

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育 支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

授業の効果を上げる

丸野 俊一

(九州大学大学院人間環境学研究院)

授業の過程は、教材を媒介にして教師と生徒が相互交渉しながら、1つには教材に関する認識を深め発展させる知的営み、2つには他者（教師や他の生徒）とのかかわり方やコミュニケーションのしかたや社会的ルール・規範などを学ぶ社会的営み、3つには、自己対話や他者間対話をくり返すなかで自分作りというまさに自己啓発／自己形成に繋がる活動からなる動的な過程である、しかもその営みは、教室や学校という閉じられた時空間をこえて、日常性の文脈や社会・文化的な営みとの繋がりのなかで営まれねばならないことを中心に論じる。

1. 授業のスキル

効果的に授業を展開していくためのスキルとは何か。その手がかりを得るためには、何よりもまず、授業の営みの特異性を考えてみる必要がある。

1.1. 教える営みの特異性：

教える営み（授業）の過程は、教材を媒介にした教師の教授活動と生徒の学習活動との三者関係のなかで営まれる動的な過程である。すなわち、教材を媒介にして、教師と生徒がいっしょになって、その内容を理解し、意味を発見すると同時に、その教材の背景にある日常性の文脈のなかでの事象の意味や社会や文化の成り立ちなどを理解し、創造し合う過程である。しかし、一般的には、そこに参加する多くの生徒の教材に対する知識や経験や興味や関心や目標は大いに異なっている。こうした生徒を相手にして、教師は、同じ教材を使用しながら、ある一定の目標に向かって、教える営みを展開しなければならない。それだけに、その過程は、あらかじめ教師の頭の中に想定されたプラン通りにうまくものがごとく展開することはほとんどなく、絶えずゆれ動き、どこに展開していくかも予想しがたい曖昧性を孕んだ複雑な過程である。そこは、本来、静的な世界ではなく、生徒一人ひとりが抱いている目標や価値や興味や関心が勝手に息づいている、いわば生き物の世界である。またその過程は、ひとり教材の理解の水準にとどまらず、人間と人間とが心を開き、対話し、新たな自己の発見や他者の発見にも関わ

る人間形成の過程でもある。

このように、教授の過程は、多数の“学び手としての子ども”と“教材”と“教え手／学び手としての教師”とが織りなす状況のなかで成立しているのであるが、その過程は一面から見れば、教材を媒介として文化遺産としての知識や技能を教師が生徒に伝達し、生徒が学習していく過程である。しかし、その過程で生徒が学び取るものは、何も教材に関する特有の知識のみに限られているわけではない。一步、生徒の内面世界に踏み込んで考えてみると、子どもたちは教材を媒介とする教師のはたらきかけ（説明、発問、指示など）や仲間との相互作用（話し合い、討論など）をとおして、コミュニケーションのしかたや人とのかかわり方やものの見方／考え方の多様性など、認知的、情緒的、社会的なものまでにも変化がみられ、自己発達を遂げていく過程でもある。

その一方で、教える過程を教師側から見れば、1つには、教材との取り組み（教材の開発、構成、解釈）やそれを媒介とする生徒との取り組み（指示、発問、問い返しなど）をとおして、生徒たちの可能性を引き出し、発展させる過程である。と同時に、2つには自分自身の知識の限界や偏ったものの見方／考え方や教え方の不備や不適切さを子どもから気づかされ、自己啓発され、自分の教授技能を向上させたり人間性を育むよき学びの過程でもある。

換言するならば、授業の過程は、学び手と

しての生徒にとっても、教え手／学び手（おもには教え手の役割認識を強く抱いている教師が多いが……）としての教師にとっても、自己内対話、他者間対話（直接的／間接的）を積極的に繰り返しながら3つの領域での活動が、意識的あるいは無意識的に営まれて行く過程である。1つの領域での活動は、教材の意味を探索し理解する認識の形成と発展に関わる活動領域でありおもに認知的な営みが必要とされる。2つめは、他者（仲間や教師）との関わりの中かで多様なものの見方／考え方／感じ方を発見したりコミュニケーションのしかたや対人的関わり方を学ぶ活動であり情緒的、社会的な営みが必要とされる。3つめは、自分づくりというまさに自己啓発／自己形成に繋がる自分に向かう活動である。しかし、理念的には3つの領域での活動が授業過程の中には埋め込まれているといっても、現実的には、あるひとつの活動が特化（実際には教材との関わり活動がおもであることが多いが）し他の側面がおろそかにされたり、ある活動が他の活動を妨害していることが多い。

1.2. 教授スキルを構成するものとは：

授業とは、教材を媒介とした教師と生徒との間の協同構成による営みであり、その過程は教師にとっても生徒にとっても自己発見／自己創造の学びの過程であると述べたが、一般的には、授業の基本的な目標は、生徒自身がいろいろな知識や能力を身につけ、ひとり人間として自立し、社会的／文化的営みに参加できる人間に成長／発達していくことにある。だとするならば、あらゆる授業において、生徒こそが活動の主体となり、授業の主役にならなければならない。だが、授業での表舞台で、生徒が主役になって積極的に活動するか、また何を学び取るかは、教師がどのような授業を念頭に置きながらどのような教材を準備するか、また授業の実行過程でどのように生徒に関わるか、実行過程で遭遇する偶然的なできごとによりどのように対処するか、といったような教授スキルに大きく影響される。確かに、教師の教授スキルは生徒たちの学習活動を決定づけるおもな要因の1つであるが、教師の役割は表舞台の演者というよりも裏方さんのような役割に徹し、表舞台で演者として活動する生徒の振る舞いの展開全体に責任を持つ演出家としての役割が望まれる。

では、そのような演出家的役割を發揮できるための教師の教授スキルはどのようなものから構成されているのであろうか。

第一は、教師が教える授業科目、授業内容、教え方に関して、どのような知識や技能を持

っているかである。つまり、自分自身が担当する（している）クラスの子どもたちの知識や技能の水準を考慮に入れた教材研究（例：教材の選択と解釈、授業内容の具体性）、授業設計（例：子どもの把握、目標の設定、展開の構想）、授業展開（例：説明／発問のしかた、グループ構成、動機づけなど）について、どこまで具体性ないしは柔軟性を持って、多様な視点から準備できるかに関わるスキルである。ここで重要なことは、教師の視点から構想する自分にとって好都合な効率的授業を準備／展開するのではなく、いかに子どもの視点に立脚したものを準備／展開できるかということである。

もし、教師がうまく子どもの興味や関心を引き出し、しかも子どもの知識や理解水準にあった教材の提示のしかたや授業の進め方を考え、子どもからの反応に敏感に対応しながら、子どもといっしょになって授業を構成／展開できるならば、教師の教える内容は子どもの心の中に入っていく。だが、逆に子どもの状態を全く無視した形で、教師中心にしかも子どもの知識や理解水準を越えたところで授業が展開されるならば、教師の教える内容は子どもの心の中には入っていかない。教師の教える内容が、子どもの心の中に入っていか否かは、まさに教師の教え方と子どもの心の状態との相互作用によって決定されるのである。子どもは、外界（教師）からの情報を、自由に取り入たり、拒否する開閉操作のできる心の扉を持っている。また〔実践事例1〕にもみられるように、生徒は教材内容に対して、それまでの経験世界のなかで形成してきている自分なりの素朴な考えを持って授業に望む。しかもその素朴な考えは実に多様であり、教師が授業のなかで教えようとする考えとは大いにズレている事がわかるし、その素朴な考えやモデルは容易には修正されない。それだけに、教師はクラス全体の子どもの心の状態を的確に知ることがきわめて重要である。

第二には、そうした知識を、絶えずゆれ動く状況のなかで、うまく使い分けていくための教育技術ないしは実践的思考としての教師の教授スキルである。特に、生き物としての教える営みのダイナミズムに注目するならば、状況に敏感に対応していく即興的な思考や判断に支えられた高度の教育技術が必要である。それには、行為しながら考える、考えながら行為するという高度な自己モニタリングの熟達が必要となる。また、生徒とのコミュニケーションにおいては、言語情報からのみでなく、非言語的な情報（例：表情、姿勢など）

実践事例1 子どもは多様な「素朴モデル」をもって授業に望む

「発熱体」はどのようにして熱を発生しているのだろうか？

発熱体に電流を流すと熱が発生する。下の1～11の図は、電子が発熱体で熱を発生するようすをモデル化したものである。あなたにとって「1番考えに合う」モデルはどれだろう？ また逆に「最もあり得ない」モデルはどれだろう？
 なお「1番考えに合う」モデルとして別のモデルを思いついた場合は、右下の欄に記入せよ。

1. 「細いパイプ」モデル
 発熱体はパイプが細くなったようなもので、この部分は電子が通りにくくなり、ここで熱が発生している

2. 「化学反応」モデル
 発熱体はイオンによる電気分解のようなもので、この時の化学反応によって熱が発生している

3. 「うずパイプ」モデル
 発熱体はうず状のパイプを電子が通るようなもので、外から何らかの力が加えられ、熱が発生している

4. 「曲がったパイプ」モデル
 発熱体は曲がったパイプのようなもので、電子が流れにくいので、流れようとする力が熱に変わっている

5. 「障害物」モデル
 発熱体は中に障害物の粒がたくさんあるようなもので、これに電子が衝突して熱が発生している

6. 「熱生産工場」モデル
 発熱体は熱を生産する工場のようなもので、電子に何かを加えたり刺激したりして電子を熱に変えている

7. 「電子溜め」モデル
 発熱体では、角ばった部分に電子がたまり（つまり流れなくなり）、ここで熱が発生している

8. 「電子のわな」モデル
 発熱体は、中を通り過ぎていく一部の電子をとらえて、電子が離れようとする反発の力で熱を出す

9. 「放電」モデル
 発熱体は空間を電子が放電するようなもので、この放電によって熱が発生している

10. 「ガスコンロ」モデル
 発熱体はガスコンロのようなもので、電子がガスの役割をして炎が発生し、発熱体の表面を熱している

11. 「燃焼」モデル
 発熱体は中に燃料が入っており、電子によって燃焼が維持され、熱を出す（使っている内に燃料が無くなり寿命がくる)

「モデル」記入欄
 説明→
 思いついたモデルと説明をかいてみよう！

図1 発熱体モデル選択紙（有川・丸野，1999）

発熱体実験：中学3年生を対象にした技術科授業での実験授業(図1)

この「発熱体実験」(図2)はまず、事前調査から得られた被験者の「何か熱を作り出す仕組み(装置)があるのではないか？」という素朴な概念に葛藤を引き起こし、自己の概念やメンタルモデルの不十分さに気づかせることをねらっている。なお、このような示範実験、教示活動を図2のA～Eの流れで設定した理由は、次のような仮説に基づいている。

1. A, B を観察・比較することにより、生徒は「発熱体は特殊な材料である」との考え方を棄却する。その結果、『装置モデル』の選択者が『エネルギー変換』モデルへ移行する。
2. A, B, C の結果と D のデータを考え合わせることで、生徒は発熱作用と抵抗の関係に気づき、多くが『エネルギー変換モデル』①③④⑤へ
3. E を観察することにより、生徒は断面の太さが重要な条件であることに気づき、1, 2 の見方を強化する。その結果、多くが『エネルギー変換モデル』①⑤へ移行する

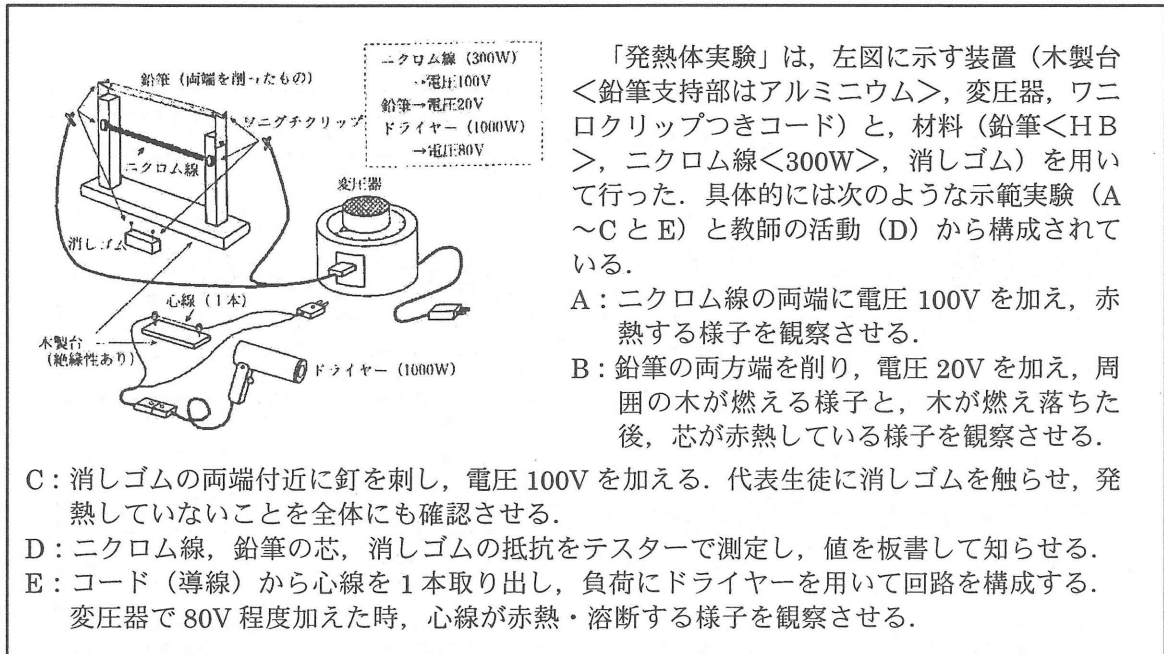


図 2

主な実験授業での結果

1. 授業に望む前には、生徒は「発熱体」に対する多様な素朴モデルをもっていたが、A～Dまでの4つの学習内容を体験することによって「一番考えに合うモデル」として、科学的な『エネルギー変換モデル』（①③④⑤⑦⑧⑨）を理解できるように変化し、最終的にそれを選択した人数は 55/64 名（90%）であった。
2. 「一番考えに合うモデル」として、授業に望む前は非科学的な『装置モデル』（②⑥⑩⑪）を選択していた者が、最終的に非科学的な『エネルギー変換モデル』（①③④⑤⑦⑧⑨）のいずれかに変化した者は 8 名であった
3. しかし、科学的な『エネルギー変換モデル』のなかでも「発熱体」のメカニズムを科学的に捉える最も正しい説明モデルは『障害モデル』（⑤）であるが、それに变化したものはわずかである。

ということは、教授学習内容に関して、生徒たちは多様な素朴概念やモデルを抱いて授業に望むが、その素朴な概念やモデルは短期間の教授学習の間では容易に修正されないということだ。

に隠されている意味を正確にキャッチできる
研ぎ澄まされた感覚モダリティーのセンスや
スキルも必要である。そのためには、教師み
ずからが自分の思考の世界に閉じるのでは
なく、他者（生徒）や状況との関わりの中
に立ち現れてくるさまざまな手がかりや情
報に心を開くスキルや態度を持っていな
ければならぬ。

第三には、第一や第二のスキルとも密接
に関係するが、教師がどのような授業観
や学習観や能力観を抱いているかで教授
スキルに違いが見られる。例えば、“授
業のなかでは、個々の事実や事象につ
いて大切な内容を理解させ知識として
取り入れさせる情報貯蓄型の学びの
スタイルよりも、問題の発見のしかた
や解決のしかたすなわち「学び方を
学ぶ」問題発見型の学びのスタイル
を育成することが重要である”とい
った授業観を持っているならば、問
題解決をおもにした教材や対話を中
心にした授業の進め方を構想するかも
しれない。あるいはまた、“子ども
の能力は個人の中に閉じているので
なく、関係のなかで拓かれていく”
といった能力観を持っているとする
ならば、能力が関係のなかで拓かれ
ていくような授業構造（例：グル
ープ活動や対話を中心にした授業
構成）を準備し、積極的に実行し
ようとするかもしれない。表1には、
教育実践に大きな影響を与えてきた
3つの代表的な学習理論が示されて
いる。教師が3つの学習理論のなか
のどの考え方に依拠しながら実践
するかによって、教師の役割や生徒
たちの授業場面への参加のしかた、
頭の働かせ方、自分自身との対話
のしかた、他者との関わり方は大
きく異なることが分かる。

第四には、教師が意識的あるいは暗
黙的に抱いている学習の評価観や生
徒の示す“誤り現象”に対する評価
観が教授スキルに大きく影響を与
える。生徒の学習した結果そのもの
に注目するか、それとも学習過程に
取り組む姿勢や努力のしかたに注
目するかで生徒へのはたらきかけ
方や準備する教材が異なる。また、
ある課題に対する生徒の誤りはその
生徒の理解の不十分さやスキルの未
習得を表していると評価・判断する
ならば、その誤りが改善されるまで
同じような課題や教え方をくり返
すかもしれない。それに対し、“生
徒の誤りにはその時点での子ども
の考え方の論理が反映されている”
と考えるならば、その論理的特徴
を診断するような新たな教材を準
備したり、教え方を新たな視点から
見直すかもしれない。とくに後者
の場合は、子どもの誤りは教師自身
に対する教授スキルや方略の見直し
を示唆するサインでもあるだけに、も

し教師がそのサインの意味を前向きに
受け止め、前進的に解決していこう
とする姿勢を示すならば、子ども
のつまずきの場合は、教師にとって
教授スキルの改善に結びつくよき
学びの場とさえなる。生徒からの
サインの中にどのような意味や意
義を感じ取るかはまさに教師の
評価観に依存しているというわけ
である。生徒の可能性を最大限に
引き出したり、教師自身の教授
スキルの改善を日々図るような授
業実践に取り組むためには、生徒
の学習の結果や誤り現象に対して
どのような評価観を抱いているか
が決定的に重要な役割を果たす。

第五には、教師がどのような人間
観を抱いているか、またどんな人
間性豊かな人であるかも教授スキ
ルに反映される。“教材選択や内
容が面白い”“教え方が巧い”“説
明や質問のしかたが丁寧である”
といったような具体的な教授スキ
ル以上に、“一人ひとりを大切に
する”“思いやりがある”“感情
が豊かである”“正直である”
“隠しごとをしない”“個性を
尊重する”といった人間性豊かな
教師であるか否かで、生徒の授
業に対する取り組みは大きく変
化する。その意味では、第一から
第四に指摘したそれぞれの教授
スキルをその基底で支えている
ものが教師の人間観であり、それ
は最も基本的でありかつ重要な
“隠れた教授スキル”とでも呼ぶ
べきものである。多くの人が、“
あの先生の（思いやりのある）一
言でやる気が起きた、考えること
が好きになった”といった体験を
持っているに違いない。“教師
が教師である前に、ひとりの人間
として、一人ひとりの生徒の個性
を認めた上で、彼らに真剣に立
ち向かい、あるがままに心を開
き、その生徒らしさの理解を求
めて対話する姿勢”こそが、生
徒を動かし、生徒たちに主体的
かつ創造的な知的営みを引き起
こす最も重要な教授スキルであ
ると指摘しておきたい。

2. 教授者のスキル

教師はある目的や思いを持って授
業に臨む。だが、一般的なサイズの
教室であれば、理想的には、教師
の思いや目的とは異なる30通り
の目的や思いを抱き授業に参加
し、教材に向き合っている30人
の生徒がいる。しかも1時間の
なかでの教師や生徒の認知的営
みの内容やそれに対する注意の
集中度や感情的な思いは、初め
から終わりまで同じであること
は全くあり得ず、刻々一刻と秒
単位、分単位で絶えず変化する。
実に多様なできごとが生じては
一瞬のうちに消え去っていくよ
うな活動的な時空間である。そ
うな状況のなかで、ひとり一人
の生徒が主体的に授業の中に参
加し、知的興奮を味わうこと
のできる授業実践

表1 どの理論的思考に依拠するかによって教授・学習のとらえ方がどのように異なるか
(Shuell, 1996 を改作)

	行動主義的思考方	認知的構成主義的思考方	社会的構成主義的思考方
学習とは	<ul style="list-style-type: none"> ・事実・スキル・概念の獲得 ・訓練・実践をとおして生じる ・個人の頭のなかで生じる ・浅い処理や手続きのなものを含む 	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的構成と先行知識の再構成(構造化) ・既存知識に新しい知識を結合する多様な機会や過程をとおして生じる ・他者や環境との相互作用をとおして生じる ・深い処理を含む 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的に定義されている知識・価値の協同構成 ・社会的に構成されている機会を経て生じる ・他者や環境との相互作用をとおして生じる ・重層的な内容, 手続き(学習のしかた), 解釈(どんな意味や価値があるか)の処理を含む
教授とは	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を伝達する 	<ul style="list-style-type: none"> ・より完全な理解に向けての思考をうながしたり, 誘導する 	<ul style="list-style-type: none"> ・(生徒)と一緒に知識を構成する ・学習についての取り組み方のレパートリーを拡大する
教師の役割とは	<ul style="list-style-type: none"> ・一人の大人として予め想定されている ・主要な知識の源 ・管理者/指導者 ・時間通りの課題完成を励ます ・誤った答えを正す 	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの熟達した技能をもった人 ・ある知識の源(生徒・材料・環境とともに機能する) ・促進者/誘導する人 ・意味のある考えや材料や他者と相互作用するための機会をつくり出す ・考えや誤った概念に耳を傾ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの熟達した技能をもった人 ・ある知識の源(他者・材料・社会的なもの, 環境とともに機能する) ・促進者/誘導する人/一緒に参加する人 ・意味のある考えや材料や他者と相互作用するための機会を生徒と一緒に構成する ・知識について異なる解釈を協同構成する: 社会的に構成されている概念に耳を傾ける
仲間の役割とは	<ul style="list-style-type: none"> ・通常は考慮されない 	<ul style="list-style-type: none"> ・必ずしも考慮されないが, 考えを刺激したり, 質問したりする 	<ul style="list-style-type: none"> ・通常は, 知識構成過程の一部を担う ・集団での間主観的立場で知識の定義に貢献する
生徒の役割とは	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を受動的に取り入れる ・作業する人 ・積極的に聞く人, 指示に従う人 ・時間通りに作業を完了 	<ul style="list-style-type: none"> ・心の中で積極的に構成する ・生み(創り)出す人, 構成する人 ・積極的に考える人, 説明する人, 質問する人 ・理解する・質問する・説明する 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者や自己と一緒にになって積極的に協同構成する ・生み(創り)出す人, 協同構成する人 ・積極的に考える人, 説明する人, 解釈する人, 質問する人 ・理解する・質問する・説明する・協同構成する・社会的文脈を考える

を営む教師の教授スキルに対しては、神業的と認めざるを得ない。なぜなら、授業の過程は、ドイル (Doyle, 1986) がうまく整理しているように、“何がいま重要であり、どこにどのような心理的配慮や知的営みを施したらよいかを、状況依存的に判断決定し、瞬間的に実行していかねばならない” 6つの特性からなる実に複雑な心的疲労をともなう過程であるからである。その6つの特性とは次のようなものである。

- (1) 多次元性 (multidimensionality) : 授業の場面は、分刻みや時間刻みで、実に多くのできごとや課題が生じるこみ入った環境であり、教師にとっても生徒にとっても何処に注意を払うべきかが大切になるが、しかし個人の中にある、その資源の供給には限界がある。
- (2) 同時性 (simultaneity) : 多くのことがらが継時的ではなく同時に起こる。
- (3) 即時性 (immediacy) : 多くの対人的なやりとりやできごとが、熟考する時間がまったくないぐらいの速いペースで展開する。
- (4) 非予測性 (unpredictability) : 授業は教師と生徒、あるいは生徒どうしがいっしょになって生み出される社会的相互作用を含んでいる。それだけに特定の活動がどの段階や場面で現れるかを予測することは困難である。また意図したとおりの展開は希であり、予測しがたい (期待しない) できごとが生じるのが一般的である。
- (5) 公共性 (publicity) : 授業は公のものである。それだけに教師や混乱している子どもたちに何が起きているかそのできごとの内容はクラスの大部分の者の前に明らかにされ、そこで承認されるものであり、教師にとっても生徒にとっても秘密にされるものではない。
- (6) 歴史性 (history) : 一定期間いっしょに生活してきている集団であるだけに、現在の活動が引き起こされる文脈を生み出す共通した経験、基準、ルーティンを積み重ねてきている。これらの経験やその結果は、よいものであれ悪いのもので、容易には修正されない。また将来の活動にもいろいろな影響を与える。

2.1. 状況に支えられた営みとしての授業ができるには :

上述した授業のなかに潜在している6つの特性を考えたときに、瞬時に判断しなければならない多様性や複雑さを考慮に入れながら一定の時間内にスムーズに授業を展開するには、状況依存的に生徒らの発言やグループ活

動などを積極的に取り入れ、それらをひとつの知的資源や道具にしなごうまく利用していくことが大切だ。生徒たちが興味・関心を抱き熱中するような教材や授業内容を構成したり、生徒たちが能動的に参加し主役を演じるような授業構造を展開することができるならば、全体をモニターする教師の心にも精神的余裕が生まれ、結果的に生徒たちの学習活動への目配りや自分自身の授業展開を見直し省察することが可能になることは言うまでもない。しかし、「言うは易し行うは難し」で、なかなかそうした授業実践は容易でない。

だが、熟練教師と呼ばれる人たちの授業を見ると、生徒への働きかけ方のうまさのみでなく、生徒の発言や動き (表情やしぐさ) の取り上げ方にもうまさが見られる。すなわち、状況の展開と常に対話しながら、授業過程のなかで偶然に生起する生徒たちからの「言葉やしぐさ」を見逃すことなく、瞬時にその意味や意義を判断し、必要であればそれらを授業のなかに取り入れ、授業の流れを瞬時に構成し直す即興的な思考判断能力と柔軟性をもっているようだ。

教師の熟達化研究からの知見を概観したものの (秋田喜代美, 1995; Kagan, 1992; 丸野, 1996; Holt-Reynolds 1992; 佐藤学他, 1990; Shuell, 1996; Sternberg & Horvath, 1995) を参考に、その主なものを具体的に指摘すると次のようになる。

(1) 熟達者は、教える内容 (科目や教材を含む) についての幅広い、よりまとまりのある知識を持っている。また、単元間の繋がりや、教材と内容との関連づけが豊かである。さらに生徒の現在の知識状態や心の状態をよく知っている。そのために、新しい教材や単元に入るときには、生徒のレディネスの水準を評価したり、以前の学習を見直したり、宿題をチェックしたり、必要ならばもう一度以前の関連したものを教え直し、新しい教材や単元への橋渡しをする。これによって、子どもの興味を引き出し、子どもが主体的、積極的に授業に参加し、取り組むような教材の提示のしかたや内容の取り上げ方ができる。すなわち、子どものすでに知っている知識に新しい知識を関係づけるような授業を創造する方法を知っている。

(2) 教師のプランニングは、短い範囲 (1日, 1週間, 単元) から長い範囲 (学期, 年単位) におよぶし、またその内容はカリキュラム編成、各授業科目への時間配分、教授時間の個人やグループへの配分、さらには教授時間内での導入、展開、結論や説明、質問などへの時間配分など多様である。それだけに、

授業展開の指針となる、大きな流れのプランがあると、教師は軌道修正が楽である。しかし、一般に、新任教師は、あらかじめ頭のなかに細部にわたるまでしっかりと想定した、直線的、合理主義的なプランニングモデルに従って授業を展開し、生徒の瞬時瞬時の反応を授業の中に活かさない。一度走り出したプランニングを最後まで守り通そうと必至であり、途中で修正が柔軟でない。すなわち、1時間の授業構成のルーティン化がまだ不十分なため、また内容固有の知識も不十分な為に、生徒から具体的な事例や説明を引き出すこともできないし、授業目標に生徒の質問を関連づけることもむずかしく、授業の展開に多様性がなく、一度、授業が最初の軌道からはずれるとその修復にも困難を示す。授業プランが自分の頭の中に閉じている。さらには、教科の内容に閉じている。

それに対し、授業構成のルーティン化が自動化され、内容固有の知識の豊かな熟達者は、あらかじめ大まかなプランを立てたととしても、状況依存的にそれを修正しながら、柔軟に生徒の反応に対応した授業展開ができる。例えば、始めのプランには組み込まれていなかった相互学習やグループ学習(誘導的実践)を、状況や生徒の理解に応じて柔軟に使い分けていく。臨機応変なプランニングの修正ができるために、どこからでも授業の再構成が可能であり、まさに思いも寄らない生徒からの偶然の手がかりをじょうずに活かす偶然性を大事にする授業を遂行できる。対話モデルに従ったプラン遂行を行っており、授業プランが他者や状況との間に開かれているといえよう。

佐藤ら(1990)によると、それが可能なのは、熟練教師が授業過程で、“たんに自分の意図や計画の遂行の(授業者としての)視点から一元的に思考するのみでなく、教室の子ども達全体の立場(観察者としての視点)から、あるいは特定の子どもの立場(一人ひとりの子どもの立場に身をおいた視点)から、授業の事実の意味を複眼的にとらえ、一元的な見方では理解しえない授業の事実の多義的な意味を多元的に認識する視点を形成している”からである。

(3) 新任教師は、教授過程で生じる問題や教える内容や概念や生徒のつまづく問題についても、それらを体系的に定義したり、どのような解決の方法があるかをしっかりと吟味、検討するというよりも、すぐに対処療法的に、その問題解決に関心を示しがちである。それに対し、熟達者は、まず最初に問題の定義や表象をしっかりと押さえ、それから可能な解決方略を吟味、検討しようとする。したがっ

て、新任教師は、たとえば、子どもの示す誤り現象についても、その背景にはたらいっている子どもの論理をしっかりと探り、確かめ、それに基づいて指導を行うということをせずに、問題の解決方法を示すのみである。だが熟達者は、子どもの誤りの原因が何処にあるのか、どこかまではわかり、どこからわからなくなっているのか、わかる為にはどのような所までもどる必要があるかなど、その子どもの誤り現象についての概念表象をしっかりと押さえてから、解決の手立てを考えようとする。自分なりの解釈を絶対的なものとせず、生徒に聞く姿勢で、生徒と一体となりその解決策に向かおうとする。

(4) 教師の授業の流れにそって子どもたちの思考がうまく流れるためには、教師自身が授業と学習との文脈に即した思考、判断、評価を行うことが重要である。しかし、新任教師は、ある生徒の発言を他の生徒の発言に結び付け、また生徒の発言を自分の授業に取り入れ、授業と学習との間に流れるような一本の道筋をつけることができない。それに対し、熟練教師は、授業と学習の文脈に即した思考をより適切に行うことができる。すなわち、子どものひとつの発言に対しても、それを授業の展開の時間的な関係や内容的な関係のなかで、また、他の子どもの思考との関連のなかで位置づけて理解し、それに即した思考と判断を行っている。互いに学び合う関係を創り出し、その関係を豊かな知的資源や道具としてうまく活かすことができる。

(5) 自分自身の教え方の実践をより精緻化し、子どもにわかるような授業を創造していく為には、自分自身の教え方や生徒の反応や授業のなかでのできごとを反省することがたいせつである。しかし、何をどのように反省するかがもっと重要だ。新任教師も自分の実践について反省するが、熟練教師ほど反省する焦点が定まらず、いろいろな側面におよぶ。たとえば、自分の説明のしかたや事例の提示が明確であったか、黒板の使用は適切であったか、生徒の質問に対する自分の答えは適切であったか、授業の中への生徒の参加はどうであったかなど。それに対し、熟練者の反省の内容は、教材についての生徒の理解に対する自分のコメントや授業のなかで注目し値すると思われるできごとに集中する。すなわち、授業が展開していく上での鍵になっているのは何か、何が重要で、何が重要でないかといった授業の流れの全体構造が、新任教師は曖昧であるが、熟練教師はそれがしっかりとできる。

(6) 熟練教師は、授業後の反省的思考より

も、むしろ授業過程の即興的思考において初任教师よりも優れており、多面的な視点から分析し、吟味、検討する。すなわち、経験のなかで研ぎすましてきた感覚を総動員しながら、瞬時瞬時の子どもの発言、しぐさ、表情、動きなどを見逃すことなくしっかりと受け止める。そして、それら一つひとつに対して単によいか悪いといった直感的な印象や感想や評価判断を行うのではなく、そのような発言や行動の背景に潜む子どもの理解や学習状態、さらには意味や原因を探り、なぜそのような事態にいたっているのか、今後何が必要か、どのように授業を建て直していったらよいかなどの見とおしを即興的にかつ柔軟に考えることができる。

2.2. 対話を中心とした授業実践：

熟練教師といわれる人の授業構成や実施過程には、「生徒の状態把握に基づいた教材の豊かさ」「生徒の学習を中心にした授業展開」「他者や状況に開かれた授業プラン」「柔軟性のある即興的思考」「文脈・状況に即した思考」といった特徴がみられることがわかる。そうした授業構成や展開は、知識や技能を教師が生徒に一方的に伝達する知識伝達型教授のなかよりも、生徒といっしょになって授業を協同構成していく対話型授業のなかで生じやすい。だが、図3に示すように、実際には多くの教師が伝達型授業に比較し対話型授業が生徒の学習活動にさまざまなプラスの効果をもたらすことは理解できていても、それをスムーズに実施する技量を習得していないという理由から、結果的には伝達型教授スタイルを取り続け、理想と現実の狭間でジレンマに陥り悩んでいる現場教師が多い。そんななか

あり、現在私が観察している福岡県阿志岐小学校の山本俊輔氏は、[実践事例2]に示すように、状況依存的に多様な教授技法を試みながら、子どもの学習を中心に据えた対話型授業を見事に展開している。

山本氏の授業実践を観察して、最初に気づくことは、対話型授業が成立するのに必要不可欠な「話し合い活動を支えるルール作り」(これをマーサー;Mercer(1996)は"Ground rules" for classroom talkと称している)を、具体的な授業内容から離れた場面での技術指導という形ではなく、授業内容と結びついた実践の文脈のなかで、しかも偶発的に発生した場面で、タイミングよく取り上げ、指導しているということだ。具体的な内容と結びついた文脈であるだけに、生徒自身もその必要性や意義を実感できる。それだけにルールづくりのたいせつさが生徒たちにもわかりやすく、互いに共有していこうとする志向性が生まれるのではない。

山本氏がたいせつにしている「話し合い活動を支えるルール」とは、

- ア) 一人ひとりの違った考えや意見を大切に認め合うこと
- イ) 正解か否かを気にせず、自由に発言すること
- ウ) 話す前によく考えること
- エ) 質問したり考えを述べるときには、理由や根拠を述べること
- オ) 皆が分かる／納得できるまで話し合うこと
- カ) あらゆる適切な情報や考え方や解き方は共有すること
- キ) 一定の結論が出る前に他の可能性を考えてみる

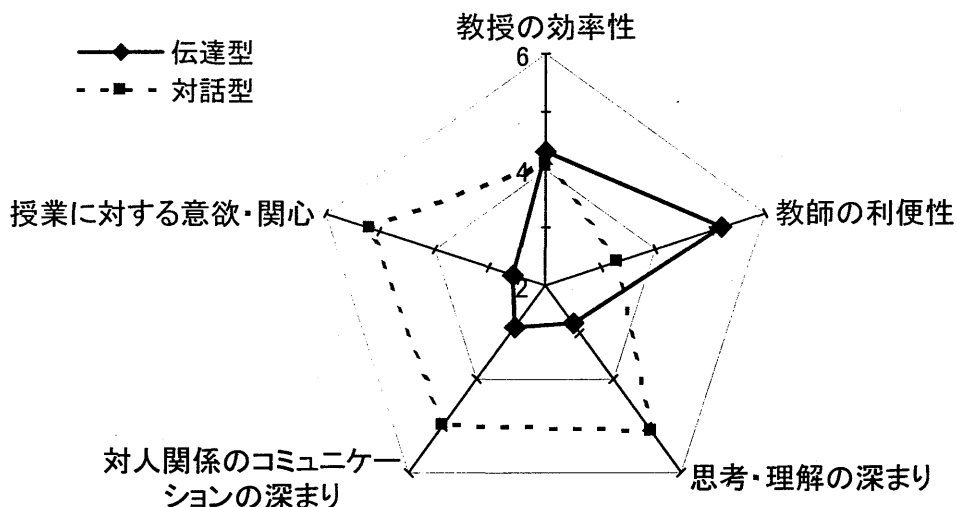


図3 各授業タイプ別の利点はどうに認識されているか

実践事例2

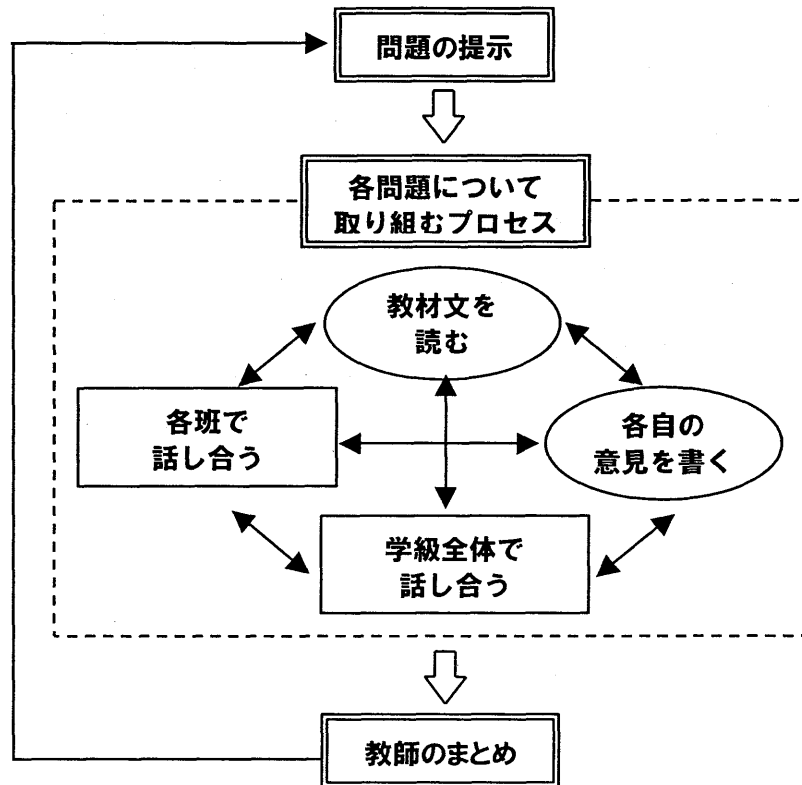


図 4. 山本氏の実践を支える活動形態

表 2 単元「海のいのち」における班活動を軸とした活動形態の流れのパターン

パターン	問題に取り組む過程での活動形態の流れ	授業場面との対応関係
(a) 意見先行型	①各自の意見を書く ②各班で話し合う ③学級全体で話し合う	<ul style="list-style-type: none"> ・主に各授業の前半部において提示された問題に取り組む過程の中で特徴的に見られる。 ・事前の考えを班の中でお互いに確認、自分の考えを精緻化して、全体に発表して再検討。
(b) 意見構成型	①各班で話し合う ②学級全体で話し合う	<ul style="list-style-type: none"> ・主に各授業の後半部において提示された問題に取り組む過程の中で特徴的に見られる。 ・生徒同士で話し合う中で問題に対する考えを作り上げ、全体に発表して再検討。
(c) 状況対応型	①学級全体で話し合う ②各班で話し合う ③学級全体で話し合う	<ul style="list-style-type: none"> ・全体で議論する中で、生じた生徒から他の生徒への質問・反論や、教師が生徒の発言を受けて提示した質問などをきっかけとして、子どもたちが沈黙したり周囲の子どもたちと相談をし始めた場合などに随時使用される流れ。

＜事例 1:a. 意見先行型パターンの活動形態の流れにおけるやりとりの流れ＞

問題：作者が5つの文学作品を通じて伝えたいことは何かを各作品のタイトルをもとに予想
 (※单元「海のいのち」初回/開始直後～21分42秒)

【問題の提示】

「海のいのち」の作者が書いている命に関する5つの文学のタイトル(「山のいのち」「海のいのち」「街のいのち」「河のいのち」「たんぼのいのち」)を紹介し、どんなことを伝えたいのかを予想してみる。

【各自の意見を書く (3分)】

【各班で話し合う】

＜発話例(班でのやりとりから一部抜粋)＞

- 1/TK/自分が書いた予想を…え、を、言ってください。まず、ANさん。
 2/AN/えっと、私は、海、山、川、街、たんぼにはみんな、いのちがあるんだって言いたいんじゃないかなと思いました。
 3/YH/僕は、海、山、川、街、たんぼがもしなかったら、僕たち人間はどうなっているのか、っていうことをかい、思って書いたんじゃないかなと思います。
 (中略)
 4/TK/つまりみんなまとめると、全部命はあるんだって事を言いたいわって事でいい？全体的に。
 5/AN/だけん、みんな命があるからそれを人間は大切にしないといけない
 6/TK/と言うことを、僕たちに伝えたい？
 7/AN/(うなずく)みんな、この海、山、町は、みんな命があるんだから、それを人間は大切にしなくちゃいけないって言う…。

各自の意見を班の中で発表する形のやりとりが続く。

自分の理解に自信のない子が他の子に確認しながら意見をまとめている。

【学級全体で話し合う】

＜発話例(※ポイントになる発話を抜粋、教師による指名等は省略)＞

①最初に班でまとめた考えを発表

1/OG/4班は、5冊ともいのちという言葉が出ていて、いのちの大切さを感じたり、考えたりしてもらうために書いたと思います。

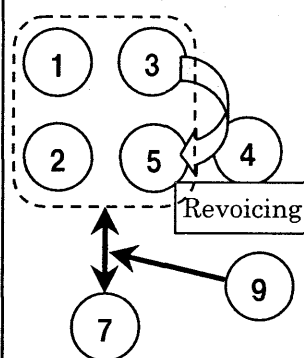
②各自の意見を発表

- 2/FK/どんなものにもいのちはあると言う事、一つ一つのいのちを大切にしていこうという事、死ぬことはみんなを悲しめていくということです。
 3/KH/僕は、命に対する訴えじゃないかと…。この本を読む人たちに訴えているんじゃないか…
 4/教師/じゃあ、いのちってこういうもんだよ、ってということ？
 5/KH/はい、そういうこと。

(中略)

- 6/教師/KD君、ちがうっちゃんない？君書いているの。ようっと読んでん。
 7/KD/えっと、いのちは人間や動物だけじゃなく、海、川、山、町、たんぼにも、どんなものにもいのちはあるという事を伝えたかったんだと思いました。
 8/教師/うん…。どこが違うかわかる？どこがちがう？だからKD君に言ってほしかったの。どこが違った？
 9/YH/はい。えっと、動物や人間だけでなく、たんぼとか動いたりしないものにもいのちはあるんだってということが違ったと思います。

＜各発言の関係＞



教師があらかじめ生徒KDが異なる意見を持っていることを把握。違う視点⑦を引き出す。さらにどこが違うのかを尋ね、視点の比較に基づく意見⑨を引き出す。

【教師のまとめ】

「いのち」というときに何にでもっていのちを具体的に考えると少しふくらむ。人間、動物、植物以外の全てのものにもいのちがあるということ。何にでもっていつて動物だけ考えている人が多いのではないか。

＜事例 2:b. 意見構成型パターンの活動形態の流れにおけるやりとりの流れ＞

問題：海のいのちとは巨大なクエのことを言っているのか（クエが「海のいのち」なのか？）
 （※単元「海のいのち」8回目／1時間5分30秒～1時間13分7秒）

【問題の提示】

「大魚はこの海のいのちだと思えた」という文章があるが、ではタイトルにある「海のいのち」とは巨大なクエの事を言っているのか？

【各級で話し合う】

＜発話例（班でのやりとりから一部抜粋）＞

- 1/YH/クエは、海の命、の一部。ま、山の命と同じで（※この教材の前に学習した教材の読みを持ち出して考えている）
- 2/TE/海があったら、いっぱいあって、いっぱいあって、その一部がこのクエの
- 3/UR/でも、その一部は、大きい一部なんだよね。
- 4/AN/一部やけど、太一（主人公）にとっては
- 5/YH/大きな
- 6/YH/一部…一部じゃないっけ？
- 7/AN/じゃあ、いろんな生き物がいる中の、いろんな生き物はあるけど、
- 8/TE/クエは、海の、一部の、命。
- 9/AN/けど、
- 10/YH/太一にとっては
- 11/AN/とっては、大きないのち。だから、それは山の命と共通する。
- 12/TE/なんのいのちと？
- 13/AN/山のいのちと共通する

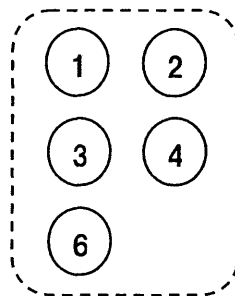
話し終わらないうちに他の生徒がどんどん継ぎ足したり、疑問を出しながら意見をまとめていく。

【学級全体で話し合う】

＜発話例（※ポイントになる発話を抜粋、教師による指名等は省略）＞

- 1/OG/私たちは、海の命は大魚じゃないということになりました、えっと、海の命は海のいのちは海で大魚はその海の中の一つのいのち
- 2/AM/私も OG さんと同じで、大魚は海のいのちではないけれど、大魚は海のいのちの一部で、でも太一はその一部の大魚はとても大切なもので、そのほかにいろんな魚や、そういうものが集まって海のいのちができるから、その山のいのちとそういうところが共通すると思いました
- 3/MM/えっと、僕も、瀬の主は海のいのちじゃないと思います。わけは山のいのちの時に、あー、えーっと、イタチがいたじゃないですか、で、それでイタチが静一を変えるきっかけみたいのになったけど、今回の場合も同じで、クエが太一を変えるきっかけみたいになったじゃないですか。で両方ともきっかけになったものは全体の一部だったので今回も全体の一部と思います。
- 4/KK/はい、えっと、私の考えは、えっと、海のいのちは、えっと大魚じゃないという考えです。えっと、理由は、えっと、山のいのちでも勉強したように（中略）小さい魚とかが全部集まったものだと思います。
- 5/教師/要するに魚のいのちが集まったのが海のいのちなのね？
- 6/HG/魚や海草などのそういう生きているものが、生きているものとかがつながって海のいのちだと思います

＜各発言の関係＞



事前に学習した教材（「山のいのち」）の理解を根拠とした、大魚は海のいのちの一部であるという意見をそれぞれが提案

【教師のまとめ】

意見をまとめたり教師の考えを話したりはせず、さらに深く考えるヒントを与えるのみ。次回の授業でのやりとりに継続する形で終了する。

＜事例 3: (c) 状況対応型パターンの活動形態の流れにおけるやりとりの流れ＞

問題：教室にある教卓にもいのちがあると言えるのか？
 (※単元「海のいのち」初回/21分42秒～41分33秒)

【問題の提示】

直前の問題におけるやりとりの中で導かれた考え「何にでもいのちはある」を受けて教師が発問「じゃあ、これ(教卓)にもいのちがあるかって、これについて、どうでしょうか？」

【学級全体で話し合う】

＜発話例(※ポイントになる発話を抜粋, 教師による指名等は省略)＞

1/KS/木は生きているから、葉とか…、葉とかが枯れなくて育っているから、生きていると思います。

2/YH/KSさんに質問です。えっと、え、この自分たちが使っている机は木だけど、あの、この鉄製の机は木じゃ無いから、いのちは無いんですか？

3/教師/YH君の疑問に対して答えてください。どうですか？木はそうかもしれないけど、そのスチール机はどうなんだ。

4/KK/作った人の気持ちが込められているので、その鉄製の机にもいのちがあると思います。

5/YH/ちょっとへりくつみたいなんだけど、もし(気持ちを)込めずに作った…ても、いのちは入っているんですか？

※子どもたちから、「えー」という声があがる。少し悩んでいる様子

6/教師/ちょっと班で話し合ってみて

＜各発言の関係＞

命があるという立場に対する質問(反論)②を受け④が応答。さらに質問⑤を提示。

【各班で話し合う】

＜発話例(班でのやりとりから一部抜粋)＞

1/MM/機械を作った人の気持ちが、機械を、架け橋にして、商品に伝わったり、機械を壊れないように調整している人の苦労なども、機械を伝わって商品にこめられているから生きている。

2/FD/僕ちょっとちがうけど、その作る際とかに、使われた、あの木とか燃やされたりして、そういう、使われた命などもある、あるとおも…

3/MM/でも、やっぱり、物理的には…生きてない。

班活動に移行するきっかけとなる問題に対して、各自の考えを出し合ったり、その段階で迷っている理由などが提示される。

【学級全体で話し合う】

＜発話例(※ポイントになる発話を抜粋, 教師による指名等は省略)＞

1/ON/いのちはあると思います。機械を動かしているのは人間だし、大切に使ってほしいとかそういう願いは込められていると思います。

2/HG/気持ちが込められてたらいのちがあるっていうんなら、一度切られた木はもう一回生き返るんですか？

3/KS/え、木はえ、それで切られて死ぬかもわからんけど、死んだとしても、この机に生まれ変わることで、また生き返るんだと思います。作った人の気持ちがなかったら、使う人の気持ちがあればいいと…

4/JT/木とかは切られてこういう机になって、新しい形に生まれ変わっているのでもいのちはあるんじゃないかと思います。

5/UR/私も、木は切られていても生きていると思います。理由は、木は呼吸をしていて、縮んだり大きくなったりしていると勉強したから、机にいのちはあると思います

＜各発言の関係＞

命があるという立場への新たな質問(反論)②を中心にやりとりが展開する

【教師のまとめ】

ここまでのやりとりをまとめ、この時点での立場を挙手で確認。今後の授業の中で考えていく問題とする。

ク) 互いに助け合い励まし合うこと

ケ) 一人ひとりではなくグループで責任を持つこと

コ) 他者の考えに感心するだけでなく批判や反論はないかその人に挑戦してみるといったものである。どれもあたりまえのようであるが、一朝一夕には、クラスのなかにこのようなルールはつくられない。日常の学習内容とそのときの生徒同士の発言や授業構造との絡み合いを絶えず意識しながら、生徒と真剣に向き合う教師の姿勢がないといけない。しかし、一度このようなルールの大切さがクラスのなかで理解され、共有され、自動化されると、生徒たちが授業のなかでの主役を演じるようになる。すなわち、彼らは積極的に質問や発問をやり取りし、授業を協同で作り上げていく。それに対し、教師はその展開を支える裏方さんの役割を取りながら、全体の動きをモニターし、必要性が生じたときにのみ、軌道修正したり、手助けの援助を与えればよいことになる。

山本氏はとくに「話し合いを支えるルールづくり」という学習環境づくりに力を注いでいるが、それに加え山本氏の対話型授業実践技法の特徴を挙げると、次のようになる。

第一には、豊富な教材を準備(この場合、「海のいのち」が授業内容になっているが、その理解を補完するために「山のいのち」「街のいのち」「川のいのち」「田んぼのいのち」をも教材に使っている)し、その教材を相互に関係づけることによって、多様なものの見方・考え方が生まれることを生徒に自発的に、時には誘導的に気づかせる仕掛けを随所に行っている。ひとつの教材のなかに閉じているのではなく、教材と教材との間、教材と日常生活や文脈との間に開かれた思考を展開するような仕掛けだ。それによって、生徒たちの思考に広がりや生まれるだけでなく、生徒たちには新たな視点から吟味・検討し直す矛盾点や問題点が浮上することになるが、それを自分たちで解決しなければならない。つまり、思考が深まるというような水路づけが自然に付与されているかのようなのである。それだけでなく各生徒に取っては、自分の得意とする領域からの発言が生まれやすくなり、主体的に参加したいという動機も活性化される。

第二には、紋切り型の授業展開ではなく、学習段階や生徒の学習状態やそのときの授業展開に応じて、授業形態を柔軟に状況依存的に変化させ使い分けているということである。山本氏の授業は、基本的には図4に示すような個別活動、班(4~5名のグループ)活動、全体活動、教師のまとめという4つの構成要

素からなるのであるが、どの活動にどれだけの時間を配分するかは毎時間異なる。現場の先生方に、「どのようなときに話し合い活動をさせるか」という質問をしてみると、「意見が出てこないとき」というワンパターンの反応が多い。しかし、山本氏のこの授業実践の中には「意見先行型」「意見構成型」「状況対話型」と特徴づけられるような3つのパターンによる対話場面がみられ、状況に応じて話し合い活動の様相も多様であることが分かる。

第三には、生徒と同士の発言を繋げたり、ある生徒の発言を取り上げその発言の内容を補完したり、広めたり、あるいは新たな視点から考え直す対立的な視点を突きつける。そして、その発言した個人に対してのみでなく、グループないしはクラス全体でその新たな視点からの考えを吟味・検討する探索的対話を展開するように誘導するようなはたらきかけが随所にみられる。そのような発言をオコーナーら(O'Connor & Michaels, 1993)は、リボイシング(revoicing)と命名しているが、山本氏はそのリボイシングをうまく使っているようだ。

第四には、抽象的ではなく、自分たちが生きている生活環境や日常性の文脈のなかでの具体的な状況や具体例を積極的に取り上げ、発言したり考えるようにアドバイスし、生徒たちの考え方をより明確にさせようとしたり、広めさせようとする働きが見られる。

第五には、1時間毎の授業内容がスナップ写真のように点と点となっているのではなく、これまでに学習した授業内容と現在の授業内容との間に論理的な流れが一本の線となって描きだせるようにはたらきかける。すなわち、授業の終わりにはみなで話し合った授業内容の特徴を簡単にまとめながら反省すると同時に、次回の授業へと繋がりができるような示唆を与えている。そして次の授業を始めるときには前回までのことを振り返り、今日の授業にこれまで自分たちが話し合ってきた内容がうまく繋がるように橋渡しをする。いやそれだけではない。

第六には、生徒たちが班活動している間の机間巡視のなかで気づいたある生徒や班のユニークな考え方をクラス全体に披露したり、班活動での各自の考えや感想をメモした内容に注目し、その素晴らしさをクラス全体に報告するように意図的、無意図的に示唆する。しかし、その示唆を受けて、その生徒ないしは班がその考えや感想をクラス全体に公にするか否かは主体的判断に任せる。こうした班活動のなかでの内容は、発表の機会を逃すと全てが公にされるわけではないだけに、たと

え素晴らしい考えであっても水面下に消え去ってしまいがちである。が、山本氏はその重要性を認識し、どこかの段階（今日の授業のなかでなくても明日の授業、あるいはその次の授業時間のなか）でそれが授業の中に環流してくるようなはたらきかけを常に心がけている。ということは、山本氏の授業のなかでの生徒への働きかけは、現在志向的だけではなく、それ以上に未来志向的な働きかけが強いといえる。そうした未来志向的な働きかけは、教授効果の即効性を求めるのではなく、“いまの教師の一つひとつのはたらきかけは、いつかきっと未来のどこかで機が熟したときに、偶然のタイミングで、生徒の頭のなかや心のなかに花咲くに違いない”といった待ちの姿勢に支えられた教育観、授業観に裏付けられているのではあるまいか。

この山本氏の授業を体験した生徒たちに感想を訊ねてみると次のような声が帰ってくる。「頭を使う」「どんな意見や考えをも取り上げてくれるからうれしい」「友達の考えのすばらしさに気づく」「いろいろな考え方や見方があるのだと思う」「自分の頭でもこんな考え方や見方ができたのかと、自分で自分のすごさに気づく」「いっしょに考えるから楽しい」といった新たな自己発見や他者発見の声である。山本氏の対話型実践が教えているもの、それを一言で述べるならば、「子どもの潜在的な可能性は、教師が心を開き、生徒といっしょになって協同構成するなかで、偶然に出会う新たな学びの場を積極的に生かす柔軟さと創造性に支えられた未来志向的なかわりのなかで拓かれる」ということになろうか。

3. 学習者のスキル

表1に示した社会的構成主義の考え方からも推察されるように、授業は教材を媒介にしての教師の教授活動と生徒の学習活動との相互作用によるものである、また“学習者の諸能力が開花する起源は、ひとり学習者の頭の中に閉じているのではなく、教授者とのかわりの関係のなかで拓かれる”ことを考えるならば、授業による学習効果の有無を、教授者あるいは学習者のスキルだけに帰属させることはできない。両者の関係の在り方を問わねばならない。もし両者の関係性を問わずに学習者のスキルだけに原因を求めるとなると、「教える方には問題はないが、学ぶ生徒の側に原因がある」ということになりかねない。とはいっても、切るに切り離せない関係性のなかで展開する授業の営みの効果が上がるか否かの原因を、教師の教授スキル（活動）や生徒の学習スキル（活動）に個々に分けて論

じることもあるが、それはあくまでもよりよい「関係性」を追求するための分析視点であることに注意しなければならない。

3.1. 授業に能動的に参加し、主体的に関わるには：

授業を観察してみると、1時間という限られた時空間のなかにおいても、生徒の参加形態は、個人間でも個人内でも多様に変化することがわかる。物理的には参加しているが心理的には参加していないようにみえる生徒、授業の動きと一体となって知的活動に没頭している生徒、授業に没頭しているかと思えばふと自分の思考の世界に閉じて授業の流れからは一步距離をおいているように見える生徒と様々だ。授業の過程、そこは教師の教授活動に対する生徒一人ひとりの瞬時瞬時の心模様や思考の営みの模様が描き出されるキャンバスである。

ここで、1時間の授業の中においてさえも、なぜ生徒の授業への参加形態や思考の営みの様相が異なるのか、その原因を学習者のスキルという視点から考えてみる。

第一は、自分のことをどこまで理解できているかという自己理解の問題である。自分はどんな科目やどんな領域が得意であるか、自分の思考のしかたにはどのような特徴があるか、いま自分はどこまでわかりどこがわかっていないか、自分が1番知りたいことは何なのかなど、自分で自分に問いただすことである。自分の状態を自分でしっかりと把握することが何よりもまずたいせつである。

第二は、動機づけの問題である。教科内容に興味関心があれば積極的に参加する。ただし興味関心があるだけではいけない。自分は効力感を発揮できそうか、できるとすれば、どこでどのような内容で発揮できそうか、その課題や内容に前向きに関わろうとする姿勢が重要だ。

第三は、考え方の問題である。教科内容を理解していくときに、できるだけ日常的な文脈のなかでの事象や自分自身の体験に重ね合わせて考える。あるいは「なぜ」「どうして」という問いを意識的にたてながら、課題の背景に潜む因果を考える。つまり、与えられた問題にひとつの正解を見いだすことだけに集中するのではなく、自分なりに納得が得られるまで他の可能性を吟味したり、意味を追求する問題発見／問題解決型の創造的学びのスタイルで授業に参加することである。

第四は、新たな考え方や見方の創出、すなわち、「知の起源を何処に求めるか」という問題である。たしかに授業のなかでは、自分の頭の中に閉じた形で思考の営みが求められる

個人プレーの場が多い。しかし個人の頭のなかだけに閉じていては新たな考えや見方の創出には限界がある。だとするならば、積極的に教師に質問したり、他の生徒の発言に耳を傾け、問題点を見つけてはいっしょになって解決していくということがたいせつになる。そのためには、「新たな知の起源を自分の頭のなかに求めるのではなく、他者や状況との間に開かれているアリーナ（活舞台）に求める」というように、知の起源に対する認識を切りかえることが必要である。

第五は、つまづきや失敗をどのように受け止め、どのようにはたらきかけるかという「つまづき体験様式」の問題である。新たなものを学ぶ過程には必ず大なり小なりのつまづきをだれしものが体験する。それを自分の能力の限界というように消極的に受け止めるのではなく、「つまづき体験そのものはどこに問題があり、どのように修正していくべきかを反省し、新たな解決策を自分に知らしめてくれる新たな発展性に繋がるよき学びの機会である」というようにつまづき体験を前向きに受け止めて対処することが重要になる。

第六は、他者の発言に対する聞き取りの姿勢の問題である。知識伝達型の授業にしろ、対話型の授業にしろ、授業に生徒が積極的に参加するためには、話す（質問／発問）こともたいせつではあるが、それ以上に「聞く」姿勢がきわめて重要である。教師の授業内容や他の生徒が何を語っているか、その内容を聞き取ることができなければ、質問や発問をしたくてもできない。たとえ質問や発問したとしても、聞き取りが誤っていたり偏っていたりすると、的はずれなものになり、結果的には質問や発問それ自体が生きないことになる。その意味では、まず「聞き取る力」を身につけることである。

このような学習者のスキルや態度があれば、授業へ能動的に参加し、主体的に関わることができるにちがいない。表3は、授業の中に潜在しているそれぞれの学習機能が教師主導による場合と生徒主導による場合とではどのように異なるかを整理したものである。能動的に授業に参加するためには、生徒はどのような姿勢で思考を働かせたらよいか分かる。

3.2. 聞き取る力をつけることの大切さ：

授業のなかでは、「話す力」以上に「聞き取る力」が重要であることを述べた。なぜなら、教師や他者の発言を繋ぎ合わせたり、全体の流れを読み取るためには、その聞き取る力が不可欠であるからだ。たしかに授業は、聞く

ことに始まるのであるが、たんに教師や他者の発言を聞き取るだけではいけない。それらを自分の持つ知識や体験（意味世界）に照らし合わせて吟味・検討し、疑問を感じたら補足質問を重ねたり反論できるように前向きに聞くことが重要だ。

その聞き方には、少なくとも3つの聞く姿勢が考えられる。第一は、他者の話の中心を把握したり／論点を整理したり、不明な点／疑問点を訊ねたり、共感を表明したりしながら、他者を受容する聞き方である。第二の姿勢は、自己照合的な聞き方である。他者の発言を自分に重ね合わせ（引き寄せ）、自分の経験、知識、考えと較べながら、納得できないことを問いただしていく聞き方である。第三の姿勢は、他者の考えを受容し、自他の考えとの類似性や差異性を明確にしなが、新たな自己発見に繋がるような、自分に自分が問いただす聞き方である。こうした3つの聞き方の姿勢を状況依存的にうまく使い分けることによって、教授内容の理解がスムーズになったり、他者の生徒との間で創造的な対話をくり返すことが出来たり、他者からの新しい視点やアイデアに敏感に反応できたり、自分のなかに新たなものを発見できる可能性がふくらむ。しかし、そうした積極的傾聴の姿勢を働かせ、時には授業の流れを時間的に逆行しながら自己反省をくり返すためには、自分や他者の考えや状態や状況の流れを絶えずモニタリングしていることが前提となる。

〔実践事例3〕は、聞き取る力のちがいによって授業内容の理解のどの側面に差異が生じるかを、6年生の道徳授業を対象に、筆者の研究室の川村氏が検討した実験授業である。聞き取る力の高い子どもは、1つには、授業のなかで展開する個々の部分的な情報というよりも全体的な論の流れや中心的な情報に注目しながら参加していることがわかる。2つには、誰が全体の論理的な流れを構成していくうえで重要な発言したか、そのソースをしっかりと把握できている者が多い。こうした結果は、聞き取る力が習得できていれば、どこに重要な問題や原因があるか、何を中心に議論しなければならぬかを理解でき、授業の全体的な流れを読み取ることができる。まただれがどんな場面でどんな重要な発言をしたか、そのソースをしっかりと押さえたうえで、相互の意見を繋ぎ合わせたり、相互の意見の矛盾点を明確にしていけるということを物語っているといえよう。

表3 それぞれの学習機能は教師が始発するときと生徒自らが始発するときとでどのように異なるか

学習機能	教師の始発による場合	生徒の始発による場合
期待	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の目的／目標を述べる ・学習すべき材料の概観を示す 	<ul style="list-style-type: none"> ・割り当てられたプロジェクトや宿題を行なう目的を認識する ・章を読むなど
動機	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に相互作用する機会を与える ・興味ある材料を使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人的に適切な材料, 授業, プロジェクトをつくるための方法を探す
既有知識の活性化	<ul style="list-style-type: none"> ・必要不可欠な情報や前の授業のなかでの適切な情報を生徒に思い起こさせる 	<ul style="list-style-type: none"> ・そのトピックについて何を知っているか, 割り当てられたものを完了させるにはどのような情報が必要であるかを自問自答する
注意	<ul style="list-style-type: none"> ・重要な情報や特徴を強調する ・言語的に強調する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習すべき材料の重要な(キーになる)特徴を認識する ・重要な情報にアンダーラインをする; ノートをとる
符号化	<ul style="list-style-type: none"> ・図式や多くの事例や文脈を与える ・記憶のしかたを示唆する 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な文脈の中での記憶のしかたやイメージや多くの事例を生成する
比較	<ul style="list-style-type: none"> ・質問や図式や図表を用いて比較を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・類似性を探し, 学習すべき材料を比較する式や図表を描く
仮説生成	<ul style="list-style-type: none"> ・“……たらどうなるだろう”と質問する ・他の行為の可能性を考えるように生徒を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな可能性やそれに対応する解決策を創出する
くり返し(反復)	<ul style="list-style-type: none"> ・実践や反省を誘導する, また多数の視点や事例で誘導する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習すべき材料に関して体系的に復習したり省察する
フィードバック	<ul style="list-style-type: none"> ・教授するうえで適切なフィードバックや修正を与える 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で生成した質問に対して答えや反応を探す
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・受け取ったフィードバックに照らして成績や視点を評価するように生徒に促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・“自分は今学習していることについて何を知っているか” ・“何を知り, 何を見いだす必要があるか”を自分に問う
モニタリング 組み合わせ/ 統合/体系化	<ul style="list-style-type: none"> ・理解しているかをチェックする ・情報の組み合わせや統合のしかたを示唆する(例: 図式やグラフを描くことによって) 	<ul style="list-style-type: none"> ・成績をモニターする, 自分で検証する ・カテゴリーをつくる, ラベルを付ける, 高次の関係を探す

実践事例3

実験方法

6年生を対象に、担任教師に以下のモラルジレンマ課題を用いて、話し合いを取り入れた対話型授業を行い(図5)、その後、聞き取る力のレベルの違いによって、子どもたちが話し合い過程をどの程度モニタリングし、理解しているかがどのように異なるかを調べる(表4)。聞き取る力のレベルの測定は、現在、研究室で開発しつつある「聴く力尺度」(表5)を用いて、それぞれの項目が自分にどれほど当てはまるかを5段階で評定させた。高い群の平均得点は3.71(SD:.46)、低い群の平均得点は2.54(SD:.28)であった(図6)。

【小学6年生の道徳の授業で用いたモラルジレンマ課題：サッカー大会】

健一は放課後、いつものように仲間とサッカーの練習をした。4年、5年、6年と3年間サッカーを続けている健一たちにとって、今年の一つ大きな夢がある。

それは、毎年一回開かれる郡のサッカー大会にぜひとも優勝してみたいということだ。6年生でキャプテンでもある健一には、今年が最後のチャンスであった。

「健ちゃん、3年間一緒にがんばってきたんだ。今年こそ優勝したいなあ。」

友達の勇二が健一にパスをしながらいった。2人はチームの中でも特に息のあったコンビだった。勇二がボールを敵陣に持ち込み、健一に素早くパスをする。健一は、それを思いっきりシュートする。これが今までの試合のパターンだ。

明日がサッカー大会だという日の夕方、健一は、いっしょに帰っている勇二の歩き方が少しおかしいような気がしてたずねた。

「勇ちゃん、足どうしたの？」

「うーん、今日の練習でちょっと……でも、たいしたことないよ。明日は大切な試合だ。健ちゃんががんばろうな。」

いよいよ、サッカー大会の日。

試合が進むにつれ、健一は勇二のパスが少しおかしいのに気がついた。いつもは正確でシュートしやすいパスをする勇二なのに、今日はパスが少しそれてシュートにうまく結びつかないのだ。健一は心の中で、ひょっとしたら昨日のけがのせいかもしれないと思った。一緒に試合に出ている仲間も何となく気がついてきているみたいだ。さかんに勇二を励ましたり、いっしょうけんめいカバーしたりしている。健一はキャプテンとしてうれしかった。

そのとき、0対0のまま前半終了のふえがなり、健一は監督に呼ばれた。

「健一、勇二の足が少しおかしいような気がするのだが、何か感じないか……」

監督はベンチの和雄を見やりながらたずねた。和雄は5年生だから今日は補欠になっているが、練習はいつもいっしょうけんめいだし、健一とコンビを組んで試合に出たこともある。足を痛めている勇二より、和雄を出した方がいいかもしれない……

和雄のことを考えていた健一は、こちらをじっと見つめている勇二に気がついた。

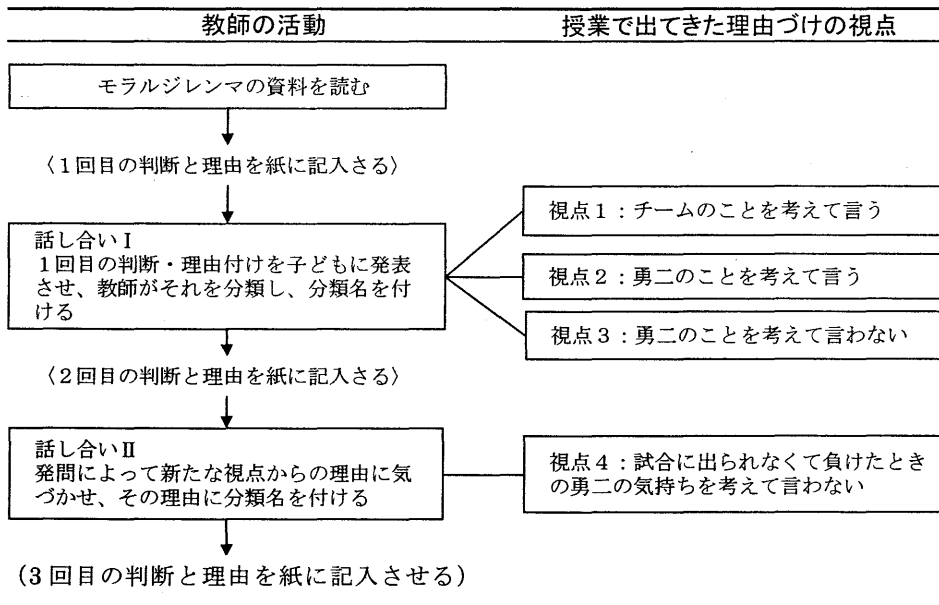


図5 授業の流れ(教師の活動と話し合いで出てきた理由づけの視点)

主な結果

- 1) 聴く力得点の高い子どもは、何が原因になっているか、どこに問題点があるかなど、全体的話の流れを読みとっていることがわかる。
- 2) 聴く力得点の高い子どもは、授業の中で展開した個々の情報の内容の記憶だけでなく、誰がどの情報を発言したのかのソースモニタリング得点も高い。

表4 授業過程のモニタリングを測定する

測定の視点	方法
I. 話し合いの流れを把握しているか	話し合いに出てきた視点をランダムに提示し、並べ替えさせる。
II. 重要な発言を把握しているか	話し合いにあった発話のうち重要なものについて、それが話し合いに出てきたか判断させる。
III. 重要な発言のソースを把握しているか	話し合いにあった発話のうち重要なものについて、それが誰の発言であるか記入させた。
IV. 発言の意味の主体的構成を行っているか	話し合いになかったものについて、それが話し合いに出てきたか判断させた。

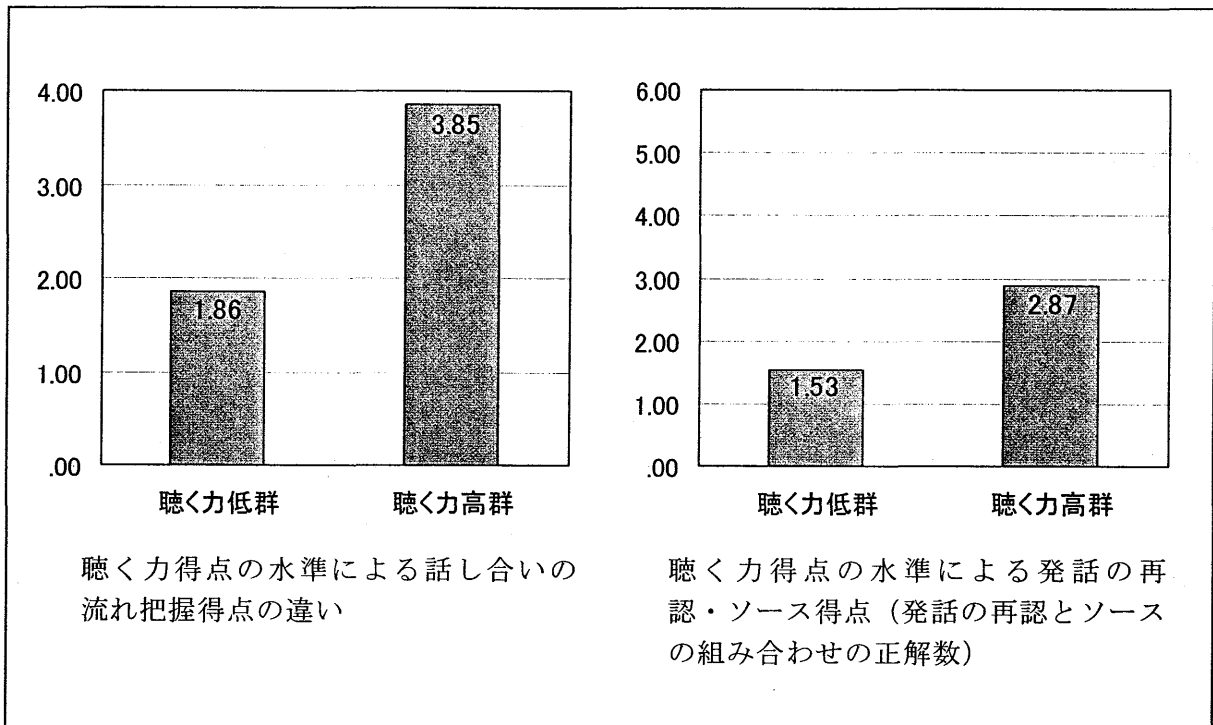


図6

表5 「聴く力尺度」の構成と具体的な項目例

構成	項目数	項目例
1. 話し手に話しやすくさせる態度	13	<ul style="list-style-type: none"> ・ あいづちを打ちながらきく ・ どんな内容でも、話し手の話を最初から疑ったりしないで、すなおにきく ・ 話し手に注意を集中してきく ・ ちょっときいたところでは関心がもてなくて、つまらなそうな話でも、その話を最後まできく
2. 話し手の話を客観的に理解する力	8	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手の言いたいことは何かを考えながらきく ・ 話の組み立てを考えながらきく
3. 話し手の話を自分と結びつける力	19	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手の話をききながら、自分のもっていた考えをまとめる ・ 話し手と自分の意見とにちがいがいいか、気をつけながらきく ・ 話し手と自分の意見とのちがいに気をつけるだけでなく、どこがどう違うのかまで考えながらきく ・ 話し手の話と自分の経験や体験とに違いがないか、気をつけながらきく
4. 話し手の話を広げる力	25	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手の考え方に、前後でうまくつながらないところがないかに気をつけながらきく ・ 話し手が直せつは言っていないけれども、きき手に伝えたいと思っていることが、はっきりしているかに気をつけながらきく ・ 話し手が自分がそう思う理由をはっきり説明しているかに気をつけながらきく ・ 話し手が話しているときに頭に思い描いている場面を想像しながらきく
5. 言外の情報に注意する力	10	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手がなぜその話をしたのかを考えながらきく ・ 話し手の気持ちに気をつけながらきく ・ 話し手の気持ちの変化に気をつけながらきく
6. 理解状態をモニタリングする力	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し手の話のなかで、自分がわかっていないところがないかに気をつけながらきく ・ 話し手の話を自分がわかっていないのは、自分のきき方が悪いのか、話し手の話し方が悪いのか、考えながらきく
7. 話し合い全体を客観的に理解する力	8	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話し合い全体での大事なところがどこにあるか考えながらきく ・ 話し合い全体の組み立てを考えながらきく ・ 話し合い全体の流れを考えながらきく ・ 今までの話し合い全体の流れをふりかえりながらきく
8. 話し手の話と他の人の話を結びつける力	8	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今までの話し手の話をふりかえりながらきく ・ 話し手が今話している話と、前に他の人が話した話とをくらべて似たところがあるか、気をつけながらきく ・ 話し手が今話している話と、前に他の人が話した話とをくらべて違いがあるか、気をつけながらきく

理論と実践をつなぐポイント

- (1) 理論研究のなかで見いだされてきている諸知見を無批判的にそのまま教育現場に当てはめないこと。

その理由はこうである。理論研究のなかで明らかにされてきた知は、一面性（ある特定領域や特定現象の一面を切り出し、それを対象に分析し、そこに潜在している原理や法則を抽象化したもの）、三人称性（第三者の視点から対象化され認識されるものであり、認識主体としての私がそこからは抜け落ちている）、状況遊離性（特殊な具体的な状況要因によって影響されるものではない）といった特徴をもった知である。それに対し、実践の場で必要な知とは、全体性（あるひとつの問題に対処する場合にも、さまざまな視点を働かせながら同時に多様な要因を考慮しなければならない）、相互主観性ないしは一・二人称性（第三者的に関わる世界ではなく、認識主体としての私がある人と対峙しながらいっしょに認識すると同時に、主体的行為者となって繰り返し広げていく世界である）、状況依存性（原因や目標は状況のなかに埋め込まれていることが多く、結果的に見いだされていく性質を持つ）といった特徴を持った知である。

この両者の知の差異を認識したうえで、どのような理論知が実践の場に役立つかを考え、それを適用するときには、実践の場がどのような状況であるかを考え、理論知を状況にうまく合うように翻訳し直す必要がある。その翻訳し直すときには、現場教師が長年の実践のなかで積み上げてきた「臨床的な知」（実践知）を大事にする姿勢を忘れてはならない。

- (2) 自分が日頃生きている世界の"ものさし"のちがいを認識したうえで、研究者と実践家がいっしょになってひとつの実践をあらゆる角度から検討・研究し合う真の意味での「学びの共同体」をつくり、恒常的に努力していくこと。

ここでたいせつなことは、互いの責任性を自覚すると同時に、自分はどのような文脈や状況のなかで仕事（研究や実践）をしているか、その仕事にはどのような限界や特徴があるかを正しく認識したうえで、しかも対等の立場で、同じテーマや問題に立ち向かい研究していくことである。けっして研究者が実践家に較べて優れているわけではない。逆に実践家が研究者に較べて優れているわけではない。それぞれは異なる世界に生きているわけであり、その世界にはその世界に通じるものごとの価値判断を計る"ものさし"がある。ただ、研究者の使う"ものさし"と実践家が使う"ものさし"が異なっているだけである。いや"ものさし"が異なるだけでなく、その"ものさし"の扱い方も異なる。その意味では、各自（研究者あるいは実践家）が自分の"ものさし"を先行させ、その"ものさし"から見えてくる問題点を一方的に相手（研究者あるいは実践家）に突きつけるのではなく、いわば投機的な方略（自分の考えを脇に置き、他者や状況に任せて、その状況のなかに立ち現れてくるものに関わるようなやり方、簡単に言うと、プラン先行、意図先行で動くのではなく、動くなかで考える／判断するやり方）を用いながら他者に関わることがたいせつである。そしてそのなかに新たに見えてきた問題、立ち現れてきた問題を、各自が各自の職場に持ち帰り、それを新たな視点から研究したり、実践したりしてみること。こうしたサイクルをくり返していくなかに、理論と実践がうまく結びついていく道が開けるかも知れない。どちらかの関わる姿勢が強すぎると相手は心を閉ざすことを忘れてはならない。

引用文献

- 秋田喜代美 1995 教えるといういとなみ－授業を創る思考過程－ 佐藤学（編）：「教室という場所」国土社、46-85。
有川誠・丸野俊一 1998 発熱体に対して中学生が持つメンタルモデルの分析 教育心理学研究、46、58-67。
Doyle, W. 1986 Classroom organization and management. In M.C. Wittrock(Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed. Pp. 393-431). New York: Macmillan.
Holt-Reynolds, D. 1992 Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
Kagan, D.M. 1992 Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of*

- Educational Research*, 62(2), 129-169.
- 丸野俊一 1996 プロとしての教師への道のり(1)(2)(3)-熟達研究からの提言- 児童心理(特別企画), 2~4月号, 金子書房
- 丸野俊一 2002 自己表現力と創造的・批判的思考を育むディスカッション教育に関する理論的・実践的研究 平成 11~13 年度科研(基盤研究 A:課題番号 11301004) 成果報告書
- Mercer, N. 1996 The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-377.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. 1993 Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究(1) - 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に - 東京大学教育学部紀要, 30, 177-198.
- Shuell, T.J. 1996 Teaching and learning in a classroom context. In D.C. Berliner & Calfee, R.C.(Ed.) *Handbook of educational psychology* (Pp. 726-764). New York: Macmillan.
- Sternberg, R.J. & Horvath, J.A. 1995 A prototype view of expert teaching. *Educational Research*, 24, 9-17.