

児童期における意見表明の諸形態とその発達

田丸 敏高*¹, 井戸垣直美*², 田村 崇*³, 田中 恵子*³

A developmental study on forms of expression of views in school children

TAMARU Toshitaka *¹, IDOGAKI Naomi *², TAMURA Takashi *³, TANAKA Keiko *³

キーワード：意見表明, 児童期, 発達

Key Words : Expression of views, School children, Development

はじめに

発達心理学は、人間の生涯をいくつかの時期に区切って理解しようとする。一般には、胎児期を別にすれば、乳児期、幼児期、児童期、青年期、壮年期、中年期、老年期というように区分される。こうした時期区分の上に立ってみると、それぞれの時期に理論的にも実践的にも特有の研究の意義が認められる。発達過程におけるそれぞれの時期特有の心理を認めることは、子どもが子どもらしく生きる権利保障や障害をもつ子どもを含めすべての子どもの発達保障へとつながっていく。発達段階を認めない立場であっても、便宜上はこうした区分を認めて研究するし、認知心理学や臨床心理学など発達心理学以外の心理学でも時期区分を抜きにして人間心理一般を語ることは難しい。また、このような時期区分は、発達段階との理論的な区別は別にしても、一般にも流布している。

発達の時期区分や発達段階という考え方は、いまでこそ人口に膾炙しているが、昔からそうであったわけではない。こうした考え方は、子どもの権利思想によって準備されたものである。たとえば、18世紀のルソーの思想は、子どもが子どもらしく振る舞い、子どもらしく考えることなど、子どもが子どもとして生きる固有の権利を認めるが故、後の発達段階論の先駆となっている。また、19世紀のダーウィンによる実子の「伝記的素描」に始まり、ピネーやゲゼルなどの科学的な研究に結実する子ども研究は、子どもの権利を認め、あらゆる子どもの発達の社会的保障を促すうえで重要な役割を担うことになる。さらに、20世紀前半の「児童の権利に関するジュネーブ宣言」や新教育運動は、心理学研究にも影響を与え、ピアジェやヴィゴツキー、ワロンの発達理論を生み出していくことになるし、また彼らの発達理論が子どもの権利保障の理論的な根拠ともなっていく。

このように大局的に見ると、発達心理学の理論的発展は子どもの権利思想の深化と相互依存的関係にあると言える。もちろん、発達理論には、第1にそれ自身のもつ整合性、第2にそこから多様な研究が生まれるという意味での生産性、第3に教育へ貢献するなどその実践性、第4に真理を解

*¹発達心理学研究室 Department of Developmental Psychology

*²附属教育実践研究指導センター University Educational Center for Practical Studies and Teaching

*³教育学研究科学校教育 Graduate School of Education, School Education

明するという科学性、などが問われることは言うまでもない。しかし、人類の認識の発展という見地からすると、子どもについての心理学的な認識は子どもの権利についての法的な認識とつながっているし、またそうなることによって科学的研究の成果が現実的な力をもつことに至る。

ところで、1989年11月20日に国連で採択され、我が国で国会批准の上1994年5月22日に発効した「児童の権利に関する条約」(子どもの権利条約)は、子どもの権利思想の発展においてはもちろんのこと、発達心理学研究の理論的な深化をはかる上でも重要な意義をもつものである。しかし、そうした重要性に比して、いまだそれに関連した心理学的研究に乏しいのは残念な事態であると言わざるを得ない。「子どもの権利条約」において、「意見表明権」は重要な地位を占めることとなったが、この「意見表明権」を子どもに実質的に保障するのはたやすいことではない。子どもの発達段階に即して意見表明の場や相談相手が提供されなければならないし、また子ども自身意見表明するための能力を発達させていくことが求められる。だが、今のところ、意見表明の諸条件や子どもの意見表明の発達可能性について実証的な研究はほとんど見られない。こうしたなか、本稿は、児童期に焦点を当て、子どもの意見表明の発達を明らかにしようとするための萌芽的な研究である。

ところで、鳥取大学の発達心理学研究室では、1985年以来10数年にわたり、子どもの社会認識に関するデータを収集し、その発達論的な整理を行ってきた。そして、社会認識の発達には、幼児期、児童期、青年期それぞれに特有の様相があること、社会についての思考の発達という観点からすると、児童期では9、10歳頃を分岐点として、場面的思考から推論的思考へ、自分中心的思考から客観的社会的思考へ、自然物的思考から社会関係的思考へと展開していくこと、さらに「発達期」と「発達段階」とは概念的に区別して用いる必要のあることなど明らかにしてきた⁽¹⁾⁽²⁾。こうした社会認識に関する研究は、子どもの意見表明に関する研究に対し示唆を与えている。認識は表現と表裏の関係にある。表現を通して認識し、認識を通して表現する。意見表明は、認識であると同時に表現でもある。こうして、意見表明を対象とした研究を進めていくことは、認識を基準にした発達理論を、表現をも視野に入れた人格的な発達理論へと発展させていくことにつながるのではないだろうか。

問題と目的

1924年国際連盟総会において「人類が子どもに対して最善のものを与える義務を負う」と謳った「子どもの権利宣言」(ジュネーブ宣言)が採択された。そして、1948年「世界人権宣言」を受けて、子どもという固有性においてその権利を深めることが重要であるとして、「子どもの権利宣言」が国連総会で1959年に採択された。そこでは、親をはじめ地方行政機関および政府に対しても、子どもの権利を遵守するための努力を要請している。同時期、日本では1951年に「児童憲章」が制定され、その冒頭には「児童は人として尊ばれる」と記されている。その後、1989年に「子どもの権利条約」が第44回国連総会で採択され、日本は1994年にこれを「児童の権利に関する条約」として158番目に批准した。

「子どもの権利条約」は世界中の子どもの危機的状況を解決するための権利保障の基準を示すものである。ユニセフの統計(1998)によると、世界中で5歳未満の子どもたちが年間11,694,000人死亡しているという⁽³⁾。「子どもの権利条約」の背景には、このように子どもたちが貧困や飢え、戦争などによって死亡しているという事態や、多くの子どもたちが路上生活や劣悪な労働条件あるいは性的暴力などのもとにおかれているという現状がある。このような子どもの生存や発達の侵害

は、何も発展途上国や戦争がおこっている地域に限ったことではない。日本でも、子どもたちをとりまく実際的な問題は多様化し複雑化してきている。いじめや不登校、非行、虐待、薬物に加えて、教育現場では「子どもの荒れ」が問題となっている。「荒れ」という言葉でまとめられているが、個々の子どもたちが抱えている問題は、家庭崩壊や子育て環境の荒廃、遊び場や遊ぶ時間、子どもが休息する時間が保障されていないことなど様々であると考えられる。

さて、「子どもの権利条約」の中で、子どもの権利の主体的行使を最もよく示しているのが「第12条 意見表明権」であろう。12条は、子どもが自分の見解を自由に表明する権利を保障するものである。しかし、子どもにとって意見を表明するのは容易なことではない。なぜなら、そこには様々な心理的葛藤があると考えられるからである。例えば、意見を求められるような場面で、「自分の考えを言おうか？相手の言うとおりに従順に同意しようか？」「こんなことを言われて嫌われたりしないだろうか？」「自分の考えはあるけど、相手に言うだけの自信が自分にはないな。」という気持ちだが、意見表明という行為そのものを困難にしていることもある。また、実際に自分の考えを表明するときも、説得的に意見を言う場合もあれば、怒ってすねてしまうことで気持ちを表現しようとする場合もある。このような心理的葛藤を乗り越えながら、子どもは意見を表明していくのである。

ところで、意見表明はどのようにして発達していくのであろうか。

ある子どもが非行を疑われた場合、「お前がやったんだろう」と言われ「やっていない」ことを証明することは難しい。むしろ、やったことにしておいてその場をしのごう方が早く解放してもらえると信じて、あえて自己主張しない子どももいるだろう。子どもが自分なりの論理を示しながら考えをまとめ、それを表明することは、その子どもの認識の発達にも関わる。社会認識や論理性的の発達は、意見表明の発達において1つの重要な側面ではある。もし、子どもが意見を表明する際の論理性や説得力だけを問題にするのであれば、子どもは自らに関わる事項について何歳になれば意見表明が可能になるのかという議論が生まれるかもしれない。14歳になれば意見表明できるようになるのか、10歳になればできるようになるのかというような議論は子どもの能力に重きをおいた考え方である。しかし、意見表明とは子どもが一方向的に意見を述べるのではなく、意見を聞いてくれる相手が必要とする行為である。つまり、意見表明は一種のコミュニケーションであり、そのコミュニケーションにおいて形成される相手との関係によって、様々な現れ方をするものである。

子どもたちが1日の大半を過ごす学校では、子どもが意見を求められる場面が多く存在する。学校生活の中で子どもたちは、友だちや教師に対して自分の考えや気持ちを表明する。子どもが休憩時間や遊び時間を教師に要求しようとするとき、「先生は何を言っても聞いてくれない」と思い込んで自分の意見を言わないこともあるかもしれない。逆に「先生ならわかってくれるかもしれない」と信じれば、自分の気持ちを表現する子どももいるだろう。友だちに対して意見を表明するときも、「みんなの前で言うのは恥ずかしい」「こう思うけど相手に言う自信がない」「みんなと違うことを言うのは…」というような消極的な気持ちと「みんなのために言うべきではないか」という気持ちとの狭間で、子どもの心理は揺れ動く。単に論理的に話をするだけでなく、子どもが自分の感情や態度を表現することも意見表明の1つの側面であろう。

ここで、意見表明について心理学的に整理してみよう。その領域の知識が蓄積しさえすれば、子どもは意見表明が可能になるのであろうか。あるいは、ピアジェがいう具体的操作期から形式的操作期へと移行していく段階にある子どもは、認識の発達と平行して意見表明が可能になるのであろうか。あるいは、子ども自身の性格によって、意見表明するかしないかが規定されてしまうのであろうか。

私たちが明らかにしようとしている意見表明とは、意見を表明する相手との人間関係の中で自分の認識だけでなく感情や態度を表現するという人格的な行為である。確かに「宿題は絶対にやらなければならない」「給食は全部食べなければならない」というような認識のもとでは、意見表明は生まれないかもしれない。認識の発達も意見表明の発達の重要な側面であることはもちろんであるが、それだけではなく意見表明は人格の発達とも関わっている。ワロンのいう「多価的人格とカテゴリー的思考」の段階にある子どもたちの人格は、相手との関係の変化においてのみ機能するのではないか。子どもが意見を求められるときも相手との関係によって子どもの人格は変容し、ゆえに意見表明も多様な回答様式として現われるのではないだろうか。そこに、従来の認識の発達や性格の問題としてはとらえきれない、意見表明特有の発達があると考えられる。

では、意見表明特有の発達があるとすれば、それはどのようなものであろうか。本稿は、1997年および1998年の2度にわたり同一の小学校における児童に対しておこなった調査をもとにしている。1997年調査は、親や教師・友だち・地域の人に対して子どもがどのように自分の意見を表現するのかについておこなわれた⁽⁴⁾。また、1998年調査は、友だちとの葛藤場面で子どもが友だちに対してどのように自分の意見を表現するのかについておこなわれた⁽⁵⁾。

本稿においては、友だちとの関わりにおける3場面を選び出し分析を試みた。3場面については、宿題を増やさないでほしいというような「学習に関わって意見を主張する場面」として〈宿題〉の場面、磁石にくっつく紙はあるのかというような「事実認識に関わって意見を主張する場面」として〈磁石〉の場面、鳩時計を壊したのは自分ではないというように「潔白を主張する場面」として〈鳩時計〉の場面を設定した。さらに、子どもの多様な表現方法を可能な限り引き出すためインタビュー法を採用し、各場面において子どもがどのように意見を表現するのか子どもたちから直接聴取することとした。

そして、①子どもが友だちに対して自分の意見をどのように表現しようとするのか、②子どもが友だちに対して意見を表現する形態に学年差はあるのか、③1997年と1998年の2度にわたる調査で子どもの表現形態にどのような変化がみられるのかについて明らかにする。また、子どもの意見表明の形態について分析する中で、回答の仕方がどのように発達していくのかについても考察したい。意見表明の形態については、相手に何かを言うという行為だけではなく、意見表明に対する子どもの態度や感情にも着目しながら検討する。

方法

[被験児]鳥取市立K小学校児童1997年85人(表1)/1998年77人(表2)

表1 1997年児童数

| | 男子 | 女子 | 計 |
|----|----|----|----|
| 1年 | 3 | 5 | 8 |
| 2年 | 12 | 7 | 19 |
| 3年 | 7 | 13 | 20 |
| 4年 | 6 | 5 | 11 |
| 5年 | 7 | 4 | 11 |
| 6年 | 8 | 8 | 16 |
| 計 | 43 | 42 | 85 |

人

表2 1998年児童数

| | 男子 | 女子 | 計 |
|----|----|----|----|
| 1年 | 5 | 3 | 8 |
| 2年 | 3 | 5 | 8 |
| 3年 | 12 | 7 | 19 |
| 4年 | 7 | 13 | 20 |
| 5年 | 6 | 5 | 11 |
| 6年 | 7 | 4 | 11 |
| 計 | 40 | 37 | 77 |

人

[日 時]調査1:1997年7月~9月/調査2:1998年9月~10月

[場 所]鳥取市立K小学校内の教室

[手続き]インタビュー法をもちいて1人あたり約20分程度の調査をおこなった。質問項目は、以下のように学級内の出来事に関わるものである。調査は1997年と1998年の2度にわたりおこなった。なお、インタビューの際は、実物の磁石および鳩時計の絵を用いながら行い、対話過程をテープレコーダーで録音した。

〈質問項目〉

1. 宿題

もし〇〇ちゃんのクラスの中に「たくさん勉強したいので、宿題をいっぱい出してほしい」と言う人がいたら、〇〇ちゃんはその人に何て言いますか?

2. 磁石

①先生が「磁石にくっつくものは何でしょう?くっつかないものは何でしょう?調べてきなさい。」と言ったとします。〇〇ちゃんは、家でいろいろ試してみて、紙でも磁石にくっつくものがあるということを発見しました。次の日、学校へ行ってみるとみんなは「磁石にくっつくものは鉄で、くっつかないものは紙です。」と言っています。〇〇ちゃんは、その子たちに何て言いますか?

②友だちが「磁石にくっつく紙なんかあるわけない。そんなのインチキだ。」と言ったら、〇〇ちゃんはその友だちに何て言いますか?

3. 鳩時計

①ある教室で、〇〇ちゃんが1人で鳩時計を見ていたら、鳩時計が急に壊れて動かなくなっていました。〇〇ちゃんは見ただけなのに、みんなは「〇〇ちゃんが壊したんだ」と言っています。〇〇ちゃんは、その子たちに何て言いますか?

②それでも「やっぱり〇〇ちゃんが壊したんだ」と言う人がいたら、〇〇ちゃんはその人に何て言いますか?

結果

子どもとの対話過程をテープレコーダーで録音し、おこしたものを資料として用いることにした。資料を通覧した上で、質問項目（1.宿題 2.磁石 3.鳩時計）ごとに子どもの回答を表現形態に注目しながら分類した。そうしたところ大きく3つの回答の形態を取り出すことができた。1つは子どもが相手に自分の意見（設定された場面における考えや感情・態度を含む）を伝えようとしないうもの（未了表現）、2つは相手に自分の意見を伝えようとするとき行動をもって表現するもの（行動表現）、3つはことばによって自分の意見を述べようとするもの（言語表現）であった。

ここでは、はじめにこうした回答の諸形態が学年ごとにどのように現れるのか、1997年の調査に基づいて明らかにする。次いで、ことばによって自分の考えを述べようとする回答（言語表現）についてさらに詳しく分類し、言語表現内の学年的な違いについて明らかにする。1998年の調査についても同様な分析を行うこととする。さらに兩年の調査対象となった69人について質問項目ごとに1997年の回答と1998年の回答との関連をみていくことにする。

I. 1997年調査

1. 意見表明場面での回答の3つの形態

意見を表現しようとしないう回答（未了表現）とは、「何も言いません」あるいは「わかりません」と回答したり、質問には何も答えず沈黙している回答である。また「ふん！って言う」などのように意見としては不明な回答もこれに分類している。

主として行動によって意見を表現しようとする回答（行動表現）とは、「何て言いますか？」という質問に対して何を言うかではなく自分がその場面ですぐどうするかという行動を述べる回答である。子どもが質問に対して自分の行動を述べた場合、再度「何て言いますか？」と質問しても意見ではなく行動を表現する回答がこれにあたる。

主として言語によって意見を表現しようとする回答（言語表現）とは、自分とは異なる考えをもつかもしれない相手に対して何かを言うことで自分の考えを表現する回答である。

質問項目別の結果は表3のようになった。『未了表現』では、最も多いのが〈宿題〉20人（24％）で、最も少ないのが〈鳩時計①〉3人（4％）であった。『行動表現』では、最も多いのが〈鳩時計②〉9人（11％）で、最も少ないのが〈宿題〉0人であった。『言語表現』では、最も多いのが〈鳩時計①〉79人（93％）で、最も少ないのが〈鳩時計②〉54人（67％）であった。

表3 意見表明場面での回答の諸形態(1997)

| | 未了表現 | 行動表現 | 言語表現 |
|------|--------|-------|--------|
| 宿題 | 20(24) | 0 | 65(77) |
| 磁石① | 11(13) | 1(1) | 71(86) |
| 磁石② | 13(16) | 4(5) | 64(79) |
| 鳩時計① | 3(4) | 3(4) | 79(93) |
| 鳩時計② | 18(22) | 9(11) | 54(67) |

人(%)

2. 主として言語によって意見を表現しようとする回答（言語表現）について（表4～表8）

ここでは言語表現について、各場面ごとに子どもの回答がどのように現れるのか学年別に明らかにする。子どもが意見を述べようとするとき、その言い方にはどのようなものがあるのであろうか。

(1) 宿題——人が「宿題はたくさんがいい」と言ったとき（表4）

この質問に対する65人の回答には多様な回答が見られるが、i)「私も宿題はたくさんがいい」という「同意」、ii)「いやだ!」「えー!」「やりたくない」または「宿題は減らしたほうがいい」「宿題を多く出してほしくない」という「感情・態度・要望」、iii)「そんなに宿題がしたいの?」というように相手に逆に問いかけたり、「やったら」「自分だけやりなさい」というように相手に問題をなげかえす表現である「反問レトリック」、iv)「あんまり遊べなくなるからやめてほしい」というように自分なりの「根拠を示しながら説得」する回答に分類した。

1年生では「同意」「感情・態度・要望」がそれぞれ2人であった。2年生では「同意」が6人、「感情・態度・要望」が5人、「反問レトリック」が1人であった。3年生では「感情・態度・要望」が8人、「同意」が6人、「反問レトリック」が3人であった。4年生では「感情・態度・要望」が5人、「反問レトリック」が2人、「根拠を示しながら説得」が1人であった。5年生では「反問レトリック」が5人、「根拠を示しながら説得」が4人、「感情・態度・要望」が1人であった。6年生では「感情・態度・要望」「根拠を示しながら説得」がそれぞれ6人、「同意」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。

表4 人が「宿題はたくさんがいい」と言ったとき(1997)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 2 | 6 | 6 | 0 | 0 | 1 |
| 感情・態度・要望 | 2 | 5 | 8 | 5 | 1 | 6 |
| 反問レトリック | 0 | 1 | 3 | 2 | 5 | 1 |
| 根拠を示しながら説得 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 6 |

人

(2) 磁石

①磁石にくっつく紙を発見したとき（表5）

この質問に対する71人の回答には多様な回答が見られるが、i)「やっぱり磁石は紙にくっつかない」という「同意」、ii)「ちがう!」「そんなことない!」という「否定主張」、iii)「紙が磁石にくっついた」という「事実主張」、iv)「発見したのだから、そんなことはない!」という「否定主張+事実主張」、v)「なぜ鉄じゃないとくっつかないのか?」「ちゃんと調べたの?」というように相手に逆に問いかける「反問レトリック」、vi)「あなたも試してみてよ」と相手に要望したり磁石や紙を用いて実際にやって見せたり自分なりの根拠をもって考えを述べる「実験・証拠を示しながら説得」の回答に分類した。

1年生では「事実主張」が4人、「実験・証拠を示しながら説得」が1人であった。2年生では「事実主張」が11人、「同意」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。3年生では「事実主張」が12人、「否定主張+事実主張」が2人、「同意」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。4年生では「事実主張」が7人、「同意」「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら

ら説得」がそれぞれ1人であった。5年生では「事実主張」が7人、「実験・証拠を示しながら説得」が3人、「反問レトリック」が1人であった。6年生では「事実主張」が10人、「実験・証拠を示しながら説得」が5人、「否定主張」が1人であった。

表5 磁石にくっつく紙を発見したとき(1997)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|---------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 否定主張 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 事実主張 | 4 | 11 | 12 | 7 | 7 | 10 |
| 否定+事実 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 実験・証拠を示しながら説得 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 5 |

人

②友だちが「紙が磁石にくっつくわけがない。インチキだ!」というとき(表6)

この質問に対する64人の回答には多様な回答が見られ、上記と同様に分類した。

1年生では「事実主張」が2人、「否定主張」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。2年生では「事実主張」が6人、「実験・証拠を示しながら説得」が3人、「同意」「否定主張+事実主張」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。3年生では「事実主張」が9人、「実験・証拠を示しながら説得」が3人、「否定主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ2人、「同意」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。4年生では「事実主張」「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ2人であった。5年生では「実験・証拠を示しながら説得」が6人、「事実主張」が3人であった。6年生では「実験・証拠を示しながら説得」が9人、「事実主張」が3人、「同意」「否定主張」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。

表6 友だちが「インチキだ」と言ったとき(1997)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|---------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 否定主張 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| 事実主張 | 2 | 6 | 9 | 2 | 3 | 3 |
| 否定+事実 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 反問レトリック | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 実験・証拠を示しながら説得 | 1 | 3 | 3 | 2 | 6 | 9 |

人

(3) 鳩時計

①鳩時計が急に壊れたとき(表7)

この質問に対する79人の回答には多様な回答が見られるが、i)「わたしが鳩時計を壊しました」という「同意」、ii)「わたしは壊していない」「違う!僕じゃない!」という「否定主張」、iii)「鳩時計が壊れました」という「事実主張」、iv)「見てただけで、壊していない」「違う、見ていたら勝手に鳩時計が壊れたんだ」という「否定主張+事実主張」、v)「なぜそんなことを言うのか?」「なぜわたしが壊さないといけないんだ!」というように相手に逆に問いかける「反問レト

リック], vi) 「高いところにある鳩時計には手ごとどかないから僕には壊せないよ」というように友だちに自分なりの根拠を説明したり, 「証拠もないのにわたしが壊したと決めつけないで」「(私が壊したという) 証拠を出してみて」というように逆に相手の方に証拠を提示させようとする「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」の回答に分類した。

1年生では「否定主張」が3人, 「事実主張」「否定主張+事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。2年生では「否定主張」が10人, 「事実主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ3人であった。3年生では「否定主張+事実主張」が10人, 「事実主張」が4人, 「否定主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ3人であった。4年生では「否定主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ4人, 「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。5年生では「否定主張+事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ4人, 「事実主張」が2人, 「否定主張」が1人であった。6年生では「事実主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ4人, 「否定主張」が3人, 「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ2人, 「同意」が1人であった。

表7 鳩時計が急に壊れたとき(1997)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 否定主張 | 3 | 10 | 3 | 4 | 1 | 3 |
| 事実主張 | 1 | 3 | 4 | 0 | 2 | 4 |
| 否定+事実 | 1 | 3 | 10 | 4 | 4 | 4 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 挙証責任の転嫁・根拠ある説得 | 1 | 0 | 3 | 1 | 4 | 2 |

人

②友だちが「やっぱり壊したんだろう」と言うとき(表8)

この質問に対する54人の回答には多様な回答が見られ, 上記と同様に分類した。

1年生では「否定主張」が2人であった。2年生では「否定主張」が10人, 「事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。3年生では「否定主張」が6人, 「事実主張」が4人, 「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が3人, 「否定主張+事実主張」が2人であった。4年生では「否定主張」「否定主張+事実主張」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。5年生では「否定主張」が4人, 「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が2人, 「事実主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ1人であった。6年生では「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が6人, 「否定主張」が3人, 「反問レトリック」が2人, 「同意」「事実主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ1人であった。

表8 友だちが「やっぱり壊したんだろう」と言うとき(1997)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 否定主張 | 2 | 10 | 6 | 1 | 4 | 3 |
| 事実主張 | 0 | 1 | 4 | 0 | 1 | 1 |
| 否定+事実 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 拳証責任の転嫁・根拠ある説得 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | 6 |

人

II. 1998年調査

1. 意見表現場面での回答の3つの形態

質問項目別の結果は表9のようになった。『未了表現』では、最も多いのがく宿題>22人(30%)で、最も少ないのがく鳩時計①>2人(3%)であった。『行動表現』では、最も多いのがく磁石②>6人(9%)で、最も少ないのがく宿題>およびく磁石①>0人であった。『言語表現』では、最も多いのがく鳩時計①>72人(95%)で、最も少ないのがく宿題>52人(70%)であった。

表9 意見表明場面での回答の諸形態(1998)

| | 未了表現 | 行動表現 | 言語表現 |
|------|--------|------|--------|
| 宿題 | 22(30) | 0 | 52(70) |
| 磁石① | 9(12) | 0 | 67(88) |
| 磁石② | 10(14) | 6(9) | 55(77) |
| 鳩時計① | 2(3) | 2(3) | 72(95) |
| 鳩時計② | 16(21) | 2(3) | 57(76) |

人(%)

2. 主として言語によって意見を表現しようとする回答(言語表現)について(表10~表14)

(1) 宿題——人が「宿題はたくさんがいい」と言ったとき(表10)

この質問に対する52人の回答には多様な回答が見られる。

1年生では「感情・態度・要望」が2人、「同意」「根拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。2年生では「同意」が4人であった。3年生では「感情・態度・要望」が8人、「同意」が5人、「反問レトリック」が1人であった。4年生では「感情・態度・要望」が9人、「根拠を示しながら説得」が4人、「同意」「反問レトリック」がそれぞれ1人であった。5年生では「感情・態度・要望」が3人、「反問レトリック」「根拠を示しながら説得」がそれぞれ2人であった。6年生では「感情・態度・要望」「反問レトリック」がそれぞれ3人、「根拠を示しながら説得」が2人であった。

表10 人が「宿題はたくさんがいい」と言ったとき(1998)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 1 | 4 | 5 | 1 | 0 | 0 |
| 感情・態度・要望 | 2 | 0 | 8 | 9 | 3 | 3 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 根拠を示しながら説得 | 1 | 0 | 0 | 4 | 2 | 2 |

人

(2) 磁石

①磁石にくっつく紙を発見したとき(表11)

この質問に対する67人の回答には多様な回答が見られる。

1年生では「事実主張」が3人、「同意」が1人であった。2年生では「事実主張」が4人、「否定主張」が2人、「実験・証拠を示しながら説得」が1人であった。3年生では「事実主張」が10人、「実験・証拠を示しながら説得」が4人、「同意」「否定主張+事実主張」がそれぞれ1人であった。4年生では「事実主張」が13人、「実験・証拠を示しながら説得」が4人、「同意」が2人、「反問レトリック」が1人であった。5年生では「事実主張」が6人、「実験・証拠を示しながら説得」が3人であった。6年生では「事実主張」が7人、「実験・証拠を示しながら説得」が3人、「同意」が1人であった。

表11 磁石にくっつく紙を発見したとき(1998)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|---------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 |
| 否定主張 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 事実主張 | 3 | 4 | 10 | 13 | 6 | 7 |
| 否定+事実 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 実験・証拠を示しながら説得 | 0 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 |

人

②友だちが「紙が磁石にくっつくわけがない。インチキだ!」というとき(表12)

この質問に対する55人の回答には多様な回答が見られる。

1年生では「否定主張」が1人であった。2年生では「否定主張」が3人、「事実主張」が2人、「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。3年生では「事実主張」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ4人で、「否定主張」が3人、「反問レトリック」が1人であった。4年生では「実験・証拠を示しながら説得」が9人で、「事実主張」が3人、「否定主張」が2人、「同意」が1人であった。5年生では「事実主張」が4人、「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ2人で、「同意」が1人であった。6年生では「実験・証拠を示しながら説得」が6人で、「事実主張」が4人、「反問レトリック」が1人であった。

表12 友だちが「インチキだ」と言ったとき(1998)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|---------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 否定主張 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| 事実主張 | 0 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 否定+事実 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 反問レトリック | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| 実験・証拠を示しながら説得 | 0 | 1 | 4 | 9 | 2 | 6 |

人

(3) 鳩時計

①鳩時計が急に壊れたとき(表13)

この質問に対する72人の回答には多様な回答が見られる。

1年生では「否定主張+事実主張」が3人、「否定主張」「事実主張」がそれぞれ1人であった。2年生では「否定主張」が6人、「否定主張+事実主張」が1人であった。3年生では「否定主張」が11人、「否定主張+事実主張」が3人、「事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ2人であった。4年生では「否定主張+事実主張」が9人、「事実主張」が5人、「否定主張」が4人、「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。5年生では「否定主張+事実主張」が8人、「否定主張」が2人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が1人であった。6年生では「否定主張+事実主張」が4人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が3人、「否定主張」「事実主張」がそれぞれ2人であった。

表13 鳩時計が急に壊れたとき(1998)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 否定主張 | 1 | 6 | 11 | 4 | 2 | 2 |
| 事実主張 | 1 | 0 | 2 | 5 | 0 | 2 |
| 否定+事実 | 3 | 1 | 3 | 9 | 8 | 4 |
| 反問レトリック | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 挙証責任の転嫁・根拠ある説得 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 |

人

②友だちが「やっぱり壊したんだろう」と言うとき(表14)

この質問に対する57人の回答には多様な回答が見られる。

1年生では「否定主張」が2人、「否定主張+事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。2年生では「否定主張」「事実主張」がそれぞれ2人、「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。3年生では「否定主張」が7人、「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ2人であった。4年生では「否定主張」が12人、「事実主張」「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。5年生では「否定主張」が6人、「事実主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ2人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が1人であった。6年生では「否定主張」が5人、「事実主張」

「拳証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ2人、「否定主張+事実主張」が1人であった。

表14 友だちが「やっぱり壊したんだろう」と言うとき(1998)

| | 1年 | 2年 | 3年 | 4年 | 5年 | 6年 |
|----------------|----|----|----|----|----|----|
| 同意 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 否定主張 | 2 | 2 | 7 | 12 | 6 | 5 |
| 事実主張 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 否定+事実 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 反問レトリック | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 拳証責任の転嫁・根拠ある説得 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |

人

Ⅲ. 1997年と1998年との回答の関連

1997年の調査対象児の1年生～5年生が、1998年の2年生～6年生に対応しており、その数は69人であった。1997年の回答と1998年の回答の間にはどのような関連があるのだろうか。各場面ごとに1997年の回答と1998年の回答のクロス集計を行い分析する。

(1) 宿題——人が「宿題はたくさんがいい」と言ったとき(表15)

1997年の回答が1998年にはどのように変化したかをみていくことにする。

1997年に『未了表現』に分類した児童(17人)は1998年には『未了表現』が9人、「感情・態度・要望」が3人、「同意」「反問レトリック」がそれぞれ2人、「根拠を示しながら説得」が1人であった。1997年に「同意」に分類した児童(13人)は1998年には「感情・態度・要望」が6人、「同意」が4人、『未了表現』が2人、「根拠を示しながら説得」が1人であった。1997年に「感情・態度・要望」に分類した児童(21人)は1998年には「感情・態度・要望」が9人、『未了表現』が5人、「根拠を示しながら説得」が4人、「同意」が2人、「反問レトリック」が1人であった。1997年に「反問レトリック」に分類した児童(11人)は1998年には「感情・態度・要望」が4人、『未了表現』「同意」「反問レトリック」がそれぞれ2人、「根拠を示しながら説得」が1人であった。1997年に「根拠を示しながら説得」に分類した児童(5人)は1998年には「反問レトリック」が2人、『未了表現』「感情・態度・要望」「根拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。

1997年と1998年の両年にわたる分析の結果、1997年と1998年のどちらにも同じ回答で分類したのは、『未了表現』「感情・態度・要望」でそれぞれ9人、「同意」で4人、「反問レトリック」で2人、「根拠を示しながら説得」で1人であった。

表15 宿題 (1997/1998 比較)

| 1997 \ 1998 | | 1998 | | | | |
|-------------|------|------|----|----|----|----|
| | | 未了 | 同意 | 感情 | 反問 | 説得 |
| 未了 | (17) | 9 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 同意 | (13) | 2 | 4 | 6 | 0 | 1 |
| 感情 | (21) | 5 | 2 | 9 | 1 | 4 |
| 反問 | (11) | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 |
| 説得 | (5) | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| 計 | (67) | 人 | | | | |

(2) 磁石

①磁石にくっつく紙を発見したとき (表16)

1997年の回答が1998年にはどのように変化したかをみていくことにする。

1997年に『行動表現』に分類した児童(1人)は1998年には「事実主張」であった。1997年に『未了表現』に分類した児童(11人)は1998年には「事実主張」が7人、『未了表現』『同意』『否定主張』『実験・証拠を示しながら説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「同意」に分類した児童(3人)は1998年には「事実主張」「否定主張+事実主張」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「事実主張」に分類した児童(40人)は1998年には「事実主張」が25人、「実験・証拠を示しながら説得」が8人、『未了表現』が4人、「同意」が2人、「否定主張」が1人であった。1997年に「否定主張+事実主張」に分類した児童(2人)は1998年には「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「反問レトリック」に分類した児童(3人)は1998年には「事実主張」が2人、「同意」が1人であった。1997年に「実験・証拠を示しながら説得」に分類した児童(6人)は1998年には「実験・証拠を示しながら説得」が4人、「事実主張」が2人であった。

1997年と1998年の両年にわたる分析の結果、1997年と1998年のどちらにも同じ回答で分類したのは、「事実主張」で25人、「根拠を示しながら説得」で4人、『未了表現』で1人であった。

表16 磁石①(1997/1998 比較)

| 1997 \ 1998 | | 1998 | | | | | | | |
|-------------|------|------|----|----|----|----|-----|----|----|
| | | 行動 | 未了 | 同意 | 否定 | 事実 | 否+事 | 反問 | 説得 |
| 行動 | (1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 未了 | (11) | 0 | 1 | 1 | 1 | 7 | 0 | 0 | 1 |
| 同意 | (3) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 否定 | (0) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 事実 | (40) | 0 | 4 | 2 | 1 | 25 | 0 | 0 | 8 |
| 否+事 | (2) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 反問 | (3) | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 説得 | (6) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| 計 | (66) | 人 | | | | | | | |

②友達が「紙が磁石にくっつくわけがない。インチキだ!」というとき (表17)

1997年の回答が1998年にはどのように変化したかをみていくことにする。

1997年に『行動表現』に分類した児童(3人)は1998年には『行動表現』『否定主張』『実験・証拠を示しながら説得』がそれぞれ1人であった。1997年に『未了表現』に分類した児童(12人)は1998年には「実験・証拠を示しながら説得」が5人、『未了表現』が3人、「否定主張」が2人、『行動表現』『同意』がそれぞれ1人であった。1997年に「同意」に分類した児童(2人)は1998年には「否定主張」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「否定主張」に分類した児童(3人)は1998年には『未了表現』『事実主張』『実験・証拠を示しながら説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「事実主張」に分類した児童(21人)は1998年には「実験・証拠を示しながら説得」が8人、「事実主張」が7人、『未了表現』が3人、「否定主張」が2人、『行動表現』が1人であった。1997年に「否定主張+事実主張」に分類した児童(3人)は1998年には『未了表現』『事実主張』『実験・証拠を示しながら説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「反問レトリック」に分類した児童(4人)は1998年には「事実主張」が2人、「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「実験・証拠を示しながら説得」に分類した児童(14人)は1998年には「事実主張」が6人、「否定主張」「反問レトリック」「実験・証拠を示しながら説得」がそれぞれ2人、『行動表現』『同意』がそれぞれ1人であった。

1997年と1998年の両年にわたる分析の結果、1997年と1998年のどちらにも同じ回答で分類したのは、「事実主張」で7人、『未了表現』で3人、「根拠を示しながら説得」で2人、『行動表現』『反問レトリック』でそれぞれ1人であった。

表17 磁石②(1997/1998 比較)

| 1997 \ 1998 | 行動 | 未了 | 同意 | 否定 | 事実 | 否+事 | 反問 | 説得 |
|-------------|----|----|----|----|----|-----|----|----|
| 行動 (3) | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 未了 (12) | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 同意 (2) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 否定 (3) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 事実 (21) | 1 | 3 | 0 | 2 | 7 | 0 | 0 | 8 |
| 否+事 (3) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 反問 (4) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 説得 (14) | 1 | 0 | 1 | 2 | 6 | 0 | 2 | 2 |
| 計 (62) | | | | | | | | 人 |

(3) 鳩時計

①鳩時計が急に壊れたとき (表18)

1997年の回答が1998年にはどのように変化したかをみていくことにする。

1997年に『行動表現』に分類した児童(3人)は1998年には「否定主張」が2人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が1人であった。1997年に『未了表現』に分類した児童(3人)は1998年には「否定主張」が2人、「否定主張+事実主張」が1人であった。1997年に「否定主張」に分類した児童(21人)は1998年には「否定主張」が10人、「否定主張+事実主張」が7人、「事実主張」が2人、『未了表現』『挙証責任の転嫁・根拠ある説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「事実主張」に分類した児童(10人)は1998年には「否定主張」「否定主張+事実主張」がそれぞれ4人、「事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「否定主張+

「事実主張」に分類した児童（21人）は「否定主張+事実主張」が1人、「否定主張」「事実主張」がそれぞれ4人、「反問レトリック」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ1人であった。1997年に「反問レトリック」に分類した児童（1人）は1998年には「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」であった。1997年に「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」に分類した児童（9人）は1998年には「否定主張」が3人、「事実主張」「否定主張+事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」がそれぞれ2人であった。

1997年と1998年の両年にわたる分析の結果、1997年と1998年のどちらにも同じ回答で分類したのは、「否定主張+事実主張」で11人、「否定主張」で10人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」で2人、「事実主張」で1人であった。

表18 鳩時計①(1997/1998 比較)

| | | 1998 | | | | | | | |
|------|------|------|----|----|----|----|-----|----|----|
| 1997 | | 行動 | 未了 | 同意 | 否定 | 事実 | 否+事 | 反問 | 説得 |
| 行動 | (3) | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 未了 | (3) | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 同意 | (0) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 否定 | (21) | 0 | 1 | 0 | 10 | 2 | 7 | 0 | 1 |
| 事実 | (10) | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 4 | 0 | 1 |
| 否+事 | (21) | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 11 | 1 | 1 |
| 反問 | (1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 説得 | (9) | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| 計 | (68) | | | | | | | | 人 |

②友だちが「やっぱり壊したんだろう」と言うとき（表19）

1997年の回答が1998年にはどのように変化したかをみていくことにする。

1997年に『行動表現』に分類した児童（9人）は1998年には「事実主張」が3人、「否定主張」が2人、『行動表現』『未了表現』『否定主張+事実主張』『反問レトリック』がそれぞれ1人であった。1997年に『未了表現』に分類した児童（16人）は1998年には「否定主張」が5人、『未了表現』『挙証責任の転嫁・根拠ある説得』がそれぞれ4人、「事実主張」が2人、「否定主張+事実主張」が1人であった。1997年に「否定主張」に分類した児童（22人）は1998年には「否定主張」が13人、『未了表現』が5人、『行動表現』『事実主張』『反問レトリック』『挙証責任の転嫁・根拠ある説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「事実主張」に分類した児童（6人）は1998年には『未了表現』が3人、「否定主張」「否定主張+事実主張』『反問レトリック』がそれぞれ1人であった。1997年に「否定主張+事実主張」に分類した児童（4人）は1998年には「否定主張」が2人、「事実主張」「挙証責任の転嫁・根拠ある説得』がそれぞれ1人であった。1997年に「反問レトリック」に分類した児童（1人）は1998年には「否定主張」であった。1997年に「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」に分類した児童（6人）は1998年には「否定主張」が5人、「挙証責任の転嫁・根拠ある説得」が1人であった。

1997年と1998年の両年にわたる分析の結果、1997年と1998年のどちらにも同じ回答で分類したのは、「否定主張」で13人、『未了表現』で4人、『行動表現』『挙証責任の転嫁・根拠ある説得』でそれぞれ1人であった。

表19 鳩時計②(1997/1998 比較)

| 1997 \ 1998 | 行動 | 未了 | 同意 | 否定 | 事実 | 否+事 | 反問 | 説得 |
|-------------|----|----|----|----|----|-----|----|----|
| 行動 (9) | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| 未了 (16) | 0 | 4 | 0 | 5 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| 同意 (0) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 否定 (22) | 1 | 5 | 0 | 13 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 事実 (6) | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 否+事 (4) | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 反問 (1) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 説得 (6) | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 計 (64) | | | | | | | | 人 |

考察

1. 3つの回答形態『未了表現』『行動表現』『言語表現』の年齢的特徴

結果でははじめに子どもの回答を質問項目ごとに、『未了表現』『行動表現』『言語表現』に分類した。この3つの形態は、子どもが自分の意見を相手に伝えようとするのかどうか、伝えようとするならばどのような方法を用いて伝えるのかという視点から分類したものである。つまり、子どもが相手に自分の意見を伝えようとしない回答は『未了表現』として分類し、相手に自分の意見を伝えようとするとき行動をもって表現する回答は『行動表現』、ことばによって自分の意見を述べようとする回答は『言語表現』とした。意見表明における心理過程が明らかでない時点では、回答結果という外的な形態から意見表明の心理に接近する必要があるからである。

これら3つの表現形態について、どのような年齢的変化がみられるのであろうか。『未了表現』『行動表現』『言語表現』の3つの回答形態について、低学年・高学年別に整理しなおし、低学年と高学年との違いをみてみると表20～22のようになる。

表20 未了表現

| | <場面> | 低学年 | 高学年 |
|------|------|--------|--------|
| 1997 | 宿題 | 14(30) | 6(16) |
| | 磁石① | 10(22) | 1(3) |
| | 磁石② | 7(16) | 6(17) |
| | 鳩時計① | 2(4) | 1(3) |
| | 鳩時計② | 11(24) | 7(19) |
| 1998 | 宿題 | 10(31) | 12(29) |
| | 磁石① | 7(21) | 2(5) |
| | 磁石② | 5(16) | 5(12) |
| | 鳩時計① | 2(6) | 0 |
| | 鳩時計② | 10(30) | 6(14) |

人(%)

表21 行動表現

| | <場面> | 低学年 | 高学年 |
|------|------|-------|-------|
| 1997 | 宿題 | 0 | 0 |
| | 磁石① | 1(2) | 0 |
| | 磁石② | 4(9) | 0 |
| | 鳩時計① | 3(6) | 0 |
| | 鳩時計② | 5(11) | 4(11) |
| 1998 | 宿題 | 0 | 0 |
| | 磁石① | 0 | 0 |
| | 磁石② | 6(19) | 0 |
| | 鳩時計① | 2(6) | 0 |
| | 鳩時計② | 2(6) | 0 |

人(%)

表22 言語表現

| | 〈場面〉 | 低学年 | 高学年 |
|------|------|--------|---------|
| 1997 | 宿題 | 33(70) | 32(84) |
| | 磁石① | 34(76) | 37(97) |
| | 磁石② | 34(75) | 30(83) |
| | 鳩時計① | 42(90) | 37(97) |
| | 鳩時計② | 29(65) | 25(70) |
| 1998 | 宿題 | 22(69) | 30(71) |
| | 磁石① | 27(79) | 40(95) |
| | 磁石② | 20(65) | 35(88) |
| | 鳩時計① | 30(88) | 42(100) |
| | 鳩時計② | 21(64) | 36(86) |

人(%)

以上のように、『未了表現』や『行動表現』は低学年に特徴的にみられる回答であるのに対して、『言語表現』は高学年に多くみられる回答である。子どもが意見を表現する方法は、まず『未了表現』や『行動表現』から『言語表現』へと変化していくのではないだろうか。以下に、1997年から1998年にかけて、『未了表現』から『言語表現』へ回答が変化した事例をあげる。

O. T. (女)

【1997年：1年生→1998年：2年生】

| 場面 | 質問 | 1997年の回答 | 1998年の回答 |
|------|---------------------------------------|----------|---------------------------------|
| 宿題 | 宿題をいっぱい出してほしいって言う人には何て言う？ | 「…(沈黙)」 | 「やる。」 |
| 磁石① | みんなは紙は磁石にくっつかないと言っています。Tちゃんは、何て言う？ | 「…(沈黙)」 | 「紙でもくっついて言う。」 |
| 磁石② | 磁石にくっつく紙なんかあるわけない！インチキだ！って言われたら、何て言う？ | 「…(沈黙)」 | 「…なんでインチキだあ？って言う。」 |
| 鳩時計① | みんなはTちゃんが鳩時計を壊したと言います。Tちゃんは何て言う？ | 「…(沈黙)」 | 「私は壊していないって言う。」 |
| 鳩時計② | それでもTちゃんが壊したって言う人がいたら、何て言う？ | 「…(沈黙)」 | 「…私、見とっただけなのに、なんで私のせいにする？って言う。」 |

本児は、1997年調査では質問に対して何も回答せず沈黙するという回答形態であったが、1998年調査では3場面に対してことばで自分の気持ちや考えを表現する『言語表現』の回答形態へと変化している。さらに、その言語表現も場面によって多様であり、〈宿題〉では「宿題をやる」と同意しているが、〈磁石〉と〈鳩時計〉では「なぜインチキなのか？」「なぜ私のせいにするのか？」と反問している。質問に対して何も言わず沈黙しているという回答形態は、表現方法としては消極的ではあるが、その後の意見表明の発達において多様な可能性をもつ形態であると言える。

2. 『未了表現』『行動表現』『言語表現』の多様性

ここでは、3つの回答形態について、その形態のもつ様々な側面を事例によって明らかにしている。

(1) 『未了表現』について

未了表現とは、「わからない」「何も言わない」「黙っていて質問に回答しない」というように、相手に対して自分の気持ちや考えを伝えようとしない回答である。しかし、単に「わからない」「言わない」という回答だけではなく、複雑な心理過程を表す『未了表現』もある。以下に事例を示しながら考察していく。

O. Y. (男)

【1997年：3年生】

Yくんは紙でも磁石にくっつくことを発見したのに。そのとき、Yくんはどうするかな?——「自分で思ってるなら、そうでもいい。」——そうでいいって言うのは?——「例えば、僕がくっつくって言っても、自分でくっつくって思っていればいい。」

本児は、単に言えないわけではなく、自分では紙が磁石にくっつくという事実を認識しており、その事実に自信をもっている。だからこそ、あえて口に出して言うまでもなく「自分で思っているだけで十分である」と言っている。本児自身としては明確な意見をもっているようにみえるが、あえて相手に自分の意見を伝えようとしていない。

A. K. (男)

【1997年：4年生】

みんなは磁石にくっつかないものは紙ですって言っています。Kくんは何って言う?——「何も言わない。」——なんで?——「紙がくっつくって言う人が他にもいたら、くっつかないって言った人に何か言うかもしれない。」

本児は、みんなに対して自分1人では言わないが、他に同じ意見の人がいれば自分の意見を述べつもりだと言っている。「紙が磁石にくっつく」という事実は認識しているが、大勢に対して自分1人で意見を言うことの難しさを表現している。相手に伝えたいという気持ちがあるにも関わらず何も言わないという、意見表明する際の本児の心理的葛藤がうかがえる。

(2) 『行動表現』について

行動表現とは、相手に対して自分の気持ちや考えを伝えようとはするものの、それが行動によって表現されるという回答形態である。表21からもわかるように、『行動表現』は1997年の〈鳩時計②〉を除いて、すべて低学年に現われる回答形態である。

では、結果で『行動表現』に分類した回答について、事例に即して考察してみよう。

K. N. (女)

【1998年：3年生】

友だちがな、そんなのインチキだ！って言ったら、Nちゃん何て言いますか？——「怒る。」——どんな風に怒る？——「けんかする。」——何か言うか？——「なんか、言わんけどなあ、たたいたりしてから。」

本児の場合、「怒る」「けんかする」「たたく」という行動を述べることによって、場面における本児自身の感情を表現している。ことばでは表現しないが、意見を表明する相手に向き合い、自分の気持ちを伝えようとする様子ほうがえる。本児のように自分の感情や態度を行動によって表現するという形態も、『未了表現』の1つの側面である。

T. D. (男)

【1998年：1年生】

みんなは紙はくっつかないよと言っています。Dくんはみんなに何て言いますか？——「考える。」——それでも友だちが、そんなのインチキだって言ったら？——「明日、持ってくる。」

本児は、“何と言うのか？”という質問に対して「考える」という自分の行動を述べている。そして再び、「磁石にくっついた紙をもってくる」という自分の行動について回答している。本児が「紙をもってくる」という行為によって「磁石が紙にくっついた」という事実を示そうしていることは予測できる。回答形態としては『行動表現』であるが、本児に意見がないわけではなく、紙をもってくることによって相手に自分の意見を伝えようとしている。ことばで自分の意見を表現してはいないものの、本児が事実を主張しようとする様子は行動に反映されていると考えられる。

(3) 『言語表現』

言語表現は高学年に多くみられる回答形態である。ことばによって相手に自分の意見を伝えるという回答形態には、「同意」「感情・態度表明」「否定主張」「事実主張」「否定主張+事実主張」「反問」「説得」という多様な回答がみられる。

ここで、〈宿題〉〈磁石①②〉〈鳩時計①②〉における計5つの質目項目のうち1つでも「説得」の回答を示す児童数について、学年ごとにまとめると表23のようになる。1997年および1998年の質問項目に対して「説得」の回答を示す児童は、4年生で半数を占めるようになり、6年生では学年の約70%の子どもが説得的に意見表明していることがわかる。高学年になれば説得的に意見表明することができるようになるということから、『言語表現』のなかでも「説得」という回答は意見表明においてより高い水準に位置すると考えられる。

表23 「説得」の回答

| | 1997年 | 1998年 |
|----|--------|--------|
| 1年 | 2(25) | 1(13) |
| 2年 | 5(26) | 2(25) |
| 3年 | 6(30) | 8(42) |
| 4年 | 5(45) | 10(50) |
| 5年 | 8(73) | 5(45) |
| 6年 | 11(69) | 8(73) |

人(%)

2. 『言語表現』による回答の1997年から1998年への変化

ここでは、多様な回答が現われる『言語表現』をとりあげ、1997年から1998年にかけて子どもの回答がどのように変化していくのか、事例をあげながら考察していく。

そこで、まず1997年において「同意」の回答を示した子どもについて、1998年の回答にどのような変化がみられるか明らかにする。次に、意見表明の中でも高い水準であると考えられる「説得」の回答について、1998年の回答で「説得」を示した子どもが1997年にどのように回答していたのかを明らかにする。それによって、子どもがどのように「説得」水準へと至るのか明らかにする。さらに、1997年の時点で「説得」の回答を示していた子どもについて、1998年の回答がどのように変化していくのか明らかにする。

(1) 1997年「同意」の回答について

1997年において「同意」の回答を示した子どもたちは、1998年にはどのように回答するのであろうか。事例をあげながら、考察する。

① 「同意」から「同意」へ

T. S. (女)

【1997年：1年生】

宿題いっぱい出してほしいと言う人がいたら、Sちゃんはその人に何て言いますか？——「いいよって言う。だって11こだもん。」

【1998年：2年生】

(1997年と同じ質問に対して) ——「いいよって言います。」

本児は両年にわたって、“宿題をいっぱい出してほしい”という意見に「同意」している。

② 「同意」から「否定主張」へ

K. J. (男)

【1997年：2年生】

ともだちが磁石にくっつく紙なんかあるわけない！そんなのインチキだ！って言ったら、Jくんは何て言いますか？——「ないって言う。」——何が？——「んと、くっつく紙がない。」

【1998年：3年生】

(1997年と同じ質問に対して) ——「インチキじゃないって言う。」

本児は、1997年において「紙と磁石がくっつく」という発見をしたにも関わらず「くっつく紙はない！インチキだ！」と言う友だちの意見に「同意」している。しかし、1998年では「インチキじゃない」と主張するようになっていく。意見が自分とは異なる相手に対して「否定主張」ということは、意見表明の発達において基本的ではあるが大きな1歩であると考えられる。

③ 「同意」から「実証」へ

S. N. (男)

【1997年：3年生】

磁石にくっつく紙なんかあるけない！そんなのインチキだ！って友だちが言ってきたら、Nくん何って言う？——「まあいいって。」

【1998年：4年生】

(1997年と同じ質問に対して)——「ウソじゃないって言う。」——それから？——「う〜んと、本当だから、う〜んと、絶対持ってくるって言う。」——それから？——「う〜んと、他には…信じないなら、確かめてみなって。」

本児は、1997年においては“インチキだ！”という友だちの意見に対して、自分の意見を表明せず「まあいい」と相手に同意する回答を示している。しかし、1998年においては「確かめてみて」というように、相手に実験をさせ相手を説得しようとしている。

(2)1998年で「説得」の回答様式を示す子どもの1997年はどうであったか

1998年に説得的に意見表明した子どもは、1年前の1997年にはどのような回答であったのだろうか。表15～19に示すように、〈宿題〉では「感情・態度・要望」から「説得」へと変化している回答が最も多く、〈磁石〉では「事実主張」から「説得」へ変化している回答が最も多い。また、〈鳩時計〉では様々な回答から1998年の「説得」へと変化していることがわかる。ここでは、それぞれの場面で特徴的な変化について事例をあげながら考察してみよう。

①〈宿題〉「感情・態度表明」から「説得」へ

Y. K. (女)

【1997年：4年生】

宿題いっぱいやりたいって言う人がおったらな、Kちゃん何って言う？——「嫌だって言う。」

【1998年：5年生】

(1997年と同じ質問に)——「何言っとるう？って言ってねえ、…他にはねえ、宿題多いとたいぎいけえ、やめようや〜って。」

本児は、4年生であった1997年には「宿題をいっぱい出すのは嫌だ」という自分の感情を述べていたのに対し、5年生になった1998年には「宿題が多いのは大変だから多くするのはやめよう」と自分なりの根拠を示しながら相手に要望することで、説得的に意見表明するようになった。「嫌だ」という感情だけを主張することから、自分なりの理由を相手に示しながら論理的に説得する意見表明へ変化している。

②〈磁石〉「事実主張」から「説得」へ

K. E. (女)

【1997年：5年生】

みんなは磁石にくっつかないものは紙ですって言っとるだが、Eさんはどうする？——「紙でもくっついたでーって。」——それから？——「…まだ紙はくっかんと思っとったけど、くっついたでって。」

【1998年：6年生】

(1997年と同じ質問に)——「やってみて、紙にもくっついたから、みんなもやってみて〜とか。」

本児は、1997年においては「紙が磁石にくっついた」という事実のみを主張しているが、1998年には「みんなもやってみて」と相手に実験してほしいと言いながら、自分の考えを述べようとしている。単に事実を表明するということから、相手に対して論理的に自分の考えを述べる意見表明へと変化している。

③〈鳩時計〉様々な回答から「説得」へ

③-1.『未了表現』から「説得」へ

T. A. (女)

【1997年：2年生】

それでも、やっぱりAちゃんが壊したんだって言う人がいたら、どうする？——「…わかりません。」

【1998年：3年生】

(1997年と同じ質問に) ——「…証拠もないのに決めつけないで言う。」

本児は、1997年では質問に対して「わからない」と回答しており、相手に自分の考えを伝えようとしていない。しかし、1998年では「証拠もないのに…」というように、相手に自分が壊したという証拠を提示する表現をしている。相手に意見表明しようとしないう『未了表現』から、挙証責任の転嫁によって自分の潔白を証明しようとする「説得」へと変化している。

③-2.「否定主張」から「説得」へ

S. K. (男)

【1997年：2年生】

Kくんは見とっただけなのに、みんながKくんが壊したんだと言ったとする。Kくんはどうする？——「壊してないってゆう。」

【1998年：3年生】

(1997年と同じ質問に) ——「うーん、えーっと、僕じゃないって言う。」——それから？——「それから、鳩時計の中を調べてみれば、中に、あの、手とかつかめないからって言う。」

本児は、1997年において「鳩時計を壊していない」と否定主張しているのに対して、1998年には「鳩時計の中を調べてみれば手が入らないことがわかる」というように、子どもなりの根拠を示しながら、自分が鳩時計を壊したわけではないと主張している。否定を主張するだけの意見表明から、根拠を示しながら相手に対して説得的に自分の考えを述べるという意見表明へと変化している。

③-3.「否定主張+事実主張」から「説得」へ

K. E. (女)

【1997年：5年生】

それでも、やっぱりEさんが壊したんだって言う人がおったらな、その人に何て言いますか？——「絶対見てただけだから、触ってないから、絶対壊してないで言う。」

【1998年：6年生】

(1997年と同じ質問に) ——「…見てもないのに、どうしてそういうのが言えるんですか?言えるだけか?とか言います。」

本児は、1997年では「私は見ていただけなんだ」と事実を主張し、「壊していない」という否定も併せて主張している。ところが、1998年では「見てもないのに、どうして私が壊したと言えるのか?」というように相手に対して挙証責任を転嫁し、自分の潔白を明らかにしようとしている。単に事実や否定を主張する意見表明から、相手に証拠を提示するよう求める挙証責任の転嫁へと変化している。

③-4. 「反問」から「説得」へ

S. A. (女)

【1997年：4年生】

みんながAちゃんが壊したって言っています。Aちゃんはどうしますか? ——「そんなことしてないわ!って言う。」 ——それから? ——「だいたい、なんで壊わさんといけんのだいな!って言う。」

【1998年：5年生】

(1997年と同じ質問に) ——「しとらんって言う。」 ——それから? ——「証拠って言う。」

本児は、1997年には「なぜ私が壊さなければならぬのか?」というように、相手に逆に問いかけることによって意見表明している。1998年では、「証拠は?」というように、文章ではなく単語ではあるが、相手に自分の潔白を証明させようとしている。自分の感情をあらわにし、相手に逆に問いかけることによって自分の考えや気持ちを表現するという意見表明から、挙証責任の転嫁による意見表明へと変化している。

(3)1997年に「説得」の子どもは1998年にはどうなるか

〈宿題〉〈磁石〉〈鳩時計〉のいずれかの場面において「説得」の回答をしめす子どもは表23の通りであり、1997年では37人、1998年では34人であった。ところが、3つの場面を通じて「説得」の回答を示すのは、1997年で2人(5年生1人、6年生1人)、1998年で2人(4年生1人、6年生1人)であった。すなわち、いずれかの場面において説得的に意見表明する子どもが全児童数の半数を占めるのであるが、その子どもたちがどんな場面においても説得的に意見を表現するわけではないのである。いずれかの場面において「説得」の水準で意見表明できるということは、説得的に意見表明することが可能であるということを示している。説得的な意見表明が可能であるにも関わらず、常に「説得」で回答するわけではないという事実は、子どもたちが意見表明を場面によって使い分けているということを示している。

そこで、1997年において場面を通じて「説得」の回答を示した5年生の児童の事例をとりあげ、1998年6年生になったとき、その回答がどのように変化したのか考察する。

K. K. (男)

【1997年：5年生】

〈宿題〉「宿題をあんまりやるよりも、遊んだ方がおもしろいって。」

〈磁石〉「そのところで実験する。」 ——それから? ——「絶対あると思うって言う。」 ——それから? ——「反対

していたら、その人がわかってくれるまで言う。」

〈鳩時計〉「僕じゃないって言う。」——それから？——「僕じゃないって。証拠はあるの？って言う。」

【1998年：6年生】

〈宿題〉「そんなこと言うないや！」——それから？——「もう言わん。」

〈磁石〉「じゃあ、実験してみて。」——インチキだって言われたら？——「見してやる。」

〈鳩時計〉「勝手に壊れたんだ。」——それでもKくんが壊したって言う人がいたら？——「僕は見ていただけなのに、見ていただけ、勝手に壊れた。」

本児は、1997年において3つの場面を通じて説得的に意見表明している。〈宿題〉の場面では「遊んだ方がおもしろい」と子どもなりの根拠を示しながら説得的に意見表明しているし、〈磁石〉では実験によって意見表明している。さらに〈鳩時計〉では「証拠はあるのか？」と挙証責任を相手に転嫁することで潔白を証明しようとしている。ところが、1998年において〈宿題〉では「そんなこと言うな！」という「反問」へと変化し、〈鳩時計〉では「僕は見てただけで壊していない」というように「否定主張+事実主張」へと変化している。本児の場合、どんな場面でも常に説得的に自分の気持ちや考えを表現するという回答から、場面によって自分の意見表明を変える回答へと変化している。

(4) 意見表明における発達の道筋と今後の課題

ここでは、まず本研究を概括し、意見表明の発達の基本的な道筋を明らかにしたい。次いで、意見表明の基礎にある心理過程について言及し、さらに、今後の課題について述べてみたい。

A. 本研究では、意見表明の3つの形態として『未了表現』『行動表現』『言語表現』を示した。大まかに言えば、児童期の子どもの意見表明は、年齢に応じて『未了表現』や『行動表現』から『言語表現』へと回答の形態が変化するということが明らかになった。また、『言語表現』という形態を示す回答については、以下のような水準をとりだすことができた。

- ①「同意」の水準
- ②「事実主張」や「否定主張」の水準
- ③「反問」の水準
- ④「説得」や「挙証責任の転嫁」の水準

そして、低学年から高学年にかけて、以下のような変化を見いだした。

a: 「同意」の水準 → 「事実主張」や「否定主張」の水準

b: 「同意」
「事実主張」や「否定主張」 } の水準 → 「反問」
「説得」や「挙証責任の転嫁」 } の水準

というように発達していく様子が認められる。

B. たしかに年齢が高くなるにつれて、各場面において「説得」や「挙証責任の転嫁」の水準で回答する子どもは多くなる。これは、この水準における表現が何らかの心理発達に依存していることを予想させるし、その転機が低学年から高学年にかけて生じるとも考えられる。しかし、高学年の子どもたちは常に説得的に意見表明するわけではない。高学年の子どもは多くは質問項目によって回答の水準を違えていることから、場面によって意見表明の表現を使い分けているものと考えられる。

C. また、『未了表現』や『行動表現』という形態をとる回答であっても、それは微妙で多様な意

味をもつ表現である。同じ未了表現であっても、何と答えていかわからなくて沈黙しているのと、身の潔白を態度で表現したいがために黙秘するのでは意味が異なるだろう。あるいは、「泣く」という『行動表現』であっても、追いつめられて涙が出るのと、泣くふりをする事で葛藤を避けることとは意味が違うだろう。このように、『未了表現』や『行動表現』内での表現としての発達もあるのではないだろうか。

D.ところで、従来の心理学は感情や態度・認識・人格等々の心理過程を想定し、そうした機能領域別に子どもの発達過程を記述し、理論化してきたのだが、意見表明の発達は其中でどのように位置づけるのであろうか。意見を言うということは、1つの表現であるが、その表現を可能にする前提として一定の認識の発達が想定できる。なぜなら、自分では紙が磁石にくっつくということを知っているのに、他者がそれを否定するということは、おそらく他者はそれを知らないだろうと推理する必要があるからだ。また、自分は鳩時計を壊していないのに、他者がそれを否定するのであれば、他者との葛藤を通して自分の感情や態度を表現することも必要である。こうしたいくつかの心理機能の発達が、「説得」の水準へと変化していく根拠になっているのではないだろうか。

E.本稿では友だちに対して意見表明する場面をとりあげたが、教師に対して意見表明する場合はどうなのかなど、子どもが他者との多様な関係の中でどのように意見表明するのかについてはわかっていない。そのためには、同一の児童に繰り返し調査をおこなうことで、その児童の成長過程を追跡しながら、1人ひとりの事例に即して丁寧に考察していく必要があるだろう。

また、意見表明と発達段階や9、10歳の節との関係を明らかにすることで、意見表明を発達論的に位置づけることも必要であろう。意見表明は意見を言う練習をすれば能力が養われるというようなものではない。遊びや自治活動のような子どもの自主的な活動ないし学習活動の中で、科学や論理を獲得しながら、情緒的な発達に基づいて発達していくのが意見表明なのではないか。これらを総合的に発達段階に位置づけることによって、意見表明の発達が明らかになっていくのではないだろうか。

文献

- (1)田丸敏高 子どもの発達と社会認識 法政出版 1993
- (2)田丸敏高 発達段階を問う 法政出版 1996
- (3)UNICEF, 1998, The state of the world's children, Oxford University Press
- (4)鳥取大学教育学部発達心理学研究室 1997年度報告書「子どもと自己表現」 1998
- (5)鳥取大学教育学部発達心理学研究室 1998年度報告書「友人関係と意見表明」 1999

(1999年6月10日受理)

Abstract

The purpose of the present study was to investigate developmental process of expression of views in school children.

The study was conducted in an elementary school in Tottori City in 1997 and 1998. The first through sixth grade elementary school children were chosen as subjects of this study. Children were asked to express their own views in 3 situations such as the situation of expression about homework, recognition of fact, and innocence. 85 students in 1997 and 77 students in 1998 were participated in this study.

The results were as follows:

1. There were 3 types of answer form that included "uncommunicative expression", "behavioral expression" and "verbal expression".
2. Children express their views in several ways, which included " following with others", "expressing their feeling", "denying others expression", "merely stating fact", "denying others expression and merely stating fact", "returning question", and " persuading with reason".
3. Children's expression ways of view change depends on their grade.

Some children's expression ways of view change remarkably through a year. For instance, children who used the uncommunicative expression in 1997 changed to the verbal expression in 1998.

The study indicated developmental clue of children's expression of views.

