

児童の相互作用を促す教師の発話役割

—物語理解のための話し合い場面の検討—

神田 真理子

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

【問題と目的】

12歳未満の子どもは、テキストのよりよい理解のために何が重要なかわからない。対して12歳以上の子どもは、別の学習を行った後でも、テキスト中の重要な内容を多く覚えていられる(Bruer, 1993)。

また、教室での学習では、個々の児童が1対多のコミュニケーションのための話し手となり、聞き手の反応を想定して発話のプランから遂行までをすべて一人でやらなくてはならない(内田, 1999)。

これらのことから、本研究では、小学5年生の国語科の物語の理解を深めるための話し合い(発表形式)授業において、理解が十分でないと考えられる児童を支援するために、教師がどのような役割を果たしているかを、その発話を分析し、教師の指導方略について考える。

【方法】

対象: 都内国立小学校5年生2学級(同じ授業担当者)

(観察群:A組32名, 対照群:B組32名。B組は海外帰国生を含む。1999年、1~2月に実施)。

課題: 杉みき子作「わらぐつの中の神様」(光村5年)

授業展開: 全文通読→学習方法の相談→グループ

個人での読解→話題としたことについて代表者が発表し質問を受ける。

発話分析の対象: 話し合いを発表する各計4時限。

トランスクリプトをもとに、児童・教師の発話をカテゴリー分類する。

【結果と考察】

カテゴリー分類と発話数の基準: 7カテゴリー(児童の発話の拡張と修正・話題の集約・話題の転換・説明・児童の発話内容の確認・児童に対する評価・児童への指示)に分類。センテンス毎を原則として1発話とカウントする。

両群における児童-教師の発話の割合: 児童の発話割合は、A組が69%、B組が53%であった。この結果により、観察群は対照群よりも児童の話し合いによる学習が活発であったと考えられる。

教師の発話内容の分析: 教師の発話内容の分析結果を図1-1、図1-2に示す。ここで、児童の発話を拡張したり修正したりする教師の発話を、児童の発話を受け次の児童の発話に連鎖して働く、児童の相互作用を円滑にし活性化化する「相互作用を促す発話」と考える。B組(対照群)よりもA組(観察群)は、相互作用を促す発話の

割合が2倍以上であることから、A組(観察群)の活発な話し合いでは、教師が相互作用を促す発話を投入することによって、児童の物語理解を支援していると考えられる。相互作用を促す教師による発話の特色は、①教師が問題点の答えを示さずに質問を投げかけ、児童の理解を深めるように働く、②1センテンスは短く簡潔な場合が多く、反復する内容の複数のセンテンスを連続することによって児童に伝わりやすいようにするという2点が挙げられる。

一方、B組(対照群)では、語彙の説明を詳細に行ったり、児童が話し合いを進行しきれないとき教師が話題を転換するなど授業の展開を教師が積極的に統制していた。また、B組に対しては、児童の発言の確認・児童への指示もA組よりも多い傾向にあった。これは、B組は海外帰国生が約1/2を占める構成であり、読み進める途中で語句の意味を推測できない、雪国の情景を理解することが難しいという児童の学習過程における反応と対応する。

観察群・対照群ともに、教師の発話が児童の理解の深さに合わせるように、話し合いを支援していることから、佐藤(1996)の結果と同様、小学5年生の段階では、児童のダイアローグ的発話を教師が発話に表れる指導方略をどのように柔軟に変えながら介入するかが授業の展開上、重要と言える。

また、同じ教諭による小学6年生の模擬討論会形式の授業では、演説する児童が話題とする事柄を聴衆役の児童にも自分の問題として考えてもらうように、また話し手が随時交代することを促しており、これらのことから教師が児童の話し合いによる授業展開を支援していることが示唆される。

(*ご協力いただいたお茶の水女子大附属小学校の松木正子教諭に御礼申し上げます。)

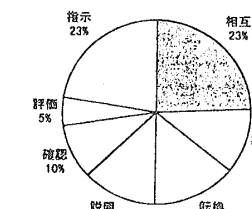
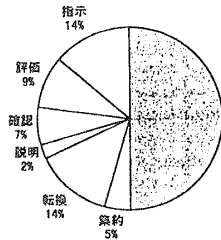


図1-1. A組の教師の談話

図1-2. B組の教師の談話

教師-児童の発話例(観察群の場合)

T ちょっと待って。56頁9行目の「目についたのです」から、ほしくてほしくてたまらないことがわかる？ それはどの言葉からわかる？

S ちょっとかわいいなって思ったから。

S 歩いている途中に気づいただけで、そこまで考えていない。

※Tは教師・Sは児童