

平成19年度 学位論文

対人葛藤の解消をめざした学級指導における教師の介入に  
関する実践的研究

—ナラティブアプローチによる分析を用いた教育ファシリテーターのあり方—

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科 学校教育専攻

学校心理学コース

M06087A 福井 充

指導教員 丹羽 洋子

## 目次

第1章 問題と目的	1-10
1 学級集団内で生起する対人葛藤と教師の関わり	1
2 葛藤解消研究の流れ	2
3 ラボラトリー・メソッドによる体験学習	4
4 教育ファシリテーター	5
5 ナラティブアプローチによる発話・行動の分析	8
6 本研究の目的	9
第2章 研究Ⅰ	11-39
第1節 目的・調査方法	
1 目的	11
2 方法	11
3 手続き	11
第2節 結果と考察	
1 授業展開の分析	15
2 対象となる事例の抽出	29
3 学級指導における教師の発話・行動分類コードの作成	29
4 教師の発話・行動と教育ファシリテーターとしての姿	34
5 授業展開と心のスッキリ度との関連	36
6 教師の発話・行動と心のスッキリ度との関連	37
第3章 研究Ⅱ	40-48
第1節 目的・調査方法	
1 目的	40
2 方法	40
3 手続き	40

第2節	結果と考察	
1	研究者と担任教師の協議内容の分析	41
2	第2回目の学級指導の対象となった対人葛藤の概要	42
3	介入前後の授業展開の変化	42
4	介入前後の教師の発話・行動の変化	45
5	介入による授業展開と教師の発話・行動の変化と 心のスッキリ度調査の変化	47
第4章	総合考察	49-55
第1節	目的対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開モデル	49
第2節	ラボラトリー・メソッドによる体験学習の視点で捉えた 学級指導の授業展開とそれに関わる教師の姿	
1	対人葛藤のポジティブな効果を引き出す学級指導の授業展開	52
2	対人葛藤の解消を促す教師の教育ファシリテーターとしての姿	53
第3節	今後の課題	54
参考・引用文献		56-57

添付資料

謝辞

## 第1章 問題と目的

### 第1節 学級集団内で生起する対人葛藤と教師の関わり

学級集団はさまざまな個性を持ったメンバーで構成され、子どもたちは日々の学校生活の中でしばしば対人葛藤場面（人間関係のいざこざ）に直面する。小学校においては児童のコミュニケーション能力や社会的スキルの未熟さから、子ども対子どもの間で意見の対立や感情のぶつかり合いが発生しやすい。野中（2005）によると、最近の小学校で発生するトラブルには、①高学年女子において、グループ同士のいさかい、グループ内のもめ事、孤立している女子をめぐってのいさかいによるトラブルが多発 ②高学年男子のトラブルの幼稚化 ③ささいなトラブルで突然キレる子の増加 などの特徴が見られるという。

子どもたちが引き起こす対人葛藤は、当事者のみならず学級内の他の児童にも心理的なストレスを与え、学級内の人間関係にも影響を及ぼすことがあり、担任教師にとっては見逃すことのできない重要な指導場面である。しかしその根本的な解決は容易ではなく、対人葛藤を望ましい方法で処理し得なかったことが、いじめや不登校、学級崩壊の一因となることもあり、教師や保護者にとってはネガティブなイメージを持ってとらえられる傾向が強い。このような中、学校現場では集団社会的スキル訓練や、構成的グループ・エンカウンターによる学級活動を通し、児童に未学習の社会的スキルを獲得させ、人間関係のトラブルの発生を未然に防ごうとする予防的介入の実践が広がりを見せている。しかし、冒頭で述べたように集団生活を送る児童にとって対人葛藤場面との遭遇は避けて通れないものであり、予防的介入には限界がある。

児童が日々の学校生活の中で経験する対人葛藤を、いかにして解消していくのかということは、教師にとって大きなテーマであるが、それが学校現場において、十分に討議されてきたとは言えない。そのた

め、教師たちはそれぞれの個性や経験をもとに、次々と生起する対人葛藤場面に立ち向かい、その解消のために実践を重ねている。しかしそこから得られた知見が情報公開され、指導方法が明確にされることは少ないため、児童が経験する対人葛藤の解消は、教師にとって個々の力量が問われる困難な指導場面ともなっている。

## 第2節 対人葛藤に関する研究の流れ

対人葛藤とは二人以上の人間が接触し、お互いの意見や態度を表明し合う場において、意見や態度の相違が明らかになる時だけでなく、相互の欲求や感情の違い、価値観のような観念水準における考え方の違い、性格の違い等によって生起する個人と個人との葛藤である。クルト・レヴィン（1948）は『社会的葛藤の解決』の中で、夫婦関係のように個人対個人が直接顔を合わせてお互いにやりとりをする場面を対面的関係と名付け、そこにおいて発生する葛藤を対面的葛藤と呼び、分析を行っている。これが、1960年代になり、対人葛藤へと表現が変化していったと見られる。対人葛藤は、その発生要因により現実的葛藤と内閉的葛藤に分類される。現実的葛藤とは、社会生活に起因する報酬（得）と損失（損）とのバランスをめぐって、当事者間の目標が両立しがたく、明らかに客観的な個人間の利害関係の対立から発生するものであり、内閉的葛藤とは直接的には利害得失には何ら関わりがないように見える場面において、そこに関わる当事者の心の内側において発生する葛藤状態である。現実的葛藤と内閉的葛藤は無関係に発生するものではなく、対人葛藤の大多数は、この二つの葛藤を含んでいると考えられている（東，1979）。

初期の対人葛藤に関する過去の研究は、その発生－拡大－低減に関わる条件を明らかにすることに重点が置かれてきた。その後、対人葛藤に関する研究は、葛藤が当事者、および当事者以外の第三者の行動や心理面に及ぼす影響や、当事者の所属する集団に及ぼす影響についても検討が加えられるようになっていった。その中で、橋本（1995）は、対人葛藤はそれを経験すること自体が当事者にとってストレス

一になるとともに、他者に対するネガティブな認知あるいは攻撃行動を生起させる結果にもつながることを述べている。また、学級集団において、子どもが学習意欲あるいは学校に対する肯定的関心を高く保つためには、教師が課題遂行的なリーダーシップを発揮するだけでなく、対人葛藤を抑制する集団維持機能的な行動をとることが必要である（三隅・吉崎・篠原，1997）などとされ、対人葛藤は個人および集団にとって非機能的なものとして考えられてきた。しかし、対人葛藤は当事者や学級集団にネガティブな影響を与えるのと同時にポジティブな作用を与えることも見逃してはならない。意見が対立した場面や、お互いの感情をぶつけ合うような場面において、当事者双方が問題の解決について話し合いを持つことや、周囲の児童から解決を促すような働きかけが行われることで、個人と集団全体が社会的に成長することは多くの教師が実感していることである。逆に対人葛藤を抑制し、その表面化を避けることでメンバーは閉鎖的になり、完全な共同作業は阻害されるとともに集団の目標を犠牲にするような行動が多くなることが指摘されている。つまり対人葛藤は、それが望ましい形で解消された時、子どもたちの社会性を養うために有効でかけがえのない学びの場面となるのである。

学級集団において生起する対人葛藤の解消を考えていく上で、葛藤の当事者を取り巻く周辺児童や教師などの第三者の介入は注目すべき社会的要因である。黒川・古川（1998）は小学5，6年生216名と中学1～3年生494名を対象にして、子ども達が学級内において対人葛藤を経験する程度と対人葛藤の解決の程度を測定し、子ども達が選択する対人葛藤処理方略と担任教師の介入について研究している。この結果、子ども達が選択する対人葛藤処理方略と担任教師が日頃介入に使用している対人葛藤の処理方略との間には関連がなく、教師が役割分担や発言の機会を均等分配することが、子ども達が望ましい対人葛藤処理方略を選択する上で効果があることを述べている。このような教師の介入は対人葛藤の発生を予防する観点からは効果的であり、子ども達が対人葛藤場面に直面した時、それを解決するス

キルを身につけるといふ観点においては間接的な効果を及ぼすものであると考える。しかしながらこの結果は、現実に対人葛藤が生起している場面において、教師がどのような介入を行うことが根本的な葛藤解消に有効に結びつくのかということをはっきりと示すものではない。

### 第3節 ラボラトリー・メソッドによる体験学習

本研究では、児童の対人葛藤を解消するための教師の関わりについて検討していくための一つの視点として、現実に対人葛藤が生起した場面で、その解消をめざして担任教師が行う学級指導を観察対象とし、そこで見られる授業展開について分析を加える。

学級指導の授業展開を分析する視点としては、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の理論を採用する。ラボラトリー・メソッドによる体験学習とは、米国において誕生し開発された自己成長、コミュニケーション能力向上、チームワーク能力、組織開発をめざした人間関係のトレーニングを中心とした体験学習のことであり、1947年に、K.レヴィンが、K.D.ベネ、L.P.ブラッドフォード、R.リピットらとともに、公正雇用実施法の正しい理解と、その遵守を促進する地域社会のリーダーを養成するワークショップを行ったことに始まる。ラボラトリーとは自分たちの問題を自ら検討し、解決していく主体となる「場」を指している（津村・石田，2003）。ラボラトリー・メソッドによる体験学習はその促進者たるファシリテーターの働きを得て、以下のようなステップと循環過程をたどる（津村，2001，2002）。

#### ステップ1 体験する

日常生活において体験するすべての中で、また研修（教育プログラム）の場においてファシリテーターが学習者に提供する実習の中で体験することが学びの機会となる。

#### ステップ2 指摘する：体験の内省と観察

何を話したか、どんなことをしたか、どのような結果だったかとい

う体験の内容（コンテンツ）だけでなく、自分の中に、相手の中に、関係の中に、グループの中に何が起こっていたか（プロセス）にできるだけ豊富に気づき、それらのデータを参加者が共有する。

### ステップ3 分析する：一般化する

なぜその問題が起こったのか、その体験の意味するものは何か、自分・他者・グループの問題点は何かを考察する。

### ステップ4 仮説化する

次の機会、新しい場面で学習者自身が成長するために具体的に試みる行動を考える。

→その解決策を実行してみることで、再びステップ1へ

学級集団において生起する対人葛藤を児童の人間関係トレーニングの機会ととらえ、学級指導の中で、児童一人一人の自己成長とコミュニケーション能力の向上を図り、学級内の人間関係を再構築していくためには、このラボラトリー・メソッドによる体験学習のステップを活用することが有効であると考ええる。

## 第4節 教育ファシリテーター

次に、児童の対人葛藤を解消するための教師の関わりについて検討していくための二つ目の視点として、学級指導における教師の発話と行動を取り上げる。

本研究においては、児童の対人葛藤の解消の程度をとらえるために、いざこざ場面に直面した児童の感情の変化に焦点を当てる。学級集団の中で対人葛藤が生起する時、当事者間には感情の対立が起こる。いっぽう学級の重要な構成メンバーである葛藤当事者以外の周辺児童の中にもさまざまな心理的变化が生まれる。その結果、事態の沈静化をはかろうと進んで対立に介入する者から、当事者のどちらか一方の立場を支持し対立に加わる者、対立をあおり立て、事態をさらに悪化させる者、見て見ぬふりをする者などいくつかのパターンが見られる。それらの介入行動の裏に潜んでいる子ども達のネガティブな感情が



対人葛藤の解消に及ぼす影響は大きく、当事者間の対立がより深刻化するだけでなく、時には学級内の人間関係までもが混乱し、子ども達の心に対人不安を呼び起こす原因となることもある。つまり、対人葛藤の持つポジティブな効果を引き出すためには、児童が直面している葛藤状況を解決しようとする意欲を高めるとともに、感情面での対立の解消が必要不可欠であると考えられる。しかし、このような実態に対して担任教師はどのような介入を行ってきたのであろう。ともすれば解決を急ぐあまり当事者への注意、叱責、訓示、宥和といった教師主導型の介入を選択することが多いのではないだろうか。しかし、そのような介入によって子ども達の葛藤解消の意欲を高め、感情の対立を解消することは困難であり、たとえ表面上は対人葛藤が解消したかのように見えても感情対立は深く潜在し、葛藤処理を通して子ども達自らが社会性を学び、人間関係が再構築されるというポジティブな結果を得ることにはつながらない。

対人葛藤の解消をめざした学級指導において、児童の葛藤解消の意欲を高め、感情対立の解消を促す教師の関わりとはどのようなものかを考えていく視点として、本研究では「教育ファシリテーター」の定義を取り上げる。津村（2003）は、教育者像が次の4つのタイプに分類できることを述べている。学習者に適切に知識を伝達することが出来る今日までの中心的な教育をになってきた“教授者”タイプと学習のプロセスを観察し、そこに起きている問題を指摘し学級経営に生かそうとする“コンサルタント”タイプ。レクリエーション・リーダーや野外活動の指導者のように学習者に何らかの体験をすることを促し、学習者とのやりとりを大事にしながら、学ぶべき事とか教えるべき事を明確に持っている“インストラクター”タイプ。さらに津村は、コミュニケーション能力やチームワーク能力など子ども達の対人関係能力の欠如が問題化している現代社会にあっては、学習者のプロセスを尊重し、学習者とともに学ぶ姿勢とスキルを持ち合わせた“ファシリテーター”タイプの教師の必要性が高まっていることを述べている。

ファシリテーターの定義について星野（2003）は、「ファシリテーターとはコンテンツ（内容・課題）ではなく、プロセス（关系的過程）に関わっていく人であり、学習者自身が問題の解決が出来るように援助していくとともに、個人やグループの心理的側面に光を当て、その場で起こっていることに対し、その人の内面に目を向けること、お互いにどのような気持ちでそこにいるのか、自分の言動が相手やグループにどのような影響を与えているのかなどに目を向けることを促す役割を持った人である」と述べている。また柳原（1976）は人間関係トレーニングのファシリテーターに必要な態度姿勢として、次の5項目をあげている。

（1）「共にある」ということ

参加者を指導するのではなく、参加者と共にいることのできる『対話的人間』であること。

（2）援助的であること

参加者の感情、行動などに深い関心と共感的理解を持ちつつ必要なときには対決をすることで本当の意味の援助が与えられること。

（3）状況への感受性が豊かであること

その場で起こっていることに敏感であること。

（4）先走らないこと

自分には見えていることを参加者に教えたいという衝動に負けないこと。

（5）失敗をおそれないこと

共に学ぶという姿勢があれば、失敗による権威失墜はあり得ない。正直に参加者と共に失敗を認め、そのプロセスを理解しようとする事。

津村（2003）は、教育の現場において教師がこのようなファシリテーターとしての姿勢を持つとともに、それを含めた4つのタイプの教育者としての機能を臨機応変に、そして効果的に果たすことが必要であり、それが実践できる教師（人材）を「教育ファシリテーター」

と呼ぶと述べている。これこそが学級内で生起する対人葛藤場面において、子ども達の感情対立を解消し、対人葛藤の持つポジティブな効果を引き出す教師の介入の基本姿勢であると考えられる。

## 第5節 ナラティブアプローチによる発話・行動の分析

本研究は、児童の対人葛藤の解消をめざした教師の実践を、学級指導という特殊な環境の中でとらえようとするものである。このため、研究に当たっては研究者が現場教師としての視点を持ちながら、ここで見られる教師と児童の発話や行動を理解していくために、質的研究の方法の一つである、ナラティブモデルの人間観と研究法を用いて、調査・分析を進めていく。ナラティブモデルとは主観と客観、外と内の二元分割を超えようとするネットワークモデルの一つである(やまだ, 2008)。ナラティブモデルでは、研究対象となる心理現象を人間の内側にあると仮定される「心(認知・感情・思考・動機)」ではなく、人と人との間で語られる「ナラティブ(語り・物語)」の中からとらえようとする。したがって「それが事実であるかどうか?」という論理実証的モードの問い方とは異なり、「語り」という語り手と聞き手の相互行為をそれが行われる現場、社会・文化・歴史的な文脈や状況の中でとらえ、「意味の行為」と「経験の組織化」に迫ろうとする(ブルーナー, 1998)。

つまり本研究に照らし合わせてみるならば、研究者が現場教師の視点を持ち得るからこそ、学級指導という特殊な時間と環境の中で教師と児童の相互行為としての語りが共同生成される過程と、その意味を現場の実態に即してとらえることが可能になると考える。

分析にあたっては、ナラティブアプローチの代表的な手法であるインタビュー研究の方法を用いることとする。中でも、教師の発話・行動を分析していくためにライフストーリー・インタビューの手法を活用する。児童が学級内において直面した“人間関係のいざこざ”について、学級指導という限定された時間の中で自身の体験内容とその意味について語るというライフストーリーに焦点を当て、聞き手(インタ

ビュアー)としての教師が、語り手(インタビューイ)としての児童の経験世界に迫り、語り手の主体性を重んじながら、葛藤解消に向けての自由な語りを生成していく過程をどのように促進しているのかを、教師と児童の語りの相互作用の中から見出していく。

また、対人葛藤の解消に向けた学級指導の授業展開を分析する方法としては、グループインタビューの手法を用いる。質的研究としてのグループインタビューとは、インタビューの実施者が自らのテーマに基づいて構成した質問項目に依拠して、インタビューアと参加メンバーの相互作用に基づいてデータを収集し、最終的にはそこから明らかとなる仮説やモデルを提出することを目指す方法である(田垣, 2007)。つまり本研究においては、インタビューアとしての教師の問いかけに対し、児童がどのような語りを行い、意見や態度が、集団の中で形成されていくのかという過程を把握することを通し、授業展開の中で見られる児童の語り合いが、どのような意味をもって行われているのかということ仮説的にとらえていく。そして、その結果をラボラトリー・メソッドによる体験学習のステップに対比させながら、現場の教師が対人葛藤解消のための学級指導において実際に採用している授業展開とはどのようなものであるのかについて明らかにしていく。

## 第6節 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、小学校の学級集団において生起する対人葛藤を解消するための学級指導を、児童の社会性を育て、集団としての成長を促す人間関係トレーニングの機会と位置づけ、その効果を引き出す授業展開と教師の関わりについて研究を進めていく。

まず、研究Iでは、対人葛藤の解消をめざした学級指導において、児童の葛藤解消の意欲を高め、感情対立の解消と人間関係の再構築を促すことに影響を及ぼしている学級指導の授業展開と、教師の発話・行動とはどのようなものであるのかについて、以下の6点についての調査・分析を通して検討していく。

- (1) 対人葛藤解消のための学級指導を観察し、そこで用いられている授業展開を明らかにする。
- (2) 学級指導終了後に児童の葛藤の解消度を把握する。
- (3) 教師の発話・行動分類カテゴリーを作成する。
- (4) 教師の発話と行動をもとに、学級指導における教師の教育ファシリテーターとしての姿を明らかにする。
- (5) 授業展開と児童の葛藤解消度との関連を明らかにする。
- (6) 教師の発話・行動と児童の葛藤解消度との関連を明らかにする。

さらに研究Ⅱでは、研究Ⅰの結果明らかにされた、対人葛藤の解消を促すことに関連していると考えられる、学級指導の授業展開と、教師の発話と行動の効果を、以下の調査・分析を通して検証していく。

- (1) 研究者が研究Ⅰの結果を用いて介入行動を起こし、第2回目の学級指導についての協議を行う。
- (2) 担任教師が第2回目の学級指導を行い、葛藤解消の程度を把握する。
- (3) 介入前後の授業展開の変化を明らかにする。
- (4) 介入前後の教師の発話と行動の変化を明らかにする。
- (5) 介入による授業展開と、教師の発話と行動の変化が、児童の葛藤解消に及ぼす効果を検証する。

最後に、以上の研究結果を総合的に考察する中で、対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開モデルを考案し、それに関わる教師の発話と行動とはどのようなものであるかについて検討することを目的とする。

## 第2章 研究I

### 第1節 目的・調査方法

#### 1 目的

小学校の学級集団内で生起する対人葛藤を解消するために、担任教師が行う学級指導を観察し、その授業展開を明らかにする。また、教師の発話・行動分類コードを作成し、学級指導中の教師の発話と行動をいくつかのカテゴリーに分類し、それをもとに学級指導に関わる教師の教育ファシリテーターとしての姿を明らかにする。さらに学級指導終了後の児童の葛藤解消の程度を調べ、その高低と授業展開、教師の発話・行動との関連を検討する。

#### 2 方法

##### (1) 調査対象

H県内の公立小学校5校の2年生～6年生の9学級を対象に、学級内で生起した対人葛藤を解消するための学級指導10事例を観察した。観察した学年と事例は以下の通りである。

2年生（事例A）

3年生（事例B, 事例C）

4年生（事例D, 事例E）

5年生（事例F, 事例G, 事例H, 事例I）

6年生（事例J）

##### (2) 調査時期 平成19年3月～7月

#### 3 手続き

##### (1) 学級担任教師への依頼と連携

研究者が調査協力者（学級担任教師）と面接し、対人葛藤の解

消のための学級指導の授業公開を依頼するとともに観察・記録の許可を得た。また、研究者は調査対象の学級において対人葛藤が発生し、それについての学級指導が実施される場合、実施日時や、扱われる対人葛藤の内容についての情報が、速やかに担任教師より受けられるよう担任教師と連絡方法についても確認した。(協力依頼文については資料1を参照)

## (2) 対人葛藤の解消をめざした学級指導の観察

### ① 教示

研究者が学級指導開始前に対象学級の児童に次のような教示を行った。

私はH大学の学生で、名前はMと言います。私は今、小学生の皆さんが学校生活の中で友達との間に嫌な出来事があった時に、それを解決する話し合いの進め方について勉強しています。今日は皆さんの話し合いの様子を見せてもらいたくてここにやって来ました。ビデオカメラなどを使って皆さんの意見や、話し合いの進め方を記録させてもらいますが、カメラを意識したりせず、ふだん通りの話し合いを担任の先生といっしょに進めてください。なお、皆さんの意見や話し合いの様子は、コンピューターを使って文章にまとめた後は、ビデオテープに写った皆さんの姿は責任を持って消してしまいますので心配しないでください。また、私がまとめた文章の中に、皆さんの個人名が出ることは決してありませんので、安心して意見を発表してください。ここまで聞いて、何か不安なことや質問したいことがある人は手を挙げてください。なければ、皆さんご協力をよろしくお願いします。

### ② 映像・音声機器による記録

教室全体を映せるように、教室の後部中央と、前方左右2カ所に合計3台のビデオカメラを設置し、補助としてICレ

コーダー1台を観察者が保持して、学級内で発生した人間関係のいざこざについての学級指導における、教師の発話・表情・行動と児童の発話・表情・行動を記録した。

### ③フィールドノートによる記録

研究者（観察者）は、授業展開の特徴を記録するためにフィールドノートを作成し、学習活動を観察しながら以下の項目について記入を行った。

- ・ 教師と児童の発話
- ・ 教師と児童の特徴的な表情や行動
- ・ 児童の学習活動への取り組み状況
- ・ 学習活動から受ける観察者の印象
- ・ 学習活動に影響を及ぼすと思われる環境要因

## (3) 「心のスッキリ度調査」

### ①調査の作成

学級指導終了後の児童の対人葛藤の解消程度を把握するために、「葛藤解消の意欲」「感情対立の解消」「人間関係の再構築」の3つの下位尺度と、下位尺度ごとに4項目、合計12項目の質問からなる、「心のスッキリ度調査」(Table1参照)を作成した。本調査は学級指導終了後に児童が感じている葛藤解消の程度を、イメージ表現を使った4件法の回答形式の中で表現させることをねらったものである。3つの下位尺度と質問項目との関係は以下の通りである。

「葛藤解消の意欲」・・・Q1～Q4

「感情対立の解消」・・・Q5～Q8

「人間関係の再構築」・・・Q9～Q12



Table 1 心のスッキリ度調査

☆今日の話し合いをおえて、今あなたはどんなことを感じているのでしょうか。次の質問にあてはまるあなたの気持ちをえらび、○をつけてください。

( )年( )組( )番 男・女

【話し合いをふりかえてみると・・・】

- Q1 いっしょうけんめい考えることができましたか。  
( できた 少してきた できなかった ぜんぜんできなかった )
- Q2 みんなに自分の考えをつたえたいと思いましたか。  
( つたえたいと思った 少しはつたえたいと思った  
つたえたいと思わなかった ぜんぜんつたえたいと思わなかった )
- Q3 友だちの気持ちや考えが聞きたいと思いましたか。  
( ききたいと思った 少しそう思った 思わなかった ぜんぜん思わなかった )
- Q4 まだみんなでこのような話し合いをしたいと思いますか。  
( したいと思う 少しそう思う 思わない ぜんぜん思わない )

【今のあなたの心の中はどんな感じかな?】

- Q5 今のあなたの心の中を天気であらわすとどうなりますか。  
( はれ くもりときどきはれ くもり あめ )
- Q6 今のあなたの心のやわらかさはどんなかんじですか。  
( やわらかい 少しやわらかい かたい とてもかたい )
- Q7 きょうの話し合いで、今まで知らなかった友だちのよいところが発見できましたか。  
( 発見できた 少し発見できた  
発見できなかった ぜんぜん発見できなかった )
- Q8 今のあなたの心の中の空気はどんなかんじですか。  
( スッキリさわやか ちょっとさわやか モヤモヤ かなりモヤモヤ )

【あなたのクラスはどんなふうに変わりそうかな?】

- Q9 話し合いの前とくらべてあなたが仲良くできる友だちの数はどのようにかわりそうですか。  
( ふえそう ちょっとふえそう 少なくなりそう かなり少なくなりそう )
- Q10 今のあなたのクラスのムードを色であらわすとどうなりますか。  
( 黄色 うすい黄色 灰色 黒 )
- Q11 今のあなたのクラスを作りかけのシグノーパズルにたとえるとどんなかんじですか。  
( かなり完成にちかづいた 半分くらい完成  
少ししかできていない ぜんぜんできていない )
- Q12 今のあなたのクラスの様子をあたたかきであらわすとどんなようすですか。  
( ほかほかあったかい ほんのりあったかい さむい とってもさむい )

## ② 教示

学級指導終了後に学級内の全児童対象に質問紙を配布し、研究者が児童に以下の教示を行った上で記入を求めた。

今日の話し合いを終えて、今皆さんが心の中で感じていることを答えてほしいと思います。今から私が皆さんの手もとにあるプリントに書かれている質問と、それに対する答えを読んでいきます。質問に対する答えは、どれも4つずつあります。皆さんは、その4つの答えの中から今の自分の気持ちにできるだけぴったりだなと思う答えを選んで、それに○をつけてください。

もしどれにも当てはまらないなという時には、4つを比べてみて、これが一番自分の気持ちに近いかなというものを選んでください。質問は全部で12あります。答え忘れがないように気をつけてください。何かわからないことがある人はいませんか。なければ始めます。やり始めて、何か困ったことがあったら、その時に手を挙げてください。

### (4) 担任からの聞き取り調査の実施

学級指導終了後に、観察者の印象として特徴的な反応が見られた時の教師と児童の発話や行動について、担任教師に聞き取り調査を行い、その発話と行動の背景にある心理的状況や人間関係を把握し、フィールドノートに書き加えた。

## 第2節 結果と考察

### 1 授業展開の分析

#### (1) 学級指導の対象となった対人葛藤の概要

調査対象となったA~Jの各事例の中で扱われた対人葛藤の概要をTable2に示す。

Table2 学級指導で扱われた対人葛藤の概要

事例 A	最近の学校生活の中で経験した、「友達から言われて嫌だった言葉」「されていやだった行為」について
事例 B	学級遊びでドッジボールをしていた時の出来事。相手チームの数名がルールを守らずA児を集中的に攻撃。A児は、ボールを当てられた後、うずくまって泣き出してしまう。
事例 C	1学期の学校生活の中で自分が経験した友達関係のいざこざ（嫌な思いをしたこと）について。主な内容は「無視」「仲間はずれ」「ひどい言葉」「悪ふざけ・嫌がらせ」
事例 D	時間を守らずに学級の掲示物作りの作業を続けていたB児に対し、A児が作業をやめるようにと注意をする。しかしその注意は聞き入れられず、A児は逆にB児と同じ班のD児から批判的な言葉を受けてしまう。さらに、涙ぐんでいたA児を同じ班の男児Cがからかい、A児は泣き出してしまう。
事例 E	遊び係の責任を果たすために、昼休みの学級遊びの運営をしようとしたA児であったが、他の児童の協力が得られず、予定されていた遊びは始まることのないまま立ち消えとなる。
事例 F	当事者は3人の児童（A、B、C）。A児がB児を彼の嫌がるあだ名を言ってからかう。それを見たC児が腹を立て、A児をけり、泣かせてしまう。
事例 G	学級内で数名の児童の持ち物が紛失する。発見された時の状況から見て、不注意による紛失ではなく、誰かが故意に隠したということが考えられる。
事例 H	学級遊びで野球を楽しんだ時の出来事。スポーツ系のリードに従い楽しく活動する学級全体の雰囲気には乗り切れず、消極的な参加態度を見せる児童の存在があった。
事例 I	班ごとに運営している日直の仕事が、責任を持って遂行されないまま放置される傾向が見られる。また、同じ日直メンバーの中でも、責任を果たす児童とそうでない児童の存在がある。
事例 J	A児は、同じ班の仲間とうまくコミュニケーションがとれず、意見が対立することが多い。また学級内においても、他の児童から嫌がらせ的な行為を受けることが多く、被侵害感と疎外感を感じている。

## (2) 語りトランスクリプトの作成

ビデオカメラ，IC レコーダーによる映像・音声記録とフィールドノーツの記録をもとに，教師の発話・行動と児童の発話・行動を書き込んだ，語りトランスクリプトを作成した（資料 2 に事例 K のトランスクリプトを示す）。

## (3) 児童の発話分析による授業展開の解明

10 事例すべてのトランスクリプト中の教師と児童の発話内容をもとに，授業展開をいくつかのステップに分類し，オープンコード法（佐藤，2002）を用いて，トランスクリプト中の児童の発話にコーディングを行った（オープンコード法によるコーディングの例は資料 3 参照）。

次に，それをもとにして各ステップにおける児童の語り合いの内容を分析し，そこで行われている学習活動を説明するテーマを明らかにした上で，それがラボラトリー・メソッドによる体験学習の循環過程のどのステップに相当するかの検討を行った（Table3-1 から Table3-10 参照）。

この結果，ラボラトリー・メソッドによる体験学習の「体験する」のステップに相当する学習活動については，事例 I のように，教師があらかじめ準備した資料を提示し，参加体験的に児童に学ばせるような授業展開の中で，見いだすことができた。しかし，本研究においては，児童が日常の学校生活の中で遭遇する対人葛藤場面が，「体験する」に相当する学習活動であるという考えに立っているため，すべての事例の授業展開の中にあらかじめ位置づけられているととらえる。

次に 10 事例すべての授業展開の中において，「指摘する」に相当する学習活動が高い頻度で行われていることが明らかになった。このことから，対人葛藤の解消をめざした学級指導の中においては，対人葛藤の内容・出来事・結果（コンテンツ）と，それを経験した児童の気持ちの変化（プロセス）を語り合う活動が，中心的な位置を占めていることがうかがえる。

事例によって明確な差異が見られたものが「分析する」に相当する学習活動である。事例 B, D, E, F, G, H, I, J で採用されているが、事例 A, C では見いだすことができない。一般に葛藤の解消のためには、原因究明や問題状況の解決が必要と見る傾向が強いが、学級指導場面では児童が、対人葛藤が生起した原因や、葛藤当事者の問題性や、自分たちの学級集団の問題傾向について語り合うという活動がすべての事例で行われているわけではないということがわかった。

「仮説化する」に相当する学習活動は、すべての事例の授業展開の中で見られた。「仮説化する」のステップにおいては、児童が新たな場面で同じような葛藤状況に直面した時に、それを適切な方法で処理し、対立を回避するために試みる新たな行動目標を考えるための語り合いが行われる。全事例でこのような学習活動が見られたことは、対人葛藤の解消をめざした学級指導の中では、体験から人間関係のあり方を学ぶと言う視点が重視されていることを示している。

これらの結果から、対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開の中では、ラボラトリー・メソッドによる体験学習のステップに相当する学習活動が、現実に採用されていることがわかった。なお、それぞれのステップに相当する学習活動が、授業展開の中でどのような順番と組み合わせで配列されているかについて検討したところ、一定の傾向を見いだすことはできなかった。中には、4つのステップのうち「分析する」に相当する学習活動が採用されない事例や、「指摘する」に相当する学習活動が繰り返して行われている事例も見られた。この点については、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の循環過程と、学級指導の中で見られる授業展開は、必ずしも一致するものではないという結果が得られた。

Table3-1 事例A

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
ブランコで遊んでいたらかわれって言われた 帰る用意をしていたら、早くしろって言われた 自分の鉛筆が女の子のみかきけって言われた 遊びに入れてって言ったなら、断られた 並んでいる時に背中をつつかれて痛かった そうじの時に頭をたたかれて痛かった みんなが遊んでいるところに行き入れてっていったのに、だめって言われた 鬼ごっこをしていた時、決めた場所よりも外へ逃げてしまっただけでつかまえられなかった	嫌な思いをした時の経験を聞きあう	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)中心の気づきが促された
その時は嫌な気持ちになった 痛かったし、やめてほしかった ずるいなあっておもった 仲間に入れてもらえなくて寂しかった	その時はどんな気持ちだった	Step 2 指摘する ※その時自分の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
そういって言わないでって言った やめてよって言った 遊びに入れてもらえなかったので教室に帰った やめてよって言ったなら「ごめん」って謝ってくれた	その時自分はどう行動したのか	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づきがなされた
自分がされたら嫌なことは人にしてほしくない 悪口とか言われても言い返さない 悪いことを友達がしていても、まねをしない 人が謝っている時は、知らんふりせずにちゃんと応える 小さい子がまねするから、悪いことはしない 嫌なことをされても、仕返しをしない 自分が悪いことをしてしまったら、大きな声で謝る	こんなトラブルが起らないようにするにはどうすればよいか	Step 4 仮説化する ※自分の経験をもとに具体的な仮説化がなされた

Table3-2 事例B

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
ドッチボールの時Aが泣いた	どうしてAは泣いたのだろう ドッチボールの時に何が起きていたのだろう	Step 2 指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)に対する気づきが進んでいる
BやCがAにボールを当てた		
Aはコートに入ろうとしたところだった		
Aはちょっと待ってと言っていた		
Aは集中的にねらわれた		
B、C以外にも何人かがAにボールをぶつけた	どうすればAは泣かずにすんだのだろう どのような方法で解決すればいいのだろう	Step 4 仮説化する ※ルールを守らなかった児童がAに謝ることで問題の解決をはかろうとした
選手がコートにはいる時はねらったらいけない		
「待って」といっている時は待ってあげるべき		
集中ねらいはしてはいけない		
遊び係がルールをはっきりとみんなに伝えておいたらよかった		
ルールをちゃんと守ったらこんなことは起きなかった		
当てた子が謝るべき		
謝って仲直りしたらいい	トラブルの原因を作ったのは誰なんだろう	Step 3 分析する ※集団の中にある問題性に気づくことよりも当事者の行動にトラブルの原因を帰属させた
誰がAにボールを当てたのか		
当てた子に名乗り出てほしい		
Aにボールを当てた人は立ってほしい (僕が投げた(BCDの3人が名乗り出る))		
Aに謝ってください	この問題の解決はどうするか	Step 3 分析する ※仮説化の実行と言う要素も含むが謝罪と言う行為を通して一方の児童の問題性を浮き上がらせる結果につながった
BがAに「ごめんなさい」とあやまる		
CがAに「ごめんなさい」とあやまる		
DがAに「ごめんなさい」とあやまる		
Aは3人に対し「いいです」と応える		

Table3-3 事例C

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
遊ぼうと声をかけたのに友達が逃げて行ってしまった	仲間はずれの経験を語り、聞きあう	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づきがなされた
何人かで遊んでいて仲間はずれにされた		
チームができていう理由で遊びに入れてもらえなかった		
遊びに入れてって言った、断られた		
友達に逃げられた子はすごく悲しそうだった	それについての自分の気持ちは	Step 2指摘する ※自分の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
もうその子たちと遊びたくなくなる		
チームに入れてもらえなかったら悲しい		
ずっと悲しい気持ちを忘れない		
話しかけたのに振り向いてくれなかった	無視された経験を語り、聞きあう	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づき
わからない勉強を教えてと言ったのに教えてくれなかった		
無視された方が傷つく	それについての自分の気持ちは	Step 2指摘する ※自分の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づき
その時の悲しい気持ちは大人になっても覚えていてと思う		
ひどい言葉を言われた		
テストの点が低いと言われた		
プールの時、泳ぎ方が変だと言われた	ひどい言葉を言われた経験を語り、聞きあう	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づき
すごく悲しい気持ちになった		
がんばっているのにと思っ侮しくなる	それについての自分の気持ちは	Step 2指摘する ※自分の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
自分はだめなのかなあと思って、心が傷つく		
上靴が片方隠された	ふざけたり、嫌がらせを受けた経験を語り、聞きあう	Step 2指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づきがなされた
プールの時ふざけて沈められた		
並んでいる時ふざけて蹴られた		
プールの着替えの時、ドアを開けられた		
雲梯をしている時、脇をくすぐられた		
靴ははけないと教室に戻れないし困ってしまう	それについての自分の気持ちは	Step 2指摘する ※自分の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
おぼれるかも知れないし、危ない		
びっくりするし、痛いし、やめてもらいたいと思う		
着替えを見られるのは絶対にいや		
雲梯から落ちてけがをするかも知れない		
もしけがをしたら、ずっとそのことが忘れられない		
チームができていたらどっちのチームに入れるかのじゃんけんをしたらいい	悲しい思いをすることがなくなるように、自分はこうしたい	Step 2指摘する Step 4 仮説化する ※今、感じている気持ちへの気づきを深めながら試みる具体的な行動について考えている
じゃんけんしなくても、誰かが「こっちに入り」って呼べばいい		
人数が増えたら遊びを変えたらいい		
無視したらだめだけど、ひよっとしたら聞こえてないのかも知れない		
友達を呼ぶ時は顔を見て呼ぶ		
友達を呼ぶ時はその子の名前を大きな声で呼ぶ		
友達の肩とかをトントンしながら名前を呼ぶ		
テストの点が低かったら、「今度はがんばって」と励ます		
こうやったら上手にできると教えてあげる		
自分がされて嫌なことは絶対に人にしてはいけない		
靴がなくなったりして困っている子がいたらいっしょに探してあげる		



Table3-4 事例D

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
朝の会の時Aが泣いていた Bがチャイムが鳴っても作業をしていた AはBを注意しに行った Bは作業をやめなかった AはBの周囲の児童たちから逆に厳しい言葉を投げかけられた Aは泣きそうになっていた 席に戻ったAをCがからかった Aは泣きだしてしまった	朝の会の時に何が起きていたのだろう	Step 2 指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)についての気づきが進んでいる
AはCにからかわれて悲しいのががまんできなくなった Aはどうして自分が注意されるのかわからずに、悔しかった Aは泣きだしたことをCに言いふらされてもっと悲しくなった	Aはどんな気持ちだったのだろう	Step 2 指摘する ※仲間の心の中に起きてい る心の動き(プロセス)への気づきが進んでいる
DはAがそこに来たわけを聞いてからは注意したらよかった Aは自分がそこに行ったわけを伝えてからBを注意したらよかった Bが作業をしていたのは仕方がない Bは作業をやめるべきだった	どのような方法で行動すればトラブルにならずにすんだのだろう	Step 4 仮説化する ※出来事に即して具体的な行動を考えようとしているが、仮説化には至れなかった
もう一度その場の状況を考えてみよう AがBのそばに行ったわけは誰も知らなかった Aは「自分が来たわけを説明させて」と訴えていた AがBのそばに行ったわけを誰も聞こうとしなかった Bの隣の席のDが「説明なんかいらん」とAに言い返した DはAにではなくBに対し「説明は聞かなくていいから、早くやっしまいなよ」と言っただけ AはDの言葉を自分に対しての厳しい言葉と聞き違えた みんなが正しい事実を認識していなかった	もう一度その場に起きていたことを見つめ直してみよう	Step 2 指摘する ※その場にいた児童の心の動き(プロセス)への気づきを中心にしなが ら、あらためて出来事(コンテンツ)が明確にされている
朝の会でみんなで話し合ったら良かった 聞き違いが起きないように、大きな声でみんなにBの状況を伝えれば良かった 相手の言いたいことはちゃんと聞いてから言い返そう	こんな時にはどうすれば良かったのだろう	Step 4 仮説化する ※自分ならばこうしたいというプロセスにふれた具体的な仮説化ができた
Aは悲しい気持ちで席に戻ってきた 泣くのをがまんしていた その様子をCがみんなに言いふらした Cはおもしろそうに言った Aはさらに悲しくなった Aはこらえきれずに泣き出した	Aが泣き出してしまったわけはなんだろう	Step 2 指摘する ※仲間の心の中に起きてい る心の動き(プロセス)への気づきが進んでいる
僕は謝る(C本人の発言) 「ごめんなさい」(CがAに) Aは「いいです」と応える	この問題の解決はどうするか	Step 3 分析する ※C児の問題性が浮かび上がった
CとAの間で起こったような出来事を見ていると嫌な気持ちになる 自分がAじゃなくても嫌な気持ち もうこんなことはなくしたい	今の自分の気持ちはどんな感じだろう	Step 2 指摘する ※今、感じている気持ちへの気づきを通し、新たな場面への方向づけとする

Table3-5 事例E

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
今日は学級遊びの日だったのにみんなで遊べなかった(遊び係のA児の発言)	学級遊びの時間に何が起きていたのか	Step 2 指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)についての気づきが行われている
もう一人の係のBに遊びがあるかどうかたずねたが、答えてくれなかった		
集合場所に行ってみたらみんなが集まっていなかった		
みんなが好き勝手に遊んでいた		
大きな声でみんなを集めなかったAが悪い	学級遊びができなかったのは誰の責任だろうか	Step 3 分析する ※集団の中にある問題性に気づくことよりも当事者の行動にトラブルの原因を帰属させた
みんなが集まってくれなかったから遊びができなかった		
Aは遊びの係なのに、自分も別のことをして遊んでいた		
Aはそういう勝手なことをしておきながら、遊びができなかったことをみんなのせいみたいに言うところがおかしい		
Aに「みんなを集めて」と言ったのに、Aは無視してどこかへ行ってしまった		
私はそんな言葉は聞いていない(Aの発言)		
他の遊び係のBとCも勝手に遊んでいたのはおかしい		
Aがはっきり言わなかったからないと思っていた(Cの発言)		
悪いのは遊び係だ		
こんな話し合いではけんかになってしまう	なんとかしてこの問題を解決しよう	Step 4 仮説化する ※当事者の感情対立により原因解明が困難になり、苦しまぎれの解決策が提案された
仲良くなるための話し合いをしよう		
みんなで謝って仲直りしたらどうか		
悪かったところは謝って、これからこんなことがないようにしよう		
時間がないから早く謝って解決しよう	今の自分の気持ちは	Step 2 指摘する ※今、感じている気持ちへの気づきを通し、新たな仮説化への方向づけができた
どうして謝らないといけけない		
謝ってみても仲良くなれない		
謝ってみたって、気持ちはスッキリしない	こんなトラブルが起こらないようにするにはどうすればよいだろうか	Step 4 仮説化する ※現実場面に即した具体的な仮説化ができた
学級委員が朝の会でその日の予定を連絡したらどうか		
遊び係が朝の会でみんなに集合場所や時間を伝えたらどうか		
朝にみんなが遊びの予定を聞いていたらこんなことにはならない		
これからは朝の会でその日の予定を確かめよう		

Table3-6 事例F

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
今日の朝Aが泣いていた 男子が何人か集まっていてその中でAが泣いていた そこにBとCがいた みんなが好き勝手に遊んでいた どうしてAが泣いていたのかわからない BとCなら知っているかも知れない AはBの嫌がることを言ってからかった Cがそれを見て怒って、Aをかけた AはCにけられて泣いた	今日の朝、何か起こっていたのか どうしてAが泣いていたのだろうか	Step 2 指摘する ※体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づきが進んでいる
AがBに、変なことを言ったのが悪い 口で注意せずAをけってしまったCが悪い AもCも両方とも悪い Bは悪くない CはBを助けたかっただけで悪くない Bも嫌な時は自分で言い返すべき	この出来事は誰が悪い	Step 3 分析する ※善悪の判断を下すという展開で当事者の児童の問題性を浮き上がらせる結果につながった
誰が良くて誰が悪いなんて考えるのはおかしい 自分も人から嫌なことを言われて言い返せない時がある これは3人だけの問題ではない	今の自分の気持ちは	Step 2 指摘する ※今、感じている気持ちへの気づき
人の悪口や自分で悪いとわかっていることはしない そういうことをしている子を見たら周りの者が注意する 相手に言い返す時の言葉に気をつける 今回のことで、やはりAは悪い	こんなトラブルが起らないようにするにはどうすればよいだろうか	Step 4 仮説化する ※抽象的、観念的な仮説化がなされた
Cも悪い AはBに謝るべき CはAに謝るべき AがBに「ごめんなさい」とあやまる BがAに「いいです」と応える CがAに「ごめんなさい」とあやまる AはCに対し「うん」と応える	この問題の解決はどうすればよい	Step 3 分析する ※再び当事者に対し善悪の判断を下したこと、謝罪と言う行為を通して問題の解決をはかろうとしたことで特定の児童の問題性を浮き上がらせる結果につながった

Table3-7 事例G

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
なくなっていたAの雑巾が出てきた	持ち物隠しの事実確認	Step 2指摘する ※情報量が少なかったため体験した内容・出来事(コンテンツ)への気づきが深まらなかった
ベランダのじょうろの中から出てきた		
Bのノートはまだ見つからない		
他にも持ち物がなくなることが続いている		
(自分がAやBの立場だったら)	持ち物隠しにあった子はどんな気持ちだったのだろう	Step 2 指摘する Step 3 分析する ※当事者のプロセスへの気づきを促したが、結果的には誰かが持ち物隠しをしていると言う事実(問題性)を浮き上がらせる結果につながった
誰かに隠されたと思う		
自分は嫌われているのだろうか		
なくなるとつらくて嫌な気持ちになる		
学校に来たくなくなる		
人を疑いたくない		
ひょっとして自分の不注意かもしれない		
人を疑ってしまう気持ちが出てくる		
自分たちの学級では持ち物隠しの事実がある	自分たちのクラスの現状はどんなものなのか	Step 3 分析する ※自分たちの学級の問題性に気づく
自分たちは仲良くなりたいけれど仲良くなれない学級		
自分たちは微妙に仲が悪い		
つらい思いをする子をなくすために、みんなで遊ぶ	こんなトラブルが起こらないようにするにはどうすればよいだろうか	Step 4 仮説化する ※抽象的、観念的な仮説化がなされた
ひとりぼっちをなくすためにみんなで遊ぶ		
みんなが仲良くなれば持ち物隠しはなくなる		
持ち物隠しがあったらみんなで探す		
なくなったら友達に相談する		
持ち物隠しをする子を許さない		

Table3-8 事例H

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
(スポーツ系の活動を振り返って)	スポーツ系の活動を振り返って	Step 2 指摘する ※仲間の体験した内容(コンテンツ)だけでなく、心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
準備をしっかりとしてくれた		
野球の経験がない子に、いい経験をさせてくれた		
みんなを待たさないよう素早く準備をしてくれた		
みんなが楽しめるようにルールを工夫してくれた		
積極的に参加していない子を注意してほしかった		
グローブを使わせてほしかった		
開始時間を連絡してほしかった		
ルールや打ち方を教えてほしかった		
もっと雰囲気盛り上げてほしかった		
雰囲気を盛り上げるのはスポーツ系の責任ではない	リーダーの役割分担を考える	Step 4 仮説化する ※具体的な事例をあげて仮説化が行われている
リーダーもフォロワーもみんなですること		
チーム分けはリーダーの仕事		
開始時間を知らせたり、準備するのもリーダーの仕事		
ルールを教えるのは野球の経験者	フォロワーの問題は何か	Step 3 分析する ※自分たちの学級に起きている問題に気づく
日陰に入って休んでいた子が問題		
そんな人がいるとやる気がなくなる		
それを注意しなかったスポーツ系や周りの人も悪い		
その人たちはマナーが身につけていない	フォロワーの役割分担を考える	Step 4 仮説化する ※表現は抽象的・観念的であるが児童にとってはわかりやすい表現
みんなで楽しむためにはルールとマナーを守ることが大切		
ルールはみんなが楽しめるように変えてもかまわない		
マナーは一人一人がきちんと守ろう		

Table3-9 事例I

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
(倒れている人がいたら通行人の自分はど う行動するだろう)	道を歩いていても自分が倒れ ている人に出会ったとしたらどう する	Step 1 体験する ※仮の条件設定のもと参加 体験的に
人工呼吸する		
涼しいところに連れて行く		
飲み物を飲ませる		
人や救急車を呼ぶ		
背中や腰をさする		
(実験結果を予測しよう)	実験結果を予測する 責任分散について知ろう	Step 2 指摘する ※実験に参加した人々の行 動(コンテンツ)とプロセスにつ いて気づく
通行人が多い方が倒れた人をよく助ける		
倒れた人を運びやすい		
分担して助けられる		
通行人が少ない方が倒れた人をよく助ける		
自分が助けなければと思う		
人数が多いと、自分が助けなくても誰かが 助けるだろうと思う		
助け方でもめることが多い		
正解は、倒れた人をよく助けるのは通行人 の人数が少ない時		
どうしてだろう		
責任分散が起こるからだ		
自分たちの学級内にも責任分散が起こっ ている	自分たちの学級の中に責任分散 は起きてないか	Step 3 分析する ※自分たちの学級に起きてい る問題に気づく
トイレのスリッパがそろえられない		
雑巾がちゃんとかけられない		
廊下の窓あけ		
日直の仕事	どうすれば責任分散が防げるの か	Step 4 仮説化する ※具体的な仮説化であるが、 自分の気持ちに触れる部分 は少ない
一人一人がちゃんと気をつけられない		
自分が日直じゃなくても気がついたら仕事 をする		
できてない人に注意してあげる		
貼り紙をしたらない	実行する上での問題に気づく	Step 3 分析する ※自分たちの学級に起きてい る問題に気づく
注意の仕方は難しい		
けんかになることもある		
貼り紙をしても無視する人がいる		
貼り紙は効果が少ない		
どうすればよいのだろう		

Table3-10 事例J

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
Aは学級内で疎外感を感じている 学級が暗い雰囲気になる 楽しくない雰囲気になる 自分たちの学級の評判が悪くなる その子が学校に来たくなくなる	自分たちのクラスはどうなるだろう	Step 2 指摘する ※結果(コンテンツ)中心の抽象的な表現がなされた
先生に相談したらいい 友達に相談したらいい 親、家族に相談する うまく行かなくなっている相手と話し合う クラス全員で話し合う 自分の悪いところを反省して直す	どうすれば疎外感を感じているAの問題が解決できる	Step 4 仮説化する ※抽象的、観念的な仮説化がなされた
本当にそういうことができるのだろうか 口で言うのは簡単だが現実には難しい 友達に相談することならできそう みんなで話し合うのは難しい 今日はみんなでAのことを話し合ってみよう 疎外感を感じているAの思いを聞こう	今の自分の気持ちは	Step 2 指摘する ※今、感じている気持ちへの気づきが表明された
暴力的な行為を受ける 悪口を言われる 仲間はずれにされる 言われたくないことを言われる 持ち物を隠される 話をしてもらえない めちゃくちゃ嫌な気分 痛くてつらい もうやめてほしい 自分は嫌われている	Aが思いを語る Aの語りを聞き、Aの気持ちに気づく	Step 2 指摘する ※仲間の体験した内容(コンテンツ)だけでなく、心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきがなされている
自分がAに対してそういう行動をとった心当たりがある Aが嫌いなわけではなくて、ふざけてやった 軽い気持ちでやった からかおうと思った 悪かったと思っている Aに謝りたい	当事者たちが今の自分の気持ちを表現する	Step 2 指摘する ※今、感じている気持ちへの気づきが深まっている
Aが自分勝手だから悪い Aが注意しても聞かないから悪い Aがみんなに迷惑をかけるから Aは悪いところばかりではない Aはいつも明るい 人に優しい 人が嫌がる仕事ができる 年下の子の面倒がみられる Aにはすばらしい部分がたくさんある	トラブルの原因を作ったのはA 当事者以外の児童が今の自分の気持ちを表現する	Step 3 分析する ※当事者の行動にトラブルの原因を帰属させた  Step 2 指摘する ※Aを肯定的にとらえ評価する視点を持つ児童が、今、感じている気持ちへの気づきを表明した
Aの悪いところではなく、良いところに気づいていこう Aのつらかった気持ちをわかって もうそんな思いをAにさせないようにしよう 自分も悪いところを直すように気をつける(A) 安心した(A)	話し合いを終えて今自分の感じていることは	Step 2 指摘する Step 4 仮説化する ※今、感じている気持ちへの気づきを深めながら試みる行動について考えている

## 2 対象となる事例の抽出

10 事例それぞれの「心のスッキリ度調査」の質問項目に対する回答のうち、もっともポジティブな選択肢（できた等）を4点とし、もっともネガティブな選択肢（ぜんぜんできなかった等）に向かって、それぞれ3点、2点、1点の評定を行い、12の質問項目の得点集計を行った。さらに、それにもとづいて各事例の合計平均得点を算出し、高得点の事例から葛藤解消度高クラス群（以下葛藤解消高群と表記する）3事例、低得点の事例から葛藤解消度低クラス群（以下葛藤解消低群と表記する）3事例の抽出を行った。この結果、葛藤解消高群には、事例 C, D, J, 葛藤解消低群には、事例 G, F, I が抽出された。

## 3 学級指導における教師の発話・行動分類コードの作成

トランスクリプトの中の教師の発話を「インタビューの問い方：具体例と機能（やまだ，2006）」をもとに、「A：一般化」「B：要約化」「C：正確化」「D：具体化」「E：転換」「F：つなぎ」の6カテゴリーに分類を行った。その後、このカテゴリーでは分類できなかった教師の発話と行動について K-J 法を用いて分類し、新たに「G：教師の感情表明」「H：感情の引き出し」「I：感情の受け止め」「J：意欲を高める評価」「K：指示・教示」「L：意図的揺さぶり」の6項目のカテゴリーを起こした。

以上のカテゴリーを用いて『学級指導における教師の発話・行動分類コード』（Table4）を作成した。

さらに、これを用いてトランスクリプト中の教師の発話・行動の分類を行った。なお分類に当たっては研究者の他、心理学を学ぶ大学院生1名があたり、一致率は87.6%であった。なお判定にずれが生じたものについては協議の上判定し直し、分類を行った（分類の具体例については資料4参照）。



## Table 4 学級指導における教師の発話・行動分類コード

※インタビューの問い方：具体例と機能（やまだ 2006）をもとに作成

### A <一般化> 一般化し、話題を広げる問い

導入段階で児童にばくぜんと一般的に問いかけたり、主導権を児童に渡したりするときに使われる質問。聞きにくい話題や、話し合いが袋小路に入ったときに、転換したり、拡張したりするのもにも使われる。

- (例)
- ・ この出来事についてあなたはどのように思いますか
  - ・ ~さんについてあなたはどのように思いますか
  - ・ もしあなたが~さんの立場だったらどう思いますか
  - ・ もしあなたが~さんの立場だったらどうしますか
  - ・ この問題を解決するためにどうしたらいいと思いますか
  - ・ この時、~さんはどうすればよかったでしょう

### B <要約化> 確認したり、同意したり、児童の発言内容を簡潔に要約する問い

児童の言ったことを要約したり語りなおし（言い換え）て確認したり、発言内容を強調して発言者や周囲の児童に自覚を促す。また、児童の発言にあいづちやうなずきにより同意や許容を表す。

- (例)
- ・ うん、うん
  - ・ なるほど
  - ・ ああ、そうなんだね
  - ・ それは~ということかな

### C <正確化> 児童の発言内容を正確・明確にする問い

日時、人名、表記、出来事の前後関係などを正確にするための質問。要約化や具体化の機能を持つ場合もあるが、より限定した形で挿入的に問うことが多い。

- (例)
- ・ それが起こったのはいつですか
  - ・ それを~したのは誰ですか
  - ・ それが起きた場所はどこですか

### D <具体化> 具体的エピソード、詳細な経過、具体例を聞く問い

出来事の具体的なエピソード、詳しい経過など、児童が語った内容をさらに詳しく

く踏み込んで聞く。この問いによって話し合いがより深い内容や発展的な話題へと展開して行くことをねらう。

- (例)
- ・ それについて例えばどんなことがありましたか
  - ・ その時のことで何か思い出したことはありませんか
  - ・ その時あなたはどうしましたか
  - ・ その時どんなことを思い（感じ）ましたか
  - ・ その時一緒にいたのは誰でしたか
  - ・ それからどうなりましたか
  - ・ そのことについてもう少し詳しく話してもらえますか
  - ・ なぜそう思った（考えた）のでしょうか

### **E <転換> 話題を転換する問い**

相手の話題や話の文脈を別の方向へ転換させる質問。

- (例)
- ・ ところで～についてはどうですか
  - ・ ちょっと話を前に戻しますが、～についてはどうですか
  - ・ 話は変わりますが、～についてはどうですか
  - ・ ちょっと待ってください。～についてはどうですか

### **F <つなぎ> 別のもとの関連したり比較したりする問い**

児童の語りに別の文脈の話題や観点を導入して、関連や比較による生成的結びつきをつくる。教師自身の考えや別の対比的視点を導入することにより、児童の考えをより深く知ろうとする問いかけ。また児童が気づいていない関連話題へつなげ、議論させることで児童の語りを飛躍させ、共同生成的に新しい展開を生む。

- (例)
- ・ 違う意見の人はいませんか
  - ・ それに比べて～はどうですか
  - ・ ほかに～がありますが、それについてはどうですか
  - ・ 先生は～だと思うのだけど、どうですか
  - ・ 一般的には～だと思うのですが、どうですか
  - ・ 見方を変えたら～だと思うのですが
  - ・ 今言ったことは～とどこがどう違うのでしょうか
  - ・ もし～だとしたら（立場を変えたら）どうなるかな

### **G <教師の感情表明> 教師の驚き、喜び、悲しみ等の感情表現**

児童の語りや反応に対し、教師が抱いた感情を表現する言葉と、表情・しぐさ等のノンバーバルな表現。

- (例)
- ・ えっ、何だって
  - ・ うれしいなあ
  - ・ あれれ、おかしいなあ
  - ・ 腕組みして首をかしげる
  - ・ びっくりした表情をする
  - ・ 怒った顔をする

### **H <感情の引き出し> 児童の感情を引き出す問いかけ**

児童が『今ここで』感じている感情を言葉や表情・行動で表現することを促す教師の問いかけ。(教師の表情・しぐさ等のノンバーバルな表現もふくむ)。

- (例)
- ・ 今どんな気持ちですか
  - ・ どうしてほしいのですか
  - ・ どうしたいのですか
  - ・ どうするのですか

### **I <感情の受け止め> 児童の感情を受け止めたことを表す教師の言葉や**

#### **表情・行動**

児童が『今ここで』感じている感情を教師が共感的に理解し、それを受け止めたことを児童に伝える言葉や表情・行動。

- (例)
- ・ 悲しいですね
  - ・ 嫌なのですね
  - ・ 喜びが語られたとき、教師もうれしそうな表情でそれを聞く
  - ・ 感情的になっている児童のそばに歩み寄り、肩に手を置く
  - ・ 不安と緊張を感じ、挙手できないでいる児童を励ます

### **J <意欲を高める評価> 児童の発言内容や行動を肯定的に評価し、課**

#### **題解決の意欲を高める表現**

児童の発言内容や学習姿勢、普段の行動などを肯定的に評価することで児童の自己評価を高め、課題解決の意欲を高め、級友への認知をポジティブなものに変化させる働きをする言葉かけ。

- (例)
- ・ さすがだねえ
  - ・ すばらしい意見ですね
  - ・ うん大事なことに気がついたね
  - ・ いつも～をがんばっているね

**K <指示・教示> 教師の側から状況説明や、課題への取り組み、解決の方向性を伝達する言葉**

学習場面において教師の側から課題にまつわる状況説明を行ったり、課題への取り組みを指示したりする。また、教師の考えや価値観を児童に伝達し、課題の解決に向けた動きをつくろうとするかかわり。

- (例)
- ・ ～について話し合ってください
  - ・ ～しないように気をつけていきましょう
  - ・ 大切なのは～ということです
  - ・ これからみんなでがんばっていきましょう
  - ・ ～は～ということだったんです

**L <意図的揺さぶり> 児童の本音を引き出し、課題解決の意欲を高めるための問いかけ**

児童が抽象的、観念的で気持ちに触れない発言を繰り返したり、課題解決の意欲を感じさせない場面において教師が児童の本音を引き出し、討論がより深まることをねらって発する問いかけ。教師が意図的に規範意識の低い価値観を提示する。また、ひょうきんな感情表現を見せるなど。

- (例)
- ・ どうして～じゃいけないのですか
  - ・ ～はしなくてもいいじゃないか
  - ・ もし～だったらどうするのですか
  - ・ えっ、どうして。先生わからないなあ

#### 4 教師の発話・行動と教育ファシリテーターとしての姿

対人葛藤の解消をめざした学級指導の中で、教師が見せる教育ファシリテーターとしての姿を明らかにするために、事例 G のトランスクリプト中より、教育ファシリテーターの 4 つのタイプの教師像との関連が深いと判断した教師の発話を抽出した。その上で、その発話が属する教師の発話・行動分類カテゴリーと、教育ファシリテーターの 4 つのタイプの教師像との関連について検討を行った (Table5 参照)。

この結果、“教授者”タイプの発話は、「指示・教示」「正確化」「意欲を高める評価」との関連が見られた。事例 I において、これらの発話は、児童が自分たちの中にある問題傾向に気づくことを促す学習活動において用いられていた。次に“コンサルタント”タイプの発言であるが、これは「一般化」「具体化」「つなぎ」との関連が見られた。事例の中では自分たちの学級の中に起きている対人葛藤の内容と、それによって自分や仲間の気持ちがどう変化しているかに気づく場面で用いられていた。“インストラクター”タイプの発言は、「指示・教示」との関連が見られた。事例の中では、教師が資料を提示し、児童が経験している対人葛藤の内容に近い葛藤状況を体験させる場面で用いられていた。最後に“ファシリテーター”タイプの発言であるが、これは「教師の感情表明」「意図的揺さぶり」「要約化」「感情の引き出し」「感情の受け止め」との関連が見られた。教師が、対人葛藤を解消するために語り合っている児童の気持ちの変化に焦点を当て、その語りを引き出すための問いかけを行うこと。またある時は、教師が自分自身の気持ちを開示して伝えることにより、語りを引き出す場面と、児童が語った気持ちを受け止める場面で用いられていた。

以上の結果より、教師は対人葛藤の解消をめざした学級指導の中で、教育ファシリテーターとして場面に応じて、4 つのタイプの教師像を使い分けていることがわかった。

Table5 教師の発話・行動と教育ファシリテーターとしての姿(事例より)

教育ファシリテーターのタイプ	教育ファシリテーターのタイプに関連する教師の発話・行動	発話・行動カテゴリー
教授者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・責任分散。こんなことが私たちの暮らしでは起こりやすい</li> <li>・どうしてこういう実験をしたかという、実は外国で大きな事件があったからなのです。</li> <li>・85%って、どういう意味かわかりますか。</li> <li>・その通りです。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;指示・教示&gt;</li> <li>&lt;正確化&gt;</li> <li>&lt;意欲を高める評価&gt;</li> </ul>
コンサルタント	<ul style="list-style-type: none"> <li>・君たちの中に責任分散が起きていませんか。</li> <li>・責任分散が起こっているのはどんなところですか。</li> <li>・わかっていて無視していく人って誰ですか。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・どうしてその人は倒れた人を助けなかったのだろう。</li> </ul> </li> <li>・何度も同じことが起こるって言うのはどういうことだろう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;一般化&gt;</li> <li>&lt;具体化&gt;</li> <li>&lt;つなぎ&gt;</li> </ul>
インストラクター	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ここに気持ちが悪くなって倒れた人がいます(教師が倒れる真似をする)。あなたならどうやって助けますか。</li> <li>・ちょっと私が落としてみます。私に声をかけてみてください。</li> <li>※ロールプレイを通し参加体験的に学ぶことを指示している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;指示・教示&gt;</li> </ul>
ファシリテーター	<ul style="list-style-type: none"> <li>・う～ん。まだちょっと気持ちよくないなあ。</li> <li>・プリントには書けているのに手が拳がらない。あれれ困ったもんだなあ。</li> <li>・混乱したか。よしちょっと落ち着こうか。(笑顔でうなづく)</li> <li>・なるほどね。自分の経験からそう思うのですね。</li> <li>・Kくん、何か言いたそうだね。がんばってみて。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt;教師の感情表明&gt;</li> <li>&lt;意図的揺さぶり&gt;</li> <li>&lt;感情の受け止め&gt;</li> <li>&lt;要約&gt;</li> <li>&lt;感情の引き出し&gt;</li> </ul>

## 5 授業展開と心のスッキリ度との関連

授業展開が、児童の対人葛藤の解消に及ぼす影響について検討するために、Table3 を資料として、葛藤解消高群の授業展開と、葛藤解消低群の授業展開の特徴を、両群の学習活動の対比の中から明らかにした。

まず、葛藤解消高群では、3事例すべてにおいて「指摘する」のステップに相当する学習活動が重視され、児童が、対人葛藤の内容・出来事・結果（コンテンツ）についてだけでなく、それを経験したことで、自分や仲間の心の中に起こっていた、気持ちの変化（プロセス）について語り合う場面が多く見られた。次に、「分析する」のステップに相当する学習活動は、事例 C のように全く採用されないケースや、事例 D, J のように、採用されても短い語り合いで終結しているように、授業展開の中では重視されていない傾向が見られた。「仮説化する」のステップに相当する学習活動については、3事例すべてにおいて「指摘する」のステップの要素を兼ねあわせた形で語り合いが行われている。このことは、葛藤解消後の新たな場面で試みる行動について、児童が自らの体験や意欲・不安などの感情表現を交えながら、具体的に考えようとしていることを表している。

これに対して、葛藤解消低群では、3事例とも「指摘する」のステップに相当する学習活動が、葛藤解消高群のように深まっていない。特に、児童が対人葛藤を経験した自分や仲間の気持ちの変化（プロセス）について語り合う場面が少ないことが特徴的である。逆に、「分析する」のステップに相当する学習活動は重視され、葛藤当事者の問題性や、自分たちの学級の中にある問題傾向を焦点化するような語り合いが、授業展開の中で大きな位置を占めていることが読み取れた。この結果、事例 F のように、葛藤当事者のどちらか一方が他方に謝罪する、あるいは当事者双方が謝罪し合うという解決方略が選ばれることがあるが、これは特定の個人の問題性を、さらに強く印象づけるという効果を持つ語り合いともとらえられる。最後に「仮説化する」のステップに相当する学習活動では、事例 G, H に見られるように、児

童が新たに試みる行動について、自分の気持ちに触れることなく、抽象的・観念的な表現で語り合っているという特徴が見て取れる。また、事例Ⅰのように、時間切れのために、児童が新たに試みる行動について、授業展開の中で語り合いを深められなかったものも含まれる。

以上の結果より、児童の対人葛藤の解消と授業展開との間には、次のような関連があることが推測される。

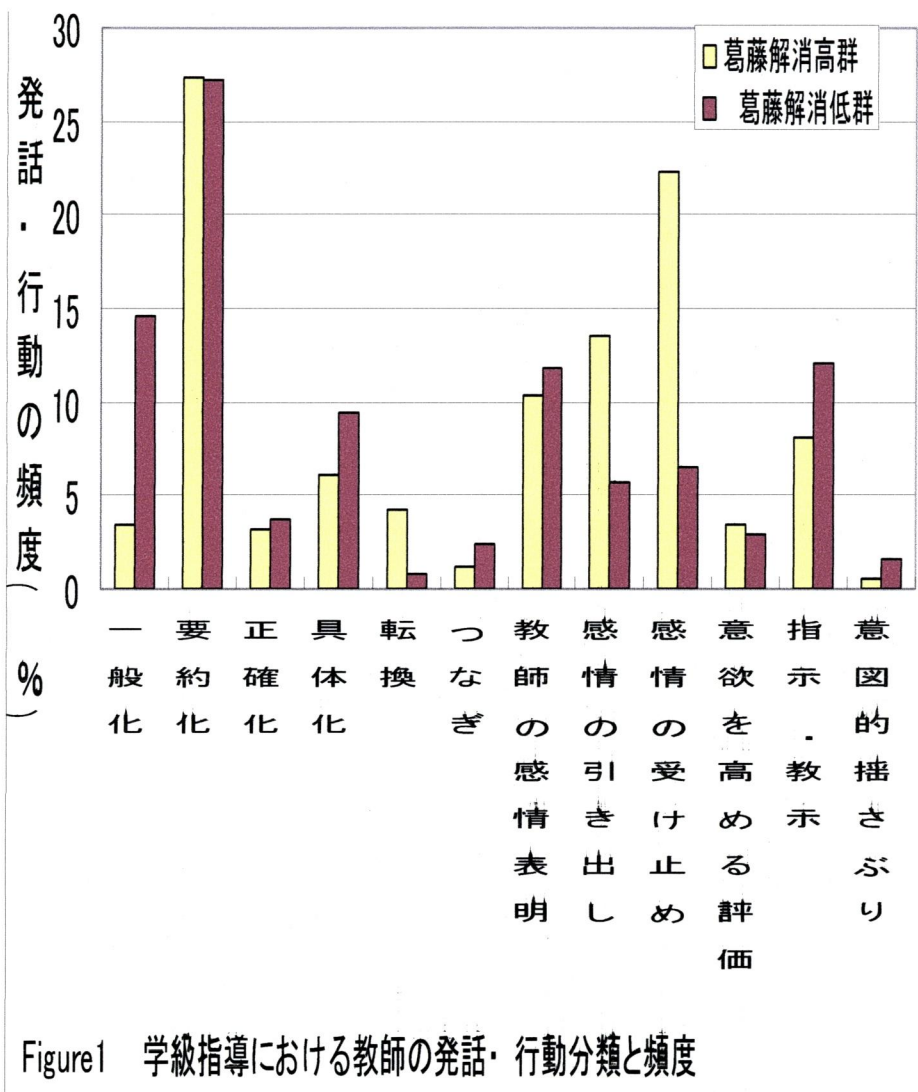
- (1) 「指摘する」のステップに相当する学習活動は、対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開の中核に位置づけられるものである。児童が経験した対人葛藤についての内容・出来事・結果（コンテンツ）について語り合い、それを経験したことで自分と仲間の中に起こった気持ちの変化（プロセス）に気づくことが、対人葛藤の解消を促すことにつながる。
- (2) 「分析する」のステップに相当する学習活動において、児童が個人と学級集団の問題性の追求（原因究明）を重視した語り合いをすることは、対人葛藤の解消を促すことにはつながらない。
- (3) 「仮説化する」のステップに相当する学習活動においては、児童が新たな葛藤場面で試みる行動について、自らの体験や気持ちに触れながら語り合いを深め、実行の意欲を高めることが、対人葛藤の解消を促すことにつながる。そのためには「指摘する」のステップにおいて、児童が自分と仲間のプロセスに気づくための語り合いが深まっていることが前提となる。

## 6 教師の発話・行動と心のスッキリ度との関連

葛藤解消高群3事例・葛藤解消低群3事例の、教師の発話・行動カテゴリーとその頻度（全判定数に占める割合）をもとに、両群の教師の発話・行動カテゴリーとその頻度の平均値を算出し、その比較を行った（Figure1 参照）。

それをもとに、それぞれの発話・行動カテゴリーが、対人葛藤の解消に及ぼす影響について検討を行った。





葛藤解消高群は低群に比較して、「A：一般化」の頻度が低く、「H：感情の引き出し」「I：感情の受け止め」の頻度が高い値を示している。この結果に着目して、児童の対人葛藤の解消と教師の発話と行動の関連について検討を行った。

「一般化」とは、学級指導の導入時に教師が主導権を児童にゆだねる場面や、児童の語り合いが滞った状況等において、漠然とした内容の問いかけを行うことにより、児童の語りを引き出すことをねらった問いかけである。これは学級指導の中で、児童の語り合いを促進すると言う基本的な機能を持つものであり、すべての事例の中でしばしば用いられていた。比較の結果、葛藤解消低群において頻度が高いと言う結果が示されたが、これは「一般化」の問いが、対人葛藤の解消にネガティブに作用したということではなく、葛藤の解消に直接的な影響を及ぼすものではないことが推測される。「感情の引き出し」とは、児童が“今ここで”感じている気持ちを、語り合いの場に引き出す機能を持つ教師の発話と行動である。葛藤解消高群では、教師が「感情の引き出し」をより多く用いることにより、児童が学級指導の語り合いの中で、葛藤に直面している今の自分の気持ちを表現することを促していると考えられる。「感情の受け止め」は「感情の引き出し」と対になるものである。児童が学級指導の語り合いの場で“今ここで”感じている気持ちを表現できた時、その行動と、表現された気持ちを教師が共感的に理解し、それを受け止めたことを児童に伝える言葉や表情・行動が必要となる。それによって児童は自分の気持ちが教師によって理解されたことを実感し、さらに安心して自分の気持ちを語るようになる。葛藤解消高群では、教師が「感情の引き出し」、「感情の受け止め」の発話と行動をより多く、効果的に用いることによって、児童が自分と仲間の心の中に起きている気持ちの変化（プロセス）に気づく語り合いの場が確保され、それが対人葛藤の解消を促すことにつながっていると思われる。以上のことから、学級指導において児童の対人葛藤の解消を促すことに関連している教師の発話・行動カテゴリーとは、「感情の引き出し」と「感情の受け止め」であると考えられる。

## 第3章 研究Ⅱ

### 第1節 目的・調査方法

#### 1 目的

研究Ⅰの結果明らかにされた、児童の対人葛藤の解消を促すことに関連していると考えられる学級指導の授業展開と、教師の発話と行動を用いて、研究者が介入行動を起こし、担任教師が第2回目の学級指導を行う。研究者はそれを観察し、介入による授業展開と教師の発話・行動の変化を明らかにするとともに、介入前後の児童の葛藤解消の程度の変化を調べ、介入の効果を検証する。

#### 2 方法

- (1) 調査対象 研究Ⅰで観察した事例Eの学級(5年生)
- (2) 調査時期 研究者による介入 平成19年6月27日  
第二回目学級指導 平成19年7月18日

#### 3 手続き

##### (1) 調査対象学級の抽出と担任教師への依頼と連携

研究Ⅰで調査対象とした9学級の中から1事例を抽出し、当該学級の担任教師に、第2回目の学級指導の授業公開を依頼するとともに、観察・記録の許可を得た。担任教師との連絡方法については研究Ⅰに同じ。

##### (2) 研究者による介入

- ①介入時期 第1回学級指導の約1週間後
- ②時間 約50分
- ③内容

研究者は、調査対象学級の担任教師と第一回学級指導終了後に、今後の学級指導の進め方を考えるために、以下の項目について協議を行った。

- ・ 第1回目の学級指導を振り返って
- ・ 次回の学級指導の授業展開や教師の発話・行動について

#### ④ 面接記録

研究者は面接内容をフィールドノートに記録した。

#### (3) 対人葛藤の解消をめざした学級指導の観察

研究Iと同様の教示を行った後、学級指導を観察し、教師の発話・表情・行動と児童の発話・表情・行動を観察した。記録方法は研究Iと同じ。

#### (4) 「心のスッキリ度調査」の実施

学級指導終了後に学級内の全児童対象に質問紙「心のスッキリ度調査」を配布し、研究Iと同様の教示を行った上で記入を求めた。

#### (5) 担任からの聞き取り調査の実施

学級指導終了後に、担任教師に聞き取り調査を行った。詳細は研究Iと同じ。

## 第2節 結果と考察

### 1 研究者と担任教師との協議内容の分析

担任教師との面接記録の中から明らかになった主な協議内容は以下の通りである。

- (1) 第1回目の学級指導において、教師は被害者の立場の児童のつらい気持ちを、周囲の児童に共感的に理解させることで、児童の葛藤解消の意欲を高め、学級指導時間内に問題解決に結びつけようとした。しかし、そのアプローチは児童に問題状況の深刻さを印象づけ、原因究明の必要性を感じさせるという結果をもたらしている。次回学級指導では、問題状況の解決を求めるよりも、児童が自分たちの学級に起こっている『人間関係のいざこざの内容と出来事・結果をどうとらえて

いるのか』と、『いざこざを通し、自分はどんなことを感じたか』を話し合う時間を十分にとること。

(2) 児童が葛藤当事者の立場や気持ちを第三者的な立場からとらえた抽象的・観念的な発言が多い。いざこざを通し児童が『今、ここで自分が感じている気持ち』を語ることを促すような教師の問いかけを考える。

(3) 学級内には積極的に自分の気持ちが表現できる児童と、それがまだ十分にできない児童が半々ぐらいの割合で存在するのではないか。気持ちが表現できない児童の『不安や緊張を教師が理解し、受け止め、発問や行動の中でそれを表現しながら関わっていく』こと。

以上の内容を分析すると、(1)は授業展開において、「指摘する」のステップに相当する学習活動を重視することを目的とした介入であり、(2)、(3)は「H:感情の引き出し」「I:感情の受け止め」のカテゴリーに属する教師の発話と行動の頻度を上げることを目的とした介入といえる。

## 2 第2回目の学級指導(事例K)の対象となった対人葛藤の概要

朝の会、終わりの会、学級会や話し合い活動において、司会者や発表者の発言に静かに耳を傾けることができにくくなっている。発言する立場になった児童はその状態に強いストレスを感じ、問題意識を持っているが、その反面自分が聞く立場にまわると「自分一人ぐらいいいだろう。」「周りもしゃべっているからかまわない。」という気持ちで私語をし、友達の言葉に真剣に耳を傾けないといった実態がある。

## 3 介入前後の授業展開の変化

介入後の学級指導の授業展開をTable6に示す。介入前(Table3-7)と比較して、「指摘する」のステップに相当する学習活動が重視さ

れたことが明らかである。前半の「指摘する」のステップでは、「分析する」の要素も取り入れながら、児童が経験している対人葛藤の内容と結果についての語り合いを深めている。この結果、学級内の児童間で、コンテンツに関する情報が豊富に共有でき、対人葛藤の解消に取り組む意識が高まったのではないかと推測される。それをもとに後半部分では、対人葛藤を経験している自分の気持ちの表明が活発に行われて、周囲の児童はそれに耳を傾けている。この部分の語り合いこそが、対人葛藤を経験したことで自分と仲間の中に起こった気持ちの変化（プロセス）に気づく学習活動であると考えられる。

Table6 事例K

オープンコード	学習活動のテーマ	相当する体験学習のステップ
国語係で前に出てみんなに指示を出したのに、話を聞いてもらえなくて悲しかった 先生が注意したらすぐに静かになったので嫌な気持ちだった 健康観察の時にみんながうるさくて困っている 学級会の司会をする時にみんなが静かにしてくれなくて困っている 先生がいなくて話し合いができないことが悲しい 読書の時間が終わって、本をしまってくださいと言っても言うことを聞いてくれないので困っている 終わりの会で司会をしている時にみんなが話を聞いてくれないから嫌だ 朝の会で今日の目当てを発表してもみんなが聞いてくれない 号令をかけても起立してくれないから困る 注意したら、逆に言い返された みんながうるさいからいらいらしてストレスがたまる 注意の仕方がきつからよけうるさくなる 学級遊びの時にみんなが協力しないで勝手に遊んでいる 先生がいなくて何もできない学級なのかと悲しくなる 自分もしゃべってばかりいる 自分も日直の指示を聞かずに勝手なことをしている 周りがうるさいから自分もだんだん大きな声でしゃべってしまう 自分も係の子が注意していても聞かなくて本を読んでもう聞いてもらえないことはつらくない もううるさいことになれてしまった 注意しても聞いてくれないからあきれかえっている どうせ注意しても無駄だと思っている このクラスの人数が多いことが原因 発表しないからしゃべってしまう 仲のいい子としゃべりたくなる テレビやゲームの話がしたい みんながしゃべっているから自分もしゃべってもいいという気になる 心の中ではしゃべってはだめだと思っているけどがまんできない 自分で楽しい話題を作りたくなってしまふ 注意されるまではしゃべってもいいと思ってしまふ 気分がいい時はしゃべりたくなる がまんできない自分はだめだと思う 自分の心の中に弱いところがあって、気分がいい時にはそれが顔を出す 自分の心の中にいいところと悪いところがある 係や日直の子を困らせようとは思っていない このままでは嫌だ しゃべらずにがまんできるようになりたい 今はみんな発表できている 今はみんな友達の発言を真剣に聞いている 自分たちは静かに聞くことができる 静かに聞いてもらえるとうれしい あきらめたり、あきれかえるのはやめよう	自分たちの学級でどのような問題が起きているのか その問題を自分はどう感じているのか 自分自身の行動を振り返って見て思うことは	Step 3 分析する Step 2 指摘する ※自分たちの問題について児童が自分の気持ちにふれながら語り、気づきを深めている  Step 2 指摘する ※自分と仲間の心の中に起きている心の動き(プロセス)への気づきが深まっている
今はみんな発表できている 今はみんな友達の発言を真剣に聞いている 自分たちは静かに聞くことができる 静かに聞いてもらえるとうれしい あきらめたり、あきれかえるのはやめよう	今・ここでの体験から気づく	Step 1 体験する Step 2 指摘する ※今ここで自分たちが体験していることの意味を感じ取り、新しい試みへの意欲付けができています

#### 4 介入前後の教師の発話・行動の変化

介入を行う前後の担任教師の発話・行動頻度の比較を Figure2 に示す。介入後の学級指導において、「H：感情の引き出し」「I：感情の受け止め」の категорияに属する教師の発話と行動の頻度が、高くなったことが明らかになった。

なお、介入の対象としなかった、「一般化」「具体化」「教師の感情表明」「指示・教示」の発話・行動カテゴリーの頻度にも変化が見られたが、これについては、以下のような背景があるものと推測される。

- (1) 本事例においては児童の語り合いが、滞ることなく進んだため、教師が児童の発話を促す必要がなくなったことで「一般化」の問いが減少した。
- (2) 教師が、児童が経験している対人葛藤の内容・出来事・結果についての語り合いをより深めようとしたことで、「具体化」の問いが増加した。
- (3) 「感情の引き出し」「感情の受け止め」の頻度を上げるためには、教師が自己開示的に自らの気持ちを表現することも必要となる。それによって「教師の感情表明」の頻度が増加した。
- (4) 教師が学級指導の時間内に、問題の解決を求めない姿勢を打ち出したことが「指示・教示」の頻度を下げることに繋がった。



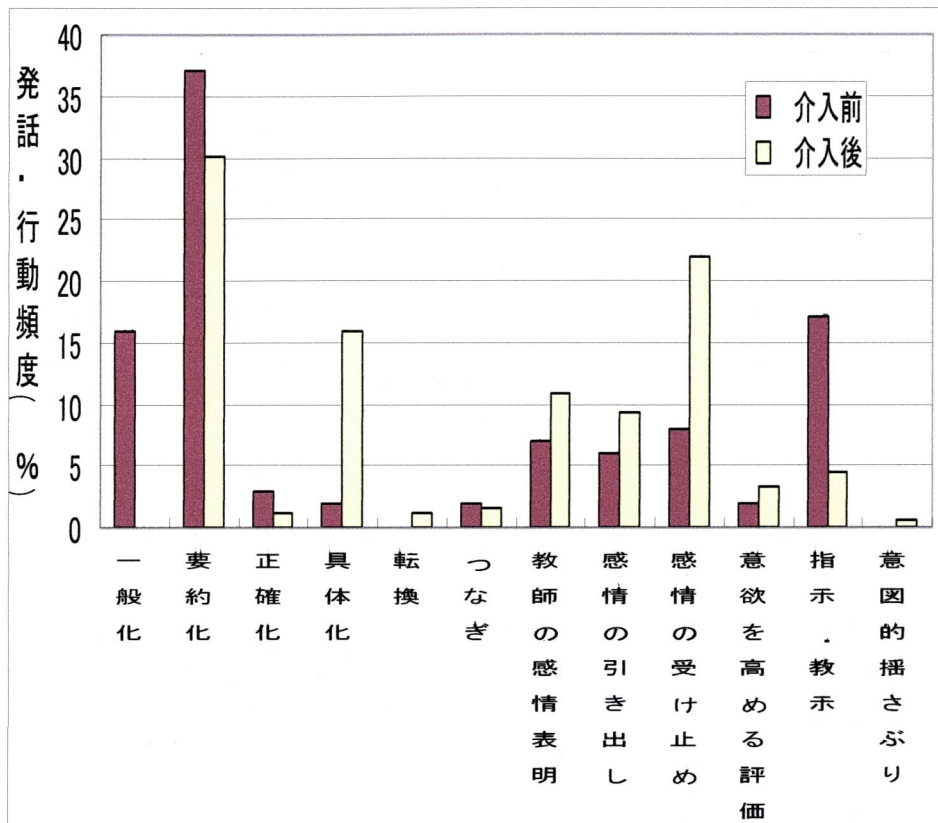


Figure 2 介入前後の発話・行動の変化

## 5 介入による授業展開と教師の発話・行動の変化と心のスッキリ度の変化

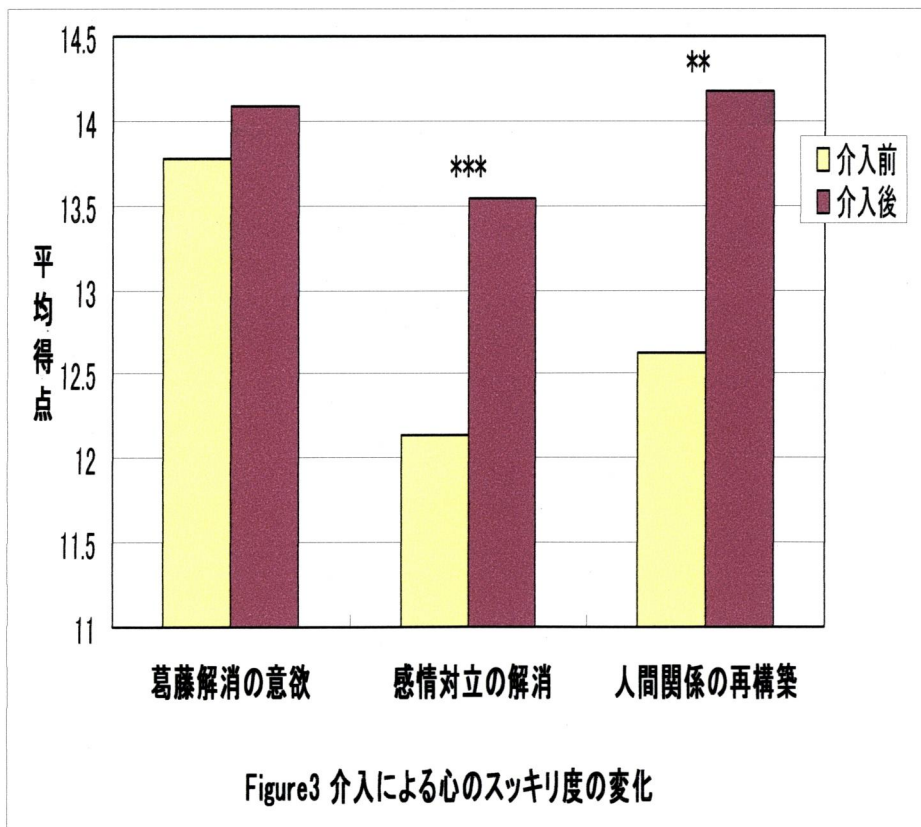
授業展開と教師の発話・行動の変化が、児童の対人葛藤の解消にどのような影響を及ぼしたかについて検討するために、介入前後の「心のスッキリ度調査」の集計結果についてt検定を行った。その結果、葛藤解消の意欲においては介入の効果がみられなかった ( $t(34)=1.04, n.s.$ ) が、感情対立の解消 ( $t(34)=5.05, p<.001$ ) と人間関係の再構築 ( $t(34)=3.28, p<.01$ ) において介入の効果が有意に高いことが確認された (Table7, Figure3)。

この結果より、介入後の学級指導において、授業展開の中で「指摘する」に相当する学習活動を重視し、児童の語り合いを深めたことと、教師が、「H：感情の引き出し」「I：感情の受け止め」に属する発話と行動の頻度を上げたことが、児童の対人葛藤の解消に効果をもたらしたことが明らかとなった。

Table 7 介入前後の心のスッキリ度調査 平均値とSD およびt 検定の結果

	平均		t値
	介入前 (n=35)	介入後 (n=35)	
葛藤解消の意欲	13.77 (2.18)	14.09 (2.31)	1.04
感情対立の解消	12.14 (2.68)	13.54 (3.11)	5.05 ***
人間関係の再構築	12.63 (2.16)	14.17 (2.04)	3.28 **

( )内はSD \* p<0.5 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001



## 第4章 総合考察

### 第1節 対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開モデル

研究Ⅰ，研究Ⅱの結果明らかにされた，児童の対人葛藤の解消に効果をもたらす授業展開と教師の発話・行動を用いて，小学校の学級集団内で生起する対人葛藤を解消するための，学級指導の授業展開モデル（Table8）を考案した。これを参照しながら各授業展開の持つ意味や留意点について，補足的に説明を加えていく。

授業展開は，ラボラトリー・メソッドによる体験学習の理論を取り入れた5つの学習ステップで構成されている。授業展開は，【指摘する①】から【シェアリング】に向かって順次進めていくものとする。

まず，【指摘する①】の学習活動であるが，ここでは学級内で生起した対人葛藤の内容と出来事，結果（コンテンツ）などについての具体的な情報が児童の語りの中から明らかにされていく。語りが深まるにつれ，情報のすりあわせが可能となり，生起した対人葛藤のコンテンツについて，より正確な認識が学級全体に広まると考えられる。

【指摘する②】の学習活動では，葛藤を経験した当事者が，その時の自分の気持ち，今ここで感じている気持ちを語り，周囲の児童はそれに耳を傾けることが行われる。当事者の児童の自己認知が進んでいない場合や，学級内の人間関係が構築されていない状態では，当事者にとって，自らの感情を表現することは大きな負担となる。そのため教師には，「感情の引き出し」と「感情の受け止め」に属する発話・行動を用いて当事者の児童の語りを促していくことが求められる。

【指摘する①】【指摘する②】において児童の語りを深められた時，一部の児童が経験していた対人葛藤は，学級内のより多くの児童によって追体験されるという効果も持つ。つまり視点を変えれば，この二つの授業展開は，ラボラトリー・メソッドの理論に照らし合わせるならば，当事者以外の児童が，対人葛藤を「体験する」ステップである

とも言える。

次に、【指摘する③】では、周囲の児童が、当事者の気持ちをどのように理解したかについて、当事者に伝え返す語り合いが行われる。表現を変えれば、児童による「要約化」の発話といえる。これにより当事者は、自分の気持ちが仲間によって受け止められことを感じ取ることができると思う。ここでの児童の語り合いが深まることで、児童の感情対立の解消にポジティブな作用をもたらすと予測する。

【指摘しながら仮説化する】では、児童が新たな場面で、現在経験している対人葛藤と似た状況に直面すると仮定したら、自分はどのような行動を選択するかということについて考えていく。児童は、自らの経験や、意欲・不安などの気持ちを交えながら、自分が試みようとする行動目標について具体的な言葉で語り合いを進めていく。ここで教師が留意すべき点は、現在児童が経験している葛藤状況を、どのような方略で解決するのかについて考える語り合いにならないようにすることである。そのような意味の語り合いは、一部の児童や集団内の問題性を焦点化する「分析する」のステップに相当する学習活動につながりやすい。「仮説化する」のねらいは、あくまでも児童が対人葛藤を経験することを通して、人間関係を築く力を身につけることにあるととらえる。なお、行動目標は、児童一人一人が自分自身に対して設定していく方向で考えたい。語られた内容を絞り込むことにより、学級集団としての行動目標を設定することは、研究Ⅰの結果を見る限りでは、抽象的・観念的な表現となりやすく、それを実行することは児童にとってきわめて困難であるといえる。

【指摘する④】では、学習活動全体を振り返ってシェアリングを行う。児童が、語り合いを終えた、「今ここでの気持ち」を自由に語り合い、感情を交流させることで、対人葛藤を経験する中で感じていた感情対立の解消がさらに進み、人間関係の再構築が促されるのではないかと考える。

Table 8 対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開モデル

授業展開	学習内容	学習内容の説明	効果的な教師の発話・行動カテゴリーと具体的な発話例
指摘する①	何が起きていたのかに気づく	児童が人間関係のいざこざの内容・出来事・経過について語り合い、より多くの正確な情報を共有する	<p>&lt;具体化・正確化・要約化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どんなことがあったのでしょうか</li> <li>・それを言ったのは誰ですか</li> <li>・何を見たか話してください</li> <li>・それは何時間目のことですか</li> <li>・そんなことがあったのですね</li> </ul>
指摘する②	自分の気持ちに気づく	当事者の児童がいざこざを経験した自分の気持ちを語り、周囲の児童はそれを聞く	<p>&lt;感情の引き出し・感情の受け止め・要約化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その時どんな気持ちだったかな</li> <li>・どうしたかったのかな</li> <li>・悲しかったんだね</li> <li>・勇気を出してよく話せたね</li> <li>・がんばって話せるかな</li> </ul>
指摘する③	気持ちを受け止めたことを表明する	周囲の児童が、自分は当事者の気持ちをこのように理解したということを語ることで、当事者に気持ちを受け止めたことを伝える	<p>&lt;具体化・感情の引き出し&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・～さんはどんな気持ちになったんだろう</li> <li>・～くんはどうしてそんなことをしたんだろう</li> <li>・～くんはどうしてほしかったって言っていたかな</li> <li>・～くんに関心ある言葉をかけてあげてください</li> </ul>
指摘しながら仮説化する	自分の気持ちにふれながら、新たに試みる行動目標を設定する	各自が自分の経験や、その行動目標を実行するにあたっての意欲・不安など、「今、ここで感じている気持ち」を含めながら新たな場面で試みる行動について語り合う	<p>&lt;感情の引き出し・具体化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これならできそうだと思うことを考えてみよう</li> <li>・そんな時に自分はどうしたいですか</li> <li>・それは実行できそうですか</li> <li>・今までこうすればうまくできたと言うことがあれば教えてください</li> </ul>
指摘する④	シェアリング	学習を終えて今、感じている気持ちを語り合う	<p>&lt;感情の引き出し・要約化&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今どんなことを感じていますか</li> <li>・～な気持ちなんですね</li> </ul>

## 第2節 ラボラトリー・メソッドによる体験学習の視点で捉えた学級指導の授業展開とそれに関わる教師の姿

本研究においては、学級指導という限定された場の中で、児童の対人葛藤の解消をはかることをめざした教師の実践を取り上げ、検討を加えてきた。その結果、これまで学校現場において共通の視点で議論することが難しかった対人葛藤の解消をめざした教師の関わりを、「授業展開」と「教師の発話・行動」という具体的な視点でとらえ、そのあり方を以下のように考察することができた。

### 1 対人葛藤のポジティブな効果を引き出す学級指導の授業展開

学級集団内で児童が対人葛藤(人間関係のいざこざ)を経験した時、それを解消するために教師が行う学級指導のあり方は、これまで学校現場において、他の教科指導のように授業研究の形で議論されることはほとんどなかった。その原因の一つには、授業展開の構成が明らかにされにくいということがあげられる。学級指導において、対人葛藤という実体験をテーマに取り上げ、限られた時間内に児童の感情対立を解消し、対人葛藤の経験の中からよりよい人間関係づくりを学ばせるためには、教科指導で用いられる「導入」「展開」「整理」といった授業構成には限界がある。ラボラトリー・メソッドによる体験学習の理論と学習ステップは、この課題に対する一つの回答を与えてくれるものであった。研究Ⅰにおいて、現場の教師による対人葛藤の解消をめざした学級指導の実践を観察し、その学習活動を分析したところ、すべての観察事例で、ラボラトリー・メソッドによる体験学習のステップに相当する学習活動が用いられていることが明らかとなった。また、「指摘する」のステップに相当する学習活動を中核とし、「仮説化する」のステップに相当する学習活動を組み込んだ授業展開が、対人葛藤の解消にポジティブに作用するという結果が得られた。以上の結果より、対人葛藤の解消をめざした学級指導の授業展開をラボラトリー・メソッドによる体験学習の理論をもとに構成し、実践していくことが可能であることが確認できたと言える。このことは、学校現場に

において次々と生起する対人葛藤の対応に苦慮する教師にとって、具体的な示唆を与えてくれるものである。対人葛藤の解消をはかる学級指導の授業展開が、多くの教師たちによって共通の視点で捉えられ、その実践が積み重ねられるようになった時、対人葛藤に対する教師のネガティブな認知は変化し、対人葛藤を児童が人間関係を学ぶトレーニングの場と位置づけることが可能になるのではないかと期待する。

## 2 対人葛藤の解消を促す教師の教育ファシリテーターとしての姿

学級指導において対人葛藤の解消をはかるために、教師は教育ファシリテーターとして、どのような姿を持って児童に働きかけていくことが望ましいのか。本研究においては、それを教師の発話と行動の分析をもとに明らかにしてきた。教師たちは、様々な発話に加えて、行動・表情などノンバーバルな表現を用いて、児童の語り合いを深め、葛藤解消を促すことをめざしていた。一見多種多様な、それらの発話と行動は、研究Ⅰで作成した『学級指導における教師の発話・行動分類コード』を用いることにより、いくつかのカテゴリーに分類することが可能であった。学級指導の中で教師が見せる教育ファシリテーターとしての姿は、この教師の発話・行動分類との関連を検討する中で明らかにすることができた。教師たちは、対人葛藤の解消をめざした学級指導の中で、教育ファシリテーターとして、4つのタイプの教師像を学習場面に応じて使い分けていた。さらに、研究Ⅱの結果からは、教師の発話・行動分類のうち「感情の引き出し」「感情の受け止め」に属する教師の発話と行動が、児童の対人葛藤の解消にポジティブに作用するという結果が得られた。つまり、学級指導において、児童の対人葛藤の解消を促す教育ファシリテーターとしての姿とは、教師が4つのタイプの教師像を授業展開に応じて使い分けながら、中核的には「感情の引き出し」「感情の受け止め」のカテゴリーに属する発話と行動を用いて児童に関わる、ファシリテーター・タイプの教師の実践としてとらえられるものであった。



### 第3節 今後の課題

今後の課題としては、次のことが考えられる。まず第1に、学級指導において対人葛藤の解消をはかろうとすることは、児童の心理面に大きな負担をかけるというネガティブな作用をもたらすことを教師は自覚しておかなければならない。特に、いざこざに直面した児童にとって、自分が体験した内容を周囲の児童に語るという行動は、苦しくつらい体験を迫体験することでもある。もし仮にその行動が周囲の児童に受け止めてもらえない場合は、該当児童にさらに深い心的な外傷を与えてしまうことにもなりうる。そのような事態を防ぐためにも教師は日頃から、児童の自己認知・他者認知の能力やコミュニケーション能力、学級全体の人間関係等についての実態を把握しておくことが大切である。さらに、学級指導を行うに当たっては、いざこざに関係していた児童と事前に面接し、対人葛藤の内容や児童の感情面について、可能な限り多くの情報を収集する。加えて、学級指導において彼らが体験した対人葛藤を話し合いのテーマとして取り上げることに對して、関係児童がどのように感じているかの意思確認を行い、学級指導を行うことが可能かどうかの判断を下す。実施可能と判断した場合には、関係児童が安心して学級指導に臨み、話し合いに参加できるよう励ましを与えることも必要である。このように、学級指導において対人葛藤の解消をはかろうとする場合には、事前に教師によるアセスメントが行われ、可能な限りの実態把握ができていることが前提となる。また、学級指導終了後にも関係児童に対してフォローアップ的な面接を行うことも必要であると考えられる。つまり、対人葛藤の解消をめざした学級指導のあり方をより深く追求するためには、児童の心理面を支援することに焦点を当てたアセスメントと事後指導のあり方についても検討を加えていかなければならないと考える。

第2に、研究Ⅱの結果、「葛藤解消の意欲」においては介入の効果が見られなかった。この点については、「葛藤解消の意欲」得点が介入前から、13.77点（得点範囲4～16点）と比較的高得点であったことも一因として考えられる。しかし、視点を換えれば、児童の葛藤

解消の意欲に関連すると思われる要因が授業展開と、教師の発話・行動以外にも存在するのかどうかについて、より多くの事例をもとに検討していく余地も残されている。特に、集団内にいじめが発生している場合やグループ対立が起きているような場合には、特定の児童をスケープゴート化するために、学級指導において児童の発言が活発化することがある。そのような状況を児童が「葛藤解消の意欲」と誤認している事実があるならば、「感情対立の解消」「人間関係の再構築」の得点の高低にかかわらず「葛藤解消の意欲」が比較的高得点を示すことが予測される。今後はこの点を明確にするためにも、『心のスッキリ度調査』の「葛藤解消の意欲」の質問項目を再考する必要があると思われる。

最後に、総合考察において考案した授業展開モデルは、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の理論を背景に、本研究の調査結果をもとに考案したものである。そのため、現段階においては、あくまでも対人葛藤の解消をめざした学級指導の一つの原型を提言したに過ぎず、その実践を通じた効果の検証には未だ至っていない。従って今後、一人でも多くの教師による実践が積み重ねられ、その経過・成果の集約と検討を通して授業展開に暫時修正を加え、児童の対人葛藤の解消が効果的にはかれる精度の高いモデルを構成していくことが望まれる。

【参考・引用文献】

Bruner, J. 1986 *Actual minds, possible words*. Cambridge: MA. Harvard University Press

(ブルーナー, J., 田中和彦 (訳) 1998 可能世界の心理 みすず書房)

藤岡孝志 2001 聴けない親・聴けない教師の心理 児童心理, 758, 28-36

橋本剛 1997 ストレッサーとしての対人葛藤 — ストレス低減方略への展望 — 実験社会心理学研究, 35, 185-193

星野欣生 2003 第1部-2 ファシリテーターは援助促進者である  
ファシリテーター・トレーニング ナカニシヤ出版

黒川光流・古川久敬 1998a 学級集団における対人葛藤およびその処理方略に関する研究 — 対人葛藤の処理方略と担任教師の働きかけとの関連 — 日本グループ・ダイナミクス学会第46回大会発表論文集, 166-167

黒川光流・古川久敬 1998b 学級集団における対人葛藤およびその処理方略に関する研究 — 対人葛藤の処理方略と学級集団への参加意欲との関連 — 日本社会心理学会第47回大会発表論文集, 374-375

黒川光流・古川久敬 2000 学級集団における対人葛藤に関する研究の総括と展望 九州大学心理学研究 第1巻, 51-66

Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*.

(レヴィン 末永俊郎訳「社会的葛藤の解決」1974 東京創元社)

三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166

中村和彦 2003 体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について — 社会的スキル・対人不安などへの効果及び学習スタイルと効果との関連 アカデミア. 人文・社会科学編 南山大学

野中信行 2005 子どものトラブル解決の鉄則五か条 児童心理, 60, 1360-1364

- 佐藤郁哉 2002 フィールドワークの技法 問いを育てる, 仮説をきたえる 新曜社
- 佐藤静一・篠原弘章 1976 学級担任の PM 式指導類型が学級意識および学級雰囲気にとぼす効果 教育心理学研究, 24 235-246
- 澤田瑞也 2001 よい聴き手・よい話し手になるには 児童心理, 758,12-19
- 田垣正晋 2007 第 8 章 グループインタビュー 質的心理学の方法 新曜社
- 津村俊充・石田裕久 2003 ファシリテーター・トレーニング 自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ ナカニシヤ出版
- 津村俊充・山口真人 2005 人間関係トレーニング私を育てる人間学的アプローチ ナカニシヤ出版
- 津村俊充 2002 ラボラトリー・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上にとぼす効果 —社会的スキル測定尺度 KiSS18 を手がかりとして—アカデミア. 人文・社会科学編, 南山大学
- 藪添隆一 2002 教師のためのカウンセリング・四つの心得 児童心理 8 月臨時増刊, 773,24 - 31
- 八巻寛治 2002 授業・総合学習 児童心理 8 月臨時増刊, 773,32 - 37
- やまだようこ 2007 質的心理学の方法 —語りを聞く— 新曜社
- 山岸明子 1998 小・中学生における対人交渉方略の発達および適応感との関連 —性差を中心に— 教育心理学研究, 46, 163-172

## 添付資料

資料 1 「調査への協力依頼文」

資料 2 「語りトランスクリプト」(事例 K)

資料 3 「オープンコード法によるコーディングの作業例」

資料 4 「教師の発話・行動分類の具体例」

## 資料1 調査への協力依頼文

小学校  
教諭様

### 学級指導についての研究にかかる調査協力をお願い

兵庫教育大学大学院 学校心理学コース  
M06087A 福井 充

学級集団はさまざまな個性を持ったメンバーで構成され、子ども達は学校生活の中でさまざまな対人葛藤場面（人間関係上のいざこざ）に直面しています。これは子ども達にとって、大きなストレスであるばかりでなく、時にはお互いの感情対立が深く残り、その後の仲間関係に悪影響を及ぼすなど、私たち教師にとっても容易に解決を図ることのできない頭の痛い指導場面です。しかし、子ども達が引き起こす人間関係上のトラブルは、単に子ども達の心と体に重くのしかかる負担になるだけでなく、それが好ましい形で解決されたときには社会性を育てる大切な学びの場ともなります。私たち教師は、そのことに気がついてはいるけれど、あわただしい学校現場の流れの中ではなかなかそのようなプラスの効果を引き出す実践ができていくのも事実です。

私は本研究の中で、学級集団において発生する児童の人間関係のトラブルを子ども達にとって生きた大切な学びの場としてポジティブにとらえ、それに教師はどう関わっていくかについて考えています。具体的には担任教師が、子ども達の人間関係のトラブルを解決するために行う学級指導（話し合い活動）にどのように介入していくことが、子ども達の感情対立を解消し学級内の人間関係を再構築することにつながるのかを明らかにするとともに、望ましい話し合い活動のモデルが提言できればと願っています。

つきましては、以下のような計画で現場の先生方にデータ収集のための調査協力をいただきたくお願い申し上げます。先生方におかれましては息つく暇のない多忙な毎日の教育実践の中、ご迷惑をおかけすることを心苦しく思いますが、何とぞご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

#### 【調査計画】

- 1, 期間 平成19年3月～7月上旬
- 2, 調査内容 学校生活における児童間のトラブルについての学級指導（話し合い活動）の観察と記録
- 3, 観察回数 2回
- 4, 調査対象 小学3年生～6年生
- 5, 調査方法

① 学級指導（話し合い活動）の必要性が生じた時、学級担任の先生から観察者の携帯電話へメールにて連絡を入れてください。折返し内容確認や指導日時の打ち合わせをさせていただき電話をかけさせていただきます。（メールアドレスは \*\*\*\*\* です。）

※できれば学級指導を行う前日までに連絡をいただければありがたいですが、急な場合には午前中に連絡をいただければ、午後の授業に間に合うように訪問させていただくことは可能です。

② 研究者1名がお邪魔させていただき予定です。

③ ICレコーダーで発話記録をとるとともに教室の前（2台）と後ろ（1台）にビデオカメラを設置し、話し合い活動の進行状況や児童の表情等を記録させていただきます。

※ 観察の趣旨については研究者が学級指導が始まる前に児童に説明し、協力を願います。

※ プライバシーの保護については厳重に注意し、研究の中で個人名や属性が取り上げられることはいたしません。また音声や映像記録は分析終了後に責任を持って消去致します。

④ 学級指導終了後に、児童の感情を調査するための質問紙を配布し、記入を求めます。

☆ご意見やご質問等ありましたら、いつでも TEL 090-\*\*\*\*\* に連絡をお願いします。

資料2 語りトランスクリプト (事例K)

※ 発話者 T は教師 児は児童の発言 (番号は発話している個人を表す)

発話者	教師と児童の発話・行動	学習の流れ
T1	<p>教師が児童の前に立つ。手を前で組み、落ち着いた声で語りかける。笑顔はないが、堅苦しきのない自然な感じ。児童は教師の方に視線を向け、落ち着いた雰囲気です。学習がスタートした。</p> <p>「ハイ、でははじめます。え〜とね、一学期も明日で終わります。4月から自然学校などいろんな行事に力を合わせてがんばってきましたね。そんな中、みんなで協力しようという空気もできあがってきたと思うんですけど、きょうは一つみんなに考えて欲しいことがあります。それはこの間、先生がこの教室に来た時やったかな。Iさんが「先生が来たったら静かになるなあ。」って言うのを聞いたんです。みんなの中でその時Iさんがいった言葉を聞いたという人、手を挙げてみてください。」</p>	<p>教師の呼びかけに対し7名が挙手。教師は挙手した児童を一人一人確かめるように視線を投げかけた後で、</p>
T2	<p>「うん、やっぱりみんなにも聞こえたんやな。じゃあIさん、ちょっとその時の気持ちを話してみてください。」</p>	<p>と発話。I児が促されて立ち上がり発言する。</p>
児1	<p>・えっと、国語の時間のはじめにみんなにすることを言うとしたのに(泣く)みんなが全然言うことを聞いてくれなかったんで、悲しかったんで、先生に言うたらすぐ静かになったんで嫌な気持ちでした。</p>	<p>周囲の児童はその様子をやや驚いた様子で注視。教師はI児をいたわるようなしぐさで着席させた後、</p>
T3	<p>「Iさん、悲しくて泣きながらいうたんで、先生には聞こえたんですけどひょっとしたら後ろの方の子にはよく聞こえなかったかもしれないですね。どうですか？みんなわかった？聞こえなかった人はいませんか？」</p>	<p>と全員の顔を見渡ししながら丁寧に確認するように発話。児童は真剣な表情で、教師の顔を見ている。</p>
T4	<p>「今ねIちゃん泣きながらも一生懸命に話してくれました。みんなに伝えたいことを泣きながらもみんなに言えるというのはすごいと思います。Iちゃんが悲しかった事はみんなもわかってくれたと思うんですけど、みんなの中でIちゃんと同じような気持ちを感じたことがあるって言う人いますか。」</p>	<p>と挙手を求める。</p> <p>12名が挙手し、教師は挙手した児童の人数を確認する。</p>
T5	<p>「11, 12人。はい。おろしてください。」</p>	<p>この後、I児に静かに確認するように</p>
T6	<p>「Iちゃんはあの時国語係でみんなのために仕事をしていて泣きたくなるような気持ちを味わったんやね。」</p>	<p>と語りかけた後、全体に視線を投げかけて</p>
T7	<p>「他の人に聞きたいんですけど、ぼくも、私もこんな時にIちゃんと同じような気持ちを味わったよって言う人もう一度手を挙げてみて。」</p>	<p>と挙手を求めた。さきほどより多くの児童が手を挙げる。</p>
T8	<p>「その人たち、どんな時にそういう気持ちを味わったか話してみてください。はい、じゃSさんから。」</p>	<p>と発言を促す。</p> <p>この後次々と児童の発言が続き、教師は指名した児童の発言を手を前で組み、静かにうなずきながら聞く。発言者以外の児童は、発言者の方に顔を向け真剣に耳を傾けていく。</p>
児2	<p>・えっと、保健の健康観察のときにけがとかを調べていても、みんながうるさくて聞いてもらえんし、算数のときにもうるさくて、注意しても聞いてもらえんし、でも先生が来たたらすぐ静かになるんで、いやな気持ちです。</p>	
児	<p>・おなじで! (複数)</p>	

T9	「おなじで。はい M さん、どうぞ。」
児 3	<p>・私も保健係で、週に一回は先生が来てない日があるんやけど、その時は健康観察を言うてもちゃんと聞いてくれんからちゃんと時間に終わらんし、その時は言うてこんと、先生が来てから後で言うて来られたりしていやです。</p>
T10	<p>「その時言うてこんと後から言うてきたんやな。それはきっとその時しゃべって聞こえなかったと言うことやな。ああ、なるほどなあ。この二人はまた当番の仕事しよる時のことなんやなあ。」</p> <p>教師は声が小さく自信なさそうに発言する児童の時は近くに行き耳を傾けている。</p>
児 4	<p>・えっと私は学級で週に一回ぐらいやけど、話し合いするときに先生がおっもうるさい時もあるけど、先生がおらん時にはしゃべって話を聞いてくれんから、5年生は先生がおらんと静かにならんのかな、先生がおらんと話し合いができんのかなと思って、嫌な気持ちです。</p>
T11	「うん、司会していて困ったんや、なあ。」
児 5	<p>・ぼくは本係しとんやけど、時間が来て本をしまっさいって言うてもみんな聞いてくれんと、先生が来たら本をしまったり、日番の時にも終わりの会でうるさかった時にも静かにして下さいって言うても、みんなぼくの話聞いてくれなかった。</p>
T12	「日番の時でも・・・」
児 6	<p>・朝の会の時にみんながうるさくて、日番がそれを注意するんやけど、静かにしてくださいばかり言いよって、ぼくが今日の目当てを決めるときにうるさすぎて聞いてもらえませんでした。</p>
T13	「ああ、今のんはちょっと新しいことが出てきたなあ。日番の子らが静かにさせることに集中してしまっって、肝心の Y くんが今日の目当てを決めて伝えようとするのができんようになってしまった。」
T14	<p>しばらく時間をおいて挙手を待った後、疑問の表情を浮かべて全体を見渡しながら</p> <p>「もう他にないですか。今手を挙げてない子は、全くそんなつらい目にはあっていない？」</p> <p>と呼びかける。</p>
T15	<p>「どうですか。いつかは忘れたけど、似たようなことでつらい目にあったんやと言うことがあったら手を挙げてください。」</p> <p>繰り返して発言を求めているが、教師の表情からは発言を焦って求めようとしている様子は感じられない。</p>
T16	<p>学習に参加できていない様子の H 児にはすぐそばに行き丁寧に語りかける。</p> <p>「H くんどうですか。思いつかない？」</p>
児 7	<p>・ H 児、無言で下を向く。</p>
T17	<p>「H くんも、みんなの意見を聞きながら、そういえば自分にもあったって思うことが気がついたら手を挙げてな。」</p> <p>と H 児の顔を見て語りかけた後、全体に再度呼びかけるように</p>
T18	「他の人どうですか？」
T19	<p>挙手はなかったが物言いたそうな A 児の表情を見て指名。</p> <p>「A さん言える？はい A さんどうぞ。」</p>
児 8	<p>・自分もやけど、日番の時にほとんどの子がうるさかった。</p>
T20	「ほとんどの子がうるさい？ふうん。」
児 9	<p>・日番の時やけど、最初の頃はみんな静かにしとったんやけど、日がたつにつれてどんどんうるさくな</p>



	って、せんせいがおらん時には日番の話を聞かんようになった。
T21	「こまったんやな。それで。」
児 10	・日番しとるときに、朝の会のはじめに「立ってください」って言うても前の2, 3人しか立ってくれんかった。
T22	「前の子らは立ってくれるんか。2, 3人は。」
児 10	・だって、1班とか6班がしゃべとるから聞こえん。
T23	「聞こえんのんやな。聞こえんのかあ・・・。」
児 11	・ぼくは本係なんやけど、「本をしまってください。」って言うてもみんなしまってくれんと、今日も朝の会が始まってからも何人かが本を読んでいた。
T24	「うん、ちょっとまってな。他の子らはどう？そんなつらい目にあったことはないか？・・・ないか？」 これまでに発言した数名が引き続き挙手しているが指名せず、さらに多くの児童が考え、発言することを待っている様子。
T25	「はいちょっと手をおろして。Nくんはどうですか。なかったらないで、自分が日番の時にはちゃんと聞いてくれました、でもええで。」 N児を指名した後、手を前でくみ視線を投げかけて静かに発言を待っている。
児 12	・N児、無言で下を向く。
T26	「はい、座ってもええで。Sさん、言う？」
児 13	・うるさくて、困った。
T27	「うるさくて・・・それはいつのこと？」
児 13	・日番の時。
児	・つけたして！ ここから挙手の数が再び増え始めた。
T28	「つけたして。はい、付け足して言う。」
児 10	・終わりの会の時6班の子がしゃべとったんで「静かにせいよ。」って言うたら、「そっちこそうるさいんじゃ。」って言うて聞いてくれんかった。
T29	「それは6班の子だけで、他は静かやったん？」
児 10	・6班が特にうるさかった。
T30	「特に6班は目に付いたわけやな。 はい、Kちゃんどうぞ。」
児 14	・本係が「本をしまってください。」って言うても聞いてないんかしまわん子が多いし、本係が3回くらい言うても聞いてくれんのに、先生が来たらあわててしまう。
T31	教師はこの発言を腕組みし、困った様子を表現する。
児 1	・日番の時にうるさくて、健康観察の時に言ってくれた子のことを書いているのにうるさくて、聞き取れなくて、イライラしてストレスがたまりました。 この発言を聞きながら「日番の時」「健康観察の時」と板書。
T32	「ストレスがたまってしまう。はい、Rさん。」
児 4	・自分も言う時があるんやけど、注意するときに「静かにしてください。」って言う言い方があんまりええことないって言うか、 ここまで発言したとき、他の児童が口々に発言する。
児 15	・しずかにせいやー！って言うとする。

児 16	・しずかにせんかい！も言うで。
児 15	・静かにしてください。お願いします～っていうたらええんや。 教師は着席したまま発言している児童を手で制し、聞くように促す。
T33	「ちょっと待ってな。」 R 児が続きを発言する。
児 4	・えっと、注意するときにもっと優しく言ったらいいと思います。
T34	「注意の仕方なあ・・・。」
児 17	・4年生の時もそうだったんやけど、クラス遊びの時にどこどこに集まってなって言ってもブランコで遊んだり、勝手にボール出して遊んだりして、最後にはクラス遊びの時間が短うなってしまう。 他の児童は発言者の方に視線を向け、しっかりとした態度で聞いている。
T35	教師は「学級会」「話し合い活動」と板書してから全体に向き直って、 「はい。クラス遊びの時なあ。いややな。その嫌な中で、今出てきたんが健康観察、学級会と話し合い活動。そして一番多かったのがこれ、日番の時な。これ・・・で、今 R さんからは、注意の仕方があかんのかなって意見もでたんやけど・・・。はい、A さん。」
児 8	・しずかにせえよ！って言う注意の仕方やったら、言われた子も嫌な気分になると思う。 A 児はとげとげしい言い方で「しずかにせえよ」を表現。
T36	「うん・・・。 はい H くん。あつ、違うんか？はい、じゃ M ちゃん。」 はっきりとした言い方で M 児が
児 4	・私は思うんやけど、日番の時も、健康観察の時も先生がおったら静かになるし、本係の言うことも先生がおったらみんな聞くから、この学年は先生がおらんと何にも活動ができんのんかなって思っ、 ちよっと寂しい気持ちになる。 と発言した。
T37	「さびしい。うん。寂しいって思うんやなあ。」
T38	教師は声のトーンを落とし、悲しさを表現したような語り口で 「今聞いてみたらたくさん出てきたなあ。学級会や話し合い活動、日番の時に M ちゃんが言うたように寂しい思いをしたことがある。そうして K ちゃんのを借りたらストレスがたまってしまう。 そんな経験を5年生になってからしたことがあるって言う人手を挙げてみて下さい。」 と発話し、挙手した児童の顔を確認しながら人数を数えていく。児童19人が挙手。友達の顔を確認するような様子が見られる。教師は腕組みして、困ったような表情を浮かべて
T39	「はい。19人も。33人のうち19人。3分の2ぐらいやなあ。そんなにたくさんの子らがつらい思いをしとんやけど、その時に他のみんながうるさいって言うことは、しゃべつとると言うことなんかな。」 と問いかけた。I 児が自発的に発言しようとする。
児 1	・しゃべつとったり・・・。
T40	「はい。原因は何なん？I ちゃんどうぞ。」
児 1	・しゃべつとったり、手で遊んだりしとる。

児 4	・つけたして。
T41	「つけたして？はい M ちゃん。」 腕組みし、顎に手を当て、M 児を注視。
児 4	・しゃべったり、足をばたばたさせたり、廊下で本を読んだりしています。
	・つけたして！
T42	「つけたして？はい C ちゃんどうぞ。」
児 18	・となりどうししゃべったり、手遊びしたり、業間の後だったらまだあそんどったり、廊下で本を読んだり、朝の会の時やったら宿題しとる子もおって、日番の話しを聞かん。 教師はこの発言を聞きながら 「原因」→しゃべる 「本を読む」「宿題をする」と板書。 その後で挙手している児童を指名していく。真剣な表情でうなずきながら発言を聞いているが要点の復唱はしない。
児 19	・ちっちゃい声だったらそんなにうるさくならんと思うんやけど、みんなはしゃべりすぎるからうるさくなるんだと思います。
児 20	・業間の後だったらみんな遊びのあと立ち回っていたり、読書タイムの時だったらみんないつまでも本を読むのをやめんかったりしてうるさくなるとおもいます。
児 21	・えっと、授業中とかやったら誰かが発表するたびにそのことに対してみんなしゃべったりするから、それでうるさくなると思います。 教師が「授業中発表する時」と板書。
T43	「授業中もうるさいんやな。」
児 16	・黒板係で消しよったら、まだ書いてないんやって文句つけてくる。きつい時やったら「消すなや！」 って言う言い方で。
T44	う教師はこの発言をうんうんというようにうなずいて聞く。 「言葉やな。言葉の使い方がなあ。」 と言いながら「言葉使い」と板書。このあたりまできてやや集中力が欠けてきて、発言者の方を見なかったり、手遊びする児童が数名出てきた。
児 17	・授業中自分の発表をしたら、すぐとなりの子と話しをして他の子が発表しているのを聞かんのはあかんと思います。
T45	「自分の発表だけして他の子の意見は聞かん。」と言いながら「授業中発表する時」に黄色で波線を入れる。
T46	「はい。だいぶ出てきました。19人の子らはこういうことでつらい目におうたんや。じゃあ残りの子らはどないしたらこういうつらい目にあわなんだんやろ。教えてえな。」 とやや不思議そうな表情で全体に問いかける。体のぐらつきや手遊びが止み、教師の方を向く児童が増える。
児 22	・聞いてくれんことはぼくはつらくない。 この発言に多くの児童が R 児に視線をやる。

T47	「ちょっと待って。つらくないんやけど、聞いてくれんことは聞いてくれんのか。」
児 22	・うん、それは慣れとんや。 と再び R 児が応える。
T48	教師は少なからず驚いた様子を見せながら 「慣れてしもたんか。どう？手を挙げてなかった子ら、もう慣れとる言う子らばかりかな？ ちよつと待ってな、そういう子、慣れてしもたんやっていう子、手を挙げてみて。」 と挙手を求める。これに対し、ほとんどの児童が挙手。 手を挙げてない児童も自分も手を挙げようかどうしようかと迷っているような表情をしている。
児	・なれましたよ・・・。
児	・なれてもたんや。 と言うような声も聞こえる。
T49	教師は驚いたようにやや大きな声で 「おお～ じゃあうるさくてもつらくないって言う子はみんな、聞いてくれんことに慣れてしもたんやっていう訳やな。」 と発話し、「うるさいことになれてしまった」と板書
児 23	・このクラス35人で、一番人数が多いから、休み時間なんかもみんないっぱいしゃべったりするんで、うるさいのには慣れてしもとるから。
T50	「うん、慣れてしもたって言う人もう一人意見言うてみてくれんかな。えっと、手を挙げてくれている子もいるんやけど、まだ発言してない子を当ててもええかなあ。Aくんどう？」  多くの児童が A 児を注目。
児 24	・えっと・・・音になれてしもた。
T51	「あっ、ざわざわした音に慣れてしもた。」
T52	指名はされなくても挙手を続けている児童が数名いるが、「ちょっと待ってな。」と声をかけた後、あえて挙手していない児童を指名した。 「はい、Kちゃん。」
児 25	・Aくんに似ていて、音になれてしもた。
T53	「うん、音になれてしもたか。 Mくんは。」
児 26	・最初からうるさかったから、5年間たって慣れてしもた。 この発言には苦笑いしながら
T54	「そうか～。 Dさんはどう？」
児 27	・注意しても全然聞いてくれんから、もうあきれかえってしもた。 ・おなじで一す！
T55	「あきれかえってしもたか・・・。」

と感心したように発話した後、「注意してもむだ」「あきらめる」と板書。  
このあたりから児童の中に、発言者の方に体を向け真剣な表情で意見を聞こうとする子が増えてきた。  
発言も積極的に続く。

児 28 ・私も5年生になったころは注意しよったけど、なんべん注意しても聞いてくれんから、注意しても無駄やなってあきれかえってしもた。

児 29 ・私も最初は注意したけど聞いてくれんので、今頃はどうせ注意しても無駄やろって思った。

T56 「どうせ・・どうせ・・注意したって・・。」  
と言いながら黒板に赤で「どうせ・・」と板書。児童は真剣な表情で板書を見つめている。教師は体の向きを児童の方に変え、

T57 「どうせ注意しても無駄。あきらめる。こんな気持ちになった子、手を挙げてみて。」  
と挙手を求める。ほぼ全員が手を挙げる。教師は驚いたように

T58 「これは多いなあ〜。はい、手を下ろして。」  
と発話。しばらく沈黙の後、

T59 「困ったなあ、これ・・。」と言いながら腕組みして、かなり困った表情を浮かべて児童を見渡す。  
しばらくそのまま沈黙した後腕組みし、うなずきながら。

T60 「困ったなあ・・。」とつぶやく。児童は教師の様子を注視している。  
さらに首をひねるようにしながら、児童に同意を求めるかのように

T61 「ほんまに困ってしまうなあ、これは。」  
と発話する。ここで一人の児童が

児 4 ・気づいたことがある・・。  
とつぶやいて手を挙げるが、これを指名せずにもう一度

T62 「困ってしまいましたわ。」  
と独り言のようにつぶやいた。ここにきて教師の発話を聞き、自発的に挙手して意見を述べようとする児童が増えた。教師は腕組みをとき、挙手していた児童を指名。

児 17 ・えっと、あきらめたって言う子は授業中よう発表する子やし、しゃべってしまう子は授業中あんまり発表もせんと退屈してしまうからしゃべってしまうんやとおもいます。

T63 教師はこの発言を大きくうなずきながら聞き、  
「退屈やから。発表せんから退屈なんか。」  
と応える。

児 28 ・国語の時間なんかは発表する子がだいたいきまっとるし、発表せん子は、私らはしゃべっとってもえんやみたいな感じになっとるからうさくなくと思います。

T64 教師はやや驚いたような表情を浮かべて  
「いまもそう？発表せん子は、誰かがしゃべってくれるからええわって思っただまっとんかなあ。」  
とつぶやくように発話。これに対し児童からは

児 29 ・注意して聞いてくれても、またすぐうるそうなったりするし、先生が話している時にもうるさいことがある。  
と反応が返る。

教師が児童一人一人を見渡すように視線を移動しながら、全体に投げかけるように発話。

T65 「はい。今何人かの子に言ってもらったんやけど、先生もこまっとるし、みんなもこまっとるっていうことはわかりました。で、その困った中やけどIちゃんみたいにこんなのはいややって泣いて訴えたこもいれば、もうどうせ注意しても無駄や。あきらめとるみたいな子もおるよな。でも、みんながこまっとるのはわかったなあ。」

児童は教師の方に顔を向け、集中して発話を聞いている。

黒板の「しゃべる」のあたりを指し示して

T66 「そやのに、何でこうなるんやろ。」

さらに手振りをまじえながら、

T67 「みんなの話をきいとったら、みんながこまっとるし、逆に困らせることもしとるなあ。」

とはっきりとした大きな声で発話。体の動きもなく、真剣に聞こうとしている。

T68 さらに追いかぶせるように、やや厳しい表情で

「二つもとってやな、みんなは。聞いてくれへんというつらい経験しときながら、他の子にはどうせ聞いてくれへんわと思わせるようなこともしとってやな。」

と言いきるように発話。児童が視線を教師からはずし、考え始めた様子が感じられる。

T69 「何で自分はこうなってしまうんやろ。なんで？」

しばらく時間を上げるから、それぞれで考えてみてください。自分で考えて。」

すぐに3名の児童が挙手するがそれを制してゆっくりと語りかける。

T70 「ちょっと待って。真剣に考えてみて。何で、自分は・・・」

と言って、各自に考える時間を与え、ゆっくりと机間巡視を行う。児童は静かに考えている。

児童の正面に立ち

T71 「はい、1分たった。何でこないになるんやろ。・・・自分のことが言えたらいいな。自分のことが。」

と語りかける。児童からはすぐに挙手があり、教師の指名により発言が続く。

児 6 ・クラスの中には親友とか仲のええ子がおるから、そういうことテレビのこととかゲームのこととかをしゃべりたくなる。

T72 「Kくん、自分はそれをしゃべったんか。日番が司会しよる時にな。」

と応えた後、子ども達とはっきりと正対するような感じで

T73 「これは全員の意見を聞きます。」と発話。

児 30 ・えっと、私も親友とか友達とテレビとかゲームの話をしたから、悲しませた。

T74 「悲しませたんやな。」

児 31 ・私も友達とテレビの話をしたかったからしゃべりました。

T75 「うん、うん。」

児 32 ・日番が「静かにして下さい。」って言っているのは聞いていたけど、自分一人がしゃべらんようになってしまった。

うなずきながら発言を聞き、要点を繰り返す。

T76

「みんなしゃべっとるから私ぐらい・・・」

児

・おなじで！

児

・ちがって！

多数の挙手。積極的に自分の気持ちを発表しようとする姿勢が感じられる。

児 33

・ぼくはよう見とるテレビのこととかを友達に聞いてもらいたいからしゃべってしまう。

T77

大きくうなずきを返し、

「こう言う時に、こう言う時にしゃべってしまうんやな。」

「さっき付け足してって言うた子があったな。」

児 12

・Hちゃんと似ていて、みんながしゃべっていてぼくだけしゃべっていないと嫌だからしゃべってしまう。

児

・ちがって！

児

・にていて！

児

・つけたして！

T78

「にていて。はいAさん。」

児 9

・私も注意の声は聞いているんだけど、みんながしゃべっているから、自分一人ぐらいしゃべってもええやろみたいに思ってしまう。

発言を求める児童の数がさらに増える。

児

・つけたして！

児

・にていて！

T79

「付け足して、の人立って下さい。はい、Kさんから言ってもらおか。」

と言って立っている児童を一人ずつ指名していく。このあたり発言者の方に体を向け、真剣に言葉に耳を傾ける姿勢がさらに高まる。

児 11

・私一人ぐらいしゃべっていても日番の子に気づかれんわと思ってしゃべってしまいました。

T80

「ざわざわしとるから気づかれんやろって。」

児 1

・自分が日番の時は静かにしてもらいたいのに、日番じゃないときには自分一人ぐらいええわと思ってしゃべってしまう。

教師は腕組みしてうなずきながらこの発言を聞いている。

児 13

・えっと、心の中ではちゃんと話をきかなあかんっていうのがあるんやけど、みんなしゃべっとるでまあええかっていうのも心の中にある。

T81

教師は感心したように大きくうなずき、

「心の中ではやっぱり聞かなあかんってとこはあるんやな。」

と発話。

児 29	・ぼくは、みんながしゃべったら、自分で話題を作りたくなる。
T82	大いに感心したような表情で 「はあ～、ああそうか。そっちへ行ってしまふんやな。自分ではどうしようもなく。」 と応える。
児 6	・私は誰かがしゃべっていると、自分がしゃべってもみつからへんだらうって思う。
T83	「はあ～、どうせみつからへんって言う話しやな。みつからへん・・・」
児 30	・私は自分が日番だったら嫌な思いをするのに、みんながしゃべっていたらかまへんみたいな感じでした。 しゃべってしまう。
	友達の発言を聞き、考えがまとまった児童が自主的に起立し、発言が続いていく。
児 23	・私もみんながしゃべっていたら大丈夫やみたいな雰囲気ですしゃべってしまう。
T84	「みんなの雰囲気で、自分も・・・」
児 28	・私はしゃべったらあかんことはわかっとなやけど、気分のええ時とか、おもしろいテレビの話題とか があつたらついしゃべりとうなってしまう。
児 19	・私もしゃべったらあかんことはわかっとなるのに、みんながしゃべるとるからええかなって思って、う るさくして迷惑をかけてしまいました。
児 29	・ぼくも、ゲームのこととか、お笑いのこととか話してしまう。
児 4	・自分が日番の時とかは静かにしてもらいたいと思うのに、そうでないときはまあええかって思ってし しゃべってしまう。そんなん思い出したら自分はバカやなって思う。
T85	「ああ～、なるほどなあ・・・」
児 3	・私はほとんど毎日前に出て健康観察をして、嫌な気持ちになっているのに、それをしていないときは注 意されんかったらしゃべってもええかって思う。
	笑みを浮かべながら、
T86	「注意されるまで大丈夫かなって言う気持ちになってしまうことがある。」 と応える。挙手している児童はいるがあえて指名せずこれまで発言のない児童を指名する。
T87	「まだ意見言っていない子言ってみよか。」 と言ってここからは該当児童の近くに歩み寄って発言を引き出そうとしている。
T88	「Yちゃんはどう？Yちゃんはあるしゃべらへんか。」
児 33	・Y児、無言。
児 6	・でもTくんの方を向いてはしゃべっとることがあるんや。
T89	「Hくんはどう？」



児 7	・H 児、無言。
児 32	・しゃべる。ぼくのどこまで聞こえてくるで。
T90	ちょっと意外だと言うように笑みを浮かべながら。 「えっ、こっちまで聞こえてしまうん？H くん、何でしゃべってしまうん？」
児 7	・H 児、無言。
	優しい声で
T91	「わからんか。うん。U ちゃんまだ言うてなかったんと違う？U ちゃんどう？」
児 34	・U 児、無言。
	近くの席の児童が
児 5	・U ちゃんしゃべらへんで。
	と発言。
T92	「ああ、そうか、U ちゃんはしゃべらんか。 B くん、どう？」
	このあたりから集中力が切れ、ざわつきが聞こえる。教師はちょっと厳しい表情で全体に注意を呼びかける。
T93	「あっ、今やで、今。」 注意を受け再び集中力がもどる。
児 25	・みんなしゃべるから、ぼくもつられてしゃべってしまう。
T94	「つられてしゃべってしまう・・・。」
児 29	・日番とかを困らせようとは思ってないんやけど、つられてしゃべってしまう。
	教師はこの発言をうなずきながら聞き、
T95	「困らせようとはおもてない。困らせようと思ってしゃべつとんとは違う。ああ、それはええこつちやな。」
T96	と笑顔で発話。この後しばらくおいて腕組みして考え込む様子を見せ、 「みんなも誰かを困らせようと思ってしゃべつとる訳やないやろ。そやけどだいぶたくさん出てきたんは、自分くらいしゃべつとつてもわからへんわみたいいな声。あつたなあ。」
T97	(しばらく沈黙) 「気持ちはわかった。原因はわかった。しゃべつたらあかん。困らせたらあかんって心の片すみではわかっとなやなあ。でもしゃべってしまうわけやな。」 と全体に語りかけるように発話。この間の教師の表情は穏やか。児童は教師の方に体を向け真剣な表情で話を聞いている子と下を向き考えているようなそぶりの見られる子がいる。
T98	教師は腕組みしたまま語りかけるように 「このままでええか。・・・このうるさい感じにはもう慣れてしもたから、このまま6年生までいってしもてええか。」 と問いかける。これに対し
児	・いや！と着席したまま発言する児童あり。教師は児童の小さな発言に反応して
T99	「いや？・・・どないかしたい？」
児童	と言葉を返すが、表情は曇ったまま。児童からは着席したまま「うん。」と言う反応が聞かれた。

T100	「Mちゃんどう？Mちゃんまだ意見を出してなかったよな。どう？」 とM児の方に少し歩み寄って発言を求めた。M児からは
児 35	・わけをいいたい。
T101	と言う反応が返り、教師は笑顔を浮かべて 「あっ、何でしゃべってしまうか言いたい？うん、ええよええよ。」 と応えた。これを受けてM児が立つ。他の児童が体をM児の方に向けて発言を聞こうという姿勢を見せる。
T102	教師はその様子に気がついて 「あれっ、今みんなすごい聞きよるやん。こんな姿勢ができるんやで、あんたら。」 と大きな身振り手振りを交えて肯定的な評価を与えた。
	M児は
児 35	・このクラスは人数が多いから、みんながちょっとしゃべってもうるそうなるし、うるそうなったら私もしゃべりとうなる。
	と発言。
T103	「人数が35人おるから。一人がちょっとしゃべってしただけでも、それが集まったら教室中がうるそうなるわな。」 この発言を聞いて、一人の児童が挙手して発言。
児 6	・人数が多いって言うのもあるんやけど、ぼくは何でしゃべるかというところ、自分の心の中に弱いところがあってそれが勝ってしもとるからしゃべってしまう。
	この発言を聞いていて児童の体の動きが止まる。真剣に考え始めた様子が感じられる。
児	・つけたして！
T104	「ちょっと待ってな。今Yくんが言ってくれたこと、わかる子いる？」
児	・はい。
児	・にていて！ 発言を求める児童が増える。
T105	「はい、にていて。はいどうぞ。」
児 10	・ぼくは自分で今日はしゃべらんとこ。うるそうせんところっておもとの時はできるけど、機嫌のええ時はしゃべりたくなる。
児 11	・自分の心の中にいい部分と悪い部分があって、気分のいいときには悪い部分が出てしゃべってしまう。
T106	教師はこの発言に何度もうなずきながら耳を傾ける。児童からは挙手が続き、自主的に発言が進んでいる。 聞いている側も発言者に体を向け、しっかりと耳を傾けている。
児 3	・私も自分の心の中にいいところと悪いところがあって、日番や保健の仕事をしているときにはいいところがでていて、仕事をしていないときには悪いところが出てしゃべってしまいます。
児 25	・気分があんまりええことない時には、しゃべらんとこって意識したらしゃべらんんやけど、気分の

ええ時にはしゃべらんとこっでおもとつてもしゃべってしまう。

T107 「気分がええ時にしゃべってしまう。そういうこともあるのかな。」

と教師は身振り、手振りを交えて児童に問いかける。それに対し児童からは着席したまま、

児 ・はい。

児 25 ・気分が悪いとしゃべる気にもならんし・・・。

と言う反応が返る。それを聞いた後、教師は穏やかな口調で

T108 「はい。・・・Yくんが言うてくれたように、心の中に二人の自分がおるんやなあ。しゃべったらあかんていう自分と自分一人ぐらいって言う自分。どっちが勝つんかっていうのが自分の心の問題、心の強さ、弱さなんやっていうことなんやな。

そうやったな、Yくん？それでええかな。」

児 11 とY児の顔をのぞき込むようにして確認した。Y児はこくりとうなずく。その後教師は身振り、手振りを交えてはっきりした声で全体に問いかける。

T109 「ところでな、今こうやってみんなで考えとるときに、友達の言うておることをちゃんとそっちの方を向いて聞けとるやんか。それってどんな感じ？話してるとき、みんながそうやって聞いてくれたらどんな気持ちになる？はずかしい？うれしゅうなったりせえへん？」

児 これに対し、数名の児童がうなずき、・うれしい。と言う反応が返る。それを見て教師も笑顔でうなずき、

T110 「うん。うれしいよな。うなずいとる子もおるやんな。あんたらはそうやって話している子がうれしい気持ちになれるような聞き方ができるんやな。」

と発話。この後やや声を大きくして

T111 「どうせ注意してもきかへんしとかあきらめとるって言う気持ちを聞いたとき、先生ははっきり言って、すごいショックで、えらいこっちゃなあ、どないしようかなあって思いました。」

授業終了時刻はすでに過ぎているが、教師のしゃべり方には焦りが感じられない。児童も教師の発話に対し、体をぐらつかせることも少なく、落ち着いた様子で聞いている。

チャイムが鳴ってしばらく時間は過ぎたが、そわそわする様子も見られない。

T112 「そやけど、みんなには発表している子をうれしい気持ちにするような力を持っているんや。」

T113 「これだけにはならんようにしような。これはさみしいで。」

T114 「そやから今から、これからその力をもっと出そうな。話している子がうれしい気分になるようにするにはどないしたらええかを考えてほしいんや。話している子がうれしい気持ちになれるような聞き方。それをみんなですることができるうな。話している子が悲しい気持ちになったり、ストレスがたまるような聞き方だけはやめような。」

T115 はい。今日はみんなよく頑張ったと思います。では終わります。

資料3 オープンコード法によるコーディングの作業例

オープンコード記入欄	児童の発話・行動	学習の流れ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 今日の朝 A が泣いていた</li>   <li>• 男の子が何人か集まっていた、その中で A が泣いていた</li>   <li>• そこに B と C がいた</li>   <li>• みんな好き勝手に遊んでいた</li> </ul>	<p>・あのな、今日の朝 A 君が泣いていました。</p> <p>と言う発言に対し、教室がややざわつき、</p> <p>・うんぼくも見た。</p> <p>・あのことやろ。</p> <p>と言う声も聞こえた。これに対し教師は</p> <p>「A くん泣いとったんか。フヘン、見た人ほかにもおるか。見た人立ってみて。」</p> <p>と全体に呼びかける。すぐに何名かの児童が自主的に発言。</p> <p>・男の子が何人か集まっって、なんかなと思ったら A 君が泣いていました。</p> <p>「ふうんないとったんか。」</p> <p>・全校朝会に並ばん子がおったんで注意しに行ったら A 君が泣いていました。</p> <p>「ああ、A くんがなあ」</p> <p>・5年生の男子が何でかはわからんかったけど集まっていました。</p> <p>「なんでかわからんけど。」</p> <p>・私は、ボールが当たって誰かがないとんかと思ったけど、5年生の男の子ばかりが集まっていたんで、何かあったなって思いました。</p> <p>同じようなことやっていう人は座ってください。」</p> <p>の声に1名を残しすべての児童が着席した。</p> <p>・5年生の男の子が何人か集っていて、その中で顔を隠して誰かがないとるみたいでした。</p> <p>「もう他にない？しっとる子。」</p> <p>と全体を見渡すように発話。その様子を見ていた児童からは</p>	
	<p>・B くんおったんちがうん？</p> <p>・おった、おった。</p> <p>・C くんもおったんちがうん。</p> <p>・けっこう大勢おった。</p> <p>・みんなかいろんなことしてあそんどった。</p> <p>と言う声が雑談的に聞こえる。</p> <p style="text-align: center;">(中略)</p> <p>「この3人がせっかく言うてくれたんやから、みんなで考えよう</p>	

な。ハイ、どう思いますか。」

この呼びかけで挙手が6名となり教師は児童を指名していく。

・ A が B に変なこと言ったのが悪い

・ A くんが B くんに変なこと言うたんがあかんし、C くんが A くんを泣かしてしもたんもあかんと思います。

・ A も C も両方とも悪い

・ やってしもたんはやってしもたんやから A くと C くんは仲直りしたらいいと思います。

・ 口で注意せずいきなり A をつけた C が悪い

・ A くんをつけた C くんも悪いけど B くんは白人、白人というた A くんも悪いと思います。

・ A くんも悪いんやけど、C くんは B くんがかわいそうやからつけたと言ったけど、最初は注意してそれでもあかんかったら誰かに言うたらよかった。いきなりけるんはあかんと思う。

・ B は悪くない

・ A くんはそんなこと言うたらあかんし、C くんはいくらかわいそうだからってつけたらあかんと思う。

・ 勝手に C くんがきれて A くんをつけたんはあかんと思う。

・ B くんは A くんに嫌なことを言われただけで、けんかには関係がないと思う。

・ C は B を助けたかった。だから悪くない。

・ A くんがそういうこと言うるとるんを止めに入るんはええけど、いきなりけったりしたら C くんもびっくりして泣くと思います。

・ C くんは B くんを助けたかったんや。かわいそうや言うて。だから悪くない。

と全体に投げかけた。

・ C くんはかわいそうやから B くんを助けたけど、いくら口で言っても聞かんからと言うても A くんをけて泣かしたら助けたことにならんと思います。

・ B も嫌な時は自分で言い返すべき

・ B くんが A くんはその場で言い返しとったら C くんは A くんをけらんかったかも知れん。

えっと、C くんは口で一回も注意せんと、いきなりけってしまいました。

・ 一回は注意してからけるべきだと思います。

**資料4 教師の発話・行動分類の具体例（事例Dより）**

	教師と児童の発話・行動	発話・行動の分類
T1	<p>教師は教卓の前に立ち、笑顔をつかべ、児童の顔を見渡しなが、落ち着いた声で語りかける。</p> <p>「今日はクラスの中で、みんなにぜひ考えてほしいんやうて言うことがある人がいたら、そのことについて話し合いたいと思います。そいう言う人、困ってるんやうて言う人いますか。いたら手を挙げてください。」</p> <p>児童の中には私語によるざわつきあり。しばらく待っても手は挙がらない。</p>	<p>A&lt;一般化&gt; K&lt;指示・教示&gt;</p>
T2	<p>教師は腕組みして、意外そうな表情。その後笑顔で全体を見渡す。</p> <p>「あれ、だれもない？なかつたら先生うれしいけどね。」</p> <p>児童の中から「う～ん」と言うかなり大きな声が聞こえる。考えているそぶりは見られるが発言はない。</p>	<p>G&lt;教師の感情表明&gt; L&lt;意図的揺さぶり&gt;</p>
T3	<p>教師は疑問の表情をつかべ、首をかしげたまま A 児の方を向き様子を気づかうようにしながら発言。</p> <p>「そうかなあ。じゃ、先生から言っていいかな。先生今日の朝、A ちゃんが悲しそうな顔していたことを覚えているんやけどね。みんな気がつかんかった？」</p> <p>これに対し児童の中からは</p> <p>・しつとう！</p> <p>・何があつたん？と言う声が聞こえた。</p>	<p>G&lt;教師の感情表明&gt;  A&lt;一般化&gt;</p>
T4	<p>教師は A 児のそばに行き、背中に手を添え励ますような感じで発言を促す。</p> <p>「A ちゃん、何があつたか教えてくれる？」</p>	<p>I&lt;感情の受け止め&gt;  D&lt;具体化&gt;</p>
T5	<p>その後立ち上がった A 児のななめ後方に寄り添いながら。</p> <p>「さあ、みんな聞いてな。</p> <p>A ちゃん、どんなことがあつて、どんなふうに言われて、私はどないして欲しかったんかな。頑張ってみんなに言うてみよか。」と発話。発言が始まると A 児から離れ、頷きながら A の発言を聞いている。</p>	<p>I&lt;感情の受け止め&gt; K&lt;指示・教示&gt; D&lt;具体化&gt; H&lt;感情の引き出し&gt;</p>

	<p>A 児ははっきりした声で発言。</p> <p>・えっと、B ちゃんが7月の生活目標のことを書いていて、それで、朝の会が始まって書いていたから「やめなよ。」って言いに行きよったらDくんが「座りよ。」って言って、私は「ちょっと待ってな。」っていったんやけど、ほかにもEくんらにいろいろ言われていやでした。</p> <p>それを聞いて「それ言うたん誰々おったっけー？」とすぐに反応した児童がいる。</p> <p>教師はそれには関わらず、A 児を見て</p>	
T6	<p>「そんなことがあったんかあ。」と同情するような言い方で応える。</p> <p>児童の中からは間をおかずに</p> <p>・Dくんはあやまっとったで。</p> <p>・でもそれ言うたんはDくんだけやないとおもうで。</p> <p>と言う発言が飛び出す。どれも大きな声で聞き取りやすい。</p> <p>教師はそれらの発言に顔を向け真剣な表情で聞いていたが、その後全体に問いかけるように</p>	<p>B&lt;要約化&gt; I&lt;感情の受け止め&gt;</p>
T7	<p>「ということはみんなもそのできごと見とったん？A ちゃんが言ってくれたできごと見て知っているって言う人、手をあげてみて。」と呼びかける。これに対し、児童19名が挙手した。</p>	<p>C&lt;正確化&gt;</p>
T8	<p>「ふ～ん、じゃその人ちょっとお話ししてもらおうよ。はいIくんからどうぞ。」</p> <p>と言って児童を指名していく。周囲のほとんどの児童が発言者の方を向き耳を傾けている。</p> <p>・えっと、A ちゃんがB ちゃんにもうやめなよっていいに言ったけど、B ちゃんはやめませんでした。</p>	<p>D&lt;具体化&gt;</p>
T9	<p>教師は発言が終わるたびに全体を見渡しなが、発言の中のポイントを繰り返している。</p> <p>「A ちゃんはB ちゃんのところに注意しにいったんやな。」</p> <p>・A ちゃんはなんか言おうとしとったけど、男の子らが「説明なんかいらんのんじゃ。はよ座れ。」って言っていました。</p>	<p>B&lt;要約化&gt; C&lt;正確化&gt;</p>
T10	<p>「ふ～ん、説明なんかいらん。はよすわれって・・・」</p>	<p>B&lt;要約化&gt;</p>

## 謝 辞

本研究を進めるにあたり、支えてくださいました皆様方に深く感謝申し上げます。

特に、指導教員の丹羽洋子先生には、長期間にわたり懇切丁寧にご指導いただき、心より感謝申し上げます。「研究とは、その人の生き様そのものである。」という先生の言葉の重みを、研究が進むにつれて実感させていただきました。ご指導をいただくたびに、常に自分自身の課題意識と研究者としての立ち位置を鋭く問いかけていただけたことは、自分の教師としての実践を含めて、これからの生き方を考える上でも、何ものにも代え難い学びの場でした。また、講義を通して貴重なご指導・ご助言をくださいました学校心理学コースの先生方にもお礼を申し上げます。

いつもご支援をいただきました勤務校の現校長先生と、私を学びの場に送り出していただきました前校長先生とH県教育委員会、S市教育委員会の方々に感謝申し上げます。さらに、学び続けることのすばらしさを自らの実践で説いてくださるU先生には、研究に対するモチベーションを失いかけた時に、いつも大きな勇気をいただきました。この場を借りて感謝申し上げます。

さらに、本研究の趣旨を深くご理解いただき、調査に協力していただきましたH県内の5小学校の校長先生をはじめ、9名の担任の先生方、児童の皆様には感謝の気持ちでいっぱいです。多忙な学校現場の中であって、時間的、精神的にも大きな負担をおかけしたことをこの場をお借りしてお詫び申し上げるとともに、本当に貴重なデータをいただけたことに対する感謝の気持ちを忘れず、今後の教育実践の中で恩返しをしていきたいと考えております。

学生生活を共に過ごした学校心理学コースの3期生の皆様には、とまどうことの多かった大学院生活の中で、いつも多くのサポートをいただき感謝しております。みなさまのおかげで生涯忘れることのできないすばらしい2年間を過ごすことができました。

最後になりましたが、いつも明るく学びの場に私を送り出してくれたわが妻と、家族に心からの感謝を伝えたいと思います。

本当にありがとうございました。

2007年12月20日

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科  
学校教育学専攻 学校心理学コース  
福井 充