



Title	学習過程における学習ディスコース(learning discourse)・学習ディスコースケア(learning discourse care)に関する実証的研究 -学びの共同体を中心として-
Author(s)	藤井, 佑介; 柳田, 泰典
Citation	教育実践総合センター紀要, 8, pp.23-32; 2009
Issue Date	2009-03-20
URL	http://hdl.handle.net/10069/25944
Right	

This document is downloaded at: 2017-07-24T00:41:33Z

学習過程における学習ディスコース (learning discourse) ・ 学習ディスコースケア (learning discourse care) に関する実 証的研究 —学びの共同体を中心として—

藤井 佑介 (長崎大学大学院教育学研究科)

柳田 泰典 (長崎大学教育学部)

1. 問題と目的

近年、授業の学習形態として知識伝達型の教育が見直され、子どもを学びの中心とした協同的な学びなどの小集団学習が注目されている。その中でも授業・学びのあり方や教師文化における同僚性のあり方を示している「学びの共同体」(佐藤 1997、2004、2006) は学校改革の1つのアイデアとして現場へ広く受け入れられつつあり、その哲学や活動システムは日本各地で取り組まれている。

佐藤 (2006) は「学びの共同体」の活動システムである男女混合の4人組での学習に関して、「学びのジャンプ」の効果を主張しており、協同的な学びの驚異的な威力と有効性を提言している。

しかし「学びのジャンプ」の成立や「学びの共同体」に取り組むことによって形成される子どもの学びのプロセスを構造的に明らかにした研究はまだ少ないといえ、学びの共同体の理論のさらなる発展性として指摘できることは、子ども達の学びのプロセスを構造的に明らかにし、客観性を持つ分析枠組みを持たなければ、その可能性は空想的なもので終わってしまうという問題点を孕んでいるということである。つまり、学びの共同体の理念である民主主義や公共性を実現するためには具体性を持った分析枠組みを持ち、つぶやき等の子ども達一人ひとりの声 (ディスコース) や教師のケアのあり方を明らかにすることによって学びの構造分析を確立することが必要であるといえる。

よって、本研究では、「学びの共同体」の活動システムを実践している学校で行われる授業の学習過程のディスコースを実証的かつ構造的に分析することによって、学びが成立するための「学習ディスコース」・「学習ディスコースケア」のあり方や形成条件を明らかにし、学びのプロセスや深化、また、それに関わる教師の専門性を導くことを目的とした。

2. 研究方法・対象

研究方法是学習ディスコース (learning discourse) ・学習ディスコースケア (learning discourse care) の事例研究を行った。4人組のグループ活動において互恵的教授を含む相互作用の状態を構造的に分析し、それが1つの授業として

どう展開されていくかを解明する為、また、教師の授業中での動きや発言を捉える為、教室の前方にビデオカメラを2台、後方に1台設置した。また全9グループのすべての机上にICレコーダーを置き、録音された会話をすべてプロトコルに起こした。分析はプロトコルによる分析を主とし、ビデオは補助的役割として使用した。また授業者が授業や生徒に対してどのような認識をもっているかを把握する為、授業後に研究授業の一環として行われた授業カンファレンスをビデオで録画し、分析した。

研究対象は佐世保市内の「学びの共同体」づくりに取り組んで5年目の中学校の研究主任による中学2年生の英語の授業である。授業内容は「be going to」と「will」の違いをそれぞれ全9グループによって導くというものであった。

3. 学習ディスコース (learning discourse) の概念定義

教育におけるディスコース分析によって明らかになる特徴として①個人の学びの形成と集団としての課題解決とは連動性・適応性があるということ、②授業において教師にも子どもにも即応的に反応を形成することが求められるということ、③授業は関係形成の場であること、④学習活動は集団活動成立に向けた秩序形成の過程であるということ、の4つの特徴が挙げられ、学習ディスコースはこれら4つの特徴を包摂し、かつグループにおける学びのディスコースの多元性や多重性を重要だという視座に立つことによって、学習過程という場面設定や内容に限定をかけることによって学びの深化やプロセスを明らかにできるとした概念である。

学習ディスコースの分析スタンスを説明すると、問題関心は「学習過程におけるディスコース」であり、研究上の課題は「生徒同士の相互作用における認知過程・構造」であるといえ、背景となる理論は社会文化的要素も含んでいるため、「学習活動の社会文化性」と「知的営為としてのディスコース」の両方の理論を含んでいるといえるが、これまでのディスコース概念と違う独自の特徴はそれらよりも場面設定に限定をかけ、学習や学びに固執していることにある。

本研究において提唱した学習ディスコース (learning discourse) とは状況次第で意味が異なってくるという定義においては社会的で文脈化された言葉であると言えるが、従来のディスコース研究で対象とされてきた「学校」や「教室」という広い空間や時系列を包摂するのではなく、「学習過程」という限定的な場面におけるものであり、とりわけ学びに関して執着したものである。

学習ディスコースを明らかにし、分析することによって、生徒同士がどのような相互作用により、どのような認知構造を確立しているかということをも明らかにすることができると思う。

4. 学習ディスコースケア (learning discourse care) の概念定義

学習ディスコースケア (learning discourse care) とは実践的知識⁽¹⁾と即興

的思考⁽²⁾の複合的思考であり、学習ディスコースを支え、発展させるような要素を持つ教師の資質や思考形態のことである。そこには反省的実践⁽³⁾・反省的授業⁽⁴⁾を構築するための要素としての役割も含み、それらを総合した思考のあり方が学習ディスコースケアの形成条件であるといえる。

5. 学びの共同体の理論

「学びの共同体」の活動システムは、子ども、教師、校長、保護者、市民がそこに参加し実践を展開することによって、おのずから学校改革のヴィジョンを共有し、上記の「公共性」と「民主主義」と「卓越性」⁽⁵⁾の哲学を体得し、学びとケアの倫理と作法を身につけるようにデザインされている。その概要は以下の通りである。

- ①教室において活動的で協同的で反省的な学びを追求する。学びは文化的実践・対人的実践・自己内実践の三位一体となった活動であり、その具体として、すべての授業（小学3年以上）に男女4人の小グループによる協同的な学びを導入する。
- ②学びを学校の中心として、学びに不必要なものをすべて廃止する。
- ③中学校では教科の壁を克服し、学年の教師集団で生徒一人ひとりの学ぶ権利の実現を目指す。
- ④授業の事例研究を学校経営の中核に設定する。すべての教師が最低年一回は授業を同僚に公開する。授業に事例研究は、1時間の授業の参観と2時間の話し合いによって組織し、教科単位ではなく学年単位による研修（毎週もしくは隔週）と全員が参加する校内研修とを組み合わせる。
- ⑤授業の事例研究においては、日常の授業を検討し、事前の研究よりも事後の研究を重視する。授業後に行われる検討会では、授業の巧拙や発問の技術や教材の検討よりも、教室の事実に基づいて、どこで生徒が学び、どこで学びが閉ざされたのかを中心に議論する。参観者は授業者に助言するのではなく、授業の事実から学んだことを中心に語り合う。
- ⑥授業参観の方式を廃止し、保護者も教師と協力して授業実践に参加する「学習参加」の方式を導入する。

佐藤（2006）はこれらの活動システムを学校規模で行うことが、学びの共同体づくりを行っていく上で不可欠であることを述べている。また学びの共同体で行われる協同的な学びの意義や有効性においては、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を基礎的理論とし、学びは既知の基に未知を探索する活動であり、既存の経験や能力を超えて新たな経験と能力を形成する営みであるという視座に基づいたものである。それによって「学びのジャンプ」（＝高水準の学びを子どもが達成すること）が形成されるとしている。

研究目的でも述べたように、学びの共同体における学びの深化に関する分析枠組みを明確にしないとこの哲学や活動システムは空想的で具体性を持たないもの

として、その機能が十分に発揮されないことが指摘できる。具体性や客観性を持つ分析枠組みとして、前述した学習ディスコース (learning discourse) と学習ディスコースケア (learning discourse care) の概念を提起した。

6. 分析結果

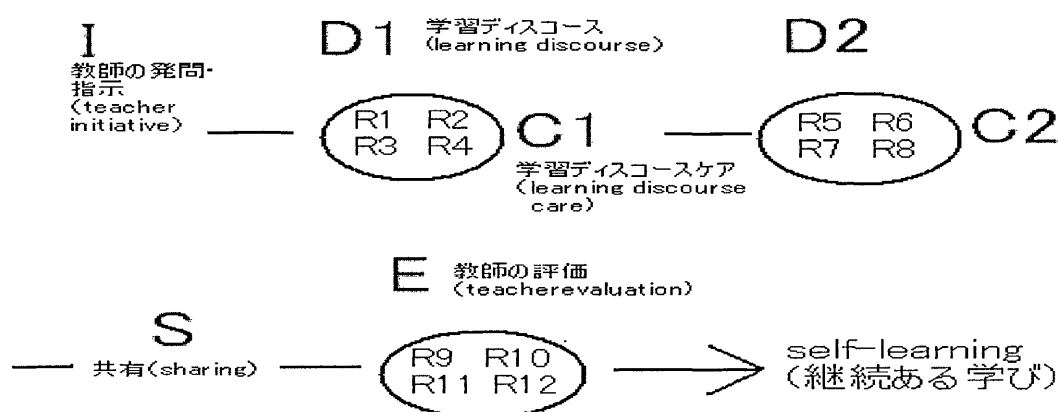
学習ディスコースの概念を用いてプロトコルを分析した結果、学習ディスコースの発展性を妨げる要因として、いくつかのディスコースタイプ挙げられることがわかった。まず「①拡散型ディスコース」が挙げられ、問題提起を明確にし、焦点化させないと議論が拡散してしまい、多様な考えが出すぎるため、学習ディスコースが発生しづらいことが指摘できる (資料: 表1より)。また「②探求不能型ディスコース」より、理論的根拠をいわない、わからない際に沈黙になるしかない等のグループ活動の基礎ができていないと学習ディスコースは発生しづらいことも指摘できる (資料: 表2より)。さらに「③日本訳固執型ディスコース」より活動の課題は英語の文章からの読解であったため、どのグループも訳に執着し、日本語訳に固執することで、わからない状態を再生産しているとも言える。(資料: 表2より) そして「④学習ディスコース形成の契機」として、学習ディスコースを発展させるためには、教師が生徒の様々な気づきに対応していくことが必要であり、その際教師の専門性 (= 学習ディスコースケア) が重要な要素であるといえる。これらをより役割づけるためには、グループ内による学習ディスコースの保存のあり方 (sharing) も一つの課題であり、それによって課題解決のためのアプロプリエーション⁽⁶⁾や足場(scaffolding)⁽⁷⁾といった効果が現れると考えられる(資料: 表3より)。

また、学習ディスコースケアに関する分析として、教師は即興的思考において生徒の状況に応じて、様々な関わり方をするが、課題の答えを導くことを先決とするようなケアをするのではなく、生徒の活動自体や生徒が考えを導き出したプロセスを重視すべきであることが指摘できる。生徒に対して「何がわからない?」「どのように考えた?」などといったような論理的根拠を追求する機能が必要であるといえる (資料: 表4より)。さらに、教材設定を主とした実践的知識に関わることが指摘できる。生徒の学びを発展させるための課題設定というのは教師にとって難題であるといえるが、生徒のレディネスをしっかりと理解し、経験や予測によって設定するしか手段はないといえる。実践的思考様式を用い、反省的実践・反省的授業を行うためには、その授業を文脈の固有性に即して特質化し、可能な限り、経験の具体性と全体性を保持し、伝承すべきであることがいえる。

7. IDCSE→self-learning の構築

分析の結果を踏まえて、学びの深化を促すためのディスコースの構造として「IDCSE→self-learning 構造」を提案する。これは H・メーハンの IRE 構造⁽⁸⁾の発想を基としたものであり、I「教師の発問と指示 (teacher initiative)」

→D「学習ディスコース (learning discourse) →C「学習ディスコースケア (learning discourse care)」→S「共有 (student sharing)」→E「教師の評価 (teacher evaluation)」→self-learning といった構造である。視座としては、課題を焦点化した教師の発問より、生徒が学習ディスコースを形成し、学習ディスコースを支え、発展させる学習ディスコースケアを教師が行い、それらによって導かれた発言や情報を共有することによって、学びを深化させ、教師が評価を行う、そこで完結してしまう学びではなく、継続性のある学びを実現するという螺旋的な構造が重要であるという立場である。(下図参照)



8. 課題

今回の研究においては学習ディスコース・学習ディスコースケアの概念を提起するとともに、IDCSE→self-learning 構造を提起するに留まっており、それらの理論を実証する段階には至っていないことが課題として指摘できる。よって今後の研究の発展として、今回の論理を実証するために、さらなる事例研究(学習ディスコースや学習ディスコースケアの分析)を蓄積し、質的と量的な研究を同時に進めなければならない。その過程においてまた学習ディスコースの様々なカテゴリー化や学習ディスコースケア(教師の専門性)の洗練、そしてIDCSE→self-learningの妥当性を検討していく必要がある。また、IDCSE→self-learning 構造を実践できるような教師の専門性や教師教育のあり方にも着目し研究を進めていくことがさらなる発展への重要な要素であるといえる。そして今回は研究対象として学びの共同体に着目したが、学びの共同体の活動システム以外の学習形態(ジグソー学習やバズ学習)や一斉授業における学習ディスコースのあり方などを検討していかなければならない。

注

- (1) 佐藤(1997)は実践的思考とは教師の実践的知識とは「社会文脈の中での学習とその発達知識」と「教科内容とカリキュラム目標の知識・技術、内容、教材のための教育目標と目的」と「授業の知識」といった複合性を持った知識のことであり、その特徴は、

限られた文脈に依存した経験的な知識であるために厳密性や普遍性には乏しいが、はるかに豊かで柔軟性に満ちた機能的な知識であり、また、暗黙知をも含んで機能し、個別の専門領域に還元できない総合的な性格を持つため、理論的にはいまだ不確かな未知の問題の発見と解決のために、目的的に統合される知識としての性格を持っているといったことが挙げられ、経験を通して身につけていく知識であるので、熟練した教師が持つ教師特有の豊かな知見と見識のことであるとしている。

- (2) 教師の即興的思考とは、実践的知識においてデザインした授業において、子どもの理解状況や子どもとの会話を通したやり取りに応じて、柔軟に授業のデザインを再構成していく思考のことである。時々刻々と変化する不確実な状況へ積極的、主体的に関与し、子どもの学習を中心にすえて、文脈、状況に即して判断を行う。秋田(2006)は「教師は自分が持っている実践的知識を利用して、授業をデザインし、授業中の生徒との相互作用を通じて、即興的な判断をしている。またその判断や行為を通して、自らの実践的知識を変化させ、発展させている」としている。
- (3) ドナルド・ショーン(1983)が提唱した反省的実践の特徴は「活動過程における省察」とは、問題状況との対話(**conversation with situation**)を通して、問題を省察し、その省察を反省しながら、クライアントと協同でその問題の背後にあるより大きな問題へと立ち向かっていく実践的探求を意味している。この反省的実践の「活動過程における省察」においては、技術的実践の基礎となる原理や技術の「厳密性(**rigor**)」だけでなく、その「省察」と現実的な問題との「関連性(**relevance**)」が尊重される。また技術的実践においては、科学的な技術と原理の普遍的な正しさが「論争」によって争われるのに対し、反省的実践においては、多様な意見の共有と合意の形成が追及される。
- (4) 反省的実践の様式を教育に導入したのが「反省的授業(**reflective teaching**)」である。反省的授業は、状況に対する洞察(状況との対話)、文化的意味の発見と享受とその創造的構成(文化的実践)としての学習、個人的な関係と共同的な関係の構築(社会的実践)としてのコミュニケーション過程、活動過程における省察と経験の反省(実践的認識)などの諸原理で基礎づけられる実践の様式である。その実践の成立は、教師と子どもの関係、教材と学習活動に込められた文化的な意味連関、それらの活動の文脈をなす教室の空間と時間、および、教師の実践的見識に基礎づけられている。反省的授業は、複雑な文脈を基盤として展開される文化的・社会的実践であり、意味の省察と構成される意味的实践としての教育実践といえる。
- (5) 学びの共同体における「卓越性」はたとえどのように困難な条件にあろうとも自他のベストをつくし最高のものを追及するという意味である。学校は同時に、教師の教育活動においても子ども(生徒)の学びにおいても「卓越性」を追及する場所でなければならない。[佐藤 2006: 12-13]
- (6) 社会的文化アプローチには、共同体の参加者が言葉(心理的道具)を分有しながら使用し、それを発達させていくプロセスを学習と見なす視点があり、その分有と使用による学習の記述概念がアプロプリエーション(領用)である。[村瀬 2005: 132]
- (7) ジェローム・ブルーナーはヴィゴツキーの「発達の最近接領域」から発展させ「足場組

み(scaffolding)」という原理を述べた。高い所で工事をするとき、足場を組んで作業をし、作業が終わると足場をはずす。これと同じように、子どもが難しい課題に取り組むときに、教師が何らかの「足場」を作って援助してやり、一人でできるようになるとそれをはずすこと。〔J.Bruner 1977〕

(8) 教室においてもっとも一般的なディスコースの単位は、「教師主導の発問と指示」(teacher initiative)、「生徒の応答」(student response)、「教師の評価」(teacher evaluation) という完結し閉じた単位で表現される IRE 構造である。その連続する循環は、教室のディスコースの際立った特徴である。中でも教室のディスコースを「構成的エスノグラフィー」の会話分析の方法で研究した H・メーハンは、「教師主導の発問と指示 (I)」「生徒の応答 (R)」「教師の評価 (E)」の循環に連続する IRE の構造が、教室の会話においてもっとも頻繁に現れることを再確認すると同時に、教師と生徒が相互に意味を構成する行為として授業が社会的に構成される過程を解明している。〔Mehan 1979〕

参照文献

- Mehan,H.(1979)Learning Lessons. Cambridge,MA : Harvard University Press.
Donald A .Schon (1983) The Reflective Practioner How Professionals Think in Action : Basic Books
J,Bruner (1977) THE PROCESS of Education : Harvard university Press
秋田喜代美 (2006)『授業研究と談話分析』日本放送出版会 pp53-66,186-196
海保博之、原田悦子(1993)『プロトコル分析入門 発話データから何を讀むか』新曜社
佐藤学 (1997)『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房 pp159-180
佐藤学 (2004)『習熟度別の何が問題か』岩波ブックレット No.612 pp59-65
佐藤学 (2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館 pp8-17 28-57
杉浦宏 (2003)『現代デューイ思想の再評価』世界思想社 pp171-181
鈴木聡志(2007)『会話分析・ディスコース分析 ことばの織りなす世界を讀み解く』新曜社 pp22-23

資料

発話の単位：統語的な切れ目を発話単位の終了とみなす

凡例：「 」 英語の訳、単語の意味を発言する場合

『 』 教材に書いてある文章を讀む場合

【 】 発話しながら文を書いている場合

… 発話内のわずかな沈黙

(秒) 発話間の沈黙長

() 聞き取り不可能な部分

表 1 : グループ 1 の会話 (T① : 教師、A・B : 男子生徒、C・D : 女子生徒)

B12 : friend's band will playing…何かおかしくない？
 A17 : えっ？
 B13 : will のすぐにさ～play ってだめじゃ？
 A18 : 何か、うん。
 B14 : be ? be ば入れんばっちゃんない？
 A19 : 何か、何か、そうそう、動詞みたいな感じでさ、その後に playing が
 来たらおかしく感じらん？何か。
 A20 : ほら、だってそうやん、何か動詞と動詞がこう前に…
 B15 : じゃあ be いれんばやろ？
 C1 : ここ？こっち？
 A21 : ここ？
 B16 : will be play みたいな。
 A22 : こっちが正しいと思う、こっちが正しい…ああ？
 B17 : 正しいとかのやつこれ？

表 2 : グループ 6 の会話 (T① : 教師、A・B : 男子生徒、C・D : 女子生徒)

A10 : 未来やろ。() 一緒のやつば探すっちゃろ？
 A11 : これ () 一緒、will とさ going to のさ、違うやつがどれかってや
 ろ？
 (2 6 秒)
 A12 : will be
 (2 0 秒)
 A13 : 意味わかんねえ、もう。
 (4 秒)
 A14 : ふう～。
 (1 9 秒)
 A15 : あと 5 分で終わる。
 (1 5 秒)
 A16 : ああ。
 (8 秒)
 A17 : to の次に be のくる。
 (2 7 秒)
 C13 : ああ、何やろ、もう日本語しかわからん。
 (7 1 秒)
 A18 : 内容はわかるっちゃけどね。
 D1 : 内容はわかるっちゃけど。
 A19 : 何が違うのか意味わからん。

D2 : そう。

表3 : グループ7の会話 (T① : 教師、A・B : 男子生徒、C・D : 女子生徒)

D14 : これってさあ、違いばみつけんばと？

C34 : そう、この is going to、be going to と will の違い、なんでこっちは Yeah , my friend's band will play at Mount Aso になっているか。

(9秒)

C35 : これさあ、そうたい、ここだけの訳ばすればいいたい。

(3秒)

C36 : ここの訳、Yeah , my その上から4行目の『Yeah , my friend's band is going to playing at Mount Aso.』のところの和訳をして、で、下の『Yeah , my friend's band will play at Mount Aso.』のところを訳すれば、違いは見えてくるんじゃない？

<省略>

D18 : で、はい。

C39 : で、こっちの場合は…どっちがあってるんだらうね。

D19 : どっちが…

C40 : そうだ、そうだ、そうだ、意味がわかった。

C41 : こっちってさ、未来もあって進行形もあるやん？で、こっちはさ、will だけで未来形だけでさ、進行形ないやん。

<省略>

C45 : 難しいな、でも、これ、どうやって説明するかが。

D23 : 何か進行していないってこと？

C46 : うん、ただ単に進行してないってことになるけど。

D24 : バンドの人達と阿蘇山に…進行してないって、どういう。

C47 : だからこっちは私達の友達のバンドの人達とその阿蘇山に遊びに行くんでしょ？

D25 : うん。行きません ((笑い))

C48 : ふふふっ ((笑い)) 行きませんかじゃだめやろ？ ((笑い))

C49 : で、下の文は私のバンドの人達と阿蘇山に遊びに行くでしよう、やろ。

D26 : ああ、そうか。

C50 : 決まってないんじゃない？こっちは。

D27 : 予想？

C51 : うん、予想。

表 4 : グループ①の会話 (T① : 教師、A・B : 男子生徒、C・D : 女子生徒)

((T①が来る))
A45 : なかなかつかめません。
T① 1 : 難しいもん。
A46 : なんか…はい…
T① 2 : この文まで、この文まで、『Yeah , my friend’s band is going to be playing at Mount Aso.』
T① 3 : 『Yeah , my friend’s band will play at Mount Aso.』
T① 4 : イメージは一緒？違う？
(3 秒)
A47 : 違う？
T① 5 : 違う？一緒？
2 秒)
T① 6 : 『my friend’s band is going to be playing at Mount Aso.』
T① 7 : 『my friend’s band will playing at Mount Aso.』
B27 : 一緒？
A48 : 違う。
T① 8 : 違うなら、どが間違えるか考える。
<省略>
A49 : 雰囲気的に違うような…
T①14 : 『there will be about ten thousand people , I think. OK ? 』
B28 : なんか will の時さ…
T①15 : こっち…How…
A50 : あっ、文とかは？
T①16 : うん、ちょっと変わる。
T①17 : 『How many people are going to be there ? I’m not sure.』
T①18 : ん～、半分 I don’t know、半分 I know.
T①19 : 『But I think there are going to be about ten thousand people.』
A51 : あっ！何かわかってきた。