

学びの共同体における学習過程の実証的分析

—学習ディスコース (learning discourse) の概念を中心として—

藤井佑介 (九州大学大学院・日本学術振興会特別研究員)

柳田泰典 (長崎大学教育学部)

1. はじめに

授業と学習は、教材を媒介とするコミュニケーションの過程として展開されている。そのコミュニケーションの特徴を明らかにする要素が生徒間、および生徒・教師間におけるディスコースである。これまでの授業におけるディスコース研究はH.メーハンの構成的エスノグラフィーやC.キャズデンの社会言語学的分析等が顕著であり、発話プロトコルから相互作用のパターンをIRE構造(Mehan 1979)で表したり、教室のコミュニケーション機能を認知的機能、社会的機能、実存的機能の「三重の核」(Cazden, C.B. 2001)として分析することによって、授業内における会話構造を明らかにするという点が特徴的であるといえ、構造を分析の焦点とした研究が多い。村瀬(2005)によると、その背景にあるのは自然科学のような再現可能性や追試といった方法論をもたないディスコース分析の研究では、解釈に安定性と妥当性を与えるために、構造は不可欠な要素であるということを挙げている。

授業における協同学習場面でのディスコースにおいて、どのようなディスコースが学習をいかに深めるのかという、ディスコースと学習の関連を実証的に分析した研究は少ない。これからのディスコース分析として、教育実践としての授業における集団でのディスコースと学習の過程を検討していくことが、必要であるといえる。

ディスコースという言葉は心理学的にも社会的にも広義な意味を含んでいるため、本研究では学習過程(共同—相互作用に焦点を当てて追求すること)に限定をかけたディスコースを「学習ディスコース (learning discourse)」とした。また、学習ディスコースを支え発展させる教師の実践的知識と即興的思考を「学習ディスコースケア (learning discourse care)」として提起した。

本研究では学びの共同体における学習ディスコースの現状と課題を明らかにすることによって、学習を発展させる授業の在り方、学習を目的とする授業場面でのディスコースの多重性や多元性を重要であると考え、学習内容との連関を意識したディスコース分析を目的とした。また、概論としての分析結果はすでに藤井、柳田(2009)によって示されているが、本稿では特に学習ディスコースに焦点を当てた分析結果に至る過程や考察を詳細に示すものである。

2. 研究の方法・対象

(1) 研究方法

研究方法は学習ディスコースの事例研究を中心とした。グループ活動において互恵的教授を含む相互作用の状態を構造的に分析する為、またそれが1つの授業としてどう集約されていくかを解明する為、教室の前方にビデオカメラを2台、後方に1台設置した。また全9グループのすべての机の上にICレコーダーを置き、録音された会話をすべてプロトコルに起こした。分析はプロトコルによる分析を主とし、ビデオは補助的役割として使用した。

(2) 研究対象

学習ディスコースを発展させるためには生徒の相互活動が活発であることが重要であるため、佐藤学の学びの共同体で提唱されている教師の同僚性や学校基準での教育改革、それに伴う授業の構成(協同的な学び)が必要であるという視座に立ち、学びの共同体づくりを実践している長崎県内の中学校の研究主任の授業をデータとして収集した。今回データを収集した中学校は校長先生を中心として、5年前から学びの共同体づくりに取り組んでおり、コの字型の机配置や男女混合の4人組での活動、校内研修の改革をはじめ、生徒が話しやすいように机の高さをフラットにし、手裏剣型の机配置といった独自の工夫を行っている。

本研究で取り上げる授業は中学2年生の35人学級(男子19名、女子16名)、を対象として行われた授業である。学びの共同体づくりに基づく校内研修を目的として行われた授業であり、体制は研究主任の教師が主となり、ALTを含めたTTによるものであった。科目は英語であり、主な授業内容はwillとbe going toの使い分けの違いを4人組の活動を中心として導くというものであった。50分間授業のうち、約38分間を4人組の活動としており、最初の24分間は教師が製作した教材に従って、ALTに未来の予定を英語で質問し、日本語訳をして教師にチェックをしてもらうという活動であった。後半14分間は同じ内容だが二種類の表現のしてある会話文を読み比べ、willとbe going toの使い分けの違いを導くという活動であった。本研究においては前半の活動に対し、後半の活動のほうが誘導的でない生徒の自由なディスコース活動が見られたため、後半の活動に焦点をあて分析を行った。

3. 理論的位置づけ

(1) 学習ディスコース

まずディスコース(discourse)とは「会話、談話」のことであり、社会学における会話分析、ディスコース分析というのは人と人の言語のやり取りをトランスクリプトに起こし、分析することによってその規則やルールを導こうとするものである。

会話分析にはシークエンス分析(sequential analysis)と成員カテゴリー化分析(membership categorization analysis)に分ける次元がある(鈴木 2007)。シ

ークエンス分析は、会話の流れの規則性を発見することに主眼が置かれ、成員カテゴリー化分析は、会話の中で使われる人物等の述べられ方に注目し、その人物がどのようなカテゴリーによって言い表されるのかを分析しようとするものである。また、基礎会話分析と応用会話分析に分ける次元があり、基礎会話分析は日常場面の会話を対象とし、会話に一般的に見られる法則を見出そうとする。これに対し、応用会話分析は、医療場面やニュースインタビューなどの何らかの組織や制度下でのやり取りを対象にするもので、「制度的状況の会話分析」とも呼ばれる。例として構成的エスノグラフィーの手法をとり、教室の会話分析を行ったメーハンの研究はシーケンス分析による応用会話分析の研究例と言える。

教育におけるディスコース分析によって明らかになる特徴として①個人の学びの形成と集団としての課題解決とは連動性・適応性があるということ、②授業において教師にも子どもにも即応的に反応を形成することが求められるということ、③授業は関係形成の場であること、④学習活動は集団活動成立に向けた秩序形成の過程であるということ、の4つの特徴が挙げられ、学習ディスコースはこれら4つの特徴を包摂し、かつグループにおける学びのディスコースの多元性や多重性を重要だという視座に立つことによって、学習過程という場面設定や内容に限定をかけることによって学びの深化やプロセスを明らかにできるとした概念である。

学習ディスコースの分析スタンスを説明すると、問題関心は「学習過程におけるディスコース」であり、研究上の課題は「生徒同士の相互作用における認知過程・構造」であるといえ、背景となる理論は社会文化的要素も含んでいるため、「学習活動の社会文化性」と「知的営為としてのディスコース」の両方の理論を含んでいるといえるが、これまでのディスコース概念と違う独自の特徴はそれらよりも場面設定に限定をかけ、学習や学びに固執していることにある。

本研究において提唱した学習ディスコース (learning discourse) とは状況次第で意味が異なってくるという定義においては社会的で文脈化された言葉であると言えるが、従来のディスコース研究で対象とされてきた「学校」や「教室」という広い空間や時系列を包摂するのではなく、「学習過程」という限定的な場面におけるものであり、とりわけ学びに関して執着したものである。

学習ディスコースを明らかにし、分析することによって、生徒同士がどのような相互作用により、どのような認知構造を確立しているかということを明らかにすることができると思う。(藤井、柳田 2009)

(2) 学習ディスコースケア

学習ディスコースケア (learning discourse care) とは教師の様々な実践的知識を用いて導かれる即興的思考に基づいた指導・支援のことである。(藤井 2008)。教師の実践的知識とは「社会文脈の中での学習とその発達知識」と「教科内容とカリキュラム目標の知識・技術、内容、教材のための教育目標と目的」と「授業の

知識」といった複合性を持った知識のことである。教職固有の専門的知識であり、教育学や心理学の理論として教科書に明示され言語化された知識だけではなく、それが身体化された暗黙知であるという特徴を持っている。状況に応じて教材や教授方法を選択するという状況的知識のことであるといえる(佐藤 1997)。また、教師の即興的思考とは、実践的知識においてデザインした授業において、子どもの理解状況や子どもとの会話を通したやり取りに応じて、柔軟に授業のデザインを再構成していく思考(秋田 2006)のことであり、時々刻々と変化する不確実な状況へ積極的、主体的に関与し、子どもの学習を中心にすえて、文脈、状況に即して判断を行う。

(3) 学びの共同体における哲学と活動システム

佐藤(2006)は「学びの共同体」の哲学は「公共性」と「民主主義」と「卓越性」の3つの原理によって構成されているとしている。「公共性」の原理は、学校が多様な人々が学び合う公共空間であり、すべての子どもの学びの権利を実現し民主主義を建設する公共的使命によって組織されていることを意味している。「公共性」の原理は「民主主義」の原理に支えられている。ここでいう「民主主義」は「多様な人々が共同する生き方(a way of associated living)」(John Dewey)を意味している。「卓越性」はたとえどのように困難な条件にあらうとも自他のベストをつくし最高のものを追及するということを意味する。

「学びの共同体」の活動システムは、子ども、教師、校長、保護者、市民がそこに参加し実践を展開することによって、おのずから学校改革のヴィジョンを共有し、上記の「公共性」と「民主主義」と「卓越性」の哲学を体得し、学びとケアの倫理と作法を身につけるようにデザインされている。その概要は①教室において活動的で協同的で反省的な学びを追求する。学びは文化的実践・対人的実践・自己内実践の三位一体となった活動であり、その具体として、すべての授業(小学3年以上)に男女4人の小グループによる協同的な学びを導入する。②学びを学校を中心として、学びに不必要なものをすべて廃止する。③中学校では教科の壁を克服し、学年の教師集団で生徒一人ひとりの学ぶ権利の実現を目指す。といったことが挙げられる。

4. 具体的分析

授業で与えられた課題は、1つ14行からなる2つの日常会話(Conversation AとConversation B)の比較であり、同じ文章の文中のwillとbe going toを入れ替えることによって状況が変わってくるということを把握するものである。例をあげると、Conversation AがHow many people will be there?という質問にThere will be about ten thousand people, I think.と答えているのに対して、Conversation BではHow many people are going to be there?という質問にI'm not sure exactly, but I think there are going to be about ten thousand people.

と答えている。この課題の目的としてはこれらの文脈の中から **will** が予測段階の未来を表す表現で、**be going to** が近い（確実性のある）未来を表す表現であるということに気づかせるということである。

IC レコーダーより起こしたトランスクリプトより分析した結果、学習ディスコースの発生、発展を妨げるのには（１）「違いをみつけなさい」という問題提起による学習ディスコースの拡散、（２）学習サイクルの断絶、（３）英語学習における日本語訳への固執による学習ディスコースの障害の形成、という３つの課題があることを明確にした。また（４）学習ディスコース形成の契機、として学習ディスコースを発生し、協同学習を進展させる条件についても検討する。

（１）「違いをみつけなさい」という問題提起による学習ディスコースの拡散

各グループのディスコースを全体的に分析すると、多様なディスコースが形成できない状況であった。これは教材や課題提起が、「違いをみつけなさい」という問題提起だけであったので、探求が焦点化されておらず、拡散している状況であるため何を議論すればよいのかわからなくなり、学習ディスコースの発生・発展を滞らせているということが理由の１つであると考えられる。

表１：グループ１の会話

B 8 : friend's band will playing …何かおかしくない？
A 1 7 : えっ？
B 9 : will のすぐ後にさ～ play ってだめじゃ？
A 1 8 : 何か…うん。
B 1 0 : be ? be ば入れんばっちゃんない？
A 1 9 : 何か、そうそう、動詞みたいな感じでさ、その後に playing がきたらおかしく感じらん？何か。
A 2 0 : ほら、だってそうやん、何か動詞と動詞がこう前に…
B 1 1 : じゃあ be 入れんばやろ？
C 1 : ここ？こっち・
B 1 2 : will be play みたいな。
A 2 1 : こっちが正しいと思う、こっちが正しい…ああ？
B 1 3 : 正しいとかのやつこれ？

表１からわかることは教師の「違いをみつけなさい」という指示に対して、文法的な違いに着目しているということである。本来英語の意味や状況に関しての違いを議論し、導いていくべき課題であるのに、B 9 や A 1 9 よりわかるように意味の違いでなく文法の「違い」として問題提起を拡散させ、文法や単語にとらわれて、本質の課題に対するディスコースを進展させることができていないといえる。また最終的には A 2 1 や B 1 3 からわかるように、本来の課題の目的を見失いがちとなっている。このグループはこの後、行き詰ったため、自分たちで教師にヒントを求め、教師の援助によって課題の目的へと導かれていくことになった。

(2) 学習サイクルの断絶

グループ活動の中で生徒はわからない根拠を言わない、またはわからない時にどのように打開するかを把握していない傾向があることも指摘できる。ただわからないで終わってしまい、何がどうわからないのかを発言できずにいる。わからない根拠や発言の根拠を言わないと沈黙が続くことになる。学習ディスコースは様々な根拠を発言することによって発展させられると考えられる。また、根拠がいない場合は教師を呼ぶ等の手立てをとる必要があると考えられる。学びの共同体は4人組にすればディスコースは発生しやすいという視座であるが、ただ4人組にするのではなく話し合いやグループ活動の基礎をしっかりと指導することがより、学習ディスコースが発生しやすいことが今回のデータより指摘できる。

表2：グループ6の会話（学習ディスコースが発生していない事例）

A11：未来やろ、()、一緒のやつば探すっちゃろ？ (26秒)
A12：will be… (20秒)
A13：意味わかんねえ、もう。 (19秒)
A14：あと5分で終わる。 (15秒)
A15：to の次に be の来る… (27秒)
C13：ああ、何やろ、もう日本語しかわからん。 (36秒)
A16：内容はわかるっちゃけどね。
D1：内容はわかるっちゃけど…
A17：何が違うのか意味わからん。
D2：そう。

表2のグループは沈黙の時間が多いことがわかる。ここにおける沈黙は考えている沈黙ではなく、探求性が拡散しすぎて何を議論していいのかわからない状況を表している。何がわからないのかを発言することができていないため、沈黙にならざるを得ない状況となっているといえる。グループ活動としてもっとわからない、もしくはわかった根拠をいうことによって学習ディスコースは発生させられると考えられる。4人組という形態に頼るのではなく、話し合いの仕方等もしっかりできていないと学習ディスコースを発展させるのは困難だということも指摘できる。

(3) 英語学習における日本語訳への固執による学習ディスコースの障害の形成

活動は課題が英文の読解ということもあり、訳に集中するグループがほとんど

であった。各グループの具体的活動（探求方法）としては、一文だけを抜粋せずに conversation A から順に訳をしていったグループがほとんどであり、14分間という時間にしては文章量も多く、Conversation A の訳だけで精一杯になり内容や表現の違いに関して十分に吟味できていない状況もみられた。つまり英語を日本語に訳すという行為が強く行われ、単語がわからないという状況だけでなく、訳に執着することによって英語の意味の違いにいたらなかったということである。

表2よりわかることは、A13、A14より何をしていいのかもわからず学習ディスコースを発生させられていないし、それに伴って退屈感を感じていることがわかる。また(3)日本語訳への固執に関わることであるが、C13、A16、D1より課題文の日本語訳はわかっていることがうかがえるが、A17より何が違うのかわからないと述べていることより、conversation A と conversation B は日本語に訳すことによって状況をイメージしづらくなるのが指摘できる。教材や教師の発言より will と be going to に何らかの違いがあることは生徒たちも認識していた。しかし認識はできていてもそれが何なのかきっかけさえも導けていない。微妙な英語のニュアンスがわからないと will と be going to の文章の日本語訳は同じになってしまい、違いがわからなく、学習ディスコースは発展していない状況が見られた。will と be going to はどちらとも未来を表現するとき用いるため、日本語に訳すと同じ表現となる。日本語が同じ表現になると違いが見えづらくなり、わからない状況を再生産していることがいえる。

(4) 学習ディスコース形成の契機

時間に見切りをつけ、一文だけを抜粋し議論を始めたグループであっても、文章の違いには気づいているがどうしていいかわからない状態があり、足場がけ(J, Bruner 1977)となる重要な気づきがサポートされていない、重要な気づきがある場面で終わってしまい持続あるものとなっていない、という状況が多く見られた。そのような状況だと結論はただわからないということだけに留まってしまい、活動が単なる答え探しに陥ってしまうことが指摘できる。

表3：グループ7の会話

D15：これってさ、違いばみつけんばと？
C27：そう、この is going to 、 be going to と will の違い、なんでこっちでは yeah, my friend's band will play at mount Aso になっているか。
(9秒 沈黙)
C28：これさあ、そうたい、ここだけ訳せばいいたい。ここの訳、上から
4行目の yeah, my friend's band is going to play at mount Aso. のところの和訳をして、で、下の yeah, my friend's band will play at mount Aso. のところを和訳すれば違いは見てくるんじゃない？
(11秒 沈黙)

D16 : どう違うんだろう…

<省略>

C32 : そうだ、そうだ、そうだ、意味がわかった。こっちってさ、未来もあって進行形もあるやん？で、こっちは will だけでさ、進行形ないやん。

D21 : ああ。

C34 : だけん、will やったら be going …be 動詞が使えんっさ。上の文は、あの、現在形っていうか、進行形になるけど、下の文は will が進行形にならないんだよ。

D22 : うん。

C35 : 難しいな、でも、これ。どうやって説明するかが。

D23 : なんか進行していないってこと？

C36 : うん。ただたんに進行してないってことになるけど。

D24 : バンドの人達と阿蘇山に…進行してないってどういう…

C37 : だからこっちは私の友達のバンドの人達と阿蘇山に遊びに行くんでしょ？

D25 : うん。

C38 : で、下の文は私のバンドの人達と阿蘇山に遊びに行くでしょう、やる。

D26 : ああ、そっか。

C39 : 決まってないんじゃない、こっち (will) は。予想だよ。

表3で例示したグループは、他のグループより課題の達成に近づけたグループである。ここで指摘できるのはまず、D15とC27より conversation A と conversation B の文章の違いを導くということに気づいており、またC28より全部を訳する時間がないため、全体的な文脈からではなく1文を抜粋して比較をしようとしていることである。この会話の中で重要なキーワードとなるのは「進行形」という言葉である。「進行形」という気づきは will と be going to の使い分けを導く大きなきっかけとなりうるからである。このグループでは主にCとDの2人がメインとなって会話を進めているが、この「進行形」という気づきが気づきで終わってしまい、学習ディスコースとして広範させることができていないことが指摘できる。ディスコースの保存が必要であるということはこの部分から指摘できる。C39をみると結果として課題の目標に近づけていることはわかるが、これらを他のグループと共有したり、アプロプリエイト(村瀬 2005)したりしていないことから、グループ内で考えが滞り、発展させることができていないといえる。教師が「進行形」という言葉が重要な気づきであり、それをアプロプリエイトさせることによって各グループの学習ディスコース発展の足場がけになりうるという即興的判断をし、シェアリングさせるような環境を設定すること(学習ディスコースケア)が必要であるといえる。

つまり、学習ディスコースを発生させるためには、グループ活動(話し合い)

のプロセスを支えるやり方、具体的には各グループが途中経過の意見等をシェアリングするような方法が必要であるのである。そのためにはそれに気づき広がりを持てる場を設定できるような教師の実践的知識と即興的思考、つまり学習ディスコースケアが重要な要素である。

5. 結論・まとめ

以上より、学習ディスコースを発生させるためにはいくつかの条件があることがわかった。具体的分析の(1)より問題提起を明確にし、焦点化させないと議論が拡散してしまい、多様な考えが出すぎるため、学習ディスコースが発生しづらいことが指摘できる。(2)より、理論的根拠をいわない、わからない際に沈黙になるしかない等のグループ活動の基礎ができていないと学習ディスコースは発生しづらいことも指摘できる。また(3)より活動の課題は英語の文章からの読解であったため、どのグループも訳に執着し、日本語訳に固執することで、わからない状態を再生産していることも言える。さらに(4)より、学習ディスコースを発展させるためには、教師が生徒の様々な気づきに対応していくことが必要であり、その際教師の専門性(即興的思考、実践的知識=学習ディスコースケア)が重要な要素であるといえる。これらをより役割づけるためには、グループ内による学習ディスコースの保存のあり方も一つの課題であり、それによって課題解決のためのアプロプリエーションや足場がけといった効果が現れると考えられる。

6. おわりに

学習ディスコースをより発展させていくためには教材や課題設定、また学習ディスコースケアにさらに注目し、分析していく必要がある。また、この研究の発展の方向としては、さらなる学習ディスコースの構造分析はもちろん、そこから発生する教師の専門性を教師教育の視点に立ち、教員養成段階(大学教育、教育実習)等でどのように育成していくかが課題となると考えられる。特に教育実習のあり方に着目し、教育実習という短期間であるが教師教育としては大きな影響をもつ時期において学習ディスコースを発展させる力、または学習ディスコースケアの力を身につけさせるカリキュラムのあり方や事前指導・事後指導のあり方を模索する必要があると考える。

〈参考文献〉

- Cazden,C.B 2001 *Crassroom Discourse : The Language of Teaching and Learning*,2nd ed.Portsmouth,NH : Heinemann.
- Mehan,H. 1979 *Learning Lessons*. Cambridge,MA : Harvard University Press.
- J,Bruner 1977 *THE PROSESS of Education* : Harvard university Press
- 秋田喜代美 2006 授業研究と談話分析 日本放送出版会 pp186-196
- 佐藤学 1997 教師というアポリアー—反省的实践へ— 世織書房 pp159-180
- 佐藤学 2004 習熟度別の何が問題か 岩波ブックレット NO.612 pp59-65
- 佐藤学 2006 学校の挑戦—学びの共同体を創る 小学館 pp8-17 28-57
- 鈴木聡志 2007 会話分析・ディスコース分析 ことばの織りなす世界を読み解く 新曜社 pp22-23
- 藤井佑介 2008 学習過程における学習ディスコースケア (learning discourse care) の事例研究—学びの共同体を中心として— 九州教育学会紀要 第36巻 pp79-86
- 藤井佑介、柳田泰典 2009 学習過程における学習ディスコース (learning discourse)・学習ディスコースケア (learning discourse care) に関する実証的研究—学びの共同体を中心として— 長崎大学教育実践総合センター紀要 第8号 pp23-32
- 村瀬公胤 2005 授業ディスコース分析 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへの誘い 東京大学出版会 pp115-135

※なお、本論文は日本教育方法学会第44回大会にて発表した論文を修正、再構成したものである。