

小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析

—学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目して—

山本 耕祐¹, 若松 美沙², 若松 昭彦³

要約

本研究の目的は、小学校2年生を対象に、話し合い活動での児童の発話に着目して、学級集団への参画に関する解釈的分析を行うことであった。6回分の話し合い活動について、まず、発話機能を分析した結果、第1回から学級の「みんな」の存在を意識した集団的発話が生起し、第6回では特定の他者のためを考えた利他的発話も多く生起するようになった。次に、発話内容を分析した結果、関連型の発話には、課題を解決するために重要な意見であることを訴える児童の姿が、反証型・共有型の発話には、課題を見出し解決するための案を考えたり、その解決案に納得したりする児童の姿がみとれた。話し合い活動での発話を解釈的に分析することで、学級集団に参画しようとする具体的な児童の姿の明示につながり、教室での発話分析研究(Mercer, 2010)進展の一助となったことが推察された。

キーワード: 小学校, 学級活動, 学級集団への参画, 発話

1. 問題と目的

現在、教育心理学や発達心理学の分野では、学級・学校適応という概念を用いて、子どもたちが学級・学校生活をうまく過ごすことが重要であるとして検討が重ねられている(陳・茂呂, 2016; 江村・大久保, 2012; 林田・黒川・喜田, 2018; 石本, 2010; 西中, 2014; 水野・太田, 2017; 利根川, 2016)。また、教育心理学年報においても、学級・学校適応は社会部門の研究カテゴリーとして位置づけられ、その研究動向が追及され続けている(村井, 2017; 及川, 2014; 大久保, 2015; 山中, 2018; 弓削, 2013)。

一方で、社会学者の門脇(1999, 2010)は、「一つの社会を作りその社会を維持し運営していく力」、すなわち「社会力」が重要であると述べている。また、2002年の国連総会において「持続可能な開発のための教育(ESD)」が提案されている。ESDは、「現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む(think globally, act locally) ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動のこと、つまり、持続可能な社会の担い手を育む教育」を指す(文部科学省, 2013)。さらに、

文部科学省(2018)は、よりよい学級・学校生活づくりなど、集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決しようとするという視点として、「社会参画」を挙げている。社会力やESD、社会参画といった概念の共通点は、社会の課題を解決し、新たな社会を創造する力に着眼していることであり、より主体的・能動的な意味合いを有していると考えられる。

このような力を育む教育の場の1つとして、特別活動が挙げられる(安部, 2017; 藤原, 2011; 持田, 2019)。特別活動の中の学級活動は、話し合い活動(学習指導要領解説特別活動編に沿って、以下「話し合い活動」と称する。)を中核として、学級生活の中から集団や個人の課題を見いだし解決するために、①集団として合意形成を図り協力して実践したり、②一人一人が自己の課題の解決方法について意思決定し実践したりして、よりよい生活や人間関係を築き、学校生活の充実と向上を図る活動と定義される(文部科学省・国立教育政策研究所, 2018)。すなわち、よりよい生活の創造を目指して、学級の課題を解決するための話し合い活動は、門脇(1999, 2010)や文部科学省(2013, 2018)が注目する、社会力やESD、社会参画等の概念を具現化しようとするものであると考えられる。

本研究では、この学級の課題を解決し、よりよい生活

¹ 坂町立横浜小学校

² 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

³ 広島大学大学院教育学研究科 特別支援教育学講座

を創造することを「学級集団への参画」と称する。学級集団への参画を目指す話し合い活動は、児童にとって、活動や行動の源となる「なぜ為したいのか」という自分自身の動機と向き合い、それを他者に伝えて相互に認め合う中で、集団としての動機を共有する過程を重視している。このことは、社会の課題を解決し、新たな社会を創造する基盤を培っているのではないかと考える。そのため、話し合い活動での児童の発話に着目し、学級集団への参画に向けた動機や発話の生起過程を分析することで、児童が学級集団の課題といかに関わり、他者との相互作用の意味を見出しているかを検討することは、重要な研究課題であると考えられる。

Batson(2011 菊池・二宮訳 2012)は、集団にとって価値ある状態を維持する目標志向的な動機づけとして「向社会的動機の多元性」を提唱した。向社会的動機の多元性には、自分自身のために志向する「利己性」および他者のために志向する「利他性」、集団のために志向する「集団性」等といった様式があり、思いやりのある人間的な社会を創造していくための方略として、それらの動機づけを協調的に調整することが必要であるとしている(新井・山岡・石塚, 2016; Batson, 2011他)。また、児童の参画に必要な能力として、自分や学級集団のために行動することや、友達の考えや気持ちを理解できることが挙げられている(Hart, 1992; Hart, 1997 木下・田中・南監修, 2000)。

また、発話分析研究を行った松本・若松・若松(2019)は、学級集団の土台を形成する小学校低学年を対象に、学級活動での話し合い活動に着目し、児童の発話をカテゴリごとに分類して発話事例の解釈的分析を行っている。他にも発話分析研究として、岡田(2017)は、児童が自律的に話し合う場面で、発話機能・内容から発話パターンの特徴を分析した結果、児童が互いの認知過程や動機づけにはたらきかけながら、学級集団の活動を調整するといった有機的に話し合う過程があることを明らかにしている。また、磯村・町田・無藤(2005)は、小学校低学年の発話事例を検討した結果、教室が「学びの共同体」(佐伯・藤田・佐藤, 1995)として機能するためには、対話(相互交渉を通じ理解を積み重ねていくような教室全体でのやりとり)の中で、「みんな」という聞き手の存在を導入することが必要で、その導入により参加構造が転換され、対話を創り上げていく途が開けると述べている。さらに、高垣・中島(2004)は、相互作用のある対話場面の発話分析を行った結果、①単一の理由づけ(対話者間の相互に関連しない単一の理由を述べる)から、②関連づけ(自己の主張や他者の主張を関連・精緻化する)、③反証(自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら反証する)、④分析の共

有(互いの主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す)へと移行しており、この過程はBerkowitz, Oser, & Althof(1987)の「振り子型モデル」と同一の過程を示すものであると結論づけている。このような教室での発話分析研究では、定量的分析と定性的分析を組み合わせ、発話機能および学びの過程、交渉内容を注意深く理解すること(Mercer, 2010)や、事例を用いて解釈的に分析すること(町・中谷, 2014)が重視されている。

以上のような発話分析研究で得られた児童の発話機能および発話内容の観点をを用いて、学級集団への参画を目指す話し合い活動における動機や発話の生起過程を検討することは、社会の形成者の育成に関わる重要な課題であると考えられる。そこで、本研究は、小学校低学年を対象に、話し合い活動での児童の発話に着目して、学級集団への参画に関する解釈的分析を行うことを目的とする。発話分析の視点として、本研究では、まず、「向社会的動機の多元性」(Batson, 2011他)の枠組みを用いて、児童の発話機能を、自分自身のために志向する「利己的発話」、友達や教師のために志向する「利他的発話」、学級集団のために志向する「集団的発話」に分類する。次に、「振り子型モデル」(Berkowitz et al., 1987)の枠組みを用いて、児童の発話内容を、主張が相互に関連しない「単一型」、主張が相互に関連する「関連型」、「反証型」、「共有型」の発話に分類する。そして、話し合い活動による児童同士の相互作用を分析することで、学級集団への参画に関する発話機能や発話内容の特徴について解釈的に検討する。

2. 方法

2.1. 対象

A市立B小学校第2学年1組
男児12名 女児15名 計27名

2.2. 期間

201X年6月から11月

2.3. 手続き

6回分の話し合い活動について、担任がビデオに録画したものを第二著者が逐語記録化した。話し合い活動の議題は、次の通りである(Table 1)。第6回のマスクマンは、児童Cがくじで引いた児童Dの学校での様子を1日観察し、「帰りの会」で児童Dのよかったことを伝える取組を指す。児童Dは児童Cに観察されていることを知らず、全ての児童がそれぞれ1名の児童を観察する。第1回から第6回までの提案理由は、児童自ら考えたもので、司会進行は全て児童が行った。

Table 2は、「向社会的動機の多元性」の枠組みを用

Table 1 話し合い活動の議題

時期	議題名	提案理由
6/1 第1回	明るく楽しくなるような2年1組の係を作ろう	2年1組が始まって2ヶ月が経ちました。もっと2年1組を明るく楽しいクラスにするために係を作りたい。
6/8 第2回	1年間大事にできる2年1組だけの学級目標を決めよう	少しずつ自分たちで考えて動けたり、友達を大事にできたりするクラスになってきました。そこで、みんなのめあてになるような学級目標を考えたい。
6/29 第3回	2年1組がミラクルお楽しみ会をしよう	あと2・3週間で1学期が終わります。先生がいなくてもみんなで力を合わせてがんばれるクラスになれるように自分たちでお楽しみ会をしたい。
9/7 第4回	男子と女子の仲良し会をしよう(注)	2学期が始まってみんな楽しく過ごせています。でもまだ男子と女子が本当に仲良しとは言えません。本当に仲良くなれるようなお楽しみ会がしたい。
9/16 第5回	2年1組にあってほしい係を作ろう	2学期が始まって1ヶ月が経ち、みんな学校で楽しく過ごせています。もっとクラスを仲良く楽しくするために係を作りたい。
11/13 第6回	みんながマスクマンのくじをちゃんと引ける方法を考えよう	1学期からマスクマンをやってきて、友達をたくさんほめることができるようになりました。でも、最近引くのを忘れてる人も多いです。忘れた人がかわいそうなので、なんとかしたい。

いて、児童の発話を3機能(利己的発話・利他的発話・集団的発話)に分類したものである(Batson, 2011他)。Table 3は、「振り子型モデル」(Berkowitz et al., 1987)を援用し、発話内容を単一型、関連型、反証型、共有型に分類したものである。発話分類は、第二著者と第三著者で個別に行い、評定者間の一致率は95.8%となった。不一致だった発話は、3名の著者が協議しながらカテゴリーを決定し、分析を行った(岡田, 2017)。

3. 結果

3.1. 第1回話し合い活動での解釈的分析

Figure 1は、1学期の係を決めるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動機や生起過程を示したものである。発話を分類した結果、利己的発話が1回(内訳、反証型1)、利他的発話が4回(単一型1、反証型2、共有型1)、集団的発話が14回(単一型8、関連型4、反証型2)であった。3つの発話機能の生起に偏りがあるかを検討するため χ^2 乗検定を行った。その結果、有意差が認められた($\chi^2(2) = 14.63, p < .01$)。ライアンの名義水準を用いた多重比較によると、集団的発話の発話数が利己的発話および利他的発話の発話数

Table 2 発話機能の分類表

カテゴリー	定義	典型的な発話
利己的発話 Egoism Speech	話し合い活動において、自分自身のために志向する発話	・サッカーがいい理由は、足が速くなるから ・ドッジボールが心配な理由は、顔に当たると自分が痛いから
利他的発話 Altruism Speech	話し合い活動において、友達や教師のために志向する発話	・お手伝い係があれば先生が助かるから ・生活目標をがんばるクラスが学級目標になると心配なわけは、がんばらない人がいそうだから
集団的発話 Collectivism Speech	話し合い活動において、学級集団のために志向する発話	・まんが係がいい理由は、みんなで楽しく読めるから ・朝の会で「マスクマンを引きましたか」と聞いたらいい理由は、みんなが気づくことができるから

Table 3 発話内容の分類表

カテゴリー	典型的な発話
単一型	相互に関連しない理由を述べる内容 「…がいい。その理由は、～だから。」
関連型	自分の意見と他者の意見を関連づけて理由を述べる内容 「○○さんと似ていて、…がいい。その理由は、～だから。」
反証型	自分の意見と他者の意見が異なる理由を述べる内容 「○○さんの…が心配。その理由は、～だから。」
共有型	自己と他者の両方の意見を理解し、意見を述べる内容 「…という心配意見は、～をしたらいい／～だったら納得できる」

よりも多かった($p < .05$)。結果から、学級集団のために志向した動機づけが多いことが示された。

係を出し合う場面では、1-4までは単一型であったが、1-5から関連型や反証型の発話も生起した。特に、1-5や1-6、1-8の関連型の発話は、提案理由の「明るく楽しいクラス」に沿った発話であり、他者の意見の理由と関連させた発話が生起した。また、係の役割分担をした後、司会児童の発言により、1-9の反証型がみられたが、その直後、1-10が1-9の意見を理解し、解決策を提案するといった共有型の発話が生起した。

3.2. 第2回話し合い活動での解釈的分析

Figure 2は、学級目標を決めるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動機や生起過程を示したものである。発話を分類した結果、利己的発話が5回(全て単一型)、利他的発話が6回(単一型4、反

【発話内容】	【児童の発話および発話機能】
	(どのような係があったらよいか賛成意見・心配意見を出し合う場面)
単一型	1-1 「お笑い係」がいいと思いました。その訳は <u>みんなの笑うところが見られるから</u> です。
単一型	1-2 「クイズ係」がいいと思いました。なぜかという <u>とクラスが明るくなるし楽しくなるから</u> です。
単一型	1-3 「スポーツ係」がいいと思いました。なぜかという <u>とみんなが楽しくなるから</u> です。
単一型	1-4 「お笑い係」がいいと思いました。なぜかという <u>とみんなが笑うから</u> です。
関連型	1-5 「クイズ係」がいいと思いました。理由は1-2と同じで <u>みんなが楽しいから</u> です。
関連型	1-6 「スポーツ係」がいいと思います。1-3と一緒に <u>みんながスポーツを好きになるから</u> です。
反証型	1-7 「歴史係」は心配だと思います。なぜかという <u>とみんなが歴史のことを知らなかったら</u> いけないからです。
関連型	1-8 「クイズ係」がいいと思います。理由は1-5や1-2と同じで <u>みんなが楽しめるから</u> です。 …中略…
	(各自が何の係に入るかを挙手した後、司会が気になることはないかと尋ねた場面)
反証型	1-9 気になることは、「お笑い係」が1人しかいないので、 <u>1人で出来るのかな</u> って心配です。 司会 これはどうしたらいいですか。
共有型	1-10 「まんが係」が多いから <u>誰かが「お笑い係」に行った方がいい</u> と思います。

(): 場面説明 下線: 利己的発話, 利他的発話, 集团的発話

Figure 1 第1回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

【発話内容】	【児童の発話および発話機能】
	(どのような学級目標があったらよいか賛成意見・心配意見を出し合う場面)
単一型	2-1 「1年生のお手本になるクラス」がいいと思います。理由は、 <u>私たちは1年生より1年上が</u> っていますよね。だから <u>1年生のお手本になるような2年生になればいい</u> と思います。
単一型	2-2 「1年生を守ってあげるクラス」がいいと思います。理由は、 <u>1年生がけがをしたらいけ</u> ないからです。
単一型	2-3 「みんなで力を合わせてがんばるクラス」がいいと思います。理由は、 <u>みんなで力を合わ</u> せれば <u>いいクラスになると</u> 思ったからです。 …中略…
反証型	2-4 「けんかをしても仲直りして解決できるクラス」が心配です。なぜかという <u>と、けんかをし</u> ても <u>仲直りをしない人がいたら</u> いけないからです。 …中略…
	司会 けんかをしても仲直りできないと言う意見がありました。それを解決できる意見はあり ますか。
共有型	2-5 けんかが仲直りしないという意見が出来るようになるためには、 <u>まずみんなで話し合い</u> を して自分たちの気持ちを言ってから仲直りをすれば、 <u>みんな仲直りしてくれる</u> と思います。

(): 場面説明 下線: 利己的発話, 利他的発話, 集团的発話

Figure 2 第2回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

証型2), 集团的発話が13回(単一型8, 関連型2, 共有型3)であった。発話機能の生起に偏りがあるかを検討した結果, 有意傾向が認められたが($\chi^2(2) = 4.75, p < .10$), 多重比較による差は生じなかった。

学級目標を出し合う場面では, 2-1, 2-2, 2-3といった

単一型の発話がある一方で, 2-4のような反証型の発話も生じた。仲直りができるかが心配であるという反証型の発話に対しては, 司会の発言が契機となり, 2-5がこれまでの経験を踏まえて, 「話し合いによって気持ちを伝えると仲直りできる」という共有型の発話を生起させ

た。この話し合い活動では、その他の共有型の発話には、生活目標を全員が守ることができるかが心配であるという反証型の発話に対して、朝の会で毎日確認すればいいという発話も生じた。

3.3. 第3回話し合い活動での解釈的分析

Figure 3は、1学期のお楽しみ会の内容を決めるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動機や生起過程を示したものである。発話を分類した結果、利己的発話が9回(単一型4, 関連型1, 反証型3)に加えて、関連・反証型1, 利他的発話は20回(単一型4, 関連型1, 反証型4, 共有型9, 関連・共有型2), 集団的発話は14回(単一型9, 関連型1, 共有型4)であった。発話機能の生起に偏りがあるかを検討した結果、有意差は認められなかった。

お楽しみ会の内容を出し合う場面では、3-5のように、3-1の反証型の発話に対して、3-4の意見と関連させながら共有型の発話が生じ、発話内容が2種類組み合わせられている発話が生じた。また、3-6や3-7の共有型の発話は、司会の「時間がない」という意見を理解し、「生み出しの術」や「合体」という異なる2つの意見をつなげ

ることで課題を解決しようと試みた発話であった。

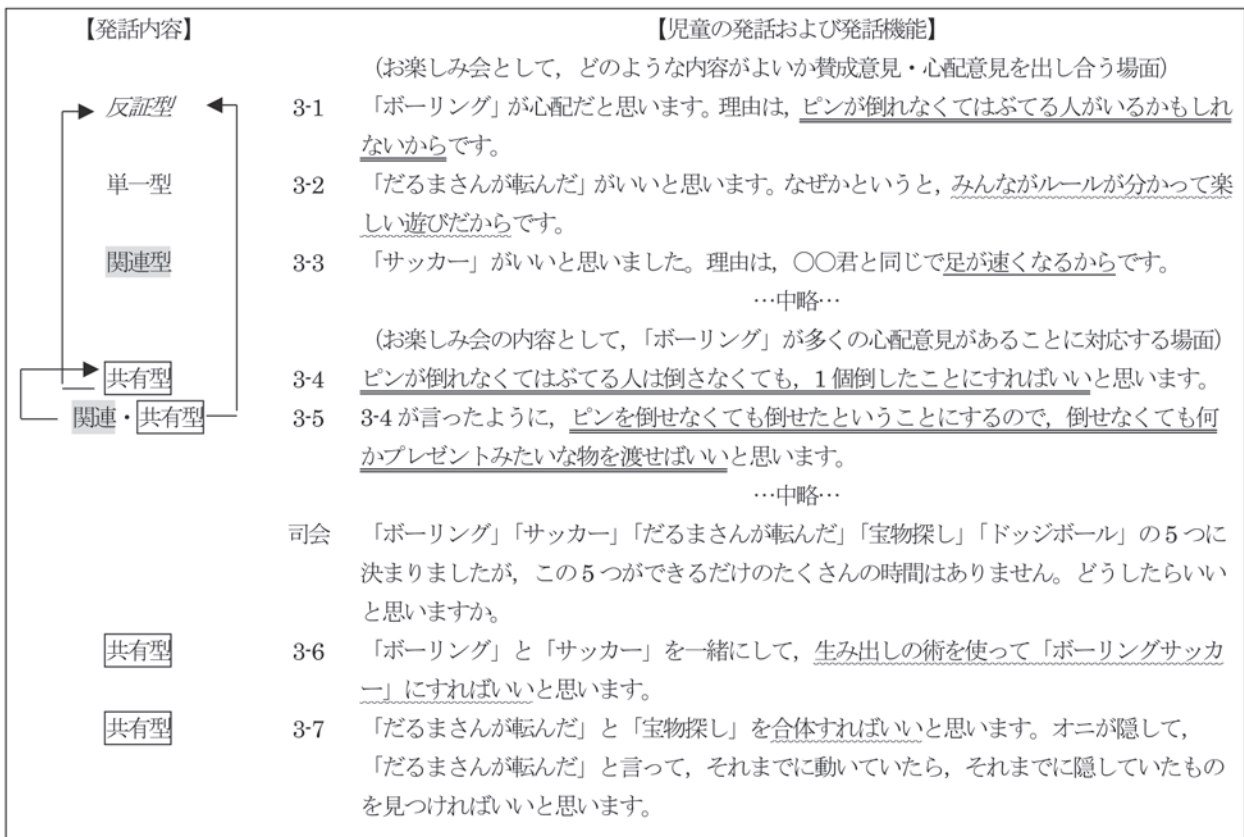
3.4. 第4回話し合い活動での解釈的分析

Figure 4は、2学期のお楽しみ会の工夫を決めるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動機や生起過程を示したものである。第4回に限っては、お楽しみ会の内容は決まっており、その内容をいかに工夫するかという視点で話し合いが進められた。発話を分類した結果、利己的発話が2回(単一型1, 反証型1), 集団的発話が4回(単一型1, 関連型2, 反証型1)であった。こうした発話の生起傾向より、 χ^2 乗検定は行わなかった。

単一型には、対決すると仲良くなる(4-1)や、ペアを組むと友達になる(4-3)という発話が生じた。

3.5. 第5回話し合い活動での解釈的分析

Figure 5は、2学期の係を決めるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動機や生起過程を示したものである。発話を分類した結果、利己的発話が2回(全て反証型), 利他的発話が7回(単一型1, 反証型3, 共有型3), 集団的発話が16回(単一型11, 関



(): 場面説明 下線: 利己的発話, 利他的発話, 集団的発話

Figure 3 第3回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

【発話内容】	【児童の発話および発話機能】
単一型	(「だるまさんが転んだ」をどのように工夫すればよいか意見を出し合う場面)
関連型	4-1 男子と女子が対決するのがいいと思います。なぜかという <u>と仲良くなれそうだから</u> です。
単一型	4-2 男子と女子が対決したらいいと思います。理由は対決したら4-1と同じで <u>仲良くなれそうだから</u> です。
単一型	4-3 男の子と女の子がペアを組むのに賛成です。理由は <u>その人と友だちになれるから</u> です。

() : 場面説明 下線 : 利己的発話, 利他的発話, 集団的発話

Figure 4 第4回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

【発話内容】	【児童の発話および発話機能】
単一型	(どのような係があったらよいか賛成意見・心配意見を出し合う場面)
関連型	5-1 「歌係」がいいと思います。理由は <u>みんなが楽しめるから</u> です。
単一型	5-2 「歌係」がいいと思います。理由は5-1さんと一緒に <u>みんなで楽しめるから</u> です。
単一型	5-3 「手伝い係」がいいと思います。理由は <u>先生のお手伝いをしたら先生が助かるから</u> です。
単一型	5-4 「お笑い係」がいいと思います。なぜかという、 <u>お笑い</u> はみんなが笑って楽しめるからです。
単一型	5-5 「歌係」がいいと思います。理由は <u>みんなが仲良くなって楽しくなるから</u> です。
反証型	5-6 「イラストコンテスト」が心配です。なぜかという、イラストコンテストで <u>負けた人が悲しむから</u> です。
	…中略…
共有型	司会 「イラストコンテスト」の心配な意見を解決する方法はありませんか。
共有型	5-7 「イラストコンテスト」に <u>負けた人がはぶてるなら、勝ち負けなしにしたらいい</u> と思います。
共有型	5-8 「イラストコンテスト」に <u>負けた人に何かあげればいい</u> と思います。

() : 場面説明 下線 : 利己的発話, 利他的発話, 集団的発話

Figure 5 第5回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

連型5)であった。発話機能の生起に偏りがあるかを検討するため χ^2 乗検定を行った。その結果、有意差が認められた($\chi^2(2) = 12.08, p < .01$)。ライアンの名義水準を用いた多重比較によると、集団的発話の発話数が利己的発話の発話数よりも多かった($p < .05$)。結果から、提案理由に基づいて「みんな」や「クラス」といった、学級集団のためを志向した動機づけが多いことが示された。

係を出し合う場面では、5-1、5-3、5-4のように単一型の発話や5-2のように関連型の発話が生起した。また、司会の発話を契機として、5-6の負けた人が悲しむことが心配であるという反証型の発話に対しては、勝ち負けなしという条件を変更する意見(5-7)や、負けた人に配慮する意見(5-8)といった心配な課題を解決しようと試みる共有型の発話が生起した。

3.6. 第6回話し合い活動での解釈的分析

Figure 6は、マスクマンの方法を考えるという学級集団の課題を解決するための児童の発話に着目して、動

機や生起過程を示したものである。発話を分類した結果、利己的発話が1回(共有型1)、利他的発話が9回(単一型3、反証型4、共有型2)、集団的発話が15回(単一型10、関連型1、反証型3、共有型1)であった。発話機能の生起に偏りがあるかを検討するため χ^2 乗検定を行った。その結果、有意差が認められた($\chi^2(2) = 11.84, p < .01$)。ライアンの名義水準を用いた多重比較によると、集団的発話および利他的発話の発話数が利己的発話の発話数よりも多かった($p < .05$)。結果から、学級集団のためを志向した動機づけに加え、提案理由にある「くじを引くのを忘れた人」を指す友達のためを志向した動機づけが多いことが示された。

マスクマンのくじを引く方法を出し合う場面では、6-1、6-2、6-4のように単一型の発話や6-3、6-5のように反証型の発話が生起した。そして、第6回話し合い活動では、司会が6-5の「ポスターを無視する人がいるかもしれない」という心配意見を解決する方法はないかと発言したところ、6-6が「声をかける」といいのではないかと、課

【発話内容】	【児童の発話および発話機能】
	(どのような方法があったらよいか賛成意見・心配意見を出し合う場面)
単一型	6-1 朝の会に、マスクマンを引きましたかって聞いたらいいと思います。理由は、朝の会で聞いておくと、その後 <u>にみんなが気づくことができるから</u> です。
単一型	6-2 机に付箋を貼っておけばいいと思います。理由は、 <u>いつマスクマンかみんなが分かるから</u> です。
反証型	6-3 箸を置いておくのがちょっと心配です。理由は、 <u>みんなの机に箸を置いておくと、帰りの会の時とか、算数の教科書を置いたら、箸が落ちてどこかに行ってしまうから</u> です。
単一型	6-4 ポスターを作るに賛成です。理由は、 <u>みんながよく分かるから</u> です。
反証型	6-5 ポスターを貼るのが心配です。理由は、 <u>無視していく人もいるかもしれないから</u> です。 …中略…
	司会 無視するという心配な意見に対して、解決する方法はありませんか。
共有型	6-6 <u>無視をしている人に、声をかけたらいい</u> と思いました。
	司会 6-5さん、納得しましたか。
共有型	6-5 <u>ポスターを貼った人が声をかけるとか</u> だったら納得できる。

(): 場面説明 下線: 利己的発話, 利他的発話, 集団的発話

Figure 6 第6回話し合い活動における発話分析 (一部抜粋)

題を解決しようと試みる共有型の発話を生起させた。さらに、司会が6-6の意見を受けて、6-5が納得したかどうかを尋ねたところ、6-5が「ポスターを貼った人が声をかける」という条件を示しながら意見を述べるという共有型の発話が生起した。

4. 考察

本研究の目的は、小学校2年生を対象に、話し合い活動での児童の発話に着目して、学級集団への参画に関する解釈的分析を行うことであった。本研究で対象となった学級の児童は、学級集団の課題を見出して提案理由を考えていることや、児童が司会進行役となり、解決に向けてフォローの児童の意見をまとめながら話し合っていることから、話し合い活動を通して学級集団に参画する資質能力が培われていると考えられる。また、発話機能や発話内容に着目すると、話し合い活動の回数を重ねることで、学級集団や友達のために志向する発話が多くみられるようになり、賛成意見のみならず、心配意見を述べたり、その心配意見に対して解決策を提案したりしながら、よりよい学級生活を創出していこうとする児童の具体的な姿を明示することが可能となった。これらの児童の姿は、発話の生起過程を注意深く理解し、事例を用いた解釈的分析を行うという、これまで蓄積された発話分析研究の知見を踏まえたからこそ明らかにされたといえよう。

今回の分析の視点となった「向社会的動機の多次元性」(Batson, 2011他)を用いた発話機能の結果および、

「振り子モデル」(Berkowitz et al., 1987)を用いた発話内容の分析結果について、以下に考察する。

4.1. 学級集団への参画を発話機能から捉える

一般に、自分中心に物事を考え、徐々に他者との関係性が芽生え始めるという発達課題を有する小学校2年生の児童には、自分自身のために志向する利己的発話が多く生起することが推測された。しかしながら、第1回話し合い活動の分析結果から、学級集団のために志向する集団的発話が有意に多く生起していることが明らかとなった。これは、磯村他(2005)が示すように、提案理由に「2年1組」や「クラス」があり、学級の「みんな」の存在を意識した話し合いの展開が背景にあると考えられた。また、第2回以降の提案理由にも「自分たち」「クラス」「みんな」といった文言が含有され、話し合い活動では一貫して学級集団を意識する議題設定であったことがうかがわれた。

発話機能の具体をみてみると、第1回では、賛成意見の集団的発話の多くで「みんなが楽しめるから」や「みんなが笑うから」といった動機づけが生起していた。これは、係活動を通して、楽しく笑いのある学級生活を創出していこうとする発話であると考えられる。また、第2回以降では利己的発話や利他的発話が増加するに伴い、発話機能の生起に偏りは生じなかったが、第5回・第6回では再び集団的発話が有意に多くなった。特に第6回では集団的発話とともに利他的発話も有意に多くなった。Batson(2011他)は、より人間的な社会を創造するため

には、人間に備わっている利他性と集団性の強みを調整することが有望であると述べている。第6回では、学級の課題を解決するために「無視している人（気づいていない人）に声をかける」といった特定の他者のための手立てや、「みんなが気づけるように」「みんなが分かるように」といった集団のための工夫が児童から提案されていた。これらの児童の発話は、Batson(2011他)の主張と一致する人間的な社会の創造につながる姿であると考えられた。

以上から、話し合い活動の発話機能に着目して、学級集団への参画を捉えると、利他的発話や集団的発話を生起させながら、学級の課題を解決するための手立てや工夫を考えることにより、よりよい生活を創出していこうとする児童の姿がみとれた。

4.2. 学級集団への参画を発話内容から捉える

発話内容を分析した結果、例えば第1回では係活動の賛成意見について、多様な観点から単一型の発話が続く中で、関連型の発話が出現し始めることが明らかとなった。この生起過程の傾向は、第4回を除き、他の話し合い活動でも同様に確認された。児童の意見のキーワードは、教師が板書するが、誰がどの意見を述べたかについては記されていない。そのような状況の中で、児童は誰がどんな意見を述べたのかを記憶し、「〇〇(児童名)さん・くんと同じで/一緒に/が言ったように」と関連型の発話を生起した。関連型の発話の中には、約8分前に発表(その間9名の児童が発表)した他者の意見と関連づける児童も存在した。学級の課題を自分事として捉えて、主体的に解決したい議題であるからこそ、他者の意見と関連づけて、「自分も同様の意見をもっている」「この意見は解決のために重要な意見である」ということを訴えている姿なのではないだろうか。また、関連型の発話には、第1回のように2名の他者と関連づけて意見を述べている児童も散見された。門脇(2010)は、人と人がつながることで生活の場を創る必要性を述べている。関連型の発話を図式化することで、話し合い活動における人と人とのつながりの視覚化に寄与できたのではないだろうか。

今回の研究により、他にも人と人とのつながりの視覚化が可能になったと考えられる。それは、反証型の発話に対する共有型の発話を図示したことである。第3回と第5回には、児童1名の反証型の発話に対して、2名の児童が共有型、つまり心配意見を解決するために考えた案を表明した。また、第6回では、反証型の発話をした児童と、その反証型の発話に対して共有型の発話をした児童との相互作用を視覚化した。これにより、共有型の発話をした児童にとっては、反証型の発話をした児童が解決案に納得したことにより、解決案の提案が肯定的に受

け止められたことが推察される。一方で、反証型の発話をした児童にとっては、自分が納得できる解決案を他者が考えてくれたことで、安心して話し合いができたことが推察される。

以上から、話し合い活動の発話内容に着目して、学級集団への参画を捉えると、関連型の発話には、課題を解決するために重要な意見であることを訴える児童の姿がみとれた。また、反証型や共有型の発話には、課題を見出し解決するための案を考えたり、その解決案に納得したりする児童の姿がみとれた。従って、児童は、関連型や反証型、共有型の発話を積み重ねて、多様な他者と相互につながりながら、よりよい生活を創出しようとしていることがうかがわれた。これは、「理想の談話」(Berkowitz et al., 1987)に向かう姿であると考えられた。

4.3. 本研究の意義と今後の課題

本研究では、話し合い活動での発話を、発話機能や発話内容に着目して解釈的に分析することで、学級集団に参画しようとする児童の具体的な姿を明示することにつながった。理科などの教科の学習課題に対する発話事例(高垣・中島, 2004)に加えて、よりよい生活を創出することを目指す学級活動での話し合い活動での発話事例において、児童同士の学びの過程を可視化できたことから、教室での発話分析研究(Mercer, 2010)進展の一助となったことが推察された。具体的には、学級の課題を解決し、よりよい生活を創出するためには、「みんな」の存在を意識するために利他的・集団的な発話を生起させ、多様な他者と相互につながるために関連型・反証型・共有型の発話を生起させるという知見を児童の姿から見出した。所属集団への参画、すなわち所属集団の課題を解決し、よりよい生活を創出するために行われる話し合いは、サークルでのミーティング、職場での会議、保護者との面談、地域の自治会での会合など多様な場で実施されている。本研究で得られた知見は、こうした多様な話し合いの場への適用も可能であるかもしれない。

一方で、このような発話が出現した背景には、教師的確な指導・助言があることが推測されるが、本研究では、児童の発話に着目して学級集団に参画する姿を明らかにした。今後は、児童の発話機能・内容の生起と教師の指導・助言行動との関連を検討することが課題である。また、学級集団への参画が、近年重視されている学級・学校適応に及ぼす影響を検討する必要があるだろう。特に、江村・大久保(2012)が開発した小学生用学級適応感尺度の下位尺度「居心地の良さの感覚」および「被信頼・受容感」、「充実感」の項目の中には、本研究で得られた知見との関連を考慮すべき項目もある。例えば、「友だちの役に立っていると思う(被信頼・受容感)」

や「クラスにいると何かができるうれしいと思うことがある(充実感)」が挙げられる。今後の研究では、これらの尺度を用いて、学級集団に参画する児童の姿と学級適応との関連を明らかにする必要があるだろう。

注 1学期末のお楽しみ会は、災害があり実施できなかったもので、2学期初めに再度お楽しみ会を企画することとなった。

参考文献

- 安部 恭子 (2017). 資質・能力を育む 特別活動の指導 道徳と特別活動, 34 (5), 44-47.
- 新井 立夫・山岡 三子・石塚 浩 (2016). 社会的動機の様式(利己性・利他性・集団性・原理性)におけるキャリア選択の分析: キャリア選択の動機・認知様式に関して 経営論集, 2, 1-23.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford: Oxford University Press.
- (菊池 章夫・二宮 克美(訳) (2012). 利他性の人間学: 実験社会心理学からの回答 新曜社)
- Berkowitz, M. W., Oser, F., & Althof, W. (1987). The development of sociomoral discourse. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Social interaction and sociomoral development*. (pp1-49) New York: J. Wiley & Sons.
- 陳 晶晶・茂呂 雄二 (2016). 児童・生徒の未来展望尺度の開発及び未来展望と学校適応感との関連 発達心理学研究, 27, 115-124.
- 江村 早紀・大久保 智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23, 241-251.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays No. 4, UNICEF International Development Center, Florence.
- Hart, R. A. (1997). *CHILDREN'S PARTICIPATION: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF & Earthscan Publications Ltd.
- (木下 勇・田中 治彦・南 博文(監修) (2000). 子どもの参画: コミュニティ作りと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際 萌文社)
- 林田 美咲・黒川 光流・喜田 裕子 (2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響 教育心理学研究, 66, 127-135.
- 藤原 孝章 (2011). 社会科における認識の総合性と社会参加 社会科教育研究, 113, 29-40.
- 石本 雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286.
- 磯村 陸子・町田 利章・無藤 隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション: 参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 門脇 厚司 (1999). 子どもの社会力 岩波書店
- 門脇 厚司 (2010). 社会力を育てる—新しい「学び」の構想 岩波書店
- 町 岳・中谷 素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス 教育心理学研究, 62, 322-335.
- 松本 浩司・若松 美沙・若松 昭彦 (2019). 小学2年生における協同問題解決のプロセスと規範および向社会性の促進との関連 学級経営心理学研究, 8, 81-92.
- Mercer, N. (2010). *The analysis of classroom talk: Methods and methodologies*. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- 水野 君平・太田 正義 (2017). 中学生のスクールカーストと学校適応の関連 教育心理学研究, 65, 501-511.
- 持田 裕代 (2019). 特別活動で育てたい資質・能力における『社会参画』の視点とは何か 道徳と特別活動, 36 (5), 4-7.
- 文部科学省 (2013). 日本ユネスコ国内委員会 ESD Retrieved from <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (2019年7月24日)
- 文部科学省 (2018). 特別活動編 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 東洋館出版社
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2018). みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編) 文溪堂
- 村井 潤一郎 (2017). 教育心理学領域における社会心理学的研究の概観と研究法・統計法に関する考察 教育心理学年報, 56, 63-78.
- 西中 華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感: 小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.
- 及川 昌典 (2014). 教育・社会心理学の研究動向と展望 教育心理学年報, 53, 50-66.
- 岡田 涼 (2017). 異学年集団における児童の相互作用に関する研究—縦割り学級での話し合い場面の分析— 香川大学教育学部研究報告第I部, 147, 27-37.
- 大久保 智生 (2015). 教育社会心理学に関する研究の動向と展望 教育心理学年報, 54, 45-56.
- 佐伯 胖・藤田 英典・佐藤 学 (1995). 学びへの誘い 東京大学出版会
- 高垣 マユミ・中島 朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究, 52,

472-484.

利根川 明子 (2016). 教室における児童の感情表出と学級
適応感の関連 教育心理学研究, 64, 569-582.

山中 一英 (2018). 学校教育の社会心理学的論点とその展
開可能性 教育心理学年報, 57, 61-78.

弓削 洋子 (2013). 教育社会心理学研究の動向と課題
教育心理学年報, 52, 46-56.

追記

この研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業
基盤研究(C) 課題番号18K02758: 多様性に富む共生
社会構築に向けた小学校用「多様性把握シート」の作成
と活用(代表 若松昭彦)によって行われた。

An Interpretive Analysis of Participation in Class Group in Lower Grades in Elementary School: Focusing on Speech of Students in a “Discussion” Classroom Activity

Kosuke YAMAMOTO¹, Misa WAKAMATSU², Akihiko WAKAMATSU³

1 Saka Municipal Yokohama Elementary School

2 Graduate School of Education, Hiroshima University

3 Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract

The current study was conducted on second-graders in elementary school with the goal of performing an interpretive analysis of students' participation in the class group, focusing on their speeches in the discussion activity. As a result of an analysis of the speech function during six discussion activity sessions, it was proved at first that a collective way of speech was generated from the first session, while being aware of the existence of “others” in the class, and that altruistic speech allowing for specific others' perspectives began to be generated frequently in the sixth session. As a result of subsequent analysis of the content of the speeches, it was found that students insisted that their opinions were important to resolve problems in relevant speech, whereas they figured out measures for resolving problems, and agreed with such solutions in counter-evidence/sharing type speech. It was inferred that interpretive analysis of speeches during the discussion activity may lead to the clarification of specific students' behaviors while trying to participate in classroom activities, resulting in a contribution to progress in the analytic study of speech in the classroom (Mercer, 2010).

Keywords: Elementary School, Classroom Activities, Participation in Class Group, Speech