

教職課程における学級活動“話し合い活動”の 望ましい指導方法に関する実証的研究

——映像教材視聴と解説の組み合わせ方に関するアクションリサーチから——

山 田 真 紀*

An empirical study on desirable teaching for “class discussion activities”
in teachers training course: From action research on how to combine viewing
video and explanation

Maki YAMADA

1. 本研究の背景

(1) 「特別活動の指導法」をめぐる状況

平成28年（2016年）11月の教育職員免許法の改正と平成29年（2017年）11月の教育職員免許法施行規則の改正にともなう教職課程の認定申請は、「特別活動の指導法」への大いなる脅威となった。なぜなら「特別活動の指導法」が含まれる科目の区分内に「総合的な学習の時間の指導法」が追加されたことにともない、文部科学省は「教職課程認定申請の手引き」において「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」と例示し、「特別活動」と「総合的な学習の時間」の2つの要素を組み合わせる2単位（15回の授業）とする工夫を示したのである¹⁾。文部科学省のお墨付きを得たこの負担軽減策は全国の大学に普及する可能性が高く、「特別活動の指導法」は授業回数の半減の危機に瀕したのである。

これに対し、日本特別活動学会は「特別活動の指導法2単位維持」を求める緊急アピールを行うとともに、教職課程認定申請の方向性を尋ねるアンケートを実施した²⁾。それによると「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」（2単位）の設定をすでに決めていた大学と、検討していた大学を合わせると8割を超え、また、「特別活動の指導法」のみで2単位を維持しようと努力する姿勢をみせた大学は半分以下と、特別活動をめぐる状況は極めて厳しいものであった。また、各大学が教職課程認定申請を実際にどのように行ったかを明らかにするために、筆者が東海北陸地方をケースとして実施した質問紙調査では、「特別活動の指導法」15回（2単位）で申請した大学が半数、「特別活動の指導法」の時間を半減させた大学が半数という結果となった³⁾。

日本の学校において特別活動の実践の水準を高いレベルで維持するためには、特別活動の指導に精通した教員が不可欠である。特別活動の意味や機能、効果的な指導方法につい

* 教育学部 子ども発達学科

て講じるのに90分授業×15回でも十分とはいえなかったのに、授業回数が半減してしまったら、学生に何をどう伝えればいいのか。これまで以上に効率的・効果的に授業を展開することが求められている。

(2) 「特別活動の指導法」の授業研究をめぐる状況

効率的・効果的な「特別活動の指導法」の在り方を探るためには、授業担当者による学び合いが不可欠である。授業担当者による学び合いの方法には、実践記録や研究論文を紹介する間接的方法と、授業公開して議論する授業研究 lesson study 型の直接的方法がありうる。

間接的方法に資する実践記録や研究論文は近年増加傾向にある。特に2017年と2018年には論文数が急増している。これは、教職課程の科目担当者になるためには文部科学省の教員審査に合格する必要がある、そのためには直近10年間の活字業績が求められることから、担当予定者が駆け込み的に活字業績を作ったことによるものと思われる。そのため、大半が「私にとっての特別活動」のような授業論であったり、「私は15回の授業をこのように展開しています」という単なる授業紹介であったりするものが多い⁴⁾。もちろんその中には参考になる情報があり、例えば柴崎は早速「特別活動と総合的な学習の時間をどのように有機的に関連づけて授業を展開するのか」という案を提示しており⁵⁾、担当者の学び合いに寄与する論文もある。しかしながら自身の授業論を裏付ける理論的考察がなされ、あるいは自身の授業の効果を実証的に検証するような研究はほとんどないのが現状である。

一方で、直接的方法としては、日本特別活動学会が研究大会や研究会を通じて特別活動の指導法の授業研究を行っている。例えば、2017年8月に行われた東海大会において川本和孝（玉川大学）と山田真紀（椙山女学園大学）が公開授業を行い、それを踏まえてよりよい特別活動の指導法の在り方について参加者と議論を行った。また2019年6月の研究会において長沼豊（学習院大学）が指導法の授業を、清水克博（愛知教育大学）が現職教員用の研修を公開し、議論を行った。日本が世界に誇る教員研修方法である授業研究は効果が高いため、教科教育に関する学会はもちろん、各地に支部がある「全国私立大学教職課程協会」の研究会などにおいても、大学の授業の授業研究が展開されることが期待される。

2. 本研究の目的と方法

(1) 本研究の目的

本研究では、以上の背景を踏まえ、特別活動の指導法の効果的な進め方を明らかにするためのアクションリサーチを行うことを目的とする。特別活動において核となる活動である「話し合い活動」について、実体験が乏しく、話し合い活動の指導方法はもちろん、話し合い活動とはどのようなものかについてのイメージも持ちにくい学生が少なくない現状を踏まえ、映像教材を用いて授業を進めることの効果と、映像教材がもっとも効果を発揮する扱い方、すなわち視聴させるタイミングについて、実証的に検証していきたい。

(2) 本研究の方法

研究に協力してくれたのは筆者が授業を担当する3つの大学の教職課程履修生である。いずれの大学も愛知県下にある私立大学で、A大学は主に小学校教諭免許状を取得予定の

学生が受講する「特別活動の指導法」（ほぼ全員が3年生で女子学生のみ）、B大学は主に中学校教諭免許状を取得予定の学生が受講する「道徳指導法」（ほぼ全員が1年生で男女共学）、C大学は小学校教諭免許状を取得予定の学生が受講する「特別活動の理論と実践」（全員が3年生で男女共学）であり、研究に協力してくれた学生数は計120名である。

調査は、2018年12月に2週に渡って行った。後期の授業のうち、学級活動の「話し合い活動」の指導方法について学ぶ予定であった10回目と11回目をを用いた。A大学とC大学は特別活動の指導法の授業の一環であり、それまでは学級活動についての学修は意図的にしていない。またB大学は特別活動の指導法ではないため、特別活動に関する知識はほとんどない状況で、「道徳と特別活動の有機的連携」という文脈でこの授業を位置づけて行った。受講生には、「今後2回の授業で話し合い活動の指導方法について学ぶ。どのように教授すると効果的であるかを知りたいため、アンケートに答えながら授業に参加してほしい。アンケートで得られたデータは研究に用いる。アンケートへの協力は拒否することもでき、拒否した場合も成績や評価には一切に関係はない」と説明した。そして2回の授業に出席し、アンケートに協力してくれた102名を対象として、データを分析することにした。

視聴に用いたのは、新宿スタジオが2018年6月に発売した「DVDで見る小学校の特別活動—東京都八王子市立式分方小学校のとりくみ」の「授業に見る学級活動の進め方」第1巻に集録されている式分方小学校2年2組の話し合い活動である⁶⁾。

なお、調査は以下の手順で進めた。本研究では、映像教材を用いて授業を進めることの効果だけでなく、映像教材がもっとも効果を発揮する扱い方についても明らかにすることを目的としているため、学生をふたつの集団に分け、映像教材の視聴をしてから話し合い活動の進め方を解説するグループ（以下、「映像視聴→解説」組と略記）と話し合い活動の進め方を解説してから映像教材を視聴するグループ（以下、「解説→映像視聴」組と略記）を作り、映像教材を見せるタイミングにより効果が異なるかを検証した。1回目の授業の最初に、全員を対象とした「特別活動や学級活動に対する構えや意識」を問う事前アンケートを実施するとともに、1回目の授業の後と、2回目の授業の後に、事前アンケートの一部と同じ質問項目からなる事後アンケートを行い、授業を受けたことによる効果を測定できるようにした。また、映像教材を視聴している間は、気づいたことをなるべく詳細に書き取ることを求め、映像教材のどの部分でどのような気づきがあるのかが分かるように5分ごとに経過時間を告げ、「気づきの記入シート」にも時間を記入してもらった。学生の「気づき」は、「話し合い初心者」⁷⁾の学生の気づきの質を分析するだけでなく、「解説→映像視聴」組において観察の焦点が定まる傾向が見られるかについても分析することを予定している。用いたアンケートの現物は巻末の資料として掲載した。

(3) 先行研究の整理

分析に先立ち、特別活動の指導法における学級活動の指導についての先行研究を整理しておきたい。先に述べたように、特別活動の指導法に関する研究は増加傾向にあるが、学級活動の指導について扱う研究はほとんどない。そのなかで特筆すべきは福島の研究である⁸⁾。福島は質問紙を用いて、受講生が小学校時代に学級活動をどう経験してきたのかを調査し、学生は学級活動を計画的・系統的には経験してきておらず、自身が教員になった際、学級活動の指導に「自信がない」と答える者が6割を超えたことを明らかにしている。

それを踏まえ、学級活動の指導については、学習指導要領解説に示された学級活動の理念や指導法を丁寧に扱うことが大切であること、そして特別活動の指導法は現職経験者が担当することが多く、個人の経験を客観化せずに、職人技として紹介しがちであることを懸念し、指導法についての研究には、実証的で研究的な視点を導入することが必要であると述べている。本研究は福島の要望に応える研究に位置づけることができるだろう。

3. 分析結果

(1) 映像教材の視聴がもたらす効果

最初に、映像教材の視聴と解説の組み合わせが、学生の話合い活動への理解を促進させるかについて分析していきたい。事前アンケートと2回目の授業後の事後アンケートの回答の分布には著しい変化が見られ、すべての項目において統計的な有意差が見られた。図1は代表的な質問項目を4つ選び、回答の分布をグラフにしたものである。

「話合い活動がどういう活動であるかのイメージがもてる」については、「あてはまる」の割合が29.1%から80.6%に増加し（値=57.371, $df=3$, $p=.000$ ）,「話合い活動の指導方法が分かる」については、「あてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた数値が22.4%から78.5%に増加し（値=72.556, $df=4$, $p=.000$ ）,「話合い活動は、よりよい学級生活に必要なと思う」については、「あてはまる」と答えた割合が64.1%から91.3%に増加し（値=22.435, $df=2$, $p=.000$ ）,「教師になったら話合い活動を定期的に行いたい」については、「あてはまる」と答えた割合が34.0%から71.8%に増加した（値=31.783, $df=2$, $p=.000$ ）。これらの結果から、映像教材の視聴と解説の組み合わせは、学生の話合い活動への理解を促進させることを明らかにすることができた。

(2) 映像教材を使用するタイミングについて

次に、映像教材を視聴するタイミングについて分析していきたい。映像教材の視聴と解説はどちらが先である方がより効果的なのだろうか。映像教材を先に視聴させると、話合い活動の全体像が把握でき、授業者も学生も具体的なイメージを共有しつつ解説できるの



図1 授業前と授業後の回答の分布の違い

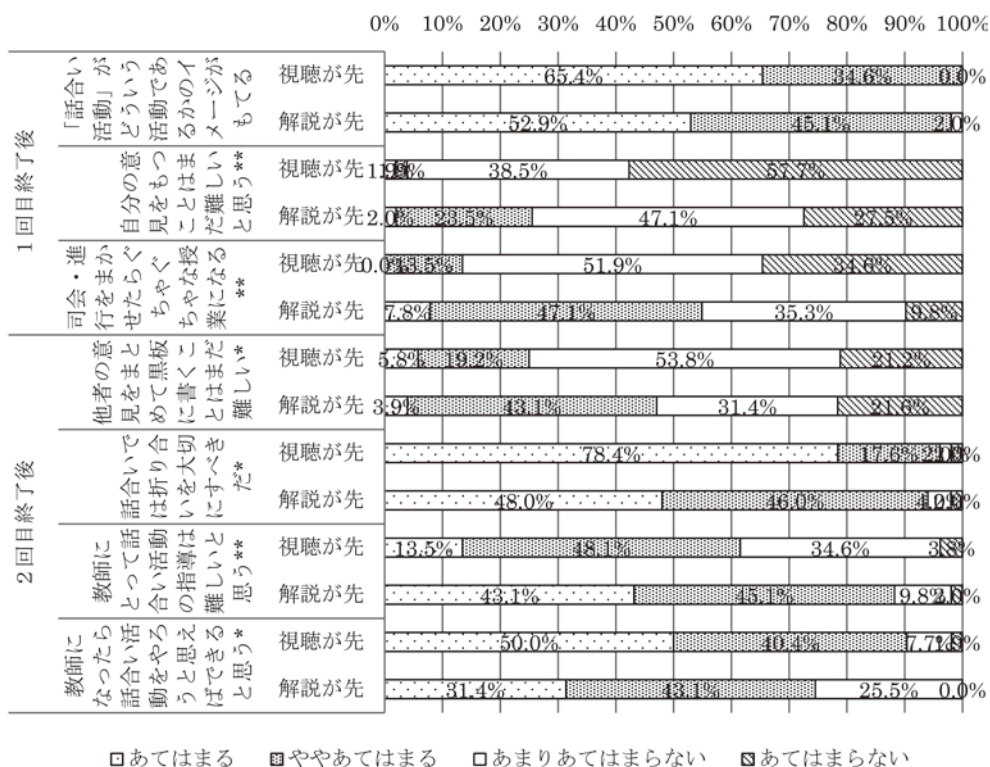


図2 視聴が先か解説が先かによる違い

でより理解が深まるのだろうか。それとも、解説を先にしてから映像教材を視聴させたほうが、基礎知識なく映像教材を見るよりも視聴の観点が明確になり、また、話し合い活動の意義や指導方法についての基礎的理解ができていることから、映像教材でそれらを再確認できるため、視聴の効果が高まるのだろうか。

この点を検証するために、2つの分析を行った。第一に、1回目の授業で映像教材を視聴したグループと、1回目の授業で解説を聞いたグループの1回目の授業後の事後アンケートの回答分布の違いを分析すること。第二に、1回目に映像教材を視聴し、2回目に解説を聞いたグループと、1回目に解説を聞き、2回目に映像教材を視聴したグループの、2回目の事後アンケートの回答分布の違いを分析することである。図2はふたつの集団の回答分布に統計的に有意差が見られた質問項目を中心に、回答分布をグラフに示したものである。順番にその結果を見ていきたい。

① 1回目の事後アンケートの回答分布の違い

まず、1回目の授業で映像教材を視聴したグループ（以下、映像視聴組と略記）と、1回目の授業で解説を聞いたグループ（以下、解説組と略記）の1回目の授業後の事後アンケートの回答分布において、統計的に有意な差が認められたのは、小学校低学年の児童の実態に関する質問項目だけであった。「小1・2年生は自分の意見をもつことはまだ難しいと思う」「小1・2年生は自分の意見を他者に伝えることはまだ難しいと思う」「小1・2年

生は他者の意見をまとめて黒板に書くことはまだ難しい」「小1・2年生は自分の意見に固執しがちであると思う」「小1・2年生に司会・進行をまかせたらぐちゃぐちゃな授業になると思う」のいずれの質問項目においても、映像教材を視聴したグループと解説を聞いたグループでは、前者の方がこれらの質問を肯定する割合が著しく低い結果となった。紙幅に限りがあるため、図2では代表的な2つの項目だけを示している。「小1・2年生は自分の意見をもつことはまだ難しいと思う」については、「あてはまる」「ややあてはまる」と答えた割合は、映像視聴組が3.8%、解説組では25.5%であり、「あてはまらない」とこの意見を否定する割合は、映像視聴組で57.7%、解説組で27.5%であった（値=15.481, $df=3$, $p=.001$ ）。また、「小1・2年生に司会・進行をまかせたらぐちゃぐちゃな授業になると思う」については、「あてはまる」「ややあてはまる」と答えた割合は、映像視聴組が13.5%、解説組では54.9%であった（値=22.463, $df=3$, $p=.000$ ）。すなわち、学生のもつ小学校2年生に対する幼いイメージが映像教材を視聴することにより覆され、「小学校2年生でもここまでできるのだ」というイメージの修正があったということである。

一方で、「学級活動がどういう活動であるかのイメージがもてる」については、映像視聴組において、視覚的イメージによる効果が高いのかと予測していたが、「あてはまる」と答えた割合は、映像視聴組は65.4%、解説組は52.9%で大差はなかった（値=2.404, $df=2$, $p=.301$ ）。

② 2回目の事後アンケートの回答分布の違い

次に、1回目に映像教材を視聴し、2回目に解説を聞いたグループ（映像視聴→解説組）と、1回目に解説を聞き、2回目に映像教材を視聴したグループ（解説→映像視聴組）の、2回目の事後アンケートの回答分布の違いを分析した。その結果、ふたつのグループの回答分布に統計的に有意な差が認められたのは、「小1・2年生は他者の意見をまとめて黒板に書くことはまだ難しい」「話し合いでは折り合いを大切にすべきだ」「教師にとって話し合い活動の指導は難しいと思う」「教師になったら話し合い活動をやろうと思えばできると思う」の4つの項目であった。「教師にとって話し合い活動の指導は難しいと思う」では、「映像視聴→解説」組では、「あてはまる」の割合が13.5%であるのに対し、「解説→映像視聴」組では43.1%であり（値=15.515, $df=3$, $p=.001$ ）、後者において不安は大きい。また「教師になったら話し合い活動をやろうと思えばできると思う」においても、「映像視聴→解説」組では、「あてはまる」の割合が50.0%であるのに対し、「解説→映像視聴」組では31.4%であり（値=15.515, $df=3$, $p=.001$ ）、後者の方が消極的である。映像教材を視聴してから解説を聞くと、「なるほどこのように指導すれば前回見た映像教材のような話し合いが実現するのか」と合点がいくが、解説を聞いてから映像教材を見ると「解説を聞いたらできそうな気がしたけれど、実際に映像を見てみるとそれほど単純ではなさそうだ」と不安を感じてしまうのかもしれない。もちろん、これは視聴する映像教材の内容や質、解説がどのようなものであったかに依存している可能性もある。

(3) 学生の多様性に着目した分析

ここまででは、学生を一枚岩的にとらえた分析であった。受講生は多様な特性をもった学生たちであるため、学生の特性の違いに焦点をあてた分析が必要である。話し合い経験の豊

富な学生が多い場合と、話し合い経験が乏しい学生が多い場合では、教授の方法が異なる可能性がある。また「自分は教師に向いている」という自己肯定感の高い学生が多いクラスと、そうではないクラスでは、教授の留意点が異なる可能性がある。そこで、ここでは学生内分化の観点として「話し合い経験の有無」「教師に向いているかの自己評価」の2点を取り上げる。「話し合い経験の有無」については、「小学校のときに話し合い活動をよく行っていた」の質問項目を使い、「あてはまる」「ややあてはまる」と答えた学生を「経験あり」グループとし、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と答えた学生を「経験なし」グループとした。また「教師に向いているかの自己評価」については、「自分は教師に向いていると思う」の質問項目を使い、同じように「教師に向いている」グループと、「教師に向いていない」グループを作った。

学生の特性の違いにより事前アンケートの回答の分布に違いがあるかどうかを分析したのが図3である。まず、「経験あり／なし」については、「経験あり」グループの方が「話し合いがどういう活動であるかのイメージが持てる」「話し合いの指導方法が分かる」ということはなく、「経験あり／なし」のふたつのグループに回答の差はみられない。そして小学校低学年の実態についても回答にも違いは見られなかった。

一方、「教師に向いている／向いていない」については、「話し合い活動はよりよい学級生活に必要な」「話し合いのできる力は将来、社会に出た時に役立つと思う」について、回答の分布に統計的な有意差が認められた。「話し合い活動はよりよい学級生活に必要な」に対し「向いている」グループでは「あてはまる」と答えたのが76.8%であるのに対し、「向いていない」グループでは48.9%である（値=9.919, $df=2$, $p=.007$ ）。「話し合いのできる力は将来、社会に出た時に役立つと思う」に対し「向いている」グループは「あてはまる」と答えたのが83.3%であるのに対し、「向いていない」グループでは63.8%であり（値=9.204, $df=3$, $p=.027$ ）、「向いている」グループの方が話し合いの重要性や話し合いのできる

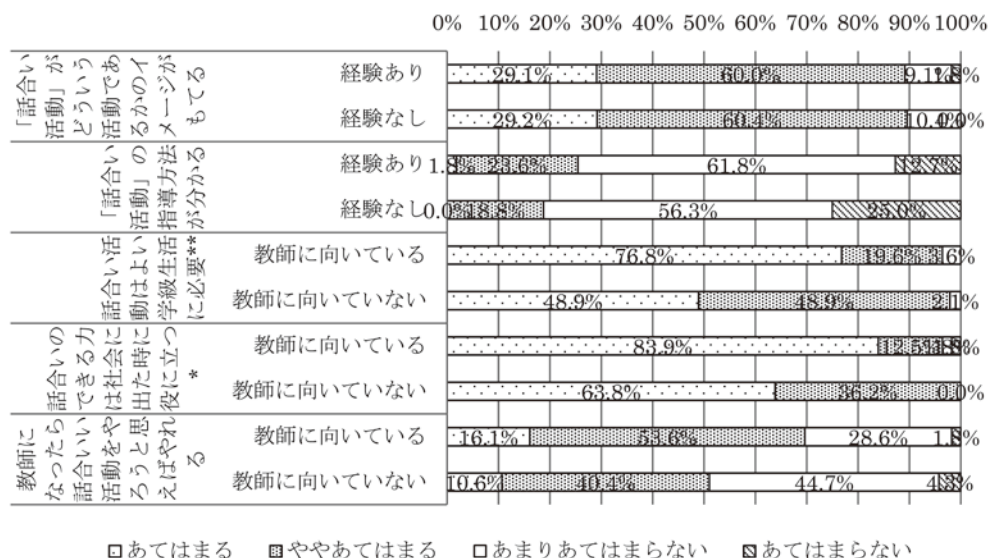


図3 学生内の分化

力の重要性を高く評価していることが分かる。しかしながら、「教師になったら話し合い活動と定期的に行いたい」「教師になったら話し合い活動をやろうと思えばできると思う」などについては、「向いている」グループの方が積極的であるとは断定できない。数値の上ではややそのような傾向は見られるものの、統計的な有意差は見られなかった。

以上の結果から、学生が小学生のときに話し合いを経験していたとしても、「話し合いとはどういうものか」のイメージを形成するための情報源にはならないことが分かった。これは、学生は、自分が経験した話し合いが一般的なものであるかを客観的に評価する軸をもたないため、個人的で限定的な経験から話し合いのイメージを構成することを躊躇うからかもしれない。また、「教師に向いている」という肯定的な自己イメージをもつものは、話し合い活動の価値を高く評価するものの、教師になったら話し合い活動を積極的に行おうとする構えを持ち、あるいは自分には指導できる力があるだろうという自己効力感を持つことは難しい。学生の自己肯定感の高低によらず、「日頃からミニ学級会をする習慣をつけると、45分間の話し合い活動が無理なく行えるようになる」など、段階的で取り組みやすい方法を伝授して、スモールステップで取り組めるように指導していくことが必要である。

4. 研究の成果

以上の分析から分かることを4点示したい。第一に、話し合い活動の指導方法について教授する場合、映像教材と解説を組み合わせることは、話し合い活動への学生の理解を深めるうえでも、教師になったら実践してみたいという意欲を高めるうえでも非常に効果的である。第二に、映像教材を視聴してから解説をしたほうがいいのか、解説をしてから映像教材を視聴したほうがいいのかについては、後者において、「解説を聞いたらできそうだなと思ったけれど、実際に映像を見るとそれほど単純ではなさそうだな」との不安を助長する可能性があるため、映像教材を先に見せて、話し合いのイメージを学生と共有してから、指導のポイントを解説したほうがよい。第三に、学生のなかには小学校時代に話し合い活動を経験した人もしていない人もいるが、経験した人の方が経験していない人に比べて話し合いのイメージを持ったり、指導方法の見通しが持てたりするということはないため、全く経験がない学生がほとんどであると想定して授業を展開することが必要である。第四に、学生のなかには自分は先生に向いていると肯定的に自己評価する者も、そうでない者もいる。「先生に向いていない」と自己評価している者は、話し合い自体の意義や、話し合いのできる力の重要性への理解が低い傾向がある。そのため教室にはそのような学生も一定数いることを踏まえ、話し合い活動の意義や話し合いのできる力が将来の社会生活に重要であることをしっかり説明するとともに、「このように指導すればうまくいく」というHow toを含めたスモールステップでの実践方法を教授することが求められるだろう。

今後は、学生が映像教材を見ながら取ったメモの質的な分析を進め、話し合い初心者の学生の観察の観点を明らかにするとともに、解説を受ける前に視聴した学生と、解説を受けた後に視聴した学生の観察の観点的の違いについても分析していきたい。

謝辞

本研究に協力してくださいましたA大学・B大学・C大学の教職履修者の学生さんに心より感

謝申し上げます。また本論文をまとめるにあたり、日本特別活動学会重点課題研究プロジェクトA「未来研」のメンバーに有益な助言をいただきました。

付記

本研究は科学研究費補助金の助成を受けて行われた。課題番号18K02373 基盤研究(C) 未来志向型コンピテンシーを育てる特別活動：話し合い活動を中心に（平成30年度～平成32年度）。

注

- 1) 「教職課程認定申請の手引き」は以下のサイトで参照可能である（2019年8月1日接続確認）。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afldfile/2018/01/16/1399047.pdf
- 2) 「緊急アピール」の実際と、教職課程科目「特別活動の指導法」に関する情報提供アンケート集計結果報告書は、以下のサイトで閲覧可能である（2019年8月1日接続確認）。
<https://jaseatokkatsu.jimdo.com/hp管理用/特別活動の指導法-に係る緊急アピール/>
- 3) 東海北陸地方のケーススタディについては以下の論文に詳しい。山田真紀「東海北陸地域の教職課程をもつ大学における“特別活動の指導法”と“総合的な学習の時間の指導法”の開講状況に関する調査報告—令和元年度実施の新しい教職課程での変化を中心に—」『東海北陸教師教育研究』第33号，2019年，pp. 33-44。
- 4) 授業の進め方について参考になる情報がある。長谷川精一・沼田潤「特別活動の指導法における協働的な教育方法の可能性」『相愛大学研究論集』34巻2号，2018年，pp. 47-52。
- 5) 柴崎直人「教師教育における“特別活動及び総合的な学習の時間の指導法”の授業開発（1）関係機関の動向から見るシラバス策定の方向性」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』20号，2018年，pp. 159-168。柴崎直人「教師教育における“特別活動及び総合的な学習の時間の指導法”のカリキュラム開発研究（2）“特別活動と学級経営”における試行を含めて」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究・教師教育研究』，21号，2019年，pp. 109-118。
- 6) この授業の概要については、以下の論文に詳しい。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—逐語記録を用いた授業分析の手法を援用して—」『日本特別活動学会紀要』第27号，2018年，pp. 39-48。
- 7) 天野幸輔・山田真紀「学級活動“話し合い活動”の動画視聴を通した教師の気づきについての研究—“話し合い活動”熟達者と初心者と比較するプロトコル分析の試み—」『椋山女学園大学教育学部紀要』第13号，2020年3月（印刷中）。
- 8) 福島健介「学級活動（1）いわゆる“学級会”に関わる初等教育学科生の実態調査—“特別活動の指導法”授業のあり方を展望して—」『帝京大学教職センター年報』5号，2018年，pp. 3-11。

＜巻末資料＞

「特別活動の指導法」事前アンケート

_____ 班 学籍番号 _____

問 1 あなたの学級活動に関する考えについてお伺いします。

それぞれの質問についてあてはまる数字にひとつだけ○をつけてください。

1 あてはまる 2 ややあてはまる 3 あまりあてはまらない 4 あてはまらない

- 1 「学級活動」がどういう活動であるかのイメージがもてる_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 2 「話し合い活動」がどういう活動であるかのイメージがもてる_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 3 「話し合い活動」の指導方法が分かる_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 4 小1・2年生「話し合い活動」では教師が司会をしたほうがいいと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 5 小1・2年生は自分の意見をもつことはまだ難しいと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 6 小1・2年生は自分の意見を他者に伝えることはまだ難しいと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 7 小1・2年生は他者の意見をまとめて黒板に書くことはまだ難しい_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 8 小1・2年生は自分の意見に固執しがちであると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 9 小1・2年生に司会・進行をまかせたらぐちゃぐちゃな授業になると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 10 話し合いでは多数決で決着をつけるべきだ_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 11 話し合いでは折り合いを大切にすべきだ_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 12 教師にとって話し合い活動の指導は難しいと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 13 話し合い活動では、教師は黒子に徹するべきだと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 14 話し合い活動では、教師は意見の交通整理の役割を担うべきだと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 15 話し合い活動は、児童の問題解決能力を伸ばすことができると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 16 話し合い活動は、児童のコミュニケーション能力を伸ばすことができると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 17 話し合い活動は、児童の協調性を伸ばすことができると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 18 話し合い活動は、よりよい学級生活に必要なだと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 19 話し合いのできる力は将来、社会に出た時に役に立つと思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 20 教師になったら話し合い活動を定期的に行いたい_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4
- 21 教師になったら話し合い活動をやるうと思えばできると思う_____ 1 . . . 2 . . . 3 . . . 4

問 2 あなたが小学校教諭になったら次の活動にどのくらい力を入れたいですか？5点満点で答えてください。

すごく力をいれてやりたい！

全然やりたくない

- ・特別活動全般_____ 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1
- ・話し合い活動_____ 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1
- ・縦割り活動_____ 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1
- ・クラブ活動_____ 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1
- ・委員会活動_____ 5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1

※事後アンケートは以上の項目を使う。

教職課程における学級活動“話し合い活動”の望ましい指導方法に関する実証的研究

問3 あなたのこれまでの経験についてお伺いします。

それぞれの質問についてあてはまる数字にひとつだけ○をつけてください。

1 あてはまる 2 ややあてはまる 3 あまりあてはまらない 4 あてはまらない

- ・ 小学校のときに児童会に積極的に取り組んでいた————— 1 2 3 4
- ・ 小学校のときに学校行事に積極的に取り組んでいた————— 1 2 3 4
- ・ 小学校のときに話し合い活動をよく行っていた————— 1 2 3 4
- ・ 小学校のときに学校が好きだった————— 1 2 3 4
- ・ 小学校のときに好きな先生がいた————— 1 2 3 4
- ・ 中学校のときに生徒会に積極的に取り組んでいた————— 1 2 3 4
- ・ 中学校のときに学校行事に積極的に取り組んでいた————— 1 2 3 4
- ・ 中学校のときに話し合い活動をよく行っていた————— 1 2 3 4
- ・ 中学校のときに学校が好きだった————— 1 2 3 4
- ・ 中学校のときに好きな先生がいた————— 1 2 3 4

問4 あなたの将来の夢についてお伺いします。

それぞれの質問についてあてはまる数字にひとつだけ○をつけてください。

1 あてはまる 2 ややあてはまる 3 あまりあてはまらない 4 あてはまらない

- ・ 将来は幼稚園の先生になりたい————— 1 2 3 4
- ・ 将来は保育園の先生になりたい————— 1 2 3 4
- ・ 将来は小学校の先生になりたい————— 1 2 3 4
- ・ 将来は中学校の先生になりたい————— 1 2 3 4
- ・ 将来は企業に勤めたい————— 1 2 3 4
- ・ 仕事は一生続けたい————— 1 2 3 4

問5 あなたの性格についてお伺いします。

それぞれの質問についてあてはまる数字にひとつだけ○をつけてください。

1 あてはまる 2 ややあてはまる 3 あまりあてはまらない 4 あてはまらない

- 1. 何事にも意欲的に取り組む————— 1 2 3 4
- 2. やる気になればなんでもできる————— 1 2 3 4
- 3. 自分にはよいところがある————— 1 2 3 4
- 4. 自分は教師に向いていると思う————— 1 2 3 4
- 5. 知らないことにはなるべく取り組みたくない 1 2 3 4

問6 あなた自身について教えてください。あてはまるものに○をつけてください。

- ・ 性別 男・女・その他
- ・ 学年 1年生・2年生・3年生・4年制

それでは実際にビデオを視聴してみましょう！

視聴していて気付いたこと、大切だと思ったことを箇条書きで書いてください。