

小学校高学年における「話し合い活動」での合意形成過程の実態

— 児童の発話内容・記述内容の分析を通して —

野地 香苗¹, 西村 由惟², 新宅 祐子³, 若松 美沙⁴, 若松 昭彦⁵

要約

本研究の目的は、小学校6年生を対象に、「話し合い活動」での児童の言動を発話内容と記述内容の視点から分析することを通じて、合意形成過程の実態を明らかにすることであった。まず、発話内容の結果から、各月で特徴は異なるものの、「話し合い活動」に参加した児童の半数以上が、「話し合い活動」とその後の実践を継続的に経験することで、他者との相互作用のある対話である反証型および共有型の発話を重ねて合意形成に至ったことが明らかになった。次に、記述内容の結果から、「話し合い活動」後に振り返りを提出した児童の大半が、「話し合い活動」とその後の実践を継続的に経験することで、メタ認知的活動(モニター・照合・調整)に基づく共有過程を辿ったことが明らかになった。

キーワード: 小学校高学年, 話し合い活動, 合意形成過程

1. 問題と目的

私たちが社会的存在、言語をもつ存在であることは自明の理である。言語の使用によって、他者との対立・紛争が深刻になる場合もあれば、対立・紛争が解決される場合もある(桑子, 2016)。後者の問題の解決方法としては、多様な価値・観点をもつ集団での話し合いが重視され、課題解決に至るプロセスのことを「合意形成」と呼ぶ(猪原, 2011; 加藤, 2009; スコット・水谷, 2009)。合意形成のためには、反対意見を減らし、賛同者を増やす努力をすること、違いに敏感で感受性を持ち、相違への権利を認め、他者の利益に配慮する社会的協力を行うことが重要な観点とされる(藤川, 2008; 今田, 2011)。今田(2011)や加藤(2009)が着目する合意形成理論の開拓者Habermasは、言語に媒介され、了解志向に基づいた理性的対話を求めた。その理論は談話発達研究を進めるBerkowitzに影響を与え、Berkowitzらは理性的対話を目指す「振り子モデル」を提唱した(Berkowitz, Oser & Althof, 1987)。

これまで合意形成に関する研究は、前述した談話発達研究(Berkowitz et al., 1987)やメタ認知的活動に基づく共有過程研究(山口, 2007)が行われている。まず、

談話発達研究では、①単一型(課題に対して自己中心的な主張を正当化するステップ)、②関連型(課題に対して他者の立場を理解しようとし、関連性・論理性的のある主張をして対話を進めようとするステップ)、③反証型(課題に対する立場間の論理的矛盾点を識別し、推論・反論することによって他者との相互作用のある対話を進めようとするステップ)、④共有型(集団規範に沿って、他者の立場の支持・推論・解決策の提示等を行い、合意形成を目指して他者との相互作用のある対話を構築するステップ)を経て、理性的談話に向かうモデルが示されている(Berkowitz & Gibbs, 1983; Berkowitz et al., 1987)。そして、このモデルを援用した発話分析が展開され、教科学習上の課題解決に至るプロセスが検討されている(田島・茂呂, 2006; 高垣・中島, 2004; 高垣・田爪・森本・加藤, 2008)。一方、藤川(2008)らが追究する集団生活上の合意形成は、小学校学習指導要領特別活動編の目標に掲げられている(文部科学省, 2018; 文部科学省・国立教育政策研究所, 2018)。この特別活動の中核とされる「話し合い活動」に着目し、小学校低学年の児童同士が学級集団の課題を解決する発話内容を分析した山本・若松・若松(2020)は、Berkowitz et al. (1987)の「振り子モデル」を引用して、関連型の発

¹ 広島市立亀山南小学校

² 広島大学教職開発専攻(教職大学院) 院生

³ 広島市立亀崎小学校

⁴ 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

⁵ 広島大学大学院人間社会科学研究科 特別支援教育学領域

話には、課題を自分事として捉えた上で、多様な他者とつながり課題解決を図る内容が含まれ、反証型や共有型の発話には、課題を見出し、多様な他者が肯定的に受け止めることができる解決策の提案を考える内容が含まれると述べている。これらの児童の発話内容は、合意形成のための重要な観点と関連し(藤川, 2008; 今田, 2011)、前述の特別活動編の目標に記載されている目指す児童像にも適合するのではないかと考えられる。

特別活動における合意形成とは、可能な限り互いの思いや願いを生かして合意点を見つけ出すこととされる(宮川, 2011)。「話し合い活動」で合意形成したことは、その後の実践において役割分担や助け合っていく仲間意識、そして、集団への所属意識を育成することが示されている(宇留田・相川・成田・高橋, 1991)。児童は、「話し合い活動」とその後の実践で構成される教育活動を経験することで、集団生活上の合意形成を学んでいる(文部科学省, 2018)。そのため、本研究において「話し合い活動」での合意形成に着目することは、特別活動の教育原理の意味を再認識するという点で、重要な研究課題であると考えられる。

次に、課題解決プロセスを自ら振り返り、言語化する教訓帰納(市川, 1991)がメタ認知の育成において追究されている(富田・恵羅・吉野・瀬尾・鹿毛, 2017)。要するに、授業後の「振り返り」を自発的に行うことを求めているのである。そして、メタ認知の育成には、ポジティブな感情経験の継続による質の高い学習意図(習慣)や、熟慮・省察を取り入れた学習態度(熟慮深さ)の形成が必要不可欠とされている(富田ら, 2017)。このメタ認知の1つに、メタ認知的活動があり(桐木, 2013; 三宮, 2008; Schraw, 2001)、メタ認知的活動に基づく共有過程研究では、「共有とは、個々のメンバーが相互に他のメンバーの示す行動や判断をモニターし(①モニター)、その結果を自己の行動や判断と照合し(②照合)、これからの自己の行動や判断のあり方を調整する(③調整)ことを繰り返しながら進むものである」と提示されている(山口, 2007)。つまり、メタ認知的活動は、①モニターと②照合、③調整を繰り返すという共有過程を踏まえることで機能するという理論である。山口(2007)は、Arrow, MaGrath & Berdahl (2000)やOkada & Simon (1997)を引用して、メタ認知的活動を活性化し、共有促進を図ることで、理論的想定を超えて集団の創発性を高めることの可能性を示唆している。

以上より、合意形成に向けた課題解決プロセス(以降、合意形成過程)において重要な理論が確立されつつあるが、学校教育における「話し合い活動」場面での合意形成過程は十分な検討が進められていない。確かに、山田・清水(2019)では、「話し合い活動」での児童の発話が詳

細に分析されている。ただ、本論の手続きは「振り子モデル」(Berkowitz et al., 1987)での発話内容の分析や、メタ認知的活動(山口, 2007)、すなわち「振り返り」での記述内容の分析に注目する。発話内容・記述内容の双方に焦点を当てて、「話し合い活動」での合意形成過程を具現化することを通じて、特別活動の教育原理の意味の再認識を目指すこととする。

そこで、本研究では、多様な表現力・思考力・判断力が身につく、認知発達が進む小学校高学年を対象に、「話し合い活動」での児童の言動を発話内容と記述内容の視点から分析することを通して、合意形成過程の実態を明らかにすることを目的とする。なお、小学校高学年を対象とした「話し合い活動」での合意形成過程の実態について、次の仮説を立てる。【仮説Ⅰ】「話し合い活動」での合意形成過程には、他者との相互作用のある対話である反証型の発話または、共有型の発話の生起が予測される。【仮説Ⅱ】「話し合い活動」での合意形成過程には、メタ認知的活動(モニター・照合・調整)に基づいた記述の生起が予測される。

2. 方法

2.1. 対象

A市立B小学校第6学年1組20名(男児7名、女児13名)および特別支援学級の児童2名の計22名

2.2. 期間

201X年9月から12月

2.3. 手続き

本学級では、201X年度は「話し合い活動」を年間20回実施している。その内、第8回(9月6日)、第12回(10月18日)、第15回(11月19日)、第17回(12月6日)と各月1回、計4回分の「話し合い活動」を抽出した。「話し合い活動」での児童の発話内容は、第二著者がビデオに録画し、逐語記録化した。また、「話し合い活動」後の振り返りでの児童の記述内容は、第二著者がカメラで撮影し、逐語記録化した。

表1は、「話し合い活動」の議題および提案理由を示したものである。議題および提案理由は、児童自らが提出したものである。そして、担任の指導の下、児童が計画委員会(司会・副司会・提案者・黒板記録・ノート記録)を立ち上げる。計画委員会は、児童が自発的に休憩時間等を活用し、話し合いに必要な活動計画書を作成し、担任に起案するというシステムが構築されている。起案により修正された活動計画書を携えて、「話し合い活動」当日の運営は、全て計画委員会が担う。担任は、計画委員会や

「話し合い活動」では、文部科学省・国立教育政策研究所(2018)を踏まえた指導・助言を行い、徐々に児童主体の「話し合い活動」へと移行した。

表1 話し合い活動の議題と提案理由

時期	議題	提案理由
9月 (第8回)	運動会のスローガンを決めよう	運動会のスローガンを決めることで、全校児童がそのスローガンに向かってがんばっていくため。
10月 (第12回)	お楽しみ会の計画を立てよう	今よりもっと団結力を高め、クラスをよりよくし、学級目標に近づくため。
11月 (第15回)	サポーターさんありがとうの会のプレゼントや感謝の言葉を決めよう	毎日お世話になっているサポーターさんに、感謝の気持ちが伝わる言葉やプレゼントを贈るため。
12月 (第17回)	みんなが楽しめて、心に残るお楽しみ会の計画を立てよう	長い間、(治療のため)会えなかった仲間と、みんなで冬休み前に最高の思い出をつくるため。

表2 発話内容の分類表

	定義/発話内容の例
単一型	相互に関連しない自分の意見や理由を述べる内容/「…がいい。その理由は、～だから。」
関連型	自分の意見と他者の意見を関連づけて理由を述べる内容/「〇〇さんと似ていて、…がいい。その理由は、～だから。」
反証型	自分の意見と、他者または前述した自分の意見が異なる理由を述べる内容/「〇〇さんの…が心配。その理由は、～だから。」
共有型	自己と他者の両方の意見を理解し、新たな提案を述べる内容/「…という心配意見は、～をしたらいい。～だったら納得できる。」「…は心配。だから～をしたらいい。」「…という意見は、～と工夫すれば～よりいい。」

表3 記述内容の分類表

	定義/記述内容の例	
モニター	他者が示す行動や判断を評価する内容/「〇〇さんの…という行動が～だった。」	
照合	肯定的評価	自分の行動や判断に対して、肯定的評価をする内容/「話し合い活動で私は～ができた。」
	肯定的でない評価	自分の行動や判断に対して、肯定的でない評価をする内容/「話し合い活動で私は～ができなかった。」
調整	実践	話し合い活動後の実践場面で、自己の行動や判断のあり方を調整しようとする内容/「実際に…をするときには、～ができるようにしたい。」
	次回の話し合い活動	次回の話し合い活動場面で、自己の行動や判断のあり方を調整しようとする内容/「次の話し合い活動では、～ができるようにしたい。」

表2は、「振り子モデル」(Berkowitz et al., 1987)を援用し、発話内容を分類(単一型・関連型・反証型・共有型)したものである。表3は、メタ認知活動に基づく共有過程(山口, 2007)の枠組みを用いて、記述内容を分類(モニター、照合、調整)したものである。なお、児童の記述内容を踏まえて、照合を肯定的評価と肯定的でない評価に、調整を実践と次回の話し合い活動に細分した。発話内容と記述内容の分類は、2名の評定者間の一致率は89%となった。不一致の場合は、協議を重ねてカテゴリーを決定した(大谷, 2019)。

3. 結果

3.1. 9月の話し合い活動での合意形成過程の実態

3.1.1. 発話内容の分析

発話内容を分類した結果、単一型10、関連型8、反証型4、共有型4であった。そして、反証型または共有型の発話生起は5名、非生起は17名となり、人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められ、反証型または共有型の発話を生起した人数が非生起の人数よりも少なかった(両側検定 $p=.02$)。運動会のスローガンは、「全力で自分をこえろB小っ子」に合意した。表4、表5は、「自分をこえろ」に向かう合意形成過程、「B小っ子」に向かう合意形成過程を示したものである。

表4 「自分をこえろ」での合意形成過程(抜粋)

「自分をこえろ」を主軸とした話し合いでは、冒頭に各班の代表者が、「私たちのグループで考えたスローガンは、『**仲間の力を信じ合い、心をついに助け合う**』です。意味は、最後の運動会なので、仲間の力を信じ、心をついに楽しい運動会にしたいからです。(1-1:単一)」、「私たちの班は、『自分をこえろ』を入れたらいいと思いました。理由は、敵とか勝ち負けとかを考えるんじゃないで、昔や去年の自分、練習の時の自分を本番で越えたいからです。(1-2:単一)」、「私たちが『助け合い 全力出しかれ』にした理由は、『助け合い』は本番だけでなく練習中できない技がある時に、仲間を助け合ったらいいなと思いました。「全力出しかれ」を入れた理由は、最後の運動会なので思い出として残したいからです。(1-3:単一)」という発話を生起させた。

そして、これらの発話に賛同するように、「僕は1-2の『自分をこえろ』がいいと思いました。理由は、いろんな意味が込められた『自分をこえろ』だからです。(1-4:関連)」、「自分は1-2の『自分をこえろ』というスローガンがいいと思いました。わけは、短い言葉に、運動会の前のことや練習中のこと等、いろんな意味が込められているから、とてもいいと思ったからです。(1-5:関連)」という発話が生起した。また、「私は、1-2の『自分をこえろ』と1-3のスローガンがいいと思って、例えば、『全力を出し切り自分をこえろ』とつなげたスローガンがいいと思いました。(1-6:関連)」と1-2と1-3の発話内容を組み合わせたり、

(表4 続き)「1-1と1-3を見て、『助け合う』がどちらにも入っているので、『助け合う』という言葉を書き写してスローガンに入れるというわけではないんだけど、それと同じ意味合いがいいかと思いましたが。(1-7: 関連)」と1-1と1-3にある共通要素を見つけ出ししていた。

さらに、「1-1の『仲間の力を信じ合い、心を一つに助け合う』がいいと思いました。理由は、仲間と一緒に協力し合って、お互いを信じ合うという言葉にぐっときて、いいなと思ったからです。(1-8: 関連)」という発言を受けて、「1-1の案について、1-8とは逆で、長いと思いました。例えば、1年生はあまり長いのは覚えられないかもしれないので、簡単なものでもいいと思います。いい言葉をたくさん入れるよりも、抜くことができる言葉があるのではないかなと思いました。(1-9: 反証)」と提案理由に沿った心配意見を述べていた。加えて、1-7の発言を踏まえて、「1-7が『助け合う』を入れたいって言うんだけど、『助け合う』には、『自分をこえろ』の昔は人を助けることができなかったけど、今、運動会では人を助けられるようになったというように、『自分をこえろ』の意味も使えらと思います。(1-10: 共有)」という新たな提案がなされた。1-10の提案によって、「自分をこえろ」をスローガンに入れたいという発言が後に4回生起し、最終的には「助け合う」という要素を包含した「自分をこえろ」に合意することとなった。

表5 「B小っ子」での合意形成過程(抜粋)

「B小っ子」を主軸とした話し合いでは、冒頭に各班の代表者が、「私たちの班は、『最高』『仲間とともに』『感動を』を入れたいと思いました。『仲間とともに』協力してがんばったら、とてもいい運動会になり、みんながやってよかったと思い、みんなが感動するからです。(1-11: 単一)」、「私たちの班では、『B小っ子』を入れたいです。『B小っ子』を入れたい理由は、班の話し合いの中でも一番B小っ子という言葉が多かったことと、B小学校での運動会を頑張りたいからです。(1-12: 単一)」と発言した。1-12の発言に賛同するように、「1-12の言葉がいいと思って、例えば『B小っ子 全力出し切り 自分をこえろ』とつなげたらいいと思いました。(1-13: 関連)」という発言が生起した。

そして、1-13の発言を基に、「1-13と同じで、『B小っ子』を入れたいと思いました。理由は、『B小っ子』という言葉を入れたら、B小学校の児童だと言って言うことを表したいからです。(1-14: 関連)」と賛同する発言が続いて、「『仲間』という言葉よりも『B小っ子』という言葉の方が規模を定められるというか。行進の時、みんなというよりも『B小っ子』です。『B小っ子』の方が『仲間』よりもいいと思いました。(1-15: 共有)」、「1-13の『B小っ子』は、1-11の班が考えてくれた『仲間』が伝わってくるので、『B小っ子』と同じ意味と考えれば、『B小っ子』イコール『仲間』になり、『全力で 自分をこえろ B小っ子』というスローガンがいいと思いました。(1-16: 共有)」と、「B小っ子」と「仲間」が同等の言葉であると捉え、両者の内容を取り入れた提案がなされた。

さらに、「『仲間』だと他の学校でも使えるから、『B小っ子』は、このB小学校でしか使えない言葉になります。だから、『仲間』よりも『B小っ子』の方がみんなの心に響くからよりよいと思いました。(1-17: 共有)」という提案に対して、全員が拍手したことを受けて、B小学校と限定した形で「B小っ子」を用いることに合意することとなった。

3.1.2. 記述内容の分析

振り返りの未提出者2名を除く20名の記述内容を分類した結果、次に示す人数(割合)となった。①モニター5名(25%)、②照合: 肯定的評価3名(15%)、肯定的でない評価16名(80%)、③調整: 実践1名(5%)、次回の話し合い活動13名(65%)であった。まず、肯定的評価と肯定的でない評価の人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められ、肯定的でない評価の人数が肯定的評価の人数よりも多かった(両側検定 $p=0.01$)。次に、実践に向けた調整と次回の話し合い活動に向けた調整の人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められ、次回の話し合い活動に向けた調整の人数が実践に向けた調整の人数よりも多かった(両側検定 $p=0.01$)。

具体的には、肯定的でない評価での照合は、「計画委員会として、もう少し最終的にどうやってスローガンを決めるかを考えるべきで、すごく準備不足を痛感しました。」や「みんなが困っているときに助けられるような発表ができませんでした。」「人に頼ってばかりだったので、とても悔しいです。」という記述内容があった。また、次回の話し合い活動に向けた調整に関しては、「次の話し合いでは、自分がみんなを支えたいです。」や「もっと勇気を出して意見を出したいです。」「友達と話し合うことで、いい案を発表できるようになりたいです。」という記述内容があった。これらの結果をまとめると、肯定的でない評価での照合と、次回の話し合い活動に向けた調整がつながる記述内容を示す児童が12名みられた。

3.2. 10月の話し合い活動での合意形成過程の実態

3.2.1. 発言内容の分析

発言内容を分類した結果、単一型4、関連型8、反証型11、共有型11であった。そして、反証型または共有型の発言生起は11名、非生起は9名となり、人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められなかった。しかしながら、半数以上の児童が反証型及び共有型の発言を生起した。よりよい学級集団を目指したお楽しみ会では、「大縄」をすることに合意した。表6は、多様な意見の共通点・相違点を確認する「比べ合う」場面での合意形成過程を示したものである。表7は、多様な意見のよさや違いを認め合い、みんなの考えを集約する「まとめる」場面での合意形成過程を示したものである。

表6 「比べ合う」場面での合意形成過程(抜粋)

「比べ合う」場面での話し合いでは、事前に出した意見に対して、『『十字鬼』は、『平等にできる遊びだから』という意見があるみたいなんだけど、それは団結のポイントになるのかなって思ったんです。提案理由が団結を高めることなので、やめた方がいいんじゃないかなと思いました。(2-1:反証)」に続いて、『『ボール落としちゃーよ』』というルール説明を聞いて、提案理由が『団結力を高める』ことなので、4人で協力して心をつなげて団結するので、私も『ボール落としちゃーよ』がいいと思いました。(2-2:関連)」と提案理由に沿った発話がみられた。しかしながら、『2-2が、4人で団結すると言ってくれたけど、クラス全員が団結できるような遊びにする方がいいと思いました。(2-3:反証・共有)』や『『ボール落としちゃーよ』は悪くはないんだけど、やる人と、待っておく人が結構いるから、その間に何をしておくのが気になりました。(2-4:反証)』と提案理由に沿っていないのではないかという心配意見が述べられた。この心配意見に対しては、『(待っている人は)盛り上げ役をしたり、がんばられて応援したりすればいいと思います。(2-5:共有)』と提案がなされた。

また、『『陣取り』がいいと思いました。理由は、色々な作戦を立てることで団結力が高められると思ったからです。(2-6:単一)』という発話に対しては、『2-6が言ったように、色々な作戦を立てて団結することで、勝てるみたいだからいいと思いました。(2-7:関連)』と賛同する発話が生じた。加えて、『私は『バナナ鬼ご』の悪いところを言うんですけど、これって一人ハイタッチして、また見方っていうか逃げる人がたくさんいるから、時間がかかってしまうんじゃないかなって思いました。(2-8:反証)』や『自分が『バナナ鬼ご』の意見を出したんだけど、よく考えたら団結する遊びではないから、提案理由を考えると、いいのが分からなくなりました。(2-9:反証)』と心配意見が述べられた。

そして、『『大縄』は、団結力はいいと思うんだけど、準備とかに時間がかかってしまうし、力の差で勝ち負けが決まるので、心配に思いました。(2-10:反証)』や『『大縄』は、12月とか1月に授業としてあるじゃないですか。だから、私はクラス全員でめったにできない、普段できない遊びをやった方がいいなと思いました。(2-11:反証・共有)』という心配意見を契機に大縄が着目され、『2-11が言ったように、『大縄』は確かに1月もやります。そのために、みんなで練習みたいにしていたら、1月の授業でも、じゃあみんながんばろうねってなるから、やる気が出てくるからいいと思いました。(2-12:関連)』や『私も『大縄』がいいと思いました。理由は、例えば1月に大縄大会があったとしても、その練習にできるし、もし結果がダメだとしても、練習で『ここをがんばろう』ってなれるし、大縄をやったら『ドンマイ』とかかけ声があると団結できると思いました。(2-13:関連)』と賛同する発話が生じた。さらに、『2-10が平等にならないって言うんですけど、『大縄』は速度とか、飛べる人飛べない人とか、平等じゃないけど、でもそれを平等にするために、大縄を練習することで、みんなが『これをこうした方がいいよ』とかアドバイスもできるし、心をつなげないと速い速度で飛べないじゃないですか。だから、大縄がいいんじゃないかと思えます。(2-14:共有)』という提案がなされた。提案理由の「団結力を高める」ためを目指して、以上のような多様な意見の比較検討が行われた。

表7 「まとめる」場面での合意形成過程(抜粋)

「まとめる」場面での話し合いでは、「比べ合う」場面の意見を踏まえて、『私はさっきも言ったように、『大縄』は授業でやっているし、全員が好きなことをやるのは難しいと思うけど、やっぱり、めったにできないことをやりたいなって思っています。(2-15:単一)』という発話が生じた。その発話に対しては、『『大縄』は苦手な人もいると思うけど、5年生の時から、今まで大縄をしていないので、『今、自分たちがどれくらいできるんじゃないだろうか』みたいな感じでやってみて、できなかつたら『がくって』なるから、そういう時に、『陣取り』とかやって盛り上げていくんだつたら、いいんじゃないかなって思っています。(2-16:共有)』や『2-16の意見はいいと思いました。それで、『大縄』の工夫についてなんだけど、『がくって』ならないためには、大縄の回す速さを全て一定の速さにしたら、例えば、速いのが好きの人と遅いのが好きの人に分かれると思うんだけど、速さを工夫するのいいと思いました。(2-17:共有)』と、苦手な人を意識した提案がなされた。

これらの提案を受けて、『2-15のように、自分も苦手な人の部類なので、速さとかを調整してもらえたら嬉しいです。(2-18:関連)』という発話が生じると、『2-18が言ったように、クラスの中に、やっぱり苦手な人や嫌だなんて思っている人がいると思うんですよ。それで、速さを調節して、みんながいいよって思うような大縄にしたいいいと思います。先生はペースを変えるプロだから、先生に調節してもらえたら、みんなが楽しくできると思います。(2-19:共有)』や『『大縄』って好き嫌い分かれるけど、みんなが最初っから遅くゆっくりやってみて、みんなで飛んでみて、そのスピードでできてから、みんなで『飛べる』ことができたなら嬉しいね』みたいなことを話し合っって、したら、次の段階に、次のペース・速さに進んでいったら、みんなで心をつなげて同じペースでやるのが楽しんじゃないかなって思いました。(2-20:共有)』と、具体的な配慮を挙げながら提案がなされた。これらの提案を受けて、『大縄』に合意することとなった。

3.2.2. 記述内容の分析

振り返りの未提出者3名(欠席2名含む)を除く19名の記述内容を分類した結果、次に示す人数(割合)となった。①モニター15名(79%)、②照合:肯定的評価7名(37%)、肯定的でない評価5名(26%)、③調整:実践12名(63%)、今回の話し合い活動4名(21%)であった。まず、モニターした人数とモニターしなかった人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められ、モニターした人数がモニターしなかった人数よりも多かった(両側検定 $p=.02$)。次に、実践に向けた調整と今回の話し合い活動に向けた調整の人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意傾向が認められ、実践に向けた調整の人数が今回の話し合い活動に向けた調整の人数よりも多い傾向となった(両側検定 $p=.08$)。

具体的には、モニターに関しては「〇〇くんの説明の仕方/工夫の出し方がよく伝わりました。」や「(大縄が)苦手な人が自分の意見を言えたのがいいと思いました。」

「計画委員会の人が上手く進行していたので、いい会議になったと思いました。」という記述内容があった。実践に向けた調整に関しては、「自分の役割をしっかりと果たして、みんなが楽しめる会にしていきたい。」や「本当の気持ちを打ち明けてくれた人がいたので、思い出に残る会にしたい。」という記述内容があった。これらの結果をまとめると、モニターと実践に向けた調整がつながる記述内容を示す児童が10名みられた。

3.3. 11月の話し合い活動での合意形成過程の実態

3.3.1. 発話内容の分析

発話内容を分類した結果、単一型5、関連型7、反証型9、共有型16であった。そして、反証型または共有型の発話生起は10名、非生起は8名となり、人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められなかった。しかしながら、半数以上の児童が反証型及び共有型の発話を生起した。毎朝安全に登校できるように見守ってくれている地域のサポーターさんに対して、「お守りとしての要素があるバッジ」と「箸置き」を感謝の気持ちを伝えるためのプレゼントとして渡すことに合意した。表8は、「バッジ」と「お守り」と「箸置き」の3つの意見に込められた想いを確認する「比べ合う」場面での合意形成過程を示したものである。表9は、みんなの考えを集約する「まとめる」場面での合意形成過程を示したものである。

3.3.2. 記述内容の分析

振り返りの未提出者6名(欠席4名含む)を除く16名の記述内容を分類した結果、次に示す人数(割合)となった。①モニター6名(38%)、②照合:肯定的評価8名(50%)、肯定的でない評価8名(50%)、③調整:実践1名(6%)、次回の話し合い活動13名(81%)であった。実践に向けた調整と次回の話し合い活動に向けた調整の人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められ、次回の話し合い活動に向けた調整の人数が実践に向けた調整の人数よりも多かった(両側検定 $p=0.01$)。

具体的には、次回の話し合い活動に向けた調整に関しては、「話し合いでは、相手の話をよく聞くことで、相手にアドバイスができると思うので、次の話し合いでは、集中して話を聞こうと思います。」や「計画委員会の人が困ったときに、どうやったら助ける意見が出せるかについて、これから考えていきたいです。」「相手が納得できるような意見が考えられるようにがんばりたいです。」という記述内容があった。

表8 「比べ合う」場面での合意形成過程(抜粋)

「比べ合う」場面での話し合いでは、「みんなが作りたいて思っているものは、『バッジ』と『お守り』と『箸置き』だと思います。」と司会役の児童が論点を整理した後、「別にみんながそんなに『バッジ』はバッジ、『お守り』はお守りだけってそんな決めつけるんじゃないって、『バッジ』と『お守り』を組み合わせて、いつもの服に身に付けるお守りにするんだったら、別に同じような感じだから、別に同じでもいいんじゃないかなと自分的には思いました。(3-1:共有)」という発話に対して、「その『バッジ』なんだけど、バッジは名札みたいに付ける時、肌を傷つけてしまったら、悲しいじゃないですか。だから、バッジよりも、バッジ以外の箸置きとかお守りとかは、自分を傷つけないし、永遠と使える物の方がよりよいと思います。(3-2:反証・共有)」と心配意見が述べられた。一方で、3-1の発話に対して、「僕も『バッジ』がいいと思いました。3-1の意見に付け加えるんだけど、『バッジ』と『お守り』を合体したら、自分たちがつけている名札とかでもそんなんだけど、安全ピンで刺して、中に入れるところがあると思うんだけど、その中にお守りを入れて、見えるところに似顔絵を描くとか、感謝の言葉を書いたら、その方がいいんじゃないかなと思えました。(3-3:共有)」や「私も『バッジ』がいいと思えました。3-2が言った『刺されて悲しい』っていう気持ちもわかるんだけど、サポーターさんが服に付けた時、そんな付けたら外したりするわけじゃないと思うし、3-3が言ったように、お守りにもなっていないんじゃないかなと思うからです。(3-4:共有)」と新たな提案を含めた発話が生起した。

その過程で、「1つに絞るのが大変だったら、他の例えば、『しおり』とか『マグネット』とかは『お守り』にもつながることだと思うので、例えば、しおりを作って、しおりにお守りの絵を描いたりとか、言葉を書いたりしたら、プレゼントにもなるし、みんなの意見がちゃんと尊重されるからいいんじゃないかなと思えました。(3-5:共有)」と司会が論点を整理した以外の少数意見を取り入れた内容が提案されたが、「僕的には、『お守り』は大切にすることで、懐にしまっておくような感じがするんじゃないけど、『しおり』ってなったら、本に挟んで、サンドイッチになってしまいます。自分の中では、変な感じがすると思えました。(3-6:反証)」という心配意見が述べられた。

そして、『しおり』って本を読むときに挟んで途中からまた読むみたいな時、そのページから外すじゃないですか。だから、その本を読む一回一回の時に、しおりが使われるし、しおりとして大切にしている手もあるんじゃないかなと思えました。(3-7:共有)」や「全部『バッジ』に、一つにできるものだから、いろいろな思いがこもっていた方がよりよいと思えました。(3-8:共有)」、「私は、『しおり』と『お守り』をくつつけたらいいと思えました。でも、しおりをお守りとしてくつつけることが難しかったら、しおりにお守りと同じ役割を果たしてもらおうように思いを込めて、そういう言葉を書いたら実用的だし、サポーターさんにずっと元気になってほしいということが伝わるんじゃないかなと思えました。(3-9:共有)」という提案がなされた。これらの発話は、「しおり」と「お守り」に同じ「お守り」という要素を取り入れるという新たな提案が重なるように生起した。提案理由の「サポーターさんに、感謝の気持ちが伝わる言葉やプレゼントを贈る」ためを旨として、以上のような多様な意見の比較検討が行われた。

表9 「まとめる」場面での合意形成過程(抜粋)

「まとめる」場面での話し合いでは、最初に班での協議がなされた。その後、「僕たちの班は、話し合った結果、『箸置き』がプレゼントとして、よりよいと思いました。それで、サブで『バッジ』や『しおり』を付けたいと思いました。(3-10:共有)」と提案があった。また、その提案に賛同して、「この班も『箸置き』がいいと思いました。箸置きの上に感謝の気持ちを書いたら、サポーターさんが笑顔になるから箸置きがいいと思いました。(3-11:関連)」という発言が生じた。

そして、「私たちの班は、最初に司会が『バッジ』と『お守り』と『箸置き』について意見をくださいってみんなに言っていたと思うから、それについて班の人と話をしました。私たちの班は、『バッジ』と『お守り』と『箸置き』にするんだったら、どっちともくっつけて、コメントを書いて、似顔絵描いていたら、どっちでも使えるし、3個をプレゼントするのもいいんじゃないかなという話になりました。(3-12:共有)」と提案した後、「私たちがそれだいいと思っているんだけど、『しおり』って考えた人たちが、どう思っているのかが知りたいです。(3-13:反証)」と少数意見を踏まえた心配意見が述べられた。すると、「それでもいいと思う。私たちの気持ちも伝わるなら、別に『絶対にしおりがいい』とかそういう気持ちは、たぶんみんな無いはずなので、みんなの思いが伝わったら『お守り』でもいいと思いました。(3-14:共有)」と「しおり」の賛同者からの提案があった。その後、司会が全員に「みんなの意見だと、『お守り』と『バッジ』を組み合わせた物」と『箸置き』の2つをプレゼントとしてつくるといふことか。と呼びかけ、全員が納得のいく案であるかを確認し、「お守りとしての要素があるバッジ」と『箸置き』に合意することとなった。

まりサポートできなかったのは、よくないことだったなと思いました。」と肯定的でない評価を併用するという記述内容があった。

表10 「劇」に向かう合意形成過程(抜粋)

「劇」を主軸とした話し合いでは、「私は劇がいいと思いました。理由は、Aさんは修学旅行と一緒に行けてないので、一緒に行った感じにしてあげれば楽しめると思うのでいいと思いました。(4-1:単一)」に続いて、「私も4-1と同じで劇がいいと思いました。理由は、Aさんが修学旅行に本当に行ったという感じで再現してあげると、きっと嬉しい気持ちになると思ったからです。(4-2:関連)」と賛同する発言が生じた。また、「出し物がいいと思った理由は、出し物の中で劇や紙芝居をするのもありだと思ったからです。(4-3:単一)」や「ゲームがいいと思った理由は、みんなと絆を深めるのにゲームが一番手取り早いと思ったからです。(4-4:単一)」、「言葉がいいと思った理由は、温かい言葉をもらえたら、受け入れてもらえるんだっていうのが分かるからです。(4-5:単一)」と多様な意見が述べられた。

その後、「劇がいいと思った理由は、Aさんが楽しみにして行けなかった修学旅行をイメージできると思ったからです。(4-6:単一)」という発言を契機に、「劇自体には反対ではないんですけど、劇の内容について、修学旅行プラスとかでもいいんですか。(4-7:共有)」という提案がなされた。また、「劇の中に『〇〇で食べたのは何か』というクイズを入れたらいいです。(4-8:共有)」や「修学旅行のバスに乗っている場面で、実際にやったバスレクをすればいいと思います。(4-9:共有)」、「4-9の意見を聞いていたら、劇の中に出し物とかゲームとか全部合わさっているから、劇にプラスしても大丈夫じゃないかなと思いました。(4-10:共有)」と次々提案が挙がった。

そして、「プログラムは、1番はじめの言葉、2番劇、3番歌みたいに分けたら、みんなの思いも伝わるのでいいんじゃないかと思いました。(4-11:共有)」とプログラム構成を提案すると、「3番の歌の中に、無理かもしれないけど、言葉を途中で少しでも入れたら、喜ぶんじゃないかと思いました。(4-12:共有)」と付け加える提案された。その過程で、「紙芝居もいいアイデアだと思うんだけど、紙芝居は時間を結構とってしまうのが心配で、私は、紙芝居は劇があるからしなくてもいいんじゃないかと思いました。(4-13:反証・共有)」や「劇の規模はまだわからないけど、Aさんが学校に来るまでの14日間で劇と紙芝居の両方はできないと思います。劇に紙芝居を入れることに力を入れた方がいいんじゃないかと思いました。(4-14:反証・共有)」と少数意見の要素を取り入れながら、新たな提案がなされた。

さらに、「議題に『みんなが楽しめる』とあるから、修学旅行でやったことの劇をそのまますると、Aさんは初めて見るからすごく楽しんでくれると思うんだけど、同じものを見るこっち側は楽しめないかもしれない。(4-15:反証)」と心配意見が述べられると、「自分も4-15と一緒に、提案理由にも『みんなで』と強調されているから、Aさんも楽しんで、ちょっとアレンジを加えてみんなも楽しめるようにしたらいいんじゃないかと思いました。(4-16:共有)」と提案がなされた。以上から、「劇」だけに集中した議論になると、プログラム構成を考え、少数意見を取り入れて、議題や提案理由を踏まえた上で、「劇」に合意することとなった。

3.4. 12月の話し合い活動での合意形成過程の実態

3.4.1. 発言内容の分析

発言内容を分類した結果、単一型11、関連型5、反証型7、共有型14であった。そして、反証型または共有型の発言生起は12名、非生起は8名となり、人数の比率に偏りがあるかを検討するために正確二項検定を行った。その結果、有意差が認められなかった。しかしながら、半数以上の児童が反証型及び共有型の発言を生じた。治療のため学校を休んでいる友達(Aさん)に対して、「劇」を行うことに合意した。表10は、「劇」に向かう合意形成過程を示したものである。

3.4.2. 記述内容の分析

振り返りの未提出者3名(欠席2名含む)を除く19名の記述内容を分類した結果、次に示す人数(割合)となった。①モニター9名(47%)、②照合:肯定的評価11名(58%)、肯定的でない評価10名(53%)、③調整:実践2名(11%)、次回の話し合い活動7名(37%)であった。12月の振り返りでは、照合については、3名が肯定的評価と肯定的でない評価を併せて記述していた。例えば、1人の児童が「最初の提案理由はうまく伝えることができたと思いました。」と肯定的評価をする反面、「司会をあ

4. 考察

本研究は、小学6年生を対象に、「話し合い活動」での児童の言動を発話内容と記述内容の視点から分析することを通して、合意形成過程の実態を明らかにすることを目的とした。まず、発話内容の結果から、9月の「話し合い活動」では、反証型の発話または共有型の発話を生じた人数が生じなかった人数よりも少なかったが、10月以降の「話し合い活動」では、反証型の発話または共有型の発話を生じた人数が半数以上となった。そのため、本研究の対象となった6年生の半数以上が、「話し合い活動」とその後の実践を継続的に経験することで、合意形成を目指して他者との相互作用のある対話を重ねることが明らかになった。次に、記述内容の結果から、各月で記述内容の特徴は異なるものの、9月から12月までの「話し合い活動」後の振り返りを全て提出した児童16名のうち15名が、4回分の振り返りを通して、メタ認知的活動（モニター・照合・調整）を示す記述内容を自発していた。そのため、本研究の対象となった6年生の大半が、「話し合い活動」とその後の実践を継続的に経験することで、メタ認知的活動に基づく共有過程を辿ったことが明らかになった。よって、小学6年生における「話し合い活動」での合意形成過程の検討を通じて、仮説Ⅰは部分的に、仮説Ⅱは全面的に支持された。

具体的には、発話内容の分析結果から合意形成過程の実態を捉えると、9月の運動会のスローガン「全力で自分をこえろ B小っ子」は、「助け合う」や「仲間」の意味を包含することで合意形成に至った。10月のお楽しみ会「大縄」は、大縄が苦手と表明した少数意見を踏まえて、かけ声やアドバイス、縄を回す速さの工夫を加えることで合意形成に至った。11月の地域のサポーターさんへのプレゼントの1つ「バッジ」は、「お守り」としての要素を含めることで合意形成に至った。12月の友達に対する「劇」は、「紙芝居」や「クイズ」、「歌」にアレンジを加えたものを入れることで合意形成に至った。つまり、「話し合い活動」によって最終的に合意形成されたAという意見に、Bという意味も包含されている「合体型の合意形成」、少数意見や苦手な人に配慮した「条件付き賛成型の合意形成」、新たな価値を加えた「創造型の合意形成」がうかがわれた（桑子、2016）。そして、このような多様な合意形成がなされた背景として、Aの意見に対する心配意見や、その心配意見を解決するための新たな提案である反証型や共有型の発話の生起がみられた。

これらの児童の発話内容には、心配意見を減らし、賛同者を増やす努力や、違いへの受容性に富み、違いを認めた上で、互いを尊重する配慮が含まれており、まさに、合意形成のための重要な観点（藤川、2008；今田、

2011）の具体的な姿が示されていると推察される。また、猪原（2011）は、合意形成過程を分類・評価するための枠組みの整備の必要性を訴えている。「話し合い活動」での児童の発話内容に着目して、合意形成過程の実態を明らかにした本研究の知見は、合意形成過程を評価するための枠組みの基礎的資料となり得るのではないだろうか。

また、記述内容の分析結果から、9月から12月までの4回分の合意形成過程の実態を総合的に捉えると、まず、モニターには、相手に伝わる説明の仕方や運営方法の工夫を評価したり、少数意見や苦手さの表明を評価したりする記述内容がみられた。次に、照合には、自分の発表の仕方を客観的に把握する記述内容とともに、肯定的でない評価には熟慮・省察が含まれ、肯定的評価と肯定的でない評価を併用する記述内容がみられた。さらに、調整には、肯定的でない評価を次回の話し合いに活かす記述内容や、少数意見の人に配慮した実践への決意を表明する記述内容、話し合いでの合意を踏まえて実践では自己の役割を果たす記述内容がみられた。加えて、肯定的でない評価での照合と次回の話し合い活動に向けた調整につながる記述内容や、モニターと実践に向けた調整につながる記述内容がみられた。これらの結果は、「話し合い活動」とその後の実践を繰り返すことによって構成される特別活動が、児童のメタ認知的活動を誘発したことを示唆するものである。

富田ら（2017）は、メタ認知を育成することに関して、知識やスキルは座学や訓練を通して学習されるという「暗黙の学習観」を問い直す必要があると指摘している。この問い直しは、「話し合い活動」とその後の実践から構成される特別活動においても例外でないと考えている。本研究では、「話し合い活動」後の振り返りに着目したが、児童の記述内容からは、集団生活上の課題を解決した過程を自ら振り返り、他者のよさを評価しながら、自らの問題点を見出し、次の実践や話し合い活動でどうすべきかについて、目標を立てていることが確認された。こうした記述内容は、集団生活上の課題を自分事として捉えていたからこそ示されたといえよう。ここから、特別活動の教育原理である「為すことによって学ぶ」経験を重視するという学習観を問い直すと、本研究で対象となった6年生には、「話し合い活動」で取り上げられた議題や提案理由を、集団生活上の解決すべき課題として認知するという学習の必然性が確保されていたことが重要な要素の1つ目として挙げられるであろう。また、2つ目の重要な要素としては、児童の記述内容の分析結果から、「話し合い活動」で合意されたことは、その後の実践につながるといって学習の連続性が確保されていたことが挙げられるであろう。3つ目の重要な要素としては、「話し合い活動」で

の合意形成過程は全ての児童の努力の成果であり、その成果に全員が満足するという学習の創造性が確保されていたことが挙げられるであろう。特に、学習の創造性の確保に関しては、桑子(2016)が示す通り、一方の喜びとは満足するが、他方には不満が残るという「つらい合意形成」ではなく、対立する両者が満足し、多様な意見の存在を重要な知的資源と考えて、協働的な議論に導くという「建設的で楽しい合意形成」を構築する上で不可欠な要素であると考えられる。

以上から、本研究は、談話発達研究やメタ認知的活動に基づく共有過程研究の理論を用いて、「話し合い活動」での合意形成過程の実態を児童の言動を通して具現化するとともに、「為すことによって学ぶ」経験を重視する特別活動の学習観を問い直したという点において、学術的な意義があるのではないかと考えられる。しかしながら、本研究では1学級を対象としており、一般化が可能な知見ではないことが推察される。今後は、更なる検討を重ねて慎重に議論していくとともに、小学校低学年から高学年にかけての合意形成過程の発達の変容も検討する必要があるだろう。また、発話内容や記述内容の分析を進めるにあたって、計画委員会の働きや教師の指導行動の影響が大きいことが推測された。今後は、計画委員会のあり方や教師が果たす役割についても検討を進めていくことが課題である。

参考文献

- Arrow, H. , McGrath, J. E. , & Berdahl, J. L. (2000). Small groups as complex systems: Formation, coordination, development, and adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berkowitz, M.W. & Gibbs, J.C. (1983). Measuring the Developmental Features of Moral Discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- Berkowitz, M.W., Oser, F., & Althof, W. (1987). The development of sociomoral discourse. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Social interaction and sociomoral development*. (pp1-49) New York: J. Wiley & Sons.
- 藤川 吉美 (2008). 合意形成論 成文堂
- 市川 伸一 (1991). 実践的認知研究としての「認知カウンセリング」 箱田 裕司(編) 認知科学のフロンティア I (pp.134-163) サイエンス社
- 今田 高俊 (2011). 社会理論における合意形成の位置づけー社会統合から社会編集へー 猪原 健弘(編著) 合意形成学 (pp.17-35) 勁草書房
- 猪原 健弘 (2011). 合意形成学の構築 猪原 健弘(編著) 合意形成学 (pp.1-14) 勁草書房
- 加藤 尚武 (2009). 合意形成の倫理学 丸善
- 桐木 建始 (2013). 自己調整学習 藤永 保(監修) 最新心理学事典 (pp.283-285) 平凡社
- 桑子 敏雄 (2016). 社会的合意形成のプロジェクトマネジメント コロナ社
- 宮川 八岐 (2011). やき先生の特別活動講座 学級会で子どもを育てる 文溪堂
- 文部科学省 (2018). 特別活動編 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 東洋館出版社
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2018). みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編) 文溪堂
- Okada, T. & Simon, H. A. (1997). Collaborative discovery in a scientific domain. *Cognitive Science*, 21, 109-146.
- 大谷 尚 (2019). 質的研究の考え方ー研究方法論からSCATによる分析までー 名古屋大学出版会
- 三宮 真智子 (2008). メタ認知 学習力を支える高次認知機能 北大路書房
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In Hartman (Ed), *Metacognition in Learning and Instruction ; Theory, Research and Practice*. : Kluwer Academic Publishers.
- スコット ペイジ・水谷 淳 (2009). 「多様な意見」はなぜ正しいのか 日経BP社
- 田島 充士・茂呂 雄二 (2006). 科学的概念と日常経験知間の矛盾を解消するための対話を通じた概念理解の検討. *教育心理学研究*, 54, 12-24.
- 高垣 マユミ・中島 朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 *教育心理学研究*, 52, 472-484.
- 高垣 マユミ・田爪 宏二・森本 信也・加藤 圭司 (2008). 「仮説検証型の問題志向の討論」を導入したグループの協同学習における概念変化過程の事例的検討. *教授学習心理学研究*, 4, 17-28.
- 富田 英司・恵羅 修吉・吉野 巖・瀬尾 美紀子・鹿毛 雅治 (2017). 授業でメタ認知を育成するには. *教育心理学年報*, 56, 235-242.
- 宇留田 敬一・相川 高雄・成田 國英・高橋 哲夫 (1991). 特別活動実践講座 新しい特別活動の課題と目標・性格 特別活動実践講座刊行会
- 山田 真紀・清水 克博 (2019). 小学校における学級活動「話し合い活動」の合意形成プロセスに関する実証的研究 (2)ー逐語記録とシーケンス構造図を用いた研究手法の開発. *椋山女学園大学教育学部紀要*, 12, 127-153.
- 山口 裕幸 (2007). 集団過程におけるメタ認知の機能ーメンバー間の認知, 感情, 行動の共有過程に注目してー. *心理学評論*, 50, 313-327.

山本 耕祐・若松 美沙・若松 昭彦 (2020). 小学校低学年における学級集団への参画に関する解釈的分析：学級活動「話し合い活動」での児童の発話に着目して. 初等教育カリキュラム研究, 8, 61-70.

す。また、ご指導いただいた広島市教育委員会中山和一先生には厚く感謝申し上げます。本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業 基盤研究 (C) 課題番号18K02758: 多様性に富む共生社会構築に向けた小学校用「多様性把握シート」の作成と活用 (代表 若松昭彦) により行われた。

謝辞および付記

B小学校の先生方, 児童の皆様には心より御礼申し上げます

Reality of Consensus Formation Process in “Discussion Activity” Among Upper Graders in Elementary School: Based on Analysis of Utterance/Description of Students

Kanae NOJI¹, Yui NISHIMURA², Yuko SHINTAKU³, Misa WAKAMATSU⁴, Akihiko WAKAMATSU⁵

1 Hiroshima Municipal Kameyamaminami Elementary School

2 Graduate School of Education Professional Development Program for Teachers and School Leaders, Hiroshima University

3 Hiroshima Municipal Kamezaki Elementary School

4 Graduate School of Education, Hiroshima University

5 Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Abstract

The current study was conducted for elementary school 6th graders, aimed at clarifying the consensus formation process based on an analysis of their utterances/descriptions in various “Discussion Activities”. The utterance contents revealed that more than half of the students who participated in the “Discussion Activity” reached a consensus formation after repeated disconfirmation type and sharing type utterances, which are interactive dialogues with others. Meanwhile, the description contents revealed that most of the students who submitted to self-searching after the “Discussion Activity” followed a sharing process based on metacognitive activity (monitoring, verification, adjusting).

Keywords : Upper Graders in Elementary School, Discussion Activity, Consensus Formation Process