲間とともに協働して解決していこうとする社会参画意識を育むことができるのではないだろうか。また、多様な個性をもつ人々を受け入れ、個々の長所や強みを生かし、インクルーシブな社会を共に創造していこうとする人材の育成にも寄与できるのではないかと考えられる。

謝辞

本研究にご協力いただいたA市立B小学校の教職員、ならびに児童の皆様に、心より御礼申し上げます。

引用文献

- 後藤和歌子・脇田哲郎(2016)学級担任の学級会の指導に関する指導上の課題ー教職員の意識調査からー. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6, 1-6.
- 教育再生実行会議(2016)全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ(第九次提言). 2016年5月20日, http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf (2016年12月19日閲覧).
- 国立教育政策研究所(2014)楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動 特別活動指導資料. 文溪堂.
- 黒木義成(1994)効力を高める望ましい集団活動の育成ー「話し合い活動」の逐語記録による授業分析ー. 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 2, 77-93.
- 文部科学省(2008)小学校学習指導要領. 東洋館出版.
- 文部科学省(2011)『子ども熟議』のすすめ. 2011年3月, <http://www.mext.go.jp/jukugi/archive/512.pdf> (2016年12月19日閲覧).
- 文部科学省(2016)次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告). 2016年8月26日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm (2016年12月19日閲覧).
- 佐々木正明(2014)入門 特別活動 理論と実践で学ぶ学級・ホームルーム担任の仕事. 学事出版.