

## 学級活動の良さや進め方を伝える絵本開発 (1)

—学ぶ環境を創造する教師を対象とした質問紙調査—

若松 昭彦・川原 陽子\*・陰 菜穂子\*\*・山本 耕祐\*\*\*・橋本 久美\*\*\*\*・  
廣田 誠\*\*\*\*\*・松本 浩司\*\*\*\*\*・横山 謙治\*\*\*\*\*・岸本 勝義\*\*\*\*\*・  
若松 美沙\*\*\*\*\*

(2020年12月7日受理)

### Survey for teachers about picture book that convey the significance of class activities(1)

Akihiko Wakamatsu, Yoko Kawahara, Nahoko Kage, Kosuke Yamamoto, Kumi Hashimoto,  
Makoto Hirota, Kouji Matsumoto, Kenji Yokoyama, Katsuyoshi Kishimoto  
and Misa Wakamatsu

This study examined the usefulness of picture book that convey the significance of class activities for teachers. From the results, the developed picture book is (1) the teacher feels that the child may lead to the understanding of the consensus building process and the meaning of cooperation, and (2) teachers feel that it is particularly useful for third and fourth graders, but also for other grades., and (3) it was shown that many teachers considered using it for future practice and found it useful as a tool for learning teachers' guidance and advice. These results suggested a certain usefulness of it.

Key words : picture book, teachers, class activities

#### 問題と目的

子どもが育つ環境は急激に変化している(深谷, 1996)。具体的には, 子どもが「群れ遊び」を経験し, 「もう一つの世界」を開拓することが困難になり(榎沢, 2016; 深谷, 2007; 浜崎, 1995; 山本, 1999), 多種多様な電子メディアが普及し, 多様で異質な他者との直接的なかわりが減少している(深谷, 2000; 小平, 2019; 佐藤, 2017; 総務庁青少年対策本部, 1993; 多賀, 1996; 且, 2013)。そのため, 学校では, 仲間関係の構築に課題を抱えて, 集団生活を送ることになる(秋田, 2016)。また, 仲間関係の流動化や分節化, 同質化が進行し, 子どもは異なる価値観をもつ機会や, 仲間と互いの意見を納得いくまで話し合う機会が減少し, 選択制関与による内閉化した関係の中で不安を抱える状況になる(土井, 2016; 福重, 2016)。

このような状況であっても, 「他者との『つながり』こそが, 子どもを育てる」(志水, 2014, 2017)

や「子どもには, 周囲の人とつながりや絆を求める心, つながりや絆を喜ぶ心の中核にある」(鯨岡, 2016)等, 他者との関係性を構築することが重要であると示されている。青井(2013)は, 多様で異質な仲間との関係性の構築は, 学びに向かう力とともに育成すべき資質・能力に位置付けられる「人間性」(文部科学省, 2015)を育む基盤となると述べている。子どもが育つ環境を質的に向上させることは, これらの資質・能力を育むために必要不可欠であると考えられる。

このような時代において, 教師が果たす役割や専門性は何かということが議論されている(藤井, 2018; 深谷, 2019; 家近, 2017; 皆川, 2015; 瀬尾, 2016; 高橋, 2019; 山中, 2018; 米澤, 2015)。皆川(2015)は, 共創的学び(青木, 2014)や教えあい(深谷・植阪・和田, 2014), 質問力向上(道田, 2014)等を挙げて, 教師には, 児童生徒間の相互作用のある協同的な学びをファシリ

\*庄原市立小奴可小学校, \*\*呉市立和庄小学校, \*\*\*坂町立横浜小学校, \*\*\*\*倉敷市立庄小学校, \*\*\*\*\*福山市立湯田小学校, \*\*\*\*\*安芸高田市立吉田小学校, \*\*\*\*\*元福山市立内海小学校, \*\*\*\*\*赤磐市立軽部小学校, \*\*\*\*\*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

テートする役割が求められていると述べている。また、山中 (2018) は、広石 (2005) を引用して、学びが「対話的」になることで、児童生徒による即興的な展開という要素が加わるため、豊かな対話を促進するファシリテーターとしての役割が期待されていると述べている。つまり、教師には児童生徒同士の学び合いを促進する役割がある。他方、教師の専門性としては、授業の他に、学級経営が挙げられており (藤井, 2018; 家近, 2017)、学びの場として学級集団・人間関係づくり等の学校環境を創造することが重要となる (伊住, 2014)。

以下に、児童生徒同士が学び合う学校環境 (以降、学ぶ環境) を創造する教師の働きかけに着目した研究を概観する。まず、高垣・田原・富田 (2006) は、学ぶ環境 (Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou, & Papademetriou, 2001) として、①文脈・状況に適合し、学習者にとっての意味を考慮した課題設定や、②学習者の能動性を支援し、他者との相互作用のある活動を重視している。次に、松尾・丸野 (2007) は、学ぶ環境を志向し、学級での問題を話し合いによって解決する学級会を徹底的に行う教師を熟練教師と定義し、熟練教師の発話内容や働きかけを分析している。その結果、熟練教師は、①学習者の深い学びに向けた明確な対話観をもち、②発話の背後にある思考への着目や、③学習者との積極的対話を議論につなげることがあるとしている。坂本 (2007) は、熟達教師は、①教室を学習者共同体として語り、②学習者同士の関係の発達を最も重要視する (秋田, 1999; Smith & Strahan, 2004)。また、適応的な熟達教師は、多様な学習者との出会いや対応を通して、自身の信念や思考枠組みを問い直す省察と実践化を繰り返しながら力量を形成すると結論付けている。そして、教師集団の学び合いによる熟達化に着目した鹿毛・藤本・大島 (2016) は、小学校授業研究協議会での教師の発話分析を通して、授業中の教師自身や子どもの姿に着目し、事例から学ぶことで専門性向上が促される可能性を示唆している。具体的には、教師観や子ども観等の信念を形成し、授業では子どもの姿に敏感になることを挙げている。これらの研究から熟達教師の共通点として、話し合い等の他者との相互作用のある活動での子どもの姿に着目し、信念を形成していることが明らかにされている。

しかしながら、松尾・丸野 (2007) が着目する学級会での教師の働きかけに関する知見は十分に蓄積されているとは言えない。学級会とは、特別

活動「学級活動」の中核をなす活動であり、学習指導要領解説特別活動編によると、話し合い活動と称されている (文部科学省, 2018; 文部科学省・国立教育政策研究所, 2018)。学級活動は学級経営と並列関係とされ、人間性や学びに向かう力を育むために重要な役割があるとされる (河村, 2018; 杉田・稲垣, 2020; 高橋, 2019)。その一方で、学級活動には、時間の確保や優先順位の観点から総論賛成各論反対という課題 (杉田・稲垣, 2020) や、教師による活動価値や手法の理解不足という課題が存在する (清水, 2017, 2018)。そのため、松尾・丸野 (2007) の定義に沿って熟達教師 7 名でチームを組織して、学級活動の良さや進め方を事例として示す絵本を開発することとした。絵本は、学ぶ環境を創造するための教材として実用性や汎用性が高いことが推察される。絵本を教材として活用することは、学級活動における学ぶ環境の創造に貢献するであろう。

そこで、本研究では、学ぶ環境を創造する教師を対象として、学級活動の良さや進め方を示すために開発した絵本の有用性検討を目的とする。

#### 予備調査

1. 目的 学ぶ環境を創造する教師を対象とした質問紙調査の質問項目を抽出するために、学級経営に関する専門家にインタビュー調査を実施する。
2. 方法 学級経営に関する専門家を対象として、2020年5月某日、オンライン形式 (Zoom) によるインタビュー調査を行った。
3. 結果と考察 インタビュー調査の結果、「開発した絵本は、教師が合意形成過程を理解することにつながるか」や「開発した絵本は、教師が学級活動で育てたい力を理解することにつながるか」、「教師が学級活動の進め方を理解するために、開発した絵本を参考にすることができるか。また、開発した絵本は、各学年の児童にとって活用可能か」、「開発した絵本は、教師の実践に結びつくか」、「開発した絵本は、教師の指導助言行動に結びつくか」の5観点での質問項目が必要であることが明らかにされた。そのため、本調査に向けて、熟達教師 7 名および研究者、博士課程後期院生で協議を重ね、妥当性のある質問項目を作成した。

#### 本調査

1. 目的 予備調査を踏まえ、学ぶ環境を創造する教師を対象として、学級活動の良さや進め方を示すために開発した絵本の有用性を検討する。

## 2. 方法

**研究参加者** A 県および B 県の小学校教師と、A 県 C 市教育委員会の指導主事等の計 156 名に実施した。教育委員会 6 名、管理職 9 名、学年担任 125 名 (1 学年 18 名, 2 学年 18 名, 3 学年 16 名, 4 学年 17 名, 5 学年 17 名, 6 学年 22 名, 特別支援学級 15 名, 通級 2 名), 主幹 2 名, 研究主任 1 名, 専科 9 名, 養護教諭 2 名, その他 2 名であった。

**時期** 2020 年 8 月～10 月

**手続き**

【フェイスシート】 回答者の職名：管理職、学級担任 ( ) 学年, その他 ( ) / 回答者の勤務年数：10 年未満, 10 年以上 20 年未満, 20 年以上 / 回答者の特別活動に関する研修会・研究会等への参加回数：なし, 10 回未満, 10 回以上

【質問項目】 回答は 4 件法 (1 まったくそう思わない～4 とてもそう思う) と自由記述で求めた。

① 下記の質問について、あてはまる数字に○をつけて下さい。また、そのように判断した理由をページ番号や具体的な場面を挙げてお書きください。

- ・絵本は私たちの学級・学校の児童が、合意形成の過程を理解することにつながると思う。
- ・絵本は私たちの学級・学校の児童が、協力の意味を理解することにつながると思う。

② 絵本は、低学年から高学年までの児童に学級会の進め方や魅力等を伝えるオリエンテーションのツールとして適していると思いますか。また、そのように判断する理由を教えてください。

- ・小学校 1・2 学年用として適していると思う。
- ・小学校 3・4 学年用として適していると思う。
- ・小学校 5・6 学年用として適していると思う。

③ 下記の質問について、あてはまる数字に○をつけ、判断の理由をお書きください。

- ・私たちの学級・学校でも学級会で決めたことを実践させたいと思う。
- ・学級活動の取組を進めるに当たって、教師がどのように指導・助言すればよいかを理解することにつながると思う。

【分析方法】 選択式質問は、勤務年数 (3) と参加回数 (3) の分散分析を行った。自由記述式質問は、場面別や内容別のカテゴリ分析を行った。Table 1 に各頁の場面名を示した。自由記述の分類は、筆者 2 名で行い、評定一致率は 92% で、不一致箇所については、協議の上決定した。なお、空白や重複等の欠損回答がある場合には、欠損回答のみを除外し、その他の回答は分析対象とした。

Table 1 場面の命名

場面名 (絵本の該当頁)
A 児童が着席している場面 (表紙裏表紙)
B 新学期を迎えた場面 (1 頁)
C 学級開きの場面 (2・3 頁)
D 学級生活上に課題を抱える場面 (4・5 頁)
E 前年の学級生活を思い返す場面 (6・7 頁)
F 議題箱に提案カードを入れて学級会が始まる場面 (8・9 頁)
G 学級会柱 I すること①出し合う場面 (10・11 頁)
H 学級会柱 I すること②比べ合う場面 (12・13 頁)
I 学級会柱 I すること③まとめると、柱 II 工夫の場面 (14・15 頁)
J 話し合いの中で、ある児童が心配意見を発表する場面 (16・17 頁)
K 心配事を解決する方法を提案する場面 (18・19 頁)
L 提案が繰り返されて、学級会が終了する場面 (20・21 頁)
M 決めたことを実践する日に向けて休憩時間に練習する場面 (22・23 頁)
N 決めたことを実践する場面 (24・25 頁)
O 実践の中で、練習の成果を発揮する場面 (26・27 頁)
P 心配意見を発表した児童が活躍する場面 (28・29 頁)
Q 実践が終了する場面 (30・31 頁)
R 学級生活上の課題が解決に向かう場面 (32 頁)

## 3. 結果と考察

### (1) 合意形成過程の理解

Table 2 は、勤務年数と参加回数ごとに平均値を示したものである。それぞれで一要因分散分析を行った結果、有意差は認められなかったが、全ての平均値が 3.5 を超えており、絵本が合意形成過程の理解につながる事がうかがわれた。

カテゴリ分析の結果、特に G[17] や H[27], I [29], J [12], K [11] の場面 [人数] を挙げながら、「場面の設定に着目する記述」や「登場する児童の意見や気持ちに着目する記述」、「目的や話し合いのめあてに着目する記述」がみられた (Table 3)。具体的には、「特に H の話し合いのめあてに沿って、理由を述べながら意見を言うことが大切だと理解できた。(1 年担任)」や「合意形成の過程が児童目線で詳しく描かれているので分かりやすい。他の絵本では、ここまで児童の意見を描いていないのでイメージしやすい。色々な意見が出された中で、少しずつテーマに向かって焦点化していく過程がよく分かる。(3 年担任)」, 「H は子どもたちが自主的に話し合い、他者のために工夫している。(3 年担任)」 「HI が子どもの日常によくあり、身近で主人公に自分を投影しやすい。(特別支援学級担任)」等の記述があった。以上の結果から、絵本には、話し合い活動の出し合う、比べ合う、まとめの場面が具体的かつリアルに設定され、例えば、多様な立場を考えながら折り合いをつけたり、心配意見を発表する児童の視点を受け止めたりする等、児童の意見や気持ちが明確に記載されていることから、合意形成過程を理解することにつながるのではないかと教師が感じることが示唆された。

Table 2 合意形成過程理解に関する分散分析

勤務年数	～9年 n=68	10～19年 n=30	20年～ n=56
M (SD)	3.59 (0.50)	3.70 (0.54)	3.61 (0.49)
結果	F (2, 151) =0.53, ns		
参加回数	0回 n=48	1～9回 n=79	10回～ n=27
M (SD)	3.65 (0.48)	3.63 (0.49)	3.52 (0.58)
結果	F (2, 151) =0.64, ns		

Table 3 合意形成過程理解カテゴリー分析

場面別 [人数]	*n=47
F [4], FGGHI [2], G [1], GHI [12], GHIJK [1], GHIJKL [2], GHIL [1], H [5], HI [4], HIJ [1], HIJK [1], I [2], IJK [1], IJKL [4], IL [1], JK [2], L [2], LO [1]	
内容別 [人数]	*n=118, 複数の項目にわたって回答したことがある

- 場面の設定に着目する記述
  - 分かりやすい (イラストがある, 丁寧に詳しく描いてある, 流れがイメージしやすい, 具体的な言葉のやりとりがある, 手立てが描いてある, 順序立てて描かれている, 子どもの言葉で描かれている) [65]
  - 実際に学級でよくある場面が描かれてある (身近な話題, 学級生活にありがち, 誰もが考えたことがある, 日常の場面, 自分たちの学級と重なる, リアルで共感できる) [16]
  - 子どもがやってみたくなる (登場人物に自分を投影すると思う) [2]
  - 合意形成のためには (まとめるためには), 話し合うこと (過程) が大切と理解できる [5]
- 登場する児童の意見や気持ちに着目する記述
  - 他者の立場 (多様な立場, 他者との違い) を考えながら折り合いをつけることが理解できる [13]
  - 心配意見を発表する児童の気持ち (視点) を理解 (受け止める) することにもつながる [11]
  - 他者や学級集団が楽しめる工夫 (アイデア) を知ることができる [9]
  - 心のつぎやぎが描いてある [2]
- 目的や話合いのめあてに着目する記述
  - 目的や話合いのめあてが明確 [5]
  - 同じ目的をもって取り組み満足感を感じられる [2]

## (2) 協力の意味理解

Table 4 は, 勤務年数と参加回数ごとに平均値を示したものである。それぞれで一要因分散分析を行った結果, 有意差は認められなかったが, 全ての平均値が 3.5 を超えており, 絵本が協力の意味理解につながる事がうかがわれた。

カテゴリー分析の結果, 特に J [11] や K [16], L [24], M [18] の場面を挙げながら, 「場面の設定に着目する記述」や「登場する児童の意見や気持ちに着目する記述」, 「実際の児童や学級に着目する記述」がみられた (Table 5)。具体的には, 「L では相手のことを考えた行動が描かれており, O の言葉がけから相手への気持ちが伝わる。(管理職)」や「自分たちの経験と重なる。(1年担任)」, 「OPQ で具体的な姿が示され, R で目指すクラス像が伝わる。(6年担任)」, 「協力の意味の本質が理解できる。協力するための具体的な行動のあり方が理解できる。(教育委員会)」等の記述があった。以上の結果から, 絵本には, 児童の経験と重なる話合い活動の工夫, すなわち, 心配意見やその心配事を解決する提案の場面が設定され, 工夫を通して学級全員が楽しめたり, 他者や学級のことを考えた意見を出したり, 練習場面で手を差し

伸べたりする等, 児童の意見や気持ちが明確に記載されていることから, 協力の意味理解につながると教師が感じていることが示唆された。

Table 4 協力の意味理解に関する分散分析

勤務年数	～9年 n=68	10～19年 n=31	20年～ n=56
M (SD)	3.51 (0.50)	3.61 (0.50)	3.54 (0.54)
結果	F (2, 152) =0.39, ns		
参加回数	0回 n=48	1～9回 n=80	10回～ n=27
M (SD)	3.56 (0.50)	3.54 (0.53)	3.52 (0.51)
結果	F (2, 152) =0.07, ns		

Table 5 協力の意味理解カテゴリー分析

場面別 [人数]	*n=43
HI [2], HJL [1], I [2], IJKLM [2], JK [5], JKL [2], KL [5], KOPQ [1], L [4], LM [6], LO [2], M [6], MOP [1], MOQ [1], OPQR [1], P [1], Q [1]	
内容別 [人数]	*n=115, 複数の項目にわたって回答したことがある

- 場面の設定に着目する記述
  - 分かりやすい (イラストがある, 具体をイメージしやすい, 道筋が示されてある, 学級会前後で姿容が描かれている) [27]
  - 実際に学級でよくある場面が描かれてある (身近, 自分事として考えやすい, 経験と重なる, 具体的な姿で描かれている, 児童たちの表情がある, 児童が共感できると思う) [13]
  - 互いの思いの中間点 (納得解) を探る過程が描かれている [3]
  - 学級全体で一つのことに向かっている姿が描かれている [4]
- 登場する児童の意見や気持ちに着目する記述
  - 自分たちで話し合って決めた工夫 (多様なアイデア, よりよくする方法) を通して学級全員が楽しめる (喜び合っている, 達成感を味わっている) [20]
  - 心配意見を発表した児童の気持ちが表示されている [9]
  - 他者や学級集団のことを考えながら (聞き合いながら, 認め合いながら), 意見を出している [15]
  - 心配意見を発表した児童に対して, 練習場面で他の児童が手を差し伸べている (アドバイス, 教える, 互い助け合う, 声をかけ合う) [15]
- 実際の児童や学級に着目する記述
  - 協力の本質 (意味) や, 具体的な行動のあり方が理解できる [12]
  - 他者のためにもなるし自分のためにもなるという感覚が身につく [1]
  - 協力を考える契機になる (協力の疑似体験ができる, 1つの例として参考になる, 「こうすることもできるんだ」と知ったり気づいたりするきっかけになる, 自分たちの学級の問題について話し合うときに参考になる, 協力の仕方に気づける) [11]

## (3) 各学年の児童における有用性

Table 6 は, 学年別の平均値を示したものである。一要因分散分析を行った結果, 有意差が認められた。Holm 法による多重比較を行ったところ, 3・4 学年の平均値が 5・6 学年および 1・2 学年の平均値よりも有意に高く, 5・6 学年の平均値が 1・2 学年の平均値よりも有意に高かった ( $p < .05$ )。

カテゴリー分析の結果, 「1・2 学年ほど適している」や「3・4 学年が適している」, 「5・6 学年ほど適している」, 「全学年適している」という記述がみられ, 3・4 学年に有用であるという記述が最多であり, 5・6 学年と全学年に有用であるという記述は同数であった (Table 7)。以上の結果から, 絵本は, 特に 3・4 学年にとって有用であることが示されたが, 5・6 学年や 1・2 学年においても平均値が 3 を超えており, 一定の有用性を教

師が感じていることが示唆された。

Table 6 各学年への有用性に関する分散分析

n=148	1・2学年	3・4学年	5・6学年
<i>M</i> ( <i>SD</i> )	3.04 (0.69)	3.73 (0.49)	3.43 (0.61)
結果	<i>F</i> (2, 294) = 65.41, <i>p</i> = .001, $\eta^2 = .67$		

Table 7 各学年への有用性カテゴリー分析

内容別 [人数]	*n=125, 複数の項目にわたって回答した場合がある
1. 1・2学年ほど適しているという記述	
(1) 内容面 (何となく分かる, 親しみやすい, モデルとしてイメージしやすい) *5・6学年には簡単すぎる, 中5・6学年には物足りない, 5・6学年には他の問題を取り上げた方がいい [9]	
(2) 学級のためや他者のためといった意識を伝えやすい [1]	
2. 3・4学年が適しているという記述	
(1) 分量面 *1・2学年には分量が多い [4]	
(2) 話合いの具体が浮かぶ *1・2学年は浮かぶかどうか *5・6学年になると人間関係の複雑さが出てくる [12]	
(3) 内容面 (身近でよくある問題, 起こりそう, 共感できる, 親しみやすい) [21]	
(4) 経験値 (実態・発達段階) [13]	
(5) 自分事として捉えられる (実感を伴って分かる) [4]	
3. 5・6学年ほど適しているという記述	
(1) 分量面 *1・2学年ほど分量が多い, 1・2学年には読み聞かせ等の工夫が必要 [9]	
(2) 教師の指導・助言面 *1・2学年ほど指導・助言が多くなる必要 [8]	
(3) 話合いの具体が浮かぶ *1・2学年ほど難しい [15]	
(4) 内容面 (身近でよくある問題) *1・2学年ほど E, G~I, Lが難しい [11]	
(5) 計画委員会などの動きが具体的に分かる [1]	
4. 全学年適しているという記述	
(1) 絵本の利点面 (イラスト, よいツール, 絵本には興味がある, 人物の感情も表現できている) [10]	
(2) 話し合える議題・テーマ・小学生のリアル [9]	
(3) 具体的に描かれてある (議題箱の使い方, 学級会の進め方や意見の出し方, 流れが分かりやすい, 協力の仕方) [20]	
(4) 学級 (自分たち) で1つのものを創っていく感覚を育む [3]	
(5) 折り合うことや他者 (学級) のことを考えて意見を言うことを考えることができる [2]	

#### (4) 今後の実践への活用

Table 8 は, 勤務年数と参加回数ごとに平均値を示したものである。それぞれで一要因分散分析を行った結果, 有意差は認められなかったが, 全ての平均値が 3.7 を超えており, 絵本が今後, 実践への活用につながるであろうかがわれた。

カテゴリー分析の結果, 「学級活動が果たす役割に期待する記述」や「現状や展望を示す記述」がみられた (Table 9)。具体的には, 「教師主導よりも児童同士が話し合っただけ決めた活動の方が責任をもって意欲的に取り組める。(1年担任)」や「現段階で学級活動を実践できていないから活用できる。(3年担任)」, 「学級や学校を高めるのは自分たちだという当事者としての思いを子どもにもたせたい。(主幹)」, 「日々業務に追われる今日, 学級・学校という集団社会で何が大切か, 何を学ばせるか, 我々教師の考え方・教育観につながる。(特別支援学級担任)」, 「自分たちで考えて実践することはうまくいくか否かに関わらず, それ自体

が子供たちにとって成長につながる。(養護教諭)」, 「学校は価値観の異なる人が学ぶところ。学級会の活用で集団の力を向上させることにつながる。(管理職)」等の記述があった。以上の結果から, 現実問題として実施は困難であっても, 絵本を読むことで, 話合い活動と実践から構成される学級活動が果たす役割に期待を抱くことができると非常に多くの教師が感じていることが示唆された。

Table 8 実践への活用に関する分散分析

勤務年数	~9年 n=69	10~19年 n=31	20年~ n=55
<i>M</i> ( <i>SD</i> )	3.84 (0.37)	3.77 (0.43)	3.78 (0.42)
結果	<i>F</i> (2, 152) = 0.46, <i>ns</i>		
参加回数	0回 n=48	1~9回 n=81	10回~ n=26
<i>M</i> ( <i>SD</i> )	3.85 (0.36)	3.75 (0.43)	3.88 (0.33)
結果	<i>F</i> (2, 152) = 1.60, <i>ns</i>		

Table 9 実践への活用カテゴリー分析

内容別 [人数]	*n=105, 複数の項目にわたって回答した場合がある
1. 学級活動が果たす役割に期待する記述	
(1) 学級活動のゴールがイメージできる (分かりやすい, 具体的, 話合いの良さを感じる, 話合いを大切にしたい, 課題意識や目的意識をもった活動, 参考になる, 児童が共感をもつ, 話し合いをしてみたいという児童の反応) [15]	
(2) 目指す児童像・学級像につながる (クラス・学級・仲間づくり, 学級集団の力, 自主性 (的), 主体性 (的), 児童主導で話し合っただけ決める, 責任をもってやりきる, 意欲的, 自治的な学級, 認め合う, 協同問題解決, 学級を高めるのは自分たち, あたためたい学級, 創造力) [59]	
(3) 話し合っただけ決めたことを実践する経験させたい (達成感・充実感をもたせたい, 楽しさ・価値を実感させたい) [21]	
2. 現状や展望を示す記述	
(1) 現実問題として (学級活動に取り組めていない, 苦労している, 四苦八苦している, うまくいかない, チャレンジしたい, 中途半端になっている, 学級運営で大切, 教師の考え方・教育観につながる) [15]	
(2) 国語科「話す・聞く」ツールとしての機能 [1]	

#### (5) 教師の指導・助言理解

Table 10 は, 勤務年数と参加回数ごとに平均値を示したものである。それぞれで一要因分散分析を行った結果, 有意差は認められなかったが, 全ての平均値が 3.4 を超えており, 絵本が教師の指導・助言の理解につながるであろうかがわれた。

カテゴリー分析の結果, 「登場する教師の姿に着目する記述」や「現状や展望を示す記述」がみられた (Table 11)。具体的には, 「はじめて学級会をする初任者の研修会で効果的だ。(4年担任)」や「私たち若手教員にとっても参考になる。(4年担任)」, 「絵本を読み実践を重ねることで, 教師が何を大切に考えて指導していくか, ぶれない軸が必要だ。(1年担任)」, 「子どもの力を信じて, このような話合いができるクラスにしたい。(1年担任)」, 「話合い活動の中で, 子どもたちの表情を見て, 困っている子どもに配慮した姿があった。教師は子ども同士の関わりを信じて見守る姿勢が大事だ。(その他)」等の記述があった。以上の結果

から、実際にはまだ分からないこともあるが、絵本を読むことで、登場する教師の姿、例えば、一般的に児童主体になるように見守る姿や、計画委員会での指導の姿、話し合い活動での助言の姿から学ぶことができ、有効なツールとして役立つと教師が感じていることが示唆された。

Table 10 指導・助言に関する分散分析

勤務年数	～9年 n=68	10～19年 n=28	20年～ n=54
M (SD)	3.40 (0.55)	3.43 (0.63)	3.50 (0.54)
結果	F (2, 147) =0.51, ns		
参加回数	0回 n=47	1～9回 n=76	10回～ n=27
M (SD)	3.53 (0.50)	3.39 (0.59)	3.41 (0.57)
結果	F (2, 147) =0.92, ns		

Table 11 指導・助言理解カテゴリー分析

内容別 [人数]	*n=109, 複数の項目にわたって回答したことがある
1. 登場する教師の姿に着目する記述	
(1) 分かりやすい (具体的, 例が描かれてある, モデル・指標になる, 見通しを立てられる) [36]	
(2) 教師の立ち位置 (児童主体・児童の自治性, あまり教師の姿が描かれていない, 見守る, 任せる, 進行の手助け・補助・フォロー, ぶれない軸, 児童の思いを知る, コーディネート, 雰囲気・風土・学級づくり) [21]	
(3) 計画委員会での指導場面 (指導の仕方, 計画委員への指導内容) [15]	
(4) 話し合い活動での助言場面 (話し合いが行き詰った時・方向性がはっきり出ない時の声かけ, 話し合いがそれ時・修正時の声かけ, 発言する内容やタイミング, 意図的な投げかけ, 心配・少数意見を尊重) [27]	
2. 現状や展望を示す記述	
(1) 現実問題として (話し合いがスムーズに行くことは少ない, 学級活動の取組は難しい, 実際には困った場面がたくさん出てくる, 絵本を読んでもまだ分からない, 声かけが足りない) [15]	
(2) 有効なツールとして役立つ (小学校ならではの経験, 児童とイメージを共通認識ができる, 学級全体への説明時に参考になる, 学級活動を初めて行う初心者や経験の少ない教師, 私たちのような若手教員向け, 教師自身の学び・成長につながる, 自分の学級と重ねて考えることができる) [21]	

## 総合考察

### 1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、学ぶ環境を創造する教師を対象として、学級活動の良さや進め方を示す絵本の有用性を検討することであった。結果から、開発された絵本は、①児童が合意形成過程や協力の意味の理解につながるのではないかと教師が感じていることや、②特に3・4年生にとっても有用であるが、他の学年にとっても一定の有用性があると教師が感じていること、③現実や実際の状況とは異なるが、多くの教師が今後の実践への活用を検討し、教師の指導・助言を学ぶツールとして有用であると感じていることが示された。また、これらについては、勤務年数や研修等への参加回数による差は認められなかったため、開発された絵本が、若手や中堅、ベテランに至る全ての教員にとって有用であるとともに、教員の特別活動への関心の高低に関わらず有用であると言えるであろう。こうした知見は、話し合い活動を中核に据えた学級

活動を通して、児童同士が学び合う環境を創造するために教師が果たす役割や専門性とは何かを考えていく上で、重要な示唆を与えるものである。

### 2. 絵本開発の意義

4月。子どもたちは自分の所属する学級を知る。新しい担任の先生、新しい学級のメンバーと出会う。その時出会ったメンバーとは、縁あって1年間過ごすことになるのだが、決してまだチームとなっているわけではない。たまたま集められただけの言わば「群れ」である。その後、出会ったメンバーと、様々な学習を通して経験を重ね、メンバー一人ひとりが成長する集団として育っていくことでチームとなる。

教師は、戦略をもって学級づくりを行うことで、チームを育てていくのだが、決して教師が先頭に立って子どもたちを指導し、集団をつくっていくということでは、本当の子どもたちの成長は期待できない。学級づくりという言葉には、子どもたちと共に学級をつくっていくという願いが込められている。子どもたち自身が学級づくりの担い手として、自分が所属する集団の在り方や多様性を最大限に発揮して目標達成を実現するチームビルディングの方法を学ぶ環境を教師がどのように整え、支えていくかということこそ、学級づくりを子どもたちと共にやる教師の大きな役割である。絵本に込められた筆者らの願いは、教師として子どもたちを粘り強く、そしてあたたかく見守っていきいたいという強い思いなのである。

学級活動の時間は、学級づくり、つまりチームビルディングの方法を学び実践する時間である。学級は小さな社会であり、多様な考えをもったメンバーの集まりである。学級集団の中で、子どもたち自らが学級づくりに参画することで、人間関係形成を学び、自己実現を図っていく大切な実践の場である。特別活動の時間に、自分の良さを生かして集団のために貢献し、仲間にも認められる経験を繰り返し積み重ねることで、自己の成長を実感し、社会参画の意欲は増していく。この好循環こそが学級活動の醍醐味であり、筆者らの願うところである。しかしながら、学級活動の時間の指導については、教科書がない、教師が指導法を学ぶ機会がなく指導の仕方が分からないなど、主に担任が試行錯誤しながら行っている現状があり、各学級での指導は、偏りがあることは否めない。子どもや学級の実態は様々で、特別活動は、その実態に合った適切な指導によって大きな効果を発揮するが、適切な指導が行われることなく、自治

というのは名ばかりの活動を子ども任せにしてしまった場合は、子どもたちや学級を壊してしまう危険性も有している。教師の指導力が大きく問われるところが、特別活動は諸刃の剣であると言われる所以なのであろう。

本研究では、教師にとって、絵本が、学級活動の指導について、全体像やゴールイメージをもつことができるものにしたいと特別活動推進の環境づくりとして内容を工夫し構成した。本調査からは、「このような本を使って学級活動を推進していきたい」という教師が多いことも分かり、子どもと共通認識をもつことのできる教材の必要性が明らかになった。また、単に学級活動の手順を共通理解するためだけでなく、学級の子どものチームビルディング意識やその状態を把握する機会にもなるということを中心に留めながら、この絵本とともに自分たちの目指す学級づくり、そしてそのための環境づくりに貢献したい。

### 3. 中国地方発の絵本が教師に果たす役割

教師が学級活動の指導を学ぶ場合は、授業研究や学習指導案の検討、研究会等が中心であった。この絵本は、児童だけでなく教師についても大きな学びになることがわかった。その1つは、「授業や児童の変容のイメージ化」である。理屈ではわかったつもりでも実際はうまくいかないイライラ感、教科書がないための自分の指導への不安感等が教師の心の底にあることが予想される。この絵本は、授業研究とはまた別のアプローチとして、教師の力量の向上に寄与する可能性が大きい。絵本作成に際し、中国地区の教師たちが様々な形で協力し、多くの教師の実践に裏打ちされ、学級活動の1つのモデルとしてまとめ上げたことが意義深い。中国地区としての研究会が発足後、各県の特別活動に関する研究活動が活性化された。そのつながりの中から本研究が生まれたことも今度につながる大きな意義がある。この研究をもとに、絵本の様々な活用方法が研究され、教師の学級活動の指導力が向上していくことが期待されている。

### 文献

- 秋田喜代美 (1999). 教師が発達する筋道-文化に埋め込まれた発達の物語 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師 (pp. 27-39) ぎょうせい
- 秋田喜代美 (2016). 「子ども」という存在 秋田喜代美 (編) 変容する子ども関係 (pp. 1-7) 岩波書店
- 青井倫子 (2013). 仲間関係 日本子ども社会学会研究刊行委員会 (編) 子ども問題事典 (pp. 50-51) ハーベスト社
- 青木幸 (2014). ドラマ手法で学びを変える 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 369.
- 土井隆義 (2016). ネット・メディアと仲間関係 秋田 喜代美 (編) 変容する子ども関係 (pp. 101-128) 岩波書店
- 榎沢良彦 (2016). 遊びを通した子どもの協同性の育ち 秋田喜代美 (編) 変容する子ども関係 (pp. 43-70) 岩波書店
- 藤井恭子 (2018). 学校心理学の研究と課題—学校教育の動向と援助者としての教師研究の必要性— 教育心理学年報, 57, 123-135.
- 深谷昌志 (1996). 子どもの生活史—明治から平成 黎明書房
- 深谷昌志 (2000). 「子どもらしさ」と「学校」の終焉 黎明書房
- 深谷昌志 (2007). 昭和の子ども生活史 黎明書房
- 深谷達史 (2019). 子ども (学習者) の学びと大人 (教師) の学び—わが国の教授・学習・認知研究の動向と展望— 教育心理学年報, 58, 30-46.
- 深谷達史・植阪友理・和田果 (2014). 高校における教えあい講座の実践 (3) —教えあいの質における効果— 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 692.
- 浜崎隆司 (1995). 子どもの遊びと社会性の発達 二宮克美・繁多進 (編) たくましい社会性を育てる (pp. 37-49) 有斐閣
- 広石英記 (2005). 正統的周辺参加論による教育方法の再検討 東京電機大学総合文化研究, 3, 19-26.
- 福重清 (2016). 2000 年代の都市青年の人間関係—友人関係をめぐる 10 年間の変化— 専修人間科学論集 社会学篇, 6, 113-120.
- 家近早苗 (2017). 学校心理学の展望と課題—チーム学校への貢献の可能性— 教育心理学年報, 56, 122-136.
- 伊住継 (2014). クラス会議が学級のルールとリレーションの確立に与える影響について 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 552.
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016). 「当事者型授業研究」の実践と評価 教育心理学研究, 64, 583-597.
- 河村茂雄 (2018). 特別活動の理論と実際 図書

- 文化社  
小平さち子 (2019). “子どもとメディア” をめぐる研究に関する一考察—2000 年以降の研究動向を中心に— 放送研究と調査, 69, 18-37.  
鯨岡峻 (2016). 関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて— ミネルヴァ書房  
松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて— 教育心理学研究, 55, 93-105.  
道田泰 (2014). 他者との相互作用と通した質問態度の向上 (4) 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 703.  
皆川直凡 (2015). 21 世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究 教育心理学年報, 54, 57-70.  
文部科学省 (2015). 新しい学習指導要領等が目指す姿 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoo/attach/1364316.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoo/attach/1364316.htm) (2020 年 2 月 20 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  
坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.  
佐藤和夫 (2017). IT の功罪—電子メディアの子どもへの影響とその対応— 小児保健研究, 18, 18-22.  
瀬尾美紀子 (2016). 21 世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学年報, 55, 68-82.  
志水宏吉 (2014). 「つながり格差」が学力格差を生む 亜紀書房  
志水宏吉 (2017). 「つながり」が子どもを育てる 志水宏吉・若槻健 (編) 「つながり」を生かした学校づくり (pp. 5-20) 東洋館出版社  
清水弘美 (2017). 特別活動でみんなと創る楽しい学校 小学館  
清水弘美 (2018). 小学校「特別活動」の年間指導モデル 学事出版  
Smith, T. W., & Strahan, D. (2004). Toward a prototype of expertise in teaching: A descriptive case study. Journal of Teacher Education, 55, 357-371.  
総務庁青少年対策本部 (1993). 情報化社会と青少年—第 2 回調査報告書— 総務庁  
杉田洋・稲垣孝章 (2020). 特別活動で、日本の教育が変わる!—特活力で、自己肯定感を高める— 小学館  
多賀太 (1996). 電子メディアと子ども・若者 子ども社会研究, 2, 136-140.  
高垣マユミ・田原裕登志・富田英司 (2006). 理科授業の学習環境のデザイン—観察・実験による振り子の概念学習を事例として— 教育心理学研究, 54, 558-571.  
高橋亜希子 (2019). 学校心理学に関する研究の動向と課題—生徒指導における教師の実践的思考に焦点を当てる必要性— 教育心理学年報, 58, 102-118.  
且直子 (2013). メディアと子どもの発達 教育心理学年報, 52, 140-152.  
Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. Learning and Instruction, 11, 381-419.  
山本清洋 (1999). 子どもが創る遊び 日本子ども社会学会 (編) いま、子ども社会に何がおこっているのか (pp. 115-130) 北大路書房  
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—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み— 教育心理学年報, 57, 61-78.  
米澤好史 (2015). 学校現場における学校心理学研究の動向と課題—こどもとこどもを取り巻く環境への支援の方向性を探る— 教育心理学年報, 54, 112-125.

#### 付記と謝辞

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。絵本開発にあたっては絵本作家の朝川照雄先生、絵本画家のよこみちけいこ先生に多大なる尽力を頂いた。また、前文部科学省視学官・國學院大學教授の杉田洋先生や、前中国地区小学校特別活動研究会会長・前山口県小学校校長の椀田崇晴先生には、構想段階から丁寧に何度も指導助言を頂いた。質問紙調査にご協力頂いた先生方を含めて、この場を借りて心から感謝申し上げる。