

〔研究論文〕

知識の創造に資する方略記述実践についての検討

——パターンランゲージという方法を中心に——

富 安 慎 吾

1. 研究の目的と方法

これまでの国語教育研究において、言語活動を行う際に用いる「方略」を記述する営み＝実践は様々に行われてきた。

たとえば、「言語技術」について検討してきた日本言語技術教育学会は、多くの方略を記述し、蓄積してきている。また、「能力表」というかたちで、言語活動において必要な能力を記述する実践は、昭和26年に改訂された学習指導要領における「国語能力表」をはじめとして、現在においても、世羅博昭[2005]や横浜市小学校国語教育研究会[2006]などによって行われ、活用されている。

しかし、近年では、能力表などに記述された所定の方略を習得させる、という教育観に潜む問題が、認知科学や学習科学を背景とした知見をもとに指摘されてきている。

たとえば、鶴田清司[2012]は、「これまでの言語技術教育」は、「学習者の既有知識・経験や興味・関心とは関係なく、所定の知識・技術(分析コード)をトップダウン的に教えるという授業が多かった」(＝「知識伝達型の授業」)と指摘し、「協同的な学び合い」の中で「知識・技能が子どもたちの側から発見・創出されていくという構造」(＝「知識創造型の授業」)の必要性を指摘している(p.18)。同様の指摘は河野順子[2006]、今井むつみ他[2012]にも見える。

言語活動は、特に知識・技能の活用場面として位置づけられるが、『小学校学習指導要領解説総則編』(東洋館出版社、2008)においても「知識・技能の活用や探究がその習得を促進する」(p.53)と述べられる通り、知識・技能の習得を促進していく場面でもある。習得したものをただ活用する場とみるのではなく、知識・技能を「発見・創出」していく場として言語活動をみる必要がある。

このように、国語教育の営みを支える教育観を「知識伝達型」から「知識創造型」へと拡充していくとすれば、方略の記述についても、その方法(だれが

・いつ・なぜ・どのように)を再考する必要がある。つまり、「知識創造型」の教育観において、方略の記述がどのように学習者の知識の創造に資するものとなりうるかが問われなければならないのである。このことを考えることによって、言語活動における知識の創造を、一度限りのものではなく、継続し積み上げていく営みとしていくための方策も考えることができるだろう。

そこで、本稿では、「知識創造型」という立場に立った上で、そこで行う方略記述実践において必要な条件について明らかにし、実践の方法についての提案を行う。

そのために、以下では、まず方略記述実践の定義と射程についての仮説を設計する。その上で方略記述実践がそなえるべき必要条件を検討し、それに見合う実践を考察・実施し、有効性についての仮説を提示することとする。

なお、本稿においては、「方略」を「課題解決方略」の意として用いる。このとき、「課題解決方略」には、若木常佳[2011]が「話す・聞く能力」の3側面として設定した「情意的側面」「認知的側面」「技能的側面」のいずれをも含むと捉え、技能のみならず価値や態度を包含する概念とする。

2. 方略記述実践の定義と射程についての仮説

「知識創造型」の立場に立つ方略記述実践はその射程をどのようにみることができるだろうか。以下では、(1)主体、(2)タイミング、(3)目的という観点から検討し、その実践の可能性についての仮説を設計する。

2の1. 方略記述実践の主体

方略を記述する主体として、まずは教師(教員志望の学生を含む)が考えられる。前述した「能力表」の記述実践は多くは教師(集団)によって行われているものである。

これに加え、長谷浩也[2010]では、「『学び』のポイント集の作成」を行う実践が報告されている。当該の実践において、学習者は学期の間に蓄積したふ

りかえりを類別し、そこから、たとえば【理由】という項目を立て、そこに「理由の述べ方」「理由の詳しさ」などの具体的な工夫の気づきを位置づけていく活動を行っている。ここでは、学習者による知識の創造が行われていると言えよう。

このことから、学習者についても方略記述実践の主体として位置づけることが可能である。

2の2. 方略記述実践のタイミング

方略記述実践のタイミングをどこに見るか、ということは、どのような行為を方略記述実践として捉えるかということである。

方略は、教材分析を行ったり、自身や他者の経験や言語活動についての省察を行ったりすることによって抽出され（発見・創出）、言語による記述が行われる。記述実践のタイミングは、まずはその抽出・記述を行うときということになる。

また、方略を可塑性のあるものと考えたとき、記述実践のタイミングは、一度記述された方略を活用し、習熟していく過程を含むものとして考えることができる。

たとえば、先に見た長谷[2010]では、作成した「学び」のポイント集について、「ポイント集にある留意点は、繰り返し活用する中で、深化・統合され、精緻化されていくと予想される。留意点を活用する度に、留意点としての意味が明確になると考えられるからである」（p.4）として、方略が活用されるタイミングで精緻化が起こると予想されている。一度言語化した方略について、それを実際に活用することによって、記述された方略の意味づけが変化することが考えられる。これもまた、記述実践としてとらえることができるだろう。

本稿では方略を可塑性のあるものとして仮定し、方略記述実践のタイミングを、その「抽出時」と「活用時」とに見いだすこととする。

2の3. 方略記述実践の目的

以上の考察から、方略記述実践における主体とタイミングの組み合わせを描き、そこに目的を仮定すると以下ようになる。

【教師—抽出時】カリキュラムや授業を作成する際に、計画する言語活動においてどのような方略が発見・活用されるかを検討したり、授業後に学習者の言語活動をふりかえり、評価する際に、使用された方略を抽出し、その成果や課題を検討したりする。

【教師—活用時】記述された方略を元に授業の計画や教材分析、学習者の評価を行い、学習の目標を定める。また、授業

において学習者に方略を提示し、よりよい言語活動を目指す。

【学習者—抽出時】自分たちの言語活動を省察し、そこでどのような方略を意識的・無意識的に使っているかを確認・抽出し、今後の言語活動への示唆を得る。

【学習者—活用時】記述された方略をもとに言語活動をよりよく行うための見通しを持ったり、行った言語活動について、成果と課題を明らかにするためのふりかえりをおこなったりする。

これ以外にも、教師と学習者によって教室で共有する学習言語を作るなど、多様な目的が考えられる。いずれにおいても、言語活動における方略を抽出・精緻化することで、「よりよい言語活動」を個人や集団が志向していくことが方略記述実践による知識創造の目的となる。

以上より、本研究では、方略記述実践を、「よりよい言語活動」を志向して、学習者および教師が、方略の抽出・精緻化を行う実践として定義する。

3. 方略記述実践の必要条件の導出

それでは、「よりよい言語活動」を志向する方略記述実践を行うための必要条件とはどのようなものであろうか。ここでは、藤原顕 [1989] 「言語技術教育」を論じるための基本的枠組みについて」を参照し、そこから必要条件を導出してみたい。この論考は、鶴田清司 [2010a] においても「読みの技術」について論じる際の参考とされており（p.457）、現在における方略記述実践について検討するための資料となりうると判断できる。

藤原は、言語技術教育研究の試みについて、「教科内容の系統化が可能になる」点にメリットを認めつつも、そもそも「何が教科内容となる「言語技術」なのか明確になっていない」と批判する。その上で、「「言語技術」を教科内容として論じる上で最低限必要な枠組み、すなわち基本的枠組みは何か」ということについて議論しているのである（p.12）。ここで検討される基本的枠組みは、方略記述実践の必要条件になりうると考えられる。

藤原は、「誰にでもわかる形で客観的に「言語技術」の内実を表現するための枠組み」が欠けていることを指摘した上で、宇佐美寛の議論を参照しつつ、次のように述べている。

「言語技術」は、その「技術」で達成しようとする目標＝「全体」と、目標達成のための具体的な行為＝「部分」、という二つの概念からなるとみなせる。従って、「言語技術」は、一般的に《目標Pを達成したいならば具体的な行為Qを行え》

という目標—行為の連鎖によって表現できるとみなせる。(p. 15)

ここで藤原は、「《XのようなYという直喩を解釈したいならばXの解釈内容をYに当てはめて解釈せよ》」(pp. 16-17) というように、方略を記述する上において、「目標—行為の連鎖」を記述することを基本的枠組みとしてあげている。

【必要条件① 目標—行為の連鎖】

また、これに続いてもうひとつ必要な要素として藤原が指摘しているのが、その方略の「根拠」を示すことである。

ここで言う「根拠」とは、言語技術において、目標達成のための具体的な行為を明らかにするための概念と言えよう。言い換えれば、目標と目標達成のための具体的な行為という二つの概念を、つなぐ働きをする第三の概念とみなせる。(p. 18)

藤原は、この「根拠の明示」について、「技術主義」の克服という視点からも意義を述べている。

「技術主義」を克服するためには、子どもたちに学ばれる内容である言語技術について、定義・表現できるだけでなく、その根拠にも言及できる枠組みを準備することが必要である。つまり、教科内容となる言語技術について、ただ《PしたいならばQせよ》と表現しておくだけでなく、なぜそうすることが望ましいのか、根拠もあわせて示しておくのである。そうすることによって、子どもたちがやみくもに《Qせよ》ということだけを学習するような事態、すなわちここで「技術主義」と呼んだ事態に陥ることを防げる可能性が生じる。(p. 21)

方略記述実践として言い換えるならば、根拠を明示する必要性を組み込むことによって、方略記述実践を行う者が「なぜその方略を用いることが望ましいのか」という点を考えることができる枠組みが必要だということである。

【必要条件② 根拠の明示】

藤原は【根拠の明示】によって、「なぜその方略を用いることが望ましいのか」を示すことの必要性を述べた。このことをさらに敷衍して考えると、方略を用いる際には、その方略をなぜ使うのかということに関して思考し、状況に応じて方略を組み合わせたり、アレンジしたりしていくことが必要になると考えられる。

このことについては、「言語構想力」についての

竜田徹 [2011] の議論が参考になる。竜田は、「複雑化する現代社会を生き抜く力を学習者に身につけさせる方法」として、「適切な言語活動について予期的に思考するという営み」が必要なことを指摘している (p. 61)。また、その具体的事例のひとつとして、話し合いにおける「紙」の活用場面を取り上げ、次のように述べている。

なぜ他ならぬ「紙」を選択したのか、話し合いのメモとしての「紙」の使い方にはどのような種類があるのか、幾通りにも考えられる使い方からどれを選択すればよりよい話し合いができるのかといった問いかけを通して、「視覚情報化ツール」の活用の仕方をめぐる葛藤を学習者に経験させ、適切な言語活動をめぐる予期的思考を学習者に促すことである。(p. 65)

ここで示される予期的思考は、唯一の使い方そのまま用いるのではなく、「幾通りにも考えられる使い方」から、「その状況においてなぜ」その方法を「選択」するのか、ということを考える思考である。つまり、多くの方略の中で、その場の問題状況に合わせて方略を選び取ったり、アレンジや組み合わせを行ったりすることが、「適切な言語活動」へとつながるということが指摘されているのである。

このことは、鶴田清司 [2010b] における、「方略をいつ・なぜ使うのか」に関する「条件的知識」を身に付け、方略を「機械的に適用するのではなく、目的・相手・状況・内容によって適切に使い分けていくこと」の重要性についての指摘 (p. 148) とも共通する点である。

このように考えると、方略記述実践においても、方略の組み合わせやアレンジを支援する記述が行われる必要がある。ただ方略を記述するのではなく、連続的な知識創造の過程にあるものとして方略を記述し、活用によって精緻化させていく拡張性を持たせることが必要である。

【必要条件③ 拡張性の保証】

また、藤原は「言語技術」によって達成しようとする目標について、「[言葉による思考・表現の全体]「理念的な目標」と述べるように、抽象性の高いもの」であると指摘している (p. 21)。目標の抽象性を高くすることにはどのような意味があると考えられるだろうか。

「よりよい言語活動」を志向するとき、その言語活動が「よりよい」ものになったかどうかは、個別

の方略に還元できる問題ではない。このことは藤森裕治 [2002] において、「コミュニケーションが適切に行われたかという問題の評価を個別の言語技能に帰することは不可能もしくは無意味である」(p. 94) と指摘されている。

「よりよい言語活動」となったかどうかは、その言語活動が目標としていたものが達成できたかどうか、ということをもとに判断されることになる。方略は「よりよい言語活動」を実現し、そのことによって目標を達成するために機能するべきものである。

松下良平 [2010] は、そのような「よりよい」ことを目指して行う活動について「実践」と呼び、それを「各々の実践に内在する善の達成、つまりよりよき・よりすぐれた達成（卓越性）をめざして行われる活動」(p. 35) であると述べている。そのうえで、松下は「その善は、個人の頭の中というより、当の実践を共有する人びとの間に分かちもたれて」おり、時には善に関する「合意だけでなく対立や軋轢もはらみ」ながら、「鑑識眼」を豊かにしていくものとして学びを捉えている。(p. 36)

このように考えると、目標の抽象性を高く設定することは、目標とする「よりよい言語活動」の姿(=善)を志向する方向として描くとともに、その姿について妥当性を吟味する(「対立や軋轢」を可視化する)という仕掛けになると考えることができる。

方略記述実践は、その方略によって「どのような言語活動を目指すのか」についてくりかえし考えるものでなければならない。そのための必要条件として、その方略が志向する方向を設定することをあげておきたい。

【必要条件④ 志向する方向の設定】

以上の検討より、知識の創造に資する方略記述実践の必要条件として次の4点があげられた。

【必要条件① 目標—行為の連鎖】

【必要条件② 根拠の明示】

【必要条件③ 拡張性の保証】

【必要条件④ 志向する方向の設定】

それでは、これらの必要条件を満たす方略記述の方法はどのように考えられるだろうか。

4. パターンランゲージについての検討

本稿では4点の必要条件を満たす方法として、パターンランゲージという方法を検討する。

パターンランゲージとは、もともとは、建築家のクリストファー・アレグザンダーによって「生き生

きとした」建築を行うために考案され、「利用者と建築家の共通言語」(江渡 [2009] p. 34) としても機能する方法である。この方法は、ソフトウェアデザインの方略についての共通言語を創出するしかけへと転用され、現在では、教育を含む人間行為全般の方略についての記述スタイルとなっている^{*1}。

アレグザンダーは、それまで建築家に専有されていた建築という行為を、パターンランゲージを作ることで、利用者と建築家が協力して行う行為へと変えることを目指した。このことは、パターンランゲージの背景に、専門家のみが知識を持つのではなく、誰もが知識を持ち、創造するという思想があることを示している。

パターンランゲージでは、方略が「パターン」として記述され、個々のパターンがつながることで「ランゲージ」となる。ひとつのパターンの構成要素は記述スタイルによって変化する^{*2}。

たとえば『Presentation Patterns』(2011) の場合には次のようになっている。

構成要素	例
パターン名	メインメッセージ
状況	プレゼンテーションをつくるにあたり、何を伝えるべきか考えている。
問題	伝えたいことがたくさんあって、なかなかまとまらない。
フォース	・自分の中で整理されていない情報は他の人に伝わらない。 ・伝えたいことと他の人に理解してほしいことは必ずしも一致しない。 ・話をまとめるためには、手間と時間がかかる。
解決	最も伝えるべきメッセージをひとつに絞り、そのメッセージに関係する内容だけを取り上げるようにする。
アクション	伝えたいことがいくつかある場合には、その中でどれが一番伝えたいのか／伝えるべきなのかを考え、一つに絞る。そして、そのメインメッセージをより適確に表すとどのような内容となるのかを考える。

『Presentation Patterns』 pp.12-13より抜粋

『Presentation Patterns』では、43種の相互に関連し合うパターンが記述され、それらが「創造的プレゼンテーション」のための方略群となっている。

以下では、このパターンランゲージという方法がどのように4点の必要条件を満たしているかについて検討していく。

4の1. 【必要条件① 目標—行為の連鎖】の検討

パターンランゲージでは、ひとつのパターン=方略は、「問題」と「解決」との組み合わせで記述さ

れる。つまり、方略をただ「行為」として示すのではなく、その方略がどのような〔問題〕を〔解決〕するものであるか、という形で記述するのである。

パターン【メインメッセージ】の場合は、「伝えたいことがたくさんあって、なかなかまとまらない」という問題状況において、「伝えるべきメッセージをひとつに絞る」という方略が示されている。

このとき、〔問題〕は言語活動において成し遂げたいことが叶わない（妨げられている）状態として記述される。これは言語活動において成し遂げたい「目標」が裏返しとして記述されているということである（パターン【メインメッセージ】の場合には、「まとまったことを伝える」ことが目標として想定される）。

このことから、パターンランゲージでは、問題の発見（目標の設定）と問題の解決（取り得る行為）とを連鎖するものとして記述することができていると考えられる。したがって、必要条件①は満たされている。

4の2. 【必要条件② 根拠の明示】の検討

パターンランゲージでは、〔問題〕や〔解決〕の背景として〔フォース〕と呼ばれるものが記述される。〔フォース〕について、『Presentation Patterns』では次のように説明されている。

フォースとは、物事や人間についての変えることができない力や法則性のことです。問題の解決が困難なのは、これらの諸力をすべて解決しなければならないからです。（p.5）

『Presentation Patterns』において、〔フォース〕は〔問題〕の原因を記述し、分析を行うものになっている。このことによって、パターンランゲージでは、ただ直線的に〔問題〕と〔解決〕とを結ぶのではなく、その〔問題〕がどのような諸力によって成立しており、それらの「変えることができない」諸力を前提条件としながら、どのように〔解決〕するか、を記述することになる。

「フォース」は、「なぜその方略を用いることが望ましいのか」という根拠を考えるための枠組みであり、これを記述することによって、方略の妥当性を検討し、根拠を明示することができる。したがって、必要条件②は満たされている。

4の3. 【必要条件③ 拡張性の保証】の検討

パターンランゲージでは、〔解決〕をさらに具体化した案として〔アクション〕が記述される。この

ように方略の記述が二段階で行われる理由について、『Presentation Patterns』においては次のように説明されている。

「解決」は抽象的に書かれており、それを具体的なレベルに落とすとどうなるかが、「アクション」(Action)の部分に書かれています。（p.5）

パターン・ランゲージの利用者には、自らの状況に応じてパターンを選び、そこに記述されている抽象的な解決方法を、自分なりに具体化して実践することが求められます。（p.6）

つまり、〔アクション〕に記述される方法は、〔解決〕の取り得る一形態に過ぎず、パターンランゲージの利用者は、抽象的に記述された〔解決〕をもとに、それぞれが具体的なアクションを考えなければならないということである。

また、パターンは「ランゲージ」＝相互に関係する方略群として記述される。このことにより、使用する方略自体を状況に応じて選択し、組み合わせながら使っていくことになる。

このように、パターンランゲージには、1)〔解決〕と〔アクション〕の二段階制、2)パターンの選択と組み合わせ、という2点によって拡張性が保証され、知識を創造しながら方略に関して思考する仕掛けがあるのである。したがって、必要条件③は満たされている。

4の4. 【必要条件④ 志向する方向の設定】の検討

アレグザンダーは、建築において、「無名の質」(Quality Without A Name)と呼ぶ質を実現し、「生き生きとした」建物や町を作るための方法としてパターンランゲージを位置づけた。

このことから、パターンランゲージは「質」を志向するための仕組みを持っている。たとえば、『Presentation Patterns』の場合は、まず「中心パターン」として【創造的プレゼンテーション】というパターンが位置づけられている。このパターンは、他のパターンと同一の記法で記述されながらも、他のパターンと比較して、下記のように、抽象度のより高い〔解決〕が示されている。

プレゼンテーションを、「伝達」の場ではなく「創造」の場であると捉え直し、聞き手の想像をかき立て新しい認識・気づきを生み出す「創造的なプレゼンテーション」となるようにデザインする。（p.9）

この抽象度の高い「解決」を実現するために、他のパターンを参照し、具体化するための方略を組み立てることになる。

このような「中心パターン」を位置づける方法の他にも、構成要素のひとつである「状況」において、「[メインメッセージ] (No.1) を伝える「ストーリーテリング」(No.4) を、より魅力的にしたいと思っている」(p.27) というように、その方略によって目指すプレゼンテーションの「質」への志向性が示されている。

これらの仕組みにより、パターンランゲージにおいて示される方略は、その志向する方向が明示されていると言うことができる。場合によっては、その志向する方向について議論したり、より具体化したりといったことを行うこともできるだろう。このことから、必要条件④は満たされている。

以上の検討から、パターンランゲージは「よりよい言語活動」を志向して知識を創造する方略記述実践としての必要条件を満たしている。

5. 知識の創造に資する方略記述実践の検証

それでは、実際にパターンランゲージによる方略記述実践は有効性を持つのだろうか。

その有効性について検証し仮説を提示するために、実際にパターンランゲージによる方略記述実践を行い、「話し合いパターン」を作成した。作成は稿者による。

記述する方略は小学校国語教科書を元にした。これは、パターンを作成する上において、第三者が見出した方略を元に記述することが可能かどうかを検討するためである。これが可能であれば、これまで記述されてきた国語能力表などもパターンランゲージとして再記述することが可能であると考えられる。

作成の手順は以下のように行った。

- ① 小学校国語教科書5社2-6学年における「話し合い」単元から、話し合いの方略に関する記述を247点抽出した。
- ② 247点の記述について、87の要素に分類した。
(例:「自分のいけんを言うときには、きちんとわけを話そう(三省堂2)」「どうしてその考えがよいと思うのか、理由をつけて話しました(教育出版2上)」他 →「意見を言うときには、理由を明確にする」)

- ③ 87の要素をKJ法を用いて分類し、20種の集合を生成した。
- ④ 集合を元に20種のパターンを作成した。

十分に吟味した結論を出したいときに。	状況	
「なぜ」についての話し合い		
《問題》 議論が平行線を辿り、水掛け論になってしまう。		
<ul style="list-style-type: none"> ・何を根拠にしているのかわからないと、意見に対する賛成も反対も無意味なものになる。 ・「〇〇すればいい」「△△がいいと思う」などの主張の部分だけを議論すると水掛け論になってしまう。 	背景	
《解決》 主張の「根拠」について話し合うようにする。		
<ul style="list-style-type: none"> ・「〇〇すればいい」という意見について、「なぜ」そうした方がいいのか、どう根拠を発表してもらい、その根拠が妥当かどうかを検討する。 ・いくつかの意見が並立している場合、それぞれの根拠をあげ、どの根拠が一番説得力があるかについて話し合う。 ・根拠を検討するために、その場で意見を決めるときに一番重要なことは何かを話し合い、その結果をもとに根拠を検討する。 	方法	
根拠について話し合うためにも、【土台を作ろう】。【反対意見は最大の味方】であることを意識して【卵を受け止めるように】聞くことが大切。時には【自分の意見にこだわらない】ことも必要だ。		

作成した20種のパターンについては以下の通りである。それぞれ設定する「状況」に応じて6つに分類した。ここでは「中心パターン」はおかず、「状況」に、志向する話し合いの方向性を明示することで必要条件④を満たした。

<p style="text-align: center;">【つながりあうような話し合いがしたいときに】</p> <p style="text-align: center;">[卵を受け止めるように][耳をすませて、小さな声を] [わかっているよのサイン][雰囲気作りを大切に] [アイデアの積み木]</p>
<p style="text-align: center;">【新しい何かに出会うような話し合いがしたいときに】</p> <p style="text-align: center;">[自分を知るための話し合い][自分の意見にこだわらない] [創造のための話し合い]</p>
<p style="text-align: center;">【見通しのある話し合いがしたいときに】</p> <p style="text-align: center;">[意見の外在化][現在の確認][タイムマネジメント] [土台を作ろう][意見の下ごしらえ]</p>
<p style="text-align: center;">【十分に吟味した結論を出したいときに】</p> <p style="text-align: center;">[反対意見は最大の味方][同じところとちがうところ] [「なぜ」についての話し合い]</p>
<p style="text-align: center;">【複雑な内容の話し合いをするときに】</p> <p style="text-align: center;">[ロールプレイング][話に補助線を引く] [発言のラベリング]</p>
<p style="text-align: center;">【話し合いの成果をその後活かしたいときに】</p> <p style="text-align: center;">[結論の来歴]</p>

「話し合いパターン」では、先に見た『Presentation Patterns』の構成要素のうち、[フォース]を[背景]に、[アクション]を[方法]に変更した。[背景]には[問題]と同時に[解決]の背景となる事柄を記述している。また、最下部には他のパターンとの関連を示す文を記述した。

結果として、やや記述が難解になったが、小学校国語教科書を元に「話し合い」についてのパターンランゲージを記述することができた。

次に、この「話し合いパターン」を用いて、大学生を学習者とする方略記述実践の「活用」を行った。対象はS大学教育学部2年生43名である。平成24年10月11日に「初等国語科教育法概説」の授業として実施した。

内容は、まず個人で「話し合いパターン」を読んでそれぞれの[問題][解決]の経験があるかどうかを書き、その後パターンを読んで考えたことについて、4人のグループで15分程度の共有を行うという簡単なグループワークである。2の3.に示した枠組みに従えば【学習者—活用時】の方略記述実践であり、ふりかえりを主な目的とした活動に用いた場合の試行である*3。

このグループワークについて、学習者43名の振り返りシートを元にSCAT法(大谷[2011])で分析を行った。SCAT法は小規模データの質的分析のために開発された方法であり、本稿における仮説の生成という関心に適すると判断したためである。

以下では、分析によって生成したストーリーラインを示す。ストーリーラインは4ステップのコーディングから生成したコード(下線部)をストーリー化したものである。

「話し合いパターン」を使ったグループワークにおいて、学習者はこれまで意識せずに行ってきた方略の自覚化を行った。このことでグループワーク自体についてのリアルタイム・メタ認知の活性化も起こっており、その場の話し合いの[問題]も意識されていた。また、方略について知ってはいなくても、そこまですることはないと判断して方略不使用の選択を行っていることなども自覚された。

これらの自覚の中には他者の指摘による自覚化もあり、グループワークで他者と話し合いについて話すことによって「他者との共感」と「相違点への気づき」の両方が起こったことを示唆している。

他者との共感では、話し合いにおける問題経験の共感や使用している方略の共有が行われ、同じような問題に遭遇し、同じような方略を使ってきたことについて共感による安心が得られた。一方で、問題の合致>方略の合致が意識され、使用してきた方略については相違点も多いことが確認された。

相違点への気づきについては、個々人の話し合い観の相違点への認識が行われ、経験・環境—問題認識・方略の相関や話し合いにおける役割—行動パターンの相関が見られることへの気づきがあった。相違点について話すことで、他者の工夫についての認知や未経験の状況に関する知識獲得が起こり、相違点の面白さを感じていたようである。このことが、違いの認識による話し合い観の更新へとつながっている。また、経験の差や発達段階に応じた違いへの注目から起こった話し合いの種類—問題・方略の相関があることへの気づきは、話し合いの種類が多様に存在することへの気づきへとつながっていた。

ここから話し合い自体への認識の深化が見られ、パターンとして示された方略のメリット・デメリットについての議論が起こったり、仲の良いグループで起こりがちな問題など問題状況の具体化も行われたりした。パターンによっては方略の実現不可能感を感じるものや、時間がない場合には使えないなどの方略の価値の状況依存性についても考察が進んだ。

これらの話し合いから、今後の話し合いにおける方略使用の展望も示され、話し合いについての認識が深まったと考えられる。

以上のように、パターンランゲージによるふりかえりの学習は、特に「他者との共感」と「相違点への気づき」を両軸としながら、方略についての知識の精緻化と、「話し合い」という言語活動に対する認識の深化に対して有効性を持つと考えられる。記述された方略(パターン)を元に他者と話すことによって、これまでの話し合い経験が想起され、そこで自覚せずに使っていた方略やよく出会う問題が言語化されたのである。

方略のメリット・デメリットや問題状況の具体化、方略の価値の状況依存性が議論された点では、必要条件とした【目標—行為の連鎖】や【根拠の明示】、【拡張性の保証】が機能している。また、話し合い観についての議論が起こったことは【志向する方向の設定】が機能したと見ることができる。必要条件を満たすための仕掛けが、学習者の「よりよい言語活動」を志向した知識創造へとつながっていることが確認できる。

他にも、パターンについて、多くの学習者が共感するものやあまり経験していないものが明らかになるなど、学習者や集団の話し合い観(言語活動観)を把握するツールとしても機能すると考えられた。

6. 結語

以上、知識の創造に資する方略記述実践としてパターンランゲージを検討し、その有効性についての仮説を提示した。

学習者や教師が国語教育における教育内容についての知識を創造し深化させるための方法として、方

略記述実践としてのパターンランゲージは有効であると考えられる。

特に、自身が意識的・無意識的に行ってきた言語行為について、どのような話し合いへの志向性を持つものであったのかが意識されたことは、ただの「技能」として方略を意識するのではなく、自分自身がどのような言語行為者「である／になる」のかを意識したということであり、言語活動における知識の創造がどのようなものであるべきかを考える上で重要な成果であった。

言語活動において方略記述実践を運用する上では、志向する質に対する問いが起るよう活動デザインし、省察を軸とした運用を行っていく必要があるだろう。

実施したものは方略記述実践の射程のうちの一部であり、有効性の実証を含めて、その他の用途についても検証を行うことが今後の課題である。

【注】

- *1 井庭・古川園 [2012] は対象を、1.0 (建築など)、2.0 (ソフトウェアデザインなど)、3.0 (人間活動など) に整理している。
- *2 パターンランゲージの記述方法には、「アレグザンダー形式」や「GoF形式」、「それゆえしかし形式」などいくつかの形式があるが、「問題」と「解決」の関係で記述される点は一致している。
- *3 パターンランゲージを用いたグループワークについては、井庭崇による先行実践がある。(井庭 [2011])

【参考文献】

- 井庭崇 [2011] 「パターンランゲージ3.0」(『情報処理』52-9、情報処理学会)
- 井庭崇・古川園智樹 [2012] 「創造社会を支えるメディアとしてのパターン・ランゲージ」(『情報管理』55-12、科学技術振興機構)
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之 [2012] 『新人が学ぶということ』北樹出版
- 江渡浩一郎 [2009] 『パターン、wiki、XP 時を超えた創造の原則』技術評論社
- 大谷尚 [2011] 「SCAT: Steps for Coding and Theorization」(『感性工学』10、日本感性工学会)
- 河野順子 [2006] 『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- 世羅博昭【編著】 [2005] 『6年間の国語能力表を生かした国語科の授業づくり』日本標準
- 竜田徹 [2011] 「学習者の言語構想力を育成する国語科学習指導」(『教育学研究ジャーナル』9、中国四国語教育学会)
- 鶴田清司 [2010a] 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社
- 鶴田清司 [2010b] 『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業』明治図書
- 鶴田清司 [2012] 「知識・技能の習得・活用をめざす文学の授業」(『言語技術教育研究』2、さくら社)
- 富安慎吾 [2012] 「パターンランゲージを用いた国語科授業デザイン研究についての検討」(『国語教育論叢』21、島根大学教育学部国文学会)
- 長谷浩也 [2010] 「振り返りの重視による学びの自覚」(『教育実践学研究』11、日本教育実践学会)
- 藤原顕 [1989] 「『言語技術教育』を論じるための基本的枠組みについて」(『両輪』19、両輪の会)
- 藤森裕治 [2002] 「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と展望」(全国大学国語教育学会【編】『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書)
- プレゼンテーション・パターンプロジェクト [2011] 『Presentation Patterns』慶應義塾大学 総合政策学部・環境情報学部
- 松下佳代 [2010] 「〈新しい能力〉概念と教育」(松下佳代【編】『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房)
- 松下良平 [2010] 「学ぶことの二つの系譜」(渡部信一【編】『「学び」の認知科学事典』大修館書店)
- 横浜市小学校国語教育研究会 [2006] 『豊かな言語活動で確かな国語力を！一言語活動別言語能力系統化一』明治図書
- 若木常佳 [2011] 『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房

〔付記〕 本研究は、科研費(課題番号257805281A)の助成を受けたものである。

(島根大学講師)

2013. 3. 31 発送