

原著論文 (Article)

小学校低学年における「話し合い活動」の実践研究

— 合意形成のプロセスに着目して —

The practical study of “class discussion” in the lower grades of elementary school: Focusing on the process of consensus building

小松和佳*

KOMATSU Waka*

摘 要

本研究の目的は、学級活動において「話し合い活動」初期段階の学級における児童が「話し合い活動」を積み重ねることにより、合意形成のプロセスがどのように変容するのか探索的に検討することであった。児童が司会進行を行った全7回の「話し合い活動」のビデオから「逐語記録」を作成し、シーケンス構造分析の手法を用いて合意形成の変容を検討した。その結果、児童の「話し合い活動」における合意形成のプロセスについては、二つの変容が明らかとなった。一つ目は、児童が葛藤したり折り合ったりすることのない合意形成から、児童自身の葛藤について発言したり他の児童と論争したりした後、折り合う合意形成へと変容し、話し合いの構造が多層的になったことである。二つ目は、児童がしたいことを中心に発言する話し合いから、友達や学級全体を志向する話し合いへと変容したことにより、合意形成の方法が多様になったことである。

キーワード：特別活動、合意形成のプロセス、シーケンス構造図

Key words : extra-class, process of consensus building, Sequence structure diagram

1. 問題と目的

学校における児童は、授業の様々な場面においてペアやグループ及びクラス全体で学習課題について話合っている。言葉による話し合いは、人と人を結びつけ、共同の目的に向かって協力し合う共同行為を可能にする¹⁾。つまり、授業中における児童同士の話し合いは、学習課題を解決するという目的に向かって協力し合う言葉を用いた共同行為であると考えられる。言葉を用いた共同行為としての「話し合い活動」については、2020年4月から全面実施されている学習指導要領²⁾において、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指され、児童が主体的に話合うことを通じて自分の考えや見方を広げ深め、共同行為を行う中でペアやグループ及びクラス全体の考えを発展させる力の育成が求められている。また、「話し合い活動」は、これからの知識基盤社会を生き抜く児童にとって、「共に学び合う力」³⁾の育成につながる重要な機会となると考えられる。森⁴⁾によれば、「共に学び合う力」の育成には、今後児童が遭遇する課題のほとんどが複数の人間が力を合わせて取り組むことにより解決できる問題であるため、「共に学び合う学習者」になるためのコミュニケーション力が重要であるとされている。「共に学び合う学習者」になるためのコミュニケーション力は、自分と違う考えや価値観を持って

いる他者と良好な関係を形成し、集団活動を行う「特別活動」⁵⁾において、その育成が可能となるのではないだろうか。

「特別活動」の基盤となる学級活動は、児童が「話し合い活動」を通して合意形成を行い、合意形成に基づいた活動を行うことを重視している⁶⁾。山本・若松・若松⁷⁾は、継続的な「話し合い活動」における発話機能を分析した結果、児童が「話し合い活動」の回数を重ねることにより、学級集団や友だちのために志向する発言を多く行うようになることを明らかにした。また、若松・川原・熊田・鏡原⁸⁾によれば、「話し合い活動」における児童は、学級集団や友だちを意識する互恵的な資質・能力や新たな発想や思考を生み出したり、互いに納得できるように折り合いをつける創造的な資質・能力を育んだりしていると考えられている。児童は、「話し合い活動」において、互いの立場や考えを理解し、折り合いをつけながら合意形成を行うことにより、発話効力や他者協調を高め自己実現を促す⁹⁾のである。このように「共に学び合う学習者」である児童は、「話し合い活動」→「合意形成に基づく実践」→「振り返り」のサイクルを積み重ねることにより、なすことによって学び、よりよい集団生活を実現していくと考えられる。また、このような集団での学びや体験が、親和的でまとまりのある学級集団への変容を促すことも指摘されている¹⁰⁾。

これらのことから、学級活動における「話し合い活動」を充

* 高知県香南市立野市小学校 本原著論文は、椋山女学園大学教育学部紀要 投稿執筆規程2により査読を受けた。
2021年11月9日受付、2021年12月7日受理 (紹介者：山田真紀教授)。

実させ、合意形成に基づく活動を行うことは、児童の発達と学びに大きく寄与するものと考えられる。そのため、教員には、児童が自分達で合意形成ができるように、発達段階に応じた関わり及び合意形成に基づいた活動における指導の工夫が求められている。大久保¹¹⁾は、「話し合い活動」に基づく集会活動の実践の手立てとして、教員が1年間の見通しを持ち、学級内だけでなく学年全体を巻き込んだ取組みへと昇格させる「しかけ」の必要性について示している。また、阿由葉・懸川・音山¹²⁾は、学級活動における自主的、実践的な態度を育成するため、ファシリテーション技法を活用した手立てを行った結果、望ましい人間関係を形成し、児童同士の関わりが深まるように働くことを明らかにした。「話し合い活動」においては、多様な意見が集約されていく際に、誰もが納得しうる公正さを基盤にするため、「第三者の目から見た公正さ」を根拠にしながらか合意形成を行う手立ての必要性も指摘されている¹³⁾。また、学級活動における「話し合い活動」について国語科との関連も指摘されており、篠原・花坂¹⁴⁾は、国語科の「話すこと・聞くこと」の学習と学級活動における「話し合い活動」との横断的・総合的な実践を試み、児童の言語活動が充実することを実証している。このように「話し合い活動」については、その重要性が理解され、指導の工夫について検討されている。

一方、学級活動における「話し合い活動」については、積極的な実践が進められていない現状も報告されている。後藤・脇田¹⁵⁾は、学級会の指導に関する意識調査から、教員が特別活動の充実と学級の安定との関連性を理解しつつも、指導方法が分からない等の理由から積極的な実践を行っていない現状があることを示している。また、佐藤・西尾¹⁶⁾は、学級活動の一つである「係活動」について、教員が「係活動」と「当番活動」の区別を明確に理解しておらず、高学年になっても創造性や発展性の乏しい活動が継続されている実態を指摘している。学級活動の時間が学校行事のための準備やアンケート調査への回答の時間となる等、本来実施すべき「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成」する時間になっていない現状も指摘されている¹⁷⁾。このように、学級活動における「話し合い活動」については、教員にとって学級経営の重要な手段となり、言語活動の充実につながる大切な実践となる一方、個々の担任の裁量に委ねられている¹⁸⁾ため、教員が学級活動の実践知を持たない実態がある¹⁹⁾と言える。

以上のことから、各教科の学びの基盤を形成し²⁰⁾、「共に学び合う学習者」²¹⁾を育成するためにも、学級活動における「話し合い活動」の取組みをさらに促す必要性があると言える。また、「話し合い活動」初期段階の学級を取り上げ、「話し合い活動」がどのように変容するのか検討することは、今後、学級活動における「話し合い活動」を充実させたいと考える教員にとって重要な知見となるのではないかと考えられる。先行研

究においては、学級活動の実践知が十分でない若年教員による実践について検討されているものの、学校全体で「話し合い活動」に取り組んでいる学校が対象となっており（例えば若松・川原・熊田・鏡原²²⁾の研究）、児童には「話し合い活動」の経験があると考えられる。一方、「話し合い活動」初期段階の学級における実践を検討した実践研究²³⁾もあるが、この研究は、1学期の「話し合い活動」における児童の意識の変容と、学級経営の集団作りや人間作りとの関連性を検討しており、「話し合い活動」そのものの変容を検討したものではない。また、山田²⁴⁾の研究では、教員主導の「話し合い活動」から生徒主体の「話し合い活動」へと舵を切った「話し合い活動」初期段階の中学校の実践から、「話し合い活動」に関する生徒の意識の変容及び「話し合い活動」初期に生まれる課題やその指導方法を明らかにしている。しかし、この研究も、「話し合い活動」の変容そのものを検討したものではない。

そこで、本研究では、学級活動における「話し合い活動」の取組みを促す一助として「話し合い活動」初期段階の学級を取り上げ、「話し合い活動」において重要とされている合意形成がどのように変容していくのか探索的に検討することを目的とする。小学校低学年は、児童が現実場面を離れたところで言葉を用いて自分の考えをクラスで発表したり、相互の交流を図ったりする発達支援が重要となる時期である²⁵⁾。そのため本研究では、小学校低学年である2年生を調査対象とする。また、本研究では、合意形成の変容を検討するためシーケンス構造分析の手法を用いる。シーケンス構造分析とは、山田・清水²⁶⁾が開発した分析手法であり、実際に行われた「話し合い活動」をデータとし、客観的及び実証的に分析するものである。シーケンス構造分析を開発した山田・清水は、この手法を用いて、学級活動における「話し合い活動」において合意形成がいかなるプロセスで成立しているのかを具体的に示している²⁷⁾。したがって、シーケンス構造分析の手法は、本研究の目的に最も合致する技法と考えられた。なお、本研究における「話し合い活動」は、本研究の目的を踏まえ、学級活動の内容(1)「学級や学校における生活づくりへの参画」とする。

2. 方法

調査協力者：A小学校²⁸⁾第2学年1組31名（以下、調査協力者を児童と記す）。なお、筆者²⁹⁾は、調査当時A小学校に在籍し、児童の担任であった。

期間：2020年7月～2021年3月³⁰⁾。

手続き：児童が司会進行を行った全7回の学級会³¹⁾（以下、第1回～第7回と記す）(表1)における「話し合い活動」の様子をビデオに録画した。「話し合い活動」の流れについては、「出し合う」、「くらべ合う」、「まとめる」という3つの段階³²⁾で行った。なお、児童は、下学年次に3つの段階を踏ま

表1 学級会の議題及び内容等

実施時期	議題 ¹	提案理由 ²	話し合いの柱 ³
7/16 第1回	あそびがかりを決めよう	今もなかよしだけど、(あそびがかりを作って) もっとなかよしになりたいです。	①あそびがかりをきめる。
9/18 第2回	2年1組のキャラクターを作ろう	(キャラクターを作って) みんなの気持ちが1つになるたのしい学びゆうにしたいです。	①キャラクターをきめる。
10/16 第3回	キャラクターの名まえを決めよう	キャラクターはきまっただけで、名前がないのでキャラクターをだいに思えるような名まえをつけたいです。	①キャラクターの名まえをきめる。
11/16 第4回	とうそう中をしよう	2年1組は、みんなでなかよくけいどろやドッチボールをしています。もっとなかよくたのしくあそびたいので、とうそう中をみんなですしたいです。	①ミッションのないようをきめる。 ②たのしくするためのくふうを考える。
12/9 第5回	クリスマス会をしよう	ながい2学きをみんなでがんばったから2学きのさいごにみんなでたのしくすごしたいです。	①プログラムをきめる。 ②たのしくするためのくふうをかんがえる。
1/25 第6回	おまつりをしよう	2年1組はみんななかよくなりました。2年生みんなもなかよくなりたいので2組、3組をしようたいしておまつりをしたいです。	①おみせやさんをきめる。 ②なかよくなるためのさくせんをかんがえる。
3/9 第7回	2年1組さいごのおたのしみ会をしよう	もう少しで2年生もおわりです。てんこうする友だちもいます。そこで、さいごにみんなでたのしい思い出を作りたいです。	①ミッションのないようをきめる。 ②思い出にのこる作せんを考える。

1 議題は、議題ボックスに入っていた議題の中から計画委員が選定した。

2 提案理由は、議題を提案した児童が考えた。

3 本学級は、「話し合い活動」初期段階であるため、第1～3回は、話し合いの柱を1本で行った。「話し合い活動」に慣れてきたため、第4回から話し合いの柱を2本にした。また、2つ目の柱は、1つ目に話し合ったことについてどのような工夫をするのかといった内容であった。

表2 逐語記録例(第1回一部)

分節番号	発言番号	時間	発言者	発言内容	
1	1	0:00	M男	これから第2回学級会を始めます。しせいれい。	
	2		フロアー	はじめましょう。	
	3		K子	今回の司会グループの紹介をします。司会のK子です。私のめあては、みんなの意見をまとめることです。	
	4		M男	副司会のM男です。ぼくのめあては、みんなの意見をまとめるです。	
	5		C男	ぼくは、黒板書記のC男です。ぼくのめあては、黒板に字をきれいに書けるようがんばります。	
	6		I子	黒板書記のI子です。私のめあては、黒板に字をきれいに書くです。	
	7		O子	ノート記録のO子です。私のめあては、きれいに時間通りノートに書きます。	
	8		D子	タイムキーパーのD子です。私のめあては、丁寧に時間を計るです。	
	9		K子	今日の議題は、遊ぶ係を作ることです。提案者は、E男さんです。E男さん、提案した理由を話してください。	
	10	2:00	E男	はい。今も仲良しだけど、もっと仲良しになりたいからです。	
	11		K子	E男さん、ありがとうございます。	
	12		M男	今日のめあてを言います。今日のめあては、みんなが意見を一回は言えるようにしようです。みんなだめあてを読みましょう。	
	13		フロアー	今も仲良し……。	
	14		教員	みんなだ。	
	15		フロアー	今も仲良しだけど、もっと仲良しになりたいから……。	
	16		教員	話し合いのめあて みんなが。	
	17		フロアー	みんなが意見を一回は言えるようにしよう。	
	18		K子	話し合い1について、先生からお話があります。	
	19		教員	すごい、ちゃんとこっち向きゆうねえ。さすがB子さん、ちゃんとこっち見てくれてありがとう。今日は、E男さんがすごいすてきな提案をしてくれました。遊ぶ係を決めよう。係じゃなくて、遊ぶ係。いいですよ。もっと仲良くなるためにどんなふうはこの係をみんなが決めるのか先生も楽しみにしています。どんな係ができるでしょうか。また発表してください。	
	20		フロアー	はい。	
	21		教員	発表してください。	
	22		フロアー	はい。	
	23		3:20	M男	今日の話し合いを確認めます。話し合い1では、2年1組の遊ぶ係を決めることです。分かりましたか。
	24			フロアー	はい。
	25			教員	返事がいい。I男さん。

表3 分節分析表例（第1回一部）

分節番号	分節を構成する発言番号(数)	他の分節との関連性	分節の概要	分節のなかで用いられる論理	分節の終わり方	分節を特徴づける発言 ※「教」は教員による発言
1	1～25 (25)	独立	・司会グループの紹介 ・「今日のめあて」発表 ・提案理由の紹介	・定型	完結	10「今も仲良しだけど、もっと仲良しになりたいからです。」
2	26～64 (39)	1を踏まえ展開①	話し合い1「2年1組の遊ぶ係を決める」で意見を出し合う場面その1 ・「絵を描く係」の必要性について→残す	※1人でできる／みんなでできる ・提案者のやりたいたいという思いを尊重	完結	40「絵を描く係は一人でやることなのでいらんと思います。」 58「みんなで絵を描くのがいいと思います。」
3	65～81 (17)	1を踏まえ展開②	話し合い1「2年1組の遊ぶ係を決める」で意見を出し合う場面その2 ・「おもちゃを片付ける係」の必要性について→なくす	・おもちゃを片付ける係は遊び係かどうか ・提案者に確認	完結	68「おもちゃを片付ける係は遊ぶんじゃない、ただ遊んだものを片付けるからです。」
4	82～117 (36)	1を踏まえ展開③	話し合い1「2年1組の遊ぶ係を決める」で意見を出し合う場面その3 ・「けん玉係」の必要性について	※1人で遊べる／みんなで遊べる	賛成・反対両方の意見が出されたが、結論を見ず(オープンエンド)	87「けん玉はいらんと思います。理由は一人で遊べるからです。」 90「けん玉は一人でも遊べるし、二人でも遊べるから、だからどっちでもいいと思います。」

えた「話し合い活動」の経験がなかった。

分析方法：「話し合い活動」の「逐語記録」を作成し、「逐語記録」を同じ話題に属する発言のかたまりである分節に区切った(表2)。個人が特定されないように児童の名前は順不同としアルファベットで記した。次に、各分節について「分節番号」「分節を構成する発言番号」「他の分節との関連性」「分節のなかで用いられる論理」「分節の終わり方」等を記した「分節分析表」を作成した(表3)。最後に、「分節分析表」から「他の分節との関連性」を手掛かりに、縦軸に「時間の経過」、横軸に「話し合いの展開」を取り、話し合いの流れの全体構造を示す「シーケンス構造図」を作成した。作成されたこれら「逐語記録」「分節分析表」「シーケンス構造図」について、合意形成のプロセスに着目し分析を行った。

倫理的配慮：本研究を行う前には、筆者の学会及び論文発表に関しての調査データの活用についてA小学校校長に説明し、同意を得た。

3. 結果と考察

「話し合い活動」における合意形成のプロセスがどのように変容していたのか「逐語記録」「分節分析表」「シーケンス構造図」の順番に分析した結果を示し考察する。なお、紙幅の都合により、「逐語記録」「分節分析」「シーケンス構造図」の全データは、別稿において掲載した³³⁾。本稿では、データの一部と「逐語記録」の一部事例を提示し考察する。

3.1. 逐語記録の分析

「逐語記録」では、発言番号を用いることにより各回における合計発言数及び児童と教員の発言数の割合を比較することができる。まず、「話し合い活動」の合計発言数を比較した

ところ差異が認められた($\chi^2(7)=56.554, p<.01$)。多重比較(Ryan法, $p<.01$)の結果、第2回は第1, 4, 5, 6, 7回よりも、第3回は第1, 6, 7回よりも合計発言数が少ないことが示された。第2, 3回については、葛藤や論争等がほぼない多数決のような形の「話し合い活動」であったことから、合計発言数が少なかったと考えられる。一方、第1回については、第2, 3回同様に葛藤や論争等がない「話し合い活動」であった。しかし、「話し合い活動」を進めるための定型があるものの教員が話し合いをコントロールするための助言及び児童の発言を促す発言が多かったため、合計発言数が多くなったと考えられる。次に、児童の発言数と教員の発言数を比較したところ有意差が見られた($\chi^2(6)=36.850, p<.01$)。残差分析を行った結果、第1回($p<.01$)は教員の発言が有意に多く、第4回($p<.01$)、6回($p<.05$)は児童の発言が有意に多かった(表4)。第1回については、前述したように、初めての「話し合い活動」であったことから、教員が話し合いをコントロールするため発言数が多くなったと言える。第4, 6回については、下記の理由が考えられる。まず、教員の発言数が少なかったのは、教員が「話し合い活動」に慣れてきた児童に司会進行を任せただめであると言える。児童は、「話し合い活動」を積み重ねることにより話し合いの定型に慣れてきて自分たちで話し合いを進めることができるようになっていた。そのため、必然的に教員の発言数が少なくなったと考えられる。次に、第4, 6回において児童の発言数が多かったのは、児童の発言内容が多様化してきたためであると言える。例えば、第4回からは、事例1:自身の葛藤について発言(表5)したり、事例2:他の児童と論争(表6)したりする発言が出てきていた。また、事例3:児童自ら人数調整を行う(表7)、事例4:似ている意見を合わせる(表8)等、折り合う発言も出てきていた。これらのことから、第4, 6回における児童の発言数は、発

表4 児童の発言数と教員の発言数

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回
児童の発言数	173▽	97	137	166▲	161	200▲	199
教員の発言数	35▲	11	10	2▽	13	10▽	25
合計発言数	208	108	147	168	174	210	224

注 ▲は残差分析の結果、期待度数よりも有意に大きいもの、▽は有意に小さいもの。

表5 事例1 自身の葛藤 (第4回)

発言103：ぼくは、ハンターをやりたいと思っていますが、ターザンロープをやったことが無いので、ぼくは無理なのでできません。
 発言104：このミッションはできないという意見がありますがどうですか。
 発言105：A男さん。
 発言106：足が着く人はターザンロープのもっと上に上ったらいいのではないですか。
 発言107：H子さん。
 発言108：D子さんとちょっと似ていて、ターザンロープは競争した時に足が着くからどうしますか。
 発言109：そのことについて何かありませんか。
 発言110：M男さん。
 発言111：競争する時に、長いのと短いがありますが、長いのと短いのは決着がつくのが分かりやすい。短い方はずっとタイヤに着きますが、長い方はタイヤに着くのが遅いからです。
 (略)
 発言120：ミッションができないようなので、このミッションはやめてもいいですか。
 発言121：(フロアー) はい。

表6 事例2 他の児童と論争 (第4回)

発言122：最後に4番です。最後にハンターを笑わせるのミッションについて意見はありませんか。I男さん。
 発言123：ハンターを笑わせるのは、顔ではできるけど、コロナがあるからどうしようかなと思います。
 発言124：そのことについて意見はありませんか。K子さん。
 発言125：コロナがあるので、近付いてこちょばすのは、やめたらいいと思います。
 発言126：M子さん。
 発言127：K子ちゃんの意見に似ていて、こちょばして笑わかせのはダメだと思います。
 発言128：こちょばす以外でどのようにして笑わかせますか。E男さん。
 発言129：K子さんやM子さんに付け足して、体を触られたら嫌な人もいますので、それはどうしますか。
 発言130：触らないで笑わす方法はありますか。D子さん。
 発言131：変顔をしたらいいと思います。
 発言132：M男さん。
 発言133：変顔もいいけど、口からウィルスやバイ菌が飛んだらいかんので、お笑いがいいと思います。

表7 事例3 児童自ら人数調整 (第4回)

発言147：ハンターとミッションは人数が多いですけど、どうしますか。O子さん。
 発言148：ミッションをする人が多いので、逃げる人に代わります。
 発言149：ありがとうございます。D子さん。
 発言150：私もO子さんと同じで、ミッションをする人が多いので逃げる人になります。
 発言151：M子さん。
 発言152：最初、逃げる人でした。
 発言153：N子さん。
 発言154：ミッションが多いので、逃げる人にします。
 発言155：G男さん。
 発言156：ミッションをする人が多いので、逃げる人に代わります。

表8 事例4 似ている意見を合わせる (第6回)

発言179：A男さん。
 発言180：はい。お話をすると誘いを合体したらいいと思います。わけは、お話をすると誘うはどっちも声をかけることだからです。
 発言181：G男さん。
 発言182：はい。ぼくは、地図を作って。スタンプラリーの裏に地図を作ったらいいと思います。
 発言183：M男さん。
 発言184：はい。名札を作ると名刺を作るを合体して、名札の名刺を作るです。
 発言185：J男さん。
 発言186：紙に名前を書くとも名札を作るを合体させたらいいと思います。

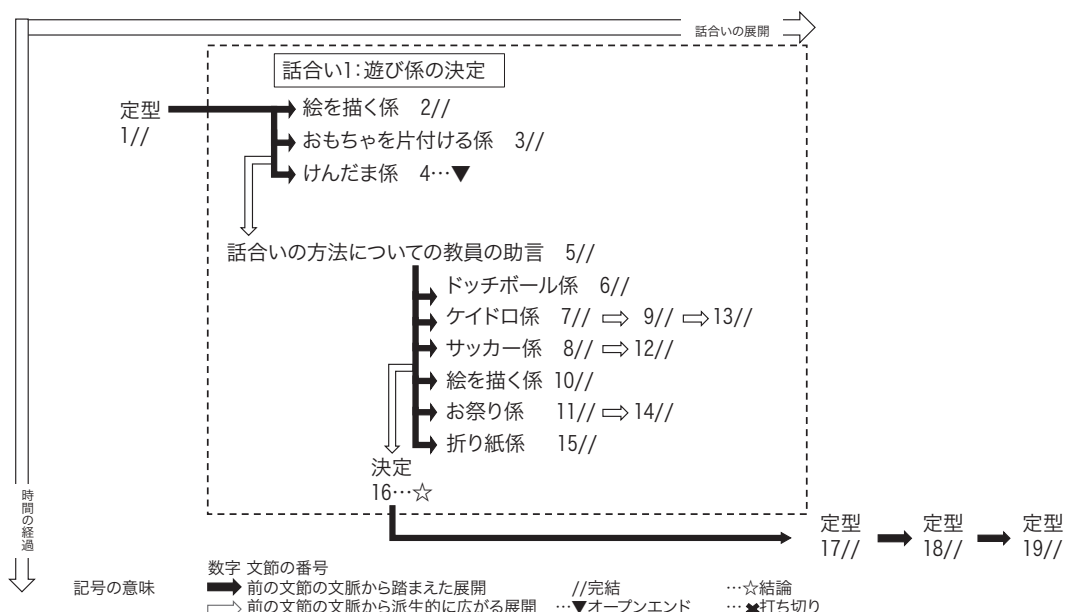


図1 第1回シークエンス構造図

言内容が多様化したことにより多くなったと考えられる。

3.2. 分節分析

後述の「シークエンス構造分析図」においても示されるように、第1回の「分節の終わり方」では、分節の終わりが完結していたが、第2回以降は結論を見ないオープンエンドで終わる分節が積み重なっていた。オープンエンドが積み重なる話し合いは、児童が自分の意見を受け止められたという思いを持つことができるため合意形成のための耕しとなる³⁴⁾。本研究における児童も、オープンエンドを積み重ねることにより、自身の思いを受け止められたと捉えることができたと考えられる。そのため、事例1, 2に示されるように、自身の葛藤や他の児童と論争ができるようになり、「他の分節との関連性」において派生的な分節が積み重なっていく展開が増えていたと言える。また、「分節のなかで用いられる理論」では、後述の「シークエンス構造分析」において述べられているように、第1回から第3回まで自分の考えを中心に発言した後、賛成意見に基づき多数決のような形で合意形成が行われるという理論であった。しかし、事例3(表7), 4(表8)に示されるように、児童自ら折り合う理論が出てきていた。「話し合い活動」では、みんなの意見を生かすことができる折り合いのポイントを探す工夫が必要である³⁵⁾。事例4(表8)における児童は、折り合いのポイントとして意見を合わせて生かす「ミニ井型」「カツカレー型」の理論を活用したと考えられる。これらのことから、本研究における児童は、「話し合い活動」を積み重ねることにより、自分中心の意見から少数意見である他者の意見を大切にす解決方法ができ出したと言える。そのため、多様な方法で合意形成が行われるようになったと考えられる。

3.3. シークエンス構造分析

第1回「シークエンス構造図」(図1)に例示されるように、第1回～3回においては、児童の葛藤や折り合いがないまま多数決のような形で合意形成が行われたため、シークエンス構造図が単線で流れていた。一方、第4, 7回「シークエンス構造図」(図2, 3)に例示されるように、第4回以降については、話し合いの柱が2本となったということだけでなく、オープンエンドで終わる分節から派生的な分節や脱線する分節が生まれていた。児童が話し合いの目的を達成するためには、こだわったり対峙したりすることが重要である³⁶⁾。本研究における児童は、「話し合い活動」を繰り返すことにより、自身の葛藤を発言したり他の児童と論争したりできるようになってきていた。そのため、「シークエンス構造図」が複線になり、話し合いの構造が多層的になったと考えられる。

4. まとめ

本研究の目的は、児童が「話し合い活動」を積み重ねることにより、合意形成のプロセスがどのように変容するのか探索的に検討することであった。「逐語記録」「分節分析表」「シークエンス構造図」を分析することにより、本研究における「話し合い活動」では、大きく二つの変容が明らかとなった。第一に「話し合い活動」の構造が多層的になったこと、第二に合意形成が多様な方法で行われるようになったことである。「話し合い活動」における合意形成のプロセスには、少数意見を大切にしつつ全員が納得できる解決方法を模索することが重要である³⁷⁾とされている。本研究における児童は、「話し合い活動」初期において安易な多数決における合意形成を行っていた。しかし、「話し合い活動」を積み重ねることにより、児童が安

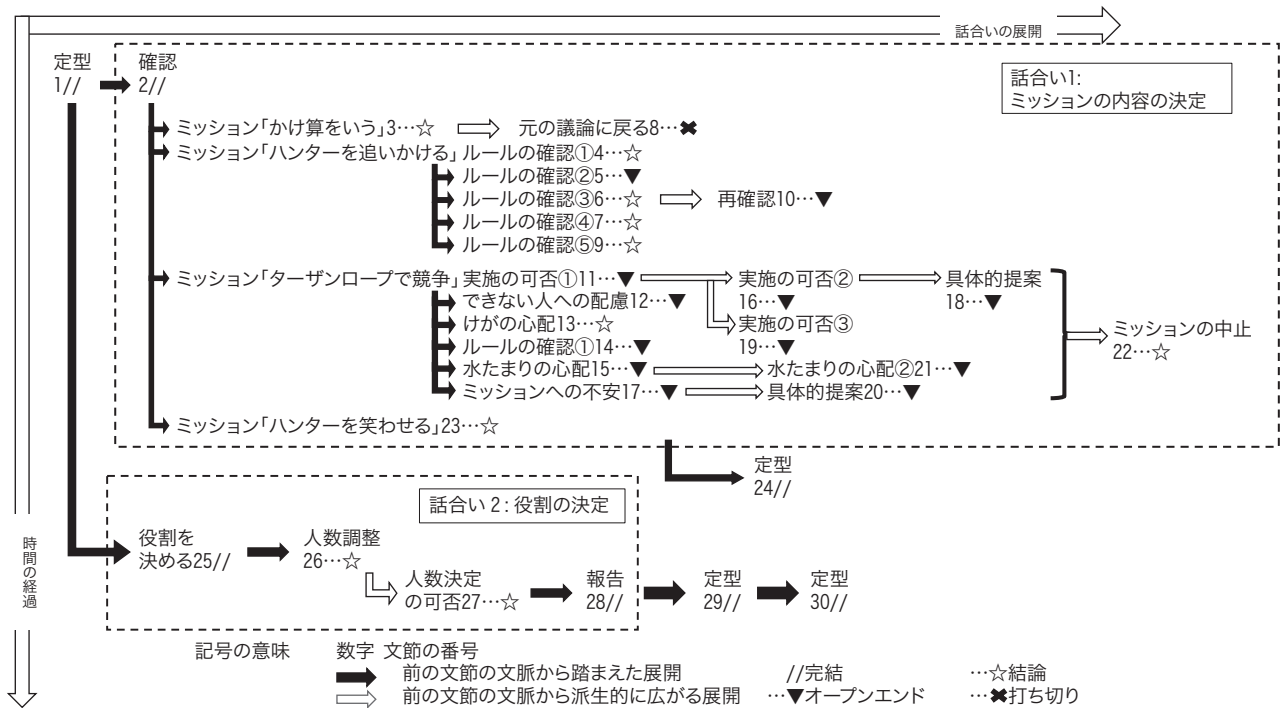


図2 第4回シーケンス構造図

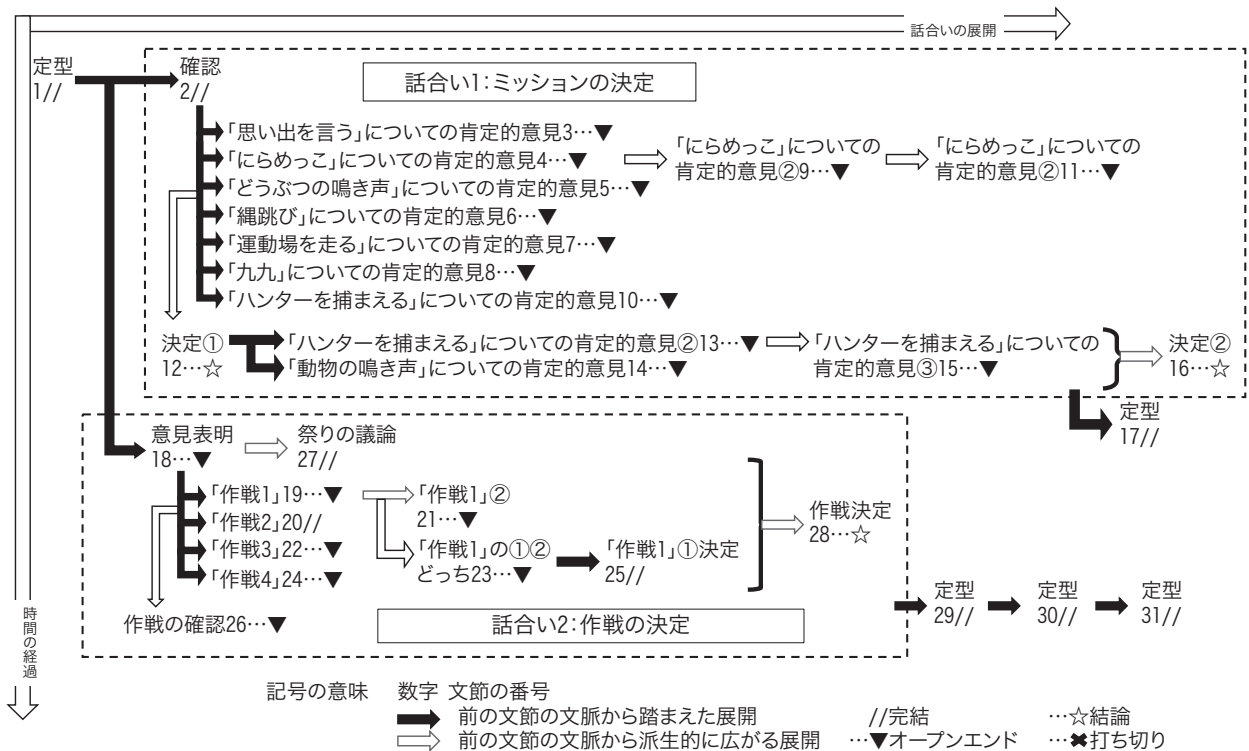


図3 第7回シーケンス構造図

心して発言することができるようになり発言内容が多様化していったと言える。また、友達や学級全体を意識した発言や折り合う発言が増え、多様な方法で合意形成が行われるようになっていたと考えられる。これらのことから、本研究における「話し合い活動」は、児童の発言数が増えると共に、シーケンス構造が複雑化していき、少数意見に配慮しながらみ

んなの意見に折り合いをつけて合意形成を目指す話し合いへと変容したと言えよう。

このように「話し合い活動」初期段階における合意形成のプロセスの変容を示すことができたことは、これから「話し合い活動」を行おうと考えている教員に対して実践的な示唆を与えることができたと考えられる。一方、学級活動における「話

合い活動」は、「話し合い活動」自体が目的ではなく、あくまでも児童が考えた活動を実現させるための手段である³⁸⁾。本研究における児童も、なすことにより学んだからこそ、「話し合い活動」における合意形成のプロセスが変容したとも考えられる。そのため、「話し合い活動」における合意形成のプロセスについては、「話し合い活動」→「合意形成に基づく実践」→「振り返り」のサイクルとの関連についても検証する必要があると言える。また、低学年においては、特に学級会などの「話し合い活動」が円滑に行われるための計画や準備等を行う計画委員会の指導が「話し合い活動」を進めるにあたって重要な位置づけを担うことが指摘されている³⁹⁾。そのため、計画委員会が行う準備等との関連も併せて検討することが必要であった。この2点については、本研究の今後の課題とする。一方、筆者は、担任として本研究における「話し合い活動」を実践する中で、「話し合い活動」初期段階において陥りやすい課題が見えてきた。このことは、学級活動における「話し合い活動」初期段階の指導における重要な知見になると考えられる。そのため、「話し合い活動」初期段階において陥りやすい課題を克服するための指導方法については、実証研究を行いながらあらためて提示していきたい。

謝 辞

本研究を行うにあたり、ご協力いただきました児童の皆さんに御礼申し上げます。また、本研究における学級活動の実施においてご助言を頂きました特別活動推進リーダーの藤原大輝先生、そして、校長である山岡大二先生に御礼を申し上げます。本論文の執筆において、山田真紀先生（椋山女学園大学）からはシークエンス構造分析についてご助言を頂きました。ここに記して感謝の意を表します。本研究は、日本教育心理学会第63回総会で発表した内容に加筆修正を行ったものである。

注・引用文献

- 1) 竹内成明「コミュニケーション物語」, 人文書院, 1986年, 54～56頁。
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編平成29年7月」, 東洋館出版社, 2018年, 76～95頁。
- 3) 森敏昭「学習科学が描く21世紀型学習者」森敏昭（監修）「21世紀の学びを創る—学習開発学の展開—」, 北大路書房, 2015年, 15～27頁。
- 4) 前掲3)。
- 5) 藤原和政・福住紀明「総合的な学習の時間および特別活動で育成を目指す資質・能力」『高知大学学校教育研究』第2号, 2020年, 59～66頁。
- 6) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編平成29年7月」東洋館出版, 2018年, 5～10頁。
- 7) 山本耕祐・若松美沙・若松昭彦「小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析—学級活動『話し合い活動』での児童の発話に着目して—」『初等教育カリキュラム研究』第8号, 2020年, 61～70頁。
- 8) 若松昭彦・川原陽子・熊田信一郎・鏡原崇史「小学校通常の学級における学級活動の実践—『話し合い活動』での言動分析を通して—」『学校教育実践学研究』第23号, 2017年, 131～138頁。
- 9) 宮田延実「子どもの社会的資質に及ぼす集団内葛藤の影響—低学年の学級活動の実践を通して—」『太成学院大学紀要論文』第17号, 2015年, 99～106頁。
- 10) 松本浩司・若松美沙・若松昭彦「小学2年生における協同問題解決のプロセスと規範および向社会性の促進との関連」『学級経営心理学研究』第8号, 2019年, 81～92頁。
- 11) 大久保利詔「クラスの絆を強める集会活動実現のための話し合い活動に基づく集会活動の実践—学年クラスマッチの種目提案を視野に入れた4年生の学級での話し合い活動と集会活動の実践—」『日本特別活動学会紀要』第23号, 2015年, 77～84頁。
- 12) 阿由葉恭代・懸川武史・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方法に関する一考察」『群馬大学教育実践研究』第35号, 2018年, 287～298頁。
- 13) 杉山晶子「合意形成に至る話し合い活動の一考察—小学校特別活動の学級活動(1)における事例—」『日本基礎教育学会紀要』第24号, 2019年, 55～60頁。
- 14) 篠原諒伍・花坂歩「特別活動（学級会）に国語科での学びを生かす教科融合の取り組み—小学校三年生の「話すこと・聞くこと」との結び付け—」『国語論集』第18号, 2021年, 222～230頁。
- 15) 後藤和歌子・脇田哲郎「学級担任の学級会の指導に関する指導上の課題—教職院の意識調査から—」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第6号, 2016年, 1～6頁。
- 16) 佐藤洋一・西尾一「特別活動の指導法における『三つの視点』と学級活動—係活動の再構築による資質・能力の育成—」『名古屋学芸大学研究紀要教養・学際編』第16号, 2020年, 21～33頁。
- 17) 前掲13)。
- 18) 岩島亜希子「学級活動(1)の話し合い活動を中核にした学級経営—話し合い初期段階の学級における教師の指導に着目して—」『教育実践研究』第22号, 2012年, 249～254頁。
- 19) 中村映子「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究—A小学校におけるアクション・リサーチを通して—」『学校教育研究』第31号, 2016年,

- 130～143頁。
- 20) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」を参照。本答申は文部科学省のサイトで閲覧可能である。（2020年2月24日接続確認）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 21) 前掲3)。
- 22) 前掲8)。
- 23) 前掲18)。
- 24) 山田真紀「中学校における学級活動『話し合い活動』の導入に関するアクションリサーチ」『椋山女学園大学教育学部紀要』第13号，2020年，73～85頁。
- 25) 藤村宣之「児童前期の心の発達」子安増生（著）『新訂発達心理学特論』，一般財団法人放送大学教育振興会，2014年，180～197頁。
- 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(2)—逐語記録とシークエンス構造図を用いた研究手法の開発—」『椋山女学園大学教育学部紀要』第12号，2019年，127～153頁。
- 27) 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，2019年，39～48頁。
- 28) A小学校は，2020年4月より「特別活動」を校内研究の柱の一つとし，実践を始めた。
- 29) 本研究における学級会は，筆者である担任の学級で行われた。そのため，研究結果の解釈をする際の情報として筆者と本研究とのかかわりについて開示する。筆者は，主に算数科，国語科を研究する小学校に30年間在籍し学級担任をしてきた。小学校在籍31年目となる2020年4月に，「特別活動」の研究を始めようとしていたA小学校に赴任した。教員歴は長い一方，学級活動における「話し合い活動」の実践知は少なかった。
- 30) A小学校では，コロナ感染防止予防のため，2020年4月13日～5月14日まで休校し，5月15日～5月28日まで2班に分かれて分散登校を行った。学校が再開されたのは5月29日であった。そのため，担任が司会進行を行った学級会は6月となり，児童が司会進行を行った学級会は7月となった。
- 31) 児童が司会進行を行った学級会は，7月から全7回行われた。6月の学級会については，担任が司会進行を行ったため本研究のデータに含まなかった。一方，児童は，6月の学級会を第1回の学級会と認識し，本研究において第1回としている学級会については第2回と認識している。それ以降も同様であるため，本研究が示す学級会と児童が認識している学級会の実施回数はずれている。
- 32) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「特別活動指導資料みんなで，よりよい学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）」文溪堂，2019年，42～70頁。
- 33) 小松和佳「小学校低学年における“話し合い活動”の実践研究II—合意形成のプロセスに着目したシークエンス構造分析の基礎的資料—」『椋山女学園大学教育学部紀要』15号，2022年3月。
- 34) 前掲27)。
- 35) 清水弘美「新学習指導要領対応 小学校“特別活動”の年間指導モデル」学事出版，2018年，31～33頁。清水氏によると折り合う方法には「献立型」「ミニ井型」「カツカレー型」があるという。
- 36) 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，2007年，87～90頁。
- 37) 前掲27)。
- 38) 前掲32)。
- 39) 河野俊次「低学年における計画委員会の基本的指導」『道徳と特別活動6月号』，ぶんけい，2020年，10～13頁。