

家族関係学習における他者と共に学ぶ過程

—つぶやきの分析を中心に—

伊波 富久美*

**Learning Process with Others in Home Economics Education :
Analysis of the Whisper**

Fukumi Iha *

The purpose of this study was to clarify the process of learning together with other individuals by analyzing the discussion and whispered conversations of learners in home economics education. The main conclusions deduced from this research were,

1. Individual learners referred to only a few aspects of the family. However, they came to refer to more facets by learning together with other individuals. Further, they appeared to relate more closely to their assigned subjects.
2. On the other hand, group discussion was sometimes complex. There was a difference in perception between the teacher and the students.

I. 目的

学びを学習者個人の内化の問題として捉えるのではなく、他者との関わりのなかで捉え直すこと¹⁾は、家庭科においても重要である。特に、自らの暮らしを見つめ直す場において、他者の存在は大きい。

他者との関わりは、学習形態にかかわらず、あらゆる授業場面で生起しているが、特に、学習者同士で意見を交流させるグループ討論や、教師がリーダー役を務め、クラス全体で行う一斉授業型の討論などの場面ではそれが顕著であろう。

これまで、グループ討論での相互学習に関しては様々な視点からの研究が進められてきた²⁾。一方、一斉授業型の授業の分析は、教師が発問した内容とそれに応じて学習者が発表した内容に着目した研究、言い換えれば教室で主流となる教師・学習者間の発問・応答を分析対象とした研究³⁾が中心であった。しかし、個々の学習者の学びは、それら主流となる発問・応答に時には呼応し、あるいは時にはそれらと無関係に多様な形で展開していると考えられる。学習者の学びの実態を明らかにするためには、主流となる教師・学習者間の発問・応答のみならず、

それと同時進行して発せられる表には現れてこない発言の分析が必要である。本報ではそれを“つぶやき”と表現する。つぶやきは、教師の耳に届かない可能性が大きく、非公式なものであるだけに、学習者の本音が表れているとも考えられる。授業の主流となる発問・応答と共に、つぶやきにも目を向けることによって、授業での学習者間及び教師と学習者間の相互作用の実態をより詳細に把握することが可能になるであろう。

したがって、本研究では、グループ討論及びクラス全体での討論などの場を設定することによって、学習者同士の相互作用がより効果的に機能するような家庭科授業を構想・実施し、そこで展開される相互作用の実態を、学習者のつぶやきを中心に検討する。全体討論で主流となった発問・応答につぶやきを対応させつつ、その内容を明らかにすると共に、全体討論に先立って行われたグループ討論での内容や、授業の各段階で記入したワークシートの内容と併せて検討することによって、家庭科の授業において学習者が他者と共に学ぶ過程について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

本研究では、「家族関係」を内容とする授業を分析対象とした。家族の形態や関係が多様化・複雑化し、学習者もその渦中にあることを受けて、それを家庭科の授業で直接、教材とすることは困難であるという声も聞かれる。しかし、家族を「ひとまとまり」として括るのではなく、「自己と家族員一人ひとりとの関係の総体」として捉える立場に立つならば、一人親家庭その他のどのような形態の家族にあっても、個々の家族員間の関係性は、どの学習者にとっても共通の教材となり得る。そして、その関係性は、血縁や精神的、経済的側面など、多様な角度から考察が可能であり、これが意見の交流を活性化すると考える。

また、学習者は自分の経験に基づいて無意識のうちに家族観を形成してきたと考えられるが、その固定的な家族関係に

表1 授業の概要

学習内容	教師の働きかけ
1 自分の家族の確認	Qあなたの家族は? ・名前を書き出そう(ワークシート問1) (続柄等を書きたくない人は書かなくてよい)
2 自分の家族以外の様々な家族・暮らしに目を向ける	○2つの人々(家族)の実例を、TV画面で提示し説明 ・自立援助ホームの夫婦と子どもたち ・グループホームで暮らす障害者と支援者 Q例示された人々を、あなたも家族だと思う? ↳本人たちは家族と思っている
1) グループ討論	・ワークシートに自分の考えを書こう。理由も(問2) ○各自の考えを発表した上で、班で二つの事例が、家族か否か、話し合おう。
2) 全体討論	○班としてどちらかの意見にまとめてみよう ○班で話し合ったことを発表しながら、クラス全体で考えよう ・同居 <詳細は図2> ・血縁 ・協力など
3 自分なりの家族観を表す	Q家族とはどのような人たちの集まりだと思う? あなたの考えをワークシートに書こう(問3)
4 以前の自分の家族観を振り返る	○それ(問3)をもとに、もう一度、自分の家族(問1)に変更がないか考えよう(問4) ○感じたことや考えたことを書こう(問5)
5 インタビューをしよう	○今日の討論をふまえて、家の人にインタビューしよう(インタビュー用紙)

関する視野を、学習者一人で広げることが困難であり、他者が重要な役割を担うと考える。したがって、この授業では次の2点を目標とした。

1. 自分の問題として学習対象を引き寄せ、自分と家族員一人ひとりとのつながりについて、今一度振り返ることができる。
2. 自分の家族のみに依拠して、家族を語ったり、判断するのではなく、多様な家族形態の中の一つとして、自分の家族も位置付けられることに気づく。

授業の概要は表1の通りである。分析対象とした授業（50分）は、中学1年生（男子21名、女子20名）計41名を対象として、1997年5月2日に行った。授業者は、教職歴十数年の中堅の教師である。学習者は1グループ5から6名（無作為編成）の8班に分かれて着席し、グループ討論時は司会などを役割分担（無作為）していた。記録は、各班にテープレコーダーをセットし、会話を録音した。また、教室の前後にビデオカメラをセットし、学習者の表情や行動を録画した。それらを基に、全ての班におけるプロトコルを作成し、グループ討論での各班の討論内容及び全体討論での主流になった発問・応答とつぶやきについて分析した。さらに、授業の各段階で個別に記入した学習プリントの内容を併せて検討した。

III. 結果及び考察

1. 他者との相互交流が内包する可能性とグループ討論の実際

1) 家族を語る際に言及した内容

授業では、まず自分の家族を確認後（表1のワークシート問1）、他の実在する人々の事例をTV画面に示し、それらの人々が家族であると思うか否か、及びその理由をワークシート（表1の問2）に記入するよう指示した。そこで学習者が言及した内容を図1に示した。（番号は学習者個々の識別番号である。）グループ討論に入る前のこの段階で、学習者は、“一緒に生活をしている”といった時間的・空間的側面や“お互いが家族だと思っている”といった精神的側面、また相互協力的側面や血縁関係の側面、経済的側面に言及していた。学習者個々人でみると、1~3つ程度の言及であるが、グループで意見を交わすことで視野が広がる可能性があることがこの図からわかる。例えば、6班の学習者14はひとりで考えている時は、「お金を出し合う」という経済的側面と「同じものを使う」という時間的・空間的側面の中の共同利用に注目しているが、それが同じ班の学習者39や学習者16らと討論することによって、精神的側面や、相互協力的側面、血縁関係の側面にも目を向ける可能性がある。さらに、クラス全体としてみれば、多様な視点を潜在的に有しているといえる。

一方、同じ経済的側面に言及しつつも、学習者14は「お金を出し合う」から家族と考えていたのに対して、学習者15は、家族なら「生活費を割り勘」しないと考えており、逆の捉え方をしていた。こういった意見の対立に目を向けることで、自己の一面的な捉え方に気付くこともあるであろう。

このように、グループやクラス全体での討論の場で、他者と意見を交流させることによって、幅広く多様な角度から家族について考えていく可能性が示されたといえる。なお、この段階では“戸籍”といった制度的側面には誰も言及していなかった。

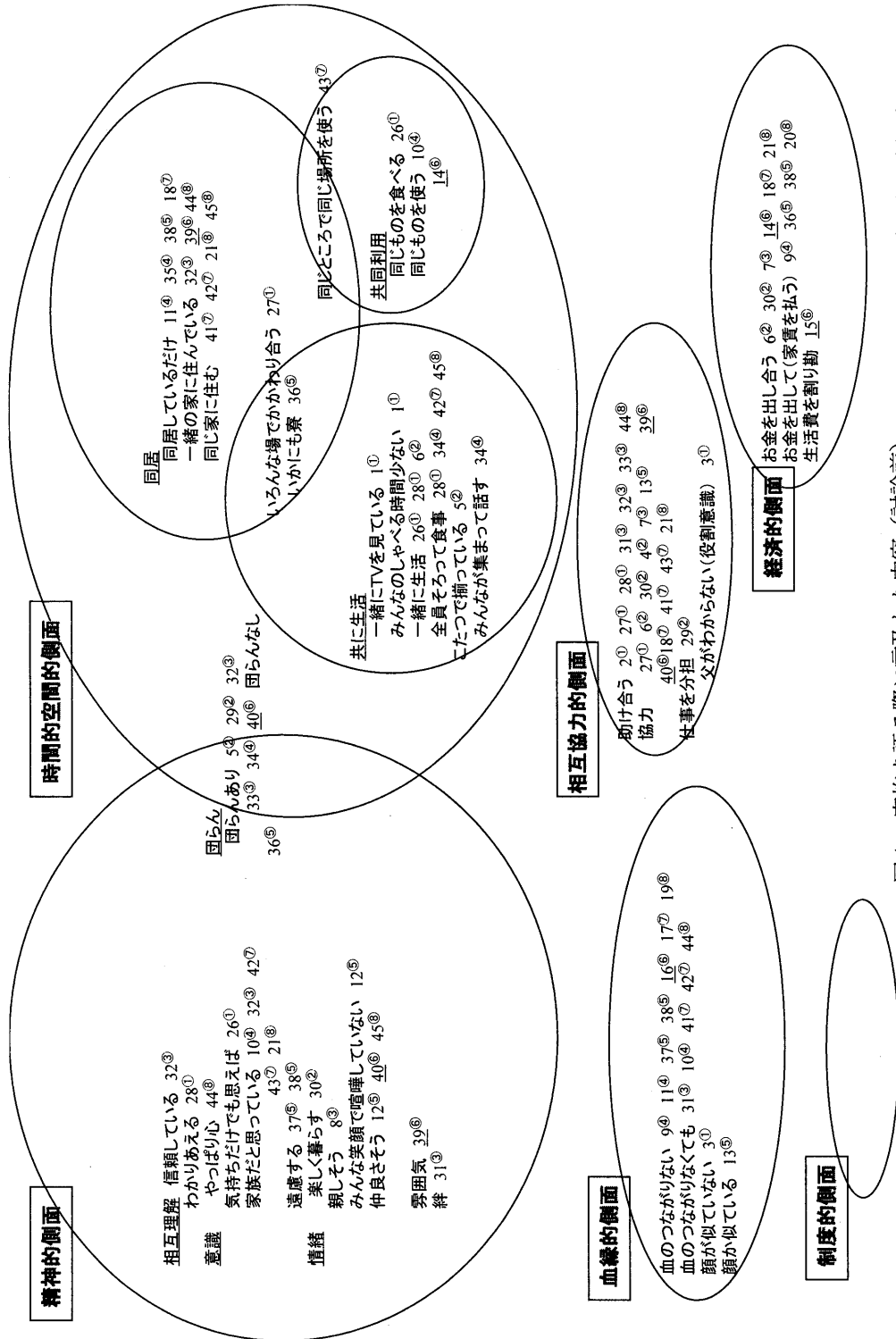


図1 家族を語る際に言及した内容(討論前) (注:上付1/4角の番号は頁を示す)

2) グループ討論の過程

その後、グループ討論では、まず問2に記入した各自の考えを表明することから開始した。なお討論では、グループの意見を賛否どちらかにまとめてみることを促すことによって、他者の意見を意識化させよう試みた。問2の個人の記述内容とグループ討論の内容との関連を表2に示している。前述のように、一人ひとりでみれば1～3つ程度の言及であったが、グループ討論ではそれらを班でまず発表したこともあり、班では4～6つの側面が言及されるようになった。そのこと自体でも、他者からの指摘により、個人では気付かなかった側面にも目が向けられるようになったといえる。しかし、それらは、ただ個々の意見を足し合わせて、総数が増えただけではなかった。1.5.6.8班にみられるように、個人記述では誰も触れていなかった制度的側面にも言及するようになっており、話し合いの過程で新しい側面に目を向けたと考えられる。

この新しい側面に目を向けていく過程を中心に、グループ討論の過程について、6班を例に検討したい。資料1にグループ討論の前半4分間のプロトコルを示した。個々の記述内容を発表し合う場面で、“血がつながっていない⁽¹⁾”から家族ではないという発言が出された(資料1の後半)。それに対して、他者が「血がつながっていない?」「血がつながっていないれば絶対家族じゃない?」「絶対家族じゃない?⁽²⁾」とたまたみかけて問い、念を押して、揺らがないか確かめていた。その後、今度は逆に、念を押していた側に対して、血がつながってなくても家族と主張するなら「じゃ戸籍上も一緒になるっちゃんね。名前もネ、この人 全員が戸籍やったら・・・中野アイコ、中野サチエ・・・⁽³⁾」となるのではないかという問いが返された。この発言では、自分及び自分の家族の話題にこそ触れてはいないものの、事例を変化・変形させて、自分たちの仮説を吟味しようとしており、ここで初めて、個々の学習者の記述内容及びその発表の段階では言及されていなかった“戸籍”という制度的側面が取り上げられた。その問いに対しては「(ア・・・⁽⁴⁾)」と窮していたが、再度、血縁の問題に戻し、「でも、血がつながっていないから、家族じゃないとは言えんわー。養子をもったりしても家族になるとよ。⁽⁵⁾」と反論を試みる過程で、また新たに“養子”という制度的側面にも言及することになった。

その他、6班では資料1中に、次のような能動的な発言が見られており、課題を自分に引き寄せようとしていた。前述のやり取りに続き、「もし、この人たちが、コセキ上の上で家族と認定されていたら?⁽⁶⁾」という疑問を出している。これも、事例を変形させて、仮説を吟味しようとしたといえる。さらにそれらの過程で、事例についての情報が不足していることに気付き「先生あの人達は戸籍上、家族なのですか⁽⁷⁾」と、より詳しい情報を教師に求める場面へとつながっていった。

表2 個々の記入内容とグループの討論内容との関係

班	個人での記入があり、かつグループでも言及された内容	個人記入にはなく、新しくグループで言及された内容	個人記入にはあったが、グループでは言及されなかった内容
1	精神的：わかり合える・気持ちだけでも思えば 時空的：一緒にTVを見ている・みんなのしゃべる時間少ない・一緒に生活・全員そろって食事・いろんな場がかかわり合う 協力的：助け合う・協力 血縁的：顔が似ていない・父親がわからない	精神的：団らんあり 時空的：みんなが集まって話す 血縁的：血のつながりがない・お母さんは？ 制度的：名字が同じになったら	時空的：同じものを食べる
2	精神的：楽しく暮らす 時空的：団らんあり・一緒に生活・こたつで揃っている 協力的：協力・仕事を分担 経済的：お金を出し合う		
3	精神的：家族だと思っている・楽しそう・絆・団らんあり 時空的：一緒に住んでいる 協力的：協力 血縁的：血のつながりなくても 経済的：お金を出し合う		精神的：信頼している
4	精神的：家族だと思っている 時空的：全員そろって食事・みんな集まって話す・同居しているだけ・同じものを使う 血縁的：血のつながりがない・血のつながりなくても 経済的：お金を出して（家賃を払う）		精神的：団らんあり
5	精神的：遠慮する・みんな笑顔で喧嘩していない・仲良さそう 時空的：同居しているだけ・いかにも寮 協力的：協力 血縁的：血のつながりがない・顔が似ている 経済的：お金を出して（家賃を払う）	精神的：注意ができない・喧嘩ができない・怒らない・何でも教え合う・言い合う 協力的：仕事を分担 経済的：お金を出し合う 制度的：結婚	精神的：団らんなし
6	精神的：仲良さそう・雰囲気・団らんあり 時空的：一緒に家に住む・同じものを使う 協力的：協力 血縁的：血のつながりがない 経済的：お金を出し合う・生活費を割り勘	精神的：絆 時空的：同じものを食べる 制度的：戸籍上、養子	
7	精神的：家族だと思っている 時空的：全員そろって食事、同居しているだけ、同じ家に住む、同じところで同じ場所を使う 協力的：協力 血縁的：血のつながりがない、血のつながりなくても 経済的：お金を出し合う	時空的：同じものを使う 血縁的：顔が似ていない	
8	時空的：同じ家に住む 協力的：助け合う 血縁的：血のつながりがない 経済的：お金を出して（家賃を払う）	精神的：楽しそう 時空的：同居しているだけ・同じものを食べる 制度的：戸籍上、結婚	精神的：やっぱり心・家族だと思っている・仲良さそう 時空的：全員そろって食事 協力的：協力 血縁的：血のつながりなくても 経済的：お金を出し合う

(団らんは、精神的側面を含む)

資料1 6班のグループ討論(前半・約4分間)分のプロトコル

そらそら、始めるでエー(おもわんやろ)思わんが。司会者君 早く始めて。まず、まず思わない人 思う人はいはい、じゃあ意見を言って まず思う人から 原田さんから。原田さんから。言わんね。ふつう思うからやろう。アー、他人でも一緒にひとつの家で、協力して生活しているから、雰囲気は家族だし。じゃ それをひとつにまとめて そこに書いて。ハイ、次、中ちゃん。中ちゃん。えっと、思うで、お金を出し合い一緒にのを使ったり 食べたりしているから。(8) ハイ 次、日高さん。日高さん。ハイ、次。とても仲良く、だんらんもたくさんあるし、協力し合っているから (おれ、思わん) ハイ次、野崎くん。ちよっと待って まず思うを書き終わってから・・・中ちゃんよ、ね。ん。一緒に物を使っているからやろ そしたらよ、ね、中ちゃんと日高さんよ(一緒にやね)一緒にすんでよね。一緒にのを使ったら家族や?ほら、フフフ。(9) お金を出して・・・お金あるから。(10) (あとから、それあとから話し合うとよ・・・) お金を出さん、ホームステイよ(お金を出し合ったから家族やと・・・?)じゃ友達で あの何か。あれ何か。割かん。お金出し合つとつじゃねと(割かんあれ?)いいがね そんな・・・は。(一緒に住んでるもん) 修学旅行とか、一緒に住まなかった?(エー あれ、住んだんじゃなく、泊まったんじゃ)よくよ、(使いようによっても違うがね)よくよ、テレビでもあることね。(ウルルン滞在記)一緒に住んでいるの、男同志で(あれホームステイや)ホームステイという あれたしか・・・(12)

思わない人、発表して。おれや おい、おれから言うよ。わざわざ、生活費を割らんせんでも、いいと思うし、家族であれば、そんな、セコイことはしない。(セコクねがヨ)フフフ。家族であれば セコイことはしない。(普通の家族であれば・・・)セコイと書けばいいっちゃね。(家族であれば親が出すことセン)じゃつとよね。あれ仕事しているんだよ。お金もらっているんだよ(・・・)誰か、誰か1人が働いて それをみんなに分けて(大人になればよ)与えているって 大人になればよ、自分で仕事して、お金をね、稼いで(ずっと1人暮らしせん)かせいで(ハア)ひとり暮らしせん、ずっと(アラ)いつまでも親に頼つてると(いつまでも親に頼つ)そうですか。(そうですか)あんたはそうなんですか。(あんたの家は金もちやからいいよね)

そしたら君たちもそんなふうになるよ。他人でも一緒にひとつの家といたらよ、中ちゃんとこん人と(一緒に住んでないもん)もし一緒に住んだらよ。家族や?(11) (もしもということは考えてみよう)(お金出し合っていないもん)

あー、じゃ次おれね。血がつながっていない。(11) (もし出し合えば家族や?) (血がつながっていない?) ウン いったな。(血がつながっていないければ絶対家族じゃない?) ウン (絶対家族じゃない?) (2) ウン、ウン(つめたいネー) じゃ戸籍上も一緒になるっちゃね。(3) (ア・・・(4) 名前もネ、この人 全員が戸籍やったら・・・中野アイコ、中野サチエ・・・フフフ (3) (フフフ、フフフ)

じゃ ここで討論会をひろげましょう。でも血がつながっていないから、家族じゃないとは言えんわー。養子をもったりしても家族になるとよ。(5) (それは家族よ) (それは家族ヨ 戸籍上に自分のものになるからよ) でもその養子の人は血のつながっていない人やわ。(13) そうヨ、じゃ、家族じゃない。戸籍上で家族じゃない。それつけ加えて。(戸籍が入っていない)

戸籍で自分の家族に入っていない。戸籍で、(戸籍のコセキはどういう字やー) 個人のコ 個人のコセキはネ (コ) (セキはネ ハコミたいなの) 戸籍上がわかりません。(ハコミたいな漢字) コセキ上の理由で家族ではないと認定される。ウフフ もし、この人たちが、コセキ上の上で家族と認定されていたら? (6) それはもう家族やわ(家族やわー) つながらんわ(つながらんわ それは) 先生に聞いてみよう(おしゃ聞いてみよう) 先生に聞いてみようや。

先生 先生 あの人達は、戸籍上家族なのですか。(7)

注()は、割り込み発言

一方、資料1の前半でも、「お金を出し合い、一緒のものを使ったり食べたりしているから。(8)」という記述内容の発表に対して、「一緒の物を使っているからやろ、そしたらよね、ね、中ちゃんと日高さんよ一緒に住んでよね、一緒のものを使ったら家族や？(9)」と反論していた。これは、自分たちの仮説に、現実の自分の家族や生活状況、自分の経験を当てはめてみて矛盾が生じないか、吟味・判断しようとする能動的発言であり、討論を一步深めることになった。しかし、その発言に対して、経済面から「お金を出し合って・・・お金あるから。(10)」と反論しようとしている。相手の問いかけに答えず、ここで論点が変わってしまったのだが、会話はそのまま進んだ。その後しばらくして、また下線(11)の同じ内容が蒸し返されていた。このように学習者たち自身で進めるグループ討論では、能動的発言が見られる一方、論点が整理されないまま進行する傾向もみられた。

6班と同様に、他の班でも、自分の家族等を根拠にした発言や、仮説に自分たちの状況を当てはめた発言、事例の人物の視点で考えようとした発言、事例を変形して考えた発言など能動的発言が見られ、ある程度までは学習者自身による討論でも課題を自分に引き寄せることは可能であった。しかしその一方で、表2に示したように、グループ討論で新しい見方を生み出せていなかった班(2, 3, 4班)もあった。グループ討論に入る前の段階で、TV画面に提示した事例に対して、家族と思うと肯定したものと否定したものと割合は、1班では4対1(無記入)、2班と3班では5対0、4班と5班では2対3、6班と7班、8班では3対2であり、2, 3班は、個人記入の段階で意見が分かれておらず、その影響が考えられた。

2、全体討論の過程とつぶやき

全体討論では、まず班での意見が賛否どちらにまとまったか、それともまとまらなかったか挙手で示させた後、さらに6, 7班に賛否それぞれの理由を発表させた。その後、教師は論点が錯綜しないよう同居、血縁、協力の3側面を順次、取り上げて討論を進めていった(表1の2の2))。図2には、そのうち、同居および血縁について意見を交わした4場面を示した。フローチャート部分が主流となった教師・学習者間の発問・応答であり、吹き出しに各班での主要なつぶやきを示している。

●場面1・・・同居に関わる意見と論拠

グループ討論時には、全ての班で“同居”の問題に言及していた(表2)が、そこでは判断の根拠となる具体的な事例は、プロトコルによると5.6.7班しか触れていなかった。例えば6班では“修学旅行・ホームステイ”(資料1の下線(12))などが根拠にされたが、他の多くの班では具体性に欠けていた。それが、場面1の教師の「一緒に住んでいるから、一緒に住んでいたら家族だと思う人？」の問いとそれに続く「家族なんだけれど、一緒に住んでいない人は？」の発問に刺激され、主流とはならなかったものの、どの班でも事例がつぶやかれていた。グループ討論で既に事例を挙げていた三つの班でもさらに他の新しい事例が挙げられ、教師の働きかけによって、同居について身近な例で、具体的に検討できる状態になっていた。また、6班ではグループ討論時の学習者のみで討論していた時には、資料1の下線(8)、(9)の発言と反論が展開され、「一緒に住んで(共用して)いれば家族か？」という議論はあったものの、場面1での教師のように、「家族なんだけれど、一緒に住んでいない人は？」と、逆の視点から、自ら問うところまでは至っていなかった。教師によるその発問を受けて初めて、6班では「単身赴任。おじいちゃん。」の例がつぶやかれており、グループ討論で目が向けられていなかった点

が、全体討論の場で補われたといえる。

一方、教師のその「家族なんだけど、一緒に住んでいない人は？」という問いに対して、5班は、「離婚した人」がつぶやかれた。そして「家族じゃねー。」「離婚したら、家族じゃねーか。」「別居してるや。」「かねー？」と、学習者が揺れている会話がみられた。6班でも同様の発言がみられたが、いずれも発表はされなかった。この時、クラス全体はガヤガヤと騒然とした状態で、誰かが発表しているわけではなく、それらの発言もクラスでの主流にはなっていなかった。それにもかかわらず、8班では「離婚したら家族じゃないと思う。」との発言があった。8班は、5.6班と隣接しており、それらの班から聞こえてきたつぶやきに反論したことが考えられた。また、主流となる公の場で「おじいちゃんやおばあちゃん」の意見が4班から発表されたことに対して、2班では、「家族かぁ、おじいちゃん、おばあちゃん？」「うん」「あっ、うそー、家族かぁ」との会話を、主流とは離れたところで交わしており、ここでも揺らぎがみられた。

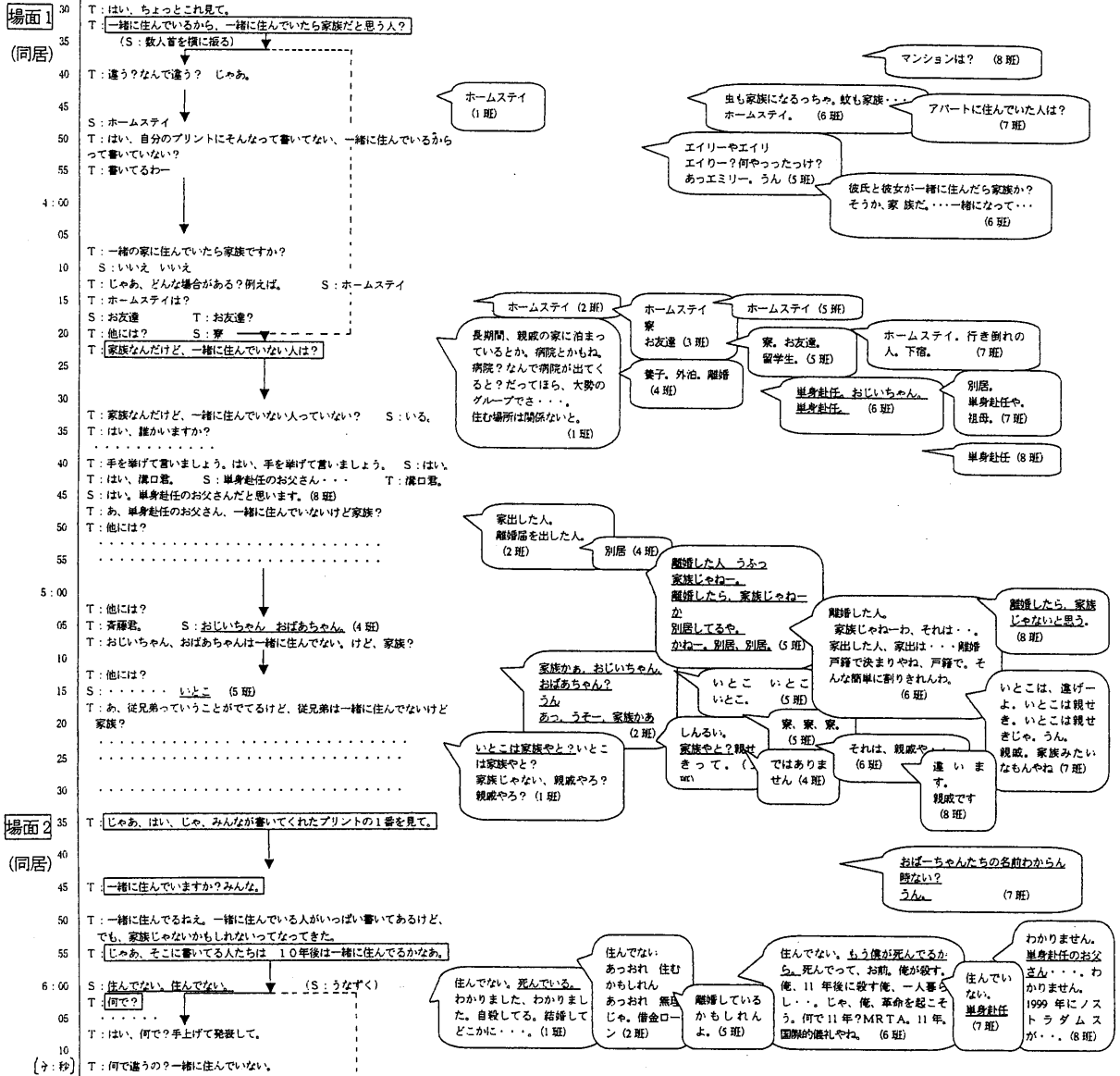
その後、他の例として5班が発表した「いとこ」に対して、4.6.7.8班では否定や反論が、また1.3班では「いとこは家族やと？」と疑問が出されていた。その場も騒然としていたが、そのざわめきは話題から逸れているわけではなかった。

●場面2・・・同居問題の自分への引き寄せ

次の段階で教師は、「同居」の問題を学習者自分自身の家族に向けるよう、まず「じゃあ、みんなが書いてくれたプリントの1番を見て。」「一緒に住んでいますか？みんな。」と問いかけ、授業開始直後に記入した家族（表1のワークシート問1の内容）の確認をさせた。その間、7班では、「おばあちゃんたちの名前わからん時ない？」「うん」と自分が祖母と疎遠になっていることに目を向けていた。

その後、さらに教師は、「じゃあ、そこに書いている人たちは、10年後は一緒に住んでいるかなあ。」と問い、自分の家族でも別居があり得ることに現実味を持たせようとした。しかし、「住んでいない。」との反応が主流となったものの、その理由は、つぶやきをみると「単身赴任」「離婚してるかもしれんよ。」などがある一方で、「死んでる。」といった冗談混じりのつぶやきもみられた。6班では、そこから話が一時逸れてしまってもいた。それに続く、教師の「10年後は、みんなはどうなっているの？」という曖昧な発問に対しても、「プロ野球」や「お金持ちになってる。」などのつぶやきが出されていた。この場面では、一緒に住んでいない理由として、就職や結婚といった例が挙げられると想定し、“その状況でも自分は家族と思うか？”と掘り下げようと考えていた。しかし実際には、10年後は自分は何歳になっているのか、といった問いや現実の生活や将来を見据え得るような働きかけが行われなかったため、深まりに欠けたといえる。発表者の声が周囲の騒然とした状況にかき消された後の、教師の発言は「いい意見言ってくれたよ。10年後はといったとき自分は家族とは住んでいないけど、でもやっぱり、家族なんだ。」であり、教師が自分の家族観でまとめてしまっていた。

ところで、教師は「死んでいる。」という発言を予想してなかった。しかし、教師は冗談ともとれるその発言を無視せず取り上げている。予想外ではあったが、その発言をきっかけに、5班では、グループ討論の時にも出されていなかった新しい問いが生まれ、「死んだら家族じゃないと？」「違うと？」「死んでも家族やろー。」「離婚したら家族じゃないわー。」「家族じゃないと？」「離婚して死んだら？」「離婚したら家族じゃないと？」「でも、でも、子どもは、子どもと親はつながるとるけどー、」と会話が交わされ、揺れが生じていた。それは、指導計画からはずれるものの、教師が学習者の発言を取り上げたことによってもたらされたといえよう。



注1) 左端の数字は全体討論開始後の経過時間を示す。 注2) Tは教師を、Sは学習者を示す。
 注3) は、教室が騒然としている部分。

図2 全体討論の過程と各班でのつぶやき(その1)

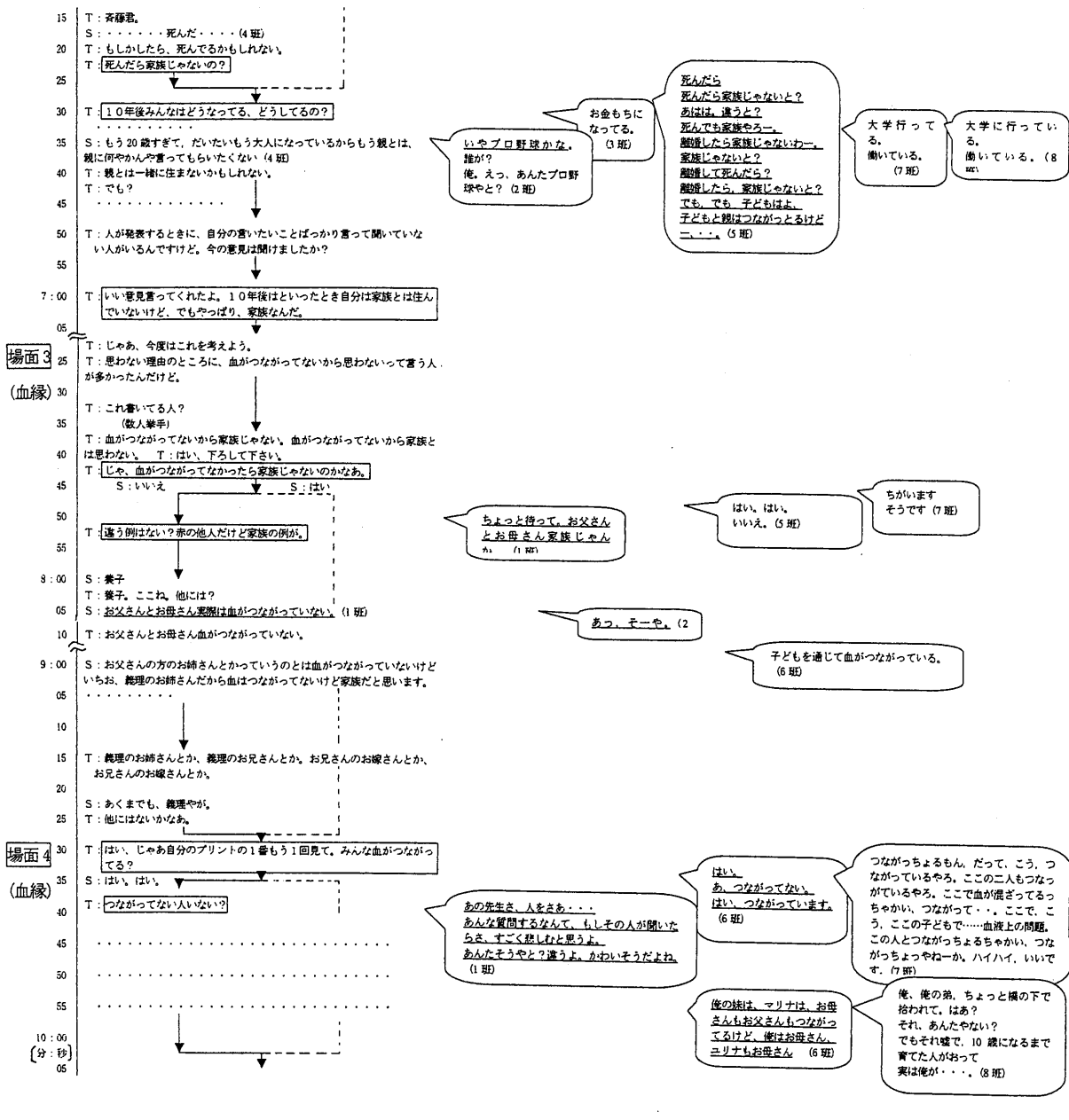


図2 全体討論の過程と各班でのつぶやき (その2)

また、この“死んだら家族じゃないのか”という問いは、教師にとっても、家族を考える新しい視点として意識された。

●場面3・・・血縁に関わる意見と論拠

「じゃ、血がつながっていないかったら、家族じゃないのかなあ。」という教師の問いに対して、賛否両方のつぶやきが見られたが、1班ではすぐに「ちょっと待って、お父さんとお母さん家族じゃなか。」とのつぶやきが出ていた。グループ討論時に1班では既に「だってお父さんとお母さん、血がつながっていないけど家族や。」と討論していたことが影響していると考えられ、その意見は全体の場でも発表された。全体討論でのその発表を受けて、グループ討論では深まりに欠けた2班でも「あ、そーや。」というつぶやきが見られ、その事実初めて気づいたようで、同感していた。

一方、6班では、その1班の発表に対して「子どもを通じて血がつながっている。」とつぶやいている。グループ討論時には、既に資料1の下線(5)や(13)のように、血縁が話題になっていたが、それは養子や戸籍の視点から血縁を捉えようとしたものであった。全体討論で他の班の発表に触発され、父・母・子の間の血のつながりから見た相互の関係性に、意識を向けることになったといえよう。

●場面4・・・血縁問題の自分への引き寄せ

その後、教師が「はい、じゃあ自分のプリント1番もう一回見て。みんな血がつながっている？」と問いかけたところ、6班では「はい。」という返事と共に、「あ、つながっていない」というつぶやきが漏れていた。さらに、「俺の妹は、マリナは、お母さんもお父さんもつながっているけど、俺はお母さん、ユリナもお母さん。」と、自分の家族の現実に言及した学習者が見られた。グループ討論の時にも、自分の経験を持ち出して討論する場面が見られた(資料1)が、ここでは、さらに一歩踏み込んで、自分の家族の現実まで口にするようになったといえる。同様に、8班でも自分や自分の家族に言及しようとする様子が見られた。その一方で、同じ場面で、教師の「つながっていない人いない？」との発問に、1班では、「あの先生さ、人をさあ・・・」「あんな質問するなんて、もし、その人が聞いたらさ、すごく悲しむと思うよ。」と話している。教師はその問いで、父母の血がつながってなくても家族と思っているように、必ずしも血縁にこだわらなくてもいいのではないかと投げかけようとしていたが、学習者との間に認識のズレが生じていた。この発問はプライベートな問題に深く関わるものであるだけに、言葉をはしょらず、明確にその意図を伝えるべきであったといえる。

3、学習者の記述にみられるこだわり

一方、討論において、対象を自己へ引き寄せたつぶやきが見られただけでなく、学習者の記述にもこだわりが見られるようになった。グループ討論及び全体討論終了後、授業の最後に「家族とはどのような人たちの集まりだと思う？」というワークシートの問い(表1の問3)に対して、5班の学習者は資料2の記述をしていた。

一般的な表現で家族を語るというより、下線部のように自分なりの言葉でこだわりを表わそうとしている様子が見える。5班でのグループ討論では“知らない人にはやさしくなって、怒れないから家族じゃない”等の意見で議論が深められており(表2)、その影響が考えられた。

資料2 5班における学習後の家族への言及内容

- おたがいに助け合い、相手のことを思いやりながら、生活する人の集まり 12^⑤
- こせきがいっしょで、血がつながってて、べつにそれでなくてもいいが、協力して、助け合ってて、思い合ってて、みとめあってて、かおがにてること 13^⑤
- おたがい、心配しあい、また、悪いところをおこって直し合ったりする事 36^⑤
- お互いに助け合っていて、一緒にいてほっとする、何でも言えるふんいきのある人々の集まり 37^⑤
- 協力し合って、何でも言い合える家族生活をみんなで楽しんでいる人たちの集まり 38^⑤

注：下線は筆者による

IV. 要 約

本研究では、グループやクラス全体での討論の過程及びそこでの学習者のつぶやきを中心に分析することによって、家族関係の授業において、学習者が他者と共に学ぶ過程を明らかにすることを目的とした。

その結果、複数の他者と学ぶことで、学習者の視点が拡大する可能性が示され、一方でグループ討論での意見の錯綜や全体討論での教師・学習者間の認識のずれが確認されたものの、他者と意見を交わすことを通して、学習対象を自己に引き寄せ、自らの家族に言及したり、揺らぎが生じるなど、家族を捉える視点は拡大・深化した。

特に、全体討論では、主流となる教師・学習者間の発問・応答だけでなく、主流から離れた場においても、つぶやきの形で学習者相互のやり取りが展開し、時にはそれが騒然とした状態にもなっていた。しかし、それは話題から必ずしも逸れているわけではなかった。

また、教師も学習者とのやり取りのなかで、新しい視点を意識していた。

V. 参考文献

- 1) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー, 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—, 東京, 産業図書, 1993, 203 p.
- 2) 例えば、貴田康乃, 増田久子, 性格的特性を考慮したグループ学習の授業分析 (第2報), 日本家庭科教育学会誌28 (3), 1985, p.26-32. や西川純, 学び合いの仕組みと不思議, 東京, 東洋館出版社, 2002, 100 p. 伊波富久美, 家庭科教育における学習者の学び (4) : 自己と家族との関係性を見つめ直す, 日本家庭科教育学会誌42 (2) 1999 p.1-15等がある。
- 3) 例えば、柴田好章, 話し合いを中心とする授業の分析手法の開発と適用, 日本教育工学雑誌23 (1), 1999, p.1-23. 等