

話し合いにおける児童の意見受容の実態

— 小学校2年生の絵本を用いた話し合いを手がかりに —

明尾香澄

(2020年10月5日受理)

Actual Status of Students' Opinion Acceptance in Discussion

— Based on a discussion developed by second graders of elementary school using a picture book —

Kasumi Akeo

Abstract: Focusing on students' opinion acceptance in a discussion, actual status of the opinion acceptance was reviewed in this paper by analyzing the discussion developed using a picture book by second graders of elementary school. The analysis was conducted for Group 1 with largest number of expressions of new opinion, Group 4 and 5 with a high and low satisfaction, respectively, for the discussion. As a result of the analysis, actual status of opinion acceptance among students has been specifically classified into four categories; i.e., students ① who regenerate their own and other's opinions almost unchanged, ② who regenerate other's opinion replacing by their own words, ③ who regenerate their own and other's opinion in a mixed manner, and ④ who regenerate other's opinion by adding their own words. It has been also suggested that such opinion acceptance as not to directly accept or change but to position and give other's opinion meaning may enhance discussion.

Key words: discussion, opinion acceptance, Immediate regeneration assignment

キーワード：話し合い、意見の受容、直後再生課題

1. 研究の目的

国語科教育において、話し合いの質的な分析や話し合いに影響を与える要因の質的な分析は行われてきた。例えば、間瀬・守田・松友・田中(2007)、山元悦子(2016)では、ネール・マーサーの会話の三類型を元に話し合いの質の発達が学齢段階とともに調査されている。また、酒井(2000)は話し合いの構成員の役割に着目し、少人数の話し合いグループを対象とした調査から、話し合いが円滑に行われるためには司会者だけではなく司会者と参加者間の役割を調節する〈媒介者〉の存在が重要な要素であることを示した。また、坂本(2004)は「対話的コミュニケーション」を相互作用過程から研究するために、話し合い中の発言についてその発話機能を詳細に分析し、対話的コミュニケーション

ンの特徴を「協働の発話の構築」「予測不可能事象」「認識の進化」と結論づけている。これらは、話し合い全体の質に学齢発達や役割、発話機能の分析から見える特徴がどのように関わるのかを明らかにする研究であるといえる。発話を詳細に分析した研究であり、実際の話し合い場面から話し合い活動の実際を明らかにしようとした知見に富んだ研究である。一方、これらの研究は、集団としての話し合いの質を分析しているために、集団の話し合いにおいて個々の児童の発言や振る舞いがどのような貢献をしているのかが重視されやすいといえる。しかし、話し合いにおいては、集団に影響を与える児童の存在とともに、集団から児童がどのような影響を与えられたのかという話し合い中の発言が個々の児童に与える影響についても分析考察を行うべきだと考える。ここで述べる集団とは、固定的な

ものではなく意見を交流するなかでつくりあげられる流動的なものである。奈田・丸野(2007)は、「自分が行った活動を他者に誤って帰属するよりも他者が行った活動を自分に多く帰属してしまう」(p.140)ことをエラーバイアスとし、指定された品物を最短ルートで購入する買い物課題において、エラーバイアスと選択されたルートとの関係を考察している。その結果、他者と考えをやりとりする決定活動場面において「エラーバイアスを示した実験参加者がより効率的に地図を廻れるようになってい」(p.147)ることを指摘している。この実験からは、個々の児童の他者意見の受容の差異が、その後の認識に影響を与えていることが明らかになったといえる。そこで本研究では、個々の児童に着目しながら話し合いを分析するために、「意見の受容」がどのように行われているのかに着目する。話し合いにおいて話し手と聞き手は相互に影響し合い、後続の発言は先行の発言の影響をうけて発せられる。そのような社会的・相互作用的な話し合いにおいては、個々の児童がどのように先行する発言を聞き、受容するのかの実態を明らかにすることが重要になると考える。

以上の考察から、本研究の目的を果たす手段として、秋田ら(2002)一柳(2009a, 2009b)小野田(2015)などが用いた直後再生課題を用いることとする。教室談話や話し合いを振り返り、児童に覚えている発言をできるだけ多く記入するように求める課題である。この課題は児童の記憶力なども結びつき、聞いたことそのものではなく再生されたものであるという問題をはらんでいるが、可視化されない児童の受容の一端を明らかにすることができると思われる。よって、直後再生課題を一つの分析対象として用いることとする。直後再生課題は、どのような発言を重視していたかを明らかにするが、自分の発言の受け取られ方は明らかにすることができない。そこで、「聞いてもらえた」と感じた発言についても記述項目を設けることとする。

これらをうけ本研究では、小学校2年生の少人数での話し合い場面を対象として次の四点、①児童が話し合い前に記述したワークシートの内容、②直後再生課題の記述から見える児童が聞き再生した発言、③振り返りシートの記述から見える児童が聞いてもらえたとする発言、④実際の話し合い中の発言を比較しながら分析する。そのことによって、個々の児童の話し合いの参加を意見の受容の面から明らかにし、児童が話し合いに与える影響についても考察したい。

2. 対象学習者の学びの履歴

ここでは、対象学習者の本実践に関わる学びの履歴を確認しておく。対象は、中国地区の国立大学法人附

属小学校2年生の1クラスである。本クラスの児童は発言が活発な一方で、発言を聞く意識は希薄と思われた。そこでまず、情報の取り出しを目的として、東京書籍「まよい犬をさがそう」の単元を行った。また、スピーチの単元を設けた。山元悦子(1995)は教室における音声言語活動を音読・スピーチ・対話・話し合いの四領域に区分し、その順番に即時性や流動性が増すことを示している。山元が指摘するように、話し合いは児童にとって負担の大きい活動であるといえる。以下、スピーチ実践の概要である。

「たからものをしょうかいしよう」

2019年9月5日～9月12日 全7時間

	活動
1	スピーチ原稿作成 「はじめ」「中」「おわり」が示されたワークシートを用いながら、原稿を作成。
2	スピーチの練習 感想カードの配布・書き方の学習 スピーチの発表・感想カードの記入
3～7	スピーチの発表・感想カードの記入 スピーチの発表を行うとともに、感想カードの記入を行う。適宜机間指導を行った。

児童には感想カードを渡し、話し方だけでなく話した内容についての感想を記入するよう指導した。「質問したいこと」「自分と比較して思ったこと」「スピーチを聞いて感じたこと」「スピーチ内でよいと思った表現のこと」などを書くよう伝えている。感想カードは一人の一人のスピーチの最後に2分程度時間を設け、書くよう促した。感想カードの記述量、記述内容は児童によって大きな差異があった。全ての児童の発表に量質ともに十分な感想を書く児童がいた一方で、スピーチ内容によって記述量や内容にばらつきのある児童が見られ、ほとんどの発表で感想を書くことが難しい児童の存在も認められた。また、普段の国語の授業において発言をあまり行わない児童が感想を熱心に書く姿が見られたり、作文時には「うまく書けない」と頻繁に質問をし、文章読解のテストでもクラス平均を下回る児童がスピーチの感想はすらすらと書く姿が見られたりした。感想を意識的に記述するよう求めたことによって、考えながら聞く機会となったと考えられる。

3. 話し合い実践の概要

本研究に関わる話し合いの実践は以下のように設定した。授業は稿者が行った。実践は、合意形成ではなく意見の交流を目的とし、児童にもそのことを伝えていく。また、絵本を用いてその絵本を媒介として話し合いを行うこととした。これは、対象とするクラスの児童の認知能力や知識量に大きな差が見られたため

ある。現実的なテーマでは、学力の高い児童が主導権を握ってしまう可能性が高いと判断した。実践の流れは以下の通りである。

- 2019年9月24日 1, 2時間目実施
- ①絵本の読み聞かせを聞く
 - ②絵本の読み聞かせからうまれた自分の意見をワークシートに記入する。
 - ③ワークシートをもとに、班ごとに10分程度話し合いを行う。(話し合い後、ワークシートは回収)
 - ④「話し合い振り返りシート」に記入を行う。

実践はクラスの8つの生活班で行った。基本は4人構成だが、人数の都合上2班のみ3人班である。絵本は、『かいじゅうたちのいるところ』¹を用いた。なお、絵本は白黒印刷したものを児童に渡し、カラー印刷したものを黒板に掲示している。また、実践前に話し合い方法の指導や、司会者などの役割分担は行っていない。しかし、対象児の実態から、意見の発表で終わってしまう可能性があったため、以下の言葉を一例として児童に示すとともに、一人が一つずつ意見を述べていくことを確認している。

- ・ わたしは、○○さんと同じで、
- ・ ぼくは、○○さんとちがくて、
- ・ ○○さんの△△という見(をもう少しくわしく教えてほしい／についてしつ間がある)
- ・ ○○についてはどう思う？²

また、話し合い後の振り返りシートで尋ねる項目を以下のように設定した。「・」は数値1～4で回答するものであり、1が肯定的な評価、4が否定的な評価を表す。「○」は記述を求めたものである。

- ・ 話し合い中に自分の考えは変わったか
- ・ 話し合いで発言はできたか
- ・ 自分の発言をほかの人はよく聞いてくれたか
- 特に聞いてもらえた自分の発言を書きましょう。
- もっときちんと聞いてほしかった自分の発言を書きましょう。
- ・ ほかの人の発言をよく聞けたか
- 覚えている発言をできるだけたくさん書きましょう。(直後再生課題)
- 話し合いでよかったところ、うまくいかなかったところを書きましょう。
- ・ 話し合いは楽しかったか

上記の直後再生課題を含めた振り返りシートの記述と話し合い前に記入した感想カード、話し合いの録画とそこから作成したトランスクリプトを対象として分析を行っていく。

4. ワークシートの数的概括と各班の進行の概要

ここではまず、ワークシートの数的な回答と各班の進行を確認しておく。

以下、ワークシートの「話し合い中に自分の考えは変わりましたか」「話し合いで発言はできましたか」「自分の発言を他の人はよく聞いてくれましたか」「他の人の発言をよく聞けましたか」「話し合いは楽しかったですか」の項目における児童の回答の班ごとの平均である。数値が1に近いほど肯定的な回答であるといえる。なお、それぞれの数値は小数第三位を四捨五入しており、クラス平均と比較しての上下を矢印で示している。網掛けは後述する進行方法の違いを示す。

表1 話し合い振り返りシート 各班の平均値

班	考えは変わったか	発言できたか	聞いてくれたか	よく聞けたか	楽しかったか
1班	1.5↑	1.75↓	1.5↑	2↓	1.25↑
2班	3.33↓	1↑	1↑	1↑	1.33↑
3班	1.75↑	1.5↑	1.75↓	2.63↓	1.25↑
4班	1.25↑	1↑	1↑	1↑	1↑
5班	3↓	1.25↑	2.25↓	1.5↑	2↓
6班	3↓	1.33↓	1.75↑	1.38↑	1.5↓
7班	2.38↓	1.25↑	1.38↑	1.75↓	1.25↑
8班	1.75↑	1.25↑	2.25↓	1.25↑	1↑
平均	2.21	1.3	1.63	1.59	1.32

各班の進行は、大きく二つに分けられる。【一人が意見を述べた後、すぐにつきの人の意見にうつる】進行方法と、【一人が意見を述べた後、同意や反論、質問などの反応がなされてつぎの人の意見にうつる】進行方法である。前者の進行方法をとったのが2, 5, 6, 7班であり、後者の進行方法をとったのが網掛けのある1, 3, 4, 8班である。ここで、先の数値に再度着目したい。意見に対する反応をほぼ行わずに進行した2, 5, 6, 7班は、「自分の考えが変化したか」を問う項目において、クラス平均を下回っていることが分かる。進行方法と意見の変容が互いに影響関係にある可能性が見られるのである。【一人が意見を述べた後、すぐにつきの人の意見にうつる】進行方法をとった話し合いにおいても、自分の考えと異なる意見や、自分では意味づけが行われなかった意見(表出にまでは至らなかった意見)は数多く提出されている。しかし、今回の結果からは、自分と異なる意見がどんなに示されたとしても、そこに能動的な反応が行われない限り、意見の変容を児童が感じにくいことが示唆されたといえる。もちろん個人的に見れば意見の変容を感じている児童もいるが、班集体としては意見の変容は小規模に留まっているといえるのである。

5班や6班では、一人の児童が「意見に対して反応をしよう」ということを提案するが、その提案は採用されることなく、意見を次々に述べていくことが繰り返される。7班では全員の意見が提出された最後に、一人の児童によって「○○さんの発言について考えな

い？」という提案がなされ、「どうしてマックスは一年と一日こうかいしても、おなががすかなかったのか。」という意見について全員で考えることとなった。そのため、7班の児童の直後再生課題には、「どうしてマックスは一年と一日こうかいしても、おなががすかなかったのか。」という記述が全員に見られる。以下が7班の4人の児童の直後再生課題の記述である。

しんしつになぜ木がはえたのか。 1月と1日でなぜおなががすかないのか。 なぜ1体だけつのがはえていないのか。 なぜかべやそふあがきえてしまったのか
マックスはこう海に一年間かけたのになぜおなががすかなかったのか なぜしんしつに木がはえてくるのか？
どうしてオオカミのきぐるみをきて大あばれたの？ どうして長くこうかいしても、ないたりしなかったの？
なぜマックスはふねにのっているあいだにおなががすかないのか。 どうやってかいじゅうのしままでたどりついたの。 なぜいたずらをしたの。 なぜかいじゅうおどりをしたのか。 かいじゅうがマックスをおおさまにしたのはなんで。 なんできゅうにさびしくなったの。りゅうはひとりであそべばさみしくないのに。

三人目の児童は、「どうしてマックスは一年と一日こうかいしても、おなががすかなかったのか。」の意見を述べた児童であるため、直後再生課題には記述していない。他の児童の直後再生課題を確認すると、全ての児童が全員で考えようとした意見については再生を行っていることが分かる。このような意見は他に見られない。全員で共同思考しようとした意見を、全員が再生しているのである。このことから、他の児童の発言をもとに考えようとするのが個人の受容に影響を与えることが見て取れる。

これらをふまえながら、三つの班を分析対象とする。話し合いにおいて最も新たな意味づけ（ワークシートには記述されていなかった意見）の創出が見られた1班と、話し合い振り返りワークシートの回答において全ての項目をクラスの平均値と比較したときに数値が最も高かった、話し合いの満足度が高い4班、数値が最も低かった話し合いの満足度が低い5班である。なお、話し合いの SCRIPT やワークシートの記述における児童名は全て仮名である。

5. 対象班の分析

5.1 1班の話し合いの実際

1班は、発言ごとに反応を示す進行方法で話し合いを行った班である。振り返りシートの点数は班員によってばらつきが見られるが、話し合い全体を通し

て、個人では行われなかった意味づけが最も表出した班である。この班の児童の発言や記述を見ると、シンドウという児童の話し合いへの参加が班の話し合いに影響を与えている可能性が見て取れた。このシンドウは、話し合いにおいて他の班員の発言への反応として、発言を位置づけたり意味づけたりすることを行っていた。例えば、以下のような場面である。

43: イノウエ: なぜやぎみたいないかいじゅうが二回しか出てこなかったのか。 44: オチアイ: ふふふ。 45: シンドウ: あーそれは。本の絵のことね。 46: エザキ: あ、私は本の絵のことも入れた。

シンドウはイノウエの発言を、「本の絵のこと」に言及した発言だと位置づける。これをうけてその後の話し合いでは「絵のことなんだけど」と絵について言及した発言が続く。また、次の場面では、他の班員の意見を受けてその発言を意味づける。

94: エザキ: あー。じゃあ行くよ。なんでかいじゅうはマックスのことを変だと思わなかったのだろう。 95: シンドウ: 人間だと思わないのはおかしいよねえ。 96: エザキ: じゃあ人間って言うのは、その、その時には、えと、だけど、なんか変じゃん。 97: エザキ: はい、つぎ。 98: シンドウ: 王さまなのにねえ。

「なんでマックスを変だと思わなかったのか」(94)という発言に対して、「人間だと思わないのはおかしい」(95)と発言をつづける。これは、シンドウが話し合い前に書いたワークシートの記述「かいじゅうたちはなんでマックスは王さまなのに、食じにしたいと思ったのがふしぎです。りゅうは人げんどと分かったらすぐにたべるはずなのに、マックスがかえろうとしたときにたべようとするのがふしぎです」につながるものであろう。シンドウは、エザキの「なんで変だと思わなかったのか」を自分のことばで補いながら発言を意味づけているのである。

「聞いてもらえた発言」の記述をみると、イノウエは、「なぜやぎみたいないかいじゅうは二回しかでなかったのだろう」(43)を挙げ、エザキは「なぜかいじゅうは、マックスをへんだと思わなかったのか？」(94)を挙げる。どちらも、シンドウの反応が行われた発言を「聞いてもらえた」発言としているのである。オチアイは「聞いてもらえた」意見として以下の話し合い場面における自身の発言「なんでへやに木がはえているのにわらっているのか。」を記述する。

61: オチアイ: 絵のことなんだけど 62: エザキ: え、なんて？ 63: オチアイ: 絵のことなんだけど、なんで部屋が木とかでいっぱいになってるのにわらってるの。
--

- 64: イノウエ: あ, そうそう俺も書いたそれ。
 65: オチアイ: わらってるよね。
 66: エザキ: あ, わらってる。
 67: イノウエ: なぜマックスはかいじゅうを, 違う違う。
 なぜマックスはへやに木が生えてきたのに笑ってたの
 だろう。確かにね。

オチアイが記述を行ったのは、イノウエによって「そうそう俺も書いたそれ。」(64)「なぜマックスはへやに木が生えてきたのに笑ってたのだろう。確かにね。」(67)と、同意がしっかりと示されたからであろう。このオチアイの意見は「絵のことなんだけど、」と始まる(63)。シンドウの位置づけが行われたことによって発言された意見であり、エザキも絵を見て「あ, わらってる。」(66)と同意するなど、絵に着目することで、班の中で同意されたとも捉えられる。シンドウの位置づけや意味づけは、共同思考を促すとともに、発言者に受容感を与えている可能性がある。1班において、シンドウ以外の児童は「自分の発言をほかのひとに聞いてくれたか」という質問に「1. 聞いてくれた」と最もよい評価をしている。一方でシンドウは、「3. あまり聞いてくれなかった」と答える。シンドウはほかの回答において全て「1」の肯定的な回答を行っており、「聞いてもらえなかった」という思いが強いことが窺える。シンドウの発言に班員が肯定的な反応を返していることから考えると、シンドウは同意や納得だけではなく、自分が行っていたような位置づけや意味づけを含めた反応を求めている可能性が考えられる。

直後再生課題の記述に目を向けると、オチアイは直後再生課題に記述がなく、イノウエやエザキが一つずつの記入に留まっているのに対して、シンドウは5つの意見を記述している。また、イノウエやエザキが他の班員の発言をそのまま再生しようとしているのに対し、シンドウは「なんでわざわざかいじゅうたちのいる島に行ったのだろう」(1)という発言を「なんで一年一日もかけてかいじゅうのいるところに行ったのだろう」、「なぜカレーはほかほかしていたのだろう」(115)という発言を「なんで帰ったときにはカレーはほかほかしていたのだろう」と記述していることから、他の児童の発言を受け取りながらも自身のことばを補って再構成していることが分かる。この「一年一日」「帰ったとき」という記述は、話し合い前のシンドウのワークシートには見られない。話し合い中の他の児童の発言を聞く中で、新たに表出したことばである。

本実践のシンドウの発言や記述を見ると、シンドウは他の児童の発言を位置づけたり意味づけたりしながら聞くとともに、他の児童の発言に自分のことばを付け加えながら受容を行っていたことが分かる。そして、このようなシンドウの振る舞いが他の児童の「自分の

意見を聞いてもらえた」という感覚に寄与するとともに、班の話し合いにおいて意味づけが多く行われたことに影響を与えていると考えられる。

【1班 話し合い前のワークシートの記述】

オチアイ	へやが木になっているのにわらってる なんでしょくりょうがないのに1年1日も生きれ るのか 人の言ばがぜんぜんちがう島でカタチもちがうもの につうじるのか かいじゅうが木にのぼたらたおれるんじゃないか
イノウエ	なぜ木のとねもまいていないのに木がはえたのだら う。 なぜわざわざかいじゅうたちのいるところへ行った のだろう。 一年もかかるならちがう島でいればいいはず。 なぜやぎみたいないかいじゅうが1回しかでなかつた のだろう。 なぜカレーはまだほかほかしていたのだろう。 ふつうならゆうごはんぬきは一日だけぐらいなのに 一年くらいだったのならばほかほかじゃないはず。 なぜマックスは、へやに木がはえてきたのにわらつ ていたのだろう。 なぜマックスはかいじゅうをこわがらなかったのだ らう。
エザキ	なんで1年1日かかったのか? なんの森のはらになってしまったのか? なんでかいじゅうはマックスを食べたかったのか? なんでかいじゅうのところに行っちゃったのか? わたしならかいじゅうにあたらすぐにげる! なんでおおかみのぬいぐるみをきたのか? なんでかいじゅうはマックスのことをへんだと思わ なかったのか? なんでマックスのふねがきたのか? なんでかいじゅうおどりをしたのか? なんでマックスは、かいじゅうをこわいと思わなかつ たのか? なんでヤギみたいないかいじゅうがいるのか?
シンドウ	ゆめじゃないのになんで木がよきよきとあらわ れたのがふしぎです。りゅうは、森でかいじゅう の声がきこえたからです。 かいじゅうたちはなんでマックスは王さまなのに、 食じにしたいと思ったのがふしぎです。りゅうは 人げんだとわかつたらすぐにたべるはずなのに、マッ クスがかえろうとしたときにたべようとするのが ふしぎです。

【1班 話し合い後の振り返りワークシートの記述】³

オチアイ	聞いてもらえた	なんでへやに木がはえてるのにわら ってるのか
	聞いてほしい	なし
直後再生課題		
イノウエ	聞いてもらえた	なぜやぎみたいないかいじゅうは2回 しかでなかつたのだろう
	聞いてほしい	なし
直後再生課題		
		なぜ行くのは一年なのに光よりもお そいにおいがきたのだろう

エザキ	聞いてもらえた	なぜかいじゅうは、マックスのことをへんだと思わなかったのか？
	聞いてほしい	なし
	直後再生課題	おうさまなのになんで食べたかったのか
シンドウ	聞いてもらえた	なぜ海のかいじゅうは日（ママ）をふいたのだろう
	聞いてほしい	なし
	直後再生課題	なんでやぎみたいないかいじゅうは2回しかでなかったのだろう なんで1年1日もかけてかいじゅうのいるところに行ったのだろう なんでかえったときにもカレーはほかほかしていたのだろう なぜ行くのは1年なのに光よりもおそいにおいがなんできたのだろう なんでかいじゅうたちは海にいるかいじゅうにたのまなかったのだろう

5.2 4班の話し合いの実態

4班は話し合いの振り返りシートにおいて、全ての項目がクラス平均を上回っており、最も話し合いの満足度が高い班であるといえる。4班の話し合いは、以下のように話し合いが始まってすぐに述べられた意見に対して児童が「はい、賛成。」(2)と言ったことを契機として特にハシモトを中心に、全ての発言に「賛成」と同意が示されながら進んでいく。

- | |
|---|
| <p>1：タケヤマ：怪獣たちのいる島で、さみしくなるなら、行かないほうがよかったですと思います。理由は、夜ご飯抜きじゃなくてもよかったですからです。</p> <p>2：ミヤシタ：はい、賛成。</p> <p>3：ハシモト：賛成！</p> |
|---|

そのため、発言しやすい雰囲気がつくられており、ワークシートの記述を全て述べてしまった児童も思いついた意見を述べるような場面が見られた。この班の話し合いの満足度が高いのは、このような班の雰囲気にも大いに由来するだろう。4班では、全ての児童がワークシートの記入順とは異なる順序で発言を行っていた。これは、どの意見を発言するのかを話し合いの流れの中で判断しているということである。そのため、発言の意味のつながりは各所で見られた。例えば、「なぜ怪獣はマックスを怪獣だと思ったのか」(61)「オオカミの着ぐるみを着てるのに、なぜ怪獣と間違えたのか」(68)「なぜマックスは怪獣をおとなくさせる魔法が使えたのか」(72)「なぜ一人の怪獣だけ角が生えていなかったのか」(85)「角が生えていなければ、自分たちと違うから、追い出すのではないか」(87)といったような発言の意味のつながりである。この発言の累加の中には、ワークシートには記入されていないにも関わらず発言された意見の表出（一人では行われなかった意味づけの表出）が見られた。しかし、この意味上のつながりが見られた箇所を直後再生課題に記

入している児童は見られなかった。「聞いてもらえた意見」と直後再生課題の間にもつながりは見えない。では、どのような直後再生課題の特徴が見られるのだろうか。

この4班の直後再生課題では、自分のワークシートの記述や話し合い中の自身の発言と結びつきがあるものを再生する特徴が見られた。

例えば、ミヤシタは直後再生課題に「2年3日マックスはなにをたべていた」「マックスは何んで（ママ）船にのったのか」を記入しているが、これはミヤシタが話し合い前にワークシートに書いた「どうしてマックスはふねにのったのか？じ分だったらのらない。」「1年と1日マックスは何をたべていたのか。」という記述と重なる。自分と重なる意見を再生しているのである。

また、ミヤザキは直後再生課題において「なぜカレーはまだほかほかなのか」「なぜ船のってしまったのか」「なぜいえからきが生えるのか」を再生する。これは話し合い前のワークシートの記述「なぜふねにのってしまったのか」「なぜ木がいえにはえるのか」に合致する。「なぜカレーはまだほかほかなのか」は話し合い中にタケヤマによって発言された「なぜタご飯はずっとほかほかだったのか」(54)という意見を記入していると思われる。ミヤザキはタケヤマの発言のあとに、「俺もそれ似たの。」(57)とし、自身の発言において「なぜ、タご飯なしといったのに、カレーが置いてあったのか」(89)を発言する。タケヤマの元の発言は「タご飯」であったが、自身の意見である「カレー」に発言を変化させて再生を行っていることが分かる。

ハシモトも、「なぜ、カレーはほかほかだったのか？」と同じように再生を行っていた。これはハシモト自身の「お母さんが最後にカレーを置いてくれたということは、」(76)という発言と結びつき、「タご飯」を「カレー」と変換して再生を行ったものであろう。また、ハシモトはタケヤマの「どうしてマックスは船に乗ったのか」(19)という発言を「なぜマックスはボートにのったのか」として再生している。「ボート」はハシモトが話し合い前のワークシートに記入し話し合い中に発言したものであり、タケヤマの発言を自分のことばを用いて変換させながら再生している様子が見て取れる。また、「なぜ、二年もまっくすはいたのにおなかがすかなかったのか」という記入も行っている。もとの発言は「二年と三日間、何を食べていたのか」というものであった。ハシモトはその後の「なんで餓死しなかったのか」(110)という発言や、自身の「大変なことになっていたと思う」(111)という発言と結びつける形で、意見を変化させ捉えているといえるだろう。

これらの三人の姿からは、話し合いにおいて「発言された意見が自分と同じであるかどうか」が重要であったであろうことが示唆される。自分とつながりのある意見が自分のことばに置き換えられながら再生されていた。これは、この4班がほぼ全ての意見に「賛成！」と形式上の同意を示しながら話し合いを進行させていたことと無関係ではないだろう。とにかく同意を示すというある種安易な同意を行う進行は、「よく聞いてくれた」「よく聞いた」という感覚を児童にもたらし話し合いの満足度を高めるといえるが、「自身の意見と重なる」または「自身の意見とつながりがあり、自身のことばで置き換え可能なもの」という自分の意見と相手の意見の一致度が重視され、自身の意見と異なるものは再生されづらいという状況を生み出すともいえる。

4班の話し合いにおいては、「賛成」と同意が行われながらも、意味において対立している意見も見られた。ハシモト「かいじゅうはもともとマックスを食べようと狙っていた」(37.99) ミヤザキ「かいじゅうはマックスを狙わないと思う」(44.100) という対立である。発言者であるハシモトやミヤザキは再生を行っていなかったが、この意見の対立に気づいているタケヤマは直後再生課題において「かいじゅうはマックスをさいしょからねらっていた」「かいじゅうはマックスをねらっていなかった」の両方を記入していた。安易な同意が行われるという進行の影響もあり、自身の意見との一致度が重視されやすい傾向にある4班において、タケヤマは例外的に自身の意見との結びつきがない発言を、相手の発言と自分の発言という一対一の捉えだけでなく、相手の発言同士の間接的な関係をも捉える一対多の俯瞰的な視座で捉えていたことが窺える。

【4班 話し合い前のワークシートの記述】

ミヤザキ	なぜいたずらをはじめたのか。 なぜ木がいえにはえるのか。 なぜふねにのってしまったのか。 なぜかいじゅうはまっくすをかいじゅうだと思ったのか。 なぜまっくすはかいじゅうのしさをでってしまったのか。
ミヤシタ	どうしてマックスはふねにのったのか？じ分だったらのらない。(海こわい→サメいるだからこわい) 1年と1日マックスは何をたべていたのか。
ハシモト	マックスはかいじゅうやお母さんにむかってゆえるのは、ゆうきがあるなと思いました。 お母さんがさいごにカレーをおいてくれたという事は、マックスをおこりたくないからだと思います。二年もたべていないのなら、マックスはたいへんなことになってしまったと思いました。

	わたしだったら、ボートにはのりません。りゅうはどこにいくかわからなくなってしまうかもしれないし、もう一回もどれなくなるかもしれないからです。 かいじゅうじまは、じぶんたちとちがうかいじゅうをおうさまにして、たべるきだったんじゃないかな。 かいじゅうは、もともとマックスをたべようとねらっていたのでわないか？ マックスは、いろいろなかいじゅうがみれてたのしかったのかなと思いました。 いろいろなたいけんをマックスは、しているから、べんきょうになったんじゃないかと思いました。
タケヤマ	かいじゅうたちのいるしまで、さみしくなるなら、いかないほうがよかったです。りゅうは、よるごはんぬきじゃなくてもよかったですからです。 どうしてマックスはふねにのったの？わたしだったらのらない。 オオカミのにんぎょうをきていたずらをしないうほうがよかったです。りゅうは、ばんごはんぶきで、しんしつにほうりこまれてなくてもよかったですからです。二つ目のりゅうは、かいじゅうたちのいるしまで、かいじゅうたちを、ばんごはんぬきにして、ねかせて、さみしくならなくてもよかったですからです。 三つめのりゅうは、かいじゅうたちの王さまになって、さみしくなって、さいごにたべられそうになりながらかえらなくてもよかったですし、さみしくならなくても、よかったですからです。 王かんはどこからとりだしたのか。 なぜゆうごはんはずっとホカホカだったのか。 なぜ一人のかいじゅうだけつのがはえていなかったのか。 二年と3日かん、何をたべていたのか(1年+1年+1日+1日+1日)

【4班 話し合い後の振り返りワークシートの記述】

ミヤザキ	聞いてもらえた ほぼすべて
	聞いてほしい ちょっと
	直後再生課題 なぜカレーはまだほかほかなのか なぜ船にのってしまったのか なぜいえからきかええるのか
ミヤシタ	聞いてもらえた 1年1日マックスは何を食べていた
	聞いてほしい なし×
	直後再生課題 2年3日マックスはなにをたべていた マックスは、何んで船にのったのか
ハシモト	聞いてもらえた ほぼすべて
	聞いてほしい とくになし
	直後再生課題 なぜ、カレーはほかほかだったのか？ なぜ、マックスはボートにのったのか？ なぜ、二年もまっくすはいたのにおなかがすかなかったのか？ マックスはおなかがすくぐらいだったら、いかなくてよかったですと思います。あと、たべられそうになったりしなくてもよかったですと思います。

タケヤマ	聞いてもらえた	マックスは、なぜふねにのったのか。わたしならのらない。
	聞いてほしい	なし
	直後再生課題	マックスはなぜふねにのったのか。わたしならのらない。 マックスは2年と3日間なにをたべていたの。 王かんはどこからとった。 かいじゅうたちはマックスをさいしょからねらっていた。 かいじゅうはマックスをねらっていなかった。

5.3 5班の話し合いの実際

5班は、基本的に意見に対する反応がないまま話し合いが進行していく。一人の児童が意見を述べた後は、「次〇〇さん」と、そのまま次の児童の意見が述べられる。そのため、進行方法による影響をほとんど受けることなく、児童が各々発言を受容していたといえよう。発言の順序とワークシートの記入順はほぼ一致しており、前の意見に合わせて発言の順序を考えるといったことはほぼ見られない。意見の発表し合いに終始しており、そのため、意見同士が累積していく場面は少ない。5班の児童の「聞いてもらえた」とする意見や直後再生課題を見ると、5班の児童の特徴は、「自身の意見が班員の意見と混ざる」という自分の意見と相手の意見が混在する傾向にある児童と、「班員の意見を自分のものにする」または「異なる意見を再生する」という自分の意見と他の児童の意見がはっきり分離する児童に大別される。それは、「聞いてもらえた」とする意見の記述に顕著に表れている。ノムラ、シモタは「聞いてもらえた」とする意見が、自身が話し合い前のワークシートに記入し発言した意見から変化していないのに対し、スギウラ、マツナガは「聞いてもらえた」とする意見が自身の記述や発言から変化している。スギウラは「なんでねで言ったら（ママ：ふねで行ったら）きょうりゅうたちのところについたのか、なんでとおもいました。」と記入している。スギウラの元の記述は「なんでかいじゅうたちのところに行ったのか」であり、発言も同様に「なんでかいじゅうたちのところに行ったのが不思議です」(40)と行っている。この自身の発言に、その後すぐ発言されたノムラの「なんでちゃんと船に乗っていたら、島に着いたのが不思議です」(41)という発言が混ざる形で意見が変化したものと思われる。スギウラは自身の意見とノムラの意見を重ね、また異なる部分を自分の意見に混入させていることが分かる。

このことは、マツナガという児童にさらに顕著にあらわれる。マツナガは5班において唯一、ワークシートの記入順と発言順を変化させた人物である。マツナ

ガは前の児童の発言を受けて、ワークシートの記入順とは異なる意見を述べている箇所が見られた。マツナガは、「なぜ、怪獣の服を着ると、木が、草が生えてくるのか不思議です。」(23)と発言している。これはワークシートの順番を児童自身で変化させたものである。また、この発言は話し合い前のワークシートの記述から少し変化している。話し合い前のワークシートの記述には、「なぜいたずらをはじめたら、へやには、木や草がはえていくのがふしぎ」とある。この発言が変化したきっかけを考えると、それ以前に発言されたスギウラの発言の影響を受けている可能性が考えられる。スギウラの発言は、「なんでおおかみの服を着ると、いたずらをはじめるとか」(7)というものであった。この発言を受けて、マツナガは自身の発言を少し変化させ、また記入順とは異なる順序で意見を述べたのであろう。また、マツナガの記述に着目すると、マツナガは「聞いてもらえた」とする意見として「かいじゅうのふくをきると、木や草がはえてきたら、かいじゅうに会えるのがふしぎ？」とする。「かいじゅうのふくをきる」ことが自身の意見の一部になっているとともに、「かいじゅうに会える」ことも自身の意見として記入している。しかし、マツナガの話し合い前のワークシートを確認しても、「かいじゅうに会える」ということは記入されていない。これは、話し合いの中において発言された、スギウラ「なんで怪獣たちのところにいったのが不思議」(40)、ノムラの「なんでただちゃんと船に乗っていたら、島に着いたのが不思議」(41)という意見をふまえてのものだろう。また、マツナガは他の班員の意見を記入する直後再生課題に「なんで1年もたったのに、おいしいにおいがしまにたどりついてくるのがふしぎ」と記入している。しかし、この「おいしいにおい」の発言は、マツナガ自身が話し合い中に行ったものである(43)。ワークシートには「なぜ1年も船にのったのに、おいしいにおいがするのにきず（ママ）くれたのがふしぎ」と記入がなされている。自分の意見と、先にも挙げた、ノムラの「なんでただちゃんと船に乗っていたら、島に着いたのが不思議」(41)という意見が混ざる形で記入がなされたのだろう。スギウラやマツナガの発言や記述からは、自分の意見と他の児童の意見が重なり合いながら、かつ自分の意見と相手の意見が混在しながら話し合い中の意見が受容される具体が示されたといえよう。

ノムラ・シモタが自分の意見と他の児童の意見が分離し自身の意見が強固であり、スギウラ・マツナガが自分の意見と相手の意見が混在し、意見が流動的であることを述べた。ここで再度話し合いの振り返りワークシートにおける児童の「考えは変わったか」の回答を見ると、ノムラ・シモタが「4. かわらなかった」

と意見の変容を感じていないのに対し、スギウラ・マツナガは「2. 少し変わった」と意見の変容を少なからず実感している。異なる意見を理解することよりも、自分の意見と相手の意見が混在する、「自分の意見でもあり相手の意見でもある」「相手の意見でもあり自分の意見でもある」という状態が意見の変容を感じさせることがここから考えられる。

【5班 話し合い前のワークシートの記述】

ノムラ	<p>なんでさいしょはいたずらMAXをこわがっていたのに、なんでさいごはこわいいたずらMAXをたべるなどといったことがふしぎです。りゅうは、たとえばドラえもんでたとえたらのび太がドラえものどうぐをつかわずにジャイアンにけんかがかつみたいなものだからたぶんかえてきてほしいだけとおもいます。</p> <p>なんでかいじゅうのはんぶんの大きさのはんぶんもないいたずらMAXををたべないのがふしぎです。りゅうは、ぼくたちがおなかのすいたチーターのなわばりにはいってでもチーターがその人をたべないみたいなものだからです。</p>
シモタ	<p>なぜ1年1日もこうかいしたのに、まだ夕ごはんがあたかかったのかふしぎです。それに、どうしておまじないもしていないのに、木がよきと生えてきたのかな？と思います。しかも、マックスは、夕ごはんぬきと言われたのに、夕ごはんがなぜあったのかふしぎです。それにかいじゅうはどうしてマックスを王にしたのが、ふしぎです。なぜなら、ただオオカミをきているだけなのに、「かいじゅうだ。」とみまちがうのがふしぎです。さいごに、もう一つあります。それはなぜ、マックスは、1年1日もこうかいしたのに、なぜしょくりょうもなしに、いきれたのかふしぎです。このたくさんふしぎをといてみたいです。</p>
マツナガ	<p>かいじゅうたちは、さいしょからはをちかちしながらよってきたのに、なぜまっくすは、かいじゅうたちが食べたいことをしらないのか？</p> <p>なぜ一年も船のつたのにおいしいにおいがするのにきずけたのかふしぎ？</p> <p>なぜいたずらをはじめたら、へやには、木や草がはえていくのかふしぎ？それがほんとうのはなしだったら、わたしも、やってみたいです。</p> <p>かいじゅうおどりは、マックスがはじめておしえてあげたのか、それともほんとうにあったのかをしてみたい。</p> <p>なぜマックスは、かいじゅうの王さまにしたのかふしぎ。</p> <p>かいじゅうたちはなぜみたことがない王さまなのかがふしぎ？</p>
スギウラ	<p>なんでおおかみのふくをきると、いたずらをはじめなのか。</p> <p>なんでかいじゅうたちの王さまになるのか。</p> <p>なんでかいじゅうたちのところに行ったのか。</p> <p>どうやってかいじゅうならしのまほうをつかえるのか。</p> <p>なんでかいじゅうたちの王さまをやめたのか。</p> <p>なんでかいじゅうたちの王さまを食べようとしたのか。</p> <p>家に生えてきた木がなくなったのか。</p>

【5班 話し合い後の振り返りワークシートの記述】

ノムラ	<p>聞いてもらえた のび太がジャイアンにドラえものどうぐをつかわずにけんかがかつみたいなことをいう。</p> <p>聞いてほしい</p> <p>直後再生課題 なんでMAXのたびが1年1日すぎたのになんでごはんもたべたのにいきのこれたのか</p>
シモタ	<p>聞いてもらえた どうしてマックスはしょくりょうもなしにこうかいできたの？</p> <p>聞いてほしい とくにありません</p> <p>直後再生課題 どうしてオオカミのふくをきると、木がはえるの？ どうしてかいじゅうのはんぶんもないマックスをたべるの？ どうして、かってに船がきたの？</p>
マツナガ	<p>聞いてもらえた かいじゅうのふくをきると、木や草がはえてきたら、かいじゅうに会えるのがふしぎ？</p> <p>聞いてほしい なぜかいじゅうの王さまになったのか？</p> <p>直後再生課題 なんでマックスが王さまなのかがふしぎです。 なんでふねにのつたらかいじゅうたちの鳥についたのかふしぎです？ なんで1年もたつたのに、おいしいにおいがしまにたどりついてくるのかふしぎ</p>
スギウラ	<p>聞いてもらえた なんでねで言ったらまたまきょうりゅうたちのところについたのか、なんでとおもいました。</p> <p>聞いてほしい なし</p> <p>直後再生課題 なんで1年もかかってかいじゅうたちの場しょに行ったのか。</p>

6. 総合考察

個々の児童の発言や記述から意見の受容に着目した今回の分析からは、自分の意見や相手の意見がほぼそのまま再生される児童、相手の意見が自分のことばで置き換えられて再生される児童、自分の意見と相手の意見が混在しながら再生される児童の具体が示された。1班のシンドウは、相手の意見に自分のことばを付け足しながら意見を受容していた。つまり、相手の意見をそのまま受け取ったり、変化させたりするのではなく、相手の意見の意味を拡張するような受容の仕方であったといえる。また、今回の実践においては、そのようなシンドウの聞き方が班の話し合いを促進させていたと考えられる。

もちろん今回の分析においては、小学校2年生を対象とし、意図的に意見の対立が起こりにくい話題を設定しているため、どのような受容の姿が望ましいのか

を断定することはできない。2年生においては、「自分の意見が他の班員の意見と混ざることなく、そのまま発言することができた」という発言に対する達成感や意見の変容がないことが「受容された」という感覚に結びついている可能性も見受けられた。本研究の意義は、集団の話し合いから個々の児童を見るのではなく、個々の児童が集団の話し合いの中でどのような参加をしているのかを意見の受容に着目し、話し合い後の児童の記述を児童が話し合いを経て意見を再構成したものと肯定的に捉えながら分析したことにあると考える。今後、話し合う話題や対象学年変えて分析を続け、個々の児童の参加の姿と話し合い全体の様相との関係を考察していきたい。そのことは、個々の児童を生かしながら話し合いを活性化させるための支援の具体化に資すると考える。

【注】

- 1 モーリス・センダック作。じんぐうてるお訳。1975年富山房より出版。あらすじは次の通りである。
おおかみの着ぐるみを着て 大暴れしたマックスは、お母さんに怒られ、夕食抜きで部屋に閉じ込められてしまう。その後部屋から木が生えてきて、とうとうマックスは船にのって航海の旅に出る。着いたのは「かいじゅうたちのいるところ」。そこでマックスは王様になり、怪獣たちと遊ぶ。しばらく遊ぶと家が恋しくなり、行きと同じように船に乗り帰っていく。部屋につくと、温かいご飯が用意されている。
- 2 2019年の2月に、別クラスで同じ絵本を用いた同様の実践を行っている。そのため、実践の流れは同じ形をとる。一方、2019年の実践では自分の書いた意見を全て発表してから次の児童にうつる進行方法が取られたため、本実践では「一人一つずつ発表する」という点を進行上の約束として確認している。また、振り返りシートの項目は異なっている。
- 3 話し合い振り返りシートにおいて記述を求めた「とくに聞いてもらえたと思う自分のはつ言を書きましょう。」「もっときちんと聞いてほしかった自分のはつ言を書きましょう。」「おぼえているはつ言をできるだけたくさん書きましょう（直後再生課題）」の項目における児童の記述をまとめている。

【主要引用参考文献・論文】

- ・ 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明（2002）「授業における話し合い場面の記憶—参加スタイルと記憶—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42巻 pp.257-273
- ・ 一柳智紀（2009a）「物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討：児童の発言と直後再生記述の分析から」『発達心理学研究』20巻4号 pp.437-446
- ・ 一柳智紀（2009b）「児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴—学級と教科による相違の検討—」『教育心理学研究』57巻3号 pp.361-372
- ・ 小野田亮介（2015）「討論活動における児童の聴き方と発話内容の関連：賛成論と反論に対する聴き方の偏りに着目して」『発達心理学研究』26巻 pp.358-370
- ・ 酒井千春（2000）「話し合いの生成過程に関する一考察—個人間の調節を促す要因を中心に—」『国語科教育』47巻 pp.73-80
- ・ 坂本喜代子（2004）「相互作用分析による対話的コミュニケーションの研究」『国語科教育』56巻 pp.26-33
- ・ 末田清子・福田浩子（2003）『コミュニケーション学 その展望と視点』松柏社
- ・ 田中茂範・深谷昌弘（1998）『〈意味づけ論〉の展開』紀伊國屋書店
- ・ 奈田哲也・丸野俊一（2007）「協働問題解決場面での知的方法の内面化過程の検討—エラー分析を用いて—」『発達心理学研究』18巻2号 pp.139-149
- ・ 濱田秀行（2016）「文学的文章について読みが教室において深まる過程—中学校国語科の授業事例分析を通して—」『国語科教育』80巻 pp.39-46
- ・ 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊弥（2007）「小学生の話し合いの能力の発達に関する研究—同一課題による調査を通じた考察—」『国語科教育』62巻 pp.67-74
- ・ 山元悦子（1995）「話しことば指導の領域とその系統について」『福岡教育大学紀要』第44号第1分冊文化編 pp.55-65
- ・ 山元悦子（2016）『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』漢水社

（主任指導教員 山元隆春）