

児童のペア活動に関する事例的研究

—「ホワイトボード・ミーティング^(R)質問の技カード」を用いた実践の分析—

前田 考司（上越教育大学 教職大学院）・阿部 隆幸（上越教育大学 教職大学院）

要 旨

本研究は、ホワイトボード・ミーティング^(R)¹⁾における「ホワイトボード・ミーティング^(R)質問の技カード²⁾（以下、「質問の技カード」）」が活用されていく過程での児童の変容を分析する。ホワイトボード・ミーティング^(R)のアクティビティの一つのペア・コミュニケーション³⁾において、「質問の技カード」の技術が習得されていくことによる学級集団や児童の変容を分析することを目的とし、質問紙による調査、聞き手の発話量と割合の比較、発話内容の変容を事例的に分析した。その結果、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの積み重ねによって、児童が学級内の人間関係を乱すことなく、より多くの人と関わろうとするきっかけを生み出していることが示唆された。また、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続が、ペアの活動における聞き手と話し手の発話において、話し手の発話の割合を増加させることが分かった。そして、「質問の技カード」の言葉がお互いに身につく、相互作用として機能していくことにより、聞き手のあいづちで話し手の話を受け止め、「質問の技カード」に記載されたオープン・クエスチョン⁴⁾によって思考を深めていくことを促す役割が示された。

キーワード

ホワイトボード・ミーティング^(R)、ペア活動、コミュニケーション、質問の技

1 問題の所在

文部科学省(2017)⁽¹⁾は、小学校学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力のひとつとして言語能力を挙げており、言語環境の整備と言語活動の充実の項目において、「言語能力の向上は、児童の学びの質の向上や資質・能力の育成の在り方に関わる重要な課題として受け止め、重視していくことが求められる」とし、「学校生活全体における言語環境を整えるとともに、言語能力を育成する中核的な教科である国語科を要として、各教科等の特質に応じた言語活動を充実させること」⁽²⁾と述べている。その中で、「児童の言語活動は、児童を取り巻く言語環境によって影響を受けることが大きいので、学校生活全体における言語環境を望ましい状態に整えておくことが大切である」⁽³⁾とし、その具体例として、児童相互の話し言葉が適切に用いられているような状況をつくることや、児童が集団の中で安心して話ができるような好ましい人間関係を築くことに留意する必要があると述べている。

学習者相互の人間関係において、佐々木ら(2014)⁽⁴⁾は、小学校第6学年国語科における協同学習や構成的グループエンカウンターの実践が、学級内のコミュニケーションや人間関係の形成に効果をもたらすことを示唆した。池島ら(2012)⁽⁵⁾は、中学校第2学年の英語科において、ピア・サポートプログラムやFELORモデルといった聞き方や関わり方を学んだ上で協同学習を導入することにより、生徒同士のコミュニケーションが活発になり、コミュニケーションの質も向上することを示唆している。しかし、その中では、学力差がペア学習のモチベーションを下げ、人間関係に影響を及ぼしかねないことも課題として挙げられている。

ペアによる言語活動の取組として、倉盛(1999)⁽⁶⁾は、小学校第5学年の道徳のペアでの話合いにおいて、下位レベルの児童は上位レベルのパートナーと話合いを繰り返し経験することによって、モデルを必要としなくても自分で高いレベルで考えることが可能な段階に達した可能性があることを示した。また、伊藤ら(2014)⁽⁷⁾は、小学校第1学年国語科の事例から、ペア学習は教科学習の議論が深まりやすくなること、生活指導においてお互いのことを思いやったり話したり聞いたりすること、そして、自分の考えに自信をもって全体に出せるなどの自己肯定感を高めること、といった効果があることを示唆している。

一方、学習指導要領で言語環境とともに述べられている言語活動の充実について、岩瀬ら(2013)⁽⁸⁾は、言語活動が充実すると、日常のコミュニケーションや論理的思考のクオリティが高まり、学びも深まることを示唆している。そ

の言語活動の充実に向けた手立ての一つに岩瀬ら(2011)⁽⁹⁾は、コミュニケーションや言語活動の充実の有効とされている、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーション⁴⁾から始めていくことを提案している。ホワイトボード・ミーティング(R)とは、ファシリテーター⁵⁾と呼ばれる進行役の環境調整により、チームワークを育み、結果を出すのが得意なファシリテーション技術と、ちょん(2016)⁽¹⁰⁾は、述べている。

しかし、ホワイトボード・ミーティング(R)の技術、及び「質問の技カード」が小学校の学級集団においてどのように習得され、コミュニケーション活動の変容や集団内のチームワーク育成にどのような変化が生まれていくのかについて、事例的に明らかにされた研究は見当たらない。なかでも、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」については、ホワイトボード・ミーティング(R)の実施にあたり、対話に必要な言葉がけが示されている。そこで、本研究では、ホワイトボード・ミーティング(R)による対話的な学びに必要な「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」の言葉がけによるコミュニケーションに注目していくこととした。

2 研究目的

「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションが、小学校の学級集団においてどのように習得されていくのかを事例から分析することで、児童同士や学級集団における関係性の変化を明らかにする。

3 実践の手続き

3.1 調査対象

新潟県公立小学校第6学年1クラス29名

3.2 調査期間

平成30年5月14日～6月4日

3.3 実践の流れ

ちょん(2015)⁽¹¹⁾「インタビューをしよう」を参考に、ペア・コミュニケーションを導入する。授業の一部に、15分程度のペア活動の時間を設定した(表1)。その中で、一人当たり2分間のペア・コミュニケーションを設定した。ペア・コミュニケーションの際には、「質問の技カード」を配布し、記載された9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづちをファシリテーターとなる聞き手が使うことを推奨し、練習を重ねていった。第1時は、対象学級にとって初めての「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを実施した1回目となる。同様の活動を、ペア・コミュニケーション導入後、学級活動や総合的な学習の時間の一部に設定し、相手を常に替えながら24回実施した。第2時のペア・コミュニケーションは通算26回目となる。導入した第1時の授業と、練習を経た第2時の授業における発話の変容を対象に分析を進めた。第1時と第2時は第一筆者が授業者として実施し、活動時の話題(テーマ)は、第1時が「好きな食べ物」、第2時が「土日の出来事」と設定した。

ペア・コミュニケーションに先立ち、1回目の取組の前に、第一筆者を聞き手役としたモデリングを学級の前で実施した(表2)。話し手には、学習者の中から学習者Aを担当が代表に指名した。聞き手のモデルとして、ちょん(2016)⁽¹²⁾「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技で聞いてみよう」を参考に、「質問の技カード」に記載されているオープン・クエスチョンとあいづちのみを使って話すことを原則とした。また、短い時間で一連の流れを見せ、エピソードまで聞くという流れを示すため、質問を網掛け部の3つに精選して示し、最後に「エピソードを教えてください」と尋ねる流れを示した。

実施にあたり第一筆者は説明の中で学級に向けて、「失敗間違いOK」、「言いたくないことは言わない」、「練習に

表1 授業実践時におけるペア活動の手続き

No.	主な活動	所要時間
1	「質問の技カード」の読み合わせ	2分
2	授業者と抽出児童によるモデリング	2分
3	「質問の技カード」を使った ペア・コミュニケーション	2分×2回

表2 学習者Aと筆者による1回目のモデリング発話

T	好きな食べ物という？
A	アイスクリームです
T	うんうん
T	もう少し詳しく教えてください
A	えっと 誕生日で その誕生日のケーキがアイスクリーム できていてそれが好きになりました
T	なるほど
T	エピソードを教えてください
A	えっと 誕生日ケーキを アイスクリームにしたのが 初 めての時は うんと 2年生ぐらいの時で それからずつ とやっていた だんだん好きになってきました
T	わかるわかる

T: 聞き手(筆者), A: 話し手(学習者代表)

みんなで取り組むこと」の意味を説明して取組を始めた(表3)。

3.4 記録方法

- ビデオカメラ2台を教室の前後対角線上に設置し、教室全体の様子を記録する。
- 学習者の発話をペアに1台のICレコーダーで記録する。

3.5 分析方法

次の内容について分析を行い、検証する。

3.5.1 分析1 質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」の数値

学習者を対象に質問紙調査を行い、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを取り入れたことによる、コミュニケーション意識の変容を検証する。

3.5.2 分析2 聞き手の発話の量的分析

ペア・コミュニケーションの逐語録をもとに、発話量を文字数で比較・検証することで、ペア・コミュニケーションにおける聞き手と話し手の発話の量的な変容を検証する。

3.5.3 分析3 聞き手の発話の質的分析

1回目と26回目の逐語録を比較し、「質問の技カード」の影響が見られる事例を分析1や分析2と関連付けながら、聞き手と話し手の発話の変容を質的に検証する。

表3 活動前のポイントの説明

取組のポイント	具体的な説明(授業内の発話より)
失敗・間違いOK	<ul style="list-style-type: none"> これから学習することは、失敗・間違いOKです。間違ったり、うまくできなくても全然OK。練習だから失敗をたくさんしていけるようにしましょう。 うまく話せなかったり、うまく言葉が出てこなくても、待っててくれればそれでOKです。
言いたくないことは言わない	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーションの中で自分が言いたくないことは話さなくてもOKです。
練習にみんなで取り組むこと	<ul style="list-style-type: none"> 私も練習しているところなので、一緒に練習していきましょう。 あいづち打ってくれるとそれだけで嬉しくなりますので、ちょっと練習をしてみましょう。 うまくいかなくてもOK、初めてだからね。でも、丁寧にお互いのお話を聞くようにしてください。

4 結果と考察

4.1 分析1 質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」の数値

「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションを取り入れたことによる、コミュニケーション意識の変容を調査するため、ホワイトボード・ミーティング(R)開発者のちょんせいこ監修の下で第一筆者が作成した質問紙調査「友達と話すこと・聞くことに関するアンケート」を行った。調査は、ペア・コミュニケーション活動を導入する第1時開始前(事前)と、学級内で24回のペア・コミュニケーションの実施後にあたる第2時開始前(事後)に行った。5つの質問項目はいずれも「5」を最も肯定的とする5件法で調査した。

調査対象の学習者29名のうち、事前・事後両方に回答した26名の事前と事後の項目別得点を、一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表4)。

表4 質問紙調査の分析結果(N=26)

No.	質問項目		平均 (Mean)	標準偏差 (S. D.)	F比
1	友達によく話をしています	事前	4.62	0.68	$F(1, 25)=3.26$ $*p<.10$
		事後	4.85	0.36	
2	友達の話をよく聞いています	事前	4.69	0.54	$F(1, 25)=1.00$ ns
		事後	4.81	0.39	
3	友達のことをよく知っています	事前	4.42	0.63	$F(1, 25)=1.35$ ns
		事後	4.58	0.69	
4	友達はわたしのことをよく知っています	事前	4.35	0.92	$F(1, 25)=0.14$ ns
		事後	4.42	0.57	
5	クラスのだれとでも仲良く話し合えます	事前	3.54	1.08	$F(1, 25)=9.97$ $**p<.01$
		事後	4.20	0.74	

検定の結果、質問項目1「友達によく話をしています」において有意傾向が見られた。また、質問項目5「クラスのだれとでも仲良く話し合えます」においては1%水準で有意に上昇した。

この結果から、相手を替えながら学級全員と関わろうとするペア・コミュニケーションの積み重ねが、学級内の人間関係を乱すことなく、より多くの人と関わろうとするきっかけを生み出していることが示唆された。

4. 2 分析2 聞き手の発話の量的分析

学習者全体のペア・コミュニケーションにおける、発話量の変容を検証するため、全発話における聞き手と話し手の発話量を文字数で比較した。

調査対象の学習者29名のうち、事前・事後両方に参加し、発話を逐語録として記録できた20名の事前と事後の発話文字数を、

一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表5)。聞き手の発話量の平均は、102文字から89文字に減少しているものの、有意差は見られなかった。また、話し手の発話量の平均は、148文字から191文字に増加し有意傾向を示した。

次に、この発話量を、話し手と聞き手が話した割合として比較した。調査対象29名のうち、事前・事後両方に参加し、発話を逐語録として記録できた20名の

ペア・コミュニケーションの発話から聞き手の割合を算出し、一要因参加者内計画の分散分析で判定した(表6)。事前と事後で聞き手の発話の割合が減少し、話し手の発話の割合が増加していることから、聞き手の発話の割合は1%水準で有意に減少した。

これらの結果から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続は、文字数としての変化は明確ではないものの、聞き手と話し手の発話量の割合において、話し手の発話の割合が増加していくことが示唆された。この、話し手の発話の割合の増加は、聞き手が既知のオープン・クエスチョンで尋ねてくることが共通理解された結果、話し手が見通しをもち、安定的に回答するようになってきている可能性が推察できる。

4. 3 分析3 聞き手の発話の質的分析

ペア・コミュニケーションにおける学習者個人の変容を検証するため、1回目と26回目の発話を比較し、「質問の技カード」の影響が見られる事例を質的に検証する。今回の分析については、まず、分析2を基に「質問の技カード」を導入した直後と練習後で話し手の発話量が大きく増加した児童を対象とした。対象については、事前と事後の文字数の増加率を算出し、その割合の多い児童を変容が見られたと判断し抽出した。次に、分析1の質問紙調査において優位に数値の向上が見られた質問項目5「クラスのだれとでも仲良く話し合えます」の項目において、数値が大きく上昇した学習者を抽出し、質問紙調査との関連を検証した。

4. 3. 1 話し手の発話量が増加した学習者の発話分析

4. 3. 1. 1 事例① 話し手の発話量が増加した学習者A

抽出事例①の学習者Aは、1回目の実践にあたり、話し手のモデルを体験した(表2)。その後、学習者Aのペアとなった話し手の発話量は1回目から26回目にかけて350%の増加を見せ、学級内で最も大きな増加が見られたことに基づき抽出した。1回目のやりとり(表7)では、モデルで示された「～という？」、「もう少し詳しく教えてください」、「エピソードを教えてください」の3通りのオープン・クエスチョンだけを網掛け部のように使ってペア・コミュニケーションを進めている。初めてのやりとりのため、話し手が返す内容は簡潔なもので、特定の種類のピザが好きという程度の情報に留まっている。これに対して26回目(表8)では、話し手の回答を受けて、適切と判断したオープン・クエスチョンを次々と網掛け部のように投げかけ、話し手の発話を促している。その結果、話し手は冒頭から「いつ、だれと」といった情報を話し(下線部①)、続いて「サワガニ以外に見つけたもの」(下線部②)や、「サワガニの量」(下線部③)に見られるような具体的情報が話されるように変容している。

表7 事例① 学習者A 1回目の発話記録

A	好きな食べ物という？
F	ピザ
A	もう少し詳しく教えてください
F	ピザのマルゲリータが好きです

表5 聞き手と話し手の発話量(N=20)

逐語録の文字数		平均 (Mean)	標準偏差 (S. D.)	F 比
聞き手の発話量	事前	102.15	45.27	$F(1, 19)=2.45$ <i>ns</i>
	事後	89.15	31.85	
話し手の発話量	事前	148.65	81.41	$F(1, 19)=4.37$ $*p<.10$
	事後	191.00	66.82	

表6 全発話における聞き手の発話の割合(N=20)

		平均 (Mean)	標準偏差 (S. D.)	F 比
聞き手の発話割合	事前	0.43	0.13	$F(1, 19)=12.75$ $**p<.01$
	事後	0.32	0.10	

表8 事例①学習者A 26回目の発話記録

A	土日の出来事という？
G	①日曜日の午前9時くらいからZさんと一緒にZさんね 一緒にサワガニを捕りに行ったことです
A	どんな感じ？

A	なるほどなるほど
A	えっと エピソードを教えてください
F	あの 初めてピザを食べたときに おいしかったからです
A	具体的にどんな感じ？
F	えっとねえ 初めてピザ屋に行って ピザを ピザのマルゲリータを食べて おいしかったからです
A	そうなんだあ あっはっは
A	何でもいいですよ

A：聞き手（抽出児），F：話し手

G	えっと いろんな沢を回ってみてサワガニがいる場所を巡って サワガニがいっぱいいたので楽しかったです
A	なるほどなるほど 例えば？
G	サワガニの他にも ②気持ち悪い虫がいました
A	具体的にどんな感じ？
G	えっと 具体的に ま ③サワガニが 10 匹ぐらい
A	気持ち悪っ
G	え？
A	気持ち悪っ
G	10 匹ぐらい見つけれられたので良かったです
A	エピソードを教えてください
G	えっとまず朝の7時ぐらいにY川の行事で空き瓶回収ってわかる？をやって その後に暇だから Zさんも暇だったから一緒に遊んで 最初はボール遊びしてて 時間があつたのでサワガニ捕まえに行きました

A：聞き手（抽出児），G：話し手

これらのことから、1 回目はモデルが用いたオープン・クエスチョンのみの形式的な投げかけだったのに対して、26 回目の発話では、聞き手の学習者 A が「質問の技カード」からオープン・クエスチョンを選んで投げかけるように変容している。これは、「質問の技カード」の質問を繰り返し用いることで、オープン・クエスチョンの意図が理解され、形式的な会話から、その場の話題に応じた相互作用による対話へと発展した可能性が推察される。

4. 3. 2. 2 事例②「質問の技カード」の言葉のみで話す学習者 B・学習者 C

抽出事例②の学習者 B は、ペアとなった話し手の発話量が 1 回目から 26 回目にかけて 114 字の増加、275%の増加率となり、学級内でも上位 5 位に含まれている。中でも 26 回目の発話では、「質問の技カード」の言葉だけの発話が見られた 2 例のうちの 1 つということから抽出した。

表 9 事例②-1 学習者 B 1 回目の発話記録

B	好きな食べ物というと？
H	レモンよ
B	もう少し詳しく教えてください
H	食べ物の中でいちばん好きです
B	エピソードを教えてください
H	**の時に みかんに似ている果物を食べた時においしかったから好きです
B	おっけー
B	うーん ④わかるわかる
H	ねえ
H	⑤え？
B	何でもいいですよ
B	他には？

B：聞き手（抽出児），H：話し手

**：聞き取り不能箇所

表 10 事例②-1 学習者 B 26 回目の発話記録

B	土日の出来事というと？
I	誕生日でお出かけに行きました
B	うんうん どんな感じ？
I	えっと誕生日プレゼントを買ってもらいました
B	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
I	誕生日プレゼントは服と靴と本を買ってもらいました
B	そうなんだー どんなイメージ？
I	えっと 本が好きだったので本を買ってもらってとても嬉しかったです
B	へえ エピソードを教えてください
I	えっと アイスクーキを ケーキで 何かケーキを食べたかったのでサーティワンに行ってアイスを買いました

B：聞き手（抽出児），I：話し手

1 回目のやりとりでは、オープン・クエスチョンを用いてエピソードまで聞いている(表 9)。学習者 B はそこから、思い出したように脈略のないあいづち(下線部④)を投げかけ、その唐突さに話し手を驚かせる様子が見られた(下線部⑤)。「質問の技カード」の言葉を導入することで、不慣れなあいづちを使う場面やタイミングに戸惑いが感じられる。これに対して 26 回目(表 10)では、網掛け部のように、相手の話をあいづちで受け、それに続けてオープン・クエスチョンで問い返す投げかけに変容している。これらの発話は、どれも「質問の技カード」のあいづちとオープン・

クエスチョンだけを用いている。

同様に、「質問の技カード」の言葉のみを使っている事例として、学習者Cを抽出し、比較分析をする。学習者Cは、発話の割合が、1回目は26%、26回目は17%と、聞き手の発話割合は少なくなり、話し手の発話量も87%と減少しているが、その中で、1回目と26回目どちらの発話も「質問の技カード」のオープン・クエスチョンのみでやりとりをしている唯一の事例であることから抽出した。

表 11 事例②-2 学習者C 1回目の発話記録

C	好きな食べ物というと？
J	えー 肉
C	どんな感じ？
J	じゅわーってなる感じ
C	もう少し詳しく教えてください
J	⑥えーと もう少し詳しく えーと もう少し詳しく えつとー みんな えー 何で言えればいいかな
J	弾力がある感じ
C	具体的にどんな感じですか？
J	⑦うーん 具体的に 具体的に えつとー 具体的にどんな感じ？
J	えつと みんなで肉を食うとうまい感じ
C	エピソードを教えてください
J	えーつと 夏に家族のみんなで 遊びに行ったりとか 友達をいっぱい呼んで 家でバーベキューをすることです

C：聞き手（抽出児）、J：話し手

1回目のやりとり(表 11)では、網掛け部のオープン・クエスチョンが次々と投げかけられるため、話し手はその都度立ち止まり、適切な回答を考えている(下線部⑥、⑦)。26回目(表 12)は、オープン・クエスチョンが「どんな感じ？(下線部⑧)」という抽象的な投げかけから、「エピソード(を教えてください)は？(下線部⑨)」という、具体的に迫る投げかけに急激な飛躍をしている。オープン・クエスチョンだけを使って話すということのみに意識が向いた結果、義務的なやりとりで話し手の思考を深める機会を逃していることが推測される。

これらの様子から、話し手の思考を深め、聞き手との相互作用にするためには、「質問の技カード」のあいづちで話し手の発話を受け止めることが効果的であることが推測できる。同様に、相手の発話を受けて、話し手の話したいことに寄り添ったオープン・クエスチョンの投げかけが、話し手の思考を深めていくことが示唆された。

4. 3. 2 質問紙調査の数値が向上した学習者の発話分析

比較的平均が高い学級において、2ポイント以上の上昇が見られた4例のうち、事前と事後の比較ができる学習者Dと学習者Eの事例を分析した。

4. 3. 2. 1 事例③ 肯定的評価に大きく変化した学習者D

抽出事例③の学習者Dは、質問項目5の回答において、事前が3「どちらでもない、どちらとも思わない」から5「よくある、とてもそう思う」へと上昇した2例のうち1回目と26回目を比較できる事例であることから抽出した。

表 13 事例③ 学習者D 1回目の発話記録

D	好きな食べ物というと？
L	パンです
D	うんうん もう少し詳しく教えてください
L	えつと えつと 何だっけ
D	パン？ パンの 何の種類が好きですか？
L	⑩うーんとね
D	何でもいいですよ
L	えつとホットドッグみたいなやつだとかカレーパン
D	どん 具体的にどんな感じ？
L	具体的に？
D	どこのパンがおいしいですか？

表 12 事例②-2 学習者C 26回目の発話記録

C	土日の出来事というと？
K	えつと えつと ゲームをしました
C	⑧どんな感じ？
K	えつと えつと
K	えつと えつと えつと どんな感じだったっけ？
K	えつと クリアできない敵とかをやりました
C	⑨エピソードは？
K	エピソードは えつと 1時に来て Xくんは やりたくないって言って やって 分からないとこだけやりました
C	他には？
K	他に？サッカーがありました 少しだけ

C：聞き手（抽出児）、K：話し手

表 14 事例③ 学習者D 26回目の発話記録

D	土日の出来事というと？
M	えつと カポエイラというショーをしました
D	うんうん どんな感じ？
M	えつとみんなが見られてる中でやりました
D	そうなの？
M	そう
D	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
M	楽しかったし えーと 恥ずかしかったです
D	エピソードを教えてください
M	えつと えーつと
M	場所は分かんないけど えーと車で1時間くらいの

L	⑩どこのパン それはあんまりありません
D	そうなんだあ
D	エピソードを教えてください
L	エピソードないなあ
L	初めて食べたときにおいしかった
D	うんうん そこはどんなパンでしたか？
L	⑪わかんない どこか
D	どっか？

D: 聞き手 (抽出児), L: 話し手

	ところでやって えっとおばあちゃんたちも 見にきてくれました
D	他にはありますか？
M	ありません
D	えっと どんな演技をしたんですか？
M	えっと ショー特有の何か変なのをやりました
D	他には何かしましたか？
M	しません

D: 聞き手 (抽出児), M: 話し手

1 回目のやりとり (表 13) では、網掛け部のようなオープン・クエスチョンではない別の質問が投げかけられている。これらの質問は、聞き手の興味関心に焦点化された質問と考えられる。話し手の思考を深める流れに合致せず、話し手が戸惑う場面 (下線部⑩, ⑪, ⑫) が見られ、結果的に単語程度のやりとりで終わっている。対して 26 回目のやりとり (表 14) では、エピソードを聞く段階まではあいづちで受け止め、オープン・クエスチョンで返すやりとりに変容している。1 回目に見られた焦点化された質問は、一通り話を聞き終わった後 (網掛け部)、エピソードを具体化するための投げかけとして出現している。

これらのことから、オープン・クエスチョンに含まれない質問が、話し手の思考を深めていくペア・コミュニケーションにおいては不向きであることが考えられる。学習者 D は、繰り返し聞き手と話し手の役割を重ねる中で、「質問の技カード」のオープン・クエスチョンを効果的に使ってスムーズなやりとりができることを体験した結果、発話に変容し、質問紙の数値上昇につながっていったと推測できる。

4. 3. 2. 2 事例④ 否定的評価が肯定的評価に変化した学習者 E

抽出事例④の学習者 E は、質問項目 1~4 については、事前と事後で最も肯定的な 5 の評価をしていたにも関わらず、質問項目 5 のみ、事前が 2 「あまりない、あまりそう思わない」で、事後に 4 「少しある、少しそう思う」へと上昇していた。質問項目 1~4 の回答結果から、親しい友人間では不安や抵抗なく関わっていることが推察できる。しかし、質問項目 5 「クラスのだれとでも」という点においてのみ否定的評価からの大きな変容が見られたことから抽出した。

表 15 事例④ 学習者 E 1 回目の発話記録

E	好きな食べ物というと？
N	お寿司
E	うんうん どんな感じ？
N	どんな感じ？ えっと お父さんの遺伝があるから 絶対もうすぐ アレルギーになるけど それでもやめられない
E	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
N	特にエンガワが好きで 甘くて コリコリしてて おいしいからです
E	例えば？
N	例えば？ えっと 焼き鳥の軟骨みたいな味で
N	あ 味じゃないや 焼き鳥の軟骨みたいな食感が好きだ
E	そうなんだあ 具体的にどんな感じ？
N	⑬もう一回 もう少し
E	どんなイメージ？
N	どんなイメージ？ ただ真っ白いイメージ
E	エピソードを教えてください
E	例えば？
N	例えば？
N	えっと 焼き鳥の軟骨みたいな味で
N	あ 味じゃないや 焼き鳥の軟骨みたいな食感が好きだ
E	そうなんだあ 具体的にどんな感じ？
N	もう一回 もう少し

表 16 事例④ 学習者 E 26 回目の発話記録

E	土日の出来事というと？
O	えーと V くと一緒にサワガニを捕まえに行きました
E	書くの？
O	え 分かんない
E	えっと どんな感じでしたか？
O	えっと 最初は Y 川のところを回ったけれどサワガニがいなくて W 町まで行って捕まえに行きました
E	なるほどなるほど もう少し詳しく教えてください
O	えっと W 町の Y 川の白山神社のところから裏をずっと行って 途中の道にある沢をどんどん探して行きました
E	例えば？
O	例えば 何がえー 何が例えば？
O	どんぐりの大きさの捕まえたとか？
O	えーと 大きいのは 手が 手と足が 2 本 1 本なかったけど えー横が 3 セン 5 センチぐらいで 縦が 2 センチぐらいのを捕まえました
E	具体的にどんな感じ？
O	ええ
O	⑭エピソードに替えてください
E	エピソードを教えてください

E	どんなイメージ？
N	どんなイメージ？ ただ真っ白いイメージ
E	エピソードを教えてください
N	えっと 小さい頃に エンガワっていうサーモン以外食べてなかったからエンガワってものを知らなくて 普通に食ったらおいしくて そんでこれなんだろうって お父さん帆立貝じゃないよなっつって 全然形が違いますって

E：聞き手（抽出児），N：話し手

0	えっと そのあとに もっと捕まえようと言って何か石が積んであるところに水が出てたのでそこから辺を探したら 5匹ぐらい捕まえられたので良かったです
---	--

E：聞き手（抽出児），0：話し手

学習者Eは、1回目のやりとりから、前述の学習者Bのように、あいづちで受け、オープン・クエスチョンで返すやりとりをしていることが網掛け部から分かる（表15）。その結果、話し手は好きな食べ物のジャンルから固有の品物へと好みに気付き、その食感や初めて食べた時のエピソードまで深めている。同様に26回目のやりとりでは、話し手の話を受けて、オープン・クエスチョンを投げかけることで、話し手は豊かな量の発話で思考を深め、具体的な場面が浮かぶエピソードに迫っていることが分かる（表16）。また、聞き手である学習者Eに話し手が聞き返し（表15下線部⑬）たり、話しやすさのために問い直しをお願い（表16下線部⑭）したりすることに学習者Eが快く応じている様子から、普段から関わりやすい人柄で、柔軟なやりとりができる様子が推察できる。

これらのことから、学習者Eは、普段の友達以外のクラスメイトと「質問の技カード」を用いた活動を繰り返す中で、柔軟に「質問の技」を使いこなすことで、本来できていたであろう対話の心地よさを実感し、質問紙の肯定的評価への変容につながったものと考えられる。

4. 3. 3 聞き手の発話の質的分析における全体の考察

上記の事例から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの効果として、次の3つが考えられる。

第一に、「質問の技カード」の言葉が型として取り入れられることにより、形式的な投げかけから始まるものの、繰り返しにより、聞き手が話し手の話やその場の状況に応じて、あいづちとオープン・クエスチョンを展開することにより、会話が相互作用による対話へと発展していく可能性が示唆された。

第二に、「質問の技カード」の言葉のあいづちが、聞き手が話し手の話を穏やかに受け止める効果をもち、オープン・クエスチョンが話し手の思考を深める投げかけとして作用していくことが示唆された。

第三に、「質問の技カード」の言葉を用いたやりとりが、話し手の思考を深めることを体験的に理解することで、クラスのより多くの人とコミュニケーションを図ろうとする態度を育てていることが示唆された。

5 結論

分析1から、学級全員と関わろうとする「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの積み重ねが、学級内のより多くの人と仲良く関わるためのきっかけを生み出していることが示唆された。

分析2から、「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの継続が、ペアの活動における聞き手と話し手の発話において、話し手の発話の割合を増加させることが分かった。

分析3から、「質問の技カード」の言葉がお互いに身につく、相互作用として機能していくことにより、聞き手のあいづちで話し手の話を受け止め、オープン・クエスチョンによって思考を深めていくことを促す役割が示された。

以上の分析から、「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションは、学級内での多様な相手との繰り返しにより習得されていくことにより、形式的な会話から相互作用による対話へと発展していく可能性が示唆された。また、その過程において、学級内のより多くの人と話し合おうとする人間関係の構築を促進していることが示唆された。

6 今後の課題

本研究では、単一学級における「質問の技カード」を用いたペア・コミュニケーションの習得について、聞き手と話し手の役割を交代しながら練習を重ねる過程の聞き手に注目した事例分析を行ってきた。

そのなかで、今後の課題として大きく2点が挙げられる。第一に、ペア・コミュニケーションの話題の具体性によ

る話しやすさの差があることである。話題の話しやすさや「質問の技」の使いやすさに注目して、同一の話題による事前事後の比較・分析を、より長い期間や多くの回数を重ねて進めていくことが求められる。第二に、「質問の技」を扱う児童の文脈を理解する力や、共感する力との関係性を検証する必要がある。そのために、児童の学齢や学力との比較検討も今後の課題として想定していくことが求められる。

これらの課題を中心に、今後も引き続き、聞き手における投げかけの事例を集めた比較・分析の必要性が考えられる。

注

- 1) ホワイトボード・ミーティング(R)：ホワイトボードを活用して進める会議の方法。ファシリテーターが参加者の意見をホワイトボードに書くので、何を話し合っているのかが明確になり、効率的、効果的に会議が進む方法とされる。2003年に、ちょんせいこ(株式会社ひとまち)が開発し、幅広い多様な領域で取り組まれている。ホワイトボード・ミーティング(R)を教える場合は株式会社ひとまちの認定講師資格が必要であるが、小・中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の教職員が自校の児童・生徒・教職員に教える場合に限り認定講師資格は不要である。詳細は株式会社ひとまち (<http://wbmf.info>) に掲載。
- 2) 「ホワイトボード・ミーティング(R)質問の技カード」：「ホワイトボード・ミーティング(R)のファシリテーターに必須の技術」とされる、9つのオープン・クエスチョンの使いこなしのため、9つのオープン・クエスチョンと8つのあいづちの言葉が掲載されているカード(図1)。(13) ちょん(2015) (14) 掲載のカードを複製して配布できるほか、株式会社ひとまちを通じて、名刺サイズのカードを購入することができる。
- 3) ペア・コミュニケーション：「『聴き合う』や『時間を上手に共有する』ことを体験的に学ぶために、折にふれ、繰り返し積み上げたいアクティビティ」(16)と、ホワイトボード・ミーティング(R)における一つの活動として定義されている。本稿では「ペア活動」と分けて具体的なアクティビティ(活動)の名称として使用している。
- 4) オープン・クエスチョン：ここでは「質問の技カード」に記載された9つのオープン・クエスチョンを指す。ホワイトボード・ミーティング(R)においては、このオープン・クエスチョンとあいづちが、話し手の思考を深め、参加者との情報共有を進める質問の技術として、練習による習得と活用が推奨されている(15)。
- 5) ファシリテーター：「言語活動(コミュニケーション活動)を育みながら、豊かな話し合いや学びの場をつくる進行役」(17)と定義する。また、本稿のペア・コミュニケーションにおける聞き手がこのファシリテーター役に相当する。

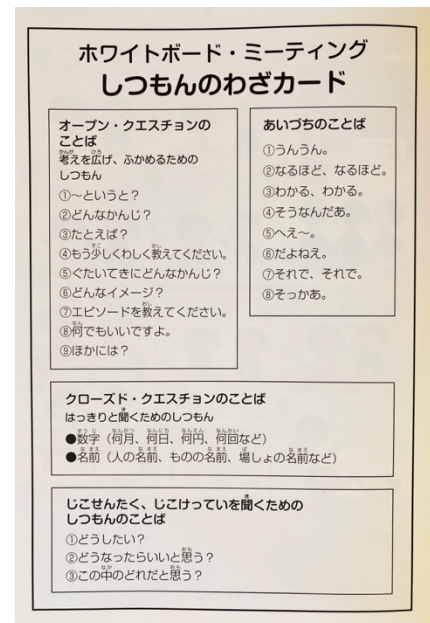


図1 質問の技カード

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」，文部科学省，pp. 49-50，2017.
- (2) 前掲(1)，p. 80，2017.
- (3) 前掲(1)，p. 81，2017.
- (4) 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎：「特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践」，長崎大学教育実践総合センター紀要，Vol. 13，pp. 231-239，長崎大学，2014.
- (5) 池島徳大・福井淳也：「ピア・サポートを活かした協同学習」，奈良教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」，Vol. 4，pp. 55-60，奈良教育大学大学院教育学研究科専門職課程教職開発専攻，2012.
- (6) 倉盛美穂子：「児童の話し合い過程の分析-児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響-」，教育心理学研究，47-2，pp. 121-130，日本教育心理学会，1999.
- (7) 伊藤幸洋・佐藤年明：『学びに向かう力』を育てるペア学習：1年国語の授業を通して」，三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，Vol. 34，pp. 49-54，三重大学教育学部附属教育実践総合センター，2014.
- (8) 岩瀬直樹・ちょんせいこ：『信頼ベースのクラスをつくる よくわかる学級ファシリテーション③授業編』，p. 48，

解放出版社，2013.

- (9) 岩瀬直樹・ちょんせいこ：『信頼ベースのクラスをつくる よくわかる学級ファシリテーション②子どもホワイトボード・ミーティング編』，pp. 28-38，解放出版社，2011.
- (10) ちょんせいこ：『ホワイトボード・ミーティング(R)検定試験公式テキスト Basic 3級』，p. 18，株式会社ひとまち，2016.
- (11) ちょんせいこ：『ちょんせいこのホワイトボード・ミーティング』，pp. 28-29，小学館，2015.
- (12) 前掲 (10)，p. 27，株式会社ひとまち，2016.
- (13) 前掲 (10)，p. 26，株式会社ひとまち，2016.
- (14) 前掲 (11)，p. 30，小学館，2015.
- (15) 前掲 (10)，p. 26，株式会社ひとまち，2016.
- (16) ちょんせいこ：『元気になる会議 ホワイトボード・ミーティングのすすめ方』，pp. 20-21，解放出版社，2010.
- (17) 前掲 (11)，p. 14，小学館，2015.