

〔研究論文〕

国語学習における知識の創造を媒介するメディアについての検討 ——対話メディアとしてのパターンランゲージの検討を中心に——

富 安 慎 吾

1. 研究の目的と方法

構成主義を背景とした学習論の議論以降、「知識の創造」をどのように起こすのか、という課題は、学習過程のデザインを行う上で避けることができない論点となっている。

たとえば、中原淳[1999]は、近年の学習環境論が、「学習者が学習過程において生じた出来事に、いかに対処し、学習対象や他者とのように関与したのか」ということを対象化し、「内省」することの重要性を問い直し、内省によって「知を作り上げていく過程」が重要であることを指摘している (p. 23)。

また、河野順子[2012]は、「学習」を「人間が社会的に知を構成していく協働実践」として再定義する「社会構成主義的な学習観」が、「系統学習」と二律背反的に捉えられがちであることを指摘した上で (p. 17)、それだけでは「教育現場の抱える多くの問題を解決することにはならない」ことを指摘し、次のように述べている。

「科学的概念」としての教科内容の習得を目指した垂直的アプローチと子どもの対話的相互関係を重視した水平的アプローチをどのように統合しながら、子どもの側からの学びを作り上げていくのかという問題に迫らなければならない。(p. 18)

これらの議論では、他者と協調しながら知識を創造していく学習過程をどのようにデザインするかが問われている。本稿では、その学習過程に作用するものを「メディア」として問題としたい。

社会文化的アプローチの視点から、「教育メディア」について再検討を行った久保田賢一[2012]は、「メディア概念」について次のように述べている。

社会文化的アプローチでは、「中間にあって作用するもの」を媒介的道具、文化的道具あるいは媒介的人工物という用語で表現している。この概念は、「メディア」が本来意味するものであり、媒介的道具をメディアと同義と捉えることが出来る。(p. 53)

すなわち、私たちはあらゆる行為において、媒介的道具としてのメディアを用いているということであり、そのメディアに媒介されて私たちの行為は成立するということである。

そこで本稿では、他者と協調しながら知識を創造していく国語学習過程をデザインする上で、どのようなメディアを設計し、組み込んでいくことが適切かについて検討することを目的とする。

その際、特に知識の創造を媒介するメディアとして「パターンランゲージ」に注目し、以下のように検討を行っていく。

- 1) 知識の創造過程がどのようなものであるかについて先行研究をもとに検討する。
- 2) 1) をもとにメディアがどのように知識の創造を媒介するかについて仮説を提示する。
- 3) 仮説をもとに実践を行い、実際にどのように機能するかを検証するとともに、課題と展望をみいだす。

2. 知識はどのように創造されるのか

2の1. 形式知と実践知

まず、学習において創造される知識とはどのようなものとして考えることができるのだろうか。

看護実践における知識の創造過程について検討する香川秀太[2011]は、「状況や個人の違いに左右されない、一般化、抽象化された構造的な言語知識」である「形式知」と、「ローカルな状況に根付いており、やってはいても、言葉では捉え難い曖昧さや即興性があり、常に変化の過程にあるような動的な知」である「実践知」とを対比する。

香川は、看護実践においては「形式知の伝達だけでは実践力は発達しない」と述べ、むしろ「細かなチェックリストの遵守が、本来注意を向けるべき患者より、チェック項目の方に重点を置く学生や看護師を生み出すリスクを呼ぶ」ことを指摘している (p. 63)。熟達においては、どのように実践知を発達させていくかがポイントになる。

香川の議論では、形式知に触れることは実践知の

発達過程の中に含まれるものとなっている。

「抽象的な形式知を特定の状況に根付かせ具体化させていく過程」、言い換えれば「抽象から具体への拡張」を伴うのが実践知の発達である。これは、ただ形式知の上に積み上げられて育つものでは「決して」ない。むしろ、既存の形式知への批判、もとの形式知にはなかった、自らの状況経験に基づく、独自の新たな知識や振る舞いの創造からなる。／以上からすれば、仮にある二人の人物が同じ達人レベルに分類されても、両者が全く同じ実践知を発達させたと考えるべきではない。むしろ、二人として同じ実践知を発達させるものなどいない。(p. 64)

以上の指摘から、学習において創造される知識とは、誰もが共通して持つ知識ではなく、ローカルな状況に応じて、学習者個々人が創造していくものと考えられる。

同様の検討は、学校教育の文脈においてもみられる。社会文化的アプローチに基づいて、学習者が方略を「専有」(「他者に属する文化的道具を取り入れ、それを自分のものとする過程を指す概念」p. 43)する過程について検討する濱田秀行[2010]は、「専有」の過程(実践知の発達過程)において、学習者が方略を「軋轢」を克服しながら我がものとしていくことを明らかにしている。

実践知の発達は職業学習の過程でのみ起こるものではなく、学校教育における学習過程にも同様にみることができるものである。

2の2. 実践知発達上の課題

一方、実践知にはその発達過程において発生する問題がある。香川はその問題として、D・ショーンを参照しつつ、実践知の発達上では「視野の偏狭」「過剰学習」が起こることが指摘されていることを述べ、特定の状況への対応に習熟しすぎた結果、新しい状況への対応が困難になることを指摘している。

熟達化とは、自身の実践が自動化され、無自覚になる過程でもある。無自覚化により、素早く高度な判断が可能になる。ただし、無自覚化とは、あくまで、当該の特定状況に支えられて初めて成り立つ、「文化的無自覚(core blindness)」である。これは、特定のなじみある状況から引き離された場合、熟達者はそれまで通りではなくなることを意味する。(一部省略／p. 65)

このことは、高木光太郎[2012]によっても学校教育における「まなびの凝り」の問題として指摘されている。高木は、算数の文章題に適応しすぎた学習者には、「教室で提示される課題については、その記述内容と現実世界との対応を検討する必要がない」「与えられた問題にはとにかく解答する」ことがあることを指摘し、次のように述べている。

奇妙な文章題を生み出す子どもたちの一見硬直した思考は、実践共同体と個々人の身体が生み出す、このような複雑な相互生成のプロセスによって生み出された、それ自体が常に即興的で創造的でもある「ダイナミックな静止」であると理解する必要がある。(pp. 128-129)

すなわち、応用性が低く「一見硬直した」ものとして見える学習者の持つ知識もまた、「ダイナミックな静止」をしている実践知としてみることであり得るということである。

2の3. 知識の創造過程としての省察

このような問題に対し、香川はその問題を乗り越える方法として「省察」をあげている。

香川は省察を、「自己についてのモノロゲ的な語りではなく、「自身と状況との関係」に注意を向け、問いかけるもの」として位置づけ、次のように述べている。

省察を通して、実践知は(ありのままではなく特殊な形で)自覚化(構成)され、その自覚されるポイントも内容も熟達過程で変化していく。省察が、脳内に「既にあるもの」として存在する知識の単なる「表現」ではなく、むしろ知識の能動的な構成だということは、省察とは、新たな独自の知の「創造」を意味する。(p. 65)

無自覚化していた実践知は、省察によって再構成されながら自覚化される。ここでは、省察によって新たな実践知が創造されているのである。

このことは、2の1. においてみた濱田[2010]においても、「異質な読み」と出会うことによって、「読み方について自覚的にならざるを得なくなる」ことで、軋轢の中で他者の方略を借用し、専有する(=知識が再構成される)過程として論じられている(p. 47)。

以上のことから考えると、実践知を創造し、また、再構成していく上で、省察は欠かすことができない過程であると考えられる。

3. メディアによる知識の創造の媒介

3の1. どのようなメディアが必要か

それでは、このような知識の創造は、どのようなメディアによって媒介されうるのだろうか。

これまでの議論を踏まえると、知識の創造と再構成を行うためには、自らを取り巻く状況についてメタ認知し、改めて知識について捉え直す省察の過程を欠かすことができないと考えられる。それではそのような省察はどのように起こるのか。

奈田哲也・丸野俊一[2009]は、協調場面での方略の内面化=知識の創造が行われる条件について、省察の方法を中心に検討を行っている。その中で、奈田・丸野は、知識の創造が行われるためには、「自分の考えだけで自己省察させるのではなく、他者の異なった考えとの比較・吟味を行うことで、自分の考えだけでは生まれない新たな考えの創出を図らなければならない」ことを指摘している。他者の異なる考えに触れることで、有効な自己省察を行うことができるとするものである (p.173)。

また、古閑晶子[2013]にも次のように同様の指摘があり、検証がなされている。

思考しながら言語知識を機能させ、解釈、創造するということは、他者とコミュニケーション可能なかたちで対象を捉え直していく過程そのものを意味すると捉えられる。こうした学習過程は、既知との関係付けや異なる解釈との相対化による問い直し、他者との統合や新たな創造を伴う、「対話」の過程ならざるを得ないのではないか。(p.23)

これらの指摘をふまえて考えるならば、知識の創造を媒介するメディアは、異なる考えとの接触を支援し、そこから省察の生起を媒介する「対話メディア」である必要があることになる。

3の2. 対話メディアとしてのパターンランゲージ

本稿では、この対話メディアの候補として、パターンランゲージを検討する。パターンランゲージとは、その対象とする領域における「問題発見」と「問題解決」の知識=方略(パターン)を組織・記述した方略群である(対象とする領域は建築・プログラミング・プレゼンテーション等多様である)。

下記は、稿者が作成した「話し合いパターン」における20種のパターンの中のひとつ【反対意見は最大の味方】である。このパターンでは、[すぐに結論が出てしまい、話し合うことがなくなる]という問題を、[あえて反対意見を考えるようにする]と

いう方法によって解決できることを示している。

十分に吟味した結論を出したいときに。	状況
反対意見は最大の味方	
《問題》	
すぐに結論が出てしまい、話し合うことがなくなる。	
<ul style="list-style-type: none"> 参加者の意見が似ている場合は、賛同意見ばかりで話し合いになりにくい。 ひとりだけ違う意見を持っていると、なかなか言いだしにくい。 吟味されていない意見には思わぬ落とし穴があることがある。 	
背景	
《解決》	
あえて反対意見を考えるようにする。	
<ul style="list-style-type: none"> この意見に反対の人がいるとしたらどんな人だろう、ということをあえて考え、反対意見を作ってみる。 少しでも違いのある意見を持っている人がいれば、その違いの部分についてよく説明してもらい、その違いが本当に些細な違いなのかを検討する。 反対意見を言う役を作り、反対する意見を言いやすいようにする。 	
方法	
【「なぜ」についての話し合い】を充実させるためにも、反対意見はとても重要。みんなで【創造のための話し合い】をすることを意識して、【雰囲気作りを大切に】しながら意見を戦わせよう。	

(全20種のパターンは <http://goo.gl/pbHJiU>に掲載している)

では、このパターンランゲージは、メディアとしてどのような性質を持つのか。

パターンランゲージの大きな特徴は、問題状況との関係で方略をとらえる構造を持つ点にある(問題発見と問題解決)。この構造は、利用者には、状況についてのメタ認知と、そこで発生する問題に対し、どのような方略を取り得るかについての意識化(=省察)を促すと考えられる。時には、それはパターンに対する批判的な検討をも含むうる。

パターンランゲージでは問題解決の方法が抽象的に記述されるため、その具体的な方法は具体例を参照しながら利用者自身が考えなければならない。逆に、実践後のふりかえりに用いる際には、具体的な実践を抽象化して捉えることになる。

井庭崇・古川園智樹[2012]は、パターンランゲージに「共通言語」として機能する「コミュニケーション・メディア」としての性質と、「発見の連鎖」を引き起こす「クリエイティブ・メディア」としての性質があることを指摘している。「コミュニケーション・メディア」としての性質は、対話を媒介する性質と考えられる。また、「クリエイティブ・メディア」としての性質は、知識の(再)構成を媒介する

性質と考えられる。これらの性質は、パターンランゲージが、知識の創造を媒介する対話メディアたりうる可能性を示唆している。

3の3. パターンランゲージが媒介する知識の創造

それでは、パターンランゲージは具体的にはどのように知識の創造を媒介しうるのか。

パターンランゲージをメディアとする学習過程には、可能性として、パターンランゲージを作成する〔抽出活動〕と、作成されたものを用いる〔活用活動〕とを想定することができる。ここでは特に学習者による〔活用活動〕を中心に検討してみたい（〔抽出活動〕については富安慎吾[2012]に事例があり、検証されている）。

2012年10月に大学2年生43名を対象として、「話し合いパターン」をメディアとした対話のワークを行った。その実践のふりかえりの分析から、パターンランゲージをメディアとするワークでは、「他者との共感」と「他者との相違点への気づき」とを両軸としながら、話し合いの方法に関するメタ認知が起ころという仮説が得られた。

ここで注目したいのは、ワークの中で「他者との共感」と「他者との相違点への気づき」という相反する現象が起きていることである。

このことから、パターンランゲージは、経験や価値観の共通点・相違点への気づきを支援し、そのことによって省察に結びつく対話と知識の創造が媒介されるという仮説を得ることができる。

以下では、この仮説をもとに対話のワークをより計画的に実施し、詳細に検証する。

4. パターンランゲージをメディアとした対話のワークの検証

話し合いパターンをメディアとした対話のワークを次のように行った。

時：平成25年4月19日・26日

対象：A大学2年生～4年生40名

目的：パターンランゲージをメディアとすることによって、対話と省察がどのように生じするかを検証する。

①話し合いパターンを読み、その[問題]および[解決]について、経験の有無を記述する。また「使ってきたパターン」と「取り入れたいパターン」をそれぞれ2つずつ選ぶ。（以下「ブレ調査」。19日に実施）

②3人～4人のグループに分かれ、「これまでの話し合いにおいて苦労してきたこと・工夫してきたこと」について話し合いを行う。（以下「(対話の)ワーク」。メンバーを入

れ替え、2回実施した。各20分)

③②の終了後、自己省察を行い、ワークの成果とこれからの展望について記述する。

以下では、結果を次のように分析する。

まず、学習者に対する半構造化インタビューから、対話のワークにおいて起こったことを仮説として析出する。このとき、特に1回目と2回目のワークについて、性質の違いを認識した学習者を選択する。その違いが何によって起こったかを検討することによって、パターンランゲージがどのようなコミュニケーションを媒介しうるかをより広く検討することができるためである。

次に、仮説について話し合いデータをもとに検証を行う。

最後に、プレ調査を参照しつつ、パターンランゲージがどのように対話メディアとして機能しうるかを考察する。

4の1. 半構造化インタビューに基づく仮説の析出

ワークのあと、4人の学習者に対し、それぞれ20分程度の半構造化インタビューを実施した。この中から、特に1回目と2回目のワークの違いについて言及のあった鶴見（仮名）のインタビューデータをSCAT法（大谷[2011]）で分析した。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。また、【 】内は話し合いパターンにおける各パターンの名称を指す。

鶴見は、ワークの中でリアルタイムのメタ認知を行うことによって新しい方略の発見を行うとともに、話し合い終了後に話し合いの比較によるメタ認知を行い、2回のワークに差をみいだしている。

鶴見は、2回のワークの違いから雰囲気のメタ認知を行うとともに、両者ともに参加者の傾向の類似による話題の偏りがあることなどを認識した。中でも重要なのは、共感/反論による話し合い展開の違いへの認識が起こったことである。そこでは、それぞれの話し合いにおいて、全員一致の必要感を抱くパターンがある点では共通していたものの、1回目については共感ベースで話が進み、2回目については反論と検討をベースとして話が進んだという違いが認識されていた。

そのため、1回目においては、複数のパターンの複合によ

る方略の精緻化が起こったものの、具体例の羅列になりやすいという、共感中心のコミュニケーションの課題が認識されていた。

これに対して、2回目では、反対者による議論の深化が起こっており、未知の方法への興味によって話題になったパターン【ロールプレイング】についても、反論を起点として方略についての批判的検討がなされたと認識された。このことを、鶴見は構成員による議論の変化としてとらえており、特にパターン【反対意見は最大の味方】の有効性を強く実感している。これは、体験による方略認識の変化であるとともに、事前に考えていた方略観からの変化として、対話による方略認識の変化が起こったものと考えられる。

このことは、鶴見に人による方略の向き不向きの認識を生んでおり、自分自身が反論を苦手とするという自己意識により、【反対意見は最大の味方】の有効性と難しさの表裏一体性を感じている。

ここからは、鶴見が1回目では「共感をベースとした話し合い」を、2回目では「反論と検討をベースとした話し合い」を経験し、特に後者の中で方略認識の変化を体感したことがわかる。同じパターンランゲージを用いたワークであっても、場合によって媒介されるコミュニケーションの性質が異なっているのである。その性質のちがいは、ワークにおける省察と知識の創造のあり方のちがいを生んでいると仮説を立てることができる。

以下では、この仮説について、話し合いデータを中心に検討を行う。

4の2. ワークにおける対話と省察の実際

先に見たとおり、鶴見は1回目と2回目のワークとの間に性質の違いをみている。その点は、インタビューにおいて次のように語られている。

反論する役ってというのがなかなか……。今回は1人いたんですけど。(中略)でも反論する役は絶対にいるとは限らないというのが、すごい今回1回と2回を比較して思いました。

鶴見は、1回目と2回目のワークの違いを、「反論する役」の有無にみだしている。以下、それぞれのワークについて検討を行う。

4の2の1. 1回目のワークの検討

まず、1回目のワークの様子をみてみよう。次の場面はパターン【アイデアの積み木】や【意見の外在化】について、それをどのように使うかを話し合っているところである。

この場面では、鶴見の提起(A1)に対して、他の学習者が意見を述べている。鶴見は意見を可視化

■表1【話し合い1回目】(鶴見は発話者A)

A1	なんか、そう、それで、そう、【アイデアの積み木】と積み重ね、積み重ねてじゃねえ、組み合わせたらいいなあって思ったのが、なん、どれだったっけな、なんか、あの、うちが使いたくなって思ったやつなんですけど、【意見の外在化】だ。【意見の外在化】っていうのがあって、あの、アイデアがどんどん出るのはホントいいことだと思うから、それを全部、全部っていうか、大事なのちゃんと書いていって、結論どうもっていこうみたいな話を。一緒に使ったらホントいいんじゃないかなって
C1	なるほどね
A2	思いました。はい。でも、一気にぜんぶ使うの難しそう、でも
C2	うん、まあね。ただ、その、この、【意見の外在化】っていうのが、例えばそのみんなが見やすいようにホワイトボードに書けるとかっていうパターンもあれば、そういうようなものがなくて、ホントにノートとか、うん、裏が白い紙とかそんなんにパーツってまとめるって感じのものもあるし、その一、結局、その場の状況とかにもよるよね
A3	うーん。え、なんか、自分かな、自分で書いたらいいなって思ったかな。どうだろ
C3	なるほどね。みんなで見る用っていうよりは、自分でまとめる用に、ってことか
A4	うん。これちょっと違うのかな。どうなんだろ
C4	いや、別にいいと思うよ
A5	一緒かな。うーん
B1	でもなんか、やっぱり、話し合いするときって、まあ自分で書くこともあるけど、たぶん、なんか、誰かが、なんか、なんだろ、私、【タイムマネジメント】取り入れてみたいなって思ったんですけど
A6	はい
C5	うん
B2	なんか、やっぱり、司会者とか、司会ないけどこう話すめていく人とか、なんか、その意見が、何が出たかっていうのを、なんか箇条書きみたいな感じでまとめて
C6	はいはいはいはい
B3	で、なんか、なんだろ、こういう意見が出ましたよみたいなことを結果的に言うような人とかもおったほうが、あー、なんか、あー、こういう話し合い今日したんだっていうのがわかって、すごいいいかって思いました
A7	ふーん
C7	それは、たぶん、【ロールプレイング】にもつながっていくよね
B4	あー、そう。そう
A8	うーん

するパターン【意見の外在化】について、「自分が見るための外在化」という使い方を想定していたものの、学習者Cは「みんなで見るための外在化」を想定している。ここには意見の相違が顕在化しているのである。

ここからは、個人による【意見の外在化】とグループによる【意見の外在化】との違いが議論され、「意

見を目に見えるようにする」という実践知についての省察が起こる可能性があった。しかし、実際には対話は深まらず、鶴見は納得していない様子を見せるもの（A5・A7・A8）、学習者Bと学習者Cによって累積的な話し合いが行われ、パターンを組み合わせることが提起されていった。

この点について、鶴見はインタビューにおいて次のように述べている。

1回目の方で、つみ、積み上げていくのはいいけど、結局どんどん積み上げすぎたらまともにならなくなっちゃって、時間内に終わらなくなることもあるんじゃないかなあという話になって、でそのときに、そのじゃあ【タイムマネジメント】も組み合わせようよ、っていう話になって、組み合わせる方向で解決する、感じてした。

この話し合いでは、反対意見がみられる場面はあったものの、その点を掘り下げることではなく、むしろ累積的に共感していくことによって、方略の使用可能性が検討されていった。この場面では4つのパターンのつながりが発見されており、その有効性が見直されている。異なる考えとの対立に起因するものではないが、状況をメタ認知した上で方略を検討している点で、省察と知識の創造の一形態としてみることができる。

一方で、累積的にもならず、共感のみのやりとりになってしまうと知識の創造につながらないということも鶴見は実感している。

反対されなかったらそうだねそうだねって共感して、具体例が出てくるだけになるっていうか。（中略）あるある！みたいな感じで終わっちゃうので、それだったら、でも違う視点から見ていこうっていうのがあると、やっぱり強く、ちがうなって思います。

以上のことから、パターンが共感のみを媒介した場合、省察と知識の創造は起こりにくいと考えることができる。実際、他のグループでは、「発表→共感→発表→共感」を繰り返す流れが生起し、累積も対立もみられない展開がみられた。共感的な話し合いにおいては、少なくとも先の表1にみたように累積による発見がなければ、知識の創造にはつながりにくいと考えられる。

4の2の2. 2回目のワークの検討

それでは、鶴見の言う2回目のワークではどのようなことが起こっていたのか。以下にみる場面は、1回目のワークにおいて大人数で話し合うことのデメリットを話したことについて、鶴見が話題に出したところである。

■表2【話し合い2回目】（鶴見は発話者A）

C1	うーん、じゃあ逆に、その大人数のメリットというかいところはなんなんだろうね、それが悪いところだとするなら、それとの逆にさっきの少人数の悪いところみたいな
A1	大人数、あー、大人数は、なんだろうね
C2	どうなんだろうね、大人数
A2	なにがいい？
B1	いい、いいところ？
A3	そう、意見いっぱい出るっちゃ出るけど、少人数ずつに分けてもいいけど、なんか、たぶん、共有がしやすいというか
C3	大人数のほうが？
A4	うん、少人数だと
C4	あー、そうか
A5	そう、まとめたのを共有はするけど、全部を共有してるわけではない
C5	そうかそうか
A6	大人数だったら、全部を聞いてられるっていうか
C6	ふーん
A7	先生も楽しだね。先生がなんか
C7	うーん、そうだね。広い範囲に伝えることができると。ふーん、確かに
A8	確かに、メリットデメリット考えるのもいいかも
C8	そうかそうか、そうだな、シェアね、そうか、それで考えたらまた少人数のほうのデメリットも、また、その、少人数にしか伝わらないっていうか、そういう、意思の、なんか、その、伝達が
（中略）	
A9	そう、メリットデメリットは考えてなかったなあ

ここでは、話し合いの実践知として、「少人数の方が話しやすい」という共感があったことに対し、C1が反論というかたちで大人数のメリット（少人数のデメリット）を考えることを提起している。その提起を受け、A3・A6などにおいて、鶴見は大人数で話し合うことのメリットに思い当たり、これまでの少人数をよしとしてきた自分の考えを問い直すかたちで省察を行っている。結果、A8・A9では、その視点で考えることによさに言及することになっている。

インタビューにおいて、鶴見はこの点を次のように述べていた。

2回目は反対してくれる人が1人いたので、反対、いやでもここはどうだろうなあっていうのを言ってくれる人がいて、その【反対は最大の味方】みたいな。【反対意見は最大の味方】っていうのがまさに実行できてるなあという人がいたので、その掘り下げていくことができたっていうか、どんどん深いところまで、ああでもそういうこともあるよねって話しながらできたのがよかったなあ。

ここで鶴見は、反論を受けて省察を行うと同時に、その状況自体をメタ認知して、パターン【反対意見

は最大の味方】のよさを実感している。

その【反対意見は最大の敵】は、自分の中で一番になって、人の話聞いてると変わるなあって思いました。

ここには対話＝省察による話し合い観の変化をみることができる。インタビューにおいては、パターン【反対意見は最大の味方】が鶴見の使用語彙になっており、話し合いの実践知を顧み、再構成することを媒介しているのである。

このように、反論を受けることにより「掘り下げ」る＝省察が起こる様子は、他のグループにおいてもみられる。たとえば次のグループはパターン【自分の意見にこだわらない】をめぐって話し合い観の違いがあらわになり、それぞれの話し合い観への見直しが起こっていた。

■表3【別グループの話し合い】(村本は発話者A)

B1	えっと……自分……ちょっと話は変わるんですけど、【自分の意見にこだわらない】っていうのを使ってきて……
A1	あー、そうか
B2	えっと、例えば、自分の意見が否定された時とか、あの一、自分の意見にこだわ、あんまり執着とか、したりせずに、じゃあ次どうしたらいいのとか、そういう切り替えを大切にしてきたら、結構そういう話に…なってきました。
A2	あー。そう。でも、ぼくは逆に、自分の意見を持った状態で、話し合いに参加して、その中で答え合わせをしていくみたいな、感じですることが多くて……
他	あー
A3	なんかでも……そう、してきたんだけど、やっぱでも、取り入れたいパターンとして、【自分の意見にこだわらない】っていうのは、やっぱ大切ななあと…でも、その…兼ね合いというか、大切なかなあと…

このあと話し合いは、自分の意見をしっかり持つことのメリットとデメリットの話へと展開している。このことについて、上記のA＝村本はインタビューにおいて次のようにふりかえっている。

自分の話し合いに対する態度とかもちょっと客観視してみても、自分はその話し合いを行う前に事前に自分の意見を持った上で話し合いに参加して、それをちょっとまあ、答え合わせじゃないですけどなんか、他の人と照らし合わせて変えていく場合もあるんですけど、でも、反対に他の人は自分の意見をそんなに明確に持たずに、話し合いを行う中であの人意見いい、みたいに柔軟に取り入れれたりとかだったので、人それぞれ結構話し合いに対する態度が違うんだなって思っています。

自分とは異なる話し合い観に出会い、対話が生れることによって省察が起こっていることがわかる。

以上のことから、パターンが意見の相違の顕在化を媒介し、そのことを学習者が話題として取り上げることによって、対話・省察による知識の創造が起

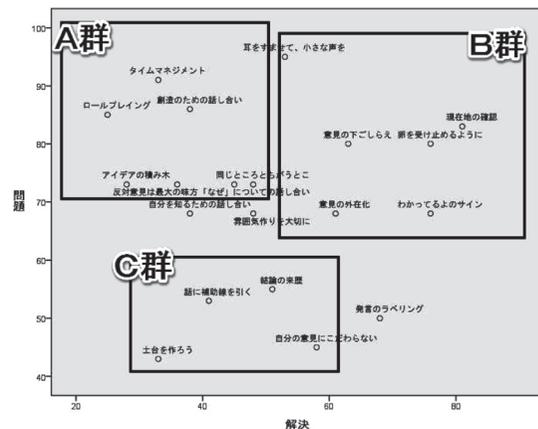
こるとみることができる。

4の3. 対話メディアとしてのパターンランゲージの機能の複数性

これまでの検討から、パターンがメディアとして省察と知識の創造とを媒介しうることはわかった。しかし、同じワークであっても、時には共感が媒介されて省察が起こりにくくなることもあれば、時には話し合い観の相違点の顕在化が媒介され、実践知を大きく再構成する対話が生起する場合もある。

このちがいには、様々な条件が関わると考えられ、その条件を明らかにするには今回の検討は十分でない。しかし、共感を媒介する場合と意見の相違の顕在化を媒介する場合について、プレ調査を参照することでその条件のひとつに関する仮説を得ることができそうである。

以下に示すのは、プレ調査において各パターンの[問題][解決]の経験の有無についてたずねたものを集計した散布図である。上にいくほど[問題]との遭遇率が高く、右にいくほど[解決]の実施率が高い(数値は回答全体の中の%)。



考えられるのは、20種のパターンは、[問題][解決]経験の度合いによって、それぞれ媒介するコミュニケーションの性質が異なるということである。

上記の図では、性質のちがいをみるためにA群・B群・C群に分けた。これらはそれぞれメディアとして次のように異なる性質を持つと考えられる。

A群は問題としては認知されているが、解決が実施されにくい(難しいと判断されやすい)パターン群である。そのため、パターン自体にも同意しにくいことがあり、意見の相違の顕在化が媒介されやすい。どのように解決するかを話し合う中で知識の創造が起こることが考えられる。

B群は問題としても認知されやすく、また解決も実行されやすい。そのため、B群をメディアとした場合、多くは共感が媒介されると考えられる。

インタビューには以下のように事例がみえる。

でもやっぱりみんなに共通してあるのが、あの【わかってるよのサイン】っていうのが、話を自分から発言できない人でも、これはみんなやっぱりやってるよね、っていうのを、第1回第2回の話し合いを通して聞いてたんですけど、やっぱりみんななんか【わかってるよのサイン】は、うなずくだけでもいいし、それについてもう一回聞き直すことでもいいし、っていう。(村本へのインタビューより)

C群は問題としても解決としても認知度が低いため、その価値が理解されにくいパターン群であり、普段は問題とは感じていないもの（意識していないこと）を話題にすることを媒介する。そのため、話し合い観そのものをゆさぶるものになる可能性がある（表3の対話がこれにあたる）。

各パターンの分布は、調査を行う学習集団に応じて大きく変わると推測できる。パターンをもとに調査を行うことで、そこから当該の学習集団に対し、媒介したいコミュニケーションをある程度選択し、デザインすることが可能なのではないだろうか。

パターンランゲージというメディアを学習過程のデザインに用いる際には、パターン群が学習集団においてどのような意味を持つのかを検討することが必要であると考えられる。

5. 結語

以上、本稿では国語学習における知識の創造を支援する方法として、省察につながる対話を媒介するメディアという視点からパターンランゲージを検討してきた。

本稿の考察で得られた結論は、パターンランゲージは共感のコミュニケーションと意見の相違を顕在化するコミュニケーションのいずれをも媒介しようということである。知識の創造を目指す場合、特に後者のコミュニケーションを積極的に起こすよう学習過程をデザインする必要がある。

その際、本稿ではパターンの中にあるメディアとしての複数の機能を発見し、意図的に効果的なパターンを選んで学習過程をデザインすることで対話の生起を促進できるのではないかという仮説を得た。この仮説の検証が今後の課題である。

また、本稿では特にパターンの「活用活動」に注目したが、学習者自身がパターンランゲージを作成する「抽出活動」についても検討が必要である。

【参考文献】

- 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)
- 大谷尚[2011]「SCAT: Steps for Coding and Theorization」(『感性工学』10、日本感性工学会)
- 香川秀太[2011]「実践知と形式知、単一状況と複数状況、分析と介入、そして質と量との越境的対話」(『質的心理学フォーラム』、日本質的心理学会)
- 河野順子[2012]「対話型学びの創造」(鶴田清司・河野順子【編】『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書)
- 久保田賢一[2012]「メディア概念の拡張とこれからの「教育メディア研究」: 社会文化的アプローチによる研究方法論再考」(『教育メディア研究』18、日本教育メディア学会)
- 古閑晶子[2013]「対話を核とする学習過程デザインの要件」(『国語科教育』73、全国大学国語教育学会)
- 高木光太郎[2012]「「まなびの凝り」と「まなびほぐし」」(荻宿俊文他【編】『まなびを学ぶ』東京大学出版会)
- 田島充士[2010]「『分かったつもり』のしくみを探る」ナカニシヤ出版
- 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、島根大学国文学会)
- 中原淳[1999]「語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー」(『日本教育工学雑誌』23、日本教育工学会)
- 奈田哲也・丸野俊一[2009]「他者との協同構成過程での知的方法の内面化はいかにしたら促進されるか」(『発達心理学研究』20、日本発達心理学会)
- 濱田秀行[2010]「小説の読みの対話的交流における「専有」」(『国語科教育』68、全国大学国語教育学会)

本研究は科研費(課題番号257805281A)の助成を受けたものである。研究に協力していただいた学生諸氏に感謝申し上げる。

(島根大学)

2013. 8. 30 発送