

## 第4章 対話による学び

この章は道徳科授業過程における「対話」の意義やその方法について理解する内容です

### 3 道徳科における学習活動

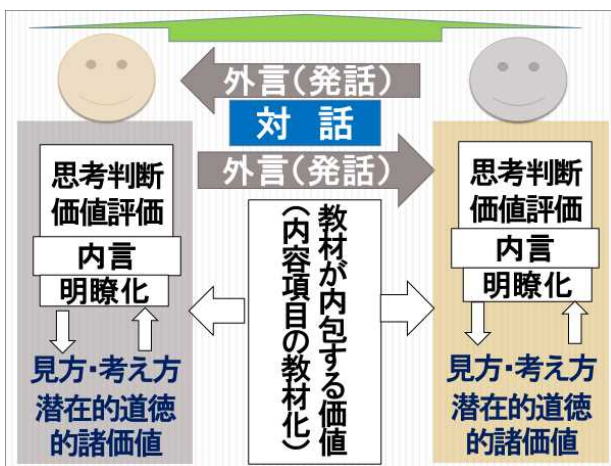
#### (1) 対話における言語（外言・内言）

前回、「対話」から「『言語』について」に寄り道しました。それは、対話は言語によってなされ、その言語は外言（コミ言語）による対話で、話し言葉の往還だからです。まずこのことを確認しておきましょう。

#### 対話する過程のない道徳科授業はありえない

対話と会話との違いは、会話はいわばお喋りであるのに対して、対話は「子どもなりの解の追究過程」だということです。（注1）

対話を外言と内言で整理すれば、次のようになります。



人は固有の見方・考え方を働かせて生きています。道徳なら、その人ならではの道徳的諸価値です。それが快不快の感情や善悪の判断のもととなって働いています。

道徳科の授業で使用する教材は、様々な道徳的諸価値が輻輳する現実社会の一片を被せて、「よりよく生きること」について多面的・多角的に考え合えるようにしたものですから、現実社会に正解がないように子供たちの見方・考え方は一様ではありません。その違いを浮き出させて進展するのが対話で、自身Aの見方・考え方は他者Bの見方・考え方により揺さぶられ、思考の過程で研がれて（明瞭化・論理化）外言で表出され、それを

受け止めた他者Bも、自身の見方・考え方が揺さぶられて、思考内容が研がれていく…という繰り返しが行われます。

このように思考・判断の研ぎ澄ましを経た外言の往還のステップアップが対話で、そうして、対話は納得解に向かって深まっていくのです。

ですから、「対話」の過程がない道徳科授業はありえないのです。

#### (2) 書く活動の特質と活かし方

対話は対話であって、話し言葉の往還だとはじめに書きました。（注2）

話合いと書くことは授業を成立させる重要な学習活動です。話合いは聞き合いと、書くことは読むこととセットになっていますが、書くことには、「書き合い」はありません。書いたものを読むだけ、他者も書いたものを読むだけでは、自分と他者との間で、見方・考え方が絡み合うことはありません。それぞれが一方的です。そうでありながら、書いてから話させる授業をずいぶん見てきました。不思議でならなくて、指導者にその理由を尋ねたことがありますが、書かせてからでないと話合いができない。大概そのような答えが返ってきました。「??」です。

#### 書くことの特質

書くことの特徴に、自分と外界とが遮断されて行われているということがあります。

心理療法の手法にレターカウンセリングというのがあるそうですけれども、それは、「子どもが『書く』内省行為を通じ、自分の力で問題解決していけるように」する手法で、「書くことで癒される」とされています。

書くことは内省行為ということは、外（他者）に向かうのではなく、内（自分）に向かって、自分の内面（思考）を整理しつつ文脈を形成している行為で、他者を必要としない自己対話と言ってよいでしょう。

## 第4章 対話による学び

この章は道徳科授業過程における「対話」の意義やその方法について理解する内容です

文章には文脈があります。文脈とは書き手の考えの筋道です。書き上げた文章は、自ずと読み返され、その文脈と表現が推敲されますが、書いている途中でも、この推敲は行われています。言葉を加えたり消したりしながら、筋道の通ったものに整理しているのです。そうして、漠としていたことを明確にしたり、疑問を抱いたり、以前とは違う自分に出会ったりして一種のカタルシスも感じている(注3)とされています。そうして、書き上げて文脈(論理性)を得た自身の考えは強固です。文脈とは自身の理屈ですから、そう簡単には修正・訂正には向かわないのです。そしてまた、文章語と話語は同じではないのですから書き言葉から話し言葉へつなぐのは至難の業で無理な話と言ってよいでしょう。

### 書く活動を活かす どこで書かせるか

Uchidaは「書く」学習を否定しているのではありません。「書くこと」が、内省つまりは自己と対話し漠としていた自分の考えを整理し新たな文脈を形成するという特質をもった行為であるとしたら、終末に位置づけるのが有効です。①書くことで自分を見つめる過程になる。②多様な考えに出会い、考え合った価値内容が自分の中で整理されて新たな見方・考え方となって内面に収まっていく。③そこで書かれたものは自身の見方・考え方の記録になって、後に子供がそれらを読み返すと、自身の変容を感じ取ることができる。以上の三つの有効性が指摘できます。

### 指導過程の崩れ

指導者が、書かせて発表させるのは、「よりよい発表」をさせるためですから、勢い書くことに時間制限を加えます。「時間がなくて」「途中ですけれど」と1時間に3回もこのようなことばが発せられたら、書き手の意欲を失わせるには十分すぎるほど十分です。

子供たちの書くことに対する順応には遅速があつて、書き終わるまでの時間も一様では

ありません。指導者は次のステップ、書いたことを発表する過程に持ち込みたいのですから、この遅速の前に焦ります。焦って、急かせて、止めさせて、次なる過程に進んでも、書くことは中途半端、話合いもかみ合わずで、指導過程は崩れ去り、何について考えているのかが不明な、主題のない授業に陥っていくのです。

### (3) 話すことの有効性

対話は、討論とも会話とも違います。対話は、前回までに述べたように、お喋り(会話)でもなく決着をつける(討論)のでもなく、他者ととも納得解に向けて「考え」を深めていく過程をなす学習活動です。また、話すことにはそれを聞いている他者が存在していることも「書くこと」との違い(読み手を想定して書く場合もありますが)で、話すことと聞くことはセットになっているのです。この話合い、聞き合いが授業の中心になります。これを対話的と表しているのです。

### 班学習を対話にするために

この話合いにも落とし穴があります。班学習です。未熟な班学習では「班での話し合い→班の意見として集約→代表が発表」というプロセスを描きますが、道徳科は学級活動と異なり、集団での合意形成は不要どころか個人の学習である道徳科の目標やねらいにも反します。

道徳科において班学習をするなら、それは自分とは異なる見方・考え方に出会い、「対話」しながら考えを深めるためという目的意識を確かにして実施すべきです。何について考え合うのか、話し合うのかを、子供たちが共有していて、班学習は対話の場になります。そうでなければ班学習は、班員が集った単なる会話＝お喋りの時間へと墮してしまうことでしょう。

また、「班でまとめる」のは個を切り捨ててしまう所業なのですが、どうも、この手法

## 第4章 対話による学び

この章は道徳科授業過程における「対話」の意義やその方法について理解する内容です

から抜け出せない指導者がいます。班で話し合ったら代表が発表するものだという固定観念にとらわれているとしか思えません。

道徳科授業で班学習をするとしたら、小集団のよさを生かして、活発な意見交換をする中で、多様な考えに出会う機会と位置づけ、班学習を閉じた後の全体学習の場において、まとめるのではなく班学習に入る前と班学習後との変化をその理由とともに発表し合うことがいいでしょう。各々の変化の理由が新たな論点を生み、多面的・多角的な思考を促す視点になって、対話は深まり、より広く深い思考へと発展するに違いないのです。

### (4) 対話を可能にする三つの要素

#### 授業が成立する三つの要素

- 1 自分の考えや感じ方を言える教室**  
言える雰囲気、反応してくれる先生やクラスメート  
笑顔が絶えない教室
- 2 先生の温かいまなざしが感じられる**  
肯定的な自己概念の重要性 脳は受動的な学習を拒否
- 3 何を考え、話し合えばいいかが明確**  
必然性のある問いによる 自己の中に主題の形成

対話は内言で思考された見方・考え方を外言で表出することから始まります。この外言と内言は一致しません。思考したことがことばにならないことは、子どもは日常的に経験しています。言語学的には内言は述語中心の構造をとり、外言は主語中心の構造をとって文法的な整合性を持つとされています

(注4)。思考したこと(内言)を外言として表出する過程は、内言の述語中心の構造から外言の主語中心の構造へと、言語自体の構造転換をするのですから、そうたやすいことではありません。しかも、脳内には決して言語化できない「感じ」(クオリア)も存在しています。ですから、前回本講座で、「わかった」ではなく「わかったつもり」だと申し

上げたのです。要するに対話自体が麗しき誤解の上に成り立っているということです。

この麗しき誤解を阻むことに「言えない」とか「発言しても」というような発言自体を躊躇させる学級集団の問題が介在します。

対話的な学びを可能にするにはどのような要素(条件)が必要か。Uchidaは次の3点を挙げてみます。

一つは、学級が自分の考えや感じ方を言える教室であること。聞いてくれる集団であることです。二つは、子どもたちが、教師の温かなまなざしを受けて、肯定的な自己概念を有していることです(注5)。肯定的な自己概念は、自尊感情をはぐくみ、自尊感情は関心・意欲というエンジンを動かすガソリンとなって能動的な学習行動を喚起し、ヒト・コト・モノに積極的に関わって、達成感を得つつ自己効力感をより高め、ますます新たな学びにChallengeするようになると考えられます(注6)。

加えて、子供に「何について考え、話し合えばいいか」が明確な授業であることです。

この三つをUchidaは「対話的な授業が成立する要素(条件)」とするのです。

### 話し合いと書く活動の順序についてまとめよう

注1 本講座第4章1、2を参照

注2 本稿は筆者HPに掲載した「ワークシートと班の話し合い」をベースに筆耕しています。

[uchidat.com/report/4weekly/2004/index.html](http://uchidat.com/report/4weekly/2004/index.html)

16.10.25。

注3 原稿の書き方 尾川正二 講談社現代新書

注4 L.S.Vygotsky (レフ. ヴィゴツキー)

注5 梶田叡一 「子どもの自己概念と教育」  
1985 東京大学出版会 P10

注6 1985 梶田叡一「子どもの自己概念の形成」、2000 池田寛「学力と自己概念」、茂木健一郎・竹内薫「脳のからくり」(新潮文庫)等を参照してUchidaがまとめた記述。