

国語科における「話し合い」学習の理論と実践

2016

内田 剛

凡例

■引用について

- 1 文献からの引用については、原則として、本文の一部として引用するときには「 」を記し、長い引用文は、行をあけ3字下げて記した。
- 2 引用にあたってはできるだけ原文どおりとし、誤りと推測される箇所にはママを記した。
- 3 論文名は「 」、書名・雑誌名は『 』で記した。
- 4 引用文献および参考文献は、以下の順序によって書誌情報記載した。
著者名・発行年・論文名・書名・出版社

■その他

- 1 年号は原則的に西暦（元号）としたが、一部内容との関係で元号のみを使用した。
- 2 旧字体の漢字は原則として新字体とした。ただし、固有名詞に関しては、そのまま旧字体とした。
- 3 仮名遣い、送り仮名は原文のままとした。
- 4 数字は年号をはじめとして半角の算用数字としたが、固有名詞、文脈によって漢数字がふさわしい場合は漢数字とした。
- 5 「注」は章ごとにまとめ、各章の後に記した。
- 6 巻末に引用・参考文献一覧を記した。

まえがき

20年余り中学校や高等学校の教育現場で国語の授業を担当してきて辿りついたのは、すべての教育活動の原点には「人間相互の信頼」が不可欠であるという結論である。生徒同士、教師と生徒、生徒と家族、学校と地域社会、学校と保護者、そういった人間同士の信頼関係が学習者の豊かな学びを保障する土台となる。人間に対する信頼という土台が安定し、生徒が目を輝かせて授業を聴いているとき、真剣な表情で議論を行っている姿を見るとき、教師という仕事の純粋な喜びを感じる。

しかし、経済至上主義が蔓延して久しい現在の日本社会において、人々は常に差別化される不安の中に身を置かれ、「人間相互の信頼」は断絶の危機に陥っている。どんなに学習効果の高い授業を計画したとしても、学習者が授業者や他の学習者を信頼していない状況にあれば、そこに豊かな学びは成立しない。

また、第二次大戦の戦後復興期や高度経済性成長期を経て、国家としての成熟期を迎えた現在の日本では、物質的な豊かさの享受を学習の動機とすることは現実的ではない。「頭が良くなれば幸せになれる」というスローガンは、現在の多くの学習者には通用しない。教育学においても新たな学習動機観への転換が急がれる。

教育現場で国語科の授業を行う中で、稿者が経験則として手に入れたものは、学習者が個人で課題を解決するのではなく、複数で「話し合い」を行いながら課題を解決しようとするときに、学習者の主体的で豊かな学びが成立しやすいという実感であった。もちろん、学習者が授業者を信頼していなかったり、学級全体が信頼し合えなかったりする状況においては、そのような学びは成立しない。

他の学習者の意見や主張を尊重し、協同しながら課題を解決するという経験は、学習者の中に世界をよりよき方向に変えることができる主体者としての自信を生む。一人では解決できない課題でも他者と協力すれば解決できるという意識が主体的な学びの動機となり、自己を取り巻く現在の不安を解決する具体的な手立てとなる。

他者と協同して課題を解決するという手立てを獲得した学習者は、他の学習に対する意識も変化する。講義式の授業や宿題として課される調べ学習も、課題解決のための重要な過程として認識されるようになる。そのような認識まで到達した学習者は、知識や方法知を知ることの重要性に気づくことができるようになり、学習動機が低下しやすいためといわれる講義式の授業においても、主体的な学びが成立しやすくなるのである。

以上のように、「話し合い」学習は、学習者の主体的な学びを喚起するための中心的な授業方法となり得るとするのが稿者の立場である。しかし、現在の国語科における「話し合い」学習に解決すべき複数の課題点があることも確かである。これらの課題点を少しでも改善し、学習者が豊かな学びを手に入れられるような授業実践案を提案したいと願い、この研究に取り組んだ。

人間は社会的な生き物であり、一人で生きていくことはできない。自己存在を肯定してくれる他者との出会いがあるからこそ、人間は自分の人生や自分が生きる世界を肯定することができるのである。国語科の教師は、コミュニケーションの媒体である言葉の力を育てる役割を担う者として、学習者が「人間相互の信頼」を手に入れるための「話し合い」

学習をコーディネートしなければならない。本研究が、国語科における「話し合い」学習のさらなる発展のための、一つの踏み台になれば幸いである。

目次

まえがき	3
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	8
第 1 節 現在の「学習の場」の課題点	8
第 2 節 研究の目的	10
第 3 節 研究の方法	11
第 4 節 論文の構成	12
第 1 章 明治初期から昭和戦前期までの「話し言葉」学習	14
第 1 節 明治初期における「討論」・「討議」の誕生	14
第 2 節 明治期における「話し方」学習の目標	15
第 3 節 授業における「演説」の学習の課題点	17
第 4 節 明治期の「話し言葉」教育の目標	18
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	18
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	19
第 7 節 大正期の啓蒙書における「討論」と「討議」の定義	21
第 8 節 千葉命吉氏の「話しあい」の実践	21
第 9 節 大正自由主義教育の歴史的位置づけ	23
第 10 節 昭和初期における大正自由主義教育の反省	25
第 11 節 奥野庄太郎氏の「話方教育」の目標	26
第 12 節 遠藤熊吉氏の「話方教育」の目標	27
第 13 節 山口喜一郎氏の「話方教育」の目標	29
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	31
第 15 節 国民学校「国民科国語」における「話方教育」の目標	32
第 16 節 昭和初期・戦前期の「話し言葉」学習の歴史的位置づけ	35
第 2 章 プラグマティズムと「話し合い」学習	40
第 1 節 プラグマティズムとピューリタリズム	40
第 2 節 C・S・パースと W. ジェイムズのプラグマティズム	42
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	43
第 4 節 G・H・ミードのコミュニケーション理論	49
第 5 節 C・S・パースの「アブダクション」の可能性	54
第 6 節 プラグマティズムと「話し合い」学習との関連性	58
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	64
第 1 節 用語の混乱の現状	64
第 2 節 「ポツダム宣言」と「民主主義」の宣言	66
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	67
第 4 節 「米国教育使節団報告書」と日本の教育界への影響	68
第 5 節 『新教育指針』と「討議法」	69

第6節	終戦直後の文相前田多門の役割	75
第7節	終戦後の教育雑誌に見る「討議」および「討議法」	78
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	78
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」	81
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」	83
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」	84
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	90
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	91
第9節	昭和終戦期における「討議法」の位置づけ	95
第4章	「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響	98
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	98
第2節	「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響	102
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	104
第1項	西尾実氏の「通じ合い」学習	104
第2項	時枝誠記氏の「話し言葉」教育観	108
第3項	大村はま氏の「討議」および「話し合い」学習観	111
第4節	用語「話し合い」の変更の影響	114
第5章	1990年代からの「ディベート」学習の流行と課題点	120
第1節	2010年代半ばにおける「ディベート」学習の状況	120
第2節	「ディベート」と「討論」の用語の混乱	120
第3節	学習方法としての「ディベート」	125
第4節	「ディベート」学習の課題点	126
第5節	「ディベート」学習の今後の展望	130
第6章	国語科における「話し合い」学習の課題と展望	134
第1節	国語科における「話し合い」学習の用語の課題について	134
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	136
第3節	時間配分、評価、到達目標に関わる課題について	139
第4節	即時的判断力の課題について	140
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	141
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	148
第1節	「通じ合い」学習の位置づけ	148
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	150
第1項	実践の目標	150

第2項	実践の方法と展開	151
第3項	配布した詩に対する学習者の感想	154
第4項	実践のまとめ	159
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	160
第1項	実践の目標	160
第2項	実践の方法と展開	162
第3項	選句した優秀作に対する学習者の感想	165
第4項	実践のまとめ	167
第8章	「ディスカッション」学習の実践提案	169
第1節	「ディスカッション」学習の位置づけ	169
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	169
第1項	入門期の「ディスカッション」学習の役割	170
第2項	実践の目標	171
第3項	実践の方法と展開	171
(1)	授業展開の構成と内容	171
(2)	課題の設定状況および注意点	172
(3)	「ディスカッション」により決定したグループの案の例	173
(4)	現時点で最も高い評価を受けている提案	173
第4項	実践のまとめ	174
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	175
第1項	発展期の「ディスカッション」学習の役割	175
第2項	教材観と実践の目標	175
第3項	授業展開の構成と内容	176
第4項	実践のまとめ	178
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	179
第1項	教材観と実践の目標	179
第2項	実践の方法と展開	180
(1)	授業展開の構成と内容	180
(2)	調べ学習課題のテーマの例	181
(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	182
第3項	実践のまとめ	183
第6節	完成期の「ディスカッション」学習の実践－「アブダクション」に着目した夏目漱石『こころ』の実践	184
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	184
第2項	教材観と実践の目標	185

第3項	実践の方法と展開およびそれまでの学習事項	187
第4項	グループの発表レポートの実際	193
第5項	学習者の「授業後」の感想による実践の評価	195
第6項	実践のまとめ	196
第9章	「ディベート」学習の実践提案	200
第1節	「ディベート」学習の目標	200
第2節	「ディベート」学習の実践－「クール・ワールドの旅」の実践	201
第1項	実践の目標	201
第2項	実践の方法と展開	201
第3項	実践のまとめ	212
終章	本研究の成果と課題	215
第1節	本研究の成果	215
第1項	第I部：理論編の成果	215
第2項	第II部：実践編の成果	219
第2節	今後の課題	220
あとがき		222
引用文献・参考文献一覧		224

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

「自己」という存在は独立的に成立するものではなく、他者からの承認によって初めて社会的存在として認められる。そして、自己存在に対する他者からの承認を得るために用いられる手段が、言語を媒体としたコミュニケーション、つまり「話し合い」である。人間は「話し合い」を通じて自己に対する情報を他者から獲得し、その情報を元に「自分はこのような人間である」という統一された自己像を作り上げることによって、精神的な安定を得るのである。

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る。このような状況がこのまま広がり続ければ、自己に対する他者から情報も得られず、統一された自己像を維持できなくなる。安定した自己像を維持できないことは、学習者に大きな精神的な不安を生じさせ、学習者は主体的に学習に向かう意欲を失っていく。このような悪循環を一刻も早く解消しなければならないという思いが、稿者の根源的な問題意識である。

内藤朝雄氏は『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』（2009）において、「『いま・ここ』のノリを『みんな』で共に生きるかたちが、そのまま、畏怖の対象となり、是／非を分かち規範の準拠点になるタイプの秩序、群れの勢いによる秩序」（注 1）として「群生秩序」という概念を提出している。この「群生秩序」は、「ノリ」の秩序に従う中で発生する「遊び」の流れに従って、「そのつど仲間内の身分関係が動いていく」ものであり、「彼らの秩序がノリの秩序であればあるほど、そのノリや『こころ』のありかたの配分をめぐる身分関係は峻厳苛烈なものになる」（注 2）とされる。このような「群生秩序」が蔓延している集団は、「『みんなから浮いて』いるものは『悪い』。『みんな』と同じ感情連鎖にまじわって表情や身振りを生きない者は、『悪い』。『みんなから浮いて』いるにもかかわらず自信を持っている者は、とても『悪い』。弱者（身分が下の者）が身の程知らずにも人並みの自尊感情を持つのは、ものすごく『悪い』」（注 3）という認識が共有される。そのような認識が共有された「学習の場」では、学習者は安心して自己表現を行うことが困難となる。

なぜなら、「群生秩序」が蔓延する「学習の場」においては、素直に自己表現を行うことが『みんな』と同じ感情連鎖にまじわって表情や身振りを生きない者」、つまり、「『みんな』のことを考えず、自分一人だけ『よい子』になろうとした利己的な者」と見なされ、自分の地位が集団の最下層に落ちる可能性を持つからである。さらに、そのような判断には明確な基準があるわけではなく、その場の「ノリ」によって決定されるため、自己表現を行わないことが自分の地位を下げない唯一の方法となる。このようにして学習者が自己表現を行わない「学習の場」の文化が定着していく。

集団内にこのような「群生秩序」が蔓延してしまった場合、授業者が「この話し合いは授業内に限られたものだから、ここでは級友に遠慮することなく率直に自己の意見を述べればよい」などと学習者の発言を促しても無駄である。授業者がいくら「話し合い」の影

響を授業内に限定しようとしても、「群生秩序」は常に学習者の学校生活全般に影響を与えている。弱者（身分の低い者）が強者（身分の高い者）と対等に意見を述べることは、いついかなるときも彼ら・彼女らの「秩序」の中では重大なルール違反なのである。

また、森口朗氏は、「学習の場」の学習者のステイタスを「スクールカースト」という用語で表している。森口氏は『いじめの構造』（2007）において、「スクールカースト」について次のように述べる。

もちろんこの言葉は、日本で一般的に使われる「カースト」の誤った用法が前提になっており、正確な使い方ではありませんが、次の理由から、「クラス内ステイタス」ではなく「スクールカースト」という言葉を使うこととします。

①子ども達が使っている言葉をそのまま使うことで、子ども達と概念を共有でき、将来、モデルの妥当性を検証することを容易にする。

②「クラス内ステイタス」という言葉は、学力や運動能力が大きなウェイトを占めるイメージを大人に与えるが、スクールカーストを決定する最大要因は「コミュニケーション能力」だと考えられている（但し、高校の場合は学校のレベルにより学力や喧嘩の強さも大きな要因となる）。（注4）

森口氏によれば、「スクールカースト」の上位・下位を決定する最大要因である「コミュニケーション能力」は、「『自己主張力』『共感力』『同調力』の三次元マトリクスで決定」（注5）される。

また、鈴木翔氏も『^ス教室カースト』（2012）において、日本の「いじめ」の主流が、「シカト」や「悪い噂を流布させる」といった、「被害者」の学校生活でのコミュニケーションのあり方を制限するような「コミュニケーション操作系」のいじめであることを指摘している（注6）。

「スクールカースト」が「群生秩序」と大きく異なるのは、「群生秩序」の強者が、実際は強者としての実力を有していないにもかかわらず、集団のルールである「ノリ」や「遊び」をうまく操作し、不当な手段によって「弱者」に精神的・肉体的苦痛を与えるのに対し、「スクールカースト」の上位者は、不当な「イジメ」を行う可能性も有しながらも、従来の学校教育で重要視されてきた「自己主張力」「共感力」「同調力」といったコミュニケーション力を有するために、集団の上位に位置づけられるという点である。

実際に稿者が勤務する中高一貫校においても、中学校・高等学校ともに、一年次四月の入学当時の学習者は、集団内の自分の「地位」を確保するためにそれぞれが相当に苦心する。このような状況は、全国の中学校・高等学校の一般的な状況だといえるだろう。新しい学級において誰が中心人物となりうるか、そしてその中心人物や中心グループがどのような集団のルールを作るかに細心の注意を払いながら、学習者は学級内の人間関係を構築し、自己の「地位」を確保していくのである。

学習者が集団で学習活動を行う「学習の場」では、学習者がそれぞれを対等な他者として認め、互いの自己表現を受容し合う環境を整えることが重要となる。アーヴィング・ゴ

ツフマンは、『儀礼としての相互行為』(1967)において、「相互^{アクセプタンス}受容が相互行為における基本構造の特徴である」(注7)とし、「自尊心の原理と思いやりの原理とが結びつくと、人は自分の面目とその場にいる人たちの面目を立てるように行動する傾向を見せる」(注8)と述べている。つまり、「学習の場」において学習者が他者を思いやり、自尊感情を高めるためには、自己表現を行うことができない状況を打開し、自己を表現するという行為を他者に認められるという経験を実際に積むことが必要なのである。

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」は初めて効果的な学習活動を行う「場」として機能し始める。そして、他者との信頼関係は言葉を媒体とした相互交流によってもたらされる。ゆえに、言葉を用いた相互交流である国語科の「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。

第2節 研究の目的

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」学習の在り方を考察し、そのような授業実践案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、他者との生産的な交流を通して安定した自己像を獲得することは、学校や学級といった「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、コミュニケーションの主たる媒体である「言葉」の力を育成・伸張する教科である国語科は、その中心的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、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授業実践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」が大きく関わっている。この「真理多元論」について、渡部政盛氏は『プラグマチズムとその教育学説 —現代哲学とその新教育学説—』(1924)において、次のように述べる。

元来プラグマチズムに由れば人生の環境(地位)は無限にある。知識は環境への順応(要求満足)のための道具として造り出されたものである。随て或る知識が真理であると云ふことは、その適用範囲内、即ち所定の地位境遇に於てのみのことではなからねばならない。反対に言へば該知識は異なる環境や地位に於ては真理ではないこともあり得る。然るに他の環境地位に於ての真理は、この地位環境に於ては真理でないこともある。両者果して奈何。と云はゞ、両者ともに甲乙はない。その範囲に於てはともに真理な訳である。ここに真理相対論は真理多元論を生むことと

なる。(注9)

このような真理観に立つとき、国語科における「話し合い」学習は、初めから定められている正解を演繹的に導き出すことではなく、学習者が自らの思考によって導き出したそれぞれの「真理」を論理的に主張し、他者からの承認を得ることが学習の目標となる。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」で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実践案を提案することが、本研究の中心的な目的である。

第3節 研究の方法

本研究の第Ⅰ部では、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの教育史を歴史的に辿り、国語科における「話し合い」学習が、どのような歴史的経緯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、文部省や行政機関の刊行物等の歴史的記述から考察することを研究方法とする。

「話し合い」およびその下位概念である「討論」「討議」「ディベート」「ディスカッション」等の用語は、注目された時期の歴史的な要因やその後の変遷によって、同一の用語であっても意味に差異が生じ、それぞれの「話し合い」学習の授業実践に混乱が生じている状況である。大きな影響力を持っていた歴史的な要因も、あるものは時間の経過とともにその影響力を失い、あるものは「話し合い」学習における中心的な要素として定着し、またあるものは形を変え当時とは異なる影響を与えている。各時期の「話し合い」学習に関わる記述を考察することによって、「話し合い」「討論」「討議」「ディベート」「ディスカッション」といった各用語の定義や目標の混乱を整理した上で、これまでの国語科における「話し合い」学習が目標としてきた学力を抽出する。

また、「話し合い」という言語行為を考察するには、言語学、コミュニケーション学、認知科学、さらには「アクティブ・ラーニング」の研究といった隣接した学問領域の知見が大きな示唆を与えてくれる。このような国語科教育以外の学問領域の研究成果も、効果的な「話し合い」学習の授業実践案を開発するために参照することとする。

本研究の第Ⅱ部では、第Ⅰ部で抽出したこれまでの「話し合い」学習の目標を参照しながら、目標とされてきた学力を向上するための、具体的な授業実践案を提案することを研究方法とする。

国語科におけるそれぞれの「話し合い」学習で目標とされる学力は、ある部分では同じ方向性を有し、ある部分では相反する方向性を有している。授業実践が効果的な学習活動となるために、同じ方向性を有する学力は相乗効果が得られるように、また、相反する方向性を有する学力は混乱が生じないように、それぞれの学習活動と目標とを整理しなければならない。

また、「話し合い」学習においては、一回の授業によって学習者が最終目標である新しい思考や高次の思考の獲得に到達することは不可能である。そこで学習者の発達段階や学

習活動の熟練度を考慮した長期的な展望に立った授業計画を構成し、それぞれの時期に応じた実践案を段階的かつ分割的に提案する。実践を行った授業の効果の妥当性は、学習者の授業の反応の記述や授業後の提出物、稿者が学習者に対して行った授業アンケート等の分析によって評価する。

このように、本研究は、第Ⅰ部で歴史的な考察や他の研究領域の知見によって分析した「話し合い」学習の理論に基づき、第Ⅱ部では現在の学習者にとって効果的な国語科における「話し合い」学習の授業実践案を提案することを試みるものである。

第4節 論文の構成

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部理論編においては、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの国語科における「話し合い」学習に関わる記述を通史的に辿り、国語科において「話し合い」学習がどのように捉えられ、どのような目標が設定されてきたかを考察した。第1章では、明治初期から昭和戦前期までを通史的に考察し、「話し合い」学習が生まれる以前の「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かを考察した。また、当時の教育現場の理解を知るために実践者の記述や教育雑誌の実践報告等も考察の対象とした。

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アメリカの「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」学習の課題を打開する可能性を持つ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」について、文部省や各都道府県の刊行物や当時の教育雑誌の記述から考察した。また、第4章では、文部省が「討議法」を「話し合い」に改めたことによる混乱の状況を考察し、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」で実践された「ディベート」学習がどのような学力の向上を目指して実践されたのかを、その課題点も含めて考察した。

第6章では、第1章から第5章を総括し、「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」学習がそれぞれのどのような目標を掲げ、どのような学力の向上を目指してきたのかを整理するとともに、明治期から現在に至るまでの国語科における「話し合い」学習の中心的な目標とされてきた学力を抽出し、さらに国語科における「話し合い」学習の課題点についての考察を行った。また、現在の国語科における「話し合い」学習の課題点を克服するための新しい視点を与える可能性を有する「アクティブ・ラーニング」や、その下位概念である「LTD話し合い学習」の知見についての考察も行った。

第Ⅱ部は、第Ⅰ部で分類した国語科における「話し合い」学習の中心的な目標とされてきた学力観に基づいて、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」学習の具体的な授業実践案の提案を行った。稿者の問題意識の中核は、第Ⅱ部における学習者が主体的に参加する「話し合い」学習の授業の開発および実践案の提案にあるが、第Ⅰ部の理論的考察によって、それぞれの「話し合い」学習の目標とされてきた学力観および課題点の分析を行わなかったならば、学習者の学力を向上させる効果的な授業の実践案を提案することはできない。第Ⅰ部の理論的な考察が、第Ⅱ部の実践案の提案の拠り所となり、それぞれの実践案の段階的・分割的な設定を可能にした。また各実践案の提案を段階的に設定したことで、三年間という長期的な展望に立った「話し合い」学習の総合的な構成の視点を獲得でき、また、学習の要素を分割的・段階的に捉えたことによって各実践の課題点が顕在化し、課題改善に向けての具体的な実践案を提案することが可能となった。第Ⅰ部の理論編と第Ⅱ部の実践編とが有機的に結びついたことは、ささやかな研究の成果である。

注

- 1 内藤朝雄『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』(2009年3月20日 講談社) p. 35
- 2 前掲『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』 p. 42
- 3 前掲『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』 p. 40
- 4 森口朗『いじめの構造』(2007年6月20日 新潮社) p. 43
- 5 前掲『いじめの構造』 p. 44
- 6 鈴木翔『教室内カースト』(2012年12月20日 光文社) p. 55
- 7 Erving Goffman『INTERACTION RITUAL : Essays on Face-to-Face Behaviour』(1967 Doubleday and Company Inc) (浅野敏夫訳『儀礼としての相互行為』(2002年10月25日 法政大学出版局) p. 11)
- 8 前掲『INTERACTION RITUAL : Essays on Face-to-Face Behaviour』(『儀礼としての相互行為』 p. 11)
- 9 渡部政盛『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』(1924年2月15日 啓文社書店) pp. 24~25

第1章 明治初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

これまでの日本の国語科教育において、「話し合い」学習がどのような学力の向上を目標としてきたかを知るために、まず近代の教育制度が開始された明治初期から現在に至るまでの「話し言葉」学習観を通史的に辿り、各時期におけるそれぞれの「話し合い」学習の目標とした学力がどのようなものであったかを確認する。さらに各時期に特有の歴史的影響による混乱を整理し、これまでの国語科における「話し合い」学習が目標としてきた中心的な学力とはどのようなものであったかを探りたい。

国語科における「話し合い」学習が目標としてきた中心的な学力を探るために、まず近代の教育制度が開始された明治初期における「話し言葉」学習の状況を確認することから始める。

村上幸子氏は、『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』（1993）において、明治初期に欧米流の会議の方法を我が国に啓蒙した書物として、大島貞益氏と堀越愛国氏とがアメリカ人リュセル・エス・キュッシング氏の編述である『キュッシングスマニュアル』を訳述した『會議便法』（1873）、福澤諭吉氏・小幡篤次郎氏・小泉信吉三氏の合著である『會議辯』（1874 頃）、小幡篤次郎氏の『議事必携』（1878）、鳩山和夫氏の『會議法』等を挙げている。村上氏は「あわただしい政治体制の中で、『會議法』も議員運営の手段として研究されている。『會議法』だけでなく『演説』も『討論』も政治とのかかわりで研究され、進展したのが、この時代の特徴といえよう」（注1）と述べ、「会議」、「演説」、「討論」といった用語や概念が、政治との関わりの中で明治初期の日本に移入されたことを明らかにしている。さらに、村上氏は、1874（明治7）年頃に、福澤諭吉氏・小幡篤次郎氏・小泉信吉氏の三名の合著として、西洋の「スピーチ」の大概を記した小冊子である『會議辯』が出版され（注2）、「多くの人に會議法を具体的に理解されただけでなく、福澤諭吉を中心とした人々が『會議辯』を手がかりに、会議、討論、演説の工夫をし明治七年（一八七四）六月二十七日には三田演説会を発足させ、更に会員の研鑽一年があつて翌明治八年五月一日には三田演説館建設へと発展し」た（注3）と述べ、日本の「会議」、「演説」、「討論」の広まりにおける福澤諭吉氏の役割とこの冊子の重要性とを指摘している。

この『會議辯』には「演説会」の具体的な進行手順が記されており、そこには提案された議案に対して異議が唱えられた場面が想定されている。そのような場合、評議を経て決議となるが、決議のための評議の際に行われる「話し合い」が「討論」である。村上氏は「集会の進行を討論によって行うことを強く印象づけている。これは三田演説会の記録をみても討論（ディベート）の練習に熱心であったことから分かる」（注4）と述べ、「演説会」における「討論」の役割の重要性を指摘しているが、このような「討論」が、日本の公の場で行われた最も初期の「話し合い」と見ることができる。

また、長里清氏は『式辞・挨拶・討論・会議 演説読本』（1955）において、「演説の法をひろめるためには、公衆に傍聴を許さねばならぬが、それには多人数を入れる会堂が必要であるというので、坪数五七坪余、収容力五百名ばかりの西洋式の演説館をつくつた。その開館式は、明治八年五月一日の夜行われて、列席の会員二十余名がおのおの祝辞を述べ、一般公衆の傍聴者が四百名に達し、盛況であつた」（注5）と述べており、自由民権運

動や国会開設等の政治的な動向とこのような環境の整備とが相まって、「会議」や「演説」とともに「討論」という用語や概念も日本社会に広まっていったと考えられる。

『會議便法』は1873（明治7）年12月に発兌されたが、第十二篇の目録（目次）は「討論」であり、その中の第四章と第五章にそれぞれ「討論ヲ止ムル法」、「討論中ノ禮法」という表現が用いられている（注6）。ただし、本文の前に付されている「凡例」には、「原語ヲ直訳シ其他討論、投言、論述、復命等ノ如キモ其穩当ナラサルハ自ラ之ヲ知ルト雖トモ亦已ムヲ得サルニ因リ仮リニ此字ヲ填シ以テ所見ノ所ニ之カ略解ヲ附ス」（注7）とあり、また、「討論」の所見の箇所にも「討論＝議長建議ヲ会中ニ演ヘテ後之ヲ毀ル者アリ又之ヲ回護スル者アリ互ニ其是非ヲ争フヲ討論ト云フ」（注8）という説明が附されていることから、「討論」がこの時期に新しく用いられ始めた用語であることを知ることができる。また、その「討論」という用語が表す意味は、「会議中に提案された議案（建議）について賛成・反対の者がそれぞれ自分の主張を行いその是非を争う」というものであった。

また、1878（明治11）年にはロートン著、大井鎌吉訳『會議指南』が出版されたが、訳者によって記された「緒言」には、「是ノ原書名ヲ『デベーター』ト曰フ討論ノ義ナリ」とあり（注9）、この時期から「ディベート」の訳語としても「討論」が用いられていたことを知ることができる。

このように、欧米流の会議の仕方を日本に移入する際に、「会議」や「演説会」を運営するための一手順を表す用語として使用され始めた「討論」であったが、1885（明治18）年に大島貞益氏が『會議便法』を改訂して出版した『改訂會議便法』の頃になると、『會議便法』に付されていた用語の説明はなくなっており、十年という時間の経過の中で、「討論」という言葉が一般的な用語として日本社会に定着していった状況を推察することができる（注10）。

一方、「討議」という用語については、1878（明治11）年に出版された小幡篤次郎氏の『議事必携』の「第十五章 委員 第一節 委員ノ種類並ニ委員ノ責務」に、「其委員セラレタル所ノ権ニヨリ委員ノ事件ヲ調査又ハ討議決定シテ之ヲ集会ニ報告スルニアルナリ」という記述があることを村上氏が明らかにしており（注11）、「討論」と同様に、会議において議題の賛否を主張しあう活動を表す言葉として「討議」という用語が用いられたことを知ることができる。

この「討議」という用語については、1890（明治23）年に出版された望月小太郎著『議會法』の目次の第六章に「討議」、第十章に「討議ノ分合論」とあり、細かい項目についても、第六章「討議」の中に「討議ノ手始め、発言権、発言法、討議ノ範囲、発言権ノ譲与、一身上ノ攻撃、演説ノ朗読、討議中ノ違犯、発言権ノ消長」、「第十章 討議ノ分合論」に「動議ノ細別、逐條審議、討議分合法ノ順序」とある（注12）。これらのことから、「討議」という用語も明治初期から使われ始め、明治20年代には会議の際に用いられる用語として一般的に用いられていたことを推察できる。ただし、この時期において、「ディベート」の訳語として「討議」を用いているものは、管見の及ぶ範囲では見当たらない。

第2節 明治期における「話し方」学習の目標

第1節で確認した通り、日本社会における「演説」、「会議」、「討論」、「討議」といった

用語や概念は、政治的な文脈の中で広まっていった。一方、学校や学級といった「学習の場」におけるこれらの「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。

西本喜久子氏は、この「会話科」という科目の創設の目的について、次のように述べる。

「会話科」創設の背景には、明治という新たな時代の構築に際して、江戸期幕藩体制を維持するために敢えて地方における固有の言語を重視した教育政策からの大きな転換を図らざるを得なかった、新たな時代の要請が存在する。国造りの基盤として、全国規模における話し言葉による意思の疎通が必要とされる時代が到来したのである。法の下において、万人が自由で平等に発言できる社会の実現にむけて、話し言葉とその教育の重要性が意識化されたはじめてでもあった。（注13）

また、西本氏は、「会話科」の学習内容について、『会話』によるコミュニケーション様式は、基本的には双方向の自由に展開する『談話』ではなく、『問答』様式における一方の『対話』なのである。つまり、ここで学ぶべき言語行為は、『問い』の内容を正確に理解して、『的確に』答えることが求められていたことになる」（注14）と述べる。つまり、明治初期の「学習の場」における「話し言葉」学習は、まず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という「標準語」の定着を目標とした学習活動として開始されたといえる。そして、このような目標は、1900（明治33）年の小学校令施行規則によって成立した「国語科」にも引き継がれた。

1902（明治35）年8月1日に刊行された佐々木吉三郎著『國語教授撮要』の第十八章から第二十六章は「話し方教授法」についてであり、「第十八章 話し方の目的」には「話し方の目的は、吾々の思想感情を、言語を以て、正しく、且つ、巧みに、発表することを、練習せしむるに外なりませぬ」（注15）と述べられている。また、「第二十一章 話し方の機会」では、「修身、歴史、理科、地理、算術等に於て、力めて言語の発表をなさしめ、一度會得した所は、殆んど必らず、言語に発表せしむる程に、注意するといふことは勿論、會得する際から、可成、児童をして、教師と協同して、研究せしむる態度を取り、ただ、手を拱ねいて話を聞いて居るばかりでなく、自から疑ひ、自から答へるやうに仕組むのが肝腎であります（傍点筆者）」（注16）と記されており、学習者がただ発表するだけでなく、自ら疑問を持ち、その疑問を表現することが学習の目的の一つとして掲げられていたことを知ることができる。

「第二十四章 話し方運用上の方式」には、「話し方」の学習の形式として、「（一）演述式（獨演式）（二）對話式（問答式）*教師と生徒 生徒と生徒（三）討論式」と「討論」（注17）という語が用いられている。この「討論」については、「大勢のものが、二組或は三組に分れて、討論的に行う」（注18）とあるところから、一つの議題について全員で話し合う会議のような形式ではなく、賛成・反対の立場に分かれてそれぞれの主張を述べる「ディベート」の形式を想定していると考えられる。ただし佐々木氏は、教師が「批評すべき重なる見点」として、「（一）姿勢（二）発音（三）調節（四）言語の修飾、（附）方言に対する処置（五）語法（六）身振」（注19）を挙げており、「ディベート」

の形式を用いつつも、目標はあくまで標準語による「話し言葉」の獲得に学習の重点が置かれていたことを推察できる。つまり、この時期の「討論」は、あくまで学習者が正確な「話し方」を身につけることを目標とした、「話し言葉」の学習形態の一つだったといえる。

第3節 授業における「演説」学習の課題点

1902（明治35）年11月23日に刊行された與良熊太郎著『小学校に於ける話し方の理論及実際』では、小学校の「話し方」の授業として、「演説」の学習を行うことの問題点が指摘されている。與良氏は「話し方の目的（二）」において、次のように述べる。

然るに近来小学校に於ては、この話し方を以て演説の稽古の如くに考えてこれを行ふものあり。是大に注意すべきことなり、併し乍ら話しと演説とはもと別事にあらざれば、話し方が演説の稽古にあらずといふは、却て僻言なりとの謗あるべけれども、余が斯くいふは其弊ありとの感よりするものなり。弊とは何ぞや話し方を演説の稽古なりと思ふより、児童の天真を捨て、大人を気取らしむることは是なり。（注20）

ここで與良氏は、小学生の児童に「演説」の話し方を練習させることにより、その年齢にふさわしからぬ大人びた口調を学習させてしまうことの弊害を指摘している。小学校で「演説」の学習が行われた背景には、「どうせ将来必要になるのだから、子どもの頃から練習させておいた方がよいだろう」という児童の発達段階を無視した安易な発想があったことを推察できる。この「将来必要となるものならば、若いうちから先取りすればよい」という発想によって、学習者の発達段階を考慮せずに行われた学習活動は、この後も何度か行われるが、このような発想には、その年齢の学習者に行う学習活動として効果が高いのか、それとも反教育的な効果の方が上回る可能性が高いのかを考察する視点が欠けている。その学習活動によって獲得できる学力を分析するとともに、その学習活動によって学習者が獲得してしまう反教育的な発想や問題行動についても分析し、学習活動の効果を総合的に捉えなければならない。

「学習の場」で「演説」の学習を行ったことのもう一つの背景としては、実際の教育効果が不明瞭だったとしても、欧米から移入された新しい方法を「学習の場」で行うことによって、一部の授業者が先進的な授業を行った気になったという状況を推察できる。

「学習の場」で「演説」の学習を行ったのは、進んだ欧米の文化を取り入れて早く先進国の仲間入りをしたいと願う近代日本人の意識が反映していた可能性も考えられる。しかし、学習活動の本質的な目標が理解されないまま、授業者が新しい概念や発想を都合よく自分の解釈に引きつけて使用することによって、用語が表す意味や学習の目標が拡散するという状況が起こってしまったことも確かである。このような混乱は、第3章で述べる第二次大戦終戦直後の「討議法」流行の時期や、1990年代の「ディベート」学習の流行の時期にも同様の現象が起こり、国語科における「話し合い」学習の混乱はさらに深まることとなるのである。

しかし、野地潤家氏が『近代国語教育大系3 明治期Ⅲ』の「解説」において、『演説』

本位、『独話』本位の『話し方』に傾き偏っていったのも、一つには明治前期に『演説』・『独話』が盛行しかつ完成したことからくる必然性が認められ、おそらくは事実であろう。けれども与良熊太郎の書物にもうかがわれるように、『演説』本位の『話し方』にのみ偏することは、当時すでに批判され反省されていて、正しく望ましい『話し方』が探求され、考究されていた」と指摘する通り（注 21）、国語科における「話し合い」学習は「演説」のみに偏ることなく、新しい学習活動として広がりを見せていくのである。

第4節 明治期の「話し言葉」学習の目標

これまで見てきた通り、一定の形式に則って集団で議論を行う「会議」、「演説」、「討論」という新しい概念が、西洋から日本に移入されたのは明治前期のことであった。また、それに付随して「討論」や「討議」といった「話し合い」に関わる用語が使用され始めたのもこの頃からであった。その後、これらの用語や概念は次第に日本社会に定着していくが、それは政治的な文脈を中心として広がっていったことを忘れてはいけない。

このようにして日本社会に定着していった「演説」や「討論」は、明治後期には学校や授業といった「学習の場」でも実践されるようになったが、それは学習者の発達段階を考慮したものとはいえず、自分たちが手本とする西洋からもたらされた新しい「話し合い」の形式を早い時期から学習させておけば将来役立つであろうという安易な発想によって開始されたことを推察できる。

また、この時期の「学習の場」で行われた「演説」や「討論」の目標は、あくまで学習者が標準語で話せるようになるための「話し方」の学習であり、他者との相互交流によって自己の思考を深化・変容させるという現在の「話し合い」学習の学力観は、この時期には存在していなかったということができる。

第5節 大正期における「話し合い」学習と「プラグマティズム」の影響

次に、明治期に開始された「話し言葉」学習が、大正期に入ってどのような変化を遂げたのか、また、歴史的な影響を受けて「話し合い」学習が大正期にどのような展開を見せたのかを確認する。

大正期の日本の教育は「大正自由主義教育」と呼ばれ、一見すると明治後期や昭和初期と断絶した特別な時期のように捉えられがちだが、実際にはそのようなことはなく、明治期から昭和期という歴史的変遷の中で捉えられなければならない。

第2章で詳しく述べる、学習者を学習の中心に据えた戦後日本の教育の理論的支柱となった「プラグマティズム」と、その中心的役割を担ったジョン・デューイの思想は、明治20年代に日本に紹介され（注 22）、大正自由主義教育を牽引した及川平治氏、木下竹次氏、千葉命吉氏等に大きな影響を与えた（注 23）。

これも第2章で詳しく確認するが、プラグマティズムの思想は、真理を唯一絶対的なものとは捉えず、一人ひとり人間が環境へ順応するための「道具」だとする「真理多元論」で捉える。いいかえれば、「真理多元論」では、個々の人間の経験は当然異なっているため、ある人間にとっては環境に順応するために有用な知識が、別の人間にとってはまったく無用なものになることがあり得るといえることになる。つまり、プラグマティズムにおける真

理は一人ひとりの人間によって異なる可能性を有し、また時間の経過にしたがって変化するものとして理解される（注 24）。

渡部政盛氏は、『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』（1924）において、プラグマティズムの影響を受けた大正期の教育思潮の特色を「第一に活動、第二に自由、第三に創造、第4に個性、第五に現代讃美、第六に生活体験に在る。此の六つが現代教育思潮の最も重要なる、また最も根本的なる特色である」（注 25）と述べ、この時期の教育観について次のように述べている。

現代の児童本位・主観本位・個人本位の教育思想は、如何にして現出するに至ったか。その一面の理由は前代の教育思想に対する反抗に在る。換言すれば前代の教育の短所弱点弊害を匡救せんとして起った点に在る。謂ふところの前代の教育思想とは、前にも挙げたる教師本位・社会本位・客観本位の教育思想である。これらの傾向を持する前代の教育思想が行詰まり、そこに幾多の弊害を醸したのを更改すべく現代の児童本位・個性本位・主観本位の教育思想が現はるゝこととなつたのである。（注 26）

また、中野光氏も『大正自由教育の研究』（1968）において、「前代」である明治期の教育の状況について、次のように述べている。

一般的にいえば一八七二年（明治五年）の「学制」に発する日本の公教育は富国強兵策の一環として組織されたが故に、教育の対象である子どもを知識・技能を伝授する単なる客体としてとらえた。教育方法を特徴づけた知識・技能の注入主義、修身科の教授にみられるような訓育における教授的方法、体育活動における軍事訓練的鍛錬主義、儀式における厳粛な画一的形式主義は、いずれも子どもの自律性や個性を無視し、しかも教師と子どもとの間のパーソナルコミュニケーションさえもいちじるしく困難なものにしてしまった。（注 27）

このような指摘から、大正期の「学習の場」には、富国強兵政策によって進められた注入主義、鍛錬主義、形式主義といった、学習に対する子どもの主体性を重視しない明治期の教育観を超える理論や実践が求められていたと判断できる。

結論から述べると、他者との交流による「自己」の深化・変容を目標とする「話し合い」学習は大正期には成立していない。しかし、プラグマティズムの影響を受けたこの時期の日本の教育が、「話し合い」学習に必要な「真理多元論」の真理観や学習者を中心に据える教育観を獲得したことは、後の「話し合い」学習への展開を基礎づけたという点で重要だといえる。

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

大正自由主義教育の具体的な実践として最も広く知られたのは、沢柳政太郎氏が中心となった成城小学校と、木下竹次氏が中心となった奈良女子高等師範学校附属小学校の実践

である。

堀松武一氏は『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』（1987）において、成城小学校の教育について、「柳沢が『我が校の希望・理想』として掲げたものは、一、個性尊重の教育—付能率高き教育、二、自然と親しむ教育—付剛健不撓の教育、三、心情の教育—付鑑賞の教育、四、科学的研究を基礎とする教育の四項目で、明治以来の画一主義ないし形式主義教育の古いカラを打ち破るための試みであった（傍点筆者）」（注 28）と述べている。一方、木下竹次氏の奈良女子高等師範学校附属小学校の教育は、学習者同士の「相互学習」や教科の枠にとらわれずに総合的・統合的に学習を行う「合科学習」を特徴としていた。中野光氏は『大正自由教育の研究』（1968）において、「相互学習」について「木下は学習過程における認識が集団になって促されること、集団思考による創造が可能なことを高く評価すると同時にそこでの訓育的価値を見出そうとしていたことがわかる」（注 29）と述べ、「木下の『学習法』を支える教育『方法』理論はプラグマティズムの性格を色濃く滯びていた」（注 30）と指摘している。

木下竹次氏が、主著『学習原論』を刊行した 1923（大正 12）年の奈良女子高等師範学校附属小学校の年間の参観者は二万人を超えており（注 31）、奈良女子高等師範学校附属小学校の実践が大正期の新しい教育実践を行おうとする教師の注目を集めていたことをうかがい知れるが、成城小学校にしても奈良女子高等師範学校附属小学校にしても、その特色ある教育を教育界に広く知らしめたのは、両校が定期的に発行したそれぞれの教育雑誌の存在が大きいといえる。

奈良女子高等師範学校附属小学校・学習研究会は、教育雑誌『学習研究』を 1922（大正 11）年より刊行し、成城小学校を母体とする教育問題研究会が教育雑誌『教育問題研究』を刊行したのは 1920（大正 9）年のことである。北村和夫氏は、『教育問題研究 附巻』（1991）の「解題」である「成城小学校の学校改造と『教育問題研究』」において、「同誌（「教育問題研究」のことを指す…稿者注）の刊行により成城は、先行する成蹊系の運動に代わって新教育運動の主流的位置に踊り出し、『奈良の学習』と並んで全国の教育界に広く影響を及ぼしたのである」（注 32）と述べている。ここから、この二つの教育雑誌が大正自由主義教育の実践に大きな影響を与えていたことを推察できる。

そこで、成城小学校の教育雑誌『教育問題研究』と、奈良女子高等師範学校附属小学校の教育雑誌『学習研究』とに掲載された当時の論文および実践の題名について調査を行った。この調査によって、大正期の教育現場においてどのような用語や概念が注目され、また、どのような学習の目標が立てられたかを確認できると考えたためである。

まず、『教育問題研究』には、「デューウィ」、「プロジェクト・メソッド」、「発音教育」、「聴方」、「ヘレン・パーカーズ」、「ダルトン案」等の語句は複数見られるものの、「話し合い」という用語は一切見られない。「話し方」という用語についても、1922（大正 11）年 7 月 1 日発行の第二八号に赤井米吉氏の「話方の研究」という題名が見られるのみである。

一方『学習研究』にも、「プラグマチズム」、「経験主義」、「個性尊重」、「自主的学習態度」等の語句は複数見られるものの「話し合い」という用語は見られず、1923（大正 12）年 11 月の第十九号に鶴居滋一氏の「言語の先天的交感性と話方」、1928（昭和 3）年 8 月 1 日発行の第十一号に木下竹次氏の「学習の全組織に依る話方聴方の学習」という題名に、「話方」

や「聴方」の用語が見られる程度であり、「話し合い」という用語は一切見られない。この時期の二つの教育雑誌の題名から確認できることは、「プラグマティズム」に関連する「学習者主体」の発想が大きく注目されていたこと、この時期にはまだ「話し合い」という概念や用語は成立しておらず、明治期と同じく「話し方」の学習が「話し言葉」学習の中心であったということである。

第7節 大正期の啓蒙書における「討論」と「討議」の定義

1925（大正14）年6月10日に発行された森本厚吉氏の『話方の経済』は、社会人を対象とした一般的な啓蒙書として位置づけられるが、そこには「会話」、「演説」、「議論」、「討論」、「討議」等の用語の定義が述べられている。明治期におけるこれらの用語が主に政治的な文脈の中で用いられたように、また、第5章で述べる「ディベート」が、主に欧米人を対象とするビジネス交渉の文脈の中で用いられるのと同様に、「話し合い」の学習は、常に政治や経済といった一般社会との強いつながりを持ち、その時期の社会情勢の影響を受けるといった側面を持つことを意識しなければならない。

森本氏は「議論」について、「議論をすると云ふ事は、必要な事実を証明して対手を自分の主張に説き伏せる事を云ふのである。若しその議論の方法が規則正しい討議によつて行はるる時にはその話方を討論と称する」と述べている（注33）。また、「演説」を「議事的演説」「法廷的演説」「宗教的演説」「説話的演説」の四種類に分け、法廷的演説について「法廷的演説は主として裁判所系統に関係を有する演説の一種であるが、広義に解釈すると討論その他の論議的弁舌も之に含まるるものである」（注34）と述べ、広義の概念としての「討論」の定義を提示している。さらに、「討議」については、「討議とは推論法に依つて得た事実の上に基礎を有する所説、信念及理論を述べる事である。証明すると云ふのはその所説、信念及理論を証明するに必要な事実を意味する。議論的に話す場合に、討議する事と証明する事の二種類分つて研究する事が甚だ有効である」と定義している（注35）。

森本氏のこのような用語の定義や解説は学校教育を想定したものではなく、明治期の啓蒙書と同様に、あくまで政治や経済といった一般社会における自己主張の方法として説明されている。しかし、「討議」が「推論法によって得た事実に基づいて所説、信念、理論を述べること」であり、「討論」を『討議』を用いて自分の主張を行い、相手を説き伏せること」と明確に区別しているのは時代の変遷による大きな変化である。ただし、「討議を用いて行う議論を討論という」という表現は混乱を招きやすく、この用語の区別は一般的には定着しなかったといつてよい。

また、明治期から続く課題点の一つとして、一般社会に向けた啓蒙と「学習の場」における「話し合い」学習との関連性が挙げられる。明治期から現在に至るまで、「話し合い」に関するビジネス書は途切れることなく刊行され続けており、明治期の「演説」の学習のところで確認したような、大人社会の先取りの意識による安易な「話し合い」学習は現在も行われている。学習者の発達段階を考慮しない安易な実践の悪影響については、第5章の「ディベート」学習で考察することとする。

第8節 千葉命吉氏の「話しあい」の実践

ここでは、大正期の国語科教育の具体的な実践として、千葉命吉氏の「話しあい」について考察する。

千葉命吉氏は、大正期の国語科教育を牽引した実践家の一人であるが、1921（大正 10）年 3 月 7 日に野田義夫文部省督学官との間で交わされた会話の中で、「規則とか制度とかをどうみるか」という野田氏の質問に対して、「それは家庭でも議会でも、その人々の話しあいの結果到達された一切個人皆満足のあらわれであります。規則や制度に従うのは人々の自分又は代表がこしらえてくれたものと見られ、従って自分の一切衝動皆満足に従うと同様であります」と返答したと千葉氏自身が述べている（注 36）。

このように、千葉氏は意識して「話しあい」という言葉を用いていたが、千葉氏の「話しあい」の授業の様子は、次のようなものであった。

教師 この前、兎を調べるのですが、寒くて可愛そうだったから「かみなりさま」をしらべましたね。今日は丁度お日様も照って暖かですから、兎をよく調べましょう。

児童 あら可愛いわ。

教師 可愛いでしょう。だが、あまり大声で周りで騒ぐと兎さんがおどろきますよ。ほら、兎さんが眼を光らせてたべているでしょう。

児童 兎の眼はみんなこういう色ですか。

児童 みんなこういう色でなくて、白兎の眼は赤いのよ。

教師 そうです。白兎のが赤いかどうか、この次までに見ておいでなさい。

児童 兎は人参の葉をたべますか。

教師 たべます。兎は人参や草（雑草）ばかりでなく、木の芽等も喜んでたべます。それだから田舎の山の中の若い芽は時々たべられてしまいます。

児童 先生どうしてあんな風に顎を動かすのですか。

（中略）

児童 兎はおしゃれだよ。

教師 ほんとにきれいずきですね。さあしばらく兎を絵や文で書いてみましょう。——喜びながら驚異の眼でもって、兎の口の動くのやら、耳や眼のあたりやらをじっと見つめて、写生をしている児童もあれば首をかしげて一心に文を綴っている児童もある。しばらくは児童は絵や文の世界に没頭している。この間教師は児童の相談に応じている。——

教師 誰か綴り方が図画のでき上ったものはありませんか。さあ、Yさん読んでみましょう。

児童 「うさぎうさぎちょっとおまち、しゃせいをしてあげるよ。兎のお目目は赤いお目目。どうしてどうして葉ばかりたべる。ほんとに面白いうさぎさん……朗読

教師 大変よくできました。Yさんのを少しなおして「すずめ」の唱歌の曲で歌ってみますから、お聴きなさい。（後略）（注 37）

この実践について、中野光氏は「ここでは、たしかに注入教授はかげをひそめて、事物の経過を土台とし子どもの『内的動機』を尊重しようとはしている。そして話しあいや絵

をかく活動、唱歌活動が総合的に展開されている。しかし、子どもの発言や質問をどういう方向に向けて発展させ組織させていくか、ということは明確ではなかった」と考察している（注 38）。この実践において、確かに学習者がクラス全体に向けて自分の考えを発言する様子を確認することができる。そして、その発言を受けて授業者が次の作業へと展開していく様子も見ることができる。つまり、千葉氏の「話しあい」の目標は、学習者が授業者から与えられた知識をおぼえるだけの受け身の授業ではなく、学習材に対して自己の意見や感情を率直に表現することができる主体的な授業を行うことにあったといえる。ただし、中野氏が指摘するように、「話しあい」の対象は他の学習者ではなく、授業者が学習者の発言を受け、その発言をきっかけとして次の作業へと展開するという、学習者全体対授業者という構図で行われるものであった。また、ここには学習者の発言をもう一度全体で確認し、その発言の意図や問題点を認識させるという学習は一切行われておらず、「集団の中で自己の意見を自由に発言する」ことに主眼が置かれていたといえる。

つまり、千葉命吉氏の「話しあい」は、授業者から与えられた知識をただ記憶するだけの受動的な授業ではなく、学習者が自分の意見や考えをクラスの中で発言することを目標とした、学習者の主体性を重視した授業であった一方で、学習者が「話しあい」を行う相手は授業者であり、他の学習者との意見の交流による思考の深化・変容は意図されていなかったといえる。

第9節 大正自由主義教育の歴史位置づけ

中野光氏は『大正自由教育の研究』（1968）において、大正自由主義教育を「それまでの『臣民教育』が特徴とした画一主義的な注入教育、権力的なとりしまり主義を特徴とする訓練に対して、子どもの自発性・個性を尊重しようとした自由主義的な教育であり、そうした立場からの教育改革が一つの運動として展開されたことから、それは、しばしば大正自由教育＝新教育運動とも呼ばれているものである（傍点筆者）」（注 39）と位置づけ、また、小島勝氏も「大正自由教育の展開」（1978）において、「大正自由教育の根幹は、児童を教育の主体におき、児童から教育を出発させようとする『児童本位』の立場に立ったことにある。（中略）大正自由教育は、教育内容を固定的に外から注入するのではなく、児童の本位に即し、究極的にはそこから発言するものに求めること、そして『画一的取扱』をやめて児童の個性を配慮して『個別的取扱』を行うという二つの指標をもつとみられる」（注 40）と述べている。

しかし一方で、大正期においてこのような学習者中心・個性尊重の教育が全国的に行われたわけではなく、先進的な学習活動を行うことが可能な一部の私立学校や師範学校の附属校と行った学校のみで実践されたという指摘もある。

堀松武一氏は『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』（1987）において、大正自由主義教育の成立背景を次のように述べている。

第一次世界大戦後の数年間は未曾有の好景気がつづいた。成り金が続出し、資本の蓄積が行われ、日本資本主義は飛躍的發展をとげた。そしてこの頃、政治的には吉野作蔵が「民本主義」を唱えて大正デモクラシー運動の理論的支柱となり、人格

主義、教養主義も一世を風靡した。大正自由主義教育の支持層は、このような社会的環境の中でその地位を確立しつつあった知識人、政党人、実業家等を中心とするプチブル層、いわゆる新中間層であって、労働者、農民といった勤労階級ではなかった。(中略)したがって大正自由主義教育は私立学校や師範学校附属を中心に盛んとなるが、「八大教育主張」者といわれる人々で、河野清丸と小原国芳は私立小学校の校長、手塚岸衛、千葉命吉、及川平治はいずれも師範学校附属の主事、稲毛金七、片上伸、樋口長市はいずれも大学教授およびそれに属する人々であり、また、沢柳政太郎、野口援太郎、赤井米吉なども私立学校の校長であり、木下竹次は附属の主事であった。すなわち、「八大教育主張」者を含め、大正自由主義教育を担った人々はブルジョア・リベラリズムを基盤とした教育を純粹に教育実践の中で、大正の教育界がもつ諸問題とはおよそ無関係に実践したといえるのである。しかもこれらの人々は教育ジャーナリズムの波にのって自己の信念を個別に発散した個人プレイの感が強く、己れに加えられる外部圧力には個別に反撥するが、相互に連帯して統一した抵抗運動の形をとることはできなかったのである。(注 41)

また、中野光氏も『大正自由教育の研究』(1968)において、次のように述べる。

自由教育は主として各県の付属小学校ならびに私立学校において学校規定で実践されたほかは、自由教育の思想的洗礼を受けた教師個人によって学級王国的に実践されるばかりが多かった。そこに運動のための組織ができなかったこと、さらに運動を支持する組織もなりたたなかったことは、それが労働者、農民を中心とする広汎な勤労階級の教育には浸透しなかったことを物語るものである。兵庫県の山村でダルトン・プランに学び自由教育に関する文献を熱心に読み、それらを地域の現実に生かして創造的な実践を展開していた当時の青年教師池田種生は、大正末期に「自由教育には限度がある。狭い世界での自由主義は結局個人プレーでしかない。現にその教育が行われているのは一部の金の余裕のある階級、進歩的な知識人によって支持されている私立学校にすぎない。公立の大衆の学校では、反対にしめつけられている。しかも、教師は教える自由を持っていないのだ。」として、自由教育の矛盾をすどく感じとったのであった。(注 42)

池田氏の「公立の大衆の学校では、反対にしめつけられている」という発言は、1924(大正 13)年 9 月 24 日に、松本女子師範学校の川井清一郎訓導が、修身の時間に国定教科書を使用していないとして東京高等師範教授樋口長市を初めとする視察委員に注意をされ、結果的に川井氏が休職処分に付せられた「川井訓導事件」に代表される、自由主義教育に対する国家の干渉・弾圧のことを表している(注 43)。中野光氏はこのような時代の状況を踏まえ、「自由教育およびその運動は、一九二四年(大正一三年)をピークに、退潮の方向をたどるが、その大きな理由は、権力による干渉と弾圧にあった。それは、実は、日本の政治的反動化と軌を一にしていたのであった」(注 44)と指摘する。大正自由主義教育は、このような国家の干渉・弾圧に抗うだけの抵抗運動には発展できず、衰退していった

のである（注 45）。

もう一つの重要な点は、大正自由主義教育の中心的な支持層が、飛躍的發展を遂げる日本資本主義の中で高い地位を確立していった新中間層であり、労働者や農民といった勤労階級ではなかったという点である。つまり、大正自由主義教育の学習者中心・個性尊重という教育観は、あくまで高い授業料を支払うことができる私立学校や、少数定員で高度な授業を実践することができる師範学校の附属校におけるエリート教育という文脈の中で適用されたのである。さらに、このような発想は、堀松武一氏が『大正自由主義教育の研究 千葉命吉を中心に——』（1987）において、「大正自由主義教育はその根底において国家主義的、帝国主義的性格をひそませていたことは否定できない。したがって昭和ファシズムの時代になって国家主義、帝国主義と癒着していったことはむしろ自然のなりゆきであったといえよう」（注 46）と指摘するように、昭和戦前期の軍国主義への展開の要素も内部に包含していたといえよう。第 6 節でも述べた通り、大正自由主義教育は独立して行われたわけではなく、明治期から大正期、そして大正期から昭和期という歴史的変遷の中で捉えられなければならない。

また、第 3 章と第 4 章で詳しく述べるが、第二次大戦終戦以降に新しい日本の教育の根幹となって定着した民主主義の発想の影響で、私たちはある時期のある教育実践がすべての学習者を対象にして行われたと錯覚しやすい。学習者中心・個性尊重という発想が大正期に全国的に広まったことは確かであろうが、私学・国立と公立の学校との差異、都市部と地方との差異等を考慮すると、大正自由主義教育という新しい教育観が、地方の公立学校まで浸透したとはいいい難かったというのが実情であろう。

第 10 節 昭和初期における大正自由主義教育の反省

昭和初期に入ると、大正自由主義教育の反省が行われるようになり、そこから新しい教育目標が掲げられるようになった。

西尾実氏は、1929（昭和 4）年に刊行された『國語國文の教育』において、この時期の状況について次のように述べている。

この十数年来、個性を擁し独創を叫び自由を唱へて、前人未到の境を開拓するかのやうに呼号した新教育は、一時は如何にも目覚しいものに相違なかつた。が今となつて省れば、それによつて、果してどれだけその標榜する個性や独創や自由が尊重せられ、どれだけ新しい真理への道が開拓せられたであらうか。一見花々しかつた新教育の流行は、単に児童心理への安易な迎合であり、泰西教育の皮相な模倣に過ぎなかつたのではあるまいか。そして古来のすぐれた人たちが、生涯の刻苦精進によつて、時に始めて完成し到達し得たやうな個性や自由や独創を、ここでは何の苦勞もなく理論や方法によつて達成せられるものかのやうに、安価に教育の名に冠せしめて、結局は概念の墮落を将来し、理想の低卑さを暴露したに過ぎなかつたのではあるまいか。（注 47）

ここには、日本の国語科教育が抱える諸問題の根本的な原因の一つが明確に指摘されて

いる。つまり、手本とする西洋の教育の表層的な部分を模倣し、理論や方法さえ模倣すれば、「個性」や「自由」や「独創」といったものを簡単に手に入れられるという楽観的な発想である。西尾氏は「概念の墮落を将来し」と述べているが、後に確認するように、「話し合い」学習の用語に本来併存不可能な複数の意味が包括されてしまったのも、具体的な目標と照らし合わせて用語のていねいな定義を行わなかったことが大きな原因の一つだといえる。

このような大正自由主義教育期の反省を踏まえ、昭和初期の「話し言葉」学習は、学習者の日常生活に根差した学習として位置づけられた。このような学習者の日常に与する「話し言葉」学習という意識は、昭和十年代後半の軍国主義への傾倒の中で一旦は影を潜めるが、第二次大戦終戦後の民主主義教育の中で、重要な視点として再認識されていくこととなる。

第 11 節 奥野庄太郎氏の「話方教育」の目標

成城小学校訓導であった奥野庄太郎氏は、1951（昭和 3）年 4 月 1 日に刊行された『聴方教育の原理と実際』の姉妹篇として、同じ 1951（昭和 3）年 10 月に『話方教育の原理と実際』を刊行した。奥野氏は、冒頭の著者の「序」において、「国語教育の各部面の中に於て、未だ開拓されないものに話方の教育がある。話方の教育は国語教育として、実に重要な教育である。特に言語発表の方面に於て欠陥を有する我が日本国民にとつては、一層重要な問題である。のみならず、今や言語発表は時代の国語的要求である。時代の要求はこれを迫つてゐる。人間と社会の幸福創造の為には、今後はどうしてもこの話方の世界が必要である」（注 48）と述べている。

奥野氏は「話方の世界は、どの国に於ても重視されてゐる。それもその筈、洵に言語発表はすべての教科学習の基礎であり、人生活動の源泉でもある」（注 49）とし、その目的を「生活的意義を実人生に生かすことである。各個人の言語による精神内容の自由なる発表を啓培することである」（注 50）と述べ、「話方教育目的の要素」として、次の九つの要素を列記している（注 51）。

- 一 思想統一の能を養ふ
- 二 言語の教育をなす
- 三 エキスプレッションの洗練
- 四 沈着自信の性格の養成
- 五 言語発表の趣味を養う
- 六 社会的人格の持主たらしめる
- 七 発表による身体の發育
- 八 研究心の啓培
- 九 人格の修養

これらの要素から、奥野氏の「話方教育」の主たる目標が、正確な日本語を話すための「話し方」の学習でもなく、授業者が与える知識の記憶の表出でもない、学習者が自己の

思考を他者に向かって表現することにおかれていることを確認することができる。日本の「話し言葉」学習は、昭和初期において初めて、自分の言葉で自己の考えをクラスメートという他者に向かって表現するという一対多の発想が生まれたのである。

奥野氏は、「話方教育」の「初歩の指導」として、「日常子供は唾でない以上どんな子供でも普通に話は話してゐるのであるから話を話せないといふ筈はない。それは大ぜいの前で話すといふ一種のサイコロジーが働くからで、若し失敗したらと謂ふ羞恥心が伴つてゐるのであらう。であるから教師はさうした妨害をとり防いでやることをまづ工夫してかゝらなければならない。それは初めから立派な話を要求しない教師の態度と、どんな話を聞いても笑つたり冷かしたりしないクラスの子供の話を聞く態度の訓練とによるのである」(注 52) と述べ、学習者の心理および発表を行う「学習の場」の環境作りにおける授業者の役割を明らかにしている。さらに奥野氏は、「話方教育」の「進歩後の指導」として、「発表は一般説話から追ひ追ひと意見発表、意見の主張、告白、問題討論等各種の形式に発展されて面白いものである」(注 53) と述べ、「話し方」の授業の展開を提案している。明治期の「演説」や「討論」の学習があくまでも形式に合った言葉を話すことを目標とする「話し言葉」の学習であったのに対し、奥野氏の「話方教育」は、学習者の内部に生まれた感情や考えを他者に伝えることを目標としているところに大きな違いがあるといえる。

第 12 節 遠藤熊吉氏の「話方教育」の目標

遠藤熊吉氏は、秋田県西成瀬尋常高等小学校の教員であった。氏の遺構である『言語教育の理論及び實際』が、郷土の後継者によって出版されたのは 1969 (昭和 44) 年 10 月のことであった。ただし巻頭言に「昭和五年五月上浣」とあるところから、この時期に執筆されたものと判断することができる。

遠藤氏は、「一般話方の様式に就いては色々な分類があるけれども、吾々は実際の見地から、唯概括的に分類して話方指導の便に供するに止める。大体之を対話、独演、討論の三つに分類して大過ないと思う」(注 54) と「話し方」を三つの種類に分類している。

その中でも「言語教育は、話方、就中交話形式としての対話に多くのものを期待して然るべきであると思ふ」(注 55) と述べ、対話における「交話」の重要性を指摘している。遠藤氏は「対話」について、次のように述べる。

自分の話を聞いて貰ひたい。諒解してほしい。聞かしてやる。承知させる。願ふ。祈る。斯うした事は独演にも伴ふ心理であるが対話の時は一層明白に表白される。それには、常に或る程度の修飾、即ち修辭が必要である。威嚇し、哀願し、誇示するなど、言語活動に伴ふ種々の心理活動は独演よりも、対話に於て一層明かに示され得る。又不時の質問の襲来に対する警戒、他人の感情に対する格別の懸念、之等によつて、表現が様々の形式を通して表現されねばならない。対話者は、明瞭に意識しないでも、常に斯うした複雑な状態に置かれてある。之があるが故にこそ、その言語が、いろいろ加工され、潤飾が施されなければならない。此の心理活動が微妙なればこそ、言語機能、言語活動が発達し、複雑、微妙となるので吾々が特に対話を重視するのは、かゝる根拠の上に立つて居るのである。(注 56)

遠藤氏のこのような指摘は、日本の国語科教育の「話し合い」学習における他者意識および他者との交流による思考の深化・変容の効果を初めて顕在化させた主張として位置づけることができる。なお遠藤氏は、「問答法」を「対話法」の一部として見なしており、「対話法が、主として、児童相互間に行はれるものとするれば、問答法は主として、教師、児童間に行ふ交話の一形式である」（注 57）としており、学習者相互の「話し合い」学習と学習者－教師間で行われる問答形式の学習との違いを区別している。

また、遠藤氏は、「言語活動に於ける主張と抑制、此の両面を出来るだけ陶冶するのが、討論法の主眼である」（注 58）として、「討論法」について次のように述べる。

総じて討論は、出来るだけ、論題の核心を離れない様に注意せしむること、他人の人格及びその言論を相互に尊重することに注意し、討論は出来るだけ公正心の養成に俟つ様にし、徒らに征服、優越本能を助長し、或は討論の余憤を他の機会に発するが如き弊を能ふ限り防がねばならない。利害相伴ふ討論の法を実施するには幾多の注意を要すると言はねばならない。攻撃の為の攻撃、中傷に陥るが如きは最も警めねばならない。（注 59）

遠藤氏は「討論」という方法について、「一般に高学年に於て適当と見られる」（注 60）と述べ、学習者が「事物の客観的批評、考較を試みる」（注 61）機会として位置づけている。

ここで見落としてはならないのは、遠藤氏が行う「討論法」の学習が、政治やビジネスの啓蒙書のような「形式」の学習ではなく、学習者の発達段階を考慮した「学習の場」における学習活動として計画されているという点である。第 5 章で詳しく述べるが、1990 年代の「ディベート」学習の流行の際に、他者を負かして自己の主張の正当性を貫くことを追求するビジネスの交渉術として「ディベート」と、他者の主張や存在を相互に尊重することを目標とした「ディベート」学習とを区別することの重要性が複数の研究者や実践者から指摘されたが、そのような発想が昭和初期のこの時期から生まれていたことを確認できるのである。

また遠藤氏は、「討論も二人相互の間のみならず、討議の形式で、若干名或は全体の間に行ひ、教師が適宜注意を与へるか、児童中から議長格の者を選出するかして討議と、討議員の整理に当らせる事も必要である」（注 62）とも述べており、「討論」を現在の「ディベート」に近い用語として、「討議」を現在の「ディスカッション」に近い用語として区別して用いていることを知ることができる。

遠藤氏が挙げた対話の例は、以下の通りである。

カツ。ミヨサン。

ミヨ。ハイ。

カツ。アナタハキノフ何ヲシマシタカ。

ミヨ。私ハキノフ学校カラカヘツテ、勉強シテカラ、オカアサンカラカメトウサギ

ノ話ヲキヽマシタ。

カツ。私ハ、カヘツテカラ、外ニ遊ビニ行キマシタ。ソシテ、マルハネヲ遊ンデカラ、アササントトコヤダナンテアソビマシタ。ミヨサン、アナタハ何ヲ勉強シマシタカ。

ミヨ。カラスノトコロヲカキマシタ。

カツ。私ハズメノトコロヲ書キマシタ。

ミヨ。アナタハカラスハタクサンカキマシタカ。

カツ。私ハ一回カイテアソビニイキマシタ。

ミヨ。ドコデアソビマシタカ。

カツ。ソトデナハハネヲシテアソビマシタ。

ミヨ。誰トアソビマシタカ。

カツ。トキサントアソビマシタ。

ミヨ。大ヘン面白カツタデセウネ。

カツ。アナタハ何モアソバナイノデスカ。

ミヨ。私ハウチニキテ何モシナイノヨ。

カツ。ミヨサン、何モアソバナイデ面白クナカツタダラウネ。

ミヨ。エヽ。

カツ。私ハ何デモアソブカラ面白イヨ。

ミヨ。何ヲ遊ビマシタカ。

カツ。今イツタノヲアソンダノデスヨ、ミヨサン。(注 63)

これは小学校一年生同士の初期の「対話」の例なので、「討論」における他者理解の意識や「事物の客観的批評、考較を試みる」ことの具体的な状況は確認できないが、授業者を仲介せず、学習者相互の「話す」行為と「聴く」行為の交流によって自立的に「対話」が展開している様子を確認することができる。「話す」ことの学習だけでなく、相手の話を「聴く」ことによって、学習者が次に話す内容を決めている様子をうかがい知れる。このような学習を繰り返すことで、遠藤氏は標準語指導も含めた学習者の「話す」力の向上を目指したといえる。遠藤氏は「話方教育」の重要な指導観点として「聴方指導」を挙げ、「聴方の注意の一として、話者の人格尊重、相互礼譲を涵養すべしといふことは、徳義心から許りではなく、言語活動そのものゝ本質から当然導き出されねばならないことでもある」(注 64)と述べている。このような遠藤氏の指摘からも、「序章」で述べた自己表現を可能にする「環境」の重要性や、第4節で述べた言語と他者との関係性に対する氏の意識を確認することができる。遠藤熊吉氏は秋田県の尋常高等小学校の教員であったが、昭和初期の地方の公立小学校で、現在にも通じる先進的な「話し合い」学習が行われていたことは、国語科教育の「話し合い」学習の歴史において重要な歴史的事実である。

第13節 山口喜一郎氏の「話方教育」の目標

山口喜一郎氏は、主に台湾や満州等の海外において長く外国人に日本語を教えてきた人物であり、大陸における日本語教育の先駆者である。『外国語としての我が国語教育』は

1933（昭和8）年3月に旅順で刊行されたが、倉沢栄吉氏は、この著書について「日本語教授に関する代表的著書の一つ（傍点筆者）」（注65）であり、「国語教授論と題しても相当の価値がある（傍点筆者）」（注66）と評価している。

外国人に教授するという視点から日本語を捉える山口氏は、社会の中で円滑にコミュニケーションを行うための「道具」として、言語の記号性を重要視する。

山口氏は、この点について次のように述べる。

言語活動は、活動者自身だけで完了するものでなくて、必ず其の影響が他に及び、他をしてそれに応ずる反論をさせなくては済まないもので、此の点よりすれば社会的である。そればかりでなく、言葉なり思想なりは、其の性質上他人に理解されることによって、その言葉と思想に対する自分の理解が深まり、言葉の働きが増進するのである。言語学者はこれを言葉の反射作用といつてゐる。言葉の此の性質がその社会的活動たる所以を顕はすものと見るべきである。言葉は、其の意味を他に伝えるだけでなく、其の伝へた結果を再び自分に反映させて、自分自身の言葉なり思想なりの理会を確かにし、それに対する自信を増すといふことは、実に注意しなくてはならない点である。

以上述べたところにより、言語活動を其の機構の成素から見れば、言葉の記号とその意味と事物の意味の結合であり、其の活動の状態から見れば、生理的心理的両方面に互る結合であり、其の目的と成果からすれば、自他相互を結合して、その交通をなさしめる社会的活動である。（注67）

ここには、言語活動が単独的な発話行為ではなく他者の反応を必要とする社会的活動であることが指摘されている。そしてそれだけにとどまらず、自己の発話に対する他者の理解のフィードバックを通して自分の理解が深まるという「言葉の反射作用」の重要性が述べられている。

山口氏は、「話方」を形式面から「独演」と「対話」との二種類に分類し、「独演」を「談話者が一つの話を始めから終わりまで話し続け、聴手は聴きつゞけて其の間に言葉を挿まない話の仕方」とし、「対話」を「二人が話し合ふので、聴くことと話すことが交互に代り合ひ、我話して彼聴き、彼話して我聴くといふ様な談話の形相である」（注68）としている。また山口氏は、この二種類の「話方」の教授学習上の区別として、「独演は模倣的で固定的であつてもまだ差支が少ないけれども、対話に於いては、材料が固定したもので模倣的であると、其の本質に背き学習の効果が少なく、それが創造的で構成的で、材料が固定せず、談話者の自由に任かすところが多ければ多い程、その特徴が現はれ、学習の効果が増すのである」（注69）と述べている。山口氏の立場からすれば「言語活動」はそのまま「社会的活動」であるので、発話者が伝達しようとした発話内容を受容する聴き手がどれくらい発話内容を理解できたかを返答するという相互行為そのものが学習活動となる。そこでは、学習者に知識を獲得させるという学習観や、授業者が教材を用いて学習者の個性や主体性を引き出すという大正期の学習観は後景に退いており、他者との交流によって「自己」の認識や思考を深化・変容するという新しい学習観による授業が企図されている。

さらに山口氏は、その性質の違いから「対話」を「問答」・「会話」・「討論」という三種類に分類し（注70）、次のように述べる。

問答を教授法上から見ると、生徒の知識を開発整理して未知の事を理解させたり、新知識と旧知識との連絡をつけたり、新法則を発見させたりする場合に行はれるものであるが、広く我々の言語生活に就いて見ても、問答は事物の知識の不明な場合に行はれるものであるから、一般に問答は知識を明かにするための一種の対話といふべきである。

然らば会話はどんな種類の対話かといふに、これは、主として事物に関して或は其の所感を話し合ったり、実行上の意志を語り合ったり、或は対話者同士の身事に関して情意を述べ合ったりするので、素より事物に関する色々の知識をも含んではゐるが、大体は情意的な対話といふべきであらう。

討論は会話の中の特別に知識的なものと見てもいいが、これは、或る事物に関し知識の相違見解のちがひ、又は、実行に就いての意見の相違に就いて、正当な帰結や結論や帰趣を得ようとして、不正当な思想・知識・意見を排除するために、論理的に实际的に他の誤謬を指摘し自己の意見・見解を主張する対話で、問答とも違ひ、普通の会話とも異つてゐる。討論進行中の対話は寧ろ会話に似てゐるが、其の進行が論理的で、最後の決着が対話者の意見・見解の同一であらねばならない点は問答と同趣である。（注71）

「最後の決着が対話者の意見・見解の同一であらねばならない」という主張は、戦後経済成長期の「ディベート」学習の一つの論点となる部分であり、第5章で改めて取り上げることとするが、山口氏の分類する「討論」の形態は、「寧ろ言葉の練習方法としてよりは、思想を練る手段として用ゐられるべきもの」（注72）と述べていることから、明治期以来引き継がれてきた、相反する立場の者が論理的に議論を行うことによってどちらの立場が妥当であるかの勝敗を決定する「話し合い」学習として判断してよいだろう。

山口氏は「討論」の学習について、「其の目的とするところは結局問題の知的明瞭を主とするのであるが、対話者の知識なり見識なりの程度は、問答の場合の如くに優劣多少の差があるのではなく、寧ろ平等対等であらねばならない。其の差があつては『討論』にならない」（注73）と述べているが、「討論」学習の成功の一要素として「討論」を行う学習者の知識が同程度であることを指摘しているのは興味深い。また、山口氏の言説の中にも「話し合い」という言葉が用いられており、昭和初期のこの時期から「話し合い」という言葉が用いられ始めていたことを確認することができる。

第14節 雑誌『学習研究』における曾根靖雅氏の「お話し合い」の実践

前出の奈良女子高等師範学校附属小学校の教育雑誌『学習研究』の第一三六号（1933（昭和8）年5月1日発行）には、曾根靖雅氏の「図画の学習 尋六女図案のお話し合い」という実践報告が掲載されている。この実践報告は、冒頭に「先週の図画時間の終りに、『次の図画時間までにどんな図案でもよいから皆さん一枚宛描いて来なさい。図画の宿題は初め

て、すから何か変った学習ができよう』と云ふて置いた。児童等が描いて来た図案を全部貼り出して『誰からでもよいから問題を出してください。』と各自の描いて来た図案を前にしてお話合ひを始めた」（注 74）という解説があり、後は最後まで「お話合」の様子が記述されている。

学習者から出された問題が小題となっており、それぞれ「描くことと塗ることの違い」、「図案中の文字の扱い」、「図案は手本を参考にした方がよいか、自分で考えた方がよいか」、「図画時間の要不要」、「図画の時間における創作と鑑賞の関係」等が「お話合」の話題となっている。例えば「図画時間の要不要」についての「お話合」は、以下のようなものである。

飯田 「描く時の気持ちが窮屈であると絵がカタクなるといふのなら先生に題目を決められることも窮屈です。」

曾根 「だから私は題目を皆さんに任せてあるでせう。」

志賀 「今日の作品は先生に図案を一枚宛だすようにと云はれて描いたのでよく描けなかつたのだと思ひます。」

「さうです。」々々々々「今日の図案のカタイのは先生の罪もあります。」

曾根 「だから常には課題もしないし写生にしようとか図案にしようとか想像画にしようとか云ふ様なことも云はないですが、今度は命令されたり課題されたりしたではよく描けないと云ふことは十分学習できましたネ。それだからー。」

木島 「ハイ先生。」 曾根 「木島さん。」

木島 「気分を図画する気分に向けるように工夫し、気分の向いた時に描くようにします。」（後略）（注 75）

曾根氏が用いている「お話合」という言葉についても、特別な用語としての意味は見られない。しかし、ここで行われている「話し合い」学習は、第二次大戦終戦直後の日本の「学習の場」で、プラグマティズムの思想に基づいて行われた「話し合い」学習と同様のものであるといつてよい。ここでの学習者は、授業者の「図画をするときは描く時の気持ちが窮屈であってはならない」という主張に対して、「一枚しか描いてはならないといわれたので窮屈な気持ちになってしまった」と反論している。そして自分たちの主張に固執するのではなく、授業者の「命令されたり課題にされたりして図画を描いてもよいものは描けない」という結論を素直に受け入れ、「図画するときにはそのような気分になるように工夫し、気分の向いたときに描くようにする」という自己の表現に言い換えている。自分たちの課題の不備について強制的に課題を課した教師の責任であると主張するところは、自由教育の校風が根付く奈良女子高等師範学校附属小学校ならではのものかもしれないが、この実践報告には、他者との意見の交流によって学習者の思考が深化・変容する様子が記されているといえる。1933（昭和8）年の時期に、国語科以外の教科でもこのような「話し合い」学習が行われていたことには留意する必要がある。

第 15 節 国民学校「国民科国語」における「話方教育」の目標

1941（昭和16）年3月1日に国民学校令が公布され、同年4月1日国民学校令の施行により国民学校が発足した。それに伴い、国語科も教科「国民科」の科目である「国語科」として位置づけられた。

東京高等師範学校訓導であった田中豊太郎氏は、1941（昭和16）年4月30日に『國民科國語話方精義』を刊行した。田中氏は「国民学校に於ては国語教授を重視してゐる。しかも話し言葉を重視してゐる」（注76）とし、「従来の小学校に於ける国語科は、読み方・綴り方・書き方の三分節をもつてゐた。それが国民学校に於ては、読み方・綴り方・書き方・話し方といふ四分節をもつて来た。つまり話し方が一分節として特に挙げられたのである。更に話し方は話すといふだけでなく、聴くといふ方面も考へるので、話し方・聴き方という分節までも設けられたとみてもよいのである」（注77）と述べている

しかし、この「話し方」・「聴き方」の重視は、軍隊において円滑に情報伝達を行えるようにするという意図が大きかったようである。

田中氏は、この点について次のように述べる。

言語教授の不徹底といふことは、軍隊教育などについて考へてみても大きな問題をもつてゐると思ふ。今日のやうに、各地方の出身者があつて、それが各々自分の地方の方言をつかふとすれば部隊を編制してゐる相互に於て言葉が通じないわけである。かういふことが、その訓練に於て、戦略上に於て、戦闘力に於て、どれほど不自由であるか知れないと思ふ。かう考へると、話し言葉、音声言語を徹底させるといふことは、国防国家を建設して行く上から言つても必要なことでなければならない。（注78）

このように、国民学校における国民科国語の「話し方」学習は、学習者に標準語を獲得させ、音声言語による情報伝達を円滑に行うことを目標としていたといえる。他にも「その場に適応した自然にして、正しく、且品位のある話し方が出来るやうにする」ことや、「言葉の論理性と倫理性を明らかにして、言葉の道を体得させる（傍点筆者）」こと、敬語指導の必要性等が指摘されている（注79）。

「話し言葉」の種類としては大きく「対話」と「独演」の二種類が挙げられており、「討論」は「独演」の中の「意見発表」の一つの形態として「今日では比較的さういふことが少なくなつたが、昔はよく弁論大会とか、或は討論会などを開いて、自分の意見を発表し、その発表に対して一般の者が感想を述べ、意見を述べる、討論をするといふやうなことがあつた」（注80）と過去形で述べられており、この時期において、明治期から続いてきた「討論」が、「学習の場」はもちろん一般の社会でも行われなくなっていたことを知ることができる。

同様に、「対話」についても「対話は話し言葉の中でも最も機会の多いものである。お話といへば、普通に対話といつてよいほどにその領域をもつてゐる。日常生活のあらゆる場合に於て対話が用ひられてゐるのである。従つて、対話の指導は話し方指導上最も重要なことである」（注81）としながらも、その内容は「相手により、場合によつて言葉を選び、言葉づかひを定めて行くこと、さうしてなほ且失礼にならないやうに話を進めて行く

といふことが対話指導の要点であると言はなければならない」（注 82）という「話し方」の「型」の体得にその主眼が置かれている。

ただし、田中氏の次のような記述があることにも注意しなければならない。

私はかつてある無口な子供を受持ったことがある。どうしても話をしない。指名しても、本も読まなければ答へもしない。ところがある日その子供が校庭の隅で一人で遊んでゐた。そこに通り合はせると、どうしたことか、その子供から声を掛けられた。「先生、蟻が蟬を引張つてゐますよ。」と言つたのである。子供は一人で庭隅で蟻が蟬を運ぶところに見入つてゐたのである。それを如何にも興味深く見入つてゐたのであらう。それを驚き、そのよろこびを誰かに話さうとしてゐた。そこへ通り合はせた私に遂に話し掛けたのである。さうして一しよに蟻の働きを見て話し合つたのであるが、それが機会となつてその子はよく話をするやうになつた。

また、やはりものを言はない子供があつた。それが一人で運動場の肋木に寄りかゝつて遊んでゐるので、後から行つてその子の目かくしをした。すると「誰だい。」と言つて怒つた。さうして手を離してみると振返つて私の顔を見た。「やあ、先生、嫌だ。」といつて追駈けて来たのである。こちらが逃げると更に追掛けて来る。遂に捕つてやるとそれからすつかり仲よしになつて、その子は話をするやうになつた。（注 83）

田中氏は、子どもとの信頼関係は「實際教育に當つてゐる者が、常に子供と親しく遊び、親しく交はるといふことによつてできるのである」（注 84）と主張しており、1931（昭和 16）年の日本において、このような教師と子どもが信頼関係を築くための主張を行うことが可能であつたことを知ることができる。この年の 12 月 8 日に日本は太平洋戦争へと突入し、完全な軍国主義国家となつていくが、その直前まで「常に子供と親しく遊び、親しく交はる」ことの重要性を共有できる状況にあつたことを見落としてはいけない。

しかし、これが 1944（昭和 19）年に発表された山根安太郎氏の「作文・話方教授」になると、「話し方」や発表の目標も異なる方向性へと変化している。

山根氏は、この点について次のように述べる。

国民科国語のとしての作文・話方の修練は、「身についたものとして国語を實踐体得させ」体得し得たる国語の心として古典を身読させるの手懸りともすることである。国家公用語への一体化は国心の体得である。自己の姿は発表によつて自己にも明確に認識され、同時に自己が形成される。小さな「私」としての自己が大きな「公」としての国民に成長するのは、国語の力による。かゝる表現の精神は「真言」を得ることであり、同時に「真事」に到達することである。国語表現の上で鍛錬は、「誠」を如何に表現するかの一筋の精進の道であり、徒な饒舌を教へることではなくて、簡素の誠を打出させることであり、自由と放恣な表出の技を会得するのではなくて、礼儀と儉素の徳を行はしめることである。（注 85）

また山根氏は、「話方演練の目標の一つは国語に於ける待遇意識を会得し体得することにある」(注 86)、「中学校の話方に於ては、晴・褻両面の話言葉の錬成を必要とし、まず褻の言葉から培育を始め、晴の言葉も十分に体験せしめ、それに応ずる方法として座談式・討議式の会話法、問答法式の対話法、講演式の独話法等の諸方法が工夫按排される必要がある」(注 87)とも述べている。

つまり、この時期の「国語」の学習目標は、あくまでも「国家公用語」としての日本語を正確に話せるようになることであつた。なぜならば、山根氏によれば、「国語」を学習するということは「国心」を体得することであり、「真言」に到達することだからである。そして、具体的には、相手や状況に応じて話す言葉を選択することが必要とされ、会話法、問答法、独和法という分類も、相手や状況の違いとして設定させている。

ここに、明治初期から昭和初期までの、ある面で引き継がれある面で変化してきた日本の「話し言葉」学習の断絶を見ることができるといえる。人間関係が上位者と下位者とに分別され、下位者は上位者の話す内容を正確に聴き取ることと、正確に聴き取ったということを正しい日本語で返答することが「話し言葉」学習の主たる目標とする学力となつたのである。この時代、上位者の主張がいかに非論理的であろうとその主張に対して反論することは許されず、他者の意識との交流によって自己の思考を深化・変容させることはもちろんのこと、論理的に思考することすら否定されていたといえよう。

第 16 節 昭和初期・戦前期の「話し言葉」学習の歴史的位置づけ

大正自由主義教育の流行が去つた後の昭和初期の「話し言葉」学習は、むしろ大正期に生まれた「学習者主体」という教育観に立脚しながらも、大正自由主義教育の課題点を批判的に継承し、学習者個人の日常生活を豊かにする「話し言葉」学習のあり方を模索したといえる。

特に、学習者の単独の行動として捉えられていた「話す」という行為が、「聴き手」という他者にどのように理解されるかという他者の存在を不可欠とする相互行為として認識され始めたのはこの時期からである。そしてこのような他者存在の必要性が顕在化することによって、研究者や実践家の間に自然発生的に「話し合い」という表現が用いられるようになったことも重要である。そのように考えると、他者との交流によって自己の思考を深化・変容するという現在の「話し合い」学習の目標の萌芽は、この昭和初期にあつたといえる。

しかし、そのような他者性を重視する「話し合い」学習は、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」学習へと変貌していった。

ただし、このような軍国主義時代の教育観は、第二次大戦終戦とともに徹底的に批判され、「民主主義」の名のもとに、学習者主体の教育観は復活することとなるのである。そこで第 2 章では、大正自由主義教育および第二次大戦終戦後の民主主義教育の理論的支柱となつたアメリカの「プラグマティズム」の思想について、考察を行うこととする。

注

- 1 村上幸子『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』（1993年11月15日 溪水社）pp.103
- 2 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p. 6
- 3 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p. 7
- 4 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.29
- 5 長里清『式辞・挨拶・討論・会議 演説読本』（1955年7月20日 金園社）pp.30～31
- 6 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.53
- 7 引用は、前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.56による。
- 8 引用は、前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.56による。
- 9 引用は、前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.99による。この著書について、村上氏は同書 p.99において、「内容は五つの議題についてディベートの実際を記録したものである」と述べている。
- 10 「討論」という語に対する「註」がなくなったことについて、村上幸子氏は前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.65において、明治19（1885）年の時期に、「討論という語が一般的になったものと考えられる」と述べている。
- 11 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 p.202
- 12 前掲『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』 pp.243～244
- 13 西本喜久子「明治初期『会話』科の成立に関する一考察」（全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第七十七集』所収 2015年3月31日発行 学芸図書）p.49
- 14 前掲「明治初期『会話』科の成立に関する一考察」 p.49
- 15 佐々木吉三郎『國語教授撮要』（1902年8月1日 育成会）ただし引用は『近代国語教育大系3 明治期Ⅲ』（1998年3月1日 光村出版）p.168による。
- 16 前掲『國語教授撮要』pp.175～176。ただし佐々木氏は同じ p.176において「勿論、修身などは、然らざる場合もある」と注記している。
- 17 前掲『國語教授撮要』 p.181
- 18 前掲『國語教授撮要』 p.181
- 19 前掲『國語教授撮要』 p.184
- 20 與良熊太郎『小学校に於ける話し方の理論及實際』（1902年11月23日 光風館）ただし引用は『近代国語教育大系3 明治期Ⅲ』（1998年3月1日 光村出版）p.197による。
- 21 野地潤家『近代国語教育大系3 明治期Ⅲ』「解説」（1998年3月1日 光村出版）p.558
- 22 天野正輝氏は、「大正自由教育における教育方法の特質」（池田進・本山幸彦編『大正の教育』所収 1978年9月25日 第一法規出版株式会社）pp.407～408において、次のように述べている。

デューイの思想は、すでに明治二一年（一八八八）、元良勇次郎により、明治二三

- 年には中島力造によってわが国に紹介され、その後次々に翻訳がなされ、大正八年（一九一九）のデューイ来日の段階には、実践の場で確たる影響力をもっていた（中島徳蔵訳『デューイ氏倫理学』明治三三年、上野陽一訳『学校と社会』明治三四年、田制佐重訳『民主々義と教育』大正八年、田制佐重訳『明日の学校』大正九年等）。
- 23 天野正輝氏は、前掲「大正自由教育における教育方法の特質」 pp401～402 において、「分団式動的教育法」を提唱した及川平治氏や、奈良女高師附属小学校で「合科学習」を主軸とした「学習法」を実践した木下竹次氏がデューイの思想の影響を受けたことを指摘している。また、堀松武一氏は『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』（1987年9月25日 株式会社理想社） p. 53 において、「王陽明とデューイの思想は日本神道、ベルグソンの思想とともに千葉の教育思想の核心を構成したものといえるであろう」と述べている。
- 24 渡部政盛『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』（1924年2月15日 啓文社書店） pp. 24～25
- 25 前掲『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』 p. 268
- 26 前掲『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』 pp. 270～271
- 27 中野光『大正自由教育の研究』（1968年12月10日 株式会社黎明書房） p. 214
- 28 前掲『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』 p. 7
- 29 前掲『大正自由教育の研究』 p. 183
- 30 前掲『大正自由教育の研究』 p. 177
- 31 前掲『大正自由教育の研究』 p. 174
- 32 北村和夫「成城小学校の学校改造と『教育問題研究』（成城学園教育研究所編『教育問題研究 附巻』所収（1991年2月復刻 株式会社龍溪書舎）） p. 25
- 33 森本厚吉『話方の経済』（1925年6月10日 廣文堂） p. 131
- 34 前掲『話方の経済』 p. 109
- 35 前掲『話方の経済』 pp. 137～138
- 36 前掲『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』 pp. 66～67
- 37 前掲『大正自由教育の研究』 pp. 172～173
- 38 前掲『大正自由教育の研究』 p. 173
- 39 前掲『大正自由教育の研究』 p. 10
- 40 小島勝「大正自由教育の展開」（前掲『大正の教育』所収） pp. 344～345
- 41 前掲『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』 pp. 124～125
- 42 前掲『大正自由教育の研究』 pp. 269～270
- 43 前掲『大正自由教育の研究』 p. 234 において、中野氏は「長野に訓導事件が起って間もなく、一九二四年十月に奈良女高師付小も文部省からの非難の対象になった」と述べ、自由主義教育の干渉・弾圧が松本女子師範学校のみならず全国的に行われていたことを明らかにしている。
- 44 前掲『大正自由教育の研究』 p. 239
- 45 小島勝は大正自由主義教育の盛衰について、前掲「大正自由教育の展開」 p. 362 において「やがて『シラカバ教員』弾圧の『戸倉事件』、長野県松本女子師範学校訓導・川

井清一郎が国定修身教科書を用いなかったことを理由に休職処分になった『川井訓導事件』等の上からの弾圧と、『自由教育、創造的教育等の思想をつき詰めれば、当然現代社会の非自由的な、民衆の創造的意欲を抑圧する現社会制度に対する改造の欲求とならなければならない。然し賢い教育家達及び教育思想家達は、自分達が越え得る範囲を知っている。もし彼等が誤ってその範囲を越えた場合には、忽ちパンの代りに餓が与えられることを知っている』とプロテットカルトの立場に立つ関根悦郎がいったような下からの批判を受けて、大正自由教育は変質し、衰えていった。自由教育実践者の一人、志垣寛は『大正の初期から徐々に種子がまかれ、大正五年頃から昭和五年頃までの約一五年間が開花結実の期間であった』と述べている。世界的な新教育運動の中で成立した大正自由教育は、燎原の火の如く燃え広がっただけにその衰退も早かった」と位置づけている。

- 46 前掲『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』 p. 138
- 47 西尾実『國語國文の教育』（1929年11月24日 古今書院） pp. 3～4
- 48 奥野庄太郎「話方教育の原理と實際」（1951年10月 東洋図書）ただし引用は『近代国語教育大系 10 昭和期 I』（1975年3月1日 光村出版） p. 79による。
- 49 前掲「話方教育の原理と實際」 p. 91
- 50 前掲「話方教育の原理と實際」 p. 92
- 51 前掲「話方教育の原理と實際」 pp. 92～93
- 52 前掲「話方教育の原理と實際」 p. 117
- 53 前掲「話方教育の原理と實際」 p. 121
- 54 遠藤熊吉「言語教育の理論及び實際」（1969年10月）ただし引用は『近代国語教育大系 10 昭和期 I』（1975年3月1日 光村出版） p. 185による。
- 55 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 186
- 56 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 186
- 57 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 187
- 58 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 189
- 59 前掲「言語教育の理論及び實際」 pp. 189～190
- 60 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 189
- 61 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 189
- 62 前掲「言語教育の理論及び實際」 p. 189
- 63 前掲「言語教育の理論及び實際」 pp. 207～208
- 64 前掲「言語教育の理論及び實際」 pp. 213～214
- 65 倉沢栄吉「解題・解説」（前掲『近代国語教育大系 10 昭和期 I』） p. 491
- 66 前掲「解題・解説」（前掲『近代国語教育大系 10 昭和期 I』） p. 492
- 67 山口喜一郎「外國語としての我が國語教育」（1933年3月）ただし引用は前掲『近代国語教育大系 10 昭和期 I』 pp. 302～303による。
- 68 前掲「外國語としての我が國語教育」 p. 411
- 69 前掲「外國語としての我が國語教育」 p. 414
- 70 前掲「外國語としての我が國語教育」 p. 415。この分類は、山口喜一郎『話言葉とその

教育』(1951年 刀江書院) p. 206 においても同様の分類がされている。ここにおいて山口氏は、「対話には問答と会話と討論の三態がある。教習は主として対話によらねばならない。所謂教師中心の教習は、教師の独話が時間を占めたものだつた。今の話言葉重視の教育に、自由問答、話合い、自由討論の方法を採るのはすこぶる理由のあることである。ただその目標を言語活動のどこにおくかが問題だ。」と議論を一步深め、それぞれの取り組みの時間的な構成の重要性について言及している。

- 71 前掲「外国語としての我が國語教育」 pp. 415～416
- 72 前掲「外国語としての我が國語教育」 p. 420
- 73 前掲「外国語としての我が國語教育」 p. 419
- 74 曾根靖雅「図画の学習 尋六女図案のお話合」(奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研究会編輯『學習研究(第十二卷第六號)』所収 1933年5月1日 目黒書店) p. 47
- 75 前掲「図画の学習 尋六女図案のお話合」 p. 51
- 76 田中豊太郎『國民科國語話方精義』(1941年4月30日 教育科学社) p. 14
- 77 前掲『國民科國語話方精義』 p. 14
- 78 前掲『國民科國語話方精義』 p. 17
- 79 前掲『國民科國語話方精義』 pp. 75～76
- 80 前掲『國民科國語話方精義』 pp. 109～110
- 81 前掲『國民科國語話方精義』 p. 98
- 82 前掲『國民科國語話方精義』 p. 102
- 83 前掲『國民科國語話方精義』 p. 250
- 84 前掲『國民科國語話方精義』 p. 251
- 85 山根安太郎「作文・話方教授」(中等教育研究会著『新制中等学校 教科教授の実践的研究 国民科編』収録 1944年5月20日 京極書店) ただし引用は野地潤家責任編集『国語教育史資料 第一卷 理論・思潮・実践史』(1981年4月1日 東京法令出版) p. 285 による。
- 86 前掲「作文・話方教授」 p. 289
- 87 前掲「作文・話方教授」 p. 289

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

本章では、明治後期に日本に紹介され、大正自由主義教育や第3章で確認する戦後民主主義教育、そして現在の日本の教育現場に影響を与えている「プラグマティズム」について考察する。プラグマティズムは十九世紀末のアメリカで誕生したが、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。そこで、本章では、ピューリタリズムの影響を踏まえた上で、プラグマティズムがどのような思想なのか、また、アメリカにおいてどのような思想家によって歴史的発展を遂げ、日本の教育現場にどのような影響を与えたかを、問題点も含めて考察する。

プラグマティズムの誕生について、鶴見俊輔氏は『アメリカ哲学』（1950）において、次のように述べる。

プラグマティズムの歴史は、一八七〇年代（？）の初めに米国マサチューセツのケムブリッジで二週間おきに開かれた若い学徒の集まりに出発する。会合の場所、或時わ、チャールズ・パースの書齋だつたし、また或時わウィリアム・ジェイムズマの書齋であつた。（中略）

ケムブリッジの町は、米国建設に参加した清教徒達の本拠だつた新英蘭六州の一つたるマサチューセツ州の一部にあり、川を隔てて大都市ボストンに接している。今日でわ、同州で指折りの工業都市であるが、当時までわ主として、学校町として知られていた。一六三六年に、ジョン・ハーヴァード（John Harvard）が、此所に、米国最古の大学お建てた。大学の校庭にわ、蔓のからまつた、古ぼけた煉瓦作りの校舎が立ち並び、校庭を中心として四方に走っている狭い道が、大学の職員、卒業生、並びにこの町の知識階級の住む家々を大学につなげる。クウィンシー街、ブラットル街、アーヴィン街、これらの小道は、幾度となくプラグマティズムの建設者達の思索を運ぶ役割を努めた。この辺の木の間に住む栗鼠は、時として彼等の思索の対象となつた。プラグマティズムは、このよおに、清教徒文化の中心地において、清教主義の道徳的伝統を継いで生まれ、清教徒の子孫によつて育てられた。

（注1）

プラグマティズムの中心的役割を担った四人の人物のうち、チャールズ・サンダーズ・パースはケムブリッジの清教徒の家系に生まれ、ウィリアム・ジェイムズは生まれこそニューヨークだが、清教徒派の牧師であるジョン・ハーヴァードの名を冠したハーヴァード大学所属のローレンス科学学校に十九歳で入学、その後ハーヴァード大学の医学部に進学したという経歴を持つ。また、ジョージ・ハーバード・ミードはマサチューセツ州サウス・ハッドレーに生まれ、父親はプロテスタントの牧師、母親も敬虔なクリスチャンという家系で育った。唯一ジョン・デューイのみ父親は農夫から食料品店経営へと転職した人物であり、清教徒との直接的な関係は見られない。ただし、出身がニューイングランドのヴァーモント州バーリントンであり、清教徒の文化を持つニューイングランドという土地柄が少なからずデューイに影響を与えたことは想像に難くない。つまり、プラグマティズ

ムの誕生には、中心的思想家の中に身体化されていた清教徒としての宗教的信念が関わっていたことを推察できるのである。

ピューリタリズムは、伝統として「話し合い」を重視する思想を有している。大木英夫氏は、『ピューリタン 近代化の精神構造』（2006）において、前近代である「中世」の時代には「コルプス・クリスチアーヌム」と呼ばれる「各個人に先行し、ア・プリオリに存在する全体性」（注2）という認識が存在したと述べる。このようにキリスト教的有機体の一部として全体の中に位置づけられてきた「個人」は、近代になると「独立した存在」として位置づけ直されることになった。しかし、人間は社会的な動物であり、個人の力だけでは生きていくことができない。そこで近代では、「契約」という新しい社会の原理が誕生した。

1560年代にイギリスで始まったピューリタン運動は、当時の国王たちによって弾圧された。そのような弾圧を避け、新天地でピューリタンの理想とする社会を建設しようとメイフラワー号でアメリカに渡ったのが「ピルグリム・ファーザーズ」である。このピルグリムたちは、新大陸到着直前に彼らの「理念」を文章化し、各人がその理念に従ってピューリタン社会を形成することを契約した。この契約書は「メイフラワー・コンパクト」と呼ばれるが、このような経緯からも、アメリカに渡った人々の社会が「契約」という近代的性格を有して始まったことを知ることができる。

「個人」が独立した存在として位置づけ直されたことにより、教会を介さなくても「神は個人に語り得る」という認識が人々に生まれた。このような認識が広まると、集団を統率する権力者の力が弱まり、人間は誰しも神の元に平等であるという認識が共有されるようになる。

近代のもう一つの重要な点は、神のみぞ知る唯一絶対の「真理」の存在を認めながらも、個人では「神の絶対性を全面的に代表することができない」という認識が生まれたことである。つまり、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認識が生まれたのである。

ここから、ピューリタリズムに「the sense of meeting（会議の精神）」と呼ばれる発想が生まれる（注3）。いいかえれば、この発想は、神が自分に語りかけるのと同時に、他者にも自分とは別様に語りかけることを認める複数性を許容するということである。そして、究極的に存在する真理に到達するために、真理の断片しか持ち得ない一人ひとりの人間がそれぞれの断片を持ち寄り、「話し合い」によって個人の誤りを修正しながら真理という全体像を完成させるという発想が生まれる。いいかえれば、ピューリタリズムでは、自分の所属する共同体に主体的に参加し、他者の考えを自分の考えと同価値とみなす寛容性を持ちながら、問題解決に向けて生産的な「話し合い」を行う行為を宗教的実践と捉えるのである。

ピューリタリズムのこのような思想には、真理の全体像を捉えきれない人間という存在は、常に誤りを犯す可能性があるために、自己をよりよいものへと成長させる意志を持たねばならないという「可謬主義」の発想を持つ。いいかえれば、人間は誤りを犯す存在であるからこそ、その誤りを許すことが重要であるという発想である。このような発想が、

ピューリタリズムおよびその影響を受けるプラグマティズムの「それぞれの主張の誤りを許す寛容性を持ちながら他者の存在を尊重し、協力して生産的な話し合いを行う」という認識の原点なのである。

第2節 C・S・パースとW・ジェームズのプラグマティズム

次に、プラグマティズムの誕生の経緯と、プラグマティズムに対する二人の創始者の認識の差異について確認する。

プラグマティズムという思想が一般的に知られるようになったのは、当時ハーヴァード大学の哲学科の主任教授であり、世界的に注目されていたウィリアム・ジェームズが、1898年にカリフォルニア大学で行った「哲学的概念と実際的結果」という講演において、チャールズ・サンダース・パースの名前と共にこの「プラグマティズム」という言葉を用いたことから始まる（注4）。この講演を契機として、プラグマティズムおよびパースの名前は世間に広まることとなる。

しかし、パース本人は、世間に広まる「プラグマティズム」の意味が自分の意図したものとは異なるとし、論文「プラグマティズムとは何か」（1905）を発表して、「このことばはいまや、いろいろな文学雑誌のなかで使われるようになってきた。そしてその結果、ことばが文学的に使われるときに必ずこうむる『乱用』という悲惨な運命に見舞われたのである。そして、ことばづかいについてやかましいイギリスふうの習慣にもとづき、プラグマティズムということばがそこでは不用意に使われている、つまりそれが本来さすはずもない意味に使われている、と非難し、乱用を叱ってくれる人は稀である」と述べ、パースの考える本来の意味を保存するために「プラグマティシズム」という新たな用語を作った（注5）。ただし、この新しい用語は一般的に定着しなかった。

なぜパースはジェームズの考えるプラグマティズムを批判し、新たな用語まで作ったのか。それは、鶴見俊輔氏が『アメリカ哲学』（1950）で指摘するように、プラグマティズムに異なる三つの方向性が存在したことによる。

この点について、鶴見氏は次のように述べる。

元来プラグマティズムに^{ママ}わ、三つの基本的な方角があり、それに沿うて三つの脊骨が発達している。論理の方角における実証主義、心理の方角における自然主義、倫理の方角における功利主義。——これらが、行為とゆう新しい発達点から出たために旧時代の先例とわちがう独自の展開お示したのである。個々のプラグマティストの思想においてわ、これらの三傾向が、或いわ上手に或いわ下手に結び合わされている。たとえばパースの思想わ、主として論理型、或程度まで心理型、ごくかすかに倫理型のプラグマティズムである。ところがプラグマティズム運動史においてわ十九世紀末から二十世紀初までわジェームズの牛耳った時代で、主に倫理型のプラグマティズムの隆盛期。それ以後はデューイの牛耳った時代で、主に心理型プラグマティズムの隆盛期である。（中略）

ジェームズやパースと並んでプラグマティズムの創唱者だつたシラーやデューイわ、二人ともジェームにも啓発されてこの道に入つて来たものであり、パースの影

響を受けていなかった。デューイがパースの影響を受けたのは、極めて近頃の事に属する。(注6)

パースの考えるプラグマティズムは、「プラグマティズムとは何か」に続く論文「プラグマティズムの問題点」(1905)において新たな格率として提示された、「どんな記号であれ、その記号のもつ理性的な意味の総体とは、その記号について考えることのできるあらゆる状況とあらゆる意図のもとでの用法から導きだされる人間の理性的行動の、あらゆる一般的な様式の総体にほかならない」(注7)というものである。つまり、パースは、ある「意味」を確定するためには、言語という「記号」の用法が認められる「あらゆる状況とあらゆる意図」の中で、その「意味」を最適だと考える過程が必要であり、そのために同じ言語を使用する他者からの「合意」が不可欠であるとし、さらに、発話者の主張する「意味」が他者からの合意を得られない場合は、「話し合い」によって不明瞭な点や問題点を検討し、最終的に合意に到達するという行為が必要となるとした。これがパースの考えるプラグマティズムであり、言語による他者との交流が不可欠であることの所以である。

一方ジェイムズは、真理について科学的探究の立場に立ちつつも、「その限りにおいて真」という「限定的真理」の観念を用いて、「検証不可能などんな観念であれ、それを信じる人にとって『有用 (useful)』であり、『満足 (satisfaction)』を与える観念ならば、その限りにおいてそれは真である」(注8)という立場をとった。つまり、ジェイムズのプラグマティズムでは、その「意味」がいかに関し自己にとって有用であるかが重要なのであり、個人にとって有用ならばその「意味」は真理となるため他者による検証は不要となる。ジェイムズのプラグマティズムにおける他者は、自己に新しい「意味」となる情報を与えてくれる情報提供者としての役割が強い。

以上のように、ジェイムズのプラグマティズムは、あくまで自己の変容に力点が置かれており、他者への意識が希薄である。これが、ジェイムズのプラグマティズムが「倫理型」といわれる所以であり、また、パースが自らのプラグマティズムとは異なるものとして区別しようとした理由だといえる。

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

C・S・パースとW・ジェイムズという二人の創始者もさることながら、日本の教育に最も大きな影響を与えたプラグマティストは、ジョン・デューイである。

第二次大戦終戦後の日本におけるJ・デューイの影響は、松浦良充氏が、「占領期の教育改革に絶大な影響を与えた『第一次アメリカ教育使節団報告書』(1946)の執筆者たちの教育思想は、『今世紀はじめ以降、デューイによって大成され、アメリカ現代教育の主潮となっていた『新教育』の思想を背景とするもの』と評される。デューイの教育思想は、占領期の教育改革のバックボーンとして無視することはできないだろう」(注9)と述べる通り絶大なものであった。また、それは終戦時の文相前田多聞氏の「今、アメリカの方から誰か教育家で相談相手になるやうな人を送りたいと思うが、誰か日本の方から希望があれば、日本の希望をききたいと云うので、それに対して、第一がデューイ (John Dewey)、これがいなければデューイの指名する弟子、……」(注10)という言葉にも明確に表れており、

実際に戦後日本の国語教育改革に影響を与えたアメリカのC I E係官（注 11）ヘレン・ヘファナンは、デューイの教育思想のよき理解者であり、戦後日本におけるデューイの教育思想の受容および影響は、氏によるところも大きいといわれる（注 11）。

それでは、なぜデューイのプラグマティズムが第二次大戦終戦後の日本に希求されたかという、「他者理解」や「学習者主体」といったデューイのプラグマティズム、中でも教育に関わる思想が当時の政治的イデオロギーにとって有効だったからだと推察できる。

第二次大戦終了直後、デューイのプラグマティズムは、それまでの日本の軍国主義を払拭し、民主主義（注 13）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すべく導入された。なぜなら、デューイの教育思想は、戦時中の日本の教育が行ってきた、授業者が学習者に一方的に知識を伝達する授業とは大きく異なり、学習者各自が主体的に学習に参加し、さらに集団で協同して社会を改良することを目標としていたからである。

デューイは、『民主主義と教育』（1916）において、次のように述べる。

社会は経験の伝達交通によってその存在を継続するばかりでなく、それは伝達交通の内に存在しているということができる。英語の「共通」「共同社会」「交コンモン信コンミュニティ」という言葉は、単に語源を同じくするのみではない。人間は共通の点あるがゆえに、共同生活をなし、交信の手段によって共通の物を獲得するのである。共同体または共同社会を組成するために共通に所持していなければならぬものは、目的や信仰や憧憬や知識——すなわち共同の理解——や、社会学者のいわゆる「類同精神ライクマインドトネス」などである。かようなものは煉瓦のように物質的に一人から他人に手渡しすることはできない。それは肉片を分けるように、分割して各部を各人に分与することができるようなものではない。共同理解を得させるための交通は、同様な情的および知的傾向を確保することである。すなわちその社会の期待や要求に共鳴させることである（傍点筆者）。（注 14）

デューイは、問題を解決して社会を発展させるためには、共同体の中で自己の考えを他者と交流することのできる人間を育てることが必要だと主張した。また、学校は共同体の協同的活動に参加する力を育成する場だと考えた。このようなデューイの主張には、西洋の伝統的な真理観とは異なるプラグマティズムの特徴が表れている。

このような思想を採用する場合、何をもって集団の真理とするかという問題が生じる。この点について、藤井千春氏は『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』（2010）において、次のように述べる。

相互の思考について探究的に推測・予測して、説明・理解を試み合い、提案された新しい意味の認知・使用の方法について反省的に検討し合い、そのようにしてそれを「共通のもの」としていくという探究コミュニケーションの水準が、確実性の高い合意を生み出すための要件となる。デューイは、そのような探究的コミュニケーションの能力を有する構成員たちによる自律的、集団的な合意形成に、知性の公共的な側面を見出すと共に、人間の知性的な思考の協同に対する信頼を表明したと

いえる。(注 15)

つまり、デューイの考える真理とは、集団の中で形成された「确实性の高い合意」ということになる。また、デューイは、学校についても、确实性の高い合意を形成することのできるコミュニケーション力を育成するための「場」とであると捉えている。

このように考えると、デューイの教育思想における「探究」、「可謬主義」、「討議重視」といったキーワードが、有機的に構成されていることを理解できる。いいかえれば、集団における「确实性の高い合意形成」を生み出すためには、個人が集団内で自由に自己表現を行える環境を整える必要性が生じるが、人間は誤りを犯す可能性を常に有するため、誤りを犯すことを前提としなければ安心して自己表現を行うことができなくなってしまう。よって、集団内の構成員が互いを対等な他者として認め合い、誤りが生じることを前提とした上で「話し合い」を続け、よりよい合意を生み出そうとする意志を持ち続けることが、デューイが求めた人間のあるべき姿であったといえる。そして、そのような意志を持った人間が協同して社会を作り上げることによって、社会をよりよい方向に変えていくことがデューイの考える教育の目標であった。学校は、まさにそのような人間を育てるための訓練の場として位置づけられていたといえる。このようなデューイのプラグマティズムにも、第1節で確認したピューリタリズムの影響を見ることができる。

しかし、第二次大戦終戦後の日本に多大な影響を与えたデューイの教育思想は、1950年代に入ると多くの批判にさらされることとなる。

その中でも最も大きな批判の対象となったのが、「はいまわる経験主義」と揶揄された、知識の獲得や定着の効率の低さである。この点について、柳沼良太氏は『プラグマティズムと教育 デューイからローティアーへ』(2002)において、「1957年のスプートニク・ショックによってアメリカ政府が科学技術教育の振興や教育の計画化を重視する政策に転換すると、デューイのプラグマティズムを理論的根拠とする進歩主義教育は学力低下の元凶として批判された」(注 16)と述べている。

日本においては、終戦から五年後の1950(昭和25)年に日本教職員組合から学力低下を指摘され(注 17)、「新教育」と呼ばれたデューイのプラグマティズムに基づいた教育運動は衰退する。これは、原子爆弾に代表される科学力の差を戦争の敗因と捉えていた当時の日本の知識層からすれば当然の帰結であったかもしれない。また、戦後復興を目標とする経済的な立場からも、学習者の主体性によって学習効果を左右されるデューイのプラグマティズムは、系統性を欠く非効率なものとして受け止められたといえる。

また、デューイがその主張を思考論として述べたのに対し、戦後の日本においては授業論として受容されたという問題も指摘されている(注 18)。デューイ自身も、学校の組織化に関して「活動的な仕事、自然研究、科学の初歩、芸術、歴史を学校のなかにとり入れること、たんなる記号的・形式的なものを第二次的な地位に引き下げること、学校の道徳的雰囲気、生徒と教師との関係の——すなわち規律の——変化、もっと活動的な、表現的な、そして自己指導的な緒要素をとり入れること——すべてこれらのことはたんなる偶然事ではなくて、より大なる社会進化の必然的な所産である(傍点筆者)」(注 19)と述べており、記号的・形式的な要素よりも活動的、表現的、自己指導的な要素を重要視してい

ることがわかる。そしてこのような認識によって、デューイのプラグマティズムは教育理念として重要な提案を行いつつも、その実現に向けての具体性を欠くという状況が生じてしまった。いいかえれば、デューイの教育思想の具体的な実践は、個々の授業者の意識や理解度によって大きく変化することとなり、その結果、同じデューイのプラグマティズムの名のもとに様々な授業が行われ、まとまりがつかない状況に陥ってしまったのである。

このような事態は、第二次大戦終戦後の日本におけるデューイのプラグマティズム受容の最大の目的が、民主主義の敷衍という政治的な観点によるものであったことに最大の原因を見ることができる。第3章で詳しく述べるが、1945（昭和20）年10月22日に連合国最高司令官から出された「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」には、「教員と教育官吏は、できるだけ早く、取り調べた上で、職業軍人・軍国主義と極端な国家主義をひろめた者・占領政策に進んで反対する者はやめさせる」とあり、続く同年10月30日の「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」にも、「日本の現在の教育関係者のうちで、軍国主義の考えや極端な国家主義の考えを持っていると一般から認められている者、日本占領の目的と政策に強く反対していると一般から認められている者は、すべて今すぐやめさせる。そして今後決して教育関係のどんな職にもつかせない」と述べられ、第二次大戦終戦直後の日本の教師が、万が一にも軍国主義者と間違われぬように授業を行わなければならない状況にあったことを推察できる。しかし、戦時中の数年間、知識や思想の注入を中心とした講義式の授業ばかりを行ってきた当時の日本の教師が、理念の内実も具体的な方法も理解しないまま、突如学習者主体の授業を行えといわれても、デューイが意図したような教育の目標を達成できなかったのはある面当然だといえる。その結果、「プラグマティズム」や「民主主義」という題目を掲げながら、実質上は自己主張の強い学習者ばかりが一方向的に自分の考えを述べたり、集団で単なるおしゃべりをしたりするだけの授業が行われ、その教育効果の低さ、授業効率の悪さから「はいまわる経験主義」と揶揄されたのだと考えられる。いいかえれば、戦後の日本の教育改革には、デューイが本来意図した教育の目標が理解されないまま学習活動が行われたこと、さらにそのような誤った学習活動に帰納的に修正を加えて改善していくという流動的モデルとして計画できなかったことに混乱の大きな原因があったといえる。

もう一点、デューイのプラグマティズムの問題点として、コミュニケーションを行う他者との関係の楽観的な捉え方が指摘される。この点について、藤井千春氏は、次のように述べる。

コミュニケーションが成立するためには、相手と共有している状況がどのような目的や意図のもとで行われるのかについて、相互に理解できていることが前提となる。そして、状況についての共通の理解のもと、相手はその行為によって何を意図し、どのような反応を自分に求めているのかについて推測できること、あるいは、自分の行為をどのような意味において相手は理解し、どのように反応するかについて予測できることが必要となる。いわば相手の視点に立って、相手の意味の認知・使用の方法について理解を試みるという、すなわち洞察的に相手の思考について思考することが必要とされる。（注20）

「洞察的に相手の思考について思考する」ための力は、初めから学習者全員に備わっているものではなく、日常生活のコミュニケーションや授業における学習者間の交流を通して培われるものである。いいかえれば、「学習の場」における「話し合い」学習は、デューイが前提とした「洞察的に相手の思考について思考をする」ための力を育成・伸長するためのものであったといえる。このような同義反復の状況に陥っている場合、日常生活と「学習の場」における学習活動とをいかに有機的に関連づけ、長期的な学習活動を具体的に計画するかが成功の鍵となるが、デューイのプラグマティズムはその具体的な計画案を提示することができなかつたために、授業の計画および内容を個々の授業者任せざるを得ない状況が生じてしまった。

デューイのプラグマティズムが具体的な計画案を提示できなかつたために、民主主義の実現を目指す第二次大戦終戦直後の日本の教育に混乱が生じたと仮定するとき、その前提となる一つの疑問が生じる。それは、「デューイのプラグマティズムおよび教育思想は、そもそもアメリカの教育の現場では成功したのか」という疑問である。

第2節で述べた通り、プラグマティズムという思想運動が一般的に知られるようになったのは、1898年にW・ジェイムズが行った「哲学的概念と実際的結果」という講演からである。ジェイムズに影響を受けたデューイ（注21）が、シカゴ大学に実験学校を開設したのが1896年、その報告をまとめた『学校と社会』が出版されたのが1899年のことである。また、教育に協同の原理を採用し、新教育運動を推進した人物としてデューイと並び称されるフランシス・W・パーカーが、マサチューセッツ州クインシイで学習者中心の新教育を実践したのは1875年のことである。

ここで確認すべきは、なぜ19世紀末のアメリカにおいて、学習者中心の新教育運動が起こったのかという点である。この点について、中嶋博氏は『アメリカ教育思想の展開』（1959）において、次のように述べる。

この時代の社会的背景に目をやると、開拓し尽くされて辺境の地がなくなったアメリカの世論は一八九六ごろには、求めて紛争を探し、侵略を宣言し、膨張の一途をたどる経済活動が、製品のためには市場を、生産のためには原料を、資本のためには投資を要求する方向に向っていった。（中略）

教育者または教師たちはこの現実を目をつぶっていたのであり、あるいは積極的にその推進にあずかっていたのである。その中で例外があった。カーチはその人こそジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）であったと指摘する。つまりデューイは教育を初めより“既存社会改造の原動力”と考えていたのであった。ラッグ（Harold Rugg）は「デューイ・スクールは“協同”（cooperative）の原理を採用し、一般に多くの学校は“競争”（competition）の原理を採用し続けた」と述べているが、まさにここに、同じく協同の原理を採用したパーカーの教育革新運動と共に、保守的伝統教育への挑戦の開始を見ることができる。（注22）

また、長尾十三二氏も『西洋教育史 [第二版]』（1978）において、次のように述べる。

20年代（アメリカの1920年代……稿者注）には、自動車、電気、化学などマス・プロ方式を採用する新産業における生産の効率化と、交通機関や情報伝達手段の発達の相乗効果によって、消費型経済・社会・文化が形成され、日常生活の様式や個人の思考形式を平均化し、画一化する傾向が強まっていく。（中略）

たしかに20年代に国民総生産は急増し、失業率は最低に近く、街々は消費ブームに沸き返っていた。就学率や就学期間は伸び、国民の知的水準は上昇した。1930年には、14～18歳の人口の訳半数は中・高等学校教育機関に在学していたといわれる。これらの人々の間に、商品化され、画一化された文化が浸透して、いわゆる文化的中間層意識が形成され、他人志向型の人間類型が一般化していく。ジョン・デューイの思想は、このような思想状況下における個人と社会の在り方、その望ましい相互関係とそこでの教育の役割について予見に富んだ省察であり、やがてアメリカ以外の国が類似の状況に置かれ始めると、広く世界の教育界から注目を浴びることとなる。（注23）

これらの指摘から、集団の中で学習者がそれぞれの個性を尊重しながら協同的にコミュニケーションを行うという意識が、19世紀末から20世紀初めのアメリカにおいても、必ずしも国民の間で共有されていなかったことを知ることができる。同時に、相互交流によって学習者間の協同的な関係を構築することに留まらず、優れた学力まで獲得させることに成功したシカゴ大学附属実験学校の教育実践が、デューイという強力な指導者本人によって実践されたことも確認できる。

これらのことから、J・デューイのプラグマティズムおよび教育思想は、アメリカの伝統的な思想ではなく、むしろ当時のアメリカの問題を解決するための新しい思想であったといえる。つまり、明治期末に日本に紹介されたデューイのプラグマティズムは、本国アメリカにおいてもほぼ同時期に展開していた新しい思想であり、1945年においてもその方法論は体系化されていなかったのである。前出の柳沼良太氏の指摘の通り、指導体系や具体的方法論を持たなかったデューイのプラグマティズムは学習者の学力低下を招いた原因とされ衰退していったが、そのデューイの教育思想を象徴する授業方法として注目されたのが「討議法」であったことは第3章で詳しく述べる。

しかし、学力低下の批判にさらされながらも、本国アメリカにおいては「コア・カリキュラム」やキルパトリックの「プロジェクト・メソッド」、次節で述べるG・H・ミードの影響を受けた「シンボリック相互作用論」等によってデューイのプラグマティズムは発展的に深められ、さらに1980年代に入ってからリチャード・ローティやドナルド・ショーン等によってデューイの思想は再評価されることとなる。日本においてデューイのプラグマティズムが一時期の流行として衰退したのに対し、アメリカにおいてはその思想が受け継がれ続けたことについて様々な理由が推測できるが、やはりアメリカでは、発生する問題や批判に対してデューイ本人やデューイと関係の深い人々が即時的に対応できたことが大きな理由であると考えて間違いないだろう。

第二次大戦直後の日本におけるJ・デューイのプラグマティズムおよび教育思想の受容

による混乱は日本だけに限ったことではなく、本国アメリカでも同様の問題が生じていたといえる。混乱の最も大きな原因は、「他者理解」・「学習者主体」といったデューイのプラグマティズムが主に「運動」として受容され、「他者理解」・「学習者主体」の学習を成立させるための具体的な授業方法を提案できなかったことによる。つまり、「他者理解」・「学習者主体」といった理念は、第二次大戦終戦後の日本の教育にも大きな影響を与えたが、実際にどのような授業を行えば学習者がその理念を獲得できるのかという具体的方策を提示できなかったことが、J・デューイのプラグマティズムの最大の問題点だったといえる。

ただし、繰り返すが、具体的方法を提示できず学力低下の主因とされて衰退することとなったデューイのプラグマティズムではあったが、デューイのプラグマティズムがもたらした「協同」・「他者理解」・「学習者主体」といった教育思想の重要性は2010年代の日本においても学習の前提として定着しており、J・デューイのプラグマティズムが戦後の新しい日本の教育に与えた影響の重要性は、疑う余地のないものであったことは確かだといえる。

第4節 G・H・ミードのコミュニケーション理論

ジョン・ハーバード・ミードは、1863年にマサチューセッツ州サウス・ハドリーで、牧師と農夫の家系である父と、多くの学者や政治家を輩出した家系の母との間に生まれた。鶴見俊輔氏は、ミードの生育環境について、「パースやジェイムズなどと同じく、ニューイングランドの清教徒の空気の中に育った」（注24）と述べており、ミードの思想にもピューリタリズムの影響を見ることができる。1887年、二十四歳のときにハーヴァード大学に編入し、W・ジェイムズの講義を受講する。1891年にミシガン大学の哲学・心理学部の講師として迎えられ、そこでJ・デューイと同僚となった。デューイとの親交は生涯にわたって続き、お互いに大きな影響を与え合う関係となる。デューイの教育論の代表的著作である『学校と社会』（1899）はミード夫妻の編集によるものである。船津衛氏は『ジョージ・H・ミードー社会的自我論の展開ー』（2000）において、デューイとミードの関係を、「デューイが範囲とヴィジョンを与えたとしたならば、ミードは分析の深さと科学的精密さを与え、デューイが現代のプラグマティズムの回転軸と多くの放射状のスポークであるならば、ミードは中心軸であった」（注25）と述べている。

ミードは、1894年にデューイとともにシカゴ大学に移った。多くの学生がミードの講義を聴講して影響を受けたので、1920年代のシカゴ大学社会学科は「ミードの前進基地」と呼ばれ、ミードの理論は初期のアメリカ社会学の形成に大きな役割を果たしたといわれる。また日本においても、1920年代にシカゴ大学の学生としてミードの講義を聴講した三隅一成氏が、C・W・モリスが編集したミード晩年の講義録『精神・自我・社会』（1934）を1940年頃出版したことや、第二次大戦終戦からしばらくした頃に、皇室博物館でミード記念講演会が連続で数回開かれたことから、鶴見俊輔氏は「昭和十年代の日本にG・H・ミードの影響はかなり広くあったと言えるだろう」（注26）と述べている。

1931年に、デューイがすでに移っていたコロンビア大学に移ることになっていたが、突然の死に見舞われた。死後しばらくの間ミードの理論はあまり注目されず、鶴見俊輔氏も「同時代人の間で評価を得られなかったという点では、パースとミードとは双璧と言える」

(注 27) と述べている。しかし、死後五十年を経過した 1980 年代になって「ミード・ルネサンス」と呼ばれるミードの再評価の機運が高まる。そのような動向は、1960 年代に広く注目を集めた「シンボリック相互作用論」において、提唱者であるハーバート・ブルーマーがミードを基礎的な理論として位置づけたことや、J・ハーバーマスの『コミュニケーション的行為の理論』(1981)におけるミード理論の言及がその大きな理由として挙げられる。そのような経緯を経て、現在のミードは「社会学や社会心理学といった社会科学の領域において、G・H・ミードは、いくつかの学説の理論的源泉のひとつとしてのみならず、古典として共通の財産といってもよいというような評価をうけている」(注 28)といわれる。

ミードのプラグマティズムを理解するためには、その他のプラグマティストと同様に、ミードが「真理」をどのように位置づけているかを確認しなければならない。

加藤一己氏は『G. H. ミード プラグマティズムの展開』(2003)の解説「ミードにおける自然、社会、科学的方法」において、次のように述べる。

初期ミードは、問題解決の過程は世界を完全に主観化するとしていた。これに対して、晩期ミードは、人間の問題解決過程においては、主観的な問題領域の存在とともに、問題に影響されない自明な客観的世界も存在しているとする。パースペクティブ論の語法に従えば、この世界は、社会有機体との関係において自然の中に存在する。つまり、この客観的世界は、社会的な人間の「経験」によって存在する、普遍的な世界なのである。そしてこの、問題に影響されない普遍的・客観的世界は、自然科学における問題解決の前提となり、またその真理を保証する。真理とは、思考の仮説がこの前提としての世界にはまる込むことができ、そのことで停止していた行為が新たに進行することなのである。かくて、人間経験に現存するこの普遍的・客観的世界自体を問題視する实在論や観念論、すなわち、人間経験の外部にリアリティを求める实在論や、不完全な人間経験を越える、思考の永遠のリアリティを求める観念論を、ミードは否定する。またそれらの真理論、すなわち、外的リアリティとの対応としての真理や、永遠的リアリティとの合致としての真理を否定するのである。(注 29)

つまり、ミードにおける真理は、客観的な外部世界に存在するもの(实在論)でもなく、個人の思考という内部世界に存在するもの(観念論)でもない。ミードの考える真理とは、「仮説が作動しているとき、それは仮説であることをやめる。すなわち、それはリアリティである。しかしそれは、取り消せない永遠のリアリティではなく、私たちが慣れ親しんでいるかぎりのリアリティにすぎない」(注 30)というように、個人の中に生じた個別的・特殊な経験を、普遍的・客観的世界と照合したときに合致させることや、常に変化し続ける「リアリティ」と思考とを合致させることによって、新しい意味の形成や再構成を行う作業のことを指す。ゆえに、問題が個別的・特殊である以上真理は複数存在するというのがミードの真理観なのである。

ミード理論が、個人の中に生じた思考や問題と常に変化し続ける「社会」とを合致させ

ることによって思考の整合性や問題に対する解答の妥当性を保障しようとするとき、当然のことながら、そこには自己の外側に存在する「社会」、いいかえれば「一般化された他者」への理解が必要不可欠となる。このような自己と社会もしくは自己と他者との関係について、ミードは『精神・自我・社会』（1934）において、次のように述べている。

私は、社会過程との関連において、自我と精神を、個別有機体の行為のなかへのジェスチャー会話の輸入として提示してきた。そこで、個別有機体は、彼自身の態度によって呼び起こされた他者のこれらの組織化された態度を、そのジェスチャーの形態で取得する。そして、個別有機体は、この反応に反作用することで、その個人が属している共同体の他者の別の組織化された態度を呼び起こすのである。この過程は、ある意味では、「I」と「me」によって特徴づけられる。この「me」は、個人が「I」として反応する、組織化された態度の集合である。

私が特に強調したいのは、そのなかで生じる自己意識的個人に、社会過程が時間的、論理的に先行しているということである。ジェスチャー会話は、進行中の社会過程の一部である。それは、個人が単独で可能にできるなにかではない。言語、特に有意味シンボルの発達が可能にしたものは、この外部の社会状況を個人自身の行為の中に持ち込むことである。人間社会に属しているこのような巨大な発展から、他の個人の反応のなかでまさに起きようとしていることの予知の可能性、個人によるこのことへの予備的適応が生じる。これらは逆に、私が「me」と名づけたもののなかに再び反映される異なった社会状況を算出し、したがって個人自身も異なった態度を取得するのである。（注 31）

ミードは、「社会」が「自我」に先行して存在し、家族や友人といった「意味のある他者（significant other）」の期待を取り入れ、「役割取得（role taking）」を行うことで自我を形成すると考える。いいかえれば、これは自我の中に「他者の態度の組織化された組み合わせ」である「me」と、「他者の態度の取得を通じて生じる自我」の反作用から生まれる「I」（注 32）との二つの側面を有するということである。ミードは、共同体の成員が「me」を取得することによって共通の反応を表すことを「制度」と呼んでおり、「いずれの場合においても、ある種類の社会制度なしに、それによって社会制度が構築されている組織化された社会的態度なしに、完全に成熟した個人的自我または人格は全くあり得ないのである」（注 33）と述べる（注 34）。ここで間違っただけではないのは、ミードは「われわれは単に、共同体によって拘束されているだけではない。われわれは、われわれの言うことが共同体によって聞かれているような会話をしているのであり、共同体の反応は、われわれが言わなければならないことによって影響を受けている」、「会話の過程は、そのなかで個人が単に権利をもつ過程だけではなく、彼がその部分である共同体に話しかけ、諸個人の相互作用を通じて起きるこれらの変化を実現する義務を持つ過程なのである。もちろん、こういう仕方で社会が進歩するのだが、その進歩は、そのなかである人がある事柄を考えつく、このような相互作用によってなされるのである」（注 35）と述べており、個人は「me」によって構成される共同体の「制度」を一方向的に享受するのではなく、「会話」を通して個人

の「I」が共同体に働きかけ、相互作用することによって「社会」をよりよい状況に変化させることができると主張している点である。

ミード理論のもう一つの重要な点は、このような「I」と「me」との相互作用は、あくまでも「コミュニケーション」によって行われるとする点である。この点について、鶴見俊輔氏は、「『個人』も『自我』も、『精神』も『経験』も、社会的なものとして発生の時からあり、それらは、コミュニケーション^マをとおして出現するのだ。こうして『コミュニケーション』が、人間の精神現象を分析する根本的なカテゴリーとしておかれる。ミードの哲学は、根本的にコミュニケーションの哲学であり、その性格は、パースにも、ジェイムズにもはっきりしていないもので、ミードとともに出現したものと言える。デューイは、このコミュニケーションの哲学としてのプラグマティズムの性格を、教育論、芸術論に応用して、体系をつくった」（注36）と述べている。また、魚津郁夫氏も『プラグマティズムの思想』において、次のように述べる。

人間は有意味シンボルすなわち言語をもちいながら、一般化された他者の態度を取り入れることによって、行動をコントロールし、また一般化された他者との内面化された会話によって、問題解決の道をさぐり、環境に適応していく。そしてコミュニケーションをおこなう各個人のあいだに共有意味世界が形成され、たがいに相手の態度をとり入れ、相手の立場に身をおくことが可能となるのであるが、このことは、個人が同質的なものとなることを意味するものではない。たとえば、教えている子どもの身になることのできる教師の能力は、彼を教育の世界に参入させるだけでなく、彼自身の教師としての個性あるいは独自性を発揮させるであろう。（注37）

このようなミードのプラグマティズムにも、ピューリタリズムの影響を見ることができる。いいかえれば、ピューリタリズムの「可謬主義」と同様に、プラグマティズムの発想の根底には他者とのコミュニケーションの不可欠性が内在しており、ミードの理論においてその重要性が明示されたと捉えるのが妥当であろう。

現在の社会科学の領域において、いくつかの学説の理論的源泉および共有の財産とされるG・H・ミードのコミュニケーション理論であるが、前に述べた通り1980年代になって「ミード・ルネッサンス」という再評価を受けるに至ったのは、H・ブルーマーの『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』（1969）やJ・ハーバーマスの『コミュニケーション的行為の理論』（1981）といったその後の展開によるところが大きい。

H・ブルーマーは、『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』（1969）において、G・H・ミードが「他の誰にもましてシンボリック相互作用論のアプローチの基礎を築いた」（注38）と述べ、『シンボリック相互作用論 symbolic interactionism』という用語は、人間集団とその行動とを研究するための、ある程度明確なアプローチのラベルとして使用されるようになった言葉である」（注39）と定義している。「シンボリック相互作用論」について、後藤将之氏は『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』の解説である「ハーバート・ブルーマーの社会心理学」において、「（1）あるがままの現

実の、社会的相互作用過程そのものを主要な分析対象とし、(2) フィールド調査や参与観察法などを多用した質的社会調査法に特色を持つ、(3) 社会的行動の意味的・シンボルの局面を重視した社会理論、ということになる。構造機能主義または機能主義の社会学を、モデル構成に基づく仮説検証的な量的社会調査法を重視し、固定的均衡的な社会構造を社会の原イメージとして持つ、形式主義的・客観主義的な理論化として理解するならば、まさにその対局に存在するのがシンボリック相互作用論の理論と方法であるといつてよい」(注40)と要約している。また、ミード理論と「シンボリック相互作用論」との関係について、小谷敏氏は、「ミードの個人主義思想」(1997)において「七〇年代の末当時のミード理解は、圧倒的にハーバート・ブルーマーの影響下に置かれていた。自由な諸個人が、『表示』と『解釈』を繰り返す『結合行為』の連鎖として社会は成立する。『構造』ではなく、シンボルを操る諸個人の『主体性』に力点を置く、ブルーマーの主張は魅力的なものであった」(注41)と述べ、船津衛氏は『ジョージ・H・ミードー社会的自我論の展開ー』(2000)において、「一九四〇年代、五〇年代のアメリカ社会学界においてはパーソンズを中心とする機能主義理論が優勢となり、ミード理論は長い間の沈黙を余儀なくされたが、一九六〇年代にはシンボリック相互作用論の名のもとに『ミード復活』がなされた。シンボリック相互作用論はミード理論における人間の積極性、創造性、主体性を重視し、それを社会的に展開させ、機能主義社会学の人間観、社会観を批判し、それに取って代わる新しい理論として多くの注目を浴びるようになった」(注42)と述べている。

一方、ミード理論と「シンボリック相互作用論」との差異については、後藤将之氏が「ミードの理論は、その進化論的な認識から、人間の言語を、可視的で客観的な外部行動一般から派生したものと捉え、言語をこうした行動一般に解消することによって、コミュニケーションの客観性を保証しようとした。これに対して、ブルーマーの理論化では、そのシンボル中心主義または人間中心主義の社会観ゆえに、人間の言語が他の行動形態一般から切り離され、絶対視される。そのため、言語活動における意味の恣意性や文脈依存性が極度に重視され、結果として、コミュニケーションはせいぜいのところ、相互主観的な合意の意識としてしか語りえないものとなる。ミードのコミュニケーション論がコミュニケーションを基本原理とするコミュニケーション論であるとすれば、ブルーマーのコミュニケーション論は認識を基本原理とするコミュニケーション論である」(注43)と指摘しており、「シンボリック相互作用論」には「シンボリック」という用語が用いられてはいるもののC・S・パースの影響は見られず、ブルーマー自身も「私見では、ひとりG・H・ミードだけが、人間と、その行為と、その結びつきの理解のために、解釈という行為がどんな意味をもつかを考え抜こうとしたのである」(注44)とミード理論との関係の深さを述べている。

ミード理論の問題点としては、Z・D・グレビッチの「親密性」と「疎遠性」に関する指摘が代表的である。この点について、船津衛氏は次のように述べる。

Z・D・グレビッチによると、他者には親密性(familiarity)と疎遠性(strangeness)がある。ミードの場合は他者が親密性のみにおいて考えられており、それが、共通のパースペクティブの統合において位置づけられており、他者が「否定の力」とし

てはとらえられていない。ミードにおいては他者の疎遠性が欠如しており、役割取得の不可能性や役割取得しない能力について考えられていない。ここから、グレビッチはミードが「他者の他者性」を知るべきであるという（注45）。

この問題は、G・H・ミードのプラグマティズムのみに限定されるものではなく、現在の日本の「学習の場」にも通じる問題である。第二次大戦終戦後の日本に導入されたプラグマティズムの影響を受けた「討議」学習では、この「親和性」ばかりが強調され、「否定の力」としての他者の機能については意識されなかった。いいかえれば、他者が「話し合い」に参加しようとしなかった場合の想定が欠如していたといえる。このような「学習の場」における他者の「否定の力」への無配慮が、序章で述べた「学習の場」における「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」の広まりに対する対処の遅さにつながったとも考えられる。このような問題を解決するために、国語科における「話し合い」学習をどのように計画するかが重要な鍵となるが、その具体的な実践提案は第7章以降で行うこととする。

ただし、親和性のみが強調され「否定の力」として他者が想定されていないとしても、コミュニケーションによって「I」と「me」が形成されることや、「話し合い」の相互作用によって「社会」をよりよき方向へ変えることができるというミードの指摘は重要である。第二次大戦終戦直後の日本においてG・H・ミードのプラグマティズムの影響は大きいものであったとはいえないが、むしろ1980年代からの再評価以降、コミュニケーション学の基礎理論として位置づけられているミードのプラグマティズムは、第6章で述べる現在の「アクティブ・ラーニング」や「LTD話し合い学習法」の重要な理論的土台の一つとなっていると考えられる。そのような点から見ても、現在の国語科の「話し合い」学習において、ミードのプラグマティズムは必ず視野に入れなければならない重要な視点を有しているといえる。

第5節 C・S・パースの「アブダクション」の可能性

第2節で確認した通り、W・ジェイムズやJ・デューイのプラグマティズムほどの影響力を持たなかったC・S・パースのプラグマティズムではあったが、国語科における「話し合い」学習の効果的な実践を構築するにあたって、最も有効な視点を提示しているのがパースの「アブダクション」の発想である。

それでは、国語科の「話し合い」学習をより効果的な学習とする可能性を有するC・S・パースの「アブダクション」とは、具体的にどのようなものなのだろうか。

科学的論理的思考の方法として、一般的には「演繹的推論 (deduction)」と「帰納的推論 (induction)」とが挙げられる。特に演繹的推論は明確な形式的構造を持ち、推論の内容に関わらず形式によって結論を導くことができる点や、その推論が妥当か否かを容易に確かめることができる点から、学校や学級といった「学習の場」では現在でも中心的な学習活動となっている。この演繹的推論の思考力育成・伸長は学習活殿の重要な目標であり、そのこと自体はまったく否定されるものではない。

しかし、この演繹的推論の思考力は既成の「思考の枠組み」の中で行われることが前提

とされているため、その「思考の枠組み（フレーム）」自体の是非について検討を行うことには不向きである。「学習の場」において演繹的推論の学習を行う場合、授業者が「思考の枠組み」を初めから提示するのが一般的である。また、ここには「思考の枠組み」の検討に長時間費やすよりも、最初から「思考の枠組み」を指定して演繹的推論の学習を行った方が、限られた授業時間を効率よく使うことができるという時間的な配慮もある。

しかし一方で、私たちの日常生活における問題解決の思考は、最も有効だと思われる「思考の枠組み」を任意に選択することから始まる。必ずしも正解だと断定はできないが、現時点で最も問題解決に有効そうな「思考の枠組み」を選択して思考を開始し、うまくいかなければ新たな「思考の枠組み」に変更してやりなおすというのが日常生活における問題解決の思考過程である。世間から「学校の勉強は実際の社会では役に立たない」などといわれることがあるのは、「学習の場」において、この「思考の枠組み」を自ら選択して思考を行うという学習活動の経験が不足していることに起因しているとも考えられる。

C・S・パースは、このような問題解決に有効な「思考の枠組み」を選択する思考を「アブダクション (abduction)」 (もしくは「リトロダクション」 (retroduction)) と用語で定義した。パースは、「アブダクションは説明仮説を形成する方法 (process) であり、これこそ、新しい諸概念を導入する唯一の論理的操作である」 (注 46) と述べる。

例えば、次のような三つの例文を挙げて考えてみる。

- (a) 白い豆ばかりがはいった袋がある。
- (b) この袋からいくつかの豆をとりだす。
- (c) これらの豆は白い。

前提 (a) と (b) から (c) を結論する推論の思考が「演繹 (deduction)」である。

また、豆がたくさんはいった袋があるが、どんな豆が入っているかわからないので少し豆を取り出して調べてみるという状況において、

- (b) これらの豆はすべてこの袋の豆である。
- (c) これらの豆はすべて白い。
- (a) この袋の豆はすべて白い。

というように、(b) と (c) から (a) を結論づける推論の思考が「帰納 (induction)」である。これらに対し、例えば、ひと握りの豆が落ちているが、どこからこぼれ落ちたか調べてみるという状況において、

- (c) これらの豆はすべて白い。
- (a) この袋の豆はすべて白い。
- (b) これらの豆はすべてこの袋の豆である。

というように(c)と(a)から(b)を結論づける推論の思考が「アブダクション(abduction)」である。つまり、「アブダクション」は、現存する状況まで考慮した上で、前提と結論とを妥当性の高い仮説によって結び付ける推論の思考なのである。

なお、パースは「アブダクション」について、いろいろな仮説を思いつく示唆的（洞察的）段階と、それらの仮説について検討しその中から最も正しいと思われる仮説を選ぶ熟考的な推論の段階とに分けて説明している（注 47）。このような段階を総合的な「話し合い」学習に位置づければ、1. 問題の解決に向けて個人でいろいろな仮説を思いつく学習、

2. 「話し合い」によって問題の解決に最も有効だと思われる「思考の枠組み」を決定する学習、3. 選択した「思考の枠組み」を用いて問題解決に向けての思考を「話し合い」によって深める学習、4. 「話し合い」によって到達した結論および根拠を発表し、その妥当性を他者から承認される学習という展開が想定される。

現在の学校や学級といった「学習の場」は、佐藤学氏が『「学び」から逃走する子どもたち』（2000）で指摘したように（注48）、学習することの意義を見出せずに学習意欲が低下する学習者が増加しているという深刻な状況にある。この問題は日本社会全体に関わる複合的な問題であり、根本的な原因を一つに限定することは不可能であるが、「学習の場」での学習が、学習者の日常生活の問題を解決することに役立たないという認識が共有されたこと、いいかえれば「思考の枠組み」の選択を含めて問題を解決するという日常生活の問題解決につながる学習活動が不足していることが、学習の意義を実感できなくしていることの要因の一つとして指摘することができるのである（注49）。

ただし、これは演繹や帰納といった従来 of 推論の学習が不必要だということを意味するわけではない。学習における三つの推論にはそれぞれの役割があり、その役割を考慮しながら学習活動を計画的に行うことによって、総合的な思考力を育成・伸長することが可能になるのである。この点に関しても、パースは①アブダクション、②演繹、③帰納という順序で各推論の思考を行うことを提案している。

また、「アブダクション」に基づく学習活動を行う際には、「アブダクション」はあくまで蓋然的な推論であり、演繹のように必然的な結論は導き出せないという点に留意しなければならない。つまり、蓋然的推論によって導き出された結論は誤りである可能性を常に有し、「現在のところ正解として最も妥当性が高い」という共通認識までしか到達できないため、定期テスト等で確認するには不向きである。ただし、繰り返すが、日常生活の問題解決の思考過程はこのような蓋然的推論によって行われており、必然的な結論を導き出せないという理由によって「アブダクション」を学習活動から除外することは誤りである。

それでは、蓋然的推論から妥当性の高い結論に到達するためにはどうすればよいか。そこで不可欠となるのが集団での合意を形成する作業、つまり「話し合い」である。

第1節でも述べたが、「人は間違いを犯すものだ」という前提に立つ立場を「可謬主義」というが、この可謬主義と「实在仮説」との関係について、魚津郁夫氏は『プラグマティズムの思想』（2006）において、次のように述べる。

プラグマティズムにはC・S・パース以来の「可謬主義」が現在にいたるまで伝統として受けつがれている。それは認識能力に限りのある私たち人間は誤謬をおかす可能性をつねにもっているという主張である。

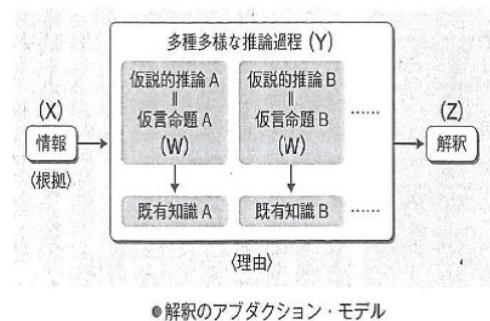
そしてこうした可謬主義は、ほとんどすべてのプラグマティストにおいて、次のような「实在仮説」によってささえられている。すなわち、現実の問題を解決するためにくりかえし「探求」をかさねることによって、究極において、实在という「外部の力によってひとつの同じ結論にみちびかれる」という信念である。（注50）

私たち一人ひとり是不完全な存在であり、世界に存在するすべての事象を把握することは不可能である。よって眼前の様々な問題を解決するためには、多くの他者と「話し合い」を行い、究極的な真理である「実在」に少しでも近づくことが重要であるという発想である。逆にいえば、究極的な存在ではない私たち人間は、常に誤りを犯す可能性を有しており、個々の主張を集団で論理的に検討することで合意を形成し、その合意を現時点での正解とするのである。

第1節で確認したように、このような発想にはピューリタリズムという宗教的発想が影響しているが、日本の教育におけるプラグマティズムの受容は、主として政治的な観点から「他者理解」・「学習者主体」という点ばかりが強調され、パースの「論理的な方角の実証主義」のプラグマティズムはほとんど顧みられなかった。ただし、現在の国語科教育では、「アブダクション」に着目した授業提案がされ始めてきている。

「アブダクション」の思考を用いた授業を提案している代表的な人物として、佐藤佐敏氏を挙げることができる。佐藤氏は『思考を高める授業 作品を解釈するメカニズム』

(2013)において、「文章を読むということは、『情報(文章)を入力し、それを各自の既有知識や既有経験にアクセスし、仮説的推論をする営み』である」と述べ、本文に書かれている〈根拠〉と各自の既有知識・既有経験に基づく〈理由〉によって、文学的文章の「解釈」の検討を行う〈解釈のアブダクション・モデル〉を提案している(注51)。佐藤氏は〈読みの力〉をつける具体的な方法として、「A or B (A or 非A)」という選択式の発問による「話し合い学習」を提案している。



佐藤氏の提案する〈解釈のアブダクション・モデル〉は、言語の論理性や記号性を重視したパースの理論を具体化した授業方法だといえる。さらに、本文の同じ箇所を「根拠」としていても、参照する既有知識・既有概念はそれぞれ異なるために「解釈」に差異が生じることを明確に指摘した点も重要である。「根拠」は本文を参照するために差異は生じないが、「理由」は個人の既有知識・既有概念を参照するために差異が生じる。そのため、提示される複数の「理由」の中でどれが最も妥当性が高いか、いいかえれば「解釈」の整合性を持っているかを検討する作業が必要となる。つまり、これが「アブダクション」を用いた授業における「話し合い」学習の意義だといえる。

ただし、佐藤氏の授業提案は、小学校から中学校までの学習者を対象としたものが多く、学習者が「解釈」の妥当性を主張するための「思考の枠組み」を選択する「話し合い」学習については述べられていない。しかし、小学校から中学校の時期に、氏の提案する〈解釈のアブダクション・モデル〉に基づいた仮説思考の学習を行うことは、学習者に高い学習効果をもたらすと考えられる。

以上のような点を総括して考えると、パースの「アブダクション」の発想は、「他者理解」・「学習者主体」というプラグマティズムの重要な理念を包含しつつ、具体的な授業案を構築する可能性を持つといえる。そしてその最も効果的な方法は、「アブダクション」

の思考を取り入れた「話し合い」学習であると考え、この「アブダクション」の思考を取り入れた「話し合い」学習の授業は、第8章で具体的に提案することとする。

第6節 プラグマティズムと「話し合い」学習との関連性

ピューリタリズムの「the sense of meeting (会議の精神)」を源流に持つアメリカのプラグマティズムの思想は、神のみぞ知る真理に少しでも近づくために、不完全な存在である人間の誤謬を互いに許容しながら「話し合い」を行うという宗教的発想を有しており、それが「他者存在を尊重して協同し、生産的な話し合いを行う」ことの前提となっていた。プラグマティズムを日本に移入する際に、そのような宗教的前提を共有しない日本人が、何を代替として学習者の「協同」や「他者尊重」といった意識を涵養するための共通の基盤とするかの検討は、残念ながら行われなかったといえよう。このような「話し合い」学習の前提となる共通認識の欠如が、プラグマティズムを移入した際の日本の教育の混乱をより大きくした一面があったことは確かであろう。

プラグマティズムの思想を大別すると、C・S・パースが提唱した論理的方向性の強い実証主義、W・ジェイムズが提唱した倫理的方向性の強い功利主義、J・デューイが提唱した心理的方向性の強い自然主義という三つの方向性に分かれるが、プラグマティズム発祥の地であるアメリカを中心に、十九世紀末から二十世紀初めまではジェイムズのプラグマティズムが流行し、それ以後はデューイのプラグマティズムが主流となり、パースのプラグマティズムはあまり顧みられなかった。

大正自由主義教育および昭和終戦期の日本の教育に最も大きな影響を与えたのは、デューイのプラグマティズムであった。デューイのプラグマティズムが特に第二次大戦終戦後の日本で広く受け入れられた大きな理由として、「協同」・「他者理解」・「学習者主体」を重要視するデューイの教育理念が学校や学級と言った「学習の場」において希求されたことや、それまでの日本の軍国主義を払拭し、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、GHQや文部省がデューイのプラグマティズムを積極的に推進したことの影響を指摘することができる。

しかし、そのようなデューイの教育思想は、1950年代に入ると多くの批判にさらされることとなる。その最大の理由は、学習者に系統的な知識を獲得させることの効率の悪さによるものであるが、デューイのプラグマティズムが具体的な方法や目標を提示することができず、「教育の場」に混乱をもたらしたことも批判の原因の一つと見ることができる。

学習者の学力低下の原因とされ、一時期の流行のように扱われたデューイのプラグマティズムであるが、「協同」・「他者理解」・「学習者主体」といった教育理念は2010年代の日本の教育の土台として共有されており、デューイのプラグマティズムが日本の教育界にもたらした影響の大きさは疑う余地がない。

また、世界に大きな影響を与えたプラグマティストとしてG・H・ミードがいる。ミードは、個人の中に生じた個別的・特殊的な経験を、普遍的・客観的な世界に照合したときに合致することを真理とみなし、常に変化し続ける社会の状況と自己の思考とを合致させることによって、新しい意味の形成や再構成を行うことが重要であると考えた。ミードによれば「社会」は「自我」に先行して存在し、家族や友人といった「意味のある他者」か

らの期待を取り入れることによって「自我」は形成される。いいかえれば、「自我」は、「他者の態度の組織化された組み合わせ」である「me」と、「他者の態度の取得を通じて生じる自我」の「反作用」から生まれる「I」との二つの側面を有するというのがミードの主張である。ミードは共同体の成員が「me」を取得することによって共通の反応を表すことを「制度」と呼んでおり、この「制度」の獲得および共有の過程が集団内での「話し合い」だといえる。つまり、「自己」の人格の形成は、先行する社会とその制度の獲得という「社会的態度」をなくしては成立せず、さらに、このような「社会的態度」は、あくまでも他者とのコミュニケーションによって形成されるというのがミードの主張である。

大正期や第二次大戦終戦後の日本では、ミードのプラグマティズムもディーンほどの影響は与えなかった。しかし、1980年代に入ってからミードの理論は再注目され、現在は主に社会学の分野で踏まえるべき理論的源泉としての評価を受けている。現在の「話し合い」学習においても、ミードのプラグマティズムの主張は重要である。

そして、現在の国語科の「話し合い」学習を考察する上で、大きな可能性を有しているのがC・S・パースのプラグマティズムである。パースの理論は、プラグマティズムの中で最も言語の記号性を重要視しており、問題解決のために選択する「思考の枠組み（フレーム）」の妥当性も含めて、言語使用の正誤を実証することを目標としている。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に重点がおかれ、あくまでも論理性を重視するというのがパースのプラグマティズムの特徴である。

具体的な授業案としては、学習者相互で問題の解決に有効な「思考の枠組み」を選択する「アブダクション(abduction)」の思考を用いて「話し合い」を行い、「思考の枠組み」の選択の妥当性も含めて論理的に問題を解決するという学習活動を計画する。さらに、学習者から提案された解答の妥当性は、集団の論理的な「話し合い」によって判断されるというプラグマティズムの真理観によって評価する。いいかえれば、「話し合い」によって妥当性が高いという合意が得られた解答は、すべてが正解として評価されるというのが「アブダクション」を用いた授業の特徴となる。このような授業を行うことによって、学習者の「協同」・「他者理解」・「学習者主体」の意識を涵養しながら、なおかつ学習者が自己の思考を深化・変容させる授業を構築することが可能となるのである。

以上のような点から、パースのプラグマティズムは具体的な授業方法を提示できないというプラグマティズム最大の課題を乗り越え、効果的な授業実践を提案することができると考えられるのである。

注

- 1 鶴見俊輔『アメリカ哲学』（1950年1月15日 世界評論社）pp. 4～5
- 2 大木英夫『ピューリタン 近代化の精神構造』（2006年9月20日 聖学院大学出版会）pp. 24
- 3 大木英夫氏は、前掲『ピューリタン 近代化の精神構造』pp. 168～170において、ピューリタンの共通の認識として、次のように述べる。

神の絶対性を、人間のどのような存在も、全面的に代表することができない。それほどに神は超越しているということである。(中略) 人間は結局真理の破片をとらえるばかりである。だから大切なことはそれを手がかりとしてさらに真理の全体を探究することである。他者によってとらえられた真理の破片との接合を試みて、真理の全体へと接近することである。ここに不断の討論と探究の必要が出てくる。

- 4 上山春平「プラグマティズムの哲学」(上山春平責任編集『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』(1968年2月20日 中央公論社) 所収) p.14
- 5 Charles Sanders Peirce “What Pragmatism Is” (1905) (“Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I – VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, Harvard University Press, 1960) (山下正男訳「プラグマティズムとは何か」(前掲『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 所収) p.225
- 6 前掲『アメリカ哲学』 pp.68~69
- 7 Charles Sanders Peirce “Issues of Pragmaticism” (1905) (“Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I – VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, Harvard University Press, 1960) (山下正男訳「プラグマティズムの問題点」(前掲『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 所収) p.247
- 8 魚津郁夫『プラグマティズムの思想』(2006年1月10日 筑摩書房) pp.145~146
- 9 松浦良充「教育学研究・教育と教員養成論」(杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』 所収 世界思想社 1998年11月) p.155
- 10 朝日新聞(1945年10月2日)「アメリカ民主主義」(ただし引用は黒澤英典『戦後教育の源流』(1994年4月15日 学文社) p.28による。)
- 11 「C I E」は、GHQ(連合国軍総司令部)の下部組織「Civil Information&Education Section」の略語であり、日本語の名称は「民間情報教育局」である。
- 12 行安茂「道徳教育に対するデューイの影響」(前掲『日本の戦後教育とデューイ』 所収) p.209
- 13 対日アメリカ教育使節団の一員であったG. S. カウンツは、“The schools Can Teach Democracy” (1939) (「学校は民主主義を教えられる」)の中で、民主主義の中心的原則を、「人間の平等・友愛・尊厳・価値に対する信義、自由な討論と批判、集団決定の民主的過程に対する忠誠、公正・誠実・特性に対する尊厳と理解、基本的な社会義務としての労働に対する感覚、共通善に対する知的な信頼という感覚である」と述べ、民主主義を実現する方法として「自由な討論と批判」や「集団決定における誠実さ」等の重要性を指摘している(ただし引用はG. S. カウンツ『アメリカ民主主義と教育』(伊藤良高/中谷彪/藤本典裕訳 1987年9月 明治図書) p.84による。)
- 14 John Dewey “Democracy and Education an introduction to the philosophy of education” (1916) (ジョン デューイ『民主主義と教育——教育哲学概論——』 帆足理一郎訳 1959年4月30日 春秋社) p.6
- 15 藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』(2010年3月31日 早稲田大学出版部) p.334

- 16 柳沼良太『プラグマティズムと教育 デューイからローティアーへ』(2002年3月15日 八千代出版) p. 1
- 17 1950(昭和25)年9月18日付の『日教組教育新聞』では、次のように述べられている。(ただし引用は宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦『資料 日本現代教育史 2』(1974(昭和49)年3月10日 三省堂) pp. 379~384による。)
- 文部省の教師用書で画一的注入教育を強制された戦前の教授法は、新教育により自由で能力に応ずる学習指導法に変わり、形の上では教材の単元化、楽しい学習活動、グルーピング、ディスカッション、ガイダンス、聴視覚教育、スポーツ中心の体育、学籍簿の行動記録化などが行われたが、学力の低下と道徳の頹廃に対する父兄の批判は強く、特に新教授法の難点として、施設、定員、聴視覚教材の不備、不足は教育刷新審議会も認め、五日の米国使節団との会見席上この旨を報告したといわれる。
- 18 谷川彰英「戦後教育と公民教育構想」(前掲『日本の戦後教育とデューイ』) p. 25
- 19 John Dewey “The School and Society, revised edition” (The University of Chicago Press 1915) (デューイ『学校と社会』宮原誠一訳 1957年7月25日 岩波書店) p. 40
- 20 前掲『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』 p. 305
- 21 前掲『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 p. 16 に、「デューイの三女ジェーン・メアリ・デューイがデューイ自身に材料の提供を受けて書いた彼の伝記には、『ウィリアム・ジェイムズの『心理学原理』が、デューイの哲学思想の方向変換に、ほとんど最大で唯一の影響を与えた』とある。
- 22 中嶋博『アメリカ教育思想の展開』(刀江書院 1959年3月10日) pp. 78~79
- 23 長尾十三二『西洋教育史 [第二版]』(東京大学出版会 1978年6月30日) pp. 270~271
- 24 鶴見俊輔『新版アメリカ哲学』(1971年3月30日 社会思想社) p. 107
- 25 船津衛『ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開—』(2000年3月25日 東信堂) p. 20
- 26 前掲『新版アメリカ哲学』 p. 113
- 27 前掲『新版アメリカ哲学』 p. 106
- 28 小柳正弘「ミードの哲学」(船津衛編『G. H. ミードの世界—ミード研究の最前線—』所収 1997年3月25日 恒星社厚生閣) p. 82
- 29 加藤一己「解説 ミードにおける自然、社会、科学的方法」(George Herbert Mead 加藤一己/宝月誠編訳『G. H. ミード プラグマティズムの展開』所収 2003年12月25日 ミネルヴァ書房) pp. 286~287
- 30 George Herbert Mead “Review of Jane Addams” (The Newer Ideals of Peace. American Journal of Sociology 13:121-128, 1907) (G. H. ミード「プラグマティズムの真理理論」(前掲『G. H. ミード プラグマティズムの展開』所収) p. 127
- 31 George Herbert Mead “Mind, Self, and Society” (edited and with an introduction

- by Charles W Morris, from the standpoint of a social behaviorist, 1934, Chicago: The University of Chicago Press) (G. H. ミード『精神・自我・社会』 河村望訳 1995年11月25日 人間の科学社) p.230
- 32 前掲“Mind, Self, and Society” (『精神・自我・社会』) pp.214～215
- 33 前掲“Mind, Self, and Society” (『精神・自我・社会』) pp.318～319
- 34 鶴見俊輔氏は、前掲『新版アメリカ哲学』pp.119～120において、ミードの理論が1930年代の日本に導入された際に、国家の社会性に向けた個人の自我の一体化のための理論的示唆として紹介されたことを指摘した上で、「だが、ミードの思想は、そのどの時期における著作をとって見ても、全体主義、ファシズム、ナチズムへの親近性を示すところはない」と明言している。
- 35 前掲“Mind, Self, and Society” (『精神・自我・社会』) pp.207～208
- 36 前掲『新版アメリカ哲学』 p.118
- 37 前掲『プラグマティズムの思想』 pp.229-230
- 38 Herbert Blumer “Symbolic Interactionism : Perspective and Method” (1969 by Prentice-Hall, inc) (H. ブルーマー『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』後藤将之訳 1991年2月25日 勁草書房) p.1
- 39 前掲“Symbolic Interactionism : Perspective and Method” (『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』) p.1
- 40 後藤将之「解説 ハーバート・ブルーマーの社会心理学」(前掲『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』) p.274
- 41 小谷敏「ミードの個人主義思想」(前掲『G.H. ミードの世界—ミード研究の最前線—』) p.82
- 42 前掲『ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開—』 p.97
- 43 前掲「解説 ハーバート・ブルーマーの社会心理学」 pp.291～292
- 44 前掲“Symbolic Interactionism : Perspective and Method” (『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』) p.102
- 45 前掲『ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開—』 p.125
- 46 前掲“Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. V 171paragraph “(ただし引用は前掲『プラグマティズムの思想』 p.119による。)
- 47 米盛裕二『アブダクション 仮説と発見の論理』(2007年9月20日 勁草書房) p.50
- 48 佐藤学氏は『「学び」から逃走する子どもたち』(2000年12月20日 岩波書店) p.9において、「少なくとも七割から八割の子どもたちを襲っている深刻な危機があります。『学び』からの逃走です」と述べ、p.34では、講義式の一斉授業で知識を獲得し、先進国へ追いつこうとする「圧縮された近代化」の教育が、日本においては1980年前後に終焉の時代を迎えたと指摘している。
- 49 このような問題について、佐伯胖氏は『認知科学の方法』(1986年12月10日 東京大学出版会) p.123で、「人間が頭のなかで行っている思考がどこかで根強く具体性や状況性と結びついていて、一見抽象的に見える課題でも特定の経験領域の特殊性からは完全に抜けきれていない」という「思考の領域固有性 (domain specificity)」

の存在を指摘している。

50 前掲『プラグマティズムの思想』 p. 13

51 佐藤佐敏『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』(2013年5月10日 三省堂) pp. 21~22

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

序章で確認した通り、現在の国語科における「話し合い」学習の大きな問題点の一つは、研究者や実践者が同じ用語を用いながらも、その用語の概念や定義が異なっていることに無自覚であるため、学習の目標の到達度や教育効果の分析が共有されず、「話し合い」学習が体系化されないという点である。まさにC・S・パースが問題意識とした用語に含まれる概念の範囲の問題が、現在の日本の国語科教育にも当てはまるのである。

具体的な例を挙げると、雑誌『日本語学』の1995（平成7）年6月号の「特集 ディベート」において、水谷信子氏は、巻頭の「日本人とディベート——「共話」と対話——」で、「英語のdebateには本来『公的な問題について会合をもって論じ合う』という広い意味と、『賛成反対の二派にわかれて反対意見をたたかわせる』という狭い意味の両方がある」と述べ、「ディベート」という用語が有する広義と狭義の二つの意味を挙げている。しかし、この広義の「公的な問題について会合をもって論じ合う」という定義の中には、狭義の「賛成反対の二派にわかれて反対意見をたたかわせる」という方法論的な意味は必ずしも含まれない。水谷氏のいう広義の「ディベート」は、賛成反対の二派にわかれて意見をたたかわせなくとも、公的な問題について会合をもって論じ合えば成立するとみなされるといえる。

このような概念の定義に注意しながら雑誌『日本語学』の「特集 ディベート」を見てみると、他にも次のような用語の使用を確認することができる。

- ① 日本人の場合、どうも意味のある議論になりにくく、口論になってしまうのは、「二つの相反する意見の対立から真実を探求する」というディベートの本質を理解しにくいという面があるのではないのでしょうか。（杉本泰夫「『聴く』ことを意識した話し合い ディベカッション」）
- ② ディベートは、西洋文明と共に育った、「裁き」が伴う公開討論のことである。一神教の落とし子だといってもいい。西洋には終末戦争（ハルマゲドン）という概念があり、正か邪かという判断基準は、とことん闘い抜いた結果しかないというものであるから、負けて「邪」とされるより、勝って「正」とみなされる方を選ぶのは当然のことである。（松本道弘「思想改造とディベート」）
- ③ 筆者の前任校である小牧市味岡小学校で実践しているディベート教育は、いわゆる「議論・討論・論争」を学ぶことに本質はない。それは、単なるディベートの形態の構成要素に過ぎない。まして、表現能力を養うという名目でのショーでもない。子供の奥底に潜む学びたいという気持ちを引き出し、相手のよさを認める思いやりの心を育み、楽しく和やかな雰囲気の中、学級集団に自然に帰属させていく人としての教育の一環としてある。／つまり、思いやりを育む集団への変容を期することにディベート教育の本質がある。（太田豊「小学校のディベート教育——思いやりを育む集団への変容——」）

- ④ 日常の人間関係にもたれあった安易な話し合いではなく、お互いが対等な立場できちんとした「話し合い」の仕方を身につけ、表現できることの喜びや互いの考えをやりとりする楽しさを味わわせることの一つの方法とディベート学習のもつ意味が捉えられる。(田中美也子「中学校のディベート教育」)
- ⑤ ディベートは、ルールにのっとってある命題の是非を論ずる討論である。論題はあらかじめ設定されており、論者は是か非かいずれかのような立場に立つことを強制される。対立関係にある討論者には明確な立証責任と反証責任とが生じ、緊張感をともなう議論が形成される。これが即応性に富んだ論理的思考力や討論力を磨いてゆく原動力となる。／ディベートの特性はこうした論題の二元的対立にあり、多くの実践・研究はその意義を「かみ合った討論」の実現におく。(藤森裕治「日本の教室ディベート——高等学校国語科における意義と課題」)

これらの「ディベート」の用語を文脈から判断すると、①②⑤が水谷氏のいう狭義の「ディベート」、③④が広義の「ディベート」に近い意味だといえる。

ここで問題となるのは、③④の「思いやりを育む集団への変容」、「互いの考えをやりとりする楽しさを味わわせること」を目標とする「公的な問題について会合をもって論じ合う」という意味と、①②⑤の「対立関係の中で自己主張を行うことで論理的思考力を磨く」ことを目標とする「賛成反対の二派にわかれて反対意見をたたかわせる」という意味とを、同一の用語に内包することには無理があるということである。いいかえれば、一方で相手の気持ちよりも論理性に基づいて自己の正当性を主張することを目標としながら、もう一方で論理よりも相手の気持ちに配慮して集団の調和を図ることを目標とするという矛盾した状況が生まれている。

つまり、このディベート特集号では、一部に「ディベート」の広義と狭義の意味の差異を意識している研究や実践報告も見られるものの、全体としては、現実的には同時に成立することができない異なった目標が「ディベート」という同一の用語によって提案されており、このような状況が国語科の「話し合い」学習を混乱させている原因の一つだといえる。

また、混乱のもう一つの大きな原因として、訳語の問題を挙げることができる。②「ディベートは、西洋文明と共に育った、『裁き』が伴う公開討論のことである」、③「ディベート教育は、いわゆる『議論・討論・論争』を学ぶことに本質はない」、⑤「ディベートは、ルールにのっとってある命題の是非を論ずる討論である」というように、「討論」という用語が「ディベート」に対応する日本語として用いられている。しかし、このような訳語の対応は、本当に安定したものなのだろうか。また、④には「話し合い」という用語も見られるが、この「話し合い」という用語は、「討論」という用語とどのような異同を持っているのだろうか。

このような訳語の問題も含めて、現在の日本の国語科教育における「話し合い」学習の

混乱は、第二次大戦終戦直後に連合軍司令部（GHQ）によって半ば強制的に行われた「ディスカッション・メソッド」の導入と、その訳語として用いられた「討議法」の流行に端を発すると考えられる。ここでは、第二次大戦終戦直後に流行した「討議法」が、どのような歴史的経緯の中で日本の教育に移入され、どのような影響を与えたのかについて考察する。

第2節 「ポツダム宣言」と「民主主義」の宣言

第二次大戦終戦後に日本の教育に導入された「討議法」を知る上で、避けて通れないのが「民主主義」という概念との関係である。これは、戦時中の「軍国主義」と対置させられ、新しい日本に生まれ変わるための中心的な概念として、1945（昭和20）年7月26日のポツダム宣言の中で、次のように述べられている。

四 無分別なる打算に依り日本帝国を滅亡の淵に陥れたる我儘なる軍国主義的助言者に依り日本国が引続き統御せらるべきか又は理性の経路を日本国が履むべきかを日本国が決定すべき時期は、到達せり。

六 吾等は、無責任なる軍国主義が世界より駆逐せらるるに至る迄は、平和、安全及正義の新秩序が生じ得ざることを主張するものなるを以て、日本国国民を欺瞞し之をして世界征服の挙に出づるの過誤を犯さしめたる者の権力及勢力は、永久に除去せられざるべからず。

十 吾等は、日本人を民族として奴隷化せんとし又は国民として滅亡せしめんとするの意図を有するものに非ざるも、吾等の俘虜を虐待せる者を含む一切の戦争犯罪人に対しては嚴重なる処罰を加えらるべし。日本国政府は、日本国国民の間に於ける民主主義的傾向の復活強化に対する一切の障礙を除去すべし。言論、宗教及思想の自由並に基本的人権の尊重は、確立せらるべし。（注1）

ここに述べられているのは、日本が世界征服を企てるという過誤を犯した原因は、一部の軍国主義者の「我儘」による「無分別な打算」によるものであり、その他の日本国民は、そのような軍国主義者によって騙されたただだと判断するということである。さらに、そのような一部の権力者の過誤を看過したのは、上位者の判断が誤っている場合でも下位者はその判断に盲従しなければならないという日本の軍国主義に原因があり、どのような立場であろうと互いに自己の主張を行ったり、他者の主張を批判したりすることができる民主主義を実現することが、これからの日本の喫緊の課題であるという主張につながっている。

いいかえれば、このポツダム宣言によって軍国主義は悪、民主主義は正義という二項対立が提示され、日本国民は「嚴重な処罰」を受ける軍国主義者に間違えられないような言動を行わなければならなくなったといえる。そして、その最も明確な解決方法は、軍国主義の対立項である民主主義的な人間として行動を取るということであった。しかし、どのような行動を取ることが民主主義的なのかは明らかにされておらず、ここから「どのような言動を行えば民主主義者といえるのか」という日本

国民の模索が開始されることとなったのである。

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

ポツダム宣言後、アメリカ太平洋軍司令官マッカーサー元帥が連合軍最高司令官に任命され、日本に対する占領政策はアメリカ主導となっていく。そして1945（昭和20）年10月から12月にかけて、連合軍最高司令官から「総司令官覚書」として「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」（10月22日）、「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」（10月30日）、「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」（12月15日）、「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」（12月31日）の四つの指令が出される。この指令は英語で書かれており、訳者によって日本語に差異が生じるという問題が、早くもここから発生することとなる。

この指令には、当時の日本の教師の在り方を決定づける命令が記させている。

「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」

- 1 a (1) 軍国主義の考えと極端な国家主義の考えを広めてはならない。それで軍事教育と軍事教練はすべてやめる。
- b (1) 教員と教育官吏は、できるだけ早く、取り調べた上で、職業軍人・軍国主義と極端な国家主義をひろめた者・占領政策に進んで反対する者はやめさせる。
- (2) 自由主義と反軍との考えか行いのために、解職され、休職にされ、辞職をさせられた教員と教育官吏は、その資格を直ちに取りもどしてやることを公表し、適当な資格があれば、他の者よりも先に復職させる。

「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」

- 1 a 日本の現在の教育関係者のうちで、軍国主義の考えや極端な国家主義の考えを持っていると一般から認められている者、日本占領の目的と政策に強く反対していると一般から認められている者は、すべて今すぐやめさせる。そして今後決して教育関係のどんな職にもつかせない。

また「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」に付された別表B「代行計画を出すについての案」には、次のような文言が見られる。

文部省は、中止された課程の代行計画の案を作って、できるだけ早くマッカーサー司令部に出さなければならない。この計画は、マッカーサー司令部から中止された課程を再び始めてもよいと言われるまでは、続けてもよろしい。

この計画は、社会・経済・政治の根本的な真相を、生徒の世界と生活に結びつけて示すことを目的とする。

これらの真相は、マッカーサー司令部から与えられた資料も用いて、教室で論じ合う方法によって考えよ。そして、できるだけ時事問題と結びつけよ。

文部省は、この計画の目的、自由な考えを養う論じ合いの方法、それに用いる主な題目、新聞・ラジオ・その他の資料などを書いた教師用参考書を出さなければならない。

これらの文言から、戦後の新教育、民主主義教育に向けての占領軍の強い圧力を見ることができる。つまり、終戦直後の日本の教師は、目に見える形で民主的な授業を行わなければならないといえる。もし少しでも戦時中の形式で授業を行おうものなら、即座に軍国主義者と判断され処罰されるという不安を抱えながら授業を行っていたのである。

そのような状況の中で、民主主義を実現する方法として提示されたのが、「教室で論じ合う方法」、「自由な考えを養う論じ合いの方法」と述べられた「討議法」だったのである。こうして「討議法」は、その教育効果や方法論としての検討もないままに、目に見える民主主義的授業方法として、当時の日本の教師に実践されていくこととなる。

第4節 「米国教育使節団報告書」と日本の教育界への影響

「占領軍四大教育改革指令」とともに、後の「新教育指針」に大きな影響を与えたものとして「米国教育使節団報告書」がある。

連合国軍総司令部（GHQ）は、1945（昭和20）年10月から12月にかけて「占領軍四大教育改革指令」を発した後、さらに日本の教育を改革する方策を得るために、1946（昭和21）年1月4日に、教育の専門家から構成される使節団の派遣を本国アメリカに要請する。その結果、イリノイ大学名誉総長でニューヨーク州教育長官であったジョージ・D・ストッダードを団長とする二十七名の使節団が来日することとなった。一方、GHQは、日本政府に対しても1946（昭和21）年1月9日に「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」を発して使節団受け入れの準備を指示した。これを受けた文部省は、2月7日に山崎匡輔文部次官を局長とする「教育使節団事務局」と官民各方面の権威二十九名によって構成させる「日本教育家の委員会」という二つの機構を組織して対応にあたった。

二組に分かれ3月5日と6日に東京に到着した使節団は、民間情報教育局（CIE）の準備した計画に基づいて会議、調査、参観等を行った上で報告書をまとめ、3月31日に最高司令官マッカーサーに提出した。報告書を受けとった総司令部は、この報告書を「全面的に承認する」という覚え書きをつけて4月7日に正式に公表した。

この報告書の正式名称は「連合国最高司令官に提出された日本派遣アメリカ合衆国教育使節団報告書（Report of the United States Education Mission to Japan submitted the Supreme Commander for the Allied Powers）」であり、「前がき」、「序論」に続いて一章から六章、最後に「本報告の要旨」という構成になっている。

この報告書の「第一章 日本の教育の目的内容」には、「教育の目的」として、「民主政治下の生活のための教育制度は、個人の価値と尊厳を認めることが基になるであろう。それは各人の能力と適性に従って、教育の機会を与えるように組織されるであろう。教授の内容と方法によって、それは研究の自由と、批判的に分析する能力の訓練とを助成するであろう。それは異った発展段階にある学生の能力の範囲内で、広く実際の知識の討論を行うことを勧めるであろう」（注2）と述べられており、民主的な生活を建設するための

教育方法として「討論」を行うことが勧められている。また、「第四章 教授法と教師育成教育」の「社会への参加」には、「民主主義的な態度は民主主義的な行動の経験を通して学ばれなくてはならぬ。形式張らぬ生徒対教師間の関係はそれに役立つのである。民主政治における集団生活へ参加するための訓練には、集団討議の過程や、指導者の選定や、指導者たることの実習や種々異った意見を受け入れる寛容な態度などを経験する必要がある」と述べられており、訳者による「討論」と「討議」の用語の混乱は見られるものの「討論」や「討議」という「話し合い」学習と民主主義との関連性が指摘されている。なお「米国教育使節団報告書」の論調は、一貫して正解主義・画一主義を撤廃し、個人の思考の独立、個性の発展を目指すものであり、そのような点から考えれば、ここで指摘される「討論」や「討議」は、第6章で確認する「ディベート」学習というよりも、学習者が自己の考えをそれぞれ述べ合う「通じ合い」学習や、それぞれが自己の主張を述べ合い、集団内で最も高い合意に達したものをその時点における真理とする「ディスカッション」学習の意味として捉えるのがふさわしいといえる。

1950（昭和25）年8月には、ウィラード＝E＝ギヴンズを団長とした五名の第二次訪日アメリカ教育使節団が来日し、1946（昭和21）年に提出した勸告事項の進行と成果を研究した。第二次アメリカ教育使節団に提出した「日本における教育改革の進展」と題された文部省報告書の「第一章 新教育の目的および内容」の「三 教授法の刷新」には、「アメリカの自由な学習指導方法が紹介されたために、指導方法の改革が、各教科にわたって、急速に行われるようになった。その中で、とくに著しい特徴は次の諸点」であると述べられ、その一つとして「学習活動の種類が豊富になった。とくに戦前と著しく変わった学習活動の種類としては、ディスカッション、グループ学習がある」と指摘されている。このような記述から、当時の文部省がアメリカから導入した新しい学習指導法として「ディスカッション」を捉えていたことを知ることができる。

第5節 『新教育指針』と「討議法」

『新教育指針』は、第二次大戦終戦後の民主主義教育の理念と方法を明らかにするために、1946（昭和21）年5月から1947（昭和22）年2月にかけて、文部省が四分冊に分けて発表した教師のための手引書であるが、米国教育使節団報告書の影響よりも、先の占領軍四大教育改革指令の解説的な色合いが強いとされる。

『新教育指針』の「はしがき」では、その構成について、次のように述べられている。

本書は新しい日本の教育が、何を目あてとし、どのような点に重きをおき、それをどういう方法で実行すべきかについて、教育者の手引きとするためにつくったものである。すなわち第一部前ぺんでは、新日本建設のために何が必要であるかを論じ、それとの結びつきにおいて新教育の目あてとすべきことがらを述べ、後へんでは、それにもとづいて、これからの教育がとくに力をそそぐべき重点をあげて説明した。第二部はこれらの目あてや重点を、学校教育の実際において、どんな仕方で実現すべきかを説いたものである。いいかえれば、第一部は新教育の理論を述べ、第二部はその実際を取り扱ったものといってもよいであろう。

この『新教育指針』について、伊ヶ崎暁生氏と吉原公一郎氏は『戦後教育の原点①—新教育指針』（1975）において、「敗戦と軍国主義、国家主義教育の禁止、修身、歴史、地理の授業停止といった敗戦直後の占領軍に『否定的処置』（第一次米国教育使節団報告書の表現）に続く『積極的処置』に移りつつあった段階における、文部省のはじめての包括的教育指針であるこの指針が、広はんな教師、教育関係者によって読まれ、討議されたことはまちがいないであろう」（注3）と述べている。

「第一分冊（第一章～第三章）」（1946（昭和21）年5月15日）と「第二分冊（第四章～第六章）」（1946（昭和21）年6月30日）とに分けて発行された「第一部前篇」には、「新日本建設の根本問題」という題名が付されており、「第三分冊」（1946（昭和21）年11月15日）として発行された「第一部後編」には「新日本教育の重点」、「第四分冊」（1947（昭和22年）2月15日）として発行された「第二部」には「新教育の方法」という題名がそれぞれ付されている。

この「第二部 新教育の方法」は、「第一章 はしがき—第二部のめあて」の冒頭に「この第二部は、はじめ、修身・国史・地理三科目の課程中止についての指令にもとづき、これらの課程停止の代行計画として、立案編集したものである」とあり、これらが第3章で確認した「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」に付された別表B「代行計画を出すについての案」の影響を受けていることがわかる。注目すべき点は、第四章に「討議法について」、それに続く「付録一」に「討議法の実際」という章立てがされていることである（注4）。

第一章では「民主主義」、「真実」、「自主性」、「責任」、「協同的な態度」、「奉仕の精神」等の重要性が指摘されており、章の最後は「この第二部は、民主主義的な態度や性格をつくるには、いかなる教材を選んだらよいか、また学校内の生活を民主主義的にするために、どんな方法や手段が適当であるかを、読者諸君と共に考えていこうとするところに、そのめあてをおいているのである」という文言で締めくくられている。

第二章では、まず「一、時事問題」の中に「もちろん戦争責任者の犯した罪悪は重い、しかし彼らにおどらされたわれわれの無知無批判な態度も、われわれの責任の一部を負わなければならない」と述べられ、ポツダム宣言と同様に、「戦争責任者」と「われわれ」という二項対立の表現が用いられている。

次に「二、学校生活に関する問題」において、新しい問題としてとりあげられるべき事柄が以下のように挙げられ、これらの事柄について、後のように解説されている。

- (一) 各種の当番勤務の企画、実施（整理・整頓・清掃・飼育・栽培・図書・観察記録・学習の準備後始末・報道等）
- (二) 各種行事の企画・実施（遠足・見学・研究調査・運動会・音楽会・展覧会等）
- (三) 学級会・校友会・等の運営（事業の企画・実施・予算決算等）
- (四) 学校農場・学校工場・消費組合等の企画・実施・生産物の処理・収支決算等

(五) 校外生活（通学班・部落子供会等）

これらの問題について、はじめは教師の指導のもとに、次第に児童相互の討議によって意見をまとめ、各自が責任をもち、自治と協同との精神にもとづいて実行するように指導することは、民主主義的性格をつくり、民主主義的生活をみにつけさせるために、最も効果的である。

この箇所において、『新教育指針』の中に初めて「討議」という表現が登場する。しかし、ここで確認しておかなければならないのは、「討議」の題材が教科の内容ではなく、学校生活の諸活動に求められているという点である。ここに終戦直後の「討議」という用語の意味の範囲を拡大させた大きな原因の一つを見ることができる。

具体的にいうと、例えば「三 参考資料」の「(五) 映画」では、「ニュース映画・文化映画等もまた好箇の参考資料である。これらを見たあとで、感想等を児童達にのべさせ、又は討議させる等の方法も考慮するべきである」と述べられている。映画の好みは個人の嗜好によるものであり、客観的な評価基準を決定することは不可能である。よって、第1節で確認したような賛成・反対という二つの立場に分かれてその正当性を議論するという狭義の「ディベート」学習は効果的とはいえない。このような題材を用いた「話し合い」学習は、学習者がそれぞれ自分の感想を述べ合っって意見を交流する「通じ合い」学習か、もしくは題材を多様な観点から述べ合う「ディスカッション」学習が有効だといえる。

第三章では教材の取り扱い方として、「(一) 児童の生活と興味に即して取り扱うこと」、「(二) 自主的学習」、「(三) 協同学習」、「(四) 直接指導より間接指導へ」、「(五) 環境の整備充実」が挙げられている。なお「(四) 直接指導より間接指導へ」の中で「自主的協同的学習の一つの方法として、最近いちじるしく注目されてきた討議法については、章を新にして述べることにする」と述べられており、これらの観点を満たす方法として、「討議法」が位置づけられていたことを知ることができる。

「第四章 討議法について」の冒頭において、「『討議法』とは、いうまでもなく、Discussion Method のことであり、終戦後「討議法」が多く取り入れられるようになったのは「新しい方法」という理由だけでなく、「民主的な態度をつくり、民主的な生活をきずきあげてゆくのに、もっとも効果的な方法だからである」と述べられている。

また、第四章の「一、討議法のめあてとするところは何か」では、「討議法」について「学習指導の一方式としての討議法は、ある問題について、各自が平等の立場で、自由に意見をのべあいながら、たがひにひはんし検討することによって、ただしい結論をみちびきだそうとする方法であって、共同して真理を発見するところに、そのめあてもありねうちもある」と述べられている。

このような記述に沿って「討議法」を理解すると、前出の「学校生活に関する問題」で挙げられた事柄や映画は題材として不相当であるといえる。なぜなら、これらの題材は「たがひにひはんし検討」しても、「ただしい結論をみちびきだ」すことは不可能だからである。例えば「遠足」は、教科や学校生活の観点が横断的に組み合わせられた総合的な学習活動であり、目標の重点をどこに置くかによって観点の重要度が変わる。この観点の重要度

は授業者が計画するものであり、学習者が学習活動全体の目標を把握することは不可能である。調べ学習に重点をおけば、観察等の学習活動が効果的に行われることが評価の基準になるだろうし、班の「協同」や「他者理解」の意識の涵養に重点をおけば、観察の内容よりも班員がお互いに対する思いやりをもって行動できたかが評価の基準となるだろう。これは前述の映画等の芸術作品の鑑賞についても同様のことがいえる。例えばピカソの絵とゴッホについて、どちらの絵が優れているかを議論によって決めることは非教育的である。つまり、この時点において、すでに意見を交流することによって正解を導き出そうとする目標と、論理的に意見を交流しても正解には到達できない題材という矛盾した関係が生じてしまっている。ここに、「討議」という用語の意味範囲が広がらざるを得なかった原因があると考えられる。

さらに「一、討議法のめあてとするとところは何か」では、「討議法」の細かい「めあて」として、「(一) 自分の意見を、正しく、わかりやすく、発表する能力と、いうべきことははっきりという態度を養うこと」「(二) 他人の意見をすなおにきくとともに、その真意をまちがいなくつかみ得る能力を養うこと」「(三) 各人の意見を比較することによって、批判力や反省力を養うこと」「(四) 討議を通じて結論を導きだし、且つかくして得た結論のねうちを認め、これに従わしめること」「(五) 社会的経済的的政治的な各種の問題に対する認識を深めること」が挙げられている。ここでは「論題(テーマ)」について集団で思考し、他者から発言された自分とは異なる主張や根拠を論理的に判断しながら、生産的に集団の合意形成を行う」という「ディスカッション」学習に近い「討議」の意味を確認することができる。

「二 討議法はどのように実施したらよいか」では、「(一) 実践に先立って予め準備すべきこと」として、「問題の選定」とともに「調査研究」が挙げられ、「問題とその小問題とがきまれば、次には討議実施までに、十分に研究させたり調査をしなければならぬ」と事前学習の必要性が指摘されている。これも題材との矛盾点の一つである。また、「(二) 実施」の「イ、座席の作り方」には、「問題によって、全員を甲乙二つに分けて討議させるような時には、むき合わせる配列もよいであろう」と述べられており、ここでは、「論題(テーマ)」について、賛成側と反対側の二つに分かれ、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述べ、どちらの主張が説得力を持っているかを第三者が判定を行う」という「ディベート」に近い意味が「討議」の中に含まれていたことを示唆している。「(二) 実施」におけるもう一つの重要な点は、ここには「座長(司会)」の重要性が指摘されており、「習熟しない間は児童にはむつかしからうから、教師において行うことも必要であろう」としながらも、その役割に対する要求の高さは、例えば「しめくくり。最後に座長は、討議の経過を顧み、討議進行中に問題になった点や、重なる意見の要点、それらがどのように解決され、どのようなすじみちをとって結論に到達したかを述べて、しめくくりとなすことが必要である」といった表現によって知ることができる。現在の「ディベート」学習においても「司会」の重要性は指摘されているが、「討議」を運営しながらそれぞれの意見を要約し、その展開を即時的に判断し方向付けるという作業は授業者であっても集中力を要する。学習者の現実の状況から乖離した、「司会」という役割に対する要求の高さも「討議法」の失敗を招いた原因の一つと考えるが、この問題

は「話し合い」学習全体に関わる大きな課題である。

「三 実施にあたって、注意しなければならないことは何か」では、「その主なるもの」として、次の七点が指摘されている。

- (一) 児童の能力に応じた問題を選ぶこと。
- (二) なごやかな雰囲気をつくること。
- (三) なるべく多くの者に発言の機会を与えて、少数者の独占にならぬよう注意すること。
- (四) 一時の思いつきをのべたり、無責任な放言をしないように導くこと。
- (五) 他人の意見に耳を傾ける寛容さを失わぬこと。
- (六) 感情に走らず、あくまで理性的に進行せしめること。
- (八) わき道にそれないように注意すること。

ここでは、「協同」や「他者理解」の意識の涵養とともに、現在の「話し合い」学習にも通じる重要な観点が指摘されている。また番号はふられていないが、以下のようにも述べられている。

討議法の精神は、討議法実施のために特に設けた時間のみでなく、教育のあらゆる機会にいかされなければならない。国語における鑑賞、算数における解法の発見や解法の検討、歴史や地理における各種の比較考察、理科における実験観察の結果の検討、芸能科における作品の鑑賞など、もっともよい機会である。さらに教科外における運動や作業などにおいても、計画をたてたり結果を反省したりする場合や、映画を見たり、放送や講演をきいたりした後に、その感想を話しあう時など、機会はいつでもある。むしろ、こういう時の方が、堅くならないで、自由にのびのびと話しあうことができるのではないだろうか。

このような文言から、「論題（テーマ）について、論理性よりも、集団における『協同』や『他者理解』の意識を持って他者の発言を受容することに重きを置きながら『話し合い』を行う」という第6章で述べる「通じ合い」学習に近い「討議」の意味を確認できる。

「付録一」の「討議法の実際」の模範例として提示されたのは、昭和21年1月23日に初等科第六学年男女五十四名で行われた「食糧問題」についての「討議」である。なお実施者の氏名や学校名は記されていないが、学習者個々の発言から学習レベルの高さをうかがい知ることができる。

「討議の目標」としては、「児童の研究討議の発展を、指導的にまとめてゆくプランではあるが、教師としては、大体道徳的・政治的・経済的な面を、おもな関連の中心として、多角的な児童活動をもとめてゆく意図であった」と述べられており、具体的な展開としては、前の週から出されていた課題を班で調べてきたものを班の代表が短時間で発表し、授業者がそれを価値づけたり質問を促したりして進められた。興味深い点は、食糧が手に入りづらい原因を農村部の「供出のおくれ」とする都市部・消費者側（「消男」・「消女」

で表記)の学習者と、都市部が「肥料」や「道具」を作らないために供出がおけると主張する農村部・生産者側(「生男」・「生女」で表記)の学習者とが、以下のような「討議」を行っている点である。

教師 以上しらべてもらったところを参考にして、供出の問題について、いかに考え、どんな方策をたてたらよいか、思いきってみんなの意見を出したまえ。そうして政府及び国民がなやんでいるこの問題を正しく理解しよう。まず農村以外にあるわれわれの立場から、どうして供出がおけているかということを討議してみよう。(中略)

生男 みんな供出して今年の飯米だけしかなければ、来年もし不作だと自分達のたべるお米がなくなりますから、それが不安で無理は供出はできません。

消男 田舎には雑穀なんかがたくさんあるから、もっと供出してもよいと思います。

生男 東京には空地がたくさんあるから、そこに藪や雑穀がつくれるでしょう。

消男 国民が飢えればどんな暴動が起きるかわからない。それをほっておけば、日本の国は結局つぶれてしまうことになるのじゃないか。

教師 さっきからきいていると、生産地の農村と消費地の都市とで喧嘩をしているようだが、みんな同じ日本人じゃないか。そして戦に負けちゃったんだ、困っているのだ。戦争中一億一心といていたが、いまこそその一心になる時だ。供出の問題で喧嘩なんかしてはだめだ。農村ではこういうところが困っている。なんとかならぬか。都会にはこういうところにむだがあり、反省せねばならぬところがある。こうすればよいとお互に助けあうような考え方で話を進めなければだめだね。

生女 私たち農民はどしどし供出しますから、都会の方ももっとたくさん日常生活に必要なものをつくってください。そうしたら農村と都市と手をつないで、新しい日本の建設にすすんでゆかれるのではないのでしょうか。

生男 自分たちの出した米を誰がたべるのかわからない。自分の出す米は東京にゆくのか大阪にゆくのかきめてもらいたい。そしたら直接生産者と消費者とがつながるので、どこどこの米はおれたちが引き受けるという気持、責任感が強くなります。

消男 みんな日本人のところへゆくのだから、どこにいてもいいではないか。

消女 工場の活動がはじまり次第、農家に必要な肥料をつくりますから、米と交換してください。

生女 去年も一昨年も、農具や何かを出すから供出しろとっていましたが出しましたが、ちっとも交換の物資はきませんでした。農民はだまされたといっています。(後略)

この「討議」では、学習者が「去年も一昨年も、農具や何かを出すから供出しろとっていましたが出しましたが、ちっとも交換の物資はきませんでした。農民はだまされたといっています」というような実感のこもった発言の交流が行われている。

ただし、ここで確認しなければならないのは、『新教育指針』に記載された「討議法」の模範例であるにも関わらず、学習者の多くが自分の立場に固執し、「協同」や「他者意識」の意識を持った発言がほとんど確認できないという点である。ただ授業者一人が、「いまこそその一心になる時だ」、「こうすればよいとお互に助けあうような考え方で話を進めなければだめだ」という助言を行い、その助言に素直に反応した何人かの女子の学習者が、相手側の立場を理解することに努めようとする発言を行う様子が見えるのみである。

このような状況であったにも関わらず、「実施後の反省」としては「児童は調査や活動の進むに従い、しだいに真剣になってきた。かれらは、毎日の新聞やラジオの中から速記したり書きぬいたり、又父兄の意見をももちよって討議した。速記録だけを見ると、いかにも大人の口真似のようにも思われるが、それは案外自然的な観念の発達であった。観念の発展——それは子供であり、純消費地のインテリ層子女であるだけに、理知に支配された観念的なものであるとしても——一応は整理された理解に到達しつつあることがうかがわれる」という振り返りのみが述べられ、第四章「三 実施にあたって、注意しなければならないことは何か」で指摘された、「一時の思いつきをのべたり、無責任な放言をしないように導くこと」や「他人の意見に耳を傾ける寛容さを失わぬこと」という観点に対する評価を確認することは困難である。

また、授業の展開もすべての班が発表するところまでは至らず、結論も出ずに次回に持ち越すことを授業者が述べたところで授業は終了するが、「討議法」の難しさの一つである授業展開の難しさについての言及も「実施後の反省」には見られない。

つまり、「民主的な態度をつくり、民主的な生活をきずきあげてゆくのに、もっとも効果的な方法」として『新教育指針』に示された「討議法」は、「付録一」の「討議法の実際」に記載された模範例においても、学習者が「協同」や「他者理解」の意識を涵養するための具体的な方法を提示できなかったといえる。

第6節 終戦直後の文相前田多門の役割

第二次大戦終戦直後の1945(昭和20)年8月17日に東久邇宮稔彦王内閣成立が成立し、翌18日に文部大臣に就任した人物が前田多門氏である。前田氏は大正期に国際労働機関(国際連盟の外部組織)の日本代表としてスイスのジュネーブで生活をしており、帰国後は息子と娘をそれぞれ成城学園に通わせている(注5)。氏の「今、アメリカの方から誰か教育家で相談相手になるやうな人を送りたいと思うが、誰か日本の方から希望があれば、日本の希望をききたいと云うので、それに対して、第一がデューイ(John Dewey)、これがいなければデューイの指名する弟子、第二は、ピアード、若しくは彼の指名する者、…」(第2章注9)という言葉が端的に示すように、終戦後の日本にアメリカのプラグマティズムを広める具体的な教育政策を構想した人物である。

黒澤英典氏は『戦後教育の源流』(1994)において「前田文相が、文教の最高責任者として最も活躍するのが、8月18日まで9月15日まで、約一ヶ月が、完全に自発的自律的に省務を処理し、自主的に新しい日本の教育根本を示した時期だといえる。そこに戦後教育改革の原点があることに注目したい」(注6)と述べており、この8月18日の文部大臣就任から翌1946(昭和21)年1月4日に出された追放令によって文部大臣の職を追われ

るまでの約五ヵ月の期間に、前田氏は文相として新しい日本の教育の具体的な方向性を打ち出していったのである。

前田多門氏の仕事は、敗戦後の教育施策に関する最初の文部省の公式な見解である「新日本建設ノ教育方針」発表（1945（昭和20）年9月15日）までを前半、それ以降から文部大臣を辞職する1946（昭和21）年1月4日までを後半に分けることができる。

1945（昭和20）年8月27日夕刻、前田氏は疎開している学童や寺院などで勉強している少国民たちに向かって、「さあ、新しい元気で、いい体、知恵を磨きましょう」という放送を行った。その放送の中で前田氏は、全国の少年少女に、次のように呼びかけている。

体がどんなに遅しくても知恵がないとこれからの日本は出来上がりません。知恵を磨くためにはまずなんでもよく調べて見るのが大切です。先生に教わったことをそのまま暗記するという事ではなく、常に頭を働かせて『ハテナ、その訳は』と自分で一応考えて見て解けないところはよく調べて本当に自分の考えを練るのが知恵を磨く道であります。（傍点筆者）（注7）

前田氏は9月9日にも「青年学徒に告ぐ」という放送を行い、「詰込み教育」ではなく、「自分で物を考える力そのものを養う力」の必要性、および「自尊心」の重要性を説き、「自己の人格を尊重するものは、同時に他の人格を尊重せざるを得ない」と述べた（注8）。そして、この「青年学徒に告ぐ」を土台にして、終戦後の教育施策に関する文部省の最初の公式な見解である「新日本建設ノ教育方針」は9月15日に発表される。

「新日本建設ノ教育方針」の「一 新教育の方針」には、「大詔奉戴と同時に従来教育の方針に検討を加へ新事態に即応する教育方針の確立につき鋭意努力中で近く成案を得る見込みであるが今後の教育は益々国体の護持に努むると共に軍国主義的思想及び施策を払拭し平和国家の建設を目途として謙虚反省只管国民の教養を深め科学的思考力を養い平和愛好の念を篤くし智徳の一般水準を昂めて世界の進軍に貢献するものたらしめんとして居る」（注9）という文言があり、外部から強制ではなく、日本人が内発的に軍国主義を否定し、個人が自ら思考することの重要性を明言したという体裁を採っている。このことから「新日本建設ノ教育方針」は連合国軍最高司令部にも好意を持って受け止められた。

1945（昭和20）年10月15、16日の二日間、文部省は「新日本建設ノ教育方針」の趣旨を各学校の教師や児童・生徒に徹底させるため、東京女子高等師範学校に教員養成諸学校長および地方視学官を集め、新教育方針中央講習会を実施した。この講習会は終戦後に文部省が行った最初の積極的な教育施策であり、これと同様の講習会が地方別、都道府県別に行われ、新教育の具体的方針が地方の学校教育へも浸透していった。

前田多門氏は、この講習会の訓示において、「正しい民主主義政治は正しい政治教育の基礎なくして到底行われ得るものではありません」と発言し、この「正しい政治教育」の具体的な方策として、「公民科教育」を推進していく（注10）。

前田氏は、1945（昭和20）年12月10日の第8回衆議院予算委員会において、次のように述べている。

民主主義、自由主義ト云フモノノ正シイ解釈ヲ、一般ノ人ニ持ツテ貫フト云フコトハ、非常ニ大切ナコトデアルト云フコトヲ痛感致シテ居リマス。其ノ点カラ申シマシテモ、今回公民教育刷新委員会ト云フモノヲ作リマシテ、嘗ニ役人ノミナラズ民間ノ識者ノ人ニモ入ツテ貫ヒマシテ、只今色々ト検討致シテ居リマス。此ノ教育刷新委員会ハ嘗ニ学校ノ中ニ於ケル公民科ノ刷新ヲ研究致シマスルバカリデナク、直接成人教育、社会教育ノ面ニ於キマシテ、一般ノ社会ニ呼ビ掛ケテ公民教育ヲ刷新シテ行ク。言葉ヲ換ヘマスレバ、是カラアルベキ所ノ民主主義及ビ自由主義ノ闡明ヲスル、斯ウ云フコトニ重キヲ置イテ居ル訳デアリマス。(傍点筆者)(注 11)

この発言から、公民科教育によって日本的な民主主義を実現させようという前田氏の決意が伝わってくる。前田氏が述べる「公民教育刷新委員会」は、東京大学教授戸田貞三氏を中心に約二十名で構成された委員会で、1945（昭和 20）年 11 月 1 日文部省が正式に設置し、数回の審議の後、委員長戸田貞三の名において、12 月 22 日に答申第 1 号、12 月 29 日に答申第 2 号が発表された。そしてこの答申において「討論」という用語が用いられ、これ以降「民主主義」および「公民科教育」を行う有効な方法として「討議」および「討論」という用語が頻繁に登場するようになるのである。

誤植の可能性も含んでいるが、この時期に用いられた「討議」および「討論」の用語の使用例として、以下のようなものが挙げられる。

公民教育刷新委員会「公民教育刷新第 1 号答申（昭和 20 年 12 月 22 日）ニ 学校教育ニ於ケル公民教育（二）公民的実習 4」

校友会ニ於ケル各種ノ研究会、読書会、講習会、討論会、学校祭典、運動競技会ノ開催ニ於ケル責任アル自治的運営。

文部省「公民科教育講習会」（昭和 21 年 4 月 1・2 日）に対する黒澤英典氏の補足

さらに公民教育実施上の注意であるが、教育方法を工夫し、生徒が興味と関心をもって自発的に研究、調査、実習、討議等を行い師弟一体になって学校教育に清新澁刺の気風を盛上らせるようにする。公民的知識を授けるにあたっては、生徒の質疑、研究、討議を重んじ、自ら考え自ら納得するようにさせる。

全国中学校長協会「新日本建設に当たり中等学校教育の在り方についての意見（昭和 21 年 7 月 30 日） 2 中学校の教育課程その他教育内容及び教育方法について（ホ）」

従来の一貫した詰込主義教育を排し、講義の時間をなるべく少くして生徒自身の研究討論を重んじ生徒の自発的自修方法を指導して自ら結論を見出すような方法をとりたい。

教育刷新委員会「第 1 回総会『現下教育上緊急に解決を要する書重要問題に就いて（昭和 21 年 9 月 7 日）（八）教授法について」

尚教授の方法についても従来の一貫した詰込に陥りやすい教育方法を改めて、実験

実習を重んじ、討論法を用いるなど思考力批判力を涵養する具体的方策を研究せねばならないと考えます。

この使用例の中では、黒澤英典氏の補足のみ「討議」となっているが、この「討議」と「討論」の用語の混乱は、文部省の講習会を受けた各都道府県にも波及している。『群馬県教育史戦後編』（1966）には、当時の様子が次のように述べられている。

通牒で教授方法を規制しているものには戦後十箇月経過した21年6月12日付、内務部長通牒、「公民教育実施に関する件」に添付された「公民科教育案」の中の「公民教育実施上の注意」に次のようなものがある。

「二、教育方法を特に工夫し、生徒が興味と関心とをもって自発的に研究、調査、実習、討議等を行い、師弟一体になって学校教育に清新発瀾の気風を盛り上らせるようにすること」（傍点筆者）（注12）

このような用語の混用は、『新教育指針』第四分冊（1947（昭和22）年2月15日発行）中の「第四章 討議法について」冒頭の、『『討議法』とは、『いうまでもなく、Discussion Methodのこと』である」という文言を受けて、一応は「討議法」という用語に統一されていくが、一部に「討議」と「討論」の用語の混乱を残したまま現在に至っている。

もう一点確認しておかなければならないのが、第二次大戦終戦直後の「討議法」は、「民主主義」や「公民教育」を実現する方法としての意味合いが強かったために、この時点では国語科という教科とは直接的に結びついていなかったということである。というよりも、むしろ文部省は「公民教育は全科と関連させ、学校教育全体の基調となるよう適当に日時を配当し運用すること」という通達を各都道府県に伝えており（注13）、「公民科」および「社会科」に民主主義実現のための中心的役割を担わせつつ、一方ですべての教科や学習活動の中で「討議法」を行うことで、民主的な「学習の場」を作り出そうとしていたといえる。

そして、このような民主主義実現のための公民教育、さらにその具体的な方法として「討議法」を推進する教育政策を構想したのが文相前田多門氏であった。しかし、この前田氏の構想は、氏が就任からわずか五か月後に文部大臣の職を解かれたことによりその推進力を減退させる。ここから「討議法」の混乱はさらに拡大することになるのである。

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」

いくつかの学校が各校の教育理念に基づいた研究および実践を編集し発行してきた教育雑誌は、第二次大戦中休刊を余儀なくされた。しかし、そのような教育雑誌は終戦後に復刊し、新たな研究や実践を発信し始めるが、復刊と「討議法」の流行の時期が重なっていたこともあり、復刊直後の教育雑誌に「討議法」が多く取り上げられている。この時期の「学習の場」において「討議法」がどのように理解され、どのように実践されたかを知る

上で、これらの教育雑誌に掲載された論文や実践報告は貴重な資料だといえる。

奈良女高師附属国民学校学習研究会の教育雑誌『学習研究』は、1941(昭和16)年3月に休刊し、1946(昭和21)年7月に復刊した。『学習研究』において、「討議法」の特集は一度も組まれておらず、具体的に「討議」もしくは「討議法」に言及している論文や実践報告は以下の通りである。

- 1 復刊1号(1946(昭和21)年7月)松本武夫「実践記録 討議学習『家』(初五女・理科)」
- 2 復刊2号(1946(昭和21)年10月)増田勲「討議学習の新しい意義と方法」
- 3 復刊2号(1946(昭和21)年10月)長岡文雄「実践記録 討議学習『子供から見た大人の世界—初六女』」
- 4 復刊3号(1946(昭和21)年12月)長岡文雄「実践記録 京都に於いてのディスカッション—初六女」
- 5 復刊4号(1947(昭和22)年4月)長岡文雄「実践記録 私は討議法をこう育てた」

この復刊4号をもって、「討議」および「討議法」は『学習研究』から見られなくなり、代わりに1955(昭和30)年以降から「話し合い」という用語が見られるようになる。その後「討議」という用語が登場するのは復刊139号(1959(昭和34)年6月)浅井浅一「討議法と討議場面の考察」においてである。

復刊1号(1946(昭和21)年7月)に掲載されている松本武夫氏の「実践記録 討議学習『家』(初五女・理科)」は、土地、耐震、耐風、日当たりといった観点から、「コの字形」の校舎の構造の妥当性を児童が分析して発表している。松本氏は学習活動の状況について、「研究考察の討議が次第に深刻になり、理を見出さんと互いに緊張し、発表に傾聴する態度と考察に専心する心が室中に溢れる」と述べている。

この実践報告の興味深い点は、後半の「屋根」についての「討議」の場面で、ある学習者から「田舎の家は藁葺屋根で、町の家は瓦が多いのはなぜか」という質問が出され、それまで校舎の構造について論理的な分析を行ってきた学習者が、「田舎は人通りが少ないので美しくなくてもよい」という思いつきの発言をする様子が描かれていることである。ここには、時間をかけて予習を行った問題については論理的な分析ができて、その場で提出された問題に対して、問題の要点を即時的に判断して対応することの難しさが示されている。また、この「討議」では、共通認識に到達するための重要な要素となる都会と田舎の経済的な格差については一切言及されていない。「討議」において、学習者から重要な要素が提出されない場合に授業者がどのように補足するかという授業者の役割についても考えさせられる。整然と調べ学習の発表が行われた前半に対し、後半の「討議」の場面では、何人かの学習者の思いつきによる発言の印象が残る実践報告となっている。

復刊2号(1946(昭和21)年10月)に掲載された「討議学習の新しい意義と方法」において、増田勲氏は次のように述べている。

討議学習だの討論学習だのといふと、すぐ甲論乙駁といった論争の場面を想像さ

れるかも知れないが、私は討議学習を論争学習とは考へてゐない。時には互ひに舌端火を吐く激論の場面も展開されやうが、かうした学習の形態よりも児童の一人々々が研究して来た事柄を発表して学友の批評を受けたり、独自学習中に逢着した問題を学級の全体又は一部の者に提示してその解決方法や解決を乞ふたり、又共通の問題に向かつて学級の全員が全力を傾倒して攻究する相互学習を総称して討議学習といひたいのである。

この増田氏の主張を裏返すと、自己の主張の正当性を通すために相手の主張を批判するという状況に、当時の「討議」学習が陥りやすかったことを推察できる。増田氏は別の箇所でも「討議学習はともすると他人の短所欠点を追求し易い」と述べており、お互いに信頼し合つて互いの主張をしっかりと聴くという「討議法」の理想と現実との乖離がここでも生じている。増田氏は、「討議」学習の基礎となるものとして「自律的研究や主体的意見」を挙げ、そのようなものがない討議学習は「雷同と安価な妥協になり易い」と結論づけている。

同じく復刊2号の長岡文雄氏の「実践記録 京都に於いてのディスカッション—初六女」は、「討議」や「討論」でなく「ディスカッション」という用語を用いている数少ない実践報告の一つだが、これは1946年（昭和21）年8月19日から24日までの六日間京都で行われた民主教育協議講習会における公開授業の報告である。協賛が第一軍団軍政部教育課、講師は第一軍団軍政部教育課長R・S・アンダーソンを筆頭に、米国教育関係者六名であり、日本側は京都帝国大学法学部長瀧川幸辰氏をはじめとする四名で、その中には奈良女子附属の武田一郎氏も含まれていた。武田氏の講義の題目は「ディスカッションのデモンストレーション」であったが、主事であった武田氏は授業を担当しておらず、代わりに長岡氏に公開授業を依頼したという経緯があった。この武田氏の講義名とアメリカ教育関係者に対する配慮によって「ディスカッション」という用語が用いられたと推察できる。「ディスカッション」という用語を用いた論文名は、この頃の『学習研究』の中にはこれ以外一度も掲載されておらず、この時期において、「ディスカッション」は用語としてあまり定着していなかったと考えるのが妥当であろう。

この公開授業は、議長になった児童が会場から質問を受け、その質問について「ディスカッション」を行うという形で進められた。これは復刊2号の「実践記録 討議学習『子供から見た大人の世界—初六女』」とまったく同じ方法である。このとき会場から出された質問は「どうしたら楽しい学習ができるか」であったが、この質問は前もって用意されていたらしく、児童はみな模範的な意見を述べている。

復刊2号・3号と実践報告を発表してきた長岡文雄氏が、自己の実践をまとめたのが復刊4号（1947（昭和22）年4月）の「実践記録 私は討議法をこう育てた」である。長岡氏は、この実践報告において、新教育の具体的方法として「討議法が横行し始めた」と述べ、「目的と手段はハッキリしているか」、「何もかも討議でやろうとあせりすぎではないか」、「出来上がった自治会式の型から仕込もうとするけいこうはないか」という三点を「討議法」の注意点として指摘している。また、数回の出張授業によって「相当にディスカッションの学習態度は向上した」と述べ、「現在として子供たちが努力してい

ることは、『反対の意見をつとめて聞こう』ということである」とまとめているが、長岡氏の実践報告から学習者のそのような態度を具体的に確認することは難しい。

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」

教育雑誌『教育研究』は、1904（明治37）年4月に東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会によって創刊され、現在まで続く教育雑誌である。途中1941（昭和16）年4月に休刊となるが、1946（昭和21）年7月に復刊された。

戦前の『教育研究』には「討議」や「討論」といった用語はまったく見られず、戦後においても論文や実践報告の題名としてはあまり多くは見られない。1946（昭和21）年7月から1950（昭和25）年間で「討議」三回、「討論」一回、「話し合い」一回を確認するのみである。また、『学習研究』と同じく『教育研究』も「討議法」の特集は一度も組み立ておらず、当時の流行に流されず一定の距離を保ちながら「討議法」を捉えていたと考えられる。しかし、各論文や実践報告の中には「討議」や「討論」、「ディスカッション」といった用語が用いられており、それらをどのように捉えていたかを知ることができる。

復刊第一号（1946（昭和21）年7月）「低学年学級経営の新構想」において、北山巽氏は、「この期の児童は他律的模倣的、個人主義的色彩が強い故に、上学年に於ける如き自治会や、ディスカッション等を行ふことは出来ない。未だ精神発達がその域に達してゐないのである」と指摘しており、学習者の発達段階を考慮して「討議法」を行うべきであるという主張は、第4章で述べる、1947（昭和22）年に告示された「社会科」の「学習指導要領（試案）」に通じるものがある。

復刊第二号（1946（昭和21）年8月）「教育方法の原理と討論法」において、石山脩平氏は次のように述べる。

他人の協力なしには真正のものを生み育てることができないところに、人間の社会的存在の運命があり、社会連帯性の根拠がある。そして討論法が自分と他人との話し合ひであり、協力であることは、まさにこの点に意義を有する。（中略）

一人の自己反省が内面的には二人の対話であり、二人の対話が当事者の各々の自己反省であること、すなはち単極弁証法が両極弁証法であり、両極弁証法が単極弁証法であるところに、討論法の本質がある。

両極が多極に拡大されても事態は同じである。幾人かの人々が討論する場合に、その一人々々が自分のうちに幾人かの立場を取り入れて、内面的に検討しているのである。また、一人が自ら考へるといふ場合にも、内に幾人かの立場を想ひ浮かべて、多極的な討議を行うのである。かくして多極的弁証法が単極弁証法であり、単極弁証法が多極弁証法であるところに、討議法の本質が在する。

石山氏のこのような文章から、「討議」と「討論」の用語が混用されていることが判断できる。石山氏は他の文章でも「討議」と「討論」の区別が見られず、二つの用語をほぼ同一の概念として捉えられていると考えられる。「他人の協力」、「一人々々が自分のう

ちに幾人かの立場を取り入れて」等の表現を用いているところから、石山氏には「討議法」および「討論法」によって「協同」や「他者理解」の意識を涵養することを目標としていると判断できるが、一方で「弁証法」という表現が繰り返し用いられ、「真正のものを生み育てる」という表現も用いられているところから、石山氏の「討議法」の理解がピューリタリズムの「the sense of meeting (会議の精神)」の発想に近いことを知ることができる。このような石山氏の認識については、後述する国民学校総合雑誌『日本教育』の氏の論文でさらに検討を加えることとする。

復刊第二号（1946（昭和 21）年 8 月）の「今後の国語教育」において、花田哲幸氏は次のように述べる。

討議法は、曾ては相当はばを利かした方法である。然しそれは机の並び方が不自然だとか発言児童は限られてみるとか、学習上不経済であるとかいふことで、その頃も割り切れない問題として甲論乙駁の傾向はあった。その後統制思潮が世上を風靡し、命令服従の考へ方が国民の頭を占め、国民学校となって自由色が払拭されたため、いつの間にか全く消え去ってしまった。（中略）

さて討議法といふことは、議論し合ふといふことよりも、建設するために創造するために、朗らかに発表し合ひ、真情を以て相談し合ふといふことでなければならない。

国民学校令が発令されたのが 1941（昭和 16）年であることから、花田氏が「曾ては相当はばを利かした方法」と指摘する「討議法」は、それ以前のことだと判断できる。復刊第三号（1946（昭和 21）年 9 月）の「教育随想」において、田中豊太郎氏も、大正期の終わり頃に「子供の自発活動とか、自由活動とか、討論学習といふ一般的な思潮が実際方法として行はれた」と述べており、花田氏が指摘する「曾て」とは大正期の終わりから昭和初期の頃を指していると考えられる。

また、ここでも「討議法」は「議論し合ふといふことより」も「建設するために創造するために、朗らかに発表し合ひ、真情を以て相談し合ふといふこと」と述べられており、「協同」や「他者理解」の意識の涵養を目標としているといえる。

復刊第二号（1946（昭和 21）年 8 月）の「理科指導方法確立の根拠」において、岸一敏氏は、「デスガッションメソッドとかダルトンプランとか、共同研究などが時代の脚光を浴びて、にぎやかに登場しつつあることも児童のために、好ましき傾向だと考える」と肯定しながらも、「理科といふ教科の性質上、一から十まで討議法をとるとか、全学習を請負仕事で終らせようとするなど、すくなくも国民学校児童を対象とする所の実際論ではない」と述べ、すべての学習内容に対して討議法が効果的とはいえないことを指摘している。さらに翌年の復刊第九号（1947（昭和 22）年 3 月）の「理数科に於ける論証性と実証性—新教育に於ける方法の統一—」において、丸本喜一氏は、理数科の教授形態としての「討議法」の是非として、次のように述べている。

一つは討議法は、蓋然的真理に対してのみ適用すべきもので、絶対的真理に対し

て適用すべきでない。理数科は、絶対的真理を教える学科であるから討議法を適用してはならない。それはちょうど、水は百度で沸騰することを、論議するようなもので、無用なものである。という否定的見解であり、今一つは、討議法こそは新教育の凡ゆる教授の根本をなすものである。という肯定的見解である。

丸本氏の一つ目の立場に対して、「一つの真理に到達する道はいくつにもわかる。その何れの道を選ぶかは児童にとっては、やはり蓋然的である。ここに児童の討議を必要とし、論証性をねる根拠があるのである」と述べ、二つ目の立場に対しては、「その極端な論者の中に、論証性のみを教授の中心眼目として、実証性を軽視したり、また全然かえりみない傾向が見受けられる」と述べており、理数科教授の実証性の重要性を主張しているが、どちらも妥当な見解だといえる。「討議法」は教科の枠を超えて全教育活動において行うべきという終戦直後の文部省の見解に対して、一、二年という時間が経過したこの時期に、実際に授業を行った教育現場の実践者から「討議法」の課題点が指摘され始めていたことを確認することができる。

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」

国民学校総合雑誌『日本教育』は、国民学校発足と同じ1941（昭和16）年4月に創刊された。1939（昭和14）年頃から進められた出版統制による統制雑誌の一つであり、この『日本教育』の創刊に伴って、他の多くの教育雑誌はこの雑誌に統合されるかもしくは廃刊となった。戦局の悪化に伴い1945（昭和20）年1月に第四巻十号を刊行した後八ヶ月休刊するが、同年10月に九・十合併号を復刊し、1947（昭和22）年8月まで刊行が続けられた。

この教育雑誌『日本教育』は、1946（昭和21）年10月の六巻五号において「討議法」の特集を組んでいる。

まず六巻一号（1946（昭和21）年4月）の「戦後の学校を観る」において、小澤謙一氏は、「十二月三十一日の指令中の附属書Bの三項、即ち『討議の形式で教授し』"shall be taught through classroom discussion"」によって各学校は一斉に「討議法形式」による教授を始めたと述べ、「端的に言って、あのまま放置しておく、口の達者な児童にはなるであらうが、本当に思索し、他の、良い意見に耳を傾ける児童は作り出せないのではないかと、そぞろに寒気を感じる次第である。相手の意見を、大声を張り上げて、押しつぶすことは決して民主教育ではないのである」という実際の授業の状況と授業者の実感とを表している。小澤氏の記述から、このような実感や認識が、当時の「学習の場」に共有されていたことを推察できる。

六巻五号（1946（昭和21）年10月）の「討議法」の特集であるが、この号の「日本教育」は30ページ程度のものであり、「討議法」の分析を行っているのは石山脩平「討議法の根拠と運用」と室田昂「討議法の実際」の二論文のみである。

石山脩平氏は、「討議法の根拠と運用」において次のように述べる。

ここに討議法とは、ディスカッション・メソッド（Discussion Method）の訳語である。ディスカッションは通常「討論」と訳されるけれども、教育上の用語として

は、「討論」は適当でないといふ声を実際教育家から聞かされる。すなはち「討論」は議論をたたかひせ、論争して、相手をまかすといふやうな語感をあたへる。教育用語としては、もっとおだやかな、親しみのある、協力的な感じがほしい。かうした感じをもたせるためには「話し合ひ」といふ言葉がよいといふ人もある。しかし「話し合ひ」が、おだやかさ、親しさを重んじ過ぎて、安価な妥協となったり、蔭でこっそり話し合つて事をきめるといふやうなことになるのは、ディスカッションの本来の精神からはなれることになるであろう。

ディスカッションは、第一に、人々の前で公然と論じ合ふこと、たとへば万機公論に決するといふ場合の公論の性質をもつてゐる。すなはち公開的性格を特色とする。第二にそれは、一応異なる立場、異なる意見があつて、それらを対立させ、論争の上で、その対立を止揚し、より高い立場、より妥当な意見に到達するといふ弁証法的性格を特色とする。

石山氏は、第2項で見た『教育研究』の論文においても「討議」と「討論」の同一視が見られたが、ここでも「討議」および「ディスカッション」と「討論」との同一視が見られる。石山氏は、「討論」という用語が、学習者に「議論をたたかひせ、論争して、相手をまかす」という印象を与えかねないことから、用語を「話し合ひ」に変えようとする動きがあると指摘する一方で、「おだやかさ、親しさを重んじ過ぎて、安価な妥協となったり、蔭でこっそり話し合つて事をきめるといふやうなこと」は「ディスカッションの本来の精神」から外れており、あくまで「異なる立場、異なる意見があつて、それらを対立させ、論争の上で、その対立を止揚し、より高い立場、より妥当な意見に到達する」ことが「ディスカッション」であると主張している。つまり、石山氏の「討議」や「ディスカッション」は、現在の「ディベート」に近い意味を持っていたといえるが、異なる立場や異なる意見をどの程度戦わせたなら「協同」や「他者理解」の否定になるのか、また異なる立場や異なる意見をどの程度許容したらおだやかさや親しさを重んじすぎて、安価な妥協になるかの明確な基準を決めることは不可能であり、石山氏のこのような主張は教育現場には大きな影響を与えず、「討議法」の授業の多くは、「論争して相手を負かす」か「おだやかさや親しさを重んじる」かの二極化の方向に進んだといえる。

また、室田昂氏の「討議法の実際」は、「討議法」を用いるのに有効な題材があり、その題材を見極めることの重要性を指摘している。室田氏は「討議によらず教師の直接の指導によって十分にその効果をあげることができるものがある」とし、その具体例として、科学指導においては実験や実測それ自体が重要な指導の対象であるが、実験、測定の場合、規定、処理の仕方等は「討議」の題材として価値を持つと述べている。ここでも、第2項で見た『教育研究』の岸一敏氏や丸本喜一氏の指摘と同じく、実際に「討議法」を実践していく中で生まれた実践者の問題意識が述べられており、民主主義を定着させるという理念的な方法として提示された「討議法」が、具体的な学習方法としてどのような課題点を有しているかという分析を行う段階に進んだことを知ることができる。

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」

教育雑誌『学校教育』は、広島高等師範学校、附属中学校、附属小学校が協同で編集にあたり、1914（大正3）に創刊された。1925（大正14）年からはその編集を附属小学校が担当し、1941（昭和16）年6月から1946（昭和21）年6月の休刊を除き、現在も発行を続けている教育雑誌である。この雑誌『学校教育』も、1947（昭和22）年1月に「新教育と討議学習」と題した特集を行っている。

「新教育と討議学習」特集号の目次は以下の通りである。論文と実践報告の多さからも、当時の広島高等師範附属小学校が真剣に「討議法」に取り組んでいたことをうかがい知ることができる。

巻頭言	（森岡）
新教育の概念	長田新
現代アメリカ民主主義教育における協議法	守内喜一郎
自由討議について	稲富栄次郎
討議法の本質及び歴史的意味	皇至道
討議学習と学材経営の民主化	森岡文策
討議学習と教師の地位	（佐伯生）
討議学習と指導過程	原田直茂
新教育に即する学級経営	河内山忠雄
公民科指導の方法的原理と討議学習	北浦久雄
国語教育と討議学習	小川利雄
国語に於ける教材教材類型と討議法	大西久一
国語における討議学習と学年発展	今石光美
「くにのあゆみ」の教育実践問答	岡部充男
討議学習談義	（大久保）
言葉をしむ	（小川）
討議学習の前・後	（田中）
初発における地理学習の一つのあり方	田中正範
算数教育に於ける討議学習	佐伯政見
算数における教材類型と討議学習	村井義雄
算数に於ける討議学習の学年系統の考察	磯部唯之
理科学の教授指導に於ける討議法の意味	岡崎義男
低学年理科に於ける討議学習	奥村智徳
中学年理科の教材類型と討議学習	蒲池玄三郎
上学年の理科学習と討議法	大久保藤敏
体育における討議学習の在り方	加藤清英
新しき音楽教育の方法	増広卓三
図画教育は討議学習をどう取り扱うか	平尾大
工作教育の本義と団体心理より見たる討議学習の注意点	中村周吾

新しい裁縫学習の態度	永田知子
研究授業記録	(文責筆者田中記)
教室環境	(佐伯生)
ノートの使い方	(小川)
討議学習と机の配置	(河内山)
編集後記	(佐伯生)

これらに加え、「討議学習に対する地方の声」として「一、『討議学習』実施上留意すべき点」「二、『討議学習』を実施せんとする者への要望」という質問に対する「はがき回答」を(1)から(4)に分けて掲載している。回答しているのは、(1)では「滋賀師範学校男子部附属国民学校」、「岡山県上房郡高梁国民学校長 藤井秀雄」、(2)では「石川師範学校男子部附属国民学校」、「石川師範学校女子部附属国民学校」、「滋賀師範学校女子部附属国民学校」、「兵庫県尼崎市城内国民学校長 中西常治」、(3)では「岡山師範学校男子部附属国民学校 主事椋野要」、「広島県双三郡三次国民学校」、「熊本師範学校男子部附属国民学校 高田三千男」、(4)では「福岡県八幡市前田国民学校長 大野泰助」、「宮崎県師範学校男子部附属国民学校 横山新一」である。

「討議」学習が当時の教育現場にどのように受け止められていたかを知る上で、この国民学校の回答は重要である。「討議」学習を行う際に留意すべき点として、多くの国民学校が指摘しているものは、①「真理追求の態度、批判的、協同的、実践的態度を重んじる」(滋賀師範学校男子部附属国民学校)に代表される「思考力や批判力を育成する」という点、②「協力学習であるという着眼」、「全員討議といふ形になるやうな工夫」(ともに石川師範学校女子部附属国民学校)に代表される「相手を尊重して、全員が協力して討議を行う」という点、③「討議学習に移るまでに資料研究をなす独自学習を深めておくことが必要である」(滋賀師範学校女子部附属国民学校)に代表される「事前学習の重要性」という点。そして、④として、「教科、教材によって適用の限界を考慮すること」(熊本師範学校男子部附属国民学校)に代表される「教科、教材による討議学習の妥当性」である。これらの指摘は「一、二」の質問とも同じ傾向である。

①②については、現在の「ディスカッション」学習や「ディベート」学習でもそれぞれ指摘される点であり、現在に通じる課題点がこの時期からすでに顕在化していることがわかる。③に関しては、第4章で述べる「討議」における即時性の観点は見られず、どの師範学校も「討議」を行う準備として、下調べをしっかりとさせるべきだという立場に立っている。

もう一つの重要な点は、④の「教科、教材による討議学習の妥当性」の問題である。この指摘をもう少し詳しく見ると、次のようになる。

「学年、教科科目及教材について適用を考慮すること」(滋賀師範学校男子部附属国民学校 一の(2))

「討議学習は(中略)児童や教材の特質を考慮し、必然妥当な場合に限って採用すべきである」(岡山県上房郡高梁国民学校 二)

「討議学習を全教科に行はうとすることは正しくない」(滋賀師範学校女子部附属
国民学校 一の(1))

『討議学習』のみすれば新教育成れりとする鵜呑み式に陥らざるやう」(兵庫県
尼崎市城内国民学校 一の(2))

「国民学校教育方法に於ける最も基礎的な方法である」(岡山師範学校男子部附属
国民学校 二の(2))

「討議の限界を省察して実施せねばなるまい」(広島県双三郡三次国民学校二の
(2))

「教科、教材によって適用の限界を考慮すること」(熊本師範学校男子部附属国民
学校 一の(1))

「討議学習を単なる流行の上ではなくして、理論の上にもその由つて来たる必然
性を極め、現実の児童に適応した段階的指導がのぞましい」(宮崎県師範学校男子部
附属国民学校 二)

以上のように、多くの国民学校が「討議」学習を新教育の流行だと捉え、教科や教材の
妥当性を考えずに全教育活動において「討議」学習を行うことに批判的である。

それでは教育雑誌『学校教育』の「新教育と討議学習」特集号で述べられている「体育」、
「音楽」、「図画・工作」、「家庭科(裁縫学習)」といった実技教科における「討議」
学習はどのようなものだったのだろうか。

永田知子氏は「新しい裁縫学習の態度」において、「討議」学習の具体的な目標として、
「一、自発的研究態度 二、発表力の陶冶 三、聴手力の陶冶 四、批判的反省力 五、
協力して切磋る」という五点を挙げ、以下のような具体例を述べている。

一例 一人が円座の真中に出るのを待ち構えていた様に

A 「ポケットの位置が違っています」

本人 「間違つたんです」

O 「なぜポケットは右につけた方がいゝのですか」

B 「普通右手を入れるのに入れやすいからです」

C 「ポケットの位置をきめる時、皆の上着の胸ポケットやスカートの胸ポケット
の位置について調べてみて、皆できめたことでしたね。」

本人 「丁度その時私のこの服のポケットが右についてゐたため、その反対だと思
つてうっかり左につけたのです。出来上つてかけてみた時に、すぐ気がつきま
した。」

D 「ほんと。右の胸にポケットがついてゐます。小声で「手が入れにくかるうね」

O 「その服は仕立て直して、うら返しがしてあるのです。その時、前のポケット
のついていた所が大変いたんでいたので、それをかくすために同じ位置につけら
れたので右になつて居るのですよ。だから普通は必ず一つつける時は胸ポケット
は左、腰ポケットは右がいゝですね。」

ここでは、誤った位置にポケットをつけたことを題材として、「なぜポケットは右側に付けるのが正解か」を論理的に「討議」を行う様子が記されている。また、そのポケットの位置を右側につけるといふことも、前時までの「討議」によって決定したことをうかがい知れる。この家庭科の「討議」では、論理的に妥当性が高い結論があり、その結論を導き出すために学習者が「討議」を行っている。このような形は、相反する主張をそれぞれが主張し合い、どちらの主張が正解として認められるかを決定する「ディベート」学習ではなく、集団が協同して論理的に話し合いを行うことで、妥当性の高い集団の合意に到達しようとする現在の「ディスカッション」学習に近いものだといえる。

また、増広卓三氏は「新しき音楽教育の方法」において、「音楽に於ては『討議法』を用いようとする意義を見出すのが困難である」と主張し、「討議」の方法については言及していない。平尾大氏は「図書教育は討議学習をどう取り扱うか」において、「鑑賞会、或は批評会等に於て児童自身、絵について発表させたり、他の絵について批評させたり、意見を言はせたりすることが図書に於ける一つの討議学習である。しかし、之は、美的討議であって、他教科に於ける討議とはその在り方を異にする」と述べ、その具体的な状況は記されていない。また、中村周吾氏も「工作教育の本義と団体心理より見たる討議学習の注意点」の中で、「工作教授独特の討議学習」として「(1) 所要の材料を如何にして蒐集するかの話合い、(2) 共同工具の使用順序の話合い、(3) 能率研究の話合い、(4) 応用教材設定の話合い、(5) 作品鑑賞上の一部面の話合い」という五点を示すにとどまり、具体的な状況は記していない。

これらの実践報告からも、体育科、技術・家庭科、芸術科といった実技教科において永田知子氏の実践のような形以外で「討議法」を行うことは困難であったといふことができる。その大きな理由として、結論を一つに限定できないために論理性に基づく「討議」が成立しづらいことを指摘できよう。

それでは、国語科ではどのような「討議」学習が行われていたのだろうか。国語科の実践としては、小川利雄「国語教育と討議学習」、大西久一「国語に於ける教材類型と討議法」、今石光美「国語における討議学習と学年発展」という三つの実践報告が掲載されている。

小川利雄氏は、「国語教育と討議学習」において、「われわれの日常会話はすべて討議の姿で現れるのである」と述べ、次のような具体的状況を挙げる。

「ねえ君、木山君の言うことがすばらしいぢやないか、こうなんだ」「うん、それはあの人の性格からきてるんだね。」「性格も性格だが、育ちのよさと言うか、環境のすばらしさと言うか、僕はそういったものだと思うね」(電車の中での学生同士の会話) これはごくありふれた会話の断片であるが、ここには明らかに討議が認められる。

小川氏は、国語科教育における「討議」学習を「外面的討議」と「内面的討議」とに分け、「外面的討議」を「普通にいわれている討議であって、ある教材の問題をきめて、各人が意見をだし合い落ちつくべきところに落ちつかせる」もの、「内面的討議」を「討議の事実が外に形になつて現れないけれども内面的に討議が行われる場合」とし、「例へば、

ある教材に向つて、少なくともそれを理解しようとするならばそこに何等かの心の働らきがおこるのであるが、その働らきが深まつて行く姿を考えて見ると、これまた立派な討議である」と述べている。ただし、「内面的討議」を「普通には討議学習と言わない」とし、「印象的に浮かんだ感想を討議内容のきつかけとしながら、常に国語表現につながり、国語表現を通して討議を進めて行くところに国語教育における討議学習がある」として、「外面的討議」を国語科における「討議」学習と捉えている。

大西久一氏は「国語に於ける教材類型と討議」において、「児童の読む態度は具体的文章に対する時、その対象たる文章内容によつて自ら二つの態度——情的に読解せんとする態度、知的に読解せんとする態度——が取られる」と述べ、「討議における心理作用を考察する時、どうしても理知的な吟味詮索が主となり、心が知的にのみ働くのである。したがつて情的に読解する文章にあつては、討議法は不適當と言わねばならぬ」としている。このような大西氏の「討議」学習は、論理的な妥当性によつて答えを一つに結論づけることに重点が置かれている。ここでは学習者の鑑賞をお互いに話し合うような発想、また、そのときに矛盾点を指摘し合い、さらに認識を深めるという発想は希薄である。

三つの実践報告の中で最も示唆に富むものが、今石光美氏の「国語における討議学習と学年発展」である。今石氏は「討議」の段階を「基礎期としての低学年」、「準備期としての中学年」、そして実際の「討議」を行う高学年の三段階に分けている。

まず低学年については、「討議する為には、その背景として、自主的にして独立せる理知的人格を有することが必要であるが、それは、主客が未だわかれず自己中心の主観的生活をなし、物事と物事との論理的関係をとらえることのできない低学年においては望まれない」とし、「討議」学習の基礎を培う時期だとしている。今石氏は「話し方の陶冶とゆうことは、各教科における討議学習の基礎である点においても、国語教育そのものである点においても大きな問題として採り上げねばならない」とし、特に重要な点として「自分の考えを、何時でも、誰にでも、自由にはつきりと言えとゆうことと、他人の意見を十分に聴きたゞす態度が養われなければならない。しかもこの態度は、一朝にしてできるものではなく、長期にわたる指導が大切である」と指摘している。

次に中学年については、「討議の前提として、自主的自発的に学習をし、そこに自ら問題を発見し構成し、その解決の為に計画し、計画を実行し、その結果を反省するとゆう態度が大切である」とし、特に「自ら問題を発見し構成する態度」とその態度のための「文を如何に読むかとゆう国語的学習方法、研究態度が児童なりに確立」していることを重要視している。

そして、そのような基礎期、準備期を経た高学年の「討議」学習について、今石氏は次のような三つの場合を想定する。

- 1 指導中において討議的学習を加味する場合。
- 2 自由研究から討議学習へ発展する場合。
 - (イ) 自由研究において児童の疑問とするところを質問させ、それを中心に討議をする。
 - (ロ) 予め課題を与えて自由研究をさせ、調べたこと、つかんだことを発表さ

せ、そこに問題をとらえて討議をする。例えば、文意の把握を課題して、つかみ得たことを発表させる時などの討議をゆうので、ふつうこの場合が多いだろうと思われる。

3 討議学習

文の読解に対して鋭い眼が養われ、ある程度の鑑賞眼、批判眼までできると、一読後、児童自ら問題を発見し児童のみによつて討議し、文を読解する高次な討議学習があつてほしいと思うし、特に高等科になると、この討議が多くとり入れられてよいと思う。

この今石氏の観点は、現在の国語科における「話し合い」学習の目標と同様のものである。さらに今石氏は、「特に強調したいことは、つまらない討議の為の討議におちいることを警戒し、常に国語の本質より出発する研究を基礎として、文に即しての討議であらねばならない。そうしてその帰結は、決して主観による発表の多数決でなく、文そのもの、表現そのものであり、それは結局ことばそのものの本質に帰することを忘れてはならない」と指摘しており、終戦後のこの時期においても、言語を指導する教科としての国語科の観点を持ちながら「話し合い」学習を段階的に計画することの重要性を指摘する実践が存在していたことは重要である。

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

教育雑誌『児童心理』は、1947（昭和22）年1月に創刊され、現在に至るまで発行されている東京文理科大学（現筑波大学）系の教育雑誌である。一月号特集「児童生活の実態」、二月号特集「新児童観の建設」に続いて、三月号として「討議法」の特集が組まれている。この『児童心理』は大学の研究者の視点から初等教育について言及したものであり、教育現場の実践者とは異なる立場からの提言が行われている点で興味深い。

この「討議法」特集号の「新教育用語解説」において、文部事務官教科書局小見山榮一氏は「カリキュラム」、「コース・オブ・スタディ」、「ディスカッション」、「デイベイテング」の四つの用語について解説し、「ディスカッション」と「デイベイテング」を、次のように説明している。

ディスカッション (Discussion)

或題目を中心に話し合ひをする活動で、参加者はそこにとりあげられた問題もしくは疑問を話し合つて、その決定もしくは結論に到達しようとする。殊に公民科のやうな学科の学習法に採用されて有効である。しかし、デイベイテングと区別されなければならない。ここでは真理を発見せんとするよりは、むしろ或一点を証明しようとするものである。

デイベイテング (Debating)

一定の手続きによつて、二つの側にわかれて議論をたたかはせる形式的な討論をいふ。したがつて、公衆演説の訓練として用ひられたり、学校間の対抗として行はれる。討議会における討議にあたる。

その一方で小見山氏は、同じ号のヘレン＝ヘファナン氏の「討議法－民主主義的教育の技術として」の訳者の注において、次のように述べている。

ディスカッション Discussion にたいして現在適訳が見当たらないのであるが、「討議」或は「話し合い」の訳語が多く採用されている。集団で行はれるので、英語ではグループ・ディスカッションといわれることも多い。そしてよく学校対抗で行われるような討論会と区別されなければならない。討論は英語の Debate にあたり、ディスカッションでは、或題目を中心に話し合いを進めて、その決定もしくは結論に到達しようとするのに反して、ディベートでは、真理を発見しようとするよりはむしろ或一点を証明しようとするものである。

「新教育用語解説」における小見山氏の「ディスカッション (Discussion)」の解説は、「ここ」という指示語の使い方が不明瞭なために、「或一点を証明しようとするもの」が「ディスカッション」なのか「ディベート」なのか判断しづらい。しかし、「討議法－民主主義的教育の技術として」の注を見れば、これが「ディベート」のことを述べていると判断することができる。しかし、最も重要な点は、「新教育用語解説」の「ディベートング (Debating)」の最後の部分で「討議会における討議にあたる」と述べていることである。「討議法－民主主義的教育の技術として」の訳者注において「ディスカッション」に対して「討議・話し合い」、「ディベート」に対して「討論」という訳語の区別を行ったにも関わらず、「新教育用語解説」で「ディベート」の中に「討議」を含んでしまったために、用語の意味範囲に混乱が生じてしまっている。ただし、これは小見山氏個人の見解というよりも、当時の理解状況そのものだったと推察される。このような用語の説明も含めて、「討議」と「討論」、「ディスカッション」と「ディベート」といった用語は、それぞれ混乱を深めていくのである。

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6節の群馬県の教育史でも確認した通り、いくつかの各都道府県が編纂した教育史の中に、終戦後の昭和20年代の各都道府県において「討議法」がどのように認識されていたかの記述を見ることができる。以下にその具体的な記述を挙げる。

- ① 山形県教育研究所『山形県戦後教育実践の史的研究－教科等教育編・教育行政編一』（1967（昭和42）年8月31日発行）

反省期（昭和26～32）

前期の教育実践の主流は、経験主義的単元学習の方法であった。討議法・グループ学習などが取り入れられ、学習活動は活発に展開されたが、学力低下の問題が大きく叫ばれる中で次第に批判され、反省されていった。

- ② 長野県上伊那郡高遠町高遠小学校内信州高遠学校百年史編纂委員会『信州高遠

学校百年史』(1972(昭和47)年10月1日発行)

グループ学習と討議法

昭和二十二年(1947)に、六・三・三制が発足すると、同年四月十四・五の両日「新学制講習会」が伊那中学校において開催され、高遠小学校からも学校長以下九名が受講した。そこで児童中心の学習を基本に、学習単元構成の研究がされた。従来の教師の側からだけの教授法にかわって、児童の自主的な学習を促すような方法がとり入れられた。その方法が現在でも相当の学習効果をあげているグループ学習であり、討議法(ディスカッション・メソッド)である。

③ 栃木県教育史編纂会『栃木県教育史第五巻』(1959(昭和34)年7月25日発行)

昭和25年から30年頃に県教育指導課が作成した国語科の「学習内容の基準」という能力表の中にある「(A)国語能力表の経験要素」の「はなすこと」領域・「きくこと」領域のそれぞれに「7、話合(問答)」、「8、討議」という言語経験要素が記載されている。

④ 徳島県教育会『徳島県教育沿革史』(1959(昭和34)年3月31日発行)

昭和24年の那賀郡新野中学校の報告に「学習指導の構成」の6として「討議法」と記されている。

新教育は知識技能の修得のためではなく、人間生活全体の形成とその進歩に協力するものでなければならない。学習指導においても従来の個性無視の画一指導や偏狭な知識尊重の詰込主義という形式的教育法を排除して、社会的要求と生徒の要求を勘案し、個性を出来る限り発揮して社会に貢献することの出来る人間を育成することが要請されるのである。そこから当初は民主的文化国家の成員育成集団として、自律学習や討論学習の尊重や生徒の学習動機・興味・個性尊重・能力別学習・個人適応学習の重視、学習内容の生活上の現実問題重視、などの新指導法が喧伝されたのであるが、それも次第に影が薄くなり、高校に関する限り全般的傾向として教科中心の講義式を主体とするように逆行して来ているのは、理想案としての新教育が経済窮迫の国情から成り立たないことに最大の原因があるのであろう。

⑤ 鳥取県教育委員会『鳥取県教育史 戦後編』(1959(昭和34)年3月31日発行)

(昭和22年～23年頃について)

学習指導法においては「新教育指針」や「指導要領」に基づくディスカッション・メソッドが盛んになり、机の配置をかえ、分団をつくって学習させることが流行した。教師中心の一斉授業から、児童中心の共同学習に学習指導の理念が大きくかわっていったのである。

(昭和24年頃について)

教育課程論にたすけられて、学習指導の方法にも大きな変化がもたらされた。

児童生徒の生活経験を中心に展開される単元学習や問題解決学習、討議学習、調査見学による実地学習、ごっこ遊び学習などが、社会科を中心にして盛に実践され、また、個人差にもとづき一人一人の個性を生かして「一人一人を生かす教育」とか能力別グループ学習のあり方が研究されるとともに他面放送や図書館教育、映画、幻灯、紙芝居などを利用した視聴覚的な方法が導入され、学習指導の近代化が行われたのである。

⑥ 福岡県教育委員会『福岡県教育史』（1957（昭和32）年3月31日発行）

「討議法」等の言葉は記されていないが、自主的学習によって学力低下が起こった当時の状況が記されている。

終戦直後、民主教育発展に尽くされた努力は、ある意味で米国教育方式の普及であったとも評せられる。それは自主的学習の強化から生じた欠陥で、その強調は読・書・算の基礎学力養成には不相当と目される面もあった。とくに昭和二五年からその問題の追究が激しくなり、基礎学力を向上させる要求が強くなった。

⑦ 戦後における群馬県教育史研究編さん委員会『群馬県教育史戦後編 上巻』（1966（昭和41）年3月30日発行）

当時行われた討議法は、目的としての討議法の考えをもつ者もあったが、やはり手段としての討議法——すなわち学習のある目的を達成させるために児童生徒に討議（話し合い）をさせると考えていた者が多数であったようである。この方法は公民科に多く用いられたことは言うまでもないが児童会や生徒会、学習会などその技術はさかんに利用されるようになった。（中略）

討議法とならんで戦後の指導形態に分団学習というのがあった。クラスを八組ぐらいに分団にわけ、組毎に学習させる方法である。理科などの実験では既にこのような、組別の作業がとられていたが、このたびはどの教科でも机を四角に並べていないと旧式な教室であるかのごとき錯覚を起したことさえあった。それは極度に注入主義をきらい一斉に軍国主義的、超国家主義的イデオロギーをおしつけていたと判断した連合国軍軍政部教育担当官に表面をよそおう為であったかもしれない。また新教育とは何かを把握できなかった教師の一時の試行錯誤の表われであったかも知れない。（中略）各分団児童は机を囲んで話し合って、研究計画や調査方法を立てる。数時間はこの仕事にあてられ、研究が出来上ると第一班から順に（時に早く出来た班から）出発していく。各班の発表後にそれに意見を入れるディスカッション（討議法）がここで用いられるというものであった。（中略）

昭和二十二年に県は文部省の「新教育研究協議会」出席者を講師とする新教育研究協議会」出席者を講師とする新教育伝達講習会を、各校一名以上の出席を求めて、四月十六日に女子部講堂で開催した。また、女子部附属小中学校ではその六月二十三―五日の間学習指導の公開研究会、男子部では七月四―六日に新教育研究発表協議会を開いて新教育課程の研究会を開催した。ここで初めて、“社会科”が公開され、研究発表もあって、前年度の総合学習が新しい学習指導法とし

て” 自学思潮の展開” でその系譜を位置づけられ、討議法（島田教諭）自由研究（有坂教諭）の発表や重松鷹泰氏「社会科の基本問題」についての講演もあった。

⑧ 宮城県教育委員会『宮城県教育百年史 第三巻 昭和後期編』（1975（昭和 50）年 3 月 20 日発行）

もともと集団討議による学習方法は、戦前の大正・昭和初期にわが国の教育風土の中に根を下していたものである。ただ学習形態そのものの中に自由な発言の雰囲気は育たなかったことは遺憾な現実であった。

とくに宮城県の教育風土の中では、はなばなしい討議学習の開花を見たこともあった。プロジェクト・メソッドといいドルトン・プランといい相互学習といい、県下各地の特定な学校で相当深められた討議学習の形態があったことは誇りといってもよい。（中略）

ディスカッション・メソッド（討議学習）は、各教科学習の中で、グループ指導の中で、子ども会活動の中で、相互学習の中で、さまざまな形式で幅広く採用された。当時県下小学校の指導に当たった人々の話によると、学習レディネスとして問題発見のための自由討議、問題解決をねらってのパネル討議、結論を導き出すためのシンポジウム討議、定着と発展をねらってのバズセッションなど多彩なものがあったということである。

しかし当時の一般の教師たちには、学習目標に照らした主題設定さえあれば、子どもたちの自由な議論にまかせておけばよいという錯誤があった。あやまった自由主義の姿である。準備なしに行われる討議学習は、計画のない講義学習と同じように効果のないものであることはいままでもない。

当時実践の第一線にあった人々はつぎのような反省的回想を述べている。

「討議学習は、学習の社会化を増進し、教師と児童、児童と児童との間に協力関係を生じさせることができた。しかし反面、教師にも児童にも確固たる準備がないまま、目的のない馬鹿騒ぎに終り、いたずらにさわがしい教室にしたり、討議が横道にそれて時間つぶしになってしまったこともたびたびだった。」

「ディスカッション学習は、より多くの児童に学習参加の機会を与え、興味を喚起することに大きな意味があった。その反面、討議は知性による方法であるべきなのに、感情や先入観によって論理的思考が曇らされたり、要点はずれや、へりくつ、他人のあらさがしなど学習の本質から逸脱することも多かった。」

「ディスカッション学習を通して、子どもたちは多くの望ましい態度が育成されたと思う。要約すれば、

- ・事実と意見を区別する能力。
- ・意見の良否への批判力。
- ・他人の意見尊重と自己の意見の反省。
- ・討議の結果に協力する態度。
- ・会の運営および議長や司会などやり方が身についた。

また短所としてあげられるのは、

- ・攻撃的なりくつやの児童、表面的な見せかけの児童などに独占されて、他の児童は人の意見に依存するような悪い習慣も芽生えた。
- ・議長の選びかた、仕事の配分、指名の公平などがうまくいかず、不満や憎悪、あげ足とりが強くなり、かえって学習効果を妨害する訓練上の問題も多かった。」

以上の回想の中に、戦後間もなく導入され、実践されたディスカッションメソッドへの反省と批判が、功罪半ばする問題点として、余すところなく語られていると思われる。

最後に挙げた宮城県の教育史は大部にわたったが、たいへん丁寧に「討議法」の分析を行っており、「討議法」を行った当時の状況やそこから生じた課題点、教育効果等を知ることができる貴重な資料である。このような教育史の記述から、1945（昭和20）年代の各都道府県の「討議法」の認識を、大きく三点にまとめることができる。

一点目は、当時の文部省の通達を真摯に受け止め、どの都道府県においても忠実に「討議法」を実践しようとしていたことが判断できる。

二点目は、新教育の具体的方法として推奨された「討議法」について、「学習者主体」・「自主学习」として肯定的に捉えた都道府県と、学力低下を招いた原因として否定的に捉えた都道府県とに分かれたことが判断できる。各都道府県で指摘されている「討議法」の課題点は、各教育雑誌で指摘されたものと同様である。ただし、肯定的見解および否定的見解については、その都道府県が教育史を編纂した時期の影響を受けている可能性も考慮しなければならない。

三点目は、文部省の見解や教育雑誌の実践と、各都道府県の認識の間に時間差が生じていることを判断できる。例えば、東京高等師範学校の「教育研究」において「討議法が廃れてきた」と述べられているのと同時期に、各都道府県では「討議法が行われていた」と述べられている。当時の情報伝達のことを考えれば当然ともいえるが、このような都市部と地方との情報伝達の時間差も、混乱を招く一つの原因だったと推察できる。

第9節 昭和終戦期における「討議法」の位置づけ

第二次大戦終戦直後、授業者が学習者に自分の価値観を一方的に注入する軍国主義的教育観を一掃し、個々の学習者が平等な立場で自由に意見を発言し、協同して一つの結論に到達するという民主主義的教育方法として、「討議法」は戦後日本の「学習の場」に導入された。

しかし、この「討議法」の流行の背景には、連合国最高司令官から「総司令官覚書」として出された「占領軍四大教育改革指令」の、「日本の現在の教育関係者のうちで、軍国主義の考えや極端な国家主義の考えを持っていると一般から認められている者、日本占領の目的と政策に強く反対していると一般から認められている者は、すべて今すぐやめさせる。そして今後決して教育関係のどんな職にもつかせない」といった軍国主義に対する圧力が影響していることも確かであり、「討議法」の実践は、その教育方法の効果という教育的観点よりも、民主的な教員であることの体現という政治的な観点から行われた状況があった

といえる。また、ピューリタリズムの「the sense of meeting（会議の精神）」を源流とするアメリカのプラグマティズムの影響を強く受けた「討議法」は、全教科・全教育活動にわたって実施することが求められ、その結果、学習者の学力低下を始めとする様々な問題が生じることとなった。

「討議法」の問題について考えるときに、ピューリタリズムという共通の宗教的背景を持たない日本人が、宗教に代わる共通の結びつきをどのように作るかという議論がなされないまま「討議法」が実践されたという問題点を指摘することができる（注14）。そのため、対等な他者がそれぞれの立場から意見を出し合い、集団の合意としての結論に達するという意識が共有されず、一部の学習者ばかりに発言が偏ったり、他の学習者の発言を傾聴し自己の思考を深めるといった意識が涵養されなかったりするという状況が生まれた。このような状況に関しては、「討議」や「討論」といった「討つ」という漢字を用いた用語の印象も関係しているという認識が生まれ、新たに「話し合い」という用語が用いられることになっていくが、この点については第4章で確認する。

また、「討議法」という授業方法が、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「ディベート」といった用語の混乱と相まって、他者と協同する態度を育成すること、学習者が互いに自己の主張を戦わせて真理に到達すること、異なる主張を戦わせ、新しい思考や高次の思考に到達することといった、本来ならば併存できない複数の目標を包含するものになってしまったという課題も生じた。

さらに、全教科・全教育活動にわたって実施するという指示によって、唯一絶対の真理に到達す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、学習者が単なる自己主張を繰り返すだけの授業も多く行われた。効果的な「話し合い」学習を行うには、この時期の「討議法」という用語に内包された、いくつかの異なる目標を整理し、それぞれの目標に見合った効果的な学習方法および論題（テーマ）の選定が不可欠だといえる。

また、「討議学習」における事前学習の重要性も多く指摘されるところである。この点に関しても、調べた内容に焦点化してグループで「討議」を行う段階、「討議」を踏まえて自分の主張をクラス全体で「討議」する段階等、「討議」学習を段階的に設定し、それぞれの「討議」学習が有機的に機能する授業計画が必要になるといえる。

そして、もう一点確認しなければならないのが、「討議法」における授業者の役割である。第二次大戦終戦後の各教育雑誌の実践報告からも、学習者が自己中心的な発言を行うことで「討議」の中心から逸脱していく様子を確認した。授業者は、発言に対する学習者の欲求は認めつつ、逸脱した議論をどこで修正するかを即時的に判断しなければならない。授業の時間配分も含めて、授業者の判断力や助言力が授業に直接影響を及ぼす点も「討議」学習の特徴の一つとあってよいだろう。

注

- 1 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎『戦後教育の原典①－新教育指針』（1975年2月5日 現代史出版会）から引用。この後の「新教育指針」の文言もここからの引用である。

- 2 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎『戦後教育の原典②－米国教育使節団報告書他』（1975年4月5日 現代史出版会）から引用。この後の「米国教育使節団報告書」の文言もここからの引用である。
- 3 前掲『戦後教育の原典①－新教育指針』 p. 15
- 4 『新教育指針 第二部』の章立ては以下の通りである。
 - 第二部 新教育の方法
 - 第一章 はしがき－第二部のめあて
 - 第二章 教材の選び方
 - 一 時事問題
 - 二 学校生活に関する問題
 - 三 参考資料
 - 第三章 教材の取扱い方
 - 第四章 討議法について
 - 一 討議法のめあてとするところは何か
 - 二 討議法はどのように実施したらよいか
 - 三 実施にあたって、注意しなければならないことは何か
 - 付録一 討議法の実際
 - 付録二 参考書籍
- 5 成城学園教育研究所編『教育問題研究 附巻〔解題・総目次・執筆者索引〕』（1991年2月 龍溪舎）は p. 31 において、大正期に成城学園の教育雑誌である「教育問題研究」に、前田多門氏が保護者として寄稿していたことが述べられている。
- 6 黒澤英典『戦後教育の源流』（1994年4月15日 学文社） p. 15
- 7 前掲『戦後教育の源流』 pp. 18～19
- 8 前掲『戦後教育の源流』 p. 20
- 9 前掲『戦後教育の源流』 p. 23
- 10 前掲『戦後教育の源流』 p. 272
- 11 前掲『戦後教育の源流』 p. 47 による。この箇所以下の引用も同書による。
- 12 戦後における群馬県教育史研究編さん委員会編『群馬県教育史戦後編上巻』（1966年3月30日 朝日印刷工業株式会社） p. 104
- 13 前掲『戦後教育の源流』 p. 216
- 14 後藤岩男氏は、前掲『児童心理 討議法』の「討議法の社会心理的基礎」において、討議法等の新教授法が「強く『歴史』と『場所』の要因の規定に下に立っている」指摘し、「この教授形式を、その『場所』と『歴史』を異にした日本教育の風土に、そのまま移し植えても、アメリカにおけるが如く効果的な結実が期待出来るかどうか^{アツ}すこぶる疑問である。否、むしろ、そのような場合には、失敗の可能性の方が多いかもしれない」と述べている。

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

第二次大戦終戦後の日本の新しい目標となる「民主主義」を実現する方法として「討議法」は導入されたが、第3章で確認した通り、文部省が各都道府県に「公民教育は全科と関連させ、学校教育全体の基調となるよう適当に日時を配当し運用すること」と通達した（第3章注12）ように、当初「討議法」は、国語科が中心に行う学習方法という認識は特に強いわけではなかった。よって本章では、民主主義実現の方法として導入された「討議法」がどのような経緯によって国語科との関連性を強めていったのかを考察する。このような位置づけの変化には、文部省が「討議」および「討議法」という用語を「話し合い」に変更したことが影響していると考えられ、その影響についても第2節で考察する。なお、ここでは「話し合い」、「話しあい」、「話し合ひ」、「話し合」、「話合」といった一連の表記を、同じ用語と見なすこととする。

占領軍四大教育改革指令の一つである「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」によって、それまでの軍国主義色の強い教育課程を廃止し、「社会・経済・政治の根本的な真相を、生徒の世界と生活に結びつけて示すことを目的」とした課程の代行計画の案をマッカーサー司令部に提出するよう指示された文部省は、1945（昭和20）年11月1日に「公民教育刷新委員会」を設置し、民主主義を実現するための中心的教科として「公民科」の準備を進めた。文部省は、その一環として1946（昭和21）年9月に『国民学校公民教師用書』、10月には『中等学校青年学校公民教師用書』という教師用の指針をまとめた小冊子を刊行した。

この『国民学校公民教師用書』の「二、指導の方法について（二）知的指導 3」には、「話し合ひ（討議法）」という一節が設けられており、次のように述べられている。

問題法は、教材としての問題の性質が、教師が先にたつてそれを導くことを必要とする場合にとられる方法であるが、教師がそれに加はるか加はらないかにかかはらず、児童や生徒の方が先にたつて、一つの問題をお互の話し合ひを主として、その解決に向つてゆく方法が、ディスカッション・メソッドなのである。この方法は今日討議法とか討論法といふ言葉であらはされてゐるが、この言葉はなんとなくいかつい感じがあつて、やわらかでない。しかし、ディスカッションといふのは、なごやかな気分のうちで意見をやりとりすることで、むしろ「話し合ひ」といふ方が、その気持をあらはすに近いと考へられるので、ここにとくに、「話し合ひ」という言葉をつかつてみた。（注1）

このような文言から、各教育雑誌が「討議法」を特集する以前に、すでに文部省が「討議法」と並行して「話し合い」という用語を使用し始めていたことを確認できる。「第四章 討議法について」が掲載されている『新教育指針』の第二分冊が発行されたのが1946（昭和21）年6月30日であり、『国民学校公民教師用書』が発行されたのが同年9月10日であることから、「討議法」という用語は、実質二ヶ月余りで「話し合い」という用語へ変更され始めたといえる。

さらに『国民学校公民教師用書』の「二、指導の方法について (二) 知的指導 3」には、「話し合ひ(討議法)」の具体的な目的の一つとして、「言葉による発表の修練をすること」が挙げられ、次のように述べられている。

共同学習といふやうなことを考へると、さういつたことがいつも言葉による発表を活動の中心としてゐるのであるから、無口といふことは、いろいろなさしさわりを作るやうになる。他のいふことについて尊敬をもち、広やかな心をもつことは、このものをいふことをびくびくするやうな心を取り去る上に大切であるが、その一方児童や生徒について、いつでも正しく話せるやうに、聴くことのできるやうに修練することが教育の大きい課題として考へられなくてはならない。これは一方国語教育の大切な問題としてとりあげられなくてはならないところであるが、また他方各学科の授業にも、つねにこのことを心にとめておくことが大切である。(注2)

『国民学校公民教師用書』のこのような表現によって、「討議法」であった「話し合い」は、「話す」・「聞く」という言語行為を正しく行うことが強調されるようになり、「国語教育の大切な問題」として位置づけられることとなったのである。いいかえれば、戦後の新しい目標である「民主主義」の実現に向けて、学習者の「協同」や「他者理解」の意識を涵養する具体的方法であった「討議法」は、言語の学習へと位置づけを変えることとなったといえる。しかし、このような重大な変更が、実際に「話し合い」学習を行う国語科に向けた文書ではなく、『国民学校公民教師用書』において述べられたことは、後の国語科における「話し合い」学習の混乱を深める原因の一つとなったといえることができるだろう。

さらに、民主主義実現の中心的役割を担う教科として設定された公民科は、1946(昭和21)年12月31日までに「学習指導要領」を作成することになった「社会科」へと名称を変える(注3)。この社会科の学習指導要領が告示されたのは1947(昭和22)年3月20日であるが、興味深い点は、第七学年から第十学年を対象とした「社会科編(Ⅱ)(試案)」では「生徒の強い興味をひいている身近な問題は、討議に発展し、討議は、ここに問題単元として表示してある幾つかの大きな問題を解決するきっかけとなるであろう」(「第一章序論 三 単元の提出」)、「単元の学習中のおもな仕事として挙げられることは、立てた目的と計画との実行のほか、情報を集めて解釈したり、活動を実施したり、また、もし他の活動の必要がおきた時にはそれをつけ加えたりすることとか、集団討議を行うとか、みんなで口頭や文書の報告を聞くこととか、与えられた経験から生じた結論を取り出して、しめくくりをしたり、討議し、吟味し、暫定的かもしれないが一応これを承認する、というようなものが行われるのである」(「第一章序論 四 単元の展開」)、「(三) 口による活動 (2) 集団討議に参加すること (5) 討論に参加すること」(「第一章序論 四 単元の展開」)というように、さらに「討議」と「討論」という用語を区別しながら、これらの学習活動を肯定的に実践しようとしているのに対し、第一学年から第六学年を対象とした「社会科編(Ⅰ)(試案)」では、「討議法とか自治修練を実施すれば、社会科の指導ができたというような、安易な考え方は警戒すべきである」(「第一章 序論 第四節 社会科の学習指導法」)、「討議法とか、自治組織の整備とかが、社会科の方法であると速

断したり、そういったことをすれば、社会科がりっぱに運営されているように思いこんだりすることのないよう十分警戒しなければならない」（「第二章 第六学年までの社会科第二節 小学校社会科の学習指導法」）というように、「討議法」を否定的に捉える記述や、「討議法」を社会科の学習活動に限定されることを避けようとする記述が見られる点である。社会科のこれらの記述には、初等教育と中等教育という学習者の発達段階への配慮も含まれていると推察できるが、実際に社会科が「討議」や「討論」を中心的に行う教科であるという印象は次第に薄れていくこととなる。

一方、1947（昭和22）年12月20日に告示された「昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編」では、小学校、中学校ともに「話しかた」の一節が設けられ、小学校ではすべてにおいて「話しあい」という用語が用いられており、「討議」という用語は一度も用いられていない。また、中学校の「第四章 中学校国語科学習指導 第二節 話しかた 五問答・会話・話しあい・独話についての注意」においては、以下のように記述されている。

（二）話しあい。（討議）

社会科や、理科や、体育や、保健上の問題などは、話しあいによって学習する必要があるが、学習の終わったあとで、学級として、また、個人としてどれだけ進歩向上したかを話しあいしてもよい。学習をはじめるまえに計画や進行方法について話しあうのもよい。話しあいは自由な形式でもよいが、時には、議長をきめ、問題を限定して、会議の形式になれさせることも必要である。

『国民学校公民教師用書』と同じく、「昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編」でも「話しあい」が先に書かれ、「討議」が括弧付きで後ろに書かれている。なお、「社会科や、理科や、体育や、保健上の問題などは、話しあいによって学習する必要がある」と記されているように、「話し合い」を国語科の学習活動に限定せず、各教科で行うとしている点は、全教科・全教育活動で「討議法」を行うとした『新教育指針』以来の方針を引き継いでいるといえる。

このように、文部省は一方で「討議」や「討議法」を「話し合い」という用語に変更しつつも、もう一方で「討議」という用語を使用するという状況が続ける。学習指導要領第一次改訂である「小学校学習指導要領 国語科編（試案）昭和二十六年（一九五一）改訂版」には、「第二章 国語科の内容 第一節 おもな言語経験にはどんなものがあるか 二 話すことの経験」の「6」に「話し合いや討論をする。」とあり、「ある問題を中心にして、意見を交換したり、解決のために相談したり、話し合いをしたりすることは、これからの民主社会では、ますます必要になってくる。たとえば、自分たちの学習計画についての話し合いや、ある問題について、是非を論じ合ったりすることは、その一つである」と述べられている。ここでは、「話し合い」と「討論」とが並列的に記されており、「討論」を「ある問題についての是非を論じ合う」という現在の「ディベート」に近い意味として使用していることや、民主社会における「話し合い」の必要性を指摘していることを確認できる。なお、「話し合い」という用語はこの箇所以外にも複数用いられているが、「討議」については「第三章 国語科学習指導の計画 第十節 第六学年の国語科学習指導はどう

進めたらよいか 三 話すことの学習指導はどうしたらよいか (二) どう指導したらよいか」の「6」に、「児童会など討議の機会に、議題をはっきりとのみこみ、適当な機会に効果的に発言したり、またこのような会を司会することのできる能力や態度を養う」と、一箇所にもみ用いられている。

一方、「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」では、「第二章 中学校の国語科の計画 二 話すこと (一) 中学校における話すことの学習指導の意義」には、次のような記述がある。

[話し合う場合。]

(前略) 討論や会議においては、ことばのやりとりが自由に行われ、みんながそれぞれの立場や考え方で見解や心持を述べ、問題解決に協力し合うことがたいせつである。これは、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。

また、「第四章 高等学校の国語科の計画 二 話すこと (二) 高等学校生徒の話す経験にはどんな種類があるか」には、次のような記述がある。

5 討議・討論

民主的な社会では、よりよい結論を得るために、いろいろな話し合いをする場合が多い。

高等学校の生徒としては、そのいろいろな場合に慣れ、一員として責任を尽くせることはもちろん、司会して全体を導いていくことができるようにならなければならない。

話し合いには、

- イ グループディスカッション
- ロ パネルフォーラム (代表討議)
- ハ シンポジウムフォーラム
- ニ デベート

など、いろいろの形式がある。いずれにしてもその目的は真理を探求するためのものであるから、建設的な意見を尊重し合い、時間を空費することのないようにしなければならない。

話し合いは、他教科特に社会科の学習でも行われるし、教科外の生徒活動にも常に行われるのであるが、その基礎的な技術・態度については、国語科が責任を持つべきである。

ここで確認すべき重要な点の一つ目は、小学校の学習指導要領が用語を極力「話し合い」に統一しようとしているのに対し、中学校や高等学校では、「話し合い」、「討議」、「討論」、「ディスカッション」、「デベート」といった様々な用語を併用しているという点である。このような用語の使用状況は、2006(平成20)年告示の学習指導要領でも同様で

ある（注4）。つまり、国語科における「話し合い」学習の用語の混乱の原因の一つとして、近似もしくは同一の概念を、校種によって異なる用語を用いて表現するという文部省の政策の影響を指摘することができるのである。

二つ目の重要な点は、「話し合い」について、中学校・高等学校ともに「他教科特に社会科の学習でも行われるし、教科外の生徒活動にも常に行われるのであるが、その基礎的な技術・態度については、国語科が責任を持つべきである」と述べられている点である。つまり、第二次大戦終戦直後から「民主主義」の実現のための方法として、公民科および社会科を中心に行うとされてきた「討議法」が、1951（昭和26）年の「中学校高等学校学習指導要領 国語科編（試案）」のこれらの文言において、言語に関わる学習方法として、国語科がその責務を負ったという歴史的事実を確認することができるのである。

第2節 「討議」から「話し合い」への用語の変更とその影響

それでは、そもそも文部省は、なぜ「討議」や「討議法」を「話し合い」に変更したのだろうか。その主要な理由を一つに限定することは難しいが、次のような文部省の認識が影響している可能性は高いと考えられる。

海後宗臣氏は、東京文理科大学・児童研究会編集雑誌『児童心理 討議法特輯』（1947（昭和22）年3月）内の「討議法の教育構造」において、「討議」や「討論」に用いられている「討」という字の印象について、次のように述べる。

これ（「会議形式の討議法」を指す…引用者注）が討議法の一般に承認された形式となつて広く実践されつつある際に、この一般様式にばかり捉われることを先づ警戒したい。（中略）

どうしてこんな討議法の形式化が早くも成立してしまつたかといふに、これは討議法といふ文字或は討論法といふ訳語によつて方法の観念が支配された為であると私は考へる。一つの内容を現はすのにどんな文字を用いるかはこの場合に於いても重要である。文部省に於いては討議法が一つの形式化を成立させてしまつている実情を見てこれを修正する意味に於いてであらうか討議学習や討議法に於ける「討議」なる表現を「話し合」と改めた。かくすると話し合いの形式は様々であり豊かな内容をそのうちに包括することが出来て、偏した討議学習形式を解放する働きをなすこととなる。我々は討議法を会議形式のものから解放してなごやかにして豊かであり、自然に発展して人間相互関係を望ましい形につくり上げる話し合いの世界に登場させねばならない。それでないと討議法のもつ教育構造を正しく探究することができなくなる。

海後氏が指摘する「文部省に於いては討議法が一つの形式化を成立させてしまつている実情を見てこれを修正する意味に於いてであらうか討議学習や討議法に於ける『討議』なる表現を『話し合』と改めた」とは、前出の『国民学校公民教師用書』の「話し合ひ（討議法）」のことを指すと考えられるが、ここでは、「討議法」や「討論法」が、相手を論駁する「会議形式の討議法」のことだと広く認識された理由として、「討議」や「討論」

といった訳語が与える印象が指摘されている。用語を「話し合い」に改めたことによって「話し合いの形式は様々であり豊かな内容をそのうちに包括することが出来て、偏した討議学習形式を解放する働きをなすこととなる。我々は討議法を会議形式のものから解放してなごやかにして豊かであり、自然に発展して人間相互関係を望ましい形につくり上げる話し合いの世界に登場させねばならない」と述べていることから、海後氏自身はこの変更を肯定的に捉えていることがわかる。

また、教育雑誌『教育研究』復刊第二号の「『討議』思考」における、「討議或は討論」という言葉は「どこかまだいっばいに、どぎつい翻訳語的な臭気がまっはりついてゐて、「何かいきまいて、肩を怒らせた穏やかでない身振りをさへ連想させる」という青木幹勇氏の記述や、教育雑誌『学習研究』の「討議学習の新しい意義と方法」における、「討議学習だの討論学習だのといふと、すぐ甲論乙駁といった論争の場面を想像されるかも知れないが、私は討議学習を論争学習とは考へてゐない」という増田勲氏の記述からも、「協同」や「他者理解」の意識を涵養し、学習者の民主的性格を養うという「討議法」本来の目標が見失われがちな状況について、「討議」や「討論」に「討」の字が用いられているために、学習者が「相手を負かす」という印象を持ちやすいことを大きな原因として捉える教育現場の認識を確認することができる。実際、『新教育指針』の「付録一、討議法の実際」の具体例でも確認したように、当時の少なからぬ数の「討議法」の実践が「意見をたたかわせて相手を負かす」ための活動になってしまっており、そのような状況を改善する一つの試みとして、特に小学校において「話し合い」という用語が用いられた可能性は高いといえる。

ただし、「討議」や「討議法」から「話し合い」への用語の変更は、『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」の「話し合ひ（討議法）」のように両方の用語が併記され、実際にどちらを用いるかは使用者の選択に任されていたといえる。いいかえれば、文部省のこのような政策の影響を受け、教育現場では「討議法」および「討議」と「話し合い」との用語の混同が広まっていったと推察できる。そして、このような状況によって、第3章で確認した「ディスカッション」の訳語としての「討議」と「討論」の用語の混乱に、新たに「話し合い」という用語までが加わることになったのである。

さらに、「話し合い」という用語への変更は、別の点でも大きな混乱を招くこととなった。それは、もともと「ディスカッション」、つまり自己の主張の論理的に述べ合うことで集団の合意形成を行うというコミュニケーションだったものが、学習者がそれぞれ自己の主張や意見を一方的に述べるという「話し・合い」という行為まで包含されるようになってしまったのである。いいかえれば、「討議」から「話し合い」に用語を変更したことにより、確かに「相手を負かす」という印象は弱めることができたかもしれないが、その反面、「それぞれの主張を互いに批判し検討し合うことによって、集団内の多くの人間が承認する『合意』に到達する」という「協同」や「他者理解」の意識まで弱める結果となったのである。

歴史的な経緯を踏まえれば、このような変化の背景には、プラグマティズムの影響を受けた「ディスカッション・メソッド」およびその訳語である「討議法」が、『新教育指針』の「討議法」の精神は、討議法実施のために特に設けた時間のみでなく、教育のあらゆる機会にい

かされなければならない」という文言を受けて、あらゆる教科の授業や学習活動にその題材を求めたことに原因があると考えられる。なぜなら「討議」をあらゆる教科や学習活動に結びつけた結果、第3章で確認した教育雑誌『学校教育』の「新教育と討議法」特集の体育、音楽、図画、工作、裁縫の実践報告で見たように、主張の妥当性を論理的に導き出せない題材まで「討議法」の対象となり、学習者がただ自分の意見を述べ合うだけの活動にならざるを得ない状況が生じてしまったからである。

つまり、戦後の新しい日本の民主主義を実現するための具体的な方法として全国的に実践された「討議法」は、用語「話し合い」への変更によって、言語の学習という印象を強め、学習者が「話す」という行為を個々に行うという活動まで包含することになってしまった。そのような他者性の弱い「話し合い」学習において、「協同」や「他者理解」の意識の涵養という目標が達成されるはずもなく、「話し合い」に対する授業者の理解度によって、多種多様な「話し合い」学習が実践される事態になってしまったのである。

第3節 代表的研究者および実践者の「話し合い」学習の認識

第1項 西尾実氏の「通じ合い」学習

様々な思惑により「討議」から変更された「話し合い」学習であるが、当時の代表的な研究者や実践者は、「話し合い」学習をどのように捉えていたのだろうか。ここでは、この時期に国語科の「話し言葉」教育についての言及を行っていた西尾実氏、時枝誠記氏、大村はま氏の「話し合い」に対するそれぞれの認識について考察する。

国語科教育の代表的研究者である西尾実氏は、「communication」を「通じ合い」と訳した人物であり、西尾氏の次のような記述から、なぜ西尾氏が「コミュニケーション (communication)」を「通じ合い」と訳したのかを知ることができる。西尾氏は『言葉とその文化』(1947)において、話の焦点と焦点とが結びついていない対話として、次のような例を挙げている。

最近、ある停留所でバスを待っていると、わたくしの前に列をつくっている、主婦らしい婦人が二人、さかんに話している。聞くとともにしに耳にはいつてくる話是这样であった。

A「うちのヨシ子が百日咳にかかりましてね。」 B「タカシも百日咳ですよ。」
A「そとへ出るなというのに、きかないものですからねえ。」 B「うえの方はみな百日咳をしないですんだのに、タカシひとりかかりましたわ。」 A「近所いちめんにはやっているものですからね。何とかしてうちに置きたいと思ったんですが、いつのまにか遊びにいつてしまうんですよ。」 B「それでもねえ、ほんとはよくきく薬が手にはいつたものですから、ようよう、こうしてわたしが出歩きができるようになりました。」 A「それは何という薬ですか。」

運びは一對一に交互に話しているが、話していることはお互に自分の方のことばかりで、最初の話題と、妙薬入手との二個所が対話になっているだけである。しかし、これらは特別な例ではない。われわれのほとんどすべての対話が、気がついてみればこの類である。(注5)

また、西尾氏は別の箇所で、次のように述べる。

アメリカの言語教育に関する書きものなどでは、言葉を「コミュニケーションの手段」としてとらえていることがわかり、ヨーロッパでは、すでに、数世紀も前から、言葉の機能を「コミュニケーションの手段」としてとりあげてきたことに、あらためて気づかされた。わが国でも、言葉の機能を、「伝達的手段」に認めてきたことは、久しい以前からのことである。が、問題は、このコミュニケーションが「伝達」と訳されたために、一方的な働きとして受け取られてしまっていて、それが「通じ合い」という、社会的機能として、はっきりとえられなかったところに、不備を残し、われわれにおける言葉の実態把握を十分なものにしていなかったように思われる。

それならば、いうところのコミュニケーションとは何であるか。訳語としては、前には伝達・通達、近くは交通・通交・交渉などが用いられているが、一般的用語としては、まだ、その意味がまぎらわしかったり、偏ったりしている。それならば、いったい、どれだけの意味があらわれればよいか。表現では、自己表現ともいわれるように、その基準は、表現者その人の真実にあった。ところが、コミュニケーションでは、「通じ合い」という語が示すように、それが相手にわかり、相手をうなずかせ、相手を動かすことでなくてはならぬ。つまり、一定の相手があり、その相手との交渉である。(注6)

西尾氏は、言葉の機能を「コミュニケーションの手段」と考える。そして、「コミュニケーション」の訳語として「通じ合い」を用い、コミュニケーションを行う者同士の相互作用の成立をその中心に据えたのである。

西尾氏がいうように、「相手にわかり、相手をうなずかせ、相手を動かすこと」の重要性に着目すると、「話し合い」や、平成10年中学校告示、平成11年高等学校告示の学習指導要領以来の国語教育のキーワードである「伝え合う力」という用語が、その点を十分に捉えきれていないことがわかる。前田真証氏は『話しことば教育実践学の構築』(2004)において、「伝え合い」という用語が学習指導要領に用いられた経緯について、ある特定の学説によらないという配慮から「通じ合い」ではなく「伝え合い」が用いられたことを明らかにしている(注7)。しかし、この「伝え合い」という用語には、西尾氏がコミュニケーションの中心に据えた「コミュニケーションを行う者同士の相互作用」という点が焦点化されていない。西尾氏が例として挙げた「百日咳」の例でも、「伝える」ことを相互に行う「伝え・合い」という言語行為は行われているが、発話者の発話内容を聴き手が受容し、その上で新たな発話を行うという「通じ・合い」は成立していないといえる。これは「話し・合い」という用語についても同様のことがいえる。

また、西尾氏は、「通じ合い」における言葉の働きの構造を二種三類に分類し(注8)、次のように述べている。

話し言葉の領域は、その領域として、どんな展開を示しているか。この領域における働きは、まず話し聞くという言葉そのものが示しているように、話手と聞手とができて成立つ活動で、話手は話手として聞手は聞手として固定するか、話手と聞手とが交替するかにより、また聞手の数が一人であるか、二人以上すなわち多数であるかによって三つの形態が区別せられている。今かりに、話手と聞手が「一対一」もしくは「一対多」で、その話手はいつも話手、聞手はいつも聞手になっているのを「独話」、話手と聞手が「一対一」で両者が随時交替するのを「対話」、話手と聞手が「一対多」でその間に、随時交替が行われるのを「会話」とすると、独話は「一→一」もしくは「一→多」として、対話は「一⇄一」として、会話は「一⇄多」として、話手と聞手との関係を示すことができるであろう。

ところが、これら諸形態は、それぞれに、その特殊形態ともいべきものを発達させている。講義・講話・講演などは独話の特殊形態であり、問答・対談などは対話の特殊形態であり、討議・討論・協議・鼎談などは会話の特殊形態である。

この一般形態と特殊形態とを区別する共通特質は、一般形態にあつては、話題は一定せず、かつ、話の進行につれて自由に転化する。ところが、特殊形態では、話題が予め一定せられており、また、話の進行につれて、その話題を闡明し、解決することに集中する。その点で一般形態に比べて著しく知的、論証的である。したがって、これらはすでに、文化としての話し聞く言葉に属する。(注9)

西尾氏の分類は、話し手と聞き手が固定されているか、交替可能かによって二つに分かれ、対象が一人か多数かによって三つのパターンが存在するというものである。役割が固定されており、話し手から聞き手（一人でも多数でも同じ）に行われるものが「独話」、役割が固定されておらず一対一で行われるものが「対話」、役割が固定されておらず一対多で行われるものが「会話」だとするのが西尾氏の分類である。さらにこの分類は、話題が一定せず、かつ自由に転化する「独話」「対話」「会話」という一般形態と、話題が予め一定決められている中で問題を解決することを目的とした特殊形態とに分かれる。西尾氏は「独話」の特殊形態を「講義・講話・講演」、「対話」の特殊形態を「問答・対談」、「会話」の特殊形態を「討議・討論・協議・鼎談」と位置づけている。

西尾氏は、話し言葉の教育の中でも「討議」を行う力を育成する必要性を主張しているが、その前提として、ほとんど研究や指導がされていない対話・問答についての実態を究め、対話・問答の問題を解決する必要性があることを指摘している(注10)。「討議」については、「討議は Discussion の訳語として使い始められたが、いまは『話し合い』の一形態として、研究や学習におけるひとつとして一般化され、国語化の方向をたどっている」と述べ、「討論」については、「討論 (debate) は、いわゆる演説とともに、明治維新における社会的変革を契機としてもたらされた。ことばによる説得の一形態である。わが国では演説とともに、主として政治と結びつき、いわゆる政談演説と並んで青年や学徒のあいだに擬国会討論などがさかんに行われた」(注11)と述べている。

また、「討議」と「討論」の違いについて、「討議」は「最初から文化や教育の一方法としてとりあげられたために、これまでの討論とはちがった意識でおこなわれはじめて」お

り、「討議の意義を自覚し、方法を身につけるためには、まず討論と討議との区別をはっきりすることから出発しなくてはならない」とし（注 12）、次のように述べる。

討論は立場のわかっていない公衆を聞き手とした説得である点で、公話に属する。しかし、何らかの問題に関する賛成者と反対者が、公衆の前に立って、対立的立場の主張を批判しつつめいめいの立場を主張する点で、やや特殊性を含んでいる。しかも、その対立の程度に応じて、対立的立場の主張を厳密に批判し、あくまで自己の立場を主張し、その主張を貫徹し、聴衆を説得しようとする点で、一見、討議のような経過をたどる。けれども討議は、すでにいつてきたように、立場のわかり合ったもの間に行われる話し合いで、結局、協力して一つの結論を見出し、共通の真理にたどりつこうとする協力であるが、討論は、論者めいめいの立場に立って、そのめいめいの主張をめいめいの主張として徹底させ、めいめいの結論を見出し、めいめいの真理に到達する対立的努力であって、その判定は聴衆めいめいの判断に待つものである。そこに、討議とはちがった経過をたどり、ちがった性格を保っている。そうして、それぞれの主張のいずれを真理とし結論とするかは、聴衆めいめいの判断にまたなくてはならないところに、特殊な説得の工夫が要求されている。

（注 13）

西尾氏は、「討議」学習の意義について、ある者が意見を提言し、その意見に対して反論が喚起され、それら「正」と「反」とを否定的に発展させた「合」が止揚される弁証法的思考法を可能にするところにあると述べている（注 14）。また、西尾氏は、1953（昭和 28）年の名古屋における会議で、京都大学の基礎物理学研究所所長に就任した湯川秀樹氏のあいさつを引用し、現在の自然科学の研究は、「討議」、「話し合い」によって発展していると述べ、国民全体が「討議」の意義を自覚し、仲間同士の「話し合い」によって考察を発展させるという「討議」の方法を身につけなければならない時代であると主張している（注 15）。

以上から、昭和 20 年代の「討議法」の流行と同時期に、西尾実氏は「通じ合い」という用語を用いて国語科における「話し合い」学習の重要性を主張していたといえる。このような西尾氏の主張が、アメリカから移入された「ディスカッション・メソッド」の影響をまったく受けていないとはいえないだろうが、西尾氏の主張は昭和戦前期における氏自身の思索が根幹にあり、それを内発的に発展させたと見るべきであろう。実際、西尾氏は「戦時中に『統制』という名の『暗い通じ合い』があった」と述べており、「外から強いてやらせることでありますから、本当の意味での『通じ合い』にならない」、「それに代って必要なのは、『明るい通じ合い』で、すべての人が進んで手をつなぎ合って協力しない限り、われわれの社会生活をよくし、われわれの近代文化を向上させる方法はないとの自覚から、『明るい通じ合い』が世界各国で強く要求され、至るところで研究され、実行されているということは、あらためて申し上げるまでもないことと思います」と、戦前期の状況についても「通じ合い」という言葉を用いて述べている（注 16）。

また、西尾実氏は、「話し合い」学習を小学校入学と同時に始めることを主張している。

その際、「討議」学習に対するその他の多くの指摘と同様に、発言や問題の整理・分類のためにすぐれた頭の働きが要求される司会者の任務が重要であることも指摘しており、中学校でも、学習問題に関する「話し合い」では、指導者である教師が司会者を担当することを原則としなければならないとしている(注17)。ただし、西尾氏は『国語教育学序説』(1957)において、「国語教育における教師は、かつての、上から下へ向って教える絶対的存在から、教壇をおいて学習者の立場に立ち、その先頭に立って学習する先達的存在になり、さらに、学習者のめいめいをめいめいの力で前進させながら、その方向を誤らせないように、また、その歩みを力強くするように、いわばあと押しの役目をする後援者的存在にならなくてはならない」(注18)と明言しており、あくまでも教育の主役は学習者であり、教師はその援助者であることを主張したことを忘れてはならない。

第2項 時枝誠記氏の「話し言葉」教育観

時枝誠記氏は、「最近文部省からも、国語科の学習指導要領が公にされて、一般国語教育者に多大の便宜を与へるやうになつたのであるが、元来このやうなことは、ただ文部省の責任にだけまかせて置くべきことでなく、学界、教育界、出版界の各方面から、それぞれの案を提出し、持ち寄つて、よりよい指導要領を作り上げて行くといふ協力が望ましいのではないかと思ふ」(注19)という主張に基づき、自身の考案した「国語科学習指導要領試案」を提案した。そのような提案の一つである「国語科学習指導要領試案—話方・聞方編—」(1949)の「一、話方・聞方の重要性とその限界」において、時枝氏は終戦直後の「話し言葉」教育の状況について、次のように指摘している。

終戦後、民主主義教育の一環として、話方、聞方教育の必要が叫ばれ、それが今後の国語教育の新傾向であるといふ風に云はれるやうになつた。そして、これらの音声言語の教育の主張に伴つて、従来の国語教育は、余りに文字言語偏重であつた、文字言語の地盤は、音声言語であるから、国語教育の基礎は音声言語の教育でなければならないといふことが、多くの人々にいろいろな形で主張された。(中略)

第一に考へなければならないことは、最近の話言葉の教育と強調といふことは、終戦後の新しい社会的、政治的情勢の要請に基づくものであつて、ただ生徒に向つて、従来の話言葉をより活発にし、出来るだけ発言の機会を多くさせようとするやうなことではないはずである。それは或る事を解決するために人々が相互に所信を述べ合うといふやうな、特殊な話言葉の訓練が必要とされるやうになつたことを意味するのである。従つて、話言葉の教育が強調されたからとて、沈黙すべき場合に沈黙してゐるといふ言語の美德に対する価値が転倒して、おしやべりが価値ありとされたことにはならないのである。在来でも日本人の間には、一種の言葉に対する倫理観があつた。新しい言葉の倫理観は、ただ過去の倫理観の否定によつて樹立される前に、過去のものにプラスされる別個の倫理観であると見ることも出来るといふことを考へなければならないのである。(注20)

ここには民主主義実現の名の元に、学習者の発言の機会を単純に増やそうとしたとした

当時の「話し言葉」教育の問題点が指摘されている。そのような状況に対して、「最近の話し言葉の教育と強調といふこと」は、「或る事を解決するために人々が相互に所信を述べ合うといふやうな、特殊な話し言葉の訓練が必要とされるやうになつたことを意味するのである」というのが時枝氏の主張するところである。

時枝氏の「話し言葉」教育の特徴の一つは、「批判」という働きを重要視し、「討議」や「会議」においても「批判」することの必要性を主張している点である。時枝氏は「批判的な読み方といふものは、決して特殊な教授法ではない。例へば、ある教材の主題について発問するとする。これに対して、生徒が銘々にその意見を述べたとする。この際、教師は、それらの意見の根拠を、作品の文章に求めさせて、そのいずれが正しいかを相互に討論させるならば、生徒は、期せずして、自己の読み方の正否を批判する立場に立たされるのである」（注 21）とし、「討議」についても次のように述べている。

最近では、読本の講読の際には、大抵の場合、討議の形式によつて授業が進められるのであるから、この機会を音声言語の練習に活用するのが最も手近かな方法である。否、音声言語の周到な指導なくしては、真の討議法は行ふことが出来ないのである。何故にこの討議の機会が、最もよい機会であるかといふならば、そこでは必ず何か解決せねばならない切実な問題が提出されてゐるに違ひないからである。例へば、語句の解釈上の問題とか、文章の主題に関する問題とか、読後の感想に関する問題とか。そこで教師は、生徒に対して各自の意見の発表を求めるのであるが、その際、ただ多くの生徒が発言すればよいといふのではない。甲乙丙丁等の生徒の意見の交換に於いて、教師は次のやうな事に注意してこれを指導する必要がある。乙が甲の意見に対して反対説を出した際に、乙は甲の意見を充分に理解してゐるか。或は誤解しているか。もし誤解しているとするならば、乙に対して聞方に注意するやうに指導し、もしそれが、甲の不注意な発表に基づくものと考へられた場合には、甲に対して更に注意深い表現によつて説明を繰返させる。このやうにして、甲の発言を基礎にして丙丁等の生徒の話方、聞方を訓練しつつ、当面の問題を解決して行くのである。このやうな手近かな、しかも切実な機会を活用することによつて、特に討論会とか話方の会を設ける以上の効果を挙げ得ると同時に、講読の訓練も、右のやうな切磋琢磨によつて正しい結論に導かれることが出来るのであるから、二重の利益をもたらすことが出来るといふものである。（注 22）

ここから、時枝氏が「討議法」を「音声言語の練習のための方法」として捉えていたことを知ることができる。さらに、西尾実氏の「通じ合い」学習と同様に、話し手の発話内容を聴き手の側がしっかりと聞いた上で返答することも重要視している。

また、時枝氏は、話し手の発話内容を聴き手が誤解さえしなければ全員が同じ結論に到達できると考えており、時枝氏のこのような認識は、次のような主張と大きく関わっているといえる。

内容についての批判は、それは国語教育の埒外のことで、それには、社会科的あ

るいは理科的等の立場を必要とすることであらうが、読む行為自体の批判は、純然たる国語学習の埒外のことである。今までも、屢々内容批判が国語科の主要な任務と考へられて来たのは、言語行為の目的と、国語教育の任務とが、混同された結果であつて、もし内容批判を国語教育の主要な任務とするならば、国語教師は、教材に盛り込まれた百般の事象そのものに対して責任を持たなければならなくなる理屈であるが、国語教育の目標は、教材に盛り込まれた思想を正しく理解するための読みの方法を教へることであつて、正しい読み方に基づかないで読まれた内容は、時には作者の意に反したことを理解したことになり、従つてその内容に対する批判は、無意味なことになるか、あるいは相手を陥れる結果にならないとも限らない。(注 23)

このような記述から確認できるように、時枝氏の考える「討議」や「話し合い」は、異なる学習者の意見を一つに収斂させるためのものではなく、学習者が協同することによつて、一つしか存在しない「作者の意」に到達するために行うものである。つまり、時枝氏には、第2章で確認した「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、受け取る人間によつて『真理』の理解や解釈は異なる」というプラグマティズムの発想は希薄であつたといえる。

また、時枝氏は、学校や授業という「学習の場」で学習することの意義を、社会の一員としての人間形成を行うことであるとし、「話し言葉」教育についても、「集団教育における生徒の相互交渉が成立するためには、話し言葉を媒介としないかぎり不可能なことである。即ちそれは、話す聞く教育の恰好の場である」(注 24)と述べ、学習者が社会性を獲得する手段として位置づけている。

つまり、時枝氏にとっての「話し合い」は、あくまで「形式」や「方法」、もしくは「作者の意」を理解するための活動であり、「自分はどのように考えるか」という学習者の思考の表出は重視されていないといえる。また、「話し言葉」教育の目標は、他の学習者と協同するという「社会性」を身につけることであり、学習者それぞれの異なる主張を「話し合い」によつて止揚するという認識も希薄である。

もう一点、時枝氏の「話し言葉」教育で重視されているのが、学習者の「即決の力」である。この点について、時枝氏は次のように述べている。

「話すこと」と「聞くこと」とは、既に述べたやうに、即決の場において行はれるために、不用意な表現と理解とに基づく、誤解、曲解、話の食い違ひが起る率が極めて多いことである。社会生活における話のやりとりの困難な点は、右の点(ここでは上を指す……引用者注)に尽きると云つてよいのである。誤解や曲解や食い違ひをそのままにして、話合ひを続けるならば、会話は混乱して、遂には收拾がつかなくなる惧れがある。そこで、話の進行においては、相互の誤解や曲解を確かめながら進める必要がある。このやうな会話は、切実な話題をめぐつて行はれることが多いのであるから、そのやうな話題の提出された時を捉へて、随時、訓練して行くことが望ましい。(中略)戦後の教室は、討議法が採用されて、児童生徒の発言

は、著しく活発になつたように見受けられるのであるが、それらの発言が、伝連として機能を果たしてゐるか否かを、はつきり受け止め、話手、聞手にこれを追求して行く教師は、比較的少ないのではないかといふことを感ずるのである。「話すこと」「聞くこと」の教育は、出来るだけ、即決の場を選ぶこと、そして、それが、単なる経験に終ることなく、方法的反省にまで高めて行くことが必要である。(注25)

このように、時枝氏の考える「話し言葉」教育は、誤解や、曲解や話の食い違ひが起こらぬように配慮しながら「即決」することが重要視されており、他の研究者や実践家の多くが主張する「前もって情報や資料を収集し、それらを吟味・構成してから発言を行う」という「準備」の発想が見られないことが特徴的である。第3項でも確認するが、「話し言葉」教育において即時的な判断力が重要であることはいままでもないが、「話し言葉」は「書き言葉」のように遡って確認することのできないため、発言の要点や主張の矛盾点を即時的に判断するには相当の訓練が必要となる。時枝氏も「方法的反省にまで高めて行くことが必要である」と述べるように、「話し合い」が単なる経験に終わることなく、「話し合い」学習で育成・伸張する学力を段階的に設定し、その効果的な学習方法を計画する必要があるといえる。

第3項 大村はま氏の「討議」および「話し合い」学習観

倉沢栄吉氏は、『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』(1983)の「解説」において、「話し言葉の教育は、重視もされていないし、従って一般に実践的研究に積極的でない。聞くこと話すことの指導は、何となく日常生活に任されている(傍点筆者)」と述べた上で、「話し言葉を媒介とした指導の理念と工夫において、大村はまが、その右に出る人がないということは定評のあるところ」であるとし、大村氏を、西尾実氏が主張した「通じ合い」の理念を実際の国語の授業で行った実践者として位置づけている(注26)。大村氏は「話し合い」、「討議」、「討論」といった用語を使用しているが、氏自身は用語の詳細な定義づけは行っておらず、概ね西尾実氏の定義に従ってそれぞれの用語を使用していると考えられる。

大村はま氏の「話し合い」学習の最も重要な点は、大村氏の授業実践がいついかなるときも、目の前にいる学習者の「いま・ここ」に向けられたものであったという点である。

大村氏は、『「話し合い」指導について』(1962)において、話し合い以前に確実になされていなければならないこととして、「子どもたちに、話し合うということの価値を、身にしみて感じさせること」、「正しく深く聞きとる力をつけること」、「その学級において、だれかがだれかをばかにしていない、また、だれかがだれかにばかにされていると思っていない、そういう状態にしていなければならないこと」(注27)という三点を挙げる。特に三点目については、「このようなことは、国語科というより、もっと広く学級経営の問題であるとも言えよう。もちろん、おおいに関係のあることである。しかし、そういつて国語教室の指導から略してしまうことは大きな誤りであり、また、国語教室を充実させる面から考えても、大きな手ぬかりであると思う」(注28)と述べ、学習者同士が対等なコミュ

ニケーションを行える環境作りを抜きにして、生産的な「話し合い」学習が行われないことを明言している。序章で述べた通り、現在の「学習の場」は「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」のような抑圧的な人間関係が広がり続ける状況にあり、学習者が素直に自分の考えを表出し、他者の考えを理解することによって新しい思考や高次の思考を獲得するという生産的な「話し合い」学習を行うために、国語科の授業の前提となる「学習の場」の環境づくりの重要性という大村氏の指摘を、2010年代の現在も改めて捉え直さなければならない。

大村氏は、第二次大戦終戦直後の「討議法」の流行および衰退について、「討議」という学習方法自体の問題ではなく、その指導の仕方に原因があったと主張する。この点について、大村氏は『人と学力を育てるために』（1963）において次のように述べる。

話し合いとか討議とかいうことが、受験勉強が盛んになるとともに何となく無視され、いらぬもののように思われてきたということは、ほんとうの意味で、指導に問題点があったからでしょう。問題点があるというよりも、何にも指導されないことが多かった。そして、ただ勝手な話し合いをある程度の子どもがやるだけであって、だれもそのために、能力的に、人間的に高められてはいなかったということで、この討議ということが、だんだん重んぜられないようになった。（中略）結局、話し合い・討議という学習で、ほんとうの頭を育て人間を育てるような指導ができなかった所に、問題があったのだと思いました。具体的に言えば、今のような討議の場面で、司会者にまかせっきりでありまして、ほんとうの授業というものにならなかったのではないかと。先生はただオブザーバーのような形でありまして、指導者という意味を失っていたのではないかと。本気になって指導していてもなかなか学力がつかないのに、先生が暇になってしまっていて指導者の座から下りてしまっている教室なのですから、ほんとうに学力もつかなかったでしょうし、人間の成長にもならなかったでしょうし、つまらない一時間になっていって、こんな時間はない方がよかった、この時間にもっと力のつく指導をした方がよい、という反省になって、やめることになっていってしまったのではないかと。（注 29）

この大村氏の指摘は、第二次大戦終戦直後の「討議法」の混乱状況を裏づけるものであるが、大村氏は、このような混乱の原因をあくまで実践者の視点から分析している。ここで重要な点は、「討議の場面で、司会者にまかせっきりで」、「先生はただオブザーバーのような形でありまして、指導者という意味を失っていたのではないかと」という指摘である。

実際に「討議」学習を行うと、学習者は感情的になったり、意外性のある発言を行おうとしたりするために、議論が論題の中心から逸れていくという状況が生じる。また、新しい視点や発想が誰からも提示されず、議論が停滞してしまうという状況も生じる。このような状況に対して、議論を中心的な論題に戻したり、助言を与えて議論を活性化させたりする役割が重要となるが、それを司会役の学習者に任せ、授業者はただ傍観しているという授業が「討議法」流行時に数多く行われたと推察される。しかし、いうまでもなく議論の話題が中心から逸れたことを即時的に判断することや、停滞した議論を活性化させるた

めの的確な助言を与えることは、即時的な判断力も含め相当高度な思考力が要求される。いいかえれば、当時の授業者もそのような思考力を持たなかったからこそ傍観者とならざるを得なかったとも考えられ、授業者でも困難な役割を担わされた司会役の学習者が、その任務を遂行できなかったからといってそれを責めることはできない。第2項の時枝誠記氏の指摘の通り、「討議」学習は「即決の力」の向上に効果的である反面、学習者の「即決の力」が未熟な場合、「討議」学習は効果の低い学習活動になってしまう面があることも確かである（注30）。

それでは、このような「討議」学習の課題点について、大村氏はどのように対応したのだろうか。大村氏は自分が司会をするのではなく、学習者の一人という役割を演じることによって「討議」を活性化させるという方法を実践している。次に挙げる実践例は、「ことば『一変』」と題されたものである。

司会 ほかに、質問ありませんか。

大村 （挙手）はい。

司会 大村さん。（こういう場面では、この呼び方をすることになっていた。私の次の発言は、一生徒としてである）

大村 「一変していなかった」というふうに使えますか。「……一変していなかった」「この前弟と遊んだ多摩川べりに、今日また来てみた。しかし、一変していなかった。」どうですか。

柴崎 「一変していなかった」——そんなの、おかしいんじゃないですか。（笑い）

大村 どうして？ 変わってなかったのよ。

司会 「今日また来てみた……一変していなかった」、この大村さんの、どうですか。

馬場 私はおかしいと思います。

近藤 私も、おかしいと思います。

大村 （司会者に）近藤さんにも、馬場さんにも、もう少し説明してほしいと思います。

司会 近藤さん、どうぞ。

近藤 あまりよくわからないんですけど、それは「すっかり変わってはいなかった」というような文のほうがいいと思います。

馬場 私も少しおかしいと思います。この場合、「一変」ということばの意味は、様子のがらりと変わるということなのですが、変わっていない場合に「ない」をつけて否定には使わないのではないのでしょうか。それに、「一変」だけが、ちょっと調子のちがうことばだし、そこは、ほかのことばのほうがいいと思います。

司会 ほかのことばって、どういうのがあるんですか。

馬場 たとえば、その広場なら広場が、様子が全然変わってなかったとか、ひとつも変わっていなかったとか……。

駒田 話が少しそれてきたんじゃないですか。少し先まで行き過ぎたような。「一

変していなかった」というふうにいえるかどうか、というところで、ストップしたほうが良いと思います。

原田 否定のことばつくかどうかね。(注 31)

ここには、充実した「討議」学習を行うために授業者が行うべき二つの大きな役割が示されている。その一つは、大村氏が学習者の一人として発言を行った「討議の内容に関わる質の高い問題提起を行う」という役割である。「討議」や「話し合い」学習の難しさの一つは、議題に対する問題提起の質の高さや範囲の大きさが学習者任せになりやすいという点である。限られた時間の中で有効に「話し合い」を行うことができる問題を学習者が毎回設定するのは至難の技である。大村氏の実践では、議論の展開を担う学習者の役割を大村氏自身が学習者の役を演じることによって、効果的に討議を進行しているといえる。

もう一つの重要な役割は、発言が議題から逸れたときに中心的な議題に戻すという役割である。このような役割は通常司会が担うことが多いが、これは必ずしも司会のみが行うことではなく参加者全員が意識すべきである。大村氏の実践では、司会の学習者が議題から逸れるきっかけを作り、駒田という学習者がすぐに「一変」という言葉の使用に議題に戻す発言が確認できる。学習者のこのような発言から、大村氏の実践においては、授業者が一学習者を演じることで担っていた役割の一端を学習者が担い始めている状況を確認することができるのである。

大村氏が自らの実践を通じて行った提案は、「話し合い」学習の根幹に関わる重要なものである。ここには、予め授業の内容が決まっており、その内容を伝達さえすれば学習者の中に知識や思考力が定着するという発想は見られない。いいかえれば、大村氏が主張したことは、時枝誠記氏が学習者の獲得すべき力として重要視した「即決の力」や「いきいきとした機敏な判断力」を、まず授業者が「学習の場」において行わなければ、「討議」学習における高い学習効果は得られないということだったといえる。

終戦からわずか五年の 1950 (昭和 25) 年頃に、「話し合い」学習における授業者のこのような力の必要性を、実際の「学習の場」に立つ授業者が自らの実践を通して提案したことは特記に値すべきことである。大村氏は「話し合い」学習を「ほんものに作る」ためには、話して聞かせるだけではなく「経験を積み重ね」、「習慣」にしなければならないと述べている(注 32)が、1950 年代の国語科の教師はもちろんのこと、2010 年代の国語科の教師も、どれくらい「話し合い」学習の経験を積み重ね、議論における即応力を有しているかという、まだまだ不十分な状況にあるといわざるを得ない。大村氏の指摘に従うならば、まず「話し合い」学習を行う授業者が「話し合い」学習を効果的に進めるための思考力や即時的判断力を育成・伸張しなければならないといえる。

第 4 節 用語「話し合い」の変更の影響

最後に、用語が「討議」から「話し合い」に変化したことにより、「話し合い」学習が目標とした学力観がどのような影響を受けたかを二つの実践報告から確認する。この二つの実践報告は、ほぼ同時期の同じ教育雑誌に掲載されたものであり、場所と時間の差による影響はほとんど生じていない。ただし、小学三年生と五年生という年齢差に対する配慮は

必要であろう。

一つ目の報告は、教育雑誌『学習研究』の復刊 123 号（1957（昭和 32）年 10 月）に掲載された、萩原高次氏の「三年生の話し合い—よく聞けない子・おしゃべりな子の問題点—」である。萩原氏は小学三年生の発達的な特質を、「その活動力は、行動に於て常に明朗であり無邪気であるが、無反省であり、喧騒であり、恐ろしさを知らぬような粗暴な振舞も見かける。その上、未だ自己中心的な考えから自己を主張するあまり、簡単なことから意見の衝突をみ、けんかになりかねない。どんなに喧騒であっても平気であるかと思えば、自分の行動に気づかない彼等が、他人の行動に対しては、極めて批判的であり、口やかましい」とした上で、その原因として「話が上手に聞けないこと」を指摘している。

萩原氏は、小学三年生の児童に「朝の会の後で話し合いの反省を書かせて調べてみ」た結果として、以下のような反省が多かったとしている。

- ・「はい」はいっぺんにしたらよい。
- ・お友だちがまだ話しているのに「はいはい。」といわないようにしたらよい。
- ・あててもらわないのに大ごえで自分の意見を云う人がある。
- ・たくさんの人が「はい はい。」と喋ってやかましくなったら「しずかにして下さい。」と注意したらよい。
- ・やかましい人は黒ばんに名前を書いたらよい。
- ・人の意見を聞かないであそんでいる人があつたら、ちゅういしたらよい。
- ・みんなが、お友だちのいけんをよくきいてから発表したらよい。
- ・発表する人は皆がしずかになってからしたらよい。

一部には「お友だちのいけんをよくきいてから発表したらよい」といった「他者理解」の意識も見られるものの、これらの反省から判断できる「話し合い」は、主として「話し方」や「聞き方」に対応しているといえる。つまり、この実践報告における「話し合い」は、学習者が「話す」という行為を相互に行うという学習活動を意味しており、「討議」が本来有していたはずの「それぞれの意見を主張し合い、集団が最も妥当性が高いという結論を導き出す」という発想は見られない。教育現場におけるこのような認識の変化を文部省が意図していたかどうかについては定かでないが、「討議」から「話し合い」への用語の変化によって「他者」との交流の意識が弱まり、「話す」という言語活動による発話力向上の意識が強まったことは確かであろう。

二つ目の実践報告は、同じく『学習研究』翌月号の復刊 127 号（1958（昭和 33）年 2 月）に掲載された今井鑑三氏の「話し合いの高まり—小集団学習における—」である。この報告において、今井氏は「話し合い」という用語を「討議」とかなり近い意味として捉えている。今井氏は、「小集団の話し合いを観察して、最も多く見受ける問題場面」として以下のような点を挙げる。

- (1) メンバーが、それぞれ各自の主張や意見を述べ合っているだけで、発言に関連もなく、統一もない。ときには相互に対立している。したがって結論が

出ない。

- (2) 話し合いの高まりを求めるのではなく、単なる打ち合わせや、共通意見の発見程度に終わって、追求が試みられない。
- (3) 有力なメンバーの意見にもたれ、安易に同義や妥協をして信念のある考えを打ち出そうとしない。
- (4) ひとりの専制者が、かつてにしやべり、かつてに結論を出して、メンバーに押しつけ、メンバーはそれに追従する。
- (5) 要求水準に対して集団の基準、水準が低くて、問題の解決ができなかったり、あるいは程度の低い結論に終る。
- (6) 集団の考え方が固定していて、同調系統以外の意見や考えかたが打ち出せない。いつでも同じ考えかたのもとに、同じ調子の結論が出る。

今井氏が指摘する問題の観点や内容から、ここでは「話し合い」という用語を用いながらも、「討議法」の「異なる他者との意見の交流を通して、より高い次元の結論を導き出す」という学力観が受け継がれていることを判断できる。

このような実践報告から推察できることは、「討議」から「話し合い」への用語の変更は、学習者の発達段階が未成熟であるために、「討議」学習が他者への攻撃的な批判となりやすかった小学校において進められ、中学校から大学においては引き続き「討議」や「討論」という用語が用いられ続けたのではないかということである。ただし、特に小学校の低中学年においては、「討議」の前提となる「話す」・「聞く」という言語力を向上させることが優先されるべき課題であり、「話す」・「聞く」という言語行為を成立させるための学習活動として「話し合い」が行われたと考えられる。「討議」を「話し合い」に変更したことによって、「ディスカッション」と「討議」、「討議」と「討論」、「討論」と「ディベート」という用語の混乱の中に、「『話す』という行為を相互に行う」という意味まで包含した「話し合い」という用語が加えられ、国語科の「話し合い」学習は混乱を深めることになったといえる。さらに、このような混乱が継続したまま戦後の高度経済成長期を経て1990年代の「ディベート学習」の流行を迎え、国語科における「話し合い」学習の混乱はさらに深まることとなるのである。

注

- 1 文部省『国民学校公民教師用書』（1946年9月10日 東京書籍）pp. 19～20
- 2 前掲『国民学校公民教師用書』p. 21
- 3 黒澤英典『戦後教育の源流』（1994年4月15日 学文社）p. 240
- 4 2006（平成20）年3月告示の『小学校学習指導要領』の「第2章 各教科 第1節 国語」を見ると、小学校1年から4年までは「話し合う」という表現が用いられており、〔第5学年及び第6学年〕になると、「話し合う」に加えて「討論」という用語も用いられる。同じく2006（平成20）年3月告示の『中学校学習指導要領』や、2007（平成

- 21) 年3月告示の『高等学校学習指導要領』の「第2章 各教科 第1節 国語」には、「話し合い（話し合い）」や「討論」に加えて「対話」や「伝え合い」という表現が用いられているが、「討議」という表現は一切用いられていない。
- 5 西尾実『言葉とその文化』（1947年3月20日 岩波書店）（ただし引用は『西尾実 国語教育全集第四巻 ——国語教育学への探究——』1975年4月30日 教育出版株式会社 p.264による。）
- 6 前掲『言葉とその文化』（『西尾実 国語教育全集第四巻 ——国語教育学への探究——』 pp.301～302）
- 7 前田真証『話しことば教育実践学の構築』（2004年10月30日 溪水社）p.182において、前田氏は、当時文部科学省の小学校課の教科調査官であった小森茂氏の講演の言葉を次のように引用している。
- 『通じ合う力』ではだめかということ、西尾実理論の言語生活論とぴったりあってしまうということ（とりやめになり）、ある特定の学説によらないようにということと、『伝え合う力』と大和言葉、和語で（掲げる）ということもありました。（平成11年〈1999年〉8月20日、括弧は考察者）
- 8 西尾実『国語教育の問題点』（1960年9月16日 島根県国語教育研究会の講演筆記を整理したもの わけても引用部分は、「その後の考察によって書きかえた点が少なくありません」と記されている。）（ただし引用は『西尾実 国語教育全集第七巻 ——国語教育実践への指標——』1975年10月20日 教育出版株式会社 p.362による。）
- 9 前掲『言葉とその文化』（『西尾実 国語教育全集第四巻 ——国語教育学への探究——』 pp.235～236）
- 10 西尾実「国語学習の基本」（1959年6月～12月 「国語通信」）（ただし引用は『西尾実 国語教育全集第七巻 国語教育実践への指標 』 pp.319～320による。）において、西尾氏の「話し合い」学習観が、次のように述べられている。
- 現在の国語教育では、公話としての話すことや聞くことは研究もされ、指導もされている。また、会話の特殊形態としての討議についても、一般的な条件は指導されている。けれども、そういう公話や討議の基本になっている対話・問答については、ほとんど研究もされていないし、指導もされていない。これは国語教育における一大盲点だといっている。
- したがって、小学校はもとより、中学校や高等学校のあらゆる教科の学習が、教室では問答法と討議法とで指導されているにもかかわらず、その問答法のおそまつなことと討議法の幼稚なことには驚かされる。それをもっと有力な指導にするためにも、その土台である対話・問答の実態を究め、そこに残されている問題の解決を図ることが必要である。
- 11 西尾実「討議」（1958年4月20日 講座『現代倫理4』筑摩書房刊）（ただし引用は『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成（二）——』p.167による。）
- 12 前掲「討議」（『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成（二）——』p.166）
- 13 西尾実「談話について」（1958年3月15日 法政大学通信教育部テキスト『文学一』（第一分冊）——国語構文演習Ⅰ—— 法政大学通信教育部刊（原題は「文章篇」で

- ある) (ただし引用は『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成(二) ——』 pp. 230～231 による。)
- 14 前掲「討議」(『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成(二) ——』 p. 169)
 - 15 前掲「討議」(『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成(二) ——』 pp. 172～173)
 - 16 西尾実『「通じ合い」としてのことば」(1956年7月 「ことば」第七号 日本話術ロータリー刊) (ただし引用は『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成(二) ——』 p. 393 による。)
 - 17 西尾実「言語生活とその指導」(1966年9月15日 『ことばの教育と文学の教育』 筑摩書房刊) (ただし引用は『西尾実国語教育全集第六巻 ——国語教育理論集成(二) ——』 pp. 70～72 による。)
 - 18 西尾実『国語教育序説』(1957年4月20日 筑摩書房刊) (ただし引用は『西尾実 国語教育全集第五巻 ——国語教育学原論——』(1975(昭和50)年6月25日 教育出版株式会社) p. 62 による。)
 - 19 時枝誠記「国語科学習指導要領思案(総説・講読編)(昭和23年3月)の『まえがき』」(ただし引用は『国語問題と国語教育』(1949年11月15日 中等学校教科書株式会社) p. 132 による。)
 - 20 時枝誠記「国語科学習指導要領試案—話方・聞方編—(昭和24年8月)の『一、話方・聞方の重要性とその限界』」(ただし引用は前掲『国語問題と国語教育』 p. 236 による。)
 - 21 時枝誠記『国語教育の方法 これからの国語教育のために I』(1954年4月10日 習文社) p. 66
 - 22 前掲「国語科学習指導要領試案—話方・聞方編—(昭和24年8月)の『二、話方・聞方の訓練の方法』」(ただし引用は前掲『国語問題と国語教育』 pp. 239～240 による。)
 - 23 時枝誠記『改稿国語教育の方法』(1963年6月20日 有精堂出版株式会社) p. 105
 - 24 前掲『改稿国語教育の方法』 pp. 24～26
 - 25 前掲『国語教育の方法 これからの国語教育のために I』 p. 114
 - 26 倉沢栄吉「解説」『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』(1983年3月30日 筑摩書房) p. 447 (以下、引用はすべて『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』による。)
 - 27 大村はま『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』(1983年3月30日 筑摩書房) p. 445
 - 28 大村はま『「話し合い」指導について』(1962年12月 「国語」通信) (『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 p. 178)
 - 29 前掲『「話し合い」指導について』(『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 p. 182)
 - 30 大村はま『人と学力を育てるために』(1963年11月 祇園高校での講演記録) (『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 pp. 92)
 - 31 時枝氏の影響を受け、大村氏も「即応力」の重要性を主張している。大村氏は、前掲

『人と学力を育てるために』（『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』） pp. 92～93 において次のように述べている。

ある時、時枝誠記先生が、「討議の指導の中では、ほかの学習ではできないことがある。読んで普通のやり方でやったのでは、なかなかできないことは、即決ということだ」とおっしゃったことがあります。（中略）

その生き生きとした機敏な判断力を養うのは、討議の独壇場だなど先生がおっしゃったことがありまして、私は大変心強く思ったのですがけれども、「聞く・話す」ということ、そして討議、そういうことの中に、私たちがその中でなければ育てることができないような読解力の基盤のようなものが、あるのではないかと思うのです。ただし、時枝氏は「即決」の意味を「即決の場に属する話しのやりとりといふことになると事情は非常に異つて、予め問題や応答を用意することが出来ない。用意出来る場合には、それは既に即決性を失ふことになるのである」（前掲『改稿国語教育の方法』 p. 102）と、前もって予習等を行わずに自分がそれまでに獲得した知識を用いてその場で判断を行うことを「即決」として捉えているのに対し、大村氏は「中学生の場合、進んで話し合いに参加させる一ばんたいせつなことは、ひとりひとりの心の中に、はちきれそうに、ゆたかに、内容を育てることだと思う。話し合いの前に、じゅうぶんに時間をとって、静かに言うべき内容を用意させたい」（前掲『聞くこと・話すことの実践』（『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 pp. 173～174）と、予め学習者に話し合う内容を持たせた上で、討議の中で判断を行うことを「即決」と捉えているという点に大きな違いがあるといえる。

32 大村はま『ことばの意味と使い方』（指導記録による書き下ろし 「昭和四十七年十一月 石川台中学校一年」と表記）（『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 pp. 402～404）

33 前掲『「話し合い」指導について』（『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 pp. 180～181）

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4章で確認した通り、昭和戦後期以降の国語科の「話し合い」学習は、第二次大戦終戦直後の「討議法」流行時の混乱とその後の用語「話し合い」への変更によって、「ディスカッション」、「ディベート」、「討議」、「討論」、そして「話し合い」といった用語が、授業者それぞれの目標に引きつけられて用いられるという混乱した状況が続いた。そのような状況の中で、国語科における「話し合い」学習が次に注目されたのは、「ディベート」学習が流行した1990年代である。

2010年代における「ディベート」学習に対する教育現場の認識は、熊谷芳郎氏の「ディベート学習は指導方法としてかなり有効だという点は確かである。その一方で、ディベートに対する批判が多いこともこれまた確かである」(注1)という指摘が一般的なものといえよう。ここには、大塚賢司氏のように「小学校段階でのディベートには危険性を感じる」(注2)と限定つきで「ディベート」学習に疑問を呈するものから、榎本博明氏の「ディベート教育によって、対決の精神、意見が対立相手を組み伏せようという心を植えつけることの問題を顧みずに、これをやみくもに推進するのは非常に危険なことと言わざるをえない」(注3)、浅井基文氏の「ディベートという方法は『害多くして、益少なし』という結論は免れがたい」(注4)というような「ディベート」学習そのものを批判するものまで含まれている。

このような認識を踏まえた上で、「ディベート」学習の問題点を整理すると、以下の三点に大別することができる。ただし、この三つの問題は互いに密接に関係しており、同時並行的、包括的に検討されなければならない性質のものである。

一点目は、「ディベート」と「討論」という用語においても、意味の差異による混乱が生じているという問題である。これは「ディベート」に対する「討論」という訳語の問題にとどまらず、「討議」と「討論」、「討議」と「ディベート」といった用語の関係から生じる複合的なものである。

二点目は、「ディベート」学習の目標に関わる問題である。この問題は、学校や学級という「学習の場」において、学習者同士の「協同」や「他者理解」の意識の涵養や、自己と異なる立場を理解する力を養う方法としての「ディベート」と、国際社会において、日本人とは異なる文化を有する相手と対等に交渉し、自己の正当性を論理的に主張する力を育成・伸長する方法としての「ディベート」という異なる二つの目標が、区別されないまま一つの用語に内包され、無自覚に使用されてきたことから生じている問題である。

三点目は、「学習の場」において、「ディベート」学習は効果的な学習方法といえるのかという問題である。

以下、この三つの問題点についての考察を行うことによって、国語科における「ディベート」学習の現状および課題について検討する。

第2節 「ディベート」と「討論」の用語の混乱

1998年4月に出版された日本言語技術教育学会編の教育雑誌『言語技術教育』の特集名は、「討論の技術がどんな言語技術を身につけさせるか」であるが、その「まえがき」にお

いて波多野里望氏は、この特集号に掲載されている論文や実践報告に用いられている「討論」という用語の意味するものが執筆者によって異なることを指摘し、次のように述べている。

望月が第二部 I 提言の 5 の冒頭で「討論とはなんだろうか」と問うているように、「討論」の概念そのものが執筆者の間でかならずしも統一されていないように見受けられる。それは、たんに、第一部の「提案」のタイトルが、「討論」(阿部・向山)・ディベート(上条)・パネルディスカッション(高橋)と異なっているにとどまらず、内容にも深くかかわってくる。たとえば、石黒と望月は、『討論』は、debate の訳語として、明治十年代から用いられ出した」という「広辞苑」(岩波書店)を引用している。その限りでは、「討論」は「ディベート」と同義語だということになる。それに対して、上条は「ディベートは討論の一種である」と規定し、向山は「ディベートと討論は似て非なるものである」と言い切っている(彼は、さらに「討論と討議は違う」とも言っている)。それに加えて、高橋は、「パネルディスカッションとシンポジウムの区別をして、討論に取り掛かろう」と提案するのだから、話がややこしい。すくなくとも、日本語技術教育学会としては、このへんの交通整理が必要ではなかろうか。(注 5)

また、大久保忠利氏が『演説と討論の手帖』(1957)において「日本では、ディスカッションと討論との関係がごっちゃになっている。だから『ディスカッション』という語が、戦後、輸入された時、直ちにそれを『討論』と訳したのもあった」(注 6)と述べるように、「ディスカッション」と「討論」とが混同されていることに対する指摘もある。

第 1 章で確認した通り、欧米から移入された「ディベート」に「討論」という訳語をあれ、日本に普及させようとしたのは福沢諭吉氏を始めとする明治期の人々であった。その後、1945(昭和 20)年の第二次大戦終戦まで、「討論」は「ディベート」の訳語としてほぼ混乱なく用いられてきた。ただし、明治期における「ディベート」および「討論」は、そもそも「政治」の場における議論の形式として必要性が生まれ日本社会に普及していったという経緯を持っており、そのような大人の社会の先取りという意識から「学習の場」でも「討論」学習が行われたが、学習者の発達段階も考慮しないそのような外発的な授業が大きな成果につながらなかったことも第 1 章で確認した通りである。

その後、1945(昭和 20)年以降に日本を民主化する方法として導入された「討議法」が流行するが、その際、西本三十二氏の『民主生活と討論討議法』(1947)という著書名に代表されるように、「討論」と「討議」とを並列的に捉える認識が生じた。一方、1946(昭和 21)年から 1949(昭和 24)に行われた「全国大学高専朝日討論会」に代表されるように、明治期以来の「ディベート」の訳語としての「討論」の意味も継続して使用されるという状況であった(注 7)。

戦後復興期から高度経済成長期を経て、1970 年前後から日本の海外市場は拡大した(注 8)。よって、日本が国際化を進める上で最初に「ディベート」の力を必要としたのは外国人と交渉を行うことになった日本のビジネスマンであった。そのため、1980 年代になると

企業やビジネスマン向けの「ディベート」の啓蒙書が多く刊行された。藤森裕治氏は『対話的コミュニケーションの指導 ―「話し合い」における「感性のレトリック」―』（1995）において、「近年、いち早く注目したのは企業であった。松本道弘氏や北岡俊明氏の唱道する『ディベート』の理論と実践を踏まえ、意思決定や自己変革（イノベーション）能力の開発にこれを活用したのである。学校教育に『ディベート』を導入する取り組みが見られるようになった背景として、松本氏らのディベート入門書の存在は大きい」（注9）と指摘している。

それでは、松本道弘氏自身はどのような意識を持って、日本にディベートを紹介しようとしたのだろうか。この点について、松本氏は『「ディベート」入門』（1982）において次のように述べている。

最近、日本をめぐる国際環境は厳しくなり始めた。企業のかかえる諸問題も、国際化のあおりを被り、理想論うんぬんはさておき、とりあえず現実面を眺めてみるという、現実主義に傾斜し始めた感がある。

世間では、日本の“鎖国時代”は終わったという。過去には軍艦も物真似して造り上げた。物真似猿と嘲笑されながらも、モノの面においては、日本は世界に冠たる地位についた。

だが、日本はディベートという“目に見えない軍艦”に気づかなかった。

つまりこういうことだ。日本の経済進出は、そのまま欧米のやっかみの対象となった。日本企業が狙い撃ちされるようになったのも多分に感情的な理由からであろう。その感情的な主張を彼らは論争に変え、ディベートという知的武装を使って実に効果的に論争をしかけてくるのである。この迫力のある攻撃にこれまでわれわれは、なすすべを知らなかった。

はっきりと日本も知的武装をせねばならない時代がきたのである。見えざる軍艦――ディベート――の時代が到来したのである。（注10）

また、松本氏は「思想改造とディベート」（1995）において、「一九七六年に、上尾道場を開設し、初めて日本語によるディベートの普及に乗り出した」、「一九七九年一月二十一日、企業人向けの日本語ディベート講座（論理思考能力開発コース）を初めて開講した。私の人生で初めて社会人に対して日本語によるディベートを教えたものであるが、（中略）意外に好評で、本格的なディベート教育に乗り出したものである」（注11）と当時を振り返っている。

松本氏は、国際社会に進出する日本に対する欧米の対応について、「日本の経済進出は、そのまま欧米のやっかみの対象となった。日本企業が狙い撃ちされるようになったのも多分に感情的な理由からであろう」と推察しているが、経済界の認識はもっと現実的である。次のような経済界の言説は、なぜ日本人が「ディベート」の形式に則って交渉する技術を身につけなければならなかったのかを如実に物語っている。

原田武夫氏は、『騙すアメリカ 騙される日本』（2005）において、次のように述べる。

米国が建国されて以来の最高統治集団としての「奥の院」の下、政・軍・官・材・学のエリートが柔軟な労働市場の中で相互に連携・作用しあうことで、「国富の移転」をキーワードとした国家戦略が策定され、これが現実に政策として実施されていくのが米国の外交である。それに対して日本は冷戦構造崩壊後、まずは「経済摩擦」「経済交渉」といった形で米国と対峙した。そして、高度に閉鎖的な市場と官僚制度を盾に、アジアにありがちな外部からみた「情報の非対称性」を、無意識ながら存分に活かしつつ抵抗した。(注12)

また、関岡英之氏も『拒否できない日本 アメリカの日本改造が進んでいる』(2004)において、次のように述べている。

アメリカは一九七〇年代のニクソン政権の頃から、対日貿易赤字の原因は日本側にあると非難してきた。そしてGATTの関税交渉、繊維、自動車、半導体、牛肉、オレンジなどの個別分野をターゲットとした二国間通商交渉や円高圧力等々、アメリカはさまざまな戦略を駆使して日本に挑んできたが、結局どれも対日貿易赤字を解決することはできなかった。

その過程でアメリカは、日本の閉鎖的な市場や民間の“不公正”な取引慣行、そして経済・社会構造そのものに次第に目を向けるようになり、ついには欧米と異質な日本独特の価値観や思考・行動様式そのものに問題がある、とまで考えるに至った。(中略)

一九八七年にアメリカの対日貿易戦略基礎理論編集委員会によってまとめられた『菊と刀～貿易戦争篇』というレポートがある。(中略)

この調査の目的は、日本に外圧を加えることを理論的に正当化することだった。そして結論として、外圧によって日本の思考・行動様式そのものを変形あるいは破壊することが日米双方のためであり、日本がアメリカと同じルールを覚えるまでそれを続けるほかはない、と断定している。つまり、自由貿易を維持するという大義名分のためには、内政干渉してでもアメリカのルールを日本に受入れさせる必要がある、と主張しているのである。(注13)

このような欧米からの圧力により、経済界から教育界に欧米流の議論の方法の学習が要請され、1990年代に入ると学校や学級といった「学習の場」でも「ディベート」学習が行われるようになった。当時の状況について、渡邊寛治氏は「我が国における外国語(英語)科教育の現状と課題 ——スピーチやディベートを中心に国語科教育との接点を求めて——」(1995)において次のように述べる。

一九六〇年代後半からの日本経済の高度成長は、さまざまな社会の変化をもたらした。例えば、先ず自然環境破壊等による生活環境の変化や物質中心の消費文化時代の到来、次に、情報化の進展による価値観の多様化、さらには、わが国の国際社会への進出などである。これらは、わが国の政治や経済・社会に構造的変革をもた

らすことになり、情報化・国際化・高齢化への社会に対応した教育諸政策が検討されるようになった。その結果、文教政策の一つと平成元年の学習指導要領の改定とその後発行された新学習指導要録に関する解説書等で新しい学力観が明らかにされた。(注14)

このような状況を受け、1989(平成元)年に告示され、中学校は1992(平成4)年、高等学校は1993(平成5)年から実施された学習指導要領では、高等学校学習指導要領第1章「総則」の第1款「教育課程編成の一般方針」で、「進んで平和な国際社会に貢献できる主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこととする」と述べられ国際性が注目されるようになった。また、高等学校の学習指導要領の「国語」には「ディベート」の用語は見られないものの、「外国語(英語)」に「オーラル・コミュニケーションA、B、C」という新科目が選択必修として設定され、その中の「内容」として「対話」、「スピーチ」、「ディベート」、「ディスカッション」等が設定され、「話し合い」を行ったり自己表現を行ったりすることを学習の中心として構成されている。しかし、松本青也氏が、『日米文化の特質 文化変形規則(CTR)をめぐって』(1994)で「一九九四年度から実施される高等学校新学習指導要領では外国語科に『オーラル・コミュニケーションC』が新設され、『自分の考えなどを整理して発表したり、話し合う能力を養う』ことが目標とされて、スピーチ、ディスカッション、ディベートなどをするようになっていて、日本語ですらしていないことを英語でどうすればいいのかという懸念が現場の教師の間に広がっており、実際に履修させる学校は少ないのではないかと見られている」という状況であったことも確かであり(注15)、「オーラル・コミュニケーションC」はあまり選択されなかったようである(注16)。

このような「学習の場」の状況と経済界から要請とを合わせて考えると、明治期の「ディベート」が主に政治に関わる文脈から要請されたのと同様に、1990年代に流行した「ディベート」学習も、戦後の経済復興の中で市場を国内から海外へと広げる過程で生じた、経済に関わる文脈から要請されたところが大きかったと判断できる。

1990年代から「学習の場」に取り入れられ始めた「ディベート」学習は、明治期から引き継がれてきた、主に政治に関わる文脈の中で用いられる「ディベート」の意味を有しながら、主に経済に関わる文脈の中で、海外の市場において欧米流の交渉のルールに則って議論に勝利する能力や技術を身に着けるといふ新たな目標が加わった学習活動として設定されたと推察される。ただし、明治期から続いた「ディベート」や「討論」の対象が同じ文化を共有する日本人を想定していたのに対し、経済界からの要請された「ディベート」は、もともと文化が異なる外国人との交渉を想定していたといえる。いいかえれば、この時期に経済界から教育界に要請された「ディベート」の学力とは、論理を用いて対等な交渉を行うという名目によって経済戦略を行う欧米諸国に敗北しないための「知的武装」としての力だったといえるのである。

しかし、このような歴史的な事情が、国語科における「話し合い」学習のさらなる混乱を招く事態を生んだ。1945年の「討議法」の導入以来、「話し合い」学習の目標とされた「協同」や「他者理解」の意識の涵養と、1990年代以降の「ディベート」学習の目標であ

る自己の正当性を論理的に主張し他者に認めさせるという力の育成・伸長とは、両者が同時に成立しない関係にあり、実質上一つの学習活動で同時に二つの力を獲得することは不可能である。そのような同時に成立し得ない目標が無自覚に混同されているため、「ディベート」学習は目標の定まらない状況に陥ってしまったといえる。

第3節 学習方法としての「ディベート」

現在の国語科の授業で行われている典型的な「ディベート」学習の内容と形式は、以下のようなものである。

内容については、「ディベート」学習には主として事実論題、価値論題、政策論題の三種類に分類される。藤森裕治氏はこの三種類について、「論題の難易度としては、政策論題が最も高度であり、価値論題から事実論題にかけてゆるやかなものとなっている。政策論題では入念な論題分析に加え、プラン（解決策）の提示が要求されるからである。アメリカのディベートではこの種の論題が最も重視され、幅広い実践・研究がなされている。これに対して日本の教室ディベートは、実践事例の多くが価値論題型である」（注17）と述べている（注18）。

松本道弘氏は、教育の一環として行われる「ディベート」を「教育ディベート」と呼び（注19）、代表的な「ディベート」の形式について、「伝統型ディベート」と「尋問型ディベート」の二つを挙げている。二つの形式の進行方法は、以下の通りである。

伝統型ディベート

〈立論〉	肯定側第一立論	10分
	否定側第一立論	10分
	肯定側第二立論	10分
	否定側第二立論	10分
〈反駁〉	否定側第一反駁	5分
	肯定側第一反駁	5分
	否定側第二反駁	5分
	肯定側第二反駁	5分

尋問型ディベート

〈立論・尋問〉	肯定側第一立論	10分
	否定側による尋問	3分
	否定側第一立論	10分
	肯定側による尋問	3分
	肯定側第二立論	10分
	否定側による尋問	3分
	否定側第二立論	10分
	肯定側による尋問	3分
〈反駁〉	否定側第一反駁	5分
	肯定側第一反駁	5分

否定側第二反駁	5分
肯定側第二反駁	5分

なお松本氏は、「ディベート」のすべての形式に共通する原則として「肯定側・否定側のメンバーが同数であること」、「両チームの持ち時間が均等であること」、「最初と最後は必ず肯定側が話すこと」の三点を挙げている（注 20）。

また、国語科の授業で行われる「ディベート」学習は、花田修一氏が挙げる次のような形式が典型的なものだといえる。

- 1 準備（5分）……司会や記録や計時の担当を決めたり、論題やグループのメンバーなどを板書する。
- 2 肯定側の立論（5分）……論題に対して賛成側の意見を述べる。
- 3 否定側の立論（5分）……論題に対して否定側の意見を述べる。
- 4 作戦タイム（3分）……相手側の立論に対して、それぞれのグループで反対尋問を考える。
- 5 否定側の反対尋問（5分）……肯定側の立論に対して疑問や問題点を質問する。肯定側は質問に対して応答する。この時、否定側は意見は言えない。
- 6 作戦タイム（3分）……肯定側は反対尋問の内容を、否定側はその予想と応答の準備をする。
- 7 肯定側の反対尋問（5分）……右（ここでは上を指す……稿者注）の5に準じて、肯定側が反対尋問を行い、否定側が応答する。
- 8 作戦タイム（3分）……最終弁論のために、立論と反対尋問および応答の内容をふまえて論理を組み立てる。
- 9 否定側の最終弁論（3分）……右（同上……稿者注）の8の組み立てに従って再度否定側の意見を主張する。
- 10 肯定側の最終弁論（3分）……右（同上……稿者注）の9に準じて、肯定側が行う。
- 11 判定と講評（3分）……審判団が判定表に記入し、指導者が講評を行う。（注 21）

ただし、限られた授業時数・授業時間の中で、「ディベート」学習にのみ時間をかけられないのが教育現場の実情である。そのためこのような形式を基準としながら、準備時間を短くしたり、「作戦タイム」や「最終弁論」を短縮・省略したりすることで一回の授業の中で複数回行う短縮型の「ディベート」も多く実践されている。

第4節 「ディベート」学習の課題点

これまで見てきたように、現在の国語科における「ディベート」学習は、異なる時期の

異なる要請から生じた目標が混在している状況である。そのような目標を整理すると、「ディベート」学習における以下のような課題点が見えてくる。

まず、用語の混乱の問題については、1990年代に流行した「ディベート」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な事情によって、「日本人とは異なる文化を有する人々と国際的な市場で対等に交渉を行う」という新たな目標が付与されたといえる。他の問題とも関わるが、他者の主張を否定し、論理的に自己の主張の正当性を認めさせることと、第二次大戦終戦直後の「討議法」から引き継がれてきた「協同」や「他者理解」の意識の涵養という本来的には両立し得ない二つの目標が、「討議」と「討論」、そして「討論」と「ディベート」の用語の混同によって混乱が生じているのが現状である。

次に、「ディベート」学習という学習方法が、高い学習効果を有しているかという点について、以下のような指摘に留意しなければならない。

論理によって二つの立場の正当性を競って勝敗を決定する「ディベート」学習の学習効果は、主として相反する二つの主張の衝突から生じる「アウフヘーベン（止揚）」（注22）や「第三の価値」（注22）と呼ばれる高次の思考の獲得にあるとされることが多いが、熊谷芳郎氏が「ディベーターとして反論を述べ合っている相手は、その立場だからそういう主張をしているのである。したがって、こちらがいくら完璧な反駁をしたとしても、それを聞いて納得して主張を引っ込めるということは絶対にしない。なぜなら、もしそうしてしまえば『ディベート』はそこで終わってしまうからである。では、誰が納得してくれるのか、納得させるべき相手は誰なのか、私は、それはジャッジである（生徒は「聴衆」として参加しているので、その場合は聴衆も）と考える」（注24）と指摘する通り、「ディベート」を行っている当事者は、相手側の不利な点を指摘しつつ自分側の有利な点を主張して勝利することに専心しているため、新しい思考を獲得する精神的余裕を持たない。相手の主張に正当性があっても、その主張に説得されないように努めるのが「ディベート」なのである。

それでは、誰が新しい思考を獲得する可能性を持つのかというと、それは「ディベート」による二つの立場の主張を客観的に聴き、冷静に論理的思考を働かせることができるジャッジ役や聴衆役の学習者である。ジャッジ役や聴衆役の学習者は、どちらの主張や根拠に正当性があるかを判定する立場にあるため、双方の主張や根拠を分析的に捉えることができる。さらに、自己の主張を批判されるという精神的な抑圧がかからないために冷静に思考を働かせることもできる。よって「ディベート」学習は、ジャッジ役や聴衆役として主体的に参加した学習者にとっては高い学習効果を有する可能性を持つといえる。しかし、ジャッジ役や聴衆役の学習者のために「ディベート」を行うというのは本末転倒した状況だといわざるを得ない。

実際、「ディベート」学習を実践した授業者が体験することであるが、正常なコミュニケーションが成立している「学習の場」であれば、中学生はもちろんのこと、高校生であっても多くの学習者が勝敗の結果に固執する。いいかえれば、現在の多くの「ディベート」学習は、「相手に負けたくない」という学習者の承認欲求を刺激することで、学習者の参加意欲を高めているといえる。さらに、そのような勝敗の結果が日常の学校生活に影響を与

えないように、「ディベート」を一種の「ゲーム」として設定するという実践も少なくない（注 25）が、ゲームはあくまで勝ち負けという結果を競うものであるから、学習者はゲームを継続するために、相手側の主張に理があったとしても自分の立場に固執しなければならない。ゲームという設定で勝敗を競うことを学習の動機にしている限り、学習者は結果ばかりに気を取られ、主張や反駁がどのように展開したかという議論の過程の分析や、うまくいかなかった点の反省や改善という「ディベート」学習本来の目標に学習者の意識が向きづらくなる。いいかえれば、「ディベート」学習は、勝敗に関わらない部分の学習活動についての工夫を行わなければ、高い教育効果を得ることは難しいといえる。

さらに、「ディベート」を「ゲーム」と称し、学習者の日常の人間関係を考慮に入れずに活発な議論をさせようとするのは非現実的である。序章で述べた「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」の研究が指摘している通り、現実の「学校」や「学級」といった「学習の場」には、ゲームという単純な設定では回避できない緊張した人間関係が常につきまとっている。まさに大村はま氏が主張した、「その学級において、だれかがだれかをばかにしていない、また、だれかがだれかにばかにされていると思っていない、そういう状態にしていなければならない」（注 26）という状況が恒常的に成立していなければ、自分の意見を素直に述べることはできないのである。

また、現在の「ディベート」学習の実践は、授業者が相反する二つの立つ場を設定し、その設定に従って学習者同士が議論するという形式のものが多い。しかし、学習者が日常生活で行う問題解決の思考過程は、問題を解決するために有効だと思われる「思考の枠組み」を自ら選択し、その「思考の枠組み」の中で問題解決のための対立項を設定するという形で行われる。この点について、大塚賢司氏は、「ディベートと人格形成 ——民主主義的人格、『公民的資質』とのかかわりを意識して」において、新井郁男氏の「学校ディベートの多くが、前提そのものの成否は論ずることなく、それを無批判に肯定したうえで、自己の立場を正当化する論理の遊びである」という主張を参照しながら、次のように述べている。

現代日本社会ではマニュアルが無いと何も出来ないという声をよく聞く。これは逆にいえば、マニュアルがありさえすれば、何も問題を感じることなく事務的に事を運ぶという心性（実質的思考停止）に通じる。ディベートが《与えられた問題に、与えられたマニュアルで、てきぱきと対処する》能力を育てるだけでは、学校教育としては片手落ちであろう。説得力あるマニュアル自体を自力で作ったり、既にあるマニュアルを批判的に検討・改造したり出来るという意味で、自立した知性こそが今日求められている。（注 27）

つまり、「ディベート」学習は、構造上「なぜそのような対立項を設定して議論を行わなければならないのか」という議論の前提を分析する視点を有しておらず、そのような点に授業者が無自覚であると、大塚氏が指摘する通り、学習者が問題解決のための「思考の枠組み」を自ら決定する「自立した知性」を獲得できない学習活動となる可能性を持っているのである。

そして最後に、「ディベート」における目標について、二つの学力観が混在しているという問題点が挙げられる。

「ディベート」学習の二つの学力観とは、主に 1990 年代に経済界から要請された、「日本人とは異なる文化を有する人々と国際的な市場で対等に交渉を行う」力を身につけると、第二次大戦終戦直後の「討議」学習から引き継がれてきた「協同」や「他者理解」の意識を涵養することであるが、この二つの学力観が「ディベート」という一つの用語の中に混在している状況である。一方の学力観は、生活をかけて自己の正当性を主張し、相手を論破することで利益を得るというビジネスの世界の発想に基づいており、第二次大戦終戦以降の日本の教育が目標としてきた「協同」や「他者理解」の意識の涵養とは相容れない性格を有している。「ディベート」学習がこのような矛盾する学力観を包含したことによって、日常の学校生活では他者を尊重し協同して問題解決に取り組むことを奨励しながら、「ディベート」学習のときのみ論理性を優先して相手を負かし、自分が勝利することを追求するというダブル・スタンダードの状況が生じた。そして、その矛盾する二つの学力観の間隙を埋めるために考案されたのが、その時間限りのゲームであるという設定だったといえる。

また、「協同」や「他者理解」の意識の涵養という学力観も、大きく見れば「討議」と「ディスカッション」および「討論」と「ディベート」という用語の混乱から生じているといえる。なぜなら、自己の立場の有利な点のみを主張し、相手の不利な点ばかりを取り上げて批判するという構造や、主張を行う者が自己の立場を変更することができないという構造を有する「ディベート」という方法は、「協同」や「他者理解」の意識を涵養することには不向きだからである。このような目標を達成する「話し合い」学習としては、相手の主張を否定せずによい点を取り入れつつ議論を生産的に発展させる「ディスカッション」学習の方が効果的だといえる。なお、ビジネスにおける「ディベート」と「学習の場」における「ディベート」とを分類するために、「教育ディベート」や「授業ディベート」等の用語によって両者を区別しようとする動きもあるが、問題の本質的な解決とはなっていない。

宇佐美寛氏は『議論は、なぜ要るのか』（2001）において、「口頭の議論の場で勝つためには、様々な策を考える。私は学生時代、弁論部にいたから、よく知っているが、例えば、（論旨のみならず）相手をいかに不安にさせ狼狽させるかを考えるのである。また、自分に不利になる事実は隠して言わない。相手に気づかれぬよう議論の進行をそのような事実からは遠ざけようと努める。学校での教育的目的として、このような思考を育てようと努めるべきなのだろうか。現在、学校教育における〈議論〉の研究（例えば、ディベートの研究）では、右（ここでは上を指す……稿者注）のような原理的な問題が研究されていないようである」（注 28）と述べている。また、浅井基文氏は「社会認識とはどのようなものか」（1998）において、「民主社会の実現・成熟に資するためにディベートに求められる条件」として「ディベートは何のために行うのか、という問題意識を明確にすること」と「テーマ・問題がディベートという方法を採用するにふさわしいものを吟味して選択すること、また、参加者がディベートするテーマについて必要かつ十分な基本的知識を共有することを確保すること」の二点を指摘している（注 29）。なお、二点目については宇佐美氏も同様の指摘を行っている（注 30）。

「ディベート」学習を行うときは、目標を実現する方法として本当にディベートが適しているかの検討を行い、さらに勝敗の結果ではなく「ディベート」の過程の分析や「ディベート」実施後の振り返りによって思考力を育成・伸張する学習活動が計画されなければならない。

第5節 「ディベート」学習の今後の展望

これまで確認してきた通り、勝敗を競うゲームとしての「ディベート」学習は、「アウフヘーベン」や「第三の価値」といった高次の思考や、「協同」や「他者理解」の意識を涵養する方法として必ずしも効果的とはいえず、目標と学習方法との間に乖離が生じている状況だといえる。そのような状況の影響からか、80年代から90年代にかけて多く出版された「ディベート」に関する文献も、2010年代の現在はその数を減らしているという印象を持つ。

そのような状況の中で、改めて国語科における「ディベート」学習の価値を問うならば、高次の思考の獲得や、「協同」や「他者理解」の意識の涵養といった抽象的な目標を立てるのではなく、具体的な推論の方法やレトリックの形式を学習することを目標とすべきであるというのが稿者の立場である。その具体的な授業の方法として、学習者が充実した議論が行われた実際の「ディベート」をロール・プレイングすることで、質の高い「ディベート」の展開を学習することは有効だといえる。このような方法の有効性は、藤森裕治氏をはじめとして（注31）複数の研究者や実践者が指摘しており、議論の中で交わされる大量の情報の中から重要な情報を選択し、自己の主張を構成することのモデルを実際に体験することは、学習者が論理的思考力を育成・伸張するのに効果的な学習活動となり得る。また、このような学習活動と、論点が拡散してしまったり流れてしまったりするときの典型的なモデルや誤った推論のモデルとを組み合わせた学習を行えば、論理的思考力に焦点化した「ディベート」学習が可能となる。さらに、ただ具体的な「ディベート」の例をロール・プレイするだけでなく、その過程において学習者にどのような思考が生じたかを集団で分析・共有することによって、「協同」や「他者理解」の意識を涵養することも可能となる。いかにいえば、「ディベート」を題材とした「ディスカッション」を行うことで、思考力の育成・伸張と「協同」や「他者理解」の意識の涵養という二つの学力を向上させることが可能となるのである。このように、勝敗を競うことを学習の参加動機にするのではなく、学習内容を段階的・分割的に計画することによって、学習者が主体的に思考力を育成・伸張する「ディベート」学習が成立するのである。

注

- 1 熊谷芳郎『『世論』形成を目指したディベートの指導』（小森茂・相澤秀夫・田中孝一編著『新国語科「言語活動例」の具体化② 話し合い・討論・ディベートの学習』所収 2000年6月 明治図書）p.123
- 2 大塚賢司「ディベートと人格形成——民主主義的人格『公民的資質』とのかかわりを

- 意識して」(斉藤規・今野日出晴編著『迷走する〈ディベート授業〉』所収 1998年11月25日 同時代社) p.68
- 3 榎本博明『ディベートが苦手、だから日本人はすごい』(2014年6月30日 朝日新聞出版) p.67
 - 4 浅井基文「社会認識とはどういうものか」(斉藤規・今野日出晴編著『迷走する〈ディベート授業〉 開かれた社会に認識を教室に』所収 1998年11月25日 同時代社) p.13
 - 5 波多野里望「まえがき」(日本言語技術教育学会編「言語技術教育 7 討論の技術がどんな言語技術を身につけさせるか」所収(1998年4月 明治図書)) pp.1~2
 - 6 大久保忠利『演説と討論の手帖』(1957年1月31日 春秋社) p.163
 - 7 熊谷芳郎氏は「朝日討論会における『立場』」(第115回全国大学国語教育学会福岡大会発表資料 2008年11月23日)において、朝日討論会を「1980年頃から我が国に移入された『ディベート』の先蹤であると歴史的に位置づけることができよう」と述べている。
 - 8 財務省貿易統計 (<http://www.customs.go.jp/toukei/suii/html/nenbet.htm>) によれば、統計を開始した1950年に6400万円規模だった海外輸出輸入額の合計が10億円を突破したのは1969年のことである。
 - 9 藤森裕治『対話的コミュニケーションの指導 —「話し合い」における「感性のレトリック」—』(1995年11月 明治図書) p.138
 - 10 松本道弘『「ディベート」入門』(1982年10月25日 中経出版) pp.1~2
 - 11 松本道弘「^{マインド・コントロール}思想改造とディベート」(『日本語学 特集ディベート』(1995年6月10日 明治書院)) p.40
 - 12 原田武夫『騙すアメリカ 騙される日本』(2005年12月10日 筑摩書房) p.237
 - 13 関岡英之『拒否できない日本 アメリカの日本改造が進んでいる』(2004年4月20日 文藝春秋) pp.60~61
 - 14 渡邊寛治「我が国における外国語(英語)科教育の現状と課題 ——スピーチやディベートを中心に国語科教育との接点を求めて——」(『日本語学 特集ディベート』所収 1995年6月10日 明治書院) pp.66~67
 - 15 松本青也『日米文化の特質—文化変形規則(CTR)をめぐって—』(1994年1月10日 研究社出版) p.197
 - 16 渡邊寛治氏も、前掲「我が国における外国語(英語)科教育の現状と課題 ——スピーチやディベートを中心に国語科教育との接点を求めて——」p.69において、国立研究所が各学校に対してオーラル・コミュニケーションA、B、Cのどの科目を選択したかの調査結果を引用し、オーラル・コミュニケーションCの開講率が低かったことを明らかにしている。
 - 17 前掲『対話的コミュニケーションの指導 —「話し合い」における「感性のレトリック」—』 p.146
 - 18 岡本明人氏は、『授業ディベート入門』(1992年6月 明治図書) p.87において、三種類の論題の例として、〈事実〉論題「10年前より現在の方が自殺者が多い」、〈価値〉

論題「漫画は悪いものである」、〈政策〉論題「給食はなくすべきだ」を挙げている。

- 19 前掲『「ディベート」入門』 p. 32
- 20 前掲『「ディベート」入門』 pp. 36～37
- 21 花田修一「ディベート Debate」（高橋俊三編『音声言語指導大辞典』所収（1999年4月 明治図書）） pp. 90～91
- 22 松本道弘『やさしいディベート入門』（1990年7月17日 中経出版） p. 20
- 23 杉本泰夫『「聴く」ことを意識した話し合い ディベカッション』（前掲『日本語学 特集ディベート』所収） p. 17において、杉本氏は「第三の価値」を、「真の話し合いによって得ることができる（中略）話し手にも聞き手にもなかった新しい価値」と定義している。
- 24 前掲『「世論」形成を目指したディベートの指導』 pp. 123～124
- 25 岡本明人氏は、前掲『授業ディベート入門』 p. 18において、「ディベートは討論の一種です。しかし、普通の討論と決定的に異なる点があります。それはディベートはゲームとしての討論だという点です」と、ゲーム性の有無によって「討論」と「ディベート」とを分類する定義が述べられている。また、村松賢一氏は『今求められるコミュニケーション能力』（1998年7月 明治図書） pp. 77～78において、中沢美依氏の定義を引用して、「ディベートとは本来、討論、議論、論争の意味だが、ここでいうディベートとは、『議論の技能を習得するために、一つの論題に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールに従って議論し、これを第三者である審判や聴衆が、いずれの側がより説得力のある主張を展開したかを判定するゲームのこと』である」と述べており、ディベートをゲームとして設定する実践は数多く見られる。
- 26 大村はま『「話し合い」指導について』（1962年12月 「国語」通信）（『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』 p. 178）
- 27 大塚賢司氏「ディベートと人格形成 ——民主主義的人格、『公民的資質』とのかかわりを意識して」（前掲『迷走する〈ディベート授業〉 開かれた社会に認識を教室に』） pp. 63～64
- 28 宇佐美寛『議論は、なぜ要るのか』（2001年10月 明治図書） p. 7
- 29 前掲「社会認識とはどういうものか」 pp. 16～17
- 30 前掲『議論は、なぜ要るのか』 p. 78、 pp. 106～107
- 31 前掲『対話的コミュニケーションの指導 —「話し合い」における「感性のレトリック」—』 p. 144において、藤森裕治氏は次のように述べている。

「話し合い」は話しことばの総合的な学習活動であり、「話す・聞く・考える・判断する」といった要素がまるごとのかたちで展開するものである。したがって、導入部から総合的な言語活動を展開し、学習者の興味・関心を高める必要がある。また、「話し合い」による学習活動を分析的に進めていくためには、基礎となる議論の型を示す必要がある。そのためには、ロール・プレイングでも模擬討論を経験することが最も有効と考える。その効果は次の点である。

- ・「話し合い」に参加することへの抵抗感が大幅に緩和される。
- ・「話し合い」のねらい、進め方、ことばづかいなどを具体的、体験的に示すこと

ができる。

- ・「話し合い」の記録や審査を担当することによって、聞く態度の指針が示される。
- ・学習者の話し方や聞き方の実態が分かり、指導の参考となる。

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」学習の用語の課題について

これまで確認してきた通り、国語科における「話し合い」学習は、各時期の社会的な要請の影響を受けながら獲得すべき学力を目標としてきたといえる。しかし、このような社会的な事情や要請を考慮せずに、実際は異なっている学力観や目標を用語の混乱によって同一視してきたために、国語科における「話し合い」学習の理論や実践が焦点化されないという問題が生じている（注1）。本章では、これまで通史的に確認してきた国語科における「話し合い」学習の課題点を、いくつかの観点から分類し整理することとする。

まず、大きな課題点として挙げられるのは、「話し合い」学習に関わる用語の混乱の問題である。「話し合い」学習に限らず、学校や学級といった「学習の場」において育成・伸張すべき学力観は、その時期の社会的な要請の影響を受ける。いいかえれば、時間の経過によって社会的な状況は変化するため、目標とする学力観にも変化が生じる。しかし、そのような変化を自覚せずに個々の授業者が自分の授業の目標に引きつけた用語の使用を行うことによって、本来は包含することができない複数の意味が未分化のまま一つの用語に混在するという状況が生じている（注2）。

このような用語の混乱について、大きな原因を二点挙げるができる。

一点目は、主に第二次大戦終戦直後の1945（昭和20）年頃から始まった、明治初期に欧米から移入された「ディベート」の訳語である「討論」と、終戦直後に移入された「ディスカッション・メソッド」の訳語である「討議法」との混乱である。ここにおいて、「話し合い」学習に関わる「ディベート」・「ディスカッション」・「討論」・「討議」というそれぞれの用語の混同が生じた。

二点目は、文部省が1946（昭和21）年から「討議」を「話し合い」に変更したことによって、一点目の用語の混乱にさらに「話し合い」という用語が加わったことである。用語「話し合い」は、変更当時から「討議」と同様の意味を表す用語として用いられる一方で、「ディベート」・「ディスカッション」・「討論」・「討議」といった用語を包括する上位概念として現在まで用いられている。さらに、「話し合い」は、「話す」という学習活動を学習者が交互に行うという「話し・合い」という意味まで包含することをも可能にしてしまい、「討議」の中心的要素である「聞き手の受容および反応を伴う相互行為」という意味を含まなくても成立することとなってしまった。

「話し合い」学習全体の混乱を整理するためには、まず、それぞれの用語の意味の異同を整理しなければならない。比較的安定している用語の関係と、同一の用語に包含できない意味を持つ用語の関係を整理すると、以下ようになる（注3）。

比較的安定している用語の関係

- ◆ 「ディベート」とその訳語としての「討論」
- ◆ 「ディスカッション」とその訳語としての「討議」
- ◆ 「討論」・「討議」・「ディベート」・「ディスカッション」を包括する上位概念を表す用語としての「話し合い」

同一の用語に包含できない意味を持つ用語の関係

- ◆ 「討論」と「討議」
- ◆ 「ディベート」と「討議」
- ◆ 「ディスカッション」と「討論」
- ◆ 「討議」・「討論」・「ディベート」・「ディスカッション」と同一の概念を表す用語としての「話し合い」

以上のような状況を踏まえ、国語科における「話し合い」学習の各用語を、次のように整理する。

用語「話し合い」は、「討議」、「討論」、「ディベート」、「ディスカッション」、「通じ合い」等を包括する上位概念を表す用語としてのみ使用し、これらの用語と同一の意味を表す用語としては使用しない。「話し合い」という用語が成立するためには、①複数の人間の間で発話行為が相互に行われていること。②「話し手」の発話を意識的に受容する「聴き手」が一人もしくは複数存在すること。③「話し手」が「聴き手」による発話の受容および受容した上での反応を意識した発話を行っていること。（注4）を条件とする。これらの条件により、「聴き手」が存在せず「話し手」が交互に代わるだけの言語の学習としての「話し・合い」は、「話す」領域の学習活動として位置づけられ「話し合い」学習には含まれないこととなる。

用語「ディベート」と「討論」、また、用語「ディスカッション」と「討議」は、それぞれの対応関係を固定化する。用語「ディベート」と「討論」とは同義とみなし、用語「ディスカッション」や「討議」との混用を避ける。「ディベート」および「討論」という用語が成立するためには、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）が論理性に基づいて判定するという形式に則って行われること。（注5）を条件とする。「ディベート」および「討論」は、あくまで論理的思考力の育成・伸張を目標とし、学習者間の「協同」や「他者理解」の意識の涵養は目標として含まない。また、「ゲーム」として設定し勝敗を決するという学習者の承認欲求の刺激を学習の動機とせず、学習の過程や振り返り等によって論理的思考力を育成・伸張する授業の開発が望まれる。なお、「討論」という用語が歴史的な影響をより強く受けているのに対し、「ディベート」という用語は2010年代の現在では一般的な用語として定着してきていることから、第7章以降の実践提案においては、統一して「ディベート」という用語を用いることとする。

用語「ディスカッション」と「討議」とは同義とみなし、用語「ディベート」や「討論」との混用を避ける。「ディスカッション」および「討議」という用語が成立するためには、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。（注6）を条件とする。「ディスカッション」および「討議」も主張と根拠の妥当性の高さに基づき論理性を重視するが、「ディベート」および「討

論」と異なる点は、「ディスカッション」および「討議」の根幹には、「人間は不完全な存在であるため必ず誤る可能性を持つ」という「可謬主義」と、「不完全だからこそ、集団内の個々の人間が異なる立場からの主張を持ち寄って『真理』に近づこうとすることが重要である」という「the sense of meeting（会議の精神）」の思想が存在しているという点である。ここから、自分の主張とは異なる立場や「思考の枠組み」からの主張を尊重する「他者への思いやり」の意識を持つことが、「ディスカッション」および「討議」の重要な目標となる。なお、「討議」という用語が歴史的な影響をより強く受けているのに対し、「ディスカッション」という用語は2010年代の現在では一般的な用語として定着してきていることから、第7章以降の実践提案においては、統一して「ディスカッション」という用語を用いることとする。

また、国語科の「話し合い」学習の中には、論理的思考力の育成・伸長以外を主たる目標とするものも存在する。例えば、学習者が「どのような文学作品が好きか」といった個人の嗜好を表現し合うことや、主に年度の初めに計画される、新しい集団の関係作りのために行われる「アイスブレイキング」と呼ばれる「話し合い」の学習は、安心して自己表現を行える「学習の場」の形成や、「聴き手」と「話し手」が互いに相手のことを思いやりながらコミュニケーションを行う意識を涵養することに重点が置かれている。このような「話し合い」学習は、第2章で確認したプラグマティズムの思想によって日本の「学習の場」に取り入れられたものであり、国語科における「話し合い」学習の重要な学習活動の一つだといえる。「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このような「話し合い」学習を、西尾実氏の提案に従って、「通じ合い」という用語を用いて表すことにしたい。

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

国語科における「話し合い」学習の用語の混乱は、本来は同時に成立し得ない複数の学力観が、同一の用語で表現されたことによって拡散してしまい、一つひとつの目標とする学力観が焦点化されないことに起因する問題であると捉えることもできる。

それでは、近代の教育制度が開始された明治初期から2010年代の現在までの日本の歴史の中で、社会から要請された国語科における「話し合い」学習の主要な学力がどのようなものであったかをまとめると、大きく以下の三点を挙げることができる。

一点目は、「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）、二点目は、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）、そして三点目は、「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）である。これらの学力観が未分化のまま混在し、それぞれの目標が焦点化されないまま漠然と授業実践が行われてきたのが国語科における「話し合い」学習の実情である。さらに「話し合い」の力は学習を繰り返し行う中で無意識的に獲得されるため、学習者が効果を実感しづらいという「話し合い」の性質上の特徴（注7）も、学習者がただお喋りをしているだけという学習効果の低い実践を生むこととなった。「話し合い」学習のこのような課題を解決する

ためには、長期にわたる「話し合い」学習を計画し、一年間もしくは三年間という期間のどの時期にどのような「話し合い」学習を行い、最終的にどのような学力をどのように育成・伸張すべきであるかという長期展望に立った授業計画を行うことが必要となる。

長期展望に立った「話し合い」学習の授業計画を提案するためには、まず、混乱している用語を整理し、各時期に行うべき「話し合い」学習の目標を焦点化する必要がある。各時期の「話し合い」学習において、最終目標とする学力に到達するための具体的な学習を段階的・要素的に設定し、そのような具体的な学習を積み重ねることによって、最終目標とする学力に到達するという授業計画が「話し合い」学習には求められるのである。

第Ⅱ部の実践提案では、第Ⅰ部の理論編で整理した国語科における「話し合い」学習の主要な三つの学力の育成・伸張と、それぞれの「話し合い」学習の学習効果との関連性に基づいて、三年間という長期展望に立った効果的な授業実践の学習計画を提案することとする。

「話し合い」学習の中で最初に計画されなければならないのは、集団内に「協同」や「他者理解」の意識を涵養するための「通じ合い」学習である。これは、「学校」や「学級」といった「学習の場」におけるすべてのコミュニケーション活動の根幹に関わるものであり、すべての「話し合い」学習の前提となるものである。序章でも確認した通り、様々な社会的な問題が重なり合い、現在の「学習の場」は「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」といった歪んだ人間関係が蔓延するコミュニケーション不全の状況が多く存在する。国語科の授業において充実した「話し合い」学習を行うためには、まず初めに正常な「話し合い」を行うことができる環境を整えなければならない。そして、そのような環境を整えるために、他者の主張に興味・関心や共感を持って受容する「通じ合い」学習は欠かすことのできない「話し合い」学習となる。よって、この時期に行う「通じ合い」学習は、「話し合い」学習の主要な学力の三点目である「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」を目標とするが、先にも述べた通り、「話し合い」学習は一回の実践で効果を可視化できる学習活動ではないため、「通じ合い」学習の効果は、実践ごとに学習者の反応や提出物を確認することで、学習効果を評価していかなければならない。

また、同時期から「通じ合い」学習と並行して実践していかなければならないのが、入門期の「ディスカッション」学習である。これは論理性に基づいて、それぞれの主張を肯定的に受容する「話し合い」学習である。この「ディスカッション」学習によって、学習者は論理性を基準としながら他者と分かり合う楽しさを知る。この入門期の「ディスカッション」学習も「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」が中心的な目標となるため、学習効果の評価の方法も「通じ合い」学習と同様となる。

学習者の反応や提出物によって「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」が確認され始めたら、「ディスカッション」学習は、主要な学力の二点目である「論理的思考力の育成・伸張」を目標とする発展期の学習を開始する。発展期の「ディスカッション」学習の初期においては、授業者が疑問や論題を解決する手掛かりとなる「思考の枠組み」や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する。発展期の「話し合い」学習の評価は、学習者の「ディスカ

ッション」に取り組む態度、「ディスカッション」に用いたグループのワークシート、グループごとの発表および質疑応答の内容、グループで作成した課題プリントの完成度および発表や課題プリントに対する他の学習者の評価等によって行う。

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、主要な学力の二点目である「論理的思考力の育成・伸張」に加え、「ディベート」の方法や誤った議論の「型」を学習するという主要な学力の一点目である「知識・方法知の獲得」も学習目標となる。「通じ合い」学習や入門期および発展期の「ディスカッション」学習によって「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」を行った学習者であれば、論理的思考によって他者と交流する楽しさが学習の動機となるため、勝敗を決定する「ゲーム」として「ディベート」を行わなくても学習者は主体的に「ディベート」学習に参加するようになる。

それは学習者が、論理的思考力を身につければ次の機会に行われる「ディスカッション」学習でさらに自己の主張が他者から承認されるだろうという予測を立てるためでもある。また「ディベート」学習では「型」の学習にも重点が置かれているため、論理的な誤りを持つ表現を提示しそれがどのような種類の誤りであるかを判断するなどのテスト形式による評価が可能である。さらに授業内で行われる学習者のロールプレイの態度なども評価の対象となる。

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。この段階において目標とされるのは、「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」を育成・伸張することに重点が置かれるが、中でも他者と「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。このような他者との「話し合い」による新しい思考や高次の思考を獲得する力が、三年間を通じた国語科の「話し合い」学習が最終目標とする学力である。発展期の「ディスカッション」学習の評価も、学習者の「ディスカッション」に取り組む態度、「ディスカッション」に用いたグループのワークシート、グループごとの発表および質疑応答の内容、グループで作成した課題プリントの完成度および発表や課題プリントに対する他の学習者の評価等によって行う。

「話し合い」学習の学力観の中には、学習者の「意識の涵養」といった可視化することが困難なものが含まれており、また、話し言葉を媒体とするという性質上一度の実践によって必ず全員が目標とすべき学力を育成・伸張できるとは限らない。だからこそ、各時期における「話し合い」学習のそれぞれの到達度も把握しながら「知識・方法知の獲得」・「論理的思考力の育成・伸張」・「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」という各目標へ到達するための授業実践案を、長期展望に立って計画しなければならない。第Ⅰ部では明治初期から平成初期までの先行研究や実践を振り返ったが、各「話し合い」学習や学習の一部分に対する記述は見られるものの、長期展望をもって「話し合い」学習を計画し「話し合い」学習を有機的に構成し全体として体系化しようとした提案はほとんど見当たらなかった。

「話し合い」という学習形態は、一回きりの授業で学力の育成・伸張が図れるものではな

く、また、それぞれの「話し合い」学習が独立的に存在しているものでもない。国語科における「話し合い」学習の重要な課題の一つは、長期的に計画されなければならない性質を持つ学習活動であるにも関わらず、そのような授業実践が意識されてこなかった点にあるといえる。第Ⅱ部の実践編は、そのような課題点を解決するための長期展望に立った授業計画の提案である。

第3節 時間配分、評価、到達目標に関わる課題について

国語科における「話し合い」学習のもう一つの大きな課題点として、時間配分、評価、到達目標に関わる問題が挙げられる。

第二次大戦終戦直後の「討議法」の実践報告を見ても、例えば、小学生の児童に対して「食糧問題」や「子供から見た大人の世界」といった抽象度の高い論題をいきなり与えて「討議」を行っているものがあり、具体的にどのような事前学習を行い、どのような授業展開や時間配分を考え、どのような到達目標を掲げ、実践後に授業をどのように評価したかが不明瞭なものが多い。

「討論」および「ディベート」においても、「討議」および「ディスカッション」においても、論題の「範囲 (range)」が広ければ広いほど、「思考の範疇 (category)」や「思考の枠組み (framework)」の選択肢も増えるのは当然である。授業者が「思考の枠組み」を提示した上で論理的思考力を育成・伸長することを目標とする「話し合い」学習なのか、ある論題について、学習者が分析の妥当性を有する「思考の枠組み」の検討や選択を行うことまで目標とした「話し合い」学習なのか、さらに、そのような学習活動を踏まえた上で次の学習計画を立てるかどうかによって、学習方法、到達目標、時間配分等は変化するはずである。特に問題解決のために「思考の枠組み」から検討する「アブダクション」の思考を取り入れた完成期の「ディスカッション」学習は、「思考の枠組み」が異なれば当然分析の過程や結論も異なり、学習者が導き出した解答の正当性は、採用した「思考の枠組み」が問題解決に有効であるか、その「思考の枠組み」に沿って行われた主張や根拠が妥当性を有しているかによって評価されるため、相対的に評価することは不可能である。「アブダクション」を用いた「ディスカッション」やその合意形成の過程は、我々が日常生活で行う思考過程にかなり近いものであり（注8）、このような学習の経験の蓄積が「学習の場」と学習者の日常生活をつなぐ実感や信頼となっていく重要な学習である一方で、思考の「範疇」や「枠組み」の選択まで学習者が行うという「話し合い」学習は、それまでの学習によって時間配分にする感覚を身につけておかないと学習の効果は低くなってしまふ。また、一般的に「アブダクション」や帰納的な思考は、演繹的な学習方法に比べて知識や「型」を獲得する学習効率が低い。一時間の「話し合い」学習が、知識の獲得や思考力の向上を学習者にもたらす保障はどこにもなく、そのような特徴が「ディスカッション」学習の評価を困難にしていることは事実である。一方、これまでの学校教育の基本的な授業の形態がそうであったように、「講義」のような演繹的な方法は知識や思考力を学習させるのに学習効率がよく、学習に対する評価もしやすい。しかし、演繹的な思考は、日常の生活から切り離された形式的な訓練にもなりやすく、学習が日常生活の問題の解決に具体的にどのようにつながるかという学習者の疑問に答え難い。重要な点は、一年間、三

年間という長期展望に立って、アブダクション、帰納的思考、演繹的思考を有機的に関連づけた学習計画を立てることである。第4節で述べる「アクティブ・ラーニング」の代表的学習方法の一つである「LTD話し合い学習」でも、「ディスカッション」を行う前に学習課題を予習することが必須の条件とされている（注9）。つまり、演繹的な学習方法を独立した単元として設定するのではなく、「話し合い」学習で行う「アブダクション」や帰納的思考で活用する知識事項として関連づけることによって、学習者は知識を獲得することの重要性を実感することができるのである。そのような「アブダクション」や帰納的思考と演繹的思考の往復作業によって、直接的には自分の日常生活に関わらないように思われる抽象的な知識や思考でも、学習者は自分の日常生活と繋がっているという確信をもって主体的に学習に取り組むようになるといえる。一方、「アブダクション」や帰納的思考についても、問題に関連する知識や思考が多ければ多いほど「思考の枠組み」の数は増え、問題解決に向けての充実した議論が展開されることとなる。その結果、生産性の高い「話し合い」学習が増え、そのような「話し合い」学習を繰り返すこと自体が質の高い帰納的思考力の訓練となるのである。

つまり、学習効果の高い「話し合い」学習を行うためには、学習者集団の様々な差異に着目して段階的に学習計画を立てなければならないということである。具体的にいえば、学習者の発達段階（小学生、中学生、高校生、大学生）、対象（性別、共通の文化を持つ集団、異文化の集団）、形式（独話、対話、会話）、熟練度（年度初め、年度途中、年度終わり）等の差異を区別して学習の目標を分割的に設定することによって、その学習の成果は大きく変化するといえる。また、学習に対する評価も、「話し合い」学習が形として残りづらいことにも配慮しつつ、全体の関連性の中で学習者の学力向上を捉える柔軟な評価の仕方が求められる。

第4節 即時的判断力の課題について

最後にもう一点、効果的な「話し合い」学習を行うために不可欠な力として、即時的な判断力の必要性を指摘することができる。実際に「ディスカッション」や「ディベート」を行ってみると経験することであるが、議論を進める過程で必ず学習者から論点が切り替わる発言が行われることとなる。そのような発言には、議論の解決に向かう重要な発言と、議論の中心から遠ざかる混乱を招く発言とが混在している。しかし、発言者は混乱を招こうとして故意にそのような発言を行っているわけではなく、議論を活性化させようとする主体的な発言であることも少なくない。しかし、論点から外れた発言を放置して議論を続けると、議論自体があいまいになってしまい効果的な「話し合い」学習とはならない。

そのような状況を防ぐためには、常に議論が論題の解決に向けて行われているかに注意を向け、議論の中心から外れた発言が行われたときにはすぐに議論を中心に戻す即時的な判断力が授業者が必要となる。しかし、これまでの国語科教育において、このような即時的な判断力の重要性については、第4章で確認した時枝誠記氏を除いてあまり指摘されてこなかったのが実情である。さらに、これも第4章で確認した通り、授業者ですら訓練が必要なこのような力を、その場で司会役の学習者に担わせようとしてきた歴史的な状況も存在する。このような高度な力を訓練も行わずにその場で決めた司会役の学習者のみに担

わせるのは、その学習者に負担がかかりすぎる。これまでの国語科の「話し合い」学習の大きな課題点として、このような「司会」という役割への無自覚さ、さらには即時的な判断力の育成・伸長に対する認識の低さを指摘することができる。このような即時的な判断力はすべての学習者に育成・伸長すべき学力であり、「話し合い」学習を行う学習者全員で取り組み、議論の中心から外れる発言があった場合は参加者各自が指摘し合うような学習活動として計画されなければならない。

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

それでは最後に、2016年代現在の「話し合い」学習の状況について確認したい。

国語科における「話し合い」学習で目標とされる学力観は、管見の及ぶ範囲では1990年代の「ディベート」学習の流行以降大きな変化は見られない。しかし、国語科に限定されない「学習の場」全体に関わる「話し合い」学習においては、近年注目されてきている「アクティブ・ラーニング」の研究からいくつかの重要な提案がなされている。

溝上慎一氏によれば、「アクティブ・ラーニング」という用語は、2000年代以降急速に使用され始め、「質的転換答申」と呼ばれる2012年8月28日の中央審議会答申である「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」によってさらに推進されるようになった（注10）。この「質的転換答申」の用語集の中で、「アクティブ・ラーニング」は「教員による一方的な講義形式の教育と異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」（注11）と定義され、具体的な方法としてグループによる「ディスカッション」や「ディベート」といった「話し合い」学習が挙げられている。

「アクティブ・ラーニング」はもともと大学生の学習者を対象として始められたものであったが、「アクティブラーニング型授業の戦略の一つで、小グループによる話し合いを中心に学習を進める協同学習の一つ」（注12）といわれる「LTD話し合い学習法」では、小学校高学年以上であれば活用が可能とされている（注13）。

松下佳代氏は、「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」（2015）において、エンゲストロームの説に基づいて、学習活動のプロセスを「動機づけ－方向づけ－内化－外化－批評－コントロール」という六つのステップからなる「学習サイクル（learning cycle）」であるとして、次のように述べる。

学習サイクルの出発点は、学習者が出会う問題と既有知識や経験との間で生じるコンフリクトである（動機づけ）。つまり、自分のこれまでの知識や経験では目の前の問題に対処できないという事態に学習者が直面することである。このような事態に直面した学習者は、そのコンフリクトの解決をめざして学習活動を始める（方向づけ）。そして、そのために必要な知識を習得する（内化）。学習者は、その知識を

実際に適用してコンフリクトの解決を試みるが(外化)、それは単なる知識の適用にとどまらず、往々にして、適用するなかで、その知識の限界が見つかり、再構築する必要に迫られる(批評)。最後に、学習者は、これまでの一連のプロセスを振り返り、必要に応じて修正を行いながら、次の学習プロセスへと向かう(コントロール)。(注14)

この「学習サイクル」は、これまでの国語科の「話し合い」学習が目標としてきた学力観とほぼ同様のものである。さらに「アクティブ・ラーニング」では、他者に知識を伝達したり、自己の既有知識と他者が有する知識とを統合したりすることを「知識の共有化・社会化」と呼び、他者との協同的な学習を重視している点も同じである。この点について、溝上慎一氏は『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(2014)において、「他者と学ぶ・問題を解決することは、自分が持っていない新たな知識を得ることや、自分が持っていなかった新たな視点に気づくことにつながる。また、協働で作業をした結果、他者から信頼されたり賞賛を受けたりして、それが次の学びへの動機づけともなる。このような他者や集団・社会のなかで自己が意味を持つという心理社会的なダイナミズムは、古くデューイが経験を高める要素として挙げた『相互作用(interaction)』とつながる」と述べ、「学習を含めて、人のあらゆる行為を社会化させていく基本原理だと言えるものである」(注15)と述べている。

このように、「アクティブ・ラーニング」で目指されるものは、従来の「学習の場」が目標としてきたものと同様のものである。ただし、「アクティブ・ラーニング」の提案の効果的な点は、単元における学習プロセスを要素的に捉え、その要素である個々の学習活動を改善することによって全体の学習効果を上げようとしている点である。例えば、「アクティブ・ラーニング」型授業の質を高める工夫の一つとして、「反転授業(flipped classroom/inverted classroom)」の学習形式が挙げられる。「反転授業」とは、従来授業学習として行われていた学習内容を授業外で行い、授業外学習として行われていた学習内容を授業で行う授業形式とされている。授業外学習で学んだことをもとにして、知識の確認や定着、活用、さらには協同学習などの「アクティブ・ラーニング」を授業内で行うのである(注16)。第1節で述べたように、集団で「思考の枠組み」まで決定して問題解決を行う「討議」や「ディスカッション」の学習は、そのための調べ学習をすべて授業の中で行うのは時間的に困難であり、学習者が自分たちで調べた情報や知識を材料として持ち寄り、授業外で相談し合うという事前の学習活動が必要となるが、このような学習の活動の過程は反転学習そのものだといえる。国語科における「話し合い」学習が抱える課題について、「アクティブ・ラーニング」の研究が、具体的な一つの方策を提案している例といえよう。

そのような「アクティブ・ラーニング」の授業方法の中でも、特に国語科における「話し合い」学習と多くの共通点を有しているものが「LTD話し合い学習法」である。「LTD」とは“Learning Through Discussion”の略で、「ディスカッションによる学習」という意味である。「LTD話し合い学習法」は、アメリカの社会心理学者ヒル(William F. Hill)が1960年代前半に考案した協同学習の一技法であり、荒廃した大学教育を立て直すために

「真の学習の追究」や「学ぶ喜びの復活」を目的として誕生したとされる（注 17）

「LTD話し合い学習法」の示唆に富む点は、複合的な学習形態である「話し合い」学習を段階的に設定し、その段階ごとの学習を積み重ねることによって、最終的な目標とする学力に到達するという計画を立てている点である。また、一つひとつの段階の目標も具体的であり、それぞれの学習活動の時間も細かく設定されている。

「LTD話し合い学習法」では、「学習の場」における目標の違いによって集団を二つのタイプに分け、一方を学習課題の解決を目指した「課題志向」のタイプ、もう一方を人間関係の改善を目指した「集団志向」のタイプとしている（注 18）。また、「LTD話し合い学習法」は、前もって予習してきた課題文（テキスト）用いて集団でミーティングするという形式で進められるが、一つの「ディスカッション」の中でも、前半の「言葉の理解」「主張の理解」「話題の理解」の学習を「低次の学習」・「収束的思考」と位置づけ、後半の「知識との関連づけ」「自己との関連づけ」「課題文の評価」の学習を「高次の学習」・「拡散的思考」として位置づけている。このように「LTD話し合い学習法」では、複数の学習内容が混在することで学習目標や到達度が不明瞭になっていた「話し合い」学習の目標が整理され、学習の内容や活動を分類することによって学習目標や到達度を明確にしようとする具体的な学習計画が提示されている。このような「LTD話し合い学習法」の具体的な学習計画には、国語科における「話し合い」学習のいくつかの課題を解決する可能性を有する提案が含まれているといえる。

「LTD話し合い学習法」はもともと大学生の学習者を想定しているため、通常 60 分というミーティング時間で設定されるが、安永悟氏と須藤文氏は、40 分で行う以下のような「短縮型LTD過程プラン」も提案しており、この短縮型の時間配分であれば中学校や高等学校でも実践することが可能である（注 19）。

短縮型LTD過程プラン（ミーティング用）

段階	ステップ	活動内容	配分時間
導入	step1	雰囲気づくり	2分
理解	step2	言葉の理解	3分
	step3・4	主張と話題の理解	8分
関連づけ	step5	知識との関連づけ	10分
	step6	自己との関連づけ	10分
評価	step7	課題文の評価	3分
	step8	ふり返り	4分

（合計 40 分）

安永氏と須藤氏は、短縮型LTDを構成する場合には課題文の長さ（分量）が決定的な意味を持つとしており、1200 字程度の新聞の社説を課題文とすることを提案している。前にも述べた通り、「LTD話し合い学習法」においても予習が必要不可欠であり、前半の「理解」段階の「ディスカッション」は、学習者が予習をしていくことが前提となっている。ここには学習者自らが演繹的思考によって獲得した情報や知識を「話し合い」の材料とす

ることによって、演繹的思考の学習を学習者が主体的に行うという方策が実践されている。学習者個人では調べきれなかった情報や知識については前半の「話し合い」によって他の学習者から補完され、さらに獲得された知識に基づいて帰納的思考を中心とした後半の「話し合い」を行うことによって、学習者が自らの力で新しい思考や高次の思考を獲得するという授業の展開が計画されている。

さらに、「LTD話し合い学習法」では、時間を守ることやメンバー全員が対等であるという意識を持つことが重要視されており、時間に関しては、ステップごと設定されている時間（分）の前後 15 秒以内に、なるべく自然に「話し合い」を終了するという「±15 秒ルール」（注 20）や、「ディスカッション」を行うメンバーの役割を固定せず、全員がリーダーやフォロワーの意識を持って全体で「話し合い」を行い、「話し合い」に参加できていない人も参加できるような状況を作ることや、逆に話しすぎる人や話が飛躍する人、話の内容が中心から逸れる人にその場で適切に働きかけること等に重点が置かれている（注 21）。これらの視点を意識的に「話し合い」学習に組み込んだことは、国語科における「話し合い」学習の課題を改善する具体的方策として示唆に富む。また、安永氏と須藤氏が「話し合いの基本ツールは、言葉です。言葉というツールに力を持たせるためには、自分が発した言葉に責任をもつことがないよりも大切です」（注 22）と述べるように、言葉の学習を重視している点も、「LTD話し合い学習法」と国語科の「話し合い」学習との共通点である。

以上のように、現在の国語科における「話し合い」学習の課題に関わる重要な提起を行っている「アクティブ・ラーニング」および「LTD話し合い学習法」であるが、国語科の「話し合い」学習と同様に、「その場で思いつくことだけで議論がなされており、批判的な検討もなく、内容の深まりが見られない。内容が深まるような教員の介入もない」という共通の課題点も指摘されており（注 23）、そのような課題点の改善に向けての研究が今後も進められていくと考えられる。国語科における「話し合い」学習の研究や実践も、このような他領域の研究や知見を共有しつつ、課題点を克服していくことが重要だといえる。

注

- 1 一つの言葉に異なる意味が含まれることの問題について、国語科教育では「一般意味論」の研究やその紹介者である大久保忠利氏、井上尚美氏等によって指摘されてきた。一般意味論の代表的な研究者の一人である S. I. ハヤカワは、用語による意味の同一視をさけるために英国人₁、英国人₂、英国人₃というような「見出し番号（“index numbers”）」をつけることを勧めており、『見出し番号』は落とされた各個の特性をわれわれに思い出させる」と述べている。（S. I. Hayakawa “LANGUAGE IN THOUGHT AND ACTION Fourth Edition” Harcourt Brace Jovanovich, Inc 1978）（S. I. ハヤカワ『思考と行動における言語 原書第四版』大久保忠利訳 1985年2月25日 岩波書店）pp. 228～229
- 2 論理学の知見を参照すれば、判断を表す「命題」は「SはPである。」という形式によ

って表されるが、これは主辞（S）の前に「すべての」が省略されている「全称判断文」と、「ある」が省略されている「特称判断文」とに分かれる。全称判断における主辞がその概念の外延全範囲について主張される（周延）のに対し、特称判断文における主辞はその概念の一部として包摂されるという違いを持つ。いうまでもないが、学習における目標はすべての学習者に向けられた全称判断でなければならない。いいかえれば、本来的には「すべての討論学習は、他者への思いやりの意識を涵養するための学習活動である」、「すべての討論学習は、論理性を第一に優先し、論理的思考力を育成・伸長するための学習活動である」というように、目標は命題の形で提案されていることとなる。しかし、この二つの命題は、「他者への思いやり」と「論理性を第一優先（「他者への思いやり」よりも論理性を優先する）」という同時に成立することが不可能な主張が、「討論」という同一の主辞によって結びつけられている。その結果、「他者への思いやり」を目標とする「討論₁」と、「論理性」を目標とする「討論₂」とが「討論」という一つの用語の中に混在しているという状況が生じているのである。

- 3 もちろん、これらの用語以外にも、古くは「会議」「協議」や、近年では「議論」「対話」等「話し合い」学習に関わる用語は複数存在する。また、西尾実氏が「通じ合い」という訳語を充てた「コミュニケーション (communication)」も、現在は「話し合い」を包括する上位の概念を表す用語として一般的に定着している。しかし、本論文ではあくまで国語科における「話し合い」学習の混乱を解決することを目的とするために、これらの用語については考察の対象から除外することとした。
- 4 西阪仰氏は、「間身体的関係のなかの対象」（茂呂雄二編『対話と知 談話の認知科学入門』所収 1997年12月10日 新曜社）p.94において、「話し手」と「聞き手」の間身体的関係について、C. グッディンの主張を用いて、次のように述べている。

C. グッディンによれば、話し手が相手を見やったとき、もしその相手が話し手のほうを見ていないことが見いだせるならば、話し手はしばしばことばを詰まらせたり、間合いをとったりする。ここから、グッディンは、話し手は、相手からの注目を必要としていると推測している。このことの含意は重要である。つまり、「話し手」であること、および「聞き手」であることは、ともに成し遂げられなければならないということ、このことがここに示唆されている。2つの身体が十分近い位置にあって、一方が音声を発しているというだけでは、そこには「話し手」も「聞き手」もいない。参加者たちは、「話し手」と「聞き手」であるためには、互いに対する志向を身体の上に表示しなければならない。あるいは、むしろ、こう言ったほうがよい。話し手と聞き手は、そのつどそこに「話し手/聞き手」の関係を、反射的な志向の重なりとして達成することを通して、それぞれ「話し手」と「聞き手」となることができる。

このような指摘から、「話し合い」とは、「話し手」と「聞き手」とが「話し手」の「発話」に対する「聞き手」の反射的な反応により、両者の位置が入れ替わることを想定して行われる行為であるといえる。

- 5 花田修一『国語科ディベート授業入門』（1994年9月 明治図書）p.40を参考にして定義づけを行った。

- 6 石井庄司・石森延男・時枝誠記・西尾実・西原慶一・久松潜一監修『国語教育辞典』(1963年1月25日 學燈社 執筆担当は相原永一氏)pp. 232～233 を参考にして定義づけを行った。
- 7 W-J・オングは、『声の文化と文字の文化』(1991) p. 101 において、「声の文化にとっては、学ぶということは、知られる対象との、密接で、感情移入的で、共有的な communal 一体化をなしとげる、ということの意味する。つまり、『それといっしょになる get with it』ということである。書くことは、知られる対象から知る対象を切りはなし、そうすることによって、『客観性』の条件を打ち立てる。その客観性とは、知られる対象に個人的に関与せず、そこから距離をとるという意味である」と述べている。このことは、話し言葉によるコミュニケーションが状況への依存性が強く間主観的であることを意味し、文字によるコミュニケーションに比べて、思考にとって必要な連続性が断絶しやすいうことを示唆している。そのため話し言葉を用いた学習は一回の学習の学習効率が低くなりやすく、目標に焦点化した学習を繰り返し行う必要があるといえる。(Walter Jackson Ong(1982)“Orality and Literacy, The Technologizing of the Word” Methuen (桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳 W-J・オング『声の文化と文字の文化』 1991年10月31日 藤原書店))
- 8 町田守弘氏は、『国語科の教材・授業開発論 ―言語活動のイノベーション―』(2009年8月8日 東洋館出版社) p. 10 において、「学校が面白くないという子どもたちの声の淵源には、彼らの生活する場所と学校との乖離という問題が少なからず存在する。(中略) 教師が学校という制度の中に学習者を引き込むのではなく、彼らの文化の中に進んで入っていくことによって、新たな可能性が見えてくる。パターン化された考え方の枠組みを解体して、子どもたちのいる『いま、ここ』を照射しつつ、新たな価値判断の基準を確立する必要がある」と述べている。町田氏がここで指摘するような「学習の場」と学習者の「現実」とを結びつける発想は、改めて意識されなければならない重要なものである。
- 9 安永悟氏は、『実践・LTD話し合い学習法』(2006年11月 ナカニシヤ出版) pp. 14～15 において、「予習なしのミーティングをLTD話し合い学習法とは呼びません」と述べている。
- 10 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(2014年9月30日 東信堂) p. 21
- 11 文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(2012年8月24日 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) p. 37
- 12 前掲『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 p. 82
- 13 安永悟・須藤文『LTD話し合い学習法』(2014年10月10日 ナカニシヤ出版) p. 6
- 14 松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」(2015年1月20日 勁草書房 松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』所収) pp. 8～9
- 15 前掲『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 p. 21

- 16 前掲『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 p. 43
- 17 前掲『実践・L T D話し合い学習法』（2006年11月10日 ナカニシヤ出版） p. 12
- 18 前掲『L T D話し合い学習法』 pp. 5～6
- 19 前掲『L T D話し合い学習法』 pp. 116～117。なお、安永氏と須藤氏は、この短縮型L T Dの時間配分の妥当性については、「今後、実践を重ねるなかで確認する必要があります」と述べている。
- 20 前掲『L T D話し合い学習法』 pp. 40
- 21 前掲『L T D話し合い学習法』 pp. 80～81
- 22 前掲『L T D話し合い学習法』 pp. 81
- 23 前掲『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 p. 105

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1章から第6章までの理論編では、近代の教育制度が開始された明治初期から現在までの日本の歴史の中で、国語科における「話し合い」学習が社会からどのような要請を受け、どのような学力の育成・伸張を目標としてきたかを総括した。第7章から第9章の実践編では、理論編の考察に基づいて、三年間という長期展望に立って国語科における「話し合い」学習の効果的な授業を計画し、目標とする学力を育成・伸張するための具体的な実践案を提案する。

第6章で確認した通り、年度初め等の新しい学習集団が形成された最初の時期に行わなければならないのは、集団内に「協同」や「他者理解」の意識を定着させるための「通じ合い」学習の実践である。国語における「話し合い」学習の主要な学力観の一つである「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」は、「学校」や「学級」といった「学習の場」におけるすべてのコミュニケーション活動の土台となるものであり、すべての「話し合い」学習の前提となるものである。国語科の授業において、充実した「話し合い」学習を行うためには、まず初めに生産的な「話し合い」を行うことができる環境を整えなければならない。そして、そのような環境を整えるために、他者の主張に興味・関心や共感を持って受容する「通じ合い」学習は欠かすことのできない「話し合い」学習となる。

本章では、「通じ合い」学習の具体的な実践を提案するが、第6章で確認した通り、ここでは「通じ合い」という用語を提案者の西尾実氏の定義に従って、「ディベート」や「討論」、「ディスカッション」や「討議」のような形式を取らず、学習者が自己の認識や考えを素直に表現し、また、聴く側もそのような表現を「協同」や「他者理解」の意識を持って受容する「話し合い」学習とする。

国語科の授業のみならず、「学習の場」における「話し合い」学習を価値あるものにするためには、その前提として、学習者の間に自分とは異なる他者の感性や思考を対等なものとして受容する精神性が獲得されなければならない。序章で述べた通り、「群生秩序」や「悪しきスクールカースト」が蔓延する状況にある「学習の場」では、学習者間に権力―被権力の関係が生じ、権力を受ける立場の学習者は、自己の認識や考えを素直に表現することが不可能になる。「学習の場」が、そのような権力―被権力の構造にとらわれないよう配慮することはすべての授業者に課せられた義務であるが、学習者のコミュニケーションの主たる媒体となる「言葉」の力の向上を担う教科である国語科が効果的な「通じ合い」学習を行うことで、学習者が自己の認識や意見を素直に表現し、そのような表現を他の学習者が「協同」や「他者理解」の意識を持って受容するという環境が成立するといえる。

学習者が安心して自己表現を行うことができるようになるための「通じ合い」学習は、集団の人間関係が固定化する以前の年度初めから開始する。授業者は授業を開始するにあたって、この新しい「学習の場」では、誰もが自己を表現することを肯定されるのだという強い信念をもって伝えることから始めなければならない。

年度の初めに行う「通じ合い」学習において、授業者が意識すべき点は大きく二つある。

一点目は、他者との交流を通じて「自己」を顕在化させることを目標とした学習活動を行うことである。鷺田清一氏は『自分—この不思議な存在』（1996）の中で、《他者の他者》としての「自己」の存在を指摘し、「一日のなかでも、わたしはより強く〈わたし〉であったり、ほとんど〈わたし〉でなくなったりする。それはわたしが、もともと他者との関係のなかでしか〈わたし〉とならないからだ。〈わたし〉とは、かつてガブリエル・マルセルという哲学者が『磁化の中心』と呼んだように、一種の磁極のようなものなのであって、同じもう一つの磁極（他の〈わたし〉）が近接してきたとき、その磁力は反動を起こし、パワーアップする。つまり〈わたし〉が強く意識されることになる」と述べている（注1）。同じ作品や文章を読んだときでも、学習者によって異なる感情や解釈が生まれることを「話し合い」によって体験することは、翻って「自己」の存在を認識することにつながる。このような自己の中には取り込みきれない他者の存在に出会うことによって、その他者とは異なる自分、つまり《他者の他者》としての「自己」の存在を顕在化させるのである（注2）。

ここで重要な点は、自己とは異なる他者の考えを自己の考えに収斂されていくのではなく、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。具体的にいえば、「自分の考えとは異なるけれど、別の考え方があることもわかる」、「自分は思いつくことができない考え方ができてすごい」といった他者の理解の仕方を身に着けるということである。そして、そのような精神性が、自己の中に取り込むことができない自己の理解を超えた存在である「他者」との交流を可能にし、その反転した形として「自己」の存在を顕在化させるのである。どちらの方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、それでも他者の存在を自己と対等とみなす「学習の場」となることによって、最終目標である新しい思考や高次の思考への到達も可能となるのである。

このような他者との交流は、様々な学習方法によって実践することが可能であり、国語科における先行実践としては、大河原忠蔵氏の『状況認識の文学教育』（1968）や深谷純一氏の『カキナーレー女子高生は表現する』（2001）等を挙げることができる。この二つの実践に共通する点は、高校生の学習者に作文課題を与え、提出された作文を他の学習者に鑑賞させるという形態をとりつつも、授業者が作文の「書き方」を指導し評価するのではなく、高校生のアクチュアリティが表現されることに重点を置いている点である。そして、そのような同級生のアクチュアリティに触れた他の学習者も、自己の「いま・ここ」の思いを主体的に表現するようになるという生産的なサイクルが生まれている（注3）。

本章では、短詩型の文学教材である詩と俳句を教材とした「通じ合い」学習の実践を提案する。詩・短歌・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いやすい。さらに、芸術作品に対する好悪は個人の嗜好に任されるものであり、好きか嫌いかという個人の感性に対して論理性を求めることの愚は、第3章の「討議法」流行時における各教育雑誌の実践に見てきた通りである。短詩型の文学教材の感想の交流を通して他者と出会うことにより、自己とは異なる他者の存在を認める心性が身体化される。そして、学習者のこのような心性の身体化こそが、効果的な「話し合い」学習を成立させる正

常な「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。

人間関係が固定化される以前の「学習の場」で行う「通じ合い」学習として、留意すべき点の二点目は、一つめの学習活動と並行して、一定の論理性を判断の基準に据えた「ディスカッション」学習を行うことである。

自分とは異なる他者の感性に触れ、そのような他者の認識や考えを自己の認識や考えと対等なものとして認める心性を獲得することは、実は相当に困難な過程である。だからこそ長い時間をかけて継続的に「通じ合い」学習を行っていかねばならないのであるが、その一方で、価値観の多様さばかりを強調し、すべての価値観が同等だといった誤った認識を学習者に植えつけてはいけない(注4)。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、この二つの学習活動を並行して行い、二つの価値観を認める「学習の場」を整えることが必要となる。

また、繰り返すが、他者の認識や考えを自己の認識や考えと対等なものとして認める心性は短時間で獲得できるものではなく、長い時間をかけて繰り返し学習することで無意識的に身につくものである。よって、学習開始当初の学習者は、自己顕示欲や自己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。このような状況に対して、評価の基準を持たない一つ目の「通じ合い」学習はまったく抑止力を発揮できず、ともすると、学習者間に権力-被権力の構造を生む原因ともなりかねない。

そのような権力-被権力の構造を生み出さないためにも、論理性を中心に据えた二つ目の「ディスカッション」学習が必要となる。このときの「論理性」は、あくまで学習者の「協同」や「他者理解」の意識を涵養するための一つ的手段として用いられる。いいかえれば、一部の人間の権力によって結論を決定するのではなく、主張と根拠の妥当性、つまり論理によって集団が合意に達するという学習活動を行うことによって、権力構造が認められない集団の「文化」を作るのである。このような状況こそ、第二次大戦終戦後の日本の「民主主義」が目指したものだといえる。

「学習の場」において、このような民主的な状態が恒常化すれば、学習者は自分と異なる他者の存在を尊重しつつ、論理に基づいて「話し合い」学習を行うことができるようになり効果的な学習活動が実践できるようになる。権力構造にとらわれない正常な「学習の場」を成立させるために、年度開始時には「通じ合い」学習と「ディスカッション」学習の両方を並行して行うことが重要である。

なお本章では、「通じ合い」学習の二つの実践提案を行い、「ディスカッション」学習の実践については次章で提案することとする。

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6章で確認した通り、国語科の「話し合い」学習の大きな課題の一つは、一つの「話し合い」学習の中に複数の目標が未分化のまま混在し、学習の目標が焦点化されないまま

実践されてきたという点である。授業の導入の時間を用いて一編の詩を朗読し、学習者のその詩に対する率直な評価と感想とを表現する、「From Poets」と題したこの実践は、「年間を通じてなるべくたくさんの詩に触れる」ことを学習の中心に据えながら、様々な「話し合い」学習を行う前段階として、授業の導入の時間を使って配布、朗読された一編の詩について、「自己の評価を表現する」、さらに「詩を読んだときに思い浮かんだ情景や心情、なぜそのような評価にしたのかの理由等を記述する」、「詩に対する他の学習者の感想を読むことにより自己とは異なる他者の存在を知り、その反射作用として『自己』を理解する」という四点を学習の目標とする。

いうまでもなく文学は芸術の一つであり、その作品を好きか嫌いかという感性的な判断は、論理的な解釈とは別の次元に存在する。その中でも詩や短歌や俳句といった短詩型の文学は、一つひとつが短いために授業の導入の短い時間で数多く触れることが可能である。数多くの作品に触れられるということは、それだけ他者と出会う機会が増え、自己を知る機会も増えることになる。

配布する詩について注意すべき点は、授業者が選択する詩のタイプに偏りがあると、学習者が「詩」というものに対して誤った認識を持ってしまう可能性があるということである。そのような可能性に配慮しながら、時代、性別、形式、内容等なるべく多様な詩を配布することが重要である。

もう一点の注意すべき点は、どんなに名詩といわれる詩であっても、その好悪の判断はあくまでその詩を受容した学習者に委ねられるということである。繰り返すが、詩は「芸術」の一つであり、教科書に採択されているような名詩と呼ばれるような詩であっても、授業者が「優れた詩である」という価値を押しつけてしまうとそこに権力構造が生まれてしまう。学習間の権力構造を取り除こうとする教師が価値基準を権威的に押しつけてしまえば、正常な「学習の場」は成功しない。それが名詩と呼ばれる詩であっても、学習者は素直に「嫌いだ」と表現する自由を有しており、そのような自分の率直な認識や意見を表現することが、「話し合い」学習の最初の学習活動となるのである。

このような自己の評価を学習者が自由に表現するために、配布した詩の「感想記入欄」に、「A（とてもよい・とても好き）」・「B（まあまあよい・まあまあ好き）」・「C（ふつう）」・「D（あまりよくない・あまり好きではない）」・「E（ぜんぜんよくない・嫌い）」と「×（詩として認めない）」という六段階の評価を記載する。学習者はAから×までの記号のいずれかに「○」をつけることでその詩を評価するのである。この「×（詩として認めない）」という評価基準を入れるのも、「授業で配布される詩はよい詩に違いない」という権威性を弱めるための方策の一つである。

第2項 実践の方法と展開

「From Poets」の実践の方法と授業展開は以下の通りである。実践は授業開始後の導入の時間で行い、学習活動の時間は5～8分程度である。

- 1 詩の配布 朗読者の決定（学習者の自発的参加を促す）
- 2 学習者もしくは授業者による詩の朗読
- 3 詩の評価および感想欄の記入

- 4 詩を五編配布したところで、所定の感想記入用紙にそれぞれの評価と感想を記入して授業者に提出する。
- 5 提出された感想用紙から特徴的な感想を抜粋し、プリントにまとめて学習者に配布する、この感想のプリントについては読んでおくように指示するに留めて、学習者からの反応や評価は特に求めない。

この「From Poets」の実践は、一年間もしくは三年間という長期にわたって継続的に行うことが重要である。配布する詩のプリントには、評価に「○」をつける部分とその詩に対する感想を記入する部分とを作って配布する（資料1）。年度初めの学習を開始する際に、中学生であれば紙媒体、高校生であれば電子媒体を用いたデータで感想記入用紙を用意し（資料2）、詩を五編配布したところで感想記入用紙を提出するよう指示する。詩を五編ごとに提出させるのは、学習者の詩の感想をプリントにして配布するのに最もまとめやすい数だからである。

資料 1

	感 想 記 入 <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: right;"> 《From Poets》 2015-2016 1 </p> <p style="text-align: center;"> 学校遠望 丸山 薫 </p> <p> 学校を卒へて 歩いてきた十数年 首を回らせば学校は思ひ出のはるかに 小さくメダルの浮彫のやうにかがやいてゐる そこに教室の棟々が瓦をつらねてゐる ポプラは風に裏反つて揺れてゐる 先生はなにごとかを話してをられ 若い顔たちがいちやうにそれに聴入つてゐる とある窓辺でだれかが他所見をして あのとときの僕のやうに呆然こちらを眺めてゐる 彼の瞳に 僕のある所は映らないだらうか？ ああ 僕からはこんなにはつきり見えるのに </p>	評 価 A B C D E ×
--	---	--	-----------------------------------

資料 2

提出の基準としては、朗読を聴いた五編の詩の評価が記入されていれば「可」とする。これは、学習者が詩を読み感想を記入することに対して精神的な負荷がかからないようにするためである。ただし、

「なぜこの詩が好き（嫌い）だと思ったのか、どういうところが好き（嫌い）だと思ったのかを言葉にして、なるべくたくさん感想に記入してみよう」と促し、授業者は学習者が自己表現を行うための助言を常に行っているかなければならない。評価を行うことを最低限の基準とするのは、学習者が消極的にでも詩を読む

ようにすることと、好悪の判断を繰り返し行うことで、自分がどのような詩が好きであり、どのような詩が嫌いなのかという自己の詩の嗜好の傾向を認識させるためである。さらに名詩と呼ばれる詩に対して、「嫌い」、「詩として認めない」という評価を行うことを可能にすることによって、教科書に掲載されている「名詩」を理解できないことから生じる、「名詩を名詩だと思えない自分は、国語力や芸術に対する感性が劣っているのではないか」という一部の学習者に生じる詩に対する劣等感の発生を防ぐ方策ともなっている。

詩の朗読は、なるべく学習者の自発的参加を促し強制的な指名は極力行わない。これは学習者が詩を朗読することを罰則的に捉えないようにするための配慮である。「From Poets」の実践を開始した当初は、恥ずかしさや周囲の目が気になるために、特に高校生では自発的に朗読しようとしにくい雰囲気クラスもあるが、そのような場合は、まず授業者が感情をこめて詩を朗読し、表現することのすばらしさや大切さを学習者に伝えるようにする。授業者が恥ずかしがらずに堂々とした態度で朗読を行っていくと、自ら進んで朗読を行おうとする学習者が現れ始める。学習者が自発的に詩の朗読に参加する雰囲気ができてくれば、学習者が安心して自己表現を行える環境が整ってきたと判断してよいだろう。また、授業者は、どんなに学習者の朗読が稚拙であったとしても、真剣に朗読を行ったのであればその積極性を評価すべきである。失敗しても積極的に自己表現を行うこと

《From Poets》感想記入表		NO 1
年度 ○○○高等学校 生徒番号【 】		氏名 _____
1 詩を読んだ後、評価と感想を記入してください。 2 評価は「とてもよい」「よい」「ふつう」「あまりよくない」「とてもよくない」の順でA～Eの記号に○をつけてください。また、「これは詩ではない」と評価した場合には×に○をつけてください。 3 感想をできるだけ具体的に記入してください。記入できなくても減点対象にはなりません。		
NO	1 題名	評価 A・B・C・D・E・×
感想		
NO	2 題名	評価 A・B・C・D・E・×
感想		
NO	3 題名	評価 A・B・C・D・E・×
感想		
NO	4 題名	評価 A・B・C・D・E・×
感想		
NO	5 題名	評価 A・B・C・D・E・×
感想		

が大切なのだという共通理解が「学習の場」に生まれると、複数の学習者が詩の朗読を積極的に引き受けるようになる。そして、そのような雰囲気「学習の場」に定着すると、詩の評価の感想の中に「この詩を朗読した人の読み方が上手だった」、「朗読した人の声がこの詩にとっても合っていて詩の世界に引き込まれた」といった学習者の朗読に対する感想も記入されるようになる。このような状況が生まれた「学習の場」は、「通じ合い」学習以外の「話し合い」学習においても学習者が主体的に自己表現を行いやすい環境となり、質の高い「話し合い」が行われるようになる。

第3項 配布した詩に対する学習者の感想

2013年度から2015年度は同一の学年を持ちあがりて担当したため、三年間同じ学習者に「From Poets」の実践を行うことができた。週二時間の授業時間の場合は、一回の授業の導入として漢字の小テストを行い、もう一回の授業の導入でこの実践を行った。週三時間の場合は、基本的に週二回詩の実践を行った。2013年度から2015年度に配布した詩は、以下の通りである。

－2013年度（高校一年次）－

1	生きる	谷川 俊太郎
2	ごびらっふの独白	草野 心平
3	あめ	山田 今次
4	心よ	八木 重吉
5	ぼろぼろな駝鳥	高村 光太郎
6	こい文	岡 真史
7	にじ	谷川 俊太郎
8	一つのメルヘン	中原 中也
9	サーカス	中原 中也
10	また来ん春……	中原 中也
11	言葉はさんかく ころろは四角	岸田 繁（くるり）
12	喜び	川崎 洋
13	わたしを束ねないで	新川 和江
14	秋の夜の会話	草野 心平
15	一生	天野 忠
16	泣き虫毛虫ははさんですてろ	川崎 洋
17	二月の鬼	会田 綱雄
18	無声慟哭	宮沢 賢治
19	眼にて云ふ	宮沢 賢治
20	（雨ニモマケズ）	宮沢 賢治

－2014年度（高校二年次）－

1	けったいなひと	島田陽子
2	けしゴム	まど・みちお
3	どうして いつも	まど・みちお

4	気まぐれ	木村信子
5	六月	茨木のり子
6	虫くいりんご	ラインハルト・デール
7	冬のボーナス	林かよ
8	タドコロサン	大橋雅人
9	昨日はどこにもありません	三好達治
10	麦	石原吉郎

－2015年度（高校三年次）－

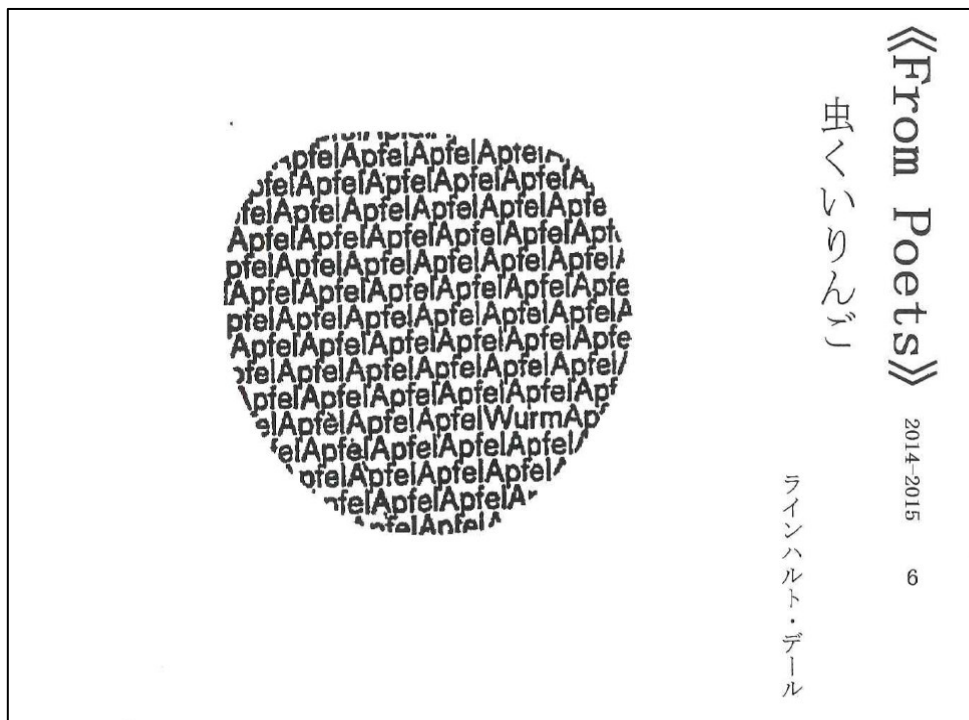
1	学校遠望	丸山 薫
2	風景 純銀もざいく	山村 暮鳥
3	オ母サン	草野 心平
4	無題	岡 真史
5	練習問題	阪田 寛夫
6	私と小鳥と鈴と	金子 みすゞ
7	帰途	田村 隆一
8	ちぎれ雲、想いはいつも わが歌手、響たかしへ	生津 勉
9	言葉	川崎 洋
10	空よ	糸井 重里
11	星のはなし	石川 逸子
12	二十億光年の孤独	谷川 俊太郎
13	太陽と月	武者小路 実篤
14	九月の風	黒田 三郎
15	感動	橋本 二三男
16	紙風船	黒田 三郎
17	祝婚歌	吉野 弘
18	わたしを束ねないで	新川 和江
19	朝鮮張下村の丘の教会で	川崎 洋子
20	ふゆのさくら	新川 和江
21	原っぱ	長田 弘
22	のちのおもひに	立原 道造
23	自分はいまこそ言はう	山村 暮鳥
24	岩が	吉野 弘
25	生命は	吉野 弘
26	橋	高田 敏子
27	偶成	朱喜
28	峠	真壁 仁
29	悟り	内田 剛

2014年度の高校二年次は「国語表現」の科目が週二単位であったため、年間で十篇の詩しか配布できなかったことが残念であったが、この学年の学習者は三年間で五十九篇の詩

を読み、評価と感想を記入したことになる。配布した詩も、他の教材との関連性にも配慮しながらなるべく様々なタイプの詩に触れるよう意識した。2013年度の高校一年次に中原中也と宮沢賢治の詩を複数配布しているのは、中原中也が高等学校の一年次に勤務校に通学していたという歴史的な関係によるものであり、宮沢賢治はこの時期に『なめとこやまの熊』を教材として授業で実践したという関連性によるものである。また、歌手の「くるり」も勤務校の出身であり、学習者に縁のある人物の詩（歌詞）を紹介することで、詩を読むことへ抵抗感を減らすことを意図したものである。このように、他の教材との関連性や「学習の場」の状況と関係づけて詩を配布することで、詩を読んだり評価や感想を記入したりするという学習活動が受け入れやすくなると考えられる。

また、学習者の中には、詩の内容よりも「音」や「形」に興味・関心を示す者もいる。「詩は生きることを賛美するばかりの説教臭いもの」という否定的な先入観を持つ学習者の偏った認識を広げるためには音や形を楽しむ詩が有効である。山村暮鳥氏「風景 純銀もぎいく」、山田今次氏「あめ」、大橋雅人氏「タドコロサン」、ラインハルト・デール「虫くいりんご」（資料3）等は、そのような点でたいへん効果的な詩である。

資料 3



資料 4

年度の初めの「From Poets」の実践の説明において、詩の感想記入用紙を提出する際には評価を行うだけでなく、極力自分の感想を表現するように促しているため、ほとんどの学習者が詩に対する自己の感想を少しだけでも表現しようと努め、中には感想の量が多すぎて二ページ目にわたる学習者もいるほどである（資料4）。そして、詩を読んで評価や感想を記入するという学習活動を継続して行う中で、自己の率直な感想を表現するという行為が日常的な行為として恒常化していく。その過程こそが「From Poets」の実践の重要な学習効果だといえる。

次に挙げるものは、2013年度の高校一年次と2015年度の高校三年次に、同じ新川和江氏の「わたしを束ねないで」を読んだ学習者の感想である。なお、この詩は、社会から様々な「役割」を演じることを求められる「女性」の素直な感情を表現した詩であり、社会性を強く意識しない時期である高校一年次と、かなり強く社会性を意識し始める時期である高校三年次で、詩に対する学習者の評価がどのように変化するかを意識させたいという意図があった。ただし、女性の詩であることから女子の学習者に特徴的な感想が多く、男子の学習者は「女性差別」や「恋愛」の文脈で捉えた感想が多かった。以下に女子の学習者の特徴的な感想をいくつか挙げる。

学習者① 2013年度（高校1年）評価A→2015年度（高校3年）評価A
2013年度感想

とても広々とした詩だった。何にも束縛されたくないという思いが伝わってきた。一人の女性として非常に共感できる詩である。白い葱と稲穂や、ぬるい酒と海のようにそれぞれの連の中で対になっている語句がとても印象的だった。読めば読むほどに私も、大地を覆う稲穂でありたいし、羽ばたく鳥でありたいし、世界を満たす海でありたいし、各地をかけめぐる風でありたいし、果てしなく続く文章でありたいと思う。自由な私でいさせ

2015《From Poets》感想記入表		
番号		3000
名前		○○ ○○
※字の大きさは10.5ポイントで記入してください。記入ミスは減点となります。		
※評価は「A（とても好き）B（好き）C（ふつう）D（嫌い）E（とても嫌い）×（詩として認めない）」の6段階とし、A～×の記号を全角で記入してください。		
※「感想」は記入しなくても減点にはなりません、自分の気持ちや考えたことをたくさん記入すればするほど平常点に加点されます。		
※ファイル名は、必ず生徒番号（4ケタ・半角）と氏名にしてください。		
NO 1	題名・詩人名	学校遠望・丸山 薫
感想	まるで先生が書いているようだ。誰もが一度は学校に行き、卒業という道のりを歩む。先生はいつでも何かを話している。それを「僕」たちは聞いている。真剣に聞いている人なんてそんなにいないだろう。他所見だっけするし、先生の顔を見ていてもぼんやりしていることもあるだろう。十数年前に自分が通ってきた道なら、先生にもきっとその気持ちが理解できるのだろう。こちらを見ていても、その瞳に自分が映っていないということが。	
NO 2	題名・詩人名	風景・山村 蒼鳥
感想	小学校の教科書の見聞きのページに載っていたのを思い出した。「いちめんのなのはな」を連呼することで、見渡す限りなのはながあり、音よりも鳥よりも、なのはなの印象を、より強く作者は伝えたかったんだねと習った。詩というものに初めて触れ、7回同じ言葉を連呼し意味が通じがたいこの詩に「なんてかっこいい。詩とはとても画期的なものだ」と感動すら持っていたが、今思うと、スタートの詩がこれではインパクトが強すぎる。詩に触れさせるという点では、バツと見て印象に残るものを選ぶのも大切だが、すべての詩がこのような形式ではないので、私のように詩というものを理解する小学生がいてもおかしくないだろう。その後しばらく、私は同じ言葉をやたら連呼する意味不明なものが詩だと思い込んでいた。	
NO 3	題名・詩人名	オ母サン・草野 心平
感想	一年の時にやった詩でも書いたが、やはり私はこの人の詩を好きになれない。今回は読めるだけまだいい方だが、それでも私はカエルになろうとする彼の心が全然わからない。詩というものは、人の心を温かくして、感動を与えるものだと私は考えている。悲しい内容を綴るのも、もちろん良いと思うが、このように明らかに死を思わせる書き方は受け入れがたい。特にこの詩は、彼の生きていた時代、つまりは戦争を背景に描いているようで、余計にそう思う。	
NO 4	題名・詩人名	無題・岡 真史
感想	一年の時にやった詩でも思ったことだが、この人の書く詩は子供のくせにどこか冷めている。早くに自殺という死を遂げただけあり、まだ十二歳なのにもうすでに世の中をわかっているというか、それに絶望しているというのか、自分は速く離れた世界から、「にんげん」を見下しているような感じがする。このような詩は、遠くにいる人にしか書けないと思う。	
NO 5	題名・詩人名	練習問題・阪田 寛夫
感想	主語も述語も知っている。それを補う言葉だって知っている。そんなこと、考えなくたって、言葉をしゃべり始めたころから使っている。自分を導大にみせる言葉だって書くのは簡単だし、口先だけでよかったですら言うことだっていつでもお安い御用。でも、それを実践しろって言われたら？告白しろって言われたら？そんなこと到底できないし、それができなくて悩むのがニンゲンなんだ。	

てほしい、その強い思いが感じられた。

2015 年度感想

一年で読んだときにも書いたが、とても広々とした詩だ。そして自由な私でいさせてほしいという思いを強く感じた、とも書いた。自由奔放に生きる私にとって束縛されるということが苦痛で仕方がない。行動は自分の意思で行いたいし、自由権を持っている以上、ヒトは自由であるべきだ。心も体も清く透明で、どこまでも美しい感情を追い求めているような詩だ。

学習者② 2013 年度（高校 1 年）評価 C→2015 年度（高校 3 年）評価 A

2013 年度感想

いくつか稲穂とか昆虫とかで令を出してから本題に入っているけど、一番伝えたかったのは「わたし」は読み手の想像で自由に広がって行くことのできる話で、誇り高いものだ、ということではないかと思います。

2015 年度感想

読んでいてリズムもいいし、好きな詩だと思った。請願されたくないという思いも伝わったし、自分の価値を決めるのは他人じゃなくて自分だっていうことも伝えようとしていたことの一つではないかと思う。けれどその中でも私が一番いいとおもったのは、どの一説でも最後に自分の可能性を広げるような一文があることで、読んだ後もなんとなく前向きになれると感じた。

学習者③ 2013 年度（高校 1 年）評価 D→2015 年度（高校 3 年）評価 D

2013 年度感想

沢山、比喩が使われているのが印象的でした。敬語で書かれていて、堅い感じがしました。あまり好きではない。

2015 年度感想

自己主張の強い詩だと思いました。何かに縛られているのが嫌とも読み取れるし、その縛られかたにも色々あることに気づきました。例え方が様々で、身近なものに例えられていて人間は自分がされて嫌と分かっているのに無意識のうちに他のものを縛っているのだと思いました。

学習者④ 2013 年度（高校 1 年）評価 C→2015 年度（高校 3 年）評価 D

2013 年度感想

「自然である」というか、「自由」を求めている詩だと思いました。全ての段落に”大地”や”昆虫”など生命を感じることができた。でも、何が本当に伝えたいのか、よくわからなかった。ただ、一段落それぞれがとても切なく儂く聞こえた。さらさら～と読み流せる詩だった。

2015 年度感想

自分なりの「自由」を表現している詩だと思いました。誰にも縛られず、何かに囚われる事もなく、自由に生きたい、そんな思いが表現されている詩だと思いました。誰も私の人生を止めることはできません。「私は私、あなたはあなた」いくら仲が良くても個性までもが全て交わることはできません。ただ、果てしなく拡がっていくわたしを「一行の詩」に納まってしまうのが結局人は何かに縛られながら生きていかなければならないことを言

われている気がして、矛盾している気がして嫌でした。

繰り返すが、この「From Poets」の実践の重要な学習目標の一つは、自己の心に浮かんだ素直な感想を、誰に憚ることなく自由に表現するということである。例えば、学習者③の評価は2013年度と2015年度のどちらも「D」であるが、評価の低い詩であっても詩の感想が具体的に記入されている。学習者④も評価が「C」から「D」に下がっているにも関わらず、評価「D」である2015年度の方が感想を記入している量が多い。評価や感想を記入するという行為を繰り返し行う中で、「好きだ」・「嫌いだ」という抽象的な言葉で表現することを止めてしまうのではなく、「なぜ嫌いなのか」、「どういうところが好きなのか」というように、自己の感想を具体的に表現する行為を習慣化することがこの実践の学習効果だといえる。

また、詩に対する自己の印象を「A～X」で評価することによって、国語科の授業で扱われる詩は優れたものであり、そのような優れた詩を理解できない自分は国語力や芸術を理解する力が劣っているのだという学習者の劣等感の発生を抑止する一助ともなる。例えばある学習者は、2013年度で草野心平氏の「ごびらっふの独白」に「E」の評価をつけ、「はっきり言ってしまうが、私はこの詩が好きではない。最初から最後まで全く分からなかったというのが感想の大部分をしめる。私はカエルの気持ちにはなれないし、なろうとも思っていない。だからなのか、何度この詩を読んでも理解不能だった。この作者の書く詩には、共感出来る接点の一つもないと思う。本人曰くのかえる語も別に研究したくない。今後、自分から進んでこの作者の詩を読みたいとは思わない」という感想を堂々と記入している一方で、別の学習者は、2015年度で同じ草野心平氏の「オ母サン」に「A」の評価をつけ、「ほとんどがカタカナで書かれていて草野心平のカエルの詩だなと強く思いました。母という字だけが漢字で子供のカエルが母への思いが強く感じられました。少し言葉遣いが出来上がってないところに子供らしさが出ていて可愛らしいと思います」という感想を記入している。このような様々な感想をプリントにまとめて配布することによって、他者の感想を読んだ学習者は、自分の感想が唯一絶対の捉え方ではないこと、さらには世界には自分の理解とは異なる多様な理解の仕方が存在していることを知るのである。このような理解の多様性を認識する「通じ合い」学習を年度開始時から行うことで、学習者に「協同」や「他者理解」の意識が芽生え、「ディスカッション」や「ディベート」といったこれ以降に行われる「話し合い」学習の素地を作るのである。

第4項 実践のまとめ

第1節で述べた通り、「話し合い」学習は、この「From Poets」の実践のような「通じ合い」学習のみで完結するわけではなく、「通じ合い」学習以外の「話し合い」学習と複合的に行われ、相乗的に効果を上げていくことを計画されなければならない。ただし、他の「話し合い」学習がカリキュラムの構成上一定の間隔をあけて行われるのに対し、この「From Poets」の実践は、一年間、三年間という期間を継続して行われ、学習者が常に自己表現を行う契機としての役割、自己とは異なる他者の理解や認識と出会う契機としての役割を担っているといえる。

この実践の課題としては、詩を朗読する前に詩や詩人の情報をどれだけ学習者に伝えるかという問題が挙げられる。あまり朗読の前に情報を与えると詩に対する学習者の評価に影響を与えてしまったり、導入の短い時間で詩の取り組みを行えなくなってしまったりする。一方で、宮沢賢治と妹トシとの関係や、草野心平が蛙に仮託して表現することなど、詩を読む前に知っておいた方がよい情報もあり、先行情報の伝達の基準を統一することは困難である。また、自己表現を行う学習活動の一環として、学習者の中から朗読の希望者を募るが、その学習者の朗読の巧拙によって、朗読を聴くその他の学習者の評価が変化してしまうことがある。この問題に関しては、学習者全員で文章を朗読の練習を行う学習を計画する必要がある。最後に、学習者が主体的に記入した詩の感想をまとめたプリントを配布するが、プリントの配布はあくまでも自己とは異なる他者の理解や認識と出会うためのものであり、他者の感想を読んだ学習者が、自己の感想と比べてどのような理解や認識の変化を起こしたかを評価するためのものではない。なぜなら、そのような学習活動を設定した場合、学習者は詩に対する自己の感想が他者と比較されるという認識を持ってしまい、自己の感想を自由に表現するという実践の目標が達成されなくなる可能性を持つからである。つまり、一つの詩から生じた感想について、自分とは異なる他者と交流する意識の変化を確認することができないというディレンマを抱えたまま、授業者は詩の感想をまとめたプリントを配布しなければならないのである。この実践に限らず、「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」という目標はその到達度を数値化することが困難であり、どのように評価するかという評価の基準を設定することは今後の大きな課題でもある。現時点での対応としては、授業以外の日々の学校生活の中で学習者と会話をし、さりげなく詩の印象や他者の感想を読んだ後の学習者の変化を確認するという作業によって学習目標の達成度を捉えることが重要である。

最後に、この「From Poets」の実践は、私自身が母校である駿台学園高等学校在籍時に受講した国語の授業が元になっている。恩師である泉博子氏は、授業の導入としてたくさんの詩を私たちに配布し、毎回氏が自ら朗読されたと記憶している。「たくさん詩に触れて、一つでも心に残る詩に出会えればよい」という氏の教えに共感し、自分が教師になったら詩を配布する実践を行おうと考え、教員一年目から「From Poets」の実践を始め、いくつかの試行錯誤を経てたどり着いたのが現在の形である。泉氏の実践と異なる点は、配布した詩について評価や感想を記入し、学習者の感想をプリントにして全体に配布するという学習活動の部分である。

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

効果的な「話し合い」学習を計画する上で改めて確認しておかなければならない前提は、「人間は自分が表現したことを他者に認められたときに最高の喜びや楽しさを感じる」ということである。この喜びや楽しさは人間存在の根幹に関わる本能的なものであり、現在の「学習の場」における諸問題も、この「自己表現が他者に認められる喜びや楽しさ」が不足しているところに大きな原因の一つがあると考えられる。

そもそも人間の経験は、「自分とはこのような存在である」という「自己概念」を通じ

て解釈される。解釈される以前の情報には絶対的な真偽の基準など存在せず、情報は解釈する人間の過去から現在までの「自己概念」と矛盾しないように加工されて記憶に組み込まれる（注5）。それでは、獲得したすべての情報を自分に都合よく解釈することができるかということもそうともいえない。なぜなら、解釈は、他者からの承認・合意を得ることによって初めてその正当性が認められるからである。他者からの承認・合意が得られない解釈は、個人的な妄想として処理されるのである。

「やる気」や「学習意欲」といった人間の行動を方向づける基本的な欲求のことを「動機づけ (motivation)」(注6)と呼ぶが、そのような動機づけの代表的なものの一つとして、「周囲の人間に自己の存在を認められ、その人間たちと仲よく行動をともにしたい」という「親和動機 (affiliation motive)」がある(注7)。

この親和動機が満たされる代表的な状況として、授業において学習者が表現したことが授業者や他の学習者に認められる瞬間を挙げることができる。つまり、学習者が行った自己表現が授業者や他の学習者といった他者に承認されるという経験が繰り返されれば、学習者の親和動機は満たされ、そこには主体的な学びが生まれるといえる。これは、理論的な主張のみならず、稿者自身の経験から導き出された結論でもある。

第4章で確認したが、大村はま氏は『「話し合い」指導について』(1962)において、「話し合い」を行う前に確実になされていなければならないこととして、「その学級において、だれかがだれかをばかにしていない、また、だれかがだれかにばかにされていると思っていない、そういう状態にしていなければならないこと」(注8)を挙げ、「このようなことは、国語科というより、もっと広く学級経営の問題であるとも言えよう。もちろん、おおいに関係のあることである。しかし、そういつて国語教室の指導から略してしまうことは大きな誤りであり、また、国語教室を充実させる面から考えても、大きな手ぬかりであると思う」(注9)と述べ、「学習の場」を整える国語科の役割の重要性を指摘している。教科の学習指導もさることながら、すべての学習活動の中心的媒体となる「言葉」の力を育む教科として、学習者が他者を信頼し安心して自己表現を行える環境を整えることは、国語科の重要な役割の一つだといえる。つまり、国語科における「話し合い」学習の究極的な目標は、自己の表現を他者から認められることによって、喜びや楽しみを実感しながら言葉の力を向上させる学習活動を行うことだといえる。

俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習の醍醐味は、自分が作った作品が他の学習者にどのように評価されるかという学習者の緊張感・高揚感にあるといっても過言ではない。この実践の特徴は、ほぼ全員といってもよいほどの学習者が、適度の緊張感を持ちつつ、楽しみながら主体的に学習活動に参加するという点にある。

俳句という短詩は、字数が五・七・五の十七音と非常に少ないため、表現された断片的な情景や心情を読者が想像によって物語化する行為が必要となる。そこに、創作者の意図とは異なる読者の新しい解釈が生まれる。自分が創作した俳句が、他者によって異なる物語として解釈されるとき、さらにその異なった解釈が他者の心を動かす言語表現として受容されるとき、学習者は、言葉の持つ「意味」の多様性と個人では到達し得ない新しい世界へと導く他者という存在の重要性に気づくこととなる。

また、俳句は短時間で創作することができるため、帯単元として定期的実践すること

が可能である。一年間、三年間といった期間の中で繰り返し行われる俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習は、学習者が自己の日常生活における言葉や世界に意識を向ける契機となる実践だといえる。

第2項 実践の方法と展開

この俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習の方法および展開は、坪内稔典氏の著書ならびに氏の直接のご指導に基づいて作成した。坪内氏は「学習の場」における俳句の創作について、『増補 坪内稔典の俳句の授業』（2010）において、「わたしたちはおそらく、俳句をあまりにも文学に引き寄せて考え過ぎてきた。俳句は文学であるが、文学とは言えない断片的な表現を根としているのだ。そんな根の力を感じ取ることがおそらく教室での俳句を面白く生き生きとしたものにする。そのために、とりあえず授業などで容易にできることは、俳句をみんなで読み合うことであろう。一つの俳句のいろんな読み方を出し合い、十分に議論して納得のできる読み方をそれぞれに探すのである。断片的な表現の持つ多義性を取り出し、言葉の意外な働きに注目する作業だ。その作業に教師もまた一人の読者として参加し、教えるよりも議論に弾みをつける役割に徹するとき、共同の読みが共同の創造に転換するだろう」（注 10）と述べている。このような坪内氏の主張は、第2節の「From Poets」の詩の実践において稿者が目標としたものと多くの部分で重なっており、「通じ合い」学習における他者の不可欠性を明確に指摘しているといえる。

実践の展開と時間配分は、以下の通りである。

1 時間目

- | | |
|--------------------|-------|
| 1 俳句創作の手順の説明・短冊の配布 | (10分) |
| 2 俳句創作 | (10分) |
| 3 俳句の回収、読み手の選出 | (5分) |
| 4 合評一回戦 | (25分) |

2 時間目

- | | |
|------------------------|-------|
| 5 前時の確認 | (3分) |
| 6 合評二回戦 | (15分) |
| 7 合評決勝戦 | (25分) |
| 8 最優秀作として選句した句に対する感想記入 | (7分) |

次に、実践を行う際に配慮すべき点は、以下の通りである。

授業前の準備として、学習者が俳句を記入する紙を短冊形に切って、人数分用意しておく。俳句の創作を開始する際に、創作の手順および上手な俳句を創作するための注意点として、以下のような助言を与える。

まず、「上の句」の五音を、全員が同じもの（例えば「春の空」など）にして、学習者は一定時間内に俳句を一句創作することを課題とする。この決められた五音の言葉を「題」と呼ぶが、題は授業者が予め決めておいてもよいし、説明の際にクラス内で相談して決めてもよい。題の中に季語を入れると、学習者が季語を決める時間を省くことができ、さらに年間を通して実践を行う中で、どの時期に行ったものかを確認しやすくなる。

実践を複数回行い学習者が俳句を創作することに慣れてきたら、題を上への句に限らず、中の句や下の句に用いることも可とする。これはそもそも題の五字をより効果的に用いたいという学習者からの要望から生まれたものであるが、実際にこの方がより创作者の工夫が活かされるようになる。

次に、配布した短冊の裏に、クラス、出席番号、氏名などの必要事項を記入させる。

必要事項の記入が終わったら短冊を表に戻し、十分間で俳句を一句創作することを指示する。その際、自分が創った俳句が満足いかないものであったとしても、完成させることが重要であり、途中であきらめずにしっかり完成させるように助言する。

十分間という短い時間で俳句を創作することについて、坪内稔典氏は、「時間を長くしてもよい句は生まれない」と述べている（注 11）。実際に自分で創作してみると、その場では自分が表現したい情景をうまく言い表す語句がみつからず、不本意なまま完成とする状況が生じるが（実際に、授業後にそのような感想を述べる学習者が複数いる）、逆にそのような不満が学習者の日常における語彙獲得の意識へと反転することも、これまでの実践によって確認されている。

俳句創作における注意点として、創作を開始する前に感動・感情を直接的に表現するのではなく、情景を詠むことによって間接的に表現するほうが豊かな表現になることや、俳句では意外性が重要であり、他者が予想しないような言葉の組み合わせを行うことによってよい句が生まれることを助言する。例えば、「桜」という題に対して、「きれいだ」「美しい」というありきたりの感情表現をつなげても、面白味のない「月並み」の句になってしまう。この実践を初めて行う段階では、無意識のうちどこかで聞いた表現を使用する学習者が多数見られる。しかし、実践を繰り返し、他の学習者の個性的な表現に触れる中で、ありきたりの表現は低い評価しか受けないことを学習していく。このように、他者の影響によって豊かな発想や視点を獲得するという点でも、俳句創作の実践取は有効だといえる。

逆に、俳句作成の技術指導については一切行わない。これは実際に実践を行えばわかることであるが、中高生の段階であれば、技術的な指導をしなくとも多くの学習者が既存の知識を活用して五・七・五（もちろん字余り、字足らず、自由律でもかまわない）の中に詩情を込めることができる。さらに、豊かな詩情を持つ句を優秀句として評価する鑑賞力も多くの学習者が有している。

また、それぞれが創作した俳句は、合評の決勝戦までは板書せず、選出された「読み手」が読む「音声」によって伝えられることを前もって説明しておくといよい。例えば「春の風」という題に対して、「春の風 私の母は 春の風邪」という句を創作した学習者がいたが、決勝戦で板書されたときに初めてその意図に気づいた学習者が複数いた。

十分間が経過したところで、各自が創作した俳句を提出させる。次に、クラスの中から読み手を二名選出する。提出された各俳句を半分に分け、二名の読み手は自分の手元の俳句の一つを選んでそれぞれ二回ずつ音読する。読み手以外の学習者は、二つの俳句を聞いたその場の印象によって自分がよいと思った方の俳句に挙手する。これが「合評」である。

読まれた二つの俳句のうち、挙手が多かった方の句を勝利とする。これを繰り返し、クラスの学習者が創作したすべての俳句の合評を行い、二回戦へ進出する俳句を選出する。その際、授業者は一回戦で敗退した俳句の中でよかった句について講評を行うといよい。対

戦相手や合評の展開によって、秀句でも敗退することがあり得ることを前もって説明しておく、一回戦で敗退した学習者もあまり傷つかなくて済む。二回戦も一回戦と同じ要領で合評を行い、決勝戦に進出する句を選句する。

決勝戦は俳句の数が限られているので、すべての句を板書し授業者が音読する。学習者は、授業者の音読を聞いて自分が最もよいと思った句を選句する。その後挙手による投票で決勝句の順位を決定する。

決勝句の順位が決定したら、ワークシート（資料5）に自分が最優秀句として選句した俳句の情景及びその句を最優秀句として選句した理由とを記入させる。ワークシートは授業者が情景と選句の理由とをまとめて後日創作者に渡す。この「まとめ」によって、創作者は自分の句を最優秀句として選句した他者が、必ずしも自分と同じ情景を思い描いて最優秀句として選句したわけではないことを知る。

俳句における、このような表現する者と理解する者との差異について、坪内稔典氏は次のように述べている。

実は、自分の体験した感動と表現とは、おおいにずれていいのです。そのずれを楽しむ表現が、伝統的な表現としてありました。短歌であり俳句です。こんな定型詩は、自分の体験した感動をそのまま写すように表現することを目指しません。極端な言い方をしますが、俳句では自分の体験はほとんど関係がありません。言葉を組み合わせたとき、その言葉が作る世界——それが俳句なんです。（注12）

五・七・五という字数に限定された俳句は、表現された情景を繋ぐ言葉が省略されざるを得ず、そのような断片的な情景を結びつけてどのような物語として理解するかは読者に委ねられることとなる。情景と情景とをつなぐ「空白」には、論理的に帰結することが可能な唯一無二の正解など存在しない。その「空白」を埋める情景の正否は、共同体の「いま・ここ」の言語使用の文化に照らし合わせて判断するしかないのである。これは逆にいえば、共同体の文化の中で承認される情景であれば複数存在することが可能だということでもある。そして、このような多様な解釈を可能にするのが、俳句という短詩型文学の面白さの一つだともいえるだろう。

このように、学習者がクラスメートという他者の力を借りて、自分一人では辿りつけない新しい世界に到達するという実感を体験したときに、学習者は論理性を超えた、言語の「相互主観性」を学び、世界は「自己」という単体のみで成立しているわけではなく、他者という外部との関係性の中で成立していることを実感するのである。そして、そのような実感を獲得することが、「通じ合い」学習の重要な目標の一つなのである。

俳句 情景&感想記入用紙

生徒番号 [] 氏名 _____

[] 組

☆ クラスで選んだ次の俳句の中で、あなたが最も良いと思った句に○をつけてください。

- ・紅葉を 見れずに終わる 秋の空 (氏 名)
- ・あの人の ほっぺは今日も 紅葉色 (氏 名)
- ・紅葉かな 小さな子供の まっかな手 (氏 名)
- ・紅葉に 気分は高揚 「見に行こうよう!!!」 (氏 名)
- ・風にふかれ 色づく紅葉 きらきらと (氏 名)
- ・紅葉さん ぼくのおててと びったんこ (氏 名)
- ・紅葉を 見に行こうか いや行かない (氏 名)
- ・紅葉散り 色とりどりの カーペット (氏 名)
- ・紅葉落ち 地上に描く 秋模様 (氏 名)
- ・紅葉かな あらあら違った まんじゅうだ。 (氏 名)

☆ あなたが選んだ俳句を聞いて（読んで）思い浮かべた情景を、なるべく詳しく具体的に記入してください。

☆ あなたはこの句のどのようなところが良いと思いましたか。なるべく詳しく記入してください。

第3項 選句した優秀作に対する学習者の感想

以下は勤務校の2013年度の高校一年次の学習者に対して行った授業の一端である。時期は三学期開始当時で、題は学習者が自分たちで選んだ「お正月」であった。決勝に残った句の中から自分が最もよいと思った句を選句させ、そこで思い描いた情景と、最優秀句として選句した理由を記入したワークシートを提出させた。授業者がそれらをまとめたプリントを創作した学習者に渡し、自分が想像した情景との異同と感想とを記入させた。次に挙げるものは、あるクラスで最優秀句として選句された俳句を創作した学習者の感想である。

俳句 お正月 ポストの中の ごあいさつ (40人中12票獲得)

質問1 自作の俳句について、あなたが思い描いた情景を具体的に記入してください。

一月一日の朝早くにそわそわしながら年賀状がはいっているか、とポストの中をのぞく情景を描写しました。一年の最初の恒例行事で、ポストの中をのぞきに行くのは毎年私がやっていたので、「お正月」というお題がだされたときに、ふとこの句を思いうかべました。遠くに引っ越してしまった友達や、なかなか顔をあ

わせることのできない地元の友達からたくさんのあいさつをうけとるポストのあたたかみも表現しました。普段なんてことのないポストが、お正月だけ何度も何度もあけてしまう、といった光景もおもいうかべながらつくりました。

質問2 次の感想は、あなたの俳句が最もよかったと評価した人が思い描いた情景です。これらの情景を読んで、あなたが考えたことを自由に記入してください。

[他の学習者が思い描いた情景（抜粋）]

- ① 元旦に、家のポストに年賀状が届いているか見に行く様子と、ポストの中でポストが開くのを待っていた年賀状の束の様子。
- ② お正月の朝から郵便屋さんが年賀状を色々な家のポストに入れていく情景を思い浮かべました。みんながお正月ムードを楽しむ中、仕事をしてお正月のあいさつ（年賀状）を届けている姿も想像できました。
- ③ たくさんの年賀状がポストを開けた瞬間に流れ落ちてくるような情景が目には浮かびました。母がポストを開けてびっくりしている顔も浮かびました。
- ④ 朝ポストの中を見に行くと年賀状がたくさん届いていて喜んでいる小学生低学年くらいの子の姿が思い浮かびました。その喜んでいる子の近くにお父さんかお母さんがいて、その子どもの姿をほほえましくみていてほっこりした。
- ⑤ 一月一日の朝、郵便屋さんはまだかまだかとポストをチェックする。何回かすると、ゴムでまとめられた年賀状がポストの中に入っている。たくさんの人から新年のごあいさつが書かれた年賀状。普段は新聞やお店のお知らせしか入っていないポストに、正月限定でどこか楽しみな年賀状が入っている。
- ⑥ お正月になると年賀状（ごあいさつ）が届いてないか楽しみで、ポストをのぞいたら、ごあいさつがあった！やった！みたいな情景が思い浮かんだ。
- ⑦ ポストを開けたらそこにはたくさんの年賀状が届いていて、中には遠くにいて全く会うことのできない人からも届いていて、どこにしようとお正月はあいさつを交わすぐらい近くにいることを感じている。

[創作した学習者の感想]

私がこの句をつくったとき、ポストをあける人（あいさつをうけとる人）の目線でしか情景をとらえていませんでした。ですが、こういった様々な人の意見をきいて、「こういうとらえ方もできるんだ」と新たな発見をすることができました。私には郵便屋さんや、年賀状についての情景をえがくという発想がなかったので凄く新鮮で、面白いと思いました。

また、⑦の人の意見は個人的に凄く好きで、お正月の間限定でいつもより離れた人との距離が年賀状によって近くなるというのがすごく素敵だなあと感じました。私の句から、そのような情景を思いうかべてもらえたのは凄くうれしいです。

「ポストの中の ごあいさつ」が年賀状であることを、感想をかいてくれた全員がわかってくれていたことも嬉しかった点です。

⑤の人の感想が一番私の考えていた情景に近いかなあ、と感じました。

クラスで一番の俳句にえらばれたのは初めてで、すごく驚きましたが、同時に嬉しかったです。たくさんの人が私の俳句をよんで、こういった想像をしてくれたの

だと思うと、感動をおぼえます。私にとって、この俳句をかきおえるまでの時間は、ずっと楽しい時間でした。

第4項 実践のまとめ

俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習の実践を行う際に毎回感じるのは、学習活動全体を通して続く、学習者の強い参加意欲である。これは、十分間という限られた時間の中で俳句を創作しなければならないことや、創作した俳句をその場で選句されるという緊張感、自分が創作した俳句を他の学習者に認めてもらいたいという承認欲求等が、学習者の集中力を途切れさせることなく学習動機として継続するためだと考えられる。ルール確認から俳句創作、そしてクラス全員での鑑賞と選句というテンポのよい展開が、学習者を飽きさせることなく学習活動に参加させる。そして、そのような学習者の主体的な参加意欲は一度の実践で完結することなく、次に俳句を創作するときはもっと納得のいく俳句を創りたいという主体的な学習意欲を生み出していくことになる。

また、俳句創作の授業を体験した学習者は、その後にも名句を鑑賞・分析する授業を行っても主体的に学習に参加する意識が高まり、俳句の優れた点を素直に実感することができるようになる。そのような主体性の根底には、次の俳句創作のときに、選者である他の学習者を驚嘆させるような俳句を創作したいという意識が大きく関与していると思われる。

実践の評価は、制限時間内に俳句を創作できること、優秀句として選句されること、優秀句を選句した理由を説明できること、優秀句として選んだ句の情景や感動をワークシートに表現できること等によって行う。

優秀句に選ばれた学習者は、自分が創作した俳句の情景が他者の理解では異なること、さらに異なっているにも関わらず最も好きな句として選句されたことに驚きと喜びを感じる。これらの点が、俳句創作および優秀作を選句する「通じ合い」学習の実践が学習者の「協同」や「他者理解」の意識の涵養、そして「自己理解」を深める実践として効果的な点だといえる。

注

- 1 鷺田清一『じぶん・この不思議な存在』（1996年7月20日 講談社）p.109
- 2 この点について、鷺田清一氏は、前掲『じぶん・この不思議な存在』pp.120～121において、「わたしたちは、他者がじぶんとは異質のものとして一定のへだたりのなかで存在しているという単純な事実と直面したときも、その事実と耐えきれないで、他者をどうにかしてじぶんの理解のなかへ押し込め、じぶんの世界に同化させようとする。しかしそのようにしてわたしのまなざしの前に立つ他者は、観念化された虚構の「他」者、わたしの影にすぎない「他」者であって、わたしがいままさに直面している問題としての他者ではないだろう。他者はもはやそこには存在しないのである（傍点筆者）」と述べている。
- 3 大河原忠蔵氏は、『状況認識の文学教育』（1968年5月1日 有精堂出版）pp.4～

5において、氏の考える「文学的認識」について、次のように述べている。

ここでいう文学的認識というのは、作品に向かってはたらく認識作用（鑑賞）を指すのではなく、作品を離れてしまった生徒が、作品の全然無いところで、自分をとりまいている外部の状況や、それに対応している内部の状況を、言葉でとらえていく認識過程のことである。

たとえば、ジャズ喫茶に出入する高校生が、そこに集まる若い男女の言動や、そこに身を置いている自分の内部の変化を、一面的にではなく多面的に、克明にとらえること、あるいは、高校を卒業して観光バスのガイドになった少女が、会社の営利政策の犠牲になって、自己の精神的純潔を麻痺させていかなければならない過程を、個々の出来事を分析しながら、おそれずにとらえること、そういうところにおけるアクチュアルな認識をいう。その際、それは、音声や文字にならない内面的言語（内語）で、かみしめるようにしてなされることもあるし、そとに話しかけたり文章に書いて、訴えるようにそれが表現される場合もある。（傍点筆者）

- 4 山竹伸二氏は、『「認められたい」の正体 承認不安の時代』（2011年3月20日 講談社）pp.25～26において、「いまの日本人は、はたして『見知らぬ他者』の価値観を受け入れるだけの柔軟性があると言えるだろうか。むしろ多様な価値観を前にして、何が本当に価値があるのかがわからなくなり、この混乱から逃れるために『見知らぬ他者』を意識から排除し、身近な人々の価値観以外には耳を閉ざしている。というより、厳密には何の価値観もさほど信じておらず、身近な人々の言動にのみ留意し、どのように反応すれば嫌われないか、受け入れてもらえるか、それのみを気にしている」と述べている。このような状況が発展して、「学習の場」に「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」の状況が生まれ、学習者の自己表現が正常に行われなくなると考えられる。
- 5 榎本博明『〈私〉の心理学的探究 物語としての自己の視点から』（1999年9月10日 有斐閣）pp.63～64
- 6 市川伸一『学習と教育の心理学 増補版』（2011年2月17日 岩波書店）p.2
- 7 前掲『学習と教育の心理学 増補版』p.4
- 8 大村はま『「話し合い」指導について』（1962年12月 「国語通信」）（『大村はま国語教室2 聞くこと・話すことの指導の実際』p.178）
- 9 前掲『「話し合い」指導について』p.182
- 10 坪内稔典『増補 坪内稔典の俳句の授業』（2010年3月31日 黎明書房）pp.102～103
- 11 坪内氏は、前掲『増補 坪内稔典の俳句の授業』p.58において、次のように述べる。

題を出してから俳句を作る時間は、うんと短くていいです。教室だとせいぜい十分。あまり時間が長いと、ああでもないこうでもないと考えて、結局ろくなものができない。

それよりも、「ああっ、時間がない！」とさしせまり、カーッとなって無理やりに言葉を組み合わせる方が、その人の無意識のようなものがでて、意外によい句ができます。
- 12 前掲『坪内稔典の俳句の授業』p.80

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

第二次大戦終戦以降の日本では、「ディスカッション」の訳語として主として「討議」という用語が使用されてきたが、この「討議」という用語と「討論」という用語の間に混乱が生じているのは第3章で確認した通りである。また、2016年現在においては「ディスカッション」が一般的な用語として定着してきていることもあり、本章では「ディスカッション」という用語に統一して実践案を提案することとする。なお、第6章で確認した通り、本章では「ディスカッション」を、論題について様々な立場や「思考の枠組み」から分析された主張および根拠を学習者が肯定的に受容しながら、集団における合意形成を行うことを目標とする「話し合い」学習とする。「ディスカッション」学習と第9章の「ディベート」学習の最も大きな差異は、「ディベート」が他者と対峙し、どちらの主張に正当性があるかを競うという対立の発想に立脚しているのに対し、「ディスカッション」は、自己とは異なる立場に立つ他者の主張を肯定的に受容し、他者と協力して課題を解決したり新しい思考や高次の思考に到達したりする力を育成・伸張することを学習目標とする協同の発想に立脚している点である。

同時に、このような協同の発想に立脚する「ディスカッション」学習では、自分とは異なる他者の主張を尊重し、他者を理解しようとする心性を持つことが重要となる。いければ、第7章の「通じ合い」学習と同様に、効果的な「ディスカッション」学習が成立すれば学習者は安心して自己表現を行うことができ、自己表現を他者に認められる楽しさを知った学習者は、学習への参加意欲が喚起される。以上のような点から、「ディスカッション」学習は、学習者同士がいまだ人間関係を構築していない入門期から、授業者の援助を必要とせず、学習者のみで課題を発見し、その課題を解決できるようになる完成期まで、幅広い目標を設定することができる汎用性の高い「話し合い」学習だといえる。

また、「ディスカッション」学習は、学習の位置づけによって様々な役割を担うこととなる。他者を理解し、生産的なコミュニケーションを行う環境を整えることを目的として単独で実践することも可能であるし、文章教材の学習の一部として位置づけることも可能である。第6章で確認した「LTD話し合い学習」の提案は、調べ学習や課題研究を学習者に主体的に取り組ませることを計画した「ディスカッション」学習の一つとして位置づけている。「LTD話し合い学習」では、知識をただ機械的に暗記するのではなく、「ディスカッション」のための材料として調べ学習を課すことによって、知識を有機的に獲得させることを意図しているといえる。

以下に、効果的な「ディスカッション」学習の具体的な提案として、新しい「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できる環境を整えるための入門期の実践、文章教材を用いて学習者が主体的に新しい知識や思考を獲得するための発展期の実践、そして、課題解決のために学習者が自分たちで「思考の枠組み」を選択し「ディスカッション」を行う完成期の実践をそれぞれ提案する。

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

新しいクラスになり、学習者がこれから人間関係を構築していく年度初めに行う「ディスカッション」学習は、効果的な「話し合い」学習を成立させるための重要な役割を担っているといえる。新しい「学習の場」を、誰もが安心して自己表現を行ったりクラスメートの発言に参加者全員が真摯に耳を傾け、生産的なコミュニケーションを行ったりすることができる環境として整えるための具体的な「話し合い」学習の一つが入門期の「ディスカッション」学習である。そのような重要な役割を担う入門期の「ディスカッション」学習において、授業者が留意すべきは以下のような点である。

第7章で確認した通り、人間の「理解」の仕方には「感性的な理解」と「論理的な理解」とがある。この二つの理解はともに重要なものであり、国語科の授業においても両方の理解の力を育成・伸張しなければならない。ただし、第7章の「詩」や「俳句」の実践で述べた通り、「感受性」に代表される「感性的な理解」の力は、長い時間をかけて繰り返し学習することによって、主に意識下で育まれるという性質を持っている。また、「感性的な理解」の力は評価の基準が必ずしも明確でないため、自己とは異なる他者の「感性的な理解」を自己の感性と同価値とみなすには、学習者の精神的な成熟が必要となる。

そのため、特に精神的に未成熟な初等教育や中等教育の低学年の段階においては、「感性的な理解」のみを判断の基準とする「通じ合い」学習は、他者を傷つける発言が行われたり威圧的な学習者が一方的に自分の主張を貫いたりする状況が生まれる可能性を有し、「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」が発生する原因ともなり得る。繰り返すが、国語科の授業において、他者の「感性的な理解」に触れる「通じ合い」学習は不可欠であるが、年度初めの「学習の場」を整えるという目標を達成するためには、「通じ合い」学習の実践のみでは逆効果となる可能性があることにも留意しなければならない。

「感性的な理解」に対して、「論理的な理解」は判断の基準が明確であるため、短時間で他者からの理解を得ることが可能である。「論理的な理解」の力の育成・伸張を目標とする「ディスカッション」学習では、評価は表現した者の主張および根拠の妥当性によって行われ、人間関係や人物の集団内の位置等は評価の基準として含まれない。「ディスカッション」学習における学習活動は、あくまで論理性に基づいて集団の合意形成を行うための「話し合い」学習であることを授業者は学習者に対して説明しなければならない。

よって、「ディスカッション」学習を行う際に非論理的な発言や威圧的な発言を行う学習者がいるグループがあれば、授業者は自らそのグループの「ディスカッション」に参加し、論理的な「ディスカッション」を行う「モデル」を体現することで環境を整え、同じく「ディスカッション」学習が活発に行われないグループがあれば、同様に自らそのグループの「ディスカッション」に参加し、そのグループの学習者と論理的な対話を行って「ディスカッション」を活性化させる「モデル」を体現することで環境を整えなければならない。これが「ディスカッション」学習における授業者の重要な役割の一つである。

第2項 実践の目標

この実践の着想は、宇宙船から乗組員を降ろさなければならない状況が生じ、様々な年

齢や技能を持つ乗組員の中から、誰を降ろすかを「話し合い」によって決定するという実践があることをうわさに聞き、「誰を降ろすか」という否定的な方向ではなく、もっと生産性に富む「ディスカッション」の設定ができないものと考えたところから生まれたものである。

本実践が目標とするものは、グループで「ディスカッション」を行うことによって、学習者が課題を解決するための妥当性の高い解決案を導き出し、その解決案の妥当性の高さを他のグループの学習者に論理的に説明し合意を得るという学習活動を行うことである。よって、本実践が目標とするのは「論理的思考力の育成・伸張」である。

また、「ディスカッション」は、他者と自己のどちらの主張が正解であるかを競うという性質のものではなく、参加する人間が、他者の主張に刺激を受けながら集団で合意形成を行ったり、一人では到達できない新しい思考や高次の思考に到達したりすることが可能な「話し合い」の一形態である。いいかえれば、「ディスカッション」においては、カウンセリングや心理療法の分野で広く共有されている、他者の存在を尊重しながら自己主張を行う「アサーション」(注1)の意識を持ちながら「話し合い」を行うことが要求される。つまり、本実践は「他者理解・協同の意識の獲得・涵養をもう一つの目標とするものである。

第3項 実践の方法と展開

本実践の時間配分は、それまでどの程度「話し合い」学習を行ってきたかによって異なるが、学習者間の人間関係がしっかりと確立しておらず、正常な「話し合い」を行う環境がいまだ整っていない入門期の時期であれば、二時間の学習活動として計画することが妥当だといえる。

(1) 授業展開の構成と内容

一時間目

- 1 導入—出席確認・グループ分け (10分)
- 2 課題の説明—学習活動の方法・注意点 (15分)
- 3 個人による課題の分析 (10分)
- 4 グループによる「ディスカッション」① (15分)

—各自が同じ時間の長さで自己の分析を主張した後、グループ内で質疑応答を行う

二時間目

- 1 導入—出席確認・前時の確認・本時の展開の説明 (5分)
- 2 グループによる「ディスカッション」② (10分)
—グループで採用する主張や根拠の決定、発表者の決定
- 3 各グループの主張および根拠の発表と全体での質疑応答 (25分)
—発表グループと他の学習者との「ディスカッション」
- 4 全体での「ディスカッション」による最優秀案の決定 (5分)
- 5 授業者によるまとめ (5分)

この実践は中学校で行うことも可能であるが、論理的思考力の育成・伸張という点から

考えると、高等学校で行う方が効果的だといえる。

(2) 課題の設定状況および注意点

課題の設定および注意点は、次のような文章を学習者に配布して提示する。

人類の未来を救え！

2XXX年、地球滅亡の危機に直面した人類は、ついに「スペース・コロニー」(宇宙空間で住めるように開発した人工の星)の開発に成功しました。そして君たちはそのスペース・コロニーに移住する住民の代表です。今回の君たちが決定しなければならないのは、

スペース・コロニーに移住する住民の、一人でも多くの人間が幸福に暮らすために必要だと思われる職業のプロフェッショナルを三人選ぶ。

ということです。他のメンバーを納得させる三つの職業のプロフェッショナルを後の選択肢から選び、以下の点を考慮して、選択した根拠を考えてください(職業の選択の順番は関係ありません)。

- 一 そのプロフェッショナルが担当する仕事は必ず確実に成功・定着する。
- 一 スペース・コロニーには、選んだ三つ以外の職業も存在する。ただし、それらの職業は現実世界と同じ状況となる。(警察の検挙率、病気の致死率等)
- 一 その職業が成功・定着したあとに生じる状況・問題まで考慮する(医療が完璧に行われたら、人口問題が発生する等)。
- 一 「その他」として選択肢にない職業を選ぶこともできるが、その場合は既存の職業とし、新たな概念を付加することはできない(医療に詳しい作家等の設定は不可)。
- 一 コロニーの故障やメンテナンス、多言語間のコミュニケーションの問題は無視してよい。
- 一 電気・清掃・上下水道などのインフラ(生活に関わる基本的設備)や生命維持に関する食料(チューブやタブレットの宇宙食)供給等の問題は無視してよい。ただし、食料はあくまで生命維持を目的としており味覚や視覚、嗅覚といった感覚への刺激は含まれないものとする。
- 一 その職業を続けるための素材や材料の調達の問題は無視してよい。
- 一 目標は、人類が地球以外の新しい移植地(惑星)を見つけるまで、スペース・コロニーでより多くの住民が恒常的に幸福に生活できる環境を作ることである。

一職業名(その職業が担当できるのは一般的な概念の範囲のみとする。)

- ①アナウンサー ②暗殺者 ③医者(産婦人科医・獣医を含む)・看護師 ④宇宙飛行士・探検家 ⑤映画監督 ⑥お菓子屋(和菓子・洋菓子・駄菓子) ⑦カウンセラー・介護士 ⑧学者 ⑨カメラマン ⑩教師 ⑪軍人 ⑫ケーキ屋 ⑬刑事・警察官 ⑭芸人・歌手 ⑮芸術家 ⑯ゲームクリエイター ⑰消防士 ⑱作家・脚本家 ⑲シェフ ⑳ジャーナリスト ㉑宗教家 ㉒スポーツ選手 ㉓政治家 ㉔機械整備士・技術者 ㉕葬儀屋 ㉖鉄道運転士・タクシードライバー ㉗テレビプロデューサー・ディレクター ㉘俳優・モデル ㉙評論家 ㉚農家 ㉛美容師 ㉜ファッションデザイナー ㉝法律家(裁判官・弁護士等) ㉞薬剤師 ㉟郵便屋 ㊱幼稚園教諭・保育士 ㊲ロケット開発者 ㊳経営コンサルタント ㊴税理士・会計士 ㊵その他 [] (具体的な職業名を記入)

(3) 「ディスカッション」により決定したグループの案の例

A ⑥お菓子屋 ⑫ケーキ屋 ⑲シェフ

人間の欲望を満たすことに重点をおいた提案。おいしいものを食べていれば幸福だという主張が認められたパターン。似たタイプとしては、芸能・エンターテイメント、芸術、ゲームといった娯楽に耽ることを幸福と主張するものがある。

B ②暗殺者 ③政治家 ③法律家

安定した社会構造を作ることに重点をおいた提案。世界の人間が移住すると境界線を決める争いが起こるので、暗殺という必要悪によって治安を維持しようとする。さらに暗殺の基準を法律家が決め、その効果を政治家が政治に用いることによって幸福な世界ができるとする。このタイプには、③医者や④宗教家等も選ばれやすいが、他人に寿命を決められることや、すべての人間が同じ思想に統一される「自由」のない世界がはたして幸福といえるかという反論が出されることが多い。

C ⑦カウンセラー・介護士 ⑩教師 ⑩幼稚園教諭・保育士

人間性の豊かさや人間の精神的な安定を図ることに重点をおいた提案。前の社会の安定との複合パターンも見られる。妥当性が高いように見られるが、意外性が低く発表が単調になりやすい。ディスカッションの発表では、論理性に加えて、意外性や興味性といった要素も重要であることを知ることができる。

これら以外にも様々なアイデアによる組み合わせが提案されるが、発表終了後、発表グループと発表を聞いた他の学習者との間で論理的に質疑応答を行い、最後に最も説得力があった案を決定するという展開となる。

(4) 現時点で最も高い評価を受けている提案

これまで数回本実践を行う中で、最も多くの支持を受けている組み合わせは、以下のものである。

⑧学者（天文学者） ⑩ロケット開発者 ④宇宙飛行士・探検家

この組み合わせは、実際に過去のあるグループが提案したものであり、「授業者によるまとめ」の時間に発表すると、現在でも多くの学習者が高く評価する案である。このグループの主張は、人間は大地に足をつけて暮らすことが生物としての本能的な願望であり、誰もが新しい星に移住することを望んでいるという前提を説明するところから始まる。そこから、学者が新しい移植地（惑星）を発見し、ロケット開発者がその星を探索するロケットを開発し、英雄的な探検家・宇宙飛行士が、その星に移住することが可能であることを明らかにしていくという物語を作った。そして第二の故郷となる新しい星が明らかになっていく過程を共有するスペース・コロニーの住民の気持ちを「幸福」として主張したのである。

この主張には、スペース・コロニーで暮らす住民がいかに快適に暮らすかという着想から、いかに早く人間本来の生き方に戻るかという高次の思考への転換が行われており、「ディスカッション」によって高次の思考に到達した具体例として評価することができる。

第4項 実践のまとめ

学習者の主体的な学習の意欲を喚起するためには、自己の主張が他者に承認されるという経験や、「学習の場」が自己表現を行うことが肯定される空間であるという認識の共有が不可欠である。そして、入門期の「ディスカッション」学習は、学習者の自己肯定の経験を獲得するのに最も効果的な学習方法の一つだといえる。

入門期の「ディスカッション」学習における授業者の役割は、まず授業者自身が学習者の主張を肯定する他者のモデルとなることである。グループでの「ディスカッション」の時間の際に机間巡視を行い、意見の交流がうまくできていないグループの「ディスカッション」に自ら参加して、学習者の個々の主張を引き出し意見の交流を活性化させる。その際に最も有効なのが、「なぜそう考えたのか」、「その職業を選択すると、どのような状況が生じるのか」といった学習者の論理性を導く問いかけである。また、同じグループの学習者にも発言を求め、「主張を聞いてどう思うか」、「主張の根拠に説得力はあるか」など「ディスカッション」を活性化させる「コーディネーター」の役を務めるのも、授業者の重要な役割の一つである。

逆に、一部の学習者が自己の主張のみを威圧的に押しつけようとしているグループがあれば、そのような状況を阻止するのも授業者の役割である。特に入門期においてそのような状況を容認してしまうと、それ以降も集団の間で権力—被権力の構造が生まれてしまい、学習者が対等な立場で互いを尊重し合う「学習の場」は生まれなくなってしまう。威圧的な発言を行う学習者がいる場合、そのグループの「ディスカッション」に参加して、まず威圧的に自己の主張を通そうとする学習者と授業者の間で論理的な対話を行い、生産的な「ディスカッション」がどのようなものであるかを実際に体験させることが望ましい。

第1節でも述べた通り、人間関係が構築される前に行われる入門期の「ディスカッション」学習では、威圧的な発言、権力的な発言は許されず、対等な関係の中で論理性に基づいて「ディスカッション」を行うという基準を定着させることが重要である。個人の横暴な発言に対抗する手段が論理性によって結びつく集団の力であり、このような集団の力の重要性を指摘したのが「プラグマティズム」や戦後の民主主義教育だったと考えられる。ただし、「ディスカッション」学習における論理性は、唯一絶対の「正解」に導くという性質のものではなく、その「範疇 (category)」の違いによって複数の正解が存在し得るものである。課題解決のための「思考の枠組み (frame)」が異なれば当然導き出される結論も異なる。日常生活における課題の解決策は、様々な「範疇」や「思考の枠組み」に基づいて複数提案されるのが通常である。入門期の「ディスカッション」学習の課題解決の提案もこれと同様であり、目標到達の評価は、課題を解決するための妥当性の高い結論をグループの「ディスカッション」によって導き出すことができたか、また、自分たちが導き出した結論を他のグループの学習者に論理的に説明し合意を得ることができたかによって判断される。よって効果的な「ディスカッション」が行われるグループが増えれば、一つの課題に対して妥当性の高い解決策が複数提案されるという状況が生まれることになるのである。

ただし、繰り返すが、年度初めの「学習の場」において最も重要なことは、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ことである。そのような点で、入門期の

「ディスカッション」学習は「論理的思考力の育成・伸張」を目標としながらも、「通じ合い」学習と同様に、学習者の「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」という目標を達成するものでなければならないといえる。

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

「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環境が整い始めたら、一つの学習单元の中で、演繹的な学習と「ディスカッション」学習とを関連づけ、单元として総合的に高い学習効果を持つ学習活動を計画したい。授業者が学習者に知識を教授する演繹的な学習を「ディスカッション」学習で用いる情報や知識として位置づけることで、学習者が主体的に演繹的な思考の学習を行うように計画するという方法は、「アクティブ・ラーニング」や「LTD話し合い学習法」でも同様の提案がなされていることは第6章でも確認した通りである。

本節では、中国の伝奇小説である『謝小娥伝』を教材として、「ディスカッション」によって学習者が主体的に漢文の学習を行う実践案を提案する。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、授業で学習する情報や知識を「ディスカッション」との関連の中で捉えさせ、ルールや知識を獲得する演繹的な学習の重要性を知り、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識を涵養することにある。

第2項 教材観と実践の目標

『謝小娥伝』（注2）は、818（元和13）年に李公佐によって書かれた唐代伝奇小説の一つである。今回の教材の原文は「国訳漢文大成」（1920）によったが、書き下しや日本語訳は、内田泉之助・乾一夫／波出石実「新書漢文大系」の『唐代伝記』（2002）等の比較的入手しやすいものでも確認することができる。また、「未亡人のあだ討ち（謝小娥伝）」という題名で、平易な日本語の物語にした村山孚著の『唐代の小説』（1976）等もある。

作品のあらすじは、裕福な商人の娘であった謝小娥は十四歳で結婚するが、結婚したその年に父も夫も盗賊に襲われて殺害されてしまう。ある夜小娥の夢に父が現れ、「私を殺したのは『車中猴、門東草』だ」と謎の言葉を告げる。今度は夫が夢に現れ、同じく「私を殺したのは『禾中走、一日夫』だ」と告げる。小娥はこの謎の言葉を解明すべく広く智者を求めるが、なかなか言葉の謎を解くことができないでいた。ある時友人からたまたまその話を聞いた「私」は、小娥に会ってそのいきさつを聞き、その言葉の謎を解明して犯人を明らかにする。その後、小娥は犯人を捜し出し、見事あだ討ちを果たしたという内容である。

この作品の面白さは、なんといっても「車中猴、門東草」「禾中走、一日夫」という漢字の謎解きである。構成も前半部で「初父之死也、小娥夢父、謂曰、殺我者車中猴、門東草。又数日復夢其夫。謂曰、殺我者禾中走、一日夫」（初め父の死するや、小娥父を夢む。謂うて曰く、我を殺しし者は、車中猴、門東草なりと。また数日にして復た其夫を夢む。謂う

て曰く、我を殺しし者は禾中走、一日夫なりと」という謎のみが提示され、後半部において謎を解いた「私」が、「殺汝父是申蘭、殺汝夫是申春。且車中猴車字、去上下各一画、是申字。又申属猴。故曰車中猴。草下有門、門中有東、乃蘭字也。又禾中走、是穿田過、亦是申字也。一日夫者、夫上更一画、下有日、是春字也」（汝が父を殺ししは是れ申蘭、汝が夫を殺ししは是れ申春なり。且つ車中猴の車字、上下各一画を去れば是れ申の字なり。又申は猴に属す。故に車中猴といふなり。草下に門あり、門中東あるは乃ち蘭の字なり。又禾中走は是れ田を穿ちて過ぐ。亦是れ申の字なり。一日夫は夫上更に一画、下に日あり。是れ春の字なり）と答えの理由を解説するという構成になっている。つまり、『謝小娥伝』は、前半部で示された言葉の謎を、漢文で書かれた後半部の説明によって解明するという構造を持っており、漢文を読み進めるという学習活動がそのまま言葉の謎を解明するための作業となる教材なのである。

学習活動の中心は、「車中猴、門東草」と「禾中走、一日夫」という言葉の謎をグループの「ディスカッション」を通じて解き明かす7時間目と、漢文で書かれた「車中猴、門東草」が「申蘭」、「禾中走、一日夫」が「申春」を意味するという解答およびその理由の箇所を、グループの「ディスカッション」を通して確認していく9時間目の学習活動が中心となる。言葉の謎を解き明かし、その理由を理解するためには漢字の知識や漢文のルールについての知識が必要であり、そのような知識を獲得する講義形式の授業を謎とぎのための準備段階として位置づけることによって、知識獲得に対する学習者の主体的な学習意欲を引き出しつつ、言葉の謎解きという課題を「ディスカッション」によって遂行することを目標とする。つまり、本実践は、「論理的思考力の育成・伸張」と「知識・方法知の獲得」という「話し合い」学習の二つの学習目標を有する実践だといえる。

本実践において重要な点は、授業の最初に「これから君たちに『未亡人の犯人探し』をしてもらいます。これから君たちが学習することは、すべて犯人探しに関わることです」と興味づけ、漢文の学習自体を犯人探しのための過程として位置づけることである。

入門期の「ディスカッション」学習によって、他者の意見や主張を尊重しながら協同して「ディスカッション」を行うことができるようになった「学習の場」では、「ディスカッション」をより充実したものにするために、その前後の課題学習を主体的に行う学習者が増える。実際に知識や漢文のルールをしっかりと定着させた学習者は、7時間目や9時間目に行った「ディスカッション」学習でも、獲得した知識や漢文のルールを活用して積極的な「ディスカッション」を行うことができるようになる。

第3項 授業展開の構成と内容

この漢文教材『謝小娥伝』の実践は、中学一年次の最初の漢文教材として設定しており、授業の方法と展開は漢文学習の導入も含めて全十時間で設定している。全体の学習内容と展開の計画は以下の通りである。

- 1 時間目 「未亡人の犯人探し」（『謝小娥伝』）の取り組みについての説明と動機づけ
「十二支」の理解と知識の定着
- 2 時間目 漢和辞典の引き方の説明 グループ別漢和辞典早引き対抗戦
- 3 時間目 熟語の構造（特に「登山」「読書」等、「述語＋目的語・補語」の構造をしつ

かりと確認させる。)

漢文のルール「訓読」、「訓点」、「送りがな」

4 時間目 漢文のルール「返り点」 「返り点」の演習

5 時間目 漢文のルール「書き下し文」「書き下し文」の演習

6 時間目 「未亡人の犯人探し1『謝小娥伝』 個人による書き下しと和訳

7 時間目 「未亡人の犯人探し1『謝小娥伝』 グループ内で書き下しと和訳の確認
言葉の謎を解くための「ディスカッション」(資料1)

8 時間目 「未亡人の犯人探し1『謝小娥伝』 授業者による書き下しと和訳の解説
「未亡人の犯人探し2『謝小娥伝』 個人による書き下しと和訳

9 時間目 「未亡人の犯人探し2『謝小娥伝』 グループ内で書き下しと和訳の確認
犯人の名前とその理由確認のための「ディスカッション」(資料2)

10 時間目 「未亡人の犯人探し2『謝小娥伝』 授業者による解説

全体のまとめ

例えば、「車中猴(車の中のさる)」という言葉は、「車字、去上下各一画、是申字。又申属猴(車字、上下各一画を去れば是れ申の字なり。又申は猴に属す)」と説明される通り、「申」という漢字が「さる」を意味することを知らなければ解答を導き出すことができない。逆にいえば、「申」の漢字の学習を通して「十二支」の学習に発展させることも可能である。その部分にだけ注目すれば「申」が「さる」のことを表すことにすぐ気づけそうにも感じるが、実際は、中学一年次の初めて漢文学習を行う学習者が、前半部だけで「申」の漢字に辿りつくことはなかなか困難であり、後半部の解説の部分を理解した後に、この仕掛けに気づく学習者が多いようである。

また、十二文字の漢字の謎解きの大きなポイントの一つは、この「申」の漢字が一つ目と二つ目で別の表現によって説明されている点である。「申蘭」・「申春」をそれぞれ「A B」・「C D」と記号で表したとき、学習者は無意識に「A」と「C」は別の漢字だと考えがちである。そこで重要になるのが「又禾中走、是穿田過、亦是申字也」の「亦(また)」の字である。この字をしっかりと確認することによって、「A」と「C」とは同じ「申」の字であることの理解を深めることができる。このように作品の理解に関わる重要な漢字に着目することによって学習がより深まるといえる。このような漢字に関わる学習も、学習の展開の中にしっかりと組み込まなければならない学習内容である。

資料 1

未亡人の犯人探し (2) (謝小娥伝)

元和八年の春、私は役人をやめ、長江を舟で下り建業に立ち寄った。瓦官寺という寺にかねてから親しくしている齋物という僧があり、賢を重んじ学問を好む彼は私と相性がよかった。その彼が私に告げていうには、「小娥という未亡人がいて、この寺に来ることに私に十二字の謎を聞いけます。しかしどうもわかりかねております」とのことであった。私は齋公に頼んでその謎のことばを紙に書いてもらい、しばらく考えるところもなくその意味がわかった。

1
令寺童疾召小娥。前至詢其由。

小娥はしばらく鳴咽した後、謎のことばのいきさつを語った。私は小娥にいった。「そうであったのなら、詳しく説明してやろう。」

2
殺汝父。是A B、殺汝夫。是C D。且車中猴、車字、去上。下各一画。是A字。又A属猴。故曰車中猴。草下有門、門中有東、乃B字也。又禾中走、是穿田過、亦是C字也。一日夫者、夫上更一画、下有日、是D字也。

小娥は声をあげてなき、この四字を忘れぬよう着物の裏に書き留めた。そしてあだ討ちを誓い、私の名を尋ねてから立ち去った。
その後、小娥は犯人を捜し出し、三年という月日を経た後、見事父と夫の仇を討ったのであった。

資料 2

未亡人の犯人探し (謝小娥伝) 班プリント 2

組 班 班員名: _____

Q1 9頁の1・2の書き下し及び和訳をしてみよう。
1 書き下し
寺童をして、疾(一)く小娥を召(まね)かしむ。前(すす)み至りて其の由(よし)を詢訪(じゆんぼう)す。

和訳
寺の童子に命じてすぐに小娥を呼び寄せた。小娥が現れると私は謎のことばのいきさつを尋ねた。

2 書き下し
汝が父を殺ししは是れA B、汝が夫を殺ししは是れC Dなり。且つ車中猴の車字、上下各一画を去れば是れAの字なり。又Aは猴に属す。故に車中猴と曰ふなり。草下に門有り、門中東あるは乃ちBの字なり。又禾中走は是れ田を穿ちて過ぐ。亦是れCの字なり。一日夫は夫上更に一画、下に日あり、是れDの字なり。

和訳
あなたの父親を殺したのはA B、あなたの夫を殺したのはC Dです。なおかつ車中猴の車の字は上下それぞれ一画を取り去るとAの字です。またAは猴に属します。ゆえに車中猴というのです。草の下に門があり、門の中に東があるのはすなわちBの字です。また禾中走は田を突き抜けて過ぐることです。だからこれはCの字です。一日夫は夫の上に更に一画足し、下に日があるので、これはDの字です。

Q2 9頁をヒントにして、A B C Dに入る漢字一字をそれぞれ正確に答えなさい。
A ↓「申」 C ↓「申」
B ↓「蘭」 D ↓「春」

※この二人はいとこ同士で、小娥が発見したときも一緒に暮らしていた。

第4項 実践のまとめ

本実践は、授業における各グループの「ディスカッション」の様子や発表の内容によって、「論理的思考力の育成・伸張」という学習目標の一定の到達を確認することができた。

また、「知識・方法知の獲得」という目標の到達度は、実践後に行われた定期テストによって評価した。町田守弘氏は『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション』（2009）において、「教材開発とともに重要なのは、授業開発である。すなわち、学習者にとって『楽しく、力のつく』授業を創るという原点こそが、まさにいま求められている」（注3）と述べているが、まさに現在の漢文の授業に求められるのは、学習者が主体的に参加したくなるような教材の開発と、学習者が主体的に漢文を読み進めていくことを可能にする授業方法の開発だといえる。そのような点からいえば、漢文で書かれた謎をグループの「ディスカッション」によって解き明かすという『謝小娥伝』の教材化は有効だと考える。

実際に本実践を行った際は、休み時間に学習者同士で漢字の謎について話をしたり、理解できない部分について積極的に質問しに來たり、自学習のために返り点や書き下しの演習問題のプリントを求める学習者の姿が見られたりした。また、六年間担当した学習者に中高六年間で最も印象に残っている授業を質問したアンケートでは、中学一年次に学習したこの教材を挙げる学習者が複数いた。

また、漢文の学習は学習者の得意・不得意がはっきりと分かれる単元でもあるため、そのような点からも「ディスカッション」学習を取り入れるという方法は有効である。わからない点について授業者とやりとりするだけではなく、他の学習者と「ディスカッション」を行うことによって問題を解決するという経験を得ることは、「学習の場」をより学習にふさわしい空間へと変えていくと考えられる。自力で謎を解いた学習者が、まだ答えがわからない学習者にどのように説明すればわかりやすいかを考え、そのような思考がその学習者の漢文の理解をさらに深めるという生産的な学習活動が生まれるのである。

しかし一方、漢文の理解は他の学習者に任せて謎の答えだけを知りたがるという消極的な学習者が存在したことも確かである。そのような学習者は、その後に行われた定期テストにおいて、漢文の知識事項や基本的なルールが定着していないことが明らかとなった。「知識・方法知の獲得」のためのより効果的な「ディスカッション」学習の授業の開発が今後の課題だといえる。

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

『山月記』という小説教材は、用いられている漢字や語彙の難解さ、漢文調の文体から、学習者が「難しそう」という第一印象を持ち、主体的に学習に取り組むことをあきらめてしまう危険性を孕む「テキスト」（注4）だといえる。しかし一方で、このような漢字、語彙、文体が重層的に重なり合い、多様な「読み」を生み出す装置ともなっている。例えば、主人公李徴の出自に関わる「隴西」と「虢略」という二つの地名には、それぞれの漢字の一部に「龍」と「虎」という字が含まれている。また、人間だった頃の李徴の説明の部分には、「虎榜」「狷介」「齒牙（にもかけない）」「狂悖」「発狂」といった「虎」と関係する語彙や「けもの偏」の漢字が多用されている。冒頭におけるこのような漢字や語彙の「仕掛け」に興味を持たせることができれば、学習者の主体的な学習意欲を引き出す契機となる。つまり『山月記』は、「難しそう」という学習者の第一印象を乗り越えることができ

ば、文学テキストを楽しむ多くの仕掛けを有する教材だといえる。

『山月記』の授業は、通常高等学校の二年もしくは三年の前期で実践されることが多く、「ディカッション」学習では発展期の教材といえる。この時期の「ディスカッション」学習の重要な目標は、問題解決のために選択する「思考の枠組み」を学習者が「ディスカッション」によって決定するという完成期に向けての土台を作ることである。いいかえれば、発展期においては、問題を解決するために有効ないくつかの「思考の枠組み」を授業者が示し、学習者は示された「思考の枠組み」の中から選択して「ディスカッション」を行うことで、完成期において自分たちの力のみで発見すべき「思考の枠組み」の模範例を知ることが重要となる。

このような点から、本実践は完成期の「ディスカッション」学習のための具体的な分析の視点および方法を提示するという役割を担っており、「論理的思考力の育成・伸張」とともに「知識・方法知の獲得」も重要な学習目標となっている。

第2項 実践の方法と展開

(1) 授業展開の構成と内容

授業は全九時間の設定である。授業展開の構成と内容は以下の通りである。

1 時間目 「『人虎伝』&『山月記』班調べ」課題プリントを配布し、担当するテーマを班ごとに決定する。同時に語彙調べプリントも課題として配布する。班の課題については、提出までの期間を約二十日間とし、A3版のプリント一枚で提出することを基準とする。提出したプリントについて余白を充分にとることや必要事項の記入漏れをなくすことに加え、記入する情報の精選やプリントを見る側を惹きつける工夫（見やすいレイアウトや写真・絵といった視覚的情報を入れること等）、調べた情報についての班の分析の説得力が評価対象になることを確認する。

2 時間目 個人で『山月記』のテキスト（本文）を一読し、「初発」の感想を記入する。

3 時間目 『山月記』の典拠である『人虎伝』の現代日本語訳（注5）を配布し、班で通読する。全員の通読が完了したら、班ごとに『山月記』と『人虎伝』との差異についての「ディスカッション」を行い、さらにそれらの差異がテキストの「読み」にどのような違いをもたらすかについての「ディスカッション」を行う。その後、班で発見した差異とその差異による二つのテキストの「読み」の違いをまとめたワークシートを提出する。

4 時間目 班の「ディスカッション」を通じて発見した『山月記』と『人虎伝』の差異の中で、『山月記』の主題を捉える上で重要だと思われるものをクラス全体に対して班ごとに発表する。

『山月記』読解プリント①—授業者が作成する読解プリントは、テキストの解釈や知識事項の学習にとどまらず、学習者の主体的な「読み」を引き出す契機となるような問いも含める。

5 時間目 『山月記』授業プリントの学習

6 時間目 『山月記』授業プリントの学習

- 7 時間目 『山月記』 授業プリントの学習
- 8 時間目 『山月記』 授業プリントの学習
- 9 時間目 授業全体のまとめを行い、提出された班の調べ学習プリントを配布する。各班の調べ学習プリントの内容を確認した上で、「授業後」の感想を記入する。提出された「授業後」の感想は、後日授業者がプリントにまとめて学習者に配布する。

(2) 調べ学習課題のテーマの例

第一項でも述べた通り、『山月記』は様々な要素が重層的に重なりあっており、多様な分析が可能なテキストである。そして、いくつかの分析の視点は、『山月記』と典拠である『人虎伝』とを比較することで顕在化する。例えば、『山月記』の題名にも含まれる「月」は、『人虎伝』においては、『山月記』にもそのまま用いられた詩の中に「溪山対明月」と一度だけ記されている（注6）のに対し、『山月記』においては、この詩の他に「残月の光をたよりに」、「時に残月、光冷やかに」、「己は昨夕も、かしこで月に向かって咆えた」、「山も樹も月も露も」、「白く光を失った月」と六回も登場する。このような差異は、二つのテキストを比較することによって初めて明確となる。そしてこの差異を知った学習者は、『山月記』における「月」が、早朝という時間帯や時間の経過を表す装置であるだけでなく、ある象徴性を持った重要なキーワードであることに気づき、『山月記』という題名が表す意味を自ら考えるようになる。

実際、班で『山月記』と『人虎伝』のテキストの差異を探す「ディスカッション」を行うと、複数の班が「月」の表現に対する差異に気づく。このような班の「ディスカッション」による差異の発見と関連づけて、日本や中国の「月」に関わる伝承や伝説を調べる調べ学習課題を設定する。2009 年度の実践では、「世界の『月』のイメージ」を調べ学習課題の一つとしたところ、ある班は日本や中国だけに留まらず、中島敦が赴任したパラオの「月」の伝承や伝説まで調べ、興味深いレポートとなった。

ただし、この段階での班の調べ学習は、作品を読解することの前提となる知識事項や、学習者の新しい「読み」を拓く契機となるようなテーマを設定することが重要である。繰り返し述べてきたが、知識事項の調べ学習と「ディスカッション」学習を関連づけ、学習者が主体的に知識を獲得するという授業計画は、「アクティブ・ラーニング」や「LTD話し合い学習法」でも同様の提案がなされている。

また、完成期の「ディスカッション」学習において学習者が自分たちの手で選択しなければならない「思考の枠組み」の模範例を、授業者がなるべく多く具体的に示すことが発展期の「ディスカッション」学習では重要となる。

これまで提示した具体的な調べ学習のテーマには、「作者中島敦について」、「作品の時代・年号・地名について」、「科挙試験および作品内の役職について」、「病気としての『発狂』について」、「唐代の漢詩および詩人について」、「中国における『虎』のイメージについて」、「作品内の役職について」、「『変身』と『憑依』について」等がある。なお 2009 年度の実践では、中島敦のその他の作品に中国的な題名があることに着目して、文体論的な観点から「『伝』と『記』の違いについて」というテーマを課した（注7）。

(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

以下に学習者が「ディスカッション」によって発見した『山月記』と『人虎伝』の代表的な差異を挙げる。班の中で充実した「ディスカッション」が行われると、学習者は他者の反応に刺激されて主体的に二つのテキストの差異を探すようになる。そして、主体的に発見された二つのテキストの差異は学習者の内発的な疑問を生み、その疑問を解決するために、学習者はテキストの読解の学習にも主体的に参加するという学習のサイクルが生まれるようになる。

A 「詩人」に対する李徴の思いに関わる差異

- 『人虎伝』李徴のみ「皇族の子孫」という設定である。
- 『人虎伝』李徴は県尉の任期を終えて官界から身を引き家に帰って閑居していただけたが、『山月記』李徴は詩家になることに執着して、そのために官を辞めた。
- 『人虎伝』の李徴は名士と呼ばれ金銭を容易に手に入れることができたが、『山月記』の李徴は妻子を思って、プライドを捨てて仕事に就いた。
- 『人虎伝』李徴は初めに妻子の心配をしたが、『山月記』李徴は妻子の心配よりも自分の詩を残すことを初めに願った。
- 『山月記』李徴は詩人として名を残したかったという気持ちが強い。『人虎伝』では「子孫に伝わればそれでいいという気持ちである。
- 『人虎伝』袁愔は李徴の詩をただほめているのに対し、『山月記』袁愔は「第一流の作品となるには欠けるところがある」と述べる。

B 虎への「変身」および性格に関わる差異

- 『人虎伝』の李徴は同僚を下に見て威張っている性格だが、『山月記』の李徴は人と交わらない性格。『人虎伝』は「虎」の心が一つであるのに対して、『山月記』は「虎」の中に獣と人間の別の二つの心が存在している。
- 『人虎伝』李徴は役人になってからいきなり病気になる、次第に病状が悪化して発狂する。『山月記』李徴は役人に戻ってからいろいろこき使われてイライラがたまって発狂する。
- 『人虎伝』には人間のときのさみしさが書かれていないが、『山月記』には「人間だったころ、おれの傷つきやすい内心をだれも理解してくれなかった」と人間のときのさみしさを述べている。
- 『人虎伝』李徴は人間の意識のまま人を食べている。『山月記』李徴は虎の意識になって人を食べている。
- 『山月記』には人を殺す描写が出てこない。
- 『人虎伝』李徴はやもめと通じその家に火を放ち一家数人を焼き殺したエピソードが述べられている。
- 『山月記』には虎になった悲しみが書かれているが『人虎伝』には書かれていない。
『人虎伝』は主体の表現が「虎」になっている。『山月記』では主体の表現が「声」になっている。

C 李徴以外の人物の設定に関わる差異

- 『人虎伝』では李徴がいなくなったあと、供の男も餞別の入った財布を持ち逃げした。
『人虎伝』袁儻は駅吏を怒るようなプライドの高さがあり、『山月記』袁儻は穏和な性格が強調されている。
- 『人虎伝』袁儻はのちに兵部侍郎の官にまで昇進する。
- D その他の差異
- 『人虎伝』には『論語』のことばが見えるが『山月記』にはそのことばはない。
- 両方とも「家族には伝えないでほしい」といっているが、『人虎伝』の方はあえて家族に伝えた形で終わっている。
- 『人虎伝』は状況が詳しく書いてある。『山月記』は心情が詳しく書いてある。
- 『人虎伝』は「悪いことをすれば報いがある」という因果応報の教訓的な感じがある。

第3項 実践のまとめ

「授業の」感想においてある学習者は、『人虎伝』と読み比べをしたのが、興味深くおもしろかった。特に印象に残っているのは、班ごとに分析をして発表したもの。ある班が、『山月記』と『人虎伝』の違いについて、題名が違うということに注目して、『山月記』を読むときに月に注目するという発表をした。確かに言われてみればそれはとても大きな違いで、こういう斬新な発想ができるなんてすごいなと思って、心底感心した」と授業後の感想に記入しているが、「初発」の感想から授業中の様子、そして「授業後」の感想と学習者の意識の変化を追ってみると、多くの学習者が「ディスカッション」学習を通して他者の発言に刺激を受け、テキストを主体的に読み深めようとするようになったことを確認できる。このような意識の変化は、講義式の読解の授業に苦手意識を持つ学習者に顕著に見られた。初めから決まっている解釈を授業者に一方的に押しつけられるのではなく、学習者が「ディスカッション」によって自己の率直な疑問を発言し、自分が納得できる解答を「ディスカッション」によって他者と検討するという学習活動は、そのような学習者の主体性を引き出したといえる。

本授業の評価は、「ディスカッション」によって発見した二つのテキストの差異と、その差異が『山月記』のどのような「読み」を可能にするかの分析を行った班のプリントの内容と、『人虎伝』&『山月記』班調べ課題プリントの分析内容によって行った。この二つのプリントの内容から、「ディスカッション」によって『山月記』と典拠である『人虎伝』との差異に着目してテキストを分析するという実践は、「論理的思考力の育成・伸張」と「知識・方法知の獲得」という二つの学習目標に到達するための高い学習効果を有する実践であると考えられる。

今後の課題としては、班で調べて提出した「調べ学習」のプリントの効果的な活用が挙げられる。調べ学習を行う期間の長さや授業展開とをうまく計画して、授業内で調べ学習のプリントを活用できるような授業計画を行わなければならない。ただし、文学教材を用いた授業は本実践で終了するものでなく完成期の「ディスカッション」学習へとつながるものなので、入門期から発展期、発展期から完成期への連携を意識して各実践を計画することが重要である。

第6節 完成期の「ディスカッション」学習の実践案ー「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

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、学習者が授業者の援助に頼らず、「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」を働かせて新しい思考や高次の思考へ到達するという総合的な学力を獲得することを目標とする。宇佐美寛氏は『授業にとって「理論」とは何か』（1978）において、「授業は、授業のためにするのではない。授業は、授業が無くても学んでいける方向に学習者が進むのを助けるためのものである」（注8）と述べているが、まさに完成期の「ディスカッション」学習は、既習の学習内容や学習方法を活用して、学習者が自らの力で問題を発見し、論理的に「ディスカッション」を行うことで問題を解決するという、学校や授業といった「学習の場」を離れた後の一般社会で行う問題解決の思考過程と同様の学習活動を行うこととなる。よって学習を行う時期としては、高校三年次の二学期以降に実践するのが妥当だといえる。

私たちが日常生活で意識せずに採用している理念や方法といった「思考の枠組み」を「パラダイム (paradigm)」と呼ぶが、授業者は自分自身が学習者として学習してきたパラダイムを唯一絶対の「思考の枠組み」だと錯覚しやすい。しかし、パラダイムは絶対不変のものではなく時代の変化とともに移り変わる。このような変化は「パラダイム・チェンジ」や「パラダイム・シフト」などと呼ばれる。

石原千秋氏は、『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』（2009）において、「パラダイム・チェンジを視野に入れれば、『論理は普遍的なものではない』ということになる。つまり、『どの時代でも、どこの国でも、誰にでも通用する論理などというものはない』と考えるのが、現在の学問の共通理解だと言っていい」（注9）と述べた上で、日本の近代文学における一つのパラダイムの期間を15年とし、戦後の日本近代文学の理論が、「作家論」から「作品論」、そして「テクスト論」へとパラダイム・チェンジした経緯を、それぞれの時代状況に沿って説明している（注10）。もちろんこれは、戦後の日本近代文学の理論がこの三種類しか存在しなかったということではなく、射程とする範囲の広さや範疇によって他にも複数の理論が存在している。

以上の点を踏まえ、授業者は自分が採用している理論や分析方法が唯一絶対のものでなく理論や分析方法は他にも複数存在していること、さらには学習者の中には自分と異なる理論や分析方法を採用する者が存在している可能性があることを常に意識しなければならない。授業者が採用している分析の方法は単なる一つの方法に過ぎないにも関わらず、その方法を唯一絶対として強制的に押しつけ、学習者の主体的な「読み」の可能性を潰してはならない。授業において重要な点は、あくまで学習者自身が納得しながら、主体的に学習を行うことである。逆にいえば、学習者が複数の「思考の枠組み」を知らないうちに自由に分析をさせても高い学習効果は得られない。三年間という長期の授業計画の中で、「思考の枠組み」や分析方法を知る学習を位置づけ、複数の「思考の枠組み」や分析方法を学習した上で、学習者が課題の解決に最も適していると考え「思考の枠組み」を選択し分析を行うという段階に入らなければならない。また、このような全体の計画を事前に学習

者に伝えることで、「思考の枠組み」や分析方法を知識として獲得する講義式の授業においても、学習者にも学習に対する内発的な意義が生じ、学習者の学習意欲が高まると考えられる。

第4章で確認した通り、問題を解決するために有効な「思考の枠組み」を発見する思考が、C・S・パースが提唱した「アブダクション (abduction)」である。

パースは「アブダクション」について、「説明仮説を形成する方法 (process) であり、これこそ、新しい諸概念を導入する唯一の論理操作である」(注 11) と述べている。わかりやすくいうと、問題の解決に有効だと思われる「思考の枠組み」を選択し、その「思考の枠組み」に基づいて解答を推論し、その「思考の枠組み」、分析内容および結論が妥当であることを周囲に承認させる過程すべてが「アブダクション」ということになる。

パースは第二次大戦終了後の日本の教育に大きな影響を与えた「プラグマティズム」の提唱者の一人である。「プラグマティズム」はその中心的な発想の一つとして可謬主義、つまり「人間は不完全な存在であり、常に誤りを犯す可能性を有する」という認識を有している。そしてそのような可謬主義が、「共同体の成員と生産的な話し合いを行い、より多くの人々が納得した主張を現時点の正解とする」という認識と表裏の関係になっているといえる。よってそのような認識を前提とする「アブダクション」も、絶対的な正解を求めず、学習者の中に生じた仮説—結論という思考の妥当性を「思考の枠組み」まで含んで周囲の人間に主張し、その主張およびその根拠を聞いた多くの人間が合意することを以て正解とするのである。つまり、同じ問題でも「思考の枠組み」が異なれば結論も異なるため、「アブダクション」を用いた「ディスカッション」学習では複数の正解が認められることとなる。これらの点から、「アブダクション」を用いた「ディスカッション」学習では、問題に対して選択した「思考の枠組み」が有効であるか、選択した「思考の枠組み」を用いて行われた分析が他者に対して説得力を有しているかが評価の対象となる。

第2項 教材観と実践の目標

『こころ』という文学テキストは、分析のための「思考の枠組み」の多様さや先行研究の多さから見て、学習者が「アブダクション」の思考によって「ディスカッション」学習を行い、学習者同士の「ディスカッション」によって生じたテキストの疑問と、その疑問を解決するために有効な「思考の枠組み」を選択し、選択した「思考の枠組み」を用いて行った分析を他者に対して論理的に説明する等の総合的な学習を行うのに適した教材だといえる。またテキストの内容も、いかに生きるかという生き方の問題、生と死に関わる問題、恋愛観に関わる問題等、青年期を生きる高校生が直面する「いま・ここ」の問題を扱っており、高校3年次の学習者の主体的な学習意欲を引き出すことのできるテキストだといえる。

実践の具体的な学習目標は以下の通りである。

- 1 文学テキストから自己の疑問を発見し、その疑問に対する自己の主張と根拠および結論を論理的に構築する。
- 2 テキストの「読み」から生じた興味性の高い疑問と、その疑問の解決に有効だと考えられる「思考の枠組み」を、グループの「ディスカッション」によって決定する。

- 3 グループで選択した疑問と「思考の枠組み」を用いて、疑問を解決するための主張と根拠および結論を「ディスカッション」によって論理的に分析する。またその分析をクラス全体に発表した際に、どのように論を構築し、どのように発表したら、発表を聴いている多くの学習者からの承認を得られるかを、「ディスカッション」によって考察する。
- 4 グループで分析した疑問についての発表を行う。発表を聴く学習者は、そのグループの疑問の興味性、疑問を解決するための「思考の枠組み」の妥当性、グループの主張と根拠および結論の論理性に着目しながら傾聴し、グループの主張や結論を承認できるかを判断する。また、承認できない主張や不明瞭な部分があれば、質疑応答によって解決する。

なお、本実践で扱ったテキスト（本文）の範囲は「下三十七」からであるが、現行の複数の教科書出版社が採録している「下四十」から「下四十八」までを分析の中心とした。また、夏休みの課題としてテキストの全文の通読と内容確認のためのプリント（資料1）の提出とを課した。なお、テキストの読解プリントは複数の研究書を参考にしたが、特に石原千秋氏の『こころ 大人になれなかった先生』（2005）を参考にした。

夏目漱石「こころ」 夏休み学習プリント

☆次の各問いの解答を記入し、二学期最初の授業で担当に提出しなさい。

- 上 先生と私
- 問1 「私」が「先生」と初めて出会ったとき、先生はどのような人物と一緒でしたか。
 (一人)の西洋人 p.9
- 問2 「私」が鎌倉の海水浴場の後、二度目に「先生」と会った場所はどこですか。
 雑司ヶ谷の墓地 p.15
- 問3 問2の場所には何がありましたか。
 「先生」の友達の墓 p.18
- 問4 「先生」は自分と奥さんの間に子供ができない理由をどのように述べていますか。
 天罰 p.25
- 問5 「私」は大学生、「先生」は大学出身者ですが、この「大学」とは何大学ですか。
 東京帝国大学 p.30 ※この時代は大学が一つしかなかったためこの表現で十分だった
- 問6 「先生」は「私」に、「恋」についてどのように述べましたか。
 罪悪であり、神聖なもの p.37
- 問7 「先生」の奥さんは、「私」と二人のときに「男の方」は何をすると言いましたか。
 議論 p.44
- 問8 「私」が急に自分の故郷に帰省することになった理由はなんですか。
 父親の病気の経過が面白く(おもわしく)ないから。 p.54
- 問9 「私」が実家に戻ったときに、「先生」から何が送られてきましたか。
 「私」の手紙に対する返事の手紙 p.58 ※「第一」の手紙
- 問10 上三下で「先生」は、「私は他(ひと)に欺かれたのです」と述べていますが、具体的に誰に欺かれたのですか。
 叔父 p.58 (下十)
- 問11 奥さんの名前は何といますか。
 静 p.88
- 中 両親と私
- 問12 実家に戻ったとき、両親が行おうとした「私」の大学卒業祝いの招待(宴会)を中止にせざるを得なくなった出来事とは何ですか。
 明治天皇の御病気の報知 p.102 ※時間が明治45年7月20日に確定する。
- 問13 「私」の東京出立が遅れた理由は何ですか。
 父親が風呂場で引つ練返り、病状が悪化したから。 p.114
- 問14 「私」の母親の名前は何かといますか。
 (御)光(おみつ) p.132
- 問15 「私」の実家に届いた「先生」からの二通目の手紙の量はどのようなものでしたか。
 普通の手紙に比べると余程目方の重いもの p.133

- 生徒番号「3」 「氏名」
- 問16 自分の父親と「先生」という二つの死に同時に直面した「私」は、どちらを選びましたか。
 先生 p.138
- 下 先生と遺書
- 問17 下二において、「先生」が長い手紙で青年(上中の「私」)に自分の過去を明かすとき、どのような比喩を用いましたか。
 自分で自分の心臓を破って、その血をあなたの顔に浴びせかけようとしている p.143
- 問18 「先生」の母親は、自分が亡くなるときに「先生」のことを誰に頼みましたか。
 叔父(父の実の弟) p.144
- 問19 「私」(上中の「先生」)は自分の父親のことを「一口にいうと何だと評していますか。
 マンオフミーンズ p.147 ※Man of means(英) 資産家、財産家。 p.272
- 問20 叔父は「私」と誰を結婚させようとしたか。
 従妹(叔父の娘) p.151 ※成立すれば「私」は叔父の娘婿になる
- 問21 なぜ「私」は故郷を捨てたのですか。
 叔父に財産を騙し取られたから。 p.158
- 問22 東京で暮らすことを決めた「私」は、駄菓子屋の上さんに素人下宿を勧められますが、その下宿の家族構成はどのようなものでしたか。
 軍人の未亡人とその一人娘(と下女) p.160
- 問23 下二において「私」は、「金に対して人類を疑ったけれども」何に対しては「まだ人類を疑わなかった」と述べていますか。
 愛 p.165
- 問24 下宿を始めてから傷ついた「私」のこころはこの家族によって癒されていますが、何かの時に「私」を呼びに来るのは誰でしたか。
 御嬢さん p.167
- 問25 下十六において、下宿をしてしばらくたった頃の「私」は、家の中でどのような位置に置かれたと述べていますか。
 主人(ある) p.174
- 問26 友達Kを下宿させることを頼んだとき、「奥さん」が何といましたか。
 止せ p.180
- 問27 下宿が始まるまで、「私」はKのことを心のうちでどのように捉えていましたか。
 畏敬していた。 p.181
- 問28 「私」はKにどのように提案して、「一所に住む」ことを納得させましたか。
 一所に向上の路を通って行きたい p.189
- 問29 「私」はKを人間らしくする第一の手段として、どのような方法を講じましたか。
 異性(御嬢さん)の傍にKを座らせるという方法 p.195
- 問30 「こころ」全体を通して調べてみたいと思っただ疑問を記入しなさい。

第3項 実践の方法と展開およびそれまでの学習事項

「アブダクション」の思考を用いた完成期の「ディスカッション」学習の時期は、高校三年二学期以降、つまり中等教育の最終段階が適当である。学習者は入門期や発展期の「デ

「ディスカッション」学習によって学習してきた「思考の枠組み」や分析方法を参考にして、課題を解決するのに有効だと思われる「思考の枠組み」を自ら選択して分析を行うのが、「アブダクション」の思考を用いた完成期の「ディスカッション」学習である。よって、授業者は、完成期の「ディスカッション」学習までの文学教材の学習時に、具体的な「思考の枠組み」や分析方法を複数提示しておくことが必要となる。本節の提案である『こころ』の実践は高校三年次の二学期に行ったものであるが、それまでに行った文学教材の授業および提示した「思考の枠組み」や分析方法は以下の通りである。

○芥川龍之介『羅生門』…「語り手」、「コード（解釈規則）」について

○井上ひさし『ナイン』…「情景」、「伏線」について

○宮沢賢治『なめとこ山の熊』…作家と関係づけた分析

○中島敦『山月記』…典拠との比較による分析

○山田詠美『ひよこの眼』…テキストの分析

例えば、『羅生門』の授業では、「平安調の下人」の物語を「Sentimentalisme」という言葉を用いる近代の「語り手」によって語られていることを指摘することで、「語り」という「思考の枠組み」を提示した。また『なめとこ山の熊』の授業では、殺し殺される関係である主人公小十郎と熊とが互いを思いやる意識を持っていることを、宮沢賢治のキーワードの一つである「修羅道」の概念を用いて分析した。『山月記』に関しては前節で述べた通りである。高校1年次からこのような具体的な分析を重ね、学習者が様々な「思考の枠組み」や分析の方法を学習した上で、自らの力で分析を行うのが『こころ』の授業である。

『こころ』の実践の授業時間は十二時間で計画した。具体的な授業の構成と内容は以下の通りである。

1 時間目 テキスト通読後に「初発」の感想およびテキストに関する疑問点をワークシートに記入して提出する。

2 時間目 五名程度のグループを作って個々の疑問を発表し合い、グループで分析する疑問および分析に最も有効だと思われる「思考の枠組み」を「ディスカッション」によって決定する。グループで決定した疑問は一覧にして（資料2）学習者に配布し、他のグループの疑問も参考にしながら分析を進める。グループで作成する発表レポートを課題として課す。

3 時間目 「思考の枠組み」の一つとして、夏目漱石の文学史について学習する。

4 時間目 教科書掲載以前の部分の読解について、プリントを用いて学習する。

5 時間目 教科書掲載以前の部分の読解について、プリントを用いて学習する。

6 時間目 教科書掲載部分の読解について、プリントを用いて学習する。

7 時間目 教科書掲載部分の読解について、プリントを用いて学習する。

8 時間目 教科書掲載部分以降の読解およびテキスト全体について、プリントを用いて学習する（資料3）。

9 時間目 教科書掲載部分以降の読解およびテキスト全体について、プリントを用いて学習する。

10 時間目 提出したレポートの内容によって選出されたグループが、自分たちの疑問及び分析を発表し（資料4）、発表を聴いた他の学習者と質疑応答を行う。質疑

応答終了後、発表を聴いた学習者は、「発表評価シート」（資料5）に発表グループの分析の妥当性や興味性を記入して提出する。

11 時間目 提出したレポートの内容によって選出されたグループが、自分たちの疑問及び分析を発表し、発表を聴いた他の学習者と質疑応答を行う。質疑応答終了後、発表を聴いた学習者は、「発表評価シート」に発表グループの分析の妥当性や興味性を記入して提出する。

12 時間目 学習者全員が、各グループの分析発表のまとめと学習全体に対する「授業後」の感想をワークシートに記入して提出する。

資料2 「『こころ』への疑問」班レポート題名

「先生」だけが「罪」を負うべきだったのか
Kは何故下宿で自殺したのか
Kの自殺した夜のおかしな点。その意味とは…？！
「こころ」という題名にした漱石の意図
若かりし静はどのような人間であったか
先生は何故奥さんを置きざりにして自殺したのか
登場人物の名前
何故、漱石は雑司ヶ谷墓地を選んだのか
なぜ題名は「こころ」なのか
先生はなぜ豪遊して暮らさなかったのか
なぜ先生と呼ばれていたのか？なぜ先生に対して意識が強かったのか？
お嬢さんは悪女か
なぜ先生は今まで生きてきて急に自殺する決意をしたのか？
Kの自殺の理由について
先生はなぜ自殺したのか？
先生が考える「私」・奥さん・先生自身の関係とは
Kの自殺の理由について
奥さんは本当に全てのことを知らないのか
お嬢さんはすべての事を知っていたのか？
「K」はなぜ死を決意したのか？
静は何故自分が悪い、と勘違いしたのか？
Kが自殺を覚悟したのはなぜなのか？
Kの墓はなぜ雑司ヶ谷にあるのか
「先生」が自殺した理由とは
「K」が頸動脈自殺をした事による影響
主人公が「先生」ではなく「私」であるのはなぜ？
「乃木大将」・「明治という精神に殉死する」の意味
「私」は遺書を読んだ後どうなったのか
Kの遺書と「先生」遺書は「私」にどのような影響を与えたのか？
Kの自殺は悲しみからか…？
先生はいつから遺書を書き始めたのか？
「私」はKの自殺をどうとらえたか
先生は本当にお嬢さんに恋をしていたか
お嬢さんが好きなのは…Kと先生どっち？！！
Kはなぜ家で自殺したのであろうか
先生はいつ頃、遺書を書き、死んだのか
何故「こころ」なのか？
下宿先の間取りを考える

111111 (3)

夏目漱石

☆教科書の範囲

問12 「奥さん」の「本人が不承知のところへ、私があの子をやるはずがありませんから」(下四十五/p163下8) からのようなことがわかりますか。

●奥さんとお嬢さんはずで「私」との結婚の話はシミュレートしており、その中でお嬢さんは結婚を承諾していたということ。(奥さんは初めから「私」のことを気に入っていた。当時の習慣として親が承諾すればそれによいというものだったが母一人娘一人という状況であったことも重要。当時は娘の縁談を決めるのも母親の重要な仕事の一つだった。そうすると、お嬢さんのKへの態度は何を意味する?)

問13 「なんにも知らないお嬢さん」(下四十五/p164上14)「なんにも知らないK」(下四十六/p166上15)「なんにも知らない奥さん」(同17)はそれぞれ何を知らないのですか。

お嬢さん 「私」が仮病を使って奥さんと二人きりで話をする機会を作った上でお嬢さんとの結婚を申し込んで承諾されたこと。

K 「私」がお嬢さんに好意を寄せており、Kを出し抜く形で結婚の約束を取り付けたこと。

奥さん Kもお嬢さんに好意を寄せており、そのことを「私」に告白していたこと。

問14 「倫理的弱点」(下四十七/p167下3)とは具体的にどういうことですか。
お嬢さんに対する自分の気持ちをKに伝えぬまま、Kを出し抜く形でお嬢さんとの結婚を奥さんと取り決めたこと。

問15 「夢中で封を切」(下四十八/p167下3) ったときの私の気持ちはどのようなものでしたか。
Kを出し抜く形(卑劣な方法)でお嬢さんを獲得したという事実が明るみにでて信用を失うような状況になってほしくないという気持ち。

問19 「世間体の上だけで助かった」(下四十八/p170下7)とはどういうことですか。
Kの遺書の中には「私」を非難する文言がなく、Kを出し抜いて死に追いやったというのを周囲からいわれる心配はなくなったと私が考えたということ。(当時は自殺の場合でも遺書が新聞に載ることがあった。)

☆教科書以後、全体について(現在の内田が採用している「読み」)
問1 なぜ「私」(先生)は「K」を自分の下宿に呼び入れたと考えられますか。
純粋にKを支えたいという気持ちも強くあったが、●越えねべき親をなくしていた「私」は自分が「主人の位置」という強い立場にある下宿で畏敬の念を越えることで親越えの儀式の代わりとしようとしたこと。●自分で正否を判断することのできない「私」は「K」が「お嬢さん」に恋心を抱くという状況を通して、自分の心(お嬢さんを好きになったこと)が間違っていないことを確認したとも考えられる。

問2 Kの自殺の理由はどのようなものだと考えられますか。

●人生を生きるのに他者の存在が不可欠であることを知ってしまったKは、今までの自分がいかに自己本位で生きてきたかに気づいてしまった。これはいわば過去から現在までの自己存在の崩壊である。多分Kは奥さんから「私」とお嬢さんの結婚のいきさつを詳しくは聞いていないだろう。一人よがりである「私」を苦しめた(つまり自分の結婚が決まっていたのにKの恋の悩みを聞かされた「私」と考えたKの自己処分の意識が決定的なものとなったと考えられる。ただ絶対的な寂しさの中で死にゆくKにとって、やはり最後まで自分をわかってくれたのは「私」であり、そのために迷惑をかけることわかっていながらとなりの部屋で自害したのだと考えられる。遺書の中に「私」に対する恨み(と書かれていないのも当然のことである。(下五三))

問3 「先生」が「私」(青年)に伝えようとしたこととはどのようなことでしたか。

「明治の精神に殉死する」(下五六)というのは「先生」が明治という時代を象徴していると考えられる。これは大正という新しい時代(ポスト明治)を生きる若い世代(青年、奥さん、読者)に「明治」という時代を教訓にして乗り越え、新しい時代を生きよという(作者の?)メッセージと考えられる。 田中実

問4 「先生」の死後、「私」(青年)と「奥さん」のその後はどうなると考えられますか。

●時間のコードを新聞掲載と同じリアルタイムと考えると「先生」の死後一年が経過したこととなる。当時の慣例では大学卒業二七歳、女学校卒業が一七歳(「先生」と奥さんの年齢差十歳)。先生の自殺が明治末年三七、八歳だとすると奥さんと私はほぼ同い年の二六、七歳ということになる。小森陽一氏は「子供を持った事のないその時の私は、子供をたたく蒼蠅いもの様か考えていた。(上八)」などを根拠として「私」と奥さんの間に「黄子」ではない子供がいることを主張する。また、それを受けて「先生」は奥さんの未来を任せることができる「私」という存在が現れたことにより安心して自殺を決行するに至ったという主張もされている。最後の一文「私が死んだ後でも、妻が生きている以上は、あなた限りに打ち明けられた私の秘密として、凡て腹の中にして置いて下さい」という願いを裏切るのも「私」と奥さんが特別な関係となり先生の遺書の内容をもうすすに伝えてしまったからという見方がある。

問5 『こころ』という題名が表わすのはどのようなことだと考えられますか。

●「あなたが無遠慮に私の腹の中から、或生きたものを捕(つら)まえようという決心を見せたからです。私の心臓を立ち割って、温かく流れる血潮を吸へます。ろうとしたからです。(中略)私は今自分で自分の心臓を破って、その血をあなたの顔に浴びせかけようとしているのです。私の鼓動が停った時、あなたの胸に新しい命が宿る事ができるのなら満足です。」(下二) ●「彼(K)の心臓の周囲は黒い漆で重(あつ)く塗り固められたのも同然でした。私の注ぎ懸けようとする血潮は、一滴もその心臓の中へは入らないで、悉く弾き返されてしまうのです。」(下二九) ●「そうして振り返って、襖に逆(ほど)ばしっている血潮を始めて見たのです。」(下四八) ●「奥さんを「聖化」するなど「頭」で考える「先生」と「こころ」で動く「青年」の対比や、「頭」で理解していても「こころ」を止めることができないう人間存在の苦しさをなさまさまな層を「こころ」という題名で表そうとしている。

資料 4

<p>『ころ』への疑問』レポート</p> <p>先生、あなたはそんなに悩む必要あったの？</p> <p>3組6班</p> <p>班員：</p> <ol style="list-style-type: none">はじめに先生の罪悪感明治時代の結婚観登場人物の状況結論 <p>1. はじめに</p> <p>私たちは、先生はKの自殺に対して自分自身を殺してしまうほどの強い罪悪感を抱く必要がなかったのではないかと考えました。</p> <p>2. 先生が罪悪感を覚えていたと思われる部分</p> <p>・先生の発言</p> <p>「しかし……しかし君、恋は罪悪ですよ。わかっていますか!」（上十二）</p> <p>・遺書中</p> <p>「<u>卑怯な私はつい自分で自分をKに説明するのがいやになったのです。</u>」（下四十六）</p> <p>・・・先生は、Kを出し抜いて、奥さんにお嬢さんとの結婚を先に申し込み、許可されたことを卑怯だと感じている。</p> <p>「私はその刹那に、彼の前に手を突いて、託りたくなかったです。」（下四十六）</p> <p>「私はただ<u>人間の罪</u>というものを深く感じたのです。その感じが私をKの墓へ毎月ゆかかせます。」（下五十四）</p> <p>「<u>済みません。私が悪かったのです。</u>あなたにお嬢さんにも済まない事になりました」とあやまりました。」（下四十九）</p> <p>「同時に私はKの死因を繰り返し繰り返し考えたのです。その当座は頭がただ恋の一字で支配されていたせいでもありますが、私の観望はむしろ簡単でも直線的でした。（中略）私はしまいにKが私のように<u>たった一人で難しくってしかたがなくなった結果</u>、</p>	<p><u>急に所決した</u>のではなかろうかと疑いました。」（下五十三）</p> <p>・・・先生は、Kが淋しくなったのは、唯一友人と言える存在であった自分が裏切ったからと感じていたと考えられる。</p> <p>また、広島大学心理学研究の古川善也氏、森永康子氏は、次のように述べている。</p> <p>人は罪悪感を低減するために、謝罪や補償行動などの向社会的な対人行動をとるよう に動機づけられることが先行研究で示されてきた</p> <p>これと上記の抜粋部分を合わせて考えると、先生は、Kの自殺は、自分の裏切りが原因であり、自分がKを自殺に追い込んだという<u>罪悪感</u>を覚えていたといえる。</p> <p>3. 明治時代の結婚について</p> <p>明治時代の結婚について、湯沢雅彦氏は著書「明治の結婚 明治の離婚 家庭内ジェンダー」の中で次のように述べている。</p> <p>大部分の結婚と離婚は、親の一存でどんどん決められていく。</p> <p>都市でも農漁村でも大多数を占めるふつうの男女は、それまでの世間のしきたりにおとなしく従って、親のすすめる縁談に身をまかせるのが一般的であった。そこにあるのは、「年頃だから」「家柄が釣りあった」「よく働いておとなしい」ことへの配慮だけで、性格が合うとか、異性を求める気持ちとか、強い愛情などはまったく問題外であった。</p> <p>これから百年をさかのぼった明治時代でも、大勢は同じことだろう。つまり、激しい異性愛に基づいて結婚した男女は非常に少なく、子どもが出来て初めて充実感を覚える、というのが（少なくとも三十年前までの）ふつうの日本人の感情なのである。</p> <p>このように、明治時代の結婚は、現在のように結婚する者同士が決めるのではなく、その両親が決めるというのが一般的だったといえる。夏目漱石自身もお見合い結婚であった。</p> <p>4. 登場人物の状況</p> <p>・先生</p> <p>遺書中「私は自由なからだでした。（中略）あるいはどここの何者と結婚しようが、だれとも相談する必要のない地位に立っていました。」（下十六）</p> <p>・・・つまり、先生は結婚相手を選ぶ自由があったといえる。</p>
---	---

<p>・K</p> <p>Kは、自らの許（いつわり）を白状した後に実家に復讐することになるが、助当される。</p> <p>遺書中「最後にKはどう復讐に決しました。養家から出してもらった学資は、実家で弁償する事になったのです。その代わり実家のほうでも構わないから、これからは勝手にしろというのです。昔の言葉で言えば、まあ勘当なのでしょう。あるいはそれほど強いものでなかったかもしれませんが、当人はそう解釈していました。」（下二十一）</p> <p>・・・つまり、Kも先生と同じく結婚相手を選ぶ自由があったといえる。</p> <p>・奥さん</p> <p>遺書中</p> <p>「それはある軍人の家族、というよりもむしろ遺族、の住んでいる家でした。主人はなんでも日清戦争の時に死んだのだとかかさんが言いました。」（下十）</p> <p>「私は未亡人の事を常に奥さんと言っていましたから、これからは未亡人と呼ばずに奥さんと言います。」（下十二）</p> <p>また、前掲の湯沢雅彦氏の著書に、</p> <p>戸主は、原則として年長の男子であるが、死亡・生死不明・隠居などで交替する。女性のみ世帯では年長者が「女戸主」となり、入り婿の場合も妻が戸主となることがある。</p> <p>とあることから、先生の下宿先の戸主は、奥さんだったということとなる。</p> <p>つまり、明治時代の結婚観を踏まえると、奥さん・お嬢さん・先生・Kの4人の中で、先生もKも結婚相手を選ぶ自由があったが、実質的に結婚を決めることができたのは、奥さんのみであったと考えられる。</p> <p>5. 結論</p> <p>先生は、Kを自殺に追い込んだ自分は、自殺するしかないといった趣旨の発言をしている。しかし、明治時代の結婚に対する一般的な考え方を踏まえると、結婚を決めることができたのは奥さんであった。先生は奥さんにお嬢さんとの結婚を申し込んだが、その結婚を認めたのは奥さんであったため、先生が自分のことを卑怯だと感じたり、自分自身を自殺に追い込むほどの強い罪悪感を抱いたりする必要はなかったといえる。</p>	<p>参考文献</p> <p>・湯沢雅彦（2005）『明治の結婚 明治の離婚—家庭内ジェンダーの原点』角川書店</p> <p>・古川善也・森永康子「人は罪悪感を感じた時に何をするか—罪悪感喚起状況別の分類—」（http://r.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/35671/20141016205907921069/HPR_13_61.pdf#search=%E7%BD%AA%E6%82%AA%E6%84%9F+%E8%AC%9D%E7%BD%AA）</p> <p>閲覧日 2015年 10月 31日</p>
--	--

「こころ」班発表評価シート

クラス【 】組 番号【3 】 氏名_____

発表班【 】班 題名【 _____ 】

- 1 疑問の興味性【 A B C D E 】 2 分析の枠組み(フレーム)の妥当性【 A B C D E 】
 3 主張の興味性【 A B C D E 】 4 主張の根拠の妥当性【 A B C D E 】
 5 結論の妥当性【 A B C D E 】 6 プリントの完成度【 A B C D E 】
 7 質疑応答の対応力【 A B C D E 】 8 発表全体の完成度・興味性【 A B C D E 】
 9 発表の中で最も強く印象に残ったもの(会場からの質問も含めて)

メモ

発表班【 】班 題名【 _____ 】

- 1 疑問の興味性【 A B C D E 】 2 分析の枠組み(フレーム)の妥当性【 A B C D E 】
 3 主張の興味性【 A B C D E 】 4 主張の根拠の妥当性【 A B C D E 】
 5 結論の妥当性【 A B C D E 】 6 プリントの完成度【 A B C D E 】
 7 質疑応答の対応力【 A B C D E 】 8 発表全体の完成度・興味性【 A B C D E 】
 9 発表の中で最も強く印象に残ったもの(会場からの質問も含めて)

メモ

発表班【 】班 題名【 _____ 】

- 1 疑問の興味性【 A B C D E 】 2 分析の枠組み(フレーム)の妥当性【 A B C D E 】
 3 主張の興味性【 A B C D E 】 4 主張の根拠の妥当性【 A B C D E 】
 5 結論の妥当性【 A B C D E 】 6 プリントの完成度【 A B C D E 】
 7 質疑応答の対応力【 A B C D E 】 8 発表全体の完成度・興味性【 A B C D E 】
 9 発表の中で最も強く印象に残ったもの(会場からの質問も含めて)

メモ

※「分析の枠組み(フレーム)の妥当性」は、そのカテゴリーが疑問をうまく解決できているか等で判断する。

※「プリントの完成度」は、レイアウトの工夫や発表とうまくリンクしているか等で判断する。

※「質疑応答の対応力」は、姿勢・態度や質問に対する解答の説得力等で判断する。

第4項 グループの発表レポートの実際

グループによる疑問の選択については、難しい問題が伴う。ここには様々な範疇、様々な範囲の広さの疑問が混在しており、疑問の立て方によって深い分析が可能であるもの、逆にどのような「思考の枠組み」を用いても、論理的な分析が不可能であるものが決まってしまう。その一方で、授業者があまり誘導しすぎると、学習者の自由で内発的な「ディスカッション」学習の妨げになってしまう恐れもある。「ディスカッション」による疑問の選択方法については、これからの検討課題の一つである。

また、ほとんどのグループが生産的な「ディスカッション」を行うものの、単なる調べ学習の域を出ないレポートや、意外性の低いありきたりの分析に留まってしまうレポートが提出されることも確かである。そのような状況に対する対応として、10・11時間目の代表グループの発表は、興味深い疑問および「思考の枠組み」を用いて分析を行い、発表を聞く側の質疑応答が活性化することが予想されるグループにしぼって発表させる。自分と同じ立場である学習者が発表する疑問や分析だからこそ、他の学習者も集中して発表を聴く。また、一定の学習内容を保障するという意味でも3～9時間目の授業プリントを用いた授業者と学習者の対話形式の授業も不可欠である。実際、授業プリントによって『こころ』の「読み」がさらに深まったという意見も多い。実際に自分たちで問いを立て分析を行ったからこそ、授業プリントで根拠とした研究書の妥当性の高さを素直に受容できたと考えられる。

次に挙げるレポートは、2015年度の高校3年のあるクラスの代表発表レポートである。このグループの疑問は、「私（のちの先生）」がKを出し抜く形で「奥さん」から「お嬢さん」との結婚の承諾を得、Kを自殺に追いやった罪悪感によって自身も自殺を選ぶというストーリーに対して、はたして「私」は、そのような罪悪感を持つ必要があったのか、というものである。このグループは、明治期の日本の結婚観および結婚に関する当時の文化を「思考の枠組み」とし、明治期では娘の結婚相手を決めることが母親の重要な役割であったことや、男性がいない世帯では年長の女性が「女戸主」となるため、お嬢さんの結婚相手の決定権を「奥さん」が持っていたこと等を指摘し、「私」が先に「奥さん」から「お嬢さん」との結婚の許可を得ようとしたことは、当時では当然の行動であったので「私」は罪悪感を持つ必要はなかったと結論づけた。

一方、質疑応答のときには、発表を聴いた学習者から、『私』が罪悪感を持ったのはあくまでもKを出し抜いて結婚を決めてしまったことに対してであり、『奥さん』から許可を得ることが当時の文化として正しかったかどうかは無関係ではないか、『私』は罪悪感を持つ必要がないにも関わらず、なぜ自殺をしたのかという点が重要なのではないか等の質問が出され、質疑応答の「ディスカッション」を通じて、「私」の自殺はそもそもKへの罪悪感によるものなのか、そうでないとしたらどのような理由によるものなのかという新しい疑問の発見に辿りついたところで授業は終了した。

また、別の年度のあるレポートは「下宿先でKの遺体発見 本当に自殺か幼い頃からの友人の殺人か」と題され、レポートの冒頭で「私たちは、Kは『私（先生）』に殺されたのではないかという仮説を立て、その〈K殺人事件〉を立証したい」と自分たちが設定した疑問を述べ、次のような分析を発表した。以下は発表レポートからの引用である。

なぜ「こころ」に推理小説的要素があるかという点、夏目漱石は英文学者で1900年頃、イギリスに留学しており、しかもその頃といえばちょうどシャーロックホームズが書かれていた時代だからである。シャーロックホームズといえば推理小説の代表作品といっても過言ではないもので、当時、既に人気のあったシャーロックホームズを夏目漱石はかなりの確率で読んでいたであろう。その影響か、作品構成自体もシャーロックホームズの長編に似ているという意見もある。

このグループの主張は、その後の質疑応答の「ディスカッション」によって覆された。引用文献が明確に示されていないことや主張と根拠との関連性の弱さ等も指摘されたが、最も説得力があったのは、「先生」がKを殺害する動機が存在しないという反論であった。要点をついたこのような指摘が出されたときは、しばしばクラス全体から感心の声が漏れ、授業者が評価しなくても集団全体がその発言の鋭さや妥当性の高さを評価することとなる。このような評価の在り方も、完成期の「ディスカッション」学習の重要な効果だといえる。

この反論に対して、発表グループは明確な解答を返すことができなかった。しかし解答を返せなかったからといって発表全体が否定されたわけではなく、このグループが選択した「シャーロックホームズ」と夏目漱石の関係を歴史的に考察するという「思考の枠組み」は他の多くの学習者に刺激を与え、その他のグループの発表や全体の「ディスカッション」を活性化させた。

これら以外にも、発表を聞いた学習者から提出された「授業後」の感想で高く評価された分析が複数あった。以下にそのいくつかの分析の概要を述べる。

● 「Kの墓はなぜ雑司ヶ谷にあるのか」

『こころ』の装丁に荀子の文言が用いられたことから、Kの生き方に「性悪説」的な発想があったことを指摘し、人間の罪を許す発想の強いキリスト教徒が多く葬られている雑司ヶ谷墓地にKを埋葬したと分析。

一雑司ヶ谷墓地とキリスト教との関連性の弱さを指摘された。また同様のテーマで分析した他のグループから、漱石自身の墓も雑司ヶ谷にあり、漱石夫人の助言の影響があったことが助言された。

● 「先生はなぜ豪遊して暮らさなかったのか」

明治三十五年創刊の雑誌「旅」の第一号に記載された「旅の必需品」の荷物の多さから、当時旅行に行くことがたいへんぜいたくであったことを指摘した上で、「夫婦づれで一週間以内の旅行をしたことも、私の記憶によると、二、三度以上あった」というテキストを引用し、ぜいたくな暮らしができたはずの先生が、それでも質素な暮らしをしたのは過去の経験や「静」への思いやりによると主張した。

一主張と根拠の結びつきの弱さを指摘された。また、「高等遊民」という存在を授業者が助言した。

● 「『K』が頸動脈自殺をしたことによる影響」

Kの自殺方法が頸動脈自殺であったことに着目し、明治期においては頸動脈自殺という方法があまり行われていなかったことや、頸動脈自殺は強い覚悟がないと失敗しやす

い方法であることなどを分析し、青年「私」の登場によって「先生」がKと同じ覚悟を持ったのだと主張した。

—分析と主張の結びつきの弱さを指摘された。これと似たテーマとして、頸動脈自殺によって血液が流出して体が冷たくなるまでどれくらいの時間を要するかを調べ、Kが自殺した時刻を割り出そうとした班もあった。また、違う年度の発表では、頸動脈自殺は明治期の代表的な自殺方法の一つだったという指摘もあり、さらなる分析が必要とされる。

● 『『ころ』における『微笑』の重要性 ～『微笑』という行動からの分析～

『ころ』に表される「微笑」という表現の効果に着目し、どのような心情を表しているかを分析した。「微笑」は素直な喜びを表現する一方で、自分の本心を隠すときにも用いられ、登場人物の行動と「微笑」が結びつけられて表現されたときに、その微笑の意味が複雑になり、登場人物の心情の捉え方も多様さを生むと主張した。

—根拠とした用いた論文が『門』と『道草』の二作品のみに限定したものであったため、分析した「微笑」の描写の少なさを指摘された。「微笑」の分析がテキストの「読み」にどのように関わるかという結論の弱さも指摘された。ただし、テキスト中の「微笑」の役割に着目したという「思考の枠組み」については、発表を聞いた他の学習者から高い評価を受けた。

第5項 学習者の「授業後」の感想による実践の評価

以下に学習者が提出した「授業後」の感想をいくつか提示する。多くの学習者が記入した感想としては、初読と分析後とではテキストの「読み」が大きく変わったこと、『ころ』のテキストに様々な「謎」が仕掛けられており、その「謎」を分析することが楽しかったこと、グループで行う「ディスカッション」のために一つの文学テキストをここまで深く読んだのは初めてだったこと、まだ自分の中で解決されていない「謎」があるので時間をおいて『ころ』を読み返してみたいと考えていること等が多く述べられた。また、学年末に行った最終アンケートの「高校で学習した教材の中で、最も強く印象に残っているものは何か」という質問に対して、最も多くの学習者がこの『ころ』の実践を挙げた。

- 授業を通して思ったことは、『ころ』には正解がないということです。きっと『ころ』を読む人それぞれで絶対にとらえ方は違うし、考え方も違うと思います。だからこそ、たくさんの人の意見を聞くのが楽しいです。
- この「ころ」の作品では、最後まで読んでもすべて解決することはなく、伏線を全て回収することはせずに少し残したまま終わることで、読んだあとのすっきりした感覚こそないものの、だからこそ現実味が増し、本当は実在しない青年や、Kや先生などの登場人物も本当に実在した人物かのように感じられた。
- 今回の授業は特に、各グループで気になる部分を研究したりと、いつもの形とは異なっていたこともあり、深く読み込むということにおいて、作品が『ころ』ということもあり、面白さを知ることができた。深く読み込むことによって得られる新たな読み方に驚くことも多くあった。心理学的視点、歴史的視点、様々な視点から見ることによって、世界がまた違って見えてくる。登場人物が持つ、それぞれの特徴を踏まえて、この

言葉が意図する本当の意味が何なのか、見解が一つだけでない。

- 「静悪女説」の発表がものすごく説得力があって感動した。従順そうなイメージでしか読めないのに、逆に真反対すぎるなんてすごい発想だと感じた。それに、明治大正の女性は従順な女性ばかりだ、男性を支えてひっそりとしているというのがあくまで多かっただけで、よくよく考えてみれば女性にも色々といっておかしくないし、頭のかしこい女の人がいて当たり前だと思った。だとすれば、先生を手に入れるためにKをうまく手のひらで転がした静の能力はすごいと思った。
- 他のグループで、「微笑」について分析していました。色々分析されている中で、「微笑」だけに目をつけたのも凄いいけれど、他にも色んな動きがあると思うので、次に同じ作品、また別の作品を読むときには、色んな動きに注目してみたいと思いました。
- 僕たちのグループは、「私と静のその後」というテーマで調べました。調べていくうちにテキストから色々な事が読みとれて、私と静には現在子供がいるのではないか、という読みまでたどりつきました。また、Kの自殺の理由が復讐ではないのではないか、またそれを先生自身も気付いているということがたった一文でほのめかされている、ということもわかりました。すべてテキストから読みとれることであり、それを裏付けるためのたった数行の、普通に読んでいれば気付かずにそのまま読みすすめてしまう位の量だが、とてもとても大きく重要な伏線が隠されていることにおどろきとともにすごすごると感動しました。
- 漱石はしかけるだけしかけるといった意地悪ではなく、しかけたからにはしっかりと私たちにヒントを残してくれています。それに私たちが気付くことができるかどうか。そこは、『こころ』の読者として漱石から試されているのだと思います。
- 私は『こころ』を読んで、人間だけが持っている心は、時には分かち合えないことがあったり、何を想っているのか分からず、勘違いが起こってしまうことがあったりもするけれど、人間にとって一番大事なモノなんじゃないかな、と思いました。
- 最初は、Kの自殺について、多くの人が勘違いさせられるように、失恋による自殺だと思っていたが、研究を通してそれが間違いであることを知った。また、その中で出てきたのが、奥さんのKの自殺に対する関与についてだ。私は、Kの自殺に大きく関わっていると思っている。研究でも、そこを明らかにしたかったが、発表のときに指摘されたように根拠を出し切ることができなかった。(中略)人それぞれに思うところがあり、それぞれに疑問がある。これだけの疑問を思い浮かべさせる作品は他にはないと思うし、この謎の多さが『こころ』の魅力になっていると感じた。今回の研究で終わるのではなく、自分なりに『こころ』の研究は続けたい。

第6項 実践のまとめ

各グループが提出した「疑問分析レポート」の内容や、クラス全体で行ったプレゼンテーションおよび質疑応答によって、本実践は、「知識・方法知の獲得」、「論理的思考力の育成・伸張」、「他者理解・協同の意識の獲得・涵養」という国語科における「話し合い」学習が目標とする主要な学力を育成・伸張することを可能とする実践であるということができる。

「アブダクション」の思考を用いた「ディスカッション」学習の課題としては、次の二点を挙げるができる。

一点目は、近年教育現場にも正解到達主義や「等価交換」モデルによる発想が広まり、テストで高い得点を取ることが学校教育の目標だと考える学習者や保護者が少なからず存在することに起因する問題である。このような認識にとらわれている学習者や保護者は、「アブダクション」の「最も妥当性が高い主張を現時点での正解とする」という評価基準を受け入れることができず、思考の過程を軽視し結論のみを求める傾向にある。また、実際に講義形式のみの授業を行い、テストで出題する知識を丸暗記させた方が定期テストの点数も高くなるという傾向が見られる。これは、「唯一絶対の正解はない」という「アブダクション」の発想が、無意識のうち学習者の知識獲得の動機を下げてしまう可能性が考えられる。問題解決に有効な「思考の枠組み」を追究する「アブダクション」の思考がたいへん重要であることは疑う余地がない。しかし、その一方で、「アブダクション」の思考は演繹的な思考よりも知識を獲得することの効率が低く、テストの結果等で評価しづらい面があることも確かである。「アブダクション」の思考を用いた「ディスカッション」学習を行いながら、学習者が主体的に効率よく知識を獲得する具体的な方法の開発が急務である。

二点目は、授業の具体的方法についてである。今回の実践は、テキストの「読み」から生じた疑問に対して、グループやクラスといった集団の「ディスカッション」によって、その疑問を解決するための「思考の枠組み」や分析の根拠、疑問に対する解答の正当性を検討するというものであった。これは、授業者の「読み」を唯一絶対として一方的に押しつけるのではなく、設定した問題の斬新さ、用いた「思考の枠組み」の興味性や説得力、主張の根拠の論理的な妥当性等によって、集団で個人の「読み」を捉えようとする試みであるが、このような目標の設定は、テキスト分析を主張の根拠の中心に据える「テキスト論」の研究に依るところが大きい。「テキスト論」は「作家」を分析の根拠にしないという立場をとる（注 12）が、中等教育段階の国語科の授業においては、「作家」についての知識も重要な学習内容だと考える。もちろん、これは文学テキストの「読み」の問題や「ディスカッション」学習とは異なる観点の問題である。今回の実践では、「作家」を絶対的な判断基準とはしないという認識のもとに、疑問を解決するための一つの「思考の枠組み」として用いることは可とした。テキストと「作家」との関係についてもさらなる考察が必要である。

また、「ディスカッション」学習の計画としては、結果的に第 6 章で述べた「アクティブ・ラーニング」の提案と同じ展開となった。つまり、グループでのプリント作成や発表という課題を遂行するために、テキストを主体的に読み進めたり、「思考の枠組み」として参考となる情報を収集したりする作業を各個人で行い、集めた知識や情報を各自が持ち寄り、授業における「ディスカッション」学習を充実したものにするという状況が多くグループに見られた。さらに発表に対する質疑応答の「ディスカッション」が、発表する学習者と聴き手である他の学習者の相互に刺激を与え、集団全体に新しい思考や高次の思考をもたらす契機となった。これらの点から、本実践は多くの学習者が「自己」とは異なる「他者」と出会い、その存在の重要性を実感することができた実践となったのである。

注

- 1 平木典子氏は『アサーション・トレーニング さわやかなく自己表現のために』（1993年10月15日 金子書房）p.166において、「アサーションとは、自分も相手も大切にしながら、意見や考え、気持ちを率直に、正直に、その場に相応しく表現することです」と定義している。
- 2 この『謝小娥伝』を教材化した実践案は、早稲田大学大学院教育学研究科教授の堀誠氏のご指導によって生まれたものである。
- 3 町田守弘『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション』（2009年8月8日 東洋館出版社）p.9
- 4 小森陽一氏は「テキスト」の概念について、『『テキスト』を読む読者は、書くことと読むことの相互関係を意識化し、『テキスト』の意味生成にあたかも共同執筆者のように自ら参加する、生産行為を行う主体となる。記号表現と記号内容は、決して安定した双面体としての関係はもたず、読者によって記号内容に新しい関係が与えられ、あたかも安定していると思われていた記号内容だけとのつながりではなく、多様で複数的な記号内容が生み出されていくことになる。『テキスト』は決して作者がつくりだした一義的な構築された世界ではなく、読者が読むことを通じて、記号表現と記号内容の新たな結合関係（記号体系そのものの転倒と再生）がつくりだされ、絶え間のない意味生成が展開される、流動しつづける世界となるのである」（石原千秋・木股都知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織『読むための理論——文学・思想・批評』（1991年6月15日 世織書房）p.6）と述べているが、稿者の文学作品の文章に対する認識も小森氏の「テキスト」の認識と同様のものである。よって本稿では、文学作品における文章のことを「テキスト（text）」と表現することとする。
- 5 『人虎伝』の現代日本語訳として、内田泉之助・乾一夫『新釈漢文大系 第44巻 唐代伝奇』（1971年9月 明治書院）内の『人虎伝』を配布した。
- 6 『人虎伝』のテキストには二つの系統があり、一方が中島敦が典拠にした『唐人説薈』『国訳漢文大成』系のテキストであり、もう一方が『唐人説薈』『国訳漢文大成』系のテキストである。この二つの系統のテキスト間にもいくつかの差異が見られるが、代表的な差異としては『唐人説薈』『国訳漢文大成』に記されている漢詩が『宣室志』『大平広記』には記されていないことが挙げられる。よって『宣室志』『大平広記』系のテキストには「月」という言葉は一度も登場しない。
- 7 この課題は、早稲田大学大学院教育学研究科教授の堀誠氏に助言をいただき、2009年度の授業で初めて課題にした。提出された班調べのレポートはまだまだ改良の余地を残すものではあったが、『山月記』と『人虎伝』との比較にとどまらず、『山月記』と『名人伝』との違いについても考察を行う班もあり、今後の発展を期待させるものであった。
- 8 宇佐美寛『授業にとって「理論」とは何か』（1978年9月 明治図書出版）p.181
- 9 石原千秋『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』（2009年10月30日 河出書

房新社) p. 13

- 10 前掲『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』 pp. 12～53
- 11 チャールズ・S・パース『チャールズ・S・パース論文集 第5巻 171 パラグラフ』
(ただし引用は魚津郁夫『プラグマティズムの思想』(2006年1月10日 筑摩書房)
p. 119による。)
- 12 石原千秋氏は前掲『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』 p. 33 において、「テクスト論は作者にだけは分析のベクトルを閉じておくが、それ以外のいかなる要因にも開かれている」と述べている。

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

明治期以降の日本では、「ディベート」の訳語として主として「討論」という用語を使用してきたが、この「討論」という用語と「討議」という用語の間に混乱が生じているのは第3章で確認した通りである。また、2016年現在においては「ディベート」が一般的な用語として定着してきていることもあり、本章では「ディベート」という用語に統一して実践案を提案することとする。なお、第6章で確認した通り、本章では「ディベート」学習で目標とする学力観を「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」を含まないこととする。また、勝敗を決するという学習者の承認欲求を動機とせず、学習の過程や終了後の振り返り等によって学習者の論理的思考力を育成・伸張する実践案を提案する。

第6章で確認した通り、「通じ合い」学習や「ディスカッション」学習が目標とする「協同」や「他者理解」の意識の涵養というプラグマティズムの思想を源流とする学力観に基づいているのに対し、現在行われている「ディベート」学習が目標とする学力観は、諸外国と対等に交渉する力の必要性を感じた経済界からの要請によるところが大きい。いいかえれば、「ディベート」においては、他者を否定してでも自己の主張の正当性を貫く心性が求められ、そのような自己中心性を強化してしまうことが、「ディベート」学習の課題点として複数の研究者や実践者から指摘されている。このような他者の主張を否定してまでも自己の主張を貫こうとする心性が求められる理由としては、そもそも「ディベート」で必要とされる力が政治や経済といった大人の社会で要求される交渉力であることや、島国という特殊な環境のために集団の協調性を重んじる文化を形成してきた日本と異なり、多様な民族や文化が混ざり合い自己と他者とが異なることを前提としている西洋の文化が「ディベート」の土台となっていること、明治期以降の「討論」と異なり、「ディベート」を行う対象として異なる文化を有する対象を想定していること等が影響していると考えられるが、同一集団で長時間生活をともにする「学習の場」という共同体において、そのような「ディベート」学習を行うようになった経緯が、大人社会の先取りという学習者のアクチュアリティを考慮しない甘い認識によるものであったことは、明治期の「討論」学習のときも1990年代からの「ディベート」学習のときも同様であったといえる。

また、学習者の承認欲求を刺激して、ゲームという設定で「ディベート」学習を行う実践提案も多く存在し、そのような実践は学習者が主体的に「ディベート」に参加し高い学習効果が得られるように見えるものの、論理的思考力を育成・伸張する可能性を持つのはどちらの立場の主張や根拠が説得力を持っているかを判断する聴衆役やジャッジ役の学習者に限られており、「ディベート」を行っている当事者は、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に到達できないということも第5章で確認した通りである。

以上のような点から、ゲームという設定で「ディベート」学習を行うことは、効果的な学習方法とはいえないといえる。その最も大きな理由は、学習者が反論や質疑によって自己の主張を否定された場合、よほど精神的に成熟した学習者でないかぎり「自己を否定されたくない」という意識によって自己の立場に固執してしまうために、即時的に論理的思考力を働かせることは困難だからである。さらに「学習の場」における日常生活の基調が

集団の「協同」や「他者理解」である以上、「ディベート」学習のときのみ論理性を優先して他者を否定するというルールを適用させるのは、授業者に相当の指導力が要求される。学習者の承認欲求を刺激する「ディベート」学習は、学習者間で他者を尊重する意識が相当定着した「学習の場」でない限り、「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」を発生させる直接の原因ともなりうる可能性を有しているといえる。

このような点から、「ディベート」学習を実践する時期には相当の配慮が必要となる。具体的には、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の到達を可能にす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、他者に認められるような深く鋭い分析を行いたいという学習意欲が学習者に高まってきた時期、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。

「ディスカッション」学習によって他の学習者の論理的な主張や根拠に納得をするという経験を得た学習者には、自分も論理的思考力を向上させたいという内発的な動機が生じる。このような学習動機が高まれば、ゲーム的な要素を取り入れなくても、論理的思考力の育成・伸張を中心に据えた「ディベート」学習の実践が可能となる。いいかえれば、この時期に効果的な「ディベート」学習を行うことによって、その後に行われる完成期の「ディスカッション」学習をより効果的な学習とすることができるようになるのである。

第2節 「ディベート」学習の実践－「クール・ワールドの旅」の実践

第1項 実践の目標

「ディベート」学習の具体的な目標は、大きく二点挙げられる。

一点目は、論理的思考力の育成・伸張である。ただし、いきなり実際の「ディベート」の形式で行っても高い学習効果は望めない。スポーツでも、練習もせずいきなり試合に臨んでも実力を発揮できないため、全体を構成要素に分割し部分ごとの強化練習を積んだ上で総合的な練習を行う。「ディベート」学習も同様で、前半は論理の形式をなるべく具体的な要素に分けて演習を行い、後半で実際の「ディベート」の形式で論理の展開を学習することによって、論理的思考力を育成・伸張することが可能になるのである。

二点目は、「ディベート」を行う際にどのような誤りが発生するかをできるだけ類型化し、そのような誤りが起こらないようにするためにはどのような点に注意すべきか、また、そのような誤りが起こった場合はどのように対応すべきかを具体的に学習することである。本実践では、小野田博一氏の『論理的に話す方法』（1996）を参考にして、「ディベート」の過程で起こる誤謬を分析的に捉えるためのワークシートを作成した。なお実践名の「クール・ワールドの旅」という題名も、小野田氏の同書の表現を採用したものである（注1）。

第2項 実践の方法と展開

本実践は、高校2年次の「国語表現」の授業において、八時間で展開を計画している。全体の学習内容と展開の計画は以下の通りである。

1時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅1」のアンケート（注2）によって日常生活において自分がどの程度論理的な思考を行っているかを確認する。

(資料1)

ワークシート「クール・ワールドへの旅2」によって、議論の場においては、直接的な表現を避ける日本の文化を持ち込まず、論理性を基準として思考や発言を行うことが重要であることを学習する。

2時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅2」によって、議論はあくまでも論理性を基準に行うものであり、議論の場において自己の主張や根拠が批判されても感情的にならず、負の感情が生じたとしてもそのような感情を日常生活に引きずらないようにする意識が重要であることを学習する。

ワークシート「クール・ワールドへの旅3」によって、議論とは「主張（立場）」とそれを支える「根拠」から成り立つことを学習する。

3時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅3」によって、論理には「形式論理」と日常の論理とがあることを学習する。

ワークシート「クール・ワールドへの旅4」によって、私たちが通常用いている日常の論理と、形式論理との違いを具体的に確認し、「対偶」や「同一判断」・「包摂判断」といった論理学の概念を学習する。

4時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅5」（資料2）によって、「全称判断と特称判断」や「隠れた前提・アサンプション」（注3）といった概念を学習する。

5時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅6」（資料3）によって、前提と結論とを結ぶ「インファランス」（注4）の具体的な誤りを学習する。

6時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅7」によって、「ディベート」の定義を確認し、さらに「ディベート」の目的や具体的な形式について学習する。

ワークシート「クール・ワールドへの旅8」（資料4）によって、グループによる「ディスカッション」を行い、「ディベート」の形式や展開について学習する。

7時間目 ワークシート「クール・ワールドへの旅9」（資料5）によって、グループによる「ディスカッション」を行い、論理的に誤った主張が行われている「模擬ディベート」のモデルの誤りについて分析する。

8時間目 グループの「ディスカッション」によって分析した「模擬ディベート」の主張や根拠の誤りをグループの代表が発表し、クラス全体で「ディスカッション」を行う。ワークシート「クール・ワールドへの旅9」によって授業者が全体のまとめを行う。

クール・ワールドへの旅 1 —議論の方法—

★あなたの「論理的な発言の資質は？」

次の16の質問に正直に答えてください。現時点のあなたの「論理的な発言の資質」がある程度わかると思います。もし結果が思わしくなくても、あくまでも「現時点」での話ですので、あまり気にせずこれからしっかりと論理的思考力を養っていきましょう。

- ① 議論に負けて意見を変えるのは、自分の人格が否定されることであるかのように思える。 1 はい 2 いいえ
- ② 議論の最中に、相手を侮辱する表現を使うことがある。 1 はい 2 いいえ
- ③ 論理的な発言にはレトリック（修辞法）は欠かせない。 1 はい 2 いいえ
- ④ 論争の最中に冷静さを保ってられる。 1 はい 2 いいえ
- ⑤ 議論の際に相手が何をいったかを、第三者に要約して示すことができる。 1 はい 2 いいえ
- ⑥ 「相手の主張のどの部分が弱点か」と常に考える。 1 はい 2 いいえ
- ⑦ あなたは今ある問題についての是非を議論しようとしている場にいます。このときあなたは自分の立場と反対の立場に立って、鋭い意見を述べることができますか。 1 はい 2 いいえ
- ⑧ デイベートとは、
1 口論であると考える 2 説得力を競う討論ゲームである
- ⑨ 議論の際に根拠を捏造（ねつぞう）することがある。 1 はい 2 いいえ
- ⑩ 論戦を交わした相手と、その直後に楽しく歓談することができる。 1 はい 2 いいえ
- ⑪ 「定義」ということばを議論の際によく使う。 1 はい 2 いいえ
- ⑫ デイベートは高圧的にできれば勝てると思う。 1 はい 2 いいえ
- ⑬ 「今～さんの話を聞いていて、不愉快に感じました。」という発言をしたことがある。 1 はい 2 いいえ
- ⑭ 「言わなくても察してほしい」と誰かに対して思うことがある。 1 はい 2 いいえ
- ⑮ 「理屈はそうかもしれないが、世の中それでは通らない」と思うことがある。 1 はい 2 いいえ
- ⑯ 以上の各問いの選択肢のいくつかには「どちらともいえない」を置いてほしかった。 1 はい 2 いいえ

(裏面)

《採点表》

①	1 : C	2 : A
②	1 : B	2 : A
③	1 : C	2 : A
④	(採点なし)	
⑤	1 : A	2 : B
⑥	1 : A	2 : B
⑦	1 : A	2 : B
⑧	1 : C	2 : A
⑨	1 : B	2 : A
⑩	1 : A	2 : B
⑪	1 : A	2 : B
⑫	1 : B	2 : A
⑬	1 : B	2 : A
⑭	1 : B	2 : A
⑮	1 : B	2 : A
⑯	1 : C	2 : A

《評価》

- ★Bが1つ以上ある：あなたは「論理的な発言」についてほとんど何も知らないか、基本的な思い違いをしています。あなたが「論理的な発言」をできるようになるためには、大きな努力が必要となるでしょう。がんばってください。
- ★AとCとの混合：あなたは論理的な発言ができる資質の持ち主です。が、日本的な発言習慣に多少邪魔されている面があります。「議論はその場だけのゲーム」という感覚で楽しめるとよいでしょう。
- ★Aのみ：あなたは高度に論理的な人です。さらなる向上を目指し、がんばってください。

クール・ワールドへの旅 5 —議論の方法—

(7) 全称判断と特称判断

問 7 次の二つの文の違いを説明しなさい。

- A 人間は哺乳類である。 B 外国人はスタイルがよい。

答え：Aは、「すべての」が省略されている全称判断文である。

Bは、「ある・一部の」が省略されている特称判断文である。という違い。

日本語の文章の特徴の一つは、判断文が全体を判断する「全称判断」か、その一部を判断する「特称判断」かがわかりにくいという点である。主張を判断する文に対しては、その文が全称なのか特称なのかを考えなければならない。特称を全称と考える間違いは差別やステレオタイプにつながりやすく危険である。

※「ステレオタイプ」→特定の集団に対して人々が共通に持っている典型的なイメージのこと。イタリア人は陽気、韓国人はいつもキムチを食べている、銀行員は真面目、政治家は嘘つきで金に汚いなど。個人をステレオタイプ、特に相手に不利になるようなステレオタイプで判断すると、偏見や差別意識につながりかねないので注意が必要である。

問 8 私たちの身の回りにある「ステレオタイプ」を一つ挙げてください。

答え：黒人は運動神経がよい。東京の人間はおしゃれである。京都の料理の味付けは薄味である。

(8) 隠れた前提 (アサンプション)

日常生活の発言においては、言葉の表面には現れない「隠れた前提 (アサンプション)」が数多く存在します。「会話のエコノミー (経済性)」という観点から見てもこのような隠れた前提が存在することは必ずしも悪いことではありません。とはいえ、会話や議論の中に隠れた前提が数多く含まれると主張が見えづらくなり、説得力を失う原因にもなります。

問 9 次の各文の重要な「隠れた前提 (アサンプション)」を指摘しなさい。

- ① この歯はひどい虫歯になっています。抜くのに都合のよい日をいってください。
- ② もっと勉強して偏差値をあげないと、大人になってから幸せになれませんよ。
- ③ 暴力的な映画のテレビ放映は禁止されるべきだ。ケーブルテレビ会社には、暴力的な映画を子どもに見せる権利はない。

解答例 (後に提示、「隠れた前提 (アサンプション)」は一つとは限らない。)

- ① ひどい虫歯は早急に抜くものである (※抜かずにそのままにするという選択肢もありうる)。
- ② 勉強すると偏差値が上がる。高い偏差値を取ると大人になって幸せになれる。大人になって幸せになるために今嫌なことでもしておくべきだ。
- ③ ケーブルテレビは暴力的な映画をよく放映する。子どもは暴力的な映画を見たがる。暴力的な映画は子どもにとってよくない。

クール・ワールドへの旅 6 —議論の方法—

(9) インファランス (前提と結論をつなぐもの)

インファランスは大きく二つに分かれ、「演繹」と「帰納」と呼ばれる。

「演繹」—初めから「AはBである」という主張を持ち、それを現実的・具体的なものに当てはめて証明すること。

例：あの子は目のきれいな人が好きだから、アイドルの a の顔もタイプだろう。

「帰納」—現実的・具体的なものから共通した要素を抜き出し、「AはBである」という主張を証明すること。

例：あの子は俳優の b・c・d のことが好きだから、渋い顔が好みなのだろう。

どちらのインファランスを用いるにせよ、重要なことは、根拠・前提を明らかにし、信頼性の高いインファランスを用いることである。

(10) 誤ったインファランス

問い 次のそれぞれの表現は誤ったインファランスです。主にどのような誤りかを下の選択肢から選び、それぞれ記号で答えなさい。

- 1 お前の主張よりわしの主張のほうが正しい。なぜならお前が生まれる前からわしはこの世界の第一線で活躍してきたのだから。
- 2 貴様の言っていることは小学生にも劣る幼稚なたわごとにしすぎん。
- 3 最近テレビが大型化している。昨日テレビを買いに行ったら大きなテレビしか売っていなかった。
- 4 「ロイヤルドリンク X」は元気を回復させます。なぜならロイヤルドリンク Xには元気を回復させる成分を多く含むアミノアウチルドターゼ α が入っているからです。
- 5 私はきれいな人が好きだ。彼女の身の回りはいつもきれいである。だから私は彼女が好きなのだ。
- 6 E君が異性にもてないことは誰も証明できない。したがってE君はもてるといえる。
- 7 暑いと思って部屋の温度計を見ると温度計は必ず高い温度を示している。温度計がこの部屋の温度を上げているのだ。
- 8 このきのこを食べて死ぬ人はいない。だからこのきのこを食べてもよい。
- 9 入社したての若造が生意気な口をきくのは百年早いわ。
- 10 裸が写っている写真集は販売するべきではない。これは変質者が路上で裸を他人に見せるのと同じ行為だ。後者が法律にふれる行為なのだから前者も許されるべきではない。
- 11、E君はいつも笑顔を絶やさない。その彼が先週の金曜だけは悲しそうな顔をしていた。

[選択肢] a 個人攻撃 b エキスパートの意見の誤用 (権威) c 循環論法
d 立証責任の転嫁 e 誤った二者択一 f 類比間違い g 早まった一般化
h 原因と結果の取り違え i 内容の矛盾 j 多義表現 k 感情後

[解答]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
b	k	g	c	j	d	h	e	a・k	f	i

[解答の開設]

1 [b・エキスパートの意見の誤用]

インファランスの方法の一つとしてエキスパートの意見を使うことは重要である。誤っているのは、自分を権威づけてしまう「自称の権威」や「エキスパートの意見」を絶対の真理と考えてしまい、根拠によって主張の妥当性を論証しないことである。

2 [k・感情語]

初めから色のついた言葉（イメージとして+・-を持つ言葉）を使う。聞き手に考えさせずに、自分の考えを受け入れさせようとする「プロパガンダ」の手法が代表的なものである。

3 [g・早まった一般化]

回数が何回増えても完全な結論は導き出せない。ただし、一般的に納得させる回数があり、回数や程度が重要となる。

4 [c・循環論法]

前提の中に結論を含める誤ったインファランス。「なぜ元気を回復させるのか」を説明しなければならない。

5 [j・多義表現]

「きれいな」という言葉が、「美しい」と「清潔な」の二つの意味で使われている。

6 [d・立証責任の転嫁]

議論は自己の主張を根拠によって論証する責任を負う。

7 [h・原因と結果の取り違い]

因果関係のない原因を結果と結びつける誤り。「私がテレビで観る日は必ずあのチームは負ける」というのも同種の誤りである。

8 [e・誤った二者択一]

「間違っただイレンマ」とも呼ばれる。「少量ならばよい」や「体を壊す」などそれ以外の可能性が考慮されていない。

9 [a・個人攻撃]

主張でなく、その人に付随する性質を責める。「女なのに・田舎者が・子どものくせに」も同種の誤りである。反論は、あくまで主張に対して行われなければならない。

10 [f・類比間違い]

前者は見たい人のみが見て、後者は見たくない人が無理やり見せられるという違いがある。本質的な部分が類比されているかが重要となる。

11 [i・内容の矛盾]

日常会話の中では許されるが、議論や論理的な発言が求められる場では厳密な言語使用が要求される。

クール・ワールドへの旅 8 —議論の方法—

クラス【 】班【 】 肯定側

メンバー _____ (書記) _____

問い 班の中で2つのチームに分かれ、以下の論題について、否定側の立論フォームを完成させなさい。なお論題の範囲は日本全国の高等学校を対象とします。

論題 高等学校の開始時間を午前10時からにすべきである。

肯定側(第1)立論フォーム

私たちは、「高等学校の開始時間を午前10時からにすべきである」という論題に対し、肯定の立場を取ります。まず、ことばの定義を述べます。私たちは「開始時間」を

① _____

と定義します。

次に、この論題を肯定する理由を、次の2つの観点から述べます。

観点1

② _____

観点2

③ _____

観点1について、その妥当性を以下の2つの点から述べます。

小論点A： _____

小論点B： _____

さらに、観点2について、その妥当性を以下の2つの点から述べます。

小論点A： _____

小論点B： _____

以上の点から、この論題を採択すると、

④ _____

という重要な状況が生まれます。ここから、この論題を採択するということは、

⑤ _____

といえます。よって私たち肯定側は、この論題を採択すべきであると主張します。

※ 否定側も同様のワークシートを記入する。

クール・ワールドへの旅 9 —議論の方法—

クラス【 】 班【 】

メンバー _____ (書記) _____

問い 次のディベートにおける立論を聞いて、①～⑩の主張の問題点をそれぞれ指摘しなさい。ただし、この中に一つだけ正当性を持つ主張がありますので、それがどの主張かを番号で答えなさい。

論題 高等学校の開始時間を午前10時からにすべきである。

立論

「高等学校の開始時間を午前10時からにすべきである」という論題に対し、私は全国の高等学校の開始時間を10時からにすべきであることを主張します。ここでいう「開始時間」とは、生徒が学校に登校すべき時間のことであり、必ずしも授業開始時間を指すものではないことを確認します。

まず、①私は幼い頃よりある種の超能力的な感覚を持っており、他人の気持ちが手に取るようにわかってしまいます。②壇上の一段高いところから見下ろすと、お世辞にも高校時代あまり勉学に励んできたようには見えないあなた方にとっては、学校が何時から開始されようと大した違いはないように思われるかも知れませんが、現在の高校生にとっては、これはたいへん重要な問題なのです。

ご存じの通り、③現在の高校生は深夜番組やゲーム、はたまた遅くまで塾や予備校に通わされていることもあって、夜寝るのが遅くなっていることが容易に推察されます。ふとんに入る時間自体も昔に比べて遅くなっているでしょう。④学校の開始時間を遅くすれば、当然ゆっくりと寝ることができ、睡眠時間も増え、高校生にとって重要な健康的な生活が送れるようになります。⑤子どもにとっての睡眠は、植物における太陽の光と同じです。ひまわりが、夏の太陽をいっぱい浴びて大きく背を伸ばすのと同じことなのです。

また、⑥昨今、高校生の学力が著しく低下してきていると言われております。これも現在の学校の開始時間の責任であります。⑦昔のように、放課後、子どもがみんなで空き地に集まって楽しそうに遊んでいた時代は、もっと勉強も楽しんで行っていたはずです。いつ、誰が日本をこんな元気のない国にしてしまったのでしょうか。私は、そのような元凶を厳しく罰するべきだと主張します。

これは私が個人的に勝手に言っていることではありません。⑧先日会った私の親戚の高校生も同じことを言っておりました。午前10時から学校を開始することは、全国の高校生が望んでいることなのです。だから、⑨高校生ではないあなた方が、大人の都合で現状のままの開始時間にしろと言っても、それは単なる大人のエゴなのです。⑩私のように、高校生の苦しみを自分のこととして受け止められる立派な大人が増えれば、この国はもっとよくなることでしょう。

(裏面に続く)

誰でもわかることですが、⑪学校が午前5時から始まるのと10時から始まるのでは、10時から始まる方がよいに決まっています。⑫朝の10分と夜の10分とでは、時間の貴重さが違います。朝の10分は夜の一時間に相当すると言えるでしょう。⑬もちろん日曜日は除くとして、一週間毎日一時間半の差がついたら、合計では比べものにならないくらい時間差が生まれます。⑭大人はもっと高校生の意見に耳を傾けるべきです。そもそも、⑮午前10時に始めるのがダメだというのなら、その人はなぜダメなのかを説明していただきたい。こちらが一方的に主張しなければならないのはアンフェアだと言えるでしょう。

⑯学校の開始時間が10時からになれば、朝のラッシュ時の混雑も緩和されるし、⑰朝8時代のテレビ番組も見られるし、共通の話題ができて母親との会話も増えるでしょう。朝10時から学校を開始するのは家族円満にもつながるのです。⑱体にやさしい取り組みはテスト問題のやさしさにもつながり、高校生の成績アップ間違いなしです。

以上の点から、私は全国の高等学校の開始時間を午前10時からにすべきである。と主張します。

主張および根拠の誤りの例（これ以外にもあるかもしれません）

- 主張と根拠が結びついていない
- 事実誤認（主張もしくは根拠の妥当性が低い・データが提示されていない）
- 主張が問題の中心から外れている（重要でないことが主張されている）
- 主張が飛躍している
- 個人攻撃
- エキスパートの意見の誤用（権威主義）
- 循環論法
- 立証責任の転嫁
- 誤った二者択一
- 類比間違い
- 早まった一般化
- 原因と結果の取り違え
- 内容の矛盾
- 多義表現
- 感情語

解答（全体のディスカッションで指摘されなかったものを、授業者が補足する。）

誤りのポイント

- ① エキスパートの意見の誤用（権威主義） 主張の妥当性の低さ
- ② 感情語 個人攻撃
- ③ 根拠の妥当性の低さ（データ提示の不備）
内容の矛盾（「ふとん」には入ることはできない）
- ④ 事実誤認（データ提示の不備） 早まった一般化
- ⑤ 類比間違い 感情語
- ⑥ 根拠の妥当性の低さ（データ提示の不備） 原因と結果の取り違え
- ⑦ 論理の飛躍・主張の中心から外れている 類比間違い（高校生と子ども）
根拠の妥当性の低さ（データ提示の不備） 感情語
- ⑧ 早まった一般化
- ⑨ 個人攻撃 感情語
- ⑩ 事実誤認 根拠の妥当性の低さ 主張の中心から外れている
- ⑪ 類比間違い 誤った二者択一
- ⑫ 事実誤認 根拠の妥当性の低さ
- ⑬ 内容の矛盾
- ⑭ 論理の飛躍 事実誤認（根拠の妥当性の低さ）
- ⑮ 立証責任の転嫁
- ⑯ 妥当性 正当性を持っている根拠
- ⑰ 主張の中心から外れている 事実誤認（根拠の妥当性の低さ）
- ⑱ 多義表現 事実誤認（根拠の妥当性の低さ）

第3項 実践のまとめ

実際に「ディベート」学習を行う際に感じることは、「ディベート」のテーマや形式をかなり限定して行わないと、それぞれの主張や反論の論点が拡散し効果的な学習活動とならないということである。これは自分側を勝利に導き相手側を敗北させるために、相手側が予測しない意外な観点から反論を行おうとすることが直接的な契機となることが多い。例えば、「首都は東京にすべきか、大阪にすべきか」という論題（テーマ）で「ディベート」を行った際に、ある学習者が「関東より関西の笑いの方が面白いから、大阪を首都にした方が明るい国になる」と主張したことに對して、相手側が「関西の笑いの方が面白いとはいえない。私は関東の笑いの方が面白いと思う」と反論したことによって、東西のどちらの笑いの方が面白いかという議論になってしまったことがあった。

このような事態を防ぐためには、「首都を大阪にすべきだ」という主張に對して「関東より関西の笑いの方が面白いから」という根拠が出された時点で、その発言が根拠として成立していないことを指摘し、それ以上その方向に議論が展開しないように止めるより他に方法がないが、発言された根拠や反論が論題に焦点化された内容であるか否かを即時的に判断するには相当の判断力や思考力を必要とする。このような論点が拡散する状況は大人の社会の議論でもしばしば見られ、社会人ですら困難なことを訓練も行わずに中高生の学習者に行うのは無理があるといわざるを得ない。

繰り返すが、「ディベート」学習が目標とする学力観は、あくまでも論理的思考力の育成・伸張と、誤りも含めた論理の「形式」を知識として獲得することに焦点化すべきである。そして、ワークシートやテストを用いて「知識・方法知の獲得」という学習目標の評価を行いつつ、総合的な「ディベート」学習を行う中で「論理的思考力の育成・伸張」という学力観の到達度を評価すべきである。試合形式で「ディベート」を行った方が楽しいという面は確かにあるかもしれないが、要素ごとの学習を行わないままいきなり試合形式で「ディベート」を行うと、要素ごとに生じた誤りが複合的に重なり合って誤りの原因を限定することが不可能となってしまう。また、試合形式で「ディベート」学習を行うと、学習者は勝敗という結果ばかりに固執してしまい、最も重要な「ディベート」の過程で生じた誤りに對する振り返りを主体的に行わないという問題が生じることが懸念される。

第1章で確認した明治初期における「討論」の導入経緯を考えると、そもそも初等教育や中等教育において、方法知として「ディベート」の形式を学習させることについても是非が問われるところであるが、もし「ディベート」学習を行うのであれば、藤森裕治氏等が提案するように（第5章注29）、授業者が「ディベート」の展開のモデルを作成し、その「ディスカッション」の展開のモデルをロールプレイすることによって分析を深めることが効果的な学習方法だといえる。

また、「ディベート」のゲーム性をなくすことによって学習者の主体的な学習意欲が低減するという点については、論理的な思考力や議論における即時的な判断力は「ディスカッション」学習においても重要であり、入門期や発展期の「ディスカッション」学習を通してそのような力の重要性を学習者に定着させておけば、ゲーム性がなくても主体的に「ディベート」学習に参加する意欲を持つことが可能になる。「ディベート」学習を発展期の「ディスカッション」学習と同じ時期に設定するのは、以上のような点から最も効果的だと考

えるためである。

今後の課題としては、「ディベート」学習で行う論理の形式を類型化し、要素ごとの学習による論理的思考力の向上と、そのような学習によって向上した要素ごとの論理的思考力を「ディベート」の形式を用いて学習する過程および振り返りの中で、学習者の論理的思考力を育成・伸張する効果的な学習計画を立てることが挙げられる。小野田博一氏に代表される国語科教育以外の知見と、井上尚美氏の「言語論理教育」(注5)に代表される国語科教育の研究の成果とを統合して、学習効果の高い「ディベート」学習の実践案を開発することが必要である。

注

- 1 小野田博一氏は、『論理的に話す方法』(1996年3月10日 日本実業出版社) pp. 45～46において、「クール・ワールド」という名称について、次のように述べている。

論理的な発言をするためには、あなたは「論理的な正しさ」を正確に判断できるようにトレーニングしなければなりません。ただし、論理学の練習問題の難問を解けるところまで到達する必要はありません。論理学を学んだことのない人でも難なく理解できるような超基本問題が正しく解ければいいのです。これはいわば基礎トレーニングなので、「論理的な強い反論をする」とか「詭弁を論破する」など論理的な発言をするためには欠かせないものといえるでしょう。(中略) 基礎トレーニングと呼びましたが、その味けなさそうな呼び名とは裏腹に、結構独特の魅力をもっています。(中略) ここでは多少おどけて「クール・ワールド」と呼ぶことにしましょう。日常生活における論理的な発言のために、まず「クール・ワールド」の旅をするのです。

- 2 このアンケートは、小野田博一『絶対困らない議論の方法』(1999年6月10日 三笠書房) pp. 8～10のアンケートを用いたものである。また、ワークシートの2から7も主に小野田氏の著作を参考にして作成した。ただし、ワークシートの9・10の課題の文章は、稿者が作成したものである。
- 3 前掲『論理的に話す方法』p. 72において、小野田氏は、「隠れた前提・アサンプション」について「隠れた前提は、英語としては unstated premise ともいいます。また、assumption (アサンプション) は『述べられていない考え』の意味としてよく使われ、これが前提となって使われているなら、実質的には隠れた前提と同じことになります」と述べている。
- 4 前掲『論理的に話す方法』p. 75において、小野田氏は、「インファランス」について「前提と結論をつなぐものはインファランス (inference) と呼ばれます。(中略) インファランスは大きく2つにわけられ、その1つはディダクション (deduction)、もう1つはインダクション (induction) と呼ばれます」と述べている。また、「誤ったインファランス」の類型やその表現も、前掲『論理的に話す方法』を参考にして行った。

- 5 井上尚美氏は、『言語論理教育への道—国語科における思考—』(1977年6月15日 文化開発社) や『思考力育成のへの方略—メタ認知・自己学習・言語論理』(1988年4月 明治図書出版) 等の著書で「言語論理教育」を提唱し、論を構成要素に分けたり、主張の理由づけの構造を明らかにしたりするなど、論理を要素に分けて学習することで学習者の論理的思考力を育成・伸張する具体的な方策の提案を行ってきた。

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

本研究は、現在の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を表現することが困難な状況が広まりつつあり、学習者の主体的に学習に向かう意欲を失っているという問題意識から、学習者が他者との信頼関係を作るために、コミュニケーションの中心的媒体である「言葉」の力を育成・伸張する役割を担う国語科の授業において、学習者が安心して自己表現を行い他者との交流を通じて自己の思考を深化・変容させる効果的な「話し合い」学習の授業を開発し、現在の日本の「学習の場」が抱えるコミュニケーション不全の課題を改善することに目的があった。

この目的は、さらに二つの具体的な目的に分けられる。その一つは、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学習環境を整えるという「学習の場」全体に関わるものである。もう一つは、学習者の「言葉」の力を育成・伸張する教科である国語科の授業として、学習者が自己の思考を深化・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」学習の授業の実践提案を行うことである。

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を受けて目標が設定されてきたか、またそこから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、行政機関の刊行物等の歴史的記述から考察することで、国語科における「話し合い」学習が目標としてきた主要な学力観を明らかにし、目標とする学力観に基づいて各「話し合い」学習を分類した。さらに、効果的な「話し合い」学習の授業を開発するために、言語学、コミュニケーション学、認知科学といった隣接した学問領域の知見も参照した。特に2016年現在「話し合い」学習においていくつかの新たな視点を提案している「アクティブ・ラーニング」の研究の考察を第Ⅰ部で行った。

本研究の第Ⅱ部を実践編とし、第Ⅰ部で行った「話し合い」学習が目標とする主要な学力観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。

以下、本研究の成果をやや詳しく整理する。

第1項 第Ⅰ部：理論編の成果

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においてである。

「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、このような学力観は大正期を経て昭和初期まで続く。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る。そしてこ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」学習観へと変貌することとなった。

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学力観は、「プラグマティズム」および「ピューリタリズム」の思想の影響から生じたものである。

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、神が語りかけたことを不完全な存在である人間が個人で完全に理解することは不可能だと考え、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するようになり、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。

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「他者理解」「学習者主体」「協同」といったデューイの教育理念が、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GHQや文部省によって積極的に推進されたことを指摘することができる。しかし、デューイのプラグマティズムは、学習者が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、系統的な知識獲得の効率の悪さを批判されて衰退する。

現在の国語科における「話し合い」学習の課題を解決するものとして新たな可能性を有するのがチャールズ・サンダーズ・パースのプラグマティズムである。パースは言語の記号性を重要視しており、問題解決のために選択する「思考の枠組み（フレーム）」の妥当性も含めて、言語使用の正誤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に重点がおかれ、あくまでも論理性を重視するという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」を選択する「アブダクション（abduction）」の思考を用いた「話し合い」学習は、プラグマティズムの課題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、今後の授業開発が急がれる。パースの「アブダクション」の発想は、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、なおかつ学習者が自己の思考を深化・変容させる授業実践案の提案を可能にすると考えられる。

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」は用いられ、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。しかし目標とする学習者の「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学習効果の低い活動ばかりが行われる状況が生じた。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ふ本来の「ディベート」や「討論」が持つ目標とが不明瞭になってしまった。

また、プラグマティズムの影響を受けた「討議法」は、全教科・全教育活動にわたって実施することが求められ、その結果、論理性に基づいて学習者間に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、学習者がそれぞれ自己主張を繰り返すだけの授業も多く行われた。ここには日本人が、不完全な存在である人間が神のみが有する「真理」に近づくために「話し合い」を行うという宗教的背景を持たないことも関係しており、宗教的前提を共有しない日本人が、どのような共通認識を土台として「協同」や「他者理解」の意識を涵養するのかは、今後の重要な課題の一つだといえる。

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」学習の混乱が深まったことを明らかにした。

『新教育指針』の第四章において「民主的な態度をつくり、民主的な生活をきずきあげてゆくのに、もっとも効果的な方法」として推奨された「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「公民科」を引き継ぐ教科として設定された「社会科」で行われる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、文部省は、「討議法」と併用する形で「話し合い」という用語を使用し始める。

文部省は『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併記し、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から欠如した「話し合い」の学習活動を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、論理的思考力と協調性という併存できない二つの学力観が、「ディベート」という一つの用語に混在したために混乱が

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力を育成・伸張する」という新たな学力観が付与された「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学力観が「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じた。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、「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」の状況を生む契機となる可能性を持つこと、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座に判断し修正する即時的判断が困難であること等が課題であり、その解決策の一つとして、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することで、質の高い「ディベート」の展開を学習するという実践案を提案した。

⑥話し言葉を媒体にする性質上、「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性を有するが、これまでの研究や実践には長期展望に立って「話し合い」学習の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国語科における「話し合い」学習が目標としてきた主要な学力観を焦点化することが可能となり、「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）という三点を国語科における「話し合い」学習が目標としてきた主要な学力観とし

て整理した。

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は、それぞれの「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」学習の課題点を明らかにした。

第2項 第Ⅱ部：実践編の成果

①第Ⅰ部の理論編の考察を通して、長期展望に立った「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」学習が目標としてきた主要な学力観として整理した「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）という三点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それらの学力を育成・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」や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、並行して「ディベート」学習を行う。「ディベート」学習は、「論理的思考力の育成・伸張」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」も学習の目標とする。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、妥当性の高い結論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」等の知見によって、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」等の知見に基づいて、「ディベート」を要素ごとに捉え、論理的思考によって学習した各要素を統合することで「ディベート」全体を学習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」という目標と「論理的思考力の育成・伸張」という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。

本論文において稿者が明らかにしたのは、以上の点である。

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とする学力観や内容、展開、評価等を明確にした研究や実践報告を追究し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」学習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実践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

過去のいくつか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、その場で決定した「司会」役の学習者にこのような役割のすべてを担わせてきたことにこれまでの「話し合い」学習の課題があったといえる。このような状況の大きな原因として、授業者自身が即時的判断力を向上させる訓練を行っていないために自信を持って指導できないという点を指摘することができる。国語科の教師に必要な力として、教師教育の中に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ための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、学習効果の高いそれぞれの「話し合い」学習の実践案の開発はもちろんのこと、長期展望の中でそれぞれの実践が有機的に関連し合うような「話し合い」学習の実践の開発が今後の課題である。

あとがき

教育現場の様々な矛盾に対する答えや自分の授業実践の理論的根拠を求めて、勤務していた北海道の公立高校を辞し、早稲田大学教育学研究科の門を叩いてから早くも20年近くの月日がたとうとしている。授業実践者として、ただひたすら目の前の生徒の学力向上の方策ばかりを追求していた私に、学問としての国語科教育の視点を与えてくださったのは田近洵一先生であった。先生のご指導により、国語科教育学の歴史や理論に即して自分の授業実践を捉えなおすことができたことは、まさに目の前にかかった霧が晴れ、視界が広がっていくような思いであった。田近研究室で学んだ、常に国語科教育の歴史的な流れや先達の授業実践を視野に入れつつ研究や実践を行うという姿勢は、現在の私の授業実践の基本的な発想となっている。

また、国語科教育学の学問的な視点をほとんど持たずに修士課程に入学した私に、様々な形でご助言を与えてくださったのは、当時の田近研究室の諸先輩方であった。授業をよりよくしたいという思いを共有する者として、学問的な知識をほとんど持たない私の無知な発言を受け止めてくださった先輩方の寛容なお心がなければ、研究を続けることはできなかったであろう。教育現場で日々の業務に追われながら研究を続ける先輩方の真摯な姿は、まさにこれからの自分が目指すべき教師の理想の姿であった。

修士課程を修了してから八年の月日が経過した後に、京都の地で教壇に立ちながら早稲田大学の教育学研究科博士課程に通うことができたのは、勤務する立命館中学校・高等学校が二年間の学外研修を認めてくれたことによる。勤務地が京都に決まったときに大学院での研究を半ば断念したが、勤務校の同僚を初めとする多くの方のご支援やご配慮によって博士課程での研究を続けることができた。中でも「国語研究サークル土曜日の会」で授業の実践報告をする機会に恵まれ、深谷純一氏を初めとする京都の実践者の方々に、自分の授業についてご指導をいただいたのは大変幸運なことであった。

一度は研究をあきらめかけた私が、もう一度研究を続けたいと思ったのは、町田守弘先生が早稲田大学教育学研究科教授に着任されたからに他ならない。町田先生ならば私の授業実践にさらなる示唆を与えてくださる、先生に授業実践についてのご指導をいただきたいという一念によって、勤務校の研修制度に応募することを決めた。

これまでも繰り返し述べられてきたことであるが、理論と実践とは教育学における「両輪」であり、どちらか一方が機能しなければ前に進むことはできない。しかし実際は、理論は原理を求めて収斂していく傾向を持っているのに対し、実践は個々の学習者や集団の差異への対応を求めて拡散していく傾向を持っており、理論と実践を止揚することは言葉でいうほど容易なことではない。そのような難しい問題に正面から取り組んでいる数少ない研究者であり実践家が町田先生である。学習者が自ら興味・関心を持って主体的に取り組む国語科の授業を追究し続けていらっしゃる町田先生にご指導いただき、もう一度自分の研究と実践を深めたいという思いが日々強まっていった。町田先生からご指導いただいたことはここに言い尽くせるものではないが、常に学習者の「いま・ここ」を見つめ、目の前の学習者にとって何が最も重要であるかを考えるという先生のご指導は、理論と実践をつなぐ私の研究の根幹となっている。

早稲田大学教育学研究科に在籍する中で、たいへん幸運だったことは、堀誠先生、石原千秋先生、藤井千春先生のご指導を直接受けられたことである。堀先生には、漢文教育全般についてご教授いただき、学習者の主体的な学習意欲を喚起する方策についてご指導をいただいた。「話し合い」によって漢文教材を学習するという発想は、堀先生にご指導いただく中で生まれたものである。石原先生には、小説の分析方法や読解の方法をご指導いただいた。石原先生から「テキスト論」の分析方法をご指導いただいたことにより、「話し合い」によって小説教材を分析するという学習活動の方策が生まれた。また、修士課程のときに田近先生からご指導いただいた「読者論」との関連性も自分なりに把握することができ、文学教材の学習指導の視野を広げることができた。藤井千春先生には、プラグマティズム、特にジョン・デューイの教育思想についてご教授いただいた。先生からご指導いただいたことによってプラグマティズムが日本の教育に与えた影響、さらに「話し合い」学習との関連性も理解することができた。先生方に記してお礼申し上げたい。また幸田国広先生には、本論文に関して詳細なご指導をいただいた。ともすると自分の思いばかりが先行し論文の体裁が整わなくなる私の文章が、曲がりなりにも論文の体裁を保つことができたのは幸田先生のご指導のお陰である。先生のご指導がなければ本論文は今以上に散漫なものになっていたことだろう。

田近研究室と同様に、町田研究室の先輩や後輩の方々も自分の問題意識と真摯に向き合っている方ばかりで、多くのことをご指導いただいた。現職であり遠距離の通学だったために何かにつけてご迷惑をおかけしたが、誰一人嫌な顔を見せず、ことあるごとに援助をしてくださった。町田研究室の方々の寛大なお心がなければ、本論文は完成に至らなかったことも確かである。

人間は、「自分とは、このような存在である」という自己認識を他者からの反応によって獲得する。自己の存在を他者から承認されたとき、人間は自己存在の不安から解放される。いいかえれば、序章で述べた「群生秩序」や悪しき「スクールカースト」の状況も、子どもたちの自己存在の不安が他者への攻撃という代償行為に転化した一つの現れだとも考えられる。一方で、互いに協力して、自分たちの力で問題の答えを導き出したときの生徒のうれしそうな表情は、教師という仕事の根源的な感動を与えてくれる。生徒が楽しみながら主体的に参加する授業を作りたいというのが、教師としての私の出発点であり最終目標である。

学習者が他者と出会い、自己存在を獲得していくという過程は、言語を通じて行われる。学習者の言語力を総合的に育成・伸張するという役割を担う国語科の責任は重い。これからも変わりゆくものと変わらないものの両方を視野に含めながら、学習者の「いま・ここ」を見つめた授業実践を一步一步進めていきたい。

常に興味・関心が拡散し、目の前の疑問が解決すればそこで満足してしまう私が、これまでの研究や実践を本論文としてまとめることができたのは、多くの方々の励ましによるもの以外の何ものでもない。先生方、先輩方、後輩の方々、同僚、家族、そして生徒が、最後までやりきれぬ「私」を信じてくれたことによって、本論文は完成に至ることができた。この感謝を少しでも返すべく、これからも国語科教師として日々精進していく所存である。

引用文献・参考文献一覧

I 単行本

- 朝倉征夫（1987）『子どもにとって現代とは』学文社
- 朝日新聞社編（1947）『討論—理論と実際』朝日新聞社
- 天沢退二郎・大岡信・岡田隆彦・谷川俊太郎・野山嘉正・吉田熙生・吉本隆明編（1996）『日本名詩集成』學燈社
- 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎（1975）『戦後教育の原典①—新教育指針』現代史出版会
- 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎（1975）『戦後教育の原典②—米国教育使節団報告書他』現代史出版会
- 石井庄司・石森延男・時枝誠記・西尾実・西原慶一・久松潜一監修（1963）『国語教育辞典』學燈社
- 石原千秋・木股都知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織（1991）『読むための理論 文学・思想・批評』世織書房
- 石原千秋氏（2005）『こころ 大人になれなかった先生』みすず書房
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか 書物の中の私たち』河出書房新社
- 石毛慎一（2009）『日本近代漢文教育の系譜』湘南社
- 市川伸一（2011）『学習と教育の心理学 増補版』岩波書店
- 市川浩（1975）『精神としての身体』勁草書房
- 井上尚美（1977）『言語論理教育への道—国語科における思考—』文化開発社
- 井上尚美（1988）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書
- 入江幸男・霜田求編（2000）『コミュニケーション理論の射程』ナカニシヤ出版
- 魚津郁夫（2006）『プラグマティズムの思想』筑摩書房
- 宇佐美寛（1978）『授業にとって「理論」とは何か』明治図書
- 宇佐美寛（2001）『議論は、なぜ要るのか』明治図書
- 内田泉之助・乾一夫（1971）『新釈漢文大系 第44巻 唐代伝奇』明治書院
- 内田樹（2003）『映画の構造分析 ハリウッド映画で学べる現代思想』晶文社
- 内田樹（2005）『先生はえらい』筑摩書房
- 内田樹（2007）『下流思考 学ばない子どもたち働かない若者たち』講談社
- 有働玲子（2011）『話しことば教育の実践に関する研究』風間書房
- 榎本博明（1999）『〈私〉の心理学的探究 物語としての自己の視点から』有斐閣
- 榎本博明（2002）『〈ほんとうの自分〉のつくり方』講談社
- 榎本博明（2014）『ディベートが苦手、だから日本人はすごい』朝日新聞出版
- 大河原忠蔵（1968）『状況認識の文学教育』有精堂出版
- 大賀祐樹（2015）『希望の思想 プラグマティズム入門』筑摩書房
- 大木英夫（2006）『ピューリタン 近代化の精神構造』聖学院大学出版会
- 大久保忠利（1957）『演説と討論の手帖』春秋社
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室 第二巻 聞くこと・話すことの指導の実際』筑摩書房

- 岡本明人（1992）『授業ディベート入門』明治図書
- 奥野庄太郎（1951）『話方教育の原理と実際』東洋図書（『近代国語教育大系 10 昭和期Ⅰ』光村出版）
- 小野田博一（1996）『論理的に話す方法』日本実業出版社
- 小野田博一（1999）『絶対困らない議論の方法』三笠書房
- 学習院言語技術の会編（1988）『ことば——言語技術 2 ——』
- 倉沢栄吉（1975）「解題・解説」『近代国語教育大系 10 昭和期Ⅰ』光村出版
- 倉沢栄吉（1990）『倉沢栄吉国語教育全集 10 話しことばによる人間形成』角川書店
- 黒澤英典（1994）『戦後教育の源流』学文社
- 香西秀信（1995）『反論の技術 その意義と訓練方法』明治図書
- 香西秀信（2007）『論より詭弁 反論的思考のすすめ』光文社
- 小久保美子訳・解（2002）『GHQ/SCAP機密文書 CIEカンファレンス・リポート
が語る改革の事実—戦後国語教育の原点—』東洋館出版社
- 小海永二編（1965）『日本の名詩』大和書房
- 小森茂・相澤秀夫・田中孝一編著（2000）『話し合い・討論・ディベートの学習』明治図書
- 斉藤規・今野日出晴編著（1998）『迷走する〈ディベート授業〉』同時代社
- 佐伯胖（1986）『認知科学の方法』東京大学出版会
- 坂口京子（2009）『戦後新教育における経験主義国語教育の研究—経験主義教育観の摂取と実践的理解の過程』風間書房
- 佐々木吉三郎（1902）『国語教授撮要』育成会（（1998）『近代国語教育大系 3 明治期Ⅲ』光村出版）
- 佐藤佐敏（2013）『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』三省堂
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア 反省的实践へ』世織書房
- 佐藤学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店
- 杉尾浩宏編（2011）『教育コミュニケーション 「関わり」から教育を問い直す』北大路書房
- 鈴木翔（2012）『教室^{ネグール}内カースト』光文社
- 成城学園教育研究所編（1991）『教育問題研究 附巻〔解題・総目次・執筆者索引〕』龍溪舎
- 関岡英之（2004）『拒否できない日本 アメリカの日本改造が進んでいる』文藝春秋
- 全国大学国語教育学会編（1997）『国語科教師教育の課題』明治図書
- 戦後における群馬県教育史研究編さん委員会編（1966）『群馬県教育史戦後編上巻』朝日印刷工業株式会社
- 高田明典（2011）『現代思想のコミュニケーション的転回』筑摩書房
- 高橋俊三編（1999）『音声言語指導大辞典』明治図書
- 高橋修三（2001）『国語科話し合い指導の改革—グループ討議からパネル討論まで—』明治図書
- 竹田青嗣（1992）『現代思想の冒険』筑摩書房
- 竹田青嗣（2001）『言語的思考へ 脱構築と現象学』径書房

- 田近洵一・井上尚美（1984）『新訂国語教育指導用語辞典』教育出版株式会社
- 田近洵一（1993）『現代国語教育論集成 西尾実』明治図書
- 田近洵一（2013）『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル
- 田中豊太郎（1941）『國民科國語話方精義』教育科学社
- 田中実（1996）『小説の力ー新しい作品論のために』大修館書店
- 坪内稔典（2010）『増補 坪内稔典の俳句の授業』黎明書房
- 鶴見俊輔（1950）『アメリカ哲学』世界評論社
- 鶴見俊輔（1978）『新版アメリカ哲学』社会思想社
- 時枝誠記（1949）『国語問題と國語教育』中等学校教科書株式会社
- 時枝誠記（1954）『国語教育の方法 これからの国語教育のために I』習文社
- 時枝誠記（1963）『改稿国語教育の方法』有精堂出版株式会社
- 徳島県教育会（1959）『徳島県教育沿革史』
- 栃木県教育史編纂会（1959）『栃木県教育史第五巻』
- 鳥取県教育委員会（1959）『鳥取県教育史 戦後編』
- 内藤朝雄（2009）『いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか』講談社
- 長尾十三二（1978）『西洋教育史 [第二版]』東京大学出版会
- 長里清（1955）『式辞・挨拶・討論・会議 演説読本』金園社
- 中嶋博（1959）『アメリカ教育思想の展開』刀江書院
- 中野光（1968）『大正自由教育の研究』株式会社黎明書房
- 長野県上伊那郡高遠町高遠小学校内信州高遠学校百年史編纂委員会（1972）『信州高遠学校百年史』
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想 国語科解体／再構築に向けて』世界思想社
- 西研（2001）『哲学的思考 フッサール現象学の核心』筑摩書房
- 西尾実（1929）『國語國文の教育』古今書院
- 西尾実（1975）『西尾実 国語教育全集第四巻——国語教育学への探究——』教育出版株式会社
- 西尾実（1975）『西尾実国語教育全集第五巻——国語教育学原論——』教育出版株式会社
- 西尾実（1975）『西尾実国語教育全集第六巻——国語教育理論集成（二）——』教育出版株式会社
- 西尾実（1975）『西尾実 国語教育全集第七巻——国語教育実践への指標——』教育出版株式会社
- 西本三十二（1947）『民主生活と討論討議法』牧書房
- 野地潤家（1980）『話しことば教育史研究』共文社
- 野地潤家（1998）『近代国語教育大系 3 明治期Ⅲ 「解説」』光村出版
- 橋爪大三郎（2009）『はじめての言語ゲーム』講談社
- 花田修一（1994）『国語科ディベート授業入門』明治図書
- 原田武夫（2005）『騙すアメリカ 騙される日本』筑摩書房
- 平木典子（1993）『アサーション・トレーニング さわやかな〈自己表現〉のために』金子書房

- 深谷純一（2001）『カキナーレー女子高生は表現する』東方出版
- 福岡県教育委員会（1957）『福岡県教育史』
- 藤井聡（2012）『プラグマティズムの作法——閉塞感を打ち破る思考の習慣』技術評論社
- 藤井千春（2010）『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』早稲田大学出版部
- 藤本英二（1993）『現代詩の授業』三省堂
- 藤森裕治（1995）『対話的コミュニケーションの指導——「話し合い」における「感性のレトリック」—』明治図書
- 藤森裕治（2009）『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』東洋館出版社
- 船津衛（2000）『ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開—』東信堂
- 細谷俊夫（1969）『教育方法 第2版』岩波書店
- 堀誠（2007）『流謫の花—中国の文学と生活』研文出版
- 堀誠編（2011）『漢字・漢語・漢文の教育と指導』学文社
- 堀松武一（1987）『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』株式会社理想社
- 前田真証（2004）『話しことば教育実践学の構築』溪水社
- 町田守弘（2009）『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション』東洋館出版社
- 町田守弘編（2011）『明日の授業をどう創るか—学習者の「いま、ここ」を見つめる国語教育』三省堂
- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房
- 松本青也（1994）『日米文化の特質—文化変形規則（CTR）をめぐって—』研究社出版
- 松本道弘（1982）『「ディベート」入門』中経出版
- 松本道弘（1990）『やさしいディベート入門』中経出版
- 丸山圭三郎（1981）『ソシユールの思想』岩波書店
- 宮城県教育委員会（1975）『宮城県教育百年史 第三巻 昭和後期編』
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 村上幸子（1993）『会議法の移入と発展—国語表現法の基礎研究—』溪水社
- 村松賢一（1998）『今求められるコミュニケーション能力』明治図書
- 村松賢一（2001）『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
- 森口朗（2007）『いじめの構造』新潮社
- 森本厚吉（1925）『話方の経済』廣文堂
- 茂呂雄二編（1997）『対話と知—談話の認知科学入門』新曜社
- 文部省（1946）『國民學校公民教師用書』東京書籍
- 安永悟・須藤文（2006）『実践・LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 柳治男（2005）『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社
- 柳沼良太（2002）『プラグマティズムと教育—デューイからローティエーへ』八千代出版
- 山形県教育研究所（1967）『山形県戦後教育実践の史的研究—教科等教育編・教育行政編—』

- 山口喜一郎 (1951) 『話言葉とその教育』 刀江書院
- 山竹伸二 (2011) 『「認められたい」の正体 承認不安の時代』 講談社
- 米盛裕二 (2007) 『アブダクション 仮説と発見の論理』 勁草書房
- 與良熊太郎 (1902) 『小学校に於ける話し方の理論及実際』 光風館 ((1998) 『近代国語教育 大系 3 明治期Ⅲ』 光村出版)
- 若木常佳 (2001) 『話し合う力を育てる授業の実際——系統性を意識した三年間——』 溪水社
- 鷺田清一 (1996) 『じぶん・この不思議な存在』 講談社
- 鷺田清一 (1999) 『「聴く」ことのカ—臨床哲学試論』 TBSブリタニカ
- 渡部政盛 (1924) 『プラグマチズムとその教育学説—現代哲学と新教育学説』 啓文社書店
- Charles Sanders Peirce (1905) “What Pragmatism Is” (“Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I – VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, Harvard University Press, 1960) (山下正男訳 (1968) チャールズ・サンダーズ・パーズ「プラグマティズムとは何か」(上山春平責任編集『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 中央公論社)
- Charles Sanders Peirce(1905) “Issues of Pragmaticizm” (“Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. I – VI, ed. by Charles Hartshorne and Paul Weiss, Harvard University Press, 1960) (山下正男訳 (1968) チャールズ・サンダーズ・パーズ「プラグマティシズムの問題点」(上山春平責任編集『世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ』 中央公論社)
- Erving Goffman (1967) “INTERACTION RITUAL : Essays on Face-to-Face Behaviour” Doubleday and Company Inc (浅野敏夫訳 (2002) アーヴィング・ゴッフマン『儀礼としての相互行為』 法政大学出版局)
- Ezra F. Vogel (1979) “JAPAN AS NUMBER ONE Lessons for America” Harvard University Press, Cambridge (広中和歌子/木本彰子訳 エズラ・F・ヴォーゲル『ジャパン アズナンバーワン』 TBSブリタニカ)
- George Herbert Mead (1907) “Review of Jane Addams” The Newer Ideals of Peace. American Journal of Sociology 13:121-128 (G. H. ミード「プラグマティズムの真理理論」船津衛編 (1997) 『G. H. ミードの世界—ミード研究の最前線—』 恒星社厚生閣)
- George Herbert Mead (1934) “Mind, Self, and Society” edited and with an introduction by Charles W Morris, from the standpoint of a social behaviorist, Chicago: The University of Chicago Press (河村望訳 (1995) G. H. ミード『精神・自我・社会』人間の科学社)
- George Sylvester Counts (1987) (伊藤良高/中谷彪/藤本典裕訳 G・S・カウツ『アメリカ民主主義と教育』 明治図書)
- Herbert Blumer (1969) “Symbolic Interactionism : Perspective and Method” by Prentice-Hall, inc (後藤将之訳 (1991) ハーバート・ブルーマー『シンボリック相互作用論 パースペクティヴと方法』 勁草書房)

- Jean Baudrillard (1970) “LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION” by Editions Denoël (今村仁司・塚原史訳 (1979) ジャン・ボードリヤール『消費社会の神話と構造』紀伊国屋書店)
- Jean Lave and Etienne Wenger (1991) “Situated Learning Legitimate Peripheral Participation” Cambridge University Press (佐伯胖訳 (1993) ジーン・レイブ&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』産業図書)
- John Dewey (1915) “The School and Society, revised edition” The University of Chicago Press (宮原誠一訳 (1957) ジョン・デューイ『学校と社会』岩波書店)
- John Dewey (1916) “Democracy and Education an introduction to the philosophy of education” (帆足理一郎訳 (1954) ジョン・デューイ『民主主義と教育——教育哲学概論——』春秋社)
- Jürgen Habermas (1981) “Theorie des kommunikativen Handelns” Suhrkamp Verlage, Ffm (河上倫逸/M・フーブリティ/平井俊彦訳 (1985) ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論 [上] [中] [下]』未来社)
- Jürgen Habermas (1991) “ERLÄUTERUNGEN ZUR DISKURSETHIK” Suhrkamp Verlage, Ffm (清水多吉/朝倉輝一 (2005) ユルゲン・ハーバーマス『討議倫理』法政大学出版局)
- R. D. Laing (1961) “SELF AND OTHERS” Tavistock Publications, London (志貴春彦・笠原嘉訳 (1975) R・D・レイン『自己と他者』みすず書房)
- Richard Rorty (1982) “CONSEQUENCES OF PRAGMATISM” (室井尚・吉岡洋・加藤哲弘・浜日出夫・序茂訳 (1985) リチャード・ローティ『哲学の脱構築 プラグマティズムの帰結』御茶の水書房)
- S. I. Hayakawa (1978) “LANGUAGE IN THOUGHT AND ACTION Fourth Edition” Harcourt Brace Jovanovich, Inc (大久保忠利訳 (1985) S・I・ハヤカワ『思考と行動における言語 原書第四版』岩波書店)
- Walter Jackson Ong (1982) “Orality and Literacy, The Technologizing of the Word” Methuen (桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳 (1991) W-J・オング『声の文化と文字の文化』藤原書店)

II 雑誌・論文・新聞記事

- 青木幹勇 (1946) 「『討議』愚考」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第二号』
- 浅井浅一 (1959) 「討議法と討議場面の考察」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊139号』
- 浅井基文 (1998) 「社会認識とはどういうものか」(斉藤規・今野日出晴編著『迷走する〈ディベート授業〉 開かれた社会に認識を教室に』同時代社)
- 朝日新聞 (1945年10月2日) 「アメリカ民主主義」(黒澤英典 (1994) 『戦後教育の源流』学文社)
- 天野正輝 (1978) 「大正自由教育における教育方法の特質」(池田進・本山幸彦編『大正の教育』第一法規出版株式会社)
- 行安茂 (1998) 「道徳教育に対するデューイの影響」(杉浦宏編『日本の戦後教育とデュー

- イ』 世界思想社
- 石山脩平（1946）「教育方法の原理と討論法」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第二号』
- 石山脩平（1946）「討議法の根拠と運用」国民学校綜合雑誌『日本教育 六巻五号』
- 今井鑑三（1958）「話し合いの高まり—小集団学習における—」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊 127号』
- 今石光美（1947）「国語における討議学習と学年発展」広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 遠藤熊吉（1969）「言語教育の理論及び實際」（（1975）『近代国語教育大系 10 昭和期 I』光村出版）
- 大塚賢司（1998）「ディベートと人格形成——民主主義的人格『公民的資質』とのかかわりを意識して」（斉藤規・今野日出晴編著『迷走する〈ディベート授業〉』同時代社）
- 太田豊（1995）「小学校のディベート教育——思いやりを育む集団への変容——」（『日本語学 特集 ディベート』）
- 大西久一（1947）「国語に於ける教材教材類型と討議法」広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 小川利雄（1947）「国語教育と討議学習」広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 小澤謙一（1946）「戦後の学校を観る」国民学校綜合雑誌『日本教育 六巻一号』
- 海後宗臣（1947）「討議法の教育構造」東京文理科大学・児童研究会編集雑誌『児童心理 討議法特輯』
- 加藤一己（2003）「解説 ミードにおける自然、社会、科学的方法」（加藤一己／宝月誠編訳『G. H. ミード プラグマティズムの展開』ミネルヴァ書房）
- 上山春平（1968）「プラグマティズムの哲学」（上山春平責任編集『世界の名著 48 パースジェイムズ デューイ』 中央公論社）
- 岸一敏（1946）「理科指導方法確立の根拠」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第二号』
- 北村和夫（1991）「成城小学校の学校改造と『教育問題研究』」（成城学園教育研究所編『教育問題研究 附巻』） 株式会社龍溪書舎
- 北山巽（1946）「低学年学級経営の新構想」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第一号』
- 熊谷芳郎（2000）「『世論』形成を目指したディベートの指導」（小森茂・相澤秀夫・田中孝一編著『新国語科「言語活動例」の具体化② 話し合い・討論・ディベートの学習』明治図書）
- 熊谷芳郎（2008）「朝日討論会における『立場』」（第 115 回全国大学国語教育学会福岡大会発表資料）
- 小島勝（1978）「大正自由教育の展開」（池田進・本山幸彦編『大正の教育』 第一法規出版株式会社）
- 小谷敏（1997）「ミードの個人主義思想」（船津衛編『G. H. ミードの世界—ミード研究

- の最前線—』恒星社厚生閣)
- 後藤将之 (1991)「解説 ハーバート・ブルーマーの社会心理学」(後藤将之訳 (1991)『シンボリック相互作用論 パースペクティブと方法』勁草書房)
- 小柳正弘 (1997)「ミードの哲学」(船津衛編『G. H. ミードの世界—ミード研究の最前線—』恒星社厚生閣)
- 杉本泰夫 (1995)「『聴く』ことを意識した話し合い ディベカッション」(『日本語学特集 ディベート』)
- 曾根靖雅 (1933)「図画の学習 尋六女図案のお話合」(奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研究会編輯『学習研究 (第十二巻第六號)』 目黒書店)
- 田中豊太郎 (1946)「教育随想」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第三号』
- 田中美也子 (1995)「中学校のディベート教育」(『日本語学 特集 ディベート』)
- 谷川彰英 (1988)「戦後教育と公民教育構想」(杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』 世界思想社)
- 鶴田清司 (2007)「〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育理論の構築—新しい解釈学理論を手がかりに—」 早稲田大学博士論文
- 長岡文雄 (1946)「実践記録 討議学習『子供から見た大人の世界—初六女』」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊2号』
- 長岡文雄 (1946)「実践記録 京都に於いてのディスカッション—初六女」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊3号』
- 長岡文雄 (1947)「実践記録 私は討議法をこう育てた」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊4号』
- 永田知子 (1947)「新しい裁縫学習の態度」広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 西阪仰 (1997)「間身体的関係のなかの対象」(茂呂雄二編『対話と知 談話の認知科学入門』新曜社)
- 西本喜久子 (2015)「明治初期『会話』科の成立に関する一考察」((2015)全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第七十七集』 学芸図書)
- 日教組教育新聞 (1950年9月18日) (宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦 (1974)『資料 日本現代教育史 2』 三省堂)
- 萩原高次 (1957)「三年生の話し合い—よく聞けない子・おしゃべりな子の問題点—」奈良女高師附属国民学校学習研究会『学習研究 復刊123号』
- 花田哲幸 (1946)「今後の国語教育」東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第二号』
- 波多野里望 (1998)「まえがき」(日本言語技術教育学会編「言語技術教育」7 討論の技術がどんな言語技術を身につけさせるか」明治図書)
- 平尾大 (1947)「図書教育は討議学習をどう取り扱うか」広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 藤森裕治 (1995)「日本の教室ディベート—高等学校国語科における意義と課題」

- ヘレン＝ヘファナン (1947) 「討議法－民主主義的教育の技術として」 (小見山榮一訳)
東京文理科大学内児童研究会編集雑誌『児童心理 討議法特集』
- 松浦良充 (1998) 「教育学研究・教育と教員養成論」 (杉浦宏編『日本の戦後教育とデュー
イ』 世界思想社)
- 増田勲 (1946) 「討議学習の新しい意義と方法」 奈良女高師附属国民学校学習研究会『学
習研究 復刊2号』
- 増広卓三 (1947) 「新しき音楽教育の方法」 広島高等師範学校附属国民学校・学校教育研
究会編集『学校教育 「新教育と討議学習特集号」』
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」 (松下佳代編著『ディープ・
アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』 勁草書房)
- 松本武夫 (1946) 「実践記録 討議学習『家』 (初五女・理科)」 奈良女高師附属国民学
校学習研究会『学習研究 復刊1号』
- 松本道弘 (1995) 「^{マインド・コントロール}思想改造とディベート」 (『日本語学 特集ディベート』 明治書院)
- 丸本喜一氏 (1947) 「理数科に於ける論証性と実証性—新教育に於ける方法の統一—」 東
京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編纂『教育研究 復刊第九号』
- 水谷信子 (1995) 「日本人とディベート——「共話」と対話——」 (『日本語学 特集 デ
ィベート』)
- 室田昂 (1946) 「討議法の実際」 国民学校総合雑誌『日本教育 六巻五号』
- 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、
主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」 文部科学省HP
- 山口喜一郎 (1933) 「外国語としての我が國語教育」 ((1975) 『近代国語教育大系 10 昭和
期 I』 光村出版)
- 山根安太郎 (1944) 「作文・話方教授」 (中等教育研究会著『新制中等学校 教科教授の実
践的研究 国民科編』 京極書店) (野地潤家責任編集 (1981) 『国語教育史資料 第一
巻 理論・思潮・実践史』 東京法令出版)
- 渡邊寛治 (1995) 「我が国における外国語 (英語) 科教育の現状と課題——スピーチやディ
ベートを中心に国語科教育との接点を求めて——」 (『日本語学 特集ディベート』 明治
書院)