

学習コミュニケーションに対する小学校高学年児童の意識に関する探索的検討

An Explanatory Examination on Pupils' Consciousness for Learning Communication in case of 5th and 6th Grades of Elementary School

森山 潤* 浦 耕太郎** 阪東 哲也***
MORIYAMA Jun URA Kotaro BANDO Tetsuya

本研究の目的は、小学校高学年児童の学習コミュニケーション（教科学習等の場面においてその授業目標の達成に向けて行われる話し合い活動）に対する意識を探索的に把握することである。小学校5・6年生計150名を対象に、授業での話し合い活動への参加について自由記述による調査を実施し、テキストマイニングによる分析を行った。その結果、女子は他者と「わかりあう」ことに、男子は「アイデアの触発や整理」に話し合いの意義を見出している可能性が示唆された。また、「話し合いに参加してみたいと思う理由」には、「許容的雰囲気」、「表現交流の欲求」、「話題の面白さ」、「話し合いに対する気分」、「自己との関連性」、「話し合い肯定感」という6つの要因のあることが示唆された。これらの結果から、児童の話し合い活動に対する積極性を促す実践の手立てとして、①児童が主体的に話し合いたいと思うような「課題設定の工夫」、②話し合える環境を設定する「場や集団の構成」、③話し合いの成立を支援する「コミュニケーション支援」の3点が重要であることが示唆された。

キーワード：学習コミュニケーション、児童、意識、テキストマイニング

Key words : learning with communication, pupil, consciousness, text-mining

1. はじめに

本研究の目的は、小学校高学年児童の学習コミュニケーションに対する意識の実態を探索的に把握し、学習支援の方策について検討することである。

教科学習における授業目標の達成に向けた話し合い活動は、その重要性が指摘されて久しい（佐伯・藤田・佐藤, 1996; 佐藤, 1999）¹⁾²⁾。本研究ではこのような話し合い活動を、学級活動等の教科外活動における話し合い活動と区別し、学習コミュニケーションと呼ぶことにする。近年、学習コミュニケーションが重要視されるようになった背景として、学習指導の考え方における社会的構成主義的学習観の台頭が挙げられる。佐伯・藤田・佐藤（1995）は、昨今の教育現場の混迷を引き起こした原因として「個人能力主義」的学習観を挙げ、「個人能力主義」的学習観では学習者が何らかの形で学習に躓いてしまうと、再び立ち直ることが容易ではないと指摘している³⁾。これに対して佐伯（2008）は、学習者が主体的な学びを追求し続けるために、新たな学習観として社会的構成主義的学習観が注目されるようになったと指摘している⁴⁾。社会的構成主義の考え方では、主体が物事を認識するためには、関係性の文脈をとらえる必要がある。そのため、人と人とが協同して働きかける相互コミュニケーションが物事を理解する上で重要である（Gergen, 1994）⁵⁾。このような社会的構成主義的学習観の考え方

の基底には、発達最近接領域論がある（Vygotsky, 1934）⁶⁾。発達の最近接領域とは、自分ひとりの力ではできないが、他者から助けが得られることにより発達や学習が実現していく能力領域をさしている。すなわち、学習の場面においては、学習者間の相互コミュニケーションが行われることによって、互いの発達の最近接領域が刺激され、より質の高い学びが深まることが期待される。

現在、我が国の小中学校では、このような考え方が広く普及し、知識基盤社会に対応した教育の方向性という議論とも相まって、「学びの共同体」をキーワードとした学校改革が進められてきている（南風原ら, 2010）⁷⁾。それに伴い、教室における学習者間の相互作用や共同性を重視した「学び合い」の授業研究が数多く展開されるようになってきている。

例えば、国語科教育においては、佐藤（1996）が文学作品の読みを深める場面での学習コミュニケーションについて、一人の学習者の読み取りや授業中の発言が、他の学習者にどのような影響を与えていったのかを調査している⁸⁾。その結果、①学習者が自分の「読み」の解釈を確認するために積極的に話し合いに参加すること、②話し合いを通して、自分の「読み」の視点にはない新たな「読み」の視点を獲得できること、③話し合いを通して自分の「読み」を修正・形成できることなど、相互作用が児童の読みを深めるのに有効であることを明らかに

*兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻行動開発系教育コース，教育実践高度化専攻授業実践開発コース

大阪府豊中市立中豊島小学校 *大阪市立山之内小学校

平成25年11月1日受理

している。理科教育では森本（2002）が、自然事象の理解を深めるためにその事象との関わりによって得られた気づきを学習者間で交流することの重要性を指摘している⁹⁾。すなわち、学習者は日常の経験から自然事象に対して既に何らかのイメージを抱いており、これを学習者間で交流することにより、一人の学習者の持つイメージから導き出された論理がどの程度妥当であるかの判断に迫られたり、より発展的な論理を導き出すための足場になったりすると考えられている。算数科教育では野口（2012）が、課題を解決し、理解を深めるためには、状況に応じた Scaffolding（足場）が設定されることが重要であると指摘している¹⁰⁾。ここでいう足場とは Wood, Bruner&Ross（1976）が提唱した概念で、学習者が課題解決時に受けた指導者からの援助・手立てのことを指している¹¹⁾。これまでは、指導者が「与える足場」、指導者とともに「つくる足場」の2種類が考えられてきた。これに加えて現在では、「学び合い」による児童に「任せる足場」の3種類の足場づくりができることが明らかになり、適切な足場づくりがなされることで主体的な学びが生まれることが指摘されている（石田・神田，2012）¹²⁾。

このような学習コミュニケーションを中心に据えた授業デザインについて奈田ら（2002）は、小学校教員を対象に「話し合い活動を中心とした授業のよさ」を調査している¹³⁾。その結果、小学校教員は、学習者間対話型の授業の利点として、学習者の授業へのコミットメントを高め、学習者自身の理解を深めることを可能にする点に意義を見出していることが示されている。しかし、その一方で小学校教員は、学習者間対話型の授業では、刻々と変化していく学習コミュニケーションを学習活動の中心に据えるために、指導者が計画した通りの授業構成を行うことに高度な授業スキルが要求され、実践には相応の困難感を抱いていることも明らかにしている。実際、多くの小中学校では、「学び合い」を標榜した授業実践が数多く行われているものの、教室を豊かな相互作用の場にするには決して容易ではない。「学び合い」のために話し合わせても、断片的な発言が散発的に生じるだけで議論の連鎖が生まれなかったり、課題意識が適切に共有されていないために議論の方向が定まらずはいまわりに終始したりすることは、多くの指導者に共通する実践課題となっている。

これらの先行研究からは、授業における学習コミュニケーションは、その効果が強く期待される一方で、実践の実現は必ずしも容易ではないと言わざるを得ない。そこで本研究では、小学校の高学年の児童を対象に、学習コミュニケーションに対する意識を探索的に把握することで、学習コミュニケーションの困難さの解決に向けた実践的な示唆を得ることを目的とした。具体的には、児

童が学習コミュニケーションとして「授業時に話し合いに参加したいと思う時」と「その理由」について自由記述調査を実施し、テキストマイニングを用いた分析を通して、学習コミュニケーションの活性化に向けた実践支援の方向性を検討する。

2. 方法

2.1 調査の対象及び時期

大阪府下の公立小学校の児童5年生71名及び6年生79名、計150名（男子77名、女子73名）を調査の対象とした。調査対象の小学校は一般的な公立学校であり、児童は授業の中で相応の学習コミュニケーションの経験を有していた。

2.2 調査の手続き

質問項目として①「授業中での「話し合い」は好きですか（はい・いいえ）」（以下、話し合い活動に対する好嫌意識）、②「授業で「話し合い」に参加したいなあと思うときは、どんなときですか。その理由をできるだけ詳しく書いてください。」（以下、話し合いに参加したいと思う理由）を設定した。②については、回答を自由記述とした。調査は学級ごとで担任教員によって行われた。

2.3 分析の手続き

調査後、まず話し合い活動に対する好嫌意識を学年、性別ごとに集計し、対象児童の状況を把握した。次に、話し合いに参加したいと思う理由について自由記述による回答をテキストマイニングを用いて分析した。テキストマイニングでは、JustSystem社のTrustia 1.0 Mining Assistantを用い、自由記述に含まれるキーワードを抽出し、コレスポネンス分析を行った。また、記述内容を主題分類（クラスタリング）した後、学年・性別及び話し合い活動の好嫌意識等の別に各主題に該当する自由記述の出現頻度を集計し、比較した。

3 結果と考察

3.1 対象児童の状況

調査の結果、有効回答は、150名（男子77名、女子73名）、有効回答率は100.0%であった。まず、話し合い活動の好嫌意識について集計した（表1）。その結果、5年生では全体の64.8%が、6年生では全体の41.8%が「話し合いが好き」と回答した。これらの傾向には両学年共に、男女間の有意な差は認められなかった。しかし、これらの学年間の回答率には、有意な差が認められた（ $\chi^2(1)=7.95, p<0.01, 5年生全体>6年生全体$ ）。このことから、「話し合いが好き」と考える児童の比率は、5年生に比べ6年生では減少する傾向にあることが示唆された。以下、上記の実態を持つ児童の反応として分析を進めた。

表1 話し合いの好嫌意識

| 5年生 (n=71) | 性別 | | | | 全体 (n=71) | |
|------------------------|----|-------|----|-------|-----------|--------|
| | 男子 | | 女子 | | 度数 | 割合 |
| | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | | |
| 話し合い好き | 30 | 42.3% | 16 | 22.5% | 46 | 64.8% |
| 話し合い嫌い | 12 | 16.9% | 13 | 18.3% | 25 | 35.2% |
| | 42 | 59.2% | 29 | 40.8% | 71 | 100.0% |
| $\chi^2(1)=1.99$ n. s. | | | | | | |

| 6年生 (n=79) | 性別 | | | | 全体 (n=79) | |
|------------------------|----|-------|----|-------|-----------|--------|
| | 男子 | | 女子 | | 度数 | 割合 |
| | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | | |
| 話し合い好き | 17 | 21.5% | 16 | 20.3% | 33 | 41.8% |
| 話し合い嫌い | 18 | 22.8% | 28 | 35.4% | 46 | 58.2% |
| | 35 | 44.3% | 44 | 55.7% | 79 | 100.0% |
| $\chi^2(1)=1.19$ n. s. | | | | | | |

表2 「話し合いに参加したいと思う理由」のテキストにおける最頻語句

| 順位 | 名詞句 | | 順位 | 形容詞句 | |
|----|------|----|----|------|----|
| | 語句 | 頻度 | | 語句 | 頻度 |
| 1 | 自分 | 52 | 1 | 楽しい | 27 |
| 2 | 意見 | 45 | 2 | おもしろ | 19 |
| 3 | 話し合い | 44 | 3 | 好きだ | 18 |
| 4 | みんな | 24 | 4 | いい | 14 |
| 5 | 人 | 19 | 5 | 難しい | 5 |
| 6 | 内容 | 16 | 6 | わかる | 5 |
| 7 | 話 | 15 | 7 | 簡単だ | 4 |
| 8 | 友達 | 14 | 8 | 明るい | 3 |
| 9 | 興味 | 13 | 9 | うまい | 2 |
| 10 | 理由 | 10 | 10 | 静かだ | 2 |

3.2 話し合いに対する児童の意識

(1) 自由記述の状況

次に、「話し合いに参加したいと思う理由」について自由記述に対するテキストマイニングを行った。テキストの基本情報として、出現頻度の多い名詞句、形容詞句を集計した(表2)。その結果、名詞句では「自分」、「意見」、「話し合い」、「みんな」などの語句の出現頻度が多くなった。形容詞句では「楽しい」、「おもしろい」、「好きだ」などの語句の出現頻度が高くなった。

自由記述より、学習コミュニケーションを行う上で重要な動詞句として「話し合う」、「話す」、「聞く」など8語句を選定し、コレスポネンス分析を行った(図1)。その結果、「話し合う」を中心に「聞く」、「分かる」、「協力する」などの語句のグループ、「話す」、「まとまる」などの語句のグループが形成された。このことから、児童は「話し合う」活動において、「聞く」-「分かる」意識と、「話す」-「まとまる」意識の両面を有していることが推察された。

(2) 話し合いに対する男女間の意識の差異

男女間の軸上でこれらの意識の位置関係を比較すると、

「聞く」-「分かる」意識に関する語句は、男女間の軸上で女子の重心に近かった。このことから、女子は男子よりも「聞く」-「分かる」意識が強い傾向が示唆された。これに対して、「話す」-「まとまる」意識に関する語句は、男女間の軸上では相対的に男子の重心側に位置づいていた。加えて、男子の重心の近傍には、「言い返す」や「ひらめく」などの語句が位置づいていた。このことから、男子は女子よりも「話す」-「まとまる」意識が強い傾向が示唆された。これらのことから、学習コミュニケーションに対する児童の意識には男女間の差異があり、女子はわかりあうことに、男子はアイデアを触発したり整理したりすることに、それぞれ話し合いの意義を見出しやすいのではないかと考えられる。

(3) 話し合いに対する学年間の意識の差異

同様に、コレスポネンス分析の結果に対して、5・6年生の軸上で語句の位置関係を比較した。その結果、5年生側には、「聞く」-「分かる」意識に関する語句や「言い返す」が位置づいた。これに対して、6年生では、相対的に「話す」-「まとまる」意識や「ひらめく」との距離が5年生よりも近くなった。これらのことから、

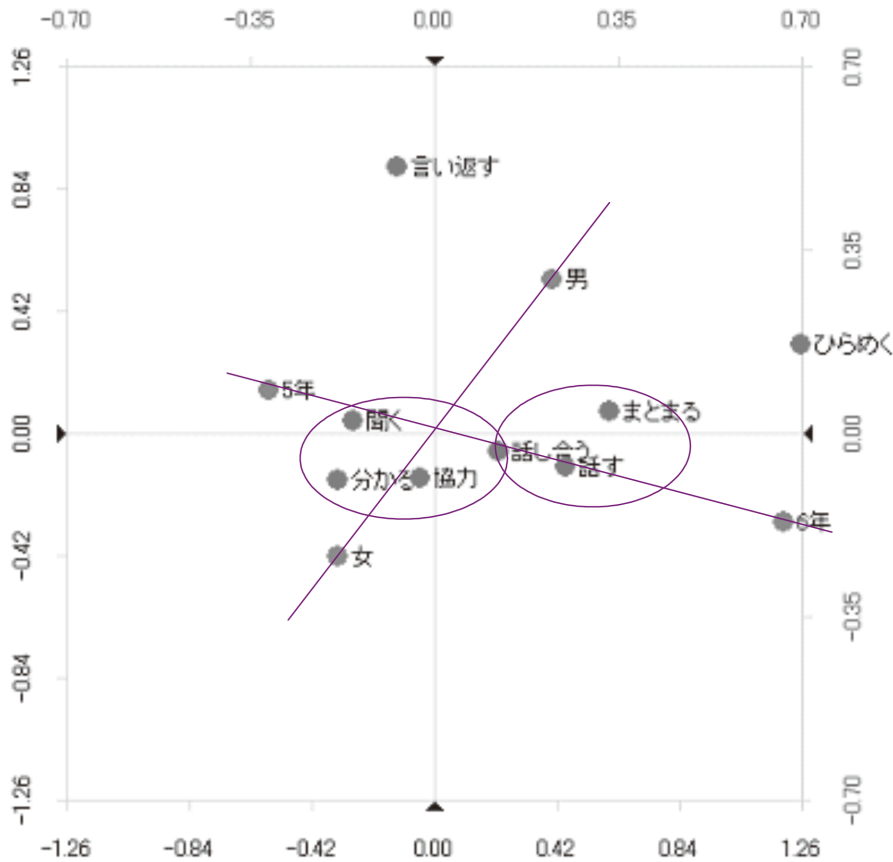


図1 「話し合う」に関連する主要な動詞句群のコレスポネンス分析

学習コミュニケーションには、学年による児童の意識の差異があり、5年生は「聞く」-「分かる」、「言い返す」ことによって話題を深めることに意識が向きやすい傾向が示唆された。これに対して6年生では、話し合いで解決策が「まどまる」ことや「ひらめく」ことに意識が向きやすい傾向が示唆された。言い換えれば、5年生は学習コミュニケーションのプロセスに、6年生は学習コミュニケーションの成果（アウトプット）にそれぞれ話し合いの意義を見出しやすいのではないかと考えられる。

3.3 話し合いへの参加に向けた意識の要因

(1) 話し合いに参加したいと思う理由の主題分類

話し合いに参加したいと思う理由の自由記述に対し、主題分類を行った。その結果、図2に示す6クラスターで各クラスター内の類似度の評価が相対的に安定した。そこで各クラスターに該当する代表語句を参考に、主題を解釈した。その結果、得られた6クラスターは、「許容的雰囲気」、「表現交流の欲求」、「話題の面白さ」、「話し合いに対する気分」、「自己との関連性」、「話し合い肯定感」の6主題と解釈された。

「許容的雰囲気」は、「話し合う人が自分の意見を聞いてくれる人だったとき」などのように、自分に対する

他者の許容性に対する意識と解釈された。「表現交流の欲求」は「誰かと話し合うこと自体が楽しい」のように、コミュニケーションへの欲求や動機付けに対する意識と解釈された。「話題の面白さ」は、「話の内容がおもしろかったりするとき」などのように、話し合いの話題に対する興味・関心の意識と解釈された。「話し合いに対する気分」は、「気分がいいとき、授業にやる気があるとき」などのように、話し合い活動に対するノリや勢いなど、情動の喚起に対する意識と解釈された。「自己との関連性」は、「自分にとっても関係のあることについて話し合うとき」などのように、話題の主体化の程度に対する意識と解釈された。「話し合いの肯定感」は、「これまでの経験で話し合いが好きだから」などのように、過去の話し合い経験に対する肯定的な意識と解釈された。

(2) 各主題における学年間、男女間、話し合いの好嫌意識間の比較

抽出された6主題における学年間及び男女間、話し合いの好嫌意識による出題頻度の差について検討した。

各主題に該当する自由記述の学年別出現頻度を求め、フィッシャーの直接確率検定を行った（表3）。その結果、「話し合いに対する気分」に該当する自由記述の出現頻度は、5年生より6年生より有意に多くなった（ p

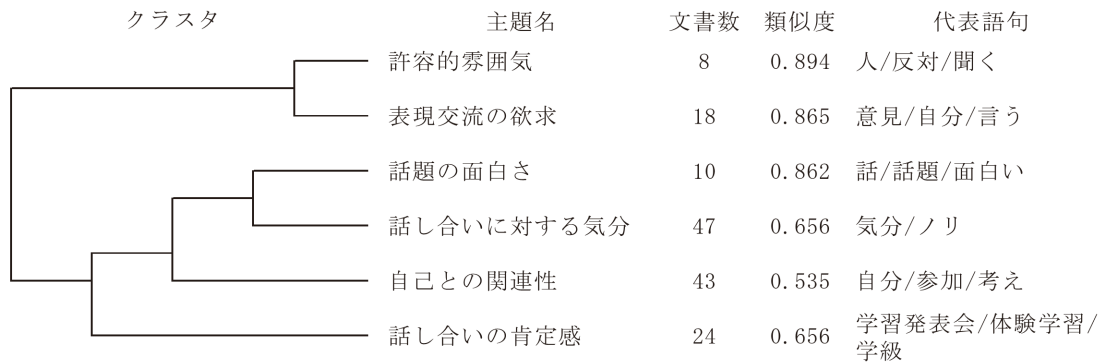


図2 「話し合いに参加したいと思う理由」の主題分析

<0.05)。また、「許容的雰囲気」に該当する自由記述の出現頻度の差異は、有意傾向を示した ($p<0.1$)。これらの主題の出現頻度はいずれも決して多くはないが、少なくとも6年生は5年生に比べて「話し合いに対する気分」を重視するのに対して、5年生は6年生に比べて「許容的雰囲気」を重視する傾向があるのではないかと考えられる。

同様に、男女間で各主題に該当する自由記述の出現頻度を比較した(表4)。その結果、「許容的雰囲気」、「話し合いに対する気分」、「自己との関連性」において男女間の差異がそれぞれ有意傾向 ($p<0.1$) を示した。このうち、「許容的雰囲気」と「話し合いに対する気分」では男子の出現頻度が、「自己との関連性」では女子の出現頻度がそれぞれ多くなった。このことから、男子は女子に比べて、話し合いへの参加に向けた要因として、「許容的雰囲気」と「話し合いに対する気分」を重視する傾向にあることが示唆された。これに対して、女子は男子に比べて話し合いへの参加に向けた要因として、「自己との関連性」を重視する傾向にあることが示唆された。

しかし、話し合いの好嫌意識別では、各主題に該当する自由記述の出現頻度に群間の有意な差異は見られなかった(表5)。このことから、話し合いの好き嫌いは直接的には、話し合いの参加に向けた意識の形成には影響を与えていないことが示唆された。言い換えれば、話し合いに対する好き・嫌い意識の差に依らず、課題や状況に関する条件が適切に整えば、児童に話し合いに参加したいと思わせることができるのではないかと考えられる。

3.4 考察

以上の結果から、児童の話し合い活動の好嫌意識、性別や学年といった属性が学習コミュニケーションに与える影響、授業実践に生かす手立てについて考察する。

まず、コレスポネンス分析の結果から、5年生は参加者同士が分かり合うことに話し合いの主眼が置かれ、話し合いのプロセスを重視する傾向が示唆された。これ

に対して6年生では、話し合いの中でのひらめきや話し合った結果のまとめ具合など、話し合いのプロセスよりもその成果(アウトプット)が重要視されている傾向が推察された。このことと、話し合い活動の好嫌意識において6年生の方が好意的な意識が低かったことを合わせて考察するならば、6年生は話し合いに対して「よりよい」結果を求めることで、話し合いに対する好意的な意識がむしろ減衰してしまうのではないかと考えられる。このことから、小学校の高学年児童であっても、5年生と6年生では、話し合いのプロセスと成果(アウトプット)に対する指導と評価のバランスに配慮する必要があると考えられる。とりわけ、6年生において過度に「話し合い」の成果(アウトプット)を求めるような指導と評価を展開した場合、児童の話し合いに対する好意的な意識を減衰させることに繋がる危険性があると考えられる。

次に、「話し合いに参加したいと思う理由」として抽出された「許容的雰囲気」、「表現交流の欲求」、「話題の面白さ」、「話し合いに対する気分」、「自己との関連性」、「話し合い肯定感」の6主題からは、授業実践の手立てを次のように整理できる。まず、「話題の面白さ」「自己との関連性」はいずれも話し合う話題やテーマに対する児童の親和性、すなわち『適切な課題設定』の重要性を意味している。「許容的雰囲気」「話し合いに対する気分」の観点からは、児童が話し合える環境を適切に設定する『場や集団の構成』を工夫することが求められる。そして、「表現交流の欲求」「話し合いに対する肯定感」を高めるためには、話し合いの適切な成立をサポートする『コミュニケーション支援』の必要性を指摘することができる。これらの手立てを実際の授業場面の中で具体化することができれば、児童が話し合い活動に対する積極性を促すことの一助となるのではないかと考えられる。しかし、これらの手だてを具体化する際は、男女間の差異に留意する必要がある。前述した通り、各主題に該当する自由記述の出現頻度の分析からは、男子は女子よりも、自分の気持ちや周りの環境が「話し合い」活動に参

表3 各主題における学年の比較

| 主題 | 5 学年 (n=71) | | 6 学年 (n=79) | | 全体 (n=150) | | フィッシャーの直接確率検定 df =1 | | |
|-------------|-------------|-------|-------------|----|------------|----|------------------------|--------|--------|
| | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | | | |
| 許容的雰囲気 | 7 | 9.9% | > | 1 | 1.3% | 8 | 5.3% | p=0.07 | p<0.1 |
| 表現交流の欲求 | 10 | 14.1% | | 8 | 10.1% | 18 | 12.0% | p=0.81 | n. s. |
| 話題のおもしろさ | 4 | 5.6% | | 6 | 7.6% | 10 | 6.7% | p=0.75 | n. s. |
| 話し合いに対する気分 | 15 | 21.1% | < | 32 | 40.5% | 47 | 31.3% | p=0.02 | p<0.05 |
| 自己との関連性 | 23 | 32.4% | | 20 | 25.3% | 43 | 28.7% | p=0.76 | n. s. |
| 話し合いに対する肯定感 | 12 | 16.9% | | 12 | 15.2% | 24 | 16.0% | p=1.16 | n. s. |

表4 各主題における性別の比較

| 主題 | 男子 (n=77) | | 女子 (n=73) | | 全体 (n=150) | | フィッシャーの直接確率検定 df =1 | | |
|-------------|-----------|-------|-----------|----|------------|----|------------------------|--------|-------|
| | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | | | |
| 許容的雰囲気 | 8 | 10.4% | > | 0 | 0.0% | 8 | 5.3% | p=0.07 | p<0.1 |
| 表現交流の欲求 | 8 | 10.4% | | 10 | 13.7% | 18 | 12.0% | p=0.81 | n. s. |
| 話題のおもしろさ | 5 | 6.5% | | 5 | 6.8% | 10 | 6.7% | p=1.25 | n. s. |
| 話し合いに対する気分 | 30 | 39.0% | > | 17 | 23.3% | 47 | 31.3% | p=0.07 | p<0.1 |
| 自己との関連性 | 15 | 19.5% | < | 28 | 38.4% | 43 | 28.7% | p=0.06 | p<0.1 |
| 話し合いに対する肯定感 | 11 | 14.3% | | 13 | 17.8% | 24 | 16.0% | p=0.84 | n. s. |

表5 各主題における話し合いの好嫌意識の比較

| 主題 | 話し合い好き (n=79) | | 話し合い嫌い (n=71) | | 全体 (n=150) | | フィッシャーの直接確率検定 df =1 | |
|-------------|---------------|-------|---------------|-------|------------|-------|------------------------|-------|
| | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | 度数 | 割合 | | |
| 許容的雰囲気 | 6 | 7.6% | 2 | 2.8% | 8 | 5.3% | p =0.29 | n. s. |
| 表現交流の欲求 | 9 | 11.4% | 9 | 12.7% | 18 | 12.0% | p =1.19 | n. s. |
| 話題のおもしろさ | 5 | 6.3% | 5 | 7.0% | 10 | 6.7% | p =1.25 | n. s. |
| 話し合いに対する気分 | 23 | 29.1% | 24 | 33.8% | 47 | 31.3% | p =0.99 | n. s. |
| 自己との関連性 | 23 | 29.1% | 20 | 28.2% | 43 | 28.7% | p =0.76 | n. s. |
| 話し合いに対する肯定感 | 13 | 16.5% | 11 | 15.5% | 24 | 16.0% | p =0.84 | n. s. |

加する上で、重要なファクターになっていることが示されている。これに対して女子は男子よりも、話題の内容に対する自己との関連性が参加意欲の形成により重要な役割を果たしていることが示されている。このような傾向を、上記に整理した学習支援の枠組みと関連づけると、男子に対しては『場や集団の構成』をより重視した支援を、女子に対しては『適切な課題設定』をより重視した支援をそれぞれ講じることの重要性を指摘することができる。例えば、学習コミュニケーションが適切に生起していないグループへの支援を展開する場面では、男子は所属するグループとの関連性に着目して、女子は話し合う課題との親和性に着目して、指導者が個々の児童の状況を把握する視点を持つことが大切ではないかと考えられる。

4 まとめと今後の課題

以上、本研究では、小学校高学年の児童を対象に、学習コミュニケーションに対する意識を探索的に検討した。本調査の条件の範囲内で得られた結果を以下に整理する。

- (1) 5年生に比べ6年生では、話し合い活動への好意的な意識が減衰する傾向が示唆された。
- (2) 話し合い活動に対する意識には男女間の差異が認め

られ、女子は他者と「わかりあう」ことに、男子は「アイデアの触発や整理」に話し合いの意義を見出している可能性が示唆された。

- (3) 話し合い活動に対する意識には学年間の差異が認められ、5年生では話し合いで話題を深めるプロセスに、6年生では話し合いの結果として得られる成果(アウトプット)にそれぞれ意識が向きやすい傾向が示唆された。
- (4) 「話し合いに参加したいと思う理由」を分類した結果、「許容的雰囲気」、「表現交流の欲求」、「話題の面白さ」、「話し合いに対する気分」、「自己との関連性」、「話し合い肯定感」の6主題が抽出された。
- (5) 主題と学年との関連性では、6年生は5年生に比べて「話し合いに対する気分」を重視し、5年生は6年生に比べて、「許容的雰囲気」を重視する傾向のあることが示唆された。
- (6) 話し合い活動の好嫌意識と「話し合いに参加したいときの理由」との間には顕著な関連性は見られなかった。しかし、性別との関連性では、男子は女子に比べて「許容的雰囲気」や「話し合いに対する気分」を、女子は男子に比べて「自己との関連性」をそれぞれ重視する傾向が示唆された。

これらの結果に基づき本研究では、児童が話し合い活動に対する積極性を促す実践の手立てとして、『適切な課題設定』、『場や集団の構成』、『コミュニケーション支援』という3つ学習支援の重要性を指摘した。しかし、本研究は、あくまで今後の実践研究に向けた足がかりを得るための探索的な調査に過ぎず、調査対象者も量的・質的に極めて部分集合的である。また、本研究では横断的な調査によってのみ児童の傾向把握を試みたため、児童の意識の継時的な変化や学習経験との関連性についてはまったく検討していない。そのため、上記に得られた各知見については、慎重な追試が必要であることは言うまでもない。

その上で今後は、本研究で抽出した各主題に基づき、児童の話し合いに対する意識を把握するための測定尺度を構成し、より大規模な横断的・縦断的な調査を展開していく必要がある。また、学習コミュニケーションへの積極性を高める効果的な課題の設定、場や集団の醸成、コミュニケーション支援等のそれぞれの手だてを具体的な教科・領域の中で精緻化し、実践的なノウハウへと昇華させていくことが極めて重要であろう。これらについてはいずれも今後の課題とする。

文献

- 1) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学：学び合う共同体，東京大学出版会（1996）
- 2) 佐藤公治：対話の中の学びと成長，金子書房（1999）
- 3) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学：学びへの誘い，東京大学出版会（1995）
- 4) 佐伯胖：学びとコンピュータ ハンドブック，東京電機大学出版局（2008）
- 5) Gergen, K. J. : Realities and relationships; Soundings in social construction. Cambridge: Harvard University Press. (1994) [永田素彦・深尾誠（訳）：社会構成主義の理論と実践－関係性が現実をつくる－，ナカニシヤ出版. (2004)]
- 6) Vygotsky, L. S. : *Мышление и речь* (1934) [柴田義松（訳）：思考と言語，明治図書（2001）]
- 7) 南風原朝和，衛藤隆，汐見稔幸，佐藤学，浦野東洋一，酒井邦嘉，荻谷剛彦，市川伸一，今井康雄，東京大学教育学部附属中等教育学校（編）：学びあいので育つ未来への学力，明石書店. (2010)
- 8) 佐藤公治：発達と学習の社会的相互作用論(2)，北海道教育大学紀要第70号，pp.1-68. (1996)
- 9) 森本信也：論理を構築する子どもと理科授業—学ぶ力と心を育てる授業の発信—，東洋館出版社. (2002)
- 10) 野口正行：算数授業における“練り上げ”学習を引き起こすための素地的研究～足場設定の考えを通して～，上越数学教育研究，27，pp.177-188. (2012)
- 11) Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. : The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. (1976).
- 12) 石田淳一・神田恵子：子どももクラスも変わる！「学び合い」のある算数授業，明治図書出版. (2012)
- 13) 奈田哲也・生田淳一・丸野俊一・加藤和生：小学校教諭が認識している対話型授業が持つ利点とは—「教師主導型」「教師—生徒対話型」「生徒間対話型」の3授業タイプの比較を通して—，日本教育心理学会第44回総会発表論文集，345. (2002)