

小グループによる中学生の話し合い過程の分析 — 協同的な論証に注目して —

間 瀬 茂 夫 ・ 守 田 庸 一 *
(2010年12月3日受理)

Analysis of Processes of Junior High School Students' Group Discussion

Shigeo MASE and Youichi MORITA

Abstract. This paper describes research based on observational data of junior high school students' discussion processes in small group contexts solving problem. Using Mercer's models of three distinctive social modes of thinking, or disputational talk, cumulative talk and exploratory talk, we analyzed and interpreted discourse data of students from 7th grade to 9th. As the results, we see most students in all grades often discussing in the way of cumulative talk. We also see the exploratory talk, which helps group to solve problem, in 7th and 8th grade students' discussion.

1 問題設定

我々は、小学校中学年から高学年にかけての小グループによる話し合い過程の発達的特徴をとらえるために、同一課題を用いて調査を行い、Mercerの提示した話し合い過程を特徴づける概念、すなわち、論争的会話、累積的会話、探索的会話という会話の三類型¹⁾を枠組みとして、学年段階ごとに見られる話し合い能力の発達的な特徴を分析した。その結果、明らかになった各学年の特徴は次のようなものであった²⁾。

中学年から高学年にかけては、論争的会話として特徴づけられる話し合いから、累積的会話として特徴づけられるものへの変化の過程として大きくその発達過程がとらえられた。そして、このような変化の中で、4年生段階で探索的会話が出現する様子がとらえられた。

一方、高学年では、状況の想定がさらに具体化するなど、累積的会話の発展が見られたが、意見の対立や理由の追及など探索的会話の成立要件が出現しにくくなるという課題も見られた。また、参考調査として行った成人の話し合いは、「話し

合いの計画」「理由付けの探求」「代替案の検討」「状況の想定」といった特徴が見られたが、これらのうち、高学年の話し合いにおいてもなされていたのは、「状況の想定」であった。「理由付けの探求」は、限られたグループの中でしか見られなかった。

では、こうした小学校段階での発達を経て、中学生の話し合い過程は、どのような発達的な変化を見せるのか。小学校高学年で理由の検討が行われない原因の一つとして、論理性の未発達が考えられる。また、もう一つの原因として想定されるのは、人間関係を成立させたり維持したりすることの難しさである。これらの点が、中学校段階でどのような発達的な変化を見せるのか。

以上のことから、本研究では、継続的な研究として、次の課題を明らかにする。

- 1) 中学生以降、論理性は、どのように発達するのか。
- 2) 中学生は、話し合いにおいて、どのようにして人間関係の調整を行っているのか。また、人間関係の調整と論理的な探究は、どのよう

*三重大学教育学部

に関わるのか。

- 3) 大人の話し合いに見られた特徴は、どの程度中学生の話し合い過程に見られるのか。

2 調査の概要

(1) 研究の方法

研究の方法としては、小学校での調査と同じ「あいさつ課題」を用いた。「あいさつ課題」とは、「はじめて会う外国の人に、『あいさつ』をしたら、どんな『あいさつ』をするのがよいだろうか」をテーマとする話し合いである。中学生において学習活動の文脈のない話し合い課題が成立するかという懸念はあったが、そうした問題も話し合う力の発達を考えるうえで重要な要素になると考えた。

(2) 調査の概要

目的 中学校1年生から3年生にかけての話し合い過程の分析を通して、中学生の話し合い能力の発達の特徴を明らかにする。

時期 2007年7月13日(金)

対象 大阪教育大学附属天王寺中学校1年生、2年生、3年生の各1クラス。1年生10グループ、2年生10グループ、3年生10グループで、各グループの人数は、4名を原則とした。ただし、人数調整のため3名となったグループもある。

手順 小学校での調査と同様、下記の手順で実施した。

1. 話し合いの課題について、プリントを用いて説明する。
2. 途中、あいさつに関する説明的文章（「あいさつの身ぶり」とことば」（学校図書・小2下）をリライトしたもの³⁾を、調査者が音読する。
3. 「話し合いの後、結果を発表してもらおう」と予告する。
4. 15分程度の話し合いをさせる。
5. 話し合いの後、問いに記述式で回答させる。
6. 各グループの代表者に全体に対して話し合いの結果を発表させる。

話し合い課題はプリントに次のように記した。

これから、みなさんに「あいさつ」についてグループで話し合ってもらいます。

テーマ：はじめて会う外国の人に、「あいさつ」をしたら、どんな「あいさ

つ」をするのがよいだろうか。

上のテーマについて、次の1)から5)のことに気をつけて話し合ってください。

- 1) みなさんは、グループで、ある外国の人にはじめて会うこととします。ですから、その外国の人がどこの国の人なのか、どこの国のことばを話すのか、日本語を話せるのかどうかは、わかりません。
- 2) その外国の人は、グループ活動でお世話になる人としてします。ですから、出会ったときに、みなさんの方から、はじめに「あいさつ」をすることにしてください。その「あいさつ」をどのようにするとよいかを話し合うのが、今日の話し合いのテーマです。（「あいさつ」をした後は、先生が助けてくれます。）
- 3) 「あいさつ」について説明した後の文章をよく読んでから、話し合ってください。（話し合いの時間は、約15分間です。）
- 4) 最後に、どのような「あいさつ」をするか、グループで一つの考えにまとめてください。
- 5) 話し合いが終わったら、後で配る用紙にグループの考えと自分の考えをまとめてください。

(3) 分析の観点と手順

得られた談話資料については、小学校段階を対象とした調査でも行った、1) Mercerによる会話の三類型からの分析、2) 成人の話し合い過程に見られた特徴からの分析、に加え、論理性を分析するために、3) トゥールミンの論証モデルによる分析を行う。

小学校段階を対象として行った先の調査から、中学校段階の話し合い過程の発達をとらえる際の焦点の一つとして論理性の発達という観点を据えた。論理性をとらえる際の規準として、しばしば用いられるのは、トゥールミンの議論モデルである。トゥールミンのモデルは、主張 (claim)、事実・データ (ground)、理由づけ (warrant)、裏付け (backing)、限定 (qualifier)、反証 (rebuttal) の6つの要素から構成される⁴⁾。これらは、国語科教育の理論的、実践的研究において、「論理」の分析の枠組みとして用いられ、ときには学習者への教授の内容ともなる。また、思考過

程を扱った心理学研究においても、評価の尺度として用いられる。しかし、富田・丸野は、心理学における「アーギュメント」研究を概観する中で、「アーギュメント・スキルを評価するための判断基準としては、Toulminの定式化したアーギュメントの要素を基にして、研究によって多種多様なものが採用されている」と述べる⁵⁾。本研究でも、基本的にトゥールミンのモデルを用いることにする。

3. 分析結果

(1) 会話の三類型による分析

Mercerによる会話の三類型の観点から各学年、各グループの話し合い過程を見ると、どの学年のどのグループにも論争的会話が支配的となる過程は見られない一方、探索的会話が成立していると判断されたグループは、1年生に1グループ、2年生に1グループの2グループであった。他の多くのグループにおける話し合いは、累積的会話とみなされるものであり、全体的に、小学校高学年からの流れを受けた累積的会話の充実を把握することができた。例えば、中1の8班では、「握手はいらない」という見解が、個々の学習者の意見を累積する過程を通して次のように共有されている（文頭の番号はそのグループの話し合い過程の全談話における通し番号、*は聞き取り不能箇所を表す）。

- 181.m1：握手はどうなったん。
 182.m2：握手なし。
 183.f1：なし？
 184.f2：もういいやん。なんかなれなれしい。
 185.f1：なくてもさ、いけるやろ。ちゃんとさ、ちゃんとさ、うち解けよう、うち解けるって
 いか。
 186.f2：何か握手やったら公式の場みたい。
 187.f1：そうそうそう。
 188.m1：向こうから見たらちっちゃいがキやん。
 189.f1：そんな人に。
 190.f2：向こうから見たらちっちゃいがキ。
 191.m1：そんな人に握手とかされたら困ると
 思うねんけど。
 192.m2：もしかしたら***。
 193.m1：握手はないやろ、***過ぎんで。
 194.m2：握手はさ、向こうの国から見たらさ
 変と思うやん、こっちの。

195.m1：だって、日本ではさ、もともと握手
 っていうのはないんちゃう。

196.m2：握手は、そやけど、向こうの人が
 遣うやん。だから、握手なし。

197.f1：握手なし。

198.m1：握手なしです。

(2) 成人による話し合い過程に見られた観点からの分析結果

成人の話し合いの特徴を観点とする分析を行った。その結果、中学生の話し合いにおいても「理由付けの探求」「代替案の検討」「状況の想定」がとらえられた。その一方で、「話し合いの計画」は見られなかった。

上掲した8班の話し合いの下線部に着目すると、学習者がそれぞれに「握手」に対する否定的な理由付けを述べあっていることがわかる。こうした理由付けの探求が、累積的会話の充実に結びついている。また、そうした理由づけの探求は、挨拶をする具体的な状況を想定して実演を行いながら検討される場合が多い。

(3) 協同的な論証過程としての話し合い

探究的会話が成立していた1年生と2年生の各1グループの話し合いには、トゥールミンのモデルのほとんどの要素が見られた。しかし、それは一人の話し手が論証的な要素を全て備えた発言を行うというのではなく、話し合いの過程において、相互の発言で補い合う形で、全体として論証の各要素が出現したというものであった。

また、こうした協同的な論証が成立していく過程には、論証モデルの中のいずれかの要素に焦点が当たる局面的な過程が見られた。それは次のようなものである。

主張を表出する局面…参加者が、主張を述べ合う過程。事実とも理由づけとも区別の付きにくい理由がともなう場合もある。

理由を検討する局面…表出された主張の根拠や理由づけを述べ合ったり求めたりしたうえで、それらの妥当性を検討し合う過程。裏付けまで検討されることは少ない。

反証を想定する局面…出された主張に対し、反論を述べたり、主張が妥当性や有効性を持つ範囲や可能性の限界について検討したりする過程。主張が成立しない条件を述べるなどして反論することに終始する場合もある。

主張を統合する局面…いくつか出された主張の中から最も説得力や妥当性の高いものを選んだり、主張を統合したりすることで、結論へと導く過程。失敗する場合もある。

こうした過程において、話し合いへの参加者である学習者は、論理的にというだけでなく、ときには感情的に共感したり、反発し合ったりしながら話し合いを進め、結論を得ようとする。そこには、人格同士の関係性も見られた。

以下では、こうした過程について、談話資料をもとに考察したい。

4 協同的な論証としての探索的会話の成立

(1) 中1の話し合い過程における探索的会話

ここでは、探索的会話が成立しているとみなされた1年生と2年生の各1グループについて、詳しく分析し、何が探索的会話成立の要因となっているか、またどのように協同的な論証が形成されていくかを考察する。

中1の1班は、1年生10グループの中で唯一探索的会話が成立しているながら、合意形成には失敗しているグループである。話し合い過程の主な経過をまとめると次の通りである。

- 1) m2によって「あいさつとわかればよい」という理由づけと「日本語によるあいさつ」という主張が出される。
- 2) m1が「動作(アイコンタクト)」を主張。
- 3) m2は、1)の理由づけと主張を繰り返すことで他のメンバーの主張に反論する。
- 4) m2は、2)のm1の主張を取り入れて「アイコンタクト」を主張するが、他のメンバーは否定。
- 5) m2が事実をもとに理由づけを行うも、m1が感情的に反発する。
- 6) m2の誇張された主張に他のメンバーは反発する。
- 7) f1が「体動かすの好き」という感覚による主張を行う。
- 8) m1はm2の態度への批判をもらしながら、一方で信頼も述べるが、合意形成には至らないまま終了。

主張を表出する局面

多くのグループの話し合いで、開始直後に参加者が各自の主張を表出する過程が見られる。中1

の1班の話し合いでは、次の通りである。

1. m1：S行け。Sしかおらんやろ。こん中で。
2. m2：ことばとか関係ないんちゃうん。あいさつしとることがわかればいいんやから。
3. f1：日本人に似とったら朝鮮人か中国人くらいやろ。
4. m1：S、外国におったんやろ。住んどったんやろ。
5. m2：だからなんやねん。
6. m2：こんにちはでええんちゃうん。
7. m1：あかんやろ。
8. f1：まず最初に言ってみたらいいやん。
9. m2：とりあえずあいさつやってわかることやったらええねん。ことばわからんでもあいさつやってことがわかれば多分ええねん。
10. m2：日本語のあいさつでええんちゃうん。
11. f1：日本語でやって、後、いろいろ。
12. f2：外国人の人、日本語わかるとるかもしれんもんな。
13. f1：なあ。
14. m2：ていうか、ふつうに立って、こんにちはって頭下げたらええんちゃうん。
15. m1：わからへんやん。
16. m2：わからへんことないって。
17. m1：まずな、だいたいな肌の色で何人かあてて。
18. m2：そういうのなしやないの。目が何色かでだいぶわかるって。
19. (間)
20. f1：最初に、あなたは何人ですかって日本語で聞いたらちょっと失礼やんなあ。
21. m1：動作いるくない。動作。動作絶対いるやんなあ。
22. m2：動作絶対。
23. f1：どんな。
24. (m1動作)
25. f1：何人や。それ。
26. m1：動作いるやろ。
27. m1：アイコンタクトや。
28. m2：関係ないんちゃうん。
29. m2：状況で日本語のあいさつやったら、あいさつやってわからんわけない。
30. f1：ていいながら、おじぎでもしといたらいいやん。

31. m2：やっぱおじぎやんな。
 32. f1：握手するとか。わかりそうになかったら。Mちゃんとしろ。

ここでは、下線を施した発話において主張が述べられている。発話番号2,6においてはm2が「こんにちは」という挨拶を主張し、発話番号8,11,30,32においてはf1がそれに賛同しつつ「おじぎ」「握手」などの付加的な挨拶を主張している。m1は発話番号21で「動作」を主張する。

中学校段階の話し合いとして特徴的なのは、主張とともに理由(事実もしくは理由づけ)をはじめから述べる学習者と、主張のみを述べる学習者のいることである。このグループでは、m2が発話番号2において、当初から理由づけに相当する発話を行っているが、f1やm1の主張には理由は添えられていない。またお互いに理由を求めるわけでもなく、むしろ発話番号12のように他の参加者の発話によって、理由が補われている。

こうした意見を表出する過程において、参加者同士の普段の信頼的な関係(m1→m2)が現れたり、賛同的な関係(f1→m2)ばかりでなく、対立的な関係(m1→m2)も生じたりしている。こうした関係を一方で情緒的な側面から調整し、一方で論理的な側面から統合し、またそれらに失敗しながら、以降の話し合い過程は展開する。

課題を分析する局面

より適切な解決策に到達するため、あるいは表出された意見の中からより適切な主張を選択するために、話し合い課題の課題構造の分析を行う過程が見られる。中1の1班がまず注目するのは、課題を説明したプリントに記された「先生が助けてくれます。」という条件である。

33. f2：グループで指導するっていうやから、日本語知つとるんちゃん。
 34. m2：日本語わからろうがわかるまいが関係ないやろ。
 35. f2：日本語わかるってことにしようか。
 36. m2：ふつうのあいさつでええやろ。
 37. f1：極普通。
 38. f：アイコンタクトしながら、
 39. f1：アイコンタクト、不審に思われる。
 40. m2：なんで不審やねん。
 41. f1：だからこの人なんやねんみたいな、第一印象が悪くなる。

42. f2：アイコンタクトするのはいいけど、もしかしてその国の人、あいさつ目えつぶってあいさつするんやったら、できへんやん。アイコンタクト。

43. m1：何系で行く。
 44. m2：だからアイコンタクトして
 45. m1：動作いる系やんか。これな、答えとして動作いるよね。
 46. f2：しながらアイコンタクトってできるかなあ。
 47. f1：いやいやいやいや。
 48. m2：普通にさあ、最初目見て、そのままおじぎしたら。
 49. m2：おじぎするときはしゃあないやん。顔があがっているときにアイコンタクトしたらええやん。

50. m1：アイコンタクトいらんくない。
 51. f1：アイコンタクト。
 52. m2：アイコンタクト絶対いるって。
 53. f1：ノーアイコンタクトで行くか。
 54. f2：ノーアイコンタクト。

ここでは、挨拶をする相手(外国人)がどのような条件を備えているのか、自分たちが挨拶をする状況はどのようなものかということ想定することで、挨拶の仕方を具体化させたり、よりふさわしい挨拶を選択しようとしている。

理由を検討する局面

中学生の話し合いにおいては、主張に同意するために、理由(事実あるいは理由づけ)を検討する過程が頻繁に見られた。中1の1班では次のような過程である。

74. f1：もしさあ、その国でおじぎするのが失礼だったらどうする。
 75. m2：そんなない、おじぎするのが失礼なんてない。それはそれで日本ふうのあいさつやなって思うやん。
 76. f2：それ、いいやん。
 77. m2：たとえば外国でも最初にあいさつするやろ。初めのときにあいさつするやろ。だからはじめのときに何か言われたら、これあいさつちゃうかって思うやん。
 78. m1：思わへん。
 79. f1：あはは。反抗期や。
 80. f2：思うやろ。

81. m1：ええやん，どうでもええやん。
 82. m2：だから，日本語で言おうが，英語で言おうが，フランス語で言おうが，アラビア語で言おうが，何でもええねん。
 83. m1：アラビア語で言って。
 84. f2：言って。
 85. m2：無理。
 86. f2：無理なのに言うな。
 87. f1：違う。いきなりさあ，英語，日本語って来て，何でアラビア語なん。
 88. f2：ほんまやおかしい。
 89. f1：普通ドイツとか，イタリア語。
 90. m1：全カ国語のこんにちはを一個一個言っていく。
 91. f1：だから無理やって。
 92. m2：それ言っとったら，時間終わるやろ。
 93. f2：って言われた。
 94. f1：話聞いてない証拠や。
 95. m1：日本的に行けよ。
 96. m2：だから日本の普通のあいさつでええねん。
 97. m1：あえて。あえて，日本式。逆に。
 98. m2：日本，日本，日本。
 99. f1：日本。

下線部の発話番号77において，m2は「どんなことばであいさつをしてもいい」という主張の，ツールミンのモデルでいう事実と裏付けを述べている。「外国でも最初にあいさつする」が事実であり，「はじめのときに何か言われたら，これあいさつちゃうかって思う」が理由づけとなっている。この理由づけは，その前の75における「おじぎ」をことばによる挨拶へと一般化したものである。こうした議論の組み立ては，小学校段階には見られなかったものであり，中学校段階における論理性の発達をうかがわせる。

ところが，そこから導き出される主張が，発話番号82「日本語で言おうが，英語で言おうが，フランス語で言おうが，アラビア語で言おうが，何でもええねん」というように飛躍を含んだものであったために，他の参加者の同意を得られず，むしろそれまでに生じていた対立的な感情を助長してしまっている。他の参加者も，例えば発話番号76や97,99のようにところどころ賛同しているが，最終的な合意形成には至らない。

主張を統合する局面

中1の1班は，m2の理由説明に賛同しながらも，主張の持つ飛躍に拒否感を抱く。また，次のように，m2の主張と他の参加者の意見との統合に向かわず，合意形成に失敗している。

123. (守田：後五分です)
 124. m2：だからそれは日本語のあいさつで。
 125. f1：だから日本語でしゃべってえ，わかりそうになかったら，何人か推定して。
 126. m2：わかりそうにないことないって。
 127. f1：だからそれがあ。
 128. f2：何人ってわからへんのやからあ…。
 129. m2：先生が助けてくれはるのやろ。とりあえず日本語の挨拶したら，ええっと，先生が今のあいさつですもんって言えば。
 130. f2：ほんまや。それでいいやん。それでそういう結論でた。
 131. m2：相手の方向いて，ええっと，おはようでも，何でも言って，日本語のさいさつすればいいねん。多分。
 132. f1：M。
 133. m1：なんか眠くなってきた。
 134. m2：多分十中八九わかりはるし，わからなくても先生が今のあいさつですって，
 135. f2：もういいんちゃう。それで。
 136. m1：あいさつせんでええんちゃん。無視。
 137. f1：それは失礼や。あかんで。
 138. m2：さいさつを，どんなあいさつをすればよいのだろうかというテーマやねんからな。
 139. f2：やっぱ，おじぎする方がいいんかなあ。
 140. m1：***
 141. m2：会釈だけやったらわからんやろ。
 142. m2：ことばを出して，いっしょに下げからわかんねん。頭下げただけやったらわからへん。
 143. f1：体動かすの好きやなあ言うときに。言うときに体動かすの好きやなあ。
 144. f2：うん。結局アイコンタクト消えてんな。うん。
 145. m1：あれはいらん。
 146. m2：アイコンタクトじゃなくても，結局相手の方を向くのは必須や。
 147. m1：あれはいらん。
 148. m2：絶対いる。

149. f2: まあ、向いてるか。
 150. f1: まあ、ええっか。
 151. m2: 別に相手の方向かんですることないやろ。別に左向いて、おはようございまして言わんやろ。
 152. m1: 言う。
 153. f1: ええ? 相手に対して失礼やで。
 154. m2: 相手の方を向いて、普通にこっちのあいさつして、通じんかったら先生に助けてもらおうと。それでええやろ。
 155. m1: あかん。書かんでええ。
 156. f2: 終了。
 157. (間)
 158. m2: て言うか、これはな、通じるかどうかが問題じゃなくて、挨拶するかどうかが問題やねん。多分。
 159. m1: ちゃいます。

この局面において、m1やf1、f2は「日本語」の挨拶に、自分の考えた他の挨拶を加える方向での主張の統合と、そのことによる合意形成を目指している。それに対して、m2は例えば発話番号158のように、自らの提示した挨拶の意味に関する理由づけ(理論)に対する同意を求めているように思われる。こうしたm2の姿勢が議論の方向性の違いの原因となるとともに、他の参加者との間に情緒的な対立関係を生じさせる原因ともなっているのである。

(2) 中2の話し合い過程における探索的会話

こうした話し合い過程に対し、中2の1班の話し合い過程は、主張の対立を乗り越えて、周到な議論および合意形成に至った事例である。その概要は、次のようなものである。

- 1) m1の「英語」という主張に対して、f1が「わからない」と判断保留することで否定し、緊張関係が生まれる。これが何度か繰り返される。
- 2) f1の「身振り」という主張に対してm1は反論する一方で同意し調和しようとする。m2は傍観。f2は賛成。
- 3) m1は「握手」という主張に同意しつつ、主張を付加する方向に議論を進める。
- 4) m1は「英語」を再主張するが、f1は再び「わからない」と否定。
- 5) f2、m1は「握手」だけに対して「そっ

けない」「むなしい」といった感覚を漏らし、皆が共感。

- 6) 「握手」という主張を事実によって論証し、合意する。反対していたf1が「英語」の主張に同意し、合意がいったん形成される。
- 7) 「英語」の再確認を行う過程で、「日本語がわからない限りにおいて」という反証を発見し、「日本語→英語→握手」と主張が修正される。
- 8) 反証をふまえ、英語を主張していたm1も「日本語→英語→握手」という順序に合意。
- 9) 「日本語」という主張の反証を検討。
- 10) 「ハグ」という代替案を検討した上で、「握手」を再確認。

主張を表出する局面

中2の1班においても、次のように意見を表出する過程から話し合いがはじめられている。

1. m1: 話し合い、どうする?
2. m1: だから、普通英語やろ。
3. f1: でもわからへんやん。
4. m1: わからへんけどさ、英語が一番さあ (f1: まあなあ。), 広いからさあ。
5. f1: なんか、ことばじゃなくて、なんか。
6. m1: ああ。
7. f1: 手を挙げて、みたいな。
8. m1: ことばなんて通じいへん。
9. f1: 握手? なんか言うねん、ことばじゃなくて。
10. m1: 会釈。
11. m1: ああでもなあ、あれやろ、身振りとか。
12. f1: 身振りで。
13. m1: 身振りでもさあ、ちょっと文化ちゃうからさあ、難しい。
14. m1: (守田: はじめてください。) だって、さあ。だってさあ、うちからしたらさあ、べろりと舌を出されたりしたら気にするからさあ、逆にさあ。
15. f1: でも、握手だったらどこもそうじゃない?
16. m1: そうだよねえ。
17. m2: へへへ。
18. f2: そうだよねえ。いいと思う。握手。違う?
19. m1: でもなあ、わからへん。

20. f1: いっしょやろ。
 21. f2: 握手はいっしょじゃない。
 22. 11: 握手やればわかるやん。手を出して何か言うねん。
 23. m1: まあ、握手はいいね。他どうする？ていうか握手だけにする？
 24. f1: ハイタッチ？
 25. f2: ははは。ハイタッチ。
 26. m1: 意味がわからん。ハイタッチあかんあかん。だからさあ。どうする？
 27. f2: 難しいなあ。
 28. m1: でもさあ、あれもさあ、普通さあ、外国の人英語しゃべられへん？
 29. f1: え？
 30. m1: 英語一つくらいしゃべられへん？
 31. f1: わかれへん。
 32. m1: だから、でも英語しゃべれますかって聞いたらあかんし。
 33. f1: フランスの人かもしれへんやん。全然わかれへん。
 34. m1: でもなあ。
 35. f1: 帰ってくることばでわからん？
 36. m1: そうやなあ。
 37. f2: 何か言うて、帰るやん。言うてくるやん。わかるやん。
 38. f2: それでわかるやろ。
 39. m2: ニコニコしてたらええやん。
 40. f2: いろいろなことば言うていく。あてはまるまで。
 41. f1: ひたすら。
 42. m1: なかったら悲しいで。なかったらちよっと失礼や。
 43. m2: ははは。
 44. f2: いきなりイラクとかそこらへんやったらやばいで。
 45. m1: やばいで。
 46. f1: 何か顔とかでわからん？
 47. m1: でも英語とかわかると思うけどな、今の世界。
 48. f1: でもできひんかもしれらん。
 49. m1: ひよっとしたらなあ。いるからなあ。
 50. f2: 英語教育に入ってたかったらわからん。ここでは、まずm1が発話番号2において「英語」という主張を行う。これに対し、f1は発話番

号3のように「でもわからへんやん」と、相手にはどのことばが通じるかはわからないという話し合い課題の条件を持ち出して、主張の正当性を保留する。この後、下線部のように、「手を挙げる」「握手」「会釈」「ハイタッチ」「ニコニコしている」「いろいろなことばを言う」など様々な意見が出される。

こうした主張には、直後に簡単な疑問や反論が他の参加者から出されることが多く、それに対しては簡単な理由が返される。その過程で、対立的な関係も生まれているが、「握手」に関しては、発話番号15,16,18では賛同もなされ、いったん合意形成に至る。そして、発話番号19の発話によって判断保留がなされるが、20,21,22の発話によって過度な懐疑へとは向かわず、23の発話によって確証へと達している。

一方のm1の主張である「英語」についても、理由の検討が行われている。発話番号4,28,47の発話においてm1は、「英語」という主張の理由を述べる。f1やf2は、必ずしも英語が全ての人に通じるとは限らないことを発話番号33,50において述べ、反論している。

理由を検討する局面

「握手」については、次のような過程で再度確認を行っている。

53. m1: うーん。だから握手だけでいいか？
 54. f2: そっけないなあ。
 55. f1: ちょっとなあ。
 56. m1: あいさつで拍手。拍手で迎えるとか。
 57. f1: 拍手。拍手。
 58. f2: 微妙やな。
 59. m2: ははは。
 60. m1: 握手だけやったら、むなしいからさ。
 61. f1: 握手とお…。
 62. m1: 適当。
 63. f2: 礼やったらだいたいわかるで。ああ、でもアメリカの人とかせえへんのか。
 64. f1: え。
 65. f2: アメリカの人とか抱きついて終わりか。
 66. m1: 握手はさあ、なんか国際連合とかでもやってるやん。
 67. f2: うん、まあな。
 68. f1: 握手？
 69. m1: うん。握手はいいと思う。

発話番号66の発話において、共有可能な事実が指摘され、それが理由となって「握手」という主張の適切さがもう一度確かめられている。

この過程では、「握手」に他の挨拶行動を加えて自分たちの挨拶を行うことの同意もなされる。それは、発話番号54の「そっけないなあ」や60の「むなしいからさ」という情緒的な感想をつぶやく発話に対する共感によって実現している。

こうした過程を経て、「英語」に対して同意が得られるのは次のような過程である。

- 70. f2: で。握手の後や。
- 71. f1: 後がわからへん。
- 72. m1: 握手だけやったらなあ、ちょっとなあ。うーん。
- 73. 間
- 74. m1: それから。
- 75. f1: 握手と。
- 76. m1: ああ。これ、どこの国の人かわからへんというのはおかしいやろ。実際に。
- 77. m2: ははは。
- 78. m1: どうやろ、まあなあ。他に何かない。
- 79. f1: 英語で言うしかないの、かな。ハロー。
- 80. m1: ナイスミーチャー。
- 81. m2: ふふ。
- 82. f2: ハローはだいぶわかりそうやん。
- 83. f1: ハローは。
- 84. m1: ハローはいい。
- 85. f1: ハーイ。
- 86. m1: ちょっと親しみすぎやろ。
- 87. f2: ははは。
- 88. m1: ハローだけでいい? ほか、英語わかる? ハローはいいやろうな。
- 89. f1: ハローはわかるやろ。
- 90. m1: うーん。
- 91. f2: ハローでわからんかな。
- 92. m1: ハローわからへんかったら、悲しすぎるけどさ。わかるやろ。
- 93. f1: ハローはわかる。だいたい雰囲気的にわかるやん。ほわー、あーあいさつやなみたいな感じ。

発話番号79において、「握手」に加えて行う挨拶行動として、「英語」を再度取り上げたのは、はじめに「英語」に対して「わからない」と判断保留する形で反論していたf1である。f1は、英語

で言う具体的な挨拶のことばを選ぶ中で、発話番号93において、英語を知らない人でも挨拶のことばと判断できるという理由づけを発見することで、「ハロー」に同意している。

反証を想定する局面

中2の1班では、「ハロー」による挨拶に同意した後、その妥当性が当てはまらない状況に気がつく。次の発話番号95と97におけるf2の発話がそれである。

- 95. f2: こんにちはでもわかるんかな。ちょっと礼したら。
- 96. m1: こんにちは。
- 97. f2: もし、日本語しゃべれてなハローって言ったらおかしいよな。
- 98. f1: こんにちはは言って、ハロー使う。
- 99. m1: へえ、両方言うん。
- 100. f1: 両方言うねん。こんにちは、ハロー。
- 101. f2: ははは。
- 102. m2: ふふふ。
- 103. f2: こんにちははで反応せんかったら、ハローにする。
- 104. f1: はじめこんにちはっていうねん。で、はあみたいな感じだったら、ハロー。
- 105. m1: 向こうもあわててきてさ、あわてて、んー。
- 106. f1: だって、あいさつさえしたら先生助けてくれんねんやからさあ。
- 107. m1: ああ。んん。でもなー。まず、握手やろ。
- 108. f1: えー、こんにちはって言うて。
- 109. m1: うーん。
- 110. f2: わからなかったら、ハロー。
- 111. f1: ハローって言って、握手。
- 112. f2: それか、後で握手。
- 113. f1: やってるときに言うん?
- 114. f2: あー。難しいなあ。
- 115. m1: こんにちは、ん。
- 116. f1: んんーん。
- 117. m1: あー。
- 118. f2: こんにちははって言って、返ってきたら握手して、返ってこんかったらハロー。
- 119. f1: って言って握手する。
- 120. f2: それで返ってこんかったら、もう無理や。

121. f1: 返って来るやろ, それは。ハローが無理やったらあ。
122. f2: もういきなり握手。
123. f1: やあみたいな感じで。
124. m1: うーん。
125. f1: ハローはことば的になんとなくわかるよな。
126. m1: ハローはわかるやろ。こんにちはは、半々ぐらい。えーっと。でやな。発表。
 これまでにも, f2は, 主張が対立しがちなm1とf1の間を取り持ち, 中立的な立場から両者の意見の妥当性を評価する発言を繰り返してきたが, ここにおいてもそうした役割を發揮し, ツールミンのモデルで言えば反証すなわち「付帯条件, 例外」⁶⁾の存在に気づき, それを提示する。この発話を受け, 他のメンバーは, すぐにその解決策を考える過程へと進んでいる。すなわち, 挨拶のことばとしての英語と日本語の順序を検討する過程である。
- この問題の解決は, 発話番号105~123のように, 挨拶をする状況を具体的に想定したり, 実演したりすることで図られている。
- 主張を統合する局面**
- 以上のような過程を経て, 最終段階では, クラス全体に対する発表という目標に向けて, これまで出された主張や反証の統合を行っている。
146. f1: こんにちはって言って, 反応なかったら, ハロー。で握手。
147. m1: こんにちはって, わからなかったら, 失礼じゃない。
148. f1: 失礼じゃなくない。失礼? 何が失礼なん。
149. f2: 微妙やな。ていうか, 日本が通じた場合が問題。
150. f1: そやねん。で, やっぱり一回こんにちはって言って見た方がええやん。で, わからなかったら。わかるやろ。
151. f1: あー微妙やな。
152. f2: 微妙。うーん。
153. f1: こんにちはで, ハローの順番の方がいいと思う。
154. m1: ハロー, こんにちはよりはいい。
155. f1: こんにちは, ハローって言えば, いっちゃん代表的なもんやん。
156. m1: うーん, 難しい。
157. f2: うーん難しいなあ。
158. m1: 難しいな。
159. f1: この設定。
160. m1: この設定がおかしくない。
161. f2: 日本に来るって言ったたら, あいさつぐらいは覚えて来てくれるはずや。
162. m1: ああー。
163. f1: 知らんことはないよな。
164. m1: ああ。握手とどっちが先やろ。
165. f1: こんにちはって言って, 反応があれば, 握手して, 手出しーやな。
166. f2: こんにちはもわかるかわからんやん。タイのとき, あいさつ聞いたやん。さっぱりわからなかったやん。
167. f1: はじめて聞いた。
168. f2: サワビーパークかなんか。
169. m1: あー。
170. f1: なんや, これ。
171. f2: あんなんさっぱりわからん。
172. m1: 日本語もちょっと変わってるしな。
173. f2: アメリカふうは有名。
174. f1: やっぱ, こんにちはーやな。こんにちはって言った方がいいわ。それでええんちゃうん。
175. m1: まあなあ。
176. f1: わかるやろ。
177. f2: どうしもなかったら, 握手で。
178. f1: あー手え出して, 笑つといたらええねん。
179. f2: 笑い
180. f1: 笑いながらって言ってや。笑いながらを付けて。
- 統合の過程においても, 反証を改めて検討している。発話番号147では, 「こんにちは」という挨拶に対して「こんにちはって, わからなかったら, 失礼じゃない」という反証が出されるが, 常識による判断によって却下され, 発話番号149のf2「日本が通じた場合が問題」によって問題が焦点化される。さらに, 発話番号166によって, 日本語が通じるということ自体が問題視される。これは参加者同士共有している具体的な経験(事実)による反証である。「なんや, これ」「さっぱりわからん」と問題解決の可能性への疑問も提示され

るが、踏みとどまり、発話番号174によって、「こんにちは」による挨拶の相対的な妥当性が確認される。他の参加者も「まあなあ」「わかるやろ」とそれを認め、合意が形成される。発話番号180の発話によって、「笑顔」が付加され、「こんにちは」の持つ問題性はさらに和らげられている。

6 中学校段階における探索的会話の成立

中学校段階での話し合い過程では、全体的に、累積的会話が充実する中で、「理由付けの探求」「代替案の検討」「状況の想定」など成人による話し合いに見られた過程が同様に見られた。しかし、「話し合いの計画」に関する発話は見られなかった。

探究的会話の成立していたと見られた学年の異なる二つのグループの話し合いを論証という観点から分析したところ、次のようなことがとらえられた。

まず、今回の課題による話し合い過程では、話し合いの参加者個人が他の参加者に向けて論証を十分に行うということは見られなかった。むしろ、一人一人の発話は、論証という点から見れば、主張を述べていたり、反証を述べていたり、応答する中で理由づけを述べていたり、要素的なものであった。しかし、話し合い過程の全体あるいは発話相互の関係をとらえると、ある主張の論証が成立しているというものであり、話し合いは協同的な論証の過程としてとらえられた。

一方で、話し合いは、論理的な要素によってのみ成り立っているわけではなかった。主張の対立が参加者同士の情緒的な対立関係を生じさせてもいた。その対立を乗り越える原因には、二つの共感があった。一つは、共有された事実を根拠とする際の論理的な共感である。2年生の1班の〈理由を検討する局面〉において「国際連合でもやってみよう」という事実の指摘の際に見られた。もう一つは、よりよい解決方法へと向かおうとする情緒的な共感であった。同じく「握手だけでいいか」という問いかけに対する「そっけないなあ」というつぶやきに見られた。これらの二つの共感が協同的な論証を支えていたのである。

中学校段階において中学生の論理的な思考力は全体として高まる。しかし、探索的な話し合い過程は、論理的思考力を用いて協同的に論証を成立

させていく探究的な側面と、その過程において共有可能なものに対してお互いに共感を抱く調整的な側面との両面によって成立するものと考えられる。

注および参考文献

- 1) Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 4, 359-377. および、松尾剛・富田英司・丸野俊一「対話の場としての教室づくりに関する研究の現状と課題：グラウンド・ルールとリヴォイシングを中心にして」(『教師の“ディスカッション教育”技能の開発と教育支援システム作り』平成14～16年度科研報告書，研究代表者：丸野俊一)
- 2) 間瀬茂夫・守田庸一・松友一雄・田中俊哉「小学生の話し合い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』第62集，2007年，pp.67-74
- 3) 学校図書出版の小学校国語教科書2年下(2005(平成17)年文部科学省検定済み)に採録されている「あいさつのみふりとことば」の一部をカットするとともに、学習指導要領の学年別漢字配当表収載されている第6学年までの漢字を用いたうえで第4学年以上で習得する漢字には読み仮名を付すなどの書き換えを行った。
- 4) 野内良三『レトリック入門』世界思想社，2003年，p.140
- 5) 富田英司・丸野俊一「思考としてのアーギュメント研究の現在」『心理学評論』第47巻第2号，2004年，pp.187-209
- 6) 同注4)

謝辞

調査にあたっては、大阪教育大学附属天王寺中学校の国語科の先生方と生徒のみなさんに多大な協力をいただいた。また、調査の実施に際しては、同大学の住田勝氏、京都教育大学の植山俊宏氏にご尽力いただいた。記して感謝申し上げます。