

学びにおける他者の意義

学習開発分野(15220906) 黒田 吉彦

筆者はより質の高い学びを目指し、他人と関わりをつくる実践を行った。しかし、その実践において、学びに参加せずに課題とは関係のない話をする生徒に出会った。筆者はその生徒のする話を雑談と解釈したが、それは従来の学びへの参加が奪われたことの戸惑いから生じたものであり、自身の居場所を保っていることが明らかになった。また、その生徒の周りの他者の言葉がけや行動に着目すると、その生徒の居場所は周りの他者によって配慮され、支えられていることが明らかになった。

[キーワード] 学びの高まり、他者の存在、他者の意義、協同学習、友だちの支え

1 はじめに

(1) 研究の主題

“生徒により質の高い学びをさせたい”と筆者は考える。佐伯(1975)によると、人間の学びは他人の視点を自分の中にもつことでより高くなる。また、佐伯(1995)の「人は他人との関わり合いの中で学んでいく」という言葉を受け、実際の授業場面において、他人の視点を自分の中にもつことができるように、他人との関わりが多く生まれるように、自分の考えと他者の考えとが交流できる機会を多く設け、自分の見解が広がるように授業を構想した。しかし、筆者の考えるように授業は進展しなかった。設定したグループ学習において、学びに参加せずに課題とは関係のない話をしている生徒に出会った。そんな生徒の様子を見て筆者は、学びが起っていないと感じ、次時には他人との関わりをつくらずに教師の説明を中心に授業を実践した。そのときは生徒が板書を集中して書き写しており、学んでいるように感じた。だが、筆者の中には、これでよかったのだろうかと思いと迷いと違和感がのこった。

そこで本研究では、この違和感と向き合うために、もう一度自身の実践を振り返り、特に一人の生徒に焦点を当て、その学びの分析を通して他者の存在が学びにどんな影響を与えたのか、学びにおける他者の意義を探っていきたい。

(2) 研究の方法

その意義を探るために本研究では以下の二つの課題を設定した。第一に、学びにおける他者の意義に関する先行研究を整理すること。第二に、筆

者が実際に行った実践を一人の生徒に焦点を当てて振り返り、その学びを先行研究の知見をもとに分析し、他者の意義を考察すること。実践は教職専門実習Ⅱで11月2日から3週間の中で8回行われたものであり、対象は山形県R中学校の2年生のクラス(30名)とする。授業は実践記録(フィールドノート・カメラ記録)をもとに、エピソード記述を通して教師と子どもたちの姿をありのままに書き、つぶさに分析する。以下の事例で取り上げる子どもの名前はすべて仮名である。

2 先行研究の検討

(1) 他人とのかかわり合いを通して学ぶ

ひとりよがりではなく、他人とのかかわり合いによって、たしかにほんとうだと認めざるを得ない事態や状況があり、人は学んでいく。佐伯(2003)によると、私たちの日常生活での「学び」は、知識の「正しさ」が、自分自身の納得を経由して行われていると述べる。しかし、それは自分だけが勝手にそう思うのではなく、人びとの中で、人びとと共に「そう思える」のであり、人との交わり、社会での実践の中で、「全体として」正しいことが分かっている、人は納得すると指摘する。

(2) 「独り」ではできない「独学」

学びとは自分の立場から物事を考えるだけでなく、他人の視点に自分も立ち物事を俯瞰して考えることで、より深いものに導かれると考える。佐伯(2003)は、独学について以下のように述べる。

自分自身の視点だけからながめずに、他人の視点より「高い立場」からの視点で、自らの思

考の有効性、妥当性、論理的一貫性を吟味できなければならない。

つまり、「独学」というのは、文字通りの意味で「独り」ですべきものではなく、他人の視点や他人の立場に、自由自在に視点を動かして自己吟味できる人になってはじめてできることである。

(3) 学びのひろがりが高まりの六つの段階

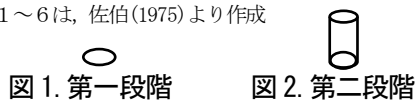
とはいえ、他人の視点を自己につくり物事を俯瞰する学びが、いきなりできるわけではない。佐伯(1975)は人の学びのひろがりが高まりの水準を六つの段階に分けて考えている。

第一段階。最も低い水準の学びであり、言われた通りのことを全くの受動的に行う水準である。

第二段階。特定の目標に合致するものだけが「学ばれる」段階で、その目的に外れたものは一切受けつけず、目標が達成されればそれで万事終わる、という学びの段階である。「試験のためだけの勉強」が当てはまる。

図1, 2のように、第二段階は第一段階の底面から個人内での一貫性の高まりがある。

注) 図1～6は、佐伯(1975)より作成



第三段階。「知的好奇心」の芽生えがあり、様々な目標が外から採り入れられる段階である。しかも、「新しい知識」のそれぞれの意味するところが、自分の生活全体の中で確かめられていく段階である。しかし、その確かめの中で、たとえ「矛盾」が発見されたとしても、それは放置され、ことさらその矛盾の解消は行われない。

第四段階。「新しい知識」の確かめ方のプロセスが、単に「自分なりに納得がいく」だけでなく、他人の目(別の視点)からみても当然だと思えることだけを吟味し選択的に吸収していく段階である。したがって、その「他人の目」からみてもつじつまが合わないことが発見されれば、それはそのまま放置されずに、「疑問」として意識され、外へ向かってその疑問を投げかけていく。

図3のように、第三段階は外にひろがりを見せるが面はつぐれない。図4で示すように、第四段階は他人の視点が生まれやっとな面ができる。

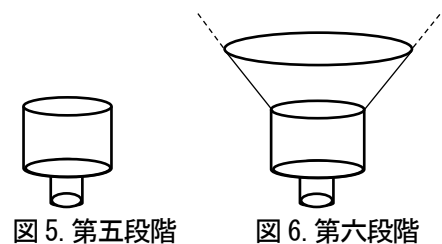


第五段階。前段階で発生した「問題」や「疑問」を自分で何か「新しい一貫性」を生み出すことによって、何らかの形で解消しようと努める段階。

第六段階。さきの他人の目が、今まで出合った人や自分と接する人々を超えて、あらゆる可能な他人の目を次々と自分で想定できるようになる段階である。世の中の種々な現象や問題の中から新しい視点を発見したり、また、自分自身の内からも新しい視点を生み出し、それらと現存する視点との矛盾をこえうる「新しい一貫性」をつくり出していく段階だ。

図5のように、第五段階は前段階でつくられた面が新しい一貫性の形成によって高まる。図6のように、第六段階はひろがりが高まりに限度はない。

しかし、注意すべき点が二点ある。一点はこの六つの段階は必ずしも上昇するわけではなく、下降する場合や持続している場合もあることである。二点目はその人の年齢は関係のないことである。



3 友だちに支えられた星さん

筆者は実践で社会の地理的分野「近畿地方」を行った。実践では、他人の視点を自分の中にもつこと、他人との関わりが多く生まれることができるように、自分の考えと他者の考えとが交流できる機会を多く設け、自分の見解が広がるように授業を構想した。具体的には、一人で考えてわからないときは近くの人に尋ねてもいいことを授業の冒頭で話し、中盤からは学習形態をグループ型にし、生徒がグループの中で課題に対し思考するようにした。学習課題は「なぜ、京都や大阪の人々は琵琶湖を大切にしようとするのか」である。授業において、グループ活動をして、課題とは関係のない話をしている生徒と出会った。それが星さんである。以下は、星さん、森君、升君の三人グループでのエピソードである。

(1) 実践前の授業にて

思い返すと、筆者の実践前の星さんは次のようであった。教師が板書を上手に使い内容をまとめ

ていた際、彼女は集中して配布プリントに板書を書き写す様子が見られた。時折、隣の人に話しかけることはあったが、目立った様子は見られなかった。そのとき筆者は、彼女が授業に集中していると感じ、特に気にしてはいなかった。

(2) 実践一時間目

資料を基にグループで考えている場面である。

エピソード1

教室をグループにし、生徒がグループの中で話している様子が見られたので、筆者は教室を回ってグループの様子を見ようと考えた。二班のもとに近づくと、星さんが班員の男子二人に対して何かを話している様子である。森君は星さんの方を見て相槌を打っており、升君は配布資料を見ながらも時おり星さんの話に愛想をうっていた。しかし、聞こえてきた話は次の時間の体育のことであった。リフティングの話をしていて、そのため、筆者「何の話しているの？どんなこと読みとれた？」と、なんと声をかけたらよいかわからなかったのだが、とりあえず授業に引き込もうと資料でどんなことが分かったのか尋ねるように聞いた。それほど彼女は堂々とリフティングの話をしていて、星「あ、授業とは関係のない話です。」筆者の方をまっすぐ見て間を開けずに話す。このとき、配布した資料は机の左隅に置かれていた。筆者「何の話？」深く突っ込んでみようと考え質問した。星「リフティングの話です。」即答した。筆者「話を続けてみて？」筆者は星さんが話したいのかと思い、話を続けさせ筆者も聞いていた。話が一通り終わると、筆者はグループでの話を授業に引き戻そうとした。筆者「じゃ、授業の話に戻ろっか。星さんはどう考えたの？資料から読み取れることあった？」星「え、考えてないです。」少し間をあけて「だって、わかんないもん。」筆者の方を見て躊躇したように答える。筆者は隣の森君に話をふってみる。「森君はどう？」森「う、わかんないです。」少し戸惑ったように筆者を見て答える。筆者「升君は？」升「うん。」首を傾げる。筆者「うん、この資料から、これ(課題)に対してわかることはどんなことがあるかな？」三人に向かって話しかける。「森君はどこがわかんない？みんなに聞いてみて。」と言ってみたが、教師が近くにいと話しづらいつと、考え、筆者はこのグループを後にした。筆者が立ち去ったあと、星さんは隣の班のプリントを借りて、同じ答案をプリントに書き写していた様子が見受けられた。

このエピソードは、星さんが授業に参加していないようにも解釈できる。例えばリフティングの話だ。授業中彼女は、少し離れたところでも聞こえるくらい大きな声で堂々と課題とは関係のない話をしており、筆者がグループの近くに行き、会話の中に入っても話を止めなかった。また彼女は、配布資料に興味のないことを表現するかのよう机の端に置き、目もくれずに話に熱中していた。

しかし、彼女の言葉や行動を追うと、何もしなかった訳ではないことがわかる。第一に下線部にあるように、彼女は課題に少しではあるが取り組みうとしたことがわかる。第二に最後に彼女は自

ら隣の班のプリントを借りて答えを書き写した。彼女が授業に対してやる気のない生徒ではないことは、実践前の様子からもわかる。ではなぜ、彼女は課題を考えることができなかったのか。

その一つとして、彼女にとって馴染みのない活動を求められ、やるべきことがわからなかったことがある。普段の授業では、板書を写すことが彼女の授業への参加の仕方であった。しかし本時では、他者と一緒に課題を考えるという参加を筆者は求めた。星さんは、一緒に考えるという参加をどのようにすべきか戸惑い、困惑し、話を続けた。

そんな彼女の居場所を支えていたのは友だちの存在だった。森君は授業中、彼女の課題とは関係のないと思われる話を相槌を打ちながら聞いていた。決して一人で学びを進めようとせず、彼女の話の聞いていた。森君は授業において、彼女が学びに参加できずに自分のやることがわからなくなりつぶれてしまうのを防ぎ、彼女がいつでも学びに参加できるよう、ここにつなぎとめていたのだ。また二つ目の波線部において、森君のわからないですという言葉、戸惑った様子で筆者に話す様子は、彼女へ配慮を見せた姿だと感じる。授業後改めてその場面を見直すと、彼の様子からは「ここで僕に振りますか。ここで僕が答えてしまったら、彼女はもう学びに入りませんよ。」という彼の心情の訴えが聞こえてきた。事実、森君の「僕は教師の味方にはならないよ」という姿が彼女を励まし、筆者がグループから離れると、彼女はプリントを借りて書き写した。支える友だちの存在が、彼女の居場所を確保し、参加を可能にした。

佐伯(1975)による、学びのひろがりが高まりの段階と照らし合わせると、筆者は他者と出会わせることで第四段階の学びに生徒を参加させようとしたと言える。だが、星さんは学びへの参加をしなかった。しかしその後プリントを書き写すこと、提出物の内容を埋めることを通して、第一段階への参加が可能になり、さらには、第二段階にまで到達した。ここに至ったのは、先に述べたように居場所があり、つぶれることがなかったからである。

(3) 実践二時間目

本時は前時の星さんが学びの第一段階にまで達していなかったという反省から、ジグソー法を行い、他人との関わりを必然的に起こし、他者との学びを引き起こし学びへ参加させることを考え

ていた。しかし、星さんは学びには参加してなかった。

エピソード2

ジグソー時に星さんは林さん(自分のわからなさを友だちに言える人、また彼女と仲が良い)と、男の子二人と一緒に班になった。注目していると、この班ではまた課題とは関係のない話が星さんによって話されていた。林さんは時おり彼女に対し「ここどういうこと?」とプリントに疑問を示し授業の話に戻したりしていたのだが、彼女は「わかんない。・・・てかさ、昨日の～」と課題とは関係のないテレビの話にすぐ展開していた。その後は林さんもその話を聞いていた。男の子はただ自分たちのプリントを眺めている様子だった。この時の活動はジグソー場面で、次に最初のエキスパート班に戻りこの班で考えたことを発表してもらう。筆者が「次は最初のグループに戻って、今話していることを同じ班の人に話してもらいます。」と主張したが、彼女たちの様子は変わらなかった。その後このジグソー班では時間もなくで班の男子が独自に考えたものを、彼女と林さんはただ書き写す作業になっていた。

この授業で起こったことは前時の繰り返しだった。今度、星さんを支えたのは林さんだった。林さんはジグソー時学ぼうとしていたのに彼女に合わせて話を聞いていた。林さんはそこで彼女を引き離して自分が学ぼうとせずに、話を聞くことで彼女を学びに引きつないでいた。自分が学びに入ってしまうと彼女は孤立してしまうと感じたのだろう。このことを考えると、星さんにとって他者の存在は学びにおいて大きな意義を持つと感じる。他者が存在し支えてくれたことで、星さんは自分の居場所を確保し、たとえ第一段階の水準に達していなくとも、つぶれることはなかった。そして、ここにおいても、彼女は最後にプリントを埋めて書いている。つぶれずに保たれたことで最後には学びの第二段階にまで辿りつけた。つまり、他者が彼女を支え学びを持続させていたのだ。

星さんは自分の考えでないにしても、与えられたプリントに書くことは怠らない。実践前の授業でも彼女は板書をしっかりと書き写す様子が見て取れた。書き写すことに関しては、なんら問題もなく、埋めることを目標としその作業は最後まで遂行した。学びの第二段階に達している。しかし、彼女は書き写すことで第一、第二段階の学びに参加するものの、第三、第四段階の学びには参加できなかった。筆者が求めたのはグループ学習を取り入れ、他者と一緒にコミュニケーションをとり思考することであり、第四段階で生徒に学んで欲しかった。しかし、第一、第二段階から第三、第四段階の学びまでには大きな隔りがある。友だちができることは、第二段階の面を持続させるこ

とが精一杯である。第二から第三段階が中々起こらないのだ。そのため、星さんにとっては自分がこの時間何をしたらいいのかわからずに、話をし続けてしまった。筆者はこの時、星さんの話を課題(学び)とは関係のない雑談と解釈していたのだが、あれはもしやすると、なんとか第一段階の参加に引き戻ろうとした出来事だったとも受け取ることができる。学ぼうとしても学び方がわからずに、友だちと話をすることで学ぶ機会を作ろうとしていたのではないだろうか。

4 おわりに

より質の高い学びを目指し他人との関わりをつくる授業で、学びに参加できなかった生徒と出会った。彼女は従来の授業への参加が筆者により奪われ、何をすべきか戸惑っていた。だが、友だちが彼女の話聞き配慮することで自分の居場所を得ていた。他者が彼女の学びを支えていたのだ。筆者は彼女の話雑談と解釈していたが、雑談の中にも種類があることがわかった。雑談をすることで居場所を保っている生徒に出会ったのだ。しかし、その生徒に対して筆者は何も手立てができていない。第三段階を越えて第四段階に行かせることができなかった。筆者は欲張り第三段階を飛ばして第四段階に行こうとしたが、教師が欲張ることなく、第三段階を丁寧にする事の大切さを星さんは教えてくれた。

佐伯は第三段階と第四段階の面を作ることの難しさを述べ、筆者も実践で同様に感じた。だが、第三段階での悩みを第四段階に繋げられないだろうか。ひとつの方略として、筆者が本実践でこだわって教材研究をした資料や課題に着目したい。今回はこの壁を越えることはできなかったが、資料や課題を多様な視点から吟味し、生徒に知的好奇心が生まれ他者と関わり合いながら学びを深めていく授業を今後構想していきたい。そして、他者が学びにおいてどんな意義を持ちうるのか、知見を深めていきたい。

引用文献

- 佐伯胖(1975)『「学び」の構造』、東洋館出版社。
同(1995)『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』、岩波書店。
同(2003)『「学び」を問いつづけて ―授業改革の原点―』、小学館。