

ピア・ラーニングを成立させる対話研究

－ハワイ型p4cの社会科実験授業から探る－

Research of Collaborative Learning to establish a peer-learning
－Explore Hawaii type p4c from social studies experiment lesson－

須本 良夫 佐藤 裕貴*
SUMOTO Yoshio SATO Yuki

1. はじめに

(1) 研究の目的

学習指導要領改訂にむけ、中央教育審議会の中間まとめが発表されるなど、作業が進んでいる。最終的にどこまでまとめられるのか現時点では定かではないが、教科横断的・総合的に育成すべき様々な資質・能力の育成を目指す方向へと向かおうとしている。中間まとめではこれまでの知識・技能の定着については「何を知っているか、何ができるか」、現行指導要領で言われた活用とされる思考力・判断力・表現力等については「知っていること・できることをどう使うか」、そして各教科を通じて育まれる情意、態度等については「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」と、より広く一般への浸透を試みている。それは単なる言葉の言い替えではなく、教師側で語られてきた目標を、問題解決過程をとらえる際に、学習者の側に必要とされる資質を中心に整理が試みられその育成に力を注ごうとしていることが伺える。

そこで本研究では、次期指導要領において意識される、学習者の資質育成の方略の一つである対話に焦点をあて、ピア・ラーニングを社会科授業で試みた。ピア（peer）には、「社会的、法的に地位の等しいもの、対等者、仲間」という意味がある。つまりピア・ラーニングとは、親でも教師でもない学習者相互の対話による、価値観を共有したり見つめなおしたりする、協働で探究をする授業をいう。

(2) 問題の所在

アクティブラーニング（対話を含め、思考スキルやICTなど多様な授業方法を含む）が次期学習指導要領では重要なキーワードとして挙げられ、先取りの実践も多く見られる。しかし、アクティブラーニングは授業方法である。授業における方法の研究は、社会科研究では、これまで多く取り扱われてきた。学びがいかに深まりあうか、対話やICTを使うことで使わない場合より本当によい授業といえるのか。何が変わっていくのか検証は難しいが、じっくりと省察が必要である。本研究では直接的にアクティブラーニングを視野に入れているものではない。しかし、学習者の主体的な対話に焦点を当てたピア・ラーニングの成果は、これからの学習方法の在り方にも大いに示唆を与えるものである。

また、近年我が国においても、対話を用いた協働をめざす授業実践は多くなされている。しかし、対話さえしていれば協働学習であるという風潮もあり、対話の中にある知識の醸成は見逃されている。加えて、対話を学習者任せにしてしまい、教師が知的な足場を提供しない授業も見られる。資質の育成のみがいわれ、そこに教科の特性が見られなくなれば、社会科としての対話が目指さなければならないことが研究から抜け落ちてしまう。かつての生活科や総合的な学習、古くは社会科がはい回っているといわれたことを繰り返しかねない。特に初等の6年間、学級内の児童の対話能力の差は大きい。本研究で目指すピア・ラーニングは、決して対話の方法論を研究をするのではない。社会科授業場面における対話を通して探究しあう授業構成、加えて対話の場での教師の指導性とは何かを明らかにしていきたい。

※岐阜大学教育学部在学4年生（執筆時）

2. 研究の方法

上述の目的を果たすために、これから教師になる大学4年生の実験授業をもとに考察をしていく。佐藤裕貴は卒業論文で、対話およびハワイ型p4cについて研究を重ねてきた。しかし、実際の授業場面は、教育実習以外では十分な経験値があるとは言えない。そのため、実験授業の実施とはいっても、対話の構成に必要と考えられる学習者個人との関係性は薄く、個々の能力においても掌握していない。以上の点から、教師にとって対話に必要な力量の形成が、かえって浮き彫りにされると考えられる。

これまでは、学習者に与える課題は、いつも白紙のような状況であるという前定の下、教師主導で学習が計画され展開してきた。しかし、学習者は無垢な状況ということはない。多くの学習者は既習の知識や生活経験、周囲の環境から類似した内容を自分に引き付けて、社会的事象の理解を図ろうとしている。ハワイ型 p4c 及び、パリで行われている対話を用いた道徳授業実践の考察をもとに、何を対話させるべきかを明らかにしていく。その上で佐藤氏が実際に実施した授業を分析し、社会科学習におけるハワイ型p4cの展開方法の有効性について検証していきたい。

3. フランスでの対話を用いた道徳授業

(1) フランスの教育の背景

フランスの教育制度は、6歳から5年間は小学校、次の4年間は中学校、18歳までの3年間は高校という教育課程が主流である。義務教育は10年間だが、幼稚園への通園率も全体の98.7%と高い。公立学校は国籍に関係なく無料で、例外を除いて男女共学となっている。公立幼稚園もフランス文部省の管轄で学費は無料である。

フランスは、長い間、知育中心といえる学校教育が展開されていた。その時間的経過の中で一つの節目になったのは、2005年の教育基本の制定である。その第9条には共通基礎知識の保証が言われているが、それに加えて学校の使命として、児童・生徒に共和国の価値を共有させることが規定され、価値の教育に重点がおかれ「社会的市民的技能」として、知識（集団生活のルール、など）、能力（グループ作業を行う、など）、態度（自己、他者、異性の尊重、など）が明示された。

その後2008年には脱宗教化がすすめられ、自由、平等、友愛（連帯）などの「共和国の価値」「フランスの憲法的価値」が道徳で教えらるべき価値として扱われることになり、小学校においては「市民・道徳 (instruction civique et morale)」科、中学校では「市民 (éducation civique)」科がおかれた。また、2015年段階で新しい学習指導要領へ転換がなされているが、時間とともに浸透を図るというのも日本とは異なる指導要領の在り方である。一方で、不変の核があるということなのかもしれない。

フランスの道徳の特徴は、道徳教育を教科横断的に育てようとしているといえる。つまり、現在日本で言われるコンピテンシーに当たる部分を、道徳を用いて育成しようとしている。例えば、例えば小学校低学年には次のような項目が記されており、我が国の道徳にも非常に近い。

- ・他者を尊重し、集団生活の基礎を尊重する
- ・ルールを尊重したうえで、遊びやスポーツをする
- ・礼儀の規範を、友達や学校内外の大人、クラスの教員との関係に適用する
- ・コミュニケーションの規則を尊重しつつ、クラスでの口頭での意見交換に参加する

授業方法は、道徳的格言や寓話、最近あった出来事1日のはじめに提示され、「考えて発言する」ためのベースを育成することに主眼が置かれている。教師はファシリテーターとして授業を進行する形態が多い。

(2) パリ小学校訪問での道徳対話の授業

訪問した小学校は、かつて教員養成を核とした附属小学校であった。現在は公立校と立場が変わっ

ているが、パリ市内でも高級住宅街に位置し、落ち着いた環境のただよう学校である。アメリカの哲学者であるマシュー・リップマンの子ども哲学や学びの共同体を授業原理とし、いかに教育現場で実践するかを検討している経緯があり、フランスの道徳授業の典型例が観察できると考え訪問を行った。

参観した授業はイソップ童話の「ロバと親子」を題材にしたものであった。この教材は、日本でも学習材として扱われることがある。しかし、学習の進め方は異なる。

参観授業は、場面が描かれた挿絵を見せたのち、教師から次の教師の発問によって展開がなされる。

- ・この物語のタイトルを考えましょう。
- ・この物語の中で起きた問題は何かですか。
- ・この物語にはどんなテーマがあるのでしょうか。

展開の中では、日本のように登場する人物への心情を深く探ることは確認程度で、読み物資料はきっかけとして与え、あくまで学習者に考えさせる哲学的テーマ「からかう人はどんな目的があるのか」「からかうことは何が問題か」を問い、子どもたちは「コンプレックス」や「恐れ」などについて意見を主張し、「どこにでも、そういう意地悪なこと言う人はいる」とか「批判には立ち向かわなければならぬ」などの意見をもとに、教師によって今日学んだテーマがまとめられていた。

(3) 日本の授業との比較

同じ教材は日本でも「ロバを売りに行く親子」という題材で副読本^②に掲載され、実践も多数みられる。『道徳教育』に掲載された同実践では、フランスの授業と同じように4つの場面を読み取り、その後の発問について、授業者植木は次のように述べている^⑧。

「資料提示後の発問として、ロバの川に落ちて流れて行ってしまった時の親子の気持ちを問い、共感的に考えさせる。

その後の発問では、親子の気持ちを共感的に扱うのではなく、ロバが川に落ちるまでの親子の行動を回顧的に場面ごとに抑えて確認し、親子の行動の何がいけなかったのかを考えさせる。親子の行動について批判的に考えを深めさせることで、本時のねらいに迫れるであろう。」

道徳の教科化の流れを受け、授業者の記述を見ても、資料を批判的に読み取らせていこうという姿勢が感じられる。一方で、親子の気持ちによりそい、共感的に考えさせるという記述もある。低学年或いは中学年で実施されるこの教材において、共感が必要であろうか。本展開からすれば、学習者の心情は、親子はかわいそうという思考に至る。ちなみに本時のねらいは、「自分でできることはよく考えて行動する」ということである。授業者はねらいに迫れると書いてあるが、かわいそうから、よく考えて行動しなければならないということに迫るには飛躍がある。

その点、フランスの授業では共感については触れられず、教材を対象として突き放し、学級内の対話を主体的に考えるという展開がされていた。一つの事象を対象化し、議論の週上に挙げるということで、親子への批判に対する言動に、どう立ち向かうべきかを考えることがなされている。今後、日本の道徳においても、教材を対象化し、その事実を捉えた上で、対話によってねらいに迫るという展開を、実施していかなければ、教科になったのはカリキュラム上だけ、授業は旧態依然ということになりかねない。

4. ハワイ型p4cを取り入れた社会科授業の取り組み

(1) 子ども哲学の意味

子ども哲学 (philosophy for children:以下p4c) は、1970年代にリップマンによって体系化され、発展してきた。先のフランスの小学校の道徳実践も、リップマンの考えを取り入れられた実践である。近年では実施のバリエーションを変えつつも、哲学だけでなく、道徳や社会科の研究も報告されている。

p4cにおける目標とは「自分自身で考える力を身につけ、思いやりと責任をもって、その考える力を使えるようになること」である。子どもの哲学的思考力を伸ばすことは、コミュニケーション能力を育てること、知的でセーフティーなコミュニティをつくることにつながる。そのためには、ある問いについて、なぜ？、どうして？を繰り返し、考えを掘り下げていくことである。これはp4cの目標である「自分自身で考える」にあてはまる。

知的に、「彼の意見は何を前提としているのだろうか」「それは何を意味しているのだろうか」「それに対する意見は思いつかないだろうか」などと、自分の中で他の意見を取り入れながら聞くということは、セーフティーなコミュニティ形成へもつながる。他を尊重し、考えを共有し、時には疑問視しながら、すべての考えを真剣に受け止め、その考えに耳を傾けることのできる、お互いに高め合っていける集団へと深化することこそが、最も大切でありp4cの目標に近づく。

(2) p4cの実践方法

ポイントは次の2つである。

- ①学習者が円形になって座り、毛糸のコミュニティボールを発言者の証として、発言が終われば次の発言者へコミュニティボールを渡して対話を進める。発表者は教師の指名ではなく、コミュニティボールによって聞いてみたい子へパスをしていく。
- ②対話は問答によって進行する。「なぜ？」「どうしてそういえるの？」といった、いわゆる批判的思考がなされることもあるが、素朴な「本当なの」といったこともすべて認めていくことが重要である。その場では、何を話しても笑われない、批判されない、否定されないという受容される雰囲気が必要になる。この雰囲気が崩れれば、自由な意見交換は行えない。教師の力量が重要な点であり、日ごろの学習の形態も大きな基盤になる。
- ③本来は、話した問いも学習者同士で決定をしていく。複数の問いが出た場合は、多数決で決めていく。

(3) 佐藤裕貴の考えた授業の対話

佐藤が考えた、社会科授業における対話を用いたピア・ラーニング授業も、当然、従来型の教師が発問し、学習者が何らかの応答を返すという定型的なものではない。子どもたちがある事象について潜在的に持っている知識を活用し、哲学的探究者の育成を目指す交流活動を設定したものである。マシュー・リップマンは、次のように述べている⁷⁾。

「日々の生活の中で子どもたち自身が直面する「哲学」的問題を、子どもたち自身で語り合い、そのことによって子どもたち自身が日々の生活を反省的に吟味して、お互いに考えを深めていく」
佐藤が進めようとする対話は単なる授業中の子どもたちの意見交流とは違い、「哲学的問い」の解決に向かって、互いに協力し合い、探究が前進しなければならない。

哲学的な探究をする場合、教師はファシリテーター的役割が主となる。その結果、十分に学習者同士の内なる知を導き出すことができないといったケースも考えられる。しかし、哲学的問答を繰り返す以上、それさえもしかたがない。リップマンによれば、

「それがいかに不完全で暫定的なものであろうとも、ある種の解決や判断といった成果 (product) を得ることをめざして進む」

と、述べている⁸⁾。哲学対話では方向感覚を有しており、それに向かってさえいけば、探究が前に進んでいると想定し、完全なる対話のゴールは、いつも明確な答えが得られるとは限らない。対話をすることを繰り返すことで、いわゆる探究の資質、思考の能力を育成しているとすべきなのである。福井駿は次のようにリップマンの子ども哲学について解説をしている⁴⁾。

「学者が目指すものは、世界がどのように意味付けられているのかを吟味することである。この活

動においては、そもそも答えが存在しないので、誰も解決に至る道をあらかじめ用意することはできない。そこでは、それぞれが自分の理性を使って、前進していくしかない場が作り出されるのである。」

ピア・ラーニングの成立を目指すことは、学習の場が安心できる公平な関係づくりが成立しており、言い換えるなら社会において、何でも考え、言えあえるつながる社会の構築を学習者に体感させることになる。ただし、すべてオープンエンドになることと、授業の成立ということは等号では結ばれない。社会科授業になるためには、教師の教材解釈、指導性に導かれた対話を目指す必要がある。

(4) 実験授業 p4cで「平和」を考える

①佐藤の考えた「平和」の取り扱い

哲学的思考力を伸ばすために、教師が行わなければいけないことは、授業でのファシリテーター役である。そのため、社会科としての位置づけられる教材解釈を教師自身が行ない、学習者まかせにしないことである。言い換えるなら教材研究の必要性である。

なぜなら、ハワイ型p4cを用いたピア・ラーニングでは、答えのない問いを設定する。学習者の対話によっては、学習者による想定外の発言は十分にあり得る。つまり、これまでのように授業者が用意した目標にたどりつく授業ではなくなる。教材研究にも量と質が要求され、対話の中で即座に学習者の対話が深まるような切り返しが必要となってくる。

本研究授業では、題材に「平和」を挙げた。対象学年が6年生であり、第2次世界大戦までの学習を終え、学校現場との調整がつき、授業実施が可能なためである。また、「平和」とは何かという問いこそ、学習者にも哲学的で多様な答えが想定され、人それぞれに解釈が異なる。そこで対話の可能性を感じ、この題材を扱うことにした。

②平和概念の整理

1950年代後半から1960年代にかけて、平和とは「戦争の不在」と理解されていた。しかし、国際社会の構造的要因に基づく「平和ならざる状態 (peacelessness)」が徐々に指摘されるようになってきた。南北問題やベトナム戦争などにおいて、戦争がないからといって平和とは言えない、戦争がなくてもかなりの死者がいることから、インドのスガタ・ダスグプタによって非平和の概念が提示された。

つまり、戦争がなくても単純に平和ではないことが語られ始め、平和を脅かす暴力とは何かという議論となった。暴力とは本来ならば実現可能であったはずの状態（生命の安全、福祉、人権、経済的自由、教育の機会、職業選択、自己実現など）と、実際に実現されている現実（生命の危険、福祉や人権の欠如、貧困、教育や職業の機会の欠如、自己実現の著しい妨害など）との間の壁である。こうした考えを整理したのが、平和学者ヨハン・ガルトゥングである。ガルトゥングは「暴力の不在」という新しい考えを平和学に導入し、暴力を3つの暴力（加害者が特定できる暴力を「直接的暴力」、社会構造に内在化する暴力を「構造的暴力」構造的暴力の根底にある戦争を容認する意識や、私は関係ないのと無関心な姿勢を「文化的暴力」）と分類した⁽¹⁵⁾。

ガルトゥングは経済的・政治的安定、基本的人権の尊重、公正な法の執行、政治的自由と政治プロセスへの参加、快適で安全な環境、社会的な調和と秩序、民主的な人間関係、福祉の充実、個人における幸福の存在など構造的な暴力のない状態を消極的平和とした。

その上で「直接的暴力」がないことを「消極的平和」、 「構造的暴力」がないことを「積極的平和」といい、暴力の種類があるように平和も分類し、「消極的平和」は平和構築の前提条件であり、「積極的平和」こそ、真の平和であると位置づけた。

こうした平和学の先行研究を土台とし、実験授業では平和の多元化されてきている現状が、子どもの日常や学習してきた歴史の中から浮き彫りにしていけるように整理しようと考えた。つまり、単純

な平和概念の定義ではなく、平和要素をもとに平和を語り合うことで、平和を実感できるようにしようと試みたのである。

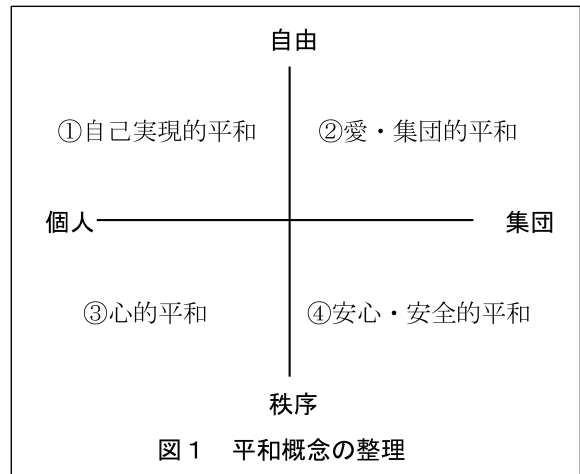
③授業構成の構想

今回の授業では、大きく分けて次の3つの授業場面を設定する。

最初に、平和とは何かについて考えを共有していく場面。次に、4象限を通して平和の在り方に迫る場面。そして、最後に、平和概念の再構築をする場面の3つである。

〈平和概念を整理する〉

具体的に社会科授業で扱う平和をどのように整理するのが、社会科授業として何を学ぶのかといったポイントとなる。佐藤は、大学4年生を集め平和概念の構築のため、連想法を用いて整理を試みた。実際の社会科授業でもこの連想法を用いて、学習者の対話をもとに平和について板書で整理を進め、平和概念の再構築を図る授業設計を試みることにした。整理する際に用いるのが図1の平和の4象限である。



平和概念は先行研究から明らかになったように、様々な要素が絡み合うものである。何かにしぼって定義することは、かえって誤解を与えかねない。

そこで、平和を考える要素を抽出し、どのような分類が位置づくのか、6年生の児童が理解できるように、自由と秩序、個人と集団といった軸を設定した。暴力がなければ実現可能であるはずの平和の状態というものを、4つの象限で可視化できるようにした。

もちろん学習者の対話任せでは、上述した整理は行えない。教師が意図的にどの方向に向かう対話かを把握し、同調や共感を行ったり、異なる視点へ導いたり、対話の中身がかけ離れたりしないようにする指示や板書整理が重要となる。

そして、この4象限が整理されたのちに、対話を通した平和概念の再構築の授業を行っていく。

〈平和概念の再構築〉

本時は、平和とは何かについての対話を通して、平和概念の再構築を目指す。

児童が既にもっている平和を、何で、誰が、どうして、どのように平和であるのかを対話を通して考えた上で、教師はその対話のレベルを随時引き上げていかなければならない。平和における4つの象限に気付いた後、漫画資料を用いて、どこの象限にあてはまる平和なのかを捉え直す活動を位置づける。その一枚の資料の中に、4つの象限がおびやかされる状況を含める。具体的には漫画「ドラえもん」におけるジャイアンとのび太の関係性である(図2)。ジャイアンの一方的な個人の自由における平和は、のび太にとっての秩序や集団としての平和な生活をうばってしまうかもしれないということを最後の対話場面とする。この最終対話によって、平和の概念は再構築がなされ、平和の積極的維持のためには何をしなければならないかということ一人一人が考えをもってほしいと願った授業構成である。



図2 自己実現的平和を考える挿絵資料

④本時の展開案

単元「新しい日本、平和な日本へ」

本時の目標

平和について考えることを通して、平和の捉え方には様々あり、またそれは人によって違うことに気付き、平和とは何かについて再構築することができる。

授業展開

過程	○教師の発問、指示	教授,学習過程	・予想される反応 ●学習活動	資料
課題へ迫る対話	○みんなはふだんのくらしで平和だと思ふことには、どんなものがあるかな。	T:発問 C:自由に発言	●平和についてこれまでの学習を好きして、自由に対話を行う。 ①笑顔がたくさんあるということ ②平等で楽しいこと ③安全であること ④環境が良いということ	
対話	○今あげてもらった意見について、訪ねてみたいことがあれば書いてください。 ※例えば①笑顔について ○どんな時に笑顔になるのかな ○楽しかったり、面白かったりおいしかったりすれば平和ということ ○笑顔にも種類があるということ ○良い笑顔とか悪い笑顔があるということだね。 悪くなるということの逆の行動をすれば平和にもなると。	C:対話 T:対話の整理と進行	<ul style="list-style-type: none"> ・笑顔が何で平和なの ・友達と遊んでいると笑顔になる ・好きな食べ物とかかな ・面白い時とか ・良くないこととして、楽しいとか面白いっていうときは違うのではないかな。 ・人を馬鹿にして笑うのは平和ではなくなる。 ・良い笑顔とか悪い笑顔とか。 ・良い笑顔って何。 ・人を馬鹿にしなということ ・では、悪い笑顔というのは意地悪な顔ということかな 	板書
	○板書を見て、平和に関してまとめられるような重要と思える言葉を見つける ○板書の上だけを見ると、どんな言葉が平和には必要なだろう ○下のかたまりは自由とは言えないですね。何が必要なだろう。 ○そうですね。自由がなくなればイライラする人が出るかもしれませんね。決まりもなければ、勝手に人のものを取ったりする人が出てきますね。みんなの習った戦争も起きるかもしれません。 ○では、縦の線を作ってみましょう。右と左で、さっきの自由や決まりのようなキーワードでまとめることができますか。	T:板書整理 C:対話	<ul style="list-style-type: none"> ・自由とか ・決まりかな。自由とは違うような気がする。 ・右は、個人 ・左はつながりとか、みんなとか。 ・集団という言い方もある。 	

学習者の対話から対話の流れが生じるように、①～④を例示のように対話を進める。対話の中で出た意見は板書に整理をする。必要であれば複数を選択し対話を繰り返し替える。なお、板書に整理をしていく際には、後の展開で利用できるようにワードを丁寧に意識しておく。

<p>平和概念を再構築する対話</p>	<p>○ドラえものの資料提示</p> <p>○今ある4つのドラえものの絵は、どの枠に入れたらいいでしょう。</p> <p>○ジャイアンにのび太が殴られているシーンだけ、これはどうだろう。</p> <p>○この絵はどこに位置付ければいいだろう。決まりを作ればのび太君平和かな。</p> <p>○平和がなくなるのは、どんな時なのかな。</p>	<p>T:資料提示 C:対話</p>	<p>●互いに思っている意見を付け加えて、どの枠に入れるか、対話を進めていく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の願いをかなえているから個人と自由が合わさっている。だから、右上に入れていいのでは。 ・集団の中で秩序が守られているから、集団で決まりを守るということで左下だろう。 ・ジャイアンは好き勝手ができているから自由だ。 ・のび太にすれば自由は全くないよ。 ・ジャイアンは、ルールがあっても好き勝手する。 <p>・つながりがなくなってしまう時。</p> <p>・決まりが乱れるとき。</p> <p>・自由が侵されるとき。</p>	<p>ドラえものの漫画 4つの象限に合うように、印象的なシーンを振り分ける</p>
<p>本時のまとめ</p>	<p>○自由、決まり、集団、個人と平和のキーワードを見つけることができた。ただし、この4つの象限に出てきたキーワードを誰かが邪魔したり、犯したりすると平和でなくなるね。普段の暮らしやこれまでの歴史もこの4つのキーワードで振り返ってみよう。</p>	<p>T:説明</p>	<p>●感想を数名発表</p>	

4. 対話を用いた平和概念の構築の省察

今回の授業実践について、佐藤は自分が意図した3つの対話場面を中心に、学習プロトコル(2015年度教育学部卒業論文に詳細)から省察を行っている。ここでは、佐藤自身の省察を紹介する。

(1) 佐藤の対話の分析

①平和への対話

授業はハイ型p4cと同じ環境設定のため、円形に座り子どもたちで毛糸のボールを回しながら、対話を行う形態をとった。しかし、実際に発言した人数は11人(学級全体1/3程度)しかいなかった。クラス全体としての対話ができただのか疑問が残るが、授業記録をもとにその分析を行う。

ここで挙げた発話記録は、平和概念の再構築部分である。図2で示した絵によって、平和とは独善的な思いのみでは成り立たないということを、交流しようとした。

T : これはどこに入ると思う?
 C1 : どっちの気持ちを考えるの?
 T : まずジャイアンを考えてみようか
 C2 : 私は右上だと思います。理由は、ジャイアンは人をなぐって自分のことしか考えてなくて、相手の気持ちを考えられていないから。
 T : みんな今ってくれたことわかった?自分のことしか考えられていないよね。これって平和に入るの?

ここで注目したいのはC1の発言内容である。「どっち」とは、のび太かジャイアンかを、とっさに判断している。教師の最初の発問の悪さもあるが、すかさず教師が、発問を「まずジャイアン」と指示を与えることになっている。本来であれば、教師の発問の悪さも、学習者同士の対話でカバーができる部分である。実際、C2の子は教師の指示で方向が定めれば、自分の意見を発している。C1の子も同様に両方の立場の違いを明らかにして、使い分けているのである。つまり、子ども同士で対話ができる、ピア・ラーニングを目指しながら、教師の発問を待つという状況を、教師自身が作り出し

てしまった。

この対話だけからでも、学習者は他者の意見から自分の考えを深め、まとめていけることが改めて分かる。教師はポイントで、練られた発言をするだけでよく、じっくり待つ必要がある。では教師の指導性はほかにはないのだろうか。

②ピア・ラーニングを構成する環境と教師の指導性

環境作りでは、今回、席を円形にし、児童でボールを回しながら相互指名による対話を行ったが、教師の環境構成への判断ミスと考えられる3点の課題が浮き彫りになった。

1つ目は、人数によって席や話し方は変えた方がよいということである。クラス全体で行う対話もあれば、グループによる対話、2人で行う対話など様々ある。クラス全体での対話を試み、様々な考えを出し合っていくことで深めようとしたが、実際には10人前後しか発言がなかった。大人数の前で話すことへの抵抗があったようだ。対話の場面では、ボールを持たないまま、つぶやきが盛り上がる場面もあった。しかし、発言を求めると、決まった子しか挙手しない状況になったことは悔やまれる。

2つ目は、ボールによる児童の相互指名にも問題点があった。ボールを持っている人が話すというルールにより、つぶやきの扱いをどうするのか明確にすることができなかった。また、ボールがどんどん進むことで、考える時間が確保されなかった。他者の意見を聞いて、それについて考えるのにはやはり時間がある。思考の反応の早い学習者同士での対話となった理由ともいえる。

3つ目は、児童同士の対話ができているかという点である。教師が対話で十分なファシリテーターではなかった。対話場面で、教師が介入すれば、それで互いのピア・ラーニングは保証されなくなる。その瞬間普通の授業を丸形で行っているだけとなった。

5. 終わりに

上述した佐藤自身の省察は、授業計画に真摯に取り組み、授業に取り組んだ学部生のものとしては評価ができる。佐藤自身が作り上げた授業について、学級担任であれば回避できるようなつぶやきの処理、大人数の前で発表することへの抵抗など、学習者の思いについて対応がうまくできなかったことが述べられている。授業スキルと学習者との信頼といった経験値が備われば、解決できるであろうと佐藤自身考え、次のステップに向けた課題として述べている。

しかし、ほんとうに省察すべきことは、指導者個人の省察でとどめてはならない。経験値が少なければ、対話を用いる授業ができないということになってしまう。実際、平和への対話、再構築場面で学習者は授業者の発問を乗り越え始め、それでも指示を待っていると発話記録から佐藤自身がふりかえっている。ピア・ラーニングにおける対話場面では、こういった部分で教師が介入すべきかと整理をする必要がある。本省察には出ていないが、佐藤の示した学習場面以降、学習者同士の対話はほぼみられない。教師との一問一答が続くことになる。裏を返せば、社会科授業におけるハワイ型p4cのような対話、学習者に委ねる部分の多い構成主義的なオープンな終末の在り方について整理ができていないともいえる。本時についていうなら、平和と暴力の関連を挙げたのであれば、暴力のない世界に向けて、4象限を使って自分自身がどう平和に取り組めるか、見つめなおすべきである。

いずれにしても、学習者の知識は白紙ではなく、対話によって考えは深まる社会科授業もできると望んだピア・ラーニングは、引き続き整理をする部分が残った。同時に、子どもの内部には、授業以外から持ち込む知による構成も多く、上手に引き出すことこそ学びを構成する中で重要である。普段の授業場面でも、学習者は対話ができるのに、教室のルールと学びの文脈の中で、じっと耐えているのかもしれないと疑う必要があることを、佐藤の実践から探ることができたことは重要である。

〈参考・引用文献〉

- ① 降旗直子・橋本一雄・大津尚志「ペイヨン法の制定過程と条文内容の特徴」『フランス教育学会紀要 第26号』2014 pp.95-102
- ② 2014（平成26）年度改訂版平成26年度「小学道徳 心つないで 3年」監修：村井 実
「ロバを売りに行く親子」
粉ひきの親子が、1匹のロバを町の市場へ売りにいこうと思い、野道を進んでいく。村の娘たちが、言った。「ばかな親子だ。どちらか一人でもロバに乗っていけばいいのに。」
親は、さっそく子どもをロバに乗せた。しばらくすると、年寄りたちが集まってきて、言った。「近頃の若い者はけしからん。親を歩かせるとは。」
そこで、親は、急いで息子をおろして、自分がロバに乗った。今度は、子ども連れの子たちが、通りがかりに言った。
「なんていう親父さんだろう。自分だけ乗って…。」
今度は、親子二人でロバに乗った。すると、
「ちっぽけなロバに二人で乗るなんてひどくないか。」
と言われてしまった。そこで、親子はロバを棒にぶら下げ、二人でかついで歩いた。棒につながれたロバは大暴れして、川の中へころげ落ちてしまった。
(概要 原作:イソップ物語)
- ③ 土屋陽介「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」『立教大学教育学科研究年報 (56)』2012, pp.77-90, 立教大学文学部教育学科研究室
- ④ 福井駿「自ら考える力を高める哲学教育の論理—Philosophy for Children プログラム小学校低学年用コースの場合—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第63号』2014, pp.79-88
- ⑤ 平和の4象限に位置付ける資料 (実際には、複数の象限にまたがるのではと学習者は判断する)



心的平和の状況



安心・安全的平和の状況



愛・集团的平和の状況

- ⑥ ジャクソン, トーマス E: 中川雅「やさしい哲学探究」『臨床哲学14 (2)』p.56-p.74, 2013
- ⑦ マシュー・リップマン『探究の共同体 考えるための教室』玉川大学出版部, 2014
- ⑧ マシュー・リップマン『子どものための哲学授業: 「学びの場」のつくりかた』河出書房新社, 2015
- ⑨ 古澤嘉郎「平和学と平和構築論の相互補完関係—平和学と平和構築論—」『立命館経済学 61』pp.76-89 2009 広島大学平和科学研究センター
- ⑩ 池尾靖志「「平和学」の体系化に向けた一考察—国際関係論からのアプローチ」『IPSHU研究報告シリーズ 42』pp.597-617 2013 立命館大学経済学会
- ⑪ 西山俊彦「「構造的暴力理論」の批判的考察と平和学の課題」pp.1-12 2003 法律文化社
- ⑫ 三上貴教「平和ランキングに基づく主要国比較から得られる示唆」『広島平和科学』pp.49-69 2011 広島大学平和科学研究センター
- ⑬ 『長崎大学教育学部紀要:教育科学』「平和の定義—平和責任:被害, 加害責任, そして記憶の文化」pp.19-27 2014年 上 上 恒太郎
- ⑭ ヨハン・ガルトゥング, 藤田明史著『ガルトゥング平和学入門』法律文化社, 2003
- ⑮ ヨハン・ガルトゥング, 藤田明史, 奥本京子『ガルトゥング紛争解決学入門: コンフリクト・ワークへの招待』法律文化社, 2014

—付記—

本稿は科学研究費基盤研究 (C)「市民性を基盤とした「調停する力」の育成を目指す道徳の授業開発」課題番号: 30547691の研究成果の一部である。