

学び続ける姿勢を育む教育実践

ーコミュニケーション演習を通じてー

合同会社IT教育研究所 田上 正範

キーワード

能動的学習 Active Learning, コミュニケーション Communication, 交渉 Negotiation

概要

本稿は、学生が教室の中で行える能動的学習として、交渉学教育の学習方法を利用したコミュニケーション演習の実践と概念についてまとめたものである。教育実践では、学生がもつ知識や経験を想起させ、対話を重視したコミュニケーション演習を通じて、学び続ける姿勢を育む場づくりを狙う。

1. 背景

文部科学省が、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換等をまとめた報告（平成12年6月）^{*1}から、10年以上経過する。報告書には、「総体として教員の研究に重点を置く「教員中心の大学」から、多様な学生に対するきめ細かな教育・指導に重点を置く「学生中心の大学」へと、視点の転換を図ることが重要である」と記されていたが、今も求められる視点の1つといえるのではないだろうか。中央教育審議会（平成24年8月）は、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」^{*2}の答申をまとめた。その中で、学士課程教育の質的転換として、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と記している。

本稿では、能動的学習の実践として、「交渉学」^{*3}の教育プログラムに注目した。「交渉学」とは、米国ハーバード大学の交渉学研究所の研究に基づく、交渉の成功確率を上げるための方法論である。その中でも、日本人の特性に応じた「交渉学」の教育のあり方について研究（2003年～、東京大学先端科学技術研究センター）されてきた交渉学教育を活用し、その学習方法を利用した。多様な学生に対する教育実践として、対話を重視したコミュニケーション演習についてまとめる。

2. 教育実践

本稿で取り組む教育実践の概念についてまとめたものを、図1に示す。以下に、その内容について、特徴的なことをまとめる。

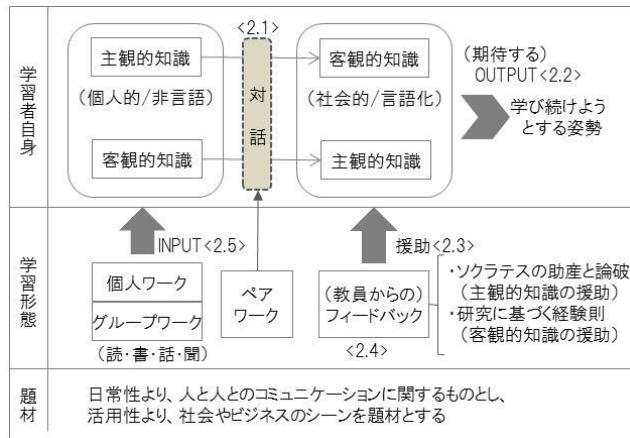


図1 コミュニケーション演習の概念図

<>内の数字は、後述する章の番号を示す。

2.1 学習の過程：対話に注力

教員と学生が知的に成長する場として、知の創造する過程に注目した。知の創造する過程について、知識創造理論(野中,1990)*4を引用する。知識創造理論では、「知識」を「主観的知識」と「客観的知識」に分け、言語化困難性の視点から、それぞれ「暗黙知」と「形式知」と称される。知を創造する過程を類型し、まとめられたものを図2に示す。



図2 知の変換過程の類型(野中,1990)*4

知の創造の4つの過程の中で、暗黙知と形式知の循環を、知の創造の基本とする。その理由として、①主観性が深くかかわっている、②自らが主体的に関与するために、自らが主体的に情報と知識を創り出そうとする、③矛盾を内在させている、矛盾やギャップが個人の反省や人と人との相互作用を促進すること、と挙げられている。(なお、学校教育の知識創造は、形式知から形式知を創ることが多く、職人が職人芸を移転する場合は、暗黙知から暗黙知へ移転する側面が強いと考えられる。)

図2において重要なことは、暗黙知を形式知へと転換する過程であり、それは、「個人的知識を語ることの可能な知識に、すなわち他者と共有可能な社会的知識に変換していく過程でもある。それゆえ、このプロセスでは、人と人との直接的かつ継続的相互作用が重要な役割を果たすことになる」*4とある。本稿では、暗黙知と形式知との変換過程、つまり、「主観的知識」と「客観的知識」の変換過程に着目し、そのプロセスとして、人と人との「対話」の場面に注力している。なお、知の変換過程において、対話中に用いられる有効な手段の1つとして、メタファー（隠喩）を挙げ、メタファーの本質は、「ある物ごとを他の物ごとに関連させて理解したり経験すること（レイコフ&ジョンソン、1980）」*4と記されている。本実践では、これを援助する役割が教師と考えており、教師の役割について後述する。

2.2 学習の目標：学び続ける姿勢（OUTPUT）

学生の能動的学習を実現するために、学び続ける姿勢を育むことが重要と考える。学習によって、知識を身に付けることができる。古代ギリシアの哲学者プラトンの言葉*5を借りれば、知識を身に付ける前の「知らなかった」は、「そこに何らの困難も感じていなかった」が、知識を身に付けた後では、「自分が困難に行きづまっていることを自覚」して、知識がまだ足らないと考え、「知らない」ことに気付くのである。だから、もともと自分が「知らなかった」事柄に関して、前よりも進歩した状態といえる。本実践では、このように、「知らなかった」ことを、よく深く「知らなかった」と気付くことを目指し、これを学び続ける姿勢として、学習の目標と考える。

2.3 学習の援助：ソクラテスの助産術（論破）

「主観的知識」と「客観的知識」において、特に、言語化の難しい「主観的知識」に対する気付きを、どのようにアプローチするかが重要である。このアプローチの方法の1つとして、ソクラテスの対話術を取り入れている。ソクラテスの思想に関する文献の中から、助産術に関するもの（村井,1988）*6を引用する。ソクラテスの助産術とは、『出産にあたっての助力をする助産婦の術がそうであるように、自分自身では真理を産まないが、若い人を助けてそれを産ませる術』*6という意味である。助産術は、2つの部分から成り立ち、『第一の部分は、いわば‘陣痛を起こさせる’働きとしての‘論破’であり、第二の部分は出産の助力としての文字どおりの‘助産’』*6である。「論破」とは、ある質問に対する答え（第一次の答え）が得られたあと、次の質問を重ね、最後の質問に対する答え（第二次の答え）と最初の答え（第一次の答え）が矛盾した主張であることを指摘することである。「第一次の質問」は、解答するのに困難なものであり、「第二次の質問」は、イエスかノーで答えられるような、やさしく自明なことを問い、さらに第一次の質問と無関係にみえるようなものを選ぶことで、自分自身が矛盾した主張に陥っていることを感じさせるのである。本実践では、このような質問の仕方に留意すると共に、論破につながる答えは、（個人攻撃とならないよう）特定者で行わず、多数決など、複数の人に問うようにしている。また、回答は、正解・不正解の判断ではなく、考えの幅を増やすことに留意している。また、言語

化できる「客観的知識」に対しては、俗人化した経験則とならないよう、研究に基づいた結果を知識として使う。

2.4 教員の役割：教えではなく、想起すること

前述の助産術の説明にあるように、教師の役割は、「自分自身では真理を産まないが、若い人を助けてそれを産ませる」*6 ことと考える。「教える」ことについて、「‘教え’というものはなく、想起があるだけ」*5 と説くソクラテスの思想に着目する。

次に、教師と学生との関係について、図3を引用(佐伯,1995)*7する。図3(右図)より、教師と学生は、共に文化の一員であり、文化に参加するために、知識を身に付けようとするのである。時には、教師は学生を援助するが、教師は、学生の反応をみて刺激を受け、次の成長を目指すのである。成長によって、文化との関わりを深めることができるからである。

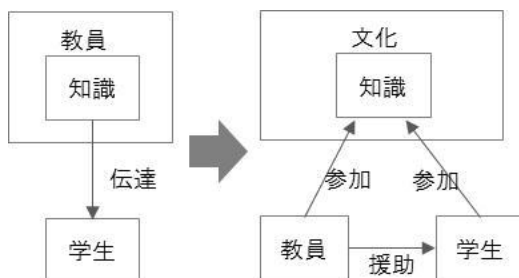


図3 教師と学生の関係(佐伯,1995)*7

※一部編集：文献では「教員」を「先生」、「学生」を「子ども」と記す

(左図) 教員と学生が向き合った関係：学生は問題を、「先生のために、先生の教えた方法によって解くことを命じられた存在」となってしまう

(右図) 三角形の関係：学ぶべき知識は「文化の中」にある。「知識は単に習得すべき事項として切り離されているのではなく、人間文化一般とつながり」をもつとし、「先生というのは、‘どう教えるか’のみに関心のある人ではなく、‘いったい、ものごとはどうなんだろう’という好奇心と探究心をもって、文化に参加している人でなければならない(先生自身が、教えるべきことのおもしろさ、重要さ、便利さ、などを味わい、より深く探究している人であるべき)。

以上より、教員の役割として、前述の OUTPUT につながる学習の援助と、後述の INPUT となる学習の準備が重要と考える。

2.5 学習の準備：対話に必要な情報の INPUT

ソクラテスの対話の中で留意すべきこととして、答えは、「ただだんにまちがっていない答をあたるだけでなく、質問者が知っていると前もって認めるような事柄を使って答える」*8 こととある。深い気付きを促すためにも、質問者が知っていると認める事柄をできるだけ多く準備したい。一方、知識の身に付け方は、人によって様々である。本実践では、対話の前の準備として、複数の学習形態を用意している。また、学習者自身が持つ知識や経験を想起させるために、学習

者同士が話し合う場（グループワーク）を重視している。具体的には、学習する題材を文章やイラストで準備しておき、まず個人が題材を読み、まとめる（書き）。次に、グループワークを行い、互いの考えを話したり、聞いたりする活動を行うのである。対話の前の準備として、読む・書く・話す・聞く活動を通じて、学習者のもつ知識や経験との関連付けを想起させ、（対話を行う前に）学習者が知っていると認める事柄を増やすよう工夫している。

2.6 実践の例

本実践を90分講義で行った場合の講義内容の例を、表1に示す。講義内容の詳細については、報告（田上,2012）*8を参照されたい。

表1 講義内容の例

講義内容	時間	学習形態	本稿の章
説明・進め方	20分	講義形式	—
ワークシート作成（各自）	10分	個人学習	<2.5>
作戦会議（同じ役割同士）	15分	グループワーク	
演習（1対1で対戦）	15分	ロールプレイ	<2.1>
感想戦（対戦相手）	10分	ディスカッション	
全体フィードバック	20分	講義形式	<2.3>

（計90分）

（進め方）まず、売主と買主といった対立する役割をもつペアを決め、それぞれに固有の情報シート（題材）を配布する。次に、各自がワークシートを作成する。続いて、同じ役割（売主または買主）同士のグループに分かれ、意見交換を行う（作戦会議）。そして、ロールプレイを行う。いずれも、時間を決め、内容が途中であっても終了し、次に進む。ロールプレイ後、互いの情報を交換し、意見を述べ合う（感想戦）。最後に、講師が学習のポイントを解説する。フィードバックでは、役割によって考え方や受け取り方の違いがあることや、同じ役割でも全く違う考えがあることなどを指摘し、自分自身に矛盾した主張がなかったかどうかを感じさせる場面を創る。

3. 考察

本稿は、能動的学習を実現する学習方法の1つである。また、本実践により、学生が主体的に考える力を持ち、学び続ける姿勢を育むことを期待する。しかし、多様な学生に対する教育実践には、多様な人材が学び合う場づくりが、さらに必要と考える。多様な学生の一実態として、「将来の職業や具体的な学修内容について明確な自覚を持たないまま、いわば‘自分さがし’をするために大学に入学してくる学生」*1が挙げられる。また、他方で、学生の卒業後の進路となる企業側の実態としては、大学に対し「どのような能力を育成し、何を身に付け、何ができるようになったかを問う」*2ようになっており、社会（文化）への参加が複雑化している。

そこで、多様な人材が学び合う場づくりとして、学部や学年が異なる学生同士の学び合いの他、

教職員、卒業生、及び他大学の人や企業人との学び合いが、複雑化した社会（文化）への参加を促進すると考えている。このような学び合いとなるネットワークづくりとして、図4に示すようなグローバル・コミュニティの実現を目指したい。属性の異なる様々なグループがあると共に、各グループのコーディネーターらが集うグループの存在が特徴である。このコーディネーターらが集うグループの運営主体が、大学となれば、多様な学生に対する教育実践が実現できるだろう。

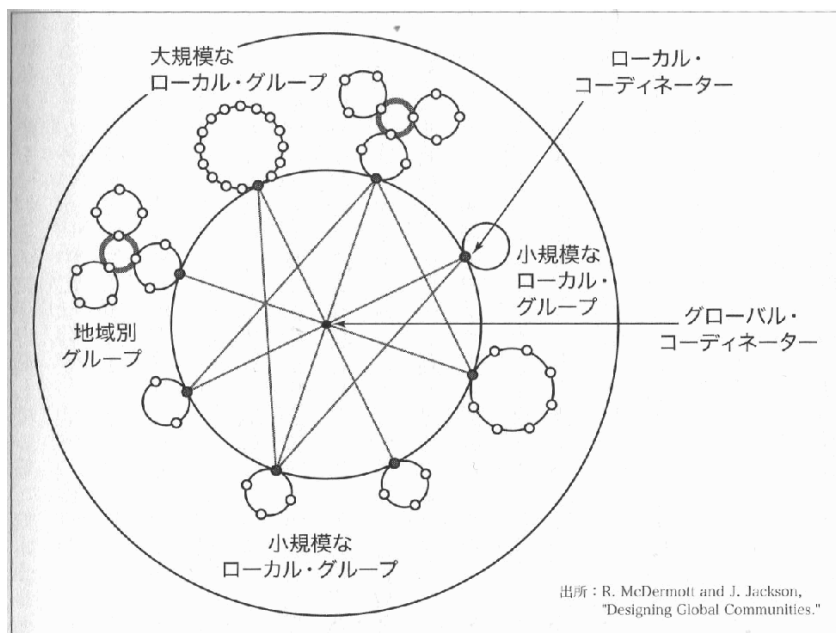


図4 グローバル・コミュニティのフラクタル構造 (引用*)

引用文献

- 1) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm
- 2) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 3) 田村次郎, 一色正彦, 隅田浩司「交渉学入門」, 日本経済新聞出版社 (2010)
- 4) 野中郁次郎「知識創造の経営」日本経済新聞社(1990), P45-93 (第2章)
- 5) プラトン著, 藤沢令夫訳「メノン」岩波書店(1994), P27, P47-69
- 6) 村井実「ソクラテスの思想と教育・善さの構造」小学館 (1988), P139-146
- 7) 佐伯胖「「わかる」ということの意味」岩波書店 (1995), P111-112
- 8) 田上正範「模擬交渉を利用した学部生向けコミュニケーション演習」追手門学院大学教育研究所紀要.第30号 (2012), P116-122
- 9) エイエンヌ・ウェンガー, リチャード・マクガモット, ウィリアム・M・スナイダー「コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践(Harvard Business School Press)」翔泳社(2002), P194