

# 話し合い学習成立のポイント

藤井 知弘

キーワード：話し合い，会話分析・談話分析，質的授業研究

## 1. 問題関心

小学校における話し合い学習の難しさは、授業をしたものなら誰しも感じるところである。なぜ話し合い学習は立ちゆかなくなることが多いのだろうか。この点について実践的な知見から大村はまは、教師自身が「誰もが何かを言える」状態にしていなかったことの不備を指摘している。(i)大村は、「話そうとするものを持たない人のいる話し合いは、国語教室で学習すべき話し合いにはならない」という。また理論的な視点からは、甲斐雄一郎が「話し合われるべき話題についての構造分析の不足」(ii)を指摘している。話題の構造化とは、産出するはずの議論の道筋を見通しての中心的な問題構造を分析し、その構造について自覚的であることを指している。

筆者もこうした先行研究を踏まえ、話し合い学習における実践として、「話題の構造化」を教師のみならず、学習者にも自覚化させる必要性を述べ、学習指導の展開も試みてきた。(iii)

しかし、学校の実践現場に入り、多く実感することは、教材化が図られ、話し合うことが設定されていてもなお、授業において発言が連鎖していかないことへのもどかしさを授業者が感じたり、一方、学習者からは、自分の発言だけに精一杯とい様子が見られることである。話し合い学習成立の困難性は、授業者、学習者、参観者それぞれが感じる場所となっている。この大きな原因は、教室におけるコミュニケーションそのものが、どのように展開していくことを事前に予測することができないことに起因しているからではないだろうか。

そこで本論における問題関心を次のように設定した。

- 実践場面の分析に談話分析・会話分析の方法を取り入れ、質的な授業分析を行うことを通して話し合いにおける発話の機能について考察する
- 教師、学習者との関わりに焦点を当てて実践場面を分析してみると、話し合い学習成立のポイントは、どのように説明されうるかについて考察する

## 2. 話し合い指導研究の現状

全国大学国語教育学会では『国語科教育学研究の成果と展望』において「話すこと・聞くこと」研究の課題について、七つの論稿、8人の論者によって総括がなされている。

吉田裕久の研究史整理によって、話し合い学習の研究は、ディベートの国語科学習への導入によって活性化をみたこと、その契機となったものが、「学習指導要領」であることなどが明らかにされている。

また話し合い研究の大きな流れを俯瞰してみると、

- ①コミュニケーションとしての目的・機能に関わる探求
- ②音読・朗読，対話やディベートなど具体的な指導方法に関する探求（先行実践研究を含む）

③教材開発や話題を含み単元展開などカリキュラムに関わる探求の3種に整理することができる。

特に①に関しては、人間形成という面を含み込み、国語教育のみならず、哲学、言語学、教育学など様々なアプローチがなされている。

このように研究蓄積は多いのだが、実勢の教室における発話の内容やそれがどのように展開されることによって話し合いが学習として有効となりえているかといった臨床学的なアプローチによる研究蓄積は多いといえないのが現状である。

山元悦子(1996)は、「対話指導のための基礎論的研究」において、対話能力を「聴解」「展開」「話表」の三つに分けた上で、展開力を[1.発話間の展開 2.隣接対話の展開 3.話段間の展開]から考察をしている。ただ、考察対象とされたのは、「対話」という限定された話者と聞き手の関係である、教室での発話全体を対象として物とはなっていない。山元のこうした考察は、『共生時代の対話能力を育てる国語教育』(1997)とし実践と結びつけるものへとつながっている。

国語教育における研究とは別に、発話そのものを対象とした研究は、言語学、認知科学などにおいてクロスオーバー的になされている。これらの研究の多くは、国語教育の実践場面ではなく、日常会話などを対象としているが、茂呂雄二は、「教室談話」としてレジスター（言語使用域：使用状況の差異）、ジャンル（発話内容と関連する型）、アドレス（発話の向く方向）などの概念を使い描こうとしている。(\*iv)対話そのものの会話分析については、藤井知弘(1998)が授業化と結びつけ論じている。(\*v)

### 3. 談話・会話分析に基づく授業研究

#### 3-1 談話・会話分析な質的授業研究の重要性

藤井知弘(2002)(\*vi)では質的授業研究として、抽出児童の読みの変容をたどることを事例としてあげ上で、その特質として以下3点を指摘した。

- ①自然の状態での文脈を重視した観察
- ②実験変数をあらかじめ設定せず、観察過程で逐次決める
- ③個々の内面や認知処理過程重視の生態的現象分析を行う

特に話し合い学習は、動的な展開の中に常にあり、その場での即時的な解釈だけではその意味を十分に把握できず、変化の過程に対する動的把握を分析する手段が必要とされる。量的研究によって全体傾向を把握するだけではなく、現象が何を意味しているのかについての考察が、質的に探求される必要がある。

また教室という制度的状況がもたらす特有な現象であるメーハン(H.Mehan)がいう「社会構造化活動」が本当に授業の内的構造としてあるのかなどは、発話そのものの内容を吟味しなければならぬだろう。(\*vii) メーハンは、ベラック(A Bellack)の授業分析の結果である[SOL(誘発)―RES(応答)―REA(反応)]の構造を[教師の主導―生徒の応答―教師の評価]の[IRE]の構造としてとらえ直し、教室のコミュニケーションの特徴を描こうとした。分析した教師の88%がこうした構造の上に学習展開していることを明らかにした。またこうした秩序が達成されることが円滑な授業展開となっていることも指摘している。

佐藤学によれば、メーハンは教師の発話の6%がこうした構造と違って混乱の中の即興から生まれている点に注目し、予定された会話構造と現実の展開とのほざまにおいて教師の「即興的方略」が展開していること、そのズレが教師のコミュニケーションへの関与を変革する契機

となることを指摘しているという。

メーハンの研究からは、教室が一種の予定調和的なコミュニケーション空間であることが明らかにされたと同時に、実際の話し合い場面などでは、予期せぬ場面における教師の発話の重要性を改めて知ることができる。

### 3-2 談話分析・会話分析の区分

談話分析と会話分析の区分については、談話分析 (Discourse Analysis) と会話分析 (Conversation Analysis) とは談話を分析する点で共通しているが、その方法論は異なるとされる。談話分析は言語学特有の方法論を用い、センテンスレベルの分析において有効である分析方法を適用している。社会言語学、あるいは社会学的な談話分析である会話分析とは区別されている。一方、会話分析の中には、「コミュニケーションの民族誌」と「エスノメソドロジー」の二つが代表的な方法となっているが、いずれも経験的で帰納的な方法を取る点において、談話分析とは対照的に区分されている。レヴィンソン, S C (1983) (\*viii) も、談話が言語学をバックグラウンドとし演繹的であるのに対して、会話分析は事実からの積み上げで帰納的であることを指摘している。

両者の区分は分析の単位や目的によって区分されるが、ザトラウスキー(1993)(\*ix)が「繰り返し見られるパターンを抽出する」ということを定義に入れていることに照らせば、ここでは談話分析を用いると規定したほうが、適切といえるかもしれない。

いずれにせよ、その手順としては、①テープに記録し ②テープを起こし、③分析のユニットとカテゴリーの規準を決定し、④カテゴリーの評定の信頼性を求め、⑤各カテゴリーの生起頻度をカウントする というステップで行うこととなる。

### 3-3 分析の枠組み

今回の分析では、本学大学院授業科目である「国語科教育学特別演習Ⅱ」において素材とした授業を対象に、大学院1年、松浦久美子、井上栄光両氏が、熊谷智子(1997)(\*x)の枠組みを基に作成したものをを用いた。当初、熊谷の枠組み通りに行い、学習の実態に即してカテゴリーに修正を加えていったものである。

A, B, それぞれのカテゴリーで分析を試みた。

ただプロトコル作成については、文字化 (トランスクリプション) において補助的記号を用いた厳密名者ではなく、発話内容がわかることを前提として作成した。

<カテゴリー-A>

- I A 他者の発話を踏まえての発話
- B 他者の発話を踏まえない発話
- C 話題転換に関する発話
- II ①感想
- ②主張
- ③質問
- ④説明
- ⑤理由
- ⑥同調
- ⑦応答
- ⑧評価 ・肯定的評価（他説への精緻化）  
・批判的評価（他説への反論）
- ⑨提案 ・他案の提案  
・自説改善案の提案  
・他説改善案の提案
- ⑩指示（指名）
- ⑪確認
- ⑫その他（どれにも属さない）

<カテゴリー-B>

- I 発話分類項目
- ①～⑨ 省略
- II 話し手と聞き手の関係
- ①個人対個人
- ②個人対複数
- ③個人対来
- ④独り言
- ⑤その他（話し手の聞き手意識不明確）
- III 会話の流れの構成
- ①何か他の要因があって発せられたわけではない  
自発的な発話
- ②出来事や動作・行為を受けての発話
- ③自分に向けられた他者の発話を受けての発話
- ④他者に向けられた他者の発話を受け手の発話
- ⑤自分の発話を受けての発話
- ⑥新たな話題へ転換する発話

<カテゴリー-I>項目

- |                  |               |             |       |
|------------------|---------------|-------------|-------|
| ①情報要求            | a 質問          | ⑧論究的な発話     | a 提案  |
|                  | b 確認          |             | b 主張  |
| ②行為要求            | a 指示          |             | c 質問  |
|                  | b 話題提示        |             | d 説明  |
|                  | c 話し手と相手の共同行為 |             | e 理由  |
| ③注目要求            |               |             | f 同調  |
| ④陳述・表出           |               |             | 1 同調  |
| ⑤宣言              |               |             | 2 非同調 |
| ⑥特に意味をなさない発話     |               |             | 3 保留  |
| ⑦関係作り            |               | ⑨発展的な発話     |       |
| a 挨拶、感謝等の決まり文句の類 |               | a 評価表的      |       |
| b 共感的な発話         |               | 一1 肯定的評価    |       |
| c 感情調整的な発話       |               | 一2 批判的評価    |       |
| d 関係を回復しようとする発話  |               | b 創出した発話    |       |
| e 交話的な発話         |               | 一1 他案の提案    |       |
| f 共感的な発話         |               | 一2 自説改善案の提案 |       |
|                  |               | 一3 他説改善案の提案 |       |

#### 4. 実践場面の分析

##### 4-1 対象とする学習場面

- 盛岡市立S小学校第6学年2組 平成14年11月15日
- 単元名「聞き合って考えを深めよう：心をつなぐことば」全7時間（本時5時）
- 単元の概略（特設単元）

「ことば」について書かれているテキストを契機とし日常に使われている言葉を振り返る。討論会に向けて根拠となる資料を集め、「ことば」に関する話題「『別に』は返事として適切か」についてディベカッションの形態で話し合った。

##### 4-2 話し合い学習の仕組み

「話題の構造化」に基づく単元の学習の仕組み
<p><b>【本時学習の主目標】</b> ことばに対する考えを深めること</p> <p><b>【副目標：話すこと・聞くことの学習としての目標】</b> 話し手の意見・理由と自分の考えとを聞き比べる</p> <p><b>【話題】</b> 「『別に』は返事として適切か」</p> <p><b>【話し合うべき柱】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○柱1：返事として意味が十分に伝わるか</li> <li>○柱2：他に言い換えられることばはあるか</li> <li>○柱3：使うことで人間関係に影響はないか</li> </ul> <p><b>【学習者の考えの方向】</b> 前時までに話され、教師手控えとして把握している パネリストの意見</p> <p><b>【学習者の考えの内容】</b> 本時までに調べるなどして身につけた知識・理解</p>

##### 4-3 授業分析の実際

###### ◆授業プロトコル（トランスクリプト）

<表示記号> 。長い間 ，短い間 ：伸ばし（##）間の時間 ? 上昇音  
 <発話者> 教師 司会 肯定（パネリスト） 否定（パネリスト） フロア

発話番号	時間	発話者	発話内容
1	37:06	教師	え：とね、今、面倒な時とか、相手、相手をすごく意識してみんなが話し合っているのがわかるので、三つ目の柱に入りながら、考えていきたいと思います。
2		教師	じゃあ、続けてください。
3	37:18	司会 C1	はい、応えにくい時、無意識、無意識がない、という意見があるようですね。
4			では、別に、という言葉は人間関係に影響があるのでしょうか？
5			柱3のことについて、意見を出してください。
			(29)
6	38:11	教師	止まったよ。
7	38:14	司：C1	本田さん

8		フ：C19	はい、えっと僕は、人間関係には影響がしないと思います。
9			えっと、別にと言われて、傷ついたりする人や、えっと、別にという言葉をつなげて言ったり、別にでつなげて使っている人が多いと思うので、影響はあまりないと思います。
10	38:40	司：C1	もう一度お願いします。
11	38:44	フ：C19	はい、えっと、人間関係には影響がないと思います。
12			別にという言葉で傷ついたりする人や、えっと、みんながこの別にという言葉をつなげて使ったりする人がいるのだから、影響はあまりないと思います。
13	39:04	司：C1	神谷さん。
14	39:09	フ：C20	はい、えっと、僕は人間関係に影響はあると思います。
15			わけは、えっと、例えばあの、うんと、っていうか、会社とかに行った時に、例えばですけど、んと、なんか買ってくるって言われたら、「別に」って言われると、なんか傷つく感じがして、なんか、相手を差別しているような気がします。
16	39:54	司：C1	ミーナさん。
17	39:55	フ：C21	はい、私も、私も人間関係に影響すると思います。
18			わけは、うん、その言葉で、例えば、あなたが、例で、「今日ひま？」と聞いた時に、「別に」と言われたら、ひまなのかひまじゃないのかわからなくなるし、考えが別々のときは、片方がひまだと思ひ、片方がひまじゃないと思っていれば、それは「別に」という言葉が通じていないということで、通じていないし、それによって傷ついたりする人もいると思うので、影響はすると思います。
19	40:38	司：C1	えりなさん
20	40:38	肯：C22	はい、私は、あ：、影響はないと思ひます
21			理由は、駅に行って、聞いてきたんですけど、「別に」は使っているけれど、影響まで
22			はいかないという意見と、「別に」は、あまり印象を人に印象を与えないという意見と、その時に応じて、「別に」という答えを出せば影響はないという意見がありました。だから私は、影響はないと思ひます。
23	41:38	司：C1	葉月さん
24	41:39	フ：C23	はい、私は人間関係に影響すると思ひます。
25			「別に」と言われるとそれは話をしたくないと言っているような感じがするから、相手を傷つけることもあると思うから、人間関係に影響すると思ひます。
26	41:57	司：C1	明日香さん。
27	41:58	肯：C2	今、葉月さんが言ったことに質問するんですけど、傷つくとか言っていたんですけど、自分が言われて、いやな気持ちとか、思ひになったことがあるんですか。
28	42:15	フ：C23	はい、あります。
29	42:17	肯：C22	どんな時ですか。
30	42:20	フ：C23	えっと、私が一生懸命話しているのに、相手が冷たく「別に」とか言ってきたから、傷つきました。
31	42:34	教師	それを聞いてどう思ったかつこまないと。
32	42:36	司：C1	明日香さん、どうですか (19)

33	42:55	教師	なんで、そう感じたと思う？せっかくあなたが質問して、葉月さんがあなたに答えたんだから、何か言ってあげて。
34	43:05	肯：C22	また質問するんですか？
35	43:05	教師	ううん、質問じゃなくて。キャッチボール。
36	43:10	肯：C22	あ、わかりました。
37	43:12	教師	はは、わかったの？葉月さんが、言ってくれたことね、もういいですか？
38	43:18	肯：C22	いいです。
39	43:22	教師	あのね、時間がなくなってきたので、最後。
40	43:28	司：C1	はい、んと、差別している感じがするや、あまり印象を与えないから影響を与えないなどの考えがあるようですね。
41			では、あ、今、全体討論で、三つの柱について、たくさんの意見が出されました。
42			これまでの話し合いを聞いて、代表のえなりさんや、修二郎さんは、どのような考えを持ったのでしょうか。
43			えりなさんから、発表してください。
44	43:57	肯：C22	はい、えっと、言葉が貧しいとか、正しい返事ではないという意見で、なるほどと思いましたが、私はやっぱり適していると思います。
45			えっと、言葉、目上の人に失礼ということはもうはじめからわかっていると思うし、「別に」という言葉は、タイミングを考えて言えば、んと、影響もなし、意味も伝えられるんじゃないかなと思って私は、適していると思いました」
46	44:42	教師	タイミングってどういうこと？
47	44:44	肯：C22	質問されて、答えられる時には、やっぱり別にと答えなくて自分の考えをはっきりと言って、どうしても答えられない時や、んと、
48			(15) 年上の人などに、何々はどうですか？って言われたら、別にいいですよなど、いい意味での「別に」を言えばいいと思いました。
49	45:40	教師	なるほどね。
50			はい、わかりました。
51	45:46	司：C1	友達の意見を取り入れた考えでしたね。
52			次に修二郎さんお願いします。
53	45:52	否：C9	はい、僕は、「別に」は返事として適切かで、てきせつであるという人の意見を聞いて、聡美さんの、僕たちに対する適切ではないとおもっているのになぜ使っているか、などや、誰が言ったか忘れてしまったんだけど、使い方によっては適切にあるなどの意見が良かったと思います。
54			でも僕は適切ではないと思います。
55			理由は、自分の思っていることをきちんと伝えることはできないし、また、「別に」といわれた側は、相手の気持ちがはっきりわからないからです。
56			で、他にも目上の方に対しては失礼な返事かもしれないし、目上の方だけではなくて、目上のかたでなくても、ま：、人によっては傷つく人や、ま：、気分を悪くするような人もいると思います。

57			また、僕は、先生に自分がかかっているかというアンケートとって、二人の先生の意見を 読みます。
58			その二人の先生は、両方とも使っていません。
59			その理由は＝
60	47:08	教師	＝みんなの方を向いて。
61	47:10	否：C9	正しい国語や話し方ではなく、話し方ではない、礼儀として言われた側は気分が悪いと、 などの意見や、河村先生の、うと、きちんと受け答えるのが相手を思いやる気持ちという のがんと、根拠になります。
62			うと、本、本田君が言った、傷つく人はいないかもしれないと言ったけど、実際、葉月さ さんが傷ついているわけで、傷ついている人が少なくても、少ないからって使うわけではな く、傷つけない人でも「別に」すまされるよりは普通に受け答えてもらったほうが、ま： すこしはそちらのほうも気分がいいと思うので、「別に」は受け答えとして適切ではない と思います。
63	48:02	司：C1	全体討論で出された意見をしっかりとまとめ、まとめた考えでしたね。

## ■カテゴリーAからの分析

### ①教師

発話番号	1	2	6	31	33	35	37	39	46	49	50	51
I	C	B	B	B	A	A	A	C	A	A	A	B
II	⑩	⑩	⑩	⑩	⑩	④	③	③	③	①	⑦	⑩

IがAになっている発話は、子どもの発話に対して質問したり応答したりして、直前の発話を深めようとしていたことがわかる。特徴的なのは、教師のこのような発話がなされ時、子どもの発話もAが多くなっているということである。つまり、一連の会話が教師と子どもの「対話」となっていることがわかる。

### ②児童

発話番号	8	9	11	12	14	15	17	18	20	21	22	24	25	27
I	B	A	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	B	A
II	②	⑤	②	⑤	②	⑤	②	⑤	②	⑤	②	②	⑤	③

28	29	30	34	36	38	44	45	47	48	53	54	55	56
B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A
⑦	③	④	③	⑦	⑦	①②	⑨	⑨	⑧②	①	②	⑤	④

57	58	59	61	62
B	B	B	B	A
④	④	④	④	⑧②

33の発話をカテゴリーで分類するとB（他者の発話を踏まえない）の発話数は18、A（他者の発話を踏まえている）の発話数が15である。

Bの内訳

機能	②	④	⑤	⑦
発話数	7	5	5	1

②：主張 ④：説明 ⑤：理由

Aの内訳

機能	①	②	③	④	⑤	⑦	⑧	⑨
発話数	2	4	3	1	2	2	2	2

相手の発話を踏まえないBにおいては、その発話のカテゴリーは少なく、主張や理由、説明などに限定されている。一方、他者の発話を踏まえるAにおいては、そのカテゴリーは、広がりが大きく、相手に合わせての発話を行っていることがわかる。

## 5. 実践場面分析の解釈

### 5-1 授業分析から示唆されること

[カテゴリーA]による分析からは、授業のある箇所（発話番号 27～53 にかけて）において次のような現象が見られた。教師の介入によって、A（他者を踏まえての発話）が多くなってきている、それ以前においてB②（他者の発話を踏まえない主張）→B⑤（他者の発話を踏まえない理由）の流れが頻出し、主張の仕合になっている。こうした背景には学習者が調査において作成した資料があげられる。自由に発言すべきフロアが資料の内容に縛られる結果となっている。パネリスト以外の参加者のこだわりを話の文脈に即した即時的な思考力、発言力に結びつけていく必要性がわかる。話し合いの立ちゆかない理由は、発言者が発話の機能をメタ認知できないことによるのではないか。

### ■カテゴリーBからの分析

< I のカテゴリー①～⑨の量的発話回数 >

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	計
5	15	2	12	0	0	4	21	4	63

< 発話カテゴリー > \* 箱囲みの発話番号は教師発話を示している

	<u>1</u>	<u>2</u>	3	4	5	<u>6</u>	7	8	9
I	②b	②a	④a1	②b	②a	⑦d	②d	⑧b	⑧e
II	③	①	③	③	③	③	①	③	③
III	⑥	⑤	③a	⑥	⑤	②	②	③a	⑤

	10	11	12	13	14	15	16	17	18
I	①b	⑧b	⑧e	②d	⑧b	⑧e	②d	⑧b	⑧e
II	①	③	③	①	③	③	①	③	③
III	②	③a	⑤	②	③	⑤	②	③a③b	⑤

	19	20	21	22	23	24	25	26	27
I	②d	⑧b	⑧d	⑧b	②d	⑧b	⑧e	②d	⑧c
II	①	③	③	③	①	③	③	①	①
III	②	③a	⑤	⑤	②	③a	⑤	②	③b

	28	29	30	31	32	33	34	35	36
I	④a2	⑧c	⑧d	②a	①a	②a	④a2	④a1	⑧f
II	①	①	①	①	①	①	①	①	①
III	③a	③a	③a	④	③a	②	③a	③a	③a

	37	38	39	40	41	42	43	44	45
I	①b	④a1	③	④a4	①a	②a	②d	⑧b	⑨a2
II	①	①	③	③	③	②	①	③	③
III	④	③a	⑥	③b	②	⑥	⑤	③a	⑤

	46	47	48	49	50	51	52	53	54
I	①b	⑨b2	⑨b2	⑦b	⑦b	④a4	②d	⑦b	⑧b
II	①	③	③	①	①	③	①	③	③
III	④	③a	③a	③b	③b	③b	⑤	③a	⑤

	55	56	57	58	59	60	61	62	63
I	⑧e	⑧b	④a1	④a1	④a1	③	④a1	⑨b2	④a4
II	③	③	③	③	③	①	③	③	③
III	⑤	⑤	⑤	⑤	⑤	②	⑤	⑤	③b

<特定授業場面の質的考察>

プロトコル 10 分のうちに《②d→⑧b》の連鎖が7カ所見られる。(7→8/13→14/16→17/19→20/23→24/43→44/52→54) 司会に指名され、自分の考えを述べる部分である。手元には、自分が調べた資料があるために、それを説明することが言語活動化されている。本来なら、発話に対してその場での発話を連鎖させいくべき場面であるが、教師からの資料を説明することを促す働きかけが影響している。

[27' 12]「あの、みんなが調べてきたでしょう？そのことを出し合ひましょう」

[31' 36]「せっかく：調べてきたのだから、出しましょう。今しか出す時ないかね。」

授業の仕組みそのものであった、事前の手元の資料準備が、過度にその資料への固執を招き、単なる主張の仕合いにとどまることになったことといえる。

カテゴリーⅢにおいても《③a→⑤》の発話の流れが7カ所確認できるのもそれを示している。

これらのことから課題として浮かんでくることは、「展開力」といえる。話し手の意図と話の内容を同定させながらも、自分の先行知識や経験の中から、関連性のある文脈を呼びおこしながら、発話にどのようにつなげていくかを選択、表現する力が話者に求められている力といえる。

## 5-2 話し合い学習成立の理論的意味付け

ヴィゴツキー学派の一人、シルヴィア・スクリプナーは「発達の最近接領域」をマイケル・コールの「文化の獲得」という概念をさらに押し進め次のように述べている。

子どもは、記号システムを同化する存在であり、内化の過程を通じて高次機能を発達させる。一方、歴史のただ中にいる大人は、記号システムを創造するだけでなく、創造し精緻化する存在である。同化の過程と創造の過程は、同じではない。(\*xi)

教師である大人が、話題の構造化を教材化によって図るならば、子どもは教師との相互作用の過程において、「文化的に適切な行動」ととれるようになる。どのように話し合うべきかという話し合いの方法と、どんなことを話し合うかという話し合いの内容そのものを内的思考を通して獲得していくことである。教師は、そうした話し合いそのものを創造していく役目を担っているのである。学習活動は既にあるものとしてではなく、個々の内化を織り糸のように紡ぎ合わせ、エンゲストロームがいうように新たな「社会的、集団的活動システム collective activity system」とし、共同体を組織していくと解釈できる。(\*xii)

学習活動は、個々の活動を手段のシステムとして変化、再編し、新たな活動へと広げていくことに意味があるといえる。

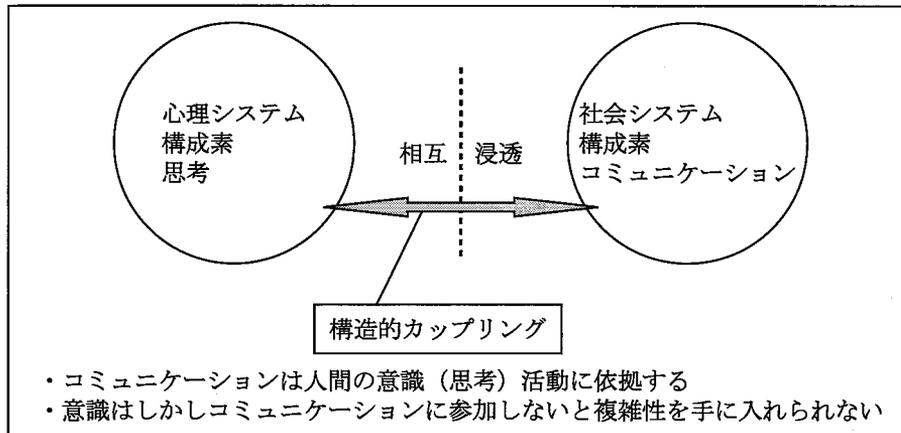
## 5-3 今後の展望

話し合い学習をシステムとしてとらえるならば、そのシステムとはどのようなものとして描けるのか、事例研究の域を出ないのではないか、などが課題となる。この点についても藤森裕治は「予測不可能事象」として社会システムの導入を提起している。(\*xiii)藤森は、授業コミュニケーションにおける予測不可能事象を教師の組織した学習指導の計画というシステムの逸脱ということにとらえるだけでなく、本来的に不確定な自己組織性の世界のものとして構築されるところとらえている。筆者は、ニコルス・ルーマンなどのシステム論と談話分析などを融合した新たな授業分析の枠組みを構築する必要があると考えている。

本稿では、教師の計画した方向、「話題の構造化」に基づく学習構成と発話者とのズレ、そしてそこで生まれた沈黙を含む空白などを考察対象としてきた。しかし、藤森があげる「予測不可能事象の様相」1) 授業コミュニケーションの規範、ルール 2) 授業コミュニケーションの目的、手段 3) 授業コミュニケーションの意味、内容を区分するまでの分析とはなっていない。

その場合には、さらに発話そのものが、[対自][対他][対事]の三つのアスペクトにおいてどうはたらいたのか、その結果、全体としてのコミュニケーションがどのように構成されていたのかについて考察していくことが求められる。

下図のようにルーマンの示した個人の心理システムと社会システムとしての教室におけるコミュニケーションの関わりを探求していくことが求められる。



\*本稿は「第104回全国大学国語教育学会：早稲田大会」自由研究発表において口頭発表したものを再構成したものである。

(\*i)大村はま(1987)『教室をいきいきと』筑摩書房 あとがき

(\*ii)甲斐雄一郎(1993)「討論(ディベート)の学習指導」『子どもの側に立つ国語科授業創造』N0.4 光文書院 p.11

(\*iii)藤井知弘(1995)「音声言語指導における聞き手指導の支店」『上越教育大学国語研究』第9号 上越国語教育学会 pp.104-116

話題の構造化とは、話し合う素材を学習のねらいに照らし分析し、何について話し合うことが必要な教材化を図ることである。(中略)聞き手は、展開される話し合いについて予想を持つことができ、客観的に話し合いを聞き分けることができるようになる。

(\*iv)茂呂雄二(1991)「教室談話の構造」『日本語学』Vol.10 明治書院 pp.63-96

茂呂は教室での談話の状況を以下3点から検討する必要を提起している。

- 1)「活動」の視点：「行為の主体」「行為の媒介物(道具)」「行為の対象」の三者の連関からの見直し
- 2)「関係の網目」：生徒/教師、指示するもの/されるもの、うち/そと、おしゃべり/おはなし からの見直し
- 3)「相互行為過程」からの観点 教室における教師—生徒間の制度的構造の生産と再生産の構造

(\*v)藤井知弘(1999)「読みの交流における対話の実相」『読書科学』日本読書学会第42巻第2号 pp.73-81

ここで筆者は、発話分析の指標による「発話の機能」、読者反応研究の方法である「反応の焦点」と「反応 行為」を設定し、発話内容について質的に迫る方法を取った。

- 
- (\*vi)藤井知弘(2002)「国語科授業研究における質的研究法の意義」『国語科教育』全国大学国語教育学会第51集 pp.50-57
- (\*vii)H Mehan(1979) *Learning Lessons* Harvard Univ Press. (筆者未見)  
ここでは 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店 pp.93-96 によった。
- (\*viii)Stephen C.Levinson(1983) *Pragmatics*. Cambridge Univ Press. p.286  
橋本武もレヴィンソン同様に「コミュニケーションの民族誌」と「エスノメソドロジー」が談話分析と対照的であることを区分している。橋本武(1986)「ことばと社会」伊東克敏他編『ことばと人間：新しい言語学の試み』三省堂 p.146
- (\*ix)ポリリー・ザトラウスキー(1993)『日本語の談話の構造分析』くろしお出版
- (\*x)熊谷智子(2001)「はたらきのやりとりとしての会話」茂呂雄二編『対話と知』新曜社 p.28.29  
熊谷の分類は、大きく[発話内容・発話姿勢](4項目) [話してと相手、および両者の関係](4項目) [会話の流れの構成(4項目)]からなっている。特に発話内容・発話姿勢の中の①行為的機能は七つの項目が設定されている。  
(1.情報要求 2.行為要求 3.注目要求 4.陳述・表出 5.注目表示 6.関係作り 7.宣言)
- (\*xi)Scribner,S.(1985)Vygotsky's uses of history. In J.V.Werstch(Ed.) *Culture, communication and cognition*. Cambridge Univ Press
- (\*xii)山住勝広(1999)「訳者あとがき」Y.エンゲストローム(1987)『拡張による学習』新曜社 pp.355-367
- (\*xiii)藤森裕治(2002)「予測不可能事象：授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入」『国語科教育』全国大学国語教育学会第51集 pp.34-41