

## 協同的な学びにおけるコミュニケーションのデザイン

### － 「回り道」の概念に依拠して －

学習開発分野(16220920) 山 川 哲 也

本研究は、ヴィゴツキーの「回り道」の概念に依拠して、協同的な学びにおけるコミュニケーションをどうデザインしていくかを探るものである。コミュニケーションが苦手とされている子どもも、実はその子どもなりの方法で活動に参加しようとしている。授業中に教師の対応が多く必要とされる子どもも、ペアにすることで相手が固定され、自分にできることを探し始めることがわかった。また、対象的活動と同時に対話的活動として成立させることの重要性も明らかとなった。

[キーワード] 協同的な学び, 対話的コミュニケーション, 回り道, 対象的活動, ペア活動

#### 1 はじめに

##### (1) 本研究の主題

学びにおいては、ただコミュニケーションをとれば良いのではなく、対話的なコミュニケーションをとることで、さらなる異質性(質の高い学び)が生まれることになる。そのときに重要になってくるのは、意見の異なる論理が衝突することで、より質の高い学び(異質性)につながる。

佐藤(1995)は、モノログによる支配という教室のコミュニケーションの問題を指摘し、対話的コミュニケーションを通じた探求の共同体を作ることの重要性を述べている。

一方で、コミュニケーションを活動の中心に据えようとすると、問題が生じてくる。コミュニケーションが苦手とされている子どもが、学習にうまく参加できない。筆者の実践を振り返ってみても、よく人とコミュニケーションをとっている子どもは、成績の伸びが良かったが、だからといってコミュニケーションを活動の中心にしてしまうと、コミュニケーションが苦手とされている子どもはきれいなノートはとるものの、自分から言葉をなかなか発せず学習に参加しにくくなってしまった。

本研究では、どういうコミュニケーションであればコミュニケーションが苦手とされている子どもも参加できるのかということを検討していく。

##### (2) 先行研究の検討

ヴィゴツキー(2006)は、子どもは直接的解決が困難なときに、それまでと異なる方法(「回り道」)をとることを指摘している。この「回り道」は、遠回りをして目的地に達することを意味するので

はなく、道具を使うことで新たな方法が生み出され、問題解決の過程がより豊かになることを意味している。

司城(2010)によれば、通常学級の中で支援が必要な子どもも、障害のある子どもと同じように直接解決できない課題に出会ったときには特別な方法を使って問題を解決する「回り道」をたどることを指摘している。

森田(2015)によれば、子どもは諦めの前に何とかしようと繰り返し試みており、言葉にならない声が聴いてもらえないときに諦めてしまい、学びから疎外されていくと述べている。

コミュニケーションが苦手とされている子どもは活動に参加できていないと捉えていたが、実はコミュニケーションはもっと多様なものであることが見えてきた。「回り道」の概念を導入してみると、実はこちらが想定していないやり方で子どもは活動に参加していた可能性がある。

本研究では、コミュニケーションが苦手とされている子どもの活動への参加の仕方を「回り道」に依拠して検討し、教師がどうコミュニケーションをデザインしていくのかの実践的課題と方略を探りたい。

##### (3) 研究の方法

本研究では、主題に迫るために以下の2つの課題を設定した。第1に、「回り道」の概念を通して見たときに、子どもがどのように学びに参加しようとしているかを検討することである。第2に、その「回り道」が豊かな問題解決につながるための今後の課題を考えることである。対象とした事

例は、山形市内のA小学校とB小学校の2年生である。以下の事例で取り上げる子どもの名前は全て仮名である。

## 2 何とか参加しようとしている

山形市内のA小学校2年生での観察事例である。このクラスにいたミイさんは、隣の子どもがさくらんぼを持ってきてくれたときに、席が隣だということで「ありがとうございました」の号令をかけることになったとき、なかなか声を発することができず、涙をためながら何とか声をしぼり出していた。ミイさんは、大きな声を出したり、声を発して友達とコミュニケーションをとったりということが苦手に見えた。6月22日の国語の授業では、先生が迷子のアナウンスをし、子ども達は教科書の絵から迷子を探す活動を行った。迷子を探し出すことのできない子ども達が何人かいた場面である。

### 【エピソード1 ミイさんの参加】

迷子を探し出せなかったミイさんは、何か手がかりが欲しそうに隣や後ろの友達の行動を「見る」という行動をとった。しかし、周りの子ども達も見つけられていなかったのも、なかなか迷子を探し出すことができなかった。そんなとき、教室の後ろから「カメラマンしてる」というつぶやきがあった。そのつぶやきを聞いてヒントにしたようで、ミイさんは教科書の絵から2人に絞り、指で押さえていた（正確には、そのうちの1人はカメラではなくカメラに似たアイスを持っていたのであるが）。

その後、ミイさんは黒板の前で代表者が説明していることを聞いたり、再び後ろを振り返ったりして、2人の中から1人に確定し、正解の迷子にたどりついた。すると、今度は言葉を発することなく、隣のエイシン君の教科書のカメラマンを指さして正解を伝えていた。

授業でのミイさんの様子を見てみると、確かに何とか参加しようとしている姿があった。最初は、アナウンス内容を聞き逃したり、該当する人物を探せなかったりしていた。しかし、声を発して先生に再びアナウンスをお願いしたり、友達と相談したりといったことに抵抗があり、周囲を見るという行動に出た。また、正解の人物を見つけたあ

とは、隣のエイシン君に伝えようとしたときに、声を発するのは抵抗があるので指をさすことで代用した。

筆者は、今までこういうやりとりを見過ごしてきたが、その子どもなりに授業に参加しようとする挑戦の一つだということが発見できた。こういった前向きなやりとりをもっと引き出すために、教師としては机をくっつけさせるということができそうということが見えてきた。

## 3 なかなか落ち着かない2人

次に紹介する2つの事例は、どちらも山形市内のB小学校2年生での観察事例である。

ユイナさんは、授業中に教室内でも特に先生を呼ぶ子どもである。先生がほかの子どもに対応しているときこそ、さらに大きな声で先生を呼ぶなど、同時に様々なことに対応しなければいけない授業の中では、対応の難しい子どもである。ユイナさんは手を挙げて「先生、〇〇さん言ってるのわかった」と勝手に起立して話し始めるなど、自分が先生に話すことでしか参加の方法を探せていなかった。

ソラヤ君は、やることがわからなくなったときには、机の上に足をあげたり、イスを傾けてバランスをとったりしてしまう。教師がその場でイス遊びをやめるように促さなければならないなど、授業中に比較的多く対応しなければならない子どもであった。

ユイナさんもソラヤ君も、2人はやることを探せずにいたという共通点がある。ソラヤ君のイス遊びもやめたほうが良いことである一方、やることがわからなくなったというメッセージでもある。イス遊びのあとは、一人で授業に関係のない漢字練習をしていたことから、そのことがうかがえる。ユイナさんが先生を呼ぶことや勝手に起立して話し始めたのも、考えていることがある一方、それが先生に向けられたものである。先生に向けられている前向きさを、友達同士で生かせないかと考え、自分が授業をする際には、席をきちんとくっつけてペアにしてみることにした。

## 4 とりあえずペアにしてみる

クラスでは席替えがあり、ユイナさんはケンタ君と隣の席になった。後ろにはアンジュさんとソラヤ君が並んで座っている。11月11日、筆者が

行った算数の授業である。子ども達は、これまで5の段と2の段を学習してきている。授業中には、「先生!」と呼ばれることが何度もあったが、その度に筆者は「ペアの中でやってみよう、ペアで助け合ってやってみよう、ペアに聞いてみよう」と何度も声をかけた。今回は、前半で共有の課題として3の段の九九を作ることに取り組んだ。授業の後半に、ジャンプの課題としてプリントに書いてあるクッキーの数をかけ算をつかって求めることに取り組むため、問題プリントを配付した。ユイナさんは隣のケンタ君と何回か話をするが、2人ともヒントが欲しそうに、振り返って後ろのソラヤ君のプリントを見た。ユイナさんは、ソラヤ君にちょっかいを出し始めてしまったところを筆者に見つけられた場面である。

### 【エピソード2 できることが見つかる】

ユイナさんは、「わからないんだもん」と筆者を見た。筆者が「ペアでわからなかったら後ろを向いてもいいけど、何で $3 \times 6$ になるのーって(聴いてごらん)」と伝え、ユイナさんは「何で( $3 \times 6$ になるの)?」と尋ねた。すると、ユイナさんを煙たがっていたように見えたソラヤ君が「見てるよ!」と言って説明を始め、3人はソラヤ君の説明を聴き始めた。

そして、授業の終盤、式の意味をペアで確認し合うように筆者からの指示が出た。すると、ケンタ君が「あー、なるほどなるほど。あ、わかりましたわかりました。 $2 \times 4$ ? あ……、そっか。せーんせ、自分で意味わかつちゃったかも」と先生や周りの友達に聴いて欲しそうにつぶやき始めた。ユイナさんが「えー、わかんない」と周りに気づいて欲しそうに言葉をもらすと、ケンタ君は「わかんない?」と尋ね、ユイナさんが「うん」と反応するとケンタ君は「教える?」とユイナさんのほうを見た。ユイナさんは「うん」と言い、ケンタ君のほうに身を寄せ、ケンタ君のプリントをじっと見ながら説明を聴き始めた。ケンタ君が、「まずー、 $2 \times 4$ は、2があるでしょ、それが4個でしょ?」と確認すると、ユイナさんは「うん」とあいづちを打った。ケンタ君が「でー、3かける……」と説明を続けると、ユイナさんは「待って待って、ゆっくり」とお願いし、ケンタ君

は「 $2 \times 4$ は、2が4個あって……」と説明を再開した。

ソラヤ君もユイナさんも、それぞれのペアがペア同士でやることで落ち着きにつながっていた。さらに、ユイナさんは、先生とのコミュニケーションでしか自分の前向きな活動を生み出せなかったのが、ペアというように相手が固まることで友達に頼るということが少しずつでき始めた。教師に向かっていたところをペアでやってみると、相手がはつきりするから自分にできることを探しやすい。つまり、ユイナさんは先生ではない宛先で「回り道」をできるようになったのである。しかも、問題解決の過程が豊かになるという点においても、後ろのソラヤ君とのやりとりを引き出している。「回り道」をさせるにも、枠が必要だということがわかる。「近くの人と相談してごらん」といい加減にやりがちであったが、ペアにしてメンバーを固定することによって「回り道」ができるようになる。子どもは、ペアやグループにすることで、自分にできることを探してやり始めるし、2人から4人へと発展していく可能性も見えてきた。

### 5 「回り道」と同時に気にかけるべきこと

山形市内のB小学校の2年生では、実習中に「回り道」に着目しながら、一人ひとりがバラバラになりがちだったところを、席をきちんとくっつけてペアにして対話的なコミュニケーションを取り入れた学びに取り組んできた。それにより、先生を呼ぶ声が減ったり、やることが見つからないときにイス遊びや漢字練習などの違うことをやり始めたりということが減ってきた。席が隣同士のペアでコミュニケーションが生まれ、4人でもコミュニケーションを成立させることができるようになってきたと感じていた。しかし、理解を伴っているのか、内容の話が出てこないなど、どこか違和感も残っていた。その違和感の正体が具体的に見えてきたのが次のエピソードである。11月18日、筆者が1日担任をしたときに行った国語の「カタカナで書くことば」の授業である。新聞紙のテレビ欄のコピーが配付し、その中からカタカナを見つけ出してノートに書くという共有の課題を設定した。

### 【エピソード3 対象的活動で質の高い学び】

いつもは、すぐ先生や周囲の友達に話しかけたりちょっかいを出したりしているユイナさんだが、無言で活動に取り組んでいた。となりの席のエイタ君を肩と背中ブロックするような体の使い方で、もくもくとカタカナを抜き出していた。途中、エイタ君が「ウルトラマンある」と大きな声を出して何人かがエイタ君のほうを見るも、ユイナさんはひたすらに対象に向かっていた。

その後、全体でカタカナの分類の仕方を確認した後で、新聞からそれぞれの種類のカタカナをグループごとに探し出すという活動を行った。マホさんとココロさん、ショウマ君の3人のグループでは、自分のノートからカタカナの種類ごとに紹介するという活動を行っていた。そのときには、自分のノートに書いてあるカタカナを言いたくて、大きな声で話していた。授業者が再び全体に新聞紙からカタカナの種類ごとに抜き出すのだということを確認すると、このグループでは急に静かになり、新聞を見だした。そして小さな声で相談が始まった。

マホさんとココロさん、ショウマ君のグループも、個人がバラバラに書いたノートではなく、みんなが同じように持っている新聞紙のコピーからカタカナを選び出すことになると、スッと静かになり、カタカナを分類しながら探し始めた。授業者である筆者は紹介し合うように指示を出したが、むしろ紹介し合うよりも間違いを指摘されたことによってお互いに新聞を見合うこととなったときのほうが、学びとしては質の高いものであった。ユイナさんも、対象に向かっていることで質の高い学びにつながっていた。これらの事例から、対話的コミュニケーションだけではなく、対象的活動も質の高い学びには重要だということが見えた。

## 6 おわりに

本研究を通して、協同的な学びの意義が見えてきた。ペアやグループは、話し合わせるのではなく、一人ひとりが自分なりにできることを探すという学びのチャンスの場であるというように「ペアとは、グループとは」の定義が変わってきた。

今は、話し合っていないくても待てるようになった。なぜなら、ペアやグループは自分なりにでき

ることを、きちんと一人ひとりが探す場だという視点を持ったからである。今まではそこまで意識していなかったペア活動やグループ活動の意義も今は見えるし、今まではそんなに意識していなかった席をくっつけたり、顔が見えるようにしたりという意義も今は見える。だから、そのためにも2人や4人にしておく必要があるのである。そう考えてくると、「十分聴いた？」とか「何も書いてないね、隣の人は書いてあるよ」というように、教師の声のかけ方も変わってくる。来年度は、そういうことをやっていきたい。

また、本研究では、対話的コミュニケーションに焦点を当て過ぎて、ただの活動になってしまい、対象的活動ではなくなってしまった失敗もあった。対話的活動と同時に対象的活動として成立させることが重要である。

今後は、ペアやグループは一人ひとりがきちんとできることを探させる場であるという視点に立ったときに、教師がどんな声をかけていけるかということと、どのように対話的で対象的な活動をデザインしていくのかということを探っていきたい。

## 引用文献

- レオンチェフ 西村学・黒田直実(訳) (1980)『活動と意識と人格』, 明治図書.
- 森田智幸(2015)「言葉にならない『わからない』を聴くこと」, 『山形大学附属小学校研究紀要 授業の創造』, 第72号, 16-17.
- 佐藤学(1995)『学びへの誘い』, 東京大学出版会.
- 司城紀代美 (2010)「ヴィゴツキー障害学の今日的 位置づけ - 『回り道』の概念による特別支援教育研究の可能性 - 」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 第50号, 119-126.
- ヴィゴツキー 柴田義松・宮坂琇子(訳) (2006)『障害児発達・教育論集』, 新読書社.

*Designing Communication for Collaborative Learning : by the Concept of “Detour”*

Tetsuya YAMAKAWA