

早稲田大学大学院教育学研究科
博士学位審査論文 概要書

国語科における「話し合い」学習の理論と実践

2016

内 田 剛

1 序章：問題意識と本研究の目的・方法

2016（平成28）年現在、日本の学校や学級といった「学習の場」において、学習者が安心して自己表現を行うことが困難な状況が増えつつあり、このまま安心して自己表現が行えない状況が広がり続ければ、学習者は他者から自己に関する情報が得られず不安定な精神状態に陥るため、「学習の場」は学習者の主体的な学びが生まれる「場」から遠ざかっていく。このような悪循環を一刻も早く断ち切らなければならないというのが、本研究における問題意識である。学習者が自己の存在を他者に認められ、安心して自己表現を行うことで、自己の思考を深化・変容させることが可能になったときに、「学習の場」は効果的な学習活動を行う「場」として機能し始める。そして、そのような他者との信頼関係は、言葉を用いた相互交流によって生まれる。ゆえに、言葉を用いた相互交流である「話し合い」学習を充実させ効果的な学習活動を行うことが、現在の「学習の場」の問題を解決する最も有効な方策となると考えられるのである。

このような問題意識から出発した本研究の目的は、大きく二点挙げられる。一点目は、学習者の「協同」や「他者理解」の意識を涵養し、安心して自己表現を行うことができるような効果的な「話し合い」学習の授業を提案することである。学習者の「協同」や「他者理解」の意識を涵養することや、他者との交流を通じて安定した自己像を獲得することは、「学習の場」における全教育活動を通して行われなければならないが、そのための中心的媒体である「言葉」の力を育成・伸張する教科である国語科は重要な役割を担っているといえる。また、学習者が「協同」や「他者理解」の意識を涵養し、安定した自己像を獲得することは、国語科における「話し合い」学習のもう一つの目的を達成するための前提条件ともなっており、この目的が達成されない限り、国語科における効果的な「話し合い」学習は成立しないといえる。

二点目は、国語科の授業として、学習者が「話し合い」学習を通して自己の思考を深化・変容させたり、新しい思考や高次の思考を獲得したりするための効果的な「話し合い」学習の授業案を提案することである。この目的には、現在の国語科における「話し合い」学習の理論的支柱ともいえる「プラグマティズム」の「真理多元論」が大きく影響している。真理は唯一絶対ではなく、課題の捉え方や設定の仕方によって複数存在するという「真理多元論」に立つとき、国語科における「話し合い」学習は、演繹的な思考によって初めから定められている解答に到達することではなく、学習者が自ら立てた仮説を「話し合い」を通して検討し、そこから導き出した解答の妥当性を他者から承認されることによって「真理」として認められるという学習活動となる。さらに、学習者が他者との「話し合い」を通じて個人では到達することのできない新しい思考や高次の思考を獲得することも「真理多元論」においては重要な目標となる。学習者がこれらの目標に到達するための効果的な授業案を提案することが本研究の目的である。

本研究は、第I部の理論編では、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの「話し合い」学習の歴史を、それぞれの時期の論文や実践報告、行政機関の刊行物等の記述から辿り、どのような歴史的な影響を受けて「話し合い」学習が実践されてきたのかを

考察することを研究方法とする。

第Ⅱ部の実践編では、第Ⅰ部の考察によって明らかとなった国語科における「話し合い」学習の歴史的な指標に基づいて、それらの指標に含まれる課題点を克服する具体的な授業案を提案する。国語科の「話し合い」学習を効果的に行うために三年間という長期展望に立った展開を構成し、学習者の発達段階や習熟後に合わせた「話し合い」学習を分析的、段階的に行うことによって、学習効果の高い授業実践案を提案することを研究方法とする。

2 本論文の構成

2.1 構成概略

本論文はⅡ部構成である。第Ⅰ部を理論編、第Ⅱ部を実践編とした。

第Ⅰ部理論編では、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの「話し合い」学習に関わる記述を通史的に辿り、各時期において「話し合い」学習がどのように捉えられ、どのような指標が掲げられてきたを考察した。第1章では、明治期から昭和前期までの歴史的記述を考察し、「話し合い」学習が行われる以前の「話し言葉」学習や「話し方」学習が各時期にどのように捉えられ、どのように「話し合い」学習へと展開していったのかを考察した。ここでは「話し言葉」学習および「話し合い」学習に対する当時の教育現場の認識を知るために、実践者の記述や教育雑誌の実践報告等を考察の対象とした。

第2章では、現在の国語科における「話し合い」学習の理論的支柱となっている「プラグマティズム」の思想の移入経緯を歴史的に考察した。また、代表的なプラグマティストの記述から、「協同」や「他者理解」の意識の涵養という現在の「話し合い」学習の目標に対するプラグマティズムの影響や、現在の「話し合い」学習の課題を克服する可能性を持つC・S・パースの「アブダクション」についての考察を行った。

第3章では、昭和期の第二次大戦終戦直後に流行した「討議法」が日本の「学習の場」に与えた影響を、文部省や各都道府県の刊行物、当時の教育雑誌の記述等から考察した。また、第4章では、文部省が「討議法」という用語を「話し合い」に改めたことによる混乱の状況を当時の記述から考察し、併せて代表的な研究者や実践者の記述によって「話し合い」学習がどのように捉えられていたかを考察した。第5章では、経済界からの要請を受けて、主に1990年代から「学習の場」で行われた「ディベート」学習の状況および課題点を、当時の記述から考察した。

第6章では、第1章から第5章までを総括し、「話し合い」学習の下位概念である「通じ合い」学習、「ディスカッション」学習、「ディベート」学習におけるそれぞれの目標を整理するとともに、明治初期から現在までの国語科における「話し合い」学習が指標としてきたものの総括を行った。さらに、現在の国語科における「話し合い」学習の課題点を解決する可能性を有する他領域からの新しい提案として、「アクティブ・ラーニング」およびその下位分類である「LTD話し合い学習」の提案に対する考察も行った。

第Ⅱ部実践編は、第Ⅰ部理論編で行った「話し合い」学習の指標と方法の分類に基づいて、第7章で「通じ合い」学習、第8章で「ディスカッション」学習、第9章で「ディベート」学習の具体的な実践案の提案を行った。本研究の中核は、第Ⅱ部において学習者が主体的に参加し、効果的な学習を成立させる「話し合い」学習の授業の開発および実践案を

提案することにあるが、第Ⅰ部における理論の考察を第Ⅱ部実践案の根拠として各実践の実施の時期、具体的な学習要素の分類や目標の設定を行い、それぞれの実践を長期的な展望に立って構成することで、効果的な「話し合い」学習を行う実践提案とした。

2.2 目次について

本研究の目次は、以下の通りである。

目次

まえがき

第Ⅰ部 理論編：国語科における「話し合い」学習観の通史的把握と課題点

序章 問題意識と研究の目的・方法

第1節 現在の「学習の場」の課題点

第2節 研究の目的

第3節 研究の方法

第4節 論文の構成

第1章 明治期から昭和戦前期までの「話し言葉」学習

第1節 明治初期における「討論」・「討議」の誕生

第2節 明治期における「話し方」学習の目標

第3節 授業における「演説」の学習の課題点

第4節 明治期の「話し言葉」教育の目標

第5節 大正期における「話し言葉」学習と「プラグマティズム」の影響

第6節 大正自由主義教育の展開と教育雑誌に見る「話し言葉」学習

第7節 大正期の啓蒙書における「討論」と「討議」の定義

第8節 千葉命吉氏の「話しあい」の実践

第9節 大正自由主義教育の歴史位置づけ

第10節 昭和初期における大正自由主義教育の反省

第11節 奥野庄太郎氏の「話方教育」の目標

第12節 遠藤熊吉氏の「話方教育」の目標

第13節 山口喜一郎氏の「話方教育」の目標

第14節 雑誌『学習研究』における曾根靖雅氏の「お話し」の実践

第15節 国民学校「国民科国語」における「話方教育」の目標

第16節 昭和初期・戦前期の「話し言葉」学習の歴史的な位置づけ

第2章 プラグマティズムと「話し合い」学習

第1節 プラグマティズムとピューリタリズム

第2節 C・S・パースとW. ジェイムズのプラグマティズム

第3節 J. デューイのプラグマティズムと日本の教育への影響

第4節 G・H・ミードのコミュニケーション理論

第5節 C・S・パースの「アブダクション」の可能性

第6節 プラグマティズムと「話し合い」学習との関連性

第3章 昭和期第二次大戦終戦直後における「討議法」の流行と課題点

第1節 用語の混乱の現状

第2節 「ポツダム宣言」と「民主主義」の宣言

第3節 「占領軍四大教育改革指令」と日本の教育界への影響

第4節 「米国教育使節団報告書」と日本の教育界への影響

第5節 『新教育指針』と「討議法」

第6節 終戦直後の文相前田多門の役割

第7節 終戦後の教育雑誌に見る「討議」および「討議法」

第1項 奈良女高師附属国民学校学習研究会編教育雑誌『学習研究』に見る「討議」および討議法

第2項 東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂教育雑誌『教育研究』に見る「討議」および「討議法」

第3項 国民学校総合雑誌『日本教育』に見る「討議」および「討議法」

第4項 広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集雑誌『学校教育』に見る「討議」および「討議法」

第5項 東京文理科大学内児童研究会編集雑誌『児童心理』における用語解説

第8節 第二次大戦終戦直後の各都道府県における「討議法」の認識

第9節 昭和終戦期における「討議法」の位置づけ

第4章 「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響

第1節 「討議法」に関わる公民科・社会科と国語科の位置づけの変化

第2節 「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響

第3節 代表的研究者および実践家の「話し合い」学習の認識

第1項 西尾実氏の「通じ合い」学習

第2項 時枝誠記氏の「話し言葉」教育観

第3項 大村はま氏の「討議」および「話し合い」学習観

第4節 用語「話し合い」の変更の影響

第5章 1990年代からの「ディベート」学習の流行と課題点

第1節 2010年代半ばにおける「ディベート」学習の状況

第2節 「ディベート」と「討論」の用語の混乱

第3節 学習方法としての「ディベート」

第4節 「ディベート」学習の課題点

第5節 「ディベート」学習の今後の展望

第6章 国語科における「話し合い」学習の課題と展望

第1節 国語科における「話し合い」学習の各用語の課題について

- 第2節 国語科における「話し合い」学習の普遍的目標と課題について
- 第3節 時間配分、評価、到達目標に関わる課題について
- 第4節 即時的判断力の課題について
- 第5節 「アクティブ・ラーニング」および「LTD話し合い学習法」からの提案

第Ⅱ部 実践編：国語科における「話し合い」学習の実践提案

第7章 「通じ合い」学習の実践提案

- 第1節 「通じ合い」学習の位置づけ
- 第2節 詩の朗読・評価・感想記入による「通じ合い」学習の実践－「From Poets」の実践
 - 第1項 実践の目標
 - 第2項 実践の方法と展開
 - 第3項 配布した詩に対する学習者の感想
 - 第4項 実践のまとめ
- 第3節 俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習の実践
 - 第1項 実践の目標
 - 第2項 実践の方法と展開
 - 第3項 選句した優秀作に対する学習者の感想
 - 第4項 実践のまとめ

第8章 「ディスカッション」学習の実践提案

- 第1節 「ディスカッション」学習の位置づけ
- 第2節 入門期の「ディスカッション」学習の実践－「人類の未来を救え！」の実践
 - 第1項 入門期の「ディスカッション」学習の役割
 - 第2項 実践の目標
 - 第3項 実践の方法と展開
 - (1) 授業展開の構成と内容
 - (2) 課題の設定状況および注意点
 - (3) 「ディスカッション」により決定したグループの案の例
 - (4) 現時点で最も高い評価を受けている提案
 - 第4項 実践のまとめ
- 第3節 発展期の「ディスカッション」学習の実践①－漢文教材『謝小娥伝』の実践
 - 第1項 発展期の「ディスカッション」学習の役割
 - 第2項 教材観と実践の目標
 - 第3項 実践の方法と展開
 - 第4項 実践のまとめ
- 第4節 発展期の「ディスカッション」学習の実践②－中島敦『山月記』の実践
 - 第1項 教材観と実践の目標
 - 第2項 実践の方法と展開

- (1) 授業展開の構成と内容
- (2) 調べ学習課題のテーマの例
- (3) 『山月記』と『人虎伝』との差異を発見する「ディスカッション」の実際

第3項 実践のまとめ

第6節 完成期の「ディスカッション」学習の実践ー「アブダクション」に着目した夏目漱石『こころ』の実践

- 第1項 完成期の「ディスカッション」学習の役割と「アブダクション」との関係
- 第2項 教材観と実践の目標
- 第3項 実践の方法と展開およびそれまでの学習事項
- 第4項 グループの発表レポートの実際
- 第5項 学習者の「授業後」の感想による実践の評価
- 第6項 実践のまとめ

第9章 「ディベート」学習の実践提案

第1節 「ディベート」学習の目標

第2節 「ディベート」学習の実践ー「クール・ワールドの旅」の実践

- 第1項 実践の目標
- 第2項 実践の方法と展開
- 第3項 実践のまとめ

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

- 第1項 第I部：理論編の成果
- 第2項 第II部：実践編の成果

第2節 今後の課題

あとがき

引用文献・参考文献一覧

3 各章の概要

以下、目次にしたがって各章の概要を整理する。なお、序章については本概要の1で述べたため、第I部第1章の概要から始めるものとする。

第I部 理論編：国語科における「話し合い」学習観の通史的把握と課題点

第1章 明治期から昭和戦前期までの「話し言葉」学習の歴史的変遷

現在の「話し言葉」の学習は、1873（明治5）年に公布された「学制」によって成立した科目である「会話科」から始まったといえるが、そこでは主に学習者が自分の考えを授業者に対して正確に伝えること、そして授業者の発話内容を正確に聴き取ることを目標と

した「標準語」の学習が行われ、このような「話し言葉」学習は大正期を経て昭和初期まで続いた。学習者の単独の行為として捉えられていた「話す」という学習活動が、他者にどのように理解されるかという相互行為として認識され始めたのは昭和初期頃からである。そして、このような他者存在の必要性が認識されたことによって、自然発生的に「話し合い」という表現も昭和初期頃から用いられるようになった。しかし昭和十年代後半の軍国主義の時期に入ると、他者性を重視する「話し合い」学習観は否定され、相手や場面に応じて正しい日本語を話すという「話し言葉」学習へと逆戻りすることとなった。

第2章 プラグマティズムと「話し合い」学習

明治後期に日本に紹介され、特に昭和期第二次大戦終戦以降の日本の教育の理論的支柱となったアメリカの「プラグマティズム」の思想は、十七世紀にヨーロッパからアメリカに移住した清教徒の「ピューリタリズム」にその源流を見ることができる。ピューリタリズムでは、不完全な存在である人間は、神が語りかけたことを個人で完全に理解することは不可能であり、受け取る人間によって真理に対する理解や解釈が異なるという共通認識を有しており、そこから、個々が理解や解釈をした真理の断片を持ち寄り「話し合い」によって真理の全体像を完成させようとする発想が生まれた。「the sense of meeting (会議の精神)」と呼ばれるこのようなピューリタリズムの発想が、プラグマティズムの「真理多元論」や「可謬主義」の発想に影響を与えているといえる。

第二次大戦終戦後の日本の教育に最も大きな影響を与えたのはジョン・デューイのプラグマティズムであったが、その大きな理由として、GHQや文部省が「民主主義」という新しいイデオロギーを敷衍するための理論的支柱として、「他者理解」「学習者主体」「協同」といったデューイの教育理念を積極的に推進したことが挙げられる。しかし、デューイのプラグマティズムは目標に到達するための具体的な方法を提示することができず、知識獲得の効率の悪さを批判されて衰退することとなった。

現在の「話し合い」学習の課題を解決する新たな可能性を有する発想として、チャールズ・サンダーズ・パースのプラグマティズムを挙げることができる。パースのプラグマティズムは言語の記号性を重要視しており、問題解決のための「思考の枠組み」の選択も含めて言語使用の妥当性を実証することを目標とする。集団で行う「話し合い」は、発話された言語の意味の正誤を判断するための機能であり、あくまでも論理性を重視するのがパースのプラグマティズムの特徴である。学習者相互で問題の解決に有効な「思考の枠組み」の選択まで検討する「アブダクション (abduction)」の推論を用いた「話し合い」学習は、学習者の「他者理解」「学習者主体」「協同」の意識を涵養しながらプラグマティズムの課題点であった具体的な方法論を構築する可能性を有しており、今後の授業開発が期待される。

第3章 昭和期第二次大戦終戦直後における「討議法」の流行と課題点

第二次大戦終戦直後に、プラグマティズムの実践方法である「ディスカッション・メソッド」の訳語として「討議法」は登場し、それまでの軍国主義を払拭し、戦後民主主義を実現する学習方法としてGHQや文部省に推奨された。しかしこの「討議法」は、目標と

される学習者の「協同」や「他者理解」の意識の涵養を実現する具体的な方法論を提示することができず、多くの教育現場では学習者がただ自分の意見を述べ合うという効果の低い学習活動が行われた。さらに、「ディスカッション・メソッド」が一部「討論法」とも訳されたことにより、「ディスカッション」と「討議」、「討議」と「討論」、「討論」と「ディベート」、「ディベート」と「ディスカッション」というそれぞれの用語が混在する事態が生じた。このような状況により、「協同」や「他者理解」の意識を持って「話し合い」を行うという本来の「ディスカッション」や「討議」という「話し合い」学習の目標と、一つの議題に対して肯定側・否定側に分かれて自分の側の正当性を主張し合うことによって論理的思考力を高めるという本来の「ディベート」や「討論」という「話し合い」学習が持つ目標とがあやふやになってしまった。この時期に生まれた「話し合い」学習の用語の混乱は、そのまま現在の国語における「話し合い」学習の混乱として引き継がれており、用語の概念の整理が急がれる。

また、プラグマティズムの影響を強く受けた「討議法」は、教科学習を含む全教育活動にわたって実践することが求められ、その結果、論理性に基づいて共通理解を図ることが不可能な題材すらも「討議法」の対象となってしまう、それぞれの学習者がただ自分の主張を述べ合うことしかできない授業も行われた。ここには、日本人が、不完全な存在である人間が「話し合い」を行うことによって神のみが有する「真理」に到達するというプラグマティズムの前提となる認識を共有していないことも関わっており、プラグマティズムが誕生したアメリカのような宗教的背景を持たない日本において、どのような共通認識に基づいて日本人が「協同」や「他者理解」の意識を涵養するかという課題点を指摘することができる。

第4章 「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響

学習者の民主的な意識を涵養するのにもっとも効果的な方法としてGHQや文部省に推奨された「討議法」は、当初戦後の民主主義を実現するための中心的教科として新しく設定された「公民科」およびその後の「社会科」において行われるべき学習方法という色合いが強かった。しかし、1946（昭和21）年9月に刊行された『国民学校公民教師用書』において、文部省が「ディスカッション」の訳語として「話し合い」という用語を用い始めることによって状況は変化する。文部省は『国民学校公民教師用書』や「昭和二十二年（試案）学習指導要領国語科編」において「話しあい（討議）」という二つの用語を並列させる表記を用い、主に小学校に対しては「話し合い」、中学校・高等学校に対しては「話しあい」、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「ディベート」といった用語を用いた。このような文部省の政策によって、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「ディベート」という用語の混乱に、さらに「話し合い」という用語が加わることとなった。用語「話し合い」は、「話す」という言葉から言語の学習としての印象を強め、民主的な態度を獲得するための不可欠の要素である「他者性」という観点が欠如した「話し合い」の学習を実践可能にしてしまった。また言語の学習という印象を強めたことによって、国語科が中心的に行う学習方法として位置づけし直されることとなった。しかし、学習者の民主的な意識の涵養という目標は継続されており、このような経緯によって、国語科におけ

る「話し合い」学習の目標として、言語の学習としての目標と民主的意識の涵養という目標の二つの目標が併存する状況が生まれたことを確認することができる。

第5章 1990年代からの「ディベート」学習の流行と課題点

主に1990年代から「学習の場」で行われた「ディベート」学習は、広義の意味としては明治期に移入された「ディベート」の意味を引き継ぎつつ、第二次大戦終戦以降の日本の高度経済成長に伴う海外市場への進出という歴史的事情を受けて、「国際社会で異なる文化を有する人々と交渉を行う」という新たな目標が付与された「話し合い」学習であったといえる。しかし、「ディベート」と「ディスカッション」、「討論」と「討議」という用語の混乱によって、「ディベート」学習の中にも「協同」や「他者理解」といった民主的な意識の涵養という目標が含まれることとなり、実際は併存できない二つの目標が「ディベート」学習の目標として混在するという状況が生じてしまった。また、授業方法としても、論理性によって自己の立場の正当性を主張する「ディベート」の学習方法は、学習者の人間関係に敵対意識を生じさせる可能性があること、ゲーム形式で行うことを学習の動機にすることで、学習者が結果ばかりにとらわれてしまい「ディベート」学習の過程や振り返りに学習者の意識が向きづらいこと、「ディベート」の議論を混乱させる発言を即時的に判断し修正する即時的判断が困難であること等も課題点として指摘され、そのような課題点を解決する方法として、焦点化された議論が行われた実際の「ディベート」を学習者がロール・プレイングすることで質の高い「ディベート」の展開の過程を学習するという授業方法を提案することができる。

第6章 国語科における「話し合い」学習の課題と展望

「話し合い」、「討議」、「討論」、「ディベート」、「ディスカッション」といった国語科における「話し合い」学習の用語の混乱を整理し、それぞれの学習方法を再定義すると以下のようなになる。

「ディベート」および「討論」は、①特定の論題（テーマ）について、肯定（賛成）側と否定（反対）側とに分かれること。②一定の手順に従って、肯定（賛成）側と否定（反対）側のそれぞれが自分側の主張の正当性について根拠を示して論理的に述べること。③どちらの側の主張および根拠が説得力を持っているかを第三者（審判・聴衆）が判定するという形式に則って行われること。を成立の条件とする。

「ディスカッション」および「討議」は、①特定の論題（テーマ）について集団で思考すること。②異なる立場や「思考の枠組み」から提出された主張や根拠を肯定的に受容すること。③提出された主張や根拠によって論理的に集団の合意形成を行うこと。を成立の条件とする。

また、「ディベート」および「討論」、「ディスカッション」および「討議」の形式を取らず、集団における「協同」や「他者理解」といった学習者の民主的な意識の涵養を目標とした「話し合い」学習を、「通じ合い」学習と呼ぶこととする。さらに「話し合い」は、これらの用語を総括する上位概念としてのみ用いることとする。

これらの用語を目標や形式の差異に基づいて再定義することによって、明治期から現在

までの国語科における「話し合い」学習がそれぞれの時期にどのような「話し合い」の力の向上を目指してきたのかを考察することが可能となる。

明治期から現在までの国語科における「話し合い」学習が指標としてきたものを具体的に挙げると、「話し方」や「話し合い」の方法という「型」を学ぶこと（知識・方法知の獲得）、論理的に議論を行うことによって新しい思考や高次の思考を獲得すること（論理的思考力の育成・伸張）、「話し合い」を通じて集団の「協同」や「他者理解」の意識を涵養すること（他者理解・協同の意識の獲得・涵養）という三点がその中心的な指標であったとすることができる。

また、明治期からの「話し合い」学習の研究および実践の通史的な考察および現在の「アクティブ・ラーニング」の知見等から、時間配分や評価の困難さや到達目標設定の困難さ、即時的判断力の育成・伸張の必要性等の「話し合い」学習の課題点が指摘され、それらの課題点を解決する提案が急がれる。

第Ⅱ部 実践編：国語科における「話し合い」学習の実践提案

第7章 「通じ合い」学習の実践提案

話し言葉を媒体とする「話し合い」学習は、繰り返し「話し合い」を行う中で無意識的に学力が向上するという性質を有するため長期展望に立った学習計画案が必要となるが、これまでの「話し合い」学習の研究および実践報告は、それぞれの「話し合い」学習に関する記述は散見するものの、長期展望に立って「話し合い」学習全体の体系化を図るものは見られなかった。第7章から第9章の実践提案は、各時期において、学習者が主体的および効果的な「話し合い」学習を行い、最終目標である新しい思考や高次の思考を獲得するための実践提案であるとともに、三年間という長期的な展望に立って「話し合い」学習を計画する提案ともなっている。

新しい人間関係が生まれる年度の初めには、学習者が安心して自己表現を行うことができる環境を整えるための「通じ合い」学習を行う。「通じ合い」学習において重要な点は、自己とは異なる他者の考えを自己の考えに収斂させるのではなく、あくまで理解しえないまま、他者と自己とを対等な存在として認める精神性を獲得することである。このような精神性が、自己の中に取り込むことができない了解不能の「他者」という存在との交流を可能にし、その反転した形としての「自己」を顕在化させるのである。どちらが正しいかという対立の発想ではなく、わかりあえないまま、それでも他者を自己と対等な存在とみなす精神性が学習者に共有された「学習の場」では、最終目標である新しい思考や高次の思考へ到達しやすくなる。

第7章では、短詩型の文学教材である詩と俳句を教材として「通じ合い」学習の実践案を提案する。詩や俳句といった短詩型文学は、言葉と言葉との繋がりの中に飛躍や「空白」が多く、その分多様な解釈が生まれる可能性を有し、自己の解釈と異なる解釈に出会うことが多い。短詩型の文学教材を用いた交流を通して自己とは異なる他者の存在を認める精神性が学習者に身体化される。そして、学習者のこのような精神性の身体化こそが、効果的な「話し合い」学習を成立させる生産的な「学習の場」を成立させるための大きな土台となるのである。

第8章 「ディスカッション」学習の実践提案

「ディスカッション」は汎用性が高く、様々な設定が可能な「話し合い」学習である。

まず、人間関係が固定化される以前の「学習の場」では、「通じ合い」学習と並行して、一定の論理性を判断の基準に据えた入門期の「ディスカッション」学習を行う。人間の価値判断の中には、人間の感性のように誰もが対等な価値を持つと判断される性質のものと、論理性によってその価値の妥当性の高低を判断することが可能な性質のものが存在することを学習者に理解させなければならない。そのため、人間関係が固定化される以前の「学習の場」においては、「通じ合い学習」と「ディスカッション」学習という二つの「話し合い」学習を並行して行い、二つの価値観を理解することが必要となる。また、自分の認識と異なる他者の認識を自己の認識と対等なものとして認める精神性は、長い時間をかけて学習を繰り返すことで無意識的に身体化されるものであり、学習開始当初の学習者は、自己の承認欲求によって自己の正当性ばかりを主張することも多い。そのような状況を抑止するためには、主張と根拠の妥当性、つまり論理を用いて合意に達するという集団の「文化」を作らなければならない。このような入門期の「ディスカッション」学習の実践提案として、グループの「ディスカッション」によりスペース・コロニーの住民が幸福に暮らすための職業のプロフェッショナルを三人選択し、選択の妥当性を他のクラスメートに説明するという「人類の未来を救え！」の実践提案を行った。

「通じ合い」学習や入門期の「ディスカッション」学習を通して、学習者が安心して自己表現を行うことができる「学習の場」が整い始めたら、一つの学習单元の中で演繹的な思考と「ディスカッション」学習とを関連づけ、総合的な学習効果を持つ発展期の「ディスカッション」学習を行う。発展期の「ディスカッション」学習の役割は、学習者が他者と「ディスカッション」を行うことによって、個人では到達することのできない新しい思考や高次の思考を獲得するとともに、授業で学習する知識事項を「ディスカッション」との関連の中で捉えさせ、講義形式の授業においても学習者が主体的に参加する意欲を持たせることである。また、完成期の「ディスカッション」学習につながる前段階として、問題を解決するために有効な「思考の枠組み」を授業者が示し、学習者がその「思考の枠組み」を用いて「ディスカッション」を行うことで、具体的な分析の視点および方法を学習することも発展期の「ディスカッション」学習の重要な目標である。このような発展期の「ディスカッション」学習の実践提案として、言葉の謎解きをしながら漢文のルールや知識事項を学習する中国の伝奇小説である『謝小娥伝』を教材化した実践案と、「ディスカッション」によって典拠である『人虎伝』との差異を発見し、そこから作品の読解を深める中島敦の『山月記』を教材とした実践案とを提案した。

また、学習者が「他者理解・協同の意識」を持ちつつ主体的に獲得した「知識・方法知」を活用しながら「論理的思考力」を働かせ、自らの力で新しい思考や高次の思考へ到達することを目標とする完成期の「ディスカッション」学習は、三年間の「話し合い」学習の最終段階として高校三年次の二学期以降の時期に行う。その具体的な方法として、学習者が「ディスカッション」によって問題の解決に有効だと思われる「思考の枠組み」を自分たちで選択し、その「思考の枠組み」に基づいて妥当性の高い結論を導き出し、その「思

考の枠組み」、分析内容、結論の妥当性を他の学習者に説明し、質疑応答を行うという、C・S・パースが提唱した「アブダクション」の思考を用いた実践が計画される。このような完成期の「ディスカッション」学習の実践提案として、学習者が「ディスカッション」によって、小説の「読み」から生じた疑問の解決に有効だと考えられる「思考の枠組み」や疑問を解決するための主張と根拠および結論とを發表し、さらにその分析をクラス全体で考察するという夏目漱石の『こころ』を教材とした実践案を提案した。

第9章 「ディベート」学習の実践提案

現在行われている「ディベート」学習は、「討議」と「討論」や「ディスカッション」と「ディベート」といった用語の混乱により、「論理性に依拠して、他者を否定してでも自己の主張の正当性を貫く」という目標と、「他者理解の意識を持って協同して問題を解決する」という本来両立することが不可能な二つの目標が、一つの使用の中で同時に掲げられていることによって混乱が生じていることを課題点として挙げるができる。しかし、現在の「ディベート」学習が、経済界から要請の受け、世界市場において日本とは異なる文化を有する諸外国の人間と交渉する力を向上させることを目標としていることを考えると、「ディベート」学習の目標は、あくまで「論理的思考力の育成・伸張」および「知識・方法知の獲得」とし、「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」という目標は除外すべきである。

しかし、「他者を否定してでも自己の主張の正当性を貫く」という「ディベート」の特性は、「他者理解」や「協同」を基調とする「学習の場」においては、学習者間に権力構造を発生させる危険性を孕んでいる。このような危険性に対する配慮も含めて、「ディベート」は、入門期の「ディスカッション」学習や「通じ合い」学習によって、他の学習者と協力して「話し合い」を行うことが新しい思考や高次の思考への到達につながるという実感を多くの学習者が獲得した後、そして完成期の「ディスカッション」学習に向けて、学習者に他者を感じさせるような深く鋭い分析を行いたいという意欲が高まってきた時期、つまり発展期の「ディスカッション」学習と同時期に行うのが適当だといえる。

「ディベート」学習に含まれる「他者否定」の危険性を避け、学習者の主体的な参加意欲を高めるために、「ゲーム」という設定を用いて「ディベート」学習を行う実践提案も存在するが、ゲームという設定によって「ディベート」学習を行った場合、目標である論理的思考力を向上させる可能性を持つのは、二つに分かれた立場のどちらの主張や根拠が説得力を持っているかを判断する聴衆者役やジャッジ役の学習者であり、「ディベート」を行う当事者は、自己の主張に固執してしまうために新しい思考や高次の思考を獲得することができないという課題点が指摘される。また、「ゲーム」という設定は勝敗ばかりに意識が向いてしまい、「ディベート」学習の目標である論理的思考を行う「ディベート」の過程に学習者の意識が向きづらいという指摘もされている。

以上のような点から、「ディベート」学習の実践案は、ゲーム性に依拠するのではなく、授業者が「ディベート」の展開のモデルを提示し、学習者がロールプレイすることによって形式等の「知識・方法知」を獲得し、また、優れた論理展開や具体的な誤謬の発生の仕方を要素的に学習することによって、「論理的思考力」を向上させることを実践の目標とすべきである。このような「ディベート」学習の実践提案として、「ディベート」における具

体的な論理展開や代表的な誤謬を類型化して捉える要素的な学習を行った後に、実際の「ディベート」をロールプレイするという「クール・ワールドの旅」の実践案を提案した。

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

本研究を二部に分け、第I部を理論編とし、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの教育史を通史的に辿り、国語科における「話し合い」学習が、どのような歴史的な影響によってどのような目標が設定されてきたか、またその中でどのような課題が生じてきたかを、それぞれの時期の論文や実践報告、文部省や行政の刊行物等の歴史的記述から考察した。第I部における本研究の成果は以下の六点である。

1 国語科における「話し合い」学習において、「他者性」という概念が生じたのは昭和初期であったことを明らかにした。

「話し言葉」学習は、1873（明治5）年に公布された「学制」によって成立した科目である「会話科」から始まったといえるが、そこでは主に学習者が自分の考えを授業者に対して正確に伝えること、そして授業者の発話内容を正確に聴き取ることという「標準語」の学習が目標とされ、このような学習目標は大正期を経て昭和初期まで続いた。学習者の単独の行為として捉えられていた「話す」という学習活動が、他者にどのように理解されるかという相互行為として認識され始めたのは昭和初期からであり、そのような他者存在の必要性が顕在化することによって、自然発生的に「話し合い」という表現が用いられるようになった。しかし、他者性を重視する「話し合い」学習観は、昭和十年代後半の軍国主義の時代に突入すると否定され、相手や場面に応じて正しい日本語を話すという「話し言葉」学習へと変貌する。

2 国語科における「話し合い」学習の「協同」や「他者理解」の意識の涵養という目標は、「プラグマティズム」の影響から生じたものであることを明らかにした。

明治後期に日本に紹介され、特に第二次大戦終戦以降の日本の教育の理論的支柱となったアメリカの「プラグマティズム」の思想は、十七世紀にヨーロッパからアメリカに移住した清教徒の「ピューリタリズム」にその源流を見ることができる。ピューリタリズムでは、不完全な存在である人間は、神が語りかけたことを個人で完全に理解することは不可能であり、受け取る人間によって真理に対する理解や解釈が異なるという共通認識を有し、そこからそれぞれの真理の断片を持ち寄り、「話し合い」によって個人の誤りを修正しながら全体像を完成させるという発想が生まれた。「the sense of meeting（会議の精神）」と呼ばれるこのようなピューリタリズムの発想が、プラグマティズムの「真理多元論」や「可謬主義」の発想につながっている。

3 第二次大戦終戦後の「討議法」の流行時に、「話し合い」学習に関わる用語の概念や学習の目標に混乱が生じたことを明らかにした。

第二次大戦終戦後に、プラグマティズムの方法である「ディスカッション・メソッド」の訳語として「討議法」は登場し、戦後民主主義を実現する「話し合い」学習の方法としてGHQや文部省に推奨された。しかし、この「ディスカッション・メソッド」が一部「討論法」とも訳されたために、「ディスカッション」と「討議」、「討議」と「討論」、「討論」

と「ディベート」、「ディベート」と「ディスカッション」というそれぞれの用語が混用される事態が生じた。このような状況により、「協同」や「他者理解」の意識を持って「話し合い」を行うという本来の「ディスカッション」や「討議」が持つ目標と、一つの議題に対して肯定側・否定側に分かれて自分の側の正当性を主張し合うことによって論理的思考力を高めるという本来の「ディベート」や「討論」が持つ目標とが混乱する状況が生まれた。

4 第二次大戦終戦後の「討議法」の流行時とほぼ同時期に、文部省が「話し合い」という用語を「討議法」と併用し始めたことによって、国語科における「話し合い」学習の混乱がさらに深まったことを明らかにした。

文部省は1946（昭和21）年9月に刊行された『国民学校公民教師用書』や「昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編」で「話しあい（討議）」という二つの用語を並列させる表記を用い、主に小学校に対しては「話し合い」、中学校・高等学校に対しては「話し合い」、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「ディベート」といった用語を用いて「話し合い」学習を表した。このような文部省の政策によって、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「ディベート」という用語の混乱にさらに「話し合い」という用語が加わることとなった。「話し合い」という用語は「話す」という言語の学習としての印象を強め、民主的な態度をつくるための不可欠の要素である他者による発話内容の受容という観点が欠如した「話し合い」の学習活動をも実践可能にしてしまった。また言語の学習活動という色合いを強めたことによって、『中学校高等学校学習指導要領 国語科編（試案）昭和二十六年（一九五一）改訂版』において、「討論や会議」は、「社会科その他の学習でも行われるが、その基礎的な能力については、国語科で責任を持たなければならない」という文言に代表されるように、国語科の学習方法として位置づけし直された。

5 主に1990年代から流行した「ディベート」学習は、論理性と協調性という併存できない二つの目標が同時に掲げられたことによって混乱が生じたことを明らかにした。

主に1990年代から「学習の場」で行われた「ディベート」学習は、広義の意味としては明治期に移入された「ディベート」の意味を引き継ぎつつ、第二次大戦後の日本の高度経済成長に伴う海外市場への進出という歴史的背景によって、「国際社会で日本人とは異なる文化を有する人々と対等に交渉を行う」という新たな目標が付与された「話し合い」学習であった。しかし、「ディベート」と「ディスカッション」、「討論」と「討議」という用語の混乱によって、「協同」や「他者理解」の意識の涵養というもう一つの目標が、「ディベート」という用語の中に混在するという状況が生まれ、「ディベート」学習の目標が拡散してしまう状況が生まれてしまったといえる。

6 本来「話し合い」学習は長期展望をもって段階的・要素的に授業計画を立てる必要があるが、これまでの研究や実践には体系化を図る提案がなかったことを明らかにした。

現在混乱して用いられている「話し合い」、「討議」、「討論」、「ディベート」、「ディスカッション」といった国語科における「話し合い」学習の用語を再定義し、それぞれの学習活動を整理した。具体的には「ディベート」および「討論」は、①特定の論題（テーマ）について、肯定（賛成）側と否定（反対）側とに分かれること。②一定の手順に従って、

肯定（賛成）側と否定（反対）側のそれぞれが自分側の主張の正当性について根拠を示して論理的に述べること。③どちらの側の主張および根拠が説得力を持っているかを第三者（審判・聴衆）が判定するという形式に則って行われること。を条件とし、「ディスカッション」および「討議」は、①特定の論題（テーマ）について集団で思考すること。②異なる立場や「思考の枠組み」から提出された主張や根拠を肯定的に受容すること。③提出された主張や根拠によって論理的に集団の合意形成を行うこと。を条件とする。また、「ディベート」および「討論」、「ディスカッション」および「討議」の形式を取らず、論理的思考の育成・伸張よりも、集団における「協同」や「他者理解」の意識の涵養を目標とした「話し合い」学習を「通じ合い」学習とした。さらにこれらの「話し合い」学習全体を総括する上位概念として、「話し合い」という用語を再定義した。

用語を整理したことによって、明治期から現在までの「話し合い」学習が目標としてきた力が明確となった。具体的な目標として、「話し方」や「話し合い」の方法という「型」を学ぶこと（知識・方法知の獲得）、論理的に議論を行うことによって新しい思考や高次の思考を獲得すること（論理的思考力の育成・伸張）、「話し合い」を通じて集団の「協同」や「他者理解」の意識を涵養すること（他者理解・協同の意識の獲得・涵養）という三点にまとめることが可能である。

話し言葉を媒体とする「話し合い」学習は、繰り返し「話し合い」を行う中で無意識的に学力が向上するという性質を有しており、そのため長期展望に立った学習計画案が必要となるが、これまでの「話し合い」学習の研究および実践は、各「話し合い」学習に関わる記述は散見するものの、「話し合い」学習全体を体系化したものは見られなかった。また、これまでの国語科における「話し合い」学習の研究および実践から、形に残らない話し言葉の分析の困難さ、時間配分や評価の困難さや到達目標設定の困難さ、即時的判断力の育成・伸張の必要性などの「話し合い」学習の課題点を指摘した。

本研究の第Ⅱ部を実践編とし、第Ⅰ部でまとめた「話し合い」学習の目標および分類に基づいて、現在の「話し合い」学習の課題点を改善し、学習者の主体的な学習意欲を喚起しつつ学力向上を図る効果的な「話し合い」学習の実践案の提案を行った。

第Ⅱ部における本研究の成果は以下の二点である。

- 1 第Ⅰ部の理論編の考察を通して、長期展望をもった「話し合い」学習の段階的・要素的な実践案を提案し、国語科における「話し合い」学習の体系化を図った。

国語科における「話し合い」学習の普遍的な目標として抽出した「話し方」や「話し合い」の方法という「型」を学ぶこと（知識・方法知の獲得）、論理的に議論を行うことによって新しい思考や高次の思考を獲得すること（論理的思考力の育成・伸張）、「話し合い」を通じて集団の「協同」や「他者理解」の意識を涵養すること（他者理解・協同の意識の獲得・涵養）という目標を三年間の授業計画の中に位置づけ、学習者が三年間の学習を通して目標とする学力を育成・伸張するための効果的な実践案を提案した。具体的には、新しい集団が形成された最初期には「通じ合い」学習および入門期の「ディスカッション」学習によって学習者の「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」を目標とする実践を行う。学習者の「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」が確認され始め、集団内に生産的な「話し合い」を行う環境が整ったら、学習者の「論理的思考力の育成・伸張」を目標とする発

展期の「ディスカッション」学習を行う。この発展期の「ディスカッション」学習の初期においては、授業者が論題や問題を解決する手掛かりとなる「思考の枠組み」、問題を解決する具体的な方法を提示するが、学習者が「ディスカッション」学習を繰り返すごとに、授業者が与える情報を徐々に減らし、問題解決の手続きも学習者の「ディスカッション」によって決定するように計画する。学習者が発展期の「ディスカッション」学習の実践に慣れてきたら、「ディベート」学習を開始する。「ディベート」学習は、「論理的思考力の育成・伸張」という目標に加え、「ディベート」の方法や誤った議論の「型」という「知識・方法知の獲得」も学習の目標となる。そして、最終段階として、与えられたテーマや文章の中から、学習者が自ら疑問を発見し、その疑問を解決するための「思考の枠組み」をも含めて自分たちで分析し、妥当性の高い解答を導き出すという完成期の「ディスカッション」学習を行う。この段階における目標は、「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」や「知識・方法知の獲得」を前提としながら「論理的思考力の育成・伸張」に重点が置かれるが、中でも他者との「ディスカッション」を行うことによって、個人の思考では到達できない新しい思考や高次の思考に到達することを目標とする。この他者とともに論理的思考を行うことによって新しい思考や高次の思考へ到達することが、三年間を通じた「話し合い」学習の最終到達目標であり、このような授業計画によるそれぞれの時期に沿った段階的な「話し合い」学習の実践提案を行った。

2 第I部の理論編の考察および「アクティブ・ラーニング」の知見によって、現在の国語科における「話し合い」学習の課題を改善する実践案を提案した。

個々の実践案については、学習者が楽しみながら主体的に「話し合い」学習を行う学習活動であることを中心に据えながら、これまでの国語科における「話し合い」学習の課題を改善する実践提案を行った。具体的には「アクティブ・ラーニング」の知見に基づいて、「ディベート」の構成を要素ごとに捉え、論理的思考によって各要素を学習した上で、全体を総括するという実践案や、「ディスカッション」学習を行うために先行知識として文学作品の調べ学習を行うという「知識・方法知の獲得」の目標と「論理的思考力の育成・伸張」の目標とを有機的に組み合わせた実践案の提案等を行った。

第2節 今後の課題

本研究の成果と実践提案の上に、今後の課題点として以下の四点を挙げておきたい。

1 「話し合い」学習の実質を記述することの困難さ

「話し合い」学習は形として残らない音声言語を媒体として行われるため、「話し合い」が行われたときの集団のダイナミズムを初めとして、「話し合い」学習に関わる様々な要素を記述することが困難である。しかし、記述することが困難な学習の中にも欠くことのできない重要なものは数多く存在する。効果的な記述が困難だとしても、なるべく学習の目標や内容、展開、評価等を明確にした実践報告を行い続けることが肝要である。

2 「話し合い」学習の学力向上の担保

「話し合い」学習は、学習時期によって論題や方法を限定しないと「話し合い」の内容が拡散してしまい、効果的な学習が行えないことは過去の複数の実践報告から確認されたことである。授業者は、学習者の「話し合い」学習の経験に応じて、その時期にふさわし

い論題や方法を提示しなければならない。

3 「話し合い」学習における授業者の指導力

過去の実践報告から判断されるように、論理的思考力の育成・伸張を目標とする「話し合い」学習では、議論を拡散させる発言が行われた場合に即時的に判断し議論を中心に戻す力が必要となる。このような即時的判断力を向上させるには訓練が必要であるが、このような役割をその場で決定した「司会」役の学習者に一任してきたことがこれまでの「話し合い」学習の課題であったことは確認したが、授業者もこのような即時的判断力の訓練を行っていないのが現状である。授業者が向上させるべき重要な力として即時的判断力の訓練を組み込むとともに、教師のコミュニケーション力全体を向上させる教師教育のカリキュラムの構築が望まれる。

4 長期展望に立った「話し合い」学習の実践案の開発

本研究では、三年間という長期展望に立ってそれぞれの時期において効果的な「話し合い」学習の実践案を提案したが、それぞれの実践案の内容および各実践の展開による相乗的な効果については改善の余地を残すものである。一年間もしくは三年間という長期展望に立ち、学習効果の高い各「話し合い」学習の実践案の開発はもちろんのこと、長期展望に立ち個々の実践が有機的に関連し合う効果的な「話し合い」学習の実践の開発が今後の課題点である。