

原著 (Article)

学級活動「話し合い活動」の動画視聴を通じ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——

**Research on teachers' awareness through video viewing of
class discussion activities: Protocol analysis comparing
masters and beginners of class discussion**

天野 幸輔*

AMANO, Kohsuke*

山田 真紀**

YAMADA, Maki**

キーワード：話し合い活動，学級活動，動画視聴，教師の気づき，プロトコル分析

Key words : class discussion, class activities, video viewing, teacher's awareness, protocol analysis

1. 本研究の目的

学級活動「話し合い活動」における指導の「熟達」とは何か。本研究は，熟達の様相を実証的に明らかにするための研究手法の開発を目指すパイロットスタディである。

我々は，2018年8月に武蔵野大学で開催された日本特別活動学会の年次大会において「学級活動“話し合い活動”の動画視聴を通じた教師の気づきについての研究—小学校教師と教職課程履修学生の観点の違いに注目して—」という題目で自由研究発表を行った¹⁾。この発表では，実際に小学校で実践された学級活動「話し合い活動」の動画を視聴した際に，見る人によってコメントや感想に質的な違いがみられることに着想を得て，教職課程で学ぶ大学生（以下，学生と表記），学級活動「話し合い活動」に特に思い入れのない教員（以下，一般教員と表記），学級活動「話し合い活動」に熱心に取り組んできた経験年数の多い教員（以下，ベテラン教員と表記）のコメント・感想を比較し，指導の熟達の様相を明らかにしようと試みた。学生80名，一般教員6名，ベテラン教員4名のコメント・感想を比較した結果，それぞれのビデオ視聴時の気づきの特徴として，以下を明らかにすることができた。

【学生】

①表面的で印象的な気づき

例：「先生が怖い」「司会の子がしっかりしている」「机を使わず，椅子だけで円形に座っている」「理由をつけて自分の意見が言えている」

②話し合い活動に直接関連しない見た目の子どもの様子，ルール，規律

例：「小学校2年生なのに文章で話している」「手をあげずに発言する子が多い」「活発に意見を出していてすごい」

* 岡崎市立本宿小学校 ** 椋山女学園大学教育学部

本論文は椋山女学園大学教育学部紀要の投稿・執筆規程2に基づき査読を受けた（2019年11月8日受付；2019年12月3日受理）

③学生はこれが正しい話し合いの姿であると学習しようとする。

例：「教師になったらこんなふうに学級会をしてみたい」「話し合いのイメージが持てた」

「最初に提案理由を述べて、最後にふりかえりをするのだと知ることができた」

※見通しや前後関係を考慮した分析はほとんどない

【一般教師】

①問題点の指摘と改善策の提案

例：「このやり方だとすごく時間がかかってしまうので、ある程度、多数決は仕方ない」「全員で話し合うのは難しい。隣同士や小グループで話し合って意見をいうのもよい」

②良い点と自分の実践でそうできない背景理由の説明

例：「少数意見を大切にしようとする姿勢がよい。私が持っているのは高学年なので、反対意見が露骨に出て、なかなかこのようにはならない」「ここまでできるのは、子どもを信じているからだろう。言葉でいうのは簡単だけど実際は難しい」

③話し合いのよかった点とその説明

例：「お互いに認め合っているところ。国語や算数の授業での積み重ねがあつてこそ可能になるのだらう」

【ベテラン教員】

①「何が問題か」自身の話し合い活動の経験からの説明

例：「教師が司会だけに指示を出しているけれど、昔は司会にメモを渡して、教師が黒子に徹するという指導もあったけれど、司会だけでなく全体に向けて発言することで、全体への指導にもなる」「教師の意見で議論が水路づけられないように、教師も円の一部に着席して、児童と対等な立場として意見をいいつつ、指導する方法もある」

②「何が問題で、どうするべきであったか」の具体的な対案の提示

例：「お祭りで何をするかを決めるような話し合いの場合、“何をするか”よりも“どのようにするか”の方が大切。この話し合いでは、何をするのかに時間を取りすぎ。柱1の場面では、十分に話し合いが行われたと判断して、より重要な話し合いの柱であった2に移るべきだ」

※「柱」とは1単位授業時間内の話し合いで、主題に迫るための副題・枠づけを指す。

③児童の発言や発想の背後にある児童の経験についての推論

例：「ポスター作りなどお祭りを盛り上げる具体的な方法が出るのは、縦割り活動などで上級生がやっていたのを見るなどの経験が背後にあるのでは？」

④教員が置かれたジレンマの具体的な指摘

例：「できるだけ教師は児童に任せて黒子に徹するべきだけれど、話し合いの全体を見通して、時には介入したり、水路付けを行ったりする必要がある」「子ども達の

話合いが盛り上がっているときには十分に時間を割きたいが、一方で、45分間という授業の枠組みのなかで達成感のある話合いにするためには、時間的な制約による進行の必要もある」

⑤児童の発達段階を踏まえた事象の解釈

例：「この話合いの良かった点は、最後まで集中力が切れずに自分事として話合いに参加できているところ。2年生ぐらいただと自分の意見を言ったら集中が切れて、手遊びしてしまう子も多いはず」「2年生ぐらいただと自分の意見に固執する子もいるなか、少数意見も取り入れながらみんなが納得する折り合いをつけようとするところは、日ごろの実践の積み重ねがあつてこそ可能である」

これらの知見は、複数の研究者が収集したデータを読み込み、気づいたことをブレインストーミングしたあと、カテゴリーに分類することで抽出できたものであり、話合い活動における指導の熟達とは何かの一端を示唆するものであった。しかしながら、分析の再現性、実証性という点では弱く、知見の抽出のプロセスを科学的に示すことのできる分析手法を開発することが課題となった。

そこで、本論文では、プロトコル分析法を援用することで、知見に再現性と実証性を持たせるための研究手法を提案してみたい。分析対象とするのは、一般教員2名、ベテラン教員2名の4名である。

2. 本研究の方法

(1) プロトコル分析について

本研究ではプロトコル分析法を援用する。この方法は、研究対象者が言語として発話した発話データを分析することにより、対象者の認知過程を分析する認知心理学の研究手法であり、秋田らが授業研究に適用した²⁾ことで、その後、多くの類似する研究が世に出されることになった³⁾。しかしながら、プロトコル分析法を用いた授業研究は、教科の授業のみを対象とし、話合い活動に適用したものは皆無である。

教科の授業と話合い活動は質的に大きく異なる。まず、教科の授業には、教科書があり、それに基づいた指導案があつて授業が組み立てられるため、授業の展開の予測がつきやすいが、話合いは、話合いの骨格はあつても、子ども達の自由な発想で話合いがどのように展開し、どのように着地するか予測がつかない。また、教師主導で進められる教科の指導とは異なり、話合い活動は児童が自治的に進行するものであるため、子ども達がやり方や進め方を習得できるように教師が間接的に支援していくという、通常の教授技術とは別の技術が必要となる。さらに、授業の熟達は、ほぼ教職の経験年数と比例するが、話合い活動では、教職年数が長くてもほとんど話合い活動を行ったことのない教師もいることから、話合いの熟達は、教職年数と話合い活動の実践経験をかけあわせて定義していく必要がある。こうした教科の授業と話合い活動

の違いに留意しながら、話し合い活動のプロトコル分析の有用性と限界について、以下に明らかにしていきたい。

(2) 視聴対象の話し合い活動と調査協力者

① 視聴する話し合い活動の動画について

本研究で用いる動画は、2017年11月22日の2時間目に八王子市立武分方小学校2年2組（児童30名、教職歴3年目の担任教諭による指導）で行われた話し合い活動⁴⁾である。本授業は「ミニにぶかたまつりを成功させよう」という第8回学級会であった。児童は机なしで、U字型に並べられた椅子に座り、司会班の児童が黒板の前にいる。司会班は「司会」「指し屋さん（指名係）」「書き屋さん（掲示用磁石付きシートにペンで児童の意見を書く係）」「黒板記録（書き屋さんが書いたシートを黒板に貼る係、2名）」の5人構成である。初めに提案児童が「昨年、上級生が1年生だった我々を楽しませてくれたように、今年は我々が1年生を楽しませたい」という趣旨の提案理由を学級全体に述べた。話し合いには柱1「お店を決めよう」と柱2「1年生に楽しんでもらうための工夫」という2つの柱（話し合うこと）が準備されていた。柱1の話し合いでは「出し合う」のプロセスで、店の候補として10の案が出された。条件は「店の数は4から6、一つの店を担当するのは5から8人」であり、店の数と担当者数の調整が必要となった。次の「比べ合う」のプロセスで、児童は「二つの案を少しずつ順に行うことで一つの案とする」「内容が似ている案を一つに合体させる」「希望者の移動により担当者数の不均衡を解決する」などの方法を編み出しながら、結果として5店に絞り込んだ。柱2では、「出し合う」のプロセスで多くのアイデアが出され、「比べ合う」のプロセスで「全体でできる工夫」と「店ごとに行う工夫」に分類した。最後には本時の話し合いの振り返りをし、話し合いの「良い点」「改善点」を出し合った後、担任教師の講評を聞いて、45分間の学級会を終了した。

この話し合いの中で児童は、①意見を言うときには理由をつける、②先に出ている意見に対して否定的な意見を言うときには、代替案を示したり、建設的な提案をしたりする、③意見があれば決まりかけている（または決まってしまった）事案についても自由に意見を表明できる、というルールを自然かつ丁寧に守っていた。また授業の逐語記録によると、教師の発言数は約10%であり、児童主体に話し合いが進行したと言える⁵⁾。

② 調査協力者の属性と分析の進め方

動画視聴および聞き取り調査は、2018年5月末から10月に、日本各地の児童のいない教室や大学の研究室など、静かな場所で集中的に行われた⁶⁾。調査協力者の属性を表1に示す。初心者A、Bの平均経験年数は4.5年で、話し合い活動の実施は月1回程度、熟達者C、Dは33.5年で、話し合いの実施は月3～4回であった。それぞれの協力者に話し合いへの思い入れを5段階で判断してもらった。数字が大きいほど思い入れが強いことを示す。また、話し合い活動の進め方に関する校内での取り決めや計画があると回答したのは、Dのみであった。

表1 調査協力者の属性

		経験年数					特別活動、話し合い活動関連			
ID		小学校	中学校	合計	担任有	担任無	主任経験	指導的立場経験	思い入れ	実施頻度
初心者	A	2	1	3	3	0	0	なし	4	月1回
	B	6	0	6	6	0	0	なし	2	月1回
熟達者	C	12	18	30	16	14	1	なし	4	月4回
	D	37	0	37	22	15	15	あり	5	月3回

動画視聴は以下のように進めた。事前に調査協力者の小学校教師には、これまでの経験や特別活動や話し合い活動に関する質問事項のフェイスシートを送付し、記入してもらおう。動画視聴の当日は、調査者は倫理規定を読み上げ、以下の指示を行う。①本研究は自分の学級以外の話し合い活動の様子を視聴して、どのようなことに気付いたり、どのようなことを考えたりするのかを探るとともに、そこから学級活動の指導力向上のためにどのような研修を行うべきか、その手がかりを得ることを目的としている。②動画の出どころと話し合いのテーマについての説明。③視聴しながら気付いたことや思ったことをつぶやいてほしい。授業開始の場面から5分ごとに、経過時間を知らせるので何も話さないことのないようにしてほしい。④動画視聴後に簡単なインタビューを行う。⑤視聴は1回のみで、特定箇所の巻き戻しなどは行わない。⑥つぶやきとインタビューの様子は音声記録され、分析に用いられる。⑦視聴中の体調不良などは遠慮なく言ってよい。

また、動画視聴後にインタビューを実施し、その内容も視聴中の「つぶやき」データを補充するものととらえて、分析の俎上に載せることにした。

③音声プロトコルの分析方法

聞き取り調査終了後、音声データから音声プロトコルを作成した。データ化は以下の手続きに従う。①調査協力者のつぶやきが途切れたり、間をはさんだりする言葉のかたまりを「発言」とする。また途切れなく続いてはいても、話題がはっきりと変わった場合はその時点から別の「発言」として区別する。②同じ話題に関する発言のかたまりを「分節」とする。間がおかれても、同じ話題が連続する場合は同じ「分節」とする。③発言を構成する文字の数を「発話字数」とする。

以上の分析を通して、実践経験の異なる小学校教師が、自分の学級以外の話し合い活動の様子を視聴して、どのような気づきがあるかを探るとともに、気づきの内容や質を、調査協力者の話し合い活動の熟達度に応じて比較することで、教師が話し合い活動の指導の熟達を図るうえで必要となる要素を明らかにすることにした。

3. 分析結果と考察

(1) 分節のカテゴリー分析

第一の分析として、分節に分けたプロトコルの内容分析を行った。その結果を表に

表2 分節の種類とその内容

分類記号	カテゴリー名	内容、具体例など
ア	問題点の指摘と改善案	問題点を述べ、具体的な代案を出すもの
イ	問題点の指摘とその説明	問題点を述べ、それがなぜ問題なのか説明するもの
ウ	問題点の指摘	問題点を指摘しているもの
エ	疑問	児童や教師の行動、また状況に関する疑問を述べるもの
オ	提案	何かを提案しているが問題点が確定できないもの
カ	自身の実践への振り返り	状況や指導者の行動を自分に置き換えて反省しているもの
キ	この話し合いのよさ・よい点	話し合いのよい点を具体的に指摘しているもの
ク	この学級のよさ・よい点	学級のよい点を具体的に指摘しているもの
ケ	成り行きへの関心・期待	話し合いの現状からこの後の様子に注目しようとするもの
サ	指導者のよい点	教師のよい点を具体的に指摘するもの
シ	状況の背後の説明・予測	特定の状況をとらえて、その背後にある原因や児童の日常を述べるもの
ス	印象	教師や特定の児童の印象を語るもの
タ	状況確認	状況を具体的に言葉で描写しているもの
チ	不明	意味や内容を特定できないものや相槌等 例「そういうことか」「へえ」「すごい」

まとめたものが表2である。分節は以下のように14のカテゴリーに分類することができた。それらは「ア 問題点の指摘と改善案」「イ 問題点の指摘とその説明」「ウ 問題点の指摘」「エ 疑問」「オ 提案」「カ 自身の実践への振り返り」「キ この話し合いのよさ・よい点」「ク この学級のよさ・よい点」「ケ 成り行きへの関心・期待」「サ 指導者のよい点」「シ 状況の背後の説明・予測」「ス 印象」「タ 状況確認」「チ 不明」である⁷⁾。

それぞれのカテゴリーの具体的な内容については、「ア 問題点の指摘と改善案」は問題点を述べ、具体的な代案を出すものであり、「イ 問題点の指摘とその説明」は問題点を述べ、それがなぜ問題なのか説明するもの、「ウ 問題点の指摘」は問題点のみを指摘しているもの、「エ 疑問」は児童や教師の行動、または状況に関する疑問を述べるもの、「オ 提案」は何かを提案しているが問題点を確定できないもの、「カ 自身の実践への振り返り」は状況や指導者の行動を自分に置き換えて反省しているもの、「キ この話し合いのよさ・よい点」は話し合いのよい点を具体的に指摘しているもの、「ク この学級のよさ・よい点」は学級のよい点を具体的に指摘しているもの、「ケ 成り行きへの関心・期待」は話し合いの現状からこの後の様子に注目しようとするもの、「サ 指導者のよい点」は話し合い活動を行っている学級の担任教師のよい点を具体的に指摘するもの、「シ 状況の背後の説明・予測」は特定の状況をとらえて、その背後にある原因や児童の日常を述べるもの、「ス 印象」は担任教師や特定の児童の印象を語るもの、「タ 状況確認」は状況を具体的に言葉で描写しているもの、「チ 不明」は意味や内容を特定できないものや相槌等を意味している。

「ア 問題点の指摘と改善案」と「オ 提案」は何らかの代替案を述べる点では同じだが、後者は問題点が特定されないことが相違点である。「キ この話し合いのよさ・よ

い点」は、学習規律を含んでいる。それは例えば、チャイムが鳴り終わってから司会者の説明が始まること、発表者の方を向いて話を聞けること、などである。その点でキは、この動画に記録された話合い活動自体のよさを指摘したものである。それは例えば、「今の質問よかったですね、司会の投げかけ。どういう意味かわかりますかって」「お店ごとの工夫もみんなで話し合っているのがよいですね」といったものである。「タ 状況確認」は例えば、「ああいう板書の仕方なんですね」「はい、おろしてまで言っちゃった」「ちらちらと見てる」といった刻々と変わる状況の一部を言語化したものを指す。「チ 不明」は「そういうことか」「へえ」「すごい」など、動画の何に向けて発せられた言葉かわからないものや、例えば評価しているのか、批判しているのかなど、どのような意味づけを背景としているのか把握できないつぶやきや相槌の類である。

(2) 調査協力者ごとの分節数や発話字数

次に調査協力者ごとの分節数と、発話の文字数（以下：発話字数）を比較した。その結果をまとめたものが表3である。

教師Aは分節数も発話字数も「タ 状況確認」の占める割合が高い。つぶやきの大部分が動画の描写に費やされたと言える。次に、「キ この話合い活動のよさ・よい点」「エ 疑問」が続く。具体的には、よさとして「2年生だけですすごいしっかり意見が言えていると思います」「話合いの流れができているみたいでスムーズでいいですね」「少数派の意見をちゃんと聞こうとしています」と述べているが、例えば下線部のように判断した根拠や指示している具体的な状況までは示されていない。疑問は

表3 調査協力者ごとの分節数と発話字数、またその比率

分類記号	A		B		C		D	
	分節数	発話数	分節数	発話数	分節数	発話数	分節数	発話数
ア			1(2.0%)	98(3.6%)	10(9.2%)	2368(38.7%)	10(37.0%)	1141(56.4%)
イ			1(2.0%)	91(3.4%)	1(0.9%)	211(3.5%)	3(11.1%)	199(9.8%)
ウ	1(3.3%)	31(4.7%)	4(8.2%)	566(21.0%)	7(6.4%)	534(8.7%)	1(3.7%)	81(4.0%)
エ	3(10.0%)	67(10.1%)	3(6.1%)	133(4.9%)	6(5.5%)	171(2.8%)		
オ	2(6.7%)	54(8.1%)	1(2.0%)	18(0.7%)	2(1.8%)	58(1.0%)	1(3.7%)	
カ			1(2.0%)	109(4.0%)			1(3.7%)	35(1.7%)
キ	8(26.7%)	186(28.0%)	1(2.0%)	121(4.5%)	5(4.6%)	226(3.7%)	3(11.1%)	152(7.5%)
ク			1(2.0%)	99(3.7%)	3(2.8%)	386(6.3%)	1(3.7%)	44(2.2%)
ケ	1(3.3%)	47(7.1%)	1(2.0%)	24(0.9%)	1(0.9%)	164(2.7%)	2(7.4%)	219(10.8%)
サ	2(6.7%)	48(7.2%)			5(4.6%)	562(9.2%)	1(3.7%)	16(0.8%)
シ	1(3.3%)	22(3.3%)	8(16.3%)	777(28.8%)	16(14.7%)	594(9.7%)		103(5.1%)
ス			9(18.4%)	400(14.8%)	20(18.4%)	352(5.8%)		
タ	12(40.0%)	210(31.6%)	18(36.7%)	259(9.6%)	24(22.0%)	431(7.0%)	3(11.1%)	31(1.5%)
チ					9(8.3%)	63(1.0%)	1(3.7%)	2(0.1%)
合計	30(100%)	665(100%)	49(100%)	2695(100%)	109(100%)	6120(100%)	27(100%)	2293(100%)

※（ ）内は比率であり、少数第2位で四捨五入した数値を％で示した。

「今、手前のテーブルに座った女の子は何か役割があるんですかね」「順番に当てているんですか」といったもので、話し合いそのものや状況の変化に関するような本質的、あるいはダイナミックなものはなかった。また分節の種類にも偏りが大きく、教師Bが、量が少ないながらもほぼ全ての種類の分節にあてはまるつぶやきを述べているのとは、対照的である。

教師Bは多い順に、分節数においては「タ 状況確認」「ス 印象」「ス 状況の背後の説明・予測」、発話字数においては「シ 状況の背後の説明・予測」「ウ 問題点の指摘」「ス 印象」が続く。状況の描写の数が多い点が初心者二人に共通していると言える。教師Aに比べて教師Bは、発話字数の比率からしても「2年生だとどんどん連鎖するので、だからそれを食い止めたんでしょうね。そんな気がします」「とりあえず発散してビルドアップしていく形の話し合いは得意なんだろうなあと思います。今回はビルドアップの時に大いに削りなくてはいけないから苦しんでいる。先生も苦しいだろうなあと思っています」と状況や教師の意図を推測したり、「強い言い方をしているな。こういう先生なんだろうなあ。きちんと律する方なんだろうなあ」と教師の印象を述べたりするなど、状況や教師を評価する枠組みをもっている印象を受ける。

教師Cは、状況確認が分節数においては最多であったが、発話語数では多くない。つまり状況は言葉で短く描写しながら、様々な点について早口で多くをつぶやいたのである。ほぼ全ての分節に言及しているが、中でも「ア 問題点の指摘と改善案」の発話字数の多さが目を引く。発話字数の多さでほぼ差がない上位2～4の分節のおよそ4倍の量である。ではどのような問題点を指摘し、どのような改善案を提示したのだろうか。表3は、教師Cと教師Dが分節「ア 問題点の指摘と改善案」において語った内容である。教師Cが問題とするのは、そのほとんどが教師の話し合いにどう介入するか「教師の出」に関するものである。また改善案には「提案理由」「(話し合いの)目的」という言葉が並んでいる。つまり教師Cは、児童の話し合い活動がその目的にあっているか、という点に重点をおいた指導を大切にし、その修正のための教師の出には躊躇がない。このことはこの授業の問題点を述べた動画視聴後のインタビュー(表4)において「中盤以降に教師の交通整理がなかった」と述べていることとも合致する。また、教師Cが提起する改善案の特徴は、個と全体の視点がある点である。言い換えれば、全体の指導が個の指導を兼ねるような発想、あるいは個の指導が全体の指導を兼ねるような発想である。黒板記録係の二人が、店の工夫が書かれた短冊の分類で戸惑っている場面について「黒板書記と司会者だけに指導するのではなく、全員に対して“これはどのように分類したらいいでしょうか”と投げかけたら、黒板書記も恥をかかずにいられるし、みんなで分類について考えることができるから、やはりここは先生が交通整理してあげないと」⁸⁾と述べている。黒板記録係の二人に向かって言っていることを、全体に投げかけるように変更することで、話し合いの停滞を打開(全体)しつつ、黒板係(個)の迷いを解決しようという提案である。もしこうすれば、おそらく黒板係は教師の言葉ではなく、仲間の発言から自分たちの戸

惑いを解決することができるであろう。

教師Dのつぶやきは、「ア 問題点の指摘と改善案」と「イ 問題点の指摘とその説明」で6割以上が構成されていること、「ウ 問題点の指摘」も加えると実に7割以上となること、他の教師に比べて「ケ 成り行きへの関心・期待」を多く含んでいる点の特徴である。自分の学級以外の話し合い活動の進行を、興味をもって視聴し、数々の問題点に気づいて何が問題か、よりよくする代案にはどんなものがあるか、をつぶやいたと言える。成り行きへの関心も、「どういう進め方がこの子どもたちに合うのかなと思います」や、「(司会者が) 全員の意見を聞きたい、求めているのはすごくわかるので、この後がどう展開していくのかちょっと楽しみかな」というように、自分の学級との単なる比較ではなく、動画の学級の文脈で理解しようとしている点が特筆に値する。また改善案は、教師Cが話し合いの進め方や目的とのずれの修正といった話し合い活動全体にかかわる部分が多かったのに対し、教師Dは児童のつぶやきを教師がメモして話し合いに生かすことや、決まったことをはっきりさせるために黒板に「決定マーク」を使うことなど、細かい準備や配慮を含んでいた。

以上、4名の教師のプロトコルの特徴を整理してきたが、熟達者のつぶやきの質にはどんな共通点があるだろうか。表4は熟達者の「問題点の指摘と改善案」の具体的な内容を表形式に整理したものである。この表を見ると以下のことが分かる。

第一に、単に自分自身の経験から理由付けをするだけでなく、この話し合い特有の文脈を踏まえたうえで、望ましい在り方を推論できていることである。教師Cは、教師の出のタイミングのよさを指摘した後で、その指示の内容の不十分さについて「人数に着目させるのではなくて、本当は出たアイデアの内容をもう少し子ども達に吟味させてから選ばせると、変わってくると思うのだけれど。本来、1年生を楽しませるといふ目的があるのだから、どれが一番楽しませるのにふさわしいかということ話し合うのがこの話し合い活動だと思う」と述べている。そのあと、子ども達が活動の目的よりも自分のやりたいことを優先させている場面に差しかったときに「ほら、やっぱり自分がやりたいことになっているでしょ」と先の推論通りの結末になったことを指摘している。また、教師Dは「(これまでの流れを) 整理する」「(話し合いの) 焦点化」という言葉で教師の望ましい支援の必要性を繰り返し指摘している。一方、初心者にはこのような推論や改善策の提示は認められなかった。よって、熟達者は、自分の経験との比較を越えて、この話し合い活動特有の文脈を把握したうえで、個々の事象の解釈が可能になっているといえよう。

第二に、熟達者は共通して「言葉の言い換え」を提案している点が初心者と異なる。教師Cは話し合いが「1年生を楽しませるため」から「自分たちがやりたいこと」へと論点がずれてきた文脈の中で、1年生が「楽しめる」を、1年生にとって「わかりやすい」「店を回りやすい」といった言い換えをする改善を述べている(表4の9)。教師Dは反対の意見を言いつらい状況をとらえて、「反対意見のある人はいますか」を「他の考えの人はいますか」「他にアイデアのある人はいませんか」という言葉に

表4 熟達者の「問題点の指摘と改善案」の具体的な内容

ID	順	問題点	改善案
C	1	所属したい店を司会者が一人ずつ聞いていくこと	後に希望を述べる児童が影響を受けるので、自分の名札を黒板に一齐または席のかたまりで貼りに行く
	2	話し合いが停滞していること	提案理由や話し合いの目的が見えなくなっているの、条件をはっきりさせて、店の内容ややることに関する意見をもっと吟味させる
	3	黒板記録係が店の工夫を書いた短冊を分類できないこと	黒板記録係がどうしてよいか理解できていないので、係が恥をかかないように分類をみんなで行う
	4	黒板記録係が店の工夫を書いた短冊を分類できないこと	黒板記録係だけの仕事になっているので、分類をみんなで行う話し合いになるように教師が出る
	5	教師が黒板記録係を指導していること	話し合いと黒板周辺で場面が2つに分かれているので、話し合いを止めて、何について話し合うか、全体の前で確認する
	6	個々の店の工夫を全体で話し合っていること	店の担当者に任せるべきだし、残り時間もないので、提案理由にあわせて学級全体での話し合いに戻す
	7	何について話し合っているのかわからなくなっている	議題が本日の話し合いの目的と離れているので、教師が何について話し合うか、明確に伝える
	8	教師の出が遅かったこと	進行を児童に任せすぎているので、何について話し合っているわからなくなる前に交通整理をすべき
	9	話し合いが目的からずれてきていること	提案理由に対する意見が出にくいので、1年生が「楽しい」「わかりやすい」「回りやすい」など別の言葉に置き換える
	10	話し合いが目的からずれてきていること	ミニ式分方祭を学級みんなでやるためには、という話し合いになっているので、目的に合った問いかけをする
D	1	出し合う段階での児童のつぶやきが流れてしまっていること	仲間の意見への児童の反応を拾っていないので、教師がつぶやきをメモして話し合いに生かす
	2	司会班の中にみんなの様子を見る役割の児童がいないこと	短冊貼りを副司会者のような立場の児童にさせることで、一歩引いたところから全体を見るようにさせる
	3	意見がつかまらないこと	思ったことを口々に述べているので、教師が挙手による発表を促す
	4	1つ目の柱の目標が不明確	「何をするか」を話し合うはずだったが、何をだれがどうするかまで決まってきたので、教師が整理する
	5	意見を全て実現しようとしていること	店側に待ち時間できるので、もっと教師がそれぞれの意見のよさや教室の広さ等の条件を説明して、同時進行にできるものにしていく
	6	意見を待つ時間が長いこと	司会か教師が何について話し合っているか整理する
	7	何が決まったかわかりづらいこと	視覚的にもわかりやすいように「決定マーク」を板書に用いる
	8	司会者「いいですか」学級「いいですよ」という確認・進行の仕方	反対の意見を言いつらい方法なので、「他の考えの人はいるか」「他にアイデアはないか」など「反対」以外の言葉を使う
	9	意見の言いつ放しになっていること	「こんな意見が出ましたがどうですか」と司会者が言えるようにする
	10	挙手なしに発言する児童がいること	伝え方のルールがあいまいなので、手を挙げ、指名されてから発言することを教師が徹底する

置き換えることを提案している。熟達者は、児童の話し合いが問題と感じる状況にきた際に、児童の視点を変える目的をもって言い換えを行っているのである。初心者には言葉の置き換え自体にも言及は認められなかった。

以上は、ビデオ視聴中のプロトコルを分析して得られた知見である。次に、ビデオ視聴が終わったとあとに実施した簡単なインタビューについてみていきたい。その内容をまとめたものが表5である。

表5 動画視聴後のインタビューの概要

ID	動画視聴の感想	授業のよいところ	授業の問題点	蓄積で身につく力
A	発言とそれへの反応、役割分担ができていた。またその準備があっただろう。	全員が参加できる準備、雰囲気作り、進め方	話合いの停滞があり時間がかかりすぎる	理由をつけて発言する力
B	児童が教師によく鍛えられている。2年生なのに理由まで言えている。教師のための話合いになってしまった。発揮の場と鍛えの場のバランス化を図るべき。	2年生なのに意見を救おうとしているところ	発揮の場と鍛えの場の見極め	意見や人を大事にして救いながら話し合いを進める力
C	入学後短期間でよく話せている。その背景には学級目標も含め「聞く」から入っているから。余計なものを排除した話合いに集中する環境づくりと学校体制の授業づくりが背景にある。	聞くことがしつづけている。自信をもって言えている。様子から日頃の「つなぐ」話合いが感じられた。	中盤以降の教師の出（交通整理）がなかった。	認め合う力（よい授業は生徒指導。学級経営にも好影響）
D	児童は活発。話合いの焦点化の必要性。	2年生なのに、普通教科と比較しても、1つの議題に集中できている。	話合いの区切り、焦点化、支援という教師の出が少なかった。	わかろうとする、意見を聞く、解決法を考える力

表5から読み取れるのは、以下の2点である。第一に、BとDが「2年生なのに」と言及しており、学年による発達段階の把握がなされ、「いわゆる2年生」のイメージが明確にあり、それとの比較でビデオのなかの子ども達を評価していることである。第二に、「授業の問題点」としてCとDは教師の出、すなわち児童の話合いの支援方法について言及し、またBの言及も抽象的ではあるもののその萌芽が感じられることである。しかし、視聴後のインタビューでは、視聴中のつぶやきほどには初心者と熟達者の間に大きな違いが見られなかった。初心者と熟達者の違いは、現在進行形の状況に対して、瞬時に原因や展開を推論し、即興的で創造的に最善策を提示できるところに如実に表れるのであろう。

(3) 話合い活動と教師の熟達度

幼稚園の教師の熟達化に関して、高濱（2000）によれば、「保育者は熟達するにつれて豊富な構造化された知識を持つようになる」⁹⁾としている。また坂本（2012）は、小学校での授業研究後の協議会での談話分析から「教職経験年数の長い教師は、豊富な知識に基づいて、授業の解釈や代案を提示することが示された」¹⁰⁾としている。こうした内容は、本研究の結果の一部を支持していると言える。

しかしこれらの先行研究では、経験年数と熟達が単純に比例しているようにも解される点で、本研究は改めて「話合い活動における熟達」の意義を問い直している。先にも述べたように、話合い活動を行ったことがない教師も存在し、話合いの熟達は、教職年数と話合い活動の実践経験をかけあわせて定義していく必要がある。では、話合い活動の実践に対して積極的な教師とそうでない教師の間には、どのような違いが存在するのであろうか。授業参観の経験、授業観、授業の成功経験など、様々な点が

想起される。問題は、積極的ではない教師の語りが表に出にくいことであろう。もしこうした語りに出合えるなら、熟達研究とともに研修のあり方を考察する手がかりとなるだろう。

(4) 本研究の今後

以上、4人の教師のプロトコルデータを用いて、発話字数・分節数・分節のカテゴリ分析、カテゴリ内の内容分析の4つの分析を行ってきた。その結果、先に紹介した学会発表で提示した一般教員とベテラン教員の気づきの様相の違いと、ほとんど相違のない知見を、発話字数や分節数、分節のカテゴリという再現性と実証性のあるデータを添えて示すことができた。ここから、教科の授業だけでなく話し合い活動においても、プロトコル分析が、実証的な分析方法として一定の有用性があるということができよう。

今後は、ここで開発したプロトコル分析法を、インタビューに協力してくれた12名の教員のデータに施すことで、分析と知見の精度を高めていきたい。そして、話し合い指導の「熟達」の様相を明らかにすることができたら、次に、話し合いの熟達を高めていくための指針となるルーブリックの開発を目指していきたいと考えている。

謝 辞

本研究にご協力いただきました八王子市立式分方小学校の前校長、清水弘美先生（現、八王子市立浅川小学校校長）、教職員の皆さま、実践を見せてくださいました2年2組の学級担任の先生と児童の皆さまに心より御礼申し上げます。また本研究は日本特別活動学会重点課題研究プロジェクトA（通称：未来研）の研究の一環として行われたものであり、分析方法や知見の提出において、研究会メンバーからたくさんの示唆および助言を賜りました。特に矢野正氏（奈良学園大学）、秋山麗子氏（神戸松蔭女子学院大学）、小原淳一氏（大阪市立大学）は、ともにデータ収集に携わってくださいました。ここに記して感謝の意を表します。

付 記

本研究は、科研費「18K02373 基盤研究(C)（一般）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」の援助を受けている。

■注と引用文献

- 1) 天野幸輔・山田真紀・ほか（2018）「学級活動“話し合い活動”の動画視聴を通じた教師の気づきについての研究—小学校教師と教職課程履修学生の観点の違いに注目して—」日本特別活動学会第27回大会，研究発表要旨収録 p. 65，2018年8月26日，武蔵野大学。
- 2) 秋田喜代美他「教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討」発達

- 心理学研究 2(2), pp. 88-98, 1991年。
- 3) 嶺井秀雄ほか「熟練教師と新人教師の授業展開の比較分析：発話・リズムに着目して」山梨学院短期大学研究紀要 29, pp. 160-170, 2009年や有馬道久「授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究：熟練教師と初任教師の比較を通して」広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域 (63), pp. 9-17, 2014年など多数。
 - 4) 本研究で使用する動画は、「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」(新宿スタジオ, 2018年6月)の「授業に見る学級活動の進め方」の第1巻として公刊されており, 再現性の観点から優れていると判断した。この授業の概要については, 山田真紀・清水克博(2019)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, 27: 39-48からの再録となる。
 - 5) この点については, 前掲論文の41頁に詳しい。
 - 6) インタビュアーは, 日本特別活動学会重点課題研究プロジェクトA(通称：未来研)の「話し合い活動指導力研究(通称：天野チーム)」で構成されている。研究手法や質問項目, 倫理規定を検討および確認し, 同じ方法でインタビューを実施した。
 - 7) 冒頭のカタカナは分類記号である。
 - 8) ローデータでは分かりにくい部分を, 一部筆者が言葉を補って加工している。
 - 9) 高濱裕子(2000)保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応, 発達心理学研究, 11(3): 200-211.
 - 10) 坂本篤史(2012)授業研究の事後協議会を通した小学校教師の談話と教職経験：教職経験年数と学校在籍年数の比較から, 発達心理学研究, 23(1): 44-54.