人文科教育研究　33　2006年　pp. 95－108

学習者による学習の協働的生成
――道案内課題における相互行為場面の会話分析から――

三　島　佳　奈
塚　田　香　織
石　田　喜　美

1．問題の所在

本研究の目的は，社会的構成主義の学習論[1]に基づいて，学習者のグループ活動における相互行為の過程を分析し，学習者によって協働的に生成される「学習」[2]の様相を記述することである。本研究では特に道案内を課題とする相互行為（以下，道案内課題）を事例として取り上げ，課題を遂行する「伝え手」・「受け手」間の関係性の変化に注目する。

地図を用いた道案内課題は，「伝え手」・「受け手」が協働[3]で行う課題解決型の学習活動である。このような学習活動が授業において組織された場合，教師や学習者は目的地への到達の可否をもって学習活動の成果とする傾向にある。しかし，学習者自身の用いる言語そのものを教育の対象とする国語科教育においては，目的地への到達ではなく，むしろ，道案内課題をめぐる学習者の言語活動の変化を「学習」として捉えることが必要である。しかし，このような「学習」は，学習者個人によって作成されるワークシートやテスト等からその実態を明らかにすることは難しい。

そこで本研究では，授業の中で組織される学習者の相互行為に着目し，そこで生じる「学習」の様相を明らかにする。具体的には，グループ活動で生じた学習者の相互行為を会話分析（Conversational Analysis）の手法によって分析する。本研究では，特に「隣接ペア」（adjacency pair）（シェグロフ＆サックス，1995）に注目して分析を行い，学習者の相互行為の変容過程を記述する。これによって，学習者がグループ活動において，言語活動の「学習」を協働的に達成していることを明らかにする。

2．方法

2-1　授業の概要

本研究では，筑波大学大学院修士課程の演習授業において計画・実施された研究授業の学習者1組2名を分析対象とする。行われた授業の概要は以下の通りである。

(1)授業実施日　2005年12月6日
(2)対　　象　東京都の国立大学附属中学校3年生　1クラス　2時間
(3)教　　材　「簡単な地図」（1種類），「複雑な地図」（経路の異なるものが4種類）
　　ワークシート，話し合い補助プリント

(4)授業担当者　国語の教員免許状を有する大学院生

(5)授業の展開　表1に1時間目，表2に2時間目の授業構成と時間配分を示した。

本研究授業は，「地図を用いた道案内課題を通して伝えることの不自由さを体験し，不自由さの原因を自覚する話し合いを行うことで，よりよく伝え合うための問題解決能力を養う」という構想に基づいて実施された授業である。連続する2時間の授業において，道案内課題は計5回設けられ，同一の相手による2人1組で遂行するよう指示がなされた。

道案内課題では，「簡単な地図」と「複雑な地図」と名づけた二つの地図を教材とした。「簡単な地図」は，既存の教科書教材[5]を白黒印刷したものに経路を記入したものであり，「複雑な地図」での道案内課題の難しさを効果的に自覚することをねらいとする道案内課題Ⅰで用いられた地図である。「複雑な地図」は，演習授業の受講者がパソコンの都市開発ソフトを用いて作成しカラー印刷した架空の地図[6]であり，道案内課題Ⅱ-a/Ⅱ-b・道案内課題Ⅲ-a/Ⅲ-bで用いられた。「伝え手」の地図には出発地から目的地までの経路と立ち寄り地の位置，「受け手」の地図には，出発地の位置のみが記入されており，「伝え手」が話しことばで「受け手」に働きかけ，経路通りに目的地へ導くことが，ここでの道案内課題における課題である。「伝え手」と「受け手」の間には，仕切りが設けられ，お互いの状況を確認出来る手だては音声言語による相互行為に限定された。

「簡単な地図」を用いて行う道案内課題は1回（道案内課題Ⅰ），「複雑な地図」を用いて異なる課題のもと「伝え手」・「受け手」の役割を交換して行う道案内課題は4回（道案内課題Ⅱ-a/Ⅱ-b，道案内課題Ⅲ-a/Ⅲ-b），学習活動として組織されていたが，本研究では，同じ「複雑な地図」を用いている道案内課題Ⅱ・Ⅲについて，分析を行う。また，対象とした学習者の組においては，直前の課題遂行がうまくいかなかったことから，教師によって指示された役割交換Ⅲ-bが行われないまま学習活動が終了しており，道案内課題Ⅱ-a，Ⅱ-b，道案内課題Ⅲ-aから抜粋した3つの事例を分析対象とする。

表1　研究授業の構成：1時間目

形態	授業の展開	時間
全　体	授業者の挨拶と授業の説明	5分
全　体	道案内課題の説明[4]	8分
2人組	道案内課題Ⅰの実施	6分
2人組	道案内課題Ⅱ-aと役割交換Ⅱ-bの実施	12分
個　別	道案内課題の感想の記述	5分
4人組	感想の話し合いと共有化	10分
全　体	共有した感想の発表	2分
全　体	本時のまとめと次時の予告	2分
		計50分

表2　研究授業の構成：2時間目

形態	授業の展開	時間
全　体	本時の説明	3分
4人組	道案内課題のためのルール作成	11分
全　体	ルールを使用した道案内課題の説明	4分
2人組	道案内課題Ⅲ-aと役割交換Ⅲ-bの実施	8分
個　別	道案内課題Ⅲと授業全体の感想	14分
全　体	感想の発表	5分
全　体	本時のまとめ	5分
		計50分

2-2　学習者

研究授業において学習活動の過程が記録された学習者のうち，本研究では辻本研一郎・水田さと子(7)の２人組に焦点化して，分析を行う。

目的地に到達するという観点から対象組を概観すると，「簡単な地図」を用いた道案内課題では滞りなく課題を達成していたものの，「複雑な地図」を用いた道案内課題では，経路が違う（道案内課題Ⅱ－ａ），たどり着かない（Ⅲ－ａ），時間切れで道案内課題を行うことが出来ない（Ⅲ－ｂ）と，課題達成に困難な様子が示されている。また，ルール作成を目的として行われるはずであった話し合い活動も有効に機能せず，「伝え手」・「受け手」の間で明示的な共通認識を持つことのないまま，道案内課題を遂行していた。

目的地への到達の可否をもって学習活動の成果とする傾向に従えば，対象組の「学習」を記述することは出来ない。しかし，本研究は，「伝え手」・「受け手」の関係性の変化から，協働的に達成される「学習」を捉えようとするものであり，このような対象組の相互行為を取り上げて，そこで生成される「学習」を明らかにすることは意義があると考える。

2-3　分析の枠組み－隣接対

本研究は，辻本・水田組によって行われた相互行為を，会話分析の手法によって分析する。相互行為においてなされる発話の形式上の特徴に注目し，それを分析するという会話分析は，従来エスノメソドロジストたちによって行われてきた（メイナード，1993；フリック，1995）。会話分析では，「いまとその次」が「対となった」発話が「隣接ペア」と呼ばれ，分析の一つの焦点となっている。

「隣接ペア」とは，２つの発話が［挨拶－挨拶］［呼びかけ－応答］［質問－応答］［要請－受諾］などのようにペアとして類型化されたものである（シェグロフ＆サックス，1995）。メイナード（1993）では，「隣接ペア」の特徴として，以下の４つを挙げている。

1. 隣同士に位置する発話であること。
2. 異なった話し手による発話であること。
3. 第１ペア成分と第２ペア成分という２つの部分からなる発話であること。
4. 第１ペア成分が第２ペア成分を誘発すると見られること。

「隣接ペア」は「とりわけ会話者たちがことばを発することで互いにたいしてやっていることを，協同で管理する実践」であり，「会話者たちは，隣接ペアをとおして自分たちの行為を組織していく」と定義づけられている（西阪，1995）。すなわち，「隣接ペア」に注目することは，道案内課題の「伝え手」・「受け手」が，お互いの関係性をどのように組織しようと試みているのか，より明確なかたちで分析することを可能にする。そこで本研究では，「隣接ペア」の概念を手がかりに，「伝え手」・「受け手」の発話パターンの変化を記述することで，「伝え手」・「受け手」間で構築される関係性の変化を明らかにする。

2-4　分析方法

分析の手続きとして，まず道案内課題Ⅱ-a，道案内課題Ⅱ-b，道案内課題Ⅲにおいて行われた相互行為のトランスクリプト（文字化）を行い，このトランスクリプトに基づいて「隣接ペア」の概念を用いたカテゴリー化を行った。本研究では，それぞれが組織しようとしていた関係性を具体的に捉えるために，次のようなカテゴリーを設ける。（表３）このカテゴリーを踏まえて，「伝え手」・「受け手」の関係性が，相互行為を重ねる中でどのように移行していったのかを考察するため，事例ごとの発話パターンについて分析を行った。

３．結果

以下，「複雑な地図」を用いて行われた3回の道案内課題の事例から，どのように相互行為が行われ，どのように「伝え手」・「受け手」間の関係が組織されていたのかを明らかにする。道案内課題Ⅱ-a，道案内課題Ⅲ-aは辻本が「伝え手」，道案内課題Ⅱ-bは水田が「伝え手」として道案内課題を遂行した学習活動である。

表３　分析の枠組み

「伝え手」	［指　　示］	「え∶∶と、中学校を出て、右へ進みます。」 「そこの公園の前を、公園の前に曲がるの。」 「進行方向右に曲がって斜めの道を進んでください。」
	［確認要求］	「行ってる道とぶつかる場所が‥ある、あります。」 「なんかそ、そう行って‥　なんか公園みたいなところがあるのわかる？」 「どっか茶色い建物が二つあるよね？わかんない？」
	［修　　復］	「十字路っていうか、そう、真ん中で‥から下まで行って本屋」 「そう、下っていうか、斜めの道を行って、ずっ‥えっと十字路になって」
	［修　　復］	「あ∶∶、じゃ、なしなし。」
「受け手」	［応　　答］	「はい。」
	［確　　認］	「右。え∶∶と、中学校から見て右。」
	［確認応答］	「右側、はい。」 「あ、わかった。はい。」 「わかんない‥」
	［確認報告］	「あるある。」 「曲がった。」
	［修復要求］	「ん？」 「屋根が茶色いの？」 「えっと‥茶色の屋根のところからもう１回。」
	［報　　告］	「書いてないよ。」 「また間違えたhh。」

事例１　道案内課題Ⅱ-a

1-01　辻本　え::と、中学校を出て、右へ進みま//す。//　　指示
1-02　水田　　//右。//え::と、中学校から見て右。　　確認
1-03　辻本　え::あ、じゃなっ‥ふにょってる道。　　修復
1-04　水田　ん？　　修復要求
1-05　辻本　少し曲がっている//道//　　修復
1-06　水田　　//あ//はい。　　応答
1-07　辻本　を、進んでつきあたりを（2）つきあたりを左へ、　　指示
1-08　水田　はい。　　応答
1-09　辻本　進みます。　　指示
1-10　水田　はい。　　応答

事例１では，「伝え手」の辻本は，「右へ進みます」(1-01)「つきあたりを左へ，進みます」(1-07,09) という形で，移動の［指示］を行い，「受け手」を目的地に導こうと試みている。それに対し「受け手」の水田は，辻本の指し示す対象の位置を確認出来た場合は「はい」(1-06,08,10)，確認出来なかった場合は［修復要求］を行うことで，「伝え手」の［指示］に応じた移動をしようという様子がうかがえる。つまり，第１成分の［指示］・第２成分の［応答］がペアを成しているのが事例１にみられる発話パターンの特徴である。

お互いが同じ地図を用いながら話しことばのみをたよりに道案内課題を遂行する過程においては，地図上に配置されている対象（建物・道路など）を，「伝え手」と「受け手」が共通に認識しているかどうかが課題達成の可否に影響する。事例１ではどの対象を目印にして道案内課題を進めるのかという選択を，「伝え手」である辻本が全面的に引き受けている。「伝え手」は，「受け手」が認識しやすい適切な対象を示して指示することで目的地へ導こうとしており，「受け手」は，そうした「伝え手」の［指示］に対して「はい」と了解して［応答］している。

事例２　道案内課題Ⅱ-b（前半）

2-03　水田　っと、まず中学校を出て（2）中学校を出て、右側に行って、　　指示
2-04　辻本　右側、はい。　　確認応答
2-05　水田　それで、このクネってなってるところの、右側に行ってそれで‥
　　はじめの十字路で左側に曲がって、　　指示
2-06　辻本　左、はい。　　確認応答
2-07　水田　そ、そいで行くと、斜めにず::っと
2-08　辻本　斜め、あ::
2-09　水田　行ってる道とぶつかる場所//が‥//ある、あります。　　指示
2-10　辻本　　//あ://ある　　確認報告

事例２では，水田が「伝え手」となり，道案内課題が遂行される。事例１と比較して，まず指摘出来るのは，「受け手」の対応の変化である。事例１で「受け手」は，「伝え手」の［指示］に対して「はい」と［応答］しているだけの受動的な存在であった。それに対し，事例２（前半）では「右側，はい」(2-04) など，相手の指示を復唱する，確認も含めた応答，［確認応答］を行っている。この傾向は冒頭から一貫しており，［指示］する「伝え手」に確認をするという働きか

けは，［指示］を受容するだけであった事例１に対して，受容していることを示すことで，より積極的に関係を組織しようとしていると捉えられる。

事例２　道案内課題Ⅱ-b（後半）

2-38	水田	あるから、それをまっすぐ行くと‥あれ？それもまっすぐじゃないか。 まっすぐじゃ、曲がるんだけどまっすぐ。	指示
2-39	辻本	ああわかった、わかった。	確認応答
2-40	水田	わかる？	確認要求
2-41	辻本	えっ十字路の前‥ま::まっすぐね。	確認報告
2-42	水田	まっすぐ、まっすぐ。曲がるんだけどまっすぐ行って、 そしたらなんか庭の広い家があるの。	
2-43	辻本	うんうん。	
2-44	水田	それが自宅。	確認要求
2-45	辻本	あ::着いた、着いた。	確認報告

また，事例２の後半では，「伝え手」の変化も見られる。当初「伝え手」の水田は，「～して」と言ったあと「受け手」の反応を待ってから「～して」を重ねるという形式で，相手を目的地に導いていた(2-03,05)。しかし後半では，「受け手」の状況を尋ねる「わかる？」(2-40) という問いかけが，行われるようになる。そして［確認要求］に対する「受け手」の［確認応答］や［確認報告］を踏まえて，「伝え手」が次の指示を出すという発話パターンにより課題が遂行されていく様子がうかがえる，

事例３　道案内課題Ⅲ-a

3-01	辻本	えっとじゃあ、ヘリポートから。	
3-02	水田	ヘリポート‥	
3-03	辻本	を左曲がって進んで行き (2) え、茶色い屋根の長い家//ある//	確認要求
3-04	水田	//あ::////あるある	確認報告
3-05	辻本	その前をすす、その前のところの十字、あ:::交差点。 え::交差点が二つ続いているとこあるよね。	確認要求
3-06	水田	あるある。	確認報告
3-07	辻本	え::で、二つ目の交差点を、進行方向右に曲がって斜めの道を進んでください。	指示
3-08	水田	あ、わかった。はい。	確認応答
3-09	辻本	え:::そしたら (2) え:::次、この、また次の交差点を左に曲がり(4)で、ずっとまっすぐ 行き、え:::直角に、交わっているよね、道が。直角って言うか垂直というか。違う？	確認要求
3-10	水田	また間違えた、また間違えた。	報告
3-11	水田	えっと‥茶色の屋根のところからもう1回。	修復要求
3-12	辻本	あ::え、茶色い屋根の前の道あるじゃん。	修復
3-13	辻本	でそこ、交差点が二つあるよね？	確認要求
3-14	水田	え、なんかY字路‥T字路と十字になっているやつが二つ。	確認報告
3-15	辻本	あ::じゃ、あ::十字の道二つあるよね？	確認要求
3-16	水田	うん。	応答
3-17	辻本	で、その二つ目の道、進んでって、二つ目の道を::、右に曲がってください。 進行方向右。	指示
3-18	水田	はい。	応答

事例３は，再び辻本が「伝え手」となり，水田が「受け手」の役割に戻った道案内課題Ⅲ－ａの事例である。「伝え手」の辻本に注目すると，事例１で見られた［指示］的な発話が減少し，代わりに「～あるよね」(3-05) と問いかける［確認要求］を重ねることで，課題の遂行が試みられている。「受け手」の水田は，事例１のように「はい」と応答したり，事例２の「受け手」辻本のように「右側，はい」と左右を［確認応答］するのではなく，「ある」(3-04,06)「Ｔ字路と十字路になっているやつが二つ」(3-14) と，自らの状況について「伝え手」に［確認報告］するような発話に変化している。

事例３においては，「伝え手」が指示して，「受け手」を目的地に導くという形式ではなく，「伝え手」が「受け手」の状況を確認して，道案内課題を進めている。同じ条件で行われた事例１と比較すると，「伝え手」・「受け手」どちらの発話パターンにも変化が見られた。

４．考察

4-1　分析結果のまとめ

以上の分析をもとに，辻本研一郎と水田さと子がグループ活動によって行った相互行為の変容を表にまとめると以下のようになる。

表４から，このグループ活動において，学習者自身が自ら相互行為のパターンを変容させたこと，そして，そのような相互行為のパターンの変容が，学習者自身による模索の結果として達成されたことがわかる。以下，これについて説明する。

今回分析の対象としたグループ活動において，学習者は道案内課題を行うための相互行為のパターンを［指示－応答］というパターン（事例１）から，［確認要求－確認報告］（事例３）へと移行させた。このような変容は，単に情報を伝えるだけの「伝え手」と情報を受けとるだけの「受け手」という単線的な関係性から，「伝え手」と「受け手」それぞれが自分自身の持っているさまざまな情報を双方向的にやりとりする複線的な関係性への変化として記述することが出来る。

このような変化は，「伝え手」と「受け手」が共有すべき情報とは何か，という点についての学

表４　学習者の相互行為の変容

事例	事例１ （道案内課題Ⅱ-a）	事例２（前半） （道案内課題Ⅱ-b）	事例２（後半） （道案内課題Ⅱ-b）	事例３ （道案内課題Ⅲ）
「伝え手」	［指示］ 「～してください。」	［指示］ 「～します。」	［指示］ →［確認要求］ 「わかる？」	［確認要求］ 「交差点が 二つあるよね？」
「受け手」	［応答］ 「はい。」	［応答］ →［確認応答］ 「右側、はい。」	［確認応答］ →［確認報告］ 「着いた、着いた。」	［確認報告］ 「十字になって いるやつが二つ」

習者の捉え方の変化をも意味している。すなわち，目的地への道筋だけが共有すべき情報なのでなく，「受け手」自身の地図上での立ち位置や理解状況，そして「伝え手」自身が想定する「受け手」の立ち位置や理解状況こそが，「伝え手」と「受け手」によって共有しなければならない情報であると学習者自身が了解し，それらの情報を獲得するためのストラテジー[8]を学習者が模索した結果として，「伝え手」と「受け手」の関係性の変化が生じたと考えられる。表4中の事例2において示されているのは，このような学習者自身によるストラテジーの模索過程である。事例2では，［応答］→［確認応答］「確認報告」（前半・後半）や，［指示］→［確認要求］（後半）といった，「伝え手」・「受け手」それぞれの発話パターンの変化が見られる。

4-2　他者によって見いだされたストラテジーの「習得」と「専有」

事例2では全体を通して，より円滑な情報のやりとりを可能にするストラテジーが模索される。以下，事例2におけるストラテジーの模索過程を，ストラテジーの「習得」（mastery）・「専有」（appropriation）（ワーチ，2002）という観点から記述することで，学習者の相互行為における発話パターンの変化を，「学習」として記述することの可能性を明らかにする。

ワーチ（2002）によれば，「専有」と「習得」は互いに対置される概念である。「習得」が，行為者による行為を媒介する言語などの文化的道具をすらすらと用いることが出来るようになることであるのに対し，「専有」は本来自分のものではない言語などの文化的道具を自分の中に取り入れ，自分のものにすることである。この「専有」という概念はバフチン（1979）による「言語は（本質的に）個人の意識にとっては，自己と他者の境界に存在するものである」という見解に基づいており，他者の文化的道具を自分自身の中に取り入れ，自分のものとすること，その過程で生じる抵抗をも視野に置いている。

事例2では，全体を通して「受け手」である辻本が主導する形で発話パターンの変化が生じている。事例2での「受け手」辻本は，自分自身でさまざまな発話パターンを試し，その結果，「伝え手」である水田とのより円滑な情報のやりとりが可能な発話パターンとしての［確認報告］を見いだすことが出来た。また事例2で「受け手」役をしていた辻本によって見いだされた［確認報告］という発話パターンは，事例3での「受け手」役である水田によっても引き継がれていることから，「受け手」の発話パターンとしての［確認報告］は，辻本・水田双方によって価値を認められたパターンであると考えることが出来る。

また，事例2の「伝え手」である水田も，「受け手」・辻本の発話パターンの変化に促される形で，自らの発話パターンを［指示］から［確認要求］へと変化させる。これは，「受け手」・辻本が，自らの状態を「伝え手」・水田に伝える［確認報告］を行い始めたので，「伝え手」・水田が「受け手」・辻本による［確認報告］を円滑に促すような発話パターンを開発した結果であると考えられる。

このように事例2では，まず「受け手」・辻本がより円滑に「受け手」側の情報を伝えるストラテジーとしての［確認報告］という発話パターンを開発し，その発話パターンに対応する形で

「伝え手」・水田が［確認要求］という発話パターンを開発する。その結果，最終的には［確認要求－確認報告］という，より円滑な情報のやりとりが可能な相互行為のパターンが成立する。

しかし，このような辻本・水田双方によるストラテジーの開発によって，事例２では円滑に課題を遂行することが出来たにも関わらず，事例３において辻本・水田は課題を達成することが出来ない。このことは，事例２で「伝え手」・水田と「受け手」・辻本によって見いだされたストラテジーを事例３の「伝え手」・辻本と「受け手」・水田が自分のストラテジーとして取り入れ，使用する際に抵抗が生じたことを示している。

事例３において，「伝え手」・辻本と「受け手」・水田は，事例２によって見いだされた［確認要求－確認報告］という相互行為のパターンを用いるが，そのパターンは辻本・水田によって使いこなされていない。そのため，二人は課題達成に困難を示す。

このような課題達成の困難な状況に対して，「伝え手」・辻本は［確認要求］というストラテジーを繰り返し用いることで，ストラテジーの用い方を「習得」しようとする。事例３からは，辻本が終始「～あるよね」(3-03,15,17) という形式の［確認要求］を行っていることがわかる。すなわち，辻本は，他者である水田によって開発されたストラテジーを繰り返し練習することで，ストラテジーを「習得」し，これによって課題を達成しようとしている。

これに対し，「受け手」・水田は，単に事例２の「受け手」・辻本の発話を繰り返すことはせず，自分自身でストラテジーを作りかえようとする。すなわち，事例２で辻本によって見いだされたストラテジーを，自分のものとして「専有」しようとする。以下，水田によって行われたストラテジーの「専有」について説明する。

発話パターンという観点から見れば，事例２の「受け手」・辻本も事例３の「受け手」・水田も同じように［確認報告］という発話パターンを採用している。しかし，事例２における「受け手」・辻本の［確認報告］の発話が，「あ：：ある」(2-10)「曲がった」(2-30) といった［確認応答］に近い形式の発話が多いのに対し，事例３における「受け手」・水田の［確認報告］の発話では，「え，なんかＹ字路‥Ｔ字路と十字になっているやつが二つ。」(3-13) という，より展開された形式で自分自身の情報を記述するような発話が見られる。また，「伝え手」・辻本が想定する地図上の位置と「受け手」である自分自身の位置との異なりを報告する［報告］という発話パターンが新たに使用されている。

つまり，事例３の「受け手」・水田は，事例２において辻本に見いだされたストラテジーを用いながら，新たな状況，すなわち，道案内課題の遂行が困難であるという状況に応じて，自らストラテジーを作りかえ，展開することで，新たなストラテジーを見いだしたといえる。ここで生じている現象，すなわち，もともとは他者（辻本）によって見いだされたストラテジーである［確認報告］を水田が取り入れ，自分自身のストラテジーとして作りかえたことは，水田による他者（辻本）のストラテジーの「専有」として記述することが出来る。

このように，事例２から事例３にかけて，「伝え手」と「受け手」の役割が交換されることで，学習者には他者によって開発されたストラテジーを何らかの形で利用しなければならないという

状況が生じた。このような状況の中で学習者は，さまざまな形で他者のストラテジーと自分との関係を構築する。今回の分析では，「習得」と「専有」という二つの形の「学習」の様相を確認することが出来た。

5．まとめ

本研究では，道案内課題において生じる学習者の相互行為を分析することで，学習者のミクロな相互行為の中で生じる「学習」を記述した。近年，カリキュラムの再定義に伴う学習者の学習経験の問い直しが行われている（佐藤，1996）。また，そのような中で，行動主義や認知主義の理論に基づく個体主義的な学習論ではなく，学習者と学習者を取りまく環境との関わりから「学習」という現象を見いだしていくような臨床的な学習論が求められている（本山，1999）。また，国語科教育においても臨床的な見地による研究の提言が行われている（牧戸，2003）。

本研究は，学習者同士のミクロな相互行為における「学習」を，他者のストラテジーの「習得」・「専有」という観点から記述した。今後はさらに，教室において生じているミクロな「学習」を記述することで，国語科教育の授業を臨床的な見地から捉えていくための枠組みを明らかにすることが課題となる。

付　記

本研究は，平成17年度筑波大学大学院修士課程教育研究科の授業科目「国語科授業分析演習」で実施した共同研究の一部であり，実施した授業についての一連の記録内容を参考にしつつ，研究の目的と方法を別途設定してまとめたものである。本研究のデータの一部は，研究報告書「国語科授業分析研究Ⅵ」（2006年３月，私家版）に掲載されている。

注

（１）構成主義と国語教育について，山元（2001）は，認知過程の個人的構成に焦点を当てる「構成主義」と，個人間で営まれる社会的構成と個人的構成との関わりに焦点を当てる「社会的構成主義」を区別した上で，後者について「学習者一人ひとりが国語学習の中で営む内的な過程の解明」「学習者相互が言語活動を通してかかわりあうなかで，影響を及ぼしあいながら進めていく過程の解明」二つの局面で，その意義があらわれるとしている。

（２）本稿では，社会的構成主義の立場から，「学習」を個人内の変化としてだけでなく社会的に達成される事態であるととらえる。有元（2001）参照。

（３）ここでは，同じ目的のために協力して相互行為を行うことを「協働」と定義する。従来の国語科教育研究において議論されてきた「協働」とは，区別して用いている。

（４）授業者が道案内課題の直前に行った説明は，ペアの組み方や教材の扱い方，「相手の声に集中して下さい」といった道案内課題を行う際の注意事項である。

（５）『国語三（上）わかば』光村図書，p. 51.

（6）「複雑な地図」では，それぞれの道案内課題の難易度が均質になるよう，経路設定に配慮がなされている。

（7） 分析対象となった学習者の氏名は，いずれも仮名である。

（8） 桜井（1996）は，「個々の状況に応じていかに自己概念を選び，行為を行うかという主体の方法論」を「戦略」と呼んでいる。本稿では「戦略」と同様の意味で「ストラテジー」という語を用いる。

文献

有元典文（2001）「社会的達成としての学習」上野直樹編『状況のインターフェース』金子書房，pp. 84－102.

バフチン, M.（1979）伊藤一郎訳『ミハイル・バフチン著作集5　小説の言葉』新時代社

伊藤崇・茂呂雄二（2002）「教室環境における言語発達の分析に向けた記述の枠組み」筑波心理学研究24，pp. 99－110.

牧戸章（2003）「臨床国語教育研究の立つところ」日本語学　22-3. pp. 38－47.

丸野俊一（1994）「子ども同士の相互作用による知識獲得に関する最近の動向」九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）第39巻第1号，pp. 25－37.

本山方子（1999）「社会的環境との相互作用による「学習」の生成―総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析―」カリキュラム研究　第8号　pp. 101－116.

無藤隆（1997）『協同するからだとことば－幼児の相互交渉の質的分析』金子書房

西阪仰（1995）「隣接関係と隣接ペア」言語24，pp. 133－138.

西阪仰（1997）『相互行為分析という視点―文化と心の社会学的記述』金子書房

長田友紀（2003）「話し合いにおける協同話題構築過程の分析―大学院生による構造見通し学習の予備的考察」人文科教育研究30，pp. 49－68.

桜井厚（1996）「戦略としての生活―被差別部落のライフストーリーから」栗原彬編『講座差別の社会学第二巻　日本社会の差別構造』弘文堂，pp. 40－64.

佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界―対話と協同的学習をめざして―』北大路書房

佐藤学（1996）『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』世織書房

泉子. K. メイナード（1993）「会話分析」泉子. K. メイナード『会話分析』くろしお出版

シェグロフ，E. A. & H. サックス（1995）北澤裕・西阪仰訳「会話はどのように終了されるか」『日常性の解剖学』マルジュ社，pp. 289－327.

田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達―社会文化的アプローチの視座』金子書房

U. フリック（2002）小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的心理学入門〈人間の科学のための方法論〉』春秋社

ワーチ, J. V.（2002）佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳『行為としての心』北大路書房

〈資料〉学習活動「道案内課題」の発話プロトコル

分析対象となった学習者の道案内課題の相互行為場面を抜粋したものが以下の資料である。
本研究ではこの資料に基づき、各事例の分析・考察を行った。
なお本研究で用いているトランスクリプトの記号は次の通りである。
この形式は西阪（1997）所収のG.ジェファソンのトランスクリプトシステムを参考にしている。

// //	発話の重なり	(3)	沈黙3秒
=	発話のつながり	hhh	呼気音・笑い声
:::::	直前の音がのびている	( )	聞き取り不能
・・・・・	不完全のままとぎれている		

事例1 道案内Ⅱ-a（伝え手＝辻本・受け手＝水田）

番号	発話者	発話内容	成分
1-01	辻本	え::と、中学校を出て、右へ進みま//す。//	指示
1-02	水田	//右。//え::と、中学校から見て右。	確認
1-03	辻本	え::あ、じゃなっ・・ふにょってる道。	修復
1-04	水田	ん？	修復要求
1-05	辻本	少し曲がっている//道//	修復
1-06	水田	//あ//はい。	応答
1-07	辻本	を、進んでつきあたりを（2）つきあたりを左へ、	
1-08	水田	はい。	
1-09	辻本	進みます。	指示
1-10	水田	はい。	応答
1-11	辻本	え:::で、左に進んでって、	
1-12	水田	はい。	
1-13	辻本	ん:::と、細長い何か家の前の（2）でえっと（3）道で、本屋の方向へ曲がります。	指示
1-14	水田	本屋hhがどれだかわかん//ない。//	報告
1-15	辻本	//え::と//	
1-16	水田	え？	修復要求
1-17	辻本	十字路っていうか、そう、真ん中//で・・ //から下まで行って//本屋//	修復
1-18	水田	//あ:: // //うん//	
1-19	水田	本屋がどれだかわかんないの。	報告
1-20	辻本	え・・書いてないの？	質問
1-21	水田	書いてないよ。	報告
1-22	辻本	え::っと・・じゃあ（6）ん:::と、えっと・・ちょっ待って。	指示
1-23	辻本	えhh。え::と。え::十字路に出てるよね？	確認要求
1-24	水田	出てる。	確認報告
1-25	辻本	え::十字路に出て（3）え::と、右へ曲がります。	指示
1-26	水田	はい。	応答
1-27	辻本	え::でその最初、もうひと・・え、十字路に出たら、	
1-28	水田	はい。	
1-29	辻本	今度は左に行き、	
1-30	水田	はい。	
1-31	辻本	えっと、ず::っと下まで下りていって、	指示
1-32	水田	え？下まで・・・下、左行って下まで・・	修復要求
1-33	辻本	そう、下っていうか、斜めの道を行って、ずっ・・えっと十字路になって、もう一回・・	修復
1-34	水田	待って、何か多分違うところやってる。	報告
1-35	辻本	あれ？	
1-36	水田	ごめん、最初からやってくれる？	修復要求
1-37	辻本	最初っから？	修復要求

事例2 道案内Ⅱ-b（伝え手＝水田・受け手＝辻本）

番号	発話者	発話内容	成分
2-01	辻本	役割交代。	
2-02	辻本	ほい。	
2-03	水田	っと、まず中学校を出て（2）中学校を出て、右側に行って、	指示
2-04	辻本	右側、はい。	確認応答
2-05	水田	それで、このクネってなってるところの、右側に行ってそれで‥ はじめの十字路で左側に曲がって、	指示
2-06	辻本	左、はい。	確認応答
2-07	水田	そ、そいで行くと、斜めにず::っと	
2-08	辻本	斜め、あ::	
2-09	水田	行ってる道とぶつかる場所//が‥//ある、あります。	指示
2-10	辻本	//あ::////ある	確認報告
2-11	水田	そこを、斜めじゃないほうの（3）来た道を、 から直か・垂直に出てる道 //を‥//曲がって::	指示
2-12	辻本	//あ:://	
2-13	辻本	う::んと、行った。	確認報告
2-14	水田	そいで、カーブを曲がって、もう一回その斜めに行ってる道とぶつか‥るから、 それを（3）それをなんだ。いろんな道がぶつかっているところの真ん中まで来て（3） そしたら‥そしたら左側に曲がって、	
2-15	辻本	左、左、うん。	指示 確認
2-16	水田	左側に曲がって‥なんだろう（2）わかる？ 中学校からきた道と平行になってるような、角度の::道。曲がって‥それ‥わかる？	確認要求
2-17	辻本	あ:::なってるけど、なってるけど、え？	確認報告
2-18	水田	なんかそ、そう行って‥なんか公園みたいなところがあるの//わかる？ //	確認要求
2-19	辻本	//えっ、何？//	修復要求
2-20	水田	公園みたいなところがある。	修復
2-21	辻本	公園、ああ、ああ、あ::	確認
2-22	水田	そこの公園の前を、公園の前に曲がるの。	指示
2-23	辻本	曲がる？	修復要求
2-24	水田	曲がる。まっすぐいかないでまがる。	修復
2-25	辻本	公園の前を曲がるの？	修復要求
2-26	水田	曲がって、それで、そしたらまたなんか（3）こう‥三つ道があっ、あ違うか。	修復
2-27	水田	すっとなんか突き当たって二つ道//が‥‥//あるから、それを右に//曲がって//	
2-28	辻本	//ある。// //あ:: //	
2-29	水田	カーブを曲がって、	指示
2-30	辻本	曲がった。	確認報告
2-31	水田	そしたらまた、道が二つあるから、	
2-32	辻本	うん。	
2-33	水田	それをまた、何だ？それをまた右に曲がって	
2-34	水田	すっと斜め？斜めにこう、長い道があっ‥長く、まっすぐ行って（2） そいで最初の十字路を無視して、次の‥なんだ？垂直になってる道も無視して、	
2-35	辻本	うん。	
2-36	水田	それで、もう1回十字路がある。	確認要求
2-37	辻本	ある。	確認報告
2-38	水田	あるから、それをまっすぐ行くと‥あれ？それもまっすぐじゃないか。 まっすぐじゃ、曲がるんだけどまっすぐ。	指示
2-39	辻本	ああわかった、わかった。	確認応答
2-40	水田	わかる？	確認要求
2-41	辻本	えっ十字路の前‥ま::まっすぐね。	確認報告
2-42	水田	まっすぐ、まっすぐ。曲がるんだけどまっすぐ行って、 そしたらなんか庭の広い家があるの。	
2-43	辻本	うんうん。	
2-44	水田	それが自宅。	確認要求
2-45	辻本	あ::着いた、着いた。	確認報告

事例3 道案内Ⅲ-a（伝え手＝辻本・受け手＝水田）

番号	発話者	発話内容	成分
3-01	辻本	えっとじゃあ、ヘリポートから。	
3-02	水田	ヘリポート‥	
3-03	辻本	を左曲がって進んで行き（2）え、茶色い屋根の長い家//ある//	確認要求
3-04	水田	//あ:://あるある	確認報告
3-05	辻本	その前をすす、その前のところの十字、あ:::交差点。 え::交差点が二つ続いているとこあるよね。	確認要求
3-06	水田	あるある。	確認報告
3-07	辻本	え::で、二つ目の交差点を、進行方向右に曲がって斜めの道を進んでください。	指示
3-08	水田	あ、わかった。はい。	確認応答
3-09	辻本	え:::そしたら（2）え:::次、この、また次の交差点を左に曲がり(4)で、ずっとまっすぐ行き、え:::直角に、交わっているよね、道が。直角って言うか垂直というか。違う？	確認要求
3-10	水田	また間違えた、また間違えた。	報告
3-11	水田	えっと‥茶色の屋根のところからもう1回。	修復要求
3-12	辻本	あ::え、茶色い屋根の前の道あるじゃん。	修復
3-13	辻本	でそこ、交差点が二つあるよね？	確認要求
3-14	水田	え、なんかY字路‥T字路と十字になっているやつが二つ。	確認報告
3-15	辻本	あ::じゃ、あ::十字の道二つあるよね？	確認要求
3-16	水田	うん。	応答
3-17	辻本	で、その二つ目の道、進んでって、二つ目の道を::、右に曲がってください。 進行方向右。	指示
3-18	水田	はい。	応答
3-19	辻本	え::、そしたら（2）え::なんか（2）そこの、何かブロックのところに、ね、 どっか茶色い建物が二つあるよね？わかんない？	確認要求
3-20	水田	わかんない‥	確認応答
3-21	水田	屋根が茶色いの？	修復要求
3-22	辻本	壁。壁が茶色い‥	修復
3-23	水田	壁が茶色い？	修復要求
3-24	辻本	で‥上、屋上は灰色の、四角い(2)あ::、じゃ、なしなし。 あ、えっと、あ::じゃあ//じゃあ‥//	修復
3-25	水田	//ごめん。//	
3-26	辻本	斜めの道はいってって、普通‥‥さっきの十字路のところから進んでって、 で、最初のあの、あの::交差点を左に曲がってください。	指示
3-27	水田	はい。	応答
3-28	辻本	で、ずっと突き進むとさ、T字路であたるよね。	確認要求
3-29	水田	あ:::うん、わかるわかる。	確認報告
3-30	辻本	で、そしたら、え:（2）壁が茶色い建物あるよね、そこに。なんか、その(2)だといい。	確認要求
3-31	水田	ある、これか::。たぶんある。	確認報告
3-32	辻本	あ::じゃあ待ってて‥ あ、じゃあ‥進行方向左に曲がってください。T字路。	指示
3-33	水田	はい‥曲がった。	確認報告
3-34	辻本	で、　十字路は無視して（2）で、まっすぐ行って（2）T字路がふたつあるよね？	確認要求
3-35	水田	また間違えたhh。	報告