

対 話 と 授 業

—対話的授業の深化を求めて—

高 橋 浩

I. 問題の所在

現在の学校教育の問題点の一つとして、児童・生徒の話し合う力が弱まっていることが指摘されている。

『生活指導11』（明治図書、1987年）は、「話の通じ合わない子どもたち」という特集号の中で、現場の教師達のこのような現状に関する苦悩を報告している。⁽¹⁾すなわち、授業中の私語、おしゃべりがはてしなく続く一方で、班会議とか学級総会とか班長会議あるいは授業のときに、肝心な話し合いとなると話せない、話が續かないなど、児童・生徒の話し合う力、対話する力が不足している現状に対する教師達の悩みが提出されているのである。

このような問題の背景を考える上で、岡本夏木の「ことばと人間形成」（『岩波講座、教育の方法4—ことばと教育』岩波書店、1987年）における指摘は示唆に富んでいる。⁽²⁾岡本は、他者との対面対話のかたちでその場の具体的現実にかかわる事柄について、ことばが伝達の役割を果たしていくような言語の活動を「一次的ことば」、また「話しことば」だけでなく「書きことば」をも媒体として、対話的場面でのような相手からの直接的フィードバックなしに、また場面的文脈の支えなしに、必要なことのすべてを「ことばの文脈」に託して伝えていくことが求められるような言語の活動を「二次的ことば」と規定した上で、次のように述べている。

今日のように、情報化社会としての性質が全体をおおい、ことばはそのための奉仕手段としての機能しか認められず、他方では物質的生活が子どもの

自然性や精神的生活を排除し、子ども自らの手になる文化創造の可能性を奪い、子ども社会の対人関係性を薄弱なものとしていく中では、ことばはますます自我と遊離して、単なる情報操作上のスキルとしての役割しか果たさなくなっている。「学校における子どものことばの評価も、そうした観点や尺度によってのみしか『話す』『聞く』『読む』『書く』ということを見ようとし、ない傾向はますます強まってきている。⁽³⁾」そして学校や家庭の関心は、早くから子どもを二次的ことばの使用者に仕立てあげることになり、「一次的事ことばの十分な醸成にいたらない時期から、二次的事ことばに向けての圧力が子どもに強く加えられてくる。そこでは、一次的事ことばがきわめて貧困なまま、二次的事ことばの形式だけが肥大した人間を生み出して行くことになる。」⁽⁴⁾

岡本の以上のような指摘からも理解し得るように、今日の学校教育における話し合う力、対話する力の弱い児童・生徒の問題は、このような背景の下で生起しているのである。したがって、児童・生徒を対話的場面に導き活発な対話的活動を体験させて、彼らのことばを現実生活の中に根をおろさせ自我形成・人格形成の基盤を形成していくことは、重要な課題として我々に提起されていると言えよう。

しかしながらここで我々が直面せざるを得ない問題は、「対話」という形式をいかなるかたちで学校教育の場に取り入れていくかということである。特に学校教育において中核的位置を占めている「授業」のなかに対話的形式を組織していくことにともなう困難性については、ドイツの教育哲学者ボルノー（O.F.Bollnow, 1903）の次の指摘からも十分理解することができるのである。

ボルノーは「対話」の本質を、「人間をその最内奥において動かすものが話題になり」「人間は彼の全人格をもって真剣に対話の中に入り込まなくてはならず」実存的な意味における真理が問題になるような過程であると規定したが、⁽⁵⁾このような狭義の「対話」が授業中に行われることは不可能であることを指摘している。すなわち、授業は授業であるかぎりある一定の教授

内容を伝達するという目標があり、それを達成しようとするが、「真の対話」がそこにおいてのみ生まれうる緊張と閑暇の状況が授業には欠けている」⁽⁶⁾のである。

しかし、「対話の心構えと対話の能力をめざす教育は、人間性をめざす教育のきわめて重要な一部である」⁽⁷⁾ことを認識しているボルノーは、授業における対話の可能性を全く否定しているわけではない。すなわち彼は「講義という独断的な性格を解きゆるめて子どもたちの自己活動を授業のなかでも有効にはたかせようとするとき、ごく自然の道が生ずるように思われる」⁽⁸⁾と述べ、授業のもつ独特な諸制約から授業における対話の諸形態が新たに展開されなくてはならないことを指摘しているのである。

このような授業における対話をボルノーは、「真の対話」と区別して「目標志向的な対話」⁽⁹⁾と呼んでいるが、彼が構想するような対話的な授業の内容や方法については述べていない。したがって我々に課せられた課題は、「授業」という限定された場において、いかなる対話的な授業の形態が可能かということを探求することであるが、すでにこれまで富山大学教育学部付属小学校や福岡教育大学付属久留米小学校などにおいて、対話にもとづく授業が展開されその成果が報告されている。

本稿における筆者の目的は、これら両付属小学校における授業を検討しその意義と課題を分析しつつ、「授業」という場に「対話」の諸契機をいかなる形で取り入れていくかということを考察し、対話的授業の深化を追究することである。⁽¹⁰⁾

II. 対話にもとづく授業実践の意義と課題

1. 福岡教育大学付属久留米小学校における授業実践

福岡教育大学付属久留米小学校は、これまで一連の授業研究を積み重ねてきたが、⁽¹¹⁾これらの研究から生じた「個の認知過程で他者との関わりはどうなるのか」という課題の解決を迫られて三年間の研究を遂行したのであった。その研究の成果が『授業における対話の組織化』（明治図書、1978年）

である。

＜対話にもとづく授業の課題＞

対話にもとづく授業の課題は、「自らの力で考え、自分の考えが他者のそれとどのような関係（同じか、違うか、違っている場合それは対立的な状況か若干のズレ的な違いかなど）になっているか、その関係を活用することはどのようにすればよいかなどを、自らの力と他者の力の出し合いによって発展させていくための能力と態度を、もっと体系的に、かつ計画的に育成する」⁽¹²⁾ということであった。

そして、「対話」という概念を「話し合い」と区別して次のように規定している。すなわち「対話」とは、対話の基本形式である一対一の相互作用を可能な限り多く取り入れて、意味内容あるいは活動内容において多様性を含んでいる「話し合い」よりも「より少人数による、より積極的な、そしてより濃密な話し合いを意図している」⁽¹³⁾ また「話し合い」が、外的活動を主として意味しているのに対して、「自己との対話」とか「自然との対話」などのことばのような内的・心的活動をも重視するとともに、ことばを媒体とした他者との相互作用によって生ずる「出会い」⁽¹⁴⁾。によって、人間の真の姿と生きる意味が見いだされるような活動を指しているという。⁽¹⁵⁾

このような「対話」を積極的に求め、これを実現しうる人間の育成をめざして、次のような授業における活動の五つの階層を設定した。⁽¹⁶⁾

＜授業における活動の階層＞

①. 「対向」の活動……他者との「出会い」への出行を決意し、対話の相手としての交わりを結ぶ働き。

②. 「対立」の活動……各自が独自の個性を主張することによって、自他の異質性を理解する働き。

③. 「交流」の活動……理念的には主題に対する応答的な思索をする段階であり、学習活動としては事象を焦点化し止揚する活動。

④. 「共感」の活動……共通の理解をもつことによって共通の価値を生み出す活動。

⑤.「発展」の活動……次の「出会い」への意志を固め、歓びの充実をはかる活動。

＜授業の展開＞

次に具体的に授業の展開を追っていきたい。三年生の社会科、単元「商店街の働き」の授業は、⁽¹⁷⁾ 地域によって違いがみられる商店街も、商品がよく売れるように買物客の買いやすさの面で販売の工夫や協力をしていることを追及させるものであった。商店街の働きのなかでもデパートについての学習は商店街をみていく三つの観点（売れゆき、運びやすさ、買いやすさ）を明らかにしていくことをめざしており、次のような過程で展開されていった。

①. 対向

「駅付近に新しく六階建てのデパートができます。みなさんだったらどんなデパートにしますか」という共通のめあてをもとに、市内の二つのデパートを見学し、それをもとに各自にデパートのモデル図を作成させ、それぞれの個の考えをグループの小集団活動で1図のようなモデルにまでまとめさせた。

②. 対立

「一階に何コーナーを置いたらよいか」という教師の発問について、モデル作成によって明らかになってきた考えを主張し合う活動が始まる。その結果、相互の考えのズレが生じ、問題場面が明らかになる。

児童1：ぼくは、おもちゃコーナーがいいと思います。そのわけは、すぐ買えるし、人が多く集まるからです。

児童2：ぜったい家具コーナーです。重いものは地下から運

マツチャ屋	にしたけや	ジャパン屋	おに屋	久留米屋
6 食 べ の も	6 食 う り 品 も	6 食 べ の も	6 家 具	6 食 べ の も
5 食 り 品 う	5 お ち ゃ	5 お ち ゃ	5 食 べ の も	5 し ん し く ふ
4 し ん し く ふ	4 家 具	4 家 具	4 し ん し く ふ	4 ふ じ ん く ふ
3 お ち ゃ	3 ふ じ ん く ふ	3 し ん し く ふ	3 お ち ゃ	3 家 具
2 ふ じ ん く ふ	2 し ん し く ふ	2 ふ じ ん く ふ	2 食 り 品 う	2 食 り 品 う
1 家 具 コ ー ナー	1 食 べ の も	1 食 り 品 う	1 ふ じ ん く ふ	1 お ち ゃ

I 図

ぶとき、きずがつくし運ぶのに大変だからです。

児童3：私は食料品・雑貨コーナーです。それは、とても売れるので下に置いた方がいいと思います。

これらの主張に対して相互にそれぞれの意見に対する質問や意見がだされ、家具か、食料品・雑貨のどちらにすべきかが問題となり、共有のめあてが明らかになってくる。

③. 交流

「一階には、家具コーナーか、食料品・雑貨コーナーか」の自己主張をめぐって、相互に精一杯自分の考えを出しつくし、混沌の状態へ追込まれ、新たな情報探索が必要になってくる。家具コーナーを主張する児童の中に、「食料品はよく売れると言いましたが、一階には時計など高いものもあり、あまり売れないものもあります。」という発言があり、これと対立した考えのなかから、双方の考えをしばり、観点を変える糸口になることばとしていく。

④. 共感

「一階には高いものもある」という児童の発言をうけ、買物客の立場に視点を变えて、一階を見直していく。まず、一階にある商品を具体的にあげさせる。「これらの商品は、買う人にとってどんなものか」という教師の発問に促され、これをめぐって活発な議論が展開された。その結果「買物客にとって買いやすいものが一階にある」という共通の理解に到達していった。

⑤. 発展

買物客の「買いやすさ」という共通の観点から事象を見直し、考えの修正（ここではデパートのモデル図の修正）をしていくことによって、デパートの階構成の工夫をとらえる。たとえば「五階に高いものが置かれるのは、静かな所で見て買えるように考えてある」ということに気づいていった。

こうして、社会事象を鋭く観察し、商店街に対する見方を相互の考えの交流のなかで深めていったのである。

2. 富山大学教育学部附属小学校における授業実践

富山大学教育学部附属小学校では、1969年に『学ぶ力を育てる』（黎明書房）を刊行し、児童一人一人が学んでいく力の構造分析を試みたが、子ども相互のかかわりあいによる思考の練り上げにあたって、考えの交流が十分でないことを強く反省させられた⁽¹⁸⁾という。

<対話にもとづく授業の課題>

そして、「ひとりひとりが自分の考えをもち、その不完全性を自覚し相手の考えの中にも自分に取り入れなくてはならないものがある」といった構えですすめられる思考⁽¹⁹⁾としての「対話的思考」を育成するという課題を認識していった。そして、対話のできる人間の条件として、①. 心の開いている人間、②. 相手を対等と認める人間、③. 自分の発言に責任をもつ人間、④. 相手とのかかわりを大切にす人間、⑤. 連続的に追究する人間、の五つを明示しつつ、⁽²⁰⁾これらの条件をそなえた人間形成をめざして、対話的な授業が実践されたのである。

授業は、次の五つの節にそって展開されていった。⁽²¹⁾

「①. 視点をさぐる」「②. 視点をもつ」、この二つ節は、児童一人一人が学習する事象を鋭くとらえ、自分の考えを独自学習によってしっかりもつ過程であり、児童相互がかかわる前提をつくる段階である。次に、「③. 関係的位置の設定・変換」、これは、児童相互のかかわりあいによって相手との考えのずれを見つけだし、その根拠を探り、自分の考えを変換しようとする過程である。そして、「④. 関係的位置の確認」、前節における学習によって児童一人一人にそれぞれの学習問題が成立し、その問題を実際に確かめる必要にせまられて解決活動に強く動機づけられる過程である。⑤. 「問題への取り組み」、これは自他の考えを比べながら、解決に向かって一人一人が積極的に活動していく過程である。

<授業の展開>

六年生社会科「江戸時代の百姓一揆」の学習が紹介されているが、⁽²²⁾「本時のねらい」は、「農民が重い年貢やききんなどで生活が苦しくなり、支配

者に反抗したことを理解させ、江戸時代の中頃からの社会の不安に気づかせ、幕府政治の基本に崩壊のきざしのでたことをつかませる。」ことであるという。

①. 視点をさぐる

教師の「これは（Ⅱ図参照）、江戸時代の百姓一揆のうつりかわりを表したグラフですね。このグラフを見てわかったことを発表しなさい。」という発問をうけて、児童たちは様々な意見を出していく。

②. 視点をもつ

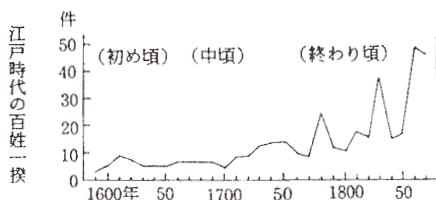
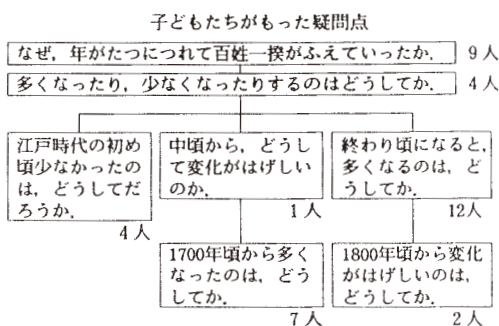
教師に「みんながこのグラフで目をつけたところは、江戸時代の初め頃、中頃、終わり頃という時期によるちがいと、全体的傾向ですね。では、自分で考えてみたいことを、ノートに書いてみなさい。」と促されて、解き明かしたいことがらを明確にしていっていった。

③. 関係的位置の設定・変換

そしてⅡ図のように江戸時代を三つの時期に分け、その上に子どもたちの疑問を書いたカードをグラフ

の上に位置づけた。（なお、江戸時代全体にかかわるものは、それらの上に配置した。）

こうして、「江戸時代の中頃から百姓一揆がふえたのは、どうしてだろうか」という問題を全体で考えることになったが、子どもたちの意識の交流によって、学級全体が鋭角的に問題をとらえることができた。



④. 関係的位置の確認

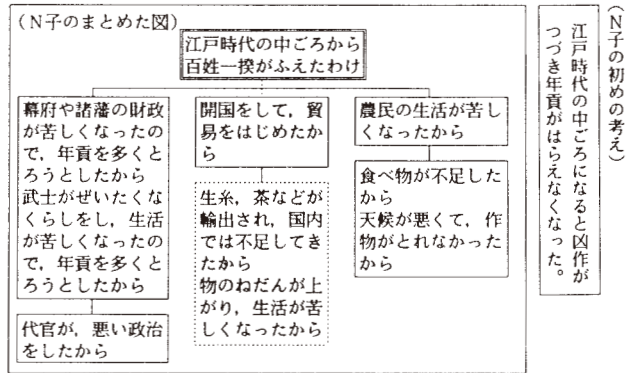
この後、個別学習で各自の考えをまとめ、その結果を発表させる。一揆が

Ⅱ 図

ふえた理由として、「武士がぜいたくなくらしをし、財政が苦しくなったから」「大きなきんがあったから」「幕府が重い年貢を取り立てたから」「農民のくらしが苦しくなったから」などが出された。しかし大部分は断片的知識としてとらえられていたため、総合的に考えさせる必要から、教師は「今からカードを配りますから、それに自分の考えを書いて机の上に意味がとおるように並べてみなさい」と指示した。

⑤. 問題への取り組み

その後、その結果を児童の一人N子に発表させたのがⅢ図である。この図をもとに互いに意見を述べあいながら、自己に欠けていた視点に気づいていった。(図の点線のカードは、意見の交換の末付け加えられたものである)



Ⅲ 図

このような対話

的な授業の結果児童たちは、百姓一揆という歴史的事象が政治的、経済的な様々な要因が深く関連しているという事実気づいていったということである。

3. 二つの授業実践の意義と課題

＜意義＞以上見てきた二つの授業実践は、明確に「対話」という概念を授業活動の理論的基礎にしたものであり、従来の「話し合い学習」,「集団学習」,「集団思考」による授業実践⁽²⁸⁾と比して、対話的思考、対話の心構え・態度を児童に体得させることをより重視している点に特色があり、またこの点に意義があるのである。

二つの授業実践は、①. 児童が、自由な活動を通して、提示された課題を

めぐって各自が独自の問題を見いだしていく段階、②. 児童がそれぞれ自分の考えを提示し、他者との考えのずれ、対立点を明確に意識する段階、③. 考えのずれ、対立点をめぐって相互に意見を交換しあい、自己に欠落している視点に気づき、考えを練り直す段階、④. 意見の交流によって共通に確認することができた新しい視点を、既習事項と結び付けて一般化したり、次の課題との関連を考えたりしながら、次の活動に動機づけられる段階、といった流れをもっている点で共通している。

宮本雅之は『人間の生き方を育てる授業』（黎明書房 1983 年）において、児童・生徒一人一人が各自の問題をもつためには、他の児童・生徒を媒介として自分自身の考えの不十分さや矛盾と出会うことが必要であることを述べた。そして学級集団のなかで深化していく児童・生徒の「共同思考」を、個の考えがはっきりしていない段階での初発的な「浅い層での共同思考」と、自覚した個が責任のある参加をする本格的な「深い層での共同思考」とに分けている。⁽²⁴⁾

この宮本の提起は、児童・生徒相互の交流や意見のぶつかり合いを重視している点で、これまで見てきた二つの対話的な授業実践と共通点を見だせる。しかし、二つの付属小学校における実践は、次のような「対話できる子ども」の具体的像を描きそれを目標にして、児童を対話へと導いて行こうとしている点で宮本の立場とは相違している。すなわち福岡教育大学付属小学校では、「自らの強い意欲を動因として、自己との対話による自律的な態度と、他者との対話に積極的に参加することによってともにのびていこうとする協同的態度」⁽²⁵⁾を身につけた子どもの育成を目標としている。また富山大学付属小学校では、すでに述べたような「対話のできる人間の条件」を掲げ、これらの条件を満たした主体的相互性のある人間の形成を目標としているのである。

二つの授業実践は、明確な理念・目標と組織的な授業計画を保持した「対話による、対話への教育」である点に授業論としての重要な意義があるのである。

<課題>しかしながらこれらの授業実践においても、次に述べるような課題

が存在していると思われる。

これらの付属小学校では、「自分自身の内的な問答（自己との対話）や、人間以外のものとの心的交流（自然との対話）というような内的な活動をも併せて重視し⁽²⁶⁾」（福岡教大付小）、「子どもが学習の場で、お互いに考えを出しあって原理・法則を発見するだけでなく、人間の生きる尊さ・喜びを知ること」（富山大付小）を実践の原理としていた。しかし必ずしも、これらの点についての指導上の配慮や成果を、実践記録から明確に読み取れるとは言い難い。即ち、対話的思考や対話への心構え・態度の育成という課題についての成果は確認しうる⁽²⁷⁾のであるが、自己の世界と自己自身を問いのなかにおくような内面的な問いへと導いていくような指導上の配慮が弱いように思われるのである。

ところでボルノーは、問いへと導くのが「対話」であることを指摘した。そして真の対話の生産性が、「二者の交互的な問いと答え、異論と補完の中で、生き生きとした対話の過程の中で生ずるような新たな着想でもって予見し得ないような仕方でも問題提起を継続し、また深めていく⁽²⁸⁾」ことであると述べている。そして、このような対話は、最終的には「内省の問い」（Besinnungsfrage）へと帰着することを述べているのである。彼は言う。「…対話は、知識や技能が伝えられるのではなく、またいかなる指導も与えられるのではなく、伝承的な生活秩序そのものが疑わしくなり、それゆえにわれわれが真の内省の問いの領域に達しているような場合、望ましいものになっています。⁽²⁹⁾」

このような、児童・生徒を「内省の問い」へと導く対話的授業の例として筆者は、林竹二の授業実践をあげることができると思われる。林の授業は、二つの付属小における対話的授業の課題を補完するのではないかという予測のもとに、林の授業記録を検討していくことにする。

Ⅲ. 対話的授業の深化—林竹二の授業における「吟味」の意義—

林竹二の授業実践の特徴は、児童・生徒の発言に対する。林の「吟味」に

ある林にとって「吟味」とは、児童・生徒の考えの中にある曖昧なものを明確なものにし、彼ら一人一人の中にしまいこんでいる“宝”を掘り起こしていく作業である。⁽³⁰⁾ここで彼の社会科の授業である「開国」の授業記録を、この「吟味」の過程に焦点をあてて検討していくことにする。⁽³¹⁾

1. 「開国」の授業の展開

まず林は、ペリーの要求に対して返事を一年のばして朝廷にそれを報告し、大名たちに開国するかどうか意見を聞いたのは、阿部政弘であること、また阿部が諸大名に相談したのはきわめて異例であり、日本が平和に事態を切り抜けるためにはいろいろな立場の大名に相談する必要があることを吟味の過程で明らかにしている。

さらに林は、「それじゃあ、なぜ前からやらなかった？ なぜそのみんなに相談しなかった？」と問いかけたが回答がないので、話題を参勤交代に切り換えている。

林：「参勤交代というのがありますね。参勤交代ってわかりますね何すること？」

児童A：「参勤交代というのは一年はその幕府から与えられた領地で暮らして、一年はまた江戸へ帰ってきて……」

林：「江戸へ帰ってきて一じゃなく、たとえば薩摩の殿様なら帰っていくのはお国のほうですね。薩摩ですね。江戸には出ていくわけでしょう。……江戸に行って何か仕事するんですか？ あなたどう思う？」

児童A：「……………」

林：「これ（“勤”という字）で見るとどっか勤務があるみたいですね。

あなたどう思う。なにか仕事ありますか江戸に？」

児童A：「ぼくは、その大名が持っていた任務をつくす……」

林：「任務をつくす。しかし、その殿様の本当の仕事をする場所はどこですか？（以下省略）」

児童A：「自分の領内」

林：「ええ、自分の領地ですね。（省略）しかし、ときどき江戸のお城に登り

ますね。登城というのです。城に登って何をしているのでしょうかね。」

児童B：「城に登って、一年おきに江戸へ来るわけだから、前の年の米の収穫高とか、そういうことを将軍に報告した。それからあと、江戸で問題になっていることなどを、いろいろと集まった人達が協議した。」

ここで林は、他の児童の意見を求めている。

児童C：「参勤交代の最も大きなわけは、幕府に背かないために、まあひとつは幕府に背かないために…」

林：「幕府になに……？」

児童C：「背かないために、お母さんと子どもを江戸に置いて、それでやるのと、もうひとつは（省略）お金をできるだけたくさん使わせて、えーと幕府に背くためには、まあ軍備なんかいるんですけど、そういうことに使えるお金をできるだけ少なくした。」

林は、生徒Bの「仕事をするために行く」という意見と、生徒Cの「別に仕事をしにいくんじゃない」という考え方を対比させて、どちらが正しいか他の児童の意見を聞いたうえで、結局、参勤交代は謀反をする気持ちは無いんだということを表すために行ったこと、参勤交代で江戸にのぼった大名が江戸城に登るのは、仕事が無かったことをまとめている。

さらに、すぐに開国することが危険であることを知っていた阿部政弘が軍艦を注文したり、長崎に海軍伝習所をつくったりなどして、開国へむけて様々な準備をしていたことを指摘した。しかし井伊直弼は全部幕府に権限があるといって条約を結んでしまい、混乱が起きてしまったことをのべたうえで、「幕府というのは、ほんとに国を代表する立場にあったのでしょうか？」と問いかけた。「ほんとうに日本国を代表する中央政府であるならば、みんなが強くなる、みんなにとって利益になるようなものを追求しなければならぬい」にもかかわらず、結局幕府は徳川家の政府であることを述べている。

その後授業では、阿部の他、吉田松陰、勝海舟、島津斉彬などが生命を賭けて改革に努力したこと、「正常な魂を持った人々」がいたことを明らかにしていった。この過程で、島津斉彬が紡績機を購入したにもかかわらず結局

使うのをやめざるをえなかったのは「大量生産すると値段が下がるから」という何かで読んだことをそのまま話したような児童の意見に対する吟味をおこない、今まで綿布を織っていた人々が失業してしまうことや、大量生産をやろうとすると徳川時代の政治や社会の仕組みのままではだめなことなどを解明していったのである。

2. 林の授業における対話の特質

このような林との対話の過程でなされる吟味によって、児童一人一人は自分自身との格闘をへて、曖昧なものが明確になり、自分が本当は何も知らなかったことを知り、学ぶことが本来どのようなことであるかを体得していく。それは、次のような児童の感想からも理解することができる。

「林先生の授業は、一つのことを、深く、深く、追求していくような深みのあるためになる授業だった。

「今まで私は、開国という言葉聞いて、ああ、ビートルが来て、ペリーが来て、ハリスが来て、それで幕府は開国したという事しか、頭にうかびませんでした。でも、今日の授業で、ああ、これが勉強なんだと感じ、それとともに本当の開国ということを学びました。」

ところで、林の「開国」の授業の根底には、社会科学の研究成果を自らとらえ直すことによって成立した基本的な論理が存在している。それは、「政府であるならばみんなが強くなる、みんなにとって利益になるようなものを追求しなければならない」というきわめて明快な論理である。この基本的な論理は、林自身の実存的な問いのなかから成立したものであり、この論理に基づいた吟味によって児童たちは、生命を賭けて改革にあたった「正常な魂をもった人々」の生き方を、自らの問題として受けとめていったのである。また、薩摩藩の機械購入をめぐるなされた吟味を通して児童たちは、当時の民衆の生活のレベルにまで思考をめぐらせることができたのである。ある児童は、次のように述べている。

「(開国の授業は) あの人がああやった、こうやった、勝った負けたなどということだけでなく、その時の人物の心理、その頃の情勢、それにその頃の

人々の不安という人間性の問題だったのです。(中略)

林先生は単なる歴史を教えた先生ではなかったのです。人間というものはどういうものかという事を、僕達に教えて下さった先生なのです。授業が終わったときほんとうに感動しました。」

このように林の授業においては、対話による吟味の過程を経ることによって林と児童たちが奥深いところで「出合い」を体験していると言えよう。⁽³²⁾

IV. 総括—新たな対話的授業の地平—

以上のように我々は、林の授業のなかに、ボルノーが言うところの「内省の問い」へと発展しうる可能性を見いだすことができた。そして林の授業は、二つの付属小の授業における課題を解決していく方向を明示しているのである。

両付属小の対話的授業は、活動形態においていずれも活動の主体が基本的に児童にあることを特徴としている。

①. 児童が各自提示された課題のなかから問題を見だし、自分の視点をもつ段階は、児童一人一人の自由な活動によって進行していく。②. 児童がそれぞれ各自の考えを提示し、彼らに他者との考えのずれ、対立点を明確に意識させる段階では、教師は単に問題点を整理する役割を果たすのみであり、やはり活動の主体は児童にある。③. 考えのずれ、対立点をめぐって相互に意見を交換しあい、自己に欠落している視点に気づき考えを練り直す段階においては、教師は議論が混沌とした場合などに観点を変えるようにアドバイスをする。この場合を除いて学級内の力線構造は、40人学級を例にとれば、教師と児童との結び付きが40組あるのではなく、1(児童)対40(児童)の結び付きが40組できるのであり、あくまで児童相互の対話的交流に活動の重点があると言えよう。④. 共通に確認することができた新しい視点をもとに、既習事項と結び付けて一般化したり次の活動に動機付ける段階では、教師が既習事項や次の学習事項との結び付きを示唆する活動において主導す

るが、それを受けた児童の活動は、彼らの自由な活動にゆだねられる。

一方、林の対話的授業における活動形態は、教師である林と児童との間の1対1の〈発問—回答〉形式が基本となっている。しかし既に見たように林の発問は、指名された児童のみに対してなされたものではなく、クラス全員に深く受けとめられていくのである。児童の自発的な発言はあまりみられず、児童の現象的な活動性は低い、意識の内面的な深まりが十分みられることは、授業後の感想からもうかがうことができる。

岡付属小の授業においては、教師は基本的には児童間の対話的交流の圏外にあると言えよう。もちろん教師は教材を選択し、授業の展開についての見通しをもち、それを基礎に指導性を発揮しているのではあるが、林が行った「吟味」のような児童の思考過程をゆさぶり、刺激を与えるような働きかけはあまりみられなかった。

ところでボルノーは、「不意の、最初はまごつかせるような他者の異論すなわち“様々な摩擦”において初めて、ことば（や問い）は点火され、創造的になりうる⁽³²⁾」ことを指摘しているが、授業という形態において「内省の問い」を児童の思考過程に生みだしていくには、林が行った吟味のような教師の働きかけが不可欠なのである。このような問いに直面して児童は、はじめてこれまで自明であった自己の意見や確信、そして価値認識を疑わしきものとして問うことになり、自分自身を問いの中に置くことができるのである。

筆者は既に「ブーバーの教師論的特質⁽³³⁾」において、ブーバーが「包容」（Umfassung）という概念によって、教師と子どもとの対話的・実存的な交流の在り方を提示していることを明らかにした。教師は子どもに対して世界の仲介者・選択者、あるいは彼らの先導者・覚醒者の役割を担っているが、徹底した自己否定・自己超越をしつつ、彼らの存在と深く関わるときに初めてその責務を果たし得ることをブーバーは述べていたのである。

このような意味で、自らの実存をかけた問いのなかで教材を再構成し、児童とぶつかり合うなかで真理を探究していった林の対話的授業は、「授業」

という制約された形態のなかでの「対話」の在り方を明確に提示していると言えよう。

我々は、二つの付属小における授業が対話を担いうる心構え・態度と能力を育成するうえで有効であることを既に認識した。冒頭で述べた「話し合う力」「対話する力」の弱い児童・生徒を対話へと導く上で、二つの付属小の対話的授業は大きな示唆を与えるであろう。この授業実践を基礎にして、林の「吟味」による指導の要素をも取り入れることによって、授業のなかで児童・生徒をして、他者と「対話」し「出会い」、つつ本来の自己の在り方を追求していくような自己実現の道を体得せしめていくことが可能になるのである。ここに新たな対話的授業の地平が切り開かれてくるのである。

本稿においては、取りあげた事例はいずれも社会科の授業であったが、教材論の視点からの検討や、その他の教科における指導上の特殊性や留意点などについての問題、さらには各単元・各時において具体的に授業をどのように組織していくかという問題については、稿を改めて論じたいと思う。

<註>

- (1) 同掲書、「座談会—話の通じ合わない子どもたち」p. 9—34参照。
- (2) 同掲書, p. 1—21.
- (3) 同上書, p.19.
- (4) 同上書, p.20.
- (5) ボルノー著、森田孝他訳、『問いへの教育』（川島書店、1978年）p.190.
- (6) Bollnow, Sprache Und Erziehung W. Kohlhammer Verlag, 1966, S. 62./ボルノー著、森田孝訳、『言語と教育』（川島書店、1975）
- (7) ibid. S. 60./同上書, p.67.
- (8) ibid. S. 62./同上書, p.69.
- (9) ibid. S. 62./同上書, p.70.
- (10) なお、対話にもとづく授業に関する先行研究としては、『『対話』と人間形成の課題』（『教育哲学研究、第41号』教育哲学会、1980年p 22～39）

及び「学校教育における『対話』視点導入の意義」(『教育哲学研究, 第43号』教育哲学会, 1981年 p.47~62) などがある。これ等はいずれも「授業」に「対話」を導入する上での原理的な考察を行なったものであるが、本稿においてはこれ等の研究成果をふまえた上で、より具体的に対話的な授業の展開を検討した。

(11) その研究成果は『主体性を育てる学習』(昭和41年), 『主体性から創造性の学習過程』(昭和44年), 『創造性を育てる学習指導の方略』(昭和47年)『創造的学び方』(昭和51年)であり、いずれも明治図書から出版された。

(12) 同掲書, p.14.

(13) 同上書, p.16.

(14) この「出会い」の概念は、「……われわれの立つべき真の基盤であり、……深く参入することによって人間としての真の姿と生きる意味を見い出すことがわれわれに許され」るような、人間と人間との「間」の領域が現出する状態を指しているという。(同書, p.17) なおこの「出会い」や「対話」などの概念は、金子晴勇著『対話的思考』(創文社, 1976年)をよりどころとして規定されたものである。

(15) 同上書, p.16.

(16) 同上書, p.22.

(17) 同上書, p.83-88.

(18) 富山大山教育学部附属小学校著『対話的思考による学習』(明治図書, 1979年) p.3.

(19) 同下書, p.22-23.

(20) 同上書, p.17.

(21) 同上書, p.26-27.

(22) 同上書, p.70-76.

(23) 霜田一敏著, 『集団思考の過程』(明治図書, 1968年) / 砂沢喜代次編, 『集団思考過程の研究』(明治図書, 1967年) / 岸田元美編, 『講座・話

し合い学習 上・話し合い学習の理論と技術』(明治図書, 1971 年) など参照。

(24) 同掲書, p.134～135.

(25) 福岡教育大学付属小学校著, 同書, p.15

(26) 同上書, p. 9.

(27) 富山大付小の実践の成果としては、次のように報告されている。「1. 事象や問題に対して、多面的、関連的、構造的に考えることができるようになった。2. 考えの根拠を具体的に説明できるようになり、互いの考えのいづれを明確にとらえ、焦点化された話し合いを進められるようになった。3. よりよい解決を求めて、問題を連続的に発展させ、意欲的、持続的な探究活動をすすめられる子供がふえてきた。4. 自分の考えの筋道を見直すことによって、問題を探究していく探究の仕方を学びとるようになってきた。」(同付属小紀要, 第 56 号, 1978 年; p.6)

(28) ボルノー著, 『問いへの教育』 p.188.

(29) 同上書, p.189. (傍点筆者)

(30) 林竹二著, 『林竹二著作集 7 - 授業の成立』(筑摩書房, 1983 年) p.334～335 参照。

(31) 本稿では『林竹二・授業の中の子どもたち』(日本放送出版協会, 1985 年)における授業記録を参照した。

(32) 岩浅農也他編著, 『若い教師のための授業講座, 3～授業を深める』(教育出版, 1982 年)において岩浅は、林竹二の吟味による授業が林と子どもたちとの「出会い」としての授業の性格をもっていることを論述している。

(33) Bollnow. Sprache und Erzieh. S. 186. / 『言語と教育』 p.230～231.

(34) 国際基督教大学学報 I - A. 『教育研究 29』(1987 年) p.71～89. 参照。

DIALOGUE AND CLASS

— In Search of the Dialogical Class Theory —

Hiroshi Takahashi

1. The declining discussion ability of pupils is one of the serious problems in Japanese school education today. The aim of this study was to establish the method to introduce “dialogue” into class in order to educate their ability of dialogue.
2. At first, I analyzed the reports of experimental dialogical class practice in Fukuoka Primary School Attached To Fukuoka Educational College and The Primary School Attached To Toyama University. And I noticed that these practices were conducted under the clear ideals, plans and methods to cultivate the dialogical thought and attitude of pupils. But I couldn’t find the consideration and guidance of teachers to educate pupils’ inner activities of looking into their own self.
3. The works of Takeji Hayashi showed the way to compensate for this defect. In his class the deep mental communication between he and pupils, that is, “the meeting” which M. Buber and O.F. Bollnow pointed out its significance, could be found. Hayashi gave an acute question to each pupil’s answer to deepen the way of thinking. In this dialogue, pupils were guided into the inquiry of the essential meaning of studying and the way to live.

In this way, I came to find the principle and method to deepen dialogical class theory. By combining the way of teaching of two attached primary schools and that of Hayashi, they would mutually cover their defects.