

小学生のコミュニケーション能力の発達に関する縦断的研究 —同一課題を用いた話し合いの学年間の差異に着目して—

A Study on the development of communicative
competence in language arts
—some considerations on the developmental gaps in discussions
by a common task from Grade 2 to Grade 5—

山元悦子

Etsuko YAMAMOTO

国語教育講座

(平成22年10月8日受理)

1 問題の所在

小学校における学級の話し合い活動において、子どもたちが協同的に聞き合い、質の高いコミュニケーション活動を展開するようになることは、学習を効果的に進めるために重要な意味を持つ。しかし、そのような協同的な資質やコミュニケーション能力を育てることは教科学習（国語科の話す聞くことの学習）と学級集団作りの双方にまたがることでもあるため、指導の内容や方法の研究が進んでいない。しかも、発達上適時性のある指導内容・方法を科学的に追究するにあたり、子どもたちのコミュニケーション能力の実態を把握するための基礎調査が国語科教育の立場からなされることは不十分であった*1。

本論は、児童のコミュニケーション能力の発達の実態を、同一課題を用いた小グループ（3，4人）の話し合い活動を対象にして明らかにしようとするものである。児童は教師の手助けなしにどこまで協同的に探究的に話し合えるのか。このような問題意識に立って調査を行い、児童のコミュニケーション能力の発達の道筋を明らかにし、その発達を促す指導を行う上での指針を得ることとしたい。

2 コミュニケーション能力の発達を捉える枠組み

粕井みづほ（2010）*2 は、乳幼児期における言葉の発達について、「言葉の発達は認知思考能力の発達と密接に関連しており、又、様々な人との関係ややりとりによって促される」と指摘している。コミュニケーション能力も、その土台に認知思考能力の発達が要因としてあり、人とのやりとりの中で他者との関係の取り方や自己表現のありようを学習することによって育っていくものと考えられよう。これまで論者は児童期におけるコミュニケーション能力の構成要因を、自己—他者認識、他者との関係構築、課題（内容）認知、

*1 これまでに次のような発達調査が実施・報告されている。

・「小学生・話しコトバの発達と指導」児童言語研究会 1953

・対話能力の発達調査「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研究ⅠⅡⅢ」（研究代表者 大槻和夫）1996～1998

・「小学生・中学生・高校生のコミュニケーション能力の実態とその育成のための授業開発」（研究代表者 田近洵一）2001

*2 粕井みづほ 『乳幼児期から育む人間関係の力』 久美 2010年3月

状況認知、協同的な資質の5つの要因で捉えようとしてきた*3。

そこで児童の認知思考の発達の実態調査するにあたり、他者の意見を受けとめて理解し自己の中で咀嚼することができるか（他者の取り込みの実態）、課題についてどのような考えを形成することができるのか（課題認知の実態）、話し合いの目的や発言の流れを意識できるか（状況認知の実態）という3つの観点を設けて分析していく。

これらの要因は個体の中の閉じた系での要因といえる。しかし、ここで扱うコミュニケーション能力は、小集団での話し合いの能力である。そのため、協同的な構えのもとに他者と関係をつむいでいく、開かれた系での要因を配慮する必要がある。そこで、話し合い活動がどのような様相を見せ、成長していくかを見取る尺度を設けて分析した。本研究ではその尺度としてネイルマーサの会話の3類型をもとに4つの会話類型を立て*4、それら類型内の発話の質を発話コーディングカテゴリーによって分析した。

マーサーの提唱する3類型とは、論争的会話、累積的会話、探索的会話であるが、論者はこれに加えて、話し合いの状況をメタ認知し、進行や参加状況をモニターする「メタ意識発話」をカテゴリーに加えている。というのも、効果的に話し合うには、話し合いの課題や目的を意識しながら進行を管理する、内なる目の育ちが不可欠なためである。このような内なる目の育ちは、子どものメタ認知能力の発達とメタ認知思考のためのメタ言語の獲得が必要である。

内田伸子は、子どもの言葉は一次的から二次的のことばへ、二次的のことばから三次的のことばへと二回の質的転換をはかるものと述べている*5。三次的のことばとは、メタ言語である。これは内省の道具としてのことばであり、形式操作的な思考をおこなうために必要な概念的なことばであるという。この三次的のことばはまた、話し合いの進行を見取ったり、相手にわかるように意識しながら説明する際にも必要となる。そこで、本調査では、このメタ認知の能力を観察するために、特に「話し合いの目的や進行に関するメタ言語発話」にも注目して分析することとした。

3 調査の目的と概要

3.1 調査の目的

この調査は、言語コミュニケーション能力の発達を、課題解決を目的とする話し合い活動の実態において捉えようとしている。課題解決のために行われた小グループ（3名～5名）の話し合い活動において、児童の発話がどのような質と展開を見せるかについて学年の差異を捉えることを目的とし、同一課題を小学校2年から5年にわたって調査した。

3.2 課題の特性

課題は、ことわざ・慣用句の意味をあてるというものである。ことわざ・慣用句と、その内容を暗示する四コマ漫画が提示されたプリントを見て、漫画の内容から、ことわざ・慣用句の意味を推理するのである。課題に用いた四コマ漫画の登場人物はドラえもんなどの児童に身近な人物で、漫画の内容はUFOキャッチャーでぬいぐるみを取る場面、動物園へ家族で出かける場面、テレビゲームで遊ぶ場面、テレビの時代劇などで

*3 山元悦子 稲田八穂「コミュニケーション能力の発達に関する研究—小学校5年生における認知・思考の発達特性」『福岡教育大学紀要』第58号第1分冊 平成21年2月 なおこれに関連する研究は以下の報告書にまとめている。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

*4 ネイルマーサ（1996）は会話に見られる3つの思考様式を次のように説明している。

(1) disputational talk 論争的会話：最初の会話の方法は論争的会話である。これは資源を貯めていったり（情報を共有したり）提案について建設的な批判を提案する試みはほとんどない。論争的会話はまた、いくつかの典型的な談話特徴をもっている。共に立っている主張（断言）と反論が著しく短く交代していく。

(2) cumulative talk 累積的会話：ここでは話し手は積極的に（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、精考、推敲）によって特徴づけられる。

(3) 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。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。“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, Vol 6, No 4 pp359-377, 1996

*5 浅川陽子著 内田伸子監修『ことばの生まれ育つ教室』金子書房 2006 P15

目にしたことが予想される、代官と大黒屋が会話している場面など、子どもが日常生活で接した経験のありそうなものを選んだ。

この課題では、ことわざ・慣用句の意味を四コマ漫画に描かれた具体的なエピソードから推察し、一般化した抽象的な言葉に置き換えて説明することが求められる。

この調査では、課題解決の過程で、課題解決のための話し合いに必要な諸々の思考操作の実態を把握することが期待できる。例えば、四コマ漫画から得られた情報をことわざの意味に関係づけて解釈し、根拠を伴った意見として表現する。出された意見相互を比較検討し、話し合いの方向性を意識しながら結論に導こうとする等の思考操作である。さらに、話し合うとはどうすることなのか、結論の導出方法に関する話し合い認識も観察できる。

これらの実態が、学年によってどのような差異を見せるのかを明らかにすることが本調査の目的である。

3. 3 調査の概要

・調査対象学級

調査対象学級は、北九州市の公立小学校の2年～5年生である。担任は同じ人物であり、どの学年も同一のコミュニケーション指導観に基づいて指導を積み上げている。それぞれの調査時期と人数を以下に示す。各学年とも1学期と2・3学期に調査を行った。調査の内②④⑥⑦の分析結果を中心に考察する。

小学校2年(30名)	2006年	5月	8日	①「飼い犬に手をかまれる」
	2007年	12月	14日	②「あぶはちとらず」
小学校3年(33名)	2009年	5月	27日	③「棚からぼた餅」
		12月	14日	④「あぶはちとらず」
	2010年	3月	19日	⑤「顔がつぶれる」
小学校4年(33名)	2010年	6月	3日	⑥「魚心あれば水心」
小学校5年(32名)	2007年	5月	25日	⑦「魚心あれば水心」
	2008年	2月	10日	⑧「棚上げにする」

・手続き

「ことわざの意味あてゲームをしよう」という学習活動の提示をし、1単位時間を使って実施した。調査は、調査者(山元)と担任が二人で行った。調査者がワークシートに印刷された四コマ漫画を音読したり、役割演技をするなどして、漫画の意味理解をはかった。そのあと、ひとりで2分程度考えさせ、次にグループ(3, 4人)でことわざの意味を話し合い(10分)それをICレコーダーに採録した。その後、話し合いの結果(ことわざの意味)をリーダーが教室の前に出て発表した。最後にどのグループの意味が適切かを調査者が説明した。

採録した発話を担任が文字化し、調査者が発話機能をコーディングした。その後、すべてのデータではないが、担任と協議してコーディングの適切性を検討し、確定した。

3. 4 分析の方法

以下二つの観点から分析している。結果は論文末の表1-4に示した。

①会話類型の出現状況

会話の3類型(「論争的会話」「累積的会話」「探索的会話」)がどの程度出現したかを分析した。

②発話コーディングカテゴリーの出現状況

以下の表に示した発話コーディングカテゴリーを用いて、各発話の機能を分析した。

カテゴリー：カテゴリーの定義
○主張 意見：自分の意見を述べる。 根拠：自分の意見の根拠を述べる。 意見の変更・再説明：人の意見から自分の意見を見直し、主張したり 修正したり改めて説明したりする。
○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

確認：相手発話の内容を確認する。

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話

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 調査の結果と考察

4.1 小学2年生の特徴^{*1}

4.1.1 会話類型の出現状況

5月と12月に行われた10グループの10分間の話し合いデータ(①, ②)を対象に考察する^{*2}。

5月調査時には、不十分な累積的会話が一例見られたのみであったが、12月調査では6例見られた。論争的会話については、5月調査ではお互いの意見に対する対立という意味での論争は見られないが、12月には一例見られた。探索的会話に関して、単純な賛意や反論、確認の発話は見られるものの、探索的展開を見せる発話展開は、ない。

4.1.2 話し合い展開の特徴

・調査②(12月)に見られる話し合い展開の顕著な特徴は、話し合い方に関する暗黙の共通了解事項がほぼどの班にも形成されていることである。これは、メタ意識発話である、「どっち(の意見)にしたらいい?」「つなげる」「誰のがいいとかを決めて、それに決定して、それがどこがいいとか決める?」等の整理結論づけ発話の発現率の高さに表れている。話し合い方に関する暗黙の共通了解事項とは、「話し合いとは参加者がまず各自の意見を出し合い、わからないところを尋ね補いながら似ているところを探し、まとめていくものである」というものである。指導をすれば、話し合いに関するこの程度の手順意識は2年生でも定着することが明らかになった。しかしこのような手順意識の定着は見られるものの、結論に至る途中で意見の検討をする事例は少ない。例えば、意見が出された後、いきなり「どれが一番いいと思う?」という発言が表れる事例が見られる。

また、まとめ意識については、お互いの意見相互を整理したり対象化して検討することは少なく、その時その場に出された考えに新たに言葉を付加・累加し合って共同で一つの意見を作り上げる状態が見られた。

*1 この調査の詳細は、以下の論文に掲載している。「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 pp59-76 2008

*2 発話事例中の()は、調査者が状況理解を図るため補った言葉である。…は間を表す。

(事例1)

- ・探索的会話にあたるコーディングカテゴリーのうち、「内容の整理・組織化」発話は、児童のまとめ意識の成長によって多くの児童に見られる。しかし、その発話は各自の意見を位置付けたり、違いを明確にして整理できているものではなく、各自の意見を足し合っとう一度言い換えたり、ひとりの意見を代表とするという単純なものが大半を占めている。つまり、整理しようという気持ちはあるものの、本質的な整理となっていない。また、「自説と関連づける」「新たな視点の提出」発話はほとんど見られない。
- ・協応的会話が調査②(12月調査)で増加している。以下のようなものである。

事例1 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 9班発話11-18

- A: ○君わかる?
○: うーんわからんけ、これ。あぶはちとらず。
C: これは?人が思っとうけど自分があきらめずに、やるとかさ。
A: 思っとうとか、この人しらん。
○: うん
C: 自分があきらめずに。
A: やっているつもりでも。
C: 人は取らないほうがいいと思っている。
A: 思っていたのが、ほんとに、
B: だからこれ、
A: 自分があきらめ、自分があきらめた方がいいと思っとう、もし自分が死んだとしても、
C: だから、自分があきらめないけど、他の人があきらめた方がいいと、
A: 思っている。
C: そうそう。
-

発話コーディングカテゴリーのうちの累積的会話(繰り返し・協応・触発想起・言い換え・精緻化・不足付加・富化)は、話し合いを建設的に展開させていく働きを持つ発話である。これらの発話が12月になると増えているのが2年生の特徴である。

4. 1. 3 課題認知の実態

- ・調査①, ②とも、四コマ漫画の出来事の筋をたどって、それをそのままことわざの意味としている児童が多い(例「2個とったら取れんってこと」)。しかし、12月調査では、四コマ漫画の具体的出来事を元に、そこから推察される意味を一般化して表現できる児童が増えている(7例: 「いろんなことを一緒にやったら失敗していいことがないこと」)。事例2のような発話に、ことわざの意味は四コマ漫画の内容から類推して別のまとめる言葉で言い表さなくてはならないことに気付いている児童もいることが伺える。

事例2 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 2班発話5, 7

- C: 「取らず」というところはわかる。取らずというのは取れない。
A: ぼくが思うのは、まあ、取らずっていうのは違う意味と思う、だって「顔が広い」って言うこともさあ、なんか意味が違ってたやん。だからさあ、これもあぶらはち取らず、あぶはち取らずということも…
-

4. 1. 4 状況認知の実態

話し合う目的からの逸脱が5月調査に比べ12月調査では減少している。10班中9班が目的意識が持続できしており、事例3のように班員が解決に向けて共同して話し合っている様子が伺える。

事例3 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 6班発話40-70

- B：誰の考えが一番いいの？
 A：亜美ちゃん。
 C：亜美ちゃんのがいい。
 A：あーん。
 B：いや、みくちゃんのだよ。
 A：亜美ちゃんだよ。
 B：じゃあどうする？まとめんといけんのやけど、みくちゃんはなんていったんかね。
 A：みくは亜美ちゃん…やけどっていった。取ろうとしたんやけど、
 B：取ろうとしたんやけど、
 A：ふたつとれて、ラッキーなんやけど、落ちてしまった。
 B：じゃあ、取ろうとして二つ取れたんやけど落ちてしまったんよね。
 A：ああ、そういう意味。
 C：でも、亜美ちゃんの方がいいと思う。
 A：亜実ちゃんて…
 C：ちょっとみくちゃんのと似とうね。
 A：うん同じ…、
 B：同じ…てから、
 C：同じみたい。
 A：じゃあまとめればいいやん。二人の、(中略)
 B：じゃあまとめてみると、ねらっとったんのがあって、それで二つ取れたけど注意されて、それをほっとって落ちた。
-

話し合いの進め方に関する発話である「手順意識」発話(まとめる・つなげる)は他の学年に比べて発現率が高い。また、話し合いに参加していない友だちを注意する発話も多い。しかし、その場で生じた状況、例えば話題が目的からずれてしまっていることについて言及する発話はほとんどない。

4. 1. 5 他者の取り込みの実態

2年生発話の特徴は、事例4のように、他者の意見を聞き、聞いた言葉のうちの自分の気に入ったいい表し方をそのまま自分の言葉として使って自分の意見を作っていたり、事例5のように、聞きながらその場で新しく思いついていく展開を見せる、足し算的な取り込み方をしている点である。しかし中には、相手の言葉を受けて自分の理解で言い換えてやる発話も3例見られた。(「A：ぬいぐるみをねらっとっても、ねらっとっても、もし2個取れたりしたら。B：やめた方がいいってこと？」4班発話22-23、「C：2つとったら？あぶはち取らずの意味は、2つ取ったら危ないから。UFOするのが、2つ、危ないから。B：2つ取ったら、絶対失敗するってこと？」8班発話52-53、「C：始めは一個取ろうとして欲張って二個になって一個にした方がいいと思ってあぶはち取らずやろ？。B：二個取ったら取れんてこと？」1班発話61-70)

事例4 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 3班発話1-5

- B：わかった、あのさ、後ろにならんだろう人が二つ一緒にさあ、まとめてとらん方がいいと言ったのにそれとるけー、2個でとるけー
 C：罰当たり。
 B：罰当たりになるってこと。
 A：ああいいねー、それ。
 C：なるほど。
-

事例5 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 4班発話11-16

- C：じゃあ私も、あぶはちとらずの意味は、2台取っても、いいと思っても、なんか取れなくなるみたいなの。やけうちの場合1匹取ろうとして、2匹って行ってたけど、逃げるってこと。
- B：あーあ（納得）じゃあカブトムシとクワガタが両方あって、取ろうとして、2台もし取れたら、逃げられるってこと？
- C：うん。
- B：結構いいね。それ書いとこ。
- C：それとか 鬼ごっこで3人遊びよって、鬼になって2人が、2人がタッチされて、逃げられるってこと。
-

また、1例ではあるが、他者の言葉を聞きながら考え合ううちに協同思考の中で考えが発展し、意味づけ・一般化が行われていく児童の姿（事例8児童C）が、一例観察できた。

事例8 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 1班発話61-70

- C：始めは一個取ろうとして欲張って二個になって一個にした方がいいと思ってあぶはち取らずやる？
- B：二個取ったら取れんてこと？
- C：うん？（問い返し）
- A：まじとれん。まじとれんねえ。
- B：二個取ったら取れなくなった。
- C：けどさ。まじさあ、二個なんかね。二個じゃなくて三個か四個かもしれんよ。絵は二個やけど、三個か四個かもしれんし、
- A：俺はのんとおなじ意見。
- C：うちは欲張ったらいいことはないことと思う。
- A：おれも。いいよ。
-

まとめてみよう。2年生の話し合い状況は、5月調査では話し合いの態をなしていない状態だったものが、12月調査には累積的会話が増加し、協応し合う会話が見られるようになった。累積的会話の増加は、「他者の視点に立つ」「つないで話す」「まとめる」意識を児童に指導し続けた成果だと考えられる。お互いの意見の検討や探索的会話は見られないが、このような協応的会話が営めるように導くことは建設的に話し合うための基盤を児童に形成することになると考えられる。

4. 2 小学3年生の特徴

4. 2. 1 会話類型の出現状況

考察の対象としたのは、調査データ④（8グループ12月）、⑤（8グループ33）、である。2年生で部分的にみられた協応的なやりとりが9割のグループで現れている。また、「不足付加」や「触発想起」も出現する。「協応」や「不足付加」「触発想起」発話によって展開する累積的会話が多くを占めてくるのが3年生の特徴である。協応的なやりとりの中には相手の思いをくんで発話を展開させていく事例もある。協応をベースにした発展的展開が見られ、場で一つのアイデアに沿って考えが鮮明になっていくという、2年生で増加傾向にあった累積的会話の、より質の高い様相が観察できた。

事例9 「顔がつぶれる」の意味を当てよう 3班発話80-98

- B：だってさあ、新しい服やろ、しかもさ、バーゲンでさあ、つけとるけえさあ、はりかす、はりかり、
- C：はりかり？
- D：張り切りすぎた。

- B：張り切りすぎたんやないん？
 C：張り，張り，張り切りすぎた。
 B：張り切りすぎた。
 B：張り切りすぎたってことやないん？
 C：張り切りすぎて，
 A：すぎってー，すぎってー
 B：でもさあふつうさあ商札はずすんやない？
 E：忘れとったんじゃないの？
 D：自慢できることじゃないってことじゃないの？
 B：いや，やけバーゲンで買ったのを，
 D：それで，
 C：そのまま，
 B：自慢したくて，
 C：そのまんま来たんやないん？
 B：自慢したくて，それで張り切って行って，
 D：それで，やけ恥ずかしいことになった。

探索的会話にあたる事例も9例観察できた。一例を以下に示す。

事例10「顔がつぶれる」の意味を当てよう 1班100-104

- B：恥ずかしくて。(繰り返し)
 D：ショックだったこと。(繰り返し)
 A：なんか恥ずかしいこととショックは似とう(似ている)ような気がする。
 D：ショックはなんか，ガーンてなったりすることで，恥ずかしいはなんか 顔を真っ赤にする，したりすることだと思います。(精緻化)
 B：全然似てないやん。(反論)

この事例では，児童Aが児童B,Dの意見を比べようとしていることを受けて，児童Dが両者の意見の違いを具体例で説明しようとしている。児童Bは，Dの具体化を受け，その具体化にそって考えれば，恥ずかしいとショックが似ているというAの意見は違うだろうという意見を述べている。他者の意見を発展させたり，意見相互を聞き比べながら，自分の意見を形成している事例である。

4. 2. 2 話し合い展開の特徴

小学校3年生の全体的な特徴としては，まずメンバー全員が意見を述べ，それから考えていこうという手順意識と，結論をまとめようとする意識はどの班にも見られる。2年生と異なるのは，事例11のように3年生ではお互いのまとめ方を比べて，それぞれの意見を位置づけ整理する発話が現れていることである。

事例11「顔がつぶれる」の意味を当てよう 1班発話44-55

- C：じゃあゆうりちゃんの(意見)でよくない(いいのではないか)?ゆうりちゃんのとかで。
 D：まあね。
 B：簡単に言ったらこれ(この意見)やろ。
 D：まあ確かに。
 B：簡単に言い過ぎや。
 C：でも竹本(ゆうり)さんのは，あのみんなの意見が合体してそうなった感じやけ，

- ：うん。
D：俺は竹本さんがいいと思う。
B：じゃあ、うーん、あー竹本さんの意見に賛成。
D：はい、竹本さんの意見に賛成の人手を挙げてください。
B：はい、
C：はい。

次に、話し合いの展開の質を見てみよう。発展的展開が見られる事例を挙げる。以下に示す事例12のような、他者の意見を受けてそれを取り入れながら自説を展開している発話が見られた。

事例12「顔がつぶれる」の意味を当てよう 7班 発話82-89

- A：恥ずかしいことが重なって、そのあとまた、まって、恥ずかしいことが重なって、とても恥ずかしいことになって、人前に顔が出せないようになってしまうは？
B：人前に顔が出せなくなるじゃなくてもいいんじゃない？
C：は？
A：じゃあ、遥香ちゃんの見解でいいと思う人。
C：はい。
D：はい。
A：なんか付け足しがあつた方がいいと思うんやけど。
B：恥ずかしいことが重なってとっても恥ずかしいことになる。
B：やけ人が、恥ずかしい。
A：あっ（何か思いつく）。
B：やけ家族だったら家族が恥ずかしいことをしたら…重なって。
C：あっ（何か思いつく）。
B：家族の中で恥ずかしいことをして、それから恥ずかしいことが重なって、それで恥ずかしいことになるっていうこと。
A：あっ、じゃあその誰かが、その誰かがひとつのその、家族のなかだったらその人たちも恥ずかしくなるってことね（言い換え）。
C：そうそう。
D：そうそう。
A：じゃあそれでいい？
B：うん、いいよ。
-

4. 2. 3 課題認知の実態

小学3年生ではことわざの意味を次のように表現している。「全部いうと、欲張ったってことよ」（2班発話5）、「2つとろうと欲張ってもいっぺんには取れない」（2班発話10）、「欲張ったらいいいことがないということ」（3班発話2）、「幸せから不幸」（4班発話5）、「運が悪い」（3班発話24）

2年生のように、4コマ漫画の内容をそのままことわざの意味としている児童もいるが（例「取ろうと思ったものに1個ついて、取りにくくなって、2つとも取れなくなったってこと」1班発話7）, 上記の例のようにことわざの意味を一般化して表現できる児童が多くなる。そして、課題の意味を「ねらったものが取れない」か「欲張って落としてしまった」のどちらするかを話題にして話し合うこともできる。（3班発話52）

4. 2. 4 状況認知の実態

各自の意見を整理する発話に関して、意見を二者択一に整理して端的に示す「内容の整理・組織化」発話が1例現れている。

事例13 「顔がつぶれる」の意味を当てよう 2班発話59-72

- A：のび太はなんで顔がつぶれたって言ったん？
B：えとね、えとね、今日父兄参観にきたんやろ、それでね商札を付けたまま、恥ずかしいって
A：でものび太のお母さんはなんでにっこりしとん（してるの）？
D：自慢してて。
B：自慢できるじゃない。しかも新しい洋服を着て。
C：じゃあ恥ずかしい？
B：しかも新しい洋服を着て、恥ずかしい。
A：でもさあ、ママのせいでとかさ自分のママのせいでなっとるとのこと。
D：それは関係ない。
C：じゃあ人のせいで恥ずかしいのか、父兄参観にのび太のお母さんが来て恥ずかしいどっち？（「内容の整理・組織化」）
B：えとね、父兄参加にきたんが、恥ずかしい？
C：そうなん？でもおらは、のび太のお母さんがこんな商札を付けとるけ、
B：なに？
C：おらだったら恥ずかしい。じゃあ人のせいで恥ずかしいって（プリントに）書く？
-

4. 2. 5 他者の取り込みの実態

事例14のように、他者の意見を取り込んで「自説展開」をする発話（発話D）が見られる。

事例14 「あぶはち取らず」の意味を当てよう 3班発話23-31

- B：あのぬいぐるみをとろうとして、2個まとめて取れたんよ。
C：でも…
B：で、一個にしたほうがち（って）言われてやったら、落ちちゃったち（って）いうことやけ（だから）。
D：運が悪い？
B：運がないということやん。
C：ちがうっちゃ。
B：運が悪いということ。
C：取れとうやん（取れてるじゃないか）。
B：そう。
C：だって、取れると信じとったのに取れない。
C：取れると思っとったのに…取れん。
-

事例13・14から伺えることは、各自の考えから班員の納得のいく意見を作るために意見の違いを検討しようとする意識が生まれており、論点を整理した発言をする児童（事例13発話C）がみられるのが2年生には現れなかった特徴だということである。

以上のことをまとめてみよう。3年生では、班員相互に協同的な態度ができている場合は、他者の発言を理解し、他者の考えも生かしながら自分の考えを作り上げていったり、他者の意見の不十分さを言い換え、補ったり、「それは…だからおかしいよ」といった類の、他者の意見への反論の意思表示ができる事例が現れることが明らかになった。

このような、他者の発言の意味を自分なりに受けとめ、疑問を出していったり、他者の発言にヒントを得ながら自説を修正・創造していく発話が現れていることは、お互いの意見の検討・吟味する過程で意見が発展的に展開し、話し合いが探究的になっていく素地が生まれていることを表している。

しかし、話し合いに用いられる言葉が、生活言葉中心で状況依存的であるため、自分の発言の意図が周囲

に伝わらない場面も多く生じている。また、2年生でも指摘したような、四コマ漫画の具体例の言い換えや解釈から離脱できず、一般化したレベルの言葉でことわざの意味を説明できない児童が多くを占めている。

4. 3 小学4年生の特徴

4. 3. 1 会話類型の出現状況

累積的会話の徴表である「協応」発話の質が高まり、事例15のような相手発話のキーワードに触発されて自分の考えを生み出したり、相手発話を受け、それによって考えを展開させていく共同思考が行われている。

事例15「魚心あれば水心」の意味を当てよう 5班発話67-83

- A：取りはからってうまくいきよう（いくように）助けてやること。
B：だけんこの人助けてもらとうけー。
A：商売をうまくいかせるように、
D：あっ、わかった、この人助けてもらったけーお金を出したんよ。お金を出したんよ。
C：それで、商売がうまくいくように、
A：その代わりにお礼を出すってこと？
D：じゃこの人が商売をうまくせないけんの？
A：うん？
C：お礼に、…
D：この大黒屋が、
A：やけ、商売した、
C：お礼に、
A：お金が儲かったお金で、お代官様にお金をあげとうんやないんかな。
C：助け合って、それで、
D：商売がうまくいくように助けてやったん。
A：そうそうそう、みたいな、
C：まお（名前）はさあ、あの…お代官様に…
D：っとこれは、うまくいくように助けてやった。
A：静かに。
D：この、この人はお礼を出したんよ、この人に、お礼のお金、それでこれからも取りはからってやる。
D：あっそう、これで悪いんよ。取りはからってやる、ね、取りはからってやるって、うまく…
C：うまく、
A：うまく、
C：うまく、
D：悪いことが、あっわかった、悪いことがばれんように、助けてやるとか。
A：うまく、助けてやるみたいな。
-

探索的会話を構成する「新たな視点提出」が3年時より増加している。（3年が1例→4年が14例）。探索型会話が調査⑥では4つの班で6例見られた。以下のようなものである。

事例16「魚心あれば水心」の意味を当てよう 6班発話5-26

- A：ね、魚心あれば水心ちゅって、お主も悪よのって。
B：あっ、盗んだことを、盗んだことを魚心あれば水心って言うん。
A：そうそうそう。
D：なん、このお代官さまってね、偉いひと。
C：いや、おれ無理。

- B：賛成。
 D：じゃあ、これなんち書いとん？
 C：偉いち書いとん？
 D：殿様はそんなん、
 C：悪いかいいかはわからんやろ。心がいいかは。
 B：偉いけどこの人は盗んだ。
 D：だけ、偉い人がそんなん…
 B：まって、この人は悪い人で、この人は偉い人やろ。だけ、この人がこのお金を盗んだってことはわからんよ。お代官様は。
 D：じゃあなんで、なんでお主も悪よのうち書いとん。
 C：そうよ。
 D：それじゃあさ、殿様っていうけど、偉い人なんやろ。そんなん悪のお金とか取らんやろ。
 C：取るよ。
 D：取るわけないよ。お前取るんじゃないよ。
 A：取る人もおるんよ。
 C：おるし。
 D：そういう殿じゃないんやない？
-

このように相手意見をうけとめ、理解してそれに対する意見を述べたり、「じゃあ、なんで〇〇なのか」という相手意見の矛盾点を指摘するやりとりが展開している。このように探究の質が高まっている様相が見られるが、話題はことわざの意味解釈の相違に関するものではなく、四コマ漫画の登場人物の行為についてそれぞれの生活からくる価値観で意味づけ、その相違を出し合う意見交換となっている。

4. 3. 2 話し合い展開の特徴

話し合いが、まず一人ひとりが考えた意見を出し合うことから始まるのは2・3年と同様であるが、それらを整理したり位置づけたりする発話が見られる。

事例17「魚心あれば水心」の意味を当てよう 2班発話127-133

- B：協力して、で、助ける。今4人で出たのはいっしょなんよね。
 A：うん。
 C：意味が全員今へん（今のところ）一致。
 B：いっしょで、はるかだけ、悪い、悪いこと考えようとしとう感じで。
 C：うん、悪巧みやろ。
 B：えへへ、谷村もさっきそんな感じで言ったね
 C：でも俺的には、悪巧みはあとう（合っている）と思うんよ。
-

また、相手の意見を受けとめて協力的に展開していく事例も増加するが、それ以外に、疑問を場に出して考えあう共同思考の事例が見られる。

事例18「魚心あれば水心」の意味を当てよう 4班発話210-224

- C：この人はさあ、この人はいいひとなん、それとも悪い人なん？
 A：悪い人やろ、だって、おぬしも悪よのって書いてある。
 C：それやったら、なんでDさあ、うれしいとかそういうふうな。
 B：悪い奴らのこの人が一番上？
 D：うん、そりゃそうやろ。

- B：そして、
C：偉い人と悪い人とと、でも…
D：待って待って待って。
B：偉い人はどっちなん、そしたら、
C：偉い人こっちにきまっとるやろ、そんなんもわからんの。
B：じゃあなんでお金もらっとるん？普通さあ、いりませんで言うくない？（言うのではないか）
C：言うやろ。
D：でも。
C：自分が商売手伝っとるんよ、は？例えばさあアルバイトしたらお金もらわんの、もらうやろ。
-

4. 3. 3 課題認知の実態

四コマ漫画に描かれるお代官様と大黒屋の会話や表情から、二人の関係や、二人は何をしているのかを推測することに児童の意識は向けられ、話し合いの中心話題もそこに集中する。そのため、魚心あれば水心ということわざと漫画の事例とがどのように対応するのかについて話題が展開することはほとんど見られない。観察できたのは、魚心と水心が言葉上対比的に並べられていることに表面的に対応させて、「お金とお礼」のように漫画の内容とことわざを関係づけようとしている発話である。（「やけ、この四コマ漫画やね、えっとさあ、魚は魚心やろ。代官がおるやろ。代官がえっと、商売がうまくいくようにね。お金あげとうやろ。やけ、大黒屋がお金あげとうんよ、お礼に。やけ、魚心はえー、代官のこのお金ね。で水心は、このお礼の、お礼、まあお礼、代官にあげてるお金。」1班発話16。「今渡した魚心を差し上げたから、次、水心を返してくださいっっちゃう意味でね、頼んどう（頼んでいる）8班発話50）

この事例は、魚と水の関係を代官と大黒屋に直接的に置き換えて意味づけたものである。

代官と大黒屋の関係を「助け合う関係」と一般化する発話も見られた。ただその場合、四コマ目の「おぬしも悪よのう」と悪人めいた表情で笑い合う代官と大黒屋の絵に、児童たちの持つ、助け合いは善いことだという価値観がふつかり、その結果ことわざの意味がわからないという状況に陥ったグループも7例見られた（1班61, 3班250, 4班146・209, 5班131, 6班21・124）。悪巧みをめぐらす人間関係においても助け合うというよき状況が成立するという認識がまだ児童の中にないことが推察される。自分たちの持つ規範意識から一歩引いて物事を捉えることが困難な状況が見て取れた。

4. 3. 4 状況認知の実態

話し合いの手順を意識した発話の発現率は、2年、3年、4年と上昇し、話し合い展開は、メンバーの意見をまず聞き合い、自然な形で四コマ漫画の解釈の出し合いに進んでいく展開が多くを占める。メタ意識発話中の「整理結論づけ」の発現率は3年時より高い。2年時における整理結論づけの割合が最も高いが、それは、誰かひとりの意見、話し合い終了直前の意見等で決まってしまうという質のものであった。それに対して4年時の整理結論づけは、一例ではあるが、四コマ漫画の解釈を出し合う共同思考の中で生まれた意見を結論として合意し、決定するという質のものに変化している。

事例19「魚心あれば水心」の意味を当てよう 2班発話159-187

- B：それなら結局さあ、魚心あれば水心って何の意味なん？
B：えーやけそれは、
C：やっぱり、
B：助け合って、というか、
C：助け合って、
C：協力して悪巧み？
?：うん。
B：やけ、ゆきちゃんが協力しての方がはるかはいいと思うさ。で、悪いこと考えてて、
C：じゃあ協力しながら悪巧みをするってことでいい？
D：うん。

- B：だって，こんなそうとう悪者。
 C：賛成？おれは。
 B：めいちゃんはどうなん，意見をぜんぜんいってないけ。
 D：白石さんまだきまってないけんさあ，あれ，できんけさあ，
 B：じゃあ今稲吉くんが言ったのでいい？
 C：う？協力しながら悪巧み？
 B：を考えている。
 C：いる。
 B：ということで。
 C：で，賛成でいいですか？
 C：賛成？じゃあ全員賛成で，決まりやけ。
-

4. 3. 5 他者の取り込みの実態

4年生では，相手がいいあぐねている考えを言語化する発話（「松下が言いたいのは…やろ？」2班発話33），他者のことばを引き受けて代わりに表現する発話（「じゃあ，…ってこと？」7班発話19），相手の意見の矛盾点を尋ねる発話（「待って，この人は悪い人で，この人は偉い人やろ？だけ，この人がこのお金を盗んだってことはわからんのよ，お代官様は。」「じゃあなんで，なんで『おぬしも悪よのう』って書いとるん？」6班発話19），先行発話を適切なネーミングで言い換えたりする発話（「あっわかった，この人助けてもらったけーお金を出したんよ。お金を出したんよ。」「その代わりにお礼を出すってこと？」5班発話71）が見られた。3年時でも，他者の発言についての言及や反対する気持ちを伝える発話は見られたが，このような多様な発話が見られているのが4年生の特徴である。

4. 4 小学5年生の特徴^{*1}

4. 4. 1 会話類型の出現状況

調査データ⑦は5月に実施した8グループ32名のものである。全体的な傾向として，相手と共話しながら一つの考えを参加者で作っていく「協応」は減少し，一人ひとりの発話の独立性が増している。累積的会話（話し手が積極的に建設的に前向きに，しかし無批判にお互いの発言を積み重ねていく会話）を中心に展開しているが，その質が向上し，事例20のように相手の意見を受けて新しい考えを作っていたり，具体例を挙げたりするという発展性を持った累積を見せている。

事例20「魚心あれば水心」の意味を当てよう 2班発話4-9

- D：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，この人がいっつも水を助けてあげよるけーお礼をしている。
 C：なるほど。
 A：じゃあ，この先は，
 C：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。
 A：助けてもらってる代わりにお礼をしている。
 C：それしかないね。
-

累積的会話カテゴリーの中でも「精緻化」「触発想起」が4・5年から増し，発展性のある累積的会話となっている。例えば事例21では，児童C102の問題提起を受けて児童Dが103・106・108と考えを精緻化させている。

*1 この調査の詳細は、以下の論文に掲載している。「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—」『福岡教育大学紀要』第58号 第1分冊 平成21年2月

事例21「魚心あれば水心」の意味を当てよう 2班発話102-108

- 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、
-

探索的会話については、探索的会話カテゴリーのうち、「新たな視点提出」が4年時より増加している。このカテゴリーは、2年0例、3年1例、4年11例、5年15例と、数の上でも増加状態がはっきり現れるものである。事例22に示す。

事例22「魚心あれば水心」の意味を当てよう 6班発話49-63

- B：ねえあのさあ、おぬしも悪いのちゅうことやけさなんかさ。
D：両方とも悪い。
A：そう。
B：そうやね。
C：それは。
A：いやそれって単純すぎやろ。
D：おほほほほ。
C：具体的に悪なのか考えていかないけんのやないかな。(新たな視点提出)
A：わあむつかしい。
D：わからん。
B：うーん？
D：儲かるためにぶつをあげてまた儲かる。
C：いやそういうことやないと思うけど。
A：何かをそんときにあげること。
C：何を？
-

4. 4. 2 話し合い展開の特徴

5月調査では、事例23のように、相手の反論を受けて自論の不十分さを補いながら再説明したり、仮定的な意見を具体例で補っていく発話展開も現れる。

事例23「魚心あれば水心」の意味を当てよう 6班94-111

- B：「おぬしも悪いな」っていうのはおぬしのやり方が悪いっていう意味やないん？(ないのか)
C：ああ、お金であれやけ。
D：何事も良くいくように。
B：だまして買わせるんじゃけ。
A：だまして買わせる。
D：だますとか。
A：何事も良くするようにだます。(意見の累積)

- C：いや、だますんやないんと思うよ。これ、二人とも協力しとるみたいやけ。(反論・理由づけ)
 A：やけ、やけ買う人をだます。(意見の再説明)
 D：…をやろ？
 A：ちゃうちゃう。やけ、この人が。
 C：あ？え？そういう意味やなくて、この人がいろんな他になんか、この人友達とか呼んで、安いから来てみたいなことって、それで、(具体例で説明)
 B：あ、店の。
 C：それで報酬をもらうみたいな。
 D：おどすんやないん？
 C：おどすとかやない。
 A：例えば、ここの店で買ったら私が小判一枚あげるとか。
 C：はー(感心している)いや、けど具体的にそうじゃないから。
-

5年生では、探究的な展開をもたらす発話が多く見られるようになる。事例23中のAの発話「要するに人間に例えると」のように具体例で考えようとしたり、相手発話の不適切さを捉え、それを言葉にして伝える発話(事例25)が見られたり、それまでの話の流れとは別の観点をもち出して検討する、「新たな視点の提出」(事例26B「心はどうなる」)の発話はその例である。そのほかの事例として、「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」等の発話も現れている。これらは、批判的な検討、多面的な視点で考える、話し合いの方向性について意見を述べるという質の発話である。このような発話の数が増えているのが5年生の特徴といえよう。

事例24「魚心あれば水心」の意味を当てよう 3班発話51-56

- D：魚のほうに、水に親しみ、親しみがあれば水の方だって、
 A：意味を考えればいいん？
 D：魚を好意を持つ。ほら、うん？
 D：魚のほうに。
 A：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。
 C：自分に親しみをもつちゃうこと？
 D：そうそうそうそう。親しみを持つ
 B：わかる。
 D：わかる？
 C：やっと分かったような。
-

事例25「魚心あれば水心」の意味を当てよう 6班発話151-154

- C：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。
 A：だからそれは例えでしょ。
 C：例えか。
 A：例えはいいから本当のことを。
-

事例26「魚心あれば水心」の意味を当てよう 3班発話29-49

- D：仕事で表すと、魚は普通の職員で水は偉い人、社長とか。

- C：俺的に魚はこっちだろ。
D：やろ？（同意）
C：で、水で。
D：やろ？（同意）魚と水。
C：魚だって水がなければ死ぬやろ？
D：水も魚がな…くても生きていけるか。
C：どっちでもいいやろ？
B：助けてもらいよるなやないん？（富化・触発想起）
D：そう、水にいつも助けてもらいよるんよ。
C：この人が水で、
D：そーよこの人水で、やけこの人水で、一つもこの人が水で、水を、
A：だけ、助け合いよるんよ。
B：心はどうなる？（新たな視点の提出）
D：これが水としたら、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。
C：班やったら？（具体例に置き換える）
D：班やったら、Dたちが魚で、Bが水みたいな。
B：うふふ。リーダーやけ？
-

4. 4. 3 課題認知の実態

4年生までの話題は、4コマ漫画の登場人物である代官と大黒屋の関係を考えることに終始し、漫画の内容とことわざ「魚心あれば水心」を関連させて意味づける発言は少ない。目の前の四コマ漫画の具体的内容から離れられず、一般化したことばで説明することが困難な状態であった。

5年生では、漫画の具体的エピソードを抽象レベルの言葉で一般化して述べる事例が多くなる。事例27は、班員同士で考えを共創しながら、魚と水の関係と漫画のエピソードを関連づけている事例である。

事例27「魚心あれば水心」の意味を当てよう 7班発話9-37

- C9：魚にも心あるけ、水にもある。
D10：自分では何かをやったらこの人も何かやる。
A11：なに？
B12：水心っちゃうのは冷たい心っていう意味やないん？
B13：魚心は自分のことの心かね、魚心は自分が良ければいい心と思うけど水心は自分が、自分勝手に冷たい心やないん？
B14：だから、自分の心、商売しようん。つるんどるんちゃうんかな、これは、つるむみたいにも書いてるんで商売がよくなるようにこの人に頼んで、
B15：この人は、
C16：だましまくって、
B17：やけこの人はお金をお代官様に、お代官様ち書いてる、その人に渡して、
D18：この人はお店を、
B19：お店をうまくいくようにしよる。
C20：うまくいくようにしよる。
A21：渡しよる。
D22：ということは小判を渡して、いいことしようとして、またいいことをして、
?23：だからここ。
C24：お礼や。
B25：え？

A26：いいことしてお礼。

B27：いや，つるんだ。

?28：自分と

A29：やけ，魚心，水心

?30：よし，じゃあ，ちょっと書く…

B31：あーあ，大黒屋って書いてるから，やっぱ店の人やろうね。

C32：はいってうか。

B33：だから商売がうまくいく，商売が，魚心はこの人からお金もらうことで，水心はそれを商売を良くしてやることやない？（ではないか）

A34：というかこれ。

B35：えーと交代みたいにかう，順々にお金を渡して商売をよくしてまたこう。

A36：で最後に悪くなって終わる。まわるみたいに，こうやって，目が回る。

先に挙げた事例20のようにたとえを使って説明する事例も見られ，具体と抽象のレベルを往還したり（C9-D10），代官と大黒屋の関係を「つるんでいる」（B14）と一般化する思考が伺われる。また，魚と水の関係と代官と大黒屋の関係を対応させて意味づけようとする発話も見られる（B33）。5年生ではこのような思考操作を営める児童が現れていることが指摘できる。

4. 4. 4 状況認知の実態

話し合いの場の状況を認知して逸脱を修正したり，話し合いの目的を意識している発話は多数現れている。また，事例28のように，話し合っ出された意見を整理する発話も出現している。話し合いの目的を念頭に置き，場に出された意見を対象化し，整理しながら自分の考えを場にのせて出していく様相が見られる。

事例28「魚心あれば水心」の意味を当てよう 8班発話41-50

B：（今は）ことわざの意味考えてんだよ。

D：だから，出たのは1個目は，えっと，出たのはあれだよ。

C：あれだよ。

D：親切にすれば，親切が返ってくるっていう意味。

A：うん

D：理由は，えっと，友紀は，

?：…ことでしたか，うーん

D：私と友紀の考えは，じつは，

B：ふたつの考えを合わせて言うと，

D：えっと，裏は偉そうにしている，表のところでは悪いこと，悪いことこそそするって意味。

D：3つでたっけ。

4. 4. 5 他者の取り込み実態

事例29は，班員の意見を受け止め，いいあぐねたところを受けて自分の意見を出したり（D87），班員の意見を聞くうちに思いついた疑問を場に出している例である。（A91）

他者の意見に触発されて自分の考えを場に出していく発話が他の学年に比べ5年生では多くなっている（「新たな視点の提出」25例）ことから，他者を自己の中に取り込んで考えを作る思考操作は5年生にとって困難ではないと判断できる。

事例29「魚心あれば水心」の意味を当てよう 2班発話85-91

- 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？
- C88：魚心あれば水心あるけ、さかな（魚）があれば水がある。あれば、
- D89：魚があれば水がある？
- C90：魚がいれば水がいる。
- A91：でもさ、魚があれば水があるって逆やない？水があったら魚があると思わん？
-

5. 縦断的考察

ここでは、各学年に見られる特徴を縦断的につないで考察したい。2年生5月の調査では、不十分な累積的会話が1例見られたのみで、「話し合う」とは何をすることかを理解していない状況であった。その後の教師の意識的・継続的な指導により、12月調査では累積的会話の数は増加し、協同性が育ち、「協応」のやりとりが現れて、「出し合ってまとめる」タイプの話し合い展開が見られるようになる。しかしその展開は、各自の意見を足し合ったものや、ひとりの意見を代表とするという単純なものが大半を占めている。3年生では、お互いの意見を位置付け整理する発話が現れ、2年生の足し算的な累積的会話が、協応をベースにした、より質の高い累積的会話に発展する。4年生では、出された意見を整理したり、新たな視点を場に提供する事例が増え、他者の発言についての言及も増加する。疑問を話し合いの場に出して考え合う事例も見られ、話し合いが協同的探索の様相を帯びてくる。

5年生の話し合いには、累積的会話を中心であり、探索的な展開を見せる会話は少ない。しかし、探索的な会話カテゴリーである「新たな視点の提供」発話は4年時よりさらに増加し、別の例になぞらえて表現したり、反対の視点から考えようとしたり、他者の考えを引き受けて話題を展開したりする「検討」のやり取りが部分的に散見してくる。この調査の結果は、同一の教師による指導の成果として現れたものである。3・4年生は持ち上がり児童であるため、一貫した方針で行われた継続的働きかけの結果と考えられるが、5年生の調査は新しい児童を引き受けて一ヶ月あまりの時期の調査であった。そのため、当該学級において他者との関係の形成が弱いという要因が調査結果に反映している可能性がある。

課題認知に関してはどうか。2・3年児童の課題に関する発話から観察すると、児童はことわざの意味を具体的・生活的なレベルで考えることから離れにくく、これは4年児童においても指摘できる特徴である。2年生の場合は自分の生活経験を話し出し、話し合いが逸脱することもしばしば見られたが、5年生では、2年生のように生活経験を話し出してもそれをことわざの意味と関係づけて説明することができる。

児童の意識はどの学年においても四コマ漫画の内容であるUFOキャッチャーと代官と大黒屋のやりとりについての解釈を出し合うことに向かい、ことわざの言葉と漫画の内容とを一般的・概念的な言葉で関係づけて説明する発話はまれである。しかし、5年生では、ことわざの言葉である「魚心」「水心」の関係を追究しながら、四コマ漫画の内容とそれを対応させようとする発話が見られた。このような課題に関するアプローチは4年生には見られない。数の上から見れば多くはないが、5年生では物事を関係づけたり2つの事象を対応させる認知思考活動がいくらか観察できたという結果である。

内田（2006）は、「小学校低学年から高学年にかけて、生活概念から科学的概念へと概念水準が向上するのに伴って、帰納的推論や演繹的推論が増えていく」と述べている*1。この指摘に関して調査の結果からいえば、児童の発話は、5年生においても四コマ漫画内容の解釈をめぐる意見のやりとりが中心であった。全体の割合から見れば、ことわざの言葉と漫画の内容を関係づけ、対応させ、別の例をもちだして類推したり、概念的な言葉で一般化をする発話は数例見られるのみという状態である。つまり、児童の認知思考が具体的・生活的思考から一般的概念的思考・関係付け思考へと発展していくことは確認できたが、5年生においてもそれらの事例数は少なく、到達状況は低いことが明らかになった。

*1 浅川陽子著 内田伸子監修『言葉の生まれ育つ教室』金子書房 2006

6. おわりに—コミュニケーション能力の発達を促す指導—

コミュニケーション能力の発達に関する調査結果から、その発達を促す指導の道筋に関して導出できるポイントは何だろうか。まず指摘できるのは、コミュニケーション活動の基盤となる協同的資質を育てることが、発達を促すための根幹を作る上で重要だということである。協同的關係という土台ができることで、協同的会話によって展開する累積型の話し合いが実現していくからである。

コミュニケーション能力の発達は、因子として認知思考能力の発達があり、人とのやりとりの中で、他者との関係の取り方や自己表現の仕方を学習することによってもたらされるものと先に述べてきた。が、認知思考能力の発達を促すためには、知識・経験の増加、経験を一般化して意味づける思考の訓練、経験を意味づけ、関係づけるのに必要な概念語の習得、論理的に考える学習活動の積み重ねが必要である。認知思考能力の発達によって個人内で概念的思考操作ができるようになることは探究的話し合いができるようになるための重要な要因であるため、このような学習によって発達を促していくことが望ましいのではなかろうか。

また、他者を自己の中に取り込んで考えていく習慣や資質の形成も重要になる。個人内で概念的思考操作ができるようになり、他者と関わろうとする意識が形成されている時、探究的な話し合いが生まれてくるからである。

さらに重要なのは、探究的な話し合いは、以上のような個人内の資質や能力の形成を土壌としながら、児童間の相互作用によって実現するものであるということだ。そのため、話し合う集団に向けた「探究型話し合い」を展開するためのグランドルールを協同構築する学習が必要になる*¹。

コミュニケーション能力の発達は、これらの学習によって実現する。今後はこの調査結果で明らかになった発達の道筋に依拠した学習方法についてさらに開発を進めていきたい*²。

*1 「話し合いのグランドルールとは、『言語の使用者がある種の話し合いを行うために採用しているもの』（Mercer, 2000, P28）である」比留間太白編「協同思考を通じた学習」関西大学人間活動理論研究センター CHAT Technikal Reports NO 3 2006

*2 柏井みづほ 『乳幼児期から育む人間関係の力』 久美 2010年3月

表1 2年 12月調査 あぶはち取らず

1班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	18	25%	1例(発話50-53)	繰り返し	1	1%	確認	1	1%	参加の促し	1	1%	13	0
根拠				協応	1	1%	疑問			発言要求	14	20%		
意見変更再説明	1	1%		触発想起	1	1%	賛意	8	11%	手順意識	4	6%		
				言い換え	2	3%	反論	1	1%	目的意識				
				精緻化			自説関連			整理結論づけ	4	6%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		27%				7%			14%			32%	18%	0%
													総発話数	71

2班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	22	42%		繰り返し	3	6%	確認			参加の促し	2	4%	7	0
根拠	1	2%		協応	1	2%	疑問			発言要求	7	13%		
意見変更再説明				触発想起			賛意	2	4%	手順意識	1	2%		
				言い換え	1	2%	反論	1	2%	目的意識				
				精緻化			自説関連	1	2%	整理結論づけ	4	8%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		43%				9%			8%			26%	13%	0%
													総発話数	53

3班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	39	32%		繰り返し	3	2%	確認			参加の促し			12	17
根拠	1	32%		協応	4	3%	疑問			発言要求	2	2%		
意見変更再説明	2	2%		触発想起	4	3%	賛意	18	15%	手順意識	13	11%		
				言い換え			反論	3	2%	目的意識	1	1%		
				精緻化	1	1%	自説関連			整理結論づけ	3	2%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		65%				10%			17%			15%	10%	14%
													総発話数	123

4班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	22	23%		繰り返し	1	1%	確認	2	2%	参加の促し			11	6
根拠				協応	2	2%	疑問	1	1%	発言要求	15	16%		
意見変更再説明				触発想起	1	1%	賛意	4	4%	手順意識	32	34%		
				言い換え			反論	1	1%	目的意識				
				精緻化	2	2%	自説関連			整理結論づけ	4	4%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		23%				6%			9%			54%	12%	6%
													総発話数	94

5班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	5	22%		繰り返し			確認	2	9%	参加の促し			2	0
根拠				協応			疑問			発言要求	3	13%		
意見変更再説明				触発想起			賛意	6	26%	手順意識				
				言い換え	2	9%	反論	1	4%	目的意識				
				精緻化			自説関連			整理結論づけ	2	9%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		22%				9%			39%			22%	9%	0%
													総発話数	23

6班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	22	31%		繰り返し	5	7%	確認			参加の促し			6	0
根拠				協応	6	9%	疑問			発言要求	8	11%		
意見変更再説明				触発想起	1	1%	賛意	8	11%	手順意識	6	9%		
				言い換え			反論	1	1%	目的意識				
				精緻化	1	1%	自説関連			整理結論づけ	4	6%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		31%				19%			13%			26%	9%	0%
													総発話数	70

7班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	19	26%	8-32	繰り返し	3	4%	確認			参加の促し	2	3%	2	28
根拠				協応	1	1%	疑問			発言要求	7	9%		
意見変更再説明				触発想起			賛意	2	3%	手順意識	3	4%		
				言い換え	1	1%	反論	4	5%	目的意識				
				精緻化			自説関連			整理結論づけ	1	1%		
			不足付加			新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		26%				7%			8%			18%	3%	38%
													総発話数	74

8班														
主張	発話数		論争の会話	累積の会話	発話数		探索の会話	発話数		メタ意識発話	発話数		その他	逸脱
意見	18	27%		繰り返し	1	2%	確認			参加の促し	1	2%	5	0
根拠				協応	3	5%	疑問	2	3%	発言要求	9	14%		
意見変更再説明				触発想起			賛意	7	11%	手順意識	6	9%		
				言い換え	1	2%	反論	6	9%	目的意識	4	6%		
				精緻化			自説関連			整理結論づけ	1	2%		
			不足付加	2	3%	新たな視点提出								
			富化			内容整理組織化								
		27%				11%			23%			32%	8%	0%
													総発話数	66

表2 3年 12月調査 あぶはち取らず

1班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	29	32%	1例(発話1-51)	繰り返し		確認		参加の促し			28	4	
根拠				協応		疑問	1	発言要求					
意見変更再説明	1	1%		触発想起		賛意	3	手順意識					
			言い換え		反論	1	目的意識						
			精緻化		自説関連		整理結論づけ						
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	3					総発話数	92	
		33%										0%	
												30%	4%
2班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	34	41%		繰り返し	3	確認		参加の促し	1	1%	18	6	
根拠				協応		疑問	2	発言要求					
意見変更再説明				触発想起		賛意	2	手順意識	15	18%			
			言い換え		反論		目的意識						
			精緻化		自説関連		整理結論づけ	2	2%				
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	1					総発話数	82	
		41%										5%	
									22%	22%		7%	
3班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	23	37%		繰り返し	2	確認		参加の促し			7	0	
根拠				協応	1	疑問	3	発言要求	2	3%			
意見変更再説明	1	2%		触発想起	1	賛意	3	手順意識	8	13%			
			言い換え	2	反論	5	目的意識						
			精緻化		自説関連		整理結論づけ	2	3%				
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	3					総発話数	63	
		38%										10%	
												22%	
									19%	11%		0%	
4班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	45	30%		繰り返し	1	確認	1	参加の促し			27	0	
根拠				協応	4	疑問	13	発言要求	16	11%			
意見変更再説明	4	3%		触発想起	3	賛意	10	手順意識	12	8%			
			言い換え	2	反論	5	目的意識						
			精緻化	2	自説関連		整理結論づけ	6	4%				
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	1					総発話数	152	
		32%										8%	
												20%	
									22%	18%		0%	
5班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	42	37%		繰り返し		確認		参加の促し			27	0	
根拠				協応	2	疑問	3	発言要求					
意見変更再説明				触発想起	1	賛意	15	手順意識	14	9%			
			言い換え	1	反論	5	目的意識						
			精緻化		自説関連		整理結論づけ	2	1%				
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	1					総発話数	113	
		37%										3%	
												16%	
									10%	18%		0%	
6班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	57	44%		繰り返し	1	確認	3	参加の促し			34	8	
根拠				協応	1	疑問	1	発言要求	1	1%			
意見変更再説明	2	2%		触発想起		賛意	6	手順意識	8	6%			
			言い換え	1	反論	2	目的意識	1	1%				
			精緻化		自説関連	1	整理結論づけ						
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化	2					総発話数	129	
		46%										2%	
												12%	
									8%	2%		6%	
7班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	3	4%		繰り返し	1	確認		参加の促し			29	9	
根拠				協応		疑問		発言要求	1	1%			
意見変更再説明				触発想起		賛意	2	手順意識	14	20%			
			言い換え		反論	1	目的意識						
			精緻化		自説関連		整理結論づけ	9	5%				
			不足付加		新たな視点提出								
			富化		内容整理組織化						総発話数	69	
		4%										1%	
												4%	
									27%	17%		5%	
8班													
主張	発話数	論争の会話	累積の会話	発話数	探索の会話	発話数	メタ意識発話	発話数	その他	逸脱			
意見	25	21%		繰り返し	3	確認		参加の促し			34	6	
根拠				協応	5	疑問		発言要求	15	13%			
意見変更再説明				触発想起	4	賛意	6	手順意識	12	10%			
			言い換え	4	反論	1	目的意識	6	5%				
			精緻化		自説関連	1	整理結論づけ						
			不足付加		新たな視点提出	1							
			富化	1	内容整理組織化						総発話数	120	
		21%										11%	
												8%	
									28%	28%		5%	

