

特認校複式学級に属する児童の異年齢集団による 継続的話し合い活動の分析

—協同問題解決型課題を用いて—

Analysis of successive discussion by different age children's group belonging to a combined class at a small scale elementary school in special admission system
: Using a collaborative problem solving task

仮屋園 昭彦
AKIHIKO Kariyazono

キーワード：特認校・複式学級・異年齢集団・話し合い・協同問題解決

問題と目的

近年、対話と協同に基づく学びの形態が注目を集めていることは周知のとおりである。この背景には、学習観の大きな変化が存在している。すなわち、学びを個人の頭という器のなかで生じる閉ざされた活動である、と捉える見方から、学びを他者や周囲の事物との相互作用によって成り立つものである、と捉える見方へと学習観が変化してきたのである。つまり、他者との相互作用のなかにこそ、新しい認識の起源や意味発生の場が存在する、という見方がとられるようになったのである（丸野・加藤・堀・川村，2002）。こうした考え方は通常、知の社会的構成主義と呼ばれている。

上記のような新しい学習観の登場を背景に、教室場面で、他者との相互作用に基づく学びがどのように成立しているのか、他者との相互作用のありようはどのような様相をもつのか、という面に関する分析研究が行われるようになった。

こうした現状のなかで、児童のコミュニケーション能力に関する側面は、相互作用を支える基本的技能のひとつであり、重要なテーマであると言える。このような考えに基づき、教室のなかで行われる一般的コミュニケーションのひとつの形態である話し合い活動に対する関心が高まってきた。そして、児童の話し合いの実相を明らかにする研究（倉盛・高橋，1998；倉盛，1999；藤江，1999）、話し合い体験によるスキルの変容研究

（出口，2002）、話し合いに基づく授業分析（出口・真田，2001）といった話し合いをテーマとする研究がなされるようになってきた。

本研究は、こうした児童の話し合い活動のなかでも複式学級に焦点をあてる。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つの特徴によって、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。そしてこの異年齢集団による学習形態が複式学級の大きな特徴の一つとなっている。

また、複式学級をかかえる学校をはじめとする、いわゆる小規模校をめぐる近年の動向として、小規模校特別入学許可制度と呼ばれる制度の導入があげられる。この制度は通称、特認校制度と呼ばれ、児童の通学学区に関するものである。すなわち、通常、児童の通学学区は、当該市町村教委が定めた通学区域によって決定される。しかし、この特認校制度のもとでは、通学可能な学校の変更が可能になり、学区外から小規模校への通学が可能になる。したがって、特認校制度を導入した学校では、新学期より通常の学区外から新規に児童を受け入れる、という形態がとられる。

本研究では、従来の研究では全く取り上げられてこなかった複式学級、および特認校という2つの要素を併せ持つ学校を対象とし、継続的な話し合い活動のなかでのコミュニケーション変化の実相を分析することをねらいとする。

具体的には、本研究で対象とするのは、以下のような話し合い集団である。まず、複式学級の要素として3, 4年2名ずつからなる異年齢集団(3年男子1名、女子1名および4年男子1名、女子1名)を対象とした。次に特認校制度に基づく新規、既在児童の要素として、上記の3年男子、4年女子は新規児童、3年女子、4年男子は既在児童という構成であった。

このような構成からなる4名の集団に、4月から3ヶ月にわたり5回の話し合いを継続的に行ってもらう、話し合い内容の変化の実相を分析した。

なお、通常の心理学研究での実験計画の考え方からすれば、本研究で対象とした集団の構成は、年齢要因と新規・既在要因とが交絡していると言える。集団の数と集団の成員数を調整することにより、この問題は避けられたとも考えられる。しかしあえて交絡したままの状態を構成したのは以下の理由に基づく。まず、小学校中学年で、最も活発な話し合いが期待できるのは4名程度の集団であると判断されたということである。次に、この4名の集団は日常の班編成をそのまま用いたものである。したがって、人為的な要因統制に基づかないありのままの実相を把握できるという利点がある。

さらに本研究の性質についてもふれておく必要がある。本研究はシングルケーススタディである。当然のことながら集団構成員の個人特性なども話し合いのあり方に反映されると言えるが、本研究ではこうした面の統制は行っていない。したがって、話し合いの変化のあり方に関する結果の一般化は、慎重に行う必要がある。

さて、ここで本研究の仮説として相互作用の変化の予測についてふれておこう。先述のように本研究は、実態把握的、探索的研究なので、仮説も厳密な予測ではなく、大まかな変化の予測とする。仮説に関しては2つの予測を設定した。つまり、新規・既在のつながりか、学年同士のつながりか、という軸である。本研究の話し合い観察は、新学期である4月中旬から3ヶ月にわたって行われた。したがって、新学期より通学をはじめた新規児童はまだ既在児童と十分な融和がなされ

ていないという予測がなりたつ。そこから導出される変化として、話し合い当初は新規児童同士、既在児童同士のつながりが強いが、次第に融和されていくであろうという予測が成立する。一方、もうひとつの予測は、当初は同学年同士のつながりが強く、回を重ねるにつれて融和されていくであろう、という予測が成り立つ。

これらの2つの予測が成り立つが、最終的には、新規と既在、学年の違いを越えて、相互作用のあり方は、全体的にひとつにまとまっていくと思われる。

方 法

1. 被験児：特認校制度を導入している小学校3・4年複式学級を対象とした。この学級は3年生8名(男3名女5名)、4年生8名(男4名、女4名)の合計16名の学級であった。この学級に3年生と4年生各2名ずつの班を4つ作成した。このなかで本研究の分析対象になる班は3年2名(男新規児童、女既在児童)、4年2名(男既在児童、女新規児童)とした。
2. 手続き：上記の4班について、情報統合型協同問題解決型課題を与え、話し合ってもらった。話し合いは教室で行った。4班のなかで分析対象とした班の話し合いの様子をビデオに録画した。
3. 話し合いの実施形式：話し合いは継続的に合計5回行った。実施日時は平成13年4月17日、5月21日、6月4日、6月11日、6月18日の5回であった。
4. 分析方法：分析対象班の5回にわたる話し合いの模様をビデオで録画し、逐語録を作成した。分析は逐語録によって行った。
5. 課題：話し合いの課題として、情報統合型協同問題解決型課題を5種類作成した。第1回目に用いた課題を例として Figure1 に示す。解決方法は以下のとおりであった。まず4種類の情報カードを1枚ずつ4名の成員に配布する。成員はこの情報を持ち寄って1つの地図を作成する。

みなさんにはこれから動物園の中の地図を作ってもらいます。地図を作るためのヒントはみなさんが1枚ずつもっている紙に書いてあります。全員の紙に書かれているヒントを合わせると、動物園の中の地図は完成します。そこで、みなさんで協力して、動物園の中の地図を作ってください。

ただし、守ってもらうルールがあります。自分の持っている紙に書かれているヒントは、口でのみ教えあってください。話し合いは自由にしてかまいません。ただし、自分の持っている紙を他の人に見せたり、渡したりしないでください。また、机の前に置いてある白紙の紙に、みなさんの持っている紙に書いてあるヒントをそのまま書き写すこともできません。白紙の紙に書けるのは、動物園の地図と、動物の名前、建物の名前、そして図だけです。図はいくらでも書いてかまいません。途中で、紙が足りなくなったら言ってください。最後には、紙に、みんなで話し合っ完成した動物園の地図を書いてください。時間は15分間です。15分たったら、最後まで終わってなくても、やめてください。

情報紙①

- 1 動物園（どうぶつえん）には桜（さくら）の木を中心（ちゅうしん）に、周（まわ）りに3つの建物（たてもの）があります。その建物（たてもの）の位置（いち）はみなさんで自由（じゆう）に決（き）められます。
- 2 三角（さんかく）の建物（たてもの）には、ライオンがいます。
- 3 春（はる）になると桜（さくら）の木（き）の下（した）にはたくさんの花見客（はなみきゃく）がきます。

情報紙②

- 1 3つの建物（たてもの）は、それぞれ丸（まる）、三角（さんかく）、四角（しかく）の形（かたち）をしています。
- 2 丸（まる）の建物（たてもの）には、ヤギとシマウマはいません。
- 3 ヤギはメー、メーと鳴（な）きます。

情報紙③

- 1 1つの建物（たてもの）の中（なか）には、草（くさ）を食（た）べる動物（どうぶつ）が1匹（びき）、肉（にく）を食（た）べる動物（どうぶつ）が1匹（びき）、合計（ごうけい）2匹（ひき）います。
- 2 四角（しかく）の建物（たてもの）には、チーターがいます。
- 3 チーターは足（あし）の1番（ばん）速（はや）い動物（どうぶつ）です。

情報紙④

- 1 この動物園（どうぶつえん）にいる草（くさ）を食（た）べる動物（どうぶつ）は、ヤギ、キリン、シマウマで、肉（にく）を食（た）べる動物（どうぶつ）はチーター、トラ、ライオンです。
- 2 シマウマはチーターと同（おな）じ建物（たてもの）にいます。
- 3 動物園（どうぶつえん）では、毎朝（まいあさ）8時（じ）に飼育係（しいくがかり）がエサを与（あた）えます。

Figure1 話し合いに用いた課題（第1回目）

結 果

1. 発話内容（発話の実用機能分類）の分析

発話内容の分析として、話し合いで生じたすべての発話に対して、個々の発話がもつ機能を調べた。この分析により、どのような発話がどの程度の頻度で生じているか（発話の実用機能分類）がわかる。また同時にこれらの発話が誰によってなされ（発話者）、誰に向けられたものであるのか（発話方向）もビデオから分析した。これらの分析のねらいは、同タイプの話し合いを継続するなかで、話し合いの何がどう変化するかを捉えることにある。課題に関係のない無駄な発話は減少し、課題解決に直結した発話、文脈や方針、展望を明確化する発話の増加が予想される。

発話機能の分類にあたっては、綿巻（1988）が障害児と大人との会話分析のなかで作成した実用発話機能分類カテゴリーを土台とした。ただし、綿巻（1988）では障害児と大人との会話であったのに対し、本研究では健常児同士の話し合いである。したがって当然、綿巻（1988）が作成した分類カテゴリーに属さない発話も生じる。この点に関しては、筆者が新規にカテゴリーを作成した。本研究で作成した発話の実用機能分類の定義をFigure2に示す。このようにして作成した実用発話機能分類を用いて、調査者で協議しながらすべての発話に機能を付与した。この機能付与の例をFigure3に示す。

1回目から5回目までの各話し合いのなかでみられた、上学年、下学年ごとの各実用機能発話の出現率をTable1に示す。また、新規・既存児童ごとのくくりでの各実用機能発話の出現率をTable2に示した。

2. 発話方向の分析

Table2、Table3、Table4、に発話方向の分析結果を示した。Table2には学年ごとのくくりで発話方向を示した。Table3には新規・既存ごとのくくりで発話方向を示した。Table4には各人ごとの発話数と発話方向を示した。

考 察

1. 発話内容（発話の実用機能分類）の変化

1) 学年による視点

発話内容に基づく変化はTable1に示されている。この結果から、話し合いの継続にもとづく変化の特徴をみていこう。最初に展開の主張発話について大きな変化がみられる。1回目、2回目は、上学年による展開の主張発話が圧倒的に多い。このことは話し合いの当初は、上学年が話し合い展開の主導権をにぎっていたことを示す。しかし、3回目、4回目になると、下学年による展開の主張発話が多くなっていることがわかる。つまり、話し合いの展開の仕方について下学年も参入し始めたということがわかる。

展開の主張発話に関連するものとして、進行方法確認発話に注目する必要がある。この発話は、展開の仕方についての確認発話である。そして、2回目を除くとすべて下学年が上学年を上回っている。展開の主張発話が3回目を除きすべて上学年が下学年を上回っていることを考え合わせると、以下のような実相が浮かび上がってくるであろう。すなわち、上学年が話し合いの展開づくりを行い、下学年が展開についての確認をしながら全体の話し合いが進んでいく。さらに回を重ねるごとに下学年も展開づくりに参加していくようになる。

また、話し合いの展開に関しては、プランニング発話と意見発話との関係にも注目する必要がある。プランニング発話は、1回目、2回目のみ出現し、3回目以降は上下学年ともに最後まで出現していない。このことは、話し合いの段取りが成員に完全に共有されたことを示している。また、意見発話は、上下学年ともに、1回目から5回目にかけて次第に増加している。プランニング発話と意見発話との関係をみると、最初は話し合いを進めるうえでの根幹となる段取りづくりに労力が注がれ、個人的な意見を出すゆとりがないものの、一旦、段取りが確立されると、意見発話といった段取り以外の面に労力を注ぐことが可能になった、という解釈が可能であろう。

全体的に発話のなかで大きな割合を占めているのは単純情報提供発話である。この発話は単純に

実用機能名	定義	発話例
プランニング	話し合いの方向づけをするもの。	例) 今度さ、質問して聞こう。
行動確認	自己行動への確認。	例) はい、できた。
展開確認	議論の流れの確認。	例) もう1回繰り返します。
展開の主張	議論の流れについての主張と、自発的促し。	例) ライオンって書いて。
引き戻し	逸脱発話から課題解決向け発話へ戻す。	例) もう、書こう。
進行方法確認	進め方についての確認。	例) 書くの？
注意喚起	注意の促し	例) ゆうよ？
意見	各メンバー個人の意見。	例) まだ、三角のわかりません。
説明	自分の意見と行動、他のメンバーの意見と行動について説明。 例) なんで？(先行発話) だってヤギとシマウマはここにはいないんでしょ？だから、最後に残ってるのはキリンでしょ。	
挙手	発話する前に行う意思表示。	例) 僕、僕。
周知(対全員)	今後の自分の行動をメンバーに周知する。	例) 桜が中心だから、中心に書きます。
問い掛け	「どうする？」「誰？」というような発話。	例) 誰？
念押し	自分の思いと行動を相手に再び理解させるもの。	例) も、1回言うよ。
問い直し	聞き取れなかった相手の発話をもう1度要求するもの。	例) ん？僕？
問い返し	相手の発話の一部に疑問の念を抱き、その一部を疑問形で相手に返すもの。 例) バラ広場には、トラがいます。(先行発話) あ、バラ？	
情報請求	情報がほしいときに使われるもの。	例) 何が泳いでるんだっけ？
応答情報提供	情報請求に対する返答。	例) 白鳥で3羽。
同意・確認請求	同意・確認を求めるときに使われるもの。 例) どんぐりの木にライオンがいるんだよね。	
判断請求	ある事柄について両極端の判断を問うときに使われる。 例) 何時って書くんですか？	
繰り返し (自身と他者)	先にある発話と同じ発話またはその一部を繰り返すもの。 例) ヤギはメーメーと鳴きます。(先行発話) メーメー。(繰り返し発話)	
単純情報提供 発言の為の情報提供	自己所有情報を提示する。 例) 四角の建物にはチーターがいます。 自己所有情報を提示することが狙いではなく、発言そのものを狙いとする。 発言内容は、単純情報提供と同じ。 例) 四角の建物にはチーターがいます。	
任意応答・返事	先行発話に対しての受け答え(短い返事に限定)。 例) 最後まで読むの？(先行発話) うん。(任意応答発話)	
笑い	笑い 例) ふふ	
思考発言(対自己)	発話の前に自分の考えをまとめる。	例) え〜っとねえ。
自己表現(対自己)	今自分の考えていること、感じていることをそのまま言表化したもの。 例) 分かった。キリンだ。	
連想的逸脱	先行発話に刺激を受けて、課題解決という目的から逸れていった発話。 例) どんぐりの木に登っているの？	
完全逸脱	連想的逸脱を皮切りに完全に議論の流れからそれてしまったもの。 またまったく関係のない雑談や歌。 例) アイアイアイ。	

Figure2 発話の実用機能分類の定義

自己所有の情報を出し合うという作業である。そしてこの発話には学年差がみられ、全回数を通じて下学年の方が上学年より高い出現率になっている。

また、注意の喚起発話は、すべての回で上学年によってなされている。ここから、注意や集中の

促しは主に上学年によってなされていることがわかる。

任意応答・返事といった単純な受け答えの出現率は、上下学年ともに回を重ねるにつれて減少している。

上述の諸点をまとめると、話し合いのなかのコ

逐語録	番号	实用機能分類	発話者	発話方向
1:もう一回みんなで言ってみましょう。 (22分)	219	プランニング	1	5
4:はい!			4	1
1:この動物園にいる草を食べる動物は、ヤギ、キリン、シマウマで、肉を食べる動物はチーター、トラ、ライオンです。	220	任意応答・返事	1	5
1:シマウマはチーターと同じ建物にいます。	221	単純情報提供	1	
1:シマウマ!シマウマ!	222	単純情報提供	1	5
1:動物園では、毎朝6時に飼育係がエサを与えます。	223	意見	1	2
2:飼育係…。飼育係って書く?	224	単純情報提供	1	5
4:正一君、これさ、この紙を相手にみせたらだめってこと。この紙にあれがあるんじゃないけ。 (23分)	225	判断請求	2	1
1:桃子さん。	226	意見	4	1
2:何、言うの?	227	展開の主張	1	2
1:はやく読んでよ。	228	任意応答・返事	2	1
2:ああ、読むから、読むから。	229	展開の主張	1	2
2:1つの建物のなかには、草を食べる動物が1匹、肉を食べる動物が1匹、合計2匹います。	230	任意応答・返事	2	1
2:これってさあ。これじゃない?草でしょ。肉でしょ。	231	単純情報提供	2	5
3:あ、違う。ここね。チーターで。これがこっちだ。 (24分)	232	意見	2	1
2:草でしょ…。シマウマ…。	233	意見	3	1
1:何でチーター?	234	自己表現	2	0
2:えっ、だって四角にはチーターがいますって書いてある。	235	問い返し	1	2
1:四角だよ	236	意見	2	1
2:うん、四角。	237	問い返し	1	2
1:四角でしょ。	238	任意応答・返事	2	1
1:僕には、チーターとシマウマは同じ建物にいます。	239	念押し	1	2
2:あーそれね。はいはいはい。	240	単純情報提供	1	2
2:ここにねえ、草を食べる動物と、肉を食べる動物。	241	任意応答・返事	2	1
2:草って…。草は…。 (25分)	242	意見	2	1
1:次の人、次の人、あみさん、はやくしないさい。	243	自己表現		0
2:キリン、キリン、草。	244	展開の主張	1	3
1:キリン。	245	意見	2	1
3:読むよ。	246	自己表現	1	0
2:うん。	247	念押し	3	2
	248	任意応答・返事	2	3

Figure3 逐語録の例

コミュニケーションの実相変化は以下のようにまとめられる。すなわち、話し合いの当初で展開の主張やプランニング発話が出現したことから、児童は、話し合いや協同型問題解決場面では、最初にすすめ方、段取りを形成する活動をみせることが明らかになった。これは話し合いの器、型づくり

とでも言えるであろうか。そしてこうした器、型、すなわちすすめ方、段取りを確立してはじめて、その中身としての個人の意見を出せるようになった、と言えよう。そしてこの現象は、児童による話し合いの形成過程として捉えることができる。まず、器づくりを行い、次に中身に移る、と

Table1 話し合い回数と学年ごとの実用機能発話の出現頻度 (%)

発話機能	上学年 下学年		上学年 下学年		上学年 下学年		上学年 下学年		上学年 下学年	
	1回目		2回目		3回目		4回目		5回目	
プランニング	4.7	0	5.8	2.8	0	0	0	0	0	0
行動確認	0.6	2	4.8	0	2.7	2.2	2.1	0	4	0
展開確認	5.3	1	2.9	1.4	0	0	8.3	5.3	4	3
展開の主張	15.8	2	7.7	1.4	6.8	8.7	8.3	5.3	12	3
引き戻し	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
進行方法確認	2.3	9.2	5.8	4.2	1.4	2.2	2.1	7.9	2	6.1
注意喚起	3.5	0	4.8	0	1.4	0	4.2	0	2	0
意見	8.2	2	10.6	21.1	17.8	19.6	12.5	5.3	38	45.5
説明	1.2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
挙手	0.6	1	0	0	0	0	0	0	0	0
周知	1.8	0	0	0	1.4	0	0	0	0	0
問い掛け	1.2	0	0	0	0	2.2	0	2.6	0	0
念押し	2.3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
問い直し	0	1	1	1.4	1.4	0	4.2	0	0	0
問い返し	1.2	1	2.9	4.2	4.1	8.7	0	2.6	2	0
情報請求	0	1	1	1.4	4.1	0	0	2.6	0	6.1
応答情報提供	0	0	1	1.4	2.7	2.2	0	0	2	0
同意・確認請求	0	0	5.8	2.8	1.4	0	0	0	0	0
判断請求	4.1	0	1	1.4	1.4	0	0	2.6	0	0
繰り返し(自身)	0	1	1	0	1.4	0	2.1	2.6	0	0
繰り返し(他者)	1.8	6.1	3.8	12.7	6.8	8.7	4.2	2.6	6	3
単純情報提供	21.1	32.7	18.3	25.4	20.5	32.6	35.4	52.6	14	27.3
発言の為の情報提供	1.8	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0
任意応答・返事	11.1	12.2	10.6	2.8	8.2	4.3	4.2	0	4	3
笑い	2.3	10.2	1.9	8.5	0	0	0	0	0	3
思考発言	0	0	0	1.4	0	0	0	0	0	0
自己表現	7.6	5.1	5.8	4.2	16.4	4.3	10.4	7.9	10	0
連想的逸脱	0.6	1	1.9	1.4	0	4.3	0	0	0	0
完全逸脱	0.6	7.1	0	0	0	0	2.1	0	0	0
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

いう過程が本研究結果から示唆された。

2) 新規・既在による視点

新規・既在児童による発話内容の違いを検討するために Table2 にあるような分析を行った。ここでは Table1 にみられたような明確な傾向はみられなかった。

Table1、Table2 による結果と仮説とを照らし合わせると、発言内容に関しては以下のことが言えるのではなかろうか。すなわち、仮説では、新規同士、既在同士というつながりと、同学年同士のつながりという2種類のつながりを設定した。発話内容の結果からは、新規と既在との間の違いよ

Table2 話し合い回数と新規・既在ごとの実用機能発話の出現頻度 (%)

発話機能	新規		既在		新規		既在		新規		既在	
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	1回目	2回目
プランニング	2.9	3	20.5	8.7	0	0	0	0	0	0	0	0
行動確認	1.5	0.8	0	5.4	3	1.9	2.1	0	4.3	0		
展開確認	3.6	3.8	3.6	1.1	0	0	8.3	5.3	2.2	5.4		
展開の主張	9.5	12.1	6	4.3	7.6	7.5	6.3	7.9	4.3	13.5		
引き戻し	0.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
進行方法確認	5.1	4.5	7.2	3.3	3	0	6.3	2.6	4.3	2.7		
注意喚起	2.2	2.3	2.4	3.3	1.5	0	2.1	2.6	2.2	0		
意見	9.5	2.3	0	9.8	21.2	15.1	10.4	7.9	43.5	37.8		
説明	1.5	0	0	1.1	0	0	0	0	0	0		
挙手	0.7	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0		
周知	0	2.3	0	0	0	1.9	0	0	0	0		
問い掛け	1.5	0	0	0	1.5	0	2.1	0	0	0		
念押し	0.7	3	1.2	0	0	0	0	0	0	0		
問い直し	0	0.8	1.2	1.1	0	1.9	0	5.3	0	0		
問い返し	0	2.3	3.6	3.3	7.6	3.8	2.1	0	2	2.7		
情報請求	0.7	0	1.2	1.1	1.5	3.8	2.1	0	2.2	2.7		
応答情報提供	0	0	0	2.2	3	1.9	0	0	0	2.7		
同意・確認請求	0	0	1.2	7.6	0	1.9	0	0	0	0		
判断請求	4.4	0.8	2.4	0	1.5	0	0	2.6	0	0		
繰り返(自身)	0.7	0	1.2	0	1.5	0	4.2	0	0	0		
繰り返(他者)	2.9	3.8	6	8.7	10.6	3.8	4.2	2.6	6.5	2.7		
単純情報提供	24.1	26.5	25.3	17.4	22.7	28.3	37.5	50	21.7	16.2		
発言の為の情報提供	2.2	2.3	0	0	0	0	0	0	0	0		
任意応答・返事	8.8	14.4	8.4	6.5	7.6	5.7	2.1	2.6	2.2	5.4		
笑い	2.9	7.6	1.2	7.6	0	0	0	0	2.2	0		
思考発言	0	0	1.2	0	0	0	0	0	0	0		
自己表現	8.8	4.5	3.6	6.5	3	22.6	10.4	7.9	4.3	8.1		
連想的逸脱	0.7	0.8	2.4	1.1	3	0	0	0	0	0		
完全逸脱	4.4	1.5	0	0	0	0	0	2.6	0	0		
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		

りも学年間の違いの方が顕著だった。このことは新規同士、既在同士よりも同学年同士の方が強い傾向を示唆している。

この傾向はどう解釈できるであろうか。単に、児童は既知である下学年の相手より、新規でも同学年の相手を選択する、という解釈をくだすのは早計であろう。なぜなら、児童がどのつながりを求めるかは事態によって違うことが考えられるからである。日常のよく馴染んだ事態であれば、既知の下学年を選ぶ可能性も十分考えられる。解釈上注意する必要があるのは、児童にとって本研究は全く新規な事態であった、という点である。本研究のようなかたちで協同作業をしていくのは児童にとっては、新規で未知の事態であった。こうしたときに特に上学年である4年生が求めたのは、同学年の友人であった、ということである。したがって、ここでの解釈には、新規で未知の協同作業問題を下学年とともに話し合いによって解決せねばならない事態、ということを念頭におく必要がある。

また、こうした解釈の一般性を高めていくためにはより多くの事例検討が必要である。たとえば、同学年同士でそれぞれ新規、既在のペアをつかった場合の事例も検討が必要である。

2. 発話方向

Table3 に上下学年ごとにくくった各回の話し合い場面の発話方向出現率、Table4 に新規・既在児童ごとにくくった各回の話し合い場面の発話方向出現率をあげた。また、Table5 には、4名の各成員が他の誰に向かって発話をしたのかを出現率としてまとめた。Table5 には各成員の発話数も併せてまとめた。この3つのTableをまとめたねらいは、話し合いの継続に伴うコミュニケーションのありようを把握するためであった。

Table3 から明確によみとれる傾向は、上学年の児童では、1回目から5回目まで一貫して発話方向が同級生であることである。一方、下学年の児童も1回目から5回目まで一貫して発話方向が对上学年を向いている。これらのことから、上学年は同学年同士で会話をし、その会話に下学年が参入している、というコミュニケーションの流れがよみとれる。

また、Table4 からは、1回目から5回目まで一貫して新規児童は既在児童へ、既在児童は新規児童へ、という発話方向が明確によみとれる。この傾向をもって新規児童と既在児童との交流とするのは早計である。なぜなら同学年同士の組み合わせが新規と既在になっているからである。

そこでもっと具体的に一人一人が誰に向かって

Table3 上学年・下学年ごとにみた発話向上の出現率 (%)

	1回目		2回目		3回目		4回目		5回目	
	上学年	下学年	上学年	下学年	上学年	下学年	上学年	下学年	上学年	下学年
対自分	8.8	9.2	8.7	5.6	16.4	6.5	14.6	7.9	10	0
対同級生	49.1	7.1	57.7	8.5	60.3	4.3	64.6	5.3	56	6.1
対上下級生	9.4	35.7	17.3	46.5	12.3	63	14.6	50	32	84.8
対全員	33.9	48	16.3	39.4	11	26.1	6.3	36.8	2	9.1
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Table4 新規児童・既在児童ごとにみた発話向上の出現率 (%)

	1回目		2回目		3回目		4回目		5回目	
	新規	既在	新規	既在	新規	既在	新規	既在	新規	既在
対自分	11.7	5.3	4.8	9.8	4.5	22.6	12.5	10.5	4.3	8.1
対新規	5.1	30.3	12	44.6	7.6	32.1	8.3	50	15.2	67.6
対既在	49.6	18.9	61.4	16.3	72.7	26.4	60.4	18.4	73.9	21.6
対全員	33.6	45.5	21.7	29.3	15.2	18.9	18.8	21.1	6.5	2.7
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

発話しているのかを調べたのが Table5 である。

Table5 には次のような特徴がある。まず4年男子の既存児童である発話者1の傾向をみてみよう。発話者1が1回目から5回目まで一貫して話しかけている相手は同じ4年生の新規女子児童である発話者2である。つまり同学年への一貫した発話方向がみられる。ただし、発話者1にはもう1つ特徴がある。それは下学年3年生で新規男子児童である発話者4への話しかけの増加である。発話者1は、1回目の話し合いでは発話者4への方向が最も少ない状態であった。しかし発話者4

への方向は次第に増加し、5回目には発話方向の割合が発話者2につぐまでに増加している。

4年生の新規女子児童である発話者2の発話方向は、上記のように同学年である4年男子の既存児童である発話者1へのものが圧倒的に多い。したがって、話し合い全体を通し一貫して、上学年である4年生同士の会話の割合が最も多いことがわかる。さらに、発話者2も1回目は発話者4への方向が最も少なかったが、5回目には発話方向の割合が発話者2につぐまでに増加している。

上学年の発話方向から、同学年同士の会話が最

Table5 各発話者の発話方向と数

	発話者1 (4年男・既存)		発話者2 (4年女・新規)		発話者3 (3年女・既存)		発話者4 (3年男・新規)	
	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)	発話数	割合(%)
第1回								
対発話者1	7	8.0%	51	60.7%	17	37.8%	9	17.0%
対発話者2	31	35.6%	8	9.5%	4	8.9%	5	9.4%
対発話者3	8	9.2%	4	4.8%	0	0.0%	3	5.7%
対発話者4	2	2.3%	2	2.4%	3	6.7%	8	15.1%
対全体	39	44.8%	19	22.6%	21	46.7%	28	52.8%
合計	87	100.0%	84	100.0%	45	100.0%	53	100.0%
第2回								
対発話者1	9	15.0%	34	77.3%	9	28.1%	14	35.9%
対発話者2	27	45.0%	0	0.0%	4	12.5%	6	15.4%
対発話者3	6	10.0%	2	4.5%	0	0.0%	1	2.6%
対発話者4	5	8.3%	4	9.1%	5	15.6%	4	10.3%
対全体	13	21.7%	4	9.1%	14	43.8%	14	35.9%
合計	60	100.0%	44	100.0%	32	100.0%	39	100.0%
第3回								
対発話者1	11	31.4%	31	81.6%	10	55.6%	14	50.0%
対発話者2	13	37.1%	1	2.6%	1	5.6%	4	14.3%
対発話者3	4	11.4%	1	2.6%	1	5.6%	2	7.1%
対発話者4	3	8.6%	1	2.6%	0	0.0%	2	7.1%
対全体	4	11.4%	4	10.5%	6	33.3%	6	21.4%
合計	35	100.0%	38	100.0%	18	100.0%	28	100.0%
第4回								
対発話者1	4	15.4%	15	68.2%	5	41.7%	12	46.2%
対発話者2	16	61.5%	3	13.6%	0	0.0%	2	7.7%
対発話者3	2	7.7%	1	4.5%	0	0.0%	1	3.8%
対発話者4	2	7.7%	2	9.1%	1	8.3%	3	11.5%
対全体	2	7.7%	1	4.5%	6	50.0%	8	30.8%
合計	26	100.0%	22	100.0%	12	100.0%	26	100.0%
第5回								
対発話者1	3	12.0%	16	64.0%	8	66.7%	16	76.2%
対発話者2	12	48.0%	2	8.0%	2	16.7%	2	9.5%
対発話者3	0	0.0%	2	8.0%	0	0.0%	0	0.0%
対発話者4	9	36.0%	5	20.0%	2	16.7%	0	0.0%
対全体	1	4.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	14.3%
合計	25	100.0%	25	100.0%	12	100.0%	21	100.0%

も多いものの、次第に下学年にも注意を払うようになり、声をかけるようになってきていることがわかる。先に、新規な事態であるがゆえに上学年の児童はやりとりの対象として同学年を選んだ、という解釈を提示した。この解釈の枠組みで考えるならば、回を重ねるにつれて、新規さの程度も弱くなっていき、ある程度のゆとりが生じてはじめて、上学年は下学年にも目を配ることができるようになった、ということができよう。

次に下学年をみてみよう。発話者3、発話者4はともに4年生である発話者1への方向が一貫して多い、という明確な傾向がみられていた。

また、発話数にも目を向けてみよう。4名とも発話数は1回目から5回目にかけて減少しており、半分以下になっていることが明確によみとれる。これはこの話し合いで用いられた課題に対する学習効果であると言える。同時に、話し合いが洗練されていく過程であると捉えることも可能である。再び Table1 に目をみよう。1回目から5回目に行くにつれて発話内容の種類が減少している。つまり、1回目、2回目では発話内容の種類は多岐にわたっている。それが4回目、5回目になると出現頻度0%を示す項目が増え、発話内容の種類は減少している。これは、話し合いの回を重ねていくにつれて展開に必要な発話のみが残り、不必要な発話は除去されていくという、話し合いの洗練過程として捉えることができる。こうした見方に基づくならば、5回目で10%以上の出現頻度を保っているのは、展開の主張、意見、単純情報提供、自己表現、の4項目である。つまり、このタイプの協同解決課題を話し合いによって行っていくためには、この4項目の発話がコミュニケーションの軸となっていると言えるのではなからうか。

まとめ

本研究は、複式学級での異年齢集団を対象に、継続的な話し合いを行ってもらい、その話し合いの内容の、回を重ねるごとの変化を検討した。その結果、本研究から示唆された複式学級児童の話し合いのなかでのコミュニケーションの実相は以下のようにまとめられる。

- ① 全回数を通して、上学年が話し合いの展開づくりを行い、下学年が展開についての確認をしながら話し合いが進んでいく。さらに回を重ねるごとに下学年も展開づくりに参加していくようになる。
- ② 児童は、話し合い場面では、最初にすすめ方、段取りを形成する活動をみせる。これは話し合いの型づくりと言える活動である。そしてこうした型、すなわちすすめ方、段取りを確立してはじめて、その中身としての個人の意見を出せるようになる。そしてこの現象は、児童による話し合いの形成過程として捉えることができる。まず型づくりを行い、次に中身に移る、という話し合いの発展過程が示唆された。
- ③ 発話内容の結果からは、新規と既存との間の違いよりも学年間の違いの方が顕著であった。このことは新規同士、既存同士よりも同学年同士のつながりの方が強いという傾向を示唆する。ただし、ここで解釈上注意する必要があるのは、児童にとって本研究は全く新規な事態であった、という点である。こうしたときに限って、上学年が求めるのは同学年の友人であって、下学年ではなかった、という可能性も残る。
- ④ 話し合いの展開として、上学年は同学年同士で会話をし、その会話に下学年が参入している、というコミュニケーションの流れがよみとれる。
- ⑤ 上学年同士の会話が最も多いものの、次第に下学年にも注意を払うようになり、声をかけるようになった。先に、新規な事態であるがゆえに上学年はやりとりの対象として同学年を選んだ、という解釈を提示した。この解釈の枠組みで考えるならば、回を重ねるにつれて、新規さも薄れ、作業方法の目安もつき、ある程度のゆとりが生じてはじめて、上学年は下学年にも目を配ることができるようになった、ということが出来る。
- ⑥ 話し合いの回を重ねていくにつれて、展開に必要な発話のみが残り、不必要な発話は除去されていくという、現象がみられた。これは話し合いの洗練過程として捉えられる。特に重要と

思われる発話は、展開の主張、意見、単純情報提供、自己表現、の4項目である。つまり、本研究で扱った協同用課題を話し合いによって解決していくためには、この4項目の発話がコミュニケーションの軸となっていると言えるのではなかろうか。

以上、6点が本研究から明らかになった複式学級での話し合いにおけるコミュニケーションの実相である。今後は、ここから示唆された知見の一般性を確認する作業が求められるであろう。そうした作業とともに、特認校制度を取り入れた複式学級にみられるこうしたコミュニケーションの特徴を、複式学級という学習環境のなかでいかに生かし、改善、発展させていくかを検討していく必要がある。そしてこうした作業によって、小規模校ならでは、複式学級ならでは、学習環境のデザイン開発に結実させていくことが望まれる。

引用文献

出口 毅・真田伸夫 2001 話し合い活動を中心にした授業の分析 山形大学教育実践研究 10, 19-25.

出口 毅 2002 話し合いを中心にした授業による議論スキルの変容 平成11-13年度科学研究費補助金研究成果報告書 自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的研究 371-383.

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・加藤和生・堀憲一郎・川村梨夏 2002 ディスカッション技能の発達を促進する学習環境とは 平成11-13年度科学研究費補助金研究成果報告書 自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的研究 3-33.

綿巻 徹 1988 ダウン症児と大人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 Vol. 4, 3-15.

付 記

1. 本研究は、平成14年度鹿児島大学教育学部内特別経費全学プロジェクト「新しい関係性を求めて-コミュニケーションの諸相-」(研究代表者 石田忠彦)の一環として行われた。したがって、本研究は平成15年3月発行の鹿児島大学全学プロジェクト報告書に掲載されている。本論文はこの報告書に掲載された研究を学術論文としてまとめなおしたものである。
2. 本研究のデータ収集と分析にあたって、平成13年度教育学部心理学専修卒業生である宇治野めぐみさんに協力をいただいた。ここに記して感謝したい。