

複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(II)

假屋園 昭彦*・丸野 俊一**

(2007年10月23日 受理)

A comparison of children's discussion processes between combined classes and single grade classes (II)

KARIYAZONO Akihiko・MARUO Shunichi

要約

複式学級と単式学級に属する小学校2年生児童の同年齢集団を対象に、日常的な課題を用いて継続的な話し合い活動を行ってもらい、両学級に属する児童の話し合いの様相を比較した。その結果、複式学級に属する児童は、すでに身につけていた話し合いの進め方、組み立て方についての力量に加え、回を重ねることに活発で多様な意見をも出せるようになり、話し合いが洗練化されていった。一方、単式学級に属する児童の話し合いは、意見は出るものの收拾がつかず、話し合いの洗練化はみられなかった。こうした結果を受け、本研究では、学習環境がもつ短所、物理的限界を指導法によっていかにして克服していくのか、についての考え方を提唱した。

キーワード：複式学級、単式学級、話し合い、比較研究

問題と目的

本研究は、話し合いによって培われる児童の力量の実相を明らかにすることを目的とした、假屋園・丸野(2007)の続編として実施された。假屋園・丸野(2007)では、複式学級、単式学級では、日常の学習形態の違いからそれぞれ話し合い経験によって培われる力量は異なる、という仮説を設定し、両学級に属する小学校1年生の児童を対象に話し合いの相互作用分析を行った。

この分析から複式学級では以下のような諸点が示唆された。第一に、複式学級に属する児童は、話し合いを組み立て、制御していこうとする傾向がみられた。すなわち、複式学級の児童は単式学級の児童に比べて、話し合いを組み立てるための方向性、進め方を決めようとする発言がみられ、

本研究は、科学研究費補助金(平成17年～平成19年 基盤研究A、課題番号 17203039 研究課題名 子どもの発達に応じた創造的ディスカッション技能を育む学習/教育環境作り、研究代表者 丸野俊一)にもとづく研究の一環として行われた。

* 鹿児島大学教育学部

** 九州大学大学院人間環境学研究院

実際の話し合いも構造化されたものであった。第二に、複式学級に属する児童は、話し合いへの志向性が強いという現象が示された。したがって、複式学級の児童には、結論はあくまでも意見の蓄積にもとづく過程を踏む必要があるという意識があった。また、強引な決着方法がとられた場合には、こうした状況を的確にモニターし、修復していこうとする言動がみられた。

一方、単式学級では以下のような諸点が示唆された。単式学級に属する児童の話し合いは、意見の提案は活発であるが、文脈を明確にしないままの、まとまりのない意見の乱立状態であった。こうした状況に加え、進め方を決める、話し合いを組み立てるという発想がなく、意見をまとめ、集約しようとする姿勢も鈍かった。こうした状態は、いわば、せめぎあい、として表現することができよう。

両学級に属する児童の話し合いからは、上記のような傾向がみられた。そしてこれらの特徴をもつ話し合いから、児童が培っている力量については以下のような結論を導出した。複式学級の児童には主として、学びを組み立てる力、学びを構成する力が培われているとみなすことができよう。一方、単式学級の児童は、多様さゆえのせめぎあいをこなしていくたくましさであろう。

本研究では、假屋園・丸野 (2007) で実施された内容を同じ手続きで、小学校2年の児童を対象に行う。学年をひとつあげて同じ手続きで研究を行う目的と意義は以下に記す。

假屋園・丸野 (2007) の研究の実施時期は、小学校1年の3学期、2月から3月にかけて実施された。すなわち、複式と単式という学習環境に入って1年が経過した段階の現象であった。したがって、1年が経過した段階で各学習環境に属する児童の話し合いにみられる現象の違い、そしてその違いが反映する力量の内容をみることができた。このことは、それぞれの力量がどの程度の時間があれば習得されるのか、という各学習環境の効果を検討したことを意味する。その結果、1年間の学習経験で、各学習環境で培われる力量には違いがみられることが明らかになった。つまり、特定の学習環境において経験を積みせると、1年間でその効果は十分顕在化され、各学習環境にふさわしい力量が児童に習得されることが明らかになったのである。これは当該の学習環境にふさわしい力量が習得されるのにどれだけの時間を要するのか、という学習環境の効果に関する知見であるということができる。

このように假屋園・丸野 (2007) においては、先述のように、複式学級、単式学級の話し合いには各学習環境にふさわしい力量が発揮されることがわかった。ここでさらに新しい問題が生じる。すなわち、このような各学習環境によって育まれる力量に変化はみられるのか、という問題である。假屋園・丸野 (2007) では1年経過後の現象であった。そして同じ学習環境に児童が属したときに、この現象が強固になっていく場合と何らかの変容がみられる場合との2つの可能性が考えられるのである。

具体的には、複式学級の場合、話し合いの組み立て、進め方に関する発話が多く見られ、この点に児童の意識が向けられていた。そして2年目になった場合、話し合いの進め方に関する力量はすでに身につけており、改めて話し合いの場で意識を向けなくても話し合いは構造化されたかたちで

進んでいくことが予想される。その場合、話し合いの特徴は進め方よりもむしろ意見の活発化の方向に進む可能性がある。つまり、話し合いの構造化のうえにさらに多様性が加わるという変容がみられるのである。一方で、複式学級の場合どうしても少人数になるので、誰がどのような意見を出すのか、という役割がある程度固定化されてしまう。したがって、話し合いは構造化されてはいるものの、活発で多様な意見表出という現象はみられないままであるという可能性も否定できない。

単式学級の変容は以下になるだろう。すなわち単式学級の児童は活発な意見表出はあるものの、話し合いの進め方、組み立てに関する意識は希薄であった。しかし、学年進行にともない、話し合いも洗練されていく。その結果、話し合いの進め方、組み立てに関する意識が育ち、こうした方面の発話が出出され始める、という変容が予想される。一方で、話し合いの傾向は1年次のときと変わらないか、同じ傾向が強化される、という現象も可能性として考えられるのである。

さて、複式学級、単式学級ともに2つの可能性が考えられる。ここでどちらの可能性が高いかを過去の研究知見に基づきながら本研究の仮設として提案しておこう。

複式学級に属する児童の異年齢集団の話し合いを継続的に調べた假屋園らの研究 (假屋園・丸野・綿巻・安楽, 2004; 假屋園, 2003) では、児童は、話し合いの当初は進め方、段取りを形成する活動を示し、こうした型の部分が確立された後に、活発な意見のやりとりが示された。これらの研究の児童は3、4年の異年齢集団であり、本研究の対象児童とも年齢が近い。このことからこれらの研究は本研究の結果予想の参考になりうる。複式学級の児童の場合、構造化された話し合いのうえに活発な意見の表出というより高次の話し合いの様相を示すことが予想される。つまり変容が生じるということである。

単式学級の児童を対象とした假屋園ら (假屋園・丸野・綿巻・高橋, 2005) の話し合いの変容過程分析では、話し合いが継続するにつれて無駄な発話や脱線が減少し、洗練された話し合いが出現した。この研究の児童は6年生であった。したがって本研究の対象児童とはやや年齢が離れる。6年生であれば洗練された話し合いを形成する力量は十分備わっていると考えられるからである。したがって、この研究での知見をそのまま参考にはできないかもしれない。単式学級については、本研究の対象児童が2年生で低学年ということを見ると、日常的に教師から意識的な話し合い指導を受け、構造化された話し合い学習を体験していなければ、自分たちで自主的に進め方、組み立てに意識をもっていくことは困難なのではなかろうか。そこで単式学級については、話し合いの変容は生じることはなく、活発な意見の表出という1年次の傾向が持続、強化されるという予想を示しておきたい。

さて、結果については、変容が生じるか否かによって、複式学級、単式学級における学習可能性、指導のあり方は再考を迫られる。すなわち、変容が生じる場合はひとつの学習環境で多くの学習可能性が期待できることになる。しかし、変容がみられない場合、当該の学習環境の学習可能性についての効用と限界を認識し、意識的に教師の指導法、学習形態のあり方を考えていく必要が生じる。

本研究で、小学校入学後、2年目の学年を同じ手続きで検証することの意義は以上の諸点にある。

この意義は、假屋園・丸野 (2007) と同様に、話し合い場面をとおして複式学級、単式学級の長短所を浮き彫りにする。その結果、漠然としたスローガンレベルで留まっていた両学習環境のよさの実相が明らかにされ、今後の具体的な指導方法のあり方の具体化に資することになるであろう。

なお、本研究の話し合いに参加した児童は、假屋園・丸野 (2007) に参加した児童と同じ顔ぶれではない。つまり、本研究は、同じ被験児を対象とした縦断的研究ではない。したがって、假屋園・丸野 (2007) と本研究との関係は、学年段階を変えた横断的研究ということになる。

ただし、本研究に参加した児童は、それぞれ1年次のときから複式学級、単式学級に属し、小学校入学時から当該の学習環境に身を置いている。したがって、上記のような本研究の目的の趣旨には合致していると判断できる。

方法

1. 被験者：小学校の複式学級に所属する2年生の児童5名、単式学級に所属する児童5名であった。
2. 班構成：複式学級に属する2年生の児童5名で1つの班、単式学級に属する2年生の児童5名で1つの班を作成した。そしてこの2つの班を分析対象とした。班編成は学級担任に一任した。
3. 手続き：話し合いの課題を図1に示す。教科上の知識や学習進度の影響を排するために図1のような日常的な課題を用いた。回答は各班に1枚ずつ配布したワークシートに記入してもらった。話し合いは図1の課題を用いて、平成14年2月から3月にかけて継続的に4回行った。複式学級の話し合いが、平成14年2月21日、2月28日、3月14日、3月18日の4回、単式学級が平成14年2月27日、3月6日、3月13日、3月19日の4回であった。
4. 分析：各班の話し合いの様子はすべてビデオに録画された。録画した映像から逐語録を作成した。この逐語録の発話のひとつひとつに発話機能を付与した。逐語録と発話機能を付与した例を図2に示す。相互作用の計量的分析にはこの発話機能を用いた。また、相互作用の内容に関する解釈的分析には逐語録を用いた。逐語録の作成と解釈的分析は、協同学習の逐語録分析の経験をもつ大学院生とともに合同で行った。

結果と考察

計量的分析のために用いた発話機能の分類表を図3に示す。図3は假屋園・丸野 (2007) で用いたものと同じであり、本研究に際して新たに作成したものである。

以下に各班の逐語録にもとづく相互作用の解釈的分析、およびこの解釈的分析の根拠として発話機能にもとづく計量的分析を示す。また、巻末には資料1から資料8として、本研究で分析した話し合いすべての相互作用の展開を添付した。この資料には発話機能からみた相互作用の展開が示されている。以下の結果と考察に示されている発話番号と発話機能はすべて巻末の資料に対応している。相互作用の解釈的分析のなかに記している発話番号は、巻末にあげてある資料中の発話番号で

ある。計量的分析の結果は表としてまとめてある。これらの表は以下の結果と考察のなかで順次ふれていくことにする。

話し合いの課題

1回目

いま、みなさんは、豪華な船に乗って世界を旅行中です。その時です。船が海賊に襲われました。海賊達はみなさんの船を奪い、みなさんは海に投げ出されました。海には大きなサメがウヨウヨ泳いでいて、今にもみなさんを襲いそうです。あっ、よくみるとみなさんの前方に小さな島が5つあるじゃありませんか。早く5つの島のどれかにたどりつき、サメから逃げてください。

5つの島は次のような島です。

1. 人食い鬼の島
2. ゴキブリの島
3. 砂漠の島
4. 氷の島
5. すぐ病気にかかってしまう島

みなさんはこの島で一生暮らさなければなりません。みなさんはどの島に行きますか。みなさんで話し合って、意見をまとめて、各班で行きたい島から順番にワークシートに記入してください。そして理由も書いてください。

2回目

みなさんはいま、ある洞窟のなかに入り、宝物を探す冒険をしているところです。あっ、突然みなさんの後に人食い恐竜が現れました。人食い恐竜はみなさんを食べようとしています。みなさんの目の前には洞窟の抜け道が5つあるようです。でもその抜け道の先には次のようなものが待ちかまえています。

1. ヘビがいる抜け道
2. 毒グモとクモの巣がある抜け道
3. 血を吸うコウモリがいる抜け道
4. オオカミのいる抜け道
5. ワニのいる抜け道

みなさんで話し合って、みんなの意見をまとめて、各班で一番行きたい抜け道から順番にワークシートに記入してください。その理由も書いてください。

図1-1 話し合いで使った課題

3回目

みなさんは、ある魔法使いのおばあさんに魔法をかけられてハムスターに変身させられました。そこへネコがやってきました。ネコはおなかをすかしているようでみなさんはいまにも食べられそうです。みなさんに逃げ道はなく、どうしてもそのネコと戦わねばならないようです。みなさんには戦うための道具がひとつだけ手渡されます。

1. 食べたからおなか痛くなる腐ったバナナ
2. ライオンの声を出せるマイク
3. たくさんの仲間をすぐに呼び寄せることができる笛
4. 動きをすばやくしてくれる靴
5. どんな傷でもすぐに直すことができる薬

みなさんで話し合っ、みんなの意見をまとめて、各班で一番使いたい道具から順番にワークシートに記入してください。その理由も書いてください。

4回目

みなさんはとてもかわいい小さな虫です。あつ、カマキリがこちらをにらみつけています。まさか食べられるのでは…。そうです、カマキリはおなかをすかしていて、いまにもみなさんを襲いそうです。みなさんには助けてくれる虫さんたちが5匹います。

1. カブトムシ 2. バッタ 3. スズメバチ 4. ムカデ
5. 女王アリ

みなさんで話し合っ、みんなの意見をまとめて、各班で一番助けてほしい虫から順番にワークシートに記入してください。その理由も書いてください。

図1-2 話し合いで使った課題

	カテゴリー	定義	発話例
方略	[プランニング]	話し合いの方向の内容を表現しているもの. 呼びかけとの違いはプランを主張している点	①理由, こっちから言っっていつて, まとまっていたら書きます ②1番目は何がいいか, 2番目は何がいいか, 1位, 2位, 3位と決めていく
	[切り換え前進]	話題の区切りが来たと判断して, 違う話題に進むことを表現する発話	はい, 次
	[方針確認]	現在話し合われている内容および今後の方針の確認および整理	ちゃんと理由も考えないと
	[方向性希求]	方向性が定まらないため, 話し合いを特定の方向に導いてくれることを誰かに求める発話. 話し合いが混沌として方向, 文脈がまとまっていない状態	ちよつと, どうすんの? どうする, どうする? 意見, まとまりそうにないもん
	[呼びかけ]	全体の方向性を決めるための発話. プランニングとの違いはプランを呼びかけている点	じゃ, 1番なんにする? 次, 手をだして「いっせいのせ!」一人ずつ言っってみてよ 役決め, 役決め!
	[モニタリング]	話し合いがどのように進んでいるのかを俯瞰的にモニターする	①なんでみんなで話し合わないでバツバツたつて決めるの? ②そんな後からにして, 今の話し合いに必要? 必要じゃないでしょ.
主張	[発案] [説明]	各メンバー個人の意見 意見についての解説	私は人食い鬼の島がいいと思います あつ, バッタいいかも, 緑だから草に隠れる
	[異議]	先行発話への異議	みんなそれで賛成してないじゃん, なんでそうなるの? いいでしょ, こっちの方が意見たくさん言っただから なんてもうカブトムシって決めてるの? なんて〇〇君が考えるんだよ.
	[疑義]	他者の行動, 態度面に対する疑問	
	[修復]	逸脱発話をもとに戻そうとする発話	
	[挙手] [許可]	意見を述べる際意思表示 特定の行動や作業の実行を認める発話	はい ねえ 次はあたしが書いていい? うん
	[指示]	他者への指示	早く書いて, 早く書いてよ
問い尋ね	[投げかけ]	局所的な決定事項をどうするかについて, 意見を集める発話	じゃあ, 何にする? 次はどれにする? 砂漠がいい人? これがいい人?
	[念押し]	自分の意見の強調	だから, ステップがあるから大丈夫 だつちゅーの
	[問い直し]	聞き取れなかった相手の発話をもう一度要求するもの	あ, オアシス 何?
	[問い返し]	相手の発話に抱いた疑問を聞き返す	だね, だからワニのいる道 たくさんのワニのいる道?
	[情報請求]	不明点, 疑問点の確認	木, はえてるの?

図3-1 発話機能のカテゴリーの分類

カテゴリー	定義	発話例
問い尋ね 〔疑問〕 〔同意請求〕 〔判断請求〕 〔許可請求〕 〔理由請求〕 〔内容の修正〕 〔心配〕 〔まよい〕 〔指名〕	素朴な疑問 同意を求める発話 他者からの指示と判断を仰ぐ 許可を求める発話 理由や根拠を求める発話 先行発話を修正する発話 心配して様子をきく 気持ちが揺らいている状態 発言者を指名する	ねえ,本当にこうなったらどうする? 4番,人食い鬼の島でいいですか? 薬もないことにする? 次はあたしが書いていい? はい,理由は? ○○君,泣いてる?もしかして, じゃ,どうしよう. ○○君は?
受け答え 〔連続的発展〕	先行発話を受けて,その内容を発展,精緻化していく発話. 特定の話題を積み上げていくやりとりで話し合いの洗練性の指標となる	①カブトムシだったらさあ,羽が硬くてさあ ②だよ,しかも力もあるから ③背中の方が硬いんだよ ④カブトムシってね,クワガタとかよりも強いんだよ ⑤カブトムシってさあ,バッタよりも食べられないんじゃない? ⑥クワガタだったらカマキリに食べられないから大丈夫 ⑦じゃ,なんてまとめよう,カブトムシは食べられない
〔繰り返し〕	先にある発話と同じ発話またはその一部を繰り返す発話	危なくないし,食べ物もありそうだから <u>食べ物もあるから</u>
〔言い直し〕	先における自分の発話が自分の意思と異なるものであり,それについて訂正するもの	絶対食べる,あ,絶対食べるじゃない
〔説明〕	問い返しに対する説明	助けたい虫なの? <u>助けてもらいたいんだよ.</u>
〔情報提供〕	情報請求に対しての受け答え	浄水場ってないの? <u>あるわけじゃない</u>
〔応答〕	①閉じた質問,請求発話に対しての受け答え	暑いのと寒いのとどちらが好き? <u>寒い</u>
〔確認〕	局所的なレベルでの行為や発話内容,または課題内容についての確認	人食い鬼の方がいいと思う. <u>えー,一生暮らすんだよ</u>
〔同調〕	個々の発話に対する局所的な合意	いつか食われるが <u>ねえ</u> <u>だよ</u>
〔同意前進〕	先行発話を受けて次の展開にすすめる発話 局所的な展開場面で生じる	あつ,そうか <u>じゃどこで暮らそうか</u>
〔同意〕	①同意請求に対しての受け答え ②話題や文脈レベルでの結論に対する共通理解,結論の収束を示す	2番,氷の島でいいですか? <u>はい</u>

図3-2 発話機能のカテゴリーの分類

カテゴリー	定義	発話例
受け答え 〔感情表現〕 〔補足〕 〔意味付け〕 〔感想〕 〔否定〕	感情表出發話 先行発話への付け加え 先行発話の曖昧さを意味付けて説明するもの 他者発話に対する自分の感想 先行発話への否定発話	えー,やだー,ずるい あ,鬼は大きいから人は小さいから,鬼は上しか見えないんだと思う <u>下も見えるよ,下もさ</u> 綿とか何かでできてるような <u>あ,綿あめね</u> よくできるねー オアシスがあるから <u>オアシスじゃない</u>
態度 〔不満〕 〔悲観〕 〔非難〕 〔意思表明〕 〔催促〕 〔受容〕 〔了解〕 〔うながし〕 〔投げ出し〕 〔願い〕 〔注意〕	先行発話や他者の行動に対して感情的な不満を表出した発話 先の見通しが立たず,閉塞状況になっている状況を示す発話 他者の言動,態度への不快感,なじり 自分が特定行動を行うことの意味表明 発話を急がせる 他者の要望,行動,態度を受け入れる発言 相手の主張の受け入れ発言 特定の発話を促す ある話題の途中であるにもかかわらず,個人的に話し合いを放棄してしまうこと こうあって欲しいという思いが言表化したもの 他者の行動,発話を控えるように言い聞かせる,忠告する.	むかつくー,もういやだ ねえ,男子がふざけてなんで女子だけ考えているわけ? なんで俺なの?おまえだろ最初にやったの もう,なんか,何したらいいか,意味わかんなくなっちゃった ふざけてんだもん,あんたこの態度はなんだよ ちょっと待って,うちが考える あー,はやく,はやくしないとおわるよ, ハチがよかった? ハチにしたからね わかった 勝手にやればいいじゃん どうでもいいよ 虫眼鏡があればいいのに もうやめなさい
對自己 〔独り言〕 〔自己発話の評価〕 〔aha体験〕 〔発見の喜び〕	自分の思考状態の外言化 自分の発話について考え直し,それを中止したり改めたりすること 先行発話による気づき,驚き	水が飲めるから あ,そっか,お腹が空いてるんだから 食べるに決まってるんだ

図3-3 発話機能のカテゴリーの分類

表1 主な発話機能の出現頻度

発話機能の分類	1回目		2回目		3回目		4回目	
	複式	単式	複式	単式	複式	単式	複式	単式
方略	2	0	2	1	1	0	1	0
主張	32	16	26	48	14	35	66	6
切り換え前進	9	1	1	9	6	13	31	10
方針確認	0	0	0	0	0	1	6	6
方向性希求	0	0	0	0	0	0	0	0
呼びかけ	0	0	4	4	5	2	7	0
主ニタリソグ	0	0	0	0	0	0	4	0
発案	3	1	1	19	0	0	0	0
説明	2	2	1	0	0	0	0	0
異議	0	0	0	0	0	0	0	0
疑義	0	0	0	0	0	0	0	0
修復	0	0	0	0	0	0	0	0
問い尋ね	1	0	4	11	0	14	4	6
なげかけ	0	0	0	0	0	0	0	0
同意請求	0	0	0	0	0	0	0	0
許可請求	0	0	0	0	0	0	0	0
判断請求	0	0	0	0	0	0	0	0
心配	0	0	0	0	0	0	0	0
受け答え	20	7	23	20	17	13	58	7
連続的發展	8	0	13	5	1	7	11	0
確認	0	0	0	2	13	0	3	0
態度	0	0	3	0	0	0	0	0
不満	0	0	0	0	5	0	0	0
非難	0	0	0	6	0	1	0	0
意思表明	0	0	0	1	0	3	2	0
受容	0	0	0	0	0	0	0	0
連想逸脱	3	0	2	6	33	2	0	10
完全逸脱	0	0	0	3	8	0	0	15
総括	0	1	4	0	3	3	9	1
結論確認	0	1	0	0	1	1	2	3
結論整理	1	0	5	2	1	2	1	1
結論づけ	3	0	4	20	45	3	8	3
作業	9	4	0	0	0	0	0	0
書き方修正	0	0	0	0	0	0	0	0
全発話数	109	44	126	202	191	134	282	85
話し合い時間	5:49	4:28	11:30	15:00	13:25	14:00	15:53	9:11

カテゴリー	定義	発話例
対自己	[感情表現] 驚きや感情の言表化, 他者に向かっ た反応や応答ではなく, 自分に向かっ た発話	うそー ははは
	[納得] 先行発話への納得, 理解を表明 したもの	いっぱいコート持ってないんだよ. 海 に投げ出されたんだから 考えてみたらそうだね
	[間合い] 考え込んだり, 行き詰った時に 無意識的に発せられるもの	えーと うーん
かき乱し	[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	ゴキブリの島だったらさ, 少なかつた ら大丈夫だけど, 多かつたらねえ 何か剣を持った勇者が現れて, びしつ 人間になってね, あーつてね, 自分が 死んじゃうんだよ どうせ死ぬ ケロウ, ケロウ, いらーなーいーよー 何の歌? ふふふ, 自分で考えた歌
	[完全逸脱] 連想的逸脱を皮切りに完全に 議論の流れから逸れてしまっ たもの. また全く関係のない雑 談や歌	
総括	[結論確認] ある話題について, 本決まりで はないが, こういう結論でいい かどうかの確認, およびまとめ ようとする発話. したがってこ の段階で結果がまとまるとい うことではない	じゃ, ゴキブリでいい? あつ, じゃいいね, カブトムシでいい ですか? 嘘まれても大丈夫でいいんじゃない?
	[結論整理] ある話題についてこれまでの 結論の確認と整理. この段階で は結論が決まっている	1番は砂漠の島, 2番はゴキブリの島, 3番, 氷の島
	[終結] 話し合われることがもうほと んどない状態に発せられるも の	終わリー
	[部分的終結] 話し合いの途中で一区切りし たときに発せられる達成感, 安 堵感を表す発話	オッケー, やった, できた じゃあ, いい? 言っていくからね
	[結論づけ] ある話題についての最終的な 結論, 合意を形成する発話	2番目, オオカミのいる道だね
作業	[作業発話] 鉛筆, 紙などのやりとりや記入 しながらの発話	あ, 貸して
	[書き方修正] 結論記入時の字の誤りなどを 訂正する発話	すぐに, すぐ, なが抜けてる

図3-4 発話機能のカテゴリーの分類

複式学級 4回目話し合いの逐語録と発話機能分析の例

発話番号	話者	発話	発話機能
66	1	ひとりずつ言ってみてよ、私もう聞き分けられない	方略:呼びかけ
67	2	はい、言っ(児童5を指名)	態度:うながし
68	5	上から飛んでるから、あの、上から落とす	主張:発案
69	2	無理だよ、それ、	受け答え:否定
70	3	あんね、飛べるから	主張:発案
71	1	だって、カマキリだから鎌(カマ)もってるんだがね、	主張:発案
72	3	毒をもって飛べるからカマキリも追いつけない	主張:発案
73	4	僕?4さんと同じ	受け答え:同調
74	2	俺は、う~んと、毒ですぐ殺せるから	主張:発案
75	1	私ね、毒をもってカマキリを殺せるし、飛べるから	主張:発案
76	2	それなら毒で殺せるからいいが、	総括:結論確認
77	4	もういいが、はやく、	態度:催促
78	2	空も飛べるし、	主張:説明
79	3	空を飛んで、毒をもって空を飛べるから	主張:説明
80	5	もう、変なこと言わなくていいが、	態度:注意

図2 逐語録に発話機能を付与した分析例

表2 各回に出現したアイデア数

	各回のアイデアの数			
	1回目	2回目	3回目	4回目
複式学級	11	11	5	15
単式学級	7	9	7	5

表3 連続的發展発話の連続ターン数の出現頻度

	1回目		2回目		3回目		4回目	
	複式	単式	複式	単式	複式	単式	複式	単式
1回	2	1	1	1	1	1	2	1
2回		1		1	2		4	
3回	1			3	2		6	
4回	2	1	3	1				1
5回			2	1			1	
6回					1	1	3	
7回	1						1	
8回								

表4-1 主要発話の話者

		話者の番号				
		1	2	3	4	5
複式1回目						
方略	プランニング	1		1		
	呼びかけ					
	切り換え前進	1	1	4	3	
	方針確認					
	方向性希求					
	合計	2	1	5	3	0
単式1回目						
方略	プランニング					
	呼びかけ					
	切り換え前進			1		
	方針確認					
	方向性希求					
	合計			1		
複式2回目						
方略	プランニング	2				
	呼びかけ	2				2
	切り換え前進	1		1		
	方針確認					
	方向性希求					
	合計	5		1		2
単式2回目						
方略	プランニング					1
	呼びかけ		3	1		
	切り換え前進		1	1	1	
	方針確認					
	方向性希求					
	合計		4	2	1	1
複式3回目						
方略	プランニング			1		
	呼びかけ	4			1	
	切り換え前進				3	
	方針確認					
	方向性希求					
	合計	4		1	4	
単式3回目						
方略	プランニング					
	呼びかけ					
	切り換え前進		1	3		1
	方針確認					
	方向性希求		1			1
	合計		2	3		2
複式4回目						
方略	プランニング		1			
	呼びかけ	1	1	2	3	
	切り換え前進	3		3		
	方針確認					
	方向性希求		1		1	
	モニタリング			1	2	1
	合計	4	3	6	6	1
単式4回目						
方略	プランニング					
	呼びかけ		2			
	切り換え前進	1	1			
	方針確認					
	合計	1	3			

表4-2 主要発話の話者

		話者の番号				
		1	2	3	4	5
複式1回目						
主張	発案	6	4	10	2	10
	説明	1		1		1
	異議	1	1			
問い尋ね 態度	投げかけ		1			
	不満					
	非難					
総括	結論確認					
	結論整理		1			
	結論づけ	2		1		
	合計	10	7	12	2	11
単式1回目						
主張	発案	3	5	7	1	
	説明			1		
	異議	2				2
問い尋ね 態度	投げかけ					
	不満					
	非難					
総括	結論確認					
	結論整理		1			
	結論づけ					
	合計	5	6	8	1	2
複式2回目						
主張	発案	6	4	8	2	6
	説明		1			
	異議	1				
問い尋ね 態度	投げかけ	3		1		
	不満	1	1		1	
	非難					
総括	結論確認	1			2	1
	結論整理					
	結論づけ	3			2	
	合計	15	6	9	7	7
単式2回目						
主張	発案	4	9	23	6	6
	説明		2	6	1	
	異議	2	4	2	4	7
問い尋ね 態度	投げかけ		9	2		
	不満					
	非難		1	1		4
総括	結論確認					
	結論整理					
	結論づけ			1	1	
	合計	6	25	35	12	17
複式3回目						
主張	発案	4		4	2	4
	説明				1	5
	異議					
問い尋ね 態度	投げかけ					
	不満					
	非難				5	
総括	結論確認				3	
	結論整理	1				
	結論づけ				1	
	合計	5		4	12	9
単式3回目						
主張	発案	5	11	6	7	6
	説明	2	3	4	2	2
	異議				1	
問い尋ね 態度	投げかけ	1	9	4		
	不満					
	非難		1			
総括	結論確認		1	2		
	結論整理		1			
	結論づけ		2			
	合計	8	28	16	10	8

表4-3 主要発話の話者

		話者の番号				
		1	2	3	4	5
複式4回目						
主張	発案	17	14	11	13	11
	説明	9	6	8	2	6
	異議	1	1	2	1	1
問い尋ね 態度	投げかけ			2	1	1
	不満					
	モニタリング			1	2	1
総括	非難	3	1	3	2	
	結論確認		2	5	1	1
	結論整理	1		1		
	結論づけ		1			
合計	31	25	33	22	21	
単式4回目						
主張	発案	2		3	1	
	説明	1	2	7		
	異議	1	1	1	1	2
問い尋ね 態度	投げかけ	1	4			1
	不満					
	非難					
総括	結論確認	1				
	結論整理	1				2
	結論づけ			1		
	合計	7	7	12	2	5

1. 複式学級1回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

話し合いの最初で、「1番から順番にやっつていこう」という話し合いの進め方（発話番号5, 6）について決めた（話題1）。この提案をしたのは児童3であった。ここでは順番にやっつていくという大枠を決めたのであるが、話題2においては、「順番とその理由」をひとまとめにして進める、という了解が暗黙的に成立していた。

つまり話題2に入ってから最初の切り換え前進発話（発話番号11, 12）で1番の理由を問う発話（発話番号11, 12）が、話題1と同じく児童3から出た。そもそもこの課題の方略は2種類あり、5番までの順番を先にまとめて決めた後に理由だけをまとめて決める方略と、順番と理由をセットにしてひとつずつ決めていく方略とがある。複式学級は話題1の段階で1番から順にやっつていく、という大枠を決めた。ただし話題1の段階では具体的な進め方として上記2種類のどちらを選ぶかは決めていなかった。そして話題2に入り、児童3が自然に後者の方略を選択するかたちで1番の理由を尋ね、他の成員も全員自然なかたちでその提案にしたがって進めた。

発話者についてみると、話題1、話題2、話題3にかけては、児童3が案内役になり、積極的に進め方のプランを提出し、他成員もそれについていっている。複式学級では、特定の案内役、組み立て役が出現するという傾向は假屋園・丸野（2007）の1年生でもみられた現象であった。

話題1から話題2にかけては、話し合いの進め方が整然としているうえに、案内役の提案に他成員が自然に応じている点で全員が「あ、うん」の呼吸で呼応しあっている。2年生は、複式学級という学習環境のなかで2年間を過ごしている。そのため話し合いの組み立て方に加えて、全員の呼吸が合っているという現象がみられたのであろう。話し合いの組み立て方に長けているという現象は假屋園・丸野(2007)での1年の話し合いでもみられたが、「息が合う」という現象は2年になってはじめて見られたものである。

進め方について息が合っている点を指摘したが、意見の内容についても同じように息が合っている現象がみられた。特定の意見の前半のみの発話に対しその後半を別の児童がつなぐ、という現象がみられた。例としては、発話番号18児童5の「いつか水のところに」という発話に対して、発話番号21児童1が「着く」という発話でつなげている。さらに発話番号30児童5の「いつか」という発話に対し発話番号31児童3が「仲良くなれる」という発話でつなげている。このような発話のつなげ方は、假屋園・丸野(2007)が実施した1年の複式学級、単式学級両方にはみられず、複式学級2年ではじめてみられた現象であった。ひとつの意見を複数の児童がつなげて作るという点は、息があっている現象として記述でき、複式学級の話し合いに特有の現象として扱ってよいと思われる。

この息が合うという現象は、意見の蓄積という面にも現れている。意見の蓄積とは、假屋園・丸野(2007)で連続的発展発話として定義、検討されたもので、特定の発案発話を話題として、その内容を精緻化、発展させていく継続的な話し合いである。この連続的発展発話の連続ターン数を表3にまとめた。ある程度のターン数の蓄積があるものを連続的発展発話と考え、ここでは4回以上の連続ターン数をみてみよう。1回目から4回目をとおして明らかに複式学級の方の連続ターン数の方が多い。ひとつの話題からそれぞれに意見を連続的に蓄積していくという連続的発展発話は、お互いの息が合っはじめて可能なのだと言えよう。

2. 相互作用の計量的分析

以上に述べてきた解釈的分析の根拠を計量的分析からみることにしてしよう。まず案内役の出現についてみてみよう。表4に主要発話を発した話者を示した。表4-1の複式学級1回目の欄をみると、話し合いの進め方に関する方略発話が最も多いのは、やはり児童3であることがわかる。表4-1から、話し合い全体をとおして、複式学級は方略発話が多い児童が特定化できる、という特徴があることがわかる。

また、息が合う、という現象についてはどうであろうか。解釈的分析で指摘したように、息が合うという現象として、特定の提案、発案に対し、まわりが自然に応じる現象と連続的発展発話という現象との2種類をあげた。この現象について主な発話機能の出現をまとめた表1をみてみよう。

まず受け答えの欄に同調発話という発話機能がある。この発話機能は假屋園・丸野(2007)では主要発話機能のなかには入っていなかった。つまり2年の相互作用になってみられるようになった発話で、ある特定の発案について特に検討することもなくまわりが同調する現象である。この同調

発話は、まわりが自然と応じる型の息が合う現象と捉えることができよう。この発話は、1回目の話し合いでは単式学級が全くみられないのに対し、複式学級は8回の出現がある。また4回の話し合いをとおしても単式学級より複式学級の出現回数の方が多い。この発話が2年生になってはじめてみられたということは、複式学級という学習環境のなかで2年間過ごす、あ、うんの呼吸レベルの人間関係の成立が可能であることを示している。そしてこの同調現象は、複式学級での話し合いに特有の現象と考えてよいのではなかろうか。

もうひとつの、意見の蓄積面での息が合う現象についてみてみよう。この現象は連続的発展発話に相当する。連続的発展発話の分析は表3をもとにしてすでに述べたとおりである。連続的発展発話が成立するためには、一定時間テーマを変えることなくひとつのテーマについての意見を出し合うという成員同士の理解が必要である。そしてこの成員同士の理解こそが息が合うという現象として指摘できるのである。

複式学級の特徴のひとつに、自然なかたちで成員同士の理解が成立する、という点が指摘できるのではないだろうか。

II. 単式学級1回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

最大の特徴は、話し合いの進め方、組み立て方についての方略発話がほとんどなかったことである。方略発話は、「方略：切り換え前進」発話が発話番号3で1回みられたただけであった。切り換え前進発話の少なさは、話題の転換時に、話題の転換を示すけじめの発話はみられずいきなり違う話題に入っていることを意味する。単式学級1回目は、話し合いの組み立て、進め方に関する意識が乏しい点の特徴であったと言えよう。

進め方、組み立てに関する発話が出ない場合、話し合いはどのようになるのであろうか。この問題を話し合いの様相から考えてみよう。

この班の大きな特徴は、話し合いによって最後まで課題を解いていないという点であった。話し合いが途中で終わっているのである。話し合いの時間は非常に短かった。したがって時間切れではない。話し合いはこれで十分だと思ったのであろう。具体的には人食い鬼と氷の理由は話し合われていない。人食い鬼にいたっては一言も言及されていない。なぜこのような中途半端な終わり方になってしまったのであろうか。

その大きな理由は、進め方、組み立て方に関する意識が乏しかった点にあると言えよう。進め方、組み立ては、話し合いの文脈、方向性をつくる。したがってこうした面の意識と自覚が乏しいと、今、自分達が何を話し合っているのかが捉えにくくなる。すなわち自分たちの活動を客体化できなくなるのである。その結果、自分たちが話し合い全体の目的のなかでどのあたりに位置していて、今何をやっているのかがわかりにくくなる。

進め方、組み立てについての自覚化の機能は、自らの話し合いを客体化することをとおして話し

合いそのものを統制することである。その統制過程のなかで、話し合い状況に対するモニタリング活動が生まれる。したがって進め方、組み立てについて無自覚であると、今の自分たちの活動の客体化、話し合いの統制、モニタリングという活動が弱体化される。

単式学級でみられた進め方、組み立て方の無自覚性が、統制、モニタリング機能の不全をもたらした。その結果、課題の解決状況を省みないという現象が生じ、中途半端に終わってしまったのである。

ここでは進め方、組み立て方についての方略発話をもつ機能を指摘し、課題解決が未完のまま終了した現象と方略発話との関連性を指摘した。この点についてはさらに事例の検討を重ね、考察の妥当性を高める必要がある。

また、話題1、話題2では全く話し合いがなされずに選択される島が決定されている。この結果からわかるとおり、単式学級2年では、話し合って決めていこうとする話し合いの志向性(假屋園・丸野, 2007)が薄かった。上述の、未完のまま終了してしまった現象も一部には、この話し合いへの志向性の薄さが影響しているのではなかろうか。

この話し合いの志向性の薄さは、假屋園・丸野(2007)でみた1年生において見出された概念であるが、2年生の話題1、話題2をみると、この傾向がより堅固になっている印象を受ける。

2. 相互作用の計量的分析

方略発話の少なさは表1から確認できる。話題の区切りを示す切り換え前進発話は、1回目の話し合いでは、複式学級が9回、単式学級が1回となっている。

また発話は、1回目の話し合いで複式学級が32回であるのに対し、単式学級は16回と半分である。つまり意見の活性状態も低いことがわかる。

表3の連続的発展発話をみると、1回目の単式学級は出現回数そのものが低い。こうした軽量面からも1回目の単式学級の話し合いの低調さがわかる。

III. 複式学級2回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

進め方に関しては、話題1の発話番号1で、話し合いの最初に島の順番の決め方の確定作業を行った。この決め方は一種の多数決である。そのうえで1回目と同じように、特に話し合うことなく提案者が多い島、あるいは最初に出た島をそのまま選択した。そして1回目と同じように「受け答え：同調」発話が多い。

また、1回目、2回目の特徴として、必ず最初に進め方を決める作業から入るという点と一度進め方を決めると最後までその方法を遵守するという2点あげられる。したがって、進め方自体は整然としている。

2回目の話し合い全体の様相としては、島の順番決定にあたっては先述のように多数決で決めており、積極的に意見を主張し、話し合う姿勢が不足している。しかし、その理由を決定する場面で

は、連続的発展発話のみられ、意見を蓄積しながら話し合いをすすめている。

2年生全体の特徴として、假屋園・丸野(2007)でみた1年生に比べて話し合い時間が短いことがあげられる。この理由のひとつは作業発話が少ないことである。この現象が意味することは、1年生の話し合いではワークシートに記入するという作業に時間がかかっていたのに対し、2年生ではこうした作業そのものは迅速にこなし、作業で手間取ることはなかったことを意味する。

2. 相互作用の計量的分析

ここでは2回目の話し合いの計量面の特徴について述べてみよう。表1から2回目の話し合いの同調発話は複式学級の方が単式学級よりも多い。表3より連続的発展発話の4回以上のターン数も複式学級の方が多い。また表4-1より方略発話は主として児童1から出ている。このことは1回目と同じ現象である。さらに複式学級では方略発話を発している児童を特定できるのに対し、単式学級では分散しており特定できないという假屋園・丸野(2007)で指摘した現象と同じである。つまり、進行役をつとめる特定の児童が自然発生的に生まれるという現象は、複式学級の児童の話し合い場面ではある程度現象の安定性があるとみてよいのではなかろうか。

複式学級における2回目の話し合いは1回目とほぼ同じ傾向を示したと言ってよいであろう。

IV. 単式学級2回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

単式学級は2回目になっても、進め方や組み立てに関する発話が出ない。話題1では長時間、オオカミ、ワニ、コウモリの3つを同時に俎上にのせ、どれにするかでもめている。

ただし1回目よりは話し合いをしている。オオカミ、ワニ、コウモリの3者のどれにするかで4分近く話し合っていたが、児童1の発話番号36「一番足が遅いのはどれ?」という発話から次第に結論が収束していった。足の遅さという自らの逃げやすさに影響する最も重要な要因に基づいて決定したところは、しっかり話し合いがなされていることを示している。最終的には発話番号47で児童3がワニにする旨の結論づけ発話を行い、ワニに決定した。

話題1では、進め方、組み立てに関する意識はなかったものの、話し合いは活発になされているという特徴であった。

話題2では、発話番号58で児童3から進め方に関する呼びかけはできるものの、その方法は多数決であった。そこで最も人数が多かったオオカミに決定した。

話題3ではオオカミの理由を考えた。最初に児童3が切り換え前進発話によって話題を理由に切り換えた。さらに児童3のみが理由発案を内容を変えて繰り返し提案した。結局、児童3の提案が採用された。

ここまでの話し合いでは児童3が主導権を握り、方略、意見の双方で話し合いをリードしていた。

話題4では3番目の選択肢を何にするかを話し合った。クモを主張する意見が多かった。これまで選択肢を決める場面では話し合うことなく多数決で決めてしまっていた。しかしここでは発話番号

101から105にかけてクモに関する話題を継続し、クモの検討を行っているところが進歩であると言えよう。

話題5に移ろう。話題4の最後のあたりから児童3の発話に対する異議が出始めた。話題5は児童3が何でも決めてしまうことに対する他の成員からの異議が明確に出始めた場面であった。児童3もまた深く考えようとせず、以前使った理由をそのまま使おうとした。この点に対する異議も出た。その結果、この場面では意見らしい意見は出ず、児童3が周囲の不満をよそに以前使った理由をそのままワークシートに記入するというかたちで押し切ってしまった。

全体的に単式学級では、話し合つてまとめようとする空気、すなわち話し合いの志向性に乏しい。特定の児童が主導権を握り、それに対する不満や異議が出る、という構造は假屋園・丸野 (2007) でみた1年生の話し合いパターンと同じである。

単式学級では、話し合いの志向性とスキルが乏しいという傾向は2年生でも出現したと言えよう。話題6、話題7は、4番目の選択肢とその理由であった。ここでは話し合いはなされず、選択肢の方は主張する人数の多い項目が選ばれ、理由も散発的に出された2つの理由から話し合われることなくひとつが選択された。やはり話し合いの志向性が乏しいと言えよう。

また話題7では方略の呼びかけ発話が出ているが、この方略は役を決めるというものであった。この役決めとは選択肢ごとに理由を考える役をひとりひとり割り振るというものであった。こうした進め方に関する取り決めは、従来複式学級で出現した現象である。単式学級でもこうした話し合いの進め方に関する取り決め発話が話し合いの後半に出現したことは注目すべき現象であろう。

話題8では最初に話題7で出現した選択肢ごとに理由を考える役をひとりひとり割り振るという方略を呼びかけた。しかし児童3がどの選択肢に対してもすべて挙手を行い、うまく進まなかった。結局最後までまとまらず時間切れで終了した。

話し合い全体をとおして児童3が突出し、他の成員はそれに反発するも話し合いはなされない、というスタイルで終了した。話し合いの後半で進め方に関する発話がみられたが、児童3も含めて全成員で合意のもとに進めるという面での意識とスキルが未熟であった。すなわち、主張と抑制、全体のバランスの考慮といった面の自覚と実践が不十分であった。こうした特徴は複式学級と対照的であると言えよう。

また単式学級は1回目も2回目も課題を完了することができなかった。1回目は早く終わりすぎ、2回目は時間切れであった。1回目でも指摘したように話し合いの統制、モニタリングの機能不全に陥っており、結果的に各成員に全体のバランスを捉えようとする意識に欠ける話し合いになった。

2. 相互作用の計量的分析

単式学級の2回目は話し合いに活発さが出てきた。具体的には意見の活発さにそれがみられる。表1からは発案の数が1回目の16回に比べ48回に増加したことがわかる。また児童3が話し合いにおける主導権を握っていたことは主要発話の話者を示した表4-2からみてとれる。発案発話は児童3が23回と他の成員に比べて多い。ただし児童3は自分の意見を出すだけで話し合い全体

のことを考えてはいなかった。このことは表4-1の方略発話の回数に示されている。すなわちこの班で方略発話が多いのは児童3ではなく児童2である。そしてこの児童2は表4-2から投げかけ発話を最も多く(9回)行っていることがわかる。投げかけ発話とは、假屋園・丸野 (2007) にでも検討したように、単発的な主張が乱立して収拾がつかない場合に、どうするのかを成員に投げかけ、意見を集約するときの発話である。4回の話し合いをとおしてこの投げかけ発話が多いのが単式学級の特徴である。つまり解釈的分析でも述べたように単式学級は話し合いの志向性が低く、全成員の合意のもとに進めるという意識が低い。したがって、こうした収拾をつけようとする発話が生まれるのである。そしてこの投げかけ発話を最も多く行っているのが児童2であった。したがって単式学級の成員にも意見をまとめようという意識をもった成員はいるのである。ただ活発では合った児童3にこうした話し合うという姿勢がみられないうえに、話し合いをいたずらにかきまぜる言動が多かったのである。

児童3のこうした言動に対して他成員からは当然のごとく異議が出された。表1から複式、単式両方の4回すべての話し合いをとおして、異議の回数はこの回が最も多く19回となっていることがわかる。そして表4-2から、その異議は7回の児童5をはじめ児童2、児童4といった他成員から出ていることがわかる。よく言えば活発で元気なのであるが、構造化された話し合いにはならなかった。

V. 複式学級3回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

これまでどおり、選択肢は多数決で決めることを確認し、1番から5番までの選択肢を最初の3分で話し合うことなく決定した。その後、各選択肢をワークシートに記入する作業に入るが、ここで集中力が途切れてしまい、だらだらとふざけながら5分40秒あたりまで各選択肢の記入作業を行い、話し合いは進まない。この回の特徴は、集中力が途切れ、ふざけながら作業を行い、まともな話し合いがなされなかったということである。

集中力が途切れていることは、話題6の5分すぎから逸脱発話が頻発していること、そしてこうした逸脱発話に対する注意発話、非難発話が頻発していることからわかる。こうした現象は1、2回目にはみられなかった。

話題10でマイクの原因を確定する場面では、最初に出た案(発話番号110)を話し合うことなくそのまま採用している。それ以外は児童5がふざけ始めたことを児童4が非難、注意している。ここでも話し合いの志向性が薄れ、集中力が切れていた。

話題11、話題12も最初に出た提案を洗練することもなくそのまま採用し、その後は、話し合いはせず逸脱発話に終始するようになった。

複式学級の3回目は全体的に話し合いが低調で、全体的に怠惰な、逸脱的な展開となった。ただし、こうした逸脱的な展開に対して注意や非難の発話もある程度出現していた。したがって、話し合う

方向にもどそうとする意思は成員の意識のなかにあっただと言える。

見方を変えるとこうした低調で怠惰な現象は複式学級の短所を示しているのかもしれない。つまり間接学習時、児童達はかならずしもいつも集中できるとは限らないのである。教師の目が十分届かない状況で集中できず、怠惰な状況になってしまうことが十分考えられる。また実際、筆者が観察した複式学級でもこうした現象がみられた。

複式学級がマイナス要因としてみられる理由は教師から直接指導を受けられない間接指導にある。間接指導時にいかにして緊張感と集中力をもたせるかは、喫緊の課題であろう。

2. 相互作用の計量的分析

解釈的分析を裏づけるのは、この回の逸脱発話、作業発話の多さである。表1で確認してみよう。連想逸脱、完全逸脱を合わせると41回であり、複式、単式を合わせた4回ずつの話し合いのなかでも突出していた。また作業発話も45回と複式、単式を合わせた4回ずつの話し合いのなかでも多かった。

ただし表4-1から方略発話は児童1、児童4から出されており、また表4-2でも非難、結論確認発話が児童4から出ていることがわかる。このことは複式学級の1回目、2回目と同じ傾向である。つまり話し合いをひっぱりようとする特定の児童が複式学級には常にみられるのである。

VI. 単式学級3回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

話題1ではこれまでどおり主張の乱立状態である。一時意見の蓄積の場面もみられたが(発話番号22から27)、主張と否定の乱立状態であった。主張と否定の根拠を説明するという現象はみられなかった。また最後になっては児童3が突っ走り強引に結論を出そうとしたが(4分20秒経過時の発話番号46「じゃ1番に決まり」)、児童4が「勝手にきめないで」という発話で異議を唱えている。次に児童5が「どうするの結局」という方向性希求発話を出している。すなわち話題1の終盤になっても明確な方向性、文脈が確立されていないことを示す。そこで最後は比較的意見が多かったバナナに強引に決めることになった(5分経過時の発話番号50「もう腐ったバナナって書けば」)。

3回目であるが、相変わらず進め方、組み立てに関する意識は乏しい。自分の意見を主張するだけが話し合いであると思っているのであろう。進め方に関して同意を形成し、その枠組みを遵守しながら、意見を出し合うという現象はみられなかった。

ただし、主張そのものは活発であり、逸脱発話もみられず、発話のテンポがよかった。したがって、話し合うべき課題から逸れないという制御の面は保たれていたと言えよう。

さて話題1から話題3までで全体の約3分の2が経過した時点で、3回目の特徴がかなり明確になった。最大の特徴は成員同士にまとまりがみられない、という点である。例をあげると発話番号15で児童2が、行った投げかけ発話に対し、児童4、児童5はどれにも挙手をしなかった。この場面を以下に示す。

児童2：何にする？バナナがいい人？(2と3が挙手)マイクがいい人？これ靴、笛。
(児童4と児童5がどれにも挙手しないため児童1、児童2、児童3は児童4と児童5をみる)

児童3：なければこれ？

児童4：やだ。

児童5：やだ。

児童2：じゃ何？どれにすんのよ。

このように成員同士に協調関係が成立していない。投げかけ発話に対して非協力的である。そこで児童2が児童4、児童5の態度に立腹した。話し合いの土台になるべき姿勢が身につけていない。あるいは日常の人間関係がこの話し合いに反映されている可能性もある。

このように相手の発話にまともに応じようとしない場面は他にもみられた。その場面を以下に示す。

児童3：えーと、何にしようかな。

ここで児童5が以前の話し合いの問題に言及する。

児童5：第2回目の。あの洞窟のって。

児童4：そう。

児童5：第1回目、何にした？

児童1：氷の島とか、砂漠の島とか。

児童2：じゃ、3番にしようよ。

児童1：ゴキブリ島とか、ミイラ島とか。

ここで島が出てくるのは第1回目の問題であった。

児童2：じゃあ勝手にやってよ。

ここでは最初の児童3の発話に対してまともに応じていない。このやりとりにまた児童2が非難の発話をした。

また発話番号82から89にかけては投げかけ発話が連続している。この具体的なやりとりは以下のようなものであった。

児童2：はい、みんな何にしますか。2番何にする？

児童1：もう靴でいいが。

児童2：2番何にするの？

児童1：靴。

児童2：2番何にするの？

児童3：何にするかわからない。

児童2：ねえ、2番何にするの？

児童3：ねえ、何にするの？ねえねえねえ。いったい何にするの？

ここでは児童2と児童3とが児童4と児童5との意見を取り入れようと声かけをしているにもか

かわらず児童4と児童5とは答えようとしていないのである。上記の一連の発話が児童1、児童2、児童3の発話のみで成り立ち、児童4、児童5の発話がみられないのはそのためである。そこで児童2はやむなく児童5に任せる旨の発話をした。

児童1：もうあと5分じゃない？

児童2：5さん、まかせた。

児童5：3番。

児童2：3番でいいよ、もう。3って書いて。

児童5：もう勝手にして。

児童2：3番はやく書いてよ。

児童3：僕、話し合いのリーダーだから、ちゃんとして。

このように児童5が呼びかけに応じないので、児童2は児童5に任せたのだが、その結果、両者ともに不快な状態になっていることが逐語録からよみとれる。

このように、「応じる」という姿勢が成立していないため、この班では、最後は特定の成員に任せるといふ発話が話題1から話題3までの間に3回出ている。このように結論を特定の成員に任せきってしまうという現象も話し合いの閉塞状況と成員の気持ちがひとつになっていない状況とを表していると言えよう。

ここまでの特徴で浮き彫りにされたのは「応じる」ことの重要性であろう。「応じる」といふ話し合いの基本姿勢が成り立っていない。

全体的に児童2には皆と協力しながら話し合おうとする姿勢がみられ、方向性や進める際の投げかけ発話、総括発話は児童2による発話が多い。このことから話し合いの組み立ては児童2が中心になっていると言える。児童2の特徴は、児童4、児童5の勝手な行動を注意、非難しながら彼らに対する呼びかけを続けている点である。終盤の話題5においても児童5に声をかけ、意見を聞いている（発話番号105「5さんは何番？」）。児童4、児童5は自分の立場だけで発話しているのに対し、児童2は話し合い全体のありようを考慮し、他の成員のことも意識に入れながら進めている。

1、2回目までは、この班にこのような協調、推進、総括的機能はみられなかった。児童の顔ぶれは同じなので、回が進むにつれて話し合いのなかにこうした機能が出現したのである。そしてその機能を担ったのが児童2であった。こうした機能はどのような機序で発生するのか。

3回目では、偶然的に児童4、児童5が強引で身勝手なやり方を続けたため、推進、総括面の機能が出現したのである。つまり、話し合いの進展を妨げる力が強くなったため、この力と正反対の、正常に進展させようとする力が生じたのである。

重要な点は1、2回目まではこうした機能は明確には現れなかった、ということである。3回目に現れた理由は、進展を妨げる力が適正範囲を逸脱したからであろう。1、2回目までは、まだ妨害作用が適正範囲内に収まっていた。話し合いをひとつのシステムと捉えた場合、このように正常な状

態に戻そうとするフィードバック機能は洗練された話し合いを捉える重要な指標となりうる。

ところで先にみた複式学級3回目では、話し合いが低調だったにもかかわらず、こうしたフィードバック機能はみられなかった。その理由は複式学級3回目の話し合いでは、議論そのものはなされなかったが進展はしていたという点にある。つまり活気がなく、無気力的でだらけた状態ではあるものの、進展そのものを妨害する力は働いていなかった。一方、単式学級3回目の場合、活気はありテンボもよかった。身勝手な行動に終始した児童4、児童5も話し合いそのものには積極的に参加していたのである。ただ内容面では、児童4と児童5が自分の立場だけで突っ走ってしまった。つまりこの暴走が話し合いを妨害する力として働いたのである。そして他の成員がそれに振り回されながらも、懸命に正常なかたちに戻そうとしていた。こうした話し合いそのものに内在している一種のエネルギーとでも呼ぶべきものが、妨害力とそれに拮抗するする抑止・推進力を生んだのである。こうした現象はせめぎあいと呼んでいいものである。

このようにみえてくると、話し合いそのものが進展するという現象と話し合いの活気とは分けて考えたほうがよさそうである。活気がなくても進展する話し合いというものがあるのだ。そして一方で進展はしないが、妨害力と抑止・推進力とのせめぎあいにもとづく活気ある話し合いと呼ぶべきものもある。

こうしたせめぎあいにもとづく話し合いが単式学級に現れ、進展はするものの活気のない話し合いが複式学級に出現した、ということは本研究のねらいを裏づける現象であると言える。

さらにこうした、きれいに進展してはいないもののせめぎあいによる活気ある話し合いのシステム論的な発生機序と解釈、およびこうした類が話し合いの洗練性という指標のなかではどのように位置づけられるのかは、今後の重要な課題となる。

2. 相互作用の計量的分析

上記のような様相を示すのは、まず表1における発案、投げかけ発話の多さであろう。発案は35回で比較的多い。投げかけ発話は14回で複式、単式の全話し合いのなかで最も多い。これも意見の乱立状態を表している。そしてこの投げかけ発話は2回目と同様に児童2から出されている。表4-2から、投げかけ発話も含めると児童2の発話が最も多く、解釈的分析でもふれたように単式学級では児童2が話し合いの中心的存在であったことがわかる。

3回目の話し合いは、洗練性という視点からみると複式、単式ともに低いレベルのものであった。このことは表3における連続的發展発話の連続ターン数からもわかる。3回目の話し合いでは、複式、単式ともに4回以上のターンがみられなかったのである。さらに課題も同タイプのもものが3回通続き、一種の中だるみ的な要因もあったのかもしれない。

VII. 複式学級4回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

開始から最初の2分間は、進め方を決めることなく各人が希望する選択肢を主張するだけであった。

したがって方略発話が出ることなく、主張の発案発話が続いている。その結果2分経過しても何も決まらなかった。2分経過直後に児童4から「一齐にやろう」という方略の呼びかけ発話が発話番号39で行われた。この発話の意味は「ひとりひとり指名して各人が希望する選択肢を表明する」という方略の提案である。その後、発話番号43から47にわたって、児童3がひとりひとりを指名して希望する選択肢を言わせる、という進め方をとった。ここではじめて進め方に関する明確な方略が出現した。

ここでのポイントは以下のようにまとめることができる。すなわち、各人が希望する選択肢を発言するだけという活動自体は発話番号43以前と同じである。しかし、進め方という枠組みを決めたうえでの発話であった。個々の発話としての各要素は枠組みという全体があってはじめて意味をもつ。要素はあってもそれらを包む枠組みがなければ各要素に意味は生じない。発話番号43以降は進め方という枠組みがあったので、各要素であるひとつひとつの発話に意味が生じた。ひとつひとつの発話に意味が生じることで発話相互のつながりが生じる。各発話が前後の発話とどんな関係にあるかが明瞭になるのである。したがって発話番号47以降で連続的発展発話（発話番号52から54）が生じ、スムーズに結論が収束した。

この現象の解釈から、プラン、進め方がもつ機能についてひとつの知見が得られたといえよう。つまり進め方としての枠組みがもつ機能は、話し合いの方針を明確にするだけではない。枠組みによって、ひとつひとつの要素としての発話が意味をもつようになり、発話相互に関連性が現れるようになると言える。個としての発話は全体という枠組みが確立してはじめて意味をもつようになる。枠組みが確立されていない状況にあっては、個々の発話は意味をもたず相互の関連性も生まれない。その結果、個々の発話は泡沫的に消え、次へつなげる機能をもたなくなる。したがって、意見の蓄積が生まれなくなる。そして話し合いそのものが拡散し、結論が生まれなくなってしまうのである。

2分40秒台からの、スズメバチの理由を話し合った話題2でも、話題1と同じ現象がみられた。発話番号66で、話題1と同じく「ひとりずつ言ってみて」という方略の呼びかけ発話が行われた。そして進め方が決定した後は、この方略に則りひとりずつ順番に理由を発表するかたちで進められた。

4分17秒からの話題3は洗練性の高いものになった。最初に発話番号91で、ひとりずつ指名して発話させるという進め方をとった（発話番号91「5さんから言って」）。次に発話番号92から100まででひととおり各人が希望する選択肢を表明した。この段階で（発話番号101）、最も希望が多かったカブトムシに決めようとする結論確認の発話がでた（発話番号101「あっ、じゃあいいね。カブトムシでいいですか」）。これまでのように多数決だけで決定する方略であればこの時点でカブトムシに決まっていた。しかしここではこの後、発話番号102でこうした決め方に対する異議が出された（発話番号「なんでそうなるの？」）。ここから発話番号103から109において、カブトムシ、バッタ、カマキリという表明された選択肢に関する意見交換が始まった。資料7

にみられるように、発話番号103の主張の説明発話から始まり109まで受け答えの連続的発展発話が続いている。さらに発話番号111から118、発話番号129から135まででカブトムシの利点に関する意見が蓄積された。この期間も主張の説明発話から始まり受け答えの連続的発展発話が続いている。つまりカブトムシを選択する理由についての意見を交換し、出し合ったのである。こうして単純な多数決で決めてしまうのではなく、その理由についての意見交換をしっかりと行ったところに洗練性の高さがある。

複式学級はこれまで進め方に関する方針をしっかりと決めて話し合うという現象がみられた。しかしその進め方は多数決であり、この方法で決まってしまうと活発に意見を出し合うことなく結論づけてしまうという特徴があった。すなわち、最初に出された意見をそのまま採用する、という現象で特徴づけられていた。しかし4回目になっては、進め方は一種の多数決であったが、その後、しっかりと意見の連続的な蓄積をするという非常に洗練性の高い話し合いがみられるようになったことは注目に値しよう。

後半に入り7分30秒頃から始まる話題5においても特徴的な現象がみられた。まず話し合い全体が怠惰な空気になってきていることをモニターした発話の出現である。話題5が始まってすぐの発話番号159から161にかけて児童4の「ちょっと、今ふざけてきてるよ」、児童3の「まじめに考えないと」、再び児童4の「そうだよ、まじめに考えないと」という話し合い状況のモニタリング発話が連続的にみられた。さらに中盤の9分30秒すぎでは児童3が発話番号186で「4君は自分で考えてないんじゃない？」という発話をしている。これらの話し合いをひきしめようとする発話は4回目になってはじめて出現した。複式学級の3回目は中だるみがみられ怠惰な空気がみられただけに、4回目の真剣さが際立った。

話題5もこれまでの進め方を踏襲し、ひとりひとりが自分の意見を順番に出していくという方法をとった。そしてその際、3回目までのように多数をとった選択肢をそのまま採用するのではなく、ひとりの意見が出るたびに意見を交換し合い、蓄積するという形式を続けている。すなわち、発話番号168、178、184で発話を指名し、話者が自分の発案をおこなった後必ず連続的発展発話が続いている。これは非常に洗練された話し合いの形式である。

以下のその一例を示す。発話番号168の場面である。

168：児童3：あっ、じゃあ1さんから。：主張：指示（指名）

169：児童1：まとめかたね、今。（今はまとめ方についての話し合いをしているということ）

女王アリは家来じゃないから。：主張：説明（女王アリ）

170：児童3：家来をもっていないからじゃない？（受け答え：連続的発展①）

171：児童1：家来じゃないから勝手に決められる。アリの巣に連れていってもらえる。（受け答え：連続的発展②）

172：児童3：じゃあ、はい（児童5を指名）。：主張：指示（指名）

173：児童5：家来じゃないし、アリだから巣を掘って、私たちが小さいからその中に入れる。

それで渡っていく。(受け答え：連続的発展③)

複式学級は3回目まで、進め方、組み立ては明確に確立するものの、同一テーマについての意見の蓄積活動に欠けていた。しかし4回目の話し合いでは進め方、組み立てと意見の蓄積活動の両方が並び立つ非常に洗練性の高い話し合いになった。

複式学級は、間接学習時に話し合いの進め方、組み立て方を日常的に経験している。したがって、本研究のような実験的話し合いの場面でも、進め方、組み立て方に関しては長けているという現象がみられた。そしてさらに本研究のように類似課題で継続的に話し合いを行った結果、4回目のように積極的な意見の蓄積がみられた。

假屋園・丸野(2007)での1年生の比較研究でも、1年生の複式学級の児童は意見の蓄積活動が早い回の話し合いから出ている。したがって複式学級の児童は意見の蓄積活動の力量はついている。2年生の話し合いでは、3回目までは進め方を遵守し、その後は淡々と展開するという複式学級特有の現象が前面に出たかたちになった。しかし4回目になって假屋園・丸野(2007)で出現した意見の蓄積という現象が明確に現れた。そしてこの4回目は、組み立てと蓄積性の両者が十分に含まれているという点で假屋園・丸野(2007)でみられた1年生の話し合いをも凌駕しているといえる。

話題6は10分56秒頃から始まった。話題6の進め方も洗練されたものであり構造化されていた。ここでは発話者が次の発話者を決めるという進め方がとられた。最初は選択肢を決め、次にその理由を出し合うという進め方がとられた。選択肢は最多数をとったムカデに決定した。次にその理由を決める段階でも、最初に出された意見をそのまま採用するという方法ではなく、連続的発展発話によって意見蓄積を通じて最初に出された意見を洗練、修正していく作業を行った。これまでの話題と同じように整理、構造化された話し合いであった。

話題7も同じように最初は選択肢を決め、次にその理由を出し合うという進め方がとられた。ここでは、いつも他者の発話に同調し、自分自身の意見を明確にすることが少なかった児童4への発話うながしがみられたことが特徴的であった。これは前の段階の話題6の発話番号239の「だって4君、理由言っていないもん」という非難発話から継続しているものである。これが一種の伏線になって話題7の発話番号266の態度のうながし発話「今度は4君からにしよう」からはじまる一連の児童4へのうながし発話になった。これは児童4がいつも「〇〇さんと同じ」と言うだけであり自分で理由を考えようとするので、自分で考えさせるために理由を言う順番を児童4からにしたものである。これらの場面は自分で考えた意見を発表すべきであるという児童の熱意として解釈する。

ところで複式学級の4回目は話し合い時間も非常に長かった。この時間の長さは、これまでみてきたように中身の充実さを現すものである。こうした事実を裏づけるように、4回目の話し合いには、作業発話や逸脱発話がほとんどみられていない。3回目の話し合いで、ただらとした作業発話と集中力が途切れた逸脱発話が頻発したのとは全く異なる。4回の話し合いともに児童の顔ぶれは同じ

であるが、全く違う班のような変貌ぶりであった。

2. 相互作用の計量的分析

数字のうえからも解釈的分析を裏づけるような結果が得られた。表1からわかるように、方略発話の回数は複式、単式の全話し合いのなかで最も多く20回であった。発案回数も全話し合いのなかで最多の66回であった。さらに説明発話も最多の31回であった。非難発話も最多の9回であった。ここまでの発話機能の多さは話し合いの活発性を示すものである。さらに連続的発展発話も最多の58回であった。表3の連続的発展発話の連続ターン回数も4回以上が5回であり、意見の蓄積を示すものとなっている。

表4-1にみられるように、方略発話も児童3、児童4という主に2名の児童によってすすめられ、ひとりの人間が背負い込んで懸命に引っ張っているというかたちではない。表4-3の発案、説明関連の発話も5人すべての児童に分散され、一人一人の数も多い。これは全員が積極的に話し合いに参加していることを意味する。

解釈的分析で述べられたような話し合いの充実さは、計量的分析からも十分裏づけられたと言える。

VIII. 単式学級4回目の相互作用の特徴

1. 相互作用の解釈的分析

開始から30秒までに児童2から「ちょっと待って、みんなで話し合うんだ」(発話番号2)、「ちょっと待って、みんなで話し合おう」(発話番号5)という呼びかけ発話が出ている。児童2は3回目の話し合いでも、積極的に投げかけ発話を行い、話し合いの全体状況を考慮していた。4回目の開始時にもこうした意識がみられている。

3回目で指摘したように、単式学級の特徴はまとまりがみられないという点であった。こうした状況に対し、児童2は皆と協力しながら話し合おうとする姿勢をみせていた。4回目でも児童2にはこうした姿勢がみられる。3回目で呼びかけに応じない児童に児童2が「任せる」旨の発話をした現象と同じ現象がここでもみられている。すなわち、3分経過時の発話番号35では児童2が「そっちで決めていいよ」という発話をした。これは理由を児童1と児童3に任せる発話であった。さらに3分30秒過ぎでまた児童2が発話番号48「次、そっちが決めて」と児童4、児童5に任せている。このように児童2はできるだけ皆で協力しあおうとする姿勢をみせている。また5分前後でも児童2は、発話番号64、66で「はやく理由書いて」という「うながし」発話を行っていた。児童2が中心になって話し合いを組み立てようと努力している姿勢が読み取れる。

しかしこの班は4回目になってもまとまりの話し合いがみられなかった。さらに洗練性という点からみると3回目よりもひどくなってしまった。3回目では先述のように、まとまりはなかったが活発な意見が出ていた。そして逸脱発話が見られなかった。4回目は児童2の呼びかけにもかかわらず、集中力が切れてしまった。逸脱発話が多い。発話番号38から43、発話番号49から52、

そして最後の3分間はすべて逸脱発話という状態であった。3回目は意見の蓄積、まとまりはなくとも、集中して意見を出し合っていたが、4回目ではそうしたよさもなくなってしまった。児童2の孤軍奮闘のみが目立った回であった。

時間も9分11秒と話し合いの厚みもなく自堕落な状態で簡単に終わってしまった。最終回の4回目は複式学級と単式学級とで、対照的な話し合いであった。

2. 相互作用の計量的分析

上述のように4回目の話し合いは低調に終わった。数字上も同じく低調に終わった1回目と同じ傾向がみられた。表1から方略発話も1回目につぐ低さであった。発案、説明発話の合計も1回目とほぼ同じであった。表4-1の話者の分析からは、方略発話は児童1、児童2の2名から少ない回数の発話のみであった。この数字も1回目につぐ低さであった。表4-3の分析からも同じ4回目の複式学級の数字と比べるとその低さがわかる。表3での連続的発展発話のターン数も4回以上がみられなかった。

このように単式学級の場合、活性化という面で2回目、3回目は進展がみられたが4回目になってまた1回目と同じ状況にもどってしまった。したがって途中にみられた活性化も安定した現象ではなかったとすることができる。

IX アイデア数の比較

表2から、各話し合いにみられたアイデア数をみてみよう。総数の比較では複式学級が42個、単式学級が28個で、アイデア数は複式学級の方が多かった。複式学級はこれまでの分析でみたように3回目の話し合いで落ち込みがみられるが、3回目以外の3回は常に10個以上のアイデアを出している。さらに3回目以外の3回の話し合いでは常に複式学級が単式学級を上回るという結果であった。

こうした結果をみてみると、単式学級では多様な意見が出されるという見解は、一種のイメージであると言えるのかもしれない。複式学級の児童は決して発想が固定化しているわけでもないし、多様なアイデアを出せるだけの力量をもっているのである。

総括

学習環境の限界を指導法によっていかにして克服していくのか、についての提言

さて、ここでは本研究の仮説と対応づけながら、本研究での知見をまとめ、学習環境についての新たな考えの提案を行う。

まず、仮説との対応をしながら本研究の知見をみていくことにしよう。

最初に複式学級からみていくことにする。複式学級では3回目に中だるみがあったものの、1回目は息が合うという現象が進め方と意見の蓄積の両面にみられた。2回目では整然とした進め方は保たれていた。3回目に低調になったものの、4回目では進め方、意見の蓄積、活発性のいずれの

点でも洗練された話し合いがみられた。

本研究で提案した複式学級に関する仮説は以下のとおりであった。すなわち、2年次の話し合いは、1年次の児童にすでにみられたように進め方、組み立てについては整ったものになるであろう。2年次はさらにそうした構造化された話し合いのうえに、さらに活発で多様な意見の表出という面が加わり、1年次に比べてより高次の話し合いへの変容が示されるであろう、という予想であった。そして本研究の4回の話し合いの様相からこの仮説は支持されたと言える。つまり2年次の複式学級では1年次と比べて話し合いの変容が生じたのである。

一方、単式学級に関する仮説は、話し合いの変容が生じることはなく、活発な意見の表出という1年次の傾向が持続、強化されるというものであった。単式学級の結果から、この仮説も支持されたと言えよう。2年次の話し合いが、その進め方、組み立てという面で変容したという現象はみられなかった。また意見の活発性も、本来の意味での活発さというよりも妨害と推進とのせめぎあいという意味での活発性であった。そしてこうしたせめぎあいにもとづく活発性の位置づけを今後の課題として提案した。

ただ単式学級に関する結果はあくまで2年次のものである。今後の学年の進展によって洗練されていくことは十分に予想される。その根拠は、6年生単式学級の児童を対象とした假屋園ら(假屋園・丸野・綿巻・高橋, 2005)においては洗練性の高い話し合いがみられたからである。

さて、このような結果を受けて、複式学級、単式学級のそれぞれの学習環境における可能性をどのように考えたらよいのだろうか。問題の部分では、変容がみられない場合、当該の学習環境の可能性についての効用と限界、長所と短所とを認識し、意識的に教師の指導法、学習形態のあり方を考えていく必要がある、という提案を行った。

この提案は具体的には次のような意味である。複式学級の場合は少人数であり、多様な意見や価値観に接する機会が少ないが、自らが学習を組み立てていく機会には恵まれている。これが複式学級の効用と限界、長所と短所である。そのうえでこうした点を自覚し、長所は伸ばし、一般的に短所と捉えられている点は、それを自覚し、克服していく対策と工夫を意識的にしていく、ということである。したがって、複式学級の児童には少ない意見で終わってしまうことなく、多様な意見、見方を出すような指導を日常の学習のなかに意識して組み込むことである。

単式学級の場合も同様で、児童自らが学習を組み立てていく経験を意識的に日常の学習のなかに組み込むことである。そして、話し合いにおいては、進め方、組み立てに意識を向けさせ、意見の蓄積型の発話を体験させ、意見の集約と合意型の話し合いを教師が指導として意識的に行わせる必要がある。

この提案を少し一般的な言い方にすると次のようになる。つまり、複式学級という学習環境には長所と短所がある。そしてその長所によって伸びが期待される児童の力量があるし、短所のために伸びが期待できない児童の力量がある。つまり児童のこうした面は複式学級という学習環境では育てにくいのではないかと、ということである。単式学級も同様で、単式学級という学習環境がもつ長

所と短所から伸びが期待できる児童の力量と期待できない児童の力量とがある。そして教師は、現在児童が属している学習環境の長所短所、そこから伸びが期待できる児童の力量、期待できない児童の力量を把握し、特に伸びが期待できない力量については、当該の学習環境で伸ばしていくための指導のあり方を意識的に工夫する必要がある。

特定の学習環境のなかで教師が採用しやすい(採用せざるをえない)指導方法がある。その指導方法は当該の学習環境の特質にかなった指導法である。しかし、当該の学習環境にかなった指導法であるということは、その指導法が学習環境の長所短所をそのまま反映したものになっていることを意味する。そのような指導法を用いた場合、当該の学習環境で伸びが期待できる力量は伸びていき、伸びが期待できない力量は伸びていかない、という結果になる。

話し合いを例にとろう。複式学級では間接指導、直接指導という指導方法をとる。これは複式学級の学習環境にかなった指導法である。そのため複式学級の特質を反映した指導法にもなっている。しかし同時にこの指導方法に何の工夫もくわえなかった場合、複式学級の児童には話し合いの組み立てに関する力量は伸びるが、多様な意見や異なる価値観に対する耐性や許容力、判断力といった力量の伸びは期待できないのである。

そこで当該の学習環境の長所と短所をそのまま反映した指導法を採用した場合、学習環境がもつ制限、限界を超えることができない。言うなれば指導している意味が問われることになる。当該の学習環境がもつ短所、制限を超え、当該の学習環境では伸びが期待できない力量をも伸ばしてあげることが可能な指導法を編み出す必要があるのだ。いわば学習環境がもつ物理的制限を指導法で乗り越えていくのである。

単式学級の児童には、話し合いの進め方、組み立ての重要性に関する認識が薄く、話し合いへの志向性も弱い。したがってここが単式学級の児童にとっては伸びがにぶい力量なのである。それは単式学級の場合、その特質から全面的な教師主導型の指導法が可能であり、単式学級の児童には必然的に複式学級の児童のように毎日自分達だけで学習を進めていく機会が少なくなる。これが単式学級という学習環境がもつ物理的制限である。そしてこの物理的制限の範囲内での指導法であれば、指導にわざわざ方法という概念をつける意味も薄れる。単式学級という学習環境の物理的特質や制限のなかで伸びが期待しにくい、話し合いを組み立て、進めていく段取り力を伸ばしていくための指導方法を開発する必要がある。

ここで論じたような学習環境と学習指導方法との関係についての考えは、話し合いのみならずそのほかの学習場面にも適用できるものである。学習環境に内包される限界を指導法の工夫でいかにして克服していくのか、今後、筆者はこの視点をさらに発展させていくつもりである。

付記

本データは本文中にあるように平成14年に収集したものである。しかしデータの分析は、平成17年から19年にかけて、1ページ目欄外に記した科学研究費にもとづく研究の一環として、筆者と大

学院生とで行われたことを記しておきたい。本データ分析に協力いただいた平成18年度鹿児島大学大学院教育学研究科の大学院生、塚里亮大君に感謝の意を表す。

引用文献

- 假屋園昭彦・丸野俊一 2007 複式学級と単式学級に属する児童の話し合い過程の比較研究(Ⅰ) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 109-169.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・高橋豪 2005 児童の話し合い場面におけるコミュニケーション・モデル構築の試み 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 56, 165-205.
- 假屋園昭彦・丸野俊一・綿巻徹・安楽朋陽 2004 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 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 145-155.
- 假屋園昭彦 2003 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 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 13, 157-168.

資料1 複式学級の1回目話し合いの相互作用

複式2年 第1回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	1		かき乱し:連想的逸脱	話題1
2	4		主張:発案	発話番号5, 6
3	2		主張:発案	1番から順番に決めるという
4	3		意義	プランを提案する
5	1		方略:プランニング	4名が砂漠を提案したことで、
6	3		方略:プランニング	話し合うことなく砂漠に
7	5		主張:発案	決定する
8	1		主張:発案	
9	3		作業:作業発話	
10	1		作業:作業発話	
11	3		方略:切り換え前進	話題2
12	1		方略:切り換え前進	砂漠の理由
13	3		主張:発案	話題1のプランニングで
14	5		主張:発案	順番にやっていくことを
15	3		対自己:間合い	確認しただけで、順番と理由
16	5		主張:発案	というかたちでやっていくと
17	3		態度:注意(他班の成員へ)	いう段取りが暗黙的に成立
18	5	1:00	主張:発案	していた
19	2		主張:発案	砂漠の理由は、いつか水に
20	4		態度:注意	たどり着く
21	1		主張:発案	
22	3		方略:切り換え前進	話題3
23	1		主張:説明	ゴキブリに決定
24	3		主張:発案	これも2名の主張
25	5		主張:発案	があったため
26	1		総括:結論づけ	
27	5		主張:説明	話題4
28	4		方略:切り換え前進	ゴキブリの理由
29	3		方略:切り換え前進	
30	5		主張:発案	
31	3		主張:発案	
32	5		受け答え:繰り返し	
33	3		主張:発案	
34	1		作業:作業発話	
35	2		受け答え:同調	
36	1		受け答え:同調	
37	2	2:00	方略:切り換え前進	話題5
38	3		受け答え:同調	氷に決定
39	1		受け答え:同調	
40	3		主張:発案	話題6
41	5		受け答え:同調	氷の理由
42	4		作業:作業発話	氷からアンカという発想が
43	3		主張:発案の繰り返し	出た
44	2		総括:結論整理	
45	3		受け答え:連続的發展①	
46	5		受け答え:連続的發展②	
47	4		受け答え:連続的發展③	

複式2年 第1回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
48	3		受け答え:連続的發展④	
49	1		受け答え:連続的發展⑤	
50	2		受け答え:連続的發展⑥	
51	3		態度:注意(他班の成員に)	
52	1		態度:注意(他班の成員に)	
53	3		受け答え:連続的發展⑦	
54	4		受け答え:感想	
55	3		受け答え:繰り返し	
56	1		受け答え:感想	
57	4		方略:切り換え前進	話題7
58	5		主張:発案	病気に決定
59	3		受け答え:同調	
60	1	3:00	作業:作業発話	
61	3		作業:作業発話	
62	4		方略:切り換え前進	話題8
63	1		主張:発案	病気の理由
64	5		かき乱し:連想逸脱	
65	1		かき乱し:連想逸脱	
66	4		かき乱し:連想逸脱	
67	3		主張:発案	
68	5		受け答え:連続的發展①	
69	3		主張:発案	
70	1		主張:発案	
71	3		主張:発案	
72	5		主張:発案	
73	1		受け答え:連続的發展①	
74	3		受け答え:連続的發展②	
75	5		受け答え:連続的發展③	
76	2		問い尋ね:投げかけ	
77	4	4:00	主張:発案の繰り返し	
78	2		主張:発案	
79	1		主張:発案	
80	3		受け答え:繰り返し	
81	5		主張:発案	
82	1		作業:作業発話	
83	4		受け答え:感想	
84	1		総括:結論づけ	
85	3		方略:切り換え前進	話題9
86	2		主張:発案	人食い鬼の理由
87	1		主張:異議	
88	2		主張:異議	
89	5		主張:発案	
90	1		受け答え:同調	
91	3		受け答え:連続的發展①	
92	5		受け答え:連続的發展②	
93	1		受け答え:連続的發展③	
94	5	5:00	受け答え:連続的發展④	
95	3		主張:説明	

複式2年 第1回目話し合いの発話機能分類(3)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	5		受け答え:同調	
97	2		受け答え:感想	
98	1		主張:発案	
99	1		受け答え:連続的発展①	
100	3		総括:結論づけ	
101	1		作業:作業発話	
102	3		主張:発案	
103	1		受け答え:連続的発展①	
104	2		受け答え:連続的発展②	
105	1		作業:作業発話	
106	3		受け答え:連続的発展③	
107	1		受け答え:連続的発展④	
108	3		総括:終結	
109	全員	5:49	総括:終結	

資料2 単式学級の1回目話し合いの相互作用

単式2年 第1回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	4		主張:発案	話題1 氷の島
2	2		主張:発案	話題2 砂漠の島
3	3		方略:切り換え前進	話題3
4	4		問い尋ね:指名	
5	1		主張:発案	
6	3		問い尋ね:理由請求	
7	5		受け答え:応答	
8	3		受け答え:感想	
9	2		主張:発案	発話番号9
10	1		主張:異議	ゴキブリの提案
11	2		主張:発案の繰り返し	
12	1		受け答え:連続的発展①	
13	3		受け答え:連続的発展②	
14	2		総括:結論確認	
15	1		受け答え:連続的発展③	
16	2	1:00	受け答え:連続的発展④	
17	1		主張:異議	
18	2		受け答え:同調	
19	3		主張:説明	
20	1		問い尋ね:理由請求	
21	2		受け答え:応答	
22	2		主張:発案	話題4
23	1		受け答え:連続的発展①	砂漠の理由
24	3		主張:発案	
25	1		主張:発案	話題5
26	2		受け答え:同調	ゴキブリの理由
27	3		主張:発案	
28	1		受け答え:感想	
29	2		受け答え:感想	
30	3	2:00	主張:発案の繰り返し	
31	2		作業:作業発話	
32	3		主張:発案	
33	2		主張:発案	話題6
34	3		受け答え:繰り返し	病気の理由
35	2	3:00	作業:作業発話	
36	1		作業:作業発話	
37	2		作業:作業発話	
38	3		主張:発案	話題7
39	2		受け答え:感想	ゴキブリの理由
40	3		主張:発案	
41	1		主張:発案	
42	3		主張:発案(38)の繰り返し	
43	2	4:00	受け答え:連続的発展①	
44	3	4:28	受け答え:連続的発展②	

資料3 複式学級の2回目話し合いの相互作用

複式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	1	1:00	方略:プランニング	話題1
2	3		受け答え:同調	オオカミに決定
3	1		主張:発案	多数決で決定
4	4		問い尋ね:問い返し	
5	1	2:00	方略:切り換え前進	話題2
6	3		主張:発案	オオカミの理由
7	4		対自:独り言	ひとりの提案に対して、深く
8	1		問い尋ね:投げかけ	話し合うことなく、安易に同調
9	4		受け答え:同調	し、決定している
10	1		受け答え:同調	
11	1		問い尋ね:投げかけ	
12	4		総括:結論確認	
13	1		態度:注意	
14	4		態度:注意(他班の成員へ)	
15	3		態度:注意(他班の成員へ)	
16	3	2:00	方略:切り換え前進	話題3
17	4		主張:発案	ワニ
18	1		方略:呼びかけ	多数決で決定
19	4		総括:結論確認	
20	1		総括:結論づけ	
21	1	3:00	問い尋ね:問い直し	話題4
22	3		問い尋ね:問い返し	ワニの理由
23	1		方略:プランニング	
24	3		対自:独り言	
25	2		主張:発案	
26	3		主張:発案	
27	1		問い尋ね:指名	
28	2		主張:発案の繰り返し	
29	1		受け答え:感想	
30	4		受け答え:感想	
31	1		態度:うながし	
32	4		受け答え:同調	
33	1		問い尋ね:指名	
34	5		主張:発案	
35	1		態度:注意(他班に聞こえる)	
36	5		主張:発案の繰り返し	
37	5		主張:発案の繰り返し	
38	1	対自:間合い		
39	3	主張:発案		
40	1	受け答え:同調		
41	1	主張:異議		
42	1	受け答え:連続的發展①		
43	2	受け答え:連続的發展②		
44	5	受け答え:連続的發展③		
45	1	受け答え:繰り返し		
46	3	受け答え:繰り返し		
47	5	受け答え:連続的發展④		

複式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
48	1	4:00	受け答え:繰り返し	
49	3		主張:発案(39の修正発案)	
50	1		受け答え:繰り返し	
51	3		問い尋ね:投げかけ	
52	5		総括:結論確認	
53	4		総括:結論づけ	
54	1		作業:作業発話	
55	3		作業:作業発話	
56	1		態度:不満	男子がふざけて女子だけが
57	4		受け答え:同調	考えていることへの不満
58	2	態度:不満		
59	4	態度:不満		
60	1	総括:結論づけ		
61	5	5:00	方略:呼びかけ	話題5
62	1		主張:発案	へビに決定
63	5		受け答え:感情表現(笑い)	多数決
64	2		態度:注意(書き方について)	
65	5		受け答え:感情表現(笑い)	
66	1		作業:作業発話	
67	5	6:00	方略:呼びかけ	話題6
68	3		主張:発案	へビの理由
69	2		受け答え:同調	
70	4		受け答え:同調	
71	5		受け答え:同調	
72	1		対自:間合い	
73	4		総括:結論づけ	
74	1	6:00	方略:呼びかけ	話題7
75	2		主張:発案	クモ
76	1		受け答え:同調	
77	2	7:00	主張:発案	話題8
78	3		対自:間合い	コウモリの理由
79	1		問い尋ね:投げかけ	
80	4		主張:発案	
81	1		受け答え:同調	
82	1		問い尋ね:声かけ	
83	2		主張:説明	
84	3		受け答え:連続的發展①	
85	5		受け答え:連続的發展②	
86	1		受け答え:連続的發展③	
87	3		受け答え:連続的發展④	
88	1	受け答え:連続的發展⑤		
89	5	7:00	問い尋ね:問い返し	話題9
90	1		問い尋ね:念押し	クモの理由
91	5		問い尋ね:声かけ	
92	1		受け答え:応答	
93	5		主張:発案	
94	3		主張:発案	
95	5		主張:発案	

複式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(3)

発話者	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	3		主張:発案	
97	1		受け答え:連続的發展①	
98	5		主張:発案	
99	3		主張:発案	
100	1	8:00	主張:発案	
101	4		受け答え:連続的發展②	
102	1		受け答え:連続的發展③	
103	5		受け答え:連続的發展④	
104	1		主張:発案	
105	5		受け答え:連続的發展①	
106	2		主張:挙手	
107	1		主張:発案	
108	3		受け答え:同調	
109	4	9:00	受け答え:同調	
110	5		受け答え:連続的發展①	
111	3		受け答え:連続的發展②	
112	2		受け答え:連続的發展③	
113	1		受け答え:連続的發展④	
114	2		受け答え:連続的發展⑤	
115	1		かき乱し:連想逸脱	
116	5	10:00	かき乱し:連想逸脱	
117	1		主張:発案	
118	5		受け答え:連続的發展①	
119	3		作業:作業発話	
120	1		総括:結論確認	
121	2		受け答え:応答	
122	3		受け答え:連続的發展②	
123	4		受け答え:連続的發展③	
124	3		受け答え:応答	
125	5		受け答え:連続的發展④	
126	1	11:30	総括:結論づけ	

資料4 単式学級の2回目話し合いの相互作用

単式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	2		主張:発案	話題1
2	5		作業:作業発話	オオカミ, ワニ,
3	2		作業:作業発話	コウモリ, でもめている
4	4		作業:作業発話	
5	3	2:00	作業:作業発話	
6	2		作業:作業発話	
7	3		作業:作業発話	
8	2		問い尋ね:指名	
9	3		主張:発案	
10	2		問い尋ね:投げかけ	
11	3		受け答え:同調	
12	2		受け答え:同調	
13	5		主張:異議	
14	3		主張:説明	
15	4		問い尋ね:理由請求	
16	5		問い尋ね:理由請求	
17	3		主張:説明	
18	2		受け答え:連続的發展①	
19	3		受け答え:連続的發展②	
20	2		受け答え:連続的發展③	
21	4		受け答え:連続的發展④	
22	3		主張:発案(オオカミ)	
23	4		主張:異議(ワニ)	
24	1		主張:発案(コウモリ)	
25	3		受け答え:連続的發展①	
26	1		受け答え:連続的發展②	
27	3		受け答え:連続的發展③	
28	2		受け答え:感情表現	
29	3		主張:異議	
30	2		問い尋ね:投げかけ	
31	4		主張:発案(ワニ)	
32	3		主張:発案(オオカミ)	
33	5		主張:発案(ワニ)	
34	3		主張:発案(ワニ)	
35	2		主張:発案(オオカミ)	
36	1		問い尋ね:疑問	発話番号38
37	2	3:00	受け答え:応答	ワニの足の遅さが問題になる
38	3		主張:説明	
39	2		受け答え:応答の繰り返し	
40	3		受け答え:連続的發展①	
41	1		受け答え:連続的發展②	
42	2		受け答え:連続的發展③	
43	3		問い尋ね:投げかけ(多数決)	
44	1		かき乱し:連想逸脱	
45	2		受け答え:感情表現	
46	4		態度:注意	
47	3		総括:結論づけ(ワニ)	ワニに決定

単式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
48	2		受け答え:繰り返し	ワニの理由も児童3がこま
49	3		受け答え:繰り返し	での話し合いのなかで生じた
50	3		主張:説明(ワニの理由)	意見を独断でワークシートに
51	5	4:00	方略:プランニング	記入した
52	3		主張:発案(オオカミ)	話題2
53	2		主張:発案(コウモリ)	発話番号51から
54	4		主張:異議	
55	2		問い尋ね:理由請求	
56	3		主張:発案(オオカミ)	
57	4		主張:説明(異議)	発話番号58
58	3		方略:呼びかけ(多数決)	各選択肢のどれがいいかを
59	2		問い尋ね:投げかけ(オオカミ)	多数決方式で呼びかける
60	3		受け答え:同調	発話番号59
61	2		主張:発案(オオカミ)	多数決によって, オオカミが
62	3		問い尋ね:投げかけ(コウモリ)	いい人を挙手によって募った
63	2		問い尋ね:投げかけ	結果, 人数が多かったので
64	5		主張:発案(オオカミ)	オオカミに決定する
65	3		受け答え:同調(オオカミ)	
66	1		主張:異議	
67	2		主張:異議	
68	3		問い尋ね:指名	
69	1		受け答え:応答	
70	5		作業:作業発話	
71	4	5:00	作業:作業発話	
72	3		方略:切り換え前進(理由)	話題3
73	2		受け答え:繰り返し	オオカミの理由
74	1		受け答え:確認	
75	3		主張:発案(仲良くする)	
76	1		かき乱し:完全逸脱	
77	2		かき乱し:完全逸脱	
78	3		主張:発案(ぶちかまし)	
79	1		受け答え:同意(75への)	
80	5		主張:異議	
81	2		作業:作業発話	
82	3		主張:発案(殺虫剤)	
83	2		受け答え:感想	
84	3		主張:発案(俺が殺す)	
85	2		受け答え:感想	
86	3		主張:発案の繰り返し	
87	5	6:00	受け答え:感想	
88	2		問い尋ね:指名	話題4
89	3		主張:発案	3番目を何にするか
90	3		主張:発案(ヘビ)	
91	2		受け答え:連続的発展①	
92	3		受け答え:連続的発展②	
93	4		主張:発案(クモ)	
94	5		受け答え:確認	
95	4		主張:発案(クモ)の繰り返し	

単式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(3)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	5		受け答え:同調	
97	2		問い尋ね:投げかけ	
98	4		主張:発案(クモ)	
99	5		主張:発案(クモ)	
100	2		主張:発案(クモ)	
101	5		受け答え:連続的発展①	
102	2		受け答え:連続的発展②	
103	3		受け答え:連続的発展③	
104	1		受け答え:連続的発展④	
105	2	7:00	受け答え:連続的発展⑤	
106	1		主張:発案(ヘビ)	
107	3		主張:発案(クモ)	
108	5		主張:異議	
109	3		主張:発案(コウモリ)	
110	4		主張:異議	
111	2		主張:説明	
112	4		総括:結論づけ	クモに決定
113	2		方略:切り換え前進	話題5
114	3		主張:発案	クモの理由
115	2	8:00	主張:異議	児童3が一方向的に決めてし
116	3		主張:発案	まうことに対する異議が出て
117	2		主張:異議	いる
118	1		主張:異議	
119	2		主張:異議	
120	5		主張:異議	
121	3		主張:異議	
122	5		主張:異議	
123	3		対自己:間合い	
124	5		主張:異議	
125	2		作業:作業発話	
126	2		作業:作業発話	
127	5	9:00	作業:作業発話	
128	3		主張:発案	
129	2		作業:作業発話	
130	5		態度:非難	
131	3		態度:非難	
132	2		作業:作業発話	
133	5		態度:非難	
134	2		態度:非難	
135	5		態度:非難	
136	2		方略:呼びかけ	話題6
137	5	10:00	主張:発案	4番目はコウモリ
138	1		主張:発案(コウモリ)	話し合うことはなく,
139	2		主張:発案(コウモリ)	コウモリを主張する人数が
140	3		かき乱し:完全逸脱	多かったため
141	2		対自己:感情表現	
142	1		作業:作業発話	
143	4		方略:切り換え前進	話題7
144	1		主張:発案(やせるから)	コウモリの理由

単式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(4)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
145	2		作業:作業発話	散発的に意見が出るだけで
146	4		問い尋ね:指名	あとはその意見の繰り返しで
147	5		作業:作業発話	発展的な話し合いはなし
148	2		主張:発案(きもいから)	
149	5		問い尋ね:問い直し	
150	4		受け答え:繰り返し(148)	
151	5		受け答え:繰り返し(148)	
152	4		主張:発案の繰り返し(148)	
153	2	11:00	受け答え:繰り返し	
154	2		方略:呼びかけ(役決め)	
155	4		作業:作業発話	
156	2		主張:発案の繰り返し(144)	
157	3		主張:発案の繰り返し(144)	
158	5		主張:発案の繰り返し(144)	
159	2	12:00	作業:作業発話	
160	5		主張:異議	
161	1		かき乱し:連想逸脱	
162	3		かき乱し:連想逸脱	
163	2		方略:呼びかけ(役決め)	話題8
164	3		主張:挙手	選択肢ごとに理由
165	2		問い尋ね:投げかけ	を考える人を決める
166	3		主張:挙手	
167	2		問い尋ね:投げかけ	
168	3		主張:挙手	
169	2		問い尋ね:投げかけ	
170	3		主張:挙手	
171	2		主張:挙手	
172	1		主張:挙手	
173	2		主張:発案(やせたい)	
174	3		態度:意思表示	
175	2		問い尋ね:投げかけ	
176	3	13:00	主張:発案(ワニをペットにする)	
177	5		受け答え:否定	
178	3		主張:発案(オオカミをペットにする)	
179	2		受け答え:否定	
180	3		問い尋ね:声かけ	
181	3		問い尋ね:声かけ	
182	4		問い尋ね:問い返し	
183	5		問い尋ね:問い返し	
184	3		主張:説明(176の説明)	
185	2		受け答え:連続的發展①	
186	3		受け答え:連続的發展②	
187	5		受け答え:感想	
188	2		受け答え:連続的發展③	
189	5		受け答え:感情表現	
190	2	14:00	受け答え:感想	
191	3		主張:発案	
192	5		態度:非難	
193	2		作業:作業発話	

単式2年 第2回目話し合いの発話機能分類(5)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
194	3		主張:発案	
195	5		問い尋ね:指名	
196	4		主張:発案	
197	2		主張:説明	
198	3		主張:説明	
199	2		かき乱し:連想逸脱	
200	3		かき乱し:連想逸脱	
201	2		かき乱し:連想逸脱	
202	5	15:00	主張:発案	時間切れ終了

資料5 複式学級の3回目話し合いの相互作用

複式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	5	1:00	主張:説明	話題1
2	3		受け答え:連続的發展①	
3	1		受け答え:連続的發展②	
4	5		受け答え:連続的發展③	
5	1		主張:発案(薬)	発話番号6, 7
6	3		方略:プランニング(多数決)	一斉に拳手をする. 全員同じ
7	1		受け答え:繰り返し	選択肢になる. 薬に決定
8	1		方略:呼びかけ(多数決)	話題2 笛
9	1		方略:呼びかけ(多数決)	話題3
10	4		問い尋ね:問い直し	マイク
11	5		受け答え:確認	
12	4		総括:結論づけ	
13	1		方略:呼びかけ(多数決)	話題4
14	4		受け答え:確認	バナナ
15	3		受け答え:確認	多数決で決定
16	1	2:00	方略:呼びかけ(多数決)	
17	4		受け答え:確認	
18	5		主張:発案	
19	1		作業:作業発話	
20	4		受け答え:確認	選択肢から最初に全部決めた
21	5		受け答え:確認	決め方は多数決でほとんど
22	3		受け答え:繰り返し	話し合いはなし.
23	1		総括:結論整理	話題5
24	3		受け答え:確認	決めたことを
25	1		作業:作業発話	最初から確認する
26	4		作業:作業発話	1番は薬
27	5		作業:作業発話	記入作業に手間取り, 先に
28	5		主張:説明	進まなかった.
29	3		態度:注意(児童5への)	
30	1		対自:感情表現	
31	5		主張:説明	
32	4		方略:切り換え前進(理由)	話題6
33	3		受け答え:繰り返し	理由に移ろうとするが, まず
34	4	3:00	受け答え:繰り返し	決定した選択肢をワークシート
35	1		作業:作業発話	に記入する作業から始める.
36	4		作業:作業発話	しかし記入作業をただらだと
37	1		作業:作業発話	ふざけながら行っている.
38	1		作業:作業発話	集中力が散漫になっている.
39	1		作業:作業発話	結局, 話題5, 話題6はこれまで
40	5		かき乱し:完全逸脱	で決めた選択肢の記入作業
41	4		態度:注意(児童5への)	のみに終始しており, 先には
42	3		態度:注意(児童5への)	進んでいない.
43	1		作業:作業発話	
44	5		作業:作業発話	
45	5		作業:作業発話	
46	4	4:00	作業:作業発話	

複式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
47	5		作業:作業発話	
48	3		態度:注意(児童5への)	
49	3		受け答え:確認	
50	5		かき乱し:完全逸脱	
51	4		かき乱し:連想逸脱	
52	5		かき乱し:連想逸脱	
53	3		かき乱し:連想逸脱	
54	4		かき乱し:連想逸脱	
55	1		かき乱し:連想逸脱	
56	4	5:00	方略:切り換え前進	話題7
57	1		受け答え:確認(バナナ)	ここまでは
58	3		作業:作業発話	これまで決めた選択肢の
59	4		作業:作業発話	記入作業のみで終わる.
60	5		作業:作業発話	ただらだと記入作業を行った
61	4		かき乱し:連想逸脱	ため作業発話のみが多く
62	3		作業:作業発話	なった.
63	1		作業:作業発話	
64	4		作業:作業発話	
65	5		受け答え:感想	
66	1		受け答え:応答	
67	4		かき乱し:連想逸脱	
68	5		受け答え:感想の繰り返し(65)	
69	1		受け答え:確認	
70	4		方略:呼びかけ(理由)	話題8
71	1		かき乱し:連想逸脱	薬の理由
72	4		かき乱し:連想逸脱	ひとりの提案(73)ですんなり
73	1	6:00	主張:発案(薬の理由)	決まる.
74	5		受け答え:連続的發展①	
75	4		受け答え:連続的發展②	
76	5		受け答え:繰り返し	
77	4		総括:結論確認	
78	1		作業:作業発話	
79	3		作業:作業発話	
80	1		作業:作業発話	
81	4		態度:注意(児童1への)	
82	1		作業:作業発話	
83	4		態度:注意(児童1への)	
84	1		作業:作業発話	
85	4		方略:切り換え前進	話題9
86	1		作業:作業発話	笛の理由
87	3		作業:作業発話	
88	1		作業:作業発話	
89	4		作業:作業発話	
90	3		主張:発案	
91	4	7:00	問い尋ね:理由請求	
92	3		問い尋ね:疑問	
93	4		受け答え:連続的發展①	
94	1		受け答え:連続的發展②	
95	4		受け答え:連続的發展③	

複式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(3)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	3		受け答え:連続的發展④	
97	4		受け答え:連続的發展⑤	
98	3		受け答え:連続的發展⑥	
99	4		かき乱し:連想逸脱	
100	1		作業:作業発話	
101	3		作業:作業発話	
102	1		作業:作業発話	
103	5		かき乱し:連想逸脱	
104	1		かき乱し:連想逸脱	
105	5	8:00	かき乱し:連想逸脱	
106	4		態度:非難	
107	3		対自:間合い	
108	5		かき乱し:連想逸脱	
109	4		態度:非難	
110	3		主張:発案	話題10
111	1		受け答え:連続的發展①	マイクの理由
112	3		受け答え:同調	最初に出た案(110)で話し
113	4		受け答え:繰り返し	あうことなく決めた。
114	1		作業:作業発話	
115	5		かき乱し:連想逸脱	
116	4		態度:非難	
117	5		かき乱し:連想逸脱	
118	4	9:00	態度:注意	
119	5		かき乱し:連想逸脱	話題11
120	1		かき乱し:連想逸脱	バナナの理由
121	4		態度:非難	
122	1		かき乱し:連想逸脱	
123	4		態度:非難	
124	1		主張:発案	
125	5		主張:説明	
126	3		主張:発案の繰り返し	
127	1		作業:作業発話	
128	4		主張:発案	
129	5		かき乱し:連想逸脱	
130	4		主張:発案の繰り返し	
131	5		受け答え:繰り返し	
132	4		主張:説明	
133	5		主張:説明	
134	3		受け答え:確認	
135	4		受け答え:応答	
136	3		問い尋ね:疑問	
137	4		受け答え:応答	
138	3		受け答え:確認	
139	4		受け答え:応答	
140	3		受け答え:連続的發展①	
141	4	10:00	受け答え:連続的發展②	
142	1		態度:注意	
143	4		受け答え:感想	
144	1		かき乱し:連想逸脱	

複式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(4)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
145	5		主張:発案	
146	3		かき乱し:連想逸脱	
147	4		かき乱し:連想逸脱	
148	5		かき乱し:連想逸脱	
149	3		かき乱し:連想逸脱	
150	4		かき乱し:連想逸脱	
151	1		かき乱し:連想逸脱	
152	3		かき乱し:連想逸脱	
153	4		かき乱し:連想逸脱	
154	1		かき乱し:連想逸脱	
155	5	11:00	かき乱し:完全逸脱	
156	1		主張:発案	話題12
157	4		受け答え:繰り返し	くつの理由
158	5		主張:発案	出された提案を
159	1		受け答え:連続的發展①	特に話し合うこと
160	5		受け答え:連続的發展②	もなく採用し、あとは
161	1		受け答え:連続的發展③	怠惰な展開
162	5		かき乱し:完全逸脱	
163	1	12:00	かき乱し:完全逸脱	
164	4		作業:作業発話	
165	1		作業:作業発話	
166	4		作業:作業発話	
167	3		作業:作業発話	
168	1		作業:作業発話	
169	3		作業:作業発話	
170	5		作業:作業発話	
171	4		総括:結論確認	
172	3		主張:発案	
173	4		総括:結論確認	
174	5		主張:発案	
175	4		問い尋ね:疑問	
176	5		受け答え:応答	
177	1		かき乱し:完全逸脱	
178	3		かき乱し:完全逸脱	
179	5		かき乱し:完全逸脱	
180	3	13:00	かき乱し:連想逸脱	
181	5		かき乱し:連想逸脱	
182	1		かき乱し:連想逸脱	
183	3		受け答え:確認	
184	4		受け答え:応答	
185	1		対自:感情表現	
186	3		作業:作業発話	
187	1		受け答え:繰り返し	
188	4		作業:作業発話	
189	1		作業:作業発話	
190	4		作業:作業発話	
191	4	13:25	総括:終結	

資料6 単式学級の3回目話し合いの相互作用

単式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	2		問い尋ね:声かけ	話題1
2	3		主張:発案(バナナ)	主張の発案発話が乱立して
3	2		受け答え:感情表現	いる状態.特に明確な進め方
4	1		主張:説明	はない.
5	2		主張:発案	
6	1		主張:発案(くつ)	
7	2	2:00	受け答え:否定	
8	3		主張:発案(ライオン)	
9	2		受け答え:同調	
10	1		主張:発案(バナナ)	
11	2		受け答え:同調	
12	3		総括:結論確認(バナナ)	
13	4		受け答え:否定	
14	5		受け答え:否定	
15	2		方略:投げかけ(何にする?)	
16	3		問い尋ね:まよい	
17	5		受け答え:否定	
18	4		受け答え:否定	
19	2		問い尋ね:投げかけ	
20	4		主張:発案	
21	5		主張:発案(笛)	
22	2		受け答え:連続的発展①	
23	3	3:00	受け答え:連続的発展②	
24	4		受け答え:連続的発展③	
25	2		受け答え:連続的発展④	
26	3		受け答え:連続的発展⑤	
27	2		受け答え:連続的発展⑥	
28	1		受け答え:否定	
29	3		主張:説明	
30	2		主張:発案(バナナ)	
31	3		受け答え:同調(バナナ)	
32	1		受け答え:同調(バナナ)	
33	3		問い尋ね:投げかけ(1番の人)	
34	2		主張:発案(バナナ)	
35	4		主張:発案(笛か薬)	
36	2		主張:発案(バナナ)	
37	3		問い尋ね:投げかけ	
38	2		主張:発案(薬)	
39	3		問い尋ね:問い返し	
40	2		主張:発案(バナナかマイク)	
41	3		受け答え:同調	
42	5		受け答え:同調	
43	3	4:00	主張:発案(バナナ)	
44	1		主張:発案(バナナ)	
45	4		主張:発案(笛)	
46	3		総括:結論確認(バナナ)	
47	4		主張:異議	

単式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
48	5		方略:方向性希求	
49	1		主張:指示	話題1
50	2	5:00	総括:結論づけ(バナナ)	バナナに決定
51	5		方略:切り換え前進(理由)	話題2
52	3		主張:発案	バナナの理由
53	4		受け答え:連続的発展①	
54	2		受け答え:連続的発展②	
55	4		受け答え:連続的発展③	
56	2		受け答え:連続的発展④	
57	5		受け答え:連続的発展⑤	
58	4	6:00	受け答え:連続的発展⑥	
59	3		主張:発案	
60	5		主張:発案	
61	4		主張:発案	
62	5		主張:発案	
63	4		主張:説明	
64	5		問い尋ね:疑問	
65	4		受け答え:応答	
66	2	7:00	問い尋ね:投げかけ	
67	5		主張:説明	
68	3		受け答え:繰り返し	
69	2		主張:説明	
70	3		主張:説明	
71	2		主張:説明	
72	3		方略:切り換え前進	話題3
73	5		問い尋ね:情報希求	2番目を決める
74	4		受け答え:同調	
75	5		問い尋ね:情報希求	
76	1	8:00	受け答え:応答	
77	2		主張:発案(笛)	
78	1		かき乱し:連想逸脱	
79	2		態度:非難	
80	1		かき乱し:連想逸脱	
81	3		主張:指示	
82	2		問い尋ね:投げかけ	
83	1		主張:発案(靴)	
84	2		問い尋ね:投げかけ	
85	1		主張:発案(靴)	
86	2		問い尋ね:投げかけ	
87	3		対自:独り言	
88	2		問い尋ね:投げかけ	
89	3		問い尋ね:投げかけ	
90	1	9:00	態度:促進	
91	2		問い尋ね:指名	
92	5		主張:発案(笛)	
93	2		総括:結論確認	
94	5		態度:投げ出し	2番目は笛に決定
95	2		主張:指示	

単式2年 第3回目話し合いの発話機能分類(3)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	3		態度: 意思表示	
97	3	10:00	方略: 切り換え前進(理由)	話題4
98	2		主張: 発案	笛の理由
99	5		対自: 独り言	
100	4		主張: 説明	
101	5		受け答え: 連続的発展①	
102	2		方略: 切り換え前進	話題5
103	4	11:00	主張: 発案(葉)	葉とその理由
104	1		作業: 作業発話	
105	2		問い尋ね: 投げかけ(児童5へ)	
106	5		主張: 発案(葉)	
107	2		問い尋ね: 投げかけ	
108	4		主張: 発案(葉)	
109	2		主張: 発案(マイク)	
110	3		問い尋ね: 投げかけ	
111	5		主張: 発案(マイク)	
112	1	12:00	問い尋ね: 投げかけ	
113	2		問い尋ね: 理由請求	
114	4		受け答え: 応答	
115	2		態度: 催促	
116	3		態度: 意思表示	
117	2		方略: 方向性希求	
118	4		受け答え: 否定	
119	1		態度: 意思表示	
120	3		主張: 説明	
121	2		主張: 発案(葉)	
122	1		主張: 説明	
123	4		主張: 発案(葉)	
124	2		総括: 結論整理	
125	5		作業: 作業発話	
126	2	13:00	総括: 結論づけ	
127	3		方略: 切り換え前進(マイク)	話題6
128	2		主張: 発案	マイク
129	3		主張: 発案	
130	2		作業: 作業発話	
131	3		主張: 説明	
132	2		主張: 説明	
133	5		主張: 説明	
134	2	14:00	総括: 終結	

資料7 複式学級の4回目話し合いの相互作用

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	5		主張: 発案(カブトムシ)	話題1
2	3		主張: 発案(カブトムシ)	方向性もなく各自
3	4		主張: 発案(バッタ)	が選択肢の名前
4	2		主張: 発案(カブトムシ)	を主張している
5	4		問い尋ね: 投げかけ	
6	2		方向性希求	
7	4		態度: 催促	
8	1		態度: 注意	
9	2		主張: 発案(カブトムシ)	
10	3		態度: 注意	
11	5		問い尋ね: 投げかけ	
12	1	1:00	主張: 発案(カブトムシ)	
13	2		主張: 発案(スズメバチ)	
14	5		主張: 発案(スズメバチ)	
15	3		問い尋ね: 投げかけ	
16	2		主張: 発案(カブトムシ)	
17	3		問い尋ね: 投げかけ	
18	2		主張: 発案(カブトムシ)	
19	4		主張: 発案(バッタ)	
20	1		主張: 発案(カマキリ)	
21	4		方向性希求	
22	5		受け答え: 感想	
23	2		主張: 発案(スズメバチ)	
24	1		主張: 説明(カブトムシ)	
25	3		主張: 説明(カマキリ)	
26	5		受け答え: 同調	
27	4		主張: 説明(バッタ)	
28	2		主張: 説明(スズメバチ)	
29	3		主張: 説明(バッタ)	
30	5		受け答え: 同調	
31	3		受け答え: 同調	
32	2		受け答え: 連続的発展①	
33	5		受け答え: 同調	
34	3		受け答え: 同意	
35	5		主張: 説明	
36	3		受け答え: 連続的発展②	
37	5	2:00	主張: 説明(スズメバチ)	
38	3		受け答え: 否定	発話番号
39	4		方略: 呼びかけ	43-47
40	3		主張: 説明	児童3が他成員をひとりずつ
41	4		態度: 催促	指名して希望する項目を
42	1		主張: 説明(スズメバチ)	言わせた。
43	3		主張: 発案(スズメバチ)	
44	4		主張: 発案(カブトムシ)	
45	2		主張: 発案(スズメバチ)	
46	1		主張: 発案(スズメバチ)	

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(2)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
47	5		主張:発案(スズメバチ)	
48	3		総括:結論整理	
49	2		受け答え:同調	
50	1		主張:説明(スズメバチ)	
51	3		受け答え:繰り返し	
52	5		受け答え:連続的発展①	
53	1		受け答え:連続的発展②	話題1
54	5		受け答え:連続的発展③	1番はスズメバチ
55	2		総括:結論づけ	に決定
56	4		主張:発案(カブトムシ)	話題2
57	3		方略:切り換え前進	スズメバチの理由
58	2		方略:プランニング	を決める
59	5		主張:発案(カブトムシ)	
60	1		主張:発案(スズメバチの理由)	
61	3		受け答え:同調	
62	2		受け答え:連続的発展①	
63	3	3:00	受け答え:連続的発展②	
64	5		受け答え:連続的発展③	
65	2		対自:まあい	発話番号66
66	1		方略:呼びかけ	一人ずつ発話する
67	2		態度:うながし	ことを求める.
68	5		主張:発案(落とす)	
69	2		受け答え:否定	
70	3		主張:発案(飛べる)	
71	1		主張:発案(カマキリ)	
72	3		主張:発案(毒)	
73	4		受け答え:同調	
74	2		主張:発案(毒)	スズメバチの理由
75	1		主張:発案(毒)	理由
76	2		総括:結論確認	毒で殺せる
77	4		態度:催促	
78	2		主張:説明	
79	3		主張:説明	
80	5		態度:注意	
81	1		対自:独り言	
82	4		総括:結論確認	
83	3		作業:作業発話	
84	3	4:00	作業:作業発話	
85	4		作業:作業発話	
86	3		作業:作業発話	
87	4		態度:注意	
88	3		主張:異議	
89	5		受け答え:同調	
90	4		方略:呼びかけ(多数決)	話題3
91	3		方略:呼びかけ(順番に)	2番を決める
92	5		主張:発案(カブトムシ)	
93	3		主張:発案(カブトムシ)	
94	4		主張:発案(バッタ)	
95	2		受け答え:感想	

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(3)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
96	1		主張:発案(バッタ)	
97	3		主張:指示	
98	2		主張:発案(カブトムシ)	
99	3		主張:指示	
100	1		主張:発案(カブトムシ)	
101	3		総括:結論確認	
102	2		主張:異議	発話番号
103	1		主張:説明	103-109
104	2		受け答え:連続的発展①	カブトムシ, バッタ, カマキリ
105	4		受け答え:連続的発展②	についての話し合い
106	3		受け答え:連続的発展③	
107	5	5:00	受け答え:連続的発展④	
108	4		受け答え:連続的発展⑤	
109	5		受け答え:連続的発展⑥	
110	3		態度:意思表示	発話番号
111	1		主張:説明	111-118
112	2		受け答え:連続的発展①	カブトムシの利点についての
113	5		受け答え:連続的発展②	話し合い
114	1		受け答え:連続的発展③	
115	2		受け答え:連続的発展④	
116	3		受け答え:連続的発展⑤	
117	1		受け答え:連続的発展⑥	
118	3		総括:結論確認	
119	1		主張:発案(カブトムシ)	
120	3		受け答え:繰り返し	
121	4		主張:異議	
122	5		主張:異議	
123	3	6:00	主張:異議	
124	1		態度:非難	
125	4		態度:非難	
126	3		態度:非難	
127	2		主張:発案(力)	
128	1		受け答え:繰り返し	発話番号
129	4		主張:説明	129-135
130	3		受け答え:連続的発展①	カブトムシの利点についての
131	5		受け答え:連続的発展②	話し合い
132	1		受け答え:連続的発展③	
133	5		受け答え:連続的発展④	
134	1		受け答え:連続的発展⑤	
135	5		受け答え:連続的発展⑥	2番目はカブトムシ
136	3		作業:作業発話	に決定
137	2		作業:作業発話	
138	3		方略:切り換え前進	話題4
139	1	7:00	方略:切り換え前進	3番目を定める
140	4		方略:呼びかけ	発話番号140
141	5		主張:発案(ムカデ)	発表順を指名
142	3		主張:発案(ムカデ)	する
143	4		主張:発案(女王アリ)	
144	1		態度:非難	

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(4)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
145	3		主張:発案(女王アリ)	
146	5		受け答え:同調	
147	3		受け答え:連続的発展①	
148	1		受け答え:連続的発展②	
149	4		対自:独り言	
150	1		受け答え:連続的発展③	
151	5		主張:発案(女王アリ)	
152	3		主張:発案(女王アリ)	
153	4		主張:発案(女王アリ)	
154	2		主張:発案(女王アリ)	
155	1		主張:発案(女王アリ)	
156	4		主張:発案(女王アリ)	
157	3		受け答え:感情表現	女王アリに決定
158	1		作業:作業発話	
159	4		方略:モニタリング	話題5
160	3		方略:モニタリング	話し合いの状況がふざけて
161	4		方略:モニタリング	いることに対する自覚と注意
162	1		態度:非難	女王アリの理由
163	3		態度:非難	
164	2		方略:呼びかけ(順番に発話)	最初に発話する
165	1		主張:発案(女王アリ)	人を決めている。
166	3		方略:呼びかけ	
167	1		態度:意思表示	
168	3	8:00	主張:指示(指名)	順番に理由を
169	1		主張:説明(女王アリ)	発話していく
170	3		受け答え:連続的発展①	
171	1		受け答え:連続的発展②	
172	3		主張:指示(指名)	
173	5		受け答え:連続的発展③	
174	2		主張:説明	
175	5		問い尋ね:問い返し	
176	4		受け答え:連続的発展①	
177	2	9:00	受け答え:連続的発展②	
178	4		主張:指示(指名)	
179	3		主張:説明	
180	5		受け答え:連続的発展①	
181	3		受け答え:同意	
182	5		受け答え:連続的発展②	
183	3		受け答え:連続的発展③	
184	5		主張:指示(指名)	発話番号
185	4		主張:発案	186
186	3		態度:注意	自分で考えるように注意を
187	1		主張:説明	与えた。
188	5		受け答え:連続的発展①	
189	3		主張:説明	
190	5		受け答え:連続的発展①	
191	2		受け答え:連続的発展②	
193	3	10:00	受け答え:連続的発展③	
194	1		受け答え:連続的発展④	
195	2		受け答え:連続的発展⑤	
196	1		受け答え:繰り返し	

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(5)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
197	2		主張:説明の繰り返し(177)	
198	5		主張:説明の繰り返し(182)	
199	1		主張:説明の繰り返し(171)	
200	5		受け答え:繰り返し	
201	3		問い尋ね:問い返し	
202	4		受け答え:応答	
203	2		主張:説明の繰り返し(171)	
204	3		総括:結論確認(171)	
205	5		受け答え:繰り返し	
206	3		受け答え:確認	
207	5		受け答え:確認	
208	3		総括:結論確認	
209	5		作業:作業発話	
210	3		受け答え:否定	
211	2		受け答え:確認	
212	1		総括:結論整理	
213	3	11:00	主張:指示(指名)	話題6
214	5		主張:発案(ムカデ)	発話番号 213
215	3		主張:発案(ムカデ)	発表者が次の発表者を指名
216	4		主張:発案(バッタ)	するという進め方をとる
217	2		主張:発案(ムカデ)	4番目はムカデに
218	1		主張:発案(ムカデ)	決定
219	3		総括:結論確認	
220	5		総括:結論確認の繰り返し	発話番号 221
221	1		方略:切り換え前進(理由)	次は理由を出さず段階に入る
222	2		主張:指示(指名)	ことを提唱する
223	5		主張:説明	
224	3		問い尋ね:問い返し	
225	5		主張:説明	
226	5		主張:説明	
227	2		受け答え:連続的発展①	
228	3		受け答え:連続的発展②	
229	1	12:00	受け答え:連続的発展③	
230	4		受け答え:感想	
231	1		態度:注意	
232	4		主張:発案	
233	2		主張:発案	
234	1		主張:発案(233の繰り返し)	
235	5		主張:モニタリング	
236	1		主張:発案(229の再主張)	
237	2		総括:結論確認	
238	1		主張:異議	
239	3		態度:非難(児童4への)	
240	4		主張:発案(232の繰り返し)	
241	2		受け答え:連続的発展①	
242	1	13:00	主張:発案	
243	3		主張:説明	
244	2		受け答え:連続的発展①	
245	5		受け答え:連続的発展②	
246	3		受け答え:連続的発展③	
247	4		受け答え:連続的発展④	

複式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(6)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
248	5		受け答え:連続的發展⑤	
249	3		受け答え:連続的發展⑥	
250	4		受け答え:連続的發展⑦	
251	1		方略:切り換え前進	話題7
252	5		主張:発案(バッタ)	5番に移る
253	3		主張:発案(バッタ)	発表者を指名する
254	4		主張:発案(バッタ)	
255	2		主張:発案(バッタ)	
256	1		主張:発案(バッタ)	発話番号 257
257	3	14:00	方略:切り換え前進(理由)	理由の発表者を指名する
258	5		主張:発案	
259	3		主張:発案	
260	5		受け答え:連続的發展①	
261	3		受け答え:連続的發展②	
262	4		受け答え:同調	
263	2		態度:非難(児童4への)	
264	4		態度:非難(言い返し)	
265	5		主張:指示(指名)	
266	3		態度:うながし(児童4への)	
267	5		態度:うながし(児童4への)	
268	3		態度:うながし(児童4への)	
269	2	15:00	態度:うながし(児童4への)	
270	3		態度:うながし(児童4への)	
271	2		態度:うながし(児童4への)	
272	1		主張:発案(バッタ)	
273	3		主張:説明(飛べるから)	
274	1		主張:説明	
275	3		受け答え:同調	
276	5		受け答え:連続的發展①	
277	2		受け答え:繰り返し	
278	3		受け答え:繰り返し	
279	5		受け答え:連続的發展②	
280	2		主張:説明	
281	1		受け答え:繰り返し	
282	5	15:53	総括:終結	

資料8 単式学級の4回目話し合いの相互作用

単式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(1)

発話番号	話者	時間経過	発話機能	相互作用の展開
1	1		主張:発案(カブトムシ)	話題1
2	2		方略:話し合いの呼びかけ	
3	1		問い尋ね:投げかけ	
4	3		主張:挙手	
5	2		方略:話し合いの呼びかけ	
6	3		主張:説明	
7	1		主張:説明	
8	3	0:32	主張:説明	
9	2		問い尋ね:投げかけ	
10	4		主張:発案(スズメバチ)	
11	2		受け答え:連続的發展①	
12	1		受け答え:連続的發展②	
13	3		受け答え:連続的發展③	
14	1		総括:結論整理	1番はカブトムシ
15	5		作業:作業発話	
16	2	1:00	作業:作業発話	発話番号16-20
17	5		主張:異議	児童3がカブトムシの理由
18	2		主張:異議	として「カマキリをやっつける」
19	5		主張:異議	と書いたことに対する異議.
20	1		主張:異議	理由をちゃんと考えている
21	2		態度:催促	のかという異議.
22	1		方略:切り換え前進	話題2
23	2		問い尋ね:疑問	カブトムシとスズメバチが
24	1		受け答え:応答	1, 2位を争っていた.
25	3		主張:説明	1位がカブトムシになったので
26	1		受け答え:否定	自動的に2位はスズメバチに
27	2	2:00	作業:作業発話	なった.
28	3		主張:説明	スズメバチの理由を書く
29	2		方略:切り換え前進	話題3
30	2		態度:注意	ムカデ
31	3		主張:発案(ムカデ)	
32	1		問い尋ね:問い返し	
33	3		主張:説明	
34	5		総括:結論整理	
35	2	3:00	問い尋ね:投げかけ	話題4
36	5		問い尋ね:投げかけ	ムカデの理由
37	1		主張:発案	
38	3		かき乱し:連想逸脱	
39	1		かき乱し:連想逸脱	
40	3		かき乱し:連想逸脱	
41	1		かき乱し:連想逸脱	
42	3		かき乱し:連想逸脱	
43	1		かき乱し:連想逸脱	
44	3		主張:説明	
45	2		主張:説明(女王アリ)	話題5
46	3		受け答え:連続的發展①	女王アリとその
47	1		総括:結論確認	理由

単式2年 第4回目話し合いの発話機能分類(2)

発話 番号	話者	時間 経過	発話機能	相互作用の展開
48	2		問い尋ね: 投げかけ	
49	3		かき乱し: 連想逸脱	途中でバッタの話題に
50	1		かき乱し: 連想逸脱	なる.
51	3	4:00	かき乱し: 連想逸脱	
52	2		かき乱し: 連想逸脱	
53	5		問い尋ね: 疑問	
54	3		主張: 発案 (バッタは最後)	
55	5		総括: 結論整理 (女王アリ)	
56	3		主張: 異議	
57	1		態度: うながし	
58	3		主張: 発案	
59	4		主張: 異議	発話番号59
60	2		主張: 説明	バッタの有効性に
61	2		問い尋ね: 問い直し	ついて述べ合っている.
62	3		受け答え: 連続的發展①	
63	4		受け答え: 連続的發展②	
64	2		態度: うながし	
65	3	5:00	受け答え: 連続的發展③	
66	2		態度: うながし	
67	2		問い尋ね: 投げかけ	
68	3		総括: 結論づけ	
69	2	6:00	主張: 指示	話題6
70	3		主張: 説明	バッタの理由
71	3		かき乱し: 完全逸脱	話題7
72	2		かき乱し: 完全逸脱	すべて逸脱発話
73	3		かき乱し: 完全逸脱	
74	1		かき乱し: 完全逸脱	
75	2		かき乱し: 完全逸脱	
76	3	7:00	かき乱し: 完全逸脱	
77	1		かき乱し: 完全逸脱	
78	5		かき乱し: 完全逸脱	
79	4		かき乱し: 完全逸脱	
80	1	8:00	かき乱し: 完全逸脱	
81	3		かき乱し: 完全逸脱	
82	2		かき乱し: 完全逸脱	
83	2		かき乱し: 完全逸脱	
84	5		かき乱し: 完全逸脱	
85	2	9:11	かき乱し: 完全逸脱	