

対話を通じた省察的実践における教師の学びと実践の変容

小玉 尚宏 高度教職開発コース

キーワード：省察，対話，若手教師，生活科，教師の「観」

1. 研究の背景と目的

私はこれまで学級でヤギやミニブタといった大型動物の飼育を通したくらしづくりに取り組んできた。そして、実践の中で感じたこと、考えたことなどを「省察」として綴り、子どもの学びや育ち、また教師としての自らの在り方を見つめ直すなどして、実践に生かそうとしてきた。一方で、これまでの「省察」を振り返ると、活動における子どもの姿と自分とのかかわりについて、反省的な視点から自らの至らなさは綴られてはいるものの、それが必ずしも実践の深まりにつながらないという課題も感じてきた。佐久間(2012)は、「省察」を支える環境において他者とともに「省察」を行う必要性を述べている。また、この論考では、どのような質の、何に向かってなされる「省察」なのか、その質的検討の重要性も指摘されている。この点で、「省察」が実践に機能していくために、対話を通して実践者の「省察」がどのように深化し、実践に還元されていくか検討を進めたいと考えた。

そこで、本研究では、この「省察」を、佐久間(2012)が述べる「何らかの知識や考えを、しっかりとした根拠に基づいて考察する、意識的で能動的な思考」とする定義に基づいて、生活科の『野に出る活動』を学級の中核的活動として取り組む若手(初任)教師が、活動をめぐる筆者との対話によって、何を学び、またそれらが実践にどのように還元され、実践が変容していったか、生活科のみならず他教科を含め学習活動における実践者の省察的思考の質的検討を通して明らかにする。さらに、実践者を支援する対話者としての私自身の学びについても考察する。

2. 研究内容

2.1 教師の学びの契機

(1) 子どもの見方に立ち止まる教師 【1学年4月 授業の終末時】

授業の終末時、周りを気にすることなく、一人立ち上がるK児に対し、当番の指示で起立するように声がけをしたM教諭と、筆者は授業後に次のような話をした。

筆者：Kくん、授業の終わりに一人だけ自分から立ってすごかったよね。指示通りできる子を願うのか、自分で考えて行動する子を願うのかで、あの場面の声がけは変わってくるんじゃない？

M教諭：(前略) Kくんは聞いていない、分かっていないと心のどこかで感じていたと思う。私、Kくんのいいところ、あまり見つけられないんです。

どの子にも同様に学級文化の定着を図るか考え、無意識に声がけをしたM教諭は、この対話でのK児の姿に対する筆者の言葉にはっとしたと振り返った。それはK児の見方への新たな気付きであり、K児に限らずM教諭の子ども観の自覚を促す端緒となった。このように、他者との対話

は、教師にとって日常の実践に潜む具体的な問題を明らかにし、省察の視点をもつ契機となる。

(2) 自らの在り方への問いを抱く教師 【1学年 生活科「たんけん」】

子どもたちが捕まえたたくさんのザリガニが教室に持ち込まれ、教室での飼育が始まった。しかし、手狭な飼育環境もあってザリガニが共食いをし始めた。水槽の水かえや死んだザリガニのお墓をつくる子どもとのやりとりを通して、M教諭は次のように思いを綴った。

子どもの気持ちを大切に活動がすすめるようとしていたが、私は表面上にしか見えない子どもたちの「言葉」や「行動」を見ていた。(中略) 子どもたちがどこを見て、何に向かっていてのか知りたいと思っている自分。子どもたちはきっと「先生ってどう思っているのかな？これで先生はいいよって言ってくれるかな？」と期待や不安をもっているんだろう。

当初、目撃した子どもの事実が綴られていたM教諭の省察は、子どもの内面を思い描いたり自分自身の感情を表現したりしながら、次第に自身の内省を一人称で綴るものになっていった。これはV. マネン(1977/吉永, 2017)が示す、実践的省察の次元での対話によって促されたと捉える。また、『野に出る活動』で子どもと遊ぶ筆者の姿から感じたことを次のように語った。

「たんけん」に行ったときに、K先生(筆者)と私比べちゃいけないんですけど、最初から立ち位置が全然違って、K先生はずっと子どもの遊びの中に入って行って、そこから子どもを引き寄せていくんですね。でも、私は子どもの遊びの枠の外にいて、子どもの遊びをただ見ているというのを感じていました。K先生の姿をうらやましいな、素敵だな、真似したいなって思いながら…。でも自分はどうすればいいんだろうって、でも動き出せない。

筆者はこの活動の振り返りで、自ら実感したことや子どもの学びや育ちを語っていった。その語りの根拠をM教諭は、野で子どもと遊ぶ筆者の姿と自身の姿を対比させて、活動中での教師の在り方に立ち止まっていった。このように、教師の学びの前提には、教師の在り方といった自身の信念や姿勢にかかわる問いをもつような出来事との出会いがあり、それは全ての教育活動にかかわる省察の質的深化の契機となったと捉えた。

2.2 省察の深化による教師の「観」の転回と実践の変容

(1) 教材解釈を更新する教師 【1学年 算数「大きさ比べ」】

大きさと素材の異なる2つの容器のかさの大小を比べる場面で、「2つの容器に水を入れて時間がかかる方が水が多い(かさ大きい)」というI児の考えが出された。

<授業中のM教諭【a】と筆者【b】の内省と行為>

【a】教科書のねらい(直接・間接比較、任意単位による測定)でかさを比べさせたいので、実際に蛇口で水量の違いを見せて、I児の考えで比べることは難しいことを示した

【b】I児の考えは蛇口で水量を一定すれば、かさを時間で比べることができそうだと考えた

<授業後の振り返り>

【a'】M教諭の授業構想とI児のこだわりを推し量ろうとするM教諭の思いに共感した

【b'】I児の考えたやり方でも、2つの容器のかさを比べることができそうだと

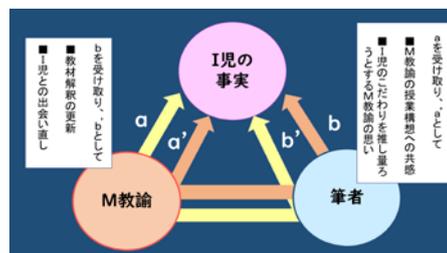


図1 対話による三項関係

教科書に示される内容に沿ってすすめるようとしていたM教諭だが、I児の考えに出会い、その

こだわりはどこに起因するのかI児の思考に沿って考えようとした。授業後の対話では、図1に示したように、授業中の内省 a, b を互いに出し合う中で、a', b' へとI児の事実に対する見方・考え方を変化させていった。この省察を通して、M教諭はかさに対する教材の解釈を更新し、I児の理解を新たにしていっていった。次時、M教諭は子どもから出された時間や重さの視点から、かさ比べの実験を取り入れ、授業を再構成して展開していった。この事例は省察の深化により、M教諭の授業が、教師主導から子ども主体の授業へと転回した一例と見ることができる。

(2) 子どもと体験を共有する教師 【1学年 生活科「たんけん」】

『野に出る活動』において、M教諭は元気のないS児と一緒に田んぼの畔に座っていたときのことを次のように綴った。

(前略)私も裸足になって畔を歩いたり走ったりした。足の裏から感じる草や小石、土の感覚。冷たかったり、ぬるかったり、ぬるっとなったりと面白かった。子どもたちが足を水路に入れてみた。「わ！冷たい！」と言う。そんなに冷たいのかなと思いつつ自分も足を入れると、本当に冷たかった。「先生、下ゴリゴリするよ」S児が言う。「ゴリゴリ？」何のことだろうと水路の底まで足を入れると、本当にゴリゴリした。タニシだ。水路の底にはたくさんのタニシがいた。「Sさん、楽しいね」と私が言うと、S児は笑顔で「ね！」と答えた。

これまで自身を「子どもが遊ぶ枠の外にいる自分」と感じていたM教諭にとって、このS児との出来事は、実感した自然の感触と面白さを子どもと共有するものとなった。具体的な活動を軸に展開する生活科の実践は、子どもの願いや思い、自然事象の状況によって教師の構想は変わっていく。こうした想定外の事態における実践と省察の往還は、授業観、子ども観、教材観等、他教科の学習にもつながる教師の在り方を変容させる契機となる。図2に示すように、対象をめぐる子どもとM教諭の関係は、学びの過程が収斂されにくい生活科の特色を背景に促されたと捉えることができる。

また、この変容の過程を省察の階層から見たとき、技術的省察と実践的・批判的省察の間には大きな隔りがあり、この隔りを越えることができたその一つの契機を、他者との対話であると捉えた。そして、この対話によって、技術的省察から実践的・批判的省察へと省察の深化が促され、M教諭は子ども理解や教材の解釈を深めるとともに自身の在り方への問いを深めながら、子ども主体の授業を具現化していったと捉えた(図3)。

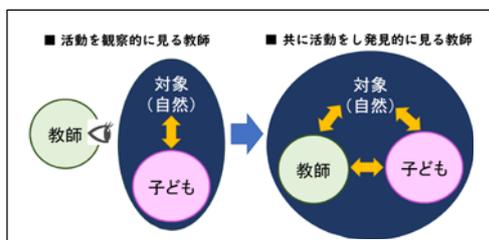


図2 対象をめぐる子どもとM教諭の関係

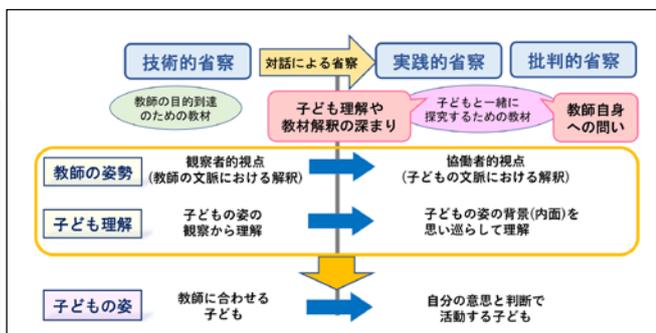


図3 省察の深化によるM教諭の「観」の変容

(3) 授業のやりがいを感じる教師 【2学年 国語「スイミー」】

M教諭は、国語の物語教材「スイミー」の授業構想で、授業の中で生まれた子どもの問いをもと

に、子ども個々の考えと教材の価値を構造化し、実践ではその子ならではの疑問をM教諭も一緒に考えていった。題材を振り返り、M教諭は次のように語った。

(前略) Iさんが自分の思いを言葉にしたりとか、自分の考えに自信を持ったりだとか…。スイミーも省察がなければ淡々とというか…何を問いに置くかというのも、ずっと自分が決めていたので、子どもの発言からつなげていくとか、誰の言葉で始めていくとか不安だったんですけど、そこをK先生に話を聞いていただいて…。子ども一人一人が変わっていった、楽しかったです。

この振り返りにあるように、国語のスイミーの学習では、子どもたちは教科書の叙述から更に想像を膨らめ、その時々やりとりを楽しみながらオリジナルのスイミーの劇を創っていった。M教諭は、このような子ども個々の個性的な考えや行為が発露し、子ども相互に学びを深めていく姿に出会い、以前とは違う授業の楽しさややりがいを感じていった。

2.3 省察の深化と対話者相互の学び

佐久間は、省察の深まりは参加者がどのような構えで省察を行うかに大きく左右されるとし、①傾聴する態度、②都合の悪い事実も含めて、真実を見つめようとする態度、③誠意を尽くして考えようとする態度が必要だと指摘する。筆者はこれらを参考にしながらも、授業者ではないが同伴する一人として実践に立ち会おうとしてきた。当初は、M教諭との対話の中で、M教諭の語りを同感する者としてときに演じながらも、内心は筆者自身の見方を是として、M教諭の姿を批判的に見る自分がいたことは否めない。しかし、M教諭が授業中の迷いや戸惑い、子どもに対する率直な思い等、できれば披瀝したくない内省を吐露し始めたと同時に、そのM教諭の姿を共感的に受け止め、筆者自身も自らの見方に立ち止まり、M教諭と子どものやりとりを是非で判断することなく、物語を味わうように感じ取るようになり、実践に対する省察が深まっていった。このように、M教諭の省察の深化と実践の変容は、筆者自身の深化と連動していた。それはそのまま筆者にとっての学びであったと振り返ることができる。

3. おわりに

本研究では、子どもの事実をもとに互いの考えや思いを交流し合う中で、授業におけるM教諭の無自覚な行為や指導が意味づけ直された。その中で自己内対話では越えられない技術的省察から実践的・批判的省察への深化が、子ども理解や教材解釈の深まりと授業の根底にある自らの在り方への問いの深まりを促し、M教諭の「観」の転回が図られた。そして、子ども主体の授業を指向したM教諭の省察的思考が起動しはじめると、その子ならではの個性的な考えや行為が発露し、子ども相互に学びを深めていく姿に出会い、M教諭は授業へのやりがいを感じていった。

現場は限られた時間の中で成果を出すことに追われ、教員同士で対話をするものが減ってきていることに危機感を覚える。専門職としての教師だからこそ、子どもを語り、自分を語る中で多様な解釈を出し合い、探究し合いながら、同僚とともに学び続けていきたい。

文献

- 佐久間亜紀(2012)：省察とは何をすることか—デュイーに学ぶ教師教育の方法—「現職教師教育カリキュラムの教育的検討 研究報告書」第I部3章, pp21-30
畔上一康 (2019)：省察の実践を通じた教師の「観」の転回と子どもの学び「考える子ども」393号
吉永紀子 (2017)：授業研究と教師としての発達「戦後日本教育方法論史」第11章, pp247-266