



対話型課題追求学習に関する研究序説



はじめに

本研究の目的は、斎藤喜博の授業の流れを汲む課題追求型授業の文章の読みを深める授業と、多田孝志が提唱する共創型対話の学習スキルとを連携させて、課題追求型授業における児童・生徒の議論をさらに充実させたり、共創型対話を活用した学習において文章資料の理解を深めたりする可能性を探ることである。そのような学習を、仮に対話型課題追求学習と呼ぶことにしたい。この学習方法の探究は、初等中等教育の授業を活性化させるのみならず大学における教育研究活動も活性化させることができると考える。なぜなら対話と文章の深い読み取りは、教育研究活動の重要な要素であるからである。

群馬県佐波郡島村（現在は伊勢崎市）の島小学校の校

長として、斎藤が学校全体で行った授業改革は、子どもたちの思考力を培い表現力を高める教育史上に残る教育実践であった。斎藤が校長を務めた11年の間に公開研究会が計8回開催され、述べ1万人近い教師や研究者が授業参観に集まった。その斎藤の授業を受け継ぎ、ヴィゴツキー心理学、大江健三郎によって紹介されたシクロフスキーの異化概念¹⁾を鍵として発展させた教育学研究者が、宮坂義彦²⁾であった。宮坂の指導の下で、課題追求型授業として実践研究を進めてきたのは隅内利之³⁾を中心とした西多摩授業の会に集う教師たちであった。東京の西多摩授業の会の他にも、宮坂の影響を受けた教師たちが、岡山、京都、三重、愛知でも授業研究会の活動を続けている。

西多摩授業の会に最初から参加してきた佐藤栄太郎(2021)によれば、西多摩授業の会は1997年に、「宮坂義彦先生に学ぶ場を西多摩につくるという斎藤征夫先生の

呼びかけのもと、久末誠先生、田中紀美子先生と佐藤が発起人となりスタート」したということである (p.3)。2021年現在で四半世紀近い歴史をもつ授業研究会なのである。西多摩授業の会には、長野県の戸田淳子も参加していた。戸田は駒ヶ根市教育委員会指導主事、小学校校長を経て退職しているが、戸田の授業はビデオに数多く記録されている。そのビデオを視聴してみたところ、国語の文学教材の授業において、児童たちが疑問に思い自分たちで設定した問題を課題として、学級が一丸となって課題解決を目指して議論していた。その児童の姿に圧倒された。ビデオであっても、熱気と迫力が伝わってきた。その授業の中で、児童は教材文に対するイメージを変化させていったことが見て取れた。宮坂 (2021) は、「追求の授業の前提は『イメージ変化』(一度形成したイメージを作り変えること) である」と述べている (p.11)。課題追求型授業とは、学習者の教材文に対するイメージを変化させる授業なのである。

だが、そのような授業ができるようになることは至難の業である。西多摩授業の会では、異化された言葉を見つける教材文の解釈と授業展開の検討、ヴィゴツキー心理学や大江健三郎によって紹介された異化に関する学習を行っている。児童・生徒が熱く議論するためには、議論する問題がはっきりしており、その解決に向けての意欲をもてることが重要だと考える。だが、そこまで児童・生徒を育てるためには、かなり授業技術に熟練していることが求められる。

そのための実践的・理論的研究は、まだ不十分ではないかと考える。そこで、多田の提唱する共創型対話の学習スキルを活用して対話力を鍛えることと、課題追求型授業を連携させることによって、比較的容易に議論する力を育成する可能性を探りたいと考えた。また、文章を深く読み込む力と共創型対話を連携させて共創型対話を活用した学習をさらに深化させる可能性も探りたいとも考えている。

多田 (2006) の提唱する共創型対話とは、「わかり合えないかもしれないもの同士が、互いに意見や感想をなんとか伝えようとする相互行為」であり、「相互行為の継続により、一人では到達し得なかった高みに至ることに対話の目的」があり、「多様な人々が英知を出し合い、一人

では到達し得なかった高みに至ることを重視して発展させた」対話である (pp.44-45)。多田は共創型対話の基本理念を、「和の精神や相互扶助を基調とする『多様性の容認と尊重』にある」としている (p.45)。多田は、東京の下町で育ち苦労を重ねて勉学し、西アジア、南米での在外教育施設やカナダの高等学校において、異文化の下での教育経験を重ねた。そして、学校現場で国際理解教育と共創型対話の実践研究を追い続けてきた。多田のその半生を思えば、共創型対話に対する彼の基本理念は、実に納得できる内容である。多田は、共創型対話の力を高めるための学習スキルを開発してきた。その共創型対話の学習スキルと課題追求型授業の連携の可能性を追究したのである。

2.

課題追求型授業の論理

(1) 課題追求型授業の原型

課題追求型授業の原型は、斎藤喜博の授業である。昭和 27 年、斎藤は 41 歳という異例の若さで、群馬県南端にある佐波郡島村の島小学校の校長になった。斎藤はこの島小学校に 11 年間務め、独自の授業づくりを進めた。

斎藤 (1960) は、強制による教育を否定した。彼は、「子どもを強制というやり方で教育してはならない。五段階評価による評点をつけた通信簿でおどしたり、罰則のともなう宿題を出し、それによって強制させて勉強させたり、テストの結果を示して、『こんなにできなくてはいけなかったが』といって子どもをむちうち、それによって勉強させようとするやり方は、すべて強制であって、教育ではない」と述べている (p.269)。つまり、子どもに強制して形式的に知識を注入する教育を否定したのである。明治以来、日本の学校教育は子どもを強制し競争させて学ばせ、子どもたちを選別してきた。だが、斎藤は強制することも、選別することも否定した。斎藤の授業は、知識注入、強制、競争を否定することを土台として成立したのである。

斎藤は、次のような授業の形態を考え出した。個人学習、組織学習、一斉学習、整理学習である。この 4 つの

授業の形態は、1つの単元を何時間かけて学習する場合の基本の形態であり、原則として個人学習、組織学習、一斉学習、整理学習の順で進んでいく。

個人学習は、「学級全体での学習にはいる準備として、自分の力で一般的なことを学習しておく」ことである(斎藤1963、p.201)。国語の授業であれば、文章を読めるようにすること、語句の一般的な解釈をすることや文章のあらすじを理解することを意味する。

組織学習は、一斉学習において学級全体の力で、問題を追求するために議論する土台である。「組織学習がうまくでき、学級全体やそれぞれの子どもが充実し、疑問点や問題点や自分の意見を明確に持つかどうかによって、つぎの一斉学習が強くなったり弱くなったりする」と、斎藤は述べている(斎藤1963、p.201)。国語の文学教材であれば、まずは文章を深く読み込んで、個々に解釈する。そして、友だちや教師のところに行って、自分の考えを確かめたり、いっしょに考えたりするのである。そのような学習の中で、「子どもたち一人ひとりの学習は、だんだんと整理されたり修正されたり拡大されたり、また、他の子どもや教師との間につながりを持ったり」していくのである(斎藤1963、p.202)。

一斉学習は、子どもと子どもとが議論することを通して、大きな問題を解決していく質の高い学習形態である。「教師を中心に、共通の問題を学級全員の力で追求し、その教材の核になるものを攻め落とし、いく学習」であり、「教師は必死になって発問をし、問い返しをして子どもの思考を出させたり拡大したりする作業をする」学習なのである(斎藤1963、p.212)。それは、教師の発問や問い返しによって、子どもたちに深く考えさせ、「子どもの思考と教師の思考を衝突させたり、子どもの思考と教師の思考を衝突させたりして、否定したり新しいものをつくり出したりする」質の高い学習である(斎藤1963、p.212)。斎藤は、一斉学習で追求する問題を「展開の核」と呼んだ。その「展開の核」とは、「組織学習の最後に決定された学級問題」であり、そこを中心として一斉学習は展開されなければならないのである(斎藤1963、p.212)。

整理学習は、学習のまとめと、自分たちが進めてきた追求の学習活動を振り返り、反省するものである。課題

追求型授業は、斎藤の一斉学習による追求を現代に再現することを目指して、単元や1時間ごとの授業を構想している。

(2) 課題追求型授業の方法

隅内(2020)は、国語の文学教材を例にして課題追求型授業について説明している。すなわち、課題追求型授業の単元は、個人学習とラベリング、問題づくりと課題追求、整理学習によって構成されるのである。斎藤が4段階で考えたものを3段階にまとめている。つまり、斎藤の組織学習と一斉学習を、問題づくりと課題追求に統合したのである。

個人学習とは「一通り音読ができる。・語句の一般的な意味が調べられている」ことである(隅内2020、p.182)。隅内が校長を務めていた頃の青梅市立友田小学校の公開研究会に参加したことがある。低学年の児童も一人ひとりが、付箋のびっしりと付いた国語辞典を持っていた。つまり、児童一人ひとりが言葉の意味を徹底して調べていたのである。ラベリングとは「物語を場面ごとに要約し、『～が～する話』(行動の要約)『～が～なる話』(変化の要約)のようにまとめる」ことと説明されている(隅内2020、p.182)。行動と変化の要約を捉える単なる見出しではないラベリングによって、児童・生徒のあらすじの捉え方が明確になったのだと考える。このラベリングを提案して、斎藤の個人学習を発展させたのは宮坂であったと聞いている。課題追求型授業の実践者は、そのラベリングを学習過程に位置づけた授業を展開している。

次に、問題づくりと課題追求について考えてみたい。斎藤の組織学習は、児童は一人また数人で学習を進めたということである。教師は、「学級の一人ひとりの子どもが、どんな問題ととりくみ、どんなふうに考えたり、どんなふうにまちがっていたり、どんな新しい問題を生み出しているか」をしっかりと捉える必要があった(斎藤1963、p.202)。そして、「問題点とか疑問点とかがつくり出せずにいる子どもには、ヒントを与えてやったり、その子どもにもっとも適した、しかもそれがのちの学習に役立つような問題を与えてやったり」したのである(斎藤1963、p.203)。斎藤は、詳細な組織学習の方法を示して

いない。それは児童の主体性を尊重するものだったと考えるが、あまりに非効率的で冗長な感じを受ける。教師も児童・生徒も多忙な現代の学校状況を鑑みると、児童が問題づくりをする学習過程においても教師が積極的に交通整理をする方法は、実に現実的な選択だと考える。児童が教材文を読み込み、教師もいっしょになって学級全員で問題をつくっていく。そして、その問題を課題追求するのである。

「ごんぎつね」を例にして説明したい。「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃないか、おれは引き合わないな。」という教材文がある。宮坂(2021)は、遺稿「イメージ形成からイメージ変化へ」⁴⁾において「この文を読んだ子どもから、〈ごんがしているのはつぐないなのに、『持って行ってやる』と書いてあるのはおかしいのではないか〉という問題がつくられるだろう」と問題づくりの例を示している(pp.11-12)。隅内(2021)は、『「変だ、おかしい、つじつまが合わない」場所を探し問題を作る」と述べている(p.183)。ごんの呟きの中には、異化された言葉が含まれている。それを見つけて、解決すべき問題をつくるのが、課題追求型授業における問題づくりである。

児童・生徒は複数の問題を考え出すであろう。そのうちの「すぐ解決のつく問題(小問題)」を追求し解決した後、展開の核である大問題を追求する」授業場面が、課題追求型授業の山場である(隅内2021、p.183)。ここでは異なる考えと考えとの対立が生じる。前述のごんぎつねを例として考えてみたい。例えば、ごんがくりや松たけを持っていくのは、つぐないのためなのか、それとも自分の満足のためなのかといった対立である。宮坂(2021)は、対立について、「自他の差異を自覚し論証活動を動機づける」ものであり、「追求過程の原動力」であると述べている(p.17)。そして、論証活動の中で、教材文に対するイメージが変化していく。宮坂(2021)は、「追求の授業には構造的に論証過程が組み込まれているのに対して、教え込みの授業には、論証過程が組み込まれていない」、さらに『「イメージ変化」は論証なしには起こりえない』と述べている(p.11)。それが課題追求型授業なのである。

その論証過程は、言葉の意味に基づいた話し言葉による議論によって行われる。論証過程における対立は重要だと考えるが、そこに多田の共創型対話の学習スキルを組み入れ、より活発で充実した議論をもたらし論証過程を実現する可能性を探究したい。

3.

共創型対話と課題追求型授業の論証過程

単なる会話とは異なり、対話には目的がある。多田(2006)は対話の目的を以下の4点にまとめている。すなわち、「相手の伝えたいことを認識・理解・共感・納得すること」、「自己変革」、「一人では到達し得ない何かをつくりだすこと」、「共通の目的に向かってよりよいものを構築していくこと」である(p.36)。これらの内容は、課題追求型授業の言葉の意味に基づいた議論による論証過程と重なるものと考えられる。

そして、多田(2006)は対話を真理探究型、指示伝達型、対応型、共創型に分類している。真理探究型対話とは、「生きる意味」とか「自分の適性進路」などを求める対話である。指示伝達型対話とは、会社における上司と部下の対話がその典型であり、正確さ、的確さが重要な対話である。対応型対話とは、軋轢や対立の際に交渉や説得などをする対話である。共創型対話とは多田の造語であり、多様な人々が英知を出し合い、一人では到達し得なかった高みに至ることを目指した対話である(pp.41-45)。課題追求型授業の論証過程は、真理探究型と共創型の両方にまたがって位置づけられると考えた。

そして多田(2006)は、共創型対話の基本的考え方として次の6点を示した。すなわち、①創造的な関係の構築、②少数者の意見と異質の尊重、③当事者意識・参加者意識、④変化への対応力、⑤響感への姿勢、⑥ダイアログ型言語表現力である(pp.45-47)。6点の考え方と課題追求型授業の論証過程の特質を併せて考えていきたい。

①創造的な関係の構築については、「自分の提言、感想、意見を率直に述べ、相手のそれを傾聴しつつ、ともに課題の解決をめざす仲間であり、対話のプロセスを通して参加者たちが創造的な人間関係を構築することを目

的がある」と説明されている (p.45)。あくまでも対話の相手は敵対者ではなく、共に問題を追求する協働者なのである。この考え方は、課題追求型の論証過程の学級の児童・生徒の関係と一致すると考える。佐藤 (2021) は、「人間の対立ではなく、意見の対立です」という宮坂の言葉を紹介しているが、まさにその通りなのである (p.92)。学級の児童・生徒は、同じ課題を追求する協働者なのである。

②少数者の意見と異質の尊重については、「異なる意見を尊重することにより、同質なものだけでは到達し得ない論議の深まりと広がり」が得られるとしている (p.46)。宮坂 (2021) は、「自他の差異を自覚し論証活動を動機づける」ものが対立だと述べている (p.17)。自己の考えとは異なる考えを自覚し、異なる考えと考えが対立することから論証過程が始まるのである。課題追求型授業は、対立のある論証過程があってこそ成立するのである。同質の考え方だけでは、議論は深まったり広がったりしない。この点においても、共創型対話と課題追求型授業の論証過程とは相通じる性質をもっているのだと考える。

③当事者意識・参加意識については、当事者意識があってこそ「真剣かつ率直な対話が展開され、納得、共感できる結論に至る」と説明されている (p.46)。自分自身の課題と捉えるからこそ、深い対話ができ高みを目指すことができるのである。課題追求型授業の場合、児童・生徒が自分たちで追求すべき課題を問題としてつくっている。つまり、当事者なのである。当事者だからこそ熱く議論できるのである。この点でも、共創型対話と課題追求型授業の論証過程には相通じるところがあると考えられる。

④変化への対応力については、多田は「自己の再組織化 (再考・判断)」と説明している (p.46)。これは対話の相手の主張を聴き、自分の考えを練り直し、新たな考えを再構築することである。この点でも、共創型対話と課題追求型授業の論証過程は相通じるところがある。論証過程の中で、児童・生徒は自分の考えを練り直し、変化させながら論証していくのである。つまり、それは多田の自己再組織化と同じではないだろうか。

⑤響感への姿勢については、互いにその姿勢をもつ

ことによって、「互いに共有できる価値観や概念が生み出されていく」と説明されている (pp.46-47)。分かり合おうという姿勢の重要性を指摘するものである。課題追求型授業においては、自分たちがつくった問題を解決するために追求活動を行い、新たな高みにある結論を目指していると考えることができる。この点も、課題追求型授業の論証過程において重視されている点ではないだろうか。

⑥ダイアログ型言語表現については、「相手への配慮」をして、自分の伝えたいことを伝えることの大切さが述べられている (p.47)。つまり、対話の相手である聴き手を意識し、自分の伝えたいことを粘り強く語りかけるとのことである。この点も、課題追求型授業にとって重要なことである。

以上見てきたように、共創型対話と課題追求型の論証過程は親和性の強い関係にあると考える。ただ、共創型対話の場合は論証過程への意識が弱く、課題追求型授業の場合には議論の方法論への意識が弱いと考えた。この両者を意識的に連携させた学習方法を探究したいと考える。

共創型対話力を高めるために、多田 (2006) は聴く力、要約・自己再組織化力、プレゼン力の重要性を指摘している (p.68)。順に検討していきたい。

まずは最初に、多田が共創型対話力を高めるための重要点として一番目に指摘した聴く力について、多田 (2005) は、その機能を①正確に聴く、②要約する、③勇気づける、④批判する、⑤自己再組織化、⑥共創する、⑦癒すと説明している (p.58)。

①正確に聴くとは、相手の主張を正確に聴き取ることである。それが、「聴く力」の最初の一步なのである。これは課題追求型授業に限らず、学習活動の基本であると考えられる。②要約するとは、「知識・情報・見解・感想などからエキスを取り出し、『何がなんだ』『何をどうしたい』『何が問題なんだ』と自分の言葉でまとめること」だと説明している (p.58)。つまり、聴いたことを、自分のものとして捉え直すのである。これも学習活動の基本である。③勇気づけるについては、積極的な聴く態度により、「話し手を勇気づけ、そのことにより語り手の本当に伝えたいことを引き出す機能」と説明されている (p.58)。

課題追求型授業においても、相手が本当に伝えたいことを引き出すために勇気づけることは必要だと考える。それが相手を尊重して対話としての議論をすることの基本ではないだろうか。④批判するとは相手に疑問や異なる意見を伝えることであり、そのためには、「相手の話を誠意をもって聴く態度」が必要だとされている (p.58)。対話の相手の考えを批判するためには、まずは傾聴することが必要である。ここで注意しておかなければならないことは、批判と誹謗とは異なるものだという点である。批判するとは代替案を提案することである。これは、課題追求型授業においても重要な事項だと考える。⑤自己再組織化とは、自分の考えを練り直し新たな考えを再構築することである。多田 (2006) は自己再組織化が「対話における聴くことの要諦」であると述べている (p.58)。つまり、聴くということは、実は自己の考えを再構築するという積極的かつ能動的な行為なのである。自己再組織化は、課題追求型授業の論証過程においても最重要点ではないかと考える。自分の考えに拘泥せず、新たな見地を学級全体の児童・生徒が全力で追求する授業が課題追求型授業なのだと考える。⑥共創するとは、「参加者が相互啓発し合い、よりよい結論を生み出す」ものである (p.58)。これは、課題追求型授業の追求の姿ではないだろうか。⑦癒すとは、対話の相手が話を聴いてもらえることによって癒されることである。課題追求型授業においても、傾聴し合うことによって癒やしは実現されているのではないだろうか。多田の共創型対話の機能を検討すると、それは課題追求型授業の論証過程にオーバーラップするものだという結論に至った。

次に、多田 (2006) が共創型対話力を高めるための重要点として二番目に指摘した要約・自己再組織化力についてももう少し深く検討したい。要約・自己再組織化することは、聴くということに含まれている。多田は聴くということを説明する際に、要約にも自己再組織化にも触れている。しかし、それらについてさらに論述しているということは、多田が要約・再組織化力を共創型対話の要諦と考えていることを示している。そして、自己再組織化について、多田 (2011) は浮遊型思索の重要性を指摘している。「浮遊型思索とは『内省への問い』」であり、「思索が浮遊する時間を保障することによって、深い考察、多

様な視野からの熟考ができ、『納得できる自分の見解』をまとめることができる」というのである (p.189)。沈黙の中で、混沌とした考えから新たな考えを再構築していくことが、多田の考える浮遊型思索なのだと理解した。「自己の内面から外へ表出 (創作) するものをつなぎ・橋渡しをするものが『ことば』であり、それを生み出す『とき』が浮遊型思索の時間」だと、多田は述べている (pp.190-191)。つまり、浮遊型思索の時間とは自己再組織化の時間なのである。自己再組織化のためには、自分の考えを練り直すための時間が必要だという指摘と受け止めた。これは課題追求型授業の論証過程においても、配慮すべき事項であると考ええる。

では、多田が共創型対話力を高めるための重要点として三番目に指摘したプレゼン力について検討したい。プレゼン力とは、相手に自分の主張・考えを分かりやすく伝える力である。多田 (2006) は、それだけではなく「相手をひきつけ、説得したり、共感させる力、また、聴き手がわかりやすく、興味をもつようにさまざまな表現を工夫したり、多様な表現方法の中から最適な方法を選択し、いくつかの方法を組み合わせることができる力」も、「プレゼン力」の重要な要素と捉えている (p.98)。つまり、多田にとっての「プレゼン力」とは、モノログではなく、まさにダイアログな発信力なのである。聴き手を意識し、聴き手と協働し、いかに共創するかが、多田にとっては重要事項なのである。この考え方も、課題追求型授業の論証過程に相通じることだと考える。

多田が、共創型対話について主張してきたことが、課題追求型授業の論証過程においても重要であることが分った。これを具体的に連携させる方法論を探究したいと考える。

4.

おわりに —今後の研究の方向性—

課題追求型授業にいかに共創型対話を連携させるか、共創型対話による学習にいかに文章資料を深く解釈することを連携させるかが、今後の研究の方向性である。

まずは、課題追求型授業の個人学習とラベリング、問題づくりと課題追求、整理学習における具体的な学習過程に、共創型対話の学習スキルをいかに連携させるかを検討したい。課題追求型授業の理論については、宮坂の理論研究論文や講演記録、隅内の実践研究論文、西多摩授業の会編『子どもが輝く授業をつくる指導の手引き 2008』を緻密に分析し、そこに多田の共創型対話の理論と学習スキルをどのように連携させるべきかについて考察する。そして、具体的な方法論を仮に対話型課題追求学習Aと呼ぶことにする。その対話型課題追求学習Aを構築し、西多摩授業の会の会員をはじめとした学校現場の教師に提案し、実践研究を深めていきたいと考える。国語を中心とした課題追求型授業の実践と研究に貢献したいのである。また、大学の教職課程における国語科指導法にも新たな方向性を示すことができるとも考えている。

また、課題追求型授業の論証過程における教材文に寄り添い、そこに足場を置いた学習を、いかに共創型対話による学習活動に連携させていくか具体的な方法論を、仮に対話型課題追求学習Bと呼ぶことにする。その対話型課題追求学習Bを構築し、多田が主宰する共創型対話学習研究所の会員をはじめとした学校現場の教師に提案し、SDGs、ESD等の現代的な課題に取り組む総合的な学習の時間等における学習活動の深化に貢献したいと願っている。そして、大学におけるアクティブラーニングの授業導入にも寄与するとも考えている。

対話型課題追求学習のAとBは一体化するかもしれない。また、さまざまな学習理論から学んで、その研究の方向性を練り直すことになるかもしれない。

その一つの在り方が、学習スキルの面から研究を検討することである。学習スキルとは、さまざまな学習において学習をスムーズに進め学習効果を上げるための技法である。つまり、児童・生徒の主体的な学習を促すための実学的な技法なのである。多田を中心とした学習スキル研究会は、学習スキルとしてコミュニケーションスキル、情報活用スキル、自己啓発スキルを研究開発してきた。その成果は、多田孝志・田川寿一編集代表(2002)『学習スキルの考え方と授業づくり 地球時代のコミュニケーション・情報活用・自己啓発力を高める』(教育出版)

にまとめられている。コミュニケーションスキルとは「話す、聴く、そして多様な他者と交流し、対話し、良好な関係を構築し、協働するため」のスキルである(p.8)。そして、このコミュニケーションスキルを発展させたものが、多田の共創型対話なのである。情報活用スキルは、「膨大な情報から必要な情報を収集、選択・分析、加工・発信」するためのスキルである(p.8)。自己啓発スキルは、「自分のよさを知り、自己の可能性や生き方に自信をもつため」のスキルである(p.8)。それらの学習スキルは、学びの基盤となる重要なものである。コミュニケーションスキルの発展形である共創型対話だけではなく、情報活用スキルや自己啓発スキルも研究の視野に入れる可能性もあると考える。

研究の方向性は、今後変化していくかもしれない。だが、課題追求型授業と共創型対話を連携させて学校現場に貢献するという考え方には、ブレが生じないよう研究活動を進めようと考えている。

註

- 1) 「異化」とは、ソ連の文学理論家シクロノフスキー(1893～1984)が概念化させたものであり、日常的に当たり前になってしまったものを、異なる認識として改めてとらえ直す手法である。西多摩授業の会の教師たちは、大江健三郎著『新しい文学のために』(岩波新書)から異化について学んでいる。
- 2) 宮坂義彦(1931～2020)は東京大学教育学部学校教育学科を卒業した後、東京大学、岡山大学、三重大学、聖路加看護大学等で教員を務めた教育学研究者である。斎藤喜博の授業論の研究、課題追求型授業の研究をライフワークとして進めてきた。
- 3) 隅内利之(1952～)は日本大学文理学部教育学科卒業後に、東京都瑞穂町立瑞穂第三小学校を振り出しに青梅市の小学校に勤務し、青梅市立友田小学校校長で退職した。宮坂義彦の指導を受けながら西多摩授業の会や友田小学校において、課題追求型授業の実践研究を進めてきた。現在、隅内教育研究所を主宰し若手教員の育成に努めている。
- 4) 宮坂義彦の遺稿「イメージ形成からイメージ変化へ」は、宮坂を追悼する図書である西多摩授業の会編(2021)『宮坂義彦先生に学ぶ』に収録された。

参考・引用文献一覧

- 宮坂義彦 (2021)「イメージ形成からイメージ変化へ」西多摩授業の会編『宮坂義彦先生に学ぶ』
- 斎藤喜博 (1960)「未来誕生」、『斎藤喜博全集 4』、国土社
- 斎藤喜博 (1963)「授業の展開」、『斎藤喜博全集 6』、国土社
- 佐藤栄太郎 (2021)「西多摩授業の会のあゆみ」西多摩授業の会編『宮坂義彦先生に学ぶ』
- 佐藤栄太郎 (2021)「宮坂義彦先生からの学び」西多摩授業の会編『宮坂義彦先生に学ぶ』
- 隅内利之 (2020)「論理的思考力を育む、深い読解指導について 一言の意味を用い、子ども同士が自分の考えを持って対話追求することで深い読み取りを実現する一」『わたしの学校づくりの記』、一莖書房
- 多田孝志・田川寿一編集代表 (2002)『学習スキルの考え方と授業づくり 地球時代のコミュニケーション・情報活用・自己啓発力を高める』、教育出版
- 多田孝志 (2005)「対話における『聴く』の検討 ―グローバル化した世界に創造的関係をもたらすもの一」、『社会科教育研究』No.95、日本社会科教育学会
- 多田孝志 (2006)『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版
- 多田孝志 (2011)「共創型対話における浮遊型思索と響感・推察力の意義 ―21世紀の人間形成と対話」『目白大学人文学研究』第7号、目白大学