

中学校において、ことばの表出を妨げるものは何か

～エピソードから見えてくる小中学校の授業における会話構造の違い～

Y大学長期研修生 高橋 晋作

はじめに

1. 学力と人の思考活動との連関

- (1) 現在の社会状況の背景
- (2) “思考活動（考える）”をみつめる
- (3) 枠を変えるために必要なもの、それが“ことば”

2. 中学校の授業における会話構造の盲点

- (1) エピソードから見る、中学校における会話の構造分析
- (2) 小学校の授業の会話構造から中学校の会話構造との違いを捉える
 - ① 小学校の授業から見る、教師のことばと教師の構え
 - ② 中学校の授業に表出しやすいことばと会話構造
- (3) これからの授業における会話構造の提言
中学校における会話構造の改革の視点

おわりに

はじめに

筆者は、人が深く思考する脳の活動に必要なことは、“ことば”を表出しながら、考える点だと捉えている。ここでは、すでに知っていることに思いをめぐらせ、関係づける「柔軟さ」が求められる。特に、こうした「思考」は、知識の「活用」という点で、“学力の向上”にも資するものである。

本研究の課題は、中学校の授業において、ことばをより多く表出させるための会話構造を見つけ出し、その構造を妨げている要因を明らかにしていくことである。なぜ、このような主張をしなくてはならないのか、あらかじめ中心となるいくつかの論点を示しておこう。

中学校において、昨今、授業改善が叫ばれている。だが、そこでは、学習内容の量や時間の増加が論じられることが多い。授業における、コミュニケーションや会話の構造から学力の向上を捉える視点はほとんど語られていない。学力を高めるということは、いったいどんな思考活動をイメージすることなのかを「1. 学力と人の思考活動との連関」で述べていく。次に「2. 中学校の授業における会話構造の盲点」で、本研究期間（平成20年10月1日～平成21年3月31日）で参観した、小・中学校の授業参観を基に、それら一つ一つの授業の中で表れたエピソードから、ことばを表出させやすい構造と逆に妨げている構造を明らかにしていく。

1. 学力と人の思考活動との連関

(1)現在の社会状況の背景

社会において、インターネットによる情報化が進み、経済のグローバル化が進み、少子高齢化、

雇用の創出の必要性が叫ばれ、社会の形が、近年稀に見る速さで変貌している。それに伴い、将来期待される社会人としての必要な資質が変わってきたという点は誰もが周知の通りである。より複雑な問題（人間関係も同様である）に対応できる力、そしてそのために創意工夫力のような柔軟で弾力的な思考力が、あらゆる場面で試される時代の到来なのである。

知識は量から、質や活用力へのウェイトが大きくなった。これは、学校における、学力論にも影響を与えている。経済協力開発機構（OECD）が作成した15歳を対象にした生徒の学習到達度調査（PISA）の問題内容を見ても、知識の記憶量を問う問題ではなく、情報の編集力や活用力を問う問題が出題されている。過去の日本において当然の価値観だった、“学力は、知識を暗記する力”という時代は終わった。学力とは、いかに持っている情報を使って、目の前の問題を乗り越えていくかという知識活用力の時代なのである。この点について藤原和博（元杉並区立和田中学校校長、現大阪府教委特別顧問）は以下のように述べている。

「情報処理力」は、記憶にいっぱい詰め込んだ正解の中からぱっと1個を取り出す力なんですね。これは狭い意味で「学力」と称する基礎的な力で、テストの正答率に現れてきます。ところが、これからは自分が持つ知識・技術・経験のすべてを、ある状況の中で組み合わせて発揮できる力が大事になってきます。成熟社会になると、国際化も高齢化も起こり、人々のさまざまな価値観が交錯して、万人にとっての唯一の正解はどんどん少なくなります。だから、試行錯誤の中で、自分の価値観のもとに自分の納得解を探さなきゃならない。しかも、実行するときには、いちいち他人をも納得させなきゃいけないんですね。そういう総合力を

「情報編集力」と呼びます。これは正解を詰め込む教育では養えない。失敗と試行錯誤を繰り返しながら獲得していく力です。（中略）

情報処理力を鍛えれば頭の回転の早い子にはなるけれども、情報編集力を鍛えないと頭のやわらかい子は育たない。総合的な頭の良さというのは、頭の回転が早くてやわらかいことだと僕は思うんです。今までの正解主義の教育では、情報編集力が弱くなりがちですが、それが弱いと、自分の人生観や仕事観、あるいは世界観をクリエイティブして、その中でハッピーだと納得できる子にならないです。自分のハッピー観を作り、それを動機付けにしてどんどん行動していける子を育てたいのであれば、両方をバランスよく鍛えることが大事になると思います。（藤原、2005）

では、「質」の高い学習活動とは、一体どのような活動なのだろうか。この点について、1989年の新学習指導要領改正以降、社会的な議論が十分に行われてきただろうか。学習内容や学習時間の「量」から学力について議論することはあったものの、授業の中で行なわれる学習活動の「質」から学力について議論することは少なかったのではないだろうか。「量」を目に見える形にすることは比較的簡単であるが、「質」を見える形でイメージすることは難しい。知識重視からの変換が叫ばれても、その後の進むべき姿がなかなか明確にならずに教育改革が進んできたように思う。そして今、再び知識重視の方向に教育改革が舵を切ろうとしている。そもそも思考（考える活動）

とはどのような脳の活動を言うのだろうか。

(2)“思考活動(考える)”を見つめる

筆者は中学校の教員である。教えることを職業にしている。教えることを職業にしているから、教える指導については、いろいろ学んできたし、学ぶ機会が多かった。しかし、人が考える・思考するということに対して、自分自身が学ぶ機会を作り、研究していかななくてはならないと、その必要性を感じたのは極最近といえる。

教える側の反対側にいる、学び手、その学び手が考える思考とはどういう活動なのであろう。あまりにも、教えるという行為のみに、我々教員はエネルギーを使いすぎて、それが結果的に学ぶ行為を阻害することになってしまっていないだろうか。

思考を一点に研究していくと、一つの思いに当たった。それは、思考には2種類あるようだという事。一つは、いつも自分の考えの原点、出発となっている“囚われの思考”。もう一つは、自分には持ち得ない、新しい思考法。いわば囚われの思考の枠から外に出て考えられるようになる、“開放的な思考”の存在である。人の思考には、この2つがあると考えてみたいのである。

具体的に述べてみる。



左図は、何に見えるだろう。筆者には、模様しか見えなかった。しかし、同じ図をみていた友人が、白色が文字に見えているという新しい見方を聞いて、ようやく、

筆者の目には“アルファベット3文字が見えてきたのである。

筆者は、それまで、黒色で文字や絵が表されているものだという囚われの視点で、この図の模様を見ていた。しかし、友人のことばをヒントに、文字は、黒色でなく、白色で書かれているのだと、見方を変換させた時に、ようやく文字が見え出した。(注1)

「われわれは知っているものだけをみる。」これは有名なゲーテの言葉だ。

見えないということは、実は、自分の頭(脳)が作り出している枠の中で物を見ようとしているからなのではないだろうか。自分のこれまでの経験の枠を通して、人は考える(この場合、何に見えるかという判断をとる)。だから、同じ対象があっても、人それぞれによって、見え方や映り方が違ってくるのだ。

対象について考えるということは、それだけ、経験値と重なってくるし、経験していないことは、なかなか考えにくい(見えにくい)。経験とは、その対象について考える“取っ掛かり”と云っていいだろう。

そう考えると、その「囚われの枠」を変えること、つまりその枠から外に出て「開放的な枠」から考えることによって、人は対象について新しい見方を持つことができる。要するに、これまで持っていた意味付けとは違う、新しい意味付けで対象を見つめなおすことができるのだ。たとえば、人の好き嫌いであっても、自分が何に囚われて、それが判断の枠となっているのかさえ掴めれば、嫌いだった人を違う目で見ることも可能になるということである。

深く考えるとは、

新しい開放の枠との出会い、囚われの枠の新しい意味づけとの出会いなのである。

だからこそ、決して変えることの出来ない強固な囚われの枠で考えている限り、脳をフル回転させて考えている思考の行動とはならないのである。

『学ぶこと』『考えること』『思考すること』とは、その人が囚われている思考の枠、パターン化された枠から、外に出て開放的な思考の枠に組み替えようとしたとき、初めて行われる活動なのだということである。そしてこれは、学校教育の学習活動においても同様と言えるのだ。質の高い学習活動とは、より複雑な場面での思考であるのは当然であるが、それは、個人それぞれの囚われの枠から開放的な枠に、思考の枠を変えて、学習を行う局面の活動と言える。

(3) 枠を変えるために必要なもの、それが“ことば”

人は考える活動をするときには、必ず囚われている思考の枠があり、まずはその枠の中で考えることから始めることは前述した通りである。しかし、それでは、どのような手法で、囚われている思考の枠から外に出て、開放的な思考の枠を手にするのであろうか。

それは“ことば（話し言葉、書き言葉）”を通してでしかあり得ない。

人は、頭を使って考えていると思いがちだが、実は違う。ことばを使って考えているのだ。その証拠に、頭の中で考えると言っても、頭の中にはことばが広がっているだろう。ことばを使わずに、思考することは不可能であろう。今、本研究論文を読んでいる読者も、文字を頭の中でことばに変換して読んでいるはずである。部屋に一人こもって考えていたとしても、ことばを使って自問自答しているはずである。

また、頭がまとまらなくなったら、ノートに書き出すことがよくある。そうすると、今まで頭の中では整理されなかったことが、すっきり整理されたという経験を持ったことがあるだろう。これは、頭の中でことばを使って考えている自分の思考と、ノートに書き出したことばを見つめて考えている自分の思考とは違うということを表す。さらに、その書き出したことばを声に出して読んで考えている自分の思考ともまた違ってくる。つまり、人はことばを媒介にして思考活動をしているのであるし、ことばの状態（頭の中の言葉、書き出した言葉、音にした言葉）によって、思考に様々な角度がついてくるのである。その結果、思考の枠が微妙に変わってくる。つまり、同じ人間でも、ことばのインプットの仕方で、このように囚われの思考の枠は変わってくるということである。

しかし、圧倒的に自分の思考の枠に影響を与えるのは、他者とのコミュニケーションを通して介されることばである。

ことばを表出するという事それ自体は、自分の囚われた思考の枠の中に留まって考えている行為にすぎないが、他者のことばを受け入れ、そのことばに寄り添ったとき、開放的な枠を手に入れ、思考がぐんと深まる。つまり、他者のことばを受け入れたり、そのことばに寄り添う行為、そのものが思考活動といえるのである。

だからこそ、教室の授業における深い思考活動において、他者とのことばの交流やことばの分かち合い（シェアリング）は、必然なのである。

2. 中学校の授業における会話構造の盲点

(1) エピソードから見る、中学校における会話の構造分析

本研究を行うにあたり、県内の様々な授業を参観させてもらった。その1つ1つの授業の中で出会った、小さなエピソードを拾い出し、そこから、ことばが出やすい会話の構造や、逆に、ことばを出しにくくブレーキをかけてしまっている会話の構造の要因となっている点を見つけていくことにする。

教室の会話（コミュニケーション）構造の研究で有名なメハンは、教室の会話は独特であり、日常的な会話構造とは違うことを述べている。メハンは、I（発話）－R（応答）－E（評価）という会話構造が、教室の主流であることを述べている。

確かに、授業を参観すると、教師が発問し、それを生徒が答え、その答えに対し、教師が評価の言葉を添えるという会話構造が、数多く見られる。（ここでいう会話は、ことばや文字ことばを使った情報交流のことを言うことにする。）

では、中学校でよくある授業の様子を少し切り取って、会話構造をみつめてみる。

事例1 道徳の授業でのエピソードの切り取り。

道徳の実践授業での一番面のエピソードである。対象は中学2年生、主題は「感謝と思いやり」である。

教師Tは、黄色いチョークで、黒板に『田村少年はなぜ工藤先生に本心を話したのか』と板書した。

T：「なんで工藤先生に、しゃべったのかなあ。この辺のところも（前時の）感想のところに出てきていたのでしゃべって欲しい。書いていない人もなんでかなあって考えて欲しい。なんで長い間しゃべらなかったことを工藤先生に話したのかなあ。C1さん。」

C1：「工藤先生が自分のことをしゃべってくれたからだと思います。」

T：「工藤先生が自分のことをしゃべってくれたから。」

その後、黒板に生徒の発言を板書する。

T：「ね、こんな風に考えて感想のときに書いてくれた人もいました。C2さん」

C2：「工藤先生をみて、ありのままをみて自分の心が変化して・・・」

T：「ありのままをみたからだ」

その後、黒板に生徒の発言の要約を板書する。

T：「工藤先生のありのままの姿を見たから田村少年は話したんじゃないか。その他いろいろでたんだよな。C3さん」

C3：「全部？」

T：「いいよ。全部」

C3：「この学校だけで会える先生じゃなく、お母さんのように優しくしてくれる工藤さんだから気持ちを打ち明けたんだと思う。」

T：「今は亡くなってしまったお母さん。お母さんみたいに優しくしてくれるから」

その後、黒板に生徒の発言の要約を板書する。

T：「こんな風に考えてくれた人、他にもいたっけな。他にも、えーとC4くん」

C4：「誰かに受け止めてもらいたい、田村少年は先生にみとめてもらいたかったと思いました。」

T：「誰かに受け止めてもらいたい。そんな心がどこかにあたんじゃないか。」

板書

T：「それから。えーと、C5くん」

C5：「生徒目線で生徒と向き合い、ちゃんと話を聞いてくれる先生だから話したんだなを思いました。少し気持ちがわかるような気がしました。」

T：「生徒の目線で、生徒の目線で接してくれたからじゃないかな。」

板書

T：「さあて、いろいろ出てきましたね。」

今年見た中学校の授業のエピソードの断片である。あえてグループ学習の場面ではなく、一斉学習での場面の断片を切り取った。授業の内容や指導法を、この研究では対象とはしていない。あくまでも、授業中におけることばのやりとりを対象としている。

教師が発話して、生徒が応答し、その応答に対して教師が評価に似たことばを添えるという構造である。これは、まさにメハンの述べた単純な I-R-E の会話構造と同じである。やはり、授業の中での会話構造は、I-R-E から成り立つことは確認される。授業には、必ず I-R-E の会話構造が基本的に仕組まれるのである。しかし、その構造を、よく観察していくと、特に中学校において、

$I_1-R_1-E_1$ 、 $I_2-R_2-E_2$ 、 $I_3-R_3-E_3$

のような、会話構造が多く見られる。 I_2 や I_3 の教師の発問には、それ以前の生徒の応答 R_1 や R_2 との関係性は薄いことを表す。また、生徒の応答 R も、一つか二つで留まっているのが特徴だ。この構造は、通常、対話の中での話題転換のときに表れやすい構造である。1対多の一斉授業の時に表れやすい構造ともいえそうだ。

具体的に発話-応答-評価の流れを見てみる。

事例 1

- ① 教師 T は、生徒を指名する。(I_1) 「…C2 さん」
- ↓
- ② 指名された生徒の応答。(R_1) 「工藤先生をみて、ありのままをみて自分の心が変化して…」
- ↓
- ③ 教師 T は、その発言をまるごと繰り返したり、要約したりしたものを発言する。(E_1) 「ありのままをみたからだ」
- ↓
- ④ 黒板に今言ったことを板書する。 その後、黒板に生徒の発言の要約を板書する。
- ↓
- ⑤ 他の生徒を指名する。(I_2) 「…その他いろいろでたんだよな。C4 さん」

この断片では、発話する教師とその発話に応答する個々の生徒の関係しか見出せない。これが、中学校の授業で超えなくてはならない、一問一答の構造の場面である。この構造でよく表れるのは、教師が応答のあとの指名の際に、「他に・・・」と付けることである。「他に意見はありませんか。」という発話は、それ自体が、教師が答えて欲しい解答を待っているということなのである。だから、生徒達は、教師の持っている解答探しの応答になってしまいがちだ。

次に、思考の枠という観点で見てみよう。事例では、発言している生徒の思考活動はどうだろうか。

生徒達は、前時の感想の文を読んでいるだけで、この時点では囚われた思考の枠から開放的な思考の枠へ移行しているとはいえない。生徒の発言に、教師が評価のことばを添えて、違う発言者を探すという繰り返し。その構造こそが、自分の持つ思考の枠を抜け出すことなく、思考活動にピリオドが打たれてしまう原因なのである。

事例に出てきた会話の構造を決定的にしているのは、生徒の発言を切るリズムがあることである。

事例では、それが教師の板書になっている。会話のリズムを切ることで、思考の枠から出るタイミングを逸すると考えていいようだ。

中学校において、つつい陥りやすいこの構造は、なぜ起きるのだろうか。

事例を通して明らかになることは、教師が生徒にことばを発し、生徒は教師に向かってのみのことばを発していることばの方向性が窺える。一斉学習で、大量に知識を伝えるやり方としては、このことばの方向性は効率的かもしれない。しかし、生徒の思考活動にとって効率的かと考えると逆である。ここに、教師が教えることの効率性と生徒が深く学ぶことの効率性にズレが生じてくる。

まずは、中学校の授業において、教師⇄生徒のことばの方向性を変える必要があるようだ。

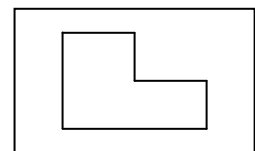
(2) 小学校の授業の会話構造から中学校の会話構造との違いを捉える

① 小学校の授業から見る教師のことばと教師の構え

事例 2 小学校算数の授業でのエピソードの切り取り

F 小学校 3 年算数【長方形の求積公式を利用して、複合図形の求め方を考えよう】のエピソードから

この授業は、授業者 T の挑戦の授業でもあった。3 年生算数の、長方形の面積の公式を利用して複合図形の面積を求める授業だが、従来は、L 字型の面積を提示し、面積を求める方法を子ども達に考えさせる指導を行ってきた。しかし、それでは、一つ一つの方法が個別のやり方として認識されてしまいやすい。そこで、思い切って、L 字型の面積を求める方法は、さっさと済ませ、もっと簡単なやり方で幅広く活用の効く求め方を考えさせる課題で授業を実践しようと考えていた。



《エピソード I》

T: 「(面積を求める) なんかい方法ある? Gくんは」

G: 「全部の横の長さをあわせて全部のたてのながさをあわせてその出てきたこたえを掛け合わせれば答えになる」

T : 「辺の長さを合わせちゃう？周りの長さはいいんだっけか？」

K : 「だめだよ。だから長方形はたての長さよこの長さ」

T : 「Mちゃん。」

M : 「たてと・・・よこに・・・分ける」

T : 「わかる？」

C n : 「割り算？」

M 「切るって言うかなんていうか」

T : 磁石の棒をもって、補助線かわりに図形にはりながら

「こんな風にわけっちゃたらどうかな」

K : 「あ〜」

T : 「見えてきた？」

生徒全 : 「あー」「あー」次々に・・・

T 「Mちゃん、いい考えだよ。じゃあみんなで作ってみようよ。」

T : 「すごいMちゃんいい考え！」 黒板に大判用紙に描いたL字型の図形を貼りながら

「じゃあやってみるよ。分けたところに線引くよ。」

K : 「ああ、そういう意味か」

T : L字型に線を引きながら「一つ目の長方形に分けて、二つ目の長方形に分ける。で、それを、A、B、Cとしようか。じゃあ聞いてみるよ、Aの長方形はこれ。縦の長さは？」

生徒全 : 「2センチ」

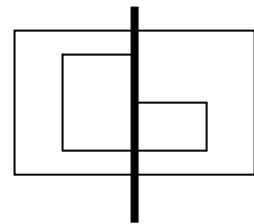
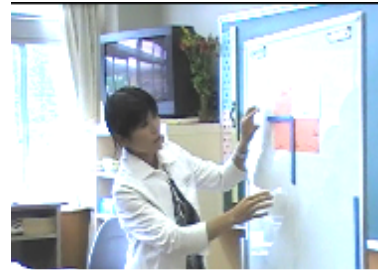
T : 「おお、2センチ。じゃあ書き込んでいくよ。2センチね。わかる。ここだね。」

ぶつぶつぶつ

「じゃあ横は何センチかな？」

生徒全 ; 「3センチ」

T : 「よし、これなら公式使えそうだ。」



《エピソードⅡ》

中略

T : 「20.お、答えでできた。」

K : 「20？」

T : 「20 へいほうせんちめーとる。お、すごい。」 拍手

生徒 1.2 名も拍手

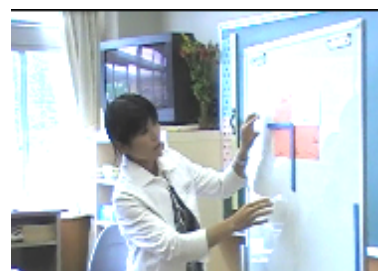
T : 「Mちゃんのアイデアで、3つに・わけて・たす・方法を・つかったら」黒板に文字を書きながら

T : 「こんな難しいのでも面積もとめられたね..。すごい、5分で勉強おわっちゃった。」

Cn : 「え？」

M : 「悲しい。」

T : 「4分でできたよ」



V : 「別のでもやってみたい」

Cn : 「勉強終わり？」

K : 「勉強終わるのはいいんだけどさ。でもまだ疑問があると思う。思う。」

Cn : 「もう少し早く」

M : 「もう少しはやく。これ面倒。」

M : 「いちいち書くのは」

T : 「いちいち書くのは？」

F : 「一回の式でできる。」

T : 「一回の式でできる？4つの式いらない。」

F : 「うん。」

Cn : 「え？」「え？」「うそ」

K : 「AとBの縦の長さ・・・」

Cn : 「あああ」

K : 「そして、長方形はたてかけるよだから・・・そのBとCのよこの長さは7センチだから・・・」

Cn : 「できる。」「できる。」

T : 「できる？」

J : 「AとBをそもそもいっしょにしちゃえばいいんだ。」

Cn : 「そう。」

T : 「AとBをそもそもいっしょにしちゃえば」

Cn : 「そそっそう」

ぶつぶつぶつ (ちいさなつぶやきで聞き取れない)

T : 「真ん中の線消す？え？先生の面倒？面倒？」

ぶつぶつ一生懸命答えている生徒

J : 「2つの長方形でAとB同じ。」

T : 「Jくんさ、真ん中の線いらんいらんって言っているけどわかる？」

Cn : 「わかる。」

W : 「いらんない式がある。」

T : 「いらんない式があるってWくんが言うんだけど。もしかしたらこの3つの分けて足す方法じゃない・・・」

K : 「あ、(身を乗り出し黒板に指を指しながら) 本当だ、いらんない式がある。」

T : 「え？いらんない式ある？」

K : 「だったらAとBと合体すれば。」

M : 「そうそうそうそう」

K : 「ろくにじゅうにってできるじゃん。」

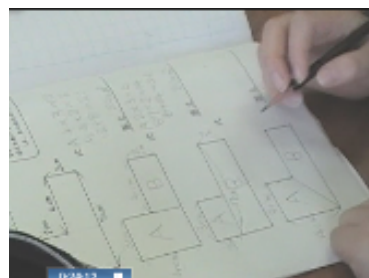
Cn : 「12+8 ですぐ 20 できるじゃん。」

ちょっと間があく

M : 「そ、そういうこと。」

T : 「えー。いっぱい出てきたね。じゃあ今日はそれを課題にします。三つに分けて足す方法よりもっとみんな速くできるの？できる？」

Cn : 「うん。」



T : 「できる。じゃあノートを渡します。」

ノートを渡す

※ Cn は、発言者不明を表す

この事例から、授業で教師が使うことばについて考えてみる。

《エピソード I 》の場面で学ぶことは、

M の「わかる」という発言が、授業者が欲しいことばであった。授業者は、その後、この M のアイデアに必要以上の称賛のことばを贈っている。その称賛のことばを通して、他の子どもも A の考えの素晴らしさに興味を持って聞いて欲しいという、授業者の願いだったのだろう。

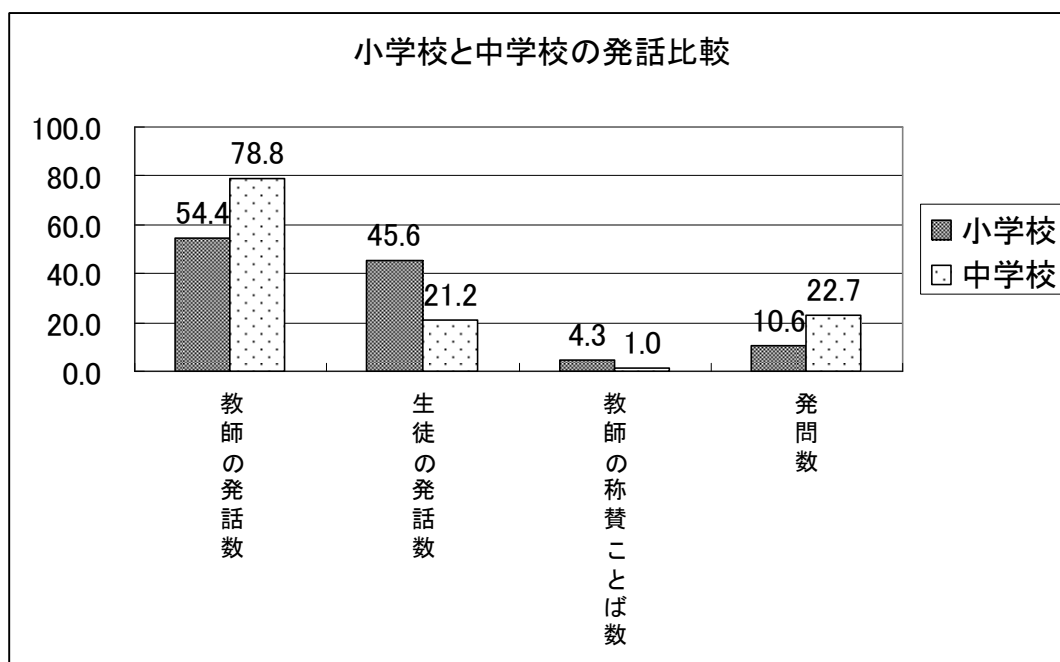
「わかる」という発言で、なんとなくわかった気がしていた K は、教師の黒板における説明で、自分のあいまいさに気づいたようだ。たぶん、そのような、わかったようなつもりでいたという感覚は多く子どもが持っていたのではないだろうか。「あー」という、感情から出ることばが、教室中に広がったことは、それを物語っている。M のアイデアの素晴らしさに教師が寄り添ったことで、他の児童は、何が素晴らしいのかに探究の足場を置いたと言える。

生徒の発言に寄り添う発話というのは、小学校の授業には比較的多いが、中学校の授業になると激減する。数量的に見てみよう。今年参観した、小学校の授業と中学校の授業で、教師が話した、称賛のことばや発言を認めることばの平均値を出してみる。(表 1)

一つの授業の中で発話している数は、中学校で教師が 78.8% であるのに対し、小学校の教師は、54.4% であった。生徒（児童）の発話数という点、中学校では、21.2%、小学校では、45.6% であった。これより、中学校教師の方が、小学校の教師よりも、授業中はたくさんのことばを発しているということがわかる。当然、授業を受ける生徒（児童）の発話は、小学校の方が圧倒的に多くなる。

表 1

対象：小学校 6 授業、中学校 6 授業



ここにも、一問一答の構造がよく見られる中学校とそうではない小学校との違いがあるのだろう。教師のことばが多いということは、どんなことをもたらすのか、教師がおしゃべりならばおしゃべりであるほど、生徒の口は閉じていく。もしくは、話を聞かない生徒の体を作る。

また、私が注目したのは、授業中に教師が、児童・生徒にかける称賛のことば【encourage】である。事例で見られたように「Mちゃんすごい！」などの称賛のことばは、中学校の授業ではほとんど見られることはない。

称賛のことば【encourage】がある会話の構造とはどういうものなのだろうか？

そもそも【encourage】とは、『(他人を気にせず) 自分の正しいと信ずるところに従って行動する。勇気を奮い立たせる。思いきってやってみる。』(プログレッシブ英和中辞典より)という意味である。発言した生徒に、認めることばを教師が添えることで、発言者は、自信を深めることになるだろう。確かに、【encourage】が出ることばは、発言した生徒にとって大きな学習効果をもたらすわけだ。しかし、筆者は、発言者以外の生徒にとっても、このことばは大きな影響を及ぼすことばであることを確かめた。

それは、【conduct】つまり、発言者以外の子どもにとって、このことばは、ゆるやかな思考の方向性を導くことばとなることである。

事例では、なんどもMの考えを称賛している場面があるが、M以外の子どもの思考、特に思考の取っ掛かりすらなかった子どもに「ああ、そういう意味か」のことばを出させているのは、このMの考えに寄り添うように教師が【conduct】したからである。様々な授業の中で、思考の方向性を強制的に持っていくことばはよく見受けられる。例えば、教師が「他に・・・他に・・・」と○×解答のように生徒に尋ねていく会話構造がそれである。しかし、その構造に陥ると、生徒は沈黙の世界に身をゆだねていき、ことばの量はますます減少していく。つまり、思考を停止していくのである。それと比例して、ノートに綺麗に黒板の文字を書く行動へと向かっていく。それに対し、称賛のことばを上手に会話の中で使うことは、生徒にあたかも能動的に思考しているような思いにさせながら、ある方向に【conduct】できるのである。それは決して、control ではない。

称賛のことばは、一般に発言者だけに影響していると思われがちであるが、実は、発言者以外の生徒の思考を緩やかに方向付け、思考のとっかかりのない生徒にとって、思考の modeling を与える効果があることがわかる。

中学校における、賞賛や認めることば【encourage】がけはなぜ、数量的に少ないのだろうか。そこには、この時間内で、教え込まなくてはならないという教師の余裕の無さと、教師が仕組んだ授業のラインに強制的に導いていった方が効率的に教えられるという、固定的な感覚が強くあるからであろう。

《エピソードⅡ》の場面で学ぶことは、

この場面は、本時の学習のねらいを変えるところである。巧なのは、教師が子どものやりとりの中でそれを行っていることと言えよう。子どもは、もっと学びたい、という願がある。特にMは、それまで自分のアイデアが称賛【encourage】されていたため、この授業は大いに期待していた。それが、突然の授業終了宣言とともに終わった。Mが「悲しい」ということばを発する。印象的だ。

そんな中、教師 T の発言を見ていくと、子どもの応答に敏感に対応していることがわかる。特徴的なのは、子どもが表したことば、エピソードに登場することばで指摘すると、「いちいち書くのは」「一回の式でできる?」「できる?」「AとBをそもそもいっしょにしちゃえば」「いらない式がある?」などを、繰り返し使っていることである。繰り返す手法にだけ着目すれば、中学校の教師にとっては少々しつこさを感じるだろう。繰り返す手法が大切なのではない。大切なのは、子どもの発言を引き受けたら、それを流さないで、必ず一度堰き止めている、そのために繰り返しのことばを使っているのである。

I-R-Eの構造は、学びの教え手と受け手がいる授業という特殊な状況での会話構造内では、必ず必要な構造であることは既に述べた。

しかし、小学校の授業を観察していくと、時にそれが、

$$I_1 - R_1 - R_2 - R_3 \cdots R_n - E_1 - I_2 \cdots$$

となつて、応答者である児童が、他の児童の発言をつなぎ合っていく様がよくみられた。これは、日常のなにげない友人との対話の構造によく似ている。ことばの出るクラスとは、会話構造が、日常の対話的な会話の構造になりやすいクラスのことをいうのであろう。

この構造の注目する点はまだある。教師の評価を示すEが、正解、不正解を単純に評価する発言となつてはおらず、新たな発問を示すI₂は、児童が出したR_nの“根拠を問う”ための発問となつて表れており、評価のEが次の発問のIを誘発しているという点である。(図1)

$$I_1 - R_1 - R_{1+2} - R_{1+3} \cdots - R_{1+n} - E_1 = I_2 - R_{2+1} - R_{2+2} - R_{2+3} \cdots R_{2+n} - E_2 = I_3$$

このように、教師の発話は、その前に発言した児童の応答になんらかの関連をさせた語を述べており、時に、評価Eが発問Iになつて、次の議論の展開を作っていくたり、評価Eが出てこないで、直前に応答した児童の発言を新しい発問として、会話が進められていくたり、大きなI-R-Eの構造の中に、いくつもの詳細なI-R-Eの構造が埋め込まれているのである。

この構造を、筆者なりに解釈してみると、次のようになる。

どのような発言であれ、教師は一端、児童の発言を引き受け、どの発言にも意味があることを前提にそこから新しい展開を発問や発話を通して行っている。

T : 「一回の式でできる? 4つの式いらぬ」 (I₁)
 F : 「うん」 (R₁₊₁)
 Cn : 「え?」「え?」「うそ」 (R₁₊₂)
 K : 「AとBの縦の長さ・・・」 (R₁₊₃)
 Cn : 「あああ」 (R₁₊₄)
 K : 「そして、長方形はたてかけるよだから・・・そのBとCのよこの長さは7センチだから・・・」 (R₁₊₅)
 Cn : 「できる」「できる」 (R₁₊₆)
 T : 「できる?」 (E₁=I₂)
 J : 「AとBをそもそもいっしょにしちゃえばいいんだ。」 (R₂₊₁)
 Cn : 「そう」 (R₂₊₂)
 T : 「AとBをそもそもいっしょにしちゃえば」 (I₃)
 Cn : 「そそっそう」 (R₃₊₁)

ことばとは本来、他者の行為を受動的に受け入れ、それに寄り添いながら思考したときに、生まれるものなのであろう。そう考えると、学校教育における学び、それ自体も、決して能動的なものとは言い難い。受動性の枠に押し込まれながらも、ことばを使うことによって、能動的な思考の世界に転移することができる。授業者Tのことばは、子どもたちの体を受身の授業から、知らず知らずのうちに能動的な体へ変換させる、そんな働きがあったように感じられる。称賛、堰止めなどのことばは、子どもたちの体の変換をもたらすヒントになる。

②中学校の授業に表出しやすいことばと会話構造

もう一度、表1を見て欲しい。教師の発問数をみってみる。全体の発問数（教師の発問数と指示数／教師の発話数×100）でみると、中学校の教師が1時間の授業で発問する割合が小学校の2倍くらいことがわかった。つまり、中学校の教師の方が、1時間の授業の中で発問する数が小学校の2倍ということである。会話の中で発問回数が多い構造とは、どういうことにつながるであろう。

人は、発問のことばを出せば出すほど、相手に限定された思考空間をはめることになる。クイズ番組で、なかなか解答にたどり着かない解答者にヒントを出すようなものである。

T:「工藤さんの職業は？」

T:「どうして本心話を話したのだろう？」

T:「田村少年は、工藤さんにどんな内容の手紙を書くとおもいますか？」

全て、教師の発問であるが、これらの発問によって、「生徒は工藤さんの仕事について→工藤さんの話をした理由について→田村少年が思っている工藤さんについて」というように思考空間を少しずつ狭められていく。

教師の発問というのは、それだけ、子どもたちに考えない状況を作ってしまうがちであるということである。発話がそうさせるのではない。発問、つまり教師の問いそれ自体を議論するという会話構造ばかりにすると、結局、生徒は教師のねらった方向ばかりを気にして、自分の思考の枠を飛び出すというダイナミックな授業展開を阻害してしまうのである。

(3)これからの中学校の授業における会話構造の提言

中学校における会話構造の改革の視点

さて、ここまで、事例のエピソードを通して、実際の授業で表出することばとその会話構造について述べてきた。やはり、小学校の授業エピソードから捉えた会話構造と、中学校の会話構造には、いくつかの違いがあった。多分、中学校特有というものではなく、小学校においても、低学年から高学年に進むにつれ、中学校、高校と学年があがるにつれ、会話構造がある一定の枠にはまりがちであることを表しているのだろう。これは、講義形式の授業パターンになりやすいことが原因であると考えることができる。しかし、思考とは、囚われている思考の枠から、開放的な枠に変わることではじめて深まるという、本研究の定義から言えば、この講義形式の会話構造からの開放こそが、深い思考活動のある授業に導くはずであるし、会話構造の改革によって、授業それ自体が変容するともいえる。

では、これまでの、研究をまとめてみる。エピソード以外にも、数多くの授業や教室を参観して、まとめたものが、表2である。ここに、中学校における、ことばが出ない構造原理があると

考えている。

この教室構造を改革するのは、やはり教師である。会話構造を決定するのは、やはりその授業者である教師の権威に委ねなくてはならない。教師は、教室において絶対的な権威者である。しかし、だからこそ、意識していないと、ことばの出にくい会話構造をつくってしまうのだ。

この会話構造を組み替える手立ては何か。筆者は、“会話の方向性”と“生徒の発言には、必ず意味がある”という2点の教師の意識改革をあげたい。

一斉指導の会話構造を見ると、教師⇄生徒の会話の方向性がほとんどであった。この構造では、限られた生徒しかことばを発することができない教室空間を作り出してしまふ。この会話の方向性を、授業者である教師が意識的に、生徒⇄生徒となるように工夫してみたい。そうすることで、生徒同士の対話による学び合いの場面が増え、On Time で考えながら発言する生徒がそこに現れるであろう。

また、生徒の発言は、“どんな発言にしろ、何か意味があって表出している”という立場で、教師は授業を行いたい。当たり前と思うかもしれないが、意外に教師は、授業の中で、生徒の発言を深く聞いていない。聞いているのは、自分が発問した『正解』である。そのためにも、『正解』を生徒に発言させることに価値を置くことから意識を変えたい。今後は、生徒が納得した事実、すなわち『納得解』を発言させることに価値を置く、そんなやりとりを授業で求める意識改革である。正解は1つしかないかもしれないが、納得解は、生徒の数だけたくさんある。そこを授業中の議論の中心に置くことで、生徒たちは、様々なことばを紡ぎだすのではないだろうか。

いずれにしても、教師の意識改革である。

表2 ことばが出やすい教室とことばが出にくい教室の比較

	ことばが出にくい教室	ことばが出やすい教室
思考の捉え方	学習者個々の内部のみで行われる、記憶を主とした内的な要因がメインの活動。	学習者が囚われている思考の枠を、他者のことばを媒介に、外的な要因で開放的な枠にする活動。
学習者の役割	教師が伝達しようとする情報を正確に受信し、記憶する受け手。	教師とともに、情報の真偽や価値などを見出そうとする参加者。
教師の役割	情報の伝達者 (teacher)	議論の進行責任者 (coordinator)
ことばの方向性	教師 ⇄ 学習者 がほとんど。	学習者 ⇄ 学習者 が頻繁。
成功の指標	授業中の発言の回数やテストの点数の変化。	既習した事項を、日常の複雑な場面で活用できる。
学び	教師の仕組んだラインに乗ると、そのライン上だけを正確に歩もうとする姿勢。(直線型)	教師が仕組んだラインと、学習者が On Time で引いたラインとを反復する姿勢。(螺旋型)
環境	一斉授業のみ。	一斉授業と小グループ学習の併用。
教師と生徒との関係	生徒は教えなくては学習しない。教師は間違いを訂正する。	生徒の発言や行動には必ず意味がある。肯定的。

クラスづくり	集団の中で各々の自立が求められる社会.	集団の中で他者への依存が許容される社会.
教師の問いの形	閉じた質問(Y/Nで答えることができる)が多い.	開かれた質問.(Y/Nでは答えられない)が主.
授業後の自己評価の評価基準	その時間で習った内容と量、そして集中力の度合い.	その時間で納得したことは何か、納得しなかったことは何か.
教師の発話量と種類	全体の60%以上 発話それ自体が議論の問いとなっている.	全体の60%未満 発話は、生徒の発言を堰き止めたり称えたりするもの.
指導案作成の重点	導入—展開—まとめの、時系列による学習の流れ.	生徒個々の発言とそれが出る背景.
笑い	笑いほとんど無い。	一斉の笑いよりも、個人ごとの小さな笑いが時々起る。

おわりに

平成20年10月1日～平成21年3月31日のおよそ、半年間、筆者にとってはあつという間の日々であった。しかし、これまでの教職経験の間、抱いていた問いを明らかにできたこと、また、残りの教員としての時間を、自分なりにどのように歩いていくかを確認できたことが大変有意義であった。そんな貴重な時間を持てたのは、温かく研修に送り出してくれた最上中学校の職場の方々の協力、そして、半年間本研究をサポートしてくれた、山形大学地域教育文化学部江間史明教授とその研究室の方々のお陰である。

教育の現場は、テレビを始めメディアで語られるほど、単純なものではない。教師の仕事は、本当に複雑多岐に渡る。まして、教育改革、学校改革は、内側に居る者にしかできない難業でもある。

教育問題について、社会で語られることは大いに結構なことだ。しかし、その中に教師や子どもたちの声が出てこない話は、空虚なものである。

本研究は、『ことば』にスポットをあてた教育改革のあり方を提言したつもりである。本論文も、世にあるたくさんの提言書のうちのひとつに過ぎない。けれど、筆者は、中学校の教員である。現場の最前線を通して、感じたことを主にして研究実践を行っている。このような、現場の教員の声のできる限り多く取り入れた改革でなくては、教育改革は進まないであろう。

日本の教育改革、山形の教育改革が、緩やかに、そして雪が降り積もるように、しんしんと進んでいくことを期待して、本研究の筆を置くことにする。

□引用文献

藤原和博、(2005)、幻冬舎、13歳のハローワーク公式サイト、この人に聞きたい！（第六章）、(http://www.13hw.com/interview/interview02/02_03.html)、2009. 2. 19 取得

秋田喜代美、(2006)、ことばと学力、秋田喜代美、石井順治（編著）、ことばの教育と学力、明石書店、第3章：222-252

アンドレラ・シュライヒャー、(2003)、日本の教育が見える、アンドレラ・シュライヒャーOECD教育局指標分析課長講演会、東京虎ノ門ホール

村瀬公胤、(2005)、授業のディスコース分析、秋田喜代美（他）、教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない、東京大学出版会、第3章：115-137.

秋田喜代美（2002）教室における談話、稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也（編著）認知過程研究—知識の獲得とその利用 放送大学教育振興会、pp.180-191

Bellack,A.A.,Kliebard,H.M.,Hyman,R.T.,& Smish,f.l.Jr.(1966),TheLanguage of the Classroom.

New York:Teacher College Press, (木原健太郎・加藤幸次)訳 (1972) 授業コミュニケーションの分析 黎明書房