

意見を書く学びに協調学習を組み込むことの意義

—J.S. Bruner の文化心理的アプローチをもとに—

Examining the influence of implementing collaborative learning process in opinion essay writing activity with J. S. Bruner's psycho-cultural approach

宮本(土屋) 章子

Akiko TSUCHIYA MIYAMOTO

要旨

本研究の目的は、自らの意見を書くことに協調学習を組み込むことの意義およびその方法を、J. S. Brunerが提唱した心理文化的アプローチの外在化の原則、およびライティング研究による指導者と学習者の関係性に関する知見を元に明らかにすることである。研究からは、①協調の過程で生じる社会的相互作用により自他が持つ考えの相違が明示され、かつ共有されることで、合意形成を目指す交渉が起き、その際に自らの考え方や価値観および社会理解の仕方を省察する認知プロセスが働く、②協調している人同士に連帯感が生まれ、異なる意見を持つ者同士で人間の生き方について共に考え続ける努力がなされる、という仮説が提示された。また、協調的に書くことを実現するためには、指導者により学習者が自身と社会との関係性を省察し、認識した問題意識を表現できるよう支援されることの重要性を確認した。同時に、学びのプロセスにおいて、他者との交渉あるいは自己表現の前段階で、他者および社会の間に生じる葛藤の扱い方については、今後の課題として残った。

1. はじめに

1.1. 研究の背景および課題

学習に関する研究は、教え込み型の教育によって学ばされた知識やスキルを実生活の中で活用することは困難であるという課題に取り組む中で、どのような状況の中で、どのように周りと相互作用しながら学んでいるのかを重視するようになった。指導者はどう教えるべきかということから、学習者はどのように学んでいるのかに焦点が当てられ、心理学、コンピュータ・サイエンス、脳科

学などさまざまな分野の研究者が結集した認知科学という新しい学問領域の中で、「学び」の探究は開始された(渡辺 2010)。1991年に最初の国際会議開催、および学会誌創刊がなされた学習科学の領域が目指すのは、学習を促進する認知的・社会的条件を明らかにし、その知見を元に、学習環境を再デザインすることである(ソーヤー 2017)。

協調学習collaborative learningは学習科学の重要な研究テーマの1つである。協調学習のスタイルは様々あるが、目標とするのは、指導者主導かつ知識注入型の介入を基本とした従来の教育手法だけに頼るのではなく、学習者同士あるいは学習者と指導者がコミュニケーションを取りながら、新しい理解や知識を経て問題解決に向う中での学びを支援、促進することである。(益川、尾澤 2016 三宅 2010)。

筆者はこれまで、実社会において多様な考えが存在する問題について自らの意見を書く学びの学習環境のあり方を検討してきた。本研究の課題は、意見を書く学びに協調学習が持つ社会的相互作用を組み込むことの必要性を明らかにすることである。

J.S. Brunerは1996年に出版したCulture of Educationで、我々がいかに生きべきかという主題the subject closest to life, closest to who we liveに取り組むことについて議論をしている。具体的には、人間の現在Present、過去Past、可能態Pastの三大Pに関わるものとして社会、歴史、文学という人文科学分野の教科をあげ、人間が自らに語るストーリーを解釈するということについて、行動主体agency、反省reflection、協働collaboration、文化cultureの4つの概念をあげて検討している。

Brunerの姿勢からは、人が他者と協調して学ぶことは一つのやり方というのではなく、他者との協調がなければ学びは成立せず、それゆえ教育という文化には、実社会同様に、人と共に物事に取り組む環境を整備する必要があるという見方が浮かび上がってくる。

これまでの協調学習の研究においては、主に理科や数学などの自然科学科目に関連する合理的な考え方や正しい理解の獲得を目的に、学習者同士が協調し自らの力で問題解決に至るプロセスを経験する意義が説明されている。たとえば、東京大学CoREF(2013)の雲ができあがる過程の理解やShirouzu et al.(2002)のおりがみを用いた分数の概念の学びなどがある。

筆者は、自らの意見を書くことは、Brunerが求めた「我々がいかに生きべきか」という主題に向き合う機会だと考えている。注目しているのは、書くに至るまでに自らの考えやものの見方を省察する過程を経験することである。その過程において、過去・現在・可能態を解釈する際に生まれる社会的相互作用は、自然科学科目での協調学習で起きる社会的相互作用とは異なる特徴があるのではないかと考えている。

この点を明らかにすることは、書くことの学習環境構築のあり方を検討すると同時に、「現代社会は、いかに書くことを求めているのか」という本質的な問いと向き合うことにもつながるとも期待できる。

1.2. 研究の目的と構成

本研究の目的は、意見を書く学びに協働学習が持つ社会的相互作用を組み込むことの意義とその方法を、社会実践性の観点から明らかにすることである。意義については、Brunerの心理文化的アプローチにおける外在化の原則を用い、書く学びによって得られる変化を人の心と社会の間に見出すことを試みる。方法については、アメリカのライティング研究における書く学びのあり方についての知見を概観し、学びを成立させる人間関係と交流のあり方を詳察する。

研究の問いは、1) 他者と協調しながら意見を書くことを学ぶ意義を、Brunerの心理文化的アプローチの外在化の原則ではどう説明できるか、2) 自分の意見を書く学びをどのように環境下で行えば、協調的に「我々がいかに生きべきか」という主題に取り組むことができるか、という2つである。

構成は以下のとおりである。2章では協調学習の基礎となる概念および構成要素を明らかにする。3章では、「我々がいかに生きべきか」という主題を人文科学分野で取り組むことの必要性をBrunerの主張に基づいて説明する。4章では、Brunerが提唱した心理文化的アプローチの外在化の原則を用いて、考えを具体化することにより生まれる変化を、人の心と実社会とのかかわりから明らかにする。5章ではアメリカのライティング研究の中で、書き手の認知プロセスが注目され、書くことおよび書く学びの認識が変化した経緯を概観し、文化心理的アプローチの外在化の原則との共通点を吟味する。6章は結論として、2章から4章までで明らかにしたことを元に、心理文化的アプローチの外在化の原則に基づいて協調的に意見を書く学びを経験することの意義について仮説を提示し、それを実現させる学習環境のあり方について提案を試みる。

1.3. 研究の方向性

筆者は、中等教育を受ける年齢にあたる若者が自分の意見を書くことを研究課題としているが、公教育における作文指導、特に国語科の授業で行われている修辭的スキル育成を目指す指導のあり方を検討するものではない。本研究が想定している学びの形態は、新聞への投稿記事、パブリックコメント、フリーペーパーや小雑誌zineの記事作成、またはネット上の投稿記事など、社会にいる幅広い読者あるいは行政に対して自分の考えを表明する文章作成を他者と協調的に行うというものである。

筆者が目指すのは、自らの考えや意志の表現を通じて社会と関わりを持つことを学習者が実感できるような学びの追求である。テクノロジーの発達によって、あらゆる形で自分の意見を表現できるような環境やツールを入手できるようになった時代において、環境やツールを有効な活用して自分の考えを表現し社会とつながる力を獲得することは、生き方の質に関わる重要な条件であると筆者は考えている。

2. 協調して学ぶことの意義

2.1. 協調学習が持つ学習観

協調学習とは、個人の理解やそのプロセスを他者と協調しながら比較、吟味、修正する過程を経て1人ひとりが理解を深化させる学習プログラムである（三宅 2010）。教室に在る学習者全員に同じ課題が与えられていたとしても、経験することは一緒に活動するグループごとによって異なる。さらに言えば、同じグループにいたとしても学習者それぞれが考えたことも異なる。個人学習と比較すれば、協調学習での認知的体験は多様性の幅が広いことを「1人ひとりが理解を深化させる」という定義から読み取れる。

人が持つ考えは、指導者に与えられるだけではなく、周りの人たちとの相互作用の中から本人が自分の経験に基づいて作り上げている（三宅 2011）という見方を取れば、日常の中において、人は多様な場やコミュニティで、自分とは異なる経験や価値観を持つ他者との社会的相互作用の中で、自然発生的に学習していると言える。このように、学習そのものが社会的側面をもっているという受け止めがなされる一方、研究の困難さから社会的相互作用と学習のメカニズムについて十分な理解に達していない（三宅・カーシュナー 2017）。したがって、学習の場において協調学習を適用する方法についての検討は、まさにこれからの課題となっているといえる。

2.2. 協調の中で起きる交渉

Roschelle (1992) によれば、協調は、「グループメンバーを横断して責任を分散し、専門性を共有し、相互に認知構成したり交渉するような、問題や課題の共有概念を構築したり維持するプロセス」と定義される。Baker (1995) は、交渉が始まるのは、参加者の考えが拮抗あるいは無関係の状態である時だとし、そこから対応すべき問題を参加者が共に設定し、対話を介して前提の提供 offer とその容認 acceptance を繰り返す中で、参加者が提示した前提が合致した時にあらたな前提が合意として生み出されていると説明した。

意見が衝突している状態から合意形成を目指す際、自分の価値観や考え方とは異なる相手から示される前提を受け入れなければならないという葛藤が生じる。これについて、Engeström et al. (1995) によれば、人は特定のグループで過ごす中で、そのグループ内で形成共有された考えを持っており、それが自らの考えを優位と見なし、他のグループに対して偏見を持つという精神的な分離 compartmentalization の原因となりうるという。一方、普段生活している場所や経験が異なり知識やものの見方が異なる人同士が、問題に直面し共に決定を出そうとする際に、越境 boundary crossing が起きるという考えを提示した。

2.3. 協調学習で学び手が経験する葛藤

協調学習を通じて学ぶ意義は、他の学習者と対話し物事に取り組むという目に見える具体行動的

な活動性ではなく、自分とは異なる経験、価値観、考え方を持つ他者との間にある隔たりや食い違いを乗り越えて共通理解や合意に至るプロセスを経験することにある。この点を踏まえると、協調学習を実施する難しさは、分からないことを分かるように学習者を促すことではなく、学習者それぞれが解決すべき課題および他者との間に生まれる葛藤と向き合う機会を作り出すことだといえる。

先にも述べたが、これまでの協調学習研究は、主に自然科学分野の知識獲得やパズル問題の解法を課題として行われてきた。その分野の研究においても、人が葛藤を経験することに注目しており、過去に得た知識や理解では対応できないと認識する認知的葛藤を介し、知識の再構成が行われているという指摘がされている（Hashweh, 1986など）。このように自然科学的知識を得る際に経験する認知的葛藤と、社会的問題に対して意見を書く中で経験する葛藤状態は、やや質が異なっていると考えられる。このことについては、3章で詳しく述べる。

3. Brunerが示した人文科学が果たすべき役割

3.1. 教育刷新に向けた課題提起

The culture of Educationの第4章では、歴史を学ぶことの意義そして学び方を題材に教育のあり方についてBrunerの考えが述べられている。歴史的出来事を学ぶということは、前もって与えられた解釈を受け取ることではなく、我々が自らそれぞれで作り上げるストーリーの中で起きたものだと主体的に理解することであり、更に、今後我々は何をすべきかを考えることにまで発展するというのがBrunerの主張である。

この論題に入る前置きとして、2人のロシアの教育高等文官から訪問を受け、ロシアの近代史の教え方について議論をしたという経験を挙げている。議論のきっかけとなったのは、「新しい世代の人たちが、歴史についてよく考え、新たに解釈し直すにはどうすればよいのでしょうか。どうすれば、再び愚かさをおかさずにすむのでしょうか」という文官一人の言葉だったという。彼らと歴史の学び方について長時間徹底的に議論をした翌日に考えたことを、Brunerは以下のように示している。

翌朝私は、我々アメリカ人がいかにしてその種の問題を問うことなしにきたのかと考えた。我々が「勝利した」からなのか。その勝利が我々の過ちと不明を覆い隠すというのか。「砂漠の嵐作戦」で虐殺され、虐げられた数万人のイラクの民に対して、公式の追悼もしなければ、我々の大義がどの程度正しかったかなど気かけもしないのか。世界で最も豊かな国が、他のどの国にも劣らない速度で貧困を生み出していることを、公に反省することもなく。それが「勝つ」ということなのだろうか？

この箇所には、Brunerが母国に対して抱えていた忸怩たる思いが込められており、これを元に、Brunerはこれからの教育改革の方向性を示していると推察される。つまり、国が犯した過去の過

ちを反省し、二度と同じことをくり返さないようにするために、現在に生きる我々に何ができるのかを学ぶことを可能にしようとする使命感である。

3.2. 実証科学偏重への批判

Brunerは反省することを、「生で裸のままのものから学んだことを振り返り、意味づけ、『メタ化』することであり、省みることであり、自身が考えていることについても思考を巡らせることである」と定義づけている。その上で、17世紀以降、理解する方法の一つが論理の枠組みを使った因果関係の説明であり、それが科学の理想型だったと述べている。科学的説明が可能、つまり、普遍性の追求に耐えうるものの例として、ニュートンの色彩の法則をあげ、「現実の文脈から自由」であり、その法則を生み出すにいたったひらめきを得た時期や研究を行った場所などの状況は問題とならないと、その特徴を説明している。Brunerは、当時の哲学者らが、確実性を切望し、科学の理想型を支えた強固な説明モデルを支持し、「真の理解に到達する唯一の道として神聖化（強調は原文通り）」していった果ての結末について、また、その結末に至ったことへの理解について以下のように主張している。

非情なまでに实际的な科学の教授が「軟弱な科目の軟弱さ」を非難している間に、ヨーロッパは、再び戦争へ突き進み、そこでは歴史—社会科—文学のストーリーは「心を豊かにするだけ」とする役割を果たすこととなった。確かにこれらがあれば我々は自分自身について、そして自分たちの狂気への傾きについてもっとよく理解出来るだろうに、毒ガスと巨大爆弾は、実証社会が生み出した死を呼ぶ産物であろうが、しかしそれらを使用しようとする衝動とは、我々が自分自身に向けて語るストーリーから生まれたのだった。だから我々はストーリーの持つ力をよりよく理解する努力が必要ではないのか。ストーリーと歴史の解釈が一緒になることでそこに何が生まれ、そして人々を共に生きる方へ導くか、それとも傷つけ殺し合う方へ向かわせる何があるのかについて、知ろうとすべきでないのか。

この箇所には、戦争における科学兵器使用の当事者は、その兵器を生み出した実証科学分野に属する人間だけではなく、現代に生きる我々自身であることを自覚しなければならず、そこに人文科学科目が示すストーリーを理解する必要性があるというBrunerの強い主張がある。

3.3. 人文科学において作り上げられる「タフな心」

Brunerは、社会科、歴史、文学という科目が、人間の現在、過去、可能態を表すものであり、我々がいかに生くべきかという課題を扱うものだという考えを示している。その上で、これらの人文科学で求められるタフな心 *tough-mindedness* を作り上げるには、「より多くの勇気が必要である」とし、その理由として「人間の条件について考えることは、それとは反対の情熱を喚び起こすことに

なるからである」と説明している。

Brunerによる人文科学の学びについての議論の意図を、2章で示した葛藤を軸に考えてみる。人の望ましい生き方について考える時、これまでの歴史に対する理解や解釈が大きく影響する。歴史の学びはこの理解や解釈を作り上げる土台になる。歴史を学ぶ中で向き合わざるを得ないのが、時代の中で引き起こされた戦争に対する理解である。多くの国が2度の世界大戦以外にも、様々な戦争、紛争に直接的また間接的に参加した過去を持っており、現代に生きる人は、加害および被害の歴史を背負っている。その歴史に対する理解や解釈が異なる相手と、「我々はいかに生きべきか」という人間の条件を見出そうとする時、そこで生じる葛藤を解決しようと何らかの合意形成を試みることは大きな負担である。また、交渉の中で、背負っていた被害の歴史を持つというそれまでの立場に加えて、自国が別の国に対して加害を加えていたという歴史をも背負う役割を迫られた場合、これまで作り上げていた認識を大きく変更しなければならず、これまでのものの見方を維持できないことへの不安を感じるのは自然なことである。人間の条件について考える際に喚びおこされる「反対の情熱」とは、Engeströmらのいう精神的な分離compartmentalizationを選択し、相手の存在を除外して葛藤を回避すること、あるいは、人の生き方を考えること自体をやめることだと推察される。

Bruner自身、我々がいかに生きべきかという主題について何を教えるべきかということは、これまでほとんど議論されることがなく、あたかも扱いにくい難問hot potatoであるかのように避けられてきたと指摘している。つまり、「我々はいかに生きべきか」という問いに向き合う中で生じる葛藤の中で学ぶということの検討は、現代に残された課題として受け止められる。

Brunerが求めたタフな心tough-mindednessは、人の生き方が多様化する現代にこそ求められるものであるといえる。タフな心を持つとは、「人はいかに生きべきか」という主題を元に他者とコミュニケーションを取りながら様々な価値観や考え方に接しつつ、あらゆる見方からの解釈を引き受け、精神的な分離を選択せず、葛藤を乗り越えながらに暫定解を積み重ねることが可能な認知スキルを持つことだとするならば、それを涵養するには自分とは異なる考えを持つ他者との交流は不可欠だといえる。

4. 心理文化的アプローチによる書くことを学ぶ意義の説明

4.1. 心理文化的アプローチの原則：外在化

Bruner (1996) は教育への心理—文化的アプローチの原則として、1. 見通しの原則 The perspective tenet, 2. 制約の原則 The constraints tenet, 3. 構成主義の原則 The constructivism tenet, 4. 相互交渉の原則 The interactional tenet, 5. 外在化の原則 The externalization tenet, 6. 道具主義の原則 The instrumentalism tenet, 7. 制度の原則 The institutional tenet, 8. アイデンティティと自尊心の原則 The tenet of identity and self-esteem, 9. 物語の原則 The narrative tenetを提示し、学びの中で心理的側面と文化的側面が相互に影響し変化を生む関係であることを説明してい

る。本研究では、自分の考えを言葉にして文章を書くこと、および人と話をするを外在化の具体的行為の一つとしてとらえ、学びによって心理文化間で生まれる変化について吟味する。

externalization外在化の原則では、自らが考えていることを外化し、他者また社会に明示することの意義を提示している。本研究では、外在化が思考の共有化を促すこと、および、反省的努力がとりやすくなること、人々の間に連帯が生まれることについて詳述する。

4.2. 外在化によって形成される共有的折衝的思考の

人が頭の中にある考えを外化する重要な方法の一つが言語活動であり、対話や文章を書くという行為がある。学習科学の研究者であるソーヤー (2012) は、学習者が理解の途中にあり十分に形になっていないものを外在化し、明示化explicitする時に学びが起きるとし、明示化と学習は、互いを引き起こし合う関係にあると述べている。その具体例が本研究の2章で説明した社会的相互作用を元にする協調学習である。学習者それぞれの考えが連続的に明示化することで、自分が元々持っていた考えや理解を振り返り再構築できるというのが、これまでの学習科学分野で得られた知見である。

Brunerの心理文化的アプローチでは、外在化された対象を作品worksと表現し、芸術や歴史のアイデアを応用して、外在化によって形成される学びの特徴を説明している。思考が外在化されることで、グループ内で共有かつ折衝することが可能な思考shared and negotiable forms of thoughtが生まれるということについて、「集合記憶」に目を向けたフランスの現代歴史学のアナール派の歴史家から「精神性」*mentalites* と称されていることを挙げ、この「精神性」がグループの特性を決定づけると説明している。つまり、学習者グループの中で、それぞれが考えたことや学んだことの外在化が積み重なることによって、そのグループの特徴となる思考方法が形成され、また、学習者同士はこの思考方法を共有し、かつその思考方法について吟味し変更を加えることが可能にあるということが示唆されている。

更に、Brunerは、学習者同士で外在化を通し学ぶことが「精神を鼓舞する“inspirational”」という可能性を説明するために、エコロジーの授業内での10歳の生徒の言葉を引用している。その授業の題材となっていたのは甚大な海洋汚染を引き起こした原油流出事故であった。その生徒は、授業を見学していたBrunerに対して、“Look at *this* thing *we’re* working on if you want to see how we handle oil spills”「僕たちが重油汚染についてどのように取り組んでいるのかを知りたいなら、僕たちが今やっているこのことを見て（強調は原文通り）」という言葉を投げかけたという。この例をふまえ、Brunerは「集合的作品は集団の連帯意識を生み出し、保持させるということが言える。それらの作品群は一つのコミュニティを作る（強調は原文通り）のに役立ち、そして相互に学習し合う者たちのコミュニティは例外者を作らない。」と説明している。

Brunerによる心理文化的アプローチの外在化の議論を踏まえると、他者と協働して問題の中身やその影響を吟味することは、学習者それぞれの理解や知識の再構築が効率的に進むというだけでなく、協働の活動に参加できていることの実感や、問題解決に集団で取り組んでいることの誇り

といった内面的な充足があると言える。もっと踏み込んで言えば、内面的充足があるからこそ、自分がこれまで持っていた考えを正誤や優劣にこだわらず表現しようという意欲を発揮することができ、同時に、相手の言い分がたとえ自分のものとは違っていても、その価値を認められる精神的余裕が生まれる。それが、Brunerが学習グループに求めた「精神性」であるように推察される。

4.3. 外在化によって促進される反省的努力

また、Brunerは、外的具体化により、我々の心的努力についての「記録record」を生み出すことになり、それに導かれて自らの思考について考えることが可能になることで、反省的努力がとりやすくなると述べている。更に、記録は、内的に存在する曖昧な記憶ではなく、我々の外にあるもので、草稿、ラフなスケッチ、実物模型のようなものだとし、ラテン語の格言「知識は習性に入り込む」をあげて「思考は産物に入り込む」と言い換えることが可能だと説明している。

具体例として、法廷手続きが外在化した法典には当時の知識人の思想が含まれているとし、その後法曹界に属する人たちによって改訂され出来上がったものが、厳密に形式化した手続きと形式にとらわれない人間解釈との複雑な混合体であると述べている。

この説明に重なる事例が外在の説明とは別の箇所でも出ている。かつて合衆国最高裁判決が、「分離はすれど平等」という見方を取り、公共施設における黒人分離は違憲ではないとした判決に対し、ブラウン対教育委員会裁判は、白人と黒人で人種分離した教育機関は本来不平等であるという判定意見を出し、それを取りあげた最高裁判所によって公教育における人種分離教育は違憲であるとする判決が出されたという出来事である。

例に挙げた法体系を示す法典や裁判の判決というものは、その時代に生きる人々の社会秩序および人間の生き方、人権などの認識、価値観が外在化したものと考えられる。Brunerの主張に基づけば、外的に具体化されたものに埋め込まれた思考を読み取ることで、人は自らが生きる社会を作り上げている認識や価値観の変遷を知ることができ、その中で修正を加えるべき点に対して反省的努力がなされ、よりよい考え方を生み出すことが可能となり、更に新たな外在化がなされる。この新たな外在化が引き起こすのは人々の更なる認識変化であり、時には実社会の変化として顕在化するということが、Brunerの議論によって示されている。

4.4. 外在化が生み出す人々の連帯

Brunerの指摘を踏まえると、外在化によって共有折衝できる思考が生まれ、それを検討することで反省的努力をとりやすくなるということの背景には、人が集団で外在化という作品制作に関わることで、人の間に連帯solidarityがうまれているということが大きく影響していると分かる。

学びの中における参加者の社会的相互作用の中で知識の再構成がなされ、理解が深まるという内的変化の着目した従来の協調学習と比較し、Brunerの主張が特徴的なのは、人間の生き方や社会のあり方につながる問題が人を連帯させ、かつ、その連帯が具体的な社会的変化を起こすという、

社会実践的側面にまで目を向けている点である。

Brunerの心理文化的アプローチにおける外在化の原則を用いて示された折衝的思考の形成および反省的努力の促進の主張が基礎となるのは、彼にとって母国であるアメリカ合衆国が、国外で様々な戦闘攻撃によって被害をもたらしていたこと、また、国内で長期間に渡って人種差別を肯定していたという過去と向き合おうとする姿勢である。これらの点を踏まえると、Brunerが心理文化的アプローチを用いた意図は、社会進歩に貢献できる思考や行動を取れるように学習者を力づけることとempowermentが学びの本質であると裏付けることにあったと推察できる。

5. 書き手中心のライティング研究と心理文化的アプローチの関連

5.1. 修辞スキル中心指導 (rhetoric-oriented instruction) への批判から書き手の認知プロセス中心のアプローチの中で見られる指導者像の変化

自然科学科目の教育方法の刷新に向けて1959年に行われたウッズホール会議をきっかけにライティング教育も新しいあり方の模索が始まり、1966年に開催されたダートマス・セミナーでは、指導者主体で修辞的知識やスキル伝達に偏重したライティング指導から、書き手を中心に据え、自分なりの課題をそれぞれの表現力で書くことを促すライティング指導への転換が検討された。先に取り組まれたのは、書く行為が複数のプロセスを経て達成されることの解明であった。

Janet Emigは、1960年代から、指導者が権威的に行う修辞スキル中心の指導に対し、書く行為の複雑性を考慮せず、言葉による明確な説明を行わないimplicationの力に依存していることを批判し、1971年に発表した論文The Composing processes of Twelfth gradersでは、科学的意識science consciousnessを取り入れ、書くことは複数のプロセスで成り立っているとし、特に推敲のプロセスは文章を書く過程全体で起きていると説明した (Nelms, 1994)。

Bereiter and Scardamalia (1987) は、書くことの熟達者と初心者の間にあるのは、書くことの経験値や知識量ではなくメンタルモデルであり、それは日常における他者とコミュニケーションをとり意思疎通を図る社会的活動が元になっていると指摘した。また、書く行為には、「何を書くか」「どのように書くか」という問題空間が存在し、熟達した書き手は自分なりにゴールを設定し、その達成に向けて2つの問題空間を行き来し、自ら持っている情報を吟味する内省過程を踏んでいると説明した。その上で、この内省過程を十分踏まずに文章を書く学習者に対しては、新しいアイディアを生み出す、具体例を出す、遂行する、目標を定める、というプロセスを踏むきっかけcueを出し、考えることをサポートする形の指導方法を検討した。

Bereiter and Scardamaliaの研究で強調されているのは、学習者が書くに至る認知プロセスをいかに指導者は支援できるのかを検討したという姿勢である。彼らは、研究者として学習者（この研究では、子どもchildrenと表現されている）と共に時間を過ごすなかで、多くの発見を得たという経験を挙げ、指導者は学習者と共に探究心inquiryを発揮させることで本物のパートナー genuine partnersとして共に学べるとした上で、指導者が学ぼうとするほど、学習者を助けることができる

と主張している。

5.2. 自分を表現する力を重視する表現主義の台頭

書き手による自己発見および自己表現を力づけることに目を向けたのがPeter Elbowである。Elbow (1973, 1998) は、書いている最中に、推敲editの意識が働くことで、躊躇やためらいが生じ、そのたびにペンを止めることが、書き手の意欲を弱めると問題視した。その上で、前もってプランニングなどをせず、気兼ねなく思ったことを自由に書くfree writingを推奨し、自分の言うべきことを表現するvoiceを獲得することが重要で、それが力の源source of powerであると主張した。後の研究においては、freewritingは自分に向けて行うものではなく自身の目的for the sake of selfのために行うものであり、freewritingで書いたものが捨てられる一方で、freewritingによって心の中に生み出された新しいものの見方、思考あるいは感覚が本当の作品 “real product”であり、それは蓄えられると説明を加えている (Elbow, 2000)。

5.3. 書き手が持つイデオロギーに対し批判的吟味を求めた社会認識論の発展

Elbowの試みに対して、批判を向けたのが社会認識レトリックSocial-Epistemic Rhetoricを掲げる社会認識論の研究者であった。Berlin (1988) は、表現主義的アプローチには社会的作用の中で人間形成が成り立っているという前提が欠落しており、それによって物事の抽象性を加味せず単純にとらえる具象化reificationに陥ると問題視した。その帰結として、自身をとりまく状況と自己との関係を認識できない非科学的な思考により、社会を変化させることにに対し無力さを感じ、代わりに自己充実に専念するようになると批判した。

Berlinは社会認識論のレトリックの概念を、「政治的行為である物質的、社会的、そして個人の書き手に関わる弁証法的相互作用」と説明し、「レトリックを詳細に吟味するならば、経済的、社会的、政治的な仕組みに関して特定の説明を好むdiscursive structureを読み取れるような方法を考えなければならない」と主張している。また、「ライティングの教室は、ベトナムや市民の権利や経済的平等性など様々な意見が拮抗、衝突する問題について考える公共の場」とありとし、人間は逃れることのできない決定的な力関係の中で生きていることを鑑みながら、自他の考えを吟味しなければならないと主張した。その上で、Shor (1980) の「教育の目的は、自らの考えや経験を批判的に省察し、誤った認識を表に表現できるようにすること」、「教室の場においては教師と生徒の関係が対等でなければならず、共に協働することが、愛であり希望であり信頼すべきものであり、批判的であることだ」という言葉を挙げ、学習者は被害者であってはならず、主体者でなければならないと主張している。

5.4. ライティング研究における書き手と指導者の関係性についての知見と心理文化的アプローチの外在化の原則との共通点

上記の節でまとめたライティング研究における書き手と指導者の関係性についての知見と、心理文化的アプローチの外在化の原則に共通しているのは、学習者が自らの考えを外の世界に表現する外在化の活動は、自分自身の考えやものの見方を振り返る内的活動と連関するという認識である。

Brunerの心理文化的アプローチでは、学習者グループの中で思考が外在化されることで、そのグループで共有かつ折衝することが可能な思考が生まれ、かつ学習者たちはその思考方法について吟味することが可能になると指摘している。つまり、外在化によって、学習者らが、自らの考えやものの見方を形成し、それを吟味検討することができるということである。

Bereiter and Scardamalia, ElbowおよびBerlinの知見から浮かび上がる書く学びのあり方は、学術的文章を書くのに必要な修辞スキルを使うことを求めたレトリック中心主義とは異なっているといえるだろう。それは、書くことそのものの認識が、従来のレトリック中心主義に則る研究者と学習者中心の研究者で異なることが理由だと考えられる。書く前および書いている際には、複雑な認知プロセスが起きており、また、その認知プロセスは、一人一人それぞれ多様であり、それを操作できるのは指導者ではなく書き手本人であるということという認識を4人の研究者が持っていたということが、それぞれの知見から推察される。

さらに言えば、書く学びに対する認識もライティング研究が進む中で変化してきたといえる。従来のレトリック中心主義においては、学びの対象は高等教育機関で学ぶ者であり、学ぶ目的は専らアカデミックに振る舞えることを証明する文章を書けるように修辞スキルを獲得することであった。それ以降、研究が進むにつれて、学ぶ目的は形の整った文章を仕上げるだけでなく、自らが持つ考えや価値観または社会認識の仕方まで省察する認知的活動を志向する態度を身に付けることにまで拡大しているといえる。

6. 結論

本研究は、書く学びに協働学習の要素を組み込むことの意義をBrunerの心理文化的アプローチで明らかにすることを目的に、1) 他者と協調しながら意見を書くことを学ぶ意義を、Brunerの心理文化アプローチの外在化の原則では、どう説明できるか、2) 自分の意見を書く学びをどのように環境下で行えば、協調的に「我々がいかに生くべきか」という主題に取り組むことができるか、という2つである。結論では、これらの問いに対する暫定的な答えを仮説として提示する。

6.1. Brunerの心理文化的アプローチの外在化の原則から見る、他者と協調しながら意見を書くことを学ぶ意義.

本研究において、2章においては協調学習の知見として、異なる考えを持つ者同士が同じ目標達成に向かう場合、明示された相違を共有した上で、葛藤を経験しながら合意を形成しようと交渉のプロセスへと進むという見方をとらえた。また、3章と4章では、Brunerによって示された教育改革の方向性をおさえ、学習者同士がそれぞれの考えを外在化させ、共有可能かつ検討変更することが可能な対象になることによって、学習者同士が連帯的になる、また反省的努力が促されるというBrunerの指摘を押さえた。5章では、文章を書く際、自らの考えやものの見方を省察する再帰的プロセスが重要であるとするライティング研究の知見を確認した。

これらの成果を元に、本研究では他者と協調しながら意見を書くことを学ぶ意義として、2つの仮説を示す。

1点目は、協調の過程で生じる社会的相互作用により自他が持つ考えの相違が明示され、かつ共有されることで、合意形成を目指す交渉が起き、その際に自らの考え方や価値観および社会理解の仕方を省察する認知プロセスが働くというものである。

Bereiter and Scardamalia (1986) が指摘しているように、自らの知識を省察する認知プロセスは、日常における他者とコミュニケーションをとり意思疎通を図る社会的経験が元になっている。書く学びの中で、他者と直接対話をする、あるいは草稿を読み合うことは、自分とは異なる考えがあることを知ると同時に、自分の考え方や理解の仕方の妥当性を吟味し、精緻化させることに意識が向けられると考えられる。また、Bruner (1991) の心理文化的アプローチの外在化の原則による主張では、人は、自ら属する集団の中で、外在化された具体物を介してそこで形成された思考方法を獲得することができ、また、それをグループに所属する他者と共有し、吟味変更することが可能になると指摘されている。Baker (1995) の指摘からは、考えの違う者同士が解決すべき問題を共有している場合、合意を形成するために、お互いが持っている考えや意見を提示し合って合意形成を図ろうとする交渉のプロセスが起きると明らかになった。これらの点を踏まえると、自分とは異なる考えを持つ他者とともに意見を書こうとすると、妥当性のある意見を説得的に述べるという目標が共有された場合、ただのおしゃべりではなく、お互いに納得できる点や妥協点を探る議論的な対話が生まれると期待される。

2点目は、異なる意見を持つ者の間に連帯感が生まれ、それによって、人は他者あるいは社会の狭間で葛藤を経験しつつ、人の生き方や社会のあり方について考え続ける努力がなされるというものである。

Bruner (1991) は、社会科、歴史、文学などの人文科学を学ぶ意義について、これらの科目が「我々がいかにかに生くべきか」という主題を扱うもので、現在、過去、可能態について、あらゆる選択肢があることを認めつつ、十分に議論し、検証する「タフな心」を持つことの重要性を示している。また、外在化の原則からは、学習者同士が考えを外在化し、それを共有し検討する活動に参加することにより、誇りやアイデンティティを獲得すること、加えて、学習者同士が連帯的になり、活動を

継続させようと試みると説明されている。更に、Engeström et al. (1995) によって、異なる考えを持つ集団が陥る可能性がある精神的な分離compartmentalizationは、共通の問題を解決するため、ともに決定を下そうとする際に、越境boundary crossingが起きれば克服できるという考えも示されている。

これらの指摘を踏まえると、連帯関係を形成し協調的に学ぶことが、心理的にも社会的にも大きな影響を与えることが分かる。連帯するとは、似たもの、気の合うもの同士で依存関係を持つことではなく、責任を分け合う中で共通の利益を追求する関係を築くことである。人は、社会文化の中で生き人と接する中で、自分が持つ考えや価値観と矛盾する、あるいは食い違う考えが存在することを認識し、葛藤状態を経験する。その葛藤を乗り越えるために、自分とは異なる他者と合意が必要となり交渉を始めるようとする。それが可能となるのは、共に合意形成しようという姿勢がある場合だということだと言える。

例えば、「元々髪が茶色の生徒が、高校入学に際し学校側に黒く染めるように強制されることは容認すべきか」という問いに対しては、生徒の尊厳を損なう行為だと反対する人と、風紀を維持する責務を果たすために容認されるべきという人が存在する。この問題を題材に、「我々がいかに生くべきか」という主題に向き合える意見文課題を提示した場合、同じ意見を持つ者同士よりも、異なる意見を持つ者同士でグループを組んだ方が、より葛藤状態を経験する人は増え、意見が違う者同士が交渉しながら合意点を形成し、より妥当な答えを出そうと考え続ける活動が起きると期待される。

6.2. 協調的に「我々がいかに生くべきか」という主題に協調的に取り組める学習環境のあり方

本研究の6章では、ライティング研究による検討されてきた学習者と指導者の関係性についての知見をまとめた。Bereiter and Scardamalia (1987) は、指導者が、学習者の認知活動を支援する役目を果たすこと、また指導者自身が探究的に生徒と関わり、生徒がしようとしていることを学ぶことが、生徒を助けることにつながると主張している。それは、「我々がいかに生くべきか」という問いに向き合うことは、学習者だけではなく、指導者の立場である人にとっても課題である。たとえ指導者に特定の領域に関する専門的知識があったとしても、この問いに対する正答を持っているわけではない。また、指導者側が、「我々がいかに生くべきか」という問いに自分に関わる必要がないという認識も持っていては、指導者は、学びの活動から外れた存在になり、生徒が何をどう考えているのか、または自分自身は何をどう考えているのかを知る機会を喪失するだろう。

そこで一案として挙げられるのは、学習者と共に指導者自身が外在化に加わることである。「我々がいかに生くべきか」という主題について、指導者自らも葛藤状態にいたり、また葛藤状態の中で答えを出そうと努力しているという形で、関連する資料等を学習者に提供し、検討の材料に使ってもらうというものである。あるいは、指導者と学習者が対等な立場で議論をするという形も考えられる。たとえば、先に挙げた「元々髪が茶色の生徒が、高校入学に際し学校側に黒く染めるように強制されることは容認すべきか」という問いに対して、指導者がその立場にこだわらず、社会に

生きる一市民として、学習者と意見や考え方を共有し、相違点を明らかにしつつ合意形成を図るという活動に参加するというものである。

6.3. 今後の課題

今後の課題となるのは、「我々がいかに生くべきか」という主題に取り組む中で経験される葛藤状態の扱い方である。具体的には、①葛藤状態はいかに引き起こされるのか、②葛藤状態から交渉の段階に進む間に、どのようなプロセスが発生しているのか、という二つの問いがあげられる。

一つ目の問いは、認知的側面に関するものである。他者と一緒に活動していても、自他の間にある差異を見いだせない、あるいは、差異を見出したとしても、葛藤するまでに至らないという場合も考えられる。二つ目の問いは、認知活動と社会的相互作用の連関に関するものである。交渉に入る前段階で、認知的およびコミュニケーション上の準備的プロセスがスタートしていると考えられる。葛藤状態から交渉に入ることを促すには、準備的プロセスがどのようなものなのか、明らかにする必要がある。

このことを学びの環境構築で検討する上では、多様な分野で研究されている葛藤の中で生じる学びについての知見をレビューすることが必要だと考えられる。

引用文献

- Baker, M. J. (1995). Negotiation in collaborative problem-solving dialogues. In R.J. Beun, M. J. Baker, & M. Reiner (Eds.), *Dialogue and instruction*, pp. 39-55. Berlin: Springer-Verlag.
- Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berlin, J. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50(5), pp. 477-494. <https://doi.org/10.2307/377477>
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University press. 岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子訳 (2004) 教育という文化. 岩波書店.
- Elbow, P. (1973,1988). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., and Karkkainen, M., (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), pp. 319-336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana: NCTE
- Hashweh, M. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *International Journal of Science Education*, 8(3), pp. 229-249. DOI:10.1080/0140528860080301

- キース・R・ソーヤー (2017). 「イントロダクション：新しい学びの科学」. 『領域専門知識を学ぶ/学習科学研究を教室に持ち込む 学習科学ハンドブック第3巻』 R. K. ソーヤー編. 望月俊男, 益川弘如編訳. 北大路書房, 京都
- 益川弘如・尾澤重知 (2016) 「協調学習の技法」『協調学習とCSCL』. 日本教育工学会監修. 加藤浩・望月俊男編著. ミネルバ出版, 東京
- 三宅なほみ (2010) 「協調的な学び」. 佐伯胖監修. 『「学び」の認知科学事典』. 大修館書店, 東京
- 三宅なほみ (2011) 概念変化のための協調過程：教室で学習者同士が話し合うことの意味. 心理学評論 54(3), pp. 328-341 https://doi.org/10.24602/sjpr.54.3_328
- 三宅なほみ・ポール・A・カーシュナー (2016) 「協調学習の社会的次元と相互作用次元」. 『効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ/学習科学ハンドブック第2巻』 R. K. ソーヤー編. 望月俊男, 益川弘如編訳. 北大路書房, 京都
- Nelms, G. (1994). Reassessing Janet Emig's The Composing Processes of Twelfth Graders: An Historical Perspective. *Rhetoric Review*, Autumn, 13(1), 108-130. <https://www.jstor.org/stable/465782>
- 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構CoREF (2013) 「知識構成型ジグソー法を用いた協調学習授業案」. https://coref.u-tokyo.ac.jp/newcoref/wp-content/uploads/2016/02/A402kumo_jyugyoan.pdf
- Roschelle, J (1992). Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(3), pp. 235-276. <https://www.jstor.org/stable/1466609>
- Shirouzu, H., N. Miyake., and H. Masukawa. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive Science* (26), pp. 469-501. https://doi-org.hawking1.agulin.aoyama.ac.jp/10.1207/s15516709cog2604_3
- 渡部信一 (2010) 「学び」探究の俯瞰図. 佐伯胖監修 『「学び」の認知科学事典』. 大修館書店, 東京