

対話型授業の研究 I

A Study on Interactive Classes, Part I

多田 孝志
Takashi TADA

Keywords : interactive class, cooperative learning, 21st century citizens, research practice,
inventive dialogue

キーワード : 対話型授業 協同的な学び 21世紀型市民 実践研究 共創型対話

1 教育とは

教育学の実証科学的な研究方法で、独自のものに授業研究がある。授業研究の日本における起源は教育方法研究者が始めた授業分析であった。その後、教育社会学者や教育心理学者によって新しい研究方法が行われている。

教育学は哲学的起源を持つことから、理念的・観念的な探究されがちであるが、授業研究を成果あるものするためには、実践の事実を丁寧に着実に分析・考察する必要がある。教育学の理念的探究と、実践レベルの実証的研究とを融合し、総合的な視点で照射したとき、本論のテーマである対話型授業の課題や有効の活用方法明らかにされると考える。

21世紀の人間形成に資する対話型授業の実践研究の考察の前提として、まず、「教育」研究について若干の考察をしておく。

教育とは何かを問いつづけてきた村井実は、辞書の定義を超えた、教育の本質について次のように記している。

「教育」は明らかに、アリストテレスが言うように、「よさ」を希求する人間が社会に「よさ」を実現しようとする活動と見られますが、他のさまざまな生産や製作の仕事とは違って、自分で直接に「よさ」を実現しようというのではなく、相手の子どもたちの働きを通じて、いわば間接的に「よさ」の実現を求める活動であると言えます。とすればそのばあい、相手の子どもたち自身がそれぞれに「よさ」を希求しているのですから、その子どもたちに対する教育、つまり「よく」しようとする働きかけは、「よさ」を目指す人間の他の単純な諸活動とはちがって、子どもたち自身が「よさ」を希求してそれを実現しようとする

る働きを傍から助けるという、いわば間接的な働きとして考えなければならないことになります。もっとも、そうした間接的な働きとしての教育は、洋の東西を問わず、事実としてこれまでの歴史上ではほとんどなかったかもしれません。しかし、いまや少なくとも理論上の正当なすじみちとして、私たちは、従来とは違ったそうした「教育」の考え方が在りかたを、「よさ」との関係においてとうぜん考えなければならないことになるわけです¹⁾。

村井は「教育をどう考えるかということよりも、人間が子どもたちを『よく』しようとする人間についての確かな歴史的事実を確認することによって『教育』の新しい定義を求めようと考えた」と記し(66～67頁)、それを「発生的定義」と名付けている。教育実践の意義は子どもたちを事実として成長させることにあり、村井の定義に共感する。

教育心理学の立場から授業研究に関心をよせ、ことに「わかる」意味を探求している吉田章宏は、「わかる」ことの意味を次のように記している。

人間についての「学問的知識」は、現実の人間を割り切って「わかる」ためにもちいられるべきでなく、むしろそれ自体が、現実の人間を「わかる」過程で常に吟味され続けるべきものとして、それとともに、また現実の人間をより深く「わかる」ための手がかりとして生かされるべきものとして、学ばなければならないであろう。それなくしても、現実の人間を深く「わかる」ことができるなら、その「学問的知識」は「なくてもよい」し、それがあつたために、現実の人間を深くわかることができなくなるなら、むしろ「ない方がよい」とか「あつてはならぬ」とかいうことになるのである。われわれは「知性の傲慢」を克服し、「物知り」ではなく、「賢く」なるために「学」ことをなすべきであると考え²⁾。

吉田の「わかる」に関する言説は、教育の目的が知性の傲慢を克服し、叡智を育むことを主張している。学問的知識の習得にとどまらず、洞察力や創造性といった資質・能力を高めることにこそ教育の意義があることを示したと、解することができよう。

21世紀の教育の方向については天城勲監訳による、ユネスコ「21世紀教育国際委員会」は報告書『学習：秘められた宝』報告書に示唆される。地球の相互依存時代の到来を視野に、新たな教育の提言をした。この報告書は「学習(教育実践)」こそが、明日の社会を拓く、との考え方に立ち、学習の4本柱として提示した。すなわちLearning to know、Learning to do、learning to be、そしてLearning to live together、Learning to live with othersである。報告書はLearning to live togetherについてつぎのように解説している。

この学習形態こそ今日の教育にとっての最大課題の一つであろう。現代世界はあまりにもしばしば暴力の世界と化し、人類の進歩を信じる人々を裏切ってきた。歴史をひもとけ

ば紛争は日常茶飯事ではあったが、20世紀になってから、特に人類が自らを完全に破滅に導く途方もない能力をもってしまったために、危機要素はずっと大きいものがある。一般大衆は紛争当事者をマスメディアを通じて無力に眺めているにすぎず、彼らは紛争の人質ともいえなくはない。教育は少なくともこれまで、このような状態を改善するために大きな寄与を果たし得たとはいえないが、他国民やその文化、あるいは価値観に対する敬意を助長することによって、紛争を回避したり、紛争を平和的に解決したりする教育というもののはあり得るだろうか。

偏見や競争の危機に対処するには、単に異集団（たとえば異なった民族や宗教集団が存在する学校などにおいて）の間に接触をもたせ、コミュニケーションを図るだけでは十分でないということがこれまでの経験でわかっている。というのも、ある環境における異集団が競合関係にあったり、平等な地位を有していなかったりした場合、このような接触はかえって潜在的な緊張関係を燃え上がらせ、紛争を煽ることになってしまうからである。しかし、もしこのような接触が平等な見地で行われ、共通の目標や目的をもって行われれば、偏見や潜在的な敵愾心を減少させ、より穏やかな協力関係と友情を芽生えさせることができるはずである。

ということで、教育は二つの方法をとるべきであろう。すなわち、まず、少しずつ他者を知らしめるということ、そして日常生活を通じて共通の目標を持たせるような経験をさせることである。これらの方法によって潜在的な紛争を回避し、解決することができるはずである³⁾。

報告書は、Learning to live together、すなわち多様な他者と共に生きるための資質・能力や技能を高める教育こそ21世紀の教育の重大な使命であることを記している。このことは、本論で提唱する協同の学びとしての対話型授業研究の意義を示したと言えよう。

教育社会学の研究者である新井郁夫は教育と人間形成との関わりについて二つの方向を提示している。

人間形成を目的とした教育にはさまざまなとらえ方があり、英語の「education」には「人間の中に備わっているものを外に引き出すこと」などの捉え方、「教」という「模倣（偏上部）」「鞭（のぶん）」「こども」からなっている漢字の語源から「子供に大人を見習うように励まして育てる」という捉え方などがある。しかし、社会学な視点からも様々な論がある。

まず、デュルケムは教育を「方法的社会化」といった。「方法的社会化」としての教育は、成人世代が若い世代が成人する前に成人として期待される役割を果たす上で必要な能力を形成することによって社会や集団の秩序を維持することを目的とした重要な社会統制手段の一つと捉えた概念のひとつである。

ただ、教育は教師と生徒、生徒と生徒のさまざまな相互作用、すなわち社会過程 (social process)、またそれがさらに持続的、規範的、様式化されているような社会関係 (social relations) であるから、現実の教育課程は一方的ではありえず、それぞれの生徒が習得する知識は一様ではない。また上記の相互作用も、教師と生徒の、それぞれの役割の承認の上に成り立つわけであるが、その役割の期待の内容は一様ではなく、個別的なものであるということがある⁴⁾。

人間成長を目指す、教育の2つの方向、「外に引きだす」と「教師と生徒、生徒と生徒のさまざまな相互作用」の重視のうち後者こそ対話型授業の基礎理念としたい。

わが国における「協同的な学び」の先駆的研究者である佐藤学の、「学ぶ」ことについての下記の文章は、教育の本来的な目的と示している。

「勉強」に対比して「学び」を表現するならば、「学び」は対話によって特徴づけることができるだろう。「学ぶ」とは、モノ (対象世界・教材) と対話し、他者 (仲間・教師) と対話し、自己自身 (自己) と対話する文化的で倫理的な実践である。この三つの対話的な実践を通して、私たちは知識と経験の意味を構成し、人々との絆を構成し、自分自身の内面の意志や思考や感情を構成することができる⁵⁾。

教育に関わる諸説や提言の検討から、対話型授業が学習者の自律と相互の関わりを重視した自律協同探究型の学習であり、21世紀の人間形成に資する学びのスタイルであることが明らかにされた。

2 対話を授業の活用ことに関わる研究

対話を活用した学習論に関する研究について国語科教育と他の分野での先行研究に二つの観点から考察する。

(1) 国語科教育における研究

我が国の対話研究は主として国語教育を中心に行われてきた。その国語教育は伝統的に読解・記述を重視する傾向があったが、先行研究を概観すると対話の重要性に関する指摘も散見できる。主な先行研究を考察する。

澤柳政太郎は、聴くこと話すことの教育の遅れを指摘し、次のように記した。

国語教授といえば、読み方や書き方や綴り方にのみに没頭していたのは、間違っただけである。一中略— 児童本位に立脚し、自然の性能に基づいて教育を施すということからいえば、聴くこと話すことを軽視したのは、間違いといわねばならぬ⁶⁾。

西尾実もまた、沢柳同様に以下の文章に記したように対話指導の遅れを指摘している

問答や討議は、学習の方法として学校でとりあげられても、その機構をわきまえた指導が、全然とっていい、ほどおこなわれていない。お話や討論の学習がおこなわれても、対話や会話の土台が築かれていない学習者の学習であるから、それをおこなったところで、全然とっていい、ほどものになっていない。こういう土台の上に成り立つ成人社会の対話や問答が、野育ちのまま、対話・問答の役割を果たしていないものであることは、驚くべきものである⁷⁾。

倉沢栄吉は、話しことばへの認識の転換の必要を論じ、以下の見解を示した。

はなしことばの社会化、領域の拡大によって、子どもは今までのはなしことばに対する観念を改めねばならない。すなわち文字によって表わされたものが高くて、はなしことばによって表現されたものが低いという考えである⁸⁾。

唐沢富太郎は、明治期からの「教科書の歴史」研究の碩学である。唐沢は、時代を見通したうえで「日常の社会生活で使用する言語」の教育が「新しい文化を創造して行く」と指摘し、国語教育の根源的意識改革の必要を示唆した。

過去の国語教育では、主に過去の文化遺産を継承して伝達するという点が重視されていたから、どうしても、日常の社会生活で使用する言語について教えるよりも、過去の文化的遺産である文学的なものが教えられた。しかし、それでは、新しい文化を創造して行く基礎としての国語教育という役割が極めて小さなものになってしまう⁹⁾。

その後も、対話を活用した学習方法に関する研究は、田近洵一、村松賢一、有元秀文、山元悦子等の主として国語教育の研究者たちにより推進されてきた。対話型授業の基本的考え方を提示しているのが田近洵一である。田近はコミュニケーションを深める話しことばの授業の意義を下記に記している。

話し合いを通して、ひととひととは共に生きていく、同じものに対して、自分とは違うものの見方、考え方があることを知り、ひとと直接的な関係の中で、共に自己を生かしていこうとする。すなわち話し合いは、ひとと面と向かいあった上で、共生の可能性をひらこうとするものである¹⁰⁾。

村松賢一は、教育における対話の概念を広げ、次のように述べている。

教育の立場に立つと、筆者は、国語教室で展開される音声言語活動は、すべて対話的性質を備えていなければならないと考える。(中略) 音声言語活動はその本質においてすべて対話とみなすべきなのだ。その点を見失わないためには、むしろ、一人と対話する場合数人と対話する場合、クラスの皆と対話する場合とでもした方がよいのかもしれない。

核心は共同性の構築だが、それは、参加者それぞれの異質性を解消することを意味するわけではない。違いを認め合いながら大きな文脈で合意する心構えが大切だ。そこに至るには、他者と向き合い、関係を結ぶ中で、それぞれが自分というものを発見し、変容させるプロセスが不可欠である。そのようにして、新たな自己同士が関係性を組み直して、初めて異なる考えの持ち主の間で共同性が実現するのである¹¹⁾。

村松は、対話の概念を「音声言語活動はその本質においてすべて」と捉え、また異質な他者との対話の意味を自己発見、変容を通して新たな関係性を構築することと捉えている。このことは多文化共生社会に対話の概念を広げた。

学習に対話をもちこむ意味について桂聖は次のように記している。

「国語科の授業で〈対話〉が活性化すると、・他者との〈対話〉・自己内〈対話〉・ことばと本質との〈対話〉これら三つの〈対話〉が活性化する中で・共感的な呼応関係」「新しい意味を創造することだと考える」と述べて、さらに国語授業の対話を活性化するための、「教材の論理」「発言への対応」の二つのしかけをつくることを提言している¹²⁾。

桂の主張は他者との対話のみでなく、「自己内対話」「ことばの本質との対話」を位置付けている。「ことばの本質との対話」とは、ことばの豊饒性や暴力性に関わる指摘と受け止めることができる。

渡邊あやは、フィンランドのカリキュラムすなわち『全国基礎学校教育課程基準』

(Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet) においては「言語をすべての学習の基盤として位置づけ、国語のみならず、その他の教科等においても意識して育成に取り組むものである」と明記している¹³⁾。

山元悦子は共生社会における対話の意義を論じ、次のように記している。

対話ということばには、立場の違う者同士が、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、立場を超え、国を越えて相互に助け合い共存を図る、共生社会を支える能力であろう¹⁴⁾。

国語科教育における先行研究の検討から、明らかになったことを整理してみる。

- 対話に関する授業研究はその必要性を指摘されながら、実践はおくっていた。
- 対話の形態については、1対1を基調としつつ、多様な他者との話し合いも対話とされるようになってきた。対話の機能は、情報の伝達に留まらず、人間関係の形成や異質を活か

した合意形成にも広がってきた。

- 共生社会にて対話が重要な役割をもつとの提言がなされてきた。
- 一方、対話型授業そのものについての実証的研究はほとんど見当たらなかった。

(2) 多様な分野における対話型授業研究

グローバル時代、多文化共生社会に現実化は、対話型授業の必要性を増幅させ、さまざまな分野、教科による多様な先行研究が展開されてきた。

齊藤美津子は我が国のコミュニケーション教育の先駆的な研究者であった。齊藤は、コミュニケーションにおける積極的な「聴く」の重要性を指摘した。

英語ではhearとlistenといことばを区別して使っています。hearは『聞く』『聞こえる』、listenは『聞く』『傾聴する』と書いてあります。どちらのも『聞く』とおなじことばが書かれているのですが、hearとlistenの機能的な意味は質的に違うのです。普通 hearという語は、音が自動的に聞こえてくることで、listenは、きき手がエネルギーを費やして理解しようという、意志的な態度で音をきくことなのです¹⁵⁾。

コミュニケーションの研究者の先達石井敏は、コミュニケーションの基本原則として次の6点を上げている。

1. コミュニケーションは相互行為の過程である。
2. コミュニケーションは意識及び無意識の両レベルで成立する。
3. コミュニケーション不可逆的である。
4. コミュニケーションは動的である。
5. コミュニケーションは組織的である。
6. コミュニケーションは適応の性格をもつ¹⁶⁾。

1990年代後半に入り、異文化間理解教育や、グローバル教育、国際理解教育の視点から、地球時代、多文化共生社会の到来を視野に入れた対話研究がなされるようになった。山岸みどり「異文化間テラシーと異文化間能力」(異文化理解教育学会紀要『異文化理解教育』11, 1997)、佐々木文による「かかわりと対話という身体的アプローチ」(博士論文『国際理解教育の基礎理論の検討及びその結果を適用した初等教育における教材開発に関する研究』2002)の論述、吉村巧太郎による「グローバル社会における市民的資質」(日本グローバル教育学会紀要『グローバル教育』8, 2005)としての対話に関する言説、鹿野敬文の「グローバル社会にふさわしい2つの対話力育成方法」(『グローバル教育』9, 2006)、などの研究がある。

ディベートを活用した授業の先行研究には、渡部淳の討議型授業を提唱し(『討議や発表を楽しもう』ポプラ社1993)、北岡敏明のディベートの手法紹介(『ディベートの技術』PHP研究所

1993)・岡田真樹子によるディベートを活用した対話型授業を提唱(授業研究(『コミュニケーション能力を高める授業』学事出版2005年)がある。

対話の基礎である、言語の捉え方を深めた先行研究には、秋田喜代美「ことばの教育と学力」に関する研究、横田和子「ことばの豊穰性と国際理解教育」、日本国際理解教育学会紀要『国際理解』、VOL14, 2008)がある。

持続可能な発展のための教育の展開にともない、多様性・関係性・自己変革性を重視するこの教育の具体的推進のために対話型授業が効果的との実践先行研究がなされてきた、泉貴久、梅村松秀、福島義和、池下誠らによる『社会参画の授業づくり』古今書院 2012)はその例である。また探求型授業の重要性が認識され、田尻信壹により、グループ学習の学習過程で対話を効果の提唱された実践研究も展開されてきた(『探究型世界史学習の創造』梓出版社 2012)。和井田清司は「探求型ディベート学習の理論と実践」においてディベートを競技型と探究型に分類し、公的論争における後者の有用性を論述した。安藤和子は、学級の社会学研究において、話し合い活動の重要性を指摘している(『学校の社会学ナカニシヤ出版 2013)。

これらの先行研究から、グローバル時代における対話の重要性が示された・一方、対話の概念の精緻な分析、言語と非言語についての考察、教育目標の達成に応じた有効な対話の活用法など、探求しなければならない課題も明らかにされた。

(3) 対話型授業の実践研究

対話型授業の実践に目を転じ、概観する。協同的な学びにおける対話の活用、ディベート型授業は対話を重視する教師たちにより実施されてきてはいたが、全国各地で対話型授業が幅広く展開されてきたのは、学習指導要領に言語活動重視の方向が示されたことによる。

先駆的研究として山形県における教育改革(C)が上げられる。山形県では、全県をあげて対話型授業を推進している。また、富山大学学部附属小学校、秋田大学附属小学校、神戸大学附属住吉中学校、奈良教育大学附属中学校等、また島根県出雲市立伊野小、東京都板橋区立清水小、江東区立大島第四小、港区立南山小などにおいて、優れた対話型授業研究が進められてきた。

これらの実践研究により、対話型授業の必要性やその成果については示され、また個々の実践についての省察は行われてきた。しかし、多様な対話型授業の実践研究の成果を集約し、系統化し、質の高い対話型授業を展開するための課題や要件を整理した研究は、また見当たらない。さらにグローバル時代の人間形成を目的とした対話型授業の研究はほとんど行われていない。

3 授業研究の基本を考察する。

第二次世界大戦後のみに限定しても教育実践への情熱に溢れ、優れた授業実践を創造してきた教師たちが多数いる。ここでは、群馬県の島小学校で11年間にわたり、島小教育を実践し、

その後、境東小や境小学校でも校長となり、子どもの可能性を引きだし、また教師の実践力が高まっていく「学校づくり」を推進した齊藤喜博のことは引用する。

実践者である教師は、また教育研究者の場合も、この『見る』と『見える』の二つの能力を持つことに、最大の願いを持ち、努力をしていかなければならないのでしょうか。そのためには、事実に従ってみる努力をし、その積み上げの結果として、見えるようになるとともに、他のさまざまなすぐれた芸術とか仕事とかからも学び続けていくことが必要でしょう¹⁷⁾。

齊藤の文章には、教師が、授業を見る・見える力を高めるためには、真摯な実践研究への取り組みの継続・蓄積と人間としての幅広さを共に希求する姿勢が大切であることを示していると受け止められる。

授業実践を理論的に追求してきた佐藤学は、稲垣忠彦先生の授業研究を継承していく決意を次のように記している。

教室で授業の事実を共有し実践者とともに学びながら歩み続けるならば、どんなに教育の危機が深刻であり数々の困難があろうとも、教室の実践には絶えず具体的な課題があるのであり、教育の実践を支える確かな見識は絶えず求められている。私自身、稲垣先生の一途な授業研究の足跡を学び続けながら、授業の創造に挑戦し続ける見識を探求し続けたと思う¹⁸⁾。

佐藤は、教室における授業の在り方について次のように記している。

教室において一人ひとりが学びの主人公として対話的实践を遂行し、その一人ひとりの多様な学びが「オーケストラ」のように響き合う関係を築くには、どうしたらいいのだろうか。その鍵は〈聴き合う関係〉にある。通常、教師は、生徒の発言や発表の指導に熱心だが、聴く指導についてはおろそかにしがちである。しかし、対話の言葉は〈話す〉ことに立脚しているのではなく、他者の声を〈聴く〉ことに立脚している。〈聴き合う関係〉を基礎とする〈応答性〉が、対話の言葉を準備するのである。(中略)そして私は教師達に、生徒の発言を三つの次元のつながりにおいて認識することを求めている。第一に、その意見がテキストのどの言葉に触発されて生まれているのか、第二に、その意見が教室の他の生徒のどの発言とのつながりで生まれているのか、そして第三に、その生徒の前の発言とどうつながっているのかという、三つのつながりの中で聴くことである。絶えずこの三つのつながりにおいて、一人ひとりの生徒の発言を聴くのは、最初は訓練を必要とするだろうが、そのスタイルを身につければ、生徒の発言を聴くと瞬時にこの三つのつながりを感じ

受できるようになる。そして、教師がこの三つのつながりで生徒の発言を聞けるようになれば、生徒たちも同様に、教室の仲間の発言をこの三つのつながりで〈味わい〉ながら〈聴く〉ことができるようになる。こうなると、その教室は対話的コミュニケーションが成立する基礎的な条件を備えたといっていよう¹⁹⁾。

佐藤のこの言説は、対話型授業の実践分析・考察の基調を示唆してくれた。即ち、皮相的なやり取りでなく、真摯に聴き合い、創造的な関わりももっていくことこそ、対話を授業に取り入れる根源的な意義なのである。佐藤の示す三つのつながりをもつ手立てを具体的実践にそって明らかにしていくことが対話型授業研究の目的ともいえよう。

対話型授業分析に具遺体的な方途については吉崎静夫の「授業の構造と設計」から示唆を受けた。

吉崎は授業の構造と要件を下記の図で示している。

1. 学習目標 = 子どもに身に付けてもらいたい知識や技能
2. 指導・支援 = 教師側の行動や工夫
3. 子どもによる学習活動 = 子ども主体の学習
4. 指導組織 = 子どもの学習をバックアップする体制 ex.TT
5. 学習形態 = 個別学習、グループ学習
6. 教材 = 教科書、副教材 (ドリル)
7. メディア = インターネット
8. 学習時間 = 基本的に小学校45分、中学校50分
9. 学習空間 = 学習内容に応じた特別教室の利用 ex.図書館
10. 学習評価 = 子どもの学習過程を評価

吉崎によれば、授業とは「目標の達成を目指して、教師と子どもが教材を媒介として探究していくこと」であり、「設計：学習指導案の検討→実施：授業観察→評価：研究協議→改善：授業改善」という一連のサイクルの中で行われる。これらは各教師との協働のもとで行われ、『学校の課題解決』や『教師の授業力向上』につながる（レッスン・スタディ）」と述べ、しかして「授業リフレクションは、授業リ・デザインに結びつけてこそ意味がある」と記す。さらに授業中のリ・デザイン→時間的余裕のない中での省察⇒小さな変更、授業後のリ・デザイン→時間的余裕のある中での省察⇒大きな変更を示している²⁰⁾。

4 対話型授業に実践研究の分析

本項では、対話型授業に取り組んできた学校での実践研究を実証的に考察していく。

質的研究の必要性

多くの実践者は、自分たちは技術的熟達者であるという見方にとらわれて、実践の世界の中に省察をおこなう機会を見つけられないでいる。実践者はあまりにも、選択的な不注意（意図的に注目しないものを選びとること）やジャンク・カテゴリー、状況の管理といった技能にもたけていて、それらを実践の中の知を安定化させるのに用いている。彼らにとって、不確実であることは脅威である。つまり、不確実であることを認めることは、みずからの弱さを示すサインとなるのである。その一方で、行為の中の省察に関心をもち、それに精通しているひとの場合には、落ち着いた気持ちをいただいていることが多い。というのは行為の中の省察についてわかっている内容は言葉にすることができないし、行為の中の省察のもつ質や厳密性を正当化することができないからである。

質的研究の研究者西条剛央は、ライブ講義『質的研究とは何か』（2009）において、次のように語っている²¹⁾。

- （質的研究と量的研究について）本当はこっちが絶対良い、とかいう話ではなくて、状況や研究の目的によって柔軟に選択すべき。（18頁）
- 数量的研究は、全体に分布や傾向は知りたいときに適している。
- 意味を浮かび上がらせる記述を「厚い記述」と一中略—厚い記述において必要なことは、意味を浮かび上がらせる、（了解してもらう）ために必要な記述をすることであって、やたらと記述を積み重ねねばいいということではない。（26頁）
- 解釈の根拠を示しながら、解釈を導き出す根拠を示すことが大事になる。（27頁）
- 論難は、新しいタイプの研究をするとき必然的にくっついてくるもので、フロンティアっていうものは、そういうものだね。（31頁）

学校教育研究における質的研究の必要性を提唱する小林純一は、「数値化できない教育の営みを言語表現で説明・解明」「経験に基づくフィールドワーカーの客観的視点による究明」する研究には、矛盾や困難さがつきまとうが、今後の学校教育研究に不可欠であり、改善つつ、積み重により実績づくりが必要と主張している。小林は、普遍性と信頼性を確保し、研究論文として成立させる要件として次の4つの可能性を提示する。

①トランスアンギュレーション（三角測量）、根拠としての質的調査をする、②アペディスク（付録）による補足、論文の最後に情報源を付記する、③ラポール（信頼関係の構築）、学校に価値があり、子どもたちにも価値があると感じさせる。④リフレクティブディア（再帰性）の整理と理解、影響を与え、学校を変えていくことに踏みこむ姿勢をもつ 古典的エスノグラフィーと学校教育におけるエスノグラフィーについて比較し、後者においては自然にある状況をできるだけ調査する。機器は使わず、意図的インタビュー等も避ける

方向を提唱している²²⁾。

西条・小林の質的考察に関する見解を基調におき、斉藤・佐藤の授業論、吉崎の授業の構造に関する研究に示唆を受けつつ、筆者が通年にわたり関わってきた学校の対話型授業の研究実践を分析し、考察を加え記す。筆者はこれまで20校余の実践研究に参画してきたが、本論においては紙幅に制限があり、1校のみを典型的な事例として取り上げることとした。

【秋田大学附属小学校の実践研究】

〈実践研究の概要〉

2011年度から2013年度にかけての継続的研究

① 校名 秋田大学教育文化学部附属小学 学校長 浦野 弘（教授：教育方法）

② 所在地 010-0904 秋田県秋田市程戸野原の町13-1

③ 学校規模 児童数 名 学級

④ 研究テーマ

仲間と共につくる豊かな学びー「対話」を通して思考力を深める授業づくり

⑤ 対話の捉え方

1対1のみならず複数の他者との関わりも含む。音声のみでなく非言語も含む。

教材・題材をもとに共有化された問題や課題に対して、多様な思いや考えをもった子どもが、他者（自己）と応答し合い、相互作用すること。

⑥ 研究の重点

課題：子どもから生まれる「問い」と教師の思いが連動した単元、教材、課題

協働の学び：問の共有化→集団での学び→思考の外言化→仲間との分かち合い

主体性：問題意識→個の学び→内言による思考→自己の変容の自覚

基盤：各教科の内容としての言語、各教科等の内容の理解や獲得につなげるための「言語」、お互いを受け入れる温かい人間関係

さまざまな伝え合い、まとめ合う活動の中に、対話の「深層的」機能を追求していく。

⑦ キーワード

問い、協働の学び 内言による思考 思考の外言化 深層的機能

⑧ 特徴ある取り組み 秋田大学の研究者との共同実践研究 授業づくりの構造化他

⑨ 成果と課題

成果：「対話」の必然性や必要感を高める「問い」の醸成

「仲間との対話」と「自分との対話」を意図的に組み入れた学習展開の効果

「対話」の機能を生かすための教師の見取と働きかけの進化、意図的な集団構成、立場を明確にした「対話」、「対話」の可視化、「ズレ」や「迷い」を生かす、ポートフォリオ的な自己評価、教材等の特性に即した対話等

課題：思考を深める対話を活用した学のさらなる追求

⑩ 参考資料 基本文献：多田孝志「『対話』を活用した授業の考え方と効果的な展開方法」

【研究実践の経緯と内容】 ※は、筆者の考察

□ 一年次の研究・研究の始まり

「仲間と共につくる豊かな学び」を研究テーマに新たな研究への取り組みを開始する。研究主任は熊谷尚教諭、「関わりあいがある豊かな学び」を「対話」という視点から問い直し、一人一人の豊かな学びを保障し、思考を深める授業づくりに取り組むこととした。

第一年度は『対話』を通して思考を深める授業づくり」をサブテーマに研究に取り組むこととした。

研究主任熊谷教諭は対話型授業の研究実践校を探した。やがて東京都新宿区立落合第六小学校の研究に興味をもち、研究発表会に参加し、感動し、共感した。落合第六小学校の研究は、国語科を中心にしつつ、対話の概念を検討し、また一人ひとりが自己表現し、他者と交流するためのさまざまな工夫を開発していったものであった。熊谷は落合第六小学校の研究の支援者であった筆者に連絡をとり、秋田大学附属小学校の研究への協力を依頼し、承諾を得た。研究推進委員会が構成され、研究は熊谷研究主任を中心にこのメンバーにより企画推進されていった。

※先進校（落合第六小）の参観は、同校の研究の多くの示唆を与えた。研究協力者との協同研究、対話の概念や教師に発想力の大切さなどは、その例であろう。

○ 「豊かな学び」の考察

研究の第一歩は「豊かな学び」とは何かを検討することから始まった。論議を重ねた末、学習への意欲を高め→課題意識・問題意識をもち課題に取り組む→試行錯誤しつつ追求し→変容した自分に出会う、学びこそ豊かな学びであり、変容した自分との出会いが、学びへの意欲を喚起すると構造化した。このサイクルの試行錯誤の段階に「仲間とのかかわり」が関与させることが「豊かな学び」への有効な手立てとした。

※「豊かな学び」を分析することにより、一人一人の子どもの成長それをもたらす、「仲間とのかかわり」の効果が明確になった。

○ 「言語と思考」との関係

同校では、自問自答、すなわち思考するための言語を「内言」とし、自分の思いや考えを伝えるために自行を意識的に言葉にすることを「外言」と名付けた。思考の高まりとは、思考の外言語→内言による思考の活性化によりもたらされると仮説的に捉えた。

※内言と外言を明確にし、その往還が深い学びをもたらすとの仮説が授業研究の柱となっていった。グループでの対話の課題を解決する基本的方途ともなったであろう。

○ 「協働の学び」の導入

「仲間とのかかわり」が思考を高まりに関与するとの共通認識から、自分一人ですること→

自分一人ではできないことに向かう、橋渡しの役割を「協働の学び」とした。

協働の学びを有用に活用するためには、「仲間と共につくるとは何か」を検討する必要がある。同校では 多様な思いや考えを交流しながら、「新たな気づき・発見」、「新しい見方や考え方が出合うことが学びの成果になり、このことにより一人では思いつかなかったこと、一人ではできなかったことが「仲間」のおかげでできるようになる、とした

※単に協働の学びの機会を設定するだけでなく、「仲間と共につくるとは何か」を検討することにより、皮相的でなく、共創型の学びが創造できていった。

○ 対話の登場

「豊かな学び」について検討は、「対話」の必要性を浮かび上がらせた。同校では支援者多田の対話の概念を援用し、対話を「1対1のみならず複数の他者との関わりも含む。音声のみでなく非言語も含む。教材・題材をもとに共有化された問題や課題に対して、多様な思いや考えをもった子どもが、他者（自己）と応答し合い、相互作用（「問う」「答える」すること）」と概念規定した。

※研究協力者多田の対話論を同行の教師たちが学ぶことにより、対話の概念、機能などについて共通認識をもつこととなった。

○ 対話を通して思考を深める授業づくり、対話型授業の推進の前提の検討

「活発に発言している子」は、自分の思いや考えを話すことだけに夢中であり仲間の思いや考えを受け入れようとしない傾向があるので「内言による思考の不足」がある。

「発言することに消極的な子ども」は、友だちの話をよく聞いて自問・自答している、自分の思いや考えを仲間に伝えようとしない傾向があるので「思考の外言化の不足」とする。さらに、一方向性のかかわり合いから、双方向性の関わりあい、すなわち「対話」が成立する関わり合いへの転換を目指す授業づくりを指向する。

※こうした視点に、同校の一人一人を成長させる基本の方針がみられる。また「関わりあい」重視の方向の共有が行われた。

○ 聴くことの重視

対話における相互交流においては、①話者のメッセージを引き出し、②的確に受けとめ、整理・解釈し、③自己の思考・感情をもとに言語化し、④それを自己内でフィードバックし、修正を加えて再組織化し、⑤相手にむけ発信する。が連続して生起する。このうち①～③を聴くととらえた。しかして「意識的に聴く」「傾聴する」を重視した。

※聴くことの重視は、同校の学びを双方向性のものにする基本的構えを与えた。

○ 授業づくりの三要素

対話型授業の実践にあたり、対話の位置づけを明確にした。すなわち、「課題（子どもの思いと教師に思いが連動した単元、教材課題）」「主体性（問題意識・課題意識→個の学び→自己の変容の自覚）」「協働（問に共有化→集団での学び→思考に外言化→仲間との分かち合い）」の三要素のトライアングルの中心にあって、主体性と協働をつなぎ、思考を深め、課題を追求する

のが「対話」場面であるとした。

※授業の構造化はなされたが、主体性や協働の意味についての考察が不十分であり、そのことが対話の場面で深まりをもたらしなない危惧がある。

○ 「自己との対話」の深化につながる「仲間との対話」の充実

「自分との対話」における思考の深まりは「仲間との対話」の質に大きく左右されるとの考えから、自分との対話の時間を保障する授業づくりを進めた

※自己との対話を深める要素の検討が必要である。自分で考える時間を保障するだけでは自己内対話は深まっていけないのではないか。

□ 1年次の授業実践から次の3点が課題として浮上した。

- (1) 「対話」の必然性や必要感を高める「問い」の醸成
- (2) 「仲間との対話」と「自分との対話」を意図的に組み入れた学習
- (3) 「対話」の機能を生かすための教師の見取と働きかけ

『授業参観・研究協議会への参加からの観察』

筆者は3回にわたり、同校を訪問し、全授業を参観し研究協議に参加した。

研究協議では、「対話」場면을教師が意図的に設定しても、子供たちが意欲的に発言しない要因について論議がなされ、若い教師から子どもたちに「必要感」がないと活発化しないとの指摘があった。このことを契機に「問い」の重要性が共通理解されていった。すなわち子どもたちが疑問をもち、あるいは知りたいと思ったこと、やりたいと感じていることについて「対話」場面を設定することが対話を有効に活用することだとのことである。

この論議は、例えば3年音楽「アフリカの音楽で遊ぼう」で、子どもたちに興味を生かした単元構想へとつながっていった。

(2) についての論議では、「仲間との対話」と「自分との対話」は、思考を深めるのに効果的であるが定型化すると型通りの授業となりがちである。そこで二つの対話は授業にもちこむが、回数は柔軟にした方がよいとの意見が次々と出された。これが2年生「エジョイ、ハンドボール」の授業に生かされ「仲間との対話」が複数回設定された授業をなした。

(3) 「対話」の機能を生かすための教師の見取と働きかけ、については各教師たちからさまざまな意見や実践上の工夫が出された。円グラフにより自分のこだわり度の可視化、意図的な集団づくりなどである。

□ 2年次の研究

2年次の研究の目標は、1年次の研究の成果を活用し「各教科の特質を考慮した「対話」の効果的な活かし方」を追求することとした。

子ども一人一人が思考を深める「豊かな学び」を実感できる授業づくりに取り組んだのである。

○ 「思考を深める」の再検討

学習指導要領などから、各教科における関連事項を検討した。

国語：思考力や想像力及び言語感覚

社会：社会的な思考力や判断力

算数：見通しをもち筋道を立てて考える能力

理科：科学的な見方や考え方

生活：自分のよさを生かして相互交渉する能力

音楽：音楽活動の基礎的な能力

図工：造形的な創造活動の基礎的な能力

家庭：日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能

体育：生涯にわたって運動に親しむ資質や能力

外国語：コミュニケーション能力の素地

※「思考力」について学習指導要領の文章からの抜粋だけでは形式的な捉え方となる。

多面的見方、批判的考え方、洞察力、比較力など思考力の下記要素を検討したい。

○ 各教科の特性を生かした対話型授業の実践

各教科等の「実践・研究計画」に『対話』を通して思考を深める子どもの姿は次のようなものである」との記述をすることとした。こうした記述をすることにより、各教科における「対話」活用の特性も明らかになっていった。また次に流れで実践を展開していくこととした。

各教科毎に目指す「思考を深める子どもの姿」が違う⇒それを育む指導過程が違う⇒各教科の特質に即した指導過程・具体的方法⇒そこに「対話」の機能を効果的に生かしていく

※各教科の特質を生かした対話型授業の研究は緒についてはばかりであり、今後の実践研究の成果を見守りたい。

『授業参観・研究協議会への参加からの観察』

2年次も2度、同校を訪問し、授業参観し、研究協議会に参加した。研究協議会では各教科での「対話」の活用の仕方が異なることが報告され、筆者は対話の概念を響き合い、共に創り合うまで広がることを提唱した。2年次の研究成果が反映した実践を例示する。

国語：古典の世界「枕草子」：教師の解説、音読のよる学習への期待感溢れる導入、叙述から清少納言の工夫をみつける、対話の活性化を促す学習課題の設定（なぜ、冬は「わろし」で終わっているのか等）、収束しそうな子どもの思考を揺さぶり、もう一歩深める発問の工夫をしていた。

図工：造詣活動：題材との出会い（題材、環境、教師のこぼし）→イメージをもつ（経験、感性、体験等）→テーマをもって表現方法を試行錯誤する（友達への表現、教師や友達に言葉）→自分の表したいことを表す（自己表現、友だちに表現への鑑賞活動。この過程において自己内対話や他者との対話を活用する。

上記の実践事例にみられるように、各教科の特質を生かした対話の活用が実施されていた。対話の概念を広く捉えることにより、無理なく、必要感のある対話が活用され、学習効果を高めていた。

□ 2年次の実践研究から

(1) 各教科の特質に応じた「対話」を目的と方法の明確化

様々な学習活動に内在している「対話」をより顕在化させる⇒教科の特質を損なうことがないように、無理ない形で「対話」を活かす⇒教科等の本質に迫る「対話」を希求する。この方針を共通理解した。

(2) 子ども自身が「対話」のよさを実感するとともに、自己変容や成長を自覚することができるようにするための教師の見取と働きかけの充実子どもが思考を深めるプロセスとして次に5段階を設定した。

- ① 事象や課題に関心をもつ
 - ② 問題意識をもち、様々な角度から思考し、自分の考えをつくり上げる
 - ③ 自分の考えを伝えたい、友達の考えを聴いてみたいという必要感が起こる
 - ④ 話合いにより、互いの考えを知る。
 - ⑤ 自分の考えを異なる考えに出会い、心揺さぶられる
 - ⑥ 新たな自分の考えを再組織する。
- (3) 自分の考えを再組織させるための工夫

十分な時間の確保 どんな問かけをするか、 どんな視点をもたせるか成果を共有化し、次時の学習につなげていく次年度への課題 師問児答⇒児問師答⇒児問児答「対話」という切り口から子ども同士の学び合いを問い直す。

【2年間の実践研究の考察・解釈】

秋田大学附属小学校の対型授業の実践研究を考察・解釈する。

本実践研究の骨格がしっかりしているのは、構想力によるとみることができる。思考力を深めることを基本テーマに、思考力の検討をなし、そのための具体的手立てとして、主体性と協働を導き出し、対話の活用を位置付けている。このため学びにおける対話活用の必然性となっている。

本研究において研究者と実践者の協同が研究の質的向上に資している。校長浦野弘教授は学習論を専門としている。また研究に参加してきた筆者は「対話論」を研究してきた。さらには秋田大学の各教科教育の研究者が同校の研究実践に参画している。このことが授業の構想、対話の概念の作成等に役立っている。

研究推進が反省的实践によること実態に応じた柔軟性のある研究を展開させていることも感得できた。例えば、1年次に後半5年生の理科の授業（物が水にとけるときのきまり）で、他のチームと異なる実験結果がでた。担当の教師は、これを前向きに取り上げ、対話させたことにより、物質の変化についての子どものたちの思考を深めた。この事例から「ズレや違いの活用」を活かす対話を重視することについての共通認識がなされた。対話型授業に関して、同校の実践研究が提示した成果は次に収斂できよう。

- 思考力を高めるための授業構造と対話の位置
- 自己内対話と他者との対話の補完的活用対話における聴くこと重要性
- 各教科の特性を生かした対話型授業の展開深い対話をもたらし「ズレ」の活用対話への意欲を喚起する「問い」の大切さ

〈おわりに〉

本研究は、先行研究の成果、教育の本質と対話の概念を整理し、そこで得た知見により、質的調査をなし、対話型授業を参観し、授業研究会に参加し、観察・考察・解釈し、その成果を生かし、21世紀の人間形成に資する対話型授業を開発していくことにある。

教育の本質や対話の概念を検討することは深遠であるがゆえに、道遠く、また質的研究として実践研究を分析・考察・解釈することも労多くして先行きを見通せない作業であった。しかし、今後も継続し、対話型授業の理論と実践を統合する研究を推進していきたい。

この対話型授業に関わる研究の推進は、授業名人とされる「技術熟達者」だけでなく、多くの教師たちを「経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう『反省的実践家』(reflective practitioner)」²³⁾に育成していくことにつながるとも考えている。

【注】

- 1) 村井実『新教育学「こと始め」』東洋館出版社、2008年、79～80頁
- 2) 吉田章宏『学ぶと教える』海鳴社、1987年
- 3) 天城勲監訳『学習秘められた宝 ユネスコ21世紀教育国際委員会報告書』ぎょうせい、1997年、71頁
- 4) 新井郁夫「教育と人間形成」、安彦忠彦他編著『よくわかる教育学原論』ミネルヴァ書房、2012年、14頁
- 5) 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997、232頁
- 6) 澤柳政太郎『教育読本』第一書房、1937年、172～173頁
- 7) 西尾実『日本人のことば』岩波書店、1957、32～33頁
- 8) 倉澤榮吉『國語教育概説』岩崎書店、1950年、53頁
- 9) 唐沢富太郎『現代に生きる教育の叡智』東洋館出版社、1959年、159頁
- 10) 田近洵一『話しことばの授業』1996年、国土社、12～13頁
- 11) 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くこと—理論と実践—』明治図書、2001年、44頁
- 12) 桂聖「対話を成立させている条件」、初等教育研究会『教育研究』2013年、26～29頁
- 13) 渡邊あや「フィンランドにおける言語活動充実のための取組」、山形県教育センター『山形教育』No.360 2011年、14～17頁
- 14) 山元麻子「対話能力の育成を目指して—基本的考え方を求めて—」『共生時代の対話力を育てる国語教育』福岡教育大学国語語科、福岡教育大学附属中学校著 明治図書、1997年、14頁
- 15) 斉藤美津子『話し言葉の科学 コミュニケーションの基礎理論』サイマル出版会、1968年参照
- 16) 石井敏「コミュニケーション研究の意義と理論的背景」橋本満弘・石井敏編著『コミュニケーション論入門』桐原書店、1993年、9～10頁
- 17) 斉藤喜博『学校づくりの記』国土社、1979年、98頁

- 18) 佐藤学『学校改革の哲学』 東京大学出版会, 2012年, 190頁
- 19) 佐藤学「教室における学びと対話」, 『実践国語教育研究』 別冊No.249, 明治図書, 2003年11～12頁
- 20) 吉崎静夫「授業の構造と設計」, 安彦忠彦他編著, 『よくわかる教育学原論』 ミネルヴァ書房, 120～121頁
- 21) 西条剛央『質的研究とは何か』 新曜者, 2009年, 18～31頁
- 22) 小林淳一「実践的研究の課題と方法」, 日本学校教育学会第28回全国大会, 2013年, ラウンドテーブルにおける資料より
- 23) 佐藤学『教師というアポリア』 世織書房, 1997年, 56頁

(平成25年11月6日受理)

