

[教育方法一般]

児童の主体性を高めるクラス会議における教師の働きかけ

小出 晃大*・山本 智子**・服部 純平***・
田中 彩子****・寺西 萌夏*****

1 問題の所在と目的

中央教育審議会(1996)は以前より、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質・能力を「生きる力」と称し、小学校学習指導要領においても、「生きる力」は、我が国の現状を踏まえた上で児童生徒に求める内容に精査され、育成の継続をしていくことになる。そして、井上・林(2003)は、「学校教育の目標は子どもたちの生きる力の育成にあり、生きる力とは社会に対応できる力、すなわち主体性である」とらえられた」と述べている。このように、主体性は学校教育において重視され、その育成が期待されてきたといえるだろう。

主体性について、浅海(1999)は「他のもの(周囲の人の言動、自分の中の義務感(こうしなければいけないといった考え))にとらわれず、行為の主体である我として、自己の純粋な自由な立場において、自分で選択した方向へ動き、自己の立場において選択し、考え、感じ、経験すること。また、そういった、心の構えがある状態。」と定義している。また浅海(2001)は主体性を、「『主体』が他と関わっていく中で現れてくる、性質としての属性」、「他者との関わりを通して表されるもの」と述べている。鯨岡(2006)も「他者と相互に主体を認め合うことによって相互の主体が育つ」と述べており、主体性における他者との関わり的重要性を指摘している。

また、鯨岡(前掲)は「人が社会的存在であるが故にその主体性の内部は『自分を押し出す側面』と『受け止める側面』によって成り立つもの」と2種類あるとしている。その2つの側面に関して、鯨岡(2008)は「『私は私』というように自分を貫くことに向かう」傾向を自己充実欲求と、「相手を尊重し、相手とよい関係を築くことに向かう」繋合希求性を挙げている。鯨岡(前掲)は、相互主体的な関係の基本の成り立ちこそ、社会性の基盤をなすものだとしている。つまり、この相互の関係の成り立ちを支援することで社会性の育成にも寄与することができると考えられる。したがって、主体性を育成していくことによって、社会性の育成も期待できる。

田畑(2016)は「子供の主体性に影響を与える【周囲の大人の働きかけ】」として、「①理解・尊重、②主役であると伝達、③安心・自由を促す場づくり、④子どもの対処をサポート、⑤子どもの頑張りの賞賛」を挙げている。つまり、教師が主体性を発揮させようとしたら、①～⑤の働きかけをすることが期待される。さらに、寺田ら(2014)は他者との相互作用による関係性の中で主体性が育まれると述べており、これらのことから、主体性は児童同士や児童と教師との相互作用により育まれることと考えられる。

「子ども同士の相互作用を起こしていく営み」として赤坂(2015)は、クラス会議を挙げている。クラス会議とは子どもたちが「生活上の問題を議題として出し、クラス全員で解決案を探す」活動である。さらに、赤坂(前掲)によると、クラス会議は「子どもの主体性を尊重する活動」ともしており、主体性を高めるものだと期待できる。

前述したように、田畑(前掲)が周囲の大人の働きかけが子供の主体性に影響を及ぼすことを指摘しており、ここからクラス会議における教師の働きかけが子どもの主体性に影響を及ぼすことが推察される。一方、木下・赤坂(2022)は、クラス会議における、児童の認識を変容させる指導方法について検討していく必要があると述べている。つまり、クラス会議においてどのような教師の働きかけが頻出し、児童の主体性にどのように影響しているか、十分に検討されていないと考えられる。

そこで、本研究では、クラス会議の中のどのような教師の働きかけが、児童の主体性に影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的とする。

*三条市立飯田小学校 **大東市立深野小学校 ***蛸名市立中新田小学校 ****上越市立高志小学校
*****上越教育大学教職大学院

2 研究方法

(1) 調査対象校

A市立B小学校

(2) 調査対象者

第1学年23名（男子11名・女子12名） 第2学年24名（男子12名・女子12名）

第3学年26名（男子15名・女子11名） 第4学年20名（男子9名・女子11名）

第5学年32名（男子16名・女子16名） 第6学年20名（男子10名・女子10名）

及び各学年の担任

(3) 調査期間

令和4年9月1日～11月17日

(4) 調査の概要

全学級のクラス会議を調査期間中に週1時間ずつ参観し、教師はどのような働きかけをしており、児童はどのようなことを考えているのかを調査するため、次の事項を検討した。

① 児童の振り返り

「記述による振り返り」に着目し、学習者の思考を把握した中尾（2020）に倣って、毎時間のクラス会議の振り返りから児童の主体性にどのような特徴があるか検討した。なお、着目する児童の主体性カテゴリー作成に当たっては、以下の手順を踏まえた。まず、クラス会議の振り返りから解釈する主体性カテゴリーについて、鯨岡（前掲）が提示する「自己充実欲求」と「整合希求性」を示した。次に、作成したカテゴリーについては、共同筆者と協議し、相互間の一致率が80%水準を見たすまで検討を繰り返した。

② 教師の働きかけ

教師の働きかけをクローズドコーディングで分類し、その度数を検討することにより教師の指導態度の特徴を追及した菊池・山本（2015）に倣って、クラス会議場面における教師からの児童への働きかけにどのような特徴があるか検討した。なお、着目する教師の働きかけカテゴリー作成に当たっては、以下の手順を踏まえた。まず始めに、クラス会議における教師の指導行動について、田畑（前掲）が提示する「子どもの主体性に影響を与える【周囲の大人の働きかけ】」を参考に「主体性に影響を与える教師の働きかけカテゴリー」を作成し、全部で11の観点を示した（表1）。次に、作成したカテゴリーについては、共同筆者と協議し、相互間の一致率が80%水準を満たすまで検討を繰り返した。

(5) 調査方法

教室の後方にビデオカメラを設置し、ICレコーダーを授業者身に付けてもらい、録画、録音したものを分析に活用した。

3 分析方法

(1) 効果測定の方法と分析方法

① 主体性について

話し合いによる児童の主体性を測るため、浅海（前掲）の「主体性尺度」（4件法）を使用した。なお、学級内には尺度における数値の低群が存在することが予想される。井本（2016）は、学級適応感の尺度の結果から低群の上昇を確認し、生徒の社会的能力および学級適応感を高める上で有効であることを示唆している。よって、この質問紙調査においても、低群の児童に注目して分析を行い、主体性を高める上で有効か検証する。低群の選定については、本研究では合計点が学級内における合計点の平均値未満に該当する児童とした。

② クラス会議での児童の認識について

まず、クラス会議後に毎時間振り返りを実施し、主にクラス会議で頑張ったことや意識したことを記入するよう求めた。次に、佐藤（2008）の演繹的コーディングを援用し、その振り返り記述を、鯨岡（前掲）による「自己充実欲求」「整合希求性」に準拠して分類し、クラス会議において児童がどのような主体性に関わる意識をもっていたかを確認した。そして、確認した分類については、共同筆者と協議し、相互間の一致率が80%水準を満たすまで検討を繰り返し、一定の信頼性が担保されるよう配慮した。

③ 教師の指導行動について

初めに、佐藤（2008）の演繹的コーディングを援用し、田畑（前掲）が提示する「子どもの主体性に影響を与える【周囲の大人の働きかけ】」に準拠して分類し、主体性を高め得るクラス会議において、どのような教師の働きかけが存在するのか確認した。そして、確認した分類については、共同筆者と協議し、相互間の一致率が80%水準を満たすまで検討を繰り返し、一定の信頼性が担保されるよう配慮した。

表1 子どもの主体性に影響する教師の働きかけ分類カテゴリー

	説明	クラス会議における具体例
①理解・尊重	A：子どもの意思を尊重する思いがある	①相槌（いいねー、うんうん） ②共感 ③対等な姿勢 ④1メッセージ（論ず時）
	B：子どもの辛さに共感する	①個人議題に寄り添う ②解決策におけるマイノリティへの配慮の言葉
	C：子どもを信頼する	①FF（フィード・フォワード） ②係に任せる ③係が困っていても手を出さない（見守る）
②主役であると伝達	A：子ども自身が主役であることを伝える	①みんなの課題であることへの説明
	B：子どもに「自分のこと」として伝える	①個人議題を自分事として捉えられるようにする（自分ごととして捉える、同じ一員として）
③安心・自由を促す場づくり	A：教師のユーモア	①言葉や行動で和ませる ②空気を変える
	B：子どもが思い切って自分を発揮できる風土や雰囲気	①やる気にさせる ②始まりや滞った時に言葉をかける ③自分の意見を大切にされる（多重投票） ④ルールの確認
④子どもの対処をサポート	A：子どものイメージを助ける	①言い換え ②意見が出ない子の個別対応 ③イメージの共有（「○○したことありませんか？」）
	B：子どもたち自身が問題解決できるように最小限の介入にとどめる	①FBの調整 ②軌道修正に留める ③係のサポート（指示）
⑤子どもの頑張りを称賛	A：子どもの努力を認める	①過去のFB
	B：子どもの積極的態度をほめるかわり	①即時のFB

④ 発達段階におけるすみ分け

田畑（前掲）は、「子どもの主体性」が【段階的に発達】するという属性を明らかにしている。つまり、学年によって発揮する主体性が異なり、それに伴って教師の指導行動も異なることが考えられる。また、ピアジェ認知発達段階説によれば、7・8歳頃までが前操作期にあたる。この発達段階の特徴として自己中心性が挙げられ、鯨岡（前掲）の自己充実欲求という側面と類似している。これらのことから発達段階を上・下学年に分け、発揮する主体性や、その発達をサポートする教師の指導行動に着目し、分析を行った。

⑤ 倫理的配慮

調査は、学校長、教頭をはじめ全職員に口頭・紙面で研究内容を説明し、承諾を得た上で実施した。研究で得た情報は、研究目的以外で使用しないこと、データ処理後は、一定期間管理後、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。そして、研究結果は、論文としてまとめ、関係学会で発表を行うこと、発表の際に研究参加者個人が特定されることのないように匿名性を守ることを伝え、研究者の所属と連絡先を明記しいつでも連絡が取れるようにできることを対象者に説明し、同意を得た。なお、調査終了後に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。

表2 主体性尺度低群の結果

4 結果と考察

(1) 主体性尺度の結果

主体性尺度は浅海（前掲）のものをそのまま使用した。使用にあたって，内的整合性を確認するために事前調査の結果をもとに α 係数を算出したところ，十分な信頼性が確認された（ $\alpha = .84$ ）。この尺度を用いて，全児童に対して意識調査を調査期間中の9月上旬と11月下旬に1回ずつ実施し，

			C小学校低群 (n=65)		
	項目数		9月	11月	F比
積極的な行動	4項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	2.83 (0.63)	2.91 (0.63)	0.76n.s.
自己決定力	4項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	2.16 (0.59)	2.78 (0.70)	21.91**
自己を方向づけるもの	4項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	3.16 (0.53)	3.13 (0.58)	0.15n.s.
自己表現力	4項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	2.70 (0.64)	2.75 (0.64)	0.28n.s.
好奇心	4項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	2.82 (0.62)	2.84 (0.67)	0.00n.s.
<hr/>					
全体	20項目	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	2.76 (0.33)	2.87 (0.44)	4.75*

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

5件法で回答を求めた。さらに欠損値については平均値を代入して65名分を集計し、一要因参加者内分散分析を行った。

全校の低群における下位尺度を見ていくと表2のようになり、全体の結果では有意な上昇が見られた(表2)。これらのことから、低群の児童の主体性の高まりが見られることが分かった。

(2) クラス会議における児童の認識と教師の指導行動の結果

① 下学年の結果

表3 下学年児童の振り返りにおける主体性の割合

自己充実欲求	整合希求性
52(61.9%)	32(38.1%)

教師の指導行動に着目し、どのような行動が児童の主体性に影響したのか、分析を試みた。下学年児童の振り返りにおいて鯨岡(前掲)が述べた2種類の主体性「自己充実欲求」「整合希求性」の割合が表3のようになった(表3)。表3の通り、自己充実欲求の割合が相対的に高いことが分かる。なお、鯨岡(2016)によると、自己充実欲求とは「自分の思いを主張し、自分の思いを実現するかたちで自分を前に押し出そうとする、自己充実を目指す心の動き」だと説明している。具体として、以下の児童の振り返りのように、自身が意見を表出することに喜びを感じていると考えられる

【1年生】
賛成を言うのが楽しかった。
【2年生】
意見が言えてとても嬉しかったです。
【3年生】
いい気分感謝ほめ言葉を言えてよかったです。

また、田畑(前掲)に基づいて、下学年のクラス会議における教師の指導行動をカテゴリー分けした結果が次のようになった(表4)。

表4 下学年における教師の指導行動

①A	①B	①C	②A	②B	③A	③B	④A	④B	⑤A	⑤B
705(29.6%)	26(1.1%)	63(2.6%)	22(0.9%)	44(1.8%)	24(1.0%)	264(11.1%)	581(24.4%)	335(14.1%)	46(1.9%)	274(11.5%)
	794(33.3%)		66(2.7%)		288(12.1%)		916(38.5%)		320(13.4%)	

全体で見ると、傾きや言い換えをする「①理解尊重」、「④子どもの対処をサポート」が多いことが見て取れる。

下学年の教師からは、①、④に関して以下のように児童の発言を認める言動が見られた。

「①理解尊重」
【1年生】
あー、ごめんねって言う。いいじゃん。ごめんねを言う。いいじゃんいいじゃん。
【2年生】
(「目を閉じてからしばらく眠れない」と言った児童に対して)
なんか目閉じてから、なんでか寝れないなって…あーそうだよね。分かる、私も分かる。
【3年生】
ここにね解決策がいっぱい、いろんな種類のが出るっていうこと、ねえーこれが、3松の皆さんのいいところだねと思って。
「④子どもの対処をサポート」
【1年生】
(意見を出そうとしているが困っている児童に対して)
昨日は？昨日の体育と、昨日の…何やったっけ？あ、iPadとか。写真撮ったりしたね。
【2年生】
(寝たいのに寝れないという議題に対して) どうなってほしいですか？と聞いたら、寝れるようにになりたい。だそうです。寝れないから困っているんだね。
9時にお母さんと一緒に寝るんだけど、そう、目閉じてから「寝たいよ。寝たいよ」で思うけど、寝れないんだ。へえ。
【3年生】
(児童の意見に対して)
1人1人頑張れば必要はないってことね。(※しかし、この意見が周りの児童に伝わっていない様子)
つまり、〇〇さんは「取り合いになる」っていうのにさらに心配っていうか、で、取り合いにならないようにするには、持つ人をあらかじめ決めておけばいいんじゃないかっていうことだね。

児童の発言に対して、下線部のように認め、受容する場面が確認された。鯨岡(前掲)は子どもの心はまさに周囲の人との関係の中で、その子の思いを周囲が受け止めることを通してしか育成できないとしている。これは、田畑(前

掲)の「①理解・尊重」の考えから、子どもの意思を尊重し、ありのままでよいと受け止めるメッセージを伝えているからこそ、自分を押し出す側面である自己充実欲求を引き出したと考えられる。

② 上学年の結果

表5 上学年児童の振り返りにおける主体性の割合

自己充実欲求	整合希求性
132(51.3%)	125(48.7%)

上学年児童の振り返りにおいて、鯨岡（前掲）が述べた2種類の主体性「自己充実欲求」「整合希求性」の割合が表5のようになった（表5）。

下学年と比較すると、整合希求性の割合が高いことが分かる。なお、鯨岡（前掲）によると、整合希求性とは「繋がりと絆を求める心、繋がりと絆を喜ぶ心」だと説明している。具体として、以下の児童の振り返りのように友達との関わりに関心を示していると考えられる。

【4年生】

友達の意見をいつもより聞けたからよかった。

【5年生】

私は少ししか司会をやっていないけど、Aさんは本当にきんちょうしながら頑張っていたんだなと思いました。なので次から司会の人のがはしやすい空気にしてあげたいと思ったので次からやりたいです。

【6年生】

意見を言えたこと（一つ以上）よかったことを言えたこと。意見を聞くときちゃんと相手の方を見たこと。あったかい話し合いができたこと。あすかさんに寄り添って話し合えたこと。久しぶりなのに司会さんも書記さんもスムーズにできたところがすごかった。

また、田畑（前掲）に基づいて、上学年のクラス会議における教師の指導行動をカテゴリー分けした結果が次のようになった（表6）。

表6 上学年における教師の指導行動

①A	①B	①C	②A	②B	③A	③B	④A	④B	⑤A	⑤B
256(23.7%)	11(1.0%)	83(7.7%)	8(0.7%)	12(1.1%)	71(6.6%)	79(7.3%)	243(22.5%)	103(9.5%)	113(10.5%)	100(9.3%)
	350(32.4%)		20(1.8%)		150(13.9%)		346(32.0%)		213(19.8%)	

下学年同様「①理解尊重」、「④子どもの対処をサポート」は多いが、適宜フィードバックをしていく「⑤子どもの頑張りを賞賛」も多いことが見て取れる。

上学年の教師からは、⑤に関して以下のように友達との関わり方についてフィードバックする言動が多く見られた。

「⑤子どもの頑張りを賞賛」

【4年生】

例えば、頷いて聞いていたりとか、それから相手に体を向けたり、目を見たり、そういう様子がたくさん見られて、あ、よく見てるんだな、よく聞いてるんだなっていう風に思いました。

【5年生】

先生、じっと見ていました。一生懸命考えてくれていたよね。なので、選ぶ時も〇〇さん一生懸命考えて、どれにしようかなってすぐに決めなかったよね。1つ1つにあ、これやったことあるんだけど、できなかったんだ、じゃあ、って言って選ぶ。つまり、みんなが一生懸命考えてくれたから、一生懸命答えようとしてくれる。

【6年生】

「あ、今日は調子出ないな」と思ったら、徹底的にフォローする方に回って欲しいなと思っていました。雰囲気崩さないように、しっかり拍手してくれるとか、人の話を聞いて頷くとか、違う方法であなたが入れの部分っていっぱいあるから。

クラス会議後の教師の話の中で、友達との関わりにおける具体的な姿を賞賛したり、「こうあってほしい」と理想の姿を伝えたりする場面が確認された。

前述したように、鯨岡（前掲）は、子どもの思いを受け止め、汲み取ることで育成できるとしている。これは、田畑（前掲）の「⑤子どもの頑張りを賞賛」の考えから、児童に対して相手とよい関係を築く上で必要なことを伝えているからこそ、児童の相手を受け止める側面である整合希求性を引き出したと考えられる。

5 全体考察

本研究では、クラス会議におけるどのような教師の指導行動が、児童の主体性の意識に作用しているのかについて検討してきた。主体性尺度では、低群にあたる児童についてすべての項目で有意な上昇が見られた。

また、主体性を向上させる要因として教師の指導行動に着目した。その結果、自己充実欲求が強く出ている下学年の児童には、子どもの達成を中心に頷いたり支援したりするなど、教師が「理解尊重」し「子どもの対処をサポート」している様子が見出された。つまり、下学年児童に対しては、児童の言動を認めたり補ったりすることで、自己充実欲求を受け止めていたと考えられる。また、整合希求性が強く出る上学年の児童には、他者と繋がる行動を中心にフィードバックをするなど、教師が「理解尊重」し「子どもの対処をサポート」することに加え、「子どもの頑張りを賞賛」している様子が見出された。つまり、上学年児童に対しては、他者と繋がろうとする児童を肯定することで、整合希求性を受け止めていたと考えられる。これらのことから、教師が児童の意思を尊重し、児童自身で問題解決できるようサポートし、他者との関わり方についてフィードバックをしていくような形で、下学年における自己充実欲求の行動、上学年における整合希求性の行動を強化していったことが、主体性を向上させることにつながったと考えられる。

6 課題

今回の研究では低群の児童にのみ着目してきた。しかし、低群以外の児童の具体的な姿や、そこで出てくる教師の指導行動を明らかにしていくことも課題として挙げられる。今後も主体性を高める教師の指導行動について探索していく価値があると考えられる。

7 謝辞

本研究を進めるにあたり、研究の実施を快く引き受けてくださり、ご協力いただきましたA市立B小学校の校長先生、担任の先生方、対象学級の皆様に、心より感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

【引用文献】

- ・赤坂真二：「クラス会議入門」，明治図書，2015。
- ・浅海健一郎：「子どもの「主体性尺度」作成の試み」，人間性心理学研究，17(2)，pp.154～163，日本人間性心理学会，1999。
- ・浅海健一郎：「臨床心理学における「主体性」概念の捉え方に関する一考察」，九州大学心理学研究，2，pp.53～58，九州大学大学院人間環境学研究院，2001。
- ・井上史子・林徳治：「メディアを活用した児童・生徒の主体的学習態度の変容を図る授業の実証研究」，教育情報研究，19(3)，pp.3～14，日本情報教育学会，2003。
- ・井本泰子：「望ましい対人関係能力を育成するための教育活動の実践的研究－中学校におけるSEL-8Sプログラムの活用を通して－」，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，6，pp.119～126，2016。
- ・菊池香・山本奨：「小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度」，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.373～384，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター，2015。
- ・木下将志・赤坂真二：「クラス会議に対する児童の認識に関する探索的検討－小学校高学年を対象とした自由記述分析－」，日本学級経営学会誌，4，pp.13～24，日本学級経営学会，2022。
- ・鯨岡峻：「ひとがひとをわかるということ」，ミネルヴァ書房，2006。
- ・鯨岡峻：「人はみな育てられて育つ」，家族看護学研究，13(3)，pp.177～184，日本家族看護学会，2008。
- ・鯨岡峻：「関係の中で人は生きる「接面」の人間学に向けて」，ミネルヴァ書房，2016。
- ・佐藤郁哉：「質的データ分析法－原理・方法・実践」，新曜社，2008。
- ・田畑久江：「「子どもの主体性」の概念分析」，日本小児看護学会誌，25(3)，pp.47～54，日本小児看護学会，2016。
- ・寺田恭子・赤井絵美・小杉知江・藤崎亜由子・櫛原志保：「「子どもの主体性を育てる」地域における子育て支援の課題－親と子の関係性に着目した「しつけ」への取り組み－」，保育学研究，52(3)，pp.69～80，日本保育学会，2014。
- ・中尾伸也：「算数授業における振り返りにおける学習者の思考の質的理解に関する研究」，土木学会研究報告書，37(4)，pp.1～6，日本理科教育学会，2022。
- ・文部科学省：「平成20年中央教育審議会答申」，1996。