

国語科における小集団での話し合いモデルの検討

—Neil Mercer の「探索的会話」に関する論を中心に—

上山 伸幸

1 研究の目的と方法

国語科の学習指導においては、小集団での話し合いを活用する機会が多い。しかし、話し合い活動には次のような課題も見られる。中学1年生の実態調査をした若木常佳は、「お互いの考えたことを出し合っているだけで、お互いの発言(考えを表明したもの)に対する検討が行われないということが多かった」¹と述べる。また、村松賢一は小集団で話し合う活動が、「本筋から逸れたおしゃべりか、それぞれが調べたことや考えを発表するだけの「出し合い」(ワークシートの読み合い)に陥りがちで、出された友だちの意見に対してさらに意見を重ねて練り上げることが難し」²いと指摘する。これらは、新学習指導要領が全面実施される前の指摘であることに加え、全ての学級の現状を言い表したのではないものの、筆者はこれらのような実態は今日でもみられるものと考えている。

このような現状を改善するためには、「話すこと・聞くこと」領域の指導を充実させる必要があるが、この際には指導する側が目指すべき話し合いのモデルを念頭に置いておくべきである。話し合いのモデルに関しては、大村はまや若木常佳により、台本型の手びきという形で提案がなされてきた³。ただし、台本型の手びきには、目指す話し合いをイメージさせたり、話し合いの方法を学ばせたりするための資料という特性から、学習者が理解しやすいように「特定の場面」の話し合いが描かれている。そのため、指導する側がより一般化されたモデルを想定するために、もう一段階抽象度が高いレベルのモデルについて検討する必要がある。

そこで筆者は、位藤紀美子他(2007)による共同研究で援用されている、Neil Mercer の「探索的会話」に着目した。共同研究では、Mercer が提案する「探索的会話」を含む会話の3類型を、学習者の話し合い過程を分析する枠組みとして援用しており、小集団での話し合いのモデルとして「探索的会話」が援用できる可能性を示唆している。また、会話の3類型は「特定の場面」に限定されたモデルでないことから、多様な話し合いに適応可能な、抽象度の高いモデルであるといえる。ただし、この「探索的会話」を話し合いのモデルとして捉え、その特徴について会話例を含めながら検討を加えている研究は管見の限りでは見られず⁴、本稿で取り上げて検討する必要があると考えた。

そのため本稿では、国語科における小集団での話し合いのモデルの一つとして、「探索的会話」に着目し、「探索的会話」の特徴を明らかにすることを目的とする。この際、原典に掲載されている会話例を対象に分析する。本稿における上記の内容に関する検討は、「探索的会話」という一つのモデルの理解に加え、国語科において目指すべき話し合いを構想するための手がかりになると考える。

¹ 若木常佳(2007) p.124

² 村松賢一(2010) p.14

³ 大村はま(1983)、若木常佳(2007)

⁴ Mercer の「探索的会話」を対象とした先行研究には、松尾他(2005)を挙げることができる。ただし、そこでは「探索的会話」そのものよりも、むしろグラウンド・ルールに関する考察が中心となっている。そのため、本稿では「探索的会話」そのものを対象とし、話し合いのモデルとして捉えながら、複数の会話例を含めて改めて考察を加える必要があると判断した。

2 「探索的会話」の概要

(1)会話の3種類の定義

ここで「探索的会話」を含む会話の3種類の定義と、「探索的会話」を支えるグラウンド・ルールについて、それぞれこれまでの研究で明らかにされている概要をまとめておきたい。

まず、「探索的会話」を含む会話の3種類の定義は、松尾剛他(2005)が詳しい。これらの類型は、課題解決を行う「教室の話し合い場面で観察された会話から、論争的会話、累積的会話、探索的会話の3つの会話タイプを類型化」⁵したものである。そして、Mercerはこのうちの「探索的会話」を生産的な議論として定式化している。松尾他による、3種類の訳は以下である。

【表1：Mercer(1995,1996)における会話の3種類の定義⁶】

論争的会話 (Disputational talk)	意見の決裂と個人的な意思決定によって特徴づけられる。情報が共有される事や、建設的な批判や提案がなされる事はほとんどない。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり
累積的会話 (Cumulative talk)	会話の参加者は積極的にお互いが言ったことを積み重ねていくが、それは批判的なものではない。参加者は蓄積によって共通の理解を構成しようとして会話を行う。繰り返すと、確認と、精緻化によって特徴づけられる。
探索的会話 (Exploratory talk)	会話の参加者が批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる。発言や提案は共同で検討を行うために提示される。彼らは反論を述べられる事も、その反論に対して、さらに反論を受けることもあるだろうが、その反論は十分な根拠に基づくものであるし、代替の仮説も提示される。そして、進歩は最終的な全員の賛同によって生じる。

なお、Mercerは「探索的会話」を支えるグラウンド・ルールとして、以下の7項目を示している。

- ①関連する全ての情報が共有される(all relevant information is shared)/②グループが同意にたどり着くことを目指している(the group seeks to reach agreement)/③グループが意志決定のための責任を持つ(the group takes responsibility for decisions)/④理由が期待される(reasons are expected)/⑤反論が受け入れられる(challenges are acceptable)/⑥決定がなされる前に代替案が議論される(alternatives are discussed before a decision is taken)/⑦グループのメンバー全てが、他のメンバーから発言を促される(all in the group are encouraged to speak by other group members)⁷

これらについて松尾他は「これらは全てが探索的会話だけのグラウンド・ルールではなく、一部、他の会話タイプのグラウンド・ルールと共通するものも含まれる」⁸と述べながら、特に④から⑦の4つのルールが「探索的会話に特徴的なものである」⁹としている。学習者が「探索的会話」を行うためには、各小集団でこれらのグラウンド・ルールが共有されている必要がある¹⁰。

⁵ 松尾剛他(2005) p.91

⁶ Mercer(1995,1996)による会話タイプの分類。訳は松尾剛他(2005)p.92によった。以下、松尾訳。

⁷ 松尾剛他(2005) p.93

⁸ 松尾剛他(2005) p.93

⁹ 松尾剛他(2005) p.93

¹⁰ Talk Lesson という指導プログラムも開発されている。ただし、本稿では「探索的会話」そのものの検討を目的としているため、指導については省略する。なお、Talk Lesson の一部については拙稿(2012)で検討を行った。

(2) 「探索的会話」の特徴を捉えるための観点

先に「探索的会話」の定義を示したが、この定義のみからは「探索的会話」とされる話し合いの実際が十分に理解できない。また、「論争的会話」や「累積的会話」との関係性についても不明確である。そのため、本稿では定義の中に示されているいくつかの観点に沿って、Mercerらが示した会話例を対象に分析を行い、「探索的会話」の特徴を明らかにする。この際、「論争的会話」や「累積的会話」との違いにも着目することで、「探索的会話」を捉えることとする。

以下では、「探索的会話」の特徴を捉えるための観点を、定義に沿って3つ設定する

第一の観点は、「反論」である。これは、表1に掲げた「探索的会話」の定義において、松尾他によって「反論」と訳されている部分に関連する。この部分の原文は‘challenge’¹¹であるが、Mercerの論を援用している他の研究者は、それぞれ異なる訳語を選択しているため、検討することとした。具体的には、それぞれ「反論」(松尾訳)¹²「要求」(山元・稲田訳)¹³「挑戦」(比留間訳)¹⁴と訳されている¹⁵。本稿では「探索的会話」の特徴は「反論」にあると仮定し、ひとまず松尾他の訳に依ることとする。そのうえで、‘challenge’という「探索的会話」を見取るための重要な要素を、どのようなものとして解釈すればよいのかについて、Mercerが示した「探索的会話」の会話例を踏まえながら次節で分析する。この際、「反論」の機能について確かめるため、批判的な検討がないとされている「累積的会話」と比較する。

第二の観点は、「参加者が批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり合っているときに生じる」という状態についてである。この観点は、一行目に示されていることから「探索的会話」の特徴を最も端的に示していると考え設定した。「反論」に関する第一の観点とも関連するが、第一の観点は特に「累積的会話」との比較の中で考察するため、第二の観点は「主張と反論によって構成される」とされている「論争的会話」との比較の中で考察を加える。「反論」がなされる「論争的会話」と比較することで、建設的にかかわり合う状態を捉えることができると考える。

第三の観点は、推論過程が可視的であるという点である。この部分は、原文においてイタリック体で示され、Mercer(1995,1996)における「探索的会話」の定義にいずれも含まれている。原文において、イタリック体で示されているため、特に注目する必要があると考えた。なお、この部分は表1に示した松尾他(2005)では訳されていない。この部分が含まれる一文は以下である。

Compared with the other two types, in exploratory talk *knowledge is made more publicly accountable and reasoning is more visible in the talk.*¹⁶

他の2つの類型と比較すると探索的会話では、知識がより公に説明可能なものとして形成され、会話における推論もより可視的である。

このように説明されている「可視的」な要素が、実際の会話例でどのように現われているかを、第三の観点として、実際の会話例を対象に分析を行うこととする。

¹¹ challenge の辞書の意味は以下である。【動詞】「①<人が><陳述・資格など>に対して(その妥当性を)問題にする、疑う(question);…に異議を唱える、たてつく;<人>の[…に]異議を唱える②<人が><人>に[試合などを]挑む;<人・能力など>を試す」／【名詞】「①(やりがいのある)課題、難問③挑戦、疑念、説明要求;異議、拒否」『ジーニアス英和辞典』第4版 大修館書店

¹² 松尾剛他(2005) p.92

¹³ 山元悦子・稲田八穂(2008) p.62

¹⁴ 比留間太白編(2006) p.6

¹⁵ 山元訳は Mercer, N. (1996)を、松尾訳と比留間訳は Mercer, N. (1995,1996)を原典としている。

¹⁶ Mercer, N. (1996) p.369

3 「探索的会話」の会話例の分析

以下では、上記の3つの観点に沿い、それぞれ Mercer が示す会話例を対象に分析を行う。会話例は Mercer(1995,1996,2000)において示されているものであり、いずれも8歳から11歳の子どもの対象とした研究の中で得られたデータである¹⁷。

(1) 「反論」に着目した分析

まず、「反論」に着目し、会話例を分析することとする。ここで対象とするのは、Mercer が「探索的会話」が見られるとして示している会話例の松尾訳である。便宜的に発話番号を付した。なおこの会話は、3人がコンピュータープログラムで歴史のシミュレーションを行っている場面の会話である。Viking England と呼ばれるこのプログラムでは、1~4のどの地点から上陸するか選択するという課題が設定されている。なお、1~4の選択肢は1が修道院、2が集落、3が城、4が港である。

【会話例1：「探索的会話」の会話例¹⁸】

No.	発話者	発話
1	Diana	話し合おうよ、どれにしようか。
2	All	(聞き取れないが、説明を読んでいる)
3	Peter	1.2.3 か4(可能な選択肢の番号を読み上げている)。うん、お金を得るのに、これ以上の機会はないよ、だってね。
4	Adrian	修道院があるよね
5	Diana	2番を選んだら、そこには…(聞き取り不能)
6	Peter	そうだね、でも集落は守られているだろうからね。
7	All	そうだよね。
8	Adrian	たぶん守られているだろうね。
9	Diana	集落は木で囲まれてるもんね。
10	Peter	そうだね。
11	Adrian	でも、そこには僕たちを守ってくれる岩もあるよ。
12	Peter	でも、僕たちの妨害になるような岩もいくつかあるよ。そうだね…、でもやっぱり1番にすべきかな。
13	Adrian	だって、修道院は守られてないだろうし。
14	Diana	そうだよね、1だよね。
15	Adrian	1だよね。
16	Peter	うん、でも2番はどうか。もしかしたら守られてないかもしれないよ。ただ集落があるというだけで、守られているといえるのかな？どう思う？
17	Diana	そうだね、そういう考え方もあるよね。ぼくは、絶対に守られていないとは言っていないよ。確かに守られているかもしれない。でも、1番が守られていないという確信があるから、1番を選ぶべきだと思うよ。
18	Adrian	そうだね。

¹⁷ Mercer, N. (2000) p.149

¹⁸ Mercer, N. (1996) p.368 本稿では、松尾剛他(2005) p.92の訳によった。

この「探索的会話」の例について、その特徴を分析していく。まず、‘challenge’を「反論」と訳した松尾他がこの会話のうち、どの発話を「反論」として捉えているかを確認する。松尾他は、グラウンド・ルールの「⑤反論が受け入れられる」という項目とこれらの発話との関係について考察を加えながら、16Peter に対する 17Diana の発話(「でも、1 番が守られていないという確信があるから、1 番を選ぶべきだと思うよ。»)を「反論」として捉え¹⁹、「この反論は無視されるのではなく、他のメンバーによって認められ、回答にたどり着くためのプロセスの中で機能している」²⁰と述べている。ここから、松尾他は 17Diana の発話を「反論」であると捉えている様子が窺える。

しかし、筆者は上記以外にも「探索的」になるきっかけとなった‘challenge’の要素を含む発話があると考える²¹。それは以下の発話であり、その発話番号と前後の文脈との関係を右側に記した。

No.	前後の文脈との関係性
6	前：(聞き取り不能)とされている箇所で「集落はどうか?」といった提案がなされていると推測することができ、それを受容した上で反対の意志を表明している。 後：「そうだよね」と受容され、9「木で囲まれてるもんね」という補足の意見も提示される。
11	前：7～9の集落が木で囲まれているという意見に対して、岩は自分達を守ってくれるのではないかという反対の意見を示している。 後：12で同じく岩に対する検討が続く。
12	前：11の提案に対して別の視点を提案し、修道院の可能性に言及している。 後：13.14で受け入れられている。
16	前：13～15で1番の修道院を支持する意見が続いたのに対して、再度代替案を提出している。そして、2番の集落が本当に守られているかどうかの疑問を投げかけながら反論し、さらなる説明を要求している。 後：17で反論を受ける。
17	前：16の意見に対して反論をしている。ただし、ここでは客観的な理由は示されていない。 後：18で賛同され、結果的に1番の修道院を選択する。

これらの発話には松尾他の訳によって、「でも」という語が含まれているが、そのいずれもが会話の流れの中でそれまでに出されていた主張に対して検討を加える機能を備えているといえる。また、Mercerが「探索的会話」においては「反論に対して、さらに反論を受けることもある」(原文では‘challenged and counter-challenged’)と述べていたが、会話例1では12の発言がそれに該当すると思われる。この発言は、その後の話し合いで受容され、最終的な選択に影響している。こういった「反論」は、話し合いを深めるのに有効な働きを担っているといえそうである。

では、これらの「反論」に関連する発話が、それまでの主張に対して検討を加える機能を備えているといえるかを、「累積的会話」の会話例を参照することで確かめる。

¹⁹ 松尾剛他(2005) p.94 「探索的会話の例の中では、選択肢2を提示したPeterに対してDianaから反論が提示されている」と述べられている。

²⁰ 松尾剛他(2005) p.94

²¹ 松尾他(2005)では紙幅の関係上、17以外の発話についての言及は割愛したとも考えられる。

【会話例 2 : 「累積的会話」の会話例²²】

No.	発話者	発話
1	Katie	はじめようか。何について書く？
2	Anne	自筆のコラムみたいなものや、記事や、メッセージなどがいいんじゃない？
3	Katie	みだしで、(3秒の沈黙)、何か面白い感じを出したいよね。
4	Anne	それいいね。
5	Katie	なんかさ、
6	Anne	なにか、そんな感じよね。
7	Katie	うんそうね。
8	Anne	このすぐく興味を引くような見出しは—どうやったら面白くなるかな?待ってね。
9	Katie	この中は…(3秒の沈黙)
10	Anne	あはは(笑う)
11	Anne	これよくない?ファンタビュラソ(Fantabuloso)(笑う)
12	Katie	じゃあ、Fantast Fantabuloso にしない?
13	Anne	そうだね、(聞き取り不能) Fantabluloso にしない?
14	Katie	Fan-tab-u-lo-so だよ。
15	Anne	loso か、fantabuloso だね。

会話例 2 には、Mercer らが「累積的会話」であるとした会話例が示されている。これは、2 人がパソコンを使用し、学級新聞を作成する場面の会話である。ここでは、学級新聞の見出しについての話し合いが展開されているものの、会話例 1 にみられたような、相手の意見や主張に対する「反論」が起こっていないことが分かる。そのため、話し合いは文字通り発話の「累積」に留まり、「探索」が見られない。このことから、場に提出された意見や主張が、ほとんどそのまま受け入れられる状態が「累積的会話」であるといえる。また、意見や主張に対して疑問を感じたり、反対の意思をもったりした場合に、代替案や異議を唱えることで場に出された意見や主張の検討を行っている状態が、「探索的会話」の一つの特徴であるといえることができる。

そのため、本稿における‘challenge’の解釈としては、訳としては松尾訳の「反論」に依ることとするが、‘challenge’には、「異議を唱える」や「(説明を)要求する」や「疑う」といった要素も含まれるものとして捉えることとする。このように‘challenge’を広く捉えることで、「探索的会話」の要素が「反論」の有無だけではなく、話し合いの場に提供された情報に対して吟味や検討が加えられている状態のことを指すものであると解釈することができよう。そして、このことによって「累積的会話」との違いもより明確に捉えることができる。

なお、ここで述べた、吟味や検討が加えられている状態とは、少し立ち止まって議論することで問題を焦点化し掘り下げている状態と言い換えることもできる。また、「探索的会話」を吟味や検討がなされている状態として捉えることは、「探索的会話」の定義に‘challenge’以外にも、consideration(検討)やcritically(批判的)という語が用いられていることから窺うことができ、「反論」を広く捉えることに妥当性があると考えられる。

²² Mercer, N. (1996) p.367 本稿では、松尾剛他(2005) p.92 の訳によった。

(2)批判的で建設的な状態に着目した分析

次に「批判的で、しかし建設的にお互いの考えに関わり」合う状態に着目し、分析を行う。

ここでは、Raven によって開発されたパズルである D9 を用いた課題に関する会話文を分析する。会話例 3 と会話例 4 はそれぞれ、Talk Lesson を受ける前と後のものであり、同じ参加者(Graham, Suzie, Tess)の話し合いが授業の前後でどのように変化し、探索的になっているかについて知ることも可能である。ここでの課題は Raven が開発したパズルを用いたものであり、話し合いによって正しいパズルを選択肢から選ぶというものである。実際の話し合いで使われたパズルの配置は紹介されておらず、会話文での選択肢の番号や指示語等がどのようなパズルを指しているかは不明である。

【会話例 3 : 「論争的会話」の会話例²³⁾】

No.	発話者	発話
1	Tess	それだよ。
2	Graham	2 だよ。
3	Tess	2 はあそこにあるわよ。
4	Graham	2 だよ。
5	Tess	2 はあそこにあるってば Graham。
6	Graham	2 だよ。
7	Tess	2 はあそこにあるよ。
8	Graham	そしたら、何番がいいの？
9	Tess	そのうちの 2 つはこないから、それだよ。
10	Graham	2 番になるよ、見て 1.2.
11	Tess	数えられるじゃない、みんなそれに賛成なの？
		Suzie は答案用紙の 2 番(正しくない選択)を囲む。
12	Suzie	違うのに。
13	Graham	おっと、もう丸をした後だ！

Mercer は会話例 3 の会話は「探索的ではなくむしろ論争的である」²⁴⁾と述べながら、「主張と反論の繰り返しと、明確な推論がほとんどみられない短い発話による構成は論争的会話の特色をよく示している」²⁵⁾ことを指摘している。具体的には「Tess が彼女の見方に基づいて理由を提案しているが、Graham はそれを無視し、Tess は Graham の頑固さのためにあきらめてしまうことが窺え」²⁶⁾、さらには「Suzie は書記係で少ししか話さず、最終的には彼女はそれに反対しているにも関わらず、Graham が望む答えを選択してしまっている」²⁷⁾と分析している。

実際の会話例 3 を見てみると、Tess と Graham がそれぞれの意見を主張するのみで、会話がかみ合っていないことが窺える。つまり、反論がなされるものの、それぞれの意見に対する検討が加え

²³⁾ Mercer, N. (2000) p.157

²⁴⁾ Mercer, N. (2000) p.157

²⁵⁾ Mercer, N. (2000) pp.157-158

²⁶⁾ Mercer, N. (2000) p.158

²⁷⁾ Mercer, N. (2000) p.158

られず、このことにより議論が深まっていないといえる。なお、この会話例において Suzie は 11 の Tess の問いかけに応じないまま解答を選択し、その後「違うのに」と言葉を漏らすのみである。

次に、同様の課題に取り組む、会話例 3 と同じグループの会話例を分析する。Mercer は「探索的会話をより生かしていたグループには Raven's puzzles をうまく解く傾向が見られた」²⁸としながら、会話例 4 のような授業後の会話文からは「探索的会話における「目に見える推論(‘visible reasoning’)」がどのようになされているかが理解できる」²⁹とも述べている。

【会話例 4 : 「探索的会話」の会話例³⁰】

No.	発話者	発話
1	Suzie	さあ D9 ね、少し複雑そうだね。
2	Graham	あんな感じの一本線のと、こんな感じの一本線とがあるから、そこには一本線が無いやつがくるんじゃないかな。
3	Tess	あれになると思う。
4	Graham	あれになるとは思わない？あんな感じとこんな感じの線がある残りを全て見たら、僕はあれになると思うんだ、だって…
5	Tess	私は、6 番だと思うわ。
6	Suzie	違うよ、私は 1 番だと思う。
7	Graham	待って、6 番にしようとしているけど、1 番には賛成かい？それを見ると何も書いてない部分があって、そこにくるのはああいうのがないといけなくて、そうするとあのようなやつがくるから、そこは 1 番にならないといけないんだ。そうだよ。賛成してくれるかい？
		(Tess は同意してうなづく)
8	Suzie	D9 は 1 番だ。
		(Suzie は正しい答えである「1」を記入する)

Mercer は会話例 4 が「探索的会話の特徴が明らかに現れている」³¹と述べながら、その会話を分析し、「Graham は「1 番」が正しい選択であると考えている根拠の詳しい説明を提示することによって Tess の反対に応じている。この理由が明確な発言はグループが正しい答えに賛成することを導いている」³²ことを指摘している。

会話例 4 では会話例 3 と比べて、特に Graham が主張の根拠を明確に述べている。Tess と Graham の意見が相違する点は会話例 3 と共通しているが、会話例 3 では主張と反論のみの繰り返しであったのが会話例 4 では主張に根拠が伴っており、それにより Tess と Suzie が納得を示しているのである。また、会話例 3 では一言しか発せなかった Suzie も会話に参加している様子が窺える。そして、根拠がはっきりと示されたことの効果により、グループは正しい答えに辿り着いているのである。

これら 2 つの会話からは、「論争的会話」と「探索的会話」の違いについて以下のことが窺える。「論争的会話」の特徴が見られるとされていた会話例 3 と「探索的会話」であるとされていた会話

²⁸ Mercer, N. (2000) p.156

²⁹ Mercer, N. (2000) p.156

³⁰ Mercer, N. (2000) p.157

³¹ Mercer, N. (2000) p.158

³² Mercer, N. (2000) p.158

例 4 には、いずれも話し合いの参加者間で「反論」がなされている箇所が見られる。しかし、後者のみが話し合いの展開に作用していることを考えると、「反論」がどのようにその後の話し合いに繋がっているか、また参加者に受容されているかが重要であるといえる。具体的には、会話例 3 に見られるように、反対意見が提示されてもそれが受容されなければ言い合いに終止してしまい、議論は平行線を辿ることとなる。しかし、会話例 4 のように主張の根拠が示されることで議論が動き出し、話し合いが「探索的会話」とされる状態になり得るといえる。

なお、批判的でありながら建設的に関わり合う状態は、第三の観点とも強く関連しているといえる。Mercer が会話例 4 に見られる「目に見える推論(‘visible reasoning’)」に言及しているように、批判的でありながら建設的に関わり合う状態では、必然的にお互いの主張を支える理由や根拠が示されることになるのである。

(3)推論過程に着目した分析

最後に、推論過程に着目した分析を行う。この観点は、先に示した二つの観点とも関連している。

ここでは、‘Kate’s choice’と題された課題に関する会話文を見ていくこととする。この課題もコンピュータープログラムを用いたものであり、画面には Kate と呼ばれる女の子と、彼女の心内語が示されたイラストが表示される。ここでは Kate が、友人のロバートが母のために行った盗みを自分の親に伝えるべきかを葛藤している。いわゆるモラルジレンマの課題であり、子どもたちは Kate の置かれた状態について議論し、Kate が取るべき行動を選択するために話し合いを行っている。

この課題に関しては会話例 5 と会話例 6 の 2 つが示されており、会話例 5 は Talk Lesson を受けていないクラスのグループであり、もう一方の会話例 6 が Talk Lesson を受けたクラスのグループのものである。また、Mercer は会話例 6 に「探索的会話」が現れていることを指摘している³³。

【会話例 5 : (Talk Lesson を受けていないグループの会話例)³⁴】

No.	発話者	発話
1	Kisty	待ってね(画面を読み上げる)「Kate は悩んでいました。彼女は両親に伝えるべきでしょうか？」うーん。「一緒に話し合って、Kate がどうすべきかを決めましょう。そしてどちらかをクリックしましょう。」両親に伝えるべきだと私は思うよ。
2	Jessica	どう思う？(向かい側の Jacobs を見ながら)
3	Jacobs	(それで)いいと思うよ。
4	Kisty	私も「両親に伝える」だと思うわ。
		(Jessica は彼らの選択を指示するためにマウスを使って操作した)

まず会話例 5 は Kate’s Choice の課題に取り組む Kisty, Jessica, Jacobs の話し合いの談話資料である。ここでは課題を読み上げた Kisty が「両親に伝える」べきではないかとの主張をし、Jessica が Jacobs に対して発言を求めるが、彼は「いいと思うよ」と一言述べるに留まっており、Kisty もこれを再度肯定したため議論は終了している。参加者が互いの主張の理由を問い返したりすることもなく、議論が「探索的」になっていないことが分かる。

³³ Mercer, N. (2000) p.153

³⁴ Mercer, N. (2000) p.151

【会話例 6 : 「探索的会話」の会話例³⁵】

No.	発話者	発話
1	Gavin	(画面を読み上げる)「Kate は悩んでいました。彼女は両親に話すべきでしょうか。彼女の考えのいくつかは以下の通りです。盗みは間違っている。誰にも話さないことを約束した。ロバートは友達で、もし話したら彼はトラブルに巻き込まれてしまう。ロバートは優しい。彼は病気の母のためにチョコレートを盗んだ。一緒に話し合っ て、Kate がどうすべきかを決めましょう。そしてどちらかをクリックしましょう。」 「両親に伝えない」か「両親に伝える」。そうね、これについて話し合わないよ。
		(Tammy は腕を広げ口に指を当てている Sara を見る)
2	Tammy	どう思う？(Tammy が Gavin を指さして)
3	Sara	どう思う？
4	Gavin	彼は彼女の友達であるけれども、うーん、話すべきではないかな、なぜなら、うーん、話すべきかな…もし彼が盗みをしていたとして、そんなことするような友達もってる価値ないよね？
5	Tammy	そんなことないよ。
6	Sara	なぜ？私はそうは思わないわ。
7	Tammy	彼は(盗んだ)理由を言ってたよね。私はそれもひとつの考えだと思うけど、どう？
		(Tammy は画面を指さし、Sara を見る)
8	Gavin	僕は両親に伝えるべきだと思うな。どうだろう？
		(Gavin は Sara を見る。)
9	Tammy	私はね、彼が彼女の友達であったとしても、彼が盗みをしているから両親に伝えるべきだし、両親はおそらく彼女にお金をあげるだろうと思う。そうすれば、彼女はお店にいったお金を払うこともできるかもしれない。
10	Sara	私は・・・うーん。
11	Gavin	でも、それで彼女が彼が盗ったもののお金を払っても、彼はどうにかしてお金を得るべきだよ。彼は自分のお金を持たないと・・・
12	Sara	彼は(お店に)行くべきだし、彼のお母さんにも伝えるべき・・・
13	Tammy	だけど、彼女は約束したんだよ
14	Sara	そうだけど、約束を破るべきではないって本気で思うのね？
15	Gavin	もし彼が盗みをするのであれば、友達でいるだけのどんな価値があるの？
16	Tammy	もし彼が盗んで・・・もしあなたが、彼が盗んだことを知っていても、両親に伝えなかったら結果的に彼はそのまま免れてしまうわ。
		(Tammy は Sara を見る)
17	Gavin	盗みをするような友達もっていることに価値はないよね？
		(Gavin は Sara を見る。3 秒間のポーズ)
18	Sara	そうね、分かったわ。
		(Sara は彼らの選択を指示するためにマウスをクリックする)

³⁵ Mercer, N. (2000) pp.151-152

次に、Talk Lesson を受けたグループの、会話例 6 を分析していくこととする。会話例 6 では一貫して Gavin が話し合いを上手く導いており、Sara も発言を要求したり主張をしたりしている。また、Tammy は随所でその場に出されている意見への吟味・検討を加えているなど、参加者がお互いに積極的に関わり合っている様子が窺える。そして、この会話について Mercer は「『探索的会話』の考えと関連づけられる」³⁶としながら、以下のように考察を加えている。

全ての子ども達が意見を述べており、その意見を支えるための理由も提示している。また、彼らはお互いの見方について質問し、合意についても確認を行っているし、明確な形で関連する情報を構成している。さらに、共同の知識(common knowledge)を効果的に構築しており、そこでの推論過程(reasoning)は一グループのメンバーと同様に私たちにとっても一見しやすいものである。彼らは反論をしたり、各自の根拠や代替案を提示したりすることによって、批判的でありながら建設的にお互いの考えに関わっている。³⁷

上記の Mercer の指摘には「探索的会話」の定義と関連する内容が含まれており、会話例 6 は Mercer の考える「探索的会話」に極めて近い例といえそうである。以下では、まず第三の観点に沿って会話例を分析する。その後、先の(1)と(2)で見てきた観点も含めながら考察を加えることとする。

まず推論過程に関しては、会話例 6 は文字起こしされた資料からも、そこで交わされている議論の内容や、参加者の考えが理解できる話し合いであるといえる。会話例 4 のように、課題の特性により指示語や番号が多い場合もあるが、会話例 6 のように第三者が見て個々人の推論過程が理解できるということは、参加者にとっても推論過程が明確であるといえる。この点は、Mercer が会話例 6 の「推論過程(reasoning)は一グループのメンバーと同様に私たちにとっても一見しやすい」と述べたことと重なる。このことを、会話例 5 との比較の中で検討するならば、いずれも最終的には「両親に伝える」という同じ選択に辿り着いているが、その過程は大きく異なっていることが改めて理解できる。会話例 6 では課題に対して様々な角度から検討が加えられており、そのことにより、参加者の課題に対する考えや判断の根拠が明らかになっているといえるのである。

また会話例 6 には、先の(1)と(2)で見てきた観点の内容も含まれている。

まず、(1)に関して、特に以下のような発話(数字は発話の No.を指す)は、この話し合いを深化させるための重要な役割を担っている。例えば 5 は、4 の「友達の価値」という新たな視点の提供に対する反論である。ここで終わると「論争的会話」となってしまう、話し合いが深まることはないが、6 で 5 の反論の根拠を要求していることで、7 のさらなる根拠の説明へと繋がっているといえる。

次に(2)に関しても、例えば、11 では、9 の「両親に伝える」ことの結果に対する新たな提案に対して、検討を加えている。そして、これらの発言は 12 で受容され、「批判的でありながら建設的にお互いの考えに関わっている」といえる。さらに 13 では、約束をしたという事実についての言及がなされるが、14 の発言によって、このケースであっても約束は守るべきかどうかという批判的検討が加えられ、最終的な結論への重要な展開を見せている。

会話例 5 と 6 のように、同じ結論に到達する場合であっても、会話例 6 のように「探索的会話」が展開されることにより、参加者の認識は話し合いの前と比べて大きく変化していると考えられる。それは、お互いが積極的に発言をし、それらが受容されるだけでなく、批判的な検討や反論が加えられることで葛藤が生じ、それを乗り越えようとすることによる変化であるともいえよう。会話例 6 はこのような内容を含んでおり、「探索的会話」の実際を理解するのに有効な例であるといえる。

³⁶ Mercer, N. (2000) p.153

³⁷ Mercer, N. (2000) p.152

4 「探索的会話」に関する考察

本稿では、「探索的会話」の定義に照らし合わせて 3 つの観点を設定し、それぞれについて会話例を対象としながら分析を行ってきた。以下ではそれぞれの分析から見えてきた「探索的会話」の特徴をまとめる。

①定義の中盤の反論(‘challenge’)の部分に関しては「累積的会話」との比較で捉えることが可能であった。お互いが無批判に意見を受容し合うだけでは議論が深まることがなく、個人の認識が揺さぶられることもない。そのため、「反論」(本稿では、原語の‘challenge’の意味を含めて「異議を唱える」「(説明を)要求する」「疑う」ことと捉えた)を通して意見が吟味・検討されている状態が「探索的会話」の一つの特徴であるといえる。

②定義の前半部分の「批判的で、しかし建設的に」という部分は「論争的会話」との比較でより理解することができた。つまり、批判のみで構成されると「論争的会話」で留まることを意味している。話し合いの過程で理由が述べられたり、理由が尋ねられたり、意見を受容されたりすることで建設的な関わりが生じる状態が「探索的会話」のもう一つの特徴であるといえる。

③定義の後半のイタリック体の部分に関しては、推論過程を理解するための詳細な説明や、特に理由の有無が重要な要素であった。参加者の主張がどのような思考の筋道を辿っているかは、主張のみでは分からない。理由を述べたり、詳細を確認したりする中で、より確かに他者を理解することができる状態も「探索的会話」の特徴である。そして、③は①②と密接に関連する。

上記の 3 点は、具体的には次のように関連し合っていると見える。まず、「反論」による吟味・検討が行われなければ「累積的会話」に留まるが、ただ「反論」が交わされるだけでは「論争的会話」と呼ばれる状態になると見える。そして、「反論」により、理由が要求されることで議論が深まるだけでなく、それにより推論過程が明確になると見えるのである。「探索的会話」と呼ばれる状態は、このように「論争的会話」や「累積的会話」との比較の中でより捉えやすくなるといえよう。

5 おわりに

先に述べたように、「探索的会話」の特徴は、「論争的会話」や「累積的会話」との比較の中で捉えることで、より明らかになったといえる。

前節で考察を加えたような「探索的会話」の特徴は、「探索的会話」のみに見られる特徴ではなく、小集団での話し合い活動に備わっているべき要素であるといえる。理由を述べ合いながら議論を進めることの重要性や、理由が述べられない場合も質問を行うことで互いの理解を深めること、そして、単に自分の意見を主張するために反論がなされるのではなく、反論が受容されながら議論が深められることなどは、多くの話し合いに通じる最も基本的な要素であるといえるのである。

「探索的会話」はこれらの要素が、話し合いのプロセスの中で示されているモデルといえる。話し合いのあり方を「話し合いには反論が必要である」のように発話単体の働きで論じるのではなく、発話を話し合いのプロセスの中で捉えている点に「探索的会話」のモデルとしての価値を見出すことができる。また、前節までで考察を加えてきたように、「論争的会話」と「累積的会話」と「探索的会話」の違いは紙一重である。そして、「反論」の働きや、それを受容しながら話し合いを深めることの価値など、話し合いを行う学習者自身も理解する必要のある内容も含まれているといえる。

今後は、本稿で捉えられた「探索的会話」の特徴を踏まえながら、国語科における小集団での話し合い活動を改善するための学習指導について研究を行いたい。

参考・引用文献一覧

- 位藤紀美子他(2004)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究』平成 13-18 年度科学研究費補助金(基礎研究(B))研究成果報告書
- 位藤紀美子他(2007)『国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究』平成 16-18 年度科学研究費補助金(基礎研究(B))研究成果報告書
- 上山伸幸(2012)「国語科における課題解決型の話し合い指導に関する一考察—グラウンド・ルール
の共有を目的とした Talk Lesson を手がかりに一」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第 58
巻,pp.194-199
- 大村はま(1983)『大村はま国語教室 第二巻』筑摩書房
- 比留間太白編(2006)『協働思考を通じた学習』関西大学人間活動理論研究センターCHAT Technical
Reports No.3
- 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,pp.67-74
- 間瀬茂夫(2009)「小・中学生における小グループによる話し合い能力の発達」『月刊国語教育研究』
442 号,pp.50-57,68
- 間瀬茂夫・守田庸一(2011)「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—」『学校教育実践学研究』第 17 巻,pp27-37
- 松尾剛・富田英司・丸野俊一(2005)「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・ルールとリヴォイニングを中心にして」(研究代表者：丸野俊一『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 年度-16 年度科学研究費補助金(基礎研
究[A][2])研究成果報告書)
- 村松賢一(2010)「真に「主体的に学び合う場」とするために」初等教育研究会編『教育研究』第 65
巻第 12 号,通巻 1306,pp.14-17
- 若木常佳(2007)「話し合う力を育成するための台本型手びき(1)」中国四国教育学会『教育学研究紀
要』第 53 巻,pp.123-128
- 山元悦子・稲田八穂(2008)「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発—発達
特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って—」『福岡教育大学紀要』第 57 号,第 1 分
冊,pp.59-76
- Dawes, L., Mercer, N. and Wegerif, R. (2004) *Thinking Together: a programme of activities for developing
speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11.*, second edition, Birmingham: Imaginative
Minds.
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners.* Clevedon:
Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and
Instruction*, Volume.6, No.4, pp.359-377.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together.* London: Routledge.

(広島大学大学院博士課程後期 1 年)