

日本学級経営学会誌

2020 第2巻

目次

【特別寄稿文◆日本学級経営学会発足の意味】

- 1 特別支援教育と学級経営
～学級経営に交流及び共同学習を位置付ける意味～
青山 新吾（ノートルダム清心女子大学）…………… 1
- 2 〈読みの交流〉における役割アイデンティティの形成過程
——対象児 Ik のレリバントの変化に着目して
佐藤 多佳子（上越教育大学教職大学院）…………… 5
- 3 学級通信の発行に関する教師の意識
佐藤 正寿（東北学院大学）…………… 9
- 4 「自治的集団」研究の整理と今後の実践の視点
松下 崇（横浜市立川井小学校）……………13

【研究論文】

児童のペア活動に関する事例的研究

—「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いた実践の分析—

- 前田 考司（上越教育大学教職大学院）…………… 17
阿部 隆幸（上越教育大学教職大学院）……………

【第1回日本学級経営学会研究大会の報告】

- 1 日本学級経営学会第1回研究大会 記念講演
「日本学級経営学会」設立にむけて
赤坂 真二（上越教育大学）…………… 27
- 2 日本学級経営学会第1回研究大会シンポジウム…………… 30
なぜ今、学級経営学会が必要なのか

【学会会務報告 他】

- 1 第2回日本学級経営学会研究大会の記録…………… 39
- 2 学会誌執筆要領
- 3 入会手続き
- 4 会則

特別支援教育と学級経営

～学級経営に交流及び共同学習を位置付ける意味～

青山 新吾（ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科）

要 旨

特別支援教育の課題の一つは、子どもたち同士が「つなぐ・つながる」ことである。そこで、小学校・中学校の特別支援学級と通常の学級における交流及び共同学習の在り方を検討した。その結果、その充実のためには、通常の学級の学級経営との関係が重要であること、また、学校のシステムと連動して行われる重要性も示唆された。

キーワード

学級経営の充実、交流及び共同学習、特別支援学級、インクルーシブ教育システム

1 特別支援教育からインクルーシブ教育システムへ

学校教育法の一部改正があり、特別支援教育が法的に位置付けられたのは2007年である。この法改正を契機として、小・中学校における個に応じた指導・支援の充実に取り組まれるようになった。と同時に、個に応じた指導・支援の充実を図る取組を進める中で、大きな課題が浮かび上がってきた。それは、児童生徒は、集団の中で生活しており、様々なできごとは、集団すなわち周囲との関係の中で意味づけられるということである。青山(2019)は、それを、特別支援教育のアプローチが、個と集団への両面へのアプローチへと拡大し、その両面のバランスが問われるようになったと整理している⁽¹⁾。このように、法改正を伴う動きから、学校現場からの発信とでも呼べる動きが相まって、特別支援教育の現場レベルでの捉え方は拡大してきたのである。そのような流れの中で、現在は、インクルーシブ教育システムの時代へと移り変わってきた。2012年の中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中で、インクルーシブ教育システムの構築が示された。我が国のインクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとされたのである。

ここでは、障害のある子どもとない子どもが、同じ場で共に学ぶことと、それぞれの子どもにとって、その時点での教育的ニーズに最も的確な指導を提供できる学びの場を充実することの2点を同時に示していることに留意したい。インクルーシブ教育と言ってしまうと、その捉え方は様々であり、世界各国あるいは国内でもそのイメージや具現化を目指す先に違いがある。我が国の教育行政、文科省が「インクルーシブ教育システム」としていること、そのイメージは、従来の特別支援教育の制度とそれほど大きな違いはないことを押さえた上で本稿を展開していくことにする。

2 学級経営と特別支援教育

青山(2016)は、これまでの特別支援教育の取組を概観したときに、特別支援教育の弱点は子どもたち同士が「つなぐ・つながる」ことであると指摘した⁽²⁾。制度上、それにかかわるものは交流及び共同学習しかないからである。しかし、インクルーシブ教育システムにおいて、同じ場で共に学ぶことを追求するならば、この「つなぐ・つながる」という点が重要になる。我が国の小・中学校では、学級単位で教育活動が行われる比重が高いと思われるからである。赤坂(2019)は、通常の学級における特別支援が機能するためには学級経営の視点は欠かせない、全ての子どもたちの過ごしやすさ、学びやすさは、子どもひとりひとりの能力的なものに加えて、教師や他の子供たちとの関係性や態度、

配慮などからも少なからぬ影響を受けていると述べている⁽³⁾。つまり、インクルーシブ教育システムを進めていく際には、「つなぐ・つながる」という点からの検討が必要であり、そのためには学級経営の視点が必要ではないかと考えられる。

なお、小・中学校における学級には、先述した「多様な学びの場」のうち、いわゆる通常の学級と、実態に応じて障害種別に設置されている特別支援学級がある。本稿では、その両者をつなぐものとしての交流及び共同学習に焦点を当てることにする。交流及び共同学習は、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒が、共に生活したり学習したりする形態のことである。当然のことながら、これはどちらの学級においても重要であり、学級経営の中に位置づけられるものになるはずである。しかし、本稿では、通常の学級の立ち位置から交流及び共同学習を検討していくことにする。

3 交流及び共同学習

交流及び共同学習については、どのように規定され、指針が示されているのであろうか。

障害者基本法第16条第3項では、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習は、児童が障害のある幼児児童生徒とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会であり、同じ社会に生きる人間として、お互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ場でもあると規定されている。

また、小・中学校学習指導要領解説総則編では、第3章教育課程の編成及び実施第5節学校運営上の留意事項2家庭や地域社会との連携及び協働と学校間の連携②学校相互間の連携や交流において「特別支援学級の児童との交流及び共同学習は、日常の様々な場面で活動を共にすることが可能であり、双方の児童の教育的ニーズを十分把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定することなどが大切である」とされている。このように、交流及び共同学習には、いくつかのかたちがある。本稿では、その中で、小・中学校における特別支援学級と通常の学級の児童生徒が共に活動し、学ぶことに焦点を当てて検討することである。なお、交流及び共同学習には交流の側面と教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面の両面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく必要があるとされている。

4 交流及び共同学習と学級経営

先述したように、特別支援学級と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習を実施するためには、双方の学級において、その学級経営のなかに交流及び共同学習が位置づいていることが求められる。では、具体的には、どのようなかたちで学級経営に位置づけられるのだろうか。ここでは、通常の学級サイドに立って、その学級経営における位置づけを概観してみたい。

岡山県総合教育センター(2019)は、特別支援学級担任のためのハンドブック＜改訂版＞で交流及び共同学習を実施する方法について例示している⁽⁴⁾。それらを見ると、交流及び共同学習を実施する教科や領域を児童生徒の実態に応じて検討すること、単元や題材によって部分的に実施することも考えられること、活動の場所は常に通常の学級とは限らず、特別支援学級において交流及び共同学習を実施することも考えられること（いわゆる逆交流状態）が示されている。

また藤谷(2015)は、ある小学校の交流及び共同学習の取組について、特別支援教育コーディネーターを務めていた教員にインタビューを行っている。その中で、交流及び共同学習を実施する際の具体的な決定プロセスについて報告している⁽⁵⁾。

表1 交流及び共同学習の決定プロセス

(1) 交流及び共同学習の実施学級の決定

学級担任決定後に、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、交流実施学年団と特別支援学級担任で決定する。

(2) 交流学級担当者会

年度初めと年度末に実施し、打ち合わせや成果、改善点について話し合い、次年度に備えることとする。

(3) 実施する教科や領域等

児童の実態や保護者の希望を考慮し、児童の実態を見ながら柔軟に対応する。

通常の学級に付き添っての支援については、個の実態、行事や学習の内容によって優先順位を決める

(4) 学級懇談

保護者は、交流及び共同学習を実施している通常の学級の懇談会に参加する。

この報告の内容については、各学校の実態に応じて柔軟に検討されればよいのだと思われる。しかし、重要なことはそこではなく、これらを職員会議への提案によって学校全体で共有し、システムとして行っていることであろう。学級経営にかかわることであるが、学級経営に交流及び共同学習をどのように位置付けるかについては、各担任のレベルではない、学校のシステムとの関連が重要になるのである。

また、学校全体としての取組としては、岡山市立大野小学校(2020)の報告がある。この報告は岡山市教育委員会と岡山県小学校教育研究会岡山支会人権教育部会との指定で2年間にわたって展開されたものである。研究主題は「自他の大切さを認め合い、共に伸びる児童の育成」であり、その取り組みの柱の1つに「特別支援が必要な児童や特別支援学級に対する偏見」の解消を目指す学習が位置づけられていた。具体的には、低学年・中学年・高学年でこの学習が設定されていた⁽⁶⁾。

表2 偏見の解消を目指す学習

低学年	1年生	生活科	ひまわりがっきゅうの	おともだちと	なかよくなろう
(3時間扱い / 全15時間)					
中学年	4年生	総合的な学習の時間	ともに生きる3		
(全20時間)					
高学年	6年生	社会科	わたしたちのくらしと日本国憲法～基本的人権の尊重～		
(1時間扱い / 全8時間)					

この報告では、実際に4年生で総合的な学習の時間にこの学習に取り組んだ4年生が、その後見せている姿について述べられている。そこでは、自閉症・情緒障害特別支援学級から交流及び共同学習で通常の学級で学んでいる児童に、「一緒に授業を受けよう」と声をかけた結果、通常の学級にやってきたエピソードや、給食当番に来なかった際に、「あの子のペースがあると思うから・・・」と理解をしようとしたエピソードが示されている。また、学習発表会グループを決める際に、「どんなことをしたい?」「誰とならできそう?」と声をかける姿や、それでも決められない児童に「じゃあ、俺、国語にするから一緒に国語しようや」と誘ったというエピソードも示された。岡山市立大野小学校(2020)は、これらの姿を、友だちとしての率直な気持ちでのかわりや、子どものペースを知っていて温かく見守れる、温かいかわりの増加、児童同士の主体的なかわりの増加が見られると考察している⁽⁷⁾。

大野小学校の取組は人権教育としての多岐にわたっているため、上記の授業とこれらのエピソードの直接的な因果関係ははっきりしない。しかし、恐らく多岐にわたる取組が有機的に機能して、多くの児童にとって、それぞれを大切にするという価値観につながり、それが交流及び共同学習の場面にも影響を及ぼしていると考えられる。

浜田(2016)はある小学校の1年生の学級での継続観察による交流及び共同学習の研究を行っている。その中に、自分の場所を覚えるのが苦手で、分からないときには周囲を見渡してじっと動かなかったり、友だちに場所を尋ねることができず、黙って立ち止まっていたりすることが多い児童についての報告がある。そこには、ある児童が、教師に何も言われていないにもかかわらず、困っている児童の手を取って、さりげなくその児童の場所に連れて行っているエピソードが述べられていた。更に、その観点で記述したエピソードを読み直すと、そのクラスの児童はすべて、教師の働きかけではなくて、自分から特別支援学級の児童にかかわっていたと述べている。そして、その要因について、学級経営の影響を指摘している。例えば、そのクラスの担任は、インタビューに答えて「日頃から無視をしない集団作りを行っている」と述べているというのである。浜田はボランティアとして継続的にそのクラスに入っていた。ここでは教師が「隣の友達ができていないのに、何もしないのはよくないよ。自分ができたらそれでよいの?」と問いかけたり、教師の話聞いていない児童に対して、教師が注意をするのではなく、周りの児童に教えてあげてと合図を送り、子ども同士で教え合ったりといったことを行っている場面を多数観察したと述べている。無視をしない集団作りを行うことで、自分が困っていたら友だちが助けてくれたという経験を多くの児童が直接体験し、自分のことができたら満足ではなく、周りの友達のことも常に気にすることが自然にできるようになっているのではないかと考察している⁽⁸⁾。これは非常に重要な指摘である。交流及び共同学習を、実際に学級で機能させる際には、一人一人の教員による学級経営の在り方が大きく影響している可能性が示唆されるからである。また、その際の重要な視点として、児童同士の関係にアプローチしていることの重要さも示唆されたといえるだろう。つまり、交流及び共同学習と学級経営の関係において、児童同士の「温かい関係」すなわち、親和的な、ポジティブな関係を作り出せることが求められるのである。

また、森本(2020)は、交流及び共同学習の取組を、その「事前学習」と「事後学習」に着目して継続的な観察を行

い報告している。そこでは、特別支援学級と通常の学級の担任同士及び教育支援員のように、担任外で児童を支援する立場のスタッフとの密接な連携が示された⁽⁹⁾。これは、通常の学級の担任が、自分の学級のことだけを考えず、特別支援学級との関係を考慮した学級経営を行うこと、その際には、学級担任以外のスタッフと密な連携を丁寧に行っていくことで子どもたちを育てていく大切さを示唆していると考えられる。

5 今後の課題

藤谷(2015)は、各学校によって交流及び共同学習の実態が様々であること、実施はしているものの、子どもたち同士がお互いについてきちんと理解しておらず、差別などが見られるといった、うわべだけの交流及び共同学習が実施され、回数だけをこなしているという問題点を指摘している。また、大学生に自分自身が経験してきた交流及び共同学習について尋ねたところ「障害があつてかわいそうだと思っていた」「一緒に勉強はしていたが、自分自身とはかわりにはなかった」「いつも、クラスのリーダー的存在の子どもが仲良くしてあげていた」等の感想が聞かれたと述べており、交流及び共同学習を実施していても、このような捉え方をしている、相互理解を深め、共生社会を築くことはできないのではないかと指摘している⁽¹⁰⁾。

本稿では、その問題意識を前提としながら、小・中学校の特別支援学級における交流及び共同学習の在り方について検討を行った。その結果として、交流及び共同学習は、通常の学級の学級経営と関係が深いこと、そこでは、子ども同士の「温かい関係」を生み出すことが求められること、しかし、それは一人の教員の取組だけではなく、学校全体のシステムと連動したり、丁寧な連携が必要なこと、そして、日々の授業の工夫や、体系的に人権問題を扱った授業との関係が示された。

つまり、特別支援学級の交流及び共同学習は、通常の学級の学級経営や授業に位置付けられないと充実した取り組みにはならないと言える。将来の共生社会の形成基盤となる教育の在り方が問われているのである。そのためには、通常の学級の学級経営が重要になる。

なお、今後は、通常の学級の学級経営にどのように位置付けていけばよいのか、また激増する自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する知的な遅れのない児童生徒の交流及び共同学習と学級経営の関連について、そして、特別支援学級の側の学級経営と交流及び共同学習の関係について検討していく必要性が課題である。

引用文献

- (1) 青山新吾「通常の学級における特別支援教育～その基盤になるもの～」『兵庫教育』2019. 12月号, NO. 826, pp. 4-7
- (2) 青山新吾「インクルーシブ発想とは？」青山新吾編集代表『インクルーシブ教育ってどんな教育？』, 学事出版, 2016, pp. 6-13
- (3) 赤坂真二「学級経営の意味と課題」『日本学級経営学会誌』第1巻, 2019, pp. 1-4
- (4) 岡山県総合教育センター「特別支援学級担任のためのハンドブック＜改訂版＞」, 2019, pp. 40
- (5) 藤谷美月「小学校における交流及び共同学習のひみつ」『ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科卒業論文』, 2015（未刊行）, pp. 10
- (6) 岡山市立大野小学校「令和元年度岡山県小学校教育研究会岡山支会人権教育部西地域研究発表会(研究のまとめ)」, 2020, pp. 3, 56-95
- (7) 前掲書(6), pp. 99, 125
- (8) 浜田智賀「交流及び共同学習の在り方とは」『ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科卒業論文』, 2016（未刊行）, pp. 61-63
- (9) 森本英里香「特別支援学級における交流及び共同学習の研究～事前学習と事後学習の意味～」, 『ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科卒業論文』, 2020（未刊行）, pp. 40-45
- (10) 前掲書(5), pp. 3-4

〈読みの交流〉における役割アイデンティティの形成過程

——対象児 Ik のレリバントの変化に着目して

佐藤 多佳子（上越教育大学教職大学院）

要 旨

文学の〈読みの交流〉を通して、学級への適応感が高まった事例を取り上げ、対象児の役割アイデンティティ（role-identity）の形成過程におけるレリバント（relevant）の変化に着目して〈読みの交流〉の発話プロトコルを分析した。その結果、教師の対話フィードバックが要因となり、「他者との相互作用を自ら拒否している人」から「他者の考えを理解しようとする人」を経て「他者の問い返しにより、テキストの対比構造に気づきはじめる人」へとレリバントを変化させ、「他者によって自己実現する者」としての役割アイデンティティを形成していることがわかった。

キーワード

読みの交流、役割アイデンティティ（role-identity）、レリバント（relevant）、対話フィードバック

1 学習活動と役割アイデンティティ

赤坂真二（2019）は、「学級経営という視点で特に注目されるのは、学習とは共同体への参加という意味で、本質的に協働であり、それは世の中に貢献すること（実践）であり、それによってアイデンティティが形成されていく⁽¹⁾」としている。教室で行われる学習活動はそれだけで協働的であり、教育の目的が「人格の完成」とされているように、その協働的な学習活動の中で個々のアイデンティティが形成されることに注視していかなければならない。

特に、話し合いを中核とした学習活動においては、人間関係をはじめとする様々な要因が絡み合い、学習活動がうまく進まないことがある。一方で、学習活動を通して、自己肯定感が高まり人間関係が改善していくということもある。学習者は学級やグループという小集団のなかで、他者との相互行為を通して自分というものの位置や役割を認識する。そういった状況が作り出す自己を片桐雅隆（2000）⁽²⁾は McCall & Simmons (1978) を引用して「役割アイデンティティ（role-identity）」つまり「社会的な地位の担い手として存在したり、行為したりするものとして見なすようにして、想像的にとらえた自己」であるとしている。この役割アイデンティティが形成される過程において、個人が担う役割・位置・存在意識であるレリバント（relevant）¹⁾はさまざまに変化していく。本稿では、教科学習、特に文学の〈読みの交流〉という言語活動を通して、「自分が級友から受け入れられ、考え方や感情が大切にされていると感じられる。」という学級への適応感が高まった事例を取り上げる。対象児の〈読みの交流〉という言語活動の文脈におけるレリバントの変化に着目し、発話プロトコルをはじめとした授業記録をもとに適応感が高まる様相やその要因を質的に分析、考察する。

2 研究方法

2.1 読みの交流とレリバント

松本修・松本昭子（2009）⁽³⁾は、「教室という協同の場で文学を読む行為には、それ自体に他者とつながるという本質的な機能がある。」として「読みの交流」をとおして一歩踏み込んだ人間関係を構築していくことができる可能性をも内包している」と述べる。松本修ら（2015）⁽⁴⁾によって研究される文学の〈読みの交流〉は、問いを巡って自分の解釈を提示し合い、そこで生じる相互作用によってメタ認知的変容を促すことを目的とした数人のグループによる言語活動である。〈読みの交流〉は、原則として授業者による問いの提示とグループでの話し合いによって構成され、交流への教師の介入は最小限である。したがって、構成メンバーによるレリバントが交流に与える影響は大きい。本稿では、詩の読みの交流の前後に学級集団アセスメント Q-U⁽⁵⁾を実施し、承認得点が最も上昇した Ik を対象児として、対象児の所属するグループ A におけるレリバントの変化を追う。なお、読みの交流は3回でその間に教師による対話フィードバックがなされている。

2. 2 調査方法

(1) 調査対象 A 小学校 4 年 A 組 グループ A の 4 名 イニシャル Ik (対象児), It, Ma, Kn

(2) 調査時期 2019 年 7 月 11 日～19 日

(3) 授業者 中山卓 (上越教育大学教職大学院 院生)

(4) 調査授業の内容とデータ

第 1 時 三好達治「土」の〈読みの交流①〉 データ：発話プロトコル²⁾と振り返りシート

第 2 時 対話フィードバック I (グループ B の対話を学級全体にフィードバック)

第 3 時 金子みすゞ「大漁」の〈読みの交流②〉 データ：発話プロトコルと振り返りシート

第 4 時 対話フィードバック II (グループ C の対話を学級全体にフィードバック)

第 5 時 金子みすゞ「つもった雪」の〈読みの交流③〉

※〈読みの交流〉の問いは、読みの交流の成立がすでに検証されている問いを用いた。

※本稿では誌面の都合上第 1 時から第 3 時までを取り上げて分析・考察する。

(5) 分析方法

下記の 2 つの分析方法を組み合わせ、総合的に考察する。

・カテゴリー分析 宇賀神茜 (2015) ⁽⁶⁾による言語的相互作用場面における形式的特徴を捉えるカテゴリーを稿者が形式・機能・内容の 3 つの観点で再整理したものを使用し交流を概観する。

・質的分析⁽⁷⁾ 発話プロトコルをその本来の文脈の範囲内で、カテゴリー分析との関連から分析する。相互作用の内実を間主観的に分析するものである。

(6) 対象児 Ik の学級集団アセスメント Q-U の承認得点の変化

表1 Ik の Q-U 承認得点の変化							
承認得点項目	クラスの人から認められることがある	失敗したとき、クラスの人が励ましてくれることがある	クラスの中に気持ちよく分かってくれる人がいる	クラスの人は協力したり応援したりしてくれる	いろいろな活動に取り組もうとする人がたくさんいる	自分が発言する時ひやかさずにしっかり聞いてくれる	合計得点
実施前 (2019. 5. 17)	1	1	1	1	1	1	6
実施後 (2019. 7. 19)	3	1	3	3	4	3	17

Ik の合計得点差は 11 であり、学級内で最も承認得点が上昇した。承認得点の合計得点の差の学級平均値は 1.740741 である。

3 分析と考察

3. 1 カテゴリー分析によるグループ A の変化の概観

グループ A で、読みの交流①と読みの交流②で変化が大きかったカテゴリーは、以下の通りである。

形式面 B：【発話の重ね】11.8%増

機能面 E：【無関係発話】12.6%減, F：【進行・展開】15.2%減

内容面 K：【肯定・同意】19%増, L：【否定】9.1%減, O：【換言】10%増

この数値の変化から察するに、形式面では発話の重なりが多くなっていることから闊達な雰囲気に変化していること、機能面では学習内容に関わりのない発話が減ると同時にグループ活動の手順や進行に係る発話が減っていることから学習への集中度が増し活動の進め方に慣れてきていることが窺える。また、内容面では否定的な発話が減り肯定的な発話が増えており、さらに換言が増えていることから、相手の発話を言い換えて確認したり理解を示そうとしたりする受容的な雰囲気に変化している可能性がある。こういった変化の内実を具体的なグループ内のメンバーとの相互作用の様相から明らかにするために質的分析を行う。

3. 2 質的分析

3. 2. 1 読みの交流①における Ik のレリバント

会話上の機能【無関係発話】からみるレリバント

交流①では、特に It と Ik によって、無関係発話が繰り返されている。It は時々無意味に CM などのフレーズを歌っているが、グループの他のメンバーはそれに反応しない。Ik は IC レコーダに向かって無意味な音を繰り返し録音し、それを注意するメンバーと助長するメンバーとで無関係発話が続く。(発話プロトコル 75Ik から 93It) **Ik は、他者を巻き込みながら交流を阻害する人**としてのレリバントをとっている。

意味内容からみるレリバント

グループ A 交流①発話プロトコル I (2019. 7. 11 第1時)

- 42Ma その()なぜヨットということばを使ったのか。
 43It (笑)ふふふはははは。
 44Ik そりや作者にしかわかりません。
 45Kn いや作者にしか分からないー
 46Ik それが事実だ。作者にしか分からないそれが事実だ。それ以外にはなんにもない。それでは作者のもとに行くしかないのだ。()
 50Ik 蟻が土の上を進んでいるというのを、海の上／／と比較して。
 51It ／／これ。
 52Ma ちょっと待って、もう一回いえる？
 53Ik 嫌だ。 (中略)
 63Ik で、そう言って、作者がねえ、作者がねえ、作者が考えてること
がなにもわかんない。だからいいんだよ。そんなもんはよお。てか
おまえなんだよずっと()

3. 2. 2 読みの交流②における Ik のレリバント

形式的な特徴【発話の重ね】からみる Ik のレリバントの変化

グループ A 交流②発話プロトコル I (2019. 7. 17 第3時)

- 109Ma なんか、この4人のなかで、あんまり意味が分からなかったってことある？
 110Ik いや、全部分かった。全部／／わかった。
 111Ma ／／It のもう一回言ってくれる？
 112It はん。何万と書いてるから多いと、思うから一大漁と題名に書いてと思います＝
 113Ma ＝あ、わかった。
 114Kn んとさ、多いから大漁と題名に書いたってどういう意味？
 115Ma あ：：(2)／／わかんー
 116Ik ／／ちょっと読ませて、／／何万と書いてある、何万とかいてあるから、／／大漁というだい、だよね、題名を書いた、と。
 117It ／／書き方もなにもわかんないんだもん。
 118It ／／多いから：：。
 119Ma 何万の：と、書いてあるあるから。
 120Kn じゃあさ＝
 121Ma ＝じゃあ、あの何万と、書いてあるから／／、何万のと書いてあるから、／／何万は多い？
 122Ma ／／多いからじゃなくて。
 123Ik ／／じゃあ。
 124Ma 多い。
 125Ik じゃ、何万は、多いっていう、いっぱいっていう意味だからいっぱいいいわしがとれたから大漁っていうことが言いたかった？／／そういうこと？
 126Kn ／／っていう意味だから、題名は、大漁だと／／思った。
 127Ik ／／じゃちょっとつけかし、／／つけたしたら？ちょっとつけた／／したら。
 128Kn ／／いいかも。
 129It ／／うん。 交流②全発話 98～177

交流①では、「なぜ、ヨットという言葉をつかったのか。」という問いに対して、Ik は「51k んーと蟻が蝶を運んでいるところがヨットのようにみえるから。」と発話している。「ようにみえるから。」という表現は、蟻と蝶の姿をヨットに見立てているという解釈の表出であり、比喩表現としての「ヨット」を読んでいると考えられる。また、It, Ma も Ik と同じような考えを示しているが、Kn だけがうまく自分の解釈がつかれずにいる状況である。しかし互いの考えを問い合わない。左記の発話プロトコルのように Ik は 44Ik, 46Ik, 63Ik のように「作者にしかわからない。」という考えに固執し続ける。52Ma の【発話の促し】に対して【否定】的な態度をとる。Ik は、作品に対する自分自身の解釈はできているものの問いに正対しよとせず、他者との相互作用を自ら拒否している人として存在している。

Ik は、交流①では1回だった【発話の重ね】(記号／／)が交流②では6回に増えている。グループ全体でもカテゴリー分析で示したように交流②は交流①の3倍程度の【発話の重ね】がある。特に、「109Ma なんか、この4人のなかで、あんまり意味が分からなかったってことある？」という Ma の発話を契機に発話の重なりが増えている。114Kn が It の言葉の意味をさらに深く問い返すと Ik は自ら「116Ik／／ちょっと読ませて、」と It のワークシートの記述を読み返していることから、It の考えを理解しようとする人としてのレリバントに変化していることが窺える。その発話に対して It が「117It ／／書き方もなにもわかんないんだもん。」と重ね、自分自身の困り感を表出することになる。It の困り感を受けて、119Ma から 129It まで、It の言いたいことをよく知ろうとする発話や改善案の提案がなされている。特に Ik は「125Ik じゃ、何万は、多いっていう、いっぱいっていう意味だからいっぱいいいわしがとれたから大漁っていうことが言いたかった？／／そういうこと？」という【換言】や「127Ik／／じゃちょっとつけかし、／／つけたしたら？ちょっとつけた／／したら。」など積極的に It の考えを知ろう、引き出そうとしたり、つけたしを促したりする人として It に深く入り込んだ発話がみられる。このように【発話の重ね】が増加した場面では、他者の考えに深く入り込んだ対話がなされ、相互作用が活性化していることがわかる。この契機となったのは、先に示したように 109Ma の意味が分からなかったことがあるかどうかをグループ全体に問かける発話である。また、【発話の促し】【換言】【確認】の観点からの分析で Ik は他者の問い返しにより、テキストの対比構造に気づきはじめる人にレリバンスを変化させる様相が確認できた。

3. 3 考察

こういった変化を引き出した要因のひとつは、第2時に行った教師による対話フィードバックである。グループBの交流①の発話プロトコルを示しながら、Aの「〇〇の意見がちょっとわからないんだけど。」という発話によって、グループBのメンバーの考えが深まっていく様相をフィードバックした。授業者がこのAの発話をどう思うかを問いかけると、「わからないって否定している感じがする。」「ちょっとわからないといわれるといやな気持ちになる。」とマイナスに受け取る発言があった。Ikも「意味わかんないこと言ったんだろ。」とつぶやいている。この学級ではこれまでこういった発言が否定的に受け止められる傾向があったことがわかる。このAの発話をきっかけに互いの読みを比較したり相対化したりする発話生まれ、読みの方略が共有される様相を教師がフィードバックした。その結果、「意味が分からないことは積極的に相手に訊く」ことが自分自身や仲間の読みの形成に役立つことが認識され、肯定的に受け止められるようになったと考えられる。フィードバックI後の振り返りにIkは「こんどはいみがわからなかったらきくことをがんばりたいです。」と記述し、交流②の振り返りには「わからないことをたくさんきいてItのいけんがよくわかったし、自分のかんがえもよかった。」と記述している。

4 結語

Ikは交流②を通して「Itの考えを理解しようとする人」、「Itの考えを知ろう、引き出そうとしたり、つけたしを促したりする人」などのレリバントをとることにより、「他者の理解者」としての役割アイデンティティを形成している。他者との関係の中で肯定的に自己が位置づけられることにより、逆に「他者の問い返しにより、テキストの対比構造に気づきはじめる人」としてのレリバントをも引き出している。「他者によって自己実現する者」としての役割アイデンティティの形成である。出来事を媒介として、自他の解釈を相対化すると同時に、自己と他者の関係そのものに相対化と見直しがなされ、テキストを媒介に他者とつながるという文学の本質的機能が十分に発揮される。そのためには、他者の考えに踏み込んでいくことへの肯定感が前提として必要である。本実践では教師のフィードバックがこの肯定感の契機になったが、それは一時的なものに過ぎない可能性がある。教室における協同的な文学体験を繰り返すことにより読み味わうことそのものへの充足感と連動した形で、その肯定感はいずれ確かなものになるであろう。そのためには、今回踏み込まなかったテキストの特性や問い(学習デザイン)についても検討を進めていくことが必要であろう。

注

- 1) レリバントは、本来的な特性としてではなく、環境の中（ここでは交流のグループ）で人間が選択と解釈によって担う人間関係上の役割・位置をさす。関連性であると同時にその人の役割や存在意識のような側面を持つ。
- 2) 発話プロトコルの記述の方法、記号については松本修（2015）p.5に従い以下の通りである。
 - ・発話の単位は、間と内容（提題表現＋叙述表現）によって設定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
 - ・発話には発話番号を付す。・発話者をアルファベットで示す。・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。（記号）
 - ／／発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。＝ 途切れのない発話のつながり。直後の＝の後の発話がつながっている。（ ）聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
 - (3) 3秒の沈黙。(.)「、」で表記できないごく短い沈黙。：： 直前の音がのびている。「：」がおおよそ0.5～1秒の長さを示す。一直前の音が不完全なまま途切れている。、発話中の短い間。プロンディー上への何らかの区切りの表示を伴う。？語尾の上昇。陳述の区切り。語尾の下降などのプロンディー上の区切りの表示を伴う。間の音が小さい。(笑)笑い声ないし笑いながらの発話。() 注記

引用及び参考文献

- (1) 赤坂真二：「学級経営の意味と課題」，日本学級経営学会誌，2019 第1巻，pp.1-4，日本学級経営学会，2019。
- (2) 片桐雅隆：「相互行為と自己－構築主義的な役割理論の視点から」，『自己と「語り」の社会学 構造主義的展開』，世界思想社，pp.48-71，2000。 McCall,J.L.&J.L. Simmons, *Idntifies and Interactions*, Free Press, p.65, 1978。
- (3) 松本修 松本昭子：「読みの交流と人間関係」，臨床教科教育学会誌，第9巻第2号，pp.67-74，2009。
- (4) 松本修編著：『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』，玉川大学出版部，2015。
- (5) 河村茂雄：『学級づくりのための Q-U 入門－楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 活用ガイド』，図書文化社，2006。
- (6) 宇賀神茜：「文学作品のプロットを解釈する協同的な学習談話の分析」，第128回全国大学国語教育学会（姫路大会）発表資料，2015。
- (7) 松本修：「国語科教育研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」，臨床教科教育学会誌，第3巻第1号，pp.74-82，2004。

学級通信の発行に関する教師の意識

佐藤 正寿（東北学院大学）

要 旨

本研究は、学級通信の発行する目的や内容の傾向および発行における意識傾向を明らかにしようとしたものである。小学校教師を対象にアンケート調査を行った結果、学級通信の発行が保護者への情報提供や学級経営の充実のために重要であることが確認された。また、学級通信の内容は、若手教師と中堅・ベテラン教師では書く内容について意識が異なること、教師が最善と考えている学級通信と実際発行している内容には違いがあることが示唆された。

キーワード

学級通信, 学級経営, 意識調査

1 研究の背景と目的

日本の多くの学級で、学級通信は定期的に発行されている。その意義について、釧持（1995）⁽¹⁾は、「教育活動に大きな影響を及ぼすもの」と位置づけ、児童の関わり合いと磨き合いや家庭との連携の深化をはじめとする5つの役割を述べている。上條（2009）⁽²⁾は、学級経営におけるコミュニケーション・コストの増大に対応するツールの1つとして学級通信が重要と述べている。

これまでも学級通信の発行については、いくつかの先行研究が行われてきた。鈴木（2012）⁽³⁾は、学級通信の発行について小学校教師を対象に調査を行い、「保護者との連携」「子どもとの信頼関係」「教師として資質向上」等の意図を教師が学級通信の発行に際して意識し、それが質の高い教育活動を生み出していると述べている。また、小坂・赤坂（2018）⁽⁴⁾は、児童の良いところを紹介する学級通信を発行し、良い行動をする児童が顕著に増加した事例から、学級通信が子ども同士の信頼関係の構築の効果があることを示している。

一方、教師の経験や考えによって学級通信に対する教師の意識は異なっており、求める役割や書く内容にもその違いが反映されていると推察される。また、多忙化する学校現場の中で、学級通信を発行するためには一定の取り組み時間やエネルギーが必要である。「学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究最終報告書」（2018）⁽⁵⁾によると、一般教諭を対象としたアンケート結果では92%の教師が学級通信を発行した方がよいと回答したのに対し、学級通信を発行している割合は77%である。

以上のことを踏まえ、本研究では学級通信の発行についての実態や意識等の調査を行い、結果を分析し、学級通信の発行する目的や内容の傾向、発行における意識傾向を明らかにしたものである。

2 方法

2.1 学級通信の発行に関する教師の意識調査

S市を中心とした教育研究会の小学校教師15名を調査対象とした。教師経験年数は平均11.7年であり、担任の経験年数の平均は10.5年であった。この対象者に対して、次の手順で調査を行った。

学級通信の発行に関する調査として、以下の6つの設問について質問紙調査を行い、回答を求めた。設問④は具体的な工夫を、⑤はその理由を併せて自由記述欄に記入する形式とした。

- ①学級通信の発行回数はどれぐらいですか。（4項目から1つ選択）
- ②学級通信を発行する目的は何ですか。（6項目から1つ以上選択）
- ③学級通信の発行は学級経営の充実に効果がありますか。（4項目から1つ選択）
- ④学級通信に書いている内容は何か。（8項目から書いている内容の多い項目順に番号を記載）

⑤学級通信に書きたい内容は何か。（8項目から書きたい内容の多い項目順に番号を記載）

⑥学級通信の発行で困っていること、負担になっていることがありましたらお書きください。（自由記述）

①は、学級通信の発行頻度を問うものである。②は学級通信の発行目的を問うものである。③は学級経営への効果を問うものである。④は学級通信に実際に書いている内容を問うものであり、多い項目から順に調査することでその傾向を把握することを意図している。⑤は各教員が本来学級通信に書きたいと意識している内容であり、④との違いを調査するものである。⑥は学級通信を発行する際の問題となる点について問うものである。

2. 2 分析について

調査については選択項目については項目ごとに集計を行い、その傾向を考察した。無回答は除外した。自由記述については似た記述は同一内容として整理し、その傾向を考察した。

3 結果と考察

3. 1 学級通信の発行頻度及び目的と効果について

表1～3は、設問①～③の項目ごとの回答人数を示したものである。

表1については、15名の回答者全員が学級通信を発行しており、4名が「週1回程度」、11名が「月1～3回程度」の発行と答えた。それに対して、発行頻度が多いと考えられる「週2～4回程度」や「ほぼ毎日」という回答者はいなかった。教師にとり日常の業務で優先すべきものは授業の準備、児童や保護者の対応、校内での担当分掌等である。これらを行ったうえで、さらに頻繁に学級通信を発行するためには相当のエネルギーを必要とする。その点で、この結果は多くの教師に共通する結果と推測される。

表2については、合計40件（一人平均2.7件）が選択された。15名中14名が「保護者への情報提供」を選んでおり、このことから学級通信を保護者向けの通信として位置づけ、保護者を意識して発行していることがわかる。

「学級の連絡」を9名が選択しているが、小学校では学年が複数の学級で構成されている場合には、連絡事を中心とした学年通信を発行していることが多いので、残りの6名は学級の連絡をそれほど重視していないことが考えられる。「学級づくりの一環」や「子どもとの関係

づくり」を一定数の教師が選んでいることは、学級通信に子どもたちの望ましい行動や学級経営の充実に関わる活動について、学級通信に積極的に掲載して、その波及効果を目的としているが考えられる。

以上のことから、教師は学級通信の発行に複数の目的をもっているといえよう。なお、「教師の資質向上のため」を選んだ教師はいなかった。鈴木（2012）⁶⁾が行った学級通信の調査では、学級通信の発行が自分の実践を振り返る貴重な機会になっているという教師の存在が報告されている。今回の調査対象の教師も、学級通信の作成過程で児童を見る視点が深まったり、文章が上達したりしていると思われる。そのような目的を教師が意識することは、学級通信の発行意欲を高める可能性があると考ええる。

表3では、全員が学級経営における学級通信の効果を認めている。教師が設問②の学級通信発行の目的と関連づけて、学級経営の充実のために学級通信を活用していることが推測される。

表1 設問①「学級通信の発行回数」の結果（n=15）

1 月1～3回程度	2 週1回程度	3 週2～4回程度	4 ほぼ毎日
11	4	0	0

表2 設問②「学級通信発行の目的」の結果（重複選択）（n=15）

保護者への情報提供	14
学級の連絡	9
学級づくりの一環	7
子どもとの関係づくり	6
文集がわり（作文紹介）	4
教師の資質向上のため	0
その他	0

表3 設問③「学級経営における学級通信の効果」の結果（n=14）

1 たいへんある	2 ややある	3 あまりない	4 全くない
6	8	0	0

3. 2 学級通信の内容について

表4 設問④「学級通信に書いている内容」の結果（多い内容の順に番号を記載・Hは1を2項目選択）

	教師経験年数	お知らせ	行事の様子	子どもの生活の様子	学級全体の様子	授業の様子	注意や指導	子どもの作品	教師の教育観	その他
A	1～5年	1	2		3	4				
B		1	2	3	5	4				
C		1	2	3		4				
D		1	2	3	5	4		6		
E	6～10年	2	3	1						
F		4	3	2	5	1		6		
G	11～15年		1	2						
H			2	1	1	3				
I					1	3		2		
J		5	3	4	2			6		1（週予定）
K			2	1		3		4		5（お願い）
L	16～20年		2		1	3				
M		3	2		1					
N	21年以上	6	5	1	3	2		7	4	
O					1				2	

表4は、設問④に対する回答を個人（A～Oの15名）ごとに表にしたものである。「行事の様子」、「子どもの生活の様子」、「学級全体の様子」、「授業の様子」の4項目が書かれている内容では多いことが示されている。それに対して、「注意や指導」を選んだ教師はいなかった。学級通信に掲載するにはふさわしくない内容として教師が認識していることがいえる。

また、教師の経験年数で書かれている内容にはいくつかの特徴が見られた。経験年数が1年～5年の教師は全員が「お知らせ」を一番多く書いている。それに対して、11年以上の教師では「お知らせ」を書いている教師は少なくなる。そして、11年以上の教師が「学級全体の様子」を優先的に書いているのに対して、1年～10年までの教師ではあまり書いていない傾向がみられる。また、21年以上の教師2名は「教師の教育観」を書く内容として選んでいる。これらは、学級通信に何を書くかという意識が経験年数によって異なっていることを示唆している。

この設問では、書いている内容の工夫について自由記述を求めたところ、12名が記述していた。そのうち8名が写真を多く掲載して見やすい学級通信にしているという回答だった。3名が児童の頑張りの様子や声を載せ、読んで嬉しい気持ちになるようにしているという回答だった。配慮すべき内容として、平等に全員が学級通信に掲載されるようにしていると2名の教師が回答した。多くの教師が自分なりの学級通信発行の工夫や指針をもっていることが示唆された。

表5は、設問⑤に対する回答を設問④と同様に個人ごとに表にしたものである。「学級通信に書きたい内容」を選択するものであり、教師が最善と考える学級通信の内容が反映されることを意図した。全体的な傾向は設問④の実際に書いている内容と変わらず、ここでも「行事の様子」、「子どもの生活の様子」、「学級全体の様子」、「授業の様子」の4項目が多かった。また、「お知らせ」についても経験年数が少ない教師は重視しているが、11年目以上の教師は書きたい内容として選択していなかった。一方、設問④との違いは「一番書きたい内容」が、「子どもの生活の様子」が6名（④では4名）、「授業の様子」が4名（④では1名）だったことである。子どもの生活の様子や授業の様子について最優先に掲載したいと考えていても、実現できていない現状がこの結果から考えられる。この設問⑤の理由の中に、「保護者にふだんの子どもの様子を伝えたい」「授業中の子どもたちのがんばりをお知らせできたらよいと考えている」という内容を10名の教師が回答していることから、「学級通信を通じて保護者に子どもの授業と学校生活の様子をくわしく伝えたい」という教師の強い意識が推察される。

3. 3 学級通信の発行の問題点について

学級通信の発行の際の問題点について、設問⑥では8名の教師から、のべ10件の回答があった。以下に示す。

- ・作成する時間がない（3）
- ・力不足で作成に時間がかかる（2）
- ・他学級との発行回数のバランス（2）

表5 設問⑤「学級通信に書きたい内容」の結果（優先したい順に番号を記載・Hは1を2項目選択）

	教師経験 年数	お知らせ	行事の 様子	子どもの 生活の様子	学級全体 の様子	授業の 様子	注意や 指導	子どもの 作品	教師の 教育観	その他
A	1～5年	1		2	3					
B		4	5	1	2	3				
C		3	4	2	5	1				
D		1	2	3	6	5		4	7	
E	6～10年	2	3	1						
F		5	3	2	4	1		6		
G	11～15年		3	1	2					
H			2	1	1	3				
I				1	2	3				
J			5	4	1	3		2		
K			3	1	2					
L	16～20年			3	1	2				
M						1				
N	21年以上	7	4	2	3	1	8	6	5	
O					1				3	2（新しい教育 の情報）

・上司のチェックの遅さ（2） ・個人情報による制限（1）

この結果から、教師が学級通信の発行を考えていても、作成のための時間不足、個人の作成能力の不足、作成や発行過程の課題点等の理由によって、教師が発行しにくい現状があることが示された。

4 まとめと今後の課題

本研究は、小学校教師を対象とし、学級通信の発行についての実態や意識等の調査を行い、学級通信の発行する目的や内容の傾向、発行における意識傾向を明らかにしようとした。その結果、学級通信の発行が保護者への情報提供や学級経営の充実のために重要であることが確認された。また、学級通信の内容は、児童や学級の様子、行事や授業の様子が中心であるが、若手教師と中堅・ベテラン教師では書く内容について意識が異なること、教師が最善と考えている学級通信と実際発行している内容には違いがあることが示唆された。学級通信の発行における問題点も存在することが確認された。

今回はS市の小学校教師が対象者として多かったので、他の都道府県や市町村の教師、あるいは中学校の教師というように調査対象の幅を広げていくこと、学級通信の発行における問題点を解決するための方策を検討することが今後の課題である。

引用及び参考文献

- (1) 釘持勉：「子どもが生きる学級だより12か月」，pp.11-13，明治図書出版，1995.
- (2) 上條晴夫：「小学校 もらってうれしい！ 学級通信のつくり方 アイデア30」，p.2，ぎょうせい，2009.
- (3) 鈴木健二：「学級経営における学級通信の役割」，pp.103-111，愛知教育大学教育創造開発機構紀要 vol.2，2012.
- (4) 小坂篤史・赤坂真二：「学級通信を介した友人関係の深まりに関する事例的研究 - 児童の良さを伝える学級通信に着目して - 」，pp.13-22，上越教育大学教職大学院研究紀要第5巻，2018.
- (5) 学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究会：「学校における各種通信の実態と教育効果に関する調査研究 最終報告書」，理想教育財団，2018. なお、この調査では学年通信と学級通信を分けて調査しており、学級通信の発行割合の中に学年通信は入っていない。
- (6) 前掲(3)，p.106

「自治的集団」研究の整理と今後の実践の視点

松下 崇(横浜市立川井小学校)

要 旨

CiNii の論文検索を手掛かりに、「自治的集団」研究の整理を行った。整理をする中で、戦後教育の長きにわたり、児童生徒の主体性をどのように発揮させ、活動を任せていくか議論されてきたということが分かった。またどの時代も共通して、「自治的集団に対して教師がどのようにかわるか」、「自治というものを教育課程上どのように位置づけ、教科と関連していくか」、「児童生徒の自治をどこまで認めるか」と言った視点で議論されており、自治的集団づくりを実践していく上で必要不可欠な視点であることが分かった。

キーワード

自治的集団、学級経営、児童生徒の主体性、自治的な活動、教師の指導観

1 自治的集団の扱いと本稿の目的

論文、図書・雑誌や博士論文などの学術情報を検索できるデータベース・サービスである CiNii⁽¹⁾において、「自治的集団づくり」という用語で論文検索すると、4 件がヒットする。「自治的集団づくり」の研究が少ないことが分かる。そこで範囲を広げ、「自治的集団」という用語で検索すると 20 件がヒットする。この 20 件のうち、重複するものが 2 件あるので、実質、18 件である。それらを内容別に整理すると、大きく分けて 3 つのグループに分けることができる。

1 つ目が全国生活指導研究協議会の集団づくり論に伴う内容で、1969～1986 年に主に雑誌で書かれたもの、5 件である。例外として上森(2012)⁽²⁾が自治的活動論の先行研究を整理し、現在における自治的活動論の課題を公共論の観点から提出することを目的として書いたもので、全国生活指導協議会近畿地区の全国委員らの集団づくり論を参考に公共論を述べており、これも含めると 6 件となる。

2 つ目が保育園における自治的集団についての論文で、2006 年に 2 件、2014 年に 1 件の合計 3 件である。

3 つ目が赤坂(2016)の発信する自治的集団に関連する論文、または赤坂が関わっている論文で、2015～2017 年 6 件となっている。

この 3 つのグループに入らないもの、内容を見ると自治的集団とは関連が浅いものが 3 件ある。

また、「自治的活動」という用語で論文検索すると 45 件、「自治的な活動」という用語で 47 件ヒットし、合計で 92 件である。「自治的集団」よりもヒット数が多いのは学習指導要領の特別活動(創設当時は特別教育活動)の領域において「自発的、自治的な活動」という用語が使われており、それに伴った論文が数多くあるからだと考えられる。

これらのことから、数は少ないながらも約 50 年という長きにわたり「自治的集団」について考察が重ねられていることが分かる。本稿では、長きにわたり考察されてきた「自治的集団」について整理し、現在の学校教育においてどのような視点をもって「自治的集団づくり」を実践する必要があるか示す。視点が明確になることで、学校現場での実践がさらに充実し、児童生徒の自立に向けた指導がなされることを期待している。

尚、保育園における自治的集団については、論文が書かれた時期が 2006 年に制定された「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」以前のものがあることから、今回の考察の対象からは除外した。

2 学習指導要領における自治的な活動

現在の学習指導要領において、「自治的集団」という用語は使われていない。使われているのは「自治的な活動」という用語である。今回の学習指導要領の改訂において、「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つの視点を

踏まえて特別活動の目標及び内容が整理された。「社会参画」に必要な資質・能力は、「集団の中において、自発的、自治的な活動を通して、個人が集団へ関与する中で育まれると考えられる」⁽³⁾⁽⁴⁾⁽⁵⁾としている。「先にあげた三つの視点はそれぞれ重要であるが、相互に関わり合っていて、明確に区別されるものではないことにも留意する必要がある」⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾ことから、自発的、自治的な活動が「社会参画」に必要な資質・能力にのみ関係するのではなく、相互関係があることは念頭におく必要がある。従って、「自治的な活動」は「なすことによって学ぶ」⁽⁹⁾特別活動において、重要なものであると言える。

上原(2019)⁽¹⁰⁾は特別活動における自発的、自治的活動を以下のようにまとめている。

- ①学級活動の(1)学級や学校における生活づくりへの参画(学級会)
活動形態としては、・話し合い活動 ・係活動 ・集会活動
②児童会・生徒会活動 ・代表委員会 ・異学年交流 ・委員会活動
③クラブ活動(小学校) ・組織計画作り ・楽しむ活動 ・成果の発表

これを見ても分かる通り、特別活動における多くの活動において、自発的、自治的な活動が必要とされていると考えられる。そして、「自発的、自治的活動の指導においては、解決すべき学級・学校生活上の問題(議題)は教師が選ぶのではなく、自分たちの総意で選定する。そして全員で話し合って合意形成をはかり、集団決定をする。児童生徒の自治的範囲内ならば、すべて結論は児童生徒に任せ、教師は介入しない」⁽¹¹⁾とし、教師と児童生徒の関わりについても教科等の指導とは違うことを述べている。

川本(2013)は、特別活動は、1958年の創設以来(当時は特別教育活動)から「自発的・自治的」という表記が用いられながらも、「上からあたえられた学校訓練の手段」という、学校や教師による管理的な側面との二面性の葛藤を問題として抱えていた⁽¹²⁾ことを指摘している。特別活動における諸活動は、自分たちが輩出したリーダーとともに、自分たちの手によって運営されていくという民主主義的な活動の性質をもっているにもかかわらず、その実態は学校や教師の管理下における下請け的な自治に過ぎない、という反面的な二側面性を創設時から継続的に受け継いできている⁽¹³⁾と、特別活動の課題をあげている。このことは、「子どもに委ねる」という行為について本質的なところを指摘しており、自治的集団づくりを議論するうえでは必要な視点と言えるだろう。

4 全国生活指導研究協議会の集団づくり論

全国生活指導研究協議会の集団づくり論とは、学級の中に教育的に組みなおした<班>を編成し、この班を通して集団というものを教え、集団と個人とのかかわりを教えようとするもの⁽¹⁴⁾である。学級集団の中に自己指導、自主管理のちからを育て上げていき、そのことによって学級集団を支配する主体まで学級集団自身を高めていくことが学級集団を民主的な集団にすること⁽¹⁵⁾であり、「集団の主導権がいまだれの手にあるのか」を視点に、学級集団の発達段階を「よりあいの段階」、「前期的段階」、「後期的段階」の3つに分類した。

また自治の捉え方については、学習集団の指導をめぐる春田と吉本が論争を展開した⁽¹⁶⁾ものが参考になる。そこでは、教師の指導性の特質や教科と教科外の特質等について議論された。山本(1989)はこれらのことを踏まえ教科での学習について、「学習活動、学習集団の指導、部分自治、教師の指導は乗りこえられない」もの、教科外での自治を「自治活動、自治的集団づくり、完全自治、教師の公的指導はのりこえる」ものと対比して示した⁽¹⁷⁾。

「班・核・討議づくり」として有名なこの実践について、安藤(2013)は、「集団づくり論」に対する主な論点を、「班競争」と「子どもたちの相互管理」であり、班競争による班の序列化やそこから副次的に生まれる子どもたちの学級集団内での序列化に対する危惧が多くの教員によって語られてきた⁽¹⁸⁾と、まとめている。

約50年前に始まった議論と実践の積み重ねからは学ぶものが多く、現在への示唆も含まれていると言っていいだろう。

5 赤坂の言う自治的集団づくり

赤坂(2016)は、学級集団づくりの目的を、「実社会で生きていくための社会的自立能力を育てること」としている⁽¹⁹⁾。問題解決の流れを、問題の認識、課題の設定、解決策の検討、解決策の遂行、評価の5つの場面に分け、児

童自らの手でそのサイクルを回し、生活を改善していく集団を自治的集団とし、その際、「教師は直接的影響者から間接的影響者にリーダーシップを変換させていくことが必要である」と述べている⁽²⁰⁾。また、問題解決の場合は学校生活全体で構想し、授業における問題解決、生活における問題解決、日常指導が連動し、自治的集団を育てていくと主張している⁽²¹⁾。

赤坂の実践の特徴は、アドラー心理学に基づいたクラス会議をジェーン・ネルセンらの研究と実践に基づき、週1回の学級活動で実践できるように再構成したものを使って、生活における問題解決を行っている点にある⁽²²⁾。アドラー心理学に基づいたクラス会議においては、週1回45分間で行う方法⁽²³⁾や毎日15分から20分取り組む方法⁽²⁴⁾等、様々な方法がある。森重(2015)は特別活動の「学級活動(2)日常生活や学習への適応及び健康安全」の「ウ 望ましい人間関係の形成」に位置付け、朝の会や帰りの会の時間を使って指導することを勧めている⁽²⁵⁾。この位置づけ自体は妥当性がある一方で、子どもたちから出される多種多様な議題が学級活動(2)のみに収まらないケースも考えられる。

アドラー心理学に基づいたクラス会議においては、その効果については民間研究のみならず、学術的な研究としても発信されており、一定の効果があることが分かっている。一方で、教育課程のどこに位置づけ取り組んでいくかについては、説得力のある研究や発信がまだまだ少なく、これからに期待したい。

また、赤坂の自治的集団づくりにおいては、発信されてからまださほど月日が経っていないため、検証や批判が少ないことを付け加えておく。

6 自治的集団づくりについて研究するうえで必要不可欠な視点

先述した論文内容を分析すると、自治的集団づくりを実践するうえで必要不可欠な視点がいくつか見えてくる。

1つ目は、「自治的集団に対して教師がどのようにかわるか」といった視点である。子どもたちに任せる以上、先述したものの中に教師が直接指示を出し、教師の意図通りに行動させるようなことは基本的にはない。それぞれで論点になっているのは、目的のために「教師が児童・生徒とどのようにかわるか」である。それぞれの実践において、「自治的」なものにするために、教師がどのタイミングで、どうかかわるか、そしてその効果はどのようなものであったかは、自治的集団づくりを検討するうえでは欠かせない要素である。

2つ目は「自治というものを教育課程上どのように位置づけ、教科と関連していくか」といった視点である。赤坂のクラス会議においては先述した通り、教育課程にどのように位置づけるか議論の余地があると言える。先にあげた春田一吉本論争は、これまで多く様々なところで議論されてきており、内容が整理されている。今回改訂された学習指導要領においても、学級活動における児童の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の児童についての理解を深め、教師と児童、児童相互の信頼関係を育むこと⁽²⁶⁾が示されている(中学校、高等学校は「児童」が「生徒」⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾)。ここで示されている「各活動」は、特別活動の章に書かれていることから、一般的に特別活動の領域に限定している。自発的、自治的な活動が人間関係を育む中心を担うならば、特別活動の領域だけで語るのではなく、教育活動全体を視野に入れて議論されるべきである。

白松(2017)は、学級における学習のための秩序をつくること(条件整備)をねらいとした学級経営を「狭義の学級経営」、教育社会学や教育心理学を中心とした「人間関係づくり」「集団づくり」を包含する学級経営を「広義の学級経営」と捉え、児童生徒の参画による自律的・自治的な活動を「学級づくり」と定義している。そして広義の学級経営とは、狭義の学級経営に、児童生徒の自律的・自治的活動による学級づくり(児童生徒と教師による協働的な学級づくり)を包含したものと定義⁽²⁹⁾している。この考え方によれば、広義の学級経営は、特別活動の「自律的、自治的な実践活動」と教科・領域の学習の時間の関連を図りながら、「人間関係づくり」「集団づくり」「生活づくり」を行っていくことになる。このような考え方を軸にして、「自治的集団づくり」の実践が進められていくのもひとつの方法である。

3つ目は「児童生徒の自治をどこまで認めるか」といった視点である。特別活動において小学校では、学校として子どもたちに任せることのできない条件の例として、個人情報やプライバシーの問題、相手を傷付けるような結果が予想される問題、教育課程の変更に関わる問題、校内のきまりや施設・設備の利用の変更などに関わる問題、金銭の徴収に関わる問題、健康・安全に関わる問題などを挙げている⁽³⁰⁾。

川本が特別活動について指摘した反面的な二側面性については、全国生活指導研究協議会や赤坂の自治的集団づくりへの指摘にもなり得ることから、「自治的集団」を語る上では避けては通れない視点であると言える。

7 おわりに

今回は、CiNiiでの論文検索を手がかりとして、自治的集団づくりについて考察を行った。分かってきたことは、戦後教育の長きにわたり、児童生徒の主体性をどのように発揮させ、そして任せていくか議論されてきたということである。その中で、「自治的集団に対して教師がどのようにかわるか」、「自治というものを教育課程上どのように位置づけ、教科と関連していくか」、「児童生徒の自治をどこまで認めるか」と言った視点は、どの時代も共通して議論されている視点であるということである。学校現場で実践する際も、これらの視点を参考にしながら実践する必要がある。

尚、今回はCiNiiの検索を手掛かりにしたことで、河村(2015)⁽³¹⁾の研究や蘭ら(2010)の研究⁽³²⁾などに触れなかった。「集団の発達段階」という視点や「公共」という視点で学校内の児童生徒の自治を考えた時、また違った見え方がしてくることも研究を進めながら感じている。今後も研究を続けていきたい。

引用及び参考文献

- (1) 国立情報学研究所:<https://ci.nii.ac.jp/>(令和2年2月11日閲覧)
- (2) 上森さくら：「学校教育における自治的活動の指導と公共論」，大阪市立大学教育学会教育学論集，第1巻，p.39，2012
- (3) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編」，p.12，東洋館出版，2017
- (4) 文部科学省：「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編」，p.12，東洋館出版，2017，
- (5) 文部科学省：「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編」，p.12，東洋館出版，2018
- (6) 前掲(3)，p.12
- (7) 前掲(4)，p.12
- (8) 前掲(5)，p.12
- (9) 前掲(3)，p.12
- (10) 日本特別活動学会：「三訂 キーワードで拓く新しい特別活動 平成29年版・30年版学習指導要領対応」，p.57，東洋館出版，2019
- (11) 前掲(10)，p.57
- (12) 蓮尾直美・安藤知子：「学級の社会学 これからの組織経営のために」，p.39，東洋館出版，2017
- (13) 前掲(12)，p.41
- (14) 全国生活指導研究協議会：「学級集団づくり入門」，p.77，1971
- (15) 前掲(14)，pp.72-73
- (16) 春田一吉本論争については、以下の論文を参考にする。船越勝：「学習集団における「自治」の再検討―戦後授業実践史における争点を中心に―」，和歌山大学教職大学院紀要，学校教育実践研究(1)，pp.71-78，2017
- (17) 山本敏郎：「自治的集団づくりの実践構造」，金沢大学教育学部紀要 教育科学編 38(教育科学編)，pp.259-271，1989
- (18) 前掲(12)，pp.16-23
- (19) 赤坂真二：「スペシャリスト直伝！成功する自治的集団を育てる学級づくり」，p.83，2016
- (20) 赤坂真二：「自ら向上する子どもを育てる学級づくり 成功する自治的集団へのアプローチ」，pp.15-18，明治図書，2015
- (21) 前掲載(19)，p.83
- (22) 前掲載(19)，pp.141-166
- (23) 赤坂真二：「赤坂版「クラス会議」完全マニュアル 人とつながって生きる子どもを育てる」，2016，ほんの森出版
- (24) 諸富祥彦・森重裕二：「1日15分で学級が変わる！クラス会議パーフェクトガイド」，2015，明治図書
- (25) 前掲(24)，p.122
- (26) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）」，p.188，東洋館出版，2017
- (27) 文部科学省：「中学校学習指導要領（平成29年告示）」，p.166，東洋館出版，2017
- (28) 文部科学省：「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」，p.481，東洋館出版，2018
- (29) 白松賢：「学級経営の教科書」，p.17-18，東洋館出版，2017
- (30) 前掲(3)，p.49
- (31) 河村茂雄・武蔵由佳：「実践「みんながリーダー」の学級集団づくり」，p.39，図書文化，2015
- (32) 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

児童のペア活動に関する事例的研究

—「ホワイトボード・ミーティング^(R)質問の技カード」を用いた実践の分析—

前田 考司（上越教育大学 教職大学院）・阿部 隆幸（上越教育大学 教職大学院）

要 旨

本研究は、ホワイトボード・ミーティング^(R)¹⁾における「ホワイトボード・ミーティング^(R)質問の技カード²⁾（以下、「質問の技カード」）」が活用されていく過程での児童の変容を分析する。ホワイトボード・ミーティング^(R)のアクティビティの一つのペア・コミュニケーション³⁾において、「質問の技カード」の技術が習得されていくことによる学級集団や児童の変容を分析することを目的とし、質問紙による調査、聞き手の発話量と割合の比較、発話内容の変容を事例的に分析した。その結果、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの積み重ねによって、児童が学級内の人間関係を乱すことなく、より多くの人と関わろうとするきっかけを生み出していることが示唆された。また、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続が、ペアの活動における聞き手と話し手の発話において、話し手の発話の割合を増加させることが分かった。そして、「質問の技カード」の言葉がお互いに身につく、相互作用として機能していくことにより、聞き手のあいづちで話し手の話を受け止め、「質問の技カード」に記載されたオープン・クエスチョン⁴⁾によって思考を深めていくことを促す役割が示された。

キーワード

ホワイトボード・ミーティング^(R)、ペア活動、コミュニケーション、質問の技

1 問題の所在

文部科学省(2017)⁽¹⁾は、小学校学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力のひとつとして言語能力を挙げており、言語環境の整備と言語活動の充実の項目において、「言語能力の向上は、児童の学びの質の向上や資質・能力の育成の在り方に関わる重要な課題として受け止め、重視していくことが求められる」とし、「学校生活全体における言語環境を整えるとともに、言語能力を育成する中核的な教科である国語科を要として、各教科等の特質に応じた言語活動を充実させること」⁽²⁾と述べている。その中で、「児童の言語活動は、児童を取り巻く言語環境によって影響を受けることが大きいので、学校生活全体における言語環境を望ましい状態に整えておくことが大切である」⁽³⁾とし、その具体例として、児童相互の話し言葉が適切に用いられているような状況をつくることや、児童が集団の中で安心して話ができるような好ましい人間関係を築くことに留意する必要があると述べている。

学習者相互の人間関係において、佐々木ら(2014)⁽⁴⁾は、小学校第6学年国語科における協同学習や構成的グループエンカウンターの実践が、学級内のコミュニケーションや人間関係の形成に効果をもたらすことを示唆した。池島ら(2012)⁽⁵⁾は、中学校第2学年の英語科において、ピア・サポートプログラムやFELORモデルといった聞き方や関わり方を学んだ上で協同学習を導入することにより、生徒同士のコミュニケーションが活発になり、コミュニケーションの質も向上することを示唆している。しかし、その中では、学力差がペア学習のモチベーションを下げ、人間関係に影響を及ぼしかねないことも課題として挙げられている。

ペアによる言語活動の取組として、倉盛(1999)⁽⁶⁾は、小学校第5学年の道徳のペアでの話し合いにおいて、下位レベルの児童は上位レベルのパートナーと話し合いを繰り返し経験することによって、モデルを必要としなくても自分で高いレベルで考えることが可能な段階に達した可能性があることを示した。また、伊藤ら(2014)⁽⁷⁾は、小学校第1学年国語科の事例から、ペア学習は教科学習の議論が深まりやすくなること、生活指導においてお互いのことを思いやったり話したり聞いたりすること、そして、自分の考えに自信をもって全体に出せるなどの自己肯定感を高めること、といった効果があることを示唆している。

一方、学習指導要領で言語環境とともに述べられている言語活動の充実について、岩瀬ら(2013)⁽⁸⁾は、言語活動が充実すると、日常のコミュニケーションや論理的思考のクオリティが高まり、学びも深まることを示唆している。そ

の言語活動の充実に向けた手立ての一つに岩瀬ら(2011)⁽⁹⁾は、コミュニケーションや言語活動の充実に有効とされている、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーション⁽⁴⁾から始めていくことを提案している。ホワイトボード・ミーティング(R)とは、ファシリテーター⁽⁵⁾と呼ばれる進行役の環境調整により、チームワークを育み、結果を出すのが得意なファシリテーション技術と、ちょん(2016)⁽¹⁰⁾は、述べている。

しかし、ホワイトボード・ミーティング(R)の技術、及び「質問の技カード」が小学校の学級集団においてどのように習得され、コミュニケーション活動の変容や集団内のチームワーク育成にどのような変化が生まれていくのかについて、事例的に明らかにされた研究は見当たらない。なかでも、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」については、ホワイトボード・ミーティング(R)の実施にあたり、対話に必要な言葉がけが示されている。そこで、本研究では、ホワイトボード・ミーティング(R)による対話的な学びに必要な「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」の言葉がけによるコミュニケーションに注目していくこととした。

2 研究目的

「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションが、小学校の学級集団においてどのように習得されていくのかを事例から分析することで、児童同士や学級集団における関係性の変化を明らかにする。

3 実践の手続き

3.1 調査対象

新潟県公立小学校第6学年1クラス29名

3.2 調査期間

平成30年5月14日～6月4日

3.3 実践の流れ

ちょん(2016)⁽¹¹⁾「インタビューをしよう」を参考に、ペア・コミュニケーションを導入する。授業の一部に、15分程度のペア活動の時間を設定した(表1)。その中で、一人当たり2分間のペア・コミュニケーションを設定した。ペア・コミュニケーションの際には、「質問の技カード」を配布し、記載された9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづちをファシリテーターとなる聞き手が使うことを推奨し、練習を重ねていった。第1時は、対象学級にとって初めての「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを実施した1回目となる。同様の活動を、ペア・コミュニケーション導入後、学級活動や総合的な学習の時間の一部に設定し、相手を常に替えながら24回実施した。第2時のペア・コミュニケーションは通算26回目となる。導入した第1時の授業と、練習を経た第2時の授業における発話の変容を対象に分析を進めた。第1時と第2時は第一筆者が授業者として実施し、活動時の話題(テーマ)は、第1時が「好きな食べ物」、第2時が「土日の出来事」と設定した。

ペア・コミュニケーションに先立ち、1回目の取組の前に、第一筆者を聞き手役としたモデリングを学級の前で実施した(表2)。話し手には、学習者の中から学習者Aを担当が代表に指名した。聞き手のモデルとして、ちょん(2016)⁽¹²⁾「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技で聞いてみよう」を参考に、「質問の技カード」に記載されているオープン・クエスチョンとあいづちのみを使って話すことを原則とした。また、短い時間で一連の流れを見せ、エピソードまで聞くという流れを示すため、質問を網掛け部の3つに精選して示し、最後に「エピソードを教えてください」と尋ねる流れを示した。

実施にあたり第一筆者は説明の中で学級に向けて、「失敗間違いOK」、「言いたくないことは言わない」、「練習に

表1 授業実践時におけるペア活動の手続き

No.	主な活動	所要時間
1	「質問の技カード」の読み合わせ	2分
2	授業者と抽出児童によるモデリング	2分
3	「質問の技カード」を使った ペア・コミュニケーション	2分×2回

表2 学習者Aと筆者による1回目のモデリング発話

T	好きな食べ物という？
A	アイスクリームです
T	うんうん
T	もう少し詳しく教えてください
A	えっと 誕生日で その誕生日のケーキがアイスクリーム できていて それが好きになりました
T	なるほど
T	エピソードを教えてください
A	えっと 誕生日ケーキを アイスクリームにしたのが 初 めての時は うんと 2年生ぐらいの時で それからずつ とやっていた だんだん好きになってきました
T	わかるわかる

T：聞き手（筆者）、A：話し手（学習者代表）

みんなで取り組むこと」の意味を説明して取組を始めた(表3)。

3.4 記録方法

- ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。
- 学習者の発話をペアに1台のICレコーダーで記録する。

3.5 分析方法

次の内容について分析を行い、検証する。

3.5.1 分析1 質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」の数値

学習者を対象に質問紙調査を行い、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを取り入れたことによる、コミュニケーション意識の変容を検証する。

3.5.2 分析2 聞き手の発話の量的分析

ペア・コミュニケーションの逐語録をもとに、発話量を文字数で比較・検証することで、ペア・コミュニケーションにおける聞き手と話し手の発話の量的な変容を検証する。

3.5.3 分析3 聞き手の発話の質的分析

1回目と26回目の逐語録を比較し、「質問の技カード」の影響が見られる事例を分析1や分析2と関連付けながら、聞き手と話し手の発話の変容を質的に検証する。

表3 活動前のポイントの説明

取組のポイント	具体的な説明(授業内の発話より)
失敗・間違いOK	- これから学習することは、失敗・間違いOKです。間違ったり、うまくできなくても全然OK。練習だから失敗をたくさんしていけるようにしましょう。 - うまく話せなかったり、うまく言葉が出てこなくても、待っててくれればそれでOKです。
言いたくないことは言わない	コミュニケーションの中で自分が言いたくないことは話さなくてもOKです。
練習にみんなで取り組むこと	- 私も練習しているところなので、一緒に練習していきましょう。 - あいづち打ってくれるとそれだけで嬉しくなりますので、ちょっと練習をしてみましょう。 - うまくいかなくてもOK、初めてだからね。でも、丁寧にお互いのお話を聞くようにしてください。

4 結果と考察

4.1 分析1 質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」の数値

「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを取り入れたことによる、コミュニケーション意識の変容を調査するため、ホワイトボード・ミーティング(R)開発者のちょんせいこ監修の下で第一筆者が作成した質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」を行った。調査は、ペア・コミュニケーション活動を導入する第1時開始前(事前)と、学級内で24回のペア・コミュニケーションの実施後にあたる第2時開始前(事後)に行った。5つの質問項目はいずれも「5」を最も肯定的とする5件法で調査した。

調査対象の学習者29名のうち、事前・事後両方に回答した26名の事前と事後の項目別得点を、一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表4)。

表4 質問紙調査の分析結果(N=26)

No.	質問項目		平均 (Mean)	標準偏差 (S.D.)	F比
1	友達によく話をしています	事前	4.62	0.68	$F(1, 25)=3.26$ $*p<.10$
		事後	4.85	0.36	
2	友達の話をよく聞いています	事前	4.69	0.54	$F(1, 25)=1.00$ ns
		事後	4.81	0.39	
3	友達のことをよく知っています	事前	4.42	0.63	$F(1, 25)=1.35$ ns
		事後	4.58	0.69	
4	友達はわたしのことをよく知っています	事前	4.35	0.92	$F(1, 25)=0.14$ ns
		事後	4.42	0.57	
5	クラスのだれとでも仲良く話し合えます	事前	3.54	1.08	$F(1, 25)=9.97$ $**p<.01$
		事後	4.20	0.74	

検定の結果、質問項目1「友達によく話をしています」において有意傾向が見られた。また、質問項目5「クラスのだれとでも仲良く話し合えます」においては1%水準で有意に上昇した。

この結果から、相手を替えながら学級全員と関わろうとするペア・コミュニケーションの積み重ねが、学級内の人間関係を乱すことなく、より多くの人と関わろうとするきっかけを生み出していることが示唆された。

4. 2 分析2 聞き手の発話の量的分析

学習者全体のペア・コミュニケーションにおける、発話量の変容を検証するため、全発話における聞き手と話し手の発話量を文字数で比較した。

調査対象の学習者29名のうち、事前・事後両方に参加し、発話を逐語録として記録できた20名の事前と事後の発話文字数を、

一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表5)。聞き手の発話量の平均は、102文字から89文字に減少しているものの、有意差は見られなかった。また、話し手の発話量の平均は、148文字から191文字に増加し有意傾向を示した。

次に、この発話量を、話し手と聞き手が話した割合として比較した。調査対象29名のうち、事前・事後両方に参加し、発話を逐語録として記録できた20名の

表5 聞き手と話し手の発話量(N=20)

逐語録の 文字数		平均 (Mean)	標準偏差 (S. D.)	F 比
聞き手の 発話量	事前	102.15	45.27	$F(1, 19)=2.45$
	事後	89.15	31.85	ns
話し手の 発話量	事前	148.65	81.41	$F(1, 19)=4.37$
	事後	191.00	66.82	$*p<.10$

ペア・コミュニケーションの発話から聞き手の割合を算出し、一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表6)。事前と事後で聞き手の発話の割合が減少し、話し手の発話の割合が増加していることから、聞き手の発話の割合は1%水準で有意に減少した。

表6 全発話における聞き手の発話の割合(N=20)

聞き手の発話 割合		平均 (Mean)	標準偏差 (S. D.)	F 比
聞き手の発話 割合	事前	0.43	0.13	$F(1, 19)=12.75$
	事後	0.32	0.10	$**p<.01$

これらの結果から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続は、文字数としての変化は明確ではないものの、聞き手と話し手の発話量の割合において、話し手の発話の割合が増加していくことが示唆された。この、話し手の発話の割合の増加は、聞き手が既知のオープン・クエスチョンで尋ねてくることが共通理解された結果、話し手が見通しをもち、安定的に回答するようになってきている可能性が推察できる。

4. 3 分析3 聞き手の発話の質的分析

ペア・コミュニケーションにおける学習者個人の変容を検証するため、1回目と26回目の発話を比較し、「質問の技カード」の影響が見られる事例を質的に検証する。今回の分析については、まず、分析2を基に「質問の技カード」を導入した直後と練習後で話し手の発話量が大きく増加した児童を対象とした。対象については、事前と事後の文字数の増加率を算出し、その割合の多い児童を変容が見られたと判断し抽出した。次に、分析1の質問紙調査において優位に数値の向上が見られた質問項目5「クラスのだれとでも仲良く話し合えます」の項目において、数値が大きく上昇した学習者を抽出し、質問紙調査との関連を検証した。

4. 3. 1 話し手の発話量が増加した学習者の発話分析

4. 3. 1. 1 事例① 話し手の発話量が増加した学習者A

抽出事例①の学習者Aは、1回目の実践にあたり、話し手のモデルを体験した(表2)。その後、学習者Aのペアとなった話し手の発話量は1回目から26回目にかけて350%の増加を見せ、学級内で最も大きな増加が見られたことに基づき抽出した。1回目のやりとり(表7)では、モデルで示された「～という？」、「もう少し詳しく教えてください」、「エピソードを教えてください」の3通りのオープン・クエスチョンだけを網掛け部のように使ってペア・コミュニケーションを進めている。初めてのやりとりのため、話し手が返す内容は簡潔なもので、特定の種類のピザが好きという程度の情報に留まっている。これに対して26回目(表8)では、話し手の回答を受けて、適切と判断したオープン・クエスチョンを次々と網掛け部のように投げかけ、話し手の発話を促している。その結果、話し手は冒頭から「いつ、だれと」といった情報を話し(下線部①)、続いて「サワガニ以外に見つけたもの」(下線部②)や、「サワガニの量」(下線部③)に見られるような具体的情報が話されるように変容している。

表7 事例① 学習者A 1回目の発話記録

A	好きな食べ物という？
F	ピザ
A	もう少し詳しく教えてください
F	ピザのマルゲリータが好きです

表8 事例①学習者A 26回目の発話記録

A	土日の出来事という？
G	①日曜日の午前9時くらいからZさんと一緒にZ
	さんね 一緒にサワガニを捕りに行ったことです
A	どんな感じ？

A	なるほどなるほど
A	えっと エピソードを教えてください
F	あの 初めてピザを食べたときに おいしかったからです
A	具体的にどんな感じ？
F	えっとねえ 初めてピザ屋に行って ピザを ピザのマルゲリータを食べて おいしかったからです
A	そうなんだあ あっはっは
A	何でもいいですよ

A：聞き手（抽出児），F：話し手

G	えっと いろんな沢を回ってみてサワガニがいる場所を巡って サワガニがいっぱいいたので楽しかったです
A	なるほどなるほど 例え？
G	サワガニの他にも ②気持ち悪い虫がいました
A	具体的にどんな感じ？
G	えっと 具体的に ま ③サワガニが 10 匹ぐらい
A	気持ち悪っ
G	え？
A	気持ち悪っ
G	10 匹ぐらい見つけれられたので良かったです
A	エピソードを教えてください
G	えっとまず朝の 7 時ぐらいに Y 川の行事で空き瓶回収ってわかる？をやって その後に暇だから Z さんも暇だったから一緒に遊んで 最初はボール遊びしてて 時間があつたのでサワガニ捕まえに行きました

A：聞き手（抽出児），G：話し手

これらのことから、1 回目はモデルが用いたオープン・クエスチョンのみの形式的な投げかけだったのに対して、26 回目の発話では、聞き手の学習者 A が「質問の技カード」からオープン・クエスチョンを選んで投げかけるように変容している。これは、「質問の技カード」の質問を繰り返し用いることで、オープン・クエスチョンの意図が理解され、形式的な会話から、その場の話題に応じた相互作用による対話へと発展した可能性が推察される。

4. 3. 1. 2 事例②「質問の技カード」の言葉のみで話す学習者 B・学習者 C

抽出事例②の学習者 B は、ペアとなった話し手の発話量が 1 回目から 26 回目にかけて 114 字の増加、275%の増加率となり、学級内でも上位 5 位に含まれている。中でも 26 回目の発話では、「質問の技カード」の言葉だけの発話が見られた 2 例のうちの 1 つということから抽出した。

表 9 事例②-1 学習者 B 1 回目の発話記録

B	好きな食べ物というと？
H	レモンよ
B	もう少し詳しく教えてください
H	食べ物の中でいちばん好きです
B	エピソードを教えてください
H	**の時に みかんに似ている果物を食べた時においしかったから好きです
B	おっけー
B	うーん ④わかるわかる
H	ねえ
H	⑤え？
B	何でもいいですよ
B	他には？

B：聞き手（抽出児），H：話し手

**：聞き取り不能箇所

表 10 事例②-1 学習者 B 26 回目の発話記録

B	土日の出来事というと？
I	誕生日でお出かけに行きました
B	うんうん どんな感じ？
I	えっと誕生日プレゼントを買ってもらいました
B	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
I	誕生日プレゼントは服と靴と本を買ってもらいました
B	そうなんだー どんなイメージ？
I	えっと 本が好きだったので本を買ってもらってとても嬉しかったです
B	へえ エピソードを教えてください
I	えっと アイスケーキを ケーキで 何かケーキを食べたかったのでサーティワンに行ってアイスを買いました

B：聞き手（抽出児），I：話し手

1 回目のやりとりでは、オープン・クエスチョンを用いてエピソードまで聞いている（表 9）。学習者 B はそこから、思い出したように脈略のないあいづち（下線部④）を投げかけ、その唐突さに話し手を驚かせる様子が見られた（下線部⑤）。「質問の技カード」の言葉を導入することで、不慣れなあいづちを使う場面やタイミングに戸惑いが感じられる。これに対して 26 回目（表 10）では、網掛け部のように、相手の話をあいづちで受け、それに続けてオープン・クエスチョンで問い返す投げかけに変容している。これらの発話は、どれも「質問の技カード」のあいづちとオープン・

クエスチョンだけを用いている。

同様に、「質問の技カード」の言葉のみを使っている事例として、学習者Cを抽出し、比較分析をする。学習者Cは、発話の割合が、1回目は26%、26回目は17%と、聞き手の発話割合は少なくなり、話し手の発話量も87%と減少しているが、その中で、1回目と26回目どちらの発話も「質問の技カード」のオープン・クエスチョンのみでやりとりをしている唯一の事例であることから抽出した。

表 11 事例②-2 学習者C 1回目の発話記録

C	好きな食べ物という？
J	えー 肉
C	どんな感じ？
J	じゅわーってなる感じ
C	もう少し詳しく教えてください
J	⑥えーと もう少し詳しく えーと もう少し詳しく えっ とー みんな えー 何で言えばいいかな
J	弾力がある感じ
C	具体的にどんな感じですか？
J	⑦うーん 具体的に 具体的に えっとー 具体的にどんな 感じ？
J	えっと みんなで肉を食うとうまい感じ
C	エピソードを教えてください
J	えーっと 夏に家族のみんなで 遊びに行ったりとか 友 達をいっぱい呼んで 家でバーベキューをすることです

C：聞き手（抽出児）、J：話し手

1回目のやりとり（表11）では、網掛け部のオープン・クエスチョンが次々と投げかけられるため、話し手はその都度立ち止まり、適切な回答を考えている（下線部⑥、⑦）。26回目（表12）は、オープン・クエスチョンが「どんな感じ？（下線部⑧）」という抽象的な投げかけから、「エピソード（を教えてください）は？（下線部⑨）」という、具体的に迫る投げかけに急激な飛躍をしている。オープン・クエスチョンだけを使って話すということのみに意識が向いた結果、義務的なやりとりで話し手の思考を深める機会を逃していることが推測される。

これらの様子から、話し手の思考を深め、聞き手との相互作用にするためには、「質問の技カード」のあいづちで話し手の発話を受け止めることが効果的であることが推測できる。同様に、相手の発話を受けて、話し手の話したいことに寄り添ったオープン・クエスチョンの投げかけが、話し手の思考を深めていくことが示唆された。

4. 3. 2 質問紙調査の数値が向上した学習者の発話分析

比較的平均が高い学級において、2ポイント以上の上昇が見られた4例のうち、事前と事後の比較ができる学習者Dと学習者Eの事例を分析した。

4. 3. 2. 1 事例③ 肯定的評価に大きく変化した学習者D

抽出事例③の学習者Dは、質問項目5の回答において、事前が3「どちらでもない、どちらとも思わない」から5「よくある、とてもそう思う」へと上昇した2例のうち1回目と26回目を比較できる事例であることから抽出した。

表 13 事例③ 学習者D 1回目の発話記録

D	好きな食べ物という？
L	パンです
D	うんうん もう少し詳しく教えてください
L	えっと えっと 何だっけ
D	パン？ パンの 何の種類が好きですか？
L	⑩うーんとね
D	何でもいいですよ
L	えっとホットドッグみたいなやつだとかカレーパン
D	どん 具体的にどんな感じ？
L	具体的に？
D	どこのパンがおいしいですか？

表 12 事例②-2 学習者C 26回目の発話記録

C	土日の出来事という？
K	えっと えっと ゲームをしました
C	⑧どんな感じ？
K	えっと えっと
K	えっと えっと えっと どんな感じだったっけ？
K	えっと クリアできない敵とかをやりました
C	⑨エピソードは？
K	エピソードは えっと 1時に来て Xくんは やりた くないって言って やって 分からないとこだけや ってました
C	他には？
K	他に？サッカーがありました 少しだけ

C：聞き手（抽出児）、K：話し手

表 14 事例③ 学習者D 26回目の発話記録

D	土日の出来事という？
M	えっと カポエイラというショーをしました
D	うんうん どんな感じ？
M	えっとみんなが見られてる中でやってました
D	そうなの？
M	そう
D	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
M	楽しかったし えーと 恥ずかしかったです
D	エピソードを教えてください
M	えっと えーっと
M	場所は分かんないけど えーと車で1時間くらいの

L	⑩どこのパン それはあんまりありません
D	そうなんだあ
D	エピソードを教えてください
L	エピソードないなあ
L	初めて食べたときにおいしかった
D	うんうん そこはどんなパンでしたか？
L	⑪わかんない どこか
D	どっか？

D：聞き手（抽出児），L：話し手

	ところでやって えっとおばあちゃんたちも 見にきてくれました
D	他にはありますか？
M	ありません
D	えっと ⑫どんな演技をしたんですか？
M	えっと ショー特有の何か変なのをやりました
D	他には何かしましたか？
M	しません

D：聞き手（抽出児），M：話し手

1 回目のやりとり（表 13）では、網掛け部のようなオープン・クエスチョンではない別の質問が投げかけられている。これらの質問は、聞き手の興味関心に焦点化された質問と考えられる。話し手の思考を深める流れに合致せず、話し手が戸惑う場面（下線部⑩、⑪、⑫）が見られ、結果的に単語程度のやりとりで終わっている。対して 26 回目のやりとり（表 14）では、エピソードを聞く段階まではあいづちで受け止め、オープン・クエスチョンで返すやりとりに変容している。1 回目に見られた焦点化された質問は、一通り話を聞き終わった後（網掛け部）、エピソードを具体化するための投げかけとして出現している。

これらのことから、オープン・クエスチョンに含まれない質問が、話し手の思考を深めていくペア・コミュニケーションにおいては不向きであることが考えられる。学習者 D は、繰り返し聞き手と話し手の役割を重ねる中で、「質問の技カード」のオープン・クエスチョンを効果的に使ってスムーズなやりとりができることを体験した結果、発話に変容し、質問紙の数値上昇につながっていったと推測できる。

4. 3. 2. 2 事例④ 否定的評価が肯定的評価に変化した学習者 E

抽出事例④の学習者 E は、質問項目 1～4 については、事前と事後で最も肯定的な 5 の評価をしていたにも関わらず、質問項目 5 のみ、事前が 2「あまりない、あまりそう思わない」で、事後に 4「少しある、少しそう思う」へと上昇していた。質問項目 1～4 の回答結果から、親しい友人間では不安や抵抗なく関わっていることが推察できる。しかし、質問項目 5「クラスのだれとでも」という点においてのみ否定的評価からの大きな変容が見られたことから抽出した。

表 15 事例④ 学習者 E 1 回目の発話記録

E	好きな食べ物というと？
N	お寿司
E	⑬うんうん どんな感じ？
N	どんな感じ？ えっと お父さんの遺伝があるから 絶対もうすぐ アレルギーになるけど それでもやめられない
E	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
N	特にエンガワが好きで 甘くて コリコリしてて おいしいからです
E	例えば？
N	例えば？ えっと 焼き鳥の軟骨みたいな味で
N	あ 味じゃないや 焼き鳥の軟骨みたいな食感が好きだ
E	⑭そうなんだあ 具体的にどんな感じ？
N	⑮もう一回 もう少し
E	どんなイメージ？
N	どんなイメージ？ ただ真っ白いイメージ
E	エピソードを教えてください
E	例えば？
N	例えば？
N	えっと 焼き鳥の軟骨みたいな味で
N	あ 味じゃないや 焼き鳥の軟骨みたいな食感が好きだ
E	⑯そうなんだあ 具体的にどんな感じ？
N	もう一回 もう少し

表 16 事例④ 学習者 E 26 回目の発話記録

E	①土日の出来事というと？
O	えーと V ちゃんと一緒にサワガニを捕まえに行きました
E	②書くの？
O	え 分かんない
E	えっと ③どんな感じでしたか？
O	えっと 最初は Y 川のところを回ったけれどサワガニがいなくて W 町まで行って捕まえに行きました
E	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
O	えっと W 町の Y 川の白山神社のところから裏をずっと行って 途中の道にある沢をどんどん探して行きました
E	④例えば？
O	例えば 何がえー 何が例えば？
O	どぐらいの大きさの捕まえたとか？
O	えーと 大きいのは 手が 手と足が 2 本 1 本なかったけど えー横が 3 セン 5 センチぐらいで 縦が 2 センチぐらいのを捕まえました
E	⑤具体的にどんな感じ？
O	ええ
O	⑥⑦エピソードに替えてください
E	エピソードを教えてください

E	どんなイメージ？
N	どんなイメージ？ ただ真っ白いイメージ
E	エピソードを教えてください
N	えっと 小さい頃に エンガワっていうサーモン以外食ってなかったからエンガワってものを知らなくて 普通に食ったらおいしくて そんでこれなんだろうって お父さん帆立貝じゃないよなっつって 全然形が違いますって

E：聞き手（抽出児），N：話し手

0	えっと そのあとに もっと捕まえようと言って 何か石が積んであるところに水が出てたのでそこから辺を探したら 5 匹ぐらい捕まえられたので良かったです
---	--

E：聞き手（抽出児），0：話し手

学習者 E は、1 回目のやりとりから、前述の学習者 B のように、あいづちで受け、オープン・クエスチョンで返すやりとりをしていることが網掛け部から分かる（表 15）。その結果、話し手は好きな食べ物のジャンルから固有の品物へと好みに気付く、その食感や初めて食べた時のエピソードまで深めている。同様に 26 回目のやりとりでは、話し手の話を受けて、オープン・クエスチョンを投げかけることで、話し手は豊かな量の発話で思考を深め、具体的な場面が浮かぶエピソードに迫っていることが分かる（表 16）。また、聞き手である学習者 E に話し手が聞き返し（表 15 下線部⑬）たり、話しやすさのために問い直しをお願い（表 16 下線部⑭）したりすることに学習者 E が快く応じている様子から、普段から関わりやすい人柄で、柔軟なやりとりができる様子が推察できる。

これらのことから、学習者 E は、普段の友達以外のクラスメイトと「質問の技カード」を用いた活動を繰り返す中で、柔軟に「質問の技」を使いこなすことで、本来できていたであろう対話の心地よさを実感し、質問紙の肯定的評価への変容につながったものと考えられる。

4. 3. 3 聞き手の発話の質的分析における全体の考察

上記の事例から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの効果として、次の 3 つが考えられる。

第一に、「質問の技カード」の言葉が型として取り入れられることにより、形式的な投げかけから始まるものの、繰り返しにより、聞き手が話し手の話やその場の状況に応じて、あいづちとオープン・クエスチョンを展開することにより、会話が相互作用による対話へと発展していく可能性が示唆された。

第二に、「質問の技カード」の言葉のあいづちが、聞き手が話し手の話を穏やかに受け止める効果をもち、オープン・クエスチョンが話し手の思考を深める投げかけとして作用していくことが示唆された。

第三に、「質問の技カード」の言葉を用いたやりとりが、話し手の思考を深めることを体験的に理解することで、クラスのより多くの人とコミュニケーションを図ろうとする態度を育てていることが示唆された。

5 結論

分析 1 から、学級全員と関わろうとする「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの積み重ねが、学級内のより多くの人と仲良く関わるためのきっかけを生み出していることが示唆された。

分析 2 から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続が、ペアの活動における聞き手と話し手の発話において、話し手の発話の割合を増加させることが分かった。

分析 3 から、「質問の技カード」の言葉がお互いに身につく、相互作用として機能していくことにより、聞き手のあいづちで話し手の話を受け止め、オープン・クエスチョンによって思考を深めていくことを促す役割が示された。

以上の分析から、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションは、学級内での多様な相手との繰り返しにより習得されていくことにより、形式的な会話から相互作用による対話へと発展していく可能性が示唆された。また、その過程において、学級内のより多くの人と話し合おうとする人間関係の構築を促進していることが示唆された。

6 今後の課題

本研究では、単一学級における「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの習得について、聞き手と話し手の役割を交代しながら練習を重ねる過程の聞き手に注目した事例分析を行ってきた。

そのなかで、今後の課題として大きく 2 点が挙げられる。第一に、ペア・コミュニケーションの話題の具体性によ

る話しやすさの差があることである。話題の話しやすさや「質問の技」の使いやすさに注目して、同一の話題による事前事後の比較・分析を、より長い期間や多くの回数を重ねて進めていくことが求められる。第二に、「質問の技」を扱う児童の文脈を理解する力や、共感する力との関係性を検証する必要がある。そのために、児童の学齢や学力との比較検討も今後の課題として想定していくことが求められる。

これらの課題を中心に、今後も引き続き、聞き手における投げかけの事例を集めた比較・分析の必要性が考えられる。

注

- 1) ホワイトボード・ミーティング(R)：ホワイトボードを活用して進める会議の方法。ファシリテーターが参加者の意見をホワイトボードに書くので、何を話し合っているのかが明確になり、効率的、効果的に会議が進む方法とされる。2003年に、ちょんせいこ(株式会社ひとまち)が開発し、幅広い多様な領域で取り組まれている。ホワイトボード・ミーティング(R)を教える場合は株式会社ひとまちの認定講師資格が必要であるが、小・中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の教職員が自校の児童・生徒・教職員に教える場合に限り認定講師資格は不要である。詳細は株式会社ひとまち (<http://wbmf.info>) に掲載。
- 2) 「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」：「ホワイトボード・ミーティング(R)のファシリテーターに必須の技術」とされる、9つのオープン・クエスチョンの使いこなしのため、9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづちの言葉が掲載されているカード(図1)。(13) ちょん(2015) (14) 掲載のカードを複製して配布できるほか、株式会社ひとまちを通じて、名刺サイズのカードを購入することができる。
- 3) ペア・コミュニケーション：「『聴き合う』や『時間を上手に共有する』ことを体験的に学ぶために、折にふれ、繰り返し積み上げたいアクティビティ」(16)と、ホワイトボード・ミーティング(R)における一つの活動として定義されている。本稿では「ペア活動」と分けて具体的なアクティビティ(活動)の名称として使用している。
- 4) オープン・クエスチョン：ここでは「質問の技カード」に記載された9つのオープン・クエスチョンを指す。ホワイトボード・ミーティング(R)においては、このオープン・クエスチョンとあいづちが、話し手の思考を深め、参加者との情報共有を進める質問の技術として、練習による習得と活用が推奨されている(15)。
- 5) ファシリテーター：「言語活動(コミュニケーション活動)を育みながら、豊かな話し合いや学びの場をつくる進行役」(17)と定義する。また、本稿のペア・コミュニケーションにおける聞き手がこのファシリテーター役に相当する。

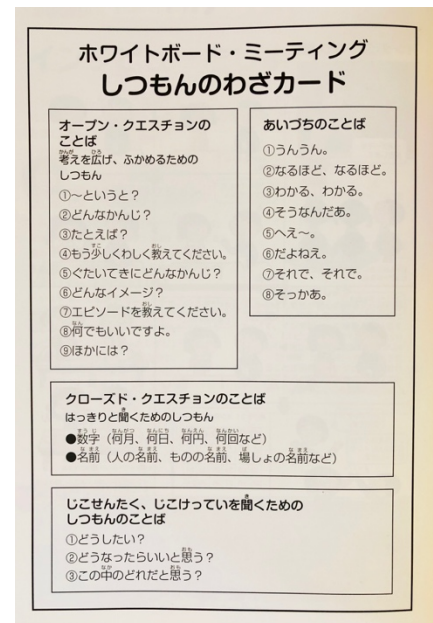


図1 質問の技カード

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」，文部科学省，pp. 49-50，2017.
- (2) 前掲(1)，p. 80，2017.
- (3) 前掲(1)，p. 81，2017.
- (4) 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎：「特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践」，長崎大学教育実践総合センター紀要，Vol. 13，pp. 231-239，長崎大学，2014.
- (5) 池島徳大・福井淳也：「ピア・サポートを活かした協同学習」，奈良教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」，Vol. 4，pp. 55-60，奈良教育大学大学院教育学研究科専門職課程教職開発専攻，2012.
- (6) 倉盛美穂子：「児童の話し合い過程の分析-児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響-」，教育心理学研究，47-2，pp. 121-130，日本教育心理学会，1999.
- (7) 伊藤幸洋・佐藤年明：『学びに向かう力』を育てるペア学習：1年国語の授業を通して，三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，Vol. 34，pp. 49-54，三重大学教育学部附属教育実践総合センター，2014.
- (8) 岩瀬直樹・ちょんせいこ：『信頼ベースのクラスをつくる よくわかる学級ファシリテーション③授業編』，p. 48，

解放出版社，2013.

- (9) 岩瀬直樹・ちょんせいこ：『信頼ベースのクラスをつくる よくわかる学級ファシリテーション②子どもホワイトボード・ミーティング編』，pp.28-38，解放出版社，2011.
- (10) ちょんせいこ：『ホワイトボード・ミーティング(R)検定試験公式テキスト Basic 3級』，p.18，株式会社ひとまち，2016.
- (11) ちょんせいこ：『ちょんせいこのホワイトボード・ミーティング』，pp.28-29，小学館，2015.
- (12) 前掲 (10)，p.27，株式会社ひとまち，2016.
- (13) 前掲 (10)，p.26，株式会社ひとまち，2016.
- (14) 前掲 (11)，p.30，小学館，2015.
- (15) 前掲 (10)，p.26，株式会社ひとまち，2016.
- (16) ちょんせいこ：『元気になる会議 ホワイトボード・ミーティングのすすめ方』，pp.20-21，解放出版社，2010.
- (17) 前掲 (11)，p.14，小学館，2015.

日本学級経営学会第1回研究大会 記念講演

「日本学級経営学会」設立にむけて

赤坂 真二（上越教育大学）

なぜ今学級経営の学会なのか、というところから話をします。今日は現場の先生方が多く参加されておりますが、セミナーとは違って学会です。誰かの話を拝聴するという時間ではなく、みんなで考える、学級経営について考える、そして自分にとって大事なものは何なのかということを考える、そういう時間になればよいと考えます。

まず、みなさんご存知だと思いますが、答申の中で学級経営の充実というのがうたわれました⁽¹⁾。今回の学習指導要領で最も特徴的なのは、これまで小学校だけ規定されていた学級経営の充実といったものが小中高等学校 12 年間通じて規定されたことだと思います。小学校の担任の先生だけでなく、中学校高等学校も学級経営充実を 12 年間に渡ってやっていこうということです。この会場には初任の先生や、これから現場に出る大学院生、それから学生さんもいらっしゃると思います。初任の皆さんが葛藤し、困難に至る要因を調査したものがあります⁽²⁾。この調査の中に人的葛藤とその他の葛藤に分けられると思うところがあります。一番大きいとされる人的葛藤は何でしょう。みなさんの予想通りクラス（学級）の問題です。本学で学生院生、博士課程の院生に卒業修了の時に「あなたは教員としてどのような力を身に付けることが重要だと思いますか」という質問をしました。第2位が学級の子どもの理解でした。第1位は学級経営の問題です。つまり、修士や博士レベルの修了生でも学級経営が重要だと考える人たちがとてもたくさんいるということなのです。サンプル数を増やしていけば妥当性の高い調査になると思いますが、私の周囲の現場感覚では学級経営が非常に困難な学校が多くあるということが言えるでしょう。

もう1つ見逃してはいけないのは、新潟県では小学校の採用試験の倍率が1.2倍を切った（2019年度）という衝撃的なデータです。多くの地方都市では若手の先生が増えています。かつて学級経営は、名人芸として捉えられ「学級経営は盗みなさい」と先輩の先生によく教えられたものです。しかし、若手はいっぱいいっぱいで、名人芸を盗む暇もなく、ベテランはベテランで、いっぱいいっぱい学級の様子を見せる余裕もないというのが今の状況です。そうした中で、学級として機能しないクラスが増えてきて、コントロール不能になった時に学級崩壊のような不具合が生じることが起きています。

ここを個人的な対応として見てみましょう。教師は、不適切な行動を見かけたときに、子どもを怒ります。しかし、子どもは負けません。大抵の場合、言うことを聞かなかったり、時には反抗したりして、教師が傷つくことになります。やがて、教師の心が折れるというパターンです。

組織的な対応はどうでしょうか。実はこれはとても場当たりので、人を変えるか、力で抑えるか、待つ。待つというのは要するにその子たちが卒業するまで待つ、中学校では、だいたいこれが多いですね。この前、耳を疑った話があります。ある都道府県の校長先生が、ある自分の学校で学級崩壊があつて、そこに視察に来た指導主事と懇談した中で言われた言葉です。「あの先生に任せておけ」と言うのです。校長先生はなぜかと聞いたら、「あの先生はやがてつぶれるでしょ、そしたら替わりが入るから」と。これは現実の話です。皆さんの中では、許しがたい話かもしれませんが、現実的な戦略としてそうしている事例もあるということです。結局、有効な戦略、効果的な戦略が見当たらず、場当たりの対処療法に終始している場合があります。しかも、この学校でうまくいったことが隣の学校で共有されれば、救われる学校がある程度増えるはずなんですけど、そういうことは表沙汰になりません。奥に隠れてしまつて、ヒドゥンカリキュラムとして共有されないという結果になります。

学びの共同体であるはずの学校が機能していないことが指摘されている中で、教員全体の3分の1、つまり20万人弱が退職していくということが予測されているわけです⁽³⁾。次のような状況が考えられます。大量の経験の少ない教員と、少数の多忙な中堅、そして、実践指導力やコミュニケーション不足の教員が増加していく、しかもここに、教諭の先生方の問題だけでなく、こういった新しい状況に対応できない管理職による学校運営が行われていく。学級経営の問題は、さらに顕在化していくということが予想されます。

学級経営の問題は、実は「始まる前から始まって」います。学級は明治の学制施行が起源と言われています。学級制が成立したのは、明治24年とされます⁽⁴⁾。同一学年を複数学級で編成する学年制が整えられてくるのはこの頃です。こうして一斉教授方式を基調とする学級制度は、1920年代に入ると、大正デモクラシーによって批判を浴びます。その時に単なる知識教授の単位ではなく、より本質的な人間的な成長を育てるものとしての機能が注目されるように

なりました。つまり、授業成立のための条件整備から、人格形成的なものが入ってきたと言えるでしょう。このあたりから学級経営の概念が揺らいでいるのです。ここから戦争があつて、第2次世界大戦後にアメリカ教授学の影響があつて、条件整備論と、人格形成、教育内容論というのが錯綜する中で、概念が整理されないままにあっちこちに行ってしまうというというのが、今の学級経営の迷い、困難を生んでいる考えられます。

「始まる前から始まっている」というのは教員養成の問題もあります。先生方は教員免許を取るときに多分、学級経営の専門科目を取っていないと思うんですね。ほとんどの方が、学級経営を学ばずして、教員になっているのです。結局学級経営に関しては、私も含めて全員が無免許だということです。この無免許状態の我々が、現場に出てから学べているかという、ちゃんとした調査が蓄積されていませんが、各都道府県の研究計画を見させていただくと、ほとんどのところで学級経営という文字がありません。わたしの聞き取り調査で多いのは、学級経営の研修が選択としてあることはあるがそれは、2年目研修とか若年層の研修で終わっているようです。中堅ベテラン層の先生が学級経営を学べるように、学級経営の講座を定常化しようとする動きは、少しはあるけれどもそれほど整理されていません。教員養成でも教員研修でも学ばれていないことが学級経営の重要な問題です。

どうしてこういうことが起きるのでしょうか。石川美智子氏の調査によると、2004年から2014年までの学級経営をタイトルとした査読論文が6本しかありません⁽⁵⁾。研究が進まない理由としては、例えば、藤川大祐氏は、学級経営に焦点を当てると研究スパンが長く、単位時間で進んでいく授業実践と研究のスピードが違い、なかなか研究が成り立ちにくいと指摘しています⁽⁶⁾。また、学級経営を中心として研究する研究者が育ちにくいことも指摘できます。何人かの研究者と議論しましたが、論文になりやすいテーマが、研究から成り立っていくということは、起こり得ることで、学級経営研究は大事ではないかと思ひながらも、大学教員の評価の問題もあつてなかなか研究が進まないということですね。理論や一般化が難しい上に、研究でわかったとして、実践は膨大にあるので学校現場にしてみたら「え、それって当然だけど」みたいな話になる可能性が高いのです。このように研究に価値が見出されないために研究がなかなか進まない状況が起きています。理論の体系化が進まない結果、学級経営実践論（自分の実践を本人が自分の文章で語る）みたいなものと、民間の教育運動に担任が頼らざるを得なかったというのがこれまでの経緯なのです。

では、「研究は、学級経営に寄与できるのか」ということについて考えてみます。学級経営の研究を積み重ねることによって、先生方の問題行動の捉え方が変わってきたという研究経緯があります⁽⁷⁾。1900年から1970年くらいまでは、問題行動というのはその子の個別の問題でルール違反なんだから即時停止すべきだという論調がありました。その行動主義的なアプローチから、認知論的アプローチみたいなものにだんだん変わっていきました。教師の指導のあり方の自省の機会や学級の雰囲気との関連ということが研究でわかってきました。今は、子ども達が問題行動を示しながらアイデンティティーを確かめたり確立したりしようとする活動を通しての子どもの成長のチャンスであるというポジティブな見方が増えてきました。しかし、これらを学ばない先生方はまだこのまま「問題行動＝即時停止」の教室もありますよね。研究を通して、問題行動の意味も変化して、子どもの居心地や学級経営のあり方も変わってくるはずですが、一方で、研究が進まずにこのままで行く可能性があります。

じゃあ今の先生がどうやって学級経営を学ぶかというと、民間の教育運動や書籍になりますね。現在の学級経営、クラスづくりに関する書籍を一覧してみます。校内暴力や学級崩壊が起こってきた頃には増えて、今は少し落ち着い

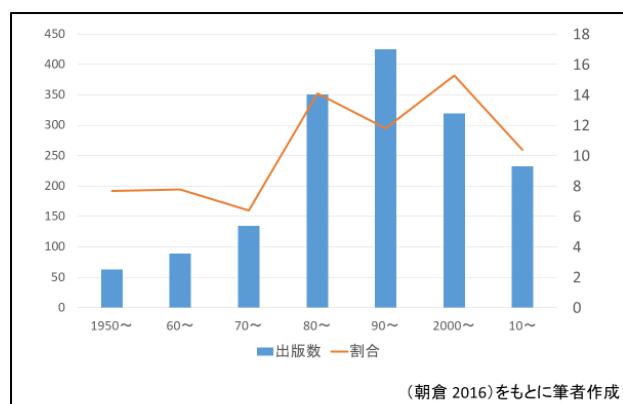


図1 学級経営関連書籍発行数の年代別推移

ている状況です(図1)⁽⁸⁾。タイトル別に見てみると、「学級経営」が減ってきて、「学級づくり」が増えてきています⁽⁹⁾。学級崩壊等の関係が考えられます。今は「学級経営」と付いた名前の本が再び増えてきているというところですね。学級経営の本はどういう内容になっているのでしょうか。「ノウハウ本」、「研究・理論・実践理論系単語の入った本」、「学級崩壊」という言葉が入った本と比べてみました。ノウハウ本は80年代後半から増えていきます⁽¹⁰⁾。どんな言葉かというと、「コツ・つば・術・使える・役立つ・ポイント・技術・ネタ・アイデア・攻略法」ですね。これだけで学んでいくと危険と言わざるを得ないのではないのでしょうか。技術志向をずっとやっていくと、「よい学級とは」という根本的なことを考えずに目の前の状況の改善だけで過

ごしていくことになります。先生方がよい学級観を形成していく、そのためには、実践から省察するといったサイクル、つまり「考える」ことが必要です。誰かの正解を拝聴して、「ああそうですか」と聞いた方が楽だし、すっきりも

します。しかし、そこが学び方の落とし穴です。そもそも、学級経営というものは矛盾や揺らぎを繰り返します。しかし、その結果、教師の成長がもたらされます。教師の成長には、その揺らぎの中でモヤモヤすることをマネジメントすることが大切なのではないのでしょうか。「ジレンママネージャー」という言葉があります。ジレンマをマネジメントしていくことが、学びを継続していく上で求められていると思います。

学級経営の問題は、学級の機能低下という現象面に留まらず、教員養成、教員研修、管理職の指導力の問題、教員の学び方の問題、そしてその定義と内容がはっきりしていないことなど、多岐に渡ります。その根本は、理論研究構築の部分に問題を指摘することができます。そうした背景をふまえて、学級経営という研究を蓄積していきたいと考えてこの会を立ち上げました。

最後になりますが、初任の先生方が困った時に誰に頼るか考えてみましょう。それは、管理職や同僚ではないでしょうか。校内に、学級経営について確かな知見と指導力をもった人が増えることが、学級経営の課題を解決する一番の近道だと考えます。皆さんにこの機会にこの学級経営学会への参加を一つの機会としていただいて学級経営を研究し、知見を深めていただき、できたらここで得たものを周りに広めていただいて、たくさん子ども達を笑顔につなげていただきたい。みなさんどうぞよろしくお願いいたします。私の話は以上です。

引用文献及び参考文献

- (1) 中央教育審議会：「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、2016
- (2) 上越教育大学・経営企画課「：学校現場に必要とされる新しい大学院に関する意識調査」、2017
- (3) 中央教育審議会・教員の資質能力向上特別部会：「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議経過報告）」、2011
- (4) 文部省令第12号：「学級編成ニ関スル規則」、1891
- (5) 石川美智子：「学級経営の動向-学級の変遷・戦後の学級経営論文と小学校教師への調査-」、仏教大学教育学部論集、2第27号、pp.15-32、仏教大学教育学部、2016.
- (6) 藤川大祐：「学級経営と利得構造」、授業実践開発研究、第5巻、pp.1-5、千葉大学教育学部、2012.
- (7) 笹屋孝允：「学級経営研究における問題行動のとりえ方の歴史的変遷」三重大学教育学部研究紀要.68,, 2017 , pp.211-219
- (8) 朝倉雅史：「第5章教師が“よい学級”を問う意味とは一学級づくりのノウハウ流通の問題と学級観の重要性」、末松裕基・林寛平『未来をつかむ学級経営 学級のリアル・ロマン・キボウ』学文社、2016、pp.64-78
- (9) 前掲(6)
- (10) 前掲(6)

日本学級経営学会第1回研究大会 シンポジウム なぜ今、学級経営学会が必要なのか

青山 新吾（ノートルダム清心女子大学）・赤坂 真二（上越教育大学）

阿部 隆幸（上越教育大学）・岡田 広示（兵庫県佐用町立三日月小学校）

近藤 佳織（新潟県小千谷市立総合支援学校）・佐藤 多佳子（上越教育大学）

松下 崇（神奈川県横浜市立川井小学校）・山田 洋一（北海道恵庭市立和光小学校）

＊ 敬称略

阿部：

私が進行します。最初にシンポジストの方々にみなさんが考える「なぜ今、学級経営学会が必要なのか」ということに関しまして「キーワード」を一つ出していただきながら自己紹介を兼ねつつ3分間で語っていただこうと思います。次に、全員の考えが出揃ったところで各シンポジストの方々と考えを交流していただきます。最後に、交流してみてどのように考えたのかを各自話していただくという形で終わります。スッキリとした形でまとめられるかどうかはシンポジストの方々に委ねますが、この話を通して皆様一人一人に自分なりの「学級経営学会」位置づけができますことを願いながら進めていきます。

赤坂先生は、さきほどの記念講演（27-29 ページ参照）の中で持ち時間の3分を使ったという解釈でシンポジウムを進めます。赤坂先生には途中のシンポジストの皆さんと意見を交流するところからまざってもらいます。赤坂先生キーワードだけ教えておいてください。

赤坂：

無免許です。

阿部：

岡田先生からお願いします。

岡田：

兵庫から来た岡田と言います。小学校の、公立の小学校で教員をしています。私のキーワードは「子どもをみる眼」です。私から3点です。1点目は、先ほど赤坂先生のお話にもあったように、教員養成に学級経営は必修ではないということです。これは、私が研究をしている教育評価だったり教育カウンセリングも同じです。実際にいきなり教壇に立ったら、無免許で評価を行い、子どもをカウンセリングし学級経営を行っている。これは大きな問題だと思っています。かつての日本の学校だと、先輩の学級を見て盗んで子どもと柔道で言う乱取り形式で腕を鍛えていって技術や概念を身に付けていきました。現在は、教員不足社会の変化、保護者の要求などからそれだけの時間がない中で、いきなり説明責任ではなく結果責任が求められます。2点目は、学級というのは、昔から言われているように社会の縮図です。今現在求められているグローバル化に直結しています。そこでは文科省が今一丁目一番地で言っている「学びに向かう力」を育成するのに一番の場ではないか、高次の学力の形成の場ではないかと考えます。人との関わりであったり、自己の承認、自己承認であったり、有用感を満たされる場であったりということです。生徒指導提要の方にも明確な定義はされていないのでその定義を探していければと思います。3点目は学級経営の研究は臨床なので大学ではできません、研究室ではできません。実際に学校に入らないとできません。それが今まで未分化であってしつかりと手をつけられなかったところであります。多くの研究をするにはおそらく臨床になっていきます。ネットワークを広げるという意味でこの学会は必要です。最後にもう1点、学級診断テスト等で、客観的に見ることはできますけれど、学級担任の子どもを見る眼というのは、この子が学級診断テスト等で「うわ、要支援だ」と思っても教師が

違う場所にいると思ってみれば、ペーパー上（学級診断テスト等）では大変な学級であっても、教師が「この子はここにいるんだ」と接すれば、3 か月後にその子は変化するものです。それは教師がその子の成育等を見取って、正しい手立てを打てているからです。それが、一番正しい教師の子どもをみる眼だと考えます。

近藤：

ここに出すキーワードは、「理論や裏付けをもち自信を持って学級担任として実践をしたい」ということです。これまで学級担任として実践をしてきましたが、さっき（赤坂先生の記念講演の中で）お話もありましたが、学級経営について教えてもらう場所がないと考えています。今までは、民間や公ではない研修会に参加して、自分の実際を「これでいいのかな」と振り返ってきました。なぜ学会かということを考えると、今までのセミナーや研修会でもないのではないかという考えもあるかと思いますが、学級経営も研究対象なのだという事を言うことで、その研究の知見を誰でも活用できて、自分のところに応用できる、裏付けのようなものが共有化できるという事にと賛同しました。

山田：

私のキーワードは「鍋」です。北海道の山田洋一と申します。現場に若い先生方が増えてきており、良い方法はシェアすることというお話が赤坂先生からありました。これにつなげてお話をします。若い先生へ指導教官や管理職、先輩がアドバイスします。そんな中、4月最初にマウンティングをかけてくる人がいます。授業を見て「そうじゃない。こうやってやるんだよ」学級で問題が起きると「ああいう問題はね先生、こうやってやるべきなんだよ。もうちょっと厳しくしなきゃだめだよ」という一方で「もうちょっと子どもを包み込む優しさはないのか」みたいなことを言うわけです。そのように指導してくる人は、もう10年も担任持っていない場合があります。その先生の成功体験は10年も15年も前、しかも学級崩壊の言葉なんか無い頃に担任を持っていたという先生が今の若い先生方を指導しているわけです。自分の成功した方法を一方的に押し付ける先生が現場では結構います。良い方法のシェアの仕方が問題だというのがあります。

一方で、若い先生方が「うちの学校の先生方ろくなのいないんだよ（笑）もう僕はでもね、そこに研修リソースがないから、外に学びに行ってます。本をこれだけ買っています。月刊雑誌も購読しています。セミナーにも通っています。もうやっているから私は大丈夫です」という人がいます。これもまた問題です。その方法が自分の学級に合っていないことがあります。その何とかメソッドとかなんとか法というやり方はいいかもしれないけど、あなたがやっているそれは明らかに失敗していますよ、というのがあるわけです。

2つ事例言いましたが、この2つは同じことです。問題の根底は、土鍋にパエリアを入れようとしているのです。フライパンにすっぽん鍋を入れようとしているのです。フライパンの中にすっぽん鍋の具材を入れたらすっぽん鍋になるとは思ってもいいかもしれません。確かに食べたらすっぽん鍋かもしれませんが、統一感がめちゃくちゃです。今までやってきていい方法だと言われているそれを、その人間を器と見立てて、中に突っ込めばうまくいくという考え方です。いい方法っていうのは大した検証もされずに世の中に流布されたり、個人の自慢話のように若い先生に伝わったりしています。「それって、先生が何歳のときの実践ですか」「なんという地域で行われたのですか」「学校体制どうだったのですか」「子どもたちの成育歴はどうだったのですか」「どの時期だったのですか」などいろんな要素がうまく組み合わせられて良くなっていたはずなんです。それを検討できるのが、学級経営学会。学術的に学級経営を研究することだと私は思います。

青山：

岡山から来ましたノートルダム清心女子大学青山新吾と申します。僕のキーワードは、「交流及び共同学習」です。先日、ある特別支援学級の子どもの様子を見る機会がありました。授業中よくしゃべります。楽しそうにしゃべっています。聞いたら、ボソボソと「ここ楽しいな。ここ落ち着くなあ。」と言っていました。あまり細かいことは言えませんが、その子は、つい最近まで通常の学級にいました。通常の学級では暴言・かみつく・たたく・出ていく・暴れるその他エトセトラという状況で支援学級の方がいいかもしれないと、引っ越しするか様子を見に来た小学生でした。

何を思ったかという1つ目、このままだと特別支援学級そのものが危ないと思いました。なぜなら特別支援学級の子どもたちが時々「もううるさいな」と注意をしていました。つまり、今までとは違う状況がその子が来たことにより生じたのです。特別支援学級も学級として所属する子ども達は生活して学んでいます。特別支援学級の学級経営について考えていく必要性が当然あるということです。

2つ目は一つ間違えると、通常の学級側から見ると、ああ支援学級にあの子は転籍をしたのだから、今度は通常学級の話ではなくて特別支援学級の話になる。制度上は交流及び共同学習で通常学級の中で学ぶことはあるが、あの子は支援学級の子どもになったと捉える状況になったと思うわけです。でも、本当でしょうか。「楽しいな。落ち着くな。」という言葉は大切です。そこで「じゃあそれでよかったね、もうここで過ごしたらあなたは幸せなのよ」で本当によいのでしょうか。通常教育と特別支援は別です。今度は特別支援の話です。ではなくて「交流および共同学習」、つまり、通常の学級と支援学級もしくは支援学校の子ども達が交流をしながら生活したり学んだりするということを指しています。学習指導要領でその言葉を使っています。その「交流及び共同学習」を学級経営の中できちんと位置づけて考えていくことが今の制度上非常に重要なのではないのでしょうか。「特別支援と通常の話は別です」ではなく、そこは一緒なんだということが問われるだろうと思います。

特別支援の研究を一方で行い、別のところで学級経営の研究をしていくというのでは、いつまでたってもインクルーシブな形になりません。いろいろやっている研究は融合されていくという意味で日本学級経営学会は必要だと思います。

松下：

横浜市立川合小学校の松下です。よろしくお願いします。私のキーワードは、「非認知能力（認知能力）」です。認知能力との区別ということで、非認知能力を挙げさせていただきました。2004年に私は採用されて横浜市の教員になりました。2000年を過ぎたころですので学級崩壊がちょうど世間で話題になる頃でした。私自身、学級経営を勉強しないで現場に入りました。そして、現場で学級経営に悩みました。本当にもう辞めようかなと思った時から学級づくりを民間で学び始めて、今ここにいる感じがあります。先ほど赤坂先生の話にもありましたが、荒れへの予防、荒れを何とかしなければならないという学級経営の観点も確かにありますが、同時に子どもたちにどんな力をつけられいいのか、子どもたちの未来はどうしていけばいいのかというプラスの方向での学級経営も大事だと考えます。その力をつける一つに非認知能力があります。認知能力という学力テスト等で測れる力は、かなり授業研究等で積み上げてきたと思うのです。学級経営の中で、もうちょっと言うと、自分のクラスの中で子どもたちどんな力がついていますか、どんな姿になりましたか、どんな姿目指していますかということになると途端に、感覚になってしまいます。少しでも、本当に育っているのか、それが本当に育てる力なのかということを見ていかなければならないと思います。

佐藤：

上越教育大学の、赤坂先生、阿部先生と同じコースで教員をしております、佐藤多佳子と申します。私は、国語科教育というアウェーな立場でここにいます。教科教育の立場から話したいことは2つあります。

まず1つ目は、学会はセミナーではないということです。セミナーは学びを主催者がプロデュースしてくれます。その、プロデュースされた学びをお金を払って受けにくる人たちが集って学ぶ場です。しかし、学会は違います。知見を持ち寄る場です。知見を得る過程、そして得た知見。そういったものを、みんなでここに集う人たちが持ち寄る。そしてそれを発表する人もいれば、その発表を受けて議論する人もいれば、というのが学会です。ですから、ここで得ることは、人からプロデュースされたものを得るのではなく、自分自身で考え、人の知見を聞いたり自分で発表したりして、自分自身で考えたことを改めて自分の中で再構築して、自分の理論をつくっていく、次のステップに進んでいく、ということがとても大事です。それが学会の意義だと考えます。

2つ目です。私は教科教育の人間で、以前2項対立がありました。授業がうまくいくには、その前提として学級経営がうまくいっていないといけないという考え方です。授業の前に学級経営があるという、順位ですね、1番2番という順位付けです。一方で1989年あたりに出された学習指導要領では、学習指導が教師の本分、つまり、授業は、教科の授業というのが学校生活の中でいちばん長い時間なのだ。その一番長い時間に全力を注ぎ、その教科の授業の中で、子どもたちを理解し子どもたちの人間関係をつくるべきだという考え方です。さっきは順序でしたが、こっちが上こっちが下のような議論が交わされていた時代があります。しかし、今ここへ来て、私が思うのは、この2つは、決して対立ではなくて、青山先生もおっしゃっていましたが融合するべきだと考えます。授業の中にも学級経営の視点が必ずあります。そして、学級経営の中にも授業というものが大きくあるはずで。どっちだという話ではなく、それを融合していくのが教師の取るべき道です。ヘーゲルの言う、対立する2項を融合したときに、より高次のものが生じる「アウフヘーベン」という考え方がありますが、アウフヘーベンを起こすことこそが、より高次の教育であるということをここで主張したいと思います。じゃあどうする？何をどうしたらいいんだ？というのを、この学会の中の1つの視点として、進めていくことが必要だと思います。学級経営は実践の営みです。その実践の営みを、科学的に論じていくのがこの学会です。私はその中で、教科で見せる、教科の学習の中で見せる子ども達の様相を学級経

営という視点から意味づけたいです。加えて、教科の内容と学級経営との関係を探っていきいたいということが私が学級経営学会に入れていただいた意義です。

阿部：

みなさん、ありがとうございました。私の番です。わたしは「共通言語」という言葉を出します。学会という言葉にこだわって話をしてみます。今まで名称の途中に「学級経営」という名前が入った学会はありましたが、ストレートにそのまま「学級経営学会」という名称が見つからなかったので素直に「学級経営学会」という名前の学会を設立したという単純な動機があります。この学会設立当時、ちょうど1年位前ですかね、ある方に「なんで学会なのかな。別に学級経営研究会だって学級経営研修会だって学級経営セミナーだっていいでしょ。なんでわざわざ学会って名前つけるの」と言われたことがいつも頭の片隅にあります。そこで考えたわたしの今の結論が「共通言語」です。

学級経営の書籍の多くは学級経営実践論と常葉大学の石川美智子先生が言われるものです。学級経営実践論とは、現場の実践者が本人の学級経営に関する実践本を出す、つまりは書き手の主観的な話が内容の中心です。そこから一步離れた形の考え方をしてみたいと思うわけです。それら、客観的なデータや事実がこの学会に集まることで「共通言語」、つまりは、「学級経営」について多くの方々が語れる共有の「場」の提供ができればうれしく思います。

皆さん気になったところからどなたかどんどんお話していただけたらと思います。11時半（シンポジウム終了30分前）くらいまで行きますね。お願いします。さっそくいかれる方どなたでしょうか。

山田：

教科教育には目標と内容とね、方法がセットであります。学級経営を考えると、学級経営の目標を明らかに明示されたものを見た記憶がありません。目標が無くて、内容があいまいで、方法だけがあります。そもそも方法だけを検討するなんて無理です。ある目標や内容をきちんと身に付けさせる前提で、その内容がいいか悪いかという検証はできます。方法だけを取り出してこれは良いと私も含めて、自慢話を本に書いたり、自慢話を若い人に押し付けたりして喜んでいる状況があります。学級経営の目標や内容って何でしょうか。

松下：

難しい質問ですね。学校という場所がまずどんな場所なのか、学級がどんな場所かを考えることが大事だと思います。集団になる場が多い。そうすると、他者と協同することが大事で、それを身につける場であるのが目的としてあるのかなと思います。

僕の場合は、先ほど言わせてもらった非認知能力を育成することが学級経営の目的になりますかね。そしてそれが社会に自立していく力につながると思っているのが僕の考え方です。非認知能力をもう少し言えば、社会情動的スキルという言葉がありますが、粘り強くやっていこうという目標達成するための力とか、他者と協働する力とか、自分をコントロールする力っていうのがすごく大事なかなと思います。逆に山田先生が考える学級経営の目標や内容って何でしょうか。もちろんお考えがあつて僕にふったはずですので（笑）

山田：

ふったら楽だと高をくくってました。すみませんでした。自立することかなと思っています。じゃあ自立するとはということですが、その辺からおかしくなりますね。学年で話し合っていて、「やっぱり自立した学習者がいいよね」と話します。自立の意味の捉え方ってみんな違います。自立って言う言葉をあなたに伝えたというと、相手も同じ自立という言葉イメージしているわけではないから、対話する必要があります。でもね難しいんです。最近知った言葉の中に、自立は依存先を増やすことだというのがあります。なるほどなあと思います。だけど、隣の学級の先生は「自立＝できるだけ1人でできるように、できるだけ頼らせないように」という意味です。でも、私は学級で自立するという時は、自分が困ったときに先生でもいいし、友達でもいいし、本でもいいしインターネットいいし、何でもいから自分で探して自分のやりたいことがやれるように「助けて」って言ったり助けてもらうことができることが自立だと言います。

各自、自立のイメージが違うが違ふんです。それが現場の課題でもあります。赤坂先生が歴史的な学級経営の目標とか目的とかを話してまとめてくれるのではないかと期待していますけどね。

岡田：

山田先生が思う自立っていうのは、山田先生が個人的に育てたい子ども像なのか、どこかに根拠があつて述べられ

シンポジウム：なぜ今、学級経営学会が必要なのか

ているのかそこだけ教えてください。

山田：

（根拠は）ないです。だから、ないんです。

岡田：

今回、いろいろ学級経営に関して調べてみましたが、2010年の生徒指導提要というものがあります。6章、ちょっと長いんですけど読みますね、『この学級・ホームルームという場において、一人一人の児童生徒の成長発達が円滑にかつ確実に進むように、学校経営の基本方針の下に、学級・ホームルームを単位として展開される様々な教育活動の成果が上がるよう諸条件を整備し運営していくことが、学級経営・ホームルーム経営と言われるものです。（生徒指導提要（2010）148ページ）』

多分おそらくこれが一番文部科学省が学級経営を定義している言葉です。これを探すのにかなり時間かかりました。結局曖昧ですね。

山田：

それって方向性ですか？

岡田：

おそらく方向ですね、定義も方法も結局曖昧なままおちています。学級経営目標を書いていらっしゃる先生いらっしゃいますか。私は関西の人間ですが、年に1回必ず作ります。4月のスタートに。学級経営案も作ります。それは結局校長の学校経営目標を実現するために各学級で子どもの実態において、どういう目標をつくれば実現できるかというのを出します。校長が作っている学校経営目標は県から降りてきた教育目標をとったものが中心です。県はどこからもってきているかという経路があいまいです。都道府県によって全然違います。出したのは出したでいいんですけど、作ってお題目のような感じで終わってしまいます。

自分の立場をはっきりさせておきます。私は朝から晩まで学級経営だと思っています。その中の業務の1つとして、授業があると私は捉えています。そういう意味では授業も学級経営の一貫です。学級経営の一貫の授業。その差異はないんじゃないかと捉えています。

山田：

佐藤先生のお話とかぶってきますよね。

佐藤：

岡田先生がおっしゃっていること本当にその通りで、授業だとか学級経営とか分けられない。全て融合したもので、学級というものを経営していくことが学級経営ですよ。その目標は何かですが、おそらくそこにいる子どもたちとそこにいる担任とが子どもの実態やそこで実現したいことに合わせてそれぞれの人がつくるものである、というふうに思っていて、それが自立だと言われればそうだろう、居場所づくりと言われればそうだろう、目標はそれぞれでいいんじゃないかと思います。内容は何かと言ったら、内容は目標に合わせてというか、目標に向かってそれぞれが設定するものである。つまり永遠に担任は子どもと向き合いながら、その子どもたちの実態を見つめながら考え続けなければいけない、そしてそれを更新し続けなければならない、と私の立場では思います。

松下：

今、目標がそれぞれでよいという話がありました。僕の頭の中で問いが生まれました。「うちのやり方はこれだ」という場合、それがどう見ても「おい、おい」という場合そういうのは有りなのか無しなのかというところが1つ気になります。「学級王国」と揶揄される状況があります。それについてどう考えられるか教えてください。

佐藤：

「何だっていいか」ということはその人が決めることだと思います。こういう目標をもってここに向かってやってみたがうまくいかなければ、つねにそこに試行錯誤が生じて子どもたちとの葛藤や軋轢が生じてそこからまた次のものが生まれていく……。いろんなところから学んでいろんな人の知見を参考にしながらまた次のものを生み出して

く……。という永久に続いていくものというふうに考えます。きれいごとですかね、すみません（笑）

阿部：

今授業を中心にアクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びと言う言われ方をしています。これを端的に言えば、文科省そのものは指導者視点から学習者視点に視点を移しなさいと言っていることだとわたしは解釈しています。これを「授業」だけでなく「学級経営」の中でもしていかなければいけないと捉えています。それが新しい学級経営の一步と考えています。今松下先生がおっしゃった「こんなのあり得ない」の内容がいろいろ考えられると思いますが、教師自らがあり得ない目標を設定するところの前提の話に受け取りました。それは指導者目線ですよ。学習者目線という形で子どもたちが1人1人それぞれが自分たちに合った目標を考えると教師が子どもたちに寄り添って目標を考えていく学級経営を考えていくと、今までの集団中心主義のような個を減した「エイエイオー」共同体づくりではなく、一人一人の子どもから成立する集団を考えるような意味での学級経営を考えていくのが私はこの学級経営学会が立ち上がった意味としての新しい動きとして作らなければならないことだろうと思います。青山先生のおっしゃっているインクルーシブとか個から見た特別支援的なところからの発想とも関連すると私は考えています。

近藤：

学級目標について教師と子供と考えるという佐藤先生がおっしゃっていたのを納得しながら聞いていました。自分もずっと自立を最終ゴールにおいてきましたが、特別支援学校に今勤務していて、最後は、折り合うのも大切だけど、山田先生がおっしゃった「依存先を増やす」という話に関連しますが、誰かに愛されるような力を少しでもつけてあげることができればなんとかできるのではないかなと思っています。

加えて、特別支援学校においては学習者が自分で目標を設定するというは難しいかもしれないけど、その子どもに合わせた目標を教師の方で一人一人設定するというのがすごく充実しています。そうしたことを踏まえた学級としての目標というのは作っていく必要があるというように、阿部先生の学習者視点の話を聞きながら納得できます。

青山：

山田さんがおっしゃった「依存先を増やすこと」というのは特別支援の文脈ではよく出てくる話です。本当にそうだと思います。難しいのは、そう考えると学級でなくてもいいという考え方にもなってきます。一人の子ども達が将来に向けてこうやって生きていけるよねっていうそういう力をつけたり、そういう関係性をつけたりすることを目指す立場だとすれば、そのために学級が機能することはすばらしいことだけど、絶対に学級でなければならないというのかという考え方でもあります。先に学級ありきとか学級で絶対そういうふうに出ていかなければいけないんだということではないだろうなということですね。

あとは、阿部さんがおっしゃってたみたいに、一人一人の子どもたちを、というのが全てで、いい学級をつくれたかつくれてないかという話は教員の側から言ってることであって、一人一人の子どもから見た場合どうだったかという、月並みの言い方過ぎるかもしれませんが、当たり前過ぎると思いますけどそこに立ち戻ってやっていくことになるんだろうかと考えます。

最後に、岡田さんがさっき言ってましたが、そのエビデンスあるんですかという部分です。例えばこういう学級をつくっていて、子ども達がこう育っていてそれを10年単位で見ているかどうか、そういうエビデンスを示せと言われると極めて難しい今の状態です。本当にどう機能したんですかというのをどう示すのかというのは今日明日の話ではありません。でも長いスパンで考えるという視点をもっていけないといけないだろうと強く思います。

山田：

今、青山先生がおっしゃったことと、阿部先生の先ほどおっしゃったことを関連させてお話します。かつて、藤岡信勝先生が、2000年代は授業研究の文脈で見ると学習者研究の時代だとおっしゃっていました。教科教育に限って言えば、子どもがどのように学ぶかを知らないで教科指導は成立しないと考えると本当その通りだと思っていたんです。学級経営に関して、特に1980年代後半の学級崩壊を経験した私たちは、学級崩壊を起こさないために教師がどうやって統率するのか一生懸命になっていたと思うのです。それはそれで成果は上がったと思いますが、ここで青山先生のお話を含めて言うと子どもとか人間をどう育つのかを前提にしないで、学級経営の方法だけ研究してどうなるんだということですよ。それは心理学かもしれないし社会学かもしれないんだけど、あとはもうちょっと長いスパンで見取ることですね。その時子どもがどう思っていたのかでしょうか。子どもの育ちを考えると教師の言動がどう影響を与えたのか、それこそ学習者の側から見た学級経営研究が行われなきゃいけないということを考えます。

阿部：

学級経営学会設立と聞いて、賛同もあれば批判もあると思います。その一つに、「今さら学級経営の学会なの？」という人がいると考えます。例えば、学級なんてなくなっていいという考えですね。最近飛び込んできたニュースだと名古屋全体でイエナプランを導入するという話があります。福岡の公立学校でイエナプランを異学年で導入するという話もありました。同じ空間で同年齢で学ぶ環境が崩れていく方向もあります。東北学院大学の稲垣先生が中心となって「情報時代の学校をデザインする」という本を翻訳しています。学習者中心者の教育に変える6つのアイデアを整理、紹介しています。その中でクラス制度がなくなっていく前提で話しているところがあります。代わりに使っている言葉はクラスタという言葉です。「かたまり」という感じですかね。何を言いたいかと言うと、例えば制度的な「学級」という名称が将来なくなったとしても、「学級経営学会」というものは存続し続けてよいだろうと思っています。制度があろうとなかろうと、学校の中に2人以上の「かたまり」で一定期間続けて固定した人間関係で過ごすという空間はなくならないでしょう。それを将来何と呼ぶようになっていくかわかりませんが、その空間において「学級経営」が必要になると考えます。制度や名称の問題ではないのです。それが学級という名前かどうかは置いておいて。その時の、先ほどの目標・内容・方法とか、どういうふうに捉えとか、その中の知見をためておく役割として「学級経営学会」が役に立つようになってほしいです。

.....赤坂先生が静かなのが気になります。

赤坂：

学会の役割ってということで、1つ考えている話があります。垂直軸と水平軸の話です。阿部先生の話でもあった未来の話。学者の提案は常に5年後10年後という常に未来志向なんですね。実績のある研究者ほど未来志向の話します。最近の話でいうとSociety5.0とかが降ってわいてきます。一方で私が学級経営学会に期待したいのは、水平軸の話です。今、学級があるんだから、「今、学級を充実するにははどうしたらいいのか」を同時考えていくというのが必要です。そういったことの積み重ねが未来につながっていくと考えています。研究を蓄積することによって未来につなげていく、その先には学級の解体があるのかもしれませんが。それはそれとしてちゃんと受け入れていくというのがこの学会として重要な構えだと考えます。

先ほどの学級経営の目標って何なのかという話は、法律的なものに則って捉えていく必要があると思います。今回の学習指導要領の改訂で一番大きな学級経営に関するポイントで言うと、学級活動の充実です。学級経営の充実とは何かということを捉えると学級活動の中でやっていくと明確に書いてあります。しかも学級活動の(1)を通じて、(2)(3)は(1)の充実を中心に据えることによって(2)(3)は整理していくという話です。今だと(1)(2)も(3)もあつたりなかつたりしますが、混在していて時数どうなってるんですかと学級活動を一生懸命やるとそういう話になってしまいます。だけど、子ども達の成長生育を考えると学級活動の資質・能力があります。学級活動の資質・能力が3つあること皆さんご存知でしょうか。社会参画の力と、人間関係形成能力と、自己実現の力です。これらの力に向かって学級経営が整理されていくという方向性に今あると考えてよいのではないかと思います。

このようになった理由は、今まではさっき佐藤先生がおっしゃったように学級経営と教科指導の往還的關係がしっかり書いてあるんですね。要するに、学級経営の充実がアクティブ・ラーニングを実現可能にしていくというような往還的關係が考えられています。そういった中で社会的自立能力といったものが整理されていくならそういったものを目指していけばいいです。見逃してはいけない視点は、今回の学習指導要領というのは社会に開かれた教育課程の中で物語を綴っているということです。子ども達は完成された小学生や完成された中学生を育てることじゃなくて、社会人を育てていく、変化に対応するような消極的な対応能力ではなく、むしろ変化を自ら作り出していくような人間を作り出していくのが今回の学習指導要領の大きな流れです。その中で学級経営や教科指導を捉えていくことを考えたとき、学級活動及び学級活動の資質・能力(社会参画・人間関係形成・自己実現)という力は重要なキーワードになっていきます。そこに向かって学級はどうあればいいのかという議論を忘れてはいけないと思います。

阿部：

大切な視点の整理、ありがとうございました。

そろそろ終末に近づいてきたので、一人ずつ言葉をいただきます。当初3分の予定でしたが時間がそんなにありません。全員お話しして12時くらいになりますようにうまく帳尻合わせてください(笑)。

佐藤：

最初の、赤坂先生のお話の中で、自分にとってすごく衝撃的で新しい知見だなというところがあります。それは、大変な子どもや大変なクラスをポジティブに受け止めるということです。大変な子どもは大変だという様相を呈しながら自分自身のアイデンティティーをつくっていく過程を歩んでいる、というその今の現象をポジティブに捉える、というその言葉がすごく私の心の中に残りました。先ほど阿部先生も子ども目線というか、子ども主体というか、教師から子どもに視点を移しませんかとおっしゃいました。そこともつながると思うんですが、今日は私はポジティブに受け止める、アイデンティティーが育っている過程である、ということが非常に心に残りました。ありがとうございます。

松下：

今日話をしながら、この学会が蓄積していく過程で結局最後に KKD と言われていた勘・経験・度胸というのがすごく大事で教師のあり方に影響していったほしいと思いました。学級経営をしていたら、「この姿絶対いいはずだ」って思う瞬間ってあってその時に期待する数値が出ないとか、でも「これは絶対いい」っていうものが何なのかっていうことを考えるっていう感じです。本日の午後からの発表の方は調査結果のよりよい数値が出ないなどとみんな苦しんだかもしれませんね。数値とか理論とかに揺さぶられてしまって目の前の子どもが見えなくなってしまうのはいけません。最終的に先生たちが学級経営する時にこの子ども達がいいんだ、この姿がいいんだと自信の方につながっていくことがこの学会のゴールや方向性なのかなと思いながら話を聞かせていただきました。

青山：

さっき 1990 年代に学習者中心の時代っていうのがありました。築地久子先生という伝説の教師が以前おられましたけども自分のところの研究室の卒業研究の中であえて今の時代に、築地久子先生の授業記録をもう一遍読み返そうというのをうちのゼミ生にやらせてるんです。時代って繰り返していくのがあって、今の時代だからこそもう一度あの時代に何を考えていた人がいたのかとか、何をしようとしていたのかとかを思い出しながらずっと時間を過ごしていました。だから、学級経営学会なのですが、インクルーシブという言い方をしてますけど、一人一人の子どもが、いろんな子がどう生きるかという当たり前のことに戻っていきながらこれからもやっていきたいという思いで今日ここにいました。ありがとうございました。

山田：

現場で、若い先生方の指導をさせていただくことが多いです。かなり前からそういう立場で若い先生方を指導してきました。10 年 15 年前自分がやってきたことって、「こうやってやればいいんだよ」、とか、状況見て「いや先生、明日からこうしてごらん」というようなことです。教員を器と考えて、そこに入れる物で何でも変わるんだと当時は考えてそれを信じていたわけです。でも、いろんなことを勉強していく中で、若い教師はどうやって育つのかと思うと、「こうやってやればいいんだよ」じゃなくて、そばにいて、「どういう風にやりたいの?」「何に苦しんでるの?」と聞いてあげる人がいるということがとても大事なことだと思うんです。だから、学級経営学会から蓄積された知見が現場に広がっていくときに「こうすればいいんだよ」という伝え方ではなくて、子どもが学ぶようにいろいろ葛藤したり右往左往しながら学んで成長していくのが人間なんだという考えが同時に広がれば我々は子どもや自分たちの後輩に対して優しくなれるのかなと思いました。

佐藤先生がおっしゃった通りに、赤坂先生が語られた、いわゆる私からみたら不適切な行動とか問題行動と言われるようなものが、長い人生で考えた時にそんなにネガティブな状況なのかってことを改めて考えてみる必要があると思いました。だって私たちまっすぐに育って教員になってないじゃないですか。学級崩壊の中の学級の中の 1 人だった時もあったはずですよ。ひょっとしたらいじめていた人もいるかもしれないし、いじている人を見て注意できなかった自分だった人もいるんじゃないですか。それを今現場の教壇の上から「どうして注意しなかったんだ」っていう資格は私たちにないです。「辛かったんだろう。」って言うことぐらいがせいぜいです。そう考えると本当に子どもの側に立つとか、本当に学習者の側に立って学級経営考えることが大切だと思います。まとまってませんが以上です。ありがとうございました。

近藤：

2 つ言いたいことがあります。

子どもの学び方を知るといのは、この子にとってどういう方向がいいのかということにばかりシフトしがちだったのではないかというふうに、子どもを見ることの奥深さやいろいろな学び方があるはずだということをもう一度

きちんと考えたいなと思ったことが1つです。

2つ目は、今を見ていたのですが、少し先を見るということです。卒業したら終わりというわけではないということです。少し先を見据えて、今を大事にしたいと思いました。

岡田：

2点です。

1点目は、学級経営学会としての私の立場からして皆さんに伝えたいのが1つ。エピソードベースからエビデンスベースにまずこれを蓄積して考えたいです。学校教育の研究、特に現場レベルのものは、実は以外と蓄積されていそうでされていません。ちょうど一週間前に、兵庫で国語の大家の人と飲んでいたのですが、その方は60歳を超えているんですけど、「ちょっと聞いてくれ」と言ってどうしたんですかと聞いたら、俺が今言いたいこと調べたいこと知りたいことが俺が5歳の時の本に書いてあったというのです。たまたま、学校の教員図書の本棚を探していたら見つけて感動したんだという話をされていました。実は昭和中期や大正時代の本の中に現代の答えがあるかもしれません。それを蓄積していく形ができていけば、エビデンスがつくっていけばなあ、そうすれば10年後20年後もっと言えば100年後のこの国や世界中の子どもらが幸せになれる教育ができていくのかもしれないというふうに思います。

もう1つ、もしもここが学級経営セミナーだったら、私はこんなこと言います。「やっぱり温かさが大事ですよ、やっぱり血が通っているものが大事ですよ。」と。ここはオフレコに(笑)。学級とかに入って授業見せてもらうと、授業名人の先生の授業はパッパッパと予知能力すごいです。子どもらもそこそこいいこと書いています。若い先生の授業に入ると、ああどうしようああどうしよう、この意見も拾いたいとか言って結構指導案通りにいかなかったり、時間が足りなかったりすることよく見ますよね。でも、その時の子どもらって、先生が好きなのが見えるじゃないですか、「先生ががんばってる私らもがんばらなくちゃ、いっぱいいつもより書かなくちゃ」って。そういう授業を見た後の方が、ほっこりするときがありますよね。それは教育技術が稚拙でも子ども同士のつながりや教師と子どもとのつながりがあるからじゃないでしょうか。結局はそこかなあとも考えています。授業名人の学級の子どものたちの文章、若手教師の学級の子どものたちの文章、両極端のことを書いているようですが、実は深いところで2つは繋がっているんじゃないかなと思います。

阿部：

皆様、時間を守っていただきありがとうございます(笑)。

先ほど青山先生が築地先生の話を出してくださいました。築地先生のことは尊敬してます。大好きで、私自身若い時に追い求めた先生の一人です。ああいう授業をしたいと今でも思っているところがあります。とはいいいながらも、時代のサイクルってスパイラルに回転しているので同じ繰り返し、つまり、ピタリ重なるくり返しは無いのですよね。流行のファッションの繰り返しなんかがそうです。全く同じではなく何十年前かのファッションの再現のように見えて今風のアレンジが効いています。例えば今、駄菓子屋が雑貨屋さんがコンビニエンスストアになっているのもそうです。今の時代に合った、今の時代だからこそそのものを過去から学んでリニューアルし自分のものにしていくというところが僕たちの今であり、おもしろさであり、教員というところの。過去を粗末にせず過去を学びながら、今にどうやって変えていって楽しさが1つあると思います。

あと、もう1つは、先ほどの学習者視点っていうところに今私はすごくこだわっています。その視点で研究を見ると、事前事後の質問紙調査を中心に変容を見るような進め方が一つ形としてあります。これは基本的に量的な調査ですよ。もう少し一人ひとりを丁寧に見取ることができないものかと考えます。質的な調査、質的な手法をもう少し取り入れられないかなと考えます。このあたりの研究の手法なども、学級経営研究としてはまだまだ蓄積されていないところがありますので、学級経営学会に参画する皆様と共にいろいろと模索していけたら嬉しいなあと思っているところです。

本日は、シンポジストの皆様、そして、お話を聞いてくださった皆様、ありがとうございました。

第2回日本学級経営学会研究大会の記録

詳細 2020年3月7日（土）に上越教育大学で開催の予定だったが、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため中止とした。

2020年3月7日（土）までに本学会所定の形式で研究発表資料を本学会へ送ることで発表と同等とみなすと伝えたと、以下の発表資料が送られてきた。発表資料は3月7日に参加予定だった方々に送付した。

氏名	所属	発表題目
○内田 佳途 佐藤 和紀 堀田 龍也	常葉大学 常葉大学 東北大学大学院	「小学校教師の叱ること」に言及した書籍からみた著者の主張の違いに関する整理・分析
大村 龍太郎	東京学芸大学	小学校6年間の校内固定的・系統的な学級目標設定が教師の学級経営観に及ぼす影響についての一考察—K 小学校の事例をもとに—
○小杉 奏 佐藤 和紀 水谷 年孝 望月 覚子 堀田 龍也	常葉大学 常葉大学 愛知県春日井市立出川小学校 愛知県春日井市立出川小学校 東北大学大学院	小学校教師が意識して実践しているヒドゥン・カリキュラムを明らかにするための予備調査
○佐藤 和紀 板垣 翔大 佐藤 正寿 赤坂 真二 堀田 龍也	常葉大学 大阪教育大学 東北学院大学 上越教育大学 東北大学	人工知能による画像認識を活用した下駄箱の靴の揃い方の判断支援システムの試作—若手教員急増時代の学級経営を支える AI 活用の基礎的研究—
下西 陽子	市川市立信篤小学校	小学校における学級経営に関する校内研修—アドラー心理学を基盤とする リフレクションを通して—
高田 保則	紋別市立紋別小学校	荒れた状態の再生を目指した学校の校内研修の成果を研究紀要から分析する
長友 紀子	奈良教育大学附属中学校	学級ファシリテーションの視点からの学級経営方法の開発—教育実習を契機とした実践の報告—
○古瀬 遥花 阿部 隆幸 小杉 明璃	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越市立大潟町小学校	ペアコミュニケーションによる児童の人間関係形成能力の変容に関する事例的研究
○三木 惇 岡田 広示	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	連帯感を感じる学級を目指したアプローチ—SGE を利用して—
○水野 航 阿部 隆幸	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	「水平思考パズル」の進め方による学習が児童の自尊感情に与える影響
○山岸 透 佐藤 暁友 山崎 裕美子 遠藤 拓真 赤坂 真二	上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院 上越教育大学教職大学院	良好な人間関係構築を基盤とした学級経営のあり方—ルールとリレーションの確立を通して—

学会誌執筆要領

- 1 投稿は、日本学級経営学会会員に限る。
- 2 本学会誌は、本学会則第3条（目的）に示される研究、即ち、「学級経営の臨床場面のデータ」に基づいた研究を掲載する。
- 3 投稿原稿は、パソコン等を用いて作成し、電子版により提出すること。最終原稿提出時には、原稿の他、必要に応じて図版等(元データ)も提出すること。
- 4 論文は、以下の項目に従って作成するものとする。

(1) 論文の構成

- ア 論文題目
- イ 執筆者名
- ウ 要旨
- エ キーワード
- オ 本文
- カ 注
- キ 引用文献、参考文献

(2) 書き方

- ア 論文の長さは、表・図・写真・要旨を含めて、10 ページを限度とする。
ただし、編集委員会が認めた場合は、制限ページを超える論文を投稿することができる。
- イ 用語は常用漢字、現代かなづかいを用いることを原則とする。
- ウ 書体
 - ① 和文の場合は明朝体9ポイント、欧文の場合は Times 11 ポイントを標準とする。
 - ② 書体を指定する場合には、朱書きで明確に指示すること。
 - ③ 「である調」で横書き、当用漢字、現代仮名遣い、読点は「、」、句点は「。」とする。

エ 論文題目

副題がある場合、副題を示す記号の種類と記載位置は任意とする。

オ 執筆者名

- ① 論文題目より1行空けとする。
- ② 共同執筆の場合、各執筆者の間に・を入れる。
- ③ 執筆者名の後、() の中に執筆者の所属を入れる。

カ 要旨

- ① 論文の最初のページに要旨を付すこと。
- ② 要旨の分量は、11 行程度とする。

キ キーワード

- ① 記載方法と掲載順番については任意とする。
- ② 中央に キーワードと太字で記載し、キーワードの書き出しは次の行から中央揃えで行うものとする。

ク 本文中の見出し

- ① ゴシック体とし、ポイント・システムを原則とする。

(章)	1	2	3
(節)	1.1	2.1	3.1
(項)	1.1.1	2.1.1	3.1.1

- ② 章の見出しの位置は任意とし、前行と前々行と次行を空けて4行分用い、文章の書き出しは次の行から行うものとする。
- ③ 節の見出しの位置は任意とし、前行を空けて2行分用い、文章の書き出しは次の行から行うものとする。
- ④ 項の見出しの位置は任意とし、文章の書き出しは次の行から行うものとする。

ケ 図・表

- ① 図・表の表記は、原則として「図」「表」とする。但し、論文内では必ず表記を統一する。
- ② 図表の表示は、必要最小限の範囲にとどめる。

③ 図の番号とタイトルは、図の下部に記入し、表の番号とタイトルは、表の上部に記載する。

④ 図・表の番号は、図 1、表 1、のように書く。

コ 注、引用文献、参考文献

① 注は、本文中に肩付き数字 1)2)3)で示し、論文末にまとめる。

② 引用文献は、肩付き数字(1)(2)(3)で示し、論文末にまとめる。

③ 参考文献で番号を付ける場合は、1 2 3 で示す。又は、引用文献と一緒に書いて番号を付ける場合は、(1) (2) (3)で示す。

④ 記載の方法は、次のようにする。

i 著者名：「論文名」、雑誌名、巻、頁、発行機関または発行所、発行年

ii 著者名：「単行本」、頁、発行所、発行年

iii なお、著者名はフルネームで書くこと。

5 原稿は常時募集し、審査を経てのち発行する。

6 以下の体裁を標準とする。原稿への体裁の適用は事務局にて行う。

(1) 用紙サイズはA4判とする。

(2) 余白は、上 28mm、下 25mm、左 20mm、右 20mm を基本とし、図・表等に合せて適宜調整する。

(3) 和文は明朝体 9 ポイント、52 字×49 行、英文は Times11 ポイント、95 字(単語で区切る)程度× 47 行、を基本とする。

(4) 論文タイトルは 17 ポイント、執筆者名は 11.5 ポイント、要旨の見出しはゴシック体、要旨の本文は 8.5 ポイント、キーワードは 9 ポイント太字、見出しはゴシック体、章見出しは 10.5 ポイント、所属は 8 ポイント、注は 8.5 ポイントとする。

(5) 巻(VOL.)は、通し番号とする。分冊にする場合は、号(NO.)に分ける。

(6) 国際標準逐次刊行物番号を表紙に記載する。(ISSN 現在取得中)

(7) 本ページ下部にある「学会誌フォーマット」「学会誌割付見本」を参考にできる。

7 投稿は電子メールでのみ受け付ける。投稿原稿(*1)には投稿票を添付して、編集委員会にメールで送る。その際、「件名」は「日本学級経営学会誌」とする。メールアドレスは info@classroom.gifts とする。

*1 原稿は、オリジナル 1 部及び査読用コピー(著者の氏名、所属、謝辞等を除いたもの)とする。

8 掲載された論文の原稿(図版、写真等を含む)は、返却しない(特別な場合を除く)。

9 同一学会誌同一号に同一執筆者の論文は一編のみとする。ただし、筆頭執筆者でない場合はこの限りではない。

10 本誌に掲載された論文の著作権(=著作財産権、Copyright)は、日本学級経営学会に帰属する。

入会手続き

入会申し込みを本会のメールアドレス（info@classroom.gifts）に電子メールで申し込む。

- ・ 件名は「入会申込」とする。
- ・ 以下の内容を必須項目とする。
氏名、ふりがな、住所、メールアドレス、所属、専門分野（3つまで）

※ 今後、連絡の一切をメールで行うので、携帯メールを使用する方はPCメール、もしくは、「info@classroom.gifts」のメールが受信できるように設定しておくこと。論文投稿等を考えると、PCメールでやりとりすることが望ましい。

- ・ 入金が確認した後、正式な会員とする。（当面は年額 1,000 円 複数年度分納めるのも可、ただし5年分まで）

ゆうちょ口座からの「振り込み」「郵便振替電信振込依頼書」の場合（手数料はご負担ください）

おなまえ 日本学級経営学会

記号 11220 番号 41090291

他金融機関からの振り込みの場合（手数料はご負担ください）

銀行名 ゆうちょ銀行

店名 一二八（読み イチニハチ）

店番 128

預金種目 普通預金

口座番号 4109029

退会する場合は、入会時同様、電子メールで申し込む。

法人会員は、上記個人会員と同様に入会手続きを行う、但し、年会費を3万円とする。

会則

- 第1条（名称） 本会は日本学級経営学会と称する。
- 第2条（所在地） 本会は事務局を新潟県上越市山屋敷町1番地（上越教育大学内）におく。
- 第3条（目的） 学級経営の臨床場面のデータに基づく研究による，研究と実践を往還する学級経営学を蓄積・構築し，わが国の教育の発展に寄与することを目的とする。
- 第4条（事業） 本会は次の事業を行う。
- 1 大会・研究会の開催
 - 2 会誌『日本学級経営学会誌』の刊行
 - 3 その他必要な事業
- 第5条（会員） 本会の趣旨に賛同し、入会を希望するものを会員とする。
- 第6条（役員） 本会に以下の役員を置く。（任期は4年とする）
- 1 代表理事 1名 会務の総括（理事の互選による）
 - 2 理事 若干名 会の運営（会員からの推薦と会長の任命によって選出される）
 - 3 事務局長 1名 会の運営・実務（代表理事の指名による）
- 第7条（総会） 本会は、年一回、大会、または電子メール配信システムによって代表理事の主催により開催する。
- 第8条（経費） 本会の経費は、会費、寄付金等によってこれにあてる。
- 第9条（設立年月日） 本会の設立年月日は2018年2月1日とする。

附則

- ・ 本会立ち上げから4年は、学会の安定した運営を図るために、特別に2名の代表理事を置く。
- ・ 本会則は第一回学会総会より発効する。

2019年度 日本学級経営学会役員名簿

代表理事	赤坂 真二	上越教育大学
	阿部 隆幸	上越教育大学 (編集委員長)
事務局長	佐藤多佳子	上越教育大学 (編集委員)
理 事	青山 新吾	ノートルダム清心女子大学
	岡田 広示	上越教育大学
	近藤 佳織	新潟県小千谷市立総合支援学校
	佐藤 正寿	東北学院大学
	佐内 信之	東京学芸大こども未来研究所
	松下 崇	神奈川県横浜市立川井小学校
	山田 洋一	北海道恵庭市立和光小学校

2020年3月20日発行

発行者 〒943-8512 上越市山屋敷町1番地

上越教育大学内

日本学級経営学会

代表者 赤坂 真二 ・ 阿部 隆幸

Journal of The Japanese Association of Classroom Management

VOL.2
Mar. 2020

CONTENTS

【Special Articles】

- 1 Special Support Education and Classroom Management
— Meaning of Positioning Joint Activity and Learning in Classroom Management —
Shingo AOYAMA (Notre Dame Seishin University)
..... (1)
- 2 The Process of Role-Identity Formation on the Exchange of Reading
Takako SATO (Joetsu University of Education)
..... (5)
- 3 Teacher's Consciousness about Issue of a Classroom Correspondence
Masatoshi SATO (Tohoku Gakuin University)
..... (9)
- 4 A Literature review of Autonomous Groups in School Education
Takashi MATSUSHITA (Kanagawa Yokohama City Kawai Elementary School)
..... (13)

【Research Article】

- A Case Study on Children's Pair Activities
-The Analysis of practice using "Question Technique card of Whiteboard Meeting (R) "-
Koji MAEDA (Joetsu University of Education)
Takayuki ABE (Joetsu University of Education)
..... (17)

【Report of The 1st Research Conference】

- 1 Commemorative lecture
Towards Establishment
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education)
..... (27)
 - 2 Symposium
Why Do We Need "The Japanese Association of Classroom Management" Now?
..... (30)
- Association Information
..... (39)