

[原著]

「総合的な学習の時間」における「主体的・対話的で深い学び」に関する
一考察 — 異なる多様な他者との対話の実現に向けて —

山中 翔¹・山内 優佳¹・渡邊 満¹・坂越 正樹¹・中尾 豊喜²

**A Study on Proactive, Interactive and Authentic Learning
in the Period for Integrated Studies: For Dialogue with Diverse Others**

Sho YAMANAKA, Yuka YAMAUCHI, Michiru WATANABE, Masaki SAKAKOSHI, Toyoki NAKAO

Abstract

This article examines the nature of dialogue and discussion, and some issues in class. Chapter I summarises the purpose of the Period for Integrated Studies appeared in 1998. We then examine the significance and the problems on “proactive, interactive and authentic learning” based on the characteristics of modern society. Chapter II investigates the significance and basic problems of dialogue and discussion in relation to learning activity in the Period for Integrated Studies from the perspective that the core task is to understand interactive dialogue as learning activity. We also define the construction of dialogue and discussion and explore the indispensable conditions needed to realise them. Chapter III examines these conditions and issues in the realisation of dialogue from a perspective that considers others in education. Finally, Chapter IV shows a case study of the Period for Integrated Studies lessons at a junior high school, which reveals an actual dialogic manner among students and suggests teaching issues related to dialogue.

Keywords

総合的な学習の時間, 対話, 主体的・対話的で深い学び, 議論
the Period for Integrated Studies, Dialogue, Proactive, interactive and authentic learning, Discussion

はじめに

コンピュータの進化と普及によるICTとAIの急速な発展によって高度な段階に突入した情報化とますますその範囲と深まりを拡大しつつあるグローバル化の進展によってわが国の産業構造や経

済システムなど社会生活の全般にわたる構造的な変化が展開している。

当然学校教育もこれらの大規模な変化に対応して大きく変容しようとしている。2017（平成29）年告示の学習指導要領は、2030年を見通しながら知の伝達というこれまでの枠組みを超えて、

¹ 広島文化学園大学（Hiroshima Bunka Gakuen University）

² 広島文化学園大学非常勤講師・大阪体育大学

（A part-time instructor of Hiroshima Bunka Gakuen University, Osaka University of Health and Sport Sciences）

OECDのEducation 2030プロジェクトや国連が2015年に採択したSDGs (Sustainable Development Goals「持続可能な開発目標」) に沿って、知の創造と社会の変化によって生じる諸課題の解決に取り組むために必要な主体的・能動的な学びと資質能力の獲得を目指すという、「学び」それ自体の転換に向けた大幅な改訂となった¹⁾。

それを実現する切り札として登場したのが「主体的・対話的で深い学び」である。しかし、2012(平成24)年に大学教育の質的転換を目指す学修課題として登場したアクティブラーニングは、やがてその学びの質と深さという点でその問題点が指摘され、ディープ・アクティブラーニングへの転換が課題とされている²⁾。小学校から高校に至るまでの学校においてもこの問題は避けて通ることができない重要課題であることに変わりはない。この課題は知の伝達vs能力形成(古くは実質陶冶vs形式陶冶)の対立と統合という近代教育がその克服に苦しんだ困難な課題にもつながり、「主体的・対話的で深い学び」がその課題克服の切り札であるとするなら、その具体化の可能性が問われなければ、それは絵に描いた餅となってしまうかねない。

そこで、本稿では「主体的・対話的で深い学び」における対話・議論、そしてその支援・指導上の諸課題について考察する。まず、Iでは、1998(平成10)年に登場した総合的な学習の時間の目的について整理する。続いて、再帰的近代化の趨勢下にある現代社会の状況を踏まえつつ、「主体的・対話的で深い学び」登場の意義と課題について検討する(山中)。IIでは、課題の中心が学習活動としての対話であるとの観点から、総合的な学習の時間における学習活動として求められている対話・議論の基礎的な意義と課題を探り、それを具体化するために、対話・議論の構造とそれが成立するための諸条件について検討する(渡邊・坂越)。IIIでは、総合的な学習の時間における対話成立の諸課題と条件を、国際理解教育の立場から他者に配慮した対話のあり方という側面から論じる(山内)。最後に、IVでは、中学校における「総

合的な学習の時間」の実践例を提示し、学校現場における対話の現状と課題を踏まえ、対話の支援・指導の課題について論じる(中尾)。

I 課題の所在

現在、私たちは未来の予測が困難な時代に生きている。例えば、グローバル化の進展や人工知能(AI)の発達は社会構造や人々のライフスタイルに大きな変容をもたらした。さらに、私たちはインターネットを通じて否応なく流れてくる大量の情報を前にして、常にその取捨選択を迫られている。このような現代社会の状況は、社会学者のギデنز(Giddens, A. 1938～)が用いた「再帰的近代化(reflexive modernization)」という概念によって説明できよう³⁾。すなわち、あらゆる伝統や価値は絶え間なく批判に曝されており、その正統性を維持し続けることが困難になっている。変化の激しい時代においては、社会的に求められる知識や技能を決めることは難しく、学校で教えられる教育内容の正当性も曖昧となる⁴⁾。ゆえに、学校教育は既存の社会に適応するための知識や技能等を教えるのみでは、その役割を果たしたといえない。むしろ、これからは変化の激しい社会を生き抜くための資質や能力を子どもたちに身につけさせなければならない。

「総合的な学習の時間」はこの役割を果たすうえで、学校教育の重要な位置を占めると考えられる。というのも、この時間の学習指導要領では「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力⁵⁾」を育成することが目標として定められているからである。これは、既知の状況においてのみ活用されるものではない。それは「未知の多様な状況において自在に活用することができるもの」である。

では、このような資質・能力は具体的にどのような学習を通じて獲得されるのだろうか。そこで、鍵の一つとなるのが「主体的・対話的で深い学び」である。これは「主体的な学び」、「対話的な学び」

そして「深い学び」の三つの視点から構成されている。「主体的な学び」は子どもたち一人一人が学びの課題を自分の課題として受け止め、主体的に学びに取り組むことであり、「対話的な学び」は自分の課題が他者の課題につながり、他者との協働によって学びがより深く効果的に行われることを意味している。「深い学び」は学びが学習内容を単に習得し、記憶することに終わることなく課題の解決を達成し、その成果が思考力と自分の考え方や生き方をより高次元に押し上げるものとなることを求めている。それゆえ、中央教育審議会答申においては、「三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもある」⁶⁾とされている。したがって、総合的な学習の時間においては上述した「主体的な学び」と「対話的な学び」を相互的に組み合わせ、「深い学び」を実現することが求められる。

しかし、これら三つのうち、「主体的な学び」と「深い学び」を実現する具体的な学習活動としては「対話的な学び」が鍵的な役割を担い、それを実現することは必ずしも容易ではない。文化的背景や家庭環境の異なる子どもたち（例えば、外国籍の子ども）が集まる現代の学校において、異なる他者との対話は常に意見や立場の違いを顕在化させる可能性がある。この違いゆえに、対話は売り言葉に買い言葉の応酬になったり、「何でもあり」の結果を招いたりする。この場合、教師は「全員で話し合った」ことに満足し、評価するしかないだろう。しかし、それを繰り返すことは子どもたちの成長にはつながらず、他の二つの学びが実現したとは言えない。

ここで問われなければならないのは、「総合的な学習の時間」において「主体的・対話的で深い学び」を実現するためにはどのような対話が求められ、それをどのように支援・指導していくかということである。しかしながら、この問いについては十分な検討がなされてきたとは言いがたい。実際、「総合的な学習の時間」における授業実践を報告した研究は数多くあるものの、そこで実施

される対話の内実に関しては触れられていないものが多い。

Ⅱ 学びとしての対話の意義とその成立条件

Ⅱ-1 現代社会における「学び」の諸課題

現代社会は科学技術の高度な発展と多様なイノベーションによって複雑で激しい変化を繰り返す社会であると言われている。このような社会では、そこで生じる多様な変化に目を向け、それを理解しながら柔軟に対応していく適応力とそこで求められる諸能力を身に着け、さらに、自分らしさを保持しながら自己の生き方を確かなものにするのが欠かせない。その一方で、目まぐるしく変化する社会への適応に対する過度な志向は、ややもすると人間であることの基盤を見失う危険性も生じさせやすい。都会に生きる若者のなかには、そこでの便利な生活を捨て田舎への移住を考えている者が少なくないという話をしばしば耳にするのも、都会には時代の先端にある何もかもがあるにもかかわらず、そこには、人間らしく生きていく上で、あるいは生きていることを確認する上で、もっとも大切なものがないという喪失感を抱いてしまうというパラドキシカルな事態が進行していることでもあるように思われる。

このことは学校の教育にも当てはまる。今回の学習指導要領の改訂は、社会の構造的な変化を見通しながら子どもたちが将来必要とする基礎的な知識や技能を教授し、更に新たな状況に対応するために必要なものをつくり出す資質や能力を育て、生涯学び続ける意欲と態度を育てることを目指している。しかし、そこには、対話（言語活動）をはじめ何でもあるが、最も大切なものがないように思われる。つまり、平成のはじめのころには気づかれつつあった自己の生き方を支える「学び」の基盤となるものについては明確にされてはいないように思えるのである。

改訂学習指導要領が踏まえようとしている2030年の社会とはどのような社会なのだろうか。内閣府が想定する、わが国が目指す社会は、Society 5.0

の社会だとされ、AIが中心に置かれた社会がそこには描かれている。これまでの情報社会の構想では、様々な情報の活用の主体としての人間が想定されていた。しかし、Society5.0では、AIが主役になることによって、活用に含まれていた人間の判断や情報処理のほとんどはAIが人間に代わって行うこととなる。人間はAIの下した指示に従うのである。これまで人間が行うこととされてきた問題解決のほとんどはAIが合理的に行うこととなる⁷⁾。一方、自然や社会に生じる様々なリスクは、その多様性の拡大によっていっそう深刻化することが予想される⁸⁾。結局人間は新たな環境の中でこれまで以上に自分の生きる場と自己の生き方のつながりに真剣に取り組むことが必要となる。

II-2 「学ぶ」ことの可能性をどのように考えるか

「学ぶ」という行為は、それが自ずと成立するものではなく、その成立のための前提を有しているように思われる。「人はどのようにして学ぶことが可能なのか。」この問題は約1600年前のローマ・カトリック教会の教義の哲学的土台を築いた教父アウグスティヌス (Augustinus, A., 354 ~ 430) の『告白』にさかのぼることができる⁹⁾。そこでアウグスティヌスは今あるキリスト者としての自己がどのようにして生じてきたのかを生まれてから今に至る人生の道筋を振り返るのだが、そこで語られる幼年時代の言葉の獲得時の記憶に、どのようにして言葉を学んだのかという問いへの彼なりの解答を見いだすことができる。「人があるものの名を呼び、この言葉に従って彼らの体をそのものの方に動かしたときには、彼らが私に示そうとしているそのものが彼らの声によって印づけられているのだと見て、そのことを心にとどめておいたのである。」¹⁰⁾ ものの名前を教えようとする大人の身体の動きを理解していたから言葉を学ぶことができたのだと言う。では、なぜそれが可能だったのか。それは身体の動き(身振り)がもう一つの言語であり、それをすでに持っている

たからだだと彼は考える。神によって与えられたこの「自然の言語」こそ大人が自分に教えようとしていた言葉を自らが学びとることができた鍵になるものだと言うのである。そこには学びが成立するための前提への洞察があると言ってよからう。

20世紀になってアウグスティヌスと同様の問題に取り組んだのが、オーストリア生まれの哲学者ウィトゲンシュタイン (Wittgenstein, L. von, 1889 ~ 1951) であった。彼は、これを「言語ゲーム論」(死後出版された『哲学探究』(1952)の核心)によって明確に説明する。例えば、チェスの駒を一つ取り上げて、誰かに「これは王様だ。」と言ったときに、それがチェスの駒の名前のことだとわかるのは誰か。それはチェスというゲーム、あるいはそれと似たゲームの規則を知っている者だけだと彼は言う¹¹⁾。言葉の意味を規定する規則(日常誰もが従っている生活形式)こそ、「学び」を可能にする前提になるものだと言っているのである。これは彼の最初の著書『論理哲学論考』(1921)の最終ページの1文、「語りえぬものについては、沈黙せねばならない。」¹²⁾の背後にある考え方の転換を意味している。複雑な意味連関をもちながら成り立っている同じ生活世界に生きる者が共有している生活形式を確認することが言葉の習得を可能にしていることは、その「学び」の在り方も規定しているように思われる。それは相互行為(interaction)と捉えられる。

II-3 「学び」を支える「自己」と「他者」の人間学的構造

アウグスティヌスやウィトゲンシュタインが「学び」を理解する際踏まえている相互行為には人間であることの特異な構造が前提にされている。それを明らかにする手掛かりを与えてくれるものに20世紀初頭の哲学的人間学がある。ここではドイツの哲学者プレスナー (Plessner, H., 1892 ~ 1985) の『有機的なものの諸段階と人間—哲学的人間学序説』(1928)の有名な命題「脱中心性は、人間に特徴的な、周囲に対するその正面からの被提示性の形式である。」¹³⁾をあげておきた

い。動物や植物とは異なり、人間の中心、つまり思考や「学ぶ」の基点である自我は、身体の外にあり、他者の自我（他我）との交流に開かれているという考え方である。それによって人間は他者とともに様々な文化や社会や、さらにはもう一つの心である精神をつくり出すことができるというものである。相互交流を言語行為としての側面に焦点を置いてみると、このことはコミュニケーションの語源（communicare）が「共にする」であることにもつながる。

一般に対話や議論といった言語行為であるコミュニケーションは、言葉による情報や考えの伝達や交換として理解されることが多いが、話者と聞き手との間で一定の事柄を共有し、両者の間にその意義や妥当性を認め合うことのできるものをつくり出すことだと捉えられることは少ない。そのため社会や文化、あるいは知識の生成がすでにあるものとされ、理解を持ってそれを受容する、あるいは獲得することが学ぶこととなる。これは個人的な枠内に限定された学びであり、受動的学びである。そうではなくもともと知識はあるのではなく、創り出されるものであり、それが必要な状況や解決すべき課題を伴う。その解決によってその知識の妥当性も裏付けられることになる。また、言葉や知識は意味を持つが、その意味は生活世界の中で成り立つ以上生活形式に規定され、たとえ相対的なものであれ、相対性の中で持つ合理性を認めざるを得ないように思われる。

Ⅱ-4 「総合的な学習」の意義と学習活動の課題

このように考えてくると、総合的な学習の時間がめざすべきものの一つは、様々な教科の学びを支える土台に当たる「学び」の基盤の獲得であるように思われる。そのような「学び」はある一つの教科や領域に限定されず、道徳教育の学びがそうであるように様々な教科や領域にまたがって学ぶものである。「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的諸課題に対応」する、更には食育や平和学習等として展開される総合的な学習は、「横断的な学び」として関連する各教科等と

つながりながら課題の探究とそれを通して子どもたち各々の自分と自分が生きる場であるこの社会とのつながりを確かめ自己の考え方や生き方を深めるとともに様々な課題を解決するために必要な力を獲得する「学び」となることができる。

例えば、平和学習は「命の大切さ」や他の国の人々との親密なつながりの大切さ等について学ぶ道徳科、さらに国語科、社会科、外国語科、外国語活動など、あるいは特別活動での学びとのつながりを有している。小学校国語科教科書には有名な「平和のとりでを築く」（光村図書6年生）という教材があるが¹⁴⁾、苦しみの中で原爆ドームの保存に踏み切った広島市民の葛藤と平和への強い願いを描いた、この教材による学びは、広島への修学旅行による平和学習によって土台的学びを深めることができる。その深まりは各教科や領域での学習と緊密につながっており、つながることによってより深く理解することが可能である¹⁵⁾。

このような土台的学びを意義深くするものは、被爆を体験した人々（被爆伝承者）の話の聞いたり、被爆した、自分たちと同じ年代の子どもたちの被爆の実態を知ること、平和公園を訪れ教材にある原爆ドームを直接目にする事、つまりは被爆の実際を原爆ドームや資料館の残されたりリアルな資料を通して知ることだけに中心が置かれるのではなく、原爆ドームを保存するという被爆体験者にとってはパラドキシカルな問題（恐ろしい体験を思いだしてしまうことと、その蛮行と恐ろしさを二度と繰り返してはならないという相対立する思い）がどうして解決されたのか、それは国連のユネスコ憲章の「平和のとりでを築く」という世界中の人々と同じ思いではなかったかという教材の主題が広島での平和学習と子どもたちの協働（共同）の学習活動によって探究され、そこにあるものや自分が感じたり考えたことを教室に戻って友達と一緒に振り返ることこそが重要であるように思われる。そうすることで被爆伝承者の言葉や思いや願いが持っていた「平和の重さ」、「命の大切さ」が自分の中で、それぞれの子どもの多様な在り方に応じて具体的にになると同時に、自分の

課題の探究としてより深められていくことになる¹⁶⁾。

II-5 土台的学びの活動としての対話の構造

議論・討論による学習過程を具体的に構想する上で、手助けになりうるものに、トゥールミンモデルがある。トゥールミン (Toulmin, St., 1942 ~ 2009) は事実に関する議論・討論モデルのみならず、道徳の内容である価値や規範も議論・討論による論証の対象となりうることを主張している。一般には価値や規範は相対性をその特質とするために、論証の対象とはみなされない。しかし、彼は次のような図式を示して価値や規範の論証を試みている¹⁷⁾。

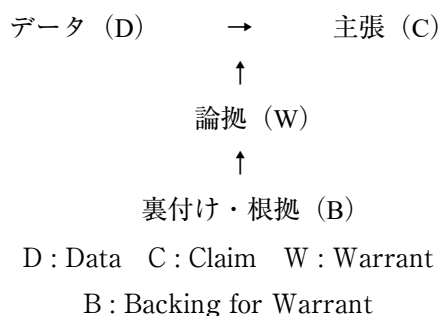


図1 トゥールミンモデル図

この図が意味していることの一つは、主張 (C) には必ずその根拠としてデータ (D) が伴われることである。例えば、昨日友達に貸した消しゴムを返してもらおうとして、友達に対して「貸した消しゴムを返してくれ」と言う際に、次のように言うことだろう。「君は昨日僕の消しゴムを借りるときに、明日必ず返すと言っていた。だから返してくれ」と。ここにはただ返してくれという主張があるだけでなく、主張の根拠にあたるものが事実として示されている。明日返すと約束したのだから返してくれと、事実をデータとして添えて主張しているのである。しかし、相手が「借りたものは返すべきである」という規範や「約束は守らなければならない」という規範を承認しなければ、返してもらうことはできない。二つの規範は、データに基づく主張は正しいことを主張す

る論拠になっているのであるが、相手に返してもらうにはこの論拠 (W) を相手に認めてもらわなくてはならない。そのためには、論拠が正しいことを相手に対して論証する必要がある。その際に必要なのは、論拠の根拠 (B) を相手に示し、受け入れてもらうことである。

この図式は、道徳教育における学びだけでなく、総合的な学習の時間における議論・討論のモデルとなりうると考えられないだろうか。価値や規範を当事者の心情 (悲しむ、喜ぶ) をその根拠として考えている場合には、この図式は大した意味を持たないかもしれないが、価値や規範 (生活形式) が自分たちの社会 (人間関係) や生活を支えるものであり、主観にかかわらず客観的事実として役割を果たしているものだと考えれば、この図式の意義は承認されるであろう¹⁸⁾。

II-6 議論・討論を展開するために必要なルール

議論・討論や話し合いが、事実や個々人の行為や行動の背後にあるものに効果的に迫るものになるには、議論・討論や話し合いが、根拠や理由を追求するものであり、そのためには一定のルールに従って進められる必要がある。日常の談話 (雑談) はともかく、探究的な学習活動としての話し合いは、単なる主観的、心情的な考えを意見として表明し合うことではない。学習が問題解決や自己の生き方を深く見つめる学びとなるには、意見には必ず根拠 (理由) があること、そして、その根拠 (理由) に基づく納得が重要となる。そうあってはじめて事実や行為や行動は単に個人の恣意的な、主観的なものではなく人間として他者とともに納得のできる筋道の通った (合理的な) ものになる。しかも日常生活で多様に生じる諸問題にも解決の見通しが生まれてくる。そのような学習を経ることによって見直された自己の生き方や在り方も、誰もが、とりわけ自分自身が納得できるものになる。

総合的な学習の時間の学習における対話や話し合いがそのようなものになるには、話し合いの

ルールが必要である。

【話し合いのルール】

- ① だれも自分の意見を言うことをじゃまされない。
- ② 自分の意見は必ず理由をつけて言う。
- ③ 他者の意見にははっきり賛成か反対かを表明する。
- ④ 理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- ⑤ 意見は変えてもよい。ただし、その理由を言う。
- ⑥ みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。

このルールは、「話し合いがその目的を達成するにはどのようなルールが必要か」について、小学校高学年と中学校1年生の子どもたちに考えてもらい、そこで出てきた意見を重複や当たり前だからなくてもいいものは消去しながら、当事者である子どもたちと教師が集約することによってできたものである¹⁹⁾。小学校高学年と中学校1年生は同じ結論に達している。これは話し合いが話し合いとして充足していなければならない条件を探ることで定式化されたものだが、それは倫理学におけるハーバーマス (Habermas, J. 1929～) の討議倫理学があげる3つの原則(「普遍化原則」, 「討議原則」そして「理想的発話状況」)に対応している²⁰⁾。ドイツの哲学者が提示している原則と子どもたちが考えたルールが重なることには疑問もあろうが、その原則の名称や学説はともかく、ルールの内容は同一なのである。

一般に話し合いのルールは、「手を挙げて、教師にあてられてから発言する」や、「付け足しか、反論か、自分の意見かを区別して発言する」等々多いが、それらはこの子どもたちには当たり前のことなのである。また、授業での話し合いは、合意をめざすものではないという考え方もあるようだが、「多面的・多角的」な観点からの話し合いであるならなおさらこれらのルールは必要であ

る。たとえ合意に至らなくても、それをめざして様々な視点や観点から考えるなかで積み重ねられる了解によって、それぞれの考えは妥当性を増していくからである。一人ひとりが正しいと思っていることを見直し、自分自身が納得できる一定の根拠のある確かさを持って、ある具体的な状況のなかで自分の生き方や在り方を自覚できるのである。

Ⅲ 対話における倫理 国際理解教育の視点から

Ⅲ-1 総合的な学習の時間における「国際理解」の取り扱い

国際理解教育における対話について論じる前に、まずは総合的な学習の時間において目指される国際理解の姿を明らかにする。総合的な学習の時間が導入された1998(平成10)年版学習指導要領²¹⁾、および2008・2017(平成20・29)年版学習指導要領²²⁾²³⁾において、国際理解の内容の取り扱いや配慮事項として次のように述べられている。

《1998(平成10)年版》

国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

《2008・2017(平成20・29)年版》

国際理解に関する学習を行う際には、[問題の解決や]探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。(〔 〕内は2008年版のみ記載)

外国の生活や文化などを体験的に学ぶことは共通しているが、1998(平成10)年版で取り上げられていた「外国語会話等」の文字は、2008(平成20)年版で姿を消した。文部科学省が継続的に実

施していた小学校英語活動実施調査によると、2004（平成16）年度には全国で9割以上の小学校がなんらかのかたちで（その多くは総合的な学習の時間において）英語活動を行っていた²⁴。また、2005（平成17）年度調査によると、全小学校の8割以上が総合的な学習の時間において英語活動を実施しているという結果になった²⁵。このように、全国でほとんどの小学校において、統一された外国語指導のカリキュラム不在のまま英語活動が行われていたという背景から、2008（平成20）年版学習指導要領における外国語活動の導入にいたった。そのため、2008年以降は、言語活動を主軸とした学びは外国語活動および教科としての外国語科に委ねられるものとなり、総合的な学習の時間においては、本来の「国際理解」が目指すべき、生活や文化などの体験や調査という色合いが全面に出るようになった。しかしながら、総合的な学習の時間において言語コミュニケーションの観点が消え去ったわけではない。むしろ、探究活動を通して「学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること」²²として明示されている「他者との関わり」には不可欠な要素だと言えよう。

Ⅲ-2 国際理解を通じた他者との関わり

他者と関わる手段としての対話には、単なる音声や文字を含む記号をやり取りすることによって意味をやり取りする以上の意味が存在する。伝達される記号が持ちうる意味は、対話者の人間関係やその場の状況といった文脈によって大きく異なる。そのため、円滑で話者同士が気持ちのよいコ

ミュニケーションを行うためには、言語面の正確さだけでなく、言語使用の適切さが考慮されるべきである。

言語使用の適切さを検討する鍵となるのが、ポライトネス理論²⁶で説明された「フェイス(欲求)」の概念である。人には、他者から侵害されたくない欲求がある。ひとつは他者から迷惑をかけられたくないという欲求（ネガティブフェイス）、もうひとつは他者から承認されたいという欲求（ポジティブフェイス）である。日常に発生するコミュニケーション時にフェイスを侵害しうる行為には表1に示すような言語の働きがある。さらに、フェイスを侵害する行為の侵害度合いを、対話者同士の社会的距離（心的距離、親密度）、相対的権力（年齢や社会的地位など）、順位付け（ある文化圏での押し付けがましさの程度）の総和で表している。フェイスを侵害するような言語的・非言語的なメッセージを伝える際には、より間接的な伝達方法が求められることになる。

外国語科や外国語活動においては、「言語の働き」として、依頼すること、断ることといった言語機能を指導することとなる²³。しかしながら、限られた相手と限られた場面設定での学びでは、外国語の言語面への指導にとどまる可能性がある。外国語学習以外においては、児童・生徒はフェイス侵害の要素を含んだ対話を日頃の家庭生活や学校生活における母語使用を通して無意識的に実践しているはずである。一方で、他（多）文化を背景にもつ対話相手と接する際には、これらの要素をより意識的に学ぶことが可能になる。

児童・生徒が国際理解を目的として他者とのやり取りを行う場合、地域に定住する外国人や留学

表1 Brown and Levinson (1987) に基づくフェイスを侵害する行為の例²⁶

聞き手のフェイスを侵害		話し手自身のフェイスを侵害	
ネガティブフェイスを侵害	命令と依頼、提案と助言、脅し、申し出、約束、賛辞、怒り	感謝、謝意や謝罪の受け入れ、言い訳、(断る)	
ポジティブフェイスを侵害	不同意、批判、苦情、好まないことの表明、自慢、タブー、無礼な呼称、(断る)	謝罪、賛辞の受け入れ、罪の告白、(断る)	

生、あるいは通信技術を活用すれば他国の児童・生徒といった対話相手が想定される。相手が大人である場合、年齢の観点から、対話相手は児童よりも相対的権力が強いと言える。他国の（同世代の）児童・生徒であれば相対的権力は平等であるが、日頃親密に関わることのない相手であるという点で、社会的距離が大きい。そのため、フェイス侵害行為が行われる際には身近な他者である家族や友人に向けたそれよりも、対話上の配慮を要するのである。

身近な他者ではないことにより対話相手への配慮が必要とされるという一方で、「諸外国の生活や文化など」を学ぶという点は児童・生徒の対話に対する障壁を低くする要因ともなりうる。フェイス侵害行為には、「不同意」や「好まないことの表明」のような自分と対話相手が異なることへの言及が含まれるのだが、他文化に接するということはそもそも自分（自文化）とは異なる他者（他文化）に接するのであるという前提のようなものがある。他者が異なることが当然であるというスタンスにおいては、心的な障壁が低い状態でフェイス侵害行為の実践が可能になると考えられる。

ここで、不同意や相手のものを好まないという場面を検討したい。外国の食を体験するような活動のなかで、児童・生徒が驚くような食文化や、知っている食べ物を日本で食するのとは異なる味で体験することがあるかもしれない。その際に、直接的に否定的な言葉で表現するのではなく、格下げ表現（downgrader）を使用することにより、語気を和らげることが可能である。例えば、ほかし表現（hedge; 例：なんだか）、控えめ表現（understater; 例：ちょっと）、ためらい表現（hesitator; 例：えーと）を用いることが考えられる²⁷⁾。また、核となる不同意を表明する前や後に肯定的なコメントを添えることもできる。

このような対話におけるメタ的な知識及び技能を、対話的な活動を設定することによって育成することも考えられる。実際の国際交流が行われる前に、児童同士でロールプレイを行い、さまざまな言語表現に対して「自分が言われたらどう思う

か」「どうすれば相手と気持ちよくコミュニケーションをとることができるか」という視点で話し合いが展開できよう。話し合いに際してはⅡで述べたルールに基づくべきである。ここで生じる反対意見の表明も、表1に示した不同意や批判の類ではあるが、学習活動中の根拠（理由）に基づく反対が、主観的なものではなく、互いの考えを深めて、相互理解につながるものであるという認識を強調したい。

日常的な対話場面でこのような発話指導をすると、ややもすると、発話者である児童・生徒の気持ちを汲まずに発言を強制するようなことになりかねないが、異なることが当然であるという場面であるからこそ、どのような方略をとるべきかを事前に検討して、対話の準備をすることが可能になるのではないか。

Ⅲ-3 本節のまとめ

本節ではポライトネス理論に基づき、国際理解を通じて、フェイス侵害の度合いが大きくなるような他者との対話場面を設定することによって、より意識的に対話について学ぶ学習活動を提案した。しかしながら、自分と異なる他者とは文化や国籍の違いのみで説明されるものではない。自分と他者が異なることが、異文化・異国のみを理由とするのではなく、同じ文化圏に生活する中でも生じることを理解しなければならない場面、理解できずに葛藤が生じる場面が日常生活には多く存在する。異文化間のコミュニケーションで自分とは異なる他者を認める姿勢が学ばれ、教室における友人同士の対話においても実践されること、そして日々の対話の実践がさらに国際理解に必要なコミュニケーション力につながるであろう。そこで次節では、教室における児童・生徒同士の対話について検討したい。

Ⅳ 学校現場における対話の現状と今後の課題

Ⅳ-1 「総合的な学習の時間」の導入と現状

総合的な学習の時間は、約20年前、1998（平成10）年7月の教育課程審議会答申を受けて学習指導要領が改訂された際に新設され、2000（平成12）年度から段階的に導入された。2002（平成14）年4月には小学校から高校まで完全実施となった。これによって学校はいわゆる「知識偏重の学力観」の転換を担う大きな課題を与えられ、全く新しい教育実践に取り組むこととなった。

この頃、学校の教育現場では基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成に取り組んでいたが、総合的な学習の時間の登場によって、学校の特色を活かしながら教科横断的で総合的な学習が課題となり、全く新たな学習活動と教材の開発に戸惑いながらも力を注ぐ教師の姿が多くみられた。

その後、2008（平成20）年・2009（平成21）年改訂では、思考力・判断力・表現力等が求められ、教科を超えた横断的・総合的な学習とともに探究的な学習や協働的な学習が求められた。今回の改訂では、この探究的な学習を実現するために、探究的な学習における児童生徒の学習の姿である〔探求の過程〕として、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」を明確にした。まとめ・表現を受けて新たな課題を見つけ、さらに問題の解決を始める学習活動を発展的に繰り返していくことと考えられている²⁸⁾。

Ⅳ-2 「総合的な学習の時間」実践事例

Ⅳ-2-1 課題

ここで実践事例として取り上げる学校は、大都會の中心部に位置し、生徒指導上の諸問題への取組が課題となっている。特に学校内の秩序維持は安定した学習環境を確保するために重要課題である。自ずと校則順守の徹底が求められてきた。しかし、校則への依存は、校則項目の増加や校則への生徒の受動性を生み、むしろ校則の軽視という

逆説的な結果を生じさせることとなり、また生徒の人権にもかかわる問題を生じさせかねない。指導の徹底が問題の解決につながらないという状況を帰結していた。

そのような中で、取り組まれたのがこの実践事例であった。その端は、2018（平成30）年6月、中学1年生の生徒に、ある学級担任が、「先生、梅雨に入り替え靴を買おうと思い、母と一緒に駅前のお店に行きましたが、白の運動靴は全く見かけませんでした。大型店にも販売していないようです。一本だけ青色ラインのものはありましたが、これは校則（生徒心得）に違反になりますか」と問われたことに発している。

この課題を契機に、社会科や特別活動と横断的・総合的に連携して取り組む総合的な学習の時間において、探求的な学習や協働的な学習の視点も取り入れ、「子どもの権利条約」（Convention on the Rights of the Child）への理解を通して、日常生活の課題の解決に発展させ、生徒たちの学びへ向かう力等の資質・能力を育むために校内の教職員で取り組んだ実践である²⁹⁾。

Ⅳ-2-2 実践の概要

①単元名

「子どもの権利条約」を友達に分かりやすく伝えよう — 「生徒手帳」の服装・所持品規則を見直す自治活動 —

②単元目標

多様な価値観を持つ生徒たちが、自己や他者の権利について学級のグループごとに調べ、話し合い、発表し合う探究のプロセスから、合意形成と自己実現の方法を獲得する。

③地域・学校・生徒の実態

事例校となる中学校の通学地域は、都市中心部にあつて外国人生徒や保護者の居住率が年々高まり、入学者数が増加する傾向にある。そのためか生徒たちは、とりわけ外国人生徒においては差別に対する課題意識や人としての権利意識が非常に高い。また、その反面、日常生活の課題を話し合う場合に他者との対話によって合意形成を図っ

て解決していく資質・能力は未だに乏しいと言わざるを得ない。それゆえに、学校として国際理解に関わる教育実践や生徒指導を重点課題に掲げ、学校教育目標の一つとして国際理解教育や生徒自治をテーマに全学年で年間指導計画を立てて取り組んでいる。

④題材（学習材）

外国人生徒の中には、1989年11月に国連総会で採択され、その後わが国においても批准された「子

どもの権利条約」を入学前に学習し、すでに日々の生活において実践できる段階まで習得している生徒もいる。その一方で、多くの生徒は何も知らない状態である。そのため、本題材を通して「子どもの権利条約」を学習材にして、条文の理解をすすめながら、日常生活の課題を取り上げ、探求の過程に沿って解決できる資質・能力を身に付けられるようにしたい。

⑤育てたい資質・能力

観点	ア 知識及び技能	イ 思考力, 判断力, 表現力	ウ 学びに向かう力, 人間性等
評価規準	(1) 生活課題を通して条文の内容を理解することができる。 (2) 社会参画の意義を理解することができる。	(1) 主体的・対話的に条文の表見を工夫することができる。 (2) 他者に伝わる表現方法を考えることができる。	(1) 他者の意見を介し、自己の意見を捉え直して、深い学びにつなげることができる。 (2) 社会の形成者としての自覚をもつことができる。

⑥指導計画の概要（総13時間）

次	探究の過程	学習活動	時数	(観点)			評価	
				ア	イ	ウ	評価規準	評価方法
1	課題の設定 「青い線の入った靴は校則上認められるか。」 「校則は「子どもの権利条約」上認められるか。」	○[A]オリエンテーション(体育館)	1	○	—	○	・生徒規則と学習の関連を理解できる。 ・グループと自分の課題を設定できる。	・ワークシート ・行動観察(発言, 聞く態度等)
		○グループ編成と役割分担(教室)	1	○	—	—		
2	問題の分析	[B]条文の理解と校則との対立矛盾の検討	2	○	—	—	・インターネットや図書館の資料から情報の収集ができる。	・行動観察(製作, 発表, 発言, 聞く態度等)
3	情報の収集と問題解決の探究	○[C]シナリオづくり	2	—	○	○	・情報収集した内容を整理し, 問題解決に取り組む。	・行動観察(発表, 聞く態度等)
4	整理・分析	○[D]用具製作	2	—	○	○	・発表の準備, 製作ができる。他のグループ内容に質問や意見ができる	・シナリオ用紙 ・ワークシート, 発表の様子(他者との対話)
		○[E]学級内リハーサル, 学年リハーサル	2	○	○	○		
5	まとめ・表現	○[F]総合学習発表会	2	○	○	○	・他者に分かる発表を行い, また聴くことができる。	・相互評価シート
6	振り返り	○[G]振り返り	1	○	○	○	・学習活動を振り返り, 成果と課題を理解し, 内省ができる。	・ポートフォリオ(自己内対話)

⑦話し合い活動

前項「指導計画の概要」の「整理と分析」は、知識と技能を結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組む内容である。この学級内リハーサルの時間に、外国人生徒の一人から、「靴にブルーラインがあっても何の害もない。それで悪い行動をするわけでもないし、他の人に迷惑をかけることもない」、「私たちには、この条約12条の意見表明権を使って生徒会で生活しやすくなるよう話し合おう」という意見に、学級では「確かに他の人たちには影響しない」や「青色の線があれば人間がおかしいですか」等の発言が続いた。これまで、白色靴の規則に疑問を持っていなかった生徒は、「なるほど、自分の行動が大切で、靴に色ラインがある、ないの問題ではないのだ」、「少しのラインやマークはいいと思う」等の意見が出されたが、この学級では規則を変える提案にまでは至らなかった。

⑧成果と課題

この実践を設定するため年間指導計画の一部を改めて、2学期の社会科・特別活動・総合的な学習の時間を活用し、「子どもの権利条約」の条文を学級別に分担し、学級はグループに分けて取組を行った。外国人の生徒からは、身体的なことや靴の詳細な色彩まで規定している規則は意味が不明であることや、契約をしていないのに厳守を求められることも理解できないなどの意見が出され、結論が出ないまま単元の学習を終えた。

課題としては、生徒から意見が出ても、学級会が学年委員会・生活委員会・風紀委員会等との実践や生徒議会への提案の仕組みや経験不足から、変更案の提案まで進行できなかったこと。加えて、人間相互の関係における自他の尊重、多様な他者を寛容的な態度で理解していくことについては継続的な課題と言える。

学習の成果は、生徒が発表を通じて校内外の生活や条文について知識・技能、表現力等の向上は一定程度みられた。

IV-3 探究的な学習や協働的な学習と「他者との対話」という課題

前項の実践事例の意義や成果は、白色靴が販売されていないことから始まった「生徒手帳」の規則の問題から、生徒は自治の方法を改めて知ることができたこと、国の環境によって学校の規則も異なることに気付きがあった。この視点では学級集団における話し合いの場の設定が有効に機能したと考えられる。しかし、あくまでも学級集団や学年集団としての教師の見方であり、主観的なところは否定できない。

また、中教審答申³⁰⁾は、「『主体的・対話的で深い学び』の実現」「『対話的な学び』の視点」の項で、多様な方法を通して多様な他者と対話することのよさについて示唆している。その1つは、「他者への説明による知識や技能の構造化」であり、次に「他者からの多様な情報収集」である。この二つについては事例でも扱った。3つ目は、「他者とともに新たな知を創造する場の構築」というが、今回の事例では、ここでいう場における対話（話し合い）のための教室環境を醸成するまでに至っていない。

さらに、協働的な学習を進める上で、「集団としての学習成果に着目するのではなく、探究の過程を通じた一人一人の資質・能力の向上ということをより一層意識した指導の充実が求められる³¹⁾」という点は、危惧そのものである。つまり、答申が述べるように、協働的な学習においてグループで結論を出すことが目的でなく、そのプロセスを通じて一人ひとりの学習者がどのような資質・能力を身に付けていくかが重要となってくる。この意味で事例では、「対話的な学び」が校内において「他の児童生徒と活動を共にするというだけではなく、一人じっくりと自己の中で対話すること、…（省略）…様々な対話が考えられる³²⁾」というところは照射していると考えられる。

いずれにしても、集団における学習活動が自己との対話、多様な他者の複眼的な意見、それを媒介とした自己の意見によって展開される学習の過程において他者の他者である自己は、他者を通し

て新たな発見によって新たな見方・考え方へと広がり、あるいは深まり、その繰り返しから深い学びへと移っていくものと考えられる。

この単元の仕組みは、調べ学習やグループによる話し合い活動、学級集団による発表、学年発表会、事後の振り返りや自己内対話である事後学習という構造となっている。当然、学習の過程においては学級やグループによる「話し合い活動」が重要な位置を占めることとなる。無造作に話し合い活動を学級において実践しても、I節でも述べられたように、「文化や家庭環境の異なる子ども（例えば、外国籍の子ども）が集まる現代の学校において、異なる他者との対話は常に意見や立場の違いを顕在化させる可能性がある。この違いゆえに、対話は売り言葉に買い言葉の応酬になったり、『何でもあり』の結果を招いたりする」ことになってしまう可能性も考えられるからである。

そうではなく、教師の日常の活動が、計画的に教室という社会環境・学習環境を醸し出すことが重要な要素となる。中学校に入学した第1学年の4月より、生徒と生徒、生徒と教師の相互関係を互いに主体的な関係となるような学級集団の形成に意図的・計画的に普段から取り組む必要がある。このような相互主体的な関係性を併せ持った学級集団の形成が条件となる。

グループで課題を解決する学習形態を取る場合でも、単なる知識の活用だけでなく、コミュニケーションや役割分担に対する責任感など、対人関係の育成に比重を置いて、それを基盤にして対話による「学び」を進めることによって、思考力・判断力・表現力などを育成する「協働学習」が成り立つ。その際、「学び」としての話し合い活動が成立するための一つの条件として、本論でも提案されている「話し合いのルール」⁽³³⁾を学級（学年）内の生徒・教師で共有することがさらに望まれる。

注

1) 中央教育審議会『答申 幼稚園，小学校，中

学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』，文部科学省（2017）『別冊 初等教育資料』2月号臨時増刊，東洋館出版社，pp.340～341.

2) 松下佳代他編著（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.

3) W.ベック・A.ギデンズ・S.ラッシュ他著 松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳（1997）『再帰的近代化』而立書房.

4) 安彦忠彦（2013）『教育課程編成論—学校は何を学ぶところか（改訂版）』放送大学教育振興会，p.44.

5) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社，p.77.

6) 中央教育審議会『答申 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』，文部科学省（2017）同上書，p.65.

7) 内閣府『Societyソサエティ5.0』内閣府 HP:https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html.

8) ベック著 東廉・伊藤美登里訳（1998）『危険社会』法政大学出版部.

9) モレンハウアー著 今井康雄訳（1987）『忘れられた連関』みすず書房，pp.19～参照.

10) アウグスティヌス著 服部英次郎訳（1976）『告白』岩波文庫版上，岩波書店，pp.21～23.

11) ウイトゲンシュタイン著 藤本隆志訳（1976）『哲学探究』（ウイトゲンシュタイン全集第8巻）大修館書店，p.39. モレンハウアー著 今井康雄訳（1987）『忘れられた連関』みすず書房参照.

12) ウイトゲンシュタイン著 野矢茂樹訳（2003）『論理哲学論考』岩波文庫，岩波書店，p.12.

13) モレンハウアー著 今井康雄訳（1987）『忘れられた連関』みすず書房，p.29.

14) 「資料 平和のとりでを築く」『小学校国語6年』令和元年度版，光村図書，pp.100～104.

15) 兵庫県芦屋市立朝日ヶ丘小学校（2019）『実践単元名「これからどう生きる？～自分の「生

- き方」について決意表明を書こう』。
- 16) 渡邊満「総合単元的な学びによって『いのちの重さ』を考える」(基調講演), いのちの教育実践研究会(2019)『いのちの重みを実感する言語活動－国語科教材を出発点とした横断的学習』兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス兵教ホール。
 - 17) トゥールミン著 戸田山和久・福澤一吉訳(2011)『議論の技法』東京図書, p.153.
 - 18) ハーバマス 著 三島憲一・中野敏男・木前利秋訳(1991)『道徳意識とコミュニケーション行為』pp.86～96.
 - 19) 渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編(2016)『小学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房, pp.141～142, 渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編(2016)『中学校における「特別の教科 道徳」の実践』北大路書房, pp.36～38.
 - 20) 渡邊満・山口圭介・山口意友編著(2017)『新教科「道徳」の理論と実践』玉川大学出版部, pp.14～15.
 - 21) 文部科学省(1998)『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局。
 - 22) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領』東京書籍。
 - 23) 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社。
 - 24) 文部科学省(2005)『小学校英語活動実施状況調査(平成16年度)』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1394241.htm.
 - 25) 文部科学省(2006)『小学校英語活動実施状況調査(平成17年度)』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/attach/1400980.htm.
 - 26) Brown, P., & Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
 - 27) House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and pre-patterned speech* (pp. 159–185). Mouton, UK: The Hague.
 - 28) 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社, pp. 9～13. 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総合的な学習の時間編』東山書房, pp. 9～13. 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編』学校図書, pp.12～15.
 - 29) 中尾豊喜「児童生徒の興味・関心に基づく課題に関わる実践事例」, 中園大三郎・松田修・中尾豊喜編(2019)『小・中・高等学校「総合的な学習・探究の時間の指導」』学術研究出版, pp.115～159(一部改編)。
 - 30) 「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議のまとめ(総合的な学習の時間)」, 文部科学省教育課程課・幼児教育課編(2017)『別冊初等教育資料 中央教育審議会答申「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」全文』東洋館出版社. pp.732～751.
 - 31) 同上書, p.733.
 - 32) 同上書, p.748.
 - 33) 渡邊満(2013)『「いじめ問題」と道徳教育－学級の人間関係を育てる道徳授業－』ERP, pp.56～60.