

## [国 語]

話し合いによる情報の交流は参加者の考え方に  
どのように働きかけるのか

山本 直恵\*

## 1 問題と目的

国語科でよく用いられる学習形態に話し合いがある。話し合いは日常的に用いられる問題解決方略の1つである。藤森裕治(2007)は話し合いを、「ある話題や問題を共有する複数の主体が、互いの考えや思いを言い表すことによって情報を共有したり問題解決を図ったり、人間関係を形成したりする営み」と述べている<sup>1</sup>。ここから、話し合いには主に「情報の共有」「問題解決」「人間関係の形成」の3つの働きがあると考えられる。国語科では、情報の共有と問題解決を目的として話し合われることが多い。現行の学習指導要領の国語編「A 話すこと・聞くこと」の指導事項に「話し合い」がある<sup>2</sup>。「話し合い」の目的は「自分の考えをまとめること」や「自分の考えを深めること」であると書かれている。つまり、参加者が情報を共有したり問題解決を図ったりしながら、自分の考えをまとめたり深めたりすることが中学校の国語教室で求められていることが分かる。

ところで、「話し合い」によって「自分の考えをまとめる」あるいは「自分の考えを深める」ことが実際に行われているのだろうか。筆者がごく普通に目にするのは、参加者の発話権が順番に交代する話し合いである。このような単純な情報の交流による話し合いで、参加者の思考に変化があるとは考え難いが、単純な情報の交流でも、参加者の考えがまとまったり深まったりしているのだろうか。

佐藤公治(1999)は、「私たちは相互作用を通して認識が形成されていく可能性というものを考えた時、他者と積極的に議論し、お互いが合意形成のための作業をすることが必要であると考えがちだが、相互の意見交換や他者の考えを取り込むという積極的な対応によるのではなく、自分とは違う考え方が存在すること、あるいはその情報に接するだけでも自分の理解の仕方を見直すきっかけになることがある。」と述べる<sup>3</sup>。

そこで本稿では佐藤の論考に基づき、単純な情報の交流が行われた話し合いが参加者の考え方にどのように働きかけているのか明らかにする。これは、インタビュー方式により調査し、分析・考察する。なお本稿では「話し合い」を「話し手と聞き手が一方的に固定されない形態の話す・聞く活動の全てを含む」と定義する<sup>4</sup>。

## 2 研究の方法

## (1) 研究の対象となる集団と実践までの準備

対象とするのは、公立中学校2年生33名(男子17名・女子16名)である。生徒の学習歴を考慮して、5～6人を1つの単位とする話し合いの形式とした。学習課題や参加者の組み合わせを変えながら、話し合いに慣れることを目的とした予備実践を2回行ったのち、本実践に入った。

## (2) 分析の対象となる生徒

本実践では3時間の話し合いを組織した。話し合いのはじめと終わりで考え方が変化した小川良(仮名)を分析の対象とする。小川良と同じグループの学習者は、昴(司会者)、大輔、絵里、加代子、愛(全て仮名)である。

## (3) 記録の方法

授業の様子を、教室後方に設置した1台のビデオカメラで録画する。話し合いは、テーブルに置いた1台の録音機で録音する。抽出生徒である小川良へのインタビューは、1台のビデオカメラと録音機により記録する。音声記録は文字化する。文字化の記述方針は、佐久間まゆみ他(1997)の研究を参考に、以下のように定めた<sup>5</sup>。

---

\* 柏崎市立南中学校

- ①発話ごとにその冒頭に発話番号と発話者を示す。
- ②発話の単位区分は、発話者の交代箇所を原則とする。
- ③漢字ひらがな交じりによって表記する。
- ④( ) は、( ) 内の発話が聞き取り難いことを示し、(数字) は(数字) の秒数の沈黙があったことを示す。

#### (4) 抽出生徒の考え方の変化をみるための手法

第1に、話し合いのパフォーマンスをみるために、抽出学習者が話し合いにどのように参加しているか、話し合い場面のビデオテープと音声を文字化したトランスクリプションを用いて判定する。第2に、抽出生徒の考え方がどのように変わったかを知るために、ワークシートを用いる。第3に、何が抽出生徒の考え方に影響を与えたのかを知るために、トランスクリプションを刺激物としたインタビューを行い、語られた内容について検討する。

### 3 本実践

#### (1) 授業計画

平成19年8月27日から29日にかけて、学校図書2年国語「はしくれ」という詩を用いて、「詩の言葉を注意深く読み取って、詩の解釈を作る」ことを目的に3時間構成の授業を行った。

	学習の目的	学 習 活 動	評 価
1	詩の叙述を手がかりに自分の解釈を作る。	「容赦なく／唾を吐く」行為の主体をバタフライマップに記入する。	・「根拠」と「理由」の欄を記入するために詩を何度も読んでいる【読む】 ・バタフライマップに記入している【書く】
2	同じ解釈グループを作り、意見交流をする。	自分の解釈を持ち寄り、問題点と解決策について考える。	・話し合いに参加している【関心・意欲・態度】 ・問題の羽に記入している【読む】
3	自分の解釈を構築する。	意見交流を振り返りながら、自分なりの解釈を作る。	・詩が伝えるメッセージを自分がどう解釈したのか、考えて書く【書く】

#### ① 学習目標と教材観

山元隆春は、

「はしくれ」とは、まだ大人になりきれていない存在の独白（モノローグ）ととらえることのできる詩である。まだ一人前でないからこそ〈はしくれ〉なのであり、いまだ社会や文化の中心に位置づくことのできない〈はしくれ〉だからこそ感じる居心地の悪さや痛みやせつなさが記されている。（中略）辻がこの詩を通して表現しているのは、成長の過程にあって傷つき傷つけられている存在のため息にも似たやるせないつぶやきである。〈生きていく〉というそれだけで、誰かに迷惑をかけているのではないか、誰かを傷つけているのではないか、というつらい思いを抱いて過ごすことが、思春期には少なくない。「はしくれ」という詩はそのような思いを直接に扱い、そのような思いを抱いている存在のつぶやきとして表現されている。

と解説している<sup>6</sup>。山元の解説にあるように、思春期の感情を分かりやすく表現した「はしくれ」は、生徒にとってなじみやすい作品であると考えられる。ところが、この詩には生徒に誤解されやすい表現がある。それは「容赦なく／唾を吐く」の表現である。これはモノローグの詩であるが、「誰かに嫌われる」「もういやだ」などの表現から、誰かから嫌われ、いじめられている主人公の様子として生徒に認識されやすい。つまり、「自分が自分に対して」唾を吐くという読み方とは離れて、「誰かが自分に対して」唾を吐く、あるいは「自分が誰かに対して」唾を吐くとも解釈されやすい表現なのである。あえてこの表現に着目させることは、分かったような気になって読み過ごす表現に再び着目させるきっかけとなるのではないだろうか、また、「詩の言葉を注意深く読み取って、自らの解釈を作る」という目標に近づけるのではないかと考えた。そこで「容赦なく／唾を吐く」とは誰が誰に対する行為なのかを考える授業案を作成した。

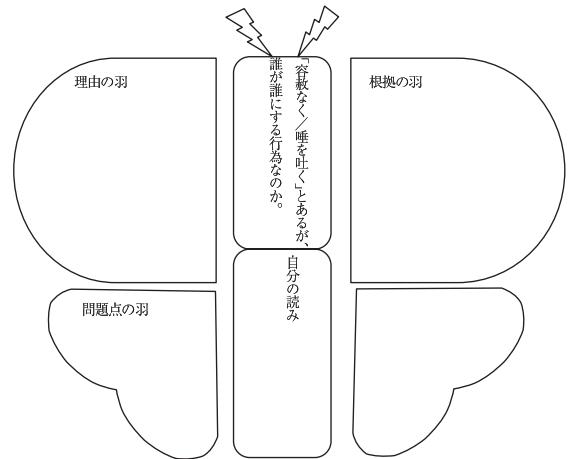
また、学習用のワークシートに、藤森裕治（2007）の「バタフライマップ」を用いた（図1）。「蝶の形を模した一枚のマップを使って、子供たちの脳内に論理力を構成する思考の枠組みを焼き付ける学習法」として藤森が提唱している<sup>7</sup>。蝶の胴体部分には学習のテーマと自分の〈読み〉を記入し、右側の羽（根拠の羽）には自分の〈読み〉に関連する本文からの情報を、左側の羽（理由の羽）には、根拠と自分の〈読み〉がつながるわけを、左下の羽（問題の羽）には、自分の〈読み〉に賛成しない立場からみた問題点を、右下の羽（解決の羽）には問題点を解決するにはど

う考えればよいかを記述するのである。この一連の作業によって、学習者が「なぜ」自分はそのように解釈するのか  
が明確になる。また、話し合いで自分なりの意見を持たずに参加することがなくなると考え、バタフライマップを学  
習用のワークシートとして使用した。

- ② 教材の解釈 「容赦なく／唾を吐く」をどう考えるか。  
A 誰かが自分に対して「容赦なく／唾を吐く」と考える立場  
B 自分が誰かに対して「容赦なく／唾を吐く」と考える立場  
C 自分が自分に対して「容赦なく／唾を吐く」と考える立場

#### (2) 生徒の解釈

1時間目終了時、Aが29名、Bが2名、Cが2名であった。  
2時間目の最初に、話し合いのグループを作るための人数調整  
をしたところ、Aが24名、Bが3名、Cが6名となった。



【図1 バタフライマップ】

### 4 分析 一抽出生徒である小川良の解釈一

#### (1) グループの話し合いの様子

小川良の所属するグループは、Cの解釈について話し合いを行った。話し合いは司会者用のマニュアルを用いた。話し合いの流れは、はじめに順番に自分の意見を述べ、次に似た意見を整理し自分たちの解釈で問題となる点を列挙し、最後に問題点を整理して終わった。このグループの話し合いの発話数（以下、ターン）は全部で108ターンだった。そのうち良は14ターンを獲得した。最も多いのが司会者の昂で62ターン、次いで大輔の23ターンである。

話し合いは、司会者の進行に沿って順序よく行われた。参加者は司会者の要請に応じて意見を述べている。発話が途切れると、司会者の昂が次の人を指名して、話し合いを再開している。沈黙はあまりなく、発話の順番が守られている。出された意見への検討は一回行われた。これは、自分たちの意見で問題となる点は何か考える場面である。大輔の意見に対する新たな意見が出ないため、司会者が指名をしたが、新たな意見はなかった。司会者が「これでいいですか。」と参加者に尋ね、参加者は「いいです。」と回答した。最後に司会者の昂が話し合われたことを確認するために、以下のように述べた。

昂：今日の話し合いのまとめをします。私たちの解釈は「容赦なく唾を吐く」が「僕が僕にする行動である」でした。その根拠は、生きていだけで面倒をかけてしまう、また誰かに傷つけられる。理由は、「生きていだけで面倒をかけてしまう」では、「自分はいないでもいい人ではないかと思ひ自分を責めて唾を吐いている」と、「また誰かに傷つけられる」に対しては、「また誰かその誰かは自分の中の何かなのではないか」と「何も言わなければ」では、「何も言われたくもないし言いたくもないのだから、自分の中で自分を責めて解決しているのではないか」、です。この解釈、これ、これらの解釈での問題点は、自分の中の誰かが何かははっきりしないです。です。これで話し合いを終わります。ご協力ありがとうございました。

この発話内容から、このグループが「容赦なく唾を吐く」理由を「生きていだけで面倒をかけてしまう」俺が自分をこの世にいなくてもいい人だと考えて自分を責めて唾を吐いているのだと解釈したのだと分かる。ただし、この解釈では自分の中にある何が自分を責めているのかがはっきりしないのだと考えたのだと分かる。昂は司会者として、話し合いで出た意見を列挙し、最後のまとめの段階で再び内容を読み上げ参加者に追認しているのである。このような解釈が、小川良の所属するグループで作られていったのである。

#### (2) 小川良の話し合いでのパフォーマンス

良は、14回発話しているがすべて指名されてからの発話である。良はもともと、1時間目に作成した「誰かが僕に容赦なく唾を吐く」立場で記述したワークシートを持参して、「自分が自分に容赦なく唾を吐く」のグループへ参加した。話し合いでは目立った発言はない。指名され、沈黙する場面が2回ある。これは、良がもともと2Aの立場で詩を解釈しており、Cの立場で解釈する話し合いに参加することに戸惑いを抱いているためだと推測できる。司会者から発言を促されても、自分の考えが整理されていないため、沈黙してしまうのだろう。以上から、2時間目の話し合いでの良のパフォーマンスは「聞き手としての参加」と観察できる。

## (3) 小川良の考えの変化

1 時間目	2 時間目	3 時間目
ワークシートに記入した内容	話し合いで発言した内容	ワークシートに記入した内容
また誰かに傷つけられる」「ああ痛いほんとうに痛い」「もう御免だ／これ以上誰かに嫌われるのは」という表現を根拠に、「また」とか「これ以上」とあるので嫌われている人間だと分かるだから、誰かが僕に容赦なく唾を吐くのだ	えーっと、根拠は大輔さんと同じで、また誰かに傷つけられるです。理由は、またとっているから一度傷つけられたことが、(2) あったから、もう傷つけられないように自分に言い聞かせているんじゃないかなと思いました。	僕はこの詩を自分が自分に対してのことなのじゃないかと思います。余計なことをいって口がすべりやがったといているところは、もう言わないようにしている。これ以上誰かに嫌われたくないから嫌われないようにしている。など、みんなに合わせるために容赦なく唾を吐いているんじゃないかと僕は思いました。誰かに傷つけられて痛いのではなくて、 <u>みんなに合わせて自分を出さない自分の心に、ああ痛いほんとうに痛いと言っているんじゃないか</u> かと思いました。

1 時間目に記述したワークシートから、「また誰かに傷つけられる」「ああ痛いほんとうに痛い」「もう御免だ／これ以上誰かに嫌われるのは」という表現を根拠に、「また」とか「これ以上」とあるので嫌われている人間だと分かるだから、誰かが僕に容赦なく唾を吐くのだ、と解釈したことが分かる。2 時間目は、誰かが僕に容赦なく唾を吐くという立場で記述したワークシートを持参して、「自分が自分に容赦なく唾を吐く」と解釈するグループへ参加した。話し合いで良は、「えーっと、根拠は大輔さんと同じで、また誰かに傷つけられる、です 理由は、またとっているから一度傷つけられたことが (2) あったから、もう傷つけられないように自分に言い聞かせているんじゃないかなと思いました。」と述べている。話し合いでは、その後目立った発言をしていない。ところが、3 時間目に作成した「詩の解釈を作る」ワークシートには、「みんなに合わせて自分を出さない自分の心に、ああ痛いほんとうに痛いと言っている」と記入したのである。この解釈は、いつ良の中に生まれたのだろうか。それを検討するために、次項では話し合いで語られた内容を検討する。

## (4) 話し合いで語られた内容の検討

話し合いでは、大輔が「また誰かに傷つけられる、の誰かとは、自分の中の何かだ」と発言する（発話番号13・18）。

愛は「生きているだけで面倒をかけてしまう、で理由は、自分はいなくてもいい存在だと思って自分で自分を責めて自分に唾を吐いていると思ったからです。」と発言する（発話番号20）。このあと、絵里が発言するが、意図がよく伝わらない内容である。次に良が「えーっと、根拠は大輔さんと同じで、また誰かに傷つけられる、です理由は、またとっているから一度傷つけられたことが (2) あったから、もう傷つけられないように自分に言い聞かせてるんじゃないかなと思いました。」と発言する（発話番号26）。良の発言は、愛のように根拠と理由が直結した説明とはなっていない。「もう傷つけられないように自分に言い聞かせる」とことと「容赦なく／唾を吐く」行為とはつながらないためである。

次いで司会者の昂が「っと、自分は何も言わなければ他人が傷つき、何か言えば自分が傷ついてしまうので、何も言いたくないから自分が自分に対して自分を思いっきり責めていた、ので痛い痛いと呼んでいたのだと思います。」と発言する（発話番号28）。お互いの根拠と理由を確認してから、Cの解釈で問題になる点は何か話し合っていく。その後半、大輔の解釈「自分の中の何か」とは何かについて、大輔は「唾を吐くのは自分の中の何か、心の中」であるという解釈を示す。それに対して昂が「何も言わなければ、自分が何も言わなければ他人が傷つき、何か言えば自分が傷ついてしまうので、何も言いたくないので自分の心の中で容赦なく唾を吐いて、ああ痛い、痛いつて言ったので、そしたら誰かが傷ついてしまうので、自分の中で解決しようとして、容赦なく唾を吐いていたんだと思います。」と考えを述べる（発話番号127）。

## 【話し合いのトランスクリプション1】

11	昂	これから話し合いを始めます
12	昂	最初に、大輔さん発表してください
13	大輔	はい (3) 根拠は、また誰かに傷つけられる、根拠になってねえじゃねえか (4)
14	( )	かえる、考える
15	絵里	それって、ここ数 (2) 貼る//
16	大輔	//貼るんだよ
17	絵里	//貼るんだよね
18	大輔	また誰かの誰かっての はっきりしてないんで自分の中の何かだと思いました
19	昂	えーと、次に (1) 愛さん発表してください
20	愛	根拠は、生きていだけで面倒をかけてしまう、で理由は、自分はいなくてもいい存在だと思って自分で自分を責めて自分に唾を吐いていると思ったからです
21	昂	ありがとうございました
22	昂	絵里さん (1) 何か (1) お願いします
23	絵里	( ) じゃなくていい? (4)
24	絵里	その一、容赦なく唾を吐くという文の後にああ痛い本当に痛いを書いてあって、痛いと感じているからだと思いました
25	昂	良さんお願いします (3)
26	良	えーっと、根拠は大輔さんと同じで、また誰かに傷つけられる、です理由は、またとっているから一度傷つけられたことが (2) あったから、もう傷つけられないように自分に言い聞かせてるんじゃないかなと思いました
27	昂	ありがとうございました
28	昂	っと、自分は何も言わなければ他人が傷つき、何か言えば自分が傷ついてしまうので、何も言いたくないから自分が自分に対して自分を思いっきり責めていた、ので痛い痛いと呼んでいたのだと思います

## 【話し合いのトランスクリプション2】

125	昂	自分は大輔さんのいうとおりで、自分が自分の心の中で
126	大輔	( )
127	昂	自分と同じなんですけれど、何も言わなければ、自分が何も言わなければ他人が傷つき、何か言えば自分が傷ついてしまうので、何も言いたくないので自分の心の中で容赦なく唾を吐いて、ああ痛い、痛いって言ったので、そしたら誰かが傷ついてしまうので、自分の中で解決しようとして、容赦なく唾を吐いていたんだと思います。
128	絵里	ああ

## (5) 良へのインタビュー

良は、1時間目の解釈では、誰か(他者)が自分を痛めつけるという解釈なのに、3時間目の解釈では、自分を責める主人公の姿として解釈している。特に「みんなに合わせて自分を出さない自分の心に、ああ痛いほんとうに痛いと言っている」という表現は、昂の発話28「何も言いたくないから自分が自分に対して自分を思いっきり責めていた、ので痛い痛いと呼んでいたのだ」や発話127にある「自分の中で解決しようとして容赦なく唾を吐く」という解釈からヒントを得たものなのではないだろうか。それについて確認するため、良にインタビューを行った。

話し合いの2週間後にトランスクリプションを見せ、話し合い場面を想起させ、良へのインタビューを行った。良に「だれのどの発言が自分の考えに影響を与えたか」尋ねた。良は「よく覚えていない」と答えた。良は、昂の「何も言わなければ、自分が何も言わなければ他人が傷つき、何か言えば自分が傷ついてしまうので、何も言いたくないので自分の心の中で容赦なく唾を吐いて、ああ痛い、痛いって言ったので、そしたら誰かが傷ついてしまうので、自分の中で解決しようとして、容赦なく唾を吐いていたんだと思います。(発話番号127)」を「いい意見だと思った」と述べた。2週間後のインタビュー時、良は大まかな話し合いの流れを覚えていた。良になぜあまり発言しなかったのか尋ねると、「周りの人の話を聞いていたから」と答えた。良はグループ内で交わされる意見を聞きながら、詩の解釈を自分なりに考えていたのである。そして、家に帰ってから考えたと述べたのである。

## 【良へのインタビューのトランスクリプション】

113	山本	家で考えた。家に帰って、考えたの？
114	良	ちょっと寝る前に思い出して、どうなんだろうなーと
115	山本	な、何を考えたの？
116	良	意味を、どういう意味なのかを
117	山本	詩について考えてみたんだ
118	良	はい
119	山本	なるほど、ありがとうございました

話し合いは単純な情報の交流で終わった。情報が整理され、対立するもの同士を吟味するような局面は生まれなかった。それでも、良の考えは変化した。しかも家に帰ってから、良は詩の意味について考えていたとわかった。

当初、良は「誰かが自分に唾を吐く」と解釈した。それが話し合いをへて、自分を責める主人公の心に思いをはせるようになった。良は、グループ分けの人数調整という便宜上「自分が自分に唾を吐く」と解釈するグループに所属しなくてはならなくなった。良は、自分とは違う解釈を持つ集団に入り、話し合いで交わされるさまざまな情報にふれながら、自分の解釈と比較対照させ「誰が誰に唾を吐いている」のか考えたのだろう。話し合い中だけでなく、話し合い後も良はテキストをどのように解釈すれば自分の中でじっくりいのか考え続けたのである。断続的におとずれるテキスト理解への営みが、良の解釈を作り上げたといえる。「みんなに合わせて自分を出さない自分の心に、ああ痛いほんとうに痛いと言っている」という彼の解釈は、話し合いという現実生成の営みに、「聞き手」として参加する良の真摯な姿勢がもたらした結果なのである。

## 5 考察

本稿では「単純な情報の交流が行われた話し合い」でも参加者の考えがまとまったり深まったりするのか、という疑問から出発し、詩の解釈をめぐる話し合いを事例として取り上げ、抽出生徒の思考が変化する様相を見てきた。抽出生徒は、参加者による情報の交流を契機として自分の考えが問い直され、自分の考えを再構成していたとわかった。このことから、話し合いで自分と違う考えに触れることが「自分の理解の仕方を見直す（佐藤，1999）」ことにつながっているとわかった。そこには、自分の理解の仕方へのメタレベルでの問いかけが生まれていると考えられるだろう。

では、本実践のどこにメタレベルでの問いかけが生まれているといえるのか。第1に、3つの解釈を教室で確認する過程である。自分の解釈が正しいと思い込んでいる生徒にとっては「あんな解釈をする人もいるのか」という驚きや反論を生じさせているだろう。第2に、バタフライマップの問題点の羽に書く内容を考える過程である。自分たちの意見は果たして妥当だといえるのか再検討する必要性が生まれるためである。第3に、自分の解釈を作る過程である。バタフライマップに記入した最初の考えを読み、話し合いの過程を思い出し、詩の表現を吟味しながら、自分がどのようにこの詩を読んだか文章にまとめる時、自らの解釈を振り返るメタレベルの思考が働いている。

## 6 残された課題

今後は、話し合いの授業実践のどこにメタレベルでの問い直しが生まれているか、参加者の立場から精緻にみていく適切な手法を模索したいと考える。

<sup>1</sup> 藤森裕治 『バタフライマップ法』 東洋館出版社 2007年

<sup>2</sup> 中学校学習指導要領（平成10年2月）解説－国語編－の第1学年には、「エ 話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること」、第2学年及び第3学年には「エ 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように話したり聞き分けたりして、自分の考えを深めること」とある。

<sup>3</sup> 佐藤公治 「クラスルームの中の学習」『児童心理学の進歩1999年版』 金子書房 1999年 142p

<sup>4</sup> 国語教育研究所編 『国語教育研究大辞典』 明治図書 1998年 677p

<sup>5</sup> 佐久間まゆみ他編著 『文章・談話のしくみ』 おうふう出版 1997年 共通資料2p

<sup>6</sup> 山元隆春 「はしくれ」『中学校国語2 教師用指導書教材研究編』 学校図書 2006年 186p

<sup>7</sup> 藤森裕治 『バタフライマップ法』 東洋館出版社 2007年 28-30pp