

広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第65号 2016 103-111

# 配慮が必要な児童をインクルーシブする 学級活動の実践

— 学級という「小社会」を創造する資質・能力の育成 —

若松昭彦・水野 遥<sup>1</sup>・陰菜穂子<sup>2</sup>  
(2016年10月6日受理)

Classroom Activities to Include Children Who Need Special Consideration  
— Improving quality and ability to create classes that function as “the small society” —

Akihiko Wakamatsu, Haruka Mizuno<sup>1</sup> and Naoko Kage<sup>2</sup>

**Abstract:** Building inclusive systems for elementary and special needs education is an important challenge. The present study examined the methods of teachers in regular elementary school classes that included children with educational support needs. First, we examined the approach of the teacher, including their intentions and aims. We then administered a questionnaire and analyzed a video recording of class meetings, school events and classroom activities. In addition, we created a map of the classroom group, examining the effectiveness of the teaching approach. The results indicated that by repeatedly undertaking classroom activity in line with the teacher's intention and aims, the classroom group exhibited a form of self-government. These findings suggest that class group organization is an important factor for cultivating the quality and ability of the class to operate as a “small society”.

**Key words:** inclusive education, elementary school, regular class, class group organization  
キーワード：インクルーシブ教育, 小学校, 通常の学級, 学級集団づくり

## I. はじめに

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(文部科学省, 2012)では, 教育的支援を必要とする児童生徒が平均して約6.5%の割合で通常の学級に在籍しているという結果が示された。調査結果に関して, 中学校3年生から小学校1年生までの割合を順番に並べてみると, 3.2%, 4.1%, 4.8% (中学校平均4.0%), 6.3%, 6.7%, 7.8%, 7.5%, 8.2%, 9.8% (小学校平均7.7%)で, 学年が低くなるにつれて, 割合が大きくなっていることが明らかになった。また, 現在は調査から4年経過

している。今後は, 教育的支援を必要とする児童生徒がさらに増える可能性がある。

上記のような現状がある中, 国内の動向としては, インクルーシブ教育システムの構築や共生社会の形成に向けて, 相互に個性を尊重し支え合い, 認め合える全員参加型の社会を目指すことが重要な課題である(文部科学省, 2012)と示されている。杉田(2014)は, 一人一人が生かされ, 支え合い, 認め合う「支持的な風土」のある学級集団が理想であると指摘している。特に, 小学校段階では, 学級という「小社会」(杉田, 2013)を創造する資質・能力の育成が望まれている。また, 教育再生実行会議(2016)では, 「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」と題して, これまで十分に能力を伸ばせていなかった児童生徒に対して, 長所や強みを生かすという視点に立っ

<sup>1</sup>高松市立栗林小学校

<sup>2</sup>呉市立港町小学校

た教育やリーダーシップを育てる教育の充実が不可欠であると述べられている。

多様な個性をもつ児童生徒が在籍する通常の学級で、共生社会の形成や全員参加型の社会、「支持的な風土」のある学級集団をいかに実現させていくか。筆者らは、小学校学習指導要領解説特別活動編（2008）で「望ましい集団活動」を目標に設定している特別活動に着目した。

特別活動は、楽しく豊かな学級・学校生活をつくるために、学級活動等の目標や目標達成の方法を学級全体で話し合っ決めて、役割分担をし、協力して取り組むという、児童生徒のよりよい成長に欠かせない教育活動である（文部科学省・国立教育政策研究所，2014）。その教育活動の中で、児童会活動やクラブ活動は、対象学年が限られているため、全学年で実施している学級活動や学校行事、学校生活全般を取り上げ、学級集団の変容を見取る。

学級集団の変容を分析する研究は、質問紙を用いたものやエピソードに着目した研究、ビデオ分析を行っている研究など多岐にわたっている。しかしながら、それらの研究は、学級集団を断片的に分析するものであり、学級集団全体を網羅的に把握する研究や、教育的支援を必要とする児童生徒を対象として、長所や強みを生かすという視点を加えた研究ではない。また、学級担任の学級経営の理念や教育方針を反映した研究は多くない。

そこで、本研究では、学級担任が意図とねらいをもって仕組む学級活動の実践（研究Ⅰ）が、発達障害等の特別な配慮が必要な児童を含めた学級集団の形成に及ぼす効果について検討を行う（研究Ⅱ）。

## Ⅱ. 学級担任が意図とねらいをもって仕組む学級活動等の取組

学級全体や個々の児童の変容をたどる指標とするために、学級担任の意図とねらいをもった学級活動等の取組を明らかにすることを目的とする。

### 1. 方法

(1) 対象 M市立K小学校第4学年1組 担任Y

(2) 期間 X年4月～10月

(3) 手続き 担任Yが4月当初に作成した学級経営計画や公開研修会の資料を参考にしたり、筆者<sup>1</sup>が担任Yの聞き取りを行ったりして、取組を整理する。

### 2. 結果

担任Yの意図とねらいをもった取組は、下記の通りである。

取組α：「分かる・見える」話し合い活動（「話し合いグッ

ズ」を校内で統一、板書の構造化、国語科との関連）

取組β：「自己有用感を深める」係活動や当番活動（担当曜日を決める、パソコンソフトの活用、金曜朝の帯タイムを「学活タイム」と名付け校内で統一）

取組γ：「所属感を感じる」集会活動や学校行事（役割の明確化、振り返りの充実）

取組δ：帰りの会で自己評価する「振り返りシート」の活用（毎日の積み重ね）

上記の取組を通して、担任Yは、友達や自分自身を大切に、共に伸びていこうとする態度や自分たちで考えて動こうとする態度、リーダーシップを育むという「自治的な学級集団」を目指していることが明らかになった。

### 3. 考察

担任Yの意図とねらいをもった上記の取組は、特別活動で目標としている望ましい集団活動・実践的活動（小学校学習指導要領解説特別活動編，2008）を通して育成されるものと通じると考えられる。担任Yが仕組む多様な集団活動の取組を総合的に捉えるためには、多角的な視点からの分析を行う必要性がある。

## Ⅲ. 学級活動等が多様な児童が在籍する学級集団に及ぼす効果についての検討

どのような取組を行うことで、どのような資質・能力を育むことができるのかを検討する。

### 1. 方法

(1) 対象 M市立K小学校第4学年1組33名(男15名、女18名)と特別支援学級に在籍している児童1名 計34名

本学級は担任Y、特別加配教員Z、教科担任Wが入って教育活動を行っている。対象児童は、広汎性発達障害(PDD)の診断があるA児、LD傾向B児含む2名、ADHD傾向C児含む2名、更に、リーダー層(担任Yなどが抽出し指名した児童)D児・E児である。

(2) 期間 X年4月～12月

(3) 手続き

①質問紙分析 期間内5月、7月、12月の計3回、特別活動で培う力を調査するために熊本県特別活動研究会が作成した「児童の実態調査アンケート」を実施した。本アンケートは、9尺度27項目で構成され、「1. まったくあてはまらない」、「2. あまりあてはまらない」、「3. まあまああてはまる」、「4. とてもあてはまる」の4件法で回答を求めた (Table 1)。

Table 1 「児童の実態調査アンケート」尺度内容

尺度名	内容
協調維持力	対人関係や協調性、人間関係についての尺度
目標達成力	自己決定・目標に向かってどのくらい努力するかの尺度
基礎的対話力	会話の中でのスキル、基本的なスキルについての尺度
創造的対話力	友達との会話を通して新しい考えが生まれたり、考えが広がったりする尺度
自己肯定力	ありのままの自分を認める力
規律性	社会的な規範意識、決まりを守る力
自己調整力	子どもの自律性についての尺度
計画委員実行能力	話し合い活動における基本的な能力
計画的実践力	見通しをもって実行できる力

②話し合い活動のビデオ分析 期間内10月、11月、12月の計3回、特別活動「話し合い活動」の様子をビデオ撮影、また筆者<sup>1</sup>が行動観察を行った。その後、黒木(1994)の授業分析逐語記録を参考にして、児童と担任の言動を全てデータ化し、分析した。

③学校・学級生活のエピソード分析 分析場面は、学校行事、学級活動（話し合い活動、係活動、集会活動等）、各教科の授業、日常生活（休み時間、帯タイム等）であった。

④学級集団地図の分析 児童の人間関係が把握できる学級組織図（谷中、2006）を活用した。

#### (4) 分析方法

①質問紙分析 重複回答や空欄を欠損値として扱い、欠損値を除いた有効回答のみを取り上げ、js-STARでの分散分析を行った。

②話し合い活動のビデオ分析 若松・谷中(2013)が示した発言機能(Table 2)を参考に、逐語記録の児童の発言を分類整理した。

③学校・学級生活のエピソード分析 渡邊・中村・赤坂(2015)に沿って、Y、Z、Wの3名に聞き取りを行ったり、筆者<sup>1</sup>が行動観察したりしたことを表に分類・整理した。

④学級集団地図の分析 Y、Z、Wと連携し4月当初と12月の学級集団を比較した。

## 2. 結果と考察

### (1) 質問紙分析

回収率は100%（特別支援学級児童を除く。）であったが、有効回答数は24であった。

尺度(9)×実施月(3)によって各尺度の評定値の変化を分析した。Table 3は各群の人数および尺度

Table 2 児童の発言機能

機能	定義	具体例
からみ発言 ↓ 関わりあい	児童の発言を受けて出た発言	・「くわしく言います」
		・「〇〇さんの意見を聞いて変わりました」
深まり発言 ↓ 説得力の強い発言	自分の発言を補足する発言	・「まとめます」
		・「他にもあります」
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「〇〇さんに質問があります」
		・「〇〇さんと似ていて…」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「つけます」
		・「ちがう意見があります」
とにかく発言 ↓ 意見や意思表示をしている発言	意見や意思表示をしている発言	・「〇〇さんと同じで…」
		・「〇〇さんの意見に賛成です」
学習要求	話し合いへの参加意欲がみられる発言	・「はく(わたし)も…です。」
		・「…についてどうですか。」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「他にありませんか。」
		・質問
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「たぶん〜だと」
		・「図で説明します」
とにかく発言 ↓ 意見や意思表示をしている発言	意見や意思表示をしている発言	・「写真で説明します」
		・「比べて説明します」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・自分の経験を話す
		・教科書の絵で説明する
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・だから
		・「動作で説明します」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「前に出ます」
		・具体例をだす
とにかく発言 ↓ 意見や意思表示をしている発言	意見や意思表示をしている発言	・「助けます」
		・「ゆずります」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「〇〇君の言いたいことは、たぶん〜です」
		・発言後の拍手
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・発言が苦手な児童の近くで、アドバイスをする発言
		・「頑張り」などの発言者を応援する発言
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「わけ(理由)を言います」
		・「しょうごがあります」
とにかく発言 ↓ 意見や意思表示をしている発言	意見や意思表示をしている発言	・「〜だからです」
		・「はくは〜だと思います」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「はい、〜です」
		・「わかりました」
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「いいです」
		・「同じです」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「ありません。」
		・「聞いてあげてくださいい」
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「〇〇君をあててくださいい」
		・「わかりません」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「くわしく言ってくださいい」
		・「見えません」
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「もう一度言ってくださいい」
		・「聞いてくださいい」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「時間をくださいい」
		・「聞こえませんか」
ささえ発言 ↓ 困っている児童を助けたり勇気づけたりする発言	困っている児童を助けた	・「静かにしてくださいい」
		・「まだ考えられていません」
理由付き発言 ↓ 意見の理由を述べている発言	意見の理由を述べている発言	・「後で言います」

評定値の平均と標準偏差を示したものである。

分散分析の結果、交互作用が有意であった ( $F_{(16,368)}=2.26, p<.01$ )。そこで、尺度別実施月の単純主効果を検定したところ、創造的対話力、自己肯定力、計画的実践力では5%水準で有意であった (各々、 $F_{(2,46)}=3.84, F_{(2,46)}=4.77, F_{(2,46)}=4.58$ )。

Holm法を用いた多重比較の結果、創造的対話力では12月の評定値の平均が5月の評定値の平均よりも有意に大きく、自己肯定力と計画的実践力では7月の評定値の平均が5月の評定値の平均よりも有意に大きくなっていった ( $MSe=0.0985, p<.05$ )。

(2) 話し合い活動のビデオ分析

分析結果を Table 4~7, Fig. 1, 2に示す。

児童の発話者の割合は、65%~84%、発話者の交代では、児童間の交代が54%~80%の範囲で推移しており、児童の主体的・協働的な学びの姿が見て取れた。11月の話し合い活動以降に国語科で話し合いに関する単元(取組a)があり、児童間の発話者の交代では12月の割合が上昇した。

Table 5~7から、発言の主語が「皆」や「私たち」となることが多々あり、話し合い活動が一方向的「話す」活動ではなく、双方向的な「話し合う」活動となり、互恵的な協力関係のある学びができたことが示された。また、「○さんの意見に似ていて」などの他児の自己有用感を高める「絡み発言」が見られた。他にも、「○さんを助けます」や「A案は〜で、B案は…なので、共通するところは…」、「○○したらよくなる」等の他者と異なった意見になった場合、折り合いをつけたり条件付き賛成をしたりする合意形成をする力や、他児を勇気づける力が育まれた。

個々の対象児童について見てみると、A児は、10月は発言できていなかったが、11月にはB児の発言をフォローする発言や、前提条件に基づいた発言をすることができた。B児は、他児童の発言をよく聞き質問したり、意欲的に参加したりすることができた。また、

C児は、「話し合いグッズ」があることで、11月の話し合いで司会進行役を最後まで自信をもってやり遂げることができた(取組a)。

Table 4 議題名

10月：グループを作らずに、いろいろな人と遊ぼう
11月：学習発表会で会場を盛り上げる方法を考えよう
12月：2学期の集会をしよう

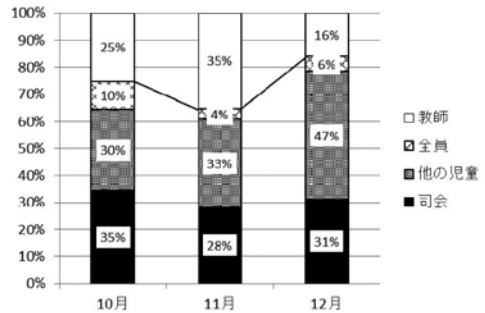


Fig. 1 話し合いの内訳

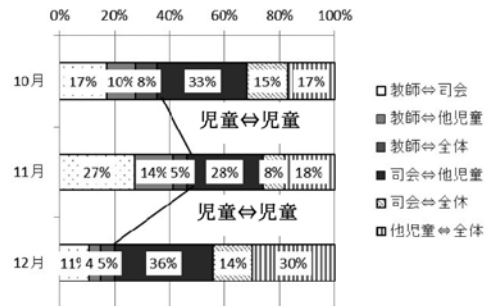


Fig. 2 話し合いの交代

Table 3 尺度別の平均値と標準偏差 (N=24)

	協調維持力			目標達成力			基礎的対話力			創造的対話力		
	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月
Mean	3.53	3.69	3.68	3.51	3.50	3.58	3.63	3.64	3.81	3.43	3.60	3.64
S. D.	0.49	0.43	0.38	0.47	0.35	0.39	0.42	0.29	0.30	0.50	0.35	0.38

	自己肯定力			規律性			自己調整力			計画委員実行能力			計画的実践力		
	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月	5月	7月	12月
Mean	3.17	3.57	3.38	3.38	3.50	3.50	3.60	3.68	3.49	3.56	3.65	3.76	3.53	3.79	3.61
S. D.	0.68	0.68	0.60	0.51	0.59	0.53	0.43	0.52	0.50	0.56	0.57	0.26	0.52	0.44	0.40

Table 5 話し合い活動 [10月] 言動分析表 (抜粋)

児童の言動 (司会 = 司, フォロワー = F 数字)	言動分析・ 評価
司：皆がどういう気持ちになるか、意見をだしてください。C 兄くん。	・リーダーシップ (議題進行力)
C 兄：はい。皆が「いいよ」と言っ て、よしてくれたら、皆が もっと遊べるようになると 思います。	・理由付き発言 (支持的風土 を高める)
(～中略～)	
司：何の集会をするか意見を出 してください。E 兄さん。	
E 兄：私は缶蹴りがいいと思いま す。理由は皆を助けられる と思うからです。	・理由付き発言 (全体を意識)

Table 6 話し合い活動 [11月] 言動分析表 (抜粋)

児童の言動 (司会 = 司, フォロワー = F 数字)	言動分析・ 評価
C 兄：今日の司会は C 兄です。ま とめることを頑張ります。	・学習要求 (士 気を高める)
F 1：副司会の F 1 です。あたっ ていない人をあてるように頑 張ります。	・学習要求 全 体を意識した 内容 (支持的 風土を高める)
(～中略～)	
C 兄：今日の議題は学習発表会で 会場を盛り上げる方法を考 えようです。	

Table 7 話し合い活動 [12月] 言動分析表 (抜粋)

児童の言動 (司会 = 司, フォロワー = F 数字)	言動分析・ 評価
F 2：集会の名前は、F 3 さんの 言ったお疲れ様集会在いい と思います。	・絡み発言 (関 わり合う発言 →他兄の自己 有用感を高め る発言)
他兄：わかりました。	
司：F 4 さん。	
F 4：僕は、F 5 さんの意見を聞 いて、三学期も頑張ろう集 会に変えたいです。理由は、 提案理由が、「三学期も頑張 れるようにしたい」からで す。	・絡み発言 (意 見の変更) ・理由付き発言 (提案理由を 意識した発 言)

### (3) 学校・学級生活のエピソード分析

学級全体や対象児童の成長がうかがえる特徴的なエピソードを下記にまとめる (Table 8, 9)。

Table 8 学級全体のエピソード一覧

時期	活動内容	概要
① 5月	学級活動	話し合い活動 学級エール
②	学校行事	運動会 下学年リード
③ 6月	学級活動	係活動 仕事内容充実
④ 11月	学校行事	学習発表会 目標に向かう

①は、生活目標が全員守れた時や行事が成功した時などに学級全員で唱えるエールを考えた。身体表現の豊かな B 兄の案が採用された。学級独自のエールは、児童の学級への所属感を高めるとともに、担任との日々の振り返りシートの交換を通じて、自己指導能力を育むことに繋がった (取組 δ)。

②は、3・4年生生合同で行う団体競技の練習や本番の姿が見られた。4年生が3年生のお手本となるように、一人一人がプログラムや役割を意識し、見通しをもって行動でき、その活躍を校長から評価されたことで、次年度の高学年に向けての心構えができた (取組 γ)。

③は、「ハッピー係」が給食の時間に牛乳乾杯を行ったり、手作りのバースデーカードを渡したりした児童がいた。「誰かのため」や「学級のため」を考え、よりよい学級生活を自分たちで創り上げていこうとしていた (取組 β)。

④は、初体験の本格的な合奏に対して、休憩時間も自主的にパート練習に励んだ。また、ビデオ分析 [11月]にあるように、会場の人を楽しませるために自分たちができることについて話し合っていたので、事後の振り返りでは、多くの児童が「会場の人喜んでくれて嬉しかった。」や「緊張したけど、うまくいった。」と達成感を味わったことがうかがえた。皆で同じベクトルで本気になるという経験をしたことで、団結力が強まったと推測される (取組 γ)。

以上のエピソードより、学級活動や学校行事を通じて、学級全体のつながりが強くなっていったことが示唆された。

A 兄は、話し合いの結果、学習発表会の合奏でアコーディオンを担当することになった (⑤)。休み時間も「教えて」「練習したい」と意欲を示し、上手に演奏できるようになった。A 兄が自主的に練習する姿は、他兄によい影響を与え、複数名で練習するようになった。練習中には、A 兄が「6年生になったらピアノをしてみようかな」といった前向きな発言も出た。担当を自己決定することで日頃消極的な A 兄が意欲的になった。そして、同じチームと練習することで学級に認められることにつながった (取組 γ)。

Table 9 A～E 児のエピソード

時期	活動内容	概要
A 児⑤⑥ B 児⑦⑧ C 児⑨⑩ D 児⑪ E 児⑫		
⑤	10月 学校行事	学習発表会 意欲的な練習
⑥	日常	休み時間 肩もみ名人
⑦	5月 学級活動	係活動 得意な賞状づくり
⑧	1月 日常	給食 時間内に食す
⑨	4月 学校行事	遠足 他校との交流
⑩	12月 学校行事	ロードレース 学級のために
⑪	5月 教科	国語科 作文指導
⑫	11月 学級活動	話し合い活動 フォロー

また、A 児は、「すみっこチーム」のリーダーである(⑥)。「すみっこチーム」とは、A 児を含めた5～6名の隅っこが落ち着いたり、教室での遊びを好んだりする児童の集まりである。A 児は肩たたきやマッサージが得意で、同じチームからは「肩もみの師匠」と慕われている。A 児は、時々違うチームにも「肩もみ」の遠征を行っている。

このようなエピソードから、A 児のよさを生かし、学級内に居場所が確保されていることが分かる。

B 児は、文字を書くことは苦手だが、パソコン操作に関しては長けている(⑦)。その長所を活用し、賞状づくりを行う係に所属している。B 児から賞状をもらった児童はとても喜び、また、その喜んだ友達を見てB 児も学級に貢献しているという意識をもち、自分の役割を果たすことができ、喜びを感じることができた(取組β)。

さらに、B 児は、食の好き嫌いが激しい。そのため、1月頃、学級内に「B 児を支える会」が発足し、そのリーダーにA 児が立候補した(⑧)。A 児の支えがB 児の自己指導能力を高め、時間内に食べ終わることができるようになった。その結果、B 児も昼休憩を有意義に過ごすことができるようになり、時間内に食べ終わることの大きさに気づくことができた。

このようなエピソードから、学級内に共に伸び合おうとする力が養われていることが分かる。

毎年、中学校区の小学校との交流遠足がある(⑨)。遠足では、それぞれの学校で考えた遊びで交流を深めることになっている。本学級も事前に朝の帯タイム「学活タイム」で何の遊びをするか話し合い、進行係を決めていた。決まった遊びは「おにごっこ」で、交流を深める工夫として、「鬼に捕まらなかった人に何かをしてあげたい」ということになった。「お笑い係」をしているC 児は、「僕たちは、人を楽しませるのが仕事

なので、折り紙を作っていきます。」と発言し、遠足当日には、得意の折り紙で同じ学級の児童や他校の児童を喜ばせることができた。事後には、学級内の児童の作文に、「C 児が作ってくれた折り紙をもらえたので、とてもうれしかった。」という記載があった。自ら考えて行動することで、自己有用感や達成感のある交流遠足となったことがうかがえた(取組γ)。

また、C 児は、体を動かすことが好きな児童である。レースでは上位でゴールすることができた。自分がゴールして終わりではなく、最後になったB 児をコースに戻って伴走する姿があった(⑩)。C 児の応援により、まだゴールしていないA 児やB 児等に学級全体で声援を送るようになり、はじめてB 児はゴールまで走り切った。支え合うという支持的な風土が高まった(取組γ)。

リーダー層のD 児は、作文を書くことが苦手なB 児に対して、自身の作文を例に挙げて、書き方の手本を示した(⑪)。その結果、B 児は、2枚も書くことができ、満足そうな表情を浮かべた。

また、E 児は、話し合いの中で意見を出し合う際、A 児やB 児が発言に詰まった際に、耳元で囁くという陰のフォローをしたり、発言を代弁したり補ったりする発言をしたりする姿が見られた(⑫)。

これらの活動を通して、学級のリーダーとして、集団の中で仲間一人一人の願いや気持ちを大切にしたり、汲み取ったりすることができた。

個々のエピソードから、児童は友達と関わり合いの中で、心や体が成長することが明らかになった。また、学校(学級)生活の様々な場面で、児童一人一人の持ち味(長所や得意な部分、よさ等)を最大限に生かすことで、児童間で多様な観点から評価することができたと考えられる。

①から⑫までのエピソードより、多様に富む小社会「学級」を創造できたことがうかがわれる。

#### (4) 学級集団地図の分析

次図は4月と12月の学級集団地図である(Fig. 3, 4)。学級集団地図では、まず、クラスに影響力のある児童を中心に書く。次に、つながりがある児童同士は実線で結び、関係性の希薄な児童同士は点線、意識したり対立関係だったりする児童同士は矢印や双方向の矢印で結ぶ。そして、リーダーには◎を、リーダー候補には○をつける。さらに、グループは楕円で囲む。

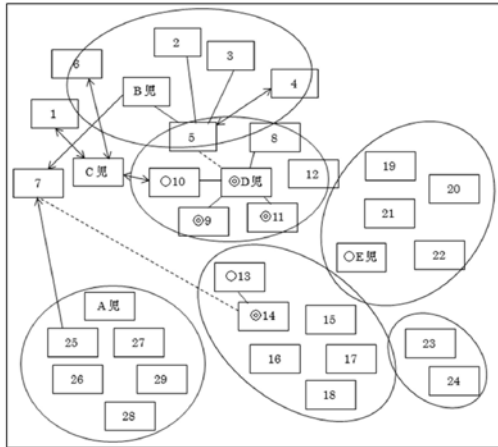


Fig. 3 4月の学級集団地図

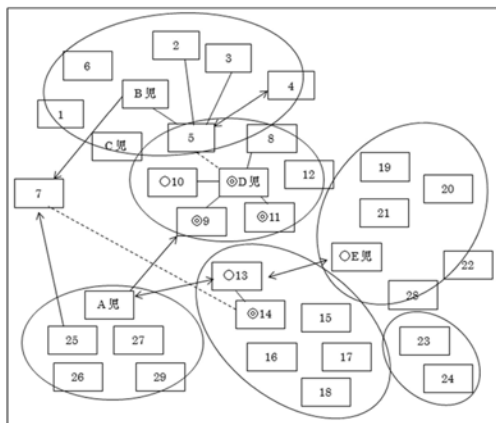


Fig. 4 12月の学級集団地図

学級集団地図からみる学級分析としては、Fig. 3に示すように、4月当初、学級内には6つのグループがあることが分かる。発達段階が影響して、学級内のグループ化・序列化がすすみ、徐々に人間関係が固定化してきている。A児が属するグループは、とりわけその傾向が強く、他のグループに対する対立意識が生まれてきている。B児は仲良しの友達が多くいるものの、特別支援学級に在籍する児童（7児）に対しては敵対意識がある。C児はよくトラブルをおこし、学級内で浮いた存在であった。リーダー層のD児とE児は、学級の中心人物として動きやすいポジションにおり、誰とでも仲良く遊ぶ。特にD児に関しては、リーダー層のグループと一緒にいることが多い。

学級集団地図の変化とその要因としては、C児がグループに所属することができたことが大きな変化である。それは、ビデオ分析やエピソード分析でも示した

ように、他の児童がC児を多角的に見取り、評価した活動場面が多くあったことが要因ではないかと推察される。

しかしながら、依然として、特別支援学級に在籍する7児との距離感があることが見て取れる。それは、学級が7児と関わる機会が少なく、C児のように、他児が7児を多角的に見取る機会が少ないことが一因ではないかと推測される。

## IV. 総合考察

### 1. 担任の取組の有用性

質問紙やビデオ分析、エピソード分析、学級集団地図などを実施することによって、学級全体および対象児童の変容が示され、担任の意図とねらいの実現が、量的・質的な側面の双方で明らかになった。

量的には、質問紙の尺度「基礎的対話力」や「創造的対話力」の評定値が有意に高くなったのは、様々な集団活動を通して、学級集団として、共に伸びていこうとする態度が培われたことを示している。また、自分自身を大切にす尺度である「自己肯定感」の評定値も伸びている。ビデオ分析から、発話者の内訳、発話者の交代ともに児童の割合が半分以上を占めていることが明らかになった。これも、学級集団として、自分たちで考えて動こうとする態度を育んでいるためであると考えられる。

また、質的には、取組(δ)で培った担任と児童との日頃からの信頼関係を基盤として、取組(α)では、「自分たちのこと(学級内の課題)は自分たちで話し合って決める。決めたら守る。」という自己決定や集団決定の経験を積み重ねて、自治的意識を育むことができた。取組(β)では、多様な個性が長所として肯定され生かされる学級集団となり、集団の質が高まり、集団の機能が向上したことがうかがえた。取組(γ)では、学校という大きな規模で活動することで、学級の一員であると同時に、学校の一員であるという意識が強まり、協調性や参画意欲が高まったことが示された。これらの取組を通じて、配慮が必要な児童を学級に包含することができ、担任の願いであった「自治的な学級集団」を創造することができたと考えられる。

上述のように、無形の学級集団を多角的に捉えて総合的に分析することで、学級集団の構造や変容を「見える化」することができたという点に、本研究の大きな意義があると言える。

### 2. 学級という「小社会」を創造する資質・能力

文部科学省教育課程企画特別部会(2015)では、学校とは社会への準備段階であると述べている。社会へ

の準備段階として、小学校通常の学級では、各学年でどのような資質・能力が必要か、本研究を通じて筆者らが考えたことを下記に述べる。

1点目は、各学年に応じたリーダーとしての資質・能力を育むことが必要である。具体的には、本研究の対象学年である小学校4年生では、中学年のリーダーとして、学校行事等を活用し、一人一役という明確な役割と見通しをもって、集団活動に取り組んだ。同様に、小学校1年生は、来年入学してくる保育園・幼稚園児のお手本となる必要がある。そして、小学校2年生は1年生のリーダーとして、3年生は低学年のリーダーとして、5年生は次期リーダーとして、最高学年である6年生が学校という「中社会」のリーダーとして、例えば、6年生1人に対して、1年生1人と担当児童を決めて、1年生が抱える、いわゆる「小1プロブレム」の状況を緩和する関わりを設定したり、次期リーダーの5年生にリーダーとしてのあるべき姿を示したりする機会を設けたりして、リーダーシップを発揮する集団活動を意図とねらいをもって仕組む必要がある。最初は、小さな社会でリーダーシップを培い、成功体験を積み重ね、徐々に大きな社会へと広がりをもたせていく。集団活動の機会を逃さず、誰もがリーダーとして活躍する場を設定する。このように、スモールステップの技法を取り入れて、一人一人が自分のペースでリーダー性を育てていく。

2点目として、各学年に応じたフォロワーとしての資質・能力を育むことが必要である。具体的には、本研究のビデオ分析でも明らかになったように、学級活動の話合いの際に、ただ反対意見を発言するのではなく、代案や条件付き賛成を行ったり、友達の見意見を聞いて、発言内容に納得し、自分の意見を変えたりする。自分の立場や意見を分かりやすく相手に伝えることが一番大事だが、それと同時に、他者の意見を受け入れ、自分の意見を改めて自問自答する経験は、小学校低学年からの積み重ねが必要なことである。そのような資質・能力は、集団や組織を意識してはじめて身につくものである。ただ話合いに参加するだけでなく、学級内にある共通の目的に向かって、学級活動に参画する態度が求められる。そのような態度を身につけることによって、将来、本当の社会に出た時に、「全員参画型社会」や「一億総活躍社会」の実現につながるのではないかと考える。

これらのリーダーシップやフォロワーシップを合わせて、メンバーシップといい（文部科学省・国立教育政策研究所、2014）、メンバーシップを養うことで、集団への所属感や自己有用感、集団への貢献感等が育成されることになるであろう。

3点目としては、多様性を認めるという資質・能力を育むことが必要である。前に示したように、今後ますます多様な個性や持ち味がある児童が増えてくると予想される。そのような多様な社会で生き抜くためには、小学校段階で、具体的に、また実践的に多様性を認める機会を設定しなければならない。本研究でも、「すみっこチーム」と名付けて存在価値を集団に認められたり、一人の人間を線や面で捉えることなく、立体・多角的に捉える集団活動を設定したりするエピソードがあった。こうした1つ1つの取組により、児童自身に多様に富む社会の実現に向けた準備ができる。

いじめが深刻化したり不登校や自殺が繰り返されたりしている現代において、前述したメンバーシップや多様性を認める資質・能力は、自分たちの学級（学校・社会）を自分たちの活動により、よりよくしていこうとする意識につながる。これからの社会を創造するのは、子どもたち自身なのである。子どもの自治的な能力を育むことに対して、今以上に注目されなければならない。

### 3. 実践者から見た研究の意義

児童は物心がつき、世の中のことを何となく分かり始めた頃に小学校へ入学する。「学級」という小さな社会で毎日の日々を送り、その中で、「友達と一緒に過ごして楽しい」と自分の居場所を感じたり、時には、友達と自分を比べて優劣を感じたりもするだろう。そのような学級という「小社会」の評価者は、教師であり、学級の友達でもある。

障害の有無に関わらず、すべての子どもたちが役割を与えられ、自分の行ったことに対して正当に評価されることを通して自己有用感を高め、居場所を感じられる学級づくりをしていくことが学級担任としての責務であると考えている。教師や友達から認められることで自尊感情が芽生え、社会を肯定的に受け入れ、社会に参画していこうとする意志が生まれると考えるからである。

まず、学級の仕組みが「分かりやすい」ことが大切である。係活動の担当曜日を決め、帯タイムなどで活動時間を保障した。そうすることで、すべての児童に役割を与えることができた。係活動だけでなく集会活動でも、飾りつけ係や景品係、説明係など一人一役の全員参加で行った。それぞれの得意分野でできることをやれば良いというメッセージを担当が日常的に発信したので児童も自然に不公平感なくお互いを受け入れた。また、担任が代わっても学びの連続性を保てるように学校全体で話合い活動の板書の仕方を統一した。板書をパターン化することで話合いの質の向上に指導



の中心をおくことができた。またその都度、学級の実態に合わせて、話し合いのめあてを変え、理由をつけて、提案理由に沿ってなど、それらを意識化させた。担任の話では、めあてに対する評価を必ず行った。日々の振り返りについても同様で、一日の振り返りを行い「自分自身を分かる」ことが明日への成長につながっていくと考えている。

学級担任は、「分かりやすい授業」と同様に「分かりやすい学級」の構築に努めなければならないと考えている。

#### 4. 今後の課題

本研究では、学級活動の効果を測るために「児童の実態調査アンケート」を用いたが、今後は標準化された質問紙を用いることが挙げられる。また、本研究で用いた4つの分析方法の組み合わせが最も適切であるのかという検討も必要である。

本研究の目指す姿であるインクルーシブ教育は、特別支援学級に在籍する児童を含む学級集団である。そのため、特別支援学級に在籍する児童と関わる機会をいかに多く設け、学級に位置づけるかということが今後問われなければならない。また、他教科で育成される資質・能力との関連性を明らかにすることも重要な課題である。

### 【付 記】

本研究にご協力いただいた脇田文子教諭、岡本亜衣教諭に心より御礼申し上げます。

### 【文 献】

教育再生実行会議（2016）全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）．政策会議，2016年5月20日，[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai9\\_2.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai9_2.pdf)（2016年9月25日閲覧）．

黒木義成（1994）効力感を高める望ましい集団活動の育成 - 「話し合い活動」の逐語記録による授業分析 - ．琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要（2），77-93．

杉田洋（2013）自分を鍛え、集団を創る！特別活動の

教育技術（教育単行本）．小学館．

杉田洋（2014）小さな社会「学級」での集団活動を通して社会を生き抜くための力を獲得する．小泉和義（編），VIEW21学びに向かう土台を築く学級づくり．ベネッセ教育総合研究所．

谷中龍三（2006）「学校が楽しい！！！！」～特別活動を中心にした学級づくり～．第50回全国特別活動研究協議大会 学級活動：話し合い活動分科会提案資料．

文部科学省（2006）小学校学習指導要領解説 特別活動編．東洋館出版社．

文部科学省教育課程企画特別部会（2015）教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）．教育課程企画特別部会，2015年8月26日，[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)（2016年9月25日閲覧）．

文部科学省・国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2014）特別活動指導資料 楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）．文溪堂．

文部科学省初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．初等中等教育分科会，2012年7月23日，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)（2016年9月25日閲覧）．

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．初等中等教育局特別支援教育課，2012年12月5日，[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)（2016年9月25日閲覧）．

若松昭彦・谷中龍三（2013）インクルーシブ教育の基盤となる学級経営に関する一考察 - 発達障害等の児童を包含する自治的な学級集団づくり - ．学校教育実践学研究，第19巻，pp.1-11．

渡邊正博・中村友貴・赤坂真二（2015）4年生児童における学びのサイクルを活用した学級集団づくりに関する事例的研究．上越教育大学研究紀要，34，1-11．