

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 14 日現在

機関番号：32643

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2014～2016

課題番号：26780430

研究課題名(和文) 知識類型に応じた教育的相互行為の編成原理に関する研究

研究課題名(英文) Research on Constitutive Principles of Educational Interactions in Accordance with Types of Knowledge

研究代表者

森 一平 (Mori, Ippei)

帝京大学・教育学部・講師

研究者番号：90600867

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,500,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は小学校における授業実践を対象とし、エスノメソドロジー・会話分析の立場から、知識の在り方に応じて変化する・「学級」という場に最適化された教育実践の編成技法を明らかにすることを目的としたものである。本研究によっては、知識のタイプに応じて変異した「順番交替の組織」や「修復の組織」といった会話の基盤的組織の姿や、「学級」概念の特徴を利用した学級集団をまとめあげるための実践的技法などが明らかになった。

研究成果の概要(英文)：The study aims to explore constitutive methods of educational practices, which vary in accordance with various types of knowledge, and the practices are optimized for elementary school lessons in “classrooms” from the viewpoint of ethnomethodology and conversation analysis. We found varied forms of foundational organizations of conversation, namely organizations of “turn-taking” and “repair,” according to the types of knowledge, and practical methods for keeping classroom members together using features of the concept of “class.”

研究分野：エスノメソドロジー・会話分析

キーワード：教育方法 授業研究 エスノメソドロジー 会話分析 順番交替の組織 修復の組織 「学級」概念

1. 研究開始当初の背景

研究代表者はこれまで、エスノメソドロジャー・会話分析(以下、EMCA)の立場にたちながら、「学級」という場での教育実践すなわち「授業」実践の編成技法を明らかにする研究を進めてきた。とりわけ焦点を当ててきたのは学級における「社会化」実践の技法であり、つまり児童・生徒たちに「規範」を身につけさせようとする実践を対象としながらその編成技法を探求してきたのである。

本研究開始時の背景の一つには、このようにこれまで社会化実践に当ててきた研究の焦点を体系的に拡張したいと考えたことがあった。すなわち、これまでの研究によって教育実践の編成技法が「規範」という知識タイプに(また「学級」という場に)最適化された形で運用されていることが分かってきたが、そうであるなら「規範」以外の様々な知識タイプについても、それに最適化された教育実践の編成技法があるはずであり、それを明らかにすることは現場に有益な知見を還元するという意味でも非常に意義あることであるように思われたのである。

もう一つには、授業実践を対象とするEMCA研究の状況があった。この領域での研究はその黎明期、AW・マッコールやH・ミーハンといった研究者によって、[a]発言の「順番交替の組織」、[b]発言のトラブルの「修復の組織」、[c]発言がなす「行為連鎖の組織」という会話分析の主要トピックに寄り添うかたちで開始された。しかしその後の研究は[c]行為連鎖の組織を対象とした研究が大勢を占め、[a]順番交替の組織と[b]修復の組織については会話的相互行為の基盤をなす非常に重要なトピックであるにもかかわらず、それに着目した研究はほとんどと言っていいほど進められてこなかった。そこで本研究ではこの先行研究の大きな「穴」を埋めるべく、教育実践の編成技法のなかでも特に[a]順番交替の組織、[b]修復の組織に焦点を当てた研究を進めようとして着想したのである。

2. 研究の目的

以上のような背景を踏まえ本研究では、「(1)知識のタイプに応じて変化する・(2)『学級』という場に固有な教育実践の編成技法を明らかにする」という目的を掲げ、この目的を、上述の[a]順番交替の組織・[b]修復の組織(・[c]行為連鎖の組織)という会話分析の主要トピック=会話の基盤的組織にそれぞれ焦点を当てる形で果たそうとした。

これは、海外ではJ・L・ヒープ、日本では五十嵐素子氏といった研究者がかつて授業の主たる[c]行為連鎖の組織であるIRE連鎖について、その「課題に応じた組織化」を追求していった研究の在り方を、教授対象たる「知識のタイプ」という1つの課題へと焦点を絞り、また[a]順番交替の組織・[b]修復の組織という別の会話分析のトピックに向けて拡張したものとしても位置づけられる。

そしてこの目的を果たすことを通して本研究では、「このタイプの知識を教えるときにはどのような方法が利用可能か」という現場の教員たちが日常的に抱える問題に対して解決策を与えるような、「教育実践の技法カタログ」を作成することをめざした。

3. 研究の方法

本研究はこれまでの研究代表者の研究同様EMCAの立場から遂行されたものであり、EMCA研究においては何らかの形で人びとの実践を切り取った経験的データが必要である。そのうえで、特に会話分析研究の主要トピックを引き受ける形で行われる本研究においては、発言のやり取りを詳細に記録した録音データが不可欠であり、また授業実践においては教師の身体的挙動や児童・生徒たちの表情なども重要な実践上の資源であるためこれを記録することも欠かせない。そこで本研究では、両者を余すことなく記録しうるビデオカメラによる撮影を主軸としたビデオエスノグラフィーの調査様式を採用した。

調査対象校については、すでに前研究課題(2011-2013年度若手研究(B)『知識の獲得』に関する理論的・経験的研究)課題番号:23730728)遂行時より関係を築いてきた首都圏にある公立X小学校に改めて調査許可をいただき、同小学校において原則として月に1度のペースで授業場面の撮影・記録を行った。

主たる調査対象は第3学年の計3つの学級に置いた。これは前研究課題遂行時に第1・第2学年の映像データを収集していたことから、持ち上がりで担任を受け持った先生がたとのつながりがあり、また時系列のデータを収集することにもつながるからである。

撮影には2台のビデオカメラを用いた。1台は三脚を用いて教室の前方ないし後方に教室の全景が収まるよう据え置き、もう1台は調査者の「視点」を反映できるよう手持ちで運用した。撮影のさいには同時に観察メモの筆記もおこない、映像記録を分析するさいの手引となるフィールドノートを作成した。

蓄積された映像データは、必要に応じて会話分析で使用される転写記号を用いて文字に転写され、それらを前掲[a]順番交替の組織・[b]修復の組織(・[c]行為連鎖の組織)という会話の基盤的組織ごとのデータコレクションとして取りまとめた。そのうえでこのデータコレクションを、各会話の基盤的組織が知識タイプに応じて(そして学級という場に最適化されたかたちで)どのような「変異」を見せているかという視点から分析した。

4. 研究成果

(1) [a]順番交替の組織について

以上のような調査・分析の結果、まず順番交替の組織について明らかになったことは次のとおりである。すでに前研究課題(課題番号:23730728)の成果である森(2014)において研究代表者は、「児童たち皆が知って

いるような知識」について問い、そうすることで児童たちの直接的な一斉発話を導く発言順番の配分技法として「順番の不完全構築」技法を明らかにしていた。これは教師が「児童たちみんなが知っている」ような知識内容について述べる発言の進行を「残り一言」の位置で止めることにより、その位置において当の「残り一言」を埋めるような児童たちの一斉発話を呼び込む技法であったが、本研究課題ではそれと似て非なる技法を明らかにした。それは、教師が自身の発言の進行をそのとところどころで一時停止し区切りを設けることによって、その各々の区切り位置において児童たちの比較的「自由」な直接発話を呼び込む「順番の細断」技法である。

ここで「自由」とは次のことを意味している。すなわち、「順番の不完全構築」技法が「複数の児童が・ただ一つの決まりきった内容を・足並みを揃えて」発言することを求めるものであったのに対し、「順番の細断」技法は児童たちに「発言できるときに・発言できる者が・発言できる内容を」発言することを求めるということだ。言い換えれば、前者が児童たちに「規範的な参与機会」を開くものであったのに対し、後者は児童たちに「可能な参与機会」を開くものなのである。

「順番の不完全構築」技法は「正解の観念も表現のしかたも一意に確定している知識」に最適化された技法であったが、この「順番の細断」技法は「正解の観念は確定しているがその表現のしかたは任意であるような知識」に最適化されたものであり、またそうした知識を教えるさいにこれを用いることで、児童たちの発言機会を「挙手・指名」手続きなどとは対照的に「極大化」することを可能にするような技法であったと言える。

(〔学会発表〕、〔図書〕)

(2) [b]修復の組織について

この領域の先行研究ではAW・マッコールがその最初期にすでに、次のような知見を提出していた。すなわち、日常会話の修復・訂正実践においてはその「開始」も実際の「操作」もトラブルを含む発言をした当の「自己」がおこなうことに優先性があるのに対し、授業会話では「他者（教師）開始自己（児童・生徒）訂正」に優先性があるとされていた。

しかしこの知見にはいくつか問題点があった。第1にその議論が、「修復」実践のなかでもとくに「誤り」のトラブルに対処するための狭義の修復＝「訂正」に限られたものであったこと。第2に、「自己」の概念にトラブルを含む発言をおこなった当の「児童本人」と、「他の児童」の双方が含まれており、きちんと区別されていなかったことである。

前者についてはD・マクベスが議論を「修復」にまで拡張し、授業会話においては理解の問題に対処する「修復」と誤りの問題に対処する「訂正」がしばしば「共作動」することを指摘している。本研究課題ではこのマク

ベスの指摘を踏まえながら、マッコールの研究以降曖昧なままにされていた「自己」概念のうちに適切な区別を設けたうえで、修復・訂正の実践が知識の在り方に応じてどのように変異するのかを明らかにしようとした。

データコレクションの検討・分析の結果得られた知見は以下の通りである。第1に、これまで曖昧にされてきた「自己」概念に適切な区別を設けることを通して、授業会話において優先性があるとされてきた「他者開始自己修復」は、「教師開始自己修復」と「教師開始他児童訂正」に区別されるべきである。

そのうえで第2に、「正解のある知識」を教えるさいには「教師開始他児童訂正」が優先され、第3に、「想像」や「意見」などといった「正解のない（正解が一つではない）知識」については「教師開始自己修復」が優先される。そこには次のような理由がある。すなわち、「正解のある知識」をめぐる発言の誤りがそれについて発言した児童の「知識の欠如ないし不足」を示すのに対して、「正解のない知識」をめぐるそれはあくまで当の児童自身の見解を「表現するしかた」の問題にトラブルの原因が求められるからである。

また本研究課題では、前研究課題での成果（森 2011）を継承・発展させるかたちで、前述の「正解のない知識」がトピックとなるときの「訂正」の組織をより詳細に検討した。そうした「正解のない知識」について児童が何らかの発言をおこなうさい、その表現に何らかの誤りが含まれていた場合、教師にはその児童の「個性」を毀損せず訂正をおこなうという課題がかせられることになる。分析の結果明らかになったのは、教師たちはこの課題に対し一方で「理解の「修復」実践に「訂正」を埋め込むことにより、他方で「訂正」を肯定的評価の後に配置しそれがあくまで「補足」に過ぎないことを示すことにより、発言をおこなった児童の「個性」を保護しながら訂正を遂行していたということである。

(〔学会発表〕、〔 〕)

(3) 「学級」の概念について

本研究課題では、すでに先行研究の蓄積の厚い[c]行為連鎖の組織について研究を進めるよりも、研究目的で述べた「(2)『学級』という場に固有な教育実践の編成技法を明らかにする」という課題の方に重点を置き、それをまさに「学級」という学習者の分類様式それ自体が、授業実践をどのように支えているかを明らかにすることで果たそうとした。

この課題については分析の結果、次のような知見が得られた。授業中になされる「おしゃべり」などといった逸脱的な振る舞いの責任を問うことを通してその振る舞いを正し、学級集団をまとめあげていくさいに教師は、「学級」概念の性質をたくみに利用していた。

すなわち「学級」概念は、「児童（生徒）」という単一のカテゴリーのみによって組織される成員カテゴリー集合であるがゆえに、

一方で行為責任の帰属先が「児童（生徒）」か「学級」全体のいずれかのみになり個人の責任を学級全体へと換喩的に転移しやすく、他方で個人にそのまま責任を帰属するときにもその帰属先を曖昧なままにしておくことができる。教師はこの「学級」概念の性質を利用することにより、逸脱的振る舞いをおこなった当の児童（生徒）本人の行為責任を明確にせずその尊厳を保ったまま、その逸脱的振る舞いを正し、同時にその効果を学級全体へと波及させることで学級集団をまとめ上げるための諸実践を遂行可能にしていた。
（〔図書〕）

以上のように本研究では「(1)知識のタイプに応じて変化する・(2)『学級』という場に固有な教育実践の編成技法を明らかにする」という目的を、[a]順番交替の組織・[b]修復の組織という会話分析の主要な（にも関わらず研究蓄積の薄い）トピックに即すかたちで、部分的に果たすことができたと考えられるが、他方で課題も数多く残されたと言える。

第1に、「知識のタイプに応じて変化する」教育実践の編成技法を明らかにするという目的を掲げながらも、本研究では結局のところ「正解の有/無」や「正解の観念のみ確定/その表現も確定」といった知識の種別しか取り上げることができなかつた。しかし例えば体育や音楽、図画工作、外国語活動などではこの他にも多様なタイプの知識が授業実践のなかで取り扱われているはずである。

それゆえ第2に、本研究がとくに重点を置いて追求してきたはずの[a]順番交替の組織・[b]修復の組織のそれぞれが知識タイプに応じて変異するありようも、まったく十分に研究できたとは言えず、また第3にそもそも、[c]行為連鎖の組織に関する研究についてはその端緒を開くことすらできなかった。

こうした課題は今後の研究で向き合っていくとして、しかし今回の研究によっては、「教育実践の技法カタログ」の数ページ分くらいは、作成することができたように思う。

<引用文献>

森一平, 「授業会話における発言順番の配分と取得 『一斉発話』と『挙手』を含んだ会話の検討」『教育社会学研究』第94集, 2014, pp.153-172.

森一平, 「知識の『在り方』と相互行為の組織化 教室における教授-学習場面の検討」日本教育社会学会第63回大会, 2011年9月20日, お茶の水大学.

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔学会発表〕(計3件)

森一平, 「授業会話におけるトラブルの修復実践再考 『他者開始修復』に焦

点化して」日本教育方法学会第52回大会, 2016年10月2日, 福岡市・九州大学.

森一平, 「教師の発言構築技法と児童たちの参与機会 小学校における一斉授業会話の検討から」日本社会学会第87回大会, 2014年11月23日, 神戸市・神戸大学.

Mori, Ippei, "Correcting Errors without Undermining Students' Individuality in the Classroom," XVIII ISA World Congress of Sociology [RC53: Institutional Interactions Involving Children], 17 July, 2014, Yokohama・PACIFICO YOKOHAMA.

〔図書〕(計2件)

森一平, 「子どもたちの活発な発言を引きだす 教師の発問構築技法と児童たちの発言機会」『子どもたちの豊かな学びの世界をみとる これからの授業分析の可能性(仮)』新曜社, 近刊.

森一平, 「授業の秩序化実践と『学級』の概念」酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生・小宮友根編『概念分析の社会学2 実践の社会的論理』ナカニシヤ出版, 2014, pp.195-213.

6. 研究組織

(1)研究代表者

森 一平 (MORI, Ippei)

帝京大学・教育学部・講師

研究者番号: 90600867