

## 〈話し合い〉の学習活動と人間関係

松 本 修

### はじめに

国語科の授業では話し合いという活動が学習過程の重要な位置に置かれることが多い。その学習指導上の効果と問題点については実践的にはよく理解されているものと思われるが、問題点のひとつに、学習内容そのものと直接には関係のない人間関係上の要素が話し合いの過程に影響を与えてしまうということがある。これは、国語科における学習内容が、個々人のものの考え方などの内面的な価値にかかわることが多く、そのため、個人と個人の人間関係をこえて、内容のみを対象化して話し合うことがむずかしいという事情があるためであろう。次の二つの感想は、いずれも文学教材の解釈をめぐる話し合い活動が行われたあと、生徒が書いたものである。

班で話し合うのは、初めてじゃないけど、友達の意見の良い所を今まで書いていたが、「こうしたらいいと思う」というような事を書く事は少なかったので、ちょっと書き<sup>て</sup>ずらかったです。  
(吉野弘「夕焼け」の学習時における中学1年生の感想)

“非現実の境界線”を私は本文の49行目と50行目の間にした。理由は単に49行目の「あまりにすぐ帰れてしまう……」がどうしてもひっかかっていたからだ。ふつうならなにかもうちょっとつべくわえてもおかしくないし、テルがうとうと眠ってしまつてと考えると変じゃない。その後の“変異”という言葉もなんだか文としては現実っぽくないし、「早く家に帰りたくない」テルが、そう思うあまりに、「まわりの全てが敵に見える怖い夢」を見て、その中で、同じ年くらいの少年たちに助けてもらう、というふうに解釈しても決しておかしくないとは私は思ってプリントに“夢”という表現を一切かかずに、みんなに見せたら、ものすごい意見ばかりもらった。面倒なので説明もしなかったが、みんなすべて“現実”すぎる意見ばかりでなんだかつまらなかった。どれもこれも人のあげ足ばかりとったり、自分の考えのおしつけばかりで、みんな同じだった。

世の中考えは一つじゃないんだから、もっと考えがいっぱいでてきてよいと思った。(黒井千次「子供のいる駅」学習時における中学3年生の感想)

どちらの感想も、国語科の授業における話し合い活動において学習者が直面する人間関係上の困難について語っている。しかし、このような困難をこえて話し合い活動が行われてきているのは、国語科における教材価値・学習内容そのものが教材と学習者との関係の中に浮かび上がるものであり、その必然的結果として教材価値・学習内容が、個々の学習者に固有のものでありつつ学習の行われる空間における学習集団の中でその意味が問われるものであるという本来的な性質があるから

であろう。要するに、国語科の学習において何を学ぶかは、学習者の教材への働きかけとともに、他の学習者への相互の働きかけにおいて決まってくるという事情がある。

コミュニケーション能力の育成そのものが国語科の目標として掲げられる今日、国語科の学習はこのような相互の働きかけを通じて行われつつ、そこに生じる関係上の困難を克服し、相互の働きかけの力そのものを身に付けさせていく方向でかたちづくられることが期待されている。国語科の学習時における話し合い活動には人間関係の要素が絡み合うが、逆に話し合い活動を通じて人間関係の困難を克服していくことが求められているという逆説が成り立つわけである。

## 「夕焼け」の学習における話し合い活動

例示した二つの感想のうち前の方は、崎見宣人氏（静岡県袋井市立袋井中学校教諭）の『国語科における自己評価に関する研究』\*1 の中で論じられている「夕焼け」（吉野弘）の研究授業において得られたものである。崎見氏は、自己評価を文章による自由な振り返りの記入を通じて行わせるために、解釈の対立と交流の現れるような授業過程を構想した。解釈とその交流の過程で、何度も相互評価と自己評価をワークシートに記入させるという作業が含まれており、これによって評価の様相を明らかにしようとしている。この構想を、群馬県の昭和村立昭和中学校の本多和恵教諭に実践してもらい、学習記録とともに、授業のようすをVTRに記録し、分析したものが上の論文の中心部をなしている。

この授業過程において現れた先の感想をめぐるできごとを崎見氏の記述に従ってみていくことにしよう。話を見えやすくするために、「夕焼け」の全文をまず掲げておこう。

### 夕焼け

吉野 弘

いつものことだが  
電車は満員だった。  
そして  
いつものことだが  
若者と娘が腰をおろし  
としよりが立っていた。  
うつむいていた娘が立って  
としよりに席をゆずった。  
そそくさととしよりが座った。  
礼も言わずにとしよりは次の駅で降りた。  
娘は座った。  
別のとしよりが娘の前に  
横あいから押されてきた。  
娘はうつむいた。

しかし  
又立って  
席を  
そのとしよりにゆずった。  
としよりは次の駅で例を言って降りた。  
娘は座った。  
二度あることは と言う通り  
別のとしよりが娘の前に  
押し出された。  
かわいそう  
可哀想に  
娘はうつむいて  
そして今度は席を立たなかった。  
次の駅も  
次の駅も  
下唇をキュッと噛んで  
からだ  
身体をこわばらせて――。  
僕は電車を降りた。  
固くなってうつむいて  
娘はどこまで行っだろう。  
やさしい心の持ち主は  
いつでもどこでも  
われにもあらず受難者となる。  
なげ  
何故って  
やさしい心の持ち主は  
他人のつらさを自分のつらさのように  
感じるから。  
やさしい心に責められながら  
娘はどこまでゆけるだろう。  
下唇を噛んで  
つらい気持ちで  
美しい夕焼けも見ないで。

(光村図書『国語2』平成9年度版による)

先にあげた生徒の感想が現れたのは、第4時の「「僕」という人物は、「娘」のことをどう思っているだろう。」という検討課題についての学習過程のあとにおいてであった。この課題についての各自の解釈について、グループ内の他の学習者に意見を書いてもらい、その書いてもらったことについての話し合いが持たれた。先の感想を書いたTという生徒は、Iという生徒の解釈に違和感を感じながらそのことを指摘することができなかった。そのため、先のような感想をもらしたので

ある。

## 「夕焼け」をめぐるやりとりにおける問題点

このやりとりについて、崎見氏は次のように分析している。\*2

抽出生 I は、第 1 時における初読の段階の気づきとして、ワークシート I に次のように記述している。

夕焼けとはかんけいがない詩

あとにふれるが、テキスト内容と題名との関連に対する疑問は、I にとって強く残ったようである。

ワークシート II-A では、「僕」の「娘」に対する想いとして、次のように記述している。

お年寄りに席をゆずるなんて心が優しい人

また、I は、第 2 時における前半部分の精読後、ワークシート II-B に次のように記述している。

娘は、心優しいと思いました。あと、娘は、二回も席をゆずっているのだから、他の人もゆずってやればいいと思います。

前節で述べたように、「僕」がどのように「娘」を見つめているかという視点からではなく、明らかに、I 自身の価値判断から記述がされていると考えられる。これに対して、授業者は、「これは、I さんがそう思うのですよね。では「僕」は、どう思っているのでしょうか。どうして娘を「やさしい」と言っているのでしょうか。」と朱筆を入れたが、I は、「二度もお年寄りに席をゆずったから。」と書き加えるにとどまっている。

また、第 3 時における後半部分の精読後には、「僕」の「娘」に対する想いの再検討として、ワークシート III-A に次のように記述している。

僕は娘のことを優しい心の待ち主<sup>ママ</sup>だと思っています。だって三度目は席をゆずっていないとしても、二度も席をゆずったのだからえらい（やさしい）と思います。

ワークシート II-A・B に記述した内容とほぼ同じであり、表面上は「僕」の視点から書いていながらも、3 回のうち 2 回席をゆずったから「やさしい」とする、I の主観が極めて強く介在している。I にとって、前半部分および後半部分を精読する学習は、脈絡としてほとんどはたらかなかったと考えることができる。

さらに、第 4 時における「相互評価」の段階でも、I は、他の学習者のワークシートに、次のように記述している。

- ・私も、娘は、やさしい心の持ち主だと思っています。だって、二度も席をお年寄りにゆずったからやさしい心の持ち主だと思っています。三度にゆずれなかったのは、はずかしくなったのだと思います。(W に対して)
- ・私も、「僕」は、「娘」のことをやさしいと思っています。三度目ははずかしくてゆずれなかったとしても、二度もゆずったのだからやさしいと思いました。(T に対して)

評価対象として異なっている学習者に対し、同様の記述がなされていることから、ここでも I の主観が極めて強く介在していることは明らかである。しかし、こうした I の考え方を、他の学習者が無批判に受容してしまっている。

- ・「二度も席をゆずったのだからえらい」という所は、良いと思います。根拠は、私なら、どんな時でも席はゆずれないと思うからです。(T)
- ・三度目は席をゆずってないとしても、二度も席をゆずったところは、すごいと思います。私だったら、多分、はずかしくてゆずれないと思ったからです。(W)
- ・「えらい」というところと「やさしい」というところをイコールとしたのは、いいと思います。なぜなら、えらいことをするとき、優しさが生まれると思うからです。(N)

T、N は、先に述べたように、それぞれ表現に即した解釈をしているにもかかわらず、I の考え方を認めているのである。ここでは互いの解釈の差異を基盤とした衝突が起こっていないため、相互評価が機能していないと考えられる。「相互評価」あとのワークシートⅢ-A に対する I の振り返り（「自己評価」Ⅱ）は、次のようなものであった。

私は、三度目は、ゆずっていないけど娘は、優しい心の持ち主と思っていました。みんなの意見などきくと、ほとんどの人が、「私も、やさしい心の持ち主だと思う。」とか、かいてくれた人が多かったのうれしかったです。

相互評価がその機能を果たしていないため、I の解釈には何の変容も見られないのである。

このため、I が、題名「夕焼け」の象徴するものとして、ワークシート V に記述した内容は、極めて表面的なものであった。

私は、「夕焼け」とは、娘がお年寄りに席をゆずったときが夕方で、「夕焼け」が出ていたのだと思いました。

また、I は、「相互評価」の段階で、N の解釈に対して次のように記述している。

私は、「他人のつらさを自分のつらさのように」から感心しました。この詩は、「夕焼け」とちがう詩でした。（下線は引用者による。）

ワークシート I の段階でテキスト内容と題名との間に懸隔を感じたことが、ここでも再度記述されており、これもまた、I において解釈の変容が起きていない現れであると考えられる。

I においては、テキスト内容や、授業における学習内容、他の学習者の解釈等が脈絡としてはたらず、I 自身の主観が強く介在し続けたため、解釈の変容が妨げられたと考えられる。

本来なら、このようなかたくなな学習者にこそ、異なる解釈とのせめぎあいを通じて、よりよい解釈に向かって変容をとげるという自己の乗り越えと更新を体験させたいものである。しかし、何段階にもわたって設けられた相互評価・自己評価を通じても I の解釈は基本的には動かなかった。I は W に対して「三度にゆずれなかったのは、はずかしくなったのだと思います」とコメントしているし、N に対しても「私は、「他人のつらさを自分のつらさのように」から感心しました」とコメントしている。もう少しで、善意によって他人から突出する自分へのこだわりを持つ娘の傷つきやすさにも思いがいたり、「僕」という語り手を介在させた「娘」像を描くことができる要素を持っている。にもかかわらず、他の生徒からはそのことが指摘されず、解釈は揺るがなかった。このことには I という生徒のパーソナリティや他の生徒との人間関係が反映されているものと思われる。

る。崎見氏はこの点について次のようにまとめている。<sup>\*3</sup>

抽出生としてとりあげたTは、単元の学習の終了時に、本実践授業の進め方に対する感想として、次のように記述している。

班で話し合うのは、初めてじゃないけど、友達の意見の良い所を今まで書いていたが、「こうしたらいいと思う」というような事を書く事はすくなかった<sup>vv</sup>ので、ちょっと書きずらかったです。

本実践授業においては、相互評価を活性化させるために、ワークシートⅢ-Aの記述内容を踏まえて、解釈の交流に衝突が起こるようなグループを意図的に編成した。しかし、本項(1)で述べたように、明らかに解釈の差異が認められるIに対しても、これを受容する姿勢をとり、自らは表現に即して客観化された解釈をしているにもかかわらず、自身の主観を介在させた相互評価を行っている。その背景には、Tのこうした抵抗感があったのである。こうした抵抗感を持つ学習者の間では、相互評価を十全に機能させることができない。Iにおいては、相互評価が脈絡としてはたらず、解釈を変容させることができなかったと考えられる。すなわち、Iの解釈における問題点の背景には、こうした学習集団そのものの持つ人間関係上の問題があったのである。

Iの解釈に対する相互評価において、Iの解釈を無批判に受容する評価を書き込んだT、W、Nの三人の学習者は、その三人の間では互いの解釈に対する評価をそれぞれの考えを提示する形で示し合い、それぞれ自分の解釈をより深いものに変容させていることが崎見氏の研究から読み取れる。ただ、Iに対しては、他の学習者もIの解釈をそのまま支持するかなのような評価のことは書き込み、Iは自らの解釈を変容させることなく、維持し、そのことに満足していたわけである。

したがって、崎見氏の指摘する「抵抗感」は、より具体的にはIという学習者の持つパーソナリティ、Iと他の学習者との人間関係に起因するものであると言えよう。これは、崎見氏の構想したような解釈の交流を伴う学習にとっては阻害要因としてはたらく要素ということになる。

## 話し合える共同体へ

しかし一方、このような人間関係上の問題は、まさにこのような話し合いの過程を通じて解決されなければならないはずである。このような認識は、こんにち幅広く共有されつつあるものである。たとえば、田近洵一氏は次のように述べている。<sup>\*4</sup>

対話について考えてみよう。自立と強制的の営みとしての対話は、決してなくずしの仲良し関係では成立しない。それぞれが自立しつつ、おたがいの他者としての異質性を受容していかなければならない。異質性の受容とは、しかし他者の主張を無条件に受け入れるということではない。共生を支えるのは相互理解だが、しかしそれは、他者を受け入れ他者に従うということでは決してない。共生としての対話、あるいはディスカッションは、そんななまやさしいものではない。おたがいに〈對他者〉として明確に自己主張し、自己のアイデンティティーを確立していかなければ

ればならない。ほんとうの他者との出会い、ほんとうの他者理解のチャンスは、その時初めて生まれるのである。

また、汐見稔幸氏も次のように述べている。<sup>\*5</sup>

問題なのは、教師が「正解」を知っていて、いずれその解釈にむかって生徒たちを導いていくのだらう、という予断を与える授業なのである。そうした授業は生徒たちが必ず忌避するようになる。そうではなく、何が正しい解釈か、その正しさをめぐって、クラスで解釈の葛藤と競争が起こるようにすることが、今日求められているのである。

ここで言う「葛藤と競争」が自然に行われるようになれば、学習者はそれぞれ独立した個人として立ちながら、解釈を行う主体としての立場を共有することができるようになるはずである。そこで行われる解釈の交流においては、解釈の成立と深化という内容的な価値が追求されると同時に、田近氏の言う「ほんとうの他者との出会い」「ほんとうの他者理解」が実現されることで、人間関係そのものを構築するコミュニケーション能力の育成というもう一つの価値が追求されることになる。

Iという学習者にかかわる周囲の学習者がこのようなコミュニケーションを行うことができなかった最大の原因として考えられるのは、Tの感想にある通り、不慣れであったことであろう。こうした学習活動が幾度か積み重ねられることによって、Iのパーソナリティや人間関係上の特性を乗り越えて、学習者相互のコミュニケーションが成立していく可能性がある。そもそもTがこのような感想を書いたこと自体が、Iに対するTの本音を隠したままの受容的対応について、T自身が反省を持っていることの証でもある。同様の学習活動が繰り返し組織されることによって、学習者相互のコミュニケーション活動における反省的实践が成立し、コミュニケーションの共同体として学習集団が成長すると同時に、個々の学習者のコミュニケーション能力がたかめられていくことが期待できる。

### 「子供のいる駅」の学習における話し合い活動

冒頭に例示した二つの感想のうち後の方のものは、私自身が上越教育大学附属中学校で3年生を対象に行った授業<sup>\*6</sup>において、最後に書かせた「「子供のいる駅」私論」の中に書き込まれたものである。私のこの授業においても、解釈の対立と交流がグループ学習や全体討議において現れるような学習過程が構想されている。黒井千次のこの小説は、SFないし幻想小説としての性格を持っており、切符をなくした主人公が同じ境遇の子供たちと駅に住んでいるというような結末になっている。

冒頭の感想を書いた生徒は、「現実と非現実の境界はどこか」という課題を選択したグループで、互いの意見を見せ合いながら、それぞれが他の生徒の意見について意見を述べ合い、書き込むという活動を行った。このグループは、書き込みの作業そのものを優先させ、内容に立ち入った話し合

いというものはあまり行われず、話し合いそのものはやや低調であった。このグループがそもそもそのような方法をとったこと自体、このグループにおける人間関係のむずかしさを暗示しているかもしれない。

しかし、話し合いにおいても特に目立った対立は起きていないし、書き込まれた学習シートを見ても対立は読み取れないのである。

学習シートにおけるこの生徒Yの記述とグループメンバーの意見は以下のようなものである。

説明 これではあまりにすぐ帰れてしまう…。

↓

ところが、そうはならなかった。

テルが「変異」に気づく。

→行くときのコトを全然おぼえていない→非現実の世界。

根拠 あれだけ母親に「キップ」について言われていて、しかも一度「キップ」をちゃんと使っているのにその記憶がまったくないのはおかしい。

意見 1 「キップ」が使えたことの記憶がないということはということなのか。

どの部分でわかるのか。

2 キップをどこにやったか覚えていないことがなぜ非現実なのか。

3 どこからなのかていじして下さい。明確に。

4 ただ書かれていないだけで「おぼえていない」というわけではないと思う。

5 私もそう思うこのごろデス。

一人は同意しており、他の意見も、根拠を詳しくすることを求めているのみである。話し合いのようすのトラスクリプトを見ると、先に意見シートの記入をできてしまっているため、それをもとに意見のやりとりが行われており、Yの解釈をめぐって、具体的なやりとりが行われているわけではない。したがって、Yのこの感想は主に意見のシートに対する反応であると思われる。このことは次に用いた学習シートでの記入が、他のメンバーに対する反論のような形になっていることからもうかがわれる。そして、修正点として、「完璧に「記憶」がないと否定じゃなくて、「～じゃないだろうか」に変更」という記入を行っている。本人の表現が不十分なことに對する意見を受け止められず、話し合いの運営の仕方のために十分補う機会を失ったことによって、不満が残り、それが感想に現れたという経緯だと一応は考えることができる。学習者の表現力などによっては、読みの交流が本来のねらいとは異なる結果をもたらすことがあるという側面を見ることのできる例である。

学習内容面では、話し合いの運営の仕方を改善すること、それによって、Yに対する他の学習者の意見に対してその場で補足したり反論したりする機会が与えられることによって、Yの不満は解消するだろう。しかし、すでに述べたように、この集団はそのような方針をとることができないような人間関係上の問題を抱えていた可能性もないわけではないのである。その場合、話し合いの運営の仕方を改善することそのものために、どのような活動があるべきかというもう一つの問題に直面することになる。



## 話し合える共同体とは

「ほんとうの他者との出会い」「ほんとうの他者理解」が実現されることで、人間関係そのものを構築するコミュニケーション能力の育成が問われているということをすでに述べた。このことのためには、話し合う活動自体が重視され、繰り返されていかなければならないことも確認した。しかし、一般には、このような活動を行う以前に、何らかの「指導」が必要であると考えてしまうのが教師の立場であろう。たとえば、「子供のいる駅」での学習において、学級担任であったら、Yのいる学習集団に直接あらかじめ何らかの指導を行うというふうなのである。しかし、これはいわゆる生徒指導（本来これは生徒に対する生活指導と呼ぶべきであるが）を教科指導の領域に持ち込むことであり、根本的な問題の解決にならないばかりか、教科の授業の役割を後退させ、コミュニケーション能力の育成の重要な部分から国語の教師が手を引くことをも意味しかねない。

だが一方で、ただ話し合いをすれば、話し合える共同体を作り上げ、コミュニケーション能力の育成ができるというものでもあるまい。「いじめについて話し合いましょう」というような活動をただ繰り返しただけではいじめがなくなることにはつながらないのである。

Yは、他の学習者の意見が、直接自分の考え方そのものの内部に深く関与するものとして理解している。だからこそ過剰とも思える反応を示しているのである。もし、話し合いの内容が、その学級におけるいじめについてというようなものだったら、Yの反応はもっとかたくななものになる可能性がある。文学作品の解釈をめぐるやりとりにおいては、その議論は、なかば個人の内面にかかわりながら、しかしなかばは虚構のできごとに対する判断として外在化されたものにかかわっている。Yに対してはそのようなゆとりを持たせることがまず必要になる。教師がYの解釈をとりあげ、十分な補足をさせながら、話し合いの現場においてYの解釈に対する一定の評価を与えると同時に、その解釈を再び検討の対象として学習集団に返すことが重要である。なぜなら、Yの解釈が固定してしまい、Yがそこに安住することがあってはならないからである。文学作品の解釈にあっては、どんなにすぐれた解釈においても同じようにこのことが言えよう。そして、Yの解釈が変容すること自体が肯定的に評価されていくことが次に求められる。そうすれば、あくまで作品の解釈という学習の文脈においてコミュニケーションのありようそのものが対象化され、改善されることにつながっていくと考えられる。

佐藤学は、次のように述べている。\*7

思考の多様性を尊重し、それぞれの異質性の理解を通して、自分自身の思考を吟味し合うこと。この場面で紡ぎ出されている社会的関係は、教室を「ディスコース・コミュニティ（探求し議論し合う共同体）」へと再組織する実践の方向を示している。

上記のような意味と関わりを築き上げる認知的・社会的過程は、同時に、倫理的過程でもある。ここでいう倫理的過程とは、自己のアイデンティティーを見つめ直し、よりよい自分へと導く過程を意味している。自己の編み直しである。

話し合える共同体の構築や、コミュニケーション能力の向上には、それにかかわる「関係の中の

自己」それ自体の乗り越えと更新が求められている。学習の文脈における学習内容にかかわる評価は、そのような更新されゆく自己という動的な自己像の肯定につながる。Yの過剰な反応は、動かざる自己への執着に起因するものであり、その執着を払拭するには、学習によって編み直される自己と関係そのものに、肯定的な評価を与えるしかない。そのような契機を捉え、あくまで学習を通してYの意識を変えていくべきなのである。

## おわりに

国語科の授業、特に文学作品の解釈の交流過程において、話し合い活動を繰り返し設定することの重要性、そしてその過程において自己の乗り越えと更新、自己の編み直しの過程そのものが評価されていかなければならないことについて述べた。

教科の教師としての立場から、かつて高校教師としての私が望んだのは、いわゆる生徒指導を必要としない学校だった。いわゆる生徒指導は、授業成立のやむを得ざる前提としてのみ許容されるべきだとも考えた。しかし、考えてみれば、教科指導そのものが学習者の倫理に働きかけることができなかったことそのものの方が問題であったのだ。国語科の学習は、コミュニケーション能力や心の教育\*8というようなことばを今日的キーワードとしつつ、新たな編み直しを求められている。

(まつもと おさむ 上越教育大学助教授・国語科教育)

---

\*1 崎見宣人 『国語科における自己評価に関する研究』 1999.3. (上越教育大学修士論文)

### 授業データ

日時 1998年9月29日～10月2日 全5時限

対象 群馬県利根郡昭和村立昭和中学校1年1組(36名)

指導者 本多和恵教諭

\*2 崎見宣人 前掲 pp.99-101. ただし、学習者のイニシャルを便宜上単純化した。

\*3 崎見宣人 前掲 pp.103-104.

\*4 田近洵一 「国語学力論の地平をひらくー〈自立と共生〉の国語教育の確立のためにー」田近洵一編集代表『国語教育の再生と創造ー21世紀へ発信する17の提言ー』教育出版1996. p.14.

\*5 汐見稔幸 「教室を解釈の葛藤と追求の場に」『月刊国語教育』218. vol.19.No.2. 東京法令出版1999.5. p.17.

### \*6 授業データ

日時 1998年7月6日～7月17日 全6時限

対象 上越教育大学附属中学校3年3組(36名)

指導者 松本修

詳細は分析検討中であるが、一部については次に発表。

松本修 「「子供のいる駅」をめぐる〈読み〉の交流」『学図国語研究』 No.160. 学校図書  
1999.4. pp.5-8.

\*7 佐藤学・稲垣忠彦 『授業研究入門』岩波書店 1996. p.20.

\*8 松本修 「コミュニケーション教育のあり方と心の教育」『日本語学』 vol.17. No.8 明治書院  
1998.7. pp.37-44. 参照