

教室の多層的な会話フロアにおける公共圏の創出の検討

*金 田 裕 子

要 旨

協働的な学習の実現を目指し、ペアやグループで学び合う活動を組み込んだ授業実践が多く行われている。それらの授業は教室全体での大きな会話フロアとグループメンバーとの小さな会話フロアによる多層的な参加構造を生み出している。しかし参加構造が主要な会話フロアに小さな会話フロアが従属する階層的な構造であると、生徒たちがグループ活動などで外見上活発に参加していても、グループ内の話題の価値づけの点で参加が制限される。本稿では、各会話フロアの話題の関係に着目し、複数の小さな会話フロアが話題生成および探究の基盤となっている教室の参加構造の特徴を記述する。また聴くことの支援とリヴォイシングによって教師が率先して会話フロアの階層性を転換する役割を明らかにする。会話フロアの階層性の転換が生じるとき、多層的な会話フロアはすべての参加者の発見や疑問を排除しない公共圏として立ち現れる。

Key words： 参加構造、会話フロア、リヴォイシング、聴くこと

1. はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し、多くの教室でペアやグループ活動を組み込んだ授業実践が行われている。このような学習形態の転換は、どのような学びの場を生み出しているのか。

授業の過程における子どもたちの参加の様式や相互の関係に着目してきたのは、「参加構造」の研究である（Erickson and Shultz, 1977, Erickson, 1996他）。参加構造とは、「いつ、誰が、誰に何を言うことができるかに関する権利と義務の形態」(Cadzen, 1986)である。特に、参加構造を「ある話題を媒介にして形成される話し手と聴き手のセット」として捉える「会話フロア」(Shultz, et al. 1982) は、ペアやグループ活動が頻繁に組織される授業における子どもたちの参加の複雑さを記述することを可能とする分析枠組みである。「会話フロア」の概念によって、ひとつの会話フロアを形成する聞き手たちの中でも、話し手に応答したり次の話し手となったりする「主要な聞き手」と、

その話し手と聞き手の周りで、わずかに反応することが許されている「第二の聞き手」というように、異なる権利と責任を配分されている多様な聞き手を見出すことができる。聞き手の参加の違いに着目することで、4つのタイプの会話フロアに分類される（Shultz, J. et al 1982）【図1】。協働的な学習が組織される教室では、子どもたちが小グループで話し合ったり、クラス

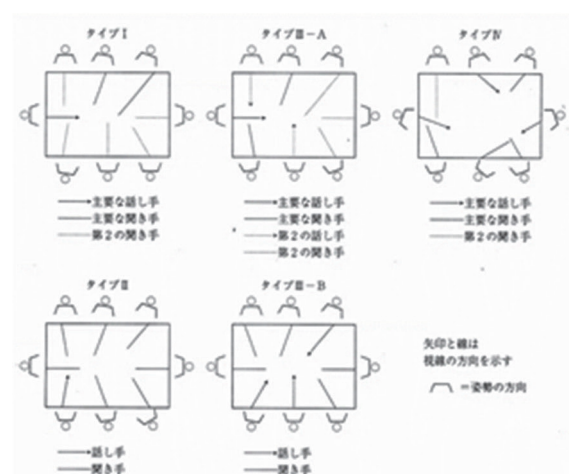


図1

* 宮城教育大学 教職教育総合学域 教育科学部門（教育方法学）

全体でのディスカッションの過程で隣同士の子どもたちがつぶやき合ったりといった、多層的・多層的な会話フロアが形成されていた（金田、2001）。

協働的な学習過程における複雑な参加構造は、子どもたちの関係が教師一生徒間のやり取りに限定される一斉型の授業よりも、網状になり複雑化している。しかし、それだけではなく、秋田（2012）は、一斉授業の中に小グループをどう取り入れるかという発想と、一人ひとりが自分の学びをつぶやきながら語る機会や、それによって自然に協働が生まれ生徒同士が学び合うことを授業で求めていくという発想の間には、グループの人数や形態の問題にとどまらない根本的な違いがあると指摘する。ペアやグループ活動といった結果としての学習形態は同じでも、学習観や授業観、教師や生徒が授業の中で果たす役割じたいが異なっているのである。

教室の参加構造への着目は、こうした違いの解明に寄与すると考える。特に「何を言うことができるかの権利と義務」を視野に入れた分析が重要である。数学の授業を推論や証明を議論しあう活動に再構成することを試みた Lampert（1990）は、教室の参加構造の転換を「何を知識とみなし、どのように知識を獲得するのか」を決定する権利と責任の配置を再構成する過程として捉えている。参加構造の転換には、このような教室における知的権威（intellectual authority）に関する関係の変容が伴っていると言える。

本稿では知的権威に関する教師と生徒、生徒どうしの関係の変容を捉えるため、会話フロアの生成の核となる「話題」に注目する。ペアや小グループを基盤にした授業では、子どもたちが小グループ内で様々な話題を生み出し、その授業で話されるべき「適切な話題」を判断する権限が、教師から子どもたちの話し合いに移行していたことが示されている。教師はその話題を教室全体の議論で取り上げて学習課題を形成していた（金田、2001）。子どもたちがどのようにして小グループ内で自ら話題を生み出しているのか。また、グループ活動で生成し展開した子どもたちの多様な話題は教室全体の会話フロアにおいてどのように位置づけられるのか。以下、第二節では、まず会話フロアで取り上げられる話題の価値づけに注目することにより、授業における多層的な会話フロアの階層性を明らかにする視点を整理する。次に教師が率先して階層性

を転換する役割を明らかにする。第三節では、それらの視点をを用いて、複数の小さな会話フロアが話題生成および探究の基盤となっている教室の参加構造の特徴を記述する。具体的には、中学校1年生の社会科の授業を小さな会話フロアにおける話題の生成と、それらの教室全体で形成される会話フロアにおける位置づけに着目して、分析を行う。事例の分析を通して、会話フロアの階層性の転換が生じるとき、多層的な会話フロアはすべての参加者の発見や疑問を排除しない公共圏として立ち現れる可能性について検討したい。

2. 教室における会話フロアの多層性

（1）複数の会話フロア間の序列関係

一斉授業における会話の構造は、「教師の先導（Initiation）」「生徒の応答（Reply）」「教師の評価（Evaluation）」という連鎖によって特徴づけられている（Mehan, 1972）。しかし、実際にはこのような会話の連鎖の背景に聴き手としての大勢の子どもたちの存在がある。好井（1999）は、教室を多人数の生徒が参加し、時に近隣の生徒たちがあちらこちらで会話を行っている「その場その時に固有で多様な秩序」が充満した場所であると捉えている。IRE 構造は、そのような多様な秩序に満ちた教室を強引に一つの秩序に縛り上げ、かつその秩序を最も「優先されるべきもの」として序列化していく過程であると指摘する。参加構造の視点で描き直すならば、一斉授業においては教室全体で形成されている大きな会話フロアが主要な、あるいは唯一の会話フロアとみなされている。この時、会話フロアはタイプⅠ（教師と指名された生徒の会話を他の生徒たちが聞く）を形成しており、生徒たちが形成する複数の小さな会話フロアは学習過程の中に正統に位置づけられていないとも言える。

他方で主要な会話フロアが生徒たちが周囲の仲間とつくる複数の小さな会話フロアの生成を含みこんで、複合的に形成されていることも指摘されている。茂呂（1997）は、ある授業の発話で使用されている方言と共通語の切り替わりに注目し、教室の参加構造が公式なものと非公式なものとの間の緊張関係によって形成されていることを示した。茂呂は子どもと教師が教室という出来事を創るために互いに関わり合う参加の仕方の枠組みを、「参加枠組み」と表現している。共通

語で話されている公式度の高い儀礼的な参加の枠組みは、教師が子どもたちに方言で発問することで、席の隣や前後の子どもたち同士が話し始める「はなし」の参加枠組みに移行する。教師はそうしたいわば「ゆだねる」場面での子どものつぶやきや話題を「聞き取り」、指名や挙手を経てそれらの「つぶやき」を共通語で発話する参加枠組みを形成していた。参加枠組みの切り替えの場面では、「はなし」の参加枠組みを継続したい子どもたちと「公式」な会話に切り替えたい教師との「綱引き」の様相も見えて取れる。しかし、両者はある意味協力し合いながら高度に公式的な発表の場面への移行を成し遂げていたのである。

茂呂（1997）の事例における「公式」な参加枠組みと「はなし」の参加枠組みを会話フロアのタイプで見よう。「はなし」はタイプⅣにおけるそれぞれの小さな会話フロアと捉えられ、主要な会話フロアである「公式」の会話のタイプとは異なっている。教室の全員の参加を想定したタイプⅠの主要な会話フロアと、席の近い子どもたち同士が形成する小さな複数の会話フロアでは、話し手の「宛先」が異なっており、後者の会話フロアでは方言を用いた比較的気ままな発話が可能となっていた。

他方で、協働的な学習の形態として、一時間の授業が一斉型の学習形態とペアやグループといった協働型の学習の組み合わせで展開される場合には、どうか。主要なフロアと複数の小フロアにおける参加の仕方の特徴は、より緊密な影響関係をもつことが指摘されている。Webb & Ing（2006）は、一斉授業における教師と生徒のやり取りの特徴が、グループ内のやり取りと同型となっていたことを明らかにしている。主要な会話フロアでの教師の問いかけや応答が、生徒たちが相互に話したり聞いたりする際のモデルとなっていることを示している。

（２）会話フロアにおける話題への注目

複数の会話フロア間の関係を授業の中で取り組まれる学習課題と、小さな会話フロアを形成する話題との関連から捉えなおしてみよう。先述の茂呂（1997）による事例では、教室全体で形成される主要なフロアが停滞した際に、教師によって意図的により多くの話し手と聴き手のセットが生成しているタイプⅣの会話フロアが挿入されている。この小さな会話フロアから生

まれた多様な発言が、教師の指名により主要なフロアで再度取り上げられている。しかし、この構造はプラスにもマイナスにも働くとして茂呂が述べているように、タイプⅣで生じた個の生徒にとって気になる話題が教師によって最後まで取り上げられない場面も確認されている。会話フロアの構造は、教室全体で構成される大きなフロアが常に主要なフロアとして価値づけられ、小さな会話フロアにおける話題は教師によって主要な会話フロアに選択的に取り入れられているのである。主要な会話フロアに小さな会話フロアが従属する階層的な参加構造であると、生徒たちの参加はグループ活動などによる外的な参加の状況が活発である一方で話題を取り上げる過程では大きく制限されるのである。

子どもが学び合う授業実践を追求してきた石井（2012）は、多くの授業にペアやグループの学習形態が取り入れられていることを肯定的に捉えながらも、「それでもやはり全体学習が主」であり、「グループは、主である全体での学びを確かなものにする下請けとして行われている」（p.85）と指摘する。教師主導で形成される主要な会話フロアと子どもたちによるペアやグループといった複数の会話フロアの序列は、変化していないのである。石井は「そうではなく、グループの学びを中心にした授業はできないだろうか」と問いかけ、その試みとして小学校５年生算数「分数の足し算」の授業の記録をあげている。授業の課題は、分母の異なる分数の足し算に関する文章題であった。さっそくグループで問題を考え合ったグループの子どもたちに、教師は「途中だけど、困ったことがありそうですね。それをきかせて」と呼びかける。子どもたちから分母の数が異なっていることへの戸惑いが全体のフロアに出されると、教師はそのまま全体のフロアでその「困ったこと」を考えるのではなく、「何を悩んでいるのか分かった？このことグループで話し合ってください」と、再びグループの仲間と学び合うように呼び掛けている。

この場面では、子どもたちが問題に取り組む過程で試行錯誤や疑問をグループメンバーと交流し、あるグループでは「困ったこと」が話題として形成されている。「困ったこと」の出現は、子どもたちにとっての本当に追求したい課題の生成として捉えることができるのではないか。小学校において探究的な数学の実践と研究を行った Lampert（1990）は、「どのような授

業でも何について数学の話し合いを進めるかを決めるときには、教師である私の責任は問題を選択することであり、生徒の責任はその問題領域での自分たちの興味や疑問、理解をみんなに示すことだった」と述べている。教師から提示された「問題」は、そのままでは課題（agenda）とはならないのである。教師が準備した問題と生徒たちが持ち込む数学との間の交渉から、子どもたちと教師と一緒に取り組むべき課題がつくられていく。

石井（2012）の示した事例においても、教師はあるグループで生成した子どもたち自身による課題を全体の会話フロアにおいて他のグループでそれぞれ探究していた子どもたちにも共有している。さらに、全体の主要なフロアと「下請け」であるグループという参加構造であれば、「困ったこと」の解決はそのまま全体の主要なフロアで数人の子どものと教師とのやり取りとして行われるであろう。しかしこの授業では、その後の課題の探究は再びグループでのやり取りに託されており、むしろ複数の小さな会話フロアで形成されたタイプⅣが主要な参加構造となってそれぞれの会話フロアで探究が続けられていることが分かる。それぞれの小さな会話フロアでは、メンバーのだれもが話題を持ち込む主要な話し手となる可能性が生まれる。そのため、子どもたちが自らの課題を持ち出し対話する過程で、グループのメンバーと考え合いたい課題が生み出される可能性もある。

しかし、少人数の会話フロアが小規模であるだけで参加者の関係が対話的になるわけではない。小学校6年生48人を3人グループに分けて算数の問題解決の活動を分析したBarron（2003）によると、問題解決が成功したグループでは、メンバーの提案を受容したり代案や例を挙げてさらに議論したりする応答が多かったのに対し、問題解決に失敗したグループでは、メンバーの提案を理由なく拒否したり無視したりする比率が高いことが示されていた。教室全体の参加構造がタイプⅣであるとき、タイプⅣを構成しているそれぞれの小さな会話フロア内がどのような関係であるのかにも注視する必要がある。

（3）多層的な会話フロアにおける教師の役割

主要な会話フロアと子どもたちによる複数の小さな会話フロアの関係の変化は、教師が一斉型の参加構造

を率先して変更しようとする過程で起こっている。一柳（2017）は、「聴き合う」ことを求める参加構造の形成において、教師はグループの中で子ども同士がいかに関わり合っているかを見取り、子どもをつなぐ関わりが必要であると指摘している。そのために、子どもの発言を繰り返したり言い換えたりする「リヴォイシング（revoicing）」によって、発言した子どもの考えを本人に確認したり、他の聴き手にその考えを聴いたりする機会を与えていた。

「リヴォイシング（revoicing）」には三つの機能があり、第一には生徒の発言を学習課題と関連付けて意味づけること、第二には生徒の発言を生徒同士の議論の中に位置づけること、第三に生徒の発言の言い換えに対して本人が賛同するかどうか、評価する権利を与えることである。このリヴォイシングの第三の機能は、生徒を発言の創作者として位置づけ、生徒への「信頼の譲渡（credit granting）」を行うものである（O'Connor, M.C. and S.Michaels, 1996）。このような位置づけにより、生徒は知の生み出し手としての「著者」になるとも言える（秋田，2000）。

また先述のWebbら（2006）の研究とは対照的に、教師自身が良い聴き手となることで授業の中で教師が行うリヴォイシングを含めた応答が子どもの聴くという行為のモデルとなり、子どもの聴くという行為を促しているという（一柳，2014）。教師は参加構造の直接的な変容を導くだけでなく、間接的な変容の起点となっている。

このように教師は、単にペアやグループの活動時間を設定するだけでなく、①子ども同士の会話フロアにおける関係構築の支援、②一斉型の場面での参加構造の再構築、③主要な会話フロアと複数の会話フロアの関係の転換、の三つの点で役割を果たしていると考えられる。

以下第三節では第一に、生徒たちがつくる複数の小さな会話フロアにおいて、どのような話題がどのようにして生まれているのかを記述する。第二に、教室全体でつくられる主要な会話フロアと生徒たちがつくる小さな複数の会話フロアの関係を二つのレベルの会話フロアにおける話題の関連性に着目して記述・考察する。

上記の点を考察する際には、教師が二つの会話フロアを結んだり切り替えたりする役割も明らかにする必要がある。そこで第三に、生徒たちのつくる小さな会

話フロアで生み出される多様な話題を教師がどのように聴き、応答していくのかを記述・考察する。

3. 事例の概要と分析

(1) 事例の概要と分析の視点

本稿の分析の対象は、A先生（B市立C中学校）の1年生社会科の授業および授業者へのインタビューである。C中学校では、全ての生徒が学び合う授業づくりと学校づくりに取り組んでおり、A先生はそのような授業づくりにおいて社会科の学びを協働的で探究的にする試みを続けていた。

授業観察及び記録は、2015年の各学期に1回ずつ、合計3回行い、授業の前後にA先生にインタビューを行った。本稿で分析の対象とするのは、2月に行われた「南アメリカ州の近代化の歩みと課題について考えよう」の授業である。A先生は学期の早い段階でその学期内で行う予定の課題を一覧にしたプリントを配布している。課題は「ヨーロッパ州について知ろう」「ヨーロッパ州の工業と農業の特徴について考えよう」といった広いものであり、各課題には関連するキーワードが示されている。生徒たちはそのプリントを参照し、次の授業の課題に合わせて各々が興味を持ったことをノートにまとめて授業に臨む。

毎回の授業の進め方はほぼ同一であり（表1）、授業は、グループになって前回の授業の最後に配られた宿題プリントの答え合わせを行うことから始まる。最後に復習用の「確認テスト」が配布される。A先生が市販の復習問題から作成したもので、用語の確認が

中心となっている。生徒たちは次の授業の冒頭でこの宿題プリントの答え合わせをグループ内で行っている。事例の授業の開始時にも、始業のチャイム前に生徒たちが机をグループ4人の体系にして、宿題の答え合わせを始めていた。授業開始後は、表1に示される活動で授業が展開されている。

場面①と場面②、場面③と場面④は話題の点で関連付けられている。しかしその関係は異なっている。場面①と②の関係は、①で創出された話題が②において全体のフロアで検討される。場面③と④の関係は、場面①と②のような話題に関連した直接の関係は見いだせないが、Webbら（2006）の指摘したような間接的な関係を見出すことができる。また、場面④は個人の発表を希望した5～6名が順に他の生徒たちに向かって発表を行っていく。会話フロアは全体でタイプⅡを連続的に形成しているが、発表者が最後に「自分の考え」を述べた時などに教師がグループメンバーと考え合う時間を設けてタイプⅣが出現している。そこで、以下の分析においては、各場面における小さな会話フロアの特徴を分析するとともに、教室全体の大きな会話フロアと4人グループを基本とする複数の小さな会話フロアの間接的な関係を場面①と②、場面③と④の二つの類型として分析・記述する。

(2) 事例分析

1) 小さな会話フロアにおける話題の創出と主要なフロアとの関係

まず場面①では、前時に配布されていた宿題の確認が行われている。生徒たちは始業前にグループのメンバーと宿題を見せ合っている。表2は、あるグループの会話である。会話フロアにおける各メンバーの参加の特徴を図1に示した。S1は会話を主導しS2が主に応答しているが、S3は用語集を調べて自分のペースで会話に入ってくる。S4はこの時宿題が途中であったため、完成させようとノートに書きこんでいるが、時

表1：「南アメリカ州の近代化の歩みと課題について考えよう」授業展開

| 場面 | 話題 | 学習形態 | 会話フロアのタイプ |
|----------|----------------------|-----------------|----------------------|
| ① 5分 | 宿題プリントの確認 | 4人グループ | タイプⅣ（各小フロア内はⅠ～Ⅲ） |
| ② 5分 | グループで出た疑問を取り上げ、考え合う | 全体+4人グループ | タイプⅡとタイプⅣの混合 |
| ③ 10分 | 「今日の課題」について調べたことを交流 | 4人グループ | タイプⅣ（各小フロア内はⅠ～Ⅲ） |
| ④ 25分 | 各自が調べたことの発表による交流（8名） | 全体のフロアで発表希望者を指名 | タイプⅡ タイプⅣ、タイプⅠを挟む |

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| S1 自分で動く 周りの話題に関心を示す | S3 独自のテンポ 常に用語集を参照 |
| S2 思いついたことを話す 気軽に尋ねる | S4 宿題が途中で |

図2

折会話に参入してくる。宿題は、A5判の穴埋め式の用語確認問題であるが、「エルニーニョ」「パンパ」などの単語を埋めながらも、その単語の意味自体への疑問が次々と出されている。他のグループからも、「わからなかったもん」などの声が聞こえている。

この場面における小さな会話フロアは、グループメンバーと基礎的な用語や概念を確認し、曖昧さを発見する場となっている。図2のメンバー4人は、主要な話し手と聞き手が比較的自由に入れ替わるタイプⅢ-Bを形成していた。解決を試みるが、疑問が重なり、4人が納得した解答には至っていない。このように生じた分からなさや曖昧さは、次の場面で全体の大きな会話フロアに提示され、皆で探究する課題となる。

2) 場面①と②における小さな会話フロアと大きな会話フロアの関係

場面②では、A先生の「よし、じゃあ質問行こうか」という呼びかけで、各グループの小さな会話フロアで話題になった分からない点や曖昧な点が、教室全体の大きな会話フロアに提起されている(表3)。教師の媒介により、問いは各グループ内での「課題」として位置づけられる。

3人の疑問が順に出された後、A先生が「パンパは？わからなかった人。」と呼びかけると、4～5人が手を挙げた。A先生は「じゃ、グループで考えてみよう。じゃあさ、どっか、気候のどこ、見ないといかんよね。教科書ずっと、後ろの方行ってみよう。」と言って、「誰か見つけてくんないかなあ～」と見回しながらグループの間を回る。

場面②に特徴的なのは、その後も小さな会話フロアと大きな会話フロアの両方が維持されている点だ。生徒たちは、グループの仲間とパンパの場所について確認しあうやり取りを行いながら、全体のフロアを立ち上げる教師の呼びかけにも応答している。子どもたちはグループの座席のままであり、自然とグループメンバーと地図帳や教科書を探して、つぶやき合う。【表3】に続く場面では、A先生はあるグループの女生徒が地図帳のページをめくって探すのを隣に立って手伝いながら、「おいしいおいしい、あ、いいかもしれない、いいかもしれない、あったー!」と、探すプロセスを言語化して全体のフロアに共有している。同時に別のグループから「あったー!」と声上がる。そこ

表2：場面①宿題の確認

| |
|--|
| S1 エルニーニョ |
| S2 熱帯気候って書いてある (S4のシートを取り上げて) |
| S1 それっぽいね |
| S2 次パンパ、草原 |
| S1 気候って、雨とかじゃないの? |
| S2 エルニーニョって? |
| S1・・・海面の温度が上昇する現象のこと(調べてきた自分のノートを読んで) |
| S4 エルニーニョ現象? |
| S2 エルニーニョ! |
| S3 (急いで用語集をめくり始める) |
| S1 え、エルニーニョ現象ってここじゃない? |
| S2 あ、そこがエルニーニョなの? (急いでシートに書き込む) |
| <S2ら3人は次の設問、首都「ブリックス」か「ブリック」かについて話しているが、S3は引き続き資料集を見ている> |
| S3 エルニーニョってどこ、現象を何ていうかでしょ?海面温度が上がるとか。 |
| S1 エルニーニョ現象 |
| S3 違うか |
| S4 エルニーニョ現象っていうね、現象があるの |
| S2 エルニーニョって、現象ってつくの? |
| S4 現象だから、つくんじゃない? |
| S1 はい、4ばーん、あ、違う、2番。ここ、ここ (S3,S4のシートを指す) |

表3：場面②全体のフロアでの確認

| |
|--|
| T よし、じゃあ、質問いこうか。プリントでなんか、質問ある人 |
| S1 はい、 |
| T: 立って (3名が立つ) じゃあ、同じだったら座るんだよ、みんな、注目 |
| S1 一番のセルパとパンパの気候が分かりません |
| T じゃあ、後からみんなで聞こう |
| ****中略**** |
| T パンパは？分からなかった人? |
| (4～5人の生徒が挙手をする) |
| T じゃ、グループで考えてみよう。じゃあさ、どっか気候のどこ、見ないといかんね。教科書ずっと、後ろの方行ってみよう。誰か、みつけてくれないかなあ。(見まわしながらグループの間を回る。) |

でA先生は「何ページ?」と問い、ある生徒が「194ページ」と答えると、他の生徒たちもページをめくって確かめていた。A先生は、「地図帳で見つけたって言った、教科書にもあった」と生徒たちの発見を拾い、価値づけている。そして教師は改めて「さ、パンパは何?」と問い、最初の問いであった「パンパの気候」を調べるよう促した。

ここでは、石井(2012)で言及されていた小さな会話フロアが基盤となる構造と類似の参加構造を見ることが出来る。場面②では、生徒たちの小さな会話フロアから全体の会話フロアに出された疑問が、他の生徒たちとの共有の課題になる過程が、A先生によって丁寧に準備されている。A先生は他にも同じ疑問を持った人がいることを確認し、グループで支え合いながら考えることを指示している。しかし全体の会話フロアを完全にタイプⅣに切り替えることなく、さらにどこに考える手がかりがあるのか、問いを考えるための資料を見つける過程も支援している。その後改めて「パンパは何気候か?」という疑問をグループで考えあう課題として提示している。場面②に続く場面では、子どもたちは地図帳と教科書を参照しながら、「温暖?」「サバナじゃない?」と考え合っている。生徒が「温暖湿潤?」などつぶやく生徒が増え始めると、A先生は全体の会話フロアで「そう、温帯でいいよ。こうやってちゃんと、見つけることができるよ」と結んでいる。

3) 場面③におけるグループ内での調べ学習の共有

場面③からは、「本日の課題(南アメリカ州の近代化の歩みと課題について考えよう)」に関する学習活動となる。場面③は、「本日の課題」について各自が調べたことを他のメンバーで聴き合う活動である。各グループの会話フロアは、タイプⅠを形成している。1名がノートを見ながら話しているとき、他のメンバーは、教科書や資料と照らし合わせながら、あまりコメントを挟まず、じっくり聴いている(タイプⅡの会話フロア)。あるグループ(3人)では、風邪のためマスクを身に付けたメンバーが小さな声でノートを読んでいた。他のメンバー2人は黙って自らの手元にある教科書に視線を落としていた。この場面だけでは、聞き手の2人が話し手に耳を傾けているのかどうかは判断しにくい。しかし、話し手の生徒が不意にせき込んで言葉が途切れた途端、二人は前のめりになって話

し手の生徒に近づき、「ん?」「何?」と聞き直したのである。このことから、二人は話し手の小さな声に細心の注意を払って耳を傾けていたと推察される。

その隣のグループでは、話し手の「ガラパゴス諸島」の話題に合わせて、聞き手のグループメンバーが地図帳や資料集を開いて「あった、これだ!」「エクアドルの左」と場所を確認したり写真を見せ合ったりしていた。これもやはり、話し手の発言権が保障されるタイプⅡと言える。

場面③の10分間の中では、話し手の感想や疑問から、小さな探究課題が生まれている場面もみられた。【表4】はそのようなグループの会話場面であり、場面①と同一のグループである。S2が資料集に掲載されているリオのカーニバルの写真を指して、グループメンバーに「これすごいよね、3000人いるからさ、一人1万でしたら、3000万でしょ?」と問いかけている。その問いかけに3人が応じる形で、「リオのカーニバル」についての会話フロアが成立している。場面①の会話とは異なり、S2の問いかけに他の3人がそれぞれのアプローチで関わっていくのが分かる。S1は、さっそくS2の出した「1万円」の根拠を尋ねている。それに対し、S4はすぐに資料集の小さな解説の文字から「1万円」の根拠を見出し伝えている。場面①で用語集を調

表4：場面③リオのカーニバル

| |
|--|
| S2 これすごいよね、3000人いるからさ、一人1万でしたら、3000万でしょ? |
| S1 1万円出すの?1万ださなあかんの? |
| S2 だって、 |
| S4 費用ってだいたい月収一万円程度って |
| S3 奴隷貿易・・・(用語集を調べ始める) |
| S2 月収一万円程度だけど、一年かけて、それで3000人ずつのチームで・・・、3000万でしょ? |
| S1・・・、あ、衣装とかで? |
| S2 そう、衣装とかで、一つのチームで |
| S4 これでしょ、この山車(写真を指さす)。これ、死ぬね。 |
| S3 これ、奴隷ね(S4に用語集を見せる) |
| S3 人間と認められず、・・・抑圧された人々が、そのストレスとかで、それを解放させるとか・・・(S4に)4日間だよ? |
| S1 (視線をS3の用語集に注いで、聞いている) |
| S2 えー、4日間だけ?(写真を見ながら)4日間だけでも・・・ |
| T じゃあ、進んでるけど、コの字にして、全体で。 |

べて応答していたS3は、ここでも用語集を調べ始める。その間にS2はS4が探し当てた根拠を用いて「すごい」理由を説明し始めている。S1の「あ、衣装とかで？」という応答からは、カーニバルの煌びやかさとそのための費用が具体的に結び付いた様子がうかがえる。そこにS4は、さらに豪華なカーニバルの山車の写真を見つけ出して提示する。最後にS3が、用語集から人々がなぜカーニバルを必要としていたのかという歴史的背景を付け加えている。短いやり取りの中で、S2の関心からS1の疑問が喚起され、S4とS3による根拠の提示、さらにS3が歴史的背景を提示することで、4人はカーニバルの具体的なイメージやその意味を見出している。

場面③においてそれぞれのグループが形成していた会話フロアの構造は、主要な会話フロアの構造と同型を成していると考えられる。まずは、場面②で示されていたように、ガラパゴス諸島の場所やリオのカーニバルに関する資料を「ちゃんとみつけることができる」。さらに表4のやり取りでは、生徒たちはその過程で生じた問いを多様な資料を用いて探究していた。

4) 場面④における会話フロアの特徴と教師の役割

全体の会話フロアでは、社会科で深い学びを追求する授業においては、多くの場合中心となる探究課題が準備されている。しかし、この授業で事前の授業デザインとして設定されている課題は「南アメリカ州の近代化の歩みと課題について考えよう」という広いテーマである。A先生はインタビューで「一つの課題をみんなで考えると、ずうっとそれで終わっちゃう人（注：教師）がいるけど、追究したいもの、重いものを一つ持っている、深くはなるけど、広がりがなくなっちゃう。面白くないもん、だって中学生は、まだ何にも知らないんだから。まずいろんなこと知って、楽しい。それが歴史や、いろんなとこに繋がっていく、まず、楽しくなきゃ！」と語っていた。生徒たちは、この課題の幅の中で、自らの関心に従って様々な事実を調べ、ノートにまとめてくる。A先生はその最後に「自分の考え」を必ず付け加えることを求めている。A先生はそれらが書かれた個人のノートを場面③の時間帯に見て回り、コメントや丸を書き入れている。A先生は「子どもの立場に立って考えると、予習すごいな、この生徒なりの個性が出ているな、と

素直に感動する」という。

A先生は生徒たちの調べ学習のノートを知識や理解の点からではなく、1人1人の発見のプロセスが表現されたものとして捉えている。全体の大きな会話フロアでは、それらの個人が発見や疑問を表現し、参加者たちが共有することが重視されている。A先生は発表の最後にその生徒の「自分の考え」が述べられなかった時には必ず「自分の考えは？」と問い返し、語られる「自分の考え」を否定することなく受け入れている。むしろ、子どもたちの調べたものとそれへの「自分の考え」をグループおよびクラスで共有することで、一人一人異なっている知り方や知る喜びに、寄り添っていると言える。

表5：場面④の個人の発表

S5 ちょっと戻っちゃうんですけど、(Tはい) インカ文明のことについて言います。(Tいいよ。) インカ文明は、先住民のインディオがアンデス山脈の周辺に築いた文明で、15世紀に最盛期を迎えましたが、スペイン人によって、16世紀に占領されてしまっ
て(Tスペインね、うん。) 南アメリカ州は、スペインやポルトガルなどのヨーロッパ国々の植民地となりました。19世紀になって、相次いで、独立を、出しました。(Tうん) 南アメリカの一番大きい国のブラジルでは、ポルトガル語が公用語ですが、それ以外のほとんどの国は、スペイン語が公用語となっています。自分の考えで、私はインカ文明の名前は知っていたけど、どんな時代の人が、何時作ったのか知らなかったの、少しだけ知ることができて、良かったです。

この場面では、生徒たちは、【表5】にあるように知りたての知識をたどって読んだり、1分から時には3分程もかけて発表したりする。前述の用語集を活用しているS3も、この場面でインカ帝国から話を始めて3分近くかけて南アメリカの近代化の話題に行きついている。A先生によるとS3は「いつもそう」だが、最後は「テーマに繋がっていくんだ。だから、黙って聞く」のだという。

A先生が聴く姿は生徒たちにとって、発表者の時には長く方向性が見えなかったりたどたどしかったりする語りを興味深く聴き続ける際の具体的な聴き手のモデルとなっている。【表5】にあるように、A先生は相槌を打ちながら一人一人の語りを聴いている。時には「日本だと何時代だろうね」といった疑問を挟んだ

りもする。同時に A 先生は、板書で「関係」をメモしたり、「イグアナ」「クスコ」「スラム街」といった言葉が出ると発表に合うような写真を出して、歩き回って聴き手たちに見せたりしている。このような教師の行為は生徒たちが発表者の話題に積極的に関わりながら聴くことを支援している。会話フロアとしては聴き手全員が話し手に応答を示しながら聴くタイプⅡであり、話し手が表現し終えるまで、発言権を保障する関係が形成されている。この場面④で A 先生が率先して形成している会話フロアの特徴が、場面③で示された生徒たちの会話フロアの特徴を方向付けていると考えられる。

A 先生は、全体のフロアにおいて、一人一人の考えや疑問を味わい、問いとつなぐ役割も果たしている。場面④において見られた A 先生のリヴォイシングに注目してみよう（表 6）。K くんは 6 番目の発表者（S6）であり、それまでの発表で多くの話題が出そろっている状態であった。生徒たちは自分の発表の順番が来ると、発表者が自分の前までに紹介された話

題と重ならないように発表を行う傾向にある。そこで K くんもそのような話題を探したのだが、「ほとんど言われてしまった」ということになった。K くんは、この全体のフロアに持ち込むべき話題は調べ学習の結果分かった事実であり、かつ誰も話題にしていないものであると捉えているようだ。ここで A 先生は K くん「自分の考え言えばいいよ」と話しかけるが、同時に聴き手である生徒たちにも「聴いててね」という言葉を繰り返している。A 先生は、全ての聞き手に向けて、この会話フロアでは本日の課題に関連した事実を挙げることも、「自分の考え」や「聴いててまた自分が考えること」が適切な話題であることを明示している。

この場面の後、K くんは自分の考えとして「人種とか出てきて、環境によって少し違うだけでも、人種が変わってくるんだな」と述べた。A 先生は K くん「自分の考え」を聞くと、「先住民ってなんだ？」と他の生徒たちに問い返した。生徒たちが「ムラート、メスチソ、インディオ、サンボ」を見つけ出して口々につぶやくと、他の生徒が「ちびくろサンボ」とつぶやいた。A 先生はその生徒の発言を広い、差別問題に触れていく。K くん「自分の考え」から始まったこの一連の会話フロアの最後に、A 先生は生徒たちに「ああ、いいね、こういうの知識。でも今聞いたでしょ、差別って。黒人とインディオの混血だから白人と差別するんだ。南アフリカでやったよね？そうやって考えるようになると、知識が学びに変わっていくんだよ」と伝えている。

この場面で A 先生は二つの役割を果たしている。一つは、全体の会話フロアにおいて適切な話題は、それぞれの生徒の個性的な調べ学習の道筋や、それに伴って表れた「自分の考え」であるということの表明だ。二つ目は、リヴォイシングによってその「自分の考え」は社会科の学びにつながる重要なものだという価値づけを行って、他の生徒たちのつぶやきや考えを関連付けていくことである。これは生徒の発話を学習課題と関連付けて意味づける機能である。このような働きは、生徒が意識しているかどうかに関わらず、リヴォイシングによって生徒の考えをアカデミックなテキストの知識と関連付けることで、アカデミックなテキストと結びつけられた知識をめぐる権威を生徒に与えることになる。それにより、知

表 6：場面④における教師のリヴォイシング

| | |
|----|---|
| T | スペイン人が、インカ文明を滅ぼした、・・・はい次。 |
| S6 | あ、俺？あー、ちょっと、ほとんど・・・ |
| T | 前の人と、つなげていけばいいんだよ |
| S6 | はい、あ、すべて言われてしまったので、もう・・・、どうしようかな・・・（ノートを持ったり下げたりしながら）とりあえず、また、同じインカ文明のところで・・・ |
| T | 自分の考え言えばいいよ。 |
| S6 | あ、自分の考えですか？ |
| T | うん |
| S6 | えと、あー、 |
| T | K さ、あのね、K さ、（手で発言を一度止めるようにして）、あの、言われてしまったから、っていうんじゃないくて、・・・みんな聴いててね。あの、言われたことはたくさんあっていいんで、だけど、聴いててね、自分と同じだなとか、それから、聴いててまた自分が考えることあるでしょ？ |
| S6 | はい、 |
| T | それを言えばいいの。そうやってどんどんつなげていって、深まっていくから。だから（他の人たちの方を向いて）自分の考えてること全部言おうなんて、考えなくていいんだよ。（手で発言を促して）じゃ、ちょっと K に注目して。 |

識構成をめぐる権威に関して教師と生徒の間に対称性 (symmetry) をつくりだすことが可能になるという (Tabak.&Baumgartner, 2004)。この関係の編み直しは、教師と生徒間だけではなく、例えば社会科が得意な人とそうではない人などといった生徒同士の非対称性も組み替えることになるだろう。

さらにこの後の場面では、別の生徒の「自分の考え」で「なんでポルトガルはブラジルだけしか植民地にしなかったのか」という疑問が述べられた。A先生はこの疑問について、「どう？ちょっと話し合って」と聞き手の生徒たちに投げかけている。様々な生徒たちの予想が出ると、「うーん、すごいね、みんな。よく考えているね。なかなかいい質問だった。難しいけれど、こうやって考えていくのが大事だよ。」と価値づけている。先のKくんへのリヴォイシングと合わせて、A先生は生徒たちの知ることの喜びと表現から出発し、その知識を学び（つなぎ、考えること）へと橋渡しする役割を果たしていた。

5. まとめと今後の課題

協働的な学習場面の複雑さを会話フロアの構造と話題の関係において特徴づけた。近年の協働的な学習では、教室全体の主要な会話フロアとペアやグループによる複数の小さな会話フロアの序列関係が転換されていることが見えてきた。その関係は、以下のようであった。

場面①と②の関係からは、大きな会話フロアの機能は、小さな会話フロアで生成された疑問を受け取り、協働で探究する場へと転換していたことが示された。その場合には、会話フロアは切り替わるのではなく、探究活動はグループを中心とした会話フロアで行われるが、緩やかに全体がつながっている多層構造を保っていた。そのことにより、生徒たちは疑問や発見を出す側になったり、他者の疑問や発見を共有する側になったりと、多様な立場で参加することになる。

場面③の小さな会話フロアと場面④の教室全体の会話フロアは話題においては直接連動していないが、以下の二点で関連を指摘できる。第一に、場面③においてグループメンバーと交流した話題の多くが場面④での発表者によって言及されており、同じ話題について小さな会話フロアでの対話に閉じることなく、大きな

フロアで多様な取り上げ方やコメント（自分の考え）が重ねられていることである。第二に、場面③で行われているグループ活動におけるメンバー間の対話の特徴が、場面④において教師が支援している全体の会話フロアの特徴と類似している点である。

最後に、場面④に代表されるように、全体の大きな会話フロアは、一人一人の表現を聴き、味わう場としても機能していた。

これらの参加構造の転換は、教師が大きな会話フロアにおいて、自らが聴き手としてのモデルを示すとともに、生徒たちが聴き手として育つ支援を行うことや、個人や小さな会話フロアから生まれた話題を学習課題として正當に位置づけるリヴォイシングによって促されていたと考えられる。このような会話フロアの特徴は、すべての参加者の疑問や発見を排除せず異質な声を受け入れようとする公共圏の創出として捉えることができるのではないか。

今後の課題として、会話フロアの公共圏としての特徴について、より検討していく予定である。Lampert (1990) が示唆していたように、教室における公共圏の生成は、知的権威の関係の再編と緊密に関わっていると考えられる。一方で、数学における知的権威の関係と本稿で検討した社会科の授業におけるそれには、共通点がありながらも、異なる点も見られるだろう。今後は教科による異なりも視野に入れ、教室の参加構造の公共圏としての特徴と、参加構造の転換に関わる教師の役割について考察していきたい。

【付記】

本研究は、平成29～令和3年度日本学術振興会科学研究・補助金基盤研究C「協働的な学習の参加構造をつくる教師の専門性の解明」(研究代表・金田裕子、課題番号17K04673) による研究成果の一部です。

文献

- 秋田喜代美 (2000)『子どもを育む授業づくり－知の創造へ』岩波書店
 秋田喜代美 (2012)『学びの心理学』左右社
 Brown, B (2003) When smart groups fail. The Journal of the Learning Sciences, 12, pp.307-359.

- Cazden, B., (1986) "Classroom Discourse," In *Handbook of research on teaching* (3rded.), edited by M. E. Wittrock, New York : Macmillan
- Erickson, F. and Shultz, J (1977) " When is a Context? : Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence," In *Ethnography and language in educational settings*, edited by J.Green, and C. Wallat, pp. 147-160.
- Erickson, F. (1996) "Going for the zone : the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations," In *Discourse, learning, and schooling*, edited by D. Hicks, Cambridge University Press, pp. 29-62.
- 一柳智紀 (2014) 教師のリヴォイシングにおける即興的思考ー話し合いに対する信念に着目した授業談話とインタビューにおける語りの検討、質的心理学研究、第13号、pp.134-154.
- 一柳智紀 (2017)「教室のコミュニケーションから見る授業改革」佐藤学他編『学びとカリキュラム』岩波書店、pp.43-69.
- 石井順治 (2012)『「学び合う学び」が深まるとき』世織書房
- 金田裕子 (2001)「協同的な学習の参加構造における教師の役割ー社会科討論場面における対話的・多層的な会話フロアの組織ー」『日本教師教育学会年報』第10号、pp.92-103.
- 金田裕子 (2014) 教室の多元的・多層的な会話フロアにおける教師の位置取り 南山大学紀要『アカデミア 人文・自然科学編』第8号、pp.137-153.
- Lampert, M (1990) "When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the Answer : Mathematical Knowing and Teaching.", American Educational Research Journal, , Vol.27, No1, Spring.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*, Cambridge, Mass : Harvard University Press, pp.63-103.
- 茂呂雄二 (1997)『対話と知 談話の認知科学入門』新曜社
- O' Connor, M.C., and Michaels,S. (1996) "Shifting Participant Frameworks" In *Discourse, learning, and schooling*, edited by D. Hicks, Cambridge University Press, pp. 63-103.
- 佐藤学 (1994)「教室という政治空間ー権力関係の編み直しへ」森田尚人・藤田英典・黒崎勳・片桐芳雄・佐藤学編『教室のなかの政治 教育学年報 (3)』世織書房、pp.3-30.
- Shultz, J., Florio, S. and Erickson, F. (1982) "Where's the floor ? :Aspects of the cultural organization of social relationship in communication at home and in school," In *Children In and out of School: Ethnography and education*, edited by P. Gilmore and A. Glatthorn, Washington: Center for Applied Linguistics, pp.88-123.
- Tabak,I. &Baumgartner (2004) The Teacher as Partner: Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22 (4), pp.393-429.
- 好井裕明他 (1999)『会話分析への招待』世界思想社
- Webb,N.M.,Nemer, K.M. & Ing, M. (2006) Small-group reflections : Parallels between teacher discourse and student behavior in peer-directed groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (1), pp.63-119.

(令和3年9月30日受理)

Creation of public areas in the classroom's multi-layered conversation floor

KANETA Yuko

Abstract

With the aim of realizing collaborative learning, many classes have been implemented that incorporate activities for learning in pairs and groups. These classes create a multilayered mode of participation with a large conversation floor throughout the classroom and small conversation floors with group members. However, if the participation structure is a hierarchical structure in which small conversation floors are subordinate to the main conversation floor, student participation in learning is restricted, contrary to the active participation in group activities. In this paper, we focus on the relationship of topics in each conversation floor and describe the characteristics of the participation structure on which multiple small conversation floors form the basis of topic generation and exploration. We also reveals the role that teachers take the lead in changing hierarchy through revoicing and supporting students to listen to each other. When a shift in the hierarchy of conversation floors occurs, a multi-layered conversation floor emerges as a public sphere that does not eliminate the discovery and questions of all participants.

Key words : participation structure, conversation floor, revoicing, listening