

グループ学習の仕方に関する授業の実践的研究

出口 拓彦¹⁾ 三島 浩路²⁾ 吉田 俊和

問 題

小集団の児童・生徒で行われるグループ学習は、今日、多くの学級に取り入れられている (Cohen, 1994; 梶田・塙田・石田・杉江, 1980)。その理由としては、「学習への参加度を高める」「討論による思考の深化」「効果的な相互交渉」「人間関係・仲間意識の育成」という、児童・生徒の学習への参加や交流に関するものなどが挙げられている (梶田ら, 1980)。さらに、国外においても、学習の促進、学問的な多様性への受容、向社会的行動の発達や異人種間の受容など、学習面および社会性の育成という観点から、グループ学習は広く受け入れられていることが報告されている (Cohen, 1994)。

このようなグループ学習の効果について、Sharan, Hertz-Lazarowitz & Ackerman (1980) は、小学生を対象にグループ学習と一斉学習による授業における学業成績を比較し、グループ学習の方がより高い学業成績を示したことを報告している。同様の結果は、高校生を対象にした Lazarowitz & Karsnernty (1990) によても示されている。また、Yagar, Johnson & Johnson (1985) は、グループ学習と個人による学習における学習課題の遂行状況について比較検討し、グループ学習の方がより正確に課題が行われていたことを見いだしている。

さらに、前述のような学習面に関する効果のみならず、児童・生徒の対人関係や社会性に対するグループ学習の効果多くの研究によって報告されている。DeVries, Edwards & Slavin (1978) は、TGT 方式による授業を行うことによって、ソシオメトリック・テストによる異人種間の選択率が上昇する傾向を示している。また、市川・吉田 (1981b) は、小学校 5 年生を対象とした研究により、自由バズ方式を用いることで、「社会的相互

作用が許される様々な機会と、考え方や感情の表明が許される程度」である接近構造得点が上昇することを示唆し、市川・吉田 (1981a) は、学級における児童の社会的地位の差を減少させる傾向を見いだしている。

これらの研究から、グループ学習は学業面のみならず、児童・生徒の社会性や対人関係という側面に対しても肯定的な効果を持っていることが示唆されている。

しかし、グループ学習のような児童・生徒同士の話し合いを含む学習形態に対しては、「考えない子が出る場合がある」(橋本, 1994)という問題点も指摘されている。また、市川・有門・是次・丹羽・野口・浜野・吉井・吉田 (1987) も、「成績上位の子どもは、課題に対する取り組みが積極的であるが、成績下位の子どもは、取り組みが消極的であったり、上位の子どもに依存することがある」という問題点を指摘している。さらに、梶田ら (1980) は現職教師を対象に、「児童が自分の意見をはっきり述べることがどの程度できたか」について調査したところ、「述べられない子が多い」という回答が 13.3%、「半々ぐらい」は 62.6% に及んでいたことを報告している。

このような問題に対して、近年、「グループ学習に対する指導」が注目されている (Gillies & Ashman, 1996, 1997, 1998; Webb & Farivar, 1994)。これらの研究では、グループ学習における課題の進め方や対人関係に関するスキルの指導 (e.g. Gillies & Ashman, 1998), 課題を達成するための援助のスキルに関する指導 (Webb & Farivar, 1994) などが行われている。そして、このような指導は、学習中の相互作用や学業成績に対して、肯定的な影響を及ぼす傾向が見いだされている。

また、出口 (2002a) は、グループ学習に対する指導を行うことによって、教科に対する自己評価が低い児童 (苦手意識を持っている児童) であっても、頻繁に発言することが可能となることを示唆している。しかし、この研究において相関的な手法が用いられており、指導と発言頻度との因果関係に関しては、十分に明確化されて

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程（後期課程）

2) 名古屋市立浦里小学校教諭

いない。また、学習中の発言については、「発言頻度」という量的な侧面を中心に測定がなされており、「いかなる文脈でどのような内容の発言が行われたのか」という、質的な侧面については十分に検討されていない。

そこで、本研究においては、学習中の発言内容の質的側面に注目しつつ、グループ学習に対する指導を教室場面において実施し、実験的手法によってその効果を検証することを目的とした。

方法

実験協力者および教科

愛知県における公立小学校の5年生29名（男子17名、女子12名）および担任教師1名（男性）。なお、実験協力者は全て同一の学級に所属していた。実験の時期は2002年の5月から7月であった。なお、グループ学習に関しては、課題によって成員間の相互作用の質が異なる可能性が示唆されている（Cohen, 1994）。このことから、本研究においては、比較的多くの学級においてグループ学習が取り入れられている社会（梶田ら, 1980）に教科を特定した。なお、「理科」も比較的グループ学習が取り入れられることの多い教科であることが報告されている（梶田ら, 1980）。しかし、実験協力者の所属する学級においては、教室でのグループ学習が行われることが少ない単元が扱われており、理科の授業においては、テープレコーダ等の測定機器による観察が困難であると考えられた。このため、今回は社会のみを扱うこととした。

独立変数

1. 児童の学力

担任教師に対して、各児童の社会の学力について、「たいへん優れている」から「力が不足している」の5段階評定で回答を求めた。

2. グループ学習の仕方に関する授業

グループ学習に対する指導に関して、出口（2001）は「参加・協力に関する指導」「討議に関する指導」を共に行うことの重要性を示唆している。また、「討議に関する指導」のみが頻繁に行われた学級の児童は、最も否定的な認知を示していたことも報告している。このため、本研究においては、「みんなで協力することの大切さ（参加・協力に関する指導）」「発言の仕方（討議に関する指導）」の2種類の授業を各1時間ずつ行った。さらに、「討議に関する指導」のみを行うことによる否定的な効果を防止するために、先に「みんなで協力することの大切さ」の授業を行った後で、「発言の仕方」の授業を行った。なお、各授業の具体的な学習指導案は、第1・

第3著者、および公立小学校の現職教師である第2著者との協議によって作成された。

1) 「みんなで協力することの大切さ」の授業 NASA月サバイバル問題（e.g. Hall & Watson, 1970；伊東・川津, 1982；小窪, 1999；白樺, 1985；吉田・小川・坂本・出口・斎藤・廣岡・石田・小池, 2001）を基に、「みんなで協力することの大切さ」について、体験を通じて学習することを目的とした授業を行った。

まず、NASA月サバイバル問題を、約1時間の授業で実施可能なように変更し、問題が印刷されたプリントを児童個人に配布した。この課題は、「月で遭難した際に必要な物品を、14の物品名が掲載されたリストから、5つ選択させる」というものである。課題は、個人およびグループでそれぞれ行い、両者の解答を比較して、どちらの解答が適切であるかを判断させる。なお、原典においては、15の物品を重要な順に並び替え、事前に設定された正解の順位と、解答との「ずれ」を算出するようになっている。しかし、ずれの算出の際には絶対値の概念を理解する必要があり、小学5年生には難しいと考えられたため、解答の際に順位を求めるることは避け、重要なもののだけを5つ選択させることとした。また、原典には「携帯用の暖房器」という物品もリストに入っているが、この物品の重要性を判断する際には、遭難した月面が昼側（太陽が当たっている側）なのか夜側なのかという説明が必要であり、課題が複雑になる可能性が考えられた。このため、本物品についてはリストから除外し、計14個の物品を扱うものとした。

次に、上記の課題について、約5分間児童個人で考えさせた。この際には、物品の重要度を考える際のヒントとなる文が書かれた「情報カード」を個人に配布した。情報カードは、1枚につき3つないし4つの物品についてのヒントが書かれている。4人構成のグループに対しては、3つの物品について書かれた情報カードを配布し、3人構成のグループに対しては4つの物品について書かれた情報カードを配布した。これは、グループの人数によって、得られる情報の数に差が出ないようにするためにある。また、各児童が属しているグループの他の成員には、全て別々の物品のヒントが知らされるようにした。個人による解答終了後、3～4人のグループを編成し、同様の課題について約10分間の話し合いを行わせた。そして、結果をグループ用解答用紙に記入させた。この際、始めに「個人による解答」の一覧表を作成させ、これを参考にして話し合いを行うよう指示した。また、グループでの話し合い中に1回だけ、1つの物品についてのヒントを教師に質問できることを説明した。なお、話し合いの際には、「人の意見をしっかりと聞く」「人の意見を

聞くときは話している人の顔を見る」「自分の意見を言うときは理由も一緒に言う」という点について留意するように、事前に指示した。

話し合い終了後、物品の重要度に応じた点数（最も重要な物品は14点、以下13, 12, 11点…とした）が記されたプリントを配布し、正解を示した。その後、個人用・グループ用の解答用紙それぞれについて、選択した5つの物品の得点を計算させた（理論上の得点範囲は15～60点）。そして、「グループによる解答」と正解とのずれを、各グループの代表者に発表させた。次に、「個人による解答」と「グループによる解答」を比較させ、どちらのほうが適切な（正解に近い）解答を出すことができたのかについて挙手を求めた。そして、一般に、個人による解答よりもグループにより解答の方が適切であることを確認すると共に、グループで協力して課題に取り組むことの大切さについて説明した。

2) 「発言の仕方」の授業 モラルジレンマ場面（荒木, 1996a, 1996b）を参考に作成した課題を基に、適切な発言の行い方について、経験を通して学習させることを目的とした授業を行った。使用したモラルジレンマ場面は、「自分のクラスを優勝させるために、クラスのみんなにサッカーを教えているときに、他のクラスの友人にも教えてあげるべきか否か」（吉田・小川・出口・斎藤・坂本・廣岡・石田・元吉, 2000）というものである。

授業は、荒木（1996a, 1996b）を参考に、以下のような過程によって行われた。まず、モラルジレンマ場面が書かれたプリントを児童個人に配布した。次に、個人で5分間程度、解決策とその理由について考えてもらい、これを紙に記入させた。その後、3～4人編成のグループにより、話し合いを行わせた。なお、グループでの話し合いの際には、「自分の意見を言うときには、しっかりと理由を言う」「メンバーの人が良い意見をいったら、ほめるようにする」「自分と異なる意見や反対意見を言われても、ちゃんと聞く」という点について留意するよう、事前に指示した。話し合い終了後、各グループでの解決策とその理由について発表し、多様な意見が存在することについても確認した。

従属変数

1. グループ学習の結果に対する認知

出口（2002b）による尺度を社会に対するグループ学習について質問するように変更したものを使用した。質問項目の例としては、「勉強している内容をよく理解することができた」「ひとりぼっちで、さみしいと思わなくてすんだ」などが挙げられる。これらの計11項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」の5段階

評定によって児童に回答を求めた。

2. グループ学習中の相互作用

社会のグループ学習中に、各グループにテープレコーダーを1つずつ配置し、児童間の相互作用の様子を記録した。また、1名の観察者（男性）が1つのグループに同席し、フィールドノートによってグループの成員個人個人の発言内容の記録を行った。さらに、記録の補助として、他の6グループの内、2つのグループについてはビデオカメラによる記録も行った。また、グループ学習中の教師の発言内容についても記録するために、担任教師がICレコーダーを携帯し、これによって音声を記録した。なお、フィールドノートやビデオカメラによる記録の対象は、この学級における標準的な成員数である4人編成のグループとした。

手続き

本研究においては、統制群を設けることが困難であったため、以下のようなデザインによって実験が行われた。

まず、「グループ学習」を行うグループの編成が行われた。編成の際には、グループ間で児童の学力に極端な差が生じないように留意された。次に、社会における児童の学力を担任教師が評定した。また、学力の測定から約1ヶ月半後に、質問紙調査によるグループ学習の結果に対する認知の測定（1回目）がなされた。さらに、その翌週に、再度同様の測定（2回目）が行われた。測定を時期をおいて2回繰り返したのは、実験的な操作（グループ学習の仕方に関する授業）を行わない場合の従属変数の変化量（グループ学習を複数回経験することによって生じる変化量）を測定するためである。1回目の測定と2回目の測定の間には、5時間分の社会の授業が行われた。

2回目の測定終了後、「グループ学習の仕方に関する授業」（以下「実験授業」と記す）が行われた。この授業は2種類の授業からなっているが、一般的の授業の予定などを考慮し、1週間ほど間をあけて行われた。授業は、全て担任教師によって行われた。2種類の授業が終了した2週間後、グループ学習の結果に対する認知の測定（3回目）を行った。これは、実験的な操作を行った場合の従属変数の変化量を測定するためである。なお、2回目の測定と3回目の測定の間には、6時間分の社会の授業が行われた。

また、質問紙による測定の他に、観察による学習中の相互作用の測定も併せて行われた。観察は、グループ学習に関する授業前に3回、授業後に2回、週に1回の間隔で行われた。観察された社会の授業は、基本的に木曜日の2時間目に行われたが、3回目のみ水曜日の3時間

目に行われた。授業の内容は、教科書の中から各グループが学習したいと思うテーマを決め、グループで協力して調べた内容をまとめる、というものである。

観察の対象となった授業は、全て通常の教室で行われた。観察に使用されたテープレコーダおよびビデオカメラの設置は、担任教師と1名の観察者が共同で行った。また、観察者は、1回目の観察の際に、「先生が『学校でこんな授業をしています』ということを発表する集まりがあるのですが、それに協力してもらうために、授業を見に来てもらおうと思います」と児童に紹介され、自己紹介が行われた。また、観察に使用された測定機器の記録によって児童の成績をつけることはしない旨も、担任教師から伝えられた。

結 果

実験授業における課題の実施結果

1. 「みんなで協力することの大切さ」の授業

課題（NASA 月サバイバル問題）における、「個人による得点」と「集団による得点」の差を比較したところ、集団による得点の方が平均して6.15点（標準偏差5.66）ほど高かった。また、出席者26名のうち22名が集団による得点の方が高くなり、個人の得点の方が良かった者は2名、個人による得点と集団による得点が同点であった者は2名であった。

2. 「発言の仕方」の授業

グループによる話し合いの結論は、全7グループ中、「(サッカーを)教えてあげる」が2グループ、「少しだけ(ないし基礎だけ)教えてあげる」が4グループ、「教えてあげない」が1グループであった。また、「サッカーを(少しだけ)教えてあげる」という意見の理由としては、「教えることによって相手を強くして大会を盛り上げる」という趣旨のものが多かった。なお、「教えてあげない」という意見の理由は、「しんゆうだけほかのクラスの人におしえるとほかのクラスの人におしえたことといっしょになってしまふから、しんゆうでもおしえない（原文のまま引用、空白は著者が加筆）」というものであった。

各変数の指標の算出

1. 児童の学力（教師用質問紙）

中央値（3.00）を基準として、学力「高群」（n=10）、「低群」（n=19）に児童を2分した。なお、学力が中央値と等しい児童は低群に分類した。

2. グループ学習の結果に対する認知（児童用質問紙）

まず、3回の測定値を項目ごとに合計した。次に、この合計値を基に、因子分析（主成分分析・バリマックス

TABLE 1 グループ学習の結果に対する認知の変化
(学力別)

学力	1回目	2回目	3回目
低	4.04 (0.17) ^a	4.22 (0.27)	実験授業 4.13 (0.26)
高	4.48 (0.19)	3.97 (0.30)	4.29 (0.28)
平均	4.26 (0.13)	4.09 (0.20)	4.21 (0.19)

a) 括弧外の値は平均値、括弧内の値は標準偏差

回転）を行った。その結果、回転前の第1成分で全分散の64.34%が説明されており、固有値の減衰状況や因子の解釈可能性なども考慮して、1因子解を採用した。さらに、内的整合性について検討するために、 α 係数およびIT相関を算出したところ、IT相関が.23と低い値を示した項目が1つ存在した（「自分からすすんで、調べたり発表したりすることができた」）。また、この項目を除外した場合、 α 係数は.94から.95へと上昇するため、本項目は以後の分析から除外した（なお、他の項目のIT相関は全て.57以上であった）。

次に、各回の測定値ごとに、10個の項目に対する回答を合計した（TABLE 1）。そして、2回目の測定値から1回目の測定値を引いたものを授業前の変化量の指標とし、3回目の測定値から2回目の測定値を引いたものを授業後の変化量の指標とした。

実験授業の効果

1. グループ学習の結果に対する認知

実験授業（授業前・授業後、対応あり）×学力（高・低、対応なし）を独立変数、グループ学習の結果に対する認知を従属変数とした、 2×2 の混合デザインによる2要因分散分析を行った（TABLE 2, FIGURE 1）。その結果、5%水準で「実験授業×学力」の有意な交互作用が示された。交互作用については、学力が高い児童は、指導が行われない場合、結果に対する認知は否定的なものとなるが、指導が行われた場合は、肯定的なものとなる傾向が示された。一方、学力が低い児童については、指導の有無による認知の変化に顕著な差は見られなかっただ。なお、授業や学力の主効果については、有意な効果は示されなかった。

なお、「みんなで協力することの大切さ」の授業における課題（NASA 月サバイバル問題）は「個人による得点」と「集団による得点」を比較させ、後者の方が高くなることによって、グループで考えることの大切さについて実感させることを目的をしている。このため、「個人による得点」と「集団による得点」との差の大きさによって、個々人に対する授業の効果が異なる可能性が考えられた。つまり、「個人による得点」よりも「集

TABLE 2 グループ学習の仕方に関する授業と児童の認知の分散分析結果（学力別）

授業	学力	結果に対する認知の変化量
前	低	.18 (0.18)*
	高	-.51 (0.20)
後	低	-.08 (0.18)
	高	.32 (0.20)
授業の主効果		$F=1.36$ (<i>n.s.</i>)
学力の主効果		$F=1.65$ (<i>n.s.</i>)
授業 × 学力		$F=4.92$ ($p<.05$)

a) 括弧外の値は平均値、括弧内の値は標準偏差

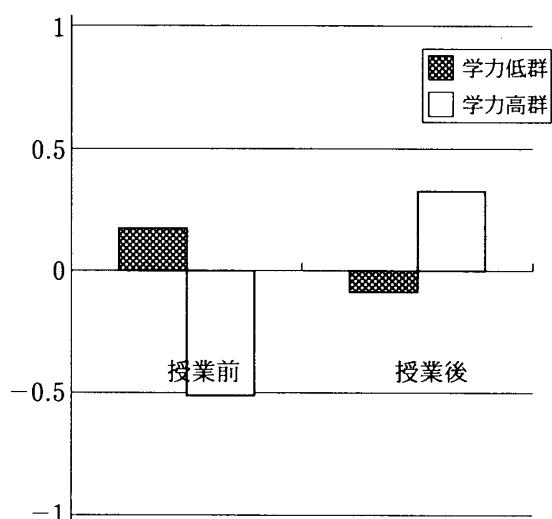


FIGURE 1 実験授業前後における学習の結果に対する認知の変化（学力別）

団による得点」の方が比較的高くなった児童は、集団で考えることのメリットについて強く実感することが可能となる一方で、2つの得点の間に顕著な差が出なかった児童や、逆に「個人による得点」の方が高くなった児童にとっては、このようなメリットをあまり実感することができず、授業の効果が低くなる可能性が考えられた。このことから、上記の点について検討するために、「個人による得点」と「集団による得点」の差と、実験授業後の「結果に対する認知」の変化量との相関係数を算出した。その結果、 $r=-.05$ (*n.s.*) であり、有意な相関は示されなかった。また、実験授業前の「結果に対する認知」の影響を統制した偏相関係数の算出も行ったが、 $r=.05$ (*n.s.*) であり、有意な関連は示されなかった。

2. グループ学習中の発言内容

質問紙による分析結果を質的に検討するため、観察による発話記録を基に、学習中の児童間の発言内容につい

ての事例的な分析を行った。

1) 発言内容の文章化 観察データの分析は、質問紙による測定にあわせて、6月6日、6月19日、7月4日の計3回の授業に対して行った。分析の際には、発言を行った成員を特定する必要が考えられたため、フィールドノートによって、個々の成員の発言内容等が記録されたグループを分析の対象とした。なお、ビデオカメラによる測定では、周囲のグループの音声も録音されてしまい、個々の成員の発言内容の聞き取りが困難であった。このため、フィールドノートによる測定がなされたグループのみを分析の対象とした。

分析の対象とされたグループは、男子3名（以下、「児童A・B・C」と記す）、女子1名（以下「児童D」と記す）の計4名で編成されている。児童Aは、グループ・リーダ（各グループに1人ずつ設定されている）であり、また、社会の学力は5段階評定で5と、高い学力を有している。また、児童B・C・Dの社会の学力は、いずれも3であった。児童Aのグループ学習に対する認知（質問紙によって測定）については、実験授業前では否定的、授業後は肯定的に変化しており、学力高群全体における認知の変化と同様のパターンを示していた（授業前の変化量： -1.80 、授業後： $+.50$ ）。児童Bは、児童Aと、ほぼ同様のパターンを示していた（授業前： $-.70$ 、授業後： $+.10$ ）。また、児童Dについては、認知の変化に対する実験授業の影響は特に見られず、学力低群全体における傾向とほぼ同様であった（授業前： $+.60$ 、授業後： $+.40$ ）。なお、児童Cは、実験授業前はやや肯定的に変化したが（授業前： $+.20$ ）、3回目の測定の際に欠席していたため、授業後の認知の変化について検討できなかった。

オーディオ・テープによる発話記録は、フィールドノートを参照して、個々人の発言内容が分かるように逐語的に文章化された（付録参照）。文章化の際は、発言者が変わるまでを1つのまとまりとして記述された。発言者が不明確な場合は、発言者と思われるイニシャルの後に「？」を記載し、発言者の弁別が非常に困難であった場合はイニシャルは記載せず、「？」のみを記した（なお、分析の対象となったグループについては、話し合い中の教師による指導は特にみられなかった）。また、発言内容の聞き取りが困難な部分については、「xxx」を記した。さらに、発話の際のイントネーションなど、非言語的な部分に関しても適宜注釈を入れた（発言内容の文章化の方法は、清水・内田（2001）を参考にした）。

また、分析の対象とした時間は、グループ学習開始から約5分間とした。ただし、グループ形態という座席配置は行われているものの、個々人で課題を行うように教

師から指導され、児童間の相談を行うことは止められている時間は分析の対象外とし、グループでの話し合いが開始されてからの様子を分析の対象とした。また、授業の始めに、教師からグループリーダーに対して伝えられた指示を、グループリーダーが成員に対して一方的に伝達ないし確認している間も分析の対象外とし、児童間の双方向的な話し合いが開始されてからの様子を分析の対象とした。

2) 実験授業前後における発言内容の変化 6月6日(実験授業前1回目)における話し合いは、グループでの課題における各自の担当箇所の割り振りについてのものである。話し合いは、主として児童Bの担当箇所について扱われた。しかし、話し合いの開始から5分経過しても、結局Bの担当箇所は決まらないままであった。また、発言のほとんどはAとBによるものであり、成員の了解を得ないで自分の担当箇所を決めようとするBの行動をAが制止する場面もしばしば見られた(TABLE 3)。なお、5分間の発言総数は89回であった(内訳は、児童Aから順に35, 35, 13, 1回で、発言者不明は5回)。

6月19日(実験授業前2回目)における話し合いも、前回と同様、各自の担当箇所を決めるものであった。2回目も、前回と同様、主として児童Bの担当箇所について扱われた。しかし、話し合いの中盤ほどで児童B

の担当箇所が決定し、後半は他の成員の担当箇所について話し合われた。このように、1回目の話し合いに比べて、課題の進行の程度はやや早くなかった。しかし、1回目の話し合いと同様に、発言のほとんどは児童Aと児童Bによるものであった。なお、5分間の発言総数は137回であった(内訳は、児童Aから順に51, 43, 12, 15回で、発言者不明は16回)。

7月4日(実験授業後)における話し合いは、予め個々人の成員によって挙げられた「重要と思われる教科書の記述」を基に、グループ全体で扱う箇所を決定するというものであった。話し合いの際には、課題の進行状況に応じて児童Aが児童Bの発言を制止し、児童Cや児童Dに対して意見の確認が行われていた(TABLE 4)。また、児童Bの発言に誤りがあった際には、児童Aはすぐに指摘し、訂正した。このように、実験授業後における話し合いでは、高い学力を所持していた児童Aによって、より適切に話し合いの進行が行われていた。ただし、1回目や2回目の話し合いと同じく、発言のほとんどは児童Aと児童Bによって行われていた。なお、5分間の発言総数は93回であった(内訳は、児童Aから順に34, 32, 10, 4回で発言者不明は13回)。

なお、私語に関しては、実験授業前後ともに、かなり頻繁に発生していた。実験授業前2回目の話し合いでは、「ちゃぐちゃぐうーまっこー(岩手や盛岡の祭りの『ちゃ

TABLE 3 6月6日の発話記録(実験授業前1回目)

B : 3・4・7やりたい。	A : いーい?
C : 僕、6番やりたい。	B : 6番と何番?
A : 3・4・7? 6番?	A : 1個でいい?
C : 6番と5番がやりたい。	B : 6番, C。
A : それはだめ。	A : いーい?
B : 僕、3・4・7やる。	? : いーよ。
A : 「やる」って決めないで。	(沈黙)
C : 僕、6・5やりたい。	B : 僕、30ページから35ページやる。
B : おい、A。3・4・7、僕。	A : ホタテとかさー、ヒラメとかのこと?
A : だから決めるなっつってんだろう。(笑いながら)	C ? : 30ページから35ページ?
B : やりたいのー。	B ? : うん。
D ? : ジャあ、2番だれがやるの?	A : いいCで? 6番。
B : 2番、おらはやりたくない。Dは?	B : あー、35ページ、30ページから35ページ、僕にやらせて。
A : なんかやりたいのある。 (沈黙)	A ? : 待って。
C : 僕、ここやっぱりやりたい。6番。	A : え? 30ページから…。
A : いーい。6番Cで?	B ? : 35ページ、B。
B : いいよ	A : 決めんなよ、勝手に。(笑いながら)

※下線部…AがBの行動を制止している箇所

TABLE 4 7月4日の発話記録（実験授業後）

B : 僕からいうよ。「深、深層地…地下水に…？」	C : はい。
C : 「地下水」じゃないな。	B : はーい。
B : 「深層…」。	A : 書いた？
A : 「地下水」。(断定的に)	B : 次んどこ書いた？(多少ふざけて)
B : 「地下水になるまで2000年…。」	A : ジャ、ここはマル(○)でいいね。はい、じゃあ次は？言って。
A : 200…、200年だよ。	B : 「1年間に、200億立方メートル、酸素、ボンベ、なら、6億分とも言われ、…」
B : 「200年かかるといわれています。飲んでいる地下水は、ど、江戸時代のものかもしれません。あと、「1年…、なんとかに…。」	? : 「6兆円、xxx。」
A : どこ？	B : 「…言われています。」
C : 「1年間に」。	A : そこ書いた人、書いた？
B : 「1年間に、200億立方メートル…、酸素ボンベ…。」	B : はーい。
A : 待って。(Bが読むのを制止する) 最初に、Bが、一番最初に言ったところを書いた人？	A : Cは？
	C : 書いた。
	A : 僕も書いたよ。

*波線部…Aが他の成員の意見を求めている箇所
下線部…AがBの間違いを訂正している箇所

TABLE 5 6月19日の発話記録（実験授業前2回目、私語の頻発箇所）

A? : うるさい、ばけー。(虫を追い払う。)	A : いい、ここで？
? : 1ばーん。	ちゃぐちゃぐうーまっこー。C? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
A? : いやー、こいつのせいでのー、イタリアが負けたのが、見られなかつたんだよ。 こういうので、(サッカーのワールドカップの話) で、どれがやりたいか言って。	A? : 言える？ ちゃぐちゃぐうーまっこーって？
B : 昨日イタリア負けたもん。	B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
A : 言って。これ以外で。	? : xxx。
B : 日本も負けたしさー。	A : D?
A : どれ？	D? : (笑う)
? : イタリア、xxx。 (短い沈黙)	? : xxx。
? : ハリーポッターみたい、xxx。	A? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
? : あ、違うー。	B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
	D? : (笑う)
	B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
	C? : ちゃぐちゃぐ、うーまーいー。(歌いながら)
	? : ほー。(笑う)

『ぐちゃぐ馬っこ』を指していると思われる」という言葉が何度も発言され(TABLE 5), 実験授業後の話し合いでも、2人の成員間で課題の確認を行っている間に、他の成員はサッカーの話をしていた。また、実験授業前後とともに、話し合い中に行われた発言の多くは児童Aと児童Bによるものであり、児童Cや児童Dはあまり発言を行わなかった。

考 察

まず、質問紙による測定では、実験授業前においては、高学力の児童は、グループ学習に対して否定的な認知を行うように変化するが、実験授業後は肯定的な方向へと変化する可能性が示唆された。また、低学力の児童は、実験授業前後とともに、グループ学習に対する認知には顕著な変化は示されなかった。また、観察による測定にお

いては、実験授業後の話し合いでは、高学力の児童は、より適切に課題の進行を行うようになっていたが、低学力の児童の話し合いの内容や頻度については、特に変化は示されなかった。したがって、質問紙・観察による測定とともに、本研究における実験授業は、高学力の児童に対しては肯定的な影響を及ぼすが、低学力の児童に対しては、特に影響を及ぼさない可能性が示された。出口(2002a)においては、グループ学習に対する指導を行わない場合、学業面・社会性共に高い児童のみが活発に発言を行い、これらの特性が低い児童は、比較的発言頻度が低い傾向が示されたが、本研究においては逆の傾向が示された。これについては、出口(2002a)では、理科におけるグループ学習が扱われ、本研究では社会におけるグループ学習が扱われたことから、教科の相違が一因となっていると考えられる。Cohen(1994)は、グループ学習における課題を、数学のように1つの「正解」が存在するものと、唯一の正解や問題を解決するための一定の手順が存在しないものの2種類に分類している。Cohen(1994)の分類によれば、理科におけるグループ学習の課題は前者、社会における課題は後者に属する(Gillies & Ashman, 1998)と考えられる。このように、課題の遂行に際して一定の手続きによらない課題の場合、低学力の児童であっても比較的自由に発言を行うことが可能となると推測される。一方、高学力の児童にとっては、他の児童に対する課題の説明や補助のみならず、学習計画の立案なども一緒に行う必要があり、結果として個人で学習する場合よりも負担が大きくなり、次第にグループ学習に対して否定的な認知を行うようになったと考えられる。しかし、グループ学習に対する指導によって、適切な「発言の仕方」や、「みんなで協力することの大切さ」という「協同の意義」についての学習が行われ、認知が肯定的な方向へと変化した可能性が推測される。

また、本研究における実験授業の効果が、高学力の児童のみに示された理由としては、以下の事項が考えられる。まず第1に、実験授業で扱われた課題が小学5年生にとっては難しく、高学力の児童だけにしか十分に理解されなかつた可能性が考えられる。このため、本来は課題を通して学習することを意図していた「みんなで協力することの大切さ」や「発言の仕方」について、低学力の児童に対しては、十分に伝わらなかつた可能性が考えられる。第2に、実験授業で扱われた内容を、社会という実際の授業において応用することが困難であった可能性が考えられる。今回の実験授業で扱われた課題は「NASA月サバイバル問題」や「モラルジレンマ場面」という、社会科とは直接的な関連が少なものであった。

このため、実験授業において学習した事項を、社会の授業に応用するためには、学習内容をある程度般化する能力が要求されると推測され、低学力の児童にとっては、このような般化が十分に行われなかつた可能性が考えられる。Gillies & Ashman(1996, 1997, 1998)によるグループ学習に対する指導では、まず課題を小さなまとまりに分け、各自が責任を持って完成させるように説明するなど、社会科の授業における作業に関係した事項が扱われている。このため、実際の授業への応用が比較的容易であった可能性が考えられる。したがって、今後は、「グループ学習に対する指導」で用いる課題を、より多くの児童に理解可能なものにし、授業の内容自体も、実際の授業に容易に応用できるものへと改善していくことが必要であると思われる。

最後に、本研究においては、社会のグループ学習とは別の時間に行われた「グループ学習に対する指導」の影響について焦点が当てられた。このため、グループ学習中に、教師が児童に対して行った指導の影響については、特に検討されなかつた。グループ学習に対する指導に関して、レイボウ・チャーネス・キッパー・R-ベイシル(1994)は、学習中に、「講師は集団から集団へと巡回」して、グループの状況に応じてグループを援助する必要性について言及しており、安永(1995)も、講師は学習中の「沈黙」の発生の有無など、学習者の話し合いの様子に注目しておく必要性を指摘している。このため、このような「グループ学習中の指導」の影響についても、本研究のような、「事前の指導」の影響と比較しつつ、検討していく必要があろう。また、本研究の実験協力者は5年生の1学級のみであり、実験結果の一般化可能性は必ずしも十分なものではないと思われる。したがって、今後は、他の学年やより多くの学級を対象にした研究を行い、一般化可能性についても検討していく必要があろう。

引用文献

- 荒木紀幸 1996a モラルジレンマ授業の教材開発 明治図書
 荒木紀幸(編著) 1996b 道徳教育はこうすればおもしろい —コールバーグ理論とその実践— 北大路書房
 Cohen, E.G. 1994 Restructuring the classroom: Conditions for productive small group. *Review of Educational Psychology*, 64, 1-35.
 出口拓彦 2001 グループ学習に対する教師の指導と児

原

著

- 童による認知との関連 教育心理学研究, 49, 219-229.
- 出口拓彦 2002a グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発言頻度との関連, 教育心理学研究, 50, 323-333.
- 出口拓彦 2002b グループ学習に対する事前・学習中の指導と児童の発言頻度および結果に対する認知との関連 教育心理学フォーラムレポート, FR-2002-001.
- DeVries, D.L., Edwards, K.J., & Slavin, R.E. 1978 Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology*, 70, 356-362.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.M. 1996 Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6, 187-200.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.M. 1997 The effect of training in cooperative learning on differential student behavior and achievement. *Journal of Classroom Interaction*, 32, 1-10.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.M. 1998 Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90, 746-757.
- Hall, J., & Watson, W.H. 1970 The effects of a normative intervention on group decision-making performance. *Human Relation*, 23, 299-317.
- 橋本定男 1994 異なる考えが生かされる過程 現代教育科学, 37, 60-62.
- 市川千秋・有門秀記・是次紀勇・丹羽健哉・野口俊史・浜野勇夫・吉井秀人・吉田忠夫 1987 自由バズとは何か 市川千秋(編著) 現代授業論双書65 自由バズを取り入れた授業の進め方 明治図書. pp.9-42.
- 市川千秋・吉田忠夫 1981a 自由バズ方式の効果に関する実証的研究 -社会測定的地位指数・階層と心理的結合関係の変化- 三重大学教育学部研究紀要, 32, 7-13.
- 市川千秋・吉田忠夫 1981b 授業に自由バズを導入した場合の学級集団の社会心理構造の変化 三重大学教育学部研究紀要, 32, 1-6.
- 梶田正巳・塩田勢津子・石田裕久・杉江修治 1980 小・中学校における指導の調査的研究 I - グループによる学習指導の実態 - 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学), 27, 147-182.
- Lazarowitz & Karsnernty 1990 Cooperative learning and students' academic achievement, process skills, learning environment, and self-esteem in tenth-grade biology classrooms. In S., Sharan (Eds.) *Cooperative Learning: Theory and Research*, New York: Praeger. pp.123-149.
- レイボウ J.・チャーネス M.A.・キッパーマン J.・レイベイシル S. 丸野俊一・安永悟(訳) 1998 討論で学習を深めるには -LTD 話し合い学習法- ナカニシヤ出版 (Rabow, J., Charness, M., A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. 1994 *Learning Through Discussion*. Sage publication.)
- Sharan, S., Hertz-Lazarowitz, R., & Ackerman, Z. 1980 Academic achievement of elementary school children in small group versus whole-class instruction. *Journal of Experimental Education*, 48, 125-128.
- 清水由紀・内田伸子 2001 子どもは教室のディスコースにどのように適応するか 一小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より- 教育心理学研究, 49, 314-325.
- 塩田芳久 1989 授業活性化の「バズ学習」入門 明治図書
- Webb, N.M., & Farivar, S. 1994 Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics, *American Educational Research Journal*, 31, 369-395.
- Yagar, S., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. 1985 Oral Discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 77, 60-66.
- 安永悟 1995 LTD 話し合い学習法の導入 -参加者の評価と指導上の注意点- 久留米大学文学部紀要(人間科学編), 7-8, 49-69.
- 吉田俊和・小川一美・出口拓彦・斎藤和志・坂本剛・廣岡秀一・石田靖彦・元吉忠寛 2000 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する -中学1年生を対象とした授業実践- 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 47, 301-316.

グループ学習の仕方に関する授業の実践的研究

吉田俊和・小川一美・坂本 剛・出口拓彦・斎藤和志・

廣岡秀一・石田靖彦・小池はるか 2001 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(2)

名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 233-255.

伊藤 博・川津雄介(編) 1982 豊かな心を育てる感性開発ゲーム 明治図書

小窪輝吉 1999 集団のなかでの私 古城和子(編)

生活にいかす心理学: 体験と自己発見 ナカニシヤ
出版 pp.69-80.

白樺三四郎 1985 リーダーシップの心理学—効果的な
仕事の遂行とは— 有斐閣

(2002年9月30日 受稿)

—謝辞—

本研究の実施の際には、小学校の校長先生をはじめ多くの先生方にお世話になりました。ご協力いただきました方々に、心よりお礼申し上げます。また、授業の様子を観察させていただきました児童のみなさんにも深く感謝いたします。さらに、英文アブストラクトの校閲を行っていただきました、名古屋大学大学院教育発達科学研究科高井次郎助教授に深謝いたします。

原 著

ABSTRACT

The effects of inducing instruction for small group learning.

Takuhiko DEGUCHI, Kouji MISHIMA, Toshikazu YOSHIDA

The present study investigated the effects of instruction for small group learning on children's interaction and cognition of the outcomes. Twenty-nine children in grade 5 and their teacher were participated in the study. The questionnaire for the teacher included ratings of children's academic ability in social studies, while the questionnaire for the children covered the cognition of the outcomes. Furthermore, children's interaction were observed during social studies class. After pre-measurements of cognition and interaction, instruction of small group learning was put into practice by the teacher, and post-measurement was carried out. In order to determine if there were any effects of the instruction, mixed-design ANOVA (pre or post - lesson X academic ability) was conducted. The results showed that only high ability children obtained the effects of the instruction, while on the other hand, the low ability children hardly gained any effects.

Key words: small group learning, instruction, elementary school children

付録 分析に使用された発話記録

6月6日 実験授業前1回目

- A : xxxめる人を決めるんでしょ
う。
- B ? : んー?
- A : んとねー。
- B ? : ジャあ、8ページから。
- A : 3番と7番…、だけが1ペー
ジなんだよー。
- C ? : 1ページ?
- A : そ、教科書みるとさー、みん
なさー、かたよってさー…。
- B : ね、俺3番と7番やりたい。
- A : あれ、楽なのやりたい、楽な
のやりたいって言うからさー、
教科書見ないで決めよう。
- B : 楽なのやりたい。
- A : え、全部で何個ある?
- B : 俺、俺3番と、3番と7番や
るわ。
- C : まず、見てからやればxxx。
- B : どういう意味?
- A : 3番と7番だけはだめ。
- B : は?
- C : まず、見てからやればいいじゃ
ん。そんなxxxに。
(短い沈黙)
- B : んー?
じゃあ、まず8ページから13
ページ。
(沈黙)
- ? : 見て。
(沈黙)
- A ? : 8ページから13…。
(沈黙)
- A : あー、俺ここやりたい。
- B : どこー?
- A : 8ページから13ページ。
- B : オッケー。それってどこ…?
- A : いい?
- B : それって、どこ? A ?
- ? : ん?
- A : いい?
- C ? : いいよ。オッケー。
- B : ここ、A。
- C : オッケー、オッケー、オッケー、
オッケー。
- ? : オッケーって、xxx。
(短い沈黙)
- A ? : で、次は?
- B : 14ページから、19ページ。
- A : 待って、ちょっと。
- B ? : 14ページから、19ページ。
- B : けっこうあるねー。
- ? : これは、だれがやるの?
- B : 俺やりたい人? (「俺やりた
い」という人、という意味と
思われる)
2個目。
- A : いないなら、俺が決めていい?
(短い沈黙)
- A : いい?
- B : ん?
- A : いい? ジャ、B。
- B : は? いやだ。
- C : B。
- A : B、3番と7番がやりたいん
でしょ。
だったら3番と7番と、えっ
と、2…、2…、2・4・5・
6のどれかやって。
- B : 3・4・7やりたい。
- C : 俺、6番やりたい。
- A : 3・4・7? 6番?
- C : 6番と5番がやりたい。
- A : それはだめ。
- B : 俺、3・4・7やる。
- A : 「やる」って決めないで。
- C : 俺、6・5やりたい。
- B : おい、A。3・4・7、俺。
- A : だから決めるなっつってんだ
ろお。(笑いながら)
- B : やりたいのー。
- D ? : ジャあ、2番だれがやるの?
- B : 2番、おらはやりたくない。
Dは?
- A : なんかやりたいのある?
(沈黙)
- C : 俺、ここやっぱやりたい。6
番。
- A : いーい、6番Cで?
- B : いいよ。
- A : いーい?
- B : 6番と何番?
- A : 1個でいい?
- B : 6番、C。
- A : いーい?
- ? : いーよ。
(沈黙)
- B : 俺、30ページから35ページや
る。
- A : ホタテとかさー、ヒラメとか
のこと?
- C ? : 30ページから35ページ?
- B ? : うん。
- A : いいCで? 6番。
- B : あー、35ページ、30ページか
ら35ページ、俺にやらせて。
- A ? : 待って。
- A : え? 30ページから…。
- B ? : 35ページ、B。
- A : 決めんなよ、勝手に。(笑い
ながら)
- B : で?
(短い沈黙)
- で、36ページから…。
- A : え? どこが…、どこがBだっ
て? 5番?
- B : 30…、30ページから35ページ。
(短い沈黙)
- A : 5番がB。
いい?
(沈黙)
- C ? : ジャあ、Dはどこがやりたい
の?
- A : B、3・7やりたいんでしょ
う。
- B : うん。
- A : あと、3・7やってよ。いい?
- B : わーい。
- B ? : ん、俺と…。
じゃあ、あのところお願い
ね、誰か。2人。
- C : 4…4がいい俺。4やりたい。
4。
4。4やりたい、俺。
- (約5分経過)
- A : いいの、xxxに?
- B : ちゃう、おれ2人、おれ2人…。

原 著

やっぱ俺ねー。
 A : 10ページ分だよ。
 C : やだ、できない。
 A : だめ。
 B : じゃあ、俺、3ページやめるわ。
 A : だめ。
 B : 3ページやめる。
 A : 何でー。
 B : 多過ぎだもん。
 A : 多過ぎじゃないの。
 ? : 何で3ページ…?
 A : 自分でやりたいっていったじゃん。1ページだけじゃん。
 B : じゃあ、俺2ページね。
 A : 3ページ。

6月19日 実験授業前2回目

A : はい、じゃ一番やりたい人?
 B : どこー、1番って?
 A : さっきいってたじゃん、先生。
 B : しらねーよ。
 A : ここ。
 B : あー、はあ。
 A : 聞いてろよ。
 B : ああ、ここね。
 どうしようかなー、やろっかなー?
 ? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
 (「ちゃぐちゃぐ馬っ子」…盛岡や岩手の祭り)
 C : 何をするの?
 A : ここに書いてあることをまとめるの。
 C : まとめてー、マンガかくの?
 B : やだー。
 A : まとめて…、あ、グループ名なんだっけ?
 C? : グループ名? 「お魚なんでも博士xxx」。
 B? : うふふ、「なんでも」やと…。
 (沈黙)
 ? : なんやと? いまなんてと。
 B? : うー。(歌うように)
 (沈黙)
 B : Cやめろー。
 A : ね、28から29…。

B !
 B : なにー? はは。
 ことこ、ここでいいよのう。
 (沈黙)
 うーん。
 B? : なにーい?
 A : はい、1番やりたい人?
 B : どこ?
 A : 言ったじゃん。あほ。
 B : あー、やりたくない。
 (短い沈黙)
 リーダー。Aさま。(ふざけて)
 (短い沈黙)
 A : どのへんやりたい?
 B : 1番やり…。
 A : 2番は?
 B : どこー?
 A : 2番。
 B : どこー? 2番でどこー?
 聞いてねーよ。
 D? : 48?
 A : 2番。はい、俺やりたい。
 C? : 40…, 48?
 A : ここだわー。あほか、おまえー。
 B : うんとねー。
 C : やりたい。
 B : うん、やりたい。
 D? : 48からー、49?
 A : 遅せーんだよ、おまえは、言
 うのが。
 B : あっ、やっぱ。
 A : いい? 俺やって。
 B : 50ページから51ページ…,
 xxx。
 A : 俺やって、いい?
 D : ねえ、ちょっと、やめてよ。
 ? : なにーい?
 D : なんか。
 B : え? これ自分でまとめるの,
 おまえが。1人で。
 じゃあ、俺ねー、俺ねー, 52
 から53。
 A : いい? 52から53でB。いい?
 C : 俺がやりたい。
 ? : はあ?
 A : Cもやりたいだって。
 俺、ここ決定だね。
 早めに言った方がいいよ。

B : のびのび。
 D? : えっ? ここ?
 A : ここがー、この2人のどっち
 か。
 B : 俺だ、俺だ。
 A : じゃんけん。
 B : 俺だ。
 BC : 最初はグー、じゃんけんぱい。
 (2人で一緒に)
 B : よっしゃー。
 A : はい、Cだ。
 B : え、何でー。(笑いながら)
 勝ったじゃん、俺。
 C? : うっとおしー。
 A? : 「X」ってどうだっけ?
 (XはBの名字の一部、漢字
 を尋ねている。)
 B : この「X」だよ。
 A : だから、どの? そんなんじゃ、
 わからんって。
 B : こう、こう、こう。
 A : こう?
 B : うん。
 A : 「Y」は? (同じくYはB
 の名字の一部)
 B : 「Y」は、分かるでしょう。
 C? : 「Y」? (Yの漢字の部首)
 A : 「Y」? これじゃん、「Y」
 は。
 B : 違うー。
 C : ここに「いし」って書いて…。
 A : 「XYZ」。(Bの名前を書き
 終わる)
 xxx, Dと似ている。
 B : Dはー、最後、28から…。
 A : ここ?
 D : 違うー。
 B : 29。
 A : ちゃぐちゃぐうーまっこー?
 A : これみたいよ、ちゃぐちゃぐ
 うーまっこー。xxx。
 B : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
 A : こっちやりたい?
 B : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
 A : やりたい?
 最初はグー。
 B : じゃんけん、じゃんけん。
 (笑いながら)
 A : 最初はグー、じゃんけんぱい。

グループ学習の仕方に関する授業の実践的研究

- あいこでしょ。
- B : これで負けたら、おまえさー…; xxx。
- D? : (笑い)
- A : こっちとこっち、どっちがやりたい？ こっち？
- ? : そっち。
- A : これ？ これが1番やりたい？
- ? : 1の…。xxx。
- A : どれ？
- ? : あー、もう、いいよ。
- A : いいから、どれがやりたいか言って。
- A? : うるさい、ぼけー。(虫を追い払う。)
- ? : 1ばーん。
- A? : いやー、こいつのせいでねー、イタリアが負けたのが、見られなかったんだよ。
- こういうので。(サッカーのワールドカップの話) で、どれがやりたいか言って。
- B : 昨日イタリア負けたもん。
- A : 言って。これ以外で。
- B : 日本も負けたしさー。
- A : どれ？
- ? : イタリア、xxx。
(短い沈黙)
- ? : ハリー・ポッターみたい、xxx。
- ? : あ、違うー。
- A : いい、ここで？ ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- C? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- A? : 言える？ ちゃぐちゃぐうーまっこーって？
- B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- ? : xxx。
- A : D?
- D? : (笑う)
- ? : xxx。
- A? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- D? : (笑う)
- B? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
- C? : ちゃぐちゃぐうーまっこー。
(歌いながら)
- ? : ほー。(笑う)
- D? : ちがーうー。
- A? : 上だ。万年筆だ。(笑い)
- xxx, いてっ。(OHPでちょっと書かれて出される。)
- D : さんざい書いてー。
- A : さんざい書いてー。
- D? : 痛いよー。
- A : さんざい書いてなんだよ。
- D : さんざい書いてー。
- ? : なんかー。
- B? : 日本、書くのか？
- D : こういう字…。
- A : 分かった。
- D : 「Z'」, 書いてー。(Z'は、Dの名前の漢字の一部と思われる。)
- ? : おい、やめろー。
- A : 「Z'」, 書いてー。
- (約5分経過)
- 7月4日 実験授業後**
- B : 僕からいうよ。「深、深層地…、地下水に…？」
- C : 「地下水」じゃないな。
- B : 「深層…。」
- A : 「地下水」。(断定的に)
- B : 「地下水になるまで2000年…。」
- A : 200…, 200年だよ。
- B : 「200年かかるといわれています。飲んでいる地下水は、ど、江戸時代のものかもしれません。あと、「1年…、なんとかに…」」
- A : どこ？
- C : 「1年間に」。
- B : 「1年間に、200億立方メートル…、酸素ボンベ…。」
- A : 待って。(Bが読むのを制止する)
最初に、Bが、一番最初に書いたところを書いた人？
- C : はい。
- B : はーい。
- A : 書いた？
- B : 次んとこ書いた？(多少ふざけて)
- A : ジャ、ここはマル(○)でい
- いね。はい、じゃあ次は？ 言って。
- B : 「1年間に、200億立方メートル、酸素、ボンベ、なら、6億分とも言われ、…」
- ? : 「6兆円、xxx。」
- B : 「…言われてます。」
- A : そこ書いた人、書いた？
- B : はーい。
- A : Cは？
- C : 書いた。
- A : 僕も書いたよ。
僕、その上の「自動車の排出ガスや工場からの煙など、汚れた空(くう)…、汚れた空(そら)を水田はきれいにします」とか書いた。
- D? : 書いた。
- B? : 2人と2人で同点だ。
- A : 書いたの？ これを？
- C? : ジャんけんだ。
- D : ジャんけんだ。
- A : ジャんけんなんてしないよ。待って。
- ? : D, xxx。
- A : ジャあ、Bはこっちの方がいい？ 下の方がいい？ Cは上方がいい？ 僕も上方がいい。
- B : Dは？
- A : Dはどちらの方がいい？ 下の方がいい？
- B : ひーん、シュート。(筆箱で遊びながら)
- A : おー、上を消した。下だ決定。
- ? : (笑い)
- A : 下(上の間違い?)を消したもの。
- B : ゴール、ドライブシュート。
どんごんどんごんどんごん…。(筆箱で遊びながら)
- A : だからこっちとこっちを書いたんだから、全員が。こっちを書くか、こっちを書くか、どっちにする？ 上か下かと言うこと。
(短い沈黙)
…します。
(短い沈黙)

原 著

- 上か下か？
Bがいったのか、俺がいったのか。
味噌から醤油ってできるんだ。
- B? : 洪水になっちゃって、次んと
こ…,
A : 待って。(Bの発言を制止)
B : 洪水…。
A : 待て！(大きな声で)
B : 待て待てこらこらー。
A : どっちがいい？
B : 待て待てこらこらー、待て待
てこらこらー。(ふざけなが
ら)
A : Cは上でしょう、俺は上でしょ
う、Bは下でしょう。
B : うん。
A : どっち?
どっちでもいい? 上? 上
だって。上ね、じゃあ。
(短い沈黙)
はい、つぎB言って。B、言っ
て、書いたの。
B : 「洪水になっても、川の流れ
xxxように山の表土を流して
しまう必要がありません。」
- A : そこ書いた人?
C : はい。
B : はい。
A : はい。
C? : xxx。
A : よっしゃー。決定ー。
B, つぎ、言って。
B : つぎ? 「森や林や草なんと
か木、の、緑の大切さは…。」
A : 3個しか書いてないじゃん。
(「4個挙げるよう」と教師
が指示していたため)
B : は? なんで?
A : えっ? そこ、じゃ、そこ書
いた人?
C : はい。
B : はい。
A : 書いてない。
じゃ、Dどこ書いた? あと
もう1つ。
D : 書いてない。
A : 書いてない?
俺ね、右、えっとー、53ペー
- ジの「大豆からどんな加工食
品が人々…、が、生み出した
のか?」
? : 何でおまえここに書いてあん
の?
B? : ドライブシート。
? : ここでさー、xxxとか、上
に書いてある。上に書いてあ
るって言ったじゃん。
B? : ドライブシート。ピシュー
? : おまえ、上に書いてあるって
言ったじゃん、ここに。
B? : ドライブシート。ピシュー。
? : ここに書いてあるって言った
じゃん。
B? : カーブシート。ピシュー
? : だからこことここと…。
? : 書いてない。
? : だったら…xxx。
? : いま、xxx。
? : 4問か。
B? : ヒーン。ピシュー。ヒーン。
ヒーン。
(沈黙)
B? : ゴール決めたのに。
A? : は?
(沈黙)
A? : 4, xxxだよ。Cわけわか
んない。
C : これ違うよ。
B : 待て待てこらこらー。
A : えー、じゃあ、書いていない
んだね。
D? : これとー、これとー、これとー、
これとー。
A : ねえ、こっち書かんとさー、
こっち書かんと、これできん
くなくなるよ。
? : あっ、そっかー。
じゃあ、これバツ(×)とし
て…。
A : こっち?
C : うん。えっ? どこー?
B : じゃあ、これバツ(×)とし
て…。(前の発言を真似て、
ふざけながら)
A : いいの、俺が書いたところで。
「大豆からどんな加工食品が
生み出されたのか。」
- いいのそこで、俺が書いたと
ころで。いーい? それでいー
い?
(約5分経過)
- D? : いーい?
C : 俺書いてあるよ、ほら。
A : いいと思う人手挙げて。
B? : はい。
C : ちやう。「日本人とは…」。
A : 書いたんだから、いいんだね。
(Cの発言中に)
C : 「…切っても切れない、味噌
や醤油などの材料があるね…」
B : 書いとるんじゃねえー。
C : 「…大豆が、みんな…」
A : そんな長いの書けんよ。
(沈黙)
A : じゃあ、Cの書いたところか,
「大豆からどんな加工食品が,
…を、人々は生み出してきた
のか。」と、どっちがいい?
C : どっちだ?
D? : どっちだ?
B : どっちだしちゃ?
どっちでしょうか? こっち
はご飯付きだぞう。(笑いな
がら)
? : (笑い)
(沈黙)
B : はは、みそ汁もつけたろうか?
A? : なんの?
B : 俺んとこには、豆腐もあるしー。
A? : 俺なんてのは、もやしがある
ぞ。(笑いながら)
D : (笑う)
B : 俺んとこなんかなー…。
A : えっ、どっちがいい? 手挙
げて。Cの方がいいと思う人?
C : どっちでしょう?
A : おまえ、自分で思わないんだっ
たら、こっちで決定だ。
D : (笑う)
C : わかった。
A : はい、こっちで決定決定。
C : なーんで。まだ…。
A : だって、自分で思わないんじゃ
ん、手挙げてないもん。

C : はいはいはいはいはい。
A : じゃあ、俺が言った方がいい
と思う人？
B : 勝ったー。
A : 手を挙げてんの？

－教師から全体に対して、
進行状況の確認の指示－

A : 早くしなきゃ。いいね、いま
ので。
C : はあ？
A : じゃあ、えっと、この…,
C ? : 「200年かかるといわれて…」
A : えっと、今の「大豆からどん
な加工食品が…」, xxx, へ
いへい…。
この、この4つの中で、どれ
が、どれが一番重要だと思う？
D ? : これ。
A : これね。いい？ いい？ じゃ
あ、これね。1番ね。1。
これは、これは何？ えっ,
次は？
B ? : でもこれ、全員やったんだよ。
A : つぎは？
B ? : これ全員やったんだよ。

注) xxx : 聞き取り困難な箇所
左の? : 発言者不明・不明確