

日本学級経営学会誌

2025 第7巻

目次

【研究論文】

- 若手教員の児童認知の変容に関する事例研究
阿部 緑 (南相馬市立原町第三小学校) 1
赤坂 真二 (上越教育大学教職大学院)
- コンセンサス型意思決定を取り入れたクラス会議に関する考察
—教育の「主体化」に与える影響の探索的検討—
仙波 瑞己 (上越教育大学教職大学院)13
赤坂 真二 (上越教育大学教職大学院)
- 自治的集団尺度の開発と信頼性および妥当性の検討
水流 卓哉 (豊橋市立二川小学校)27
松山 康成 (東京学芸大学)
赤坂 真二 (上越教育大学教職大学院)
- 児童の振り返り記述の変容に関する事例的研究
—小学3年生「振り返りジャーナル」185日間の実践を通して—
前田 考司 (新潟県十日町市立千手小学校)37
阿部 隆幸 (上越教育大学教職大学院)
- 協同学習の学習課題がグループ成員のグループ学習に対する認知と成員間の相互作用に与える影響
—算数科と学級活動の学習を通して—
渡邊 信隆 (北海道教育大学)49
赤坂 真二 (上越教育大学教職大学院)

【学会会務報告 他】

- 学会誌執筆要領59
- 入会手続き
- 倫理綱領
- 会則

若手教員の児童認知の変容に関する事例研究

阿部 緑（南相馬市立原町第三小学校）・赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）

要 旨

本研究では、第一に教師用RCRTを用いて小学校の若手教員1名の認知枠組みを調査し、教師用RCRTの実施が一定期間後に若手教員自身の認知次元やコンストラクトに変容を及ぼすかどうかを検討することと、「教師内地位数」を用いて若手教員の個々の児童認知の変容と児童のスクール・モラルとの関連について検討することを目的とした。第二に、継続した面談と観察を行い、認知変容の過程と認知変容に影響を与えたと考えられる事例を明らかにすることを目的とした。その結果、教師用RCRTの因子分析の結果からコンストラクト（概念）に変容が見られ、担任教師の個々の児童認知と児童のスクール・モラルは相関関係にあることが示唆された。また、認知変容に影響を与えたと考えられる事例に、教師用RCRTの実施と継続した面談の実施が挙げられ、周囲の人が継続した面談を通して児童のよさや肯定的な情報を伝えること、困り感に寄り添った支援やアドバイスを行うことで、認知次元や見方の変容が促される可能性があることが示唆された。

キーワード

児童理解 教師用RCRT 認知枠組み スクール・モラル 面談

1 問題の所在と目的

文部科学省（2021）によると、小・中学校における、不登校児童生徒数は196,127人（前年度181,272人）で、8年連続で増加し、過去最多となっている⁽¹⁾。また、不登校の要因のうち、学校に係る状況においては、児童や教職員との関係をめぐる問題が約半数を占め⁽²⁾、学校現場で起きている不登校やいじめなどの対人関係をめぐる諸問題は年々増加し、学級経営にも影響を及ぼしていると推察される。

文部科学省（2018）は小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編において、「学級経営を行う上で最も重要なことは学級の児童一人一人の実態を把握すること、すなわち確かな児童理解である」と示し⁽³⁾、「一人一人の児童を客観的かつ総合的に認識することが児童理解の第一歩である」としている⁽⁴⁾。このことから、教師は児童との関係を構築し、一人一人を理解していくことがますます重要になっていると考えられる。

教師と児童の関係について、都丸・庄子（2005）は教師側のより適切な見方・接し方が求められていることを指摘し、「教師の子どもに対する見方や捉える視点が、子どもの学校適応に関連する重要な要因になる」と述べている⁽⁵⁾。また、近藤（1995）は、「先生の特定の『見方』や『見え方』が先生と子どもの関係を際限なくこじらせていく悪循環をもたらすこともあれば、逆に2人の関係をどんどん楽しいものに変えていく好循環を生み出すこともある」と述べ⁽⁶⁾、浦野（2001）は「子どもたちの多様な個性を認め伸ばしていくためには、教師が子どもを見る「見方」や「見え方」を偏りない広いものにしていく必要がある」と述べている⁽⁷⁾。これらのことから、教師の見方や見え方をより広いものにしていくことが児童生徒理解につながると推察される。

これまで、教師の指導行動や指導態度に関する研究は、教師期待や特性といった観点から数多く行われてきた。例えば、茅野（2010）は、「教師による生徒理解は教師の生徒に対する働きかけを左右し、生徒の人格形成や学業成績などにも大きな影響を及ぼす」と述べている⁽⁸⁾。また、蘭（1988）は、「学級における教師の働きかけに対する研究は、教師が児童をどのように見るかという認知の仕方に大きく規定されている」と述べている⁽⁹⁾。さらに茅野（2007）は、生徒認知の多様性・多次元性の高い教師が望ましい行動や指導態度をとりやすいことを明らかにしている⁽¹⁰⁾。以上のことから、教師による見方や児童認知の仕方が児童生徒理解にも影響を与えていることを教師自身が把握していくことが求められる。

教師の認知的枠組みの一つにビリーフ（Belief）があり、河村（2000）は「人が感情を持った行動を起こすときにもつ思考」と定義している⁽¹¹⁾。また、教師の認知傾向に関して、河村ら（1995・1996）は、「教師は一般的に「ねばならない型」の強いビリーフをもち、児童管理の思考傾向をもつこと」、「小学校教師には、共通する高いビリーフがみられること」を示唆している⁽¹²⁾⁽¹³⁾。さらに、河村・田上（1997）は、強迫的で絶対的「ねばならない型」の思考を、

イラショナル・ビリーフとし、その思考が児童のスクール・モラルを低下させる要因となるとしている⁽¹⁴⁾。このスクール・モラルについて、倉智・松山（1967）は「学校での集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童生徒の個人的、主観的な心理状態」⁽¹⁵⁾、また藤村・河村（2013）は、「児童の学級生活への意欲や満足度を測る概念」⁽¹⁶⁾としている。さらに、河村（2010）は、「そのような状況で行われる教師の指導は、児童生徒のスクール・モラルの構造、ひいては学級集団の構造にまで影響を与える」と指摘し⁽¹⁷⁾、小川（1979）は、「児童のスクール・モラルに最も大きな影響を与えるのは教師である」と考察している⁽¹⁸⁾。これらのことから、教師に共通した認知次元や教師特有のビリーフによる児童の固定化した見方が、児童の学校生活に影響を及ぼしていることが推察され、教師の児童認知と児童のスクール・モラルとの関連を検討していくことで、よりよいあり方を捉えることができると考えられる。

教師の個別的な児童生徒認知を検討する方法として、教師用RCRT（Role Construct Repertory Test：近藤前掲⁽¹⁹⁾）がある。教師用RCRTは、教師が学級の児童生徒を認知する際に、どのような認知枠組みを用いているかを個々の教師ごとに明らかにする検査である。近藤（前掲・1994）は、教師用RCRTによって抽出される子どもに対する認知構造は、当該教師の人生観、学級特性、教師役割等が反映するとしている⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。また、茅野（2012）は、教師の生徒認知の多次元性と指導態度の関連について教師の自己評定による調査を行った結果、多面的・多次元な生徒認知ができる教師は、より適切な生徒指導に至っていることが多いと推察している⁽²²⁾。さらに茅野（前掲）は、教師が見落としやすい認知の観点や誤りに陥りやすい場面を知り、そのような状況の際には、意識的に自らの認知や行動を修正する必要性を指摘している⁽²³⁾。

では、教師が自らの認知や行動を修正するにはどうすればよいのであろうか。近藤（前掲）は、「教師の認知次元は、教育観、人間観や自らの置かれた状況や経験によって形成される」と指摘している⁽²⁴⁾。味香（1990）は、「認知枠組み自体を壊し、変容をもたらすような出来事や介入がない限り、対人認知の一貫性は保たれる」としている⁽²⁵⁾。また、渡邊ら（2021）は、「教師の認知的枠組みは長年の経験によって形成されるといえるが、経験豊富な教師やもともと多様な認知次元をもつ教師以外は、児童生徒の特徴を捉えることは難しい」と述べ⁽²⁶⁾、これまでの先行研究から認知次元の変容は容易ではないという指摘もなされてきた。そこで近藤（前掲）⁽²⁷⁾の教師用RCRTが有効であると考えられる。教師用RCRTを用いることは、教師自らが認知的枠組みや児童一人一人の認知状況を自覚し、見方を修正したり改善したりするための方法として有効であり（浦野：前掲，越：2002，伊達・三島：2005，三島2006）⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾⁽³⁰⁾⁽³¹⁾、渡邊ら（前掲）は、教師用RCRTと児童のストレングス（強み）アプローチの併用により担任の児童認知の変容が促される可能性を示唆したが⁽³²⁾、教師用RCRTを実施し若手教員の認知特性とその変容の過程について着目した研究や、小学校教師の認知枠組みと児童の学級適応感の関係について着目した研究は管見の限り見当たらない。

そこで本研究では、第一に教師用RCRTを用いて小学校の若手教員1名の認知枠組みを調査し、教師用RCRTの実施が一定期間後に若手教員自身の認知次元やコンストラクトに変容を及ぼすかどうかを検討することと、「教師内地位数」を用いて若手教員の個々の児童認知の変容と児童のスクール・モラルとの関連について検討することを目的とする。第二に、継続した面談と観察を行い、認知変容の過程と認知変容に影響を与えたと考えられる事例を明らかにすることを目的とする。

2 方法

2.1 調査期間

20XX年6月16日～20XX年11月24日

2.2 調査対象者

A県B市公立C小学校の教員歴3年目、20代の男性教師（以下、担任D）である。担任Dが勤務する学校は、各学年1学級で児童は6年間クラス替えがない。担任Dが担任する3年生の児童は19名（男子8名、女子11名）である。

2.3 手続き

2.3.1 概要

担任Dの認知次元を明らかにするために、担任Dに対して、教師用RCRT1回目（7月上旬）を実施する。実施から1ヶ月後に担任Dと結果を解釈し、その約2ヶ月後、すなわち教師用RCRT（1回目）実施の3ヶ月後に教師用RCRT2回目（11月上旬）を実施する。その結果をもとに個々の児童に対する認知枠組みの変容を明らかにする。

2. 3. 2 教師用RCRTの実施

教師用RCRTは、近藤（前掲）⁽³³⁾の手順に沿って、2回とも放課後に教室で実施した。教師用RCRTのおおよその手順を以下に示す。

- ① 学級の児童全員の名前を想起順に回答する。
- ② 学級の中から、担任から見ても似ている児童、担任にとってウマが合う・合わない児童、考えていることのよくわかる児童・わからない児童、想起順の早かった・遅かった児童を全部で12ペア24名特定する。
- ③ これら12ペアについて、2人の類似点や特徴に関する特性を、担任の言葉で表現する。
- ④ 上記③で回答した12個の特性について、その反対の意味の特性を回答する。この③④で回答した12対の特性をコンストラクトという。
- ⑤ 12対のコンストラクトを評定尺度として、学級の全児童について「当てはまる一当てはまらない」の5件法で評定する。
- ⑥ 同評定尺度によって、「現実の自分」「理想の自分」「理想の子ども」も評定する。

以上の手順を経て回答されたコンストラクトの評定値に基づき、第一筆者が因子分析の実施と各次元における各児童の位置を図示した認知図の作成を行った。それらを担任Dに示し、第一筆者と共に解釈を行った。

2. 3. 3 hyper-QUの実施

担任Dが各児童をどのように認知しているかを検討した「教師内地位指数」と、児童のスクール・モラルの相関関係を読み取るため、児童に対して河村(2007)の『よりよい学校生活づくりと友達づくりのためのアンケート, hyper-QU』を実施し⁽³⁴⁾、その中の「やる気をつくるクラスをつくるためのアンケート(学校生活意欲尺度)」をスクール・モラルとして使用する。この尺度は、狩野・田崎(1985)が作成した「小学生用スクール・モラルテスト(以下, SMT)⁽³⁵⁾」と同じものであり、3つの下位尺度(学級の雰囲気, 級友との関係, 学習意欲)ごとに3項目、計9項目を4件法で使用する。回答値の合計を児童のスクール・モラル得点とし、得点が高いほどスクール・モラルが高いことを表す。

2. 3. 4 担任Dとの面談

担任Dの児童認知の変容の要因を分析するため、1週間に1回、放課後に教室で20分程度の半構造化インタビューを行う。第一筆者が各児童に対する見方や指導態度の変容を捉え、面談で話題にするため、教師用RCRT実施前から、1週間に2～3日、各日2時間程度の授業観察を行い、結果を解釈した後も授業観察と面談を継続して行った。面談で話した内容はICレコーダーに録音し、発話プロトコルを作成した。分析には、エスノグラフィーを採用する。箕浦(2009)は、エスノグラフィーについて「そのフィールドを知らない読者に対して、フィールドの人々がどのような意味世界に生きているのかを理解してもらうこと」⁽³⁶⁾と述べている。本研究においても、実際に第一筆者が学級のフィールドに入り込み、観察者の視点から記述、解釈することを目的とし、エスノグラフィーの手法を用いた。

2. 4 倫理的配慮

研究対象者の学校長及び担任Dに対し、事前に研究目的の説明に加え、教師用RCRTを実施する許可をとった。また、研究で得た情報は、研究目的以外で使用することはないこと、データ処理後は、一定期間保管後、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。

3 結果と考察

3. 1 教師用RCRTの変化

3. 1. 1 1回目の認知次元とコンストラクト

1回目の教師用RCRTの結果について検討した。因子分析前に行った主成分分析によるスクリープロットは2因子解を示唆し、また平行分析も2因子解を示唆した。これらの結果及び先行研究の知見から、2因子解を適当と判断し、教師用RCRTによって抽出された担任Dのコンストラクトについて、因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。因子負荷量の絶対値0.40以上の項目内容に基づいて2つの因子が抽出された(表1)。第1因子は、「学力いいー学力低い」、「計算力高いー計算力低い」、「知能高いー知能低い」、「漢字力高いー漢字力低い」、「字がきれいー字が下手」といった学習面で発揮される力や学習を通して身に付ける力に関する5つのコンストラクトから構成されていた。そこで、担任Dと共に因子の名前を検討し、「学習に関する力」と命名された。第2因子は、「人見知りーフ

レンドリー」,「声が大きいー声が小さい」,「積極的ー消極的」,「うるさいーしずか」といった人と関わる時の態度や話し方に関する4つのコンストラクトから構成されていた。第1因子と同様に担任Dと共に因子の名前を検討し,「人との関わり方」と命名された。

教師用RCRTの実施時,担任Dはコンストラクトを見つけることはスムーズにできたが,そのコンストラクトを評定尺度として一人一人の児童について5件法で回答する際に「わかんない」「難しいな」と声に出しながら評定していた。因子分析の結果を提示した際に,担任Dになぜこの因子が出てきたのかを面談で聞いたところ,第1因子については,①教師役割や②人生観についてのエピソードが話された。

<2回目面談：9月8日(水) 教師用RCRTの結果について話す場面>

筆者：この因子1の方だと,そういう言葉がなんで出てきたのかな。1学期,授業見せてもらって,D先生,学習面に対しては,忘れ物とかノート書くのとかもしっかりやらせてるので,しっかりやらせたいと思ってるから,子どもを見るときに,この子学力いいとか,漢字書けるとか,そういうふうになってるのかな,って私は思ったんですが。

担任D：①学校って,勉強ですよ。やっぱ,勉強できるとかも把握しておかないと。できない子への支援とか,逆にできる子とかの支援もしなきゃいけないと思っただけ,差があればあるだけ,上もやんなきゃいけないし,下もやんなきゃいけないし…で,なんかそこを把握したいからかなって思うんですけど。

筆者：なるほど。そう思うようになったのって,教員になってからですか?

担任D：いや,わかんないな。②別に自分も頭いいほうじゃないんで,別に勉強,そんなできなかったんで,いやわかんない,だからかもしれないです。

筆者：なるほど。子どもたちには勉強できるようになってほしいみたいな思いがある?

担任D：②できるようにしてほしい。できて損はないですよ。

第2因子の「人との関わり方」については,③担任Dが困ることや学級の様子,④自分の人生観を重ねたエピソードが話された。

筆者：因子2の方だと,なんでそういうのが出てきたんですかね。

担任D：子どもとかかわって,③学級経営していく中で困るところ,自分が困るところなのかなって思いますね。みんなの前で発表してもらってるのに,③声小さいのは困るし,「これやるよ」って言った時に③ネガティブなこと言われても困るし,勉強してたりする時に③うるさいと困るし,っていうところですかね。子どもとかかわっていく中で,かかわりやすい子とか,そっちから来てくれる子とかもいれば,自分の中に閉じこもっちゃう子もいるんで。あとは自分の中閉じこめられると,どうしていいかわからなくなる。っていうか,もし③その子が学校来なくなったりした時にどうしたらいいのか困る子だと思っんで,関係づくりをしなきゃいけない,ってところではやっぱそこに関係してくる。

筆者：今までそれで困ったことってありますか?

担任D：困ったことは別にない…ないと思いますけど,④自分が人見知りなんで,自分も極力迷惑かけたい人じゃないんで,ははは。自分も感じる。④自分もうるさかったですし,声も大きいですし。

担任Dとのインタビューから,1回目に抽出された2つの因子は,担任Dが考える教師役割や学級の児童の様子から出てきた言葉であることがうかがえた。

3. 1. 2 2回目の認知次元とコンストラクト

2回目の教師用RCRTについて検討した。因子分析前に行った主成分分析によるスクリープロットは2因子解を示唆し,また平行分析も2因子解を示唆した。これらの結果及び先行研究の知見から,2因子解を適当と判断し,教師用RCRTによって抽出された担任Dのコンストラクトについて,因子分析(最尤法,プロマックス回転)を行った。因子負荷量の絶対値0.40以上の項目内容に基づいて2つの因子が抽出された(表2)。第1因子は,「意欲的ー無気力」,「積極的ー消極的」,「よくしゃべるーおとなしい」,「運動神経がいいー運動おんち」,「持久力があるー瞬発力がある」

表1 1回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト		第1因子	第2因子	共通性
学力高い	学力低い	0.961	-0.078	0.938
計算力高い	計算力低い	0.936	0.052	0.884
知能高い	知能低い	0.896	0.050	0.811
漢字力高い	漢字力低い	0.844	-0.121	0.716
字がきれい	字が下手	0.488	-0.374	0.358
人見知り	フレンドリー	0.043	-0.997	0.991
声が大きい	声が小さい	0.071	0.839	0.716
積極的	消極的	0.077	0.786	0.630
うるさい	しずか	0.097	0.780	0.625
説明分散		3.635	3.130	
寄与率		0.330	0.285	
累積比率		0.330	0.615	

表2 2回目の教師用RCRTの因子分析の結果

コンストラクト		第1因子	第2因子	共通性
意欲的	無気力	0.872	0.037	0.768
積極的	消極的	0.868	-0.09	0.745
よくしゃべる	おとなしい	0.753	-0.301	0.609
運動神経がいい	運動おんち	0.657	0.181	0.491
持久力がある	瞬発力がある	0.564	-0.017	0.316
記憶力が高い	よく忘れる	0.499	0.375	0.430
周りの機嫌がいい	自分勝手	0.024	0.937	0.884
言葉の力がある	マイペース	-0.116	0.899	0.799
文章力がある	文章力がない	0.138	0.543	0.330
忘れ物する	忘れ物しない	0.212	-0.587	0.363
説明分散		3.158	2.600	
寄与率		0.316	0.260	
累積比率		0.316	0.576	

る、「記憶力がいいーよく忘れる」といった個人の行動や特徴に関する6つのコンストラクトから構成されていた。

そこで、担任Dと共に因子の名前を検討し、「行動の活発さ」と命名された。第2因子は、「周りが見えているー自分勝手」、「行動のスピードが速いーマイペース」、「文章力があるー文章力がない」「忘れ物するー忘れ物しない」といった担任Dが学校生活全般を通して気になる児童の行動として、面談の中で話していた4つのコンストラクトから構成されていた。第1因子と同様に担任Dと共に因子の名前を検討し、「気になる行動」と命名された。2回目のRCRT実施時、担任Dはコンストラクトを見つけることに困惑する様子が見られた。そのため、第一筆者がコンストラクトの意味を確認したり、一緒に考えたりしながらテストを進めた。

3. 1. 3 認知次元及びコンストラクトの比較

1回目と2回目の教師用RCRTの認知次元の結果を比較すると、両者とも因子数はいずれも2つであった。1回目の因子は学習に関することと児童の行動面に関することであったのに対し、2回目の因子は第1因子、第2因子ともに、児童の行動面に関することに変化し、学習に関することはコンストラクトの中に含まれた。認知次元の数に変容はないが、児童を見る視点が変容したといえる。

コンストラクトの内容については、1回目と2回目に共通して「積極的ー消極的」という組み合わせが見られ、授業中に積極的に発表するかしないかという意味で回答をしていた。6月に学級の実態について面談をした際、友人関係で困っている児童(1名)が学校を休みがちであること、個別の配慮を要する児童として校内委員会に報告をした児童(2名)は意思表示ができずに黙ったり、思考や行動が停止したりしてしまうことを話していた。この3名の児童については、調査期間を通して面談の中で、「どのように指導していいかわからない時がある」と話していた。1回目に「人見知りーフレンドリー」、2回目に「よくしゃべるーおとなしい」が挙げられ、これらは自分から友達や教師に話をしているか(関わっているか)どうかという意味であった。これらのことから、日常的に積極的な言動をしているかどうかで児童を見ていると考えられ、担任Dの中に一貫して持っている認知的な視点であることがうかがえた。1回目には出現したが2回目には出現しなかったコンストラクトに「漢字力高いー漢字力低い」があった。担任Dは11月の面談の中で特定の児童の様子を話した際に「漢字が書ける子」と話した場面があった。逆に1回目には出現しなかったが2回目には出現したコンストラクトに「運動神経がいいー運動おんち」「持久力があるー瞬発力がある」があった。その意味を聞いた際に、「運動全般ではなく走ること」「持久力についてはただ単に走ること」と答えていた。これらのことから、「漢字が書けること」と「走ること」はコンストラクトの中には出現しなかったものの、担任Dに一貫して持っている認知的な視点であると考えられる。

また、コンストラクトの組み合わせについて、1回目と2回目において変容が見られる。近藤(1987)は、コンストラクトの内容自体が白黒のはっきりした価値判断を含むものと、ある点から見れば否定的に捉えられるが別の点から見れば肯定的に捉えられるという重層的な価値判断を含むものがあることを指摘している⁽³⁷⁾。1回目は、「できないーできない」といった担任Dから見た児童の能力の対照的な言葉の組み合わせや否定的な言葉が多かったのに対し、2回目は「おとなしい」「瞬発力がある」「マイペース」といった対照的でありながらも児童の個性を認める言葉が出現したことも注目すべきことであり、このことから、児童を見る視点が変容し肯定的な見方をするようになったと考えられる。

3. 2 個々の児童認知と児童のスクール・モラルの関係

3. 2. 1 教師内地位指数を用いた児童認知の変容の検討

担任Dが個々の児童をどのように認知しているかを検討するため、近藤(前掲)⁽³⁸⁾、松井(2000)⁽³⁹⁾、渡邊ら(前掲)⁽⁴⁰⁾に従い、教師用RCRTのコンストラクトにおける「理想の子」に与えられた担任Dの評定値と、各児童の評定値との差(絶対値)の合計を児童ごとに求め、その合計を「教師内地位指数」とした。値が小さい児童ほど担任Dの「理想の子」に近く、担任Dの児童に対する評価である教師内地位指数が高いことになる。なお、児童を出席番号順の代わりに50音順で示し、男子は「男」、女子は「女」と表記した。(図1)

図1の右下エリアに位置する児童は、1回目の担任Dの評価が高く、2回目の評価が低い児童を表し、左上に位置する児童は、1回目の担任Dの評価が低く、2回目の評価が高い児童を表す。

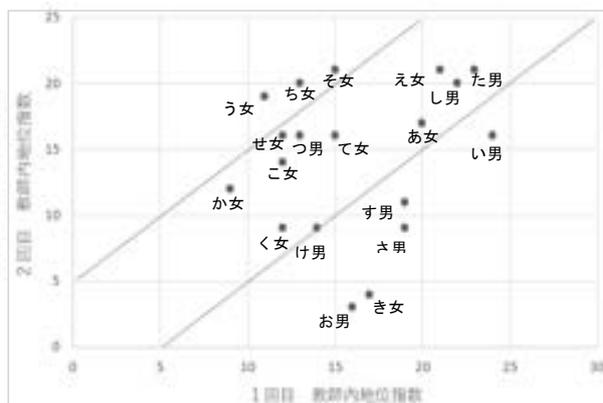


図1 教師用RCRTにおける「教師内地位指数」の変化

2回目の評定値に5以上の上昇や下降の変動があった児童は担任Dの見方が変容した児童と考えられるため、その児童に着目し考察する。

上昇した児童は5名であり（お男、き女、さ男、い男、す男）、どの児童も面談の中で学習面について話題になった児童であった。き女は「勉強ができるので安心している。」、お男は「以前より作文が書けるようになってびっくりした。」、さ男は「最初にやる授業で問題やる時はつまづく。でも練習してできるようになるタイプ。漢字はできる。」と話していた。す男とい男は、国語の授業で作文を発表した時の発表の姿勢がよく、担任Dに全員の前で評価された児童であった。さらに、さ男は1回目の教師用RCRTでは「ウマが合わない子」と回答したが、2回目は「ウマが合う子」と回答していた。1回目の教師用RCRTで「学習に関する力」という因子が抽出されたこと、2回目の教師用RCRTで学習に関するコンストラクトが抽出されたことから、「学習」に関しては担任Dが一貫して持っている視点であると考えられる。5以上下降した児童は3名（う女、そ女、ち女）で、3名とも担任Dは面談の中で「作文が書けていない」と話していた児童であった。

以上のことから、担任Dは「学習」に対する視点、「できるーできない」という視点で児童を見ており、教師用RCRTの1回目の第一因子の影響を受けていると考えられる。つまり、学習成果が向上した児童は担任Dの認知次元に合致したことで教師内地位指数が向上したといえる。

3. 2. 2 個々の児童に対する評価とスクール・モラルとの関連

続いて、個々の児童に対する評価（教師内地位指数）と児童のスクール・モラルとの関連について詳細に検討する。1回目の教師用RCRTにおける「教師内地位指数」と児童が実施した「学校生活意欲尺度」、2回目の教師用RCRTにおける「教師内地位指数」と児童が実施した「学校生活意欲尺度」の得点の関係を見るために、相関係数を計算した。分析に際しては、中野・田中（2012）による「js-S T A R」の相関係数の計算と検定を用いた⁽⁴¹⁾。上述のとおり「教師内地位指数」は、値が小さい児童ほど担任Dの「理想の子」に近く、担任Dの児童に対する評価が高いことを表す。「学校生活意欲尺度」は、回答値の合計を児童のスクール・モラル得点とし、得点が高いほどスクール・モラルが高いことを表す。

相関分析の結果、2回目の教師内地位指数と学校生活意欲尺度との間に有意な負の相関が見られた（ $r = -0.477$, $F = 5.01$, $df 1 = 1$, $df 2 = 17$, $p < .05$ ）。相関の強さは中程度といえる（表3）。このことは担任Dの見方と児童の満足度や適応感に何らかの関係があると考えられる。

表3 教師内地位指数とスクール・モラルの相関分析

	全体 (N=19)	ウマが合う子 (N=4)	ウマが合わない子 (N=4)
1回目	0.106 ns	-0.220 ns	0.292 ns
2回目	-0.477 *	-0.960 *	-0.604 ns

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

さらに、担任Dが「ウマが合う子」と答えた児童4人と「ウマが合わない子」と答えた児童4人の「教師内地位指数」とスクール・モラルも同様に検討した。その結果、2回目の「ウマが合う子」と答えた児童に有意な負の相関が見られた（ $r = -0.96$, $F = 23.31$, $df 1 = 1$, $df 2 = 2$, $p < .05$ ）。相関の強さは強いといえる。「ウマが合わない子」と答えた児童は、1回目も2回目も相関関係は見られなかった（表3）。このことから、担任Dの認知次元によって高く評価されている児童は学級への満足度や適応感が高い傾向があること、または学級への満足度や適応感が高い児童は担任Dの認知次元によって高く評価される傾向があることが考えられ、担任Dの個々の児童の評価とスクール・モラルには関連がある可能性が示唆された。

3. 3 担任Dとの面談について

従来、教師用RCRTは教師自らの偏った児童生徒に対する要請や固定化された児童生徒認知を自覚し、教師の認知や指導態度、行動の変容を促すことを目的に用いられてきた。本研究で教師用RCRTを実施するにあたり、学級の実態を把握するために担任Dと面談を行った際、担任Dは「困っていることはない」と答えた。第一筆者が学級の様子を参観した際にも、特段困っている様子は見られなかった。そこで、若手教員の支援という視点から継続した面談と参与観察を行い、その過程から認知変容に影響を与えたと考えられる事例を明らかにすることを目的とする。

<9月8日（水）2回目面談>

筆者：（これから）どんな姿を目指しましょうか？D先生がどうなりたいか。
 担任D：自分が、どういにかかわりしていきたいかってことですか。①…怒らない。2学期の目標、怒らないなんですよ。でも怒ってるんですけど。1学期、なんか、自分ちくちくしすぎたなって思って。その、クラスに慣れたからかわかんないんですけど…っていう反省が、ちょっと、夏休みに自分の中にあったのが。

1回目の教師用RCRTの結果を示した後、学級担任としての2学期の目標について話したところ、担任Dは、夏休みの間に自分の行動を振り返り、「怒らない」という目標を立てていた（①）。

<9月15日(水) 3回目面談>

担任D: 感情のままに動いてるんで、イライラすればちょっと叱るし。いや、いけないんですけど、あはは。
 筆者: なんでイライラするんですか?
 担任D: ②何回も同じこと聞かれてイライラしませんか? 朝、予定を言うのに、「この時間ってこれいるんですか」とか言われると、「朝言ったよね」みたいな。なんかその、考えなしに聞いてくるのが。ほんとに忘れてるんだろうけど、友達に聞くとかしないですぐ来るみたいな、ちょっと。③1回ぐらいならいいんですけど、毎回だとなんかイライラしますね。あと、④ずっと忘れ物するとか。
 (中略)
 担任D: ⑤(忘れ物を)授業中に言ってくるんですよ。なんだろう、用意しないから、忘れてることに気づかないんで、いざ出してってなると、「あ、ない…言いに行かなきゃ」で、1回授業が止まって、2回3回とやって続けるとちょっと話したくなるじゃないですか。となると、⑥授業止めなきゃいけない。そうするとなんか時間もったいないな一って思うし。

担任Dは、朝の会で今日の授業の予定について必ず話しているが、その時間になると児童がまた聞いてくることにイライラするという(②③)。また、1学期から話していたことであるが、教科書やノートの忘れ物が毎時間あること(④)、何度も続くことで授業が進まなくなることにイライラしていた(⑤⑥)。

<9月22日(水) 4回目面談>

筆者: 先週から今週まで怒ったことありますか?
 担任D: ⑦ノートないとか、教科書ないとか続いてて。もうそれは別に2回連続じゃなくても、⑧そういう雰囲気が続いているのが嫌で。その子が(忘れ物が)1回目であっても、またかって感じに思っちゃいますよね、やっぱり。

学習用具の忘れ物についてイライラすることが続いている(⑦⑧)。しかし、児童が忘れ物をしないための支援や自分のイライラをコントロールすることはなく、授業をしているとイライラがなくなること、どうしたら忘れないかを考えさせたいが、そこまでチェックしきれないということも話していた。そこで、10月6日(水)の面談で、第一筆者も一緒に授業の支援をしたいことを提案し、国語の授業の作文指導を行うことになった。担任Dは早く書けた児童の作文添削を行い、第一筆者はなかなか進まない児童の支援を行った。授業後に第一筆者が支援した児童の様子を担当Dに伝えた。

<10月20日(水) 7回目面談>

筆者: 今週、怒ったことやイライラしたことありますか?
 担任D: ⑨いやーあんまない、ないですね。なんかあるかなー。あんまないかもしんないです。
 筆者: よかったです。
 担任D: また最近、E児が提出物がちょっと悪くなってきたな。F児もちょっと最近悪い。⑩悪くなってきたな一って思うぐらいですかね。

イライラすることはなくなってきたようである(⑨)。数名の児童の提出物が悪いことは気になっているが、以前より気にならない様子がうかがえた(⑩)。11月1週目に2回目の教師用RCRTを実施した。

<11月19日(水) 8回目面談>

筆者: 最近イライラしたこととかは?
 担任D: ⑪いやーあんまないっすね。
 筆者: そう、D先生、すごく表情いいので。
 担任D: あはは。いや、もう、⑫ちょっと怒りすぎたなと思って。反省して、自分の2学期の目標、「怒らない」という目標にちょっと意識しながら。

第一筆者の参与観察より、担任Dは普段の様子を見ても表情がよく、休み時間も児童と遊ぶ姿が見られた。担任Dの発言から、最近イライラしたことはあまりなく(⑪)、自分の行動を振り返り、「怒らない」という目標を意識して気をつけている様子が読み取れる(⑫)。

<11月17日(水) 9回目面談>

筆者: 最近どうですか?
 担任D: ⑬相変わらずF児は忘れ物してるし。宿題…昼休みにやっています。
 (中略)
 筆者: ⑭ノート、教科書忘れはどうですか?
 担任D: ⑮ありますね、ちょくちょく。⑯G児とかこないだ忘れてたし。iPad忘れるのH児が多いですかね。週2回はありますかね。
 筆者: はいはい。そこに言いに来るときに、D先生イラっとされて?
 担任D: イラっとするっていうか、⑰「もう知りません私は」みたいな、ってかんじですね。
 筆者: それ⑱前と比べて、イライラの度合いとか変わりましたか?
 担任D: いや、⑲変わらないです。変わらないです。もうなんか、持ってこないあなたが悪いでしょ、っていうスタンスで、⑳自分でどうにかしてくださいって返してますね、最近は。

児童の学習用具の忘れ物は続いており(⑬⑭⑮)、担任Dは「イライラは変わらない」と話していた(⑱⑲)。参与観察から、児童が教科書やノートを忘れた時にその場で指導する行動は見られず、面談のとおり「もう知りません」「自分でどうにかしてください」といった児童に判断を委ねるような言葉を返すようになり(⑳㉑)、担任Dのイライラしている様子が読み取れる。また、以前は学級全体の児童が忘れ物をするに対してイライラしていたが、今回の担任Dの発言からは、特定の児童の忘れ物が気になっている様子が読み取れた(㉒)。

9回の面談を通して担任Dの「忘れ物をするーしない」で児童を見る視点は変わらず、その悩みが一貫して話されていた。2回目の教師用RCRTのコンストラクトに「忘れ物をするー忘れ物しない」が出現したこと、第二因子が「気になる行動」と命名されたことから、担任Dの中で変容することのない認知枠組みであると考えられる。しかし、10月20日(水)7回目の面談で「イライラしたことはあまりない」と話し、担任Dが見方を変えた(変えようとした)場面であったと捉えることができ、その事例の一つが「担任Dの困り感に寄り添った支援」(10月7日(木)～28日(木))であったと考えられる。担任Dは①「作文指導がうまくできない」②「一人ずつチェックしていると差ができてしまう」と話しており、第一筆者が児童の情報を与えたり新たな活動を提案したりしたことで、児童の見方の新たな視点を獲得し始めたと考えられる。具体的な内容として、①担任Dは、作文やメモが書けない児童、文意が繋がっていない児童に困り感やイライラを感じていたため、第一筆者がその児童の作文をチェックして担任Dに児童の様子を伝えた。初めは「書けるようになってはきたけど、自分のチェックができない」と話していたが、担任Dの話に共感しながら複数名の児童の様子を伝え続けると、「難しそうにしていたが頑張っていた」と児童への肯定的な姿を話すようになった。また、②「早く終わった児童へは発展課題を与えたらどうか」と提案したところ、初めは「やりたいけどなかなかできない」と話していたが、担任DはICT機器を使うことを得意分野としていたのでそれを生かしてできそうなことを提案すると「やってみようと思います」と言ってインターネットで資料を検索して準備し、早く終わった児童に取り組みさせた。さらに、第一筆者がいない国語の時間に「自分の書いた作文を推敲させたら、書けていてびっくりしました」と児童のできるようになった姿を自分から話した。

以上のことから、担任Dの認知枠組みや見方の変容は容易ではないが、周囲の人が見た児童や担任Dの様子やよさを伝えたり新たな活動を提案し行動させたりすることで、固定化しがちな児童の見方を修正し多様な見方が少しずつできるようになることが確認された。担任Dは当初「困っていることはない」と話していたが、継続した面談を行うことで本音が語られるようになり、若手教員の支援という視点から、学習指導・生徒指導の面で担任の見えていないところを伝えたり、見方を変えたりする働きかけも重要であるといえる。

4 総合考察

本研究では、第一に教師用RCRTを用いて小学校の若手教員1名の認知枠組みを調査し、教師用RCRTの実施が一定期間後に若手教員自身の認知次元やコンストラクトに変容を及ぼすかどうかを検討することと、「教師内地位数」を用いて若手教員の個々の児童認知の変容と児童のスクール・モラルとの関連について検討することを目的とした。第二に、面談と観察を行い認知変容に影響を与えたと考えられる事例を明らかにし、認知変容の過程を考察することを目的とした。

教師用RCRTの結果から、担任Dの認知次元の数は2つで全体として大きな変容は見られなかったが、コンストラクトの内容や組み合わせに変容が見られた。1回目の因子は「学習に関すること」と「児童の行動面に関すること」であったのに対し、2回目は第1因子、第2因子ともに「児童の行動面に関すること」に変化し、学習に関することはコンストラクトの中に含まれた。前述のとおり、認知次元は、教育観、人間観、自身の置かれた状況や経験によって形成されるため、認知次元を変容させることは容易ではなかったが、教師用RCRTの実施によって担任Dが自身の児童の見取り方の傾向に気付くことができた。担任Dは1回目の教師用RCRTの結果を見て「学力でしか子どもを見てないと分かってショックだったんです。勉強以外でも関わってことですよね。」と自らが授業以外の場面でも児童と関わった方がよいと気付き、2回目の教師用RCRTの実施までに児童を多面的に見ようとしていたことがうかがえる。実際に、担任Dは休み時間に児童と遊ぶことが増え、面談の中でも休み時間の児童の様子を話すことが増えた。最後の面談で、教師用RCRTの結果が変わっていたが見方を変えよう意識したことはあるかを聞いたところ、特に変えよう意識したことはなく、自身の見方が変わったということも自覚できていなかった。しかし、第一筆者が「クラスが変わったなってD先生が思っているといいんですが」と話すと、「変わったんじゃないですか。やってよかったって思いますけどね。話し方が分かって(子ども達が)話せるようになったのかもしれないですけどね」と話していた。このことから、教師用RCRTの実施は、自身の児童の見取り方の傾向に気付かせ、その結果を本人が

どのように捉えるかによって、児童の見方を変容させる可能性があるといえる。塚本（2006）の調査では、教員歴5年目の教員から抽出された認知枠組みは3つで、視野の狭さを指摘していることから⁽⁴²⁾、担任Dの認知枠組みの少なさを確認することができた。担任Dは採用3年目で単学級の持ち上がりという経験から、出会った児童の数がまだ少ないために認知枠組みが少なかったことが考えられる。岸田（1987）は「入職後5、6年を経過した頃から、教師役割にもとづく児童・生徒観が形成されてくる」と指摘し⁽⁴³⁾、坂下（2019）が新任から2校以上経験している高校教師を対象にした調査では、異動の経験や異なる性質の集団を担当するという経験が生徒を捉える視点を大きく揺るがすものになっていたことを明らかにしている⁽⁴⁴⁾。このことから、担任Dは今後教師経験を重ね、多くの児童生徒とかかわることで認知枠組みが柔軟に変容したり新たな認知を獲得したりしていくものと考えられる。

個々の児童に対する「教師内地位指数」の比較から、担任Dは「学習」に対する視点、「できるーできない」という視点で児童を見ており、教師用RCRTの1回目の第一因子の影響を強く受けていることが確認された。このことから、個々の児童に対する見方は担任Dの認知次元やコンストラクトに関係があることが明らかとなった。担任Dの個々の児童認知と児童のスクール・モラルには有意な相関関係が見られ、担任Dの認知次元によって高く評価されている児童は学級への満足度や適応感が高くなる傾向、もしくは学級への満足度や適応感が高い児童は担任Dの認知次元によって高く評価される傾向があるということが考えられる。飯田（2002）は「教師の児童認知次元は、児童の学級適応感に影響するが、その際には児童の要請認知が学級適応感を左右する大きな役割を果たしている」ことを示唆している⁽⁴⁵⁾。本研究の結果から、担任Dの認知次元と児童の要請認知が適合し、双方が高く評価されている関係が明らかとなった。

担任Dとの面談と参与観察を通して、認知変容に影響を与えると考えられる事例の一つに「視点や目標を振り返る面談」が挙げられ、周囲の人が見た児童の様子や教師の姿を伝えたり、新たな活動を提案し行動させたりしていくことで、固定化しがちな見方を修正し多様な見方ができるようになる可能性があることが示唆された。初めは児童の否定的な姿や場面を面談で話すことが多く、最後まで変容しないものもあったが、面談を重ねていく中で児童のよさを話すことが増えた。さらに「（第一筆者との面談で）子どもの行動や姿を振り返れたこと、自分一人では気づけなかった子どもの姿やいいところを教えてもらったことが大きかった」「自分も落ち着いて子どものことを見れるようになったかもしれない」と9回目の面談の最後に話していたことから、担任Dの認知変容は自分一人で起こるものではなく、他者との関わりを通して起こったと考えられ、若手教員の支援という視点から学習指導・生徒指導の面で話したり相談したりできる人の存在も重要であったといえる。第一筆者が面談を通して担任Dの困り感を引き出し、その困り感に寄り添った授業の支援をすることで、児童のよさの発見や肯定的な見方につながっていたと考えられる。

本研究から、若手教員は経験の少なさから認知次元が少ないが、教師用RCRTの実施と結果の解釈により自身の認知特性に気づき、他者からの児童の情報を通して児童理解の視点を獲得していく認知変容の過程が示された。また、教師用RCRTの結果の解釈を生かした面談と視点や目標を振り返る面談を継続して行い児童のよさや肯定的な情報を伝えること、困り感に寄り添った支援や見方を変える働きかけを行うことで、認知次元や見方の変容が促される可能性があることが示唆された。

5 今後の課題

本研究の課題として2点挙げられる。第一に、本研究は単一の事例研究であり、得られた結果は極めて限定的なものである。複数学級の担任や持ち上がりではない担任などの学校の構成や担任歴などを考慮した別の若手教員の認知枠組みの変容や、教師の認知次元と児童の満足感や適応感の因果関係の検討をし、若手教員の認知特性について一般化していく必要がある。阪下（前掲）は、転機の種類や性質は教師によって多様であり、ある教師にとって転機となった出来事であっても、他の教師も同じ出来事を転機と認識するとは限らないことも明らかにしている⁽⁴⁶⁾。そのため、教師の認知の多様性や教師の認知変容と転機の関係、若手教員の成長という点からの認知変容についても今後検討する必要がある。第二に、認知変容を促す要因として、教師用RCRTの実施と継続した面談の実施、それらを共に振り返ったり支援したりすることのできる他教師の存在が挙げられた。本研究で第一筆者は調査者でありながら、小学校教諭として10年程度の勤務経験のある現職教員であるため、担任Dの授業のサポートをしたり児童への学習指導を行ったりすることができた。多忙化の進む学校現場において振り返りの時間や場の設定、若手教員の支援のための関係づくりや校内体制の充実が求められる。

引用文献

- (1) 文部科学省：「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」, 2021, https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2022年1月12日閲覧)
- (2) 前掲(1)
- (3) 文部科学省：「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」, pp.96-97. 東洋館出版社, 2018.
- (4) 前掲(3)
- (5) 都丸けい子・庄司一子：「教師と生徒の関係と生徒の学校適応—教師の生徒認知と生徒の自己認知のズレを中心に—」, 日本子ども社会学会, 子ども社会研究, 11号, pp.75-85, 2005.
- (6) 近藤邦夫：「子どもと教師のもつれ」, 岩波書店, 1995.
- (7) 浦野裕司：「学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究—TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善」, 日本教育心理学会, 教育心理学研究, 49巻, pp.112-122, 2001.
- (8) 茅野理恵：「中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討」, 筑波学院大学, 筑波学院大学紀要, 第5集, pp.81-91, 2010.
- (9) 蘭千壽：「教師が変われば子どもも変わる」, pp.119-150, 北大路書房, 1988.
- (10) 茅野理恵：「中学校教師の生徒認知レベルと対応行動・情報収集についての探索的検討」, 日本学校教育相談学会, 学校教育相談研究, 第17巻, pp.4-12, 2007.
- (11) 河村茂雄：「教師特有のビリーフが児童に与える影響」, 風間書房, 2000.
- (12) 河村茂雄・國分康孝：「教師特有のビリーフを測定する尺度の開発・作成」, 日本カウンセリング学会, 日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集, 152, 1995.
- (13) 河村茂雄・國分康孝：「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」日本カウンセリング学会, カウンセリング研究, 29巻, pp.44-54, 1996.
- (14) 河村茂雄・田上不二夫：「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」, 日本教育心理学会, 教育心理学研究, 第45巻, 第2号, pp.213-219, 1997.
- (15) 倉智佐一・松山安雄：「SMT学級適応診断検査手引」, 日本文化科学社, 1967.
- (16) 藤村一夫・河村茂雄：「学級生活満足度のタイプによる児童認知と教師認知のずれの実態と要因」, 日本学級経営心理学会, 学校経営心理学研究, 第2巻, 第1号, pp.1-7, 2013.
- (17) 河村茂雄：「日本の学級集団と学級経営：集団の教育力を生かす原理と展望」, 図書文化社, 2010.
- (18) 小川一夫：「学級経営の心理学」, 北大路書房, 1979.
- (19) 前掲(6)
- (20) 前掲(6)
- (21) 近藤邦夫：「教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学」, 東京大学出版会, 1994.
- (22) 茅野理恵：「中学校教師の認知的複雑性と指導態度との関連」, 筑波学院大学, 筑波学院大学紀要, 第7集, pp.85-92, 2012.
- (23) 前掲(22)
- (24) 前掲(6)
- (25) 味香信子：「Role Construct Reportry Testの一貫性に関する研究—合成グリットを用いての検討—」, 東京大学教育学部, 東京大学教育学部紀要, 30巻, pp.165-175, 1990.
- (26) 渡邊信隆・赤坂真二・越良子：「小学校学級担任の児童認知の変容—「教師用RCRT」と児童の「ストレス(強み)アプローチ」を介して—」, 上越教育大学, 上越教育大学研究紀要, 第40巻, 第2号, pp.439-448, 2021.
- (27) 前掲(6)
- (28) 前掲(7)
- (29) 越良子：「児童・生徒認知に関する教師の自己把握」, 上越教育大学, 上越教育大学研究紀要, 第21巻, 2号, pp.617-634, 2002.
- (30) 伊達崇達・三島美沙：「教師の学級集団経営を支援する—「教師用RCRT」を用いて—」, 日本教育工学会, 日本教育工学会論文誌, 29巻, pp.93-96, 2005.
- (31) 三島美沙：「スクールカウンセラーによる学級集団づくりに悩む担任教師への支援—「教師用RCRT」・〈学級雰囲気〉質問紙を用いて—」, 神戸常盤大学, 神戸常盤短期大学紀要, 第28巻, pp.17-25, 2006.

- (32) 前掲 (26)
- (33) 前掲 (6)
- (34) 河村茂雄：「よりよい学校生活と友達づくりのアンケート, hyper-QU」, 図書文化社, 2007.
- (35) 狩野喜朗・田崎敏昭：「学級集団理解の社会心理学」, ナカニシヤ出版, 1985.
- (36) 箕浦康子：「フィールドワークの技法と実際Ⅱ－分析・解釈編－」, ミネルヴァ書房, 2009.
- (37) 近藤邦夫：「児童生徒に対する教師の認知－教師内地位指数とその分布の型について－」, 大正大学, 大正大学
カウンセリング研究所紀要, 10, pp. 20-37, 1987.
- (38) 前掲 (6)
- (39) 松井仁：「教育実習生に対する児童認知の調査の実施（その3）－教師内地位指数の分布と事例研究－」, 新潟
大学人間教育科学部, 新潟大学教育人間科学部紀要, 第2巻, 第2号, pp. 290-279, 2000.
- (40) 前掲 (26)
- (41) 中野博幸・田中敏：「フリーソフト js-S T A R で簡単統計データ分析」, 技術評論社, 2012.
- (42) 塚本伸一：「教師の認知枠が中学生の学級適応に及ぼす影響：教師用 R C R T による検討」, 立教大学, 立教大
学心理学研究, 48巻, pp. 57-67, 2006.
- (43) 岸田元美：「教師と子どもの人間関係－教育実践の基盤」, 教育開発研究所, 1987.
- (44) 坂下ちづる：「転機によって教師の生徒認知はいかに変容するか－高校の学級担任の語りによる変容過程モデル
の生成－」, 東京大学大学院教育学研究科, 東京大学大学院教育学研究紀要, 第58巻, pp. 279-289, 2019.
- (45) 飯田都：「教師の要請が児童の学級適応感に与える影響－児童個々の認知様式に着目して－」, 日本教育心理学
会, 教育心理学研究, 第50巻, 3号, pp. 367-376, 2002.
- (46) 前掲 (44)

コンセンサス型意思決定を取り入れたクラス会議に関する考察

—教育の「主体化」に与える影響の探索的検討—

仙波 瑞己（上越教育大学教職大学院）・赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）

要 旨

本研究では、コンセンサス型意思決定を取れ入れたクラス会議において、主体化が生じる過程に関わる個人に着目した調査を行った。既存の秩序に異議を唱える個人と、その声に応答する個人、ファシリテーターとして関与する筆者のあいだで起こっていることを多面的に捉えて検討するため、複数の出来事を重ね合わせて一つの事例をより広範かつ多面的に捉える横断的なエピソード記述を援用した。その結果、コンセンサス型意思決定は主体化が生じるきっかけを生み出す役割を果たし、クラス会議がそのきっかけを活かした最適解を生み出す過程を支える役割を果たすことでトランスクルージョンが起こる可能性が示唆された。

キーワード

主体化 トランスクルージョン 多数決 コンセンサス型意思決定 クラス会議

1 問題の所在と目的

経済産業省(2004)は、社会における階層化や分裂現象が顕著となっていることを問題提起し、その解決方策の一つとして、シティズンシップ教育の可能性を示している⁽¹⁾。総務省(2011)は、シティズンシップ教育とは「社会の構成員としての市民が備えるべき市民性を育成するために行われる教育であり、集団への所属意識、権利の享受や責任・義務の履行、公的な事柄への関心や関与などを開発し、社会参加に必要な知識、技能、価値観を習得させる教育」であるとし、それを「主権者教育」と呼ぶことにすると述べている⁽²⁾。文部科学省(2021)は、主権者教育において主体的に国家及び社会の形成に参画するために必要な資質・能力の育成に取り組む必要があり、児童生徒が自分の意見を持ち、異なる意見や対立する意見を整理して議論を交わしたり、他者の意見と折り合いを付けたりする中で納得解を見いだしながら合意形成を図っていく過程が重要だと述べている⁽³⁾。日本におけるシティズンシップ教育は主権者教育として取り込まれており、合意形成を図っていく過程を通して主体的に国家及び社会の形成に参画するために必要な資質・能力を育成することが期待されている。

大脇(2022)は、学級における日常的な話し合い活動を市民性教育の中核に位置付ける上で、特別活動における学級活動やホームルーム活動の役割が重要であることを指摘している⁽⁴⁾。しかし、北岡(2008)と川本(2013)は、話し合い活動が形式的になり、教師主導で行われることでその目的が薄れ、児童・生徒の自治が制限されていると述べている⁽⁵⁾ ⁽⁶⁾。つまり、主権者教育において学級活動の話し合い活動が重要とされているが、教師主導の話し合い活動ではその機能を十分に果たせないため、児童・生徒が主体的に決定に参画する話し合い活動が必要であると考えられる。

森元(2022)は、初等中等教育の学級経営におけるクラスの意思決定に際して、多くの学級で多数決方式が採用されている現状から、多数決原理や民主主義原理の意義や功罪を批判的に検討する機会が奪われる危険性を指摘している⁽⁷⁾。橋本(2018)は、平成29年度3月に公示された学習指導要領において「集団決定」から「合意形成」へ変わった経緯を踏まえ、多数決が「集団決定」の手段として安易に使われやすい現状を克服するための「合意形成」について研究する必要性を述べている⁽⁸⁾。これらの指摘を踏まえると、学級活動における話し合い活動の意思決定において、安易な多数決を乗り越える方法を研究する必要性が推察される。

ビースタ(2014, 上野ら訳)は、シティズンシップ教育が、既存の民主主義秩序を教えようとしすぎているのに対して、日常生活を構成するプロセスと実践の重要性を考慮していないことを批判している⁽⁹⁾。総務省(2011)は児童・生徒が学校内の身近な問題について自分達で考え、主体的に発言し、決定に参画していく学校民主主義の実践がほとんどなされていないことを指摘しており⁽¹⁰⁾、ビースタの指摘は日本においてもある程度妥当であると考えられる。

ピースタ(前掲)は、教育において、既存の社会に対して変化を促し、異なる秩序へ変わる可能性に気付かせる「主体化」が重要であると主張し、日常生活を作り上げる民主的なプロセスの実践である「実験としての民主主義への関与」によって主体化が生じる可能性が高いと述べている。また、「実験としての民主主義への関与」は平等と自由という民主主義の価値にもとづいておこなう必要があり、個人やマイノリティの「要求」が、集団的なニーズとしてどの程度支援されるのが問題となると指摘している⁽¹¹⁾。さらに、民主主義の主要な論点が「包摂」と「排除」の問題であると、これまでの包摂(インクルージョン)が、既存の秩序から排除された「外部」の人々を秩序の「内部」に包摂することを意味するのに対し、「外部」「内部」双方が変容して新たな秩序への変換に取り組む「トランスクルージョン」という新たな概念を提示し、トランスクルージョンが主体化のプロセスであり、その必要性を述べている(ピースタ, 2021)⁽¹²⁾。以上の主張から、「主体化」を実現するために「実験としての民主主義への関与」としての日常生活を作り上げる過程が必要であり、新たな秩序が生まれるトランスクルージョンの経験を積む必要があることが推察される。

ピースタは「実験としての民主主義への関与」の必要性を主張しているが、学校における具体的な方法は提案していない。一方で、学級活動における話し合い活動に着目すると、Adler, A (1870-1937)の理論を背景とするクラス会議(ネルセンら, 2000)⁽¹³⁾が学校生活の中で民主主義を経験する有効的な方法であると指摘される共に、多数の教育効果が報告されている(赤坂, 2014a; 木下ら, 2021)⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾。赤坂(2014b)は、クラス会議を「生活上の諸問題を、支持的で受容的な雰囲気の中で、民主的手続きを経て解決する話し合い活動」と説明している⁽¹⁶⁾。赤坂(2014c)は、クラス会議運営の基本は子どもに委任することであり、教師の役割は見守ることと述べている⁽¹⁷⁾。一方で、赤坂(2016)は、クラス会議の意思決定に多数決方式を採用し、多数決を尊重することを子どものころから教えていくべきだと述べている⁽¹⁸⁾。クラス会議は教師主導ではなく子供が主体となって運営される民主的な話し合い活動であり、これまで指摘された話し合い活動の課題を解決する可能性がある。しかし、意思決定に多数決を採用することで、民主主義の価値を十分に伝えられない恐れがあり、クラス会議に多数決を乗り越える方法を付け加えることで、さらに効果的な方法になる可能性がある。

多数決ではない意思決定方法に、廣水(2023)が提唱するコンセンサス型意思決定(Consensus-Based Decision-Making, 以下CBDM)がある。CBDMとは、意思決定の目的を「最適解を見つけること」に置き、「賛成」「反対」「委任」の意思表示を用い、「反対」がなくなるまで案を作り直して合意形成を図る方法だとしている。CBDMの特徴を「反対」の中にある気づきの価値を参加者で共有し、様々な異なる立場の気づきを統合することにより、その時点での最適解を生み出すことだと述べている⁽¹⁹⁾。廣水(前掲)は、CBDMはすべての人を大切にする姿勢、主体的な態度、対話的な技術を獲得できる体験的・探究的な学びだと述べている⁽²⁰⁾。CBDMにおいて、「反対」の中にある気づきを取り入れて新たな最適解を生み出すプロセスは、既存の秩序に対して異議を唱えることで変化を促し、異なる秩序へ変わる主体化のプロセスを実現する可能性がある。しかし、これは実践的提案であり、その効果が実証されているわけではない。

廣水(前掲)はCBDMの問題点として、「反対」がなくなることを目指すと、同調圧力が高まって反対の声をあげられなくなり、その結果、本来の目的である最適解を生み出すことができない恐れがあることを指摘している⁽²¹⁾。石川ら(2022)は、適切な話し合い活動が行われたグループには心理的安全性による活性効果が見いだされ、心理的安全性の要因に傾聴と受容があったと報告している⁽²²⁾。ネルセンら(前掲)は、クラス会議は人生であらゆる領域で成功を収めるための必要なスキルと態度を教える場であり、そのスキルの中に傾聴や共感などがあると述べている⁽²³⁾。クラス会議によって傾聴を学び、共感的な空気で話し合い活動が行われることで心理的安全性が醸成されることで、CBDMが抱える同調圧力のリスクを回避できる可能性が推察される。

クラス会議とCBDMは、互いの短所を長所で補い合う関係にあり、クラス会議の意思決定過程にCBDMを採用することで、より民主的な話し合い活動を行うことができる可能性が推察される。赤坂(前掲)はクラス会議で伝える価値やスキルや態度が尊重されれば、クラスの実態に応じてプログラムの変更が可能であると述べている⁽²⁴⁾。そこで本研究ではクラス会議の意思決定過程にCBDMを取り入れた話し合い活動を「コンセンサス型意思決定を取り入れたクラス会議(以下CBDMクラス会議)」と呼ぶ。

橋本(2007)は納得ある合意を作る「合意形成プログラム」を提案しているが、すり合わせには限度があり多数決になる場合が多いことも指摘している⁽²⁵⁾。山田・清水(2019)は、小学2年生を対象に学級活動「話し合い活動」の合意形成プロセスを逐語記録を用いて分析し、複数の意見を組み合わせる論理を駆使することで、少数派の意見が十分に尊重された合意形成が行われたことを報告している⁽²⁶⁾。このように少数派の意見を尊重した納得のいく合意形成の実践研究がなされており、安易な多数決ではない合意形成の可能性が示唆されている。しかし、これらの研究は話し合い活動の合意形成のプロセスを「集団」の視点から調査しているが、「個人」の視点から合意形成のプロセスで起こっていることを明らかにしていない。前述のとおり、ピースタ(前掲)は、個人の「要求」が集団的なニーズとしてどの程度支援されるのが問題であると指摘しており⁽²⁷⁾、CBDMクラス会議の合意形成のプロセスにおいて個人の中で何が起

こっているのか、その具体を明らかにする必要が推察されるが、そのような研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究はCBDM クラス会議において、主体化が生じる過程に関わる個人に着目した調査を行い、トランスクルージョンが起こるプロセスの具体を明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

2. 1 研究方法の検討

鯨岡 (2005) によれば、エピソード記述とは、人と人が関わる場において、観察者の理論的関心や興味から図として浮かび上がった出来事を、その出来事の背景や状況と共に、そのとき観察者が間主観的に感じとったことや自身の感情、場の雰囲気等も交えて、できる限りありのままに描き、そのエピソードの意味を探究するという研究方法である⁽²⁸⁾。また、エピソード記述は、「背景」「エピソード」「メタ観察」の三要素から構成される⁽²⁹⁾。

表1 エピソード記述の三要素

「エピソード」	描き手にとって感動した場面が含まれた、ある短い時間の中で展開した出来事のこと
「背景」	「エピソード」が読み手に伝わるように描き手によって整理された文脈、エピソードを「図」として意味を持たせるための「地」に当たるもの
「メタ観察」	当該の「エピソード」を取り上げた理由を描き手が解説した部分

鯨岡 (2005) を基に筆者作成

さらに、鯨岡(2012)は、比較的短期間に起こった複数の出来事を別個のエピソードに描いて、それを重ね合わせて提示し、一つの事例をより広範に多面的に捉える横断的なエピソード記述という方法を提案している⁽³⁰⁾。CBDM クラス会議において主体化が生じる過程を明らかにするためには、反対の意思表示をした「個人」と、その声に応答する多数派の「個人」、さらに、ファシリテーターとして関与する筆者のあいだで起こっていることを多面的に捉えて検討する必要があり、横断的なエピソード記述を用いて研究することが適当だと考え、研究方法として採用した。

加えて、筆者は主体化が生じてトランスクルージョンが起こったと考えられる事例だけでなく、主体化が生じる機会を失ってしまった事例も経験した。これらの事例を比較検討することで主体化が生じる過程をより詳しく記述できる可能性が考えられる。そこで、本研究は、複数のCBDM クラス会議の事例ごとに、合意形成の場面と主体化が生じる過程に関わった「個人」へのインタビューを重ね合わせ、横断的なエピソード記述を援用し、その具体を明らかにする。

2. 2 研究の概要

2. 2. 1 研究対象及び研究期間

表1 研究対象学級・研究期間・調査対象の生徒

	事例1	事例2	事例3
研究対象学級	A 中学校 3年 B組 (24名)	A 中学校 3年 E組 (24名)	H 中学校 3年 I組 (22名)
研究期間	2023年4月28日～7月30日	2023年4月28日～7月30日	2023年8月28日～11月30日
調査対象生徒	C児, D児	F児, G児	J児, K児

調査対象の生徒の選定は、CBDM クラス会議で多数派に対して反対の意思表示をした生徒と、多数派の中から少数派に対して積極的に関わった生徒を、筆者のフィールドノートとビデオ記録、アンケート調査を基に選出し、半構造化インタビューによる調査を行った。ビデオ記録は、固定カメラ1台で教室後方から全体を撮影した。アンケート調査は自由記述式のアンケートを行った。インタビュー時間は一人5～10分で平均7分だった。

2. 2. 2 コンセンサス型意思決定を取り入れたクラス会議

CBDM クラス会議は、赤坂版クラス会議 (赤坂, 前掲) のプログラムを基に、集団議題における合意形成を図る「⑧ 解決策を絞る」の過程でCBDM (廣水, 前掲) を援用する^{(31) (32)}。

クラス会議1時間の流れは以下のとおりである。

①輪になる ②あいさつ ③話し合いのルール ④コンプレメントの交換 ⑤前回の解決策の振り返り ⑥議題の提案 ⑦解決策を出す ⑧解決策を絞る ⑨決まったことの発表 ⑩先生の話 ⑪あいさつ
--

CBDM の流れは以下のとおりである。

①多数派を確認する ②ハンドサインによる意思表示 (賛成・反対・委任) ③反対の意思表示をした人から発言する ④反対がなくなるまで提案を変えていく ⑤全員が反対がなくなった提案に責任をもって取り組む

赤坂(2014c)は、教師の役割は見守ることだが、出るべきところは出て指導する必要性も述べている⁽³³⁾。橋本(前掲)は話し合い活動を安易な多数決から「納得のある合意形成」に高めるためには、話し合いの要所において教師が論点を整理したり相互理解の場をつくったりする必要性を指摘している⁽³⁴⁾。廣水(前掲)は、CBDMを進行する上で最も大切なポイントとして「反対」あるいは「案に対する違和感」を正確に明らかにすることであると、言葉にならない感じを表情・姿勢・話し方などからとらえ、引き出す必要性を述べている⁽³⁵⁾。教師は生徒に任せて見守る姿勢を基本にしつつ、反対の声を引き出したり、相互理解の場をつくったりするなどの介入を行う必要性が推察される。

2. 3 分析の視点

ビースタ(前掲)は、民主主義は排除と包摂の問題だと指摘し、形式的には意思決定過程に包摂されているが主張を真剣に受け止めてもらえない排除を「内的排除」と説明している⁽³⁶⁾。本研究では、トランスクルージョンが起こった事例から主体化が生じる過程を分析し、内的排除が起こった事例から主体化を阻害する要因の分析を行う。

2. 4 倫理的配慮

研究に際して、対象となる学級の担任教師及び校長には文書と口頭で研究の説明を行い、調査実施の了承を得た。研究の説明においては、学校名や教師や児童個人が特定されることはないこと、研究以外の目的で使用されることはないこと、データ処理後は一定期間管理した後、適切に破棄することを文書と口頭で説明し、了承を得た。内容および実施に関して学校から問題点の報告はなかった。

3 事例

3. 1 事例1 トランスクルージョンが起こった事例①

3. 1. 1 事例1の背景

A中学校3年B組の学級活動の時間に、担任教諭から「学級レクを考えよう」という議題提案でクラス会議を行った。司会、書記は生徒が行い、筆者はサポートを行った。

前回の話し合いでは、複数の案から「鬼ごっこ」「イントロドン」に絞り込んだ。「鬼ごっこ」について、「賛成・反対・委任」の意思を確認したところ、C児を含む3名が反対の意思表示をした。理由は「足が遅い人が不利になる」「疲れるから」だった。「イントロドン」について、「賛成・反対・委任」の意思を確認したところ、D児が反対の意思表示をした。理由は「分かる曲がない」だった。今回の話し合いでは、「イントロドン」「鬼ごっこ」のルールについて話し合い、全員が楽しめるレクリエーションにすることを目指して話し合った。

D児は知的障害特別支援学級に在籍している。全体の前で発言する様子は見られず、話し合いにおいて発言する様子はほとんど見られなかった。順番で発言する機会があっても「パス」をすることが多かった。

3. 1. 2 事例1のエピソード1 CBDMクラス会議の質問の場面

筆者はD児のイントロドンに対する困り感を明確にする必要を感じ、「D児に『どんな風にすればいい?』と質問しよう」と助言した。前回の話し合いでは、D児は「分かる曲がない」と話したが、その詳細を聞けなかったからだ。すると、C児をはじめ周りの子供たちが「どんな音楽なら分かる?」「曲名分からなくても、歌詞なら分かる?」「4択問題なら分かる?」と、積極的に質問をしてD児がゲームに参加できそうな工夫の手掛かりを探そうとしていた。C児が「『Lemon』は分かる?米津の」という質問に対し、D児はしゃべらずに首を振って意思を表示すると、すかさずC児は「OK, OK」とD児の意思表示を受け入れていた。小学校からずっと一緒に過ごしてきた子供たちなので、D児が話すことが苦手なことを承知しているから、どんどん質問して、その反応からD児の気持ちを知らうとしていた。

3. 1. 3 事例1のエピソード1のメタ観察

クラス会議では、議題の提案者に質問をする時間がある。参加者が提案者に関心を寄せ、提案者のための解決策を考えるために重要な役割を果たす。しかし、今回は、議題提案者ではなくD児に対して学級の子供たちが関心を寄せる場面となった。D児の困り感に焦点を当てることで、あたかも個人議題について話し合っている様相になっていた。赤坂ら(2012)は、学級全体の運営にかかわる問題解決を目的とした「クラス議会」と問題を抱えた個人の支援を目的とした「オープンカウンセリング」の2つを合わせたような機能がクラス会議にはあると指摘している⁽³⁷⁾。野田・萩(1989)は、オープンカウンセリングの長所は、問題が共有され、クラス内に相互扶助の雰囲気がつくり出せることだと述べている⁽³⁸⁾。木下ら(前掲)は、クラス会議の議題の違いに着目し、個人議題は集団議題に比べて、お互いに納

得するまで対話しようとすることを報告している⁽³⁹⁾。学級レクについて話し合っている「クラス議会」の中で、D児の「分かる曲がない」という個人の問題を支援する「オープンカウンセリング」の機能が働いたことが推察される。その結果、D児の問題が共有されることで相互扶助の雰囲気が醸成され、D児の困り感を解消するために納得するまで対話することを通して悩みの詳細を明らかにし、D児に合った解決策を見つけようとしていることが推察される。

3. 1. 4 事例1のエピソード2 解決策を絞る場面

D児の困り感を解決する案として、「選択問題にする」「チーム対抗戦にする」「アニソンだったらアニメの名前もOK」「歌手名が分からなくてもOK」などのアイデアが出された。ここで筆者は「反対の意思表示をしたD児にどうしたいか確認しよう」と介入した。D児にイントロドンに加えたいルールを確認したところ「アニメの名前もOK」を加えたいと答えた。他の子供たちにD児へ配慮したルールを取り入れていか確認し、了解を得てルールに加えた。その後、全体で加えたいルールについて話し合い、「チーム対抗」「選択問題」も採用された。新しいルールを確認し、改めてイントロドンの「賛成・反対・委任」の意思を確認したところ、反対0になりD児も「賛成」の意思表示をした。

3. 1. 5 事例1のエピソード2のメタ観察

反対の意思表示をしたD児の自己決定を尊重し、その決定を全体が受け入れるかどうかの合意形成を図るという手順を踏んだ。岡本・藤田(2014)は、過去の社会的・構造的に差別された人々に対して積極的な配慮を行うアファーマティブ・アクションが、この概念の起源国アメリカにおいて「逆差別」や「反能力主義」の批判を受けていることを報告し、現在は「格差の是正」ではなく「多様性の確保」を根拠にしていると述べている⁽⁴⁰⁾。B組において、今回のルール変更について「ずるい」という声は聞こえてこなかった。少数派の意見を優先して聞くが、最終的には全体の合意を図る過程を経ることで、D児の意見も多様な意見の一つとして受け入れられた可能性がある。

D児のために考えた解決策の中で選ばれなかったものも、他の子供たちから必要だという声が上がって採用されたものがあつた。D児のような困り感を、程度の差はあっても同じように感じていた子供たちがいたことが推察される。D児の「反対」の意思表示が、イントロドンに対して不安を抱える子供たちの気持ちを代表して表わす形となり、その子供たちの助けになったことが窺える。また、イントロドンに対する不安の解消方法がそれぞれ違うことから、D児には選ばれなかった解決策が他の子供たちにとって必要な解決策になっていて、それらが採用された可能性が考えられる。

グッドマン(2017)は、特権集団に属する人々は、自分たちが特権を得ている一方で劣位集団が抑圧を受けていることをほとんど自覚しないため、「普通の生活」が不公平を引き起こしていることに気付かなく、劣位集団の人々の経験と比較するまで特権に気付かないことを指摘している⁽⁴¹⁾。「分かる曲がない」と困っているD児が声を上げることで、「曲を聞けばわかる」と思っている子供たちは分からなくて困っている人たちの存在に気づき、共に楽しむための案を作ることができたことが推察される。

D児が反対の意思表示をしたことが、結果的に少数派の声を全体の場に届けることになり、その声にC児をはじめとした多数派がD児たちの困り感を解消する改善策を取り入れた新しい案を生み出すことができた。つまり、イントロドンを楽しみにしている多数派も不安を抱える少数派も、共に楽しめる新しいルールが生まれたと考えられるため、双方が変容し新たな秩序への変換である「トランスクルージョン」が起こった場面であつたと推察される。

3. 1. 6 事例1のエピソード3 D児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にD児にインタビューを行った。イントロドンに対して反対意見を述べた時の気持ちについて聞いたところ、「聞けばなんとなく分かるのだけれど、題名までは言えないので、あまり好きじゃない」と話し、曲と題名を結び付けることに困難を抱えていたことを説明した。D児が選んだ「アニメの名前もOK」が本人の困り感を解決する案であることが窺えた。レクリエーション当日、みんなが分からない問題をD児だけが曲を知っていて活躍したことを「気まずかった」けれど「楽しかった」と照れながら話した。意見を学級のみんなが聞いてくれた時の気持ちについて聞いたところ、「ちゃんと聞いてくれて嬉しかった」「ちゃんと一人一人みんなが楽しめるやつを考えてる」と述べた。クラス会議をやってみて自分が変わったことについて聞いたところ、「前まで、とりあえず、別に何でもできるから意見は出さない。そっちの方だったんですけど、今回は別に出してもちゃんと考えてくれそうだから、出してみたら、ちゃんと考えてくれたから、楽しくていいました」と楽しそうに話した。

3. 1. 7 事例1のエピソード3のメタ観察

D児は思いや考えを言語化することが苦手である。そのため、みんなの前で発言する場面で「パス」をすることが多かった。また、発言しても思いを十分に伝えられないこともあり、私はD児に質問したり補足説明したりしながら、D児の思いや考えを引き出す必要性を感じていた。今回、D児は勇気を出してハンドサインで「反対」の意思を表明した。そして、「分かる曲がない」という言葉をきっかけに、周りの友達が質問したり、解決策を提案したりしながら、D児の言語化できない思いを何とか知ろうとしていた。深沢ら(2021)は、インクルーシブな学級を構築する教師を抽出し、聞き取り調査から得られた指導行動項目をKJ法で分析した結果、代弁者、通訳として、特別支援対象児と学級集団を

つなぐアドボカシー機能が中心的な機能を果たしていることを明らかにした。さらに、教師がアドボカシー機能を果たすことによって対象児のセルフアドボカシーを身に付けるだけでなく、周囲の子供たちがアドボカシーを身に付ける可能性も示唆した⁽⁴²⁾。エピソード1のメタ観察で述べた通り、クラス会議がD児にとってのオープンカウンセリングの場になることで相互扶助の雰囲気醸成された中で、筆者がD児の困り感に関心をもち子供たちに質問を促すことで周囲の子供たちがアドボカシー機能を発揮していた可能性がある。

3. 1. 8 事例1のエピソード4 C児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にC児にインタビューを行った。鬼ごっこに対して反対意見を述べた時の気持ちを聞いたところ、「鬼ごっこに賛成すればスムーズに終わるし、自分が言っちゃうことでなんか空気が悪くなる不安もあった。でも、私自身も思ってたから言ったのもあるし、他の人も少なからず思っている人は何人かいたと思うので、自分が言えるなら言った方が、その子のためというか、より良いクラス会議のために言った方がいいのかなと思ったので、怖かったとか不安もあったけど、勇気出して言った」と述べた。自分の意思表示が、他の誰かの気持ちを代弁している可能性があることを理解して発言していることが窺えた。また、勇気を出して言ってみた感想を聞いたところ、「みんな否定とかせずに聞いてくれたり、そこから『違う』『こうの方がいいんじゃないか』とか案が出たりしたので、全然言って無駄じゃなかったし、他のいろんな人ももっと言えるようになれば、もっといいクラス会議ができるんじゃないか」と述べ、自分だけでなく学級にとっての意味づけをしていた。クラス会議の参加者としての視点だけでなく、クラス全体を俯瞰して見る視点の両方をもって参加していたことが窺えた。

D児の「分かる歌がない」という意見に対して、C児が質問をしたり解決策を考えたりしていた姿が印象的だったので、その時の気持ちを聞いた。「自分が反対の立場だった時に、アイデアが出ないと解決できないなと思って、そうだった時に自分で思いついたことを言った方が、それが使われるか使われないか関係なく、選択肢が増えるなと思って、思いついたことは言っていた方がいいかなと思って言った」と述べていた。反対の意思表示をした経験があったからこそ、少数派に寄り添おうとする態度を見せていたと考えられる。C児は「イントロドン」の問題作成者でもあり、D児が正解できたことをとても喜んでいて。

3. 1. 9 事例1のエピソード4のメタ観察

C児はクラス会議において、鬼ごっこについて反対の意思表示をした「少数派」であると同時に、D児の意思を反映させた解決策と一緒に考えようとするイントロドンの「多数派」でもあった。少数派と多数派の境界は固定的なものではなく、重層的に重なり合い、場面によって入れ替わることを象徴している存在であると感じた。

グッドマン(前掲)はアライを「特権集団の人々の中で、自らの意思で被抑圧集団の人々の権利を支持する、あるいは社会的公正を求めて立ち上がることを選択する人々」と説明している⁽⁴³⁾。葛西(2019)は、セクシャルマイノリティに肯定的でアライとして活動している人へのインタビューから、活動参加の動機として自身のマイノリティとしての体験からセクシュアルマイノリティに共感して活動していることが語られたと報告し、このような「自分自身のマイノリティとしての経験から、他のマイノリティの立場や経験に共感をしめすもの」をマイノリティ共感と説明している⁽⁴⁴⁾。C児がD児にアライとして共感的に接している理由の中に、マイノリティ共感が現れていることが窺える。

3. 1. 10 事例1の考察

本事例は、D児がイントロドンに対して反対の意思表示をしたことがきっかけに、「分かる曲がない」というD児の悩みをクラス会議のオープンカウンセリングの機能で悩みを解決する過程を経て、「アニメの名前OK」「チーム対抗」などの新しいルールを加えたイントロドンを反対0で合意形成することができたことが示唆された。

D児は「ハンドサインによる意思表示」をきっかけに反対の意思を表明したが、「分かる曲がない」と述べた後は思いをうまく言語化できなかった。そこでクラス会議のオープンカウンセリングの機能によって周りの子供たちがアドボカシー機能を発揮し、特にマイノリティ共感によってD児のアライとして積極的に活動したC児の貢献によって、D児の悩みの本質を明らかにした。また、D児以外にもイントロドンに不安を抱えていた子供たちの声も反映されることでより良い解決策が生まれ、全員が納得する合意形成を行うことができた。CBDMが少数派の声に耳を傾けるきっかけを作り、それをクラス会議の支持的で受容的な雰囲気によって少数派の声を明確にし、個人の困りごとがみんなの困りごとになり、問題解決に取り組んだ結果、全員が納得する合意形成を行うことができた。この過程は、前述のビースタが指摘した個人やマイノリティの「要求」が集団的なニーズとしてどの程度支援されるのかという問題に関わることである。つまり、個人の要求がオープンカウンセリングの機能やマイノリティ共感によるアライの存在などに支えられることで集団的なニーズとして認められ、個人の要求が反映された案に合意形成された可能性がある。以上のことから、CBDMによって少数派の声に耳を傾け、クラス会議によってその声を反映した合意形成を行うことで、主体化が生じてトランクルージュが起きた可能性が示唆された。

3. 2 事例2 トランスクルージョンが起こった事例②

3. 2. 1 事例2の背景

A 中学校3年E組の学級活動の時間に担任教諭から「学級レクを考えよう」という議題提案でクラス会議を行った。筆者は司会者として参加した。複数の案が出たので、まず軸となる案を確認するために多数派の確認を行った。その結果、多くの賛成を集めたのはバスケットボールだった。「賛成」「反対」「委任」の意思表示をする中で、F 児だけが「反対」の意思を表明した。反対理由を聞いたところ、「突き指が怖い」という理由だった。

F 児は知的障害特別支援学級に在籍している。物怖じせずに発言することができるが、幼さを感じる言動が目立つ。

3. 2. 2 事例2のエピソード1 改善策に対して反対意見を述べる

F 児の困りごとについて、個人や小グループで考える時間を取った。その際、「柔らかいボールを使おう」という意見に対し、「ドリブルができなくなる」という声も聞こえてきた。全体で解決策を出し合ったところ、「グローブをつけて行う」「柔らかいボールを使う」という案が出た。それらをルールに加えれば参加できそうなのかF 児に確認したところ、うなずいた。この時、筆者は「ドリブルができない」という心配をしていた子供たちが気になった。小グループの話合いでは「ドリブルしづらい」という声が聞こえてきたのに、全体で意見を言う場面では、その声を押し殺しているように感じられた。その声を代弁する必要があると思い、「柔らかいボールでドリブルって、できるのかな。ボールを変えたらバスケができるか心配な人はいますか」と全体に投げかけた。筆者の投げかけに、G 児は小さく手を挙げた。理由を尋ねると「かたいボールでないとドリブルがつけない」と述べた。再び解決策を考える時間を取り、意見を募った。G 児から「バウンドパスだけにする」という案が提案され、F 児も納得した。

3. 2. 3 事例2のエピソード1のメタ観察

筆者は、「柔らかいボールを使う」ことに対する不安の声を引き出す必要を感じて「ボールを変えたらバスケができるか心配な人はいますか」と介入した。小集団で言えたことでも全体の前では言いにくいかもしれないと感じたからだ。藤野ら(2020)は、大学生のグループワークにおいてグループの人数が意見の出しやすさに与える影響を調査し、グループの人数が増えると意見を出すのが難しくなることを報告している⁽⁴⁵⁾。小集団の話合いで生まれた気付きを全体で共有するため、その声を引き出すための介入を行う必要があると考えられる。

G 児が少数派の意見によって変化した案に異議を唱えたこと、つまり、多数派からの抵抗があったところに筆者は関心をもった。G 児はスポーツが得意でバスケットボールの知識もある生徒であり、バスケットボールで活躍できて楽しめる立場にある。つまり、特権集団と考えることができる。グッドマン(前掲)は、社会的公正に対する特権集団の抵抗の理由について、社会制度は特権集団に有利にはたらくように構築されていて、単に特権集団に属しているというだけで資源や機会を与えられるが、社会変革が起こればこれまで当たり前だと思われていた特権が脅かされるからと説明している⁽⁴⁶⁾。バスケットボールにおける特権集団にいるG 児は、柔らかいボールを使うという変革は特権を脅かされる事態と見え、自分の権利を主張したのではないかと推察される。

G 児は自分の権利を主張するだけでなく、「バウンドパスだけにする」という代替案を示し、F 児も納得してバスケットボールのルールが決まった。井上(2011)は、自他の異質性を自覚し、自分と異なるからこそ他者を尊重し、他者に関心をもって語りかけるところからコミュニケーションが成立し、相手を変えようとせず、相手の異質な視点に触発されて自分が変わろうとする時に、他者も変わろうとする可能性があることを指摘している⁽⁴⁷⁾。G 児がバウンドパスというF 児の困り感を尊重したアイデアを出そうと歩み寄ったことが、F 児が柔らかいボールではなく正規のボールを使うことに納得したことにつながった可能性がある。

F 児が「反対」の意思を表明したことで、一旦新しい案が生み出された。しかし、それに対してG 児が自分の権利を主張し、少数派・多数派双方が共に変容することで双方が納得する案が生み出された。この過程は、事例1よりも複雑な過程を経て既存の枠組みに変化をもたらす「トランスクルージョン」が起こった場面であったと推察される。

3. 2. 4 事例2のエピソード2 F 児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にF 児にインタビューを行った。CBDM についての印象を聞いたところ、「意見を話しやすかった。みんなの意見も聞けた。みんなも少数意見を聞けて、そういう感じに決められたらいいなと思った。これからもそのアイデアを活用して何か決め事があれば決めていきたい」と肯定的に受け止めていた。F 児の困りごとをみんなで話し合ったことについて「みんな考えてくれるのが嬉しかった」と述べた。「パスはワンバウンドだけのバスケットボールをやる」という案が決まった時の気持ちを聞いたところ、「決まってよかった」と言いつつ、「ワンバウンドのバスケじゃなかったんですね」と、実際にやってみた時にバウンドパスだけではなくあったことも口にした。しかし、非難するような雰囲気ではなく、軽い調子で話していた。クラス会議を通して自分が変わったことについて聞いたところ、「多数決で決まる時は、ちょっと仕方ないかって感じで同意はしたけど、さっきの

クラス会議の決め方なら納得して決められるかもしれない。効率はいいかもしれないけど、公正はある」と、社会科で学んだ「効率と公正」を引き合いに出しながら自分の思いを述べた。

3. 2. 5 事例2のエピソード2のメタ観察

F児は、「反対」の意思を周りの友達に受け入れてもらって嬉しかったことを述べている。西村(2019)は、「人は自律性支援を受けた場合、ネガティブな感情に対してもよりそれを知覚し受け入れる傾向を持つ」ことを指摘している⁽⁴⁸⁾。自分の意見が反映されたレクリエーションだったことから、バウンドパスではなかった場面があっても受け入れることができたことが推察される。

インタビューの最後でF児が述べた「効率と公正」は、CBDMクラス会議のメリット・デメリットを考える際の視点になると考えられる。F児は、「公正」の視点から考えると、反対を0にする過程で参加者の多様な声を反映させることができるメリットが大きいことと、「効率」の視点から考えると、時間がかかってしまうことはデメリットになることを理解した上で、納得して決められることのメリットの方を強く感じていることが窺える。

3. 2. 6 事例4のエピソード3 G児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にG児にインタビューを行った。筆者は、「ボールを変えたらバスケットができるか心配な人はいますか」と介入した場面が気になっていた。小グループの話し合いでは「柔らかいボールだとドリブルしづらい」という声があったので、その声を反映させる必要を感じて介入したが、介入がなくても意見が言えた可能性もあり、余計なことをしてしまったのではないかと考えていた。G児にその場面のことを質問すると、柔らかいボールでは「ゲームが成り立たないんじゃないかな」という思いと「それを言うのもちょっとまずいな」という気持ちがあったと述べた。あの場で意見を言えそうだったか尋ねると「迷っちゃったなって思います。結局、言えないかな」と述べた。筆者が「ボールを変えたらバスケットができるか心配な人はいますか」と質問して手を挙げた場面について、手を挙げるのに「勇気がいった」「人の意見を反対するっていうことに対して、申し訳ないっていうのはあった」と述べた。F児のための改善策に異議を唱えることは、G児にとって非常に難しかったことが伝わってきた。

反対するだけでなく、代替案「パスはバウンドパスだけでバスケットボールをやる」を提案したことについて、「みんなが納得してくれたので嬉しかった」「F児が楽しそうにやっていて、うれしかった」と述べ、F児だけでなく学級に貢献できたことを喜んでいていた。

3. 2. 7 事例2のエピソード3のメタ観察

クラス会議の司会を担当していた筆者にとって、「ボールを変えたらバスケットができるか心配な人はいますか」と介入したことに対して葛藤があった。しかし、G児へのインタビューから、反対の意思を表明することに対するためらいがあったことが確認できた。グッドマン(同掲)は、社会的不正が特権集団にとっての抑圧となる場合として、道徳的および精神的健全性が失われることを挙げ、その例として個人的信念に従って行動したい気持ちと、仲間外れにされることへの不安の間で心が揺れ動くケースが多いことを報告している⁽⁴⁹⁾。G児は、正規のバスケットボールでやりたいという個人的な思いと、F児のために考えたアイデアに反対することの気まずさの間で葛藤していたことが窺える。筆者の介入が無かったら、G児の貴重な気づきを生かすことができなかつた可能性があるため、この場面における筆者の介入がG児のその後の言動を引き出すことができたという点において成果があったと考えられる。

G児は「柔らかいボール」に反対するだけでなく、代替案として「バウンドパス」を示しており、F児に配慮しつつ、バスケットボールが得意な人たちも楽しめる案を考えている。グッドマン(同掲)は、特権集団の人々が社会変革活動に参加し、推進・維持するヒントの一つに「無理をせず、自分を大切にすること」を挙げ、自分にできる範囲を明確にし、自分にとって健康的で、心を癒し、活力を与えてくれるような活動をしているか確認する必要性を指摘している⁽⁵⁰⁾。少数派への配慮は必要だが、それを優先しすぎることなく、お互いの納得解をつくるのが、CBDMクラス会議を続けるために必要な要素と考えられる。

筆者は当初、CBDMにおいて少数派の声を引き出し、「反対」の意見の中にある気づきを取り入れて案をつくり直すことに関心をもっていた。しかし、この場面を経験し、少数派の意見に注目するだけでは「反対」の気づきを十分に反映できないことに気付かされた。反対の意見を反映した案によって新しい枠組みが生まれる際に、当初は賛成している多数派の中に新しい枠組みから排除される人が出てくる可能性を考慮する必要があると示唆された。

3. 2. 8 事例2の考察

本事例は、F児がバスケットボールに対してハンドサインによる意思表示で反対の意思を表明したことをきっかけに、「突き指が怖い」というF児の悩みに応えるため、「柔らかいボールを使う」という解決策が提案された。それに対して、正規のボールでバスケットボールがしたいG児は筆者に促されて反対の意思を示し、「バウンドパスだけにする」というルールを加えたバスケットボールを提案し、反対0で合意形成することができたことが示唆された。

本事例では、少数派の声を反映された解決策によって新たな秩序が生まれた時に、それまで秩序の内側にいた多数

派が秩序の外側に排除される可能性が示唆された。新たな秩序が生まれた時には、既存の秩序に適応していた多数派の中にこそ新たな気づきが生まれる可能性があるが、それまで不利な立場だった少数派を尊重する新たな解決策に異議を唱えることは心理的に大きな負担となり、声を上げづらい状況が考えられる。先述した通り、廣水（前掲）は言葉にならない感じを表情・姿勢・話し方などからとらえ、引き出す必要性を指摘したが⁽⁶¹⁾、最初の反対の意思表示の時以上に必要とされている可能性がある。主体化が生じるきっかけは、最初の反対の意思表示だけでなく、新たな秩序が生まれた際にも別の主体化の可能性があり、その声に耳を傾けるための教師の介入の必要性が示唆された。

3. 3 事例3 内的排除が起こった事例

3. 3. 1 事例3の背景

H中学校3年I組の学級活動の時間に、担任教諭から「楽しいレクを考えよう」という議題提案でクラス会議を行った。司会は担任教諭、書記は生徒が行い、筆者は合意形成の場面でCBDMの進行のサポートを行った。ドッジボールやかくれんぼ、フットサル、バスケットボールなどの複数の案が出された。多数派を確認したところ、バスケットボールが最も多く賛成を集めたので、バスケットボールを軸にして話し合った。ハンドサインによる意思表示をしたところ、J児が反対の意思を表明した。

J児は野球部と駅伝部に所属している。スポーツが得意で、明るい性格で友達と仲良く過ごしているが、周りからいじられる傾向も見られる。

3. 3. 2 事例3のエピソード1 反対の意思表示をしたが、忖度して意見を取り下げた

バスケットボールに反対の意思を表明したJ児に理由を尋ねたところ、「球が嫌だ」と述べた。それを聞いて周りの子供たちが騒がしくなった。野球部なのに「球が嫌だ」と言ったことに矛盾を感じたのだろう。このままでは反対意見が言いにくい雰囲気になると思い、「もし、J児の反対意見を無視したら、クラスはどうなる?」と全体に投げかけた。その後、J児の困り感を詳しく知るため、「ボールが嫌なの?」「他のボールは?」と聞き、バスケットボールだけが苦手で、他のボールは楽しいということが分かった。そのようなやり取りをすることで、「サッカーボールとかバレーボールならいい?」とJ児に寄り添おうとする意見も聞こえる一方で、「前、バスケやってたじゃん」のような声も聞こえる騒然とした状態になった。そのような雰囲気に居たたまれなくなり、J児は「やっぱ、ウソです」と言って終わらせようとした。周りの子供たちは「やっぱりそうか」のような雰囲気になった。J児に対して「本当に大丈夫?」と問いかけたが、「大丈夫」と答えた。クラス会議後、J児は担任に「あの時は忖度した」と話していたと聞いた。

3. 3. 3 事例3のエピソード1のメタ観察

この場面は、CBDMにおいて反対の意思を表明することの難しさを象徴する場面だと考えられる。J児は「反対」の理由を述べたが、周りに受け入れてもらえず忖度して反対意見を取り下げた。J児はスポーツが得意で、野球部に所属し、これまでにバスケットボールをしている姿を見ている友達だからこそ抱く違和感が場の空気を包んでいたことによって、J児はそれ以上言えなくなってしまったのではないだろうか。

前述したCBDMの課題が表面化し、忖度して反対の声を上げなくなることによって、「反対」の中にある気づきを生かせなくなった可能性がある。「J児はスポーツが得意で野球部だから、球技は得意」という思い込みから生まれた雰囲気に同調して、J児は反対意見が述べられなくなったことが推察される。J児は「反対」の意思を表明したが、周りの声に同調して「反対」の意思を取り下げたことで、主体化が生じるきっかけを失ったことが示唆された。

3. 3. 4 事例3のエピソード2 J児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にJ児にインタビューを行った。J児に対して、意見を取り下げたような状況に追い込んでしまったことを謝罪してから、インタビューを始めた。J児は当時のことを「覚えていない」とはじめは述べていたが、当時の状況を説明しながら質問を重ねると、少しずつ話してくれるようになった。「球が嫌だ」と言った時のまわりの反応に対して、「え?」と驚き、「ちょっと言っちゃったけど、どうしようかな、みたいな感じだった」と述べた。意見を取り下げた時の気持ちについて聞いたところ、「いや、なんか普通に間違っちゃったなみたいな」「間違えたっていうか、球技全体じゃなくて一部なんですけど」「ドッジボールとかそんなの好きじゃないです」と答えた。そして、「ちょっとうまく伝えられなかった」「ちょっと言葉が足りなかった」と述べた。

3. 3. 5 事例3のエピソード2のメタ観察

J児は「反対」の意思表示をした理由を発言した後、周りの否定的な空気を敏感に感じていて、その空気を読んで反対意見を取り下げたことを述べており、筆者がクラス会議の場で感じていたこととほぼ一致していた。

J児は、自分の発言を「間違っちゃった」と述べ、上手に伝えられなかった自分が悪いと自責的に捉えていた。森川・茅野(2019)は、過去の関係性攻撃(他者の人間関係や集団における受容感情にダメージを与えることで危害を与える

行動)の被害経験を自責的に捉えることがその後の精神的健康に負の影響を及ぼす可能性があることを指摘している⁽⁵²⁾。今回のケースでは、J児を傷つけようとする意図は感じられなかったが、結果的にJ児は自分の発言を受け入れてもらえなかった経験を自責的に捉えていることから精神的健康に負の影響があった可能性がある。赤坂(前掲)は、話し合いで大切なこととして自分の考えを先入観なく聞いてくれる安心感が重要であることを伝え、基本的なスキルと態度を練習する必要があると述べている⁽⁵³⁾。このようなことを未然に防ぐためにも、自分の意見を否定されずに受容してもらえると安心感の醸成が、CBDMクラス会議において重要だと考えられる。

3. 3. 6 事例3のエピソード3 K児にインタビュー

クラス会議で話し合ったレクリエーションをやった後にK児にインタビューを行った。K児は、クラス会議後の振り返りに「多数決取った後すぐ決定することに私は『うーん』と思った。普段は多数決取った後に『こんな遊びではこんなに盛り上がるよ』みたいに意見を言い合えて気持ちが分かったりしたけど、今回は淡々と決まってなんかすんなりだなと思った」「反対する人が0になるまで話し合うのはいいことだけど、なんかこじつけじみているような、じみていないような？」と書いていた。CBDMの印象について聞いたところ、「無理なんじゃないかな」「時間がかかりすぎるし、無理やりそういう意見に押し付けているかもしれないし、他の人たちがそれでいいじゃん、早く終わらせたい、という気持ちの方がでっかい」と述べ、CBDMに否定的な考えを述べた。しかし、少数意見を反映させることに反対なのではなく、「難しいからこそクラス会議で話し合っ、こういう面もいいじゃんという、ちょっとだけ納得してもらえれば多数派の意見と一緒にという捉え方でいいと思うし、少数派は少数派でしゃあないし、また次の機会があったら少数派の人たちの意見を取り上げればいい」「こういう意見もあるけどどう思うってみんなで話し合っ、いった方が、全体的に納得する場面が多くなる」と述べた。「多少の犠牲は必要ですから、この世は」と述べながら、反対をなくすことに固執しない方がよいと思っていることを話してくれた。クラス会議で意見を出し合うことの良さを知っているからこそ、いきなり多数派を確認する場面や、J児が意見を述べられなくなってしまった場面で感じた違和感を率直に述べてくれたのだと感じた。

3. 3. 7 事例3のエピソード3のメタ観察

K児は、学級の多様な意見を反映しないまま「反対」がなくなることを目的にした合意形成に疑問を投げかけ、意見を出しながら案を練り上げる過程の重要性を指摘していた。橋本(1996)は、逸話的報告として、多数決の危険性を指摘しつつ、全員の納得、合意を求めることで「みんなと違うものは排除されやすい」という風土ができあがってしまう危険性も述べている⁽⁵⁴⁾。K児はクラス会議で意見を出し合う良さを知っていたからこそ、反対をなくすことを求めることで意見が言いつらくなる危険性に気付いた可能性がある。少数派に対して「多少の犠牲は必要」と述べていることから先述の多数決原理を当然のものとして受け入れている危険性も感じるが、「次の機会があったら少数派の人たちの意見を取り上げればいい」のように、少数派の意見を取り入れようとする姿勢も見せている。CBDMは、反対の声に耳を傾けるための手段であり、反対の声の中にある多様な気づきを取り入れてその時点の最適解を生み出すことが目的である。K児の少数派に限らず多様な意見を取り入れようとする姿勢は、CBDMの本質を理解した姿勢だと考えられる。

3. 3. 8 事例3の考察

本事例はJ児がバスケットボールに対してハンドサインによる意思表示で反対の意思を表明したが、その思いを周りの子供たちが受容する雰囲気十分に醸成されず、多数派に同調して反対の意思表示を取り下げることになり、主体化が生じなかったことが示唆された。

J児も事例1のD児と同じくハンドサインによる意思表示をきっかけに反対の意思を表明した。しかし、J児の場合は、関心を寄せて質問する声がある一方で、J児に疑問をもつ声も聞かれた。そのため、J児は周りに同調して発言を取り下げた。先述した「内的排除」が起こっていた可能性がある。この場面ではクラス会議のオープンカウンセリングの機能が十分に発揮されず、支持的で受容的な雰囲気が不十分だったため、J児が発言をためらった可能性がある。CBDMで主体化のきっかけを生み出すだけでは不十分であり、反対をなくすことが目的ではなく最適解を生み出すことが目的であることを十分に理解させると共に、クラス会議によって支持的で受容的な雰囲気を醸成し、反対の声を安心して出せる心理的安全性を確保することが重要であることを、本事例は示唆している。

4 総合考察

本研究を通して、CBDMクラス会議が主体化に与える影響についてのエピソード記述から得られた知見を述べる。

事例1では、ハンドサインによる意思表示によって、少数派の声に耳を傾けるきっかけが生じることが明らかになった。その声をクラス会議のオープンカウンセリングの機能による支持的で受容的な雰囲気の中で個人の課題が全体

の課題となり、安易な多数決ではなく全員が納得する合意形成を行うことができた可能性が示唆された。また、少数派の個人が不安の声をあげることが、同じ不安を抱えていた人の思いを代弁することになる可能性が示唆された。

事例2では、最初に少数派から反対の意思表示によって主体化が生じてトランスクルージョンが起こった後、既存の秩序で多数派だった人の中から新たな秩序では排除される人が生まれる可能性が示唆された。そして、その声も反映させた新たな秩序を生み出す必要性も示唆された。

事例3では、CBDMによって反対の意思表示を促し主体化のきっかけが生じて、その声に耳を傾ける支持的で受容的な雰囲気がない場合、同調圧力によって主体化の機会を失う可能性が示唆された。また、反対をなくすことが目的になってしまうと、クラス会議が本来持っていた参加者の声に耳を傾ける価値も失われてしまう危険性も示唆された。

以上の事例から、CBDMクラス会議が主体化に影響を与えたプロセスを検討する。CBDMは、多数派を確認した後にハンドサインによる意思表示を行うことで、少数派の声に耳を傾けるきっかけを生み出す効果が確認された。また、反対の声を反映した解決策が生まれた後も、賛成・反対・委任の意思確認をすることで、新たな秩序が生まれることによって排除される恐れがある人の声に耳を傾ける必要性も示唆された。しかし、反対をなくすことを目的だという誤解が生じると、同調圧力によって少数派の声をあげることが難しくなる課題も示唆された。一方で、クラス会議のもつシステムにこの課題を解決する可能性を見出すことができた。支持的・受容的な雰囲気の中で民主的な手続きで行う話し合い活動が展開されることで、誰もが安心して話し合える場をつくるのがCBDMの課題を克服することに有効であることが示唆された。特に、少数派に寄り添うオープンカウンセリングの機能が発揮される中で、少数派の声を代弁するアドボカシー機能が発揮されたり、少数派に貢献しようとするアライが現れたりする中で、相互扶助の雰囲気が生まれる可能性が示唆された。つまり、CBDMクラス会議において、CBDMは主体化が生じるきっかけを生み出す役割を果たし、クラス会議がそのきっかけを活かした最適解を生み出す過程を支えるという役割を果たすことが示唆された。

CBDMクラス会議は、主体化が生じる「実験としての民主主義の関与」に寄与しトランスクルージョンが起こる可能性が示唆された。しかし、その際には、多数派・少数派関係なく誰もが声を上げやすい支持的・受容的な雰囲気の醸成や、意思表示を引き出す適切な介入などの配慮を十分にすることが示された。

5 課題

今後の課題として2つ挙げられる。1点目は、継続した取り組みの効果を明らかにする必要性である。事例3のK児は、CBDMクラス会議は時間がかかることを課題として挙げていた。この点について、廣水（前掲）は、最初は時間がかかるが、対話のスキルが高まり相互理解や民主的な態度が育まれると、かかる時間が短くなると述べている⁽⁵⁵⁾。しかし、実証的に確認されていないので、継続した取り組みの効果を明らかにする必要がある。

2点目は、研究方法についてである。本研究は、中学校で行われた3学級の実践を検討した探索的研究に過ぎず、少数の事例から一般化することは厳に慎まなければならない。また、本研究で取り上げた事例は最終的に1つの案に合意形成することができたが、1つの案にまともないケースも想定される。そのようなケースも含め、更に事例の幅を広げ、実践の積み重ねが必要である。

引用文献

- (1) 経済産業省：「社会の階層化と分裂の政策的インプリケーション」, 2004
- (2) 総務省：「常時啓発事業のあり方等研究会 最終報告書」, 2011
- (3) 文部科学省：「主権者教育推進会議 今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）」, 2021
- (4) 大脇和志：「市民性教育のための「開かれた教室風土（open classroom climate）」を特別活動でどのように保障すべきかー日本の小学生への質問紙調査の分析からー」, 『日本特別活動学会紀要』第30巻, pp. 33-42, 日本特別活動学会, 2022
- (5) 北岡宏章：「特別活動における討論の指導についてー西洋の弁論の伝統に学ぶー」, 四天王寺国際仏教大学紀要編集委員会, 『四天王寺国際仏教大学紀要』第41巻, pp. 171-187, 2005
- (6) 川本和孝：「小学校学級活動における話し合い活動の今日的課題」, 『教育実践学研究』第17巻, pp. 27-42, 教育実践学会, 2013
- (7) 森元拓：「初等中等教育の学級経営における立憲主義と民主主義」, 『山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第27巻, pp. 145-159, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター, 2022

- (8) 橋本定男：「小学校学級活動・学級会指導の新しい可能性と課題」、『日本特別活動学会紀要』第26巻，pp.9-13，日本特別活動学会，2018
- (9) ガート・ピースタ著，上野正道・藤井佳代・中村（新井）清二訳：『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』，勁草書房，2014
- (10) 前掲(2)
- (11) 前掲(9)
- (12) ガート・ピースタ著，上野正道監訳：『教育にこだわるということ 学校と社会をつなぎ直す』，東京大学出版会，2021
- (13) ジェーン・ネルセン，リン・ロット，H・ステファン・グレイン著，会沢信彦訳：『クラス会議で子どもが変わる アドラー心理学でポジティブ学級づくり』，コスモスライブラリー，2000
- (14) 赤坂真二：「アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムの開発に関する研究-学級満足度の分析から-」、『臨床教科教育学会誌』第14巻2号，pp.1-12，臨床教科教育学会，2014a
- (15) 木下将志・佐野太洲・赤坂真二：「アドラー心理学に基づくクラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響に関する事例研究-クラス会議における2つの機能に基づく話し合いの比較を通して-」、『日本学級経営学会誌』第3巻，pp.11-21，日本学級経営学会，2021
- (16) 赤坂真二：「アドラー心理学とクラス会議で子どもの市民性を育てる」、『日本教育心理学会総会発表論文集』第56巻，pp.144-145，一般社団法人日本教育心理学会，2014b
- (17) 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』，ほんの森出版，2014c
- (18) 赤坂真二：『赤坂版「クラス会議」バージョンアップガイド みんなの思いがクラスをつくる！』，ほんの森出版，2016
- (19) 廣水乃生：「ファシリテーションの視点と方法」，ネットワーク編集委員会，『授業づくりネットワーク』，No.44（通巻352号），pp.46-51，学事出版，2023
- (20) 前掲(19)
- (21) 前掲(19)
- (22) 石川恵，砂川加織，小野瀬善行：「心理的安全性」の観点を用いた授業観察とリフレクションの可能性—すべての子どもが参加できる話し合いのあり方—」、『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』第9号，pp.371-379，宇都宮大学共同教育学部，2022
- (23) 前掲(13)
- (24) 前掲(17)
- (25) 橋本定男：「学級活動指導法」に関する実践—子どもたちの納得のある合意を目指す指導法の検討—」、『日本特別活動学会紀要』第15号，pp.87-90，日本特別活動学会，2007
- (26) 山田真紀，清水克博：「小学校における学級活動「話し合い活動」の合意形成プロセスに関する実証的研究」、『日本特別活動学会紀要』第27巻，pp.39-48，日本特別活動学会，2019
- (27) 前掲(9)
- (28) 鯨岡峻：『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』，東京大学出版会，2005
- (29) 前掲(28)
- (30) 鯨岡峻：『エピソード記述を読む』，東京大学出版会，2012
- (31) 前掲(17)
- (32) 前掲(19)
- (33) 前掲(17)
- (34) 前掲(25)
- (35) 前掲(19)
- (36) 前掲(12)
- (37) 赤坂真二，水落芳明，桐生徹，神崎弘範：「学級の話し合い活動における今日的課題」、『上越教育大学研究紀要』第31巻，pp.1-7，上越教育大学，2012
- (38) 野田俊作，萩昌子：『クラスはよみがえる 学校教育に生かすアドラー心理学』，創元社，1989
- (39) 前掲(15)
- (40) 岡本葵，藤田英典：「アメリカにおけるアファーマティブ・アクションの展開：制度・争点・課題」、『教育研究』第51巻，pp.93-102，国際基督教大学，2009
- (41) ダイアン・J・グッドマン，出口真紀子監訳，田辺希久子訳：『真のダイバーシティをめざして 特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』，上智大学出版，2017

- (42) 深沢和彦, 河村茂雄: 「インクルーシブな学級を構築する担任教師の指導行動の抽出」, 『教育カウンセリング研究』第11巻第1号, pp. 1-12, 日本教育カウンセリング学会, 2021
- (43) 前掲(41)
- (44) 葛西真記子: 「マイノリティ共感 (Inter-minority Empathy) - 「性の多様性を認める態度」に関連する要因-」, 『鳴門教育大学研究紀要』第34巻, pp. 136-141, 鳴門教育大学, 2019
- (45) 藤野秀則, 岡本健太, 奥成太河, 玉澤奈々穂: 「大学生のグループワークにおけるグループの人数と参加者の性格特性が意見発出への抵抗感に与える影響」, 『ヒューマンインターフェース学会論文誌』第22巻第4号, pp. 411-422, ヒューマンインターフェース学会, 2020
- (46) 前掲(41)
- (47) 井上達夫: 『現代の貧困 リベラリズムの日本社会論』, 岩波現代文庫, 2011
- (48) 西村多久磨: 「2章 自己決定理論」, 上淵寿・大芦治, 『動機づけ研究の最前線』, pp. 45-73, 北大路書房, 2019
- (49) 前掲(41)
- (50) 前掲(41)
- (51) 前掲(19)
- (52) 森川知美, 茅野理恵: 「関係性攻撃の被害経験に対する認知と過剰適応傾向との関連」, 『信州心理臨床紀要』第18巻, pp. 41-50, 信州大学大学院教育学研究科心理教育相談室, 2019
- (53) 前掲(17)
- (54) 橋本定男: 「これからの学級活動のあり方」, 『日本特別活動学会紀要』第5巻, pp. 9-17, 日本特別活動学会, 1996
- (55) 前掲(19)

自治的集団尺度の開発と信頼性および妥当性の検討

水流 卓哉（豊橋市立二川小学校）・松山 康成（東京学芸大学）

赤坂 真二（上越教育大学教職大学院）

要 旨

本研究は、学級集団の自治的能力を測定する尺度を開発し、その信頼性と妥当性について検討した。小学校4, 5, 6年生662名を対象に質問紙調査を行い、探索的因子分析と確認的因子分析の手順を踏まえて自治的集団尺度を作成した。得られた因子は「協働的問題解決」「秩序」「支持的風土」の3因子15項目であった。信頼性については、Cronbachの α 係数を算出した結果、十分な信頼性を有することが示された。また、妥当性については、学級満足度尺度との相関分析を行った結果、中程度の正の関連が認められ、基準関連妥当性が確認された。さらに、下位尺度の協働的問題解決、秩序、支持的風土において、男子の得点に比べて女子の得点が有意に高いことが確認され、学年差については、小学6年生の得点に比べて小学4・5年生の得点が有意に高く、交互作用についても有意であったことから、女子の方が男子よりも学年の上昇に伴う得点の上昇が顕著であることが示された。

キーワード

自治的集団 自治的能力 学級満足度 尺度作成 小学生

1 問題の所在と目的

児童生徒の社会参画の意識の低さが課題とされている中、複雑で変化の激しい社会の中で求められる力として自治的能力を育むことが求められている。この自治的能力について、西岡(2018)は「生活上の問題を解決する過程を児童自身の力で進めていくために必要な力」と示し⁽¹⁾、杉田(2009)は、「多様な他者と折り合いをつけて集団決定し、決まったことをそれぞれが役割を果たしながら、協力して実現することのできる力」としている⁽²⁾。よって、自治的能力は、児童生徒主体の話合い活動や、問題解決の経験を積み重ねていくことのできる自治的集団の中で育まれていくものであると考えられる。自治的集団について、例えば河村(2010)は、「親和的なまとまりのある学級集団であり、課題に合わせてリーダーになる子どもが選ばれ、すべての子どもがリーダーシップをとりうるようになる状態」を自治的集団と見なしている⁽³⁾。また、赤坂(2015)は、自らの手で問題解決ができる集団を自治的集団と呼び、学級集団のゴール像としている⁽⁴⁾。同様に、「課題を与えられたとしたら、共に協働し、課題解決をすることのできる関係性」を学級集団のゴール像としていることから(白松, 2017)⁽⁵⁾、自治的集団を目指すことは学級経営の充実を図る上での指針になっていると考えられる。

学級経営の重要性が再確認された背景には、いじめや不登校、校内暴力などの社会的な問題が要因となっているが(文部科学省, 2021; 国立教育政策研究所, 2005; 片倉ら, 2018)⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾、そのため当該学級がどのような学級集団であるかということに焦点を当てた研究が行われつつある(大橋, 2015; 四辻・水野, 2020)⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾。また、子どもの視点から捉えた学級像を教師が把握し、学級への働きかけを客観的に省察できれば、適切な指導が可能となるということや(伊藤・宇佐美, 2017)⁽¹¹⁾、児童生徒が自身の所属する学級の成員との関係性や学級集団そのものをどのように把握しているか明らかにすることは、現在の教育現場の諸課題へのアプローチとなり得ることが示唆されている(四辻・水野, 前掲)⁽¹²⁾。これらのことから、教師が自らの学級経営をアセスメントし、改善していくことは、より質の高い学級集団の実現に寄与することになると考えられる。このように、学校現場においては統計分析による量的調査を実施し、教育成果や実態を数量的に明らかにすることが期待されている。

このような背景から、学級集団における量的調査の実施を目的としたアセスメントツールが開発されている。例えば、学級の人間関係を把握するアセスメントツールであるとして開発されたものが、「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート」の学級満足度尺度「QUESTIONNAIRE-UTILITIES」(以下、Q-Uと表記する)や(河村・田

上, 1998)⁽¹³⁾, 学校環境適応感尺度「Adaptation Scale for School Environment on Six Spheres」(以下, アセスとする)がある(栗原・井上, 2010; 山田・米沢, 2011)^{(14) (15)}。このようなアセスメントツールは, 自治的集団を志した実践研究でも活用されており, 例えば川村(2011)は, ネルセンら(2000)⁽¹⁶⁾の理論に基づく話し合い活動「クラス会議」を実施し, Q-Uを用いてアセスメントしており, その結果, Q-Uの下位尺度における「侵害行為認知群」と「学校生活不満足群」の減少を実証し, コミュニケーションの質や協力的態度の育成に伴って, 学級の自治的雰囲気向上につながったことを報告している⁽¹⁷⁾。また, 高橋(2016)は, 学級活動における振り返り活動を中核とし, 目的や課題を強く自覚させた「PDCA サイクル」を学級活動に位置づけた実践を Q-U を用いてアセスメントしており, Q-U 全体の得点の上昇を実証し, 自治的集団の育成に有効であったことを報告している⁽¹⁸⁾。さらに, 佐野(2019)は, 朝の会や帰りの会の数分を活用し行うアクティビティやクラス会議を継続して実施したことで, アセスにおける友人サポートと向社会的スキルが上昇を実証し, 自治的な学級集団に必要な人間関係の形成に寄与したとまとめている⁽¹⁹⁾。このほかにも, 特別活動や学級活動における取り組みの効果をアセスメントするツールとして Q-U やアセスを活用した実証研究が蓄積されている(例えば, 高橋, 2015; 渡邊ら, 2015; 中田, 2019)^{(20) (21) (22)}。

しかし, このような学級アセスメントツールについて安藤・田嶋(2012)は, 学級成員の個人得点の集積から, 間接的に学級の構造や状況像を捉えるものであると指摘している⁽²³⁾。また, 瀧口ら(2014)は, Q-U に対して「被侵害得点」と「承認得点」という二軸だけでは, 学級づくりの成果を評価する観点としては不十分であるとし, 日常的に学級のありようを評価するツールとしては使いにくいことを指摘している⁽²⁴⁾。一方, 河村・武蔵(2015)は, Q-U における学級満足群に位置する児童の割合が 80%以上の学級を自治的集団成立期としているが, これはあくまで目安であるため, より客観性を担保することのできるアセスメントツールの必要性が窺える⁽²⁵⁾。さらに, 自治的集団と近接領域なるものをアセスメントしているツールも開発され(橋口, 2012; 高坂, 2014)^{(26) (27)}, 実践研究でも活用されている研究動向が蓄積されているが(例えば, 荒巻・赤坂, 2017; 石丸・池田, 2018; 鳥居ら, 2022)^{(28) (29) (30)}, 自治的集団に焦点を当てて測定するツールはいまだ開発されていない。

これらのことを踏まえるならば, Q-U やアセスは, 児童生徒が自分の所属する学級の成員との関係性や, 学級集団そのものをどのように認知しているかを把握するものであり, 直接, 学級の自治的能力を測定するものではないため, 自治的能力を測定する自治的集団尺度を作成する意義がここにある。そこで, 本研究は, 学級集団の自治的能力を測定する尺度を開発し, その信頼性と妥当性を検討する。また, 自治的集団か否かについては, Q-U を用いた検討がなされていることから(川村, 前掲; 高橋, 前掲; 中田, 前掲)^{(31) (32) (33)}, 自治的集団を構成する要素と Q-U には相関があることが予想されるため, 本研究では Q-U との併存的妥当性についても確認する。そして, 自治的集団尺度を開発することによって, 自治的集団を志向する教師への有益な知見提供につながり, 自治的集団を育成する教師の働きかけや指導行動の進展や, 教育現場における諸課題へのアプローチとなる新たな視点を提供したい。

2 研究の方法

2.1 研究の目的

学級集団の自治的能力を測定する尺度(以下, 自治的集団尺度)を開発し, その信頼性と妥当性を検討する。

2.2 自治的集団尺度の予備的検討

本研究では, 学級集団と児童との関係に焦点づけた内容を押さえ, かつ短時間で実施できるよう, 小塩・西口(2007)や田中(2021)による尺度開発の手順を援用し^{(34) (35)}, これまでの学級経営や自治的集団に関する研究(例えば, 河村・田上, 前掲; 河村, 2007; 赤坂, 2015; 蘭, 2016; 白松, 2017)^{(36) (37) (38) (39) (40)}を参考に自治的集団を意味する呼称と定義を抽出した(表1)。具体的には, 収集された自治的集団に関する研究について調査したところ, 全部で68のキーワードが得られた。これらを対象にKJ法(川喜田, 1986)を用いてカテゴリー分類を行った⁽⁴¹⁾。その結果, 最終的に表1のように18のキーワードが抽出されたため, それらをもとに児童に適した質問文を作成した。

なお, これらの因子の選定・作成に際しては, 研究者の経験や考え方が反映されるバイアスを補うために, 第2筆者および第3筆者にもメンバーチェックの協力を要請し, 各項目の表現および内容について確認を依頼することで, 妥当性・客観性の担保に努めた。最終的に, 合計24項目を自治的集団尺度暫定項目(原案)とした。また, 選定した24項目については, 本質問紙調査を依頼した学校長, 教頭, 教務主任, 生徒指導主任, 学年主任, 学級担任に確認作業を依頼し, 同意が得られたことを確認してから実施した。

表1 自治的集団を意味する呼称と定義

研究者	呼称と定義	キーワード
河村 (2007)	自治的集団	<ul style="list-style-type: none"> ・ ルールの内在化, ルールの確立 ・ 温かな雰囲気, リレーション ・ 課題に合わせてリーダーになる子どもが選ばれる ・ 全ての子どもがリーダーシップをとりうる ・ 学級の問題は自分で解決できる状態 ・ 自他の成長のために協力できる状態
赤坂 (2015)	自治的集団	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの手で問題解決ができる集団 ・ 児童の自治のサイクル ・ 受容感 ・ 向社会性 ・ 貢献感
蘭 (2016)	創発型学級	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自律的かつ行動的 ・ 主体的な姿 ・ 生徒同士が協力的な関係
白松 (2017)	成熟した コミュニティ	<ul style="list-style-type: none"> ・ ゆるやかなつながり ・ 他者の価値観を尊重 ・ 短所や失敗を許容できる関係 ・ 課題解決に向けて協働できる関係性

(上述した先行研究をもとに第1筆者作成)

2. 3 自治的集団尺度の本調査

2. 3. 1 調査対象者

X・Y県内の公立小学校の4, 5, 6年生, 全32学級, 662名(4年生215名, 5年生214名, 6年生233名)を調査対象とした。なお, 質問紙に回答した児童のうち, 欠損値の見られなかった618名を分析対象とした(有効回答率93.3%)。

2. 3. 2 調査期間

20XX年12月1日～20XX年1月31日

2. 4 調査内容

自治的集団尺度暫定項目(原案)における教示文については, 鎌原ら(1998)を参考に「『あなたのクラスの様子』について質問します。自分が思ったところに○をつけてください」とし⁽⁴²⁾, 自治的集団尺度については“5: とても当てはまる” “4: やや当てはまる” “3: どちらともいえない” “2: あまり当てはまらない” “1: まったく当てはまらない”の5件法で回答を求めた。

また, 作成した自治的集団尺度の基準妥当性を確認するために, 河村・田上(前掲)による学級満足度尺度を使用し, “4: よくある, とてもそう思う, たくさんいる” “3: 少しある, 少しそう思う, 少しいる” “2: あまりない, あまりそう思わない, あまりいない” “1: まったくない, まったく思わない, まったくいらない”の4件法で回答を求めた⁽⁴³⁾。なお, 学級満足度尺度の下位尺度「被侵害得点」については, 逆転項目の得点修正を行った上で分析を行った。

2. 5 調査方法と倫理的配慮

調査は, 学校長, 教頭, 教務主任, 生徒指導主任, 学年主任, 学級担任に承諾を得た上で, 学級ごとに質問紙による調査を実施した。調査を実施するに当たり, 学級担任には同封されている実施の手順, 注意事項のプリントに沿ってアンケートを実施することを依頼した。また, 倫理的配慮として, この調査は学校の成績に関係がないこと, 回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと, 回答は担任教師を含め教職員に見られることなく, データ処理されること, データ処理後は, 一定期間管理後, 適切に破棄することをフェイスシートに明記し, 回答前に学級担任が口頭でも説明を加えた。さらに, 調査用紙を回収する際には, 質問紙は後ろ向きにして学級担任が回収し, その後は学級担任が児童の前でテープ付き封筒に回収した調査用紙を入れ, その場で密封し, 児童に余計な不安を与えないように配慮した。これらの手順を踏まえて, 回答内容が学級担任および級友に見られないように配慮した。なお, 内容および実施に関して学校から問題点の報告はなかった。

3 結果と考察

3. 1 【分析1】「暫定版自治的集団尺度」24項目の因子分析

表2 自治的集団尺度の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

項目	Mean (SD)	探索的因子分析			確認的因子分析			h ²
		F1	F2	F3	F1	F2	F3	
第1因子 協働的問題解決 ($\alpha=.82$)								
20	あなたがクラスで何かしようとしたとき、クラスの友達は、協力したり手伝ったりしてくれると思います。	3.71 (1.18)	.93	.04	-.19	.79		.62
12	あなたのクラスでは、意見の合わない友達がいっても受け入れるようにしています。	3.86 (1.09)	.91	.05	-.04	.73		.53
5	あなたのクラスでは、何か問題が起きたときに、先生に頼らなくてもみんなで話し合っ解決することができます。	3.61 (1.22)	.77	.07	-.01	.77		.59
22	あなたのクラスには、リーダーシップを発揮できる人がたくさんいます。	3.52 (1.13)	.54	-.01	.33	.61		.38
17	学級で何かに取り組むとき、あなたのクラスではみんなで喜んで参加しています。	3.47 (1.13)	.44	.01	.02	.76		.58
第2因子 秩序 ($\alpha=.80$)								
1	あなたのクラスでは、学級で決めたルールをみんなで守ることができています。	3.22 (0.95)	-.02	.97	.02		.68	.46
18	あなたのクラスは、学級としてまとまっています。	3.23 (1.24)	-.32	.93	.07		.79	.62
13R	あなたのクラスには、自分の意見を押し通そうとする人がいます。	3.62 (0.92)	.02	.54	-.02		.73	.53
3	あなたのクラスでは、学級のきまりや目標をみんなで話し合っ決めてすることができます。	3.61 (1.22)	.06	.53	-.09		.57	.32
15	あなたが友達の前で思ったことを発表したとき、クラスの友達はあなたの話をしっかり聞いてくれます。	2.99 (1.15)	.01	.50	-.03		.70	.49
第3因子 支持的風土 ($\alpha=.87$)								
23	あなたのクラスは、友達同士で支え合っています。	3.73 (1.20)	-.36	.05	.98		.68	.47
11	あなたのクラスには、あなたに声をかけたり親切にしたりしてくれる友達がたくさんいます。	3.50 (1.20)	.03	.01	.71		.64	.41
7	あなたは、クラスの友達から仲間として認められていると思います。	3.99 (0.95)	.17	.01	.69		.60	.36
14	あなたのクラスは、勉強や行事など、いろいろな活動にまとまって取り組んでいます。	3.57 (1.24)	.05	.04	.59		.98	.95
16R	あなたは、自分とは違う考え方の友達の意見を聞きたいとは思いません。	3.71 (1.26)	.40	-.01	.40		.96	.92
Rは逆転項目を示す		因子間相関	F1	F2	F3	F1	F2	F3
		F1	—			—		
		F2	.65**	—		.84	—	
		F3	.63**	.61**	—	.40	.46	—

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

注1) 質問紙項目には、小学校4～6年生ではまだ配当されていない漢字があるため、使用にあたっては平仮名表記を併記することが望ましい。

注2) α 係数は1回目の調査をもとに算出した値である。

作成した「暫定版自治的集団尺度」24項目について、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。天井効果・床効果を確認した後、小塩(2018)にならい、共通性が.16に満たないものと、因子負荷量が.40に満たない項目を除外し、再度、同様の手順を踏まえて因子分析を行った⁽⁴⁴⁾。なお、固有値の減衰状況は順に、4.89, 3.21, 1.48であった。以下、因子間相関を加味して解釈・命名した因子と(表2)、自治的集団尺度の完成版には含まれなかった質問項目を示す(表3)。

表3 自治的集団尺度の完成版には含まれなかった質問項目

	項目	Mean	SD
x2	あなたのクラスでは、休み時間にルールを守って遊んでいます。	4.15	0.93
x4	あなたのクラスには、学級のきまりを守っていない人に声をかけることのできる人がいます。	4.08	1.05
x6	あなたのクラスは、みんなで協力し合っていると思います。	3.69	1.39
x8	あなたのクラスには、勉強や運動、係活動や委員会活動、クラブ活動などですごいと言われる友達がいます。	4.29	1.05
x9	あなたが何かで失敗したとき、クラスには励ましてくれる友達がいます。	4.32	1.06
x10	あなたのクラスは、男女関係なく仲がよいです。	4.77	1.19
x19	あなたのクラスでは、運動会などの行事のときに一部のだけでなく、いろいろな人が活躍しています。	3.36	0.87
x21	あなたのクラスは、みんなで仲良く役割を分担することができます。	4.37	0.99
x24	あなたのクラスには、様々な活動に進んで取り組むことのできる人がたくさんいます。	4.22	1.02

第1因子については、項目20“あなたがクラスで何かしようとしたとき、クラスの友達は、協力したり手伝ったりしてくれると思います”や、項目5“あなたのクラスでは、何か問題が起きたときに、先生に頼らなくてもみんなで話し合って解決することができます”のように、課題が与えられた際には、他者と協力的に解決していこうとする態度に関する項目が高い付加を示したことから「協働的問題解決」と命名した。第2因子については、項目1“あなたのクラスでは、学級のルールをみんなで守ることができます”や、項目3“あなたのクラスでは、学級のルールや目標をみんなで話し合って決めることができます”のように、学級内においてルールが確立されていることに加えて、学級全体の凝集性を俯瞰的に検討できる内容から構成され、高い付加を示していたことから「秩序」と命名した。第3因子については、項目11“あなたのクラスには、あなたに声をかけたり親切にしたりしてくれる友達がたくさんいます”や、項目14“あなたのクラスは、勉強や行事などのいろいろな活動にまともって取り組んでいると思います”のように、失敗を恐れず、発言や行動ができる環境があり、他者を認め助け合おうとする態度に関する項目が高い付加を示していたため「支持的風土」と命名した。また、第2因子の項目18「あなたのクラスは、学級としてまともっていていると思います」と第3因子の項目14「あなたのクラスは、勉強や行事など、いろいろな活動にまともって取り組んでいます」については、類似した質問内容になっているが、項目18については、学級全体の凝集性を俯瞰して検討する内容であり、項目14については活動に対する凝集性を検討する内容になっている。なお、前項目の分散説明率(累積因子寄与率)は53.9%であった。

次に、上記の分析過程を経て得られた「協働的問題解決」5項目、「秩序」5項目、「支持的風土」5項目を用いて最尤法による確認的因子分析を行った。その結果、許容できる範囲内の値が得られた(GFI=.721, AGFI=.615, CFI=.887, RMSEA=0.08, AIC=687.249)。また、情報量規準BICも他の因子数と比べて3因子解を支持したため、これらの3因子15項目を「自治的集団尺度」として採択することとした。また、学年間で同様の因子構造を有しているかどうかを確認するために、多母集団同時分析を実施した。その結果、使用に耐えうる範囲内の値が得られ、各学年とも同様の因子構造であることや尺度間において学年差比較が可能であることが確認された(GFI=.819, AGFI=.750, CFI=.857, RMSEA=.112, AIC=1218.993)。続いて、男子と女子で同様の因子構造を有しているかどうかを確認するために多母集団同時分析を行った。その結果、使用に耐えうる範囲内の値が得られ、男女とも同様の因子構造であること、尺度得点において性差の比較が可能であることが確認された(GFI=.826, AGFI=.760, CFI=.856, RMSEA=.119, AIC=1067.450)。

内的一貫性の観点から、信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。正の因子負荷量.40以上の項目を用いて尺度化を行った結果、第1因子「協働的問題解決」については.82であり、十分な内的一貫性が得られた。また、第2因子「秩序」については.80であり、十分な内的一貫性が得られ、第3因子「支持的風土」についても.87であり、十分な内的一貫性が得られた。

3. 2 【分析2】「自治的集団尺度」の信頼性と妥当性の検証

暫定版自治的集団尺度の内的一貫性が確認できたところで、尺度の基準関連妥当性を検討するために「暫定版自治的集団尺度」と「学級満足度尺度」の両尺度の相関係数を算出した(表4)。

ピアソンの積率相関係数を計算した結果、「協働的問題解決」については「承認得点」($r = .51, p < .01$)・「被侵害得点」($r = .45, p < .01$)、「秩序」については「承認得点」($r = .46, p < .01$)・「被侵害得点」($r = .46, p < .01$)であり、中程度の相関が認められた。

また、「支持的風土」については「承認得点」($r = .41, p < .01$)・「被侵害得点」($r = .23, p < .01$)であり、中程度の相関が認められ、「被侵害得点」の間には、やや相関が確認された。これらのことから「自治的集団得点」と「学級満足度得点」のそれぞれの下位項目の間に、中程度の正の相関が認められた。以上、「児童用自治的集団尺度」と「学級満足度尺度」との間に有意な正の相関関係が示されたため、本研究において作成した尺度の信頼性と妥当性が確認された。

表4 暫定版自治的集団尺度と学級満足度尺度との相関

n=618	承認得点	被侵害得点
協働的問題解決	.51**	.45**
秩序	.46**	.46**
支持的風土	.41**	.23**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

3. 3 【分析3】「自治的集団尺度」の学年差および性差の検討

表5 学年別の自治的集団得点と学年差および性差の2要因分散分析の結果

n=618	小学4年生		小学5年生		小学6年生		主効果		交互作用
	男子 n=92	女子 n=110	男子 n=99	女子 n=101	男子 n=115	女子 n=101	性別	学年	
協働的 問題解決	3.66 (0.79)	3.58 (0.88)	3.48 (1.06)	3.81 (0.81)	3.54 (1.01)	3.80 (0.82)	5.48* 女子>男子	0.14ns	3.05+
秩序	3.50 (0.74)	3.28 (0.72)	3.13 (0.78)	3.67 (0.92)	3.11 (0.80)	3.72 (0.83)	22.98** 女子>男子	0.07ns	16.83**
支持的 風土	3.87 (0.81)	3.80 (0.93)	3.95 (0.84)	3.72 (0.98)	3.22 (0.99)	4.01 (0.79)	5.08* 女子>男子	4.11* 4年, 5年>6年	18.84**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

注) ()内は標準偏差を示す。

自治的集団尺度の学年差および性差を検討するために、2要因分散分析を行った(表5)。その結果、「協働的問題解決」、「秩序」、「支持的風土」において、男子の得点に比べて女子の得点が有意に高かった。また、学年については小学6年生の得点に比べて小学4, 5年生の得点が有意に高かった。また、「秩序」と「支持的風土」における交互作用についても有意であり、女子の方が男子よりも学年の上昇に伴う得点の上昇が顕著であることが示された。なお、「協働的問題解決」の交互作用については、5%以上10%未満で有意傾向が見られるという判定であった。

4 全体考察

本研究の目的は、自治的集団尺度を開発し、その信頼性と妥当性を検討することであった。そして、自治的集団を志向する教師への有益な知見提供につながり、自治的集団を育成する教師の働きかけや指導行動の進展、教育現場における諸課題へのアプローチとなる新たな視点を提供することを目的とした。

まず、自治的集団に関する先行研究や、学級満足度尺度を参考に作成した暫定版自治的集団尺度の原項目について、

探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行ったところ、「協働的問題解決」「秩序」「支持的風土」の3因子15項目が抽出された。第1因子については、課題が与えられた際には、他者と協力的に解決していこうとする態度に関する項目や、問題が起きた際には、教師に頼ることなく話し合っ解決することができる態度に関する項目が含まれているという視点から「協働的問題解決」と命名した。赤坂(2017)は、「クラスは、教師が与えた課題や学習課題などで構成された課題を解決できる集団から、自分たちで問題を見つけ、解決する自治的集団へと成長していく」と主張しながら、協働的問題解決能力は子どもたちの社会的自立能力の中核になると指摘していることから、これらの主張と合致するものであると考えられる⁽⁴⁵⁾。

第2因子については、学級内においてルールが確立されていることに加えて、まとまっているかどうかを、学級全体の凝縮性を俯瞰的に検討できる内容から構成されていたため、「秩序」と命名した。白松(前掲)は、学級経営を「必然的領域」「計画的領域」「偶発的領域」の三領域からなるモデルを示している⁽⁴⁶⁾。「必然的領域」とは、教師が一人ひとりを尊重しているということ、児童生徒に理解されるような働きかけを大切にする領域である。また、「計画的領域」とは、授業や教育活動のための教室の秩序化を目指した条件整備を行う領域であり「偶発的領域」とは、学級で偶発的に生じる出来事への対応が求められる領域を示している。この「偶発的領域」の学級経営の視点として、「好き嫌い」を超えて、共に協働し、課題解決をする関係について、「成熟したコミュニティ形成(自治的活動)が、学級経営の出発点であり、過程であり、最終的なゴールでもある」「新年度の4月から3月にかけて教室の秩序の担い手が、教師よりも児童生徒主体になる」と述べており、学級経営が児童生徒の自治によって行われるものであると主張している。つまり、本研究によって、見出された「秩序」は、白松(前掲)が主張する「偶発的領域」において内在化されていなければ、児童生徒による自発的・自治的な活動に至らないものであり、自治的集団尺度を構成する上でも必要不可欠な要素であると考えられる⁽⁴⁷⁾。

第3因子については、失敗を恐れず、発言や行動ができる環境があり、他者を認め助け合おうとする態度や雰囲気や測定することのできる項目が含まれていたため「支持的風土」と命名した。この支持的風土については、教師と学習者間ならびに学習者間相互にラポールが構築された結果にほかならないものであり(泉水, 2013)⁽⁴⁸⁾、白松(前掲)は「一人ひとりを大切にしながら支持的風土を形成し、人間関係を「仲間」としていく」としながら、学級集団づくりや仲間づくりについて、同調圧力の強い集団をつくるのではなく、自分なりの参加の仕方が許容され、一人ひとりがゆるやかにつながる関係性を支持している⁽⁴⁹⁾。これらのことから、本研究において見出された「支持的風土」は、自治的集団尺度を構成する上でも必要な要素であると考えられ、その後の確認的因子分析においても、適合度が許容範囲内であると判断された。

その後、多母集団同時分析を行った結果、各学年、男女ともに適合度指標においておおむね十分な値が得られ、同様の因子構造を有し、その尺度結果を用いて比較することが可能であることが確認された。また、下位尺度ごとの α 係数を算出したところ、どの項目も十分な値を示した。さらに、学級満足度尺度との相関係数を算出した結果、いずれも中程度の正の相関が認められ、基準関連妥当性が確認された。これらのことから、内的一貫性および安定性の観点からみても十分な信頼性と妥当性を有した尺度が作成されたと判断することができる。

これらの結果に基づいて、自治的集団尺度の学年差と性差を検討したところ、「協働的問題解決」、「秩序」、「支持的風土」の全ての下位尺度において、男子の得点に比べて女子の得点が有意に高かった。この結果については、男子よりも女子の方が対人調和を志向していることや(山岸, 1998)⁽⁵⁰⁾、女子の方が男子に比べて規範意識が高いことが明らかにされていることから(廣岡・横矢, 2006; 石田・丹村, 2012)⁽⁵¹⁾⁽⁵²⁾、これらの要因が背景にあると考えられる。

また、「支持的風土」の学年差については小学6年生の得点に比べて小学4, 5年生の得点が有意に高く、交互作用についても有意であり、女子の方が男子よりも学年の上昇に伴う得点の上昇が顕著であることが示された。この結果については、学年が上がるごとに同調行動が促進されることや(宮島・内藤, 2008)⁽⁵³⁾、年齢が上がるにつれて、規範意識が低下していくことが報告されていることから(秦, 2000; 白井・橘川, 2007; 山田ら, 2013)⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾⁽⁵⁶⁾、本研究において小学6年生の得点に比べて小学4, 5年生の得点が有意に高かったことはこれらの見解に一致したものであると解釈できる。なお、「協働的問題解決」における性別、学年の主効果については5%以上10%未満で有意傾向が見られるという判定であったため、その要因については今後検討していきたい。

5 今後の課題

本研究では、調査対象者を小学校4～6年生に限定して調査を行ったが、学級経営の充実を図ることは小学校段階

に限ったことではない。実際に、赤坂(2019)は、学習指導要領を概観した上で、「学級は環境を含めた他者理解、自己理解、そしてそれを踏まえた他とのかかわりを学び、それぞれの能力を伸長する場としての機能が改めて確認され、それが小中高の連続性の中で充実させることの根拠となっている」と主張している⁽⁵⁷⁾。つまり、より対象を広げて自治的集団尺度を利活用していくために、教科担任制であることを考慮しながらも中学生の学級経営や高校生のホームルーム活動の充実に資する自治的集団尺度の開発も視野に入れていくことが今後の課題である。

また、学級経営研究の方向性については、研究的視線の違いによって①理念実現型実践研究、②要因分析的研究、③実態把握的研究の3つのタイプがあるとされており(安藤, 2013)⁽⁵⁸⁾、客観的に学級経営を判断することのできる「要因分析的研究」や「実態把握的研究」の蓄積が期待されている(阿部, 2019)⁽⁵⁹⁾。前者については、学級風土・実態測定と重ねて、手法としては量的な調査方法を中心として指導者や学習者の実態を探っていく形が一般的に研究の展開が可能であり、流通しているアセスメントを用いたり、一定の信頼性があると認められた尺度を用いたりして学級の状態を解釈していく「要因分析的研究」に寄与するものになると考えられる(阿部, 前掲)⁽⁶⁰⁾。後者の「実態把握的研究」については、個別の教師や子どもの事例と重ねて、手法としては質的な調査方法を中心として学習者や教師を丁寧に見取っていく必要が指摘されているため(阿部, 前掲)⁽⁶¹⁾、集団として量的に見るよりも、個人として質的に見ていくことの重要性が窺える。これらのことから、自治的集団に所属している児童生徒個人の認知面や行動の具体を質的に見取っていく必要があると考えられる。

参考文献

- (1) 西岡由郎：「生徒指導と連動させた小学校特別活動における自治的能力の育成についての研究」, 奈良佐保短期大学研究紀要, 特別号, pp. 55-63, 奈良佐保短期大学, 2018.
- (2) 杉田洋：「よりよい人間関係を築く特別活動」, 図書文化, 2009.
- (3) 河村茂雄：「日本の学級集団と学級経営」, 図書文化, 2010.
- (4) 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」, 明治図書, 2015.
- (5) 白松賢：「学級経営の教科書」, 東洋館出版, 2017.
- (6) 文部科学省：「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」, 2021, https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (2022年12月22日閲覧)
- (7) 国立教育政策研究所：「学級経営等の在り方についての調査報告書」, 2005. <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/unei.pdf> (2023年1月18日閲覧)
- (8) 片倉徳生・後藤広太郎・後藤守：「学級経営の困難さと教師像に関する研究」, 北海道文教大学研究紀要, 43, pp. 15-27, 北海道文教大学, 2019.
- (9) 大橋忠司：「いじめの未然防止の発想に立った学級づくりと特別活動(学級活動)：生活質問紙(クラスマネジメントシート)の活用による学級経営」, 同志社大学教職課程年報, 5, pp. 63-75, 同志社大学, 2015.
- (10) 四辻伸吾・水野治久：「学級生活志向性尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討」, 学級経営心理学研究, 第9集, pp. 39-51, 学級経営心理学会, 2020.
- (11) 伊藤亜矢子・宇佐美慧：「新版中学生用学級風土尺度(Classroom Climate Inventory; CCI)の作成」, 日本教育心理学研究, 第65集, 第1号, pp. 91-105, 日本教育心理学会, 2017.
- (12) 前掲(10)
- (13) 田上不二夫監修, 河村茂雄著：「たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U(心理検査)」, 図書文化, 1998.
- (14) 栗原慎二・井上弥：「アセス〈学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト〉の使い方・活かし方」, ほんの森出版, 2010.
- (15) 山田洋平・米沢崇：「6領域学校適応感尺度(ASSESS)の開発」, ピア・サポート研究, 8, pp. 1-10, 日本ピア・サポート学会, 2011.
- (16) ジェーン・ネルセン, リン・ロット, H・ステファン・グレイン著, 会沢信彦訳：「クラス会議で子どもが変わる アドラー心理学でポジティブ学級づくり」, コスモスライブラリー, 2000.
- (17) 川村孝樹：「協力的・自治的学級集団の育成ー「クラス会議」を中心としたコミュニケーションの場づくりを通して」, 教育実践研究, 第21集, pp. 227-232, 上越教育大学, 2011.
- (18) 高橋健一：「児童同士で助け合う自治的学級集団の育成ー振り返り活動を中核としてー」, 教育実践研究, 第26巻, pp. 193-198, 上越教育大学, 2016.
- (19) 佐野隆一：「中学校における自治的な学級集団の育成ー朝の会・帰りの会を活用したアクティビティを中心的な手立てとしてー」, 教育研究報告書, 山梨大学, 2019.
- (20) 高橋健一：「子供たちと共に創る自治的学級ー自治的集団を育むサイクルー」, 教育実践研究, 第25巻, pp. 193-208, 上越教育大学, 2015.
- (21) 渡邊正博・中村友貴・赤坂真二：「4年生児童における学びのサイクルを活用した学級集団づくりに関する事例的研究」, 上越教育大学研究紀要, 第34巻, pp. 1-11, 上越教育大学, 2017.
- (22) 中田康亮：「学級目標を共有したルール定着化と自治的な活動促進の取り組み及び自律性支援を志向する教師の一貫し

- た指導による児童の学級適応, スクール・モラルの変容—小学校高学年における事例報告—, 学級経営心理学研究, 第8巻, pp. 69-80, 日本学級経営心理学会, 2019.
- (23) 安藤徹・田嶋誠一: 「教師支援を目的とした学級アセスメントの活用の現状と展望」, 九州大学心理学研究, 13, pp. 101-108, 九州大学, 2012.
- (24) 瀧口信晴・森田純・山田雅彦: 「学校現場における児童の社会性測定法の開発と活用に関する事例研究—小学校高学年の学級集団づくりのための活動を対象にして—」, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 第65巻, pp. 75-86, 東京学芸大学, 2014.
- (25) 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」, 図書文化, 2015.
- (26) 橋口誠志郎: 「小学校(中・高学年)用共同体感覚尺度作成の試み—中核信念に焦点をあてて—」, 学校メンタルヘルス, Vol. 15, No. 2, pp. 286-291, 日本学校メンタルヘルス学会, 2012.
- (27) 高坂康雅: 「小学生版共同体感覚尺度の作成」, 心理学研究, 84, pp. 596-604, 日本心理学会, 2014.
- (28) 荒巻保彦・赤坂真二: 「自治的集団への高まりを促進する教師の指導行動—主体性・共同体感覚の変容から—」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 第4巻, pp. 1-11, 上越教育大学, 2017.
- (29) 石丸秀樹・池田誠喜: 「小学生の共同体感覚を育む学級づくりの取り組み」, 鳴門育大学学校教育研究紀要, 第32号, pp. 79-89, 鳴門教育大学, 2018.
- (30) 鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・深瀬和朗・矢野保志斗・赤坂真二: 「共同体感覚を高めるための学級活動を中核としたカリキュラム・マネジメント—「ステーション授業構想」をもとにした取り組みを通して—」, 日本学級経営学会誌, 第4巻, pp. 37-46, 日本学級経営学会, 2022.
- (31) 前掲(17)
- (32) 前掲(20)
- (33) 前掲(22)
- (34) 小塩真司・西口利文: 「心理学基礎研究 Vol. 2 質問紙調査の手順」, ナカニシヤ出版, 2007.
- (35) 田中敏: 「Rを使った〈全自動〉統計データ分析ガイド フリーソフト js-STAR_XRの手引き」, 北大路書房, 2021.
- (36) 前掲(13)
- (37) 河村茂雄: 「データが語る① 学校の課題」, 図書文化, 2007.
- (38) 前掲(4)
- (39) 蘭千壽: 「創発学級を導く学級経営の方法の開発」, 千葉大学教育学部研究紀要, 第64巻, pp. 265-273, 千葉大学, 2016.
- (40) 前掲(5)
- (41) 川喜田二郎: 「KJ法—混沌をして語らしめる」, 中央公論社, 1986.
- (42) 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤: 「心理学マニュアル質問紙法」, 北大路書房, 1998.
- (43) 前掲(13)
- (44) 小塩真司: 「SPSSとAmosによる心理・調査データ解析 第3版—因子分析・共分散構造分析まで」, 東京図書, 2018.
- (45) 赤坂真二: 「教室がアクティブになる学級システム (学級を最高のチームにする極意)」, 明治図書, 2017.
- (46) 前掲(5)
- (47) 前掲(5)
- (48) 泉水康子: 「支持的教室風土をめざして—ラポール構築のための教室環境整備—」, 早稲田日本語教育実践研究, 第1号, pp. 65-73, 早稲田大学, 2013.
- (49) 前掲(5)
- (50) 山岸明子: 「小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連—性差を中心に—」, 教育心理学研究, 46, pp. 163-172, 日本教育心理学会, 1998.
- (51) 廣岡秀一・横矢祥代: 「小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析」, 三重大学教育学部研究紀要, 57, pp. 111-120, 三重大学, 2006.
- (52) 石田靖彦・丹村明寿香: 「中学生における集団の特徴と仲間集団との関わりが学校における規範意識と逸脱行為に及ぼす影響」, 愛知教育大学研究報告, 61, pp. 117-125, 愛知教育大学, 2012.
- (53) 宮島裕嗣・内藤美加: 「間接圧力による中学生の同調—規範のおよび情報的影響と課題重要性の効果—」, 発達心理学研究, 19(4), pp. 364-374, 日本発達心理学会, 2008.
- (54) 秦政春: 「子どもたちの規範意識と非行・問題行動」, 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 26, pp. 123-155, 大阪大学, 2000.
- (55) 白井茉莉・橘川真彦: 「中学生における規範意識とそれに影響を及ぼす要因」, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, pp. 165-173, 宇都宮大学, 2013.
- (56) 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子: 「小中学生用規範行動自己評定尺度の開発規範行動の発達の变化」, 教育心理学研究, 61, pp. 387-397, 2013.
- (57) 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, pp. 1-4, 日本学級経営学会, 2019.
- (58) 安藤知子: 「学級を対象とする研究のアプローチ」, 蓮尾直美・安藤知子編『学級の社会学—これからの組織経営のために—』, ナカニシヤ出版, 2013.
- (59) 阿部隆幸: 「「学級経営」研究の整理と今後の方向性」, 日本学級経営学会誌, 第1巻, pp. 5-8, 日本学級経営学会, 2019.
- (60) 前掲(59)
- (61) 前掲(59)

児童の振り返り記述の変容に関する事例的研究

—小学3年生「振り返りジャーナル」185日間の実践を通して—

前田 考司（新潟県十日町市立千手小学校）・阿部 隆幸（上越教育大学教職大学院）

要 旨

本研究は、小学校3年生における、継続した児童の振り返り「振り返りジャーナル」の185日間の記述を量的・質的に分析し、学校環境適応感との関連を調査した。記述量の分析については、185日間の文字数の平均を分析した結果、70日程度の連続した取組を通して記述量が増加して行くことが示唆された。併せて、振り返りの記述内容について、1文を単位として「行動」「思考」「感情」「望み」の4つの階層に分類し、その出現数の変容を検証した結果、文字数の増加に伴い、文の数も増加することが示唆された。また、継続した取組により顕在的な「行動」に関する記述が、それに基づいた「思考」を交えた記述へと変容する可能性が示唆された。「感情」に関する記述については、継続した取組の中での新しい体験や発見を伴う活動の振り返りにおいて表出する機会が増える可能性が示唆された。「望み」に関する記述については、前述の「行動」や「思考」に関して継続して振り返る中で、強みや課題を見つけ、具体的な目標や展望につながりやすい傾向があることが推察された。また、記述量と学校環境適応感との関連を検証した結果、100日を越えた毎日の継続により、学校環境適応感尺度「アセス」の項目のうち、「生活満足感」、「非侵害的關係」、「対人的適応」については記述量と正の相関が生じることが示唆された。

キーワード

振り返り 振り返りジャーナル 特別活動 リフレクション 小学校

1 問題の所在

1.1 問題の背景

「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2017a)⁽¹⁾では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善への配慮事項の一つとして「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」と述べている。この、「振り返る」という行為について、「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」(文部科学省, 2017b)⁽²⁾では、児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくための力や態度を包括するものとして、「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むもの」と述べている。この「メタ認知」について、文部科学省(2010)⁽³⁾生徒指導提要では、「自己の認知現象についての知識やこれをモニターすること、それに基づき行動を調整すること」を指すとし、さらに、メタ認知がうまく働かないと、「自分の考えを現実と照らし合わせることができず、結論が現実には起こり得ない内容であっても疑問を持たなかったり、(中略)洞察をしなかったりなどの不適切な状態」になると、児童期における振り返りに関わるメタ認知について定義し、その重要性を述べている。また、「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2017a)⁽⁴⁾は、学級活動の内容について、一人一人のキャリア形成と自己実現に向けた指導に当たり、「学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、児童が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること」と、振り返りの記録とその蓄積について触れている。

振り返りの記録とその蓄積による量的な変容について、長澤(2020)⁽⁵⁾は、児童の自己理解と自己表現に関する実践研究として小学校3年生30名に対して、「ふりかえりカード」を用いた実践を40日間継続した結果、多くの児童の記述量が増加し、表現も豊かになったと報告している。また、振り返りの継続による変容について、院田ら(2018)⁽⁶⁾は、教職志望大学生のインターンシップ後の振り返りワークシートの学期中間と学期末の差についてテキスト分析した。総文字数に着目して分析した結果、総平均文字数は、中間から学期末に1.76倍に増加した反面、提出件数は中間から学期末に0.86倍と減少した。長澤の実践については、具体量の変容は示されておらず、院田らの分析については、総

平均文字数の増加に対して提出数が減少していることから、いずれも文字数の全体的な増加が裏付けられたとは言い難い結果となっている。

振り返りの記録とその蓄積の質的な変容について、佐藤ら(2020)⁽⁷⁾は、理科授業における授業タイプによる児童の振り返り記述の比較及び、同一学級における児童の振り返り記述の特徴を分析した。小学5年生の同一学級における児童の振り返り記述の特徴については、児童に対する授業者の好ましい書き方の例や記入への促しなどの働きかけがない場合、児童はそれぞれの児童が持つ固有の観点を基に振り返りを記述し、その記述内容は大きく変容しない可能性が示唆された。石田(2013)⁽⁸⁾は、子どもが運動を行う際に何を対象として認識しているのかを明らかにするため、阪田(1981)⁽⁹⁾において分析のために設定された「客体に即した認識」と「主体に引き寄せた認識」の2つのカテゴリーを土台とし、小学4年生と6年生の子どもの感想文を読み取る分析のカテゴリーを検討した。この分析の中では、同じカテゴリーを用いてスタイルの異なる授業で感想文を分析したところ、スタイルの違いにより記述のされ方も異なることが明らかになっている。生井ら(2019)⁽¹⁰⁾は、小学校高学年児童の「体験を振り返る力」の変化を検討するために「振り返りの質」のルーブリックを作成した。その後、生井ら(2022)⁽¹¹⁾は、小学校高学年児童の振り返りの質を高めるため、リフレクションカードを用いた対話のワークに概念型指導を組み合わせた実践を行い、その効果を検証した。検証にあたっては生井ら(2019)⁽¹²⁾のルーブリックを、具体的描写や詳しい記述を評価するために体験記述を評価するために改定し、振り返りシートに記述された1まとまりの記述を1体験として抽出し分類を行った。その結果、ワークと概念型指導を組み合わせることで事後の振り返りの質が高まり、児童間の振り返りの質の高まりの差が小さくなった。また、総合的な学習の時間における協同的な学習体験の振り返りにおいても、質の高い振り返りを行う様子が捉えられた。

また、学習における振り返りの効果について、飯塚(2018)⁽¹³⁾は、小学校算数科の授業において、めあてに即した振り返りを行い、児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響を検討した。その結果、授業のめあてに即した振り返りができた児童ほど、高い学習意欲を示す可能性を示唆した。また、関口ら(2018)⁽¹⁴⁾は、学校行事における自己の振り返り場面を設定し、振り返りを継続した結果、「Q-U」アンケートの承認得点が向上したことを報告している。

これまでの振り返りに関する研究においては、一定の教科学習や活動に限定されたものが多く、その活動に応じた期間が設定されている。「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2017a)で示された「児童が活動を記録し蓄積する教材等」として、教科や領域に限定されず、広範に渡っての学習活動を記録し蓄積する教材の探索が求められる。

1. 2 「振り返りジャーナル」その実践と意義

「小学校学習指導要領(平成29年告示)」(文部科学省, 2017a)で示された「児童が活動を記録し蓄積する教材等」として考えられる実践の一つに、岩瀬ら(2017)⁽¹⁵⁾の振り返りジャーナルが挙げられる。振り返りジャーナルについては、岩瀬ら(2011)において、「「温めることの公平性」で信頼ベースのクラスをつくる具体的な方法」⁽¹⁶⁾の一つのアクティビティとして紹介されている。岩瀬ら(2017)では、「その名の通り、毎日の「振り返り」を習慣化するノート」として紹介し、「そのままでは忘れてしまう「毎日の出来事」を1日の最後に丁寧に振り返り、書き留めて、子どもたちの1年間の成長を記録します。」⁽¹⁷⁾と定義している。目的と効果のひとつとして岩瀬ら(2011)では、「子どもたちの課題解決力を育むために、日々の生活や学習を振り返る力をつけます」⁽¹⁸⁾と示されている。その取組の様子について岩瀬ら(2017)では、子どもたちの授業や友達とのトラブルを大切な成長の糧としながら、「放置すると記憶は薄れてしまいますが、これらを丁寧に振り返りジャーナルに記録すると、あとから読み返した時、自分や友達、クラスの成長を子どもたち自身でたどれます。」⁽¹⁹⁾とその効果を挙げている。また、振り返りジャーナルで身につけたい力として岩瀬ら(2017)では、「起こった事実を確認し、さまざまな関係性や感情、意見を整理して、次の行動に活かせるようになると、子どもたちに課題解決能力が育まれ、成長が促進されます。」⁽²⁰⁾といった成長のサイクルを生み出すこと、そして、自分や自分に起こった出来事を文章にすることで客観的に見ること、具体的には、「「ああ、なんで、あのとき怒っちゃったんだろうな」「あんなに嬉しかったのはどうしてだろう？」といったように、一歩引いた位置から自分の行動や出来事を振り返れるようになります。例えば、子どもたちは起きたトラブルを客観的に分析して、原因を探り、次からは同じトラブルが起きないように工夫」⁽²¹⁾する、メタ認知をする力を育むことの2点を挙げている。また、菊地(2019)⁽²²⁾は、自身の振り返りジャーナルの取組を紹介し、教科授業における振り返りと比較しながら、「教科授業のなかでも振り返りを書くことがあります。その場合は学習内容に対する振り返りが多くなります。一方、ジャーナルは、学習の方法やその時の気持ちに目を向けさせることもできます。」と、振り返りの視点

の違いを指摘している。また、振り返りジャーナルの実践研究として、大場ら(2018)⁽²³⁾は、日常的な作文指導として、「振り返りジャーナル」を参考にした実践を行った。大場は、小学5年生の実践として、4月初旬に「振り返りジャーナル」の記述が63字だった抽出児童の文章量が、1学期70日間の実施を経たのち、131字に伸びたほか、11名の対象児童のうち、多くの児童が毎日200字程度書けるようになったと記述量の増加を報告している。さらに、阿由葉ら(2018)は、小学校5年生への学級活動の指導法の一つとして振り返りジャーナルを取り入れ継続した結果、開始直後の4月には、次に向けた具体的な行動が記述されていなかった振り返りが、11月には具体的な行動レベルでの目標設定が記述されるようになった事例が示されている⁽²⁴⁾。これらの実践研究は、児童個別の振り返り記述量や内容の変化を示されているものの、より詳細な量的変化の分析に踏み込む余地がある。また、振り返りジャーナルにおける継続的な取組が、教科学習における振り返りに対して、より広範な目的と意義が掲げられ実践が重ねられていながら、その具体的な変容が示されている研究はまだ管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、振り返りジャーナルの年間を通した実践をもとに、児童の記述した振り返りの量的変化と質的変化について分析することを通して、岩瀬(2011)⁽²⁵⁾で挙げられた「日々の学習や生活を振り返る力」にどういった変容が見られるかを明らかにする。また、岩瀬ら(2011)⁽²⁶⁾で述べられている「「温めることの公平性」で信頼ベースのクラスをつくる具体的な方法」とされている振り返りジャーナルの実践が、クラスの信頼感や個々の学級における変容と関連が見られるかを検討する。そのために、研究対象の学級児童の個々の学校環境適応感に関する質問紙調査を実施しながら、その結果と振り返り記述量との関連を分析することとした。

2 研究目的

小学3年生における、継続した児童の振り返り「振り返りジャーナル」の年間を通した実践をもとに、児童の振り返り記述について、記述量と記述内容の変容を分析する。同時に、記述量の変容と学級で実施した学校環境適応感との相関について分析をし、振り返り記述と学校環境適応感との関連について明らかにする。

3 実践の手続き

3.1 調査対象

X県公立Y小学校第3学年Aクラス13名

3.2 調査期間

2019年4月10日～2020年2月28日の全登校日185日

3.3 実践の流れ

岩瀬ら(2011)⁽²⁷⁾、岩瀬ら(2017)⁽²⁸⁾に沿って「振り返りジャーナル」を、調査期間中の185日間、毎日実施した(表1)。

3.4 分析方法

次の内容について分析を行い、検証した。

3.4.1 分析1「振り返りジャーナル」における記述量の変容分析

調査期間の185日の期間における児童の振り返り記述量について、文字数の平均の変容を検証した。記述量の分析として、内容

表1 振り返りジャーナルの進め方

準備
B5版大学ノートを半分につけて使う
子どもたちが表紙に「振り返りジャーナル」と書く
書く時間は5～10分
1日1ページの使用
毎日の進め方
① 基本は帰りの会に取り組む
② 担任が黒板にその日のテーマを書く
③ 子どもたちは振り返りジャーナルを書く
④ 書き終わった子から担任に提出する
⑤ 担任はサッと読んで、その場で簡単なフィードバックをする
⑥ 子どもとハイタッチして終了
教師の心構え
毎日書くこと
書くフィードバックは短く簡潔に
振り返りジャーナルを児童が自宅に持ち帰らないようにする
誤字や脱字の訂正はしない

岩瀬ら(2011)、岩瀬ら(2017)をもとに筆者が作成

表2 調査期間と日数

期	期間	実施数	対象数
I期	4月10日～6月1日	33日	27日
II期	6月4日～7月24日	36日	34日
III期	8月28日～10月25日	39日	27日
IV期	10月28日～12月24日	41日	38日
V期	1月7日～2月28日	36日	30日

に関わらず 185 日の全児童の記述を対象とした。この 185 日間の 4 月から 7 月と 8 月から 12 月のそれぞれを前後半に分け 4 期間とし、1 月以降は調査終了日までを 1 期間とした(表 2)。1 期間はおよそ 30 日～40 日、この 5 期間の児童の振り返り記述量の平均を分析した。分析については、中野ら(2012)⁽²⁹⁾による「js-STAR」を用いた。

3. 4. 2 分析 2 「振り返りジャーナル」における記述内容の変容分析

調査期間中の児童の記述内容について、句点で区切られた 1 文を単位とし、その 1 文に書かれた言葉に基づいて内容を分類した。分類にあたっては、F. コルトハーヘン(2010)のリフレクション理論「ALACT モデル」⁽³⁰⁾において開発された「8 つの問い」の階層構造を説明するために用いた「冰山モデル」⁽³¹⁾を参考に、顕在的な「行動(Doing)」と、潜在的な「思考(Thinking)」「感情(Feeling)」「望み(Wanting)」を視点とした。句点で区切られた 1 文に対して、その内容に大きく作用する言葉に着目し、4 つの階層に分類していった。分類の過程で、4 つの階層に該当せず、内省に関連しないものについては「分類外」と位置づけ、今回見られた記述をもとに評価基準表を作成した(表 3)。分類については、評価基準表の言葉を手掛かりにしつつ、児童個別の該当日の記述全体の文脈を踏まえて適切な階層を検証していった。記述内容の分析のため、自身の振り返りに関するものを対象とし、テーマの中で、行動目標を記述するもの、及び手紙や意見などの他者へのメッセージに類する記述は除外した。その上で評価基準表に沿って分類された内容の量的な変容を、中野ら(2012)⁽³²⁾による「js-STAR」を用いて分析し、実際の記述内容の変化と照らし合わせた質的な変化を検証した。

表 3 振り返り記述の評価基準表

階層	分類の指標	実際の記載例
分類外	・ 事実のみの記述 ・ 内省に関連しない記述	学んだことは(教科名)です。先生は～ですか？ 楽しかったことは○こあります。これでおわります。
行動(行為) Doing	・ したこと ・ できたこと	(実際にしたこと)を学びました。～した／～を工夫している がんばった／～した／～がわかった／～がわからなかった
思考 Thinking	・ 行動や事実を基に、 考えた／思ったこと ・ 言語化できる感情は 考えたことに分類	(内容等の具体や気づきを添えて)を学びました。 面白かった／よかった／大変だった／楽しかった／うれしい／おいしかった／残念だった／おしかった／はまった／悲しい すごい／自信がある(ない)／ありがとう／楽しみ／感謝：ありがとう／はずかしかった／気づいた／心に残った／いやだった 苦手だ／苦労している／大切にしたい／～しなければならぬ／申し訳なかった／～とは思わなかった 身体感覚：暑い／怖かった／難しい／後悔した／きれい
感情 Feeling	・ 快／不快を指す ・ オノマトペで表される ・ (感情)した、と言い切れる	快：気持ちよかった／ホッと(安心)した 不快：気持ち悪かった／心配／がっかり／ムカムカ／イラッとした／さみしかった／不安 ビックリした(驚いた)／ドキドキ(緊張)した ※シンプルに表現できるものを感情としている
望み Wanting	・ 意図や本心・展望 ・ 本当はこうしかった	(内省を受け)～したい。「～したいな」と思った。 (理由を付記して)～なのでがんばります。

3. 4. 3 分析 3 「振り返りジャーナル」の記述量と学校環境適応感との相関分析

対象となる学級で、取組による学級集団や児童個々の変容を検証する。関口ら(2018)⁽³³⁾の使用した「Q-U」アンケートでの測定による分析は、承認得点と非侵害得点の 2 軸の得点との相関に留まってしまうため、本研究では、複数の尺度が相関関係をもって現れる学校環境適応感尺度「アセス」⁽³⁴⁾を採用し実施した。調査は 34 項目の 5 件法で回答し、それぞれの回答が 6 つの因子に反映され、児童一人ひとりの現状が 7 項目の尺度として数値化される第 1 回を 2019 年 6 月 5 日に、第 2 回を 2019 年 10 月 29 日に実施した。2 回の「アセス」の実施日は、「振り返りジャーナル」の記録期間中の I 期と III 期の終盤に近接していることから、それぞれの期間の記述量と「アセス」各回の 7 項目の尺度との相関分析を行った。「アセス」2 回の実施における児童個々の尺度についての一要因参加者内の分散分析、および「アセス」実施日と近接する期間の記述量との相関分析については、中野ら(2012)⁽³⁵⁾による「js-STAR」を用いた。

3. 5 倫理的配慮

本研究に先立ち、学校長に対し、本研究の概要を口頭で説明し、研究のためだけに限り、個人の特定がされない形でデータを使用することを依頼し了承を得た。また、児童については、調査時に担任教師が調査の目的及び方法、個人情報保護・管理について口頭で説明を行い、保護者については同様の内容を書面にて説明し了承を得た。

4 結果と考察

4.1 分析1「振り返りジャーナル」における記述量の変容分析

各期間の児童個別の記述した文字数の平均を、一要因参加者内計画の分散分析で判定した結果(表4), 1学期の前後半にあたるI期とII期の間において5%水準で有意な記述量の増加が見られた($F(1, 12)=5.55, p<.05$)。対して, II期とIII期の間においては, 5%水準で有意な記述量の減少が見られた($F(1, 12)=6.99, p<.05$)。開始当初のI期から比較すると, I期とIV期の間においては5%水準での有意な記述量の増加が見られた($F(1, 12)=6.79, p<.05$)。

検定結果から, I期からII期, III期からIV期といった70日程度の連続した取組を通して記述量が有意に増加することが示唆された。反面, II期とIII期, IV期とV期といった長期休業を挟むことにより, その前後で記述量が有意に減少する可能性も示唆された。この70日程度の継続を通じた記述量の有意な増加は, 大場ら(2018)⁽³⁶⁾の1学期70日間の取組で児童の書く量が増加したことを支持する結果となっている。このことから, 振り返りの記述量増は, 70日程度の連続した取組により有意に増加していくことが推察される。

4.2 分析2「振り返りジャーナル」における記述内容の変容分析

全ての記述における文の数, および評価

表4 振り返り記述文字数の平均比較(N=13)

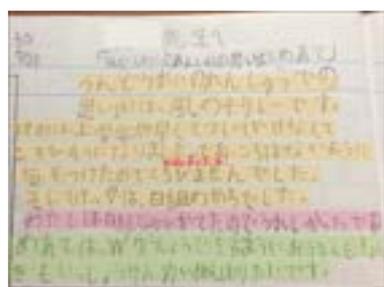
事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	68.6	$F(1, 12)=5.55$	$F(1, 12)=0.30$	$F(1, 12)=6.79$	$F(1, 12)=0.38$
	標準偏差(S. D.)	37.7	$*p<.05 \Delta$	n. s.	$*p<.05 \Delta$	n. s.
II期	平均(Mean)	81.8		$F(1, 12)=6.99$	$F(1, 12)=0.08$	$F(1, 12)=3.67$
	標準偏差(S. D.)	43.4		$*p<.05 \blacktriangledown$	n. s.	$+p<.10 \blacktriangledown$
III期	平均(Mean)	71.7			$F(1, 12)=3.99$	$F(1, 12)=0.00$
	標準偏差(S. D.)	35.0			$+p<.10 \Delta$	n. s.
IV期	平均(Mean)	80.5				$F(1, 12)=9.10$
	標準偏差(S. D.)	35.8				$*p<.05 \blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	72.1				
	標準偏差(S. D.)	39.1				

表5 振り返り記述の文の総数の平均比較(N=13)

事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	56.7	$F(1, 12)=46.16$	$F(1, 12)=1.23$	$F(1, 12)=69.54$	$F(1, 12)=6.37$
	標準偏差(S. D.)	24.8	$**p<.01\Delta$	n. s.	$**p<.01\Delta$	$*p<.05\Delta$
II期	平均(Mean)	90.2		$F(1, 12)=30.18$	$F(1, 12)=2.59$	$F(1, 12)=21.43$
	標準偏差(S. D.)	33.1		$**p<.01\blacktriangledown$	n. s.	$**p<.01\blacktriangledown$
III期	平均(Mean)	63.2			$F(1, 12)=46.53$	$F(1, 12)=1.06$
	標準偏差(S. D.)	24.1			$**p<.01\Delta$	n. s.
IV期	平均(Mean)	97.8				$F(1, 12)=69.16$
	標準偏差(S. D.)	27.2				$**p<.01\blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	68.8				
	標準偏差(S. D.)	28.4				

表6 振り返り記述「行動(Doing)」文の数の平均比較(N=13)

事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	28.9	$F(1, 12)=54.95$	$F(1, 12)=0.34$	$F(1, 12)=32.26$	$F(1, 12)=3.07$
	標準偏差(S. D.)	16.1	$**p<.01\Delta$	n. s.	$**p<.01\Delta$	n. s.
II期	平均(Mean)	45.8		$F(1, 12)=17.23$	$F(1, 12)=0.07$	$F(1, 12)=27.33$
	標準偏差(S. D.)	18.4		$**p<.01\blacktriangledown$	n. s.	$**p<.01\blacktriangledown$
III期	平均(Mean)	31.2			$F(1, 12)=20.08$	$F(1, 12)=0.36$
	標準偏差(S. D.)	13.5			$**p<.01\Delta$	n. s.
IV期	平均(Mean)	44.9				$F(1, 12)=30.26$
	標準偏差(S. D.)	14.5				$**p<.01\blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	33.5				
	標準偏差(S. D.)	17.5				



凡例: 分類外 行動 思考 感情 望み

図1 A児5月29日(I期)の記述

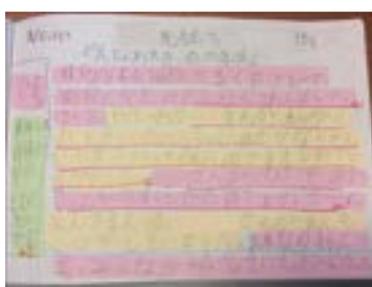


図2 A児12月2日(IV期)の記述

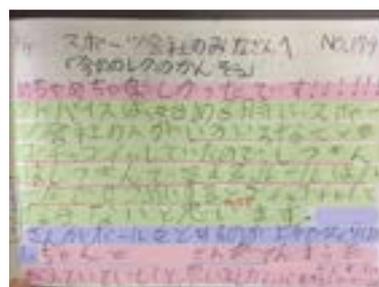


図3 A児2月19日(V期)の記述

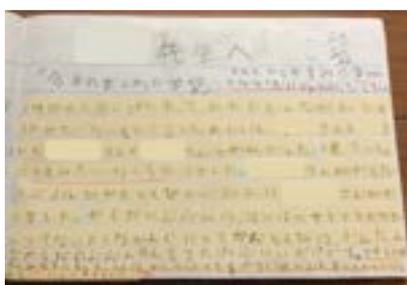
基準表をもとに分類された段階別の文の数について一要因参加者内計画の分散分析で判定した。文の数の平均値を比較した結果(表5)，I期からII期($F(1, 12)=46.16, p<.01$)，I期からIV期($F(1, 12)=69.54, p<.01$)，III期からIV期($F(1, 12)=46.53, p<.01$)にかけて1%水準での有意な増加が見られ，II期からIII期($F(1, 12)=30.18, p<.01$)，II期からV期($F(1, 12)=21.43, p<.01$)，IV期からV期($F(1, 12)=69.16, p<.01$)にかけては1%水準での有意な減少が見られた。検定結果から，分析1の文字数の平均比較と似た傾向が現れている。対して，I期からV期にかけても5%水準での有意な増加が見られた($F(1, 12)=6.37, p<.05$)。これは文の数独自の傾向と見られる。A児は，I期から量のある文章を整理して書いている。行動や思考を踏まえながら望みを書く様子も見られたが，内容に具体性の乏しさが見られた(図1)。継続した取組により，IV期になる頃には，微細にわたる場面の様子を行動や思考の文として端的に綴り，それを足場にして望みを書いている(図2)。具体的場面を端的に区切って書くことで，望みが具体性を帯びているように感じられる。V期になると，事実を受けた思考や感情を発動させながら，豊かに振り返っている場面も見られる(図3)。こうした記述の変化からも児童は一年間の取組により，文字数のみでなく，文を区切りながら振り返る可能性が示唆された。

評価基準表の潜在的な段階にあたる階層の変化に注目すると，「思考(Thinking)」においては，I期からIV期($F(1, 12)=44.08, p<.01$)，およびIII期からIV期($F(1, 12)=16.86, p<.01$)は1%水準で，I期からV期は5%水準で有意に増加が見られた($F(1, 12)=8.49, p<.05$) (表7)。B児は，年間記述量(文字数)平均に

表7 振り返り記述「思考(Thinking)」文の数の平均比較(N=13)

事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	18.8	$F(1, 12)=20.95$	$F(1, 12)=0.39$	$F(1, 12)=44.08$	$F(1, 12)=8.49$
	標準偏差(S. D.)	10.0	** $p<.01\Delta$	n. s.	** $p<.01\Delta$	* $p<.05\Delta$
II期	平均(Mean)	29.2		$F(1, 12)=19.92$	$F(1, 12)=3.47$	$F(1, 12)=2.05$
	標準偏差(S. D.)	9.9		** $p<.01\blacktriangledown$	+ $p<0.1\Delta$	n. s.
III期	平均(Mean)	20.4			$F(1, 12)=16.86$	$F(1, 12)=5.59$
	標準偏差(S. D.)	6.7			** $p<.01\Delta$	* $p<.05\Delta$
IV期	平均(Mean)	34.7				$F(1, 12)=15.18$
	標準偏差(S. D.)	13.4				** $p<.01\blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	26.1				
	標準偏差(S. D.)	9.9				

において全体13名中最も多い児童である。I期のB児は，日々のテーマに対して自分がとった行動を中心に綴る傾向が強く見られた(図4)。2学期後半のIV期になると，人物名が加わった具体的な行動や，そこから生まれた思考の記述が増加している(図5)。全体の記述量を見ても，B児はI期からIV期にかけての文量の増加のなかで行動の文量は横ばいながら思考の文量が豊かになっている。IV期後半では，自分たちの取り組んだ活動の場面と思考を交えたり，取組全体を踏まえた修正点を展望として記述したりするようになってきている(図6)。B児の事例からは，振り返りの記述を重ねる中で，行動だけでなく，思考を交えて書くようになる過程が窺える。また，こうした思考を交えた振り返りが，具体的な望みの表出につながることも考えられる。



凡例：分類外 行動 思考 感情 望み

図4 B児5月22日(I期)の記述

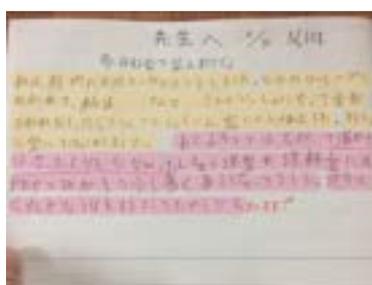


図5 B児10月31日(IV期)の記述

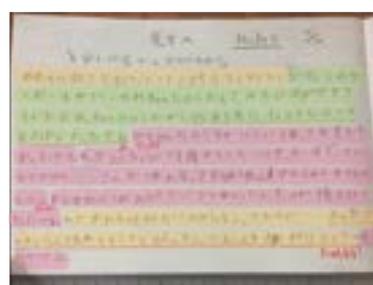
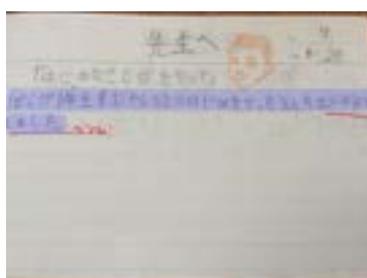


図6 B児12月24日(IV期)の記述 2

「感情(Feeling)」では、I期と比較してIV期は1%水準での有意な増加($F(1, 12)=10.03, p<.01$)が見られた(表8)。I期において3名以上の「感情(Feeling)」の記述文が出現した例としては4月20日、一年生を迎える会で、全校の前で挨拶をした活動を振り返っている回に4名の記述文が見られた。開始から10日に満たない時期に、C児は、行事全体を指して「ドキドキした」と記述し(図7)、D児は、「きんちょうした」と感情のみの記述になっている(図8)。ここからII期・III期とも3名を超える感情の記述文が見られた回はそれぞれ1回に留まる。しかし、IV期は期間中に5回の3名を超える感情の記述文が出現する回が見られた。感情の記述文の出現数が最も多かったのは、スーパーマーケットの見学後に書かれた振り返り(12月4日)で、12名中8名に感情の記述文の出現が見られた。先述のC児は、「おどろきは」という書き出しから始まり、発見を具体的に併記している(図9)。D児も同様に発見から書き出し、それに伴う感情を併記している(図10)。この増加は平均値の推移から見ても、もともと出現数の少ない感情に関する記述がIV期にのみ顕著に増加していた。また、多くの感情の記述文が見られた日のテーマを分析すると、学校行事や校外学習の振り返りが大半を占めていた。これらのことから、新しい体験や発見を伴う活動の振り返りにおいて、感情を含む記述が増えることが示唆された。

表8 振り返り記述「感情(Feeling)」文の数の平均比較(N=13)

事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	0.9	$F(1, 12)=2.56$	$F(1, 12)=0.81$	$F(1, 12)=10.03$	$F(1, 12)=0.58$
	標準偏差(S. D.)	0.7	n. s.	n. s.	** $p<.01\Delta$	n. s.
II期	平均(Mean)	1.5		$F(1, 12)=0.19$	$F(1, 12)=1.65$	$F(1, 12)=1.35$
	標準偏差(S. D.)	1.5		n. s.	n. s.	n. s.
III期	平均(Mean)	1.4			$F(1, 12)=1.90$	$F(1, 12)=0.27$
	標準偏差(S. D.)	1.9			n. s.	n. s.
IV期	平均(Mean)	2.6				$F(1, 12)=4.35$
	標準偏差(S. D.)	1.8				* $p<0.1\blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	1.2				
	標準偏差(S. D.)	1.2				



凡例：分類外 行動 思考 感情 望み

図7 C児4月20日(I期)の記述



図9 C児12月4日(IV期)の記述

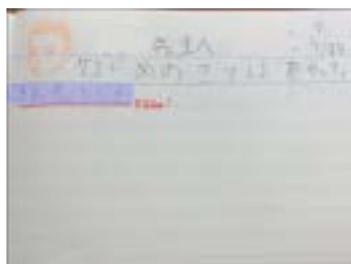


図8 D児4月20日(I期)の記述

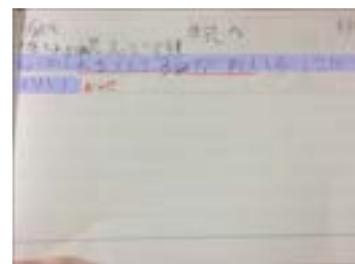
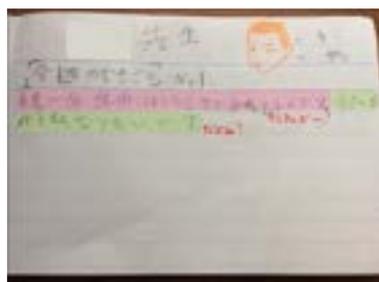


図10 D児12月4日(IV期)の記述

「望み(Wanting)」では、I期からII期($F(1, 12)=18.74, p<.01$)、I期からIV期($F(1, 12)=33.53, p<.01$)、III期からIV期($F(1, 12)=17.89, p<.01$)が1%水準での有意な増加が見られた(表9)。I期、取り組み始めて間もない頃のE児の記述は、テーマや前後の記述と脈略のない望みが書かれていた(図11)。F児は、事実をふり返っているが、次の行動指針にあたる望みはまだ「まちがえないでならびたい」と具体策に

表9 振り返り記述「望み(Wanting)」文の数の平均比較(N=13)

事前\事後		II期	III期	IV期	V期	
I期	平均(Mean)	5.9	$F(1, 12)=18.74$	$F(1, 12)=3.41$	$F(1, 12)=33.53$	$F(1, 12)=0.07$
	標準偏差(S. D.)	2.3	** $p<.01\Delta$	* $p<0.1\Delta$	** $p<.01\Delta$	n. s.
II期	平均(Mean)	12.6		$F(1, 12)=14.82$	$F(1, 12)=1.43$	$F(1, 12)=14.89$
	標準偏差(S. D.)	6.6		** $p<.01\blacktriangledown$	n. s.	** $p<.01\blacktriangledown$
III期	平均(Mean)	8.5			$F(1, 12)=17.89$	$F(1, 12)=1.93$
	標準偏差(S. D.)	5.9			** $p<.01\Delta$	n. s.
IV期	平均(Mean)	14.3				$F(1, 12)=29.00$
	標準偏差(S. D.)	5.8				** $p<.01\blacktriangledown$
V期	平均(Mean)	6.2				
	標準偏差(S. D.)	3.9				



凡例：分類外 行動 思考 感情 望み

図11 E児4月12日(I期)の記述

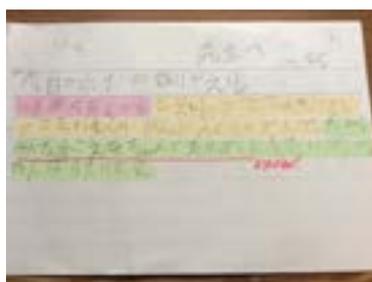


図13 E児10月15日(III期)の記述

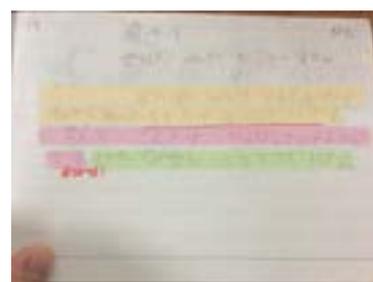


図15 E児11月18日(IV期)の記述

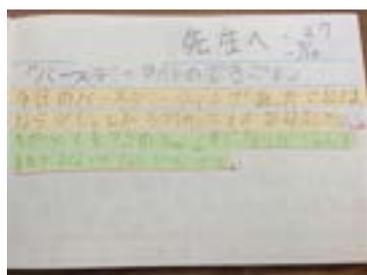


図12 F児5月24日(I期)の記述

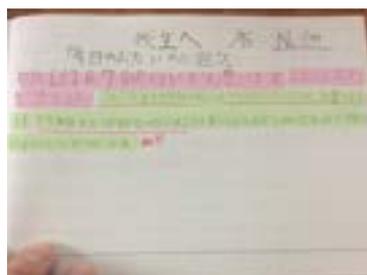


図14 F児10月15日(III期)の記述

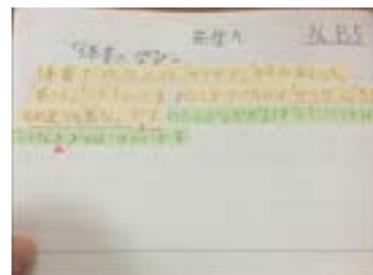


図16 F児12月5日(IV期)の記述

までは至っていない(図12)。III期の同日を比較すると、E児は事実をもとに意欲を見せ(図13)、F児は背景となる記述こそないものの、望みに具体性が窺えるようになってきている(図14)。望みの記述が増えてきたIV期になると、E児は自分の行動と周辺の状況を思考した上での次の行動指針(望み)を記述するようになってきている(図15)。またF児は、体育で自分が取り組んだことを列挙して振り返り、それを踏まえた次の体育の授業の目標を望みとして記述している(図16)。望みの記述量が増えたのは、振り返りを重ねることで、行動や思考を足場に、具体的な望みにつなげる記述ができるようになってきている様子が窺える。これらの変容から、望みが増加や充実するには、行動や思考をふり返ることで、強みや課題を見つけ具体的な目標や展望につながりやすい傾向があることが背景にあると考えられる。

4.3 分析3「振り返りジャーナル」の記述量と学校環境適応感との相関分析

学校環境適応感尺度「アセス」の回答から、各児童の尺度の1回目と2回目の合計得点を、一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表10)。尺度7項目の数値変化は見られたものの、全ての項目において、事前事後の有意な増減は見られなかった。

続いて、「アセス」の実施日に近接しているI期とIII期それぞれの期間の記述量と「アセス」各回の7項目の尺度との相関分析を行った(表11)。まず、I期の各児童の記述量の平均値と、「アセス」第1回の各児童の得点との相関関係を計算した結果、いずれの項目にも有意な相関は見られなかった。次に、III期の各児童の記述量の平均値と、「アセス」第2回の各児童の得点との相関係数を計算した結果、記述量と「生活満足感」($r=0.668$, $F=8.86$, $df1=1$, $df2=11$, $p<.05$), 「非侵害的關係」($r=0.659$, $F=8.46$, $df1=1$, $df2=11$, $p<.05$), 「対人的適応」($r=0.612$, $F=6.57$, $df1=1$, $df2=11$, $p<.05$)の3項目の尺度において、いずれも5%水準での有意な正の相関が見られた。

表10 学校環境適応感尺度「アセス」の分析(N=13)

No.	尺度	平均		F比	
		(Mean)	(S. D.)		
1	生活満足感	事前	48.7	13.32	$F(1, 12)=2.01$
		事後	43.4	7.59	<i>n. s.</i>
2	教師サポート	事前	55.2	17.75	$F(1, 12)=0.04$
		事後	54.2	17.26	<i>n. s.</i>
3	友人サポート	事前	46.9	13.23	$F(1, 12)=0.07$
		事後	47.7	7.37	<i>n. s.</i>
4	向社会的スキル	事前	46.8	12.37	$F(1, 12)=0.95$
		事後	42.5	5.64	<i>n. s.</i>
5	非侵害的關係	事前	53.1	12.00	$F(1, 12)=2.05$
		事後	47.5	7.86	<i>n. s.</i>
6	学習的適応	事前	50.2	11.11	$F(1, 12)=0.41$
		事後	46.5	15.15	<i>n. s.</i>
7	対人的適応	事前	50.6	12.28	$F(1, 12)=0.43$
		事後	48.2	7.45	<i>n. s.</i>

今回の分析では、学校環境適応感のうち生活全体の満足や楽しさの程度を示す「生活満足感」、拒否的・否定的な関係がないと感じている程度を示す「非侵害的關係」、そして、「非侵害的關係」を含む4つの項目で構成された「対人的適応」との正の相関が見られた。この3項目の尺度の関係より、「非侵害的關係」のまた、第2回の結果から、「振り返りジャーナル」の記述量の多い児童には、前述の3項目の尺度の数値が高くなる傾向があることが示唆された。これらの検定結果から、「振り返りジャーナル」の継続した取組は、30日程度の取組では学校環境適応感との相関は見られなかったものの、100日を越えた毎日の継続により、学校環境適応感との相関が生じる可能性が示唆された。

表11 I期とIII期における記述量と「アセス」回答値との相関係数計算

項目	I期			III期		
	相関係数	F比の値	有意差検定	相関係数	F比の値	有意差検定
生活満足感	0.027	0.01	<i>n. s.</i>	0.668	8.86	* <i>p</i> < .05
教師サポート	0.279	0.93	<i>n. s.</i>	0.441	2.65	<i>n. s.</i>
友人サポート	0.020	0.00	<i>n. s.</i>	0.467	3.07	<i>n. s.</i>
向社会的スキル	-0.156	0.27	<i>n. s.</i>	0.356	1.60	<i>n. s.</i>
非侵害的關係	0.307	1.15	<i>n. s.</i>	0.659	8.46	* <i>p</i> < .05
学習的適応	0.137	0.21	<i>n. s.</i>	0.276	0.91	<i>n. s.</i>
対人的適応	0.137	0.21	<i>n. s.</i>	0.612	6.57	* <i>p</i> < .05

5 結論

分析1では、児童の振り返りの記述量について、文字数は70日程度の連続した取組を通して有意に増加することが示唆された。同時に、長期休業による休止により文字数が有意に減少する可能性も示唆された。

分析2では、児童の記述内容を分類し、記述内容の変容を検証した結果、4つの傾向が見られた。第一に、児童は、記述量が増加するのに伴って、いくつかの文に切り分けて書くように変容している傾向が見られた。ここから、記述量だけでなく文の数が増えることで、「行動」をもとにしたいくつかの階層について、内容を切り分けながら振り返る可能性が示唆された。第二に、振り返り初期には顕在的な「行動」に関する記述が多いものの、継続した取組により「思考」を交えて書く傾向を見ることができた。このことから、継続した取組により、実際の行動をもとに考えた記述へと変容する可能性が示唆された。第三に、振り返り記述における潜在的な「感情」に関する記述については、新しい体験や発見を伴う活動の振り返りにおいて多く見られる傾向があり、これもまた、継続的な取り組みの中で表出する機会が増える可能性が示唆された。第四に、具体性を帯びた「望み」に関する記述が増加・充実するには、第二・第三の示唆を踏まえ、継続した取り組みの中で「行動」や「思考」に関して振り返る中で、強みや課題を見つけ、具体的な目標や展望を記述する傾向があることが推察された。これらのことから、岩瀬ら(2011)⁽³⁷⁾「日々の学習や生活を振り返る力」について、記述量は70日程度の連続した取組で複数の文に切り分けながら増加することが示唆された。また、記述内容については量的変容を背景に、児童が自身の行動や行為から考えたことや感じたことを心の動きに沿って詳細に振り返る力を表出する可能性が示唆された。

分析3では、児童の振り返りの記述量と学校環境適応感尺度「アセス」の項目との相関について分析した結果、30日ほどの取組では学校環境適応感尺度との相関は見られないが、100日を越えた毎日の継続により、学校環境適応感尺度の「生活満足感」、「非侵害的關係」、「対人的適応」について記述量と正の相関が生じるということが示唆された。学校適応感尺度と振り返りジャーナルの記述量については、30日程度の短期間ではその相関が見られないものの、量的変容が見られるようになった100日を超えた継続により児童間の関係性に関する尺度や生活満足感尺度との関連が生じてくるということが示唆された。これは、振り返りジャーナルが、岩瀬ら(2011)⁽³⁸⁾で述べられている「「温めることの公平性」で信頼ベースのクラスをつくる具体的な方法」であることを示唆する結果と捉えられる。

6 今後の課題

本研究は「振り返りジャーナル」の一年間の取組による児童の記述をもとに分析し、継続した振り返りの取組の傾向を分析した。これにより、継続的な記述による振り返りを通しての変容や学校環境適応感尺度との関連についての示唆を得ることができた。今回は小学校3年生における事例的研究となっているが、異なる学齢や学年での傾向との比較も今後の研究として考えられる。

同時に、具体的な課題としては、年間で毎日取り組む中では、多様なテーマが存在し、そのテーマの内容やテーマが問いかける場面の違いによる記述量や記述内容の変化についてもさらなる研究として考えられる。また、「振り返りジャーナルの進め方(表1)」にあるような文字や言語による教師のフィードバックによる変容や効果も想定される。さらに、取組の全体的なものとしては、テーマや問いかけの違いによる各回の記述の量的・質的变化の分析も考えられる。また、学校環境適応感尺度との関連について、個別の児童の記述の量的・質的な変化との関連について、より個別の記述と変容に注目した具体的な分析も求められる。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領(平成29年告示)」, p.22, 文部科学省, 2017.
- (2) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」, p.39, 文部科学省, 2017.
- (3) 文部科学省：「生徒指導提要」, p.44, 文部科学省, 2010.
- (4) 前掲(1) p.22, 文部科学省, 2017.
- (5) 長澤香澄：「児童の自己理解と自己表現に関する実践研究 - 「ふりかえりカード」による表現活動を通して-」, 立命館実践教育研究, pp.55-68, 立命館大学実践教育学会, 2020.
- (6) 院田晴香, 舟生日出男：「振り返りワークシートのテキスト分析に基づく学校インターンシップを通じた教職志望学生の意識変容の把握」, 日本科学教育学会研究報告, pp.97-102, 日本科学教育学会, 2018.
- (7) 佐藤吉史・桐生徹・大島崇行・桐原一輝・高橋瞭介・大黒譲貴・相川夏紀・仲田和史・小畑直輝・杉山美都：「理科の授業タイプにおける振り返りの記述に関する研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 7, pp.95-103, 上越教育大学, 2020.
- (8) 石田智巳：「体育科教育学の立場からみた実証的研究 - 子どもの感想文から何を読み取るのか-」, 体育科教育学研究, 29-2, pp.49-56, 日本体育科教育学会, 2013.
- (9) 阪田尚彦：「体育の授業における子どもの技術認識の構造と過程-1- 「客体に即した認識」と「主体に引きよせた認識」」, 岡山大学教育学部研究集録, 56, pp.133-139, 岡山大学教育学部学術研究委員会, 1981.
- (10) 生井裕子・中島久樹・山下徹：「小学生の「体験から学ぶ力」を促進する授業実践とその評価」, 清泉女学院大学人間学部研究紀要, 16, pp.13-25, 清泉女学院大学, 2019.
- (11) 生井裕子・中島久樹・山下徹：「小学生の「振り返りの質」を高める実践及びその評価-リフレクションワークと概念型指導-」, 清泉女学院大学人間学部研究紀要, 19, pp.1-16, 清泉女学院大学, 2022.
- (12) 前掲(10), p.21.
- (13) 飯塚佳乃：「授業のめあてに即した振り返りが 児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響」, 日本教育工学会論文, 41, pp.81-84, 日本教育工学会, 2018.
- (14) 関口祐太郎・近藤逸郎・森健一郎：「児童のメタ認知能力育成を柱とした学級経営とその評価-振り返りの効果的な活用を通して-」, 北海道教育大学紀要, 68-2, pp.641-652, 北海道教育大学, 2018.
- (15) 岩瀬直樹・ちよんせいこ：「「振り返りジャーナル」で子どもとつながるクラス運営」, pp.24-35, ナツメ社, 2017.
- (16) 岩瀬直樹・ちよんせいこ：「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① かかわりスキル編」, 解放出版社, p.4, 2011.
- (17) 前掲(15), p.12.
- (18) 前掲(16), p.111.
- (19) 前掲(15), p.13.
- (20) 前掲(15), p.16.
- (21) 前掲(15), p.17.
- (22) 菊地南央：「振り返りジャーナル(岩瀬直樹氏とちよんせいこ氏が提唱する「振り返りジャーナル」)」, 授業づくりネッ

- トワーク, 32, pp.98-101, 学事出版, 2019.
- (23) 大場浩正・甫仮南欧美:「小学生の書く力を高め,書くことに自信をもつための指導:日常的な作文指導と短時間完結型作文指導を通して」, 上越教育大学研究紀要, 38-1, pp.95-102, 上越教育大学, 2018.
- (24) 阿由葉恭代, 縣川武史, 音山若穂:「ファシリテーション技法を活用した小学校学級活動の指導法に関する一実践」, 群馬大学教育実践研究, 35, pp.287-298, 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター, 2018.
- (25) 前掲(16), p.111.
- (26) 前掲(16), p.4.
- (27) 前掲(16), p.111.
- (28) 前掲(15), pp.24-35.
- (29) 中野博幸・田中敏:「フリーソフト js-STAR でかんたん統計データ分析」, pp.160-165, 技術評論社, 2012.
- (30) F・コルトハーヘン(武田信子 監訳):「教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ」, pp.53-55, 学文社, 2010.
- (31) 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山部恵理子:「リフレクション入門」, pp.48-50, 学文社, 2019.
- (32) 前掲(29), pp.160-165.
- (33) 前掲(14), pp.641-652.
- (34) 栗原慎二, 井上弥:「アセスの使い方・生かし方 学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト」, pp.8-14, ほんの森出版, 2010.
- (35) 前掲(29), pp.108-120.
- (36) 前掲(23), pp.95-102.
- (37) 前掲(16), p.111.
- (38) 前掲(16), p.4.

協同学習の学習課題がグループ成員のグループ学習に 対する認知と成員間の相互作用に与える影響

—算数科と学級活動の学習を通して—

渡邊 信隆（北海道教育大学）・赤坂 真二（上越教育大学）

要 旨

本研究は、小学校の協同学習において、学習課題がグループ成員のグループ学習に対する認知と成員間の相互作用に与える影響を算数科と学級活動の学習を通して検討することを目的とした。調査の結果、児童のグループ学習に対する肯定的認知は、1つの正解が存在する課題である算数科の学習においてよりも、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題である学級活動の学習において高かった。また、グループ成員の発話内容の分類から、算数科では、「確認」に対する「応答」といった二者間の発話が多かったのに対して、学級活動では、「意見」や「確認」といったグループ成員全員を含めた発話が多かった。これらのことから、児童によっては単純に発話量やグループ成員に対する貢献度のみによってグループ学習に対して肯定的に認知しているかどうかは判断できないことが示唆された。また、児童の協同学習に対する肯定的認知には児童相互のよりよい相互作用が重要であり、それには、学習課題の影響が大きいことが明らかとなった。

キーワード

協同学習 グループ学習 学習課題 相互作用 肯定的認知

1 問題の所在と目的

2017年に学習指導要領が告示され、文部科学省（2018）によって、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められた⁽¹⁾。では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な授業改善にはどのようなものがあるだろうか。溝上（2014）は、ディスカッションやグループ学習を組み込んだ協同学習を挙げている⁽²⁾。河村（2017）もアクティブラーニングは、協同学習の考え方が基盤だとしている⁽³⁾。これらの指摘から、協同学習を取り入れることは児童生徒に「主体的・対話的で深い学び」を促すための改善策につながると考えられる。

しかしながら、教育現場では、協同学習が日本に導入される以前からグループ学習という学習形態が既に存在し、現在でも教師によって、協同学習とグループ学習は明確な区別がなく扱われている。杉江（2011）は、協同学習はグループの活用法という手法ではなく、教育理論であり教育原理であり、研究者によって特徴的な側面をもった理論をもち、それぞれ定義が異なるとしている⁽⁴⁾。さらに、ジョンソン、D. W., ジョンソン、R. T., ホルベック、E. J.（2010）は、グループの座席に配置を変えるだけでは協同学習とはいえないとしている⁽⁵⁾。つまり、協同学習は児童生徒が話しやすいように座席配置を工夫するというような「グループによる学習」とは異なり、その学習形態を取るに至る教師の教育理念までも反映させるものだといえる。

では、協同学習を導入することで学習者にはどのような効果があるのだろうか。まず、協同学習の場面において児童生徒同士の相互作用が学習成果を促進することが挙げられる（町・中谷，2014）⁽⁶⁾。また、学習面だけでなく児童生徒の社会性を育成することも期待される（町・中谷，2014）⁽⁷⁾。つまり、協同学習を導入することで、児童生徒の学習理解の促進と他者と適切に関わるための社会的能力の育成という2つの視点において相乗効果が期待される。さらに、協同学習は児童生徒の学級への親和性を高めることも明らかにされている（宗形・山本，2015）⁽⁸⁾。

一方、協同学習の課題として、まず、学習中に適切な関わりができない児童生徒の対応が挙げられる（出口，2003）⁽⁹⁾。また、成績下位の児童生徒は、取り組みが消極的であったり、成績上位の児童生徒に依存したりするという課題もある（市川，1987）⁽¹⁰⁾。町（2009）は、長濱・安永・関田・甲原（2009）⁽¹¹⁾の「協同作業認識尺度」を基に「協同

学習認識尺度（小学生版）」を作成し、小学生段階でも協同学習に否定的な児童は、すでに存在していると指摘している⁽¹²⁾。さらに、協同学習に否定的な認識をもつ児童は、学習以前に友達と関わる段階でつまづいていることや、学び合いを喜ばず、学力差から生じる不満を抱く可能性がある（町，2009）⁽¹³⁾。さらに、町（2009）は、協同学習に否定的な認識をもつ児童について「友達と関わる姿勢」と「学びに対する姿勢」の2つの視点から、その理由を検討している⁽¹⁴⁾。例えば、前者の視点では、肯定群は「人と関わる喜び」を示すのに対して否定群は「非協力的な関わり」を示し、後者の視点では肯定群は「学び合いを喜ぶ姿」を示すのに対して否定群は「競争的意識」を示す。

このように、協同学習においてはグループ成員との関わりが生じ、個人の参加態度は相互作用の質を左右する重要な要因となる（町・中谷，2013）⁽¹⁵⁾。町・中谷（2014）は、鈴木・邑本（2009）⁽¹⁶⁾や出口・中谷（2003）⁽¹⁷⁾を参考にして、小学生のグループ学習に対する肯定的認知を調査するために「グループ学習への肯定的認知尺度」を作成している⁽¹⁸⁾。その尺度は、自分がグループ学習へ関与したり、グループ学習を通して理解や思考が深化したりすることに対する肯定的な認知を表す項目と自分の発言等によってグループに能動的に関与することで、グループの思考を促進させたことに対する肯定的な認知を表す項目の2つの因子で構成されている。つまり、グループ学習によってこの2つの因子が肯定的に認知されると、そのグループ成員はその学習を肯定的に認知することになる。

上述のように、グループ成員との関わりによって協同学習に対して否定的な認識をもつ児童の存在について明らかにされているが、この否定的な認識を減らすためには、どのようなことを考えていけばよいのだろうか。出口（2001）は、グループ学習において「討議に関する指導」と「参加・協力に関する指導」を共に行うことがグループ成員の肯定的な認知につながることを明らかにしている⁽¹⁹⁾。「討議に関する指導」は質問や意見の表明の仕方や発言することの意義に関する指導であり、「参加・協力に関する指導」は、学習活動に対する参加・協力の促進に関する指導である。ジョンソンら（2010）は協同学習を上手く機能させるための5つの基本的構成要素として、①肯定的相互依存関係（互恵的な協力関係）、②個人の役割責任、③促進的な相互作用、④社会的スキル、⑤グループによる改善手続きを挙げている⁽²⁰⁾。このうち、②や④、⑤は「討議に関する指導」と重なり、①や③、④は「参加・協力に関する指導」と重なる要素である。もちろん、グループを組ませれば、すぐに協同学習が成立する訳ではなく、グループの状態としては①見せかけのグループ、②旧来のグループ、③協同学習グループ、④高い成果を生む協同学習グループの4つのタイプのグループに分類される（ジョンソンら，2010）⁽²¹⁾。このことから、協同学習を行う際に教師が適切に指導すれば、それらの課題を解決できる可能性もある。

また、教師の適切な指導以外の点として、授業の学習課題にも着目して検討する必要がある。亀田は、グループ成員同士の相互作用は、学習課題の構造的な要素に強く規定されるとしている（亀田，2000）⁽²²⁾。鈴木らは、「良定義課題」のような正解が1つのみ存在する課題では、目標が明確であるため、速く正解できたかどうかで成員の満足感が異なるが、「不良定義課題」のような1つの正解が存在しない課題では、遂行の速さや量的な指標で成果を評価することが難しいため、成員の満足感には認知的、情緒的変容が影響することが想定されるとしている（鈴木・邑本，2009）⁽²³⁾。鈴木・邑本（2009）によれば、「良定義課題」は、自分たちの結果や進捗状況が正確さや速さで評価することが可能であるため、満足感に直に反映されるが、「不良定義課題」は、明確な正解がないため、結果について絶対的な評価を得ることが難しいことから、成員にとって、いかに良質な議論が展開されたかが重要となる⁽²⁴⁾。これらの先行研究から、グループ学習の成立には、グループ成員の相互作用を規定する学習課題が重要な影響を与えることが分かる。しかしながら、協同学習が導入され始める小学校において、学習課題の違いが、グループ学習に対するグループ成員の認知や成員間の相互作用に与える影響を検討した実践的研究は、未だ十分に行われてはいない。

そこで、本研究では、第1に、協同学習の学習課題がグループ成員の協同学習に対する認知に与える影響を検討することを目的とする。第2に、学習課題が成員間の相互作用に与える影響を検討することを目的とする。課題については、小学校の教科・領域において、学習課題を鈴木・邑本（2009）が指摘している「良定義課題」と「不良定義課題」に厳密に分けること、特に、「良定義課題」を提示することは小学校の学習内容では非常に難しい⁽²⁵⁾。そこで、さらに学習課題の分類方法について検討したところ、COHEN（1994）は、課題を数学のように1つの正解が存在するものと、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しないものの2種類に分類している⁽²⁶⁾。本研究では、1つの正解が存在する課題として算数科の計算問題を解くことを扱う。一方、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題として、学級活動の話合い活動を扱うこととする。

実際の学校現場では、協同学習は、様々な教科・領域において導入されており、グループ成員はある程度の期間において生活班を基に構成されることが多い。したがって、本研究のように、児童は実際には同じグループ成員で異なる教科・領域の学習課題に取り組むことが多いことを考えると、異なる教科・領域における学習課題を扱うことは、より実践的な協同学習を想定したものであると考える。本研究によって、協同学習の成立を妨げる要因が多数ある中で、児童が協同学習に対して肯定的認知をもちやすく、協同学習が成立しやすい学習課題が明らかになれば、その知

見は実践において教師が協同学習を導入する際に役立つと考える。

2 研究の方法

2.1 調査期間

20XX年6月18日, 6月25日

2.2 調査対象学級

A県B小学校5年生(男子12名, 女子18名, 合計30名)

2.3 調査対象学級の選定の理由

本研究では、「討議に関する指導」と「参加・協力に関する指導」の両方の指導を事前に指導されたうえで協同学習(グループ学習)を行ったことがない学級, つまり, 「単なるグループ学習」しか経験のない学級を対象とした。仮に, 既に協同学習が定着している「協同学習グループ」や「高い成果を生む協同学習グループ」のようなグループを構成する学級を対象とした場合, グループ成員間の肯定的相互依存関係が既に成立している可能性が高い。したがって, 児童の協同学習への既存の適応やバイアスなどにより, 本研究の目的である協同学習の学習課題がグループ成員の協同学習に対する認知と成員間の相互作用に与える影響の差異が顕著に表れない可能性をできる限り排除することを意図して調査対象学級を選定した。

調査前に調査対象の学校長に各学級の協同学習についての実施状況を尋ねたところ, 上の2つの事前指導のように協同学習の理論を基に, 普段から協同学習を取り入れている学級はないとのことであった。そこで, 学校長を介して学級担任の中で協同学習に興味をもち, 今後導入したいと考えている学級担任を募ったところ, 5年生の学級担任から調査対象学級として受け入れの希望があり, 調査対象学級となった。

2.4 効果の測定方法

2.4.1 「協同学習認知尺度(小学生版)」

協同学習の前に, 児童が協同学習をどの程度肯定的または否定的に捉えているか, 町(2009)の「協同学習認知尺度(小学生版)」によって調査した⁽²⁷⁾。本研究の調査実施前までにおいて, 児童は学級においてグループで学習する経験をしている。その経験によって, 各児童は既に協同学習(今回の場合はそれまでのグループ学習)に対して少なからず肯定的または否定的な認知をもっていることが予想される。したがって, 「協同学習認知尺度(小学生版)」によって調査実施前後における児童の協同学習に対する認知の変容を把握することは必要であると考えた。この尺度は, 協同学習に対して, その効果を感じる認知を示す「協同効用」因子, 6項目(「グループの友達にいろいろ言われながら勉強したくない」など)とそれを避けようとする認知を示す「協同回避」因子, 4項目(「グループ学習は, グループの友達を信じるのが大切だ」など)の2つの因子の合計10項目から構成されている。

2.4.2 「グループ学習への肯定的認知尺度」

算数科と学級活動, それぞれの協同学習後に, グループ成員の協同学習に対する認知を測定するために, 町・中谷(2014)の「グループ学習への肯定的認知尺度」を使用した⁽²⁸⁾。この尺度は, 「グループ学習への関与・理解」因子, 7項目(「グループの友達と話し合うことで, みんなで一緒に学習に取り組んでいる感じがした」など)と「発話による理解・思考促進」因子, 3項目(「自分が意見を発表することで, グループの話し合いが深まった」など)の2つの因子の合計9項目から構成されている。

2.4.3 グループ内での発話記録

本研究では, 量的調査を補うものとして, グループでの協同学習における児童の発話記録を採取した。グループは9つで, 算数科, 学級活動のそれぞれ2時間目の学習における発話を採取した。発話の採取は, グループごとに1台の集音マイクを設置し, 2台のビデオカメラで全体の様子を記録した。分析対象とした児童の発話は, 岸・野嶋(2006)を参考に, ①児童間の話者交代, ②同一話者内の発話における発話機能の変わり目を基準に区切り, 一発話とし, 表9のように第1筆者と第2筆者の2人で分類した⁽²⁹⁾。

2.5 各教科と課題設定

2.5.1 算数科: 「小数のかけ算」

《算数科のめあて》

○習ったことを生かして、小数のかけ算の復習問題を解こう。

《協同学習のめあて》

○グループで協力し、教え合って全員が問題を解けるようにしましょう。

2. 9と2.10で詳しく後述するが、学習の初めに協同学習に関する事前指導や学習の進め方、役割分担を丁寧に指導してから授業を実施した。したがって、指導する上でも、単に座席をグループの形にし、問題を解くというように一斉指導からグループ学習へと学習形態のみを変えるものではなく、杉江（2011）の指摘している教育理念として協同学習を行うことを意識した⁽³⁰⁾。

2. 5. 2 学級活動：「学級のよいところを探そう」

《学級活動のめあて》

○学級のよいところをグループで話し合い、交流しよう。

《協同学習のめあて》

○グループの中で役割を分担し、話し合った意見を整理しよう。

算数科と同様に、協同学習に関する事前指導や学習の進め方、役割分担を丁寧に指導してから授業を実施した。

2. 6 授業時間

算数科と学級活動、それぞれ2時間ずつ連続で実施した。なお、算数科、学級活動の順で実施した。

2. 7 グループ編成

日頃の学習状況や人間関係を考慮し、話し合いを進めることができるような4人～5人のグループになるように調査対象学級の担任が考慮し、本研究の学習を始める前に担任が決定した。

2. 8 授業者

調査対象者の学級において筆者（当時、小学校教員）が行った。

2. 9 事前指導

「討議に関する指導」（表1）と「参加・協力に関する指導」（表2）を、算数科の学習の初めに丁寧に指導した。学級活動の学習の初めには、2回目となるので復習程度に指導した。

表1 討議に関する指導

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 協同学習の意義について 2. 協同学習の進め方（表3） 3. 発言の仕方について 4. 役割分担について（表4） |
|--|

表2 参加・協力に関する指導

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 友達に教えてあげることの大切さについて 2. 1人も見捨てないことの大切さについて 3. 個人の役割の大切さについて 4. 学習のめあての他に協同学習のめあてを達成する大切さについて |
|---|

2. 10 グループ学習の進め方と役割分担

グループ学習は、表3の通りに進めた。グループ内での個人の役割は表4の通りにした。

表3 協同学習の進め方

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. めあての確認 2. 学習の流れの確認 3. 自力解決 4. グループでの学び合い（算数科）/話し合い（学級活動） 5. グループで解き方・答えの確認（算数科）/意見の整理（学級活動） 6. 振り返り |
|---|

表4 個人の役割

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 進行（1人）
話し合いを進める。 2. タイム（1人）
時間を知らせる。 3. ホワイトボード・黒板（2人）
メンバーが考えた言葉をホワイトボードに書く。 |
|--|

2. 11 倫理的配慮

調査対象学級の所属学校長に対し、研究目的の説明に加え研究調査を実施する許可を取った。また、研究で得た情報は、研究目的以外で使用することはないこと、データ処理後は、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。当該学級の担任に対しては、研究目的を「児童のグループ学習の調査」として事前に説明した。

3 結果と考察

3.1 協同学習前後における児童の協同学習に対する認識調査

町(2009)の「協同学習認識尺度」は、協同学習に対して、その効果を感じる認識を示す「協同効用」因子とそれを避けようとする認識を示す「協同回避」因子の2つの因子から構成されている⁽³¹⁾。当該学級の算数科と学級活動における協同学習実施前後の2つの因子の

表5 協同学習前における児童の協同学習認識尺度(小学生版)

		平均値	標準偏差	t値	有意確立(両側)
協同効用因子	学習前	16.63	3.26	5.58	0000***
	学習後	13.53	1.96		
協同回避因子	学習前	11.70	5.07	0.49	0.628
	学習後	12.13	5.82		

† p<.10 *p<.05 **p<.01***p<.001 N=30

平均値を比較するためにt検定を行った(両側検定)。その結果は表5の通りである。「協同効用」因子の平均値については、有意水準0.1%で有意に下降した(t(29)=5.578, p<.001)。「協同回避」因子の平均値については有意な差は見られなかった。

さらに、詳しく検討するために、町(2009)の分類を基にして「協同学習認識尺度」の因子得点を偏差値に変換し、50を基準に「協同効用」因子の偏差値が50より高く、「協同回避」因子の偏差値が50より低い群を「協同学習肯定群」、その逆を「協同学習否定群」として分類した⁽³²⁾。「協同効用」因子と「協同回避」因子の偏差値の組み合わせにより、さらに2つの分類を行い、表6のように4つの群に分類した。つまり、「協同効用」因子が高く、「協同回避」因子も高い群は協同学習のよさは認識しつつ、よくないこともあると認識していることから「協同学習躊躇群」、そして、「協同効用」因子が低く、「協同回避」因子も低い群は協同学習に対して抵抗感はないものの、進んで取り組みたいという意欲もないことから「協同学習無関心群」とした。これらの群による分類を基に、協同学習の前後における児童の協同学習に対する認識の変容を調べた結果が表7である。ただし、町(2009)では、偏差値50±5(0.5SD)を基準にし、その基準外の者を特に特徴を示さなかった者と見なし「その他」として群分けから除外しているが、本研究では対象児童が30名のみであったため、偏差値50を基準として全ての児童を4つの群に入れることとした⁽³³⁾。

表6 協同学習認識尺度の得点による分類

	協同回避因子 (逆転項目)	協同効用因子
協同学習肯定群	低得点	高得点
協同学習否定群	高得点	低得点
協同学習躊躇群	高得点	高得点
協同学習無関心群	低得点	低得点

表7 群における協同学習前後の児童の移動

	学習前	学習後	増減	もとの群のままの児童	もとの群のままの児童の割合	他群への移動の割合
肯定群	11	10	-1	6	0.55	0.40
否定群	8	7	-1	5	0.63	0.29
躊躇群	7	9	2	5	0.71	0.44
無関心群	4	4	0	1	0.25	0.75

*割合以外の数字は人数 N=30

まず、協同学習後において、もとの群のままの児童の割合は、全員の30人に対して17人であり、全体で0.56と約6割程度であった。もとの群のままの児童が最も多かったのは「躊躇群」の0.71と約7割であった。一方、最も少なかったのは「無関心群」の1人で0.25と約3割であった。児童の他群への移動についてみると、「肯定群」は約4割、「否定群」は約3割、「躊躇群」は約4割、「無関心群」は約8割の児童が他群へ移動しており、中でも「無関心群」が最も多かった。

この理由としては、当該学級は、本研究における協同学習を行うまで、グループによる学習は、国語の「話すこと・聞くこと」の単元において行う程度であり、グループ学習の経験が少なかったことが挙げられる。したがって、協同学習導入時に、児童の人間関係が構築されず、その学習形態に慣れていない状態により、グループ成員との相互作用により葛藤を生じさせた可能性がある。そのことは、前述の4つの群の中で、もとの群のままの児童が最も多かったのが「躊躇群」であったことから窺える。

3.2 児童の算数科の学力と「グループ学習への肯定的認知尺度」の因子得点との相関関係の検討

児童の算数科における「グループ学習への肯定的認知尺度」は算数科の学力が影響する懸念があるため、当該学級の児童が調査実施年度の前年度末に受けた学力テストの偏差値と算数科における「グループ学習への肯定的認知尺度」の因子得点に相関関係があるか調べるために、相関係数を測定した。その結果、算数科の学力テストの偏差値と「グループ学習への関与・理解」因子得点との相関係数は-0.202であり、有意ではなかった(F(1, 29)=1.23, ns)。「発

話による理解・思考促進」因子得点との相関係数は、-0.211 であり、有意ではなかった ($F(1, 29)=1.35, ns$)。これらの結果から、児童の算数科の学力は「グループ学習への肯定的認知尺度」の因子得点に及ぼす影響はないと考えた。

3. 3 算数科と学級活動の「グループ学習への肯定的認知尺度」の比較

「グループ学習への肯定的認知尺度」は、自分がグループ学習へ関与したり、グループ学習を通して理解や思考が深化したりすることに対する肯定的な認知を表す「グループ学習への関与・理解」因子と自分の発言等によってグループに能動的に関与することで、友人やグループの思考を促進させたことに対する肯定的な認知を表す「発話による理解・思考促進」因子の2つの因子から構成されている。算数科と学級活動の学習後のグループ学習への肯定的認知尺度の平均値を比較するために t 検定を行った（両側検定）。その結果は、表8の通りである。

表8 算数科と学級活動のグループ学習への肯定的認知尺度の比較

因子	算数科	学級活動	差	p 値
関与・理解因子	30.13	31.93	2.59	0.015*
発話による理解・思考促進因子	11.13	12.43	2.47	0.019*

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ N=30

「グループ学習への関与・理解」因子と「発話による理解・思考促進」因子の2つの因子得点の平均値を比較した結果、2つの因子ともに、算数科の学習後の平均値よりも、学級活動の学習後の平均値の方が有意水準 0.5% で高かった（「グループ学習への関与・理解因子」 $t(29)=2.59, p < .05$ ）（「発話による理解・思考促進因子」 $t(29)=2.47, p < .05$ ）。

これらの結果から、児童は、1つの正解が存在する課題である算数科の「小数のかけ算」の学習よりも、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題である学級活動の学習において、グループ学習への肯定的認知が高かったことが分かる。

3. 4 算数科と学級活動の課題と発話内容との関連

本研究では、量的調査を補うものとして、グループでの協同学習における児童の発話記録を採取した。グループは9つで、算数科、学級活動のそれぞれ2回目の学習における発話を採取した。発話の採取は、グループごとに1台の集音マイクを設置し、2台のビデオカメラで全体の様子を記録した。分析対象とした児童の発話は、岸・野嶋(2006)を参考に、①児童間の話者交代、②同一話者内の発話における発話機能の変わり目を基準に区切り、一発話とし、表9のように第1筆者と第2筆者の2人で分類した⁽³⁴⁾。

表9 発話カテゴリ

分類	定義
意見	自分の意見・考えを表す発言
確認	他者に作業状況を確認する発言
質問	他者に対して問いかける発言
提案	他者に対して促す発言
助言	他者に対して助言する発言
指示・注意	他者に対して指示・注意する発言
応答	他者の発話や問いかけに応答・反応する発言
雑談	他者との学習に関係ない発言
独り言	独りでのつぶやき

表10 発話内容のグループ間比較

	確認	意見	質問	提案	助言	指示 注意	応答	雑談	独り言
A 算数	28%	0%	7%	1%	21%	10%	25%	0%	7%
A 学級活動	9%	53%	15%	0%	6%	12%	6%	0%	0%
B 算数	38%	0%	0%	0%	14%	10%	29%	0%	5%
B 学級活動	27%	19%	2%	0%	0%	8%	27%	7%	5%
C 算数	16%	0%	10%	0%	16%	3%	29%	10%	12%
C 学級活動	48%	29%	5%	0%	0%	5%	14%	0%	0%
D 算数	23%	0%	4%	0%	6%	6%	45%	0%	10%
D 学級活動	14%	18%	0%	5%	0%	23%	18%	18%	0%
E 算数	40%	0%	3%	0%	14%	3%	30%	0%	9%
E 学級活動	20%	31%	13%	0%	0%	11%	13%	0%	2%

録音ができていなかったり、一部聞き取れなかったりしたグループを除き、5つのグループの算数科と学級活動における児童の発話プロトコルをカテゴリによって分類、比較した（表10）。その結果、グループにおける最も多い発話内容は、算数科においては、「確認」が3グループ、「応答」が2グループであった。学級活動においては、「意見」が2グループ、「確認」が2グループ、「指示・注意」が1グループであった。発話内容から、算数科は、小数のかけ算の復習として、グループ間で問題の解き方を教え合うという活動であり、自分で解いた問題の解き方や答えが正しいかどうかを確認したり、その確認に対して応答したりする発話が多くなっていた。さらに、自分で問題を解く時間が必要になるため、解いている間は、他の児童と交流することはできず、問題を解く時間にも個人差が生じるために、同時に全員で顔を突き合わせて交流するということが難しい様子であった。

一方、学級活動の話合いにおいては、各自の意見をグループで交流する場となっていたため、各児童がグループ内で意見を出し合うことによって、話合いが進んでいた。また、グループ内において、児童は順番に発話したり、ワークシートを見せることにより、各自が少なくとも1つ以上の意見を出し合ったりするなどして話合いが進んでいた。

3. 5 グループの発話記録から読み解くグループ内における児童の相互作用

算数科と学級活動のグループ学習において、「グループ学習への肯定的認知尺度」の2つの因子得点の合計差は最大で17であり、最小は0であった。その中で、最も大きな差を示した児童はKrであり、算数科よりも学級活動の因子得点のほうが高かった。当該児童の所属していたグループの算数科と学級活動の発話記録を詳しく検討した(表11・表12)。

表11 Krが所属するグループの算数科の発話記録

<p>Th: 筆算って、どういうやつだっけ?横にやるやつでしょ? Kr: 筆算って縦にやるやつ。 Kr: Hだけ遅いよ。 Om: もう、終わった。ここがね。 Kr: えっ。 Kr: <u>①なんか男子だけ遅いよ。</u> Om: ここの4は、こっちでいいんだよね。 As: 4番までいきました。 As: ここにのせないで。 Th: お前の方になんてのせてないよ。 Kr: <u>②うるさい。この班、すぐうるさい。</u> Th: じゃあ、なんで。 Kr: <u>③うるさい。</u> Om: けんか録音しないで。 As: あと1問。 Kr: 私もあと1問。 Om: 四角の2、やっついていい? As: 2番、やっついていいの? Kr: 2番やっちゃだめだそうです。 Om: じゃあ、やるね。 Om: これどういう意味?丸付ければいいのか? Om: 3番やっついていい? As: まだ。速すぎ。 Kr: 0より小さい数かけると小さくなる。 Om: 先生何言った? Kr: ここがダブってるんだって。 Kr: やっついていいの? Om: 棒引かなきゃ。 Kr: 私、棒引いてるよ。 Kr: 終わった。 Kr: <u>④ある数を間違えて足したらだから、引かなきゃでしょ、この数からこの数を。</u> Om: よし、じゃあ、これがみんなが終わったらみんなで一緒に答え合わせして、私が答え合わせして、それで。 Kr: <u>⑤6.7をかければいいんでしょ。</u> Om: うち、反対にしちゃった。 Kr: うちも4.8×6.7だ。 Om: そっちのほうが正しいでしょ。 ↓</p>	<p>↓ Kr: <u>⑥ある数に6.7だから。</u> Om: 待って、うち間違えた。これが1だと思ってた。 Kr: <u>⑦終わった、みんな?</u> Kr: <u>⑧M終わった?</u> Om: 終わったんだけど計算が間違ってた。 Kr: 見して答え。ほんと、ちょっと違う。8じゃない? Th: これ、理由書かないといけないんだっけ? Kr: 説明できればいい。 Kr: <u>⑨これ違う。ここの上がちがう。5.46。</u> Kr: <u>⑩4×9=36。9足す3は?</u> Om: 何言ってるか分からない。 Kr: <u>⑪9足す3は?</u> Om: 変な間違いしてた。 Kr: <u>⑫ここ4だよ。</u> Om: また違う。 Kr: <u>⑬4×3</u> Om: 12 Th: 俺、答え違う。なんで22になるの? As: 先生に見せないの? Th: ここ違うって23だよ。絶対、俺合ってるもん。 Th: 違ったら笑うから。 Kr: 違ったら謝ってよ。 Om: 15過ぎちゃったけど、20分までだからいいんだけどさ。 Kr: お前だけ違う。 Th: 俺、22になった。 Kr: <u>⑭こういうふうにならないとダメだって。</u> Kr: <u>⑮これが違うんだって。</u> Th: これ3じゃないもん。だって割れてないもん。 As: ぶつぶつ1人で言っている。 Th: 3×26で。 Kr: ほーら。はい、見せに行って来て。 Th: ここが4だろ。 Kr: 算数、苦手なの? Om: みんなで答え合わせしないと。 Kr: ここ22.62?54.6? Th: これでいいの? Kr: いいよ。行ってらっしゃい。</p>
--	--

算数科の学習では、表11の下線①②③のようにKrは初めに、同じグループの男子の問題を解く遅さやうるさいことに不満を抱いていることが分かる。鈴木・邑本(2009)が示している通り、「良定義課題」では、自分たちの結果や進捗状況が正確さや速さで評価することが可能であり、それは1つの正解が存在する小数のかけ算を解くという課題についても当てはまり、進捗状況への不満がグループ学習への肯定的認知に反映することを示していることが推察される⁽³⁵⁾。その後、Krは下線④～⑮に渡って、グループの児童に対して問題を解くための助言を頻繁に行っている。したがって、自分がグループ学習へ関与したり、グループ学習を通して理解や思考が深化したりすることに対する肯定的な認知を表す「グループ学習への関与・理解」因子得点と自分の発言等によってグループに能動的に関与することで、友人やグループの思考を促進させたことに対する肯定的な認知を表す「発話による理解・思考促進」因子得点も共に高いことが予想されるが、Krにおいては学級活動と比べて両因子で17も低くなっていた。

学級活動の話合いでは、表12の下線①のようにKrは学級のよいところを述べ、その後、下線②③⑤⑥⑦のようにグループの児童からKrの意見が認められていることが分かる。そのことは、自分の発言等によってグループに能動的

に關与することで、友人やグループの思考を促進させたことに対する肯定的な認知を表す「発話による理解・思考促進」因子を高める要因となったことが示唆される。また、下線④⑧のように Kr はタイム係としてグループの話合いの進行をしっかりと管理しており、そのことは、自分がグループ学習へ關与することに対する肯定的な認知を表す「グループ学習への關与・理解」因子を高める要因となったことが窺える。「学級のよいところをグループで話し合い、交流しよう」という話し合いのめあてに対する自分の考えに対して、児童は各々の意見を伝えるが、その意見に対して他の児童から否定されることはなく、むしろ、複数の意見の中から、Kr の意見がグループの意見とすることが認められたことが話し合いを肯定的に捉えた要因となったことが推察される。また、話し合いの途中に雑談が入るが、話し合いの議題によって、雑談や独り言が多くなる場合があるが、相互作用が増えるため児童は話し合いに対して肯定的に認知するという指摘もある（木下・佐野・赤坂，2021）⁽³⁶⁾。したがって、その雑談もグループの児童同士の相互作用を高め、話し合いを心地よいと感じさせる役割を果たしていた可能性もある。このように、1つの正解が存在しない課題においては、明確な正解がないため、グループ成員にとって、議論の内容が重要となることを示唆しているといえる。

表 12 Kr が所属するグループの学級活動の発話記録

<p>As: えっと、勉強する時、静かにしています。 Kr: 理由は？ Th: 書かないでそのまま言うんじゃない。 As: 理由は、勉強する時、静かに勉強しているからです。終わります。 Om: えっと、私は声がそろっているです。授業中にみんなが、一斉に言う時に声がそろっているのいいと思いました。 Kr: <u>①私は給食の時に、遅くなった時に手伝って協力しているところだと思いました。理由は、私が給食当番の時に手伝ってくれた人がいたからです。</u> Th: 僕は、毎日3人以上はいいことをしていることです。理由は、みんなが3人以上、いいことをしているのを見ています。 Th: じゃあ、誰のがいいと思いますか？ Om: <u>②Rがいいと思う。</u> Th: どれがいいですか？ Th: どれがいいですか？指さしましょう。せーのせ。 Th: <u>③決定です。R選手。</u> ↓</p>	<p>↓ As: 誰でもいいです。 Kr: これってNo1はここには書かないの？ * 1分32秒間、雑談 Kr: <u>④あと5分ですよ。</u> Th: グループで決まったのは何？ As: まだ決まってない。 As: えっ。 As: <u>⑤Rだった。</u> Om: <u>⑥給食のやつでしょ。給食の時に、遅くなったときは仕事を手伝っているってやつでしょ。</u> * 1分13秒間、雑談 Th: <u>⑦じゃあ、Rの給食の時に遅くなった時に手伝っているでいい？</u> Om: いいから見せて。 * 45秒雑談 Kr: <u>⑧あと2分くらい。</u></p>
--	---

3. 6 総合考察

本研究では、第1に、協同学習の学習課題がグループ成員の協同学習に対する認知に与える影響を検討することを目的とした。第2に、学習課題が成員間の相互作用に与える影響を検討することを目的とした。

第1に、算数科と学級活動の2教科・領域の協同学習前後における児童の協同学習に対する認識調査では、児童の協同学習認識尺度の「協同効用」因子の平均値は、学習前よりも学習後において、有意に下降した。また、「協同回避」因子の平均値は、有意な差は見られなかった。これらの結果から、協同学習におけるグループを「見せかけのグループ」や「旧来のグループ」から「協同学習グループ」や「高い成果を生む協同学習グループ」にまで高めることは、短時間では難しいことが示唆される。

第2に、児童のグループ学習に対する肯定的認知は、1つの正解が存在する課題である算数科の学習においてよりも、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題である学級活動の学習において高かった。鈴木・邑本（2009）は、算数科のような1つの正解が存在する課題においては、グループの客観評価が高ければ、それに影響される主観的評価も高まるが、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題においては、客観評価はあまり大きな影響はないと指摘している⁽³⁷⁾。算数科の学習では、グループ成員で協力して問題を解いていくことが学習課題であり、グループ成員全員が、問題を解けることを目標に設定していたために、その過程において他のグループに対する競争的な心理や教師からの評価を得ようとする意識がグループ学習への肯定的認知に影響したと考えられる。一方、学級活動の話し合いでは、1つの正解を得るという学習課題ではなく、「学級のよいところをグループで話し合い、交流しよう」という課題であり、それぞれの意見を交流することが目標であったため、他のグループや教師による評価を気にする必要はなかったといえる。これらの学習課題の違いが児童のグループ学習への肯定的認知の得点の差に影響することが示された。ただし、本研究では、「小数のかけ算」の復習問題を学習課題にしたが、例えば、問題の解き方を友達に説明するなどの課題にした場合は、解き方や説明の仕方が多様であり、1つの正解を得るという学習課題ではなくなるため本研究とは異なる結果になる可能性がある。

第3に、学習課題の内容と発話内容との関連について検討したが、前述の通り、「グループ学習への肯定的認知尺度」における t 検定の結果、算数科と学級活動の学習では学級活動の因子得点が算数科の因子得点よりも有意に高かった。その理由として、1つの正解が存在する課題では、正解を確認することが主となり、「確認」や「応答」といった二者間の単発的な発話が多くなることが考えられる。また、児童同士の発話がつながっていくような発話が少ないため、正解まで達しない児童はグループに能動的に関与したとは感じる事ができず、グループに対する肯定的認知をもちにくい傾向にあると推察される。一方、1つの正解や問題を解決するための一定の手順が存在しない課題では、「意見」や「確認」といったグループ全員を含めた発話が多くなり、自分の発話によってグループに能動的に関与したと感ずることで、グループに対する肯定的認知をもちやすい傾向にあるといえる。

第4に、グループ内における児童の相互作用について、児童 Kr の事例から、グループ学習へ積極的に関与したり、自分の発言などによってグループに能動的に関与したりすることで友人やグループの思考を促進させたとしても、グループ学習に対して肯定的な認知をもつとは限らないことが示された。その理由として、先述の通り1つの正解が存在する課題では、遂行の速さや量的な指標で成果を評価することが可能であるため、グループ成員の認知的、情緒的側面よりも正解を得ることが成員のグループ学習に対する肯定的認知に大きく影響することが考えられる。換言すれば、周りからのグループに対する被評価意識が、個人のグループへの関与や貢献を打ち消してしまうほど強いともいえよう。一方、学級活動では、1つの正解を得るという課題ではなく、それぞれの意見を交流することが主であったため、他のグループや教師による評価を気にする必要はなく、グループに対する被評価意識は低い。そのため、個人のグループへの関与や貢献が「グループ学習への関与・理解」因子得点や「発話による理解・思考促進」因子得点の上昇につながる事が示唆される。

本研究の結果から、児童の協同学習に対する肯定的認知には児童同士のよりよい相互作用が重要であり、それには、学習課題の影響が大きいことが示唆された。教師は、協同学習を導入する場合は前提として、児童が協同効用を感じにくい状況からスタートする可能性が高いことを十分認識した上で導入する必要がある。グループ内における児童のよりよい相互作用を生起させるために、特に協同学習導入期においては、1つの正解が存在する課題ではなく、児童同士が多様な意見を交流でき、他のグループや教師による評価を気にする必要がない課題を設定するとよいであろう。また、児童の協同学習に対する認知は、単純に発話量やグループ成員に対する貢献度だけで判断できず、何よりグループ成員である児童のよりよい相互作用が重要であることが示された。児童個々の特性を見取り、それらを考慮してグループを編成することが望ましい。

4 課題

今後の課題として2点挙げられる。第1に、1つの正解が存在する課題として、本研究では、算数科の学習において協同学習を行い、学習内容を「小数のかけ算」とした。しかし、1つの正解が存在する課題であっても、正解に至るまでのアプローチは1つではないため、そのアプローチの仕方を問う学習なども普段の算数科の授業では行われている。今回は、明確に1つの正解が存在する課題として計算問題を取り上げたが、今後は、協同学習の課題として児童に提示する内容をさらに検討した上で、児童の協同学習に対する認識や肯定的または否定的認知を検討する必要がある。第2に、協同学習の学習時間である。本研究は、算数科と学級活動の各2時間を対象とした。その理由として、調査のための協同学習の時間が長くなるほど、協同学習に児童が適応するため、それまで協同学習を経験していなかった児童の協同学習に対する認識・認知を素直に捉えることが難しくなる可能性を危惧したためである。しかしながら、算数科と学級活動の時間が妥当であったかどうかは検討する必要がある。

引用文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説総則編」，東洋館出版社，2018
- (2) 溝上慎一：「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」，東信堂，2014
- (3) 河村茂雄：「アクティブラーニングを成功させる学級づくり—「自ら学ぶ力」を着実に高める学習環境づくりとは—」，誠信書房，2017
- (4) 杉江修治：「協同学習入門 基本の理解と51の工夫」，ナカニシヤ出版，2011
- (5) ジョンソン，D. W.，ジョンソン，R. T.，ホルベック，E. J.，石田裕久，梅原巳代子（訳）：「学習の輪 学び

合いの協同教育入門」, 二瓶社, 2010

- (6) 町岳・中谷素之:「算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との相互作用の検討—」, 教育心理学研究, 62(4), pp. 322-335, 2014
- (7) 前掲 (6)
- (8) 宗形美郷・山本奨:「協働学習への参加形態が児童の授業評価と学習成果に及ぼす影響—算数科教育の実践と学級経営の視点から—」, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, pp. 395-407, 2015
- (9) 出口拓彦:「「グループ学習に対する教師の指導」に関する研究の動向と展望」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 50, pp. 175-183, 2003
- (10) 市川千秋編著:「現代授業論双書65 自由バズを取り入れた授業の進め方」, 明治図書出版, pp. 9-42, 1987
- (11) 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房:「協同作業認識尺度の開発」, 教育心理学研究, 57(1), pp. 24-37, 2009
- (12) 町岳:「協同学習に否定的な認識を示す児童の理由—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる担任への面接調査の分析を通して—」, 学校心理学研究, 9(1), pp. 37-49, 2009
- (13) 前掲 (12)
- (14) 前掲 (12)
- (15) 町岳・中谷素之:「協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 60, pp. 83-93, 2013
- (16) 鈴木俊太郎・邑本俊亮:「協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討」, 心理学研究, 80(2), pp. 105-113, 2009
- (17) 出口拓彦・中谷素之:「生徒の社会的責任目標と協同学習に対する認知との関連」, 性格心理学研究, 11(2), pp. 120-121, 2003
- (18) 前掲 (6)
- (19) 出口拓彦:「グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連」, 教育心理学研究, 49(2), pp. 219-229, 2001
- (20) 前掲 (5)
- (21) 前掲 (5)
- (22) 亀田達也:「協同行為と相互作用—構造的視点による検討—」, 植田一博・岡田猛編著「協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学」, 共立出版, pp. 50-69, 2000
- (23) 鈴木俊太郎・邑本俊亮:「協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討」, 心理学研究, 80(2), pp. 105-113, 2009
- (24) 前掲 (23)
- (25) 前掲 (23)
- (26) COHEN, E.G.:「Restructuring the classroom: Conditions for productive small group」. Review of Educational Psychology, 64, pp. 1-35, 1994
- (27) 前掲 (12)
- (28) 前掲 (6)
- (29) 岸俊行・野嶋栄一郎:「小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造分析」, 教育心理学研究, 54(3), pp. 322-333, 2006
- (30) 前掲 (4)
- (31) 前掲 (12)
- (32) 前掲 (12)
- (33) 前掲 (12)
- (34) 前掲 (29)
- (35) 前掲 (23)
- (36) 木下将志・佐野太洲・赤坂真二:「アドラー心理学に基づくクラス会議における議題が児童の発話に及ぼす影響に関する事例研究—クラス会議における2つの機能に基づく話し合いの比較を通して—」, 日本学級経営学会誌, 3, pp. 11-21, 2021
- (37) 前掲 (23)

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。

- ・ 入金を確認した後、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。

倫理綱領

日本学級経営学会は、全ての人間の基本的人権と尊厳を最大限に尊重し、学会としての社会的責任の明確な履行、並びに会員による研究の信頼性と公平性を高めることを目的として、この倫理綱領を制定する。

本綱領は、日本学級経営学会会員（以下、会員）が心がけるべき倫理綱領であり、会員には学級経営研究に携わる者としての自覚と責任の下、研究・教育・実践活動において、学習者の健全な成長と学校教育研究の発展に寄与することが求められる。

本学会は、上記の主旨に基づき、以下の条項を定める。

研究の実施に伴う責任

会員は、研究の実施にあたって、学級経営研究の発展に寄与しようとする積極的意思を持たなければならない。研究の対象に対して常に敬意を払い、並びに事実の公平・公正な解釈と事実に基づく証明に努めなければならない。研究成果を捏造してはならない。

成果の公表に伴う責任

会員は、研究成果の公表に際しては、以下の点に留意し、研究者としての社会的責任を自覚して行わなければならない。

1. 個人のプライバシーや社会的規範を犯す行為をしてはならない。
2. 他人の研究成果を剽窃・盗用する、データを捏造する、著作権を侵害するような行為をしてはならない。
3. 二重投稿・二重発表をしてはならない。発表したものを投稿することは可能とする。
4. 共同研究の場合には、共同研究者の同意を得るとともに、その権利と責任に十分配慮しなければならない。

情報提供者・研究協力者への説明責任・人権尊重

会員は、研究のための情報提供者・研究協力者について、研究の目的、方法およびその成果の公表に関して説明責任を負うとともに、情報提供者・研究協力者の人権を尊重し、個人情報などの秘密保持に配慮し、名誉を傷つけることおよび身体的苦痛や心理的苦痛を与えることがあってはならない。

秘密保持・情報管理

会員は、教育・研究等の活動にともなって得られた情報を厳重かつ適正に管理し、研究等に関わる社会的規範の範囲をこえて、こうした情報等を目的以外に使用してはならない。併せて、プライバシーに関わる情報については、関連する法関連を遵守しなければならない。

令和5年3月の総会により承認

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

- ・ 学会の安定した運営が見込まれるまで、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。

2023年4月1日 一部改訂

Journal of The Japanese Association of Classroom Management

VOL.7
Mar. 2025

CONTENTS

【Research Article】

- 1 A Case Study on the Transformation of Young Teachers' Child Cognition
Midori ABE (Minamisoma City Haramachi Third Elementary School)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (1)
 - 2 A Study of Class Meetings Incorporating Consensus-Based Decision-Making
-An Exploratory Examination of the Influence on "Subjectification" in Education-
Mizuki SEMBA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (13)
 - 3 Development and Reliability and Validity of an Autonomous Group Scale
Takuya TSURU (Toyohashi City Futagawa Elementary School)
Yasunari MATSUYAMA (Tokyo Gakugei University)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (27)
 - 4 A Study on Research Trends and Future Prospects for Autonomous Groups
Koji MAEDA (Tokamachi Municipal Senju Elementary School)
Takayuki ABE (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (37)
 - 5 The Influence of Cooperative Learning Tasks on Group Members' Perceptions of Group Learning and Interaction among
Group Members
-Through the Learning of Mathematics and Classroom Activities -
Nobutaka WATANABE (Hokkaido University of Education)
Shinji AKASAKA (Joetsu University of Education Graduate School of Teaching)
..... (49)
- Association Information
..... (59)