

# 意見の対立を、回避するのではなく乗り越えるコミュニケーションとは —小学校国語教材「[コラム] 意見が対立したときには」(5年生) 考—

Essay on Japanese Elementary School's Teaching Materials for "Subjective and Interactive Reading"  
-Focusing on "What Should I Do If Opinions Conflict With My Friends?"-

根岸 泰子  
NEGISHI Yasuko

キーワード：国語教育、小学校国語、教材論、「主体的・対話的」な読み、コミュニケーション

## 1. 本稿の問題意識

2015年と2016年に実施された、他者とのコミュニケーションに対する日本人の意識調査、そして他者との協同作業における問題解決能力に関する国際調査の概要報告が、2017年後半に相次いで公表された。

まず「平成28年度「国語に関する世論調査」の結果概要」(文化庁、2017年9月21日発表)では、日本では社会生活におけるコミュニケーション能力の必要性を重視する傾向が若い世代ほど高くなっており<sup>(1)</sup>、全般にコミュニケーションの場では「なるべく事を荒立てず、相手の気持ちになじむよう話し、人間関係を優先し自分の意見を主張しない」<sup>(2)</sup>ようにふるまう傾向が、ここ10年で増加しているという興味深い指摘がなされた。

次いで「PISA2015年協同問題解決能力調査—国際結果の概要—」(国立教育政策研究所、2017年11月21日発表、以下「国際結果の概要」と表記)では、OECDによる国際調査で、16歳の日本人生徒は任意のメンバーとの共同作業のさいにチーム内で融和的な役割を選択する比率が他の調査対象国より高く、自分も含めたメンバー間に不一致や対立が生じた場合には、それと向き合い解決しようとするよりは妥協や回避に傾く傾向があるという結果が出た。

これら二つの調査結果に共通するのは、日本の特に若い世代の対人関係における主体性の脆弱さであり、主体性を保つことの意義が若い世代のなかでは必ずしも定着していないのではないかという懸念が拭えない。

義務教育における学習理念という観点からみるならば、これらの傾向性は平成32年4月1日より完全実施される次期学習指導要領の「改訂の基本方針」に示された「主体的・対話的で深い学びの実現」<sup>(3)</sup>という文言に、明らかに背馳している。とすれば各教科にとってこれにどう対応するかは急務だろうが、とくに国語科にとってはなおざりにはできない問題だ。なぜならば、国語という教科にとって児童生徒の主体性とは、論説文や文学テキスト読解の際に不可欠の主体的、対話的な読みの拠って立つ基盤であり、国語科の本質である言語テキスト読解の根幹だからだ。

本稿はこのような問題意識を手がかりとして、既存の国語教材のうちから、児童・生徒の主体性の

---

(1) コミュニケーション能力の必要性を肯定する意見(「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」の総計)は、全ての年代で9割を超え、特に20代では100%となった。またもっとも肯定の度合いが高い「そう思う」の回答は、年代が下がるほど高くなる傾向があり、70歳以上の77.7%に対し16～19歳では90.8%となった。[平成28年度「国語に関する世論調査」の結果概要] p4

(2) 「意見の表明や議論などについてどのような意識を持っているか<問4>」の総括部分より。[結果概要] p4

(3) 「小学校学習指導要領解説」(平成29年6月 文部科学省)の第1章—1—(2)—③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進、参照。p3

問題および「対話的な読み」にふれたテキストを取りあげて、その意義と教育効果とを分析・考察するものである<sup>(4)</sup>。

以下、本稿の第二節では上述の問題意識に沿って、冒頭に示した二つの調査結果とその分析を確認し、ともすれば肯定されることの多い日本人の（とくに若い世代における）協調性と融和性の意味を押さえることで、以降の議論のための論点整理を行う。次いで第三節では、小学校国語に焦点化して、論説文における主体的、対話的な読みを提唱した阿部昇氏の論を新たな文脈で捉え直すとともに、現行の国語教科書中のコミュニケーション教材「[コラム] 意見が対立したときには」（5年生）をとりあげ、議論の場ではなぜ主体性が必要なのか、どのようなキーワードやスキルによって提示されているかを確認し、その教育的意義を考察することとする。

## 2. 平成28年度「国語に関する世論調査」と「PISA2015年協同問題解決能力調査」

平成28年度の「国語に関する世論調査」は、コミュニケーションに関する6つの調査項目<sup>(5)</sup>より成り、2017年2月～3月に実施された。調査対象は全国16歳以上の男女3,566名、うち有効回答数は2,015名である。調査結果は「平成28年度「国語に関する世論調査」の結果概要」（以下「結果概要」と表記）にまとめられている。

第一節で触れたように「結果概要」は、日本では若い世代を中心にコミュニケーション能力重視の傾向が高くなっていることを報告するとともに、その実情にはかなりの偏向がみられることを指摘している。「I コミュニケーションの在り方・言葉遣いについて」での「問4 意見の表明や議論などについてどのような意識を持っているか」は、本稿の問題意識に関わる設問群であるが、前述のように、「結果概要」はこれを「なるべく事を荒立てず、相手の気持ちになじむよう話し、人間関係を優先し自分の意見を主張しない傾向」と総括する。

とくに注目されるのは、問4の枝問(2)「(a)友人や同僚などと意見交換をするときには、ふだんの人間関係を優先し、自分の意見を主張しない方だ」、「(b)友人や同僚などと意見交換をするときには、ふだんの人間関係とは切り離して考え、自分の意見を主張する方だ」、「場合によると思う」、「わからない」の四択で、(a)が58.6%、(b)が21.6%、「場合による」が19.5%という結果であり、ここからは現代人の自己主張への執着心の弱さや、個人の意見を人間関係から独立したものとして位置づける意識の脆弱さが見て取れる。

同様に枝問(4)「(a)人と意見が食い違っているときには、納得がいくまで議論したい方だ」、「(b)人と意見が食い違っているときには、なるべく事を荒立てないで収めたい方だ」、「場合によると思う」、「わからない」の四択では、(a)が24.9%、(b)は61.7%と圧倒的多数、「場合によると思う」が13.3%で、ここからは他者との意見交換で自他の意見の妥当性を確認するよりも、議論から派生する対立を回避しようとする傾向性が顕著にうかがえる。この項目については、平成20年度調査から今回調査にかけて、「事を荒立てたくない」派が10ポイント増加し、「場合によると思う」は12ポイント減少したとあり、このような傾向性がここ6年間で強まっていることが指摘されている。<sup>(6)</sup>

(4) 岐阜県では小中学校国語で光村図書の教科書を採択しているため、本稿での言及がこれらの教科書に限定されることをお断りする。

(5) I コミュニケーションの在り方・言葉遣いについて、II 相手に配慮したコミュニケーション、III 情報化の中でのコミュニケーション、IV 書き言葉のコミュニケーション、V 具体的な場面における言葉遣い、VI 新しい表現や、慣用語等の意味・言い方の6項目。

(6) なお日本経済新聞、朝日新聞、中日新聞の9月22日付の報道では、研究者のコメントではこれら「空気を読む」傾向に対する関心はあまり示されず、日本経済新聞が「事を荒立てたくない」傾向に対してやや批判的な取り上げ方をした程度であった。

次に15歳を対象に「他人と協同して問題を解決する能力」<sup>(7)</sup>を調査した、経済協力開発機構(OECD)による「PISA2015年協同問題解決能力調査」(以下「PISA2015年調査」と表記)を、本稿のテーマである個人の主体性と対話性に焦点化して検討してみたい<sup>(8)</sup>。

まず、この調査で判定される協同問題解決能力を具体的にイメージするために、習熟度レベル4(最高難度)の具体的特性を掲げておこう。

複雑で高度な協同を伴う複合的な問題解決の課題をうまくこなすことができる。関連する背景情報に留意しながら、複数の制約のある複合的な問題状況下にある問題を解決することができる。グループ・ダイナミクスを意識し続け、メンバーの行動が合意のとれた役割に沿ったものとなるよう行動する。同時に、与えられた課題の解決までの進捗をモニターし、乗り越えるべき障壁又は埋めなければならない溝を明らかにする。レベル4の生徒は率先して、障壁を乗り越える、あるいは不一致や対立を解決する行動を取ったり、人に要請したりする。協同する側面と与えられた課題の問題解決の側面との調和を図り、解決に至る効率的な道を特定し、問題を解決する行動を取ることができる。[概要] p26

この定義では、他者同士の協同作業にあって「不一致や対立」が起こることは当然の前提であり、これらの忌避はありえない。レベル4の受験者は、「乗り越えるべき障壁又は埋めなければならない溝」を正確に認識しつつ、課題の解決までの進捗をモニターし、「率先して」「障壁を乗り越える」、あるいは「不一致や対立を解決する行動をとる」たり、仲間に「要請」したりする。自らの主体性に対する抑圧や自粛は、ここでは想定されていない。

この調査での日本の得点は、参加52カ国・地域中2位、OECD加盟32カ国中1位と、きわめて良好であった。一見これはさきの「国語に関する世論調査」とは一致しないように見える。以下、その問題に留意しつつ、まずテストと平行して行われた、生徒に対する質問調査の結果をみてみよう。

「他者との関係性への価値付け」の4項目では、肯定的回答(「まったくその通りだ」と「その通りだ」の総計)をした生徒の割合は、「人の話をよく聞く」は日本が76.5%、OECD平均が85.5%、「クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい」は日本が85.7%、OECD平均が86.2%、「ほかの人が興味を持っていることに気を配る」は日本が77.5%、OECD平均が84.5%、「異なる意見について考えるのは楽しい」は日本が67.2%、OECD平均が84.7%となっている。実に4項目中3項目がOECD平均を下回っているが、「異なる意見について考えるのは楽しい」でそれがはなはだしく、とくに「その通りだ」の比率(47.8%)はOECD平均(61.8%)を大きく下回り、また否定的回答(「その通りでない」、「まったくその通りでない」)は32.4%でOECD平均の12.9%を大きく上回っている。これはさきの「国語に関する世論調査」の結果と整合している。

次に「共同作業への価値付け」に関する質問項目では、肯定的回答の割合は、「1人で作業をするより、共同作業の方が好きだ」が日本が65.4%、OECD平均が66.3%、「チームの方が、1人よりいい決定をすると思う」は日本が80.2%、OECD平均が72.0%、「共同作業だと、自分の力が発揮できる」は日本が53.3%、OECD平均が68.2%、「友達と協力するのは楽しい」は日本が88.9%、OECD

---

(7)「PISA2015年調査」では、協同問題解決能力のうち、(1)共通理解の構築・維持 (2)問題解決に対する適切な行動 (3)チーム組織の構築・維持 の三つを重視して生徒の能力を評価する。調査のねらいは「協同的な状況におかれた個人の能力」に焦点を当てることであり、協同問題解決の実質的な成功は、グループメンバーが協同し、個人の成功よりもグループの成功を優先できる能力にかかっている。またメンバーはジグソー課題等の協同問題解決活動のタイプに応じて、より創造的あるいは最適な解決に至るために、説明、正当化、交渉、討論、議論といったコミュニケーション行動をとる。[国際結果の概要] pp.12-13

(8)本稿のテーマとは直接関わらないため、本節では協同学習については言及していない。

平均が 85.2%である。しかし、「チームの方が、1人よりいい決定をする」と考え、「友達と協力するのは楽しい」のに、「共同作業だと、自分の力が発揮でき」ないと感じている高校生というのは、いささか混乱した心性と言わざるをえない。これについては、肯定的評価は日本の生徒に内面化された協調規範の、否定的評価は現実の教室での印象（共同作業は楽しくない）の反映されたものという仮説を立てておきたい。

一方、実際のテスト（公開問題）<sup>(9)</sup>での日本人生徒の成績は、「協同のプロセス」（「共通理解の構築・維持」、「問題解決に対する適切な行動」、「チーム組織の構築・維持」）では、平均正答率は 61.4～65.1%で、おおむね OECD 平均を 6～9 ポイント上回っている。[国際結果の概要] p44. 次の「問題解決のプロセス」（「探索・理解」、「表現・定式化」、「計画・実行」、「観察・熟考」）でも、おおむね同様に平均正答率は 55.8～67.3%で、OECD 平均を 7～10 ポイント上回った。[国際結果の概要] p48

公開問題での日本人生徒の解答状況についてはすでに新聞を始めとするメディアでの論評がなされている。朝日・日経・中日の三紙（いずれも 2017 年 11 月 22 日付）の見出しは、日本の順位が高かったことを含めおおむね好意的だが、記事では「グループの約束事を守る対応」が要求される設問での日本人生徒の正答率の低さに注目が集まった。特に、皆で合意した分担箇所を無視して作業を始めたメンバー（computer agent、女子）に対し「相手を褒める選択肢を選ぶ」（朝日）、「意見の衝突を避ける答えを選んだ」（日経）、「ルール違反などを指摘するより仲間の立場に配慮した会話内容を選ぶ」（メンバーのルール違反を）うやむやにする会話を選ぶ生徒が最も多かった」（中日）など、協同作業における日本人生徒の村度的な行動に関心が集中している。

全体に日本人生徒はメンバーのわがままや逡巡によって作業が停滞した場合に、各メンバーに自己の主張の根拠を説明するよう依頼したり、全員に向かって取るべき戦略のメリットを説いたり、メンバーの希望を優先して自己のパートを決めるなど、チームに対する融和的・調停的（あるいは自己犠牲的）・援助的行動を選択している。これらの選択はゴールに向けての進捗を早めるため、PISA 調査チームの採点でも正解とされた。その点では、日本人生徒のこの部分の結果は十分に賞賛に値する。しかしながら、新聞の関心が集中した「グループの約束事を守る対応」に関する設問<sup>(10)</sup>や、メンバーから意見を求められた際に他のメンバーの進捗状況の遅れに言及せざるをえない場面（日本 27.2%、OECD 平均 36.2%）、自分以外の 2 名が名乗りを上げる中で担当者にふさわしい候補をいずれかから選ぶ場面（日本 75.2%、OECD 平均 80.7%）などは、すべて OECD 平均の正答率を下回っている。

これら日本人生徒の得点が低かった場面と得点が高かった場面との違いは、後者にはルールに違反したり作業に遅滞が見られるメンバーを直接に名指しするプレッシャーがないという点である。だとすれば目的の達成にとって（ということはグループの利益にとって）最適な行動を選択からはずした動機は、やはり相手の意志に反した行動をとることへの強いためらい、あるいは「人と意見が食い違っているときには、なるべく事を荒立てないで収めたい方だ」（先述「国語に対する世論調査」といった、感情的なトラブルを極端に忌避する心性からと考えられよう。以上のような結果を見るかぎり、日本人の対人コミュニケーションにおける主体性の弱さは、PISA2015 年調査においても「平成 28 年

(9) 「公開された大問「ザンダー国」では、調査問題を解く生徒（以下単に「生徒」という。）と二人のコンピュータ上の友人（computer agents）がチームでコンテストに参加し、チャットを用いて相談しながら、架空の国であるザンダー国の地理、人口、経済に関する問題に答えていく。この大問にはグループの意思決定とグループ内の調整が必要な問いが含まれており、合意形成のための協同が求められる。」[国際結果の概要] p52. 回答は選択式で、個々の設問は 53 ページ以降で確認できる。

(10) メンバーのルール違反を指摘することが求められるこの設問は、難易度は最高のレベル 4 であり、日本人生徒の正答率は 13.7%、OECD 平均も 17.5%だった。

度「国語に関する世論調査」の結果とほぼ共通していると考えられる。

この点について、耳塚寛明氏の『『協同問題解決』は OECD では『異質な他者が分業する』、日本では『同質な他者が一致団結する』を意味する」、「多様な人々が協同する場面では日本の弱点が露呈する可能性がある」（前出 朝日新聞）というコメントはまさに正鵠を射たものといえよう。忖度行動、そしてそれを強いるいわゆる同調圧力とは、まさに同質社会の特徴である。今ここで私たちが考えなければならないのは、このような状況が、日本社会における論理的な把握力の大切さやその拠って立つ基盤である個々人の主体性を、浸食しているかもしれないという認識ではないだろうか。

### 3. 論説文の読みにおける主体と、話し合いのルール

これまでの考察を、本節では小学校国語の場に移して考えてみよう。

先に指摘したのは、現在の日本の若い世代にみられる、判断に際しての主体性の希薄さという問題であった。これが国語教育の場でまず露呈するのは、論説文教材を扱った場合である。筆者は職場で、教育学部の学生に小学校国語科の概説講義「教科国語」（2年前期）の総論、説明的文章（説明文・論説文材）および文学教材のパートを担当しているが、総論では阿部昇氏による「論説文と説明文（説明的文章）のちがい」を国語の最重要の基本知識として紹介している。以下にそれを掲げる<sup>(11)</sup>。

#### 1) 「説明文」

社会の中で真としてほぼ認められていること、あるいは研究・学問分野で定説として認められていることを、それをまだ知らない人たちに向かって説き明かした文章。

例. 報告文・観察文・記録文

#### 2) 「論説文」

社会のなかでまだ見解が定まっていないこと、研究・学問分野で定説とはなっていないこと（仮説）を、多くの人たちに説得的に論証しつつ述べていったもの。書かれている結論が、ほんとうに説得力を持ったものとして論証できているかどうかを吟味しながら読むことが重要となる。

例. 意見文・主張文・評論・論文

ここで重要なのは、この両者には質的な高下はまったくないが、決定的な違いは、論説文は「書かれている結論が、ほんとうに説得力を持ったものとして論証できているかどうかを吟味しながら読む」という労力を、読者に要求するという点である。

その意味で「論説文」は、まず読む主体があり、それがテキストと”対話的な読み”によって関わることによってはじめて成立する。なぜならば、論説文とは本質的に他者の”意見”であって、対世間的にも「仮説」にすぎないため、それを信頼するかどうかは読者自身の裁量に委ねられるからである。読者は自己（主体）をよりどころにしながら読み始め、テキストのうちの他者と対話し、情報とそれを処理する他者の様子をなぞったり、拒否したり、あらためて受け入れたりといったプロセスの中で同時に自己の主体を編成し直し、それを受け入れる。受け身で読んだ方がずっと楽だろうが、読者は対話という労力を払うことで、自己の選ぶものを自己責任で受け入れるという自由と権利を体験し、幸運な場合には対話によって読む前とは少し変わった自分を感じるようになる。

この講義への学生からのリフレクションペーパー中に毎年一定数出てくるのが、「説明文と論説文

(11) 柴田義松・阿部昇・鶴田清司『改訂版 新しい国語科指導法』（学文社、2007.4）の第3節第1項「説明的文章のジャンル」（p54）の叙述をできるかぎり本文に従って根岸が適宜まとめた。なお阿部氏の所論の意義については、根岸泰子「6年目研修への取り組み—高等学校国語における「読むこと」の授業の工夫—」（『教師教育研究（岐阜大学教育学部紀要）』第10号 2014.3.）ほかで取り上げたものを参照いただければ幸いである。

の違いなどこれまで一度も教わらなかった」、「高校までずっと、論説文も説明文も同じように読んできた」、「論説文の内容を丸ごと受け入れようとがんばるのだが、何を言っているのかよく理解できなかった」、「論説文も小説も同じように、フィーリングで読んでいた」、「自分は入試の論説文をフィーリングで解いていたことがわかった」といった趣旨の感想だった。これは、主体的・対話的な読みを小・中・高の段階で実感してこなかった学生が、一定数以上いることを物語っている。

幸いなことに、多くの場合先の叙述に続いて「高校のときに説明文と論説文の違いを知っていたら、論説文をただ暗記するように読むなんてバカなことではなかっただろう」、「もっと早くこの違いを知りたかった」等と書かれていた。これは学生の中に、主体的・対話的な読みに興味をもち、そのような読みを試してみたいと感じている者がいることを示している。したがって小中高の段階から、児童生徒が主体的な興味をもてるような適切な論説文素材を選択し、そのさいに主体的・対話的な読みというスキルを示すことが重要だろう。大学生たちの感想が示すように、主体的・対話的な読みの実践は、必ずその目的と方法論がはっきりと示されなければ、十分な効果は期待できない。

一方、第二節でみたような若い世代のコミュニケーションの分野を対象として、彼らの主体性の脆弱さ（相手の嫌がることを言いたくない、事を荒立てたくない、人間関係優先で自己主張は控える）に直接切り込むような教材はあるだろうか。

その意味で、小学校五年生の教材「意見が対立したときには」（『国語五銀河』平成26年3月5日検定済 光村図書）は、意見のぶつかり合いをストレスと感じる児童を、自らの主体性に対する信頼に向けてエンカレッジする、すぐれた教材と言えよう。

この教材は「話すこと・聞くこと」「書くこと」の単元に位置づけられ「明日を作るわたしたち」というグループ活動での提案作りの実践教材の末尾に、「コラム」として添付されている見開き2ページの説明文である。

冒頭は、「こんなやり取りをしたり、聞いたりしたことはありますか。」と書かれ、その後に眉根を寄せた女の子（わたしは、こっちがいいと思う。）と口をとがらせた男の子（そんなことないよ。こっちのほうがずっといいよ。）の吹き出しのセリフ入りのイラストが書かれる。

それを承ける部分は、次のように書かれる。

このようなやり取りは、多くの場合、なかなか終わりません。たがいに、自分の思いだけを言い続けているからです。

では、次のような言葉を使うと、やり取りはどのようになるでしょうか。

①相手に理由をたずねる言葉

「どうしてそう思うの。」（この下に、相手に問いかけている男の子のイラストが置かれる）

②自分の考えの理由を伝える言葉

「なぜかというと、——だからだよ。」（じっと考えている男の子のイラスト）

③「理解した」ということを伝える言葉

「確かに、その考え方も分かる」（明るい表情で人差し指を立てる男の子のイラスト）

④話に区切りを付け、次へ進める言葉

「そんなら、こうしたらどうかな」（快活に提案する男の子のイラスト）

この教材の特徴は、まず互いに自己の主張を一步も譲らないコミュニケーションから始まっている

点にある。「事を荒立てる」ことを嫌う現代の日本人がもっとも避けたがる、その意味でリアルな現実が選択されているのだ。

続く文章は、これらの膠着状態が適切なコミュニケーション・スキルによってほぐれていくことを簡潔に示している。①は相手にその主張の理由、すなわち他者である相手の主張のコンテキストの提示を求めている。②は相手の求めに応じて、自分の主張の動機をあらためて探すことで、自己の主張を客観的に眺めるという位置に身を置く。③は、コンテキストを背景にすることで相手の主張がこれまでよりもよく理解できたことの表明である。このような理解を示すことで、両者の緊張関係は和らぎ、④新たな提案—これは相手のコンテストをある程度踏まえたことで、それまでよりは歩み寄った主張となっている可能性が高い—がなされる。

先に私がコミュニケーションにおける主体の脆弱さ（相手の嫌がることを言いたくない、事を荒立てたくない、人間関係優先で自己主張は控える）を指摘した日本人、とくに若い世代は、このようなコミュニケーションスキルを身につけているだろうか。あるいは年長の世代も含めて、私たちはこれまでにこのようなスキルを教えられる機会があっただろうか。本文は以下のように続く。

意見が対立することは、さまざまな場面であります。どのようなときでも、たがいの意見をしっかりと聞き合い、受け止め、話を進めていくことが大切です。

話し合いをするときには、「人」と「意見」を区別することにも気をつけましょう<sup>(12)</sup>。友達でも、意見がちがうのは当然のことです。自分の言っていることが否定されたとしても、それは、あなたという人間が否定されたものではありません。話し合いの中の意見は、全て、よりよい結論を見つけ出すためのものだというのを、わすれないようにしましょう。

子どもたちは、ここまですることで、異なった意見を持つ者同士の感情的な摩擦はコミュニケーション・スキルによって適切に回避できること、具体的な発問と回答によって、互いに必要な論点のふり分けと整理ができること、なによりも議論における攻防は人格否定とは無縁であり、議論とは双方の意見を取り入れた適切な結論に至るための手段であるという、もっとも基本的な理念を得ることができる。議論に参加する子どもたちがこれらを共有することで、彼らは意見のぶつかり合いを怖れることなく、互いに自分の考えを主張しながら、双方の意見をすりあわせていく作業が可能になる。

義務教育における授業の意義は、すべての国民が基本的に同一の内容を学ぶことで、それらを社会的な共通理解として共有する点にあるだろう。いわば議論の民主主義を支えるスキルが、教科書によって提供されることは、その意味で重要である。

「意見が対立したときは」は、最後に以下のような課題を出す。

② つぎのようなことがあったとします。あなたならどのように話を進めますか。となりの人と組になり、AとBの役になって、やり取りをしてみましょう。

クラスのだれかが、けがをした小鳥を連れてきた。その小鳥をけがが治るまでの間、クラスで飼育することになった。だれが世話をするかで、意見が対立した。

A 「連れてきた人が世話をすればいい。」

B 「当番を決めて、みんなで世話をすべきだ。」

(12) いうまでもなく、この部分は「国語に対する世論調査」での質問「(a)友人や同僚などと意見交換をするときには、ふだんの人間関係を優先し、自分の意見を主張しない方だ」的な強迫観念に対する有効な処方箋となっている。

この課題は、子どもたちの教室で現実起きうるといふ点でリアルであり、それゆえ十分に子どもの興味を引くだろう。しかし参加する子どもたちにとっては、小鳥への同情と世話をすることに伴う時間的・費用的・労力的コストという、次元の違う二つの要素を勘案しなければならない、難易度の高い課題でもある。しかしながら議論のためのコミュニケーション・スキルの基礎をクラスが共有し、しかもクラスの皆が興味をもつテーマであれば、子どもたちの参加へのモチベーションは高まるだろう。さらに議論の難易度の高さは、このテーマが協同学習で取り扱われるときにもっとも教育効果が高くなることを示唆している。その意味で、このようなすぐれたテキストがより活用されること、その教育実践が今後蓄積され共有されることを筆者は願っている。

以上本稿では、紙幅の都合により実際の説明的文章教材と物語教材の分析という点で不十分な面が多々あった。しかし「主体的・対話的」な学習を構成することのできるテキストは、現行の教科書にも数多く見つけることができる。

以下、駆け足で触れるならば、たとえば「[資料] 平和の砦を築く」(大牟田稔、6年生)は、異質なしかしいづれも個々のレベルでは妥当な意見同士のぶつかり合いが、どのようにして高次の妥協点を見いだしたか、というきわめてレベルの高い議論モデルの提示である。そのためテキストは、単一の立場や価値観には収まらない複合的な動態としての”状況”を総合的に勘案する「主体的・対話的」な読み、すなわちきわめてレベル(=難易度)の高い読みを読者に要求する<sup>(13)</sup>。また人気の高い物語教材の「わたしはおねえさん」(いしい・むつみ、2年生)は、主人公が幼い妹との対立の危機をアンガー・マネジメント的な自己抑制によってよりよいコミュニケーションへと転化させる物語ととらえることが可能だろう。もちろん、コミュニケーションの入り口での誤解やそこから生じる怒りなどの障壁を乗り越えて、妹の行為を肯定的に受け止めるというプロセスを、二年生の姉とともに読者が”追体験”するという物語ジャンルの特性はきっちり押さえたい。

また高校生・大学生の場合は、彼等にとっても身近な時事問題を教師が取り上げて、メディア・リテラシー的観点も加味した協働学習の場を作り出す努力が必要であろう。「主体的・対話的」な教材とは、教師自身も共感しともに学べるものであることが、これからの私たちには何よりも肝要ではないだろうか。

---

(13) 川口隆行は、原爆ドーム保存に至る議論の帰趨を「反対理由、それを乗り越える出来事、対立の解消といった正一反一の論理」と総括するが、テキストの本質を衝いた指摘と言えよう。石川巧・川口隆行編『戦争を〈読む〉』(ひつじ書房、2013.3)、p123