

# 話し合い指導における「尋ね合い」の存在 —表出したものから「道のり」への視点転換—

Conversion of the discussion guidance perspective

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践講座

(平成27年9月10日受理)

## 抄 録

「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」ためには、意見の構築や述べ方だけでなく、相手への理解に関する内容の指導を学校教育で行い、他者に関わりあう基盤を育成しなければならない。しかしながら、現在の学校教育においては、自己の考えを論理的に説明することは重視されるが、相互の考えについて推察したり、尋ね合うことについては、十分な指導がなされているとは言えない。それは、述べられたものだけを対象とし、述べられた理由に提示されない背景の存在については追究しないといった学習者の発言内容からも捉えられる。

こうした現状の原因として、本稿では次の2点を挙げた。1点は、指導要領に示された「意図」を推察する座標軸に、相互の考えについて推察し尋ね合うことが明確に示されていないことであり、それが、教科書教材の不在と教師の話し合いに対する指導観を構成していることである。もう1点は、授業において子どもに意見を求めるが、それは予定調和的傾向があり、真に子どもにその意見や考えに対する背景を尋ねる瞬間や行為になっていないという教師の授業観の問題である。

今後においては、こうした現状を踏まえ、相互の考えについて推察し尋ね合うことを積極的に指導するためのカリキュラムの検討と教材の開発を行う必要がある。それとともに、教師の中に、真に子どもにその意見の背景を尋ね、対話が存在する授業観が構築されるように、授業改善や省察を充実させなければならない。

## はじめに (問題の所在)

OECD-DeSeCoの示したキー・コンピテンシーの〈カテゴリー2〉には「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」ことが示されている。これは、自己と他者の異質性・独自性を認識し、それらを集団内で意識的に組み合わせることによって相互が目的のために力を発揮しあい、さらには相互を伸ばし合うということである。それを可能にするために学校の教室では、丸野俊一・松尾剛(2009)の言うところの「個人の頭の中に閉じた営み」から「他者や状況との間に開かれた知の営み」へという学びの変革を図り、生涯にわたって他者に関わりあうための基盤を育成していかなければならない。そうした「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」ことや「他者や状況との間に開かれた知の営み」に対し、他者と話し合うことは必須であり、それゆえ話し合いの指導は重要性を増す。

教室で話し合うということは、話し合いのテーマとなっている対象の追究を他者とともに行い、認識の深化・拡充を図るということである。それは、対象や自己、そして自己と異なる他者と対話をするということである。確かに教室の中で、対象や自己と対話して各自意見を構築し、それらを述べあっている姿は存在している。しかし他者との対話がそこに成立しているのかという点においては、未だ疑問が残る。もしかしたら、それらは単に意見の述べ合いや伝え合いにしかなくないのではないかという疑問である。

認識の深化・拡充は、意見の述べ合いや伝え合いでは生じない。相互の考えについて推察し尋ね合い、他者の考えを理解したり何かを見出したとき、対象や他者、自己の中に新たな姿が立ち現れてくるのである。あるいは、他者の疑問に答えて他者に説明するとき自己の考えとあらためて対面し、そこにある問題や特性に気づくのである。その先に、相互の意見のある視点によって関係付けることや擦り合わせることで、統合や合意形成は存在する。単に意見を述べ合ったり伝え合っただけでは認識の深化・拡充は難しく、その先に向かうことは、おそらくあり得まい。

島崎隆(1988)は「対話的人間」について、次のように定義している。「みずから明確に主張することに努めるとともに、相手の主張を、その発想法も含めて内部から理解しようとする人間のことである。それはまた、自分の主張の不完全性を自覚し、だからこそ他人との対話を求めようとする人間のことである。」

この島崎の定義には、話し合いの指導に必要なことが3点述べられている。自己の明確な主張、相手についての理解、他者と話し合うことの必要性の実感である。この3点の中で今日最も着目すべきは、「相手の主張を、その発想法も含めて内部から理解しようとする」という相手への理解に関する内容である。「みずから明確に主張すること」について、意見を構築するための論理的な思考や意見+理由という述べ方に指導の意識が向けられることは多い。その成果として多くの教室において意見の述べ合いは、ある意味活発に行われている。しかし、相手が述べた意見(主張)対し「発想法も含めて内部から理解」ということについては、果たして意識され、指導されているであろうか。あるいは、具体的な指導のあり方が示されているであろうか。

本稿では、こうした問題意識に立ち、島崎に先立って「対話的人間」の必要性を述べた金子晴勇(1976)を基盤としながら、教室という学びの基本となる場所での他者との対話について再検討を図る。その上で教室の事実と事実の背景となっているものについて考えることにより、「対話的人間」を育成するための手がかりを得たい。

## 1 対話についての再検討

### (1) 対話について

金子(1976)は「自己の主張を他人に押しつけるために対話が手段として利用されること」を危惧した。「自己の主張を他人に押しつける」こととは、「『自我』が肥大化して、すべての他者関係を自己の拡大によってぬりつぶしている」ことである。「自己の主張を他人に押しつけ」ていては、他者とともに、対象や自己、他者への認識の深化・拡充を求めることはできない。金子は対話をそれ自身の価値において学ばずに対話の技術を身につけても、「説得するという処世術」にしかならないことを指摘した。そして、「重要なのは対話の技術ではなくて、対話にたずさわっている人間、対話的關係のなかで他者に邂逅している人間、つまり対話的人間である」とし、「他者との邂逅」を重視するとともに、対話の前提として位置づけた。

他者とは何か。金子のことばを借りれば、他者とは「私と原則的に異質な、ただ出会いにおいて対話の關係に立っている」者であり、「特定の道のりを歩んできて、ある時点において私の道のりと邂逅することになった」者である。そのため、そうした性質をもつ他者の発言を理解することについては、「自分の言葉を沈め、自分をからにしなければ、他者の発言を聞き入れることは原則的に不可能」であると記している。

ケアリングの思想から対話を捉えたネル・ドディングス(2006)によれば、対話は「相互の考えを受容し合い、軌道修正をしつつ、さらなる探究に進むという繊細な作業」と捉えられる。対話においては「相互の考えを受容」し合う、つまり「自分の言葉を沈め、自分をからにし」、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」という過程が、最初に必要になる。そうした「他者との邂逅」を果たした後に、初めて「軌道修正をしつつ、さらなる探究に進むという、繊細な作業」であるところの対話は始まるのである。

中村敦雄(1999)は、「話し合うという相互平等性・相互交流性」の重要性を指摘しているが、上記の対

話プロセスこそは「相互平等性・相互交流性」を実現するものである。「相互平等性・相互交流性」を担保するためには、是非とも「自分の言葉を沈め、自分をからにし」、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」、相互の考えを受容し合う段階がなければならない。

## (2) 対話場面における他者との「邂逅」過程

### ① 他者との「邂逅」過程について

では、対話の前段階に位置する他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」という他者との「邂逅」過程について、国語科教育の指導の中ではどのように考えられてきたのであろうか。本項では、対話場面における聞くことについて述べた高橋俊三と村松賢一の記述を取りあげて考える。

高橋(1996)は、「聞くことは、相手ではなくて自己を変えることである。自分自身で自己を変えるとは、相当に積極的で、主体的な創造活動」と述べ、「創造のための沈黙」を取り上げて、そこに2つの方向性があることを指摘する。一つは「次の発言のために、話し手の言を確認し、話すべき内容を整理しようとする場合」であり、もう一つは「話し手の言に聞き入り、自己の内面に深く沈潜させている場合」である。「話し手の言に聞き入り、自己の内面に深く沈潜させている場合」には、創造性が深まると「不明のところや疑問に思うところを質問したくなってくる。問いただして、自己内の思考構造を完成させたいと思う」とし、これについて高橋は「訊く」という表現を当てはめている。

一方村松(2001)は、対話における聞くことの重要性を指摘した上で、聞くことについて次のように述べる。「聞くということは相手を受け入れることであり、自分の見方、考え方を広げる大きな契機になるということである。このとき相手も同じことをしているのであり、そのように相互に拡張された観点が大文脈の形成を可能にする」。この村松の記述は、聞くことを「相手を受け入れる」としていること、「相手も同じことをしている」と指摘した点において重要である。先に「相互平等性・相互交流性」について挙げたが、「相手も同じこと」をすることははっきり認識していることが「相互平等性・相互交流性」を実現する。そして相互に「相手を受け入れる」ことによってこそ、「相互に拡張された観点」による「大文脈の形成」も可能になる。このことは極めて当然の道理のようであるが、「私と原則的に異質な、ただ出会いにおいて対話の関係に立っている」者が、同じように「相手を受け入れ」「相互平等性・相互交流性」を実現することは、実はそう容易なことではない。しかし、それによってしか「相互に拡張された観点」による「大文脈の形成」は為されないのである。

こうした高橋と村松の対話場面における聞く過程を比較すると、共通している点としては、他者と関わることで生じる自己の変革が挙げられる。高橋の「自己を変えること」は、村松の「自分の見方、考え方を広げる大きな契機」と重なり、いずれも自己の既存のフレームの変革が生じることが記されている。これらはまさに、丸野らの言うところの、学びが「他者や状況との間に開かれた知の営み」となり、「新たな知」が創出される状況である。

しかし、こうした共通点の一方で、ここに挙げた両者の説明には違いがある。それは、そこに何を見ているかという点と、どのような意識でそれを見るのかという点である。高橋の場合は、見ているものは相手の考えを聞いている自己の内面であり、自己の内面の「創造」に意識が向けられる。それに対して村松の場合、見ているものは相手であり、「相手を受け入れる」ことに意識が向けられている。「相手」が自己のための「相手」なのか、自己と同じように存在し、自己と「同じこと」をする「相手」なのか、それが高橋と村松の違いである。この「相手」という他者に対する対し方の違いは、他者との「邂逅」のあり方にも違いを与える。その違いは、「問いただして、自己内の思考構造を完成させたいと思う」のか「相互に拡張された観点が大文脈の形成を可能にする」のか、自己の既存のフレームの変革の質にも影響を与えることになる。

自己の既存のフレームの変革とは、最終的に自己を見るということなのであるから、そのいずれもが対話において重要であることは間違いない。しかし、認識の深化・拡充のためには、相手の考えを聞いている自己の内面に目を向ける前に、一度自己の考えを手放し、「自分の言葉を沈め、自分をからにし」、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」る過程が必要なのではないだろうか。

他者と「邂逅」することは、確かに自己の既存のフレームの変革を生じさせる契機である。しかしそれを自覚して相互に「相手を受け入れる」ことが重要なのであり、そのためには、視線を自己の内面から外し、他者である「相手」に向ける必要がある。それは相互に「道のり」を推測し、尋ね合うという行為に他なら

ない。

## ② 他者との「邂逅」過程の具体

他者の思考，他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」という他者との「邂逅」過程は，宮崎清孝・上野直樹（1985）が示した「その事物，出来事が他者によってどのように見えているかを知らなければ，深い他者理解はできない」という記述と重なる。宮崎らは，そのためには「他者に仮想的自己を派遣し，他者に“なって”その心情を実感的に理解すること」つまり，「他者の見ている〈見え〉を生成すること」が必要であるとしている。そして，「他者の見ている〈見え〉」の生成には，「それ以前にそもそもその他者のいる世界がどんな事物からなり立ち，そこでどんな出来事が生じているのか」を知らなければできないことであると指摘する。

こうした宮崎らの記述は，「特定の道のりを歩んできて，ある時点において私の道のりと邂逅することになった」他者の「道のり」を，どのようにして捉えればよいのかという疑問に対する回答でもある。この「他者の見ている〈見え〉」の生成について，ある程度行ってみせている具体として，資料1に挙げる教科書の教材を取り上げたい。

### 資料1「教材例」（「新編 新しい国語」6下 東京書籍 昭和52発行 pp.16-17）

3 話し手の考え方の是非に注意して聞く。

「図書室の新しい本をみんなにしようかいしよ。」ということについて、代表委員会で検討し合った時のことです。

北山 本をしようかいするためのポスターは、図書委員に書いてもらうのがよいではありませんか。

田中 ポスターをはるのは、けい示委員会の仕事ですね。②はるならばそれをかくことまで責任を持つのがあたりまえです。だから、ポスターはけい示委員会がかくことにしたいと思います。

北山君は、田中君の発言を注意して聞きました。「だから」ということは、①②が理由となって、③の意見が述べられていることが分かります。理由のうち、①は、児童会で決まっている仕事の分担ですから、そのとおりです。しかし、②については、「あたりまえ」というのはおかしいと思いました。それで、北山君は、その①と②を理由にして、田中君のような意見を述べることはできないはずだと考えました。

けれども、田中君が、なぜ、こういう意見を主張するのかを考えてみると、その気持ちは分かるのです。田中君はけい示委員会の代表です。ですから、田中君の立場を考えると、ポスターをかくことまで責任を持ちたいという気持ちを、単純に否定はできないのです。

北山君は、田中君の気持ちをだいにじにしたうえで、さらに自分の意見を述べるために発言の仕方をくふうしました。

資料1は，国語科の話し合いの指導に対して作成された教科書教材であり，話し合い場面での田中の発言を受けた北山のアタマの中を示したものである。前半の「北山君は，～はずだと考えました。」については，田中の発言そのものに対するものである。しかし後半の「けれども～否定できないのです。」については，北山が，田中という他者に対し，「仮想的自己を派遣し」他者である田中の「見ている〈見え〉を生成」し，「自分の言葉を沈め」て田中という他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」ようとしている部分である。

教材は「北山君は，田中君の気持ちをだいにじにしたうえで，さらに自分の意見を述べるために発言のくふうをしました。」で終わっている。その後の指導については教科書に記されていないので不明だが，おそらく授業の中では，北山の発言を考えるように求められ，学習者は北山が捉えた田中の「〈見え〉」の生成を踏まえた発言を考えたと推察される。

資料1に示した教材は，他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」という他者との「邂逅」過程，つまり「他者の見ている〈見え〉を生成する」ための過程をある程度示している。しかし，教材の目的が違っているので当然であるが，理想的な有り様を示したものとしては不十分である。「他者の見ている〈見え〉」の生成のためには，「仮想的自己を派遣」して他者の「道のり」に対する推測を行うだけでなく，「そ

の他者のいる世界がどんな事物からなり立ち、そこでどんな出来事が生じているのか」を知るための相手に対する問いが必要である。

北山と田中が同じ教室で生活していることから考えれば、ここに至るまでの経緯を二人は共有している。そのため、あらたに問うことは必要はなかったのかもしれない。しかし、それが誰であろうと他者は自己とは異なる。それゆえ、「それ以前にそもそもその他者のいる世界がどんな事物からなり立ち、そこでどんな出来事が生じているのか」を知る必要があることを指導し、知るためにはどうすればよいのかということを示すことが必要である。そのような指導に対応するためには、「けれども」以下について、資料2に示す展開が考えられる。(ポイントとなるところに下線を引いて示す。)

資料2 「「邂逅」過程に対する展開例」(若木 2015)

それで、なぜ田中君が「はるならば、それを書くことまで責任を持つのがあたりまえ」と考えたのか、まず尋ねてみることにしました。

北山「ポスターをはるのがけい示委員会の仕事であることは、その通りだと思います。でも、はるならば、それを書くことまで責任を持つのがあたりまえということについては、よくわからないのです。だから、田中君が、そう考えたのはどうしてなのか、話してもらえませんか？」

それに対して、田中君は次のように答えました。

「たしかに、けい示委員会はポスターをはることを仕事にしています。実は、4年生のときからこの委員会の仕事をしてきているのですが、いつも、誰かの書いたポスターをただ掲示板にはるだけでした。代表になったとき、けい示委員会は、ポスターをはったり張り直したりだけでいいのかな、と考えたのです。けい示物を考えたり、別の委員会から、こんなポスターをという注文を受けて書いたりということも仕事の一つではないかなと思ったのです。だから、本を紹介するポスターのことが話題に出たとき、はるだけでなく、書いたらどうかなと思ったのです。」

田中君の発言を聞いた北山君は、田中君が考えていたことを聞いて、そんなことを考えながら田中君はけい示委員会の仕事をしていたのかと思って、少しおどろきました。

そして、人には尋ねてみないとわからないなあと思いました。北山君は田中君の話聞いて、「けい示物を考えたり、別の委員会から、こんなポスターを書いてほしいという注文を受けて書いたり」というのもいいかもしれないと思いましたし、書くことまで責任を持つということにも納得できました。でも、気になることが出てきました。それは、田中君のような考え方を、別の委員会の人はどう思うのかということでした。

それで、北山君は田中君に、次のように発言をしました。

資料2では、推測して意見を述べる場面から、他者である田中に問うて田中がそれに答える場面に変え、「人には尋ねてみないとわからないなあと思いました」という表現を入れている。これにより、同じ空間での生活を積み重ね、わかりあっていると思っている田中に思いがけない背景があることを学び手に知らせることができる。また、他者との「邂逅」を踏まえ田中の思いがけない背景を知ることが、田中と北山の間に「相互に拡張された観点」による「大文脈の形成」につながっていく様子は、「北山君は田中君の話聞いて」以降の田中の発言を聞いた後の北山のアタマの中の言葉によって示している。

他者との「邂逅」過程の具体であれば、推測だけでなく、問うて初めて見える世界があること、それによって、新しい疑問が浮かんでくる様子を具体的に示すことではないだろうか。そのように考えたとき、相手に対する質問も「聞いたです」ではなく、大村はまの表現にあるように、「相手のもっているものを引き出せる問い」が望ましいということになるだろう。

### (3) 対話成立のために

島崎の「相手の主張を、その発想法も含めて内部から理解しようとする」ことは、金子の言うところの「自分の言葉を沈め、自分をからにし」て、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」ることである。それは、「他者に仮想的自己を派遣し、他者に“なって”その心情を実感的に理解すること」であり、他者に問うて引き出すことである。「軌道修正をしつつ、さらなる探究に進むという、繊細な作業」

である対話は、そうした他者との「邂逅」を果たした先にある。

既存のフレーム変革につながるような認識の深化・拡充を生じさせ、「相互平等性・相互交流性」の担保のためにも、他者に視線を向け、相互に「道のり」を推測し尋ね合うこと、その段階を指導過程に位置づけることが重要なのである。

では、現代の国語科教育において、他者に視線を向け、相互に「道のり」を推測し尋ね合うという他者との「邂逅」段階は、どのようであろうか。次項においては、他者との「邂逅」過程に対する指導上の課題として2つの教室に見られた事実を挙げ、そうした事実を生み出している背景を考える。

## 2 他者との「邂逅」過程と指導上の課題

### (1) 教室での事実

#### ① 学級 A の状態

2012年10月に参観等による実態把握の後に話し合いの指導を行った学級 A（公立小学校6年生34名）は持ち上がりであり、担任は自由に意見を述べ合う文化の醸成に心を砕き、丁寧な指導をしている。その指導の成果もあり、学級全体の話し合いであっても、誰もが〈意見+理由〉というパターンで意見を自由に述べている。しかし、誰かの〈意見+理由〉の発言の後には、「付け加えがあります」「似ています」「違う意見があります」ということばの後に、自分の考えが語られることが間断なく続き、互いの意見に対して質問をすることはほとんど見られない。担任からは、自己の意見を述べることはできるのだが、比較や整理ができず、まとめる段階でも出された意見を付け足してまとめとってしまう。

学級の子ども自身は、「自分の意見を誰もが述べるできるようになった」「自分たちは、人の意見をきちんと聞いて発言している」「お互いの意見をしっかり聞き、お互いを大切にしているいいクラス」と自己評価している。校長や参観者からも「人の意見をしっかり聞いてよく考えて発言しており、「集中力が高い」という評価が為されていた。

そうした子どもたちに対し、「なぜ人の発言に質問しないの？」と尋ねたところ、子どもからは「わかるから質問しない。」あるいは、「質問したら、わかってあげられていないということになる。わかってあげられないのは自分がいけない」といった答えが返ってきた。

#### ② 学級 B の状態

2013年2月に参観等による実態把握の後に、院生による話し合いの指導を行った学級 B（公立小学校2年生10名）においても、学級 A と同様に自由に意見を述べ合う文化の醸成がめざされ、他者が発言をしている際には、それを遮る発言をしてはいけないことが担任によって徹底して指導されている。そのために、安心して発言することができるようになっており、一人が発言する時間も長い。時に、一人の発言が言いよどみ等も含めて2分近くになる場合もあるが、他者の発言を遮ることはない。ただし遮ることはないものの、必ずしも他者の発言について興味をもって聴いているのでもないことは、その発言が終わってからの表情や発言内容から容易に推測された。多くの場合、自分が発言しているのであれば自己の思いを述べたことに対する満足感が中心であり、発言していなければ、早く述べたいという気持ちで他者の発言が終わるのを待っているという状況にある。前に発言者がある場合には、「似ているけど」「付け加えだけ」「ちょっと違うけど」ということばを添えながら発言するものの、発達段階から当然ではあるが、発言内容を検討した上で、類似、添加、相違を見出して発言しているわけではない。

つまり、対象学級の子どもは、他者の意見について態度面では「とてもよく聞いている」のであるが、他者の意見について理解しようとして聞いているのではない。子どもは、こうした自分たちの状況について「私たちはとてもよく人の話を聞いている」と捉えている。子どもの意見の述べ方は、意見のみの場合と意見→理由、理由→意見の3類が混在している状態であるが、意見だけでなく理由を述べる必要があるということについては理解をしている。

そうした子どもたちに、自分たちの話し合いの様子を文字化したものと「モデル」として尋ね合いを入れた理想的な話し合いの様子を比較させる場面を設定した。その中で、行われたのが次の発言である。

T「どんなことに気づいた？」C1「私たちって、お尋ねしていない」T「お尋ねって？」C1「『どうして？』ってきいていない」C2「確かめてもない」C3「だってきかなくても、『～です。なぜかという』って、理由まで言っているから、きかなくてもいいからじゃない？」

これらのうち注目すべきは、C3の発言である。C3の発言は、意見とともに理由が話されてしまうことが他者に対する知りたい要求を充たし、他者に尋ねる必要性を感じないということである。他者にはそれまでの「道のり」があり、他者が述べた理由以上のことについて、さらに尋ねて引き出さなければわからない。しかしこのC3の発言からは、理由に提示されない背景の存在を感じておらず、述べられたものだけを対象としている様子が見出される。

### ③ 学級 AB に見られた教室の事実

学級 AB 両方の実態からは、話し合い場面において他者との「邂逅」過程を持ち得ていない子どもの様子が捉えられた。「自分の言葉を沈め、自分をからにし」、他者の思考、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」るためには、他者の意見に対して「どうして？ってきく」ことや「確かめ」てみる必要がある。しかし、ABの両学級の話し合いの実際には、そうした尋ね合う行為は認められなかった。

尋ね合うことについて、学級 A の子どもからは、むしろ他者に尋ねることは、「わかってあげられていないということ」を示すことであり、それに対してよくないことという思いを持っている様子が捉えられた。子どもたちには、自分が相手を推測してわかってあげるべきなのだという思いがあり、それが相互に尋ね合うことを躊躇させ、尋ねることをあえてしないのである。それは、相互にわかり合えている、友達だから分かちあえないといけないうわかり合えることへの幻想と言ってもよいものである。それが、他者の意見に尋ねる、確かめるといふ吟味・検討をすることに対する遠慮や躊躇になっている。

学級 B の子どもからは、他者に尋ねることについて「理由まで言っているから、きかなくてもいい」と、理由に提示されない背景の存在を感じていない様子が見受けられた。理由を添付した意見の述べ合いはできるものの、理由に提示されない背景の存在を感じておらず、理由が述べられることにより、他者に対する知りたい要求は満たされ、他者に尋ねる必要性を感じない様子が捉えられる。確かに小学校 2 年生の段階であるので、述べられたものだけを対象とってしまう感覚は致し方ないことであろう。しかし、一般意味論を持ち出すまでもなく、その述べられた理由は背景の一部でしかない。述べられたものだけを対象とってしまう感覚があるとしたら、それは危惧すべきことである。

こうした学級 AB を指導している教師について見ると、教師が指導内容として意識しているものは、他者の意見を最後まで聞くこと、〈意見+理論〉のパターンで意見を述べること、述べ合った意見をまとめること、さらに言えば、意見相互を比較検討することである。他者との「邂逅」過程に対する指導については、本稿に挙げた 2 学級においては、指導した内容として見出せない。

以上、教室の事実として、他者との「邂逅」過程を持ち得ていない子どもの様子とともに、それらを指導内容として指導者側が持っていない可能性が高いことが捉えられた。次項では、こうした教室の事実に対し、その背景について考えることとする。

## (2) 教室の事実の背景となるもの

### ① 指導内容の具体的問題

#### (ア) 指導要領の文言について

教室での指導の根幹を為す指導要領について見ると、他者の辿ってきた「道のりに身をもって触れ」、「相互の考えを受容」し合う他者との「邂逅」段階に該当すると考えられるものは、その折々に次のような表現として見出される。(下線 稿者)

- ・ 他人の話に耳を傾ける習慣と態度を養い、(26年目標)
- ・ 相手の気持ちをのみこんで、相手の意見を尊重して聞くことができるようにする。(26年小4)
- ・ 相手の意図を正しく速くとらえる (26年小5)
- ・ 誠実に聞き (33年中1)

- ・話し手の意図をつかみながら聞いたり（元年 小5）
- ・相手の意図をつかみながら聞くことができる（10年 小5）
- ・相手の意図をつかみながら聞く 話し手の意図をとらえながら（現行 小56年）
- ・話し手の意図を考えながら聞く能力（現行 中1）
- ・必要に応じて質問しながら聞き取り（現行 中1）

これらの中で、26年に出された「意図」という表現が現在まで継続され、最も多く用いられているが、他者の辿ってきた「道のりに身をもって触れ」ることに踏み込んだ表現は、「相手の気持ちをのみこんで」（26年 小4）であろう。また、多用される「意図」に対しても「つかみながら」「とらえながら」「考えながら」と3つの言葉が用いられている。これらのうち「考えながら」という表現が、あれこれと他者の「道のり」に目を向けるということに最も近いであろう。

このように、他者との「邂逅」段階について該当すると考えられるものが、指導要領には継続的に示されている。しかし、「意図」という言葉が表れた26年に「話の内容と相手の意図を正しく速くとらえる」という記述があること、「意図」が継続して用いられている現行の解説に「話の中心、構成や内容上の工夫及び適切な言葉遣いに注意して聞くことが重要」という記述があることからすると、この「意図」は、発言が為されたその場面における発言そのものに着眼した「意図」であり、その発言の背景までも含んでいるとは考えにくい。確かに現行の「必要に応じて質問しながら聞き取り」（中1）には、「相手が言いたいことを確かめたり、足りない情報を聞き出したりすることである」という記述がある。しかしここに、「なぜ相手がそう考えるのか」という「道のり」に対する質問は記されていない。

いずれにしても、指導要領の記述には他者との「邂逅」過程は明確に示されておらず、その場面で表現された発言内容の「意図」を理解する座標軸に、何を加えるのかという点については不確かである。

#### (イ) 教材の問題

では、実際に授業で用いる教材に他者との「邂逅」過程はどのように示されているであろうか。教材については、多くの教室で用いられている教科書教材を取り上げ、対象を限定した中ではあるが、先行研究を参考としながら考えてみたい。

1 (2) ②の「他者との「邂逅」過程の具体」において、ある程度その具体が示された教科書教材として資料1を提示した。若木常佳(2011)によれば、実はこうした「他者の見ている〈見え〉を生成」して見せる教科書教材は大変珍しい。国語科の1950～2005年に出版された3社（教育出版、光村図書、東京書籍）の小学校教科書227冊のうちでは、この1点である。教科書には話し合いの様子を示す台本スタイルの教材が示されているので、話し合いの展開や意見の述べ方は学ぶことができる。しかし、他者との「邂逅」過程について学ぶことは、指導者が意識的に取り扱わない限り難しいであろう。

今回現行の3社の国語教科書においても調査したが、話し合いの実際を示す台本スタイルを示し、「前に出された意見と比べて話す」等といった発言に留意すべき点について記述した教材はあるものの、「他者の見ている〈見え〉を生成」し、具体的に示しているものは見出せない。また、先の若木の教科書教材の調査によれば、文字言語重視の指導要領を反映させ、1980年からの20年間、話し合いについての教材が見られない期間が生じていた。

#### (ウ) 指導内容の具体の問題

これらから、指導内容の具体の問題として挙げられるのは、次の3点である。

- ・指導要領の記述に、他者との「邂逅」過程が明確に示されていないこと
- ・教科書教材の内容に偏りがあり、他者との「邂逅」過程の具体であるところの、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」「他者の見ている〈見え〉を生成する」ことの具体を示した教科書教材がほとんどないこと
- ・1980年からの20年間、話し合いについての教材が見られない期間が生じていること

こうした問題は、当然のことながら、教室での指導に影響を与える。指導すべき内容として示されないこと、教科書にそうした教材がないことは、他者との「邂逅」過程が指導者の視野に入らないということである。また、教科書教材に話し合いの指導についての教材不在の期間があるということは、状況によって話し合いの指導を受けたことのない指導者も存在することになり、話し合いについてのイメージや理解が様々

に異なる状態で実際の指導に臨んでいる姿が浮かび上がる。

## ② 教師の授業観の問題

前項の指導内容の具体的問題という話し合うことに対する直接的な指導に関わる問題以外に、教師の授業観の問題を取り上げたい。

丸野俊一・松尾剛（2009）は、授業実践に対する教師の認識について、「あらかじめ自分の立てたプラン通りに、しかも自分のペースで、重要な概念や原理を一方的に伝達する知識伝達型授業に長い間慣れ親しんできた教師にとって、子ども主体の対話による授業を営むことは至難の技」であることを指摘した。それとともに、多くの教師が「対話による授業の営みの困難性を認識している」こと「どう実践したらよいかかわからない」という「悩みの声」が大きいことについての指摘もしている。

稿者が2013年8月に、現職教員を対象として自己の授業中の思考を調査した際にも、次のような記述が目立った。

- ・「指導案の予定通りに進めた方が好ましいということを研修で長年学んできた」
- ・「自分の考えた指導案通りになることが最もすばらしい授業」・「指導案通りの展開にして学習内容を終わらせないといけない焦りと時間に追われている自分、指導案の主眼や内容にとらわれ、子どもたちの思考を重視するよりも、学習内容の意図に沿うように学習を進めていた」

指導案通りに進むことや、「知識伝達型授業に長い間慣れ親しんできた教師」の授業観の中で為されるのは、その教師という他者が許容する範囲内の期待される答えを探す訓練である。授業の中で発した子どものつぶやきや、教師の期待（予想）と異なる答え、ノート等に記述した考えに対し、真にその子どもの「道のり」を知りたいと思って「どうして?」「教えてほしいんだけど」等と尋ねる教師は少ない。尋ねないということは、その子どもの「道のり」に目を向けないということなのかもしれない。

教師のそうした授業観や実際の姿により、他者から真に尋ねられる体験に出会わないままの子どもたちは、当然ながら他者に対して真に「道のり」を尋ねるということに、意識は向きにくいであろう。

## (3) 他者との「邂逅」過程と指導上の課題

以上のことから、他者との「邂逅」過程に対する指導上の課題を整理する。

一つには、指導内容の具体が示されていないことが挙げられる。指導内容の具体とは、指導要領に示された「意図」を推察する座標軸であり、「必要に応じて質問」の内容、そしてそれらを受けて作成される教科書教材である。それらの不在が、教師の話し合いに対する指導観を構成し、子どもに対する具体的な指導となってしまっている。

もう一つは、教師の授業観の問題である。授業において子どもに意見を求めるが、それが予定調和的であったり、真に子どもにその意見や考えに対する「道のり」を尋ねる瞬間や行為になっていない。表層を予定通り滑っていくだけで、真に対話の存在しない授業の集積は、他者が辿ってきた「道のりに身をもって触れ」る姿を子どもに見せることができない。モデルのない他者との「邂逅」過程を、子どもに求めることには難しい。

## おわりに

本稿では、「対話的人間」育成の手がかりを得るために、教室という学びの基本となる場所における他者との対話について再検討を図った。その結果として、他者との「邂逅」を果たすためには、まずは相手に視線を向け、相互に「道のり」を尋ね合う段階を指導過程に位置づけることが必要であることを捉えた。しかしながら教室の事実、〈意見+理由〉で述べ合うことはできても、「道のり」を尋ね合うことが充分ではなく、指導内容として教師の意識が向けられていないことが明らかとなった。その背景には、指導内容の具体が示されていないことと教師の授業観があると考えられる。

「尋ね合う」ことは、子どもの言葉で表現すれば「どうして?」「なぜ?」という問いを発することであ

る。その問いが意見の背景を引き出し、他者の意見を理解するということはどういうことなのかということへの理解にもつながる。「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」ためには、意見の構築や述べ方だけでなく、相手への理解に関する内容についての指導を学校教育で行い、他者に関わりあう基盤を育成しなければならない。

今後においては、他者との「邂逅」過程を含めたカリキュラムの検討と教材の開発を行う必要がある。それとともに、教師の中に真に子どもに「道のり」を尋ね、対話の存在する授業観が構築されるように、授業改善や省察を充実させなければならない。

#### 引用文献

- ・丸野俊一・松尾剛（2009）「対話を通じた教師の対話と学習」（秋田喜代美 キヤサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店 p.69 p.70）
- ・島崎隆（1988）『対話の哲学』（みすぢ書房 p.299）
- ・金子晴勇（1976）『対話的思考』（創文社 p.4 p.92 p.94）
- ・ネル・ノディングス（2006）『教育の哲学—ソクラテスから〈ケアリング〉まで』（世界思想社 p.320）
- ・中村敦雄（1999）「音声言語の教育目標」（『音声言語指導大事典』1999 高橋俊三編 明治図書 p.19）
- ・高橋俊三（1993）『対話能力を磨く』（明治図書 p.119 p.121）
- ・村松賢一（2001）『21世紀型授業づくり 17 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』（明治図書 p.47）
- ・宮崎清孝・上野直樹（1985）（『コレクション認知科学 3 視点』東京大学出版会 p.133）
- ・大村はま（1984）『大村はま国語教室 第二巻』（筑摩書房 pp.99-100）
- ・文部科学省小学校学習指導要領解説国語編（平成 20 年 8 月） p.75
- ・文部科学省中学校学習指導要領解説国語編（平成 20 年 8 月） p.29
- ・若木常佳（2011）「教科書教材に見られる話し合い能力育成の実際」（福岡教育大学紀要 福岡教育大学教育学部 第 60 号 第 1 分冊 pp.99-107）