

英語科授業における「対話」の発生と「間主観性」¹

“Dialogue” and “Intersubjectivity” in the English Language Classroom

吉田 達弘* 望月 俊伸**

Tatsuhiko YOSHIDA Toshinobu MOCHIZUKI

本稿では、コミュニケーションの発生する英語科授業の学習環境デザインをおこなうための理論的枠組み、特に教室での言語使用の研究を検討する。そして、教室で日常的に観察されるモノローグ (monologue) 的言語使用を批判的に考察し、教室の言語使用を「対話」(dialog)へ変容させることの必要性を論じる。さらに、van Lier (1996) の言語使用のタイプに基づく授業におけるコミュニケーションの分類から、伝達型から変容型の授業実践への移行することの重要性について触れる。

キーワード：対話 間主観性 変容型の授業 学習環境のデザイン

Key words: dialog, intersubjectivity, transformational teaching, design of learning environment

0. はじめに

中学校外国語科の新学習指導要領の「目標」では、現行の学習指導要領の「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という表現から、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーションの能力の基礎を培う」に変更された。現行指導要領の「コミュニケーション」がメタファーとしての意義があった(和田, 1999)のに対し、新学習指導要領では、「言語の使用場面」、「言語のはたらき」という具体的な指導の改善を図りながら、実際に言語を運用する能力を育てようという意図が読みとれる。「実践的コミュニケーション」という考え方に対しては、今後も様々な議論がなされるだろうが、筆者たちは、「コミュニケーション」がメタファーではなく、実際に教室に立ち現れてくるものとするためには、実践を支える教師の学習観、コミュニケーション観が修正、変更されなければならないと考える。特に、英語科授業では、教室内の言語使用そのものが変更される必要がある。そのためには、カリキュラムの開発、授業でおこなうタスクの設計、教室内の参加構造を含め、教室内の学習環境のデザインを全体的に考えていく必要がある。本稿では、コミュニケーションの発生する英語科授業の学習環境をデザインするための理論的枠組みを検討する。そして、教室で日常的に観察されるモノローグ (monologue) 的言語使用を批判的に考察し、教室の言語使用を「対話」(dialog)へ変容させることの必要性を論じる。あらかじめ、筆者らの理論的基盤を述べると、それらは、Bahktin, Vygotsky, Wertschらの研究、van Lierらによる社会文化的アプローチにもとづく第二言語学習研究に求められる。

1. IRE構造を持つ言語使用とその問題点

1.1 IRE構造の特徴

これまでの教室でのインタラクションは、様々な手法によって研究されてきた。Mehan (1979) によると、教師-生徒間のインタラクションで最も典型的に現れるものは次のようなものである。

- [1] A: Excuse me, where's the Exploratorium?
B: All the way down Bay Street and then two blocks to your right.
A: Good!

(van Lier, 1996)

通常の会話では、

- [2] A: Excuse me, where's the Exploratorium?
B: All the way down Bay Street and then two blocks to your right.
A: Thank you.

(van Lier, 1996)

となる。

[1]に見られる発話のやり取りの構造は、「教師の主導 (teacher's initiation)」、「生徒の反応 (student's response)」、「教師の評価 (teacher's evaluation)」という連続になっている。このようなやり取りはIRE (またはIRF[F=teacher's feedback]) と呼ばれている。

van Lier (1996) は、IRE構造の特徴を以下のようにま

とめている。

- 1) 3つのターン (turn) からなり、最初 (I) と最後 (E) の発話が教師によってなされる。
- 2) 教師の最初の発話 (I) は、生徒からの発話を引き出す質問になっている。多くの場合、教師は正しい答えを知っている (test question)。
- 3) 教師の発話 (E) は、生徒の発話に対する評価になっていて、生徒は、自分の発話が正しいかどうかを確認できる。
- 4) IREのやり取りの背後には、教師によってあらかじめ決められた計画 (agenda) がある。

これまでの教室での談話研究によると、IRE構造を持つインタラクションは教室内で非常に多く観察されている。イギリスの高等学校を調査したSinclair and Coulthard (1975) やアメリカの小学校を調査したMehan (1979) では、教室内の発話の50~60%が、カナダの小学校を調査したWells (1993) では、70%がIRE構造で占められたとされている。アメリカの8年生、9年生のLanguage Artsの授業を計551回観察したNystrand & Gamoran (1997) によるといずれの学年でも50%以上がIRE構造に近いやり取りであった。

1.2 問題点

さて、このようなIRE構造を持つ言語使用の問題点は何か。Dave Willis (1996) は、あらかじめ答えを知っている教師がおこなう発問 (test-question or assessment question) に生徒が答えるという構図の根底には、生徒が発話を教師の求めているものに合わせなければならないという意識、つまり、「一致性 (conformity)」があることを指摘している。そして、生徒に「一致性」を求めさせるのは、教室内の教師-生徒の権力関係 (教師の権威) に起因していると考えられている。

また、van Lier (1996) は、IRE構造の言語使用の問題点として、以下のような点をあげている。

- 1) 言語を使った練習を促進しない
- 2) 生徒は教師によって統制されていると知覚されるため、動機づけや自立心を促進しない
- 3) 生徒の発話の価値は、会話が展開することによって決定されるのではなく、教師があらかじめ決めた計画によって判断される

2.対話 (dialog)、他者性、偶発性 (contingency)

IRE構造を持つ教室での言語使用は、生徒が知識を獲

得しているかどうかをテストする授業では有効に働くが、すでに指摘したように、IRE構造を持つ言語使用では、教師によるコントロールが強いため、生徒たちは自由度の高いコミュニケーションを実践することは難しいし、創造的な反応も乏しくなりがちである。これは、IRE構造をもつ言語使用の特質が、コミュニケーションの持つ特質とは正反対であることから生じる当然の帰結である。ここで、筆者たちは、教室での言語使用の形態として、コミュニケーションという一般的用語ではなく、「対話 (dialog)」という用語を用いていく。これによって、教室での言語使用が持つ特性をさらに際立たせたい。

2.1 「声 (voice)」と「宛名性 (addressivity)」

「対話」は、ロシアの批評家ミハエル・バフチンの思想に基づく用語である。バフチンは、二人以上の話者を含む時に発生する「対話」の概念の中に「声 (voice)」と「宛名性 (addressivity)」を含ませている。ここで、バフチンの思想には深く立ち入ることはできないが、Wertsch (1991; 邦訳1995) は、「声」の概念を「人格としての声、意識としての声」としている。バフチンにとって、「声」の概念は、音声-聴覚的信号に還元できるものではない。つまり、「声」という概念を用いることによって、バフチンは人間の精神機能と行為を媒介することをもくろんでいる。また、バフチンの意味する「宛名性」について、Wertsch (1991; 邦訳1995) は、「意味が、二つあるいはそれ以上の声が出会ったとき、つまり、話している人の声に対して聞いている人の声が応答しているというときにだけ成立する」と述べている。つまり、「対話」は、私の「声」が、固有名を持つ誰かに向けられていて、それを聞く人が存在するときのみに成立する特質を持っている。

しかし、そもそもなぜ、主体である「私」は、自らの声を持って、固有名を持つ誰かと対話しなければならないか。この問の答えは「他者性」の問題へとつながる。

2.2 「他者性」の問題

佐藤 (1999) は、柄谷 (1986) を引用し、「他者性」の問題を、次のように述べている。

「柄谷は、お互いが同じであるような対称的な関係の中でコミュニケーションがおきることはむしろまれなのであると言う。そもそも相手と同じではない、非対称関係であるからこそ、相手のことをわかっていくとしてコミュニケーションをとるのである。わかっていくというのは相手のことをわかっていないからであり、相手のことが十分にわかっている、自分と同じ

is yours”を出している。この発話に対して、生徒L2が“I don't have a baby”と反応し、教師があらかじめ予測していなかった方向へ対話が進んでいる。van Lierはこれを「話題化 (topicalization)」と呼んでいる。「話題化」は、偶発的な言語使用の一例である。

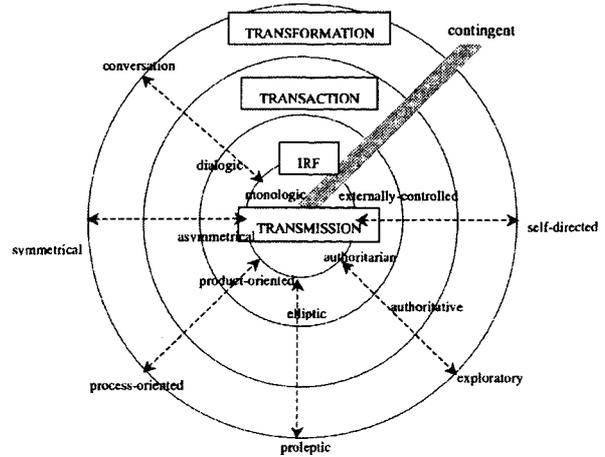
3. 伝達型 (Transmission) から変容型 (Transformation) の授業へ

IRE構造を持つモノローグ的な言語使用から、「声」、「宛名性」、「偶発性」を帯びた「対話」という言語使用を概観してきたが、それぞれの言語使用の根底にはどのような前提があるのだろうか。Nystrand (1997) は伝統的なモノローグ的授業実践と対話的な授業実践を対比して下の表のようにまとめている。その言語使用を分ける大きな前提は、知識観である。モノローグ的な言語使用では、知識がモノとして伝達されると考えられるが、対話に基づく言語使用では、知識は、声どうしの相互作用から創発すると考えられている。

教室での言語使用の多くが、モノローグ的になりがちであることは、すでに述べたが、筆者たちは、英語科の授業が、モノローグ型の授業から、対話型の授業へ変わっていくことが重要であると考えている。ここでは、授業実践のタイプを伝達型 (transmission)、IRE型 (IRF questioning)、交換型 (transaction)、変容型 (transformation) の4つに分けて論じているvan Lier (1996) を分析する。van Lier (1996) は、授業実践での対話が「変容型」へ近づくほど、「対話」の偶発性が高まるとしている (図)。

伝達型 (Transmission) は、伝統的なモノローグを中心とした授業であり、教師が一方的に話したり、質問したりする授業がこれに当たる。IRE型 (IRF) はすでに見たとおりであるが、教師によって質問がなされ、生徒はそれに答えるが、生徒の発話は、教師があらかじめ決

図 Types of pedagogical interaction (van Lier, 1996:179)



めた計画に制約されている。交換型 (Transaction) の授業は、英語の授業では、インフォメーション・ギャップ活動などをおこなういわゆる「コミュニケーション活動」の授業がこれに当たる。発話のやり取りには、偶発性が現れ始めるが、依然として教師によって決められた制約と計画の中で活動はおこなわれ、生徒たちは自由にそれらを変容させることはできない。最後に、変容型 (Transformation) であるが、van Lier (1996) は、その特徴について次のように述べている。

Transformation : jointly managed talk that has the potential to change learning situations, role relationships, educational purposes and procedures. Here it is no longer the case that one person, the teacher, has the agenda, and the students have no option but to follow it. Rather, *the agenda is shaped by all participants, and educational reality may be transformed. Participants' contributions are self-determined or produced in response to others' requests. At this level it is appropriate to speak of true co-construction of meaning and events.*
(p.180 : イタリックは筆者による)

表 モノローグ的／対話的授業の特徴 (Nystrand, 1997:19)

	モノローグ的な授業実践	対話的な授業実践
パラダイム	独話的(recitation)	ディスカッション
コミュニケーションのモデル	知識の伝達(transmission)	理解の変容(transformation)
認識論 (知識観)	客観主義：知識は所与のもの	対話主義：知識は声のインタラクションから創発(merge)するもの
知識の源泉	教師、テキスト、権威：生徒の排除	生徒の解釈や個人的経験を含む
発話のやり取りの特性	不連続(choppy)	一貫性(coherent)

つまり、変容型の授業では、参与者によって、授業の進む方向性 (agenda)、学習の状況、役割関係、教育の目的などが決定され、その際に、他者との対話が発生する。その結果、意味や出来事の協同構築 (co-construction)、すなわち、「間主観性」が達成される。

van Lierは、これら4つのタイプが厳密に区別できるようなものではないとしているが、やはり教室での言語使用が変容型になっていくことが重要であることを強調している。そして、変容型であられる発話の偶発性を、van Lierは、「ある発話と別の発話、あるいは、発話と世界を紡ぐ糸」(p.174) であるとしている。これは、すでに知っていること、あるいはすでになされた発話から、あたらしい対話へ発展する連続体を意味しているが、この営みに参加することで、生徒たちは、関わり合い、つながりを持ち、さらに、次の発話をおこなおうとする動機が高められるのである⁴。(van Lier, 1996:184)

4. 英語科授業の学習環境デザインへ

本稿では、教室での言語使用に焦点を当て、IRE構造を持つモノロギ的な授業を批判した。そして、モノロギと対極をなす言語使用として、「対話」という概念をとりあげ、「対話」を支える概念として「声」、「宛名性」、「偶発性」を吟味した。さらに、「他者性」という問題を解決するために、「間主観性」を達成することが重要で、それがさらに「対話」を生むことを見た。「対話」は「間主観性」を達成するための循環的な運動である。本稿後半では、言語教育のおこなわれる教室に焦点を絞り、van Lier (1996) の言語使用のタイプに基づく授業でのコミュニケーションの分類から、伝達型から変容型の授業実践へ変えていくことの重要性に触れた。

英語科の授業が、コミュニケーションをメタファーではなく、教室での営みとして考えていくためには、まさに対話を中心とした授業、変容型の授業へかわっていくべきだと筆者たちは考える。このことを実現するためには、教室の物理的構造だけでなく、対話を支えている参加者構造、言語学習のためのリソースについても見方の変更が伴うだろう。つまり、学習環境のデザインが求められるのである。筆者らの一人は、すでに、このような枠組みに沿って、中学校英語科の協同学習で得られたプロトコルを観察、分析し、生徒や教師の言語使用や参加構造、あるいは学習そのものに対するとらえ方が変化したことを明らかにした (Mochizuki, 2001)。今後は、さらに多くのアクションリサーチを通じて、変容型の授業の中で、対話がどのように発生しているのかをつぶさに観察、記述していく必要がある。

注

- 1 本稿は、2000年8月9日に開催された第26回全国英語教育学会埼玉研究大会での口頭発表の内容に加筆修正したものである。
- 2 われわれの「対話」の中で、完全な「間主観性」を見出すことは、幻想である (Wertsh, 1998) し、完全な「間主観性」は「対話」の停止にもつながるので、むしろ、摩擦は常におこりつづける方が自然であろう。
- 3 van Lier (1996) は、大学院の授業で小グループに分かれてディスカッションをおこなったときに、一人の学生によって会話が独占されてしまったため、ある学生が、グループディスカッションに対して不満を漏らしたというエピソードを紹介しているが、これは、学生という平等な立場 (equality) が、談話の対称性 (symmetry) を必ずしも保証しないことを示す例である。
- 4 中嶋 (2000) は、氏自身がおこなっている授業実践とその理念的枠組みを詳細に論じているが、その実践は、まさに変容型の授業実践であり、学習環境のデザインの上で注目に値する。

参考文献

- Bakhtin, M. M. 1979. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The aesthetics of verbal creation]. Iskusstvo.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81 : 285-300.
- 柄谷行人. 1986. 『探求』講談社
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Mochizuki, T. 2001. *An ethnographic study of collaborative learning in a Japanese junior high school English class*. Unpublished master thesis. Hyogo University of Teacher Education, Japan.
- 中嶋洋一. 2000. 『学習集団をエンパワーする30の技』明治図書.
- Nystrand, M. 1997. Dialogic instruction : When recitation becomes conversation. In Martin Nystrand with Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast. *Opening dialogue : Understanding the dynamics of language learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. 1997. The big picture : Language and learning in hundreds of English class. In Martin Nystrand with Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast. *Opening*

- dialogue: Understanding the dynamics of language learning in the English classroom.* Teachers College Press.
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press.
- 佐藤公治. 1999. 『対話の中の学びと成長』金子書房.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life : Teaching, learning, and schooling in social context.* Cambridge University Press.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum : Awareness, autonomy and authenticity.* Longman.
- 和田稔. 1999. 「新学習指導要領を私はこう読む」『英語教育』第48巻4号.
- Wertsch, J.V. 1991. *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action.* Harvard University press.
(邦訳 田島信元他訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』1995.福村出版)
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action.* Oxford University Press.
- Willis, D. 1996. Accuracy, fluency and conformity. In J. Willis & D. Willis, *Challenge and change in language teaching.* Heinemann.