

# 意味の発見・創造につながる対話を育む授業作り

## —対話の ground rule 作りと活動の枠組みから教師の実践を可視化する—

キーワード：話し合いを中心とした授業, 語用論的ルール, 活動の枠組み, 教師の実践知, 談話分析

行動システム専攻  
松尾 剛

### 問題と目的

**1. 研究の背景** 教育の目的の多様化や人間の学びの課程に対する社会的構成主義的視点などを背景として、生徒間での話し合いを中心とした授業作りへの要望が教育現場において高まりを見せている。過去の研究の知見(e.g., Mercer,1995; Wertsch & Toma,1995)を踏まえると、思考の深まりを実現するやり取りの質として、積極的にお互いに関わるプロセスが含まれていることが重要であると言える。具体的には、他者の意見に付け加えたり、精緻化を行ったりすることも必要であるが、それ以上に建設的な反論が行われることや、さらなる説明を引き出すための質問がなされることが必要であると言える。

しかし、このような話し合いを授業の中で実現することは全ての教師にとって容易なものではない。なぜなら、授業の中で生徒間の積極的な話し合いを実現するためには、従来の知識伝達を目的とした授業の中での働きかけとは異なり、「行為の中の知」(Schön,1983)と呼べるような状況に応じた即応的かつ柔軟で複雑な働きかけが必要となるからである。そこで本研究では、現実の授業場面の観察により、複雑な制約の中での話し合いを中心とした授業作りを支える教師の実践の過程を可視化する。そのことを通じて、話し合いを中心とした授業作りのために有効な働きかけを提案することを目的とする。

**2. 本研究の注目点** 生徒間の話し合いを中心とした授業作りのための働きかけとして、従来は会話のためのスキルという生徒個人の要因に注目し、そのスキルをどのように身につけさせるかという視点からの検討がなされてきた(e.g.,Maloch,2002)。その一方で、その能力を生徒が発揮できる「話し合いの場」を教室に実現するという視点からの研究も必要となる。教室に「話し合いの場」を実現するために教師が働きかける側面としては、その話し合いの場に存在する会話のルールと、話し合いを行う活動の形式という二つを挙げることができる。

**2-1：会話のグラウンド・ルール** Wegerif, Mercer & Dawes は、子ども同士の相互作用過程に関する彼らの研究の知見に基づき、活動を媒介する会話のスタイルを三つに分類している(Table1)。そして、共同活動のパフォーマンス

を最も高める探求的会話(Exploratory talk)を支える会話の語用論的ルール (=会話のグラウンド・ルール) を生徒に共有させることで、生徒の間で探求的な会話が行われる頻度を高め、その結果として推論課題のパフォーマンスを高めることにつながることを示している(e.g.,Wegerif, Mercer & Dawes,1999)。

Table1. Wegerif, Mercer & Dawes による会話の分類

論争的会話 (Disputational talk)
意見の決裂と個人的な意志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。論争的対話もまた、ある特徴的な談話的側面を持つ。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとりである。
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“common knowledge”を構成しようとして会話を行う。累積的な談話は、繰り返すと、確認と精緻化によって特徴づけられる。
探求的会話 (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。他の二つのタイプと比較して、探求的会話においては、知識はより公的に説明されるように形成され、会話中の推論はより明示的である。そして、進歩は最終的な全員賛同によって生じる。

**2-2：活動の形式の組織** 生徒間で話し合いを行うための活動の形式を組織するという視点からの知見としては、話し合いを中心とした理科教育の教授法である仮説実験授業(板倉,1967)を挙げることができる。その特徴としては、自分の視点をもって他者の発言と関わるということが可能なように、全体での話し合いに参加する前段階に、提示された選択肢の中から自分の立場を決めるという活動が組み合わされていることが挙げられる。このように話し合いの前後の文脈まで含めて話し合いの活動の形式を組織することは、話し合いの場を作るという側面からの重要な方略である。

**3. 過去の研究の限界点と本研究の目的** 実際の授業場面における実践の可能性という点から考えたとき、「話し合いの場」を作ることに関して二つの視点から行われてきたそれぞれの研究の知見には、以下のような問題点を挙げる事ができる。まず、過去の研究はグラウンド・ルールを共有のために有効に機能する教師の働きかけを検討することを目的とした研究ではない。そのため、グラウンド・ルールを共有すること自体の有効性については示唆しているが、共有のための教師の働きかけについての有効な知見を十分に提示しきれていない。例えば、過去の研究の中では教師が必要な会話のグラウンド・ルールを整理して生徒に説明するような一方的な提示のプロセスが事例として述べられている。しかし、熟練した教師の授業場면을観察していると、このような一方的な提示を通じた働きかけのプロセスはほとんど見られない。また、実際にこのような一方的な提示は容易に実行できるため行っている教師は多いが、これだけでは生徒の間での話し合いは実現できていないという問題がある。では、熟練した教師は一方的な提示以外のどのようなプロセスを通じて会話のグラウンド・ルールを場に共有させているのだろうか。授業中の談話過程のカテゴリー分析および微視的分析を通じて検討を行う。

第二に、話し合いを行う活動の組織という視点からの研究の問題点である。過去の研究は特別な教授活動を組織するという視点から研究を行ってきた。しかし、このような特別な活動は負担が大きという問題がある。そこで本研究では日常的な授業場面の中で行われている活動の形式の組織に注目する。そのことは、あらかじめ全ての流れが決められた教授法ではなく、授業の状況に応じた活動の形式の切り替えという新たな側面からの知見を提供することも可能にすると考えられる。教師が日常的に用いている話し合いの形式として、班での話し合いと学級全体での話し合いの二種類を挙げる事ができる。熟練した教師の実践においては、学級全体の話し合いを支えるためという位置づけで少人数での話し合いという異なる形式での話し合いを組み合わせることで組織することなどもある。つまりそれぞれの話し

合いはそれで全ての活動を行うという閉じた過程ではなく、その後の活動とのつながりの中で機能するものといえる。しかし、過去の研究の中では全体の意見交流との関わりという視点から位置づけた少人数での話し合いの機能、などといった活動のつながりという視点からの研究は見られない。そこで本研究では新たに、異なる形式を持つ話し合いを組み合わせることで、話し合いの過程、特に学級全体での話し合いのプロセスが支えられている様子に注目して検討を行う。

## 方法

**1. 観察対象** 福岡県内の公立小学校6年生1学級の担任教師1名と児童39名(男児名, 女児)を対象に15コマの授業からなる国語の単元「海のいのち」を授業観察した。担任教師は40歳代の男性で、教師歴は20年以上である。各回の授業時間は48分から90の間である。

**2. 談話過程の分析方法** 談話過程の分析はカテゴリー化による数量的分析と談話過程の微視的分析を組み合わせで行った。数量的な分析は以下の手順で行った。コーディング作業は発話の単位ごとに筆者を含む2名が独立に評定を行い、評定が一致しなかったものについては評定者間の協議により決定している。発話の単位は、話者交代、発話中の間、発話の機能の変わり目を区切りとした。

- (1)発話内容 教師の発話内容を、授業の内容に関するもの／話し合いに対する認識や技術に関するものという基準から分類した。(一致率は95%)
- (2)話し合いに対する認識 次に教師の発話の中で、話し合いに対する認識を内容に含むものについて、内容を整理し、会話のグラウンド・ルールの種類を分類するコーディング・スキーマを作成した(Table2)。(一致率は83.3%)
- (3)働きかけのプロセス 教師の働きかけのプロセスを検討するために、それぞれの話し合いに対する認識が、教師が先行して提示したものであるのか【教師先行型】、前後の文脈に応答する形で顕在化されたものであるのか【文脈応答型】という基準から分類した。(一致率は86.7%)

Table2 単元の中に現れた会話のグラウンド・ルール

会話のグラウンド・ルール	カテゴリーの定義 説明)
個性の尊重	自分なり <sup>1)</sup> の考え方や、他者との意見の違いを大切に
こだわりの尊重	必要なときには)自分の疑問や立場にこだわる
話し合いを通じた考えの変化	議論の目的は、自分の主張を通すことや、他者の意見との優劣を競うことではない。他者の意見を聞く中で自分の意見を構成する、変える、新しいことを思いつくことを大切にする。
意見の積極的な提示/挑戦	他の人のヒントとして)自分の考えを場に積極的に発言する。挑戦する姿勢を持つ
活動の主体	読みを深めていく主体になるのは、教師ではなく生徒自身である。
質問/反論の尊重	人の意見がわからない時には、質問/確認/反論を積極的に行う
付加の尊重	他者の意見の中に自分が考えていることが無ければ、付け加えを行う
助け合いの尊重	誰かが発言できなくなったとき 困ったとき)にはみんなでフォローする

## 結果と考察

### 分析 1. 会話のグラウンド・ルールを顕在化するプロセス

各グラウンド・ルールが授業の場に現れる際の教師の働きかけについての全体的傾向をつかむため、意見交流の場面に限定して、会話のグラウンド・ルールを授業の場に顕在化している教師の働きかけのプロセス（教師先行型：教師がルールを明確化して生徒に一方的に提示している発話／文脈応答型：何らかの発言や状況に反応してなされた発話）について出現傾向を整理した（Table3）。

Table3. 教師先行型提示と文脈応答型提示の出現傾向

	教師先行	文脈応答
個性の尊重	1	16
こだわりの尊重	2	
話し合いを通じた考えの変化		2
意見の積極的な提示/挑戦	2	11
活動の主体		1
質問／反論の尊重		1
付加の尊重		1
助け合いの尊重		3
合計	5	35

Table3の結果からは、意見交流の場面では、教師による一方的な提示よりも何らかの状況に対応した関わりが多いという傾向が読み取れる。従って、この單元における教師の働きかけの特徴として、この応答的な関わりが何らかの機能を果たしているのではないかと考えられる。このような応答的な関わりと、一方的な提示の効果の違いについて教師にインタビューした回答のなかでも、教師はこの応答的な関わりを非常に効果のあるものと見なしており、そのことから、この応答的な姿勢が何らかの機能を果たしている可能性が示唆される。そこで、このような応答的な関わりをきっかけとするグラウンド・ルールの顕在化のプロセスについて談話過程の微視的分析を行いその特徴を明らかにする。以下のトランスクリプトは、教材の理解に基づいて自分の命についての考えを全体で交流するという活動の中の、今までに読んできた教材をもとにして、自分の命についての考えをまとめて全体で交流する場面である。

#### Transcript1. 単元初日 0:22:27～0:26:21

- 1 YK はい、えっと 私は命は大きないのちも小さいいのちも全部関係なく、全部つながっていると思います。そして、全部つながって、山とか、海とかそういうのが出来上がっていると思います。  
※先生は YK さんの意見を板書している
- 2 教師 もう一声、もう一声、ここで止まったらんめーが、YK さんの考えは、ここで止まらなかったら？

- 3 YK そして、山とか海とか、そういうのち全部がつながって地球もできているんじゃないかなと思います。
- 4 教師 YK さんの意見を板書しながら) だから、私は、…だから私は、まとめてしまっただら、自分の言葉で、YK さんの考え
- 5 YK だから、私は地球は命の…、言葉に詰まって、一瞬先生を見る)
- 6 教師 いいところ、いいところ、いいところ、あなたの考えがいまできよう 地球の、…地球は、命の、…どうする？いのちのちにするか、いのちだ、にするか。
- 7 YK …地球は命がたくさん、集まっていて、集まっていると思います。
- 8 教師 あ、そうやね、うん。良いところまでいったのに、※生徒 MD が挙手
- 9 MD YK さんと以ていて、YK さんと以ていて、あの、地球は命が集まっているっていう、ような感じじゃないかなと思います。
- 10 教師 だから、たい。だから、地球は、って一言で言えるっちゃない？ YK さんは自分の考えを ※生徒 ON が挙手 ※先生が生徒 ON を指差す
- 11 ON はい、私は、だから、地球は、命の固まりだと思っています。
- 12 生徒 同じです ※生徒 ON の意見を板書
- 13 教師 これは書いてなかったよね、こういうのを飛躍っていうんです。よか？今まで勉強した土台を使って飛躍した読みができてる。こういうのがいい。だからこうつなげていって考えてもらん、そして他、どんなのができるか、あるいは自分の読みを出していくことによって、人のヒントになるね、いいか、ケチらないケチらない、ね

このやりとりにおいて、会話のルールが顕在化するポイントとなっているのは、発話ターン 2～6 における教師と生徒 YK のやりとりの部分である。教師は生徒 YK の発言を受け、あなたの考えはもっと進んでいるはずだからその自分の考えを出すように促す(ターン 2)。このような関わりが可能になった背景には、生徒が毎日教師に提出している班日誌の存在があると考えられる。前日の班日誌の中に生徒 YK が「命がつながって海や山などができあがり、海や山などの命などが全部つながって地球もできているのでは!？」と書いており、それを教師が確認して「どんどん深まっていますね。この考え、どうぞみんなに話してください。」と返しているのである。このような日常場面での関わりを背景として教師は生徒 YK の発言に回答して、さらに自分独自の考えを引き出そうとしている。(ターン 2～ターン 6)。しかし、ここでは生徒 YK から発言が出てくることはなかった。ここで、教師は生徒 YK の考えを代わりに述べることも可能であったが、そのようにはせずに他の生徒にフォローを任せてい

る。その結果、生徒 ON が「地球がいのちの固まり」というアイデアを出すにいたっている(ターン 11)。この生徒 ON から出た「地球がいのちの固まり」とい発想は ON 自身のアイデアではなく、生徒 YK の発言をきっかけとして作られた発想である。

このように、未完成ながらも自分独自の考えを出してみることが他者のヒントとなって新たな発想が生まれるという、具体的にルールが話し合いを展開させて思考を深めるために機能している事実が現れたところで、教師はそのことを取り上げて会話のルールを意味づけ、授業の場に顕在化させている。このように、教師は生徒の発言に応答的に関わり、生徒の発言をきっかけとして議論を展開させていくことで、具体的にグラウンド・ルールが話し合いを展開させるために機能している事実を生徒に示し、その行為に埋め込まれているルールに意味づけを行うプロセスを通じてルールを顕在化していることがわかる。

また、この事例からは、応答的な関わりを実現するために、班日誌とい授業外の文脈を利用して生徒の考えを事前に把握しておく工夫があることもわかる。

## 分析 2. 活動の形式が話し合いを支えるプロセス

教師が授業中に組織していた活動の流れのパターンの中で話し合いを含むものは以下の三つであった。

- a: 発問→班での話し合い→意見交流,
- b: 個人で考えをまとめる→班で話し合う→意見の交流
- c: 個人で考えをまとめる→意見交流→班活動→意見交流

この各パターンに関して、①班活動における話し合い過程の特徴、例えば、教室全体での意見交流の場面とどのように異なる場であるのか、②班活動での話し合いにおけるプロセスが、その後の全体での意見交流のプロセスとどのように関連しているか、という二つの視点から談話過程の分析を行った。分析は教師に対するインタビューにおいて、各メンバーの話し合いに参加する能力が異なっていると評価された特定の班を対象とした。分析の結果、パターン a やパターン b における班活動の中では、積極的な反論や質問が見られることはなかった。しかし、両方の活動において自分ひとりで考えをまとめることができず、話し合いに参加することが苦手な子が、他の子に授業の流れを再確認したり、他の子の考えをメモしたり、班での話し合いの結果まとまった考えを確認したりすることでその後の意見交流で発現すべき内容を準備している様子が見られた。またその事に支えられてこの生徒は後の意見交流に参加できていた。このように、a や b の活動のパターンにおいては、班活動の機能として、その後の活動へ参加するための足場としての機能が優勢になっていることがわかる。

a や b のパターンとは対照的に、c のパターンにおいては、班での話し合い活動が反論や質問が行われる積極的な話し

合いの場として機能している。(Transcript2)

### Transcript2. パターン c における班活動場面

2	YH	みんな反対やもんね、みんな○
3	AN	でもね、YH の意見は合っとうと思う
4	TK	でもね、ぼくね、ロボットでも、そのロボットが動くにはプログラムっていうのをされとおやん、つまり加えられとおやん。で、それに気持ちっていか…
5	YH	じゃあさ、お金目当てでただ作っただけやったら?
6	UR	なんて?
7	YH	お金目当てでただ作ればいって気持ちで作ったら?…いのち入ると?
8	UR	入ってるんじゃないかな、それでも気持ちが入ってるんだと思う
9	YH	お金…、なんか生きてるって感じせん。
10	TK	YH からしたら、金目当てでかんじやる、それは、ロボットが、鉄から〜//〜
11	UR	その作るのが、金めあてでも、それがさ、作るのが好きなんなら、それで気持ちが入ってるんじゃないですか

このパターンにおいて、積極的なやりとりが生じている背景としては、この前段階での意見交流の中で、生徒 YH が生徒の過半数が指示している立場に対して反論を出しており、それを受けて事前に生徒の中に疑問や反論が持たれていたということがあげられるだろう。教師は生徒たちが、YH の反論に反応して自発的に周囲と会話を始めたことをきっかけとして班での話し合いへと移行している。このように、事前に各自の中に自分の立場や他の立場に対する反論などが生じ、それを話したいという気持ちが生徒に生じているタイミングで、各自が発言する機会が保証されやすい少人数での話し合いに移行したことで、生徒に積極的な話し合いに参加する場を保証されたと考えられる。このように活動を組み合わせ、またその導入のタイミングを図ることで、話し合いに多様な機能が生まれ、生徒間の話し合いのプロセスを支えていることが示された。

### 参考文献

- Mercer,N. 1995 The guided construction of knowledge. Bristol,PA : Multilingual Matters.
- Wegerif,R.,Mercer,N.&Dawes,L.1999 From social interaction to individual reasoning:an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development *Learning and Instruction*, 9,493-516.