小学生のグループ活動における発話分析

学校教育専攻　学校教育専修　2511004
平川　美沙都

はじめに

子どもたちは知識基盤社会とグローバル化という変化の影しい社会の中で、求められている能力も多岐にわたっている。学校教育においても、「生きる力」を自ら課題を見つけ自分で解決できる力と自分を律することのできる豊かな人間性ととらえ、「生きる力」と「確かな学力」を子どもたちに育成することを目指して教育活動が行われ、さらに「言語活動の充実」を目指した工夫を授業に取り入れている。このような流れの中、学校現場では、グループ活動は、上記した能力を養える場や言語活動を取り入れる場として以前よりもさらに重視されている。

しかし、学校教育において話し合い活動が大切であるといわれている一方、グループ活動は子どもの話し合いを教師が詳細に把握することは困難である。そのため、実際の子どもたち話し合いにおける実状と教師の意図する授業のねらいとの間にズレが生じていても、教師はそのズレの有無を把握することは難しい。もしズレが生じていれば、授業のねらいを十分に達成することは難しくなる。このような子ども間での話し合いの内実の詳細は、十分には把握できていない。そこで子の内実を明らかにすることによって、それに基づいたグループ活動の指導上の注意点、留意点を示すことが今日において重要と思われる。さらに、その改善策を基に実際に授業を行い、現状を改善していくことで、教師の指導の有効な手段を選択することにつながると期待できる。

よって、本研究ではグループ活動のある一部分を取り出し、その部分において話し合いがどのように行われているか実態を明らかにすることを目的とした。

I.　研究の背景と目的

子どもたちを取り巻く社会は日々変化し、それに伴い子どもたちに求められる能力も多様化してきている。特に 2008 年からは「生きる力」の定義に「変化の激しい社会」だけでなく「知識基盤社会」という文言も使用され、学校現場において「知」を含む「生きる力」を育み、「知」を創造することが求められるようになってきた。子どもが勉強することを楽しいと感じるときや、出来ない課題を友達の協力や発表を聴くことで出来るようになったりするときに、達成感や成就感などを感じることが学びへの原動力であり、それが「生きる力」である。その場を設定できる活動の一つがグループ活動である。

これらのことから、グループ活動はコミュニケーション能力などを身に付けるだけでなく、子どもの学びに大きく貢献でき、子どもたちは達成感や成就感も感じることができる。

上記したような背景から、グループ活動が、「生きる力」という文言が使用されるようになってから、更にその重要度を増してきているといえる。グループ活動は子ども同士の「練り合い」や「学び合い」などが行われていることから、長年グループ活動は大切であると

学校教育において言われてきたが、実際、教師はグループ活動の内実について詳細に知りえる事はできていない。この知りえない内実を明らかにすることを目的とする。

II. 先行研究にみられるグループ活動

グループ活動に関する研究は古くからあり、様々な人が研究していていたが、「学力低下問題」を背景にグループ学習の是非が問われるようになりグループ学習に焦点が当てられるようになった。これらの先行研究から、話し合いのスキルを身に着けるために他者の意見に対して反応したり自分の考えを話したりすることを習慣化とすることが重要であり、グループ活動を活性化するためにグループ内において交流を行う前後に個人の時間を設ける必要があることを見出した。

また、研究対象とした算数科の先行研究から、結論のみの根拠を持たない考えを発言する子どもよりもつなげて発言しようとする子どもや、ほかの意見を自分の言葉で言い換えて発表するような子どもを増やしてく必要であるということを整理した。

さらに、教室の配置関係からグループ活動が比較的他教科より行われている理科の先行研究から、根拠の持たない説明よりも根拠を示して相手に説明することで子どもたちは自分の考えを深めたり掘り下げたりして「考えの変容や科学的な概念の形成する」ということを整理した。

III. グループ活動の発話分析

研究全体は次のようなプロセスを行った。研究対象を小学校 6 年生の算数とし、各グループ活動における発話分析を行った。この分析は子どもたち発話と発話の関係がどうなっているのか量的な分析を行うために発話の分析カテゴリーを作成し、どの発話が多いのかを比較した。一方、発話の質的な分析を行うためにコミュニケーション構造図を用いて会話の深まりを分析した。

対象は秋田県内の A 小学校 6 年生の一組（男子 17 名，女子 18 名）で、6 月上旬に行われた算数科の連続した 5 時間の授業（45 分×5）である。さらにその中でグループ活動を行っている 3 時間に絞り、それぞれの分析を行った授業を「対象授業Ⅰ」、「対象授業Ⅱ」、「対象授業Ⅲ」と呼ぶことにする。グループ活動に焦点を当て、そこにおける発話の分類は、個々の発話の実用機能の出現頻度を分析することによって、話し合いの蓄積を通してここの実用的な発話の内実が明確になり、各回の話し合いの特徴を把握することができるという有効性があることから、仮屋園ら（2005）が作成したコミュニケーション・モデルを参考に下記の表のようなカテゴリーを設定し、量的な分析においてはカテゴリー別に分類した後に以下のように比較した。

分析の視点Ⅰ：「説明」の発話総数と「主張」の発話総数の比較

根拠の持たない説明よりも根拠を示して相手に説明することで子どもたちは自分の考えを深めたり掘り下げたりすることができるといえる。ことのことから、子どもたちの学びを深めるためには根拠を示して説明のほうが根拠を示さない説明よりも話し合い活動において必要であると予測し、それを分析の視点Ⅰとして分析、考察した。

分析の視点Ⅱ：「質問・疑問」の発話総数と「応答」の発話総数の比較

発話カテゴリーの性質から、「質問・疑問」が「応答」よりも多いとき、グループは、

カテゴリー		内容と例
主　張	根拠を持たない主張	・根拠や理由を説明せず、自分の意見（判断）を班の人たちに示している。 ・根拠や理由を説明せず、自分の意見（式だけ）を班の人たちに示している。
説　明	図・式を使い、根拠を示して説明	・根拠や理由を班の人たちに説明して、理解してもらおうとしている ・段階的に説明をして、理解できているのかを確認している（「ここまでは大丈夫？」） ・より簡単や例を用いて説明して理解してもらおうとしている ・説明の続きを引き受けて、理解してもらおうと説明している
応　答	相槌・同意など	・他の子どもから説明されたことに対しての応答 ・確認されたことに対しての応答 ・説明・主張に対しての「わからない」
質　問 疑　問	問尋ね・問い返しなど	・どうしてその考えになるのか理解できないので理由を求めている ・聞き返す ・提示された問題が分からないということを示している。（問題を提示されたときに自分で考えてもわからない状態） ・説明されたことに対して疑問を感じ、尋ねている
確認	理解できたか確認する	・ほかの子供に対して「わかった？／できた？」などの確認をする
私語	活動中のおしゃべり	・課題から気がそれて別の話題について話す。
その他	グループの運営と対自己など	・意見を発表してもらえるように促している　（指名など） ・うるさい人を注意 ・自分の考えを整理している（計算をつぶやいたり）

表　発話のカテゴリー

「①子どもたちは与えられた課題についてほぼ全員が理解できていない状態に陥っている。②話し合い活動の前半において理解できていなかったが、後半に理解できた子どもが自分の考えを説明した。」などの二つの可能性を想定し、それを分析の視点Ⅱとして分析、考察した。

分析の視点Ⅲ：「質問・疑問」の発話総数と「根拠を持つ説明・解説」の発話総数と「根拠なしの主張」の発話総数を足した発話総数の比較

グループ活動を行うとき、「質問・疑問」が「説明＋主張」よりも多いとき、グループは、「①子どもたちは与えられた課題についてほぼ全員が理解できていない状態に陥っている。②説明の内容が長文であったり、その説明を受けている子どもが理解できないためたくさん質問したり疑問を持ったりする。」などの二つの可能性を想定し、それを分析の視点Ⅲとして分析、考察した。

また、質的な分析においては対象授業ⅠからⅢにおいて行われたグループ活動の子どもたちの発言から、相互関係がわかるように全てのプロトコルに対してコミュニケーション構造図を作成した。構造図では子ども同士の発話の繋がりを矢印で示し、子どもの発話に対する解釈を点線の枠で囲って示した。その後典型的な話し合い活動や特徴的な話し合い活動を取り上げ、考察を行った。

Ⅳ. まとめの考察

まず、量的な分析における分析の視点Ⅰについて述べる。分析の視点Ⅰは、「説明」カテゴリーと「主張」カテゴリーに関する発話数の違いを分析した。根拠を持った説明と根拠を持たない発話がどのくらいあるのかを比較した結果、必ずしも説明や解説もなく、根拠を持たない結論のみの発言が多くあることが分かった。しかし、全体の話し合い活動 66 回中 54 回の話し合い活動において子どもたちは根拠を示して説明をしていることが分かった。

このことから子どもたちの学びをより豊かにするために子どもたちのグループ活動において「主張」カテゴリーよりも「説明」カテゴリーが増えるよう、日常的に意識して話し合うように指導したりするなどの工夫を取り入れていく必要があるといえる。

同様に、分析の視点Ⅱと分析の視点Ⅲについて述べる。対象授業Ⅱ－2のグループ活動を除いてどのグループ活動においても最低1班は[質問≧応答]と[質問≧（説明+主張）]の両方にあてはまる班が存在した。この二つの条件にあてはまるグループ活動は、それぞれの条件で共通の「子どもたちは与えられた課題についてほぼ全員が理解できていない状態に陥っている」可能性が高く、この場合その班においては話し合いは存在していなく、すなわち学びあいは行われていない状況にあるといえる。

次に、質的な分析においては、事例1から事例8の中から典型的な事例を2つ紹介する。

事例3：　対象授業Ⅱ－3において、課題に対する教師の指示が伝わっていない班が8班中 4 班存在した。このような場面が起った原因は、教師の発問が「速さ比べをしてみましょう」という曖昧な表現であり、「順位を付ける」などの表現が足りなかったため、子どもたちが混乱したものと考えられる。そのため、このとき教師側がもっと明確に「この二つのおもちゃを加えて速さの順位をつけましょう」または「速さ比べをして順位をつけましょう」などの発問をした方がよかったと考察できる。

事例6：対象授業Ⅲの第 2 班における話し合いでは、子どもが話し合いの中で「わかった振り」をする場面があった。「わかった振り」をその場で見極めることは困難であるため、子どもが振りをしないように事前の対策が必要であるといえる。今回は教師に対しての「わかった振り」ではなく同じ班の人に対しての「わかった振り」なので対策もグループ活動を中心として考えたほうが効果があると予測し、①が原因ならば、第 2 章で述べたように普段から話す練習などを学校生活の中に取り入れ、②が原因ならば班の雰囲気をよくするために班での共同的な活動を増やし、友達同士の話しやすい関係を築ける機会を設けるなどが考えられる。

終わりに

本研究を行った結果、根拠を持った説明よりも根拠を持たない主張のほうが多いということが分かった。しかし、対象授業ⅠからⅢの全体を通してすべての班において「説明」カテゴリーの発話が出現しているので、根拠を持った説明をする子どもはどの班においても数は多くはないが存在することが確認できた。このことから、話し合いの時間はある程度の時間を確保する必要があると言える。

また、多数で話が根拠を持たない発話から話し合いが開始することが多いが、他のカテゴリーの発話を経て「根拠を持った説明」に至る、意味のある話し合い活動を行えている班があった。根拠を示して説明を行うことができる子どもがすべての班にいるので、その子どもを介して、根拠を示して説明できるような機会を設ける仕掛けが重要といえる。

本研究では、私たちが知りえないグループ活動の内実を明らかにすることに焦点を置き、そのいくつかの留意点や改善策の視点を見いだすことができた。

今後も、グループ活動に焦点を当てた分析を続け、前述したような仕掛けについての開発に努めたい。

参考文献

仮屋園 昭彦・丸野俊一・綿巻 徹・高橋 豪 ,『児童の話し合い場面におけるコミュニケーション・モデル構築の試み』,（鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 56, 2005 ）