

要 旨

本研究では、よりよく判断する力を高めるために、話し合い活動において、互いの意見を比較・検討させる場の充実を目指して手立てを取った。互いの意見を十分に比較・検討させるために、事前に児童から出た複数の意見を整理させて絞り込ませ、学級会では2つの意見について話し合わせた。また、意見のよさに気付かせるために、発言の仕方を工夫させ、意見のイメージ図を黒板に提示させた。こうすることで、議題や提案理由に沿って意見を比較・検討できるようになり、互いの思いを大切にしながら、多くの人が納得するよりよい集団決定ができる児童になってきた。

〈キーワード〉 ①比較・検討の充実 ②意見のよさ ③よりよい集団決定につなげる力

1 研究の目標

よりよい集団決定につなげる力を育てるために、学級活動「(1)学級や学校の生活づくり」の話し合い活動において、互いの意見を比較・検討する場を充実させる指導の在り方を探る。

2 目標設定の趣旨

今日、家庭や地域社会における人間関係の希薄化により、自分に自信がもてずに人間関係に不安を感じ、好ましい人間関係を築くことができない子どもが増加傾向にある。さらに、自己中心的な考えをもち、公共のルールを守ることができないなど社会性の乏しさが見られる。このような現状を踏まえて、小学校学習指導要領解説特別活動編においては、よりよい人間関係を築く力や社会に参画する態度、自治的能力の育成が重視されるようになった。その中でも、特に話し合い活動で生活上の諸問題を解決していくことを通して、進んで自分の考えを表現したり、他者の思いや願いを理解して、集団の意見としてまとめたりするなど、よりよい人間関係を構築しながら生活しようとする資質や態度を育成することが求められている。

これらの課題を解決し、よりよく判断する力を高めていくためには、互いの思いを大切にしながら多様な意見のよさを生かして集団決定をさせることが必要と考える。なぜなら、話し合い活動の中で、友達の様々な考えを聞いて、「なるほど、そんな考えもあるんだな」と意見のよさや友達の思いに気付いたり、「この考えの方がよりいいぞ」と比べて考えたりすることで思考が深まり、他者の思いや願いを理解しながら、集団の意見としてまとめることができるからである。このような活動を繰り返して行うことで、自己肯定感情をはぐくみ、よりよい人間関係を築こうとする態度や児童自らが楽しく充実した生活をつくっていかうとする態度を身に付けていくことができると考える。

そこで、本研究では、グループの研究テーマ、研究課題を受け、学級活動「(1)学級や学校の生活づくり」における話し合い活動において、「自分の考えをもつ」「考えを伝え合う」「議題や提案理由に沿って話し合う」「多様な考えに気付く」「互いの気持ちを大切にしながら集団の意見としてまとめる」というよりよい集団決定につなげる力を育てるために、互いの意見を比較・検討させる場を充実させる指導の在り方について探りたいと考え、本目標を設定した。

3 研究の仮説

学級活動の話し合い活動において、友達と自分の意見を十分に比較・検討できるようにするために、話し合いの活動過程に3つの段階を設定し、意見を整理させたり、意見のよさに気付かせたりする活動を取り入れれば、多様な考えに気付くことができ、よりよい集団決定につなげる力が育つであろう。

4 研究方法

- (1) 話し合い活動の指導法に関する理論研究
- (2) アンケートを基にした児童の実態調査
- (3) 話し合い活動の検証授業による比較・検討段階の手立ての検証

5 研究内容

- (1) 話し合い活動の理論研究を基に効果的な指導の在り方を明らかにする。
- (2) アンケートによる実態調査及び抽出児の観察を行い、その結果を分析する。
- (3) 意見を整理させたり、意見のよさに気付かせたりする活動の内容を検討し、検証授業でその手立ての有効性を検証する。

6 研究の実際

- (1) 文献等による理論研究

平成20年3月に告示された小学校学習指導要領における特別活動の目標は、新たに「人間関係」が加えられ、各内容の全ての目標に「望ましい人間関係を形成し」が共通に示されている。杉田は、望ましい人間関係について「多様な価値観や考え方を認め合い、生かし合いながら折り合いをつけたり、合意形成を図ったりして共に生きていくような、柔軟で力強い人間関係」¹⁾と述べている。さらに、話し合い活動は「一人でも多くの人間が納得したり、意見が生かされたりする時間」²⁾と述べ、話し合い活動が望ましい人間関係を形成していく上で重要な場であることを示唆している。

橋本は、話し合いについて、「子どもが互いにかかわり合い、心をゆさぶり合い、力を付けていく話し合いでなければならない」³⁾とし、話し合いを深めることの大切さを述べている。さらに、「話し合いが深まるということは、主張する側から見た場合、意見のわけ『根拠』がどのようなものなのかが、より明らかになっていくということである」⁴⁾とし、主張に根拠があり、根拠を検討できるような話し合いの流れの中で、根拠は明らかになっていくと述べている。また、「主張することよりも理解することが極めて重要である」⁵⁾とし、話し合いを深めるための理解の土台として、相手の話を聞くこと、相手のことを想像することと述べている。つまり、互いに異なっていることを認め合うことが、話し合いを深め、多くの人が納得のいく決議につながっていくと考える。

以上のことから、話し合いでは互いの異なる意見を生かしながら根拠を明らかにしていき、多くの人が納得して集団の意見としてまとめる力を付けていくことが大切であり、このような力を付けていくことで望ましい人間関係を築く態度がはぐくまれると考える。

- (2) 児童の実態

9月までの話し合い活動において、意見を伝える段階で、児童は自分の意見を意欲的に友達に伝えていた。しかし、その後、出された意見について分からないことを質問したり、自分の思いを伝え合ったりすることは難しかった。そのため、出された意見のよさや問題点にも気付くことができず、話し合いが深まらないことが多かった。

- (3) 研究の構想

ア よりよく判断する力をはぐくむ話し合いの活動過程
本研究では、児童が見通しをもって活動できるように話し合いに3つの段階を設定した(図1)。1つ目の「つたえようタイム」の段階では、自分の考えをもたせ、互いの意見を伝え合わせることをねらう。2つ目の「く

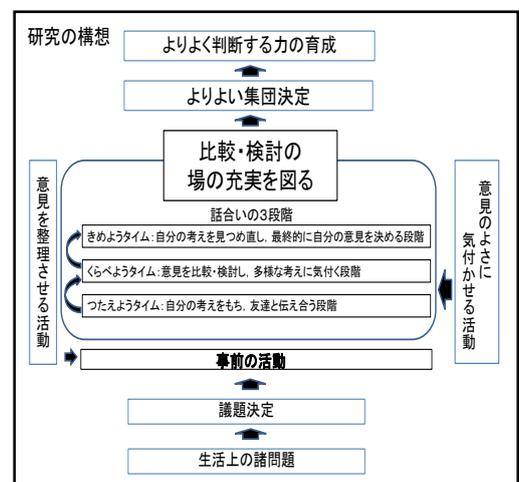


図1 研究の構想

らべようタイム」の段階では、互いの意見を比較・検討させ、多様な考えに気付かせることをねらう。3つ目の「きめようタイム」の段階では、自分の考えを見つめ直させ、最終的に自分の意見を決めさせることをねらう。

本研究では、児童が互いの思いを伝え合い、話し合いを深めることができなかつたという課題を受けて、3つの段階の中でも、特に「くらべようタイム」において、友達と自分の根拠を比べさせながら、多くの友達を納得させることができる、より議題や提案理由に沿った根拠をもたせるようにする。このような活動過程を設定し、互いの意見を十分に比較・検討させる場を明確にすることで、よりよい集団決定につなげる力を育てることができるであろうと考える。

イ 検証の視点と手立て

互いの意見を比較・検討させる「くらべようタイム」の充実を目指して、2つの視点を定めた。

(ア) 意見を整理させたことによる思考の深まり(視点Ⅰ)

話し合いで多様な考えに気づき、思考を深めさせるには、意見の根拠を十分に比較・検討させる必要がある。そのために、意見を整理させた上で、少ない選択肢で話し合わせることにする。

事前の活動として、議題に対する児童の意見を把握し、司会グループを中心に、意見を絞り込ませておき、学級会では絞り込んだ意見についてどちらがよりよい意見なのか考えさせるようにする。こうすることで、それぞれの意見のよさを考えながら比較・検討しやすくなり、最初にもっていた根拠がより明らかになって児童の思考は深まり、よりよい集団決定につなげる力を育てることに役立つと考える。

このような話し合いを通して、話し合い前後で自分がしたい方だけでなく他方についても根拠を付けたり、新しい根拠をもったりしたかどうかで、思考の深まりを検証する。

(イ) 意見のよさに気付かせる活動と議題や提案理由に沿った話し合いとの関連(視点Ⅱ)

話し合いを深めながら、一人でも多くの児童が納得するような集団決定にするためには、話し合いの目的を意識させ、意見のよさに気付かせていく必要がある。そのために、意見についての具体的なイメージをもたせ、そのよさが伝わるような発言の仕方をさせるようにする。

事前に、意見について、自分のイメージをもたせておき、「つたえようタイム」において話型を使って、何を、どのようにすることによって、どうなるというように発言をさせる。こうすることで、発言する児童はその意見のよさを議題や提案理由に沿った形で表現できる。また、他の児童も議題や提案理由との関連を意識して意見のよさを考えながら聞くことができる。

このように、意見についての自分のイメージをもたせた上で、話型を与えて発言させ、意見のよさに気付かせることで、「くらべようタイム」において、議題や提案理由に沿った話し合いがどれくらい見られるかを検証する。

(4) 授業の実際と考察

仮説を検証するために、本校2年生1クラス(男子14名、女子16名)において、学級活動「みんななかよし、2の3運動会をしよう!(検証授業①)」と「調理員さん、いつもありがとう集会をしよう(検証授業②)」の授業実践を行った。話し合いの柱は、検証授業①では「みんながなかよくなるための運動会の種目を決めよう!」、検証授業②では「調理員さんにありがとうの気持ちを伝え、喜んでもらえるプレゼントを考えよう!」である。

ア 意見を整理させたことによる思考の深まり(視点Ⅰ)

(ア) 検証授業①における意見を整理させる活動

学級会で、意見を十分に比較・検討させるために、事前に出された意見を議題や提案理由に沿った意見とそうでないものに分けさせたり、似たような意見をまとめさせたりして整理させ、8つの意見(大玉運び、リレー、綱引き、ダンス、かけっこ、おにごっこ、ドロタン、しっぽとり)から5つの意見(大玉運び、リレー、綱引き、ダンス、かけっこ)に絞り込ませた。そして、

学級会では5つの意見について話し合わせた。しかし、「くらべようタイム」で、大玉運びとリレーについての賛成意見は出されたが、綱引きとダンス、かけっこについては議論されることなく、賛成意見の多かった大玉運びとリレーに集団決定された。このことは、限られた時間内で、5つの意見について同時に比較・検討させようとしたことに問題があったと考えられ、意見の整理のさせ方に課題が残った。

(イ) 検証授業②における意見を整理させる活動

検証授業①での課題を受けて、学級会で出された意見について十分に比較・検討をさせるために、事前に意見を整理させ、2つの意見に絞り込ませた。この活動については、表1に示すように、司会グループの児童を中心に進めさせた。まず、最初に収集した意見を整理させ、手紙、王冠、賞状、メッセージカード、写真と絵、メダル、かたもみ・かたたたきの7つに分類し、それを図2に示すように模造紙にまとめさせた。次に、朝の会で分類した意見を提示させた。ここでは、出された意見のよさに気付かせるために、教師が児童一人一人の記述を読み上げて、どのようなプレゼントなのか、それを渡すことで調理員さんがどう思ってくれるのかということ伝えた。そして、どのような意見なのか確かめられるように模造紙を教室に一日掲示させた。その後、帰りの会で、教師が出された意見のよさを確かめさせた後、議題や提案理由に沿っていると思う意見2つに挙手させ、挙手した児童が多かった、手紙と王冠の2つに絞り込ませた。

表1 意見を絞り込む手順

| | |
|---|-------------------|
| 1 | 議題決定 |
| 2 | 司会グループ打ち合わせ(昼休み) |
| 3 | 意見収集(朝の会) |
| 4 | 意見の整理(昼休み) |
| 5 | 意見の提示(朝の会) |
| 6 | 意見を絞り込む話し合い(帰りの会) |

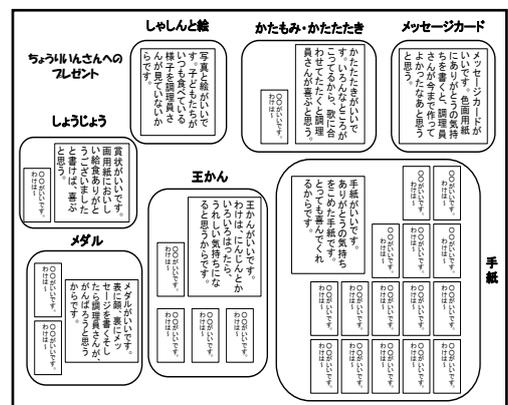


図2 意見を整理した図

(ウ) 検証の結果と考察

検証授業②の「つたえようタイム」と「きめようタイム」の児童の記述を使って検証した。

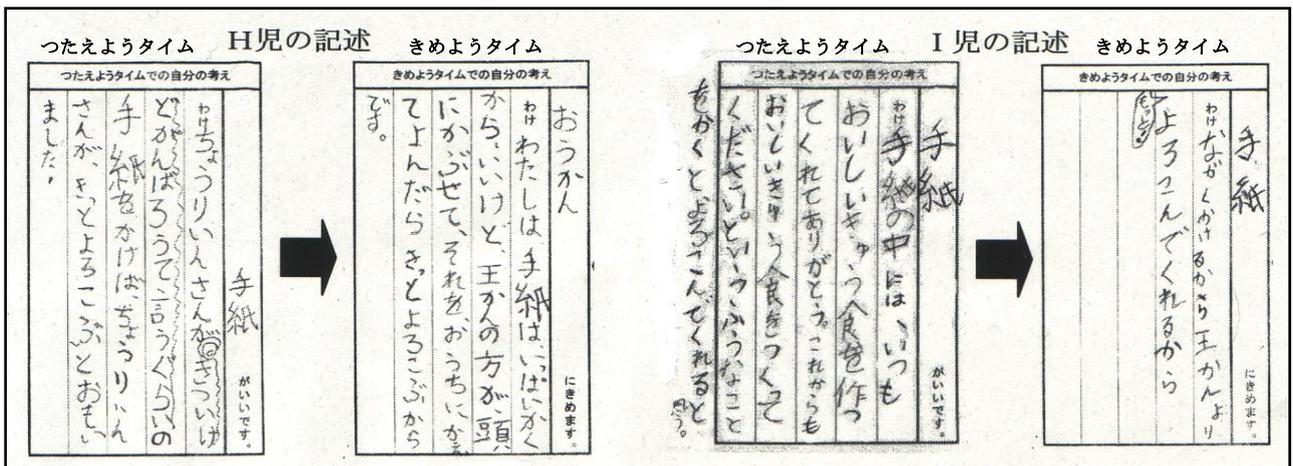


図3 検証授業②におけるH児、I児の記述の変容

図3に示すとおり、H児は「つたえようタイム」では自分がしたい方についてのみ根拠を付けて言っているが、「きめようタイム」では手紙には感謝の言葉をいっぱい書けるというよさを認めた上で、王冠をかぶせることのよさを根拠に、王冠がよいと記述している。I児は「つたえようタイム」でも「きめようタイム」でも自分がしたい方についてのみ根拠を付けて記述している。このことから、H児は、手紙についても王冠についても新たにそのよさに気づき、よさを比べて、より王冠の方が喜んでもらえると判断しており、思考が深まっていると考えられる。I児は、「きめようタイム」でも手

紙のよさのみを記述しているが、新たに、長く書けるといいう手紙のよさに気付いた上で、王冠と比べて手紙がよいと判断しており、思考が深まっていると考えられる。

そこで、表2に示した記述の見取りに沿って、児童の記述を評価した。図4に示すとおり、自分がしたいだけでなく他方についても根拠を付けて書いている児童が1名から12名へと増えていることが分かる。これは、選択肢が2つしかなく自分の意見がどちらかに属しているため、自分の思いを主張する児童だけでなく、「したいことは同じだけど、こんな理由もあったのか」「したいことは違うけど、そんなよいところがあるのだな」など、すべての児童が自分の意見とかかわらせて聞くことができたからだと考える。このことから、話し合いを通して、多様な考え方に気付くことができ、児童の思考が深まったと考える。Cに該当する児童は「賛成意見が多いから手紙に決めてよい」と記述していた。これらは、手紙のよさに触れておらず、記述の仕方を十分に理解させていなかったことが原因だと思われる。

次に、意見の絞り込みをさせたことに関するアンケート調査の結果を使って検証した。

表3に示すとおり「検証授業①と②ではどちらが比べやすかったですか」という質問に対して、検証授業①と答えた児童が1名で、検証授業②と答えた児童が29名だった。検証授業①と答えた児童は、理由に「〇〇さんと□□さんが、どちらともしたいと言ったから」と記述している。これは、1つに決める必要性を十分に確かめさせていなかったことが原因だと考えられる。検証授業②と答えた児童は、理由に「5つから2つに決めるのは時間が掛かるし、ごちゃごちゃになるから(2つから1つに決める方が比べやすかった)」と記述している。このことから、事前に意見を絞り込ませ、2つの意見について話し合わせたことで、児童は比較・検討が容易になったと思われる。

表3 意見の絞り込みをさせたことに関するアンケート調査の結果

| 質問 | 児童の回答 |
|----------------------------|---|
| 検証授業①と②では、どちらの方が比べやすかったですか | 検証授業①…1名 ・ 〇〇さんと□□さんが、どちらともしたいと言ったから 検証授業②…29名 ・ どっちにしようかよく考えるから ・ 少なくて分かりやすかったから ・ 最初に2つに絞って1つに決めたから ・ (検証授業①では)いろいろありすぎて頭の中がごちゃごちゃになったから ・ 5つから2つに決めるのは時間が掛かるし、ごちゃごちゃになるから ・ 5つから2つ選ぶのは「あっちもいいな」「こっちもいいな」となって選べないから |

したがって、「つたえようタイム」と「きめようタイム」の記述の変容から、2つの意見に絞り込ませたことで、児童は多様な考えに気付き、思考が深まったことが分かり、アンケート調査の結果からも、出された意見を比べやすかったことがうかがえる。

以上のように、出された複数の意見を事前に整理させたことは、意見を比較・検討させるのに有効だったと考えられ、児童によりよい集団決定につなげる力が付いてきたと思われる。

イ 意見のよさに気付かせる活動と議題や提案理由に沿った話し合いとの関連(視点Ⅱ)

(ア) 検証授業①における意見のよさに気付かせる活動

意見についての自分のイメージをもたせるために、事前に、学級会ノートに意見を書かせた。ま

表2 記述の見取り

| | |
|---|-----------------------|
| A | 両方に根拠を付けて書いている |
| B | 一方に根拠を付けて書いている |
| C | 根拠は付けていないがしたいことを書いている |

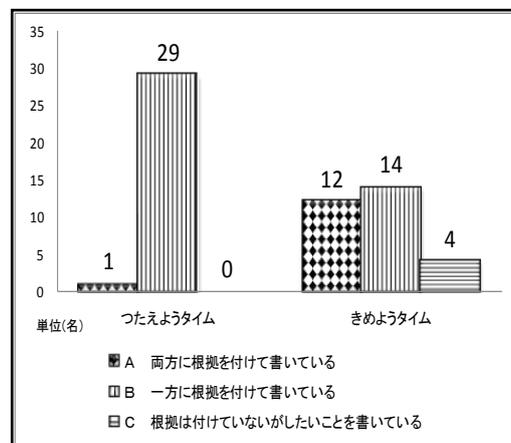


図4 検証授業②の全体の記述の変容

た、友達の意見のよさに気付かせるために、「つたえようタイム」では何を、どのようにすることによって、どうなるという言い方で伝え合わせ、司会グループの児童に、「何を」ということを、黒板に文字で書かせた。

しかし、「くらべようタイム」では「大玉はどうやって作るのか」「ダンスの曲は何にすることなのか」など準備や方法に関する質疑応答が繰り返され、みんなが楽しく活動でき、仲よくなれるのはどの種目かという議題や提案理由に沿った話し合いにはならなかった。このことは、「つたえようタイム」で、それぞれの種目がどんなものなのかという共通のイメージをもてていなかったことが問題だったと考えられ、板書記録のさせ方に課題が残った。

(イ) 検証授業②における意見のよさに気付かせる活動

検証授業①での課題を受けて、全員が出された意見について共通のイメージをもち、意見のよさを視覚的にとらえて比べられるように、「つたえようタイム」では何を、どのようにすることによって、どうなるという言い方で伝え合わせ、どのようなものが分かるように、事前にかかせていたイメージ図を司会グループの児童に、黒板に提示させた。



図5 意見のよさを比べやすくするための板書記録

(ウ) 検証の結果と考察

検証授業②の授業記録を使って検証した。

表4 検証授業②の記録 議題名「調理員さん、いつもありがとう集会の計画を立てよう！」

| 発言者 | 発言の内容 |
|----------|--|
| C 1 (進行) | くらべようタイムに入ります。 |
| C 2 | 調理員さんに一番喜んでもらえるプレゼントを話し合しましょう。 |
| C 3 | 私は、王冠は給食調理員さんに喜んでもらえると思うけど、私は手紙の方がいいです。なぜかという調理員さんに手紙を渡したら王冠よりとっても喜ぶと思うからです。 |
| C 4 | 私は王冠より手紙の方がいいです。わけは、王冠より気持ちが伝わるからです。 |
| C 4 | (中略) |
| C 4 | 僕は、王冠にメッセージは書くけど、最後まで書けないから手紙の方がいいと思います。 |
| C 1 (進行) | 王冠の人、さっきの意見についてどう思いますか。 |
| C 5 | 私は、手紙は気持ちを最後まで伝えるのが手紙だけど、王冠にも一言ぐらい書けるから最後まで書けなくてもいいと思います。 |
| C 1 (進行) | 手紙にしたい人は今の意見についてどう思いますか。 |
| C 6 | 王冠で一言書いても、調理員さんが読んでいたった一言だけで終わったら、調理員さんが喜ばないから手紙の方がいいと思います。 |
| C 7 | ぼくは、王冠がいいと思います。手紙でも伝わるけど、王冠で、かぶってみてうれしくなって、言葉も読んだら喜ぶから3年生のときまでかぶってくれると思うからです。 |
| C 8 | (中略) |
| C 8 | 私は手紙がいいです。王冠は一言で書いていいけど、提案理由には喜んでもらいたいから提案しましたと書いてあるので、お手紙は気持ちを最後まで書けるので喜んでもらえると思うから私はお手紙がいいと思います。 |
| C 7 | 僕は、王冠の方がいいと思います。野菜とかかいたら、また、野菜とかいろいろなものを作ろうかなあと思うからです。 |
| C 1 (進行) | 手紙にしたい人はどう思いましたか。 |
| C 8 | お手紙にも、野菜をかいたらいいと思います。どうですか〇〇さん。 |
| C 7 | いいです。 |
| | (後略) |

※下線部はイメージ図を見て発言していると思われる

表4に示すとおり、「手紙は気持ちを最後まで書ける」「(王冠に)野菜とかかいたら、また、いろいろなものを作ろうかなあと思う」などと発言していることから、児童はそれぞれのよさを伝え合い、どちらがより調理員さんに喜んでもらえるか比べており、議題や提案理由に沿った話し合いとい

える。これらの発言をした児童は、図6に示した手紙や王冠のイメージ図を見比べていると考えられる。このことから、意見のよさに気付かせるために発言の仕方を工夫させたりイメージ図の提示をさせたりしたことで、議題や提案理由に沿った話し合いにつながったと思われる。

次に、意見のよさに気付かせる活動を取り入れたことに関するアンケート調査の結果を使って検証した。表5に示すとおり、「検証授業①と②では、どちらの黒板が友達の意見を比べやすかったですか」という質問に対して、児童全員の30名が検証授業②と答えている。児童は「どんな王冠、手紙を作るかすぐ分かるから」と理由を述べている。このことから、意見のイメージ図を黒板に提示させたことで、意見のよさを比べやすくなっていたと考えられる。

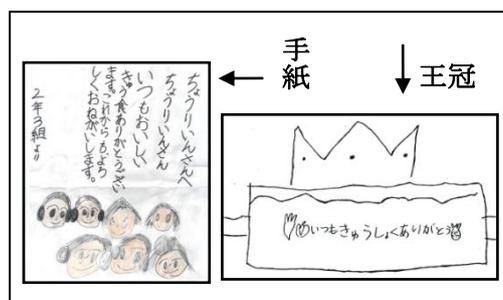


図6 児童が描いたイメージ図

表5 「意見のよさに気付かせるための板書記録に関するアンケート調査の結果

| 質問 | 児童の回答 |
|-------------------------------------|---|
| 検証授業①と②では、どちらの黒板の方が友達の意見を比べやすかったですか | <p>検証授業②…30名</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 絵が見やすかったから ・ 図があると、どのようなことか、分かりやすかったから ・ 紙に王冠や手紙の絵をかいて、運動会の方は言葉で言って分からなかったから ・ こんなふうに書きますと言って、自分がイメージしたように紙に書いていたから ・ どんな王冠、手紙を作るか、すぐ分かるから ・ 王冠や手紙の絵があったけど、運動会ではただの種目しか書いていなかったから |

したがって、授業記録から、意見のよさに気付かせるための伝え方や板書記録を取り入れたことで、児童が議題や提案理由に沿って話し合うことができたことが分かり、アンケート調査の結果からも、意見のよさを比べやすかったことが分かる。

以上のように、意見のよさに気付かせるための活動を取り入れたことが、意見を比較・検討させるのに有効だったと考えられ、児童によりよい集団決定につなげる力が付いてきたと思われる。

ウ 事後の活動の実際

「くらべようタイム」で十分な話し合いをさせた後、最終的に自分がよいと考える意見を決めて意思表示させ、数の多かった手紙に集団決定させた。図7に示すとおり、学級会后、児童24名が話し合ったことに納得している。この24名の中には、最終的に王冠に決めた児童2名が含まれている。この2名の児童は、納得した理由に、「王冠をかぶせるのをしたかったけど、手紙もたくさんメッセージが書けるから」「王冠は2の3しかやっていないのであげたかったけど、似顔絵や野菜の絵をいっぱい書けるのでいいです」と記述しており、手紙がよいという根拠を受け入れていると考えられる。また、「納得していない」と答えた児童6名はいずれも、最終的に王冠がよいと決めていた児童だった。この6名の児童は、納得していない理由に「自分がしたいのに決まらなかったから」と記述していた。話し合いの際、この児童6名のうち4名は「くらべようタイム」で自分の思いを伝えておらず、司会グループや手紙がよいと思っている児童が、本当に手紙でよいのか確認をするなど心配があれば、納得していたかもしれない。しかし、次項の図8に示すとおり、児童29名が実践活動を楽しみにしていた。この児童29名には、納得していなかった児童6名のうち5名が含まれてお

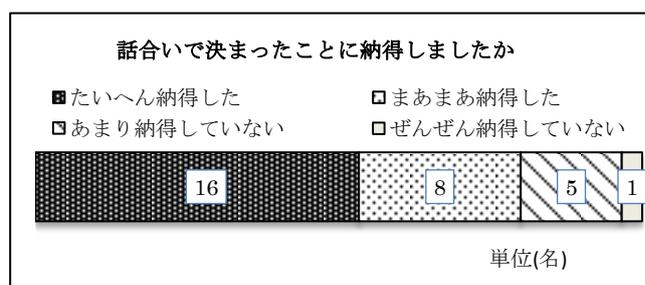


図7 話し合い活動後のアンケート調査の結果①

「王冠をかぶせるのをしたかったけど、手紙もたくさんメッセージが書けるから」「王冠は2の3しかやっていないのであげたかったけど、似顔絵や野菜の絵をいっぱい書けるのでいいです」と記述しており、手紙がよいという根拠を受け入れていると考えられる。また、「納得していない」と答えた児童6名はいずれも、最終的に王冠がよいと決めていた児童だった。この6名の児童は、納得していない理由に「自分がしたいのに決まらなかったから」と記述していた。話し合いの際、この児童6名のうち4名は「くらべようタイム」で自分の思いを伝えておらず、司会グループや手紙がよいと思っている児童が、本当に手紙でよいのか確認をするなど心配があれば、納得していたかもしれない。しかし、次項の図8に示すとおり、児童29名が実践活動を楽しみにしていた。この児童29名には、納得していなかった児童6名のうち5名が含まれてお

り、前向きな気持ちをもっていたことが分かる。集会に向けて手紙を書く活動では、児童30名全員が「いつも800人分の給食を作ってくれてありがとう」など感謝の気持ちを書いていた。また、アンケート調査で話し合ったことに「ぜんぜん納得していない」(図7), 集会が「あまり楽しみでない」(図8)と答えていたT児も、手紙に「きら

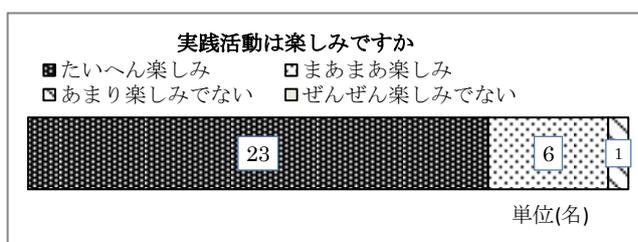


図8 話し合い活動後のアンケート調査の結果②

いなものがあったとしてもいっしょうけんめい食べたい」などと書いていることから、話し合いで決まったことを受け入れ、友達と協力して活動したことがうかがえる。

実践活動「調理員さん、いつもありがとう集会」では、児童が招待した7名の調理員さんに、模造紙にまとめた手紙をプレゼントした。調理員さんからは「長年、給食調理員をしてきて、こんなことは初めてで、とてもうれしい」「これからも心をこめて作るので、たくさん食べてほしい」などとお礼の言葉をもらった。

活動後の振り返りカードには、児童30名全員が「調理員さんが喜んでくれてうれしかった」などと記述しており、満足感や達成感を味わうことができたと考えられる。

また、数日後の朝、調理員さんにあいさつをして話し掛けている児童がいたことから、これまでの活動がきっかけで、進んで人とかかわろうとしている児童がいることがうかがえる。

以上のように、話し合いで決まったことを、みんなで力を合わせてやり遂げ、満足感や達成感を味わうことができる活動を繰り返し体験させることで、更に自分たちの力で楽しい学級生活をつくろうという態度やよりよい人間関係を築こうとする態度をはぐくむことができるだろうと考える。

7 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 事前に複数の意見を整理させて2つの意見に絞り込ませ、学級会では2つの意見について話し合わせたことは、比較・検討の場を充実させるのに有効な手立てであった。

イ 友達の意見のよさに気付かせるために、発言の仕方を工夫させたり意見のイメージ図の提示をさせたりしたことは、議題や提案理由に沿った話し合いをさせるのに有効な手立てであった。

(2) 今後の課題

ア 事前に意見を整理させる際には、それぞれの意見のよさを十分に確かめさせ、多様な意見を生かす方法を助言し、身に付けさせていく必要がある。

イ 話し合いでは相手の意見のよいところを認めた上で、自分の思いを主張できるような指導の工夫が必要である。

《引用文献》

- 1)2) 杉田 洋 『よりよい人間関係を築く特別活動』 2009年 図書文化 p.132 p.146
 3)4)5) 橋本 定男編 『子どもが力をつける話し合いの助言』 2009年 明治図書 p.93 p.110
 p.112

《参考文献》

- ・ 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 平成20年8月 東洋館出版社
- ・ 新富 康央編著 『新学習指導要領の展開 特別活動編』 2008年12月 明治図書