

作業学習「接客」における知的障害生徒の活発な話し合いをめざした 教師の働きかけに関する実践的研究

Practical study of teachers' instructions for positive interaction between
students with intellectual disabilities on group discussion in on-the-job
training "hospitality"

榎内 伸子*・森 修子*・加賀谷 紀*
Nobuko TOCHINAI, Nobuko MORI, Michi KAGAYA
榎 美香*・増田 貴人**
Mika SAKAKI, Takahito MASUDA

要旨:

特別支援学校高等部において、知的障害のある生徒同士による活発な話し合いをすすめるための教師の働きかけを検討するために、教師による生徒への関与の程度に関する方針に沿って、作業学習「接客」における生徒間及び生徒-教師間の相互作用を分析した。その結果、以下の3点の示唆が得られた。第一に、教師が話し合いの内容に関与するように指導を展開した場合、生徒の発話量が減少するが、連続的発展発話が活性化していたことが示された。第二に、教師が話し合いの内容にほぼ関与せず生徒主体で話し合うよう指導を展開した場合、生徒の発話量が増加するが、出てきた意見への同調・同意に留まり双方向的議論に発展されなかった。第三に、教師が問い返しや投げかけにより生徒の発話を促すようファシリテーションに徹したとき、生徒の発話量が確保されるとともに連続的発展発話による話し合いの深まりも示されていた。話し合いの指導においては、生徒たちが意見をふまえた議論そのものの検討に注力できるよう、教師が進行にかかると同時に側面を補完しながら話し合いを指導する必要性が示唆された。

キーワード: 話し合い 知的障害児 相互作用 教師の働きかけ

1. 背景と目的

近年学校教育において、「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする（文部科学省, 2018）」のように、児童生徒同士が主体的にかかわりあい、考えたことをまとめたり発表し合ったりして、異なる感じ方や考え方に接したり、協働的に議論したりする取り組みが積極的に行われるようになった。そのための方法論のひとつとして、話し合いを用いた実践の展開が多くなっている（涌井, 2011）。話し合いは、「既存の経験や知識を整理し、発展させながら真実に迫っていく営み（中田, 2011）」であり、何らかの共通の目的をもとに、その目的の達成に向けて行われる。

特別支援学校に在籍する知的障害のある児童・生徒にとっても、他者とかかわりあったり、やりとりや対話を通じた対人関係や集団参加を育てたりすることは重要である。実際、特別支援学校学習指導要領の2009年改定時に、自立活動の新しい区分として「人間関係の形成」が追加されている。

しかし清水（2013）は、話し合いを含む協同的な学習の実践について、通常の学級での実践と比べると、知的障害のある児童生徒へのそれは限定的にとどまっていることを指摘し、その背景として以下の二点を論

* 弘前大学教育学部附属特別支援学校 School for Special Needs Education Attached to the Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部 Department of Special Needs Education, Faculty of Education, Hirosaki University

じている。すなわち第一に、知的障害のある幼児児童生徒の学習上の特性に起因する問題である。すなわち、彼らの学習上の特性として、学習によって得た知識や技能は断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない。そのために、知的障害児には実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より実際の・具体的な内容の指導がより効果的と考えられるため、抽象的な結論・流れとなりやすい協同的な学習実践では彼らの学びがかえって深まりにくいのではないかと考えられがちである。第二に手段と目的の混同が生じることがあるという指摘である。清水（2013）によれば、自立活動の指導は、各教科等を合わせた指導と密接に関連を図って行われるものであるが、そのために、自立活動の目標として位置付けられる協同学習における態度的目標の達成が、各教科等を合わせた指導のなかで授業目標として位置づけられ取り込まれることがある。そしてそのような場合に、話し合いを含んだ協同的な学習という学び方、学習手段が、まさに目的化されて取り入れられている、とする。

もちろん、知的障害児の指導を主とする特別支援学校・学級における、話し合いを活用した指導実践報告が、全くないわけではない。例えば、小学校3～4年生が自ら収穫したさつまいもをどう調理して楽しむかを題材に、互いに意見をすりあわせ合意を図るか指導した事例（梶山、2003）や、「かっこいい札」「発表の仕方ボード」等の話し合いを円滑に進めるための視覚化や話し合いの流れを固定化する工夫（静岡大学教育学部附属特別支援学校、2009）、といった取り組みが散見される。先行する話し合い指導実践報告では、いずれも、模索されている指導の方向性が、単に児童・生徒たちの発言を単なる意見の出し合いや意見表明のための基礎的スキル獲得には留まっていない。児童・生徒間または児童・生徒－教師間の双方向的やりとりや情報・活動の共有、必要事項の確認といった相互作用をとおして、クラスの集団意識の高まりや合意形成、テーマ・内容をいかにより深化させられるかが中核になっており、どの子も主体的に取り組める授業を志向していると推察される。

ただこのとき、子どもたちのやりとりにだけ注目するのは十分とはいえない。つまり授業中に、教師がどのような指導的働きかけをすればよいのかを分析することは、重要な課題であるはずである。つまり本研究で焦点をあてたいのは、児童・生徒間または児童・生徒－教師間の相互作用をより引き出していくために、教師は、積極的に関与すべきなのか、あるいは反対に消極的な関与の方がよいのだろうか、という疑問である。特別支援学校における話し合いの指導において、前述の先行事例報告も含めて、その疑問の解決につながるような実践的議論は見当たらない。

そこで本研究は、特別支援学校における知的障害生徒の話し合い場面について、教師が生徒へ働きかける関与の程度に関する方針によって、生徒同士もしくは生徒－教師間の相互作用にどのように影響するのか、その様相を実践的に明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(ア) 指導場面

北東北地方における特別支援学校（以下、Z特別支援学校、障害種は知的障害）の高等部で行われている作業学習「接客」を取り上げ、その話し合いの場面を分析することとした。作業学習が教育課程の中心に据えられていることや、「接客」の特徴として単元による学習内容の変化が少なく定期的に話し合いが行なわれていることが、選定の理由である。

Z特別支援学校高等部の作業学習「接客」では、生徒が、カフェの店員を想定して、来店した客に挨拶をしたり、メニューを渡し注文を取ったり、商品を提供したりしながら、客に心地よい時間を提供できる働きかけをすることが求められる。それらの活動のねらいは、接客における基礎スキルの向上に加え、サービスの意味や言葉遣い、他者感情理解、他者に不快を与えないコミュニケーションの学習である。実際の授業では、「客に心地よい場や時間を提供すること」を共通テーマとして生徒同士での話し合いの後、その結果を受けて次回に実習・実践を試み、その反省と改善に向けた話し合いを経て再度次の実習・実践に備える流れになっている。実習・実践は、最初は教師を客に見立てた校内でのロールプレイ、その後保護者に案内して実際の客になってもらう校内実践や、近隣にある大学の学生ラウンジや地域のイベントに出向き実際にカフェを開設・販売を行う校外実習へと、段階的に実施されている。

生徒のなかには思いや考えをうまく表現できない場合もあるため、生徒が言語的・非言語的に援助要求してきていると教師が判断したときにのみ、円滑な話し合いの進行につなげるプロンプトとして、「話し合い」の順序や話型を示したA5サイズによるカードを補助教具として必要に応じて用いた(図1)。カードの使用法は、事前に学習したことはなかったが、事前学習がないことにより生徒が困惑するようなことも確認されなかった。

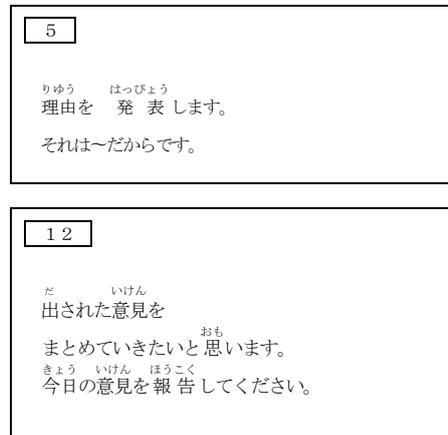


図1 Z特別支援学校作業学習「接客」にて使用される「話し合い」フォーマット(一例)

上:「話し合い」の話型を示したもの

下:「話し合い」の順序と話型を示したもの

(イ) 研究協力者

作業学習「接客」に所属する生徒並びに担当教師を、表1に示した。生徒たちは、全員が音声言語でのやり取りが可能であり、やりとりの内容を概ね理解して自分の意思を伝えることができる。(表1)

(ウ) 実施の時期

20xx年12月～20xx+1年10月までの授業記録を分析資料とした。担当教師は手探りで話し合い指導を展開していたため、試行錯誤しながら指導の方向性が模索されており、それに応じてそれぞれ便宜的にⅠ期、Ⅱ期、Ⅲ期と分けられた。

① Ⅰ期(20xx年12月～20xx+1年3月)

話し合いの構成メンバーは、生徒A～Fと教師T1・T2であり、話し合いは概ね隔週の頻度で計5回が分析対象となった。

Ⅰ期では、作業学習「接客」の活動に対外的責任が生じることや、生徒主体での話し合い経験があまりなされてこなかったという経緯をふまえ、話し合いの内容に教師が強く関与する方針が採用された。つまり教師は、生徒に対して、生徒に進行を委ねイニシアチブをとらせるよう働きかけるよりも、気付きを促すだけに留まらず、話し合いの内容にも踏み込んで発言する方向性で指導実践を展開しようとした。さらに、生徒に責任を自覚させ主体的に取り組めるようにさせたいねらいから、役割を固定し、司会者(D)や記録者(F)、報告者(BとE)を担当させた。

② Ⅱ期(20xx+1年4月～20xx+1年7月)

話し合いの構成メンバーは生徒G～Lと教師T3・T4であり、話し合いは概ね隔週の頻度で計5回が分析対象となった。

Ⅱ期は、Ⅰ期の省察検討をふまえ、指導の方針転換がなされた。生徒が中心になって自由な雰囲気です話し合うことを重視し、教師による直接的な指導は最低限に留めた。教師の働きかけは、生徒から求めがあったときに、内容には関与せず、気付きを促す働きかけのみを行い、話し合いの内容そのものを生徒たちに任せるものとなった。さらに生徒の役割も司会者のみとし、かつ生徒が司会者を交代で行うようにして、メンバー

全員が対等な立場であることを強調した。

③ Ⅲ期 (20xx+1年8月～20xx+1年10月)

話し合いの構成メンバーは二期と同じであり、話し合いは概ね隔週の頻度で計5回が分析対象となった。生徒の輪番による司会担当も同様に行われた。

Ⅲ期は、再度の省察・再検討をふまえ、指導の方針転換がなされた。教師は、Ⅱ期と同様生徒の話し合いの内容には関与しないものの、生徒の関心がどこかを把握することとした。つまり、「この意見に〇〇さんはどう思うの？」のように生徒の発言を仲介し、生徒間の相互作用や意見の積み重ねを促すよう積極的に働きかけることになった。

(工) 分析の視点と手続き

分析資料は、定点による話し合い場面の動画記録及び、その動画記録について文字起こしされた会話の逐語録である。また作業学習「接客」で行われた話し合い以外の授業場面（例えば話し合いの前後の週に行われている校内・校外での接客実習）の動画記録は、分析資料とはしていないが、話し合い場面での発言・意見等の解釈のために補助的に使用された。

分析については、第一に、それぞれの発話者を特定し、発話者の発話占有状況を、発話時間の計測と分析から検討することとした。その際、5秒以上は無言の時間として計測し、5秒未満の場合はその前の発話者の発話時間として計測した。第二に、話し合いにおける相互作用が生徒-生徒間だったのか、生徒-教師間だったのか、それとも生徒から全体に向けられたものだったのか、生徒の発話の方向について整理した。第三に、生徒・教師間の相互作用を明らかにする指標として、假屋園・丸野(2008)による言語関係カテゴリーに基づいた機能分析を行った(表2)。

(才) 倫理的配慮

Z特別支援学校は、研究機関の附属学校であり、児童・生徒の教育や地域との連携以外にも研究の推進という性格を有しているため、保護者にはその旨十分に説明し同意を得ている。また、本研究の実施と公開にあたっては、個人情報の保護をはじめとする研究倫理について、校内で十分に審議・検討された後、改めて保護者・生徒には研究協力及び成果公開の同意を確認している。なお開示すべき利益相反関係はない。

3. 結果

(ア) 発話の占有状況

各期の発話占有状況について示したものが図2～4である。Ⅰ期では生徒と教師とが約4割と同等の占有だった点が特徴的だったが、Ⅱ期・Ⅲ期については生徒の発話時間が半数以上を占めた。

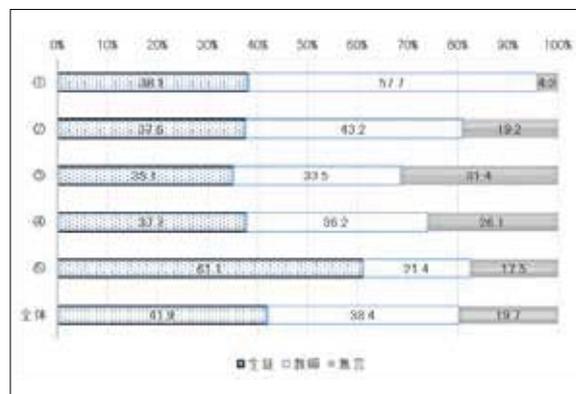


図2 Ⅰ期における発話の占有状況

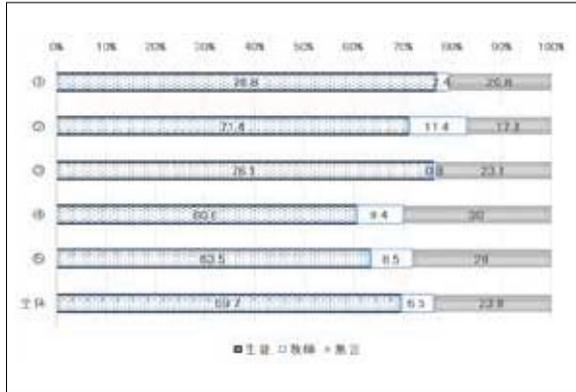


図3 II期における発話の占有状況

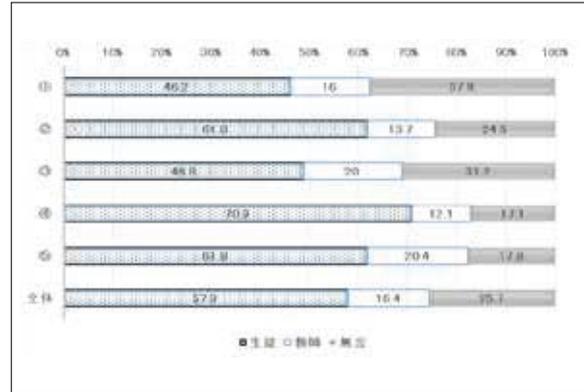


図4 III期における発話の占有状況

(イ) 相互作用に関する分析

図5～7は、話し合いにおける相互作用を示したものである。I期は、生徒は大半の発話を主に教師に対して話しかけており、生徒間の話し合いは直接ではなく常に教師を介していた場面が多かったものと読み取れる。II期になると生徒の発話は全体に向けられたものが多くなっていった。III期は生徒間・生徒-教師間・生徒から全体への発話の比率はほぼ同じとなっていた。

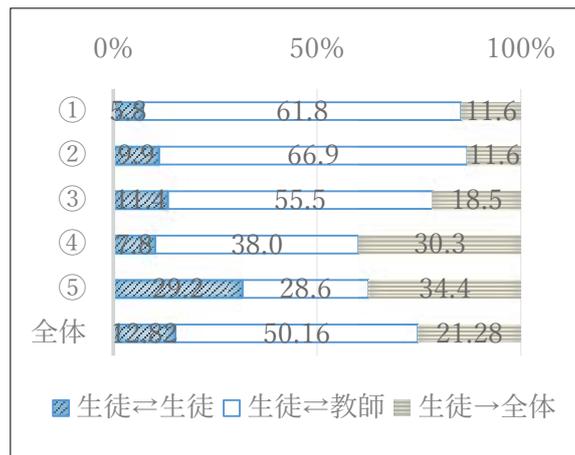


図5 I期における相互作用の状況

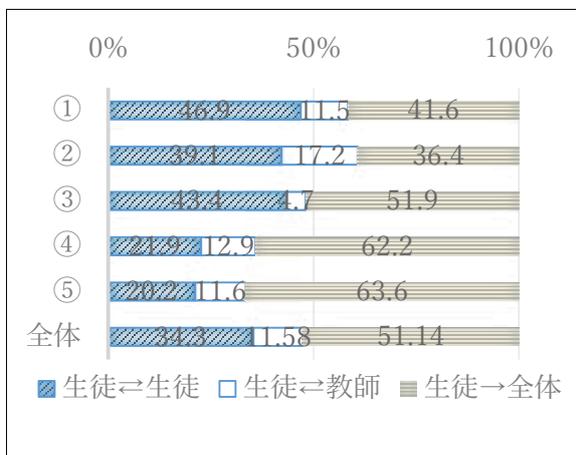


図6 II期における相互作用の状況

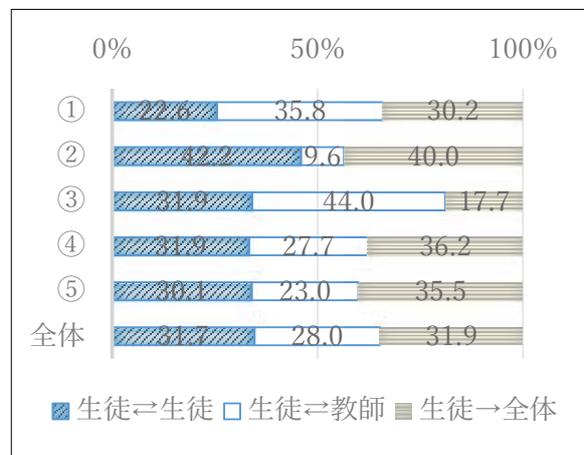


図7 III期における相互作用の状況

(ウ) 生徒の発話についての言語カテゴリーによる機能分析

さらにこれらの相互作用のうち、生徒の発話について機能分析したものが図8～10である。Ⅰ期については、【同意】や【同調】が2割以上出現し、【発案】も目立っていた。一方、話し合いの内容をさらに深め発展・精緻化させる【連続的発展】の発話は、全般的にわずかな出現にとどまっていた。

Ⅱ期については、回によってバラつきは見られるものの、【発案】【繰り返し】【情報提供】【同調】【応答】といった発話が多く見られた。また、【情報提供】に合わせて【情報請求】発話も行われていたことが示された。しかし【連続的発展】発話は、その頻度が非常に少なかった。

Ⅲ期については、【発案】【同調】【応答】が目立っていた。さらに【連続的発展】発話も全ての授業回にて出現していた。さらに、Ⅰ期やⅡ期ではあまり確認されなかった【プランニング】や、僅かではあるが【結論確認】や【結論整理】も出現していた。これは生徒が話し合いの方向性を自ら示したり、話し合いの集結として着地点を探ろうとしていたと判断できる。

(エ) 教師の発話についての言語カテゴリーによる機能分析

同じく、教師の発話について機能分析したものが図11～13である。

Ⅰ期について教師は、【指示】や【繰り返し】といった発話の他、【問い返し】や【補足】【投げかけ】などの発話が出現していた。また、【発案】や【連続的発展】といった発話も出現していた。どちらかといえば教師の立ち位置が、生徒の発話を促すというよりも、生徒の発言を引用したり活用したりして解釈をするような立場が強かったことが読み取れる。

Ⅱ期については、【指示】発話が中心で、【繰り返し】【補足】や【うながし】、さらにごくわずかだが【意味づけ】や【補足】といった発話の確認された。Ⅰ期とは逆に、解釈的な立場はほとんど読み取れなかった。

Ⅲ期については、【指示】や【問い返し】、【繰り返し】といったⅠ・Ⅱ期と共通する項目だけでなく、Ⅲ期のみに出現した機能として【疑問】や【情報請求】【許可請求】【理由請求】といった発話の確認された。授業進行や話し合いテーマや内容の知識確認が多かったものと推察される。

4. 考察

本研究は、特別支援学校における知的障害生徒の話し合い場面について、教師が生徒へ働きかける関与の程度に関する方針によって、生徒同士もしくは生徒－教師間の相互作用にどのように影響するのか、その様相を実践的に明らかにすることを目的として、話し合い場面の相互作用や言語関係カテゴリーによる機能分析を行った。

その結果、教師の介入の仕方により、生徒の相互作用の様相は異なる姿を示していた。すなわち、Ⅰ期のように教師が主導して内容にも積極的に関与すると、生徒の発話は教師依存的な傾向を示し教師を媒介にした話し合いになってしまう傾向が確認された。しかし一方で、話し合い内容の深まりを示す【連続的発展】の発話はある程度安定的に示されており、話し合いが深まっていたと考えられる。Ⅱ期のように、教師が話し合い内容への関与を減らし生徒主体での話し合いを促すようにすると、生徒の発話占有率は高くなりより多くの発話があったといえるが、一方で【連続的発展】の発話は低い水準を示し、話し合い内容があまり深まっていなかったことを示した。意見の集約がなされないような話し合いの場合は、Ⅱ期のような教師の支援も有効かもしれない。さらにⅢ期のように、教師が生徒の話し合いの内容には関与せず、生徒の関心に注目し生徒間の相互作用や意見の積み重ねを促すよう働きかけたとき、生徒の発話占有だけでなく、話し合い内容の深まりも進展したと読み取れる結果となり、生徒の発話について教師は量的にも質的にも促すことができていた結果といえる。

このような結果について、以下のように解釈できるのではないだろうか。すなわち、知的障害児は記憶方略を自発的に用いることが苦手なことや、作動記憶が健常児よりも小さいことがしばしば指摘され、まじめに話を聞いていたとしても作動記憶がすぐに情報でいっぱいになって説明がわからなくなることがある(湯澤, 2018)。そのためⅢ期で確認された教師の支援は、仮に生徒たちが何を話し合っていたのかわからなくなってしまっていたとしても、現在発話者が何について話そうとしているのか焦点化させ、作動記憶の小ささをカバーするような支援として機能したものと考えられる。そして、Ⅰ期では教師が話し合いに直接関与した

ため、またⅡ期には教師が話し合いの進行に関与しなかったため、いずれにせよ生徒の作動記憶への支援がほとんど機能しなかったのではないだろうか。

本研究においても、「話し合い」の場面において意見が出ず沈黙になってしまう無言の場面は、教師や生徒の発話率にかかわらず、どの期、どの回においても出現していた。本研究において、教師の介入の仕方が無言時間率に対して影響を与えているという示唆は得られなかった。だが本研究の結果をふまえると、沈黙が続いて無言状態に耐えきれなくなっても、教師は関与を強めようとせず（菊池，2011）、その沈黙の状況を把握して、待ったり生徒の発話を促すような働きかけを意識する必要があるといえる。

通常の学級における教師の話し合い支援は、子どもの話し合いをいかに促すかという教師のファシリテーション技術が注目されている（菊池，2011）。しかし特別支援学校をはじめとする知的障害児童・生徒への話し合い指導ではそこまで議論されてはいない。Ⅲ期の教師の支援は、ファシリテーションに注目した話し合いへの働きかけとして、知的障害児への支援にも効果的と考えられる。

今後の課題として、本研究では高等部作業学習「接客」を対象としてデータ収集・分析したが、小学部・中学部の学習場面で本研究の結果が適用できるのか検討する必要がある。また更なる展開として、話し合い指導後の生徒たちがその知見をいかに応用していくのか、そしてその際にどのような教師の支援が望ましいのか、さらなる検討を深める必要がある。

附記

本稿は、第一著者が第二～第四著者とともに実践した自らの授業記録をもとに分析したデータを、第五著者が論文化した。本研究の実施にあたり協力いただいた多くの方々はこの場を借りて深くお礼申し上げる。

引用文献

- 梶山雅司（2003）かかわりを大切に「話し合い」の支援のあり方—中学年「つくってたべよう」の実践から—。広島大学附属東雲小学校研究紀要（平成14年度），151-155。
- 假屋園明彦・丸野俊一（2008）複式学級と単式学級に属する自動の「話し合い」過程の比較研究（Ⅱ）。鹿児島大学教育学部研究紀要（人文科学編），59，179-234。
- 菊池省三（2011）「話し合い」活動を必ず成功させるファシリテーションのワザ。学事出版。
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説。東洋館出版社。
- 中田正弘（2011）「グループによる話し合い活動」に対する教師の意図と指導場面におけるズレ。帝京大学教職大学院年報，2，15-22。
- 清水笛子（2013）知的障害教育における協同学習の実践と課題。静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇），63，247-255。
- 静岡大学教育学部附属特別支援学校（2009）静岡大学教育学部附属特別支援学校研究収録19 特別支援学校としての充実と発展をめざして—一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりと地域支援—（第36回研究協議会配布冊子）。
- 涌井恵（2011）学び合い，支え合い，高め合う協同学習が成立するための条件。連載「発達障害のある子どもも共に学び育つ通常の学級での授業・集団づくり」，国立特別支援教育総合研究所メールマガジン第56号（11月）。
- 湯澤正通（2018）知的発達の支援を支える理論。本郷一夫（監修）・湯澤正通（編著）知的発達の理論と支援—ワーキングメモリと教育支援—。金子書房。



図8 言語関係カテゴリー(生徒)における発話機能出現率(I期)

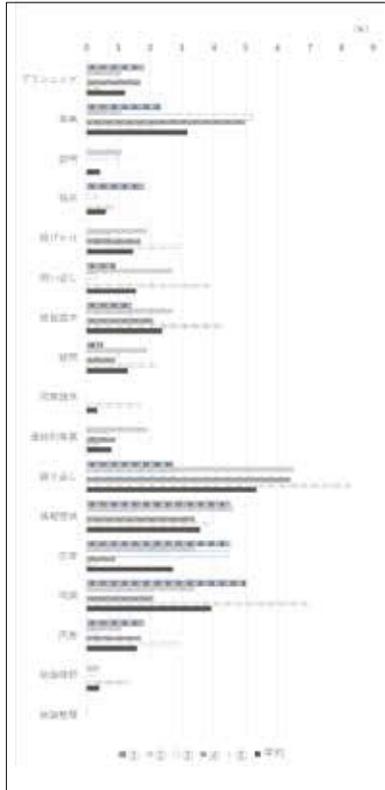


図9 言語関係カテゴリー(生徒)における発話機能出現率(II期)



図10 言語関係カテゴリー(生徒)における発話機能出現率(III期)



図11 言語関係カテゴリー(教師)における発話機能出現率(I期)



図12 言語関係カテゴリー(教師)における発話機能出現率(II期)



図13 言語関係カテゴリー(教師)における発話機能出現率(III期)

表1 研究協力者

	学年	性別	IQ	「接客」の 経験年数 (当時)	備考
A	高1	男	61	1年	
B	高1	女	51	1年	ダウン症候群。発話に若干の不明瞭さ。
C	高2	男	76	1年	
D	高2	女	63	1年	
E	高3	女	40	1年	ASD。
F	高3	女	80	2年	
G	高1	女	62	1年	
H	高1	女	31	1年	ダウン症。学習時の発話なし。
I	高2	女	50	1年	
J	高2	男	44	1年	
K	高3	男	61	1年	
L	高3	男	71	1年	広汎性発達障害。注意欠陥多動性障害（不注意型）。
T1	教師	女			教職19年（内、特別支援学校19年）
T2	教師	女			教職3年（内、特別支援学校2年）
T3	教師	女			教職22年（内、特別支援学校12年） 高等部主事
T4	教師	男			教職11年（内、特別支援学校11年）

表2 言語関係カテゴリー表 (假屋園・丸野, 2008)

カテゴリー		内 容	
音声行動／非音声言語行動カテゴリー群	方略	プランニング 切り換え前進 方針確認 方向性希求 呼びかけ モニタリング	話し合いの方向の内容を表現しているもの 話題の区切りが来たと判断して、違う話題に進むことを表現する発話 現在話し合われている内容及び今後の方針の確認、整理 方向性が定まらない時に、特定の方向へ導くよう求める発話 全体の方向性を決めるための発話（プラン） 話し合いがどのように進んでいるか俯瞰的にモニターする
	主張	発案 説明 異議 疑義 修復 拳手 許可 指示	各メンバー個人の意見 意見についての解説 先行発話への異議 他者の行動、態度面に対する疑問 逸脱発話をもとに戻そうとする発話 意見を述べる際の意味表示 特定の行動や作業の実行を認める発話 他者への指示
	問い尋ね	投げかけ 念押し 問い直し 問い返し 情報請求 疑問 同意請求 判断請求 許可請求 理由請求 内容の修正 心配 まよい 指名	局所的な決定事項をどうするかについて、意見を集める発話 自分の意見の強調 聞き取れなかった相手の発話をもう一度要求するもの 相手の発話に抱いた疑問を聞き返す 不明点、疑問点の確認 素朴な疑問 同意を求める発話 他者からの指示と判断を仰ぐ 許可を求める発話 理由や根拠を求める発話 先行発話を修正する発話 心配して様子を聞く 気持ちが揺らいでいる状態 発言者を指名する
	受け答え	連続的発展 繰り返し 言い直し 説明 情報提供 応答 確認 同調 同意前進 同意 感情表現 補足 意味付け 感想 否定	先行発話を受け、その内容を発展、精緻化していく発話 先にある発話と同じ発話またはその一部を繰り返す発話 先における自分の発話が自分の意思と異なるものであり、訂正するもの 問い返しに対する説明 情報請求に対しての受け答え 閉じた質問、請求発話に対しての受け答え 局所的なレベルでの行為や発話内容、課題内容についての確認 個々の発話に対する局所的な合意 先行発話を受けて次の展開に進める発話 局所的展開場面で生じる 同意請求に対しての受け答え 話題や文脈レベルでの結論に対する共通理解 感情表現 先行発話への付け加え 先行発話の曖昧さを意味付けて説明するもの 他者発話に対する自分の感想 先行発話への否定発話
	態度	不満 悲観 非難 意思表明 催促 受容 了解 うながし 投げ出し 願い 注意	先行発話や他者の行動に対して感情的な不満を表出した発話 先の見通しが立たず、閉塞対応になっている状況を示す発話 他者の言動、態度への不快感、なじり 自分が特定行動を行うことの意味表明 発話を急がせる 他者の要望、行動、態度を受け入れる発言 相手の主張の受け入れ発言 特定の発話を促す 話題の途中で、個人的に話し合いを放棄すること こうあってほしいという思いが言表化したもの 他者の行動、発話を控えるように言い聞かせる、忠告する
	対自己	独り言 自己発話の評価 aha (発見) 体験 感情表現 納得 問合い	自分の思考状態の言語化 自分の発話について考え直し、中止したり改めたりすること 先行発話による気づき、驚き 驚きや感情の言表化、他者への反応や応答ではなく、自分への発話 先行発話への納得、理解を表明したもの 考え込んだり、行き詰まったりした時に無意識に発せられるもの
	かき乱し	連想的逸脱 完全逸脱	先行発話に刺激を受けて課題解決という目的から逸れていった発話 連想的逸脱を皮切りに完全に議論の流れから逸れてしまったもの、雑談や歌
	総括	結論確認 結論整理 終結 部分的終結 結論づけ	話題について、こういう結論でいいかどうかの確認やまとめようとする発話 話題についてこれまでの結論の確認と整理、この段階で結論は決まっている 話し合われることがほとんどない状態で発せられる発話 話し合いの途中で一区切りした時に発せられる達成感、安堵感を表す発話 話題についての最終的な結論、合意形成をする発話
	作業	作業発話 書き方修正	鉛筆、紙などのやりとりや記入しながらの発話 結論記入時の字の誤りなどを訂正する発話