

学習規律の生成過程としての授業づくりに関する考察

八 木 秀 文

A Study of Class Creation as a Process of Learning Discipline

Hidefumi YAGI

<要 旨>

いわゆる学級崩壊と呼ばれる現象をはじめ授業不成立の状況が問題視されるなかで、きまりやルール、マナーの「遵守」「徹底」が重要であると解する見方がある。そこでは、「規律」という概念さえも、学級や学校、社会の秩序を維持するための他律的な管理の装置と見なす考え方が広く存在する。しかし、元来、授業研究や生活指導の文脈において、「規律」は他律的管理装置としてのきまりやルールとは区別される。「規律はきまりのように、直接的に『守ったり』『決めたり』できるものではない。集団生活の『結果』として生じてくる内面的なもの」ととらえるのである。

本稿で焦点を当てたN教諭の授業実践における「読み研」方式は、その明確な授業スタイルに則って子どもが追究を深めていく過程で、自ずと「規律」が子どもの中に内化していくという特徴を有する。こうした認識論と内容論にこだわる授業づくりの過程で、子どもの内面に学習規律が生成する点において、「学習規律」の本質的要件を指し示している。

キーワード：学習規律・授業づくり

1. はじめに —授業の認識過程から生成される学習規律への着眼—

平成18年に「改正」された教育基本法第6条は、「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」ことを定めている。学校教育法第21条は、「規範意識」に基づいて社会の形成に参画することを、普通教育の目標の中に示した。こうした規律や規範意識の問題は、きまりやルール、マナーの「遵守」の問題であると解する見方がある¹⁾。そしてルールの瓦解が「学級崩壊」などの問題を引き起こすととらえる考え方に基づけば、他律的な管理や訓練によってルールを「徹底」することによって、状況を改善するべきだとする主張が必然的に導かれることになる。米国で1990年代に支持された生徒指導方式である「ゼロトレランス」を推奨する言説²⁾が見

¹⁾ 『現代教育科学』（第53巻7号、明治図書、2010年）における「特集：なぜ『規範意識』が育たないか」では、規範意識が育たない理由を、マナーやルールの不徹底の問題として論じる論文が散見される。例えば、向山行雄「通学のマナーの遵守を通して」（同誌36頁）や、「ルールが守れなかったら、学校全体がばらばらになり、授業も始められなくなる」（山田一「学校の実態から構想する」同誌41頁）など。

²⁾ 例えば加藤十八など（加藤十八編著『ゼロトレランス 規範意識をどう育てるか』学事出版、2006年。）

られることは、その顕著な例である。このように規律を学級や学校、社会の秩序を維持するための他律的な管理の装置として見なす考え方が広く存在するのである。

一方、授業研究や生活指導の文脈において、「規律」は他律的管理装置としてのきまりやルールとは区別される。「規律はきまりのように、直接的に『守ったり』『決めたり』できるものではない。集団生活の『結果』として生じてくる内面的なもの」³である。この把握に基づけば、「外から示される行動の枠組み（きまり・規則）が、子ども集団自身に必要なものとして意味づけ直され、自覚化されていくように働きかけることが規律の指導である」⁴ということになる。

本稿では、まず「学習規律」という概念を、戦後の授業研究史に基づいて検討した上で、実際に「学習規律」がどのように扱われているか、一つの授業実践に注目して考察を加えてみたい。考察対象とするN教諭は、「科学的『読み』の授業研究会」（以下、「読み研」と略記）方式の国語授業を実践する教師である。本研究調査を実施した当時、担任していた学級は、学校内において前年度に「学級崩壊したクラス」とみなされていた。その「学級崩壊」という表現や、その概念規定そのものには検討の余地があるものの、当該学級の規律を回復することを期待された担任起用であったことに違いはない。

N教諭は、一方では「学級内クラブ」など、主に授業以外の場を中心として関係づくり、居場所づくりを実践しつつ、他方では授業において「読み研」方式の授業づくりを実践している。N教諭の授業実践には、学習内容を中心にして子ども同士がかかわり合い、そのプロセスにおいて授業に必要な規律が生成され共有されているという現象が散見される。すなわち、授業の認識過程において子ども集団の必要に応じた、内的で自律的な学習規律が生成されているのである。

冒頭で述べたように、規律の問題を授業や学級の他律的管理装置としてとらえる傾向が一方にあるとすれば、これに検討を加える手掛かりが、N教諭の授業づくりから得られると考えられるのである。

2. 学習規律とは何か 一戦後授業研究史における学習規律概念を手掛かりに—

(1) 学習権を行使する「手段」としての学習規律

まず、特に授業づくりの文脈において、学習規律とは元来どのようなものを指す概念であったのか、戦後の授業研究史にもとづいて検討を加えおきたい。

戦後、わが国の授業研究における潮流の一つとなった学習集団づくりの実践において、学習規律が論じられた経緯がある。1960年代の広島県の森小学校では、「『発言形式』を積み重ねていく『学習規律』の指導」⁵が展開されていた。

当時、森小では、子どもの発表が高まらないし、積極的にならないということが問題とされていた⁶。そこで、子どもの発表をはばむものを調べ、それへの手だてが考えられた⁷。学習集団づ

³ 諸岡康哉「規律ときまり」恒吉宏典・深澤広明編『授業研究 重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年、102頁参照。

⁴ 高橋英児「特集：外からの規律／内からの規律～集団の教育力を育てる～ ルールづくりから規律へ」『生活指導』第50巻12号、明治図書、2008年、27-28頁。

⁵ 深澤広明、熊井将太、八木秀文「戦後授業研究における学習集団づくりの組織方法論」『教育学研究紀要』第53巻、2007年、161頁。

⁶ 吉本均、広島県比婆郡東城町森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1969年、88頁参照。

くりの指導は、「授業の中で子どもの相互の関係のし方、かかわりあいへの働きかけであり、授業に存在している否定的なかかわりあいを肯定的なそれへとかえて」⁸いこうとするものである。そのために、まず、授業において、全員参加の規律をつくり出す必要があった。それを「学習規律」と呼んだのである。

問題解決の糸口としてまず試みられたのが「集団を意識した発言形式第一段階」である。つまり、これを子どもに定着させることで、発言する際の形式的側面の困難を除去しようとしたのである。この段階がおおむね身についたら、次の段階（「集団を意識した発言形式第二段階」）へと指導は進められた。そして、「発言形式」を固定化すると、どの子どもも同じような発言になって、子どもの個性が失われるというおそれから、「発言形式」が自分のものになった時期をみはからって、「形式こわし」が行われた⁹。森小では、こういった、「発言形式」の指導をきっかけとして、話し合いをする技術や態度が身につき、支え合って学ぼうとするムードや、学習意欲がでてきたとされる¹⁰。

このように、「自主・共同」や「全員参加」といった当該の目標に向かい、かつ子どもの必要感に即しながら、発表のし方や聞き方などの「形式」が形成される。それを「学習規律」と呼ぶのであるが、その「形式」が、その役目を果たしたときには次の段階へと発展的に解消したり、別の形に進化したりしていくのである。すなわち、学習規律とは、あくまでも子どもたちが自分たちの学習を有利に展開していくための「手段」であって、その「定着」や「徹底」ということ自体が「自己目的化」することがあってはならないのである¹¹。

(2) 学習内容に即して発展する道具としての学習規律

「集団を意識した発言形式第二段階」を身につけた森小の子どもたちは、その形式をふまえた上での「自由な発想で、自分たちのことばで、発表」できるようになったとされる¹²。しかし、子どもたちの発言には、学習の内容は高まるどころか、焦点ボケするものがあり、いたずらに時間を費やすことがあったとも言われている¹³。つまり、発言の量的側面は活性化されたものの、子どもたちが「問題を深く突っ込んで学習しようという気魄が足りない」¹⁴ことが浮き彫りになり、「発言の質を深め、ほんものの集団思考のできる発言構造を組織」¹⁵することが課題として残された。

「発言形式」に固執した指導が進められる時、「発言形式」によって「内容との関連を思考しないで『○○さんにつづけます、ちがいます』を發して、際限もない話し合いにおちいる」¹⁶危険性が生じる。したがって、「発言形式」は、集団の発展段階に応じて、教科内容へ迫るものへと発展的に指導されなければならないのである。つまり、学習集団の発展段階に応じた要求の提出

⁷⁾ 同上参照。

⁸⁾ 諸岡康哉，1979年，前掲論文，37頁。

⁹⁾ 吉本均，1969年，前掲書，88-98頁参照。

¹⁰⁾ 同上書，104頁参照。

¹¹⁾ 諸岡康哉，1979年，前掲論文，42頁参照。

¹²⁾ 吉本均，1969年，前掲書，141頁参照。

¹³⁾ 同上参照。

¹⁴⁾ 同上書，104頁。

¹⁵⁾ 同上書，105頁。

¹⁶⁾ 吉本，1974年，前掲書，141頁。

とかかわりづくりが求められるのである。そこで、山下政俊は、1982年に「学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ」¹⁷⁾の構造表を提案しており、深澤広明は、2006年に「学習集団づくりの発展モデル」¹⁸⁾(表1)を提案している。

<表1：学習集団づくりの発展モデル(試案1)>

ー「全員発言」運動から「自由発言」形式への移行を「発言行為」による学習主体形成プロセスとして定式化し、イメージ化するためにー

発達段階 あるいは 位相(層)	子どもの成長のイメージ		学習集団のイメージ		授業展開のイメージ	
	主体形成の イメージ	発言行為の形態 (取り組み課題)	学習規律 (班・リーダーの動き)	集団指導のポイント (指導的評価活動)	授業過程の構想=指導案 (発問と集団思考)	認識過程のポイント (授業展開のタクト)
第Ⅰ段階	発表主体 発言することの達成感 は授業参加の 第一歩 集団で授業 参加していき くこと意識 づくり	「全員発言」運動 とにかく発言すること によって、次の指 導課題として「話し 方聞き方」(Ⅱ)や「発 言のための学力」 (Ⅲ)が見えてくる	班の援助体制のもとで発 言できる ○班で発言権を奪う ○班で発表者をおしだ す ○班長は班員が発言した かどうかを通して班の 利益を守る 全員が必ずしも結果として 「発言」しなくてもよい 班(学級)でのかかわりが 生まれればよい。	期間・教科・時間等「限 定して」学級目標として 取り組ませる 班長や班員のかかわり方 を具体的に評価する→班 指名=班評価で授業進行 ○全員手をあげているから ○まだ発言していない人 に譲っているから ○班長がみんなを励まし ているから 個人と班(あるいは学級) への評価の二重方式	教材分析により、项目的 事項や知識的事項の確認を多 く取り入れることで発問の 数を増やす ○教材文の「5W1H」を 発問化する ○問題集の答え合わせなど も発言に入れる ○教材文への迫り方を教 え、ノートに書かせる 横へ広がる発問をもちいで 多様な意見を出させる ○イメージの空想ゲーム ○子どもの生活経験を書か せる	発言すべきものを各自が持 てるように個人思考やノー トの時間を確保する 「同じです」発言を重視し、 「同じ」といっている子に も、自分の言葉でもう一度 その内容を語らせる 板書で一人ひとりの発言を 大事にしていることを子ど もたちに示す 班話し合いは、安易にまとめ させるのではなく「いろん な意見が出ている」ことを 評価する
第Ⅱ段階	応答主体 身体や表情 が解放され ていくこと で「交わり」 能力形成の 糸口がつか める	対面関係の指導 友だちの顔を見て発 言することによって (Ⅰ)の集団意識は、 固有名詞をおびた取 り組み課題となっ てくる	「話す」⇔「聞く」の応答 関係 班の援助が「聞いてくださ い」という他班への要求と して出現してくる 他班からは「聞こえませ ん」「もう一度言ってくだ さい」といった要求やスト ップ発言が出てくるが、こ れらは対教師ではなく、子 ども同士のやりとりであ ることの限界に留意しな なくてはならない ↓ 班同士の要求を教師への 要求(授業進行に関わる) へ転化させて、第Ⅲ段階へ の移行を見通す	話し方に関する評価 ○A君の方を向いて話し ているね ○きれいな声ね、ここま で届かせて ○目で聞いているね ○うなずいて聞いている ね 話し方・聞き方について は、態度や心がけではなく 、身体表現として評価 する(「一生懸命」→「い い目だ」) 班内の援助体制から班対 班を意識した評価やゆさ ぶりを入れる(「誰に発表 しているの」「A班が聞い ていないのに発表するの」)	内容にかかわる発言形式を 教えていく(教師の問いと 答えの応答) ○ぼくが読みます ○別の答ええやり方を発表 します 自分のスタイルを導入して いく ○「いいですか」 →「いいです」 →「違います」 接続後「同じです」を「つ けたします」に変えていく 単語文「ごん」を主述文「い わしを盗んだのはごんで す」に高めていく 「発話」を支える「書く」 作業も入れていく	一問一答から一問多答な発 問に変えていくことで、T- P-T-P…→T-P-P-P-P →P-P…の展開にしていく 「みんなのキャッチボール がこんなに続いたね」とい った評価を入れる 「AかBか」といった立場 が明確にとれる発問を用意 し、集団思考での自分の位 置判断能力を育てていく 「呼びかけるタクト」で子 どもたちをわきたたせる つながった意見(板書)を ふりかえることでまとめて いく
第Ⅲ段階	抵抗主体 =要求主体 授業進行= 教科内容に 関わっての 異議申し立 てを行う	「わからない」=ス トップ発言の指導 授業展開を「学ぶ」 側の自治(学習権) の視点から組織して いく転換点	教師の指示が「わから ない」子や授業進行に「つ いていけない」子どもを班 の援助体制のなかで問題に していく 「わかる」⇔「わからない」 の頻在化 簡単なチェックから ○指示ページを開いている か ○だされた発問が聞こえ たか 内容のチェックへ ○作業しているか ○どこでつまづいている か	一人ひとりの学び方のテ ンポが違うことを教えない が、そのことで共同 のあり方=全員参加を迫及 していく(異質と共存) ○「わからない」を大切 にしているね ○班長→班員→本人の順 に「わからない」発言 がいえるように評価基 準を高めていく ○班のチェック機能も班 長から班員相互へ移行 していくよう評価基準 を高めていく (○○ちゃん式まちがい)	解決可能な「わからない」 「つまづき」誤答を指導案 作成段階で準備して、意図 的に仕組む(算数がやりや すいという経験法則を参考 に) 視点の転換、イメージの二 重性、表裏みと裏読み、民 衆の視点と権力の視点、と いった対立項を含んだ箇所 で発問を組織し、正当主義 の授業を打破し、討論の原 しさを教える中で、「わから ない」や誤答の大切さを実 感させる (○○ちゃん式まちがい)	「わからない」「つまづき」 誤答の側に味方して、立場 を取って正答側にゆさぶり を入れる 討論の後、認識の結果だけ でなく過程を総括しながら 、A=AはA≠B、A≠C を通してこそよくわかるこ とを教える(認識の必然性) 授業中に埋めることのでき る学力差(「九九表」の利用 など=統一と分化の教授原 理)と授業外の取り組みを 必要とする課題を区別する
第Ⅳ段階	論争主体 認識の展開 に関わって 意見を述べ る	接続語での「からみ 合い」の指導 発言形式を打破した 内容に関わった接続 語のかかわり合い を展開させる	班内での意見分布を整理 する 班対班の討論を楽しむ 立場をとってのレトリカル (説得的)コミュニケーション ○「Aに賛成で…」 ○「Aに班対で…」 ○「その他、私は違っ…」 の3つの基本形しかない	討論に参加していくため の班の援助体制や「おし だし」のあり方を教えて いく 自主学習ノートの発展 ○弱点の強化(練習) ○学び直しによる読書ノ ート	対立=分化を引き起こす発 問の開設(上記、二重構造 への着目)他に、生活への 「たぐりませ」によっても、 討論は活性化する 集団思考の組織化として 「討論の二重方式(班でま とめること)の活用や決着 のさせ方(例えば仮説実験 授業等)を教えていく	対立点を明確にするタクト ○多様な意見を並べるだけ ではなく、3点ぐらいに 整理して、あらためて問 い直す 共感=統一へのタクトを構 想しておく ○弱い方に味方しつつも、 強い方=正答(教える内 容)の側に、説得的仕方を 教える
第Ⅴ段階	学習主体 自問自答集 団=問答共 同体への移 行	「自由発言」形式 「学ぶ」とは、答え を覚えることではな く「問いを学ぶ」(学 問する)ことである 学力へ発展させてい くより高い「全員発 言」を志向する	立場をとりながらも、真 理・真実のもとに連帯して いくロジカル(論理的)コ ミュニケーション(知的対 話能力)の形成 発言や言説の根拠を問う リテラシーを形成する	真理・真実を媒介としな がら他者認識を育てる ○授業についての作文を 書く ○教科通信で討論を授業 外へも組織していく 授業評価(ふりかえり) において「わかった」こ とと「思った」こと等の 区別へ	認識のカテゴリーを育てる ○並置(ほかに)と対置(で もね) ○類比(同じところは)と 対比(違うところは) ○具体(例えば)と抽象(ま とめていえば) ○推論(だから)と根拠(な ぜなら) …	子どもの表現の方法と認識 の内容を、教師が「からみ ながら討論を方向づけてい く」 「介入のタクト」で子ども たちの個性的な学力へ切り込 んでいく =教師からのストップ発言 視点の転換を促す ゆさぶり(指さし)の構想

これらのモデルでは、「発言形式」の指導の発展形態が段階的に示されている。初段階では「発言形式」の指導がなされるが、やがてはそれを打破した、教材の内容に関わる「接続語」によるかわり合いにシフトしている。それは、全員参加を目指す学習規律から、教科内容の習得を目指して、「自覚的な学習規律」¹⁹にまで高められることである。学習規律とは、こうした「子どもたちの学習要求の自主的・共同的な表現行為」²⁰としてとらえるべきものなのである。

3. N教諭の「読み研」方式の授業実践の特質

(1) 明確な授業スタイルが学習規律を生成する

では実際に、教師のねらいと子どもの学習の必要に応じて形づくられる学習規律とはどのようなものであるか。N教諭による、「読み研」方式の授業づくりを分析することを通して、検討してみたい。

「読み研」方式の授業は、いくつかのはっきりした授業スタイルをもつことが特徴である。「読み研」方式で小説（物語文）のジャンルを指導する場合、その順序は以下ようになる。²¹

- ①「構造よみ」（作品構造を読む）
- ②「形象読み」（作品の一語一文、それらの総体としての文章の形象を読む）
- ③「主題よみ」（それまでに読んできた形象をまとめつつ、作品の主題を読む）

本稿で考察する授業は③構造読みの段階に相当する。（授業の概略は図表2・3参照）。

構造読みは、「発端」と「クライマックス」を読み取ることがポイントとなる²²。本時はこのクライマックスがどこであるのかを議論する授業であったが、「読み研」におけるクライマックスは、いくつかの条件によって規定される²³。まず、小説の事件の流れを決定づけるところであり、第一に最も緊迫感・緊張感が高いところである。第二に極めて描写性が高くなる傾向があるということである。具体的には生のせりふであったり、二重三重のレトリカルな文体が登場したりしやすい。第三に、解決→破局（幸福→不幸）または破局→解決（不幸→幸福）への決定的な転換・逆転がおこる。第四にクライマックスは他の部分よりも作品の主題に深くかかわる。

こうした「読み研」方式の授業は、スタイルがはっきりしているため、授業の論点が分かり易くなる。論点が明確であるため、話し合いの糸口を共有しやすいという特徴があり、話し合いが進む過程で必然的に話し合いのルールが生成し、議論の深まりとともに規律が浸透していくとい

¹⁷⁾ 山下政俊「授業指導と学習集団形成の構想—学習集団と学習主体の形成の具体的すじ道—」『生活指導』明治図書、1982年12月号、67頁。山下はさらに、「授業指導と授業評価に関する教授学的研究（Ⅰ）」『島根大学教育学部紀要』第20巻、1986年及び、「授業指導と授業評価に関する教授学的研究（Ⅱ）」『島根大学教育学部紀要』第22巻、1988年においても、学習集団づくりの構造表を提示している。

¹⁸⁾ 深澤広明「学習集団づくりの発展モデル（試案1）」『2006年度 研究集録「しっかり聞ける」「自分の考えが言える」「仲間と関わる（支えあう）」学級集団作り—分かる・楽しい授業の創造—』安芸第一小学校、2006年、153頁。

¹⁹⁾ 吉本、1974年、前掲書、100頁。

²⁰⁾ 吉本均『学級で教えるということ』明治図書、1979年、132頁。

²¹⁾ 阿部昇『徹底入門・力をつける「読み」の授業—「読み研」方式のセオリー・ノウハウ・授業記録』学事出版、1993年、15-17頁参照。

²²⁾ 同上書、18頁参照。

²³⁾ 同上書、19-20頁参照。

う特質がある。その指導の道筋は、授業に先立って決められた話し合いのルールを徹底するという指導スタイルとは明らかに異なる。

例えば、本時の学習課題はT4「クライマックスはどこかはっきり」させることであったが、話し合いは厳格なルールで制御されているわけではない。しかし、子ども同士が互いの考え方の接点を探しながら議論が進んでいく様相が見られる。C5「僕は69で、なおきくんが言ったように、(後略)」、C6「私は〇〇ちゃん、〇〇ちゃんと同じ、63番で(後略)」、C12「私も〇〇君と一緒に、62番で(後略)」というように、発言がつながっていく。

同様に、N教諭が物語の構造(「不幸せ→幸せ」と「幸せ→不幸せ」)について問うた場面にも同じことが言える。T33「この雨の夜のるすばんという物語は、君たちはどっちだと思えますか?」に対する話し合い場面は、学習課題を示すという教授行為によって授業が進行しているのであり、学習のルールは直接的に指導されてはいない。

このような授業展開のスタイルに沿って展開される議論は、帰属分布が子どもにもはっきり見える。つまり、子どもが互いの位置関係を意識しやすくなるのである。それは、学習内容にこだわることによって、授業規律が必然的に生起している様相ととらえることができるのである

<図表2 N教諭による学習指導案の一部抜粋>

○指導計画(全8時間 本時 4/8)		
次	時間	学習内容
1. 表層の読み	2	わかりにくい言葉の意味を理解し、スムーズに読めるようになる。
2. 構造読み	4	物語の構造の典型をつかむ。
3. 形象読み	2	登場人物の気持ちや情景を読み取る。

○本時の指導

(1)目標

- ・物語の逆転した内容とクライマックス部分を明らかにすることによって文章の流れと主題を理解する。(学習)
- ・司会者のリードのもと発言権をとり発言し、発言者の話を目と耳で聞く班討論ができる。
- ・すすんでペアを作り意見交換ができる。わからないときはすすんで友だちに意見求めることができる。(学習集団)

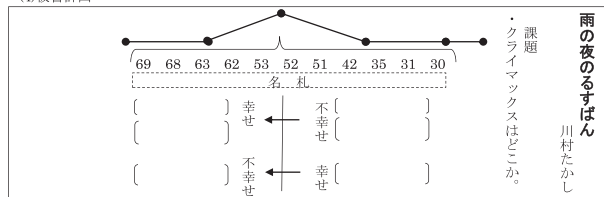
(2)準備物

構造表、名札

(3)展開

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
1 本読みコンテスト(55~76)		1 聞き手は正確に聞き取る。
2 課題を知る。	・クライマックスはどこか。	2 クライマックスとは どういうところかについて確認する。 ◇対立する二つの勢力について(僕たちの気持ちと母さん父さんの気持ち) ◇ハッピーエンドが確定するところ(不幸が幸に転じたその瞬間) ◇最も緊張感が高まるところ
3 友だちが考えたクライマックスの位置を知り、自分の意見に名札を貼る。	3 クライマックスの位置 ・ 30,31,35,42,51,52,53(結末を失敗ととらえている) ・ 62,63(結末を、母さん父さんが帰ってきたとらえている) ・ 68,69(結末を、母さんを喜ばすことができたとらえている)	3 前時に書いた子どもたちの構造表で子どもたちの考えをつかんでおく。
4 クライマックスの位置について5分間討論をする。	4 「ここをクライマックスだと決めた理由を説明してください。」	4 確認したクライマックスの条件を基に考えを言ったことを評価する。
5 友だちの意見を聞き自分の意見を修正または変更する点はないか確かめる。	5 「友だちの意見を聞き考えが変わった人はいませんか。誰の意見で自分の考えがどう変わったか言ってください。」	5 二人ぐらいの意見を聞いた後、名札を移動させる。
6 逆転内容を明らかにする。 一人→ペア 「ハッピーエンド(不幸せが幸せに)か、悲劇(幸せが不幸せに)か」について話し合い明らかにする。	6 「この物語は、不幸せが幸せになった物語か、それとも幸せが不幸せになった物語かどっちでしょう。」 ○ハッピーエンド(不幸せが幸せに)の理由 ・おかゆづくりは失敗したが、失敗を許してもらえた。 ・おかゆづくりに失敗しパニックになったが、母さん父さんが帰ってきた。 ○悲劇の理由 ・おかゆを作って母さん父さんを喜ばそうとしたが、おかゆづくりに失敗した。	6 結末部分の内容から手がかりを探させる。ヒントが欲しいものに補助発問を出す。「るすばんは成功か失敗か。」
7 クライマックスの位置を明らかにする。 友だちの意見を聞き自分の意見を修正または変更する点はないか確かめる。 一人 → 班討論	7 「クライマックスの位置をもう一度考え直してください」 ・70「そのときふいにほくらはだきよせられました。」 ・71「二人ともありがとう。ようたいてくれた。失敗?…」	7 意見が変わった児童に名札を移動させる。市あごまで対立するときは、あえて一つに決めない。
8 構造表とノートを整理し、感想を書く。		

(4)板書計画



指導したりする授業づくりとは異なるアプローチであると言える。

T38「終わった人は旅に出てもかまいません。」というN教諭の指示がある。これは、教室内を（班内に限らず）移動して、意見交換を推奨している場面である。何をどういう順番で話し合うかというルールが細かく指示されているわけではなく、「旅に出る」という指示で学習行為が進行していく。これは、「読み研」方式の授業スタイルによって論点が絞られていることによって、学習行為に必然的な制限が生じているためである。

ただし、N教諭は授業進行のルールを全く指導しないということではない。T38の指示を補う形で、T39「はい、自分ではできてないけど、ちょっと意見を聞いてみたいという人はいませんか、誰かの。はい、〇〇君偉い、（他の人の接近を）求めた。はい、誰が、この二人のところに行つて。」という言葉を用い、指示および指導的評価活動を行っている。こうして、互いの意見を交流し合う姿を推奨することを通して、授業を展開しようと試みているのである。

以上のように、N教諭の授業は「読み研」方式の授業スタイルに即して組み立てられ、子どもを集団思考へと誘う。そして、それを補う形で、必要に応じてこうした授業進行のルールが生じてくるのである。「読み研」の授業スタイルを後追いつる形で、学習規律が必然的に選び取られるという点に、N教諭の授業づくりの特徴があると言える。

(2) 読みの技術を鍛えることが子どもの思考の深まりを支える

N教諭の「読み研」方式の授業実践では、子どもが互いの位置関係（意見の相違点）を意識しやすい。しかし、議論の後で自分の考えを変更する子どもがいなかったこと（T30）に見られるように、話し合いによって読みが深まっているかどうかは別の問題である。活発な応答関係を通して議論を深め、思考を揺さぶるための鍵は、教材解釈－発問の成否、子どもの読みの技術如何にかかっている。実際、N教諭は、子どもの発言を次のように切り返して、読みの技術へのこだわりを確認している。

C7「(クライマックスに関して) 決定的な瞬間を考えたら、ここしかない」

T26「その前のことを考えたんだね。だってクライマックスはこうだから。」

N教諭は、文章の構造図を指し示しながら、クライマックスは状況の変化に着目した構造であることを確認しているのである。つまり徹底して一次形象から二次形象、三次形象へと読みを深めさせることが目指されている。

このように、「読み研」方式の授業では、読みの技術を共有することによって議論を深めていくとする志向性がある。読みの技術は、授業を成立させるための要件であると同時に、その技術自体が学習内容でもあると言える。したがって、子どもの思考を深め、授業の精度をあげる最も重要な手立ては、読みの技術を徹底して高めていくことである。この点に、N教諭の「読み研」方式の授業実践の特徴と課題があると思われる。

4. 終わりに

N教諭の授業実践における「読み研」方式は、その明確な授業スタイルに則って子どもが追究を深めていく過程で自ずと「規律」が子どもの中に内化していくという特徴を有していた。これは、本稿で考察した本来の「学習規律」概念である「子どもたちの学習要求の自主的・共同的な表現行為」という概念規定に合致する。

しかし、このような取り組みは、実際には容易ではないと考えられる。授業の内容如何に関わらず予め誰かが定めた授業のルールを「徹底」することによって、授業の体裁だけを他律的に整えようとする方が、取り組みとしては容易である。だが、そうした他律的な取り組みによって、教室に子どもが「着席」し、授業に「出席」している「形式」だけは担保できたとしても、子どもの思考の深まりや、本来の意味での「授業の成立」という問題とは別の関心事が生じてしまうことに注意が必要である。

本稿を執筆している2014年の時点において、学力向上を旗印にして、各地で小中連携の取り組みが進行している。特に広島県においては、全国学力テストにおける中学校の平均点が、全国的に見て下位層に位置しているという事実が、小中連携強化という政策に少なからず影響を及ぼしていると思われる。そして、この小中連携の取り組みの一つとして、授業のルールを「一貫化」することが目指されているのである。小学校からルールを一貫して徹底することによって、中学校における授業が成立し易くなるはずであるという仮説に基づく教育政策である。

しかし、この議論においては、「子どもが追究したいと思える授業内容が準備されているか」という内容論の問題や、「わかる」ということの喜びや真理を学級の仲間とともに追究することの心地よさなど認識論の問題が語られることがない。まずはきちんと席について教科書を開くという形式から指導することを重視しているのであり、授業の内容理解はその先の問題であるという形式的な段階論で授業づくりを把握する傾向があるのである。

本稿で取り上げたN教諭の授業実践は、すでに数年前の実践であるが、他律的な授業規律の徹底によって授業の形式だけを整えようとする近年の動向に対して示唆に富む。子どもの認識をゆさぶり、思考が深まっていくような授業の成立にこだわろうとするとき、N教諭の「読み研」方式の授業実践では、徹底して読みの技術を鍛えることが目指される。一貫した授業のスタイルから必然的に導かれる学習規律は、この読みの技術の深化とともに子どもの中に内化し、学習の手段ないし道具として子どもに選ばれられる。すなわち、授業づくりの過程において学習規律が生成されるのである。

いずれの場合にも、授業になにがしかの規律やルールが必要であることに違いはないのだが、一方のN教諭は認識論と内容論にこそこだわっており、他方はそれを抜きにして形式論を問題にしている。もとより、授業は子どもの認識を鍛える役割を担うものである点において、前者の方に妥当性がある。また、規律概念を検討した場合にも、「子どもたちの学習要求の自主的・共同的な表現行為」という元来の規律概念に合致しているのも前者であり、「学習規律」の本質的要件を具体的に指し示していると考えられるのである。

[2014. 9. 25 受理]