

授業において「対話」が成立するための教師の役割

太 田 昌 宏*

Teachers' roles to establish "a dialog" in class

Masahiro Ota*

要旨：アクティブ・ラーニング(能動的な学修)が教育現場に広がりを見せる中、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための模索が始まっている。この問題を考えるにあたり、本稿では「対話」に注目し、授業において「対話」が成立するための教師¹の役割について考察した。

考察の結果、教師の主な役割として、①知識²を再発見し、鑑賞する活動に従事する、②生徒³と教材との「対話」を側面から支援⁴する、の二つがあると考えられた。

キーワード：授業、対話、教師、役割、高等学校

Keywords：class, dialog, teacher, role, high school

1 「対話」に関する考察が必要な背景

近年、大学だけでなく、小中高の授業においても、「アクティブ・ラーニング(能動的な学修)」と総称される授業形態が導入されている(読売新聞2016年8月2日記事「『考える力』育成手探り」)。そうした中、体験型で授業を行っているかどうかといった学びの形式だけでなく、学びの質を高めることが注目されつつある。たとえば、文部科学省中央教育審議会の資料「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」には、次の記述がある。

学びの質は〔中略〕子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結びつけたり、多様な人との対話で考えを広げたり、各教科等で身に付けた資質・能力を様々な課題の解決に生かすよう学びを深めたりすることによって高まると考えられる。こうした「主体的・対話的で深い学び」が実現するように、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化しようとするのが、「アクティブ・ラーニング」の視点である。(2016, p.23)

ここで注目したいのは、上記報告のなかの「多様な人との対話で考えを広げ」の部分である。学びの質を高めるためには、教師と生徒及び生徒同士の「対話」の質の向上が必要である。なぜなら、多様な人との「対話」によって、生徒の思考の枠が広がるからだ。たとえば、協同学習という観点から教育実践研究を進めている水野は、自身の高校での授業実践事例を次のように記している。

高校1年、国語総合(現代文分野)『羅生門』(芥川龍之介『精選国語総合改訂版』筑摩書房)の授業で一連の読解が終わったあとの最終の学習課題は、「下人が最後に老婆の着物をはぎとった行為について、あなたはどのように評価するか」としました。

「ヤッパリダメ!」という意見や「自分が生きのびるためなら仕方ない」などの様々な意見が出ました。

* 明星教育センター特任准教授

生徒たちは、それぞれの意見を大き目の紙に書いて発表した上で、黒板に貼っていきました。

このような個人や共同体の価値観が問われる課題では、意見が一つに収束することはありませんが、お互いに意見を出し合うことで各自の価値観の違いや類似性が見えてきて、相互理解が深まりました。この意見交換のなかで、このような悲慘な社会状況を生み出した社会のひずみや矛盾に対する批判が生じてきたことも、興味深いことでした。

グループ内での意見交流の過程を、録音にもとづいて詳細に分析したところ、グループの仲間の意見や反応を受け止め、その意見に対して自分はどのような態度をとるかを考え、自分自身が納得できる理解を構成しようと努める思考過程が見られました。お互いの考えを相互交渉させる過程で構成された認識が、今度は本人自身の問題として立ち現れ、自分たちの規範意識や、社会と自分との関係を改めて問い直す契機ともなるのです。(1995, pp.68-69)

ここでのポイントは、引用の最後にある「お互いの考えを相互交渉させる過程で構成された認識が、今度は本人自身の問題として立ち現れ、自分たちの規範意識や、社会と自分との関係を改めて問い直す契機ともなる」の部分である。お互いの考えを相互交渉させる過程、つまり「対話」によって、生徒が、自らの規範意識や社会と自分との関係を問い直せば、その分だけ思考の枠が広がったと考えられる。

それでは、教育における「対話」とは、どのようなものであろうか。さらに、主に高等学校の生徒たちが授業において学習の主体となり、深く学ぶ「対話」が成立するための教師の役割とは何か。本稿では、こうした問いについて考察したい。

2 「対話」とは何か

はじめに教育における「対話」とは何かから考える。参考として、教育心理学者の田島信元の、教授者と学習者とのやりとりに関する次の記述を取り上げる。

母子関係をはじめとする共同行為過程においては、躰、指導といった、ある意味で一方向的な情報の流れと見えながら、実際に成功裡に進んだ過程では、教授者、学習者という役割ないし目的は異なっているけれども、その意味では、お互いが独自の意味づけから出発しても、対等なやりとりの中でお互いにそれぞれ新たな意味を創造し、共通の意味を共有するといった過程となっているのである。つまり、お互いに影響をおよぼしあい、受けあっていく、まさに対等な相互行為過程であるということであろう。しかも共通の意味の共有に至る過程がそれぞれ独自であるため、その後はまた、それぞれ独自の意味づけの発芽の土台を作っていると考えられる。(2003, p.242)

教育における「対話」を教師と生徒との共同行為過程と捉えたと、田島の「実際に成功裡に進んだ過程では、[中略] 対等なやりとりの中でお互いにそれぞれ新たな意味を創造し、共通の意味を共有するといった過程となっている」という指摘は参考になる。教えることと学ぶことは、一方通行の情報の流れではない。教師と生徒が、お互いの考えを伝えあう中で、それぞれ新たな意味を創造し、共通の意味を共有することが重要だ。なぜなら、教師が発する言葉を、生徒が表面上の文字情報として暗記するのではなく、教師がその言葉を使う文脈まで含めた意味を理解できなければ、その言葉は生徒のなかに根づく知識とはならないからだ。たとえば、哲学者の西は、教育社会学者の荻谷との対談を記録した著書のなかで次のようにいう。

たとえば、「ニュートンの発見したことはかくかくである」を学ぶだけでなく、こういう考え方がどういう必要があって出てきたのかとか、その発想の根っこにあるのはなにかというような、その知識が

生まれ出てくる土台のところまで追体験・再構成することができれば、自分が体験しなくてもいいはずです。

そもそも全部を実体験させるなんてことは不可能ですね。しかし、ある理論なり、ひとまとまりの考えを身につけるときに、その形成のプロセスも含めて、学問の営みの中からこんなふうにしてこれが出てきたということを同時に理解することができれば、自分のなかに根づく知識になり得ると思います。

[中略]

普段授業でやっていることは、実は教科書の中身を注入するのとは違うんだ、というイメージの転換は大切ですね。知識を連関づけようとする作業が一人ひとりの生徒のなかで起こっている。そこにはズレも起こるわけですが、そのズレも授業の場で活用しながら、相互の理解の仕方を意識させることもできる。[中略] 今まで行われてきたさまざまな授業の工夫をそういうイメージでとらえ直してみる必要がありますね。(2005, pp.145-154)

西がいうように「ある理論なり、ひとまとまりの考えを身につけるときに、その形成のプロセスも含めて、学問の営みの中からこんなふうにしてこれが出てきたということを同時に理解することができれば、自分のなかに根づく知識になり得る」とすれば、教師が発する言葉を、生徒がその言葉を含む文脈まで理解し、教師と共有することは重要だと考えられる。

ここまでみてきたことから、筆者は、教師と生徒とが、そして生徒同士が、お互いの考えを伝えあう中でそれぞれ新たな意味を創造し、共通の意味を共有するという観点を、教育における「対話」を考える上での指針としたい。したがって、本稿では「対話」を次のように定義する。

教師と生徒、及び生徒同士が、お互いに影響をおよぼしあい、受けあっていく対等な相互行為過程

上記の「対話」の定義のポイントは、「対等な相互行為過程」の「対等」という言葉の意味合いである。教師と生徒が「対等」であるという考えは、容易には納得しがたい側面をもつ。なぜなら、教師と生徒との関係は、一義的には「教える－教えられる」という役割関係であり、「対等」という言葉からイメージされるような共通の土台に立ってお互いに認め合うような関係ではないからである。例えば、生徒は教育を「受ける」といい、授業を「受ける」という。そこにあるのは、知識を授ける側(教師)と授けられる側(生徒)という、一方的な関係である。

しかし、この「教える－教えられる」という役割関係のみに、教師と生徒との関係が固定化していると、ここで定義した「対話」は、両者の間では起こり得ない。なぜなら、お互いが影響をおよぼしあい、受けあっていく共同行為過程を、ここでは「対話」と定義したからである。

教師と生徒が学ぶべき知識に対して「対等」な関係になることで、ここで定義した「対話」が成立する。なぜなら、(繰り返しになるが)先の田島の記述でみた通り「母子関係をはじめとする共同行為過程においては、[中略]、実際に成功裡に進んだ過程では、教授者、学習者という役割ないし目的は異なっている、[中略]、対等なやりとりの中でお互いにそれぞれ新たな意味を創造し、共通の意味を共有するといった過程となって」(傍点は引用者)おり、そうした共同行為過程を、ここでは「対話」と定義したからである。

確かに、教師と生徒とでは、知識に対する関心・意欲・態度などの面で差があることも多い。従って、学習場面では、何らかの方法でその差を埋める支援を教師がしない限り、教師と生徒はそもそも「対等」な関係になれないという見方もできる。

しかし、ここで重要なのは、教師の意識である。教師は、生徒を支援する(関心・意欲・態度などの差を埋める)役割を担っているとしても、学ぶ対象としての知識への取り組みについては常に「対等」とであるという意識をもつ必要がある。「対話」を授業の中で実践するのであれば、教師は生徒を支援する一方で、生徒と同じ土台(目線)にまで降り立ち、一学習者として知識と向き合う必要があるのだ。なぜなら、生徒と「対

等」な関係であるという意識がなく、支援すること自体が授業の目的になると、支援のもとに教師と生徒が「対等」な立場で行う「対話」が成立する余地がなくなるからである。

それでは、先に示した「対話」に関する定義を踏まえた上で、次に、教師として、「対話」と学習との関係、及び「対話」と授業との関係をどのように捉えればよいのか、それぞれみていく。

3 「対話」と学習との関連

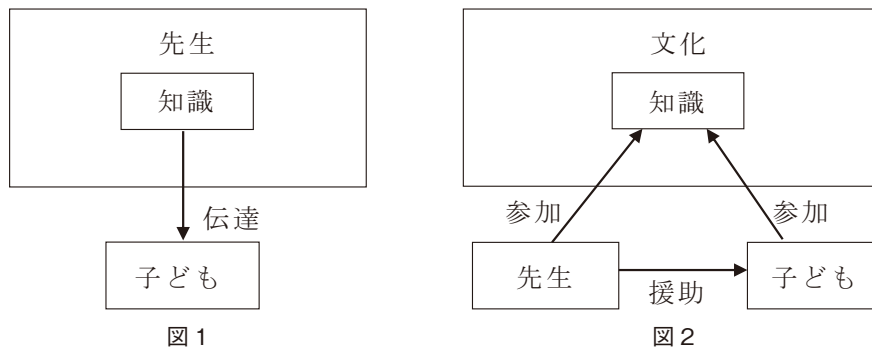
教師として、「対話」と学習との関係をどのように捉えればよいのか。この問いを考えるにあたり、参考として、認知心理学者の佐伯胖の次の記述を取り上げる。

「先生」というのは、まず本人自身が、文化的活動として、知識を再発見し、鑑賞する活動に従事する者でなければなりません。「先生」というのは、[中略]「いったい、ものごとはどうなんだろう」という好奇心と探究心をもって、文化に参加している人でなければならないのです。[中略] 文化的活動への参加という点では、先生と子どもは平等とっていいでしょう。また、子どもは先生と半ば対しながら、目は知識そのものへ向かっているべきなのです。「ここはどうなっているの?」「なぜそうなの?」という問いを、知識対象へ向けて投げかけており、文化の中から直接の応答が直ちに得られぬときに、先生を介して、先生の援助のもとに、知的応答を得るのです。このような知的応答は、もはや「自分」だけが原因で世界が変わるのではなく、他者である先生や知識の対象そのものからの応答によって変えられていく自己を知り、自然に、「双原因性」の実感に導かれるものと考えられます。(1995,pp.112-113)

佐伯は、「文化的活動への参加という点では、先生と子どもは平等とっていいでしょう」といっているが、ここでの「平等」という言葉は、前後の文脈から考えて、第2章の「対話」の定義で筆者が示した「対等」という言葉とほぼ同義と考えてよいだろう。

また、ここで佐伯のいう『「双原因性」の実感に導かれる』過程は、第2章の「対話」の定義にある「お互いに影響をおよぼしあい、受けあっていく対等な相互行為過程」を生徒の視点から捉えた一つの側面と解釈してもよいだろう。

佐伯はさらに、ここまでの内容を次にあげる図1と図2との違いを対比させる形でも説明している。



佐伯は、図1について「学ぶべき知識は先生から来るのであって、子どもは『先生の問題を、先生のために、先生の教えた方法によって』解くことを命じられた存在」(2003, p.111)としている。これに対し、図2については、次のようにいう。

学ぶべき知識は、「先生」の頭の中だけでなく、まず文化の中に埋め込まれています。つまり、知識は

単に修得すべき事項として切り離されているのではなく、人間文化一般とつながりをもっているものです。その文化の中では、「知る」とか「わかる」という営み自体も、文化的活動にふくまれているのです。(2003, p.112)

ここでの文化的活動は、「対等」な立場で、教師と生徒がともにわかろうとする共同参加の活動である。ここまでみてくると、佐伯のいう「知る」「わかる」という営み、つまり学習と先に本稿で定義した「対話」とは密接な関係にあることがわかる。

それでは、教師と生徒がともにわかろうとする共同参加の活動としての学習とは具体的にどのようなものだろうか。

哲学者の五十嵐は、対話型授業を様々な高校で実践している。たとえば、五十嵐は2015年10月に神奈川県追浜高校での授業研究会で行った授業(単元は世界史A「ウィーン体制とその崩壊」、「大きな問い」として「フランス革命はいつ終わったのか」を設定)について、次のように記している。

マ 〈1時間目〉

授業者はまず、生徒を起立させ、「授業＝座って聞くもの」という固定観念から生徒の意識と身体を解放している(身体的解凍)。引き続き、〈大きな問い〉の探究に向けて「フランス革命が始まったのは何年?」という自明な＝答えやすいクローズドの問いから始め、生徒とのやり取りの中から「フランス革命は誰と誰の戦いだったのか」「ウィーン体制を崩壊させた2つの革命は?」というように次々と問いを生み出し、投げかけていく。

そのプロセスの中で、生徒は、資料集や授業プリントをもとに、一つ一つの問いに対する答えを生徒同士で共同で探究し、声に出して共有する〈声の解凍〉。ここまでの段階で基本事項の確認と学習への参加姿勢がつくられた。

その後、学習は次の活動に進む。[中略] 1時間目の最終的な問いは、「二月革命の対立って結局、何と何の対立だったんだろう?」という問いとして共有され、二月革命の時期に階級対立が顕在化したことが生徒たちから確認された。

〈二時間目〉

1時間目の最終の問いが再確認された後、まず、資料集にある「諸国民の春」という言葉の解釈を問うことから本時は始まった。生徒たちからはそれに答えて「確かに、なんで“諸”がついているのか?」「国民という概念が出てきたのはこの時代から」という発見が相次ぎ、「諸」の解釈からさらに「この時期にいろいろな国で同じような国民が自分の国を握る、自分の国を自分で自由にするという動きが広がった」ことが共有された。こうして生徒たちは「フランス革命から自由主義が出てくるのは当たり前。理解できる」と話したが、授業者からはさらに「でも、どうしてそれがナショナリズム運動と結びついたのか?」という問いが投げかけられた。[中略] こうした問いを通して生徒たちは、フランス革命期に自由主義がナショナリズムと結びついたことを発見し、最終的に「自分たちのことは自分で決めるんだ!!」という思いがフランス革命を起こした」「それが「フランス革命」の本質だったんだ」という結論に至った。(2016, pp.34-35)

この五十嵐の実践は、大まかに言って、次の二つの要素で成り立っている。

一つ目は、共通の土台の確保である。たとえば、五十嵐は「大きな問い」である「フランス革命はいつ終わったのか」を生徒と共に考えるにあたって、1時間目に「問いを生み出し、投げかけ」ながら①「基本事項」の確認をするとともに、②「学習への参加姿勢」をつくっている。この①と②はフランス革命について教師と生徒がより深く「対話」する二時間目の土台になっている。

二つ目は、本質の探究である。五十嵐の実践の二時間目では、一時間目の最終の問い「二月革命の対立って結局、何と何の対立だったんだろう？」の再確認から始まり、教師と生徒がお互いに「問い」を出し合いながら、フランス革命の本質を探究していく様子が記述されている。このプロセスは、「対話」における教師と生徒が共にわかろうとする共同参加の活動として位置づけてよい展開であろう。次にあげる五十嵐の授業を振り返っての記述が、共同参加の活動であることを裏付ける。

実際に、授業実施前の教材研究では〈大きな問い〉とそれを構成する問いの構造図が作成されたが授業のライブ場面ではその構造図が廃棄された。事前に考えた構造図に従うのではなく、実際の授業の中でそれぞれの生徒の具体的なやり取りを聴きそれに従う中でその都度〈大きな問い〉を導く問いが即興的に取り入れられなければ、学級全体で問いを探究すること、問いを続けていくことはできないからである。

問いの共同体とは、既存の知を問いの形で発見させていく関係ではない。教師と生徒が共に問いを発見し、問いで（「正解」ではなく）授業を紡いでいくそのような関係である。そのためになりよりもまず教師は、生徒の「中」にある前提、生徒の声の中にある「隠れた声」を聴き取り、それに従っていかなければならない。そこで生まれてきた問いが真の問いであり、生徒とともに教師自身を解放していく問いであるからである。（2016, p.35）

五十嵐は、現実の授業場面で、授業前の教材研究で作成した「問いの構造図」を廃棄した。つまり、あらかじめ構成した知より、目の前の生徒とのやりとりを優先した。なぜなら、五十嵐は、教師と生徒との関係を「共に問いを発見し、問いで（『正解』ではなく）授業を紡いでいく」関係だと捉えているからである。

その関係を五十嵐は「問いの共同体」と表現している。「問いの共同体」は、教師が正解としての知識を生徒に教えてからその先の問題を考えさせる、いわゆる教えて考えさせる授業とも異なる。教師は、「大きな問い」に向かって最初から生徒と「対等」にやりとりする。どちらも問う者であり問われる者である。この「問いの共同体」こそ、先に佐伯を引用することによって示した文化的活動、すなわち「対等」な立場で、教師と生徒がともにわかろうとする共同参加の活動の一つの具体例であると筆者は考える。

4 「対話」と授業との関連

それでは、教師として、「対話」と授業との関係をどのように捉えればよいのか。この問いを考えるにあたり、教育学者の石井の研究を参考にする。石井は、知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験させる学習を、「教科する（do a subject）」授業として教科指導を構想している（2013, p.146）。石井は佐伯が示した図1・図2を参考に下記の図3・図4を作成した上で次のように論じる。

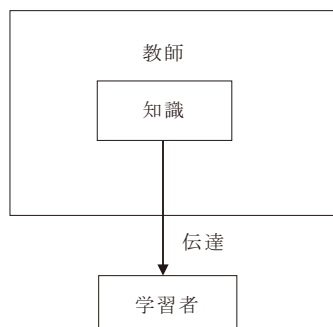


図3

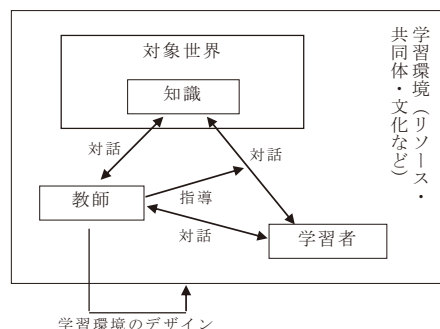


図4

多くの授業では、子どもたちの間で活発に議論が進んだとしても、最後には、教師から教科書にある正答が示される。つまり、教室において真理を決定する権限は教師と教科書に握られているのである(図3)。その結果、子どもたちは、物事には必ず正答があると思い込み、教師や教科書が想定する正答を推理することに注意を注ぐようになる。そして、そうした推理ゲームに乗れない子は、授業で自分の本音を表現することを諦め、教師が正答を示すのを待つようになる。／これに対し、「教科する」授業を目指すなら、例えば、「江戸図屏風」といった史料を教材とする授業も、[中略] 下記のようなプロセスをたどる。＜屏風絵を見てどんな身分や職業の人が描かれているか子どもたちに自由にみつけさせる。⇒鎌倉時代の『一遍上人絵伝』と比較させ、共通点と相違点を探させる。⇒発見した違いがなぜ生じたのか、本質的かつ論理的な説明(仮説)を考えさせる。⇒調べ学習やクラス討論を通して仮説を練り上げたり、検証したりさせる。＞この場合、授業は、教師の助成的介入の下で子どもたちが教材と対話する、知の共同的な追究・創造過程となる。そして、子どもたちは知の追究・創造者、いわば研究者として、また教師は、先輩研究者として、彼らと教材との対話を側面から支援する「促進者(facilitator)」として定義される。さらに、教材の屏風絵は、子どもと教師がともに対話する対象世界として、知を共同的に生み出す源泉として位置づけられることとなる(図4)。(2013, pp.148-149)

「対話」と授業との関係を考える際、ここでのポイントは、「教室において真理を決定する権限」が「教師と教科書に握られている」状態から、教師と生徒との共通の意味の共有へと転換することにある。なぜなら、真理を決定する権限を教師や教科書がもったままだと、石井がいうように生徒は「教師が正答を示すのを待つようになる」からだ(実例は、後に紹介する鹿内の授業実践で示す)。それでは、授業のなかで「対話」は起こらない。もし、教師と生徒が知の追究・創造者、いわば研究者としてともに「対話」という関係を築ければ、そのとき、石井のいうように「教材の屏風絵は、子どもと教師がともに対話する対象世界として、知を共同的に生み出す源泉として位置づけられる」。この点について次にもう少し詳しく考えてみる。

たとえば、教師が屏風絵を用いて江戸時代初期の江戸の様子について説明し生徒が聞くという授業場面を想定してみよう。教師の知識の広さ、深さ、話の上手さによって生徒が屏風絵に引きつけられ、興味関心をもつことがあるかもしれない。しかし、それはあくまでも教師による一方的な知識の拡大であり、教材である屏風絵は、教師が知識を説明するための道具である。

一方、石井が例にあげた「屏風絵を見てどんな身分や職業の人が描かれているか子どもたちに自由にみつけさせる」という授業場面では、生徒たちは自由にみつけるという点で主体性を発揮できる。さらに教師が気づかなかった新たな発見や疑問が生徒たちから生み出される可能性がある。それに触発され、教師自身にも新たな発見や疑問が思い浮かぶこともあり得る。そうしたやりとりのなかで、教師と生徒たちの間で、一時的であっても合意が得られる場面があるかもしれない。この場合、そのプロセスは、一方的ではなく共同的なものであり、教師と生徒がともに対話する対象世界は、揺れ動きながら拡大し深化することとなる。このとき、教材である屏風絵は、教師と生徒にとって対象世界が拡大し深化する源泉となる。

このように、屏風図という具体的な教材を使って対象世界を共有する授業は、教師にとって生徒との「対話」を比較的成立させやすい手法といえるかもしれない。なぜなら、教師と生徒との「対等」な関係が、具体的な教材(具体物)を媒介して可視化されることで、生徒との「対等」な関係を教師が意識しやすいからである。

それでは、この屏風絵のような生徒の視覚に訴える教材を授業で使用して「対話」を行う上で、教師が配慮すべきポイントは何だろうか。

「看图アプローチ」という、「授業づくりにビジュアルテキストの読解を取り入れていくアプローチ」(鹿内, 2015, p.16)で授業改善の研究を進めている教育学者の鹿内は、ある高校での授業実践の様子を次のように記している。

A高校に出前授業に行ったときの事です。授業を始めてすぐに私は大変な難問にぶつかってしまいました。

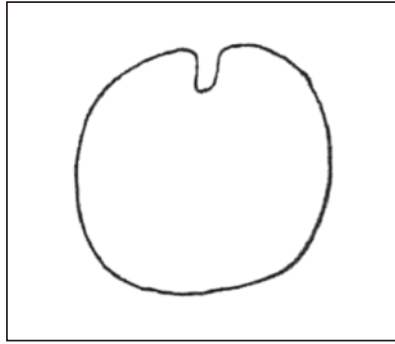


図5

私は黒板にこのような絵を描きました。そして問いました。

これは何だと思いますか？

これは、私の得意ネタです。もう何度もこの絵を使って、この発問をしています。この発問をするとみな、何かしらの答えを言ってくれます。「いもむし」「ハート」「パン」等々です。大学の授業では、このステップでつまづいたことはありませんでした。進学校と言われているB高校やC高校で授業をしたときも、にぎやかにこのステップを通過することができました。しかし、A高校のときはいつもと様子が違っていました。自発的に答えを言ってくれる人が誰もいないのです。そこで仕方なく私は名簿を見ながらひとりの生徒にあてました。「〇〇さん、これは何だと思いますか？」そうしたら彼女は「はい。」と言って立ち上がり、「わかりません。」と言って座ってしまったのです。[中略]

生徒たちは、「正解を見つけなければならない」という正解主義の教育を受けてきています。多くの生徒は「正解にたどりつけない」という体験を何度もしてきているはずです。そういう生徒たちは、そのたびに深く傷ついてきたのではないのでしょうか。そういう経験を通して生徒たちは、正解主義から身を守る術を学んだのです。[中略]

私は、次のように質問を変えました。

これは、みなさんが今まで見てきたもののうちで、何に一番似ていますか？

このような発問にしたら、ようやく何人かが「はっぱ」などと答えてくれるようになりました。何とかスイッチを入れることができたのです。発問の表現方法を変えるだけでスイッチのON・OFFが決まってくることがあります。このような配慮が必要な学習者集団がいるということは心に留めておく必要があると思います。(2016, pp.6-8)

この鹿内の体験が示している通り、生徒が教材から離れることがなく、教材に興味関心を持ち続けられるような配慮が、生徒たちの自由な発言を促す上で、教師には必要となる。特に、教師が正解を教えるという立ち位置を離れ、生徒が正解を気にすることなく教材と向き合えるようにするための、状況に応じた問いかけへの配慮が必要である。

こうした教師による不断の配慮を前提に「対話」は成立する。教師と生徒が「対等」であるためには、生徒が教師と「対等」にやりとりできる場所(共通の土台)まで、教師の配慮によって「上がってくる」必要がある。つまり教師は、屏風図のような教材を使用する学習場面において、生徒の状況に配慮しつつ、生徒と「対等」な立場で教材を鑑賞する活動に従事するという、いわば「二つの役割を同時に担う」ことになるのである。

5 「対話」が成立するための教師の役割

ここまで述べてきた内容をもとに、授業において「対話」が成立するための教師の役割について整理する。教師の主な役割は、次の2点である。

- ①知識を再発見し、鑑賞する活動に従事する
- ②生徒と教材との対話を側面から支援する

上記2点について以下、ここまでの述べてきた内容を振り返りつつ説明する。

①について。教師は、生徒と「対等」な立場で知識を再発見し、鑑賞する活動に従事することが必要である。なぜなら、佐伯がいうように「学べき知識は、『先生』の頭の中だけでなく、まず文化の中に埋め込まれ」(1995, pp.112)ており、「『知る』とか『わかる』という営み自体も、文化的活動に含まれている」(1995, pp.112)からである。具体的には、五十嵐が高校での授業実践(2016, pp.34-35)で示したように、教師自身が既存の知識に対して「問い」をもち、新たな「問い」を生み出し、探究を続ける研究者として、生徒たちの前に存在することが重要となる。

②について。教師は、生徒が教材に向き合うとき、無理なく段階を追って探究ができるよう、支援する立場にある。なぜなら、石井がいうように「授業は、教師の助成的介入の下で子どもたちが教材と対話する、知の共同的な追究・創造過程」(2013, p.149)であり、「子どもたちは知の追究・創造者、いわば研究者として、また教師は、先輩研究者として、彼らと教材との対話を側面から支援する『促進者(facilitator)』」(2013, p.149)だからである。このような授業への取り組みの際、教師には、鹿内が高校での授業実践(2015, pp.6-8)で示したように、問いかけの内容について、状況に応じた配慮が求められる。

6 まとめ

本稿では「対話」に注目し、授業において「対話」が成立するための教師の役割について考察した。

考察の結果、教師の主な役割として、①知識を再発見し、鑑賞する活動に従事する、②生徒と教材との「対話」を側面から支援する、二つがあると考えられた。

注

- 1 本稿における引用文では、授業における「教師」に当たる言葉として、「教授者」、「先生」、「授業者」などが用いられている場合がある。本稿は、高校の授業を想定していることから、それら引用文の言葉は全て「教師」と読み替えて表記する。
- 2 本稿では、教師と生徒が学ぶ対象を、「知識」に限定して表記する。本稿で表記する「知識」には「技術」及び「技術」を使用する能力としての「技能」を含む。第4章の説明で登場する教育学者の石井は、「教科する(do a subject)」授業で学ぶ対象を「知識・技能」としているが、筆者が引用した図3・4では「知識」のみを表記しており、この点で本稿での「知識」の表記の扱い方と一致している。
- 3 本稿における引用文では、授業における「生徒」に当たる言葉として、「学習者」、「子供」、「子ども」などが用いられている。本稿は、高校の授業を想定していることから、それら引用文の言葉は全て「生徒」と読み替えて表記する。
- 4 本稿では、教師と生徒との(学べき知識に対する関心・意欲・態度などの)差を授業内で教師が埋める行為を「支援」と表現する。後に第3章で引用する佐伯の図や文章では「援助」という言葉が使用されているが、引用文の前後の文脈から考えて、佐伯のいう「援助」は本稿で使用する「支援」とほぼ同義と筆者は捉えている。さらに、後に第4章で引用する石井の図4では、「教師」から伸びる矢印に「指導」という言葉が使用されているが、筆

者としては(石井の引用文にもある通り)「指導」ではなく「支援」として捉えたい。最後に第5章で引用する鹿内の文章では、「配慮」という言葉が使用されているが、これは、本稿で使用する「支援」の一環として行われる(「支援」の中に含まれる)行為であると筆者は捉えている。

引用文献

- 文部科学省. (2016. 9. 9) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告). (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf).
- 水野正朗(2012) 協同の学びをつくる—幼児教育から大学まで— 第4章高等学校で協同の学びを仕掛ける. 三恵社
- 田島信元(2003) 共同行為としての学習・発達 社会文化的アプローチの視座. 金子書房
- 西研(2005) 考えあう技術—教育と社会を哲学する. ちくま新書
- 佐伯胖(1995) 「わかる」ということの意味. 岩波書店
- 五十嵐沙千子(2016) 中等・高等教育における対話型授業のあり方をめぐって…ソクラテスメソッド(「哲学カフェ」)を用いた授業の可能性. 哲学・思想論集41号
- 石井英真(2013) 学校改善マネジメント 課題解決への実践的アプローチ 第8章学力向上. ミネルヴァ書房
- 鹿内信善(2015) 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—. ナカニシヤ出版
- 鹿内信善(2016) 主体的学び4号. 特集アクティブラーニングはこれでいいのか 看図アプローチが導く主体的学び. 主体的学び研究所