

「対話」にもとづく学びの研究

A study of the learning based on 'dialogue'

二宮 衆一 市川 哲哉
 Shuichi NINOMIYA Tetsuya ICHIKAWA
 (和歌山大学) (和歌山大学附属小学校)

2014年9月30日受理

概要

近年、「共同学習」や「協働学習」、「学び合い」という主張に示されるように、他者と共に学ぶことに注目が集まっている。本研究では、他者と共に学ぶ活動を「学び合い」と捉え、「学び合い」を「対話」という観点から考察した。そして、「対話」による学びを成立させるためには、お互いの「他者性」を認め合える「対話的關係」が必要であることを明らかにすると共に、「対話的關係」を築く力を子どもたちに身につけさせることを学校教育の目標として引き取り、そのための「学び合い」を「対話」にもとづく学びと位置づけることにした。また、「対話」にもとづく「学び合い」を試みた実践例として小学校1年生の算数の教材開発と実践を紹介する。

はじめに

「共同学習」や「協働学習」、「学びの共同体」「学び合い」という主張に示されるように、近年、他者と共に学ぶことに注目が集まっている¹。その際、他者と共に学ぶ行為、あるいは他者との関係を表わす概念として「対話」がしばしば使われる。しかしながら、子どもたちがグループやペアになり話し合えば、「対話」が生まれ、「学び合い」となるというように、子ども同士の話し合いと「対話」、そして「学び合い」は十分に区別されず、用いられていることがある。つまり、「対話」とは何か、そして「対話」が求める学びとはどのようなものなのかが、必ずしも明確になっているとは言い難いと考えられるのである。

本研究では、他者と共に学ぶ活動を「学び合い」と捉え、「学び合い」を「対話」という観点から考察し、「対話」による学び、「対話」にもとづく学びの論点として子ども同士の関係性を提起したい。そして、「対話」にもとづく学びを実現するために必要な関係性を明らかにし、それを「対話的關係」と位置づけ、その実現を試みた実践例として小学校1年生の算数の教材と実践を紹介する。

1. 「対話」による学びの特質

「対話」とは何か。例えば、平田オリザは『対話のレッスン』において「会話」と「対話」の違いについて次のように述べている。『「会話」が、お互いの細かい事情や来歴を知った者同士のさらなる合意形成に重きを置くのに対して、『対話』は、異なる価値観のすり合わせ、差異から出発するコミュニケーションの往復に重点を置く』と²。

同様の指摘は柄谷行人にもみられる。柄谷は代表作『探求I』の中で、「対話」の性質を次のように示している。「私は、自己対話、あるいは自分と同じ規則を共有する者との対話を、対話とは呼ばないことにする。対話は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある。そして、他者とは、自分と言語ゲームを共有しない者のことでなければならない。そのような他者との関係は非対称的である。(中略)他者の他者性を捨象したところでは、他者との対話は自己対話となり、自己対話(内省)が他者との対話と同一視される」³。

平田と柄谷共に強調しているのは、同じ価値観や考え方を持たない者が行う話し合いを「対話」と呼んでいる点であろう。つまり、「対話」とは、他者が持つ「他者性」「異質性」を前提とする話し合いを指すのである。そして、「他者性」や「異質性」が重視される理由は、それが新たな考えや価値観の創造、すなわち学びの源泉となると考えられるからである。例えば、平田は「ディベート」と対比しながら、「対話」と「学び」の関係を次のように捉えている。

ディベートは、自分の価値観を主張し、その価値観と論理によって相手が説得されることが最終的な目的となる。だが、対話は、(中略)自分の価値観と、相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第3の価値観と

でもいうべきものを造り上げることを目標としている。だから、対話においては、自分の価値観が変わっていくことを潔しとし、さらにはその変化に喜びさえも見いだせなければならない。相手の意見に合わせるのでもない。自分の意見を押し通すのでもない。新しい価値創造の形が、いま必要とされているのだ⁴。

この平田の考えに示されるように、「対話」とは「異質な他者」を通して自己を認識し、自己を変容させるプロセスなのである。同様の指摘を柄谷の考え方の中にもみることができる⁵。柄谷によれば、異質な他者が立ち現れてくる「向かい合わせ」の関係、すなわち「対関係」こそが、対話の成立する場であるという。そうした性質を持つ「対話」という空間では、共同の価値観や規則を前提にできない故に、お互いが暗黙に持つ共同体の内部閉鎖的な規範やパラダイムが露となり、それらを見つめ直し、壊していくきっかけが生まれてくると言うのである。

柄谷の「向かい合わせ」の関係、あるいは「対関係」が端的に示すように、他者とかわるということは、他者と向き合い、自己を他者に投影し、他者の「他者性」「異質性」を媒介にして、自己を意識化していくことを意味する。その意味で「対話」とは、他者と対峙し、自己を意識化することで自らを解体・再構築する社会的行為なのである。そして、この自己の解体・再構築という自己変容のプロセスこそが、「対話」によって導かれる学びなのである。

以上のように「対話」を理解するならば、「対話」による学びは、学び合う者同士が、柄谷の言う「対関係」「向かい合わせ」の関係の下で営まれる時に、はじめて生まれてくるものと捉えられる。したがって、「対話」による学びとは、個人の認知プロセスとして生じる学びではなく、自己と他者、あるいは我と汝による社会的な相互行為として生じる学びなのである。それ故、「対話」による学びの成立は、学び合う者同士の関係のあり方、すなわち「向かい合わせ」の関係として学び合う者同士が対峙しているかによって規定されることになる。

2. 教室の中での学習と「対話」にもとづく学び

教室の中での学習、特に「学び合い」に引きつけて「対話」の意義を語る際、その終着点を「共同」や「共有」として引き取る傾向がみられる。例えば、村松賢一は「対話とは、そうした対抗的な関係にある者同士が共通の理解を築いていく試み」と捉え、その目的を新たな共同性の構築として次のように提起している。

対話において、参加者はそれぞれの文脈をになって発言するわけだが、話し合いを通じて、個々の文脈がより大きな文脈に統合されていくことが重要である。大文脈はときには合意形成という形をとるだろうが、たとえ、結論がまとまらなくても、お互いが高次の認識を共有したり、問題の解決策で一致が見られなくても解決に向けて同じスタート台に立てれば、それだけでも十分意義があるといえる。新たな共同性の構築とはそのような意味である⁶。

こうした村松の主張は、学力保障を目的とする教室の中での学習においては、非常に受け入れやすいものであり、「対話」による学習のプロセスを端的に示していると考えられる。しかしながら、「対話」論において今日、強調されているのは、「共同」や「共有」ではなく、「異質性」や「他者性」を媒介とした絶えざる社会的実践としての「対話」である。「対話」において求められるのは、対話関係にある両者が何らかの「共同」「共有」を構築することよりも、むしろ平田が論じるように「自分の価値観が変わっていくこと」、すなわち「自己変容」にあると考えられる。言い換えるならば、対話関係にある者同士が「同質」になることではなく、「異質性」を保持したまま、自己を変容していくことが求められているのである。

こうした「対話」論における議論を踏まえるならば、佐藤公治が指摘するように、何らかの共通の内容や規則を学び、共有することを目標としてきた教室の中での学習、特に「学び合い」のあり方を問い直す必要が生まれてくる。なぜなら、教室における「学び合い」は、「共有」や「共同」を目標として掲げるが故に、「対話」の基盤をなす「異質性」や「他者性」を「同質性」へと転換、着地させる試みとなる可能性があるからである。「対話」論の観点からすると、そうした学習は、「対話」の解消であり、学びの終焉を意味することになる⁷。

しかしながら、「異質性」や「他者性」と向き合い、自己の解体・再構築を志向する「対話」による学びは、脆さや危うさ、厳しさを持つことも事実である。ブーバーやバフチン、ハーバーマスといった現代のコミュニケーション論を考察した伊藤は、この点を次のように指摘している。「現実生きる『我』と『汝』は、相互の絶対的『他者』として隔たり、一致を保障された存在として存在してはいない。そこに繰り広げられる『対話』は、期待はずれの可能性や逆転の可能性をつねにはらみ、拒否され、批判される、非線形的なプロセスなのではないだろうか⁸」。

この伊藤の指摘に示されるように、「対話」は「『他者』と向き合い、『他者』と対話することで自らをも解体・再構築することを余儀なくされたコミュニケーション空間」、あるいは「コミュニケーションという相互変容のプロセ

スが内包する『闘争』と『苦悩』の側面」を有している。つまり、「対話」は、他者の「他者性」と向き合うことを意味するがゆえに、そのプロセスは「闘争」と「苦悩」の側面を有しており、必ずしも「合意」や「共同」「共有」に至るものではないのである。「対話」は、その意味で「危険で、飛躍に満ちた、そして脆い、不安定なプロセス」なのである。

「対話」論から導かれる以上のような2点の示唆は、一方では教室の中で行われる学習、特に「学び合い」を「共同」や「共有」という視点だけでなく、「他者性」や「異質性」という観点から捉え直すことを求め、他方では、そうした「他者性」や「異質性」が持つ脆さや危うさ、厳しさを教室の学習にそのまま持ち込むことに一定の留保を迫るものと言える。

次のような佐藤公治の提起は、これら「対話」論が持つ2面性を「学び合い」という教室の中での学習に引きつけて考える際の、手がかりを与えてくれる。「最終的には『向かい合わせ』の関係を可能にすることが目標であったとしても、まずは『隣り合わせ』の関係、前の節で述べたところの共感し合う関係をベースにした豊かな相互的行為が展開されていることが、前提として存在していなければならないのである。そうでなければ、異質性を認め合う価値それ自体が生まれなし、共有し合うこともできなくなるからである」⁹。

佐藤によれば、「対話」という社会的な行為が成立するためには、他者の「他者性」や「異質性」を認める価値が対話を行おうとする両者に備わっていなければならない。そして、そうした価値観は、「豊かな相互行為」によって育まれるという。佐藤が主張する「相互行為」とは、問いかける者と応じる者とは、お互いに応答し合う行為であり、そこでは人と人とが互いを価値ある者として認め合う関係にある。これに対して「共同行為」とは、人々が共同の目的に向かって協力し合う行為であり、そこでの互いの関係は目的を遂行するための手段であり、関係そのものが道具となっているもの指す。つまり、佐藤は教室の中での「学び合い」を「共同行為」ではなく、「相互行為」として展開することで、将来、子どもたちが「対話」に向かえる素地を育むことを学校教育の目標として引き取るべきだと主張するのである。

佐藤の指摘が示すように、「対話」による学びを「学び合い」として教室の中での学習に直接的に持ち込むことは、その脆さや危うさ、厳しき故に、留保する必要があるだろう。教室の中での「学び合い」は、「対話」による学び、すなわち「向かい合わせ」の関係による学びを最終目標として目指すものの、まずは他者の「他者性」や「異質性」を認め合える関係、すなわち「対話的關係」を子どもたちの中に創りだし、その価値を認め合えるようにすることが大切であろう。そして、そのためには、「相互行為」としての「学び合い」、お互いの問いかけに応じ合う「学び合い」が教室の中に生み出されなければならない。ここでは、そうした「対話的關係」の価値を認め合える「学び合い」を「対話」にもとづく学びと位置づけ、「対話」による学びとは異なる学びとして捉えることにする。

3. 「対話」にもとづく学びの試みー「対話的關係」を築く力を育成する算数科教材の開発ー

近年、共同・協働学習やグループ学習、ペア学習への注目の高まりと共に、話し合い活動を取り入れた「学び合い」がよくみられるようになった。しかしながら、そこでみられる「学び合い」は、大きな声で話す発言力の高い子どもや学力の高い子どもが、自分の意見(正解)を主張し、その他の子どもたちがそれを一方的に聞いているだけであることが、しばしばある。そうした「学び合い」は、お互いの問いかけに応じ合う「相互行為」にはなりえていない。

「相互行為」としての「学び合い」とは、少なくとも「教えるー教えられる」関係や「話すー聞く」関係が固定されず、教える側にも教えられる側にもなりながら、互いに相手の問いかけや考え方に応答していく対等な関係性の下で生まれてくる。あるいは、たとえ「教えるー教えられる」という援助関係が生じていたとしても、それは「依存的な援助関係」ではなく、「自律的な援助関係」のもとで行われる「学び合い」である¹⁰。つまり、「相互行為」としての「学び合い」は、他者の「他者性」「異質性」を認め合い、応答し合うという「対等性」を軸にした「対話的關係」を子どもたちが互いに結んでいくことで生まれてくるものなのである。

この「対話的關係」を子どもたちが築いていくためには、まず自分と異なる存在として他者を認められる(差異を承認できる)力を子どもたちの中に育てることが必要となる。子どもたちは、自分とは異なる考え方や意見と出会う中で、他者の声に耳を貸し、自分の考えや意見を見つめ直す機会を得る。そうした経験の積み重ねが、仲間を「他者」として認識する過程なのではないだろうか。自分とは異なる考え方や意見と出会うことで、相手の声に耳を傾け、それに応答しようとする、そうした子どもたちの姿を授業の中に生みだしたいと考え、和歌山大学付属小学校の市川哲哉先生と共同でいくつかの算数科教材を開発し、市川先生が担任をしていた付属小学校1年生を対象に授業を試みた。

開発し、授業を試みたのは、「瑕疵のある問題」「広さ比べの問題」である。それらを開発する際に、留意した点は、以下の4点である。1点目は、知識や技能を学ぶための課題ではなく、ペアで考え合える、考え方や捉え方を

交流し合える課題を作成することを心がけた点である。2点目は、考え方や捉え方に多様性が生じるように課題を工夫した点である。課題が持つ多様性を土台として、個々の考え方の違いが生まれ、それが「異質性」「他者性」として顕在化することをねらった。3点目は、思考のプロセスを可視化でき、それを助けにペアと話し合いができるように、具体物を使用しながら課題に挑戦できるようにした。自分と異なった考え方や出会った時に、それを理解する手助けに具体物はなりえる。お互いの考え方や捉え方を理解できること、それが「他者」としてのお互いを認め合える基盤となると考えたのである。4点目は、はじめに挑戦する問題で生み出された考え方や思考方法が、後続の問題にも使えるように工夫をした点である。自分が生み出した考え方や捉え方だけでなく、他者の考え方や捉え方を利用して後続の問題へとアプローチできるようにすることで、他者の考え方や捉え方によって自己変容する姿を可視化できるのではないかと考えたものである。

3-1. 瑕疵のある問題

子どもたちが「対話的關係」を築きながら、「相互行為」としての「学び合い」を生みだせるように開発した一つめの教材は、「瑕疵のある問題」である(下記参照)。名前が示すように、この問題は、問題そのものに瑕疵があるため、解くことができないものである。解が出ないが故に、子どもたちはペアで試行錯誤しながら、各々が考えを問いかけ、それに応答する関係が生まれてくると考えた。

かあどをぜんぶつかって、10になるたしざんをつくりましょう。

① ① ② ② ③ ③ ④ ④ ⑤ ⑤ ⑥ ⑦ ⑦ ⑧ ⑨

授業前に、組み合わせとして考えられていたのは、以下の5通りである。

- ㊦ ①+⑨ ②+⑧ ③+⑦ ③+⑦ ④+⑥ ⑤+⑤とつくり、① ② ④が余る。
 ㊧ ①+⑨ ②+⑧ ③+⑦ ④+⑥ ⑤+⑤ ①+②+⑦とつくり、③ ④が余る。
 ㊨ ①+⑨ ②+⑧ ③+⑦ ③+⑦ ④+⑥ ①+④+⑤とつくり、② ⑤が余る。
 ㊩ ①+⑨ ②+⑧ ③+⑦ ③+⑦ ⑤+⑤ ②+④+④とつくり、① ⑥が余る。
 ㊪ ①+⑨ ②+⑧ ③+⑦ ④+⑥ ⑤+⑤ ①+②+③+④とつくり、⑦が余る。

さらに、この授業では、もう一つ課題を用意することにした。それは、瑕疵があることを子どもたちに伝え、その瑕疵を見つけることを課題としたものである(下記参照)。余っている数字を足すとどれも7になっているという共通性については、子どもたちが気づけば取り上げることとし、それを発見することや理解することは、授業の目標としないことにした。

せんせいが まちがって 入れてしまった かあどは どれだろう。

① ① ② ② ③ ③ ④ ④ ⑤ ⑤ ⑥ ⑦ ⑦ ⑧ ⑨

実際の授業では、「せんせいが まちがって 入れてしまった かあどは どれだろう」という発問の言葉を「せんせいが いれすぎちゃった かあどは どれだろう」に変更した。「まちがった」という言葉が、10にならない間違っカードを入れてしまったのか、あるいは、カードを多く入れてしまったのか、どちらにも解釈できるからである。

次の実践記録①②は、この授業の中でみられたペアの話し合いの記録である。ゆたかとゆみこのペアは、お互いに応答し合うことで、次々と3つの数の足し算を創りだすことに成功した。あいとゆうせいのペアは、ゆたかとゆみこのペアが発見した3つの足し算という考え方に応答し、4つの数の足し算を創りだした。教室の中で生まれた仲間からの問いかけや発見に子どもたち同士が応答し合う姿が、これらの実践記録から見とることができるのではないだろうか。こうした応答し合う話し合いの中に、「相互行為」としての「学び合い」を見て取ることができないか。そして、こうした「学び合い」の中で、子どもたちは仲間の「他者性」「異質性」を見出し、仲間を「他者」として認識すると同時に、仲間である他者に共感することを通じて「対話的關係」を築いていくのではないだろうか。

実践記録①ゆたかとゆみこの場合(子どもの名前はすべて仮名)

以下の場面は、はじめの課題を解決するためにペアで相談している時間の後半でおこなわれた話し合いの一部である。このペアは、瑕疵のある問題の一つめの課題に取り組んでいる際、 $7+2+1$ の3つの数を足すこ

とで10を作ることが可能であることにいち早く気づいた。しかし、それでも全部のカードを使い切ることができなかった。そこで、このペアは、 $7+2+1$ とは異なる3つの数の足し算を作れば、全てのカードを使い切ることができるのではないかと、挑戦している場面である。

ゆたか：あと、 8 !!何かをひかないといけないかなー。

ゆみこ： 6 、 6 つかえば!?

数分沈黙で悩む。

ゆたか： $1+9$ +。。。

ゆみこ：でも、それだと10やん。

ゆたか： $1+2+3$ は、、、6やろ。もっと多いところやろ?

ゆみこ： $3+4+3$ は、、、全部3にしてみよ。10になるよなあー。

ゆたか：あ、わかった。 $5+4+1$!これで

ゆみこ：あ、そうか。

この後このペアは、最初に作った $7+2+1$ をこわして、 $6+2+2$ も作っていく。課題2では、他のペアの発表を聴いて($1+9$ $2+8$ $3+7$ $4+6$ $5+5$ $1+2+7$ で、 3 と 4 が余る考え)、そのペアと同様にカードを並べ直す。ゆたかはそのカードの組み合わせから $3+7$ の 3 をとって、余っていた 3 と 4 に引っ付け、 $4+3+3$ を作った。少しでも余ったカードを少なくしようとしたのか、瑕疵のある問題のときに自分たちが考え出した足し算を覚えていたのかは分からないが、教師が予想しなかった3つの数の足し算が2つある組み合わせ($1+9$ $2+8$ $4+6$ $5+5$ $1+2+7$ $4+3+3$ で、 7)を見つけた。

実践記録②あいとゆうせいの場合

課題1の場面で、このペアは、ゆうせいが主導権を握り、10になる足し算をどんどん作っていき、はやい段階で $1+9$ $2+8$ $3+7$ $4+6$ $5+5$ $3+7$ で、 1 2 4 が余るのを見つけていた。そこに、ゆたかとゆみこのアイデアである3つの数の足し算が発表された。以下は、それを聞いた後の場面である。

($4+2$ の後に何をつけるのかを考えていたあい)

あい：あった。(4を指さす)

ゆうせい：それは、こうやって、(と言いながら4の代わりに $3+1$ をおいて、 $4+2+3+1$ を作り出す)先生!4個になったけど…。先生、先生。

教師：うん。それで、あとのどう?

ゆうせい：あと残ってるの8と2。

あい：7も…。

(しばらく沈黙)

ゆうせい：もう残っているカードないやん。

(しばらく沈黙)

ゆうせい：(4つの数の足し算の3のカードを取りながら)これを抜いたらたら7になるやろ。

このペアは、他のグループから発表された3つの数の足し算を足がかりに、4つの数の足し算 $1+2+3+4$ まで考えるようになった。そして、ゆうせいは、余っている 7 に目をつけて、 $1+2+3+4$ の $3+4$ の部分が 7 であることに気づき、 $1+2+7$ にかえると、 3 と 4 が余ることを発見している。しかし、カードが余ってしまうため、4つの数字や3つの数字を使っての足し算を作ることで、何とか解決できないかと考えていた。

3-2. 広さ比べの問題

二つめの教材は、「広さ比べの問題」である。間接比較を行う際、いくつかの考え方ができるように教材を工夫した。(1)の問題では、「重ねる」「色別に切って重ねる」「折る」などの考え方に加え、「同じ色の部分で考える(A:青2 緑1 B:青1 緑2)」や「ひし形(青の部分)の個数で考える(A:4 B:5)」などが子どもたちの中に生

まれるであろうと予想した。(2)の問題については、以下のような考え方があると想定した。

⑦同じ色の部分で考える。

C：オレンジ 1 緑 2 青 3

D：オレンジ 1 緑 0 青 6

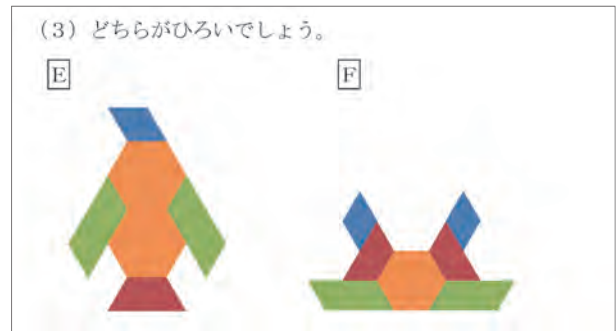
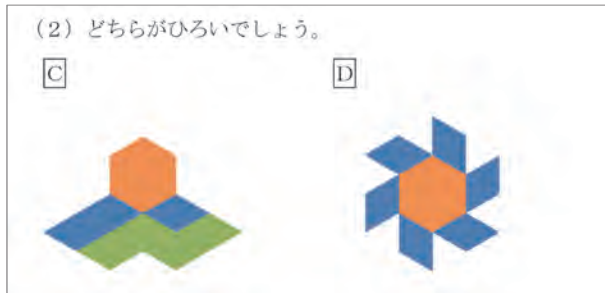
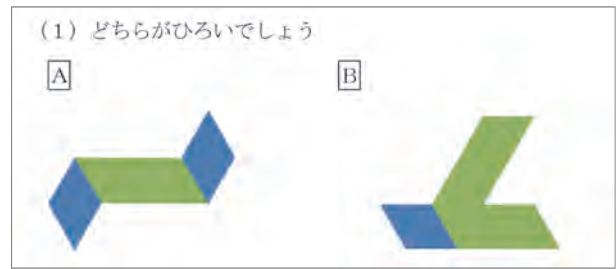
⑧オレンジを別にして、後はひし形の個数で

C：オレンジ 1 ひし形：7

D：オレンジ 1 ひし形：6

⑨ひし形(青の部分)の個数で考える。

C：1 0 D：9



主問題を(2)と考え、(1)は(2)への練習問題と位置づけ、(3)は時間が余った場合のより高度な発展問題とした。

次の実践記録③④は、この授業の中でみられたペアの話し合いの記録である。ゆみことけんたのペアでは、それぞれが異なった考え方を発見し、それを伝え合うのであるが、お互いに自分の発見した考え方にこだわり、なかなか歩み寄ることができない。結局、二人はジャンケンで発表する考え方を決定する。注目したいのは、実践記録後の(2)の課題に挑戦した時の様子である。(2)の課題では、けんたはゆみこの考え方である「図に線を引く」という方法を利用したのである。ゆみこの考え方を理解し、それを自分の中に取り入れる、このプロセスに「自己変容」の片鱗を見出すことができるのではないだろうか。ゆかりとなおとのペアでは、課題1で使った形のひし形部分を課題2の形に重ね合わせながら、ひし形の個数によって広さを比べようとしていた。ペアのゆかりも、その考え方を受け入れ、2人で共にひし形の個数を数えている。これが佐藤の述べている共感的関係にあたるものかどうかは分からないが、こうした協働作業や思考経験も「対話的關係」、すなわちお互いを認め合う関係の土台として必要なのではないかと考える。

実践記録③ゆみことけんたの場合

この場面は、課題1を提示し、個人思考の後のペアでの意見交流をしているところである。まず、けんたのAとBを重ねるといふ意見が出される。



ゆみこ：え、え、え、え。まって、まって。

けんた：こんなかたちにして。(ゆみこの重ねた図を持って)こんなにやるやろ。おぼえて、おぼえてよ。それで次のにして、これとこれはもうやったので

ゆみこ：説明早い。

(ゆみこもけんたの意見を聴きながら、まねをして重ねるのであるが、けんたが重ね方の説明を終える前に、ゆみこは鉛筆を持って図形に線をかきこみ出す。)

ゆみこ：ゆみこ言う。(鉛筆を持って線を引きながら)こんなにひくやろ。
けんた：うん。
ゆみこ：こっちもひくやろ。1、2、3。こっちもひくやろ。4、5。
けんた：うん。これでもさ。はばがさあ。ちがうよ。ぼくのほうがいいやすい。
ゆみこ：ほんじゃあ、ジャンケン。
(最初はグー・・・けんたが勝つ)
(ゆみこは一度かいた線を消して、再度かき直す。)
ゆみこ：意味分かれん。けんたの言ったこと。
けんた：これをこうするやん。
ゆみこ：みえへんのやもん。
けんた：(ゆみこに見えやすいようにして)こうするやん。
ゆみこ：ままま、ちょうまって。こう。
(教師が来て、ゆみこの線の入った図を見て発表を促す。)

実践記録④ゆかりとなおの場合

この場面は、課題2をペアで相談しながら問題に取り組んでいるところである。なおとは、課題1で使ったAの図のはしっこをCに重ねるようにしながら、1こ、2こ、と数えだした。それを見てゆかりも一緒に数えだしている場面である。

なおと：こうと、こうと、・・・。あのね、これはね、こうして行ってね。1こ。2こ。3つ。
ゆかり：はいこれも。3こ。4こ。じゃあ4こやろ。
ふたり：5こ。6こ。7こ。8こ。9こ。10こ。11こ。
 これは？(CからDに移って)
 1こ。2こ。3こ。4こ。5こ。6こ。7こ。8こ。9こ。10こ。
ゆかり：11こ。
なおと：え、10こやで。10こと11こ。ね。10こと11こやから、こっちや。

おわりに

本研究では、「対話」論の観点から「学び合い」を検討してきた。「対話」論から導かれる学びとは、「他者性」「異質性」を前提とし、それを認め合う関係である「対話的關係」の下で、他者の「異質性」「他者性」と向き合う中で生まれる「自己変容」のプロセスであった。本研究では、こうした学びを「対話」による学びとして位置づけた。

しかしながら、「対話」による学びは、その性質故に、必ずしも「共同」「共有」をもたらすものとはいえず、その脆さや危うさ、厳しさ故に、それを「学び合い」として教室の中での学習に直接的に持ち込むことは、留保する必要があると考えられた。教室の中での「学び合い」は、「対話」による学び、すなわち「向かい合わせ」の関係による学びを最終目標として目指すものの、まずは他者の「他者性」や「異質性」を認め合える関係、すなわち「対話的關係」を子どもたちの中に創りだし、その価値を認められるようにすることが大切であろう。そして、そのためには、「相互行為」としての「学び合い」、お互いの問いかけに応じ合う「学び合い」が教室の中に生み出されなければならない。本研究では、そうした「対話的關係」の価値を認め合える「学び合い」を「対話」にもとづく学びと位置づけ、「対話」による学びとは異なる学びとして捉えることにした。

「瑕疵のある問題」「広さ比べの問題」は、授業の中で、「対話」にもとづく学び、すなわち「対話的關係」を子どもたちが切り結び、「相互行為」としての「学び合い」を生み出すことをねらいとして、開発した教材であった。本研究の中で考察したように、これらの教材を使用した授業の中で生まれた子どもたちの姿の中には、問いかけとそれに応じる応答関係や他者の考え方を媒介にした自己変容の片鱗を見て取ることができた。しかしながら、こうした子どもたちの姿を「対話的關係」を築いたものとして位置づけられるのか、この点については、確信を得られていない。その理由は、子どもたち同士の関係は、1回の授業で創り出されるものではなく、授業の積み重ねの中で創り出されるものと考えられるからである。「相互行為」としての「学び合い」の蓄積によって、子どもたちの関係は「対話的關係」として築かれていくのである。その意味において、「学び合い」を個人の中の、あるいは集団による認知プロセスとして位置づけ、その観点から授業を考えるだけでなく、「学び合い」を通じて築かれる子どもた

ち同士の関係性に着目し、「対話的關係」を築くという観点から授業を捉え、構想することが必要ではないだろうか。

注

- 1 例えば、そうした他者との共同・協働、対話に着目した研究として以下のようなものがあげられる。「学びの共同体」については、佐藤学「学びの対話的実践へ」『シリーズ・学びと文化(1) 学びへの誘い』東京大学出版会、1995年や、佐藤学『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館、2006年、さらには原田信之・水野正朗「『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第10巻、2008年、原田信之・高旗浩志「学びの共同体づくりと協同学習—学びの共同体づくりの概念的輪郭と技法—」日本協同教育学会『協同と教育』第4号、2008年を参照。「学び合い」については、西川純『学び合う教室』東洋館出版社、2000年や、西川純『学び合いの仕組みと不思議』東洋館出版社、2002年を参照。「協働学習」については、神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校『生徒と創る 協同学習』明治図書、2009年や、ジョージ・ジェイコブス／マイケル・パワー／ロー・ワン・イン著、伏野久美子・木村春美訳『先生のための アイデアブック』日本協同教育学会、2005年、ジョンソンD. W. / ジョンソンR. T. / ホルベック, E. J. 著、石田裕久・梅原巳代子訳『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年を参照。その他、鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業』山吹書店、2005年、秋田喜代美「協働学習の過程」『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会、2010年、折出健二・今井理恵「学びの共同性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』、2007年などを参照。
- 2 平田オリザ『対話のレッスン』小学館、2001年、p.153
- 3 柄谷行人『探究 I』講談社、1986年、pp.8-9
- 4 平田オリザ、前掲書、2001年、p.155。
- 5 島崎も同様の見解を示している。「そこには対立し矛盾し衝突する見解・意見のダイナミックな相互作用と統一があり、それは意見を能動的に交換しあう過程である」。島崎隆『対話の哲学』みずち書房 1988年、p.61。
- 6 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書 2001.p40-44
- 7 この点については、従来の学習集団論を検討した今井理恵・上森さくら・長瀬美子・久田敏彦・福田敦志・船越 勝・湯浅恭正「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討(2)—学びの共同体論・学習集団論を中心に—」日本教育方法学会第44回大会自由研究16発表レジュメ、2008年、および平田知美・今井理恵・上森さくら・福田敦志・湯浅恭正「文学の読みの指導における学習の共同化」『大阪市立大学大学院文学研究科紀要』2013年が参考になる。
- 8 伊藤守『情報社会とコミュニケーション』福村出版、1995年、p.27
- 9 佐藤公治『対話の中での学びと成長』金子書房、1999年、p.178
- 10 「援助要請行動(help-seeking)」は「自分の非力さ、弱さ、脆さを相手に示すことになる。だから自分の価値を下げたり否定的評価を受ける危険性ともなう。自尊心を脅かす状況ではあるが一方で、必要な援助を得ることができるというジレンマ状況」を伴うと秋田は指摘する。このジレンマの脅威を減らすには、全部初めから終わりまで教わり、頼ってしまう「依存的援助要請」ではなく、ヒントはもらっても解決は自分でしようとする「自律的援助要請」にとどめることを学ぶ必要があるし、助言する方もその範囲にとどめる必要があるとしている。秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり～知の創造へ～』岩波書店、2000年、p.86