

実践研究報告書要旨

自己変容に向けた教室内会話の検討 —IRE連鎖に着目して—

井手 悠（授業実践探究コース）

1. 研究背景と目的

本研究の目的は、高等学校保健の学習において脱知識伝達型授業を目指したものである。現在、学校のカリキュラムや授業は、教科書の内容を教え、定着させることが主となっている。しかし、2018年改訂の高等学校学習指導要領において、保健体育科で求められているのは、知識を伝達するだけの教育ではない。

2016年12月の中央教育審議会答申は、子どもたちの現状や課題を踏まえつつ、2030年とその先の社会の在り方を見据えながら、学校教育を通じて子供たちに育てたい姿として、以下のような在り方を挙げている。

対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるときにも、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。

変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。
(中央教育審議会 2016 : 3)

つまり、ただ知識を身に付けるだけではなく、他者との関わり合いの中で、よりよい自身の在り方や社会の在り方を創造する授業を教室内で展開していく必要があるのではないかと考える。

新学習指導要領では、他者との関わり合いの中で、よりよい自身や社会の在り方を創造する授業の展開が求められている。そのため、学習を知識の定着に限らず、教室内の他者と関わりながら自身の考え方を変容させていくことが必要とされている。

そこで本研究では、教室内会話に着目した。Meahanは教室内特有の会話構造を「IRE連鎖」と表現した(Meahan1979 : 172-207)。IRE連鎖は、一度学習した内容を想起させることに適した、知識の定着を図る上で優れた問いであり、従来の授業では最も多く用いられる問いであると考えられる(佐藤1996 : 81-96)。これらの現状を踏まえ、IRE連鎖という単純な会話構造ではなく、より対話的な学習による、よりよい自身や社会の在り方を創造する授業を目指す。そのため、本研究では、メジローが述べる変容的学習の理論に依拠し授業の在り方について明らかにしていく。

2. 足場とする理論

(1) 変容的学習

変容的学習とは、「学習を通じて、それまで自明してきた『前提』や価値観を批判的に振り返ることによってもたらされる内面的な変化に光を当てようとしたところに特徴がある」(小池/志々田2004 : 11)理論である。変容的学習そのものは、普段の他者との会話の中で発生することもあり、「人の一生という物語のなかで、言わば自然発生的に起こりうる」(永井2007 : 108)。

変容的学習では、「解釈や意味づけを行う際に習慣的に基盤としている、前提や価値、信念を構成している枠組みを意味パースペクティブとし、新たな経験を解釈し、それを同化するだけでなく、その判断の基準となる意味パースペクティブの再構築までを射程におさめ、学習は展開しなければならない」（小池／志々田 2004：11）としている。これら変容的学習に至るまでにはまず、「省察的学習」の段階を踏むことから始まる。

省察的学習とは、新しく獲得した知識やできごとといった経験と、意味パースペクティブとを照らし合わせることである。新しい知識や経験が、今持っている意味パースペクティブを基に、肯定的に受け入れられたり否定的にとられたりする。省察的学習を通して、新たな経験の価値や意味などを判断し、それによって対策を思考する。しかし、時には省察的学習から、解釈することのできない経験に遭遇することがある。それは、これまで創造もしたことのない価値や創造に出会った時である。メジローはこのように、どう対処していいか分からなくなる状態を、「混乱的ジレンマ」とした。メジローは、このジレンマによって、はじめて人は自分の意味パースペクティブの問い直しへと進み始めることになるとしている。このことから、変容的学習の成立条件を、①省察学習による経験や価値の判断、②混乱的ジレンマの発生、意味パースペクティブの問い直し、③意味パースペクティブの再構成とした（永井 2007：110-116）。

変容的学習は、「自分は、なぜこうした方法で問題解決できると考えたのか。」と、これまでの生き方や価値観といった前提を否定的に問い直すことから始まる。そこで、新たに獲得した知識や経験のなかから自分に適した前提や価値を見つけ、自らの意味パースペクティブへと統合を図っていく（図1参照）」（小池／志々田 2004：16）。

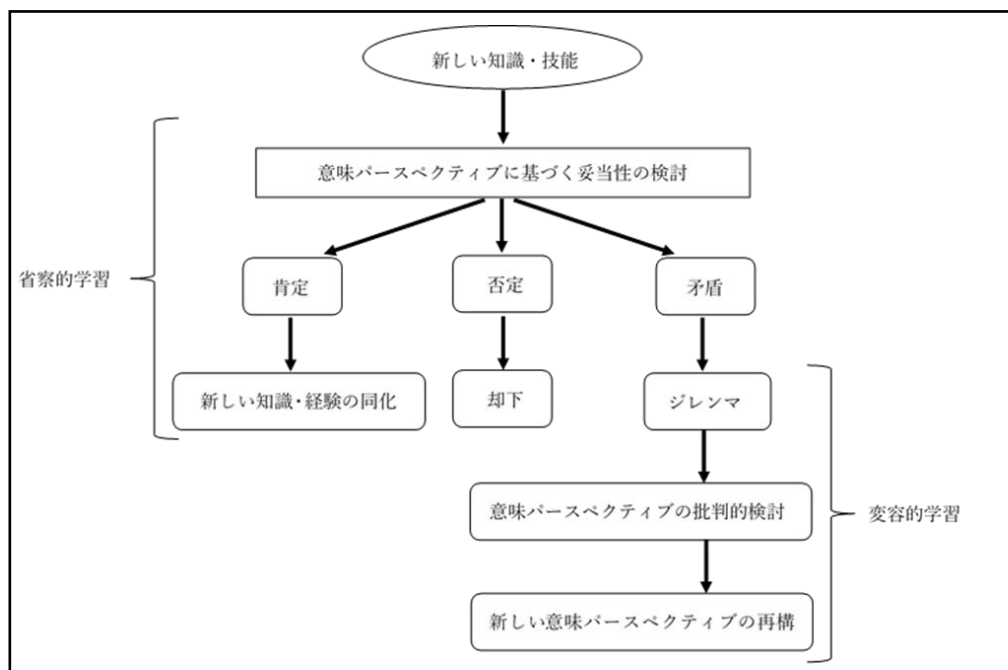


図1 変容的学習の構造

(2) IRE 連鎖

IRE連鎖とは、「教師の主導 (Initiation)」、「生徒の応答 (Reply)」、「教師の評価 (Evaluation)」という会話構造の一連の流れである。学校現場における、教師が問い、それに生徒が答え、教師が評価するといった会話はまさにIRE連鎖そのものである。Meahanは、IRE連鎖が教室特有の会話構造と呼ばれる理由として①答えを知っている者が知らない者に尋ねる状況がある、②答えに対しての評価

がある、③教室内では、会話の主導権が教師のみ、という3つを挙げている。この3つの点からも分かるように、教室内では生徒と教師の間で、日常から切り離された特殊な会話が行われていることが分かる。また Meahan は、I に焦点を当て、授業中に出現する問いを4つのカテゴリーに分類しており、その中でも「結果誘発」: 事実や結果についての問いは授業の中で最も多く見られる問いである。

3. 高等学校保健体育科「生涯を通じる健康」の実践内容と方法

(1) 授業概要

本研究では、S 県立 S 高等学校の2 学年 1 クラスの 33 名を対象に、単元「生涯を通じる健康」で 10 時間の保健の授業を行った。そのうち、小単元の4 時「性意識と性行動の選択」、6 時「結婚生活と健康」、8 時「妊娠・出産と健康」の3 時間を研究対象の授業とした。

(2) 授業開発

本研究では、変容的学習の理論を用いて保健の授業を考える。今日、学校で行われている授業は、教師が教科書の内容を教え、定着させることが主となっている。こうした、知識を定着させることにとどまるような授業を越えるために、変容的学習の理論を援用する。

授業の目標は、教室内での他者との関わり合いから課題の解決を目指す中で、よりよい自身の在り方や社会の在り方を創造し、自己変容に繋げることである。この目標に応じた授業の内容は、これまで自身にはなかった新たな考え方に触れ、よりよい自身の在り方や社会の在り方を創造することが課題となる。

この目標を達成するための授業の方法として、まず省察的学習場面を設定する必要がある。ここでいう省察的学習は、自身にない新たな考え方に触れることでジレンマが生じ、これまで当たり前としてきた認知的枠組を否定的に捉えることである。課題の解決に向けて、それぞれの立場から意見を述べ合い、よりよい課題の解決方法を探求していく。そのため、生徒が持っている考え方に新たな視点を与えるために教師という立場から事前に問いを設定しておく。問いは、生徒にジレンマを生じさせるためのものであり、内省を促すような問いとなっている。

また、今回の授業の具体的な授業の流れは以下に示した通りである（図2 参照）。はじめに、課題について生徒が考える時間を設け、自身の意見を学習プリントに記入させる。その後、自身の考えを全体で共有する場を設ける。その際、教師が設定した内省を促す問いによって生徒にジレンマを生じさせることを目指す。全体での共有を経て得た自身になかった新たな意見を踏まえて、課題についてグループで話し合う場を設けた。これらの活動を踏まえ、最後に課題についての自身の意見を記入させる。この一連の流れが、混乱的ジレンマの発生、意味パースペクティブの問い直し、意味パースペクティブの再構成に繋がるのではないかと考える。

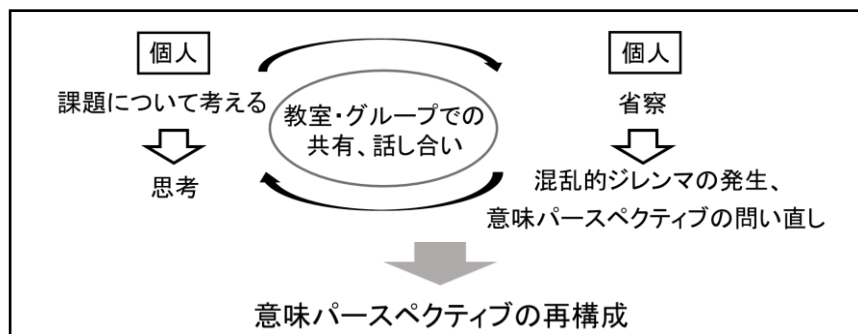


図2 学習のモデル図

(3) 分析方法

①学習プリント

学習プリントには、課題に対して最初に意見を記入する「①意見や理由（はじめ）」、グループや教室全体で共有した際に挙げた意見を記入する「②みんなの意見や理由」、他者との意見交流を経て、最終的な自身の意見を記入する「③意見や理由（おわり）」、授業の中で自身の考えに変化があったかの有無、他者の意見を聞くことで自身の意見に疑問を持つことがあったかの有無、授業を通して自身にどのような変化があったか等を記入する「④感想」という、4カ所の記述場所がある。これらの記述から、本研究の授業実践によって、変容的学習のどの段階まで学習を進めることができたかを検証したい。そのために、生徒の記述を具体的に検討し、これを変容的学習についての理論枠組みに当てはめ4つのカテゴリーに分類する。4つのカテゴリーは以下に示した通りである（表1参照）（小池／志々田 2004：13-18）。

表1 4つのカテゴリー

パターンⅠ	学習によって獲得した知識などを全て肯定的に受容する。
パターンⅡ	自らの前提や経験に照らし合わせながら、新しい知識の価値を判断する。
パターンⅢ	新たな知識を既有する価値観と折り合いをつけようと、疑問や矛盾を感じながらもがく。
パターンⅣ	解決のための具体的な方法を見つけ出す。

②音声、動画

授業中の音声と動画からは、教師が設定した生徒にジレンマを生じさせるための問い（内省を促すような問い）が有効であったか検証したい。そのために、問いの後に設定したグループでの話し合いの会話から、ジレンマが生じたと考えられる発言があったかを検証する。

4. 結果と考察

(1) 学習プリントからの結果と考察

ここでは、2つのことを検証したい。まず、本研究によって開発した授業によって、変容的学習のどの段階まで学習を進めることができたかを明らかにする。ここでは、学習プリント「④感想」にある「自身の考えに疑問を持ったか」という質問項目に対して、「あり」と答えた生徒に対して、ジレンマが生じた可能性があると考えた。ありと答えた生徒については、「④感想」の記述内容から「混乱的ジレンマ（パターンⅢ）」グループと「意味パースペクティブ変容（パターンⅣ）」グループに分けた。その結果として、以下のようなカテゴリーに分類された（表2参照）。なお、未記入者や欠席者は省いた。

表2 変容的学習のカテゴリー分けの結果

	4時 結婚生活と健康	6時 妊娠・出産と健康	8時 家族計画と人工妊娠中絶
パターンⅠ	4名 (12%)	5名 (25%)	4名 (12%)
パターンⅡ	16名 (49%)	5名 (25%)	11名 (33%)
パターンⅢ	7名 (21%)	1名 (5%)	4名 (12%)
パターンⅣ	6名 (18%)	9名 (45%)	14名 (42%)
合計	33名	20名	33名

意味パースペクティブの変容にあたるパターンⅣに至った生徒は、4時で18%、6時で45%、7時で42%となっており6時と8時は約半数であった。なお、4時はパターンⅡの学習で止まっている生徒が49%と生徒の約半数であった。また、意味パースペクティブの変容に必要なジレンマ（パターンⅢからパターンⅣ）に遭遇した生徒は、4時で39%、6時で50%、8時で54%となっており、4時は39%と、6時、8時と比べて10%程低い値になった。意味パースペクティブの変容に至った生徒、またジレンマに遭遇した生徒は6時、8時に比べ4時は低い値となっている。

ではなぜ、このような結果に至ったのか。次に、変容の学習がいかんにもたらされたかについて明らかにする。ここでは、授業の流れに着目した。4時は、生徒自身の意見を教室全体のみで意見の共有を図った。しかし、全体の間では生徒が意見を述べにくい雰囲気があったため、6時、8時には、自身の意見を基に教室全体に加え、グループでの話し合いの場を行った。このことから、自身の意見の共有や、異なる意見への話し合いなどが活性化し、省察学習による経験や価値の判断から、混乱的ジレンマの発生、意味パースペクティブの問い直しに学習を進める生徒が多くなったのではないかと考える。

本研究では、他者との関わり合いの中で、よりよい自身の在り方や社会の在り方を創造する授業を教室内で展開していくことを目的としていた。そのため、教室全体で意見を共有したり、グループでの話し合いの場を設定したりした。このような活動が、従来の生徒が知識などを全て肯定的に受容するようなパターンⅠではなく、自己変容に至る学習に有効であったのではないかと考える。

(2) 音声、動画からの結果と考察

ここでは、授業中の音声と動画から、教師が設定した生徒にジレンマを生じさせるための問い（内省を促すような問い）が有効であったか考察する。このことを考察するにあたって、教師が設定した問いの後に、グループでの会話から、ジレンマが生じたと考えられる発言があったかを明らかにする。

以下は、8時 家族計画と人工妊娠中絶の「人工妊娠中絶に賛成か？反対か？」という課題において、教師の内省を促すような問いを含む、全体共有が終わった後でのあるグループの話し合いの一部である（表3参照）。

表3 8時におけるグループでの話し合いの内容

	会話内容
生徒A	よくわからんけど結局、場合によるんじゃない。
生徒B	うーん。
生徒C	それでいいんじゃない。

このグループは、8時においてはパターンⅠもしくは、パターンⅡの学習で終わっていた。このグループの会話を6時と8時で追っていたが、全ての授業の話し合いにおいて、教師を含む他者の意見に共感することにとどまっていた。このことから、グループ内でジレンマが生じるような会話は展開されていなかったことが分かる。つまり、今回設定した内省を促すような問いがジレンマを生じさせるための問いとして有効であることは示唆されなかった。しかし、全生徒の学習プリントの記述を見た時、課題に対する最終的な意見の多くが、教師が行った問いに沿って思考したものであった。このことから、教師の問いが生徒の意見に何かしらの変化を及ぼしていることが明らかになった。

5. 探究実習の成果と課題

(1) 成果

本研究では、メジローの変容的学習の理論に依拠し、高等学校保健の学習において脱知識伝達型授業を目指した授業の開発を行った。そこで今回開発した授業の可能性を明らかにするために、①本研究によって開発した授業によって、変容的学習のどの段階まで学習を進めることができたか、②変容的学習がいかにもたらされたか、③教師が設定した生徒にジレンマを生じさせるための問い（内省を促すような問い）が有効であったかの3点を学習プリントと音声・動画から検証することとした。

その結果、①と②の検証から、今回開発した授業によって約半数の生徒が変容的学習に至ったことやグループ活動の導入が変容的学習に有効に働いたことなどが明らかになった。

この2つの検証結果から、本研究で開発した授業は、従来の知識伝達型の授業から生徒1人ひとりの中で新たな価値観を創造し自己変容していく授業への転換のきっかけになるのではないかと考える。

(2) 課題

今回、上記に示した③の検証を行うにあたって、ジレンマが生じた生徒と生じなかった生徒のグループ内の発話分析を予定していた。しかし今回、ジレンマが生じていない生徒（パターンI、パターンIIに留まった生徒）のみが所属するグループのみの音声収集となってしまったため、結果を明らかにすることができなかった。③の検証に関しては、再度実践を行って明らかにすべき課題とする。

また今回、理論を基に授業を提案したが、生徒の学習状況や学習態度などに応じて、指導案通りに授業を進めることが難しかった。より高い実践的指導力を身に付け、理論と実践の往還を行い、実践と研究に励んでいきたい。

主な引用・参考文献

- ・小池源吾, 志々田まなみ (2004) 「成人の学習と意識変容」 広島大学大学院教育科紀要 53 : 11-19.
- ・佐藤学 (1996) 『教育方法学』 岩波書店 : 81-96.
- ・中央教育審議会 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 : 186-192.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (閲覧日 : 2019年12月25日)。
- ・永井健夫 (2007) 「変容的学習と『成人性』の関係をめぐる試論」 大学改革と生涯学習 11 : 107-116.
- ・正木遥香 (2016) 「相互作用性に着目した変容的学習論の再評価－『痛み』概念の変遷を手がかりに－」 中国四国教育学会教育学研究ジャーナル 19 : 11-20.
- ・文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編』 東山書房。
- ・文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説保健体育編体育編』 東山書房。
- ・Meahan(1979) Learning lessons: Social organization in the classroom. Harvard University Press.