

英語科授業研究における 文化人類学的視点の必要性

—「反省的実践」へ向けた学習観，授業観の再検討—

吉 田 達 弘

1. はじめに

教師研究や教員養成における関心の一つは、「学生教師 (student teacher) あるいは新人教師の教授行動と、熟練した教師のそれを分けるものは何か」ということである。マイクロティーチングなどの実践活動での学生教師の教授行動を観察していると、あらかじめかなりの時間を費やして授業計画を立てたにもかかわらず、授業が計画通りに進まず、ブレイクダウンが頻繁に生じる。これは、学生教師の技術的未熟さもさることながら、マイクロティーチングという疑似教室的な状況でも、授業が複雑な文脈に埋め込まれているということ、また、教室のあちこちで「出来事」(稲垣・佐藤, 1996) が生起しており、必ずしも教師の思惑通りいかないということを示している。逆説的に思えるかもしれないが、授業計画の手順が厳密であればあるほどブレイクダウンに上手く対処できない状態に陥ることが多い。熟練教師は、教室での「出来事」に対しどのように対処しているのだろうか。この疑問に対して、われわれは、直感的にその差を教師個人の「経験」の差に帰着させてしまう。しかし、ここで言う「経験」とは何か。教師の実践の多くが暗黙知 (tacit knowledge, Polanyi, 1966) によって支えられており、そのすべてを明示的に言語化できないのは周知の事実だ。しかし、授業の実践知の多くを暗黙知として語り得ないものだとすると、いつまでも冒頭の問いへの答えを得ることはできない。暗黙知自体は、決して

否定できないが、実践経験を暗黙知で覆い隠してしまうことは、教室実践における複合的な問題に対処していく教師の共同体にとって必ずしも有効ではないだろう。上の問いに答える一つの授業研究の方法として、授業中に教師がおこなう行動決定 (decision-making) を観察し、その決定をとりまく状況、教師の認識、授業に対する前提を明らかにする方法がある。授業研究は、教室の様々な現象を観察、記述し、その説明を試みてきたが、これまで多くの研究は、効率性を高める教授行動の一般化に関心を向け、観察可能な教師の教授技術的側面と学力の因果関係を追求してきた。その結果、行動決定の背後にある個別的な状況や教師の意図、背景知識は観察不可能、あるいは「ノイズ」として捨象されていた。一方、近年の文化人類学的な授業研究は、研究者が実践（の場）に参加しながら授業を観察し、インタビューを通して教師自身の解釈を明らかにすることで、授業の複雑な営みや教師の「出来事」への対処の仕方を明らかにしている。

そこで、本稿では、過程—産出研究、相互作用分析研究、さらに、文化人類学的研究といったこれまでおこなわれてきた授業研究を比較検討しながら、背後にある授業観、学習観を通覧する。そして「教師は何をしているのか」という問いに答えていくための方法として、産業主義的、行動主義的な授業研究から、教師の認識、解釈を明らかにしていく文化人類学的研究への転換の必要性を確認する。さらに、第二言語としての英語（以後、ESL）教育の枠組みでの参与観察や教師の解釈による授業研究として、Nunan (1996), Baily (1996), Freeman (1996), Woods (1996) などにふれる。そして、コミュニケーションが内包する問題という観点から、特に英語科の授業での文化人類的授業研究の妥当性を強調する。最後に、Schön (1982) に基づいて佐藤 (1992) が提唱する「反省的实践家」としての教師像に言及し、文化人類学的方法が「反省的实践家」としての教師文化構築の一助となることを述べる。授業研究の史的通覧は、他でもおこなわれているが、本稿では、授業研究の背後にある学習観、授業観の流れを確認するために、あえておこな

う¹⁾。

2. 授業研究の変遷

授業研究の歴史は、ざっと 30 数年になるが、その方法論は同時代に主流であった心理学や社会学の方法論に強く影響を受けてきた。したがって、授業での教師の役割は、それぞれの研究の枠組みでかなり異なる。本節では授業研究の理論的背景および方法論を通覧する。個々の研究事例に対して立ち入った議論はおこなわないが、通覧することによって、それぞれの方法論の背景にある学習観、授業観の流れが浮き彫りにされるはずである。

2.1 過程－産出研究

本格的な授業研究の開始は、1960 年代にまでさかのぼる。当時は、どのような教師の教授行動、教材、学習者の活動が学力を効率的 (effective) に高めるかという因果関係を解明することが研究の目標とされた。この研究の背景には、当時の心理学における行動主義、あるいは、教育工学の強い影響がある。たとえば、代表的モデルとしてよく取りあげられる Dunkin and Biddle (1974) は、教師の経験を含む「前提変数 (presage variables)」、学習者の学習経験や性格などを含む「文脈変数 (context variables)」、実際の教室内の教授行動や学習を含む「過程変数 (process variables)」、そして授業や学習の結果生じる「産出変数 (product variable)」を設定したモデルを提案している。このモデルでは、教師の能力、技能、経験や学習者の能力、教材を独立変数に、教育の結果産出される学習者の能力を従属変数とし、数量的分析によって、学習と諸変数の因果関係の説明を試みた。この点で、この研究は「過程－産出研究 (process-products-presearch)」と呼ばれる。

1) 1960 年代以降の授業研究のパラダイムの変遷については Shulman (1988) に詳しくまとめられている。また、ESL 研究での授業研究では、Chaudron (1988) や Long (1983) などが参考になる。

過程一産出研究は、教師、学習者の観察可能な行動のみを分析の対象とし、また、教室での様々な現象を、さらに細かい要因に帰因させる還元論の立場をとる。過程一産出研究は、当時、教室という限られた空間と時間内で効率的な学習をもたらす教授技術の開発の要望や、授業の「科学化」を標榜する研究の流れの中で広く普及した²⁾

この枠組みでは、教師の行動は学習の結果に影響を与える一変数にしかすぎない。つまり、工学的にある教授行動が学習の結果に対してうまく作用したかどうかの問題で、なぜうまくいったかが問題とされない (Shulman, 1988)。また、一見うまくいったとしても、それが皮相的である可能性がある。佐藤(1996)は、過程一産出研究の特徴として、(1)生産性と効率性を追求する産業主義と行動主義に基づいている、(2)授業と学習の過程は技術的過程としてとらえられ、授業や学習の内部で生じている経験はすべて捨象される、さらに、(3)そのような経験の持つ意味が観察可能な事象に数量化され、等価の要素に置換される、という点を列挙している。

観察可能な行動の数量化という行動主義的方法に依存した過程一産出研究の原理となっている学習観や授業観などは、これ以降おこなわれた授業研究(後述の相互作用分析研究の一部)にも根強く残った。つまり、教室の中のある変数を操作、入力すれば、いかに効率よく高い出力(=学力)を得るかが最大の関心事となっていった。そして、このような学習観、授業観は、現在でも研究者、教師の間に暗黙の前提となっている。特に英語教育では、授業研究に限らず、標準テストで測定される英語力と統制された諸要因との因果関係を明らかにすることが研究の目標という言説が、「常識」になっている感がある³⁾しかし、

2) Shulman (1988) は、過程一産出研究が広く普及したその他の理由として、(1) 1966年にアメリカ合衆国で発表されたコールマンレポートで、学力と教師要因に因果関係がないことが主張されたが、これに対抗するために教師効果を研究する必要性があったこと、(2) この枠組みでの研究が実験室環境ではなく、教室環境で実施されたこと、(3) 「教師は～すべきである」という形で、教授への直接的示唆があったこと、(4) 教師が直感的に正しいととらえていた方法論への科学的支持が得られたことなどを挙げている。

3) 授業研究の流れを通覧することで、安易に、しかも専らポジティブな意味で使用される授

学校教育における産業主義に則った効率主義の問い直しが求められている今日、授業研究のメタ理論となる学習観、授業観の妥当性の再検討や再吟味は非常に重要である。

2.2 相互作用分析研究

過程-産出研究では、入力に対する出力のみに関心を向け、教室を「ブラックボックス」としてとらえたため、実際にそこで何がおこなわれているのかについてはわからないという問題があった。この反省から、教室での教師と生徒、生徒どうしの間にはどのようなコミュニケーションが実際に生じているのかを検討する必要ができてきた。そこで、カテゴリー化による相互作用分析 (interactional analysis) が始まった。

相互作用分析では、あらかじめ設定されたカテゴリーに基づいて、同時進行、もしくは授業後に記録 (ビデオ、カセットテープなど) を再生しながら、授業内の行動を分類していく。Flanders (1970) は、10 のカテゴリーを用いて、3 秒毎に教室での教師、学習者の発話を分析した。ESL 研究では、Moskowitz (1971) が Flanders のカテゴリーを改変した (FLInt system) による研究、Fanselow (1977) の研究などがある⁴⁾

相互作用分析研究では、「科学性」、「客観性」が追求され、印象的な記述を避けるため、分析の道具として、外部観察者 (= 研究者) によって設定されたカテゴリーによる分析がおこなわれた。そして、授業のカテゴリー化を通して、教師と学習者間のコミュニケーションの型の存在が明らかにされた。その結果、教室でのコミュニケーションの大半は、「誘発 (solicit)」、「応答 (respond)」

業の「科学研究」、「効率性」、「学力」という用語の意味の問い直しが必要になってくる。授業研究以外の研究、例えば、第二言語習得研究の多くも、過程-産出研究と同様に「学力」や習得の速度などで表示される「効率性」とその他の要因との因果関係の究明に力を注いでいる感がある。英語教育における「効率性」という概念については、教室での言語習得研究とも関連させて、いずれ他所で論じたい。

4) Long (1983) は 60~70 年代にかけておこなわれた相互作用分析研究をまとめているが、それぞれの研究で採用されたカテゴリーの数は 7~73 まで多岐に渡っている。

「反応 (react)」という「教授サイクル」で占められていた。このような教室文化を反映した特有のやりとりは、教室の「言語ゲーム」と呼ばれている⁵⁾。例えば、次のようなやりとりである。

- | | |
|----------------------------------|----|
| 1) Teacher: What time is it now? | 誘発 |
| 2) Pupil: It's ten o'clock. | 応答 |
| 3) Teacher: Very good! | 反応 |

このやりとりは、3)に“Thank you very much”などが予想される日常のコミュニケーションとは非常に異なった形になっている。

相互作用研究は、教室でのコミュニケーションの特異性を明らかにしたが、過程—産出研究の産業主義、行動主義や還元論がその前提となっている。まず、どのような授業のコミュニケーションが学習効率を高めるのかというアウトプット重視となっている点、また、教室内での観察可能な行動（発話）のみに焦点が当てられ、それらが細かなカテゴリーに還元されるという点が当てはまる。観察に用いられるカテゴリーがなぜ設定されたかについては、ほとんど検討がおこなわれておらず、この点でカテゴリーの妥当性の問題も常につきまとう。また、分析の際に教室の社会的文脈から脱文脈化している点も問題点として指摘できる。つまり、分析の単位は上で挙げた「誘発」、「応答」、「反応」な

5) Delamont & Hamilton (1974) は、相互分析研究で、教室における「言語ゲーム」が明らかになってきた背景には、次のような理論的、イデオロギー的前提が根強くあることを指摘している。例えば、ほとんどの相互分析研究では、教室での授業スタイルを教師が大人数の生徒の前に立っておこなう一斉授業 (“Chalk and talk” モデル) を前提にしていて、そこでの教師と生徒のやりとりは、ピンポンのようなやりとりに過ぎない (日本の教室の「言語ゲーム」については、上野 (1992) を参照)。また、Delamont & Hamilton は、認知要因 (cognitive componets) と情意要因 (affective componets) を分離させた学習観もかなり古いものだとしている (認知—情意を分離しない学習観については、佐伯 (1995) を参照)。さらに、相互作用分析研究は「民主主義」、「権威主義」、「リーダーシップ」といったイデオロギーへの関心が色濃く反映されている。例えば、Flanders は、「教授の間接的影響」の重要性を主張しているが、その裏には、教師の発言や行動の直接的影響が、学習者の行動の自由を束縛し、権力の介入を認めることになる、という想定が見えかくれする。

どを一つのサイクルとして見るため非常に局所的になっていて、授業全体の文脈に埋め込まれた形での解釈がともなわない (Chaudoron, 1988) し、参加者の行動の背後にある意図も見えてこない (Hamilton & Delamont, 1974)。その結果、教師や学習者自身の内部で起きていること、学習者の個人差、非言語行動などを見過ごしてしまうことになる (Long, 1983)。つまり、信頼性や妥当性と引き替えに、教師や研究者の文脈依存した洞察力が印象的なものとして軽視され、研究の関心は技術管理者的 (technocratic) 教師像へ向かったといえる (Hamilton & Delamont, 1974; Long, 1983)。

2.3 文化人類学的研究

1970年代半ばになって、相互作用分析は、社会学、社会言語学や文化人類学からの批判を受けた。また、教育の「科学的」研究に対する態度の見直しも起こり、授業研究の文化人類学的研究 (anthropological research) が始まった⁶⁾。授業研究の文化人類学的方法には、研究者が教師や学習者として直接、授業に参加する研究 (a teacher or a learner as a researcher) や、その体験を綴る日記研究 (diary studies)、観察者が教室でビデオやテープレコーダーなどにより授業を記録し、記述、解釈する方法がある。この方法では、観察者は実践に対して外部者の態度をとらず、実践の内部に参加し観察することを特徴とする。文化や民族以外を調査する文化人類学者にとってのフィールドは多くの場合、新奇な場所であるのに対し、授業研究者にとって教室は非常に慣れ親しんだ場所である。したがって、現象の表層的理解に陥らないために、外部観察者としてではなく、内部に入り込んで観察することはことさら重要になる⁷⁾。さらに、教室

6) 研究者によっては、「文化人類学的研究」以外の用語を用いる場合もある。「エスノグラフィックアプローチ」(Chaudoron, 1988) や「教室環境 (classroom ecology) 研究」、「解釈的研究 (interpretive study)」(Shulman, 1988) などもあるが、本論では、専ら「文化人類学的研究」を用いる。

7) 近年、心理学や生物学や実験科学の世界でも、内部観測という問題が大きく取りあげられている (例えば、佐々木、松野、三嶋, 1997, 松野, 1996)。佐々木ら (1997) によれば、赤ん坊の腕伸ばし運動 (リーチング) の研究では、時間の経過にともなう赤ん坊の運動は、

を社会的文脈の中に埋め込まれている (nested, あるいは situated) ととらえ、教師、生徒などの参与者、教材は、教室での意味の構築に相互に関与しており、構築された意味は、参与者どうしによるさらなる交渉によって常に変化していくものであると考える (Shulman, 1988)。つまり、観察された対象及びデータは決定的でなく、観察者の意味に対する理解が深まるにつれその解釈および記述も、変容していくものなのである。言い換えると、あらかじめ決められた変数やカテゴリーによって対象が構造化されるのではなく、観察者の内省や状況に対する理解の進化によって構造化されていくのである (脚注7を参照)。Hamilton & Delamont (1974) は、文化人類学的研究を「まず教室全体を広角レンズで眺め、教室内で最も際だった特徴に徐々にズームをかけていく」(p. 7) 方法と表現し、相互作用分析が取る還元論的手法とは異なることを示している。このように、教室を仮説一検証の場と考える相互作用分析と異なり、文化人類学的研究は、教室を仮説生成の場と考える。文化人類学的研究は、この点で、「非構造的 (unstructured)」な研究であるが、「非構造的」というのは、必ずしも「非組織的 (unsystematic)」を意味しない。また、人類学的研究では、「効率性」に対する概念も、産業主義や行動主義に基づく授業研究とは異なる。過程一産出研究では教室外の基準、つまり、標準テストなどで測定された学力と照らし合わせて「効率性」が決定されたが、文化人類学的研究では、観察の状況下での「効率性」に関心を払う (Shulman, 1988)。Shulman によると、この「効率」の中には、(異なった文化的背景を持つ生徒の) 参加の機会の平等、(特に文化的少数集団を含む多文化の文脈下での) 教師生徒間での明白な意味の伝達、潤滑なコミュニケーションなどが含まれる。

しかし、文化人類学的研究に対しては、「主観性一客観性」の問題や「一般化」

外部観察者が持ち込んだカテゴリーからずれてくる。このようなずれは通常「誤差」として処理されていた。しかし、赤ん坊の動きを参与者 (赤ん坊) の身体に固有な動きとして、局所的に、現在進行的にとらえるとリーチングの発達が見えてくるという。このように、内部観測の視点を取ると、刻々と変化する対象の動きと共にカテゴリーを書き換えていく必要が出てくる。

の問題がつねにつきまとう⁸⁾。文化人類学的研究では、この問題に対して、教室環境が同質であるということはほとんど皆無であり、様々な要因の均質化をはかる統計的な一般化は、必ずしも有益ではないと考える。そのうえである特定の文脈を持つ一つあるいは少数の教室を詳細に研究することにより、異なった教室が共有する特質を明らかにすることが可能であるという立場をとる(Hamilton & Delamont, 1974)。このように文化人類学的研究は、教室での一回性を帯びた「出来事」に目を向けるが、その背後には、授業、学習が社会的文脈の中に埋め込まれていること、認知(学習)が学習者個人の内部の過程のみに帰着されないこと、授業という営みは非常に複雑で、本質的に非予定調和的特徴を持つということを前提としている。一般化の問題の他に文化人類学的研究の問題点としては、観察、記述をおこなうために、研究者がクライアントからの的確な発話を引き出すことができるように十分なトレーニングを積んでおく必要が挙げられる。また、性質上、長期間に渡る研究が必要となる⁹⁾。

2.4 授業研究の手法と授業観, 教師観, 学習観

ここまで授業研究の大きな流れを概観し、それぞれの方法が、同時代の心理学、教育学、社会学、言語学などの学問に大きく影響を受けていることを見てきた(表1参照)。ここでは、過程一産出研究をかなり批判的にとらえたが、そのすべての価値を否定してしまうことはできないだろう。すべての対象に適応

8) 一般化、個別化の問題は、授業研究ではないが、Suchman (1994) と橋田 (1994) のやりとりを見ると面白い。Suchman の航空会社の地上オペレーションルームでの人々の状況依存的相互作用活動の観察へのコメントの中で、橋田 (1994) は、「即興的な相互作用に関する逸話をかき集めたら人間の振る舞いの全体像に収束するなどということはない」と「相互作用は理論化にとって適切な記述レベルではない」と批判している。これに対して Suchman は「主題的な一般化された概念が例示的な事象との関連で理解されたり、反対に例示的な概念がそのような概念によって理解される」と反論する。つまり、個別事例と一般化が相互に意味を付与し、付与される関係にあるのである。さらに Suchman は、「活動の状況依存的な性格は、行為を説明する普遍的な夢を放棄することを推奨している」と主張している。

9) これらの「問題点」の指摘は Long (1983) によるものだが、これらを欠点と見ること自体、「効率性」という概念に蝕まれている証拠かもしれない。

可能な方法を開発することは不可能であるからだ。研究手法の選択は、どのような授業観、学習観をもって、教室の現象を観察していくかによって決定される。したがって、数量化による方法が非常に有効な事例もあるだろうし、文化人類学的研究が多くを語らない事例もあるだろう。ただし、本論では先に挙げた問題、つまり、「教師は授業で何をしているのか」という問題を、文化人類学的研究によって考察することを推奨し、また、その妥当性を強調したい。その一つの理由として、これまで見たように観察可能な教授行動のカテゴリー化、あるいはその数量化だけでは、ノイズあるいは説明不要なものとして捨象される要因が多すぎるということが挙げられる。すでに述べたように、授業は社会的な文脈の中に埋め込まれており、教師、学習者、教材はそれぞれの文化、歴史をもってそこへ参与している。したがって、それぞれの文化、歴史が複合的に絡みあう教室という場は一回性、個別性を有し、一般化できない要因を当然多く含んでくる。この事は、単に教師や学習者の観察可能な行動だけを記述するのではなく、なぜそのような行動にいたったのか(文化、歴史)を問うときに、非常に重要である。ここで、社会的文脈を設定する一方で、個別の文化・歴史を強調することは、矛盾するようにも思える。しかし、例えば、デューイを引いて佐藤(1995)が主張するように、学習は「環境と主体の関係を構成する認知的経験であると同時に、他者との関係を構成する社会的経験」(p. 59)だとす

表1 3つの授業研究方法の比較

	過程—産出研究	相互作用分析研究	文化人類学的研究
授 業	過程変数 (ブラックボックス)	定型化された発話による コミュニケーション	個別性を帯びた複合的営み 参与者による意味の構築
学 習	産出変数	情報の交換	状況における学習
教 師	学習に影響する変数	教師主導を前提、間接的 関与を評価	共同体実践への参与 研究者としての教師
方法論	学習結果と諸要因の因果 関係	観察可能な行動のカテゴリ ー化、数値化	参与的観察、参与者 の行動の解釈
原 理	行動主義、効率化を目指し た産業主義、技術官僚主義	行動主義、科学化、客観 化、信頼性の追求	社会的文脈への埋め込み、 妥当性の追及

ると、授業とはそのような認知的・社会的経験の機会が提供される場となる。やや長い引用だが、佐藤は次のように述べている。

デューイの「学習」のきわだった特徴は、(中略)環境に対する人間の活動的交渉を積極的に意味づけて、反省的思考を基礎とする「探求」としての「学習」の概念を提出したことにある。(中略)人間は、環境の刺激に対する「反射」を通して受動的に学習するのではなく、環境に問を発し道具を使用して解決に挑み、洞察と反省と熟考という探求を展開して、環境を意味的に構成しながら自らの経験も再構成するのである。

この問題解決的で反省的な思考は、デューイにおいて、人と人が交流する社会的過程として理解されていた。人が意味を構成するのは、コミュニケーションの過程においてだからである。こうして、「問題解決的思考＝反省的思考＝探求」は、個人的活動であると同時に社会的共同体的活動でもある。人は、「学習」を通して自分自身と環境の関係を構成するだけでなく、その意味の構成を通して人と人の社会的関係と共同体的関係も構成しているのである。(p. 58-59)

佐藤が述べる「問題解決的思考＝反省的思考＝探求」という関係は、学習だけでなく、教師の営みにも当てはまるだろう。特に、「反省的思考」をおこないつつながら、教室での問題に対処していく態度、そして自身を共同体の中に位置づけ、他者との社会的関係を築く態度は、教師の実践の重要な部分を占めると言える。これまでの過程－産出という因果関係を追求する授業研究は、教師がどのような反省的思考、すなわち、探求をおこなっているかという点を明らかにできなかった。しかし、文化人類学的方法で授業研究に取り組むことで、われわれは教師の反省的思考に迫ることができる。技術的側面の獲得、向上の基盤にもなるこの思考活動は、熟練教師が持ついわゆる「経験」の一部を構成しているはずである。反省的思考の有様を見ていくことで、教師行動の単純な観察・記述

というから、解釈へ向かうことができ、研究と実践は大きな接点を共有できる(後述4節参照)。

以下の節では、近年、ESL研究で盛んになってきている文化人類学的授業研究、特に教師の「語り」(narrative)を取りあげ、具体的に何がわかってきているかを検討する。

3. 近年のESLにおける文化人類学的授業研究

ここ数年間に、ESL研究の領域でも文化人類学的手法による授業研究に関する文献が相次いで出版されている(例えば、Bailey & Nunan, 1996; Freeman & Richards, 1996; Woods, 1996)。これらの研究は、70年代から80年代に多くの研究者が取り組んだ相互作用分析による教室分析(classroom analysis,あるいは、classroom oriented research)とは性格を異にし(前節参照)、教師自身の教授行動、授業に対する前提(assumption)、信念(belief)、解釈、背景知識、言語使用経験などを積極的に明らかにしている。文化人類学的手法による授業研究がESL研究でも評価されてきていることは、Woods(1996)のような事例研究が1冊の研究書としてまとめられたことからわかる。本節では、ESL研究のなかでの文化人類学的研究が、どのような前提、原理に基づいた方法でおこなわれているのかを、Freeman(1996)、Woods(1996)、Nunan(1996)を取りあげ、検討する。さらに、授業研究の文化人類学的手法は、コミュニケーション理論の観点から見ても有効であることを指摘する。

3.1 Freeman(1996)

Freeman(1996)は教師の「語り」による授業研究の必要性を主張している¹⁰⁾

10) Freemanは、この論文の中で、メタファーとして絵画とその手法を用いて、いくつかの授業研究の特徴を説明している。行動主義的授業研究を静物画、風景画にたとえ、教師の認識研究を、窓の外の風景の描かれたキャンバスが、その風景自体に埋め込まれている絵、そして、研究者としての教師による解釈的研究を、モデルを描いている画家自身の姿をも描いた絵を使って説明している。

以下、Freeman の研究方法を追っていく。行動主義的授業研究の問題を克服するためには、教師がどのように世界を認識、解釈しているか (teacher cognition) が研究の対象となるのだが、この研究には次のような問題が発生する。つまり、教師の行動決定は単純に思考を反映したものではなく、文脈における様々な要因との相互作用の中でおこなわれる。その結果、行動決定にかかわる様々な想定を教師が言語化していくことは非常に難しく (暗黙知)、教師はある状況でどのような教授行動をとるかをたずねられても、しばしば「状況次第だ (It depends)」と答えてしまう。この「状況次第だ」という答えこそが、個人の背景知識や文脈などの複合性を如実に物語っているわけだが、これでは教師認識を記述することはできず、隠蔽されたままである。したがって、言語化できない暗黙知を解き明かしていくために、研究者が介入することが必要になると Freeman は主張する。Freeman は Shulman (1988) を引きながら、新しい研究の必要性を次のように述べている。まず、授業研究は「組織的な方法論 (systematic method)」で世界に対する教師の認識・解釈を明るみにし、記述、説明する「秩序立った研究 (disciplined inquiry)」であるべきで、この探究の過程を「研究 (research)」と称することが、次の二つの点で重要であるとしている。一つは教師が研究者として自分自身の授業に関心を持ち、批判的になれるということ、もう一つは、教師の授業についての解釈を個人の「経験」として閉じこめるのではなく、公的に共有できるということである (Freeman, 1996; 102-104)。同様に、「組織的な方法論」とか「秩序だった探究」という用語の意味にも注意しなければならない。つまり、われわれが教室を対象とした研究をするときに、その原理としては心理学、言語学、社会学、歴史学、哲学などの既存の学問に立脚するやり方と、授業 (teaching) それ自体を通して、新しい枠組みから世界をとらえる方法が考えられる。これまでの ESL 研究の多くは、前者に分類されるものであったが、Freeman は、もちろん多大の努力が必要となるものの、授業研究は後者の方法を目指すべきで、そこに研究者として現象を語る教師の役割があり、これまで対極的にとらえられてきた「研究」と「実践」の溝を解消

することができるとしている。

3.2 Woods (1996)

Woods (1996) は、教師はどのような背景知識や前提に基づいて授業を解釈し、行動決定をおこなうかについての理論研究と理論構築のためのデータとなる事例研究をまとめている(原文では、信念 (beliefs), 前提 (assumptions), 背景知識 (background knowledge) をまとめ BAK と略している。ただし、三者の間に厳格な区別はできないとしている)。Woods も授業や教師の行動を複雑な営みとしてとらえているが、その複雑さの原因として、(1)行動決定をする際に考慮しなければならない要因は非常に多い、(2)決定は多くのレベルでおこなわれなければならない、(3)決定される行動の候補は無数にあるが、一度に一つの教授行動しか決められない、ということ挙げている¹¹⁾。ここでの関心は、教師がこのような複雑な教授行動をどのように決定しているかということである。Woods は BAK を教師の言語化によって特徴づけていくことで、教授行動の複雑さを説明しようとしている。教師の BAK の構造の特徴として、知識の命題の集合ではなく、認知科学における人間の知識構造のモデルである並列分散処理 (Parallel Distribution Processing: PDP) モデル (Rumelhart, et al., 1986) が想定されている。PDP は、ある入力に対して手続き的に処理が施されるのではなく、その入力に対して特定のユニットが同時並行して活性化するモデルである。そして、活性化されたユニットどうしは、その結合の強度を強めていく。しかし、環境の変化によって入力に変化が生じた場合、ユニットの結合にも変化が起き、柔軟に適応していく。教師の BAK を PDP のようなモデルとして捉えていくと、教師の知識は内在化された命題集合として記述されないため、能力 (知識) と運用 (処理) の区別をする必要もなくなる。能力—運用の区別や

11) このような複雑な状況下でも、熟練教師はまったく動けなくなってしまうことなく、かなり上手く振る舞うことから、教師の行動は「ヒューリスティクス」(橋田・松原, 1994) に依存していると言える。

宣言的知識—手続きの知識の区別は、ESL 研究では半ば「常識」にすらなっているが、その区別は理論的にできなくなる¹²⁾ 教師の BAK はさらに、教科や授業の目標、生徒の状態、教室環境などとも相互作用を起こす。したがって、このようなネットワーク的な関係構造を授業の線的な時間軸に配置すると、当然、授業の複雑さが生じてくる。

Woods は BAK を教室での出来事、カリキュラム、教科書、授業研究、授業に対する概念、授業計画の方法など、様々なレベルで考察しているが、特に学習、教授経験にともなう BAK の進化についての報告は興味深い。例えば、文法規則を中心とした学習ではなく、コミュニケーションを通じた授業の中でフランス語を学習した経験を持つ ESL 教師 B の事例がある。B の言語学習経験は、大学卒業後におこなった ESL の授業に反映され、その後コミュニケーション重視の授業の理論を学び、理論的支持を得たことから、コミュニケーション重視の授業はしばらく続けられた。しかし、東ヨーロッパ出身の学生たちを教えたときに、授業方針をめぐって学生と教師の間に議論がおき、自分の学習観が必ずしも絶対的でないことを知る。さらに、この教師が日本で英語を教え、また、日本語を学習し始めたときに、学習観、授業観の見直しが生じ、学習者のニーズに合わせた授業の必要性を認識するようになった。このように、教師の学習観、授業観の進化を明らかにすることによって、刻々と変容する BAK の動的な特徴が見えてくる。このことは、教師教育や教員養成に対して非常に重要な示唆をもたらす。すなわち、教室での諸問題と教師の教授行動の背景にある授業観、学習観は連関しているはずで、教師の共同体の中で授業観、学習観を明らかにし、共有していくことによって、教室の様々な問題も解決できる可能性がある。研究者と(学生)教師が参与する教師教育、教員養成の場は、BAK を明らかにし、共有していく格好の場となるはずである。

12) この点に関しては、認知科学における知能の設計原理について「制約」の理論から論じている橋田・松原(1994)、橋田・松原に基づき英語教育での「制約的規則観」を論じている柳瀬(1996)に詳しい。

3.3 Bailey (1996), Nunan (1996)

Bailey (1996) は、自身も教室で授業を観察、ビデオに記録し、授業後、ビデオを見ながら、6人のESL教師に自由に語らせる方法で、どのような理由で行動決定がおこなわれているかを明らかにしている。そして、予期しなかった出来事が生じた場面、事前の計画と実際の授業が一致しなかった場面で、ビデオテープを止め、教師にどのような原理に基づいて行動したかを語らせた。その結果、行動決定の背後に、1)一人の生徒に生じた問題を全体に役立てる、2)授業中に生徒からでてきた問題に取り組む、3)より潤滑に授業を運営するために、計画を変更する、4)生徒の学習スタイルに合わせる、5)生徒の活動を促すために、授業計画の一部を犠牲にする、6)特定の生徒に発言が集中しないように、発言の少ない生徒にも促す、といった理由や動機があることがわかった。Baileyのインタビューの結果得られたデータは、Bailey自身が認めているように、他の教室に一般化できるものでもないし、また、行動決定の理由がここに列挙されたものだけに限定されるわけでもない。Baileyは、教師研究では教師の経験や行動の原理などは、個人的なものとして語られてこなかったが、まず、教師に実践を語ってもらい、その発話データを元に研究者が授業を解釈するべきだと主張している。私的体験を公のものとして共有することの重要性は、Freeman (1996)も述べている(3.1を参照)。

Nunan (1996) は、オーストラリアでESL教師を務める一方、ESL教育の専門家としての資格を取るための講座に在籍する9人の教師の「語り」を報告している。方法は、Bailey (1996)と同様の方法をとっているが、この教師の「語り」のデータは、いくつかの重要なことがらを示している。まず、授業はその時間(lesson)だけが単独で存在するものではなく、その時間までに築かれてきた文化、歴史が背後にあり、その文脈の中でのみ成立する意味があるということである。この文化、歴史は一時的に教室を訪れる外部の観察者にとっては、教室での参加者の行動の意味が、不明で、まったく理解できないものとして映る可能性もある。Nunanは、多くの授業研究が、残念なことに、一授業だけを

観察の対象とし、観察者と授業の参加者の解釈にずれが生じていることが多いと指摘している。文化、歴史まで含めて授業をとらえるためには、一授業という枠を超えて、長期にわたって取り組む必要があることを主張する。

3.4 ESL 研究における文化人類学的研究の必要性

～コミュニケーション理論からの支持～

本節では、最近の ESL における文化人類学的授業研究のいくつかの例、特に教師の解釈と語りを中心とした研究を見た。どの研究にも共通することとして、研究者が教室に参加し、これまで個人的体験とされてきた教師の解釈を、教師の「語り」を通して明るみにしている点が挙げられる。ここまでで、本稿の冒頭での「教師が授業で何をしているのか」という問題に接近するために、次のようなことが明らかになった。まず、教師の技術的側面の向上をもくろんだ教師行動の過度の数量化、カテゴリー化による行動主義的、産業主義的研究では教授行動の本質に迫ることができないこと、そして、授業という営みは、それぞれの参加者が歴史を背負い、相互作用するものであり、その結果、個別性、一回性という性質を帯びるものであるから、一般化、普遍化へむかうより、むしろ授業が埋め込まれている文脈に対する教師の認識を明らかにすることの方が重要であること、である。教師の語りによる文化人類学的研究は、世界についての教師の解釈を明らかにしていく一つの有効な方法である。

「語り」による授業研究が特に英語教育で有効であることは、コミュニケーションについての理論を考えると一層明らかになる。なぜなら、授業が内包する個別性、一回性、あるいは「出来事」は、実は、われわれのコミュニケーションが持っている非予定調和的な性質に他ならないからである。コミュニケーションを指向する英語の授業では、原理的に、この個別性、一回性の連続であるといっても過言ではない。考えてみると、わが国の英語の授業は、言語学者の想定する理想的話者 (ideal speaker) の言語能力 (competence) の獲得を前提とし、(言語)規則を学習者が内在化 (internalization) し、さらにその処理

の自動化 (automatization) を促していくモデルが支配的である。このモデルは、柳瀬 (1995) が指摘するように、言語規則獲得の積み重ねによって、言語使用ができるはずという前提に基づいているため、「言語」のみを対象とし、言語使用やコミュニケーションの「発話」は無視されている。したがって、ここでは、基本的に個別性、一回性といった概念は、運用 (performance) の理論であって、まったく考慮されない。ところが、言語使用、コミュニケーションという概念を取り込むと、授業はとたんに不確定性を帯びてくる。このことを確認するために、深谷・田中 (1996) の『コトバの〈意味づけ論〉』で述べられているコミュニケーション観を見てみる。深谷・田中 (1996) は、うまくいくコミュニケーションは発話者間の文法文の連鎖ではなく、発話断片の連鎖¹³⁾から成立していると考え。しかし、この連鎖がうまくいっているときにも常に次のような不確定性の問題がつきまとうとしている。一つは、発話者の手元を離れた発話の意味づけは発話の宛先にゆだねられるが、両者の完全な前提知識の共有が不可能であるのは自明なので、いかなる発話も非伝達性という問題を抱えているということ。もう一つは、ある発話に連鎖する発話の適切さを決定する判断基準が存在しないという点である。深谷・田中は次のように述べている。

コミュニケーションは発話断片の連鎖から成る流れであるが、その流れは、意味づけられた意味の接続により構成される(全体化されつつある)「全体」である。そして、接続のその都度その都度の意味においては、他でもありえる、あるいは、「ある選択が可能性であっても、それは必然ではない」という「偶有性」がつきまとう。

従って、コミュニケーションは失効可能性にたえず晒され、意味づけが不確定性をはらんでいるがゆえに、コミュニケーションが成立している状

13) 田中(1995)は、われわれはしばしば何かを言いたいときに、「言いたかったこと」と「言ったこと」間に「ズレ」を経験するが、もし日常会話が文法文の連鎖だとすると、このような「ズレ」は経験しないはずであるとし、われわれの会話は実はその場で即興的に言いたいことを探しながら話していく「断片連鎖」だと述べている。

態とは、暫定的な状態であるといえよう。すなわち、(中略)会話はスリリングな性質をはらんでいるのである。(p. 99)

ここで英語の授業が言語使用を指向していくと、理想的話者の言語能力の獲得という目標は、本質的に不可能かあるいは不要であるという結論にいたる。このことから、授業におけるコミュニケーション¹⁴⁾の研究が、その性質上、行動主義的視点だけでは分析困難であることばかりでなく、英語教師は授業が不確定性を帯びたものと認識していく必要があるし¹⁵⁾ 授業研究の原理もそれに一致させていく必要性が示される。

4 結 語

本稿は1960年代からの授業研究を史的にたどり、その背後にある授業観、学習観を通覧した。これによって、行動主義的、産業主義的視点から授業、学習を捉える試みから、授業を社会的文脈に埋め込まれたものとし、そのなかで教師が世界をどのように眺めているのかを明らかにしていく試みへの転換を見た。この転換によって、教師は学力に効果を与える単なる一変数としてではなく、社会的文脈の中で複雑に相互作用する参与者となった。このように、授業、学習をどのような立場から見ていくかによって、「授業で教師は何をしているのか」という問いに対する答えは変わってくる。本稿では、授業という営みを、参与者がそれぞれの文化・歴史を背負い、相互作用していく場であり、その結果、個別性、一回性という性質を帯びてくる共同体実践の場であるとみなした。

14) ここでの「コミュニケーション」は、コミュニケーションな(文法規則の教授ではなく、言語使用を目指した)教育内容をもった英語教育と、教授言語としてのコミュニケーションのどちらの意味も内包している。しかし、これまでの議論からこの二つの意味を厳格に区別することは難しく、ここでは、特に区別せずに使用する。

15) 教師がオーラルコミュニケーションの評価で、戸惑いを見せているのも、実は、コミュニケーションが非予定調和性という性質を持ち、なおかつ予測が不可能である性質を持つからである。

そして、そのような営みを捉える方法として、世界についての教師の解釈、認識を「語り」によって明らかにしていくことを提案した。

教師の「語り」を通して授業研究をおこなうことは、佐藤（1995, 1996）が提案する「反省的実践家」(Schön, 1983)としての教師像、あるいはその教師文化の構築にも貢献する。佐藤（1996）は戦後の教師のモデルとして「公僕としての教師」、「労働者としての教師」、「技術的熟達者としての教師」、「反省的実践家としての教師」の4つを挙げている。「公僕としての教師」は様々な法令で位置づけられる教師、官僚制度の中で公務員として位置づけられる教師を、「労働者としての教師」は、教員組合運動を基盤として発生し、教師の社会的、政治的意識の高揚と教職以外の労働者との連帯を唱った教師を意味する。「技術的熟達者としての教師」は、産業主義に立脚した教師像で、いかに効率性の高い授業をおこなうかという技術的側面、教育プログラムの向上を追求する教師を指す（2.1を参照）。最後に「反省的実践家としての教師」像は、専門性の根拠を科学的知識、技術に求めず、「実践過程における省察と熟考を通して形成され機能している実践的な見識に求め」る教師像である（p. 143）。佐藤は「公僕としての教師」および「技術的熟達者としての教師」という教師文化に対抗する教師像として「反省的実践家としての教師」を位置づけ、現代の教育現場が直面している複合的な問題を解決するためには「反省的実践家」としての教師文化を発展させる必要性を説いている。そのための課題として、教師の「無能化」の克服、教師どうしの「同僚性」の確立、教職の「公共的使命」の擁護を挙げている。佐藤のいう「無能化」とは、効率性を高める技術や理論へのみ関心が向けられた結果、実践的な見識や教師の直感が無力化し、教育内容のマニュアル化が起きていることを意味している。この問題を克服するためには、教師は教室での「出来事」を通し、教育の実践的探究を他の教師と連携し推進するしかないと言っている。ここに、第二の課題である「同僚性」の確立が求められるのである。佐藤が掲げるこれらの課題の解決を目指すとき、文化人類学的方法論はその性質上、大きな貢献をされると思われる。

「反省的実践家」という発想は、教育現場だけでなく、教員養成にも教師像の見直しを迫る。これまでの教員養成では、例えば、教育心理学や言語習得研究といった理論研究の理解、あるいは、発問、板書の方法、教材分析、指導案の書き方などの技術的側面に多くの関心が向けられてきた。これらの基礎的な技術や理論の習得は、実際に教壇に立つ学生にとっては、必要不可欠であり、教員養成の一側面として軽視できない。しかし、これまでの教員養成のカリキュラムには「反省的実践家」としての態度を養成する側面が欠如していた。筆者は、教員養成は上で述べた「反省的実践家」としての教師の共同体を構成する一領域であるので、今後、教員養成課程での教育内容の再検討は重要な課題だと考える。反省的思考はあくまでも実践での営みを前提にしているため、教員養成課程でも実践を通しての思考が求められる。例えば、数週間実施される教育実習の他に、マイクロティーチングなどの実践経験の機会を積極的に導入し、それを学生どうしで批評していくことが考えられるだろう(波多野, 1993; 柳, 1995 など)。ただし、これは単に指導案を作成し、授業というパフォーマンスに慣れるということだけを意味しない。授業計画の段階から、例えば、グループプロジェクトとして同僚性を高めながら取り組み、授業をビデオで収録し、批評しあう。そして、教授行動に対する解釈を学生教師たちの可能な範囲で言語化し、共有するという作業は有用だろう。これに加えて、個々の学生が自分の言語体験、学習経験の来歴を振り返り、自らの授業観、学習観を認識し、その吟味をおこなうことも重要な活動である。そして、自らのものとは異なった学習観、授業観を共有していくことが必要となる(3.2を参照)。特に英語科の場合、教師の言語使用者としての体験が授業に反映されるので、この作業は、自らの学習経験のみをもって授業を設計してしまいがちな学生教師にとって重要である。

* この研究は、平成7年度に交付された松山大学総合研究所特別研究助成金によっておこなわれた。また、本稿に対して広島修道大学 柳瀬陽介氏および鳴門教育大学 今井裕之氏より貴重なコメントをいただいた。両氏には厚く感謝の意を表したい。

<参考文献>

- Bailey, K. M. 1996. The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In Bailey, K. M. & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. 1974. *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston.
- Fanselow, J. F. 1977. Beyond 'Rashomon'—conceptualization and the teaching act. *TESOL Quarterly* 11: 17-39.
- Flanders, N. A. 1970. *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- Freeman, D. 1996. Redefining the relationship between and what teachers know. In Freeman, D. & Richards, J. (eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press.
- 深谷昌弘・田中茂範, 1996『コトバの〈意味づけ論〉—日常言語の生の営み—』紀伊国屋書店.
- Hamilton, D. & Delamont, S. 1974. Classroom research: A cautionary tale. *Research in Education*, 11: 1-15.
- 橋田浩一・松原 仁, 1994, 「知能の設計原理に関する試論—部分性・制約・フレーム問題」日本認知科学会編『認知科学の発展』第7巻: 159-201, 講談社サイエンティフィック.
- 橋田浩一, 1994, 「サッチマンの相互作用主義について」日本認知科学会編『認知科学の発展』第7巻: 58-62, 講談社サイエンティフィック.
- 波多野五三, 1994, 「マイクロティーチングにおける教授行動の特質と評価基準」『中国地区英語教育学会紀要』No. 23: 187-195.
- 稲垣忠彦・佐藤学, 1996, 『授業研究入門』岩波書店.
- Long, M. 1983. Inside the "Black Box": Methodological issues in classroom research on teaching. In H. W. Seliger & M. H. Long (eds.) *Classroom-oriented research in second language language acquisition*. Newbury House.
- 松野孝一郎, 1996, 「内からの眺め」『現代思想』vol. 24-11: 79-92.
- Moskowitz, G. 1971. Interaction analysis—a new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals* 5: 211-221.
- Nunan, D. 1996. Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction. In Bailey, K. M. & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Routledge. (佐藤敬三訳『暗黙知の次元—言語か

- ら非言語へ』紀伊国屋書店, 1980)
- Rumelhart, D. R., McClelland, J. L. & the PDP Research Group. 1986. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the microstructure of cognition. vol. 1 & 2.* MIT Press. (甘利俊一監訳『PDP モデル—認知科学とニューロン回路網の探索』産業図書, 1989.)
- Schön, D. A. 1982. *Reflective Practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.
- 佐伯 胖, 1995, 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57: 1-22.
- Shulman, L. 1988. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In Merlin Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (Third edition). New York: MacMillan Publishing.
- 佐々木正人・松野孝一郎・三嶋博之, 1997, 「鼎談 複雑系・アフォーダンス・内部観測—生態を『見る』」『現代思想』vol. 25-2: 58-96.
- 佐藤 学, 1992, 「反省的实践家としての教師」, 佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学 (編), 『学校の再生をめざして2—教室の改革』東京大学出版会.
- 佐藤 学, 1995, 「学びの対話的实践へ」佐伯 胖・佐藤 学・藤田英典, 『学びへの誘い (シリーズ「学びと文化」1)』東京大学出版会.
- 佐藤 学. 1996. 『教育方法学』岩波書店.
- Suchman, L. 1994. The structuring of everyday activity. (土屋孝文訳「日常活動の構造化」) 日本認知科学会編『認知科学の発展』第7巻: 41-57, 講談社サイエンティフィック.
- Suchman, L. (三宅芳雄訳) 1994, 「橋田氏のコメントに対する返答」日本認知科学会編『認知科学の発展』第7巻: 63-65, 講談社サイエンティフィック.
- 田中茂範, 1995, 「オーラルコミュニケーション時代の英語教育論⑤断片連鎖としての会話」『現代英語教育』32巻5号: 45-47.
- 上野直樹, 1992, 『「言語ゲーム」としての学校文化』佐伯 胖・汐見稔幸・佐藤 学 (編) 『学校の再生をめざして1—学校を問う』東京大学出版会.
- Woods, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge University Press.
- 柳 善和, 1994, 「英語科教育法における模擬授業 (Micro Teaching) の役割」『名古屋学院大学外国語教育紀要』No. 25: 11-22.
- 柳瀬陽介, 1996, 「制約的規則観の外国語教育学的帰結—研究プログラムと規則論の再検討—」『広島修大論集』第36巻第2号 (人文編): 143-184.