

# 児童の「主体的な話し合い」を育てるグラウンド・ルールの導入に関する検討

伊藤未来歩<sup>\*1</sup>・益子典文<sup>\*2</sup>

本研究の目的は、児童の「主体的な話し合い」を育てるグラウンド・ルールの特徴、とりわけグラウンド・ルールの導入期（1学期）の指導過程を明らかにすることである。そこで、小学校中学年の授業を参観し、計3回の授業を分析した。その結果教師は全発話数の約1割の割合（99件/791件）でグラウンド・ルールを導入していることが示された。その後担任教師にインタビュー調査を行い、カテゴリーの見直しと導入時期の修正を行った。インタビュー調査からグループ活動導入前の4月の姿と、7月以降、さらに2学期・3学期にはどのような姿になってほしいかという主体的な話し合いの理想の姿を想定しながら指導を行っていることが示された。

〈キーワード〉 小学校、グラウンド・ルール、話し合い、主体性、グループ活動

## I. 研究の背景

第一筆者（以下、筆者）は、2016年11月に1カ月間、小学校で教育実習を行った。教育実習では、小学校1年生のクラスを担当した。担当クラスの児童達の話し方や聞き方は、小学校1年生とは思えないほど徹底されており、学習規律に感銘を受けた。教師と児童との間にルールが導入される入学当初、教師が子ども達にどのような働きかけを行ったら、11月に学習規律が成立しているのだろうか。幼稚園、保育園児から小学校に進学するに当たって、子どもたちは様々な新しい事態に対処していくと考えられるが、教師がどのような教育観を持ち、どのようなことに配慮し、どのような指導を行って、「話し方・聞き方」に関する学級のルールを作っていくのか明らかにしたいと考えた。

まず、小学校教員の初任者が担当する可能性が高い中学年の実態を知りたいと考えた。研究を依頼した小学校では2学年毎にクラス替えが行われている。小学校3年生は担任教師もクラスの構成員も変わるため、教師と児童の間に新たなルールが形成されると考えた。そのため、研究する対象学年を小学校3年生に設定した。さらに、小学校3年生という学年段階ならば、「話し方・聞き方」だけではなく、それらを基礎とした「話し合い」をすることも可能ではないかと考えた

ため、研究テーマを【児童の「主体的な話し合い」を育てるグラウンド・ルールの導入に関する検討】と設定した。

## II. 小学校におけるグラウンド・ルール導入の事例分析

### 1. 調査の目的

本調査の目的は、授業において児童の「主体的な話し合い」を育てるために、教師がどのようなグラウンド・ルールを導入しているか、そしてそれらのグラウンド・ルールの導入が、学習の進展状況の時期によってどのような違いがあるのか、中堅教師の授業を分析対象として明らかにすることである。

### 2. 調査方法

#### (1) 調査対象者

調査対象者は、G大学教育学部附属小学校に在籍している現職小学校教員である。教職経験年数は12年（小学校勤務7年、中学校勤務5年）である。調査対象者の2016年度の担当学年は第3学年であり、第3学年担任は2回目である。

#### (2) 調査実施日

授業の調査は、2016年5月6日、6月8日、7月13日に行った。

\*1 岐阜大学教育学部学校教育講座

\*2 岐阜大学教育学部附属学習協創開発研究センター

### (3) 調査手続き

分析対象とした授業は、5～7月に月1回の計3時限分である。ビデオカメラとICレコーダーを使用し、毎回の授業時における、教師を中心とした授業の映像と音声を収録する。教師にはワイヤレスピンマイクを装着してもらい、教師の小さなつぶやきも録音できるようにする。

### (4) 対象学級

G大学教育学部附属小学校3年生1学級の担任教師1名と児童35名からなる学級である。この学校では2年生終了時にクラス替えがあり、担任教師は3年生の4月時よりこの学級を担任している。

### (5) 調査対象授業の概略

分析対象とした授業は、「総合的な学習の時間」計3時限分である。この学年では、1年間を通して「花経営を中核とした総合的な学習の時間」が展開される。1年間通してのねらいは「自分たちで考え、協力し合って体を動かしながら花を育てる体験を通して、花の素晴らしさや命の大切さ、全校の仲間のために働くことの充実感を得ることができる。」である。また、1学期の目標は「花を育てて、花のたくましさを知ろう」である。次に、それぞれの授業の概要を述べる。

#### i. 5月6日

児童が決めた「えがおで元気な花をさかせよう」というスローガンに合う花を、学習者用情報端末（Apple社製iPad）を使って検索・同定する授業である。花を決定する条件は、5月に種を植えて7月に咲く花である。児童は自分が花壇に植えたい花を、1人1台の学習者用情報端末を利用して検索したり、時には班の仲間と協力したりしながら決定する。

#### ii. 6月8日

情報検索を行う授業であるが、教師があらかじめ準備した種が、何の種であるかを調べる授業である。教師が用意した二種類の種に対し「いったい何の種なのか調べよう」という課題が設定される。児童はこの2つの種が何の種なのか学習者用情報端末で検索したり、グループの仲間と協力したりしながら答えを出す。

#### iii. 7月13日

前時までに児童が決めた花壇のデザインを基に、グループごとに自分達が担当する色や形に合う花を探すという授業である。花を決定する条件は、7月に種を植

えて、運動会のある10月に満開になるような花を探すことである。児童は学習者用情報端末で検索したり、グループの仲間と協力したりしながら花の種類を決定する。

## 3. 結果

### (1) ビデオテープの分析方法

#### i. 分析対象

聞き取り可能な全発話の文字起こしを行った上で、個々の発話に対し、発話番号、発話がなされた時間、授業場面、発話者、発話内容、学習形態、発話の対象、各発話中の特徴的な教師の動作、各発話中の特徴的な児童の動作などの情報を加えてデータを作成した。発話単位は、話者交代を区切りとしている。グループ活動を行っている際は、発話機能の変わり目、発話対象の変化を区切りと設定した。また、何人かの児童が同じ内容のことを話している際は、区切りとせず1つの児童の発話としている。児童のつぶやきに関しては、教師が反応を示していないものは、発話としてみなしていない。データは、表計算ソフトに1発話あたり1行として、すべて入力した。以上のデータの分析を進める中で、発話番号、発話者、発話内容、学習形態に着目することにした。

#### ii. グラウンド・ルールの抽出・整理

文字起こしされたデータをもとに【学習規律】【話し方・聞き方】【話し合い】に関するグラウンド・ルールを示している教師の発話を抽出した。児童の「主体的な話し合い」が成り立つ前提として、学習規律と話し方・聞き方が成立していることが必須条件と考えたためである。この3種類の発話の定義と発話例は表1の通りである。

このカテゴリーは次の手順で導出した。まず、筆者が暫時的にカテゴリーを作成した。次に、分析対象となる発話データがカテゴリーの基準に当てはまるかどうか、

表1 グラウンド・ルールの定義と発話例

	定義	発話例
学習規律	学習環境を自ら整えることを促す。例えば、姿勢の修正や、時間の意識化を促す発話	何ちゅう恰好でやっとなん。
話し方・聞き方	話をする際の周りの状況、他者の話を聞く際の態度、反応の仕方などに関し、児童の気づきを促す発話	そしてー、もし…時間が…(沈黙して待つ)
話し合い	話し合いにおける対話の方法、他者との関わり方や、話し合いの価値・態度・考え方を示す発話	一緒？おつ。みんな見たって。みんな見たって。一緒？一緒？今見せてくれたよ。一緒？一緒？

1つずつ検討する。カテゴリーの基準を満たさないものがあれば、その時点でカテゴリーの定義を見直し、修正を行う。このデータ分類活動を繰り返していった。同様の手順で、「グラウンド・ルール」の各分類項目に、どのような特徴があるのかを検討するため、さらに下位カテゴリーを設けた。それぞれの下位カテゴリーの定義と発話例を、表2、表3、表4に示す。

表2 【学習規律】の内容側面の定義と発話例

	定義	発話例
姿勢・整理整頓	姿勢を直すことや、身の回りの学習環境を整えるよう促す発話	何ちゆう恰好でやっどるん。 あー、ごめん気づいちゃった。Mさん、しまつて。机の横にかかってるやつ。
時間	時間の意識化を促す発話	MさんMさん。時間だけ見てみんなに声かけやーよ。

表3 【話し方・聞き方】の内容側面の定義と発話例

	定義	発話例
切り替え	今何をするときなのか児童に気づかせる発話、行為	そしてー、もし…時間が…(沈黙して待つ) (ざわざわしているのに発表しようとする児童に対し)ちよつと待ってな。
価値付け	ほめることによって、どのような姿が良い姿、反応なのかという点を児童に示す発話	えらいね、Mさんの目がねー、もうねー、何を言うんや、この赤い服着たおじさんはっという。何言うんやろなっという目で見とるのがいいね。
学級集団	班長や学級委員などの役割を意識させ、どう行動をしなければならぬのかを示したり、仲間の意見を大切にすることを示す発話	班長しっかりまとめな。 話してるんだよ、仲間が。大事にして。

表4 【話し合い】の内容側面の定義と発話例

	定義	発話例
協働促進	仲間と協力して進めることを促したり、児童同士の対話を生みやすくする発話	うん、みんなでみんなで見せて。 ほんとにそれでいい？ほんとこれ？これ？ほんと？
探究促進	結果のみではなく、理由まで明らかにすることを促したり、自分なりの考えを大切にすることを示す発話	うんどんな？どんな形してるの？こんな形？こんな形？どんな形してるの？

## (2) グラウンド・ルール導入期における発話頻度数推移の分析

文字起こしされたデータをカウントしたところ、3回の授業における発話総数は1,404件であった。個々の発話データの発話者は【教師】、【児童】、【全員】の3つに分類する。すなわち全発話とは、【教師】、【児童】、【全員】3者の発話の合計数である。その中で、教師が発話者となっている数をカウントしたものが教師全発話であり、3回の授業の発話総数は791件であった。さらに教師全発話791件の中から、【学習規律】【話し方・聞き方】【話し合い】のグラウンド・ルールに関する発話だけを取り出し、カウントしたところ、3回の授業におけるグラウンド・ルールに関する発話総数は99件

であった。これらを分類し、授業毎すなわち月毎にカウントした結果を表5に示す。また、教師によるグラウンド・ルールに関する発話99件の内容をカテゴリーごとに分類し、月ごとにカウントした結果を表6に示す。

表5 授業における発話数のカウント結果

	5月	6月	7月	総計
グラウンド・ルール	16	45	38	99
教師全発話	243	279	269	791
全発話	429	479	496	1404

表6 グラウンド・ルールの内容カテゴリー別頻度

グラウンド・ルール	5月	6月	7月	総計
学習規律	7	3	10	20
話し方・聞き方	3	12	11	26
話し合い	6	30	17	53
総計	16	45	38	99

【学習規律】【話し方・聞き方】【話し合い】のグラウンド・ルールをさらに下位カテゴリーに分類し、月ごとにまとめた結果を図1に示す。

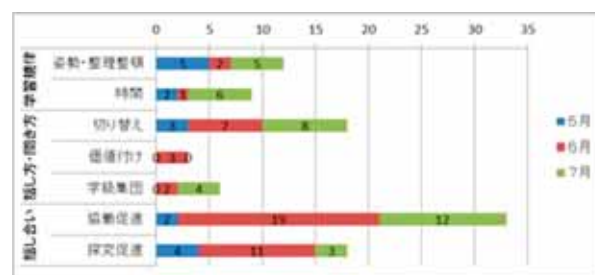


図1 グラウンド・ルールの下位カテゴリー別頻度

## 4. 考察

### (1) 時期によるルールの差異について

#### i. 5月6日

5月の授業におけるグループ活動は、目的を持って話し合い活動を展開するのではなく、課題を個人活動で解決しながら、個人で出来ないこと・分からないことが明確になった時点でまわりのグループ構成員と話し合うものであった。したがって、この時期におけるグループ活動は、個人学習活動を補う役割として位置づいており、主体的な話し合い活動を展開するためのグループ活動は、まだ本格的には行われていないということが分かる。5月の授業で特徴的だったのは、一斉（全体交流）の場面での話し合い活動である。全員の前で発表をする児童

が、結果のみを話して理由を話さないという場面があった。そのとき、教師は「ちょちょちょ。ちょまって。聞きたくない？いくよ、せーの。」と全員に対する発話を行った。この発話は下位カテゴリー【探究促進】に該当する。この発話を受け、児童全員が「なんで？」と声を揃えて発表担当児童に尋ねる。教師のこの発話だけで児童全員が反応している点は重要である。授業日の5月6日にはこのグラウンド・ルールが定着していたことから、4月の早い段階から教師は【探究促進】のグラウンド・ルールを示していたことが分かる。

#### ii. 6月8日

6月のグループ活動は、グループで解決すべき課題が話し合い活動前に明確に示されていた。したがって、この時間は主体的な話し合い活動の実現に向けて、話し合う必然のある課題が仕組まれていた。教師の具体的な発話では、個人が調べ学習をしたときに、一人で結論を出してしまうのではなく、グループ構成員の合意の上で結論を出すように促すため、【協働促進】のグラウンド・ルールが多く示されている(図1参照)。しかし、このグラウンド・ルールは、児童が主体的に行動することを促すというよりも、教師主導で導入していたと言える。例えば、自分の意見をグループ構成員に説明する際には、自分の学習者用端末の画面が全員に見える位置においてから説明することを、教師自らが説明者である児童の学習者用端末を移動することにより示していた。その他に6月の授業で特徴的だったのは、一斉(全体交流)の場面での話し合いである。児童が意見を発表した後に「どうですか？」と尋ねると、一人の児童だけが「分かりました。」と反応を示した。すると教師がその発話を受けて、「いい反応やね。」と価値付けをした。すると、次の児童が発表をした後の「どうですか？」に対する「分かりました。」の反応が多くなっていた。価値付けを通して、【話し方・聞き方】に関するルールが導入され、短期的に維持されている。主体的な話し合いを実現するためのグラウンド・ルールを長期的に維持するためには、価値付けを繰り返し、指導をしていくことが重要だと考えられる。また、【学級集団】の項目が現れるのも6月からである。班長や学級委員などの役割の自覚を通してグラウンド・ルールを示している。

#### iii. 7月13日

7月の授業で特徴的だったのは、グループ活動のとき、班隊形を強制するのではなく、児童の判断に任せていたことである。話し合いの場面において児童の主体性を育てることは難しい。教師が指示を出しすぎてしまうとそれは主体的ではなくなってしまうからである。6月の時期は、グループ活動を行う前に班隊形にすることを指示しているが、7月は「班隊形にした方がいいんじゃない？」という声かけを行っており、児童の話し合いの方法理解の進展状況に応じて、担任教師が児童の主体性を育むもうとする教育観が伺える。このような教師の働きかけが観察された一方、実際の話し合いは活発に行われず、教師はその状況を読み取って、机間指導の中で各グループに対し「こういうことについて話し合ってみたらどうか」という提案を頻繁に行っている。

#### iv. 導入期3ヶ月の授業の共通点

今回の授業分析の結果、児童の主体的な【話し合い】を育てるためには、話し合いに関連したグラウンド・ルールの導入や指導だけではなく、主体的な話し合い活動の構成要素として【学習規律】や【話し方・聞き方】のグラウンド・ルールも関連していることが示された。

具体的には【話し方・聞き方】に関しては、児童が、いま何をしなければならないのか、ということが分かっていない場面が多くあり、そのため【切り替え】を示すグラウンド・ルールが月毎に多くなっている。しかし、「静かに前を向きましょう。」など、直接聞き方を示す発話はなく、児童が静かになるまで待ったり、価値付けを行ったりしてグラウンド・ルールを示しているということが特徴的である。小学校3年生という学年を考慮してのことか、あるいは教育観に基づくものかなどについては、さらに検討が必要であるが、児童は活動すべき内容を主体的に切り替えることが苦手であり、それ故に継続した指導が必要になることが明らかとなった。

#### (2) グラウンド・ルール導入活動モデルの作成

前項の考察をもとにして、グラウンド・ルール導入期において、教師が児童の主体的な話し合いを育てるために導入したグラウンド・ルールの変化についてのモデルを図2に示す。図2から、児童の主体的な話し合いを育てるためには、教師の継続的かつ変化に応じた指導が必要になることが分かる。このモデル図には担任教師の持つ、話し合いの理想の姿像が影響していると考えられる

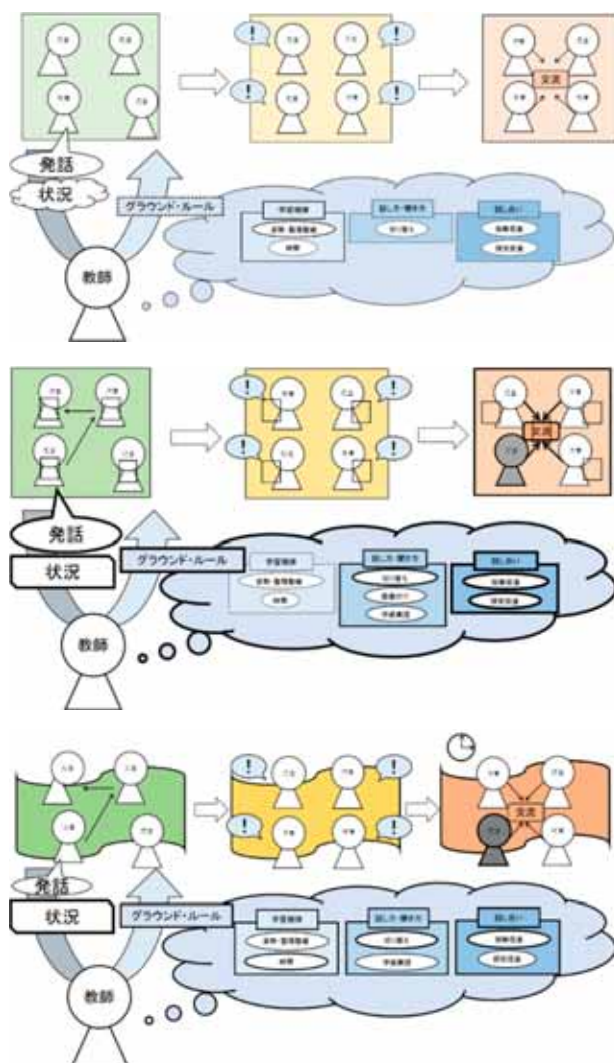


図2 グラウンド・ルール導入活動モデル

ため、その点においてさらに調査が必要である。

### Ⅲ.「グラウンド・ルール導入活動」モデルの評価

#### 1. 調査の目的

本調査では、Ⅱ章で作成した「グラウンド・ルール導入活動」モデルを、Ⅱ章で調査対象者とした現職小学校教員に提示し、評価を求めるインタビュー調査を行う。これにより、調査対象授業の背後にある教師の価値観や他教科とのつながりを明らかにすることが目的である。この分析により、より有効性の高いモデルへと改善することが可能となるはずである。

#### 2. 方法

#### (1) 調査対象者

調査対象者は、Ⅱ章の調査対象者と同じ現職教員である。

#### (2) 調査実施日

調査は、2016年12月14日に行った。

#### (3) 調査の手続き

この調査では、まず調査対象者にグラウンド・ルール導入期における授業（2016年5月6日、6月8日、7月13日）の分析結果について説明を行う。次に調査用紙を用いて、教師の考えや1学期の取り組み、学年による違いについてメモをするよう求める。調査用紙記入後、インタビューにより、調査用紙の記述内容について詳細な説明を求める。なお、インタビューの内容は、ICレコーダーに録音する。

#### (4) 調査用紙の構成

調査用紙には、「グラウンド・ルール」の定義と調査の目的、グラウンド・ルール導入期における授業（2016年5月6日、6月8日、7月13日）の分析結果、筆者の作成したグラウンド・ルールのモデル図（図2）が書かれている。調査対象者への質問事項として、「調査対象者の教職経験年数」、「総合的な学習の時間の授業時数」の回答を求める。また、自由記述による質問事項として、「主体的な話し合い活動を進める上でもっとも大切にされてきたこと」、「具体的な指導（4月・5月・6月・7月の時期別）」、「主体的な話し合い活動の理想の姿（低学年・中学年・高学年別）」それぞれに、回答を求める。

### 3. 結果

#### (1) 調査用紙

調査用紙の回答に要した時間は、約10分であった。「②総合的な学習の時間の授業時数」については、その場で確認することができなかったため、回答は得られなかった。調査対象者の調査用紙記入結果を表7に示す。

#### (2) インタビューデータの分析方法

インタビューの時間は、35分であった。インタビュー内容の全発話について文字起こしをした。全発話に関して、発話者、発話内容の情報を含むデータを作成した。その際、調査対象者をS、調査実施者をI（筆者）、をK（調査協力者）とした。例えば、「S3」であれば、調査

対象者の3番目の発話となる。以下、調査対象者の発話データを使用する際にはこのように記述する。

次に、文字起こしをしたデータをもとに、発話を内容ごとに区切り、何について言及しているかラベルをつけた。そして、IIで分析対象とした授業の事実とその背景にあった教師の考えや価値観との関連性の検討を行った。

表7 調査用紙回答結果

No.	質問事項・回答
1	教職経験年数は何年ですか。 12年(小学校:7年、中学校:5年) 第3学年担任:2回目
2	「主体的な話し合い」活動を進める上で最も大切にされてきたことを教えて下さい。 ・子どもの問いと子どもの納得、意欲 ・仲間がいるから…一人ではできないと思うことの素材
3	「主体的な話し合い」活動について具体的にどのような指導を行いましたか。総合的な学習の時間以外の授業についても広げて、4月からの指導について順にできるだけ詳しく教えて下さい。 【4月】 ・教えることは教える一歩ひ方、生活規律 ・目指すものの明確化(学級目標、経営スローガン、教育目標) 【5月】 ・基本的には4月と同じだが、ある程度のところから介入しないようにする ・班での活動を導入 【6月】 ・働く楽しさおもしろさを共感する ・班内での役割を明確にする 【7月】 ・班長を中心とした班活動 ・できたことを明確化する ・次の中間目標の設定(運動会)
4	目指すべき「主体的な話し合い」活動の理想の姿(目標や指導方法)は学年段階によって違いはありますか。もしあるならば、学年段階別に教えて下さい。 【低学年】 ・となりの子と今の学びを振り返り伝え合う 【中学年】 ・同じ考え、ちがう考えの子を求めて動く(基本は班) 【高学年】 ・「自分の学びの強化のため」という目的をもって自由に求め、動く(ある程度の規律の中で)

### (3) グラウンド・ルールの背景にある教師の価値観

#### i. 協働促進

II章で、6月・7月に【協働促進】のグラウンド・ルールが多く示されていることが明らかとなったが、担任教師は「主体的な話し合い」活動を進める上で最も大切にしてきたこととして、「子どもの問いと子どもの納得・意欲」と、「仲間がいるから…一人ではできないと思うことの素材」の2つを挙げている(S2)。このことから、協働促進のグラウンド・ルールは、担任教師の持っている教育観が影響していることが分かる。また、学習形態は一斉の場面よりもグループ活動の場面の方が、グラウンド・ルールを導入する回数が多かったが、教師の「多分5月くらいから班活動って大事なんだよっていうことを子ども達、さっきの話、納得、子ども達が納得できるようにしています、はい。(S16)」「基本班で、基本的には班を中心に、なんでも班活動だったかな。(S21)」という発言から、5月から7月にかけて意図的にグルー

プ活動を多く位置付けてきたことが分かる。学習者の状態が、グループの仲間と高め合っていくという組織作りの段階に入ったため、グループ活動でのグラウンド・ルールの回数が多くなったと考えられる。さらに教師は全員が納得しているかということを大切にしているため、6月の授業で見られたように、「みんな」という言葉を多く用いていた、グループの中の誰かの学習者用端末器や実物の種をグループの中心に置き、グループの全員で確認することを促したりするなどの行動が表れていたのだと考えられる。

#### ii. 探究促進

探究促進のグラウンド・ルールに関連した発話については、担任教師の専門が算数科であるということが影響している発話が多く見られる。例えば、「それはあのごめんなさい。さっきも話したように算数科なので、算数って根拠が大事。できればいいんじゃないかと、こういう風に考えたことが大事。根拠が大事ってことを考えたときに、やっぱりあの子達の実態を見たときに、できればいいっていうような感じがすごくあったので、算数の授業の中でも根拠を明確にしてしゃべるようにはずっとやってきている中で延長をあの子達があの場でやったという。なんで?なんで?なんで?って僕は聞いている。うーん、根拠を明確にするっていうところは大事にしているので、うん、はい。(S12)」という発話である。これは具体的には話し合いにおける意見表明の際の根拠を大切にしていることであり、算数科の授業で学んだ学び方を、次のように、国語科や総合的な学習の時間などの授業でも重視していることが示されている。「主に。もちろん国語でももちろんそうですけど、こういう風ででこうこう思います。なんでって言ったらこの叙述からそれを、ねえ筆者の思い主人公の思い引き抜いたのかって大事にしてるので、根拠を大事にしたためです。(S13)」。意見表明の際に根拠を明確にするという教師の価値観があるからこそ、全体的に【探究促進】のグラウンド・ルールが多く示されていたと考えられる。根拠を明確にすること、すなわち【探究促進】のグラウンド・ルールを算数科の授業で導入し、その後、国語科や総合的な学習の時間などの他教科の授業へと展開すると考えられる。今回の授業観察のデータでは、5月6日の授業で、全員の前で発表する児童が、結果のみを話して理

由を話さないという場面があったとき、「ちょちょちょ、ちょ待って。聞きたくない？いくよ、せーの。」と教師が全員に対する発話を行なった際、児童全員が「なんで？」と声を揃えて発表担当児童に尋ねる、というやりとりがあったと述べたが、このようなやりとりが見られたのも、総合的な学習の時間に根拠を明確にするグラウンド・ルールを教師が提示したためだと言える。さらに、国語科の授業でも、根拠を明確にしながらか主人公や筆者の思いの読み取りを行う。このように様々な教科で同一の【探究促進】のグラウンド・ルールの導入と定着が進行する。この取り組みが進行することにより、児童の内面で探究促進のグラウンド・ルールに価値が見出されていくと考えられる。そして、「やりたがる子ども達は、先生交流していいですか？っていうのはよく言われるので、どうぞご自由について、はい。(S14)」という発話があるように、児童の内面で価値が見出された結果、児童は「主体的」に話し合い活動をするように変容していくのだと思われる。また、話し合いのグラウンド・ルールとして、【協働促進】と【探究促進】に分類したが、教師は机間指導のときに各々のグループの話し合い活動を評価するにあたり、【協働促進】と【探究促進】を意識している発言が見られたことから、【話し合い】のグラウンド・ルールの下位カテゴリーの分類を裏付けることができた。

#### (4) グラウンド・ルールを支える教師の考え方や価値観

##### i. 「主体的な話し合い」活動に対する教師の考え方や価値観

担任教師は「主体的な話し合い」活動を進めるためにもっとも大切にしてきたこととして、「子どもの問いと子どもの納得・意欲」と、「仲間がいるから…一人ではできないと思うことの素材」の2つを挙げている。筆者は当初「主体的な話し合い」活動を進める上で【学習規律】や【話し方・聞き方】が徹底されていることが大切であると考えていた。しかし、「主体的な話し合いって言ってるからには主体的でないといけなかなって思ったときに、人が話をするときは体を向けて聞きなさいとか、話をする前に『話してもいいですか？』と言いなさいとか。そういう方法論に話をいってしまうと、子ども達はそれを言えばいい、そういう風に向けばいいって風になってしまうので、主体的でなくなるのかな。

うん、もちろんそういう風にするによって、自分の話がみんなに伝わるんだなあとか、そういうことすると自分が深まるんだなあっていう実感が子ども達に作れればいいと思うんですけど、(S36)」という発話にあるように、児童がその価値を理解し、実感してこそ始めて意味があり、形式にこだわることは「話し合い」ではあっても「主体的な話し合い」ではないことが示された。さらに、「全員が机を寄せないといけない、話し合えないかっていうとそういうわけではないのかな。それって形だけ整っているだけで、目的はそこじゃないので。班で話し合えれば僕はそれでいいのかなって考えたときに、もっとみんなの体が寄せ合って話し合いたっていうのであれば机を介さなくても僕は別にいいのかな。4人が机を揃えて書きながらなんかやりたいていうなら机揃えた方がいいのかなっていう目的さえあればその形は特にこだわってないかなーと。(S32)」という発話からも、担任教師は形にはこだわっておらず、常に児童の問いや納得、意欲を大切にすることを念頭において、「主体的な話し合い」活動を進めているということが示されている。

また、「主体的な話し合い」活動のためには、話し合いの方法だけではなく、そもそも何について話し合うかという素材を大切にしているということが分かった。

「話し合い活動って話になると一人ではできないことじゃないので、やっぱり仲間がいるから、この子達と一緒にやっていくんだっていう思い、一人ではできないって思うくらいの素材を子ども達に与えてあげることが大切なんじゃないのかなーというふうに今は思っています。(S2)」という発話や、「子ども達がこれ考えてみたいなーとか、こういうこと明らかにすればいいなっていうものを僕は課題としてあげるように心がけてます。(S3)」という発話があるように、仲間と協力できる、そして取り組みたいと思える素材を教師が用意し、与えることがとても大切だということが分かった。実際に、6月8日の授業は、教師が用意した2種類の種に対し「いったい何の種なのか調べよう」という課題をグループごとに解決するという授業であり、主体的な話し合い活動の実現に向けて、話し合う必然のある課題が仕組まれていたといえる。さらに7月13日の授業は、児童が決定した花壇のデザインを基に、グループごとに自分達が担当

する色や形に合う花を探すという授業であり、児童がやってみたいと思えるような素材であったといえる。このように、児童に与える素材を教師が工夫することが大切だということが明らかとなった。

## ii. 学習者の成長に合わせた導入の考え方

まず、4月に関する発話では、「教えることは教える、早いうちに。約束は約束で早いうちに約束しておく。後からこれもあれもって言われたらすごく重たくなっちゃうので。うん、教えることは教える、許さないことは許さないってことは先に話すっていうのが僕のやり方。うん、こういう風に勉強は、ノートはこういう風に使うんだよとか、えっとー、チャイムが鳴ったら挨拶するんだよ、とかじゃないですけど生活規律やったり学び方は教えることは教える、先に。もちろん約束を付け足すこともあるんですけど、極力それが少なくなるようにしたいなと思っています。(S8)」という発話がある。この発話から、4月は教師主導で学習規律を徹底させることを意識していることが分かる。

次に5月は、「5月は基本的に4月と一緒に僕は。…子ども達に任せられるところは任せていきたいなと。うん、あまりこっちががが言わないようにしてしますが、言ってるかもしれない。(S16)」という発話から、5月から徐々に児童の主体性を尊重していることが分かる。第Ⅱ章の授業分析の結果、5月7日の授業では、個人活動が中心で「相談しても良い」という程度の話し合い活動のみが観察された。この時期はまだ本格的にグループ活動は行われていなかったと言える。「5月くらいからは、班活動っていうのをこの時期多分5月くらいから班活動って大事なんだよっていうことを子ども達、さっきの話納得、子ども達が納得をできるようにしています、はい。(S16)」という発話は、5月からグループ活動を導入していることを裏付けている。

第Ⅱ章の分析の結果、6月から【学級集団】の項目が現れたが、「5月の終わりくらいからかなー。だったかなー。そうやねー、常に班長班長ってことは言い続けてきたから。(S24)」という発話に見られるように、小学校3年生という段階を考慮し、5月末から班長や学級委員などの役割の自覚を促すグラウンド・ルールを導入していることが分かった。また、国語科で学んだ話し合いの仕方を取り入れたり、ホワイトボードを用いながら進行役

や書記役などの役割を明確して話し合いをしたりして、グループ内での個人の役割を意識させる活動が導入されていた。

7月は、教師の学級経営の成果が現れており、グループを中心として集団としてのまとまりが出てきたことが伺える。また、第Ⅱ章の授業分析の結果、7月13日の授業では、全体での話し合いの司会は、児童(経営委員)に任せようとしていた。実際は時間がなくなってしまったため、教師が進行を行っていたが、小学校3年生の段階では、全体の話し合いの進行をいつ頃、どのように児童に任せるのかという疑問に対しては、「ほとんどしていません。あの子達の今の様子を見てみると、ほとんどやらせてないんですが、後期からちょこちょこつとくらい。今の自分の中では。ただあの時の経営委員がえー、誰やった？ほんとによく頑張る子だったので、やらせてみようかなっていう。うん、チャンスというか。そのつもりで僕はやらせてたかな。多分だからみんなの前でああやってやるのは1回目とか2回目だったと思いますよ。(S27)」という発話が返ってきた。この時期だからということではなく、児童の実態に応じて、一人ひとりの力を伸ばすにはどうすると良いのか、その一つの方法として用いられていたということが示されている。

次に、2学期には、「5月以上に言わないようにしてるし、見てることが多いし、褒めることを増やしてる。5月は違うでしょっていうことを説いていた気がする、1学期は。今はひたすらよくできたねっていうことを。あなた達こういうことができるようになったじゃんとか。こういうことすごいよとか。こういうことあったからこういうことになったんだねとか。そういうことを増やすようにはしてます。(S43)」という発話が見られる。第Ⅱ章の授業分析の結果をしてみると、例えば【学習規律】の中の【姿勢・整理整頓】に関する「何ちゅう恰好でやっとなる。」という発話や【話し方・聞き方】の中の【切り替え】に関する「そしてー、もし…時間が…(沈黙して待つ)」という発話など、児童に違うということを気づかせるグラウンド・ルールが多く示されていた。しかし、実際に授業観察は行っていないものの、これらの教師の説明から考えると、2学期にはこれらの項目は減少していると考えられる。そして、1学期には【価値付け】の項目はほとんど見られなかったが、2学期には【価値付け】



項目が増えているということが予想される。さらに3学期以降も2学期に増加した【価値付け】を基盤とする指導が継続すると考えられ、その指導を行うために、主体的な話し合い活動を展開する場を提供することが重要であることが推察される。

#### 4. 考察:グラウンド・ルール導入活動モデルの修正

調査を行った結果、モデルの修正すべき箇所は、大きく2点あった。次に修正すべき点について示す。

##### (1) カテゴリーの見直し

第II章でグラウンド・ルールのカテゴリーを作成した際、児童の「主体的な話し合い」が成り立つ前提として、学習規律と話し方・聞き方が成立していることが必須条件と考えたため、【学習規律】【話し方・聞き方】【話し合い】の3つのグラウンド・ルールの上位カテゴリーを設定した。さらにそれらを下位カテゴリーに分類し、【学習規律】は【姿勢・整理整頓】【時間】に、【話し方・聞き方】は【切り替え】【価値付け】【学級集団】に、【話し合い】は【協働促進】【探究促進】に分類した。しかし、第III章で述べてきたように、主体的な話し合い活動を進める上で担任教師が大切にしてきた考えとずれのあるカテゴリーが存在した。例えば、【話し方・聞き方】は、学習活動が形式化する可能性があるため重視していない、等の反応が得られている。そこで、カテゴ

リーの見直しを行った。カテゴリーの見直しの根拠となった発話内容を表8に示す。

インタビュー調査の際の、「主体的な話し合いって言うからには主体的でないといけないかなって思ったときに、人が話をするときには体を向けて聞きなさいとか、話をする前に『話してもいいですか?』と言いなさいとか。そういう方法論に話をいってしまうと、子ども達はそれを言えばいい、そういう風に向けばいいっていう風になってしまうので、主体的でなくなるのかな。うん、もちろんそういう風にするによって、話自分の話がみんなに伝わるんだなあとか、そういうことすると自分が深まるんだなあっていう実感が子ども達に作ればいいと思うんですけど、(S36)」という発話にあるように、児童がその価値を理解し、実感してこそ始めて意味があるので、【話し方・聞き方】などの形式はこだわっていないということが示されている。そのため、児童の「主体的な話し合い」のためのグラウンド・ルールの上位カテゴリーを【学習規律】【話し方・聞き方】【話し合い】の3つから、【学習規律】【話し合い】の2つに修正した。【話し方・聞き方】の下位カテゴリーであった【切り替え】【価値付け】【学級集団】については、【切り替え】は(S8)、(S15)の発話から【学習規律】に、【価値付け】【学級集団】は(S43)、(S24)の発話から【話し合い】に再分類した。そして新たに【自由交流】とい

うグラウンド・ルールを加えた。これは(S15)の発話に見られるように、交流をする際に自由に席を立ち歩いてグループ以外のメンバーとも交流するというグラウンド・ルールである。話し合い活動をする際のグラウンド・ルールなので【話し合い】の下位カテゴリーとして位置づけた。グラウンド・ルールのカテゴリーの見直しを行った結果をまとめたものを、図3に示す。

インタビュー調査の際【学習規律】の下位カテゴリーに相当する具体的な個別のルールに関しては、詳細な説明を求めなかったため、3つの下位カテゴリーの詳細は明らかになっていない。そのため【学習規律】はまとめて【学習規律】のグラウンド・ルールとする。一方、【話し合い】に関しては、インタ

表8 インタビューの際の教師の発話内容

turn	発話内容
S8	これが僕の主体的な話し合い活動に向けてっていうじゃないかもしれないんですけど、 <u>僕なりの学級経営としては教えることは教える、早いうちに。約束は約束で早いうちに約束しておく。後からこれもあれもって言われたらすごく重たくなっちゃうので。うん、教えることは教える。許さないことは許さないっていうことは先に話すっていうのが僕のやり方。うん、こういう風に勉強は、ノートはこういう風に使うんだよとか、えっとー、チャイムが鳴ったら挨拶するんだよ、とかじゃないですけど生活規律やったり学び方は教えることは教える、先に。もちろん約束を付け足すこともあるんですけど、極力それが少なくなるようにしたいなと思っています。後は4月の時には何を指すのか、どんな自分になっていきたいのかっていう学級目標であったり教育目標に照らし合わせた学級目標であったり、えーっとあの子達の思いが合った経営のスローガンを設定して何を指していくのかっていうところは4月方向づけしてはいます。</u>
S15	だから結局交流活動をし始めたのが4月の終わりから5月。そういうことを、いわゆる <u>学び方をきちっと規律させて、4月の終わりから5月だったと思うけど、6月の中間研究会ではその姿があったってこと考えるとやっぱりそこらへんくらいかなー。はい。そこでやっぱり楽しさを覚えていて深まりも感じてったんじゃないのかな、あの子達の中で。だから最近はお黙って席を立ち上げる。</u>
S24	うーん、ぐらいたと思うけどな。そのこのときにやればいいのかと思ってやってるんじゃないかと、子ども達の様子見ながらやってるので、なので子ども達が、例えば学級委員っていうのもあの子達の中には初めての子もいたりとか、代表委員っていうのも初めての子もいたりとかしてるので、あの子達の段階に合わせながらやっているところがあるから。 <u>ただのその中で班長っていうのがどういうものかっていうのを理解するのに3年生の段階からすると1ヶ月では理解はできない。やっていく中でっていうところもあったりとか、もちろん叱られる中であつたりとか、認められる中であつたりとかもある。5月の終わりくらいからかなー。だったかなー。そうやねー、常に班長班長ってことは言い続けてきたから。半ばからここら辺かなと思ってますが、分かりません。</u>
S43	うーん、は、 <u>5月以上に言わないようにしてるし、見ることが多いし、褒めることを増やしてる。5月は違うのでよっていろいろを聞いていた気がする。1学期は、今はひたすらよくできたねっていうことを。あなた達こういうことできるようになったしやんとか。こういうことすごいよとか。こういうことあったからこういうことになったんだねとか。そういうことを増やすようにしてはいます。うん、はい。</u>

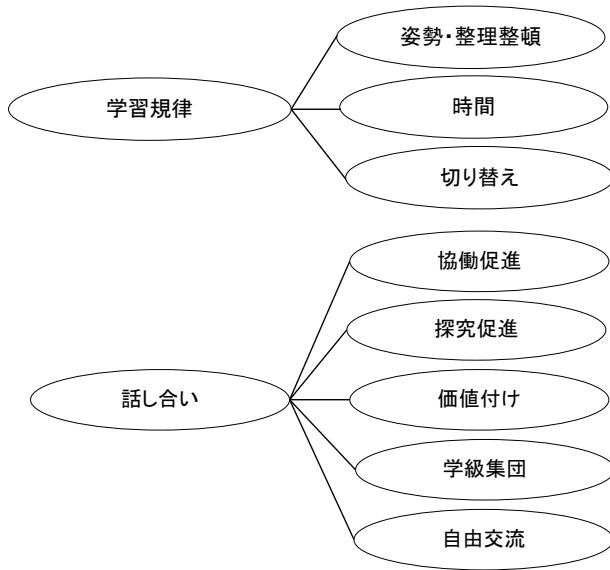


図3 グラウンド・ルールの詳細修正版

ビュー調査から豊かな詳細を得ているため、5つの下位カテゴリに分けることにした。合計6つのグラウンド・ルールが抽出されたことになる。

次に、インタビュー調査時に得られた、導入・維持に関する発話に基づき、これらの計6つのグラウンド・ルールの導入、維持の時期を示したのが図4である。

図4から、教師が様々なグラウンド・ルールを児童に示している1学期は、児童の「主体的な話し合い」活動の実現は困難である。児童の学年段階や成長段階を考慮しつつ、何より目の前の児童の実態を捉えて、グラウンド・ルールを教師と児童の間で共有することが大切である。そして、仲間と話し合いをすることで自分の学びが深まるなど、児童が仲間と話し合う価値を実感できるような体験をさせ、児童の内面から、話し合いをしたいと思えるまでに、教師が働きかけることが大切である。

1学期の間に約束事を共有・内面化しておくことで、2学期以降は「5月以上に言わないようにしてるし、見ることが多いし、褒めることを増やしてる。5月とは違うでしょっていうことを説いていた気がする、1学期は、今はひたすらよくできたねっていうことを。あなた達こういことができるようになったじゃんとか。こういうとこすごいよとか。こういうことあったからこういうことになったんだねとか。そういうことを増やすようにはしてます。(S43)」という発話にあるように、教師が主に児童の取り組みに対して価値付けを行うことで、グラウン

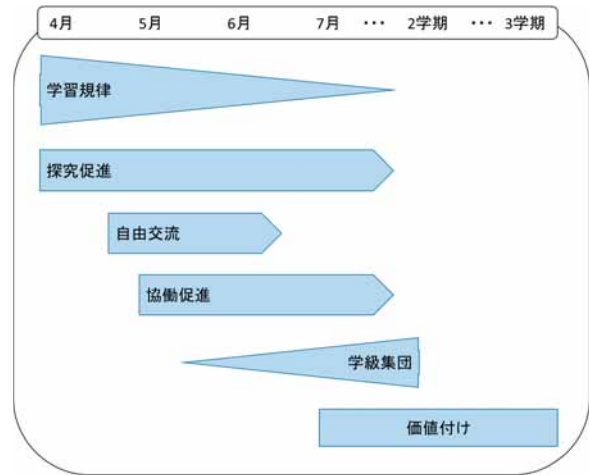


図4 グラウンド・ルールの導入期と維持期

ド・ルールが維持され、さらに発展していくのだと考えられる。図4に示したように、2学期以降は、ほぼ価値付けのグラウンド・ルールのみ状態となる。つまり、児童の「主体的な話し合い」が成立している状態では、教師はグラウンド・ルールを教師主導で示していないのである。これは、児童の「主体的な話し合い」のための学習規律や、協働の方法、学級集団の中の役割などの価値理解を通し、グラウンド・ルールが児童の内面に定着した状態になったからだと考えられる。つまり、教師がグラウンド・ルールを導入し、ある程度の期間継続して指導し、教師がグラウンド・ルールを児童に示さなくなったとき、児童の「主体的な話し合い」が成立しているということが示された。

## (2) グラウンド・ルール導入活動モデルへの修正

インタビュー調査からグループ活動を導入する前の4月の姿と、今回調査対象とした7月以降、2学期3学期にはどのような姿になってほしいかという理想の姿についても明らかになったため、第II章で作成したグラウンド・ルール導入モデルの修正を行う。

まず、グラウンド・ルールが導入される頻度の高い5・6・7月の状態を図5に示す。

第II章で作成したグラウンド・ルール導入活動モデルからの改善点は、教師の示すグラウンド・ルールの種類である。グラウンド・ルールは、図4に示した6つのグラウンド・ルールと同一である。そして教師の示したグラウンド・ルールが児童にある程度内面化された項目に関しては、児童の上側にグラウンド・ルールを配置して

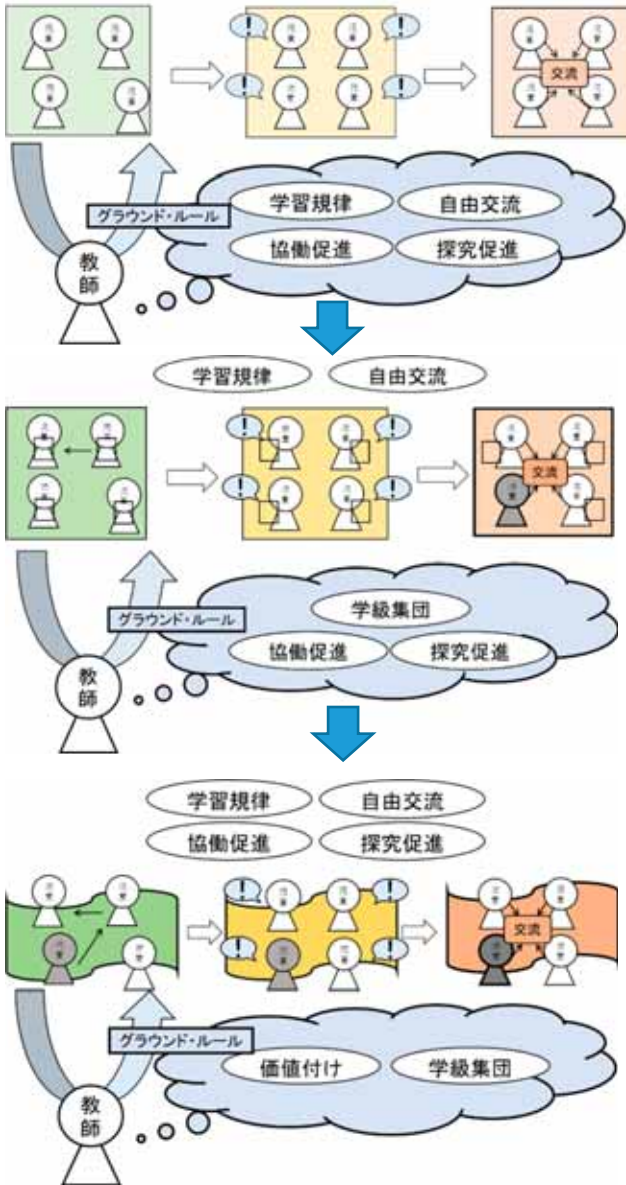


図5 グラウンド・ルール導入活動修正モデル【5・6・7月】

いる。さらに、6月と7月のグループ活動を開始したときの児童の状態を修正している。例えば、7月は班長を中心に話し合いを進めることが可能になってきているため、最初から児童の色を灰色にしている。

次に、インタビュー調査の結果を受け、新たに作成した4月の状態を図6に示す。

調査対象の教師は、4月はまだ、グループ学習を導入していない。インタビュー調査の際の(S8)の発話から、4月は教師主導で学習規律を徹底させることを意識していることが分かる。さらに、算数科の授業を中心に意見表明の際には根拠を明確にすること、すなわち探究促進

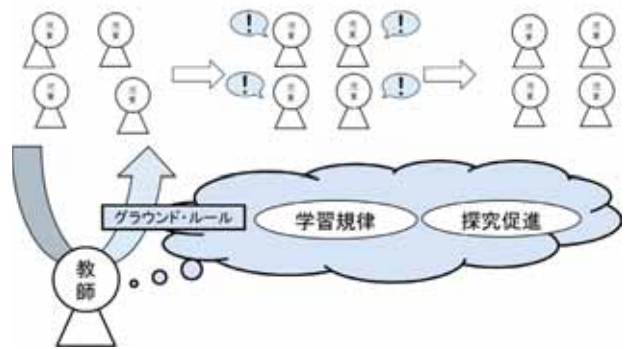


図6 グラウンド・ルール導入活動修正モデル【4月】



図7 グラウンド・ルール導入活動修正モデル【3学期】

を4月から導入し、児童の問いを大切にしていることが示されている。次に、新たに作成した3学期の理想の状態を図7に示す。

1学期は、教師はグループ活動の最中にグラウンド・ルールを示している。児童はグラウンド・ルールを示されたときに、自分達のあるべき姿に気づき、考え、次の行動に移っている(図5)。しかし3学期の理想の姿は、話し合いが開始されると、教師がグラウンド・ルールを示さなくても、自分達の頭で考え行動している姿である。そして、この時期には、児童は「主体的な話し合い」のための学習規律や、協働の方法、学級集団の中の役割などの価値理解を通し、グラウンド・ルールが児童の内面に定着した状態になっていると考えられる。そのため、教師がその活動に対してフィードバックを行うという形で、児童ができるようになったことに対して価値付けを行い、グラウンド・ルールを維持、さらに発展させていくと言える。

先に示した図4および、グラウンド・ルール導入活動修正モデルから、全般的に4月以降時間の経過につれて、

児童の内面に定着するグラウンド・ルールが増加し、教師が示すグラウンド・ルールが減少していく。また1学期はグループ活動の最中にグラウンド・ルールが示されることが多かったが、3学期になると、グループ活動終了時に、教師が児童を価値付けることによって、定着させていく。

以上より、小学校3年生における「主体的な話し合い」活動を育てるためのグラウンド・ルール導入活動の過程が示された。

#### IV. 今後の課題

本研究では、計3回の授業調査と担任教師によるインタビュー調査によって、「主体的な話し合い」を育てるグラウンド・ルール導入活動の機能のカテゴリーを抽出し、検討した結果、モデル化をすることができた。

しかし課題となる点もある。第1に、調査対象者が1人の教師に留まるという点である。本研究では特定の教師の実践課程を精緻に分析するという方法をとった。そのため本研究の知見を、「主体的な話し合い」を育てる授業づくりをする上での教師一般の特徴として述べることはできない。そのため、複数の教師を対象に調査をし、検討してみる必要がある。

第2に、調査対象とした学年が1つに留まるという点である。中学年における「主体的な話し合い」を育てる授業づくりについては明らかとなったが、学年による違いによって導入するグラウンド・ルールや、導入する時期も異なってくると考えられるため、様々な学年で検討してみる必要がある。

第3に、現象を分析する上で、児童の視点が乏しい点である。教師の経験を生かして最善のグラウンド・ルール導入活動を行っていても、児童とグラウンド・ルールを共有することができていなければ、グラウンド・ルール導入活動は有効的だとはいえない。

以上の課題点を踏まえ、筆者が教職についた際、学年による違いに応用を効かせながらグラウンド・ルール導入活動モデルを利用し、児童と教師という視点で、さらに利便性に富んだモデルにしていく必要があると考える。

#### 引用・参考文献

- 1) 香川文治・吉崎静夫 (1990) 一チンの導入と維持 日本教育工学雑誌 14 (3) 111-119
- 2) 北垣里奈 (2016) 異なる学級に対する中学校教師のグラウンド・ルールの導入と定着に関する検討 岐阜大学教育学部, 卒業論文 1-50
- 3) 国立教育政策研究所 (2016) 平成28年度全国学力・学習状況調査の結果 <https://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/16summary.pdf> (参照日 2017.1.18)
- 4) 児玉圭一 (2014) 教師は協同学習のグラウンド・ルールをどのように共有するか ―4月における2人の小学校教師の比較を通して― 402
- 5) 松尾剛・丸野俊一 (2007) 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか ―話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて― 教育心理学研究 55 93-105
- 6) 松尾剛・丸野俊一 (2008) 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すか 教育心理学研究 56 104-115
- 7) 松尾剛 (2010) 13章 学級文化と授業 授業デザインの最前線Ⅱ理論と実践を想像する知のプロセス 高垣マユミ編 北大路書房 201-211
- 8) 文部科学省 (2015) 新しい学習指導要領等が目指す姿 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm) (参照日 2017.1.18)