

中学校における対話学習指導の研究

—「倫理性」の育成を中心に—

柳 町 彰

一 はじめに

少子化、テレビゲーム等の遊びの個別化のなかで育ってきた子どもたちは、乳幼児期から言葉を通して他者との関わりが不足してきている。現代社会においては、若者たちの際限のないおしゃべりや

携帯電話・メールといった、ごく私的な世界に浸りきったことばによるコミュニケーションの実態がある。学校生活においても、ちょっとした行き違いで友達関係がくずれたり、幅広い人間関係を構築できずにグループ化したりする子どもたちの実態がある。現代の社会的傾向や子供たちの実態に鑑みると、相手を思いやり相手の立場に立って話したり聞いたりすることで、互いの関係を向上し合っていくことのできる言語能力の育成と態度形成が必要である。

そこで、相手を尊重しながら相手との人間関係を向上し合ってい

くことのできる、音声言語によるコミュニケーション能力の育成を目指した学習指導を構築することを研究のねらいとした。本研究においては、音声言語によるコミュニケーションの基本となる対話に焦点を当て、相手の立場に立って互いの人間関係を向上していこうとする言語主体の「倫理性」に着目して、以下の二点を中心に、対話学習指導のあり方について考究していく。

(一) 「倫理性」に視点を据えた対話学習指導の意義や課題

(二) 対話における「倫理性」を捉える視点

上記の目的を遂行するために、本研究では次のような手順と方法により研究を進め、論を展開する。

(一) 先行研究や先行実践をもとに、対話学習指導の意義を探るとともに、対話能力の捉えと対話学習指導による人間形成について考究する。

(二) 「倫理性」を捉える視点を据えることで、「倫理性」を育んでいくための対話学習指導を構想する。

(三) 授業実践を通して「倫理性」に視点を据えた対話学習指導の成果と課題について考察する。

二 研究の概要

(一) 対話学習で育む能力と人間形成

西尾実^{注1}や倉澤栄吉^{注2}の論考をもとに、対話を「言語主体同士がある状況と目的のもと、音声言語を主軸として、情報、思想、考え、感情などを伝達・共有し合い、互いに影響し合いながら、話題に対する認識を深めるとともに人間関係の向上を図り、自己変容を果たしていく言語活動」と定義した。

本研究では、対話能力に「聞く力」「話す力」とともに「対話を支える思考力」を位置づけ、「倫理性」を育んでいくうえで「対話を支える思考力」であるところの「感性的思考力」^{注3}に着目した。音声言語教育による人間形成においては、言語主体の人格に根ざした言語能力の育成が目指されることから、情意能力となる態度形成を図っていく必要がある。そのことにより、言葉の使い手としての人間性を育み、自己成長的な人間形成が目指されるのである。

また、言語主体同士の相互理解を目指す対話において、「視座転換」

^{注4}の能力は必要不可欠なものであり、「視座転換」による他者理解

と自己変容は人間形成に大きく関わるものである。他者の視座に立つことは、自己を客観的に把握し修正することで自己変容を促し、成長の契機となるわけである。

(二) 「倫理性」に視点を据えた対話学習の構想

対話における「倫理性」を「相手を尊重しながら音声言語を主軸とした言語活動を通して人間関係の向上を志向する性質」と定義して、対話活動の基盤に据えて考えることとした。本研究では、「倫理性」を捉えるために、対話の場の「倫理性」、対話展開の「倫理性」、関わり方の「倫理性」の三つの視点を示した。

対話の場の「倫理性」とは、相手を尊重しながら互いに関わり合い真剣に対話し合っていくこうとする対話者同士の間にある共通した志向性のことであり、対話する話題と状況に対する必要感や対話者同士の人間関係に着目することで捉えようとしたものである。

対話展開の「倫理性」とは、対話内容の展開によって対話者同士の関係を向上させていくこうとする志向性のことである。対話の内容が展開されている状況によって、対話者同士が互いの関係をどのように構築しようとしているかを捉えようとした。

関わり方の「倫理性」とは、対話者同士の直接的な関わり方によって互いの関係を構築し向上させていくこうとする志向性のことであ

る。本研究では、特に相づち的発話やうなずきなどに着目して、対話する者同士の関わり方における「倫理性」を捉えようとした。

(三)「倫理性」を育むための授業実践

「倫理性」に視点を据えた対話学習の授業実践を通して、学習指導の成果と課題を考察した。対話の場の「倫理性」、対話展開の「倫理性」、関わり方の「倫理性」の三つの視点について、事例を分析・考察することで、「倫理性」の具体的な発現の姿を捉えようとした。

1 対話の場の「倫理性」の具体的な発現の姿

◇事例「資料や自分自身についての理解を深めながら、相手と対話することに価値を見出していったYM女」(単元『対話で考え合おうー』)

単元『対話で考え合おうー』は、資料『生きてます！十五歳』を読んだ学習者が、それぞれの問題意識をもとに「みんなで考え合っていきたいこと」について対話し合うもので、二〇〇一年十一月に上田市立第一中学校1年4組で、宮澤雅法教諭によって実践されたものである。この単元では、主に『対話の場の「倫理性」』に着目して、資料から導き出された「みんなで考え合っていきたいこと」について対話し合う必要感が、学習者の意識の中にあっただかどうかを

捉えることにより、学習者にとつての話題のあり方や対話者同士の関係について考察することができると考えた。

事例に挙げたYM女は、福祉委員会の活動として、一日車椅子体験を本単元が行われる前に経験している。一日車椅子体験とは、朝から放課後までの全ての学校生活を車椅子に乗って経験することで、YM女は、この体験を通して車椅子を利用する障害者の方の立場にたつことができたと考えられる。この体験については、1回目のMS女との対話で話題にしている。WK女との対話でも彼女は、学級で行ったアイマスク体験に関わらせながら、本単元の資料の筆者である視覚障害をもつ美由紀さんの立場に寄り添って対話を展開している。

ただし、YM女が資料の内容についてこだわりをもっているのは、美由紀さんの母親についてのようと思われる。本単元の初めに資料を読んだ彼女の感想は、主に母親のことについて書かれている。対話のなかにおいても、母親に関わる部分が多い。また、美由紀さんの母親と自分たちの母親を重ねながら考え合おうとしていることが、対話の開始部分である場面一からわかる。

【場面一】(A||YM女 B||WK女) 註五

ISA お母さんが、ご苦労さんとか、言ったじゃん？

16A あれさー、もし、Wさんだったら、もし、階段、目が見え
なかつたら、あれだったら、どうする？

17B 大変だから、やめる。

18A お母さんと、けんかしちやうかもしれない？

19B うん。

20A どうしてそういうこと言うとか？

21B うん。

(略)

27B やっぱりー、目が見えないから、転んだりすると、痛くて、
もうやりたくないと思つて／＼、もうやんない。

28A

うん。

29A お母さんにあたる？

30B あたる。

31A どういうふうに？

32B やだーつて。

33A /＼やだーつてだけ？(笑いながら)

34B ふふふ

35A どうして助けてくれないの／＼、とかじゃなくて？

36B

うん。

37B

うん。

上記の一連の発話は、実際に自分が美由紀さんの立場だったら、自分の母親にどんな態度で接するのだろうかというY M女の意識から発せられたものといえる。Y M女が、自分と自分の母親の関係と、美由紀さんと美由紀さんの母親の関係を重ねながら資料の内容を理解しようとしていることが、次の場面二のような部分からもわかる。

【場面二】(A ∥ Y M 女 B ∥ W K 女)

42A (2) あたしも、自転車をおね、一人で乗ったんだけどー

43A お母さん、手伝ってくれなかつたつてわけではないけどおね

44A お父さんも、手伝ってくれたけどー、ほとんど一人でやった

おね。

45B すげいね。

46A 目が見えないつていうと、もっと大変じゃん？

47B うん。

48B 大変。

事後面談で、Y M女は、43Aで「手伝ってくれなかつたわけではないけどおね」、44Aで「手伝ってくれたけどー」とは言っているものの、本当は一人だけで練習していたということを述懐している。

自分も美由紀さんと同じ立場で練習していて、42A「一人で乗ってただけどー」と44A「ほとんど一人でやったのね。」が実情であったと語っている。

美由紀さんの親子の関係を、自分の立場に置きかえて、自分と母親の関係について考えていることが、対話の後半部分である場面三にも垣間見られる。

【場面三】(A||Y M 女 B||W K 女)

128A (1.4) すげい、今、お母さん嫌なだけど

129B

130A でも、しょうがないよね、それは。

131B

132A やっぱり、自分のことを思ってくれる／＼、くれてるから。

133B

134A そうなのかなー／＼って？

135B

136A 悪いと思つて／＼、あやまるときもあるけど

137B

138A やっぱり、今一番お母さんが、きらいだから。(後半笑いな

がら)

うん。

うん。

うん。

うん。

うん。

139B ふふふ

140A しょうがないけど。

141B

142A でも、この文を読めば

143B

144A そいつたら／＼、あたしも、お母さん、これ読んでつて、

言っただけどー

145B

146A 読んだかどうか、しらない／＼けど。(後半笑いながら)

147B

148A で、それで、けんかがなくなればいいけどー

149B

150A それが、いい思い出になれば、いいかなーつて。

151B (1.5) そう、ん。

うふ

うふふふふ

うん。

128A (1.4) すげい、今、お母さんいやなだけど。」について、

Y M 女は「自分の母親は持ち物とかいろいろと細かなことまで口うるさくて嫌だ。」と事後面談で語つてゐる。132A、134A、136A の発話のように、自分のためを思つてくれると感じることもあるし、母親がいるから自分がしっかりできる部分もあることは理解し

ているとも語っている。そんなY M女が、自分自身の親子関係を美由紀さんの親子関係に置きかえることで、150Aで「それが、いい思い出になれば、いいかなーって。」と、自分と母親の関係を客観的に捉えることができたと考えられる。

Y M女が自分自身の親子の関係を客観的に捉えられたのは、以下に示す場面四の部分でのW K女との関わりがあったからではないかと考えられる。

【場面四】(A=Y M女 B=W K女)

88A (2.0)お母さんの思いつてのは、なに？

89B えいっー

90B (3.6)お母さんの優しさが

91A うん。

92B (3.4)美由紀さんが、自分で、のことが、できな、できるよ
うになつたら／＼、ほめてやって、やったりい

93A うん。

(略)

103A でもお、なんか、勉強とか、例えば、例えば一〇〇点をと
つたとしたら

104A ほめられる？(笑いながら)

105B うん。

106A ほめられる？

107B ほめられる。

108A そんなとき、うれしいよね。

109B うん。

110B うれしい。

111A もしかしたら、美由紀さんは、お母さんにほめられるため、
と、自分自身のために、その、自転車に乗ったりしていた
のかもしれないよね。

112B うんうん。

113A 自転車乗れたとき、ほめられた？

114B うん。

115A ほめられた。

116A うれしかったよね。

117B うん。

118A やっぱり。

119B そうだね。

W K女のテーマ「美由紀さんが頑張っていること 母の思いにつ
つ」に関わって88A「(2.0)お母さんの思いつてのは、なに？」

と質問したことに對して、WK女が、92B「(3.6)母の優しさが」、92B「(3.4)美由紀さんが、自分で、のことが、できな、できるよ
うになつたら／＼、ほめてやって、やったりい」と答えたことで、
YM女は「母親にほめられるとうれしい」ことに着目するようにな
つた。103A、104A、106A、108Aで、自分たちの立場で「母親に
ほめられるとうれしい」ことについて語り合ひ、111Aで美由紀さ
んの立場に立つことで、YM女は資料に対して新しい気づきを導き
出すことができた。対話活動後のグループでの相互評価場面で、Y
M女は「WKさんと対話して、気づいたことは、自分がやったこと
をお母さんにほめられると、うれしいという気持ちは、たぶん美由
紀さんと同じだと思ふのね。それもWKさんと対話してわかつたこ
と。」と語り、相手と対話し合うことで新しい気づきが生まれたこと
を自覚することができている。

111Aの発話の後、YM女は、113Aで自分たちの自転車の練習に
関わらせて対話の内容を転換している。これは、YM女自身が、自
分の親に対する気持ちを客観的に捉えているものとみることができ
る。YM女は、自分自身も、美由紀さんと同じように一人で自転車
を練習したが、乗れたときは親にほめられてうれしかったと述懐し
ている。このようにして、YM女は、自分自身の親子の関係につい
ても、理解を深めていったと思われる。

2 対話展開の「論理性」の具体的な発現の姿

◇事例「対立的な意見から相手と協力し合つて共通の問題意識を見
出していったME女」(単元「対話—あなたならどうする?—」)

単元「対話—あなたならどうする?—」は、対立的な意見をもつ
た学習者が、対話しながら論題について考え合うもので、二〇〇一
年二月に丸子町立丸子中学校2年2組・2年3組で、筆者が実践し
たものである。この単元は、対話学習の観点を学習資料「対話例」
で示した後、2回目の対話を行っている。

この事例に挙げた対話活動の特徴として、1回目、2回目ともに、
当初は対話者同士の対立的な意見によつて対話が展開されつつも、
両者に共通の問題意識を見出していることがあげられる。互いがそ
れぞれの意見を主張して意見を展開する中で、発話内容を重ね合わ
せて共通の問題意識を探り出すことにより、両者において合意の可
能な対話内容にまで達することができている。

1回目の「ドラえもんの道具」についての対話活動では、ME女
は「タイムマシン」を主張し、MS女は「スモールライトとピン
クライト」を主張していた。ME女の103A「ん、じゃ、回復でき
るようなやつにするのは?」という提案から引き出されたMS女の
116B「再生化。」という発話をきっかけに、ME女が117Aの発話

で「再生、再生ライト。」という新しい道具を設定することによって、
両者は合意形成に進もうとしている。共通の問題意識によるキーワ
ードを探り出し、両者の協力のもと、第三の意見を創造することが
できたわけである。

【場面一】(A||ME女 B||MS女)

80B じゃあ、ビックライトと、スモールライト、どっちが

81B あ、でも、タイムマシーンも／＼いいな

82A へもさあ

83A ビックライト

84A あっ、そっかー

85A スモールライト

86A あっ、そっかー

87B うん。

88A あっ、そっかー

89B だとしたら、あたしは、スモールライトの方が、いいと思う
な。

90B あっ、地球を巨大化しちゃうのは、どう？

91A うん。

92B そうすれば二酸化炭素なんて、今のままで大丈夫だよ。

(略)

99B それで、オゾン層を、／＼大きくしちゃう。

100A うん。

101A うん。

102B 完璧、もっ

103A ん、じゃ、回復できるようなやつにするのは？

104A あ、その

105A 地球のオゾン層とかをさ、回復できるような

106A ライトかを

107B うん。

108A そっけい道具あったっけ？

(略)

113B つくっていいの？

114B なじ。

115B どういう名前にする？

116B 再生化

117A 再生、再生ライト。

118A あは／＼ははは

119B 再生ライト

120A それが／＼一番いい。

121B 再生

122A ぐむ、さあ—

123A かつ未来も見える。

124A かつ未来も見え／＼で、過去も見えろう！

125B 見える

126B 見る！

127A 再／＼生もできるライトがいい。

128B 再生は

123A と 124A の発話において M E 女はまだ自説に対するこだわりが散見され、対話時間が3分間と設定されていたため、学習者にとって十分な合意形成にはいたっていないが、M S 女の意見に寄り添おうとする意識を持ちながら、M E 女は対話を展開していると思われる。事後面談で、M E 女は「84A、86A、88A の発話で、「あつ、そつか—、と繰り返したのは、そのとき初めて M S 女の考えていることが自分なりに理解できた」と述懐している。M S 女の地球環境に対する問題意識を理解した M E 女は、自説の「タイムマシン」を M S 女の問題意識のうえで位置づけることにより、共通の問題意識を見出していったと考えられる。学習カードにも、考えが深まったり、新しく気づいたりしたこととして、「地球の問題は深刻で、未

来についても考えてった方がいいと思った。」と書き込んでいる。

2 回目の「神様の約束」についての対話活動では、M E 女の「すべての生き物が生き、水も食糧も愛もある」という意見と、M S 女の「いつも幸せでいられる権利」という意見を、対話者同士が幸せの内容について言及することによって、「総合的な幸せ」という包括的な問題意識に収束している。M S 女は、131B「その水と食糧を、食べるとか飲んだりすることで、幸せだって思えるから」の発話で、M E 女の意見を自分の意見と関連づけ、136B「だから、そうゆう、総合的な幸せ。」の発話で両者の意見を統合しながら一つに意味づけている。M E 女は、M S 女の発話を 137A「総合的な幸せが、まず楽しいんだよね。」の発話で受け、139A「そうすると、楽しいの前の段階に、じゃ、あたしのやつということだね。」の発話で、「総合的な幸せ」が成立する前提として、自分の意見を位置づけている。

【場面二】(A || M E 女 B || M S 女)

128A ちがう、だって

129A 水と食糧がなきゃ生きてかれないじゃんか—

130B うん。

131B その水と食糧を、食べるとか飲んだりすることで、幸せだって思えるから

132A うーん。

133B / / そうですね。

134A 幸せだつて思えば、なんでもあるのかねえ。

135B うーん。

136B だから、そうゆう、総合的な幸せ。

137A 総合的な幸せが、まず楽しいんだよね。

138B うん。

139A そうすると、楽しいの前段階に、じゃ、あたしのやつという
うことだね。

140A じゃ、終わりです。

M E 女は、2 回目の対話活動に臨むにあたり「自分の意見だけおさないうで、相手の意見もしっかり考え共通なものを見つけれられるようにする。」と自ら個人のねらいを設定して、対話者同士が協力し合つて共通の問題意識を見出していく対話学習を展開していった。M E 女の 2 回目の対話活動の学習カードには、「相手の意見を自分の中に入れることは、とても自分の意見が広がると思いました。対話は、自分を尊重してくれる相手がいれば、相手を尊重できる自分もいて、いい対話ができるんだと思いました。」という学習のまとめをしている。単に、相手の意見や発話内容を尊重することにとどまらず、対

話において相手の存在そのものを尊重する態度を身につけることは、「倫理性」に視点を据えた対話学習の最終的に目指すものである。

M E 女は、この対話学習を通して、対話者同士が対立者ではなく共通の問題探究者^{佐々}となり得ることとともに、対話において人間存在そのものを尊重し合うことの大切さを、対話学習を通して自覚していったと思われる。

これは、M E 女だけによって可能となったわけではない。1 回目の対話活動では、「2 人で話し合った結果、新しい道具を創れた。」という書き込みが、M S 女の学習カードにある。協力し合つて対話することで二人にとって価値あるものを生み出すことができることについては、1 回目の対話活動を通して M S 女の方が明確に自覚していたといえる。2 回目の対話活動でも、「2 人の意見が消滅することなく、より良い権利を発見できたと思う。」という書き込みが、M S 女の学習カードに記されている。特に 2 回目の対話活動のなかでみられた、「3B」その水と食糧を、食べるとか飲んだりすることで、幸せだつて思えるから。」という M S 女の発話は、M E 女の意見を M S 女の意見に統合しようとするものであり、両者の意見を関連づけようとするものであった。M S 女の関わりがあったからこそ、上記のような M E 女の対話学習が成立したといえるし、M E 女の学習があったからこそ、学習カードで「新しい発見があった。」と書き込む

ほど、MS女は対話することの価値を見出すことができたといえる。

3 関わり方の「倫理性」の具体的な発現の姿

◇事例「対話活動で見出した自分自身の特徴をもとに、グループ学習でうなずきや相づちの良さを自覚していったOK女」(単元『対話で自己紹介し合おう』)

単元「対話で自己紹介し合おう」は、中学校に入学したばかりの学習者同士が、対話で自己紹介し合うもので、二〇〇一年五月に上田市立第一中学校1年5組・1年6組で、筆者が実践したものである。この単元でも、対話学習の観点を学習資料「対話例」で示した後、2回目の対話を行っている。

1回目の対話を終えた直後に、OK女が学習カードに記入したことは、「話がもり上がって、とても楽しかった。相手の話を聞くと、自分もそうだとと言える所がよかった。」というもので、この時点で特にうなずきや相づちについての気づきは見受けられない。録音テープを聞き返したところで、初めてOK女は、「相手の話を聞いてうなずいたり、そうそうとか言っていた。」といったうなずきや相づちについての自分の話の聞き方の特徴をあげている。本人に事後面談したところ、「あなたの話の内容がわかってるよ、ということを手相手に伝える感じで、相づちといっしょにうなずいていたのだけ、録

音テープを聞いていたら、うなずきすぎかなあと思えてきた。」と述懐している。OK女は「うなずきすぎていた。」という意識が強かったが、グループ学習の相互評価によって、「うなずきすぎていたと思つた。話していた相手は、そんなことはなかったよと言っていて、よかったと思つた。」という感想を持っている。ただし、「うなずきすぎていた。」という意識が完全に払拭されたわけではないことは、2回目の対話で「うなずきすぎないようにする。」というめあてをあげていることからわかる。OK女自身は、この時点では、自分の聞き方に自信が持てないことがわかる。1回目の対話活動の録音がないのではつきりしたことはないが、OK女は、以下の場面一のように、比較的相づちが多い対話部分を見ても、相づちを自然な形でうつつており、OK女自身が意識しているほど、うなずきすぎているとは考えられない。

【場面一】(A || OK女 B || KM女)

112B うんと、あたし、がちつちやい頃から、ちつちやい頃から、
犬飼っててー

113A うんうんうん

114B あ、シャトランドシーブドック飼っててー

115A うん

116B で、あとは、あのー、去年ぐらいから、お姉ちゃんのと、
クラスの人から、／＼ハムスターを、オスとメス両方もらっ
てー

117A うん

118A かわいいよねー

119B でもあんまり、こう、子どもを作らせないようにしてます。

120A あー／＼、そうなんだ。

121B えへ

122A 大変だから？

123B 増えるよ、もらってくれる人いそうもないから。

124A そうだよな。

125A 友だちなんか、ハムスターいっぱい飼ってる人いるんだけ
ど、部屋がすていんだよ。

126B ／＼汚い

127A ハムスター

128B 赤ちゃん、いっぱいいると臭いってことで

129A そう／＼そう(笑)

130B えへへ

OK女は、「相手の人の好きそうなことを聞いてみたりと楽しく対

話してみたい。うなずきすぎないようにする。自分の話だけでなく
相手の話も聞く。」というめあてを持って、2回目の対話に取り組ん
でいる。対話が終わった後、1回目の対話で気になっていたうなず
きやあいづちに対して、「うなずきすぎないようにと思っていたけど、
自分ではどうだったか分からなかった。でも、うーん、とかが、多
かったかもしれない。」と振り返っている。

【場面二】(A＝KN女 B＝OK女)

44B 今は、全然ね、あまりやってないんだよ。

45B 小学校のとき、いっぱいやったかな？(うなずき)

46A すていねー。

47B うん。

48A あたしねー、自由研究とかでー(うなずき)、夏休みにあ、
あったよね。

49B うんうんうんうん。(うなずき)

50A こないだ、なんか、いっぱい、つーか、宿題とか、調べるの
めんどくさいんだよお。

51B あははははは(うなずき)

52A だからー、なんか、熊とかを／＼、こうやって

53B あーあーあー(うなずき)

54A	変な／＼縫い目とかで	
55B	編みぐるみで(うなずき)	
56A	あ、そういうやつじゃなくて、縫い目で。	
57B		あー(うなずき)
58A	縫い目が、ビレビレなんだけどー	
59B		あは
60A	作ってー	
61B	ふーん。(うなずき)	
62B	(1.5)え、でも	
63B	そういうの、作れば、すごいと思う。	

※(うなずき)は、OK女が首を縦に振った箇所を示す。

2回目の対話についてのグループでの相互評価では、あらためて気づいたことや考えさせられたこととして、OK女は「自分では、うなずきすぎないようにと頑張って対話してたけど、みんなもそんなにうなずいていないと言ってくれた!!相手の人は、うなずいてくれたから話ができたと喜んでくれてよかった。」ということをおげている。OK女は、対話した相手からの肯定的な評価によって、自身自身の相手との関わり方の良さを自覚することができたと考えられる。事後のアンケートの中でも、今回の対話活動で一番参考になっ

たこととして、グループでの話し合いをあげ、「自分がうなずきすぎていると思っていたことが、グループの話し合いで、そんなことはないと言ってもらえたことがうれしかった」という感想を持っている。OK女は、対話学習を通して客観的に自分の姿を捉え、2人の関係における自分自身のうなずきやあいづちの良さについて自覚する学習ができたといえる。

三 終わりに

(一) 研究のまとめ

本研究においては、次のようなことを結論として見出すことができた。

1 本研究で示した対話の場の「倫理性」は、対話学習の成否に関わる極めて重要な視点となる。「倫理性」の問題は、対話学習指導を構想するうえで必ず考えられるべきものであり、全ての対話学習指導の基盤として据えられるべきものである。

2 「倫理性」の育成を目指した対話学習指導を構築していく際、対話者同士の関係に着目させることは、「倫理性」を育んでいくうえで重要な学習指導となる。対話者同士の関係に着目させることは、「倫理性」を実感させ、対話の本質を理解させるう

えで有効な手立てとなり得る。

3 本文では紹介しきれなかったが、本研究で構想した対話学習指導の有効性を確かめることができた。対話例で具体的に観点を示すことで、対話活動での学習者の変容を促すことができた。また、録音テープを用いたり、グループで相互評価を行ったりすることで、学習者は自己の対話能力を客観的に自覚していくことができた。特に、グループでの相互評価では、対話者同士の関係における「倫理性」を実感しながら、互いの対話能力についての学習を展開することができた。

4 「倫理性」を捉える視点については、さらに吟味が必要であり、発展させていく余地のあることが確認された。対話における「倫理性」を捉えるための視点として、発話傾向の変容や個々の発話による対話者同士の関わり方についての視点を、授業実践を通して得ることができた。特に、同調傾向^{まこと}とでもいえるような対話者同士の発話傾向の歩み寄りや、相手の発話を尊重しながら相手の発話内容を補足して対話を展開しようとする発話、自己開示的な内容^{まこと}を持つ発話などのいくつかの発話に着目することができた。

研究のまとめにおいて指摘したように、本研究で示した対話における「倫理性」を捉える視点は、まだ完全なものでなく、不十分な面が多い。新たに見出した視点についても、吟味が不十分であって、対話学習指導に位置づけていくためには研究を重ねていく必要がある。研究の方法として、本研究では個々の事例を分析的にみることで考察を進めたが、それぞれの事例を関連づけながら多角的に考察していく必要があると思われる。例えば、学習集団全体の傾向性を捉えたり、学習者の変容の状況を全体的に把握したりすることも考えられる。対話における「倫理性」を捉えるための視野を広げ、様々な要素を関連づけていく必要がある。「倫理性」の問題は間口が広く、奥行きがあり、筆者が見出していない視点が、まだ多々あるように思われる。研究の対象に関しては、「倫理性」を捉えるうえで、視点や論点をしぼることが考えられたかもしれない。対話における「倫理性」を捉える視点については、さらに研究を重ねていく必要がある。今後の課題としていきたい。

学習指導要領の改訂にともない、学校教育のあり方が問い直されてきている。今回の改訂では、「生きる力」を育むことを基本方針に掲げ、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動としての「総合的な学習の時間」を導入することが、大きな特徴としてあげられる。本研究で論じてき

た対話学習においても、教科学習としての学習指導だけでなく、学校教育の各領域において学習者の対話能力が育まれていく場を意図的に設けていくことは、学習者自身の生きた言葉としての対話能力を育んでいくうえで重要な意味を持つものである。1時間の授業だけでの対話能力の定着を目指すのではなく、「実の場」での対話学習を繰り返すことによつて、普段の生活に根ざし、自身の生活を切り開いていく「生きる力」となるような学力としての対話能力を、学習者に定着させていくことが望まれる。学校教育のなかで、対話学習の場を見出し、どのように設定していくのかも、これからの大きな課題といえる。

注記

- 注一 西尾実『国語教育学序説』1967筑摩書房
 - 注二 倉澤栄吉・東京都青年国語研究会共編『国語科 対話の指導』1970新光閣書店
 - 注三 益地憲一『国語科評価の実践的探究』1993溪水社
 - 注四 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』1998ミネルヴァ書房
 - 注五 対話記録データ記述の要領
- 1 データの左端は発話番号を、次のアルファベットは発話

- 者を示す。
- 2 談話を文字化するにあたっては、漢字仮名交じり文で示すこととする。読み誤りやすいものは、漢字で表記せず、ひらがな書きとする。(例)×何にする?↓なんにする?固有名詞が使われた際、ブライバシ―保護のための必要が生じた場合に限つて、適宜に別名もしくはアルファベットなどで代用する。
 - 3 記録に際して、必要に応じて次の記号を使う。
ポーズとまでは認められない発話の区切れ、または発話意図としての区切り目とはならず話者交替の発生しなかったポーズを示す。
文末のイントネーションが認められ、文として発話が終わる箇所を示す。
疑問表現の上昇イントネーションが認められる箇所を示す。
強調表現としてのイントネーションが認められる箇所を示す。
! 前の音節が長く伸ばされていることを示す。「|」の数が秒数を示す。
「|」 教材や配付資料などの文面を読み上げた部分であることを示す。
// 後の発話が次の番号の発話と同時に発せられたことを示す。
() ()の中の数字は、1秒以上の沈黙があった場合の沈黙の長さを秒数で示したものである。
() ()の中の記述は、記録者の必要に応じて示した補足内容である。
 - 5 相づち的な発話は、先行する発話の終わる箇所や相づち的発話の挿入箇所の下に記述して、上に詰めない。
(例) 5 A だからさあ。 うん。
6 B

注六

6 本データ記述では、発声として認められた笑いは、できるだけそれに似せて文字化を試みており、表情としての微笑みなどは非言語的な行動に含めてい
甲斐雄一郎「討論指導における教育内容の再検討」(国語科教育第四十四集・全国大学国語教育学会) 甲斐は、「対立的主張」から「共同の問題探究者」へとむかう討論の過程を「人間関係をきりひらく」過程として設定し、そのための単元展開を提案している。

注七

社会心理学においては、同調傾向を対人的な共感行動の二型と考え、「正」の同調傾向は、相手との関係が親和的であるとき、その関係を維持することが望まれる際の一つの対人的表現であることが示されている。社会言語学のスピーチ・アコモデーション理論においても、話し手は相手に受け入れられるために自分の話し方のスタイルを相手のスタイルに近づけようとする。具体的事項としては、単語、発音、内容、ポーズ、話す速度、話の長さ、文法、非言語行動(微笑み、相手の顔を見るなど)などが考えられるとされている。

注八

「特定の他者に対して、自己に関する情報を言語的コミュニケーションによって伝達する行為」である自己開示は、相手と自分のことをよく理解してもらうための行為であり、相手との人間関係を構築し向上させていくうえで、重要な役割を果たすものである。相手との関係が公的な次元から私的な次元へ移行することにより、対人関係の「親密さ」が増すことは、社会心理学で論じられていることである。

(やなぎまちあきら 上田市立第一中学校)