

小・中・高等学校における相互指名法の利点と課題 —学校教諭と大学生の調査から—

The Advantages and Problems of the Mutual Nomination Method in Elementary, Junior High, and High Schools: Research of School Teachers and University Students.

佐々木 直美

山口県立大学大学院健康福祉学研究所

SASAKI Naomi

Graduate School of Health and Welfare, Yamaguchi Prefectural University

要旨

本研究では、教育現場で実践されている相互指名法をより適切に有効に授業に導入するために、教諭の立場と子どもの立場と両面からみた、相互指名法の利点と課題を検討することを目的とした。子どもの立場の理解のために、大学生に小・中・高等学校の授業時の様子を振り返ってもらい、対面とWeb調査を併用して質問紙調査を実施した。対象者は、大学生は138名であった。教諭の立場の理解のために、小・中・高校教諭にインタビュー調査を行った。教諭は小学校は11名、中学校は9名、高校は5名であった。分析方法は子どもの立場、教諭の立場ともに内容分析を行った。

結果について、子どもの立場から述べ、次いで教諭の立場から述べる。

まず子どもの立場についてである。相互指名法の経験については、小学校時代では、経験ありと経験なしの回答数がそれぞれ88と29、中学時代ではそれぞれ37と77、高校時代ではそれぞれ28と102であった。相互指名法の利点として、【授業への積極的、意欲的な参加】【挙手や発言のしやすさ】【明るく和やかな雰囲気】などの5つのカテゴリーが得られた。一方で、課題としては【指名される/指名されない人の偏り、固定化】【指名される/指名されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】など4つのカテゴリーが得られた。

次に教諭の立場についてである。相互指名法の経験については、小学校教諭は、教科や学習のねらいに応じて、また、子どもの様子や学級の様子を見て実施していた。中学校、高校教諭の実施はわずかであった。相互指名法の利点は、【授業への積極的、意欲的な参加】【学びの深まり】【挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信】など5つのカテゴリーが得られた。相互指名法の課題や工夫として【子どもや学級の様子を考慮して導入】【指名される/指名されない人の偏り、固定化】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】など6カテゴリーが得られた。

以上の結果より、子どもの立場と教諭の立場を総合して考察すると、相互指名法は、子どもの積極的、意欲的な学びや挙手や発言のしやすさといったメリットはあると考えられる。しかし、発言する子どもの偏りや、挙手しても指名してもらえない体験をする子どもがいること、またそうした学級での人間関係が見えやすくなるといった課題もある。相互指名法を導入するには、学級の支持的風土と学級規律が出来ていることが土台として必要である。

教諭が学級の状態を十分にアセスメントし、状況に応じてルールを適用するといったマネジメントのもと実施することが重要であることが示された。

キーワード：相互指名法, 大学生, 小・中・高等学校の教諭, 学校教育

The purpose of this study was to examine the advantages and problems of the mutual nomination method from the viewpoints of both teachers and children, in order to introduce the method more appropriately and effectively in the classroom. In order to understand from the children's standpoint, we asked university

students to reflect on their classroom situations at elementary, junior high, and high schools, and conducted a questionnaire survey using both face-to-face and web-based surveys. The subjects consisted of 138 university students. To understand from the position of the teachers, elementary, junior high, and high school teachers were interviewed. Eleven teachers were elementary school teachers, nine were junior high school teachers, and five were high school teachers. The method of analysis was content analysis for both the children's and the teachers' standpoints. The results are presented initially from the children's perspective, followed by the teachers' perspective. First, from the children's perspective. Regarding experience with the mutual nomination method, in elementary school, the number of respondents with and without experience was 88 and 29, respectively, in middle school, 37 and 77, and in high school, 28 and 102, respectively. Five categories of advantages of the mutual nomination method were obtained, including [active and motivated participation in class], [ease of raising hands and speaking up], and [bright and peaceful atmosphere]. On the other hand, four categories were obtained for problems such as [bias and fixation of nominated/non-nominated students], [classroom relationships revealed by bias of nominated/non-nominated students], and [creation of rules for effective implementation of the mutual nomination method]. Next, from the teachers' perspectives, regarding their experience with the Mutual Nomination Method, elementary school teachers implemented the method according to the subject matter and learning objectives, and according to the condition of the children and the classroom. Junior High and high school teachers implemented the method only slightly. Five categories of advantages of the mutual nomination method were obtained, including [active and motivated participation in class], [deepening of learning], [ease of raising hands and speaking up, and confidence gained from the experience of giving presentations]. Six categories were obtained as problems and innovations of the mutual nomination method, including [introduction of the method in consideration of the situation of the children and the classroom], [bias and fixation of those who are nominated/not nominated], and [creation of rules for effective implementation of the mutual nomination method]. Based on the above results, and considering both the children's and teachers' standpoints, the mutual nomination method seems to have the advantage of making it easier for children to actively and enthusiastically learn, raise their hands, and speak up. However, there are also problems such as the bias of children who speak up, the fact that some children experience not being nominated even if they raise their hands, and the fact that relationships in such classes become more visible. To introduce the mutual nomination method, it is necessary to have a supportive classroom climate and good classroom discipline as a foundation. It was shown that it is important for teachers to fully assess the classroom situation and implement the method under management, such as by applying rules according to the situation.

Keywords: mutual nomination method, college students, elementary, middle, and high school teachers, school education

I. 緒言

相互指名法とは、「ある子どもが発言し終わったとき、その子どもが次の発言者となる子どもを指名する方法」であり、「発言を希望する子どもは、挙手、起立などによって発言の意思を示すことで指名を受けること、発言を希望する子ども（挙手している子ども、立っている子ども）同士で発言権を譲り合うことができる。子どもが指名を逃している時や、教師が特に指名したいと思った時は教師が介入して指名をすることも出来、子ども同士の相互作用を活性化し、子どもを授業展開の主役にすることを目指す」とされる¹⁾。

相互指名法を用いた授業の事例分析では、自分の意見を明確にして授業に参加する態度が見られたことが報告されているが¹⁾、一方で相互指名法の課題として「発言する子どもに偏りが見られる」、「知識が豊富な子どもや発言力のある活発な子ども、同じ子どもが発言する」、「発言が分散的になって発言間の関連性が乏しく話し合いが深まっていかない」などがあり、授業を行う教諭の姿勢、態度が重要と指摘されている²⁾。また、学校で授業中の相互指名が用いられているにも関わらず、教諭自らが相互指名法の授業の意義や効果について自覚できないことも多いという報告もある¹⁾。

これらのことから、本研究では、相互指名法をより適切に有効に授業に導入するために、教諭の立場と子どもの立場と両面からみた、相互指名法の利点と課題を実証的に検討することを目的とする。そのための手法として、本研究では、子どもの立場からの理解のために、大学生に小学校、中学校、高校時代を振り返ってもらい、その当時の相互指名法の実施の有無、利点や課題を尋ねることとする。一方、小学校、中学校、高校教諭の立場からの理解のために、小学校、中学校、高校で職務に従事している教諭に対して相互指名法の実施の有無、利点や課題を尋ねることとする。

II. 研究1 大学生を対象とした調査

II-1. 研究目的 大学生に小学校、中学校、高校時代を振り返ってもらい、その当時の相互指名法の実施の有無、利点や課題を尋ねることを通して、子どもの立場から相互指名法をどのように捉えているかについて検討する。

II-2. 方法

1. 対象者 A県の大学生1～4年生を対象にアンケート調査を行った。COVID-19対応によりオンライン

と対面の併用で講義が実施されていたため、本研究でも、授業形態にあわせて、対面で用紙を配布、回収する形式とGoogleフォームで作成したアンケートに回答、送信してもらう形式の併用で実施した。対面での調査では、89名に調査用紙を配布し、89名の回答協力が得られた。対面では、男子学生がごく少数であったため、個人情報保護の点から性別に関する質問項目は削除した。Web調査では、52名の回答協力が得られた。性別は男性2名、女性50名であった。なお対象者のうち対面調査とWeb調査で重複する者はいない。

対面調査で回答が得られた89名のうち、小学校、中学校、高校時の相互指名法の経験の有無の項目が未記入であった3名を除いた86名分（96.6%）を有効回答とした。Web調査では、回答が得られた52名すべてを有効回答とした。それらを合計し、138名を分析対象とした。小・中・高校を東日本で過ごした者は3名、西日本で過ごした者は135名であった。年齢は 19.11 ± 0.94 歳であった。

2. 調査方法 調査時期は2020年10月の1か月間である。

対面においては、調査用紙の配布を講義終了後に行い、口頭および文面で調査内容の説明の上、協力を依頼した。回収方法は、回答終了後、回収ボックスにて行った。Web調査においては、縁故法により調査協力の案内を行い、文面で調査内容の説明の上、研究協力の意思がある者だけがアンケートに移行する二次元コードやURLを読み込み、回答および回答の送信を行った。

3. 調査内容 調査の構成として、①年齢、②小学校・中学校・高校時を過ごした地方（東日本、西日本から選択式、両方で過ごした場合は両方を選択）、③小学校時・中学校時・高校時の相互指名法の経験の有無（選択式）、④今、振り返って感じる相互指名法の利点と課題の順で回答を求めた。なお、③に関しては、相互指名法の経験の有無を覚えていない場合は、「覚えていない」を選択できるようにした。Web調査には、これに加えて性別への回答も求めた。なお、小学校・中学校・高校時を過ごした地方について回答を求めた理由は、相互指名法の経験の有無が地方によって異なる可能性を考えたためである。

4. 分析方法 調査項目の④今、振り返って感じる相互指名法の利点と課題に書かれた自由記述についてクリッペンドルフの内容分析³⁾の手法を用いて行った。その手法として、まず自由記述を1つのコード

(以下< >)とした。次に類似した意味内容の要素を集めて、それらを表す表現に書き換えてサブカテゴリー(以下[])とした。続いてサブカテゴリーも同様に類似の意味内容を集約してカテゴリー(以下【 】)とした。

5. 倫理的配慮 調査内容が小・中・高校時代を想起させるものであり、その際の経験が苦痛であった学生にとっては回答することが辛いものとなる可能性がある。そのため対面調査においては研究の説明にて、またWeb調査においてはアンケートに移行する前の説明文にて、研究協力は任意であり、協力しないことによる不利益はなく、協力することによる対象者への直接的利益がないこと、アンケートは無記名式であるため回答提出後の同意撤回は出来ないこと、論文の作成及び投稿を通して結果の公表を行うこと、回答に要する時間は5～10分程度であること、問い合わせ先を伝えた。加えて、アンケートの回収は対面調査においては回収ボックスで行うことを伝え、Web調査においては回答の送信による回収であることを記した。

本研究は、山口県立大学生命倫理委員会の審査を受けて実施した【承認番号 2019-44号】。

Ⅱ-3. 結果

1. 相互指名法の経験について

小学校時では、相互指名法が「あった」と回答した者が88名、「なかった」が29名、「覚えていない」が21名であった。中学校時では、相互指名法が

「あった」と回答した者が37名、「なかった」が77名、「覚えていない」が24名であった。高校時では、相互指名法が「あった」と回答した者が28名、「なかった」が102名、「覚えていない」が8名であった。

2. 相互指名法の利点について

相互指名法の利点については、【授業への積極的、意欲的な参加】【挙手や発言のしやすさ】【明るく和やかな授業の雰囲気】【学びの深まり】【学級の人間関係の向上】の5つのカテゴリー、12のサブカテゴリー、21のコードが抽出された。この結果を表1に示す。

【授業への積極的、意欲的な参加】は、[授業への積極的、意欲的な参加][子どもが授業運営に参加][授業への主体的な参加]などの5つのサブカテゴリーからなり、【挙手や発言のしやすさ】は、[挙手のしやすさ][発言のしやすさ]といった2つのサブカテゴリーから構成されていた。【明るく和やかな授業の雰囲気】は、[授業の活気や明るい雰囲気][授業の和やかな雰囲気]といった2つのサブカテゴリーからなり、【学びの深まり】は、[発言をする/聞く機会の増加][意見の発展を意図した指名により、目指すことができる子ども間の相互の成長]といった2つのサブカテゴリーから構成されていた。また、【学級の人間関係の向上】は、<クラスメイト同士の仲間意識や関係性が深まる><新しい友人関係を築くことができる>といったコードが得られた。

表1 大学生が小・中・高校時代を振り返って感じた相互指名法の利点

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (回答数)	コードの内訳
授業への積極的、意欲的な参加	授業への積極的、意欲的な参加	3(11)	積極的に授業に参加できる(5)・楽しく授業に参加できる(4)・意欲的に授業に参加できる(2)
	子どもが授業運営に参加	3(5)	子どもが授業運営に参加できる(3)・教諭主体ではなく、子ども主体の授業になる(1)・特定の生徒を教諭が指名することを避けることができる(1)
	授業への主体的な参加	2(4)	授業に主体的に参加できる(3)・子どもが自立する(1)
	指名される喜び	2(2)	指名されると自分の存在を認めてもらえたような気持ちになる(1)・友人から指名されるため楽しい(1)
	集中力を持って授業に参加	1(3)	指名される可能性があるため、おのずと真剣に集中して授業を受ける(3)
挙手や発言のしやすさ	挙手のしやすさ	2(5)	クラスメイトから指名されるため教諭が指名するよりも挙手がしやすい(4)・友人が挙手していたら自分も挙手をするというように、挙手する子どもが増える(1)
	発言のしやすさ	1(12)	クラスメイトに指名されるため緊張せずに気軽に発言できる(12)
明るく和やかな授業の雰囲気	授業の活気や明るい雰囲気	2(2)	授業が活発になる(1)・授業の雰囲気が明るくなる(1)
	授業の和やかな雰囲気	1(1)	授業の雰囲気が和やかになる(1)
	発言をする/聞く機会の増加	1(4)	多く人の発言を聞くことができる(4)
学びの深まり	意見の発展を意図した指名により、目指すことができる児童生徒間の相互の成長	1(2)	自分の意見をさらに発展させてくれそうな人を意図して次に指名することができるため、互いに成長し合える(2)
学級の人間関係の向上	学級の人間関係の向上	2(5)	クラスメイト同士の仲間意識や関係性が深まる(4)・新しい友人関係を築くことができる(1)

コードの内訳の()は、該当コードを回答した人数を示す

3. 相互指名法の課題について

相互指名法の課題については、【指名される/されない人の偏り，固定化】【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】【子どもや学級の様子を考慮した導入】の4つのカテゴリ、15のサブカテゴリ、35のコードが抽出された。この結果を表2に示す。

【指名される/されない人の偏り，固定化】は、[仲の良い人同士で指名が回る][特定の人が指名される/されないことにより減少する学びの機会][特定の人が指名される][指名する相手を選択することへの迷い]などの8つのサブカテゴリからなり、【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】は、[学級の人間関係が浮き彫り][特定の人を指名しないという行為はいじめにつながる][挙手していても指名されない不公平感][挙手をしていても指名されないことによって感じる仲間はずれ感]といった4つのサブカテゴリから構成され

ていた。また、【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】は、[平等な指名を意識したルールづくりが必要][挙手をした全員が指名されるルールづくりが必要]といった2つのサブカテゴリからなり、【子どもや学級の様子を考慮した導入】は、＜学級の雰囲気が良い状態ではない場合に導入すると、授業の雰囲気が悪くなる＞＜途中でふざけにつながる＞などといったコードが得られた。

Ⅲ. 研究2 小・中・高等学校教諭を対象とした場合

Ⅲ－1. 研究目的 小学校，中学校，高校時代の教諭に、現在の相互指名法の実施の有無，利点や課題を尋ねることを通して、教諭が相互指名法をどのように捉えているかについて検討する。

Ⅲ－2. 方法

1. 対象者 A県の小・中・高等学校の教諭を対象にインタビュー調査を行った。対象者は、A県の小・中・高等学校を無作為に抽出し、電話で協力者を募

表2 大学生が小・中・高校時代を振り返って感じた相互指名法の課題

カテゴリ	サブカテゴリ	コード (回答数)	コードの内訳
指名される/されない人の偏り，固定化	仲の良い人同士で指名が回る	4(13)	仲の良い人に指名が偏る(6)・仲の良い人だけで指名が回る(3)・仲の良い人同士だけの授業になる(2)・仲が良い友達同士でないと指名してもらえない(2)
	特定の人が指名される/されないことにより減少する学びの機会	4(6)	仲の良い人が指名されるため、それ以外の人の発言の機会を奪ってしまう(3)・発言することが苦手な子どもの発言機会がなくなってしまう(1)・多くの人の意見を聞くことが出来ない(1)・挙手しても指名されない場合、学習意欲が低下する(1)
	特定の人が指名される	3(23)	特定の人ばかり指名される(14)・指名される人が偏る(8)・活発な人が指名されやすい(1)
	指名する相手を選択することへの迷い	2(9)	次に誰を指名しようかと悩んで時間をかけてしまう(8)・授業内容より、誰を指名するか意識が集中する(1)
	発言する人が偏る	2(5)	同じ人が何度も指名される(3)・発言する子どもに偏りが出てくる(2)
	同性の人に指名が偏る	1(2)	同性に指名が偏る(2)
	挙手をしていても指名されない	1(6)	挙手をしていても指名されない人がいる(6)
	同じ人が指名されない	1(3)	同じ人ばかり指名されない(3)
指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係	学級の人間関係が浮き彫り	3(9)	仲間外れや仲の良いあしが浮き彫りになる(4)・人間関係の悪化につながる(4)・積極的な子と消極的な子で分離する(1)
	特定の人を指名しないという行為はいじめにつながる	2(16)	挙手していても指名しないという行為は、いじめにつながる(8)・特定の人指名されないという行為はいじめにつながる(8)
	挙手していても指名されない不公平感	2(11)	仲の良い人を指名する/指名されるため、平等性に欠ける(9)・挙手していても指名されないため不公平感がある(2)
	挙手をしていても指名されないことによって感じる仲間はずれ感	2(10)	挙手しても指名されない場合、疎外感や仲間はずれにされていると感じる(9)・挙手をしていても指名されない人がいつも同じだとその人が傷ついてしまう(1)
相互指名法を効果的に行うためのルール作り	平等な指名を意識したルールづくりが必要	3(5)	平等に、公平に指名されるようにルールを作ることが必要(3)・隣の列の人から選んで当てるなど、ルールを作ることが必要(1)・指名したことのない人を指名するなど、ルールを作ることが必要(1)
	挙手をした全員が指名されるルールづくりが必要	2(5)	1回指名されたら、次は指名されていない人を当てるなど、挙手した全員が指名されるようなルールが必要(3)・まだ指名されていない人を指名するなどのルール作りが必要(2)
子どもや学級の様子を考慮した導入	授業の雰囲気への否定的影響	3(5)	学級の雰囲気が良い状態ではない場合に導入すると、授業の雰囲気が悪くなる(3)・途中でふざけにつながる(1)・ひやかにつながる(1)

コードの内訳の()は、該当コードを回答した人数を示す

ること、ならびに研究者が所属する大学に研修で来られた教諭を通じて縁故法にて協力者を募ることによって行った。こうして、A県の小学校、中学校、高校の教諭からインタビューの協力が得られた。小学校は6校から11名（男性2名、女性9名）の協力が得られ平均勤務年数は18.55（±9.9）年であった、中学校は5校から9名（男性3名、女性6名）の協力が得られ平均勤務年数は22.11（±11.75）年であった。高校は4校から5名（男性2名、女性3名）の協力が得られ平均勤務年数は17.8（±7.4）年であった。

2. 調査方法 調査時期は2020年10月の1か月間である。いずれの形式でも最初に研究課題や研究目的、インタビュー形式であることや倫理的配慮についての説明を記載し、それに同意した者だけにインタビューを行った。インタビューの形態は原則として対面で行い、勤務状況やCOVID-19感染防止の観点から、対象者の希望に応じて電話、メールや手紙のやりとりを通じてインタビューを行った。インタビュー形式は、原則として個別に行い、教諭側から集団での実施を希望された場合にのみ集団で実施した。よって、小学校の教諭へは対面によるインタビューが9名、手紙のやりとりと電話によるインタビューが各1名であった。中学校の教諭へは対面によるインタビューが6名、メールのやりとりが1名、電話によるインタビューが2名であった。高校への教諭へは対面によるインタビューが2名、電話によるインタビューが3名であった。
3. 調査内容 インタビューの構成として、①勤務の校種、②教諭歴、③相互指名法の実施経験の有無（有の場合はどういった時に使用するか、無の場合はその理由）、④相互指名法の利点および課題や工夫とした。
4. 分析方法 インタビュー項目の③相互指名法の実施経験の有無（有の場合はどういった時に使用するか、無の場合はその理由）については、インタビュー内容が質的に類似のものを集めて集約しカテゴリー化した。インタビュー項目の④相互指名法の利点および課題や工夫については、利点と、課題や工夫に分けて、聞き取った内容について研究Ⅰと同様にクリッペンドルフの内容分析³⁾の手法を用いて行った。
5. 倫理的配慮

インタビューへの協力は、休日や休憩時間などを利用するなど、対象者が多忙な中での調整を必要とする。そのため、対象者の負担に配慮し、対面調

査を予定していても、その時間に指導や会議等の予定が入った場合には、いつでも日程変更が可能とし、インタビュー方法も、対象者が希望する方法にて行うよう努めた。また、研究の説明の際に、研究協力は任意であり、協力しないことによる不利益はなく、協力することによる対象者への直接的利益がないこと、インタビューの途中でも終了後でも、研究協力の同意撤回が出来ること、論文の作成及び投稿を通して結果の公表を行うこと、回答に要する時間は10～30分程度であること、問い合わせ先を書面および口頭にて伝えた。

本研究は、山口県立大学生命倫理委員会の審査を受けて実施した【承認番号2020-15号】。

Ⅲ-3. 結果

1. 相互指名法の実施経験について

相互指名法の実施経験について、「教科や学習の狙いに応じて複数の教科で実施」が小学校の教諭のみでみられ6名であった。「子どもの様子や学級の様子をもとに導入することが効果的と判断した場合に実施」が小学校の教諭のみでみられ3名であった。「実施した経験はあるが年1、2回程度である」が小学校では1名、中学校では4名、高校では2名であった。「他の指名法を用いているため実施をしたことがない」が小学校では1名、中学校では5名、高校では3名であった（表3）。また、相互指名法を用いる時は、「誰でも発言できる内容の時」「多角的な視点を得たい時」「子どもの成長を意図する時」「コミュニケーションの向上を促す時」「学びの深化を促す時」「教科の目的に応じて、実施できる内容の時」「学級の状態が実施できる状態になった時」の7つに集約された（表4）。相互指名法を使用しない理由は、「相互指名法の問題」、「他の指名法を選択」「知識の教授が中心」「子どもの発達を考慮」の4つに集約された（表5）。

表3 学校教諭の属性および相互指名法の経験

校種	学校数 (校)	人数 (名)	平均勤務年数 (SD)	性別 (名)		相互指名法実施経験 (名)			実施した経験はあるが、年1, 2回程度である	他の指名法を用いていないため、実施したことがない
				男性	女性	教科や学習のねらいに応じて、複数の教科で実施	子どもの様子や学級の様子を見て、導入することが効果的と判断した場合に実施			
小学校	6	11	18.55(9.9)	2	9	6	3		1	1
中学校	5	9	22.11(11.75)	3	6	-	-		4	5
高校	4	5	17.8(7.4)	2	3	-	-		2	3

表4 学校教諭が相互指名法を使用する時

カテゴリー	インタビュー内容
誰でも発言できる内容の時	知識をとまなわない内容の時 (小:6, 中:1)
	実体験をもとに話せる内容の時 (小:3, 中:1)
	少し考えたら答えられる内容の時 (小:3)
	学力の差によって答えに差が出ない内容の時 (中:2)
	お互いに名前が分からない時 (中:1)
多角的な視点を得たい時	広く意見を集めたい時 (小:8, 中:2)
	子どもが自分では気づかなかったさまざまな視点について気づいて欲しい時 (小:1, 高:1)
子どもの成長を意図する時	発表する経験を持たせたい時 (小:2)
	授業のスタイルを子どもたちが作るという意欲を持たせたい時 (小:1)
コミュニケーション力の向上を促す時	学力向上より、コミュニケーションの向上を意図した時 (小:2)
学びの深化を促す時	発言をつないでいくことで、考えを深めたい時 (小:1)
	自分の考えや立場をしっかりと持って、討論をさせたい時 (小:1)
教科の目的に応じて、実施できる内容の時	教科を問わず、発表することがある時 (小:1)
	教科を問わず、感想など全員が答えられること、自分の考えや気持ちを聞く時など目的に応じて (小:1)
学級の状態が実施できる状態になった時	日常的に用いるのではなく、クラスや児童生徒の状態が導入できる状態になった時 (小:1)

インタビュー内容の()は、それについて回答した校種と人数を示す。例えば (小:6, 中:1) であれば、小学校教諭6名と中学校教諭1名が回答したことを表す。

表5 教諭が相互指名法を使用しない理由

カテゴリー	インタビュー内容
相互指名法の問題	指名の偏りにより友人関係に影響が及ぶ可能性がある(小:1)
	特定の子を指名する傾向や偏りがある(中:2)
	同じ子どもが複数回、指名されることがあり、不平等である(中:2)
	仲良しの子どもを当てると、当てられない子は輪に入れないという問題がある (中:1)
	クラスの成熟度によるところが大きい (中:1)
	誰を指名するかに子ども自身が気を遣う (中:1)
	子どもによって能力差が見えやすい (中:1)
	学習のねらいに沿わない発言があった場合、軌道修正するのに時間がかかる (小:1)
他の指名法を選択	スムーズに学習をすすめるため、教師による意図的な指名法を行っている(小:1, 中:3, 高:3)
	挙手制か、机間指導をし、生徒がワークシートに書いた内容をみて、よいことを書いている生徒を教諭が指名して発表してもらうという方法をとっている (中:2, 高:1)
	挙手は苦手でも、しっかり考え意見を持っている子はいるため、それを教諭がキャッチして指名して発表してもらう方法をとっている (中:1)
	平等性を意識して、箱に入れた番号札を引いて当たった出席番号の生徒が発表するという方法を行っている (中:1)
知識の教授が中心	いつ自分が当たるか分からないという適度な緊張感を重視するため、平等を意識し、教諭による指名を行っている (中:1)
	限られた時間の中で知識を教えることが中心であるため、相互指名法に時間を割くことが難しい(中:3, 高:3)
子どもの発達を考慮	知識を教えることが中心であるため、相互指名法を用いることが出来るような、どういった内容で答えてもその日の授業に支障がない授業が少ない (中:2)
	思春期に入ると、異性を指名するのは他の子たちの目もあり、やりにくい (中:1)

インタビュー内容の()は、それについて回答した校種と人数を示す。例えば (小:1, 中:3, 高:3) であれば、小学校教諭1名と中学校教諭3名と高等学校教諭3名が回答したことを表す。

2. 相互指名法の利点について

相互指名法の利点については、【授業への積極的、意欲的な参加】【学びの深まり】【挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信】【和やかな授業の雰囲気】【学級の人間関係の理解】の5つのカテゴリ、11のサブカテゴリ、17のコードが抽出された。この結果を表6に示す。

【授業への積極的、意欲的な参加】においては、[授業への主体的な参加] [発言する態度/聞く態度の育成] [集中力を持って授業に参加] [授業への意欲的な参加]といったサブカテゴリからなり、【学びの深まり】においては、[自他で意見や考え方に違いがあることを知る] [さまざまな新しい視点への気づき] [知識の定着]といったサブカテゴリから構成されていた。【挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信】では、[挙手や発言のしやすさ] [発表することによって自信]といったサブカテゴリからなり、【和やかな授業の雰囲気】では、＜授業の雰囲気が和む＞というコード、【学級の人間関係の理解】では、＜学級の力動を理解することができる＞といったコードが得られた。

3. 相互指名法の課題や行っている工夫について

相互指名法の課題や行っている工夫については、【子どもや学級の様子を考慮して導入】【指名される/されない人の偏り、固定化】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】【教諭による机間巡視や軌道

修正の積極的活用】【指名される/されない子人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【子どもの理解度や個性に配慮した声かけの必要性】の6つのカテゴリ、29のサブカテゴリ、65のコードが抽出された。この結果を表7に示す。

【子どもや学級の様子を考慮して導入】は、[支持的風土が出来ていることが土台] [学習規律が出来ていることが土台]などのサブカテゴリからなり、【指名される/されない人の偏り、固定化】は、[特定の人に指名が偏る] [挙手をしていても指名されないことの防止]などのサブカテゴリから構成されていた。【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】は、[導入時に行う相互指名法の目的やルールの説明] [相互指名法を導入する目的を明確にした上での実施]などのサブカテゴリからなり、【教諭による机間巡視や軌道修正の積極的活用】は、[教諭による軌道修正] [教諭による誘導] [教諭による机間巡視により子どもの回答を把握]などのサブカテゴリから構成されていた。【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】は、[指名をめぐり友人関係の問題に発展] [挙手していても指名されない子どもがいる]などのサブカテゴリからなり、【子どもの理解度や個性に配慮した声かけの必要性】は、[子どもの個性（挙手出来ない、発言が多い）に配慮した声かけ] [最初の発言者を教諭が決める時の心構え]といったサブカテゴリから構成されていた。

表6 学校教諭が感じている相互指名法の利点

カテゴリ	サブカテゴリ	コード (回答数)	コードの内訳
授業への積極的、意欲的な参加	授業への主体的な参加	3(7)	授業を自分たちが作るという意識づけが持てる (小:4) ・子どもが主体的学習態度を持ち、積極的な授業への参加が出来る (小:2) ・子どもが主体的に問題を解決しようとする力が持てる (小:1)
	発言する態度/聞く態度の育成	3(3)	皆の前で発表する練習 (小:1) ・意見を言う練習 (小:1) ・友達の発言に関心を向ける練習 (小:1)
	集中力を持って授業に参加	2(2)	子どもたちが授業に集中する (小:1) ・自分が当たるかも、と集中力が高まる (小:1)
	授業への意欲的な参加	1(1)	教諭主導ではないため、子どもがのってきやすい (小:1)
学びの深まり	自他で意見や考え方に違いがあることを知る	2(2)	同じ意見でもどこが違うか明確化させる (小:1) ・他の子どもの意見と比較しながら聞ける (小:1)
	さまざまな新しい視点への気づき	1(1)	人の意見を聞くことで、新しい視点を得ることが出来る (高:1)
	知識の定着	1(1)	教諭が話すよりも圧倒的に知識の定着が出来る (高:1)
挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信	挙手や発言のしやすさ	1(2)	教諭に指名されるよりも友達に指名されることで緊張せず挙手でき、回答することが出来る (小:1, 中:1)
	発表することによって自信	1(2)	相互指名法を通して発言することで、発表することに自信がつく (小:1, 中:1)
和やかな授業の雰囲気	和やかな授業の雰囲気	1(1)	授業の雰囲気が和む (小:1)
学級の人間関係の理解	学級の人間関係の理解	1(1)	学級の力動を理解することができる (小:1)

コードの内訳の () は、該当コードを回答した校種と人数を示す。例えば (小:4) であれば、小学校教諭4名が同じコードの内容を回答したことを表す。

表7 教諭が感じている相互指名法の課題や工夫

カテゴリー	サブカテゴリー	コード (回答数)	コードの内訳
子どもや学級の様子を考慮して導入	支持的風土が出来ていることが土台	5(15)	たとえ間違っても、安心して発言できる雰囲気があることが、安心した発言につながる(小:5, 高:1)・安心して発言できるような支持的風土が作られている(小:2, 高:1)・学級づくりがうまくいっている(小:3)・クラスの成熟度によって使いやすいクラスと使いにくいクラスがある(小:2)・子どもたちが気兼ねなく発言しやすい雰囲気、誰が発言しても真剣に聞く態度、お互いに認め合う雰囲気のもとで行う(小:1)
	学習規律が出来ていることが土台	1(2)	学習規律が出来ている(小:2)
	子どもが年齢的な成長を経ていることが土台	2(2)	高学年になると人の考えを受け止める力がついてくるため、指名法が活かされ、子ども同士で高め合うことが出来る(小:1)・高学年になると「この人に当ててあげよう」「これならこの人が答えられそうだ」のように相手を見て指名できる(小:1)
	子どもの年齢的な成長にともない起きてくる、挙手、指名への抵抗	2(2)	高学年になると恥ずかしい、自信がない、失敗を見られたくない、間違えると恥ずかしいなどで挙手が少なくなる(小:1)・思春期に入ると、異性を指名するのは、他の子たちの目もあり、やりにくい(中:1)
	子どもの特性を見て導入	2(2)	特性として友達の名前が覚えられない児童がいるときなどは行わない(小:1)・暴れる子がいるときは行わない(小:1)
	適切な時期を見て導入	4(4)	学級が落ち着いてから行う(小:1)・他者の意見を受け止められるよう集団が成熟してから行う(小:1)・2学期や3学期になって人間関係がつかめて学級が落ち着いてから行う(小:1)・子ども同士の人間関係がうまくいっていないときは行わない(小:1)
指名される/されない人の偏り、固定化	相互指名法の経験の蓄積	1(1)	子どもも相互指名法に慣れて、経験することが必要(小:1)
	特定の人に指名が偏る	6(14)	仲がいい者同士で、指名してしまう(小:4, 中:2)・声の大きい子、活発な子、元気な子、面白いことを言いそうな子が指名される(小:2, 中:1)・指名の偏りの補正が必要(小:1, 中:1)・発表者が固定すれば、違う発言が出せなくなる(小:1)・同じ人が2回以上指名されることもある(中:1)・同性同士で指名しあうことも多い(中:1)
	挙手をしても指名されないことの防止	3(4)	「挙手をした人は全員が必ず1回は指名されるように」という声かけをする(小:1, 中:1)・「誰がまだ発表していないかよく見ておくように」という声かけをする(小:1)・「まだ当たっていない子に当てていこうね」という声かけをする(小:1)
	特定の人や仲の良い人同士が指名されることの防止	2(7)	「みんなの意見を聞くことが大切」という声かけをする(小:6)・特定の子が発言して終わりにならないように、発言した子は赤白帽子の色を変える(小:1)
	同性の人ばかりへの指名の防止	2(3)	「異性を当てて」という声かけをする(小:2)・「自分と一番遠い席に座っている異性を当てて」という声かけをする(小:1)
	教諭の意図に沿わない指名も起きる	1(2)	教諭が「この子に当てて欲しいな」と思っている、子どもたちはそういう子には当てない(小:2)
相互指名法を効果的にするためのルール作り	多様な意見が出されるための声かけ	1(1)	3人まで同じ答えが続いたら「それ以外に何かありませんか?」と問う(高:1)
	導入時に行う相互指名法の目的やルールの説明	3(3)	相互指名法を使用する目的を児童に説明しておく(小:1)・学習を深めていくための挙手、指名をするよう説明する(小:1)・相互指名法を始める前に、必要最低限の約束事を説明する(中:1)
	相互指名法を導入する目的を明確にした上での実施	3(3)	教諭が相互指名法を授業で使う意図を持ち、計画を立てて行う(小:1)・教諭が出す課題が明確でないと発言が発展しない(高:1)・教諭が「これについて意見を聞きたい」というゴールを持っていないと発言が拡散してしまう(高:1)
	学びを深めていくための挙手やサインを導入	2(2)	「質問です」「付け加えます」と言って挙手させる(小:1)・挙手時に、ハンドサインで「お尋ね」「付け加え」を示す(小:1)
	お互いの顔を見れる机の配置	1(2)	子どもがお互いの顔を見ることが出来るよう机を配置する(小:2)
	発言にむけ子どもが各自で考えをまとめる	1(2)	まず自分の考えをノートに書かせてから、相互指名法に移る(小:2)
教諭による机間巡視や軌道修正の積極的活用	教諭による軌道修正	3(8)	机間巡視し、教諭が元の課題に戻させたり、「詳しく言い直せる人」「〇さん、書いていること読んでみて」と軌道修正する(小:4)・発言が脱線したら教諭が整理する(小:3)・子どもたちだけで発言しているようでも、授業の進行のたつなは教諭が離さない(小:1)
	教諭による誘導	3(4)	出てきた意見を教諭が板書することで学びの蓄積やポイントの視覚化を図る(小:1, 高:1)・学習のねらいへと教諭が誘導する(小:1)・声の小さい子には教諭が間に入って代弁する(小:1)
	教諭による机間巡視により子どもの回答を把握	2(3)	机間巡視をして、子どもが持っている意見を知っておく(小:2)・机間巡視をして、「この考えを出した人はまだいたよね」と意図的に指名して教諭が入る(小:1)
	深まる学びになりにくい	1(4)	並列、同列の意見になりがちで、深まっていくような、議論になるような発言は出てきにくい(小:4)
	教諭の授業力が重要	1(1)	教諭の授業力が必要(小:1)
	指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係	指名をめぐる友人関係の問題に発展	4(7)
挙手していても指名されない子どもがいる		3(3)	挙手していても指名されないときは発言しないで終わる(小:1)・「この子は苦手だから当てない」という意図が感じられる(小:1)・仲良しの子を当てると、当てられない子は輪に入れないという問題がある(中:1)
指名をめぐる子どもたちの気遣い		1(1)	人間関係が関係するため子どもたちなりに、指名1つをとっても、気を遣っている(中:1)
クラスの人間関係の理解を生徒指導に活かす		1(2)	クラスの人間関係が分かるため生徒指導に生かす(小:2)
子どもの理解度や個別性に配慮した声かけの必要性	子どもの個性(挙手出来ない、発言が多い)に配慮した声かけ	2(2)	挙手できない子もいるため、子どもたちには「聞くことも勉強だよ」と伝える(小:1)・よく発言する子には、「回数ではない、まとめる役をやって」とお願いする(小:1)
	最初の発言者を教諭が決める時の心構え	2(2)	一番最初に指名するときは普段言わない子を指名する(小:1)・教諭は「ここまで考えたけれどこの先が分からない」という子を最初に指名する、分かっている子から言うとうすぐ結論にたどりついてしまう(小:1)

コードの内訳の()は、該当コードを回答した校種と人数を示す。例えば(小:5, 高:1)であれば、小学校教諭5名と高等学校教諭1名が同じコードの回答をしたことを表す。

IV. 考察

ここでは、大学生を対象とした調査および小・中・高等学校の教諭を対象とした結果にもとづいて考察を行う。

1. 対象者の属性と相互指名法の経験について

学生を対象とした調査については、相互指名法の経験について、「覚えていない」を除いて、「あった」「なかった」と回答した者の比率を算出すると、「あった」と回答した者は、小学校においては約75%、中学校では約32%、高校では約22%であった。

学校教諭を対象としたインタビューについては、小学校の教諭が多く、性別では男性7名、女性18名で女性が多かった。平均勤務年数は概ね20年前後であり、3つの校種で大きく違いはみられなかった。

相互指名法の経験については、小学校では、「教科や学習のねらいに応じて複数の教科で実施」といった積極的な導入や、「子どもの様子や学級の様子をもとに導入することが効果的と判断した場合に実施」といった学級の落ち着きや子どもの学習規律の習得の様子に応じて実施するかどうかを考えるとといった様子が見られた。一方で、中学校や高校は、「実施した経験があるが年1、2回程度である」や「他の指名法を用いているため実施したことがない」が多く、実施頻度としては少ない様子が伺えた。つまり、教諭は相互指名法を使用する時は、「誰でも発言できる内容の時」や「多角的な視点を得たい時」「コミュニケーション力の向上を促す時」など、学習のねらいに基づいて導入されていることが示された。

「教諭が相互指名法を使用しない理由」については、小学校教諭からは、相互指名法は指名の偏りが起きやすいという特性を鑑みた「相互指名法の問題」や、教諭による意図的な指名を選択といった「他の指名法を選択」している様子が見られ、中学校、高校教諭からも同様に、「相互指名法の問題」や「他の指名法を選択」が挙がっていた。さらに、限られた時間で知識を教える必要があるといった「知識の教授が中心」や子どもが異性を指名することへの抵抗感に配慮した「子どもの発達を考慮」が挙げられていた。

挙手は子どもの意欲や学習の進捗を示すものと思われるがちである。しかし榊原ら(2013)⁴⁾は、子どもの学年が上がるほど挙手行動が減ることを指摘している。その理由として、小学生低学年の子どもは、挙手をして発言するというルールが新鮮であるため勢いで挙手をする様子が見られるが、中学年になるとそれが減り、高学年になると恥じらいや自我の成長とともに、中

学校になると思春期に入るため周囲から目立つ行動をとることを躊躇するようになると述べている。布施ら(2006)⁵⁾は、高学年の子どもの積極的な授業態度には、注視や傾聴、宿題をしっかりと行うなどがあると述べている。こうした子どもの成長発達の観点から、本研究の大学生の振り返りにおいて、小学校時での相互指名法の経験が多いことにつながるものが考えられた。

2. 子どもの立場、教諭の立場からみた相互指名法の利点について

大学生が小、中、高校時代を振り返って子どもの立場から相互指名法の利点として挙げたカテゴリーは、【授業への積極的、意欲的な参加】【挙手や発言のしやすさ】【明るく和やかな授業の雰囲気】【学びの深まり】【学級の人間関係の向上】であった。また、教諭が利点としてあげたカテゴリーは、【授業への積極的、意欲的な参加】【学びの深まり】【挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信】【和やかな授業の雰囲気】【学級の人間関係の理解】であった。この子ども側と教諭側のカテゴリーを並べると、【授業への積極的、意欲的な参加】【学びの深まり】は双方で一致がみられた。それ以外のカテゴリーでも、子ども側が挙げた【挙手や発言のしやすさ】と教諭側が挙げた【挙手、発言のしやすさと発表経験により得られる自信】では、挙手や発言のしやすさという点で一致がみられた。また、子ども側が挙げた【明るく和やかな授業の雰囲気】と教諭側が挙げた【和やかな授業の雰囲気】では、和やかな授業の雰囲気という点で一致がみられた。そして、子ども側が挙げた【学級の人間関係の向上】と教諭側が挙げた【学級の人間関係の理解】については、子ども側は、学級の仲間意識や関係性の深まりや新しい友人関係の構築を挙げており、一方の教諭側は子どもが指名する様子を見ることで学級の力動の理解を挙げていることから、相互指名法が学級の人間関係に関連づくものという点で同様であった。このことから、相互指名法の利点は5つに大別され、子どもおよび教諭双方の認識がほぼ共通していると考えられる。

これまで挙げてきたように、相互指名法の利点には【授業への積極的、意欲的な参加】がある。これは相互指名法を行うことで、子ども自らが授業を作っていくといった積極的、意欲的な態度が引き出されるということを示している。この結果は、小林ら⁹⁾が相互指名の3つのメリットのうちの1つとして挙げている「相互指名法は、授業の協働運営者という役割を子どもた

ちに与え、教師と共に授業運営の一端を担うことで子どもたちの授業参加はより主体的、能動的なものとなる」を示したものといえる。また、他の利点としては、子ども同士が指名しあうことによって醸し出される【明るく和やかな授業の雰囲気】と、教諭に指名されるよりも子どもに指名された方が緊張せずに挙手、発言できるといった【挙手や発言のしやすさ】、そして多くの子どもが発言出来ることや、多くの子どもの意見を聞くことが出来ることにより、さまざまな新しい視点への気づきが得られるといった【学びの深まり】が挙げられた。こうした3つの利点については、重松ら(1979)⁶⁾が、事例から教諭主導の授業では出てこないような質問や発言が出てくることを相互指名法の良さとして挙げており、本研究でも同様の結果を得たといえる。

さらなる利点として、子ども側が挙げた【学級の人間関係の向上】と教諭側が挙げた【学級の人間関係の理解】についてであるが、これらはいずれも相互指名法が学級の人間関係に関連するものである。相互に指名し合うということは、学級の中で誰が挙手をしているかを認識するということが前提である。よって、発言した子どもは、次に誰に発言のバトンを渡すかを選ぶことになる。こういった学びのつながりは子どもにとって学級の人間関係を深めていくことでもあり、教諭から見て学級の人間関係を理解、把握することにつながる。ここでは利点の視点から述べたが、同時に、相互指名法の問題をはらむものでもある。これについては後ほど課題として述べる。

以上に挙げた5つの利点が影響しあうことで、さらに良い授業となると考えられるのではなかろうか。例えば、明るく和やかな授業の雰囲気があれば挙手や発言がしやすく、授業への積極的な参加が可能となり、学びも深まり、互いに学び合う態度は学級の人間関係に影響し、それが授業の雰囲気をさらに良くするというあり方が考えられる。そしてこれは、一方向に限定されるものではない。例えば、挙手や発言のしやすさは授業の雰囲気をよくし、学びが深まることで、さらに授業に積極的に参加できるといったあり方もある。このように、この5つの利点は、円環的に影響しあい作用しているものと考えられる。

3. 子どもの立場と教諭の立場から見た相互指名法の課題について

大学生が小、中、高校時代を振り返って子どもの立場から相互指名法の課題としてあげたカテゴリー

は、【指名される/されない人の偏り、固定化】【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】【子どもや学級の様子を考慮した導入】であった。また、教諭が課題や工夫としてあげたカテゴリーは、【子どもや学級の様子を考慮して導入】【指名される/されない人の偏り、固定化】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】【教諭による机間巡視や軌道修正の積極的活用】【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【子どもの理解度や個別性に配慮した声かけの必要性】であった。この子ども側と教諭側のカテゴリーで共通してみられたカテゴリーは、【子どもや学級の様子を考慮して導入】【指名される/されない人の偏り、固定化】【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】であった。また、教諭側のみにみられたカテゴリーは、【教諭による机間巡視や軌道修正の積極的活用】【子どもの理解度や個別性に配慮した声かけの必要性】であった。このことから、子ども側および教諭側の双方の認識がほぼ共通している相互指名法による課題は4つあり、それに加えて教諭側の方が多くの観点から課題を捉え、工夫していることが示された。

これまで挙げてきたように、相互指名法の課題の1つには【子どもや学級の様子を考慮して導入】がある。子どもが安心して発言するためには学級の支持的風土や学習規律が出来ていることが重要といえる。澤邊ら(2014)⁷⁾は、高学年の子どもの挙手行動に関する調査研究から、挙手行動には、子どもの自己効力といった個人内要因によるだけでなく、学級の雰囲気という環境要因が影響していることを指摘した上で、発問の工夫や子どもの積極的な行動を支持・促進するための教室経営を行う必要があると述べている。これについて本研究も同様の結果を得たといえる。次いで、【指名される/されない人の偏り、固定化】は、特定の子どもや仲の良い子どもで指名が回っていきがちであり、そのため挙手をしていても指名されない子どもがいるということであり、この点については、北(2019)²⁾も問題として挙げているところである。また、【指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係】にあるように、子どもが挙手していても指名されない場合、挙手した子ども自身が学級からの疎外感や傷つきを感じるという問題が挙げられる。片岡(1979)⁸⁾は、学級内で忘れられた子どもを作らないよう配慮することや、学級の集団風土(雰囲気)の育

成が重要であることを指摘している。相互指名法は子どもたち主導で展開するため、活気があり、仲の良い子どもや特定の子どもが目立つことで一見うまく運営されているように見えるが、その裏には、学びの場であるはずの授業が傷つく場となってしまう可能性があることを教諭側が意識しておく必要があると考えられる。この点を注視し、教諭は相互指名法を利用しないという選択や、利用したとしても【相互指名法を効果的に行うためのルール作り】にもとづいて導入していることがうかがえた。

さらに、教諭側の方にみられたカテゴリーが、2つ見いだされた。【教諭による机間巡視や軌道修正の積極的活用】に挙げられているように、教諭が机間巡視し、子どもがノートに書いている意見を確認し、教諭による意図的指名を挟んだり、子どもの発言が学習のねらいから脱線した場合、それを元に戻したり、子どもたちの発言を黒板に板書することで視覚的に理解を促すといった取り組みの必要性である。小林⁹⁾は、相互指名の授業の事例検討から、教諭は、授業の要所で話し合いや意見の出し合いを深めていくため、相互指名のシステムを崩してでも積極的に教諭自らが一員として授業の会話に参加し寄与する関わりをするか、それとも学びの深まりは多少犠牲にしても、積極的な教諭の関わりを控えて相互指名の維持に努めるかというジレンマを感じていると述べている。また、田代（1990）¹⁾は、教諭の態度に関して、授業展開の予想の困難さや統制の困難さの中で、子どもの発言の意味づけを行い、教諭自身の考えを中心に置くのではなく、教諭も問題追究の一員として授業展開するとともに、授業の場の状況に応じてすばやく適切に対応することが求められると述べている。これは、＜教諭の授業力が必要＞という教諭のコードや、北（2019）²⁾が述べている授業を行う教諭の態度が重要という言葉に示されるように、あらかじめ相互指名法を使用する目的を子どもに伝え、課題を明確にするとともに、発言の出し合いの最中も、学びが拡散していないか、学習のねらいに応じて学びが深まっているかを教諭が把握しながら、机間巡視や軌道修正を積極的に活用しつつ授業を展開していくことと重なるであろう。もう一つの【子どもの理解度や個別性に配慮した声かけの必要性】については、教諭が、普段発言しない子どもや、挙手できない子、よく挙手をする子といったさまざまな子どもへの対応を行うことの必要性である。尾之上（2012）¹⁰⁾は、事例研究から、安心して発言できる状況を作り、発言することに抵抗していた子どもに対し

て「うまく発言できなくても周りの友達が一緒に考えてくれる」「自分やみんなの学びを深めるために考えをだしていくことが重要である」と発言することの意味を伝えることで、積極的に発言できるようになったことを報告している。こういった教諭の声かけや眼差しは、発言するにはあと少し勇気が出ない子どもにとっては背中を押すことにつながると考える。

以上のことから、相互指名法の課題として、まず、子どもが安心して挙手、発言できるように、学級の支持的風土の育成が必要であるといえる。いじめ対策として学校が根本的にとりかからなくてはならないのは、「個を生かす」「全員参加する」「支持的風土のある」学級づくりであるとされている¹¹⁾。集団のメンバーが互いに信頼し合い支え、励まし合う雰囲気があれば、指名をするにあたり、同性であることや仲が良いことといった理由で次の発言者を指名するといった偏りを避けることにもつながると考える。一方、支持的風土があれば相互指名法でなくても良いという報告がある。石田（2011）¹²⁾は、相互指名では子どもが次に誰を指名するか考えなければならない、授業における思考の流れがいったん中断してしまうという問題を挙げ、自由発言の授業実践を行う中で、時間をかけ基盤となる学級づくりをしていく重要性を指摘している。その過程においては、相手を大切にすること、相手の話を聞くこと、時間を守るといった約束事の指導や、間違えることも勉強であるという視点で、学習に対する姿勢や態度を形づくることの必要性を述べている。また、桑原（1990）¹³⁾は、授業で相互指名法を用いている事例を分析し、すでに全員の子どもが発言できる状態になっている学級では、相互指名法を導入することで、授業のスピードを失わせ、ぎこちなさを生む場合もあるため、お互いが顔を見合わせて発言者を決める自由発言を導入するなど、学級の実力に応じた指名法を選択することが必要であると指摘している。こうした学級の状態に応じて指名法は柔軟かつ的確に選択されることが望ましい。その一つとして、本研究では、相互指名法を適切、かつ有効に授業に導入するための検討を行ってきたが、子どもにとって「手を挙げていのに誰からも指名されない」という体験が、学びを深めるどころか学級の人間関係を気にすることになり、孤立感を感じてしまったり、学ぶ意欲を失くしてしまうことにならないよう、ルール作りの上で、相互指名法を導入していくことが重要であると考えられる。ルールとは、相互指名法を使用する目的を授業のはじめに子どもに対して教諭が明示することや、指名の際の約束

事を決めておくこと、学びが深まるようなハンドサインを導入するといったことである。これらにより、指名されない子どもの固定化や、指名をめぐる友人関係の問題に発展することを避けることが出来る。また、教諭が机間巡視し、子どもがいかなる考えを持っているかについてノートを見たり、確認することで、挙手そのものが難しい子どもがいても、記述した内容を認め、褒め、場合によっては「これを発言してごらん」と誘導し、発表に向けた自信をつけることも出来る。このように教諭が学級内の一人一人を見て、学びの程度を確認し、発言の頻度や内容は個人によって異なることを尊重しつつ、発言したくでも指名されないことによって発言出来ない子どもを作らず、みんなが取り残されることなく授業に参加出来ているかどうかといった点についての目配りによる工夫が重要であると考えられる。

V. 結語

文部科学省¹⁴⁾は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習の改善に向けた取り組みの中で、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義を挙げている。主体的な学びとは、「子ども自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有すること」であり、対話的な学びとは、「身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子どもや、子ども同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくこと」と述べられている。この主体的、対話的な深い学びの実現に向けた取り組みとして、相互指名法の利点に挙げられたように、授業への積極的、意欲的な参加態度や挙手や発言のしやすさ、そして自己と他者では意見や考え方に違いがあることを知り、他者の発言を聞くことで新しい視点を得るといった学びの深まりなどが期待できると考える。一方、子どもの立場として大学生が相互指名法の課題として「指名される/されない人の偏り、固定化」や「指名される/されない人の偏りによって見えてくる学級の人間関係」を挙げていたこと、教諭が相互指名法を使用しない理由や課題として「指名の偏りにより友人関係に影響」「指名の不平等感」等が挙げられていることから、相互指名法を導入するには、学級の支持的風土があり、学級規律が出来ているといった学級の土壌が前提として必要である。また、子どもによる発言が授業のねらいから外れたり、指名

に不平等感が出てきた時には、授業の軌道修正をしたり、指名にルールを適用するなど、教諭の授業のマネジメント力が必要である。相互指名法を導入する際には、そうした学級の状態を十分アセスメントした上で行うことが、児童生徒の主体的な学びにつながると考えられる。

VI. 今後の課題

本研究では、子どもの立場に関しては、大学生を対象として回顧法を用いた検討を行っており、現在、小・中・高校の子どもへの実施をしていない。これは、子どもに対して、相互指名法の利点や課題を尋ねた場合、答えたくない子どももいるであろうことや、大学生であれば当時の経験の意識化を通して客観的に利点や課題を提示できると考えたためである。また大学生の対象も女性に偏っており、かつ小・中・高校時代の居住地が西日本である者に偏っていた。性差や居住地によって感じる利点と課題が異なる可能性もあるため、本論の結果を一般化するには限界があるといえる。

また、教諭を対象としたインタビューにおいても、小学校の教諭の人数と比べて中学校や高校の教諭の人数が少なかった。中学校や高校の教諭は、相互指名法をあまり導入していないようであるが、その理由について対象者が増えることで多岐に調査出来た可能性がある。これらについて配慮し、今後検討していく必要がある。

本研究に関して利益相反はありません。

謝辞：本研究に協力してくださいました皆様に心からお礼申し上げます。

本研究は、教諭に関する研究は日本心理学会第85回大会、大学生に関する研究は日本心理臨床学会第40回大会で発表したものを加筆修正してまとめたものである。

文献

- 1) 田代 裕一：子どもの相互指名を用いる授業の研究－教師の指導性の検討を中心に－近畿大学教育研究所教育研究紀要 17：13-33, 1990
- 2) 北俊夫：子どもの相互指名を考える。教育の小徑 124, 2019
- 3) Krippendorff K. (著) 三上俊治 (訳)：メッセージ分析の技法「内容分析」への招待、勁草書房、東京、1989
- 4) 榊原禎宏・森脇正博・西村府子：教師はなぜ授

- 業中の挙手を好むのか—教師の思惑，子どもの都合—．教育実践研究紀要 13：223-232, 2013
- 5) 布施光代・小平英志・安藤史高：児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連および学年・性による差異—．教育心理学研究 54：534-545, 2006
- 6) 重松鷹泰・岸俊彦：わかる授業のすすめ方．第一法規出版，東京，1979
- 7) 澤邊潤・大久保智生・岸俊行ほか：児童の授業認知が挙手行動に与える影響．人間科学研究 27：197-204, 2014
- 8) 片岡徳雄：学習集団の構造．黎明書房，愛知，1979
- 9) 小林敬一・小澤敬：相互指名を用いた対話型授業の参加構造—教師のステップ・インと指名主導権の関係—．静岡大学教育実践総合センター紀要 13：287-296, 2007
- 10) 尾之上高哉・丸野俊一：如何にしたら児童達は学び合う授業の中で「自分の考え」を積極的に発言できるようになるのか．教授学習心理学研究 8：26-41, 2012
- 11) 片岡徳雄：「いじめ」のない学級づくり・授業づくり，「いじめ」のない中学校をつくる．黎明書房，愛知，1995
- 12) 石田靖彦：「自由発言」と呼ばれる授業実践とその教育効果—教師の指導行動と学級づくりに関する経時的検討—．愛知教育大学教育臨床総合センター紀要 1：41-46, 2011
- 13) 榎原昭徳：わかる授業の指導—小学校高学年の学習集団づくり—．ぎょうせい，東京，1990
- 14) 文部科学省平成28年12月21日中央教育審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）． Available at:
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf Accessed May 14, 2021