

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—

Curriculum development of the communicative competence
in language arts

—Based on communicative competence grasp that took
into account a development characteristic—

山元悦子 稲田八穂

Etsuko YAMAMOTO

Yaho INADA

国語教育講座

北九州市立朽網小学校

(平成19年9月27日受理)

1. 本論の目的

本論の目的は、コミュニケーション能力の発達研究の成果からコミュニケーション能力を捉える枠組みを導きだし、それに則った指導のあり方を1年間の学習カリキュラムの形で具体化し、有効性を考察することにある。研究の手順は以下の通りである。¹⁾

- (1) コミュニケーション能力の特性に鑑みて従来の発達観を問い直し、コミュニケーション能力を捉える枠組みを構想する。
- (2) 低学年におけるコミュニケーション能力育成の方針を立てる。また、それを具体的な指導へとおろすために、コミュニケーション能力を見取る実際的な指標を設ける。
- (3) 1年間の国語教室カリキュラムを立て、実施する。
- (4) 指標を活用して5月・12月に実験的調査を行い、コミュニケーション能力の変容状況を検証する。

なお、ここで問題にしているコミュニケーション能力は、コミュニケーション行為のうちの話し合いを遂行する能力に焦点化している。環境（話し合いにおける相手も含めた）との相互作用を促す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。つまり、コミュニケーション能力を他者との共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。

2. コミュニケーション能力の発達をどう考えるか

(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。また、他者との関係性の中で発揮される能力だということは、関係性のありようによっては、個体内の体制は整っていないながらそれが発現しないことも考えられる。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(75頁参照)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さが増し、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。話し合い能力の発達(展開)は、決して個体能力の時間経過に伴う右上がりの発達観ではなく

い上げられない性質のものなのである。

(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。その内実は、熟達者（教師や周囲の大人）が、次の世代に引き継がせたいと願っている社会・文化的生活様式に影響されるだろう。

(4)では、環境からの働きかけと個体固有の能力との関係はどう考えるべきなのだろうか。

1980年代のヴィゴツキー・ルネッサンスの中で、人間の認知発達における文化の役割が注目されてきた。ヴィゴツキーの「文化－歴史的理論」、つまり、＜発達の変化は子どもの外部に個人間精神作用（intermental）としてあったものが、子どもという個体に内化されて個人内精神作用（intra-mental）になると考えなければならない＞というものがそれで、1980年代のヴィゴツキールネッサンスの中で、ワーチ（1995）も、「個人の中で展開されている精神機能は社会的なコミュニケーション過程の中にその起源がある」と述べ、個人の発達において個人を取り巻く社会的なコミュニケーション状況が取り込まれていくことを強調している。

このような発達に関する新たな視点を鑑みれば、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となる要素となることが示唆されよう。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つ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。

本論ではこのような発達観にたち、話し合いの能力を次の3つの次元で捉えた。

A 閉じた個体内能力の次元

A-1 生得的機能の要因 A-2 個有の経験を通して後成的に開発される要因

B 周囲他者との関係性の拡大・深化・変容という次元

C 話し合いを背景で規定する文化社会的要因の次元

話し合いの能力の伸長は、個体内能力の伸長だけでなく、共同の関係性の中で発達していくものであるため、その能力の発達は周囲他者との関係性が広がり、深まり、質的に変化していく様相で捉えられるものである。そして、話し合い能力のありようは個体の所属している集団や個体に働きかける教師が抱いている、望ましい話し合いについての社会的文化的様式が影響を与えているのである。

3. 話し合い能力の発達

3.1 個体（小学生）の認知・思考レベルの発達特性を捉える枠組み

これまでの国語科教育では、話し合いの様相を捉える際の手法として、発話レベルでの機能に着目することがなされてきた。熊谷智子（1997）²や坂本喜代子（2004）³の研究などがそれにあたる。これらの研究は、発話の機能を相手へのはたらきかけの姿勢や発話相互の関係なども含めて分析項目として分類していくとらえ方である。しかし、児童の話し合いの能力を育てるという立場からいえば＜話し合い＞に関するこのような従来の研究アプローチに対して、上記のような発達の視点も導入した話し合いの様相分析が必要ではなからうか。これまで問題にされてきた表層的談話レベルでの話し合いの様相は、先に述べたABCの連関の中で立ち現れてくると考える。そこで本論では、話し合いに見られる発達特性を個体の認知・思考能力次元での発達特性と話し合いの表層（談話）レベルに現れる特徴とに分けて捉えることとする。そして、それらの発達特性から学年段階の適時性に応じた指導内容を導出していきたい。

山元らは、これまでに＜話し合い＞能力の発達調査（授業観察・実験的調査・アンケート調査）を行い、表層的談話レベルの話し合い観察から、その背後にある、話し合いを支える児童の認知・思考の発達特性を次のように抽出した。⁴ この指標は、言語コミュニケーション能力の発達を、話し合いに臨む際の児童の

認知・思考のありように注目して捉えてみたものである。児童の話し合い時の認知・思考のありようは、構成員の相互作用による発話展開の質に現れると考え、それを3つの指標で現した。能力分析の単位として、一つ一つの発話の機能を問題にするのではなく、話し合い過程に注目し、そこに見られる発話展開の質に着目することとした。これは、話し合いの能力は、個の中の閉じた能力ではなく、関係性の中で捉えられる能力ー環境（他者）との相互作用の中で、意味のある相互交渉（話し合い）ができる能力ーであると考えたからである。

累積（拡散・連鎖）…低学年

分離（対立・協調）…中学年以降

組織化…高学年以降

なお、「拡散・連鎖」及び「分離」は、実際の児童の話し合い観察で見ることができたものであるが、「組織」については観察されたものではなく、理想の姿として（現時点では）仮設したものである。

それぞれについて説明し、発達調査で伺われた児童の実態を指摘しておく。

累積（拡散・連鎖）

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話し合いがある。このような話し合いを「累積的コミュニケーション」とした。

話し合いにおいて各々が気ままに言い放ち、話し合いの目的からそれたり、各々の発話間に意味ある関係性が見いだせない状態というものがある。この「累積的コミュニケーション」とはそのようなレベルは越えており、相手の言葉に触発されながら自分の発言を産出していくという状態を指している。

ただし、この「累積的コミュニケーション」にも質によって「拡散型」のものと「連鎖型」のものがある。例えば、ブレインストーミングなどは、「拡散型」の「累積的コミュニケーション」が理想的に見られる活動である。しかし、小学2年生の「拡散型」の累積的コミュニケーションは、相手の意見に影響を受けて意見が産まれるものの、そこに発展があまり見られず、繰り返しによる相手の意見の取り込み、言い換え、全く関係のない別のアイデアの表出が行われる。2年生の話し合いの自然観察では、このような話し合いの状態が主に見られた。

これに対して、一つの問題について一貫性を持った方向で積み上げられていく話し合いがあるが、これを「連鎖型」の「累積的コミュニケーション」ということができよう。それ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。

また、小学2年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。「検討」発話を実現するには、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。

分離（対立・協調）

「分離」型の話し合い展開においては、話し合いに参加する者に自他を区別する意識が備わっているところに特徴がある。その意味での「分離」である。自他が「分離」しているからこそ、個々の意見の対立が見られたり、それを前提とした協調・合意形成が見られるのである。

中学年における認知上の発達課題は〈自他の分離〉であると捉えられ、その達成によって話し合い展開は論争的なものから脱却する道が開けると考えられる。

もちろん「分離」型の話し合いが営まれているにしても、それが確実に合意形成に向かうわけではない。話し合いが反論の応酬になり、「ものわかれ」に終わることがあるのも、中学年では往々にして観察される特徴である。

組織化

「組織型」の話し合い展開は、コミュニケーション構造モデルに言うところの「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遂行していくことを特徴とする。

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、話し合いの目的に添って批判的共同思考（論理的探究）がなされる話し合い展開を「組織型」とした。

組織型の話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」の話し合いは、環境（主要には教師）からの積極的な発達の促しがあってこそ発現するものである。

山元らが行った発達研究では、小学校教師を対象に、児童の話し合う力を6つの話し合いの行為的特徴⁵で表した枠組みを用いてアンケート調査を実施した。6つの項目のうち、論理性（「自分の考えを吟味しながら話をしようとする」－高学年の場合）と対話性（「相手とのやりとりの中で自分の考えを広げて話をしようとする」－高学年の場合）の発達が、「組織型」話し合いを可能にする必要条件と考えられる。これらの性質は、小学校教師対象のアンケートによると、高学年においてはおおむね達成できていると考えられていた。それに対して、共同性、社会的行為性・主体性については、発達段階的な把握が捉えられなかったものであった。その原因を考えてみると、この3つの行為的特徴は、ある特定の段階で達成されるものというよりも、社会文化的な働きかけの中で学級全体として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だと考えられる。従って、児童の話し合いにこれら3つの行為的特徴が見られ、かつ「組織型」の話し合い展開が可能になるのは、高学年を待った個人の認知能力の高まりを必要条件としながらも、あわせて環境からの働きかけがあってこそと実現すると考えられる。

3.2 話し合いの様相（表層レベル）に見られる発達特性を捉える枠組み

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。

マーサは、3つの話し合い（マーサの論文では、[talkとthinking〈会話と思考〉の特徴的な様式]と述べられている）を以下のように説明している。⁶

- 〈(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（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。〉

このマーサーの枠組みは、我々の発達調査に見られた児童の話し合いの様相の特徴にも通じるものであった。そこで、本論では、話し合いの表層的現象の様相の学年変化をこれら3つの様式の浮沈や質的变化で捉えることとした。

これら3つの様式は1から3へと発達するわけではない。といっても探索的会話は低学年には発現せず、もっぱら累積的会話が見られるといった認知面からの臨界条件からくる発達上の制約は認められる、しかし、探索的会話が高学年になると自然に出現するわけではなく、成人になってもそのような会話を営む意識や技術が獲得されなければ出現せず、悪くすれば論争的会話ももっぱら展開する話し合いが出現することもあるだろう。また、この様式は話し合いをコード化するような記述的なカテゴリーを意味していない。この論争的会話・累積的会話・探索的会話という概念は、マーサによれば「明確に区別できる思考の社会様式の初期のモデル」であり、「現実の会話を我々がいかに使うかを理解する手助けとなるモデル」と説明されている。つまりこれらの概念は話し合いの展開を捉える指標なのである。

本研究の対象である小学2年生の場合、累積的会話が主に現れている。そこで、累積的会話の枠組みを更に詳細化し、以下のようなねらいも含めて児童の話し合いの実体を捉えることとした。

- ・ <自他の分離>という認知状況をベースに展開されると考えられ、次のステージへと成長することにつながる「検討」的展開の発現状況をつかむ。
- ・ 話し合いに関する意識の実態が伺え、話し合いという社会文化様式をどのように認識しているかを見るために、「話し合いについてのメタ意識が見られる発言」をつかむ。

これらを配慮して作成したのが、以下の分析の枠組みである。これを用いて話し合いの実態を分析している。

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

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。

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。

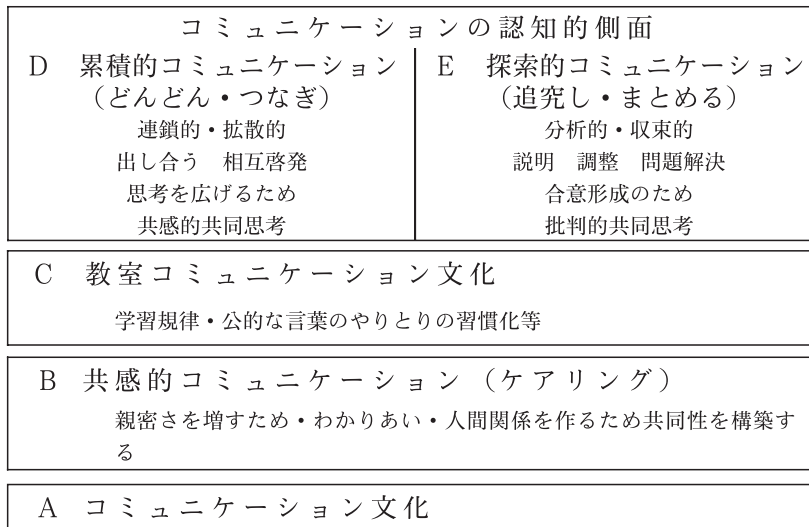
整理・結論づけ：結論に向けて内容を整理しようとする。

4. コミュニケーション文化を捉えるモデル

児童の話し合い能力を社会文化的な要因を視野に入れながら規定するためには<学校>という社会の持つコミュニケーション文化の特性を考察しなければならない。そこで以下のような学校社会におけるコミュニケーション文化の構造を捉えるモデルを設定した。

この図は、教室内コミュニケーションのありようをAの土台からD/Eの表層面でのコミュニケーション活動に至る階層としてあらわしたものである。このような複層的な論じ分けを試みたのは、コミュニケーション能力の育成を論じるにあたり、国語科の授業で意図的に指導する「学習指導」で指導する表層面でのコミュニケーション能力指導だけではすくい上げられない要因があるからである。コミュニケーション能力を育てようとするならば当然その教室に生まれているコミュニケーション状況そのものを問題にしなくてはならない。このような社会文化的な視点で教室のコミュニケーション状況を捉え、その教室コミュニケーション文化との影響関係の中で見取っていくことが、大切になってくるのではないだろうか。この図に示された各要素の内容を説明したい。

学校社会におけるコミュニケーション構造モデル



4.1 コミュニケーションの社会文化的側面

A コミュニケーション文化

教室で営まれるコミュニケーションを暗黙に規定している社会文化のことである。その社会を取り巻く文化的背景や社会的環境などによって規定される。地域性やその場特有の文化様式など、教室構成員間のコミュニケーションの背後にあるもののことである。

教室のコミュニケーション文化は、日本のコミュニケーション文化（例：目上の人には謙虚に接する等）を根に持ちながら、教師が学校生活にふさわしいと考え、意識的・無意識的に示したり、獲得させようとしているコミュニケーション様式の中に、児童がこれまでの生活経験から獲得しているコミュニケーション様式が持ち込まれ、両者のすりあわせの中に形成されていくものであると考えられる。（例－自分のしたいことをする前に先生の指示に従う。時間を守って行動する等。）

4.2 コミュニケーションの情意的側面

コミュニケーション能力には、コミュニケーションの認知的側面（精神内思考面）を支える「情意的側面」がある。その「情意的側面」を形成するにあたり、核心を作るのが教室における「共感的コミュニケーション」の醸成である。

B 共感的コミュニケーション

「共感的コミュニケーション」が形成されている状態とは、教室のメンバーとしての一体感を児童がそれぞれに感じており、共同性が育まれている状態である。これはコミュニケーションの認知的側面を支えるという点でも重要なものである。教室に「仲間意識」・「教室の一体感」が形成されていることは、「累積的コミュニケーション」や「探究的コミュニケーション」が可能になるための前提なのである。共感的コミュニケーションは、他者の視点に立つ体験を重ね、お互いの理解を深めるための言葉のやりとり（対話・話し合い活動）によって形成されていくと考えられる。

C 教室コミュニケーション文化

教室の学習場面において要求されることとして明示的・暗示的に育てられていったコミュニケーションに関する約束事・不文律を指している。例えば、勉強する時は協力しあう、勉強に関係のないことをしない、友達の話は聞いて受け入れること、学習における話し方のスタイルに関する約束事（例－＜話し手＞聞いてください、＜聞き手＞はい、といったやりとり。）などの学習文化様式である。これは、特に学校社会という、教育を目的とした集団の中での行動様式（学習規律）としてのコミュニケーション文化を指している。

4.3 コミュニケーションの認知・思考的側面

学習という目的を持った活動の中で、パブリックコミュニケーションとして営まれる、言語を用いた思考活動を「コミュニケーションの認知的側面」とした。これは、教師が直接的な指導の対象として顕在化して意識されているものであり、人との言葉のやりとりを通して、思考する・考えを広げる・深める活動を指す。この言語のやりとり（特に話し合い）の姿には、「累積的コミュニケーション」と「探索的コミュニケーション

ン」とがある。

D 累積的コミュニケーション

「累積的コミュニケーション」は、思考を広げる働きを持つ言語コミュニケーションのことである。発言の付け加え（累加・累積）によって進行していくことを特徴とする。

これは、アイデアを出し合い考えを作り上げるような共感的共同思考を行う共創的な活動であり、お互いの考えの批判的検討ではなく、相手の考えを聞いて受けとめ、触発されて生まれた自分の考えを積み重ねていくような言語コミュニケーションを指している。

このタイプのコミュニケーションには「拡散的」なものと「連鎖的」なものがある。

1. 広げるコミュニケーション（拡散的）

ブレインストーミングのように、発想を広げるために発言を累積していくタイプのコミュニケーション。そのため「広げるコミュニケーション」と呼ぶ。一つの一つの発言相互の「つながり」は重んじられていないというところに一つの特徴がある。他の人の意見を聞いて考えを広げていくものである。

2. つなげるコミュニケーション（連鎖的）

「広げるコミュニケーション」に対して、ある課題を共同で追究する性格を持ち、一貫性を持った方向で積み上げられていくものである。このため、「連鎖的」なものと呼ぶことができよう。

E 探索的コミュニケーション

知識の変容・認識の変化を含め、ある一つの課題を共同で掘り下げていくようなコミュニケーションのこと。意見を出して根拠を説明し、お互いの考えを検討したり、説得したり調整することを経て、問題を解決したり結論を出していくタイプのコミュニケーションも含んでいる。「つなげるコミュニケーション（連鎖的）」との違いは、コミュニケーションを営む者同士が探索のための「中心（核）」を持ったやりとりをしているかという点にある。具体的には、一つの意見に対していろいろな観点から検討しあったり、いくつかの意見を統合したりといった思考活動が営まれるコミュニケーション状況を指している。

以上、学校社会コミュニケーションをAからEの層でとらえ、分化して論じてきたが、それぞれの層は関係なく分離しているわけではない。これらの関係は、Aを土台に胚胎させながら、B・Cが（理想的には）形成され、その状況の中でDやEのようなコミュニケーション活動が行われていくという関係にある。

5. 発達特性から導出した小学2年生の指導方針

以上、話し合いに見られる2年生児童の認知・思考の発達特性の考察およびそれが表層レベルの話し合いにどのようにあらわれるかを観察し、併せて教室コミュニケーション文化を捉える枠組みを構想した。これをふまえて小学2年生のコミュニケーション能力育成の方針を以下のように設定した。

① 教室コミュニケーション文化形成の視点から

- ・教室の構成員の中で共感的コミュニケーションを培う場を作るため、情動の共有を図る。手だてとしては絵本の読み聞かせを活用した感情のシェアリングを試みる。
- ・他者とつながるルートを書くことなど活用して複層的に設ける。
- ・コミュニケーション技能の学習を行い、共感的・共同的コミュニケーションを図るための技能を高める。
- ・コミュニケーションに関する学級ルール作り。

② 教師と児童の関係から児童同士の関係性の形成へ

入学したての子どもたちにとって話したい聞いてもらいたい相手は教師。そのような状態を教師を介在にして友達とのコミュニケーションが図れるレベルへ高めることを目指す。

③ 他者の話を聞いて「つなぐ」（展開し広げる）技能に重点を置いて指導する。

2年生の児童は、個体の認知能力の実態として、他者の意見を自分の中に取り込み、自分の考えも対象化してあわせて比較しながら思考できるものは少ない。そこで低学年においては、そのような思考が遂行できるための前段階として、他者の意見を関心を持って聞き取り、そこから自分の考えを作る言語活動に重点を置くことにした。先に述べた枠組みでいえば、適時性のある重点指導内容として「累積的コミュニケーション」を目指すこととした。これは、相手の話につないで自分の考えを産出し、つないで展開していく話し合いができる技能である。

これが可能になるためには、対人認知において他者意識を持たせ、自己関与的に聞く姿勢が必要である。そこで、低学年では共感的共同思考を促す対話・話し合い活動をさまざまな機会を利用して積極的に設けることとした。具体的には友だちの話を聞いているうちに何か思いついたり、考えをつなぎ合わせて一つのものを作っていき必要のある言語活動や、なぜ友だちはそう考えたのかを推測してみるような言語活動を学習の中に積極的に設けることとした。

6. コミュニケーション能力を育てるための年間計画の枠組み

－基本コンセプトは、「発達と学び（学習）の連続性をデザインする」－

6.1 指導の基本方針

学童期の児童の発達は、生得的な能力と、生活体験から開発されてきた能力（特に認知能力）を土台とし、学習によってさらに発達が促されていくと考えられる。そこで、認知面の児童の発達の実態を配慮しながら、それを引き上げる発達の足場を学習によって仕組み、学習による発達の促しをはかることを試みた。そのためこの年間カリキュラムは、枠組みは年度当初にあるものの、実際は「児童のできるようになったこと」、「できそうなこと」、「この観点を伸ばしたいこと」を指導者がその都度判断して積み上げられて作られていったものである。実験授業の実施校は、福岡県北九州市の小学校（全18学級、2年1組31名、男14名、女17名）である。平成18年4月から2月にかけて、稲田八穂教諭が実践を行った。年度初めに山元と稲田教諭が年間の指導指針を確認し、具体化は稲田教諭に任せた。月3回程度山元が授業観察を行った。

コミュニケーション能力を育てるための年間活動の枠組みを示す。

（1）コミュニケーション文化を作るための働きかけ

- ①教師との関係作り
- ②読み聞かせを活用したシェアリングタイム－教師の絵本の読み聞かせのあと、「お話し しましょう」の時間等を取る。ねらいは教室の中で情動の共有を図り、居心地のよい時間をシェアリングすることにある。）
- ③書くことによるコミュニケーションルートの活用
- ④ソーシャルスキルゲーム
- ⑤話し合いの学級ルール作り

（2）国語科授業の中での指導

- 1 学期 ⑥取り立て単元：単元「放送係になってまいごのアナウンス をしよう」（6月）
 - ⑦習熟学習（日々の授業）：単元「ふきのとう」（4月）・単元「今週のニュース」（4月）・単元「春らしい俳句を作ろう」（5月）・題材「たんぼぼのちえ」（5月）・題材「スイミー」（6月）・題材「もうすぐ夏休み」（7月）
- 2 学期 ⑥取り立て単元：単元「あったらいいな、こんなもの」（9月）
 - ⑦習熟学習：題材「こんなことしたよ」（9月）・題材「おおきなあれ」（9月）・単元「サンゴの海の生き物たち」（10月）・題材「見たこと、感じたこと」（11月）・単元「こんなお話を考えた」（11月）・単元「一本の木」（12月）・単元「言葉っておもしろい」（1月）
- 3 学期 ⑥取り立て単元：単元「何に見えるかな」（2月）
 - ⑦習熟学習：単元「楽しかったよ 二年生」（2月）

（3）継続した折々の指導

- ⑧朝の会でのスピーチ活動「お話聞いて」（話し手と聞き手との対話）

毎朝5分、数人が担当する短いスピーチ。「今がんばっていること」「学校から家までの道」等共通の大テーマを設定して行う。児童が書いてきた言いたいことのメモを元に必要な児童には教師が事前に指導する。お話のあとに質問をする時間を取る。

これらの枠組みを設けて学習生活をスタートさせた。

6.2 実践の分析

6.2.1 個体の能力の成長に関して

<実験的調査の内容> 年度初めに児童の実態を把握し、1年間の指導の方針を定めると共に、年間（5月から12月）の指導効果を分析するために次のような調査を行った。

- ・調査方法：小学2年（8・9歳児）の5月に3人グループでの話し合いの状況を録画。その実態を踏まえて指導計画を設定し実施。12月に同様の条件設定で話し合いを行わせ、5月と比較する。
- ・対象：北九州市公立小学校2年生 1クラス31名
- ・実施日と課題の内容：1回目 2006.5.8 ことわざの意味当てゲーム
「飼い犬に手をかまれる」の意味を当てよう
2回目 2006.12.14 ことわざの意味当てゲーム
「あぶはちとらず」の意味を当てよう
- ・観察方法：10グループの話し合いをICレコーダとビデオカメラで収録。
- ・実施方法：一斉形態で、4コマ漫画（『ちびまる子ちゃんのことわざ教室』集英社・『小学生のまんがことわざ辞典』学研より）を提示しその内容を人物の役割演技をしながら教師と補助者（山元他）が音読する。その後みんなでことわざの意味を考える。／（使用したことわざ：頭隠して尻隠さず（5月）・顔が広い（12月）／予想した意味を4・5人に発表させる。／答えを教師が黒板に書いて（貼って）示す。／課題のことわざを提示（5月：飼い犬に手をかまれる 12月あぶはちとらず）／3人組になり、意味を探る手がかりになる4コマ漫画を配り、それを手がかりに3人でことわざの意味を考える。（10分間）／グループのリーダーが代表して考えを発表する。

<コミュニケーション能力を見取る指標>

以下のような指標を設け、個人の実態を観察した。

*コミュニケーション文化の形成がなされたかどうかをどう見取るか（評価の観点）

- 観点1 友達に伝えようとして話している姿勢が見られる（積極性）
- 観点2 相手のことを理解しようとしている姿が見られる（受容的態度）
- 観点3 他者との関係を配慮した言葉が見られる（協同性）
- 観点4 目的・場（状況）にあわせてふるまう言動が見られる。話し合いに建設的（公共性）
- 観点5 脱文脈化した言葉で説明したり、伝えたりというやりとりができる（論理性）

*コミュニケーション能力の内訳（個人の能力をチェックする観点）

*認知・態度面の姿：1 興味を持って聞こうとする／2 人の考えを素直に受けとめる／3 相手に反応を返す／4 口をはさまないで聞く

*話し合う姿

聞く姿：5 前の発言と関連づけながら聞く／6 部分的にわからないことも想像して聞く（相手の言いたいことを補いながら聞く）／7 互いの考えの相違点や共通点を考えながら聞く／8 次にどう発言すべきか考えながら聞く／9 発言が流れにあってるか判断しながら聞く

つなぐ姿：10 わからないことを尋ねる（まず聞いてから話す習慣が身に付いている）／11 付け加えて話せる／12 同意・感想・反対などの反応を返していく／13 相手の考えを確かめる質問をする／14 出された意見同士を関連づけながら話す／15 話し合いの流れを意識してつないで話す／16 場に出された意見以外の見たり読んだりしたこともその場で引き出して話す／17 種々の情報を整理しながら新しい考えを産み出そうとして話す／18 目的に向かって考えの違いを統合したり整理して合意を産み出す

話す姿：19 進んで話し合いに加わる（共同性）／20 聞かれた内容にあわせて答える／21 相手にわかるように話そうとする／22 自分の考えに理由をつけて話す／23 相手の意見も汲み入れながら話す／24 相手や目的に応じて言い方を考えて話す

以下の表は5月実施調査と12月実施調査をコミュニケーション能力分析項目に照らして個人の達成度を判定したものである。コミュニケーション文化の形成を見取る5つの観点と24の能力がそれぞれの児童の姿として見られるかどうかを、ICレコーダの発話記録から判断して、5月を山元が、12月を稲田が記録した。当該能力が見とれる発話があり、内容が適切なものに○、当該能力が見とれそうな発話はあるが、内容は不適切だったり不十分なものに△、当該能力に反する態度や発話が見られるものに×、空欄は該当する発話がないもの（できないかどうかはこの調査ではわからないもの）を示している。

5月実施調査結果(飼い犬に手をかまれる)

児童名 観点	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	a	b	c	d
1	○	○	○		○		○					○	○			○		○		○		○	○	○	○		○			△
2	○		○		○	○	○									○			○			○	○	○	○		○	○		△
3							○			×					○	○			○				○	○	○		△			×
4	○		○		○		○					○	×		○		○					○	○	○	○					×
5												○									○			○						
能力	分析	項目																												
1	○	○	○	○	○		○		○							○			○			○	○	○	○		○	○		△
2	○	○	○		○		○									○							○	○	○	○				
3	○	○	○	△	○		○		○							○					○			○	○	○				
4				○	△		△									○							○	○	○	○	×			△
5	○				△		△																	○	○	○	○			
6																														
7																														
8																														
9																								○						
10																○							○							
11																○							○							
12	○	△	○		○		○		○														○							
13									○							○								○						
14																														
15							○																							
16																														
17																														
18							△																							
19									○	○		○	○			○			○	○	○	○	○	○						
20																							○							
21									○			○								○		○		○						
22																				○										
23					×		×																							
24	△						△		○											○										

12月実施調査結果(あぶはち取らず)

児童名 観点	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	t	U	V	W	X	Y	Z	a	b	c	d		
1	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2	○	○	○	△	△	○	○	△	○	○	△	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	△	○	○	○	○	△	○	△	○	×	○	
3	○	○	○	○	○	△	○	×	○	△	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	△	△	○	○	○	○	△	○	○	×	○		
4	○	○	○		○		○	×	○	△	×	○	○	○	○	○	×	○	○	△	△	△	△	△	△	×	○		○	×	×		
5	○	○	○				○	×	○	○	×	○			○	○	×	○	○	○	×	×		○	×	○	○		○		○		
能力	分析	項目																															
1	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
2	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	
3	○	○	○	△	○	○	○	×	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	×	○	○	○	○	
5	○	○	○	△	○	○	○	×	○	○	△	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	△	○	△	○	○	○	○	○	○	×	
6	○	○	○	△	○	○	○	×	○	△	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○		○	○	○	○	△	○					
7	○	○	○	△	○	○	○	×	○	○	×	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	△	○	△	○	○	○	
8	○	○	○		○	○	○	×	○	△	×	△	○	○	○	×	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	△	×	
9	○	○	○	△	○	△	○	×	○	△	×	△	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	×	×	
10	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	△	○	○	○	○	○	○	
11	○	○	○	○	○	○	○		○	○	△	○	○	○	○	○	△	○	○	○	△	△	○	○	○	○	○	△	○	△	○	○	
12	○	○	○	○	○	○	○	×	○	△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	
13	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	△	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○				
14	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	△	○	△	○	×	○	○	○	○	△		○	○	○	○	○	○					
15	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	△	○	○	○	×	○	○	○	○	○		○	○	×	△	○	△			×	○	
16	○	○	○		△	○	×	○	△	×	△	○	△	○	○	×	△	△	○	○	○		○	×	○	×	○		○	×	×	○	
17	○	○	△	○			○	×	○	×	△	△	○	△	○	×	○	△	○	○	○		○	○	×		○	×	○	×	×	○	
18	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	△	○	○	○	△	×	○	○	○	△		○	○	×	△	○	△	○	×	×	○	
19	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
20	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○
21	○	○	○	○	○	○	○		○	△	△	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	△	○	○
22	○	○	○		○	○	○		○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○	
23	○	○	○	○	○	○	○	×	○		×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○		○	○	△	○	△			×	○	
24	○		△	△		○	×	○	×	×	△	△	○	○	○	○	×	△	△	○	△		○	○	×	○			○	×	○	○	

・ 5月調査結果の考察

5月の調査では空欄の目立つ児童が多い。これは、自分の考えが思いついた児童（G・E・P・R・T）と、そうでない児童がいることを表しており、空欄の多い児童はまとまった発言自体ができていないためである。また、発言力があり意欲的な児童の発言が場を占めている班もあった。（W・U・V）

発言のある児童において、発現率の高い項目は、能力1・2・3・4・12・19・21である。

これらの項目が見られるということは、発言力のある児童は、意欲を持ち協力して話そうとし、ある程度の簡単な同意や感想などの反応を返していることを表している。しかし、それらの児童においても、相手の発言を聞いて意見を返したり、（項目7. 8. 9）相手の発言に応じてつないだりする姿（項目13～18）はみられない。

・12月調査結果の考察

5月と12月を比較すると、すべての児童に関して、明らかに12月の各項目の出現状況が高いことがわかる。12月調査では、4名の児童以外はよく発言し、協力的に話していることがわかる。4名のうち3名の児童に関しては、課題に関する考えがもてなかったことが起因した結果だと考えられる。

達成度の比較的低い項目（○の数が児童数全体の半数以下）は以下のようなものである。

つなぐ姿 16 場に出された意見以外の見たり読んだりしたこともその場で引き出して話す

17 種々の情報を整理しながら新しい考えを産み出そうとして話す

話す姿 24 相手や目的に応じて言い方を考えて話す

この原因について、24は、課題や場の条件が影響して発現しにくかったことも考えられるが、16・17はこの課題でも十分実現可能である。この項目が、今後の指導の方向を示唆しているといえよう。

12月の結果では、指導の積み重ねによって、おおむねの児童がここに掲げた能力項目達成に近づけることが明らかになった。しかし、個人をみれば、課題を持つ児童がいることも同時に伺える結果となった。これを手がかりにして個人の課題状況に応じた指導を考えなければならないだろう。

6.2.2 話し合いの能力の成長に関して

先に述べた話し合い過程分析の枠組みを活用して、小学校2年生の話し合い（3人グループ）を分析した結果を述べたい。

（1）会話の3類型の出現状況

12月時では、5月時と比べ、「累積的会話」が増加していることが特徴である。5月時には不十分な「累積的会話」が1例のみ見られたが、12月時には6例ほど見られた。

事例：6班

46：f 2（亜実）じゃあどうする？まどめんといけんのやけ、・・・けど、みくちゃんはなんていったんかね。

47：f 1（みく）みくは亜美ちゃん・・・やけどっていった、とろうとしたんやけど、

48：f 2とろうとしたんやけど

47：f 1ふたつとれて、ラッキーなんやけど、落ちてしまった。

49：f 2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。

50：f 1ああ、そういう意味。

この事例では、47：f 1の発話を契機にして、f 1とf 2がお互いの言葉を聞き取りながら、自分の意見その言葉を取り込んでふくらませたり、相手の言葉を言い換えて取り込んだりしていることがわかる。会話の参加者が積極的にお互いが言ったことを積み重ね、共通の理解を構築していこうとする「累積的会話」の特徴が顕著に見られる事例である。

このような特徴は、1班61～62、3班1～4、4班11～16、7班3～10、10班37～55にも見られ、5月と比べて成長している面として注目できる。

「論争的会話」については、5月では、お互いの意見に関する対立という意味での論争は見られないことを指摘したが、12月にはお互いの意見に関する対立が1事例見られた。

事例：8班

f 1：24 そうかなー。ちょっとこのことわざの意味を考えてもらわないとね。あぶはちとらず。ちょっとわかった気がするんだけどいい？言って？ね（同意要求）。あのね、あぶはちとらずというのは、わかったようにいおねなんか。さっき・・・えっと、えっとなんかね、運で、UFOキャッチャーで、えっと二個まとめて取れて一個にした方がと思って、あの男の子が思っている、このしている人がさっき2個まとめてとれそうだと思ういたら、だから、それで信じてしまって、だから2個まとめて取ったら、えっと、だめだめとかいうことじゃないかな。ちょっととれないという意味じゃないかなと思います。

m 2：25 この、ことわざの意味よ。これ絵の意味をいってどうするン？

f 1：26 は？

m 2：27 絵の意味をいってどうするん。

f 1：28 だってこれ、ことわざやないん。（トーンが上がる）

m 2：29 ことわざよ。

f 1：30 だってことわざの絵よ。これ。ことわざのまんがよ。わかるようにして。知った？

m 1：31 でも、そんなことじゃないよ。

この事例では、2年生レベルの論争的会話は、相手の意見に関する漠然とした違和感（反対）を伝える意

見表現(25・27)が不十分であるために相手に真意が伝わらず、反対感情のみが伝わってしまい、その結果感情的な言い争いになっていくことが伺える。このような傾向は、これ以降の学年において、発達上の特性からくる話し合いの課題になることが予想される。

(2) 話し合い展開の特徴

①手順意識 12月時の調査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。その共通了解事項とは、「話し合いとは参加者がまずおのおの意見を出し合い、わからないところを尋ね補いながら似ているところを捜し、まとめていくものである」というものである。この話し合いのスタイルが話し合い方についての共通認識として児童に意識されていることが伺える。指導をすれば、話し合いに関するこの程度の手順意識(メタ認知)は2年生でも定着することが判明したといえよう。例えば4班の事例では、発話4・5のようにまずおのおの意見を順番に発言するスタイルがみられ、次にお互いの意見を言い換えたり(発話11→12)、補ったり(発話22→23)しながら結論をまとめようとする意識が構成員に見られる。

事例：4班

m2:4 じゃあ僕から言っている？

f1:5 はいどうぞ。

m2:6 あの、欲ばって2個取ると、欲ばったらまた落ちたりしてなんて言ったらいいかな、運が悪くなるっていうか

m1:7 なくなる,なくなる,なくなる。(中略)

m2:10 どうぞ。

f1:11 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、やけうちの場合一匹取ろうとして、

m12:・・・して。

f1:12 二匹っていったけど、逃げるってこと。

m2:13 あーあ(納得) じゃあ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？

f1:14 うん。

m2:15 けっこういいね。それ書いとこ。

f1:16 それとか 鬼ごっこで3人遊びよって、鬼になって二人が、二人がタッチされて、逃げられるってこと。

しかし、このような話し合い展開に関する手順意識の定着は見られるものの、結論に至るまでに検討を重ねるような事例は少ない。4班の事例でも、発話27でいきなり「どれが一番いいと思う？」という方向性が出され、m1の意見を待った上での検討はなされない。

では、話し合いの終末段階の「まとめる」という行為を児童は具体的にどのようなものとして意識し、行っているのだろうか。児童には、まずお互いの意見を出したあと、検討を重ねることは少ないものの、意見をまとめなければならないという意識は共通了解事項として認められる。「まとめる」意識は7班以外の9つの班の発言に認められた。この「まとめ意識」の内実を事例を元に考察してみたい。

②まとめ意識

事例：4班

m2:86 どうやってまとめればいいのかね。誰のがだれがいいとか？

m1:87 あー、誰々さんが、何々さんは、何とかといって、何々さんは、何とかして、何々さんは、何とか、何とか言いました。何々さんは何とかと言って、何々さんは、何とか言ってそれをまとめて、僕はこう思いました。・・・ですね。

m2:88 なんか意味がよくわからない。

f1:89 紙がないと・・・

m2:90 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？

m1:91 先生に聞けば？

10班

m1:6 んとね、二個取れそうだけど、ここの一個にしたほうがって、書いてあるから、一個にした方がいいよって意味じゃないかなーと思う。ということわざじゃないかなーと思う。

f2:7 ひめちゃんは？

f1:8 うーんと、えっと、「自分が好きなぬいぐるみを取りたくて、えと二個取れても、えーと、とれん」と思ったんやけど。

m1:9 あ、同じです。/f1:10 同じ?/m1:11 うん。/f1:12 同じ?, 同じ?/f2:13 もうまとまったん?

f2:14 うふふ、さっちゃんのところさ、15 なんかさあ、言わないけんけん。裏に書いとこ。自分が好きなもの、自分が好きなもの

を取りたくても、取りたくて、二個取れてラッキーとかでも、／f 2：16 うん うん／f 1：17 えっと。／f 2：18 とれない。
／f 1：19 とれない。／f 2：20 ひめちゃんが言ったのからどうぞ。／f 1：21 まとまったね。／f 2：22 うん、全員同じや。

10班の事例では、協同してお互いの言葉（意見）に自分の言葉（意見）を重ねながら一つの意見を作り上げていくことを「まとまった」と意識している。

3班

f 2：6 留美ちゃんは？

f 3：7 えー(笑い)えーと、あぶっていうのはちって、あぶはちとらず。

f 1：8 というか私もさあ、洋子、あぶっていうのはちはおらんけど、あぶっていう虫はいるよ。f 2：9 そうよ。f 1：洋子半ズボン
はいとったときは、ここにとまったことあるよぎりぎりんとこで。

f 3：10 じゃああぶと、この豚の人形が蛇として、これがはちとしたら蛇とはちを一気にとらないと、一個ずつとる

f 1：11 ああそれいいかも。

f 2：12 じゃあまとめるよ、るみちゃんのとうちを。

f 3：13 うん。

f 1：14 はい。

f 2：15 あぶを、あぶが熊とするやん。はちは豚とするやん。あぶとはちをどっちかを先に取って、並んで、また取ればいいってこと。

この事例では、f 2は、「じゃあまとめるよ」という言葉のあと、f 3発話10を受けて、発話1の意見を発話15のように変化させ、発話10の不十分さ（「一気に取らないと・・・1個ずつ取る」）を「どっちかを先にとって、並んでまた取ればいい」と妥当な具体的行為として言い換えている。

その他8班の事例では、m 2の発話52に触発されてf 1発話53が生まれ、それが、「これいいね・・・まとまりそう」というf 1発話60の肯定的評価をうけている。そしてその評価を推進力としてm 2とf 1の発言の合体案がf 1から出され、(発話61)、それが「まとまった考え」として構成員に承認されていった。

その他の班では、三人の意見が同じだったためまとめる必要がないと判断したグループや（5班）、他の意見にそれでいいと安直に同意して早く結論を出すことに気持ちが向いているグループ（1班）が見られた。

総じて、児童の「まとめ意識」についていえば、児童は、意見を出し合ったあとでまとめようとする時、お互いの意見相互を対象化して検討することは少なく、新たに言葉を付加・累加しあって協同で一つの意見を作り上げる傾向があると指摘できよう。

（3）発話に見られる5つの特徴

① 認知・思考面での成長

「あぶはち取らず」の意味を考えるというのが第2回の話し合いの課題であった。これは具体的状況から一般的な教訓を引き出す思考が要求される。これについては次のようなタイプの意見が見られた。

<四コマ漫画の内容を具体的にたどっている意見 タイプ1>

6班68：ぬいぐるみを取ろうとして二個取れてラッキーやったけど、注意されたけど、知らん顔してそのまま続けよったらどっちとも取れなかった。／10班48：二個取れてラッキーと思うけど結局取れなかったという意味。

<四コマ漫画の内容を意味づけしている意見 タイプ2>

8班61二つ取ったら絶対に失敗するから、あぶはちとらず。／10班6：二個取れそうだけど、一個にした方がいいよっていう意味。／4班22・23：ぬいぐるみをねらうってのももし二個取れたりしたらやめた方がいいってこと

<四コマ漫画の内容から意味を一般化している意見 タイプ3>

1班29：いろんなことを一緒にやたら失敗していいことがないこと／5班7：一つ取った方がいいのに二つ取ったけ、ばちが当たって落ちたっていうこと。／7班18：いいことが起きたから悪いことも起きるってこと。／1班5：欲張ったらいいことがないこと

5月と同様、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（タイプ1）も多いが、12月では、四コマ漫画の具体的状況を元にその示唆している内容を意味づけたり（タイプ2）一般化して表現できる（タイプ3）児童が増えている。また、三人で考え合ううちに共同思考の中で意味づけや一般化が行われていく姿も伺えた。

② 協同性の成長

課題に意欲的に取り組めていない児童が二名見られた。この二名のうち一名は発言がない。もう一名は、他の児童の書き間違いを指摘したり、意見を適当に繕ったりしている。このような事態の原因は、二人の児童が課題に関する考えが持てなかったことに起因しているようであった。

その他の児童に関しては、おおむね協力して考え合おうとする態度がみられる。以下のような発言である。

「じゃあさあ、あぶらはち取らずというの、どういう意味かわかる人」(2班1)、「じゃあ僕から言ってい?」「はいどうぞ」(4班4・5)、「俺はのんと同じ意見」(1班67)、「みくちゃんはどういう意味? (発言を促している)」(6班29)「みんなでまとめたらいいやん」(4班84)、「いいねえしんぺい君の意見は」(7班9)「忘れた」「どうかな。忘れた?じゃあまた考えとってね。」(8班39)、「思い通りにいかなかった?」「あっ、それいいね」「あっ、それいいね、それいいね。じゃあまずそれまとめてみようか」(9班45・46・47)

これらの発言に見られる協同して話し合う態度や意欲は、課題について興味があったことにも起因しているが、日常の一斉形態での話し合いを通して教師が指導したことで獲得されていった、相手への言葉がけ(表現)の仕方や話し合いの方法・話し合いに臨む態度が反映されていると考えられる。

③ 話し合いの目的意識の持続

課題に向けての話し合いから内容がずれていってしまう話段を「異話題の展開」としてラベル化し数量化してみた。この「異話題の展開」は、5月段階では10班中4つの班で8事例見られた。12月では10班中4つの班で6事例見られた。がそのうちの2例は異話題を出した児童がいるものの、他の児童がそれにのらないため話し合いの目的からそれないですんでいる。3・4班の事例も部分的には目的から逸脱した会話が継続している話段もあるが、全体としては目的に向けて話し合っている。総じていえば10班中9班は目的意識が持続できており、班員三名が解決に向けて協同して話し合っている様子が伺える。

④ 話し合いについてのメタ意識の実態

課題を解決するための話し合い方については暗黙の共通了解事項として「a参加者がまずおのおのの意見を出す。b似ているところや合わせられるところを考える。cまとめる」という方法意識が見られることは先に述べてきた。

プロセスbの段階では、お互いの意見を聞きながら自分の意見を修正したり、相手の意見を具体化・発展させる活動も見られた。しかし、この段階を意識して言語化する事例はない。考えを「検討」し合う発話を増やすためにも、この段階のメタ意識を持たせる指導が必要だと考えられる。例えば、「どこがどう違う?」「ということは」「例えば」のような言葉を使って考える練習をすることが考えられよう。

プロセスcの意識は次のような発話隣接対で伺える。

「なんかさっきいったことをどっちかまとめるとかしようか」「まだやろ、まだみんな意見言ってないけ」(9班23・24)

プロセスcのまとめ段階についての考察は、<話し合い展開の特徴>に詳述している。

総じていえば、12月時の児童の実態としては、5月時に比べ、話し合いについてのメタ意識はより多くの児童に明確に定着していることが伺える。協同性の高まりと共に通年の学習を通じての育ちが見られる点である。

⑤ 「検討」発話の萌芽

本項の考察では、児童の発話の内容のうち、「検討」にあたるものを「確認」「疑問」「賛意」「反論」「自説と関連づける」「新たな視点の提出」「内容の整理・組織化」という分類枠で捉えてみた。その出現状況はつぎのようなものだった。

「確認」

前出された意見を忘れてしまったのでもう一度尋ねるもの(5班発話11)。相手の意見の真偽を4コマ漫画に立ち戻って確かめるもの(5班発話12)。相手発話のキーワードを繰り返して口にし、まとめようとして(9班発話25)、疑問の気持ちを表したり(9班発話44)するものがある。

「反論」

「反論」と認められる事例を11例としたが、その内容は4コマ漫画の中の、後ろから見ている男児のせりふ「一個にしたほうが・・・」が口に出して言っているのか頭の中で思っているのかについての意見の相違についてのものが3例である。このような吹き出し記号の解釈をめぐる意見の相違を述べた単純な反論や、禁止(3班f3:31「えーこれって書いていいんかね」→f2:32「だめ」)、反対の意志表示のみ(3班f3:46「それって重たくなるやん。力って」、f2:「それだめやろ」、1班m2:54「欲張ったりばちがあたる」→m1:55「ばちはあたらんよ」→m2:56「ばちはあたらんね」)のようなものが反論の内容である。

もう少し進んで反論意見がある程度言語化できているものは次のような2例である。

事例: 8班

m 1 : 22・23これが、この、この豚がじゃまで、熊はもうはじっこの子のちょっとだけしかかかってなかったから、取れなかった。

f 1 : 24 そうかなー。ちょっとこのことわざの意味を考えてもらわないとね。あぶはちとらず。ちょっとわかった気がするんだけどいい？ 言って？ ね (同意要求)。あのね、あぶはちとらずというのは、わかったようにいおねなんか。さっき・・・えっと、えっとなんかね、運で、UFOキャチャーで、えっと二個まとめて取れて一個にした方がと思って、あの男の子が思っている、このしている人がさっき二個まとめてとれそうだと思っていたら、だから、それで信じてしまって、だから二個まとめて取ったら、えっと、だめだめとかいうことじゃないかな。ちょっととれないという意味じゃないかなと思います。

m 2 : 25 この、ことわざの意味よ。これ絵の意味をいってどうするん？

f 1 : 26 は？

m 2 : 27 絵の意味をいってどうするん。

f 1 : 24は、m 1 : 22・23のぬいぐるみが取れなかった理由を述べた見当違いの意見に対して、「ことわざの意味を考えよ」とたしなめているものである。しかし自分の意見に関してはまだ漠然としており明確に代案を出せていない。

m 2 : 25の反論は、f 1 : 24の不明確で4コマ漫画の筋を追ったにすぎない表現(意見)に対し、もう少し一般化してことわざの意味として述べるよう要求している。しかしその反論表現自体が不十分で感情的であるためf 1の反感を買ってしまっている。

このようなものに対して、相手の意見に対して筋道だった別の論を出す発話は次の1例のみである。

事例：7班

3: m 2 しんべいくん(m 1) どう思う？

4: m 1 : うーん。二個取ろうと思って落とすから・・・

5: m 2 運が悪かって意味かなあ。

6: m 1 イヤー運が悪かって訳じゃないよ、だって、運が悪かって言うことは、これ、つかめてないって意味やん

7: m 2 運が、,,

8: m 2 じゃあ運が良くて運が悪くなる。

9: f 1 いいねえしんべい君の意見は。

10: m 1 欲張ろうとしてばちが当たる？

m 1の反論は、理由をそえているので、反論の内容がm 2に伝わっている。また、m 2もm 1の反論を受けとめて自説を修正することができており、「検討」し合う過程が成立している事例といえよう。

総じて言えば、この時期の児童は、建設的な反論を投げかける意識や方法(言語表現)についてはまだ未熟であることが伺える。

この実態から見て、建設的な反論ができるようになるための態度や言語表現の学習が、協同性を育てたあとの次の課題となるのではなかろうか。例えば、理由をそえて反対する、ここはこう思うんだけどどうかと尋ね形式で意見を伝える、別の考えを提案する、「それ今言うことじゃないよ」(筋道を正す)等の反論の出し方の学習である。

「自説と関連づける」「新たな視点の提出」

このような機能を持つ発話はほとんどみられない。「自説と関連づける」傾向が伺える発話は、相手の意見に対して自分の経験から言って納得できることを述べたものが1例あるのみである。

2班35: m 2 「2個は取れないって意味じゃないの」→m 1 : 37 「2個は取れない、うんー確かに普通ゲームやったら取れんもんね。これって本当のことよ。」

「内容の整理・組織化」

この機能を持つ発話は、「まとめ意識」に促されて多くの児童に見られる。しかし、その発話は参加者の意見をそれぞれ位置づけたり、違いを明確にして整理できているものではなく、参加者の意見を融合してもう一度言い換えたり、一人の意見を代表とするという整理の仕方が大半を占めている。この結果は、課題の性質が影響したとも考えられる。

「内容の整理・組織化」は話し合い能力として必須の思考活動である。この思考活動を営めるようになるには、次のような思考活動の修練が必要であろう。

- ・他者の意見の核心(言いたいこと)をつかもうとして聞く。
- ・お互いの意見の違いをつかもうとして聞く。
- ・「こここのところまでは同じ」「似ているところはここ」「違うところはここ」「この言葉でくくれる(一般化できる)」等の語彙を使って整理して話す。

学習としては、具体的なもの（四コマ漫画や絵など）を囲んで、それを手掛かりに単純でありながらもどこが同じでどこが違うのか、自他の意見を対象化して捉えられるような課題について、まず一斉学習で意見の検討会をするような学習がよいのではなかろうか。

以上をまとめれば、上記のような「検討」機能を持つ発話の出現率は総じて低く、不十分な状況にあると観察できる。お互いの意見を検討する意識と、そのための方法・言語表現を育てる学習がこの次の段階の指導として必要であると結論づけられよう。

⑥ 「協応的会話」の増加

発話機能のうち、「累積」にあたるもの（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する上で重要な働きをする発話である。

12月の話し合いでは、5月に比べ「協応」を示す発話隣接対が増加している。「協応」とは次のようなものである。

事例：9班

11：f 1 ○○君わかる？ あぶはちとらず。

12：m 1 これは？、人が思っとうけど自分があきらめずに、やってみた。自分があきらめずに、

13：f 2 やっているつもりでも、

14：m 1 人はとらないほうがいと、

15：f 1 思っていたのが、ほんとにだから、これ、

16：f 2 自分があきらめた方が、

17：m 1 自分があきらめた方がいいと思っても、もし自分がしていたとしても、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、

18：f 1 思っている。

この事例に見られるように、12月時の児童はお互いの意見をよく聞き取り、共同思考をしながら意見を形成し合っている状態が伺える。「他者の視点に立つ」、「つないで話す」、「まとめる」意識を育て続けた成果だと考えられる。本項の最初に引いた就学前児童の精神内機能の未発達を指摘する知見に照らしてみても、このような協同で意見を形成していく話し合いをまず体験させることは、児童の発達特性に沿った導きかたではないだろうか。マーサーの分類では、このような話し合いは「累積的会話」のレベルにすぎないが、発達の視点から見れば、低学年期においてこのような「協応的会話」が営めることは重要な意義があるのではなかろうか。なぜなら、この「協応的会話」経験を経て児童は話し合いの生産性・やりがい・価値を体感していくと考えられるからである。そして、その経験は話し合う力を伸ばす根をしっかりと張るための土壌にあたるのではなかろうか。

以上のことから、低学年時の指導重点事項として、相手意見につなぎ、足し、発展させ、触発想起・精緻化・富化等を行うような「累積的会話」の指導を位置づけたい。そしてこの段階を経て、次なる課題である、意見の「検討」を行う段階へ進めることが低学年から中学年にかけての指導指標と考えられよう。

（4）低学年の話し合い過程の特徴と課題

最後に、この調査によって指摘できる、この時期の児童の発達上の課題を2点指摘する。

1. 「累積的会話」の質の向上を

12月調査では、児童に「つなげて話そう」という意識が生成されていることを指摘した。が、その実質は、気持ちや表層的な言葉の上でつないでいこうとしているだけで、相手の意見の内容や本質で一貫性を持たせていくつなぎができていない例は少ない。今後は児童の言葉上の連鎖レベルでしかつなげていない意見展開を検討対象として、実際どう考えを重ねていくことがつなぐことになるのかを、共同で確認していく学習が必要である。

2. 「検討」活動の重点的指導を

この調査で指摘できる点に、この時期の児童にとって、「検討」という思考活動が（萌芽が見られるものの）まだ未熟であるということがあげられる。これは、認知面での未発達が影響していると考えられる。本稿では、検討という思考活動を「確認」・「疑問」・「賛意」・「反論」・「自説と関連づける」・「新たな視点の提出」という下位項目で分類し、それぞれの機能を持つ発話の出現状況を考察した。その結果、確認・疑問・賛意の機能を持つ発話は認められるが、「反論」については未成熟であり、「自説と関連づける」

「新たな視点の提出」はほとんど見られなかったことが明らかになった。このような実態から見て、児童を次の段階に伸ばすためには、「お互いの言いたいことを捉え、それについて丁寧に調べてみる（検討してみる）」態度と方法知を育成し、お互いの案を「検討」するという共同思考を訓練することが課題となると考えられる。

では、次なる発達課題として位置づけた「検討」という思考活動が協同して営めるにはどのような認知能力が必要であろうか。それについては、次のような認知面での下位能力の成長が必要であると考えられる。

・ **自分の考えと照らし合わせて相手の意見を聞く**

自分の考えを確かに持ってから話し合う必要はあまりなく、自分の中でまだ未形成でもややしたものが生じている状況で構わない。そのような状況の中で相手の意見の中の言葉がヒントとなって自分の考えがはっきりする作用が児童の話し合いにおいてしばしば見られる。自分の考えが意識の中に漠然とではあるが生じている状態において、相手の意見を聞いて自分の考えを形成させていく経験を積ませたい。

・ **自分の意識の中に他者を取り込み、自分の発言を他者意識の視点からモニターしながら話す**

こう言わなければ伝わらないだろうなという意識をもち、相手の理解を確かめながら話す態度を養う。

・ **自分の意見をより客観的に（相手にわかるように）伝える表現法を獲得させる**

一人一人の発言が主観的で不十分なため相手の話の内容がつかめず検討できない実態から。

以上のことが、低学年時の発達状況を踏まえ、次のステージに導いていくための具体的発達課題と考えられよう。

7. おわりに一年間の指導を通しての成長について

以下に、指導者である稲田教諭の考察を載せておく。

<今まで、自分を出さず、話さなかった子どもが話をするようになった。自分は話さなくてもいいだろうと思っていたのが、学級の一員としての自覚が高まり、自分も参加しないといけない、学びに責任を持たないとみんなが困ると思っているのかもしれない。これは子どもたちがしたいことから学習を作る、単元を作ることで生まれてきた主体性である。

各教科に児童の学習係を設け、ある程度児童の運営に学習を委ねたことも功を奏したかもしれない。この勉強はしたいことだから自分たちですするという姿勢が生まれてきた。教師はそれを促すコーディネータに徹する。自分たちで作っていく学習は楽しいから進んでやるようになる。うまくやろうと思ったらみんなでアドバイスしあうといい。このような学習経験を積ませることがクラスの共同性や一人一人の主体性を育てていったと思っている。これがコミュニケーション文化を高める方法であった。

学習活動の基本は4人グループで何かをすることである。グループメンバーは頻繁に変える。どの教科や活動でも積極的に話し合ったり作ったりする活動を入れるのである。このような学習スタイルが土台にあり、その中に国語科の<話す聞く>学習がある。国語科の学習は2種類あり、一つは比較的長時間を使い、子どもたちに学習内容や計画を任せた単元である。子どもたちが立てた単元計画の過程に、入れ子型式に必要な話すこと聞くことに関する一斉学習を織り込む。もう一つは、短い時間で話すこと聞くことに関するスキルを焦点化して獲得させる指導である。このような複層的なカリキュラム構造全体での指導が、先に述べたような子どもの成長につながったと考えられる。>

聞く話すことの指導を発達的見地から行おうとする場合、聞く話すことの指導は、あらかじめ予定した能力項目を系統的に教授する発想から始めるべきではなく、教室という場における関係性を築き、文化を醸成していくことから始めなければならない。その上に立って、教室の児童の実態から、一人ひとりの育てたい方向性を見定め、成長に向けて学習カリキュラムをデザインするのである。本研究では小学校2年生児の発達特性に応じた指導方針をたて、コミュニケーション文化から築いていく実践カリキュラムを作っていた。このアプローチの方法は、聞く話す技術面（相手の目を見て話す等）に目がいきがちな指導や、形態論（スピーチ・ディベート）が先行した指導論から脱却し、その教室で、その場に集っている児童に必要なコミュニケーション能力を育てる指導、肌身についたコミュニケーション能力の指導に向かうアプローチではないかと考える。今後は中・高学年における指導へとつなぎ、系統的整備を進めたい。

-
- *1 本研究の内容は以下の報告書に詳しく報告している。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
- *2 熊谷智子「はたらきかけのやりとりとしての会話」『対話と知－談話の科学入門』新陽社 1997
- *3 坂本喜代子「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」私家版 2004
- *4 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
- *5 6つの行為的特徴とは以下のものである。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行為），社会的行為性（メンバーの合意を高める方向で話し合いに参加する行為），主体性（他者に対して積極的に関わろうとする行為），身体性（言葉の持つ身体的な側面を意識的に行う行為。言葉と体を一体的に使う行為），対話性（話し合いの中で，一人の相手に集中して聞き話す行為，論理性（筋道立てて説明したり説得したりする行為）
- *6 “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
- 参考文献：『関係発達論の構築』鯨岡峻 ミネルヴァ書房 1999／『ヴィゴツキーの発達論』中村和夫 東京大学出版会 1998／『心の声』ジェームス・V・ワーチ（田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳）福村出版 1995