

『学び合い』授業中の不登校児童と他の児童との会話に関する事例的研究

岡 沢 裕 治*・西 川 純**
(平成27年8月19日受付；平成27年10月21日受理)

要 旨

本研究の目的は、不登校児童（以後、A児）のいる学級での『学び合い』授業中のA児と他の児童との会話から、『学び合い』による不登校解消の可能性を探ることである。その結果、『学び合い』授業中のA児と他の児童の会話は、学習課題の解決を通じた会話からじゃれあいの会話に変容し、会話の相手も一人から複数人に増加していることが明らかになったことから、『学び合い』による不登校解消の可能性が示唆される。

KEY WORDS

『学び合い』 不登校 会話 じゃれあい 人間関係

1. 問題の所在

平成24年「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題」に関する調査⁽¹⁾によると、小学校における不登校児童の割合は平成10年度から0.3%台が続いており、横這い状態にある。また、同調査によれば「指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒の割合」は公立小学校で33.8%であり、不登校の解消は簡単なことではないことが伺える。

不登校児童への対応については、いくつかの実践が報告されている。小野澤ら（2005）は、実践を通して得た知見として、「不登校児の状況把握と原因の除去、居場所づくり」「友人関係と教師との関係の改善」「教室にこだわらない学習環境設定」「他の児童の意識向上」「外部機関との連携」の重要性を挙げている⁽²⁾。また、原（2004）は、学級での居場所づくりのために、「本人へのはたらきかけ」「仲間へのはたらきかけ」「家族へのはたらきかけ」「学校体制へのはたらきかけ」を行い不登校の改善を図った⁽³⁾。これらから、学校では、不登校児童に対して多様な方法でのアプローチがなされていることがわかる。

一方、原田ら（2011）は、不登校児童生徒の対応で苦慮している点について調査し、報告している⁽⁴⁾。その中で、学校における課題として、「職員数の不足」「専任教員の不在」「個別支援の場の不足」「多忙による時間の不足」「校内協働の困難」「個別対応の技術的困難」「教師の指導能力等資質の課題」を挙げている。

以上の報告から、不登校児童への対応は多岐にわたるが、学校現場に十分な体制が整っているとは言えない。

西川（2011）は、「クラスの間関係が良くなると不登校は解消する」と述べ、『学び合い』による不登校児童への対応を提案している⁽⁵⁾。『学び合い』は、教科指導を通して徹底した「みんな」意識をもつ集団に育てようとする考え方である。『学び合い』では、教師は集団の管理者であり、不登校児童にはたらきかけるのは、「みんな」意識をもった集団となる。それ故に、体制の不十分な学校現場においても、子ども集団の作用によって効果的な取組が期待できる。

実際に大平（2007）は、小学校6年生を対象に、「みんなができる・わかるように、協力して取り組む学級」という学級目標を設定し、国語と理科で『学び合い』授業を実施したところ、大半の学習者が真剣に学習に取り組むとともに、学習活動から逸脱しそうな行動を児童同士で抑制する環境が作られることを明らかにした⁽⁶⁾。

『学び合い』による人間関係の向上は桐生（2003）が明らかにしている⁽⁷⁾。桐生は、中学校1年生と2年生の異学年学習形態で総合的な学習の時間を仕組み、授業中の生徒の様子を分析した。その結果、生徒は「じゃれあい」を表出しながら活動を中断することなく、むしろ人間関係を高め合いながら学習を成立させていることを明らかにした。また、「じゃれあい」の出現には3段階あり、グループ結成初期の課題に関する会話だけでじゃれあいのない状態（第1段階）から、次第に親しい人とじゃれあいながらも自然に課題に戻る状態（第2段階）になり、さらに、班員全員とじゃれあいながらも自然に課題に戻っていく状態（第3段階）に変容することも明らかにした。

不登校の要因が人間関係にある場合、不登校児も『学び合い』において同様の効果が期待される。桐生（2003）の

研究結果を、不登校児童と他の児童との関係に置き換えると、『学び合い』授業に参加した不登校児童は、まず、課題解決を目的とした会話によって他の児童とつながり（第1段階）、次に、親しい人とじゃれあいながらも自然に課題に戻る状態（第2段階）になり、さらに、複数人とじゃれあいながらも自然に課題に戻る状態（第3段階）に変容し、人間関係の向上が図られることになる。しかし、『学び合い』授業における学習課題の解決を通して、不登校児童と他の児童との人間関係の向上が見られることを明らかにした研究は見あたらない。

2, 研究目的

『学び合い』授業によりA児と他の児童とに人間関係の向上が見られることを明らかにする。

3, 研究方法

1 調査対象

(1) 調査対象校について

N県M市立B小学校 全校児童63名

2012年度3学期より『学び合い』の考え方を取り入れて全校児童が一つの教室に集まって行う学校体制での算数授業（以後、全校算数）に取り組んでいた。2013年度からは全校算数を教育課程に位置づけて週一回、定常的に行った。また、9月から単学級や異学年で『学び合い』授業を行う学級もあった。

B小学校のA児への対応には、保護者との面談、担任教諭と養護教諭とが役割分担をしたA児へのはたらきかけ、学級の児童へのはたらきかけ、校外の相談室との連携などがあった。学校として、A児の居場所づくりや級友や教職員とのつながりの維持などを図ってきた。

(2) A児の所属する学級について

12名の児童が在籍している。一学年一学級のため6年間クラス替えはない。

当該学級では、調査期間中、国語、算数、社会、理科のほぼ毎時間の授業で『学び合い』を行った。調査初期には学級内に4つの小グループがあり、グループにこだわって学習活動を展開する姿が見られたが、次第に小グループにこだわらず、誰とでもかかわって学習活動を展開する姿が見られるようになった。

調査初期には、A児は教室に入ると荷物を整頓して自席に着き、担任の指示を待った。A児が教室に入ってきてても声をかける友達はいなかった。

(3) A児について

2年前の2学期から不登校になった。そのきっかけは不明である。当初は欠席が多かった。時々母親と登校したが、学級に入ることができずに保健室で過ごした。昨年度2学期頃から午後に登校するようになったが、まだ教室には入れない。今年度1学期からは、午後に登校して教室に入るようになった。午前に登校することも数回あった。

A児の学力について、客観的なデータはない。2年前の2学期から学習の積み上げが止まっているため、全校算数と学級の算数では、下学年の学習課題に取り組んだ。

2 調査期間

2013年9月～12月

期間中のA児が参加した9回の授業を記録した。

3 活動手続き

全校算数は、全校児童が図書室に集まり、学年ごとに提示される学習課題を全員が達成することを目指して取り組む。問題解決の手段は児童の主体的な判断に任せるが、『学び合い』では「最大の支援ツールは人」と考えることから、他者とかかわって学び合うことを奨励する。かかわる相手は児童の判断により、教師によるグルーピングは行わない。各学年の学習課題は教科書の進度通りである。先の学習内容の見通しをもつことができるため、全員の課題達成に向けて予習して臨む児童もいる。

単学級『学び合い』授業は、集団の単位が学級であり、構成員の数が全校より少なく、同年齢集団となる他は、全校算数と同様の手続きをとる。

『学び合い』では、教科の学習課題を学習者の「みんな」が達成することが真の課題である。そのために教師は児童が主体的に行動することを求め、「みんな」が課題を達成したか、「みんな」の課題達成に向けて児童一人一人がもっている力を十分に発揮して行動したかを評価する。

4 調査方法

- ・児童一人一人にボイスレコーダを1台ずつ装着し、児童の発話を記録した。また、授業会場に1～2台のビデオカメラを設置し、児童の行動を記録した。
- ・校内で主にA児への対応をしてきた、学級担任と養護教諭にインタビューした。

5 分析方法

- ・A児と他の児童との会話からの分析
ボイスレコーダに記録した授業中のA児が関わった会話を、会話の内容と発話の有無から分析する。
- ・インタビューでの回答からの分析
学級担任と養護教諭のインタビューでの発話内容を質的に分析する。
会話の内容については、表1に示す3つのケースに分類した。それらの事例を事例1～3に示す。

表1 会話の内容による分類

課題の会話	学習課題の解決を目的とした会話
じゃれあい	学習課題に関係のない会話
課題とじゃれあいの会話	課題に関する話題とじゃれあいとが混在した会話

事例1 課題の会話

MI: どのように変化したか。
A: 日本が戦争に加わった。
MI: えっと,
A: 輸出が増えて、好景気を迎えた。
MI: うーん。
A: お米の値段が急激に高くなった。
MI: 民衆運動。

このように、学習課題の解決を目的とした会話を「課題の会話」とした。

事例2 じゃれあい

A: Tちゃん、髪伸びたよね。
MY: 俺も切らないと。
A: それで切る? もうちょっと伸ばして (聞き取り不能)
MY: 後ろ髪、もっと伸ばす。
(中略)
MY: だから、ビジュアルなんですよ。
A: カラー (聞き取り不能) で染めちゃうでしょ。

このように、学習課題に関係のない会話を「じゃれあい」とした。

事例3 課題とじゃれあいの会話

SY: 4が2こ集まっているという意味だから、四二が8。8たす3は11じゃん。これ、もともと、あ、Tちゃん!
TA: どうした?
SY: いってえ。
TA: トムキヤットビートル (聞き取り不能) i
SY: いてててて。ii
MY: 2は整数だよ。iii
TA: 2は整数だよって、誰でも知っていることだ。
SY: これが仮分数で、あ、これが真分数でこれが仮分数なんだよ。こういう仮分数のものは、4分の6だから、 4×1 をすると4になって、 $6 - 4$ は2じゃん。だから、1と4分の2みたいな感じになるから。

SY児がA児に対して課題に関する話をしていたところ、TA児とSY児により下線部 i, ii のようにじゃれあいが行われ、下線部 iii のMY児の発話から課題に関する話題に戻った。このように、課題に関する話題とじゃれあいとが混在した会話を「課題とじゃれあいの会話」とした。

4, 分 析

1 分析 1

(1) 目的

A児と他の児童との会話の変容を明らかにする。

(2) 分析方法

授業中のA児と他の児童との会話プロトコルを時系列に並べ、表1のカテゴリーによって会話の内容を分析する。

(3) 結果と考察

授業中のA児と他の児童との会話には、

- ・課題に関する会話を1対1で行う。(第1段階)
 - ・じゃれあいを1対1で行う。(第2段階)
 - ・じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話を1対1で行う。(第3段階)
 - ・課題の会話を複数人で行う。(第4段階)
 - ・じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話を複数人で行う。(第5段階)
- という5段階の変容が見られた。その出現の様子を以下に事例で示す。

〈事例4〉1対1の「課題の会話」の出現 9月5日

SA: 課題書いた?
 A: 課題, 全部書いてるの?
 SA: 書くんでしょ。だって, 赤く囲ってあるから。
 A: D君いるから見えない。

調査対象学級では前日の9月4日から『学び合い』授業を始めており、A児以外の児童は算数、社会、国語の3時間を体験していた(A児は欠席)。

この時間は理科の授業で、学習課題は、「人間の食べ物をたどると植物に 行き着くことをカレーライス of 材料を例に説明する」ことだった。A児が初めて『学び合い』授業に参加した時間である。

授業者である学級担任は、A児も『学び合い』授業に参加したことで「今日は全員達成のチャンスです」と、A児を含めた「みんな」が学習課題を達成する意識付けをして活動に入った。活動を始めてからおよそ1分40秒後に、SA児はA児の課題達成をサポートしようと、学習課題を書き写すことを促し、A児はSA児に対応して発言した。

SA児のように、「みんな」の課題達成が大切だという『学び合い』の考えを理解した児童がA児に素早く対応したからこそ、課題に関する1対1の会話が出現した。

しかし、その後のサポートは遅かった。SA児が去ってから33分間はA児と他の児童との会話が出現しない。A児はノートに、何かを書いては消し、書いては消しを繰り返していたのだろう。ボイスレコーダには、鉛筆と消しゴムの音だけが記録されていた。

学習時間の終盤、自分の学習課題を解決した児童がA児のサポートに来た。

〈事例5〉A児をサポートする児童の出現 9月5日

KD: 大丈夫? Aちゃん。この食べ物をたどっていくと, 全て植物に行き着く。(中略) あ, これは書いたのか。そういうことか。
 A: (無言)
 MI: まず, これを言ってあげればいいんじゃないの?
 KD: えっとね, カレーライスの米はさあ, (中略) タマネギやジャガイモ, ニンジン is 植物でしょ。だから, ……何?
 KN: 何でもない。
 YN: みんなで教えても意味がないから, 並んでりゃいいんだ。

(中 略)

MA：全部植物につながればいいんだよね。

MA：全部植物につながればいいんだよね。

KD：植物だよ。これ…種だよ。こういう粒は全部。(略) やばいぞ、時間的に。あと5分だ。がんばってAちゃん。植物の種。種からできていますと囲んで。で、次は、米と、まあ書いて、タマネギとニンジン。ちょっと待ってね。あとでね。

A：(無言)

KD児は下線部のように作業指示をして、A児のそばを離れた。A児は無言で、反応はない。同時に他の児童もA児のそばを離れて「じゃれあい」をした。

しばらくして、A児を気にしたKD児とMA児が戻ってきた。

〈事例6〉A児をサポートする児童の出現 9月5日

KD：帰ってきました。ねえ、ねえ、もう全員やったよね。

MA：Aちゃん以外。

KD：あ、そうだね。Aちゃんだった。…で、えーと、タマネギ、ジャガイモ、ニンジンは、

KD：これは、全部さあ、こういうところにさ、根っこよくできてるじゃん。タマネギとか、こういうふうに。

A：(無言)

MA：全部植物でしょ。

A：(無言)

KD：(聞き取り不能)は、植物。で、こういう肉は、ブタとかウシとか、ブタやニワトリ、ウシ、ウシなどの動物…どういふふうにかいた？

MA：今考えたんだけど、…のえさは、全部植物なのですか。

KD：えさは、植物。ウシのえさは、全部、全部、全部って書いて。全部、すべて、うん、植物なので、植物は大切だと思ったとかでいいんじゃない。あ、ごめん。

KD：OK、じゃあ、Aちゃんそれ読んで。読んでAちゃん。これ。待って、待って。みんな聞いた方がいいんじゃないの、聞きたい人。聞きたい人、聞いてね。

A：カレーライスの米は、植物の種からできている。タマネギ、ジャガイモ、ニンジンは、植物。肉は、ブタやニワトリ、ウシのえさは全て植物なので、植物は大切だと思った。

KD：はい、OK、よし、じゃあ、Aちゃんに読むね。カレーライスの米は植物の種で、タマネギやジャガイモ、ニンジンなどの野菜は、(中 略) トウモロコシなどの野菜を食べて動物は生きている。ので、植物は動物に必要な食べ物だと思った。

事例6でA児の発話が出現した。A児は仲間のサポートを受けて作業し、学習課題を達成した。A児にとっては自分の学習課題の達成のために複数の仲間がサポートしてくれたこの時間、他の児童にとってはA児の課題達成のために力を貸したこの時間は、互いの人間関係を再構築していくスタートラインに立った時間だったと考える。

学級には『学び合い』の考え方を数時間で理解し実践できる児童が存在する。調査対象学級にも「みんな」の課題達成を目指してA児をサポートした児童がいた。だから、午後から登校して授業に参加したA児も他の児童と学習課題の解決を目的とした会話をする事ができた。

授業の終わりに学級担任は、工夫して活動したことにより「みんな」の課題達成ができたことをほめるとともに、もっと早くサポートすることを次への課題として語り、「みんな」のためにどう行動するべきかを考えさせた。

次に記録をとった授業では、早速、以下のような事例が見られた。

〈事例7〉A児への素早いサポート 9月26日

KD：あ、Aちゃん。あのさあ、課題写してきた？写してきてない？ちょっと待ってね。よし、Aちゃん、鉛筆持ってちょっと来て。

全校算数の授業開始前である。KD児がA児に近寄り、学習課題をノートに写すように声をかけた。その後、A児はKD児と一緒に黒板前に移動して課題を写した。ちなみに、A児は自分の意思で下学年の学習課題を選択していた。

教師の語りは、まず集団の2割の児童に響く。9月5日の授業後に学級担任が語った思いをくんでKD児は行動した。KD児のように行動できる児童はまだ存在するはずである。

〈事例8〉Aの周りで出現した「じゃれあいながらも自然と課題に戻る会話」 9月26日

SY：1から8の数を一回ずつ使って、4けたの計算問題を作ろう。これ、書いてあるじゃん。ここに。
 YN：8, 7, 6, 5を…違うよ。こうやって、こうやるんです。こうだよ、絶対こうだ。
 MI：こっちの（聞き取り不能）。ほら。
 YN：そうだよ。知ってる、俺。40なんか出てきた。
 MI：ふふふ。40, 40。
 YN：こっちの方がいいよ。多分。
 MI：ねえ。
 SY：逃げるな。
 MI：で、何これ？
 SY：ねえ、嫌なんだよ。
 （中 略）
 MI：これだよ、Aちゃん。だって、一番大きいでしょ。これが。
 KD：よし、Aちゃん。これを式に書いて。

全校算数中、A児の課題の進み具合を心配した教師がSY児とYN児にA児のサポートをさせ、そこにMI児も加わった。SY児とYN児とMI児は、初めは「課題の会話」をしていた。途中でYN児がその場を離れた。SY児もYN児に続いて離れようとしたことをMI児が認めず「じゃれあい」になった。しかし、しばらくするとMI児とKD児がA児に「課題の会話」をした。この場面にA児の発話は見られない。

A児は、自分の課題解決に協力しつつも「じゃれあい」を始め、また自然と課題に戻る会話をそばで聞き、その様子を見ていた。A児にとっては、授業中に自由なかかわりが保証されていることを感じ取った場面だっただろう。

この後、4人の児童がA児に対して一方的に教えるかかわりがあり、A児は課題を達成することができた。さらに、全校児童全員が課題を達成して授業を終えた。『学び合い』の「みんなの力でみんなの課題を達成する」意識は、全校という集団の中で育っていることがわかる。

授業の振り返りの場面では、次のような事例が見られた。

〈事例9〉1対1の「じゃれあい」（第2段階）の出現 9月26日

R：何かしゃべって。
 A：いやだ。どこ行く？
 R：爪長いぞ。爪長いぞ。割れるぞ。
 A：僕の爪は大丈夫だから。大丈夫。
 R：爪長かったら、皮…爪剥げたり、人にけがさせたりするぞ。
 A：剥げたら剥げたで、面白いからいいじゃん。

全校算数の振り返りは縦割り班ごとにしていった。班で座る場所を探し歩いていたとき、A児と一緒に行動していたR児が、A児に話しかけて「じゃれあい」が始まった。調査中で最初に見られたA児の「じゃれあい」である。R児はA児よりも下の学年である。

全校算数のような他学級・他学年との合同授業では、学級の人間関係に関わりのない児童が存在する。事例9でのA児の発話は長く、A児からR児への問いかけも見られることから、A児にとって下学年のR児はかかわりやすい児童だったのかもしれない。全校算数の場面だからこそ、学級の人間関係に関わりのない下級生のR児とA児との「じゃれあい」が出現したと言える。

この日の下校時、教室から玄関へ移動する際、A児は2人の児童と一緒に階段を下りた。A児と他の児童との人間関係の構築がさらに進んだように見えた。

下校したA児は母親に算数のノートを見せた。母親は、普段はノートを見せることをしないA児がノートを見せたということに驚き、学校に喜びの報告をくれた。A児にとって、仲間の協力をもらって自分の学習課題を解決したことは、母親に自慢したいほどうれしく、誇らしいものだったのだろう。

次の回の授業では、友達と言葉を交わしながら学習を進めるA児の姿が見られた。

〈事例10〉1対1の「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」(第3段階)の出現 10月16日

MI: ヨヨヨ, ヨロッパになっちゃう。ヨーロッパか。

A: ふふ。

(1分程の間)

MI: ん?

A: 輸出が増えて好景気を迎えましたが, 戦争が終わり(聞き取り不能)米などの値段が急に高くなりました。

社会の授業で, MI児がA児と机を合わせて2人で学習プリントに取り組んだ。MI児は前回9月26日の全校算数では, A児の周りで他の児童とじゃれあったり, 課題に関する会話をしたりしていた。そんなMI児が机を合わせたことで, A児も心を開いたのだろう。この授業では, A児はMI児とずっと二人でプリントを進めた。課題に取り組みながらも時にはじゃれあった。そして, 会話の全てにA児の発話が含まれた。A児とMI児は良好なコミュニケーションをとった。

『学び合い』では, 学習課題の解決のために他者と自由にかかわることを保障する。安心できる相手との会話が互いの関係性を高め, じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話が出現した。

次の回の授業ではMI児がA児を班に引き込んだ。

〈事例11〉複数人での「課題の会話」(第4段階)の出現 10月24日

MI: TAちゃん。Aちゃんって私たちの班じゃん。

TA: うん。

MI: やったほうがいいよね。

TA: うん。

MI: Aちゃん, ちょっと来て。

中略

MI: これですまず上げてみて。ねえ, やって。TAちゃん。

TA: え。

MI: やっておくれ。無理。でしょ。で, 次に, どう? さっきよりも軽くなった? 重い?

A: 軽い。

MI: でしょ。で, 次に, ねえ, こっちに手をかけて。近付けてって。こっちに。で, 下ろす。そっち。次, ここ。重たいでしょ。

A: 重たい。

MI: だから, それを, 実験結果書くの。

SY: 70字以内で。

理科の授業で「てこ」の実験をしているところである。登校してきたA児にMI児が気づき, 班のメンバーに対してA児を仲間に入れることをはたらきかけた。そして, MI児がA児を誘って, 実験を行わせた。MI児の声かけにより, 教室に入ってきたA児は安心して学級集団に入ることができただろう。

これは, A児が複数人と「課題の会話」をした最初の事例である。これまでA児とのかかわりが少なかったTA児とSY児にも発話が見られることから, 2人とも「課題の会話」によってA児とつながった。MI児がA児とTA児とSY児とをつなげる役割をしたと言える。ちなみに, この授業までの記録では, A児との会話がTA児は0回, SY児は1回だった。

この後, MI児を中心に複数人がA児の学習課題の達成をサポートした。

次の回の授業でも, MI児を含めた複数人とA児との会話が見られた。

〈事例12〉複数人での「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」(第5段階)の出現 10月31日

SA: (聞き取り不能) ちゃんから聞いた。いちおう, Aちゃんにおめでとうと言っておく。

MI: おめでとう。

SA: おめでとうだよ。本当に。

A: 年取らないけど, おめでとう。

SA: え? i

A: 年取らないけど, おめでとう。

SA: 年取らないけど, おめでとう。ii

A: うらやましい。

MI: Aちゃん, 何を書くの? iii

A：うん？

MI：SAちゃんの、それを書くんだよ。教科書見る？

これは、A児と複数の相手による「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」が出現した最初の事例である。理科の授業を開始して30分程度したときA児が登校してきた。A児は席に着き、学習課題をノートに書き写した。しばらくしてSA児とMI児が近付いてきて会話を始めた。

授業中に気兼ねなく「じゃれあい」の会話を始めたSA児とMI児に対して、A児も機転を利かせたじゃれあいの対応をしている。下線部 i の「え？」という反応から、A児がじゃれあってきたことに対するSA児の驚きがわかる。下線部 ii でさらにSA児がじゃれあい返していることから、SA児とA児の間に安心した会話のやりとりが成立していると考えられる。

そして、下線部 iii のMI児による「課題の会話」への切りかえで、A児は学習課題に戻っていった。

『学び合い』では、「学校は多様な人と折り合いをつけて自らの課題を解決する能力を獲得する場」だと考える。教科学習の時間を、教科の学習課題を解決することを通して、人とかかわる力を育てる時間と捉える。

上記のSA児とMI児にとって、学習課題に取り組み、少しじゃれあって、また課題に戻るという行動は、毎日の授業中に繰り返してきた自然なことなのである。SA児もMI児も、45分間の授業時間のうち少しくらいじゃれあったところで学習課題は達成することはわかっている。きっと、その心地よさも知っている。2人はその行動にA児を巻き込んだ。

A児がそこに巻き込まれることができたのは、これまでの段階を踏んだかかわりの積み重ねがある。MI児とのつながりができ、MI児を仲介にして別の児童とつながっていった。

〈事例13〉複数人での「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」(第5段階)の発展 11月13日

SY：できてんじゃない。

A：合ってる？

SY：うん。あれ？これ、いいよね。約…今どこ？3か。

(約20秒の間)

SY：これって、約分をやった方がいいの？

TA：これ、あれじゃねえ？

SY：こういうのは、約分を…どうした？

TA：いや、小指(の爪)が異常に長かった。 i

SY：うわー、そういうやつってさあ、へんなところガーってさわっちゃって、一気にグワーってさあ。

A：ならない、ならない。

TA：ふ、ならない、ならないって。

A：ふふ。

SY：この指、なんかこう、ぐにやっとなっちゃって、やっちゃった。

A：そんな、そんな感じ。

SY：痛そう。

(約10秒の間)

SY：7×8は、56 ii

全校算数のとき、一人で学習課題に取り組んでいたA児のところへSY児とTA児がやって来た。初めは「課題の会話」をするが、下線部 i がきっかけとなり「じゃれあい」が始まる。しかし、少しの間をあけた後、下線部 ii より「課題の会話」に戻る。

SY児もTA児も、およそ2か月間『学び合い』授業を受けてきた児童であるから、「みんな」の課題達成のためにどういう行動をすべきか、ということの考えはもっている。だからこそ、A児にかかわったのだ。

ところで、事例11ではA児と「課題の会話」を行っているSY児とTA児だが、事例13では「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」に変わった。そのきっかけは、事例12のA児とSA児とMI児の会話だったのではないか。教室で起こる会話は耳に入ってくる。おそらく、SY児とTA児は、A児ともじゃれあえるということを感じたのではないか。

学級の中にじゃれあって会話できる仲間が増えてきた。その後の授業でも、A児と他の複数の児童との「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」が出現した。さらに、A児が自分から会話のきっかけをつくった場面が出現した。

〈事例14〉 A児が自分から話しかけた会話 11月20日

A：あれ、ない。 i
 SY：ちょうどいいところ（ページが）出た。
 A：何が？
 MY：ちょうどよくねえだろ。
 A：くる・み？ 出てくるわけじゃないじゃん。
 MY：え、出てくるよ。
 SY：出てくるよ。
 MY：（国語辞典を）貸して。
 A：出てこないよ。
 SY：これだけは自信がある。
 A：何探してんの？
 SY：あった、あった。ほうら、あるよ。 ii
 A：ホントだ。すげー。スゲー。 iii
 SA：Aちゃん、そこ感動するとこじゃない。 iv
 A：すごいね。そんなこと書いてあるなんて。やばい。すごいね。すごいね。初めて。
 SY：試しに調べたら出てくるかもね。
 A：あと、何あるの？
 SY：お笑い（聞き取り不明）ある？お、これ何。
 A：よく見つけられるね。
 （ 中 略 ）
 A：（聞き取り不明）とか載ってないの？
 SY：どうしたの？
 A：だから、（聞き取り不明）
 （15秒程度の間）
 A：すごいね。
 SY：これさあ、違うじゃん。
 A：合ってる？合ってる、合ってる。ちゃんとした意味。
 SY：何で意味知ってるの？
 A：だって、わかるでしょ。説明文読めば。

国語の授業で、国語辞典を使って語句の意味調べをしているところである。登場するSY児、MY児、SA児は、A児の座席の周りにいる子である。だから、この場面でのかかわりは、困っている人のところへ行って助けるという動きではない。机の向きはそのまま、児童それぞれが体の向きを変えて顔を合わせた。そして、下線部 i のA児の言葉から会話が始まった。

A児は探している言葉が見つからずに声を出した。SY児がそれに応えて国語辞典を引き、下線部 ii で言葉を探し出した。下線部 iii の、A児の感嘆の声に対して、下線部 iv でSA児はじゃれあってきた。その後しばらく「じゃれあい」が続くが、最後には「課題の会話」に戻った。しかも、会話の最後には、A児がSY児を教える発話が出現した。

おそらく事例14の会話は、それだけを見たとき、言葉の意味調べの活動場面で見られる「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」として違和感のないものだと思う。

しかし、A児と他の児童にとっては違う。調査を始めた9月5日からここまでに2か月以上を経ている。それだけの時間をかけて、少しずつ関係性を高めてきた結果なのだ。

ここまで事例を挙げて述べてきた会話の出現傾向を分析2によりまとめる。

2 分析2

(1) 目的

『学び合い』授業期間中のA児と他の児童との「課題の会話」「じゃれあい」「課題とじゃれあいの会話」の出現傾向を明らかにする。

(2) 分析方法

授業中のA児と他の児童との会話内容を表1のカテゴリー分けによって分類する。(表2)

(3) 結果と考察

全ての回の授業で、「課題の会話」もしくは「課題とじゃれあいの会話」といった学習課題の解決を目的とした会

話が出現したことが明らかになった。

表2 内容別「会話」の出現

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
課題	○	○	○	○		○	○	○	○
じゃれあい		○	○		○		○	○	
課題とじゃれあい		○	○		○	○	○	○	

『学び合い』授業では「みんな」の学習課題の達成を目指し、他者とかかわりながら課題を解決していく。そのため、「課題の会話」と「課題とじゃれあいの会話」のように課題解決を目的とした会話は必然的に出現したと考える。人間関係を高め合いながら学習を成立させる「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話（桐生2003, 以下同様）」に着目して、会話の相手とA児の発話の有無の要素を入れて分析3によりまとめる。

3 分析3

(1) 目的

A児と他の児童との会話が「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」へと変容していく傾向を明らかにする。

(2) 分析方法

授業中のA児と他の児童との「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」を相手の人数とA児の発話の有無によって分類する。(表3)

(3) 結果と考察

A児の発話の有る「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」は、初めは1対1の関係で出現し、次第に1対複数人の関係で出現することが明らかになった。

〈表3〉「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」の出現

授業	1	2	3	4	5	6	7	8	9
対1人			◎						
対複数人		○			◎	◎	◎	◎	

※◎A児の発話の有る会話

○A児を含んだ集団での会話であるが、A児の発話の無い会話

まず1対1の関係が出現し、次に1対集団の関係が出現したことは、桐生（2003）が明らかにした「じゃれあい」の3段階のうち、2～3段階と同様であった。

記録をとった授業以外では、A児と他の児童との関係性はどうかだったのか。授業以外の場面も含めての全体的な見取りを、A児への対応を日常的に行っている学級担任と養護教諭にインタビュー調査した結果を分析4に示す。

4 分析4

(1) 目的

A児と他の児童との人間関係の向上を教員の見取りから明らかにする。

(2) 分析方法

A児の学級担任とB小学校の養護教諭にインタビューし、発言の内容を分析する。

(3) 結果と考察

学級担任は、A児と他の児童との人間関係の良好な構築を実感していることが明らかになった。また、養護教諭はA児の自己表出が進みつつあることを見取っていることが明らかになった。

調査者がA児の学級担任に行ったインタビューでのやりとりを事例15に、養護教諭に行ったインタビューでのやりとりを事例16に示す。

事例15 学級担任へのインタビュー

調査者：A児や他の児童の変容をどう捉えていますか。

担任：周りの子と、最初にあったすごい分厚い壁ⁱが、薄くなったのは感じます。

調査者：分厚い壁。

担任：分厚い壁。なんか、「Aさん、教室に入ってきたぞ」みたいな、そんな、「あ、来たわ」みたいな、そういう感じだったんだけど、入ってきた瞬間の緊張感がなくなったⁱⁱ。感覚的なものなんですけど。で、それが、どういうことかという、Aが入ってきて、スーッとまず自分の席に着く。で、みんなはそれを、その瞬間を、「ん」って見るっていうのがなくなった。そう感じているのかなって思います。

調査者：うん。

担任：あと、話が増えましたよね。確かに。最初はなんか、「声かけなきゃいけないかな」って感じだったんだけど、そういう気持ちもあるだろうけど、なんか自然に話しかけて、で、AさんもAさんで、自分から話しかけることがあるので、だからみんなもホッとしているところがあるのかなと思います。

調査者：どのあたりから、そういう変化を感じてきたのですか。

担任：壁があったのは、1学期の頃ですね。特に、一斉指導の授業形態が多かった頃に感じていたなあというのは覚えていて…どのくらいまでかなあ。それがはっきりしないんですけど…。これ（12月のこと）以降は、「あと3学期しかないんだよ」っていう、みんなで話し合いをもったというのは、自分の中では大きかったんだけど、このへんで、じゃあ、何したのかなっていうと、（聞き取り不能）ですよ。

調査者：文化祭のときに、遅刻して登校したA児に駆け寄るSA児とKD児の姿が、それまでとは違うものに見えました。

担任：一つありました。文化祭前で、発表のシナリオもあるじゃないですか。で、Aさん抜きにはやれない。でも、来たときのことを考えながら、でも、もしかしたら来れないかもしれない。そういうことを考えて準備していかなきゃだめだよって話もしましたね。

下線部iの「分厚い壁」という表現から、学級を受け持った当初には、A児と他の児童との関係に緊張を感じていた。しかし、次第に会話が増えてきて、下線部iiの発話から「壁が薄くなった」と感じるようになったと捉えることができる。

この間、学級担任は『学び合い』による授業に取り組んだ。『学び合い』の根幹にある「一人も見捨てない」という願いを学級担任は日々の教科指導の時間に学級の児童に伝え続けたことにより、学級内の人間関係に変容が表れたと考える。

事例16 養護教諭へのインタビュー

調査者：A児や他の児童の変容をどう捉えていますか。

養教：自分から教室に入れるようになったのは、スススって入っていくし、公開授業の時とかもあったし、だけど、全然物怖じしないで入っていったでしょ。「今日、いっぱい人がいるんだよ」って言っても、入っていく。どうして入っていけるようになったのかはわからない。

調査者：私がかかわったときから、もうスッと入れていたと思うのですが。

養教：うんうん。今は、もうねえ、スッと入れていた。今年の終わりぐらいからそういう感じだったんだろうけどさ。休みの日数が、昨年と一昨年よりも少なくなっているんですよ。午後から来るけど、今は休みが少ない。

（ 中略 ）

調査者：先生には自分のことを話すのですか。

養教：うん。あんまりだよ。作業している中で、ポツと話したり、うん。聞いてあげると、それでも答えるようにはなった。

調査者：なった？

養教：うん。なったけど、答えられないことを聞くと固まる。黙るよね。

調査者：スキー授業の休憩時間には、友達とじゃれあっていましたね。

養教：そうそう。もっとしゃべればって感じですよ。なかなか…。女の子達も声をかけたりするんだけどね。なかなか。SYさん、KNさんが切り口なのかな。

※養護教諭は具体的な学年を上げて話したが、本研究の目的に「学年」はかかわらないので、今年、昨年、一昨年表記した。

養護教諭は、教室に入っていることや自己表出していることを挙げて、A児の変容を語った。しかし、まだ心を閉

ざしていると感じており、さらなる自己表出を求めている。

A児が自己表出することで、A児と他の児童との人間関係はさらに高まり、A児の不登校が解消に向かっていくことを期待しているように感じた。

不登校になった当時のA児は、欠席が多く、他の児童との人間関係も希薄だった。しかし、最近は登校することが増え、他の児童や教職員との会話があり、自己表出し始めた。このことから、A児と他の児童との人間関係は今、構築されていく過程にあると考えられる。

5 分析の結果

分析1より、授業中のA児と他の児童との会話には5段階の変容が見られ、桐生（2003）の3段階の変容に依拠していることから、A児と他の児童とは人間関係を高め合いながら学習を成立させていることが明らかになった。

分析2より、『学び合い』授業ではA児と他の児童との間に学習課題の解決を目的とした会話が出現することが明らかになった。

分析3より、A児の発話の有る「じゃれあいながらも自然に課題に戻る会話」は段階を踏んで出現することが明らかになった。

分析4より、不登校初期に比べて最近は、A児と他の児童との人間関係が構築されつつあることが明らかになった。

従って、『学び合い』授業の中で学習課題の解決を目的として会話し、時にはじゃれあうことを積み重ねていることから、A児と他の児童との人間関係が構築されていることが明らかになった。

6 結論

『学び合い』授業により、A児と他の児童とは、学習課題の解決を通して人間関係を高め合っていることが明らかになった。

7 今後の課題

A児は12月には欠席が無くなった。しかし、1月からは再び欠席が見られるようになった。したがって、A児とA児の学級にとっての問題は続いている。

西川（2013）は、「不登校の解決策はクラスの同級生達が自分を受け入れてくれるという確信をもたせること」⁽⁸⁾と述べている。A児に確信をもたせるだけの「一人も見捨てない集団づくり」を研究・実践しA児の不登校を解消しなければならない。

ところで、本研究においてA児の不登校解消のために学級担任がしたことは何だったか。それは、『学び合い』の授業を取り入れたことである。つまり、日々の授業の中に「みんなの力でみんなの課題を解決する」「それを一人も見捨てずに行う」というメッセージを込め、学習活動を児童に任せただけである。学級担任は、「じゃれあい」も人間関係を高め合う要素だということを受け入れて、児童の活動をニコニコと笑顔で眺め、ときには児童の「じゃれあい」加わった。ときには檄をとばし、『学び合い』の考えを児童に改めて訴えた。それらの取組には、原田ら（2011）が述べた不登校対応への苦慮は見られない。あくまでも「集団づくり」としての対応であり、学級担任もまた、児童との関係性を高めているように見えた。

現在、全国に11万人以上の児童生徒が登校できず、仲間と過ごすことができていない⁽⁹⁾。『学び合い』では、多様な人と折り合いをつけて自らの課題を解決する能力を学校で獲得させると考える。この力は、他者とのかかわりを通して育まれる力であるからこそ、「みんな」が学校で過ごし、たくさんのかかわりを経験し、学習してほしい。

今後のA児と他の児童とのかかわりに注目して、『学び合い』による不登校解消の可能性をさらに高める結果を示したい。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省：「平成24年『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題』に関する調査」, 2014.
- (2) 小野澤玲子・森 明美・宮下 聡・大澤安貴子：「不登校児を改善した教師の実践事例」, 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.6, pp.91-100, 2005.
- (3) 原 香：「不登校傾向児を学級に位置づけるための支援」, 日本教育心理学会総会発表論文集, 46, p.309, 2004.
- (4) 原田直樹・梶原由紀子・吉川未桜・樋口善之・江上千代美・四戸智昭・杉野浩幸・松浦賢長：「不登校児童生徒の状況と

対応に苦慮する点に関する調査研究－家庭支援へ向けての考察」, 福岡県立大学看護学研究紀要, 8(1), pp.11-18, 2011.

- (5) 西川 純：「『学び合い』の手引き書（平成23年6月28日版）, p.5, 2011.
- (6) 大平正芳：「『学び合い』の形成過程に関する研究－学習者による逸脱を抑制する環境作りに着目して－」, 上越教育大学修士論文, 2007.
- (7) 桐生 徹・西川 純：「異年齢学習形態における学びの成立に関する研究」, 臨床教科教育学会誌(1), No1, pp.46-57, 2003.
- (8) 西川 純：「なぜか仕事がうまくいく教師の7つのルール」, 学陽書房, pp.120-123, 2012.
- (9) 前掲書1)

A case study of conversation between a truant student and other students during a “manabiai” class

Yuji OKAZAWA* · Jun NISHIKAWA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the possibility of truancy resolution by “manabiai” based on conversation between a truant student (hereinafter called as student A) and other students during a “manabiai” class. It was revealed that the conversation between these students was changed and improved from conversation to solve a learning task to playful conversation. Number of conversational partners was also increased from one to multiple. As a result, it was suggested that “manabiai” may resolve truancy.

* Itoigawa Elementary School ** School Education