

「教育臨床総合研究8 2009研究」

「対話」を取り入れた中学校授業の創造 ～ 生徒の学びと学び合いをひらくために ～

The Creation of Junior High School Class with the Introduction of “Dialogues”
～ For the Purpose of Leading Students to Learn More

山下 政俊* 林原 和彦**
Masatoshi YAMASHITA Kazuhiko HAYASHIBARA

[要旨]

本研究は、教師からの一方通行のコミュニケーションに陥りやすい中学校授業に「対話」を導入するために、授業において「対話」の果たす意義と、「対話」を通じた授業の変革を考察し、「対話」を導入する際のポイントや具体的な手だてについて論究したものである。

[キーワード] 対話 かかわり コミュニケーション能力 授業づくり

I. はじめに

今日、学校現場は、学習意欲の低下、他人への無関心や自己中心的な考え方などに起因する対人関係のトラブルの頻発、不登校、保護者への対応など、数々の難題を抱え込み、毎日その対応で息つく暇もない状態である。その一方で、平成24年度から完全実施される新学習指導要領は、「生きる力」を育むという理念を継承し、学校現場にはその実現のための具体的な手だてが求められている。

このように困難な状況の中で、学校が真っ先に取り組みねばならないことは、「かかわって学び合い、かかわりを学ぶ場」としての学校の再生ではないかと考える。なぜなら、現代において、子どもが他者とかがわり合って何かを学ぶ場は、ほぼ学校しかないからである。そこで、双方向性のコミュニケーションである「対話」を授業へ導入することが、今後の授業改善を考えるとき重要な教育課題となる。

II. 授業と「対話」

1. 授業における「対話」の特有性とその価値

単なるおしゃべりである会話や、相手を論破することを目的とする討論などと「対話」とを区別する最も重要な点は、次の二点である。

*島根大学教育学部初等教育開発講座

**島根大学研究生（鳥取県境港市立第一中学校）

- ①対話は自己への「問いかけや問い直し」を生起させ、自己の知見や認識の深まりなど、何らかの自己変革を伴うものであること。
- ②対話は「他者への語りかけ、他者からの語りかけ」という相互的な関係の中で成立し、これによる相互理解、相互啓発、相互扶助の生起が、お互いの創造的、発展的な関係の構築につながるものであること。

また、対話における「他者」とは、必ずしも個人に限定されるものではない。一対一に限らず、多人数による話し合いの中でも十分に対話は成立するものである。

ところで、一般的に行われる対話—例えば、道を尋ねる場合など—は、知らない者が、知っている者に尋ねるといった形で行われるのが普通であるが、授業における教師と生徒との対話は、多くの場合、以下のような特有性を有している。

学習内容を定め、教材を準備することで正解を知っている、或いは正解に関して多くの知見を有する者（教師）が、これから知見をひらいていく者（生徒）に問う形で進められる。

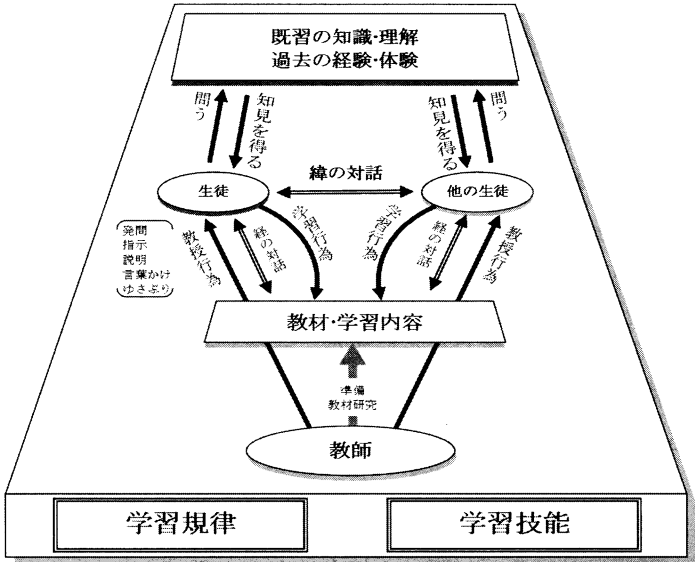
この特有性を有する「授業における教師・生徒間の対話」を図式化したのが<図1>である。

この図は、教材研究により学習内容や教材自体に精通した教師が、生徒に対して発問をはじめとする教授行為を行うことによって、生徒同士の対話（横軸の緯の対話）、生徒と教材・学習内容との間での対話（縦軸の経の対話）が生起することを示している。

もちろん、生徒自身が問いを発することで展開していく授業は理想的な形であり、本来の学びとはそうあるべきであろう。しかし、その実現には、生徒とその学習集団を、

その方法や技術について段階的に鍛え育てていく必要があり、その達成は容易なことではない。従って、まずは教師が問いを発し、生徒を対話に誘い込むことで、生徒自らが問いを発する力量を形成するような授業を実現することが先決と考えるのである。また、授業を含むあらゆる教育活動には、それぞれ目的があり、その達成に向けて計画・組織されるものであり、その目的を誰よりも熟知し、その達成の方向に定位した問いを発することこそが、授業における何よりも重要な教師のリーダーシップの一つだと考えるからでもある。

<図1>



以上述べたように、授業における対話は、ある意味で「不自然な対話」「人為的な対話」「演出された対話」とならざるを得ない。このような性質の対話を成立させるためには、〈図1〉中に示したようにさまざまな教育技術や方策、工夫をこらした段階的な指導など、教師のリーダーシップが必要とされるのはもちろん、それらによって学習集団の自己指導や自己規律を育てていくという視点を欠かしてはならないのである。

Ⅲ. 「対話」が求められる背景

PISA 学力調査等の結果によると、日本の学生は計算や事実の暗記などでは高得点を収めても、創造的な思考や問題解決的な思考、表現力を問う問題では正答率が激減するという傾向が指摘されている。

他方で、クラス内の人間関係をみると、特定の仲の良い友だちとしか関係を結べない、結ぼうとしない生徒が目立つ。そのためか、生徒はクラスや集団で何か活動することが苦手であり、とても難しいという現状がある。

これらの課題解決の指針となるのは、「かかわり」だと考える。学校を、特にその大部分を占める授業を、「かかわって学ぶ場」へと変革することである。

「教育的関係は、純粋に対話の関係である」(M. フーバー)と言われるように、クラスという形の集団の中で学習できる環境が保障されている学校教育においてこそ、教室を他者との関係性を深めていく場としてとらえ、教師と子ども、子ども同士がからだを開いてともに学び合い、ともに教え合い、安心してかわり合える空間をつくっていくという発想こそが必要である。そのためにも、「対話」は欠かすことができないのである。

さらに、現代の社会で求められているのは、協同的な問題解決ができるコミュニケーション能力を身につけた人材である。これは、企業等が求める人材という点でも、将来の共生社会を担うより良い構成員としての資質(市民性)という点でも同様である。

Ⅳ. 「対話」を取り入れた授業づくりのポイント

1. 教師の授業観の転換と「対話」を取り入れた授業の構成

討論や話し合いを重視する「対話を取り入れた授業」を実現するには、まずは授業とは生徒に何かを身につけさせる「入力場」であるとする考え方から、授業とは生徒が持つ何かを引き出し、使わせる「出力場」であるとする考え方への、教師の授業観の大転換が必要となる。もちろん、生徒に何かを身につけさせる入力を全く無視するというわけではない。あくまで、出力をより重視するということである。

そのためには、授業における時間配分を意識すべきである。中学校で一般的な50分の授業の場合、授業の導入、学習内容の理解などの入力を中心とする場面に20分、主発問を生徒が追求していく出力を中心とする「対話」場面に25分、まとめに5分あたりが一つの目安になる。「対話」場面に最低授業の半分程度の時間を確保する覚悟が必要である。

2. 「対話」を取り入れた授業の発問づくり

(1) 発問とは何か

著者らは、発問と質問とを以下のように区別してきた。

質問…主として理解の再生、確認、定着などのために行われる、正解が明確な、一問一答的な問い

発問…主として学習の拡大、深化、展開などのために行われる正解が判断しにくい、思考や自己判断を迫る問い

発問をこのように定義すると、中学校では、質問中心に構成される平板な授業がかなりみられる。中学生を「学びから逃走させる」一つの要因はここにある。

(2) 学びと学び合いをひらく主発問の構想と計画

授業で「対話」を成立させるための最も重要な要素は主発問である。授業において「対話」を成立させるための主発問の条件としては、以下の a b を同時に満たすものが最適である。

- a. 学習内容にかかわって、生徒に何らかの価値判断を迫るもの
- b. 正解がないか、あるいは、正解が容易には判断しにくいもの

いくら生徒が活発に発言できても、学習内容に関係がない発言では意味がない。a の条件は、生徒が教材や学習内容を深め、学習目標に迫ることを可能にする。

また、生徒の多様な反応、分化する応答があるからこそ、生徒同士の相互的な関係が成り立ち、生徒相互の学び合いが成立する。b の条件は、この点にかかわるものである。

では、生徒の「対話」を可能にする主発問とは、どのようなものか。中学校社会科を例に、いくつかの具体例をあげてみる。

発問例 1 元明天皇は、こんなに大きな都を誰に見せたかったのでしょうか？

実際の授業では、元明天皇が平城京に遷都したいきさつ、平城京の大きさなどを理解させたのち、この発問を行う。生徒からは、「亡くなった元明天皇の息子に捧げるため」「日本中の人たちに天皇の権力を示す」「中国・朝鮮などの外国へ日本の国の国力を見せつける」など、既習事項をもとにした多様な考えが出てくる。これらをもとに話し合いを深めていくことができれば、奈良時代の律令国家の支配や、当時の日本と外国との関係性などを考えざるを得なくなっていくのである。

この発問がねらっているのは、「元明天皇は、なぜ巨大な平城京に遷都したのでしょうか？」という抽象的な問いと同じものである。しかし、「誰に見せたかったのでしょうか？」と、今は亡き元明天皇の胸の内を具体的に問うことで、天皇の心情に迫らせ、生徒が歴史の舞台に立つことを可能にするのである。また、天皇の胸の内については、生徒が各自で推察するより他に手はなく、当然正解もない（わからない）。しかし、天皇の思いに迫ろうとすれば、平城京遷都にいたるまでの日本の歴史や、当時の情勢などを踏まえて考えざるを得ず、これによって社会科の発問としても機能すると考える。

発問例2 日本国憲法の三原則（国民主権・基本的人権の尊重・平和主義）の中で、今の日本にとって最も重要なものはどれですか？

日本国憲法の三原則は、中学校社会科の基本中の基本ではあるが、これらが何を意味し、どのように重要なのかということが理解できる中学生は多くはない。この問いは、三者の重要度を考えさせる活動（一般に「ランキング」といわれている活動の変形である）を通して、抽象的な用語を自分なりにイメージ豊かに理解させ、それぞれの原則の意義や相互の関連性を気付かせることをねらったものである。

生徒は、自分なりの理由づけを考え発表し合う中で、各自が日本国憲法の三原則への見方や考え方を広げ、深めていく。最終的には、「どれも重要で、優劣をつけることはできない」とする見方をする生徒もでてくるが、この問いは特定の正解を求めるものではないので、自分なりの理由づけができるかどうかポイントを置いて評価することが大切となる。

（3）主発問を機能させ、学びと学び合いをひらくためのポイント

1）主発問の演出

特に主発問については、以下の3点に留意することである。

- ①無駄な言葉を極力削ぎ、生徒に考えるべきことが明快に伝わるように、一字一句にまでこだわって準備する。
- ②発問の言い換えは、余程のことがない限り避ける。
- ③すべての生徒に伝わるように、生徒を注目させて発問する。

2）ノート発言

教室内のさまざまな生徒の発言が、授業の中で活きることが「対話」を深める上では重要である。一人ひとりの生徒が発問に対する自分の考えをもつことができるように、教師は生徒全員が自分の考えをノートに書けるように指導を繰り返し、定着させていくことが大切である。

3）生徒の発言への対応

すべての発言を受け入れ、できる限り肯定的に評価し、授業に位置づけていくこと

教師が、生徒の発言の裁断者となってしまうと、彼らは教師の気に入ることを探して発言・応答する他なくなり、やがては発言自体に興味を失うことになっていくであろう。教師は「自分が思ったこと、考えたことには、間違いはないのだ」というメッセージを発し続け、すべての発言を受け止める覚悟を決めることである。

また、発言した生徒の思考成果に応えるためにも、発言に対して一言は自然な形で肯定的な反応やコメントを返したい。発言したのに何も反応や応答がないというのは悲しいものである。特に主発問については、発言者の名前を付けて、発言の要点を黒板にメモしたい。これは、生徒の発言を認めるとともに、「対話」を深めていく場面で、具体的な生徒発言を活用して考えさせるためでもある。

4) 学びと学び合いをひらく発問構成と授業展開

基本的に、主発問だけで授業を成り立たせることは難しい。その他の発問、指示、説明、評価などとのコンビネーションが、主発問をより引き立たせ、授業の形をつくる。いわゆる授業展開である。

「対話」場面を設定するために授業の半分程度を生徒の持ち時間とする場合、発問をできるだけ少なくしなければならない。理想的には2つ、多くても3つ以内が目安である。その際、学習目標に迫るための「集中発問」としての主発問と、主発問を考える足場となる情報などを生徒に与えるための「拡散发問」を組み合わせた授業展開は、一つの定石といえる。

例えば、以下のような授業展開である。この授業は日露戦争を題材としたものであり、授業のねらいとしては、日露戦争開戦の決断の是非を考えさせることで、当時の東アジア情勢の中で日本が置かれた立場を具体的に理解させるというものである。

<授業例>

日露対立の激化の経緯を一問一答で押さえた後、日本とロシアの圧倒的な国力差を表す図表を見せて問う。

発問1 この図からどんなことがわかりますか。

さまざまな表現で、ロシアに対する日本の不利な状況を生徒は語るはずである。1904年、明治政府はロシアに対して宣戦を行ったことを告げる。

発問2 こんな不利な状況の中で明治政府は、大国ロシアとの戦争を決断してもよいのですか。

生徒からは、賛否両論出てくるはずである。それぞれの立場の意見が出そろったら、一旦教師が生徒の意見を整理する。

そして、それぞれの立場の意見をからめていくために、次のような指示をする。

指示1 それぞれの立場の意見について、何か意見（賛成、反対）はありませんか。

それぞれの立場の意見をからませながら、時間一杯、生徒の意見で話し合いを進めていく。

以上は一例であるが、主発問を引き立たせ、授業のねらいに向けてじっくり考えさせるための授業展開を考慮することが重要である。

3. 「対話」をひらく学ぶ技能の育成

(1) 聴く力

多田孝志は、聴くという行為を、概略次のように定義している。

相互的行為である対話において、話し手のメッセージを的確に受け止め、要約（整理・解釈）して、それを自己内でフィードバックし再組織化する段階までをさす。

ここまでできなければ、相手の発信に対して返信することはできず、対話は成り立たないとして「聴くとは、受身だけでなく、何かをつくり出す積極的な行為なのである」「聴くことこそが対話の基本なのである」と言う。

いくら上手に表現しても、聴き手がそれをしっかり受け止めることができなければ、表現は単なる「独り言」にしかならない。つまり、「対話」が成立するかどうかは、まずは良い聴き手が存在するかどうかによって決まるのである。さらに、何を言っても受け止めてもらえる、安心して思ったことを発言できるなど、聴いてもらったことによって起こる「認めてもらった」「受け止めてもらった」という感情が、自身の存在への承認となり、仲間への信頼につながるのである。傾聴のスキルを身につけさせる指導と、聴き合う力を高める学習集団の育成が欠かせない。具体的な指導例は、5（3）で示す。

（2）話す力

国立教育研究所『国際化の進展に対応したコミュニケーション能力の育成を目指すカリキュラムの開発研究—各教科等における論理的表現力の育成に重点を置いて—』（1996年）によると、「小学生が話し合いの時に積極的に発言しない理由」の第1位は、「発言したいことがあってもどのように話したらよいか分からないから（55%）」である。「話し合い」の指導に当たっては、漠然と発言を求めるのではなく、どの子どもも発言するきっかけがつかめるような「話す技術」を指導し定着させていく必要がある。

そこで、ノート発言の徹底である。その際、次のような「主張の型」を与え、使いこなせるようにする。

・私は～です。なぜかというと…だからです。

そして、自分の立場をとりあえず決めさせる。建前でも、感覚でもいい、とにかく決断させる。自分の立場を決めることで、生徒は学びのスタートラインに立つことができるのである。

自分の立場が決まれば、あとはそれを支える理由（根拠）を考えさせる。根拠はできるだけたくさん考えさせ、1・・・2・・・とナンバリングすることを教える。根拠をあげることが難しい生徒が多い場合には、グループを使った情報交換を仕組み、その中で見つけた自分が納得できる意見を真似させるのも良い。

以上ができれば、あとは自分の意見を発言し伝えるだけである。小グループを発言の場として活用してもよいし、あるいは指名をして強制的に発言させる場合があってもよい。

また、一文を短くすることで筋道だてて話すことや、5W1Hを意識することで他者に十分伝わるように話すことなども併せて指導することが求められる。

（3）自己内対話の力

直接的な対話を経て自己を見つめ直す「自己内対話」は、それぞれの生徒の内面に起こるも

のであり、その様子や変化の過程が実際の学習場面では顕在化しにくい。そこで「自己内対話」を促し、個々の生徒の思考の深化を可能とし、それを見える形にする行為は何か、と考えた時に「書く」という行為の重要性がクローズアップされてくるのである。

そういう意味で、授業を振り返り、他者との考えの異同をふまえつつ最終的な自分の意見をまとめるという作業は、自分の考えを再構成し自分の学びを意味づけるという点で、まさに「自己内対話」を促す具体的な方法の一つといってよい。

その際には、次のような「主張の型」を与えて活用させるなど、「自己内対話」の思考方法までを含めて、段階的に育てていくことが必要である。

- ・今日の授業では、「 」について考えました。私のファイナルアンサーは～です。
- ・反対の立場の人たち（〇〇くん）は、「……」と言っていましたが、私はそれについては～と考えます。
- ・また、……………
- ・だから、私の考えは～です。

4. 「対話」の展開しやすい学ぶ環境の設定（机の配置）

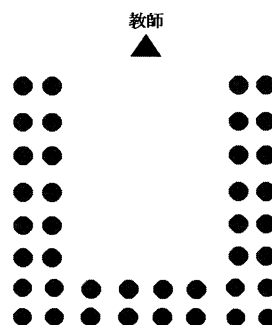
前述したように、授業における対話は一対一だけではなく、一対多でも成立し得る。ただし、その場合には、話し手が他を意識して話すことができ、聴き手が話し手に対して集中して聴くことができるという集団内の規律の成立が前提条件となる。さらに、対話のしやすい環境を整えることに配慮することも大切である。ここでは、特に机の配置について取り上げる。

「対話」に適した机の配置については、次の（１）（２）が代表的なものである。授業者がねらいや活動場面を考えて臨機応変に使い分けることが肝要である。

（１）コの字型隊形

<図2>のように、黒板を中心としてカタカナの「コの字型」に全員の机を配置する。利点は、全員お互いの顔が見えやすく、なおかつ比較的黒板も見えやすいという点である。クラス全体での話し合いや教師の指示等を聴くのに適した隊形であると言える。

<図2>



（２）グループ隊形

グループの隊形には、人数、組み合わせなどによりさまざまなパターンがあるが、代表的なものは、ペア、3人グループ、男女4人の市松模様グループ、バズ学習の5～6人グループなどであり、それぞれの有する特性をよく考えて活用する必要がある。

また、グループ活動を行うねらいを授業者がしっかりとふまえることも大切である。ねらいとそれぞれのグループ隊形の特性を考慮することで、具体的なグループの形は決まってくる。

「対話」のためにグループを活用する場合、大きく以下の2つの活用のしかたがある。

一つは、生徒が自分の考えをまとめたり、深めたりするヒントを得る目的での活用である。

自分の考えをノート発言する際などに、グループのメンバーから情報をもたらったり、交換したりすることで、自分の考えをまとめるヒントを得たり、与えたりする場としてのグループである。もう一つは、グループ内で対話を行い、その中で各自が自分の考えを一層深めるための場として活用する場合である。クラス全体での話し合いが行き詰まったり、停滞した時など、少人数での話しやすさを利用して、埋もれている新たな視点の考えや意見を出させるのである。いずれの場合も、グループ内の意見を一つにまとめる必要はない。

5. 「対話」を活性化させる教師の授業方策（タクト）と「言葉かけ」

授業に対話を定着させ、活性化させる際にポイントとなるであろう具体的な場面をいくつか想定し、山下の『学びの支援としての言葉かけの技法』の例示や、その他の実践記録等を参考にして、教師の具体的な指導方策（タクト）や「言葉かけ」の具体例をいくつか考えてみたい。

（1）自分の考えや意見を持ってない場合のタクト

授業でポイントとなる発問については、必ず時間をとってノートに自分の考えを書かせること（ノート発言）である。そして、「ノート発言せずに終わってはいけない」という教師の姿勢を生徒に具体的に示し続け、その指導を継続することである。この点をいい加減にすると、授業はごく一部の生徒達だけの私有となってしまう可能性が高くなる。

指導の初期段階では、「ノート発言できた人は挙手しなさい。」と確認をしながら進めたり、発問後、全員を起立させて「自分の考えが浮かんだ人は、座ってノートにまとめなさい。」などと強制することも工夫の一つである。また、暫く時間を与えても書けない生徒には「座っている人に聞いて、自分なるほどと思った意見を真似て書きなさい。」などの指示も必要である。最終的には、教師が内容を指示してでも書かせるくらいの気持ちを持って指導することが、この場面でのかぎとなる。

（2）発言が少なく、一部の生徒にかたよる場合の「言葉かけ」

発言の基本はノート発言なので、これができればあとはそれを読むだけである。だから、特に指導の初期段階では、挙手発言にこだわらず、列ごとに指名したり、発言した者から着席するなどの方法で多くの生徒に発言機会を与えていくべきである。

さらに重要なのは、生徒の発言を、全て受け入れ、できる限り肯定的に評価し、授業に位置づけるということである。何を言っても受け止めてもらえるという安心感をつくるためである。

生徒の発言を取り上げる際の、シチュエーション別の「言葉かけ」の具体例を示す。

発言を肯定的に受け止めるとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「なるほど」 ・「へえ～」 ・「これは新しい視点の意見だね」 ・「理由がとても詳しく言えたね」 ・「〇〇くんと似た意見だけど、自分の言葉で言えたね」 ・「たとえ話がわかりやすいね」 ・「具体性のある発言です」
----------------	---

発言を肯定的に受け止めるとき + 学習技能を意識させたいとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「具体的な数字をあげて説明できたね」 ・「教科書の図を根拠に使って発言できたね」 ・「前に学習した内容をもとに発言できたね」
発言内容が曖昧なとき	<ul style="list-style-type: none"> ・「ごめん、先生聞き逃してしまった。もう一度、わかりやすく言える？」 ・「まず、結論は？ なぜそう考えたのかな？」 ・「レベルの高い高度な発言だったね。今の〇〇くんの言いたかったことを、先生にわかるように言える人いる？」
発言に明らかな間違いがあるとき	<ul style="list-style-type: none"> ・（惜しくなくても）「惜しいなあ〜」「近い！」 ・「今の発言には明らかな間違いがあります。わかった人？（間違いをはっきりさせたあとで）〇〇さんがまちがってくれたおかげで、みんなが賢くなれました。〇〇さんに感謝！」

(3) 他人の発言を聴くことができない場合の「言葉かけ」

この場合、次の指示の徹底を図りたい。

鉛筆を置きなさい。

これは「全ての作業を中断して、話しを聴く体勢をつくりなさい」と同義の指示である。短く、くどさがないので、場の雰囲気を変える力を持った指示である。

そして、話しを聴く形ができあがるのと並行して、話しの要点やポイントをとらえながら聴くことを意識させる指導へと徐々に高めていく。

他者の発言の内容に注目させるための、助言的な言葉かけの具体例をいくつかあげる。

- ・「今、先生が説明したことを簡単に言ってごらん。」
- ・「今発言した〇〇さんが伝えたいことを、一言で言ってごらん。」
- ・「〇〇くんは、自分の考えの理由をいくつか言ったでしょう？ どんな理由でしたか？」
- ・「〇〇さんの言おうとしたことを、先生にもわかりやすく言える人？」
- ・「今の〇〇くんの意見は誰の意見に似ていますか。」

(4) 生徒の思考が深まらない場合の「言葉かけ」

生徒同士の発言がからまず、学習内容が深まらない場合には、教師の的確なゆさぶりが必要となる。教師のゆさぶりが必要となるいくつかの場面を想定して、ゆさぶりの具体例を示す。ただし、ここに示すのは、あくまで一般的な例なので、実際の授業では授業の流れに沿って工夫を施すことが必要である。

①ある特定の論点を深めさせたい場合

- ・ (特定の論点にかかわる生徒の発言を一つ取り上げて) 「〇〇くんは～と言っていますが、これについてどう思いますか？」

②生徒の意見分布がほぼ半々に分かれた場合

- ・ (生徒の発言を大まかに2つにまとめて) 「どちらがよりもっともだと思えますか？」

④生徒の意見分布が複数に分かれた場合

- ・ (複数の意見を確認して) 「どれが最も良い (悪い) でしょう？」

③生徒の意見分布が極端に偏った場合

- ・ (多数派の意見に対する否定的な面をクローズアップさせて) 「これらのマイナス面を、どのように考えたらいいのでしょうか？」

6. 「対話」をひらく授業規律とその指導

(1) 「対話」をひらく授業規律とは

栗原昭徳は、『わかる授業をつくる先生』の中で、次のように述べており、これは「対話」を成立させるための授業規律とほぼ重なりとみてよい。

私は、学習規律を大きく区分して、次の四つがあると考えています。

- ①発表の仕方 (表現の仕方)
- ②発表の聞き方 (応答の仕方)
- ③助け合い方 (班やリーダーの活動)
- ④その他

(2) 「対話」をひらく授業規律を支えるもの

授業規律を定着させるために重要なものは、次の2つと考える。

- ①教師の権威
- ②生徒集団のつながり (協力性)

1) 教師の権威

教師の権威などという、誤解されることが多いであろう。ここで筆者らが言う権威とは、授業の秩序を確立するための「教師の自然な強制力」のことである。

およそ、教師の意図する目標に向けて組織される授業においては、教師による何らかの強制力を伴わない授業はあり得ない。特に、「対話」のある授業をつくろうとするならば、技能面を含めたさまざまな指導を生徒に入れていく必要があるし、生徒が安心して言いたいことが言える「対話」の場をつくり出すためには、一定の秩序が必要である。これらを可能とする教師の「存在感」とでもいうべきものを、ここでは「教師の権威」という言葉で表したのである。

では、授業における教師の権威は如何にして成立するのか。

授業における指示の徹底から「教師の権威」は生まれてくる。

教師は、授業の中でさまざまな指示を行って生徒の学習をリードしていく。指示とは、全ての生徒が授業に参加して欲しい、分かるようになって欲しいという願いを具体的な要求にしたものである。この指示をいい加減にせず、学びの場としての雰囲気醸成に不可欠なものと考え、徹底させようとする教師の意志や態度が生徒に伝わったとき、教師の権威は生まれると考える。ともかく、教師の指示に生徒が正しく反応できるようになることが、授業規律を生み出すのに大切なポイントであることを教師は自覚すべきである。

2) 生徒集団のつながり（協力性）

生徒集団のつながりを支えているのは、「協力原理」である。これについて、野田俊作・萩昌子は『クラスはよみがえる』の中で、次のように言う。

クラスの構造を変革して（協力原理にもとづく：著者挿入）教育共同体に成長させるために、あなたが最初にとりかからなければならない仕事は、クラス内でのディスカッションを活発化することです。

つまり、野田と萩は、協力的なクラス集団をつくりあげるためには、まずはクラス内にディスカッション、すなわち「対話」を定着させることだと言っているのである。

授業規律を指導する場合、対象が協力的な集団であれば、その指導が容易で、指導の成果としても大きなものが期待できることは明らかである。そうすると、授業に「対話」を導入し、定着させることは、協力的で規律ある集団を育てることにつながると言える。これが授業規律を支えるものとして、生徒集団のつながり（協力性）をあげる理由である。

(3) 「対話」をひらく授業規律の育成

最後に、「対話」のための授業規律を授業を通して指導し定着させるためには、どのようにすべきかについて述べてみたい。ただし、授業規律というものは、それぞれの学級に独自なものであり、教師と生徒とが授業の中で一緒になってつくりあげていく性格のものである。だから、全ての学級に普遍的に通用する指導計画を作成することは、とても困難を極めるし、あまり意味がない。

また、授業規律の定着には、学習集団を組織し集団の自己指導力を育てる中で論争の仕方などの集団的な授業規律を育てあげていくアプローチの仕方など、さまざまな取り組みが提起され実践されている。学習集団を組織し、自己規律を育てる指導は、今日でもきわめて重要なものではあるが、本論では、授業の中で如何にして「対話」のための授業規律を指導していくかという観点に絞ってまとめてみたい。

さて、授業規律を指導する場合、指導する教師がその内容を具体的に把握していなければ、指導は難しい。さらに、さまざまな授業規律には、生徒の立場からすれば、明らかに難易がある。これらをはっきりさせて、段階をふまえながら指導していくことが必要である。

そこで、前出の『わかる授業をつくる先生』の中で、栗原が発表の仕方と発表の聞き方につ

いて試みている授業規律のレベル化を参考に、「対話」を成立させるための授業規律として重要な「話し方」について、授業規律としての3段階のレベル化を試みたものを以下に示す。(なお、表中の◎は、より高度なレベルをあらわす。)

【話し方】

レベル1	他者へ伝えようと話す	○みんなが聴き取れる声で話す ○聴き手に向かって話す ○結論が伝わるように話す
レベル2	他者に伝わるように話す	○結論を先行させて話す ○理由をつけて話す ◎理由を複数あげてナンバリングして話す ◎具体的に根拠を示して話す ex. 数字、体験、例示、例え話 など ◎他者の発言に付け足して話す ◎他者が聴いているか確かめながら話す
レベル3	他者の反応を確かめながら話す	○聴いていない人には聴くことを要求する ○呼びかけたり、問いかけたりしながら話す ◎他者の発言の意図を確かめながら引用して話す ◎話し合い全体の流れを読んで発言する

「対話」を成り立たせるための授業規律としては、「聴き方」「思考のし方」も重要であるが、これらについては、林原の平成20年度現職教育内地留学研修報告書『「対話」を取り入れた中学校授業の創造～生徒の学びをひらくために』を参照されたい。

「対話」を取り入れた授業を実現するためには、授業規律を絶えず指導の対象として考え、上記の授業規律とそのレベルを明確にイメージし、学習集団のレベルも把握しつつ生徒に働きかけながらその向上を目指していかなければならない。その際、授業規律は教師が頭ごなしに指導をしても意味はなく、生徒と共につくりあげていくという姿勢や作法を忘れないように留意すべきである。

V. おわりに～学びと学び合いをひらく「対話」の検証

かかわりの薄い、コミュニケーション衰退の現代社会において、学校の果たすべき役割は何か。筆者らの仮説は、授業への「対話」の導入であった。

本論を通して、「対話」の重要性について述べてきたが、少なくとも筆者らは、授業を「対話の空間」にすることの意義については確認できたし、その方法についてもある程度主張することができた。今後は、この成果を授業の中で実践的に検証しながら、対話を授業へ定着させるとともに、対話の質の向上を目指して取り組みを進め、生徒の学びと学び合いをひらくその実践の成果と課題を報告したいと考えている。

引用文献

- 1) 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
- 2) 藤井英之 (2003) 『新中学 歴史 基礎基本＋発展教材50選 古代・中世の日本』明治図書
- 3) 上条晴夫 (2000) 『みんなが発言したくなる討論・話し合い授業』学事出版
- 4) 山下政俊 (2009) 『学び合いと学ぶ力を育てる』ぷりんとはうすM2
- 5) 新中学社会科授業研究会 (2003) 『新中学 公民 基礎基本＋発展教材50選』明治図書
- 6) 新中学社会科授業研究会 (2006) 『新中学歴史基礎基本＋発展教材50選 後編 近代の日本』明治図書
- 7) 山下政俊 (2000) 『学びの支援としての言葉かけの技法』明治図書
- 8) 野田俊作・萩昌子 (1989) 『クラスはよみがえる 学校教育に生かすアドラー心理学』創元社
- 9) 栗原昭徳 (1999) 『わかる授業をつくる先生』図書文化