

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育 支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

複式学級に属する児童の異年齢集団による継続的話し合いの変容分析 —協同問題解決型課題を用いて—

仮屋園 昭 彦〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター〕

丸 野 俊 一〔九州大学大学院人間環境学研究院〕

綿 卷 徹〔県立長崎シーボルト大学看護栄養学部〕

安 楽 朋 陽〔鹿児島県桜島町立桜洲小学校〕

Analysis of transformation of successive discussion by different age children's group belonging to a combined class

—Using a collaborative problem solving task—

KARIYAZONO Akihiko · MARUNO Shunichi · WATAMAKI Toru · ANRAKU Tomoharu

キーワード：複式学級，異年齢集団，話し合い，協同問題解決

問 題

対話と協同を通じた学びが現在、注目を集めつつある（丸野，1999；佐藤，1999；佐伯・藤田・佐藤，1996）。こうした動向の背景には、学びとは、人間同士の協同的営みであり、あくまで関係のなかで、対話のなかですすむ、という学びの再定義化がある。こうした再定義化のもと、近年、教室での児童の話し合いを研究する動きが生まれている。これらの研究のなかでは、異なる意見をもった児童同士の結論導出方法の発達上の違い（倉盛・高橋，1998）、児童の個性が話し合いに与える影響（倉盛，1999）、あるいは授業中の児童の発話スタイル（藤江，1999）などが検討されている。

これらの研究の対象は単式学級の児童であったが、本研究では複式学級での児童の話し合いを扱う。複式学級の特徴は、少人数、2個学年編成という点にある。この2点の特徴によって、複式学級では学年をはずした学習形態が可能になる。学年をはずした集団では上学年と下学年による異年齢集団が形成される。

この異年齢集団という学習形態は、単式学級にはない多くの発達可能性を秘めていると思われる。その論拠となりうる理論に、ヴィゴツキーによる発達の最近接領域論がある（永野，2001；中村，1998）。発達の最近接領域とは、独力ではできないが、人と協同で、人から助けてもらえば、

解決のヒントを与えてもらえば、解くことができる能力領域をさす。彼は、こうした領域に働きかけることで学びが成立していくと考えた。

この視点は複式学級がもつ学習形態の有効性を支える論拠になりうる。そして今後、こうした論拠をもとに取り組むべき課題は、異年齢集団の相互作用実態を明らかにすることである。実態を明らかにしてはじめて、複式学級のよさを生かした学習環境、教授法の構築が可能になる。

相互作用実態を浮き彫りにすることの重要性については、佐藤（1992；1999）による指摘が示唆に富む。すなわち、従来、相互作用という言葉は、ともすればそこで何が生じているのかが明確に説明されないまま、暫定的な概念としてくずかご的に使われることが多かった。しかし、人間の相互作用行為は、何の規制や制約もないまま展開される自由なふるまいではない。人間の相互行為は、社会的規範に裏打ちされ、規制や制約のもとに展開されるものである。

こうした相互作用観にたてば、異年齢集団の話し合いの場での相互作用には何らかの規則性の存在が予想される。そこで本研究では、ある課題に対する話し合いを継続的に複数回おこなってもらい、そこでの相互作用の変容に関する規則性の分析を目的とする。

ここで本研究で設定した話し合い事態について説明する。本研究では、ある課題を4人からなる

異年齢集団に与え、話し合いによってその課題を解いてもらう。課題は同タイプのもものが4種類である。児童には1回の話し合いにつき1種類ずつ課題を解いてもらう。話し合いは週1回のペースで、合計4回この課題を解いてもらう。そしてその4回にわたる話し合いの変容を分析する。したがって、本研究は単一の話し合い集団を対象とした事例分析研究である。

課題の具体例をFigure 1に示す。課題では、1枚に3つの情報が書かれたカードを集団の各成員に1人1枚ずつ配る。課題は、各成員が話し合っ、自らが所有する情報を統合し、1つの地図をつくることである。したがってこの課題は情報統合型課題だと言える。

ここでこの課題の意義を述べる。第1に、この課題は教科学習課題ではなく日常的課題である。したがって、既有知識や学力程度に左右されない、日頃の異年齢交流の実態を把握できる。第2に、この課題は必ず全員が協力しなければ完成できない。各成員が互いの意見や情報を持ち寄り、

皆で協力しあってはじめて課題が完成する。一部の成員だけでは課題を完成できない。その意味で人間の日常の仕事や生活の実態に近い。この点が従来の研究で取り上げられることが多かった、結論の出ない自由討論やディベートとは異なる。

さらに手続き上の意義は、本研究が、単発の話し合いを分析するのではなく、継続的な話し合いによる変容過程を分析する点にある。異年齢集団での話し合いという学習形態で児童が学ぶものは、その継続的体験による変容にこそ求めることができる。この意味で変容過程の分析は必須のものだと言える。

こうした変容過程の実相を分析するためには、複数の継続的な話し合いを比較する必要がある。そのため、課題は4回とも同タイプの地図作成課題とした。

上記のことを踏まえ、以下に相互作用の変容についての仮説を提示しておこう。仮説提示にあたり、本研究の性質について述べる。本研究は事例研究であり、相互作用の実態把握を目的としてい

ケン太君は小学校1年生です。ある日、とっても歯が痛くなりました。しかし、お母さんが買い物に行っていて家にいません。そこでケン太君は、一人で歯医者に行くことしました。ケン太君が無事に歯医者に行けるようにみんなでこの町の地図をつくってください。

情報1

1. パン屋の西へ200メートルのところに歯医者さんがいます。
2. 町の真ん中には西から東へと川が流れています。
3. 川には鯉（こい）がたくさん流れています。

情報2

1. 町には四つ角の交差点が2つあります。
2. 歯医者さんの向かい側には本屋さんがあります。
3. 病院の100メートル東には公園があります。

情報3

1. 本屋の右となりにはコンビニができました。
2. 橋を北へすすむと交差点があり、北西の角にパン屋があります。
3. 病院と公園のあいだにケン太君の家があります。

情報4

1. 病院の100メートル東には公園があります。
2. 町の公園では子どもが3人遊んでいます。
3. 道路を橋から南へ行くと左手前に病院のある交差点があります。

Figure1 第1回目に用いた情報統合型課題

るため、要因統制は行っていない。こうした意味で厳密な仮説検証型研究ではなく、探索型研究である。したがって、仮説も、児童の発達段階、異年齢児童集団、課題、の各特徴に基づいた主要現象の予測、というかたちをとる。

まず、相互作用のあり方は、4回の話し合いのうちの前半部分では、上学年が中心に話を展開させていくであろう。しかし、下学年も次第に上学年の話し合いのなかに積極的に参加していくであろう。

こうした変化の後、最終的な相互作用の方向は、下学年、上学年という特定対象から全体へ広がるであろう。すなわち、特定対象に向かう発話から全体へ向けた呼びかけ的な発話になり、集団成員の意識が特定対象から集団全体へ向かうと予想される。

方法

1. 被験児：小学校3・4年複式学級を対象とした。この学級は3年生男女各5名、4年生男女各5名の合計20名の学級であった。この学級に3年生男女1名、4年生男女1名の4名からなる班を5つ作成した。班作成は担当教師に一任した。週1回4週にわたり、5班すべてに話し合い課題を行ってもらった。このなかで1つの班をターゲット班とし、分析対象とした。
2. 課題：話し合いの課題として、同タイプの情報統合型課題を4種類作成した。Figure 1は第1回目に用いた課題である。課題は、各成員に1枚ずつ配られた情報カードを持ち寄り、話し合いによって1つの地図を完成させるというものであった。
3. 手続き：週1回、1種類ずつ4回に分けて4種類の課題を話し合いによって解いてもらった。
4. 実施形式：話し合い場所は学級であった。
5. 分析方法：ターゲット班の4回にわたる話し合いの様態をビデオ録画し、逐語録を作成した。分析は録画記録と逐語録によって行った。

結果

分析で用いた指標、その分析目的、結果を述べ

る。

1. 発話内容の分析

話し合いの変容を考える際、まず予想されるのは発話内容の変化である。この点を目的として発話内容の変化を発話の機能面から分析した。分析では、すべての発話に対して、個々の発話がもつ機能とその出現頻度を調べた。同時に発話者とその相手も分析した。

発話機能の分類にあたっては、綿巻が作成した発話機能分類カテゴリーを土台とした。ただし、綿巻(1988;1984)の分類は障害児と大人との会話に基づいていた。本研究では健常児同士の話し合いである。そこで綿巻(1988;1984)が作成したカテゴリーに属さない発話に対しては、調査者で協議して新規カテゴリーを作成した。本研究で作成した発話機能のカテゴリーとその定義をFigure 2に示す。このようにして作成した発話機能カテゴリーを用いて、調査者で協議しながら逐語録上の全発話に機能、発話者、発話相手を付与した。この例をFigure 3に示す。

各回の各発話機能の出現率をTable 1に示す。

回を経るごとの発話内容の顕著な変容を以下に示す。両学年の特徴として任意応答・繰り返しが増加した。この発話は先行発話の単純な繰り返しである。この結果は、冗長で無意味な発話の減少を示す。

下学年では情報提供が増加した。情報提供は自発的な自己所有情報の提示発話である。この結果は、下学年の自発的発話の増加を示す。また、下学年では会話調整機能が減少した。この結果は語と語との間の無意味発話の減少を示す。

義務応答・主張はすべての回で上学年の方が下学年より高く、さらに上学年の出現率は次第に減少している。この発話は特定の相手への先行発話に対する応答発話で、何らかの考え、意見を含む。したがって、この発話の出現率が高い上学年の発話相手を分析することによって、相互作用のあり方を詳しく把握できる。そこでTable 2に発話相手の分析が必要な発話について、各回の発話数とその相手を示した。Table 2より、この発話は1, 2回目に頻出し、上学年から同級生に向かっていることがわかる。つまり、特定の相手同

発話機能のカテゴリ一名	定 義
1. 宣言	自分のこれからの行動を相手に対して申し出るときの発話 (例) じゃ、山田君、貸してね、鉛筆、書くよ、書くよ。
2. 情報提供	各人に配分された自己所有情報を自発的に他者に伝える発話 (例) よし、じゃあ、次に、デパートの西隣にたけし君の家があります。
3. 提供	会話のなかで新たな視点や情報を相手に指し示すときの発話 (例) だったら、神社は北側にあるんじゃない。 南にいけるんだったら北側にないといけないから。
4. 方略	話し合いのすすめ方に関する発話 (例) えっと、情報1の赤尾さんから最初にやって、で、3人の人が書けばいいんじゃない。
5. 任意応答・主張	先行発話を任意に受けた成員が、自分の意見、主張を述べた発話 (例) 先行発話：西から東だからこう…。任意応答・主張：東西南北のさあ、あれ書いたら。
6. 任意応答・同意	先行発話を任意に受けた成員が同意を表示するときの発話 (例) 先行発話：そうだよ、あのマーク。任意応答・同意：あっそうか、そうだよ。
7. 任意応答・繰り返し	先行発話を任意に受けた成員がその発話をそのまま単純に繰り返す発話 (例) 先行発話：4つの交差点。 任意応答・繰り返し：あっ、4つの交差点。
8. 任意応答・返事	先行発話を任意に受けた成員が返事をするときの発話 (例) 先行発話：西へと路線があります。 任意応答・返事：はい。
9. 義務応答・主張	特定の相手に向かった先行発話に対して応える義務があつて生じる発話で意見、主張を含む (例) 先行発話：映画館の情報があつてさ。映画館の場所、間違ったらどうすんの？ 義務応答・主張：だから、関係のある場所からやっていった方がいいんだって。
10. 義務応答・同意	特定の相手に向かった先行発話に対して応える義務があつて同意する発話 (例) 先行発話：こっちでいいんだよね。 義務応答・同意：うん、いいよ。
11. 義務応答・返事	特定の相手に向かった先行発話に対して応える義務があつて返事する発話 (例) 先行発話：赤尾さん情報1だけ。義務応答・返事：いや情報2だよ。
12. 質問・理由	先行発話や先行行為に対する理由を尋ねたり質問をする発話 (例) もう歯医者さんわかったのに、なんでわざわざ書くの。
13. 質問・情報請求	他者に対して情報提示を請求する発話 (例) 神社から踏み切りを越えて南へいくとき何があるんだっけ。
14. 質問・判断要請	相手に対してどうすればよいかという判断を要請したり、質問する場合の発話 (例) じゃ、公園をどういうふうを書くの？
15. 質問・指名	特定の相手を指名して質問をするときの発話 (例) 山田君、病院のとなりには何があるの？
16. 会話調整機能	言葉と言葉の間を埋めるときに生じる無意味な発話 (例) うーんとね、えっとね。
17. 議論調整機能	話し合いが円滑に進むように他者の行為や発話を調整する発話 (局所的な調整) (例) あ、まだ書かなくていいよ。
18. 議論の整理	話し合いの途中でとりあえずふり返ってこれまでの整理をする発話 (例) ここもできたでしょう。橋もできたでしょう。
19. 表示	他者ではなく、自分自身に対して向けられた発話 (例) わかった。タンタカターン。
20. 主張	先行発話や文脈に関係なく出てきた主張発話 (例) ねえねえ、わたしのねえ。デパートに関するやつ。
21. 規制	発話者が意思表示を行い、他者に指示や方向性を示す発話。 (例) ちょっと、これ、印つけていこう、情報1の人から印つけていこう、言ってね。
22. 非難	相手の行為や発話に対する感情的な非難発話 (例) あんた、うるさいねー。
23. 総括 議論	特定の話題の最後に生じるいままでのまとめ的な発話 (例) えっと、橋オッキー、これもできてるね、病院と公園の間に。

Figure 2 発話機能のカテゴリとその定義

発話番号	発話者	発話相手	話題番号	発話機能	逐語録
57	3	5	8	情報提供	えっと、2番が橋を北へ進むと交差点があり。
58	4	3	8	任意応答・繰り返し	橋を北へ進むと。
59	2	4	8	任意応答・繰り返し	交差点があり。交差点
60	3	4	8	情報提供	北西の角にパン屋がある。
61	4	3	8	質問・情報提供	北西？
62	3	4	8	義務応答・同意	北西。
63	4	3	8	任意応答・繰り返し	北西の。
64	3	4	9	情報提供	角にパン屋。で、病院と公園の間にケン太君の家がある。 病院と公園の間にケン太君の家。
65	2	4	9	任意応答・繰り返し	病院と公園の間に。
66	3	4	9	情報提供	間にケン太君の家。
67	4	0	9	任意応答・繰り返し	間に。
68	3	4	10	規制	間つつう字が違うけど、まあ、いいや。君ってつけないでいいと思う。はい、はい、つぎ、松野君。
69	4	5	10	情報提供	情報4いくよ。病院の100メートル東には公園があります。
70	2	4	10	任意応答・主張	えっ。
71	4	2	10	義務応答・主張	そう。あんらく君にも言ったよ。なぜか。
72	3	4	10	質問・理由	公園？
73	4	3	10	義務応答・返事	うん。
74	3	4	10	義務応答・返事	はい。
75	4	5	11	情報提供	町の公園では子どもが3人遊んでいます。
76	2	4	11	非難	関係ねーよ。
77	4	0	11	表示	ふふ。
78	2	4	11	任意応答・主張	あつ、見える。

(注) 発話相手 0：自分 発話者1：下級生女子
 1：発話者1 発話者2：下級生男子
 2：発話者2 発話者3：上級生女子
 3：発話者3 発話者4：上級生男子
 4：発話者4
 5：全体

Figure 3 逐語録に発話者・発話相手・話題番号・発話機能を付与した例

Table 1 上学年・下学年の発話の機能別出現率 (%)

発話機能	1回目		2回目		3回目		4回目	
	下学年	上学年	下学年	上学年	下学年	上学年	下学年	上学年
宣言	0.7	0.9	1.1	0.9	1.1	0.8	1.6	0.5
情報提供	3.4	3.9	10.8	6.3	27.6	5.6	18.0	4.1
提供	7.4	5.7	5.4	2.9	0.0	0.8	1.6	1.5
方略	2.7	5.1	1.1	2.6	11.5	9.6	3.1	7.7
任意応答・主張	38.3	19.5	33.9	26.1	20.7	20.0	32.0	35.1
任意応答・同意	0.7	0.0	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
任意応答・繰り返し	8.7	10.2	4.3	8.6	3.4	4.8	2.3	3.6
任意応答・返事	0.0	0.6	0.5	1.1	0.0	4.0	1.6	3.6
義務応答・主張	7.4	20.1	9.1	21.2	3.4	15.2	10.2	16.5
義務応答・同意	0.7	0.6	0.5	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0
義務応答・返事	0.7	1.2	1.6	2.9	0.0	0.0	0.8	0.5
質問・理由	0.0	1.2	1.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
質問・情報請求	3.4	3.6	3.2	4.6	2.3	3.2	3.1	3.6
質問・判断要請	2.0	4.5	11.3	5.4	5.7	12.0	7.8	7.2
質問・指名	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
会話調整機能	10.7	1.5	2.2	2.6	1.1	4.0	1.6	1.0
議論調整機能	0.7	0.6	1.6	2.0	1.1	0.8	0.0	1.0
議論の整理	0.0	1.2	0.0	0.3	0.0	0.8	0.0	0.5
表示	8.1	11.1	7.0	6.9	3.4	5.6	7.8	4.1
主張	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	2.3	0.0
規制	3.4	5.4	3.2	4.3	16.1	10.4	6.3	7.7
非難	1.3	0.0	0.5	0.6	1.1	0.8	0.0	0.5
総括	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	1.6	0.0	0.5
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(注) Table内の数字はパーセンテージを表す(%)

Table 2 発話者・発話相手別の発話数

発話相手: 対自分				
	1回目	2回目	3回目	4回目
上級生				
質問・判断要請	2	1	3	0
規制	3	0	0	1
義務応答・主張	0	8	1	3
対自分発話の合計	73	64	18	26
下級生				
質問・判断要請	0	0	0	0
規制	0	0	0	0
義務応答・主張	0	0	0	1
対自分発話の合計	23	23	6	18
発話相手: 対同級生				
	1回目	2回目	3回目	4回目
上級生				
質問・判断要請	9	11	5	7
規制	10	9	7	6
義務応答・主張	43	41	6	16
対同級生発話の合計	146	162	39	58
下級生				
質問・判断要請	1	7	0	2
規制	0	1	1	3
義務応答・主張	0	3	0	3
対同級生発話の合計	3	31	6	10
発話相手: 対上下学年				
	1回目	2回目	3回目	4回目
上級生				
質問・判断要請	3	3	5	4
規制	4	3	5	5
義務応答・主張	19	18	5	7
対上下学年発話の合計	71	71	34	46
下級生				
質問・判断要請	2	12	5	6
規制	4	4	11	5
義務応答・主張	8	13	1	9
対上下学年発話の合計	92	92	38	46
発話相手: 対全員				
	1回目	2回目	3回目	4回目
上級生				
質問・判断要請	1	4	2	3
規制	1	3	1	3
義務応答・主張	5	7	7	6
対全員発話の合計	44	52	34	64
下級生				
質問・判断要請	0	2	0	2
規制	1	1	2	0
義務応答・主張	3	1	2	0
対全員発話の合計	31	40	37	54

(注) 合計欄の数字は他の発話も含めたもの

士のやりとりは、1, 2回目で主に上学年同士で交わされていたことが示されたと言える。

さらに、直線的増加ではないものの両学年とも規制が増加傾向にある。規制は発話者が自ら意思表示を行い、他者に指示や方向性を示す発話である。規制の増加は、話し合いの段取りが明確になったため、方向性や指示を出せるようになってきたことを意味する。

規制についても発話主体と発話相手を分析した。規制についての発話数と発話相手をTable 2に示した。

Table 2から、規制の総数は上学年の方が下学年より多いことがわかる。またその相手は、上学年は対同級生が、下学年は対上学年が最も多い。この結果は、話し合いの方向性決定のやりとりが上学年同士でなされ、そこに下学年も参入し、自らの意思表示をしている、と捉えることができる。

Table 1より質問判断要請も途中増減はあるものの全体的に増加傾向にあると判断できる。この発話も発話者と発話相手をTable 2に示した。上学年では質問や判断要請は同級生に向かい、下学年では同級生よりも上学年に向かう傾向があることがよみとれる。

2. 発話数の分析

発話数は話し合いに対する関与の程度を示すと判断した。そこで発話数を、話し合いに対する成員の積極性、自発性を把握する指標とした。

各回の各成員の発話数とその割合をTable 3に示した。全体的には上学年の方が下学年より多い。ただしわずかではあるが、次第に下学年が増加し、上学年が減少する傾向が現れた。このことは最初は上学年が一方向的に主導権を握っていたのが、次第に下学年も積極的に参加し始めたことを示唆していると言える。

Table 3 各発話者の発話数と発話の割合

	下級生1	下級生2	上級生1	上級生2	合計
1回	48	93	171	147	459
	10.5%	20.3%	37.3%	32.0%	100.0%
2回	85	88	172	157	502
	16.9%	17.5%	34.3%	31.3%	100.0%
3回	34	50	65	53	202
	16.8%	24.8%	32.2%	26.2%	100.0%
4回	51	76	103	86	316
	16.1%	24.1%	32.6%	27.2%	100.0%

3. 発話相手の分析

通常、発話者は自らの意識上にある他者に向けて発話する。そこで発話相手を、発話者が意識し、念頭に置いている他者を把握する指標とした。

Table 4に学年別の発話相手を示した。発話相手の変容の最大の特徴は対全員発話の増加である。すなわち、次第に下学年では対上学年が減り、上学年では対同級生が減少し、両学年とも対全員が増加した。これらの結果は、初期には、下学年は上学年へ向けて発話し、上学年は同級生同士で話し合っているが、次第に発話相手が集団全体になってきたことを示す。

Table 4 上学年・下学年ごとの発話相手の割合

		下学年	上学年
1回目	対自分	15.4%	21.9%
	対同級生	2.0%	43.7%
	対上下級生	61.7%	21.3%
	対全員	20.8%	13.2%
	合計	100.0%	100.0%
2回目	対自分	12.4%	18.3%
	対同級生	16.7%	46.4%
	対上下級生	49.5%	20.3%
	対全員	21.5%	14.9%
	合計	100.0%	100.0%
3回目	対自分	6.9%	14.4%
	対同級生	6.9%	31.2%
	対上下級生	43.7%	27.2%
	対全員	42.5%	27.2%
	合計	100.0%	100.0%
4回目	対自分	14.1%	13.4%
	対同級生	7.8%	29.9%
	対上下級生	35.9%	23.7%
	対全員	42.2%	33.0%
	合計	100.0%	100.0%

4. 話題分析

話題が短時間で頻繁に変わることは、個々の発話とその場かぎりで終わり、後にひきつがれず、話し合いに特定の方向性や文脈がないことを示す。したがって、話題の持続は話し合いのなかに方向性や文脈が出現したことを意味し、話し合い技術の向上と判断できる。そこで話し合い技術の変容を把握する指標として、特定の話題の持続時間とその間の発話数を分析した。

Figure 2の逐語録に話題の持続の様子を示す。そして話題分析の結果をTable 5に示す。ここに話題1つあたりの平均発話数と1分間あたりの話題数(最下欄)、および各回の話し合い時間、全

Table 5 話題1つあたりの平均発話数・1分間あたりの平均話題数・話し合い時間・全発話数

	1回目	2回目	3回目	4回目
発話数合計	459	502	202	316
時間	22分25秒	25分35秒	9分35秒	13分53秒
話題1つあたりの平均発話数	11.7	14.4	15.5	15
1分間あたりの平均話題数	1.74	1.37	1.35	1.51

発話数を示した。話題1つあたりの平均発話数は次第に増加し、1分間あたりの話題数は減少している。この2つの結果は、話題が短時間で頻繁に変わることが少なくなり、次第に1つの話題が長く持続するようになったことを示している、と判断できる。また、話し合い時間、および全発話数も減少した。

5. 助詞の分析

終助詞は発話者の多様な心の状態を表す(綿巻, 1997; 山森, 1997)。とりわけ「ね」と「よ」は聴者に対する発話者の態度を表明する機能をもつ。そこで発話者の心の状態を分析する目的で発話文末に出現する終助詞を分析した。

また、無意味な中途半端発話では、格助詞や係助詞など本来文末にはこない助詞が文末に出現する傾向が観察された。こうした傾向は発話技術の未熟さを示す。

上記に基づき、発話者の心の状態と発話技術を把握する目的で、発話文末に出現する助詞の出現率をTable 6にまとめた。

ここでは終助詞の「ね」と「よ」に注目した。

「ね」は共感獲得表現助詞で、自分への共感を他者から得るという欲求を表す。一方、「よ」は言い聞かせ、主張を表す(綿巻; 1993)。結果から、「ね」と「よ」とも次第に増加していることがわかる。

さらに終助詞以外の助詞では、連続や継起を表す接続助詞「て」、主語や対象語を表す格助詞「が」、題目を表す係助詞「は」に着目した。これらは、強調や倒置といった技法が使われないかぎり、本来は文末にはこない。したがって、これらの助詞が文末にきていることは、発話が文としては中途半端に終わったことを意味する。結果から、この3つの助詞の文末での出現率は次第に減少していることがわかる。このことは、文として中途半端な発話が減少し、個々の発話が明確な意

味のまとまりをもった完結的発話になってきたことを意味していると解釈できる。

考 察

結果で得られた諸現象を、1) 発話技術、2) 話し合い技術、3) 相互作用の構造、4) 個々の成員の意識、の4つの視点に分けて考察する。そして、最後に得られた知見と仮説とを照らし合わせるかたちで総括する。

1. 発話技術

まず、発話機能別の出現率(Table 1)から、両学年で任意応答・繰り返し、下学年で会話調整機能の減少がみられた。このことは、話の展開に不要な発話は減少し、必要な発話だけで話し合いが回転するようになったことを示している。

次に、発話文末の助詞分析からは、本来、文末にはこない接続助詞「て」、格助詞「が」、係助詞「は」の減少がみられた(Table 6)。これは、発話が中途半端に終わることなく、完結的なかたちで終わるようになったことを示す。

上記の結果は発話技術の向上と解釈できる。そしてこの現象は、話し合う必要のある事項とその順番、そのときどきで必要な情報、といった話し合いの段取りが学習されたことに基づく。つまり、いま自分達がなすべきことが理解され、言うべき内容が明確になったうえで発話しているので、個々の発話は意味をもって完結し、同時に文脈のなかでの意義も出てきた。その結果、冗長で、無意味、中途半端な発話は減少したと解釈できる。

2. 話し合い技術

Table 5 から、次第に1つの話題が長く持続し、短時間で頻繁に変わることが少なくなったことが示された。話題が短時間で頻繁に変わる理由は、初期段階では段取りやすめ方が学習されておらず、相互作用のなかに方向性がないからであ

Table 6 発話文末の出現助詞とその出現率

	第1回		第2回		第3回		第4回	
終助詞								
か(疑問)	3	1.4%	7	2.7%	3	2.9%	2	1.1%
ね(同意請求)	12	5.7%	21	8.0%	9	8.8%	16	9.0%
よ(主張)	39	18.4%	53	20.3%	24	23.5%	61	34.5%
の(質問・訴え)	10	4.7%	11	4.2%	2	2.0%	6	3.4%
て(依頼・命令・要求)	18	8.5%	16	6.1%	19	18.6%	8	4.5%
もん(甘え)	3	1.4%	0	0.0%	1	1.0%	2	1.1%
ぞ(強く言い切る)	2	0.9%	5	1.9%	1	1.0%	0	0.0%
かな(疑問・願望)	2	0.9%	2	0.8%	1	1.0%	2	1.1%
な(命令禁止)	2	0.9%	0	0.0%	1	1.0%	0	0.0%
な(感嘆・語調調整)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
が(接続)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.6%
け(回想)	3	1.4%	1	0.4%	1	1.0%	0	0.0%
だって(引用)	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
なあ(願望・感動)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
から(弱い決意)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
さ(あっさり言い放つ)	0	0.0%	3	1.1%	0	0.0%	1	0.6%
わ(女性)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	1.1%
接続助詞								
けど(逆説)	1	0.5%	2	0.8%	0	0.0%	1	0.6%
から(理由)	16	7.5%	9	3.4%	2	2.0%	10	5.6%
て(連続・継起)	7	3.3%	7	2.7%	2	2.0%	1	0.6%
で(連続)	0	0.0%	5	1.9%	0	0.0%	1	0.6%
たら(仮定)	2	0.9%	4	1.5%	1	1.0%	1	0.6%
し(並列)	2	0.9%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
が(逆説)	5	2.4%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
が(順接)	0	0.0%	11	4.2%	0	0.0%	6	3.4%
ば(仮定条件)	5	2.4%	4	1.5%	1	1.0%	4	2.3%
ても(仮定条件)	1	0.5%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
なきゃ(-)	0	0.0%	0	0.0%	1	1.0%	0	0.0%
と(連続・仮定条件)	4	1.9%	14	5.4%	1	1.0%	3	1.7%
のに(逆説条件)	2	0.9%	4	1.5%	0	0.0%	2	1.1%
に(動作並行)	0	0.0%	2	0.8%	0	0.0%	0	0.0%
係助詞								
は(題目)	8	3.8%	14	5.4%	4	3.9%	2	1.1%
って(とりたて)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	0.6%
間投助詞								
さ(語調調整・注意喚起)	3	1.4%	9	3.4%	1	1.0%	3	1.7%
ね(語調調整・強調)	0	0.0%	3	1.1%	4	3.9%	6	3.4%
な(語勢を添える)	1	0.5%	1	0.4%	1	1.0%	1	0.6%
よ(語調調整)	2	0.9%	1	0.4%	1	1.0%	0	0.0%
並列助詞								
か(列挙)	3	1.4%	2	0.8%	1	1.0%	3	1.7%
と(並列)	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
や(列挙)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
格助詞								
に(場所・結果・与格)	16	7.5%	9	3.4%	4	3.9%	6	3.4%
て(引用内容・説明内容)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	1.1%
で(道具・場所)	6	2.8%	4	1.5%	1	1.0%	7	4.0%
が(主語・対象語)	11	5.2%	10	3.8%	2	2.0%	4	2.3%
を(対象)	1	0.5%	1	0.4%	0	0.0%	0	0.0%
って(引用内容・説明内容)	1	0.5%	4	1.5%	4	3.9%	0	0.0%
から(起点・原因・理由)	6	2.8%	4	1.5%	1	1.0%	2	1.1%
と(動作内容・引用内容)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
まで(終点・限度)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
の(所有・内容・同時)	3	1.4%	7	2.7%	7	6.9%	7	4.0%
へ(方向)	2	0.9%	2	0.8%	0	0.0%	0	0.0%
副助詞								
か(疑問)	2	0.9%	3	1.1%	1	1.0%	2	1.1%
だけ(限定)	1	0.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
熟合								
なの(女性)	1	0.5%	1	0.4%	0	0.0%	1	0.6%
計	212	100.0%	261	100.0%	102	100.0%	177	100.0%

る。方向性がない場合、発話内容や提示された情報は一時的でその場限りのものになり、後の展開につながらない。したがって、話題は頻繁に変わる。段取りが学習されてくると、先行の発話内容や提示情報に基づいて後の文脈が生まれるようになる。これが方向性となる。この段階では、現在の話題と関連する既出発話や既出情報が再出現してくる。これがひとつの話題のまとまりとなり、話題の持続が可能になっていく。また、話題を中途半端なかたちで頻繁に変えると話し合いが進展せず、何らかの知見が得られるまで話題を続け、その知見を蓄積することで話し合いが進展する、ことを段取りの学習として成員が学んだという解釈もできる。

こうした発話や話し合いの技術面の向上は、話し合い時間と全発話数が次第に減少していることから示唆されている。

3. 相互作用の構造

1) 発話機能からの分析

まず、自己所有情報の自発的提示である情報提供が、下学年で増加した (Table 1)。この現象は下学年の自発性の増加と捉えられる。同時に下学年も次第に段取りの仕方が身につく、提示すべき情報の種類とタイミングが理解できてきたのだと思われる。

次に規制についてみてみよう。規制が増加傾向にあったのは (Table 1)、先述のように、段取りが学習され、なすべきことが明確になり、方向性や指示を出せるようになったことに基づく。また、Table 2 をみると、規制発話総数は上学年の方が多く、上学年の発話相手も対同級生が多かった。このことから展開の方向づけは上学年同士で行われ、そこに下学年が参入していると捉えることができた。上記の結果から、新規な課題事態に直面した場合、話し合いの方向づけや意思表示は上学年が担おうとすることが伺える。

規制とも関連する結果に、義務応答・主張がある。これは発話者が先行発話に対して応じる義務があると判断し、自分の意見を述べるものである。この発話は主に1回目、2回目に上学年同士で交わされていた (Table 2)。これは、まだ話し合いの段取りが固まっていない1、2回の時期

に、上学年同士が意見交換をしていたと解釈できる。この発話と規制とを総合させて考えると、展開の段取り決めは上学年の間でなされていたと捉えることができる。

さらに質問判断要請も増加傾向にあった (Table 1)。この発話は、上学年では同級生に、下学年では上学年に向かう傾向があった (Table 2)。この発話の発生は、個々の成員が活発に思考をめぐらし、積極的に話し合いに参加していることを示す。また、下学年も積極的に上学年に働きかけていることから、下学年の自発性、積極性を示しているという解釈もできる。

2) 発話数と発話相手からの分析

Table 3 での各成員の発話数とその割合には、若干ながら下学年の増加、上学年の減少という傾向が現れた。この傾向は上学年主体であった話し合いに下学年も積極的に参加し始めたことを示唆する。

またTable 4 にある発話相手の結果からは、1、2回目は、下学年は上学年に向けて、上学年は同級生に向けて発話しているが、次第に発話相手は集団全体になっていくことが示された。

Table 4 での発話相手の変容は、各成員の意識の変化を反映している。すなわち、1、2回目には、各成員の意識には同級生や上学年といった特定対象のみがあった。全員で解決するという意識は希薄だったと言える。しかし、次第に、全員が同じ理解状態を共有しなければすまない、ことが理解されるようになった。そこで各成員が集団全体を意識し始め、皆で一緒に解決するという姿勢が生じた。共通理解の重要性の認識が生まれた、と言ってよいであろう。

本研究の課題の特徴は先述のように、成員全員が参加し、情報を出し合い、協力し合わねば解決できない点にある。そこでどうしても異年齢間交流が必要になるし、共通理解が必要になる。したがって、本研究で用いた情報統合型課題は、共通理解の重要性を認識、体験させ、つながり感覚を培うための学習環境づくりの一助になると思われる。

4. 個々の成員の意識

Table 6 の結果から、終助詞「ね」と「よ」と

も増加傾向を示した。「よ」の増加は、積極性、主張性の現れであり、「ね」の増加は、他者からの共感、同意を得たいという欲求の現れである。

「よ」の増加は、集団につながり意識や仲間意識、信頼関係が育まれたことを示唆していると思われる。なぜなら、これらの諸意識があってはじめて、「よ」といった主張性の言葉を使用できるからである。

「ね」の増加は、自らが積極的に提出した意見だけに共感を得たい、という気持ちの表れであると言える。また、つながり感覚、仲間意識が育まれたがゆえに、共感獲得動機が強くなったということもできる。

5. 総括

本研究は探索的事例研究であるため、結果の解釈、一般化に際しては、慎重で謙虚な姿勢が必要である。このことを踏まえたうえで、仮説と照らし合わせ、得られた知見を総括しておきたい。

相互作用の変容に関しては以下の仮説をあげた。すなわち、話し合いを展開させる中心は上学年であるが、下学年の参加状況は次第に積極性、自発性を増す。成員の意識は特定対象から全体に向けたものへと変わる。上記の様相は本事例では、ほぼ確認できたと言える。そして本結果の意義は、継続的な話し合い体験のなかで、上学年も、下学年も両方の児童が確実に変容していく、という点にある。この意味で、本研究結果は、複式学級での異年齢集団型話し合いの意義、効果を考えていく際の基礎資料ともなろう。

さらに、本結果の一般化についてふれておきたい。着目すべきは、上学年が主体となり話し合いを牽引したのは主に1, 2回目の初期段階である、という点である。1, 2回目は児童にとって新規な事態であった。おそらく通常の話し合いや遊びの相互作用のなかでは、もっと対等にやりとりしていると思われる。しかし、新規な事態に遭遇した場合の当初、複式学級では、上学年は自分たちで牽引していこうとするし、下学年は上学年に頼ろうとする、ということだと思われる。そして3, 4回になって、事態に比較的慣れてきた段階で、日常の相互作用のありようが現れてきたのではないだろうか。したがって、本研究の初期段

階の様相は、児童にとっての新規な事態で相互作用のありようであることを踏まえて解釈する必要がある。

引用文献

- 藤江康彦 1999 一斉授業における子どもの発話スタイル 発達心理学研究 10, 125-135.
- 倉盛美穂子・高橋登 1998 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, 9, 191-200.
- 倉盛美穂子 1999 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, 121-130.
- 丸野俊一 1999 ディスカッション技能・態度の育成・開発に関する理論的・実践的研究 平成8年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究A(1))研究成果報告書
- 永野重史 2001 シリーズ人間の発達8 発達とは何か 東京大学出版会
- 中村和夫 1998 ヴィゴツキーの発達論 東京大学出版会
- 佐伯 胖・藤田英典・佐藤学 1996 学び合う共同体 東京大学出版会
- 佐藤公治 1992 発達と学習の社会的相互作用論 北海道大学教育学部紀要, 59, 23-44.
- 佐藤公治 1999 対話の中の学びと成長 金子書房
- 綿巻 徹 1997 自閉症児における共感獲得表現 助詞「ね」の使用の欠如 発達障害研究, 19, 146-157.
- 綿巻 徹 1993 日本語MLU計算のための発話分割ガイド第2版 発達障害研究所
- 綿巻 徹 1988 ダウン症児と大人との会話的相互行為の予備分析 京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」, 4, 3-15.
- 綿巻 徹 1984 話しことばをもつ自閉症児における発話の機能 聴覚言語障害, 13(2), 43-60.
- 山森良枝 1997 終助詞の局所的情報処理機能 谷泰(編) コミュニケーションの自然誌 新曜社