

第2章

学校教育におけるアクションリサーチの意義と問題点

——コミュニケーションの観点から——

久保田 真弓

1. はじめに

本研究に参加したことで、20年ぶりに高校の授業を参観する機会を得た。久しぶりにみた授業風景だが、私の学生時代とあまり変わっていないというのが第一印象であった。前を向いて話しながら次々に板書していく先生、それをみながらもくもくとノートをとっていく生徒、私語もなく整然としていた。その詳細は省くが、限られた観察のなかで、会話の不在、アイコンタクトの不在、接近の不在が指摘され、不在を媒体とする手段としてプリント学習からみる学習観が論じられた。

そこで、本章ではさまざまな問題を抱える教育現場で、どのように改善したらよいのだろうかと考える教師のために、アクションリサーチの手法を紹介し、その意義と問題点をコミュニケーションの観点から検討する。いじめ、学級崩壊、不登校などさまざまな教育問題が議論されるなか、物事の捉え方や考え方の土台となるパラダイムも転換してきた。そこで新しい教育観として提唱されている構成主義の理論にもとづき、「学び」をどのように促したら良いのかを「対話」促進の視点から論じる。

まず、情報化や国際化が進む社会における「学習」とは、どのようなことを指すのか、2冊の本から事例を紹介し、私見をのべる。次に、パラダイムシフトにより重要になった他者との関係づくりとして「会話」と「対話」の違いを指摘し、対話の姿勢を確認する。そして、教師の日頃感じる問題を解決するひとつのアプローチとしてアクションリサーチの手法を概観し、リサーチの基盤となる「対話」の視点からその意義と問題点を論じる。

2. 開かれた教室、多様な人間関係

文部省は2001年までにすべての学校をインターネットで接続することを予定している。これからの教師には、知識を伝授する能力の他、いかに情報を収集し、それらを生かして生徒に考えさせるか、そしてその過程をいかに支援し、生徒の個性をのばすかという援助者としての教師の能力が問われることになった。それでは、これは具体的にどのようなこ

とを意味するのであろうか。文芸春秋読者賞を受賞した『4人はなぜ死んだのか』（三好，1999）を例に考えてみる。これを書いた三好万季は，平成10年，中学三年生の時の夏休みの理科の課題として，科学に関係する新聞記事を5つ切り抜き，それぞれについて調査研究を深め，レポートにまとめて提出しなさいというものを与えられた。

そんなとき，彼女は，新聞で連日報道される毒物混入カレー事件を目にした。彼女の頭の中には，青酸カリや砒素による中毒症状の詳細な知識がはじめからあったわけではない。彼女の疑問の発端は，「食中毒」という報道に接して，なぜインドなど暑い国でも食べるカレーが，そんな容易に食中毒を起こしたかという点にあった。「大勢の食中毒患者」と報道されるなか，彼女は，報道記事を丹念に読み，単なる食中毒の症状にしては，時間的にも症状にしても合わない，中学三年生なりに考えたのである。そこからはインターネットをフルに活用し，青酸カリや砒素の詳細な中毒症状など必要な情報を検索し，それらを比較しながら考え，自らの疑問に迫っていく。そして，ついに新聞やテレビなどで公表された記事のみをよりどころに警察，保健所等の対応のまずさを突いたレポートを書き上げた。

この事例からわかることは，青酸カリや砒素など専門的な知識はなくても物事は考えられるということである。物事に対処するうえで必要な情報は，インターネットを利用することで，だれでもどこでも手軽に短時間で入手することが可能になったのである。極論すれば，知識として全てを頭の中に入れておかなくても，必要な情報を検索し，収集，選択できれば，誰でも専門家並に考えられるようになったといえよう。ただし，そのかわりに入手した情報が正しいものであるのか，信頼性がおけるものなのかという別の判断能力が要求されてきている。それは，教師が唯一正しい事柄を教え，それを全て受け入れさせるという学習方法とは異なり，批判的思考力を身につけさせなければならないということである。

さらにこの事例で大切なのは「なんでかな」という疑問をもつという点であろう。これからの教育では，疑問が浮かびそれを調べてみようと思う姿勢を養成していかなければならない。それには，三好家で父親が快くパソコンを貸したように，学習を支援するような環境を整備したり，保証したりしなければならないだろう。そして，著者も指摘するように彼女の意見を毎日肯定的に聞いてくれた家族が重要である。家族や，先生，文芸春秋の関係者が，彼女に「中学三年生らしさ」を求め，固定観念に縛られていたら，このような独創的な発想はつぶされていたに違いない。そのような他者とのことばのやりとりのなかにも今までとは違った姿勢が必要なのである。それでは，自分が固定観念に縛られた物の見方や考え方をしているかどうかは，どのようにしたら気が付くのであろうか。

平成11年度にベストセラーになった乙武洋匡の「五体不満足」を例に考えてみる。この

本のなかで、私が注目したのは、小学生のとき、同級生が彼と一緒にドッジボールをするために、ルールを変更し、彼を含めてみんなで楽しめるようにしたという考え方である。身体障害者である彼を健常者が除外して考えるのはたやすいが、一緒に同じようにするにはそれなりの工夫がいる。その工夫をするうえで、一緒に楽しみたいという目的のためには、ドッジボールのルールを変えるという思考の柔軟さとどのように変えるか協議する点が重要であったように思われる。互いに意見を出し合い、皆が納得したところで合意する。このような話し合いが「対話」である。一般に会話とは「言葉のやり取り」だが、対話とは、価値観や信念が違うことから意見がぶつかり、そのなかから「了解」や「合意」を得ることである（若菜, 1998, p.22）。

仲間同士で同じことを繰り返していれば、慣れて効率も上がり、会話もはずむだろう。しかし、新しいことは生まれにくい。多種多様の対話を促すためにも、自分とは違う価値観を持っている人や違う世界に生きている人などと意識してでも接することが必要である。いろいろな人と「対話」することにより自分自身の意見が明確になり、さらに自分のことがわかってくる。その過程が「対話」では重要になってくる。

以上、2冊の本の事例から、知識を蓄積するだけでなく、いかに情報を取捨選択して自分の知識とするかの大切さ、自分とは違う他者と対話することで新しいことが生み出される可能性をみた。つぎにこれらを学習理論の視点から考察する。

3. 新しい教育観

高度情報化時代を迎え、情報量が飛躍的に増大し、社会が加速的に変化するなかで、学校は、多様な視点で思考できる人材を育成していかなければならなくなった。学校教育で今まで良しとして考えられてきた教授・学習理論が大きく変化しようとしている。

M. ファーガソンは、教育の新旧のパラダイムを表1のように対比しており、内容重視の古いパラダイムから方法重視の新しいパラダイムへと移行しつつあることを指摘している。本研究で述べられたプリント学習の弊害は、古いパラダイムにもとづくものであり、内容重視で唯一の正解を求める学習であり、プリントは、先生が生徒に渡すもので受験に出る正しい情報となる。

それでは、ものの考え方を変え、新しいパラダイムで考えると、プリント学習はどのようなであろうか。誰が何のためにプリントを作り学習するのかという点が、教師と生徒で共有されなければならなくなる。学習方法としてのプリントつまり紙を活用することは、一概に悪いとはいえないが、その作成方法や利用方法を改めて検討し直す必要がある。例えば、生徒がグループになり、情報収集してある結論に至った考え方の道筋を紙に書き、

互いに紹介し合うことで学び方を学ぶなどの活用が考えられる。プリントに誰が何を書くのか、プリントとノートや教科書との違いは何かなどを再度教師と生徒とで考え直してみるとよいだろう。

表1 新旧パラダイムの比較

古いパラダイム	新しいパラダイム
内容の重視	どのように学び、良い質問をし、正しい事柄に注意を払い、心を開いて新しい考えを評価し、情報を得るかを学ぶことを重視
正しい情報の習得	今知っていることは変わるかもしれないという前提
結果としての学び	プロセスとしての学び
階層的、権威的構造	平等、率直、異議を唱えることが認められている生徒と教師は互いに役割上ではなく人として接する自主性の奨励
相対的に堅い構造	相対的に柔軟な構造
予め指定されたカリキュラム	教える方法は多様であって良いという信念
結果の優先	結果を生み出す人としての自己イメージ形成の優先

(「新しい開発教育のすすめ方」開発教育推進セミナー編 古今書院 p.17)

パラダイムシフトは、このように物の考え方を根本から転換するものである。本研究でもしばしば指摘された知識偏重の学習方法の基礎となるのは、古いパラダイムであり、この古いパラダイムを支えるのは「客観主義の理論」である。近代化を推し進めるうえで必要だった「効率」を重んじたアプローチである。それに対して新しいパラダイムは「構成主義の理論」に基づいている。「客観主義の理論」と「構成主義の理論」とでは、どこに重点を置くかに大きな違いがある(久保田, 1995)。前者では、教授に重点が置かれ、事前に教師によって生徒のレベルにあった目標が決められ、教授内容を分析、構造化し、教師から生徒への知識・技能の伝達を効率的に行うことに関心が払われる。一方、後者の「構成主義の理論」では、学習に重点がおかれ、学習者を取りまく社会的な状況、実際の日常生活に関連する意欲、他者との相互作用などの実体験を通して学習することに関心が払われる。すなわち与えられた知識を吸収するよりも、学習者自らが、問題を見付け、解決方法を探ることができる力、メタ認知能力を養うことに重点が置かれている。

つまり、いままでは、効率を重んじていたため、知識も細分化し、効率良く、間違いのないように相手に伝えることに教師の力量が問われていたことになる。しかし、これからは、教師と生徒、生徒同士、教師と親などさまざまな人との相互作用つまりコミュニケーションが重要になり、そこから生まれる学びに期待がかかっているといえよう。

このような学習理論の転換にともない2002年より、新学習指導要領が実施され、小学校、

中学校、高等学校で新たに「総合的な学習の時間」が導入される。これのねらいは「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること (2) 学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方（高校は在り方も加わる）を考えることが出来るようにすること」である（高浦，2000，p. 10）。

そこで、教師の役割も、学習者自らが自主的に物事を捉え、考え、知識を構成していくのを「助ける」援助者（稲垣，波多野，1989）として生徒に関わっていくことになろう。若菜（1998）は、そこでハーバーマス（1987）の「コミュニケーション的行為論」を土台にして、教師には、「コミュニケーション的専門職」（p.161）という新しいアイデンティティの確立が必要であると主張している。今までの権威主義を返上して、教師自らが「対話」の有効性を信じ、生徒との「了解」を志向するために、教師の「アイデンティティ」そのものを転換する必要があるという。そして、「成果」より「了解」をめざすべきであると述べている。

河合（1992）も「教育」のうち「教える」より「育てる」をもっと意識したものにする必要があると指摘している。これまではどうしても、教育する側の視点から発言されることが多かったので、何を、いかに教えるかに重点がおかれがちで、「育つ」はおろか、「育てる」ことの方さえ、軽視される傾向が強かったのではないかと警告している。

これは、門脇（1999）が提唱する「社会力」が、いまの子どもに欠如しているということとも合致する。門脇のいう社会力とは、「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資源や能力」（p.61）である。そしてこの社会力の基盤になる事柄ないし能力として門脇は、1）他者を認識する能力 2）他者への共感能力ないし感情移入能力を挙げている（p.67）。自分のことばかりを考えるのではなく社会をになう人々とのやりとりを通して、他者を認め、相手の立場にたった物の考え方をすることで、より良い社会を共に作っていく力が備わり、社会を支えていくことが出来るというものである。

新しいパラダイムでは、教師は知識を伝授するものではなく、生徒一人一人の個性を認め、さまざまなコミュニケーションを図ることで、生徒を育てることを意識して行う支援者にならなければならないということである。

それでは、具体的にどのようなやりとりを他者と行えばよいのであろうか。どのようなコミュニケーションを促せばよいのであろうか。つぎに「対話」の原理について検討する。

4. 「対話」の原理

対話には「了解」「合意」をめざすという意図があるが、会話には、そのような意図はなく「言葉のやりとり」でしかない。中島（1997）によると、哲学的対話とは、各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何事かを語ることであり、「異質な諸個人が、異質性を保持しながら結合する基本的な形式」（p.100）である。したがって対話には、「情報伝達、意志決定、合意、コンセンサス、相互理解、了解、和解、宥和、融和、交感、交霊、合一、洗脳？等々」（p.100）という達成すべき一定の目的があり、会話にはそれらが無い。

そして中島（1997）は、対話の基本原則として12項目をあげているが、そのいくつかを次にまとめて紹介する。

- 1) 人間関係が完全に対等で一对一の関係であり、＜対話＞が言葉以外の事柄、例えば脅迫や身分の差などによって縛られないこと
- 2) 相手に一定のレッテルを貼る態度をやめ、個人として見ること。
- 3) 相手の語る言葉の背後ではなく、語る言葉そのものを問題にすること。
- 4) 自分の人生の実感や体験を消去してではなく、むしろそれらを引きずって語り、聞き、判断すること。
- 5) いかなる相手の質問も疑問も禁じてはならず答えようと努力すること。
- 6) 相手との対立をみないようにする、あるいは、避けようとする態度を捨て、むしろ相手との対立を積極的に見つけていこうとすること。
- 7) 相手と見解が同じか違うかという二分法を避け、相手との些細な「違い」を大切にし、それを「発展」させること。
- 8) 社会通念や常識に納まることを避け、常に新しい了解へと向かっていくこと。
- 9) 自分や相手の意見が途中で変わる可能性に対して、つねに開かれていること。
- 10) それぞれの＜対話＞は独立であり、以前の＜対話＞でコンナことをいっていたから私とは同じ意見のはずだ、あるいは違う意見のはずだというような先入観を棄てること。（p.132）

この基本原則のなかで一番大事な点は、項目1)にある一对一の対等な関係になれるかであろう。とくに学校という現場で教師と生徒がどのようにしたら、対等な関係になれるのか。知識の量では、教える側の教師の方が、教わる側の生徒より多く、これでは、いつまでも対等な関係にはなりにくい。また成績を管理する者として、教師は生徒より優位な立場にたっている。また、父母は教師に対して「子どもを人質にとられている」関係とみている（若菜、1998、p.104）。このように明らかに違う力関係の間で、いかにして対等

な関係を作り、教師と生徒の対話を促進させるかを考えなければならない。

さらに生徒は、偏差値や順位など集団特有の序列で把握されている。教師もクラスの平均値で同僚と比較され、学校も他校と偏差値で比較される。このような序列化は、日本人の集団の特徴のひとつで、個性ということがわかりにくいので、順番によって個人の差をみいだそうとする傾向の表れである(河合, 1992, p.111)。私たちはこのようにすべてを数値で序列化した見方に慣れてしまっているので、意識してでも出来る子、出来ない子というレッテルを貼らずに相手と対峙するよう努力しなければならないだろう。

このように対話を促すには、教師や生徒という役割にとらわれていたり、個人ではなく成績で相手を見るような態度では難しいことがわかる。

さらに対話の難しさは、基本原理の項目3)や4)にあるように語る姿勢にもある。日本人のコミュニケーションの特徴として、日本人はアメリカ人と比較して話す内容そのものより相手との人間関係を重視して話す傾向にある。したがって意見が食い違ふとその人の人格そのものが否定されたような気になり気まづくなってしまう(岡部, 1987)。さらに日本人の「遠慮と察しのコミュニケーション」(石井, 1987)では、教師の意図がみえたと察して生徒は答え、優等生になってしまう(河合, 1987, p.112)。このようなやりとりでは、価値観がぶつかり合わず、対話も生まれにくい。これからは、いかにして慣れ親しんだコミュニケーションスタイルを変え、対話を生み出すかを検討しなければならないだろう。

日常の学校生活で、どれだけの教師や生徒が「自分の人生の実感や体験を消去してではなく、むしろそれらを引きずって語り、聞き、判断すること」(基本原理4)があるだろうか。機械とのコミュニケーションも可能な昨今、情報伝達がスムーズにいけばコミュニケーションがうまくいったかに思いこんでしまう人が多い。本来の人間同士のコミュニケーションには、感情がともなうはずである。怒り、喜び、悲しみなどをぶつけてどれくらい話すことがあるだろうか。

このように、新しい教育観では、教師も生徒と対等の立場にたって話し合いながら共に学んでいくという姿勢で教育にのぞまないと有意義な対話すら成立しないことがうかがえた。教師は生徒の鏡であり、生徒は教師の鏡である。自分の姿を知るには、鏡が必要なように、自分の性格や考え方を理解するには、他者が必要である。「総合的な学習の時間」で「生徒自身の在り方や生き方を考えさせる」には、教師自らが自分の在り方、生き方を語り、生徒と共有するものがなければならないだろう。そのような語りが対話になるかもしれない。そこで、つぎにどのようなことを話したらよいのかを検討する。

5 問題発見の姿勢作り

学校では解答の正否以外に何について議論すれば良いのであろうか。対話の促進も難しいが、何について議論するのか、その問題発見の力も育成しなければならない状況になっているように思われる。学校での発話は、「試験に出るか、出ないか」であったり、「正当であるか否か」であったりするものばかりである。学校教育の現場でいくつもの回答がある命題にどれほど取り組んでいるか疑問である。

鶴見(1999)は、1999年の春、13歳、14歳の中学生のグループと13回続けて会って話をする機会があり、そこで生徒が受け持ちの教師に「あなたは、私からなにを学びましたか?」と問い、両親に「あなたたちは、私から何を学びましたか」と問わせて調査をさせている。その結果、生徒の出した教師への注文は、教師が自分を含めての問題を出してこないという点にあった。親についてもそうで、親が子どもを含めての自分として、人生の問題を問うことがないということを、とてもはっきりとなげかけてきたという(p.131)。

「自分を含めての問題」を考えたり「子どもを含めての自分として、人生の問題を問う」姿勢は、対話の基本原理4)にもあてはまる課題である。つまり、教師と生徒の間で行われる知識の伝授以外のところの問題でも生徒は教師との対話を求めていることがうかがえる。

本研究のひとつに大学生に高校時代を振り返ってもらい期待した教師-生徒像と現実の状況についてインタビューするというものがあった。

そこで、私が教えている留学生にも少数だが聞いてみた。その結果中国、台湾、韓国からの留学生9名が書いた作文から読みとれたことは、厳しい教師と、人間味のあるコミュニケーションを求める生徒像であった。

例えば、韓国の教師は、学校の規則や受験、成績のことしか考えていないという。「私の高校の時は地獄でした」という書き出しで始める韓国の学生もいた。「朝7時に登校、夜10時まで無理矢理勉強させられた」という。あるとき同級生が勉強のストレスから家で自殺してしまったところ、担任の先生は、学校で自殺されたら、先生が責任を負わなければならないから自殺するなら彼のように家でしろと説明したそうだ。彼はその言葉にショックを受け、「先生はただ大勢の学生を大学に入らせる機械」にしかみえなかったと告白している。これほどまでではないが中国、台湾からの留学生も教師が厳しかったことを述べていた。

厳格な教師にしか接していなかったので、韓国からの留学生5人の理想の教師像は、「優しく声をかけてくれる人」「相談にのってくれる人」「お互いに自分を出し合って、一人の友だちとして接していけるような人」だという。知識の伝授以外の所で先生とつなが

りを持ちたいという願いがこのように韓国からの留学生にも見える。

学校現場では、どうして学校にいかなければならないのかとか、どうして生きてゆかなくってはならないのかという人生にかかわる問題を語り合うことはないのだろうか。

一般に、そういう問題は、「学校では問わないことになっている。(略)生徒は教室では自分の問題をつくる機会がない。優等生は、自分で問題を作る習慣を巧みに忘れる。そのほうが、学校での成績は良くなるし、受験にも成功する。小、中、高、大の上位校の入学試験ごとに、自分で問題をつくる習慣を忘れていないことは、有利にはたらく」(鶴見, 1999, p.133)。

しかし、これからはコンピュータにできない思考方法を身につけていかなければならないはずだ。それは、鶴見(1999)がいう「まるごと」物事に関わる姿勢である。鶴見俊輔は、「全体(total)」と「まるごと(whole)」とを区別すべきだと述べ、それらをつぎのように定義している。

明治のはじめには、手ばやくつよい国家をつくるために、集団として型にはめ込む教育が、小学校だけでなく、中学校、高等学校、大学に必要となった。この場合、教師は集団として養成され、教師用の教科書(マニュアル)をもって、おなじ教科書(これは生徒用)を使って集団としての生徒に対する。授業は規格化され、採点もおなじ基準によってなされる。生徒は、おちこぼれるものを別として均質化される。近代都市に鉄筋コンクリートの高層の建物がたちならぶように、その都市の形と相似た均質化が教育においても進行する。集団としての生徒の数学における、あるいは英語における達成度は、規格によってはかることができるようになり、ここにひとりの生徒がいると、その生徒の位置は、達成度によって同年齢のものの中のこのくらいのもので確定することができる。それは全体(total)の中での位置づけである。

まるごとというのは、そのひとの手も足も、いやその指のひとつひとつ、においをかぎとる力とか、天気をよみとる力とか、皮膚であつさ、さむさ、しめりぐあいをとらえる力とか、からだの各部分と五感に、そしてそのひと特有の記憶のつきかさなりがともにはたらいて、状況ととりくむことを指す。その人のこれまでにうけた傷の記憶が、目のものごとのうけとりかたを深めたり、ゆがめたり、さけたりすることを含む。(P.34)

このように鶴見の定義でいうと「全体」の中で位置づけることはコンピュータにデータを入力すればできるが、自分自身を「まるごと」ぶつけて考えるには、コンピュータにのみ頼るわけにはいかない。人間のコミュニケーションの特徴は、情報伝達だけでなく感情が含まれる点である。相手に対する感情、状況に対する感情を込めてどのようにメッセージを送ったらよいのか、どのように話し合えば問題が解決するのか、これらが新しい教育観の課題である。この「全体」と「まるごと」の姿勢は、古いパラダイムに基づいた客観

主義の理論と新しいパラダイムの構成主義の理論とも整合性がある。

そこで、次に新しいパラダイムで知識以外に「まるごと」取り組むべき問題を自ら発見し、それについていろいろな人と対話することにより考え、解決し、行動するにはどのようにアプローチしたらよいかを述べる。

6. アクションリサーチ

「アクションリサーチ」は、1940年代半ば、Kurt Lewinによって、工場での生産品、少数民族に対する差別、食料の買い物行動など社会における人々の行動を調査するために考えられた調査の手法である。その後、科学的な調査とは何を指すのかということで、「アクションリサーチ」の定義も当初より変化してきたが、1981年に Deakin University で開催されたアクションリサーチの学会では、次のような点で合意されている。

教育におけるアクションリサーチとは、カリキュラム開発、専門性の向上、学校改善プログラムに関する活動の総体を表す用語である。これらの活動に共通する事項は、実行するための戦略的な行動計画を決め、実施することにより、その結果を観察し、評価し、反省し、その過程を経て改善するというものである。アクションリサーチで考えられている参加者とは、この全ての過程に関係する人々で一緒に考え行動する人々のことを指す (Carr, Kemmis, 1983, p.165)。

つまり、学校におけるアクションリサーチでは、先生がある問題を探究し、理解を深めることを目的としている。したがって理論的な問題より、日々の生活から出てくる問題を取り上げるとよい。例えば、日頃の生活で先生が経験することで

- a) なんらかの理由でこれは受け入れられないだろうと思ったとき
- b) ある事柄を変更することでできる影響を考えざるを得ないとき
- c) 実践的な返答を迫られているとき

に、調査すると良い。調査は、先生自身でやったり、外部の人に委託したりする。そして、一般に「見る(Look)―考える(Think)―行動する(Act)」という手順を踏む。

1) 見る (Look) とは、参加者が調査すべき問題に関する情報を収集し、取り組む問題を明確にすべくそれを定義し、的確に描写すること、2) 考える (Think) とは、なぜそのような問題が起きているのか等状況も兼ね合わせて分析し、解釈すること、3) 行動する (Act) とは、問題に対処すべく計画をたて、それを実行し、評価すること、である。この「見て、考え、実行する」というステップを繰り返し行いながら改善していくと問題解決が机上の空論で終わらずに済む。

特に、問題に関する理解が深まるまでは、行動に出ないというのがアクションリサーチ

の原則である。アクションリサーチでは、「何が起きているか」を互いに説明することにより、自ずと状況に即してでてくる解釈が、理解のための情報となる。事前に用意された枠で物事を捉えるのではなく、いまある自分が捉えた問題意識（先生と生徒、校長と先生など）を互いに具体的に述べることで問題との関係性がみえてくるというアプローチをとる。

このようにアクションリサーチでの解釈は、問題を共有する参加者の立場から解釈することが前提なので、当然使われる言語も参加者に共通のものとなる。つまり、教師や親の立場からの権威的な物の言い方では、生徒との対話は成り立たず、それぞれの立場の解釈が出てこないということである。また、アクションリサーチでは、参加者のそれぞれの立場における内省も含めた問題の解釈を重視するので、当然その価値は、参加者同士の、なにもものにも束縛されない対話そのものにある。言い換えれば、アクションリサーチをするには、いかに「まるごと」で対話するか、そこが要になる。

さらに、なにもものにも束縛されない価値ある対話をするには、参加者と調査員（先生でも外部の人でも）のあいだの情報が自由に流れるものでなければならない。そのためには、関係者との信頼関係を構築し、データの提供やその利用の点で倫理上の問題がないよう互いに納得したうえで情報をやりとりしなければならない。

このようにアクションリサーチは、教師と生徒、教師と親などの間で行うことができるが、さらに学校という学びの共同体と地域をも視野に入れたコミュニティを基盤としたアクションリサーチもある。

コミュニティを基盤にしたアクションリサーチの特徴として、現代の民主主義の社会においては、次のようなものがある。

1. 全ての人々を参加させるといふ民主的な側面
2. 全ての人には平等に価値があるといふ公正の側面
3. 抑圧された状況でも束縛されないといふ解放の側面
4. 人間が持っている全ての能力を発揮させるといふ生活向上の側面

(Stringer, 1996, p.9)

つまり、アクションリサーチは、それを実践することにより、日頃からさまざまな社会構造や力関係の中で本音が言えない状況にある人々の本来のあるべき姿を取り戻すべく、民主的に人々を公正に扱い、人々の幸福を願って共同体で共有する問題に対処していくという手法である。

この手法では、調査する問題に関わる人は全て参加するという前提で行い、単に調査者が観察者として事象を記述したり、検証したりしても意味がないという考えに立っている。つまり、いままで被験者として研究対象だった者も調査者と対等な立場で調査に参画するところに意義がある。問題に関わる人々は、調査の全ての過程でかかわっていくことにな

る。

その際に、調査員は、権威のある調査員としてではなく、人々の能力を引き出すファシリテーター役となって参加する。参加者の共同とコンセンサスを得ることを基本として調査し、人々の人間としての質の向上を究極の目的に実践することになる。その実施方法としての基本的なガイドラインは表2のようになっている。

このような基本原則にたつてアクションリサーチを行うことで、教師と生徒は対等に対峙することになる。生徒と教師が、プリント学習についてどのように思っているか、どのような問題点があるのか話し合うことで、問題が共有できれば、その問題についてどのように対処していけばよいか、生徒と教師が一緒になって考えていくことが出来る。さらに同じ地域にある塾や予備校では、プリント学習をどのように扱い、学校との位置づけをどのように解釈しているのかなどが、コミュニティを基盤としてアクションリサーチをすることで見えてくる。とくに最近では、地域があってもコミュニティがないといわれている(門脇,1999)。ある地域には、一緒に居住しているが、そこの住民一人一人の心の中の志向がわからず、社会を動かす原動力になっていないので、地域の人々も巻き込んで子どもに社会力をつける意味でもコミュニティ・ベース・アクションリサーチは有効であろう。

その考える過程で、生徒は、状況の中に埋め込まれた問題点を明確にし、人に理解してもらうような話し方や聞き方を覚え、納得して行動することにより問題を改善していく醍醐味を味わうことが出来るであろう。そのとき教師の一人は、リーダーとしてではなく、ファシリテーターとして生徒たちを活発に参画させていく役を担うことになる。つまり教師も知識を伝授する権威のある教師ではなく、「コミュニケーション的専門職」(若菜, 1998, p. 161)として、対話を重視した話し方をすることで、問題の所在を明らかにし、解決すべく計画をたて一緒に行動する主体者となる。

このようにアクションリサーチの基本は、「対話」にあり、どのように対話するかにより問題発見や解決ができる。しかし、日本人は、欧米人と異なり、もともと公の場で反対意見や、感情を込めて話すというやり方には慣れて居らず、「対話」を基本にするには、それなりの準備が必要である。

7. 「対話」促進のための工夫

アクションリサーチでは、いかに「対話」するかが要である。問題発見も対話を元に生み出される。ところがもともと日本人はアメリカ人に比べ、積極的に意見を言うことに慣れていない。「会話」や「独話」は得意でも、相手の意見を聞いて、それに関連させて話していくという「対話」は苦手である。そこで、日本でこのような調査を行うには、はじ

表2 コミュニティ・ベース・アクションリサーチを行ううえでの基本原則

人間関係は、次のようなものであるべきである。

- 関係者の平等感を促すもの
- 調和を維持するもの
- 可能ならば衝突を避ける
- 衝突がおきたら皆の前で対話して解決する
- 人をいまあるがままで受け入れ、あるべき姿でみない
- 人間的で協調的な関係を重視し、非人間的で競争的で衝突のある権威的な関係をさける
- 人々の気持ちに敏感になる

効果的なコミュニケーションになるように、次のことに気を付ける。

- 注意して人の話を聞く
- 言ったことを受け入れ、それに即して行動する
- 人に理解される
- 真実を述べ、誠実である
- 社会文化的にあった行動をとる
- 今何が起きているかについて定期的に他の人に助言する

次のようなとき参加の意義が最も高くなる。

- あるレベル以上の積極的な参加が可能であるとき
- 重要な仕事を人にやらせることができるとき
- 自分自身のために活動する際に支援が得られるとき
- 自分自身でやりとげられるよう活動や計画を奨励するとき
- 人々と接する際に、代表者としてではなく人として関わる時

アクションリサーチに含むべき事項は、

- 関係者全ての参加が最大限に可能であること
- 影響のあるグループ全てを含むこと
- 関連のある事項を全て含むこと：例えば狭い意味での行政とか政治とかいうトピックに焦点を当てるのではなく社会、経済、文化、政治的な事項を含むこと
- 他のグループや組織やエージェントと協力することを保証すること
- 全ての関係グループが活動することにより便益があること

(Stringer,1996, p.38)

めから各個人の意見を述べさせるのではなく、先に紙に書かせたり、教師に対してではなく、生徒同士のグループで話し合わせたりして、安心して意見が言える雰囲気を作ることが先決であろう。さらに最近では、ビデオや電子メール、電子掲示板などメディアを介することでスムーズなコミュニケーションを促すことができる。どのようにすると意見が出やすいのか、状況や相手にあわせて意識して工夫する必要があるだろう。そこでつぎに「対話」促進のための工夫をいくつか紹介する。

1) 自己開示のための表現形態

コミュニケーションは相手との相互行為である。自分が変われば相手もおのずと変わってくる。そこで、ユーモアを積極的に取り入れたり、語調を変えたりと話し方を変えてみるとよい。教師は授業中どのくらい脱線して話すかなど、そのつど自分で判断をし、状況に応じて学習の雰囲気を作り、その過程で自分を鍛え、「自分自身を知る」ようになる(河合, 1992, p. 113)。したがって、自分のやり方を変えて、相手を変えるという事は、同時に自分への気づきでもあるといえる。

そのひとつの研究事例としてつぎのようなものがある。大河原, 荊間, 佐々木(1996)は学級通信の記事を2つのメッセージ表現で作成し、1)読み手が同じ内容として受け取るか、それとも2)それぞれのメッセージに対応した受け取り方をするかについて高校生と、大学生を対象に調査した。ここでいう2つのメッセージ表現とは、ゴードン(1985)の「教師学」による「わたしメッセージ」と「あなたメッセージ」である。教師がそれは「問題」だと感じたとき、つまり教師が生徒の行動を受け入れられず生徒に注意したいと思ったとき、教師は、「わたしメッセージ」や「あなたメッセージ」を適用する。つまり教師は、気が付いた問題を解決するためにメッセージを送り、「生徒の行動を変える」ことがある。そのとき、この研究結果から分かったことは、「わたしメッセージ」を使う方が「あなたメッセージ」を使うより効果があるということである。

「わたしメッセージ」は、教師の欲求と感情、考えを素直に伝え、問題が解決する方向に向かって開かれたメッセージである。「わたしはこう感じ、こう考えているの、あなたはどう?」というもので生徒に発言の機会を与え、主体性を期待し、待っているという意味を含んでいる。したがって、生徒が自己肯定観を持ち、親しみを中心とする快い感情を持ちやすいメッセージである。

一方、「あなたメッセージ」は、教師が自分の欲求と感情、考えを伝えることなく、生徒の心の中を勝手に語り、命令、警告、説教、理詰め、批判、皮肉などで、生徒の行動をコントロールして問題を解決しようとするメッセージである。さらに、生徒に反発、抵抗感、怒り、罪悪感、焦り、恥などの不快な感情を生起させ、自尊心を傷つけ、自己肯定観

を失わせやすいメッセージである。

そして、この研究をするに当たり、大河原らは、学級通信を「あなたメッセージ」から「わたしメッセージ」に変更するには、主語を「あなた」から「わたし」へと単に形式的に変更しただけでは、不十分であり、メッセージを変更するためには考え方そのものを変えなければ容易に「あなたメッセージ」は「わたしメッセージ」にならないという考えに至っている。そこでメッセージを変更するに当たって注目した考え方の観点としては、1) 人間性の重視、2) 教師・生徒という一つのシステムとしての重視、3) 教師の自己開示の必要性、4) 教師の素直な感情表現の肯定をあげている。これらは、生徒と教師の信頼関係を築くものであり、アクションリサーチを行ううえで必要な対話を促す根元でもあるといえよう。

このように教師の表現方法を変えることにより、自ずと自己開示ができ、教師の「まるごと」の姿勢が打ち出されるため、それをみた相手つまり生徒もそれに応じた態度を示してくることが明らかになった。

教師が日頃どのような言葉使いで生徒と接しているかをテーマにアクションリサーチで調査したアメリカの事例もあるので (Carr, Kemmis, 1983, p. 167), 日本でもアクションリサーチを利用して対話を促進するためにこのような学級通信や教室内の表現形態など身近なものから調査するのもよいかもしれない。

2) 効果的なトレーニングの利用

話し方の訓練は、ビジネスマンの話し方教室など日本でも必要に応じてされている。その目的が、ビジネスでの交渉術、セールスのための説得術、冠婚葬祭のためのスピーチなどのようにはっきりしたものは知られており、積極的な参加者がいる。しかし、教えることを主と考える教師は、なかなか「教える」ことより「話し方」に問題があるとは気づいていない。そこで、教師を対象としたトレーニングに参加し、自分のコミュニケーションの仕方を見つめ直すことも必要かもしれない。

先に述べた「教師学」は近藤千恵による訳で、カール・ロジャースの弟子、トーマス・ゴートン (アメリカの臨床心理学者) が提唱したTET (Teacher Effectiveness Training) にあたる。これは、「教師のために作られた人間関係プログラム」で、教育効果を上げるためには、人間関係の質が重要であり、教師と生徒のこころの絆を作ることが必要であるという考えに基づいている。

日本では、1980年に親業訓練協会ができ、1985年から教師学という名前で教師のためのコミュニケーションに関するトレーニングが紹介されている。アクションリサーチをするうえでも、このようなトレーニングを積極的に受け、自らのコミュニケーション能力を高

めておくことも必要だろう。

3) メディアを介したコミュニケーション

最近では、携帯電話、パソコン、デジタルビデオ等の急激な普及と手軽さから何らかのメディアを介したコミュニケーションも日常茶飯事となった。携帯電話を通してなら直接顔を見て話すことより深刻な問題も話せるという。インターネットの掲示板を利用したり、ビデオレターにするなど、身近にあるメディアを利用することで、日頃意見を言わない人も討論に参加させることが可能になった。インターネットで出会った人々がオフ会にも参加するように、「対話」を促すひとつの手段としてその効用を考えながら利用するのも良いように思う。

以上、「対話」を促進する方法として、教師自らの表現形態を変えたり、自己開示する、教師がコミュニケーションを意識して研修を受ける、メディアを利用して積極的にコミュニケーションを図ることを提案した。アクションリサーチを行う上では対話が必要であり、その対話を促すための工夫として挙げたわけだが、これ自体がアクションリサーチのテーマになっても良いものである。そのような教師の葛藤からアクションリサーチは始まるといえよう。

8. おわりに

21世紀を迎える日本の特徴は、情報化、国際化の他に、高齢化と少子化である。これからの社会を担う子どもたちの「社会力」が落ちては、現代のような経済大国は維持できない。情報が過度になり、だれでもどこでもなんでもできるような錯覚に陥るが、情報のやりとりにのみ終始しては、思考力がなえてしまう。自由自在に考えることができなければ、事前に与えられたマニュアル通りに動くロボットと同じである。そこで、教室の外で見せてくれた生徒たちの笑顔や話し声が、なぜ教室の中でみられないのか、授業として生徒を縛ることで、見落としている物はないのかなど問題意識を持ってアクションリサーチをすることで現状を変えていく必要があるだろう。

そして今一度、批判的に物事を捉え考える力は、日々の対話でも培うことが出来るという原点に立って、教師はもっと人と人との言語によるコミュニケーションと非言語によるコミュニケーションを大切に、そして豊かなものにするよう努めなければならないのではないだろうか。

参考文献

- 石井敏 「対人コミュニケーションの過程，モデルおよび構成要素」古田暁監修『異文化コミュニケーション』有斐閣選書，1987
- 稲垣佳世子，波多野誼余夫 『人はいかに学ぶか：日常認知の世界』中公新書，1989
- 大河原清（研究代表者）『不登校の一要因となる教師の強制的コミュニケーション・スタイルの分析』平成8年度～平成10年度科学研究費補助金 基盤研究C（2）研究成果報告書 課題番号08680222平成11年3月 岩手大学教育学部
- 岡部朗一 「個人と異文化コミュニケーション」古田暁監修『異文化コミュニケーション』有斐閣選書，1987
- 河合隼雄 『子どもと学校』岩波新書，1992
- 開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方 地球市民を育てる現場から』古今書院，1995
- 門脇厚司 『子どもの社会力』岩波新書，1999
- 久保田賢一 『教授・学習理論の哲学的前提 パラダイム論の視点から』日本教育工学雑誌，18（3/4），1995
- 近藤千恵 『教師学：心の絆を作る教育』親業訓練協会，1993
- 高浦勝義 『総合的な学習の時間のねらいと内容の工夫』総合学習1 黎明書房，2000
- 鶴見俊輔 『教育再定義への試み』岩波書店，1999
- T・ゴードン/奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵共訳 『T.E.T. 教師学：効果的な教師＝生徒関係の確立』小学館，1985
- 中島義道 『＜対話＞のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP新書，1997
- ハーバーマス/丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔他共訳『コミュニケーションの行為の理論』未来社，1987
- 若菜秀彦 『対話型の教師のすすめ』明石書店，1998
- Carr, W.・Kemmis, S. “Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research” Deakin University, 1983
- Elliott, J. “What is Action-research in Schools?” in the Action Research Reader Deakin University, 1988
- Stringer, E.T. “Action Research A Handbook for Practitioners” Sage Publications, Inc.,1996