

子どもの学びが深まる対話的授業 —教師の対話性を手がかりに—

瀧澤 幸広 高度教職開発コース 教育課題探究プログラム

キーワード：対話的授業，教師の主体的な働きかけ，教師の対話性

1 研究の背景と目的

「主体的・対話的で深い学び」その実現に向け、多くの学校で授業改善が取り組まれている。子どもを主体とした対話的な学びを内実在るものとして、どのように実現していくかは大きな課題である。これまでの自身の実践をふり返っても、子ども同士の話し合いを意識して、授業の中で子ども個々の発言を繋げることに注力してきた。しかし、一見子ども同士の対話が成立しているように見えても、それが必ずしも子ども個々の学びの深まりに繋がらないという危惧をもっていた。そのような中、ある授業で教師の主体的な働きかけにより、子どもたちが対話的に学びを深めていくという場面に出会った。私は、これまで教師が積極的に働きかける行為は子どもの主体性を阻害するものと考え、教師の役割は受動的に言葉を受け取り繋ぐファシリテーターであると捉えてきた。しかし、この授業に出会い、重要なのは教師の出を抑えることではなく、子どもの言葉や行為を受け取り、そこに意味を見だし、応える教師の対話性ではないかと考えた。そこで本研究では、バフチンの対話的授業論を背景に「授業においてあくまで教師は受動的であるべきだ」という考えに疑義を主張する宮崎（2022）の立場から、授業における教師の主体的な働きかけに着目し、授業実践を通して、対話的授業を支える教師の対話性とは如何なるものかについて明らかにする。

2 子どもに即して更新される教材解釈

「わたしたちの県」（4年・社会）の授業で、「長野県の自慢を生かして『信濃の国』の7番目の歌詞を作る」という学習を行った。その中で、一つのグループが「きのこの生産量は1位だけど、りんごは惜しくも日本で2位」という歌詞を作った。私はその歌詞を聞き、対話的に学びが深まるようにと考え「他にもどんな自慢できるものがあったらう」と問い返した。しかし、その後長野県の自慢できるものという視点で子ども同士の話し合いは進んだが、それは既習の知識の交換に終始することにとどまり、学びが深まっていないと感じた。そして授業後、参観者から「あの歌詞を作った子どもたちは（順位に着目して全国で）1位であることに意味を感じていたのではないか」との指摘を受けた。

この場面で、教師と子どもの教材に対する捉え方にずれがあったと考える。私は、教材研究をする中で「りんごの生産量は日本で2位であっても、長野県自慢のものだ」と捉

え、子どももそのように考えると授業を構想していた。しかし、実際子どもたちは「1 位のものにこそ価値がある」との捉えから「1 位のものは何か」という問いをもとに歌詞作りをしていた。私は子どもの言葉を自身の授業構想に合わせて都合よく受け取っていた。仮に、現象としての言葉を受け取るにとどまらず、その言葉の背景にある子どもの真意をくみ取り、授業の中で柔軟に教材解釈を新たにすること、つまり「1 位だから自慢と考えているんだね」と、問い返すことで「順位だけが全てではないのではないか」と、別の視点から長野県の特徴を学び合う授業展開となり、対話的に学びを深める姿に繋がっただろう。このことから、事前に検討された教材解釈は完結したものではなく、実際の授業における子どもの事実在即して随時更新されることで、対話的授業が実現されると考える。この子どもに即した解釈の更新もまた、教師の授業における対話性と見ることができる。

3 教師と子どもの対等性

3.1 自らの内にある問いを自覚化し学びを深めていく子ども

揺れ動く思春期の子どもの心理感情が表現された、詩「春に」（谷川俊太郎）を題材に授業実践（6年・国語）を行った。繰り返される「この気持ちは何だろう」の意味を話し合う中、授業は「春が来てほしいか、まだ来てほしくないのか」という問いをもとにすすんでいた。その中でY児は一人、自らの考えを明確な言葉にできないながらも「何ていうか『春が』ってことじゃないっていうか…」と話した。このY児の言葉には『春に』向けてどう生きるか」という意味が含まれ、他の子が話題にしている「春が」ということとの方向性のずれから、Y児はそれを整理できず言語化できないのではないかと私は推察した。そこで「Yさんの考えているのって『春が』来るとかじゃなくて、『春に』向かうってことじゃないかな」と問い返した。その言葉を聴いて、Y児は「そう、春がどうかじゃなく私がこれからどうしたいか」と言葉にして、それをきっかけに自らの経験や詩の内容を重ね合わせながら読みを深めていった。

このことは、教師が、Y児の言葉の意味を「春を介して自らを語ろうとしている」ことに気づき、対象化された春そのものを語る子どもたちとの方向性のずれを問い返しによって提示したことから見えた姿であったと考える。宮崎（2022）は「教師が子どもの中の『問い』を聴き、それを提示することが、子ども自らが自身の問いを自覚し、新しいわかりを発展させていく」と述べている。Y児の言葉の内に問いを受け取り、働きかけた教師によって、Y児は自らの内にある真意を自覚化して、学びを深めていったと捉える。

3.2 内的対話を通して学びを深めていく子ども

「春に」の授業の中で、R児は「半分は早く来てほしい、半分は来てほしくないという気持ちが入り混じって複雑」と語っていた。R児は、前年度の春に父親を不慮の事故で亡くしていた。このことがR児の「複雑」という言葉の背景にあると推察した。しかし、授業がすすむ中、R児は、Y児の「これから春にどう自分が向かっていくのか」という言葉に立ち止まり、しばらく考えた後、ノートに「どの道にしようじゃない、どう歩むか

だ」と考えを書き記した(図1)。

このことは、Y児の言葉をきっかけに、材との内的対話を促されたR児が自らの考えを更新していった姿と捉える。一柳(2012)は『聴く』という行為を、他者との『内的対話』であると定義している。つまり、このことは3.1で示した

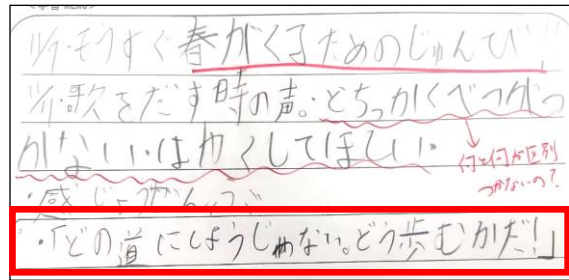


図1 <R児の「春に」の学習記録から>

ような教師の働きかけが、対象であったY児だけでなく、その場にいた他の子どもの「聴く」という行為にも影響を与え、内的対話を促し、学びの深まりに繋がっていったと考える。

3.3 協働的探究者としての教師

この2つの事例は、他者とのかかわりの中で、自らの考えを自覚したり、その考えと比較したりしながら、自らの考えを深め発展させていった姿である。この事例において、教師は、解を握る者としてではなく「春に」という詩に対して、子どもと対等な立場で協働的に読み深めようとした。つまり対等であるからこそ、教師は子どもの言葉の背景にある真意を聴くことができ、子どもの内にある未明の言葉を主体的な働きかけで明確化して、学びを深めていくことができたと考える。このことは宮崎(2023)が対話的授業における教師の主体的な働きかけについて「教師がある考えをもった子どもを、それと異なる考えをもった子どもや、また一見違うが実は同じ考えをもつ子どもと出会わせ、それによって子どもの考えを発展させていく」と、述べる具体的な姿であると考えられる。

4 子どもの言葉をどう受け取るか

「変わり方」(4年・算数)の単元で、正方形を階段状に積み重ねて、その周りの長さを求めるという問題を設定し授業を行った。子どもたちは、辺を移動し、階段状の形を正方形にして周りの長さを求めたり、表に表しきまりを使って周りの長さを求めたりしていたが、その中でA児が、階段状の形の正方形の辺を移動し、図2のように対角線上に並べ「階段の形の辺を合わせていくと4つの正方形になり、正方形の数の周りの長さと同じになる」と説明した。このA児の考えは、それぞれ解決の見通しをもっていた学級の子どもたちを立ち止まらせ、新たな角度から長さを求めようとする姿へ繋げていった。また、この考えは私も予想していなかったものであり、教師自身の「図形の見方」を更新させるものだった。

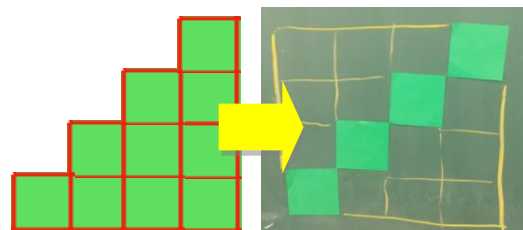


図2 <A児の考え>

これまで、授業構想にはないA児のような個性的な考えは、「面白い考えではあるが今はそれを考える場ではない」と、教師の描いた授業の道筋に合わないものとして、受け流

し、結果的に排除してきた。それは、子どもの言葉を、授業を構想通りたどるための手段として受け取ってきた教師の授業観または子ども観がその背景にある。しかし、子どものみならず教師自らも立ち止まらせ、子ども同士の対話を生み、学びが深まるきっかけとなったこのA児の考えは、この問題に限らず「図形の見方」という新たな視点を示す考えであったと捉える。このことは、教師が子どもの予想外の言葉や考えを受け取り、その意味を見極めて授業を再構成することの重要性を示している。その前提として、子どもの言葉を受容し、それを面白がり、価値あるものと捉え、学びの可能性の芽として考えることが重要であると考ええる。

5 おわりに

本研究では、子どもの主体的学びにおいて教師は受動的な立場であるべきという考えを捉え直し、対話的授業における教師の主体的な働きかけ、その対話性を視点に考察した。その中で、教師の教材解釈、対等である教師、子どもの言葉を教師がどう受け取るか、3つの視点から事例を通して検討し、対話的授業における教師の対話性について以下の点が明らかになった。

- ①材との対話として、実際の授業における子どもの事実に即して、随時教材解釈を更新していく
- ②他者との対話として、「教える者」「教えられる者」としての関係ではなく、教師自身も他者として、子どもと材を介して対等に探究する
- ③自己との対話として、子どもの言葉を受け取り、自己との対話を通じ、自らの考えをも更新し、その言葉に学びの可能性を見出す

このことから、子どもの学びが深まる対話的授業は、教師自身が様々な方法の前に対話的であることが必要だと考える。

社会環境が加速的に変化する今の時代を生き抜くためには、子どもが自ら考え、判断しながら、よりよく問題を解決しようとする力を育成する必要がある。子ども主体の授業における対話は、その力を育む一つの視点と考える。しかし、対話的授業は、教師がファシリテーターとして受動的な立場で、子どもの言葉を繋いでいくだけの授業では実現できない。教師が子どもの姿や言葉を受け取り、視野の広がりや思考の明確化を伴った深い学びに導くことで実現される。求められるのは、教師の主体性であり、授業における対話性である。つまり、材をめぐる、協働的探究者として、主体的且つ対話的に働きかける教師の在り方が重要である。その在り方を問い続けていきたい。

文 献

- 1) 宮崎清孝(2022)「バフチンの立場に立つ対話的授業論と議論論における『問い』について」
- 2) 宮崎清孝(2009)「子どもの学び教師の学び - 斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学 - 」
- 3) 一柳智紀(2012)「授業における児童の聴くという行為に関する研究」