

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

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

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

松尾剛・富田英司・丸野俊一

九州大学

要約 多くの児童にとって、話し合い活動はそれほど身近なものではないと思われる。もしそうであるとするならば、教室で話し合いを中心にした学習が可能になるということは、児童がそれまで持っていなかった新しい語用論的規範を教室の成員間で共有していく過程であるとも言える。筆者らは、このような過程を捉えるための理論的枠組みとして、Edwards & Mercer(1987)の提唱する「グラウンド・ルール」、および O'Conner & Michaels(1993)の提唱する「リヴォイシング」という2つの概念が有用であると考えている。そこで本論文では、これら2つの概念を詳細に紹介するとともに、それらがどのようにして補完しあいながら、対話の場としての教室づくりの過程を分析するための理論的枠組みとして貢献しうるかを考察した。

理論的背景

近年の学校教育では、従来の知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含む学力の獲得が初等教育の目標として求められるようになってきている(中央審議会答申, 2003)。このような教育目標を達成するための教育実践上の課題の一つとして、従来のような教師が生徒に知識を一方向的に注入するような授業に加えて、生徒が主体となった話し合いを中心にした授業を導入することが必要である。なぜなら、話し合い活動を中心とした授業の中では、「人の話を聴く」「自分なりの意見や考えを持つ」「主体的に取り組む」「他者と一緒になって考えを創出する」「認知的葛藤や感情的なぶつかり合いを克服する」事などが強く要求される。その結果として、創造的・批判的に思考する能力や、常に変化する話し合いという状況の中で、展開を読み取り、柔軟に状況を判断する能力、他者の立場を配慮した社会的なコミュニケーション能力、などを生徒が獲得する機会が提供されうると考えられるからである(丸野, 1999)。

しかし、このような話し合いを中心とした授業づくりは必ずしも容易なものではない。なぜなら、先ほども述べたように、従来、学校では主に教師から生徒への知識の伝達が行われていたため、いざ「話し合い

を中心とした授業を」ということになっても、教師自身がどのようにしてそのような授業を行えばよいのかわからないことも多い。それに加えて、教育心理学者などの教育の専門家においても、「どのようにすれば話し合い中心の授業が可能になるのか」という問いへの答えを、実証研究を踏まえた上で示せる訳ではないし、そもそも「話し合い」という事象すら研究されはじめてまだ間もないといった状況である。

このような状況下において、対話の場としての教室づくりをどのように実現していけばよいのかわかりやすくするための一つの研究方略は、すでに教育現場で話し合いを中心とした学習を進めている熟練教師の日常実践を紐解いていくことである。ただし、このような方略を取るにあたって、研究者に必要とされるのは、対話の場としての教室の中に、洪水のようにあふれる豊かな情報の中から、本質的なプロセスを切り取り、明確に記述するための理論的枠組みや概念である。そこで本論文は、対話の場としての教室を実現する手立てを提案した研究やその詳細な分析を行った研究を取り上げ、それらの理論的枠組みにはどのような限界点があるのか、またこれらが持つ理論的示唆としてどのような可能性があるのか探っていくことを目的としている。ここでは特に、

Edwards & Mercer(1987) の提唱する「グラウンド・ルール」、および O'Conner & Michaels (1993) の提唱する「リヴォイシング」という2つの概念を中心に取り上げることとする。前者は、話し合いを中心とした授業を支える暗黙の語用論的規範を概念化しているという点で非常に重要な研究である。そして、後者は、そのような語用論的規範が教室の学習者コミュニティにどのようにして共有されていくかという動的プロセスについて説明できる可能性を持つという点で重要な研究である。以下の節では、まず対話の場としての教室を実現する手立てを提案した研究として、Palincser の相互教授法と Mercer らによるグラウンド・ルールの直接教授アプローチを紹介し、それらについての考察を行う。その後、O'Conner & Michaels の「リヴォイシング」という概念が、対話の場としての教室づくりにどのような理論的示唆を持つか考察する。

相互教授法

話し合いを中心とした授業を実現した実践研究の代表的例として、相互教授法(reciprocal teaching)をあげることができる(e.g. Palincser, 1986)。相互教授法では、子どもは、教師とのやりとりや他の子どもとのやりとりを通して、「予想」、「質問生成」、「要約」、「明確化」という4つの方略をどのように使用するかにについてじっくり学習する。これらは読解に長けた学習者が、読書時に個人内で使用している方略であり、このような方略を内化していないことが読解能力の低さにつながっていると考えられた。従って、話し合いの中でこれらの方略を身につけることによって、最終的には方略が内化され、読解能力の向上へとつながると考えられたのである。

この Palincser らによる一連の実践研究(e.g. Palincser & Brown, 1984; Palincser, Brown & Campione, 1993)によって、話し合いを通じての読書方略の教授が、その後の個人で行われる読解においても促進的効果をもたらすことが繰り返し証明された。ここで特筆すべきなのは、Palincser の教授

法が導入されることによって、読解を特に苦手とするような成績の低い学習者が多く含まれるクラスにおいても、十分話し合いを中心とした授業が成り立っていたという事実である。もし相互教授法が成立する過程が十分に明らかになれば、どのようにして話し合いを中心とした学習をどのように実現すればよいのかについて重要な知見を得られるはずである。しかし Palincser らの目的は、読解能力の向上を可能にする教授法の開発であったため、教室での話し合いを実現するために、教師がどのような働きかけを行っていたのか等という点については積極的に明らかにされていない。

「グラウンド・ルールの直接教授」アプローチ

話し合いを中心とした授業を実現するための教授法に関して、Wegerif, Mercer & Dawes (1999)と Mercer, Wegerif, & Dawes (1999)は、話し合いを支える会話のグラウンド・ルール(ground rule)の直接教授による授業実践を報告している。会話のグラウンド・ルールとは、「お互いが述べようとしていることや、何かを言うことで達成しようとしていることを正確に理解するために、厳密な言語学的知識に加えて、会話の参加者が保持していることが必要となる、一揃いの暗黙の理解」のことである(Edwards & Mercer, 1987)。このグラウンド・ルールは、語用論という言語学の一領域において、語用論的規範と呼ばれているものに相当する。その古典的な代表例としてあげることが出来るのが、Grice(1975)によって提唱された会話の公準である。Grice(1975)は、私たちが日常的なやりとりにおいて、原則的には従うべきであると暗黙に想定している会話上のルールとして、(1)量の公準(当面の目的となっていることに必要とされる十分な量の情報を提供すべきである)、(2)質の公理(話し手は自分が真実であると信じていることを話すべきである)、(4)関連性の公準(話し手は話題に関連することだけを言い、関係のないことは言うべきではない)、(4)作法の公準(はっきりとわかりやすい言い方で言うべきである)という4つの公準を想定した。この会話の公準は、私たちの日常会

話において共有されている会話上の暗黙のルールであるが、教室等における暗黙のルールに相当するのが、Mercer らの言うグラウンド・ルールである。教室における生産的な議論を支えるグラウンド・ルールがどのようなものであるかを紹介する前に、以下では、それとは対照をなす、知識伝達型授業におけるグラウンド・ルールについて説明しておく。

教師が一方的に子どもに知識を伝達する形式の授業に特徴的な談話は、IRE シークエンス(Mehan, 1979)という構造を持つ。これは、教師による質問や発問(Initiation)に始まり、その発問に対する子どもの応答(Response)が続き、その応答に対する教師の評価(Evaluation)がなされるというものである。この、「答えを知っている教師が、答えを知らない子どもに対して質問を行い、子どもはそれに答える」という談話は、「答えを知らない人間が、答えを知っている人間に質問して答えを得る」という日常的な談話とは異なる、知識伝達型の授業場面に特有な談話といえる。この、知識伝達型の授業に特有な談話への参加を支えている会話のグラウンド・ルールとして Edwards & Mercer(1987)が示しているのは、以下のようなものである。

1. 質問を行うのは教師である。
2. 教師は答えを知っている。
3. (教師の)質問が繰り返されるときは、答えが間違っている。

このような、知識伝達型の授業における談話を支えるグラウンド・ルールの存在は、話し合いを中心とした授業づくりの過程を考える上では妨げとなる。なぜなら、知識伝達を目的とする談話を支えるためのグラウンド・ルールが、授業という場における談話の暗黙の前提として参加者である教師と子どもに一度取り込まれてしまうと、そのことが、今度はそれ以外の種類の談話が生じる事を困難にしてしまうからである。例えば、質問を行うのは教師であるというルールは、子どもの発言に対して他の子どもが質問したり、子ども自身の問いを場に提示したりするという、子どもどうしの話し合いや主体的な授業への関わりの機会が生じることの妨げとなる。また、教師が答え

を知っているというグラウンド・ルールが存在することで、子どもが質問や回答などの発言を向ける相手が教師になる。また、教室における問題解決の目的は、自分たちで答えを発見、創造することではなく、教師の考える答えは何かを考え、その答えに近づき、受け入れることになり、他の子どもとの協同問題解決が妨げられる。

さらに、このグラウンド・ルールは、談話に参加する中で得られる暗黙の理解であるために、そのルールによって自分たちの会話が制限を受けているということに、参加している本人たちも気づくことが困難であり、単にその存在が教室場面における話し合いの可能性を閉ざしているだけでなく、その改善の必要性に気づくこと自体も困難であるという問題も持っている。さらには、この暗黙の理解は会話の規範として存在しているために、個人がその限定性や問題に気づいて異なるルールで談話を行おうとした場合に、その個人が集団の談話に適応できていないと見なされることもある。そのため、このルールを変える時には、個人レベルでの変化ではなく、集団の共有というレベルでの変化が必要となることも、子どもどうしの話し合いという新たな談話への移行を難しくするグラウンド・ルールの性質の一つであると共に、教師が働きかける対象として注目しなければならない理由の一つであるといえる。

以上のような理由から、教室において話し合いを中心とした学びの深まりを実現するためには、教室における談話のグラウンド・ルールを、子どもどうしの話し合いのためのグラウンド・ルールに変え、その学級における談話の暗黙の前提として定着させるという過程が必要とされる。

では、生産的な議論を支えるグラウンド・ルールとはどのようなものであろうか。Wegerif, Mercer & Dawes(1999)と Mercer, Wegerif, & Dawes(1999)は、それを明確化するために、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した(次項 Table1を参照)。

Table 1. Mercer (1995, 1996) による会話タイプの分類

定義	会話例
<p>論争的会話 (Disputational talk)</p> <p>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。主張と反論によって構成される顕著に短いやりとり</p>	<p>※二人の子どもが、コンピュータープログラムを使用して算数のパズルを行っている場面。</p> <p>Lester : 1,2,3,4,5 (彼の順番が来る前にスクリーン上の格子の四角を指で数える。)</p> <p>Sean : 1は、あそこだよ。</p> <p>Lester : そうすると、こうなるはず・・・</p> <p>Sean : 5,4(座標を提示)</p> <p>Lester : (Seanを無視して) 4, 3, 違うよ, 4, 3だよ</p> <p>Sean : 4,5, いや, 4,4だ</p> <p>Lester : 4,3 (彼の順番でキーを押す). えー!! (象を発見することに失敗する). 簡単だよ, どこにいるかはわかってるんだよね. 反対側だよ.</p> <p>Lester : 僕はできるけどね.</p> <p>Sean : (まだスクリーンを見ている) 違う, 上じゃない, 下だよ.</p> <p>Lester : そんなはずないよ.</p> <p>Sean : そうだってば</p>
<p>累積的会話 (Cumulative talk)</p> <p>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。</p>	<p>※二人の女の子が、パソコンを使用して学級新聞を作っている場面。</p> <p>Katie : はじめようか。何について書く?</p> <p>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?</p> <p>Katie : みだしで、(3秒の沈黙)。何か面白い感じを出したいよね。</p> <p>Anne : それいいね。</p> <p>Katie : なにかさ、</p> <p>Anne : なにか、そんな感じよね。</p> <p>Katie : うんそうね。</p> <p>Anne : このすぐ興味を引くような見出しはーどうやったら面白くなるかな? 待ってね。</p> <p>Katie : この中は…(3秒の沈黙)</p> <p>Anne : あはは(笑う)</p> <p>Anne : これよくない? ファンタビュラソ(Fantabuloso)(笑う)</p> <p>Katie : じゃあ、Fantast fantabuloso にしない?</p> <p>Anne : そうだね。(聞き取り不能)。Fantabluloso にしよう。</p> <p>Katie : Fan-tab-u-lo-so だよ。</p> <p>Anne : loso か、fantabuloso だね。</p>
<p>探索的会話 (Exploratory talk)</p> <p>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。</p>	<p>※三人の子ども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。</p> <p>Diana : 話し合おうよ。どれにしようか。</p> <p>All : (聞き取れないが、説明を読んでいる)</p> <p>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、</p> <p>Adrian : 修道院があるよね</p> <p>Diana : 2番を選んだら、そこには…(聞き取り不能)</p> <p>Peter : そうだね、でも集落は守られてるだろうからね、</p> <p>All : そうだよ</p> <p>Adrian : たぶん守られているだろうね。</p> <p>Diana : 集落は木で囲まれているもんね。</p> <p>Peter : そうだね。</p> <p>Adrian : でも、そこには僕たちを守ってくれる岩もあるよ。</p> <p>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。</p> <p>Adrian : だって、修道院は守られてないだろうし。</p> <p>Diana : そうだよ、1だよ。</p> <p>Adrian : 1だよ。</p> <p>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?</p> <p>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。</p> <p>Adrian : そうだね。</p>

これら3つの会話タイプのうち、Mercer らが生産的な議論として定式化したのが、探索的会話である。この探索的会話を支えるグラウンド・ルールとして、Mercer らが挙げているのが、次の7項目である(ただし、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)。

- ①関連する全ての情報が共有される (all relevant information is shared) :話し合いを通じて知識を共同構成し、最終的に全員が賛同できる答えにたどり着くために、問題解決に必要な情報をメンバー間で共有すること。
- 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) :話し合いを通じて知識を共同構成し、最終的に全員が賛同できる答えにたどり着くという議論の目的を共有すること。
- ③グループが意思決定のための責任を持つ (the group takes responsibility for decisions) :教師が答えを提示するのではなく、結論を導き出すのは子どもたち自身であり、積極的に話し合い、主体的に問題を解決する姿勢を持つこと。
- ④理由が期待される (reasons are expected) :探索的会話の特徴である明確な推論を行うために、発言を行う際には自分の意見の理由を述べること。
- ⑤反論が受け入れられる (challenges are acceptable) :論争的対話のように、反論が単に自分の意見を主張するたためになされたり、そのことをきっかけにお互いの議論が言い合いになったりするのではなく、反論を受容して、その発言をきっかけに議論を建設的に深めようとする態度を持つこと。
- 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) :結論が出される前には、考えられる全ての選択肢が検討されること。
- 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) :子どもそれぞれが自分の視点を積極的に発言するように促されること。

これらの会話のグラウンド・ルールは、Table1における探索的会話例と以下のように対応していると考えられる。まず、関連する全ての情報が共有されるというルール①は、集落が木で守られているという情報や、岩が存在しているという情報を子どもたちが積極的に提示している様子に表れていると考えられる。そして、その情報をもとにして考えた結論を、「1にすべきかな」「1だよね」などという風にお互いに確認しあっているやりとりは、グループが同意にたどり着くことを目指しているというルール②に対応するものであると考えられる。グループが意思決定のための責任を持つというルール③は談話上のやりとりに現れているというよりも、各メンバーが対話にかかわる際の積極性に現れていると考えられる。これらの三つのルールは探索的会話はもちろんだが、累積的会話においても適用可能なルールであり、グループの結束を強め、同意が得られる結論を求めて共同での知識を構成するために機能するルールである。

他方、残りの4つのルールは探索的会話に特徴的なものである。理由が期待されるというルール④に関して、論争的会話や累積的会話の事例の中では、「4, 3, 違うよ, 4, 3 だよ」や「4,5, いや, 4,4 だ」などのように、個人の意見の主張はなされているが、その主張を支える根拠や理由については述べられていない。その一方で、探索的会話の中では、例えば選択肢1を選ぶ理由として、岩や木で守られているという根拠が示されている。また、その後Peterが選択肢2はどうかと提示する際にも、小屋があるからといって守られているとは限らないからという、判断の理由が述べられている。そして、理由が述べられていることで、推論の過程がやりとりの中で明確に現れている事がわかる。

反論が受け入れられるというルール⑤に関して、累積的会話の中では反論は見られない。また、論争的会話の中でなされている反論は、相手に受け入

れられることはなく、無視されるという結果に終わっており、そのことからさらに議論が発展するというプロセスは見られない。これらとは対照的に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。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。

決定がなされる前に代替案が議論されるというルール⑥に関して、累積的会話の中ではお互いの意見の一致が生じた後にその他の可能性を改めて考えてみるというプロセスは見られないが、探索的会話においては、一度選択肢1が妥当なものとして受け入れられた後に、Peterが「うん、でも、2番はどうか。そこも守られていないと思うよ。なぜなら、小屋があるからといって、守られていないというわけじゃないんじゃないかな？」というように、他の可能性を提案している。このことで、その後のDianaの反論が引き出され、選択肢1が選ばれる根拠がさらに精緻化されていることがわかる。

最後に、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というルール⑦に関して、論争的会話の中では他者の発言は無視されたり、否定されたりする事が多く、他者の発言を求める態度はないと言える。一方で、探索的会話の事例の中では、Peterが自分の意見の後に、「どう思う？」と付け加え、他者の意見を積極的に聞こうとしている。また、他者の発言には積極的に反応が返されており、望ましいものとして他のメンバーから認められていることがわかる。

Mercer (1995, 1996) は、以上のようなグラウンド・ルールを仮説として提案したものであったが、その後の研究で、Mercerらはこれら7つのグラウンド・ルールを、児童に直接、明示的に示して、これらを守った上で話し合いをするようにさせることで、児童が少人数での話し合いを効果的に進められるようになることを実証した (Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999; Wegerif, Mercer & Dawes, 1999)。

Wegerif, Mercer & Dawes (1999) と Mercer,

Wegerif, & Dawes (1999) は、48名の小学生 (9-10歳) を対象に、探索的会話のグラウンド・ルールを教示する教授を行う群と教授を行わない統制群を設け、教授の前後での子どもの間での談話の質の分析と、グループおよび個人における推論課題 (Raven's SPM test) の成績の変化を比較することで上記の点に関して検討を行った。なお、教授の際に行われたグラウンド・ルールの教授過程は、(1) ルールを紙に書いて教室の前に貼っておきいつでも思い出せるようにする、(2) 教師が教室の前に立って、子どもたちがお互いに話をする上で使用して欲しい方法を提示する (「なぜ」と尋ねる、主張の理由を述べるために「なぜなら」を使用する、他の子どもの考えを尋ねる、最後の決定を行うまえに同意を得る、など)、(3) よりよい会話を行うためにはどうすればよいかという発問を子どもに行い、その回答をもとにして説明を行いながら、知識として提示する、などといった活動であった (e.g. Dawes, 1997)。

Wegerif, Mercer & Dawes (1999) と Mercer, Wegerif, & Dawes (1999) は、個人間でなされる探索的会話がその後の個人内での課題成績の向上につながる事を実証するために、9から10歳の子ども124人を対象として、グラウンド・ルールの教授を実施した群と統制群との間で、教授の前後における、個人および集団での推論課題の成績を比較した。その結果、教授の前後においてグループでの推論課題の成績に優位な差は見られなかった。他方、個人における課題の成績については、教授を行った群は全36問の課題において平均2.11問の正解数の上昇が見られたのに対して、統制群における正解数の上昇は平均1.01問であった。共分散分析の結果、この差は5%水準で有意であり、グループでなされる探索的会話がその後の個人における推論課題の成績の向上を促す事が示された。

また、グラウンド・ルールの教授を行うことで子どもたちの会話が探索的会話に近づいた事を確認するために、教授の前後における子どもたちの

談話過程の変化を質的に分析している。それに加えて、明確な推論過程に特徴的な表現(“I think”, “because”“cause”, “do you agree?”, “would”, “should”, “could”, “might”)の出現数や、100文字以上からなる発話の出現数を指標として、教授の前後での会話の質の変化について量的な分析も同時に行っている。まず、彼らは指標の妥当性を確認するために、「正解にたどり着いた会話」と「間違った結論にたどり着いた会話」の間のこれらの出現数を比較し、そして、正解にたどり着いた会話ではこれらの表現や長い発話の出現数が増加する事を確認している。その上で、グラウンド・ルールの教授を行った群と統制群の間で、教授の前後におけるこれらの表現の出現数を比較している。その結果、教授を実施した群では統制群よりも、教授の前後でこれらの表現の出現数が5%水準で有意に増加している事が示され、探索的会話のグラウンド・ルールの教示を通じて、子どもの間で探索的会話が行われる割合を高めることが可能であることが示唆された。

Mercer らのアプローチの限界点

以上のように、Wegerif, Mercer & Dawes (1999)と Mercer, Wegerif, & Dawes (1999)は、教室での子ども同士の議論を建設的なものにするために、会話のグラウンド・ルールを明示的に教示するという手法が有効であることを示した。しかし、日本の日常的な教室での営みを通しての、話し合いのできる教室づくりという点から考えると、次の2つの点で問題があるように思われる。

第1の問題点はグラウンド・ルールの局所性についてである。グラウンド・ルールは、効果的な議論の一般的なルールとして理論的に想定されたものであるが、実際のところ、どのような議論が良い議論であるかということ自体が議論場面によって変わってくる。たとえば、教室での全体討論、班での話し合い、2人組での対話など、議論のスケールによって、効果的な話し合いを支える語用論的規範は大きく変わってくると考えられる。ま

た、議論を通じて成し遂げようとしている課題の性質、例えば算数の文章問題のように特定の答えにたどりつく収束的な思考をもとめるような課題であるのか、国語の文学読みのように教材をもとにした話し合いを通じて自由に考えをづくり出すというような拡散的な思考を求めるような課題なのか、によっても、そこで求められる語用論的規範は大きく異なるだろう。

このことから、Mercer らの研究で扱われていた、2, 3人のグループによる、収束的な思考を行う場において効果的な話し合いを支えていたグラウンド・ルールが、ほかのさまざまな話し合い活動にも共通しているかどうかはきわめて疑問であると言えよう。その意味では Mercer の示したグラウンド・ルールは、一つの局所的ルールに過ぎない可能性がある。そこで学校のさまざまな文脈で話し合いを成立させるためには、それぞれの文脈に局所的なルールの解明を積み重ねていく必要があるといえる。

第2の問題点は、グラウンド・ルールを明示的に教示するということの効果性についてである。グラウンド・ルールの明示的な教示によって、活発な議論が可能になるとすれば、それはすでに子どもが潜在的な談話モードとして持っていた語用論的なルールが、明示的な教示によって活性化され、それが教室の場に適用されただけの可能性もある。それまで全く「議論」という活動自体に接したことない子どもたちであれば、たとえ議論に重要なグラウンド・ルールを教示したとしても、それは子どもたちにとってあまりにも不自然な状況であり、議論が盛んになるとは思えない。すなわち、Mercer らの研究対象では、語用論的なルールがあらかじめ子どもたちに潜在的な形で獲得されているという前提に支えられて、明示的な教示という教授行為が機能していたと考えられる。

そこで今後さらなる検討が求められるのは、教室での話し合いの成立を支えるグラウンド・ルールがどのような談話活動を通して徐々に教室の成員へと共有化されていくのかという点についての

研究である。このようなグラウンド・ルールの共有化プロセスそのものを検討するためには、ただ一つの単元や特定の教科内だけを観察するだけでは十分ではない。おそらく、それまでに子どもが持っていなかった語用論的規範を身に付けるまでには、学校生活の中のありとあらゆる場面で、話し合いの成立にかかわるような語用論的規範の埋め込まれた言語的相互作用の場に、子どもを巻き込んでいくことが必要である。例えば、話し合いの時間は何も国語の中の特定の単元だけではなく、学級会や朝の会、帰りの会、委員会活動など多くの場面で行われるが、これらの場面を総合的に活用することで、子どもたちは話し合いというものがどういうものなのかを、言語能力、語用論的規範、価値観といったさまざまな観点から徐々に獲得することができると考えられる。このようなことから、グラウンド・ルールの共有化プロセスの研究は、教師と児童・生徒、教師同士の連携、教師と協力者（研究者など）がそれぞれエージェントとなって織り成す膨大な日常実践についての体系的な研究を伴うべきだと言える。

このように、グラウンド・ルールという観点からのアプローチには明らかに限界点があるが、教室での話し合いを成立させる上での語用論的規範の重要性に注意を促した点では非常に重要な研究であったことは間違いない。以下の節では、Mercerらの言うグラウンド・ルールの枠組みに、グラウンド・ルールの形成・共有化という動的な側面を加えることのできる可能性のある「リヴォイシング」(revoicing)という概念について紹介し、その概念が今後の我々のプロジェクト研究に示唆する点を考察したい。

語用論的規範の共有化とリヴォイシング

話し合い活動に必要なグラウンド・ルールは、教室の日常実践の中でどのようにして教室の成員に共有されていくのであろうか。その共有過程の1つとして考えられるのが、教師がさりげない形で子どもを教室談話に引き入れ、子どもがその

相互作用の中へ半ば主体的に乗っていき、半ば受動的に乗っていかされるという活動を積み重ねる中で、子どもたちがそこでの語用論的規範を非自覚的なかたちで専有 (appropriate) するという道筋である。先ほど触れたように、グラウンド・ルールを直接教示によって子どもに教えるということは非常に難しいと考えられる。本来、語用論的規範は、会話が滞りなく進んでいるかぎりにおいて、私たちはそれを意識することはないという特徴を持っている。そのため、語用論的規範を明示的に決めて会話を行うということ自体が、その従事者に不自然な状況を強いることになりかねない。従って、語用論的規範を自然なかたちで子ども達に定着させ、その後で初めて明示的な形で語用論的規範を子ども達に直接教授するという手続きが有効であると考えられる。

これまでのところ、そのように自然な形でどのように子ども達を教室のやりとりに乗せていくのか、その教育方法についての研究は十分ではないが、将来のそのような研究の足がかりとして考えることができるのが、O'Conner & Michaels (1993) による教室談話の質的研究である。彼らは、議論を通じた教科学習を実践することのできる熟達した教師の授業実践を詳細に観察し、それぞれがバラバラで噛み合っていない教科内容と子ども達の個々の発言を、あたかもそこに教科内容の理解に関する議論が成立したかのように相互に関連づけながら子ども達をやりとりに乗せていく過程を示す概念として「リヴォイシング」を提案している。

次の節では、まずリヴォイシングとはどのようなものか、O'Conner & Michaels (1993) で挙げられた具体例を示しながら紹介したい。

リヴォイシングとは

次の書き起こしは、小学校6年生が授業でいろいろな濃度のレモネードを作っている場面である。児童たちはメモしておいたレモン・ジュースと砂糖の量を、今度はグラフにしていって作業を始めよ

うとした所、ポリーナがそのメモをなくしてしまった。彼女は、砂糖を大きじ2杯入れたこととレモン・ジュースの量は、大きじ10~22杯の間であったことだけは覚えていた。そこで教師のリンは、分からなくなったレモン・ジュースの量を推測するために、10と22を平均して求めるのが良いのか、もしくは最初からレモネードをづくり直す方が良いのかという議論をスタートさせた。サリタは10と22を平均しても最初作った濃度では無くなってしまうと主張した。またテッドはレモネードをまるっきりづくり直したら、元々の濃度ではなくなってしまうと主張した。それからステファンは、レモンと砂糖の量の両方を変えてしまったら、元の濃度ではなくなってしまうと主張し、以下のように続けた。

トランスクリプト1

(4a) ステファン:... えー、でも、もしポリーナが砂糖の量は変えずに、10から22を使って、そしてアリソンが言ったようにその真ん中の量みたいな別の量を使う。そしたらポリーナの割合ができる。

(4b) リン: ということは (*so then*), もしポリーナが二つの数の真ん中の量を使ったらそれはポリーナの最初の割合と全く同じものにはならないっていうサリタの意見には賛成しないのね?

この短いやり取りにおいて教師が行っていることは、(a) ステファンの発言内容からさらなる推論を引き出していること、(b) その推論の妥当性についてステファンに確認する権利を与えていること (このことによりステファンは課題に対する自分の態度を決定することになる)、(c) ステファンを、この学習活動においてサリタと対立的な立場に位置づけていること、である。この時、リンが行ったような談話活動を O'Conner & Michaels (1993) はリヴォイシングと呼んでいる。彼らは、このリヴォイシングを、授業内容の中

に織り込まれている「参加者の枠組」(participant framework, Goodwin, 1999) という観点からその談話構造上の特徴を明らかにしている。参加者の枠組とは、会話の参加者同士がどのような役割を担っているか、どのように位置づけられているかを示す概念である。例えば、「教える者と教えられる者」「賛成者と反対者」「敗者と勝者」「与える者と乞う者」「裁く者と訴えるもの、訴えられる者」など、相互作用の場面では、参加者の発話行為によって様々な枠組が常に(再)構築あるいは継続されている。さらに、この「参加者の枠組」という概念は、参加者構造 (participant structures) とアニメーション (animation, Goffman, 1981) という2つの下位概念から成っている。

参加者構造とは、特定の活動において生じる、相互作用上の権利と責任の習慣的な配置である。例えば、道を尋ねられた時、私たちが共通して持つ認識として、人はその質問に対して何らかの言動によって答える義務があると同時に、その答える側は、その願いを断る権利も持っている。このように、会話の成員が何らかの発話行為を行うことで、その場に生じる権利と責任の構造が「参加者構造」である。また、アニメーションとは、ある人が他者の言動や欲求、信念などを自分の発言の中で描写することで、その場の相互作用における参加者の位置づけを構成するような発話行為を指す。

上のトランスクリプト1では、教師であるリンが児童達の発話を、議論場面に特有の「参加者の枠組」を構成していくために、参加者構造とアニメーションを利用している様子が見て取れる。議論では、誰かが主張し、それに対して別の誰かが反論するというような「参加者の枠組」があるが、元々のサリタ、テッド、ステファンの発言は、潜在的にそれぞれの意見は対立しているものの、誰が誰に反論しているのか枠組が明確でない。そこで、リンが「サリタの意見には賛成しないのね」という形で、ステファンの発話を拡張する形で推

論している。教師が、ステファンや他の児童たちの意図や相互関係をあたかも人形劇で人物描写するかのように解釈して述べている、まさにこの発話で行っていることが「アニメーション」である。この発話で、教師はさらにその解釈の妥当性を発話者本人であるステファンに尋ねることによって、その延長された発話の主体性は、発話者本人に返されることになる。つまり、一般的に考えて「発言の妥当性を尋ねる」という発話行為に内在する「参加者構造」は、尋ねる側よりも答える側にふつうは権威性を置くため、教師の尋ねるという行為によって、発話内容についての権威性

はステファンに戻されたと言える（このような談話構造は、一斉学習スタイルの教室談話に典型的なIRE構造と対照的である）。このようにアニメーションと参加者構造の両方をうまく利用することによって、教師は児童達の発言を議論らしく相互に関連づけながらも、やり取りの主導権を児童に残すことが可能になっている。児童に権威性を残しておくことにより、議論の場における児童の責任性を高め、動作主としての感覚を与えることになるため、将来的に児童がこの教室以外の場でも議論することができるようになるため特に重要であろう。

(1) 推論標識(*so*)／話者(教師リン)は、

- 推論内容の妥当性を確かめるため、推論ソース(ステファン)に、次の会話ターンで発言する権利を与える。
- 自分に推論ソース(ステファン)と同等なフッティングを与える。

推論の内容(命題)

(2) 推論ソース(Steven)は、

- リンの推論内容に異議を唱える、あるいは肯定する権利を持つ。
- もしソース(ステファン)が推論内容を肯定するなら、ステファンは、その推論が正しいことの証拠を提供するよう暗に求められる。

Figure 1. 参加者の枠組としての「保障された推論」(O'Conner & Michaels, 1993)

リヴォイスの構造をさらに明確にするために、その談話構造を図式化したものが Figure 1 である。Figure 1 の (1) は、トランスクリプト 1 におけるリンの発話に対応している。上述の説明に加えて、リンのリヴォイスのさらなる特徴として、談話標識 (Schiffrin, 1987) “so” の頻繁な使用が挙げられる。Schiffrin は談話標識 “so” を「保障された推論」と呼んでおり、O'Conner & Michaels と同様、典型的には、この談話標識を含む発話が現れた時には、その直後にその内容を確認するために、会話ターンが自動的に最初の発話者(推論ソース)に与えられると考えている。従って、英語圏の教室談話においては、この “so” が、リヴォイスの存在を指し示す 1 つの目印と

なりうると考えられる。

次の例は、同じくリンが教師として参加しているやりとりであるが、ここでも “so” がリヴォイスの契機として盛んに用いられている様子が分かる。ここで子どもたちは、列車を利用した旅行者が、どの駅から旅行を始めることが多いのかについて推論する課題に取り組んでいる。他方で教師は、この推論を行うにあたって、子どもたちに、黒板に示された資料をその根拠づけのために利用させようとしている。

トランスクリプト 2

- (a) リン: じゃあ (*so*), 人々がどうしているか
自分の予想を考えると、単に想像しただ

け？予想を支えるような情報を何か使った？もしそうだとしたら、あなたは自分の予想を支えるためにどんな情報を使ったのかな？[4, 5秒の沈黙] マーシャル、あなたは何をしましたか？

(b) マーシャル：僕は、僕はエイルワIFから始めて、最初は... どうしてかと言うと、えー、ただ最初、えーと、エイルワIFはいい駅だから。[他の生徒たちが笑う] エイルワIFに三回行ったことがあって、見た目が気に入った。

(c) リン：いいわ。じゃあ (so)、あなたはエイルワIF駅についての自分の経験と、見た目が好きだっていうことに基づいて選んだのね、じゃあ、見た目がそんなに素敵な場所なら、どうしてみんなそこから出発したいと思わないのかな？どう？マイケル。

(d) マイケル：僕もエイルワIFを選びました。なぜなら多くの方は長い間電車に乗るのが好きだから。ただなんとなくエイルワIFまで乗っているだけの人もいられるかもしれないけど。

(e) リン：じゃあ (so)、あなたは人間の行動についてあなたが知っていることに基づいて予想したということね。[生徒たちは少し笑う]

(f) マイケル：うーん。えーと。

(g) リン：えー、ピエール

(h) ピエール：えっと、僕は黒板の上に貼っている情報に基づいて、それを見ると約50%の旅行がエイルワIFから始められていたのがわかったので、それでエイルワIFを選びました。

(i) リン：じゃあ (so)、あなたは二つの図を読んで得た情報に基づいて考えたのね。

以上のようなやりとりは、どこの学校でも観察することができそうな、極めて日常的な営みであるが、ここで注意すべきなのは、リヴォイシング

は、単に「教師が児童の発言を言い換えて、議論の展開を助けること」を意味するのではないという点である。そこで、以下ではリヴォイシングとそれ以外の教師による言い換えや解釈を区別する必要条件を、アニメーションと参加者構造のそれぞれについて整理しておきたい。これらは、O'Conner & Michaels (1993) が定式化したものではないが、今後の概念的拡張や分析のためのコーディング・カテゴリ作成に役立つと考えられる。

教師の行うアニメーションにおける条件：

1. 個々の発言内容と学習内容が関連づけられていること。
2. 学習内容に対する発話者の態度や発言者間の相対的な位置づけを明確にすること (例えば「AさんはB君の意見に反対している」など)。

参加者構造における条件：

1. 教師の発言が、生徒の発言内容を特定の方向に意図的に誘導するのではなく、むしろ談話構造を誘導していく役割を担っていること。
2. 言い換えによって、生徒の発話に権限と権威を与えていること (O'Conner & Michaels, 1993, p.327)。
3. 言い換えを行ったあとに、発言内容のオーナーシップは最初の発言者たる生徒に残される (O'Conner & Michaels, 1993, p.327)。

「対話の場としての教室づくり」におけるリヴォイシングの意義

以上紹介したような、リヴォイシングによる議論の構造化は、グラウンド・ルールの直接的指示によって対話的な学習コミュニティづくりを目指した Mercer らのアプローチと比べて、それまで議論するという環境になかった子どもたちを、語用論的に非常に自然な形で学習内容についての議論へと巻き込んでいくことが可能であることを示しているのではないだろうか。既に子どもたちが

共有している語用論的規範に依存しつつ、教室で繰り返しリヴォイシングを行うことで、探索的会話に典型的に見られるような活発な議論に必要なグラウンド・ルールが教室で共有されていくと考えられる。

しかしながら、このような発想を日本の学校の教室に活かそうとする場合に注意すべきなのは、O'Conner & Michaelsの教室談話事例において、教師が参加者の構造をづくり上げていくときに基づいていた日常会話の語用論的規範自体が、文化に依存しているということである。特に、日常会話の中においても、自分の意志による判断とその説明や個人の一貫性、発言内容の独自性を相対的に強く個人に要求するアングロサクソン系の文化に典型的な語用論的規範に比べて、日本人コミュニティに典型的に共有されている語用論的規範においては、それほど個人に意思決定過程についての説明を要求しない傾向にあり、また他者の意見と同じ意見であることが特に問題であるとはみなされない傾向にある(Watanabe, 1993)。従って、日本の学習コミュニティにおいては、「自分の言った意見・回答には説明が求められる」「他の人と違った考えを表現することは価値のあることである」といった語用論的規範そのものから、日常の実践の中で学習コミュニティに浸透させていく必要がある。そして学習コミュニティにそのような素地が出来上がった後に初めて、O'Conner & Michaels (1993) が紹介したような、リヴォイシングの利用が可能になるであろうと考えられる。

今後の研究の展望

これまで述べてきたように、リヴォイシングは、活発な議論を行うことのできる「対話の場としての教室づくり」の理論的研究に極めて有効な概念であるが、理論的にはまだまだ拡張の余地があると我々は考えている。ここでは2点だけ述べておきたい。まず第1に、O'Conner & Michaels (1993) が想定していた、「参加者の枠組」の構成要素であるが、彼らはこれについて「参加者構

造」と「アニメーション」しか含めていない。しかし、「参加者の枠組」は、少なくとも誰がどこで何をしようとしているか、どのような道具がそこにあるのかといった場の要因によって決まると考えるのが自然であろう。従って、「参加者の枠組」を規定する要素をさらに豊富化・精緻化する必要性がある。第2に、O'Conner & Michaels (1993) の例示した典型的なリヴォイシングは、Figure 1 に示されたものだけであったが、もしリヴォイシングを「学習内容に関連した議論に児童・生徒を自然に巻き込んでいくための言い換え」であると、理論をさらに拡張するならば、もっと様々なリヴォイシングのパターンが存在するはずである。リヴォイシングは、そのような理論的拡張を図ることによって、例えば、子どもの言語能力等に応じた教授技法の体系化などに貢献できる可能性のある概念だと考えられる。

引用文献

- Dawes, L. (1997) Teaching talking. In R. Wegerif, and P. Scrimshaw. (Eds), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (pp.189-196). Clevedon, Multilingual Matters.
- Edwards, D., and Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/Routledge.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, M. H. (1990) *He Said She Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press
- Grice, H. P. (1975) Logic and conversation. In P. Cole, and J. L. Morgan. (Eds), *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts* (pp.41-58). New York, Academic Press.

- 丸野俊一 (1995) なぜいま「ディスカッション」研究か 平成8年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究A(1))研究成果報告書「ディスカッション技能・態度の育成・開発に関する理論的・実践的研究」
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons : social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mercer, N. (1995) *The guided construction of knowledge*. Bristol, PA: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction, 6*, 359-377.
- Mercer, N., Wegerif, R., and Dawes, L. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal, 25* 95-111.
- 文部科学省 (2003) 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申). 中央教育審議会.
- O'Connor, M. C., and Michaels, S. (1993) Aligning academic task and participation status through revoicing : Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly, 24*, 318-335.
- Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension monitoring. *Cognition and Instruction, 12*, 117-175.
- Palincsar, A. S. (1986) The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist, 21*, 73-98 .
- Palincsar, A. S., Brown, A. L., and Campione, J. C. (1993) First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E.A.Forman, N.Minick and C.A.Stone (Eds.), *Contexts for learning* (pp.43-57). Oxford University Press.
- Schiffrin, D. (1987) *Discourse Markers*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Watanabe, S. (1993). Cultural differences in framing: American and Japanese group discussions. In D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 176-209). New York: Oxford University Press
- Wegerif, R., Mercer, N., and 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.