

学 位 論 文

教室談話の成立機制に関する社会文化的研究

—— 発話運用の柔軟性をめぐって ——

藤 江 康 彦

目 次

| | |
|------------------------------|----|
| 第1章 本研究の背景と目的 | 1 |
| 第1節 問題の所在 | 2 |
| 1. 教室談話研究の前提 | 2 |
| (1) 「教室談話」という現象 | 2 |
| (2) 教室談話研究の多様性 | 6 |
| ① 学習活動の社会文化性 | 7 |
| ② コミュニケーション規範 | 8 |
| ③ 言語コミュニケーションの対話的特質 | 10 |
| (3) 研究課題としての成立機制 | 11 |
| 2. 教室談話の成立機制に関する問題点 | 14 |
| (1) 集団性 | 14 |
| ① 発話生成の個別性 | 15 |
| ② 教室談話における個と集団の関係性 | 16 |
| (2) 発話順行性 | 17 |
| ① 発話の原初的対話性 | 18 |
| ② 発話順行性を支える言語現象 | 19 |
| (3) 集団性と発話順行性をめぐる問題点 | 21 |
| ① 談話システムの優先 | 21 |
| ② 談話システムと社会的規範との混同 | 22 |
| 3. 行為—ローカルな文化—制度的装置の相互関連 | 24 |
| 第2節 本研究の目的 | 32 |
| 第3節 本研究の方法 | 35 |
| 1. 対象 | 35 |
| (1) 対象学級 | 35 |
| (2) 対象授業 | 40 |
| 2. 調査方法 | 46 |
| (1) 観察 | 46 |
| (2) 質問紙調査 | 53 |
| 3. 分析方法 | 54 |
| (1) 分析の構成 | 54 |
| ① 分析資料の作成 | 54 |
| ② 分析の目的と分析方法 | 58 |
| (2) カテゴリーのコーディングによる数量的分析の方法 | 60 |
| ① カテゴリー分析の問題点と本研究における運用上の留意点 | 60 |
| ② 発話の単位 | 62 |
| (3) 解釈による質的分析の方法 | 63 |
| ① 分析の単位 | 63 |
| ② 分析上の留意点 | 64 |
| ③ 分析の手順 | 67 |

| | | |
|-----|--------------------------|-----|
| 第2章 | S学級の社会科授業における教室談話の分析 | 69 |
| 第1節 | 子どもの発話スタイルの独自性(研究1) | 70 |
| 1. | 問題と目的 | 70 |
| 2. | 方法 | 76 |
| (1) | 対象児 | 76 |
| ① | 対象児の選定 | 76 |
| ② | 矢野隆太 | 77 |
| ③ | 園田裕一 | 79 |
| (2) | 分析方法 | 81 |
| ① | カテゴリー分析 | 81 |
| 1) | 発話タイプ | 81 |
| 2) | 参入 | 81 |
| ② | 解釈的分析 | 83 |
| 3. | 結果 | 84 |
| (1) | 発話の全体的特徴 | 84 |
| ① | 学級全体 | 84 |
| ② | 矢野 | 84 |
| ③ | 園田 | 84 |
| (2) | 対象児の発話スタイル | 88 |
| ① | 矢野 | 88 |
| 1) | 学業的認知と「おかしみ」の混在 | 88 |
| 2) | 「まじめ」と「おかしみ」の切り替え | 92 |
| 3) | 発話対象の不特定 | 95 |
| ② | 園田 | 98 |
| 1) | 教師の働きかけに対する忠実な応答 | 98 |
| 2) | 教師への排他的な働きかけ | 98 |
| (3) | 対象児の発話スタイルの意味 | 101 |
| ① | 対象児の発話に潜在する知的欲求 | 101 |
| 1) | 矢野 | 101 |
| 2) | 園田 | 101 |
| ② | 対象児を取り巻く関係性 | 102 |
| 1) | 矢野 | 102 |
| 2) | 園田 | 102 |
| ③ | 対象児の発話スタイルの意味 | 105 |
| 1) | 矢野 | 105 |
| 2) | 園田 | 105 |
| 4. | 考察 | 106 |
| 第2節 | 子どもの両義的な発話の生成と教師の対応(研究2) | 111 |
| 1. | 問題と目的 | 111 |
| 2. | 分析方法 | 116 |
| (1) | 全発話のコーディング | 116 |

| | | |
|-------------------------------|-------|-----|
| ① 発話タイプ | ----- | 116 |
| ② 参入 | ----- | 117 |
| (2) 両義的なタイプの発話のカテゴリー分析 | ----- | 117 |
| ① 社会的機能 | ----- | 120 |
| ② 教師の対応 | ----- | 120 |
| (3) 発話事例の解釈的分析 | ----- | 120 |
| 3. 結果 | ----- | 121 |
| (1) 両義的な発話タイプの特徴 | ----- | 121 |
| (2) 両義的な発話タイプへの教師の対応 | ----- | 125 |
| (3) 話し合い場面における両義的な発話タイプの意味 | ----- | 128 |
| ① 課題解決の方向づけ | ----- | 128 |
| ② 授業進行をめぐる主導権の維持 | ----- | 134 |
| ③ 話し合いの活性化 | ----- | 138 |
| 4. 考察 | ----- | 143 |
| 第3節 教師による復唱の教授的意味（研究3） | ----- | 148 |
| 1. 問題と目的 | ----- | 148 |
| 2. 分析方法 | ----- | 154 |
| (1) 発話の機能のコーディング | ----- | 154 |
| (2) 教師の復唱のカテゴリー分析 | ----- | 154 |
| (3) 発話事例の解釈的分析 | ----- | 160 |
| 3. 結果 | ----- | 160 |
| (1) 教師の発話における復唱の位置 | ----- | 160 |
| (2) 復唱の形状と後続する発話との関連 | ----- | 160 |
| (3) 復唱の機能と後続する発話との関連 | ----- | 164 |
| (4) 復唱の形状と機能との関連 | ----- | 166 |
| (5) 復唱の機能と談話展開上の役割との関連 | ----- | 168 |
| (6) 教師にとっての復唱運用の意味 | ----- | 170 |
| ① 明示的評価の回避 | ----- | 170 |
| ② 授業進行の主導権の維持とテンポの調整 | ----- | 174 |
| 4. 考察 | ----- | 177 |
| 第3章 総合的考察 | ----- | 181 |
| 第1節 本研究の成果 | ----- | 182 |
| 第2節 教育実践への示唆 | ----- | 186 |
| 第3節 今後の課題 | ----- | 189 |
| 引用文献 | ----- | 191 |
| 謝 辞 | ----- | 201 |
| 資 料 | | |

図表一覧

第1章

| | | |
|------------|----------------------|-------|
| Table 1-1 | 分析対象授業一覧 | 41 |
| Figure 1-1 | 対象学級の座席表 | 45 |
| Table 1-2 | 観察授業一覧 | 48-49 |
| Figure 1-2 | 対象学級の学級通信における調査者の紹介文 | 51 |
| Table 1-3 | 対象授業における場面別発話頻度 | 56 |
| Table 1-4 | 対象授業における個人別発話頻度 | 57 |

第2章

第1節

| | | |
|------------|---|-------|
| Table 2-1 | 発話タイプと参入のカテゴリー | 82 |
| Table 2-2 | 発話カテゴリーの出現頻度（学級全体） | 85 |
| Table 2-3 | 発話カテゴリーの出現頻度（矢野隆太） | 86 |
| Table 2-4 | 発話カテゴリーの出現頻度（園田裕一） | 87 |
| Table 2-5 | 《事例1》第6時「ハマチ養殖」20'46"-23'30"のトランスクリプト | 89-90 |
| Table 2-6 | 《事例2》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」 16'03"-29'31"のトランスクリプト | 93-94 |
| Table 2-7 | 《事例3》第6時「ハマチ養殖」36'13"-37'52"のトランスクリプト | 96 |
| Table 2-8 | 《事例4》第1時「水産業の導入」21'48"-23'51"のトランスクリプト | 99 |
| Table 2-9 | 《事例5》ゲーム用鉛筆をめぐる、対象児とほかの男児とのやりとり | 103 |
| Table 2-10 | 《事例6》中休みにおける、園田と藤村らとのいざこざ | 104 |

第2節

| | | |
|------------|---|---------|
| Table 2-11 | 両義的な発話の社会的機能のカテゴリー | 118 |
| Table 2-12 | 両義的な発話への教師の対応のカテゴリー | 119 |
| Table 2-13 | 発話タイプと場面との関連 | 122 |
| Table 2-14 | 発話タイプと参入との関連 | 123 |
| Table 2-15 | 発話タイプと教師の対応との関連 | 124 |
| Table 2-16 | 子どもの両義的な発話の社会的機能と教師の対応との関連 | 126 |
| Table 2-17 | 《事例1'-a》第6時「ハマチ養殖」 20'07"-24'44"のトランスクリプト | 129-130 |
| Table 2-18 | 《事例1'-b》第6時「ハマチ養殖」19'29"-19'45"のトランスクリプト | 132 |
| Table 2-19 | 《事例7》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」 29'15"-33'12"のトランスクリプト | 135-136 |
| Table 2-20 | 《事例8》第4時「遠洋漁業」24'41"-30'36"のトランスクリプト | 139-141 |

第3節

| | | |
|------------|--|-----|
| Table 2-21 | 教師の発話の機能のカテゴリー | 155 |
| Table 2-22 | 教師の復唱の形状のカテゴリー | 156 |
| Table 2-23 | 教師の復唱の機能のカテゴリー | 157 |
| Table 2-24 | 教師の復唱の談話展開上の役割のカテゴリー | 158 |
| Table 2-25 | 教師の復唱に後続する発話のカテゴリー | 159 |
| Table 2-26 | 教師の発話の機能 | 161 |
| Table 2-27 | 教師の復唱の形状と後続する発話との関連 | 162 |
| Table 2-28 | 教師の復唱の機能と後続する発話との関連 | 165 |
| Table 2-29 | 教師の復唱の形状と機能との関連 | 167 |
| Table 2-30 | 教師の復唱の機能と談話展開上の役割との関連 | 169 |
| Table 2-31 | 《事例9》第7時「栽培漁業」35'57"-36'30"のトランスクリプト | 171 |
| Table 2-32 | 《事例9'》第6時「ハマチ養殖」33'57"-34'44"のトランスクリプト | 172 |
| Table 2-33 | 《事例10》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」 30'43"-31'43"のトランスクリプト | 175 |

※数字は掲載頁。

第 1 章

本研究の背景と目的

第1節 問題の所在

1. 教室談話研究の前提

(1) 「教室談話」という現象

近年、授業の言語的コミュニケーションの解明を目指して、「教室談話」(classroom discourse)を対象とする研究が進められている。

「談話」(discourse)とは、言語学では、「実際に使われる言語表現」であり、「単語一語でも談話と言えるが実際には複数の文からなっていることが多く、何らかのまとまりのある意味を伝える言語行動の断片である」(メイナード, 1997, pp.12-13)とされる。言語学では、談話には、話しことばだけでなく、書きことばも含まれる。また、話しことばには、会話のほか、営業の呼び声も含まれるし、書きことばには、描写文のほか、広告や新聞記事なども含まれており、対象とされる談話の範囲は広い。「談話は発話からなる」といった場合の発話とはコンテクスト化された文であり(橋内, 1999)、言語学における強調点は、談話は「ある状況で実際に使われ」「何らかのまとまりのある意味を伝える」ことばであるという点にあるだろう。

ただし、研究者の立場によって「談話」あるいは「ディスコース」の意味は違うものとしてとらえられている点は、言語学や言語人類学などいくつかの学問分野で指摘されている(メイナード, 1997; 橋内, 1999; 松木, 1999)。例えば、言語学では、スタッブズ(1989)のように談話を「文よりも大きい単位」として言語構造の分析を目指す構造論の立場

と、「言語使用」のあり方に着目する機能主義の立場とでは、談話のとらえ方が異なっている。このように「談話」の多様なとらえ方について、言語人類学者の松木（1999）は、生きたことばをなんとラベルづけするかは研究者の視点の問題にすぎない、と指摘する。つまり、「今—ここ」の相互作用で実際に現れている具体的なことばを「ディスコース」と呼んでも、あるいは「談話」、「言説」と呼んでも、そのことばと創造された意味は当事者たちにとっては同じはずであり、日本語での異なるラベルの使い分けは、研究者自身の立場を省みる機会を与えているかもしれない、という。

教育研究においても、「ディスコース」という語の多様性、多義性が指摘されている。川嶋（1994）は、「ディスコース」には①「テキスト」の次元、②「プラチック（慣習行為）」あるいは「相互行為」の次元、③「構造」の次元、④「制度」の次元、という四つの次元のうち、どの次元に分析の焦点を当てるかによって、研究の多様性が存在する、という。「社会理論的ディスコース分析」の立場では「ディスコース」は「言語表現化されたイデオロギー」、「言表」や「言表群」、叙述の「体系」や「方法」を意味し、「言語学的ディスコース分析」では「会話（対話）」すなわち「音声言語による相互作用の過程」を意味する（川嶋，1994）。教育研究で「談話」ということばを採用するということは、「会話」や「相互作用」に焦点を当てる後者の立場をとることを示すことになる。つまり、教育研究における「談話」とは、言表としてのテキストやそのイデオロギーというより、発話という音声言語であることを前提とし、「今—ここ」における現実の社会的相互作用、あるいは、相互作用で使用される文脈化されたことばを指す。

では、談話に「教室」を付して、「教室談話」とする研究上の意味は

なんだろうか。

教室談話における「教室」(classroom)とは、具体的な物理的空間としての教室という場所を指すばかりではなく、学習の現場の象徴として用いられている。焦点の当て方によって、「教室」の意味は多義的である。教室談話研究で実際に主たる対象となっているのは、学校教育における集団での学習活動としての話し合い場面であり、「授業」であるが、日常生活と差異化させ「学校教育」という特殊な状況としての意味が強調されることもある。また、固定化されたメンバーとしての子どもと教師から成る「学級」という閉ざされた社会的環境としての意味をもつこともある。さらに、授業といっても、一斉授業、子どもの発表活動やお話の時間、小集団学習、個別作業など様々な場面が含まれる (Cazden, 1986; Weinstein, 1991)。

「教室」についてどの意味を強調して用いるかは、まさに研究者の拠って立つ研究領域や関心によるが、どの立場であっても教室談話研究の遂行には、次の二つの問いが随伴する。

一つには、教育の実践研究として「談話」という視点をもちこむ意味は何か、という問いである。「教育という社会的行為は、『言語集約的』な活動である」(川嶋, 1994, p.75)といわれるように、学校教育の授業では、談話は量的にも質的にも重要な媒介物となっている。例えば、開始時の儀礼的挨拶、発問、応答、指名、講義、討論、意見表明、質問、朗読など、様々な機能の発話が認知的社会的環境において生成されることで、授業は進行し成り立っている。授業「参加」において、教室談話にいかに参加するか、ということは重大な問題である。秋田(1998)は、心理学の立場から、「談話」という概念の使用は、日常生活の様々な活動のなかで実際に人々が使用していることばや、ことばが生成される状

況や文脈，集団のあり方までを研究対象にするというスタンスを示すことになる」と指摘する。教育実践研究に「談話」という視点を持ちこむことには，授業でいえば，子どもや教師の現実の発話を対象とし，発話が生成された授業進行や課題解決過程の文脈，活動の形態，学習者集団としての学級の文化や関係性までを視野に入れて，「今—ここ」で生成される言語的相互作用によって成立する授業のありようを明らかにする意味があるだろう。

二つには，談話研究を「教室」に象徴される教育実践の現場で行うことの意味は何か，という問いである。主に社会言語学や社会学の会話分析の立場では，「教室」は「風変わりな社会的環境である」（Weinstein, 1991）とされ，法廷や医療などと並んで特徴的な制度的状況であるととらえられている（好井，1999）。子どもの学業不振が，家庭と「教室」との言語活動の非連続性によることなどが指摘されたり（Heath, 1982），談話の組織化過程に「教室」特有の秩序の成立がみいだされたりした（稲垣，1989b; 秋葉，1997, 1999）。このように，「教室」には，個別の学級や授業を超えて，学校教育ならではの談話の構成がみられることが分析され，「教師—生徒」という権力作用の含まれる社会的関係や，秩序に基づく制度的状況，学校でしか通用しない文化の存在が明らかにされた。つまり，「教室」は日常生活と差異化され，社会的，制度的，文化的にいかに特殊な場所であるのか，ということが強調された。

「教室談話」とは，この二つの問いの交差としてみるならば，『教室』あるいは『授業』という社会的，制度的，文化的に特殊な教育実践の場において現実に使用され，認知的社会的環境によって文脈化された話しことばによる相互作用である」といえよう。ただし，このなかの「ことば」とは，ミクロな一つ一つの発話や単語や文を指しているわけでは

ない。また、状況や場面を超えて一義的に意味がとらえられることばを指しているわけでもない。「文脈化されたことば」とは、ある状況において意味の確かさをもつことばであり、状況次第で意味が異なる可能性があることばである。前掲のように、教育実践場面における社会的相互作用の流れのなかで用いられている点が重要であり、言語的相互作用そのものを含意としている。その意味で、「教室談話」は、談話の参加者や観察者にとって可視化可能な事実であり、教育的、社会的、言語的な「現象」として定義づけられる。

なお、実際の研究では、学校教育における集団活動としての授業が、研究のフィールドとされることが多く、研究も蓄積されている。以下、本研究では、対象とする「教室談話」としては、学習者集団と教師が時空間を共にし、共通の課題や話題を集団活動として解決する「授業」の状況において生成される「談話」としたい。

(2) 教室談話研究の多様性

教室談話研究の実際では、前掲の二つの問い、すなわち「教育の実践研究として『談話』という視点をもちこむ意味は何か」と「談話研究を『教室』で行うことの意味は何か」の比重をどうとるかによって、研究の多様性がみられる。一つは、「談話」を授業実践として分析することによって、授業における子どもの学習活動のありようを明らかにしようとする研究である。二つには、学校教育の授業特有の談話構造やルールを明らかにしようとする研究である。三つには、教育実践よりは、談話そのものへの関心を背景に、教室場面を事例に、言語コミュニケーションの対話的特質を明らかにしようとする研究である。

本項では、それぞれの研究の立場で、教室談話という現象はどのようにとらえられているか、ということについて論じる。そして、次項で、問いのたて方の相違を超えて、「教室談話」を共通の対象とする研究として、教室談話のどのような性質を前提としているのか、ということについて検討し、教室談話研究の課題を指摘する。

① 学習活動の社会文化性

教育実践としての授業における子どもの言語的相互作用の分析から、子どもの学習活動のありようを明らかにしようとする立場がある。この立場の研究では、子どもの知的行為と社会的文化的環境との媒介物として教室談話をとらえ、学習活動がいかに社会文化的に構成されるのか、という課題が取り組まれている。佐藤（1999）は、社会的構成主義の学習論の立場として、人間の学習は、他者との社会的相互作用や社会・文化的状況の諸変数に相互規定されながら行われる、という見方に立つことを示したうえで、言語コミュニケーションについて次のように指摘する。すなわち、この立場では、差異のある考えをもっている者同士が言語というコミュニケーションの道具によって「合意形成」に向かう活動を重視するのであり、差異性を尊重しながらより整合性の高い認識へと向かう可能性を対話や相互作用に求める、という。

例えば、佐藤（1996）は、小学4年の国語科の話し合い場面を記述的に分析し、教材解釈をめぐる子どもたちの発話が、自らの意見を排他的に主張するモノローグ的なものから、相手の視点を含み、自他の違いをより自覚的、明示的に表出するダイアログ的なものになる過程を明らかにした。同様のことは、日本の小学校における理科の授業の話し合いを分析したWertsch & Toma（1995）によっても報告されている。

従来、学習者の理解過程や読解過程は、実験室的に「事前一事後」の調査の比較でしか明らかにされなかったが、佐藤やWertschらによって、他者との相互作用で実現されていく過程が明らかになった。

これらの研究に特徴的なのは、個人間の多様な考えの差異を認めたいうえで、個人の知的営為を学級に媒介し、授業参加者間の合意形成を志向する過程として言語的相互作用がとらえられている点である。授業には、行為者としての子どもの様々な意志に基づく発話が存在する。発話の連鎖である教室談話は、葛藤を出現させ調整を行う学級集団独自の営みとしてとらえられている。

② コミュニケーション規範

言語的相互作用に制約を与えるコミュニケーション規範に注目し、「教室」という社会的制度的環境の特殊性を明らかにしようとする研究がなされている。

とりわけ「発話の順番どり」(turn-taking)、すなわち、誰がどのタイミングで発話するのか、ということに関する規範は、初期の教室談話研究以来の課題である。Mehan (1978, 1979) は、授業は I (Initiation: 教師の働きかけ) - R (Reply: 子どもの応答) - E (Evaluation: 教師の評価) という相互行為の連続から成ること、整然とした相互作用はこのような「発話の順番配置」(turn-allocation) を経て達成されることを明らかにした。すなわち、I-R-Eのような構造のもたらず「発話の順番」(turn) をいつ、どのように取得するかをめぐる規範が、参加者たちに認識されているのである。教師に続く子どもの順番どりが、教師の指名を受けるか、子どもによってなされるかによっても、その後の相互作用のあり方が違ってくる (Green, Weade, & Graham, 1988)。I-R-Eの場合には、McHoul

(1978) が明らかにした順番どり (turn-taking) の例と同様、子どもは教師の後に続き、再び教師に受け渡すという権利しかもたず、それが規範として認識されているため、整然とした相互作用が進行するのでであるとされた。

ただし、このようなコミュニケーション規範の運用は、教師と子どもの間で異なる。教師は、I-R-Eのような構造を、指導の資源としている。例えば、それを、子どもに情報を伝達し、応答する子どもの人数を把握し、授業進行を修正し、予期しない子どもの反応に対処し (Doyle, 1986)、子どもの発話を方向づけたり、評価するための質問を生成する (French & MacLure, 1981; Cazden, 1986) ための資源としている。

一方、子どもは、I-R-Eのように構造化されたやりとりに参加するためには次のことを理解していなければならない。すなわち、教師の働きかけに挙手で応答する場面と全体で唱和する場面を判別すること (Weade & Evertson, 1988)、自分の発話が教師に復唱されたとき、イントネーションが上昇すれば誤答であり、下降していれば正答であること (Gumperz, 1981)、発話権を保持したければ関連する話題を話し、授業展開を変えたいなら新たな話題を導入すること (Mehan, 1979)、などである。子どもは、ことばのトーンや表情、誤答への反応など、教師の発する手がかりやキューに敏感になり (Gumperz, 1981)、文脈に応じた適切な発話や行動の仕方を学ぶのである。結果として、コミュニケーション規範は、授業や学習活動を円滑に展開させるための資源として機能しているといえる。

これらの研究では、教室談話は、何らかの規範に基づいて生成されており、発話は単なる認知の内的表象ではなく、社会的な行為であることが示された。

③ 言語コミュニケーションの対話的特質

認知や話しことばの研究の一領域として教室談話研究を位置づけ、「教室」場面を例に、人間の知的営みである談話が相互行為としてどう成り立っているのか、ということをも明らかにしようとしている研究がある。

この立場では、日常的会話をコミュニケーションのひな型としたうえで、教室談話は、このひな型から歴史的に複雑な変化を遂げたもの（茂呂, 1997a）であるにとらえる。つまり、教室談話を、話し手と聞き手が出会う場にとらえたのである。教室は、数十人の潜在的な話し手と聞き手がいる空間であり、教室はいくつもの「声」がとび交う場である。内容をみても、教室談話には教科の内容、仲間うちの話、家庭の話題など教室には多様な「声」が潜在する（茂呂, 1997a）。そこで、教室における言語的多様性が注目された。

その例として、「発話の型」の使い分けが挙げられる。発話の型とは、発話の「らしさ」や「表情」（茂呂, 1997d）である。発話の型には、使用する社会集団や地域集団による型の差異を指す「方言」や、使用状況による型の差異を指す「レジスター」、内容と相関する型の差異を指す「ジャンル」、個人的な特徴に基づく型の差異を指す「スタイル」、などがある。茂呂（1991, 1997d）は、山形県の教室で「方言」と「共通語」という二つの型が使い分けられていることを明らかにした。彼によれば、教師の方言使用が、子ども自身の生活経験についての語りを誘発し、授業進行の停滞を打開していた。また、子どもの方言使用は自由発話と、また、共通語使用は「挙手－指名－起立」を経る公式度の高い発話権取得と、強い相関を示していた。さらに、岡本（1997）は、教室において、「丁寧体」が「フォーマル」、「普通体」が「インフォーマル」

というメタメッセージとなっていることをみいだした。教師は、丁寧体と普通体とを使い分け、子どもの発話の抑制と促進を行って授業の効率的進行を図っていたという。また、教師と子どもの非公式な交渉（普通体）や、教師による公的権限の行使（丁寧体）もみられたという。

このように、教室談話においては、いくつもの発話の型がぶつかり合い、調整されている。その発話の型も、学校対家庭という単純な対立を超えて、教室内の関係性や他の参入行為のありようを反映し、複雑化している。この限りで、教室談話は、対話的特質として、聞き手と話し手の関係性や背後の文化によって、多様な「声」から成っていることが示される。

(3) 研究課題としての成立機制

以上のように、研究の立場によって、教室談話という現象のとらえ方が異なっていた。そのとらえ方の違いは、教室談話の分析を通して明らかにしたい研究課題の違いに主に由来している。教室談話という現象は、学習活動の社会文化性という研究課題からすれば差異ある「声」の合意形成の実践であり、コミュニケーション規範の有用性という課題からすれば権力の非対称性が現れる秩序のかたまりであり、認知の社会性や対話的特質という課題からすれば話し手と聞き手の相互行為であった。

教室談話という現象をどうとらえるか、という問題は、教室談話はいかに成立しているのか、という問題でもある。なぜなら、ある現象を教室談話としてみいだすことは、ある現実の相互作用に対し、教室談話として成立していると判断することであり、判断する研究者の解釈でしかない。本山（1999）は、「学習」という事象をとりあげ、それは、子ども

もの活動としての行為と、その行為の意味を「学習」としてみいだそうとするおとなの解釈行為との連関によって生成される、と指摘している。そうすると、教室談話をどうとらえるのか、という問題は、現象についての研究者の記述や解釈の問題であり、研究者の立場に依存する。そして、教室談話という現象をどのようにとらえたか、ということ記述することは、教室談話が現象としてどのように成立していたか、ということについての解釈となる。例えば、教室談話は「差異ある『声』の合意形成の実践」という現象であると表明することは、実際に、ある学級において考え方の異なる発話が先行する発話に対して反発や賛同を示しながら、一方では個人の認識を高め、他方では集団としての合意の方向に進んでいく現象を記述することであり、それは同時に、その学級では教室談話がどのように成立しているのか、ということについての解釈を示していることでもある。ここに、教室談話はどのように成立するか、という成立機制の問題が、教室談話研究の本質的な問題として現れてくる。

しかし、今まで、成立機制の問題は、それぞれの問題関心からアプローチされており、問題関心によって限定的に論じられてきた。例えば、特定の授業における相互作用に参加する者の行為の問題であり、規範やルールを共有する学級集団の文化の問題であり、制度的状況における対話システムの問題であった。

研究者の問題関心によって教室談話のとらえ方が異なっても、それは研究者側の問題である。教室談話としてみいださう言語コミュニケーションは、授業参加者の教育的言語的「実践」であることは紛れもない事実である。問題は、教室談話の成立機制の議論を、授業当事者の実践感覚にどのように近づけるか、ということである。

教室談話の研究は、教室のコミュニケーション・システムの研究であ

るとしたCazden (1988) は、コミュニケーションの言語機能として、次の「三つの核」を挙げる。一つには、命題情報のコミュニケーションとしての「命題的機能」であり、二つには、社会的関係の形成と維持としての「社会的機能」であり、三つには、発話者のアイデンティティや態度の表現としての「表現的機能」である。そして、発話はたいてい多機能であるという。

つまり、言語的コミュニケーションとしての授業とは、子どもや教師という授業参加者が、ことばを媒介に、学習材あるいは教材となる文化財をめぐる自らの考えをもち、それを表現し、社会的関係を築き、授業実践の認知的社会的環境に自らを位置づけるという一連の「生の営み」として成立している。教室談話がどのように成立しているのか、ということを見ることは、授業実践というものがどのように生成されるのか、ということを見ることにつながっている。言い換えれば、教師や子どもが発話行為者としてどのように授業に参加しているのか、という問題を捨象して、教室談話の成立機制の問題は成り立たない。

そこで、本研究では、教室談話の成立機制自体を課題とし、より包括的な視点から議論していくことにしたい。

改めて、成立機制の問題として前掲の多様な研究を見直したとき、研究上の立場の違いを超えて、教室談話の成立にとって必要なコミュニケーションの性質として、何が前提とされてきたのだろうか。

一つには、教室談話の「集団性」である。教室談話の集団性とは、授業は学級集団の社会的相互作用によって協同的に成立しているという性質である。それぞれの研究では、次のような点に特徴的に示されている。学習活動における、授業参加者間で異なる意志が、葛藤や調整を経て学級集団としての合意形成に導かれるという点に、個と集団との関係性や、

集団内の葛藤が表れている。学級の成員でコミュニケーションの規範やルールを共有し運用したり、教師と子どもとの間の権力作用を前提としている点で、集団の文化や関係性に焦点が当てられている。教室談話を対話としてみると、数十人の潜在的な話し手と聞き手が存在し、様々な「声」が交錯するとみている点で、集団単位の対話が想定されている。

二つには、「発話順行性」である。発話順行性とは、集団において一人の発話者とそれ以外の聞き手という役割のもと、発話者の交替によって順次進行する談話の性質である。前掲の研究では、発話の順番どりは、参加者にとって教室談話に参入するために重要であることが示されていた。発話の順番どりに関する学級の規範を教師が利用し、子どもは規範によって制約を受けていると指摘されている点や、教室談話のひな型として原初的対話が想定されている点で、発話者と聞き手が存在し、話者交替をくり返すことが教室談話の特徴であるとみなされている。だとすれば、どうやって話者が交替するのか、ということが重要な問題となるだろう。

以上のように、教室談話の成立に必要なコミュニケーションの性質として「集団性」と「発話順行性」が前提とされてきた。項を改めて、この二点について、先行研究に示される議論を検討することにする。

2. 教室談話の成立機制に関する問題点

(1) 集団性

教室談話の集団性とは、授業は学級集団の社会的相互作用によって協同的に成立しているという性質である。発話は社会的現象である（バフ

チン, 1989) と同時に, 「ことば」は個々の話者の具体的な発話のかたちをとる (バフチン, 1988) ということを前提としている。以下では, 発話生成の個別性と, 教室談話における個人と集団の関係性は, どのようにとらえられうるのか, ということを検討する。

① 発話生成の個別性

教室における発話生成の個別性は, 課題解決の遂行や学級内での関係性への対応として論じられてきた。例えば, 討論における子どもの発話内容や表現形式は, 自分なりの観点や経験などに基づく, 課題内容との関わり方に応じている (山住, 1994, 1998)。また, 子どもなりの課題解決の進め方に応じて, 発話のタイミングが異なることもあるし (佐藤, 1996; 佐藤・星野・竹本, 1987), 自己中心的に発話することで, 他者との軋轢を生み出すこともある (本山, 1998, 1999)。さらに, 発話内容に確信をもっていても, 聞き手に受容されない可能性があれば発話するのをとどまる場合もある (大谷, 1997; 佐藤, 1996; 佐藤ら, 1987)。子どもの発話生成は, 課題解決への関与の仕方を反映するだけでなく, 学級や下位集団での位置関係に応じて, 発話の相手や内容を選択して個別性を示す (庄井・邑岡, 1992)。

このような, 子どもの発話生成の個別性は, 発話方略に解消されるのではなく, それぞれの子どもの, 授業への自己定位の仕方を示している (保坂, 1999) 可能性がある。そうすると, 子どもが教室の社会的環境でどのようにふるまい, 集団の中にどのように位置づきうるのか, ということが問題となるだろう。

② 教室談話における個と集団の関係性

教室談話の生成に現れる参加者と集団との関係性については、二点指摘できる。

一つには、個人の発話生成と集団としての談話の過程とは、連動的な関係にあるだろう。授業に参加する子どもの個性の生成と、学級文化の生成とは連動する、と指摘されている（本山・無藤，1999）。それと同様、個々の子どもの発話行為が、集団としての談話の内容や展開に影響を及ぼされると同時に、子どもの個別的な発話行為の新奇性や反復によって、談話進行自体が変化したり新たなルーティンが生成されるなど、個人の発話生成と教室談話の生成は連動している可能性がある。

二つには、個人の学習活動に基づく発話の内容やタイミングの差異が、集団としての談話過程を活性化するという関係性である。佐藤（1996）、および佐藤ら（1987）によれば、討論場面において、個人の学習活動に基づく相互交渉の利用の仕方の違いが、学級の話し合いのなかで果たす役割の違いとなって現れる。例えば、話し合いの初期に問題提起的な発言をする子どももいれば、ほかの子どもの意見を整理し、焦点化の役割を担う子どももいる。また、話し合いの展開上重要なカギとなる発言を行う子どももいる。このように、学習活動における参加者間の発話行為の差異が、学級としての談話の進行を促進している可能性がある。

一方、発話生成が個別性をもつからこそ、集団の場で発話することには心理的負担が伴う。例えば、一斉授業において、発話するとき、子どもは躊躇したり円滑さを失うことがある（中田，1997）。また、子どもの挙手行動は、結果予期や結果価値、自己効力の影響を受けているという研究（藤生，1991，1992，1996）からは、子どもにとって挙手を行うこ

と自体が、心理的負担を伴う行為であるということが示唆される。

そうすると、個人の行為を集団の談話進行に媒介する手だてを、人為的に作り出すことも必要となる。手だての一つとして、教師による明示的暗黙的な誘導があるだろう。例えば、教師は子どもに質問をくり返すことで、暗黙的な発話要求や意見の再検討の要請を行うことがある（樋口，1995）。また、日本語非母語児に対して、挙手をしていなくても指名を行い、次第に挙手を促すことで、あたかも自主的に意見表明しているようにみえる発話を行わせようとすることがある（石黒，1998）。

別の手だてとしては、話し合い活動におけるルーティンの導入が挙げられよう。例えば、集団に向けて発話する不安を軽減するため、「①結論を先に、②理由づけを正確に（「そのわけは〇〇だからです」）、③内容を整理して（「第一に〇〇……、第二に〇〇……です」）、④長い話は題目を提示して（「わたしは〇〇について発表します」）発言する」といったような、「集団を意識した発言形式」（杉山，1987）を学級のとりきめとすることもある。また、小学1年生の学級担任が、入学後初期の段階で、授業参加の手段として「ハイ、……ガ、……マス」といった発表のスタイルを教えることもある（石黒，1995）。

以上より、個人の行為としての発話生成と集団活動としての談話生成は相互に影響を及ぼし合い、集団活動としては行為者同士による「今一ここ」でのやりとりが生々しく展開しているという点で、集団の協同的な談話の営みを示す集団性は、教室談話の成立に貢献している。

(2) 発話順行性

発話順行性とは、集団において一人の発話者とそれ以外の聞き手とい

う役割のもと、発話者の交替によって進行する談話の性質である。パーティーのような複数の小集団による会話の同時多発的な状況や（後安，1999）、講演会のような独話的な談話の状況とは異なる。

① 発話の原初的対話性

談話における「発話者」と「聞き手」の存在や話者交替については、言語実践の具体性に注目する言語論や日常会話研究において論じられている。例えば、ロシアの言語学者バフチンは、発話生成に「発話者」と「聞き手」の存在を措定し、全ての言語活動を、応答を想定して行われる「対話」であるにとらえている。バフチン（1988）が指摘する発話の特質のうち、次の二点は発話順行性と密接な関係をもつ。

一つには、「境界性」である。発話の境界は、基本的に話者の交替によって定まる。どのような発話も、先行する「他者の発話」に「自分の発話」が続き、さらに「他者の返答」が後続する点で、絶対的な始まりと終わりをもっている。発話という単位は、話者にとってはことばを引き渡すことで終わり、聞き手にとっては話し終わりによる沈黙を感知することで終わる。言い換えれば、次の話者が参入し発話が移行する可能性がある箇所が知覚されることによって明確に画定される。

二つには、「完結性」である。話者交替は、話者が言おうとしたことを全て言い終えたことで成立する。発話の「完結性」に重要な基準は、発話に対して返答することが可能になることである。発話に対して、何らかの反駁を可能とするためには、発話は「完結性」をもたなければならないのである。

バフチンの論に基づけば、発話は、そもそも順行性を前提としているといえる。言い換えれば、発話順行性とは、反応のために発話する発話

者と、返答という能動的なコミュニケーション行為を行う聞き手との「対話」の連鎖を指しているということになる。

ただし、発話順行性は会話の機制の絶対的な原理ではない。菅原(1996, 1998)は、ブッシュマンのグイという集団における「同時発話」に着目し、発話順行性に基づかない会話のあり方を明らかにした。並行的同時発話が起こるのは、限られた人数同士の濃密な交際のなかで、互いに発話の文脈を共有しているためであったり、彼らは聞き手を「聞く義務」に拘束することなしに、「話す権利」を行使しているためであるという。したがって、聞き手の「聞く義務」と話し手の「話す権利」を同時に成立させることを条件とする発話順行性は、広く用いられているけれども、文化的な特殊性をもつ性質であるといえるだろう。

バフチンが想定しているのは一対一の対話であるが、教室談話では、発話者は聞き手の集団との間で「一対多の対話」(中田, 1993, 1997)を行うことが要求される。つまり、教室談話において、集団には、「一人」が「発話する権利」と、「集団」で「聞く義務」とが同時に課される。教室談話において発話順行性は、集団単位で社会的相互作用を円滑に促進するシステムとしてみることができる。

② 発話順行性を支える言語現象

近年、会話研究や談話研究において会話や談話の成立機制を明らかにしようとする試みのなかで、発話順行性の存在が逆照射されている。すなわち、談話成立の実現や維持に貢献するような言語現象が注目され、「発話者」－「聞き手」という役割に基づく談話への参加の仕方や話者交替のメカニズムが確かに存在することが明らかにされている。

では、どのような言語現象が注目されているのだろうか。

例えば、「いいよども」である。話し手の発話に出現する「リスタート」、「ポーズ」、「イントネーション」(Goodwin, 1981) や、「あの一」といういいよども(西阪, 1999) は、会話者たちにとって「話し手」や「聞き手」としての仕事を達成し、協同的に会話を遂行していくための工夫となっている。教室談話においては、教師が「話し始めを言い違える」という言語現象が、子どもには自由発話を停止して教師の発話に注目するための手がかりとなる(茂呂, 1996a, 1996b, 1997b, 1997c, 1997d, 1999)。つまり、「いいよども」という現象によって、誰が「発話者」で誰が「聞き手」であるのか、ということが示されるために、参加者は「発話する」あるいは「聞く」という行為を遂行することができるのである。談話における、発話者－聞き手という参加の仕方が、談話を進行させる重要な要件になることが示唆される。

また、相互作用の展開において、談話に発話を参入させるタイミングである「カイロス・タイム」が、文脈に適切であるかどうかの手がかりとして利用されるといわれる(Erickson, 1982, 1996)。「カイロス」(kairos)とは、時計に代表される量的物理的な時間を示すクロノス(chronos)と異なり、季節や天気、歴史的な転換点など質的な時間であり、社会的、現象的な時間である。時には速くなったり遅くなったり、あるいは規則的に刻まれたりするテンポの変化に注意を払うことで、「聞く」行為を遂行したり、話者交替の時機に注意を向ける際に、参加者は認知的心理的負担を軽減させ、話者交替が円滑化されるのである。

以上のような言語現象は、談話の参加者に、自らを「話し手」、「聞き手」のどちらに位置づけているかという参加構造(Erickson & Shultz, 1981)を示し、確認し合わせる資源となっている。

以上、教室談話において発話順行性は、授業参加者の行為や学級集団

の教室談話の生成を支え、また、制約を与える談話システムであるといえるだろう。同時に、行為者や学級集団は、発話順行性を維持するために何らかの手がかりを共有し、運用しているともいえるだろう。行為者が参加している特定の集団としての談話のあり方を示す集団性と異なり、発話順行性は、授業に参加する各個人の行為や特定の学級集団の独自の営みを超えて、学校教育における「教室」での言語的コミュニケーションを支えている点で、「制度的装置」の一つとしてみなすことができるだろう。

(3) 集団性と発話順行性をめぐる問題点

教室談話は、現実の社会的相互作用の母体としての集団性と、談話の構造やシステムとしての発話順行性という二つの性質をもつ。しかし、研究上では、集団性と発話順行性は必ずしも相互に関係づけられてこなかった。言い換えれば、特定の学級集団や授業という現場における現実の発話運用と、特定の学級や授業を超えて用いられる談話システムによる作用との間に研究上の分断や混同があった。

① 談話システムの優先

教室談話の構造化が可能であるという前提で、特定の現場を超えて一般化可能なモデルやパターンの構築が目指され、学級独自の発話運用のあり方が捨象されることがあった。先行研究では、教師－子ども間の相互作用と子どもの学習成果とを因果論的に結びつける「過程－成果」モデル (Cazden, 1986) や、「送信者→通信路→受信者」という単方向的、単線的な通信モデル (シャノン & ウィーヴァー, 1969) に基づき、発

話間の関連（砂沢・鈴木, 1960; 鈴木・阿部, 1962; 阿部, 1973; 岸, 1981a, 1981b）や、連続する二発話の連鎖（Flanders, 1970）、カテゴリー間の遷移パターン（赤堀, 1989）が構造化、類型化されたのである。

こうした汎用モデルやパターンの、構築や適用には問題がある。第一に、構築されたモデルやパターンの機能主義的な使い方である。汎用モデルの適用は、発話行為を機能に限定することで成り立つ。発話者が誰か、発話は誰に向けられ、どんな文脈において生成されたかなど、その現場特有の発話運用はモデルの適用外であり、視野には入れられない。第二に、発話順行性は、教室状況において支配的に機能するために、自明のシステムとされ、それ自体が議論の対象とされない。モデル構築が可能であったのは、発話が時系列的に展開するという発話順行性をゆるぎないシステムとして利用したからである。しかし、自明視されたために、発話順行性はなぜ教室状況を特徴づける談話のシステムとして機能するのか、といった順行性自体の運用はそもそも問題にされなかった。

したがって、モデルの構築や適用を目指す限り、教室談話の成立を機制するのは、「教室」ならばどこでもみられうる固定的な談話の構造であることになる。談話のシステムは、相互作用の現実と分断されたうえで、機制上の優先性をもたせられている。しかし、モデルの適用によって、教室談話のマクロな構造については後づけとしての説明が可能となっても、その談話自体を支えている行為はなぜ生成されるのか、ということは説明されない。そもそも、そうした構造を行為者が自らの意志の実現のために活用しているかどうかは、別の問題である。

② 談話システムと社会的規範との混同

談話システムとしての発話順行性が、学級集団の社会的規範やルーテ

インと必ずしも区別されなかった。例えば、Mehan (1978, 1979) が、教室における相互作用の構成として、Initiation—Reply—Evaluationという連鎖を示したとき、それはある学習者集団でみられる行為として提示され、発話順行性の一つの表れだとされた。しかし、その後、I-R-Eの連鎖は、教室談話の分析枠組みとして援用されたり (Edwards & Westgate, 1994; 鹿毛・上淵・大家, 1997)、教師を課題導入や質問や評価など主導的な役割に、子どもを教師の求める応答を埋め込んでいく役割に、限定する装置とみなされた (稲垣, 1989a)。つまり、I-R-Eの連鎖は、引用されるうちに、「教室」という環境における談話の成立を機制する談話システムとして、一般性もたせられていったのである。したがって、I-R-Eが研究で分析の道具として使われるうち、それは談話システムなのか、談話生成の現場における規範やルーティンなのか、その境界が曖昧になり、使い分けが不明確になっていった。

集団性と発話順行性に着目することで、個人の発話生成行為、集団としての発話運用、そして発話順行性のような談話システムという、教室談話の生成をめぐる三つの極が示された。しかし、学級集団における発話運用と、談話システムによる作用との分断や混同の問題が提起しているのは、教室談話の成立機制を、支配する談話システムと、規定される行為との一方向的な二極面でとらえることの問題である。正確に言えば、個人の行為が現場の文化と混同された談話システムに規定されるとみなされることと、現場の学級や授業なりの発話運用が制度的な談話システムに支配されるとみなされることとの二つの場合がある。そのため現実の発話行為を規定しているのは、制度的環境なのか、ローカルな現場の文化なのか、行為は規定されるだけなのか、あるいは、行為者は自らの意志の実現に向けて能動的な対応を示すのか、など、行為生成の内実に

充分迫れなかった。次項では、成立機制の問題を行為と現場の文化と制度的談話システムとの三項関係として、よりダイナミックにとらえることの可能性を検討したい。

3. 行為—ローカルな文化—制度的装置 の相互関連

談話システムと、現場の集団の文化と、個人の行為とは、教室談話の成立機制として、どのように関係し合っているのだろうか。

日常会話の進行を説明するシステムに「順番どりシステム」(turn-taking system) (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; シェグロフ & サックス, 1989) がある。このシステムは、単一の会話では基本的に一時に一人の話者が話し、話者の交替によって会話が進行する、という会話の特徴を説明するものである。重要なのは、会話者たちは発話の切れ目を予測し、話者の順番をどのように割り当てているか、という問題である。Sacksらは、話者交替の仕方について基本的なルールのセットを提示した。すなわち、現在の発話が最初の切れ目に達し、話者交替の移行適切箇所に至ったとき、現在の話し手が次の話し手を選ぶのか、現在の話し手以外の者が話し始めるのか、現在の話し手が引き続き話すのか、いずれかの仕方、話者交替が起こるというルールである。(Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)。

この「順番どり」は、「会話をしながら話し手の順番を継続的に秩序づける『装置』」(シェグロフ & サックス, 1989) であり、英語のみならず言語を超えて「どんな会話」(any conversation) でも通用しうる可

能性をもっている点で (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), 教室談話における発話順行性と同様, 「制度的装置」であると考えられる。

ここでいう「制度」とは, 教育や学校, 行政や司法など, 人間が意識的に作りだし, 法制化したり実定化したものばかりを指すのではない。

『コンサイス20世紀思想事典 (第2版)』によれば, 「制度」とは, 「個人に対して外在的で, 拘束力をもつ人びとの間の関係または行動様式の範型のこと。意識的につくり出されることもあれば無意識的に成立することもある」(山口, 1997, p.556) とされる。発話順行性や順番どりシステムは, 会話者にとって, 教室談話や日常会話を進行させるために従わなければならないルールである点で拘束力をもつ行動様式の型であるが, 特定の会話を超えて汎用性をもつルールとして取り出せる点で外在的であり, 会話実践において習慣的に成立している点で, より無意識的に成立している。

さらに前掲の事典は, 「制度」の機能として次の二点を挙げる。

- (1) 人びとの関係や行動様式を標準化し, 統制することによって, 相互間の行為予期と調整を可能にし, 社会関係や社会秩序の維持・安定化をもたらすと同時に, 人びとをその都度の意思決定の負担から解放する。
- (2) 制度的行為としての役割を通して個人の経験のなかに具象化されることによって人びとの社会化に寄与すると同時に, 標準化された様式に基づく欲求充足を保証することによって社会統合を可能にする。(山口, 1997, p.556)

このうち, (1)については, 今までの議論にも部分的に出ているよう

に、発話順行性や順番どりシステムにもあてはまるだろう。これらの装置は、「カイロス・タイム」や「話し始めの言い違い」にみられるように、会話者たちに発話の切れ目を予測させ、次の話者が誰になるのか、調整させる機能をもっている。会話の参加者たちは、この装置に従うことで、発話の終わりをどうやって感知するのか、適切な発話のタイミングはいつか、次に誰が発話するべきか、発話の切れ目ごとにくる発話の移行の問題、について、いちいち意思決定をする負担を軽減される。教室談話の発話順行性や日常会話の順番どりシステムによって会話者の会話行為が標準化され、会話が円滑に進行、成立し、会話者間に社会的関係や「教室」の社会的秩序がもたらされ、維持、安定する。

成立機制に関して注目したいのは、(2)の方である。これは、次のように、制度的装置と個人の行為との関係について、相互方向的である可能性を示唆している。一つには、制度的装置は個人の経験や行為に具象化されるという点である。制度的装置は、全くの外在的あるいは支配的な装置として機能するわけではない。ルールとして外在化や可視化が可能であると同時に、個人の行為において様式として採用され、実際に使用されることでルールとしての機能を果たしていることが示唆される。もう一つには、標準化された、あるいは、成員に既に共有されている様式や型に従って行為を生成することで、その行為の目的を達成する欲求の充足を保証するという点である。発話順行性や順番どりという談話システムに従っているために会話者は少ないストレスで会話に参加できる。発話は、自らの意志の表明あるいは実現という目的のある行為であるが、会話者は、会話の進行には円滑に参加することで、発話による意志の表現欲求を充足させやすくしていると考えられる。

シェグロフらは、前掲の「順番どり」は、一発話ごと局所的に作用す

ると指摘する。つまり、次の話者が選択されるのは、現在の発話の内部においてであり、次の話者への移行が適切になされるのは、まさに現在なされている発話が完了する場所においてである。つまり、順番どりという制度的装置は、分析者の構成物として作られたものでも、会話を支配的に決定づけるモデルなのでもなく、会話者たち自身が適切な会話を構成する際に考慮に入れていることを、そのまま記述したものである、という（シェグロフ & サックス, 1989）。

このような見方に立つと、談話システムは、日常会話あるいは教室談話といった会話のジャンルのなかで汎用的に使用される可能性をもつけれども、実際の運用では、当事者である行為者同士が参照し、使用することで相互作用を生成している点で、「制度」的装置といえるだろう。言い換えれば、日常会話の順番どりシステムは、会話の当事者が「実際にそのつど自分たちの相互行為を組織するために、自分たちでもちいている『やり方』」であるとの指摘にあるように（西阪, 1997, p.14）、制度的装置とは、相互作用行為を組織する仕方として行為のなかに現れるものであり、相互作用のために利用されることなしには機能しないという点で、行為とは相互関係にあるといえるだろう。だとすれば、行為者は、制度的装置の利用にあたって、何らかの能動性を発揮できる可能性ともつと考えられる。

ただし、前掲の順番どりシステムは日常会話の制度的装置である。日常会話では、参加者数が比較的限られており、話題も可変的で、「話す」という目的と手段が一致しやすいのに対し、教室談話では、数十人の潜在的な話し手と聞き手が課題解決という目的のためにその手段として話し合う。教室談話の成立機制を考える際に、制度的装置と個人の行為との相互関係のみでは、集団性をどう位置づけるか、という問題をみおと

すことになる。

好井（1999）は、教室での秩序を解読するとき、I-R-Eが授業の秩序化において核心にあるとは、無前提に主張することはできないとしたうえで、授業という実践は、談話システムとみなされたI-R-E以外の、様々なプラクティスから構成されており、教師と生徒がつくりあげている教室に個別のローカルな「歴史性」「文化性」は、会話データを解読するうえでの重要なリソースであると述べる。好井の指摘からは、教室談話の成立機制として、制度的装置とは別に、「ローカル」な集団の文化に着目することの重要性が示唆される。

ここで用いる「ローカル」(local)とは、地方や地域といった地理的な特性を示すことに限らない。文化の「局在性」あるいは「局所性」を示す語であり、例えば、社会集団、会話参加者間、もっと狭くいえば「今-ここ」で起きている相互作用の固有性を強調する語である。

ギアーツ（1999）は、著書『ローカル・ノレッジ』において、「法」を事例にとりあげ、事実と法との関係のとらえ方が文化圏によって異なることを明らかにした。彼によれば、法は「ローカル・ノレッジ」である。事実あるいは出来事と、法あるいは規則とを別のものだとするアメリカの法観念は、全世界的なものではない。ギアーツは、「法」に相当するものとして、イスラム的な「ハック」(haqq：真実)やインド的な「ダールマ」(dharma：義務，徳)，マレーシア的な「アダット」(adat：慣習)をとりあげ、それぞれの概念の違いを論じている。例えば、「アダット」とは、できごとと規則と、政治，慣習，信仰，感情，象徴，過程と形而上学が精妙に一体となっている概念である。このように、欧米で普遍的な概念だと思われていた「法」が、実は、文化圏独自の観念として「ローカル」に存在するのである。つまり、人類学者のギアーツに

よれば、「ローカル」とは、場所、時間、階級など多様な問題のほか、語調（アクセント）にも関わっているものだという。語調とは起こっている現象の特徴についての地方のことばによる描写であり、地方のことばが示す想像力と関係している。したがって、法とは、「ローカル・ノレッジ」であって、場所と無関係な原則ではない。そして法は社会生活を構成するもので、社会における価値の単なる反映ではない、という。

以上のギアーツの論文からは、教室談話のローカルな側面に関して次の三点が示唆される。一つには、発話順行性のような制度的装置は、教室談話を構成するものである。ただし、学級集団の価値や秩序の反映ではない点で、ローカルな文化と区別される。二つには、発話順行性という観念は汎教室的であるが、発話順行性の現れは学級に特殊であり、ローカルである。三つには、学級集団における教室談話の実際のローカルな運用の仕方に、発話順行性と呼ばれるルールが現れる。

つまり、制度的装置は、ローカルな学級や授業の文化と無関係な原則ではない。確かに、発話順行性のような制度的装置は、特定の学級集団を超えて、学校教育の教室談話を構成するという点で汎用的である。例えば、「交替に話す」、「他人の話は、黙って聞く」などの教師の指示に、発話順行性は意識的にルールとして用いられていることが示される。しかし、制度的装置は、それぞれの学級で実施に供されなければ、汎教室的にはならない。それは、それぞれの学級の文化や関係性に応じるかたちで、使用されることになる。例えば、A学級的、B学級的に、発話順行性が運用されるのである。それは、「法」がイスラム的、インド的、マレーシア的な観念で運用されるのと同様である。その意味で、制度的装置は「ローカル」の影響を免れない。

ただし、教室談話を構成するのは、発話順行性のような制度的装置ば

かりではない。教室談話でいえば、次のような点に、相互作用を行う固定的な集団である学級のローカルな文化や関係性をみることができらるう。

授業には、課題解決という目的がある。教室談話は、集団としての課題解決や合意形成を志向しており、集団の課題解決に関わるかたちで、参加者個人の課題解決が行われる。基本的に、発話者の意志や、発話の内容やタイミングといった発話行為は、課題やその解決方法、進行状態、談話への貢献のあり方などに規定される。また、発話行為は、特定の集団の中でしか通用しないようなものを含めて、学級独自のルーティンや言い回しなど行動の型にも影響を受ける。さらに、発話行為は、それまで形成されてきた学級内の関係性や、教師の子ども理解や信念などにも影響を受ける。以上のような、発話行為と課題解決をめぐる認知的社会的環境との相互作用的な諸関係を包摂して、授業や学級のローカルなあり方をもった教室談話が成立していると考えられる。

だとすれば、子どもや教師の行為は、制度的装置やローカルな文化に規定されるだけではない。ワーチ（1995）に「社会文化的に状況づけられたものとしての媒介された行為こそが一方の文化的、歴史的、制度的な状況と、他方の個人の精神機能とに本質的な連続性を与える」（ワーチ、1995、p.70）と指摘されるように、ローカルな文化や制度的環境に状況づけられる行為は、教室談話における課題解決のあり方や課題解決の遂行をめぐる参加者間の合意形成を「学習」という活動に結びつける。例えば、子どもはいかにも授業に参加しているようにみせるために「いいでエーす」と文節尾を強調する独特な韻律を用いたり（宮崎、1996a、1996b）、教師に反発しながらも自分なりの課題を追究したり（本山、1998、1999）、授業進行の停滞の打開に向けて、教師は意図的に方言を

使用したり（茂呂，1991，1997c）している。これらの事例からは，発話は社会的制度的な状況への適切性だけではなく，授業の社会的環境のなかで，いかに自分の意志を実現させるかという，行為者なりの対応の仕方を反映して生成されることが示唆される。また，こうした個人の行為が集団で共有されれば，それがまたローカルな文化となっていく可能性を秘めている。学級集団の規範やルーティンは可變的であり（無藤・本山，1997），例えば，文節尾の強調や方言の使用は，集団の中で社会的に認知され受容されれば，くり返し用いられ，時にルーティンとなっていく。

以上より，教室談話の生成は，子どもや教師の行為，行為者の参加する学級集団におけるルーティンや課題共有のあり方などローカルな現場の文化や関係性，発話順行性のように特定の現場を超えて作用する制度的装置，という三極面の関係のなかでみていく必要があるといえる。また，行為とローカルな文化と制度的装置の間には相互関係があるという前提に立つ必要があるだろう。行為者は行為を規定されるだけではなく，意志の実現に向けて能動的にローカルな文化や制度的装置を利用する存在としてとらえられる必要があるだろう。集団もまた，個別の行為者の発話生成や制度的装置を参照し使用している可能性があり，制度的装置も，行為や集団の文化に影響を及ぼす一方で，行為者や集団が談話実践を行うことで維持されているという可能性がある。

第2節 本研究の目的

本研究の目的は、教室談話の成立において、子どもや教師の発話行為は、学級集団の関係性や文化、あるいは、発話順行性のような制度的装置にどのような影響を受けるのか、その一方で、子どもや教師はどのようにそれらのローカルな文化や制度的装置を利用して発話を運用するのか、ということをはっきりと明らかにすることである。

本研究の基本的立場としては、一つには、教室談話の成立機制を、「子どもや教師の行為—学級の社会的関係や文化—制度的装置」、の三極面からとらえることである。二つには、三極面の中の、相互的な関係をみていくことである。例えば、行為者はシステムに規定されるばかりでなく、システムや文化を利用し、改変する者としての可能性を認める。

つまり、予測される教室談話の成立機制は、固定的で強固な談話システムに従って発話行為が生成されるという「予定調和的」なものではなく、行為とローカルな文化と制度的装置との、可変的で双方向的な連関のなかで、状況に応じて発話行為が生成されるという「臨機応変的」あるいは「柔軟性を伴う」ものであろう。

授業に参加する行為者には意志や関係性などの点で個別の事情がある一方で、教室談話という学級集団の物語を作る責務を負わされている。行為者は、教室談話の秩序を損なわない範囲で、自らの意志を表明する必要がある。とすれば、行為者や集団は、矛盾や葛藤を含みうる状況に応じて、その軽減や差異の調整のために、発話の内容やタイミングに幅をもたせるなど対応を工夫しうるだろう。言い換えれば、相互作用が「今—ここ」で生成されている学級や授業という現場で、意志の異なる行為

者には、秩序ある教室談話を成立させるために、ローカルな学級の文化や制度的装置などを参照しながら、柔軟な発話の運用が求められるだろう。本研究では、学級での話し合いにおける、発話運用の柔軟性に焦点を当てる。

研究課題の一つには、教室談話という現象を発話行為者の側からみて、子どもは、どのように、社会文化的環境や制度的環境に能動的に対応しているのか、ということが発話スタイルの独自性を例に明らかにする(研究1)。教室談話は統一体のようにみえるけれども、子どもは、画一的に発話を生成するのだろうか。子どもによって異なる意志や関係性は、教室談話という統一体の前に埋没させられているのか、あるいは子どもの発話行為に表されているのだろうか。後者だとすれば、同じ授業に参加する子どもの発話スタイルは異なっているだろうし、発話スタイルの違いは、子どもなりの環境への能動的な対応とみることができよう。

二つには、教室談話という現象を学級集団の側からみて、学級は、集団としての教室談話の生成において、行為者の意志や制度的環境にどのように対応しているのか、ということ明らかにする(研究2, 研究3)。

授業は、子どもの課題解決を目的としており、教室談話は、原則として、課題に関する話題を内容とし、課題解決への道筋として進行する。学級としての合意形成を目指して生成される教室談話のなかで、果たして、課題解決や授業進行への異議申し立てや自分なりの課題解決への関与といった子ども個人の意志や、教師の授業進行への意志は、表されているのだろうか。そうした意志は、教室談話のなかでくみ取られるのだろうか。もし、参加者の意志の表出や受容がなされるのだとすれば、学級集団はそのために発話運用上のどのような工夫をするのだろうか。

本研究では、行為者の意志が明示的に示されない二種類の発話に着目

した。すなわち、課題解決に沿っているともいないとも意味的にとれる、子どもの両義的な発話（研究2）と、子どもの発話を単純にくり返す、教師の復唱（研究3）である。行為者の意志は明示されないだけに、そうした発話の扱いに、学級としての対応が表れると思われる。また、なぜ子どもや教師はそうした意味的に曖昧な発話を用いるのか、ということの追究に、教室談話の成立に向けた集団の工夫が示されるだろう。

本研究では、教室談話についての緻密な事例分析によって、対象の学級や授業の教室談話の特徴を明らかにすることを志向している。

本章第3節で詳述するように、本研究では、特定の学級の特定の授業を限定的、集中的に観察し、得られた記録から各分析で着目した事象を端的に示しうる事例を抽出し、次のように分析を行った。第一に、きわめてローカルなやりとりを微視的にみて、詳細に記述した（Erickson, 1992）。第二に、その記述にどのエピソードを取り出しても成り立ちそうな（無藤, 1997）範囲で解釈的分析を加えた。そのことで、各事例にみられる現場の特殊性を明らかにすると同時に、対象授業において典型性をもった分析結果を導くことを心がけた。

本研究では、どの学校、どの教師、どの授業にもあてはまるという意味での一般化を目指すわけではない。対象学級において、対象児独自の発話スタイルによる発話生成や、子どもの両義的な発話の生成とそれへの教師の対応、教師の復唱という現象は、教室談話の事実として確かに生じている。そうした現象は、他の学級や学校においても生じうる可能性はあるが、重要なのはその現象を教室談話として一般化することではない。そうした発話の現象を例に、制度的装置と個人の行為と集団の文化との相互関係における発話の柔軟な運用によって教室談話が成立するという見方自体を提示することを志向しているのである。

第3節 本研究の方法

1. 対象

(1) 対象学級

本研究において分析対象となるS学級は、東京郊外の住宅地にある、全校児童350名ほどの公立小学校の、5年生の1学級（男子11名、女子13名、計24名）である。授業者でもある担任教師は30歳代後半の男性で、教員歴は約15年の中堅であった。調査した年の四月に当該小学校に転勤してきており、対象学級は赴任して初めて担任する学級である。5年生は、四月に学級編成替えを行っており、2学級から成っていた。

なお、本研究では、子どもや保護者のプライバシーを守るために、対象学級の関係者の氏名はすべて仮名を用いることとした。仮名は、筆者が新たに姓名を作り、無作為に子どもに当てはめた。アルファベットなどの記号や実名の簡略化ではなくこの方法を用いたのは、それぞれの子どもの発話に表れる人格や主体性、志向性をよりみえやすくしたかったためである。人間の相互作用とは、匿名の個人間または個人と集団の間で行われるものではなく、具体的な呼称を備えた、人格と個性と主体性をもつ人間同士の行為であるからである。

まず、この学級の子どもの人間関係については、観察した時点では次のようであった。教師によると、男子には、仲の良い特定の4名から成るグループが一つあり、そのグループとつかず離れずの者が2名、そして、上述のグループに属さないで比較的一緒にいる者が4名、そうした

グループのどれからも離れがちでいる者が1名いるということであった。女子には、かなり固定した三つのグループがあり、宿泊を伴う移動教室のグループ分けにおいても、解体、再編成することができなかつたということである。筆者の観察においては、男子については、教師が語るような関係はあるにしても、グループに属している者もいない者も相互交渉があり、固定的な構成は認められなかつた。しかし、女子については、担任教師のいう通り、グループ間の区別がかなり明確で、自分の所属グループ以外の女子との相互交渉は限られており、むしろ、同性のほかのグループの者よりも、席の近い男子とのやりとりが多い傾向があった。なお、対象学級の座席は、男女2名ずつ（うち一班は男子1名、女子3名）の条件内で子どもたちに自由に決めさせており、必然的に仲の良い者同士が近い座席になっている。男女間の対立関係はなく、互いに、相談し合ったり、教え合ったりしている場面がみられた。

次に、学習場面についての全般的な傾向は、担任教師による言明と筆者の観察によると、以下のものであった。

一つには、教師によると、子どもは他者のミスや欠点を見つけ、きつく批判する傾向が強いということであった。ただし、教師としては、授業中は学習内容に関わることであるので、批判や指摘も、その子どもの意見として認めているということであった。なお、筆者が観察した授業においては、他の子どもの発話を激しく批判するといった場面はみられなかつたので、実際はどのようなものであるのか、わからなかつた。

二つには、教師によると、子どもは人前で間違えることを恥ずかしがる傾向があり、そのため授業中も自分なりの意見があっても挙手する子どもが少ないということであった。ただし、教師が指名すれば、答えられる子どもは多く、よって、教師は、リラックスして自分の意見を気軽

に言えるような授業の雰囲気作りを心がけているということであった。例えば、対象学級における教室の机の配置は、全員の机が黒板に対面しているという配置ではなく、黒板に向かって「コの字型」となっている。教師は、このような机の配置の理由として次の二点を挙げている。一つには、黒板に対面していると、子ども同士で顔を見られなくなるので、コの字型にすることでみんなの顔を見てフランクに話し合える雰囲気を作るためである。二つには、黒板に対面するような机の配置では学習活動がすべて個人作業になってしまい、何も学習活動を起こせない子どもが出てきてしまうためである。筆者の観察では、テストの場面を除き黒板に対面して机が配置されることはなかった。通常の授業中はコの字型がほとんどで、班を単位とする小集団学習のときのみ集団単位で机を向かい合わせる配置がとられた。したがって、机の配置次第で話し易さの雰囲気が変わるのか否か、ということは定かではない。ただし、次章第1節でも述べるように、全般に子どもは挙手したり指名を受けたりすることなく、自発的に談話に参入しており、発話行為を妨げる雰囲気はないように思われた。

三つには、教師によると、子どもは自分の考えを言語化することが苦手であるということであった。確かに、一斉授業のような公共性の高い場で、発話数の多さではなく、自らの意見表明を論理的に行える子どもはごく少数に限られていたが、筆者には、そのことは個々の子どもの言語能力や思考力の問題ではないように思われた。例えば、社会科で作った新聞などの掲示物をみると、ほぼ全員の子どもの新聞にイラストや4コマ漫画が描かれており、そうした視覚表現を効果的に用いている子どもも少なくなかった。子どもなりに表現したり自分の考えを伝達したりすることへの志向をもっていると思われる。

では、子どもの側は、教師の指摘する談話状況をどのように考えているのだろうか。観察を行うにあたり実施した子どもへの質問紙調査の結果から、次のことが明らかになった。(24名対象の質問紙調査の詳細は論文巻末の資料1を参照)

「授業中にみんなの前で自分の考えを発表する」ことについては、24名中11名(45.8%)が「(とても)きれい」と回答した。また、「先生の質問の答えがわかっているのに、みんなの前でうまく発表できるか心配で手を挙げることができない」ことについては、18名(75.0%)が「ある」とする回答を示している。この結果は、前掲の教師による学級の評価と一致する。ただし、「国語の授業中にみんなの前で文章や詩などの朗読をする」ことについては、「(とても)すき」または「ふつう」と回答した者が16名(66.7%)と大半であった。このことから、「みんなの前で発話する」こと自体ではなく、みんなの前で「自分の意見を言う」ことに抵抗を感じていると考えられる。そもそも「自分ひとりで考える」ことを約半数の11名(45.8%)が「(とても)きれい」と回答しており、考えること自体を嫌う傾向にある。

一方、「授業中にわからないことがあるとき、先生に気軽に質問することについては「あまりできない」と回答した者が6名(25.0%)で、「まったくできない」と回答している子どもはいなかった。よって、この学級の傾向として、教師との個別のやりとりについては、抵抗を感じていないといえる。

さらに、「授業中に答えのわからない友だちがいたら答えを教えてあげますか?」という質問には15名(62.5%)が「教えてあげる」または「ヒントを教えてあげる」と回答している。また「授業中にわからないことがあるとまわりの席の友だちに、小さな声で答えを教えてもらった

り相談したりすること」については、19名（79.2%）がよくまたはときどき「する」と回答している。したがって、子ども同士による学習上のやりとりに抵抗感はなく、子ども間の相互作用によって授業における課題を解決することを好む傾向があるといえる。

子どもが個別の活動よりも集団活動を志向していることは、次の結果からも明らかになる。先述のように「自分ひとりで考える」ことについては嫌う傾向があったのに対し、「班になって話し合う」ことについては、「ふつう」と答えた18名を頂点に正規分布を描いた。また、「実験をしたり、地図帳や資料集などで調べる」ことについては、「自分ひとり」でやる場合では嫌う者が13名（54.2%）と半数以上であったが、班別の場合にはその数が4名（16.7%）と激減している。ただし、授業中におしゃべりをすることがある（18名、75.0%）傾向があり、黒板を向いて先生の説明を聞くことを嫌う（6名、25.0%）傾向にあり、集団志向とはいっても、よりインフォーマルなコミュニケーションの形態を好んでいるといえよう。

以上のことから、対象学級の子どもにおいては、挙手して自分の意見を発表するようなフォーマルなコミュニケーションの形態よりも、仲間同士のやりとりや教師との個別のやりとりなどインフォーマルな形態を好む傾向があることが明らかになった。この傾向は、教師の指摘とほぼ一致し、実際の授業観察においても認められた。つまり、教師の働きかけに対して、挙手して発表するよりも、個々の子どもが思い思いに発話したり、教師の働きかけを意識しながら仲間同士で相互作用を行うことの方が日常的であった。つまり、この学級の学習場面での談話状況としては、子どもは子どもなりに充分発話してはいるものの、教師が願っているような論理性をもった言明を挙手のようなより制度的な方法で表現

することは少ないという点が、教師、子ども、観察者の一致した見方だといえる。

なお、分析対象の教科である社会科については、6名(25.0%)が好む傾向にあるだけで、全教科の中では最低の頻度であった。同時に嫌う者は12名(50.0%)と担任教師が担当するほかの教科と比べても最も多かった。教科としては、社会科は必ずしも好かれているわけではない。また、「社会科の授業でわからないことやもっと知りたいことを地図帳や資料集、参考書などで調べる」ことについては、「しない」と回答する者(14名, 58.3%)の方が過半数で、話し合いを好む一方で、手間と根気のいる学習活動は敬遠する傾向があった。

(2) 対象授業

本論文で分析対象とした授業は、Table 1-1に示す、社会科単元「日本の水産業」の導入の第1時から第7時までの7時間である。単元自体は、第8時以降、新聞作りやビデオ視聴、テストを行う4時間が加えられているが、分析対象を一斉授業に限ったため、計7時間になっている。

対象授業として、社会科を選んだ理由は次の二点である。一つには、事前に行われた質問紙調査のうち、教科の好みについて問う質問項目において、社会科が好きな子ども(「とても好き」、「好き」、「ふつう」と回答した者)と嫌いな子ども(「嫌い」、「とても嫌い」と回答した者)が12名(50.0%)ずつと、どちらか一方への偏りがなく、学級全体の教室談話が教科の好みに左右されることが少ないと予想されたからである。二つには、社会科という教科自体が、子どもの日常生活から、社会や制度、国際的な問題までを幅広く扱うため、教師や子どもの認知内

Table 1-1 分析対象授業一覧

| 時 | 月日 | 曜日 | 校時 | 内 容 | 主な教材媒体 | 備 考 |
|---|------|----|----|-----------------|-----------|--------|
| 1 | 6.19 | 月 | 5 | 水産業の導入 | 教科書, 地図帳 | |
| 2 | 6.22 | 木 | 3 | 日本の漁獲量が世界第二位のわけ | 教科書, 資料集 | |
| 3 | 6.23 | 金 | 3 | マグロ遠洋漁業の工夫 | 資料集, プリント | 保護者参観日 |
| 4 | 6.26 | 月 | 5 | 遠洋漁業 | プリント | |
| 5 | 6.30 | 金 | 2 | 200海里問題 | 資料集, 教科書 | |
| 6 | 7.01 | 土 | 4 | ハマチ養殖 | ワークシート | |
| 7 | 7.03 | 月 | 5 | 栽培漁業 | ワークシート | |

容や発話内容に多様性がみられ、とりわけ、子どもの発話内容が教科書の内容や教師が提示する教育内容に限らず自らの経験などを含む点で自由度が高いと思われたからである。また、対象授業として、社会科単元「日本の水産業」を選んだ理由は次の二点である。一つには、一ヶ月という限られた観察期間で、単元の導入からまとめまで、すべての授業の記録を採取できたためである。二つには、「日本の水産業」の単元は、自分の食卓にのぼる食品から国家間の貿易まで、また、経済的、政治的な問題から環境問題まで、総合的で多岐にわたる内容を扱うため、社会科の単元の中でも、とりわけ、子どもの発話内容や認知内容、教師の発話内容が多様性をみせる可能性があると思われたためである。

単元のねらいは、教師によれば次の三つである。一つには「漁業を中心とする日本の水産業の現状と、200海里や養殖、水産資源の問題を理解する」ということである。二つには「自分の生活にひきつけて漁業の問題を考える」ということである。三つには「生業としての漁業に関わる人の立場に立って漁業の行為を考える」ということである。特に二つ目と三つ目の両方がそろって、産業の全体構造がみえるようになるということを強調していた。

授業自体の構成は、大きく分けると、次の四つの活動場面の組み合わせであった。

- A. 導入・課題提示場面
- B. 個別作業場面
- C. 話し合い場面
- D. その他（教材の朗読）

「A. 導入・課題提示場面」は、教師によって、子ども全体に対し、主発問か学習内容あるいは学習活動の紹介を通して、その授業の学習課

題が提示される場面を指す。通常、子どもの学習活動が本格化する前、つまり授業の導入部に位置する。ただし、第3時では、課題提示がないままに話し合い活動が始まっているため、この場面はない。また、第5時では、「導入・課題提示場面」が2場面あるが、これは、別種の学習活動が展開したために、授業の途中でおかれたものである。

「B. 個別作業場面」は、白紙のカードへの記述やワークシートの課題解決など基本的に子どもが個人で学習に取り組んでいる場面を指す。

「C. 話し合い場面」は、基本的に集団を単位として、話し合いを行っている場面を指す。一斉授業の中核を成す学習活動である。ほとんどが学級全体を単位としているが、第7時の第2場面は、班を単位とする話し合い場面である。

「D. その他」は、上記A, B, Cのいずれにも含まれない活動を指す。具体的には、教材の読み上げという静的な場面である。すなわち、第3時の教師による教材プリントの文章の読み上げと、第5時の子どもによる教科書の朗読場面である。

Bの個別作業場面を「一斉授業」に含むことについては異論があるかもしれない。しかし、本研究における、「一斉授業」とは様式概念であり、ある集団、具体的には学級を単位として、教師の集団全体への働きかけのもと、子どもが同一の学習課題を遂行する授業で、基本的に教師のイニシアチブのもとでの集団全体での話し合いを主たる学習活動とし、それ以外の活動も話し合いの遂行を目的としている授業である。したがって、対象授業における個別作業は、いずれもその後の話し合いを前提として行われており、「一斉授業」の範疇で行われているといえる。

Cの話し合い場面については、話し合いの話題の推移に伴い、新たな場面とした。したがって、異なる話し合い場面が連続することがあった。

教材は、学校で採択している使用教科書（教育出版版『新版社会 5 上』, 1995年）、資料集（文溪堂版『社会科資料集 5, 7 年度版』, 1995年＝論文巻末の資料 3 を参照）、および地図帳（帝国書院編集部編『楽しい小学校社会科地図帳 4・5・6 年最新版』, 1995年）に加え、適宜、教師が用意したプリント資料やワークシートが用いられた。

子どもは、筆記するときはノートではなく、「カード」と呼ばれる、教師が用意したB5版の白紙に記述している。この「カード」は、同じく教師が用意した八つ切りの厚紙に、授業中に配られたプリント資料やワークシートとともに貼り付けられ、保存されている。

授業ごとの具体的な展開と、その授業で特に中心的な教材については、論文巻末の資料 2 に示しておいた。さらに、子どもの座席位置は、Figure 1-1に示しておいた。

授業の基本的な進行は、まず、教師による課題提示があり、子どもが個別に課題に取り組む時間がとられ、学級全体での話し合いがもたれる、という手順に従うことが多い。教科書や資料集、地図帳は、そこに掲載されているグラフや図表などの資料を意見の根拠として用いるために使用されることがほとんどであった。教師が配布するプリント資料やワークシートは、そうした資料とは異なり、漁法や漁船などの図を中心としたもので、通常、漁業に関わる行為をイメージさせるために使われていた。学習活動は、教師や子どもたちの間での対話を通して、子どもの気づきが促される話し合い活動を中心として地道に行われた。

なお、分析対象となる詳細な文字記録は、論文巻末の資料 4 に掲げている。

Figure 1-1 対象学級の座席表

1) 6月17日～7月2日

黒 板

| | | | | | | | |
|----------------|----------------|------|---------------|------|------|------|------|
| 牧原由美 | 園田裕一 (裕ちゃん) | | | | | 小島律子 | 大友清孝 |
| 片山誠二 (誠ちゃん) | 屋敷麻紀 | | | | | 藤村慎也 | 野口郁子 |
| 涌井明恵 | 川島文弘 | | | | | 渡辺光代 | 長瀬和典 |
| 竹下幸彦 | | 室田清美 | 芹澤太一 | 岡本沙貴 | 田所敏也 | 寺内瑞穂 | 森島聡美 |
| | | 井原美雪 | 矢野隆太 (隆くん) | 原田沙知 | 野村宏明 | 斉藤好恵 | |

2) 7月3日～7月18日

黒 板

| | | | | | | | |
|------|------|----------------|------|------|------|----------------|---------------|
| 野村宏明 | 寺内瑞穂 | | | | | 竹下幸彦 | 野口郁子 |
| 井原美雪 | 芹澤太一 | 園田裕一 (裕ちゃん) | 森島聡美 | | | 原田沙知 | 大友清孝 |
| 川島文弘 | 岡本沙貴 | 涌井明恵 | 長瀬和典 | | | 片山誠二 (誠ちゃん) | 斉藤好恵 |
| 室田清美 | | | | | | | 矢野隆太 (隆くん) |
| 渡辺光代 | 屋敷麻紀 | 藤村慎也 | 小島律子 | 田所敏也 | 牧原由美 | | |

2. 調査方法

(1) 観察

対象学級でのデータ収集は、授業に加え、その前後の休み時間も含めた約一ヶ月間、延べ57時間にわたるフィールドワークによる (Table 1-2 参照)。「フィールドワーク」とは、「調べようとする出来事が起きるまさにその現場 (フィールド) に身を置き、そこに住む人々と出来事の体験を共有し、現場に流れる時間のリズムやテンポに身を添わせることを通して、調査地の社会と文化をまるごと理解し、またそこに住む人々を理解しようとする作業 (ワーク) とその方法」である (佐藤, 1994, p.101)。本研究の目的に沿って言い換えれば、「フィールド」とは対象学級の教室を中心とする生活空間であり、「フィールドワーク」とは、教室談話が生成される時空間に身をおき、発話生成の出来事を共有し、教室に流れる時間のリズムやテンポに身を添わせることを通して、行為者の参加するローカルな文化としての学級の談話空間を理解し、教師や子どもの当事者としての行為を理解しようとする作業と方法である。

本研究では、調査方法として、いくつかの方法を組み合わせているが、中心的な方法は「参与観察」である。本研究において、調査者が参与観察によって授業の参加者と談話空間を共有する必要があるのは、場当たりの解釈ではなく、可能な限り当事者である教師や子どもの発話行為のリアリティを損なわずに、その行為を「翻訳」し、「解釈」したかったからである。発話という行為は学級で生活する主体の人格や関係性と切り離せない。また、談話における「間」や「語感 (抑揚や強弱など)」、「意志」なども、当事者間の談話の意味の共有に重要な役割を果

たしている。そもそも、談話はこうした諸要素の統合体として立ち現れており、その意味は、単なる文字記録から読み取るには限界がある。したがって、教室という状況に潜在するその人格や関係性を理解し、学級文化としての談話空間を解釈するには、まさに「教室に身をおき、教室文化のリズムやテンポや呼吸に身を添わせる」ことが重要なのである。フィールドワークの方法的な利点である、統合的な「生の体験」を活用していることになる。

言い換えれば、本研究を行うにあたって、筆者は、授業を「眺める」のではなく、研究者自身が身をもって授業に「臨む」ことを大切にしたいと考えた。すなわち、あくまでも研究者自身が教室談話が生成されている実際の場面に身をおき、子どもたちとともに誰かの冗談に笑ったり、課題がなかなか解決できないことに対してもどかしい思いをしたり、教師の叱責に緊張を感じたりしながらその場で感じたこと、考えたこと、疑問に思ったことを研究の仮説とし、それを実際の教室の中で追究し、事後的にデータで論証していくというかたちをとりたいと考えたのである。無藤・本山（1996）は、時折研究授業をみることと、日常の授業を普段の教室で継続してみることは、まったくといってよいほどの違いがあるとしたうえで、「フィールドワーク」を授業観察に用いる理由として次のことを挙げている。すなわち、「出来事が起こる『場』に居合わせること自体に意義をみいだすこと」と「その『場』で見たこと聞いたことに戸惑い疑問をもつこと」を重視するからだという。そして、「フィールドワーク」の過程で、戸惑いや違和感や「なじむ」感覚を調査者自身が対象化し、見直す思考過程の重要性を述べている。無藤らは、フィールドワークに基づく質的研究が、仮説生成的あるいは仮説発想的だとされることを端的に語っているのである。観察当初から、社会科の授

Table 1-2 観察授業一覧

※ _____ が分析対象授業。

| 月 日 | 曜日 | 校時 | 教科 | 内 容 | 場 所 | 備 考 |
|-------------|-----------|----------|-----------|------------------------|-----------|--------------|
| 6.17 | 土 | 3 | 社会 | 農業新聞の相互評価 | 教室 | |
| | | 4 | 算数 | 小数同士のかけ算 (34.5×0.8) | 教室 | |
| <u>6.19</u> | <u>月</u> | <u>5</u> | <u>社会</u> | <u>水産業の導入</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |
| 6.22 | 木 | 1, 2 | 理科 | 水中の微生物 | 理科室 | |
| | | <u>3</u> | <u>社会</u> | <u>日本の漁獲量が世界第二位のわけ</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |
| | | 5 | 算数 | お互いにてている図形 | 教室 | |
| 6.23 | 金 | 1 | 国語 | 大陸は動く | 教室 | |
| | | 2 | 算数 | 図形の合同 | 教室 | |
| | | <u>3</u> | <u>社会</u> | <u>マグロ遠洋漁業の工夫</u> | <u>教室</u> | <u>参観日</u> |
| | | 4 | 学活 | 学級会の進め方 | 教室 | |
| | | 5 | 体育 | マット運動, バスケットボール | 体育館 | |
| <u>6.26</u> | <u>月</u> | <u>5</u> | <u>社会</u> | <u>遠洋漁業</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |
| 6.29 | 木 | 1, 2 | 理科 | 水中の微生物, 花粉 | 理科室 | |
| | | 3 | 道徳 | 人間愛の金メダル, 尾瀬を守る | 教室 | |
| | | 6.30 | 金 | 1 | 国語 | 大陸は動く |
| <u>2</u> | <u>社会</u> | | | <u>200海里問題</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |
| 3, 4 | 体育 | | | 水泳 | プール | 学年 |
| | | 5 | 算数 | 作図 | 教室 | |
| 7.1 | 土 | 1, 2 | 算数 | 作図 | 教室 | |
| | | 3 | 読書 | 自由 | 図書室 | |
| | | <u>4</u> | <u>社会</u> | <u>ハマチ養殖</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |
| | | 7.3 | 月 | 1 | 学活 | 席替え |
| 2 | 国算 | | | 大陸は動く, ひし形 | 教室 | |
| 3, 4 | 体育 | | | 水泳 | プール | 学年 |
| <u>5</u> | <u>社会</u> | | | <u>栽培漁業</u> | <u>教室</u> | <u>_____</u> |

(次ページに続く)

Table 1-2 (前ページからの続き)

| 月 日 | 曜日 | 校時 | 教科 | 内 容 | 場 所 | 備 考 | |
|------|----|------|----|------------------|-----|-------|-------|
| 7.5 | 水 | 1 | 国語 | 大陸は動く | 教室 | | |
| | | 2 | 算数 | 練習問題 | 教室 | | |
| 7.6 | 木 | 1, 2 | 理科 | ガスバーナーの使い方 | 理科室 | | |
| | | 3 | 社会 | 水産業の新聞作り | 教室 | | |
| 7.7 | 金 | 1 | 算数 | 答え合わせ, テスト | 教室 | | |
| | | 2 | 社会 | テスト, 新聞作り | 教室 | | |
| | | 3, 4 | 体育 | 水泳 | プール | | 学年 |
| 7.10 | 月 | 1 | 国語 | 語句, ドリル | 教室 | | |
| | | 2 | 算数 | 図形調べ | 教室 | | |
| 7.11 | 火 | 3 | 国語 | さよならの学校, テスト | 教室 | | |
| | | 4 | 理科 | テスト直し | 教室 | | |
| 7.12 | 水 | 2 | 算数 | 図形調べ | 教室 | | |
| 7.13 | 木 | 1 | 理科 | テスト | 教室 | | |
| | | 2 | 国語 | テスト, ドリル | 教室 | | |
| | | 3 | 道徳 | 水と共に生きる | 音楽室 | | VTR視聴 |
| 7.14 | 金 | 1 | 算数 | 宿題, 教科書 | 教室 | | |
| | | 2 | 社会 | テスト直し, 変わりゆく漁業基地 | 音楽室 | | VTR視聴 |
| | | 3 | 国語 | さよならの学校 | 教室 | | |
| 7.15 | 土 | 1 | 算数 | 内角の和 | 教室 | | |
| | | 2 | 社会 | 水産業まとめ | 教室 | | 他学級 |
| | | 3, 4 | 社会 | 育ててとる漁業, テスト, 新聞 | 音楽室 | VTR視聴 | |
| 7.17 | 月 | 1 | 算数 | 四角形の内角の和, テスト直し | 教室 | | |
| | | 2 | 社会 | 水産業まとめ | 教室 | 他学級 | |
| 7.18 | 火 | 2 | 社会 | 水産業まとめ | 教室 | 他学級 | |

業の分析を志していたが、Table 1-2に示すように他の教科も多く観察したのは、少しでも対象学級になじみ、解釈の妥当性を高めたかったからにはほかならない。

では、対象学級において実際に筆者はどのように振る舞ったのか。

まず、調査者である筆者の学級での位置づけを述べたい。筆者は、教師から子どもには「授業をよくするために見に来ている人」と紹介された。続けて、教師は、教師自身の勉強にもなり、ひいては子どもが得をするということも話した。また、教師は、保護者には学級通信でFigure 1-2のように筆者の観察を連絡した。

筆者は、教師には調査目的を事前に文書で伝えており、教師も「授業のコミュニケーション研究」であると調査の趣旨を正確に受け取っている。この教師は調査に大変協力的で、依頼期間の間、観察に制限を設けることなく、自由に出来事を観察させてくれた。調査を引き受けた理由を自分の成長のためだとし、教師自身も自分の指導について研究熱心であることがわかる。筆者は、教師にとっては、研究協力者という位置づけになるだろう。

そして、学級通信の字義通り受け取ってもらえれば、保護者にとっても、筆者は、教師の研究協力者であり、長期的には子どもの学習の向上に役立つ人だと思われたことだろう。

実際の教室では、筆者は、基本的に普段の学級の生活を尊重すべく、目立たないようにしていた。子どもたちとは、不自然でない程度には相互交渉をもったが、必要以上の直接的な接触は行わないようにした。それでも、筆者はその学級では「異人」であり、現場にいることは子どもや他の教師にもしつかり認識されていた。隣の学級の子どもには「なんでうちのクラスには来ないの？」と尋ねられることもしばしばあった。

Figure 1-2 対象学級の学級通信における調査者の紹介文

先週から、[略] 教室に学芸大学の大学院に在籍する藤江さんが、学習の様子を見えています。これは、[略] 研究として、「授業の様子を教師と児童のコミュニケーションの内容から分析しよう」ということからです。彼は、小学校での教育実習の経験もあり、授業についてはそれなりの見識を持っている方です。[略]

私がこの研究のお手伝いを引き受けた理由は、

○授業をマンネリ化させてはいけない。[略]

○教師の力が向上すると子どもの能力が伸びる。[略]

とにかく、子ども達の立場に立った学習を展開するために、自分を見つめるよい機会にしたいという気持ちです。(『学級通信』No.1)

そのときは「先生（担任教師）のお友だちだからね」と応えた。

対象学級の子どもは、ピースを連発するなどの過剰反応を起こすことはなかった。ただし、教室に通い続けるうちに「新人さん」とあだ名をつけられ、呼ばれ続けた。筆者は、その学級にとってはまさに「新参者」であった。観察も後半にさしかかると、いたずらや似顔絵など子どもたちのふざけの対象にもなった。それでも、学級での在籍期間を規準としたあだ名の命名やふざけの行為からは、関係性形成の志向が読み取れ、「新参者」であっても準メンバーとして認知してくれたといえるだろう。

また、観察記録は次のように採取した。外部マイクを装着したビデオカメラは基本的に2セット用い、教室の前と後ろに設置し、映像・音声記録を採取した。ただし、保護者が参観する授業のみは、教師の要望で教卓脇に1セット設置するにとどめた。授業中は、カメラの操作をしながら観察メモをとり文字記録とした。休み時間は、基本的に、カメラを固定し、カメラから離れてメモをとった。観察終了後、帰宅してから改めてその日の記録を見返しながらフィールドノーツを作成した。なお、記録の採取には、調査協力者として、教職を経て、授業研究を8年間継続している大学院生が参加した。

さらに、適宜、教師に対してインタビューを行った。たいていの場合、観察終了時に行った。放課後や専科担当の授業時など、担当授業外の時間におけるインタビューは、かなり時間をかけることができた。

加えて、子どもたちの作った新聞などの作品や記述は、適宜コピーをとらせていただいた。いずれも、解釈や分析の重要な資料となっている。

(2) 質問紙調査

本研究での調査は、前掲の参与観察が中心であるが、子どもが自分の発話行為や授業参加をどのようにみているのか、ということ明らかにするために、質問紙調査を学級全員24名を対象に観察直前に実施した。

フィールドワークにおいて用いられる方法は、参与観察ばかりではない。用いられる調査技法の短所や制約を補い克服するために、いくつかの方法が併用される。「トライアングレーション（三角測量）」(triangulation) もしくは「マルチメソッド(多元的方法)」(multiple method) と呼ばれる手法である。例えば、佐藤（1992）は、「参与観察」、統計をとる「サーベイ」、**「実験」**、文献資料などによる「非干渉的方法」の四つの組み合わせを述べている。また、若松・小川（1992）は、使用頻度の差こそあれ「参与観察」と「インタビュー」と文献・資料等の記録などからデータを得る「ドキュメント」の三つの手法から二つ以上を組み合わせ、網羅的・総合的・多角的にデータを得ることを勧めている。このようなデータ収集の「技法」以外に、Denzin（1988）は、時間、場所、人物という「データ」自体、複数の「調査者」、**「理論」**の次元を加え、トライアングレーションを四類型に分類している。実際のフィールドワークにおいては、これらの四つの類型を組み合わせ、多様な方法が用いられる。

本研究のフィールドワークにおいては、前掲のように参与観察のほかインタビュー、ドキュメントに相当する子どもの作品の収集、そして、質問紙調査を用い、マルチメソッドを志向した。参与観察は、発話生成の出来事を包括的にとらえる点で利があるが、当事者の談話状況についての認識をより正確に知るという点では観察者側の見方に偏りかねな

い。そこで、教師にはインタビュー、子どもには質問紙調査、というように他の方法を併用し、解釈の助けとした。後述する分析方法についても同様で、エピソードの解釈による質的分析のみでは「木を見て森を見ず」のように談話空間の全体的な特徴を描ききることができない。そこで、カテゴリー分析を行い定量的処理を用いることで、解釈的アプローチの短所を補うようにしてある。

質問紙調査の集計結果は、論文巻末の資料1に示しておいた。必要な考察は、前掲の対象学級の項で既に行っているため、ここでは省略する。本研究での質問紙調査は、先述のように、データの補完と解釈の裏づけを目的としているため、質問紙調査単独の考察を包括的に行うことは避け、以後、適宜、質問紙調査の結果を用いていくことにする。

3. 分析方法

(1) 分析の構成

① 分析資料の作成

前掲の分析対象となる社会科単元「日本の水産業」の一斉授業計7時間について、参与観察による映像・音声記録、文字記録をもとに、トランスクリプトを作成した。カテゴリー分析、質的分析いずれの場合にも分析の資料とする。

可能な限りすべての発話を文字転記してはいるが、機材の性能の限界から、全35場面中、第1時場面2、第3時場面2、第6時場面3の、個別作業を行う3場面についてトランスクリプトに不完全さを残している。教師、子どもとも、座席近辺でのマンツーマンでの会話が増えたか

らである。しかし、分析については、個別作業でも発話を記録できた場面があることから取り上げる対象とし、授業全35場面を分析対象とする。

発話者の特定はビデオカメラによる映像・音声記録に基づき、筆者と調査協力者の2名によって行った。対象学級における発話頻度と、子どもの個人別発話頻度をTable 1-3、およびTable 1-4に示しておいた。聞き取り可能であった発話を、後述する発話の単位に基づいてカウントしたところ2377回あり、うち、教師のものと特定できた発話は1214回(51.1%)、子どものものと特定できた発話は1163回(48.9%)であった。さらに子どもの発話のうち発話者が特定できたものは801回(うち同時発話21回)あり、特定できなかつたものは362回(うち同時発話20回)あった。本研究において同時発話とは、複数の発話が同時に開始された場合と複数の同一内容の発話がほぼ同時になされた場合を指す。他者の発話中の割り込みは同時発話とはみなしていない。また、教師の発話と子どもの発話が同時になされた場合も同時発話とはみなしていない。なお、発話者が特定できた子どもの発話は第1時が30.8%(90回)で第2時～第7時が81.6%(711回)、特定不可能な発話は第1時が69.2%(202回)で第2時～第7時が18.4%(160回)であった。第1時で特定不可能な発話の生起率が高いのは、「よく食べる魚は何か?」という教師の働きかけに対して、子どもが魚の名称や漫画の登場人物名を口々に発話する場面があったためである。5分4秒間のこの質疑応答場面では、特定不可能な発話は84回あった。

Table 1-3 対象授業における場面別発話頻度

| 時 | 人 | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 計 | | |
|-----|-----|-----|--------|-------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|--|
| | | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | 頻度 | % | |
| 第1時 | 教師 | 19 | 86.4 | 4 | 80.0 | 38 | 58.5 | 66 | 51.6 | 22 | 28.2 | 34 | 28.1 | 50 | 47.2 | 233 | <44.4> | |
| | 子ども | 3 | 13.6 | 1 | 20.0 | 27 | 41.5 | 62 | 48.4 | 56 | 71.8 | 87 | 71.9 | 56 | 52.8 | 292 | <55.6> | |
| | 場面計 | 22 | (4.2) | 5 | (1.0) | 65 | (12.4) | 128 | (24.4) | 78 | (14.9) | 121 | (23.0) | 106 | (20.2) | 525 | [22.1] | |
| 第2時 | 教師 | 41 | 69.5 | 33 | 35.5 | 91 | 53.2 | | | | | | | | | 165 | <51.1> | |
| | 子ども | 18 | 30.5 | 60 | 64.5 | 80 | 46.8 | | | | | | | | | 158 | <48.9> | |
| | 場面計 | 59 | (18.3) | 93 | (28.8) | 171 | (52.9) | | | | | | | | | 323 | [13.6] | |
| 第3時 | 教師 | 72 | 59.5 | 5 | 83.3 | 24 | 53.3 | 4 | 66.7 | 38 | 49.4 | | | | | 143 | <56.1> | |
| | 子ども | 49 | 40.5 | 1 | 16.7 | 21 | 46.7 | 2 | 33.3 | 39 | 50.6 | | | | | 112 | <43.9> | |
| | 場面計 | 119 | (47.5) | 6 | (2.4) | 42 | (17.6) | 6 | (2.4) | 77 | (30.2) | | | | | 250 | [10.7] | |
| 第4時 | 教師 | 6 | 100.0 | 8 | 66.7 | 71 | 55.9 | 38 | 31.1 | 29 | 41.4 | | | | | 152 | <45.1> | |
| | 子ども | 0 | 0.0 | 4 | 33.3 | 56 | 44.1 | 84 | 68.9 | 41 | 58.6 | | | | | 185 | <54.9> | |
| | 場面計 | 6 | (1.8) | 12 | (3.6) | 127 | (37.7) | 122 | (36.2) | 70 | (20.8) | | | | | 337 | [14.2] | |
| 第5時 | 教師 | 15 | 93.8 | 27 | 69.2 | 8 | 80.0 | 10 | 58.8 | 34 | 70.8 | | | | | 94 | <72.3> | |
| | 子ども | 1 | 6.3 | 12 | 30.8 | 2 | 20.0 | 7 | 41.2 | 14 | 29.2 | | | | | 36 | <27.7> | |
| | 場面計 | 16 | (12.3) | 39 | (30.0) | 10 | (7.7) | 17 | (13.1) | 48 | (36.9) | | | | | 130 | [5.5] | |
| 第6時 | 教師 | 38 | 59.4 | 12 | 80.0 | 4 | 40.0 | 122 | 51.9 | 31 | 33.3 | | | | | 207 | <49.6> | |
| | 子ども | 26 | 40.6 | 3 | 20.0 | 6 | 60.0 | 113 | 48.1 | 62 | 66.7 | | | | | 210 | <50.4> | |
| | 場面計 | 64 | (15.3) | 15 | (3.6) | 10 | (2.4) | 235 | (56.4) | 93 | (22.3) | | | | | 417 | [17.5] | |
| 第7時 | 教師 | 8 | 100.0 | 5 | 71.4 | 38 | 50.7 | 98 | 55.7 | 71 | 57.3 | | | | | 220 | <56.4> | |
| | 子ども | 0 | 0.0 | 2 | 28.6 | 37 | 49.3 | 78 | 44.3 | 53 | 42.7 | | | | | 170 | <43.6> | |
| | 場面計 | 8 | (2.1) | 7 | (1.8) | 75 | (19.4) | 176 | (45.1) | 124 | (31.8) | | | | | 390 | [16.4] | |
| 全授業 | | 教師 | 1214 | 51.1 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 子ども | 1163 | 48.9 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 計 | 2377 | 100.0 | | | | | | | | | | | | | | |

注) 各頻度の右欄の数字は、以下に述べる出現率である(単位:%)。

- ・括弧のついていない数字は、場面ごとの総発話頻度に対する、教師、子どもそれぞれの発話の出現率である。
- ・()内の数字は、各時の総発話頻度に対する、場面ごとの発話の出現率である。
- ・< >内の数字は、各時の教師、子どもそれぞれの総発話頻度の比率である。
- ・[]内の数字は、対象授業における総発話頻度(2377)に対する、各時の総発話頻度の比率である。

Table 1-4 対象授業における個人別発話頻度

| 名前 | 時 | 第1時 | 第2時 | 第3時 | 第4時 | 第5時 | 第6時 | 第7時 | 計 | 順位 |
|-----------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|------------|----|
| 井原 美雪 | | 3 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 7 | |
| 大友 清孝 | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 | 8 | |
| 岡本 沙貴 | | 3 | 4 | 1 | 7 | 1 | 2 | 3 | 21 | 9 |
| 片山 誠二 | | 14 | 13 | 13 | 22 | 7 | 19 | 11 | 99 | 3 |
| 川島 文弘 | | 2 | 12 | 1 | 4 | 1 | 4 | 5 | 29 | 7 |
| 小島 律子 | | 2 | 2 | 5 | 17 | 0 | 0 | 1 | 27 | |
| 斉藤 好恵 | | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| 芹澤 太一 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 9 | 1 | 13 | |
| 園田 裕一 | | 17 | 10 | 13 | 20 | 1 | 10 | 6 | 77 | 4 |
| 竹下 幸彦 | | 3 | 8 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 14 | |
| 田所 敏也 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 1 | 0 | 7 | |
| 寺内 瑞穂 | | 10 | 1 | 3 | 21 | 6 | 12 | 4 | 57 | 5 |
| 長瀬 和典 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | |
| 野口 郁子 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| 野村 宏明 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| 原田 沙知 | | 5 | 17 | 1 | 11 | 1 | 9 | 1 | 45 | 6 |
| 藤村 慎也 | | 5 | 5 | 41 | 30 | 0 | 41 | 39 | 161 | 1 |
| 牧原 由美 | | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 7 | |
| 室田 清美 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 4 | 7 | |
| 森島 聡美 | | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | |
| 屋敷 麻紀 | | 3 | 2 | 8 | 3 | 2 | 1 | 2 | 21 | 9 |
| 矢野 隆太 | | 20 | 38 | 3 | 9 | 4 | 47 | 38 | 159 | 2 |
| 涌井 明恵 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 7 | |
| 渡辺 光代 | | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 15 | 24 | 8 |
| C(発話者不明) | | 195 | 30 | 7 | 32 | 0 | 52 | 26 | 342 | |
| Cn(発話者不明) | | 7 | 3 | 0 | 7 | 0 | 2 | 1 | 20 | 11 |
| 計 | | 292 | 158 | 112 | 185 | 36 | 210 | 170 | 1163 | |
| range | | 0-20 | 0-38 | 1-41 | 0-30 | 0-7 | 0-47 | 0-39 | 1-161 | |
| 最多頻度者 | | 矢野 | 矢野 | 藤村 | 藤村 | 片山 | 矢野 | 藤村 | 藤村 | |

注：強調は時間ごとの最多頻度である。

② 分析の目的と分析方法

本研究における中心的な分析方法は、解釈による質的分析である。

質的分析のよさは、一つには、学級という社会における当事者の論理に沿って出来事の意味を明らかにすることができること、二つには、少ない数の対象に対してより深く人間の実際に起こす行為の事実に多方面から迫ることができること、が挙げられる。いずれも、対象社会の状況を参与観察によって直観的にとらえるがゆえに可能になることである。本研究についていえば、対象学級における対象児や教師の発話生成行為の解釈を微視発生的 (Cole, 1990; Wertsch, 1979; 田島, 1988, 1992) に行うことで、対象児や教師の発話生成における意図に沿って彼らの行為の意味を明らかにすることができる。そして、(3)で後述するように、授業という学級レベルの相互作用過程で生まれる発話行為の解釈とは、授業の状況の解釈に基づいてこそ、解釈の妥当性が高まるといえる。

しかし、質的分析だけでは説得力が弱くなる部分がある。例えば、ある子どもが「発話が多い」という場合、学級のほかの子どもに比べてどの程度多いのか、実際にどのくらいの頻度で発話しているのか、ということを示すには、数量の方が説得力がある。また、学級全体としては、どのような発話の傾向をもっているのか、ということを示す場合には、カテゴリーのコーディングを用いた数量による分析の方が、一目瞭然にとらえられて便利である。水越 (1982, p.378) が指摘するように、カテゴリーを用いた数量的分析単独では授業の本質をとらえきれないが、目的に応じて方法を使い分けることで、授業の事実に、より迫ることができ、論証をより強くすることができる。

本研究において、カテゴリーによる数量的分析 (以下、カテゴリー分

析) と、解釈による質的分析の二つの方法を用いるのは次の理由による。すなわち、対象児や教師という個人の発話生成はまったく単独で行われることはなく、学級全体の談話状況において他の人間との直接的間接的な相互作用によって行われるものだからである。つまり、微視発生的な質的分析を分析の中心にはおくものの、ミクロな発話生成のエピソードが生まれてくる背景としての談話状況の特徴をマクロにとらえる手段として、カテゴリー分析を用いることにする。

以下、本研究における各分析方法の目的を述べておきたい。

カテゴリー分析では、次の二点を目的とする。第一点として、研究1において、学級の発話の全体的特徴と対象児の発話の概括的特徴を明らかにする。これは、対象児が属するS学級の対象授業自体がそもそもどのような特徴にあるのか、ということや、質的分析の直接的な対象となる子どもが、どのような位置にいるのか、ということ概括的に示すためである。第二点として、研究2、および研究3において、それぞれの研究で着目する言語現象の、対象学級における現れ方や、当該の言語現象が引き起こす言語的相互作用の全体的な特徴を明らかにする。

解釈による質的分析では、次の二点を目的とする。第一点として、行為者としての子どもや教師の発話生成、学級の教室談話の生成の現時のダイナミズムをとらえる。実際にどのような発話生成行為が起きているのか、それがどのような状況で起きているのか、という点を発話事例を中心に詳しく論じていく。第二点として、その発話生成や教室談話生成の意味、つまり、発話生成行為や教室談話の生成の特性がなぜみられるのか、という点を文脈を含めて明らかにする。教室談話は連続する発話の集積で成り立っており、発話の生成や運用は特定の文脈の中でのみ意味をもつ。そのため、各事例の中で着目する言語事象がいかに前後の発

話と相互に影響を及ぼしているのか、ということ把握する必要がある。

(2) カテゴリーのコーディングによる数量的分析の方法

① カテゴリー分析の問題点と本研究における運用上の留意点

カテゴリーのコーディングによる数量的分析（以下、カテゴリー分析）は、Flanders（1970）による相互作用分析の研究に用いられて以来、多くの授業研究者によって使われてきた。「カテゴリー」は、発話についての一定の基準であるために、カテゴリー分析では、授業の状況や特殊性に関係なく、授業についての「ある傾向」を明らかにすることができると同時に、授業間の「傾向」の比較が可能になるという利点をもつ。

しかし、問題点も指摘されている（濱名，1983；山田，1986；やまだ，1997；藤崎，1986；Furlong & Edwards, 1986）。その問題点は、研究課題から具体的な統計処理まで多岐にわたっているが、次の三点にまとめられる。一つには、枠組みとしてあらかじめ設定されたカテゴリーが授業における事象を網羅しきれないという問題である。分析単位はすべてコーディングされなければならないために、分析対象をカテゴリーに無理に閉じこめてしまわなければならないという問題がある（濱名，1983；Furlong & Edwards, 1986）。二つには、連続する二つ程度の小さな単位に分断して発話を扱うために、一時間や単元というまとまりの中での発話間のつながりや関連、行動の流れや行動間の有機的関連がみえにくいという問題である（山田，1986；やまだ，1997；藤崎，1986）。これらの問題を解決するために、カテゴリーを多数組み合わせたり、多変量解析で

処理しても本質的な改善にはならない（山田，1986；やまだ，1997）。三つには，状況を無視したコーディングによって，実際の行為の意味とコーディングの結果に不一致が起こるという問題である（濱名，1983；山田，1986；やまだ，1997）。

以上指摘されるような問題点を自覚化し，可能な限りそうした短所を減じる工夫をしたうえで，分析の目的に合わせてカテゴリー分析を用いる必要がある。そこで，本研究では，カテゴリー分析を行うにあたり，次の点に留意した。

本研究では，発話事例の解釈による質的分析を主な方法として用い，カテゴリー分析は，各研究で着目する言語事象の概括的特徴を多角的に明らかにし，発話事例の分析を補うために用いる。その点では，本研究におけるカテゴリー分析は，大量のデータを数値化し統計的検定処理を施して仮説の検証を行うための分析ではなく，対象学級の教室談話にみられる言語事象の学級集団のマクロレベルの事例分析であり，定量的分析というよりはむしろ定性的分析に近い。そのため，カテゴリーの設定にあたっては，対象授業の教師や子どもの言語的行為を網羅するよう心がけたし，コーディングにあたっては，発話が生成された文脈や発話者の意志を可能な限り反映させるよう考慮した。しかしそれでも「網羅的」という点では不十分である。しかし，その点は質的分析が充分補いうるし，そもそも本研究では限定的にカテゴリー分析を用いるにすぎない。ただし，コーディング作業に対する信頼性を保障するために，調査協力者と筆者の2名によってコーディング作業を行い，評定の一致率を算出した。さらに，コーディング結果の統計的処理については，人間の行動や社会的秩序の一面を発見することを目的とする定性的研究に近い（宇佐美，1999），頻度と割合の算出を行う記述統計にとどめた。ただし，

当該の言語現象の特徴を，出現頻度の差に基づいて論ずる際には，各発話が互いに独立であるとみなしたうえで， χ^2 検定を行った。

本研究では以下のように分析を進める。研究1においては，対象児の発話行為と学級全体の談話の概括的特徴を把握し，両者を一定の基準で対比させることで明らかになる対象児の発話行為の独自性に，対象児の発話スタイルを把握するための手がかりをみいだすために行う。研究2においては，子どもの両義的なタイプの発話が授業の言語的相互作用においてどのような機能をもちうるのか，教師はその発話にどのように対応し，教室談話の中にどのように位置づける傾向にあるのか，ということの全体像を把握するために行う。研究3においては，教師による子どもの発話の復唱は，どのような形状で行われることが多く教授行動としてどのような機能をもちうるのか，教師の復唱に後続する発話にはどのようなものがあるのか，ということの全体像を把握するために行う。

② 発話の単位

発話の単位の設定，および，カテゴリーのコーディングは，筆者を含む2名の評定者によって行われた。第1時の授業については，すべて2名で協議のうえ，作業を行った。第2時以降第7時までには，別々に作業を行い，後日，作業結果を参照し合った。不一致の箇所については，2名による協議のうえ，最終決定した。それぞれの項目における一致率は，2名の間第2時以降第7時まで，計6時間分の結果である。

発話の単位の設定は，次のように行われた。

まず，話者の変わり目を，発話の切れ目とし，切れ目と切れ目の間の発話を一つの単位とした。

次に，発話が同じ話者によって続けられていても，資料の配布や体の

反転，考えごと，文章の黙読，板書など別の行為が起きたために「間」がとられたところは発話の切れ目とし，切れ目間の発話を一つの単位とした。発話の単位の設定における評定者間の一致率は，89.6%であった。

なお，カテゴリーのコーディングについては，次章の各研究において詳述する。

(3) 解釈による質的分析の方法

① 分析の単位

本研究における解釈による質的分析の単位は，「発話事例」である。

発話事例は，文字記録化された社会科単元「日本の水産業」の計7時間の授業から，本論文の目的とする事柄についてより明確に示しうると思われる事例を選択し，さらに，その事例の必要な部分について可能な限り詳細に記述することにした。

事例の選択基準は次の二点である。すなわち，一つには，各事例で論じようとする事柄が端的に示されることを基準とした。具体的な行為として子どもや教師の発話をみていくためには，誰のどの発話に対応しているか，どのように対応しているか，ということが行為のレベルで明確に判断できる必要がある。二つには，場面単位の学習課題と，それに基づく発話者の意図が端的に示されるという点を選択基準とした。授業への参加者の発話は，逸脱も含めて基本的にはその場面の課題や授業の目標に基づいてなされるため，子どもや教師の発話を解釈的に検討するためには，その場面における学習課題や発話者の意図が判断できている必要がある。例えば，同じ意味内容をもつ複数の子どもの発話に対して対応が異なった場合，その違いはそれぞれの対応の背景にある教授意図の

違いによると考えられる。

また、事例を限定して詳細に記述し解釈を加える理由は次の二点である。一つには、トランスクリプトに示される発話から、その状況を端的に示される事例でないと、教師や子どもの発話が、なぜそうなるのかについての解釈が冗長になってしまうからである。二つには、限られた紙幅に多くの事例を提示することによって、発話が生成された文脈の説明や発話の解釈についての記述が不十分なものになってしまうことの方が分析の信頼性や妥当性と関わって問題であるからである。

② 分析上の留意点

解釈による分析は研究者の「主観的な解釈」にすぎないという指摘がなされる。それは、解釈による分析が、観察によって得られた事例の記述によるため、数量的分析のように、観察によって得られたデータを数量化し、結果の再現性を保証することで客観性を支える方法をとらないためである。しかし、そうした考え方が依拠する「主観－客観」という軸そのものがそもそも近代科学のイデオロギーによるものである。

このような、質的分析の主観性への批判に対して、事例研究や民族誌的研究では、解釈における相互主観性をどう保証するか、ということが問題になっている（南，1991，1994）。相互主観性とは、山田（1986）、およびやまだ（1997）によれば、「はじめは個人の主観に発するものであっても、その個人の主観を越えて、個人相互間の共通性、一致性を獲得して、公共性、共有性をそなえること」（山田，1986，p.46；やまだ，1997，p.180）である。

この視点に立つと、相互主観的な解釈とは、ある事例や出来事についての、観察者のみの解釈ではなく、その出来事が生じた場に居合わせる

人たち同士が共有する解釈であるといえる。例えば、南（1991）は、「事例研究でめざされるべきは、研究者の独裁的な解釈や説明ではなく、対象主体の視点からとらえた相互主観的な現象領域への接近であり、それに近づいている程度に応じて記述は妥当性の高いものとなる」（p.47）と述べている。

では、相互主観性を保証するとはどういうことなのだろうか。

南（1991）は、相互主観性を保証し、妥当性の高い記述や解釈を行うための手だてとして、人類学者のギアーツによる「厚い記述」が有効であるとする。南によれば「厚い記述」とは、「ある行為や出来事の断片を、それがおかれた具体的な状況・文脈やそこに至った歴史的（短時間のエピソードも含む）な経過と合わせて記述し、内包された意味構造を読み取る」ことである。そして、「厚い記述」のためには「対象主体と長期的な関わりを持つ事が望ましく、対象の経験してきた文脈を研究者がどれだけ把握しているかが、記述の『厚み』を決定する」のである（南, 1991, p.47）。

このように「厚い記述」は、事例とされている出来事や観察の対象を知らない人たちにとっても、出来事や対象をリアルに伝えるだけの精密さや詳細さをもちうるし、論証の可能性を高めるのにも有効である。「厚い記述」ができなければ、論証は不可能である。

「厚い記述」を用いることによって相互主観性を保証したうえで、さらに解釈の信頼性や妥当性を高めるにはどうすればよいのか。

山田（1986）、およびやまだ（1997）はデータの信頼性について触れ、「数量的データでは、相互一致性があるほど信頼性の高い良いデータになるが、質的データは新しい変数が発見できるほど良いデータ」（山田, 1986, p.47；やまだ, 1997, p.181）であると述べている。つまり、ある特

定の事例について、観察者自身の解釈とは異なる解釈や、事例の新たな側面の発見などが可能であるデータほど多くの人たちの解釈にさらされることになり、信頼性や妥当性が高まるのである。「解釈可能性が開かれていること」が、解釈による質的分析の妥当性や信頼性を高めることとなるのである。

すると問題は、別の解釈可能性をどうつくるかということになる。別の解釈可能性をつくるためには、南（1991）がいうようにオルタナティブな解釈や批判に向けて開かれていること、共同的な認識作業を可能にするデータが提示されていることこそが、解釈による質的分析の厳密性や妥当性を高めることになるのである。

しかし、そのように解釈のもとになっているすべてのデータや資料を開示することは、プレゼンテーションの問題として、現在の論文形態では限界がある。解釈の根拠となる裏づけのすべてを言い尽くすということは現実的には不可能なのである。

したがって、研究上、あるいは理論の構成上重要な部分が実際には詳細な論証の対象となり、その部分を中心に論証の精度が上げられるのである。ただし、読者に対して他の解釈可能性を開くという意味で、データをできるだけ読者と共有すること、少なくとも解釈の直接のもととなっているデータを開示することは、研究者の最低限の義務であろう。

よって、本研究においては、先にも述べたようにトライアングレーションを用い、分析にあたっては、解釈による質的分析のほかに、カテゴリ分析を併用するなど、複数の手だてを用いることで、様々な解釈の可能性を開示するようにする。

③分析の手順

本研究における質的分析の手順は、以下の通りである。

研究1においては次の手続きを経た。(1)授業記録をもとに対象児の発話スタイルを同定し、発話の運用のされ方を示した。(2)授業外のエピソードの記録や質問紙調査などに基づき、対象児の知的欲求や関係性を示した。(3)(2)に基づき対象児の発話スタイルの意味を考察した。

研究2においては次の手続きを経た。(1)事例における学習課題を明示した。(2)事例における教師のねらい、子どもへの要求を明示した。(3)事例における発話の流れを明示した。(4)事例で着目する子どもの両義的な発話が、なぜ両義的であると判断されるのか、ということ、フォーマルと判断できる理由とインフォーマルと判断できる理由の双方を明示することで示した。(5)(4)で示した両義的な発話がなぜ生成されたのか、ということ、談話の展開に即して述べた。(6)(4)で示した発話に対する教師の対応を、恣意的にどのエピソードをとりだしても成り立ちそうな(無藤, 1997)範囲で解釈し、述べた。(7)事例において、両義的な発話が生成されたことで果たした意味を考察した。

研究3においては次の手続きを経た。(1)事例における学習課題を明示した。(2)事例における教師のねらい、子どもへの要求を明示した。(3)事例における発話の流れを明示した。(4)事例で着目する教師の復唱が、なぜ生成されたかを談話の展開に即して述べた。(5)事例において、教師の復唱がどのように機能しているのか、ということ、どのエピソードをとりだしても成り立ちそうな(無藤, 1997)範囲で解釈し、述べた。(6)事例において、復唱が生成されたことで果たした意味を考察した。

なお、いずれの研究においても、筆者の解釈について、対象授業の観

察に参加した調査協力者による閲読および不同意の指摘や別の解釈可能性の開示を受け、適宜、修正を加えた。

第 2 章

S 学級の社会科授業に おける教室談話の分析

第1節 子どもの発話スタイル の独自性（研究1）

1. 問題と目的

本節では、子どもが発話行為者として、どのように社会文化的環境や制度的環境に能動的に対応しているのか、ということ明らかにする。具体的な課題としては、教室談話において、子どもは独自の発話スタイルをもちうるのかどうか、独自の発話スタイルをとることにはどのような意味があるのか、ということ明らかにする。

前章第1節で論じたように、特定の教室を超えて一般化可能な、授業のモデルやパターンの構築が目指されるなかで、教師－子ども間の相互作用と子どもの学習成果とを因果論的に結びつける「プロセス－プロダクト」モデルに基づき、授業の言語的相互作用は、「教師の働きかけ－子どもの反応」であるとのみとらえられ（Cazden, 1986; 茂呂, 1997a）、教師と子どもは「情報の送り手－受け手」という関係性に固定された。このような因果論的なとらえ方は、教室談話の見方に対して次のような問題点をもたらした。

問題の第一点は、教室談話研究においては、主として集団の談話パターンが注目されてきたことである。例えば、Mehan (1978, 1979) が明らかにした、主として教授場面における「教師の働きかけ (Initiation)－子どもの応答 (Reply)－教師の評価 (Evaluation)」という、教師主導のマクロな相互行為のパターンは、教室談話の分析カテゴリーとして

援用された（例えば、Edwards & Westgate, 1994; 鹿毛・上淵・大家, 1997）。つまり、教室談話は、談話システムとしての発話順行性や、学級集団における規範に沿う範囲で展開されているという側面のみが強調されてきたのである。結果的に、参加者の行為の画一性と発話の匿名性を前提に教室談話がとらえられることとなり、行為者としての子どもや教師の発話生成の能動性は検討されなかったのである。

第二点は、子どもの側の発話行為については、主として教師の働きかけに対する反応の多さや正確さが注目されてきたことである。例えば、発話頻度の低い子どもは「お客さん」とみなされたり（吉本編, 1981）、教師や子どもは、挙手を積極的に行う子どもほど学業成績や学習意欲が高いとみなしている（藤生, 1996）。つまり、子どもの発話の能動性は発話や挙手行動の頻度の高さという表面的な行為と主に結びつけられ、子どもの授業参加は制度的環境への適応としての顕在的な反応の形成にしかみいだされなかったのである。

さらに、第三点は、分析手法や結果の一般化のために、主としてカテゴリーの符号化による数量的分析が用いられてきたことである。カテゴリーの数量的分析では、コーディングシステムに再現性をもたせるために、個々の発話を文脈から分断するため、対象学級独自の授業展開におけるその発話の位置づけやつながり、発話者の意志や聞き手の反応など発話生成の内実が捨象されることになったのである。

以上より、教室談話は、教師の統制と集団の秩序のもとで、匿名化された子どもが教師への反応として生成する発話の集積であるにとらえられてきたといえる。これらのとらえ方は、行為者としての教師や子どもの発話生成を、社会文化的環境や制度的環境から一方的に制約を受けているとみなすと同時に、教室談話の均一性を前提とし、子どもの発話生

成における意志や関係性を教室談話のマクロな構造のなかに解消させてしまう点で問題である。

しかし、一方で、発話は社会的現象であり（バフチン，1989），教室談話は、教室における参加者なりの関係性を反映した相互作用過程であるともみられている。つまり、発話主体となる参加者側からみれば、教室の社会文化的環境や課題解決の認知的環境にどのように関わるか、ということが問題となる。近年では、言語実践の具体性（茂呂，1997b）に注目する立場から、発話は、出来事が生成する「今—ここ」という状況において、「関係性の綱目」のなかで生成されるとされ、次のことが指摘された。

一つには、教師と子どもは「情報の送り手—受け手」ではなく、協同的に教室談話を構成する関係性にある、ということである。例えば、ワーチ（1995）によれば、教師の用いるレジスター*1が優先、特権化され、子どもに共有されていく過程が教師と子どもによる協同的な相互作用の過程である。また、茂呂（1991，1997d）によれば、教師と子どもは、発話のテーマや内容、構成のあり方に応じて共通語と方言の使い分けを互いに認知し共有し、発話タイプの使い分けに協同的に関与している。

二つには、発話者個人の発話の編成の仕方はそれぞれ異なっているということである。例えば、国語の討論場面で、自分の読みを検証するた

*1レジスター（言語使用域）とは、特定の言語形式が特定の状況を形成する上で果たす機能、あるいは特定の状況の下で使用される特定の言語形式の慣習化である（茂呂，1997d）。とりわけ、語彙選択と密接に関係している（マッカーシー，1995）し、語彙の違いが異なるレジスターを区別するのに重要となる（ロメイン，1997）。Wertsch（1991/1995）は、教師の発話に、特定の生徒との関係や特定の教科内容との関連に応じてレジスターが出現すると説明している。

めに討論の場の情報を利用し自分の考えを明確にしてから発話する者もいれば、明瞭な根拠や理由がなくても討論の初期の段階で意見として発表し、話し合いのなかで他者の意見を取り入れ、自らの教材文の読みを構成させていく者もいる（佐藤，1996；佐藤・星野・竹本，1987）。つまり、子どもは各人の学習の状況に応じて子どもなりに発話のタイミングや内容を調整している。

三つには、子どもの発話の能動性は、「反応」数ではなく行為を問うことで明らかになるということである。例えば、子どもは、教師の要求に応じ、いかにも授業に参加しているようにみせるために発話を方略的に利用している（宮崎，1996a，1996b）。一斉授業で広くみられる〈文節尾強勢〉語調（例えば「いいでェーす」）は、教材の部分的引用や読み上げによる回答を求められる場面などで出現し、自らの経験や考えを発話する場面では出現しなかったという。つまり、子どもにとっては、授業においてどのようにふるまうのか、ということが問題なのである。

四つには、教室談話の分析において、出来事が生成する「今—ここ」という状況と分断せずに発話を見るという視点、そして「関係性の綱目」のなかで発話を見るという視点の導入が必要であるということである。言語実践は具体的であり（茂呂，1997b）、教室談話には参加者の具体的なふるまいや関係性が反映される。これら二つの視点に立てば、数量的分析により発話の具体性を捨象するのではなく、発話者の関係性も含む文脈のなかで発話の意味を解釈的に検討する必要があるだろう。

このように、教室談話は社会的環境としての教室において参加者によって協同的に生成されており、子どもは情報を受け取るばかりではなく、授業への能動的な対応として発話を生成しているといえるだろう。さらに、子どもの発話編成がそれぞれに異なっているとすれば、子どもなり

の能動的な対応は発話編成の個人差にみいだされる可能性がある。本研究においては、発話に一貫してみられる発話者なりの、独自の発話編成の型を「発話スタイル」とする。発話スタイルに注目することで、子どもは授業の認知的環境や社会的制度的環境にどのように対応しているのか、ということが明らかになるだろう。

先行研究では、次の二点から子どもの発話に注目している。一つには、発話対象である。バフチン（1988）によれば、発話の本質的な特徴はそれが誰かに向けられていることである。発話の宛て先、発話者と受け手との関係性、発話に及ぼす受け手の影響、によって発話スタイルは異なる（バフチン、1988）。このことは、教室談話における子どもの発話生成についてもいえる。すなわち、一斉授業では、発話は誰からも聞かれていることが前提となる。しかし、発話者は学級全体に向けて発話するとは限らない。発話が誰からも聞かれる可能性があるということを了解していても、子どもは発話しようとする、躊躇したり円滑さを失うことがある（中田、1997）。それは、発話が、聞き手に受容されるか否かが不確定だからである。例えば、規範に反しても、逸脱への共感から受容される場合がある（茂呂、1996b）。また、発話内容や時機が適切か否かではなく、発話者に対する聞き手の評価や好悪感情、発話者と聞き手との関係性が、聞き手側の対応に影響することもしばしばある。いずれにしても、発話者にとっては、自分の発話を聞き手がどのように評価し、受容するのか、ということが問題となる。発話を受容されるようにあえて発話対象を選択する可能性もある。以上より、発話対象に注目すると、発話者と聞き手との社会的関係や、発話者は学級内の関係性をいかに調整しながら発話を生成しているのか、ということが明らかになるだろう。

二つには、課題解決における発話運用である。認知は他者との相互作用

用や協同活動する経験と過程のなかで成立する（佐藤, 1996）のであり、発話は相互作用において媒介物として機能する。佐藤（1996）、および佐藤ら（1987）の研究は、子どもが、課題解決結果の確認や課題解決の手がかりの取得など自らの課題解決の進行状態に応じて、他者から課題解決の資源を得るために発話を生成していることを示唆している。また、茂呂（1991, 1997d）によれば、教師の方言使用を契機に生じた子どもの方言使用が、具体的な生活経験に基づいて問題をとらえなおすための契機を子どもにもたらした結果、課題解決の行き詰まりが打開されたという。このほかにも、ふざけや反発によって援助要求が表明される可能性もある。以上より、課題解決における発話運用に着目することで、発話者が自己の課題解決の進行状態の把握や遂行、停滞の打開を他者との相互作用のなかでどのように図るのか、ということを見ることのできるだろう。

これまでの議論より、授業における子どもの発話生成について次の二点が予想される。一つには、同じ一斉授業に参加していても、発話スタイルは子ども間で異なるだろう。二つには、発話スタイルの違いは、自分の課題解決を成功裡に遂行することや自分の発話が他者に受容されることを実現しようとする発話者の意志を反映しているだろう。

そこで、本節では、2名の男児を対象児として、以下の三点について対比的に検討する。一つには、学級全体と比較しながら、対象児の発話の概括的特徴を、発話タイプと参入についてのカテゴリーを用いた数量的分析により明らかにする。二つには、発話スタイルは発話者間でどのように異なるのか、ということ、発話事例の解釈的分析により明らかにする。三つには、対象児それぞれの発話スタイルの違いの意味を、対象児の知的欲求と学級内での関係性を示す事例をもとに検討する。

2. 方法

(1) 対象児

① 対象児の選定

対象児は次の手続きを経て選定した。分析の信頼性を高めるためには、データとなる発話の頻度が高い子どもを選択する必要がある。そこで、対象授業7時間における総発話頻度の高い2名の抽出を試みた。しかし、総発話頻度が第一位の藤村慎也は、対象授業のうち、1時間の欠席があったため、対象から外すこととし、第二位の矢野隆太がまず選定された。さらに、矢野と総発話頻度第三位の片山誠二、第四位の園田裕一の3名について、後述する、発話タイプと参入のカテゴリーの出現頻度のクロス集計を行い、クラメールの連関係数を算出したところ、矢野は $V=.252$ 、園田は $V=.408$ 、片山は $V=.116$ であった。この結果から、園田のほうが片山に比べてカテゴリー間の連関がより強く、発話としても特徴的であると判断し、総発話頻度は第四位であったが、園田裕一を選定した。

発話頻度はともに高く、1時間あたりの学級平均6.9に対し矢野が22.7 (range:3-47)、園田が11.0 (range:1-20) であった。両名に共通しているのは、社会科の学期末テストの成績がともに学級で3位以内に入るなど学業的に優秀である点と、担任教師によれば、両名とも男子の特定の下位集団に属さず関係性上不安定になりがちである点である。具体的な対象児の特性を、教師や対象児自身、ほかの子ども、観察者の見方に基づき、以下に述べておきたい。

② 矢野隆太

矢野隆太は、少しやせ型の中背の男子である。子どもからは、女子を含めて「隆^{りゅう}くん」の愛称で授業中も呼ばれることがある。

教師によれば、人間関係については、矢野はほかの男子のグループとつかず離れずの関係を保っている、ということであった。どちらかといえば、主力の男子4名のグループとつくことが多いが、矢野は気が強いので時に離れてしまう、ということだった。教師としては、学級レベルでの凝集力を高めるために、矢野がそのグループに入ることで、そのグループの「パワーが出てくる」ことを期待しているようだった。

人物評としては、自分の思い通りにいかないとすぐ「ふくれ」てしまい、ほかの子どもからは社会的な評価が必ずしも高いわけではない、ということだった。

学習面については、よく発表するということがあった。観察中の道徳の授業の後では、矢野の発話が学習を深めるのに「ありがたい」と話していたこともあった。

矢野が回答した質問紙から、彼の学習活動に関する自己評価をみてみよう（論文巻末の資料1参照）。一つには、授業中に発話することにはためらいがないことがわかる。例えば、文章や詩の朗読や、自分の考えの発表、教師への質問や冗談のやりとり、授業中の私語、授業中の教え合いについては、肯定的で好む傾向にあった。二つには、質問11および16-Oの結果から、地図帳や資料集などで調べる作業をいわず好む傾向にあった。三つには、ユーモアを好む傾向があった。例えば、授業中のふざけや、教師との冗談のやりとりを「ときどきする」ことがあり、人を笑わせることが「すき」だと回答としている。教科については、国語科

と社会科が「すき」で、その他の教科は「とてもすき」だと回答しており、好き嫌いはないといえる。総じて、矢野の回答には、質問15で「うまく発表できるかしんぱいで手をあげることができないことがときどきある」とした以外は、否定的、嫌悪的なものはなかった。いわゆる「学校文化」によくなじんでいるといえるだろう。

観察していた筆者がみる限りでは、教師の言うように、矢野はほかの男子のサブグループとつかず離れずの関係を保っていた。相互交渉は、主力の4名のグループと行うことが多かったが、日常的ではなかった。社会科の新聞作りやビデオ視聴のために音楽室に移動したときは、どのグループとも離れ、ひとりで座っていた。

質問紙では、調べる作業を好むと回答しているが、観察期間においては新聞作りのような表現活動も積極的に行うように見受けられた。矢野は得意なイラストを効果的に使い、構成も工夫して新聞作りを行っている。社会科の日本の農業の単元実施時期に作った矢野の新聞に対し、ほかの子どもから「矢野君は、ぜんたいきてきにいていねいにできています。マンガをつかってせつめいしている所もあれば、色のつかいかたもいいし、矢野君はこうゆうのにさいのうがあるとぼくは思います」といくつか賛辞のことばが寄せられている。ただし、矢野の反省の弁は謙虚で、「次のときがんばること」として「もうすこし、うまく絵を書けるようにして、マンガもパワーアップして[以下略]」と書かれていた。彼は、彼なりに自己内規準を設定しており、その基準に到達しようとする完璧さを志向しているのだろう。

それと同時に、ひとりで自分の思うとおりに作業を仕上げたいらしかった。作業に没頭しているときの矢野は、近寄りたがいない雰囲気をもたせており、ほかの子どもからの働きかけはほとんどみられなかった。

話しかけにくいのだろう。また、教師の言うように思い通りにいかない
と「ふくれる」こともあった。体育でバスケットボールの練習をしてい
たときに、ペアを組んだ園田の鈍調な動きのために、たびたび矢野がシ
ュートできないことに対していらだちを顕わにしていた。

授業中の発話については、教師、矢野本人が言うように、発話頻度は
高く、学習の展開に沿って適切な発話を行っていた。観察者には、矢野
は、視覚的にも言語的にも表現能力が高く、社会的関係よりも自分の意
志を尊重するなど意固地なほど自意識が発達しており、自己評価に厳し
い子どもにみえた。

③ 園田裕一

園田裕一は、教師によれば、人間関係について自分で「マイペースで
いいよ」と言っており、教師の目からも特に誰かに合わせることなくマ
イペースでいるようにみえる、ということであった。気の「合う子がい
ない」だろう、ということであった。ただし、最近サッカーを始めた関
係で、チーム仲間の大友や藤村といることもある、ということであった。

学習面では、成績がよく、「いろいろなことを知っている」というこ
とであった。難しい話でも理解でき、例えば、瀬戸内海の塩田と天候の
関係の話などは「園田にしかわからないだろう」、ということであった。

質問紙に対する園田の回答（論文巻末の資料1参照）からは次の三点
が明らかになる。一つには、授業中はほかの子どもとはあまりインフォ
ーマルに関わらないという自己認識がうかがえる。授業中は「あまりふ
ざげない」で、授業に関係のないおしゃべりは「あまりしない」。教師
との冗談の言い合いや友だちとの教え合いは「どちらともいえない」と
回答している。二つには、学習に対しても積極的に取り組もうとしてい

る。自分ひとりで考えたり，地図帳や資料集を調べたりすることが好きで，実際に調べることがときどきあると回答している。また，教師の説明を聞くのが好きで，教師に気軽に質問することができるかと回答している。三つには，ただし，学級全体に対する発表は特に得意なわけではないようである。というのも，4年生の時より「発表しなくな」っており，文章や詩などの朗読や自分の考えの発表についての好みは「ふつう」であるとしている。

観察する限りにおいては，彼の人間関係は希薄で，ひとりでいることが多かった。ほかの子どもを寄せつけないというよりも，積極的な働きかけをすることが苦手なようであった。本人としては，それなりに社会的でありたいと思っているようで，ほかの男子の行動を不器用そうにまねたり，ほかの子どもの話や行動に体を向けていることはあるのだが，ほかの子どもから特にそのことで積極的に関わりをもたれることもあまりなかった。体育や遊び場面の観察からも，運動に優れているようでもなかった。一方，学習面では，Figure 1-1に示したように席替えがあつたにもかかわらず，観察期間中はいつも教師との距離が最も近いところの座席をとり，教師の話をよく聞いているようであり反応を示していた。ほかの子どもとの関わりが希薄な分，本人が質問紙に回答しているように，インフォーマルなコミュニケーションはあまりないようにみえたが，どの教科でも発話自体は多かった。学習課題に対しては，独力でまじめに取り組んでいた。観察者である筆者には，学校での学習活動に好んで積極的に関与するが，ほかの子どもとの関係性形成がうまく行えないがゆえの単独志向にある子どもにみえた。

(2) 分析方法

① カテゴリー分析

聞き取り可能な子どもの全発話に前述の発話の単位を設定し、「発話タイプ」と「参入」についてコーディングを行った (Table 2-1)。作業は7時間の対象授業で記録された全発話について、筆者を含む2名の観察者により、映像記録を参照しながら行われた。第1時の授業については、2名で協議しながら行い、第2時以降第7時までは別々に作業した後、結果を照合した。不一致箇所については協議の上最終決定した。

1) 発話タイプ

発話内容の公式度のカテゴリーである。茂呂 (1991) による発話タイプの分類を参照した。発話内容が、学習課題の文脈や授業進行に沿っているか否かに基づいて分類を行った。とりわけ、〔両義的〕は、科学的概念を優先する学習の文脈に、子どもが日常生活の論理や個人的な経験をもち込む場合に主にみられる。評定者間の一致率は91.1%であった。

2) 参入

発話ターン取得手続きのカテゴリーである。子どもの発話ターン取得の仕方は学級特有であり、教師の統制の度合いが影響を及ぼすという (Mehan, 1978, 1979)。また、子どもの発話権取得を、子ども自らが求めるように仕向ける教師の学級ではその後の言語的相互作用が集団志向的になり、直接子どもを指名する教師の学級ではその後の言語的相互作用が教師と子どもの個人的なやりとりになったという (Green, Weade, & Graham, 1988)。つまり、発話権取得手続きによって、その後の相互作

Table 2-1 発話タイプと参入のカテゴリー

| カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|-------------|--|--|
| [フォーマル] | 学習の本流に沿った内容の発話、学習課題についての発話。 | (教師の、「一人当たりが食べる量が多い国を調べてみましょう」という課題提示に対して) C: デンマーク。(課題の対象国デンマークを認識する) |
| タ イ プ | [両義的] フォーマルな内容とも、インフォーマルな内容ともとれる発話。 | (上述の課題について) C: さあ、デンマークってどこにあるでしょうか? (課題の対象国の位置を問う質問(フォーマル)にも、地図遊びのようなクイズの質問(インフォーマル)にもとれる) |
| | [インフォーマル] ふざけなど、学習の文脈とは全く関係のない内容の発話。 | (上述の課題について) C: デンマークってお店であったよ。 (デンマークを、課題の対象国ではなくふざけに用いる) |
| | [要求挙手] 明示的挙手・発話要求 —子どもの挙手— —教師の指名— —子どもの発話— | T: まだ、ありますか? (発話要求) C: (挙手) (挙手) T: はい、Cさん。 (指名) C: アメリカやイタリアは……。 (発話) = [要求挙手] |
| | [挙手指名] 挙手—指名—発話 : 子どものほうから挙手をして、発話をする。 | C: (挙手) (挙手) T: はい、Cさん。 (指名) C: 魚を獲っていない国なんだけどなぜか食べている。 (発話) = [挙手指名] |
| 参 入 | [指名発話] 指名—発話 : 教師の指名を受けて、発話者が決まる。 | T: それでは発表してもらおうかな。 じゃあ、一班から。 (発話要求—指名) C: みんなの意見では、 右側の意見に賛成です。 (発話) = [指名発話] |
| | [暗黙要求] 暗黙的挙手・発話要求 —発話— : 教師の働きかけなどで暗黙的、誘発的に応答行為が求められる。 | C1: 魚を獲っていない国なんだけどなぜか食べている。 (発話) T: どこ? (暗黙的発話要求) C1: オーストラリアとイギリス(発話) = [暗黙要求] (=C1に発話の優先権がある) |
| | [自発] 自分から発話する : 上記以外。挙手や指名、発話要求がなく始められた発話。 | T: 魚、獲ってないのかねえ、この国は? C1: 獲ってるよ。 =([暗黙要求]: Tへの応答) C2: 輸入してるんだよ。 =([暗黙要求]: Tへの応答) C3: イワシをたくさん食べているんだよ。 = [自発] C4: 日本から輸入してるかも。 = [自発] |

用のあり方が違ってくる可能性もある。ここで着目する参入は、〔要求挙手〕から〔自発〕へと進むにつれ、発話ターン取得の手続きの省略が進むとともに教師の統制度が低下する。そのため、参入の公式度は低くなり子どもにとっては発話機会の自由度が高くなるといえる。参入と発話タイプの出現率をクロス集計することで、「どのようなタイプの発話をどのような手続きを経て生成したのか」という点から対象児や学級全体の発話の特徴を明らかにする。評定者間の一致率は96.5%であった。

② 解釈的分析

発話事例は、対象児の発話スタイルを端的に示す発話連鎖を抽出した。

発話は具体的な他者に向けられており（バフチン，1988）、発話と文脈は相互に影響を及ぼし合っている（茂呂，1997c）。子どもの行為は、具体的な文脈において、他者の存在や話し合われていた話題などの社会的状況も含めて詳細に分析する必要がある。そこで、出来事の「参与観察—記録—記述—解釈」という一連の調査行為からなるエスノグラフィーの手法を導入し、観察者自身が子どもの行為が生成される文脈に居合わせ、エミクな（行為者の内在的な）視点から当事者の行為の意味の解釈を行う（LeCompte & Preissle, 1992）こととした。

解釈の妥当性を高めるために、次の手続きを経た。(1) 授業記録をもとに対象児の発話スタイルを特定し、発話の運用のされ方を示した。(2) 授業外の記録や質問紙調査などから対象児の知的欲求や関係性を示した。(3) (2)に基づき対象児の発話スタイルの意味を考察した。(4) 調査協力者による解釈のチェックを受けて、部分的に修正を加えた。

3. 結果

(1) 発話の全体的特徴

学級と対象児のカテゴリーの集計結果をTable 2-2～Table 2-4に示す。

① 学級全体

〔両義的〕と〔インフォーマル〕の出現率の合計が31.2%であり、発話内容は学習内容に沿っているばかりではないといえる。また、挙手を経ない〔暗黙要求〕と〔自発〕の出現率の合計が95.1%と高く、参入の公式度が低い。発話機会や内容の自由度が比較的高いと考えられる。

② 矢野

教師の指名を経た発話は〔フォーマル〕しか出現せず、〔インフォーマル〕は〔自発〕のときにのみ出現する。また、〔フォーマル〕の出現率が64.2%と学級全体（68.9%）より低く、〔両義的〕の出現率が27.7%と学級全体（22.9%）より高いが、とりわけ、〔暗黙要求〕による〔両義的〕の出現率が6.3%と学級全体（3.1%）より高い。発話権取得への教師の関与度に応じて発話タイプを切り替えていると考えられる。

③ 園田

〔フォーマル〕の出現率が74.0%と学級全体（68.9%）よりも高い。また、〔暗黙要求〕の出現率が48.1%と学級全体（28.2%）よりも高い。挙手を経た参入が全くないことと、〔暗黙要求〕による〔フォーマル〕の出現率が48.1%と約半数を占める点が特徴的である。発話生成は、授

Table 2-2 発話カテゴリーの出現頻度（学級全体）

| 参入 タイプ | 要求 挙手 | 挙手 指名 | 指名 発話 | 暗黙 要求 | 自発 | 合計 |
|-----------|-------------|------------|-------------|---------------|---------------|---------------|
| フォーマル | 12 (1.0) | 2 (0.2) | 42 (3.6) | 288 (24.8) | 457 (39.3) | 801 (68.9) |
| 両義的 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (0.1) | 36 (3.1) | 229 (19.7) | 266 (22.9) |
| インフォーマル | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 4 (0.3) | 92 (7.9) | 96 (8.3) |
| 合計 | 12 (1.0) | 2 (0.2) | 43 (3.7) | 328 (28.2) | 778 (66.9) | 1163 |

注()内の数字は、総発話頻度(1163)に対する出現率(%)

Table 2-3 発話カテゴリーの出現頻度（矢野隆太）

| 参入 タイプ | 要求 挙手 | 挙手 指名 | 指名 発話 | 暗黙 要求 | 自発 | 合計 |
|-----------|------------|------------|------------|--------------|--------------|---------------|
| フォーマル | 3 (1.9) | 1 (0.6) | 2 (1.3) | 46 (28.9) | 50 (31.4) | 102 (64.2) |
| 両義的 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 10 (6.3) | 34 (21.4) | 44 (27.7) |
| インフォーマル | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 13 (8.2) | 13 (8.2) |
| 合計 | 3 (1.9) | 1 (0.6) | 2 (1.3) | 56 (35.2) | 97 (61.0) | 159 |

注()内の数字は、発話頻度の総計(159)に対する出現率(%)

Table 2-4 発話カテゴリーの出現頻度（園田裕一）

| 参入 タイプ | 要求 挙手 | 挙手 指名 | 指名 発話 | 暗黙 要求 | 自発 | 合計 |
|-----------|------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| フォーマル | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (1.3) | 37 (48.1) | 19 (24.7) | 57 (74.0) |
| 両義的 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 15 (19.5) | 15 (19.5) |
| インフォーマル | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 5 (6.5) | 5 (6.5) |
| 合計 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (1.3) | 37 (48.1) | 39 (50.6) | 77 |

注()内の数字は、発話頻度の総計(77)に対する出現率(%)

業内容や展開には忠実であるが、もっぱら非公式になされていると考えられる。

(2) 対象児の発話スタイル

以下では、対象児それぞれの発話スタイルを、対象授業における発話事例の解釈的分析から明らかにする。

① 矢野

1) 学業的認知と「おかしみ」の混在

矢野の、発話スタイルの一つは、「学業的認知と『おかしみ』の混在」である。発話が学業的認知と「おかしみ」の両面をもつ点が特徴的である。学業的認知とは、学習の内容や活動についての認知やメタ認知を指す。「おかしみ」とは、逸脱としての「ふざけ」とは異なる。授業進行や課題に関する発話や行為に対して観察者などの他者が感じるユーモアや滑稽さで、発話者の意図性は問わない。「学業的認知と『おかしみ』の混在」がみられた事例は計7例であった。なかでも《事例1》(Table 2-5)は、第6時の事例である。第6時は、ハマチ養殖の仕事を主題とする課題解決が行われた。子どもにはハマチ養殖についてのワークシート「ハマチ養殖の秘密を発見しよう」(論文巻末の資料 2-11参照)が配布された。ワークシートには、ハマチ養殖の仕事の各段階におけるイラストが四点掲載されていた。イラストの配置は、養殖の作業手順とは無関係であった。それぞれのイラストには説明文が付されていたが、どれもが未完成のものであった。子どもは、養殖の作業手順に従ってイラストに番号を付すことと、未完成の説明文を完成させるという課題に取り組んだ。

Table 2-5 《事例1》第6時「ハマチ養殖」20'46"-23'30"の
トランスクリプト

| 分'秒" | 教 師 | 園 田 | 矢 野 | そのほかの子ども |
|---|--------------------------------|--------------|--------------------|------------|
| 20'46" | いよいよ出荷で何が心配なんだろう？ | | | |
| 20'48" | | 腐る？ | | |
| 20'49" | 腐る？ | | | |
| 20'54" | 何が考えられるか？ | | | |
| 20'59" | | | | 片山：食べられるか。 |
| 21'00" | | | (片山のほうを見る) | |
| 21'01" | 食べられるかどうか。 | | | |
| 21'02" | | | 痩せる。へへへ。 | |
| 21'03" | 何が？ | | | |
| 21'04" | | | だ、あれあれ、ハマチ。へへへ。 | |
| 21'07" | ハマチが？ | | | |
| 21'08" | ハマチが食べられるかどうか。 | | | |
| 21'13" | まだあるかな？ | | | |
| 21'16" | 心配。何が心配なんだろうか。 | | | |
| 21'20" | | 魚が……。 | | |
| 21'21" | え？ | | | |
| 21'24" | | 魚が死んじゃってないか。 | | |
| 21'27" | ああ、死んじゃってないか？ | | | |
| [中略：この間、教室下のプールでダンス用の音楽が流れると、子どもたちはそちらを注目し始め、授業は中断する] | | | | |
| 22'03" | えっと、食べられるかどうかっていうのはね、どういうことなの？ | | | |
| 22'09" | | 腐ってる。 | | |
| 22'10" | 腐ってたら困る。 | | | |
| 22'14" | 腐ったら、食べられないことは？ | | | |
| 22'15" | | | なんか、毒つつうか、食中毒つつうか。 | |
| 22'16" | 起こしてたら、どうなるの？ | | | |
| 22'18" | | | | 原田：死ぬ。 |
| 22'19" | | | 死ぬつつうか。 | |
| 22'20" | 誰が？ | | | |
| 22'21" | | | オレ。 | |
| 22'22" | | | | C：人間。 |
| 22'23" | | | 食べた人が。 | |

(次ページに続く)

Table 2-5 (前ページからの続き)

| 分秒" | 教 師 | 園 田 | 矢 野 | そのほかの子ども |
|--------|--|----------------|-----------------|--------------------|
| 22'24" | | | | 原田：終わっちゃ うの。人生。 |
| 22'27" | ってことは、この育てた人たちにとっ てはどうなるの？ | | | |
| 22'33" | | つくった意味 が……。 | | |
| 22'34" | | | | C：楽しい。 |
| 22'35" | | | あれ、犯罪ってい うか。 | |
| 22'42" | つくった意味がない。 | | | |
| 22'47" | そういう魚だったら。逆に、あ、この 魚たちはもってたらだめだってこと がわかったら。どうするわけ？どうし ちゃう？ | | | |
| 23'12" | 出荷できるの、できないの？ | | | |
| 23'16" | 出荷っていうのはそれを獲って市場へ 運ぶこと。できない。 | | | |
| 23'23" | 市場へ運べないってことは、その魚 は？ | | | |
| 23'27" | | 育てた意味が ない。 | | |
| 23'30" | 育てた意味がない。 | | | |

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C nは複数の子ども。

……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。

本事例はそのうちの四番目のイラストの説明文完成課題をめぐるやりとりである。説明文は「……いよいよ出荷です。でも、心配なのは、」と表示されており、子どもは、「心配なのは」に続く文を考えている。つまり、本事例は、「養殖ハマチの出荷に際して生産者が心配していることは何かを考える」という課題に子どもが取り組んでいる場面である。

本時の学習内容はハマチ養殖の仕事であるが、教師の発話（20'46", 21'01", 21'08", 21'16", 22'03", 22'14", 22'16", 22'27", 22'47"-23'23", 23'30"）には、「心配なのは」の主語にあたる「生産者」の立場から課題解決を進めたいという意図がみられる。それに対し、矢野は一貫して「消費者」の立場から発話している（22'15", 22'19", 22'21", 22'23", 22'35"）。

矢野の発話は次のように解釈できる。「食べた人が食中毒を起こして死ぬと育てた人は犯罪者となる」との一連の発話内容は、養殖ハマチの品質管理の重要性の認知に基づく、出荷時の心配ごとについての課題解決の表出である。同時に、次の二点でおかしみを示す。一つには、内容が、誇大な表現を用いてブラックユーモア的になっている点である。二つには、矢野と教師との間に、立場の違いによる論理展開のズレが生じたままやりとりが成立しており、結果的にテンポのよい「かけあい」のように対話が進行している点である。また、この場面で、両義的なタイプの発話が連続して出現していることに示されるように、矢野は、『心配なのは』、『食品として安全か』であるという、生活上の論理を持ち込み、生活者として課題をとらえ解決していこうとする。教師が進めようとする生産者の立場からの課題解決とは対抗している。

このように、教師と対話を成立させることは、矢野の発話生成にとって、二つの点で有効であったといえる。一つには、一方的な意見表明ではなく、発話の順行的な進行に沿って、他者との話者交替を伴う、問答

の形態をとっていたために、かえって自分の論を教室談話の進行のなかで展開することが可能になったという点である。二つには、その問答が、教師との対話として進行したために、自分の論が学級のほかの子どもたちにも媒介されたことである。つまり、矢野はそのままでは受容されるかわからない発話であっても、それを直截的に表出するのではなく、発話順行性を利用し、教師とのやりとりとして展開させることで、学級に向けて表出できたのである。実際に、ほかの子どもからの応答や同調もあった(22'18", 22'22", 22'24", 22'34")。

2) 「まじめ」と「おかしみ」の切り替え

矢野の発話スタイルの二つは、「『まじめ』と『おかしみ』の切り替え」である。「まじめ」とは教科学習や授業の規範に沿う内容の発話や相互作用の形式を指す。「学業的認知と『おかしみ』の混在」においては、一連の談話過程が両方の側面をもつものに対し、「『まじめ』と『おかしみ』の切り替え」は、「まじめ」な発話と「おかしみ」の発話が切り替わりながら談話が進行する点に特徴がある。事例は、「まじめ」と「おかしみ」が単独で見られる事例も含むと計9例であった。なかでも、《事例2》(Table 2-6)は、第2時において「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」を、各自資料を見ながら考えている場面である。

矢野は、当初の仮説を教科書で検証しようと試みたが行き詰まった(16'03")。別の仮説を立てるが(16'45", 17'02", 17'22", 17'30", 19'49", 19'53", 20'00"), 教師から否定的評価がなされると(17'06", 20'02", 20'05"), 当初の仮説を再提示し(20'10"), 肯定的評価を得た(20'20")。その後、すでに否定された仮説に基づく原田の発話(29'29")を揶揄した(29'31")。

Table 2-6 《事例2》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」16'03"-29'31"のトランスクリプト

教師は、「どうして日本は、こんなによく[魚が]獲れるんだろう」と子どもたちに働きかけ(00'35"),「日本の漁かく高が世界で第二位のわけを考えよう」と板書した(01'14")。さらに、「教科書とか資料集や地図帳とかめくって探して」と、課題解決の方法を提示した(04'52")。

| | |
|----------------------------|---------------------------|
| 16'03"矢野：(教科書を閉じる)何も書いて | 17'28" T : 魚集めて…… |
| ないな。網で魚を獲るために。 | 17'30"矢野：日本が好きだから。 |
| 網でいっぱい魚を獲るために | 17'32"園田：[矢野に]日本が好きなら、日 |
| 16'20" T : [「漁場」の説明をしている]魚 | 本の何が好きなの？ |
| を獲る場所。魚が獲れる場所。 | 17'33"矢野：魚がね、魚がね。 |
| だけどそこに行けば必ず魚が獲 | 17'34"片山：[園田に]海じゃん。 |
| れるってもんでもないんだよ。 | [中略：この間、矢野は、原田、井原と話 |
| 16'26"矢野：天気。 | し合っている] |
| 16'27" T : いろんな理由があるからね。 | 19'49"矢野：先生、猫が魚を食べるからで |
| 16'33" T : でもまあ、そのあたり行って | もいいのか？ |
| 探せばいいんだろう。 | 19'53"矢野：先生、猫が魚を食べるからじ |
| 16'45"矢野：寿司とかにしてるから。 | ゃダメなの？ |
| 16'50" T : [岡本に]どんなことが言いた | 19'57"原田：動物園のゾウが…… |
| いの？ | 20'00"矢野：ペンギンにエサをあげるから |
| 17'02"矢野：先生、寿司とかにしてるから | じゃダメなの？ |
| じゃダメなの？ | 20'02" T : それはどこに。 |
| 17'04" T : それは、 | 20'03"原田：アシカに…… |
| 17'06" T : [矢野に]魚を食べるための一 | 20'05" T : その[資料集の]中から見てみ |
| つの理由だよ。それは、魚を | て。 |
| 食べるなかの理由として、生で | 20'10"矢野：じゃあ、これなら絶対にいい |
| 食べたり、焼いて食べたり…… | よ。網で魚をいっぱい獲ってる |
| 17'14"原田：あ、わかった。何かわかった。 | から。 |
| 17'22"矢野：魚は日本が好きだから。 | 20'20" T : ああ。なるほど。 |
| 17'26"園田：だからなんだっていうんだ。 | |

(次ページへ続く)

Table 2-6 (前ページからの続き)

| | |
|-----------------------|--------------------------|
| [作業結果を共有する場面に切り替わり、 | 29'24"園田：缶詰にしているから多いの |
| 矢野は挙手し、「網で魚をいっぱい獲って | か？ |
| るから」と発表。その後、原田が挙手し、 | 29'26" T : 缶詰にしてるから多いのか？ |
| 発表する] | って。 |
| 29'18"原田：缶詰にしているから。 | 29'29"原田：あ、猫がいっぱいいるから。 |
| 29'20" T : 缶詰にしているから。 | 29'31"矢野：それさっき言ってたよ。 |
| 29'21" C n : (笑う) | |

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C nは複数の子ども。
……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。
強調されている発話は矢野の発話。

矢野の発話は次のように解釈できる。彼の発話は、課題解決過程を反映している。彼は、当初は教科書や資料集から得た科学的概念を用いており、「まじめ」な発話で課題解決を遂行しようとしている。しかし、検証には至らなかったため別の仮説をいくつか立てる。それらの仮説の検証は、「おかしみ」を示す発話を教師に投げかけ、その反応をみることで行っている。結果的に、次のような両義的な発話を用いられている。「消費量の多さ」については「寿司」という具体的な食品名からせまり、「漁場」の概念につながる「魚にとっての生育環境の良さ」については魚の擬人化を行ってみる。あるいは、イワシの消費量として大きな割合を占める「飼料用の水揚げ」については「猫が食べる」という日常的な事例を挙げる。そうした試みに教師から否定的評価がなされると、矢野は、教科書の情報に基づく「まじめ」な発話による仮説を再提示した。

矢野が、教師の否定的評価に、逐一、対応していないのは、教師に発話を受容されることや教師との対話を成立させることよりも、仮説の検証を優先させたためだろう。その結果、矢野は当初の仮説を「まじめ」に確信をもって発話し、自分が教師に否定された仮説に基づく原田の発話には同調しなかった。つまり、仮説の検証にあたっては「まじめ」な発話と「おかしみ」の発話を使い分け、この場合は、個別作業が優先される場面でも、教師を主たる発話対象とする発話スタイルをとって教師の反応をみることで仮説を絞り込み、課題解決の遂行と結果の妥当性の獲得を行ったといえる。

3) 発話対象の不特定

矢野の発話スタイルの三つは、「発話対象の不特定」である。この場合、発話は対象を特定せず生成され、他者には受容や応答を強制しない。

Table 2-7 《事例3》第6時「ハマチ養殖」36'13"-37'52"の
トランスクリプト

ハマチ養殖についての学習後、教師は「栽培漁業のようすをまとめてみよう」というワークシート(論文巻末の資料 2-12参照)を配布し(31'45"-31'56"),「教科書と全く同じ部分と似たようなところがありますから、比較しながら書き込んでみましょう」と、栽培漁業に関連する施設や道具の名称をワークシートに書き込むという課題の解決方法を説明した(33'16")。しかし、教科書(論文巻末の資料 2-13参照)には載っているがワークシートには載っていないものがあると子どもから指摘があり、ワークシートに書き加えることになった。

-
- | | |
|---|------------------------------------|
| 36'13"園田：人工衛星がこっち[教科書]にあるよ。 | 37'03"片山：こうやっていいの？ |
| 36'16" T：人工衛星がなかったら、人工衛星、[ワークシートの]絵に描いたら？ | 37'06" T：自分がわかるように描いてください。 |
| 36'21" C：ピーピーピーピーピーピーピー。[人工衛星から発せられる電波の擬音] | 37'08"藤村：何がなんだかわからないよ。 |
| 36'29" T：人工衛星、絵で描いたら。 | 37'09"矢野：ティッティキリー。[ファンファーレの擬音] |
| 36'33" C：どこに描くの？ | 37'10" C：あー描けない。 |
| 36'35" C：人工衛星って何描こう。 | 37'12"矢野：先生、これでいいの？人工衛星。 |
| 36'37" T：人工衛星、空に描いてさー。 | 37'13" T：はい。 |
| 36'42" T：でも、これは餌まくロボットじゃないよ。これ[教科書の魚群探知機のイラスト]でしょ。これ。 | 37'14"藤村：先生、わかりません。 |
| 36'47" C：餌まきロボットでしょ。 | 37'15" T：わかるところをやってください。 |
| 36'48" C：魚群探知機だよ。これ。 | 37'21" C：あー、違うわー。 |
| 36'57"片山：先生どう、 | 37'23" C：下にこんなの[何を指しているか不明]があるじゃん。 |
| 36'58"矢野：人工衛星描けた。(机から顔を上げずに、誰に言うともなく) | 37'26" T：魚群探知機だとか餌をまくロボットとか。 |
| 36'59"片山：先生、どう描くの？ | 37'30"矢野：ブイをねえ。ブイロボットをねえ、付け足そう。 |
| 37'01" T：うん？どう描くのってどういうこと？ | 37'38"寺内：先生よくわかんないよ。これ。 |
| | 37'49" C：違うこれ。魚群探知機だよ。 |
| | 37'52"矢野：ブイができた。ブイロボット。こんなちっちゃいの。 |
-

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。Cnは複数の子ども。
()内は行為。[]内は調査者による補足説明。強調されている発話は矢野の発話。

矢野自身の自己内対話が顕在化されている場合もある。「発話対象の不特定」がみられた事例は、計13例であった。なかでも、《事例3》(Table 2-7)は、第6時において、栽培漁業の様子が描かれたワークシート「栽培漁業のようすをまとめてみよう」(論文巻末の資料 2-12参照)に施設や道具の名称を記入する個人的な作業が優先される場面である。

矢野は、人工衛星を描き終わると、誰に言うともなくいち早く終了を宣言した(36'58", 37'09")。一方、ほかの子どもは作業の困難さを表明していた(36'33", 36'35", 36'57", 36'59", 37'03", 37'08", 37'10", 37'14", 37'21", 37'38")。さらに矢野は、ブイロボットを描き込みながら自分の作業プランや作業過程をひとりごとのように表出している(37'30", 37'52")。

矢野の発話は次のように解釈できる。人工衛星の描写終了の宣言やファンファーレを模した発話によって、苦勞しているほかの子どもに先駆けて課題を達成したことの効力感や仕事の出来への満足感を表出している。発話対象を特定せずひとりごとのかたちをとり、自らの課題達成を学級に向けて示そうとしている。同時に、発話を行動調整言語として用いて課題解決のテンポを整えようとしているともいえるだろう。さらに、彼は、「ブイロボット」を描き込みながら自己内対話を顕在化させることで、自分の活動状況の確認を行うとともに自らの発想の独創性を顕わにしている。ただし、ほかの子どもからの反応はなく、矢野も反応を強制はしていない。つまり、矢野は、課題解決の状況や成果、活動の独創性を報告したり、成就感を表したり、行動調整を行うにあたり、特定の他者に受容や応答を強制しない発話スタイルをとることで、他者に劣等感や嫌悪感を与えることによる関係性上の軋轢を避けているといえる。

② 園田

1) 教師の働きかけに対する忠実な応答

園田の発話スタイルの一つは、「教師の働きかけに対する忠実な応答」である。この場合、発話は教師の働きかけに対してフォーマルな発話タイプを用いた直接的応答として生成される。事例は計4例であった。なかでも、《事例1》(Table 2-5)にみられる発話生成は、矢野とは対照的である。

園田の発話タイプは全て〔フォーマル〕、参入は全て〔暗黙要求〕で、発話対象は一貫して教師であった。事例後半における、教師の問いかけ(22'27", 23'23")への園田の応答(22'33", 23'27")は、生産者の立場からのものであった。

園田の発話は次のように解釈できる。この場面において、生産者の視点から発話している点で園田の発話は適切であった。それは、教師が、矢野の発話(22'15", 22'19", 22'21", 22'23", 22'35")による、意図しない授業進行を、園田の発話を復唱する(22'42")ことで軌道修正しようとしていたことからわかる。園田は、矢野の一連の発話に同調や応答を行わなかった。その点で園田は、矢野への異議ではなくもっぱら教師への応答として一連の発話を行っていたといえる。つまり、教師を発話対象とし、教師への応答としての適切性を優先させた発話スタイルをとることで、結果的には授業進行において適切な発話となり、教師から受容されることとなった。

2) 教師への排他的な働きかけ

園田の発話スタイルの二つは、「教師への排他的な働きかけ」である。

Table 2-8 《事例4》第1時「水産業の導入」21'48"-23'51"
のトランスクリプト

課題に先立ち、子どもたちは「世界の主な国の漁かく量」, 「国民1人1日当たりの魚を食べる量」のグラフ(論文巻末の資料2-2参照)を見てわかったことを発表している(15'16"-20'55")。その際、「中華人民共和国は漁獲量が多いのに国民一人一日あたりの消費量が少ない」(15'36")との発話があった。

-
- 21'48" T : 確かめて, 中華人民共和国[の位置]。人口を推測して発話した。また, 世界最大という点について, 人口と国土面積とを混同している子どもがおり, 教師は地図帳にある資料を参照させ, 人口が最大なのは中国, 国土面積が最大なのはロシア共和国であることを確認した]
- 21'49" 園田 : ……。(教師に話しかける)
- 21'50" C : あった。
- 21'52" C : 一番目立ってるよ。
- 21'54" C : 一番っていうかさあ。
- 21'56" T : [園田に] ああ, いっぱい獲れてもでかすぎちゃって, 国がでかすぎる。
- 23'20" T : (立ち上がって歩き出す) 人口が世界で一番多いのは中華人民共和国なんです。
- 21'57" C : オーストラリアのほうが目立つ。
- 23'24" C : ロシア連邦。
- 22'00" T : [学級全体に] 中華人民共和国ってさあ,
- 23'27" T : 上のロシア連邦は何人? 二億四千万? 約二億五千万。アメリカの四倍以上いるんだね, 中国では。
- 22'01" 園田 : [教師に] 一人一人の食べる量があんまりなくなっちゃう。
- 23'41" T : だからいくら獲っても人口多すぎちゃってわり算すると一人あたりの食べる量が減っちゃうの。
- 22'03" T : [園田に] ああ, 一人の量がなくなっちゃう。
- 22'06" T : [学級全体に] 人口どれくらいか知ってる?
- 23'46" 園田 : 一人一人にまわらないかもしれない。
- 22'07" 矢野 : 百億万人。
- 23'51" T : 一人にまわらないかもしれない。一切れだとか?
- 22'08" 竹下 : 知らないけど, 一番大きいんじゃないの?
- [中略 : この間, 何人かの子どもは中国の
-

凡例 : 子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C_nは複数の子ども。……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。強調されている発話は園田の発話。

この場合、発話が、教師と学級全体とのやりとりとは独立に、教師一人への働きかけとして生成される。事例は計4例であった。なかでも、《事例4》(Table 2-8)は、第1時で、教科書に掲載されている「世界の主な国の漁かく量」、「国民1人1日当たりの魚を食べる量」のグラフ(論文巻末の資料2-2参照)に掲載されている国の位置を地図帳で調べている場面である。

「二つのグラフの比較」という課題解決の途中で、「漁獲量の多い国と消費量の多い国とが必ずしも一致していない」という子どもの意見があり、その検討が新たな課題となった。教師は、その下位課題の一つとして「中華人民共和国の位置と人口」の確認を学級で行おうとしている(21'48", 22'00", 22'06")。園田はそれには応答せず、教師に直接的に働きかけている(21'49", 22'01")。教師は、学級全体に向けた発話と並行して園田の発話を復唱することで受容している(21'56", 22'03")。

園田の発話は次のように解釈できる。園田は、「教師—学級全体」のやりとりに割り込み、グラフ解釈について教師と一対一の対話を成立させようとしている。発話内容としては、中国の位置確認という下位課題を遂行しているほかの子どもに先行して、漁獲量そのまま消費量に結びつかない理由を彼なりに推論している。だが、学級全体の談話の流れに対しては排他的であり、教師によって発話が学級に媒介されても、教師以外に向けて発話を行おうとしない。つまり、自らの課題解決の成果を表出するのに、教師のみを発話対象として排他的にやりとりを成立させる発話スタイルをとることで、教師に受容されることを目指しているといえる。

(3) 対象児の発話スタイルの意味

では、対象児の発話スタイルは、なぜ、これまでの分析で明らかになったような独自性を示すのだろうか。質問紙調査の結果と授業内外の事例をもとに、知的欲求と学級での関係性の点から検討する。

① 対象児の発話に潜在する知的欲求

1) 矢野

矢野は、質問紙調査では、「自分ひとりで実験したり、調べたりする」ことは「とても好き」と回答しており、学級全体（肯定的：29.2%，否定的：54.2%）に比べ、自分なりの課題解決の遂行を保障しようとする傾向がある。それは、ほかの子どもの作業進行に歩調を合わせず、自分なりに新たな課題を設定したり（《事例3》）、教師との対話を独自に成立させ、自分なりの課題解決を展開させる（《事例1》）点と共通する。

2) 園田

園田は、質問紙調査では、「授業中にふざける」ことや「まわりの友だちとおしゃべりをする」ことを「あまりしない」と回答しており、学級全体（ふざけ＝肯定的：62.5%，否定的：20.9%／おしゃべり＝肯定的：75.0%，否定的：8.3%）に比べ、教師の授業進行から逸脱することなく、追随しようとする傾向があるといえる。また、園田は教師も認めるほど知識が豊富で知的能力も高い。例えば、教師によれば、課題とは無関係な未習事項について質問しても即応できるのは園田と矢野のみであるという。園田も自分の知的能力や知識を発揮したいという知的欲求をもっているが対応できるのは教師のみである。例えば、《事例4》で

は、グラフから直接わかる事実のみに注目するほかの子どもとは異なり、彼なりのグラフ解釈を推論している。しかし、彼は、それを教師とのやりとりでしか表出せず、ほかの子どもと共有できなかつたのである。

② 対象児を取り巻く関係性

まず、《事例5》(Table 2-9) から、彼らとほかの子どもとの関係性をみてみよう。

1) 矢野

片山らに無条件に同調して親和性を示すほどには、集団に属することに社会的安定をみいだしてはいない。むしろ、他者から揶揄されるリスクを恐れず、園田と同じ作業を行っている。社会的地位の高さを得るよりも自分の好きな課題の遂行を優先しているといえる。矢野は、ほかの男子に同調し「群れる」ことよりも自らの関心事を優先させ「我が道」を選んでいる点が、質問紙調査の結果や授業の発話事例とも共通する。

2) 園田

流行している遊びを取り入れて自分なりに工夫し仲間に入れてもらおうとしても、そういった行為自体が揶揄されてしまう。園田にはゲームを共有してくれる仲間がおらず、矢野に比べ、遊び道具を媒介物にしても関係性が改善されない。加えて、彼自身も一緒に遊びたいということ表現できず仲間入りに失敗している。仲間入りや関係性改善のための対処の仕方を身につけていないと考えられる。例えば、《事例6》(Table 2-10) のような出来事もあった。この事例からは、次の二点が明らかになる。一つには、園田は、ふざけ合いの場面であっても、本気になってしまうということである。二つには、園田は、仲間とのいざこざが生じ

Table 2-9 《事例5》ゲーム用鉛筆をめぐる，対象児とほかの男児とのやりとり

園田が，市販のゲーム用鉛筆をまねて鉛筆の塗料を削って作ったゲーム用鉛筆をもってきていた。中休み，園田が席を外している間に，市販のゲーム用鉛筆で遊ぶ集団に属する男子が園田の鉛筆を見つけ，リーダーの片山らに報告すると，片山が仲間を連れてきてその鉛筆を擲擄した。

しかし，その場にいた矢野は片山らには同調せず，嬉々と自分の席について自分の鉛筆の塗料をカッターで削り，ゲーム用鉛筆を作り始めた。それを見た片山は，「何作ってるの？園田と同じの？」と矢野に話しかけるが，矢野は「園田とはひと味違う」と動じることなく，自分の作業に没頭した。それ以上，片山も話しかけることはなかった。

注)ゲーム用鉛筆：テレビゲームのキャラクター商品。2名以上で転がして遊ぶ。六角柱の側面にはキャラクターのイラストと攻撃の仕方が記されている。参加者は好きな鉛筆を選ぶ。持ち点 (HP) 100からスタートし，一人ずつ順番に転がし，出た面に書いてある攻撃 (ほかの者にダメージを与えること) を行う。攻撃を受けた者はダメージの分持ち点が減少する。持ち点が0になった者から抜け，最後に残った者が勝者となる。

Table 2-10 《事例6》中休みにおける，園田と藤村らとの
いざこざ

中休みに，園田と大友，藤村，長瀬がふざけ合っていた。ふざけ合いのなかで園田は大友の頭をこづいた。大友が腹を立てると藤村と長瀬は大友に加勢して「謝れ」と，園田を非難した。園田は謝らずに教室から出て行ってしまった。藤村は，中休みが終わってほかの男子が教室に戻ってくると，「園田が大友をたたいたのに謝らない」と話してまわった。

やがて，矢野以外のほとんどの男子が，園田を連れ戻そうと教室外へ出たため園田は校舎内で追いつめられた状態になった。この後，教師は，園田に対して，大友に謝るよう注意した。また，騒ぎ立てた藤村にも注意をした。教師は，「[園田は]謝れないんだよなあ」と調査者に話した。

た際にうまく対応できないということである。つまり、ほかの子どもの「ふざけ」を解せなかったり、教師が述べるように「謝れない」など、子ども同士での遊びの場面でうまくふるまうことができないのである。また、園田は、教室内にある自己紹介の掲示物に「ぼくは、はずかしがりやなので自分の考えをみんなにあまり言わないほうです」と記述しており、他者への働きかけが消極的であると自ら感じていると思われる。

③ 対象児の発話スタイルの意味

以上の事例より、2名の対象児の独自の発話スタイルには、次のような意味があるといえるだろう。

1) 矢野

矢野の発話スタイルは、自分なりに課題に取り組み、その成果を独創的に表現したいという知的欲求と、知的欲求を充足させることで生じると予想される、関係性上の軋轢を避けるという関係形成上の欲求に基づいていると考えられる。そして、どの集団ともつかず離れずの不安定な関係性のなかで自分の好きなように課題に取り組むという、彼なりの授業参加を目指すという意味がある。

2) 園田

園田の発話スタイルは、授業にまじめに取り組み教師と対話を行いたいという知的欲求と、自分の知的側面を認め発話を受容してくれる教師と心理的に安定した関係性を形成したいという関係形成上の欲求に基づいている。そして、ほかの子どもと、遊びや高い知的欲求を共有する関係性を築けないために、より安定した関係性を求めて教師との一対一の対話に閉じこもることで、安定した授業参加を目指すという意味がある。

4. 考察

以上より、2名の対象児は、同じ一斉授業に参加していながら、それぞれ発話対象や課題解決における発話の運用の点で発話スタイルが異なっていた。すなわち、発話対象については、矢野は、学級全体、教師、ひとりごとと、発話対象を柔軟に切り替えていたが、園田は、教師のみを発話対象とすることを強く志向していた。課題解決における発話の運用については、矢野は、独創的な発想の表出、あるいは課題解決のプランの確認や共有を目的とし、自己内対話を顕在化させることもあったが、園田は、自分の課題解決の遂行結果を直截的に表出していた。結果的に、発話スタイルとしては、矢野は、学業的認知と「おかしみ」を混在させたり、「まじめ」と「おかしみ」を切り替えたりして、状況に応じて発話対象や発話の運用の仕方を使い分けていた。具体的には、教師の進めようとする課題解決に対してあえてズレを生じさせ、教師を潜在的な対話者とすることで自分の論を学級に問うたり、「おかしみ」やひとりごとによって課題解決の成否を確認するなど、集団のなかで自らの学習を成立させようとしていた。一方、園田は、教師の質問に対し直接的に応えたり、教師へと排他的に働きかけるなど、状況にかかわらず、教師を発話対象とすることへの強い志向を示した。具体的には、自ら率先して教師の問いかけに応じたり、教師と学級とのやりとりに割り込むなどして、教師とのやりとりのなかで学習を成立させようとしていた。

また、発話スタイルの違いは、彼らの集団との関わり方、つまり学級内での関係性への対応の仕方の違いによることも示された。すなわち、矢野は、どの集団ともつかず離れずという不安定な関係性のなかで、自

分なりの課題の取り組み方を保障するために、状況判断を行い、それに基づき自らの発話が教室談話において正当なものとなるようにしたり、状況に応じて選択的に発話対象を切り替え、関係性を形成することで安定した環境を築こうとしていた。園田は、関係形成上の不器用さによる不安定な関係性のなかで、学級内でほかの子どもとの関係性を築くことよりも、発話を受容してくれる教師への依存を高め、教師との閉鎖的な関係性のなかで自らの学習課題を遂行することで安定した環境を築こうとしていた。

言い換えれば、対象児の発話には生存戦略としての意味があるといえる。対象児はともに、学業成績が高く発話頻度も高かったため、観察当初は、授業には成功裡に参加しているようにみえた。しかし、対象児の把握をその段階で完結させず、彼らの発話を詳細に分析し授業内外のエピソードと照合することで彼らの学習に対する性向や学級内の関係性を明らかにした結果、対象児はともに学級内での関係性や学習課題に対応し、学級内に自己を位置づけようとしていることが明らかになった。対象児の独自の発話スタイルによる発話生成は、学習課題や授業展開といった授業におけるローカルな現場の文化や、発話権の取得や他者との協同など、学校教育の制度的システムに規定される一方で、行為者としての欲求を充足させて自分にとってより安定した授業参加が実現できるような環境の創出へと向けられている点で生存戦略的であるといえる。

そうすると、学級のほかの子どもも、同様に、独自の発話スタイルをもって生存戦略的に発話生成を行っていたことが予想される。だが、対象学級の教室談話は、個々の参加者の発話が錯綜することにはなっておらず、教師の進める課題解決の達成が優先され、教室談話全体としては統一体であるように観察された。それは、子どもが発話生成するにあた

り、制度的装置や学級のローカルな文化を参照したり利用したりしながら、自らの意志や欲求を発現しようとしていたからだと考えられる。

例えば、矢野の発話は、論点としては教師との間に顕著なズレを生じさせていたり、ふざけともとれる内容であったりした。しかし、それまでの談話進行が問答型の相互作用であったことを踏襲し、話者交替を整然と行い、教師の問いへの応答の形態をとることで「質問—応答」の連鎖を形成した。そのことによって、談話進行からは逸脱することなく自分の論を授業に位置づけることや仮説を検証することができたのである。つまり、矢野は、自らの論を学級に提示するにあたり、発話順行性を利用し、独善的な演説ではなく、教師との「やりとり」として成立させていた点で、授業における、自らの発話の正当性を獲得したのである。加えて、矢野の発話生成と教師とのやりとりは、結果として、教師の進めようとする課題解決の結論を提示することとなっており、学級文化としての課題解決の遂行とその成果の共有に寄与しているともいえる。この点については次節で詳しく述べる。

一方、園田は、教師とのみのやりとりを志向し、教師と学級全体とのやりとりに「割り込む」ことで、教師に働きかけ、教師からの応答を得るという「働きかけ—応答」の連鎖を形成した。そのことによって、学級全体としての談話進行を阻害することなく、教師との相互作用への意志を充足させていたといえる。ただし、園田が教師との間に形成した「働きかけ—応答」の連鎖は、学級全体としての談話進行とは並行しているだけで、発話として教師に利用されることはあっても学級全体で共有されることはなかった。つまり、園田の発話生成は、制度としての発話順行性には沿っていたといえるが、学級文化としての授業の進行には教師による引用や媒介がなければ関与することがないと考えられる。

以上より、行為者である子どもの発話スタイルの独自の運用は、授業の制度的社会的環境の制約を受けながらも、制度をうまく取り込むことで生存戦略的に生成されていると考えられる。同時に、子どもの発話スタイルが集積されることで、学級としての課題解決や授業進行が達成されている点で、学級文化を支えている可能性もある。

さらに、対象児の発話スタイルは、従来の一斉授業や子どもの発話のとらえ方について再検討の可能性を示す。一つには、子ども間の発話スタイルの違いは、学習の場を共有し、協同的に教室談話を生成していても、課題のとらえ方や解決方法は子ども間で異なることや、一斉授業は純粋な認知活動の場ではなく、授業時間外や教室外の子どもの社会的関係を取り込んで成立していることを示唆している。二つには、対象児の発話スタイルは、これまでの学業成績の高い子どもの発話に対する見方とは異なっていた。園田の、フォーマルな発話タイプを「挙手―指名」を経ずに非公式に発話するという発話スタイルは、挙手行動の頻度の高さと学業成績の高さとの相関を前提とする従来の見方とは異なる。また、矢野の、両義的な発話タイプの多用は、学業成績が高い子どもは教師の意図に忠実なフォーマルな発話タイプを多用するという見方とは異なる。

これまで、一斉授業は、相互作用の型や子どもの課題への関与の仕方の画一性、教師による統制度の高さが強調され、時には批判されてきた。だが、実際には、限定的ではあるが、子どもなりに参加の工夫があるのだといえる。また、これまで、学業優秀児は、挙手行動など反応頻度の高さに関連づけられてきたが、実際には、いかに独自の発話スタイルをもって参加できるか、ということが、学業的な成功と関連があるかもしれない。さらに、教師は、公式度の高い「挙手―指名」の手続きを経た

発話を，子ども全体の総意として授業進行に利用するとは限らない。子どもの発話スタイルに個人差があるがゆえに「多声的」になる教室談話を，課題解決の促進や授業進行の資源としている可能性がある。

第2節 子どもの両義的な発話 の生成と教師の対応（研究2）

1. 問題と目的

本節では、学級集団は、集団としての教室談話の生成において、発話行為者の意志や制度的環境に対して、どのように対応を行っているのか、ということ明らかにする。具体的な課題としては、次の三点を明らかにする。一つには、子どもの発話のうち、課題解決の文脈においてフォーマルともインフォーマルともとれる「両義的」なタイプの発話がどのように生成されているのか、ということである。二つには、それに教師がどのように対応しているのか、ということである。三つには、子どもの「両義的」なタイプの発話は、教師に対応されることで、学級の教室談話の進行においてどのような意味をもつのか、ということである。

従来、授業の言語的相互作用に関する研究は、科学的な内容を持ち、公式度の高い表現形式で生成される発話を、主たる分析対象としてきた。それに対して、近年、言語実践の具体性（茂呂，1997b）に着目する研究では、教室談話に複数の発話タイプが存在することを指摘している。例えば、「科学的概念のレジスター」と「生活経験に基づくレジスター」（ワーチ，1995）、「共通語」と「方言」（茂呂，1991，1996a，1996b，1997b，1997d，1999）、「丁寧体」と「普通体」（岡本，1997）などである。これらの研究は、授業における発話が、「科学的概念」、「共通語」、「丁寧体」といった公教育において正統的であるとみなされている点で「フォーマ

ル」なタイプと、「生活経験」、「方言」、「普通体」といった日常的な認知表出や表現の手段とみなされている点で「インフォーマル」なタイプに分類されうることを明らかにした。つまり、教室談話が教育システムという制度的環境や学級集団の社会的環境に加え、非制度的なもの、個人的なものから成立していることを明らかにしたといえるだろう。

だが、授業における発話生成の当事者である子どもや教師にとって、授業における発話タイプは、フォーマルかインフォーマルかに収斂できるのだろうか。前節で論じたように、子どもは授業の社会的制度的環境への対応として、独自の発話スタイルをとっているならば、授業の当事者による発話タイプの運用は、課題解決が進行している「今—ここ」の状況においてダイナミックに展開するのではないか。そうすると、次の二つの問いが立てられるだろう。

第一の問いとして、子どもの発話生成は発話タイプの使い分けによるのだろうか。先行研究からは、子どもの発話生成について、次のことが予想される。

一つには、子どもの発話生成は課題解決への関与の仕方を反映しているだろう。例えば、社会科の討論場面での子どもの発話は、共通の課題についてのものであっても、発話の意味内容や表現の形式は個人的な経験や印象の表出である場合もあれば、科学的概念の使用である場合もあり、多様である（山住, 1994, 1998）。子どもの発話内容は、自分なりの観点や経験に基づく、課題内容との関わり方に応じているといえる。また、国語の討論場面では、はっきりとした理由や根拠がなくても意見を述べ、話し合いのなかで他者の意見を取り入れ、自らの読みを構成していく者もいれば、自分の意見が確定するまで発話を留保する者もいる（佐藤, 1996; 佐藤・星野・竹本, 1987）。あるいは、単独では自信がなくて

も、他者と共感できる点について自分なりの疑問を提示することで、算数の問題の構成に参加する者がいる（大谷，1997）。子どもの発話内容は、子どもなりの課題解決の進め方も反映しているといえる。そうすると、子どもは、課題解決の活動において、インフォーマルなタイプの発話を用いることもあるだろう。

二つには、子どもの発話生成は授業進行への意志を反映しているだろう。例えば、子どもは、教師からの指名を拒絶したり、授業の続行を要求するときには、丁寧体ではなく普通体を用いて、教師に非公式に交渉しようとする（岡本，1997）。また、自分なりのこだわりや合理性の追求により、教師の発話に茶々を入れたり反発するなど、自己中心的に発話を生成し、他者との軋轢を生みながら課題解決を遂行する者もいる（本山，1998，1999）。さらに、自らの経験や考えが表出できない場面で、いかにも授業に参加しているようにみせるために独特な韻律特徴（例えば「いいでェーす」）を用いることもある（宮崎，1996a，1996b）。子どもの発話内容は、教師の授業進行への追随や課題解決の遂行への不満を表したり、不満から生じるストレスを軽減するための反発ややり過ぎ方を反映することもあると考えられる。そうすると、一見フォーマルなタイプの発話で教師に対応するようにみせながら、同時に、個人の欲求を充足させようとすることもあるだろう。

以上のように、子どもの発話生成は、子どもなりの課題解決の状況や授業進行への関わり方を反映している。そうすると、当事者としての子どもの発話の運用は発話タイプの使い分けにあるのではなく、授業における、学級集団のローカルな文化と制度的装置のなかでの個人的な経験や意志の発現であるといえるのではないか。そうだとすれば、「フォーマル」、「インフォーマル」のほかに、次のようなタイプをみいだせる

のではないだろうか。すなわち、課題解決の文脈に即している点ではフォーマルといえるが、認知表出としては不完全さを残していたり、個人的経験や意志に基づいていたりする点でインフォーマルとみなすこともできるタイプである。このような発話は、フォーマルともインフォーマルともとれるという点で「両義的」なタイプの発話（以下、両義的な発話）であるといえる。

だが、授業は学級としての課題解決を目的としており、教室談話は学級としての課題解決の手続きについての合意形成や課題解決成果の共有を目指して生成される。上述のように、授業における子どもの発話が彼らなりのこだわりや経験に基づいているとするならば、教室談話は錯綜し、学級としての課題解決を行うという授業の目標が達成されなくなる。そうすると、教師としては、協同的課題解決の遂行と成果の共有という、学級集団のローカルな文化を生成し維持するために、教室談話の管理者として、何らかの措置を講じなくてはならない。そうすると、第二の問いとして、両義的な発話に対して、教師はどのように対応するのか、ということをお問わなくてはならない。

教師は、子どもの発話が自らの進めようとする授業進行に沿っていたり貢献しうる内容であれば、両義的な発話であっても、肯定的評価や支持、同調を行うだろう。しかし、そうでない場合にはどのように対応するのだろうか。例えば、国語科の話し合い場面で、子どもの意見が教師の教材解釈と異なっていると、教師は、その子どもへの質問を継続したり発話内容を追求することによって、自らの教材解釈に子どもの発話を近づけるようにする（樋口、1995）。また、同じく国語科の授業において、学級全体の話し合いのなかで生じた、ある子どもの「こだわり」に基づく「枝葉の議論」を先に行わせてから、再び学級全体の話し合いに

戻すこともある（佐藤，1996）。このように，教師は，子どもの発話が教師の進めようとする課題解決や授業進行に沿っていなくても，明示的に否定することはなく，個人的な発話意志の受容と学級全体での話し合いの促進との両立に向けて対応している可能性がある。

ただし，両義的な発話のインフォーマルな側面は，否定的評価や無視の対象ともなりうる。例えば，教師は，子どもによる非公式な要求や発話の拒否を，丁寧体を用いた公的権限の行使によって処理する（岡本，1997）。このように，授業進行を停滞させるような子どもの要求や教師の働きかけへの拒絶，ふざけを，否定的な評価を与えるたりうけながすことで抑制し，授業進行が滞るのを回避しようとするのではないか。

さらに，教師自身が両義的な発話を用いることもあるだろう。例えば，東北地方のある学級で，授業ではふさわしくないとされる「方言」の，教師自身による使用が，子どもに生活経験を問い直させることになり，話し合いを活性化させ授業進行の停滞を打開した（茂呂，1991）。このように，教師は，両義的な発話を自らも用いて話し合いに導入することによって，子どもの発話機会や内容の自由度を拡大し，子どもの発話生成を促進することで，授業進行の円滑化を図る可能性がある。

以上より，子どもの両義的な発話への教師の対応は，課題解決の促進や授業進行の円滑化に向けられているといえる。つまり，教師は，授業進行の管理者として，子どもの両義的な発話に対して何らかの対応を行うことで，課題解決の達成を行おうとしている可能性がある。そうすると，子どもの両義的な発話は，成員によって課題解決の達成が目指される，授業という社会的制度的環境における，行為者としての子どもの意志や経験の能動的な表出を実現すると同時に，学級文化の生成と維持に向けた何らかの対応を教師から引き出し，教師からの対応を受けること

によって課題解決の促進や授業進行の円滑化に貢献することになるのではないか。

以上より、「両義的」な発話について次のことが予想される。一つには、子どもは授業においてフォーマルともインフォーマルともとれる両義的な発話を生成しているだろう。二つには、教師は、子どもの両義的な発話への対応を使い分けることで子どもの認知促進や授業進行の円滑化を図るだろう。三つには、子どもの両義的な発話は、教師からの何らかの対応や運用を受けて、授業において意味をもつだろう。

そこで、本節では、一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話と、教師の対応や運用に着目し、次の三点について検討する。一つには、カテゴリーの数量的分析から、子どもの両義的な発話の特徴を明らかにする。二つには、カテゴリーの数量的分析から、教師の対応の特徴を明らかにする。三つには、解釈的分析から、両義的な発話について、どのように生成されたのか、教師はどう対応し運用したのか、そして、その生成は授業の展開にどのような意味をもつのか、ということを微視発生的に明らかにする。

2. 分析方法

(1) 全発話のコーディング

① 発話タイプ

子どもと教師の発話内容の公式度を示すカテゴリーである。発話内容が課題解決の文脈や授業進行に沿っているか否かに基づいて分類した。評定者間の一致率は91.1%であった。カテゴリーの定義を以下に示す。

発話例は、前節、Table 2-1を参照のこと。

〔フォーマル〕：学習の本流に沿った内容，学習課題についての内容の発話。

〔両義的〕：フォーマルな内容とも，インフォーマルな内容ともとれる発話。

〔インフォーマル〕：ふざけなど，学習の文脈とは全く関係のない内容の発話。

② 参入

子どもの発話のターン取得方法を示すカテゴリーである。発話権入手の手續きに着目して分類した。評定者間の一致率は96.5%であった。前節における参入のカテゴリーを参照した。ただし、本節では子どもの発話スタイルの同定を目的としてではなく、両義的な発話の出現が、発話権取得の公式度とどのように関連するのか、ということクロス集計によって把握することを目的として本カテゴリーを用いるので、〔要求挙手〕、〔挙手指名〕、〔指名発話〕の三つを、指名を経ている点で共通するとみなし、統合した。発話例はTable 2-1を参照のこと。

〔指名〕：教師の指名を経て子どもが発話する。

〔暗黙要求〕：他者の暗黙的発話要求を受けて子どもが発話する。

〔自発〕：子どもが自発的に発話する。

なお、〔指名〕の公式度が最も高く、〔暗黙要求〕や〔自発〕が頻出するほど子どもの発話機会は自由度が高いといえる。

(2) 両義的なタイプの発話のカテゴリー分析

話し合い場面における、子どもの両義的な発話に対し、それぞれの発

Table 2-11 両義的な発話の社会的機能のカテゴリー

| カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|-------------|--|---|
| 〈思いつき〉 | 課題への直観的印象や思いつき、不確定な意見などをとりあえず表出した発話。 | (日本の漁獲量が世界第二位の理由を述べている) 原田：缶詰にしているから。 園田：缶詰にしているから多いのか？ 原田：あ、猫がいっぱいいるから。 (=思いつき：初めの自分の意見に対して、園田から疑問を出され、咄嗟に応答した) |
| 〈いいよどみ〉 | 課題解決結果の表明であるが、いいよどんだり、意を得た言い方ができていない発話。 | (上位8ヶ国の漁獲量と消費量をグラフで比較し、中国の消費量について述べている) 矢野：あれー、食べる量。 T：食べる量。食べる量が？ 矢野：なんか、中華人民共和国載ってないよ。 (=いいよどみ：「消費量のグラフに載っていないから、中国の消費量は少ないだろう」と述べるべきところを「載っていない」としか発話できなかった) |
| 〈対話の志向〉 | 他者と対話を成立させたり、自分の発話欲求を満たすためになされる発話。他者の返答や同調、笑い、ウケなどを期待する。他者への指示などを含む。 | (はえ縄漁の方法について教師が説明している) T：どんどん引つかかるんだね。いれば。 藤村：でさあ、混じってサメがくっついてたら？ (=対話の志向：説明は下記を参照) T：ねえ。 藤村：マグロが食べてるときにサメがそのマグロに食いついて、そのマグロ引き上げちゃったら？ (=対話の志向(ウケねらい)：説明した教師に質問を返し、返答を求めるかたちで発話されている。非現実的な発想が示されている) T：引き上げたら。 片山：サメが獲れちゃう。 |
| 〈自己内対話の顕在化〉 | 課題解決過程における気づきの表出や進行状況の報告である発話。ひとりごととして生成される。 | (栽培漁業センターの設備名を記入している) 矢野：ブイができた。ブイロボット。こんなちっちゃいの。 (=自己内対話の顕在化：自分の作業過程をひとりごとで報告している) |

Table 2-12 両義的な発話への教師の対応のカテゴリー

| カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|----------|--|--|
| 〈追究・質問〉 | 再度の発話や言い換えを要求したり、発話内容について問い返す。 | (教科書に掲載されている国の位置を地図帳で調べている) C : チリはすごいよ。 T : チリは?何がすごい? (=追究・質問:子どものつぶやきに、再度の発話を要求したり問い返したりして、気づきの言語化を促している) |
| 〈説明への移行〉 | 子どもの発話に続けて、具体例を挙げて説明したり、経験談を説話的に語る。 | (教材文を読み、遠洋漁業従事者の気持ちを予想している) 片山: 給料のためにがんばろう。 T : やだったらこの仕事はやんなきゃいいんだけど、やらざるをえない。[略]ニュースかなんかでみたことあるのは[以下略]。 (=説明への移行:片山の発話に呼応し、以前視聴したテレビ番組の内容を子どもに紹介した) |
| 〈支持・同調〉 | 明示的に肯定的評価を行ったり、子どもの発話を引用して同調したり、学級で紹介する。 | (日本人はどのような魚を食べているのか、ということを話し合う場面。子どもから「サメ」という発話があった) T : ちょっと待って。サメって食べるの? C : スープ。フカヒレの。 T : ああ、サメをスープにする。フカヒレだ。 (=支持・同調:子どもの発話を引用し受容的に応答する) |
| 〈うけながし〉 | 復唱や、相づちのみで処理する。 | (イワシの漁法について話し合われている場面) 藤村: 手みたいな機械がウィーンってでてきてバシャバシャって……。 T : バシャバシャって? (笑う) (=うけながし:叱責したり無視したりせず、笑いながら発話を復唱するが、それ以上、追及はしてしない) |
| 〈否定的評価〉 | 明示的暗黙的に否定的評価を行う。 | (日本人が一番よく食べる魚は何かについて話し合っている) 片山: あじなソーセージ。 T : いい?なんページのこの資料から、この魚だって思いますっていうふうにいえるように。 (=否定的評価:調べ学習の正統な手続きを提示することで、思いつきへ否定的評価を間接的にを行っている) |
| 〈事後的対応〉 | 直接的に応答しないが、後の展開で引用したり、他の発話とともにまとめてとりあげる。 | (デンマークの位置を地図帳で確認しようとしている) 小島: 先生、オーストラリアの先のとがったところが。 藤村: あった。デンマーク。 C : あったよ。 T : デンマークっていうのは、ドイツのすぐ北側でしょ。 (=事後的対応:これらの発話にいちいち応答せず、一括し、後でまとめて応答し授業を進行させようとしている) |
| 〈対応なし〉 | 直接的対応も間接的対応も行わない。 | (ハマチ養殖に消費されるイワシの量について話し合っている) 矢野: なんか、イワシってさあ、食べられる運命じゃん。 藤村: 食べられるために生まれてきたイワシ。 藤村: 人間は幸福だねえ。 T : で、一匹のハマチを育てるのに、一ヶ月あたりのそこにでてる量だから[以下略] (=対応なし:教師はこれらの発話に対しては直接的な応答をせず、自らの説明を続けた。また、この後、対応することもなかった) |

話自体がもつ「社会的機能」(Table 2-11)と、それぞれの発話への「教師の対応」(Table 2-12)についてのコーディングを行った。授業分析のカテゴリーシステムは、客観性、再現性の高いものでなくてはならないとされる(加藤, 1977, 1982)が、本研究においては、対象授業における、ローカルな発話の集積のなかで、いかに子どもの両義的な発話が生成され、いかに教師がそれに対応しているのか、ということを経量的、解釈的に検討することを課題としている。したがって、カテゴリーの設定にあたっては、対象授業の教師や子どもの言語的行為を網羅するよう心がけたし、コーディングにあたっては、発話が生成された文脈や発話者の意志を可能な限り反映させるよう考慮した。

① 社会的機能

子どもの両義的な発話が、課題解決の文脈においてどのように生成されたのか、ということを示すカテゴリーである(Table 2-11参照)。評定者間の一致率は87.4%であった。

② 教師の対応

子どもの両義的な発話に、教師が、どのように言語的対応を行ったのか、ということを示すカテゴリーである(Table 2-12参照)。評定者間の一致率は93.7%であった。

(3) 発話事例の解釈的分析

解釈的分析では、両義的な発話がどのように生成されたのか、教師はどう対応し運用したのか、そして、その生成は授業の展開にどのような意味をもつのか、ということを経視発生的に明らかにする。

解釈の妥当性を高めるために、次の手順で分析を進めた。(1)事例における学習課題を明示した。(2)事例における教師のねらい、子どもへの要求を明示した。(3)事例における発話の流れを明示した。(4)事例で着目する子どもの両義的な発話が、なぜ両義的であると判断されるのか、ということフォーマルと判断できる理由とインフォーマルと判断できる理由の双方を明示することで示した。(5)(4)で示した両義的な発話がなぜ生成されたのか、ということ談話の展開に即して述べた。(6)(4)で示した発話に対する教師の対応を、恣意的にどのエピソードをとりだしても成り立ちそうな(無藤, 1997)範囲で解釈し、述べた。(7)事例において、両義的な発話が生成されたことで果たした意味を考察した。(8)筆者の解釈について、対象授業の観察に参加した調査協力者によるチェックを受けて、部分的に修正を加えた。

3. 結果

(1) 両義的な発話タイプの特徴

「個別作業」場面を除き、学級全体で談話が進行する「導入・課題提示」、「話し合い」、「その他」の三場面ごとに発話タイプの出現傾向を検討すると (Table 2-13), 子ども, 教師ともに有意な連関がみられた (子ども: $\chi^2=29.82$, $df=4$, $p<.01$; 教師: $\chi^2=11.66$, $df=4$, $p<.05$)。基本的に「導入・課題提示」場面, 「その他」場面では, 教師も子どもも〔フォーマル〕な発話タイプしか用いていない。〔両義的〕な発話タイプは, 「話し合い」場面に特徴的に現れている。

また, 話し合い場面における子どもの発話タイプを, 談話への参入の

Table 2-13 発話タイプと場面との関連

| 場面 発話 タイプ | 導入・課題提示 | | 話し合い | | その他 | | 合 計 | |
|-----------------|------------|-------------|------------|------------|------------|-----------|------|------|
| | 子ども | 教 師 | 子ども | 教 師 | 子ども | 教師 | 子ども | 教師 |
| フォーマル | 53 (100.0) | 147 (100.0) | 693 (68.3) | 899 (93.0) | 13 (100.0) | 31 (96.9) | 759 | 1077 |
| 両義的 | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 238 (23.4) | 65 (6.7) | 0 (0.0) | 1 (3.1) | 238 | 66 |
| インフォーマル | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 84 (8.3) | 3 (0.3) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 84 | 3 |
| 合 計 | 53 | 147 | 1015 | 967 | 13 | 32 | 1081 | 1146 |

注) () 内は、場面別発話者別の総発話頻度に対する、各発話タイプの出現率(%)

Table 2-14 発話タイプと参入との関連

| タイプ \ 参入 | 指 名 | 暗黙要求 | 自 発 | 合 計 |
|----------|----------|------------|------------|------|
| フォーマル | 47 (6.8) | 259 (37.4) | 387 (55.8) | 693 |
| 両義的 | 1 (0.4) | 37 (15.5) | 200 (84.0) | 238 |
| インフォーマル | 0 (0.0) | 2 (2.4) | 82 (97.6) | 84 |
| 合 計 | 48 | 298 | 669 | 1015 |

注) () 内は、各発話タイプの総出現頻度に対する、参入の出現率(%)

Table 2-15 発話タイプと教師の対応との関連

| 対 応 タイプ | 積極的 受 容 | 否定的 受 容 | 事後的 対 応 | 対応なし | 合計 |
|------------|------------|------------|------------|-----------|-----|
| 両 義 的 | 45 (18.9) | 21 (8.8) | 77 (32.4) | 95 (39.9) | 238 |
| インフォーマル | 2 (2.4) | 4 (4.8) | 10 (11.9) | 68 (81.0) | 84 |

注) () 内は, 各発話タイプの総出現頻度に対する, 教師の対応の出現率(%)

仕方によって分類すると (Table 2-14), 子どもの発話タイプと参入との間には有意な連関がみられた ($\chi^2=106.27$, $df=4$, $p<.01$)。なかでも, [両義的] な発話タイプの出現率は, 参入が [自発] の場合に高かった (84.0%, $\chi^2=283.47$, $df=3$, $p<.01$)。発話機会の自由度が高い状況で両義的な発話が出現しやすい傾向にあった。

話し合い場面における [両義的] と [インフォーマル] それぞれのタイプへの教師の対応を, <積極的受容> (<追究・質問>, <説明への移行>, <支持・同調>), <否定的受容> (<うけながし>, <否定的評価>) <事後的対応>, <対応なし> の四項目に統合し, 出現率を比較した (Table 2-15)。

<対応なし> の出現率が [インフォーマル] で高い (81.0%) が, 残りの三項目で [両義的] な発話に対しての出現率が高かった ($\chi^2=43.00$, $df=3$, $p<.01$)。両義的な発話は, 教師から何らかのかたちで受容される場合が多い点で, そのほとんどが無視の対象となっているインフォーマルな発話とは区別されていたといえる。

(2) 両義的な発話タイプへの教師の対応

子どもの両義的な発話への教師の対応について, 両義的な発話の社会的機能ごとに分類し, 出現率を算出した (Table 2-16)。<対応なし> と <事後的対応> の合計が172 (72.3%) であり, 教師は両義的な発話に対して無条件に応答しているのではなく, 選択的に応答していた。さらに, 教師の対応を <積極的受容>, <否定的受容>, <事後的対応>, <対応なし> の四項目に統合したところ, 両義的な発話の社会的機能と教師の対応との間に有意な連関がみられた ($\chi^2=46.26$, $df=9$, $p<.01$)。また, 両義的な発話の社会的機能それぞれへの教師の対応については次の

Table 2-16 子どもの両義的な発話の社会的機能と教師の対応との関連

| 教師の 対応 社会的 機能 | 積極的受容 | | | | 否定的受容 | | | 事後的 対応 | 対 応 なし | 合 計 |
|------------------------|-----------|------------|-----------|----------|------------|------------|----------|-----------|-----------|-----|
| | 追究・ 質問 | 説明へ の移行 | 支持・ 同調 | 計 | う け ながし | 否定的 評 価 | 計 | | | |
| 思いつき | 3(4.3) | 3 (4.3) | 1 (1.4) | 7(10.0) | 6(8.6) | 6(8.6) | 12(17.1) | 17(24.3) | 34(48.6) | 70 |
| いいよどみ | 1(3.3) | 2 (6.7) | 4(13.3) | 7(23.3) | 0(0.0) | 0(0.0) | 0 (0.0) | 16(53.3) | 7(23.3) | 30 |
| 対話の志向 | 2(2.8) | 2 (2.8) | 9(12.7) | 13(18.3) | 1(1.4) | 4(5.6) | 5 (7.0) | 12(16.9) | 41(57.7) | 71 |
| 自己内対話 | 4(6.0) | 8 (11.9) | 6 (9.0) | 18(26.9) | 2(3.0) | 2(3.0) | 4 (6.0) | 32(47.8) | 13(19.4) | 67 |
| 合 計 | 10(4.2) | 15 (6.3) | 20(8.4) | 45(18.9) | 9(3.9) | 12(5.1) | 21 (8.8) | 77(32.4) | 95(39.9) | 238 |

注) () 内は、各社会的機能の総出現頻度に対する、教師の対応の出現率(%)

ような特徴がみられた。〈思いつき〉のうち、ほぼ半数（48.6%）には教師の対応がなされていない。思いつきやあてずっぽうでなされた両義的な発話は、学習活動にはつながりにくいといえる。〈いいよども〉に対しては、否定的受容はなされておらず、応答される場合には常に積極的受容がなされる。加えて〈対応なし〉（23.3%）よりも、〈事後的対応〉（53.3%）の対象となる傾向があり（ $\chi^2=3.52$, $df=1$, $p<.10$ ）、何らかの受容的な対応がされやすいといえる。〈対話の志向〉は、半数以上（57.7%）が無視されている。とはいえ、応答される場合には否定的評価ではなく支持や同調が多い（18.3%, $\chi^2=11.44$, $df=4$, $p<.01$ ）。他者から応答されることを優先的に志向している両義的な発話には、教師は曖昧な対応をせず、無視するか授業で取りあげるかを明確にして対応しているといえる。〈自己内対話の顕在化〉は積極的受容（26.9%）や事後的対応（47.8%）の対象となることが多い（ $\chi^2=24.52$, $df=3$, $p<.01$ ）。ひとりごとであっても、課題解決の状況や結果が示されていれば、教師には受容されやすく学習活動につながりやすいといえる。

以上より、教師による子どもの両義的な発話への対応は、受容するかしないかというように一義的に決まっているのではなく、選択的に行われているといえる。また、応答する場合には、否定的評価であることは少なく、比較的受容的である。子どもの課題解決状況を反映することの多い、いいよどもや自己内対話の顕在化に対しては、積極的な受容がみられたが、思いつきやウケねらいなどの対話の志向に対しては、対応がなかったり否定的評価を行っているといえる。

(3) 話し合い場面における両義的な発話タイプの意味

以下では、実際の談話の文脈のなかでどのように子どもの両義的な発話が生じ、教師がどのように対応しているのか、ということを検討し、話し合い場面で両義的な発話をもつ意味を考察する。

① 課題解決の方向づけ

教師は、子どもの両義的な発話に対し、追究することで課題解決の方向づけを行うことがある。

《事例1'-a》(Table 2-17)は、教師の主発問(20'46")に示されるように、「養殖ハマチの出荷に際して生産者が心配しているのは何かを考える」という課題の解決場面である。具体的な作業として、ワークシート(論文巻末の資料2-11参照)上の「……いよいよ出荷です。でも、心配なのは、」に語句を続け、文を完成させる課題が課せられている。

本時の学習内容はハマチ養殖の仕事である。教師は、インタビューにおいて、「働く人の姿に気づかせたい」と調査者に話しているが、この場面の課題解決過程として「生産者」の視点から、「[生産者は]出荷で何が心配か(20'46")—[心配なのは]食べられる[魚]かどうか(21'01")—[つまり魚を]出荷できるのか、できないのか(23'12")—心配なのは売れないということ(23'36")」という展開を想定していた。

ところが、子どもは必ずしもそのように課題解決を進めなかった。生産者の視点から課題解決を促す教師と対立して、矢野は一貫して「消費者」の視点から発話を生成した。彼の「食べた人が食中毒を起こして死ぬと、育てた人は犯罪者になる」との一連の発話内容(22'15", 22'19",

Table 2-17 《事例1'-a》第6時「ハマチ養殖」20'07"-24'44"
のトランスクリプト

第6時における「養殖ハマチの出荷に際し生産者が心配していることは何かを考える」という課題の解決場面である。

-
- 20'07" T : はい。そして右下が、四番。「体重が四キロほどになりました」。
4キロか。4キロっていうことは、だいたい20ヶ月位か。ねえ、資料集のほうは5キロで80センチでっていうからまあ、だいたい、
- 20'37" 矢野 : 「でも、心配なのは」(課題文を読み上げる)
- 20'38" T : なんだろう?
- 20'42" 矢野 : 心配なのは?
- 20'46" T : いよいよ出荷で何が心配なんだろう。
- 20'48" 園田 : 腐る?
- 20'49" T : 腐る?
- 20'54" T : 何が考えられるか?
- 20'59" 片山 : 食べられるか?
- 21'00" 矢野 : (片山のほうを見る)
- 21'01" T : 食べられるかどうか。
- 21'02" 矢野 : 痩せる。へへへ。 <思い>
- 21'03" T : 何が?
- 21'04" 矢野 : だ、あれあれ、ハマチ、へへへ。
- 21'07" T : ハマチが?
- 21'08" T : ハマチが食べられるかどうか。
- 21'13" T : まだあるかな?
- 21'16" T : 心配。何が心配なんだろうか。
- 21'20" 園田 : 魚が……。
- 21'21" T : え?
- 21'24" 園田 : 魚が死んじゃってないか。
- 21'27" T : ああ、死んじゃってないか?
[中略: この間、教室下のプールでダンス用の音楽が流れると、子どもたちはそちらを注目し始め、授業は中断する。]
- 22'03" T : えっと、食べられるかどうかっていうのはね、どういうことなの?
- 22'09" 園田 : 腐ってる。
- 22'10" T : 腐ってたら困る。
- 22'14" T : [ハマチが] 腐ったら、食べられないことは?
- 22'15" 矢野 : なんか。毒つつうか、食中毒つつうか。
- 22'16" T : 起こしてたら、どうなるの?
- 22'18" 原田 : 死ぬ。 <思い>
- 22'19" 矢野 : 死ぬつつうか。 <思い>
- 22'20" T : 誰が?
- 22'21" 矢野 : オレ。 <思い>
- 22'22" C : 人間。 <自己>
- 22'23" 矢野 : 食べた人が。 <自己>
- 22'24" 原田 : 終わっちゃうの。人生。 <自己>
- 22'27" T : ってことは、この育てた人たちにとってはどうなるの?
-

(次ページへ続く)

Table 2-17 (前ページからの続き)

| | |
|---|--|
| 22'33"園田：つくった意味が……。 | 23'56"矢野：心配なのは、えーっと。(のびをしながら) 心配なのは。 |
| 22'35"矢野：あれ、犯罪っていうか。 | |
| <よどみ> | 23'59" T : なんだろう。なんだろうな。 |
| 22'40"寺内：だから、そのために調べるんじゃない。 | 24'01" T : <u>魚が食べられるのか、売れるかどうか、ですね。</u> |
| 22'42" T : つくった意味がない。 | 24'08"芹澤：もしさあ、どっかでさあ、一匹が病気になって、それがこの中に一気に入れたら、全部うつっちゃう。 |
| 22'47" T : <u>そういう魚だったら。逆に。</u> | 24'09"矢野：魚が売れて……。 |
| <u>あ、この魚たちはもってったら</u> | 24'16" T : うん。だめなの。 |
| <u>だめだってことがわかったら。</u> | 24'18" C : 全部ね、終わり。 |
| <u>どうするわけ？どうしちゃう？</u> | 24'19"矢野：利益がでない。 |
| 23'12" T : <u>出荷できるの、できないの？</u> | 24'20" T : ほっとくと、海じゅうに病気が広がるから。 |
| 23'16" T : <u>出荷っていうのはそれを獲って市場へ運ぶこと。できない</u> | 24'21"矢野：あーれー。 |
| 23'23" T : <u>市場に運べないってことは、その魚は？</u> | 24'22" T : 他のいけすに広がったら大変だから、全部引き上げて、焼却処分しないといけない。逆にいうと、病気をすごく怖がるんですよね。魚の病気っていうのをね。 |
| 23'27"園田：育てた意味がない。 | 24'38"藤村：じゃあ、病気を怖がるの？ |
| 23'29" T : 育てた意味がない。 | 24'40"矢野：じゃあ、心配なのは魚が売れるか？ |
| 23'30" T : どうしようっていうと？ | 24'44" T : 売れるようになるかなのね。 |
| 23'31"矢野：捨てられちゃうから。捨てられちゃうの。 | |
| 23'36" T : <u>ここまで育てるために、費用がかかっている。ねえ。儲けようと思うのに売れないんじゃない、全然のらない。心配なのはそういうことなんですね。魚のね。</u> | |

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C nは複数の子ども。……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。
 強調されている発話は両義的な発話。
 下線が引かれている発話は子どもの両義的な発話への教師の対応。
 子どもの両義的な発話に付された記号は、次の社会的機能を表す；<思い>：思いつき、<よどみ>：いいよどみ、<対話>：対話の志向、<自己>：自己内対話の顕在化。

22'21", 22'23", 22'35") は、「出荷時の心配ごとを考える」という課題を遂行している点でフォーマルととれるが、教師の進めようとする課題解決の展開とは異なる、消費者の視点で「死ぬ」「犯罪」など誇大で飛躍した表現を用いている点でインフォーマルともとれ、両義的である。

なぜ、矢野は両義的な発話を生成したのだろうか。理由として次の二点が考えられる。一つには、この場面で先行する教室談話によって消費者の視点が誘発されたということである。本事例の前半部における子どもの発話(20'48", 20'59", 21'02", 22'09")には主語が明示されない。そうすると、発話者や聞き手の都合で主語を決める余地が生じる。「心配する」主体は生産者であるが、主語を曖昧にした談話が展開し「食べられるか」、「痩せる」という発話を経て主語が入れ替わり、矢野は、消費者の視点に立ったのだろうか。二つには、「食中毒」という語句が、「死ぬ」、「犯罪」という語句を想起させる文脈で用いられたということである。本事例の直前に、ワークシート左下に位置する「生産者」のイラストをめぐる、《事例1'-b》(Table 2-18)のようなやりとりがみられた。

既にここで矢野は「食中毒」という語句を使用している。そしてそれは、生産者が「ニヤけた顔で怪しく何か考えてる」とされる文脈においてである。この事例の2分30秒後に再度「食中毒」を用いたとき、《事例1'-b》における「生産者は悪」という連想をもちこみ、「死ぬ—犯罪者」と展開させた可能性がある。

教師は、矢野の一連の発話に対し、質問をくり返し、追究を行った(22'16", 22'20", 22'27")。自分の予想とは異なる課題解決過程であっても許容している。矢野の発話は意図的なふざけのようにみえるにもかかわらず、教師はなぜ発話に対応し許容したのだろうか。その理由とし

Table 2-18 《事例 1'-b》第 6 時「ハマチ養殖」19'29"-19'45"
のトランスクリプト

19'29" 矢野：先生，なんか，真ん中の人おかしい。

19'30" C ：すっごくニコニコ。

19'33" 矢野：なんか，ニヤッて顔している。

19'35" 原田：ほんとだよ。怪しい。

19'37" T ：ニヤッてことは，何か考えてるんじゃないの？

19'43" 矢野：そうだよ。

19'45" 矢野：食中毒。

て、矢野の発話が、消費者という実生活上の自分の立場でなされた可能性があると教師が判断した、ということが考えられる。そこで、教師は質問を重ね矢野への対応を続けながら「育てた人たち」(22'27")に主体を移し、矢野への対応をやめ、視点の転換を図った。すなわち、生産者の視点に立つ園田(22'33")の発話を引用し、「心配なのは出荷できるかどうか」と自ら提示した。また、教師が、矢野とのやりとりにおいて、それまでの談話の展開と同様、質問をくり返し、「質問一応答」からなる談話進行を維持させたのは、学級集団としての課題解決を進めるペースを維持しようとい図示したことであろう。

これを受けた矢野は、生産者の立場からの心配ごとについての意見を、自ら発話しようとし、いくつかのいいまわしを検討している(23'31", 23'56", 24'09", 24'19")。前章の《事例2》でもみられたように、「まじめ」な発話に切り替えたのだろう。結局、矢野は、「じゃあ、心配なのは魚が売れるか？」と教師に尋ね(24'40")、教師が方向づける課題解決に同調を示した。

本事例では、「教師と矢野との相互作用」,[「教師と矢野」と子ども全体との相互作用」という二重の談話空間(茂呂, 1991)がみられる。教師と矢野とのやりとりは、結果として、学級全体に対する教師の求める課題解決への方向づけとなっている。矢野が消費者の視点を課題解決にもちこんだので、教師としては、矢野の発話を自らが意図する生産者の立場からのものに軌道修正する必要がでてきた。そこで、それまでの談話進行を維持するとともに、「心配な」主体は誰かを問い返したり(22'20"),「育てた人たち」と主語を明確化した(22'27")のである。矢野の発話への、教師の個別的な対応が、学級全体に向けた間接的な提示になっていたといえる。

以上より，教師は，自分の要求と異なっても，矢野をはじめとする子どもの発話をふざけとは断定せず，考えられうる課題解決の過程としてとらえている。そして，両義的な発話を一度は受容し，教師のねらいに授業の展開を戻す契機を作ろうとしている。さらに，両義的な発話の生成を契機として，学級の子どもたちは，教師に方向づけられ，生活レベルの認知を養殖漁業全体に拡張させている。

② 授業進行をめぐる主導権の維持

教師は，子どもの両義的な発話に同調することで，授業進行の主導権を維持することがある。

《事例7》(Table 2-19)は，教師が，原田(29'18")の「缶詰にしている」という発話をきっかけに，「保存方法」についての理解を子どもに促そうとしている場面である。

本時の課題は，日本の漁獲量が世界第二位であることの原因を明らかにすることであり，原田の「缶詰」の発話もその理由として生成された。ここで，教師が求める正答は近海の海流の影響(21'55"，22'07")や漁法の発達(26'35")などであり，缶詰は正答ではない。しかし，教師は原田の意見を採用し，話題を保存方法に切り替えた。その理由として，次のような目的があったことが考えられる。すなわち，教師は筆者によるインタビューにおいて，子どもたちが互いにあら探しをし合う傾向にあることを憂慮していた。そこで，この場面では，子どもたちがあら探しをし合うことの改善を試みたのだろう。事実，原田の発話は，笑い(29'21")や反問(29'24")によって，ほかの子どもから反応された。教師は原田の発話を復唱し(29'20")，課題との関連を暗示する(30'00")ことで受容を示し，課題として一時的に，缶詰に関連する保存方法を取

Table 2-19 《事例7》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」29'15"-33'12"のトランスクリプト

「日本の漁獲量が世界第二位であること理由」についての話し合いが行われている。

| | | | |
|------------|---------------------------------------|-----------|--|
| 29'15" T | : はい, 原田さん。 | 31'24" C | : 臭い。 |
| 29'18" 原田 | : 缶詰にしているから。 | 31'25" T | : 臭いわ, |
| 29'20" T | : 缶詰にしているから。 | 31'27" T | : 腐りやすいスピードっていうのは? |
| 29'21" C n | : (笑う) | 31'28" 矢野 | : 早い。 |
| 29'24" 園田 | : 缶詰にしているから多いのか? | 31'32" T | : 非常に腐りやすい。保存しにくい。ものなのね。 |
| 29'26" T | : 缶詰にしているから多いのか? って。 [中略] | 31'43" T | : [中略](この間, 保存方法としての缶詰についての説明が続く)缶詰にしておく保存の方法。缶詰にしとくよっていうのは大きいんだ。保存が利く方法があるから, 魚をたくさん獲ってきても大丈夫なんだよ。原田さん。ね。 |
| 29'55" T | : 実はねえ, もうちょっと考えてねえ。その理由が出てくるかもしれないよ。 | 32'26" T | : これもし缶詰という方法がなかったら, 魚, 保存する方法って? |
| 30'00" T | : 決してこれはねえ, 違うとかいうもんじゃなくてねえ。 [中略] | 32'28" C | : ない。 |
| 30'43" T | : さあ, これ考えたら次。缶詰にするといいことってなんなんだろう? | 32'29" T | : ないと? ないとどうなる? 獲っても? |
| 30'50" 片山 | : 冷凍保存。 | 32'34" 矢野 | : 腐る。 |
| 30'53" 小島 | : 保存が利く。 | 32'35" C | : 臭い。 |
| 30'55" T | : 保存ができる。 | 32'36" 矢野 | : 腐る山。 |
| 30'58" C | : うまい。 <思い> | 32'37" 矢野 | : 臭い山。 |
| 31'04" T | : 魚にとって保存っていうこと。これは, 非常に難しい種類で, | 32'38" T | : 獲ってもしょうがないよ。すごい臭いになっちゃう。 |
| 31'17" T | : ほっとくと? | | |
| 31'18" 矢野 | : 腐っちゃう。 | | |
| 31'20" T | : その腐り方も, | | |
| 31'22" T | : 野菜に比べたら? | | |

(次ページへ続く)

Table 2-19 (前ページからの続き)

| | | | |
|------------|--|------------|---|
| 32'39" C | : 生ゴミ, 生米, 生卵。 | 32'58" C | : え, 食べたことない。〈対話〉 |
| 32'40" C n | : (口々に発話する) | 33'00" T | : <u>くさや</u> はおいしいけども, 周 |
| 32'41" T | : 保存法は缶詰だけではないよ。 アジの開きみたいな干物も保存 方法ですからね。 | | <u>りに迷惑かけるよねえ。</u> |
| 32'50" 矢野 | : (歌うように) くさやー。 〈対話〉 | 33'04" C n | : 臭いよ。 |
| 32'54" T | : え, <u>くさや? くさや</u> おいしい <u>ね。</u> | 33'05" T | : はい, <u>まだありますか? 渡辺</u> <u>さん。何かなかったっけ?</u> |
| | | 33'12" 渡辺 | : 日本の漁船は, 世界の各地の 海へ出かけて行って漁をしてい るから。 |

凡例: 子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C nは複数の子ども。

……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。

強調されている発話は両義的な発話。

下線が引かれている発話は子どもの両義的な発話への教師の対応。

子どもの両義的な発話に付された記号は, 次の社会的機能を表す; 〈思い〉: 思いつき,

〈対話〉: 対話の志向。

りあげた (30'43"-33'04")。そして、保存方法を本来の課題である漁獲量と結びつけ (31'43")、原田の意見を補った。

ところが、子どものほうは課題が急遽切り替わったため、缶詰を「冷凍保存」(30'50")と混同する者がでるなど、戸惑いをみせた。矢野以外はほとんど応答しなかった。さらに、教師は「缶詰にすると、腐りやすい魚を保存することができる」という趣旨のやりとりを二回 (31'04"-31'32"と32'26"-32'40")も行っており、談話としても冗長で、事例の後半は子どもの応答が単調になり、談話進行が停滞している。

その直後の、矢野の「くさやー」(32'50")という発話は、魚の保存方法という課題に応じ、保存食品名を挙げた点でフォーマルであるが、先行する自分の発話 (32'34", 32'36", 32'37")の「クサル」「クサイ」という音に連動させた点でインフォーマルともとれ、両義的である。

なぜ、矢野は「くさやー」という発話を生成したのだろうか。矢野は、直前の、教師による「保存方法は缶詰だけではない」という発話を受けて、別の保存方法による食品を挙げたのである。それが「くさや」であったのは、矢野は先行する「クサル」、「クサルヤマ」、「クサイヤマ」と頭韻をふんだ発話から音を引用したのと同時に、直前の教師の発話にある「アジの干物」という具体的な食品名に触発されたからであろう。加えて、発話に際し、抑揚をつけ歌うような発声を用いたことは、既に生じていた冗長なやりとりへの倦怠感を示している。「くさやー」という発話生成自体に、この場面での談話進行が停滞しているということと同時に、そのような談話進行への異議申し立てが示されている。

教師は、くさやという、缶詰以外の保存方法の具体例を挙げた矢野の発話を復唱し、支持を示した。ただし、「え、くさや？」(32'54")と語尾の抑揚を上げて聞き返しており、教師にとって、矢野の発話は発話内

容か、あるいは歌のような抑揚の点で意外性をもったことを示している。続けて、教師は「くさや、おいしいね」とくさやの味についてインフォーマルで個人的な好みを表明し(32'54")、一転して矢野に同調を示した。その後、「おいしいけど[臭いから]迷惑をかける」(33'00")と自ら、くさやのにおいについて、それまでの談話の展開上、子どもからなされる可能性のある発話を先取りすることで、「くさや」の話題を終結させる主導権が自分にあることを明示している。つまり、教師は、矢野の発話に対し、意外性認識—同調—先行、という展開を経て、進行の主導権を維持した。そして、新たな発表者を指名することで(33'05")、本来の課題に戻らせた。

以上より、「くさや—」という両義的な発話への、教師の対応は、矢野をはじめとする子どもの発話を受容したうえで、話し合いの進行の主導権を維持する点で、授業進行への対話者間の意志の調整の意味がある。

③ 話し合いの活性化

授業進行が停滞したときには、教師自身が両義的な発話を導入して、話し合いの活性化を図ることがある。

《事例8》(Table 2-20)では、教師は、「領海」概念についての理解を促そうとしている(24'41")。「領海」の学習は、本事例に後続する「二百海里漁業水域」についての学習の導入にあたる。教師は、海にも国家の行政区域が設けられていること(30'36")や、領海は地理上の区切りではなく、制度的、政治的、軍事的な行政区域としての意味を担うことに気づかせようとしていた。教師が、国籍の説明で、複数の異なる制度的制約を受ける出生や国籍の事例(27'22", 28'33")を強調するのは、国境を越える厳しさやリスクに気づかせたいと考えたためだろう。

Table 2-20 《事例8》第4時「遠洋漁業」24'41"-30'36"の
トランスクリプト

教師は、「領海」の概念を導入している。さらに「領海」概念の理解を促すために「領地」の概念を導入した。

-
- 24'41" T : 外国の人たちってこういうことをねえ、いうの。(板書「領海」) 領海っていいます。
[中略]
- 25'03" T : あの、これわかる？(板書「領地」)
- 25'10" C n : りょうち。
- 25'15" T : 自分の、国の、あるいは自分の家の土地のことを領地っていいます。
[中略]
- 25'26" T : そうするとね。地面のところはここまでが自分たちの国だよってはっきり引けます。日本は隣の国とくっついていませんから、全部海で引けるからいいんだけど、隣の韓国とか北朝鮮とか中国は島国じゃないから、地面のところで、こっから先は隣の国だよってなってます。韓国と北朝鮮の間はまだ戦争やってるからばーっと引いてありますけれども、ヨーロッパのほうなんかは、線もないからわからないんです。ただ、こっからここ、はい、国が変わった。そういう国が多いんです。
- 26'15" C : えー。
- 26'16" T : あるいは山の頂上で、こっち側はどこの国で。っていうそういう国もある。
[中略]
- 26'26" T : でも、結構地面の上で分かれている。あるいは川で、仕切られてる。
- 26'29" 藤村 : えー。そんなのある？
- 26'30" C : ああ、川で仕切られてるのがある。
- 26'32" 芹澤 : ねえねえ、地面で分かれててさあ、その、なんつんだ？線のそこんところに家が建ってて、半分が右側の国で、〈自己〉
C n : (笑う)
- 26'44" 芹澤 : こっちが左側の国だったらどうするの？ 〈自己〉
- 26'47" C n : (笑う)
- 26'49" C : あり得ないよ。 〈自己〉
- 26'50" C : あり得ないって。 〈自己〉
- 26'51" T : うーん。いい質問だな。
〈芹澤への肯定〉
- 26'55" 藤村 : 先生、川で仕切られてる国。
- 26'57" C : 住所どうなんの？
- 27'02" 寺内 : じゃあ、その人なに人？どこの国の人なの？ 〈よどみ〉
-

(次ページへ続く)

Table 2-20 (前ページからの続き)

- [中略]
- 27'11" T : 税金をね。どっちに納めるのか、民族は、国籍がどっちなんだろうかっていう問題が出てくるんだけどどかしちゃって、どっちかへずらしてくんだと思うんだけどね。
- 27'22" T : だから、どっちかに、ほら、その人は、国籍、なに人かっていうのは、何によって決まるかっていうと、実は親によって決まるのね。だから、あなたたち、日本人と日本人の間に産まれた子どもっていうのは日本人なんだけれども、最近国際結婚多いから、日本人とアメリカ人の人が結婚して産まれた子どもがいる。その子は、二十歳になったときかな、十八かな、なんかその歳になったときに自分で選べる。
- [中略]
- 28'01" 岡本 : いいなあ。 <思い>
- 28'02" T : でも岡本さんねえ、
- 28'04" T : 女の子はいいんだよ。男の子はねえ、アメリカは、ある決まった年齢になると兵隊に行かないきゃなんないという法律があるんです。
- 28'12" C n : わー。
- [中略]
- 28'22" 小島 : なんで、兵隊に行かなくちゃならないの？ <自己>
- 28'23" T : それは法律だから。自分たちの国は兵隊つくって守るって決まりがある。
- 28'26" 屋敷 : じゃあ日本は？ <自己>
- 28'28" T : 日本は、自衛隊は全然違うから。
- [中略]
- 28'33" T : はい。それから、例えば、日本人同士が結婚してても、アメリカへ行って、たまたまアメリカで赤ちゃん産まれた。その子をただ産まれましたよ、ってほっとくと、その子はアメリカの国籍になっちゃう。これは、あわてて日本人の大使館に行って届けないと。その子が今度は、アメリカにも届けるし、日本にも届けるから、ある年齢になるまではお母さんの国籍でもって最後は自分で選べる。で、たまにいるのが飛行機の中で産まれる子ども。これは、その飛行機が、どこの国の飛行機かで決まります。
- [中略]
- 29'12" 寺内・岡本 : えーやだー。 <自己>
- 29'14" 矢野 : いいじゃん、ハワイだったらハワイ生まれ。 <自己>
- [中略]
- 29'26" T : だから、ねえ……原則は、親がまずどこかで決まるんだよ。それからは、今、芹澤くんが質問したのは、どっちの土地になるか、……、それからどこに届けでるかで決まるんだよ。だから両方にまたがっている家は何がかかると税金がかかっている。
- 29'45" C : 税金。 <対話>

(次ページへ続く)

Table 2-20 (前ページからの続き)

| | | | |
|----------|---|----------|--|
| 29'46" C | : どうして? <対話> | | 違ったりするから, ……困っちゃう。うっかり, …… , そこまで私は住んでないからわかりません。 |
| 29'47" T | : <u>家を持ってると, 家には必ず税金がかかってますから, そうするとこっちの土地を, 二十平方メートル持ってるなら, それなりの税金をその国に納めなくてはならない。こっちは, 十平方メートルなら, 十平方メートル税金がかかる。両方はだめなんだよ。めんどくさいから。</u> | 30'34" T | : なんの話だっけ。領地か。 |
| 30'11" T | : <u>アメリカでは, 何州何州何州でしょ。[略]日本では県によってそんなに法律は違わないんだけどアメリカは州によって全然</u> | 30'36" T | : それで, 土地の場合はいいんだけど, その, 領海。(板書しながら)自分たちの国の範囲は, 例えば, こういう土地があって, 周り海の場合。陸じゃないよ。海の場合は, この海岸線から沿って, ここのところを自分たちの領海っていうんだよ。 |

凡例: 子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。C nは複数の子ども。

……は聞き取り不能。()内は行為。[]内は調査者による補足説明。

強調されている発話は両義的な発話。

点線の下線が引かれている発話は子どもの両義的な発話への教師の対応。

実線の下線が引かれている発話は教師の両義的な発話。

子どもの両義的な発話に付された記号は, 次の社会的機能を表す; <思い>: 思いつき,

<よどみ>: いいよどみ, <対話>: 対話の志向, <自己>: 自己内対話の顕在化。

教師は、本事例の直前に、遠洋漁業のマグロ漁船に「日の丸」がついている理由を尋ねたり、日本の遠洋漁業は技術水準が高く漁獲能力が高いことを外国から非難されていることを説明している。事例において、教師は、「領海」に先行して「領地」(25'03", 25'15")や「国境」(25'26", 26'16", 26'26")、「国籍」(27'11", 27'22")を取りあげている。しかし、子どもには、「国境」という概念の理解も難しいようであった(26'15", 26'29")。

芹澤(26'32", 26'44")の発話は、「国境」概念の理解に基づく点でフォーマルととれるが、ほかの子どもが笑い(26'47")や「あり得ない」との発話(26'49", 26'50")で反応していることに示されるように、非現実的な状態を仮想している点でインフォーマルともとれ、両義的である。それまでの教師の説明で生じた自分の疑問を顕在化させたのだろう。芹澤の発話に対し、教師が肯定的評価を示したため(26'51")、今度は、寺内が芹澤の疑問を深め「国籍」について質問(27'02")をした。寺内の発話は、国家の領域についての話を受けている点でフォーマルであるが、芹澤(26'32", 26'44")に同調している点でインフォーマルともとれ、両義的である。

教師はこれらの発話を引き継ぎ「国籍」の概念を導入し、説明を始めた。一連の教師の発話(27'11"-30'11")は、「日本の水産業」の学習内容に直接には関係ない。むしろ、子どもたちの疑問に答えて説話的に展開され、語りのおもしろさが子どもたちに支持されている点でインフォーマルともとれる。同時に「国境」、「国籍」、「兵役」などの国家行政の事象を扱っている点でフォーマルともとれる。ゆえに両義的である。

本事例において、教師の両義的な発話は、次の点で話し合いを活性化させている。すなわち、子どもの生活と乖離している、領海や国境といった行政上の抽象的な概念を、「子どもの国籍」(27'22", 28'33")、「日

米の徴兵制度の違い」(28'04", 28'23", 28'28") など、生活レベルの問題に転換して示している。しかも、教授としての説明と年長者による知恵の伝達が輻輳した説話的な「語り」が用いられている。その結果、子どもの発話は、教師への質問(27'02", 28'22", 28'26", 29'46")や、他者の発話への感想や意見(28'01", 29'12", 29'14", 29'45")が中心となっている。自己内対話を顕在化した発話が多いのは、教師の発話を受け、子どもなりに思考をめぐらしたからであろう。

以上より、本事例では、抽象度の高い概念の導入にあたり、教師が用いる説話的な「語り」の、両義的なおもしろさが、子どもに支持され、子どもの両義的な発話を誘発している。さらに、それに対して教師が両義的な発話で応えるかたちで、協同的に談話過程を活性化させる点に両義的な発話の意味がある。

4. 考察

本節では、子どもの両義的な発話の生成と、教師の対応について、次のことが明らかになった。すなわち、一つには、課題解決の活動を進めるなかで、子ども独自の論理展開や発想に基づいて両義的な発話が生成され、教師との間に論理展開のズレが生じると、教師はその発話を許容し対応した。すなわち、質問をくり返して追究を行いながら教師のねらいに課題解決を方向づけていた。二つには、教師の進める授業進行への戸惑いや倦怠感から子どもの両義的な発話が生成されると、教師はその発話に一度は同調したうえで、続けて後続する可能性のある話題を先取りすることで授業進行の主導権を維持していた。三つには、抽象度が高い内容を扱ったため、子どもの発話頻度が減少し、授業進行が停滞する

と、教師が自ら両義的なタイプの発話を導入することで、子どもの両義的な発話を誘発し、授業進行を活性化させていた。

本節の分析からは次のことが考察される。

第一に、子どもの両義的な発話の意味についてである。子どもの両義的な発話の、「課題解決の文脈に沿っているとも沿っていないともとれる」という性質は、次の二点からみてとることができる。一つには、発話内容の点からである。《事例1'》でみられた発話にしても、《事例7》でみられた発話にしても、内容としては、子どもなりの論理展開や発想を表出していたが、いずれも課題解決活動から派生したものであった。その点で、学級集団としての課題解決の達成に向けた談話進行のなかに位置づいているといえる。同時に、発話内容の自由度を拡大させ、連鎖的に他の子どもの発話を引き出している点で、学級集団の課題解決に貢献する可能性もある。二つには、談話への参入の点からである。これらの発話は、教室談話の進行から大きく逸脱することなく生成されていた。《事例1'》においては、それまでの教師と子どもによる問答型のやりとりを踏襲していた。《事例7》においては、それまでの談話進行からすれば、発声やタイミングの点で異質であったが、後述するように、教師の対応によって、談話進行のなかに位置づけられうる範囲のものであった。つまり、子どもの両義的な発話は、制度的装置としての発話順行性から大きく逸脱することなく生成されているといえる。同時に、子どもが談話進行を考慮しつつ発話を生成し得ているのは、発話順行性が子どもにもたらす、談話進行の予測可能性であるといえる。すなわち、発話順行性に沿っているならば、学級の規範や課題解決の文脈からは多少の逸脱をしても許容されうるということ子どもは理解していると考えられる。そのため、無条件に自分の意志や経験を表出するのではなく、

学級場で正当なものと認められるように、発話順行性を参照しつつ発話を生成している可能性がある。その点で、両義的な発話は、個人の意志を直裁的に表出することと、発話順行性を方略として利用していることの双方を曖昧にした発話であるといえる。教師が子どもの両義的な発話を引用しつつ談話を進行させているのも、子どもの両義的な発話が、授業進行を維持し促進する契機を内包しているからであるといえる。このように、子どもの両義的な発話は、学級集団としての談話の進行を妨げることのない、行為者としての意志の発現であるといえる。

第二に、教師による、子どもの両義的な発話への対応についてである。子どもの両義的な発話への教師の対応としては、次のことが指摘できる。一つには、教師は、子どもの両義的な発話への対応に発話順行性を利用しているということである。例えば、《事例1'》で教師は、矢野の発話への質問のくり返しは、問答型のやりとりを維持し、矢野の論を受容し、かつ、自らの進めようとする課題解決にも収束させようとしていた。

「教師の質問－矢野の応答」という相互作用を作りだし、発話順行性の利用によってやりとりを進めることで、矢野との間の意志のぶつかりを調整しながら自らの進めようとする授業進行に引き戻しているといえるだろう。二つには、授業の進行に、子どもの行為者としての意志を利用しているということである。また、《事例7》では、子どもの両義的な発話に一度同調し、さらに話題を先行させることで授業進行の主導権を維持していた。教師は、行為者としての子どもの発話を全面的に否定するのではなく、それをうまく取り込むかたちで、自らの発話を構成することで、それまでの談話の進行を遮ることなく、発話権を取得している。しかし、教師が子どもの側の両義的な発話に同調したことで、さらに、子どもからの両義的な発話が起こることも予想される。そのため、続け

て子どもから出されうる話題を先取りし、自ら発話することで、発話順行性を維持しつつ、自らの進めようとする談話進行を実現したといえる。以上のように、発話順行性と行為者としての子どもの意志を利用した談話の進行が、学級としての課題解決の遂行に貢献しているのだといえる。このように子どもの発話を抑制するか促進するかということを二者択一的に決めるのではなく、子どもの発話を許容しつつ授業を進めるといふ、教師の柔軟な談話管理が授業の進行を支えているといえる。

第三に、教師自身の、行為者として発話行為についてである。例えば、《事例8》では、教師自らが両義的な発話を生成して、談話進行の活性化を図ろうとしていた。当初は、教師自身による「語り」が比較的長く続き、子どもたちは相づちや感嘆などをさしはさむ程度であった。発話順行性よりも、教師の語りが一時的にはあるが優先されている。しかし、次第に、子どもの発話が新たに出現し始め、再び、教師と子どものやりとりが再開されている。教師の導入する語りの内容は、課題解決の遂行に直接関わりがあるわけではないが、課題解決に関連する知識の提示となり、子どもからの幅広い発話内容を誘発することで教室談話の維持や促進に貢献している。このように、教師の行為者としての語りは、発話順行性よりも一時的に優先されることで結果的に教室談話を活性化させている。この点に、両義的な発話の運用に伴う教師の柔軟な談話管理が示されている。

以上のように、両義的なタイプの発話をめぐる子どもと教師との相互作用は、行為者としての教師や子どもの意志や制度的装置としての発話順行性への対応としてなされ、学級集団としての課題解決を遂行しているといえる。このように、参加者の行為と制度的装置への対応としての両義的な発話の運用が、学級集団の文化の生成と維持に貢献していると

いえる。

第3節 教師による復唱の教授的意味（研究3）

1. 問題と目的

本節では、集団としての教室談話の生成において、教師は、発話行為者の意志や制度的環境に対して、どのように対応を行っているのか、ということ明らかにする。具体的な課題としては、教師による子どもの発話のくり返しである「復唱」が、授業の進行においてどのような機能を果たしているのか、ということ明らかにし、教授行為としてどのような意味をもつのか、ということ考察する。

本節では、「復唱」を、「子どもの発話への応答として生成される、教師による、子どもの発話のくり返し」であるとする（以下、教師の復唱）。発話内容の再現の厳密性については、言語学研究における次のような通例にしたがう。すなわち、言語学研究において、発話の「くり返し」は、もとの発話との物理的同一性は問われず（牧野，1980）、「意味が同じかあるいは類似した別の表現で言い換えること」（福地，1985）であると定義される。実際の会話分析においては、言い換えや要約であっても、下敷きとなった発話が特定でき、意味が保持されていると判断されれば、「くり返し」であると判定されている（中田，1992）。そこで、本節では、一字一句同じである発話に限らず、要約や言い換え、イントネーションの変化があっても、もとになった発話が特定でき、意味内容を保持していると判断できれば復唱とみなすこととする。

従来、言語学研究において、「くり返し」にレトリックとしての機能や効果があることは認められてきた。しかし、会話における文や語の「くり返し」は発話の冗長な部分であり（例えば、中野・島津，1998）、非創造的なものであるとみなされた。しかし、一方で、言語行為における「くり返し」現象の普遍性を検証し、その機能と構造を体系化しようという試みもある（例えば、牧野，1980）。また、会話分析から「くり返し」が会話の冗長度を高めるのではなく、むしろ相互作用の円滑化や進展、話者間の関係性の強化などの役割を担うことが明らかになっている（例えば、Tannen, 1989; 中田, 1991, 1992）。

では、授業場面において、教師の復唱は、どのようにみなされてきたのだろうか。

教師の復唱は、教授スキルの解明（小金井・井上，1979）や教師の意思決定モデルの開発（岡根・吉崎，1992; 樋口，1995）などの研究において、教師の働きかけに対する子どもの応答への、教師の対応行動の一部として着目された。しかし、これらの研究は、教授行動の点から対応行動を分類しているため、個別の言語現象としての「復唱」については言及していない。また、竹下（1964, 1965, 1966, 1967）は、カウンセラーがクライアントの反応を引き出すために用いる技術である「リード」の概念を援用し、「子どもを目標に対して前進させるための働きかけ」と再定義したうえで、「リード」の強さという側面から教師の発言型を分類し、教師の言動が子どもの活動に及ぼす作用を記述、測定する分析システムを提案している。ここでは、「くりかえし」は、「沈黙」や「巡視」などと同等の段階に位置づけられている。つまり、復唱は教授行為として強い効力をもつとはみなされなかったのである。

一方、日常会話研究においては、「くり返し」が、文章や会話に語彙

的な結束性をもたせること（ハリデイ & ハサン, 1997; 津田, 1994）や、会話における“involvement”（話者が話に情情的に入り込んだり聞き手と共感を分かち合うこと）の表出や参加者相互のinvolvementを高める方策として機能すること（Tannen, 1989）などが明らかにされてきた。これらの研究が「くり返し」の機能として明らかにしてきた「要点の強調」や「発話量の増加」、「話題の一貫性の維持」、「共感の表示や喚起」などは、学級としての談話進行の円滑化や話題についての理解促進などのための教師の発話行為にもみいだされる可能性がある。

だとすれば、復唱は教室談話においてどのようなはたらきをするのだろうか。会話研究においては、「形状」と「機能」の点から、復唱のはたらきが明らかにされている。

まず、形状については、次のことが明らかにされている。すなわち、部分的な変更や語句補足を行い、相手の発話を言い換えることによって聞き手の理解を助けたり、要約することによって話題の収束を図ったりする（中田, 1992）。また、語尾のイントネーションを上昇させることによって、相手の発話の内容を確認したり、yes-no型の応答を引き出したり、もとになる発話の撤回や修正を要請したりする（稲木, 1993）。さらに、相手の発話の再現によって相手の発話の受信を表明する。その際の、復唱に潜在する発話者の意図は、相手の発話への関与の程度に応じて、会話への単なる参加表明から相手の発話への肯定的評価まで多様である（稲木, 1993）。再現によって時間かせぎや間つなぎを図ることもある（中田, 1992）。以上のように、復唱の形状としては、「言い換え」、「語尾イントネーションの上昇」、「再現」の三つが考えられる。上述の日常会話にみられる話し手としての行為は、教室談話の進行の円滑化を図ろうとする教師によってもなされうる。よって、「言い換え」、「語

尾イントネーションの上昇」,「再現」の形状は教師の復唱にもみられるだろう。復唱の形状それ自体は,聞き手にとって顕在的に示されるため,子どもにとっては,教師の教授意図を判断するための手がかりとなりうる。そうすると,形状に着目することで,子どもは教師の復唱を教授行為とみなし,どのように対応しているのか,ということが明らかになるだろう。

次いで,機能については,次のことが明らかにされている。すなわち,ある特定の発話の復唱が,その発話への肯定的評価や強調となり,ワキの聞き手への伝達や理解を補助する(中田,1992)。また,復唱には,話の内容や発話の相手に対する,態度や姿勢を表明する機能がある(中田,1992)。その場合に,相手との一体感や共感を表出する役割を担うこともあれば(Tannen,1989),先述のように相手の発話を疑問文にして復唱することで,疑問のみならず強い否定的評価を表すことがある(稲木,1993)。以上のように,復唱の機能としては,「媒介」,「受容」,「疑問・否定」の三つが考えられる。上述の日常会話にみられる復唱の機能は,授業において子どもの理解促進や評価に向けて教師がとる教授行為にもみられる。よって,「媒介」,「受容」,「疑問・否定」の機能は教師の復唱にもみられるだろう。ただし,同一の機能の復唱でも,用いられた状況やとられた形状などによって,授業進行や子どもの学習に及ぼす影響は異なることが考えられる。そのため,機能については形状や後続する発話などとの関連で検討する必要がある。機能に着目することで,復唱がどのような教授行為として用いられ,授業進行や子どもの学習にどのような影響を及ぼしているのか,ということが明らかになるだろう。

以上のように,教師の復唱は,形状,機能のいずれの点からみても,学級集団としての課題解決の遂行に向けた談話進行のために用いられて

いる可能性がある。さらに、復唱は、特定の子どもの具体的な発話のくり返しとして生成されているため、復唱に着目することで、教師が、具体的に、どの子どもの発話をどのように教室談話に位置づけようとしているのか、ということが明らかになるだろう。つまり、教室談話における復唱の運用に、行為者としての教師の意志も表れる可能性がある。

近年の談話研究では、発話を行為としてとらえることで、従来、言語を対象とした研究において冗長であるとみなされ捨象されてきたような言語現象も、話し手と聞き手との相互行為のなかである一定の役割を果たしていることが明らかにされた。例えば、Goodwin (1981) は、夕食場面の会話の分析から、話し手の発話に出現する「リスタート」、「ポーズ」、「イントネーション」といった、発話としては明確な意味内容を伝達しない言語現象が、聞き手の注視を引き起こすことを明らかにしている。教室談話においても、茂呂 (1996a, 1996b, 1997b, 1997d, 1999) は、教師の「話し始めの言い違い」という言語現象が、子どもにとっては、自由な発話を停止して教師の発話に注目するための手がかりとなっていることを明らかにした。このように教師の発話には、意味内容の伝達によってではなく、行為として子どもに何らかの活動を促すような誘導性を備えたものがみいだされる可能性がある。

本節で着目する復唱も、意味内容の伝達という点では、既存の情報を再提示するにすぎないため、教授行為としては教師の意志が明確には表されない。だからこそ、誰の発話の、どの箇所を、どのような形状を用いて復唱したのか、という点に、学級としての課題解決の遂行において、子ども個人の意志と教師自身の授業進行への意志との調整に向けて、教師は、どのように子どもの意志をくみ取り、どのように自らの意志を介入させ、学級としての談話の進行を管理していこうとしているのか、そ

の創意工夫をみいだすことができるかもしれない。

以上より、教師の復唱については次のことが予想される。すなわち、教師による子どもの発話の復唱は、教室談話において冗長なものではなく、学級としての課題解決の遂行に向けた、教師による談話進行の管理としての意味をもつのではないだろうか。また、どの子どもの発話をどのようにくり返すのか、という点に教師の発話意志が示されるだろう。

そこで、本節では一斉授業における教師の復唱に着目し、教授行為としてどのように運用されているのか、ということ明らかにする。その際、教師の復唱の「形状」、「機能」という二つの次元と「後続する発話」の点からカテゴリーを設定し、数量的に分析を行い、教師の復唱が形成する発話連鎖の特徴や発話の形状と機能との関連を明らかにする。また、教師の教授意図と復唱の運用との関連を見やすくするために、「談話展開上の役割」について、「話題の導入」、「話題の継続」、「話題の収束」からなるカテゴリーを設定し、「機能」との関連を検討する。復唱が授業の展開上どのような機能をもつのか、ということについては、熊谷（1997）が一時間の授業展開に位置づけて考察している。本節では、特定の話題が維持されている間を一つのエピソードとし、エピソード内での役割に着目して分類した。さらに、発話事例の解釈的分析を行い、数量的分析で明らかになった特徴が、具体的な授業展開においてどのように表れ、どのような授業展開を形成しているのか、ということ考察する。

2. 分析方法

(1) 発話の機能のコーディング

教師の全発話を、Table 2-21に示すカテゴリーに分類した。カテゴリーの設定にあたっては、Mehan (1978, 1979) の指摘した「教師の働きかけ (Initiation) - 子どもの応答 (Reply) - 教師の評価 (Evaluation)」という相互行為の構造を援用した、Edwards & Westgate (1994) による分析枠組みに着目し、さらに、下記のような修正を行った。すなわち、I-R-Eの連鎖のうち、E (評価) は教授行為であり、言語的相互作用成立の基本的要件ではない点で、I や R とは機能の次元が異なる。そこで、I と R のみを同次元として扱い、子どもの発話への評価としての E は R の下位カテゴリーとした。さらに、下位カテゴリーを設定した。まず、I については、教師の発話の形式を端的に示す「指示」、「質問」、「説明」の三つを設定した。R については、評定にあたり I との違いが明確になるよう、子どもへの応答であることが明確に判断できる「評価」、「復唱」、「返事」を設定した。評定者間の一致率は、80.5%であった。

(2) 教師の復唱のカテゴリー分析

教師の復唱を「形状」(Table 2-22)、「機能」(Table 2-23)、「談話展開上の役割」(Table 2-24)、の三点について、カテゴリーに分類した。評定者間の一致率は、それぞれ「形状」が95.7%、「機能」が82.3%「談話展開上の役割」が76.2%であった。さらに、教師の復唱に後続する発話を、発話者別に分類した (Table 2-25)。評定者間の一致率は97.5%であった。

Table 2-21 教師の発話の機能のカテゴリー

| | カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|---------------------------------|-------|--|--|
| 働 き か け 的 機 能 | 〈指 示〉 | 行為自体を要求している。 | <ul style="list-style-type: none"> ・下に棒グラフあるよねえ。(棒グラフを見なさい) ・それで、教科書。(教科書を見なさい) ・はい、まだあるかな?(他の意見を言いなさい) ・誰か、発表して。 ・はい、社会の、日本のどこへ戻ってきます。 (話題を日本のことに戻しなさい) ・一人当たりが食べる量が多い国を調べましょう。 ・あなたたちの地図帳、世界地図のってましたよね。どこで見ようかな。一番後ろで見たほうがいいのか。 |
| | 〈質 問〉 | 回答を要求している。 | <ul style="list-style-type: none"> ・中華人民共和国より多いのは、ないみたい? ・人口どれくらいか知ってる? ・中華人民共和国っていうのは、人口が。 (何人かという回答を要求している) |
| | 〈説 明〉 | 〈指示〉, 〈質問〉以外の働きかけ。学習内容の解説, 学習の進行などについての発話。 | <ul style="list-style-type: none"> ・獲れる量は少ない, 多くないんだけども, 食べる, 量は多いんだ。 ・いっぱい獲れていっぱい食べてる国は日本だけですか。 (子どもの出した意見をまとめ直す) ・中華人民共和国と日本を比べたと。そしたら共通しているのは? / 両方どちらもいっぱい獲れると。 (この発話の前に, 子どもが「共通している」ことを意見として述べており, ここでの「共通しているのは」という発話は, 解答の要求ではなく, 子どもの意見のまとめであった) |
| 応 答 的 機 能 | 〈評 価〉 | 教師の評価を示す。「評価」としかいえないような発話。(評価機能をもつ) | <ul style="list-style-type: none"> ・ああ, なるほどね。 ・なるほどね。だから水揚げ量なら食べられない。そういうこと? ・それは, 違うよ。 ・C: サケはおにぎりとか。 T: と, いうふうになるんだけども。〈評価〉 |
| | 〈復 唱〉 | 子どもの発話をくり返す。 | <ul style="list-style-type: none"> ・C: あれー, 食べる量。 T: 食べる量。 〈復唱〉 ・C: トロ, トロ。 T: トロ? 〈復唱〉 ・C: 蒲鉾。 T: 蒲鉾にする。 〈復唱〉 |
| | 〈返 事〉 | 〈評価〉, 〈復唱〉以外。相づちや間合いどりなど。 | <ul style="list-style-type: none"> ・C1: 魚の獲れる量は, 教科書の36ページに。 T: うん。 〈返事〉 C1: ……食べる量が世界一だから……。 (子どもの発話に挿入された間合いどり) ・C: 先生, こっちにも書くの? T: え? 〈返事〉 (突然, 子どもに声をかけられて, 驚き, 聞き返す) |

注: 応答的機能の欄で強調している発話は, 当該のカテゴリーが付与される発話の例である。

Table 2-22 教師の復唱の形状のカテゴリー

| カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|---------------------|---------------------------------------|---|
| 〈言い換え〉 | 子どもの発話に語句を付加したり，一部分だけをとりあげたり，要約したりする。 | (イワシの消費量が多いことの根拠を探している) T : 資料集の40ページ。[略]右下のグラフ。 寺内：それは水揚げじゃん。 T : 水揚げ。(→反復) 寺内：食べてない。 T : 水揚げ量じゃ食べてないんじゃないか。 (→言い換え) |
| 〈語尾イントネーションの 上昇〉 | 子どもの発話の語尾のイントネーションを上げ，疑問形にする。 | (日本人が食べている魚の名前を挙げている) 原田：サケとかサンマとか。一般的にいう。 T : 一般的にいうサンマ？ (→語尾イントネーション上昇) |
| 〈再現〉 | 子どもの発話をそのまま繰り返す。 | (地図帳で，グラフに載っている国を調べている) 矢野：先生，むなしい名前がある。ボン。 C n : (笑う) 矢野：ボン。 T : ボン。(→再現) T : ドイツ。 |

注：強調している発話は，当該のカテゴリーが付与される発話の例である。

Table 2-23 教師の復唱の機能のカテゴリー

| カテゴリー | 定 義 | 発 話 例 |
|---------|-------------------------------|---|
| 〈媒介〉 | ある子どもの発話をほかの子どもや学級全体に向けて言い直す。 | (日本の漁獲量が世界第二位の理由を話し合っている) 原田：缶詰にしているから。 T：缶詰にしているから。(→受容) 園田：缶詰にしているから多いのか？ T：[原田に]缶詰にしているから多いのか？って。 (→媒介) |
| 〈受容〉 | 子どもの発話に対し、肯定的評価を示す。 | (日本の漁獲量が多い理由を考える授業の導入) T：川島くん。なんでだと思う？ 川島：日本人は魚が好きだから。 T：ああ、好きだから。(→受容) T：食べるから。 |
| 〈疑問・否定〉 | 子どもの発話に対し、聞き返したり、否定的評価を示す。 | (中国の人口や国土面積について調べている) T：……中華人民共和国って、人口が、 C：十一万。 T：十一万？(→疑問・否定) C：え、違う違う。 |

注：強調している発話は、当該のカテゴリーが付与される発話の例である。

Table 2-24 教師の復唱の談話展開上の役割のカテゴリー

| カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|---------|--------------------------------------|--|
| 〈話題の導入〉 | 新たな話題展開のきっかけをつくる。 | (漁場について話し合っている) 屋敷：[魚が]来ない場所だったらどうするの？ T：来ない場所だったらどうするんだ？って。 (→話題の継続) 園田：ほかのところへ移動する。 T：ほかんところへ移動する。(→話題の導入) |
| 〈話題の継続〉 | 当該の話題に関して、子どもの発話を明示的暗黙的に促し、話題の継続を図る。 | T：魚が来るところ来ないところ、どうやって見つけんだろう？ ※「ほかんところ(魚がいるところ)へ移動する」という復唱から、漁場を探索する方法についての話題へと転換した。 |
| 〈話題の収束〉 | 当該の話題の収束を図る。 | (主要国の漁獲量と消費量のグラフを比較している) T：それで、なにが大きく違ってたって？ 矢野：あれー、食べる量。 T：食べる量。(→話題の継続) T：食べる量が？ 矢野：なんか、中華人民共和国、載ってないよ。 T：載ってない。(→話題の収束) T：なるほどね。 |

注：強調している発話は、当該のカテゴリーが付与される発話の例である。

Table 2-25 教師の復唱に後続する発話のカテゴリー

| | カテゴリー | 定義 | 発話例 |
|-----|----------------|------------------|---|
| 教師 | 〈指示〉 | | |
| | 〈質問〉 | | |
| | 〈説明〉 | | Table 2-21参照 |
| | 〈評価〉 | | |
| | 〈返事〉 (該当なし) | | |
| 子ども | 〈補足説明〉 | 子どもによる補足説明。 | (漁獲量と消費量の多さが不一致の国がある理由を話し合っている) T : いっぱい獲れないのは周りに海がないのと 寺内: 輸入をしてるから。 T : 輸入をしてるんじゃないのか。 <u>寺内: 中華人民共和国は、獲ってるけどさあ、どっかに送っちゃってるから、</u> (→補足説明) |
| | 〈単純応答〉 | 子どもによる同調や反論, 返事。 | (日本の漁獲量が世界第二位の理由を話し合っている) 矢野: 網で魚をいっぱい獲っているから。 T : 網で魚をいっぱい獲っているから。 <u>矢野: うん。</u> (→単純応答: 同調) (日本の漁獲量が世界第二位の理由を話し合っている) 斉藤: 日本人は魚を釣るのがうまいから。 T : うまいだろうって。 <u>原田: 下手な人もいる。</u> (→単純応答: 反発) 矢野: 下手な人もいるよ。 |

注: 強調している発話は教師の復唱である。実線の下線が付されている発話は、当該のカテゴリーが付与される発話の例である。

(3) 発話事例の解釈的分析

発話が生成された文脈を含めて、観察された事態について読者が把握できるようにするために、次の手順で分析を進めた。(1)事例における学習課題を明示した。(2)事例における教師のねらい、子どもへの要求を明示した。(3)事例における発話の流れを明示した。(4)事例で着目する教師の復唱が、なぜ生成されたのか、ということを経験の展開に即して述べた。(5)事例において、教師の復唱がどのように機能しているのか、ということを経験の展開をとりだしても成り立ちそうな(無藤, 1997)範囲で解釈し、述べた。(6)事例において、復唱が生成されたことで果たした意味を考察した。(7)筆者の解釈について、対象授業の観察に参加した調査協力者によるチェックを受けて、修正を加えた。

3. 結果

(1) 教師の発話における復唱の位置

教師の全発話をTable 2-21のカテゴリーごとに分類した(Table 2-26)。総発話頻度の20.2% (245回) が応答であった。さらに、応答のうち復唱は67.8% (166回) を占めた。対象授業の授業者(以下、教師)は子どもへの応答としては、復唱を多用しているといえる。

(2) 復唱の形状と後続する発話との関連

復唱の形状ごとに、後続する発話を分類した(Table 2-27)。復唱のうち84.3%には後続する発話があった。授業において復唱は、教師や子ども

Table 2-26 教師の発話の機能

| 機能 | 働きかけの機能(I) | | | | 応答的機能(R) | | | | 合計 |
|-----|------------|--------|--------|--------|----------|--------|-------|--------|------|
| | 指示 | 質問 | 説明 | 計 | 評価 | 復唱 | 返事 | 計 | |
| 頻度 | 366 | 229 | 374 | 969 | 58 | 166 | 21 | 245 | 1214 |
| 出現率 | (30.1) | (18.9) | (30.8) | (79.8) | (4.8) | (13.7) | (1.7) | (20.2) | |
| | <37.8> | <23.6> | <38.6> | | <23.7> | <67.8> | <8.6> | | |

注)出現比率のうち、上段は総発話頻度(1214)に対する各機能の出現率(%)。

下段は上位カテゴリー別の合計(I:969, R:245)に対する各機能の出現率(%)。

Table 2-27 教師の復唱の形状と後続する発話との関連

| 形状 \ 後続 | 教師 | | | | | 計 | 子ども | | | 後続なし | 合計 |
|---------|------------|--------------|--------------|-------------|------------------------|--------------|-------------|------------------------|------------------------|--------------|----|
| | 指示 | 質問 | 説明 | 評価 | 計 | | 補足説明 | 単純応答 | 計 | | |
| 言い換え | 5 (6.7) | 11 (14.7) | 24 (32.0) | 9 (12.0) | 49 (65.3) <51.0> | 14 (18.7) | 6 (8.0) | 20 (26.7) <45.5> | 6 (8.0) <23.1> | 75 [45.2] | |
| 語尾上昇 | 3 (6.7) | 9 (20.0) | 11 (24.4) | 0 (0.0) | 23 (51.1) <24.0> | 13 (28.9) | 1 (2.2) | 14 (31.1) <31.8> | 8 (17.8) <30.8> | 45 [27.1] | |
| 再現 | 1 (2.2) | 10 (21.7) | 13 (28.3) | 0 (0.0) | 24 (52.2) <25.0> | 6 (13.0) | 4 (8.7) | 10 (21.7) <22.7> | 12 (26.1) <46.2> | 46 [27.7] | |
| 合計 | 9 (5.4) | 30 (18.1) | 48 (28.9) | 9 (5.4) | 96 (57.8) | 33 (19.9) | 11 (6.6) | 44 (26.5) | 26 (15.7) | 166 | |

注) ()内の数字は、復唱の形状別合計に対する、後続する発話の種類ごとの出現率 (%)。
 < >内の数字は、後続する発話の発話者別合計 (後続なしも含む) に対する、復唱の形状ごとの出現率 (%)。
 []内の数字は、復唱の総出現頻度 (166) に占める復唱の形状ごとの出現率 (%)。

もから何らかのかたちで対応されている点で、教師や子どもの間で何らかの意味がみいだされていることが示唆される。

後続する発話の合計を発話者別に比較すると、子どもが43回 (26.2%) で教師が96回 (57.8%), 後続発話なしが26回 (15.7%) であり、教師の復唱には教師の発話が後続する頻度が高い ($\chi^2=19.31$, $df=1$, $p<.01$)。復唱は、明示的には子どもへの発話要求となりにくく、教師の教授方略により利用されている可能性がある。

教師の発話が後続する場合は、〈説明〉の出現頻度が高く ($\chi^2=44.25$, $df=3$, $p<.01$), 教師による後続発話全体の50.0% (48回) を占める。このことは、特に〈言い換え〉で顕著である ($\chi^2=16.55$, $df=3$, $p<.01$)。教師は、〈言い換え〉をした場合、〈指示〉や〈質問〉によって新たに子どもの発話を引き出すというよりも、むしろ、解説や新たな話題の提示など、自らが〈説明〉を行うための契機を得ているといえる。さらに、〈語尾上昇〉に〈評価〉が後続することはない。教師は、語尾のイントネーションを上昇させて復唱を行うことで、明示的な評価行為が後続することを回避している可能性がある。

子どもの発話が後続する場合には、学習内容についての〈補足説明〉の出現頻度が〈単純応答〉よりも高く ($\chi^2=11.00$, $df=1$, $p<.01$), 子どもによる後続発話全体の75.0%を占める。教師の復唱は、子どもから学習内容に関する発話を引き出すことが多い点で、学習の展開に寄与しているといえるだろう。なかでも、〈語尾上昇〉には〈補足説明〉が後続する頻度が圧倒的に高い ($\chi^2=10.29$, $df=1$, $p<.01$)。語尾イントネーションの上昇によって、復唱自体が暗黙的な発話要求となるため、子どもは必然的に自らの意見を再提示することになるのだろう。

以上より、復唱は教師にとっては教授行為の契機となったり何らかの

教授行為の代替行為となっているといえる。また子どもは、形状の違いから教師の教授意図を読みとっている可能性がある。

(3) 復唱の機能と後続する発話との関連

復唱の機能ごとに後続する発話を分類した (Table 2-28)。

復唱の機能としては〈受容〉の出現頻度 (77回, 46.4%) が最も高い ($\chi^2=13.46$, $df=2$, $p<.01$)。とりわけ, この傾向は教師の発話が後続する場合において顕著である ($\chi^2=13.00$, $df=2$, $p<.01$)。教師は, 復唱によってとりあえず〈受容〉を示したうえで, 自らの働きかけを行うことが多いといえる。また, 〈疑問・否定〉には教師の〈評価〉が後続することはない。復唱の機能自体が評価的であるために, 評価についての発話が重複して後続しなかったのではないかと考えられる。

また, 〈媒介〉には, 子どもの〈単純応答〉が後続する頻度が, ほかの機能に後続する〈単純応答〉と比べて高く ($\chi^2=7.79$, $df=2$, $p<.01$), 子どもの〈補足説明〉とほぼ同数である。〈媒介〉は, 学級全体に対して, 先行する発話の拡声を果たしており, 子どもには積極的な関与の契機がみいだせない場合が多いのではないかと考えられる。そのために, 子どもは, 賛否や個人的な感想の表明にとどめがちであるといえる。一方で, 〈受容〉と〈疑問・否定〉には, 〈補足説明〉が後続する頻度が圧倒的に高い (〈受容〉: $\chi^2=9.47$, $df=1$, $p<.01$; 〈疑問・否定〉: $\chi^2=8.33$, $df=1$, $p<.01$)。先行する発話を受容されたために, 子どもはさらに受容されることを予想して発話を続けたり, 自らの発話の再提示や再考が求められたために, 補足説明や再説明を行っているのだと考えられる。

以上より, 復唱は教師の働きかけや評価といった教授行為を担うこと

Table 2-28 教師の復唱の機能と後続する発話との関連

| 機能 \ 後続 | 教師 | | | | | 子ども | | | 後続なし | 合計 |
|---------|------------|--------------|--------------|------------|------------------------|--------------|-------------|------------------------|------------------------|--------------|
| | 指示 | 質問 | 説明 | 評価 | 計 | 補足説明 | 単純応答 | 計 | | |
| 媒介 | 4 (8.2) | 8 (16.3) | 12 (24.5) | 4 (8.2) | 28 (57.1) <29.2> | 7 (14.3) | 8 (16.3) | 15 (30.6) <34.1> | 6 (12.2) <23.1> | 49 [29.5] |
| 受容 | 2 (2.6) | 15 (19.5) | 26 (33.8) | 5 (6.5) | 48 (62.3) <50.0> | 15 (19.5) | 2 (2.6) | 17 (22.1) <38.6> | 12 (15.6) <46.2> | 77 [46.4] |
| 疑問・否定 | 3 (7.5) | 7 (17.5) | 10 (25.0) | 0 (0.0) | 20 (50.0) <20.8> | 11 (27.5) | 1 (2.5) | 12 (30.0) <27.3> | 8 (20.0) <30.8> | 40 [24.1] |
| 合計 | 9 (5.4) | 30 (18.1) | 48 (28.9) | 9 (5.4) | 96 (57.8) | 33 (19.9) | 11 (6.6) | 44 (26.5) | 26 (15.7) | 166 |

注) ()内の数字は、復唱の機能別合計に対する、後続する発話の種類ごとの出現率 (%)。

< >内の数字は、後続する発話の発話者 (後続なしも含む) 別合計に対する、復唱の機能ごとの出現率 (%)。

[]内の数字は、復唱の総出現頻度 (166) に占める復唱の機能ごとの出現率 (%)。

があると考えられる。また、子どもの発話生成は復唱の機能に応じて促進されたり抑制されたりしている可能性がある。

(4) 復唱の形状と機能との関連

復唱の形状ごとに復唱の機能を分類した (Table 2-29)。

〈言い換え〉の機能は、〈媒介〉と〈受容〉のみである。教師は、〈言い換え〉を〈媒介〉として用い、子どもの発話をそのままではなく自らの教授意図に沿った言い回しやほかの子どもの理解を促すような発話へと変換して学級全体に公表しているのだと考えられる。また、〈言い換え〉を〈受容〉として用いることによって、多少の不充分さであれば補足したり、冗長であれば省略し、要点だけを抽出して受容しているのだと考えられる。いずれにしても、子どもに対して否定的評価を与える際には〈言い換え〉は用いられないといえる。

〈語尾上昇〉の機能としては、〈否定・疑問〉の出現頻度 (45回中40回) が圧倒的に高い ($\chi^2=62.80$, $df=2$, $p<.01$)。教師は、語尾イントネーションを上昇させた形状の復唱を行うことで、子どもに否定的評価を伝えたり発話の再検討や再提示を要求しているといえる。

〈再現〉の機能は、〈媒介〉と〈受容〉のみであるが、とりわけ〈受容〉の頻度が高い ($\chi^2=8.70$, $df=1$, $p<.01$)。教師は、〈媒介〉や〈疑問・否定〉ほど明示的に意図を示さないまま発話をくり返すことで、とりあえずの受容を示しているといえる。

以上より、教師は、教授意図に応じて復唱の機能と形状との組み合わせを使い分けているといえる。

Table 2-29 教師の復唱の形状と機能との関連

| 形状 \ 機能 | 媒介 | 受容 | 疑問・否定 | 合計 |
|---------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| 言い換え | 35 (46.7) <21.1> | 40 (53.3) <24.1> | 0 (0.0) <0.0> | 75 <45.2> |
| 語尾上昇 | 1 (2.2) <0.6> | 4 (8.9) <2.4> | 40 (88.9) <24.1> | 45 <27.1> |
| 再現 | 13 (28.3) <7.8> | 33 (71.7) <19.9> | 0 (0.0) <0.0> | 46 <27.7> |
| 合計 | 49 [29.5] | 77 [46.4] | 40 [24.1] | 166 |

注) ()内の数字は、復唱の形状別総計に対する、機能ごとの出現率 (%)。

< >内の数字は、復唱の総出現頻度 (166) に対する出現率 (%)。

(5) 復唱の機能と談話展開上の役割との関連

復唱の機能ごとに復唱の談話展開上の役割を分類した (Table 2-30) ところ、両者の間に有意な連関がみられた ($\chi^2=32.27$, $df=4$, $p<.01$)。復唱は談話進行上〈話題の継続〉の役割を担うことが多い (166回中81回, 48.8%) が, 〈話題の収束〉や〈話題導入のきっかけ〉の合計は85回 (51.2%) とほぼ同程度である。教師は, 自らのねらいに沿って授業を展開させるために復唱を用いている可能性がある。

〈媒介〉は, 〈話題の導入〉 (49回中21回) と 〈話題の収束〉 (49回中17回) としての役割を担う頻度が高くなっている。教師は, 子どもの発話のなかから特定の発話を取りあげて学級全体に向けて言い直し, 学級全体での共有化を図ることで, 当該の話題の結論を提示し子どもの発話を抑制しようとしているのであろう。そして, その後で, 話題を収束させたり, 新たな話題への移行を図るなど, 授業の展開を行っているのだと考えられる。

〈受容〉は, 〈話題の継続〉としての役割を担う頻度が最も高い (77回中38回)。教師は, 受容的な雰囲気を作り出し, 子どもの発話を促しているのだと考えられる。

〈疑問・否定〉は, 〈話題の継続〉としての役割を担う頻度が圧倒的に高い (40回中32回)。上述の〈受容〉とは対照的に, 〈疑問・否定〉は子どもに対する発話の再提示や再考を促すなど暗黙的な発話要求となっているため, 当該の話題に子どもの発話を焦点化させることなどによって話題を継続させる役割を担っているのだと考えられる。

以上より, 教師の復唱は, 授業の展開や子どもの学習の進行に向けられた教師の教授行為として機能しているといえる。

Table 2-30 教師の復唱の機能と談話展開上の役割との関連

| 機能 \ 役割 | 話題の 導入 | 話題の 継続 | 話題の 収束 | 合計 |
|---------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| 媒介 | 21 (42.9) <12.7> | 11 (22.4) <6.6> | 17 (34.7) <10.2> | 49 <29.5> |
| 受容 | 24 (31.2) <14.5> | 38 (49.4) <22.9> | 15 (19.5) <9.0> | 77 <46.4> |
| 疑問・否定 | 1 (2.5) <0.6> | 32 (80.0) <19.3> | 7 (17.5) <4.2> | 40 <24.1> |
| 合計 | 46 <27.7> | 81 <48.8> | 39 <23.5> | 166 |

注) ()内の数字は、復唱の機能別総計に対する、談話展開上の役割ごとの出現率 (%)。

< >内の数字は、復唱の総出現頻度 (166) に対する出現率 (%)。

(6) 教師にとっての復唱運用の意味

以下では、事例の解釈的分析により、授業者の復唱が教授行為としてどのような役割を担っているのか、ということ进行考察する。

① 明示的評価の回避

教師の復唱は、子どもへの明示的評価の回避に用いられることがある。

《事例9》(Table 2-31)は、第7時における「栽培漁業センター」の役割を主題とする授業のなかでも、教師(35'57")の主発問に示されるように、「人工漁礁の役割は何かを考える」という課題に取り組んでいる話し合い場面である。

本時の学習内容は「栽培漁業センター」の役割、すなわち、水産資源のふ化、成長、などを管理し、繁殖や保護を行うことについてである。

《事例9》で主題となっている人工漁礁について、教師は、前時においてTable 2-32に示すような説明を行っている。

つまり、教師は、人工漁礁は魚の「すみか」(34'19')であり、外敵から保護されるので「安心して育つことができる」(34'44")と説明しているのである。そこで、本事例における教師のねらいは、前時の復習として、人工漁礁の役割を確認することであったのだろう。

しかし、本時における、園田(36'01")の応答は、教師のねらいに反して、魚を「集める」であった。教師(36'03")は、園田の発話を二度〈再現〉した。教師がここで復唱を行ったのは、園田(36'01")の発話への明示的評価の回避のためであると考えられる。

園田の発話は前時の教師の説明には基づいておらず、人工漁礁の役割を正しく示してはいない点で肯定的評価を下すことはできない。ただし、

Table 2-31 《事例9》第7時「栽培漁業」35'57"-36'30"の
トランスクリプト

第7時では、栽培漁業の仕事や施設の役割を主題とする課題解決が行われた。子どもには栽培漁業についてのワークシート「栽培漁業のようすをまとめてみよう」(論文巻末の資料 2-12参照)が配布された。ワークシートには、栽培漁業センターの施設(海中飼育施設、人工漁礁、餌をまくロボットなど)についてのイラストが掲載されていた。子どもは、個人個人で、教科書や資料集を参照しながらイラスト上の施設に名称やその役割を記入した。《事例9》は、学級全体で作業結果を話し合う場面であり、人工漁礁をめぐるやりとりである。

-
- 35'57" T : はい。人工漁礁はなんのためにこれしてあるの？
- 36'01" 園田 : 魚を集める。
- 36'03" T : 集めるため。集めるため。 <再現/受容/収束>
- 36'10" T : もう一回聞くよ。人工漁礁ってなあに？ <質問>
- 36'11" C : 魚の、
- 36'12" T : すみか。
- 36'13" 矢野 : 魚のすみかをつけて、育てさせる。
- 36'15" T : すみかをここで作っというてやれば、魚は？ここで？
- 36'21" 片山 : 安心。
- 36'23" T : 安心して暮らしていけるだろう。 <言換/媒介/収束>
- 36'25" T : というのも、すむ場所。 <説明>
- 36'30" T : それから、餌をまくロボットはなんのためにあんの？
-

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。

……は聞き取り不能。[]内は調査者による補足説明。

強調されている発話は復唱。下線が引かれている発話は教師の復唱に後続する発話。

復唱と後続する発話に付された記号は、次のカテゴリーを示す；

<言換>：言い換え、<再現>：再現、<媒介>：媒介、<受容>：受容、

<導入>：話題の導入、<継続>：話題の継続、<収束>：話題の収束、

<質問>：復唱に後続する教師の質問、<説明>：復唱に後続する教師の説明。

Table 2-32 《事例9'》第6時「ハマチ養殖」33'57"-34'44"
のトランスクリプト

33'57"教師：(片山のほうへ来る)「人工漁礁」っていうんだよね。

34'01"教師：あのさあ、魚礁の発想ってのは、よく、あの一、船が沈没して海に沈んだままになってる場合あるじゃない。引き上げられないで。そこんところが、魚たちのいーいすみかになってることがあるんですよ。

34'16"C : 知ってる。

34'17"寺内：そういう話とか、聞いたことがある。

34'18"C : NHKで。

34'19"T : だから、わざと、こういった、すみかになるようなものを海の中に沈めといて、ね、魚がそこで育つようになってる。

34'29"矢野：なんで、こんなすみかが好きなんだろう。

34'31"藤村：先生。

34'32"T : だから、なぜだと思う？

34'33"屋敷：ウツボにおそわれる。

34'34"藤村：だからさあ、その育った魚はあとで網で……。

34'37"寺内：危険じゃないよ。

34'38"矢野：その魚は、テレパシーだった。

34'44"T : 魚にとっては、やっぱ安全な場所っていうのがあるんだよね。大きな魚にとられないところがね。さすがにクジラとかサメならここに来たって大丈夫だろうとかね。

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。

……は聞き取り不能。()内は行為。

「集める」ということば自体は、魚を誘い込むという「仕掛け」や「網」など漁法のはたらきを指しているとも、「大量の魚を一括して管理する」という栽培漁業センターのはたらきを指しているともとれるために、不適切であると断じることもできない。あるいは、配布されたワークシート上の、人工漁礁の周囲に多くの魚が集まっている様子が描かれているという表現上の特徴のため、人工漁礁の役割について理解していても、イラストから受ける印象が優先されて発話された可能性もある。そのため、教師は園田の発話を明確には否定も肯定もせず、自ら〈再現〉することでとりあえずの〈受容〉を示す、というように明示的評価の回避のために復唱をしているのである。教師は、この復唱を行うことで、結果として、「人工漁礁の役割は何か」という当初の〈話題の収束〉を図っている。続けて、教師は、「人工漁礁とは何か」を問う発話を行い(36'10"), 「すみか」であると教師自身が発話し(36'12"), 人工漁礁を主題とする課題解決を終結に向かわせようとしている。

その後、教師(36'15")が、「人工漁礁を魚のすみかとするこの意味」を問うと、片山(36'21")は「[魚にとっては]安心」と答えた。これに対して教師(36'23")は、片山(36'21")の発話の〈言い換え〉を行って自らの発話に引用し、学級全体に向けて〈媒介〉している。片山の発話内容が教師のねらいに応じ、《事例9'》における教師の説明のなかの「安全」(34'44")とほぼ同義であると判断したのだろう。また、この復唱で、ある特定の子どもの発話の学級全体に向けたことが、子どもに対する正解の提示にもなっており、子どもの発話の後続を抑制し、〈話題の収束〉の役割も担っている。続けて、教師は、「すみ場所」(36'25")と発話し、「すみか」であることを強調して、次の課題である「餌をまくロボット」の話題に移った(36'30")。

以上より、教師は、復唱を、子どもの発話への明示的評価の回避に用いているといえる。

② 授業進行の主導権の維持とテンポの調整

授業者の復唱は、授業進行の主導権の維持に用いられることがある。

《事例10》(Table 2-33)は、第2時における「日本の漁獲量が世界第二位であることの理由」について考える課題解決のなかでも、教師が、「缶詰にすることの利点」に気づかせようとしている場面である。

本時の課題は、日本の漁獲量が世界第二位であることの理由を明らかにすることであり、原田の「缶詰」という意見も、その理由として応答されたものである。しかし、前節《事例7》ですでに述べたように、教師の求める正答は近海の海流の影響(21'55", 22'07")や漁法の発達(26'35")などであり、「缶詰」は正答ではない。しかし、教師は原田の意見を取りあげ、資料集にも記述があることをほかの子どもに確認させ(30'05-30'18"),話題を保存方法に切り替えた。その理由としては、教師はインタビューにおいて、子どもたちが互いにあら探しをし合う傾向を憂慮しており、改善を試みたのではないかと考えられる。事実、原田の発話は、笑い(29'21")や反問(29'24")で反応されている。

教師は、缶詰にすることの利点を子どもに質問した(30'43")。すると、小島(30'53")から「保存」ということばが示された。そこで、小島の発話を〈受容〉し、「利く」という語句を「できる」に切り替えて〈言い換え〉を行い、「保存」について〈話題の導入〉を行った(30'55")。

次いで、魚は保存が難しいのだと説明し(31'04"),そのまま放置するとどうなるかと子どもに尋ねた(31'17")。教師は、「魚は保存が難し

Table 2-33 《事例10》第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」30'43"-31'43"のトランスクリプト

第2時では、日本の漁獲量が世界第二位であることの理由について考える課題解決が行われた。子どもはそれぞれが、教科書や資料集、地図帳などを用いて課題に取り組んだ。《事例10》は、本時の課題についての学級全体での話し合いのなかでも、「缶詰にしているから」という原田(29'18")の意見をきっかけに、教師が「保存方法」についての理解を促そうとしている場面である。

-
- 30'43" T : [略]缶詰にすると、いいことってなんなんだろう？
- 30'50" 片山 : 冷凍保存。
- 30'53" 小島 : 保存が利く。
- 30'55" T : 保存ができる。 <言換/受容/導入>
- 30'58" C : うまい。
- 31'04" T : 魚にとって保存っていうこと。これは、非常に、難しい種類で、 <説明>
- 31'17" T : ほっとくと？
- 31'18" 矢野 : 腐っちゃう。
- 31'20" T : その腐り方も、 <言換/受容/継続>
- 31'22" T : 野菜に比べたら？ <質問>
- 31'24" C : 臭い。
- 31'25" T : 臭いわ、 <言換/受容/継続>
- 31'27" T : 腐りやすいスピードっていうのは？ <質問>
- 31'28" 矢野 : 早い。
- 31'29" T : 早い。 <再現/受容/収束>
- 31'30" C : 臭い。
- 31'32" T : 非常に腐りやすい。保存しにくい。ものなのね。 <説明>
- 31'43" T : [この間、「冷蔵庫だけでは保存能力に限界があるので缶詰も必要だ」との説明] 保存が利く方法があるから、魚をたくさん獲ってきても大丈夫なんだよ。原田さん。ね。
-

凡例：子どもの名前は仮名。Tは教師。Cは発話者不明の子ども。

()内は行為。[]内は調査者による補足説明。

強調されている発話は復唱。下線が引かれている発話は教師の復唱に後続する発話。

復唱と後続する発話に付された記号は、次のカテゴリーを示す；

<言換>：言い換え、<再現>：再現、<受容>：受容、

<導入>：話題の導入、<継続>：話題の継続、<収束>：話題の収束、

<質問>：復唱に後続する教師の質問、<説明>：復唱に後続する教師の説明。

い」ということの意味を促すために、「魚を常温で放置する－腐る」という、日常的な経験に基づく発話を子どもから引き出そうとしたのだと考えられる。

教師の問いかけに対し、矢野（31'18"）からは「腐る」という発話があった。教師は、矢野の発話を〈受容〉し、次のように〈言い換え〉を行った（31'20"）。まず、文頭に「その」という指示語を置き、矢野の発話との関連を明確にすることで〈受容〉を示し、「腐る」を「腐り方」と変換することで、腐敗の過程に着目させようとしたのであろう。教師は、この復唱に、腐りやすさについて野菜との比較を要求する質問（31'22"）を続けており、結果として、〈話題の継続〉の役割を担っているといえる。

それに対して、子ども（31'24"）からは、「臭い」という発話があった。この発話は、「クサリ（方）」－「クサイ」と頭韻をふんだ発話から音を引用したのと同時に、魚の腐敗臭の想起から生成されたのだと考えられる。それゆえ、この発話は野菜と魚の腐敗臭を比較しているともとれるが、「腐りやすさ」を比較させたいという教師のねらいに直接的に沿っているわけではない。加えて、音の類似性に着目したことば遊び的な発話であるため、ほかの子どもからも呼応して同様の発話が発せられる可能性があった。事実、同様の発話が後続している（31'30"）。そこで、教師は、「臭い」を引用し〈受容〉したうえで、語尾に「わ」という詠嘆を表す助詞を加えて〈言い換え〉を行った（31'25"）。上述のように「臭い」という発話が野菜との比較に基づいている可能性があるため明示的な否定を避けたのだと考えられる。加えて、子どもの発話を引用して助詞を付加し、若干誇張した表現に言い換えることで、子どものことば遊びへの同調を示した。しかし、そのまま腐りやすさについて

の質問を続け(31'27"),〈話題の継続〉を図ることで、自らのねらう授業進行に軌道を修正しており、授業進行の主導権を維持しようとしている。結果的に、矢野(31'28")から「[腐り方が]早い」という教師のねらいに沿った発話があり、教師(31'29")はそれを〈受容〉し、そのまま〈再現〉している。この発話が、結果としては、学級に対して「魚は腐りやすい」という当初のねらいに沿った説明(31'32")を行う契機となっており、ここでの復唱(31'29")が、〈話題の収束〉の役割を担っていたといえる。

加えて、本事例でみられたように、子どもの発話の一部分をそのまま引用して復唱し、さらに自らの質問を続けるという発話のパターンは、結果として教室談話をテンポよく進行させることとなっており、「保存方法」ということばの導入に貢献しているといえる。

以上より、授業者は子どもの発話の復唱を、子どもへの明確な評価を回避したり、子どもの発話の引用によって子どもに同調を示しつつ授業進行の主導権を維持するための資源として用いているといえる。さらに、結果的には、授業進行のテンポの調整にも貢献している。

4. 考察

以上、本節では、教師による子どもの発話の「復唱」が、教授行為としてどのような意味をもつのか、ということを検討した結果、次のことが明らかになった。

一つには、教師は子どもの発話に対する応答として、復唱を多用していたが、復唱には、子どもの発話より教師の発話が後続する場合が多か

った。二つには、形状の点からは、教師は復唱を教授行為を起こす契機にしたり教授行為の代用として利用していることが示された。また、形状の上では子どもにも、教授意図が認知されやすい可能性が示された。三つには、機能の点から、教師は教授意図に応じて復唱の機能と形状との組み合わせを使い分け、談話進行の円滑化や子どもの学習の進行に向けた教授行為として運用していた。四つには、事例の解釈的分析から、教師による子どもの発話の復唱は、具体的には、明示的評価の回避や、授業進行の主導権の維持、授業進行のテンポの調整など、自らの教授行為の構成のために運用していた。以上より、教師の復唱は、教室談話の進行を管理する教授行為として授業において意味をもっていたといえる。

本節で注目した教師の復唱は、意味内容の上では曖昧であり、子どもに対して発話意図が明示されず、それゆえ、明確な教授行為とはなっていないかった。それにもかかわらず、学級集団としての教室談話の進行を管理する役割を担っていたのはなぜだろうか。

その理由として次の二点が考えられる。一つには、復唱が行為者としての子どもの発話行為への対応として有効であったということである。すなわち、教師の行う復唱は、意味の上では単なるくり返しでしかないが、授業に参加する個々の行為者への対応行為としては、明確なものとなっていたのである。なぜなら、二者間における一対一の会話の場合とは異なり、教師にとって「一対多の対話」(中田, 1993, 1997)を行わなくてはならない教室談話において、ある子どもの発話を復唱するということは、個々の発話行為者としての子どもの発話が集積する状況から、特定の子どもの発話を拾い上げ、直接的に対応するということになるからである。さらに、本節でも明らかになったように、復唱は、基本的に

子どもの発話の受容となっており、当該の発話が教師自身の発話意志とは異なっているにもかかわらず否定や禁止を直接的に示すことはない。同時に、「くり返す」という行為によって、教師が「誰の」発話に言及しているのか、ということが、教師が復唱する当該の発話の話者のみならず授業への参加者であるほとんどの子どもにとっても明らかになる。このとき、教師が、誰のどの発話に、どのように対応したのか、ということが、結果として、他の子どもたちに向けた、教師の意図や正答の提示となりうる。つまり、教師にしてみれば、復唱を行うことで、子どもの側から意見を採用するというかたちをとりながら、教師の意図する課題解決を遂行しているのである。

二つには、復唱を行うことが、発話順行性の維持とその利用の手だてとして有効であったことも考えられる。復唱は、意味内容の点で明確な指示にはなっておらず、曖昧であるがゆえに教師の意図が子どもに正確に伝わるかどうかは未定である。しかし、復唱を行うことで、教師は、教室談話において自らの発話権をとりあえず取得することができる。すなわち、復唱は、発話内容の点では先行する発話の重複でもかまわないため、発話者にとってみれば、発話生成にあたっての認知的負荷が少ない。しかし、復唱を行うことによって発話の順番は確実に発生する。つまり、発話順行性を利用し、維持することで、教師は、談話のなかに自分の発話の順番を作り出して、子どもの発話生成を抑えたり、介入することができているのである。また、子どもの発話生成が滞った場合には、とりあえず子どもの発話を復唱することによって、自ら発話の順番を取得すること、さらに、後続の発話がなかった場合には自らその次の発話の順番を取得することで、発話順行性を維持しているのだともいえる。教師の復唱は、発話順行性を利用した発話権の管理であると同時に、発

話権の創出による発話順行性の維持であるといえる。

以上より、教師の復唱は、子どもの発話意志をとりあえずでも受容するということと、談話進行に向けた機能の発現という二重の行為となっており、行為者としての子どもの意志と学級集団としての談話を進行させようとする教師の意志を両立させようとする教師の工夫がみられる。その点で、教室談話の成立に向けた、発話行為者の意志や制度的環境に対する学級集団の工夫として、教師が行う発話行為であることが示された。

第 3 章

總 合 的 考 察

第1節 本研究の成果

前章までの結果をふまえると、教室談話の成立機制として、行為一ロ一カルな文化一制度的装置の相互関連のあり方について、次のことがいえるだろう。

第2章第1節（研究1）では、対象児の発話者としての行為は、学級の関係性や、より自発的な参入が認められる学級文化や、発話順行性に支えられていることが明らかになった。一方で、自らの知的欲求の充足に向けて、発話順行性や自らの関係性形成を参照し、利用していた。子どもの発話スタイルの独自性は、彼らなりの、社会的認知的環境における安定した授業参加に向けた柔軟な発話運用とみることができた。

対象児の発話スタイルは、学級集団のなかでのふるまいとして生成されており、行為者として、学級の文化や制度的装置を利用して自らの意志の実現を図っていることを示していた。例えば、矢野が、内容的な対立をはらみながらも、教師とのやりとりによって自論を展開したり、園田が、教師との直接的なやりとりを成功裡に成立させることができたのは、発話順行性を参照し利用していたからである。その点で、彼らの発話スタイルは制度的装置に支えられているといえる。つまり、発話順行性はゆるぎないシステムとして存在するため、子どもにとっては、どのように制度を利用するかという点に、学級集団への参与の正否がかかってくる。さらに、子どもの独自の発話スタイルが、ほかの子どもや教師の発話を促進したり抑制したりすることで、学級としての教室談話が影響を及ぼされることもあるだろう。その点では、子どもの発話スタイルの独自性が、学級文化の資源となっている可能性もある。

第2章第2節（研究2）では、対象学級において、子どもは両義的な発話を生成することによって、仮説の検証や教師の進める授業進行への戸惑いや異議申し立てを行っていることが明らかになった。一方、教師は、子どもの両義的な発話への対応によって、課題解決の方向づけを行ったり授業進行の主導権を維持し、授業進行の停滞の打開を図っていた。

このように、子どもによる両義的な発話の生成や、それへの教師の対応は、授業の管理者としての教師と学習者としての子どもという、それぞれの立場からの制度的装置を利用した意志の実現とみることができる。すなわち、子どもの両義的な発話は、学級集団としての談話の進行を妨げることなく、行為者としての意志の発現として生成される。ここで、子どもが集団の談話進行を考慮できるのは、発話順行性がもたらす談話進行の予測可能性によるだろう。教師が子どもの両義的な発話に対応することができるのは、両義的な発話が集団の談話進行を促す契機を内包しているからである。その点で、子どもは、両義的な発話の生成によって、行為者としての意志の実現と、集団への学習展開上の貢献を果たしている。つまり、両義的な発話の生成や受容は、制度的装置としての発話順行性を利用し、学級集団のなかで、いかに課題解決を成功裡に進めるのか、ということをめぐる、子ども、教師それぞれの立場からの創意工夫であるといえるだろう。

第2章第3節（研究3）における、教師による子どもの発話の復唱は、教師自らの意志と異なる状況への対応とみることができる。

教師による復唱は、意味内容としては子どもの発話の単純な反復であることが多いが、明示的評価の回避や授業進行の主導権の維持、テンポの調整といった点で教授行為としての意味をもっていた。このように、復唱は、行為者としての教師にとって、談話進行を管理する手段として

用いられている。すなわち、発話順行性が存在するがゆえに、どのような内容をどのように発話するかということが確定していなくても、とりあえず子どもの発話を復唱することで、その次の発話権が保障されるのである。その点で、教師の復唱は、発話順行性を利用した、学級集団としての教室談話を管理するための、情動的な創意工夫であるといえる。

本研究における対象学級では、両義的な発話や復唱が柔軟に運用されているという点が、とりわけ、特徴的であった。両義的な発話や復唱は、曖昧さを伴うがゆえに、教師にとっては、教室談話の円滑な展開を支えることになっているといえる。行為者レベルでは、教師と子ども、子ども同士で発話意志は異なっている。しかし、学級集団レベルでは、ある一定の目標状態に向けて、談話を停滞させることなく進行させることが参加者には求められる。そのため、行為者間の意志や発話内容のすりあわせを行う必要がある。そのためには、話し手聞き手双方にとって解釈可能性のひろい両義的な発話や、明示的な指示内容をもたない復唱を運用することなど、教室談話の運用に、学級集団レベルでの柔軟な発話運用が用意される必要があるのだろう。

さらに、教室談話において、行為や集団の文化を規定する発話順行性という制度的装置は、単純ではあるが非常に強力なものである。そうすると、授業参加者にとっては、行為者の意志の実現や集団としての目標の達成に向けて、発話順行性という制度的装置を改変するよりはむしろ、いかに利用するか、ということが重要になってくる。

つまり、制度的装置はゆるぎなく存在するが、その現実の運用は集団文化のなかで行われるのである。言い換えれば、教室談話を集団として円滑に進めていくための創意工夫において、制度的装置が利用されるのである。その点で、両義的な発話や復唱の運用は対象学級なりの知恵で

あるといえるし、そのような発話の柔軟な運用を可能にする対象学級なりの談話の構成がある。そして、授業において行為者や学級集団に利用され活用されることで、発話順行性という制度的装置は、学校文化の装置としてまたその位置をゆるぎなくしていく。

以上より、本研究の結論は、以下の通りである。

教室談話の成立においては、「行為－ローカルな学級文化－制度的装置」という三極面の相互規定という機制が働いていた。すなわち、行為は、学級の文化や関係性、発話順行性という制度的装置に規定されるだけでなく、学級文化や制度的装置を利用していった。学級文化もまた、制度的装置に規定されるばかりでなく、集団として制度的装置を利用していった。行為は、集団へと文化的、制度的に状況づけられるとともに、行為者の意志を教室談話の進行状況に適応させることになっている。

以上の機制に従えば、教室談話は、次の様相で成立しているといえるだろう。

行為者は、その人なりの意志と発話スタイルをもって集団活動に参加しようとする。一方で、集団としては、秩序ある教室談話の成立が求められる。そこで、行為者間の意志や発話内容のすりあわせのために、意志をあからさまにしない両義的な発話や復唱を運用する余地が必要となる。発話運用の柔軟性は、行為者の意志と集団の目的と制度的装置との相克において、葛藤を減らし、合意形成していくために必要な談話の性質である。

第2節 教育実践への示唆

本研究からの、教育実践への示唆として、次の三点を挙げておきたい。

一つには、教育実践をみる新たな視点の提供である。本研究では、教室談話の成立機制として、「行為者—ローカルな学級文化—制度的装置」の双方向的な関係が明らかになった。さらに教室談話に限らず、教育実践に関するその他の事象についても、同様の視点からみることができるだろう。すなわち、行為者としての教師や子ども、学校や学級など、実際に子どもや教師が所属する集団の文化、学校教育に特有の制度的装置、の三極面の双方向的な関係から見直すことの可能性が示唆されるのである。従来、教育実践の成果や問題についての解釈がなされるにあたり、この三者が混同されてきたために、対症療法的な対応ができて、根本的な問題の所在が明確になりにくかったのである。本研究から示唆されるような視点で教育現象を解釈することで、学級や学校のみならず、子どもや教師といった個々の行為者も包摂したうえで問題構造を描くことが可能になる。そうすると、問題となっている事柄のどの点を維持すべきで、どの点についての変革が可能であるのか、そのためにはどのような手続きを経ることが必要になるのか、ということについての、より具体的な見通しが開けるであろう。

二つには、授業における臨床的な子ども理解の必要性である。教師を含め、おとなは、授業における子どものみとりを、学業評価に偏することなく、子どもの関係性までを含めた総合的なものにする必要があるということが挙げられる。例えば、研究1における2名の対象児はともに学業優秀児で、「問題のない子ども」であるとみうけられた。しかし、

学級のなかでオルタナティブに関係性を築き、「うまく」たちふるまおうとする矢野に対し、園田のふるまい方は不器用で、教師との関係性に逃げ込んでいる状態であった。園田にとって、授業における教師こそが園田が心理的に安定した関係を築くことができるパートナーだったのであり、その意味でも「授業」自体に参加することは、彼の学校生活にとって重要な居場所の確保になっていた。園田のような子どもは、学業的には優秀であるがゆえに「問題のない子ども」としてみおとされがちである。だが実際は、教室という閉じられた社会文化的空間でどのように生きるかという点では、大きな問題を抱えた子どもであったのである。園田の事例からは、授業だからこそ、教師が正統性をもって子どもの関係形成に介入し、関係を媒介することができるということが示唆される。子どもをみとるということは、カリキュラムの形態や教育内容にかかわらず、そのときの状況を子どもが、子どもなりにどのような欲求をもち、どのように生きているか、ということを経験的に総合的にみる行為なのである。

三つには、授業における教師の役割の再確認である。教師は、授業において教授者としてだけでなく、談話空間の構成者、教室談話の管理者として重要な役割を担っているということが挙げられる。教室談話において、授業参加者間で欲求のぶつかりと調整が生じるが、とりわけ、教師の発話生成は基本的に「調整」に向けられる。研究3において、教師の復唱が暗黙的な評価機能を担っていたことに示されるように、教師の欲求は、必ずしも発話生成によって学級に向けて明示的に表されない。なぜなら、教師は、子どもに比べ、圧倒的に多くの欲求のぶつかりを感知しており、自らの欲求を充足させることよりも、教室談話の進行に向けた、欲求のぶつかりの調整を優先させているからである。この「調整」

という行為が、実質的に授業展開を推進しており、その意味で、教師は、談話空間の構成者、教室談話の管理者として存在しているのである。

したがって、教師の役割としては、次の二点が挙げられる。一つには、談話空間の構成者として、子どもの授業参加に向けた発話権の保障を行うということである。子どもが発話権を取得するにあたり、発話順行性は重要な資源となる。ただし、発話順行性の存在だけでは子どもの発話権取得は実現されない。発話権取得は、発話を生成することそれ自体と同様、あくまでも学級集団としての社会文化的状況におけるふるまいとして成立する。そうすると、子どもにとっては、学級内の社会的関係や課題解決への関与の仕方によって発話権取得の実現可能性が左右される。子どもによっては自らの意志や欲求が発現できずに、ストレスや疎外感を感じることもあるだろう。教師は、談話空間の構成者として、発話権取得における子どもの心理的負担や疎外感を軽減するための何らかの手だてを講じる必要がある。二つには、それゆえ、教師は教室談話の構成者として、子どもの発話生成を支援する手だてとして、両義的な発話の許容範囲を調整したり、復唱を用いて子どもの発話への受容を示し、自らのねらいに子どもの発話生成を誘導するなど、発話運用の柔軟性の幅を調整することや、発話者とも聞き手ともなる子ども同士の関係性形成を媒介することが求められるであろう。加えて、談話空間の構成者、教室談話の管理者として、発話運用の柔軟性の幅をどのようにもたせているか、発話の運用自体をどのように行っているのか、という点に教師としての職能発達が示されるであろう。

第3節 今後の課題

今後の課題としては、次の四点が挙げられる。

一つには、本研究で行った分析を、事例を蓄積することで論証の精度を上げることである。本研究では、対象授業の具体的な教室談話において、子どもの独自の発話スタイルや両義的な発話、教師の復唱、がどのように運用され、どのような意味をもつのか、ということ明らかにした。得られた結果は、対象授業のどのようなエピソードにもあてはまりうる（無藤，1997）点で、対象授業において典型的であるといえる。このように、本研究では、授業参加者の発話生成が独自性や多様性をもつことと、そのことの意味を例示することで、教室談話をみるときの視点の可能性を提示した。今後は、本研究で明らかにした言語現象が、異なる教師間や学級間、さらには教科間で、どのような共通性と独自性をもつのか、また、その多様性のあり方は、教室談話を取り巻くどのような環境に規定されているのか、ということを追究する必要があるだろう。

二つには、発話順行性が制度的装置として有効性をもつのはどの範囲においてなのか、発話順行性よりも優先される制度的装置や強力な集団文化としてどのようなものが存在しているのか、ということ明らかにすることである。対象学級の教室談話の成立においては、発話順行性がゆるぎない制度的装置として存在していた。さらに、発話順行性の運用が現実の集団文化のなかで行われるとするならば、本研究の対象とは別の活動形態や、他の学級、あるいは学校段階においては、発話順行性の存在をゆるがすような、発話順行性への逆行や他の制度的装置の優先などの事例がみられる可能性がある。このことを検討するために、発話順行

性の崩壊が明確にみてとれる，集团的状況における，同時多発会話や同時発話のみられる事例を詳細に分析することで，発話順行性よりも優先される制度的装置やローカルな集団文化としてどのようなものがみられるのか，ということが明らかになるだろう。同時に，発話順行性の制度としての優先性や頑強性が逆照射される可能性もある。

三つには，長期的な観察により，どのような経過で教室談話の成立機制が変容していくのか，ということをはっきりさせる必要がある。本研究では，短期間の集中的なデータ採取と詳細な分析によって，特定学級における教室談話の成立機制をはっきりさせることを目指した。さらに，縦断的に調査を行うことで，行為者としての子どもや教師の発達，集団文化の変容や維持が制度的装置をめぐってどのように連動していくのか，行為者や集団文化の発達や変容に伴い制度的装置は変容しうるのか否か，といった「行為－ローカルな学級文化－制度的装置」という三極面の連動的な変容をはっきりさせる必要があるだろう。さらに，そのことにより，教室という場で生存することにおいて何をもって子どもの「発達」とするのか，ということ問い返し，子どもの「発達」に向けて教師は何をすべきか，ということをはっきりさせることができるだろう。

四つには，発話生成行為以外に，行為者としての子どもはどのようなふるまいを通して授業に参加しているのか，ということをはっきりさせる必要がある。本研究の対象児はいずれも発話頻度が高く，発話によって欲求の表出ができる子どもであった。しかし，発話頻度が少なくとも子どもなりの参加の仕方をしているだろう。そうした子どもによる発話生成以外のどういった行為が，集団文化や制度的装置とどのように関連しながら教室談話の成立機制となりうるのか，ということを追究することで，教室談話の成立機制についてより多角的な検討が可能になるだろう。

引 用 文 献

- 阿部文男 1973 授業の分析：その理論と方法 東京：明治図書出版
- 赤堀侃司 1989 教授・学習行動のパターン分析 日本教育工学雑誌, 13, 139-147.
- 秋葉昌樹 1997 順番のスムーズな形成を妨げる左手：学校保健室での〈養護教諭－生徒〉相互行為における対応の順番 山崎敬一・西阪 仰(編) 語る身体・見る身体 東京：ハーベスト社 Pp.214-234.
- 秋葉昌樹 1999 保健室のエスノメソドロジー 好井裕明・山田富秋・西阪 仰(編) 会話分析への招待 京都：世界思想社 Pp.173-195.
- 秋田喜代美 1998 談話 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩：1998年版 東京：金子書房 Pp.53-77.
- バフチン, M. M. 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木 寛(訳) 1988 ことばのジャンル ことば対話 テキスト 東京：新時代社 Pp.113-189.
- バフチン, M. M. 桑野 隆(訳) 1989 マルクス主義と言語哲学：言語学における社会学的方法の基本的問題 東京：未来社
- Cazden, C. B. 1986 Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan. Pp.432-463.
- Cazden, C. B. 1988 *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Cole, M. 1990 Cultural psychology: a once and future discipline? In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1989: Cross-cultural perspectives*. Lincoln: University of Nebraska Press. Pp.279-335.
- Denzin, N. K. 1988 Triangulation. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press. Pp.511-513.
- Doyle, W. 1986 Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan. Pp.392-431.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. 1994 *Investigating classroom talk*. 2nd ed. London: The Falmer Press.
- Erickson, F. 1982 Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. Pp.153-181.
- Erickson, F. 1992 Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, &

- J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA.: Academic Press. Pp.201-225.
- Erickson, F. 1996 Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. New York: Cambridge University Press. Pp.29-62.
- Erickson, F., & Shultz, J. 1981 When is a context?: some issues and methods in the analysis of social competence. In J. L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ.: Ablex. Pp.147-160.
- Flanders, N. A. 1970 *Analysing teacher behavior*. Reading, MA.: Addison Wesley.
- French, P., & MacLure, M. 1981 Teacher's questions, pupils' answers: an investigation of questions and answers in the infant classroom. *First Language*, 2, 31-45.
- 藤崎春代 1986 教室におけるコミュニケーション 教育心理学研究, 34, 359-368.
- 藤生英行 1991 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討 教育心理学研究, 39, 92-101.
- 藤生英行 1992 算数授業場面における挙手行動を規定する要因についての研究 教育心理学研究, 40, 73-80.
- 藤生英行 1996 教室における挙手の規定要因に関する研究 東京: 風間書房
- 福地 肇 1985 談話の構造 東京: 大修館書店
- Furlong, V. J., & Edwards, A. D. 1986 Language in classroom interaction: theory and data. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. Milton Keynes: Open University Press. pp.51-61.
- ギアーツ, C. 梶原景昭・小泉潤二・山下晋司・山下淑美(訳) 1999 ローカル・ノレッジ: 解釈人類学論集 東京: 岩波書店
(Geertz, C. 1983 *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.)
- 後安美紀 1999 平田オリザの演出について 人工知能学会言語・音声理解と対話処理研究会資料, SIG-SLUD-9804-6, 31-36.
- Goodwin, C. 1981 *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Green, J. L., Weade, R., & Graham, K. 1988 Lesson construction and student participation: a

- sociolinguistic analysis. In J. L. Green & J. O. Harker (Eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood, NJ.: Ablex. Pp.11-48.
- Gumperz, J. J. 1981 Conversational inference and classroom learning. In J. L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ.: Ablex. Pp.3-23.
- 濱名陽子 1983 学校・学級に関する民族誌的研究：その系譜と意義 教育学研究, 50, 202-210.
- ハリデイ, M. A. K. & ハサン, R. 安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川 憲・高口圭轉 (訳) 1997 テクストはどのように構成されるか：言語の結束性 東京：ひつじ書房 (Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976 *Cohesion in English*. London: Longman.)
- 橋内 武 1999 ディスコース：談話の織りなす世界 東京：くろしお出版
- Heath, S. B. 1982 Questioning at home and at school: a comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Pp.102-129.
- 樋口直宏 1995 授業中の予想外応答場面における教師の意思決定：教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係 日本教育工学雑誌, 18, 103-111.
- 保坂裕子 1999 教室学習場面における動機とアイデンティティの物語的構成：教室の解的参加観察研究 教育方法学研究, 24, 39-48.
- 稲垣恭子 1989a 学級集団の構造と動態 名越清家・陣内靖彦(編) 教育社会学 埼玉：日本教育図書センター Pp.107-130.
- 稲垣恭子 1989b 教師－生徒の相互行為と教室秩序の構成：「生徒コード」をてがかりとして 教育社会学研究第45集, 123-135.
- 稲木昭子 1993 会話における繰り返し表現：その形式と機能 追手門学院大学文学部紀要第27号, 179-191.
- 石黒広昭 1995 「教室空間」の初期構成過程の研究(2)：新入学児の授業談話の分析 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 488.
- 石黒広昭 1998 学校における参加促進談話：授業の中の日本語非母語児 日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 93.
- 鹿毛雅治・上淵 寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- 加藤幸次 1977 授業のパターン分析 東京：明治図書出版

- 加藤幸次 1982 授業分析の方法 東洋・中島章夫・梶田叡一(編) 授業改革事典第1巻 授業の理論 東京：第一法規出版 Pp.395-406.
- 川嶋太津夫 1994 ディスコース研究のディスコース：ディスコース研究の可能性を求めて 教育社会学研究第54集, 61-82.
- 岸 俊彦 1981a 教授学習過程の研究 東京：明星大学出版部
- 岸 俊彦 1981b 教授学習過程の研究：教師・児童間の発言関連の類型 教育心理学研究, 29, 1-9.
- 小金井正巳・井上光洋 1979 授業行動のカテゴリー化とカテゴリー・システム 日本理科教育学会(編) 現代理科教育大系第5巻 東京：東洋館出版社 Pp.27-60.
- 熊谷智子 1997 教師の発話にみられるくり返しの機能 日本語学, 16(3), 東京：明治書院, 30-38.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. 1992 Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, CA.: Academic Press. Pp.815-859.
- 牧野成一 1980 くりかえしの文法：日・英語比較対照 東京：大修館書店
- マッカーシー, M. 安藤貞雄・加藤克美(訳) 1995 語学教師のための談話分析 東京：大修館書店
- (McCarthy, M. 1991 *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 松木啓子 1999 ^{ナラティブ}語りのディスコース現象：社会行為としての言語使用再考 言語, 28(1), 東京：大修館書店, 40-46.
- McHoul, A. 1978 The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mehan, H. 1978 Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- メイナード・K・泉子 1997 談話分析の可能性：理論・方法・日本語の表現性 東京：くろしお出版
- 南 博文 1991 事例研究における厳密性と妥当性：鯨岡論文(1991)を受けて 発達心理

- 学研究, 2, 46-47.
- 南 博文 1994 経験に近いアプローチとしてのフィールドワークの知: embodied knowing
の理論のための覚え書き 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 39(1), 39-52.
- 宮崎清孝 1996a 「聞く」こととはどういう行為か 言語, 25(2), 東京:大修館書店,
20-27.
- 宮崎清孝 1996b Prosodyに注目した授業内生徒発話の分析 早稲田大学人間科学研究, 9
(1), 131-142.
- 水越敏行 1982 授業の過程と授業研究 東 洋・中島章夫・梶田叡一(編) 授業改革事
典第1巻授業の理論 東京:第一法規出版 Pp.375-381.
- 茂呂雄二 1991 教室談話の構造 日本語学, 10(10), 東京:明治書院, 63-72.
- 茂呂雄二 1996a 対話する身体のアーティファクト: Vygotskyの相互行為論的拡張 認
知科学, 3(2), 25-35.
- 茂呂雄二 1996b 読み書きの具体性から 佐々木正人(編) 心理学のすすめ 東京:筑
摩書房 Pp.79-109.
- 茂呂雄二 1997a 教室の声のエスノグラフィー: 授業の談話分析の課題 日本語学, 16
(3), 東京:明治書院, 4-12.
- 茂呂雄二 1997b 言語実践の具体性 山崎敬一・西阪 仰(編) 語る身体・見る身体 東
京:ハーベスト社 Pp.30-55.
- 茂呂雄二 1997c 談話の認知科学への招待 茂呂雄二(編) 対話と知: 談話の認知科学
入門 東京:新曜社 Pp.1-17.
- 茂呂雄二 1997d 発話の型: 教室談話のジャンル 茂呂雄二(編) 対話と知: 談話の認
知科学入門 東京:新曜社 Pp.47-75.
- 茂呂雄二 1999 具体性のヴィゴツキー 東京:金子書房
- 本山方子 1998 学習を支える状況 無藤 隆・市川伸一(編) 学校教育の心理学 東京
:学文社 Pp.136-155.
- 本山方子 1999 社会的環境との相互作用による「学習」の生成: 総合学習における子ど
もの参加過程の解釈的分析 カリキュラム研究第8号, 101-116.
- 本山方子・無藤 隆 1999 小学生の詩の暗唱活動におけるレパトリーの形成: 自主学
習の授業における個性の生成と学級文化の生成との連動 子ども社会研究5号, 29-42.
- 無藤 隆 1997 協同するからだことば: 幼児の相互交渉の質的分析 東京:金子書房

- 無藤 隆・本山方子 1996 授業と学級の文化 児童教育第6号, お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会, 56-64.
- 無藤 隆・本山方子 1997 子どもはいかに授業に参加するか 人間文化研究年報(お茶の水女子大学人間文化研究科)第20号, 1-9.
- 中田基昭 1993 授業の現象学: 子どもたちから豊かに学ぶ 東京: 東京大学出版会
- 中田基昭 1997 現象学から授業の世界へ: 対話における教師と子どもの生の解明 東京: 東京大学出版会
- 中田智子 1991 会話にあらわれるくり返しの発話 日本語学, 10(10), 東京: 明治書院, 52-62.
- 中田智子 1992 会話の方策としてのくり返し 国立国語研究所報告第13集, 267-302.
- 中野幹生・島津 明 1998 言い直しを含む発話の解析 情報処理学会論文誌, 39(6), 1935-1943.
- 西阪 仰 1997 語る身体・見る身体 山崎敬一・西阪 仰(編) 語る身体・見る身体 東京: ハーベスト社 Pp.3-29.
- 西阪 仰 1999 会話分析の練習: 相互行為の資源としての言いよどみ 好井裕明・山田富秋・西阪 仰(編) 会話分析への招待 京都: 世界思想社 Pp.71-100.
- 岡本能里子 1997 教室談話における文体シフトの指標的機能: 丁寧体と普通体の使い分け 日本語学, 16(3), 東京: 明治書院, 39-51.
- 岡根裕之・吉崎静夫 1992 授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究: 即時的意決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から 日本教育工学雑誌, 16, 171-184.
- 大谷 実 1997 授業における数学的実践の社会的構成: 算数・数学科の授業を事例に 平山満義(編) 質的研究法による授業研究: 教育学/教育工学/心理学からのアプローチ 京都: 北大路書房 Pp.270-285.
- ロメイン, S. 土田 滋・高橋留美(訳) 1997 社会のなかの言語: 現代社会言語学入門 東京: 三省堂
- (Romaine, S. 1994 *Language in society: an introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.)
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. 1974 A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- 佐藤郁哉 1992 フィールドワーク：書を持って街へ出よう 東京：新曜社
- 佐藤郁哉 1994 書とパソコンを持ってフィールドワークに出よう 別冊宝島176わかりたいあなたのための社会学・入門 東京：宝島社, Pp.101-118.
- 佐藤公治 1996 認知心理学からみた読みの世界：対話と協同的学習をめざして 京都：北大路書房
- 佐藤公治 1999 クラスルームの中の学習 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩：1999年版 東京：金子書房 Pp.133-158.
- 佐藤公治・星野明実・竹本美保 1987 授業場面における児童の理解過程：I：理解過程の二つのインターアクションについて 年報いわみざわ(北海道教育大学岩見沢分校) 第8号, 1-12.
- シュエグロフ, E., & サックス, H. 北澤 裕・西阪 仰(訳) 1989 会話はどのように終了されるのか 北澤 裕・西阪 仰(訳) 日常性の解剖学：知と会話 東京：マルジュ社 Pp.175-241.
- (Schegloff, E., & Sacks, H. 1973 Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.)
- シャノン, C. E., & ウィーヴァー, W. 長谷川 淳・井上光洋(訳) 1969 コミュニケーションの数学的理論：情報理論の基礎 東京：明治図書出版
- (Shannon, C. E., & Weaver, W. 1964 *The mathematical theory of communication*. Urbana: The University of Illinois Press.)
- スタップズ, M. 南出康世・内田聖二(訳) 1989 談話分析：自然言語の社会言語学的分析 東京：研究社出版
- (Stubbs, M. 1983 *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Blackwell.)
- 菅原和孝 1996 ひとつの声で語ること：身体とことばの「同時性」をめぐって 菅原和孝・野村雅一(編) コミュニケーションとしての身体 東京：大修館書店 Pp.246-287.
- 菅原和孝 1998 会話の人類学：ブッシュマンの生活世界(2) 京都：京都大学学術出版会
- 杉山直子 1987 発言形式(話形) 吉本 均(編) 現代授業研究大事典 東京：明治図書出版 Pp.362-364.
- 砂沢喜代次・鈴木秀一 1960 授業調査：授業の構造と教師の指導性 北海道大学教育学部紀要第7号, 71-150.

- 鈴木秀一・阿部文男 1962 授業研究の方法 砂沢喜代次（編）子どもの思考過程：その理論と実証 東京：明治図書出版 Pp.190-226.
- 庄井良信・邑岡美和 1992 授業分析における臨床的アプローチ：J. V. ワーチによる“sociocultural approach”を手掛かりに 広島女子大学家政学部紀要第28号, 35-59.
- 田島信元 1988 母子相互交渉における子どもの情報処理過程 心理学評論, 31, 158-177.
- 田島信元 1992 ヴィゴツキー理論の展開 東洋・繁多進・田島信元(編) 発達心理学ハンドブック 東京：福村出版 Pp.114-137.
- 竹下由紀子 1964 教師の発言に関する分析的研究：観察規準の作成 新潟大学教育学部紀要, 5(1), 55-64.
- 竹下由紀子 1965 教師の発言に関する分析的研究Ⅱ：児童発言に対する規定性について その1 新潟大学教育学部紀要, 6(1), 168-176.
- 竹下由紀子 1966 教師の発言に関する分析的研究Ⅲ：児童発言に対する規定性について その2 新潟大学教育学部紀要, 7(1), 115-120.
- 竹下由紀子 1967 教師の発言に関する分析的研究Ⅳ：教師発言の教科間の差について その1 新潟大学教育学部紀要, 8(1), 173-175.
- Tannen, D. 1989 *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 津田早苗 1994 談話分析とコミュニケーション 東京：リーベル出版
- 宇佐美まゆみ 1999 談話の定量的分析：言語社会心理学的アプローチ 日本語学, 18 (11), 東京：明治書院, 40-56.
- 若松裕一・小川正賢 1992 子どもの世界を理解するための研究方法論に関する基礎的考察(I)：序論：子どもの自然認識に迫るためには 茨城大学教育学部紀要（教育科学）第41号, 茨城, 25-39.
- Weade, R., & Evertson, C. E. 1988 The construction of lessons in effective and less effective classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 4, 189-213.
- Weinstein, C. S. 1991 The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.
- Wertsch, J. V. 1979 The concept of activity in Soviet psychology: an introduction. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY.: M. E. Sharpe Pp.3-36.
- ワーチ, J. V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳) 1995 心の声：媒介さ

れた行為への社会文化的アプローチ 東京：福村出版

(Wertsch, J. V. 1991 *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.)

Wertsch, J. V., & Toma, C. 1995 *Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach*.

In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. Pp.159-174.

山田洋子 1986 モデル構成をめざす^{フィールド}現場心理学の方法論 愛知淑徳短期大学研究紀要
第25号, 31-50.

やまだようこ 1997 モデル構成をめざす^{フィールド}現場心理学の方法論 やまだようこ(編)
^{フィールド}現場心理学の発想 東京：新曜社 Pp.161-186.

山口節郎 1997 制度 木田 元・栗原 彬・野家啓一・丸山圭三郎(編) コンサイス20
世紀思想事典第2版 東京：三省堂 p.556.

山住勝広 1994 社会科授業における認知発達の社会文化的研究の意義 教科教育学研究
(日本教育大学協会第二常置委員会) 第12集, 東京：第一法規出版, 3-21.

山住勝広 1998 教科学習の社会文化的構成：発達的教育研究のヴィゴツキー的アプローチ
東京：勁草書房

好井裕明 1999 制度的状況の会話分析 好井裕明・山田富秋・西阪 仰(編) 会話分析
への招待 京都：世界思想社 Pp.36-70.

吉本 均編 1981 教授学重要用語300の基礎知識 東京：明治図書出版

謝 辞

本論文の作成にあたり、多くの方々に大変お世話になりました。ここに、記して心より感謝を申し上げます。

指導教官の森敏昭先生には、研究上のご指導はもちろん、教育実践研究に心理学をどう生かすのか、研究者として信念を実現させる道を開いていただきました。先生の叱咤激励がなければ、学位論文はおろか、学会誌投稿も実現できたか分かりません。教育における出会いのもつ意味の大きさを感じています。

また、論文を審査して下さいました、平井誠也先生、松田文子先生、樋口聡先生には、細部までお目通しいただいた上、貴重なご指導を賜りました。発達心理学、教育心理学、教育哲学と専門の異なる先生方にご指導賜り、多方面から研究を見直すことができました。

岸光城先生には、授業観察の経験から、教育現場に入ることの醍醐味やそれを研究として志す難しさを教えていただき、教育方法学を見直すきっかけをいただきました。講座助手の富永美穂子さんには、学位論文の作成手続きなどをご指導いただいたり、締め切りがくるたびに大変ご心配いただきました。

そもそも、教室談話研究に関わりましたのも、元東京学芸大学教授の多田俊文先生のカリキュラム開発に参加させていただき、授業実践に関われたことがきっかけです。また、進学し研究を続ける機会を得られましのも、お茶の水女子大学の無藤隆先生のご助言のおかげです。

本論文が作成されるまで、多くの先生方に小学校で授業を観察させていただき、実践感覚を高める機会を賜りました。浅川陽子先生、石田孝

士先生，石谷克人先生，城戸律雄先生，佐々木利男先生，田川宏先生，
猶原和子先生，和田芳信先生(五十音順)，ありがとうございました。

本研究のように，解釈的分析を伴う研究では，事例の詳細な記述に加え，事例に関わる情報をできる限り開示する義務があります。株式会社文溪堂，教育出版株式会社の両社には，授業で使用された教科書や資料集の転載をご快諾いただきました。

加えて，専攻を共にする学習開発専攻の院生のみなさまには，大変お世話になりました。とりわけ，社会人の浜崎隆司さん，三熊祥文さん，白川佳子さん，清水益治さんとご一緒させていただいたことで，先輩研究者としてのアドバイスを気軽にお願いできたり，研究者としての成長過程のなかに自分を位置づけることができました。研究背景の多様な皆様に関われたことで，院生数の少なさを補い，有意義な院生生活を送ることができました。

お茶の水女子大学大学院の本山方子さんには，本研究の調査時にご協力いただいたことをきっかけに，カテゴリーのコーディングや解釈的分析の閲読まで，本研究の進展に伴いさらなるご協力を賜り，忌憚のないご指摘をいただきました。

最後に，長かった学生生活を物心両面から支援してくれた家族に感謝します。

2000年1月11日

藤 江 康 彦

資 料

資料 1

対象学級の子どもに対する質問紙調査の集計 1

資料 2

対象学級における社会科単元「日本の水産業」の展開 5

資料 3

授業で使用された社会科資料集における「水産業」の記述 ... 20

資料 4

対象授業のトランスクリプト 28

資 料 1

対象学級の子どもに対する質問紙調査の集計

資料 1 質問紙調査の集計

対象：24名，単位：%，（）内の数字は回答者実数
Y：矢野の回答，S：園田の回答

1. あなたは，4年生の時とくらべて，授業中に手をあげるようになったと思いますか？

| よくあげるようになった | あげるようになった | 変わらない | あげなくなった | ほとんどあげなくなった |
|-------------|-----------|------------|---------|-------------|
| 0.0(0) | S 12.5(3) | Y 62.5(15) | 8.3(2) | 16.7(4) |

2. あなたは，4年生の時とくらべて，授業中に発表するようになったと思いますか？

| よく発表するようになった | 発表するようになった | 変わらない | 発表しなくなった | ほとんど発表しなくなった |
|--------------|------------|----------|-----------|--------------|
| 0.0(0) | Y 20.8(5) | 45.8(11) | S 20.8(5) | 12.5(3) |

3. あなたは，国語の授業中にみんなの前で文章や詩などの朗読をするのが好きですか？

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|--------|-----------|-----------|---------|--------|
| 8.3(2) | Y 25.0(6) | S 33.3(8) | 25.0(6) | 8.3(2) |

4. あなたは，授業中にみんなの前で自分の考えを発表するのが好きですか？

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|--------|-----------|------------|----------|--------|
| 0.0(0) | Y 12.5(3) | S 41.7(10) | 41.7(10) | 4.2(1) |

5. あなたは，授業中にふざけてしまうことがありますか？

| よくふざける | ときどきふざける | どちらともいえない | あまりふざけない | まったくふざけない |
|---------|------------|-----------|-----------|-----------|
| 12.5(3) | Y 50.0(12) | 16.7(4) | S 16.7(4) | 4.2(1) |

6. あなたは，理科の授業で実験をするのが好きですか？

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|------------|-----------|--------|--------|--------|
| S 54.2(13) | Y 29.2(7) | 4.2(1) | 8.3(2) | 4.2(1) |

7. あなたは，授業中にわからないことがあると先生に気軽に質問することができますか？

| よくできる | できる | どちらともいえない | あまりできない | まったくできない |
|-----------|-----------|-----------|---------|----------|
| Y 25.0(6) | S 33.3(8) | 16.7(4) | 25.0(6) | 0.0(0) |

8. あなたは，授業中に先生とじょうだんをいったりしますか。

| よくする | ときどきする | どちらともいえない | あまりしない | まったくしない |
|--------|-----------|-----------|---------|---------|
| 0.0(0) | Y 25.0(6) | S 25.0(6) | 33.3(8) | 16.7(4) |

9. あなたは、担任の先生の授業中のようすで「こういうところがこの先生らしい特徴だ」と思うことはどのようなことですか？（自由記述、複数回答）

1. 宿題をださない（7名）
2. おもしろい、楽しい（6名） S
3. 勉強がわかりやすい（5名） S
4. やさしい（4名）
5. 「授業中ですよ」と言う（2名） Y
6. 声が低くて怒っているのか怒っていないのかわからない（以下、各1名）
 暗い声でよく「なーにやってんですかー」といってくるのでこわい
 少し暗いような気がして、結構笑う / 子どもの冗談にのると思う
 国語のテストでがんばること / 点数がない
 少しのんびりしているのが先生らしい / 男らしい!!
 髪の毛を直すくせがある / いつも似たような服を着ている / 眼鏡をかけている

10. あなたは、人をわらわせることが好きですか？

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|-----------|-------------|-----------|----------|----------|
| 20.8 (5) | YS 50.0(12) | 25.0 (6) | 4.2 (1) | 0.0 (0) |

11. あなたは、社会科の授業でわからないことやもっと知りたいことを地図帳や資料集、参考書などで調べたりしますか？

| よくする | ときどきする | どちらともいえない | あまりしない | まったくしない |
|------------|-------------|-----------|----------|----------|
| Y 8.3 (2) | S 29.2 (7) | 4.2 (1) | 50.0(12) | 8.3 (2) |

12. あなたは、授業中に答えのわからない友だちがいたら答えをおしえてあげますか？

| 教えてあげる | ヒントを 教えてあげる | どちらともいえない | あまり 教えない | まったく 教えない |
|-----------|----------------|-------------|-------------|--------------|
| 16.7 (4) | Y 45.8(11) | S 25.0 (6) | 12.5 (3) | 0.0 (0) |

13. あなたは、授業中にまわりの席の友だちと、授業に関係のないおしゃべりをすることがありますか？

| よくする | ときどきする | どちらともいえない | あまり しない | まったく しない |
|------------|-----------|-----------|------------|-------------|
| Y 50.0(12) | 25.0 (6) | 16.7 (4) | S 8.3 (2) | 0.0 (0) |

13-2. (1[よくする]か2[ときどきする]に○をつけた人は)それはどういうときですか？（自由記述）

1. 嫌いな科目のとき（5名）
2. 先生がいないとき（4名）
3. つまらないとき（3名）
4. ひまなとき（3名）
5. たいくつなとき（2名） Y
6. わからないとき（2名）
7. 楽しいことがあるとき／授業が始まったとき（以上、1名）

14. あなたは、授業中にわからないことがあるとまわりの席の友だちに、小さな声で答えを教えてもらったり相談したりすることがありますか？

| よくする | ときどきする | どちらともいえない | あまり しない | まったく しない |
|-----------|------------|-------------|------------|-------------|
| 20.8 (5) | Y 58.3(14) | S 20.8 (5) | 0.0 (0) | 0.0 (0) |

15. あなたは、先生の質問の答えがわかっているのに、みんなの前でうまく発表できるかしんばいで手を上げることができないことがありますか？

| よくある | ときどきある | どちらともいえない | あまりない | まったくない |
|---------|-------------|-----------|--------|---------|
| 29.2(7) | YS 45.8(11) | 4.2(1) | 4.2(1) | 16.7(4) |

16. あなたは、次のようなことがどれくらい好きですか？

ア. みんなで黒板のほうを向いて、先生の説明を聞く。

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|--------|-----------|------------|---------|--------|
| 0.0(0) | S 12.5(3) | Y 62.5(15) | 16.7(4) | 8.3(2) |

イ. 班になって、はなしあう。

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|--------|----------|------------|--------|--------|
| 4.2(1) | S 8.3(2) | Y 75.0(18) | 8.3(2) | 4.2(1) |

ウ. 自分ひとりで考える。

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|----------|--------|------------|---------|---------|
| S 8.3(2) | 4.2(1) | Y 41.7(10) | 29.2(7) | 16.7(4) |

エ. 班になって、実験をしたり、地図帳や資料集などで調べたりする

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|--------|-----------|------------|--------|--------|
| 8.3(2) | S 25.0(6) | Y 50.0(12) | 8.3(2) | 8.3(2) |

オ. 自分ひとりで実験をしたり、地図帳や資料集などで調べたりする。

| とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|-----------|-----------|---------|----------|---------|
| Y 16.7(4) | S 12.5(3) | 16.7(4) | 41.7(10) | 12.5(3) |

17. あなたは、次の教科がどれくらい好きですか？

| | とても好き | 好き | ふつう | きらい | とてもきらい |
|-----|-------------|------------|-----------|----------|---------|
| 国語 | 4.2(1) | YS 33.3(8) | 33.3(8) | 25.0(6) | 4.2(1) |
| 社会 | 8.3(2) | YS 16.7(4) | 25.0(6) | 41.7(10) | 8.3(2) |
| 算数 | YS 33.3(8) | 4.2(1) | 16.7(4) | 20.8(5) | 25.0(6) |
| 理科 | YS 29.2(7) | 37.5(9) | 16.7(4) | 16.7(4) | 0.0(0) |
| 音楽 | Y 12.5(3) | S 29.2(7) | 37.5(9) | 8.3(2) | 12.5(3) |
| 図工 | Y 33.3(8) | S 50.0(12) | 4.2(1) | 4.2(1) | 8.3(2) |
| 家庭科 | YS 45.8(11) | 29.2(7) | 20.8(5) | 4.2(1) | 0.0(0) |
| 体育 | Y 41.7(10) | 25.0(6) | S 16.7(4) | 12.5(3) | 4.2(1) |

資料 2

対象学級における 社会科単元「日本の水産業」の展開

凡例：「種類」欄のアルファベットは次の活動場面を示す。

- A：導入・課題提示場面
- B：個別作業場面
- C：話し合い場面
- D：その他（教材の朗読）

[] 内：調査者による補足説明

「資料」欄の〈 〉内の数字：資料番号

注：資料 2-2は、『新版社会』5上，教育出版，1995年，より許可を得て転載

資料 2-8は、『社会科資料集5，7年度版』，文溪堂，1995年，より許可を得て転載

資料 2-9は、『新版社会』5上，教育出版，1995年，より許可を得て転記

資料 2-13は、『新版社会』5上，教育出版，1995年，より許可を得て転載

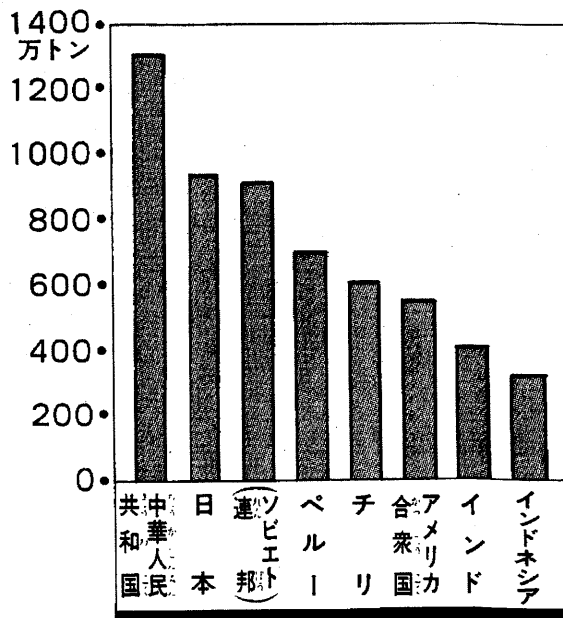
資料 2-1 第 1 時「水産業の導入」の授業展開

| 場面 | 種類 | 学 習 の 内 容 と 活 動 | 教 材 |
|----|----|--|----------------------|
| 1 | A | <p>教師：社会科で漁業の勉強をすることを宣言する。</p> <p>〃：「世界のおもな国の漁かく量」と「国民 1 人 1 日当たりの魚を食べる量」(資料 2-2 参照)を示すグラフを見て分かったことを記述するよう、指示する。</p> | 教科書の グラフ <2-2> |
| 2 | B | <p>子ども：上記の、教師が提示した課題に個別に取り組み、記述する。</p> | 同上 |
| 3 | C | <p>教師：記述したことの発表を指示する。</p> <p>子ども：中国は漁獲量が多いが消費量が少なく、日本は両方とも多いことを指摘する。</p> <p>教師：子どもの意見に基づき、漁獲量と消費量の違いは、国の位置や輸入輸出に関係がありそうだとまとめる。</p> | |
| 4 | C | <p>教師：地図帳で、グラフに登場する国の位置を確かめるよう指示する。</p> <p>子ども：教師の指導にしたがい、漁獲量が多い国の位置を確かめる。中国は面積が広く、世界一多い人口の一人当たりには換算すると、消費量が少なくなることを教師から説明される。そのほか、旧ソビエト、ペルー、チリ、インド、インドネシア、アメリカの位置を確認しながらも、課題と別にトルコ、タンザニアなど目につく国名を挙げていく。</p> | 地図帳 |
| 5 | C | <p>教師：一人当たりの消費量が多い国の位置を調べるよう指示する。</p> <p>子ども：デンマークなど該当するヨーロッパ各国を調べながら、次第に、遊びとしての国探しに興じてくる。店名としての「デンマーク」や野球選手名としての「チェコ」食べ物名としての「フランクフルト」などを見つけては悦に入っている。</p> <p>教師：国の位置の確認によって、漁獲量の多い国と、消費量の多い国の違いが確認できただろうと、子どもになげかける。</p> | 地図帳 |
| 6 | C | <p>教師：世界地図のなかでは、日本は「そのぐらいの(狭い)大きさの国」であるのに、漁獲量が世界で二番目で消費量が一番多い国であることを説明する。続けて、その日本では、どんな魚を食べているのか、と質問する。</p> <p>子ども：教師の質問に対し、サケ、アジに始まり、知っている魚の名前を次々と挙げる。</p> <p>教師：子どもが「片っ端から」挙げた魚について、食べる機会がない魚が多く含まれていることを指摘する。</p> | |
| 7 | C | <p>教師：「日本人が、一番多く食べる魚ってなんだろう」となげかけ、その理由を教科書や資料集や地図帳からみつけて答えるように指示する。</p> <p>子ども：資料集などを調べながら、イワシの水揚げ量と消費量が多いことに気づく。ただし、両方とも多いからイワシは人間が食べているという意見と、両方とも多くても、必ずしも人間が食べているとはいえないという意見が出される。</p> <p>教師：イワシの漁獲はどういう状況にあるのか、ということは今後学習することを予告する。</p> | 資料集 教科書 地図帳 |

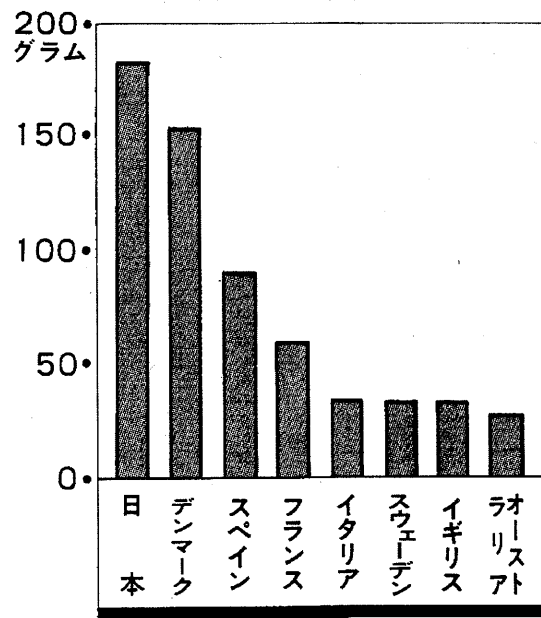
資料 2-2 「世界のおもな国の漁かく量」と「国民 1 人 1 日当たりの魚を食べる量」のグラフ (第 1 時教材)

(『新版社会』 5 上, 教育出版, 1995 年, 36 頁より転載)

世界のおもな国の漁かく量
(1991 年 農林水産省)



国民 1 人 1 日当たりの魚を食べる量
(1992 年 農林水産省)



資料 2-3 第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」の授業展開

| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|---|-------------------|
| 1 | A | 教師：前時に予告したイワシの漁獲の学習の前に、どうして日本では漁獲量が多いのか「日本の漁獲高が世界で第二位のわけを考えよう」という課題を扱うことを示す。教科書や資料集、地図帳で、その理由をみつけるよう、子どもを促す。 | |
| 2 | B | 子ども：資料集などを用いて、教師が提示した課題に個別に取り組んだ。該当する資料をみつけだせない子どももいて、作業の合間に「寿司にしてるから」、動物に「餌をあげるから」とのつぶやきもれる。 教師：机間巡視をして、適宜、子どもの質問に答え、学習の手がかりを与える。 | 教科書 資料集 地図帳 |
| 3 | C | 教師：課題に対する子どもの気づきを発表させる。 子ども：主に四つの意見が出される。第一点は、日本の近海には暖流と寒流の交わるところが多いということ、第二点は、網で魚をいっぱい獲っているということ、第三点は、缶詰にしているということ、第四点は、日本の漁船は世界各地の海へ出かけて漁をしているということ、である。 教師：それぞれの意見に対し、子どもとの対話を通して補足説明とまとめを行う。第一点は、対流により良い漁場があること、第二点は、網のほかにさおを用いるなど漁法がいろいろあること、第三点は、缶詰だけでなく冷凍や干物など保存方法を工夫していること、を説明する。第四点は、資料集で日本人が獲りに行く地域の広さを確認させ、そのために200海里漁業水域の問題が出てきていることに触れる。 | 資料集 |

資料 2-4 第3時「マグロ遠洋漁業の工夫」の授業展開

| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|--|---------------|
| 1 | C | <p>教師：水揚げされたイワシが一面に写っている写真資料を黒板に掲示し、イワシの沿岸漁業を例に適切な漁法、漁場、漁獲の時期があることを説明する。そして、魚を獲る人はイワシをたくさん獲るためにどんな工夫をしているか、との問いを子どもになげかける。</p> <p>子ども：教師の発問を受けて、魚がいるところを見つけるのに「魚群探知機」を使うという意見が出される。</p> <p>教師：資料集で魚群探知機の音波による働きを確認させ、魚の群をただ待つのではなく探知機で積極的に群を捜し出して網を広げることがを説明する。さらに無線による漁師間の安全対策や漁獲の協力、缶詰製品化による品質保全について説明する。ここでイワシの沿岸漁業の学習をひとまず終え、遠洋漁業で漁獲量が多いマグロ漁業を取りあげて話を話す。</p> | 資料集 |
| 2 | D | <p>教師：資料2-5のプリント教材を配布し、「マグロ船漁撈長さんの話」を朗読する。</p> <p>子ども：プリント教材を見ながら、教師の朗読を聞く。</p> | プリント <2-5> |
| 3 | C | <p>子ども：漁撈長の話についての感想を求められ、「船酔いしないのかなあ」、「ほとんど家に帰っていない」、「海に出ている間に家が火事になったらどうするのか」、「マグロに混じってサメがついてきたらどうするか」などの感想を発表する。</p> <p>教師：文章をもとに、プリント教材下部のはえ縄漁のマグロ漁船のイラストに、マグロ漁の苦労や工夫、船の働き、働いている人が考えていることを書き込むよう指示する。</p> | 同上 |
| 4 | B | <p>子ども：教師の机間巡視を受けつつ、上記の課題に沿ってプリント教材に書き込みをする。</p> | 同上 |
| 5 | C | <p>教師：一人一つ、書き込んだ内容を発表するよう指示する。</p> <p>子ども：全員が気づきを発表する。発表の多くは、マグロ船で働く人の思いに関するもので、「マグロがたくさん獲れてうれしい」、「獲れた魚がサメに食べられなければいい」、「マグロを獲るのは大変だ」、「早く家へ帰りたい」というものである。また、マグロ船の働きのうち「魚倉」についての気づきを発表する者が一名いる。最後の子どもが「給料のためにがんばろう」と発表する。</p> <p>教師：最後の子どもの発表を受けて、漁師の収入とその使い道、使う機会についてコミカルな語り口で語り、子どもに聞き入らせる。</p> | 同上 |

資料 2-5 「マグロ船漁撈長さんの話」および「マグロ船のイラスト」(第3時教材)

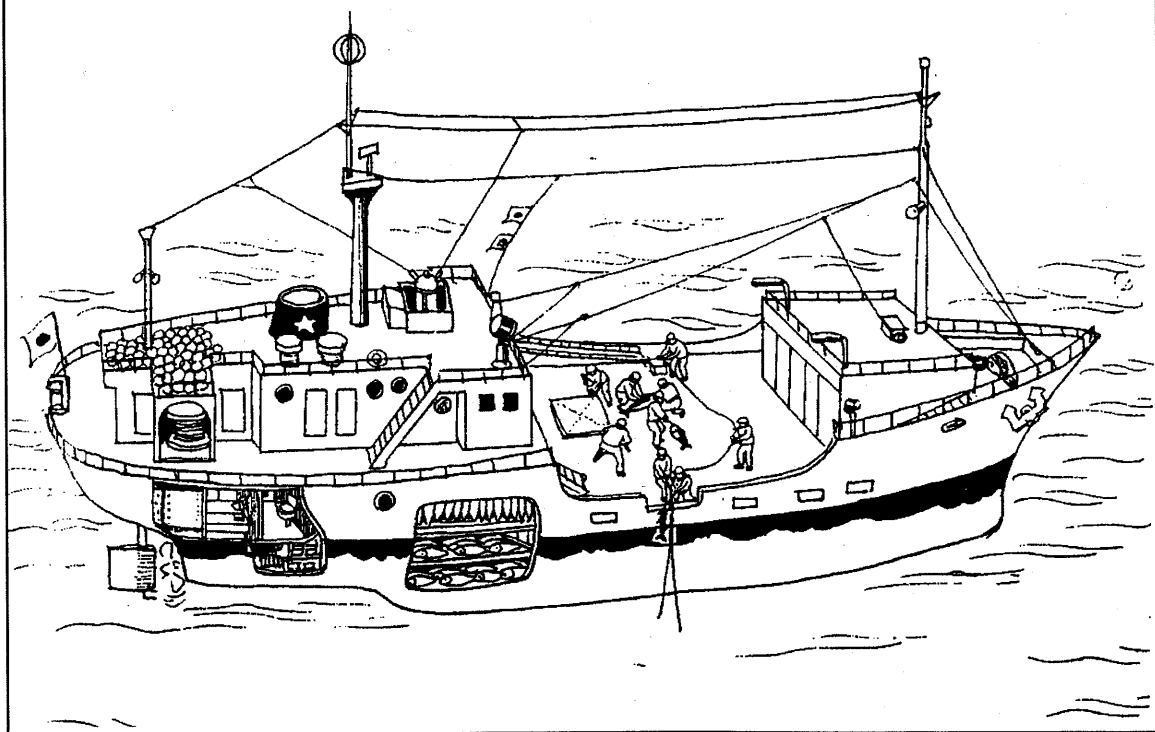
③ マグロ船漁撈長さんの話

くろまぐろのいる南アフリカ沖まで約一か月かけて航海します。燃料の補給地は南アフリカ共和国のケープタウンという都市です。この時、一日ばかり降ります。一か月に一回の割合で燃料を補給します。燃料補給の時が上陸できる日で乗り組はここの日を楽しみにしています。

まぐろの扱いは重労働です。はえなわを海に入れるだけでも四時間くらいかかります。はえなわを百五十キロメートルも海の中に入れていくのですから、風の速くなるような話です。それも曲がりたりしないようになるべくまっすぐにに入れていく必要があります。そのため、船の位置がどこにいるのか常に人工衛星との通信で確かめながら入れていくわけです。また、はえなわのひき上げと冷凍処理には、二十時間くらいかかります。とれたまぐろは、くさらないように甲板の上ではらわたをとります。そして、すぐにマイナス五十度から六十度の凍結室というところへ入れて急速に凍らせるのです。凍らせたまぐろは魚倉というマイナス四十度くらいの倉庫にしまっておきます。

はえなわのひき上げや冷凍処理などの作業に、十時間もかかるのですから、二十五人の乗り組は、休けい・食事など交代で取ります。まぐろがたくさんとれた時には、休けいしている人にも恥えんをたのみます。たくさんとれた日は疲れませんが、水あげの少ない日は、疲れがとてでしまうこともあります。シヨックなのは、まぐろがかかったにもかかわらずサメにまぐろがくいちぎられてしまうことです。

このようなはえなわの作業を魚倉一杯になるまで続けますから、一航海に百回以上もくり返すわけです。ですから、早い航海で十か月、遅いと一年以上にもなります。



資料 2-6 第 4 時「遠洋漁業」の授業展開

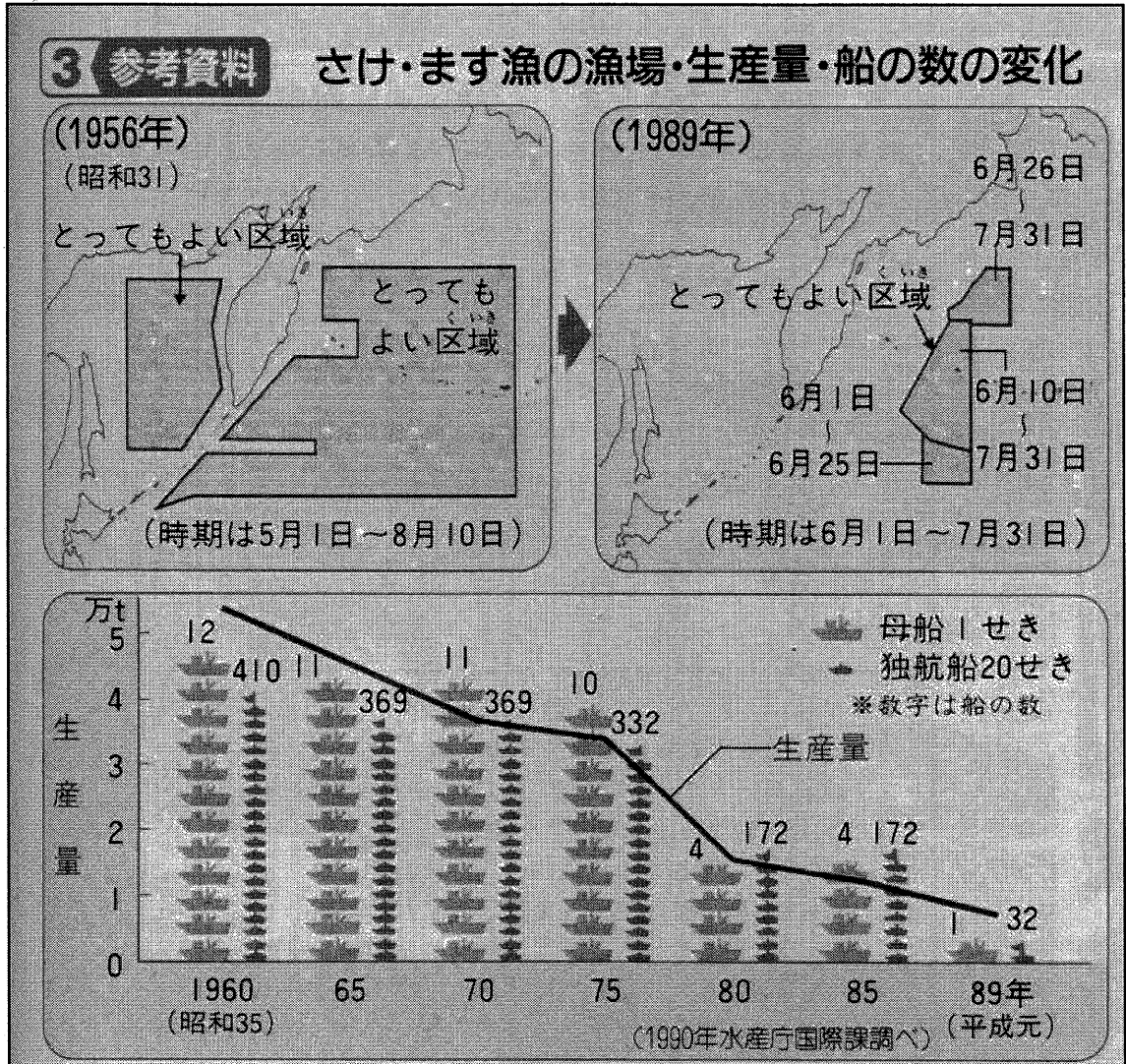
| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|---|------------------|
| 1 | A | 教師：前時のプリントの作業はマグロ船の仕組みより働く人の気持ちを中心だったことを指摘し、船の仕組みや働きについての気づきを引き続き書き込む課題を提示する。 | プリント <2-5> |
| 2 | B | 教師：課題をくり返し、文章からだけではなく予想も含めて書き込むよう指示する。必要に応じて資料集のはえ縄漁船の図を参考にするよう促す。 子ども：教師による課題の作業に、発話少なく取り組む。 | 同上 資料集 44頁 |
| 3 | C | 子ども：教師に促され、作業の成果を発表する。一つには「無線アンテナ」、二つには「はえ縄を置くところ」、三つには「瓶玉」、四つには「食事や休憩をする部屋」、五つには「調理場」を挙げる。 教師：子どもの発表がなされる度に板書をし、必要に応じて補足説明を行う。無線アンテナは人工衛星からの電波受信のためにあることを説明し、瓶玉は網を浮かせるためと、網を張った場所を知らせるためという二つの目的をもつことを確かめさせる。また、休憩室や調理場は、漁が長期にわたるために用いられることを発表させる。 | 同上 |
| 4 | C | 教師：船に「なぜ日の丸があるのか」と質問する。 子ども：「外国に日本の船だと知らせるため」という意見に集約する。 教師：「世界中どこへ行ってもいいのか」、「日本は魚を獲りすぎてよくない、自分たちの都合のよいことをしているという意見が外国から出されている」と働きかける。 子ども：教師の働きかけに対し、「自分たちも獲りにいけばいい」、「あっちは肉とってる」と批判する外国を非難するかたちで反論を示す。 教師：反論に対し、日本の漁業や造船の技術は世界でトップクラスであるため、技術のない外国にとっては、自国の目の前で日本の船に魚をもっていられる状況にあると説明する。 教師：ここで板書し提示した「領海」に先立ち、「領地」について、島国日本の国境は海にあるが、大陸の国々では地面にあると説明する。さらに、国籍について、親の国籍と出生地によって様々なケースがあることを話す。子どもによる「国境にまたがる家はどうか」との質問には、税金や国籍の問題でどちらかの国に属すると答える。 | 同上 |
| 5 | C | 教師：領海は海岸線に沿って決められており、問題は「海里」を単位とするその幅にあること、日本は3海里を主張したが現在は外国の主張する200海里とされること、領海は相手の国なので勝手に入れないが、獲る量を決めて相手国にお金を払って漁をすること、北海道とロシア間の領海侵犯の例などを子どもとの対話のなかで説明する。 | |

資料 2-7 第5時「200海里問題」の授業展開

| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|---|------------------------|
| 1 | A | <p>教師：資料集45頁を開かせ、200海里とは約370kmの範囲であることを説明する。次いで「さけ・ます漁の漁場・生産量・船の数の変化」(資料2-8参照)の資料により、1956年と1989年とを比較すると、漁場や漁獲時期が減少しており、よって生産量や船数は年々減少していると説明する。</p> | 資料集 45頁 〈2-8〉 |
| 2 | D | <p>子ども：教師の指示に従い、教科書44～45頁の「北洋で働く人々」(資料2-9参照)を段落毎に朗読する。(内容:200海里漁業水域設定による漁獲量の減少、年々厳しくなる漁業協定締結、危険の多い北洋漁場での苦勞の多い仕事ぶり、漁撈長の責任、など)</p> <p>教師：漁業協定を、「国の約束事」で漁獲量や漁期などの取り決めであると補足説明する。</p> | 教科書 44～45頁 〈2-9〉 |
| 3 | A | <p>教師：200海里問題についての日本の立場、遠洋漁業で働く人の気持ち、それに対する外国の立場をカードに記述するという課題を提示する。</p> | |
| 4 | B | <p>子ども：教師による机間巡視を受けながら、上記の課題に個別に取り組む。</p> | |
| 5 | C | <p>子ども：教師の促しを受け、日本の立場については「(漁獲)区域を増やしてほしい」、「区域が年々減るのがつらい」、外国の立場については「お金がもらえるからいい」と発表をする。</p> <p>教師：子どもに発表させた後、次時で日本はこれからどうしようか、どんな工夫をしているか、という内容を取り上げることを予告する。</p> | |

資料 2-8 「さけ・ます漁の漁場・生産量・船の数の変化」(第5時教材)

(『社会科資料集5, 7年度版』, 文溪堂, 45頁より転載)



資料 2-9 「北洋で働く人々」(第5時教材)

(『新版社会』5上, 教育出版, 1995年, 44~45頁より転記)

かつて日本の遠洋漁業の中心は、北洋漁業でした。しかし、200海里漁業水域すいいきがもうけられたため、北洋での漁かく量はへってしまいました。

北洋は、日本やロシア連邦れんぽう、アメリカ合衆国がっしゅうこくなどの200海里漁業水域が入りくんでいるので、そこで漁をするためには、それらの国々と、漁業協定を結ばなければならないのです。漁業協定とは、漁場やとる魚の種類、漁かく量、漁期などについてとりきめることです。

そのとりきめは、年々きびしくなっており、北洋にでかける船もへらされています。1978(昭和53)年からは、旧ソ連きゅうやアメリカとの間で、お金を支はらって魚をとったり、海上で魚を買ったりすることも行われてきました。

わたしたちは、北洋から帰ってきた漁ろう長のおおがわ小川さんに、北洋漁業について話を聞きました。

小川さんの話

(小川さんのイラスト) 北洋漁業とは、太平洋の北部やオホーツク海などで、さけ・ます・たらなどをとる漁業です。今、この船に積んでいるのは、かまぼこやちくわの原料になるすけとうだらです。北洋は、低気圧ていきあつの集まる場所で、海があることが多くきけんな漁場です。また、冬は寒さのため、船にあたった海水が氷となつてはりつきます。船に氷がはりつくと、重さのために不安定になり、しずむこともあるので、それをとりのぞきながら、しごとをしなければなりません。

このようなところで、わたしは漁ろう長として、乗組員の安全を守り、たくさんの魚をとるために働いています。魚をひきあげている間は、寝る時間ねも、食事の時間もおしんで、全員でしごとをします。

全員が無事に長い航海からもどり、港で家族の顔を見たときは、ほんとうにほっとします。

北洋は、わたしたちが苦勞して開いてきた漁場ですが、制限せいげんがきびしくなつてきて、思うように魚がとれなくなつてきたのはざんねんです。


資料 2-10 第 6 時「ハマチ養殖」の授業展開

| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|--|---|
| 1 | A | <p>教師：厳しい制限のなかで、今後、日本は魚を獲るのにどうしたらいいか、と話す</p> <p>子ども：「海を汚さないで別の魚をもっと増やす」という意見を出す。</p> <p>教師：子どもの意見を受け、増やす方法として何かあるか、と働きかける。</p> <p>子ども：「卵とって育てて川に逃がす」、「育てて海に帰す」という意見を出す。</p> | |
| 2 | A | <p>教師：ワークシート「はまち養殖の秘密を発見しよう」(資料2-11)を配布し、資料集47頁(内容:養殖)を見ながら、四つのイラストに養殖の作業手順の順番を記入する課題を提示する。ハマチの養殖では稚魚をいけすで育て市場で売る仕組みがあることを説明する。</p> | <p>ワークシート 〈2-11〉 資料集 47頁</p> |
| 3 | B | <p>子ども：教師の机間巡視を受けながら、課題に個別に取り組む。</p> | |
| 4 | C | <p>教師：イラストの順番、作業内容を発表させ、ワークシートの文章を完成させる。</p> <p>子ども：教師との対話を通して課題解決を行う。手順の1番目は左上の絵で体長が5~6センチと網の目から出そうなほど小さいこと、2番目は体重の重さから右上で、いけすを変えるのは大きく育てたいためであること、3番目は左下で体重が1.6キロ、体長が50センチに成長し、えさはイワシをあげていること、を確認する。続いて体重が4キロになった右下の絵に注目し、出荷に際して「心配なのは、」に続く文として、「食べられるか」、「死んじゃってないか」、「腐ること」、「食中毒」などの意見を出す。</p> <p>教師：子どもの発言を受け、育てるために費用がかかっていることを話し、「(心配なのは)魚が食べられるか、売れるか」とまとめるとまとめる。さらに、生産者の心配ごととして魚の病気、赤潮、台風を資料集46頁をもとに説明する。</p> <p>教師：資料集47頁の「ハマチの成長と餌の量」を提示し、出荷まで22ヶ月かかるハマチに餌となるイワシはどれだけあげているか、という問題を提起する。</p> <p>子ども：イワシの量の多さに驚き、「イワシがこの世にいないともじゃこが育たない」、「イワシって食べられる運命」、「イワシが病気になるとそれを食べるハマチや人間が病気になる」と食物連鎖に関する発言を行う。</p> <p>教師：資料集47頁からハマチ1匹あたりイワシ300匹必要で、大量のハマチに対してどれほど多くのイワシが必要か、なぜイワシをたくさん獲るのか、ということを強調する。</p> <p>子ども：「もじゃこのため」、「人間が一番幸せ」、「魚の方がプランクトン食べてるから生き延びられる」との意見を出す。</p> <p>教師：資料集47頁に注目させ、栽培漁業について「人間の手で卵をかえし、川や海に放流し自然のなかで育てる」と説明する。</p> | <p>ワークシート 〈2-11〉 資料集 47頁</p> |
| 5 | C | <p>教師：ワークシート「栽培漁業のようすをまとめてみよう」(資料2-12)を配布し、教科書47頁を参照して栽培漁業のイラストに施設などの名称を記入するよう指示する。</p> <p>子ども：疑問などを学級全体に発言しながら作業に取り組む。人工漁礁などが話題となり、ワークシートにない人工衛星やプロボットを描き込む子どももいる。</p> | <p>ワークシート 〈2-12〉 教科書 47頁 〈2-13〉</p> |

はまち養殖の秘密を発見しよう


氏名 _____

組 _____



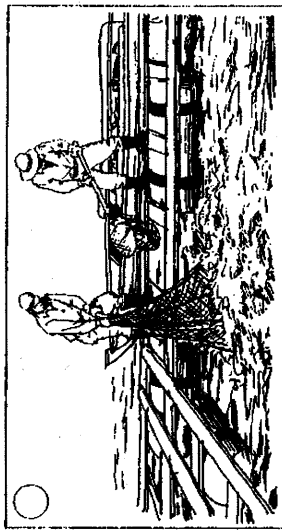
このボートを回して、
右側に網をくわいて、
網をひきよけて、
はまちをひきよけて、
かきあげます。

このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。




このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。

このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。



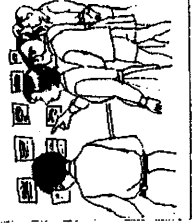
このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。

このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。



このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。

このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。



このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。


このボートは、
はまちの網をひくための
ボートです。

資料 2-12 「栽培漁業のようすをまとめてみよう」(第6時, 第7時教材)


栽培漁業のようすをまとめてみよう

組名 _____


氏名 _____



栽培漁業のようすをこのペナルにまとめてみよう。



なには、紙をつければいいかな。下を真てみよう。

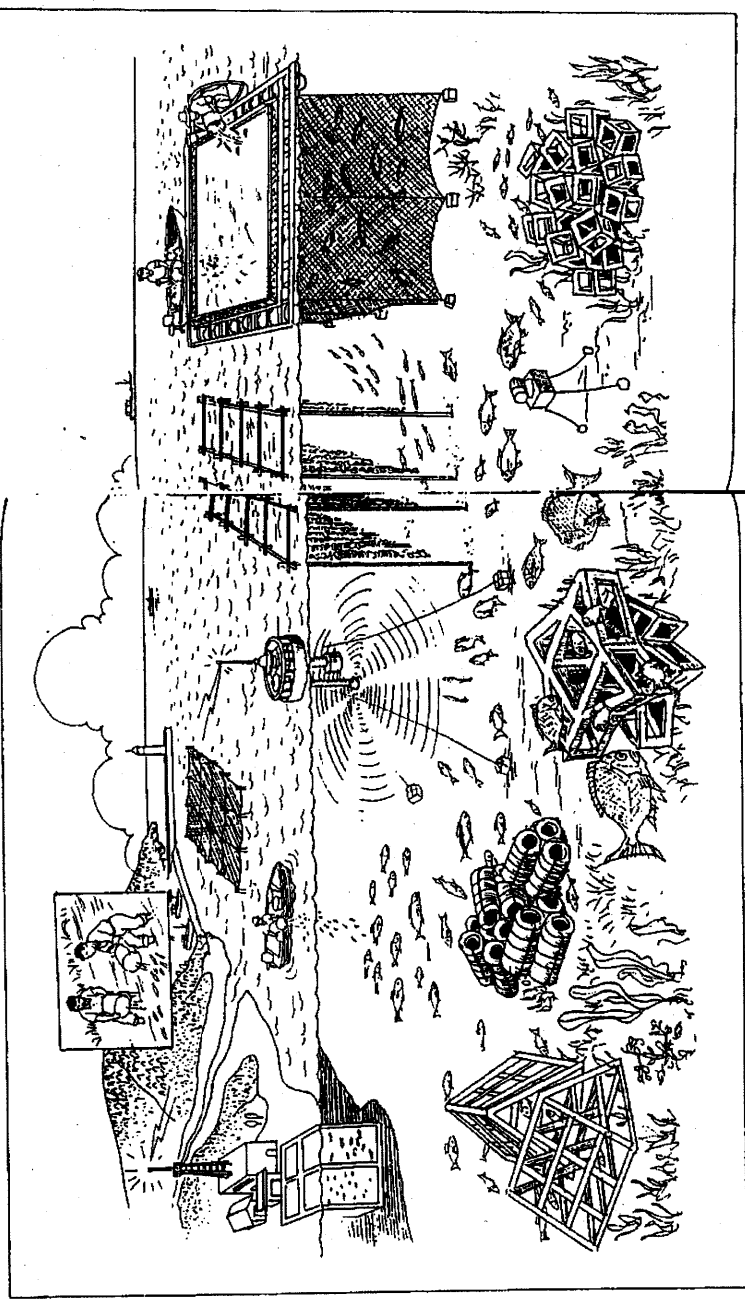


わあ、だいたい、上の紙のようすは、真てしようかな。

・どこのものをどこの方法で育てているか。
 ・どこの土まきをしているか。
 ・どこの肥料をまいているか。

栽培センター

全国に園舎が13、園舎が3か所ある。はたの園いまかなはとについでの方法を研究したり、進歩を著したりしている。



資料 2-13 「これからの漁業」(第6時, 第7時教材)

(『新版社会』5上, 教育出版, 1995年, 47頁より転載)



資料 2-14 第 7 時「栽培漁業」の授業展開

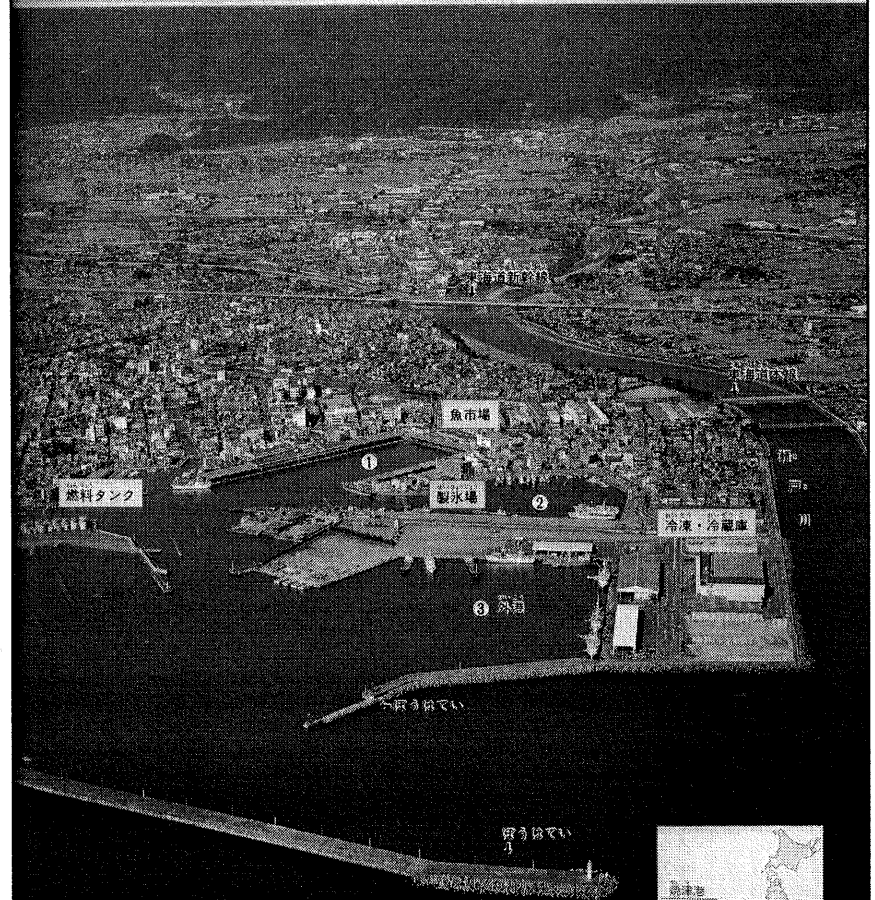
| 場面 | 種類 | 学習の内容と活動 | 教材 |
|----|----|--|--|
| 1 | A | 教師：前時に引き続き、栽培漁業のワークシート(資料2-12)に施設の名前とその目的、便利な理由を書き込むという課題を提示する。 | ワークシート 〈2-12〉 教科書 47頁 〈2-13〉 |
| 2 | B | 子ども：教師の机間巡視を受け、教科書を見ながら、課題に個別に取り組む。 | |
| 3 | C | 教師：作業の行き詰まりを見て、班の4人で相談しながら課題を進めるよう指示する。 子ども：班毎に机を向かい合わせて、お互いの作業を見せ合い課題を進める。 | |
| 4 | C | 教師：作業の成果を班の順番に発表させる。発表に対し、教科書や資料集の記載頁や正答であるかを子どもに確認し、黒板に掲示したイラストの周囲に名称を板書する。 子ども：順番に沿って発表し、自由に発話しながら、自分のプリントに適宜記述する。発表としては「栽培漁業センター」、「餌をまくロボット」、「沖合養殖場（海中飼育施設）」、「人工漁礁」、「海草の養殖施設」についてある。 | 同上 |
| 5 | C | 教師：上記の施設のいくつかについてその目的を対話を通して子どもに確認する。 子ども：人工漁礁は魚のすみかであり、餌をまくロボットは早く大きく育てるために、沖合養殖場は特定の種類の魚を育てるために用いられることを確認する。 教師：栽培漁業センターは栽培漁業の仕事を集中管理するところであると説明する。その過程で、海中カメラは海中のようすを監視しており、人工衛星は魚群探知機やブイロボットとセンター内の受信機との電波を中継するものであると説明する。 子ども：ワークシートに、教科書に基づき漁業協同組合を記載することにする。 | 同上 |

資 料 3

授業で使用された社会科資料集における 「水産業」の記述

(『調べる・わかる・すきになる社会科資料集5，7年度版』，文溪堂，1995年，37～48頁，
より，許可を得て転載)

わたしたちの暮らしと 食料生産(水産業)



- ① おもに、小型のはえなわ漁船が出入りする港。
- ② おもに、中型のはえなわ漁船、まきあみ漁船が出入りする港。
- ③ おもに、遠洋漁業のまきあみ漁船が出入りする港。

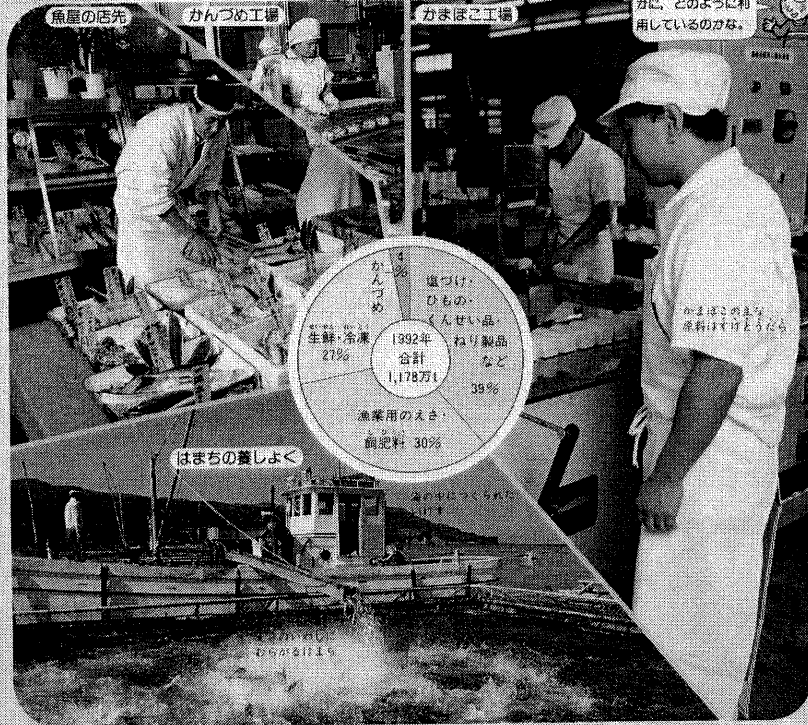


わたしたちの暮らしと水産業

水産物は、わたしたちの暮らしにどのように利用されていますか。

1 中心資料 水産物の利用のしかた

(※漁業生産、平成5年産額による)

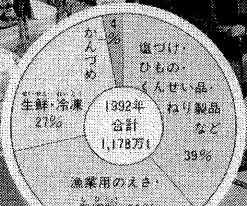
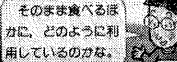


魚屋の店先

かんづめ工場

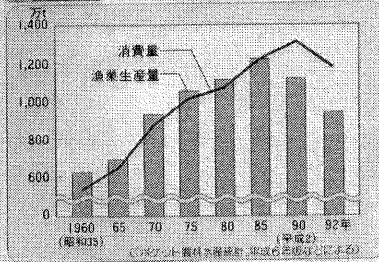
かまぼこ工場

そのまま食べるほかに、どのように利用しているのかな。

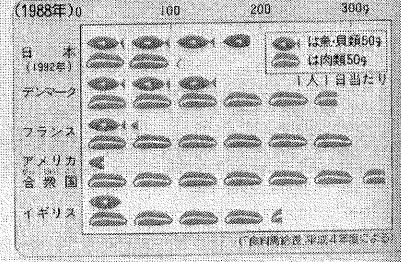


はまちの養殖場

2 資料 日本の漁業生産と消費の変化



3 資料 国によってちがう魚・貝類と肉類の消費量



4 資料 おもな国の漁業生産量

(1991年) 万t

| | |
|--------|---------|
| 中国 | 1,568万t |
| 日本 | 998万t |
| ソビエト連邦 | 929万t |
| アメリカ | 694万t |
| ペルー | 618万t |

(※1985年まで、日本の漁業生産量は、世界一だった。)
(資料: 農林省、平成5年産額による)

5 資料 水産物の生産量と輸入量

(1992年) 万t

| | | |
|------|-----|-----|
| 国内生産 | 87% | 12% |
| 輸入 | 13% | 87% |

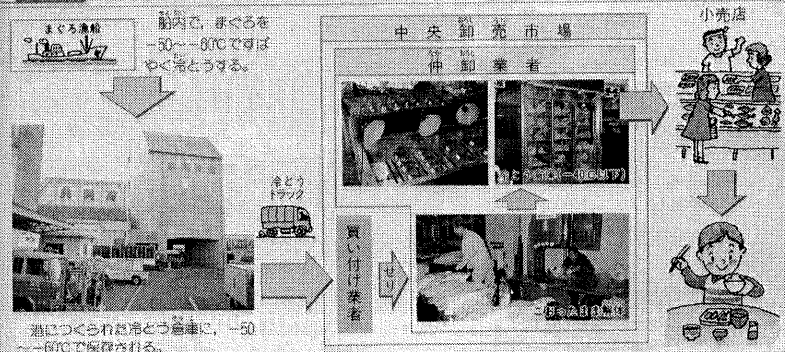
(資料: 農林省、平成5年産額による)



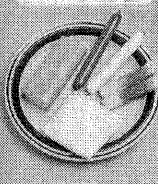
輸入された水産物の検査(新東京国際空港)

輸入された水産物は、きびしい検査を受けます。最近では、航空機での輸入もふえています。

6 資料 まるく家にとどくまで(「コールドチェーン」)



いろいろなねり製品



日本では、水産物をそのまま消費するだけでなく、加工して、いろいろなものにご利用している。

日本の漁業生産量は、世界第一位になっている。

水産物の消費量は年々、急激に増えています。

冷たく凍結や輸送方法が、進歩し、いつでも、どこでも新鮮な魚・貝類が食べられるようになりました。

検査済みの輸入品に、細菌菌がついていないかどうか調べる。すべて検出される。

「コールドチェーン」生鮮食品を低温・冷たさの状態で新鮮なまま生産者から消費者へとけるしくみ。

水産業のさかんところ

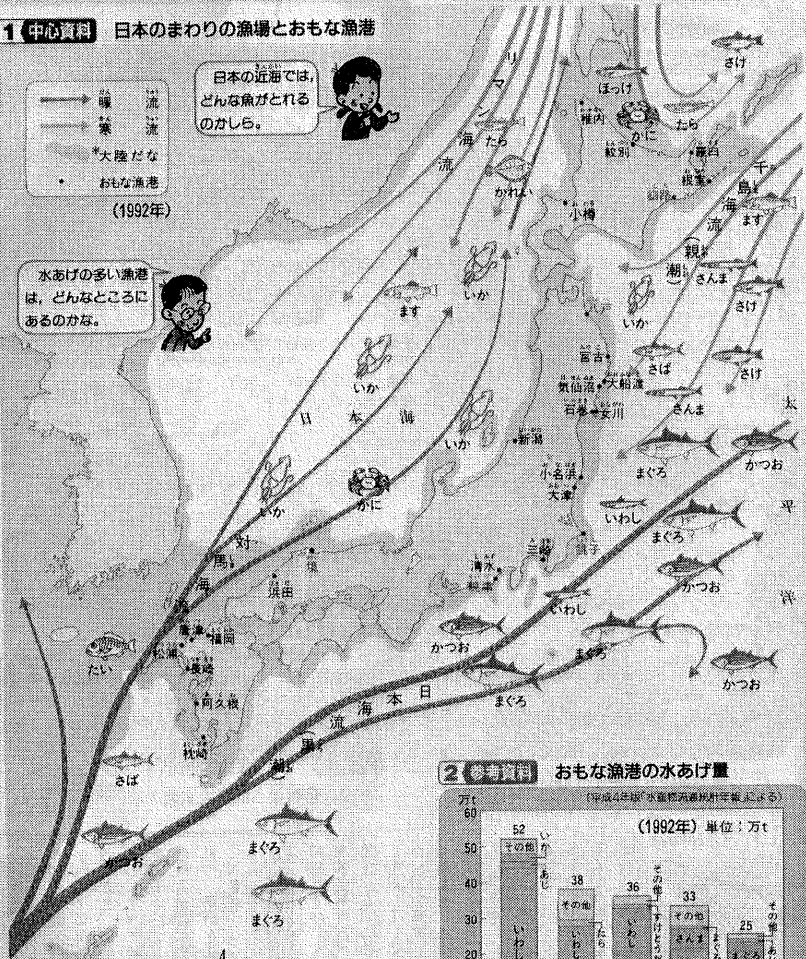
日本のまわりには、漁場や漁港が、どのように分布していますか。

1 中心資料 日本のまわりの漁場とおもな漁港

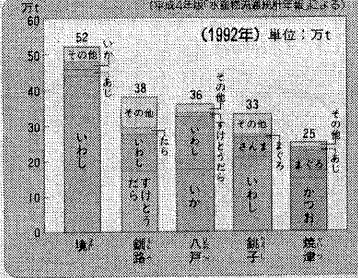
日本の近海では、どんな魚がとれるのかしら。

→ 黒潮
 → 対馬流
 → 親潮
 大陸だ
 ● おもな漁港
 (1992年)

水あげの多い漁港は、どんなところにあるのかな。



2 資料 おもな漁港の水あげ量



おもな漁港は、季節の水あげ量が5万t以上の漁獲

(平成4年度)水揚げ漁獲物(単位:万t)

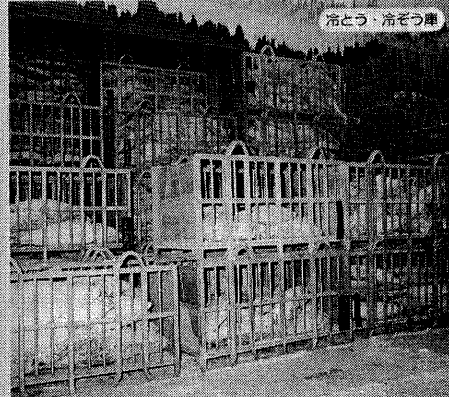
200km



3 中心資料 漁港のしせつ(静岡県焼津港)

焼津港は、海洋漁業の基地として、長い歴史をもっています。港の近くには、このページにある写真のようなしせつのほか、船を修理する港・製氷場・燃料タンクなどもあります。37ページを見よう

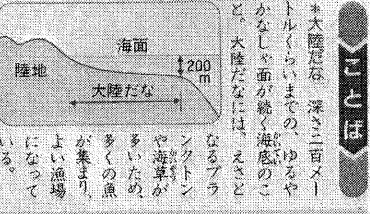
◎早く市場が開かれ、水あけされた魚のせりが行われます。
◎焼津港の近くには、かつおぶし工場やかんづめ工場などの加工工場があります。



◎焼津港に水あけされる魚は、ほとんどが冷とう魚です。冷とう魚は、

◎魚に出た船と無線と連絡をとり合い、魚のとれぐあいや船の安全に気をくばっています。

まとめ
日本近海は、暖流と寒流が流れているため、魚の種類が豊富であり、また、大陸だなが広がっているため、よい漁場となっている。
大きな漁港は、よい漁港に近く、太平洋側や九州西岸から中国地方の日本海側が多い。
大きな漁港には、魚市場や冷とう・かんづめ・無線局や燃料タンクなど、いろいろある。



ことば
大陸だな 深さ二百メートルくらいまでの、ゆるやかな斜面が長く海底のこと。大陸だなには、なるプランクトンや海藻が多いため、魚が集まりやすい漁場になっている。

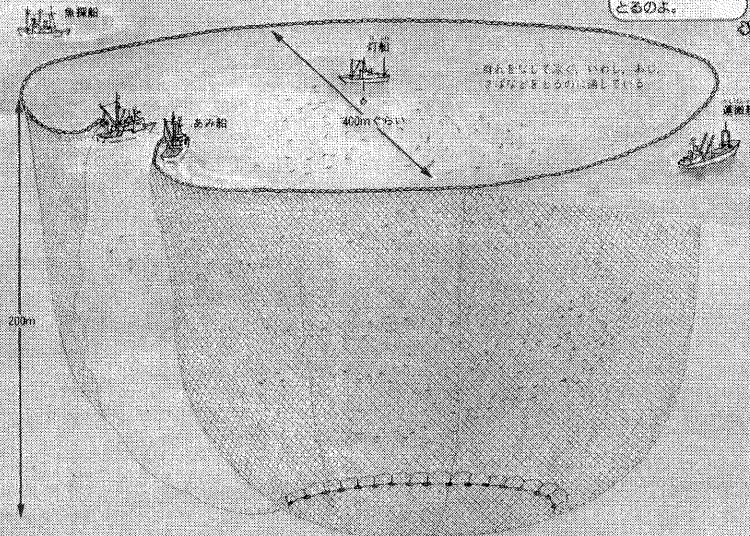
知ってるかな どこに水あけしようかな... 魚船は、無線で陸と連絡をとって、魚が獲れそうな漁場を選んで水あけしている。

沿岸漁業とおきあい漁業

「沿岸漁業やおきあい漁業は、どのように行われていますか。」

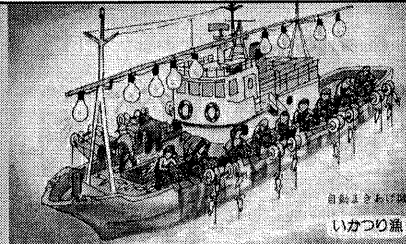
1 中心資料 まきあみ漁

まきあみ漁では、さばやいわしなどをとるよ。



- まきあみ漁のしかた
- 魚探船が、水温を調べたり、魚群探知機を使ったりして、魚の群れを見つけてます。
 - まき船が魚の群れに近づき、あみを下ろしながら、その群れをぐるりととりかこみます。

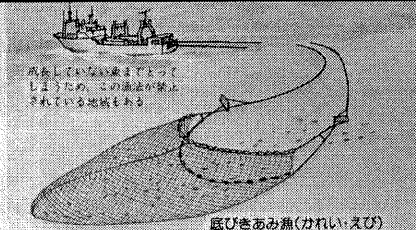
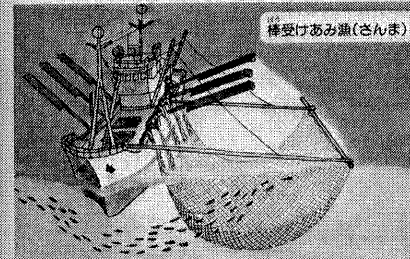
- あみの下に通してあるつなを機でまき上げ、魚がこげないように、あみをしぼっていきま。
- あみの底がしぼられると、運搬船が近づき、別のおみで魚を船にすくい上げま。
- 魚を積んだ運搬船は、すぐに港へ向かいます。



①いかは、明かりに集まる習性があります。集魚灯をつけて、いかを集め、はりにひっかけてつり上げま。

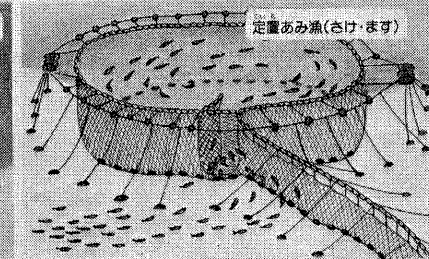
2 参考資料 沿岸・おきあい漁業のいろいろな漁法

①一辺に太い竹の棒などをつけてあみをうかべ、集魚灯をつけて、魚の群れをあみの上にさそいま。魚が入ると、すばやくあみをひき上げま。

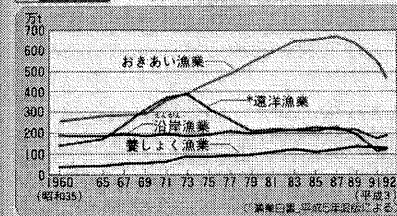


②ふくろのようになったあみを海中に入れ、海底近くをひきまわして魚をとります。

③魚の群れの通り道の近くにあみでかごをつくり、通り道をさえぎって、魚をかごの中にさそいこんでとりま。回遊といって、魚が決まった所を通る習性を利用していま。



3 参考資料 漁業別生産量の変化



4 参考資料 漁業で働く人の数と生産額のわりあい

(1992年)

| 項目 | 沿岸 (海面養しよくをふくむ) | おきあい・遠洋 |
|-----|-----------------|---------|
| 働く人 | 34万 | 2,430人 |
| 生産額 | 2兆 | 4,398億円 |
| 割合 | 83% | 17% |



「まわりの魚場」
 ①沿岸漁業やおきあい漁業では、とる魚や場所によつて、漁法をいろいろ工夫している。
 ②おきあい漁業と遠洋漁業の生産量が、大きく変化してきた。

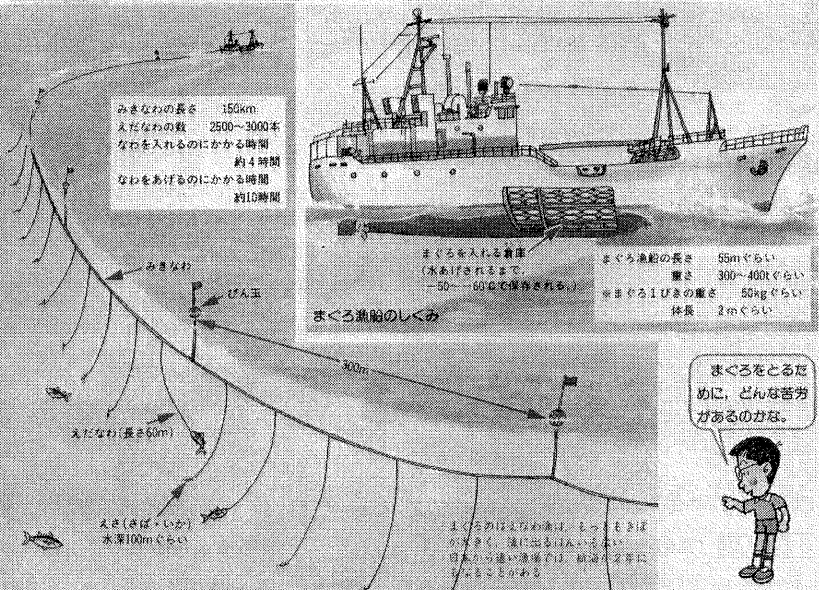
「こぼれ」
 ①沿岸漁業 十トン未満の船を使い、海岸近くの海で日替りの漁をする漁業。
 ②おきあい漁業 十トンから三十トンぐらいの船を使い、沿岸漁業よりも遠くの海へ出て、数日にわたって漁をする漁業。
 ③遠洋漁業 大型船で世界各地の漁場へ出かけて、数十日から数か月にわたって漁をする漁業。
 ↓44・45ページ

知っているかな クイズ…世界でも1・2位を争う水産国日本。水産業で働く人のわりあいはおおよそ次のどれ? 働く人の1%、10%、30% (答えは45ページ)

遠洋漁業

遠洋漁業は、どのように行われ、どう変わってきていますか。

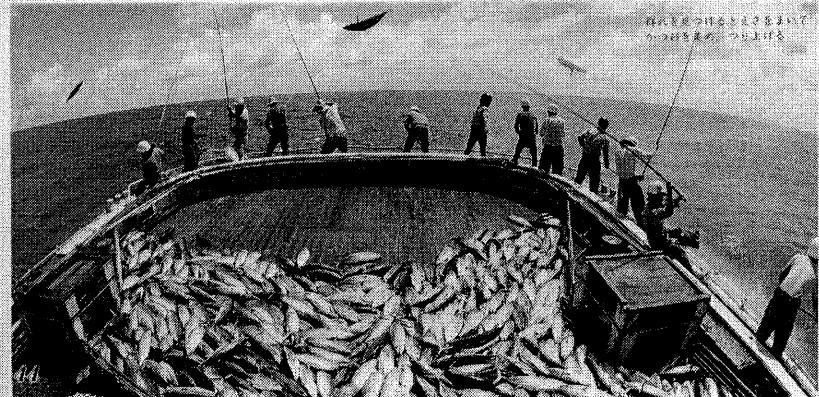
1 中心資料 まぐろのはえなわ漁



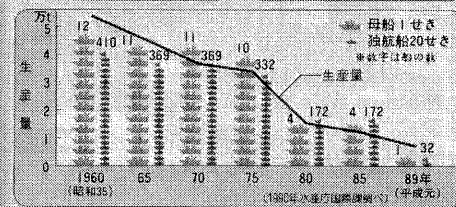
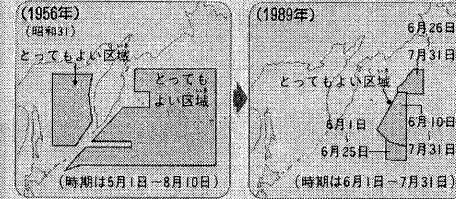
まぐろをはえなわを上げるのに10時間もかかります。1回でとれるまぐろの数は、1、2ひきから20ひきぐらいです。

2 中心資料 かつおの一本釣り

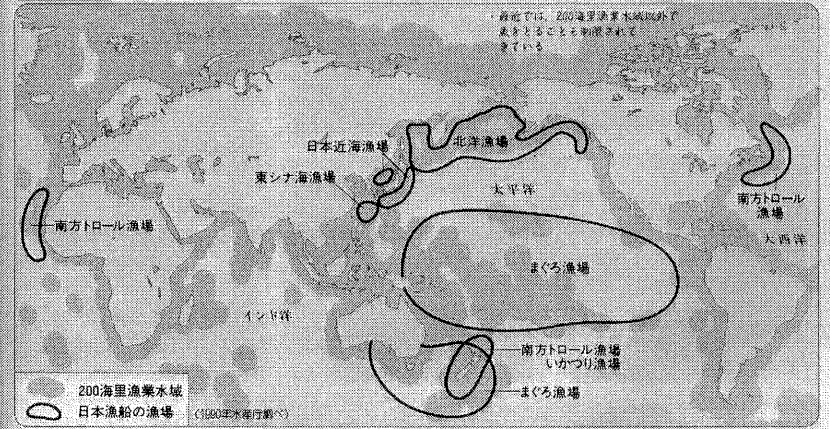
かつお漁船は、日本の近海から、遠くは赤道近くまで出漁しています。群れと出会うと、わずかな時間でつり上げます。



3 中心資料 さけ・ます漁の漁場・生産量・船の数の変化



4 中心資料 世界の200海里漁業水域と日本のおもな漁場



「まぐろ」

世界の200海里漁業水域は、各国の沿岸から200海里(約370キロメートル)の広い海のことで、200海里漁業水域宣言が出された海では、水産資源を守るために、外国の漁船がとる魚の量や種類がきびしく制限されている。

遠洋漁業は、大型船を使って、長い時間をかけて、大規模に行われている。日本の漁船は、世界各地の海に出かけていて、漁をしている。

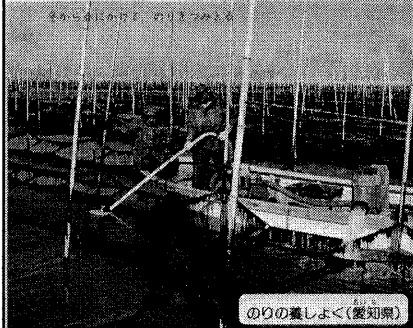
世界各國が「200海里漁業水域」をもつたために、日本も、漁場やとる量が制限され、大きなえいさよを受け持っている。

知っているかな 世界の4大漁場…日本近海、太平洋北東部、大西洋北西部、大西洋北東部の4漁場。

養しよく・さいばい漁業

「養しよく漁業」や「さいばい漁業」は、どのように行われていますか。

1 中心資料 いろいろな養しよく漁業



のりの養しよく(愛知県)

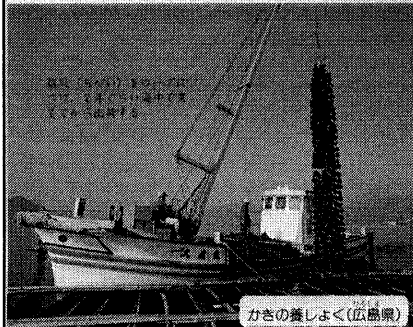
古くから養しよくが行われています。



どんなものが養しよくされているのかしら。

うなぎの養しよく(静岡県)

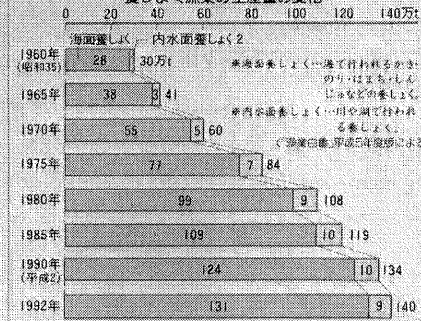
稚魚の中には、外国から航空機で輸入しているものもあります。



かき(広島県)

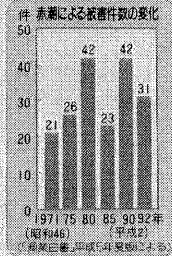
ほとんどが養しよくで育てられています。

養しよく漁業の生産量の変化



赤潮(愛媛県吉田町)

2 中心資料 赤潮による被害



水中の栄養分が多くなると、プランクトンが急激にふえ、水が赤色や茶色に見えることがあります。これを赤潮とよんでいます。赤潮が発生すると、プランクトンに水中の酸素が奪われ、プランクトンが魚のえらについたりして、魚が全滅してしまうこともあります。

3 中心資料 はまちの成長とえさの量

| | 種魚 | 1か月目 | 13か月目 | 15か月目 | 22か月目 |
|--------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| 身長 | 5~6cm | 約10cm | 約40cm | 約60cm | 約80cm |
| 体重 | 約5g | 約40g | 約2kg | 約3kg | 約5kg |
| えさの量(1か月当たり) | | 295g | 295g | 3,010g | 4,125g |
| 1,500g | | 295g | 295g | 3,010g | 4,125g |

3月ごろは水温が低く、食べ量を減らさない。

はまちのえさには、おもにいわしが使われます。1びきのはまちを出荷するまでに、3つら80kg以上のいわし(いわし1びき100gとすると、800びき分)が必要です。

4 中心資料 さけのさいばい漁業

川にもどってきださげをとる

網さげからたまごをとり出す

たまごからかえったさけ

川に放流する

さけの稚魚

さげの放流は、北海道や東北地方でかんとです。あまり小さいうちに放流すると、ほかの魚に食べられてしまうので、人工ふかしてから3か月ほど育てて放流します。大きくなったさげは、自分が生まれ育った川にもどってきます。



「こまめ」

半養しよく漁業 人間が作った池や川の中で、えさをあたえて育てる漁業。さいばい漁業 人間の手で魚の目をふかして、川や海に放流して、自然の中で大きく育ててからとる漁業。

「まごめ」

養しよく漁業では、その海域に合った種類の魚や貝などを育てており、生産量は年々ふえています。油のよこれや赤潮などによって、養しよくの魚や貝などに被害が出ることも、養しよくによって油がふたれる問題も起きています。養しよく漁業もさかんになつてい

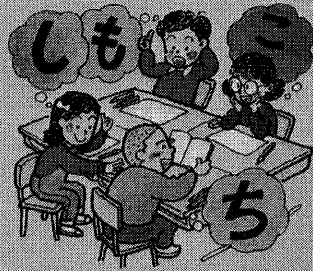
知ってるかな はまちの養しよくの始まり...1828(昭和3)年に、香川県田明町で、野村三郎といふ人がはまちの養しよくを始めた。

水産業カルタづくり

これまで学習した
水産業のようすを、
カルタにまとめよう。



① グループに分かれて、ことばの
最初にくる文字をわり当てる。



教室にはり出して、
発表会をするのもい
いね。

② 学習をふり返りながら、ことばをつくる。



- 日本の水産業の特色
 - 水産業のさかんなところ
 - 水産業にたずさわる人たちの工夫や努力
 - 資源の大切さ
- などを思い浮かべて、ことばをつくろう。

- あ かしおは、養しよく漁業の
たいてきだ (森)
- い かつりは、明かりで集めて
つりあげる (田中)
- う 存きの養しよく、浜名湖で(中村)
- か まほこも、ちくねも
なるとも水産加工品 (山田)
- に ひらっ海里が 決まって
苦しい遠洋漁業 (木村)

つくった人の名前も入れておこう。

③ カルタに絵と文字をかく。



文字は大きく、
読みやすくかく。

絵はかんたんに
かく。

カルタの用紙は、
10cm×8cmくらい
がよい。



資料 4

対象授業のトランスクリプト

| | | | |
|---------------------|---------|-------|----|
| 第1時：水産業の導入 | (6月19日) | ----- | 29 |
| 第2時：日本の漁獲量が世界第二位のわけ | (6月22日) | ----- | 41 |
| 第3時：マグロ遠洋漁業の工夫 | (6月23日) | ----- | 50 |
| 第4時：遠洋漁業 | (6月26日) | ----- | 59 |
| 第5時：200海里問題 | (6月30日) | ----- | 70 |
| 第6時：ハマチ養殖 | (7月1日) | ----- | 76 |
| 第7時：栽培漁業 | (7月3日) | ----- | 87 |

<トランスクリプト凡例>

子どもの名前は仮名

T : 教師。

C : 発話者名不明の子ども。

C n : 発話者名不明の複数の子ども。

() : 行為の内容。

[] : 調査者による補足説明。

…… : 聞き取り不能箇所。

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|------------|-----------------------------|
| < 場面① > | | | | |
| 00'00" | はい, じゃあ。(教室の中央へ) | | | |
| 00'04" | 暑いのはわかっているんですけど, ばたばたは少しやめて。 (屋敷のほうを向く) | | | 屋敷: (扇いでいたものをしまっ て筆箱を出す) |
| 00'24" | よけいなものはしまってください。 | | | |
| 00'43" | みんなはいろいろな食べ物の中で, 野菜や果物や, 米や, パン。 | | | |
| 00'53" | パンなんかの麦は穀類, なんだけど, 今度はおかずになるもの。魚。 | | | |
| 01'24" | 魚の観察になると, 理科なんですけれども, | | | |
| 01'28" | 魚をどうするんだろ。社会じゃ魚についてどういう勉強をするのか。 | | | |
| 01'35" | について勉強していきます。 | | | |
| 01'39" | それで教科書。(机に戻り, 教科書を持ってきてページをめくる) | | | |
| 01'58" | あ, ところで聞くけれども, うちの毎日毎日魚を食べてますって人いますか? | | | |
| 02'12" | | | | C n : (口々に発話する) |
| 02'19" | 毎日に近い? | | | |
| 02'32" | | | | C : しょっちゅう, 食べてる。 |
| 02'34" | 牧原さん, あなたたちは毎日魚を食べてるって感じじゃない? | | | |
| 02'41" | | | | 牧原: ない。(首を傾げる) |
| 02'50" | はい, 教科書のねえ, 36ページ。 | | | |
| 02'58" | | | | C n : (教科書を開く) |
| 03'06" | の, 下に棒グラフあるよねえ。(「棒グラフ」とつぶやきながら藤村の前へ)左側が, 世界の主な国の漁獲量である。 | | | |
| 03'17" | (向き直って屋敷のほうへ)漁獲量っていうのは, 一年間にどれだけの量, なんトンでしょ, 単位は, なん万トンか, 獲った量です。そのグラフです。それから右側は, 国民一人あたり, 一日あたりの, 国民一人が一日に, どのくらいの魚を食べるんだらう。これ平均っていうんですから, 毎日……食べたり食べなかったりしているんだけれども, もし, 毎日食べてるとしたらどうだろうかってことね。その量です。 | | | |
| 04'23" | (教室の中心に立って)ね, だけど, いろんな人いるでしょ。毎日魚を食べても飽きない人。私は魚は全く苦手ですっていう人。そういう人も平均してありますから。 | | | |
| 04'40" | じゃあ, その二つのグラフを見て, (園田の前へ行き, また中心に戻る)わかったこと, これがわかったよ, こんなことがわかるよを, その紙の上のほうに書いてもらいたいんで, | | | |
| 04'58" | (園田の机の上のカードを取り上げ)これまた上, 貼っていくから, 理科のカードのように二センチくらい空けといて。 | | | |
| 05'12" | | | | 藤村: 月とか書くの? 何月何日何曜日って。 |
| 05'19" | ああ, それがあるといいですね。 | | | |
| < 場面② > | | | | |
| 05'54" | (園田の前に立ち, 見ている) | | | C n : (作業を開始する) |
| 06'03" | (机に戻る) | | | |
| 06'10" | (園田の前から左回りで渡辺の前へ行きまた戻ってくる) | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|---|----------------------------------|
| 07'02" | (園田→川島→藤村→小島) | | | |
| 07'29" | (小島に指示) | | | |
| 07'39" | (小島から離れる) | | | |
| 07'52" | (野口の前で)比べてみて。 (長瀬の前) (長瀬から離れる) | | | |
| 08'24" | (野村の前あたりで)見比べるといいかもしれない。……は獲れた量。もう片方は食べる量。 | | | |
| 08'39" | (野村→岡本→矢野) | | | 涌井：食べる……。 |
| 08'40" | | | | |
| 09'02" | うん。左側が獲ったほう。右側が食べるほう。 | | | |
| 09'47" | (井原→長瀬) (長瀬に指示) | | | |
| 11'22" | あと1, 2分で。 | | | |
| 14'04" | (小島に指示) | | | |
| 14'20" | (大友に指示) (長瀬に指示) | | | |
| < 場面③ > | | | | |
| 15'13" | じゃあ、一回鉛筆置いて。 | | | |
| 15'15" | どんなもの書いたかな。 | | | |
| 15'16" | 誰か発表して。 | | | |
| 15'33" | | | 矢野：(勢いよく挙手) | |
| 15'34" | はい、矢野くん。 | | (カードを読み上げる) 中華人民共和国でいっぱい魚が獲れているのに、日本はなぜかいっぱい魚を食べていて、中華人民共和国はあまり食べていない。 | |
| 15'36" | | | | |
| | (板書) | | | C：同じ。 |
| 15'48" | | | | |
| 15'50" | 同じ。 | | | |
| 15'54" | 中華人民共和国と日本を比べたと。そしたら共通しているのは？両方どちらもいっぱい獲れると。 | | | |
| 16'06" | これは共通点なんだけどこっちは？量は？ | | | |
| 16'13" | | | ちよっと少ない。 | |
| 16'14" | それで、何が大きく違ってたって？ | | | |
| 16'17" | | | あれー。食べる量。 | |
| 16'19" | 食べる量。 | | | |
| 16'21" | 食べる量が？ | | | |
| 16'23" | | | なんか、中華人民共和国載ってないよ。 | |
| 16'29" | 載ってない。 | | | |
| 16'31" | なるほどね。 (板書を終える) | | | |
| 16'50" | 同じってことはないよね。まだありますか？ | | | 寺内：(挙手をする) C：だいたい同じだよ。 |
| 16'58" | | | | |
| 16'59" | はい、寺内さん。 | | | 寺内：アメリカやイタリアは魚をあまり獲らないし、あまり食べない。 |
| 17'04" | | | | |
| | (板書) | | | |
| 17'14" | イタリアって書いてある？イタリアって書いてある？ | | | |
| 17'16" | | | | C：ア。 |
| | (板書を終える) | | | |
| 17'35" | はい、原田さん。 | | | |
| 17'36" | | | | 原田：(起立して)魚を獲っていない国なんだけどなぜか食べている。 |
| 17'41" | どこ？ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|----------------------|-----------------------------|---|
| 17'44" | | | | 原田：オーストラリアとイギリス。 |
| 17'47" | | | [原田に]日本以外全部だよ | |
| 17'50" | | | | 原田：日本以外全部。 |
| 17'53" | 日本以外全部。 | | | |
| 17'56" | | | | 原田：が、魚を獲っていないのに、 なぜか食べている。 |
| 18'00" | 獲っていないのかねえ、この国は？ | | | |
| 18'01" | | | | C：獲ってるよ。 |
| 18'02" | | | | C n：獲ってるよ。(口々に発話) |
| 18'03" | | 獲ってたら……。 | | |
| 18'05" | | | 輸入してもらってるんだよ | |
| 18'07" | | | | C：輸入してるのかなあ。 |
| 18'08" | 獲る量は少ないんだけど、 | | | |
| 18'13" | | | | C n：食べる量は、 |
| 18'14" | 獲れる量は少ない、多くないんだけど も、食べる、量は多いんだ。 (板書) | | | |
| 18'23" | | | | 寺内：日本から輸入してる。 |
| 18'25" | | | | C：輸入してるんだ。 |
| 18'52" | ほとんど。 | | | |
| 18'54" | なるほど。すごいなあ。 | | | |
| 18'56" | はい、まだあるかな？ | | | |
| 19'04" | まだあるかな？ | | | |
| 19'08" | じゃあ、森島さん。 | | | |
| 19'17" | | | | 森島：(座ったまま)私も隆くん[矢 野]とだいたい同じで、日本 の他には魚はあまり食べてい ないのに、でも日本は魚をよく 食べている。 |
| 19'27" | | | (挙手) | |
| 19'28" | (矢野を見る) | | | |
| 19'32" | | | 外国でも結構食べている人 が多いことがわかった。 | |
| 19'34" | ああ、なるほどね。 | | | |
| 19'41" | そうすると日本だけじゃないんだ。 | | | |
| 19'45" | 他にあるかなあ。 | | | |
| 19'46" | | | | 井原：(挙手) |
| 19'48" | はい、井原さん。 | | | |
| 19'52" | | | | 井原：日本は獲れる量が多いし、食 べる量も多い。 |
| 19'56" | 両方とも多い。 | | | |
| 19'58" | ね。両方とも多い。 (板書) | | | |
| 20'07" | いっぱい獲れていっぱい食べている国は 日本だけですか。なるほどね。 | | | |
| 20'15" | じゃあ、あなたたちはその国に住んで るんだ。 | | | |
| 20'25" | | (座ったまま)いっぱい獲っ たら。 | | |
| 20'28" | (園田を見おろして)いっぱい獲れないの は、周りに海がないのと、 | | | |
| 20'32" | | | | 寺内：輸入をしてるから。 |
| 20'33" | (寺内のほうに歩み出て)輸入をしてるん じゃないのか。 | | | |
| 20'38" | | | | 寺内：中華人民共和国は、獲ってる けどさあ、どっかに送っちゃ ってるから、あんまり……。 |
| 20'45" | ああ、なるほどね。 | | | |
| 20'47" | じゃあ、国の位置関係にもどうも関係し てきたり、輸入輸出にも関係してきそう だ。 | | | |
| < 場面④ > | | | | |
| 20'55" | じゃあ、地図帳で、その国、出てきた名 前をどこにあるかね、確かめていきま しょう。 | | | |
| 21'03" | あなたたちの地図帳、世界地図載ってま | | | C n：(地図帳を出す) |

| 時 間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------------------|------------|-------------------------|
| 21'20" | したよね。どこで見ようかな。一番後ろで見たほうがいいのかな。(園田の地図帳を覗き込む) | | | |
| 21'40" | 一番後ろの世界地図を見ていくと、うん、あの、日本が真ん中に書いてある世界地図。(机に座る) | | | |
| 21'42" | じゃあ、中華人民共和国どこにあるのかは、いいですか？ | | | C: さあ。 |
| 21'44" | | | | C: でっけー。 |
| 21'48" | 確かめて、中華人民共和国[の位置]。 | ……(教師に話しかける) | | |
| 21'50" | | | | C: あった。 |
| 21'52" | | | | C: 一番目立ってるよ。 |
| 21'54" | | | | C: 一番ってどうかさあ。 |
| 21'56" | [園田に] ああ、いっぱい獲れてもでかすぎちゃって、国がでかすぎる。 | | | |
| 21'57" | | | | C: オーストラリアのほうが目立つ |
| 22'00" | [学級全体に] 中華人民共和国ってさあ、 | 一人一人の食べる量があんまりなくなっちゃう。 | | |
| 22'01" | | | | |
| 22'03" | [園田に] ああ、一人の量がなくなっちゃう。 | | | |
| 22'06" | [学級全体に] 人口どれくらいか知ってる？ | | | |
| 22'07" | | | 百億万人。 | |
| 22'08" | | | | 竹下: 知らないけど、一番大きいんじゃないの？ |
| 22'09" | | | | C: 七十六万人。 |
| 22'10" | | | 三万人。 | |
| 22'11" | | | | 岡本: なんでそんな少ないの？ |
| 22'13" | 竹下くん、何？ | | | 竹下: 一番大きい国なんですよ、中国って。 |
| 22'14" | | | | |
| 22'15" | 一番大きい？ | | | |
| 22'16" | 人口が一番、 | | | |
| 22'17" | | | | C: ロシア連邦のほうが。 |
| 22'18" | | | | C: アメリカが、 |
| 22'23" | 国が一番広いのは？ | | | |
| 22'24" | | ロシア連邦。 | | |
| 22'27" | ロシア。 | | | |
| 22'28" | ロシア連邦共和国。 | | | |
| 22'30" | えーとねえ、そこでちょっと話、とんじやうね。 | | | |
| 22'34" | 64ページ、の下。世界の国々と日本の結びつきっていうのがあるでしょ。 | | | |
| 22'44" | そこに、国があって、面積とか人口とか書いてあるんだけど、中華人民共和国は、人口が、 | | | |
| 22'54" | | | | C: 十一万。 |
| 22'56" | 十一万？ | | | |
| 22'58" | | | | C: え、違う違う。 |
| 23'00" | 十一億、三千九百六万人。 | | | |
| 23'09" | | | | C: 一番多いんじゃない。 |
| 23'10" | 中華人民共和国より多いのは、ないみたい？ | | | |
| 23'14" | | | | C: ロシア連邦。 |
| 23'15" | | | | C: ロシア。 |
| 23'20" | (立ち上がって歩き出す)人口が世界で一番多いのは中華人民共和国なんです。 | | | |
| 23'24" | | | | C: ロシア連邦。 |
| 23'27" | 上のロシア連邦は何人？二億四千万？約二億五千万。アメリカの四倍以上いるんだね、中国では。 | | | |
| 23'41" | だからいくら獲っても、人口多すぎちゃって、わり算すると一人あたりの食べる量が減っちゃうの。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|-------------------|------------|-------------------------------|
| 23'46" | | 一人一人にまわらないかもしれない。 | | |
| 23'51" | 一人にまわらないかもしれない。一切れだとか？ | | | |
| 23'58" | はい。すごいね。 | | | |
| 24'00" | じゃあ、もう一度世界地図に戻ろう。 | | | |
| 24'01" | はい、中国。 | | | |
| 24'03" | それからソビエト連邦じゃなくてこれロシア共和国だと思うんだよね。 | | | |
| 24'07" | 旧のソビエト連邦だから、どこかはいいよね。 | | | |
| 24'10" | ペルーってどこ？ペルー。 | | | C：さっきあった。 |
| 24'13" | | | | C：あった、あった。 |
| 24'15" | | | | |
| 24'16" | 世界地図の中で。 | | | C：ブラジルの隣。 |
| 24'17" | | | | |
| 24'19" | 世界地図の、69ページ70ページの地図の中で、ペルーっていうのは何ページのほう？ | | | C：えっとねえ、70ページ。 |
| 24'23" | | | | |
| 24'25" | 70ページの、 | | | C：一番。 |
| 24'26" | | | | |
| 24'29" | 一番、 | | | C：あった、南アメリカ。 |
| 24'32" | | | | |
| 24'34" | 南アメリカのなか？ | | | |
| 24'35" | | (前のページをちらっとあける) | | C：ブラジルの。 |
| 24'36" | (園田に)70ページだっていってるじゃん。 | | | |
| 24'38" | 70ページの南アメリカのなかにある。 | | | C：あった。 |
| 24'40" | | | | |
| 24'43" | あった？ | | | |
| 24'44" | 南アメリカの南の、左側にペルーって国があるでしょ。 | | | C：チリはすごいよ。 |
| 24'50" | | | | |
| 24'52" | チリは？ | | | C：すごいよ。これ。 |
| 24'54" | | | | |
| 24'55" | 何がすごい？ | | | C：チリチリって書いてある。 |
| 24'57" | | | | C：海岸に。 |
| 24'58" | | | | |
| 24'59" | 海岸沿いにずーっと、細長い。 | | | C n：(口々に発話する) |
| 25'04" | | | | 片山：すげー細なげー。 |
| 25'06" | チリって細長い国だねえ。 | | | |
| 25'07" | | | | |
| 25'12" | それから、アメリカ合衆国はいいよね。 | | | |
| 25'15" | インドは？インド探してごらん。 | | | |
| 25'19" | | あった。 | | |
| 25'21" | どこ？ | | | |
| 25'22" | | 急に見つけた。 | | |
| 25'23" | | | | C：中華人民共和国の、 |
| 25'24" | 何ページ？ | | | |
| 25'25" | | 69ページ。 | | |
| 25'26" | 69ページの？ | | | C：あった、あった、あった。 |
| 25'27" | | | | |
| 25'28" | | 中華人民共和国の。 | | C：(口々に発話する) |
| 25'29" | (小島の前に来て)中華人民共和国の。 | | | |
| 25'32" | うん。 | | | |
| 25'34" | 南側？ね。インド。 | | | C：ベトナムがあったよ。 |
| 25'38" | | | | C：A市[対象学級の所属する学校が所在する自治体名]くらの |
| 25'39" | | | | |
| 25'44" | それから、あとなんだっけ？インドネシア。 | | | C：インドネシア？ |
| 25'50" | | | | C：あった。 |
| 25'51" | | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|--|--------------------|----------------------|---------------------------------|
| 25'52" | インドネシアは？ | | | Cn：あった。 |
| 25'53" | | | | C：どこー，どこー。 |
| 25'56" | | | | |
| 26'00" | それどこに載ってた？ | | | C：ザイル。 |
| 26'01" | | | | |
| 26'02" | ザイルあった？ | | | C：タンザニアがあった。 |
| 26'03" | | | | C：インドネシアどこ？ |
| 26'04" | タンザニア，ザイル。 | | | |
| 26'06" | | | | |
| 26'08" | インドネシア。 | | | C：タンザニア。 |
| 26'10" | インドネシアどこですか？ | | | C：あ，あった。 |
| 26'11" | | | | C：ボルネオはんじま。 |
| 26'12" | | | | |
| 26'13" | | | | |
| 26'14" | ボルネオ半島。 | | | C：ボルネオ。 |
| 26'15" a | ボルネオ半島どこ？ | | | C：インドネシアがわからない。 |
| 26'15" b | | | | C：あった。 |
| 26'16" | | | | |
| 26'18" | | | | |
| 26'19" | オーストラリアとインドの間。インドネシアってのはね。 | | | C：トルコ。 |
| 26'24" | | | | C：タンザニアが結構。 |
| 26'25" | | | | |
| 26'26" | さあ，今言ってた国が， | | | C：タンザニアあった。 |
| 26'32" | | | | |
| 26'33" | 魚を獲る量が多い国だったのね。 | | | C：アメリカ。先生，言っていないよ |
| 26'35" | | | | |
| 26'36" | アメリカ。 | | | C：ザイル。 |
| 26'37" | | | | |
| 26'39" | 今，言った国は。 | | | |
| ＜場面⑤＞ | | | | |
| 26'42" | それでは，今度は，一人あたりが食べる量。ね。一人あたりが食べる量が多い国を調べてみましょう。 | | | |
| 26'55" | えー。どこだ？ | | | C：デンマーク。 |
| 26'56" | | | | |
| 26'57" | デンマーク。 | | | C：デンマーク。 |
| 26'59" | | | | |
| 27'00" | | なんかお店でデンマークってあったよ。 | | |
| 27'03" | お店でデンマークってあったでしょ。 | | | |
| 27'04" | デンマーク。アンデルセンとかさ。 | | | |
| 27'05" | | | | C：どこ？ |
| 27'06" | デンマークってどこ？デンマークって。 | | | |
| 27'10" | | | | C：むなしい。 |
| 27'14" | | | | C：小さい。先生……。 |
| 27'15" | | | | C：スペイン。 |
| 27'16" | | | | 小島：オーストラリアの横っちょの片山：モロあったよ。スペイン。 |
| 27'18" | | | | |
| 27'19" | スペインがあった。 | | | |
| 27'20" | デンマークは？デンマーク。 | | | |
| 27'24" | デンマークはねえ。69ページのねえ，左下の地図を見たほうがわかりやすいと思う。ヨーロッパを大きくしたところ。 | | | |
| 27'34" | | | | 小島：先生，オーストラリアの横のとがったところが。 |
| 27'35" | | | チェコがいるよ。チェコ。チェコ。チェコ。 | |
| 27'36" | | | | 藤村：あった，デンマーク。 |
| 27'41" | | | | C：あったよ。 |
| 27'42" | | | | C：あった。あった。あった。あった。 |
| 27'45" | | | | 屋敷：フィンランドと， |
| 27'46" | | | | C：デンマークの， |
| 27'50" | デンマークっていうのは，ドイツのすぐ北側でしょ。 | | | |
| 27'54" | | | | Cn：どこ？ |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|--------------|------------------|-------------------------|
| 27'55" | | | | C:ここに書いてあると、どっちかわからない。 |
| 28'04" | コペンハーゲンがあるでしょ。デンマークのね。 | | | Cn:(デンマークを探す) |
| 28'14" | | | 先生、むなしい。先生。 | |
| 28'17" | | | 先生、むなしい名前がある。ボン。 | |
| 28'20" | | | | Cn:(笑う) |
| 28'22" | | | ボン。 | |
| 28'23" | ボン。 | | | |
| 28'24" | ドイツ。 | | | 片山:どこにある? |
| 28'25" | | | ボンねえ、ドイツのところ | |
| 28'26" | | | | C:スリランカ。 |
| 28'27" | | | | C:あ、ほんとだ。 |
| 28'29" | | | | Cn:ボン。(口々に発話する) |
| 28'30" | | | | |
| 28'31" | そのドイツの北側がデンマークでしょ。 | | | C:スリランカ。 |
| 28'32" | | | | C:ボンとかいってあぶねーよ。 |
| 28'33" | | | | |
| 28'38" | それから、フランス、イタリア、スウェーデン。フランス、イタリア、スウェーデン。 | | | |
| 28'47" | | | | C:チェコ。 |
| 28'50" | | ナントっていうのがある。 | | 川島:何? |
| 28'51" | | | | |
| 28'52" | | ナント。 | | 川島:どこに。 |
| 28'53" | | | | |
| 28'54" | | え、フランスのなか。 | | C:チェコ。 |
| 28'55" | | | | C:スウェーデンだよ。スウェーデン。 |
| 28'56" | | | | 片山:スウェーデンのが上にあるじゃん。 |
| 28'57" | | | | C:ボン、ボン発見。 |
| 28'59" | | | | |
| 29'00" | フランス、イタリア、スウェーデン。 | | マルタがある。マルタ。 | 屋敷:ナント、ナントどうするの? |
| 29'02" | | | | |
| 29'03" | | | 先生、マルタがあった。 | 屋敷:ナント、ナントどうするの? |
| 29'04" | | | | C:かっこいい名前にしよう。 |
| 29'06" | | | | C:めっちゃいせーよ。 |
| 29'09" | | | | C:フランクフルト。 |
| 29'11" | | | | C:スウェーデンの左側にボストンがある。 |
| 29'13" | | | | 藤村:フランクフルトだって。 |
| 29'15" | | | | 藤村:先生、フランクフルトっていうのがあるよ。 |
| 29'19" | | | | |
| 29'25" | | | | |
| 29'30" | その地方でそういう食べ方をしたから、そういうソーセージをフランクフルトっていうんだよ。 | | | C:フランクフルトってねえ、 |
| 29'36" | | | | C:あれ、何だっけ。ハイジで。 |
| 29'40" | | | | C:ブルガリアだって。 |
| 29'51" | | | | C:面積がちっちゃいの。 |
| 29'53" | | | | C:トルコ。 |
| 29'58" | | | | C:ロシアだって。 |
| 30'01" | | | | |
| 30'02" | さあ、じゃあ、だいたい、獲るところと食べるところのね、随分、違いが、場所の確認ができたかと思えます。 | | | |
| 30'25" | そうすると出てきたのは、食べる量が多い国は、どこからか輸入してる。なるほどね。 | | | |
| 30'36" | 日本は輸入してるのかね。じゃあ。 | | | |
| 30'47" | | | | C:小さいから。 |
| 30'38" | | | | C:してんじゃん。 |
| 30'39" | してんのかね? | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|------------|---|
| 31'10" | はい、じゃあ、次のね。はいじゃあ、今度の世界地図の遊びは、別の時間にやっ て。朝の時間でも結構ですけども。 | | | C : ……。 C n : (地図帳を見ている) |
| < 場面⑥ > | | | | |
| 31'30" | はい、社会の、日本のどこへ戻ってきま す。はい、日本に戻ってよ。 | | | |
| 31'37" | 世界地図でいうと、日本はそのぐらいの 場所にある、そのぐらいの大きさの国で す。 | | | |
| 31'45" | | | | C : ちっちゃい。 |
| 31'46" | ところがその日本は、魚を獲る量が世界 で二番目の国。そして一人あたりの食べ る量が一番の国。 | | | |
| 32'00" | じゃあ、竹下くん。 | | | |
| 32'01" | その日本に住んでいるみなさんのことで すね。日本人。ほとんど日本人でしょ。 日本に住んでいるのは。 | | | |
| 32'16" | じゃあ、日本にとって魚ってというのはい ったいどのように獲っていたり、どのよ うに食べているのか。どんなものを食べ ているのか。 | | | |
| 32'35" | で、あなたたちに聞くどどのように獲る ってというのはわからないから、何を食べ ているのか、どんな魚を食べているの か。 | | | |
| 32'44" | | | | C : サケ。 |
| 32'45" | | | | C : サケ。 |
| 32'46" | | | | C : アジ。 |
| 32'48" | | | | 原田 : サケとかサンマとか。一般的 にいう。 |
| 32'49" | | | | C : マグロ。 |
| 32'50" | 一般的にいうサンマ? | | | |
| 32'52" | | | | C : サケ。 |
| 32'53" | | | | C : アジ。 |
| 32'55" | | | | C : のひらき。 |
| 32'56" | | | | C : 私ほとんどアジ。 |
| 32'58" | | | | C : ひらきはアジと同じ魚。 |
| 33'00" | | | | C : アジ。 |
| 33'02" | | | | C n : サバ。 |
| 33'03" | | | | C : ウナギ。 |
| 33'04" | | | | C : サバなんかあまり食べないよ。 |
| 33'05" | | | | C : マグロ。 |
| 33'08" | | | | C : マス。 |
| 33'09" | | | | C : そんなのずるいよ、ウナギじゃ なくて、ウサギって書いてある のかと思った。 |
| 33'11" | | | | C : ほんとだよー。 C n : (口々に魚の名前を発話する) |
| 33'13" | | | | C : 私、マス食べたことある。 |
| 33'16" | | | | C : イワシ。 |
| 33'17" | | | | C : マスオさん。 |
| 33'18" | | | | C : どうしてそんなことするの? |
| 33'19" | | | | C : トロ。トロ。 |
| 33'21" | トロ? | | | |
| 33'22" | | | | C : アユ。アユ。アユ。アユ。 |
| 33'25" | | | | C : マグロ。マグロ。 |
| 33'27" | | | | C : カツオ。 |
| 33'30" | | | | C : アユ。 |
| 33'31" | | | | C : ウニ。 |
| 33'32" | | | | C : 波平。 |
| 33'35" | ね、ね、ちょっと質問。ウニって魚? | | | |
| 33'36" | | | | C : 違う。 |
| 33'37" | | | | C : 魚じゃない。 |
| 33'39" | | | | C : マスオ。 |
| 33'41" | | | | C : タイ。 |

| 時 間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|-------------------|
| 33'42" | | | | C: サメ。 |
| 33'43" | | | | C: カレイ。 |
| 33'45" | ちよっと待って、サメって食べるの？ | | | C: 食べるよ。 |
| 33'46" | | | | C: ヒラメ。 |
| 33'48" | | | | C: スープ。 |
| 33'50" | | | | C: フカヒレの。 |
| 33'52" | ああ、サメをスープにする。 | | | C: 蒲鉾。 |
| 33'55" | | | | C: スケトウダラ。 |
| 33'58" | フカヒレだ。 | | | C: ヒラメ。 |
| 33'59" | | | | C: ヒラメなんて食べないよ。 |
| 34'01" | | | | C: スケトウダラ。 |
| 34'02" | 蒲鉾にする。 | | | C: カレイ。 |
| 34'03" | | | | C: タイ。 |
| 34'04" | | | | C: タラちゃん。 |
| 34'06" | ヒラメ | | | C: マスオさん。 |
| 34'12" | | | | C: ノリスケさん。 |
| 34'15" | | | | C: コイ。 |
| 34'15" | カレイか。 | | | C: タイ。 |
| 34'22" | | | | C: ノリスケさんは？ |
| 34'24" | タイ。 | | | C: フグ。クジラ。 |
| 34'25" | タイか。おめでタイ。 | | | C: フグなんてふつうは。 |
| 34'26" | | | | C: ノリスケさんはノリ。 |
| 34'29" | | | | C: シーラカンス。 |
| 34'32" | | | | C: 波平。 |
| 34'33" | | | | C: 波平は違う。 |
| 34'35" | | | | C: 金魚。 |
| 34'35" | | | | C: タイコさん。 |
| 34'36" | | | | C: タイ子さんだと？ |
| 34'39" | | | | C: タイ子さん、タイ。 |
| 34'44" | | | | C: ああ、タイ。 |
| 34'45" | | | | C: ノリスケさん。 |
| 34'49" | | | | C: ワカメっていうのはどうなの？ |
| 34'51" | | | | C: ノリスケ。 |
| 34'53" | | | | C: スケトウダラ？ |
| 34'55" | | | | C: 知ってる。 |
| 34'56" | | | | C: イカ、タコ。 |
| 34'57" | | | | C: ニンシン。 |
| 34'58" | | | | C: イカタコ。 |
| 35'01" | | | | C: イルカ。 |
| 35'02" | スケトウダラいれとこう、違うみたいだから。 | | | C: クジラ。 |
| 35'05" | | | | C: サンショウウオ。 |
| 35'07" | | | | C: アンコー、アンコウ。 |
| 35'08" | | | | C: タラ。 |
| 35'10" | | | | |
| 35'14" | (板書を始める) | | | |
| 35'19" | | | | |
| 35'21" | イカにタコ。 | | | |
| 35'22" | | | | |
| 35'24" | | | | |
| 35'26" | イカタコ。 | | | |
| 35'27" | | | | |
| 35'28" | ニンシン？ | | | |
| 35'30" | | | | |
| 35'33" | クジラ。 | | | |
| 35'39" | | | | |
| 35'41" | サンショウウオ食べられる？ | | | |
| 35'46" | | | | |
| 35'49" | | | | |
| 36'02" | さあ、今、私は、どんな魚食べますかって聞いたのに対して、出てきたのは、自分が知らなくても、知ってる魚、片っ端からあげてった方いらっしやいますけれど、はい。 | | | |
| 36'21" | でも、今言ったように、何人かの人があれば食べられるのか、食べられないよ、食べる機会ないよとか。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|---------------------|--------------|---------------------|
| 36'31" | | | | C: 高い。 |
| 36'33" | 高い。 | | | |
| 36'34" | そうか。値段の問題がある。 | | | |
| 36'37" | | | | 寺内: それに育ててない。 |
| 36'39" | 育ててないんじゃないか。 | | | |
| 37'02" | そうすると、たぶんみんなの口の中に入ってくるこんなかの魚っていうのは、よく食べる魚もあれば、年に一回あるかないかっていう魚もあるし、まだ一度も食べたことない魚もある。 | | | |
| 37'09" | これなんか、なかなか食べる機会は、 | | | |
| 37'14" | | | | C: 食べたことない。 |
| 37'15" | | | | C: ある。 |
| 37'18" | 私は、ここ何年も食べてませんけれども | | | |
| 37'21" | | | | C: 先生、そんなに高いの? |
| 37'22" | | | | C: フグ、いくら。 |
| 37'24" | | | | C: 高いよ。 |
| 37'26" | | | | 片山: 先生。アナゴ。 |
| 37'27" | アナゴ? | | | |
| 37'29" | | | | C: 食べさせてくれない。 |
| 37'30" | | | | C: イナゴ。 |
| 37'34" | それは違う。 | | | |
| <場面⑦> | | | | |
| 37'39" | じゃあ、戻るよ。日本人が、一番食べる魚って何なんだろう。 | | | |
| 37'55" | | | | C: タイ。 |
| 37'56" | | | | C: サンマ。 |
| 37'57" | | | | 片山: あじなソーセージ。 |
| 37'58" | それはタイ、というのは、今言ってるのはクイズじゃなくて、だからあてずっぽうは困るわけ。 | | | |
| 38'07" | これこういうところから見ると、これが一番多いっていうのがわかります。 | | | |
| 38'08" | | | サンマは安いと思ったから | |
| 38'11" | | | | C: サケって、おにぎりとか。 |
| 38'14" | と、いうふうになるんだけども。 | | | |
| 38'17" | | | | 片山: サケ。 |
| 38'18" | ん、理由は? | | | |
| 38'19" | | | | C: おにぎりの中に使う。 |
| 38'20" | | | | 片山: よく飲めるから。 |
| 38'21" | | (右手を口にあて、酒を飲む真似をする) | | C: サンマは? |
| 38'22" | | | | C: おにぎりに使うんでしょ? |
| 38'24" | それは違う。 | | | |
| 38'38" | では、地図帳や資料集や教科書、どれを見ても結構ですから、日本人がいちばん食べている魚はなんなのか? | | | |
| 38'53" | その中から探して理由を考えて。 | | | |
| 38'58" | | | | C: もう考えた。 |
| 39'11" | | | | Cn: サケ。 |
| 39'13" | | | | C: サンマ。 |
| 39'22" | | | | 片山: あじなソーセージ。 |
| 39'26" | | | | C: サンマ, サンマ, アジとサンマ |
| 39'34" | | | | C: サバ。 |
| 39'50" | | | イワシとサンマは、考えた | |
| 39'52" | | | | C: なんて。 |
| 39'54" | | | | C: イワシ。 |
| 39'55" | | | | 片山: イワシが一番多いよ。 |
| 40'04" | | | | C: イワシが……骨が強そう。 |
| 40'14" | いい? これこれを見たらこういうのがあって、何々のなんページのこの資料から、この魚だと思いますっていうふうに言えるように。 | | | |
| 40'36" | | | | C: ないよう。 |
| 40'38" | | | | C: ないよう。 |
| 40'39" | | | | C: ないですよ。 |
| 40'43" | | | | C: 教科書にあると思う。 |
| 40'45" | 教科書に載ってる? | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|-------------|------------|---|
| 40'54" | | | | C n : (課題の作業を進める) C : うん, 教科書には, あまり載ってない。 C : キンメダイだよ。 |
| 41'05" | | | | |
| 41'22" | [藤村に]もっと資料集とか見て。 | | | |
| 41'27" | | | | C : なーい。 |
| 41'31" | [渡辺に]それは生産量と輸入量の割合。 | | | C : ないよー。 |
| 41'38" | | | | 片山 : あじなソーセージなかったよ。 |
| 41'39" | | | | 竹下 : 誠ちゃん[片山], 誠ちゃん, あじなソーセージがあったよ |
| 41'41" | | | | |
| 41'42" | 教科書や地図帳や資料集から見つけて下さい。 | | | |
| 41'49" | はい。 | | | |
| 41'53" | | | | 片山 : 先生, そんなかにタラが。 |
| 41'58" | | | | 片山 : あ, 書いてある。 |
| 42'00" | | | | 片山 : あ, ホッケ, ホッケ。 |
| 42'02" | | | | C : 先生, キンメダイがあったよ |
| 42'04" | | | | 岡本 : 先生, 生産量しかない。 |
| 42'06" | 生産量しかない。 | | | |
| 42'08" | 生産量ならある。 | | | |
| 42'09" | 生産量? | | | |
| 42'10" | | | | 岡本 : と, 輸入量。 |
| 42'15" | | あ, イワシが多そう。 | | |
| 42'20" | なんでイワシが多そうなの? | | | |
| 42'21" | | いっぱい……。 | | |
| 42'23" | いっぱい獲れてるから?何が? | | | |
| 42'26" | なんページ? | ……。 | | |
| 42'27" | | 40ページ。 | | |
| 42'28" | なんの40ページ? | | | |
| 42'30" | | 資料集。 | | |
| 42'31" | 資料集の40ページ。の左下のグラフ。あつ, 右下のグラフ。 | | | |
| 42'40" | | | | 寺内 : それは水揚げじゃん。 |
| 42'42" | 水揚げ。 | | | |
| 42'44" | | | | 寺内 : 食べてない。 |
| 42'46" | | | | C : 水揚げ。 |
| 42'47" | 水揚げ量じゃ食べてないんじゃないか? | | | |
| 42'48" | | | | 寺内 : 消費量なら食べる。 |
| 42'51" | なるほどね。 | | | |
| 42'52" | だから水揚げ量なら食べてない。そういうこと? | | | |
| 42'55" | | | | 寺内 : 食べてるんだったら, こっちの消費量なんじゃないの? |
| 42'58" | 消費量だ。園田くんのは, あなたたちが言っていたのは, これは水揚げなんだから食べてないんじゃないか。 | | | |
| 43'00" | じゃあこれは, | | | |
| 43'11" | | | エビ発見。 | |
| 43'13" | | | | 寺内 : 運んでる。 |
| 43'16" | 水揚げ量っていうのは, 漁船で運ばれてきて, その港に着いた時の量。そうすると, イワシが一番獲れている, ということはこのグラフからわかる。じゃ, 獲れてるから食べてるのかっていうのに一致するかどうかっていうのとは限らない。 | | | |
| 43'38" | だけど園田くんは獲れてるんだから食べてるんじゃないか。 | | | |
| 43'42" | どうなの? | | | |
| 43'44" | | | | 藤村 : でもさあ, 教科書に, 獲れる量と食べてる量があった。一人あたりのあれ計算してみると, 百五十ちよっとぐらい |
| 44'01" | そうかそうか。 | | | |
| 44'02" | 計算すると, 獲れる量と。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|------------|-------------------------|
| 44'10" | | | | C: ちょっと違うような気がする。 |
| 44'18" | じゃあ、イワシは、獲れる量は、……多いんだっていいかな。 | | | |
| 44'23" | はいじゃあまだ聞いてない人。もう一度言うよ。資料集の40ページの右下のグラフを見て。ね。 | | | |
| 44'33" | 主な漁港の水揚げ量。水揚げ量っていうのは獲れる量なんだ。港に着く魚の量なんです。その量を見ると、その量が、なんせ、イワシがどこの漁港も多いんです。ってことは、イワシがたくさん獲れるんだ。そこまではわかった。だけど本当にこれが、人様の口に入っているのかどうかっていうのははっきりしない。 | | | |
| 45'13" | この次はですね、イワシ、本当に、園田くんの予想のように、獲れてるんだから獲れてるんだからほとんどが人の口に入るんじゃないかというふうに予想する人あるいは、渡辺さんとか寺内さんが、獲れてるんだけど、必ずしも人の口に入っているのではないんじゃないか。別のほうに行っちゃってるんじゃないか。 | | | |
| 45'37" | | | | C: ゴミ。 |
| 45'39" | ゴミになれば。 | | | C: もったいない。 |
| 45'40" | | | | |
| 45'43" | どうだろう。 | | | C: 骨にくっついてる身とか。 |
| 45'45" | | | | 井原: (挙手) |
| 45'48" | はい、井原さん。 | | | 井原: 魚の獲れる量は、教科書の36ページに。 |
| 45'50" | | | | |
| 45'54" | うん。 | | | 井原: ……食べる量が世界一だから……。 |
| 45'56" | | | | |
| 46'17" | だと思う。 | | | |
| 46'20" | 園田くん援軍でたよ。聞いてた? 今の話を。 | | | |
| 46'36" | 教科書の36ページを見ると、日本は獲れる量も一番だし、食べてる量も多いんだから、獲れてる量も食べてる量も多いんだから、イワシをほとんど口に入ってるんじゃないのっていうのが井原さんの予想。推測っていうんだけどね。 | | | |
| 46'45" | なるほど、よく考えたね。 | | | |
| 46'49" | じゃあ、この次は、イワシ。課題は、イワシはいつたいどうなのか、どういうことなのか。 | | | |
| 47'04" | | | イワシはかわいそう。 | |
| 47'07" | イワシの勉強します。 | | | |
| 47'10" | イワシを解剖するわけじゃないですから解剖の勉強は六年生で待ってますから。 | | | |
| 47'21" | じゃあ今日はここまでにします。 | | | |
| 47'31" | あ、ごめん。そのカードの下に、カッコで名前書いて出してくれる。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|-----------------|------------|-----------------------|
| <場面①> | | | | |
| 00'00" | 予定では今日は、この前の勉強したことは、漁業について、日本はどういう国だっけ？ | | | |
| 00'15" | | 魚をよく獲る。 | | |
| 00'16" | よく獲って？ | | | |
| 00'17" | | 食べる。 | | |
| 00'18" | よく食べる。 | | | |
| 00'22" | 何よく獲ってるんだらうっていったら、イワシだななんて言って。 | | | |
| 00'27" | イワシやらうっていったんだけど、その前に、一つ、大事なことを抜かしてました。 | | | |
| 00'35" | どうして日本は、こんなによく獲れるんだらう。食べるんだらう。ね。漁獲高だっけ？(園田の教科書を手に取り、ページをめくる)何が一番だったっけ？漁獲量が二番。一番は中国。日本が魚をたくさん獲るわけ。獲れるわけか。 | | | |
| 01'14" | (板書「日本の漁かく高が世界で第二位のわけを考えよう。」) | | | |
| 01'54" | 先にこっちやってからイワシだとか、他の魚のことやって。 | | | |
| 02'06" | どうして二位なんだらう？何か理由があるんだらうか？ | | | |
| 02'11" | 川島くん。なんでだと思っ？ | | | |
| 02'13" | | | | 川島：日本人は魚が好きだから。 |
| 02'14" | ああ、好きだから。 | | | |
| 02'15" | 食べるから。 | | | |
| 02'18" | | | | 竹下：周りが海だから。 |
| 02'20" | 周りが海だから？ | | | |
| 02'39" | | | | 竹下：たくさん獲れる。 |
| 02'41" | たくさん獲れるの。 | | | |
| 02'49" | (川島、竹下の意見を板書)予想だけじゃなくてね。 | | | |
| 03'03" | まだあるかな？ | | | |
| 03'12" | 今ぱっと思ひ浮かんだ。ね。今までのみんなの知識や、経験から、こんなんじゃないかなって見当で言ってくれましたけど、 | | | |
| 03'26" | 一つはまず本当にこうだらうか？もう一つは、他にあるのだらうか。あるとすればどんな理由があるんだらう？一つや二つの理由だけで簡単に世界で二位になれるんだらうか。世界第二位になるにはいったいどうしたらいいんだらう。 | | | |
| 03'55" | | | | Cn：争ってるわりには堂々と書いてあるよ。 |
| 04'01" | 書いてある。うん。 | | | |
| 04'02" | そうすると、一つは理由があつたらば、食べるから。 | | | |
| 04'07" | そうすると、これは何からわかるっていうのは？ | | | |
| 04'14" | | | | C：獲れる。 |
| 04'15" | 日本人は魚を食べる。たくさん食べるんだよっていう証拠あるよね。 | | | |
| 04'16" | どこにあるの？ | | | |
| 04'17" | | 国民一人あたりの一日の消費量。 | | |
| 04'19" | そう、この前勉強したとこだよ。そこだよ。 | | | |
| 04'20" | 教科書なんページですか？ | | | |
| 04'25" | | | 三十六。 | |
| 04'26" | 36ページのそのグラフから、それがいえる。ね。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|------------|------------------------------------|
| 04'39" | 36ページの一人あたりの食べる量のグラフから、日本人は食べるっていうことがわかります。証明できる。 | | | |
| 04'52" | そういうふうにして、教科書とか資料集や地図帳とかめくって探して、いろんな理由たくさん考えてみてください。見つけてみてください。 | | | |
| 04'58" | | | | 屋敷：わかんないよ。 |
| 05'02" | 書いてあるから探していけば、自分で。だけど書いてあるやつ、この[板書の]他にもあるかもしれないんだよ。ね。いいかい。 | | | |
| 05'12" | はい、じゃあ、今、11時だから11時15分くらいかな、それをやって発表してもらいますから。もう15分でできますので。15分間で理由を探せるだけ探してみてください。 | | | |
| 05'32" | で、できれば一人でやってもいいんだけど、何人も[教科書や資料集を]忘れていきますから、その人はしょうがない。近所の人に見せてもらうしかないんで、少し、近所と小さな声で。近所の人同士で聞こえるくらい小さな声で相談しながら作業を進めても結構です。 | | | |
| 05'55" | はい、じゃあ始めてください。 | | | |
| 05'56" | | | | 片山：[園田に]ノートに書くの？ |
| 05'57" | | | | 牧原：[教師に]ノートに書くんですか？ |
| 06'03" | あ、違う、カードだよ。 | | | |
| 06'05" | | | | 片山：前、カードとか言ってたよ。 |
| 06'07" | そう。 | | | |
| 06'08" | 前カードに書いたよね。 | | | |
| 06'09" | カードに書かなくちゃいけないんだよ | | | |
| 06'20" | ごめんなさい。 (カード配布) | | | |
| 06'22" | | | | C：一応真っ白だけど。 |
| 06'26" | うん。大丈夫だよ。 | | | |
| 06'31" | 今、配ってるカードに書いて。 | | | |
| 07'50" | | | | 原田：先生、横に書くの？ |
| 07'51" | 縦に書いて。あ、違う、違う、違う、紙を縦にして横書きで書いてくださいね。 | | | |
| 07'55" | | | | 寺内：[原田に]だから、紙を縦にして横に書くの。 |
| 07'58" | 縦長にして。 | | | |
| 08'00" | | | | 原田：先生、上2センチ空けるんですか？ |
| 08'10" | | | | 原田：先生、2センチ空けるんですか？ |
| 08'13" | 空けてください。この前の紙の上に貼っていくから。 | | | |
| < 場面② > | | | | |
| 08'31" | (最前列の子どもを見て回る。) | | | C n：(作業開始) |
| 09'43" | 矢野くん。盆踊りには、まだ早いんじゃないの？ | | | |
| 09'57" | 理科で言うの忘れちゃった。 | | | |
| 09'58" | 今日はねえ、一年中で一番、 | | | |
| 10'00" | | | | 原田：日が長い日。 |
| 10'01" | 昼が長い日なんです。 | | | |
| 10'02" | | | | C：信じられない。 |
| 10'03" | | どこが？ | | |
| 10'05" | | | | 小島：じゃあ、今日遊ぶ人ラッキーだね。 |
| 10'08" | | ハワイ？ | | |
| 10'10" | | | | 藤村：どこがって。 |
| 10'12" | | 北海道？ | | |
| | | | | 藤村と小島：(議論している) 田所：(後ろを向いて話している) |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|--|--|
| 10'16" | | | | 片山：(川島に話しかける) |
| 10'18" | | | | 川島：(片山をふり返って)何が？ 片山：[川島に]わけが……。二位のわけ。 |
| 10'26" | でもねえ、日没時間が一番遅いかという とそうでもないんだなあ。それが違うと こなんだよなあ。 | | | |
| 10'30" | | | | 片山：[川島に]二百海里だって。 |
| 10'33" | | | | 川島：(片山のノートを覗き込む) 藤村：そりゃ先生、毎日回ってるん だから変わってくるでしょう |
| 10'35" | | | | 川島：[園田に]二百海里。(片山を 指さして)だって。二百海里 って書くって。 |
| 10'40" | | | | 片山：二百海里だって。 |
| 11'03" | | | | 川島：先生あれ[板書]も書くの？ |
| 11'05" | 書かなくていいの？ | | | |
| 11'18" | | | | 片山：先生、これって書いたほうが いいの？ |
| 11'23" | それが世界で二位の理由なの？ | | | |
| 11'28" | 世界で二位になる理由だよ。 | | | |
| 11'32" | | | | 片山：二位？ |
| 11'33" | 世界二位のわけ。 | | | |
| 11'35" | なんで日本で、どんな理由があるからこ そ、日本は漁獲量が世界で二位なのか。 | | | |
| 11'43" | | | | 片山：(書き直す) |
| 11'56" | | | | 牧原：先生、こういうのは？(教科 書を読み上げる) |
| 12'04" | 漁場ね。……って言えるでしょ。 | | | |
| 12'14" | 一応目標15分なんだけどね。だから全部 挙げるわけにはいかないから、 | | | |
| 12'18" | | | | 渡辺：[斉藤に]あれ[板書]全部写す の？ |
| 12'20" | どんどんどんどんピックアップして…… | | | |
| 12'21" | | | | 渡辺：先生、こっちにもあれ[板書] 全部書くの？ |
| 12'26" | え？ | | | |
| 12'28" | | | | 渡辺：こっちにもあれ[板書]全部写 すの？ |
| 12'33" | 課題だけ写して、あとは自分で書いて。 | | | 岡本、芹澤：(矢野を覗き込んで話 している) |
| 12'53" | [大友に]調べるって行ってどうやって調 べるの？ | | | |
| 13'02" | じゃあ、忘れた人たちは、ここにある本 貸しますから、 | | | |
| 13'04" | | | | C：いいの？ |
| 13'16" | やったね。よかったね。 | | | 川島：教科書だよな。 何人か：(資料集を取りに行く) |
| 13'18" | | | | 川島：(借りた資料集を返却して)こ れ全然意味がわかんねえ。 涌井：先生(手招きで教師を呼ぶ)。 |
| 14'06" | | | | |
| 15'20" | | | | C：漁場。 |
| 15'25" | 漁場。 | | | |
| 15'30" | (板書) | | | |
| 15'32" | | | | |
| 16'03" | | | (教科書を閉じる)何も書い てないな。網で魚を獲るた めに。網でいっぱい魚を獲 るために。 | |
| 16'20" | [[「漁場」の説明をしている]魚を獲る場所 魚が獲れる場所。だけどそこに行けば必 ず魚が獲れるってもんでもないんだよ。 | | | |
| 16'26" | | | 天気。 | |
| 16'27" | いろんな理由があるからね。 | | | |
| 16'33" | でもまあ、そのあたり行って探せばいい んだろう。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|--|-------------------------|--------------------------------|--|
| 16'45" | | | 寿司とかにしているから。 | |
| 16'50" | [岡本に]どんなことが言いたいのか？ | | | |
| 17'02" | | | 先生、寿司とかにしているからじゃダメなの？ | |
| 17'04" | それは、 | | | |
| 17'06" | [矢野に]魚を食べるための一つの理由だよ。魚を食べるなかの理由として、生で食べたり、焼いて食べたり……。 | | | |
| 17'14" | | | | 原田：あ、わかった。何かわかった |
| 17'22" | | | 魚は日本が好きだから。 | |
| 17'26" | | だからなんだっていうんだ | | |
| 17'28" | 魚集めて……。 | | | |
| 17'30" | | | 日本が好きだから。 | |
| 17'32" | | [矢野に]日本が好きなら、日本の何が好きなの？ | | |
| 17'33" | | | 魚がね、魚がね。 | |
| 17'34" | | | | 片山：[園田に]海じゃん。 |
| 17'40" | (渡辺に指示) | | | |
| 18'07" | | | | 川島：何か二枚、入ってた。 |
| 18'08" | | | | 川島：裕ちゃん、退いてくれ。 |
| 18'11" | | | | 原田：猫がたくさんいるから。 |
| 18'12" | | | | 井原：そうだよ。 |
| 18'14" | | | | 原田：動物が食べるからじゃダメなの？ |
| | | | | 原田、矢野、井原：(話し合う) |
| 18'37" | (寺内に呼ばれて行く)どれ、沿岸。 | | | |
| 18'46" | (板書) | | | |
| 19'02" | | | | 片山：先生、先生が書いたやつでもいいの？ |
| 19'03" | どっちでもいいよ。 | | | |
| 19'35" | | | | 川島：[屋敷に]資料集あるよ。 |
| 19'49" | | | 先生。猫が魚を食べるからでもいいの？ | |
| 19'53" | | | 先生、猫が魚を食べるからじゃダメなの？ | |
| 19'57" | | | | 原田：動物園のゾウが……。 |
| 20'00" | | | ペンギンにエサをあげるからじゃダメなの？ | |
| 20'02" | それはどこに。 | | | |
| 20'03" | | | | 原田：アシカに……。 |
| 20'05" | その[資料集の]中から見てみて。 | | | |
| 20'10" | | | じゃあ、これなら絶対にいいよ。網で魚をいっぱい獲ってるから。 | |
| 20'20" | ああ。なるほど。 | | | |
| 20'21" | | | | 原田：ソーセージ。 |
| 20'22" | | | ソーセージ。 | |
| 20'33" | [斉藤に]それがどこか出てる？……その証拠になるようなものが探せるといいね | | | |
| 20'46" | | | | 竹下：中華人民共和国。 |
| 20'50" | | | | 竹下：誠ちゃん、朝鮮民主主義人民共和国。 |
| 20'51" | 15分になるんだけど。 | | | |
| 20'52" a | | | | 竹下：朝鮮民主主義人民共和国 |
| 20'52" b | | | | 片山：朝鮮民主主義。 |
| 20'52" c | | | | 竹下：ねー。やっぱし混ざっちゃうんだよ。 |
| 20'53" | | | | 片山：ロシア人が……。 |
| 20'56" | | | | 竹下：中華人民共和国。 |
| 20'57" | | | | 片山：中華人民。 |
| 20'58" | | | | 川島：(資料集を読む)暖流と寒流が混ざっていて、魚が書いてあった。(屋敷の資料集のページを指す) |
| 21'02" | | | | 竹下：朝鮮民主主義。 |
| 21'03" | | | | 片山：朝鮮民主主義……あるよね。 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|---|------------|------------|------------------------------|
| | ＜場面③＞ | | | |
| 21'12" | はいじゃあ、そこまで。途中で結構です。後で書く時間あげますから。鉛筆置いて。 | | | |
| 21'22" | | | | 川島：(片山や涌井をふり返って)発見したよ。書いてある。 |
| 21'23" | | | | 藤村：やだ。 |
| 21'25" | 鉛筆置いて。 | | | |
| 21'26" | 藤村くん。 | | | |
| 21'34" | それじゃあ、どんなこと書いたか発表して。 | | | |
| 21'42" | 岡本さん、どうぞ。 | | | |
| 21'43" | | | | 岡本：え、だけど書いてない。 |
| 21'45" | いいよ書いてなくても。どうぞ。 | | | |
| 21'55" | | | | 岡本：暖流と、先生これなんて読むの？ |
| 22'05" | 寒流。 | | | |
| 22'07" | | | | 岡本：寒流の交わるところが多いから。 |
| 22'12" | 多いから。 | | | |
| 22'13" | 岡本さんが、暖流と寒流が交わる場所が多いからって言うてくれました。 | | | |
| 22'18" | それと同じようなこと書いた人いますか？ | | | |
| 22'23" | | | | 原田：その中に、 |
| 22'32" | どう？そこんとこ書いた人。 | | | |
| 22'40" | えっとー、ここに、日本の周りは海だからって言うんだけど。 | | | |
| 22'55" | 鉛筆を置いて。今は考える時間。書く時間は後にしましょう。 | | | |
| 23'05" | この中に、(板書しながら)こういうことばがある。暖流と寒流、ってことばがある。 | | | |
| 23'30" | えっとー、教科書でいうと、37ページ。 | | | |
| 23'36" | それから、資料集でいうと、なんページかな？ | | | |
| 23'39" | | 40。 | | |
| 23'40" | 40ページ。ね。に書いてあります。 | | | |
| 23'50" | で、何？暖流と寒流って？あのねえ、海の水の温度って、赤道付近の海の水の温度と、南極北極の海の水の温度って違うんですよ。違うんですよ。それは見当つくかな？ | | | |
| 24'11" | で、日本も、日本の国は四つの海に囲まれているっていうのはいい？ | | | |
| 24'15" | | | | C：いいよ。 |
| 24'16" | 太平洋と、日本海と、東シナ海と、 | | | |
| 24'19" a | オホーツク海。 | | | |
| 24'19" b | | | オホーツク海。 | |
| 24'21" | | | あ、当たった。 | |
| 24'23" | それで、東シナ海と、東シナ海のほうかそれと太平洋の南側のほうは、九州のほうから来るのは、水が暖かいんです。それに対して、オホーツク海とか、北海道のほうの北側、太平洋の北側のほうの水は冷たいんです。で、水はじっとしてるんじゃないで、地球が回ってるもんだからその関係とか、水が温度によって動くっていうのはいいよね。 | | | |
| 25'10" | 理科で勉強したでしょ。四年の時に。空気や水の温度によって、対流するっていうたでしょ。対流が起こってるんです。ね。 | | | |
| 25'18" | そうすると、寒流のほう、冷たい水のほうを寒流っていうんだけど、そこにいる魚たち、それから暖流にいる魚がちやうどうまくぶつかるんです。日本の付近 | | | |

| 時 間 | 教 師 の 発 話 お よ び 活 動 | 園 田 の 発 話 お よ び 活 動 | 矢 野 の 発 話 お よ び 活 動 | そ の ほ か の 子 ど も の 発 話 お よ び 活 動 |
|--------|---|---------------------|---------------------|--|
| | で。周りで。季節によってそのぶつかる位置は移動するんですけど、そこにいると、両方の種類の魚がいつぱいに獲れる。ね。っていう理由がある。だからねえ、暖流寒流が両方ぶつかるっていうね、(板書)それがここにある。ちょうどねえ、ところがねえ、とってもいい漁場になるんです。魚を獲るのそれで。ね。それが一つの大きな理由になってるんです。すぐそばに漁場があるんだよっていうのが。 | | | |
| 26'25" | 他に理由ある？見つけた？他の理由、書いた人いますか？ | | | |
| 26'32" | | | うーんとねえ、(挙手) | |
| 26'34" | はいどうぞ。 | | | |
| 26'35" | | | 網で魚をいつぱい獲っているから。 | |
| 26'37" | 網で魚をいつぱい獲ってるから。 | | | |
| 26'39" | | | うん。 | |
| 26'40" | それはどこに書いてあるの？ | | | |
| 26'42" | | | うんとねえ、42ページと43ページ。 | |
| 26'44" | 42ページと43ページ。 | | | |
| 26'48" | | | | 原田：釣りでも獲れるよ。 |
| 26'50" | | | 網でいつぱい獲れるんだ。 | C：資料集？ |
| 26'51" | | | | |
| 26'52" | それじゃあ聞いてみよう。なんの42ページと43ページですかって。 | | | |
| 26'54" | | | えっとねえ。 | |
| 26'56" | 資料集ですかって。 | | | |
| 26'58" | | | 資料集。 | |
| 26'59" | 資料集の42ページと43ページ。に。 | | | |
| 27'01" | 教科書にはないの？今、矢野くんがいいたいようなところ。 | | | |
| 27'08" | | | | C：あるある。38ページと39ページ |
| 27'11" | 38ページと39ページ？あるねえ。 | | | |
| 27'19" | 網だって。網でいつぱい獲ってるって。 | | | |
| 27'23" | 何だっけ、斉藤さん。さっき言ったの。日本人って魚を釣るのが？ | | | 斉藤：日本人は魚を釣るのがうまいから。 |
| 27'24" | | | | |
| 27'25" | うまいだろうって。 | | | |
| 27'28" | | | | 原田：下手な人もいる。 |
| 27'30" | | | 下手な人もいるよ。 | |
| 27'33" | | | | 藤村：(手で長さを示し)このぐらいの釣ったことある。 C：手づかみで獲るかね。 |
| 27'35" | | | | |
| 27'37" | 何だっけ。カツオだよ、一本釣りはね | | | |
| 27'43" | | | | 藤村：斜め釣りとねえ。 |
| 27'46" | | | 素手で獲る。 | |
| 27'47" | カツオっていうのは本当に、漁師さんが竿を出して、一本釣りでどーっと引き上げる。魚によって、網で釣ったり、網で捕まえたり、それから竿で釣ったりっていう魚の種類にあわせて、 | | | |
| 28'06" | なんて書いてある？表題は。いろいろな魚の捕まえ方のことを？ | | | |
| 28'08" | | いろいろな魚法。 | | |
| 28'13" | 漁法。(板書)ね。 | | | |
| 28'14" | カツオっていうのはこんなでかいものだから一本でいいけど、イワシなんていうのは、一本釣りでやったら、 | | | |
| 28'32" | | | 獲れない。 | |
| 28'33" | ばからしくて、ね。 | | | |
| 28'43" | だったら、せいよってさ。イワシみたいに、大群で、 | | | |
| 28'44" | なんていうんだっけ？国語でやったの。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|------------------------------------|----------------|---|---|
| 28'45" | | | | C: スイミー。 |
| 28'47" | スイミーみたいの。 | | | Cn: (口々に発話する) |
| 28'53" | あんな感じで。 | | | C: 国語でやったの。 |
| 28'54" | | | | C: 群で。 |
| 28'55" | | | | C: 捕まっちゃうの。 |
| 28'56" | | | | C: ……が泳げちゃうの。 |
| 28'57" | | | | C: ……が泳げちゃうの。 |
| 28'58" | | | | C: めーめーちゃん。 |
| 28'59" | | | | C: あだながめーめーちゃん。 |
| 29'00" | | | | |
| 29'02" | いろんな漁法がある。網とかね。 | | 詩のやつ。詩でさ「群をなし」ってやつ。 | |
| 29'04" | | | | |
| 29'09" | | | | Cn: あーあー。 |
| 29'10" | はい、他に？漁法。漁場がある。 | | | 原田: (挙手) |
| 29'15" | はい、原田さん。 | | | 原田: 缶詰にしているから。 |
| 29'18" | | | | |
| 29'20" | 缶詰にしているから。 | | | Cn: (笑う) |
| 29'21" | | | | |
| 29'24" | | 缶詰にしているから多いのか？ | | C: ……。 |
| 29'26" | 缶詰にしているから多いのか？って。 | | | 原田: あ、猫がいっぱいいるから。 |
| 29'29" | | | | |
| 29'31" | | | それさっき言ってたよ。 | |
| 29'33" | ねえ、缶詰にしていると多いの？ | | | |
| 29'35" | | | 缶詰ってさあ。あれじゃん | Cn: (口々に自分の意見を言う) |
| 29'45" | | | | 川島: [屋敷に]缶詰の中にこんなに小さいやつが……て、バーンって。(両手を上方に広げて) |
| 29'50" | | | | 屋敷: あーあけてびっくりって。(両手を上方に広げて)実はちよんどこんななの。(両手を広げて) |
| 29'55" | 実はねえ、もうちょっと考えてねえ。その理由が出てくるかもしれないよ。 | | | |
| 30'00" | 決してこれはねえ、違うとかいうもんじゃなくてねえ。 | | | |
| 30'05" | あの一、原田さんが言ったのは何ページに書いてあったの？なんページ？ | | | 原田: 39ページ。 |
| 30'10" | | | | |
| 30'11" | なんの39ページですか？ | | | 原田: 資料集の39ページ。 |
| 30'14" | | | | |
| 30'18" | 資料集の39ページのところに、こんなふうになっているよ。 | | | |
| 30'27" | | | 38ページのさあ、何か丸いやつにさあ、書いてるじゃん。缶詰にすると……。4パーセント。 | |
| 30'31" | | | | 岡本: 食べ方じゃん。 |
| 30'33" | ああ。 | | | 川島: 缶詰って4パーセントだよ。 |
| 30'39" | | | | |
| 30'41" | | | 4パーセント。 | |
| 30'43" | さあ、これ考えたら次。缶詰にすると、いいとこってなんなんだろう？ | | | |
| 30'50" | | | | 片山: 冷凍保存。 |
| 30'53" | | | | 小島: 保存が利く。 |
| 30'55" | 保存ができる。 | | | |
| 30'58" | | | | C: うまい。 |
| 31'04" | 魚にとって保存っていうこと。これは非常に、難しい種類で、 | | | |
| 31'17" | ほっとくと？ | | | |
| 31'18" | | | 腐っちゃう。 | |
| 31'20" | その腐り方も、 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|--------------|------------------------------------|
| 31'22" | 野菜に比べたら？ | | | |
| 31'24" | | | | C：臭い。 |
| 31'25" | 臭いわ、 | | | |
| 31'27" | 腐りやすいスピードっていうのは？ | | | |
| 31'28" | | | 早い。 | |
| 31'29" | 早い。 | | | |
| 31'30" | | | | C：臭い。 |
| 31'32" | 非常に腐りやすい。保存しにくい。ものなのね。 | | | |
| 31'43" | 最近どの家にも冷凍庫が入ってきて獲ってきたものを冷凍庫に入れとくと、保存が利くんだけど、そうでないときにはやっぱり、で、全部なんでもかんでもさあ、丸ごと保存しとくかとか切り身にして保存しとくかかっていうとさあ、そうでもないね。そんなこと全部やったらさあ、肉もやったりとかして冷凍庫いっぱいになっちゃう。ね。缶詰にしておく保存の方法。缶詰にしとくよっていうのは大きいんだ。保存が利く方法があるから、魚をたくさん獲ってきて大丈夫なんだよ。原田さん。ね。 | | | |
| 32'26" | これも缶詰という方法がなかったら、魚、保存する方法って？ | | | |
| 32'28" | | | | C：ない。 |
| 32'29" | ないと？ないとどうなる？獲っても？ | | | |
| 32'34" | | | 腐る。 | |
| 32'35" | | | | C：臭い。 |
| 32'36" | | | 腐る山。 | |
| 32'37" | | | 臭い山。 | |
| 32'38" | 獲ってもしょうがないよ。すごい臭いになっちゃう。 | | | |
| 32'39" | | | | C：生ゴミ、生ゴミ、生卵。 Cn：(口々に発話する) |
| 32'41" | 保存法は缶詰だけではないよ。アジの開きみたいな干物も保存方法ですからね。 | | | |
| 32'50" | | | (歌うように)くさやー。 | |
| 32'54" | え、くさや？くさやおいしいね。 | | | |
| 32'58" | | | | C：え、食べたことない。 |
| 33'00" | くさやはおいしいけども、周りに迷惑かけるよねえ。 | | | |
| 33'04" | | | | Cn：臭いよ。 |
| 33'05" | はい。まだありますか？渡辺さん、何かなかったっけ？ | | | |
| 33'12" | | | | 渡辺：日本の漁船は、世界の各地の海へ出かけて行って漁をしているから。 |
| 33'18" | それはどこに出ましたか？ | | | |
| 33'20" | | | | 渡辺：資料集の34ページの、 |
| 33'30" | | | | C：え。 |
| 33'32" | | | | C：違うよ。 |
| 33'35" | | | | 渡辺：35。 |
| 33'37" | あ、ごめんごめん。渡辺さんの使ってるね、資料集は、 | | | |
| 33'41" | | | 違うんだよ。 | |
| 33'42" | 違う種類だから。他の方々がもってるやつ、 | | | |
| 33'43" | | | | 渡辺：同じだよ。 |
| 33'47" | 同じやつ？34？ | | | |
| 33'50" | | | | 渡辺：45。 |
| 33'51" | 45？46？ | | | |
| 33'52" | | | | C：なんだ。35っていったじゃん。 |
| 33'53" | 45ページ。 | | | |
| 33'58" | | | | C：あー。ほんとだほんとだ。あるあるある。 |
| 34'03" | 見てください。 | | | |
| 34'04" | これだけ広いんだ。日本人が獲りにいく | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|------------------|
| 34'15" | ところ。 そうするとね、どうしてよそへ行くのか？ってのは、やっぱりこれね、(板書) | | | |
| 35'00" | よい漁場を求めて世界中の海へ行く。 で、え？だから、ところがここにねえ、二百海里なんて問題が出てくる。五年生のところでは勉強しませんが、世界中に獲りに行ってるから。ね。 | | | |
| 35'24" | まだありますか？ | | | |
| 35'27" | あの、この下は、この下。これ、これ意味わかった？(黒板を指して) | | | |
| 35'32" | (チャイムが鳴る) | | | C: 沿岸ならのってたよ。 |
| 40'34" | | | | |
| 40'44" | そしたら、黒板は消しません。書く時間は保障しますから、五時間目、最初ちょっとこれ写す時間与えますので。いい？ | | | C: あー、やべー。 |
| 41'09" | これで終わりにします。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|--------------|------------|----------------------------------|
| | < 場面① > | | | |
| 00'00" | (教室中央で)はい, いいですか。始めます。 | | | |
| 00'14" | 日本人てのは, 世界でもよく魚を食べる人種だって……。魚を獲る量が世界で二番目の国だ。それで, 二番目の国で, そのためにどんなことをがんばっているのか, なんてことを……。で, 魚を世界で二番目に獲ってるんだけど, 何を一番獲ってるのかっていったらば, イワシ。一番獲ってる。 | | | |
| 01'05" | で, イワシのほう, 見せるかな。 (黒板に写真資料を貼りつける) | | | |
| 01'35" | 後ろのほう見える? | | | |
| 01'36" | | | | C : 水揚げ? C n : (口々に発話する) |
| 01'45" | 一面イワシなんです。 | | | |
| 01'49" | | | | 藤村 : なんにも……。 |
| 01'53" | | | | 藤村 : 網で, |
| 01'59" | で, 北海道沖合いの……を, で, | | | |
| 02'03" | | イワシはどんどん……。 | | |
| 02'10" | イワシはどんどん減っていくんじゃないか。 | | | |
| 02'17" | すごい予想したねえ。 | | | |
| 02'18" | | | | 小島 : 下にあるのが……。 |
| 02'19" | こぼれてるねえ。 | | | |
| 02'26" | | イワシは役に立たない。 | | |
| 02'28" | で, イワシの獲り方, 漁法。いろんな魚があるっていう感じで, | | | |
| 02'30" | そのときに, 資料集のなんページだったっけ? | | | |
| 02'34" | 獲り方について書いてあるのなんページだったっけ? | | | |
| 02'35" | | | | C n : (資料集を開く) |
| 02'42" | | | | C : 42。 |
| 02'45" | (園田の資料を覗き込み)42? | | | |
| 02'51" | 沿岸漁業と沖合漁業っていうのがあるんだけど, 沖合漁業は海に出て。沖合漁業は海に出て網を使って獲っていくんだって。 | | | |
| 03'11" | で, 魚によって獲り方が違ってくるんだなんて書いてあるね。 | | | |
| 03'20" | さあ, 獲ったイワシ, は, (資料移動) | | | |
| 04'00" | | トラック……。 | | |
| 04'03" | トラック? 何台分? | | | |
| 04'10" | | | | 藤村 : 多分トラックにあれだけ…… |
| 04'14" | | 10台はいくんじゃない? | | |
| 04'18" | 10台は軽くいく? | | | |
| 04'21" | | | | 藤村 : 10台はいくんじゃない。 屋敷 : (うなづく) |
| 04'25" | ねえねえ, 人の大きさがこうでしょ。ここにいる人の大きさがこうでしょ。 | | | |
| 04'32" | | | | 藤村 : 2, 30台はいかないかなあ。 |
| 04'33" | ね。 | | | |
| 04'35" | | | | 藤村 : だってトラックにあんなに入るんでしょ。 |
| 04'37" | そうね。 | | | |
| 04'38" | | | | C : 結構……。 |
| 04'39" | | | | 藤村 : ああ, 30台はいくかも。 |
| 04'45" | どれくらいのペースでイワシを獲るんだ……。いつもいつもじゃないんだよね。獲れるときと, 獲れない, | | | |
| 04'55" | | | | C : 時期。 |
| 04'56" | 時期がある。 | | | |
| 05'09" | それから, 漁場だよ。たくさん獲れた | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|---------------------------|------------|---|
| 05'19" | かなあ、獲れるかなあ、獲れないかなあ。獲れるところは獲りに行く。そういうことなんです。 そうすると、魚を獲る人たちは、イワシをこれだけたくさん獲るときに、どんな工夫をしているのかなあ。獲るために、どんなことが考えられるかなあ？獲るために。 | | | |
| 06'00" | | (手振りをつけて教師に話しかける) | | |
| 06'04" | ああ、魚が入ったら上閉じちゃう。網が。 | | | |
| 06'10" | じゃあ、魚はいんなかったらどうする？ | | | |
| 06'11" | | あいたまま、待ってる。 | | |
| 06'13" | ずっと？来るまで？ | | | |
| 06'14" | | (笑う) | | |
| 06'20" | 魚さん、おいでよおいでよってずっと待ってるわけ？ | | | |
| 06'22" | | | | 屋敷：来ない場所だったらどうするの？ |
| 06'25" | 来ない場所だったらどうするんだって？ | | | |
| 06'26" | | 他のところへ移動する。 | | |
| 06'28" | ほかんとこへ移動する。 | | | |
| 06'34" | 魚が来るところ来ないところどうやって見つけんだろう？魚がいるところを見つめるのに。 | | | |
| 06'39" | | | | 片山：探知機。 |
| 06'40" | え？ | | | 片山：探知機。 |
| 06'42" | | | | 片山：……。 |
| 06'44" | 何？探知機って。 | | | |
| 06'45" | | | | 藤村：違うよ。 |
| 06'46" | 知らない？どっかいると見たことある？ | | | |
| 06'47" | | | | |
| 06'48" | | | 書いてあるよ。 | |
| 06'50" | 書いてある？ | | | |
| 06'51" | どこに？どこに書いてある？ | | | |
| 06'52" | | | | C：42ページのねえ、下のほう。 |
| 06'55" | | | | 藤村：違うよ。あのねえ、イワシがよって来るような釣りがあって、海にばらまくの。 |
| 06'59" | ああ、餌をばらまくの？ | | | 小島：網の中に……イワシの……。 (藤村に話しかける) |
| 07'01" | | | | |
| 07'03" | | (小島の「網の中に」……の後に発話する)レーダー。 | | |
| 07'04" | レーダー？ | | | |
| 07'10" | 42ページのところ？えー魚群探知機。 | | | |
| 07'13" | | | | 藤村：魚のいるところにねえ(ひとりごと)、 |
| 07'16" | あ、これ。 | | | 藤村：餌を持ってきてぎ一つとまくの。(ひとりごと) |
| 07'18" | | | | |
| 07'21" | 赤い字で書いてあるのね。ちょっと、片山くん読んでみてくれる？ | | | |
| 07'25" | | | | 片山：え？ |
| 07'26" | その赤い字のところ。魚群探知機について。 | | | |
| 07'32" | | | | 片山：ここか。「海底に向けて音波を出し、はねかえってくる様子で魚を見つける」 |
| 07'44" | どういう意味？ | | | |
| 07'46" | 音波。電波じゃなくて音波ね。 | | | |
| 07'52" | このおじさんが見てるブラウン管があるでしょう。ディスプレイ？テレビ？これが、海の下の様子を映し出している。そ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|----------------------|------------|---|
| 08'15" | うすると、そこが海底なのか、それとも魚のかたまりがあるのか？海用のレーダーなんだ。 | | | 藤村：……。海用だったら……。 |
| 08'16" | そうすると、イワシはイワシの特有の反応の仕方がある。だいたいいつもならそのへんにいそうだよってところに行くんだけど、本当にそこにいるかどうかわかんない。広い海のねえ、こんな一部分だから。そうすると、そこで、魚群探知機を使ってこの辺いるかないないかなってね。捜し出す。あ、ここにいそう。もうすぐ来るよっていうときにはじめて網を出す。やみくもに広げておいでおいでっていう気の長いことはしない。探しにどんどんやってくる。 | | | |
| 09'03" | | | | 藤村：一つの船が網を広げてて、一つの船が魚をそっちのようにやるようにする。 |
| 09'09" | ああ、そういう作戦ね。 | | | 藤村：なんか手みたいな機械がウィーンででてきてバシヤバシヤバシヤって……。 |
| 09'13" | | | | 屋敷：お金かかるね。 |
| 09'15" | バシヤバシヤって？(笑いながら) | | | 藤村：一回作っちゃえば、 |
| 09'17" | | | | 小島：中に潜って。 |
| 09'19" | お金がかかる？ | | | 藤村：ああ、それか、人間がいっぱいいて、それが長い棒をしたに突っ込んでウィーンって走れば。 |
| 09'21" | どうだろう？ | | | |
| 09'24" | | | | 藤村：一回作っちゃえば、 |
| 09'26" | | | | 小島：中に潜って。 |
| 09'28"a | | | | 藤村：ああ、それか、人間がいっぱいいて、それが長い棒をしたに突っ込んでウィーンって走れば。 |
| 09'28"b | | 餌で……。 (手でかき集める仕草をする) | | 藤村：それが潜水艦でやるとか。 |
| 09'40" | | | | |
| 09'42" | 潜水艦で。 | | | |
| 09'44" | あの、屋敷さんが、お金かかるっていつてたでしょう。同じ百万円儲けるのに、三十万かけて百万儲けると、五十万かけて百万円儲けると、そうかといっていちいち十万かけたのに二十万しか儲かれないのとそれが考えられるよね。 | | | |
| 10'01" | | | | 藤村：八十万かけて百万儲かると二十万だけ……。 |
| 10'07" | だから、絶対儲かるって保証があるかどうかだね。そこんとこ考えながら協力する。たださっき藤村くん、二そうで協力してって書いたんだけど、それはとても必要なことなんです。ね。 | | | |
| 10'24" | | ……。 | | |
| 10'29" | ん？網がね。 | | | |
| 10'38" | で、えっとー、43ページの資料集の左下のところにね、真イワシの漁場ってあるでしょ。 | | | |
| 10'49" | で、この写真は北海道の神合だから。ね。で。七月から十月だから、七、八、九、十、四ヶ月間。獲れるのは。その四ヶ月間ね。イワシが獲れるのはね。時期としてね。 | | | 藤村：え？ |
| 11'10" | | | | 藤村：こんなかに混じってさあ、トビウオが入ってたりイクラが混じってたり、 |
| 11'15" | うん、 | | | |
| 11'17" | 必ずそこにイワシだけとは限らないんだよ。たまに、イワシを食べてさあ、 | | | |
| 11'19" | | | | 藤村：あっ間違えた。でさあ、でそ |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|---|
| 11'30" | | | | の船、あっやばい、何匹か逃げたって追いかけてって、網がズルって、何か獲れちゃったりしてで、みんな死んじやって、 |
| 11'31" | | | | 寺内：一匹や二匹さあ、逃げたってさあ……。 |
| 11'40" | ねー。 | | | 藤村：[小島に]おっきい声で……。 |
| 11'43" | で、えっと、漁師さんたちの協力っていうことばが出てきたんだけど、漁師さんたちが協力するの他にないかな？この、船で獲るとこだけ、網で獲るとこだけが協力なのかなあ？ | | | 小島：(藤村に向かって、何か話しかける) |
| 12'07" | | | | 藤村：海の中でじい一つつかって |
| 12'08" | | 海の中で……。 | | る。 |
| 12'10" | ねえ、41ページ見て。41ページの右下のところ。 | | | |
| 12'26" | 無線局っていう、なんかおじさんがヘッドホンしてるでしょう。向こうでは、全部で四人ぐらい座ってる。機械の前で。ね。(資料集を読む)「漁にでた船と無線で連絡をとり合い、魚の獲れぐあいや船の安全に気をくばっています。」 | | | |
| 12'55" | で、この無線局の人が、船の安全、どっかで地震があったよ。津波が来るかもしれないよ。あるいは、いま台風が発生して、どうもこっちのほうに来そうだから危ないよ。そういうことを知らせたり。もう一つは、いま、北海道の沖合いでも、こっち方面に行ってる船が、イワシがたくさんいるのを見つけたよ。近くのとこはそっち行くといいよ。そういう連絡をしてくれるそうです。だから、どの船も、たくさん獲れるように。 | | | |
| 13'46" | そうすれば……獲りすぎてイワシがなくなって困るんじゃないかっていうことがとっても魚にとっては大切。 | | | |
| 13'52" | | | | 藤村：ああ、そう、少しだけ残して |
| 13'56" | それもそうだけど、 | | | いて、また産まして、また獲ればいい。 |
| 13'57" | ただし、何も獲れないんでは困るから、みんなで獲れるようになっていう協力も、このおじさんたちはしている。 | | | |
| 14'10" | それから、ちょっと出てきたけど、缶詰工場。やっぱりイワシが一番腐りやすいんだ。イワシのが腐りやすいものだから。だからもう、すぐ、缶詰に処理してしまうっていうのが、圧倒的に多い。 | | | |
| 14'34" | それから、これがねえ、だいたいこれ、日本の沖合いの、特にこれ、イワシの漁業の様子なんです。 | | | |
| 14'48" | そして、漁業には、沿岸漁業、沖合い漁業、遠洋漁業。 | | | |
| 15'00" | えー、45ページ。ね。 | | | |
| 15'12" | この赤い線で囲われたところが日本からわざわざ出かけて行って魚を獲りに行く地域。ね。……二百海里漁業水域っていられていますが、あとでこの次のときに話をしますけれども、まず日本は、世界中に魚を獲りに出かけて行くって。よい漁場を求めているんだ。ね。で、特に多いのは、みなさんよく食べる、マグロね。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|---|-------------------|------------|--|
| ＜場面②＞ | | | | |
| 16'08" | (プリント配布) | | | |
| 16'13" | 余ったら、後ろのおうちの方々に回してあげてください。 | | | |
| 17'08" | マグロ船漁撈長。誰か読んでくれる人いますか？ | | | |
| 17'26" | いきなり読めっていわれても難しい？じゃあ、先生が読みます。 | | | |
| 17'40" | | | | 藤村：これ読むの？ |
| 17'41" | 読むよ。 | | | |
| 17'44" | (プリント朗読) | | | |
| 20'36" | あるマグロ船の船長さん。 | | | |
| ＜場面③＞ | | | | |
| 20'38" | | (資料集のはえ縄漁の図を指で指す) | | |
| 20'44" | うん。 | | | |
| 20'45" | はえ縄漁。 | | | |
| 20'47" | どう？この話聞いて。感想は？ | | | |
| 20'50" | | | | 藤村：うんとねえ、そんなに船の上にはいたらどうすっかなあ。 |
| 20'57" | | | 船酔しないのかなあ。 | |
| 21'01" | | | | 屋敷：船酔いしてたらこんな仕事… |
| 21'06" | | | | 藤村：一日しか陸上にいられない… …一ヶ月に。 |
| 21'11" a | | | | 片山：ほとんど家に帰ってない。 |
| 21'11" b | | | | 藤村：それが楽しみなのが……。 (片山と同時に発話する) |
| 21'15" | 家に帰っていない。 | | | |
| 21'18" | | | | 藤村：そのうち家が火事になって… |
| 21'19" | | | | 片山：家がない人はいい。 |
| 21'22" | 家がない人はいい。(笑いながら) | | | |
| 21'23" | | | | 藤村：わかんないよ。放火魔がバーって……。 |
| 21'26" | | | | 片山：家がない人はいいんだよ。火がでて給料もらえるし。 |
| 21'33" | でもただで、家がなくてもそれですましてればいいんだけどさあ、ずっと海にいるわけ？ | | | |
| 21'40" | 休み一日だって。 | | | |
| 21'48" | | | | 藤村：一日？そしたら船がまた…… |
| 21'55" | えっと、はえ縄っていう獲り方をするんだね。網じゃなくて。 | | | |
| 22'02" | それは資料集のなんページだっけ？(園田を覗き込み)44ページ？ | | | |
| 22'26" | 引っかけるんだね。だから、どんどんどんどん引っかかるんだね。いれば。 | | | C n : (44ページを開く) |
| 22'29" | 一匹二匹引っかかったくらいで、引き上げることは、 | | | |
| 22'38" | | | | C : ない。 |
| 22'39" | まずなくて、ね。 | | | |
| 22'42" | | 千匹引っかかるまで？ | | |
| 22'45" | 全部一回でももちろんいいんだけどねえ。なかなかそういうぜいたくもいってられないの。 | | | |
| 22'52" | | | | 藤村：でさあ、混じってサメがくっついてたら？ |
| 22'56" | ねえ。 | | | |
| 22'58" | | | | 藤村：マグロが食べてるときにサメがそのマグロに食いついて、そのマグロ引き上げちゃたら |
| 23'00" | 引き上げたら。 | | | |
| 23'01" | | | | 片山：サメが獲れちゃう。 |
| 23'02" | | | | 寺内：サメが獲れる。 |
| 23'06" | サメが獲れたら。 | | | |
| 23'08" | 引き上げたら、サメでしたじゃねえ。 | | | |
| 23'10" | どうするんだろうなあ？持って来ないと | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|---------------|------------|--|
| 23'15" | 思うけどな。 | | | 藤村：そしたら、そのサメが、ライバルのサメが来て、ライバルのサメが食われて、三匹…… |
| 23'18" | | クジラが。 | | |
| 23'22" | はい。 | | | |
| 23'28" | じゃあ、いま、ここに、この文の中にねえ、この、マグロ獲りの苦労とか工夫とか書いてあります。ね。で、 | | | |
| 23'45" | 下に、今度は、はえ縄漁船、マグロとりの漁船の絵が描いてあるんですけども、どんなこれ工夫なんだろうか、苦労なんだろうか、ここはこれ、とか、書き込みしててもらえますか？これはこれに使ってるんだよ。 | | | |
| 24'12" | それからもう一つはねえ、是非書いていてもらいたいのは、はえ縄を引っ張っている人、あるいは中でマグロを処理している人があるんですよね。その人たち、どんなことを思っているんだろう。どんなことを考えてるのかなあ？ | | | |
| 24'33" | じゃあ、吹き出しみたいにしていいからね、こんなこと考えてるんじゃないかな、も。欄外なら欄外とかをね、白いとここれだけありますから、このあいてるところにここって。こんなかに書いてもいいし、この周りのあいてるところでもいいし、これはここにくつつくんだよって | | | |
| 24'56" | | | | 小島：先生。……。 |
| 25'00" | | | | 藤村：船にもでかいマグロがあつて |
| 25'04" | (小島に)いいよ、マグロにも。 | | | |
| < 場面④ > | | | | |
| 25'40" | これなんかこれ。船のここはこのはたらきだよって。こういう仕組みだよって。 | | | C n : (作業開始) |
| 25'55" | 働いている人の気持ちとか、考えとか。 | | | |
| 27'13" | (寺内の横に来て)折り返げちゃうと、上の文が見えないから。 | | | |
| 29'31" | | | | 片山：先生、これ……。 |
| 29'32" | ああ、いいですよ。 (板書) | | | C n : (ちらちら、黒板を見る) |
| 31'50" | (小島を覗き込んで話をする) | | | |
| 32'06" | (野口に指示を行う) | | | 小島、藤村：(話している) |
| 35'13" | (小島と話をする) | | | 藤村：先生書けたよ。 |
| 35'15" | | | | |
| 35'17" | (藤村のほうへ行き話しかける。) | | | |
| 36'14" | (何回か藤村のところへ行き、しゃがみ込んだりなどする。) | | | |
| 37'08" | | | | 長瀬：(教師と藤村のやりとりをニコニコしながら見ている) |
| < 場面⑤ > | | | | |
| 37'45" | じゃあ、発表してもらいます。 | | | |
| 37'47" | 途中でもいいから。 | | | |
| 37'48" | 発表してもらわないと。全員声だしてもらわないと、せっかく来ていただいた意味がない。 | | | |
| 38'16" | はい、それじゃあ、一人一言。 | (教師に話しかける)……。 | | |
| 38'18" | | | | 藤村：先生、あと五分しかありませんよ。 |
| 38'20" | いいですよ。一人30秒くらいで。12分か | | | |
| 38'25" | はい、それじゃあ、大友くんから。一つでいいよ。 | | | |
| 38'28" | | | | 大友：気持ち。 |
| 38'35" | 気持ちで。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|--------------------|---|---|
| 38'51" | 大きい声で。下の[階の]一年生うるさいからさあ。 | | | |
| 38'58" | | | | 大友：すぐ釣れて、早く家へ帰りたい。 |
| 39'06" | すぐ釣れて。(板書) | | | |
| 39'16" | 野口さんどうぞ。 | | | 野口：どうせ獲るならいっぱい獲りたい。 |
| 39'30" | | | | |
| 39'34" | 長瀬くん。 | | | 長瀬：たくさん魚が獲れるといいな |
| 39'41" | | | | |
| 39'43" | 獲れるといいな。 | | | 森島：たくさん魚が獲れるといいけど、サメに食べられちゃったらやだな。 |
| 39'54" | | | | |
| 40'00" | サメ。サメか。(板書) | | | |
| 40'02" | ……。好きなところがいいよ。……。 | | | |
| 40'16" | | | | 斉藤：この仕事をしている人はがんばりや。 |
| 40'21" | がんばりやなんだ。(板書) | | | 野村：早く家へ帰って、早く魚を獲って家へ帰りたい。 |
| 40'29" | | | | |
| 40'36" | (板書)どうぞ。 | | | 原田：ショックなのは、マグロがかかったにもかかわらず、サメにマグロが食いちぎられてしまうこと。 |
| 40'38" | | | | |
| 40'46" | | | 早くマグロこないかなあ。もう一ヶ月も待っているのに。サメが食べてなければいいけどなあ。 | |
| 40'55" | | | | 井原：たくさんマグロが獲れてうれしい。 |
| 41'07" | もう少し大きな声で。 | | | 井原：たくさんマグロが獲れてうれしい。 |
| 41'08" | | | | |
| | (板書) | | | |
| 41'09" | はいどうぞ。竹下くん。 | | | 竹下：僕も、たくさん釣ってうれしい。 |
| 41'13" | | | | 涌井：サメにマグロが食べられたらやだなあ。サメに食べられないように。 |
| 41'20" | | | | 片山：マグロ獲りは疲れるなあ。 Cn：(笑う) |
| 41'28" | | | | C：おもしろい。 |
| 41'30" | (板書) | | | |
| 41'33" | | | | |
| 41'41" | でもやってるんだよねえ。でもやってるんだよねえ。(板書) | | | 牧原：魚を獲るのはとっても大変だな。 |
| 41'44" | | | | |
| 41'54" | | 早くたくさんマグロが獲れないかなあ。 | | |
| | (板書) | | | |
| 42'06" | はい、屋敷さん。 | | | 屋敷：マグロを入れる倉庫。 |
| 42'08" | あのさ、みんなこっちはっかりだけど、こっちでもいいですよ。漁船のはたらきのほうでもいいですよ。 | | | 屋敷：この絵の、 |
| 42'26" | あなたはなんて書いた？ | | | 屋敷：ここ。 |
| 42'33" | | | | |
| 42'35" | 倉庫はどこにあるの？ | | | |
| 42'38" | | | | |
| 42'39" | (プリントを体の前に掲げる)この絵の？ | | | |
| 42'39" | | | | |
| 42'40" | ここね。ここ。 | | | |
| 42'48" | いいですね。マグロを入れる倉庫。 | | | |
| 42'52" | ただの倉庫？ふつうの倉庫？ | | | 屋敷：マイナス50度からマイナス60 |
| 42'53" | | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|---|
| 43'01" | うん。別のことばで書いてあるでしょう？ | | | 度で、 |
| 43'03" | | | | 屋敷：魚倉。 |
| 43'04" | (板書) | | | |
| | (チャイムが鳴り始める。) | | | |
| 43'20" | マイナス40度ぐらい？この……だと。 | | | |
| 43'25" | ちょっと待って、チャイムが鳴ってるから、終わってから。チャイム鳴ったからラッキーって思わないでね。 | | | |
| 43'26" | (川島に手を差し出し)はどうぞ | | | 川島：たくさんマグロが釣れるかなあ。 |
| 43'44" | | | | 室田：大変な仕事だけど、みんなにたくさん魚を食べてもらうためにがんばろう。 |
| 43'48" | | | | 片山：もう一つ、給料の……。 (ひとりごと) |
| 43'50" | | | | |
| 43'52" | (板書) | | | 芹澤：みんなのためにもいっぱいマグロを獲るぞ。 |
| 44'18" | | | | 岡本：早く……。 |
| 44'26" | | | | 田所：マグロ獲りの仕事は大変だなあ。 |
| 44'28" | | | | 寺内：たくさん食べてほしい。みんなにたくさん食べてほしい。 |
| 44'33" | | | | 渡辺：またサメに食いぢぎられた。 |
| 44'37" | | | | 藤村：いらついているときは、オーストラリアかどっかで、いつも、船の上で俺たちはお前らのためにマグロを獲っているんだから少しは感謝してくれよな。 |
| 44'41" | | | | 小島：マグロをたくさん獲って早く家に帰りたい。 |
| 44'55" | | | | 片山：もう一つある。 |
| 45'02" | | | | 片山：給料のためにがんばろう。 |
| 45'03" | 片山くんどうぞ。 | | | |
| 45'05" | | | | |
| 45'10" | 給料のためにがんばろう。 | | | |
| 45'11" | やだったらこの仕事はやんなきゃいいんだ。だけど、やでもやらざるをえない。……についてやってんのかな、これなあちらつと、ニュースかなんかの番組で見たことあるのは、あの、自分はどうしてもなんか仕事しなければならいんだけど、いい仕事ないあつて時に、お前、暇か？つて、暇です。じゃあ、一年間くらい海に出てみないか。えー、私海に出たことないんです、漁師やったことないんです。大丈夫だよ。なんとかなるよとかいって、じゃあお前給料いいよ、とかいわれたんだよね。魚が獲れたらすごい給料になるよ。で、海にいる間はさあ遊ぶとこないからお金使わないでしょ。 | | | |
| 45'26" | | | | |
| 45'57" | | | | 藤村：おー。うんうん。 |
| 45'58" | で、帰ってきたあと、さっと売れば、さっとお金はいつてくるからいい商売だよっていわれて、海へ連れ出されたはいんだけど。さっき、矢野くんが心配した船酔いにすごい悩まされたみたい。でもやっぱり魚が釣れたすと、船酔いなんていってられないみたいですね。すごい忙しくて。終わって、船酔いになったりする。 | | | |
| 46'22" | | | | 藤村：だったらさあ、ここにいる人たちって金持ちなんじゃない？ |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|-------------------------|
| 46'24" | そこが難しいよね。ほんとに金持ちかどうかね。うん。大金がいっぺんに入るみたいなんだけど、その分、遊ばなかった分を陸にあがってから遊ぶって人もいるらしいんだよ。 | お金なくなっちゃう。 | | 藤村：遊んでばかりいて、給料が、さみしく……。 |
| 46'40" | | | | |
| 46'42" | ね。はい、じゃあまとめるのはこの次にしましょう。ここで終わりにします。 | | | |
| 46'43" | | | | |

【第4時】 遠洋漁業

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|------------|---------------------|
| < 場面① > | | | | |
| 00'00" | はい, それじゃあ, このまえ, 授業参観のときは, 遠洋漁業のところを, ね, 読んだり絵を見たり, して, ……(子どもに注意, 指示)。 | | | |
| 00'34" | それで, どちらかという, こちら。(黒板をさして)働いている人の気持ちはこんなことしながらやってるんじゃないかなあ, 漁をしてるんじゃないかなっていうのは結構出てきたんですけども, 漁船のほう。こちらの仕組みとかはたらきのほうがまだ足りなかったようなんです。足りなかったっていうか, 出てきたのが少なかったようなので, 書いてる人はいるんだけど, 発表が少なかった。出てきたのが魚倉ぐらいでしょ。(「魚倉」と板書)これぐらいしか, まだ発表が終わってません。まだ, 書いている人もない人もいます。 | | | |
| 01'24" | 片山くん, ちょっといい? | | | |
| 01'27" | 今日は, こちらのほうに絞って, 45分まで, もう一回その文読みながら, 船の仕組みここにはこういう仕組みがあるよ, こういうはたらきがあるよなんてところその絵のところに書いてください。いい。 | | | |
| 01'48" | みんなの前で発表は魚倉だけです。倉庫だね, 冷凍のね。他にもまだ書いてある人いるんだけど, ……。 | | | |
| 01'59" | 45分まで。船の仕組みについて……。はいどうぞ。 | | | |
| < 場面② > | | | | |
| | (机間巡視開始) (原田に指示を行う) (田所を覗き込む) | | | |
| 03'57" | (矢野に指示を行う) | | | |
| 04'16" | 船のはこんな仕組みになってるよとか, こんなもんがあるよとか文章から読んで書き込んでてもいいし, 文章に書いてなくても, 絵を見て, あ, これはこういう機械じゃないかな, これこうなってるんだなっていうの書いて。 | | | |
| 04'47" | (片山のところへ来る) | | | |
| 04'52" | 船の仕組み……。 (片山のプリントを指さして) | | | |
| 04'56" | | | | 片山: 先生, これ何やってんの? |
| 04'59" | (片山のプリントを手にとって見る) | | | |
| 05'03" | | | | 片山: 考えてみると。 |
| 05'08" | え? 考えてみると? | | | |
| 05'10" | じゃあねえ, 資料集とか見て。資料集見てなんか, マグロの獲ってる様子の絵や写真と見比べて, これ何やってんだか… | | | |
| 05'23" | | | | 片山: ……の仕組み。マグロの仕組み。 |
| 05'37" | (資料集の表紙を見て)子どもでもわかるってあんただって子どもだよ。子どもでもわかるなんていわないで。 | | | |
| 05'45" | (資料集をめくる)ほら。はえ縄の……。だから, そうしたら, 想像してみて, これはいったいなんなのかって。 | | | |
| 06'06" | | | | 片山: はえ縄? |
| 06'13" | (片山から一回離れるが, また戻る)必ずしも全てにこの旗がついてるとは限らないよ。 | | | |
| 06'23" | そうするとこれが何になってる? | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|---------------|------------|-----------------------------|
| | | | | 片山：(うなづく) |
| | <場面③> | | | |
| 06'38" | ああ、時間すぎちゃったよ。 | | | |
| 06'48" | プリント余ってないの？全然ないの？ | | | |
| 06'56" | | | | 寺内：先生が持ってった……。 |
| 06'57" | 先生が持ってった。 | | | |
| 07'02" | | | | 藤村：うん。書けます。 |
| 07'06" | さあじゃあ、はい。(板書) | | | C：全然書いてない。 |
| 07'11" | | | | |
| 07'15" | じゃあ、書いてない人は、話聞きながら、確かめながら書き込んでって。 | | | |
| 07'20" | はい。じゃあ、魚倉の他に何が、この船にいろんな、仕組みがありますか？ | | | |
| 07'30" | | | | 片山：碇。 |
| 07'31" | | | | 小島：(突然)倉庫。氷の倉庫 |
| 07'32" | 氷の倉庫。 | | | |
| 07'33" | | モーター。 | | |
| 07'34" | 碇。モーター？ | | | |
| 07'36" | | | | 片山：碇。 |
| 07'38" | それは、船としてどうしても必要なものでしょう。 | | | |
| 07'42" | | 無線アンテナ。 | | |
| 07'44" | 無線アンテナあった？ | | | |
| 07'45" | どれ？ | | | |
| 07'48" | | 何となく。 | | |
| 07'49" | 何となくどれ？ | | | |
| 07'50" | | 真ん中。 | | |
| 07'51" | | (プリントを指さす) | | C：旗。 |
| 07'53" | この、船の、後ろのほうについている、この丸っこいのは、人工衛星のアンテナじゃないか。 | | | |
| 08'02" | | | | 片山：丸っこいやつどこ？ |
| 08'04" | ここ。(プリントを指さす) | | | |
| 08'05" | | | | 片山：え？ |
| 08'15" | たぶん、人工衛星から通信かなんか……(板書) | | | |
| 08'21" | アンテナはさあ、人工衛星だけですか？使うの。 | | | |
| 08'47" | どう？アンテナ使うの人工衛星だけ？後は使わない？ | | | C：えー。 |
| 09'03" | | | | |
| 09'05" | じゃあいいよ。 | | | |
| 09'07" | 先いこう。はい、他に？ | | | |
| 09'11" | | | | 片山：はい。(挙手) |
| 09'12" | はい、片山くん。 | | | |
| 09'13" | | | | 片山：はえ縄を置くところ。 |
| 09'16" | はえ縄どこに置いてある？ | | | |
| 09'18" | | | | 片山：日本の旗のねえ、後ろ。丸っこいのがいっぱいある。 |
| 09'24" | 今、片山くんのいったところ、どこかわかりますか？ | | | |
| 09'28" | | | | Cn：わかる。 |
| 09'31" | 船の後ろのほうに、なーんか丸くしてある。 | | | |
| 09'35" | | その下に網みたいのがある。 | | |
| 09'38" | | | | 片山：その下にロープみたいのをまくところがある。 |
| 09'40" | その下にロープをまくのがある。 | | | |
| 09'41" | じゃあ、この丸いのは何？ | | | |
| 09'42" | | ロープ。 | | |
| 09'43" | | | | 片山：えっ？ |
| 09'44" | この丸い玉みたいのは何？ | | | |
| 09'46" | | | | 片山：瓶玉。 |
| 09'47" | 瓶玉？ | | | |
| 09'49" | びんたま？びんだま？ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|------------|---|
| 09'54" | (片山を覗き込み) ああ、びんだまって書いてあるね。(板書) びんだよ。びじゃないよ。びんだま。 | | | |
| 10'03" | | | | 涌井：[片山に]どこに書いてあったの？ |
| 10'05" | | | | 川島：(片山を振り返り)でも、それって見えないんじゃないですか？ |
| 10'13" | 瓶玉って、何するもんだか知ってる？ | | | 小島：(誰に言うともなく)……。 |
| 10'18" | はい、片山くん。あなたが見てるものを説明して。 | | | |
| 10'21" | | | | 片山：え？ |
| 10'23" | みんなに教えてあげて？ | | | 片山：何が？ |
| 10'25" | | | | |
| 10'26" | 瓶玉、どこ見ればわかるよって。 | | | 片山：資料集の、44ページの。 C n：(資料集を開く) |
| 10'31" | | | | 小島：……。 |
| 11'09" | ねえ、この瓶玉って、なにするもの？ | | | 小島：あ、わかった。 |
| 11'13" | | | | 片山：浮かせとくもの。 |
| 11'14" | | | | 小島：浮かして、そこからそっち行かないように。 |
| 11'16" | | | | |
| 11'18" | | 紐が。 | | |
| 11'19" | | | | 寺内：あ、印だ。 |
| 11'21" | 一つは、浮かせとくことと、一つは、紐はどこにいるか、 | | | |
| 11'23" | | | | 寺内：印。 |
| 11'24" | 印ね。 | | | |
| 11'26" | | | | 片山：そのために |
| 11'27" | | | | 小島：ああ、あれじゃない。これ以上行っちゃいけませんよって C：それは……。 |
| 11'31" | | | | |
| 11'33" | それはさあ、別の使い方じゃない？ | | | 藤村：違うよ。 |
| 11'34" | | | | C n：ブイだよ。 |
| 11'35" | | | | 藤村：あれ、なんとかっていうの他に なかった？ |
| 11'36" | | | | |
| 11'43" | (黒板で図示しながら)でねえ、だから瓶玉っていうのは、意味が二つあってね、浮かせとかなきゃならないのねこれ。海がこうあって、こういうふうには、縄おいとくんだけど、こういう縄浮かせとくと、これ、もし沈んじゃった場合と、ね。そうするとはえ縄っていうのはこの一本のロープのところから同じ長さのものがこうやってたらしてあるのね。 | | | |
| 12'24" | | どうなってんの？ | | |
| 12'26" | と、で、先っぽに餌がついてる。マグロが泳ぐ位置っていうのは、決まってて、調べてあるのね。そうすると、(板書)この辺をマグロが泳ぐんだ。玉のところに泳ぐんだよってなったときに、こういうふうには沈んじゃったら、これは全然、意味がないわけ。一定の高さに、深さか、深さのところ針をおくためにも、はえ縄の縄は、ある程度きちんと引張らなくてはならない。それと、どこに縄が広がってるんだよって……わかりやすくするために資料集の絵は、旗までついてるんだろうね。 | | | |
| 13'29" | 魚っていうのは種類によって泳いでる深さが違うの。特にねえ、かたまって泳いでる魚ほど、決まってるのね。 | | | |
| 13'39" | ただしあれだよ。サメが来たら話は別だよ逃げまくりますから。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|--------------|--|
| 13'45" | | でも、長い竿……。 | | |
| 13'48" | 水族館に行くってほしい同じ魚ってのはかたまって、同じところをぐるぐるぐるぐる。 | | | |
| 13'52" | | | | 藤村：同じのがいっぱい入ってる、いろんなのがいっぱい入ってる水族館って……。 |
| 14'01" | でもあんまり上、行ったり下、行ったりする、ふらふら上下にふらふらしてる魚って……。垂直にさ、行ったり来たりしてる魚はいるけど、こんなになってこうなるならなるんだけど(身ぶりで、上下の蛇行を示す)泳いでる魚はいないよね | | | |
| 14'12" | | | | 川島：水族館にいる魚って。(身ぶりで魚の蛇行を示す) |
| 14'29" | どうかな(板書)はい。他にありますか？ | | | |
| 14'54" | 船の中身。川島くんどう？ | | | |
| 15'06" | (川島を覗き込む)どこでもいい。言っ て。(指さして、指示) | | | |
| 15'21" | | | | 川島：部屋。 |
| 15'23" | なんの部屋？ | | | |
| 15'26" | | | | 川島：休憩や食事をする。 |
| 15'29" | 部屋があるんだろう。 | | | |
| 15'31" | えっとー、魚倉のすぐ後ろ、モーターのそば。……針の横に、ね。部屋がある。その部屋は、ただ休憩するだけの部屋なのか。食事もできるんじゃないかなんて書いてある。 | | | |
| 15'49" | まだ他に考えられるかな？ | | | |
| 15'54" | 大友くん、 | | | |
| 15'55" | そこの部屋でどんなことができそうかな？ | | | 大友：……。 |
| 15'58" | うん、船の部屋でどんなことができそうかな？ | | | |
| 16'02" | | | | 小島：[教師に]……と思う。 |
| 16'14" | 小島さんどう？ | | | |
| 16'16" | | | | 小島：んと……と思う。 |
| 16'20" | もっと、大きな声で言っ て。 | | | |
| 16'22" | | | | 小島：漁が……。 |
| 16'27" | 向こうの声に負けちゃってるよ。 (ドアを開める)漁が？ | | | |
| 16'32" | | | | 小島：漁が長く続いたときのために |
| 16'37" | | | | |
| 16'40" | 向こうのほうに(教室後方をさして)聞こえるように大きな声で言っ て。 | | | |
| 16'45" | | | | 小島：漁が、長く続いたときのため のものが……。 |
| 16'49" | | | | C n：聞こえません。 |
| 16'52" | | | | 小島：漁が長くなったときのため のものが用意されている。 |
| 17'01" | 最後のほうが開こえない。最初のほうは聞こえるんだけど。 | | | |
| 17'05" | 一息で言うからさ、最後のほう、息切れしてんの。 | | | |
| 17'07" | 途中で息してもいいから、息吸ってもいいから。 | | | |
| 17'14" | | | | 小島：漁が長くなったときのため のものが用意されていると思う |
| 17'19" | 長くなったときに。 | | | |
| 17'23" | ねえ、これ長くなった。でも、これマグロ獲りって、ずっと長いつわかってるんだから、漁師さんたちが寝泊まりする部屋は当然必要になってくる。ね。朝早く仕事……とは、全然違うんだよ。ね。寝泊まりできる。(板書) | | | |
| 18'03" | 他にありますか？船の仕組み。どう？ | | | |
| 18'13" | | | 先生、なんかあれ、ねとま | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|----------------------|-------------------------|
| 18'18" | 寝泊まりできる。寝泊まりができる。 | | りで、きるってやつみたい | |
| 18'24" | | | | 小島：調理場あった。 |
| 18'27" | 調理場あった？ | | | |
| 18'28" | 泊まるんだからあるはずなんだよね。 | | | |
| 18'34" | (小島が机の上で手紙を書いているのを見つけて)小島さんさあ、よくいろいろなこと言ってくれるのはいいんだけどさあ、やってることが違うんじゃない？ | | | |
| 18'44" | まだありますか？ | | | |
| 18'47" | そうね、書いてある人、どっかに炊事場があるんだよね。 | | | 屋敷：……。 |
| 18'57" | 他にありますか？ | | | |
| < 場面④ > | | | | |
| 19'13" | あの、一つ質問なんですけども、なんで日の丸があるの？ | | | |
| 19'17" | | | 日本のだから。 | |
| 19'18" | | | | 原田：日本の、 |
| 19'19" | | | | 藤村：日本の船として……。 |
| 19'24" | これ、つけないとダメなの？ | | | C：うん。 |
| 19'26" | | | | 藤村：つけたほうがいいんじゃない？ |
| 19'27" | | | | 小島：外国に日本の持ち物だつて… |
| 19'28" | | | | |
| 19'37" | そこんどこ考えてね。それはつけてなきゃいけないもんなのか。 | | | |
| 19'42" | | | | 原田：戦争ですぐ間違えられるから |
| 19'44" | え？ | | | 原田：戦争。 |
| 19'45" | | | | 寺内：戦争というよりさあ、 |
| 19'46" | 戦争と？ | | | C n：(口々に発話する)戦争というより……。 |
| 19'47" | | | | 小島：もしものときのために……。 |
| 19'48" | | | | |
| 19'50" | | | | |
| 19'53" | | | 敵の船だと思われるんじゃない？ | |
| 19'58" | | 戦艦じゃないから | | |
| 20'01" | | | ああ、あれは……日本の船じゃないか……。 | |
| 20'12" | | | | 屋敷：海賊の船だったらわかるけど漁の……。 |
| 20'15" | 一応この船は日本の船ですよってことを知らしとかなきゃ、間違えられると困るから。 | | | |
| 20'21" | | | | 藤村：ああ、日本の旗が、 |
| 20'25" | | | | 藤村：大きくさあ、日の丸を……。 |
| 20'27" | | 他の国の船だぞーって | | |
| 20'36" | だって、この船は日本のとこで獲るんじゃないくて、ね、こういうとこへ、よその国へ獲りに行かなくちゃいけないんだから(板書) | | | |
| 20'53" | で、遠く獲りに行くんだからどこへ獲りに行ってもいいのかな？世界中どこへ行ってもいいのかな？っていうことが次出てくるところが、どこへ行っても、たいいていのところへ獲りに行ってもかまわないのかっていうと、日本は魚を獲りすぎるんじゃないか、っていう外国の意見が出てきました。日本ばかり魚を獲りすぎてよくない。これじゃあ、このまいったら、世界の魚がいなくなっちゃうんじゃないか。 | | | |
| 21'48" | | | | C：え。 |
| 21'49" | | | | C：自分たちで獲りに行けばいい。 |
| 21'51" | 自分たちで獲りに行けばいい。 | | | |
| 21'52" | | | | 原田：そうだよ。 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|--|--|
| 21'57" | | | | 藤村：……少しだけ海にかえるようにする。 |
| 22'00" | でも、よその国の人たちは魚獲ってどうするの？ | | | |
| 22'02" | | | | 原田：捨てちゃうの。 |
| 22'03" | 食べるの？外国の人たち。 | | | |
| 22'04" | | | | 原田：譲っちゃうんじゃないの？ |
| 22'06" | | | | 寺内：それかさあ、獲ってさあ、送らないと金もうけない。 |
| 22'17" | | | | 寺内：魚が生き甲斐だから。魚が生き甲斐だからさあ、魚獲れないと生きて行かれないじゃん |
| 22'25" | | | | 小島：……そうすれば食べれるよ。 |
| 22'36" | 日本だけが自分たちの都合のいいことやってるんじゃないかっていうふうにいわれ始めた。 | | | |
| 22'44" | | | そうじゃなくってさ、なんか、アメリカ人の人たちが「日本は養殖やってるから大丈夫じゃないですか？」(外国人の口まね)って。 | |
| 22'52" | | | | C n：(笑う) |
| 22'53" | | | | 藤村：そのうち魚、日本は魚ばっかり食ってて、……じゃないかって。 |
| 22'58" | | | | 原田：あっちは肉獲ってんじゃない。 |
| 22'59" | | | | 寺内：そうだよ。 |
| 23'00" | | | | 岡本：そうだよ、肉だよあっちは。 |
| 23'02" | | | | 原田：あっちは肉獲ってる。 |
| 23'04" | | | | 藤村：アメリカ人はパン食ってるからいいじゃん。 |
| 23'08" | | | | 寺内：向こうが獲りに行かないんだから。獲りに行けばいいじゃんね。 |
| 23'10" | | | | 岡本：私たちのほうが獲っちゃったっていいじゃんね。 |
| 23'12" | | | | 寺内：自分で獲り行きや、いいしさあ。 |
| 23'14" | | | | C n：(口々に発話する) |
| 23'28" | でね、実は、日本は昔から魚獲って食べて生きてる民族だから、魚釣りの方法も良く知ってるし、それから、科学も結構進歩してるから、船の技術も、すごく、世界でトップクラスの技術をもっているのね。船を造ることも。 | | | 藤村：魚獲るのに一番いい方法って |
| 23'50" | | | | |
| 23'52" | だから、日本の技術と、日本の魚を獲る知恵と、こういったものが使ってくと、世界中で、魚獲りで日本にかなう国がほとんどないぐらい。それぐらい日本がトップクラスだ。 | | | 藤村：えー、だって。 |
| 24'11" | で、自分たちはなかなかそういう技術がないのに自分たちの国のすぐ目の前まで日本の船がわっとやってきて、魚をわっと持ってっちゃう。 | | | |
| 24'21" | | | | C：いいじゃん。 |
| 24'23" | | | | C：やめろって……。 |
| 24'25" | え？ | | | |
| 24'27" | | | | C：その前にさあ、コソ泥……。 |
| 24'30" | | | | 寺内：魚で戦争したら、たまったもんじゃないよね。 |
| 24'32" | | | | 原田：ほんとだよ。 |
| 24'34" | そこで、 | | | |
| 24'35" | | | | 寺内：魚戦争。 |
| 24'36" | | | | 岡本：魚戦争。 |
| 24'37" | | | | C：やめないと手榴弾で爆破する |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|-------------|--------------|--|
| 24'41" | 外国の人たちってこういうことをねえ、 いうの。(板書「領海」)領海っていいす | | | |
| 25'00" | | | ようかい。 | |
| 25'01" | | | | 原田：ようかい。 |
| 25'03" | あの、これわかる？(板書[領地]) | | | Cn：りょうち。 |
| 25'10" | | | | |
| 25'15" | 自分の、国の、あるいは自分の家の土地 のことを領地っていいす。 | | | |
| 25'21" | | | うー、妖怪人間。(歌う) | |
| 25'24" | | | | 岡本：でた。あれ。 |
| 25'25" | ほら。 | | | |
| 25'26" | そうするとね、地面のところはここまで が自分たちの国だよって[国境が]はっき り引けます。日本は隣の国とくっついて ませんから。全部海で引けるからいいん だけど、隣の韓国とか北朝鮮とか中国 は、島国じゃないから、地面のとこで、 こっから先は隣の国だよってなっ てます。韓国と北朝鮮の間はまだ戦争やっ てるからばーっと引いてありますけども、 ヨーロッパのほうなんかは、線もないか らわからないんです。ただ、こっからこ こ、はい、国が変わった。そういう国が 多いんです。 | | | C：えー。 |
| 26'15" | | | | |
| 26'16" | あるいは山の頂上で、こっち側はどこの 国で、こっち側はどこの国で。っていう そういう国もある。 | それならわかりやすいや | | |
| 26'18" | | | | 藤村：それじゃあ、エベレストは？ |
| 26'21" | | | | |
| 26'26" | でも、結構地面の上で分かれている。あ るいは川で、仕切られてる。 | | | 藤村：えー、そんなのある？ C：あー、川で仕切られてるのある 芹澤：ねえねえ、地面で分かれてて さあ、そこの、なんつんだ？ 線のそこところに家が建っ てて、半分が右側の国で、 Cn：(笑う) 芹澤：こっちが左側の家だったら どうするの？ Cn：(笑う) C：あり得ないよ。 C：あり得ないって。 |
| 26'29" | | | | |
| 26'30" | | | | |
| 26'32" | | | | |
| 26'44" | | | | |
| 26'49" | | | | |
| 26'50" | | | | |
| 26'51" | うーん、いい質問だな。 | | | |
| 26'55" | | | | 藤村：先生、川で仕切られてる国、 C：住所どうなの？ |
| 26'57" | | | | 寺内：じゃあ、その人なに人？どこ の国の人なの？ |
| 27'02" | | | | 岡本：そうだよ。 寺内：戦争してたらどっち行ってい いかわかんないじゃない。 |
| 27'03" | | | | |
| 27'10" | | | | |
| 27'11" | 税金をね。どっちに納めるのか、民族 は、国籍がどっちなんだろうかっていう 問題が出てくるんだけど。どかしちゃっ て、どっにかへずらしてくんだと思うん だけどね。 | | | |
| 27'22" | だから、どっちかに、ほら、その人は、 国籍、なに人かっていうのは、何によっ て決まるかっていうと、実は親によっ て決まるのね。だから、あなたたち、日本 人と日本人の間に産まれた子どもって いうのは日本人なんだけども、最近 は国際結婚多いから、日本人とアメリカ 人の人が結婚して産まれた子どもが いる。その子は、二十歳になったとき かな、十八かな、なんかその歳になっ たときに自分で | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|--|------------|----------------------|---|
| 27'57" | 選べる。 | | | C: いいなあ。 |
| 28'00" | それからもう一つは、 | | | 岡本: いいなあ。 |
| 28'01" | | | | |
| 28'02" | でも岡本さんねえ、 | | | |
| 28'04" | 女の子はいいんだよ。男の子はねえ、アメリカは、ある決まった年齢になると兵隊に行かなきゃなんないという法律があるんです。 | | | |
| 28'12" | | | | Cn: わー。 |
| 28'16" | | | | 藤村: 知ってる。 |
| 28'17" | | | | 藤村: 十六歳だっけ? 十歳だっけ? |
| 28'19" | それは、拒否したら、今度は牢屋に入りますから。 | | | |
| 28'20" | | | | C: えー!? |
| 28'22" | | | | 小島: なんで、兵隊に行かなくちゃならないの? |
| 28'23" | それが法律だから。自分たちの国は兵隊つくって守るって決まりがある。 | | | |
| 28'26" | | | | 屋敷: じゃあ、日本は? |
| 28'28" | 日本は、自衛隊は全然違うから。 | | | |
| 28'30" | | | | 原田: 自殺が多いだろうな。 |
| 28'32" | | | | 藤村: 先生、それ十六歳じゃなかったっけ? |
| 28'33" | はい。それから、例えば、日本人同士が結婚しても、アメリカへ行って、たまたまアメリカで赤ちゃん産まれた。その子をただ産まれましたよ、ってほっとくと、その子はアメリカの国籍になっちゃう。これは、あわてて日本人の大使館に行って届けないと。その子が今度は、アメリカにも届けるし日本にも届けるから、ある年齢になるまでは、お母さんの国籍でもって最後は自分で選べる。で、たまにいるのが飛行機の中で産まれる子ども。これは、その飛行機が、どこの国の飛行機かで決まります。 | | | |
| 29'11" | | | | Cn: うおー。 |
| 29'12" a | | | | C: こわー。 |
| 29'12" b | | | | 寺内、岡本: えーやだー。 |
| 29'14" | | | いいじゃん、ハワイだったらハワイ生まれ。 | |
| 29'16" | だから、 | | | |
| 29'17" | | | | 寺内: 台湾行く途中だったらさあ、飛行機の中で産まれて台湾ついてたら台湾の子どもになるよ。 |
| 29'19" | | | | Cn: (口々に発話する) |
| 29'23" | | | | 藤村: 先生。 |
| 29'25" | | | | 小島: じゃあ、無人島で産まれたら |
| 29'26" | だから、ねえ、……原則は、親がまずどこかで決まるんだよ。それから、今、芹澤くんが質問したのは、どっちの土地になるか、……、それからどこに届けでるかで決まるんだよ。だから両方にまたがっている家は、何がかかると税金がかかっている。 | | | |
| 29'45" | | | | C: 税金。 |
| 29'46" | | | | C: どうして? |
| 29'47" | 家を持ってると、家には必ず税金がかかっていますから、そうするとこっちの土地を、二十平方メートル持つてると、それなりの税金をその国に納めなくてはならない。こっちは、十平方メートルなら、十平方メートル税金がかかる。両方はだめなんだよ……めんどくさいから。アメリカでは何州何州何州でしょ。日本 | | | |
| 30'11" | | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------------------|------------|------------------------|
| | では県境に住んでる。いろいろねえ……日本では県によってそんなに法律は違わないんだけど、アメリカは州によって全然違ったりするから、……困っちゃう。うっかり、……そこまで私は住んでないからわかりません。 | | | |
| ＜場面⑤＞ | | | | |
| 30'34" | なんの話だっけ。領地か。 | | | |
| 30'36" | それで、土地の場合はいいんだけど、その領海。(板書しながら)自分たちの国の範囲は、例えば、こういう土地があって、周り海の場合。陸じゃないよ。海の場合は、この海岸線から沿って、このところを自分たちの領海っていうんだよ。 | | | |
| 31'12" | | | | C: じゃあ、領地は? |
| 31'15" | 土地はもう決まってるんだから。 | | | |
| 31'21" | じゃあ、ここの幅をいくらにしようかっていうこと。次に出てくるのは。単位が、一海里とか、二海里っていうのがどうも、これは、船で行くときのなんかね。 | | | 片山: 二百海里。 C: 二百海里。 |
| 31'31" | | | | |
| 31'33" | | | | |
| 31'34" | そうすると、これは(板書しながら)五海里だったらこんな。二百海里となったら、わーって。これはもう五じゃやめようね。五十なら、二百っていうのは、五十、百、百五十、二百っていうんだから、こんなになってくる。 | | | C: うわー。でけえー。 |
| 31'51" | | | | |
| 31'59" | 領海。ただ、よその人が、よその国の人がここに入ってきたら、領海侵犯ってよその国へ勝手に入ってきたっていうことになって、法律違反だからこれとつかまえて。 | | | |
| 32'06" | | 税金払うの? | | |
| 32'07" | | 日本入ってんじゃない。日本入ってんじゃない。 | | |
| 32'20" | | | | 片山: ……に、二百海里って書いてあったよ。 |
| 32'24" | ね。そうすると、よその国は、目の前に来て日本が獲っていくんじゃないかって、領海は二百海里にしようって。日本は、いや三海里でいいんじゃないの領海なんて。後はみんなのもんだよ海は。で、そうすると三海里ならさあ、この程度で済んじゃう。 | | | |
| 32'41" | | ちいさあい。 | | |
| 32'44" | そしたら、日本にとって都合がいいのと、この国にとって都合がいいのはさ、違うでしょ。三海里ならここへ来て魚とることができるけど、二百海里だったら、ここへ入ったら、勝手に入ってきたっていうので捕まっちゃう。 | | | |
| 33'04" | | | | C: 国旗とったら? |
| 33'05" | ダメだよ。 | | | |
| 33'08" | それが二百海里っていう問題なんです。で今は通常二百海里ですすめられています。 | | | |
| 33'15" | | | | 屋敷: 日本も? |
| 33'16" | そう。 | | | |
| 33'17" | で、[資料集の]45ページ。 | | | |
| 33'18" | そうすると、二百海里に含まれる、このピンクのところは、もう勝手に入っちゃいけないところなんです。相手の国だから。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------|---|------------|------------|---|
| 33'25" | | 入ってるよ。 | | |
| 33'27" a | | | | 藤村：うわー、こんなに。 |
| 33'27" b | ただし、 | | | C：入っちゃいけないわけ？ |
| 33'28" | | | | |
| 33'29" | ただし、そこにもあるように、日本も入ってるんだよね。 | | | |
| 33'37" | なんで入ってるの？ | | | |
| 33'38" | | | | 藤村：許してもらって。 |
| 33'39" | 許してもらってるから。 | | | |
| 33'40" | | お金払ってる。 | | |
| 33'41" | ああ、お金を払ってるから。うん。 | | | |
| 33'43" | | | | 藤村：ああ、お金払ってんじゃないの？ |
| 33'46" | 一つは、獲る量を決めといて、お金を払って入る。その国に対して。 | | | |
| 33'51" | | | | 藤村：それか、その国に渡すだけ。 |
| 33'52" | その国は黙ってても、お金が入ってくる。で、やる日本はお金払ってそういうことするより、魚獲ってくるほうがお金儲かるんだけど。 | | | |
| 34'05" | | | | 片山：四年のやつで、なんか二百海里とかやったじゃん。 |
| 34'09" | じゃあ、ここにAという国があつて、ここにBという国があつたらどうするの？ (板書) | | | |
| 34'15" | | 重なっちゃう。 | | |
| 34'16" | | | | 藤村：うん。 |
| 34'17" a | | | | C：重なる。 |
| 34'17" b | | | | 寺内：重なっちゃう。 |
| 34'18" | | | | 寺内：そしたら一緒の国にしちゃえば。 |
| 34'19" | そしたら、一緒じゃなくて、間を。 | | | |
| 34'21" | | | | 藤村：合体させちゃう。 |
| 34'22" | ちょうど間のところに線を引いてわかるしかないんだね。 | | | |
| 34'28" | | | | 藤村：そしたらAのほうが得じゃん |
| 34'30" | で、北海道と、北海道とロシアの国の間のところは、カニだとか、サケだとかタラだとか、すげー、たくさんおいしい魚がたくさんあるんだけど、ちよつと入った瞬間、ロシアの人が来て捕まえていく。 | | | 寺内：知ってる。入ると捕まっちゃう。 |
| 34'39" | | | | 藤村：ロシアが獲っちゃったんだよ |
| 34'42" | | | | C：わーお。 |
| 34'48" | | | | 寺内：入るとね……こうなってさー……いーっぱいあつて。(手ぶりをまじえて説明する) |
| 34'50" | | | | |
| 34'51" | こーりゃたいへんだ。日本人も、あ、あそこに行くといいんだよな。あそこにいそう。魚群探知機で、あそこにいそうだってでもあそこはロシアの領域なんだよな。でも、まわり見て、いないな。ラッキー。で行っちゃって、 | | | |
| 35'11" | | | | C：わー。 |
| 35'12" | って入ると、ブーッときて、捕まっちゃう | | | |
| 35'16" | | | | C n：(笑う) 藤村：下から潜っていけばいいじゃん。 |
| 35'17" | | | | C：逃げればいい。 |
| 35'18" | | 潜水艦？ | | |
| 35'19" | それは今度、スパイやってんじゃないかとそこで、爆弾うたれても文句いえないじゃん。あと、盗みに来てるんじゃないかと……。 | | | |
| 35'25" | | | | C：スパイ。 |
| 35'28" | | | | 寺内：だからそこら辺になんかさあピーッと引っ張って、(右手 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|------------------------|-------------|---|------------------|
| 35'33" | | | なんか、手みたいな機械つくればいいじゃん。(左手をのばして、引っ込める身ぶりに合わせて)ウィーン ウィーン、ウィーンバシ、 ウィーンって。 | を左から右へ引きながら) |
| 35'34" | | | | 寺内：そこら辺になんかさあ。 |
| 35'36" | | | | 岡本：その人たちが獲った魚をさあ |
| 35'41" | ねえ、矢野くん、そういう機械つくるのにさあ。 | | | |
| 35'45" | | いくらお金かかるかなあ | | |
| 35'48" | | | | 藤村：百万ドルくらい。 |
| 36'23" | (放送) | | | |
| 36'24" | | | | C：ねえ、先生、ロシアってさあ。 |
| 36'26" | はい、じゃあ、そこまで。はい終わります。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|------------|--|
| < 場面① > | | | | |
| 00'00" | はい, じゃあ, 資料集の45ページ。 | | | |
| 00'28" | 二百海里, この前, 最後のほうでね, | | | |
| 00'29" | 二百海里ってこと。 | | | C n : (資料集を開く) |
| 00'54" | 二百海里。良く聞くことばだな。できたら気にとめていてね。 | | | |
| 01'07" | えっと, 45ページの右下のところに, 二百海里漁業水域って書いてあります。 | | | |
| 01'17" | 読みますよ。 (資料集を音読する) | | | |
| 01'20" | 「各国の沿岸から, 二百海里, 約三百七十キロメートル, のはんいの海のこと」をいう。で, 「二百海里漁業水域宣言が出された海では, 水産資源を守るために, 外国の漁船がとる魚の量や種類がきびしく制限されている」。勝手に。 | | | |
| 01'47" | どのくらい制限されるのか。狭い範囲なんだけど。そうすると二百海里漁業水域っていうのピンクのところは, もう漁業水域だから, 勝手に獲っちゃいけないところ。その国の人に……お金払ってね。ところが赤枠はとていいそこは漁場になってる所なので。そういうふうにな……。もっと近場で行くと, | | | |
| 02'32" | 45ページ上の資料。 | | | |
| 02'36" | 1956年, さけ・ます漁の漁場とか, 生産量, 船の数……。1956年, 昭和31年のときには, この北海道の北側のところは, これだけの所で獲ってもいいよって区域だったんです。ただし時期として, 五月一日から八月十日っていう約束があったね。五月一日から八月十日だったら, この地域で獲ってもいいですよっていうのが, 左側の地図です。 | | | |
| 03'04" | いいですか? | | | |
| 03'05" | それから, 1989年, 今から六年前になったら, この場所になったんです。獲ってもいいよっていう区域。ねえ。 | | | |
| 03'31" | この二つの地図を比べると, 資料を比べると, 獲ってもよい区域は, 大幅に小さくなっている。せばまっている。 | | | |
| 03'49" | それから, 区域だけじゃなくて, とってもよい時期, それが, | | | |
| 03'57" | | | 決まっている。 | |
| 03'58" | それも期間が, 短くなっている。ね。場所によっちゃあ25日間とか, 短い所は, 長くて30日間, 40日間とか。35日間くらいかな。短いところでは, 21日, 三週間そんなに制限されたものだから, 今度はそのほうへ行く船の数。こんなになってしまったんだよ。 | | | |
| < 場面② > | | | | |
| 04'48" | さあ, 教科書の44ページ, 46ページから45ページ開いてみて。 | | | C n : (教科書を開く) |
| 05'15" | 44ページのところ。 | | | |
| 05'16" | | | | |
| 05'20" | 寺内さん, 読んでくれますか? | | | 寺内: (教科書を開き読もうとする が, 漢字の読み方がわからず 教師のほうを見て苦笑する) |
| 05'38" | ごめんね。「ほくよう」って読むの。 | | | 寺内: (教科書を音読する) |
| 05'41" | | | | 寺内: 「北洋で働く人々。かつて日本の遠」, |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|------------|--|
| 05'44" | えんようぎよぎよう。 | | | |
| 05'45" | | | | 寺内：「遠洋漁業の中心は、」 |
| 05'53" | ほくようぎよぎよう。 | | | |
| 05'54" | | | | 寺内：「北洋漁業でした。しかし、200海里漁業水域がもうけられたため、北洋での漁かく量はへってしまいました。」 |
| 06'07" | はい。 | | | |
| 06'08" | 北洋っていうのは北海道のほうの海のこ とね。北のほうの海のことを北洋漁業つ ています。 | | | |
| 06'21" | 続き、田所くん。 | | | 田所：(教科書を音読する) |
| 06'26" | | | | 田所：「北洋は、日本やロシア連邦、アメリカ合衆国などの200海里漁業水域が入りこんでいるので、そこで、 |
| 06'40" | りよう。 | | | |
| 06'41" | | | | 田所：「漁をするためには、それらの国々と、 |
| 06'49" | ぎよぎようきようてい。 | | | |
| 06'50" | | | | 田所：「漁業協定を結ばなければならないのです。漁業協定とは、」 |
| 06'57" | ぎよじようや。 | | | |
| 06'58" | | | | 田所：「漁場やとる魚の種類、漁かく量、」 |
| 07'03" | りようき。 | | | |
| 07'04" | | | | 田所：「漁期などについてとりきめることです。」 |
| 07'09" | 難しいところだねえ。 | | | |
| 07'11" | 漁業協定っていうのは、二つや三つの国の約束事。魚を獲るときの約束事。 | | | |
| 07'19" | ついこないだ、スイスでやったのは、日米の通商協定だけ。 | | | |
| 07'26" | で、この場合、約束っていうのは漁場。獲る場所、魚をね。だから、なんの魚を獲っていいのか、どれだけ獲っていいのか、漁獲量。それから、いつ獲っていいのか、漁期。それらが、細かくこう、決まっている、そういう約束のことを漁業協定といいます。 | | | |
| 07'50" | それじゃあ、その続き | | | |
| 07'53" | | | | 岡本：(教科書を音読する) 岡本：「このとりきめは、年々きびしくなっており、北洋にでかける船もへらされています。1978年、昭和53年からは、旧ソ連やアメリカとの間で、お金を支はらって魚をとったり、海上で魚を買ったりすることも行われてきました。」 |
| 08'13" | ね、そんなことが、なかなか厳しいから。獲る量を決められると、いざ魚を獲るための、船はお金出しても、どれくらい獲っていいっちゃうんじゃないから。じゃあ、無理にお金出すこともないんじゃない？って……。 | | | |
| 08'35" | さあ、それで、北洋から帰った漁撈長さん、えらい人の小川さんに遠洋漁業について話を聞いたら、こんな話をしてくれましたよ、ってのが45ページにある。 | | | |
| 08'45" | 芹澤くん読んでくれる？ | | | |
| 08'52" | | | | 芹澤：(教科書を音読する) 芹澤：「北洋漁業とは、太平洋のなん、北部やオホーツク海などで、さけ・ます・たらなどを |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|------------|---|
| 09'09" | はい。 | | | とる漁業です。今、この船に積んでいるのは、かまぼこやちくわの材料と、原料となるすけとうだらです。北洋は、低気圧の集まる場所で海があることが多くきけん、多くきけんな漁場です。また、冬は寒さのため、船にあた、あつた、あつた海水が氷となり、なつてはりつきま |
| 09'11" | なぜ行くのか。でもそれに対しているんなものが問題になってる。難しいんだよ。 | | | す。船に氷がはりつくと、重さのために不安定になり、しずむこともあるので、それをとりのぞき、あ、とりのぞきながら、しごとをしなければなりません。」 |
| 09'19" | はいじゃあ続き、室田さん。 | | | 室田：(教科書を音読する) |
| 09'24" | | | | 室田：「このようところで、わたしは漁ろう長として、乗組員の安全を守り、たくさん魚をとるために働いています。魚をひきあげている間は、寝る時間も、食事の時間もおしんで、全員でしごとをします。全員が」 |
| 10'44" | 無事に | | | 室田：「無事に長い航海からもどり、港で家族の顔を見たときは、ほんとうにほっとします。北洋は、わたしたちが苦労して開いてきた漁場です、漁場ですが、制限がきびしくなつてきて、思うように魚がとれなくなつてきたのはざんねんです。」 |
| 10'46" | | | | |
| 11'15" | はい。 | | | |
| 11'17" | というようなこと。これは北洋だけじゃなくって、太平洋のほうも、特に北洋っていうのはねえ、ちょうど、サケ、マスだけじゃなくって、イカだとかカニだとかさあ、いい魚、魚や魚介類がたくさんとれる漁場なのね。 | | | |
| < 場面③ > | | | | |
| 11'49" | さあ、そこで、遠洋漁業。二百海里水域の問題なんです。 | | | |
| 11'53" | この問題のなかで、日本の立場。あるいは遠洋漁業で働く人の気持ち。こういうなかでの気持ち、をこんなじゃないかなあ、それに対して外国、が日本に対してどんなことを思ってるか。こんなことを考えてるんじゃないかって。両方の気持ち。 | | | |
| 12'30" | カードの続きのほうがあいてませんか？あいてませんか？ないか。遠洋漁業の下のほう、半分くらいあいてませんか？ | | | |
| 12'44" | | | あいてない。 | |
| 12'50" | あいてる人は、そこんところに、二百海里漁業水域って書いて、日本の立場と外国の立場を続きに書いてください。 | | | |
| 13'03" | で、もう書くとこない人、どのくらいいますか？ | | | |
| 13'05" | | | | C n : (何人が挙手をする) |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|--------------------|--|
| 13'12" | | | | 片山：(第1時のカードを指して)先生。ここ。一番後ろのこれがある。 |
| 13'16" | そこは、もう違ってきているから。 | | | |
| 13'26" | (新しい紙を取り出す)回してあげて。必要な人に。いらぬ人はとらなくていいから。いらぬ人は回せばいいから。 | | | |
| 14'01" | それじゃあ、どうぞ。 | | | C n : (作業開始) |
| < 場面④ > | | | | |
| 14'04" | 二百海里漁業水域。これができて、日本の立場は、あるいは日本人が、今、日本の漁師さんたちが思っていることを。 | | | |
| 15'31" | (机間巡視) | | | C n : (黒板を写している) |
| 16'33" | 下敷きを使ってくださいね。 | | | |
| 19'36" | (長瀬に指示) | | | |
| 19'56" | [川島に]理由書いて。理由。こうだからっていうのがあったほうがいいよ。 | | (練り消しをいじりながら井原を覗く) | |
| 21'27" | ちょっと難しいんだけど。両方書けるといいね。日本の立場と外国の立場と。難しかったらどっちか。日本人たちはこういうことを考えて、……外国の人は思っているのが……。 | | | |
| 22'27" | 資料集の45ページの……を見たり……。 | | | C n : (資料集を開く) |
| 22'33" | (長瀬に指示を行う)……こうやってんでしよう。 | | | |
| 24'37" | | | 想像がつかねー。 | |
| 24'41" | | | | 片山：[牧原に]書いた？俺、これだけ書いた。 |
| 24'43" | | | | 牧原：(首をふり、黒板を指して)これだけ。 |
| 25'18" | (田所に指示を行う) (岡本に指示を行う) | | | 原田、矢野、岡本：(相談している) 牧原：(資料集を指して、片山に話しかける) |
| 26'02" | [屋敷に](資料集を指し)昔は……がこんなになっちゃってきている。……がこんなになっちゃってきている。獲る量がこんなになっちゃってきている。 | | | |
| 28'16" | | | | 片山：[教師に]……。 |
| 28'17" | 二百海里だよ。 | | | |
| 28'24" | | | | 片山：[教師に]先生……の理由…… |
| 28'25" | | | | 竹下：先生、俺と同じこと言ってる |
| 28'29" | 二百海里だよ。だから、(資料集を引張って)この辺[北洋]のことに限って言えば、船の数っていうのはこんなになっちゃってるでしょ。ね。それから、魚の獲る船の数はこんなになっちゃってるでしょ。獲る量はこんなになっちゃってるでしょ。それがどうしてかっていったら全て、今度は、二百海里の関係で、こうなってるんだよ。 | | | |
| 29'04" | | | | 竹下：[片山に]二百海里なら……の場所。 片山：(うなづく) |
| 31'36" | 森島さん、野口さん。 | | | |
| < 場面⑤ > | | | | |
| 32'01" | じゃあ。 | | | |
| 32'03" | 井原さんどんなこと書いた？ | | | |
| 32'13" | | | | 井原：日本の立場だったら、もっと獲ってもいい区域を、増やしてほしい。 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|-------------------------------|---|---------------------------|
| 32'45" | (板書)井原さんと似たような書いた人いますか。 | | | |
| 32'49" | | | | 片山：え？ |
| 32'50" | 似たようなこと書いた人いますか？ | | | |
| 33'02" | | | | 片山：ああ、でも、似てる。 |
| 33'03" | 似てる？ | | | |
| 33'04" | じゃあ片山くんどんなの書いた？ | | | |
| 33'07" | | | | 片山：獲っていい区域が年々減っているのが、つらい。 |
| 33'24" | (板書)減っているのがつらい。 | | | |
| 33'26" | なるほどね。 | | | |
| 33'31" | 二人の意見が正解ではありません。わたしはこう書いたんですよ、っていう人います？ | | | |
| 33'37" | 矢野くんはどんなこと書きましたか？ | | | |
| 33'39" | | | 二百海里漁業水域がもうけられたため、北洋漁業の漁獲量が減ってしまったのでもっと獲れるようにしてほしい。 | |
| 34'04" | (板書)もっと獲れるようにするためには、どんな工夫が考えられるだろうか？ どうかなあ？どんな工夫が考えられるか？ どうしたらもっと獲れるようになるか？ どんなこと考えた？ | | | |
| 34'27" | 矢野くんどう？もっと魚を獲りたいんだと。 | | | |
| 34'45" | 原田さん、どうですか？ | | | 原田：まだ考え中。 |
| 34'47" | | | | |
| 34'49" | 野村くんは？ | | | |
| 34'54" | 別のことでもいいんだよ。 | | | |
| 34'55" | 斉藤さんはどうですか？ | | | |
| 35'09" | 他に日本の立場、こんなことも書いたんだって人いますか？ | | | |
| 35'13" | 寺内さん。 | | | 寺内：(挙手) |
| 35'14" | | | | 寺内：お金を払って魚を獲っているんだから、……。 |
| 35'19" | もう一回。大きな声で。 | | | |
| 35'22" | | | | 寺内：お金を払って魚を獲っているんだから、……。 |
| 35'27" | 最後のほうが……。 (板書) | | | 寺内：……。 |
| 35'46" | | | | 屋敷：飛行機、飛んできたよ。音がしてる。 |
| 36'13" | 森島さんどんなこと書いてますか？ | | | |
| 36'16" | | | | 森島：いっぱい魚を……。 |
| 36'49" | (板書)はい、まだありますか？ | | | |
| 37'04" | じゃあ外国の方は、どんなこと考えてるんだろう？こっち書いた人。どう？ | | | |
| 37'25" | 川島くんどうですか？川島くんどう？ | | | |
| 37'48" | | | | 川島：……お金がもらえるからいい |
| 38'12" | (板書)ね。獲ったらお金がもらえるんだよ。 | | | |
| 38'15" | こっちはお金を払う。 | | | |
| 38'18" | 屋敷さんどうですか？ | | | |
| 38'19" | | | | 屋敷：わかりません。 |
| | (校内放送が入る) | | | |
| 39'20" | 園田くんは、ここんところどう書いた？大きな声で言って。 | | | |
| 39'30" | | 二百海里水域は……お金がもらえるし、こんないいことはない。 | | |
| 39'44" | (板書)水域が……。 | | | |
| 39'56" | 他にありますか？外国の気持ち。 (校内放送が入る) | | | 寺内：(挙手) |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------|------------------|
| 40'12" | どうぞ。 | | | |
| 40'47" | | | | 寺内：お金を使ってもらったら…… |
| 41'03" | もらえる。 | | | |
| 41'05" | (板書)ね。というようなことがあるだろう。 | | | |
| 41'08" | じゃあそこで日本は、これから、どうしていったらいいんだろう。じゃあ、今どんなことしてるんだろう。ね。っていうのは、明日、この続き。こんなことになって、日本はこれからどうしようか、やね、どんな工夫をしているのか、ってことをやります。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|------------|------------------------|
| | < 場面① > | | | |
| 00'00" | 魚をたくさん、獲ったり食べたりしている日本に対して、外国人のほうは、二百海里という問題を出してきて、ね、みんな日本人ばかり獲っては困る、って、いう。そうすると、日本は、自分の理屈でたくさん食べるんだけど、そこで獲れる魚の量には限りがある。だから外へ、速くへ行くんだけど、そう速くへは、だんだんと厳しくなっていく。 | | | |
| 00'58" | これから日本はどうしたらいいんだろう？ どうすればいい？ 魚を獲っていくしかない？ 魚を獲ってくしかない。じゃあどうするの？ | | | |
| 01'38" | ……魚を食べる量を減らせばいい。そうすれば魚を獲らなくて済む。だけど、漁業で生活している人は、困る。仕事があればいいけどね。別に。ないから。それからやはり、日本人はとも魚好きがいるらしくって。そうなると、完全にやめるわけにはいかない。 | | | |
| 02'07" | じゃ、これから魚を食べていくのに、どうする？ 魚、獲るしかない？ だけど、獲るには制限がある？ 何かいい方法ないかな？ どう？ | | | |
| 02'45" | 原田さん、どう？ | | | |
| 02'48" | いい方法ないかな。これからも魚を食べ続ける。魚を獲るためにどうしたらいいんだろう。この厳しい世の中で。 | | | |
| 03'12" | | | | 原田：海を汚さないで、別の魚をもっと増やす。 |
| 03'18" | もっと増やす。 | | | |
| 03'20" | なるほど。 | | | |
| 03'24" | もっともっと魚を増やせばいいんだ。そん中の……をとっついて、そして海の水を汚さない。 | | | |
| 03'29" | ところで原田さんはなんの魚が好き？ 好きな魚ある？ 食べるの。あまりない？ 好きでない？ 好きな魚。あなたの好きな魚は？ | | | |
| 03'56" | | | | 原田：マグロとか。 |
| 03'58" | マグロとか、好き。 | | | |
| 04'04" | どうしよう。マグロが速くからもつてくるのになかなか……。 | | | |
| 04'23" | ん？……何が好き？ | | | |
| 04'24" | | | | C：ウニ……。 |
| 04'25" | 高いけどウニが好き。 | | | |
| 04'26" | ウニは高いんだよなあ。 | | | |
| 04'27" | | | | 藤村：イクラが一番高いよ。海の中で。 |
| 04'32" | イクラ？ | | | |
| 04'33" | | | | 藤村：魚じゃないけど。 |
| 04'34" | イクラはじゃ、何？ | | | |
| 04'35" | | | | 藤村：卵。 |
| 04'36" | なんの卵？ | | | |
| 04'37" | | | | 藤村：えーっと、なんだっけ。 |
| 04'40" | サケの。 | | | |
| 04'41" | | | | 藤村：サケか。 |
| 04'44" | | | | 藤村：なかなか手に入らない。なんで高いんだ？ |
| 04'54" | サケの卵はどうやって獲るの？ | | | |
| 04'58" | | | | 藤村：え？ たぶん見つけて……。 |
| 05'03" | サケをどこで捕まえるの？ | | | |
| 05'05" | | 川。 | | |
| 05'07" | 川？ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|------------|--|
| 05'10" | | | | C: 海。 |
| 05'11" | 海についてる川? | | | 寺内: でもサケってさあ川上るじゃない。それで上のほうにいる |
| 05'15" | | | | 藤村: ウニってなんで高いの? あんなトゲトゲ。 |
| 05'24" | | | | C: 逃がしといて……。 |
| 05'25" | | | | |
| 05'26" | | 獲れにくいんだよ。 | | |
| 05'27" | 獲れにくいんだね。 | | | |
| 05'34" | そういった、あなたがたが好きなものをこれからも食べつづけるために、一つの方法は、原田さんが言ってくれたように海の水を汚さない方法があります。 | | | |
| 05'47" | それから、増やすって言ったね。増やす方法って他にあるかな? | | | |
| 05'53" | | | | 川島: 養殖。 |
| 05'55" | えっ? | | | C: 増やす方法……。 |
| 05'57" | | ……。 | | |
| 05'58" | 川島くん、何? | | | 川島: あ、えっと、卵を獲って、自分たちで育てて、それで川に逃がしちゃう。 |
| 06'05" | | | | 藤村: そうだ。 |
| 06'14" | | | | |
| 06'15" | 自分たちで育てるって、誰が育てるの? 誰のこというの? | | | |
| 06'18" | 川島くんのこといっちゃうの? そうじゃないでしょ。 | | | |
| 06'19" | | | | 藤村: すごい増やす方法あるよ。 |
| 06'25" | 何? | | | 藤村: 海の汚いところからいっぱい好きな魚獲ってきて育てて、いっぱい獲ってきて育てて、海に帰す。 |
| 06'26" | | | | |
| 06'36" | 海に帰す。 | | | |
| 06'37" | それで。 | | | |
| 06'38" | | | | 藤村: もっときれいなところに。 |
| 06'39" | 帰す。 | | | 藤村: そうすればもっともっと獲れる。 |
| 06'40" | | | | |
| 06'41" | 帰す。 | | | |
| 06'42" | 園田くんの意見は帰すんじゃないよね。育てたんだよね。近くに……だからね。 | | | |
| 06'44" | | | | C: 帰さないくっていいんじゃない |
| 06'45" | | | | C: でももっともっと大きい……。 |
| 06'46" | 海の周辺で飼うか。 | | | |
| 06'54" | (ワークシートを配布する)[ワークシートを]まわして。……後ろにまわして。 | | | |
| < 場面② > | | | | |
| | (ワークシート「はまち養殖の秘密を発見しよう」配布) | | | |
| 07'53" | あの一、順番どうですか。 | | | |
| 08'02" | 一つは、ハマチの養殖って書いてある。ハマチの養殖っていうのは、ハマチを、小さな稚魚を、今度は「いけす」という海の中に囲いをつくって、その中に放して、その中で育てちゃおう。それをもう、大きく育ったらば、市場へ持ってって売っちゃいましょうって。ね。 | | | |
| 08'50" | どれが一番? どれが一番だかわかるかな 一番どれだろう? | | | |
| 09'05" | | 捕まえてるところ。 | | |
| 09'06" | 捕まえてるところ? ……かな? | | | |
| 09'17" | 一、二、三、四? | | | |
| 09'43" | はい、じゃあ、47ページのところ。 | | | |
| 09'50" | | | | C: なんの? |
| 09'51" | 資料集の47ページ。 | | | |
| 10'05" | ハマチの養殖。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|-----------------------------|---|
| 10'23" | 47ページ。……図とかそういうの、はいってんの。その図と、それから、今配ったプリントと、ハマチってのは小さいころは、「もじゃこ」って呼ばれているの。稚魚のこと。 | | | |
| 10'34" | | | 「じゃこ」? | |
| 10'35" | もじゃこ。それから大きくなるにつれていろいろ名前変わってくるんですけども。 | | | |
| 11'08" | そうすると順番つく?カルタのごとく、カルタじゃないね、紙芝居のように。どれが一番二番って。 | | | |
| 11'29" | 丸の中に、どれが一番だよどれが二番だよ。三番目こうだよっていうの書き込んで下さい。 | | | |
| < 場面③ > | | | | |
| 11'38" | | | なんか、卵から孵ったサケってさあ、おなかが膨らんでる。 | C n : (資料集を見ながらワークシートに番号を記入する作業を始める) |
| 11'42" | | | | C : え一つ。 |
| 11'43" | | | | C : うん。 |
| 11'45" | | | なんか、また赤ちゃん産みそうじゃん。 | |
| 11'48" | メダカもそうだったじゃん。 | | | 原田 : だけど死んじゃったよ。 |
| 11'50" | | | | |
| 11'54" | ほら、これ……。 | | | C : ……この丸の中に? |
| 11'58" | | | | |
| 12'01" | そう。丸の中に。一、二、三、四。 | | | |
| 12'29" | 一番どれ、二番どれ。 | | | 田所 : (後ろを振り返り、野村と相談している) |
| < 場面④ > | | | | |
| 13'28" | ついた? 順番。 | | | |
| 13'34" | 田所くん。どれ一番にしました? | | | 田所 : 左上。 |
| 13'41" | | | | |
| 13'42" | 左上。 | | | |
| 13'43" | もじゃこと呼ばれるのは、呼ばれる、「もじゃこ」とよばれるはまちの幼魚は、体長がどれくらいですか? | | | 川島 : えーとねえ、5から6センチ |
| 13'58" | | | | |
| 14'03" | 5から6センチメートルですか。 | | | |
| 14'05" | そうしたらここに書き加えられますね。 | | | |
| 14'10" | 5から体長、体の大きさ5、6センチメートル。 | | | |
| 14'13" | はい。一番のところ書き加えられるよ。 | | | C : 10センチ? |
| 14'15" | | | | |
| 14'17" | 5、6センチ。体長。 | | | |
| 14'21" | 5、6センチ。体の長さね。 | | | 片山 : どこに書くの? |
| 14'26" | | | | 片山 : (まわりを見渡して) え? 先生どこに書くの? |
| 14'33" | 5、6センチメートル。 | | | 片山 : ここ? |
| 14'35" | | | | 片山 : 書いてないよ。 |
| 14'36" | その絵の下のところに文あるから。 | | | 川島 : (後ろの片山を振り返り、ワークシートを指差して) 一番はここに……。 |
| 14'38" | | | | |
| 14'40" | そうそうそう。 | | | |
| 14'41" | | | | |
| 14'42" | 一番はこれ書いてあるでしょ? | | | |
| 14'50" | | | | |
| 14'53" | 体長は5、6センチメートル。こんなもんだ。 | | | |
| 15'00" | それは海で獲れるのかなあ、それともどっかで獲ってくるのかなあ? | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|--------------------------|--------------------|
| 15'08" | これくらいのことかな魚獲るんだから網の目なんてのは、 | | | |
| 15'12" | | | 出ちゃうよ。 | |
| 15'14" | だから出ないような工夫がある。 | | | |
| 15'19" | | | 相当苦労してるね。 | |
| 15'20" | え？ | | | |
| 15'22" | | | | 片山：5，6センチって書けばいいの？ |
| 15'24" | はい，じゃあ，岡本さん，どれ二番にした？ | | | |
| 15'32" | | | | 岡本：右上。 |
| 15'35" | 右上。 | | | |
| 15'38" | どうしてあなたは二番だと思ったの？ | | | |
| 15'41" | | | | 岡本：体重が，……。 |
| 15'47" | 体重が。 | | | |
| 15'49" | 「もじゃこが体重一キロになったからいけすを変えます」。それが二番のところ。どう二番。他のを見ていくと，体重1.6とか4だから，きっとスマートになることはないだろうから，ここが二番だろうって。さあ，「もじゃこが体重一キロにもなりましたので，いけすを変えます」。いけすっていうのは，この囲いのことね。 | | | |
| 16'17" | 「なぜかという」と，なんで変えるんだと思う？ | | | |
| 16'20" | | | | C：小さいから。 |
| 16'22" | | | 餌をたくさん食べる。 | |
| 16'24" | 入れ物を変える。 | | | |
| 16'27" | | | だんだん成長するからさあ窮屈になって，囲いとか… | |
| 16'32" | | | | 寺内：もじゃこが大きくなって。 |
| 16'34" | 窮屈なところにいるとねえ，育ちが悪いってねえ，のびのびと育たない。広いところに，あるいは……とかね，して。悠々と泳げるようにして。 | | | |
| 16'45" | なぜかという，今言ったようなことだよねえ，矢野くんや寺内さんが言ってくれたようなことを書いてください。窮屈なところでは，育ちがよくない広いところで，大きく成長させようとする。 | | | |
| 17'07" | はい，二番のところを書いておいて。 | | | |
| 17'16" | 片山くん，余計なことをしといてそれできくなつて失礼なことだと思いませんか？ | | | |
| 17'22" | だから，こんなかで，窮屈だ，窮屈で，窮屈だと育ちが悪いとか，あるいは広々としたところで大きく育てるため。 | | | |
| 17'33" | | | | 原田：育ちが，悪いから。 |
| 17'34" | 悪いからとかね。 | | | |
| 17'38" | なぜかと聞かれたら，何々だから，とか何々のためとかね，そういう書き方をするといいんだよ。 | | | |
| 18'22" | 芹澤くん三番目どうだろう？ | | | C n：(ワークシートに書き込む) |
| 18'25" | | | | 芹澤：左下。 |
| 18'26" | 左下。 | | | |
| 18'29" | ね，「体重は一・六キロ。体長は五〇センチ」。こんなだったのが50センチだからこれくらいかな。 | | | |
| 18'33" | | | | 片山：50センチ。 |
| 18'43" | でもその分だけ，スマートだね。で，「体重は一・六キロになりました」。 | | | |
| 18'50" | 「えさは」？ | | | |
| 18'51" | | | 餌は？ | |
| 18'52" | | | | C n：イワシ。 |
| 18'53" | イワシ。っていうのが書いてある，ね。 | | | |
| 19'01" | 餌は，イワシなんです。ブリを育てるた | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|-------------|-------------------------|------------------------------|
| 19'08" | めにイワシをあげてるの。 | | 餌はイワシに変わったって書くの？ | |
| 19'11" | 餌はイワシをあげてますでもいいけど。 | | うん。 | |
| 19'15" | | | | |
| 19'17" | そうだね。 | | | |
| 19'18" | イワシに変わったでも、イワシをあげてますでも、どちらでもいいです。餌はイワシです、とかね。 | | | |
| 19'25" | すごだね。こうやって、イワシで、餌やるんだね。 | | | |
| 19'29" | | | 先生、なんか、真ん中の人おかしい。 | |
| 19'30" | | | | C：すっごくニコニコ。 |
| 19'33" | | | なんか、ニヤッて顔してる | 原田：ほんとだよ。怪しい。 |
| 19'35" | | | | |
| 19'37" | ニヤッてことは、何か考えてるんじゃないの？ | | | |
| 19'43" | | | そうだよ。 | |
| 19'45" | | | 食中毒。 | |
| 19'50" | | | | 藤村：こえー。目が見えねー。 |
| 19'51" | 餌はイワシですよ。 | | | |
| 19'52" | | | | 芹澤：先生、イワシをあげるようになります、じゃダメなの？ |
| 19'58" | それでいいですよ。 | | | |
| 20'07" | はい。そして右下が、四番。「体重が四キロほどになりました」。4キロか。4キロっていうことは、だいたい20ヶ月位か。ねえ。資料集のほうは5キロで80センチでっていうから、まあ、だいたい、 | | | |
| 20'37" | | | (練り消しゴムをいじりながら資料集を見ている) | |
| 20'38" | なんだろう？ | | 「でも、心配なのは、」？ | |
| 20'42" | | | 心配なのは。 | |
| 20'46" | いよいよ出荷で何が心配なんだろう？ | | | |
| 20'48" | | 腐る？ | | |
| 20'49" | 腐る？ | | | |
| 20'54" | 何が考えられるか？ | | | |
| 20'59" | | | | 片山：食べられるか？ |
| 21'01" | 食べられるかどうか。 | | (片山のほうを見る) | |
| 21'02" | | | 痩せる。^^^。 | |
| 21'03" | 何が？ | | | |
| 21'04" | | | だ、あれあれ、ハマチ。^^^。 | |
| 21'07" | ハマチが？ | | | |
| 21'08" | ハマチが食べられるかどうか。 | | | |
| 21'13" | まだあるかな。 | | | |
| 21'16" | 心配。何が心配なんだろうか。 | | | |
| 21'20" | | 魚が……。 | | |
| 21'21" | え？ | | | |
| 21'24" | | 魚が死んじゃってないか | | |
| 21'27" | ああ、死んじゃってないか？ | | | |
| 21'30" | | | | C：共食いしちゃったら。 |
| | (プールから、音楽が聞こえてくる) | | | Cn：(笑い、ざわつく) |
| 21'40" | | | | 原田：楽しいよ。 |
| 21'44" | 下でやってんじゃないの？プールがうるさいでしょ、ね。 | | | |
| 21'47" | | | | 芹澤：よく高速道路でねえ、変なねえ、なんか。 |
| 21'49" | | | | 原田：うるさいよね。 |
| 21'51" | | | | 芹澤：(後ろの原田を振り返って)なんか、ね。 |
| 21'54" | ねえ。 | | | |
| 22'01" | はい。(手をたたく) | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|----------------------------|---|
| 22'03" | えっと、食べられるかどうかっていうのはね、どういうことなの？ | | | |
| 22'09" | | 腐ってる。 | | |
| 22'10" | 腐ったら困る。 | | | |
| 22'14" | 腐ったら、食べられないことは？ | | | |
| 22'15" | | | なんか、毒つつうか、食中毒つつうか。 | |
| 22'16" | 起こしたら、どうなるの？ | | | |
| 22'18" | | | | 原田：死ぬ。 |
| 22'19" | | | 死ぬつつうか。 | |
| 22'20" | 誰が？ | | | |
| 22'21" | | | オレ。 | C：人間。 |
| 22'22" | | | | |
| 22'23" | | | 食べた人が。 | 原田：終わっちゃうの。人生。 |
| 22'24" | | | | |
| 22'27" | ってことは、この育てた人たちにとってはどうなるの？ | | | |
| 22'33" | | つくった意味が……。 | | |
| 22'34" | | | | C：楽しい。 |
| 22'35" | | | あれ、犯罪っていうか。 | |
| 22'40" | | | | 寺内：だから、そのために調べるんじゃない。 |
| 22'42" | つくった意味がない。 | | | |
| 22'47" | そういう魚だったら。逆に。あ、この魚たちはもってたらだめだってことがわかったら。どうするわけ？どうしちゃう？ | | | |
| 23'12" | 出荷できるの、できないの？ | | | |
| 23'26" | 出荷っていうのはそれを獲って市場へ運ぶこと。できない。 | | | |
| 23'23" | 市場に運べないってことは、その魚は？ | | | |
| 23'27" | | 育てた意味がない。 | | |
| 23'30" | 育てた意味がない。 | | | |
| 23'30" | どうしようっていうと？ | | | |
| 23'31" | | | 捨てられちゃうから。捨てられちゃうの。 | |
| 23'36" | ここまで育てるために、費用がかかっている。ねえ。もうけようと思うのに売れないじゃあ、全然のらない。心配なのはそういうことなんです。魚のね。 | | | |
| 23'56" | | | 心配なのは、えーっと。(のびをしながら)心配なのは。 | |
| 23'59" | なんだろう。なんだろうな。 | | | |
| 24'01" | 魚が食べられるのか、売れるかどうか、ですね。 | | | |
| 24'08" | | | | 芹澤：もしさあ、どっかでさあ、一匹が病気になるって、それがこの中に一気に入れられたら全部うつつちゃう。 |
| 24'09" | | | 魚が売れて……、 | |
| 24'16" | うん。だめなの。 | | | C：全部ね、終わり。 |
| 24'18" | | | | |
| 24'19" | | | 利益がでない。 | |
| 24'20" | ほっとくと海じゅうに病気が広がるから | | | |
| 24'21" | | | あーれー。 | |
| 24'22" | 他のいけすに広がったら大変だから、全部引き上げて、焼却処分しないといけない。逆にいうと、病気をすごく怖がるんですよね。魚の病気になるのをね。 | | | |
| 24'38" | | | | 藤村：じゃあ、病気を怖がるの？ |
| 24'40" | | | じゃあ、心配なのは魚が、売れるか？ | |
| 24'44" | 売れるようになるかなのね。 | | | 寺内：でもさあ、そういうの……人ってお金を使い果たしたから、破産する恐れがある。 |
| 24'49" | | | | 牧原：魚が売れるか？ |
| 24'53" | | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|---|-------------------------------------|
| 24'55" | | | | 寺内：危険な……。 |
| 25'00" | 売れるようになるのかなのね。 | | | |
| 25'02" | | | でも、心配なのは、魚が売れるか？ | |
| 25'08" | 売れるか。 | | | |
| 25'09" | そう。 | | | |
| 25'10" | ねえ、やったでしょ。売れなかつたらせつかく育てたのに意味がない。 | | | |
| 25'19" | それからもう一つ、資料集の46ページの左下に、赤潮っていうのが出てます。 | | | |
| 25'31" | | | | 藤村：あ、赤潮知ってる。 |
| 25'32" | | | | C：赤潮知ってる。 |
| 25'33" | これが来ると、全部だめになっちゃうんだよね。 | | | |
| 25'36" | | | | 藤村：プランクトンでしょ。増えすぎて、海のなんかを酸素吸っちゃって。 |
| 25'40" | 魚が育たないんだよね。 | | | 藤村：魚が息を吸えなくなる。 |
| 25'41" | | | | |
| 25'42" | 魚だけでなくてね、海苔とか貝とか全部だめになってしまうってのが。 | | | |
| 25'49" | | | | C：そういうの、なんか見たことある。 |
| 25'50" | こればかりはどうしようもないんだよね。そう、囲んでね、防ぐんだけど、やっぱり、赤潮が大量に発生しといて、そこに台風が来ると、 | | | |
| 25'54" | | | | 藤村：つながっちゃう。 |
| 25'57" | うん。 | | | |
| 26'00" | 悲劇なんですよ。 | | | |
| 26'03" | | | ティロリーン。 | |
| 26'05" | | | | 藤村：台風36号がきたら最後。 |
| 26'06" | | | | C：そんなのあるかなあ。 |
| 26'08" | | | | C：あるかもね。 |
| 26'09" | | | | C：台風って順番に来るんじゃないの？ |
| 26'17" | そういったことが心配なんだよ。 | | | |
| 26'25" | さて、ところで、この点を考えてください。 | | | |
| 26'33" | | | | 藤村：(何か思い出したように発話する) そうだ。 |
| 26'34" | ねえ、47ページの上のところに「ハマチの成長と餌の量」っていうのがあります | | | |
| 26'46" | そうすると、ハマチを育てるのにイワシを餌としてあげてるんですけども、だいたい、稚魚から出荷までこれみるとね、22ヶ月位かかっているのね。 | | | |
| 27'02" | その間にイワシをどれだけあげてるか？ | | | |
| 27'09" | | | 結構あげてますねえ。 | |
| 27'12" | | | | 藤村：イワシがこの世にいなかったら、じゃあ。 |
| 27'18" | | | | C：もじゃこが育たない。 |
| 27'20" | | | なんか、イワシってさ、食べられる運命じゃん。 | |
| 27'25" | | | | 藤村：食べられるために生まれてきたイワシ。 |
| 27'26" | | | もし、イワシが病気になって、ハマチが食ったらなんか、病気になっちゃうよ。人間、食ったら、また病気になっちゃう。 | |
| 27'34" | | | | 藤村：じゃあさあ、ねえ先生。 |
| 27'36" | | | | 藤村：病気になったイワシとかを食わせないために、イワシの…を調べるの？ |
| 27'40" | それも調べなきゃだめだね。 | | | |
| 27'45" | | | | 藤村：人間は幸福だねえ。 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| 27'54" | で、一匹のハマチを育てるのに、一ヶ月あたりのそこに出てる量だから、じゃあ一匹育てるのに、イワシをどれだけ使ったかって。下に書いてあるねえ。 | | | |
| 28'08" | (資料集を読む)「はまちのえさには、おもにいわしが使われます。1ぴきのはまちを出荷するまでに、ふつう30キログラム以上のいわし」。を使う。で、イワシ一匹を100グラムと考えると、300匹必要だ。一匹のハマチを育てるのに、イワシ300匹使うの。 | | | |
| 28'35" | | | | 片山：何匹もいたら、 |
| 28'36" | え？ | | | 片山：何匹も何匹もさあ、いたら、 |
| 28'37" | | | | すごく大変。 |
| 28'43" | で、ハマチを育てるのに、ハマチを300匹、400匹の育てるのじゃないでしょ。量が全然違うのね。 | | | |
| 28'55" | そうするとイワシがなんであんなにたくさん獲るかっていう理由も、想像がつくでしょ。 | | | |
| 29'00" | | | | 藤村：もじゃこのため。 |
| 29'01" | 人間のためだけじゃなくてねえ、こういったものにイワシって使われているんだよ。 | | | |
| 29'09" | 人間はおいしいお魚食べるけど、ハマチとか……。 | | | |
| 29'12" | | | | 藤村：人間が一番幸福なんだよ。動物とかのなかで。生き物のなかで。 |
| 29'17" | そうなの？ | | | |
| 29'22" | | | | C：そうかな？ |
| 29'23" | | | | 寺内：そうとは限らないんじゃないの？ |
| 29'24" | 一番……かもしれないよ。もし、大地震が起きてさあ、なんにもなくなったらさあ、動物たちはさあ、何か食べていくかもしれないけど、人間はなんにもなくなったらすぐに死んじゃう。 | | | |
| 29'33" | | | | C：だって焼いたりしてるもん。 |
| 29'34" | | | | C：草食動物が肉食動物に食べられて。 |
| 29'37" | | | 魚なんかさあ、プランクトンとかいうやつ食ってるから生きてられるんだよ。 | |
| 29'40" | ねえ、ねえ、人間はさあ、ものがなかったらさあ、動物に食べられちゃうでしょ。肉食動物に。 | | | |
| 29'45" | | | うんうんうん。 | |
| 29'48" | | | | 藤村：21世紀になると、パワーグループっていうのが出てくる。 |
| 29'52" | はい。 | | | |
| 29'56" | | | | 藤村：つけるだけで猛獣をやっつける。 |
| 29'58" | さあ、これが養殖というのが一つは出てくるんだ。ね、一匹を育てるのに、すごい犠牲がいるんだって知っておいてください。 | | | |
| 30'10" | 47ページの「ことば」ってところに、「養しよく漁業」ってあるねえ。右下のところ。 | | | |
| 30'15" | | | | C：ほんとだ。 |
| 30'16" | | | | C：さっき、ここのことでしょ |
| 30'18" | | | | C：養殖漁業。 |
| 30'20" | もう一個は、栽培漁業っていうのが出てきましたね。 | | | |
| 30'24" | 何が違うって、養殖漁業っていうのは、 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|--|------------|-------------------------|--|
| 30'59" | 人間がつくったいけすやいかだの中で、餌を与えて育てる漁業。それでやって育てて大きくなったら、売っちゃいますそれで、栽培漁業。なんか植物みたいなんですけども、(資料集47ページを音読する)「人間の手で魚や貝のたまごをかえし、川や海に放流して、自然の中で大きく育ててからとる」。さっきあるでしょ、出たの。……両方獲れる。 | | | 藤村：だったら、栽培漁業のほうがさあ、うまいんじゃない。 |
| 31'03" | どうしてわかるの？ | | | 藤村：自然の中で。 |
| 31'04" | | | | |
| 31'05" | ああ、なるほどねえ。それはいえる。 | | | |
| 31'06" | ハマチでもねえ、高いハマチと安いハマチがあって、安いハマチは養殖のハマチです。高いハマチは自然なハマチです。 | | | |
| 31'17" | | | 自然なハマチのほうが先生獲れづらんじゃないの？ | |
| 31'19" | 獲れづらいし、数も少ないし、おいしいし、いっちゃん高いです。 | | | |
| 31'22" | | | 見つけ、見つけられないし | |
| 31'24" | | | | 寺内：だからさあ、こっちの栽培漁業のほうが高く、金、多くかかるんだよ。 |
| 31'34" | 味みるとねえ、違うよ、養殖と栽培で。いけすの養殖と自然か。 | | | 片山：自然のほうがおいしい。 |
| 31'43" | | | | |
| 31'44" | おいしいおいしい。 | | | |
| 31'45" | やっぱり、味がするよね。 | | | |
| < 場面⑤ > | | | | |
| | (ワークシート「栽培漁業の様子をまとめてみよう」を配布する) | | | |
| 31'56" | | | | 芹澤：釣りに行ってマス釣ってねえその場でねえ、炭とか木とかでねえ、塩焼きで食べたんだよ。 |
| 32'05" | | | | C：まだ、貼らないのー？ |
| 32'07" | あ、これ。うん。 | | | 芹澤：(配布されたワークシートを見て)これ何かのページで見たよ。 |
| 32'09" | | | | 片山：これ何かのページであった。 |
| 32'15" | | | | 芹澤：あったあった。絶対あった。これ見たことある。 |
| 32'17" | | | | Cn：(ワークシートのイラストを見て笑う) |
| 32'25" | | | | 片山：顔がないよ。 |
| 32'28" | | | 髪の毛途中からなくなっていない？ | 片山：ほんとだー。 |
| 32'31" | | | | C：かわいそう。 |
| 32'33" | | | | 芹澤：あった、誠ちゃん。(開けた教科書を片山に見せる) |
| 32'45" | | | | 片山：なんページ？ |
| 32'46" | | | | C：……。 |
| 32'48" | はい、見つけたね。教科書のなんページ？ | | | Cn：せん。 |
| 32'54" | 47ページ。 | | | |
| 32'58" | 資料集は？のっていま、 | | | |
| 32'59" | | | | |
| 33'01" | せんか？ | | | |
| 33'02" | 栽培漁業は、そうだね。ちょっと違うね | | | |
| 33'16" | 教科書と全く同じ部分と似たようなところがありますから、比較しながら書き込んでみましょう。これはこれだよって、栽培漁業の。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|--------------------------|--------------------------------|
| 33'27" | 何してるのかな、ほら。 | | | C n : (作業を開始する) |
| 33'32" | | | | 藤村 : 教科書の四十、七ページ。 |
| 33'35" | | | | C : うわー、はげだー。 |
| 33'37" | | | | C : 気持ちわりーな。 |
| 33'47" | | | | 片山 : 一個あった。 |
| 33'48" | | | | 片山 : なんて書いてるんだ？人工な んとか。 |
| 33'51" | え？どれ？ | | | |
| 33'57" | (片山のほうへ来る)「人工漁礁」っていう んだよね。 | | | |
| 34'01" | あのさあ、漁礁の発想ってのは、よく、 あの一、船が沈没して海に沈んだままに なってる場合あるじゃない、引き上げら れないで。そこんところが、魚たちのい ーいすみかになってることがあるんです よ。 | | | C : 知ってる。 |
| 34'16" | | | | 寺内 : そういう話とか、聞いたこと がある。 |
| 34'17" | | | | C : NHKで。 |
| 34'18" | | | | |
| 34'19" | だから、わざと、こういった、すみかに なるようなものを海の中に沈めといて、 ね、魚がそこで育つようになってる。 | | | |
| 34'29" | | | なんで、こんなすみかが好 きなんでしょう。 | |
| 34'31" | | | | 藤村 : 先生。 |
| 34'32" | だから、なぜだと思う？ | | | 屋敷 : ウツボにおそわれる。 |
| 34'33" | | | | 藤村 : じゃあさあ、その育った魚は あとで網で……。 |
| 34'34" | | | | 寺内 : 危険じゃないよ。 |
| 34'37" | | | | |
| 34'38" | | | その魚は、テレパシーだっ た。 | |
| 34'44" | 魚にとっては、やっぱ安全な場所って いうのがあるんだよね。大きな魚にとられ ないところがね。さすがにクジラとかサ メならここに来たって大丈夫だろうとか ね。 | | | |
| 34'58" | (園田に答えて)陸のさあー、別のさあ… …動物が待つ。昔々はクジラは陸にい たとかさあ。 | ……。 | | |
| 35'17" | さ、じゃあ、教科書の47ページ見ながら プリントの中に、これはこれだよって書 き込んでみましょう。名前と同時に どんなはたらきしているのか。 | | | C : ……。 |
| 35'31" | うん。書けるものどんどん書き込んでい ってごらん。 | | | C : ……。 |
| 35'34" | なるほどね。 | | | C : 先生、どこに書くの？ |
| 35'38" | | | | 寺内 : あー、わからんよー。 |
| 35'39" | | | | C : 全然わかんない。 |
| 35'40" | | | | 藤村 : こういう間に？ |
| 35'41" | | | | |
| 35'42" | うん、あいだでもそしたら……。 | | | C : 餌をまくのどれだよ。 |
| 35'44" | | | | C : 餌をまくの一、それでー。 |
| 35'46" | | | | C : いったいどれ書くのかわかん ないよ、これ。 |
| 35'47" | | | | 藤村 : 先生、絶対これのってない。 |
| 35'52" | | | | |
| 35'55" | ありますね。教科書にあってプリントに ないこともありますね。必ずしもあると は限らないですね。 | | | C : 何かよくわかんない。 |
| 36'06" | | | | |
| 36'10" | | | なんか、光を海底に送るっ | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|--------------------|------------------------------|--|
| 36'13" | | 人工衛星がこっち[教科書]にあるよ。 | ていうのないよ。 | |
| 36'16" | 人工衛星がなかったら、人工衛星、[ワークシートの]絵に描いたら？ | | | |
| 36'21" | | | | C: ピーピーピーピーピーピーピーピー。[人工衛星から発せられる電波の擬音] |
| 36'29" | 人工衛星、絵で描いたら。 | | | C: ……。 |
| 36'33" | | | | C: どこに描くの？ |
| 36'35" | | | | C: 人工衛星って何描こう。 |
| 36'37" | 人工衛星、空に描いてさー。 | | | |
| 36'42" | でも、これは餌まきロボットじゃないよ。これ[教科書の魚群探知機のイラスト]でしょ、これ。 | | | |
| 36'47" | | | | C: 餌まきロボットでしょ。 |
| 36'48" | | | | C: 魚群探知機だよ。これ。 |
| 36'57" | | | | 片山: 先生どう、 |
| 36'58" | | | 人工衛星描けた。(机から顔を上げずに、誰に言うともなく) | |
| 36'59" | | | | 片山: 先生、どう描くの？ |
| 37'01" | うん？どう描くのってどういうこと？ | | | 片山: こうやっていいの？ |
| 37'03" | | | | |
| 37'06" | 自分がわかるように描いてください。 | | | 藤村: 何がなんだかわからないよ。 |
| 37'08" | | | | |
| 37'09" | | | | |
| 37'10" | | | ティッティキリー。[ファンファーレの擬音] | C: あー描けない。 |
| 37'12" | | | 先生これでいいの？人工衛星。 | |
| 37'13" | はい。 | | | 藤村: 先生、わかりません。 |
| 37'14" | | | | |
| 37'15" | わかるところをやってください。 | | | C: あー、違うわー。 |
| 37'21" | | | | C: 下にこんなの[何を指しているか不明]があるじゃん。 |
| 37'23" | | | | |
| 37'26" | 魚群探知機だとか、餌をまくロボットとか。 | | | |
| 37'30" | | | ブイをねえ。ブイロボットをねえ、付け足そう。 | 寺内: 先生よくわかんないよ。これ |
| 37'38" | | | | C: 違うこれ。魚群探知機だよ。 |
| 37'49" | | | | |
| 37'52" | | | ブイができた。ブイロボット。こんなちっちゃいの。 | 寺内: [渡辺に]これが、これ。これが、これ。(ワークシートを指しながら) |
| 38'11" | | | | 藤村: ああ、こんなのわかんねえよ何がなんだか。 |
| 38'25" | | | | C: もっとわかりやすく書いてほしい。 |
| 38'28" | | | | C: これって印刷してあるの？ |
| 38'31" | | | | 藤村: だいたいわかるんだけどさあ、ある場所が違うからさあ。 |
| 38'46" | | | | |
| 39'11" | じゃあ、そこまで。続きは月曜日にしましょう。 | | | |
| 39'16" | じゃあ、プリント類を貼って、で、前に出してください。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------------------|--|--------------------------|--|--|
| < 場面① > | | | | |
| | (黒板の前に立っている) | | | |
| 00'00" | はい。それでは、えっと栽培漁業の様子。で、ここで……なんて。 | (今までの配布物を綴じたものをめくって見ている) | | |
| 00'17" | 教科書の図と比較しながら、書き込んでる途中なんですけども。ね。 | | | |
| 00'27" | じゃあ、小島さん……(小島を注意する) | | | |
| 00'35" | 今日はその続きと。ね、もう一個は、じゃあ。それはなんのためにやってるのかな。こうすることがどうしていいのかなここを考えてみて。 | | | |
| 01'03" | はい、それじゃあ、教科書や資料集を出して、 | | (教科書やノートを机に出している) | |
| 01'11" | プリントを見ながら、ここはなんていうところで、こういうところがいいんだよ、こういうふうにして工夫しているんだよ、っていうのをこのプリントのなかに書き込んでみてください。 | (机の中から教科書を探して、出す) | | |
| 01'40" | | (教科書の頁を広げる) | | |
| 01'43" | プリントを忘れたという人は、いませんね。出してれば……。 | (机の上に、ワークシートと教科書を広げる) | | |
| 02'01" | 必ずしも一致しませんから、たぶんこうなんじゃないかなって予想たててくれますか? | | (ワークシートを広げ、机の上を整理する) | |
| < 場面② > | | | | |
| | (机間巡視を始める) | | | |
| 02'08" | | | 人工なんか。 | |
| 02'10" | (森島のところへ行く) | | | |
| 02'30" | | (作業を開始し、ワークシートに書き込み始める) | (教科書を見ている) | |
| 02'34" | (大友のところへ行く) | | (教科書とプリントを見比べる。目を左手でこする) (教科書を見ている) | |
| 03'31" | | | | 藤村：(教科書を見ていて)全然同じのがないよ。 |
| 04'23" | (後ろの列を机間巡視をしながら)47ページの絵だけでなく、48ページ、49ページのほうを、教科書のね、見たり、あるいは地図帳、それから資料集を見たり。 | | (教科書の他の頁を見ている) | |
| 04'40" | (小島のところで、教科書やワークシートを指さし、作業内容を確認する) (~05'20") | | | |
| 05'33" | (片山のところで、プリントを見て、指さして)役目も考えて。なんのためにやってるんだろう。(~05'47") | | | 長瀬：(外を見てぼーっとしている) |
| 05'54" | (浦井のプリントを覗き込み、教科書を持ち上げ、見ながら)うん、そうだね。 | | | |
| 06'19" | (竹下の作業を覗きながら片山のほうへ) | | | |
| 06'35" | (片山のプリントを指さし)これ、……書かないと……。 | | | |
| 07'09" | | | | 片山：(教師が去った後、左にいる田所の作業を覗く) |
| 07'12" | | | (シャープペンを目の前でいじっている) | 片山：(後ろを振り返り矢野と話す) |
| 07'46" | (野口に話しかけ、作業を見つめる) | | | 大友：(近くにきた教師に手をあげ質問する) |
| 08'21" | | | | |
| 08'24" | (大友に)それは、いいです。 | | | |
| 08'27" | (丸山と話す) | | | |
| 08'33" | (大友と丸山のやりとりを見つめる) | | | 大友・丸山：(話している) |
| 08'48" | (大友と丸山に話しかける) | | | |
| 08'50" | | | (シャープペンを下唇でおさえる) | 片山：(席から立ち上がって田所の作業を覗き込む。鉛筆で田所の手元を指しながら田所と話す) |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|----------------------|---|------------|-------------------|--|
| 09'15" | | | (シャープペンのネジを回している) | 長瀬：(片山と田所のやりとりを見ている) |
| < 場面③ > | | | | |
| 09'46" | (机間巡視で歩きながら)それじゃあね、机をねえ、グループの形にして、で、少し四人で相談しながら書き込んでみてごらん。 | | (シャープペンをいじっている) | |
| 09'56" | それで意見が違っちゃった場合には自分の意見を大切にしていいいですけども。ね。人の意見聞いて、そうか、そっちに変えてみようかなって、それでもいいんだよ。四人集まれば、またいい意見出てくるかもしれないから。 | | | |
| 10'10" | はい、じゃあ、机、グループにして…… | | | |
| 10'11" | | | | 藤村：敏也くん。(田所に、机を寄せることを催促する) C n：(机を斑の形にする) |
| 10'42" | | | | 小島：(席を立ち上がり原田のほうへ歩いていき、原田と話している)(~11'26") |
| 11'25" | | | | 藤村：(田所のカードを取り上げ)何書いてるんだよお。 田所：(藤村に取り上げられたカードを必死で取り返そうとする) |
| 11'27" | [藤村に]そういう言い方しないの。 | | | |
| 11'42" | | | | 渡辺：[6班の班員に]これとさあ、これってさあ、ちゃうよ。 |
| 11'52" | | | 先生、ここに付け足しているの？ | |
| 11'53" | そうそうそうそうそう。つけたしてって。 | | | |
| 11'56" | そう、こういうふうにならなければいいんだ。 | | | |
| 12'03" | 話しながら、どんどん進めていってください。 | | | |
| 12'10" | | | | 藤村：先生、勝手に絵、描いてっていい？ |
| 12'14" | 人工衛星は描いていいって言ったよ。 | | | 藤村：え？ |
| 12'15" | | | | |
| 12'16" | 人工衛星はかまわないよ。 | | | |
| 12'54" | (一班で)なんだろうねって相談して……人工孵化だとか……。 | | | |
| 13'38" | (一班で)全く同じじゃないから。似たような、たぶん同じ働きを……これとこれ似たような……。 | | | |
| 14'52" | (この間、一班でのアドバイスが続く) | | | |
| 15'17" | (一班で)あるものとなないものがあるから(一班で)今、竹下くんが言ったこと、大友くんだけに伝えるんじゃないって、グループの中で原田さんとか野口さんとかにこういうのがあって……って伝えて納得したら書けるわけだけどね。 | | | |
| 15'58" | (三班で)お互いに言っただけか。 | | | |
| 16'04" | | | | 藤村：かわ[川島]。見つけた？ |
| 16'15" | (三班で)これなんだろうとかねえ。 | | | C：漁業協同組合。 |
| 16'17" | | | | |
| 16'20" | (三班で)四人でちゃんと相談していかないと。 | | | |
| 16'25" | | | | 川島：先生、これなあに？ |
| 16'31" | (三班で)それ、この前やったよねえ。なんだろうねえ？ | | | |
| 16'39" | | | | 川島：先生。 |
| 16'40" | はい。(川島のところへ行く。以降、六班のところへ行く) | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|------------------|--|
| 16'41" | | | | 川島：これこれ。 |
| 16'47" | | | | 川島：先生、これってさあ。 |
| 16'52" | それでいいんだね。いいね。 | | | C：先生。 |
| 16'54" | | | | C：……。 |
| 16'55" | はい。 | | | C：海藻つるしてんじゃん。 |
| 16'59" | ……海藻だか、 | | | 岡本：海藻だよ。 |
| 17'00" | | | | 岡本：貝には見えないよ。 |
| 17'02" | 海藻か、タコか、貝か。 | | | 渡辺：これ何？ |
| 17'04" | | | | 室田：昆布、ワカメの養殖。 |
| 17'05" | 海藻に見えたら海藻でいいじゃん。 | | | C：施設と、 |
| 17'10" | | | | 渡辺：じゃあ、海藻の養殖施設って書けばいいの？ |
| 17'13" | | | | C：海藻。海藻の「そう」ってどうだっけ？草か。 |
| 17'14" | | | | 涌井：[園田に]これ何？(以下、三班のやりとり) |
| 17'17" | 養殖施設。 | | | 涌井：これこれこれこれこれなあに |
| 17'18" | | | | 森島：(園田の教科書を指し)これだよね。 |
| 17'19" | 施設だから。 | | | 涌井：じゃない。これこれこれこれこれこれ(自分の教科書を指す) |
| 17'20" | | | | C：先生。海藻ってさあ、海藻の「そう」って草？ |
| 17'21" | うん。そういうふうに書けばいいじゃない。 | | | |
| 17'30" | | | | |
| 17'31" | | | | |
| 17'38" | | | | |
| 17'40" | | ……。 | | |
| 17'41" | | | | |
| 17'43" | | | | |
| 17'56" | | | | |
| 18'03" | [上記Cに]うん。そうそう。 | | | |
| 18'07" | [三班に]4人で相談してかないと。 | | | |
| 18'11" | [二班に]何か加わった？相談して。 | | | |
| 18'16" | | | あれがなかったあれ。光を海底に。 | |
| 18'19" | | | | 藤村：漁業協同……。 |
| 18'22" | (二班で)他にない？他に。 | | | C：ないよ。 |
| 18'24" | | | | |
| 18'26" | (二班で資料集を指して)この辺何かなんかないの？ | | | |
| 18'29" | | | 栽培漁業センター。 | |
| 18'33" | 書いてないよ。 | | | |
| 18'49" | (一班で)野口さんとこ[机]くっつけなきゃ。原田さんも……。 (野口の机を動かす、大友の机とつける) | | | C n：(だんだん、マイクに入る声が大きくなる) 二班：(矢野がシャープペンの話をして、他のメンバーも聞き入っている) 藤村：漁業協同組合。 藤村：[田所に]漁業協同組合はねえ C：……。 藤村：(身を乗り出す)違う。ここだよ。見てみな、上にも船もあるしこういふところもあるしここに |
| 19'42" | | | | |
| 19'46" | | | | |
| 19'58" | | | | |
| 20'47" | (手を二回打つ)はいじゃあ、はい。 | | | |
| 20'57" | 四人つくと、なんとか増えた？ | | | |
| 20'58" | | | | 藤村：すげー増えた。 |
| 20'59" | 増えた？ | | | C：増えない。 |
| 21'01" | | | | |
| 21'02" | 話し合いだと増えない？ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|----------------------|------------------------|---------------------------|
| 21'05" | | | | 片山：俺、一つ増えた。 |
| 21'14" | さあ、じゃあ、みんなが、……。 | | | |
| 21'58" | (黒板に子どものもと同じワークシートを貼る) | | | |
| 21'31" | | | | 藤村：俺、七個も見つけた。 |
| < 場面④ > | | | | |
| | (黒板の前に立つ) | | | |
| 22'00" | はい、じゃあ、みんなで確かめていきますよ。 | (左手を口にあてている) | | |
| 22'04" | | | | 藤村：漁業協同組合、あったよ。 |
| 22'06" | 誰か、これ、こうだと思いますっていうの、出してって。 | | (教科書を見てワークシートに描き込んでいる) | |
| 22'13" | 一班どうですか？一班の中から誰か。 | (左手で顔をさわる) | | |
| 22'21" | 野口さん。(野口を注意する) | (一班のほうを見る) | | |
| 22'23" | 一班の中から誰か。 | (手を椅子のほうにおろす) | | 藤村：間違ってもいいの？ |
| 22'29" | | | | 大友：(挙手) |
| 22'33" | あ、大友くん、はい。 | | | 大友：栽培漁業センター。 |
| 22'36" | | | | |
| 22'39" | どれ？こんなかという。(ワークシートを指す) | | | 大友：うんとねえ、一番左の上。 |
| 22'42" | | | | |
| 22'44" | 一番左の上？ここ？(黒板上のワークシートの左側を指す) | (黒板を見て、自分のワークシートを見る) | | 大友：うん。 |
| 22'45" | | | | |
| 22'46" | | 同じです。 | | |
| 22'47" | ここ？ | (隣の涌井を見る) | | 藤村：違う。漁業協同組合にした。 |
| 22'49" | | | | |
| 22'53" | 栽培漁業センター？(ワークシートに丸印を付け、「栽培漁業センター」と板書する) | | | |
| 22'54" | | | | 藤村：え？ |
| 23'10" | ここ、栽培漁業センターにした？他のに何かした人、いますか？(一班のほうを見る) | (黒板を見る) (クラスを見渡す) | | |
| 23'13" | はい。ここだよ、ここ。このこと。 | | | |
| 23'17" | ここ。栽培漁業センターね。 | | | |
| 23'23" | で、ここは何をしたらいいと思いませんか？ | | | C：魚、 |
| 23'26" | | | | |
| 23'28" | 魚を？ | | | 片山：栽培。 |
| 23'29" | | | | |
| 23'30" | 栽培する？ | | | |
| 23'31" | 育てるとこね。はい。 | | | |
| 23'34" | じゃ、その次。 | | | |
| 23'38" | 二班。誰か。 | | | 片山：はい。 |
| 23'40" | | | | |
| 23'42" | | | 見つけたの？ | |
| 23'44" | みんなで相談してみよう。はい。 | | | 片山：これ自然の中の。 |
| 23'46" | | | | |
| 23'51" | どれいける？ | | | |
| 23'53" | はい、どれでもいいよ。 | | | |
| 23'56" | はい、矢野くん。はい。 | | (挙手) | |
| 23'57" | | | 餌をまくロボット。 | |
| 23'58" | どれが、ですか？ | | | |
| 24'00" | | | | |
| 24'02" | 真ん中らへんにあるやつ。 | | | |
| 24'04" | どれですか？ | | | |
| 24'07" | | 魚が集まってきてるところ。 | | |
| 24'09" | これはそうか。魚が集まってきてるところ。 | | | |
| 24'11" | ほうほうほうほう。 | | | |
| 24'13" | | | | なんか変な、なんか魚がこんなことやって(立ち上がり |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|-------------------------|--------------------------------|
| 24'16" | ここですね。(プリントに丸印を書き込み、「えさをまくロボット」と板書する) | | り、体をくねらす)。なんか、立ってる。 | |
| 24'29" | 魚が集まってるからか。なるほどね。 | | | |
| 24'32" | そういうことだね。よく見てるねえ。 | | | |
| 24'39" | はい、じゃあ、ここ餌まくロボットって、みんなこんな感じで書いたかな？ | | | |
| 24'45" | じゃあ、はい、三班は？ | | | |
| 24'53" | ちょっと待ってて。(廊下に出ていく)。(学童保育の低学年の子どもが廊下に入り込んできたため、連れ出す) | | | |
| 26'57" | (教室に戻ってくる)ごめんね。 | | | |
| 27'09" | はい、三班どうぞ。どうですか？ | | | 長瀬：(座ったまま)沖合養殖場。 |
| 27'16" | | | | |
| 27'17" | どれ？ | | | 長瀬：一番右の……。 |
| 27'19" | | | | |
| 27'25" | (板書の色について)赤と黄色、意味ないからね。ここ黄色見えないから赤にしたんだよ。 | | | |
| 27'33" | ここが沖合養殖場。 | | | |
| 27'37" | | | | 渡辺：違うよこれ。違うでしょ？あれ、ちゃうよねえ。 |
| 27'44" | (黒板のワークシートを指し)ここ。 | | | |
| 27'46" | | | | 渡辺：えっ？ |
| 27'47" | 別のにした？ | | | C：別。 |
| 27'48" | | | | |
| 27'49" | なんにしたそこは？ | | | 渡辺・室田・岡本：海中飼育施設。 |
| 27'51" | | | | |
| 27'53" | 海中飼育施設。 | | | 屋敷：どどこ？ |
| 27'54" | | | | 藤村：そんなの書いてないよ。 |
| 27'58" | | | | |
| 28'00" | そこは、どこから持ってきたの？そのことばは。 | | | |
| 28'01" | | | 書いてないよ。 | |
| 28'02" | | | | C：教科書。 |
| 28'03" | | | | 屋敷：あ、わかった。違うページ見たんだ。 |
| 28'05" | | | | 渡辺：あった。 |
| 28'07" | どこ？ | | | |
| 28'08" | | | あったあったあった。48ページに書いてあるよ。 | 渡辺：教科書の48ページ。 |
| 28'09" | | | | |
| 28'11" | 48ページ。 | | | |
| 28'13" | 海中飼育施設。 | | | |
| 28'18" | ああ、48ページ。絵から見ると、はあはあはあはあ(「海中飼育施設」と板書する) | | | |
| 28'23" | | | | 片山：[矢野に]よくわかんねーこれ海中し……だと思ってよお。 |
| 28'32" | | | [片山に]そうだよこれ海中し……。 | |
| 28'34" | 飼育施設ね。あの一、飼育小屋の飼育ね。 | | | |
| 28'45" | そうするとこれ違うのかねえ？これとこれって？ | | | |
| 28'50" | | | | 藤村：同じじゃない？ |
| 28'51" | 沖合っていうのは、ちょっと離れたところで養殖場。育ててる場所。人工的に育ててる場所、養殖場ね。海中だから海の中で、飼育、育てている、施設、場所。だからこれどちらでも、 | | | |
| 28'56" | | | | |
| 29'00" | | | オッケー。 | |
| 29'10" | いいですね。 | | | |
| 29'11" | | | | C：いいの？ |
| 29'13" | どちらでもいいね。 | | | |
| 29'18" | それを、言い方がちょっと違うだけなのね。 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|---|-------------------------|
| 29'20" | はい、四班どうですか？ | | | 藤村：人工漁礁。 |
| 29'23" | | | | |
| 29'24" | どれですか？ | | | 藤村：一番……。海の中にいろいろ |
| 29'26" | | | | なものがある。 |
| 29'30" | | | | 小島：なんか、 |
| 29'37" | 四班の人たち、人工漁礁ってどれ？ | | | 藤村：あのねえ、下のほうに三角と |
| 29'41" | | | | か、魚が出入りしてるやつ。 |
| 29'45" | いくつあるの？ | | | 藤村：一、二、三、 |
| 29'47" | | | | C：四つだよ。 |
| 29'50" | | | | 藤村：四つある。丸いのもあるから |
| 29'52" | | | | |
| 29'53" | 四つ。丸いのもこれ？ | | | |
| 30'01" | これと(書き込み)。人工漁礁。 | | | |
| 30'15" | | | | C：まだ、あるよ。 |
| 30'18" | はい、さあ、五班どうですか？もうない？ | | | |
| 30'24" | | | いっぱいあるじゃん。まだ | |
| 30'27" | 五班どうですか？ | | | |
| 30'29" | | | 付け足したやつでもいい？ | |
| 30'30" | ちょっと待って。 | | | |
| 30'34" | 五班ある？ | | | |
| 30'35" | 相談して。でそう？ | | | |
| 30'36" | | | | 寺内：あるけど、自分で書いたやつ |
| 30'38" | じゃあ、相談して。五班、六班ほら、数が減ってきちゃったから、どれだすか相談して。六班は、五班が出たあと指すから。 | | | だから。 |
| 30'47" | | | | 室田：[川島に]栽培漁業センターってここだよ。 |
| 30'58" | | | | 室田：私たちあるじゃん。 |
| 31'00" | 五班ない？ | | | |
| 31'04" | 相談して。はい。 | | | |
| 31'23" | (しばらく様子を見る)じゃあ、六班とまった？どうぞ。六班。あるならば。 | | | |
| 31'35" | | | | 渡辺・室田・川島・岡本：海藻の養殖施設。 |
| 31'38" | ん？もう一回言って。 | | | |
| 31'40" | | | | 渡辺・室田・川島・岡本：海藻の養殖施設。 |
| 31'43" | 誰かはっきり一人で言ったほうが。 | | | |
| 31'45" | | | | 室田：海藻の養殖施設。 |
| 31'48" | 一班、二班の人聞こえましたか？ | | | |
| 31'49" | | | | C n：聞こえない。 |
| 31'52" | | | | C：聞こえません。 |
| 31'56" | もう一回どうぞ。渡辺さんどうぞ。 | | | |
| 32'02" | | | | 渡辺：海藻の養殖施設。 |
| 32'04" | どれですか？ | | | |
| 32'06" | | | | 渡辺：どれだっけ。 |
| 32'08" | | | | 川島：うんとねえ、餌をまくロボットの右側。 |
| 32'11" | 餌をまくロボットの右側。 | | | |
| 32'17" | これ。色ちょっと変えよう。はい。(プリントに丸印を書き込み、「海藻の養殖施設」と板書)これが、 | | | |
| 32'22" | | | | 渡辺：どこにあったの、これ？どこにあったっけ。 |
| 32'29" | 海藻、渡辺さん、 | | | |
| 32'30" | 海藻なに？ | | | |
| 32'32" | | | | 渡辺：海藻の養殖施設。 |
| 32'36" | | | (教科書の49ページをちらっとみるがすぐ47ページに戻す) え？どこに書いてあった？ | 牧原：(矢野の教科書49ページを開 |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|---------|---|------------|----------------------------|--|
| 32'40" | | | | き、矢野に示す) C: 書いてないよ。 |
| 32'45" | ほら、質問があったよ。岡本さん、質問 がありますよ、 | | | |
| 32'51" | | | どこに書いてある？どこに 書いてあるの？ | |
| 32'54" | | | | 岡本: えーと、教科書の49ページ。 |
| 33'02" | | | 49. 書いてあった。書いて あった。 | |
| 33'03" | 書いてあった？どう？ | | | |
| 33'07" | | | でもさあ、ワカメの養殖施 設って書いてある。 | 渡辺: 海藻じゃん。 |
| 33'11" | | | | |
| 33'12" | うん、そう。教科書ではワカメなんだけ ど、きっとこれはワカメだけじゃないん じゃないかという考えで書いたのかな あ。どうなのかなあ。 | | | |
| 33'28" | 井原さんどうなんですか？……してるけ ど。 | | | |
| 33'41" | 井原さん、もっと前つけて。はい。五班 にはもうない？これ以上。 | | | |
| 33'48" | | | | 寺内: 教科書には載ってないだけ ど。 |
| 33'49" | 教科書には載ってないんだけどわかん ないのがある。 | | | |
| 33'53" | どれ？ | | | 寺内: (当該の箇所を示す) |
| 33'54" | あー、これかあ。 | | | |
| 33'59" | はい、じゃあ、これどうしよう、これこ れなに？ | | | |
| 34'04" | | 海底に光を送る。 | | |
| 34'06" | 海底に光を送る？ | | | |
| 34'07" | | | | 寺内: 違うよ。(園田のところへ教 科書を持って示しに来る) 寺内: 教科書載ってるじゃん。 |
| 34'10" | | | | |
| 34'11" | 教科書載ってるかな？ | | | |
| 34'12" | あ、出てきました。 | | | |
| 34'13" | | | | C: 名前が載ってない。 |
| 34'15" | 教科書にも同じのが載ってるんだけど、 教科書にも名前が載ってない。 | | | |
| 34'18" | | | | C: そう。 |
| 34'19" | | | | 大友: (資料を指す)これ？ |
| 34'20" | うん。なんだろうこれ。ね、これこれこ れ。 | | | |
| 34'22" | | | | C: カメラ……。 |
| 34'24" | カメラみたいなもの？ | | | |
| 34'25" | | | | 藤村: あ、海底カメラ。 |
| 34'29" | カメラ？海底のカメラ？ | | | |
| 34'31" | | | あ、もう一個先生、書いて ないの発見したよ。 | |
| 34'36" | なにがあった？ | | | |
| 34'39" | (チャイムが鳴る) | | えっとねえ、 (黒板へ出て指す)これ。 | |
| 34'42" | | | | |
| 34'43" | これ？ | | | |
| 34'50" | なんだろうねえこれ。これもわかん ない。(黒板のワークシートに書き込む) | | | |
| < 場面⑤ > | | | | |
| 35'09" | じゃあ、鉛筆を置いて、全全体をこちら へ向けてください。 | | | |
| 35'27" | じゃあ、わからないものに対してはおい とくことにして。 | | | |
| 35'30" | 芹澤くん、体こっちに向けて。 | | | |
| 35'35" | 竹下くん、体こちらへ向けて。体ごと。 | | | |
| 35'41" | 原田さん。そこで席が替わったことお しゃべりが進んで、勉強のほうに集中で きないんなら、席替わるのやめて。野口 | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|--|------------------|
| 35'57" | さんからよけいなことしちゃうから。 はい、人工漁礁はなんのためにこれしてあるの。 | | | |
| 36'01" | | 魚を集める。 | | |
| 36'03" | 集めるため。集めるため。 | | | |
| 36'10" | もう一回開くよ。人工漁礁ってなあに？ | | | |
| 36'11" | | | | C：魚の、 |
| 36'12" | すみか。 | | | |
| 36'13" | | | 魚のすみかをつけて、育てさせる。 | |
| 36'15" | すみかをここで作っというてやれば、魚は？ここで？ | | | |
| 36'21" | | | | 片山：安心。 |
| 36'23" | 安心して暮らしていけるだろう。 | | | |
| 36'25" | というの。すむ場所。 | | | |
| 36'30" | それから、餌をまくロボットはなんのためにあんの？ | | | |
| 36'35" | | 食べさせる。 | | |
| 36'37" | | | | C：魚が増える。 |
| 36'38" | 餌がないと、 | | | C：いけない……。 |
| 36'39" | | | | C：……。 |
| 36'40" | いけないから。 | | | |
| 36'45" | なんでだと思う？ | | | |
| 36'48" | | | | 牧原：早く育つため。 |
| 36'49" | 早く育つため。 | | | |
| 36'50" | ああ、餌やると早く育つから。 | | | |
| 36'52" | 他には？ | | | |
| 36'53" | | | | 芹澤：大きく育つ。 |
| 36'54" | 大きく育てるため。 | | | |
| 36'57" | じゃあ、ここの沖合養殖場あるいは海中養殖施設であって、ここでもさあ、餌やってるんじゃないの？ここでも餌やってるんじゃないの？ | | | |
| 37'09" | | | どこ？ | |
| 37'10" | ここ、ここ。餌やってるんじゃないの？ | | | |
| 37'12" | | | そこはなんか特別なやつじゃないの？ | |
| 37'14" | 何が？ | | | |
| 37'15" | | | 特別な魚とか。 | |
| 37'16" | ああ、そうかそうか。なるほどこれとこれの違いは、魚の種類とか。 | | | |
| 37'20" | | | なんか。なんていうんだろう？なんか生まれてからでつかいは特別にそこで育てているとか。 | |
| 37'38" | なんか、こっちは目的があって狙いがあるんだ。 | | | |
| 37'44" | 野口さんと原田さん。 | | | |
| 37'49" | どちらも餌やってるけど、片方が檻が、檻じゃないや網がなし、こっちは網がある。 | | | |
| 37'56" | ってことは？ | | | |
| 38'00" | | | それか、恐ろしいやつ。 | |
| 38'02" | 恐ろしいやつか。 | | | |
| 38'05" | | | | 藤村：サメがいたり。 |
| 38'06" | | | サメなんか……。 | |
| 38'09" | | | | 藤村：ピラニアがあるよ。先生。 |
| 38'12" | | | ピラニアは、アマゾン川だよ。 | |
| 38'14" | さあ、ここは海藻の養殖施設。いかだせてつるしたの。 | | | |
| 38'25" | さあ、さっきねえ、栽培漁業センターの役目は、育てるの？ここで。 | | | |
| 38'32" | | 小さい魚は。 | | |
| 38'33" | 小さい魚は育てるの？ | | | |
| 38'38" | その小さい育った魚はどうするの？育っ | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|---|------------|--|--|
| 38'46" | た魚、どうするんだらう。 | | | |
| 38'48" | | | 海に行くんじゃないくて。 | 大友：海に放して……。 |
| 38'53" | 海や川に放して。 | | | |
| 38'59" | あるいは、こういうふうにすると。 | | | |
| 39'00" | なのにじゃあ、どうしてそんな栽培漁業センターにこんな電波塔があるの？ | | | |
| 39'08" | | | 人工衛星の電波をとる。 | |
| 39'10" | なんのために？ | | | C：……。 |
| 39'18" | ……の電波？ | | | |
| 39'22" | これが、ビビビビッてここへきて…… | | | |
| 39'24" | | | たぶんそこに電気を送り込む。 | |
| 39'27" | じゃないか？ | | | |
| 39'30" | 今みんなが想像してた栽培漁業センターっていうのはここだけの仕事だと思ってたけどね。ところが全部の仕事を集中管理とって見守っているのがここなんです。だから、これはカメラだかなんだかわかんないけど、これは海中の様子を探ってる機械じゃないかなって。 | | | |
| 39'59" | | | じゃあ、海中カメラ。 | |
| 40'00" | だろうっていうのが……。 | | | |
| 40'02" | 動かないです。 | | | |
| 40'04" | | | 水中カメラ。 | |
| 40'05" | 漁礁の様子とか。 | | | |
| 40'06" | | | | 片山：動かないんだって。 |
| 40'07" | あるいは、 | | | |
| 40'08" | | | | 藤村：わかった。 |
| 40'09" | 餌まきロボットに電波を送って、ある一定の時間になったら、あるいは今日は少し餌は多くまいてもいいよっていうのを。 | | | |
| 40'18" | | | どういう状況か見るんじゃない？ | |
| 40'19" | | | | 藤村：わかった先生。 |
| 40'21" | | | | 藤村：このカメラさあ人工漁礁あるじゃん、そこに魚が入って安心して暮らしているか、育っているか見てるんじゃないの。教科書でもちようどそっち向いてるし。 |
| 40'30" | | | [片山に]見てんじゃないのって。 | |
| 40'32" | 矢野くんは何？ | | | |
| 40'33" | | | えっとねえ、なんか変なことが起こってないか、死んでいたりとかさあ、なんかだいたい、なんか変なこと起きてないだろうかって。 | |
| 40'42" | | | | 片山：動かないんだよ、これ。 |
| 40'45" | | | | 藤村：ウィーンウィーンって。 |
| 40'49" | そうすると、このセンターの仕事は、この全体的な様子を管理する仕事も、このセンターの仕事だから、そういった意味での人工衛星のやりとりもあるかも知れない。 | | | |
| 41'12" | それからプリントのほうには魚群探知機が載ってませんよね。 | | | |
| 41'18" | 魚群探知機でわかったことをセンターのほうに電波で送ってきて人が見えるかも知れない、っていうようなこともできてくる。 | | | |
| 41'32" | パイロロボットあるねえ。 | | | |
| 41'37" | 海の上をパイロロボットにもなんかくっついてるかも知れない。パイだからその | | | |

| 時間 | 教師の発話および活動 | 園田の発話および活動 | 矢野の発話および活動 | そのほかの子どもの発話および活動 |
|--------|--|------------|-------------|---|
| 41'58" | 場に浮いている状態なんだけどね。全部電波とのやりとりは、中心地は、このセンターの仕事です。漁業組合のところかな？漁業センター、漁業組合。 | | | |
| 42'00" | そうかじゃあ、このプリントでは漁業組合って書いてあるのかな？ | | | 藤村：あのねえ、漁業協同組合の絵があるところのはじっこにねえ……。 |
| 42'07" | ここ、漁業協同組合が書いてあるのか（ワークシート書き込み、板書する）。そうすると全部納得がいくようになるね。 | | | |
| 42'19" | | | | 藤村：協同組合って……上のほうにない。 C：漁業組合？ |
| 42'24" | | | | |
| 42'25" | うん、漁業協同組合。 | | | |
| 42'28" | | | | 藤村：あのさあ、何だっけ。栽培漁業センターの上のほうに山みたいのがあってねえ、そのさ一、近くに船が並んでるから、教科書でも船並んでるし |
| 42'39" | ああ、なるほど。 | | | |
| 42'41" | | | | 藤村：あとねえ、変なねえ、これなんていうんだろう、展望台みたいなの。 C：展望台？ |
| 42'46" | | | | 藤村：展望台っていうか、なんていうんだろう。なんだかわかんない。 |
| 42'48" | | | | |
| 42'49" | 灯台。 | | | |
| 42'51" | | | | 藤村：灯台。 |
| 42'52" | | | | 藤村：教科書のところにもあって。 |
| 42'53" | ねえ、船が並んでるのに海に見えた？ | | | 藤村：だって、ここにパーッと並んで。 |
| 42'55" | | | | |
| 42'58" | このプリントの。 | | | 片山：先生。（時計を指す） |
| 42'59" | | | | 藤村：あ、船じゃない、海じゃない |
| 43'01" | | | | 片山：先生。 |
| 43'03" | | | | 片山：いつの間に鳴った？ |
| 43'04" | （時計を見て）[片山に]ああ、そうだよ。 | | | |
| 43'06" | | | | 原田：もう鳴ったよ。 |
| 43'08" | 鳴ったよ。 | | | |
| 43'09" | | | | |
| 43'10" | 勉強に集中していたから気がつかなかった。 | | | |
| 43'11" | たいしたもんだよ。 | | | |
| 43'12" | | | えっ、うそ。鳴ったの？ | |
| 43'13" | 鳴ったよ。 | | | C：鳴ったの？ |
| 43'15" | | | | |
| 43'16" | うん。 | | | |
| 43'17" | すごいなー。勉強に集中してたから、チャイムが鳴ったのに気づかなかった。 | | | C：気づかなかった。 |
| 43'21" | | | | |
| 43'22" | じゃあ、今日はここまでにして、 | | | |
| 43'23" | この次の社会の時間は漁業についての新聞作りのほう、まとめて新聞作りをやりますから。 | | | |
| 43'42" | | | | 大友：（カードを差し出す）先生。出すの？ |
| 43'43" | じゃあ、出しておきましょう。 | | | |
| 43'46" | じゃあ、それ集めて。班ごとに集めてください。 | | | |
| 43'48" | 終わります。 | | | |