

# 幼児の話し合い能力と指導



村 石 昭 三

この課題について、人によっていろいろな説明のしかたができるであろうが、ここでは課題にあらわれた次の三項のことば（用語）を少し厳密におさえて、考えてみよう。

1. 話し合い（会話との関連から）
2. 話し合い能力（能力という考えかたから）
3. 指導（指導計画の立案から）

## 1 話し合い

東日本幼稚園教育指導者講座において、言語班で「話し合いにおける話題を広げる指導はどのようにしたらよいか。」という、話し合いの問題を研究題目にとりあげたことがあった。昭和三四年八月、青森を開催県に行なわれたときのことである。参加県の各幼稚園から多くの研究資料がだされ、活潑に討議が進められたが、「話し

合い」が話すことの中でどんな位置をしめているかとか、話し合い指導の意義は何かとかいうことについて、共通理解をもつまでにはかなりの時間を要したように記憶している。

それというのも、話し合いを会話とならべたときに両者の関連はどうなのか、人によりいろいろと解釈のしかたをするためである。

これには大きく分けて四つの解釈の型があるように思われる。

①内容の高低によって分ける。話し合いと会話とは同じ内容であるが、ただ、話し合いというときには、会話よりも高度の内容のことを話すときに使う。

②叙述のちがいによって分ける。話し合いは活動している状態とか過程を叙述するとき、たとえば「けき、園の前でおきた交通事故についてさかんに話し合っている。」というように使う。会話はそうした活動を総括的に、あるいは一般的に表現するときを使う。

この①と②との解釈には共通して、幼児には話し合いということばが印象づけるような高度の活動は望めないという考えがあり、そのために、「話し合い」ということばを使うかわりに、「話し合うこと」ということばをあてたりする。それにより、より活動的な、ふだんの生活的な印象を与えようとする。たとえば、「話をする」というと、童話とか、まとまった内容の発表を印象づけ、「話すこと」とすると、より活動的な、生活的な印象が感じられることと似ている。

③形態のちがいで分ける。話し合いは数人の友だち、どうしがいっしょになって、ある話題について話すときに使い、会話は主にひとり対ひとりで話すときに使う。そして会話はふだんの気軽なおしゃべりという内容的なおしゃべりもある程度は考えているけれども、原則としては話すときの相手関係を重くみている。

この考えかたは話のやりとりをする相手関係とか、コミュニケーションの形態によって分ける対話、会話、独話の三分類と相通ずる。対話はひとり対ひとりが交互に話し手になったり、聞き手になったりする関係で成立するから会話・話し合いといふときの会話にあたり、話し合いは対話・会話といふときの会話に相当する。この点、会話の「会」に会って話すという意味と、グループで話すという意味とあり、用語の解釈を混乱させるものもなっている。

④機能のちがいで分ける。ある話題についていっしょに話している人数が何人かは会話と話し合いの分類基準にならないで、活動を通してのことばのはたらき(機能)を中心に考えてやうと

する。会話はひとり対ひとり、あるいは数人の友だちがとくに話題について考えることなく、気軽なふんいきの中で話のやりとりをする。相手が知りたいことを話して、よい友だち関係を結ぶとか、楽しい時間をすごすことに会話のはたらきがある。ことばのやりとりで相手と情緒的な結びつきをえることができる。これにたいして、話し合いははずれかといえ、知性的な結びつきをえることができる。つまり、話題を共通にして、話題が含む問題について考えをかわしあうことである。

したがって、このような意味に「話し合い」を考えるならば、それは話題あるいは話題の中にあらわれた問題にたいして解決をしていくように、話の内容を合わせていくことばのいとなみというように解釈することができ、会話で心(情緒)を合わせていくことばのいとなみと区別される。

以上、「話し合い」「会話」のちがいで四つの解釈をあげたが、言語指導において「話し合い」「会話」を望ましい言語経験とし、これらに豊かな指導目標と指導内容をもりこもうとするならば、④にあげた機能のちがいで分けることが適当であろう。

## 2 話し合い能力

話し合い能力とは何をさすのであろうか。能力ということ厳密に考えるならば、単に何かができるということでは能力といえない場合がある。教育活動で能力としてとりあげることができるものは、すべて、ある価値をもったものでなければならぬ。

価値あるものには発達のみにて望ましいものであること、教育目

標や指導目標にたいして到達するのに必要なことができること、これが能力としてとりあげられる。たとえば、幼児語を使って話すことができるといっても、幼児語は発達的にみて望ましいことではないから、能力とならない。また、大きな声で話すことができるということも、それが皆の前で経験発表するという活動の指導目標としてあがっているときには能力になるけれども、ひとり対ひとりですべて会話の場合には、大きな声で話すことかわりに、相手にわかるような大きな声で話すことができることが能力になるであろう。あるいは教育目標や指導目標は幼児の生活を充実するためにあると考えられるから、幼児の生活を充実するのに必要なことができること、これが能力だともいえる。したがって、話し合い能力という場合にも、それにより話し合い自体が活潑に行なわれるし、さらに話し合いに関連した活動、生活が楽しく充実することなどを考える必要がある。遊びの約束をきめる話し合いなら、話し合いもうまくいくし、その話し合いのために遊びも楽しくならなくてはいけない。つぎに、能力にはいろいろなものを含むので、これを興味・技能・態度と分けて考えることがある。逆にいうと、興味・技能・態度を含めて能力とよぶ。

言語指導において、ことばに対する興味を伸ばすことは興味の方向性と強さと持続性とに分けてみることができ、興味ということとを、たとえば、話を聞くことに興味をもつというのを、教師が「お話をしてあげましょう。」というとき、幼児が手をたたいて喜んで、お話をしてくれとせがむような状態になることだと考えてはい

けない。話し合いに興味をもたせることも、教師が「話し合いをしましょう。」というとき、幼児が手をたたき、教室がどっとわく状態にもっていくことではない。友だちといっしょに何かの遊びをするとき、自分ひとりで勝手に約束をきめこまないで、話し合いできめていこうとする、あるいは話し合いをした方がこの場合はいいのだと考える。このような生活態度を身につけていくことをさすのだと考えてほしい。

生活態度といえ、興味、技能、態度と並べたときの態度は何をさすのだろうか。この方は主に話し合いに参加しているときの幼児の状態をさし、静かに相手の発言を聞くとか、相手の発言を邪魔しないというようなことを中心におさえることができる。

話し合いの技能は話し合う過程とか機能とかを中心に考えた話し合いのしかたをさす。先にみたように話し合いは、(1)共通の話題があり、しかもその中に何かの問題があらわれ、(2)それについて考えをだしあうということに特質があった。したがって、(1)共通の話題(問題)について、話し合いが横道にそれずに進められる。(2)たがいに考えをだしあひ、必要な問題が解決される(問題解決までには話題を広げたり、深めたりする過程がある。)この(1)(2)などはさしあたり、話し合いの技能の中心となるものであろう。共通の話題(問題)について、話し合いが横道にそれずに進められる、ということ話し合いの展開というか、話し合いをする過程というか、そういう話し合いの流しかたに関する技能であり、たがいに考えをだしあひ、必要な問題が解決される、ということ話し合いによる話題の

広がり、深まりに関する技能である。

わたくしは、ある機会に、この話し合いの流しかたに関する技能を展開能力として、展開能力に含まれる評価基準を考えたことがある。それらは次の八項目である。

自己中心的	反響語、独語など、相手に語りかけない発言
情意的	自分の行動や発言の要求、他人の行動や発言への干渉、非難、嘲笑
孤立的	話題や話し合いのすじと離れた内容の発言
並列的	前の人の発言から連想した内容の発言
適応的	話題や話し合いのすじをふまえ、話題を広げたり、深めたりする内容的な発言
指示的	自分の発言内容に同調を求めたり、人の発言内容を賞讃したりする発言
批判的	問題に対して自分の意見や主張を含んだ発言
その他	(前記の項目に含められぬもの)

これはひとつの私案にすぎないもので、さらに別の基準もたてることのできるにちがいない。

もっとも、幼児の話し合い技能の中に、たくさん話せたか、自分の考えをうまくまとめて話せたか、幼児音を使わなかったかなど、経験発表のときに考えるような発表のしかたを重くみる傾向があるけれども、話し合い技能としては、そのことを重くみることをきけたい。同じように、話し合い能力の中では、興味・技能・態度のうち何がいちばん大切かというならば、話し合いに対する興味を伸ば

すことを第一に考えるべきであろう。技能・態度はともかくとして、幼児が生活する上に話し合いを大切なことだと感じるような生活態度を育てていくようにしたい。この興味に技能と態度もまた養われて、そのために興味がいつそう促進されることになれば、これももう申し分がない。

### 3 指 導

幼児の話し合い能力を伸ばすための指導が適切に行なわれるためには、よりよい指導計画を立案することが大切な条件のひとつである。

立案にあたっては、幼児の話し合いは教師の指導助言が適切でないで成功しにくいとか、ひとり対ひとりの話し合い、それも教師対幼児の関係から幼児どうしへ、さらにだんだんと数人のグループによる話し合いへとというように、発達の話し合いの形態をその順序で移行していくのがよいとかいう、指導法の特質を知っておく必要がある。また、たとえば「あしたの遠足」という、これから経験することについて話し合いをすると、話題は広がるがまとまりがなく、発言が一部の幼児にかたよる。それに対して、「この前の遠足」という、すでに、つい二、三日前経験したことについて話し合いをすると、発言はそんなに多くないけれども、比較的まとまりやすく、問題が深められるという、とりあげる題材の効果を知っておく必要がある。ただし、これらは一般的な傾向だから、これに園児の実態、園の行事や地域の行事などを関連づけて、それぞれの園にそくした指導計画をたてることが望ましい。どのような指導目標や指導

内容を何才児にとりあげるかも問題になるが、これらのことについて、さしあたり、参考になるものは、今度、文部省で出した「言語」指導書であろう。

指導書では、幼児の話し合いに関する主な指導内容を五才児においてある。そして「見たり、聞いたりした紙しばいや童話などについて話し合う」「絵本の中の内容について話し合う」「紙しばい、人形しばい、劇、幻燈、映画などを見た後で話し合う」などの内容があがっている。

ここで注意されることは、指導書に話し合うべき内容として、紙しばい、童話、絵本、劇、幻燈、映画などがあつて、遊びとか、この前の遠足について話し合うといったふだんの生活的な題材に関するものがあつていないことと、それから、話し合いが五才児の指導内容だけにあつて、四才児、三才児にはこのことばが見あたらないこと、この二点である。

最初の問題は、紙しばいや童話などについて話し合うことがふだんの生活的な題材について話し合うことよりも、幼児に活潑な活動をうながし、話題がよくまとまりやすいということがある。それから、紙しばいや童話を聞くことへの興味が話し合いをおこむと、促進されるからという、紙しばい、童話の指導からみた効果の問題も考えられるとみられる。しかし、話し合い指導だけを系統的に考えるならば、生活的な題材についての話し合いはもっともっと強調して行なわれるべきであろう。

第二の問題は、話し合いを四才児、三才児の指導内容としてとり

あげていないのは、主に発達上の問題と、それから他の活動との関連という理由によるものであろう。たとえば四才児までは幼児の物に対する考えかたや行動のしかたはひどく自己中心的であり、自分の経験を思いついたままに話すことを主にして、相手の話はほとんど聞かないとか、あるいは話し合いが行なわれるほど、クラスの対人関係が密になつていないというのが実態である。それから他の活動との関連からいえば、四才児までは話し合いよりも、会話の指導を重視すべきであるという教育上の配慮がはたらいっていると考えられる。

もっとも、四才児までに話し合いというものが全然ないわけではなく、その芽は何ほどにせよ、みいだすことは容易である。それをあえて指導しないのは、第一に四才児までの幼児の生活において、まだ話し合いの必要性を幼児たちがもつまでにいたらないからである。幼児の必要性は話し合いよりも情緒的な会話の方にある。第二には、話し合いはふだん話したり聞いたりする会話から分化するからである。会話の中でだんだんと話し合いの芽が育てられていく。

しかし、それだからといって、会話の指導が話し合いへの分化を考えずに、計画なしに行なわれたならば、会話から話し合いへの望ましい発芽は期待できない。会話の指導は会話本来の機能を果たしつつ、なお、その中に話し合いの機能を育てる必要があるわけである。この意味において、話し合いの指導は、機能のちがいがから、これを会話と厳密に分けて考えることを最初に指摘したつもりである。

(国立国語研究所)