

コミュニケーション能力の発達に関する研究 —小学5年生における認知・思考の発達特性—

Study of development about the communicative competence
—A development characteristic of recognition and
thinking ability about the fifth grade—

山元悦子

Etsuko YAMAMOTO

国語教育講座

(平成20年10月7日受理)

1 本論の目的

本論の目的は、児童の認知・思考の発達特性をふまえた国語科の学習指導を行うための基礎データを得ることにある。論者はこれまでの発達調査^{*1}をふまえながら、児童のコミュニケーション能力^{*2}の発達についての仮説を立て、小学校2年生の発達特性に応じた、話し合いの学習指導カリキュラムを提案した。^{*3}

本論文では、児童の認知・思考の発達、とりわけ高学年の発達状況を捉えるために、小学校2年生と同条件の発達調査を行った。その分析を通して、小学校高学年児童の発達特性を捉えることを目的としている。

これによって、高学年児童に対する話す聞くコミュニケーション能力指導の内容を発達上適時性のあるものにしていくための基礎理論を構築していきたい。

2. 児童のコミュニケーション能力に関する発達仮説

2. 1 どのような発達観に立つか—コミュニケーション能力を育成する上で前提としている発達観—

(1) コミュニケーション行為は、現実的な場を持った対人的行為である。その行為は、他者との関係性の中で発揮され、培われるものである。決して個体内の閉じた能力の伸長という観点から発達を捉えるだけではすくい上げられない側面を持っている。コミュニケーション能力の発達を考える上では、関係性の形成という視点を持たねばならない。

(2) 「話し合い能力の発達」を、「伸長」というイメージではなく、話し合いに現れる3つの徴表を設定し、その浮沈や質的变化で話し合い能力の変容を捉えようとした。つまり話し合いの様相において3つの徴表の現出の多様性が増し、また一つ一つの徴表が質的に変化していく変容過程を「発達」と位置づけている。

*1 位藤紀美子他(2007)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実験的・実践的研究』平成16-18年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書, 課題番号16330177

*2 なお、本研究では、研究の視点をコミュニケーション行為のうちの話し合い場面におき、環境(話し合いにおける相手も含めた)との相互作用、つまり働きかけの中で何かを産み出していく行為としてコミュニケーション行為を定義した。この考えに立って、コミュニケーション能力とは他者との協同活動の中で新しいものを産み出したり、何かを共有・確認していく行為ができる能力と規定している。

*3 山元悦子(2008)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」『福岡教育大学紀要』第57号第1分冊 p p 59-76

(3)コミュニケーション能力は社会・文化的な能力であり、生得的な個体の機能発達を前提としつつ、環境の中で熟達者からの働きかけによって後成的に個体に形成されていく能力である。教室という学習を前提とした文化社会の中でどのようなコミュニケーション様式が営まれているかが、個体（児童）の中にどんなコミュニケーション能力が形成されるかを考える場合に必要要素となる。つまり、人のコミュニケーション様式はその人が所属している社会集団（児童で言えば学級集団）の目的や文化の影響を受ける。それ故、児童のコミュニケーション能力を育てるためには、教室コミュニケーション文化の形成を図るという視点を持っておく必要があるのである。

また、個体内の能力の面からいえば、コミュニケーション能力の育ちは、世界と自分のかかわり方をどう獲得し、世界と自分との関係性をいかに切り結んでいくかについての構えを持たせることが問題にされなくてはならない。それゆえ、そもそもそのような構えを作る前提としての、個体の対象認知の能力が個体の中でどのように形成されていくのかという認知能力の形成状況がコミュニケーション能力の発達と密接に関わってくる要因と考えられる。

そこで、本論文では、対象認知の能力を、他者との関係認知ベクトル、対課題（内容）認知ベクトル、状況認知のベクトル、自己認知のベクトルによって捉えることとした。また、コミュニケーション文化としては、協同的な関係性を話し合いの場の中で作っていく態度に価値を置き、その発現状況を捉えることとした。

2. 2 表層的談話レベルの話し合いにみられる児童の認知・思考の発達特性

山元（2008）は、これまでに〈話し合い〉能力の発達調査から導き出された表層的談話レベルの話し合いから伺える児童の認知・思考の発達特性を、累積（低学年以降）、分離（中学年以降）、組織化（高学年以降）という指標で捉えてきた。^{*1}

このうちの累積とは、対象からの刺激を受け入れ、それとの関連を持つながら思考を展開させていく認知方略である。この意識に支えられた話し合いは、一つの問題について一貫性を持った方向で展開していくものとなる。これを「連鎖型」の「累積的コミュニケーション」と称することとする。このようなコミュニケーション様式は、話し合いの参加者各自に「つなぎ」の意識が育っている場合に営まれる。小学校2年生を対象とした実験的調査では1年間の指導を通してこの「連鎖型」の「累積的コミュニケーション」が実現した。ただし、その一貫性は、本質的な部分での一貫性ではなく、表面的なつながりになりがちであった。

そこで、小学校2年生の指導重点事項として、協応的態度の育成を土台とし、相手の意見につなぎ、足し、発展させ、触発想起・精緻化・富化を行うような「累積的会話」^{*2}の指導が発達の適時性になかった話し合い指導の内容であることを指摘した。^{*3}そして、この段階を経て、次なる課題であるお互いの意見を対象化して検討する段階へ進めることが低学年から中学年にかけての指導の道筋であると結論づけた。

また、小学2年生ではお互いの意見を自分の意見と引き比べて検討することはまだ困難な状態であった。これについては、次の発達課題である〈自他の分離〉を促進する必要があるだろう。

自他の分離を認知し、自分と他者との違いを対象化して意識できるようになった段階に児童の認知・思考が発達すると、探究的な話し合いが可能になる素地ができてきたことになる。自他が「分離」し、自分の意見や他人の意見が対象化して認知されてこそ、個々の意見の対立が見られたり、それを前提とした協調・合意形成が可能になる。

たとえば、小学校3年から6年にかけての話し合い展開の変化について、次のような報告がなされている。
 < 1. 小3から小6にかけての話し合い過程の変化を大きく見ると、論争的会話^{*4}から累積的会話へと移行する過

*1 位藤紀美子他(2007)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実験的・実践的研究』平成16-18年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書, 課題番号16330177

*2 発話する各々の主体が必ずしも他と区別するだけの自立性をそなえながら意見を交わすものではなく、むしろ各自が累加的に発言を積み上げていく展開を見せる会話がある。Mercer(1996)によると累積的会話(cumulative talk)の特徴は次のような点にあるという。「話し手が積極的に(建設的に前向きに楽観的に)しかし無批判にお互いの発言を積み重ねていく。パートナー達は蓄積することによって「共通知識」を積み上げる(組み立てる)ために会話を使う。累積的会話は、繰り返し(復唱、模写、反復)、確認、念入りに作ること(推敲)によって特徴づけられる。」

*3 山元悦子・稲田八穂『コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って』福岡教育大学紀要 第57号 第1分冊 2008 pp59-76

*4 論争的会話(disputational talk)とは、Mercer(1995・1996)による会話分析の枠組みの一つであり、次のような特徴で説明されている。「意見の決裂と個人的な意志決定によって特徴づけられる。情報が共有されることや、建設的な批判や提案がなされることはほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり。」

程として捉えられ、4年生以降、中には探索的会話となっているグループも観察された。

2. 論争的会話から脱却する様相は、特に中学年の話し合い過程の分析を通して次のように捉えられた。
 - ・3年生の話し合いは、司会を立てた場合、個人の意見の羅列的な発表に終わり、司会を立てなかった場合は論争的会話になっている。
 - ・4年生では、相手の発言を肯定したり同意したりする発言が見られるようになる。
 - ・反論を受けても、再度自分の意見を主張することも見られる。
 - ・一方で自分と相手の意見や立場の違いを明らかにしようとする発言が増える。
 - ・恣意的な反論に対して、逆に相手の考えや立場を問いただし、恣意的な反論を抑制する発言も見られる。
 - ・以上のことから、自他の区別、自分の立場の確立が、中学年（4年生）における論争的会話からの脱却の契機になっていると捉えられる。
3. 5年生以降探索的会話の割合が増えるかといえばそうではなく、むしろ累積的会話が支配的になり探索的会話はまれであった。論争的会話も部分的に見られるグループが多かった。> *1

このような考察結果から、中学年における認知上の特性は、他者と自己との違いを意識でき、違いを表現できるようになることが指摘できる。がそれが建設的なものになるとは限らず、話し合い展開は反論の応酬になることもある。これは、自他の違いの他に話し合いの目的や話し合いの展開について同時に認識しながら思考を進めることが困難なことや、建設的な話し合いかたに関する知識に欠けていることが原因と考えられる。

では、本論文が明らかにしようとしている組織化という認知・思考特性とはどのようなものか。これは、諸々の対象を比較・位置付け・対象の共通点を発見するなどの思考活動を通して秩序付け、目的に沿って思考を展開していく認知・思考様式である。

このような思考様式に支えられた話し合いは次のような特徴を持つものである。

・組織型の話し合いの定義

(1) お互いの意見を比較・統合・位置づけなどしながら組織化を図り、話し合いの目的に沿って批判的協同思考がなされる話し合い。

(2) 組織型の話し合いは、話し合いの目的を意識しながら他者の意見と自分の意見を対象化して検討・調整・合意形成をはかるようなプロセスとたどることを特徴とする。

「組織型」の話し合い展開は、「探索的コミュニケーション」に見られる話し合い展開である。それは、話し合いの目的を意識しながらお互いの意見と自分の意見を対象化して検討・調整・合意形成を図るようなプロセスをたどることを特徴とする。

このような展開で話し合えることを期待できるのは、いったいどの学年なのであろうか。組織型の話し合いが可能になるのは、認知発達面の要因もさることながら、コミュニケーション文化面での成熟と、コミュニケーション技能の学習経験が必要になってくる。

「組織型」の話し合いが実現するための要因には、環境（主要には教師）からの積極的な発達の促しが必要である。したがって、高学年になれば組織型の話し合いが期待できると短絡的に結びつけることはできない。

本論文では、高学年児童の話し合い(3, 4人)分析を通して児童の認知・思考状況の実態分析を行う。組織型の話し合いを指導するにあたって、児童は何ができ、何が不十分であるのかを明らかにしたい。それをもって高学年児童の話し合い指導の指針を得たい。

3. 話し合いの能力を捉える枠組み

本研究では話し合いの表層レベルに現れる発達の特性を捉える手掛かりとして、先行研究に引き続きマーサ(1996)による<会話に見られる3つの思考様式>を援用することとした。とりわけ、組織型の話し合いにおいて見られると予測される探索的会話の発現に注目した。探索的会話についてマーサは、以下のように

*1 間瀬茂夫・守田庸一(2006) 「同一課題による小学生の話し合い能力の発達に関する研究(2) —高学年と成人との比較による分析—」 第111回全国大学国語教育学会(宮崎大会)自由研究発表資料 於:宮崎観光ホテル

説明している。^{*1}

<exploratory talk 探索的会話：会話の参加者がお互いの考えについて批判的に、しかし建設的に関わる時に生じる。シーケンス3のダイアナとピーターとアンの会話がそれである。発言（申し立て）や提案は共同考察（共同で検討を行う）のために述べられる。これらの発言は要求したり、要求されたりするかもしれないが、しかし要求は自己を正当化する（弁明する）ものであり、そして代わりに仮説（前提）が申し出られる。他の二つの会話と比較すると、探索的会話においては、知識はより公的でもっともなものとして形成され、根拠は会話の中でより明確である。それゆえ進歩が、最後にたどり着いた共同同意から結果として起こる。>

児童の発話の機能を分析する枠組みは以下の通りである。この枠組みによる分析資料(一部)は論文末に示している。

主張

意見

根拠を述べる

意見の変更・再評価：人の意見から自分の意見を見直し主張したり修正したりする。

累積的会話

繰り返し：相手発話を繰り返して確認したり、自説としたりする。

協 応：相手と共話しながら一つの考えを参加者相互で作っていく。

触発想起：相手発話を聞くうちに思いついたことを言う。

言い換え：相手発話を別の表現にしたり自分の理解で言い換える。

精緻化：相手発話の内容について賛成する根拠を出したり、更に具体事例を挙げるなどして、内容を鮮明なものにする。

不足付加：相手発話の不足情報を明示的に付加する。

富 化：相手発話の内容を発展させてアイデアを広げたり、価値づけたりする。

探索的会話(検討)

確 認：相手発話の内容を確認する。(例：君の意見何だったっけ)

疑 問：相手発話について質問する。

賛 意：賛意のあいづち、うなづき、直接の賛意の言葉（それいいね）等で賛意を示す。

反 論：相手の意見について反対の意思表示をしたり、反論したりする。

自説と関連づける：相手発話内容を自分の意見と結びつけて述べる。

新たな視点の提出：新しい考え方を場に提供する。

内容の整理・組織化：意見の似ている所を指摘したり、差異化・統合しようとする。

話し合いについてのメタ意識が見られる発言

参加の促し：場に加わっていないものに参加を呼びかける。

発言要求：発言を求める。

話し合いの流れをモニターする

手順意識：話し合い方について意識した発言をする。

目的意識：話し合いの内容がテーマからの逸脱しないよう管理する。

整理・結論づけ：結論に向けて内容を整理しようとする。

4. 小学5年生の認知・思考の特性

4. 1 調査の概要

- ・調査方法：小学5年（10・11歳児）の5月。2月に3，4人グループでの話し合いの状況を録音。調査にあたっては北九州市立小学校教諭稲田八穂氏に協力いただいた。

*1 “The quality of talk in children’s collaborative activity in the classroom” NEIL MERCER, School of Education Open University, Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA,U,K ”Learning and Instruction, Vol6, No4 pp359-377, 1996

- ・対象：北九州市公立小学校5年生 1クラス31名(8班)
- ・時期：1回目 2007年5月 ことわざの意味当てゲーム
「魚心あれば水心」の意味を当てよう
2回目 2008年2月 慣用句の意味当てゲーム
「棚に上げる」の意味を当てよう
- ・観察方法：10グループの話合いをICレコーダとビデオカメラで収録。
- ・実施方法：4コマ漫画を手がかりに一人でことわざの意味を推測する
3, 4人のグループになり, ことわざの意味を考え班で意見をまとめる。
(5分)
リーダーが班でまとめた意味を報告する。

4. 2 調査結果

小学2年生の話し合い記録を論文末に掲載している。この例にあるように、小学2年生は協応的なやりとりでことわざの意味を考えていく姿が見られる。このような、お互いの意見の検討もないまま累積的な会話による合意形成が図られる事例は小学5年生においてもしばしば見られた。それでは、小学2年生の話し合いには見られなかった5年生に特徴的な会話はどのようなものであったか。以下これについてピックアップしながら考察していきたい。発話冒頭の記号は論文末資料の班ごとの発話記録に付した発話番号を表している。

○話し合いが中心からそれず、参加者が目的を意識しながら話し合っている。ずれてもそれに気づいて元に戻そうとする発言がすぐに現れる。

B130なんですか、これ小判見て笑いよるん？

A131いやこのころ小判がお金やん。そんなことはおいといて。

B132わかったわかった。

C133ちょっとかけ離れたね。(6班)

○抽象的なことばの意味を具体例を持ち出して理解しようとする。

D4 あんね、優花はね、・・・ことはね、魚が水に助けてもらった。やけ魚がこの人でね、水がこの人でね、この人がいつも水を助けてあげよるけーお礼をしている。

C5 なるほど。

A6 じゃあ、この先は、

C7 この人が・・・会社としたらさあ、普通の職員が社長にずうっと助けてもらおう、お礼をしている。

A8 助けてもらってる代わりにお礼をしている。

C9 それしかないね。(2班)

○自分たちのことになぞらえて共通理解を図る。

D46 これ水としたらいつも助けてやりよるし、助けてもらいよるけ、お礼。でもこの人もあげよる。そのお礼。たぶん。

C47 班やったら？

D48 班やったら、優花たちが魚で、あがり水みたいなの。

B49 うふふ、リーダーやけ？

C50 それはね。

A51 こういうことを・・・やけ。

C52 じゃあ俺がこれ？(ふふ) ひどいな。(2班)

○具体と抽象を往復できる。

D80 魚は仕事で表すと魚はふつうの職員で水は社長と言うことを伝えればいいんじゃないですか。それでいちおう。

C81 最後これやろ(4コマ目をさす) そしたらさ、これ関係ないよ、これ悪よやけ。魚心あれば、

D82 いつも助け合う心があれば助けかえす。

D85 魚の心というか、その中の魚の心、この人が魚としたら魚の心があればこの社長の水の心があるということじゃないん。

C86 そういうことか、俺的にいえば、魚心のこの人が魚だとしても、魚だとしたら、そしたらね、

D87こっち水やない？

○それまでになかった別の視点を持ち出して違った方向からの検討をしようとする。

D99ほかにありますか？

B100魚のところがあれば水のところがあるけん。

D101お礼の心があれば返す心もある。あ、わかった、お礼の心があれば、お礼をされることをする心がある、お礼をする心があれば助ける心がある。

C102水は魚に何しよんか。

D103魚は水がないと生きていけない。

C104それはわかる。

C105水はなんしよるんかね？（2班）

○相手の意見の不適切さや機能を自分の言葉で言語化して指摘できる。

C151そのお店が傾きかけた所で、その売り上げを毎日半分くれるなら、俺がいいことしてやってやるわいみたいな。

A152だからそれは例えでしょ。

C153例えか。

A154例えはいいから本当のことを。

○相手からの情報をてがかりに自分の中に取り込んで咀嚼し、展開させて反応を返す。

・魚の方に、水に親しみ、親しみがあれば水の方だって魚を好意を持つ、ほら、うん？

・魚のほうに。

・水に親しみがあれば、魚の方も、ああ、水も、魚に好意を持つ、そんな意味やろ、人に例えれば？要するに人間に例えると、自分が相手に親しみを持てば、相手も自分に。

・自分に親しみをもつんやろ？

・そうそうそうそう。

・やっと分かったような。（3班）

○他者からの質問を鏡として自分の考えを見つめ直し、新たな考えを生み出している。

C102水は魚に何しよんか。

D103魚は水がないと生きていけない。

C104それはわかる。

C105水はなんしよるんかね？

D106ただあるだけ。

C107でもそれだけやったら、

D108水はなんにもしてないけど、魚には水は大切なものやけ、してもらってるようで、水も魚が嫌いになって出て行ったら、なくなったら（2班）

○話し合いの流れの方向性について発言できる

B56具体的に悪なのか考えていかないけんのやないかな（6班）

○自分の意見の矛盾に気がついて言葉に詰まり話せなくなっている相手の言いさした言葉を引き取って続けている。つまり、相手を自分に引き受けている姿がみられる。

C35魚だって水がなければ死ぬやろ？だけ

D36水も魚がな・・・くても生きていけるから

C37どっちでもいいやろ？

D38でもなくてもいいやろ？

B39助けてもらいよるんやないん？（2班）

○＜棚上げにする＞調査の全体の傾向としてそれぞれの意見を出し合い、それぞれの意見のキーワードを累積したり、言い換えたりしながらまとめていくプロセスがみられる。しかし、その途中にはお互いの意見の検討はなく、合体型の合意形成プロセスとなっている。

しかし中には論理的探究の見られる班もあった。そこでは、お互いの意見の共通点を聞き取り、くくって言語化していくなかで、問題となる点をはっきりさせ、それについて意見交換する姿が見られた。

C63後回し、気にしないように、苦手だから嫌いだからってこと。

A64後でやろうみたいな。

- C65後でやろう。だからばちがあたってしまったってこと。
A66じゃあ今までのことをまとめてください。
D67じゃあ苦手なものを気にしなかったりとか気にしないようにとか、あと気にしないようにして、好きなことをしてたらばちが当たる。ちょっと違うよね。
A68必ずばちが当たるという訳じゃない。
D69じゃないだから。
A70最後に何とか何とかしなくちゃいけないと思ひだし、
D71というのは、この2コマだと思ふんよ。これも何か関係するかなと思ふんやけど
A72でもさ、
C73でもさ、だいたい、具体的にこの2ますだけだと思ふ。
A74ちょっとずれるんやけどさ、ね、4コマの最後って大体こういうのやない？
D75そうだよね。
A76楽をするが一番最初で。
D77最後にばちが当たる？
A78最後が笑い。
D79だからこれは関係ないってこと。
A80やね。最初からこれは関係ないということにして。
D81関係ないことにしてね、3コマめは。4コマ目はあるかどっちかにしてじゃあ2個絞る？一個にする？一個にせないけんよね。だったらこれも合わせた方がいいと思ふ人。
C83一応。私もこれ合わせた方がいいと思ふ。
D85これをあわせて、これとこれとこれね。だったら苦手な宿題は棚上げにしてってことは、後回しにしてだから、好きなことをしてたらばちが当たるってこと？これでいい？
A86ばちが当たるはいらんと思ふなあ。
D87いらんと思ふ？
A88うん。（1班）

この事例のように、棚上げにするという意味の中に罰が当たるという意味も入れるかどうかについて意見が分かれていることを聞きわけ、それを問題にしようとしている。しかし、その違いを明確に表現してはいないし、自分の意見の根拠を説明しようとしていない。

4. 3 考察のまとめ

以上、5年生のデータに見られる特徴を、児童の認知・思考の発達を捉えるベクトルにそって整理したい。

4. 3. 1 他者との関係ベクトル

- ・相手を受け入れる発言がみられる。
- ・「それってこうじゃない？」という発言に現れているように他者を取り込んで自分の中で咀嚼して、返したり、展開したりすることができる。

4. 3. 2 課題（内容）追求ベクトル

- ・論理的探究を進める発言が多くはないが見られる。
「違った言い方をすると」「こうしていったらいいんじゃないの？」
- ・例えを使った具体化や、具体例を抽象的なことばレベルで一般化する発言が見られる。
- ・それまでの話の流れとはべつの観点を持ち出して、検討することができる。
- ・場に出されたいろいろな意見を自分の中で整理しようとする姿勢が見られる。
- ・自分の意見に根拠をそえて説明する発言がほとんどなく、理由も理解せぬまま何となく共感してまとまってしまうたり、逆にひたすら意見を主張するもの出された諸意見が、吟味されないまま流れていく状態が見られる。

4. 3. 3 状況へのベクトル

話し合いの流れに関するメタ意識が見られ、場を読んでどう進めたらいいかについては比較的容易に提案できるようである。また、視座の転換ができ、違う観点を持ち出して考えようとする発言も見られた。このことは、自分の利益や視点から離れていくことができ、自分の意見にないものに共感的理解が図れることにもつながっていくのであろう。つまり、自分という中心点から離れて立つことができ、自分という立ち位置を対象化（モニタリング）することが容易になることを示していると考えられる。

これはいわば、物事を引いて見られるようになるということを示している。引いていくというのは、違いの調整ポイントが高くなる、つまりより多くを俯瞰して視野に入れて調整できるようになるということである。引くことでより多くのことが見えるようになり、諸要素を勘案しながらよりよい考えを生み出していけるのである。このような思考を鍛えていくのが、組織型の話し合いへ導くための高学年の指導方針となるのではないか。

4. 3. 4 自己へのベクトル

状況に関するメタ認知が働くということは、自己を対象化して認知することも可能になるということでもある。自己を対象化できれば、グループの中での自分の役割を意識して話し合いに臨んだり、どのように説明したらいいかを意識しながらことばを選んで話すことなどができる段階に到達していると考えられる。従って、どのように考えを進めていけばいいのか、どんな言い方をすれば説得力があるのか等の話し方や考え方（思考様式）を学習し、それを意識して使わせながら習熟させる学習が効果を発揮するのではないだろうか。

4. 3. 5 協同性

- 班の中で協同的を発揮した追究的な話し合いができるかどうかは、課題としたことわざの難易や、そのことわざへの親疎の問題、漫画が提供する情報内容が影響してくるようであった。
- グループの中に司会者的意識で発言する児童と、考えを構造化して発言する児童がいると、協同しあい、深まる話し合いができるようである。司会者的意識とは場の状況や流れを意識して班員に発現を振ったり意見を整理しようという意識である。構造化できる児童とは、今何が問題なのかがつかめる、「そもそも何故」といった根本に立ち返り、課題を分析する発想ができる、場の外側に一步引いて議論されていないことを持ち出せる、今問題になっていることに対して別の観点を示すことができる児童である。
- 共通点を見いだして合意としたり、意見の足し算で合意を得る姿は見られたが、お互いの意見の違いにこだわり、納得するまで説明し、違いを解決していこうという追究的な協同性はあまりみられない。粘り強くこだわって探究しようとする質の協同性は、学習によって意図的に習得させねば育たないもののように思われる。

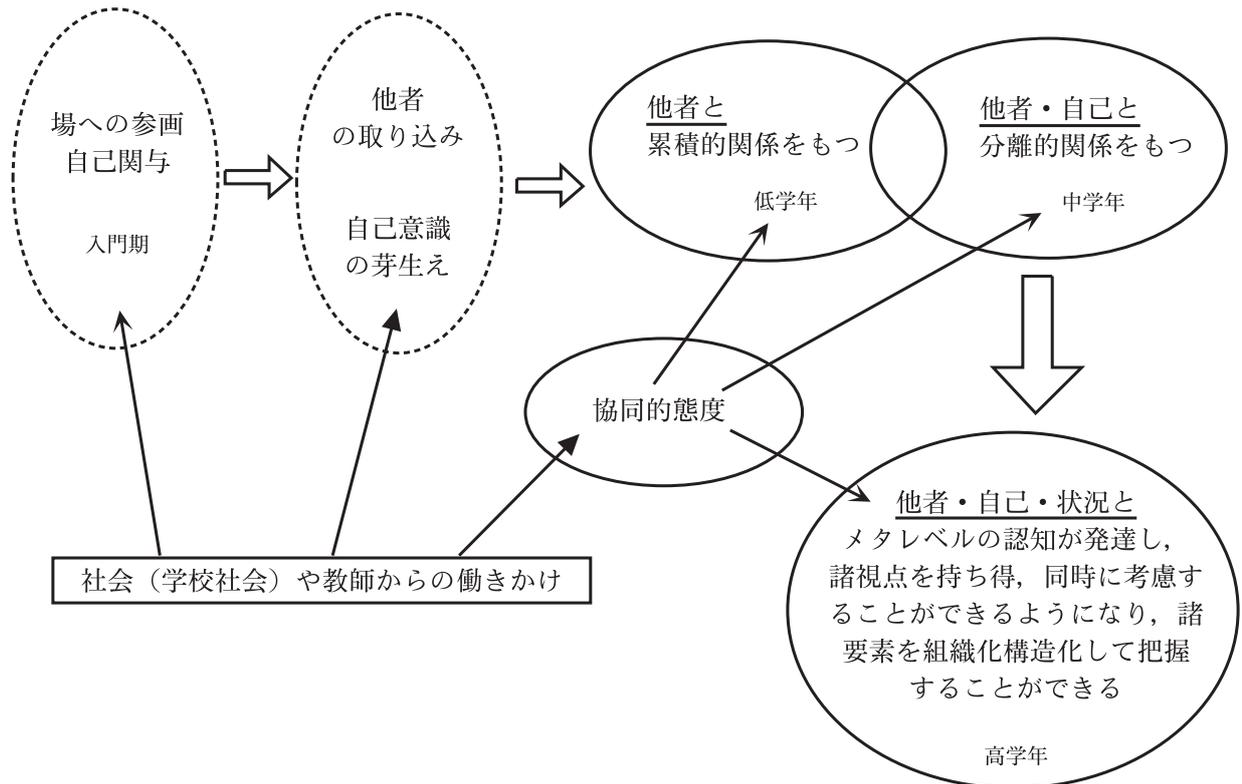
5. 総括－組織型の話し合いへ導くために－

以上、今回分析した5年生の話し合いの実態から、組織型の話し合いへ導くための指導の指針として次のことが指摘できよう。

- どうしてそう思うのか、自己を対象化して内省しながらそれを言語化する学習
- 自分の考えを整理し筋道立てて表現する思考様式を獲得させる。
- 自分の意見を言うときには根拠を示すことを習慣づける。
- 自分の考えを相手を意識しながらわかるように説明しようとする態度や話す技能を獲得させる。
- 追求的協同性を育てる。
- お互いの意見を検討する中で生まれてくる疑問をその場に応じて即興的に出し合いながらそれについて考えを作っていく協同思考体験を重ねる。
- 進行を意識して話し合いに臨む経験を積ませる。
- 組織型の話し合いができるには、1 協同性（話し合いの内容を他者と協同してよりよいものに作り上げていく姿勢）や2 社会的行為性（メンバーの合意を求める方向で話し合いを進めようとする姿勢）、3 主体性（他者に対して積極的に関わろうとする姿勢）の成長が必要である。しかしこれらの発達特性は、生得的な発達段階によって発現するものではない。これらの特性は、ある特定の段階で発現されるものというよりも、外からの働きかけを通して学級の中に環境が整えられた場合に、個人の中で形成されていく性質

のものだからではないか。従って組織型の話し合いができるようになるには、環境(主には教師)からの積極的な発達の促しがよりいっそう必要になると考えられる。

下図は、他者をはじめとする諸事象を認知する思考がどのように精緻化・発達するかをモデルとして示したものである。このようなモデルによって学級の児童の発達状況を把握し、指導内容の適時性を勘案していきたい。このモデルの土台にも示しているが、表に現れたコミュニケーション行為として探索的会話が行き交う組織型の話し合いが実現するかどうかは、児童の認知思考の発達状態の影響もさることながら、教師からの働きかけに負うところが大きいと考えられる。どのような働きかけが児童の成長をもたらすのか、今後



は実践の方法レベルで検討していきたい。

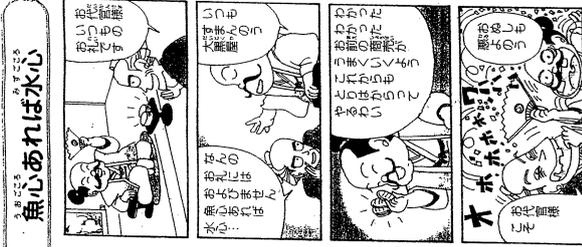
付記：本論文の考察は、大阪教育大学村井万理子氏、北九州市立朽網小学校教諭稲田八穂氏との協議を元に行っている部分がある。記して感謝申し上げます。

＜魚心あれば水心＞データ		5年(5月)		6班	
A	B	C	D	業	時
64 だけさ、今もあるように、牛肉コロッケが、豚ミンチになつたりするやん、あれと違って、大皿も違うものを焼いたりして、袋に入れて。	63 いつもしてることをさ、毎日さあ。	65 わかつた。			
1 だーね、なんかが、わる、悪が関係と思う。	2 わいろ?				
3 わる。	4 これってなん?				
5 これ録音しよう。	6 げ				
8 両方とも悪いこと?	7 気にしただめなんちゅうやん。				
13 褒美で、褒美で	9 うん。				
15 いやちがうよ。	10 うん。				
17 だってこれ、いっつも来とけー魚心あれば水心。	11 たしか。				
18 わかつたわかつたおまへに... 魚の顔がうまいくよくとやろ。	12 お金をもらってること、なにか。				
20 こが、こがポイントやろ。	14 あっ、わかつた、いっつも行きよるりー、それ、あれおれに。				
22 2個めと3個めが	16 あ、そのお話を何か聞かるとか、仕組めとか何とかやって、				
25 そやろ	19 そうそうそこがあるけん。				
27 なんのお礼にはおよびません。えー?魚心あれば水心。	21 まあそうやろね				
29 たとえでしよう、魚は。	24 さすが、				
32 こでなんの。	26 さすがさすが社長				
34 魚心あれば水心っていいだもどこれやけね。	28 魚ってさかな。				
37 これに関係あるやん。	30 よい心あれば悪い心みたいな。なんかちがうね、わかん。				
39 二人とも悪いってことねえやろ。	31 練習中録音中。				
43 そう。	32				
45 これをぬいたらあかん。	33 臨時ニュース。				
	34 B うん。				
	35 うんまあね。				
	36 うんまあね。				
	37 二人とも悪いってことねえやろ。				
	38 二人とも悪いん、これ。				
	39 二人とも悪いん、これ。				
	40 まあ聞かにそうかも。				
	41 悪いんちやうん。				
	42 えーつとことこことが重なるんやけ。				
	43 こらへん。				
	44 こらへん。				
	45 これをぬいたらあかん。				
46 やけー。	46 やけー。				
48 意見49	47 うーんわかん。				
意見50	50 両方とも悪い。				
意見51					
意見52					
意見53					
意見54	55 おほほほほ。				
意見55					
意見56	56 具体的に悪なのか考えていかなければいけんのやないかな。				
意見57	57 ああむかつかしい。				
意見58	59 うーん?				
意見59					
意見60	60 儲かるためにぶつをあげてまた儲かる。				
意見61					
意見62					
意見63					
意見64					
意見65					
意見66					
意見67	67 おぬしも悪よのう。				
意見68	68 いやあすまんまあ大罪屋。				
意見69	69 天下? いやあ、何か違う。				
意見70	70 えー?				
意見71	71 確率。				
意見72	72 ちがう(笑) そういう意味やないんよ。				
意見73	73 おまなんしよるん?				
意見74	74 何事もまよくいくように最初から。				
意見75	75 何事もまよくいくように最初から。				
意見76	76 いや、それじゃないと思えよ。				
意見77	77 股をまよよよ。				
意見78	78 いや、悪いことは分かっているんやから、悪いことやらすつと離れて、具体的に、うーん。				
意見79	79 何事もまよくいくように最初から。				
意見80	80 いやなんかなさう。				
意見81	81 違うさう。				
意見82	82 とりからってどういう意味か				
意見83	83 とりから?				
意見84	84 とりからって				
意見85	85 何をとりはらからって。				
意見86					
意見87	87 や、や、それをやるってことなんよ。				
意見88	88 いやなんかなさう。				
意見89	89 これからもその簡素が良くなるようにいろいろなことでも補助。				
意見90	90 これからもその簡素が良くなるようにいろいろなことでも補助。				
意見91	91 いろいろなこととしてあげらるわ。				
意見92	92 あーそういうことやね。				
意見93	93 たぶん。				
意見94	94 おぬしも悪いって言う				

98 だまして、買わせる。 100 何事もよくするように しますか？	99 ああ、お金であれや。 101 いや、だますんやないん と思うよ。これ二人とも能力 しとるんみたいや。	96 何事もよくいくように。 99 だますとか。	意見 9.4 無茶起 9.5 意見 9.6 意見 9.7 繰り返し 9.8 繰り返し 9.9 協応 1.0.0 反論 1.0.1 反論 1.0.2 賛意 1.0.3 反論 1.0.4 1.0.5 反論 1.0.6 無茶起 1.0.7 意見 1.0.8 意見 1.0.9 反論 1.1.0 言い換え 1.1.1 賛意・反論 1.1.2 1.1.3 意見 1.1.4 1.1.5 1.1.6 1.1.7 意見 1.1.8 意見 1.1.9 賛意 1.2.0 反論 1.2.2 新たな視点 1.2.3 意見 1.2.4 意見 1.2.5 1.2.6 1.2.7 整理 1.2.8 意見 1.2.9 新たな視点 1.3.0 意見 1.3.1 賛意 1.3.2	134 ここだけなんよね。 が。 135 とりはらってやろうや が。 136 うまくいくようにとりは らって。 138 うん？ 140 とりはらってって。 141 取りはらってと。 143 大層なところはそれぞ れ。 144 重要なところはそれぞ れメモして考えるか、いろ いろしたら分かってくるんや ない？ 145 ここでのことわざが 使われるというよりは、 この中に関係があるって ことやろ？ 146 Bとりはらってやるわ ね？ 147 先生、稲田博士、取り はらってってどういうのは どういう意味ですか？ 148 (平何かいよいよにし てあげるってこと) 150 A/C いろいろにして やるわい。 152 だからそれは例えでし よ。 154 例えはいから本当の ことを。 156 何事もよくするための 計画 157 B いろいろにしてやる。 158 D いろいろいいよ。	133 ちょっとかけ離れたね。 137 おまえぜんぶ引きよ らん？ 138 疑問 1.3.9 140 1.4.1 意見 1.4.2 意見 1.4.3 手順意識 1.4.4 意見 1.4.5 疑問 1.4.6 147 148 1.4.9 150 意見 1.5.1 蓄化 1.5.2 1.5.3 不足付加 1.5.4 反論 1.5.5 意見 1.5.6 意見 1.5.7 賛意 1.5.8	目的意識 1.3.3 意見 1.3.4 意見 1.3.5 意見 1.3.6 1.3.7 1.3.8 疑問 1.3.9 1.4.0 1.4.1 意見 1.4.2 意見 1.4.3 手順意識 1.4.4 意見 1.4.5 疑問 1.4.6 1.4.7 1.4.8 1.4.9 1.5.0 意見 1.5.1 蓄化 1.5.2 1.5.3 不足付加 1.5.4 反論 1.5.5 意見 1.5.6 意見 1.5.7 賛意 1.5.8
102 やけ、やけ買ひひとを だます。 104 ちやうちやう。 105 やけ、この人が。 111 例えは、この店で置 ったちやうち小判一枚あげ るとか。 113 えー 117 魚心あれば水心。 119 何事も良いこととする ための計画。 122 いやなんや違うね、な んか違うんやね。 125 これをあげたんだか ら、例のことをよるしく 願ひます。 128 どうですか、なににな なにのアーマとか。 131 いやこのころ小判がお 金やん。そんなことはお いといて。 132 わかったわかった。	101 いや、だますんやないん とと思うよ。これ二人とも能力 しとるんみたいや。 106 あ？そ？そ？そういう意味や なくて、この人がいらんや になんか、この人返還とか呼 んで、安いかから来てみない こといってそれ。 108 それでその報酬をもら うみたいや。 110 おどすとかやない。 112 はあー。(感心) いや、 けど具体的にどうーじやない から 114 意味を具体的に書かない かんから。 116 もう 2 分たつた。 118 いや、魚。 121 まあそれでいい。 123 これを言ったあとにこれ が来るってどういことか な。 124 C 分かった分かったが来 るんやけー、これをなんが、 そうい。 127 なんか、シビアだあ。 129 まあね、なんかふたりと も悪いね。 130 なんです、これ小判みて 笑いよるん？ 132 わかったわかった。	96 何事もよくいくように。 99 だますとか。 101 いや、だますんやないん とと思うよ。これ二人とも能力 しとるんみたいや。 103 やろ？ 109 おどすんやないん？ 120 うん。	意見 9.4 無茶起 9.5 意見 9.6 意見 9.7 繰り返し 9.8 繰り返し 9.9 協応 1.0.0 反論 1.0.1 反論 1.0.2 賛意 1.0.3 反論 1.0.4 1.0.5 反論 1.0.6 無茶起 1.0.7 意見 1.0.8 意見 1.0.9 反論 1.1.0 言い換え 1.1.1 賛意・反論 1.1.2 1.1.3 意見 1.1.4 1.1.5 1.1.6 1.1.7 意見 1.1.8 意見 1.1.9 賛意 1.2.0 反論 1.2.2 新たな視点 1.2.3 意見 1.2.4 意見 1.2.5 1.2.6 1.2.7 整理 1.2.8 意見 1.2.9 新たな視点 1.3.0 意見 1.3.1 賛意 1.3.2	133 ちょっとかけ離れたね。 137 おまえぜんぶ引きよ らん？ 138 疑問 1.3.9 140 1.4.1 意見 1.4.2 意見 1.4.3 手順意識 1.4.4 意見 1.4.5 疑問 1.4.6 1.4.7 1.4.8 1.4.9 1.5.0 意見 1.5.1 蓄化 1.5.2 1.5.3 不足付加 1.5.4 反論 1.5.5 意見 1.5.6 意見 1.5.7 賛意 1.5.8	目的意識 1.3.3 意見 1.3.4 意見 1.3.5 意見 1.3.6 1.3.7 1.3.8 疑問 1.3.9 1.4.0 1.4.1 意見 1.4.2 意見 1.4.3 手順意識 1.4.4 意見 1.4.5 疑問 1.4.6 1.4.7 1.4.8 1.4.9 1.5.0 意見 1.5.1 蓄化 1.5.2 1.5.3 不足付加 1.5.4 反論 1.5.5 意見 1.5.6 意見 1.5.7 賛意 1.5.8	
＜欄上げにする＞データ 5年(2月) 1班						
A 秀照	B 優心	C 雅香	D 秋奈			
2 罪が当たったというのが印 象的でした。	4 苦手なものを棚の上におい といはつたらかしらとつたら いけんのよみたいいな感じ。 6 私も B と同じような感じで、 苦手なものを後回しにして好き なことをしてたら罰が当たる から早く最初に苦手なものを後 回しにしないでみて。	1 じやあまず、この場面と か見て思ったことをいって みて、秀から言ってみて。 3 B は？ 5 C さんは？ 8 一軒な感じ。だから後回 しにして好きなことをやっ たらばお当たつたみたい なそんな感じ。	手順意識 1 意見 2 発言要求 3 意見 4 発言要求 5 意見 6 内容の整理 7 内容の整理 8			

いっしょにゲームをしよう
名前()

☆ 次の二つわの意味をグループで話し合ってみよう。



☆ グループの話し合ははじめてでした。(◎・○・△・×)

自分の意見を言うことができた。	○
友達の意見をしっかり聞くことができた。	◎
友達の意見にうなづいた意見を言うことができた。	◎
自分の考えだけにこだわらず、他の考えを受け入れた。	○
みんなを一つの考えにもつめることができた。	◎

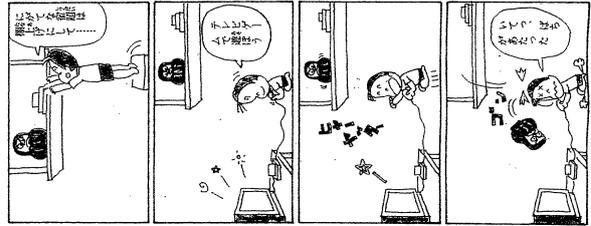
感想

自分も相手の意見をしっかりと聞いてみることにしよう。自分の意見もはっきりと伝えることができた。自分も相手の意見をしっかりと聞いてみることにしよう。自分の意見もはっきりと伝えることができた。

慣用句「ゲームをしよう」
名前()

☆ 次の慣用句の意味をグループで話し合ってみよう。

棚上げになる



☆ グループの話し合いははじめてでした。(◎・○・△・×)

自分の意見を言うことができた。	
友達の意見をしっかり聞くことができた。	
友達の意見にうなづいた意見を言うことができた。	
自分の考えだけにこだわらず、友達の考えのいいところを受け入れた。	
みんなを一つの考えにもつめることができた。	

感想

86 ぼちが当たるはいらんと思ふなあ。	87 いらんと思ふ？	88 うん。	89 90 じゃいらんでいい？	91 うーん、でもなんが。	92 気に入らないようにするの？	93 これには、ぼちが当たるは、この友には載いてないけど、	94 書いてないよな。	95 でもこの場面には、	96 書いてる。	97 後にするという考えが正しいと思ふ。	98 私も後にするというのがあると思ふ。	99 苦手な宿題は、後にしてみたいな。	100 あとにして、で、好きなことをする。で、これをに入れるかどうか。	101 これは入れんでいいと思ひます。	102 入れんでいいと思ひ？	103 だるまがなかつたらこういふことにならん。	104 まあね。	105 最後に気付けばいややん。	106 これなでいい？	107 うん。	108 じゃあ次まりね。
反論 86	意見 87	整理 88	整理 90	反論 91	意見 93	雑意 94	不足付加 96	雑意 97	雑意 98	意見 99	整理 100	意見 101	整理 102	根拠 101	言い換え 103	雑意 104	言い換え 105	発言要求 106	雑意 107	整理 108	

(全員で102 終わりに)