

対話を活用した協同学習の研究

A Study of Cooperative Learning Utilizing Dialogue

多田 孝志
Takashi TADA

Abstract

Nurturing citizens who can cope with globalized societies is a vital task for today's education. A drastic reform of learning methods is the key, in order to nurture 'global citizens'.

Cooperative learning: Where students can ponder freely with their classmates and learn autonomously, is the most effective learning methodology to nurture citizens who can construct sustainable societies.

In order to enhance cooperative learning, points of concern need to be clarified regarding setting of agendas, organizing learning groups, and the learning process.

The basic skill of cooperative learning is inventive dialogue.

So as to utilize that dialogue effectively, teachers should understand the functions of dialogue and have the students acquire dialogical skills according to the learning objectives.

Combining the outcomes of the consideration of cooperative learning and inventive dialogue with practical learning can develop effective learning skills to nurture 'global citizens'.

Keywords : global human resources, autonomous learning, 21st century citizens, cooperative learning, inventive dialogue

キーワード：グローバル人材、主体的な学び、21世紀型市民、協同学習、共創型対話

1 グローバル人材育成の要請

グローバル化の急速な進行は、世界の政治・経済・社会等のシステムを変化させた。こうした激しく変化する世界の状況を展望するとき、最も重要なものはマイグレーション（人口移動）時代、多様な他者と共存（Co-Existing）する社会において、さまざまな知見や感覚を統合し、そこから新たな知恵や価値の発見を共創でき、また地域や地球社会の問題の解決に向け、当事者意識をもち行動できるグローバル時代に対応した資質・能力、技能をもった人間（本稿ではグローバル人材と呼ぶこととする）の育成である。

本論では、グローバル人材を育成するための学習方法の改革とその有用な手立てである対話の活用を視点に考察していく。

(1) グローバル人材育成への要請

グローバルイシューの顕在化、また日本の国際競争力の低下などを背景に、各界からグローバル人材の育成への要請が高まってきている。2012年6月4日に出された外務省のグローバル人材育成推進会議報告書をみてみよう。同報告書は、青少年の内向き志向、良い学校→よい大学→一流企業→幸せな人生の単線型の人生設計の在り方が、活力と創造性に富む青少年を減少させてきたことを指摘し、「語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性・チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ、この他幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワーク（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等をもった人材の育成の必要」を提言している⁽¹⁾。

以下は、同報告書の抜粋である。

現状のままでは、中長期的な観点で経済成長の原動力となるべき有為な人材が枯渇して、我が国は本格的な再生のきっかけを失い、新興国の台頭等、変化の激しいグローバル化時代の世界経済の中で、緩やかに後退していくのではないかと危機感を抱かざるを得ない。産業・経済の急速な高度化・グローバル化の中で、我が国がこのまま極東の小国へと転落してしまう道を回避するためには、何よりも青少年の内向き志向を打破し、世界を視野に活躍できる活力ある人材を育成することにある。

そしてこのことは、新たな時代の我が国の成長の牽引力となるのがもはや一握りのトップ・エリートのみであることを意味しない。様々な分野で中核的な役割を果たす厚みのある中間層を、言わば「21世紀型市民」として育成することに本来の意図がある。

そのために、今こそ、社会全体のシステムをグローバル化時代に相応しいものに構築し直し、個々人の人生設計を柔軟かつ多様に支援する複線型の社会システムへと変革しなければならない。そしてその第一歩であり眼目とも言えるのが、国家戦略の一環としての「グローバル人材」の育成にほかならない⁽²⁾。

我が国の国際的な影響力・経済力の低下は、各種の統計資料の示すところである。こうした傾向に歯止めをかける人材の育成は教育の重要な課題だろう。グローバル人材育成の目的は、政治・経済的側面のみでなく、21世紀の人間形成を担う教師としての使命感からも言える。それは、青少年の内向き志向、ニヒリズム、シニズム傾向を打破し、また、自己肯定感を高め、多様な他者と共に希望ある未来社会を構築できる21世紀型市民を育成することにある。こうした人間の育成が、「産業・経済上の活力の持続」と「社会生活面での幸福・充足感や（精神的）豊かさ」とが両立した社会を形成することにつながる。

(2) 21世紀型市民としての資質・能力の育成

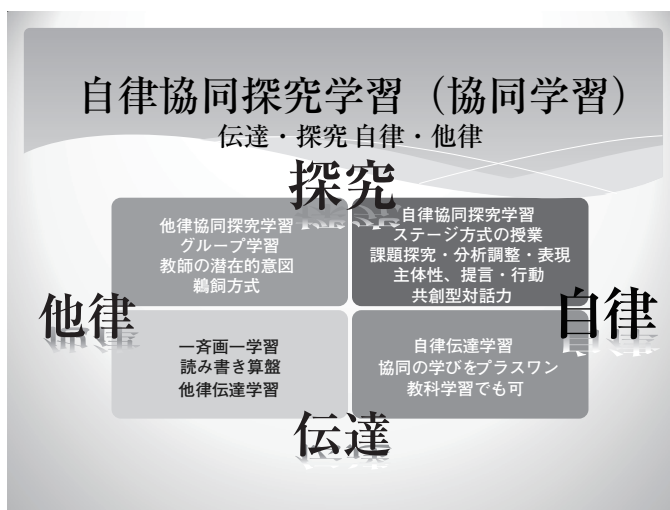
グローバル化、多文化化する時代・社会を多様な他者と生きていくための重要な資質・能力、技能を筆者は、下記に収斂している。

- ・ ものごとをマルチフルに見、深く洞察できる力（多様性）
 - 多様な角度からの見方・考え方、ものごとの本質を見とる力
- ・ 異質な集団での関係形成能力（関係性）
 - 多様な他者と良好な関係を構築できる
 - 共にいることが辛い他者とも連携できる能力
 - 他者の立場や心情を推察・イメージでき。響感できる感性・感覚
- ・ 課題解決能力（当事者意識、主体的行動力）
 - 知識や社会・地球の課題に当事者意識をもち、主体的に解決していく力
 - 対立や紛争を処理解決する能力
- ・ 自己変革力、自己成長力（可変性・自己変革力）
 - 状況に順応できる臨機応変の対応力
 - 高みをもとめ、納得できることに啓発され自己を変えていける柔軟性・可変性、
- ・ グローバルな対話力（共創型対話力）
 - 他者との対話の回路を能動的に見出し、摩擦を乗り越えながら差異を調整し、互いの文化への理解を深め、新たな解決策や智慧を共創できる対話力、
 - 意見や思想の異なる人とも粘り強く論議できる対話力

上記の資質・能力、技能を育むためには、学習方法の基本的改善が必須であり、それは統合の思想、システム思考を基調においた協同学習である

2 グローバル人材の育成のための学習方法の考察

(1) 学習の四類型



学習方法の分類について、「修養としての学びと対話による学び」「定型型と非定型型」「現状維持型と革新型」等の優れた先駆的研究があるが、和井田清司は自律と他律を横軸に、探求と伝達を縦軸し、他律伝達型、他律協同探究型、自律伝達型、自律協同探求型の4つに分類している。掲示した表は和井田の分類を基本に筆者が具体的な内容を加筆して作成した。他律伝達型とは教師主導の知識の伝授を主とした一斉画一型授業である。他律協同探究型とは、グループ学習のように学習者が主体的に学ぶ形式はとっているが、教師の意図が強く反映している学習である。自律伝達型とは、知識の伝達においても、学習者主体の学習場面を加味することにより、学習効果を高める学習の型である。

自律協同探求型学習とは、文字通り学習者が他者と協同して「主体的」に学習を展開していく学習の型である⁽³⁾。

(2) 日本の伝統的な学習方法の批判的検討

これまで20余年にわたり、年間30事例を超える授業実践を参観してきたが、自律協同探求型学習は殆ど参観できなかった。学習者主体の授業を標榜する学習の大半が、教師の意図通りに学習が展開し、学習者は教師の視線を意識しながらその期待に応える学習にとどまっていた。

外山滋比古は、「日本の学校はグライダー型人間の訓練所」であると、次のように指摘している。

グライダーの練習に、エンジンのついた飛行機などまじってはいは迷惑する。危険だ。ひっぱられるままに、どこへでもついていく従順さが尊重される。勝手に飛び上がったたりするのは規則違反。たちまちチームエックされる。やがてそれぞれにグライダーらしくなかって卒業する。

指導者がいて、目標がはっきりしているところではグライダー能力が高く評価されるけれども、新しい文化の創造には飛行機能力が不可欠である。それを学校教育はむしろ制圧してきた。他方、現代は情報の社会である。グライダー人間をすっかりやめてしまうわけには行かない。それなら、グライダーにエンジンを搭載するにはどうしたらいいのか。学校の社会もそれを考える必要がある⁽⁴⁾。

日本の伝統的な学習方法に多用される教師主導の学習は、「読み書き算盤」の基礎力を高める効率的な手法である。しかし、そうした学習のみでは、グローバル人材は育成できない。たとえグループ学習であっても、そこに教師の意図が強く反映しては、学習者は「やらされている」意識をもち、容易に主体性・積極性・チャレンジ精神を高めることはできない。「学習者自身が協同で主体的な学びを創りだす」学習によってこそ、グローバル人材に必要な資質・能力、技能を効果的に高めることができる。そうした学習こそ自律協同探究学習であり、それを「協同学習」と名付ける。

協同学習の必要性については、教育現場でも認識されていたが、普及し、実践されることが少なかった理由の第一は、教師に学習者に学びを自由に委ねることの実践体験がなく、不安であること、が指摘できる。明治5年の近代教育制度が発足以来、日本の教育はその基本を殆ど変化させてこなかったと言えるのではないか。学校・教室の形状、そして授業内容、学習方法についても時代に対応した工夫はあっても、教師主導の方法は脈々と受け継がれてきた。名高い堀川小学校の名人芸の授業の分析をした坂井誠亮は次ように記している。

「子ども達が自ら作る授業」を可能にするためには、決して子ども達の自主性のみに任せていては成り立たないということができる。教師が子どもの内面に思いを馳せ、子ども同士の対話や思考を繋いでいく教師の働きかけや、たえざる教材研究が不可欠である。そして、教師が一人一人の子どものことを知りたい、もっと知りたいという思い、子ども達自身も友達のことを知りたい、自分のことを知って欲しいという「情動」が基盤となって授業に向かっていることが「堀川の授業」を構成しているのである⁽⁵⁾。

こうした授業を筆者は否定しない。また読み書き算盤の学力を高める授業の必要も認める。しかし、問題はグローバル人材の育成で要請されている資質・能力、技能は、こうした授業のみでは、効果的に育まれないことだ。

かつて、北米カナダの高校に1年間勤務した。また国際理解教育を専門分野のひとつとする筆者は米国、豪州・英国・ニュージーランド、ケニア、中国など世界各国の授業を参観してきた。すると、協同学習が重視され実践されていることに気づかされた。論議の資料は紹介されるが、当日は、自由に丁々発止の論議がおこなわれる。エネルギー問題について、さまざまな視点から論議を深め、提言に結びつける。こうした授業は日常的に行われていた。このことが主体性・積極性・チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感や対話力などを高めていくと痛感した。21世紀の市民としてのグローバル人材を育成するためには協同学習の推進が不可欠なのである。

我が国において協同学習が促進されてこなかった第二の理由は、「何をどのように進行させればよいのか分かっていない」ことによる。つまり協同学習についての基本的考え方と具体的な方法が分からないことによる。協同学習では教師主導の学習の考え方をリセットしなければならない。また具体的推進には、学習集団のシステム化、習得させておくべき対話スキル等、これまでの教育では、あまり検討されてこなかった事項について、実践を通して明らかにしていくことが必要となる。

繰り返すが筆者は教師主導の授業を大切に思う。学校全体の大半がこうした授業により展開されることはむしろ必要かもしれない。しかし、すべての授業が教師主導では、グローバル人材を育成することはできない。重要かつ決定的なのは「教師の意識改革」である。教師がグローバル人材育成の必要、そのための学習方法の改革を深く認識することにより、例えば協同学習の単元を設置する、伝授型授業の中にも短時間、思いを巡らしたり、自由に論議したりする

時間を設定するといった、工夫はできるはずである。

筆者はこれまで、大学の授業「地域の多文化調査」「希望ある未来をもたらすために自分たちができること」といったテーマで協同学習を実施してきた。すると、学生が学びの意欲をもち、自己肯定感を高め、対話を活用し、他者と共に探求していくことにより、新たな智慧や解決策などを共創する学びが事実として実現できた。

本論考では、協同学習を促進する立場から、基本的考え方と具体的展開に仕方について論じていく。

3 協同学習とは何か

(1) 基本的考え方

協同学習とは、学習集団のメンバーの一人一人の成長が互いの喜びであるという目標のもととする学習である。よきライバルは競争相手でなく、協同の仲間である。クラス全員が自分の味方であり、仲間と共に学ぶことによりひとりでは到達できない深み・高みに至ることを希求していく。

協同学習の主要な目的は、「読み書き算盤」の学力向上ではない。「関係・責任・互恵」を基調におきつつ、仲間と共に「探究 (exploration)・調整 (「調和状態を作り出す」: reconciliation・表現 (expression) 力) や、多様な知見や感覚を「統合 (integration)」できる資質・能力、技能を育成していくことにある。それは、何よりも、「知 (Scientia)」を超えた「智 (Sapientia)」を共創できる資質・能力を育成していくことに目的がある。

従前から協働学習・協同学習・協調学習との名称をもった学習は展開されていたが、それらの大半は、教師の企画、潜在的な統率による他律協同探求学習にとどまっている。

本稿で提言する協同学習の特色は、学習者が自由に発想し、探求していくことであり、学習者自身が協同して学びを創り出す学習のスタイルであり、日本の伝統的な学習方法に多用される「鶴匠が鶴をさばく」ようなグループ学習とは基本理念が異なる。

換言すれば、教師が子どもを操作対象とする education でなく、学習者が相互に他者の成長に心を砕く edu-care を基調とした学習である。

学習者は協同学習の中で、つねに自分一人でするときよりも多くのことをすることができる。周囲の仲間の考え方ややり方を見て学び、模倣することで、できないところもできるようになる。学習者が「自分一人のできる」ことから「自分一人ではできない」ことへ、模倣をとおして移行する学習でもある。

協同学習は、単なる記憶の知ではなく、判断力、臨機応変の対応力、行動力、響感力などを包含する「生物的な知」や、知識の断片でなく、さまざまな知を結び、その結び目から新たな視座や領域・知恵を生み出す「統合の知」を育む学習活動といえる。

(2) 協同学習の理論的背景

協同学習については、さまざまな先駆的研究があるが、筆者が殊に示唆を受けた言説を列挙しておく。

学ぶことに本質は他者との協同にある。佐藤学は、「個人の学びを小集団において協力し、相互に模倣し、比較、吟味し、修正し合って、より高次な学びへと深化させる」と述べ⁽⁶⁾、佐伯胖は「人はつねに、他者とともに学ぶ存在である」と記している⁽⁷⁾。協同的な学びは、個人の学びと認識が他者とのコミュニケーションを通して社会的に構成されていることを主張しているが、その理論はレフ・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」とおよびデューイの「学びの共同体」を基礎においている。ヴィゴツキーは「子どもがひとりで解答する問題によって決定される現下の発達水準と、他人との協同のなかで問題を解く場合に到達する水準＝明日の発達水準との間の差異が、子どもの（発達の最近領域）を決定する」と指摘し⁽⁸⁾、ジョン・デューイは「コミュニケーションによる「共同体」の組織によって重視されるのが教育である。教育こそ人間の「社会的知性」と「想像力」の成長を促し、一人一人の「個性」を他者の「個性」と並行して形成して、人々を「民主的公衆」へと発展させるからである」と教育の役割を論じた⁽⁹⁾。

グローバル時代の新たな教育の方向については、アーヴィン・ラズロのシステム論的世界観に学んだ。ラズロは、デカルト的機械論を基礎におく西洋近世以来の世界観とシステム論的世界観を比較し、論じているが、ラズロの見解は、未来を担う人間の育成における協同学習の必然性を示唆してくれた。

システム論的世界観では、人間は自然の一部とされ、人間と自然の間の緊密な繋がり調和的な相互依存関係は交換不可能な要素からなる有機的システムとしての自然を前提としており、自然も人間も予測不可能な統一体である。人間の身体も相互関係をもった諸部分のシステムとして見られ、精神と肉体は不可分である。この総体的(ホリスティック)な世界観では、社会的・経済的諸部分からなる全体は協力関係・相互関係にあり、柔軟性と適応性のある持続可能な発展が重視される。社会生活における生存競争的価値基準は協力的価値基準によって置換され、アトミスティックで個人主義的な労働意欲は、人と人、人と自然の適応と調和を促進する制度と実践に基づく多元的な寛容性と実験によって、調整される⁽¹⁰⁾。

協同学習の具体的な方法に関しては、恒吉僚子の教科再構築 (Canon-Reconstructive) 型学習に関する見解から多くの示唆を受けた。少々長いが協同学習の実践の具体的要件を示しているので引用する。

従来のテストでは測定しにくい、問題解決能力、批判的思考、表現力、内発的モチベーション (intrinsic motivation) メタ認知的な能力 (meta-cognitive) などの能力を指す場合が多い (人によって挙げる資質は変わってくる)。教科準拠型志向の基礎を強調するアプローチに比べ、与えられた知識やスキル体系の習得、「正しい」答えに到達することよりも、

思考や理解するプロセスや、獲得される内容が子どもにとってどのような意味を持つのか、どのように関係（レリバレンス）しているのかを問題にする傾向がある。子どもの興味関心から出発し、部分的事実を個別的に扱うのではなく、コンテキスト（context）を強調し、現在の子どもの持っている知識と個々の学習スタイル（individual differences in learning style and prior knowledge）の違いがあることを前提にして、それに「柔軟に」対応することに価値を見出す傾向がある。子どもにとって関心のあることを行うプロセスの中で、子どもが必要なスキルを獲得するようなアプローチが、そのスキルをコンテキストから分離して習得することよりも好まれる。知の総合化、教科を横断した学習を好む傾向もある知識（コンテンツ）の受容者、消費者としての子どもに対して、知識の創造（creation of knowledge）をする者としての子どもを強調する傾向がある。

探索的な活動（inquiry）、問題解決（problem-solving）的な学習を好み、オープンエンデッドな答えの決まっていない問いが与えられたり（open-ended）、カリキュラムを現実社会の問題（real-world problems）や自分に引き付けた体験的学習（hands-on）に絡めて扱おうとする傾向がある。テーマ、発見、調べ学習など、探究的な性格を持つものが多く、教室を越えた世界へと学習を広げようとする傾向、図書館や博物館を用いた調査や情報収集などの情報収集・処理スキルの重視、二一世紀の社会で必要とされるような資質（例 協調性、交渉能力、国際理解）が模索される傾向がある。また、対話、ダイアログ、他の子どもとの共同作業なども好まれる傾向があり（例 協同学習、小集団やクラスメートの活用）、一斉指導に対して、様々なペダゴジーの組み合わせが意識的に探索される傾向が強い⁽¹¹⁾。

協同学習そのもの、についての先駆的研究としては、協同学習の要素についての、ジョンソン、D. W. 他（2001）の言説、協同学習の要件を明示した美馬ゆかりの見解（『「未来の学び」をデザインする』2005）和井田節子らによる幼児教育から大学までの協同の学びに関する実践的研究（『協同の学びをつくる』2012）から多くの示唆を受けた。また協同学習を学校の研究テーマとして取り組んできた神戸大学附属住吉中等教育学校の研究実践に有識者として参加し、各教科における協同学習の有用性と具体的手法についての学ぶことができた。

(3) 協同学習の要件

筆者は、2011年の論考「持続可能な発展のための教育：ESDの学習方法に関する総合的研究」により、多様な分野の知見を統合させ、また、多角的見方、複眼的思考により、さまざまなシステムや課題を解決していく学習の必要を提言した。（『目白大学人文学研究』2011 参照）

本稿では、その具体的な学習の在り方を協同学習とし、先行研究、先駆的学習論に学びつつ、協同学習の要件を次の10項目に収斂した。

- ① さまざまな知を結び、その結び目から新たな視座や領域を生み出す「統合的な知」の育

成を目指した学習

- ② 過度の比較・効率重視の競争主義でなく、関係（レリバランス）を重視し、参加・協働・共創の原理を追求する学習
- ③ 知識の断片の伝授偏重の学習ではなく、多様な出会いを重視する異種混交学習
- ④ 対立、混沌、困難などをむしろ生かし、新たな知恵や価値を創発する学習
- ⑤ 予定調和的な学習のみでなく、予測できない課題を解明する学習
- ⑥ 学習意欲の向上を督励する学習から、学習者が学習の意味を認識し推進する学習
- ⑦ 異見や批判に啓発され、多様な体験をなし、自己変革し、自己成長していける学習
- ⑧ 多様な教育資源を活用し、また地域の特性を生かして知の拡大をさせる学習
- ⑨ 協同学習を拡充させるための思考・情報活用、対話スキルの習得の重視
- ⑩ 省察（振り返り）、予察（見通し）、観想（ひらめき、気づく）の活用

こうした学習を展開していくためには、相手の立場や伝えたいことへの響感・イメージ力、また、探求した成果を生かし、当事者意識をもち主体的な行動力を高めていくことが不可欠である⁽¹²⁾。

4 協同学習を効果的に展開するための手立ての検討

「学習者自身が協同で学びを創りだす」ためには、従前の教師主導の学習とは異なる発想とそれを具現化するための方途を開発しなければならない。そのための手立てについて検討する。

(1) 協同学習の技能を習得させる

急峻な山に登攀するためには、さまざまな登山技術が必要なように、協同学習にも習得させておくべき学習技術（スキル）がある。それらは次の3つに手練できよう。

- ① 多様な角度から思考を深め、視野を広げていくスキル

物ごとを意識的に複眼的に思考したり、相対的・多層的・多角的に考えたりするためのスキルである。こうした考え方や見方を日常的にトレーニングしていくことにより、事象の本質を見とったり、多様な視点から論議を深めたりすることができる。

- ② 学習を促進し、対話を拡充する技能

学習を促進するためには調査方法、調査場所、多様な教育資源の活用方法などを知らせておくことが必須である。

参加者が自己見解を出すだけの形式的、皮相的な論議を脱却し、論議が絡み合い、深い対話となされ、知的世界が広がるためには、そのための対話スキルが必要である。例えば、話者の発言の趣旨を正確につかむために質問方法、多様な意見を結び付けたり、異なる立場からの見解を意図的に出すこと、対立をむしろ活用する方法などである。こうしたスキルを学習者が習得すると、実に活発に論議するようになる。

- ③ 全人的見方を基調におく、仲間に配慮するスキル

協同学習の基調には全人的見方がなければならない。全人的見方をすると、多種多様な資質・能力、技能、体験を認め尊重する姿勢をもつことである。協同学習では、さまざまな知見のみでなく、感性・感覚、体験などが表現されることにより、知的世界が広がり、深化していくからである。

例えば、感性に優れていること、他者への響感に鋭敏であることにより、新たな視点からの発見をすることがある。ゆっくり考えることにより、深い洞察ができることもある。読み書き算盤の知とともに、さまざまな資質・能力、技能や体験を尊重させたい。また異質な見方、効率的でない言動、矛盾や混乱を引き起す発言、ことばにならざる表現、無駄に感じる事にも、有用性を見出そうとする姿勢ももたせたい。異質・多様な知見・感性の統合が新たな智慧を生起させるからである。

気後れしたり、思考がまとまらずに発言できない仲間への「そこはかとなし配慮」ができることが、全員参加の学習の効果を高める。発言に躊躇する仲間発言機会を設定したり、自信のない子を励まし、また認める等の仲間への配慮に関わる技能を習得させておくことは協同学習においては、際めて大切である。

(2) 学習の見通し

協同学習の要諦は学習者自身が学習の見通しをもつことである。協同学習には長期と短期がある。長期では10数時間あるいは、数か月に及ぶこともあろう。一方、短期とは1時間の授業、あるいは授業の中の一部の時間を学習者に委ね、自由に思いを巡らし、論議できる協同学習を展開する方法である。本稿では長期の協同学習を主に学習の見通をもたせる方法を記す。

① 学習の見通しと、ルールを確認する

- ・ 長期であれば、学習目標、方法、期間、最終的な到達点（レポート作成、発表・提言）等について見通しをもたせておく。

短時間であれば、時間、作業・論議内容の確認をさせる。

- ・ 「関係・責任・互恵」の意味を認識させ、各自が主体的に参加すること、軋轢や対立をむしろ生かすことなどの意識や、他者の発言を遮らない等の具体的なルールを自覚させておく。

② グループ全員で取り組むテーマを検討し、決定する（長期）

- ・ 何を知りたいか、明らかにしたいかを検討する。
- ・ みんなが全力で取り組めるような奥行のあるテーマであること。
- ・ すぐに結論が見えてしまうような浅いテーマは避ける。
- ・ 活字でしか調べられない内容ではなく、現地調査などの多様なリサーチが展開できるものであること。
- ・ オリジナルな視点が打ち出せるテーマであること。

③ 学習計画の立案と実施（長期）

- ・ 調査内容・方法、場所 役割分担等を決める。
 - ・ 期間を考慮して調査・探究計画を立案する。
 - ・ 各人の体験、才能、アイデアなどが生かす。
- ④ 調査をする。(長期)
- ・ 文献資料による情報には限りがある。
 - ・ 身体を動かして、目と耳で情報を集めることが重要。
 - ・ 観察やインタビューをする。これまでの自分の経験を総動員する。
 - ・ 違いを感じてみる感性も大切にす。
 - ・ リサーチで得られたことを記録する。インタビューシート メモ用紙を用意
- ⑤ 調査結果・情報の整理と論議
- ・ いろいろな立場、角度から分析してみる。(歴史、経済、空間、時間等)
 - ・ 何が分かったか、分からなかったかを考える。
 - ・ 沈黙・混沌を活用し、現時点を越える論議を意識的に進める。
 - ・ グループとしての結論、何が主張できるかを集約する。
 - ・ 主張のエッセンスを象徴的(シンボジカル)に表現していくのもよい。

(3) 参加・協同のシステムづくり

現代の青少年は人間関係づくりが苦手とされる。協同学習へ意欲をもたせるためには、教師によるこの学習の意義や得られる成果についての分かりやすい説明が必要である。

学習者あるいは教師自身も認識すべきは、協同学習においては、「全人的捉え方」の重要性である。読み書き算盤の学力に優れたものだけでなく、地味な仕事を黙々とやる、他者に優しい、様々な体験をもっている、感じる心が豊かであるといった、多様な資質・才能、感性などを認め合う見方を共有することが協同学習を楽しくし、また成果を高めていく。

① グループ内の信頼・協調・相互扶助への配慮

他者のよさのワークシートへの書き込み、協同の学びによる成果の共有などにより、学習者が仲間意識を高めることのできる手立てをとっておく。

- ・ 一人一人の参加者のよさを発見したり・気づきいたりする」
- ・ 互いに助け合う、意識的に助け合う必要性の理由を説明する
- ・ 異見や対立を生かすことが学習の成果を高めることを説明する。
- ・ 課題の追求を一人ではできない仕組みにし、必然的に協力しなければ達成できないようにする。
- ・ 協同しなければ次のステップに進めない学習活動の構造にする。
- ・ 各グループの学習成果がクラス全体の学習として統合される機会をつくる。

② 役割分担を設定する。そして意識づける

形式的な分担でなく、各自が「関係・責任・互惠」を自覚し、協同の学びの楽しさを感じ得

できる役割をもつようにさせる。

- ・ 流動的な役割分担 臨機応変の対応の必要
- ・ 全体像を見通し、自分の役割と他者の役割の関連をつかませる。
- ・ 学習効果を高めるために有用な役割を決める。
- ・ 役割分担として、融和的雰囲気づくりのための「もりあげ係りやアドバイス係」をつくる。
- ・ 省察を重視し、仲間のいるよさを適時確認させる。

③ 学習に参加する喜びを自覚させる。

協同の学習への努力を援助したり励ましたりする。(モデリング)

- ・ 意見を出すことがグループへの貢献であることを知る。恐れずに考えを出す。
- ・ 他人の意見を聴いて、自分の考えを変えることを恐れない。
- ・ 協同の学びを通しての自己成長を確認する。

(4) 知的活動として対話活動を行わせる方法

- ・ 他者の考えに対して発言しやすい環境をつくる。
- ・ 居心地の悪い、議論が困難な他者との対話に対する姿勢と対応法を培う
- ・ 「聴くこと」の重要性を伝え、相手が伝えたいことを的確に聴きとる方法を体得させる。
- ・ 効果的な話し方・伝え方を習得させる。
- ・ 対話の在り方を説明し、方法を取得させる。
- ・ 異見や対立、混沌や混乱が新たな知見を生むことを感得させる。

(5) 学習を振り返り、改善していく手立て

① グループ学習の改善点を自覚させる機会の設定

協同する上で良かった点、改善すべき点を話し合い、相互に確認し合う

② 協同学習をよりよくし、継続するための方法

毎時振り返りの時間をもつ。他者のよさの確認、自己成長の自覚等。

よかったことを成果は積極的に発表し合う。

この項の最後に、人間関係形成と協同学習との関わりについて記しておきたい。優れた協同学習の実践を参観すると「学習者同士が心を開いて語りあえる信頼関係が学習成果を高め、受容的雰囲気、探求心にみちた学習が人間関係もよくしていく」ことに気づかされる。協同学習は、実は人間関係に苦手意識をもつ青少年に他者と関わることの喜びを感得させる教育活動でもある。

4 協同の学びを拡充する対話

協同学習を効果的に展開させるのが「対話の活用」である。多様な発言、見解、感覚が出される、「複数性の交錯する接合点」としての対話によってこそ、新たな叡智が共創される。対立・葛藤は、身近にある不都合なことを変えたいとの「共通目的」をもっていれば、新たな解決策を生み出す貴重なリソースとして捉えることができる。

こうした対話が展開できるためには、柔軟な時間・空間の活用、自由に思いを巡らす時間の保証が必須である。さらには学習における生産性と効率性の偏重からの脱却し、「混沌」「たどたどしさ」が叡智を生み出す土壌であるとの意識を定着させておかなければならない。

(1) 共創型対話

共創型対話とは文字通り、参加者が協力して、より良い結果を希求していき、その過程で創造的な関係が構築できる対話である。対話は、会話における、自由奔放な発言とは異なり、目的を持った話し合いである。分かり合えないかも知れない同士が、互いに意見や感想をなんとか伝えようとするための相互行為である。こうした相互行為の継続により、一人では到達し得なかった高みに至ることに対話の目的がある。この多様な人々が英知を出し合い、共に新たな知的世界に至ることを重視し、発展させたのが共創型対話である。

共創型対話の基本理念は、和の精神や相互扶助を基調とする「多様性の容認と尊重」にある。価値観や文化的背景が違う人々と、心の襞までの共感や、完全な理解をすることは不可能であるかもしれない。しかし、当初は、「反論・反発」し合っても、互いに英知を出し合い語り合えば、むしろ異質なものの出会いによってこそ新たな世界が拓かれる、共創型対話はこうした考えに立っている。共創型対話を適時活用することが、協同学習の学習効果を高めていく(13)。

(2) 聴くことの重要性

協同学習での対話の基本は「聴くこと」にある。デューイ及び佐藤の次の言説は、協同学習における「聴くこと」の大切さを的確に示している。

聴覚 (*the ear*) と生き生きとほとばしる思考や情動との結びつきは、視覚 (*the eye*) とそれとも結びつきよりも圧倒的に緊密であり多彩である。観ること、(*vision*) は観照者 (*spectator*) であり、聴くこと (*hearing*) は参加者 (*participant*) である⁽¹⁴⁾。

聴き合う関係は共同体の構成において決定的に重要である。聴き合う関係は対等の言語を生成し、対話的コミュニケーションによる共同体の構成を準備するからである⁽¹⁵⁾。

聴くには、正確に聴く、励まし勇気づけながら聴く、質問しつつ引き出しながら聴く、批判しながら聴く、要約しながら聴く、自分の新たな考えを自己再組織化しつつ聴くなどの機能がある。こうした「聴く」の多様な機能を習得しておくことが、協同学習での探究や論議を深めていく。また「聴くこと」の基底に、響感・イメージ力があることが、深い聴き取りをもたら

す。響感・イメージ力もたらず、そこはかたない他者への心遣いが一人一人に対話の快感を感得させ、対話の内容も充実させていくのである。

対話においては、聴くこととともに、自分の意見を「分かりやすく効果的に伝える」表現力、相手の意見への反論や好意的批判の重要性を付記しておく。こうした対話の基本技能の習得が協同学習には不可欠なのである。

(3) 協同学習における共創型対話の有用な活用

協同学習において対話を有効に活用するための工夫を記す。

① 可視的工夫

対話が活発化する教材の収集・吟味・選定、場所や机の配置や服装などの環境設定、自己との対話・ペア・グループ・全体等の多様な対話の型を組み合わせる工夫、補助資料や掲示物の活用

② 学習者の内面への配慮

緊張や構えをとる開放的・受容的な雰囲気づくり、学習者の内面を豊かにしておくための体験の活用、勇気づけ、自信をもつための多様な活動の想起など

③ 論議が深まり、広がり、共創をもたらすための工夫（前掲）

対話を促進するスキルの習得 学習者に様々な場面を想定させ、対応策を考えさせておく（シュミレーションの効果）

学習者への信頼

参加意識を高める 異質な意見や批判を生かす雰囲気の醸成

多様な視点から意見が出され論議が深まる課題の選択、

相対的見方、多角的視点をもつことの習得

思考法の習得（結びつける、組み合わせる、ひらめく、みならう、きりかえる）、

学習者が思いを巡らせる時間の保障 沈黙、混沌・混乱の活用、

学習者が自己成長・自己変革を自覚できる工夫と成功体験の蓄積

探究し、次々と高まっていく対話の促進 モデリングの効果の活用

④ 教師の姿勢・心構え・技能：

学習進行の助言者としての支援

学習者の小さな気づきや勇気の賞賛（教師のコメント力） 教師の待つ姿勢

論議を広める深めることのできる的確なコメントの工夫

勇気づける 広げる・深める 位置付ける

学習者ではなかなか自覚できない、再調査・再検討・再考察を促す助言

多様な資料を提示する 空気の入替え 思いを巡らす時間の設定

5 対話の考察

協同学習が希求する智慧の共創をもたらすにはTrans-disciplinaryな対話が必要である。このために、対話そのものについての考察が必要であった。対話に関する多くの言説に学びつつ、そこから協同学習における対話の在り方に示唆を受けた事項を記す。

対話に関する、多様な言説の中でも、その基本的在り方について多大な示唆を受けたのは、O. F. ボルノーとマルティン・ブーバーの二人の思想家である。ボルノーは、対話の本質について「真の対話においては、人間をその最内奥において動かすものが話題になるのです。真の対話のなかで真の内省の問いが口を開くのです。それゆえ、困難になると容易に一つの問題から他の問題へと移行することによって、問題を巧みにかわすことは許されません。真の対話は、その対象に頑として留まらなくてはなりません。それは真剣に、また頑強に、問いが投げかける疑わしさを耐え、こうしてその深部に迫るのでなくてはなりません」と記している⁽¹⁶⁾。ブーバーは『対話』は、言葉を失う沈黙にあってその深みから聴こえてくる言葉に耳をすませて待ち望み、それに応答するところからはじまる」と述べ、「対話しているかのようにみえる饒舌な二人が、実は独白を交換しているだけだということがよくある。結局のところ、自分のなかですでに出来上がった物語を交互に語っているだけで、関心があるのは自分であって相手ではなく、自分を語るために相手に向かって（しかし実は自分自身に向かって）語っている」と指摘し、相手に真に語りかける対話の本質を指摘した⁽¹⁷⁾。

ミハエル・バフチンの「対話」はブーバーのそれとは異なり、「対話を交わす両者の究極的な一致をめざすものではない。それは、差異を認め合い、差異を喜ぶだけでなく、場合によっては、論争、闘争を交わすもの」と述べ⁽¹⁸⁾、冷厳な現実世界における対話の方向を示した。

パウロ・フレイレは、ブラジルの教育者である。彼は、ブラジル北東部の貧しい町、レシフェで貧しい農村の非識字の農夫たちに、意識化力としての言葉の読み書きを教えるという斬新な識字教育を始めた。フレイレは、「愛、謙虚さ、人間への信頼は、対話の基礎である」と述べ、「対話とは世界を媒介とする人間同士の出会いであり、世界を「引き受ける」ためのものである」とし、「言葉を話すという本来の権利を否定されてしまった人がこれらの権利を得ることがまず必要だし、このような非人間的な攻撃を止める必要もある」と対話が社会変革や個々人の人間性の回復の手立てになることを主張した⁽¹⁹⁾。

ジョン・デューイは、アメリカを代表する哲学者・教育思想家である。「哲学は教育の一般的理論である」として、教育の実践的立場から、プラグマティズムの実験主義哲学によって、進歩主義教育の理論的な基礎づけをした。デューイは「人間的であることを学習することは、コミュニケーションのギブ・アンド・テークを通して共同社会の個人的に独自の成員であることの有効な感覚を発展させることであり、共同社会の信条、欲求、方法を理解しかつ評価し、生来の有機的能力を人間的手段と価値とに変換することにいっそう貢献する人になることである。（現代政治の基礎—公衆とその諸問題—, P.173）、「社会的探究に取り組む人間とは、本質的に〈協働探究者（coinquirer）〉であり、他の探究者とともに問題への関心を共有し、探究過

程で対話する能力を培い、相互の意味体系を豊かにするよう協力しあう」の述べ⁽²⁰⁾、学習における協同の重要性と対話の必要性を指摘した。

我が国においては意図的に対話力の育成を重視すべきであるが、その理由を西尾実と平田オリザに言説に求めてみる。西尾は、「問答や討議は、学習の方法として学校でとりあげられても、その機構をわきまえた指導が、全然とっていいほどおこなわれていない。お話や討論の学習がおこなわれても、対話や会話の土台が築かれていない学習者の学習であるから、それをおこなったところで、全然とっていいほどものになっていない。こういう土台の上に成り立つ成人社会の対話や問答が、野育ちのまま、対話・問答の役割を果たしていないものであることは、驚くべきものである」と対話指導の遅れを指摘した⁽²¹⁾。西尾の指摘は現代の教育にも続いているといわざるを得ない。

平田オリザは、日本の社会において対話あまり使われなかった理由について、「日本人は、非常に流動性の低い社会に暮らしてきた」「安土桃山時代以降の約三〇〇年、人口の大半を占める農民たちは、生まれてから死ぬまで、自分の藩、自分の村の外に出ることもなく、他国はもとより他地域の文化に触れることさえなかった。また、日本は鎖国の影響で、他国の言語、文化の影響をほとんど受けてこなかったとっていいだろう」とし、そうした社会で、日本人同士なら「以心伝心」「何となく分かる」という日本語の合意形成能力が生み出して来た。一方、異なる価値観を持っている人々との対話がほとんどなかった」と記し、日本の伝統的な社会が対話力を育まなかったことを指摘している⁽²²⁾。

グローバル時代、多文化共生社会の現実化は、新たな対話の在り方を必要としている。グローバル時代における対話の在り方について、岡本能理子（2010）は、「ことばの学びは、他者とのコミュニケーションを通して、不断に変化し協働構築される動的なブルーラルアイデンティティーの更新を通して起こる。これらの複数のアイデンティティ間を自由に行き来できる柔軟性は、異なるコミュニティを構築する上で、貴重なリソースとなる」と差異や対立・葛藤を生かし新たな知的世界を共創する方向を示している⁽²³⁾。

こうした対話論に関わる多様な言説は、筆者の提唱する「対話を活用した協同学習」を検討する基礎力となった。

〈おわりに〉

島根県の島根半島の小さな湾の一角に野波小学校ある。この学校の行事に湾を航行する筏づくりがある。高学年の子どもたちが自分たちで筏を制作し、湾を航行するのである。この行事の始まりの時期は、教師や大人が制作に手を貸した。しかしやがて、子どもたちは素材の選択、形状、造り方を自分たちで工夫して作成し、航行するようになった。ペットボトルと発砲スチロールを素材とし、フロートをつけると、安定性があり、またスピードがでることを発見したのも子どもたちだ。こうした筏づくりでは、普段は目立たない子が活躍する。不思議なこと

に、教師が指示してこの活動をすすめているときには、あまりやる気を見せない子どもたちが、自由になると熱心に取り組むようになったという。

この8月末、学生たちを連れて、福島県いわき市の湯本第二中学校を訪ねた。東日本大震災の発生以来、人間性豊かな避難所運営を継続してきたことで知られる澤井史郎校長先生を頼っての訪問であった。学校の図書館に泊まり、自炊の三日間であった。

ゼミ合宿の二日目、学生たちとともに、オーガニックコットン栽培（環境配慮型農業）のための下草取りと、苗の植え付けを手伝った。衣服やさまざまな小物の素材となるこの植物の栽培は福島第一原発事故による放射能汚染の風評被害による農家の困窮と食用作物栽培に対する不安を解消する手立てである。炎天下の厳しい作業であったが、汗びっしょりになりながら、学生たちはむしろ生き生きと、作業に取り組んだ。意外にも「楽しい」「充実している」との満足の声が起ったことだ。

驚いたことに、作業に終盤になると、学生たちが自然と協力し始めたことだ。畝に穴を空ける、シャベルで深く掘る、肥料を入れ土をかける、苗を植える、水をかける、苗を作業場所に運ぶ、こうした活動を適時交代しながら進めていた。決して仲の良い集団ではなかった。それが夕食時には、実に楽しそうに談笑し、澤井校長先生の語ってくれた、避難生活のようすや昼間の農作業の感想を語りあっていた。

協同学習には、教師主導の知識伝授型学習に比して、学びの喜びを体感し、主体性や協調性、探求心など21世紀の市民としての資質・能力、技能を高める有用な学習である。しかし、従前の児童・生徒観、教育の目標・方法、学びの範囲等に関する認識を転換させる学習であるだけに、課題も多い。子どもたちも教師もこうした学習を体験していないので不安がある。参加者の多様な見解を集約し、論議を深める手立て、メモの取り方、要約の仕方といった基礎的スキルの習得方法等々、実践に取り組むとき、未知の分野に入る戸惑いや疑問が多発する。本稿においては、対話を活用した基本的考え方を考察した。今後は、校種別、教科、教科横断的学習、総合的学習の時間など、多様な学習場面での実証的研究をすすめていきたい。

【引用、参考文献】

- (1) 外務省, 『グローバル人材育成推進会議報告書』, 2012
- (2) 同上
- (3) 学習の四類型表は、和井田清司の北京師範大学における報告「総合学習の誕生」(2012)を基本とし、筆者が具体的学習内容等を加味し作成した。
- (4) 外山滋比古, 『思考の整理学』, ちくま文庫, 1986, p11, p15
- (5) 坂井誠亮, 「富山市堀川小学校における授業場面での教師の働きかけに関する分析」, 日本学校教育学会自由研究発表資料, 2012
- (6) 佐藤学, 「協同的な学び」安彦忠彦他編著『教育学原論』, ミネルヴァ書房, 2012, p104
- (7) 佐伯胖, 『「学ぶ」ということの意味』, 岩波書店, 1995
- (8) レオ・ヴィゴツキー, 柴田義松訳, 『思考と言語』, 新読書社, 2001

- (9) ジョン・デューイ, 阿部齊訳, 『現代政治の基礎—公衆とその諸問題』, みすず書房, 1969
- (10) アービン・ラズロ, 吉田三知世訳, 『叡知の海・宇宙』, 日本教文社 (2005)
- (11) 恒吉僚子, 「グローバル化社会における学力観」, 異文化間教育学会紀要
- (12) 多田孝志, 『対話力を高める』, 教育出版, 2006 参照
- (13) 多田孝志, 「学校におけるESDの進め方」, 文部科学省教育課程課編集, 『中等教育資料』 No.895, 2010, p22-23頁に加筆
- (14) デューイ, 植木豊, 『公衆とその問題』, ハーベスト社, 1927, pp218-219
- (15) 佐藤学, 『学校改革の哲学』, 東京大学出版会, 2012, p123
- (16) O. F ボルノー, 森田孝・大塚恵一訳, 『問いへの教育』, 川島書店, 2001, p190-191
- (17) 吉田敦彦, 『ブーバーの対話論とホリスティック教育』, 勁草書房, 2007, p64
- (18) 桑野隆, 『バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉』, 岩波書店, 1987, p9
- (19) パウロ・フレイレ, 三砂ちづる訳, 『新訳被抑圧者の教育学』, 亜紀書房, 2011, p120-121
- (20) ジョン・デューイ, 阿部齊訳, 同上書, p173
- (21) 西尾実, 『日本人のことば』, 岩波書店, 1957, pp32-33
- (22) 平田オリザ, 『対話のレッスン』, 小学館, 2001
- (23) 岡本能里子, 「国際理解教育におけることばの力の育成—大学における協働学習を通じた日本語教育からの提言」, 日本国際理解教育学会紀要 『国際理解教育』, 2010, Vol.16, p66-73

(平成24年11月9日受理)