共に育つ場の形成をめざす心の教育総合プラン
－「コミュニケーション的行為の理論」を基盤にした「話し合い活動」をとおして－

A Practical Plan of Education for Mind Aiming to Construct the Topos Where Students Grow up Together with the Others
－Through the Diskurs Based on the Theory of Communicative Action－

渡邉 満* 福田 史江**
WATANABE Michiru FUKUDA Fumie

本稿は今日ますます重要な課題となりつつある学校における「心の教育」を、子どもたちが学級において社会的関係を営みながら構成している場（トポス）に焦点を当て、道德教育、教科教育（国語）、学級経営など多領域の諸観点を総合によって展開する。中学校における実践研究である。その際、筆者たちが重視しているのは、この場の形成と総合という二つの視点に対応しようとものの学習活動のあり方である。この場合、個々の主体性の持つ中で展開することととまる学習活動では対応することは難しい。それは相互主体的に展開される「話し合い活動」（議論）を基盤において学習活動である必要があるというのが本稿での基本的な考え方である。

道德教育においてこれを説明すれば以下のようなになる。一般に道德教育は個々の生き方やあり方を育成すること、あるいは個々の児童や生徒の道徳性を育成することと思われている。そのことは単に何ら問題はないとしても、そのための方法ということもとると、教材に登場する主人公の行動や悩みに対する共感や葛藤を通じて、そこに含まれる価値や行為の観点を直接子どもたち一人一人に学び取らせることができるが主流となっている。それでは結局子どもたちの学習は個々人の枠内にとどまり、個々人の内側において任意に展開することとなり、他者との共同生活の中で自分のあり方には何ら反映せず、しかも学習の成果は曖昧なものととまることとなりやすい。問題のは、個人の完成から社会的関係の改善へという我々の常識的な学習方略なのであり、重要なのは、個々人の参加による社会的関係の改善から個々人の完成へという新たな学習方略ではないか。「場の形成」はこの方略を表現したものである。以下では、このような見地から具体的な実践と結果を示し、その結果の検証と課題の検討を行う。

キーワード：コミュニケーション的行為の理論、話し合い活動、子どもの変容の実態、実践プログラム
Key words：the theory of communicative action, Diskurs, the facts of change of children, a practical program

はじめに
筆者たちは、これまで、いじめ、不登校、学ぶ意欲の喪失など学校教育を取り巻く諸問題は、近代という時代に固有の課題に起因していることを論してきた。その上でこれらの諸問題に対応するためには、ユルゲン・ハバーマス（Jürgen Habermas）のコミュニケーション的行為の理論を基盤にした「話し合い活動」を丁寧に積み重ねていくことによって学習内の成長図者が相互主体的な連帯を育み、場の質的変容をもたらすことが重要であることを提案し、実践化にも取り組んできた。

本稿の目的は、このような構想に基づく具体的な実践の成果と課題を教育教育はもちろん、他の領域についても示し、今日の子どもたちの諸問題を克服していく手がかりになると思われる「話し合い活動」の有効性を探究することにある。

そこで本稿では、まず学校教育を取り巻く諸問題の本質的な要因をどのように考えているかを改めて論じる。その後、道德教育とその他の領域における「話し合い活動」を取り入れることによって生じる結果を、子どもや教師の変容という観点から示すこととする。そして、これらの変容が起こるために具体的にどの領域でどのような教育活動をどのように順序で行ったのか、その教育活動をとおして、なぜ子どもや教師が変容したと考えられるのかを理論的解釈を交えて明らかにしていく。最後に、これらの教育活動の出発点であるA県B市C中学校の子どもや地域の実態について考察すること。そして、先行き不透明な今後の社会を他人と共にたくましく切り開くような人材の育成をめざす学校教育の役割を考慮すると、どのような「話し合い活動」を積み重ねていくことが有効であると考えられるのかを提案する。

*兵庫教育大学基礎教育学系　**加東市立満中学校
平成21年4月17日受理
第1章 問題の所在
「実践の循環の崩壊」など、近代という時代に固有の前提は、この世界に絶対的な価値や価値観というものは存在しないということになる。しかし、学校教育における我々大人の思考はこの前提以前のままとどまっており、この前提がますます明確なものとすることが指摘されている新しい時代に対応していることは言い難い状況にあるように見える。例えば、教育を構想し、論じる、あるいは実際に教育を行う場面においては、「大人＝子ども」の関係は「考える＝教えられる」という「主体＝客体」という単純な図式を越えることはなく、技術的な合理性とは相容れない人間性が強調される一方で、「主体的」という名のもとに教師の考える在さに効率よく子どもが迫るための工夫がなされていたりする。効率性を求めるような近代の思考が知らず知らずのうちに大人にも子どもも身についてしまうのである。近代的思考を持った教師が子どもの幸せを願って具体的な教育活動を熱心に行えば行うほど諸問題が発生するというような皮肉な結果を生み出している面もあると思われる。その事実に教師自身が熟考した視点で見続けることが大切であろう。なぜこのような事態が起こってくるのか。絶対的な価値観を失った近代教育は、技術的合理性（科学）とその正当性を見出す手段としてのいうべき教育が求められている技術的合理性こそが実は諸問題を生む原因の一つを担っているのではないかと考えられるからである。なぜなら、技術的合理性それ自体は人々の意識を統合していくようなものではないからである。そこでは人々としてのあり方や社会の構成員としてのあり方と理性（科学）をどのように持つかで大きな問題がある。子どもたちの成長が進む一方で新しい教育者が発生するのである。

筆者はその両者をなく役割を果たすものこそが「コミュニケーションの行為」とあると考えている。また、絶対的な価値観がないということは、正しいものはその場で構成されている全員が決めていくしかないことだと言うこともできる。言葉が使用される生活世界が基盤となって存在しうるし、また獲得されるものである。ところが、今日では言葉がやむすぼらしい生活世界から分離され、学校で学ぶ知識と子どもの生活とはかけ離れ、記号化し、子どもたちは学校で学び知識に意味を求めることが難しくなっている。これに対して改善していくことが必要である。コミュニケーションの行為の理論に依拠して言葉が存在する上記の特性を踏まえると、人と人々が言葉を媒介として相互行為を重ねていくことで、人としてのあり方と知的学習とが結びついていくと考えることができるであろう。

ところで、学校教育においては子どもが主体的に学ぶことが重視されていることはすでに述べたが、子どもが主体的に「学ぶ」ということを指すのだろうか。

「学ぶ」とはあらかじめ基礎的なものに分解された知識を1つ1つ習得していくことだけではなく、自ら課題を設定し、課題解決に向けて自ら探究していくことも重要だと言われてきた。しかし、自らの課題解決が正しいものであることはどのようにして確認されるのだろうか。正しさをかかえて個人で解決することができないものである以上、その正しさを追求するためには他者とのかかわりが必要となってくるはずである。即ち、共通課題についての構成員全員でどのように考えていかが、その成果が正しいと言うことができるのかという問題に取り組むことが必要であろう。その過程こそが「学ぶ」ということであるはずである。そして、「学ぶ」ことが「学ぶ」者の内面を自律的に形成するためには、子どもたちは内発的動機によって主体的に取り組んでいくことができなければならない。その際、単なる意見交換では正しさの追求はできるいけないである。先述したように、絶対的な正しさは存在しないからである。また、今日の教育課題に対応した教育になるためには、学習やその中での探究するプロセスは学力向上や自尊感の向上とも結びついていなければならない。コミュニケーションを行うことで言語体系の獲得、人間関係の改善、自尊感情の向上に結び付くような子どもの「学び」の場が構築されることが重要である。そのためには「話し合いのルール」が必要であり、その中でも根拠の妥当性を追求するような学習が展開されていくことがポイントとなると思われる。そのことを実践的に述べて明らかにしていく。

第2章 本実践研究において生じた変容の事実
平成20年6月から10月までA県B市C中学校において2学年130名を中心に実地研究を行った。その結果生じた子どもの変容の事実と、子どもの変容の具体的な在り方を目的にした教師の変容の事実について述べる。

第3章 子どもの変容の事実
1 中学生版社会的視点学習の重要性
「話し合い活動」の効果の一端を数値で測るために、社会的観点学習を実施した。使用した中学生版社会的視点学習は、荒木元「アルメニア大地震」『奇跡の生還』（モラルジャパン資料と授業展開 中学校編）所収）で、一般に「アルメニア課題」と呼ばれれているものである。「アルメニア課題」は、主人公や登場人物といった具体的他者から、周囲の人々、世間の人々といった一般的他者に至る広い社会的視点から役割取扱いを子どもに求め、記述された回答をロレマノ（1976）の社会的観点学習能力発達段階に基づいて作された評点マニュアルに照して役割取扱い能力を測定する方法である。一連の実践研究開始直後（H.20.6.4）と終了間近（H.20.10.26）
24) に実施した。対象はC中学校 2学年130名である。結果は次のようになった。短期間にもかかわらず、数値の変化を見ることができた。
学年平均は「249→2.69」上昇しており、社会的視点（役割）取得能力の上昇が促進されていると考えることができる。学年全体の結果を道徳性発達段階別に見てみると、第1段階の子どもが8%から3%に、第2段階の子どもが36%から26%にそれぞれ減少していた。反対に第3段階の子どもが56%から69%へと大幅に増加していた。また、全く存在しなかった第4段階の子どもが2%出現していた。第1段階とは期待過度志向、第2段階とは道徳的互恵志向を表している。即ち、1→2段階の子どもの道徳判断は自己中心的思考の反映ということができる。それに対して、第3段階の子どもは第3者の視点から区別でき、第4段階は一般的他者の視点、社会システムの観点から理解できることができる。以上のことから学年全体として、子どもの思考が二者間で物事を捉えている考え方から、脱中心化図を図で客観的に捉えていく考え方へと移行してきていることがわかる。
さらに、グラフの結果を分析してみても上記と同様のことが表れている。各クラスの平均値は+0.11, +0.24, +0.20, +0.28となっている。全てのクラスで社会的視点取得検査の平均値が上昇していたのである。

2 話し合い活動及び「道徳の時間」に対する意識調査
平成20年6月20日と10月24日に話し合い活動及び「道徳の時間」に対する子どもの意識調査を実施した。結果は下記のようなである。
6月時点では、「話し合いは嫌い」という子どもが学年全体の6割以上を占め、クラスによっては8割近い子どもが「話し合い活動は徒労だ。やりたくない」という思いを持っていることが判明した。嫌いな理由として子どもの主に次の3点に関わる主張をしていた。1点目は勝手に意見を言う人があるのでまともな等の不適切なマナーに関する。2点目は言い方がわからない等の方法が不明なため。3点目は自分の意見に関係なく話し合いの展開が絞られてしまう等の不適切な手続きに関する。さて、「道徳の時間」においても、学年全体の6割以上のお子さんが嫌いという結果になっていった。その理由として、正解が1つではないので難しいことと、話し合いを行っている意味がよくわからないことを主に挙げていた。6月時点では2年生の大半の子どもが話し合い活動に対しても「道徳の時間」に対してもネガティブなイメージを持ち、やりたくないと考えていたことが分かれる。
10月時点の結果を見てみると、「話し合い活動」が好きは+12%、「道徳の時間」が好きは+14%となっており、明らかに「好き」が増え、「嫌い」が減っていた。しかし、話し合い活動に関して「嫌い→好き」に変容した子供が53名もいた。これは、2クラス近い数の子どもの意識変容が見られたことを示している。「道徳の時間」についても「嫌い→好き」に変容した子どもが42人もいた。もちろん、1クラスより10人を多分子どもたちの肯定的意味への変容が見られたことを示している。それらの結果をみると、話し合い活動を「道徳の時間」平等にずれ入れたことで、結果的に子どもの意識がポジティブな方針に移行したと言うことができる。
次に子どもの自己評価を見ても、「話し合い活動」に関して6月と10月を比較すると学習に関する面、人間関係に関する面、自尊感に関する面で自分自身もクラスのみんなもポジティブな変容を遂げていると評価していた。
学力観に関しては、客観的思考ができるようになり、自分の学びに対して強い肯定感を持つ傾向は見られず、6月では「道徳はそんなもの。話し合いは単に時間が長くかかるだけで有益な方法ではない」と考えていた子どもが、10月では「道徳は言うことで相手との共通点を見つけて合意するきっかけを作ることが可能になる。みんなで理由の正しさを追求していく中で、更に良い意見と理由が出てくる」という感想を書くまでに変化している。このような自尊心の高まる自信が、大半の子どもの「もっと根拠を追求する時間が欲しい」という記述等から、根拠の質の向上を追求していく姿勢へと結びついていると思われる。根拠の質の向上をめざす姿勢は、学力向上と密接に関わっているのでないか。なぜなら、教科教育（国語科）においては、根拠となる部分を基本的に教科書の言葉から探すため、何度も教科書の内容を読み返し、書かれている言葉から解釈を考えていく姿勢につながり、しかも、相手との合意を求めるためには論理的思考が必要であるからである。また、自己評価を見ると、子どもは話し合いをみんなで考え方を創っていく活動を謳歌、伝達ではなく創造する時間であるという認識に変わっていることがわかる。他者とのかかわりの中で自分の根拠は相手の根拠を比較検討し、より妥当な根拠をみんなで創り出していこうとする姿勢に変わっている。これにより、授業形態も教師側からの伝達型ではなく、子ども同士で探究していく創造型へと結果として自然に移行していくと考えることができるであろう。
人間関係に関しては、6月の「話をするのは面倒だ。友だちとは比較される対象でしかない」と考えていた関係から、10月では「自分が出した理由をしっかりと聞いてくれる。自分では思いつかないような、すごい理由を言ってくれる存在」という関係へと変化し、「普段の会話では分からないような、友だちそれぞれの考え方や視点を
改めて感じ取ることができるようになった」という感想を含めて述べている。友だちに対して肯定感や信頼感を持つようになり、自分の話し方といい感情としては係なく、「クラスみんなでより良い考え方を広げていくことが大切」として「誰とも接するようになった。いろうんな友だちと意見交換したくなった」と表現していることからも見ても関係性の広がりを自ら求めている姿勢に変わってきていると言えよう。お互いに繋がっていると感じているため、「クラスがまとまってきた気がする。柔らかい雰囲気になってきた気がする。みんなの構想よくしゃべるようになる」という感想が出てくる。明らかに自分の感情から離れ、クラス感情が出てきており、関係性を捉える視点が変わってきていると思われる。

自尊感情については、他者から認められる経験を通じて、自分自身の積極的参加を肯定的に評価していることがわかる。6月では「どうにかうふうに言ったらいいか、よくわからないから嫌だ。難しいことを聞かれたら困る、深く考えるのは苦手だ」といった消極的な態度を示していた子どもたちが、10月では「自分の意見の根拠を考えるようになり、考えと理由が少し錯綜変わっていくことが自分でもわかった。考える力がアップした気がする。友だちの意見や理由を参考にして、より深く考えようになった」と言い、「もっと友だちにわかりやすく意見や理由を言うことができるようになったと思ってしまう」。『なんでそう思うの？』って友だちに聞くことができるようになった。「とかわかりの内で自分に自信を持つことができるようになってきている。

3 個人の態度の変容例
(1) D君（中学2年）
D君は後述する校内研修におけるインタビューアセスメントの対象である。1年生の途中から友だちとのトラブルがきっかけで不登校に陥り、それ以来、別室での生活が1年生以上続いていた。クラスの友だちとの接觸はほとんどなく、担任とも積極的に心を開くことは一度もっていった。別室において、別室関係の教師の指導のもと、比較的穏やかな生活を送っているが、自分の感情のままに移動している様子が見受けられる。また、別室にいる子ども同士が積極的に触れ合う姿はほとんど見られなかった。1人1人が別室関係の教師とつながっており、自分の事情に合わせて支援を求めるといった状況がある。

そのD君について、夏休みに校内研修の一環としてインタビューアセスメントによる事例検討会を教員全員で行った。すると、D君はなんと2学期始めの体育大会を練習日程から本番まで、全てにクラスの一員として参加したのである。今まで担任や友だちからの懸念的な働きかけがあっても反応せず、別室だけの生活をしていた。

(2) Eさん（中学2年）
Eさん、どちらかというと生徒指導上の困難を抱えている子どもである。学習面でも面談面でも教師が指摘を受けることがしばしばあった。そのようなEさんがちょっとしたきっかけで、本人も周りも驚くほど変貌を遂げ、しかもその変貌ぶりがなんとか踏まえていることに驚きを覚える。そのちょっとしたきっかけになったのが、国語の時間における「話し合い活動」の作りである。筆者自身が目の前にEさんの変化の瞬間を見て、子どもが「学び」という概念を獲得することによって自身の人生を自らの手で変えていく懐のわきて能力があることを確認した出来事である。

それは、「平家物語」の第1時の授業で起こった。「平家物語」をはじめとする古典教材に対して、子どもが苦手意識が大変強い。授業を構成していく者としては、子どもたる古文に興味を示し、日本文化に親しむ態度を育成するはどうすればよかったかを検討する。しかもし子どもが古典に触れ合うの1年生前後という状態もあった。そこで、第1時は現代語を中心ににして5W1Hを文房具から見つける、「那須与一」のあらましを捉える授業を構想した。個人で考えた後、5W1Hとして自分はなぜその言葉をプリントに書き込んだのかという解釈の根拠の妥当性をグループで話し合う場を設定したのである。

友だちの根拠を机にうつぶせになって黙って聞いていたEさんは、突然「あ！うかかった！」と叫んでその場に立ち上がった。その表情はいつもとは別の真剣さが漂っており、興奮気味で少し顔赤みが見えていた。周りの子どもたるたどくしく「話し合い」を再開し始めた瞬間、まるで奮闘したようにEさんは友だちに自分の根拠の正当性を解釈を始めたのである。「話し合い」の輪はグループ内にとどまらず、他のグループからも「なぜ、そんなことがわかるのか？」という声が上がり、Eさんはその声に応じて自分の意見の根拠を説明し始めた。
実践クラスの雰囲気が実践プログラムを実施したことにより、かなり変わった。何とも言えない柔らかさが雰囲気が出てきた。今まで何度もこのクラスの授業を観察してきたので、変化を非常に感じている。子どもたちのつながりが出てきて、クラス意識が強くなった。ただ、まだ伸ばせる可能性があるし、学びが少ない子どもも存在しているので、課題もある。

第2節 教師の変容の事実
子どもたちの変容は目立たなかったが、教師も「話し合い活動」の効果に興味を持っていたようだった。

1 第2学年の教師へのインタビューとアンケート
プログラムを2回実施した時点（6月下旬）では、「自分自身が話し合いをして充実感を持った経験がないので、イメージが薄い」という。自分の意見を言うだけで終わらなければならない子どもたちに、相手の意見を受け止めつつ咀嚼し、自分の意見を言う子どもたちをするにはどうしたらよいのかわからない。話し合いをしない子もいるが、話し合いをしたいと思っている子どもがいる場合はストレスがよけいにたまるのではないかという意見があった。特に、実地研究終了時には、「自発的にアクションを起こす子どもが増えた。機をつかってスムーズに話し合いをするようになった。驚くほど取り組むスピードが早くなった。今までクラスでなかった意見が出にくい状況だったのが、自分の意見を他人に伝えるとか、他人の意見を聞くということが出来るようになってきて、従来のクラスの雰囲気も良くなった気がする。その教科での授業でも意欲的な生徒が見られる。クラスの雰囲気が柔らかくなかった」という意見が変わってきた。ただ、「話し合い活動」の効果を認めながらも、各自の教育活動の中で実践しているかについては課題があると思われる。

2 F先生（第2学年学級担任）
F先生は当初話し合い活動に対して非常に懸念的な思いを抱いていた方である。学年所属の先生方の話し合いを決定した方針により、筆者からの実践に協力していたというのに実情であった。ところが、社会的視点取得検討においてF先生のクラスの子どもたちの変容が一番大きかった事実をフィードバックしたことで状況は一変した。F先生は他の先生以上にその結果に驚かれた。事実の読み解きを通じて筆者らとのコミュニケーションを30分ほど自ら希望してみたのである。F先生にとって話し合いを取り入れた授業を自分がしたことで、クラスの子どもたちが学びに一変したという事実は衝撃が大きかったようである。なぜこのような変容が子どもたちに起こったのか、話し合い活動はどのような意味が
あるのか、道教の授業以外でもこのような話し合い活動が可能なのかなど熱心に聞いてこられ、会話が盛り上がった。数日後、F先生の方からこの実事をクラスの子どもにフィードバックし、子どもと一緒にこの実事をどのように見ていかはよいかを考え、よりよいクラスづくりに役立てていきたいという申し出があった。

第3章 実践研究で開発した実践プログラム

第2章では「話し合い活動」を取り入れたことによる子どもと教師の変容の実事を提示した。そこで第3章では、どのような実践を行ったのか、その実践は子どもの変容を促すためにどのような意図をもって行ったのかについて述べていく。

第1節 取組内容の概要

まず、概要について示すことにする。

表3-1は、A県B市C中学校第2学年130名を中心に実践した内容である。当初2年生への実践だけを考えていたのであるが、2年生の実践を含めて一部の教師が興味を示し、3年生においても1年生においても実践した部分もある。表3-2は、教職員に対して実践した内容である。「道教の時間」の打合せは主に第2学年担当者に対して、B市道教担当者学習会はB市の道教担当者全員と希望者に対して、それ以外はC中学校教職員全員に対して実施した。

第2節 子どもを対象にした具体的な実践

1 話し合いのルールづくり

(1) 実践内容

まず、資料『『義理』ってなに？』（「明日をひらく」 東京書籍 1年）を用いて、話し合いのルールづくりの必要性を子どもは認識している。

登場人物であるキャラクルをルールにそれぞれ自分が主張する価値観が正しいと信じている。対立する2つの価値観に対して、クラスとしての考えを創り上げていくためには、どうして『義理』という考え方が必要になっているか、そして、そのためには、「話し合いのルール」が欠かせなくなる設定になっている資料である。どちらの価値観の方が絶対正しいかということは一概には決められないことである。この資料をもってして子どもたちは、「義理」というものは人間としてのあり方の正しい道筋を示していることを理解し、その実現に努める意欲を高めていくことになる。そして、みんなで「義理」を創っていくためには「話し合い」が重要であり、「話し合い」でクラスとしての考えを創っていくためには「話し合いのルールづくり」が不可欠であることを子どもたちの思考を主導してくるのである。

「話し合い」の重要性や「話し合いのルールづくり」の必要性の認識の上に立ち、今後は実際に自分たちでルールづくりに挑戦する段階に入っている。

まず、話し合いに対する2年生全体の意識調査結果を全員にフィードバックする。第1章で述べたように、「話し合いは嫌い」という子どもが学年全体の6割以上も存在し、クラスによっては8割近い子どもが「話し合い活動は絶対嫌だ。やりたくない」という思いを持っていて事実を伝える。そして、嫌いな原因を分析してみると3つの共通点である。2つ目は、それぞれの発言に対する他の発言に対する感銘を起こすのを恐れている。3つ目は、自分自身の意見を述べたいが、それを実現できない。これを克服することで、子どもたちの話し合いの意欲を高めることができる。

子ども自身による「話し合いのルールづくり」への挑戦は予期以上に盛り上がりを見せた。当初、学級ごとに独自のルールをつくり、実践していく中でより良いものに創り直していく計画であったが、子ども同士が真剣に話し合う姿を見ていた教師側から「クラスごとの独自のルールにするのはあまりに廃れないう。ここには真剣に取り組むとは思わなかった。各クラスのの知恵を合体させ、学年全体のルールにぜひしたい」という声があがったのである。教師同士の話し合いを重ねた結果、子

表3-2 実践プログラム（対象：教職員）

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>道德</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>項目</td>
<td>道德教育</td>
<td>生徒指導</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>○「道教の時間」の解釈 BMIに導く</td>
<td>○体育</td>
<td>○体育指導</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>○「道教の時間」の道筋 BMI</td>
<td>○体育</td>
<td>○体育指導</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>○B市道教担当者学習会</td>
<td>○B市道教担当者学習会</td>
<td>○B市道教担当者学習会</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>○校内授業研究会</td>
<td>○校内授業研究会</td>
<td>○校内授業研究会</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

表3-1 実践プログラム（対象：子ども）

<p>| | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>道德</td>
<td>HR</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6月</td>
<td>4 アルメニア課題</td>
<td>11 私のルール</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7月</td>
<td>18「義理」ってなに？</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9月</td>
<td>29 話し合いのルール</td>
<td>20 二年生って</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10月</td>
<td>19 あなたならどうする（改作資料）</td>
<td>5「話し合いのルール」を導入</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>8 チャンスは一度（自作資料）</td>
<td>24 平家物語「那須与一」</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>笛レコーダー</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
そもそも「クラスのルールではなく、学年のルールにしたい」という要望をふたつることになった。結局、子ども同士の話し合いを基盤にしなから、教師も話し合いに加わり、結果的に大人と子どもで「学年全体の話し合いのルール」を作り上げていたのがある。実地研究終了時に振り返ったとき、子ども同士の話し合いが基盤に据えながら大人も一緒に参加して、全員でこの「話し合いのルール」を作り上げられたのだろうという意識が幾度の授業実践の成果に結びついていたのではないかと思われるほど、子どもや教師の意識に大きな影響を与えたと感じている。

「話し合いの7つのルール」は次のとおりである。ただし、実地研究で決めた「学年全体の話し合いのルール」は（1）から（6）までであったことを断っておく。

### 「話し合いの7つのルール」

| （1）誰も自分の意見を言うことを強制されるわけではない。
| （2）自分の意見は必ず理由をつけて発言する。
| （3）他の人の意見にははっきり反対か反対の態度を現す。その際、理由をはっきり言う。
| （4）理由が納得できたらその意見は正義と認めめる。
| （5）意見を変えることができる。ただし、その理由を言わなければならない。
| （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。
| （7）問題が生じたときには、もう一度話し合う。 |

### （2）実践内容の意図

近代における実践的循環の崩壊は、伝統的会話では疑うことのなかった生活規範に揺らがし生じ、慣習として承認されている連続が必ずしも正当性を持たなくなったという現象を引き起こした。それを引きずっている現代社会は価値観が多様化し、様々な「生活形式」が混在・対立し合う多元的社会とも言われる。このような現状では、何か「善い生き方」のとは一概には決められない。特定の文化的伝統や慣習が軍配を上げることは、他の伝統や慣習の軽視や抑圧につながってしまいかもしれないからである。ハーバーマスはこのような時代状況における規範のあり方を、ハーバーマス（Kohlberg, L.）の「道德的発達の諸段階」のモデルに従って「ポスト慣習的道徳（die postkonventionelle Moral）」という形で提案する。

ポスト慣習的道徳は、特定の習慣が支配していない多元的社会の現状を認識した上で、ユートピア的で制約主義に近いもので、全ての人々によって守られるべき倫理的な道徳規範として構想されているのである。ポスト慣習的道徳では、人間の善い生き方や正しい社会の在り方を一律に決める事はできないが、それを決めるプロセス（手続き）がどうあるべきかについて、幅広い多様な規範が成り立つと言うのである。それが、コミュニケーションにおいてこそ平等や自由という人間の道徳的理性が実現されると信じる、論議倫理学の基本的考え方である。

資料、「自正義」ってなに？」のような現代社会の状況を子どもたちに端的に捉えられるように設定されており、キャラクターはユートピア的な道徳主義の代表として、ルーチーはしばしば相対主義の代表として登場してくると考えることができる。全ての人々によって守られるべき道徳的規範、いわゆる倫理という主張の必要性がある。しかし「話し合い」が機能するためには、ルールが不可欠となることは両者の感情的対立を見れば明らかなのである。それぞれの意見の主張するだけであるが、お互いに反感が舞うだけで、何の解決策も生まれてこないことには子どもたちは気付いていく。「話し合いのルール」こそ、プロセス（手続き）がどうあるべきかについては普遍的な道徳が成り立つというディスクリスルール学を実践していく際の鍵であるとありえる。どのように実行すべきは直接に規定せず、「みんなが従うことができる実質的な規範は、みんなが参加する話し合い（討論）で決めるということ」の一貫、間接的な道徳規範なのである。

ディスクリスルール学を用いた「話し合い活動」をするために、ディスクリスルールと普遍化原則を踏まえたルールに従って行うことが必要である。しかもこのルールを守るためには理想的な発話状況が必要となってくる。しかしこれはディスクリスルール、普遍化原則、理想的発話状況の説明をそのままルールとして教育活動に取り入れるのはかなりの困難を伴うと思われるので、もう少しわかりやすく教訓化したのが実現、結果的に子どもと教師が話し合って生み出した「学年全体の話し合いのルール」の内容なのである。

ここで、ディスクリスルール、普遍化原則、理想的発話状況について簡単に触れておく。

ある規範が妥当するかどうかを議論するため、その規範に対する検討の活動を「当事者」は、対等の立場で実践的議論に参加する。すべての当事者が参加し、自分の発言を肯定してそれを論証し、他の参加者の意見を得ようと努力するのである。そして、最後にすべての参加者が同意するに至る規範、その規範だけが妥当なものとして認められるという基本的な考え方である。

議論の参加者たちは、原則としてすべての当事者が自由でかつ平等なものとして協働の真理探究に参加し、自分の主張を踏まえて論証していく。これにディスクリスルール（D）とは、実践的議論の参加者たるすべての当事者が同意し合うような規範のみが妥当性を要求し合うことである。
2 論理的思考を促す国語科教育
(1) 実践内容
みんなが納得するクラスとしての考えを創り上げること。換言すればメタレベルでの合意をめざすということになる。それには前述したように「話し合いのルール」が円滑に機能することが欠かせない。そのための最大的ポイントは、理解（根拠）の質を吟味していく能力である。その第1歩が理由にこだわる意識の育成である。意見そのものではなく、意見を支えている根拠に注目すること。そして、さらに根拠の質を追求する姿勢へと子どもが発展させていくことができるような授業を構想することが大切である。そこで、「学年としての話し合いのルール」の決定を受けて、国語科とし1時間の授業を取り入れた。それが、「論理の基本フォーマット」である。

「論理の基本フォーマット」は、「話し合いのルール」における根拠の重要性を誰もが認識できるように、具体的な場面における根拠を意識した意味づけをまず各自が行い、それをグループ内で出し合うことによって、より納得のいく根拠を追求していくものである。対等な話し合いをすることには意見そのものではなく、意見の理由に反論する練習を試みているから具体的に行う中で、客観的事実が入った根拠は相手を納得させることが可能であり育てていくのである。

国語科の授業としては、「話し合いのルール」と「論理の基本フォーマット」の学習を踏まえて、「平家物語」で古人のもの見方や考え方をもとえることを目標として「話し合い活動」を実践した。

教科書に取り上げられている部分は、「那須しや一」の中でもクライマックスの場面である。激しい死闘が続く合戦の合間にも、優雅な舞いで源氏を挑発する平家の貴族性と、それに果敢に応じる源氏の武士としての誇りが対照的に描かれている。特に、義経に命じられ死を覚悟で肩の向かう若武者、那須と一の悲壮感溢れる姿と、劇的かつ象徴的に展開する見事な結末とかなり力強く語られるのは圧巻である。しかし、この後の「弓流」では、対照的な場面が語られることによって、一転して厳しい現実に引き戻され、諸行不無、因果応報といった思想が象徴的に語られているのである。上記のような読み取りを従来のように文章に沿って順番に考えていくのでではなく、第11時にループブックを示し、単元全体の見通しを子どもたちが持つ上で、各時間の目標達成に向け、教科書の言葉を根拠として子ども同士でより妥当な解釈を話し合い、創り上げていくのである。その際、教師の専門性が重要であることは言うまでもない。子ども同士の話し合いを基盤にしながら、教師の専門性を発揮した支援をすることによって、より質の高い根拠の追求をしていくことをめざすのである。

この「話し合い活動」を中心に据えた授業の成果の1つが、第1章第1節で述べたEさんの変容の事例である。

(2) 実践内容の意図
話し合い活動によってメタレベルでの合意に至るためには、根拠の質が問われることになる。真理性や正当性の妥当性要因を、討議によって提示され交換される論拠によって立てば実現される。この論拠がよりよく論拠として、話し合いに参加している全員を合意に導くような力を持つものでなければならないのである。そのためには、トールミン図式と呼ばれる合意の構造を把握しておく必要がある。トールミン図式は、対立する複数の行為や規約の結果がその共同体の構成員の利害や欲求に対して害を生む出ること、害がより少ない方を肯定し、それを促す判断を正しい判断とするのである。「より少ない害」という事実が判断の道具的な適正な負の理由になると言うのである。「理由」を媒介して価値言明が実事との相関性を持つことができ、更に事実の持つ客観性によって論結の価値言明が客観性を持つことができると言うのである。図3-1はトールミンによる論拠の形式的構造である。

![図3-1 トールミンによる論拠の形式的構造](image-url)
私たちが「ハリーはイギリスの臣民である」という主張をしたとする。それに対して相手が妥当性を要求し、それを入れれば、私たちの主張が正当化されるものであることを示さなければならない。そこで、当の主張が結論（C）としてそこに導かれるもの、「ハリーはパリューーとなる」というデータ（D）を私たちが持ち出すことになる。しかし、データから結論を導くステップそのものに対して相手が疑問を提示してくれれば、今度私たちのそのステップを正当化しておくければ、その保証に権威を与えてくれるものの、「イギリスの植民地に生まれた者の国籍に関する法律やその他の法令規定」が施行されているという裏付け（B）を私たちが持ち出すにいたるのだ。このような展開を念頭に置き、根拠の妥当性を追求する話し合い活動を展開すると、子どもたちの変容を促すことができるという経験もあると思われる。

単なるおしゃべりにならず、学力アップに確実につながるような議論になるためには、上記の構図に則った、質の高い「話し合い活動」にいていくことが重要である。学習環境を大人子どもが一緒に、あるいは子ども同士で克服していくときの論拠の妥当性を追求するプロセスは、論拠の質を高めていくことになる。これは、他者とのコミュニケーションの行為を伴わない「勉強」では決して得られないと、高いレベルの学力も身につくという展望を持つことができるのではないか。

また、意見の方向性ではなく、意見を支えている理由の妥当性を追求するという事は、個人攻撃にはならないことを意味している。個人攻撃にならないので、安心してみんなと一緒に、より合理的な根拠を探すことがになる。安心感が得られるというよりむしろ、より合理的な理由が他者に提示することによって、他者から称賛を受ける体験を自然に積むことができる。それが自尊感情を向上させ、さらに根拠の質を追求していく姿勢へと結びついていくというポジティブな循環をもたらすと思われる。自尊感情は他者との関係の中で向上するものと考えているからである。国語教育で言えば、根拠の質を追求したいという思い、教科書に書かれている言葉を何度も読み返し、意味を問うことになる。あるいは書かれている表現どうしを比較検討することになる。また、他者意識を持ち、相手にわかりやすく自分の根拠を伝える姿勢につながることもできる。このような話し合い活動の中で学力が向上するだけでなく、教室の構成員が暗黙の内に従っている規範構造の組み換えをおこし、人間関係が質的に変容していくと考えることができるのである。

３「話し合いのルール」に則った「道徳の時間」

（1）実践内容

「あなたならどうする」はコールバーグのモラルディスカッション課題をもとに筆者らが改作した資料である。

主人公の孝太は、より良い学年への変容を望むと相手の心情に同意し、自分の行動に不正はないが、特別な宿題に真摯に取り組む。楽しみも増加して仕上げた宿題であったり、友達との対話で話し合い、写すことを許してくれる。

写した静香は、不正を問う相手の言葉を振り切って孝太の目の前に提出しようとすると設定で、孝太のとるべき行為とその根拠を問うものである。根拠を問う中で

行為の帰結を想像して考えていく姿勢を育成する。

次に「チョッスは一度」という自作資料を用いる。

主人公の弘野昊志望の中学3年生で実力もある。県大会決勝戦の後のチョッスで、監督の指示に従うか自

己の意志を優先するかで悩むものである。子どもの実生活に近い題材で話し合い活動を行い、行為調整能力を高

めていくのである。

そして、今までの学習を踏まえ、社会連带という考え方の獲得に挑戦していくのが「笹コーヒー」（「明日をひらく」）東京書籍3年）である。

主人公のわたしはオリの笹コーヒーが原因でノートやストーカーを汚されるが、自分勝手なふるまいをするOL

は原因を自分以外に求める。それを見ていたおばさんは、「こんな自分勝手が通ったら、これからの日本の社会はどうなるのだろう」と言って怒るという話である。おばさんの怒りの理由についてクラス全体で話し合うのであるが、社会的観点に立って万事を客観的に見つめていくと

する態度を獲得していないと、おばさんの怒りの理由が理解できないのである。なお、「おばさんが直接OLに注意すべきだ」という意見に集約しようや、おばさん個人に原因を求めてはの解解決もならないことを伝え、地元からおばさん個人に原因を求めないという条件を提示しておく。そうすることで、社会的観点に立たないとおばさんの怒りは説明できなくなるのである。

ところで、後述するようにC中学校2年の生徒として

て1・2段階の子どもが多く存在するという実態がある。

したがって、当然のことであるが、自分だけではなくкладえておばさんの怒りの理由が理解できない子ども

多く存在することになる。そこで、話し合う活動が必要になるのである。発達段階の異なる子ども同士がコ

ミュニケーションをとおして、お互いが納得できる理由

を創り合っていくのである。納得できる理由を創り上げ

ていくためには、必然にこの行為をみんながそれほど

のようなことが起こるかどうかという行為の帰結を創造

し、行為の問題点とその根拠を追求する姿勢が必要とな

ってくるのである。そして、みんなが納得できるクラスと

しての考えが1つにまとまることをめざして、「話し合い
いのルール」に則った話し合い活動を行っていく。

（2）実践内容の意図
C中学校2年生における重要な課題は、実は相互行為の発達段階を2段階から3段階へ上げていくことである。二者間での考え方を「一のベースベクトリティ」に「観察者のベースベクトリティ」が結びつき、一→一→第二のベースベクトリティを自由に持ち寄って自らの行為を考えるようになることが大切である。そこで、前慣習的レベルから慣習的レベルへの移行を促す言語行為に焦点を当てるような授業を構成していく。それによっ
て教室という場を進化させ、結果として個々人の発展も促していきたいと考えている。

ハーバーマスは社会的役割の形成の諸前提として、次の3つの条件を求めている。

ある行為の妥当性について根拠を示しながら客観的に検討することを通じて、例えば、前慣習的レベルの子どもが自分の考えていた「正しい行為」を代わりに妥当性が確認された社会的役割や規範に従った行為を受け入れることで、（1）と（3）は充足される。そしてそれを可能にするために自由となるのが（2）の充足である。授業の中で（2）をどのように具現化するかが決定的
な意味を持つのである。時間帯を超ええた場合は、行為の妥当性を検討する諸主体が、行為の帰属を時間的なスペースで想定する際には、それまでの時間的視野を一歩広げることであるととらえることができる。とりわけ前慣習的レベルの子どもと慣習的レベルの子どもの間で意見の食い違いが生じたとき、両者に対し、それまでより一歩広げた時間的視野より高いベースベクトリティに立たせて再考させるような局面を設定することが、子ども
の社会的ベースベクトリティ取得を促すと考える。

上記のような構想で「あなたならどう思う」、「チャン
スは一度」、「 Califore」、という授業の流れを組み立てた。個人と集団との関係をどのように考えていればよいかという課題を設定し、集団の設定も学級や部活動から社会の在り方への範囲を拡大していく。

「あなたならどう思う」では、行為の帰属を想像し、とるべき行為その根拠について考える機会を育成する。そのため、子どもが意見の根拠を考えやすいように、コルバーグのモラルディスカッション課題をもとにアメリカではなく、日本の中学生の日常生活に身近な話題に改
作した。オープンエンドとし、「話し合いのルール」に則った話し合いが活発に行われることをめざす。

「チャンスは一度」も部活動で似たような体験を持つ子どもが多いと思われる。個人の理想の実現と集団における役割と責任の葛藤状態を想定し、資料を作成した。ただし、これは部活動という設定であったためか、集団における役割を重視する子どもが大半を占めるという結果になり、資料として改善すべき点が目立った。

「 Califore」では、今までの流れを踏まえて社会連
系の自覚をめざし、社会的視点に立って物事を客観的に見つめていると想定を果たしていく。これにより、前慣習的レベルから慣習的レベルへの移行を促す言語行為が不欠不可な資料なのである。なぜなら、前慣習的レベルの子どもは、前慣習的レベルの考え方ではおかさんの怒りが説明できないからである。慣習的レベルの友だ
ちの意見を支える理由を聞いて初めて、そこまでより一歩広げた時間的視野より高いベースベクトリティに立っ
tて考え、社会的役割にサンクション（裁定）と結びつ
いたものとしてアシビアロットな感情を持って解釈する
ことができるようになる。このことが、子どもの社会的ベースベクトリティ取る促すにつながっていくのである。

4 「話し合いのルール」に則ったHR活動

（1）実践内容とその意図

【私マップづくり】は、用語集の言葉をマップの中心に書いた自分のニックネームとの距離を考えて、一番ぴ
ったりすると思う位置に配置していきながら、私マップを完成させ、自分の特性を見つめるというものである。
そして、完成したマップをグループで見合わせながら話し合い、活動を行い、相手の良さを新たなようなコメットを
お互いに交換し合うことにより、自分自身で捉えている自分と他者から見た自己、自分から見た友だちと友だち
自身が捉えている像を比較検討し、関係性というものを
意味していくことになる。

自分の「心」を観察させ、他者から見た自分の「心」を認識することで、相互行為の基盤づくりをする
ことが目的である。話し合いの質を問う前に、子ども
同士で話し合いを行う経験自体が少ない意識を踏まえ、まず、子どもが日々意識しているはずの「自分」をテ
ーマにコミュニケーションを行い、楽しみを実感するきっ
かけをつかむことも大切である。子ども同士がコミュニ
ケーションを積み重ねていく中で、「私」という意識か
ら、やがて「私たち」という意識が生まれてくるのではないかと思われる。自己評価シートを見つける、「私マッ
プづくり」による友だちとのコミュニケーションをとお
して、多くの子どもが自分では気づかなかった「自分の
第3節 教師を対象にした具体的な実践ーインシデント・プロセス法を用いた事例検討会の内容とその意図

夏休み期間の校内研修の一環として、インシデント・プロセス法を用いた事例検討会を実施した。別室にいるD君（中2）が2学期初めに行われる体育大会にクラスの一員として参加できることを目標として、どのように支援していければよいかを教職員全員で考える場を設定した。研修効果が対象生徒の態度の変化となってすぐに現れるので、実感しやすいと考えたからである。また、実質的対応というよりは、一人の子どもを例として、どのような自己資源を持っているか他はどのような資源が周りにあるか、援助が必要なところはどこか、今行っている援助と効果は適切なのか等を学習者や社会面、進路面など多角的に話し取り、具体的な援助を決めていく道筋を学ぶことができる「子どもの課題を読み解くための学び方を学ぶ」といった考え方で研修会を設定した。なぜそのような支援が有効だと思うかという意見を言う際、必ず理由を述べることになり、しかもその理由が納得できなければ、自然に妥当性要求を申し合うことになる。

この研修会後のアンケートでは、満足度やねらいに適した内容であったか、学校の課題にあっているかという項目に対して、完璧と言ってよいほどの評価が返されていて、「チームで問題解決に取り組んでいることが実感できた。参加したあと実感できる研修であった。様々な立場から様々な意見を根拠に述べることができる新たな発見につながり、子どもに返していけることがたくさんあるよう思った」という感想が出られている。特に若い世代の教師から年配の教師ほど盛んに妥当性要求が出され、なぜそのようなことが言えるのかという根拠の妥当性の追求を次々に行われ、予定時間を大幅に越えるほど議論が盛況したことが良かった。この話し合いを通して、D君への具体的支援も様々な角度から細かく検討できたし、教師間の人間関係もより親密化したものになった。

C中学校における子どもの者の諸問題として、不登校関係は大きな課題の一つである。不登校関係など、子どもを取り巻く諸問題は、教員という社会における子ども同士の関係性や子どもと大人の関係性に密接に関わっていえることが考えられるのである。
子どもを取り巻く専門家として、人生の先輩である大人として、社会との接点を垣間見せてくれる大人として、我々は意識的に行かずはなく子どもたちに直接大きな影響を与えているのである。その事実を自覚し、大人同士もコミュニケーションをしっかりと行っていることで、C中学校における「共に学ぶ場の形成者」となり、子どもたちとC中学校の文化を創造していくことが大切である。

大人同士のコミュニケーション的行為は、職員さんという場の規範構造を組み替え、学びの専門家としての質を向上させ、人間関係調整能力を高めることで同様性を構築し、自分自身を誠実に振り返る反省的実践家としての学びを果として達成されていくと思われる。このことには、学校という場ではなく、教師自身も市民の一員としての意識を再確認していくこともつながるとと思われる。教師自身の生活世界を再生産し、市民社会を創造していく担い手となることをめざすものとなると考えられる。

第4節 「話し合い活動」について考慮すべき事柄

1 基本的な授業の流れ

授業展開としては、はじめから二項対立的図式を設定して「どちらにすべきか」と問うのではなく、「どうすべきか」の理由を検討しながら追求していくことになる。また、主人公が直面している葛藤を価値と価値の葛藤と捉えるのではなく、行為と行為の対立、あるいは行為を規定している規範と規範の対立を考える。そして、解決に向けてクローズドエンドをめざしていくのである。学習活動としては、まず主人公が直面している課題を把握する。そして、個人で「どうすべきか」を考える。その際、なぜそう思うのかという根拠を明確にさせる。その後、グループ内でお互いの判断とその根拠を話し合う場を持つこともある。ここでは、グループとして考えを一致させる必要はない。より合理性のある根拠に各々の意見を変えていくことが大切であると考える。そして、学級全体で「みんなが納得できるクラスの考えをつくる」、「話し合いをていく」納得できる根拠かどうかを話し合いの中心に置き、普遍性のある根拠へと全員で作りていくのである。その際、結果を考えることが具体的に考えることになる。数多くの理由を絵込み、「どうすべきか」を決めていくことが話し合いの具体的な活動になる。

2 教師の支援

基本的な教師の援助としては、次のような形になると思われる"。
4 数多決との関係

講題を民主的決定に不可避の「多数決」の関係について、スーパーマッスは次のように述べている。

多数決の原則は、可能性としては絶対的真理を志向する講題を通じての意見形成を、限られた時間で意思形成を行うべきとする強制力と融合させるための取り決めとして理解できる。多数決による決定が成立したことを認められるのは、問題の正しい解決をめざすつもり、それが決定を下さなければならないという圧力のもとで暫定的に打切られる講題の成果である以上、決定の内容は、合理的な動機にもとづいていても間はいずれに不満がある場合に限られる。つまり、徹底した議論も、限られた時間の中で決定を下さなければならないという現実にある以上、多数決原理を受け入れざるを得ない。しかし、それは多数決による決定が選れているかかもしれないという認識を、講義に参加する人々が共有している場合に限られるというわけである。

4章 A県B市C中学校の講義

A県B市C中学校の講義は、自分の感情で物事を捉えてしまう者間での捉え方を、自分の感情と係わりなく客観的思考ができる捉え方へと変えていくことである。即ち、相互行為の発達段階を2段階から3段階へあげていく必要がある。なぜなら、「人間の快・不快の次元で物事を考えていって、「人々が公正に自由に共存する上での好都合・不都合」という次元で物事を考えにくいことができない子どもが多いからである。これにより、新学習指導要領（H20.3）において重視されている社会参画能力や社会的な関係を創っていく力に課題があることは明白である。社会的関係を創っていく力を育成しないと第3段階から更に第4段階の「法と社会秩序志向」にまで育てていくことは難しい。子どもに持っている力を活用し、社会的関係を創っていく力を育成していかいないと将来、社会で役割を果たすことは難しい。それを、言語を媒介として達成することで、C中学校のもう一つの課題であるコミュニケーション能力を果たす結果に向上させていくことができると考えている。なお、コミュニケーション能力に関しては、「自ら学び、自ら考える学習観」、「人間関係調整能力」、「自尊感情の低さ」の3つの面について課題が見出される。この課題解決のポイントが、学習における「話し合い活動」のあり方にあると筆者らは考えていたのである。

ところで、生活実態アンケートを見ると、C中学校の子どもたちの生活、文化、社会経験は全体的にそれなりに豊富である。地域の祭りやイベントに参加した経験は全国平均よりかなり高い。「地域で子どもを育てる」という意識がかなり残っている。このような子どもを取
構成』法政大学出版局，2000．p.176。
10 早田恵美『社会化による個性をめざす道徳教育の
創造ー『自己形成』メディアとしての体験活動を通し
てー』兵庫教育大学修士論文，2002．p.116参照。
11 渡辺満「自己形成的トポスとしての『教室という社
会』の再構築ー『学級崩壊』克服の授業戦略ー」『文
部省教員養成カリキュラムの改善等に関する研究・
開発プロジェクト研究報告：学級崩壊に対応した教員
養成カリキュラム開発のための基礎的研究』2001．p.
81。
12 J.ハーバーマス（細谷真雄・山田正行訳）『公共性
の構造転換（第2版）ー市民社会のカテゴリーにつ
いての探求』未来社，1994．pp.xxxiii-xxxiv。