

論文

一人ひとりの学びの深さを生み出す授業のなかの〈対話〉

— 対話の重層的な性格に着目して —

吉永紀子

同志社女子大学・現代社会学部・現代こども学科・准教授

“Dialogue” in Class creates the Depth of Learning for Each Student

— Focusing on the Multi-layered nature of “Dialogue” —

YOSHINAGA Noriko

Department of Childhood Studies, Faculty of Contemporary Social Studies,
Doshisha Women's College of Liberal Arts, Associate professor

キーワード：対話 複合的実践 学びの深さ 授業 省察

はじめに—今こそ〈対話〉を再考する好機に

2020年度、教室の風景がそれまでとは大きく様変わりした。子どもたちの座席の間は大きく引き離され、授業中のペアやグループでの聴き合いは、一定の物理的な距離を保って、小声でささやくように行うことが浸透している。マスク越しでの聴き取りづらさゆえ、前のめりになって友の声を聴こうとする子どもの姿がそこにある。マスクで隠れた表情が見えづらいなかで、何かを言わんとして躊躇する子どもが発しているかもしれないシグナルをキャッチしようと、これまで以上に子どもを待つ意識を強くしたと語る教師がいる。

一方で、ペアやグループで学習する活動を思うように組み込めず、結局、教師が必要以上に話し続けてしまうことに悩む教師がいる。近くに座っている4人で聴き合う活動をして、微妙な距離を取らざるを得ないがゆえに落ち着かず、身体の向きも視線もやり場のなさにもどかしげな子どもを目の当たりにする。学ぶという行為に不可欠な〈対話〉が、こうも制約の多い日々を過ごすなかで形を変えていくだけではなく、その内実も大きく変質してはしまわないかと危惧せずにはいられない。

現学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」

という授業改善の視点が示されて以降、「対話」をめぐるさまざまな議論や試行錯誤が展開されてきたが、このような今だからこそ、上記のような教室の風景を見ている私たちにとっての、〈対話〉について再考する好機と捉え直してみてもどうだろうか。単に子どもたちが話し合っているからといって、それを〈対話〉とは呼べないのだとすれば、〈対話〉をどのようなものとして考えていけばよいのか。そして、本来の〈対話〉が、一人ひとりの学びの深さを生み出すことに真に結び付いていくのだとすれば、そうした〈対話〉を授業において実現していくために、私たちはどのような視点や考え方を持って探究していくことが求められるのだろうか。

本稿の目的は、子どもたち一人ひとりの学びの深さを生み出す授業実践において目指していきたい〈対話〉の内実を、先行研究の整理・検討ならびに授業実践の分析を通して明らかにすることである。

1. 学びの深さを左右する〈対話〉へのまなざし
— 先行研究の整理

授業における〈対話〉を、学びとの関係において定義した佐藤学(1995)は、「3つの対話の複合的実践」として

の学びという考え方を提起した。それによると、学びの実践とは、第一に「教育内容の意味を構成する対象との対話的実践」、第二に「自分自身と反省的に対峙して自己を析出し続ける自己内の対話的実践」、そして第三として、「その2つの実践を社会的に構成する他者との対話的実践」、これら「それぞれが相互に媒介し合う三位一体」の関係にあるという¹。本稿が取り組む課題との関係において、この定義のなかでも以下2点に注目したい。

1-1. 3つの〈対話〉の複合的实践であるということ

まず、佐藤がこれら3つを「三位一体」と呼ぶことにかかわって、学びの実践は、対象・自己、そして他者との対話に分かちがたく緊密に結びついており、複合的实践と見なされるべきだと指摘している点である。「複合的」であるとは、すなわち「学ぶ」という営みにおいて上記の対話のどれ一つが欠けてもならず、したがって、そのプロセスにおいては、一つの対話が他の対話を呼び起こし得る質を伴っているか否かが問われてくる。

そうであるとすれば、子ども同士で話し合う活動を教師が設定したとしても、それが対象や自己との対話を呼び起こさないような場合としてはどのような状況が想起できるだろうか。たとえば、子どもにとっては特に必然性のない文脈で話し合うように指示されたり、話し合い始めても数十秒も経たないうちに、教師の一方的な都合で話し合いを終わらせられたりもする。話し合うように促されても、当の子どもの側からすると、わかりきったことを伝えて終わる活動に留まっていたり、グループの一人ひとりが発言しても、問いや新たな気づきが生まれていかない表層的な話し合いでは、それ以降、時間を持て余すだけだったりもする。教室において時折散見されるこうした状況は、対象や自己との対話を呼び起こすには至らず、それゆえ、本来的な意味での他者との対話と呼ぶにふさわしいとは言えない。

しかも、自己や他者との対話を通して「対象世界の意味を構成する」という認知的な活動として学びが展開されるには、子どもが有する学習観にも注目する必要がある。エントウィスル(Entwistle, 2000)を参照して松下佳代(2015)が整理した2つのアプローチ(「深い学習アプローチ deep learning」と「浅いアプローチ surface approach」)²によれば、後者に見られる特徴として次のようなものが挙げられる。

【浅いアプローチの特徴】

- 意図：授業で求められることをこなそうとする
- それによって、
 - ・ 授業を、互いに無関係な知識の断片として捉える
 - ・ 事実をひたすら暗記し、決まった手続きをひたすら繰り返す
 - ・ 目的もストラテジーも検討することなく勉強する
- その結果、
 - ・ 新しい概念を意味づけることが困難となる
 - ・ 授業や設定された課題にほとんど価値も意義も見出せない
 - ・ 課題に対して過度のプレッシャーや不安を感じる

こうした「浅いアプローチ」によって学ぶ経験が累積していけば、単に教えられたことを暗記して吐き出したり、授業で求められていることをこなしたりすることが「学び」であると捉えてしまうだろう。推論や論証を行いながら意味を追求していくこととして「学び」を捉えることができるような「深い学習アプローチ」にシフトできるかどうかは、とりまなおさず、授業においてどのような学習経験を積み重ね、その中で「学ぶ」ということに対していかなる意味づけを行ってきたかに大きく左右される。3つの対話の複合的实践としての学びの質が問われる所以はここにある。

なお、松下(2015)によれば、ここで言う「学習アプローチ」とは、授業における子どもの「学習スタイル」と若干異なるものであるという。「学習スタイル」とは、学習場面における情報の獲得や処理の仕方の特徴的な様式であって、生得的要因も含んでいる。一方で、「学習アプローチ」とは、学習者が学習場面に置かれたときに相対的にどのようなアプローチを採用するかを示しており、学習者と場面との相互作用の結果として捉えることができる。そのため、「学習アプローチ」の深さ・浅さの違いは、学習に対してどのような教授(teaching)やカリキュラムが実施されているかに加えて、いかなる評価方法が採用されているかにも非常に強く影響を受ける。つまり、子どもの言葉がどう聴かれ、学びがどのような形で評価されようとしている場であるのかということが、そこでの学習者のアプローチの選択や形成にも深く関係してくることに注目する必要がある³。

以上のことから、子どもの学習アプローチをより深いものにし、子どもの学習観や授業観を更新していくことに寄

与する〈対話〉を、教師が授業においてどう実践していくのかについて検討すべきである。

1-2. 対話の相互作用を「みえる」ようにすること

第二に、3つの対話的实践が一人ひとりの子どもにおいてどのように行われているかを、教師が洞察・解釈することにかかわってである。「対象の意味を構成し、世界との関係を構築しながら、同時に、自己内対話を通して、自己の保有する意味の関係を編み直し、自己の内側の経験を再構成している」⁴と佐藤が指摘しているように、対象との対話と自己内対話は本来シンクロするものである。しかも、その過程で他者と対話することが、対象との対話や自己との対話を一層活性化させるという関係に注目したい。

ところが、私たちが授業をみるとき、ややもすると人と人との間で交わされる言語的コミュニケーションの頻度や継続時間などに目を向けがちで現象を表層的に捉えてしまうことが懸念される。1-1. で述べたように、対象や自己との対話が他者との対話を呼び込む契機を作ることができるか、他者との対話によって対象や自己との対話が活性化されているかをみようとする教師の鑑識眼が問われてくるのである。

子どもは、授業において具体的な対象に働きかけ、働き返されることをくり返すなかで、試行錯誤しながら既習の概念や原理を適用させたり推論したりする。自分の考えや気づき、わからなさを他者と分かち合いたい、あるいは、他者のそれと自分のとは似ていたり違ったりしているのかを聴きたいという欲求が生まれていることが重要である。外見からでは「見えにくい」対象との対話／自己との対話であるが、これらは一人ひとりの個性的で、固有の探究が保障されるところに生起する。それゆえ、他者との対話が必然性を持ってなされるには、子ども一人ひとりの内に、対象との対話／自己との対話がどのように展開されているのかを問う視点が求められるだろう。

これは、松下佳代(2019)の言葉を借りれば、「関与の深さ」、すなわち、いま学んでいる対象世界や学習活動にどれほど深く入り込んでいるか⁵といった没頭や熱中の状態を、授業のなかで注意深く捉えようとする教師のありかたにも関係してくる問題である。しかも、子どもの内に他者との対話へ欲求が生まれたとしても、そこで行われる他者との対話は、教室内のコミュニケーションの構造や、子ども一子ども間・子ども一教師間の人間関係にも依存していることを看過できない。たとえば、子どもが対象に関する問いや予想、気づきを持っていたとしても、教室内に同

質的で同調的な傾向が強く作用して、他者との差異に対する関心が薄く、他者への敬意に乏しい関係性にあっては、自分の考えや思いを語るたどたどしい言葉が聴き届けられるだろうかという不安や緊張は高まるばかりだろう。

さらに、教師とのやりとりにおいても、教師が子どもたちに問いかけたところで、問いと答えの間が短いことが称賛されるような、いわば反応の「速さ」が評価されたり、教師が求めるような解しか許容されなかったりするとどうだろうか。教師からの発問は本来、子どもの思考に働きかける機能を担っているはずであるにもかかわらず、学習指導案の、いわば「シナリオ」通りに「Q-A」が繋がっていけばよいとされてしまえば、その教室において語られる言葉は非人称のモノログ(独話)によって支配されてしまう。教室で語られる一人ひとりの言葉がダイアログ(対話)的性格を持つものとして聴かれるようになるには、何が必要なのかを探究していくことも欠かせない。

以上のことから、3つの対話の複合的实践としての学びが、授業においてどのように生起しているのかを、教師はいかにして捉えていくのかを明らかにし、そうした教師の捉えに基づいて、学びの深さを追求した授業づくりを実践していくための考え方を検討することが課題である。

2. 事例分析—小学2年国語「スイミー」実践における重層的な〈対話〉に着目して—

2-1. “誤答”への応答場面に見出す〈対話〉再考の契機

教師は授業づくりの過程で徹底した教材研究を行う。教材研究を深めれば深めるほど、教師自身も教材に対する問いを抱いたり、一つには定まりきらない複数の解釈の中で迷ったりすることもあるだろう。そうして臨んだ授業において子どもに問いかけたとき、教師が事前に想定していた解釈とは全く異なる発想に立つ子どもの考えが出されたでしょう。予期せぬ事態に対して、教師は戸惑い、どのようにその言葉を理解して応答しようかと判断に窮するだろう。

授業を参観していても、指導案に記された教師の教材研究に基づく解釈とは、全く異なる対極的な考えが子どもから発せられたとき、それが“誤答”、すなわち「誤って答えること、あるいは間違った答え」と見なされ、次のような処遇にあっている場面に出会うことがある。たとえば、あるときには、あからさまに「それは違うんじゃないかな。」と切り捨てられる。またあるときには、「そうかなあ。よくわからないね。」と受け流されて、あたかも「聴かなかっ

た／聞こえなかった」ことのようにされる。はたまた、「本当にそう？さっき***って確認したよね」と、「正しい答え」に発言を訂正するよう求められたりもする。

一見すると、「誤答」に思える子どもの考えが示されたとき、授業内での教師の一瞬一瞬の判断は、その後の授業展開を大きく左右する。まさにこうした授業場面で、子どもたちにどのような〈対話〉が生起しているのかを洞察し、解釈する教師の判断が重要となるのであって、ここに私たちが〈対話〉を再考する糸口が見いだせるのではないだろうか。そうした問いを投げかけてくれたのがA先生の小学2年国語「スイミー」(レオ・レオニ作、谷川俊太郎訳、光村図書)⁶の実践であった。

A先生が行った授業でも、教師が教材研究を通して考えていた読みとは真向から対立する解釈が子どもたちから示された。A先生の解釈とは真逆のことを考えた子どもたちの発言をめぐって、どのような〈対話〉が重層的に生まれていたのかについて、授業実践を分析していくこととしよう。

2-2. 子どもと教師の解釈のずれをどうみるか

A先生が考えた本時の授業は、岩陰に隠れている、スイミーとそっくりの小さな魚のきょうだいをスイミーが見つめ、岩陰から出てきて一緒に遊ぼうと誘いだし、おもしろいものがいっぱいあるよと呼びかける(英語版: Let's go and swim and play and SEE things! He said happily.) 場面⁷についてであった。スイミーが呼びかけたものの、スイミーほど早くは泳げない小さな赤い魚たちは、大きな魚に食べられてしまうことを恐れて一向に岩陰から出てこようとしない。スイミーは「だけど、いつまでも そこに じっとしているわけには いかないよ。」(英語版: But you can't just lie there.) とさらに呼びかけ、「なんとか 考えなくちゃ。」(英語版: we must THINK of something.) と言って、「スイミーは考えた。いろいろ考えた。うんと考えた」(英語版: Swimmy thought and thought and thought._{下線①}) のである。

本時の中心の問いは、下線①にかかわって、そのわけを考えるものであったが、A先生がまず注目したのは、「だけど、いつまでも_{下線②} そこに じっとしているわけには いかないよ」の一文であった。スイミーは、小さな赤い魚たちが「いつまでも」岩陰にへばりついて⁸じっと動かずに過ごすなどできないよ、と語っているのである。

そこで、A先生は、下線②の「いつまでも」の意味についてまず子どもたちと考え始めた。教室内のカレンダーを

示しながら、「いつまでも、って、いつまで？明日？来週の月曜？金曜？」と問いかける。子どもたちは、「ずっと、だよ」「さいごまでだ」「死ぬまでずーっと、ってことじゃない？」「いつか、そこ、みつかったら、スイミーは考えたんじゃない？」と次々に語り出す。つづけて、A先生は「じっとしていたら、いけないの？じっとしていなかったら、どんないいことあるの？」と問い、近くの人とお話してみようと投げかけた。2～3分ほど経ったところで、子どもたちから考えを聴き始めていった。以下の記録はその場面についてである。

【表1：授業場面の記録（一部省略）⁹】

B児：じっとしていなかったら、他のところに冒険とかできる。

C児①：じっとしていたら、食べられて死んじゃう。

A先生①：えっ?? [驚いた様子] いいことだよね？

[語尾を上げてたずねる感じ]

C児②：じっとしていると、食べられる!! [強めに言いきる]

D児：じっとしていなかったら、まだいろんな知らないものとか、みつけることができる。

A先生②：ワクワクするね。

C児③：じっとしていると、隠れ場所は、いつか見つかったら、まぐろから逃げられる。

A先生③：死んだらおしまだから、もっといいところ、みつけるのね。

E児：スイミーはまぐろがこないところに逃げている。

(中略)

A先生④：じっとしていると、いいことって、どんないいこと？

F児：ちよろちよろ動いていると、探しているかもしれないから、見つかったらおしまい。

C児④：あー、たしかに。けっこう、かせげるかも [筆者注：F児の「ちよろちよろ動く」ということにかかわって、その行動が、まぐろに見つかってしまうまでの時間稼ぎになるという意味で、筆者は解釈している]。

A先生⑤：じっとしていないと、いいことあるのね。楽しそう。食べられない、見つからないなら、ずっと仲良く暮らせそうじゃない？ (後略)

A先生は教材研究を行った段階で、「じっとしていると、まぐろに見つからないで、きょうだいたちと安心して暮らせるからいい」、「じっとしていないと、まぐろに見つかって食べられるかもしれないけれど、海を自由に泳げるからたのしい」と解釈していた。つまり、「じっとしている＝安心・安全」に対して、「じっとしていない＝自由・たのしみ」という見方であった。教師と同じ解釈をしているのがB児・D児である。

ところが、とりわけ【C児①】～【C児③】に代表されるように、「じっとしている」ほうが実は「危険」なのであって、「安心じゃない」と考える子どもたちが教室には複数見られた。なかでも【C児①】を最初に聴いたとき、A先生は非常に驚いた様子で（☞【A先生①】）、「いいことだよな？」と問い返している。つまり「じっとしているというのは、安心なことであって、じっとしていることは、小さな赤い魚たちにとっては『いいこと』なんだよね」と、C児に確かめている。これに対して、【C児②】は、先ほどより語気を強めて「じっとしていること」の危険性をさらに指摘する。

一方、つづく【D児】の言葉はA先生自身の元の解釈に近いことから、D児の解釈に対してA先生は、「知らないものをみつけること」への期待感（ワクワク）が伝わってくると言って応答している（☞【A先生②】）。しかし、再び【C児③】は「じっとしていると、隠れ場所はいつか見つっちゃう」として、「じっとしていること」の危険性の具体的内容を語り始めるのである。これを受けてA先生は、「いつか見つかる」というC児の言葉が、小さな魚たちからすれば、すなわち「死」を意味するものであると捉え、「ほかの場所、つまり「もっといいところ」をみつけるというC児の解釈を受け取ってリボイスしていった（☞【A先生③】）。

このかんの子どもたちとA先生の解釈のずれは次のように整理できる。「じっとしている」ことに関する両者の解釈は真っ向から対立しているようにみえる。

	小さな赤い魚たちがじっとしていること (岩陰に隠れたまま)	小さな赤い魚たちがじっとしていないこと (海の中を泳ぐ)
A先生	安心・安全	自由・たのしみ
子どもたち	危険(C児)・見つかって食べられてしまう(死ぬ)恐れがある(F児)	冒険・未知の世界で発見・大魚から逃れられる・見つかったらおしまい

では、A先生とC児に代表される子どもの解釈の対立はどこから生まれてきたのだろうか。そしてA先生にとって応答に迷ったこの場面をめぐって、いかなる〈対話〉が生まれていたのだろうか。

2-3. 子ども・教材・同僚との対話によって深められる教師の実践的省察

子どもたちは「スイミー」の全文を通読はしているが、本時、この場面について立ち止まって考えるなかで、小さな赤い魚たちに呼びかけるスイミーの姿が意味することを、自分たちの解釈を交わしながら読み深めていった。その過程で子どもたちが上記のように考えるようになった背景には、そうなるいきさつがあるはずである。一見、教師が理解に苦慮するような言動であったとしても、「子ども自身の観点から見れば筋道だって合理的な理由をもって行動している」¹⁰と捉えるならば、小さな赤い魚たちがこのままここで「じっとしている」ことに関して、C児がA先生とは対立する解釈をする何らかの理があると考えられるべきである。

本時の授業を参観したのちに行われた研究協議会において、なにゆえにC児をはじめとした子どもたちの多くが、上記のような見方に立っているのかをA先生たちとともに検討しあった。子どもたちの考えが生起してきた背景を推察していくと、いくつかの理が見えてきた。

まず、授業の冒頭でA先生が子どもたちと考えた下線②「いつまでも」をめぐりやりとりに着目してみた。「いつまでも、とは、いつまでか？」という発問に対して、明日や来週といった短期スパンではなく、「ずっと、だよ」「さいごまでだ」「死ぬまでずーっと、ってことじゃない？」というように、非常に長い期間を表すものとして子どもたちは理解している。「じっとしている」という言葉に連なる「いつまでも」の意味を考える際に、英語「lie」の意味合いを教師が子どもたちに解説したわけではないが、小さな赤い魚たちに呼びかけるスイミーの言葉が生み出されてきた文脈、これまでに読んできた場面のストーリーと照らし合わせたときに、まさに辞書的な意味で「ある事柄が終わるときの限度がないさま。末永く。」と彼らは解釈したのだろう。非常に長い期間、ひとところにじっとしているということは、敵から身を守るにはかえって不都合である、とC児たちは判断したと予想することができる。「いつか、そこ、みつっちゃうから、スイミーは考えたんじゃない？」という子どもの発言からも、「じっとしている」ことによって守られる「安心・安全」というのは、もっと

期間が限定された場合であると解釈したのだろう。

したがって、子どもたちの多くは「じっとしている」ことのよさを、A先生のように捉えてはいなかったのである。A先生が「いつまでも」という言葉の意味理解を子どもたちと試みたことによって、《岩陰に隠れているという行為》と、《スイミーが危惧した「いつまでも」という言葉が示す期間の長さ》とを結び付けて考え、《「じっとしている」ことは「危険」である》と解釈するに至ったことが推測できる。

事後の研究協議会では、子どもたちが「じっとしている＝危険」と捉えた背景について、「いつまでも」という時間軸の考え方以外にも、次のような仮説を立て、子どもたちが行っていたであろう対象との対話を読み解いてみた。

- ・挿絵を手がかりにしてみると、「岩陰」という場所柄、いくら小さい魚であったとしても結構な数の赤い魚たちが、「いつまでも」隠れているということには無理があると判断したのではないか。
- ・授業内で「スイミーって、食べ物、とらないのかな」とC児がつぶやいたことから、餌の確保や身動きの制限といった、魚たちの暮らしぶりを具体的に思い浮かべていたのではないか。

ほかに、「およぐのは、だれよりもはやかった」というスイミーの人物設定が描かれていることから、小さな赤い魚たちはスイミーほど早くは泳げないことを想像して、「見つかったら、おしまい」と、何度もF児はつぶやいていたのかもしれない、と見ることもできる。このように、A先生の「安心・安全」といった枠組みとは異なる解釈をしていた子どもたちの理を、テキストの言葉や、子どもたちの発言、つぶやきから類推していくと、実は、子どもたちの読みは、スイミーが小さな赤い魚たちに呼びかけている情景に対する具体的な読み描きと、作品の言葉（と挿絵も含めて）に対する理解とがあって生まれていたものであることが浮き彫りになってくるのである。

A先生自身も、この場面における自分の自己内対話をメタ的にふり返って、教師が当初考えていた「じっとしている＝安心・安全」という解釈の枠組みを子どもたちに示すことに違和感を覚えるようになっていたと語った。しかし、そうした違和感を抱きつつも授業のなかでは自身の解釈を「言い過ぎてしまったかもしれない」と省察し、子どもと教師の間に生まれた解釈のずれに瞬時に応答していく難しさを痛感されていた。こうしたA先生による、授業内での

子どもとの対話、教材との対話、自己との対話が、まさにA先生自身の実践的省察として行われていたことに注目したい。

子どもたちを自身の解釈の枠組みの中に強引に閉じ込めようとせず、一見すると、自身の解釈とは対極にある発言も含めて、子どもたちの考えに対して、丁寧にその意味を汲みながら誠実に応答していくA先生の姿が物語っているように、子どもと自身との間に生まれているずれを授業内に感受して瞬時に応答していくことは確かに難しい。だからこそ、こうした授業後における同僚らとの対話を通じた事後の省察によって、子どもの理に対する問い直しを図り、子どもとの間のずれがどこから生まれていったのか、そこに生起していた子どもたちの〈対話〉はどのようなものであったのかについての新たな気づきを得ていく経験が必要である。授業前に構想した指導案を再現するような授業や、授業内で感受した子どもと教師との間のずれを見て見ぬふりをしていく授業研究であっては、教師の言葉はモノローグ（独話）化していくばかりだろう。こうした省察にひらかれていく授業内外での教師の対話的実践を通して、教師の言葉は、ダイアログ（対話）的性格を持つものになっていくのではないだろうか。

2-4. 「問いの方向性」を読むことで見えてくる学びの深まりへの可能性

驚きを持ってC児の言葉を聴いたA先生のように、教師の解釈とは大きく異なる子どもの考えに授業のなかで遭遇することは、多くの教師たちが経験してきていることである。では、このように教師にとって瞬時には理解に苦慮する子どもの考えを聴くとき、子どもたちのいかなる〈対話〉がその背景に生まれているかを捉えていくために、私たちはどのような考え方をもちて授業づくりに臨み、深い学びの実現を目指していけばよいのだろうか。

この問いを考えるにあたっては、宮崎清孝（2016）が提起する「対話的授業論」の考え方に基づいた、「問い」に対する見方¹¹が大変示唆的である。宮崎は、解釈学者のガダマー（2008）による「問いの地平」¹²という考え方を下敷きにして、授業におけるある問いに対する答えが「正しいか」「誤りか」という判断は、「問いの方向性」に即したものでどうかで決まると指摘している。

この「問いの方向性」とは一体どういうものなのだろうか。宮崎が例として挙げている、塚本幸男（2014）が行った、安西冬衛の詩「春」の公開授業のエピソードを、少し長い引用になるが、重要な問題提起を含んでいるため、以

下に引いて見てみよう。

【表2：塚本幸男・6年1組「春」の授業場面をめぐる塚本による省察】¹³

〈教師が「てふてふ」の意味を問う場面〉	
春	安西冬衛
てふてふが一匹 韃靼海峡を渡っていった	
<p>この授業で、教師は、こういう。「これ。『てふてふ』…これはね、一匹なんだよ。何だろう？」と発問する。すると、子どもたちは「てふてふ」に3つの候補「①蝶、②鳥、③魚」をあげる。それを子どもの意見で「①蝶、③魚」に絞り込めた。ところが、①蝶に収束するどころか、逆に「③魚」の方が多いくらいになった。ここで、教師は、先の展開を考え、正解を言ってしまう。「蝶々と魚が優勢だね。実は、これは、魚ではなく、蝶々ですわね。」</p> <p>しかし、なぜ子どもたちは誤答を出したのか。それは、教師の「発問」を「韃靼海峡という海を渡っていける『てふてふ』とは何なのか」と解釈したからなのだ。そうしてそれは、「てふてふ」とは何かを問う問いとしては、子どもの問いの方が深いのだ。そのことがわかったので、教師は、正答を告げたあとこう言う。</p> <p>教師「みんなの感じ方がすごい。鳥ならまだいい、魚ならまだいい。でも、蝶のはずがないじゃないか、…という事です。」</p> <p>「蝶のはずがない。」これは最後の方の発問、「この蝶にとって韃靼海峡っていうのは、どんなものなんだろうか」にかかってくる。だから、逆に、蝶としない子どもたちが、本当は正解なのだ。韃靼海峡は、蝶が渡っていきはしない場所ととらえているのだから。(中略)</p> <p>子どもたちは、教師の発問の意味を、言葉と言葉とを結びつけ、自分の問いを作る。そうして発問に返答してくる。一見、教師の発問に返答しているように思えても、その発問に自分なりの解釈を入れ、返答している。もし、子どもの発言の真意をとらえようとするのなら、子どもの発言の背後にある子ども自身のとらえた問いを意識しなければならなくなる。(後略)</p>	

「てふてふ」の意味を問われ、20名以上の子どもたちが「魚」という答えを選択していた事実を受けて、塚本は、一度は「正答」を言ってしまうが、瞬時の判断を働かせたのだろう。「『てふてふ』とは何か」という塚本の最初の問い、換言すれば、「てふてふ」という旧仮名遣いの文字の読み方をたずねる問いとみなすと、「魚」という答えは常識的に考えると「誤答」であろう。ところが、塚本がその後子どもたちに語ったように、むしろ子どもたちは、教師の当初の発問を、「韃靼海峡という海を渡っていける『てふてふ』とは何なのか」という問いとして解釈し、考えていたのである。つまり、「てふてふ」をめぐる、一方では「読み方」が、もう一方では「韃靼海峡という、大変そうな場所を渡ることができる『てふてふ』とは何か」という作品の文脈における「てふてふ」の意味が問われている。

これら2つは、一見すると同じような問いのように思えるが、しかし、そこに「問いの方向性」という考え方を導入してみると、実は全く異なる2つの問いが生まれていると捉えるほうが妥当なのではないか。これら2つの問いをめぐる、【図1】のような構造が見えてくることを宮崎は指摘している¹⁴。

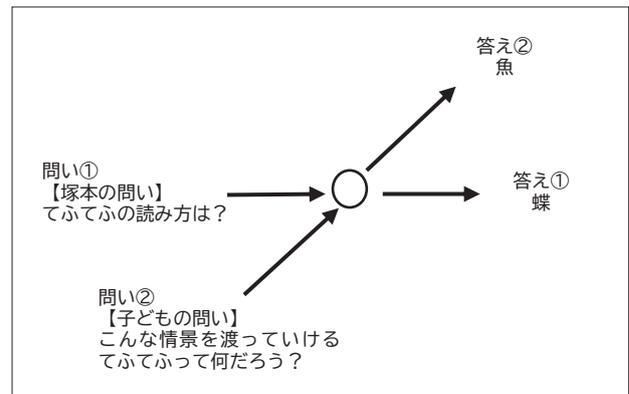


図1：実は方向性の異なる2つの問いの構造
(宮崎、2016を参考に筆者作成)

【図1】にあるように、当初の塚本の問い①からすれば、答え②は、答え①との関係において「変な答え」と判断される。しかし、塚本が「なぜ子どもたちは誤答を出したのか」と考え、答え②が生まれてくるには、そう子どもたちが考えるだけの理があると省察し、問い②の存在に思い至っている。しかも、塚本は問い②のほうが問い①よりも深い問いであると称賛し、子どもたちの「感じ方」を高く評価している。まさに子どもは子どもなりに対象と対話し、自己と対話しているのである。

さらに興味深いのは、宮崎が「子どもたちの、一見誤っ

た、あるいは見当違いな発言、行動の中に、実は教師が予期していなかった新しい方向性を持った問い」があり、その「新しい問い」の存在に気付くことによって、授業はより一層対話的に発展していくと指摘している点である。教師の発問に対する子どもの考えが、教師の想定した考えと一見異なっているようにみえる場合、それらを安易に「誤答」と一括りにみなしてしまうことは簡単である。しかし、実はそこに、子どもたちによるどのような対象との対話、自己との対話が生起しており、いかなる理ゆえに、教師にとっての想定外が生まれているのかを、教師自身も対話しながら「問いの方向性」を省察していくことによって、より深い学びに向かって授業展開を新たに再構成していく可能性が見いだされていくのではないだろうか。

宮崎のこうした見方の提起を踏まえると、先に示したA先生とC児たちとの授業場面は次のように解釈し直すことができるだろう。

◎A先生による当初の発問

☞「じっとしていたら、いけないの？」

◎C児らによる解釈が加味された問い

☞「際限なくずっと、岩陰に貼り付いて、動かずに、
じっとしていたら、いけないの？」

このように、【表1】の場面において、A先生とC児らの「問いの方向性」が異なっていると考えれば、C児の3度にわたる語りは、スイミーが見た小さな赤い魚たちの置かれている情景をより具体的に読み描いているがゆえの考えであることが理解できるし、「じっとしている」ことの危険性を一貫して強く主張していた背景が見えてくる。まさに、「子どもたちは、教師の発問の意味を、言葉と言葉とを結びつけ、自分の問いを作る」と塚本(2014)が言うように、子どもは教師の言葉と、作品の言葉(挿絵も含めて)、共に考え合う仲間の言葉とを受け取り、それらを結び付けて「自分の問い」を生み出しているのである。

子どもたちは前時、スイミーが出会ったすばらしい海の世界について読んでいた。小さな赤い魚たちにもぜひその世界を見せたい(SEE)と強く願うがゆえに、スイミーが考えに考える(THINK)行為へと駆り立てられていったいきさつを、より豊かに読み描いていくことができるのも、C児をはじめ子ども一人ひとりが、こうした「自分の問い」を持って授業に参加しているからであろう。授業内の子どもの言動の背景に、その子にとっての「問い」があることを意識することのできる教師が子どもたちとつくっていく

〈対話〉は、対象世界の意味を構築するとともに、学ぶということに対する自分なりの意味づけを更新していく機会を保障する重要な要件なのである。

おわりに

授業のなかの〈対話〉は、子ども一人ひとりの「自分の問い」に駆動される3つの対話の複合的实践と、そして教師による実践的省察としての対話というように、いくつもの層において生まれている。しかし、〈対話〉について、人と人との言語的コミュニケーションといった極めて狭い意味での現象的な捉えに陥ってしまっているのは、子ども一人ひとりの内に在るであろう「新しい問い」は見えてこないし、その存在にすら気づかずにやり過ごしてしまうことだろう。

子どもの答えを、教師の発問に対する文字通りの答えとしてのみ受け取ろうとするコミュニケーションでは、子どもの言葉は正解か誤答かの二者択一の中で解釈されるに留まり、生まれているかもしれない「新しい問い」と、子どもたちによる対象との対話/自己との対話とを類推する契機をも見逃してしまう。このことを、A先生による授業実践を手がかりに明らかにしてきた。

松下佳代(2019)の指摘する「学びの深さ」をめぐる3つの系譜のうち、「深い関与」と〈対話〉の関係については、授業分析を通して言及することは一定できたものの、そうした「深い関与」をもたらず「深い理解」と「深い学習」の関係を、授業のなかの〈対話〉と結び付けて検討することは十分にできなかった。さらに、教師の実践的省察を〈対話〉の観点から詳細に検討していく必要性和可能性も、本稿の考察によって浮き彫りになってきた。これらを今後の課題としたい。

【付記】

本稿は、2020年度同志社女子大学国内研究助成Bを受けて専従研究員として行った研究成果の一部として刊行されました。受入先の京都大学大学院教育学研究科に謝意を表します。また、本稿で取り上げた授業実践についてA先生、ならびにA先生の所属校の先生方には校内授業研究会等にて学びの機会を与您いただきました。御礼申し上げます。

注

- 1 佐藤学(1995)「学びの文化的実践へ」佐伯胖・藤田

- 英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化①学びへの誘い』東京大学出版会、p.75
- 2 松下佳代編 (2015)『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房、pp.11-15
- 3 松下佳代 (2015)、註2同上書、p.13
- 4 佐藤学 (1995) 註1 同上書、p.73
- 5 松下佳代 (2019)「資質・能力とアクティブ・ラーニングを捉え直す」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす—教科と子どもの視点から—』勁草書房、p.9
- 6 本文中に英語版で付記した箇所は、全て以下の英語版の絵本の文章に基づいている。Lionni, Leo. (1963) “Swimmy”, New York: Alfred A. Knopf.
- 7 松崎正治 (2019) は作品「スイミー」の中でも、本文中で取り上げた場面に着目し、この場面は、スイミーが〈悲哀の経験〉を通して、世界を生き生きと〈SEE = 見る〉ことができるようになり、内省を繰り返したことから〈THINK = 考える〉こともできる人物に変容していったことを象徴的に表していると分析している。本文中に記述した授業場面において、子どもたちがA先生とともに考え合ったことは、「スイミー」という文学作品において極めて重要な局面での出来事であることを付記しておきたい。松崎正治 (2019)「幼稚園の言葉の領域における絵本に親しむ意義と絵本の内容分析—レオ・レオニ『スイミー』を事例に—」『同志社女子大学教職課程年報』第3号、pp.33-45
- 8 ここでの「じっとしている」という言葉は、英語版で「lie」と表現されているように、水平面に対してベタッと密着して、動かずに横たわっているという意味合いを持っている。授業研究会では、教科書教材に加えて、英語版で原文と照らし合わせながら教師たちとの間で対話が行われたため、本稿においても、日本語と英語との対応がわかるように併記しておく。
- 9 本授業はビデオ撮影を行っておらず、したがって筆者が聴き取ることのできた範囲でフィールドノーツに筆記記録をしている。子どもとA先生の発言内容については、授業後の研究協議会等において、できる範囲でA先生や同僚の参観者と確認をした。
- 10 吉永紀子 (2021)「実践的省察を通じた教師の〈子ども理解〉の更新—観の編み直しの契機につながる省察に着目して—」京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要『教育方法の探究』第24号、p.34
- 11 宮崎清孝 (2016)「対話主義授業論としての斎藤教授学②—『教育学のすすめ』をもう一度読み直す—」教授学研究の会編『事実と創造』2016年2月号、pp.21-23
- 12 ハンス＝ゲオルク・ガダマー著／轡田收・巻田悦郎訳 (2008)『真理と方法Ⅱ』法政大学出版会
- 13 塚本幸男 (2014)「子どもは、教師の『発問』とは異なる『問い』を持つ」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』第10号、pp.25f
- 14 宮崎清孝 (2016)、註11同上書、p.22

