

「思考」と「コミュニケーション」を統合する話し言葉教育の検討

——対人コミュニケーション論をてがかりとして——

長 田 友 紀

1. はじめに

(1) 問題の場

従来、話し言葉教育研究においては形式主義と内容主義の統合が課題とされてきた^①。この形式と内容の二元論を乗り越えるための視点として、甲斐雄一郎が森岡健二を批判的に検討しつつ提案したものが、「思考」と「コミュニケーション」という極の定位であった。ここでは、内言としての思考法の教育が可能な「思考」の極と、実際のコミュニケーション場面における外言の教育としての「コミュニケーション」の極が設定され、これまでの国語科教育の中での話し言葉教育の位置づけが検討されている^②。甲斐によれば、話し言葉教育の中でこれら両極の統合をどのように議論していくかという点についての検討が1980年代の課題であった^③、と捉えられている。

ところで、1990年前後から、話し言葉教育は広がりとともに多様な様相を呈してくるようになった^④。このような流れの中で、「思考」の極であるディベート実践は数多くおこなわれてきたが、論理的思考力や説得力育成の強調による人間関係の崩壊などが問題点として浮かび上がってきた^⑤。一方の極の「コミュニケーション」は、目標レベルにおいては重要性が言及されてはいるものの、その本質や、言語教育としての位置づけ、具体的な方策などが十分検討されているとはいえない状況である。また形式的な人間関係の構築をめざすあまり、論じられるべき話題に関する検討が不十分となり、具体的に話題が深まらないという問題が生じている。

さらに両極が統合的な視点から論じられることなく、一方の極の有効性あるいは問題点のみの検証に止まっているという根本的な問題が指摘できる。相互の相違を前提としたディベートも教育内容としては不可欠と思われる。しかし、ディベートしかなされない場合、あるいは「コミュニケーション」の極しか実践がなされない場合は問題となる。これら「思考」と「コミュニケーション」の極の間にあるさまざまな実践をどのようにカリキュラム的な視点から論じていくのか。すなわち、現在の話し言葉教育においては、目指すべき目標はどこにあり、そのためにどのような指導体系を構築するのか、という本質的な問題が問われているといえよう。このような状況を鑑みると、甲斐の指摘した「思考」と「コミュニケーション」の統合は依然として課題として残されているといえるだろう。

話し言葉教育の領域での、このような個々の実践や研究を一次的研究と呼ぶとするならば、「思考」と「コミュニケーション」の統合という視点から、一次的研究の状況を批判的に検討する二

次の研究は数少ない。

そこで、本稿は以上の問題意識にもとづき、「思考」と「コミュニケーション」の統合を目指す際の理論的基盤の検討、一次的研究の位置づけ、および今後の課題の把握を目的とする。

(2) 課題と手続き

本稿では、「思考」と「コミュニケーション」の統合という課題に答えうるとされる対人コミュニケーション論を援用し、これまでの一次的研究について考察を加えていく。

分析対象としては、上記の問題認識をふまえている1990年以降の文献を取り上げ、話し言葉教育の理念面に関しておもに分析する。ここ10年に限定した理由は、1990年前後まで先ほどの課題に対する有力な研究がなされていないため⁶⁾、この10年間の検討であっても不都合は生じないと判断したためである。

本稿での具体的な課題は次の二つとなる。

- ・「思考」と「コミュニケーション」の指導は、話し言葉教育の中でどのように位置づけられればよいのか。位置づけのための理論的基盤を検討すること。
- ・上記の問題意識を持つ先行研究について、話し言葉教育の目標と目標達成までの方策について主に検討すること。
- ・以上の作業により、今後の話し言葉教育研究の方向を見出すこと。

(3) 本稿の立場

ここで、本稿の立場を先に述べれば以下のようなになる。

話し言葉のコミュニケーションとは、他者との相互行為を通して共同で意味を構築する過程である。そのため、話し言葉教育には社会的問題の解決、すなわち人間関係の希薄化やいじめなどコミュニケーション疎外の解決が期待される⁷⁾。話し言葉の技術的側面に焦点化された指導ではなく、他者との相互行為による学級の信頼関係の育成や人間関係の構築をも含む指導が求められているといえるだろう。このような現状を考慮すれば、後者の「コミュニケーション」に力点をおいていく必要がある。「思考」と「コミュニケーション」という対極概念の枠組みに関しては後ほど検討するが、仮にこの両極で考えるならば後者の「コミュニケーション」の立場を重視しつつ、「思考」と「コミュニケーション」を結びつけて捉えていく。それは、話し言葉の実践を通して教室内のコミュニケーションを豊かにし、人間関係を構築しながら言語能力を育成する立場である。そのために、相互行為のコミュニケーションにより、いかに人間関係の関わりが変化していくのか、逆にいえばいかに変化させていくべきかという視点に着目していくこととする。

2. コミュニケーション論を手がかりとした対人コミュニケーションの発展段階

(1) コミュニケーションの発展段階

ここでは対人コミュニケーションの発展段階について概観する。狩俣正雄は対人コミュニケーシ

論の先行研究をふまえ、話し言葉のコミュニケーションは、言語による情報だけではなく、そのような言語による情報を包括する形で他者との関係に関する情報が含まれている⁽⁶⁾、とする。すなわち対人間のコミュニケーションとは、単なる情報伝達でなく、他者との関わりやコンテクストなどの要因に規定される相互作用によって意味が構築されるものと捉えられている。

具体的に狩俣が検討しているものとして Watzlawick⁽⁹⁾の研究がある。この研究はコミュニケーションの多面的側面を最初に捉えた基本的研究とされ、「対人コミュニケーションの公理」としてしばしば引用される⁽¹⁰⁾ものである。Watzlawick があげるコミュニケーションの5つの公理とは次のようなものである⁽¹¹⁾。

- (1) 人間がコミュニケーションを行うことの不可避性
- (2) コミュニケーションの内容レベルと関係レベル
- (3) コミュニケーション事象の連鎖の区切り
- (4) コミュニケーションのデジタル表示とアナログ表示
- (5) コミュニケーションにおける対称的相互作用と補完的相互作用

それぞれの内容を端的に述べれば、(1)は人はコミュニケーションをせずにはいられないということである。(2)はコミュニケーションの内容レベルとは情報を伝える内容に当たり伝達可能なすべてのことであり、関係レベルはコミュニケーション参加者の関係を表しているということである。コミュニケーションの受け手と送り手が間接的に結ぶメッセージが内容を形成するのに対して、受け手と送り手を直接結ぶのが関係レベルである。これは、どんな種類のメッセージが受け取られるべきかということに関係しており、究極的にはコミュニケーションする人々の間の関係となる。(3)はコミュニケーションではある行動が同時に刺激にもなるということである。(4)は人間のコミュニケーションは形の上では明示的で恣意的なデジタル表示と、形の上では主に類似記号で表示するアナログ表示がある。デジタル性が強く出るのが特に言語コードであり、アナログ性が強いのが非言語コードである。(5)はコミュニケーション上のやりとりは、パートナーの同等性によって特徴づけられる対称的な関係パターンと、最大の相違によって特徴づけられる関係パターンとがあること。前者は、最初の信頼行動は次の信頼的反応を促進するなどの対称的な行動パターンのことであり、後者はパートナーのひとりの行動は他のひとりの行動を補完し、異なる種類の活動形態を形成するということである⁽¹²⁾。

このような Watzlawick らの研究成果を検討した狩俣正雄は、次のようにまとめている。

コミュニケーションは内容レベルだけではなくて、関係レベルも含む多面的特徴を有している。それは送り手から受け手への単なる情報の伝達ではないのである。コミュニケーションは、送り手が同時に受け手であり、受け手も同時に送り手であるような相互主体的な多面的連続的な相互作用の過程であり、メッセージを媒介として動態的連続的に進行する意味形成の過程なのである⁽¹³⁾。

狩俣のいう「内容」と「関係」を、先ほどの「思考」と「コミュニケーション」にそれぞれ対応させて考えてみる。相互行為のコミュニケーションにおける情報内容に焦点を当てこれを精錬

させようとする「思考」の極と、他者との人間関係に焦点を当てこれを重視する「コミュニケーション」の極という対応である。Watzlawickらの議論に従えば、両者とも相互作用のコミュニケーションの中に含まれており、切り離して考えることはできない。中でも関係レベルが内容レベルを規定する大きな要因となり、さらにこのようなメッセージは動的に変化する。

この一般的な人間関係の発展段階に関する研究として、狩俣により Bradley & Baird の6段階⁽⁴⁾、Baker の5段階⁽⁵⁾などがあげられている。他にも例えばグループエンカウンター研究では、Rogers の15段階⁽⁶⁾などがある。これらの研究成果によれば、人間関係には段階があり、段階とともに話題や内容にも変化が生じるとされている。

(2) 話し言葉教育における「思考」と「コミュニケーション」の関わり

これまでの議論を話し言葉教育の文脈で論じれば次のようになる。

第一に、「思考」と「コミュニケーション」は対極概念ではなく、「コミュニケーション」の中に「思考」を包括する形として統合して捉えることができる。

第二に、関係レベルの豊かな構築が内容レベルの豊かな構築に直結する。すなわち、話し言葉教育において、情報内容レベルのみへの焦点化ではなく、関係レベルでの変化にも着目せざるをえなくなる。従来の話し言葉教育では、情報内容を選択、洗練し取り立てて指導することに力点がおかれてきた。しかし、関係レベルの構築という観点は十分ではなく、この観点から話し言葉教育の再検討を試みる必要がある。

そこで、コミュニケーションの関係レベルと内容レベルとの動的な変容に目を向けてみる。これは、対人コミュニケーションの関係レベルと内容レベルという指標を話し言葉教育に設定することでもある。関係レベルと内容レベルを水平的に捉えたとするならば、それらの変容過程という垂直的な視点の設定である。狩俣のあげる Bradley & Baird を整理すれば次の図1となる⁽⁷⁾。

仮に、教室におけるコミュニケーションの理想形態として、話し手聞き手が相互信頼のもとで新たなものを創り上げていく⑥を目標とする。とすれば、①②③に限定された他人行儀ともいえる表面的な「コミュニケーション」指導だけでは十分ではなく、⑤だけを抽出した「思考」指導だけでも十分ではない。すなわち、到達段階である⑥に至る道筋としては⑤が分岐点となるわけだが、この⑤の有効な機能を保証するためにも①②③④は欠かせないことが分かる。

さらに、図1の①から⑥段階は、段階に応じた話題の変遷過程を示しているともいえ、話し言

- | |
|--|
| ①知覚…お互いの存在を知覚する |
| ②挨拶…挨拶をする |
| ③紋切り型…挨拶以上の共通の話題（天気、スポーツなど） |
| ④コミットメント…一緒にものごとを行い、ある場所で会い、一緒に過ごすこと同意 |
| ⑤相違…いろいろな議論を行うことによって次の段階に進むか、④に戻るかの分岐点 |
| ⑥親密…相手の感情を受け入れ、尊敬し、真の感情を表現、互いに信頼し、成長する |

図1

業教育における話題選択のための一助ともなりうる。

もちろんこのモデルは、あくまで一般的な議論であり、すべてのコミュニケーションがこのように進むわけではない。しかしながら、図1を援用することで、現状の話し言葉教育の目標設定と目標到達のための方略について把握することができるのではないと思われる。

このように垂直的な視点により、話し言葉の内容と人間関係の関わりの変化を把握する試みは、本稿の問題意識でもある「思考」と「コミュニケーション」をカリキュラム的視点から論じる上での有効な提案になると思われる。すなわち、どのような目標を設定し、どのような指導体系の段階が設定されているのかという点について論じることである。

よって、本稿ではこのモデルを援用して先行研究の検討を試みることにする。

3. コミュニケーション発展段階からみた話し言葉教育の検討

Bradley & Baird のモデルを援用した場合、「思考」と「コミュニケーション」の統合のために国語科教育における先行研究はどのような方略を描いており、そこにはどのような問題が潜んでいるのだろうか。

ここでは、有元秀文、福岡教育大学国語科・附属中学校（以下、福岡教育大とする）、甲斐雄一郎の研究を検討する。なお、以下各研究を検討していくにあたって、問題状況である「思考」と「コミュニケーション」の位置づけという観点から、主として目標に関わる部分についてのみ考察する。

(1) 目標と目標達成までの段階

「思考」と「コミュニケーション」を統合する場合の目標について、有元は次のようにいう。

これからの国語教育では「相互交流のコミュニケーション」を学ぶ必要があると思う。「相互交流のコミュニケーション」とは、人と人が言葉によって交流することによって、相互理解を達成するためのコミュニケーションである。この「相互交流のコミュニケーション」は、自己主張したり、討論によって相互理解する中で問題を解決する「問題解決のコミュニケーション」と人と人が心の交流によって相互交流するための「対話のコミュニケーション」に大別することができる。…

この二種類のコミュニケーションは、国語教育の「聞くこと話すこと」の学習に含まれるばかりでなく、「読むこと書くこと」の学習にも不可欠である⁽⁴⁸⁾。

有元の話し言葉教育の目標は「相互交流コミュニケーション」であり、Bradley & Baird モデルの⑥「相手の感情を受け入れ、尊敬し、真の感情を表現、互いに信頼し、成長する」ことを目指しているものといえる。

このような段階に成長させるために、必要な要件として「問題解決のコミュニケーション」と「対話のコミュニケーション」があげられている。前者は具体的には「会議や討論やディベートが含まれ論理的に思考し論理的に表現すること」⁽⁴⁹⁾とされており、Bradley & Baird モデルでは、④

⑤の特に「思考」を強調したものと思われる。また、後者は「インタビューや日常の会話やカウンセリングが含まれ、論理より人の気持ちに共感し心情を思いやること」とされている。「日常会話」は②③④に相当するものと思われるが、特に「コミュニケーション」の側を重視したものである。もちろん、インタビューやカウンセリングなどの特殊な話し言葉の形態は Bradley & Baird モデルでは把握できないという指摘もあるだろう。ただし、少なくとも有元の論考では⑥が目標段階とされており、その達成の要件として「思考」の局面を強調した⑤と「コミュニケーション」の局面を強調した②③④があげられているとみることができる。

ところで、有元の論考では「思考」と「コミュニケーション」それぞれの局面達成の具体的な方策を見出す点を課題として設定しているため⁽²⁰⁾、①から⑥に到達するまでの段階に関しては当然ながら議論がなされていない。

そこで到達段階の設定に関して福岡教育大の論考をみてみよう。まず、対話による話し言葉教育の重要性は次のように認識される。

対話は、ただのおしゃべりではない。「国境を越えた対話」・「世代を越えた対話」などの使われ方にみられるように、対話という言葉には、立場の違うもの同士が、その違いを乗り越えて歩み寄ろうとする決意が感じられる。対話能力は、異質な考え方を持つ者同士が、立場を越えて相互に助け合い共存を図る、共生時代を支える能力であろう⁽²¹⁾。

次に、福岡教育大では、この基本認識のもとに「第一段階 対話の価値を知る」「第二段階 相互融和的な対話への指導」「第三段階 相互啓発的な対話への指導」の三段階をふまえることで目標達成をねらう。

第一段階は「対話の生産性に気づかせ、対話の必要性を体験的に理解させたい」⁽²²⁾とされており、具体的には親睦のための対話として単元「どうぞよろしくーもっと知り合おう、仲良くなろう」が設定されている。これは、Bradley & Baird モデルの①②③段階に相当すると思われる。

第二段階は、「「他者とかかわり合おう、わかりあおう」という態度を確立し、相手と共話的な対話ができる段階である。相手を共感的に理解し、対話の場を意味のあるものにしようとする積極性を身につける段階」⁽²³⁾とされている。これは、他者との関わりを持つ意欲という点では④段階を達成することであり、⑤⑥の段階へのステップとして態度面を重視していると捉えることができる。

第三段階は、「対話を意味のあるものにしようとするほど、自分と異質な他者との衝突が生じがちである。それを恐れず、相互融和的な「温もり」も大切にしながら、相手と共同して問題を解決したり、相手の良さを引き出したりしながら自分自身も向上していく」⁽²⁴⁾段階とされている。これは相違による⑤段階を見据えつつ⑥段階を最終目標としていくものである。

福岡教育大では、①段階から⑥段階へと指導のステップを構築しており、最終的には⑥段階に目標が設定されていることがうかがえる。この⑥を最終目標とする点では有元と同じであるが、福岡教育大は特に話し言葉指導の段階を検討した先行研究であるとみることができる。

(2) 最終目標の差異

ここまでの有元、福岡教育大は⑥を最終目標とするものであった。このように⑥段階を目標としたものは、対人コミュニケーション論の Bradley & Baird モデルをみてもわかるように、妥当なものとも見える。

しかし、そもそも⑥が最終的な目標となりうるのだろうか。この問いを考える上で示唆的な甲斐雄一郎の論考を取り上げてみよう。甲斐は次のようにいう。

「対立的主張」から「共同の問題探求者」へとむかう討論の過程を「人間関係をきりひらく」過程として設定し、そのための単元モデルを提案する。そしてそのモデルに即して「討論は口先だけの子どもを育てる」「討論すればするほど人間関係が悪くなる」という現状の問題に答える方法を検討する⁽²⁵⁾。

この問題意識は「思考」と「コミュニケーション」の統合を目指したものであるといえ、Bradley & Baird モデルの⑤から⑥段階に進むため方策について特に検討したものと見える。さらに、甲斐は加藤秀俊⁽²⁶⁾の「おつきあい」「つきあい」の概念を援用し、次のように述べる。

「おつきあい」とはA Bの二人が話題を共有してお互いを知り合うことを目標とする立場であり、「つきあい」とは共通の新しい経験をつくることによって相互の成長をはかろうとする立場である。教室の活動に即して言えば、自己紹介や宝物紹介など、ある個人の情報をめぐるスピーチや話し合いなどの機会は、ことがらの共有による「おつきあい」を目指した学習であるということが出来る。一方ある課題の解決または合意に向けて行われる対話や話し合いは、そうした経験の共有を通じて「つきあい」をも育てうる学習であるということが出来るだろう⁽²⁷⁾。

甲斐のいう「おつきあい」は、有元のいう「対話のコミュニケーション」と福岡教育大のいう「第一段階」であるとみなされる。Bradley & Baird モデルでいえば①②段階に相当する。一方の「つきあい」は、有元のいう「問題解決のコミュニケーション」を経ることによる「相互交流のコミュニケーション」であり、福岡教育大のいう「第三段階」とほぼ同義である。つまり、Bradley & Baird モデルの⑤⑥段階である。

以上のような前提の上で、⑥が最終段階となるのかという先程の問いかわる議論が次のようになされる。

今日では共生が避けられない機会は極端に減少しており、意見や感受性が異なるもの同士は分かれて行動すればそれですむという状況はきわめて多いように思われる。そのこと自体は必ずしも憂うべきことではない。しかし所与のテーマを追求しようとするならば、共生を楽しむための「おつきあい」を育てる機会を一方では構想し、もう一方では共同探求に値するような論題を発見し、あるいは構成していくことが課題となるだろう⁽²⁸⁾。

甲斐は②③段階は必ずしも⑤⑥段階へ向けてのステップとしてだけ存在するという捉え方をしていない。②③は⑤⑥へ向けての必要なステップではあるが、②③段階の指導の構築と⑤⑥段階の構築の両方を行うべきとみなしている。すなわち、②③段階の指導も固有の教育的価値を持つ

た指導として認定しているのである。その上で、②③でのコミュニケーションと⑤⑥のコミュニケーションをメタレベルで認識させ、駆使できるようにするという点が最終的な目標である。その際の鍵として、「共同で探求すべき」論題の発見こそが重要であることを強調している。それは話し言葉教育における話題選択の重要性の指摘といえよう。

甲斐のいう新たな指標である「おつきあい」と「つきあい」の2段階の枠組みは、これまでみたように現状の問題状況をふまえたものであり、今後の話しことば教育研究を話題という点から把握する上での有力な先行研究となると思われる。しかし、福岡教育大の「第一段階 対話の価値を知る」「第二段階 相互融和的な対話への指導」「第三段階 相互啓発的な対話への指導」という三段階があることを考慮しても、段階に関してはさらに検討がされねばならないだろう。また、具体的に話題に関する研究も進めていく必要がある。

(3) 課題

以上のように「思考」と「コミュニケーション」統合に関する先行研究を概観した。これら一次的研究の検討から今後の課題を三点あげる。

第一に、コミュニケーション教育の目標レベルにおける理想像のさらなる検討が必要である。⑥を究極の目標をみなし、常にこれを達成するにしていけるのか。あるいは、甲斐のいうように「もしのぞむならば」「つきあい」をすればよいとするのか。話し言葉教育の目標設定についてさらに議論する必要がある。

第二に、教育内容として①②③などは、国語教育としてどのように実現しうるのか、また、他教科やクラス運営との兼ね合いにおいていかに実現しうるのか今後ののが問題となる。仮に、①②③は国語科教育として取り扱わない場合は、この段階での問題をどのように処理すべきかという点が課題となるだろう。

第三に、話し言葉の教育内容を対人コミュニケーションの関係レベルと内容レベルの観点からさらに検討する必要がある。今回は仮説的に Bradley & Baird にもとづき検討したが、国語教育でこの領域の研究は進んでおらず、進展が望まれるところである。

4. 結語

本稿では、「思考」と「コミュニケーション」の統合のために、コミュニケーションプロセスを援用したモデルに基づき検討した。さらに、対人コミュニケーションの関係レベルと内容レベルという指標を話しことば教育に設定することで現状の話し言葉教育研究の論考を考察した。

本稿の課題を二点あげる。

ひとつは、今回の検討は主として目標面に関わる検討のため、具体的な教材や指導方法にまで言及できていない点である。今後、教材や指導方法まで含めて考察する必要がある⁽²⁹⁾。

もうひとつは、本稿では「思考」のみに着目した論考はそもそも検討対象としていない点である。例えば、多くのディベート実践は⑤のみに焦点化されたものと思われる。これらの論考に関

しては十分な検討を行っていない。対人コミュニケーション論などを手がかりとして今後検討する必要があると思われる。

最後に、「思考」と「コミュニケーション」の統合の問題が今日的な課題であるならば、「思考」指導の側も「コミュニケーション」指導も互いに議論を交流させ、人間関係をどのような段階へとすすめていくのかという点から両者を統合すべく議論する必要があるだろう。

【注】

- (1) 内藤一志 (1996.7) 「二元論を克服する」『教育科学国語教育』第528号 明治図書 p.150
- (2) 甲斐雄一郎 (1990) 「戦後音声言語教育の総括と展望」筑波大学国語指導研究会『国語指導研究』第3集
- (3) 甲斐雄一郎 (1989) 「話しことば教育研究の到達点と課題」望月善次・飛田多喜雄『国語科教育学—到達点の整理と今後の展望—』日本教育図書センター p.146。
- (4) 例えば、ディベートや群読が幅広く認識されるようになったり、思考や論理やコミュニケーションが重視されるようになってきた。詳しくは次の文献などを参照。
増田信一 (1994) 『音声言語教育実践史研究』学芸図書
高橋俊三 (1996.7) 「地に足をおろした指導と研究を」『教育科学国語教育』第528号 明治図書
- (5) 例えば、次の文献を参照。藤森裕治 (1995) 『対話的コミュニケーションの指導』明治図書
- (6) 甲斐雄一郎 (1989) 「話しことば教育研究の到達点と課題」望月善次・飛田多喜雄『国語科教育学—到達点の整理と今後の展望—』日本教育図書センター p.146
- (7) 有元秀文 (1996.7) 「音声言語教育で相互交流的なコミュニケーションは達成されたか」『教育科学国語教育』第528号 明治図書
- (8) 狩俣正雄 (1994) 『組織のコミュニケーション論』中央経済社 p.133
- (9) Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967): *Pragmatics of Human Communication* (New York: W. W. Norton & Company), pp. 48-70
- (10) 例えば、次のようなコミュニケーション論の概説書にあげられている。
Stephen W. Littlejohn (1999): *Theories of Human Communication-6th ed.* (Belmont, California: Wadsworth Publishing Company), pp. 253-257
平井一弘 (1996) 「コミュニケーションのレベルとその理論的特徴」日本コミュニケーション学会『コミュニケーション基本図書1 コミュニケーション論入門』桐原書店 p.88
- (11) 注8 p.17
- (12) 注8 p.101
- (13) 注8 p.18
- (14) 注8 p.105

- (15) L. L. Barker (1987): *Communication 4th ed.*, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.), pp. 144-145 ここには、関係の開始、経験、強化、統合、結合の段階がある。
- (16) Carl Rogers (1970): *CARL ROGERS ON ENCOUNTER GROUP* (Harper & Row, Publishers, Inc.) (邦訳『エンカウンター・グループ—人間信頼の原点をもとめて』ダイヤモンド社 島瀬稔, 島瀬直子訳 1973年 pp. 21-51) 15段階は以下の通り。
1. 模索
 2. 個人的表現または探求に対する抵抗
 3. 過去感情の述懐
 4. 否定的感情の表明
 5. 個人的に意味のある事柄の表明と探求
 6. グループ内における瞬時的対人感情の表明
 7. グループ内の治癒力の発展
 8. 自己受容と変化の芽生え
 9. 仮面の剥奪
 10. フィードバック
 11. 対決
 12. グループセッション外での援助的関係の出現
 13. 基本的出会い
 14. 肯定的感情と親密さの表明
 15. グループ内での行動の変化
- (17) 注8 p.105にもとづく。
- (18) 有元秀文 (1999.3) 「[相互交流のコミュニケーション]を学ぶための、国語科の学習指導のあり方」『早稲田大学国語教育研究』第19集 pp. 13-14
- (19) 同上 pp. 13
- (20) 有元は「問題解決のコミュニケーション」では「十分に情報収集し、自分の考えを相手によく分かるように、根拠を明らかにして伝える」等の技能や、「対話のコミュニケーション」では「相手の話に耳を澄ませて相手の気持ちに共感し、相手の考えを理解し立場を思いやる」等の技能を優れた授業から析出している。
- (21) 山元悦子 (1997) 「対話能力の育成を目指して—基本的な考え方を求めて—」福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書 p. 14
- (22) 同上 p. 15
- (23) 同上 p. 15
- (24) 同上 p. 15
- (25) 甲斐雄一郎 (1997) 「討論指導における教育内容の再検討」全国大学国語教育学会『国語科教育』第44集 p. 4
- (26) 加藤秀俊 (1966) 『人間関係』中央公論社
- (27) 注25 p. 4
- (28) 注25 p. 8
- (29) このような立場からの実践的レベルでの注目すべき研究に、藤森裕治 (1995) 『対話的コミュニケーションの指導—「話し合い」における「感性のレトリック」—』明治図書、がある。ここでは「感性」に着目し「思考」と「コミュニケーション」を統合するディベート指導の具体的な提案を行っている。