

実践研究報告書要旨

## 子供の考えを活かす「対話」の授業デザイン —教室空間における「対話的な学び」の考察を通して—

古賀 萌子（授業実践探究コース）

### はじめに

平成27年8月、教育課程企画特別部会より、次期学習指導要領の方向性を示す論点整理が出された。本文は「2030年の社会と子供たちの未来」と題した章から始まっており、グローバル化や情報化、人工知能等の技術革新等がもたらす社会構造の変化に触れ、そのような予測不能な変動の激しい社会を生きていく子供たちのために、今後の学校教育はどのような役割が期待されているのかと、改めてその意義を捉えなおす必要があると語りかけている。筆者は、学校ならではの学びの価値は、多様な学習者同士で行われる学びにあると考えている。学校は、能力も価値観も異なる者たちが集い、学び合い、助け合い、時に対立しすれ違う経験等を通して成長することができる場である。そのような他者の存在を活かした学びを展開していくことは、個性や多様性が尊重される現代社会において、今後さらに重要視されてくるものであると考える。筆者も教育者の一人として、子供たち一人一人の感じ方や考え方を活かした授業が実践できればと願っている。

### 1. 研究の目的

小学校は平成32年度の学習指導要領全面実施に向けて、2年間の移行期間へと突入しようとしている。授業実践で求められているのは、これまで行ってきた実践を「資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」といった視点のもとで振り返ることや、社会の変化を見据えて知識観や学習観、指導観を再構築することであると考えている。これは、特定の方法や型といった正解があるわけではない。目の前の児童の実態に合わせて実践を繰り返し、より良い教育を模索していくという、教師らの間断なき挑戦が期待されていることを意味しているのである。

筆者が理想とする教育実践像は、上に述べた通り「多様な学習者同士で行われる学び」を実現するための「子供たち一人一人の感じ方や考え方を活かした授業」にある。この考えを次期学習指導要領のキーワードに則って考えるのであれば、「主体的・対話的で深い学び」のなかでも、他者の存在を匂わせる「対話的」に寄せられた期待に含まれる。論点整理では「対話」によって「他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものへと育む」ことが求められている。授業において「対話」は、学習目標達成のための手段の一つであるが、他者との「対話」が個人の学びのプロセスに与える影響は大きいと考える。

そこで、本稿では教室空間における他者との「対話」が、児童の学びのプロセスに与える影響を理論的な視点で明らかにしていく。その後、得られた視点を基に探究実習において実践した授業の考察を行い、最後に成果と課題を述べていきたいと考える。

### 2. 理論的背景

#### 2.1 教室空間における「対話」の意義

近年、教育界において取り扱われる「対話」は、一般的な「対話」が意味する「二人の人がことばを

交わすこと。」に限定することは少ない。例えば「学びの共同体」の提唱者である佐藤(2006)は「学びとは対象(教材)との出会いと対話であり、他者(仲間や教師)との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である。」とし、それらが学びに欠かせない重要な要素であることを語っている。また、石井(2017)は「学力の質的レベルの違いにかかわらず、学習活動は何らかの形で対象世界・他者・自己の三つの軸での対話を含む。」と述べている。二者が主張しているように、学校教育において取り扱われる「対話」は、個人の学びをより豊かなものにしていくために必要な要素である教材や教師、仲間(友達)、さらには学習者自身までも対象化し、それらと学習者をつなぐ学習活動のことを指していることが多い。しかもそれは一方向的なものではなく、双方向的な関係によって成り立っている。

また、教育学者の高橋(1997)は、学ぶという行為を「自己の生活世界をつねに新たに更新していく営み」であるとし、それは「ものへのはたらきかけや他者とのかかわり合いなしには成立しない。〈はたらきかけ〉、〈かかわること〉によってしか、私たちは自己の世界を更新してはゆけない」としている。石井(2017)は、学習者と対象世界間の「対話」に、テキストを「読む」という動詞をあてていた。それが意味しているのは、発話に限らず、学習活動において対象へはたらきかけたり、かかわったりする行為も「対話」ということである。つまり、「対話」は、学習活動そのものであると言える。

## 2.2 学びのプロセスにおける他者の存在と「対話」

### (1) 発達の最近接領域(ZPD)の視点から

ロシアの心理学者であるヴィゴツキー(1933-1934)は2つの発達水準を提唱し、その間の領域を「発達の最近接領域(ZPD)」と呼んだ。水準の1つ目は学習者個人で到達できる水準であり、2つ目は学びを支える他者の存在との相互作用によって到達できる水準である。

「対話」の視点に則って説明しなすのであれば、1つ目の水準は学習者と対象世界間のみで展開される「対話」によってもたらされる学びであり、2つ目の水準は同じ対象世界を見つめる教師や他の学習者と、学習者間で展開される「対話」によってもたらされる学びと言えるだろう。佐藤(2006)も「協同的学びの可能性は、ZPDにある」とし、学びの共同体を語る上でこの理論を援用している。ZPDは、個人の学びのプロセスに教師や他の学習者との「対話」を適切に組み込めば、個人だけでは得られない学習成果が得られることを意味している。石井(2017)が「教師はいわば先行研究者として、学習者の学習活動を見通し導きうる位置にある。ゆえに教師は、学習者の対象世界との対話を深めるべく直接的な指導を行ったり、時には、教師自身も埋め込まれている学習環境をデザインする間接的な指導性を発揮したりする」と説いているように、教師は、学習者を個人では到達し得ない領域まで導くために教師自身を含む他者との「対話」を授業に組み込んでいく必要があると言える。

### (2) “自分にとっての意味”を獲得していく過程から

家庭科教育の研究者である伊波(2014)は、ヴィゴツキー(1929)の理論を援用し、「生活について理解を深めていく過程」を示し、家庭科の学びの課程を説いた。普段の生活の中で、“無意識的”あるいは“わかつたつもり”〈即自段階〉となっていた対象を、他者やモノと相互作用すること〈対他段階〉によって意識化し、問い直しを行うことで、自らにとっての意味を獲得する〈対自段階〉に至るというものである。

こちらにも「対話」の視点に則って説明を試みる。まず、〈即自段階〉の学習者に対して「意識できていない」、「わかってない」ことを自覚させるための「対話」がある。教師と学習者間の「対話」や、(教師が意図的に設置した)対象世界と学習者間の「対話」が相当するだろう。また、自覚ということは「わ

かっていなかった」、「意識できていなかった」学習者自身を認識するということであるため、学習者自身との「対話」（自己との対話）も行われていることになる。次の＜対他段階＞では、他の学習者と学習者間の「対話」が中心になる。共に学ぶ学習者の数だけの刺激を受けることになるため、対象世界を様々な角度から捉えなおしていく段階であると考えられる。そして最後の＜対自段階＞は、「自分のこととして理解」する段階であるため、学習者自身との「対話」（自己との対話）に焦点化された場面であると言える。なお、明示はしなかったが、どの段階においても対象世界と学習者間の「対話」は存在し、教師と学習者間の「対話」も必要に応じて登場していると言える。<sup>1</sup>

つまり、学習者にとっての学びの成果は＜即自段階＞から＜対自段階＞へ至るまでの変化の具合に表れていると考えられる。そこに「子供たち一人一人の感じ方や考え方を活かした授業」という視点を踏まえるのであれば、教師は一人一人の各段階を保障し、＜対他段階＞における学習者発の「対話」場面の充実を図っていく必要がある。

### 3. 授業実践と考察

#### (1) 実践教科の選定

本研究は、特定の教科を想定して行ってきたものではなかったため、実践を前に教科を選定することから始める必要があった。そこで今回は、道徳の時間で実践と考察を行うこととした。選定理由としては、主に2点挙げられる。第一に、道徳の時間は児童たちがありのままに「対話」に臨めると考えた点である。道徳の時間の学びは、自身の日常経験知を基に道徳的価値と向き合い、自由に考えたり感じたりしながら進めていけるという特長がある。その上、児童の背景にある日常経験知はそれぞれ異なるため、＜対他段階＞での「対話」で交流する意見に個性が表れ、それを活かした学びができるのではないかと考えた。

表1 道徳の時間における他者との「対話」のメリット

道徳的価値 “友情”			
学習者Aの 友情観	学習者Bの 友情観	学習者Cの 友情観	学習者Dの 友情観
学習者Aにとって、＜対他段階＞の 「対話」（外部化）によって新たに得られる領域			

第二に、道徳の時間が来年度（平成30年度）より教科化される点である。特別の教科道徳は、従来の道徳教育の問題を克服するとともに、子供たちが道徳的価値を多面的・多角的に捉えられるようになることを目指し、授業の質的改善を図ろうとしている。この多面的・多角的な視点を提供するのは教師だけではない。児童同士の「対話的な学び」によって見出され、共有することが求められているのである。筆者はその事態を、＜対他段階＞において、自分になかった方面・角度からの意見に多く触れさせ、気

<sup>1</sup> 石井(2017)が「深い学びが成立するとき、子どもたちは教師ではなく対象世界の方を向いて対話しているはずである。」と語っているように、教室空間の「対話」は対象世界を中心に展開される。そのため、授業の流れに沿って「対話」の対象は移ろうものであるけれども、どの段階であっても常に対象世界との「対話」は存在するのである。そして、教師は教室空間内で展開される「対話」のコーディネーターである。授業づくりという言葉が、授業準備から振り返りまでのPDCAサイクルを指しているように、授業デザインも「対話」のしかけづくりに終わらない。授業時間中においても、対象世界と「対話」する一人の学び手として「子どもが着目できていない掘り下げどころを指さしたり、掘り下げ方を背中中で示したり」（石井, 2017）することが求められているのである。ただそれは、適切なタイミングを見計らって介入するものであるため、上のような表現を用いることとした。

づかせることの重要性を説いているのだと解釈した。つまり、児童間で展開される「対話」が、道徳的価値の学びのプロセスにおいて、重要な役割を担っているということである。「考える道徳」、「考え、議論する道徳」と称されるように、今後の道徳教育において「対話的な学び」が果たす役割は大きく、寄せられる期待は高まる一方であると言える。本格実施を前にした今年度、「対話」の視点で授業をデザインし、実践することは有意義なことであると考えている。

以上のことから、本稿では、道徳の時間としての「対話」に焦点をあて、考察を行うこととする。

## (2) 実践内容

教材名： 「エレベーターとわたし」(学研 みんなのどうとく 6年 P131-)

指導内容： B 主として人との関わりに関すること 礼儀(あいさつ)

対象学級： 佐賀市内小学校 第6学年 36名

授業展開： 図1参照

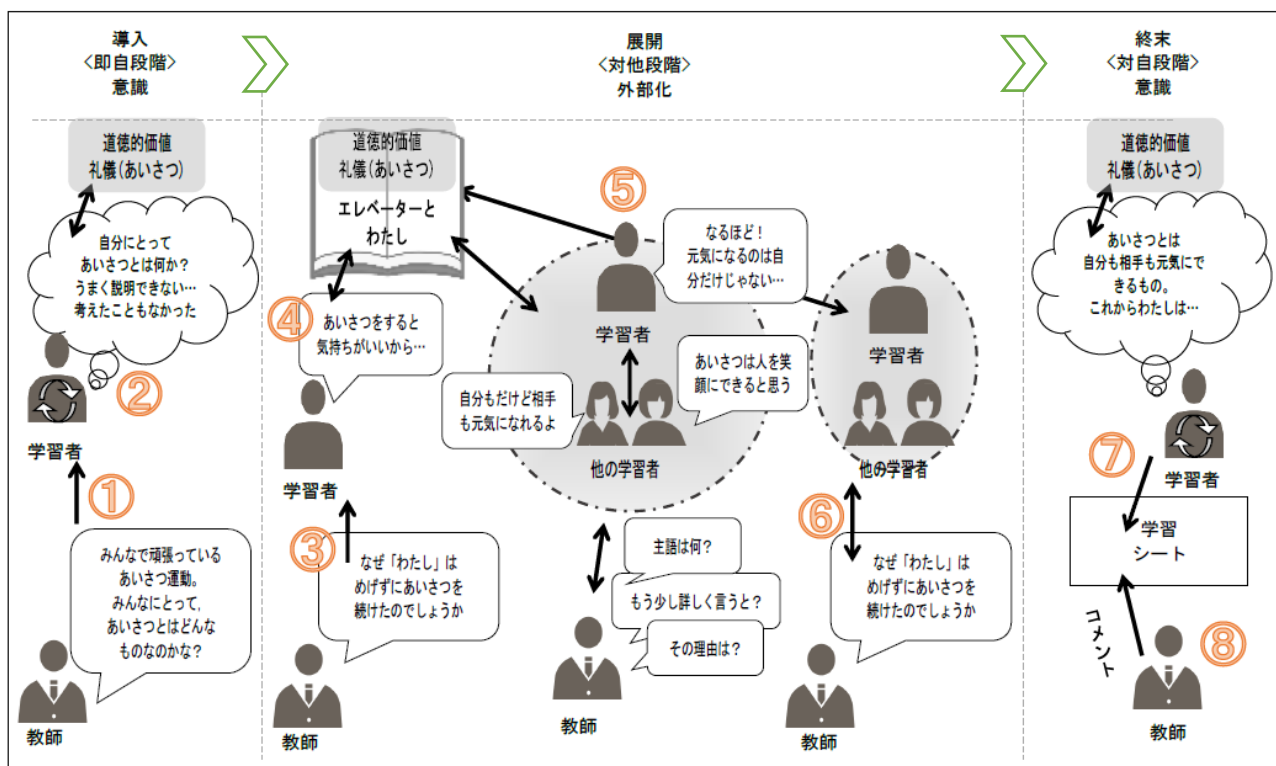


図1 授業の流れ (矢印は「対話」を示す)

## (3) 考察の視点

本要旨では、<対他段階>における他の学習者と学習者間の「対話」を取り上げて考察を行う。

前時と本時の<対他段階>における他の学習者と学習者間の「対話」を比べると、その様子は異なるものであった。前時が質問をしたり、友達のコエに意見したりしながら、お互いのコエにはたらきかける活発な様子が見受けられたのに対し、本時は「わたしのコエは...です。」の形式で発表し、一周すると各々学習シートを貸し借りし合って、自分の学習シートに友達のコエを書き写すための無音空間が広がっていたのである。授業者として抱いた「単なる伝達に終わっていないか」、「書き写すだけの作業になりはしないか」というコエは<対自段階>の振り返りを見る限り杞憂に終わっていたことが分かった。道徳的価値を「自分のこととして理解」する段階の<対自段階>には、児童が授業にお

いて何を学ぶことができたのかが表れる。そのため、学習シートに本時の振り返りを記入させるようにしていた。そこには、授業を通して自身のあいさつ観について改めて考えることができた児童の声が多く残されていた(図2)。このことから、彼らは本時の授業「礼儀(あいさつ)」の学習において、＜対自段階＞に至ることはできていたと考えられる。

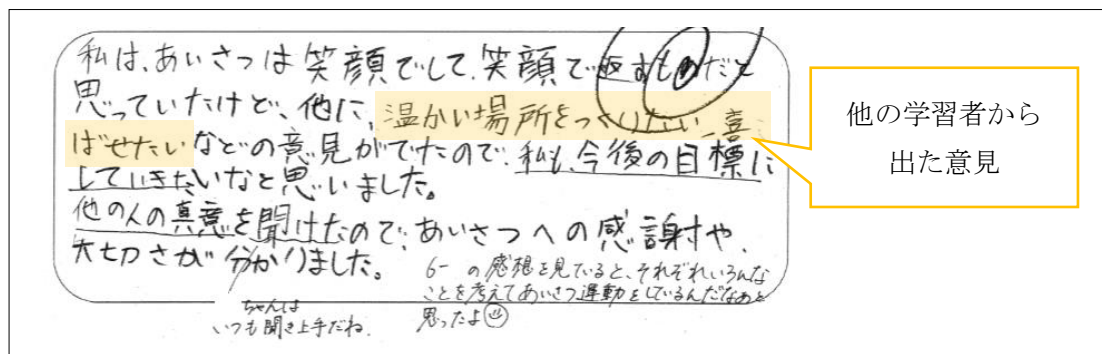


図2 児童の振り返り

では、なぜ前時と本時では＜対他段階＞における他の学習者と学習者間の「対話」の様子が異なったのだろうか。その要因は発問にあると考えられる。本時は物語の主人公の行動の背景にあった考えを明らかにする発問(なぜ「わたし」はめげずにあいさつを続けたのでしょうか)であったのに比べ、前時は自分だったらどうするかという、学習者自身の気持ちに基づいて考えられる発問を設けていた。児童にとって、その行動を選択した者が目の前の友達であれば、その理由が聞きたくなったり、何気ない質問を投げかけたりもするだろう。しかしながら、本時の発問は登場人物の心情を推し量るものであったため、お互い持ち寄った考えをわざわざ吟味し合うというよりは、むしろ自分になかった視点の意見を学習ノートに残したい気持ちが強かったのだと考えられる。

本時のように、自らの生活に結びつけて考えやすい道徳的価値であれば、登場人物の心情を推し量る発問であったとしても、第六学年の児童は自分自身の道徳的価値と照らし合わせながら考えることができたのだと考えられる。そのため、＜対他段階＞における他の学習者との「対話」を、自分になかった考え(あいさつ観)を獲得する学習過程と位置付け、＜対自段階＞へつなげることもできたのだろう。しかし中には、図3のように、教材の感想に終わった児童も存在した。＜対他段階＞で出た児童の考えを尊重しながらもそれぞれを＜即自段階＞へ確実に導くためには、その工程を児童に委ねるのではなく、教師が適切な手立てを講じる必要があると考えられる。

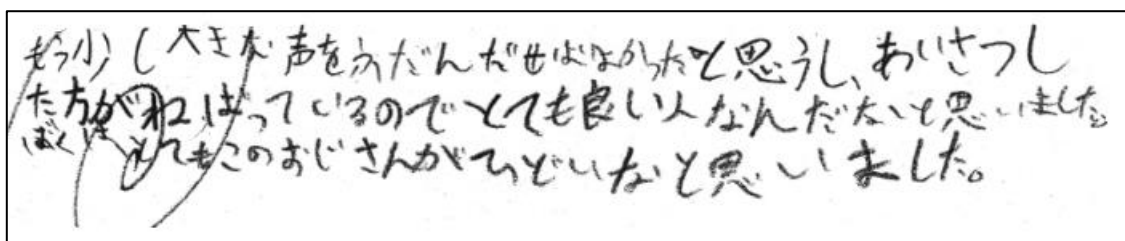


図3 児童の振り返り

また、児童の日常経験知を基にした考えが活きるのは、取り扱う道徳的価値そのものを問い直す発問や、児童の生活から少し離れた道徳的価値を取り扱う授業である可能性が考えられる。もちろん、後者は特に適切な手立てが必要となるが、生活から離れているからこそ、これまでの日常経験を刺激

し、そこから児童らの考えを引き出すことができれば、互いの意見が〈対自段階〉へつながる足場となっていくことに期待できると考える。

#### 4. まとめ

##### (1) 成果

- ・教室空間における「対話」は、発話に限ったものではなく、学習活動そのものを意味する。
- ・児童の学びのプロセスに、他者との「対話」は欠かせないものである。

道徳における「対話」として（〈対他段階〉における他の学習者と学習者間の「対話」場面の考察より）

- ・〈対自段階〉を意識した〈対他段階〉での手立てを講じることが重要である。
- ・〈対他段階〉において、児童間で展開される「対話」の方向性は、発問の影響を大きく受けることが明らかになった。取り扱う道徳的価値と、児童の生活の距離感を踏まえて考えることが求められる。

##### (2) 課題

- ・教科の特性に即した「対話」の在り方を追究する必要がある。
- ・〈対他段階〉における児童間の「対話」をより豊かなものにするために、児童側に求められる技術的な面とは何かを明らかにする必要がある。（既存の研究との融合）

#### おわりに

教室空間における「対話」を俯瞰的に捉え直したことにより、児童へ向けたはたらきかけはもちろんのこと、児童発の「対話」の機会を45分の授業時間でどれだけ保障できていたかを考えることができた。子供たちを新しい世界へ導き、喜びや発見を提供するのは教師としての務めである。しかし、時として彼らが口にする、子供の世界で生まれた素朴な疑問に寄り添うことも、一つの務めなのではないだろうか。その際に子供が問いかけてくれるような“対話の対象”として在りたい。同時に、子供と子供、子供と自分以外の世界・大人をつなぐ存在でもありたいと願う。教育者としてまだまだ未熟な身ではあるが、「対話」という手段を用いながら、多くの問い、課題の解に向けて、子供たちと一緒に歩いていきたいと思う。

#### 引用・参考文献

- ・「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」．文部科学省。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm), (最終閲覧 2018-1-20)
- ・寺本貴啓, 後藤顕一, 藤江康彦. 「“ダメ事例”から授業が変わる！小学校のアクティブ・ラーニング入門－資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”－」. 文溪堂, 2016
- ・佐藤学. 「学校の挑戦 学びの共同体を創る」. 小学館, 2006
- ・佐藤学. 「教師の学びと省察 一人ひとりを学びの主権者に育てる協同的学びの創造 2014 年夏の合宿研究会」<http://japan.school-1c.com/wp-content/uploads/6cd16ca897b9d3e2b94f267294c0d6c2.pdf>, (最終閲覧 2018-2-15)
- ・石井英真. 「小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業」. 日本標準, 2017
- ・高橋勝. 「学校のパラダイム転換」. 川島書店, 1997
- ・永田繁雄. 平成 28 年度 吉野ヶ里町立東脊振小・中学校 道徳教育研究発表会 講話用補助資料, 2017
- ・伊波富久美. 「『わかったつもり』を問い直す家庭科での学び“自らにとっての意味”の確定をめざして」. あいり出版, 2014
- ・渡部雅之, 豊田弘司. 「教育心理学 I : 発達と学習」. サイエンス社, 2011