

派遣者番号	R6K26	氏 名	河野 俊次
研究主題 —副主題—	特別活動における話し合い活動の指導の検討 —ループリックを活用した振り返りシートの開発—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	高橋 あつ子
所属	江東区立第四砂町小学校	所属長	太田 智恵

キーワード： 特別活動 話し合い活動 ループリック 社会情動的スキル 非認知的能力

要 旨：特別活動は社会情動的（非認知的）スキルの発達に有効だとしてエジプトなどにも輸出が進み、海外から注目を集めている。しかし、教科書がないため、教員の指導や児童の実態によって活動内容や成果が大きく変わってしまったり、話し合い活動の中で発言のみが評価されたりする現状が見られる。そこで、児童が何を目標して話し合いを行うのか、その取組を教員がどう評価するかを検討するため話し合い活動の中でループリックを活用した。これにより、全体の視点（集団として「聞く」が多い段階、「話す」が少ない段階など）と、個別の視点（一人一人の自己評価や積み重ね）を詳しく見るできるようになった。

特別活動における話し合い活動の指導の検討 —ルーブリックを活用した振り返りシートの開発—

河野 俊次

キーワード：特別活動，学級活動，話し合い活動，社会情動的スキル，非認知能力

1. 問題意識

特別活動は社会情動的(非認知)スキルの発達(協力、達成感、責任感、コミュニケーションなど)に有効であり⁽¹⁾、エジプトにも輸出が進むなど海外からも注目を集めている(杉田, 2018)。課外活動は既に大部分の先進国で導入されているが、日本のみが注目されている理由について、教科外活動の実施時間や種類を定めた正式な全国ガイドラインを整備している点を挙げている(京免, 2021)。

しかし、国内の特別活動に目を向けると、教科書がなく、児童生徒の社会情動的(非認知)スキルの育成に十分につながっていないという課題も存在する⁽²⁾。黒木(2019)は「まず教師自身が資質・能力を理解し、児童への指導に生かしていくことが求められる」と教員の指導の重要性を指摘しているが、特別活動には専門の免許がない、養成段階で専門の課程がないことが要因として挙げられる⁽³⁾。また、特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の4つの活動に分類されるが、全ての活動の中心は話し合い活動⁽⁴⁾にある。

この話し合い活動では、議題を学級全体の「共同の問題」として扱う。つまり、話し合う動機が個人ごとで変わるわけではなく、全体で統一されているという現状が見られる。中西他(2018)は、話し合い活動では個人の意欲の高さが周りにも影響することを指摘しており、話し合い活動の活性化によく利用されている。確かに話し合い活動で考えると、提案者や司会グループの意欲を周りに伝播

させる手法を用いることが多い。

先行研究では、提案理由に沿って学級全体を意識して話し合うことはあっても、個人の社会情動的(非認知)スキルを向上させようと意識した話し合い活動の指導はされてこなかった。例えば、話し合い活動のオリエンテーションでは「どのようなことをするか」という話し合い活動自体に関する説明はあっても「どのような力が身に付くか」というメリットに関する説明までは求めている(文部科学省/国立教育政策研究所, 2019)。

そこで、話し合い活動において獲得したい社会情動的(非認知)スキルを複数示し、児童自身が目標を設定して活動し、それを振り返る支援が有効ではないかと考えた。それをどの教員も実践できるよう、児童が使う教材を作成し、活用することが、児童の資質・能力の確かな向上や教員の評価の改善につながると考えた。

2. 本実践の構想

話し合い活動におけるオリエンテーションについて、宮川(2025)は、①学級会の意識・役割、②計画委員会の進め方、③話し合いの深め方、④望ましい議題、⑤学級会ノート(ファイル)の活用、⑥係と当番の違い、⑦学期はじめ、学期末、学年末の活動という7つに分類している。しかし、個人の「学ぶ意義」に焦点を当てた指導について言及されていない。一方、野田他(2017)は自己決定をサポートする環境は、内面化の度合いを強めることを指摘している。その観点から、話し合い活動における学びの環境を設定するために、

「学ぶ意義」についてオリエンテーションを行う必要がある。

次に、「話し合いに一部の子だけが参加している」「発言をしない子をどのように指導するか」など発言のみを参加の姿と捉える評価には、改善の余地があると思われる。中山(2023)は、抽象的な目標を具体的な行動指標としてチャンクダウンすることが、児童の成長の実感につながると指摘している。例えば、「人間関係形成」と言っても児童も教員もイメージがしづらいため、「自分の思いや感情を言葉にして伝えることができる」「意見の違いが生まれたとき、互いの言い分を聞くことができる」など具体的な行動指標への転換が必要になる。以上のことから、具体的な行動指標としてチャンクダウンしたものを段階的に設けるため、ルーブリックを用いる意味はありそうである。

また、山本他(2020)は、話し合い活動での発話は【単一型】【関連型】【反証型】【共有型】の順に変容していくことを指摘している。よりよい話し合い活動を目指すには多様な他者と相互につながる意識が必要だと捉え、ルーブリックの要素として①話す、②聞く、③紡ぐの3点を取り上げた。児童はルーブリックの中で自分に合った目標を選択し、「よくできた」「できた」「もう少し」の3段階で自己評価していく。そして、その根拠となる場面や言動を自分で記述することで、メタ認知する力を期待している。

最後に、話し合い活動における振り返りについてである。安井他(2020)はOne-minute paperを用いることで、態度価値の人間関係形成などが高まる可能性を示唆しているが、決められた項目についてアンケート形式で回答するため、児童の目標に合った振り返りとは異なることも考えられる。本実践では自分に合った目標について振り返られるよう、①場面、②行動の2点について記述形式で行う。そして、児童の記述をもとに教員

が形成的評価を行うことで、児童が目標を立てる際に変化が見られるのではないかと考えた。

3 対象と方法

3.1 実践対象校の概要

対象校の選定条件は、話し合い活動が確実に実施されていることとした。実践対象校は、各学年における年間指導計画や話し合いグッズが学校として整備され、どの集団でも指導モデルに基づき、段取りを追った構造的な指導が定着しているものとして選択した。例えば、特別活動の全国大会の会場校や、『特別活動映像資料 児童会活動・クラブ活動編（国立教育政策研究所/文部科学省, 2024）』の撮影校を経ている。

このような体制にも関わらず、特別活動を通して身に付けさせるべき社会情動的（非認知）スキルについて、教員の意識や指導に差が生じている。実際に、児童会活動やクラブ活動において「自発的・自治的な活動が見られにくい」「合意形成を図ることが難しい」など、話し合い活動における経験の差が見られることもあった。

3.2 対象と方法

上記を踏まえ、対象は、異なる3学年の集団とした。検証は、学級活動を重点的に指導している集団(3年生:以下X)と、児童が消極的な集団(5年生:以下Y)、委員会活動における集団(5・6年生:以下Z)の3つを対象とした。なお、Zも対象の一つとした理由は、司会が輪番制であることのほか、話し合い活動であればルーブリックを用いることに効果があるかを検証するためである。

Table 1 話し合い活動ルーブリック(項目のみを抜

		1	2	3	4	5
A	聞く	話している人に注意を向けることができる	話し手の言いたいことをおおよそ理解できる(復唱・代弁できる)	分からないところに気づき、周りの友達に訊ねることができる	分からないところも含め、他者の意見を理解することができる	他者の意見を聞いて、それに対する自分の考えをもつことができる
B	話す	尋ねられれば、賛成か反対かを伝えることができる	誰の意見に近いかを言うことができる	他者の意見に影響されず自分の意見を言うことができる	自分の意見について、根拠を説明できる	他者の意見もふまえた意見を言うことができる
C	紡ぐ	出された意見を整理・分類することができる	出された意見のメリット・デメリットが分かる	分かり合うために、どうしてその意見を出したか考えることができる	出された意見をすりあわせ、調整することができる	複数の他者が合意できる意見にすることができる

方法として、①事前のオリエンテーション「学ぶ意義(話し合い活動と自己のつながり)」の実施、②話し合い活動前のルーブリックによる目標選択(Table 1)、③話し合い活動後の振り返りという3つの過程を経た。

話し合い活動では各集団に対して2回ずつ観察を行い、ルーブリックの目標選択や実際の行動がどのように変容していくかを検証した。観察者は参加型の形態をとりながら、ビデオ撮影を定点で行った。授業後にビデオを見直すことで、児童が立てた目標に対して教員が個別に評価し、具体的な内容をフィードバックできるようにした。

ルーブリックでは、①ルーブリックの選択をもとに話し合い活動における集団の傾向を数値化する【全体の視点】、②自己評価に関する記述を分析する【個別の視点】の2点の検証を目指した。

4 結果

4.1 ルーブリックの選択から

変化を検討するために、兩日出席した児童数(X:21人、Y:17人、Z:17人)を分析対象とした。なお、目標は、一つだけでなく複数を選ぶ場合もあった(Table 2)。

まず、選択した項目では、全体的な傾向として「A 聞く」が多かった。X(1回目:72%, 2回目:82%)、Y(1回目:65%, 2回目:81%)、Z(1回目:60%, 2回目:83%)のいずれも半数以上の児童が「A 聞く」を目標にして参加していた。つまり、集団の半数以上は聞く姿勢で話し合い活動に臨む傾向にあることが分かった。「C 紡ぐ」はXのみに見られた。

ルーブリックの目標では、1回目を経て2回目で変更した児童が8割を超えた。「変更あり」の児童は、Xで95%、Yで100%、Zで82%と高い数値となった。どのような変更があったかをTable 3、百分率での比較をFigure 1にまとめた。

Table 2 実態とルーブリックの変

		X (N=27)		Y (N=26)		Z(N=22)		
実態	児童数(名)	1 回目	25	20	20			
		2 回目	22	21	18			
	司会グループ	輪番制		輪番制		輪番制		
	実施日	1 回目	10 月 23 日	10 月 30 日	10 月 28 日			
2 回目		12 月 18 日	12 月 24 日	12 月 9 日				
	授業者の教員歴	4 年目		7 年目		7 年目 1 名 3 0 年以上 2 名		
ルーブリック		1 回目	2 回目	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目	
	選択した項目	A 聞く	18	18	13	17	12	15
		B 話す	11	7	3	4	10	3
		C 紡ぐ	3	11	6	6	5	3
自己評価(複数回答あり)	◎よくできた	8	7	6	16	8	13	
	○できた	18	25	11	10	17	8	
	△もう少し	5	3	1	1	2	1	
結果	変更あり	20(95%)		17(100%)		14(82%)		

Table 3 集団別 ルーブリック目標の変更の内訳(複数選択あり)

	X		Y		Z	
	人数 (人)	割合 (%)	人数 (人)	割合 (%)	人数 (人)	割合 (%)
①項目の変更	14	67	6	35	13	76
②項目の減少	2	10	1	6	3	18
③項目の追加	7	33	2	12	3	18
④上位に移行	12	57	7	41	4	24
⑤下位に移行	3	14	4	24	9	53
⑥自己評価の上昇	2	10	9	53	6	35

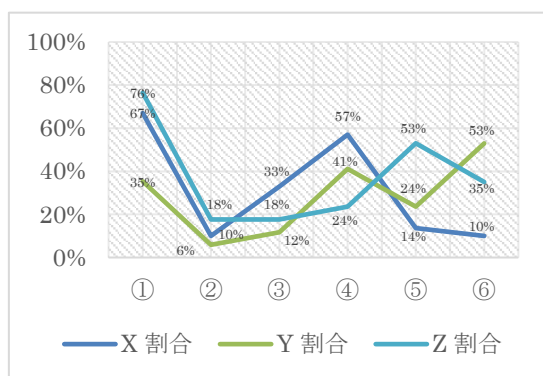


Figure 1 集団別ルーブリック目標の変更の内訳 百分率比較

個人評価では、YとZで「よくできた」の回答をする児童が大きく増えた。Xのように話し合い活動を多く取り入れている集団では自己評価が厳しく、YやZなど話し合い活動に消極的な集団ほど自己評価が上がりやすい傾向にあることが分かった。

全体的な傾向として、どの集団でも「項目の変更」が一定数いた。これは、「A 聞く」から「B 話す」「C 紡ぐ」など、項目自体を変更した児童を指す。

「項目の減少」を挙げる児童は1回目で複数の目標を選んでしたが、2回目では目標の数を減らしている場合が入る。これに関わる児童は、「1回目で複数を選び、自己評価が低くなっていること」が特徴として挙げられた。また、複数選択をすると、自己評価は下がる傾向にあった。

反対に「項目の追加」で2回目に複数選択している児童の特徴として、ビデオ分析の結果、話し合い活動の中で積極的に発言を

していた。

次に、「上位に移行」である。これは、同じ項目の中で右側に移行した場合(例えば、A-1 から A-2 を選択した場合)があたる。その中でも、X、Yの集団で「上位に移行」を選ぶ児童が多くいた。Xでは12人中7人(上位に移行した中で58%にあたる)、Yでは7人中5人(上位に移行した中で71%にあたる)は前回よりも1段階だけ目標を上位に移行していた。その特徴として、1回目で「A-1」、2回目で「A-2」を選択していた。発言しない児童でも、個別に見ると自己に合った目標を設定して話し合い活動に臨んでいることが分かった。

「下位に移行」として、段階的に下げているのではなく、項目を下げている場合がほとんどであった。なお、「項目を変更」の中で「B 話す」や「C 紡ぐ」から「A 聞く」に変更があった場合も重複してカウントしている。

「自己評価の上昇」は、「もう少し」から「できた」「よくできた」へと自己評価が高まった割合を指す。目標設定と達成の推移を詳細に検討すると、Xで2人(10%)、Yで9人(53%)、Zで6人(35%)いた。Xの2人は同じ目標を設定することで、2回目では揃って「よくできた」と達成感に繋がっていた。Y、Zはそのほとんどが目標を「下位に移行」している児童であったことから、自分の目標設定をし直すことで達成感を得ていたことが分かった。

4. 2 記述から

ルーブリックでの振り返りにおける自由記述を対象に、質的データ分析(佐藤, 2008)を行った。記述は、自分の目標に関して社会情動的(非認知)スキルが達成できたと考えた①場面②行動について具体的な文章として振り返った。児童の記述から鍵となり得る部分を小カテゴリーとしてラベルをつけ、

ラベル同士で共通する内容を中カテゴリー、さらに大カテゴリーへと作成していった (Table4)。信頼性を確保するために教職大学院生を含む複数人でコーディングを検討した。なお、人数は記述があったもののみ数に入っている。

①場面にに関するカテゴリーは、〈発言者〉〈段階〉〈全体共有〉〈疑問解決〉の4つに分類できた。全ての集団で〈発言者〉がいる場面の記述が多かった。特に、Xでは「特定児童発言」を記述した児童（1回目:48%、2回目:15%）が多く、特定の児童を意識した記述が見られた。

これに対し、Y(1回目:40%、2回目:45%)、Z(1回目:32%、2回目:21%)は〈段階〉を選択した児童が比較的多かった。例えば、Yの集団では「一という意見が出たとき」「く出し合う」のとき」など、話合いの流れを表す〈段階〉を意識した記述が見られた。

また、Yでは〈全体共有〉〈疑問解決〉と比較的広い場面の中で社会情動的(非認知)スキルの高まりを判断していた。

続いて、②行動に関するカテゴリーであ

るが、これはループリックの3つの要素(「Aく」「B話す」「C紡ぐ」)に対応させて整理した(Table5)。具体的な記述から、社会情動的(非認知)スキルの具体的な内容を明らかにしていく。つまり、各カテゴリーにおいて明らかになった行動が、教員に見えづかった社会情動的(非認知)スキルと呼ぶことができる考えた。

例えば、「A聞く」では〈注視〉に分類された児童がXでは7人（1回目:28%）いて、「視線をGさんの方に向けた」などの記述が見られた。つまり、ループリックを用いると「目を見る」という行動さえも、話合い活動中では評価の対象として見取ることができる。他にも、〈傾聴〉がどの集団でも多く、「発表を最後まで聞いた」などの記述が多く見られた。

次に、「B話す」では、〈発表〉が多く、「思い切って発表した」など、目標を意識した記述が見られた。Yでは〈反対〉〈類似発言〉、Zでは〈理由発言〉〈代弁〉など、学年が上がるに連れて「発言の内容」にも目を向けていることが分かった。

Table 4 場面のカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	児童の記述(例)	人数					
				X		Y		Z	
				1	2	1	2	1	2
発言者	司会発言	司会が計画委員会の紹介などしている時	司会が話している時	3	1	1	1	3	1
	特定児童発言	Bさんの発表時	-さんが発表している時	10	3	3	2	1	
	友達発言	友達が話した時	皆が話した時	2	8	2	1	4	8
	司会	司会の時	自分が司会の時						1
	発表	自分が発表する時	パソコンより紙がいいと言えた時					1	
	先生	先生が話した時	先生がどっちがいいか質問した時	1				1	
段階	出し合う	ある意見について話した時	映画鑑賞という意見が出た時			1	3	2	
	比べ合う	比べ合う時	“比べる”の時	3		5	5		2
	まとめる	まとめる時	みんなでプレゼント交換をするかしないか決める時	2					1
	話し合うこと①	「何をするか」の時	「何をするか」を話し合う時			1			
	役割決定	役割を決める時	図書ランチの役割や、やり方を決める時					3	
全体共有	歌唱	歌唱時	歌を歌っているところ	2					
	停滞	話合いが停滞した時	話し合っている時に皆があまり意見を出さなかった時			1	2		
	混乱	提案理由に沿っていない時	提案理由に沿っていなかった時に			1			
疑問解決	話合い終了	皆の話合いが終わった時に	歌詞の隙間ができた時に	2					
	疑問	疑問がでた時に	友達に「これってどんなときだろう」と思った時に			2	1		
	相談	ある児童と相談した時	Aとキーワードを話し合った時	1		1	1		

Table5 行動のカテゴリー

全体的な傾向として、ループリックを活

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	児童の記述(例)	人数					
				X		Y		Z	
				1	2	1	2	1	2
A 聞く	傾き	傾いた	注意を向けてうなずくことができた	2	1			1	3
	感銘	ある児童の頑張り	A さんががんばって発表していた	1	1				
	傾聴	最後まで聞いた	発表を最後まで聞いた	3	2	1	1	1	4
	自己の頑張り	記録を頑張った	学級会でノート記録を頑張った	1					
	想起	思い出した	「ああ、B がいたな」と思い出した	1					
	注視	目を見た	目線を G さんの目に向けた	7	4	1	3	2	1
	不能感	手を挙げられなかった	あまり手を挙げる時がこなかった	1					
	思案	内容を考えた	理由の内容がいいかなどを考えた		1		2		1
	援助	小さい声で助けた	H さんに小さい声で声をかけて助けることができた		1			1	
	注意	友達を止めた	私は授業中に友達があそんでいたから止めた		1				
	切替	切り替えた	バツと切り替えることができた			1			
	相談	2 人で話した	2 人で話す時に「これはこうじゃない？」と話した			1	2		
	質問	質問した	F に話して分かった	1		1	3		
	参考	参考にした	よくその話を聞いてポスターの参考にした						1
B 話す	意思表示	考えを伝えた	どっちでもいいで手を挙げられた	1			1		
	嬉しさ	拍手されて嬉しい	運動大好きと言って、拍手されて嬉しかった	1					
	決意	話を聞く	話をもっと聞けるようにする	1					
	発表	発表した	思い切って発表した	2	1	4	1	2	2
	返事	返事をした	小さく「はい」と答えた	1					1
	選択	すぐに落ちた	行動するまもなく(意見が)落ちてしまった		1				
	反対	反対した	反対意見を伝えられた			1			
	類似発言	似ている意見を伝えた	自分の意見を言う時、I さんの意見と似ていたので、「I さんに似ていて…」と言えた			1			
	理由発言	理由を言えた	クラス内で意見と理由を述べることができた					1	
	挙手	挙手した	手を挙げた						1
	代弁	代弁した	C と D と E が言えなかったから言った、D にも言ってあげた	1				1	
	挑戦	代弁してくれた	結局ポスターになった。がんばってよかった						1
C 紡ぐ	新たな発見	新たな意見をもった	その質問から新しい意見をもてた	1	1				
	理解	メリットが分かった	黒板に貼ってある意見のメリットが分かった	1	6		4		
	合体	合体した方がよい	この意見を一緒にした方がいいか考えた			1			
	整理	意見から整理した	賛成・反対・その理由を聞いて紙に書いて整理できた			1			
	分類	意見を分類できた	話を聞くことで意見を分類できる			1			
	賛成	賛成した	ドッジに賛成した				4		
	呼びかけ	呼びかけた	自分と J と K が「話し合って」と呼びかけた				1		
	まとめ	意見をまとめた	同じような意見、一緒にできる意見をまとめた					1	
	メモ	メモした	紙に内容をメモした						1

最後に、「C 紡ぐ」である。X や Y ではメリットやデメリットに関する〈理解〉が特に多かった。Y や Z では〈合体〉〈整理〉〈分類〉など、紡ぐ方法に広がりが見られた。

5. 考察

5. 1 自己評価の高まり

用すると 9 割以上の児童が「よくできた」「できた」という達成感を得ることにつながった。自己評価が前回より高まった児童は、X が 10%、Y が 53%、Z が 41%という結果だった。これは、X はもともと「よくできた」を選ぶ児童が多かったこと、話し合い活動に

消極的であった児童ほど自己評価が高まりやすいことを示唆している。

反対に、「もう少し」を選択した自己評価が低い児童も一定数いる。これは、ループリックで複数の目標を挙げる児童に多く見られた。特徴として、3つの要素を選択している、ビデオ分析でも積極的に話し合い活動に参画しているように見える児童に多い。例えば、司会グループの児童などがあたる。1回目や2回目を問わず、複数の目標を選択している場合は、一つの目標(主目標)以外は相対して下がりやすい傾向にあった。小学校という発達段階を考慮すると複数のめあてを考慮することは難しい可能性がある。

また、一つだけ目標を選択しているにも関わらず「もう少し」を選んでいる児童は全体で2名いた。記述には「先生にいっぱい注意されて(X)」とあり、教員による関わりが児童の自己評価に影響する可能性や、「皆の意見をまとめてわかりやすく伝える(Z)」に普段から苦手意識を抱いている場合に下がりやすい可能性がある。この児童は2回目で「A 聞く」をループリックの目標として選択していた。

5. 2 役割に合わせた目標の選択

2回目の話し合い活動では、平均して8割を超える児童が「変更あり」を選択していた。Xでは、20人(95%)の児童が、「項目の変更」を行っていた。その内訳として、「項目の変更(例:A→B)」が67%、「上位に移行(A-1→A-2)」が57%など、前回の学級会よりも上を目指そうとする児童が多く見られた。自分に合った目標を立てることが「よくできた」「できた」につながったと考えられる。

YやZでは、同じ目標を選択したり、「A 聞く」を選択したりすることで自己評価の高まりを得ていた。

5. 3 「紡ぐ」意識の醸成

よりよい話し合い活動を行なっていく上で欠かせない概念である「紡ぐ」を醸成するために、役割の影響は見逃せない。例えば、司会グループ(X)や委員長(Z)など、話し合い活動でまとめるような役割があると「A 話す」だけでなく「C 紡ぐ」を選択し、「B 話す」を選択している児童はいなかった。また、司会グループを終えると「A 聞く」から「C 紡ぐ」を選択もしくは追加する児童も見られた。このような役割が「C 紡ぐ」の選択に影響することはどの集団でも見られたことから、役割が紡ぐ意識を醸成する可能性は否定できない。

特筆すべきことは、Xのみが2回目で「C 紡ぐ」を選択した児童が大幅に増えていたことである。この理由を考えると、Xのみが学級会ノートに1回目のループリックを貼り付けており、前回の自分の目標と教員によるフィードバックを確認する時間をとっていたことが要因の一つとして挙げられる。Xで「C 紡ぐ」を選択している児童は、目標を複数選択していたこと、司会グループなどの役割を経験していたことから、発達段階というよりも話し合い活動の経験や意欲、積み重ねによるものだと考えられる。

5. 4 見えづらかった評価すべき行動

Table4(場面)、Table5(行動)は、今まで見えづらかった行動を理解する一つの助けになり得ると考える。

Table4で明らかになったことは、〈発言者〉〈段階〉〈全体共有〉〈疑問解決〉の4つの場面で社会情動的(非認知)スキルの高まりを期待した行動が取られたという点である。中でも、〈発言者〉が多く、Xで「特定児童発言」の場面を記述する児童が見られた。これは「児童A」「児童B」などある児童のことを指し、同じ人物の名前が多く上がった。名前が挙がった児童の特徴は、複数のループリックを選択している児童で、ビ

デオ分析では話合いが混乱した場面や意見が出にくかった場面に発言をしていたことが分かった。これは、離れた座席の複数人から同じ名前が挙がっていたことから、普段の人間関係だけでなく、話合い活動での発言場面や内容が影響している可能性がある。他の児童の印象に残りやすかった可能性がある。

次に、Table5において、どのような行動をもって話合い活動に臨んでいたかを検討する。「A 聞く」を選択する児童は、各集団の6割を超えていた。そのため、〈傾聴〉〈注視〉と言った、一見「ただ話合いに参加しているだけ」「発言するような積極性はない」と映るような行動も評価の対象となり得ることが示唆された。このような行動は、ループリック中には示されていないが、「目を見て話を聞く」「相手の話を最後まで聞く」などは、担任が日常的に指導している言葉であったことから、学級経営との関わりについても否定できない。いずれにしても、目標を教員と共有して自己評価できることは、ループリックを活用する大きなよさと言える。また、Xには「Aさんががんばって発表した」「△さんがノート記録を頑張った」など、「感嘆」に見られる他者のよさに気づき、認めるような記述があった。このように、「聞く」が相手のよさを探す行動につながる可能性も示唆された。

6. まとめ

実践対象校では、特別活動の研究を深める機会は多かったにも関わらず、教員自身がどう見取ればよいかを指導の困難さに挙げられることがあった。しかし、本実践のように、ループリックを用いることで、担任が児童を見取るための一つの方法となることが分かった。

また、ループリックによる自己評価の結果が可視化できるようになったことで、現

在の集団の傾向(聞くが多い段階、紡ぐが少ない段階など)を知ったり、一人一人の自己評価を詳しく見たりすることができるようになった。このような【全体の視点】と【個別の視点】をもって指導にあたることができるようになったことは大きな成果である。

今後の展望として、ICTを活用して児童の決定した目標を即時的に把握し集団の傾向を見ながら介入する方法など、発展させることも検討していきたい。例えば、「A 聞く」が多い学級の状態か、「B 話す」や「C 紡ぐ」の意識が増えてきた状態かなど、集団全体の傾向を可視化していくことで教員が指導を振り返る一つの方法になり得る。

課題として、取り組む期間の短さや対象集団の少なさが挙げられる。話合い活動は週に一回程度(委員会活動は月に一回程度)のため、各集団で2回分の取組を検討したのみとなった。初めてで一定回数だったことから、顕著に出た反応もあり得る。活動を繰り返すことで今後どのような変容が見られるかは、期間や実施回数を増やして検証していく必要がある。

(注)

- (1) 国立教育政策研究所, 2019, 「教育の効果に関する調査研究 最終報告書」
- (2) 中央教育審議会, 2014, 「資料6 特別活動の現状と課題、改善の方向性(検討素案)」
- (3) 中央教育審議会 特別活動ワーキンググループ, 2016, 「特別活動ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」
- (4) 文部科学省, 2017, 「小学校学習指導要領解説 特別活動編」

(参考・引用文献)

杉田洋, 2018, 「エジプトでの TOKKATSU の現状と可能性」, 日本特別活動学会紀要第26号.

京免徹雄, 2021, 「アメリカ人研究者からみた日本の特別活動の特質-日本型教育モデルの発信を視野に入れて-」, 日本特別活動学会紀要 29 巻 p. 41-50.

文部科学省, 2024, 「令和 4 年度 小学校学習指導要領実施状況調査について(ペーパーテスト調査等)」

黒木義成, 2019, 「小学校特別活動の充実を図るための調査研究-先行実施に係る教員の意識調査から見える現状と課題-」, 沖縄大学教職支援センター 教職実践研究 9 号, p. 33-40.

中西良文・長濱文与・下村智子・守山紗弥加・奥田久春・横矢祥代・梅本貴豊, 2018, 「協同学習における学習行動に及ぼす動機づけ・社会的スキルの影響-グループ間の違いに注目して-」, 三重大学教育学部研究紀要 69, 541-546.

文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019, 「特別活動指導資料 みんなで, よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)」

宮川八岐, 2025, 「「自治的能力」を育てる教員力とは【やき先生のとっておき学級活動の基礎・基本】⑦」, 小学館.

野田健一・上淵寿・塚本伸一, 2017, 「自己決定をサポートする環境が内面化のプロセスと調整に及ぼす影響-動機づけの促進要因-」 東京学芸大学紀要 総合教育学系 I 68:125-136.

中山芳一, 2023, 「教員のための「非認知能力」の育て方」, 明治図書出版株式会社.

山本耕祐・若松美沙・若松昭彦, 2020, 「小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析-学級活動「話し合い活動」での児童の発言に着目して-」, 初等教育カリキュラム研究 第 8 号 pp. 61-70.

安井一郎・林尚示・鈴木樹・眞壁玲子, 2020, 「特別活動の学級活動(1)で OECD 準拠型

コンピテンシー を育成するための指導方法の導入と検証 -Think-Pair-Shar と One-minute Paper の導入効果に着目して-」, Mathesis Universalis Volume 22, No. 1/マテシス・ユニウエルサリス 第 22 巻 第 1 号.

佐藤郁哉, 2008, 「質的データ分析法」, 新曜社.