

教師間の対話を促す間主観的アプローチ
～子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで～

大関 健一・青柳 宏

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日

教師間の対話を促す問主観的アプローチ[†] ～子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで～

大関 健一*・青柳 宏**

真岡市立長沼小学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

日常の何気ない授業は、子どもの学びの「ゆたかさ」、子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」にあふれている。しかし、その「ゆたかさ」は、それを意味付け対話の中で味わう教師たちの存在なくしては、瞬間的な現象として消えていく。本実践は、教師間の対話を促し、日常の授業からゆたかに学び合うことを目指した。「言葉の力」と名付けたフィードバックシートは、作成、配布を繰り返す中で、授業の「ゆたかさ」を伝え、対話的過程を促す触媒としてはたらいていった。

キーワード：授業のゆたかさ、言葉の力、対話、問主観性、生成的・対話的スパイラル

1. はじめに

宮沢賢治は「春と修羅」の序として、こう記している。

「わたくしといふ現象は 仮定された有機交流電燈の ひとつの青い照明です (あらゆる透明な幽霊の複合体) 風景やみんなといつしよに せはしくせはしく明滅しながらいかにもたしかにともりつづける 因果交流電燈の ひとつの青い照明です」

(宮沢賢治,1980:p.5)

私は授業を、教師、子ども、教室で出会うものがそれぞれの主観性のもと、それぞれのかかり方で教材や互いの思考、行為を意味付けながら学びをつむいでいく営みであると捉えている。

それぞれの「わたくしという現象は」、それぞれに自分だけの「明滅」の仕方、授業という世界を立ち上げる。それらの主観的な世界が互いにかかり合い、新たな世界、授業を育んでいく。または、

互いが、主観の「ことなり」をもちながら、同一の世界に生きるという問主観性の上に、子どもたちは授業を育んでいく。

私自身も子どもたちと同じように、自らの授業観、主観性のもと、「子どもの学びの姿」と「教師のはたらきかけ」を見つめ、自分の中に授業という世界を立ち上げようとした。

以下の記述は、その中でみえてきた子どもたちの学びと授業の「ゆたかさ」、教師間の対話を促すこととなったフィードバックシート「言葉の力」の実践記録である。

2. 「言葉の力」のはじまり

本実践報告は、宇都宮大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻における教育実践プロジェクト研究テーマ「授業を核とした学び合う集団の形成」の中で取り組んだ実践の一部、フィードバックシート「言葉の力」についての報告である。

まず、フィードバックシート「言葉の力」の生まれた経緯とその目的について記しておきたい。

実習校であるM小学校は、研究課題「言葉の力を身に付け、自ら探究し、共に学ぶ子どもの育成」のもと、対話を取り入れた授業を展開してきた。研究課題設定の背景には、国語科における基礎・基本的な学習内容の定着が不十分であることや読む力や書く力の育成が必要なこと、子どもたちに言葉の力

[†] Kenichi OZEKI*, and Hiroshi AOYAGI**: Intersubjective Approach for the Dialogue between Teachers

* Naganuma Elementary School of Moka

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

を身に付けてもらいたいという教師の願いがあった。

一方、私自身にも、教師として授業を行ってきた中で生まれていた課題意識があった。『日常の何気ない授業で、同僚はどんな授業をし、子どもたちとどんなかかわりを持ち、子どもたちはどんな学びをしているのだろう。』

平成18年7月、文部科学省は中央教育審議会の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において「教員をめぐる現状」として「教員の多忙化と同僚性の希薄化」について以下のように述べている。

「教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の間に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。」

また、平成27年12月「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では「近年は、学校の多忙化等が指摘される中、教員が孤立化しているという指摘もある。

今後、教員の資質・能力を上げていくためには、それぞれの学校において、教員集団の資質・能力の向上に取り組むことが重要であり教員が『チームとして』教育活動に取り組むことが求められている。」

としている。

組織の枠組みとしては、形を変え、同僚性、チームとして、教師集団の資質・能力の向上へと向かっている。

しかし、現実的には、教師は教室という閉ざされた空間の中で、互いの学級の子どもの学びの姿を見ることができず、互いの授業や指導についても直接的に共有する機会をもたない。

ドナルド・A・ショーンは

「教師が教室において、同僚である他の教師たちと隔てられて仕事をしていることも行為

の中の省察を妨げている。」

（ショーン,2007,p.350.）

と教師の間にある隔たりを指摘している。

また、秋田喜代美氏は、授業の中の教師として「教師はすでに自分がもっている実践的知識を使用して授業をデザインし、授業中に子どもとの相互作用を通じて即興的な判断をしている。」（秋田,2007,p.180.）

「実践的な知識に支えられながらの即興的な判断こそが教師の専門性といえるだろう。」

（秋田,2007,p.177.）

とし、日常の授業における教師の専門性とその重要性を述べている。秋田氏の言葉をかりるなら、今後、子どもたちが学び合う関係を築いていく上で、教師同士が互いの実践的知識や即興的な判断をもとに対話をし、今まで以上に学び合うことが求められていると考える。

以上の、M小学校の先生方の願いと自らの課題意識から、教育実践プロジェクトにおける研究の課題を設定した。

「日常の授業における『子どもの学びの姿』とそれぞれの授業で暗黙知としてはたらいだ『教師の実践的知識や即興的な判断』を共有するための、教師間の対話をデザインする」

この研究の課題設定にともない、具体的な実践として「国語科におけるティームティーチング」「フィードバックシート『言葉の力』」「ビデオリフレクション」「授業実践」の4つの方法を立案した。

まず全学年を対象にM小学校の研究教科である国語科において「ティームティーチング」を実施し、直接子どもたちの学習支援を行う中で、参与観察により「子どもの学ぶ姿」と「教師の実践的知識と即興的な判断」の見取りを行った。

そこで見取った内容をもとに、教師間の対話を促すための方法の1つとして、フィードバックシート「言葉の力」（以下「言葉の力」という）の作成・配布が始まった。

3. 「言葉の力」の実践内容

「言葉の力」は、日常の何気ない授業の中での「子どもの学びの姿」と、それに対する「教師のはたらきかけ」「M小学校の研究課題との関連」「学習支

援の内容」の記述により構成した。

国語科におけるチームティーチングで学習支援に入った全授業を対象に記録を行い、作成した「言葉の力」を全職員に配布することとした。今年度の教育実践プロジェクト4か月間のうち、2017年11月と12月の2か月間において全12回の発行となった。

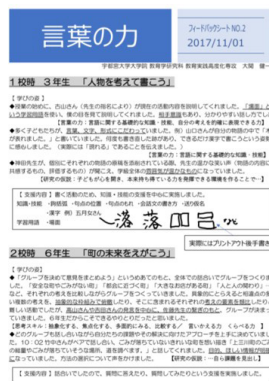
以下、チームティーチングの時間割とMicrosoft Onenoteを活用しての授業記録、実際の「言葉の力」を掲載する。

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日
1校時	2年生	6年生	3年生	4年生
2校時	4年生	1年生	6年生	1年生
3校時		5年生		
4校時		2年生		
5校時				3年生

〔チームティーチングの時間割〕



〔Microsoft Onenoteを活用しての授業記録〕



〔フィードバックシート「言葉の力」〕

4. 教師が気付いていない「ゆたかさ」

私自身が日常の何気ない授業の中での見取った「子どもの学びの姿」とそれらに対する「教師のはたらきかけ」を記録した「言葉の力」は、先生方への配布を続ける中で、日常の授業における「教師自身が気付いていない『ゆたかさ』」を伝えることとなった。さらに分類すれば「気付いていないが教師によって産み出される『ゆたかさ』」、「教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている『ゆたかさ』」と言えるかもしれない。

ここで私がいう「ゆたかさ」とは、「1. はじめに」で述べた授業観からくるものである。授業において、子ども一人ひとりが自分の感じ方や学びの論理にもとづいて、自分らしく物事を解釈し、考えを巡しながら授業を育んでいく。そのような学び、授業の展開、広がり、深まりを表している。

中田基昭氏は、次のように表現している。

「授業が多くの場合、一人の教師と多数の子どもたちによって営まれているとしても、彼らはそれぞれ主体性をもった一個の人間としてその授業を生きている。子どもたち一人ひとりは、それぞれ自分の実存にもとづいて、教材を理解したり教師や他の子どもたちとかかわりあっている。」 (中田,1996p.133.)

子どもそれぞれによって、自分自身を含む世界の観え方、世界の掴み方は異なる。授業もまた、それぞれの実存によって、異なった仕方で現れてくる。授業も、教材も、出会ったその子どもによって、子どもの数だけ異なる現出の仕方がある。それらの異なりを受けとめあい、教師や子ども同士がかかわりあうことで産まれる学び、授業の展開、広がり、深まり。それらを「ゆたかさ」とよぶことにした。

4. 1. 気付いていないが教師によって産み出されている「ゆたかさ」

日常の授業の中で、教師は無意識、無自覚のうちに、子どもたちに対し、多くのことはたらきかけをしている。言葉によって、声によって、眼差しによって、動作によって、息遣いによって、佇まいによって、教師と子どもの間に生まれる様々な物事によって、あるいは教師の存在自体によって。

以下、授業者である教師自身は気付いていないが教師によって産み出されている「ゆたかさ」について、実際の「言葉の力」の記述を記す。

(なお、「言葉の力」の記述については◆印、本報告にともない付け加えた説明については○印で表記する)

【2017.11.01 フィードバックシート「言葉の力」NO.2より抜粋】

11月1日(水)1校時 3年生「人物を考えて書こう」

◆K先生が、個別にそれぞれの物語の原稿を添削されている際、先生の温かな笑い声(子どもが書いた物語の内容に共感するもの、評価するもの)が聞こえ、学級全体の雰囲気は温かなものになっていました。

[M小学校の研究の仮説との関連:子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ることで…]

○K教諭(30代女性)は、3年生の担任である。何気ない言葉、何気ない行動、何気ない表情の中に子どもたちに対する受容の態度が表れている。意図的に笑うわけでも、考えて言葉を発するわけでもない。ただ、湧き上がる自然な感情の表れ。それにより、子どもたちの耳に届く温かな笑い声、楽しそうに担任教師を見る子どもたち。教師自身の存在や自然な立ち居振る舞いが、子どもたちへのはたらきかけとなり、学びや授業がより「ゆたかな」ものになっていった。

【2017.12.13 フィードバックシート「言葉の力」NO.11より抜粋】

12月12日(火)4校時 2年生「かさこじぞう」

◆二の場面から四の場面まで、人物の行動に着目して読み取ってきました。二の場面が終わったとき、先生の「二の場面、終わり」の言葉にHさんが「ばいばい」と言いました。先日、T小学校で1年生の算数「ながさくらべ」を参観したときにも、使い終わった教材に対して「ばいばい」と言った子がいました。「ばいばい」と言うほど、遊ばせてもらった教材。Hさんと物語との間にも豊かなつながりがあるように感じた場面でした。

[M小学校の研究の仮説との関連:子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作るこ

とで…]

○2年生の授業での一場面。Hさんは物語を味わい、物語との間にゆたかなつながりをもっていた。授業者である教師の「二の場面、終わり」という何気ない言葉により、物語との別れを意識したHさん。教師の言葉は即興的で直感的なものであったかもしれない。しかし、その言葉は、Hさんの学びの流れを分節化し、Hさん自身が、それまでの自分の学び、物語とのつながりを、自ら意味付ける機会をつくっていた。

【2017.12.25 フィードバックシート「言葉の力」NO.12より抜粋】

12月19日(火)1校時 6年生「ヒロシマのうた」

◆9:11 Hさんの、のびのびとした発言、つぶやきが授業のポイントになっていました。自然体で、ものを考える姿が印象的です。S先生が柔軟にそれらの発言を全体へ広げることで、授業が展開されていました。難しいことに自然体で向き合う、そんな姿は魅力的だなあと感じた時間でした。

[M小学校の研究の仮説との関連:子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ることで…]

○6年生の授業。難しい内容に対してHさんが自然体で自分の思ったことを話していた。授業者である担任のS教諭(40代女性)はHさんの言葉を受けとめ、そのつぶやきを学級の子どもたちに投げかけた。もちろん、学習内容とのつながりを意識しながら授業を行ってはいるが、その時のS教諭の反射的な反応は、直感的なHさんの言葉に対する反応であり、いわゆる「正解」であるか否かではなく、Hさんの言葉自体に対する受容の態度が表れたものだった。結果として、学級全体へ委ねたその言葉を起点として、授業全体がゆたかに広がり展開していった。

【2017.12.25 フィードバックシート「言葉の力」NO.12より抜粋】

12月20日(水)1校時 3年生「モチモチの木」

◆朗読前に、K先生から斎藤隆介さんの絵本が提示されました。Yさんが「ソメコとオニ」を読んだことがあると手を挙げました。その後、どんな話だったか、Yさんが説明を始めると、子どもたち全員が

Yさんの語りに耳を傾けました。寄り添うような聴き方、聴く雰囲気が特徴的です。子どもたちのもっているもので授業が創られていく様子が心に残っています。

[M小学校の研究の仮説との関連：子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ること…]

○K教諭（30代女性）は、Yさんの読書体験の語りに耳を傾ける。そのK教諭の姿が、子どもたちの寄り添うような聴く雰囲気を作り出している。

4. 2. 教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている「ゆたかさ」

「教材へのかかわり方を子どもたちの自由に委ね、彼らのかかわり方を教師がひき受けることによって授業が展開する場合には、たしかに教材への彼らのかかわり方は多種多様となるが、それだけより一層、子どもたちにとっても、教材を学ぶことも学んだことを経験済みにすることも容易になる。」

（中田,1996p.149.）

授業において、教材へのかかわり方を子どもたちに委ねた場合には、子どもたち自身によって、授業自体がゆたかに育まれていく可能性がある。授業における多種多様な営みが多くなることにより、教師が気付かない子どもの学びの広がり、教師のはたらきかけとは関わりのない、ゆたかな学びが子どもによって産み出される。

以下、授業者である教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている「ゆたかさ」について、実際の「言葉の力」の記述を記す。

（なお、「言葉の力」の記述については◆印、本報告にともない付け加えた説明については○印で表記する）

【2017.10.31 フィードバックシート「言葉の力」NO.1より抜粋】

10月31日（火）4校時 2年生 説明文「ビーバーの大工事」

◆11:58 友達が「お（尾）」は「しっぽ（尻尾）」の

ことだと説明し、それを聞いたAさんは「知らなかったあ」と感心し、Kさんは「お」の隣に「しっぽ」と書き込みました。その書き込むという方法がまた全体へと広がり、それぞれの多様な学び方が集団で共有されていました。

[M小学校の研究との関連：言語に関する基礎的な知識・技能]

○Aさんは、友達の説明に感心し、Kさんは、教科書に書かれている「お」という文字の右隣に「しっぽ」と書き込んだ。それを見た近くの席に座る子どもたちが、その書き込みを真似し始めた。教師による指示ではなく、教師自身ははじめ授業内で起きた子どもたちの自発的な書き込みについて気付いていなかった。子どもたち自身が学び方を考え上げていった場面であった。

【2017.11.06 フィードバックシート「言葉の力」NO.4より抜粋】

11月6日（月）1校時 2年生「ビーバーの大工事」

◆Yさん。あまり集中できない様子だったが、8:58自分の選んだ文が読まれ、友達にも数名同じところを選んだ子がいたため、笑顔が見られました。学びの中に戻ってきたような印象でした。9:06には、となりのMさんが、書くところを教え、活動が進みました。決して大きく活動が遅れるわけでもなく、プレッシャーがかかるわけでもなく、その子の特徴や学びのテンポが認められている温かな授業の雰囲気が好きです。

[M小学校の研究の仮説との関連：子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ること…]

○Yさんは自分らしく教材とかかわり、教師や友達とのかかわりの中で自分の学びを進めていた。教師のはたらきかけだけではなく、それとは別に、子ども同士のつながりによって、支えられるYさん。また、友達もYさんとのやりとりの中で理解を深めたり、学びへの意欲を高めたりしている。私たち教師がすべての学びの機会を意図的につくることはできない。子ども同士の自然なやりとりの中に、学びの機会が多く含まれていることを感じる場面だった。

【2017.11.06 フィードバックシート「言葉の力」
NO.4より抜粋】

11月6日（月）2校時 4年生「ある人物になったつもりで」

◆9:43黒板の前で1組目の発表が始まった瞬間、ずっと学級全体が集中しました。話すとは違った「物語る」には子どもたちを引き寄せる力があると感じました。9:45 Sさんをはじめ多くの子がほほえみながら物語りに聴き入っていました。

[M小学校の研究との関連：言語に関する基礎的な知識・技能]

○聴いている友達に物語に入り込む。発表している子は、物語ると同時に、友達に聴いてもらうことでまた、自分の物語に入り込む。物語を触媒に授業が深まっていく。

【2017.11.07 フィードバックシート「言葉の力」
NO.5より抜粋】

11月7日（火）2校時 1年生「いろいろなふね」

◆SさんとTさん、FさんとMさんなどの間に入って、感想を引き出す発問をしました。Mさんの調べたりニアモーターカーについて、乗りたいかどうかHさんと3人で話しました。楽しそうに話す2人の顔が印象的でした。（自由な形態で床を広く使い、好きな人と話していました。子どもの間に入ってあぐらをかいたとき、子どもの言葉の聴こえ方が変わったように感じ、新鮮でした。）

[M小学校の研究の仮説との関連：…自分の考えを的確に表現できる力]

○自由な形態で床を広く使いはじめたのは、子どもたち自身であった。授業者による指示はなく、個別に学習支援を行っていた授業者が見ていないところで子どもたちの間ではじまり、一気に全体へと広がっていった。床に座り、自分の想いを語る子どもたちの輪の中には、私たち教師が気付かない子ども同士の素直なやりとりがあった。

聴き方というある意味で物理的な身体の構えを変えることで聴き方が異なることを自ら感じた驚き。しかしまた「物理的な身体の構えを変える」と書いたが、この時、私は子どもたちの声に呼びかけられていたのだと思う。

【2017.11.07 フィードバックシート「言葉の力」
NO.5より抜粋】

11月7日（火）4校時 2年生「ビーバーの大工事」

◆Uさん、活動が楽しみで笑顔。11:46自分のクイズに対する相手の答えが聴きたくて、机の上に前のめり。11:48 Mさん「楽しかったあ」11:55同じクイズを作っていたことをうれしそうに伝えるIさんとYさん。やりたい、楽しいという感情がたくさんの子の表情からうかがえました。

○活動が始まったときから、教材は教師の手を離れ子どもたちによって価値付けられていく。同様に子どもたちのやりとりによって授業が育まれていく。その過程で何が起きているのか。どんなやりとりが行われているのか。全てを授業者が把握することはできない。子どもたちは、それぞれに自分らしく教材を解釈し、教材や友達、教師に対し、それぞれのかかり方でかかり、学びを展開している。授業者の把握していないところでも、力いっぱい教材、活動、授業を楽しむ子どもたちの姿が見られた時間であった。

【2017.11.27 フィードバックシート「言葉の力」
NO.8より抜粋】

11月21日（火）2校時 1年生「ビーバーの大工事」

◆Hさん⇔Uさん「ちょき、どず、カブトのたたかい」Nさん⇔Mさん「ぺたぺた、ペンギン」多くの子どもたちが互いの遊び歌を楽しそうに伝え合い、真似し合いながら、それぞれの学びを進めていました。自分の想いを素直に表出し、豊かに学ぶ子どもたちの姿がみられた勉強になる授業でした。ありがとうございました。

[M小学校の研究の仮説との関連：子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ることで…]

○自分だけの歌、自分だけの言葉の響き、子どもたちは、それぞれの自分だけの想いを伝え合い、真似し合う。自分の想いを表出することの楽しさ、友だちの想いを感ずることの楽しさ、子ども同士のつながりの中でしか産まれぬ、そんな学びがあることを改めて感じた場面であった。

【2017.11.30 フィードバックシート「言葉の力」
NO.9より抜粋】

11/28（火）3校時 5年生「注文の多い料理店」

◆多くの子が宮澤賢治独特のオノマトペに着目していました。中には「すぐ食べられます（紳士が食べる，山猫が食べる）」には2つの意味があるという物語の伏線，仕掛けに着目する子たちもいました。それぞれが見つけた工夫を楽しそうに伝え合う様子に物語を誰かと読み合うことの魅力を感じました。〔M小学校の研究との関連：言語に関する基礎的な知識・技能〕

○物語との出会いや物語に対する自分の気付きを語る中で、自分にとって、その物語の在り方が変わっていく。物語へのかかわり方が子どもたち自身に委ねられ、子ども同士のかかわりの中で、学びが生まれる。物語自体のもつ力と物語の中を生きる子どもたちの想像力、感受性のゆたかさを感じた時間だった。

4. 3. 「ゆたかさ」を伝えることの価値

M小学校の教師を対象に実施した「言葉の力」に対するアンケート結果から抜粋する。

- ・自分の授業に対して、価値付けしていただき、励みになりました。
- ・感じたことも書き加えていた点（心が温かくなりました。うれしい気持ちになりました。）などの記述は読んでいてうれしいと思いました。
- ・先生方の何気ない行動が、大きな指導につながっていること、学級の雰囲気を作っていることを知りました。
- ・普段の授業をがんばろう、無理なくできることはたくさんあると学ぶことができました。
- ・他学年の授業での様子がよく分かり、参考にさせていただきました。
- ・担任は、よかったところを的確に指摘してくれるので、自信をつけたと思います。
- ・児童の見取り方、着眼点等、気付かされる部分が多く、刺激になった。
- ・児童の反応と解説で見えていない部分が見えた。
- ・先生方が互いの持ち味を認め合うことで意欲の向上につながっている。

アンケートからも「言葉の力」の作成、配布は「気付いていないが教師によって産み出される『ゆたかさ』と「教師のはたらきかけとは関わりなく産み出される『ゆたかさ』」を伝えるものとしてはたらいたことが分かる。前者について伝えることは教師の自己肯定感を高めることにつながった。また、後者を伝えることは教師の授業観を深め、さらに具体的な授業のデザインを変えていく「きっかけ」になった。特に、子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」は、授業者をはじめ私自身の授業観にも強くはたらきかけてくる価値あるものであった。

5. 主観による観察

5. 1. 観察者と当事者の間で

「言葉の力」の作成にあたり、「子どもの学びの姿」と「教師のはたらきかけ」を見取ってきた。その見取りを行う上での、自分の立場について振り返る。

今回は、国語科において実施したティームティーチングのT2として、各授業の参与観察を行った。学習を支援している際には、まさにその授業の当事者としての私がいる。一方、時に学習支援の手を止めたとき、観察者としての私が見れる。

当事者として、当事者である私自身も含めた授業での出来事や子どもの姿をみたととき、そこには予期せぬ出来事や感情、身体状態、子どもとの関係など、多様な要素がかかわり合ってくる。そのため、当事者によるとらえは客観性を欠いているように受け取られることが多いのではないだろうか。

反対に、観察者として、授業で起こることや子どもの姿を観察したとき、それらを客観的にとらえられるという一面があると思われる。

観察者の視点でとらえられる客観性とは、個々の人間の感じ方や経験にもとづく解釈、見方に左右されないことが求められる。

しかし、その客観性の中でみえてくるものは、子どもとの関係を断った立場で、観察者である人間それぞれの多様性や自分に対ししかかわってくるものを可能な限り遠ざけた世界であると私は考える。

竹内常一氏は、著書の中でこう記している。

「『子どもを知る』ためには、私たちは子ども

が生きている世界に身を差し入れ、その世界を想像的にとらえなければならない。そして、その世界と向きあっている子どもの行動に回答することで、子どもの世界に参入し、子どもとともにその世界を織りなしていくことができなければならない。そうしたなかで、はじめて子どもはかれの生きている世界を開示してくるのであり、その世界にどう対応しているのかがみえてくるのである。」

(竹内,2003:p.19.)

授業の中で生きる「子どもの学びの姿」を捉えるためには、その子が生きる授業という世界を、自分自身も身をもって生きることが必要なのではないだろうか。もう一つ、哲学者E.フッサールの著書の中から、引用する。

「生活世界の主観的性格と、『客観的で』『真の』世界との対比は、後者が理論的・論理的構築物であり、原理的にはけっして知覚することができず、また原理的にその固有の自体存在について経験することのできないものの世界であるのに対して、生活世界的に主観的なものは、まさしくすべての点で現実に経験するという特徴をもつ、というところにある。」

(フッサール,訳, 1995:p.229.)

観察者としてだけではなく、当事者という主観的な立場で子どもの世界にかかわり、ときに、観察者の視点と当事者の視点の往還を繰り返すという観察の仕方は、「ゆたかな」子どもたちの学びにふれるために有効な方法であるように思えた。私にとって「言葉の力」の作成は、観察者と当事者という2人の自分の中で、授業という世界を生き生きと立ち上げる営みでもあった。

5. 2. 対話を促す間主観的アプローチ

「言葉の力」で捉えられた「ゆたかさ」とは、まさに、私自身によって捉えられた「ゆたかさ」であり、授業者にとって、その記述を読んで初めて気付かされる内容でもあった。それゆえ、私自身の捉えた「ゆたかさ」、その気付きは「主観的」なものである。

しかし、その気付きは授業者である教師によって「なるほど」と受けとめられることもあるし、あるいは「自分はこう捉えたけれど」と受け取られることもあるかもしれない。言い換えれば、「言葉の力」をもとに、私と教師の間で、子どもの姿についての対話が始まっている。

「言葉の力」からの引用をもとに、実際の出来事を振り返り、対話について考察してみたい。

【2017.11.02 フィードバックシート「言葉の力」NO.3より抜粋】

11月2日(木) 2校時 1年生「いろいろな船」

◆Fさんが9:39「質問です。自分の船が火事になったらどうするんですか。」9:42「自分の船のも消せるのか。」9:44「自分の船も・・・。」と終始、自らの疑問にこだわっていました。他の子ども国語の内容にとどまらない様々な疑問をもっていました。子どもたちの学び方には多様性があり、それぞれにその子なりの論理があるのだなあと改めて感じるかわいらしい姿でした。

[M小学校の研究の仮説との関連：子どもが心を開き、本来持ち得ている力を発揮できる環境を作ることで、自らの課題を見出し…]

○授業者である1年生の担任教師(50代女性)は、この時間の授業の流れをもっていた。Fさんの関心と疑問は、教師が思い描く流れとは異なるものであった。また、他の子どもたちも同様にそれぞれに異なる疑問をもっていた。教師の考えとは別に、教材である「いろいろなふね」と自由にかかわる子どもたち。互いの疑問を声に出し、船の話題で盛り上がる子どもたちによって、授業はゆたかなものになっていった。

授業後に、担任教師に声をかけ、Fさんの姿について話をしたところ「Fさんはいつもああなんです・・・。」とFさんのそのときの姿を、どちらかというとき肯定的には捉えていない言葉が返ってきた。私自身の見取りと担任教師による見取りは大きく「ことなる」ものであった。

私自身は、授業の中で立ち現れてくる子どもの学びの姿を見取った。また、担任教師自身も同一の授業(空間)の中に同時に共存している存在として、担任教師の主観をもって、子どもの姿を見取っていた。

私によるFさんの見取りは、担任にはすぐに受け入れがたかったようだが、まさにここに私（主観）と担任（主観）との間で「対話」がはじまったと捉えることができる。

教室で起きている出来事や子どもの学びの姿は、このような対話の過程を経て産み出され、また修正されていくことで、意味付けられていくのだろう。即ち、「ことなる」主観をもつ教師同士、主観と主観の間で（間主観的に）意味が生まれ、修正されていくのである。「言葉の力」の記述は、このような対話的プロセスを促すための強力な「触媒」として捉えることができるのではないだろうか。

6. おわりにかえて

以上、「言葉の力」は、私を含む教師と教師の間に、対話を産み出した。

最後に、マルティン・ハイデガーとブロック・バーラーの思想をもとに、本実践について振り返りたい。

まず、教師がそれぞれに捉える意味の「ことなり」について述べる。「言葉の力」を触媒に産まれた対話は、声を出し語り合うことだけではなく、そこにある物事や出来事、現象についての互いの意味付けの「ことなり」に気付くことや感じることも含まれる。

この「ことなり」は、いかにして生じるのか。マルティン・ハイデガーは

「或るものを或るものとして解釈することは、その本質からして〈あらかじめ持つこと〉〈あらかじめ見ること〉〈あらかじめ掴むこと〉によって基底付けられている。」

（ハイデガー、訳、2013p.222.）

としている。つまり、私たちは、目にしたものをありのままに解釈するのではなく、自身の関心によって、主観によって、解釈し意味を見出している。

そこで見出された意味は、それぞれに「殊なる（ことなる）〈特別な〉」ものであり、「異なる〈違う〉」ものである。

私は、このように生じる「ことなり」から、対話が産まれるのだと考える。

次に、それらを踏まえ、私の「対話」観について述べたい。私の「対話」観は、ブロック・バーラー

（Bahler,2016）が提示した「生成的・対話的スパイラル Dialectical Spiral」の概念に連なるものである。一般に、対話の重要性とは、人と人が「意味」を共有していくことにある、と考える人は少なくないだろう。しかし、バーラーは、対話の重要性は、意味の共有にあるのではなく、対話が交わされることを通して、らせん状に（スパイラルに）その都度、意味が再創造されていくことにあると捉えている。ある事柄について、「私」が「それは～な意味があると思う」と「あなた」に語った時、「あなた」の中では、「私」の「意味」の受け入れと同時に、既に「私」の「意味」の解体がはじまっている。つまり、「私」が語る「意味」は、そのまま「あなた」の「意味」にはならない（なりきらない）ということ。また、だからこそ、「あなた」の「意味」が提示し返された時、「私」の「意味」も再構築されていくということ。

このように、対話の中で、意味が再構築あるいは再創造され、「私」と「あなた」が互いを育み合う過程をバーラーは「生成的・対話的スパイラル」と名付けている。

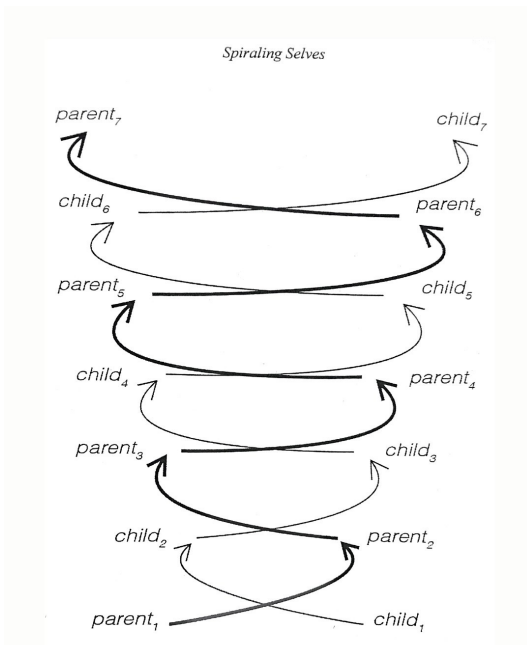
因みに、「生成的・対話的スパイラル」の概念を提示しているバーラーのその書のタイトルは『メルロ＝ポンティとレヴィナスにおける無邪気な平和：生成的・対話的スパイラルとしての間主観性』である。バーラーは、二人の哲学者（メルロ＝ポンティとレヴィナス）の関係性の理論を検討することを通して、彼独自の概念（「生成的・対話的スパイラル」）を提示していると言えよう。ところで、タイトルの中にある「無邪気な平和」の原語はChildlike Peaceである。Childlike は、よい意味での「子どもらしい」あるいは「無邪気な」と訳すことが出来る。このタイトルに込めたバーラーの思いを読み解くならばおそらく次のように言えるだろう。

まず、対話の中では、意味の共有が起きているのではなく、他者が受け取った意味は既に「ことなり」をはらみ、むしろその「ことなり」こそが新たな意味を再構築していくということ。即ち、対話とは、このようなスパイラルで終わりのない過程そのものである、ということ。言い換えれば主観（私）と主観（あなた）の間で起こっている出来事は「意味の共有」ではなく、終わりのないスパイラルな意味の再創造過程であるということ。副題の「生成的・対話的スパイラルとしての間主観性」とはこれを示し

ていると言えよう。

また、バーラーは、親と子の対話が「生成的・対話的スパイラル」を育み、その後の様々な対話の基盤になるという。親との対話の中で育まれる「無邪気さ(子どもらしさ)」とは、相手の意味(意図)に同調し、意味を共有していく、というよりも、互いに自分自身の固有性を知らず知らずの内に投げかけ合い、互いの意味を再創造していく資質と言えるかもしれない。バーラーは、「平和」とは、意味の共有や意味の強制によってではなく、相手の意味を受けとめると同時にそれを自分なりにずらし、そしてそれを相手に投げ返しなが互いに再創造していく中で生まれてくる、と捉えているのだろう。そのような平和が、即ち「無邪気な(子どもらしい)平和」である。

下の図は、バーラーがその著書の中で、親(parent)と子(child)の間に育まれる「生成的・対話的スパイラル」を表したものである。



(Bahler,2016:p.163.)

ここで示されているのは、親(parent)と子(child)についてだが、この図によって表現された「生成的・対話的スパイラル」は、「その後の様々な対話の基盤になる」というバーラーの言葉からも、「言葉の力」を触媒に産まれた教師間の対話の間主観性をイメージするためにも有用ではないだろうか。

「言葉の力」は、私自身も含めた教師と教師の間に、対話的過程である「生成的・対話的スパイラル」を産み出すための間主観的アプローチとしてはたらいした。本実践は、子どもの学びの姿を語り、よりゆたかな学び、授業を目指す上で、価値のあるものであったと考えるのだがどうだろうか。

一方で課題も残る。「2.『言葉の力』のはじまり」でも述べたが、「言葉の力」は、教育実践プロジェクトにおける研究「授業を核とした学び合う集団の形成」の中で取り組んだ「国語科におけるチームティーチング」「フィードバックシート『言葉の力』」「ビデオリフレクション」「授業実践」の4つの実践の一部である。今回、この4つの実践を連動させる形で、私と教師の間、教師と教師の間に対話を産み出していった。

「言葉の力」においては、私と教師の間に対話を産み出すことが主となり、教師と教師の間の対話に対するはたらきかけが少なかった。もちろん、「言葉の力」を読み、教師間にそれぞれ「ことなり」が生じ、「ビデオリフレクション」や「授業実践」など、他の実践の中で、対話的過程は産まれていた。しかし、「生成的・対話的スパイラル」が文字通りらせん状に(スパイラルに)展開し続けたとは言い難い。「言葉の力」を触媒として「生成的・対話的スパイラル」が産まれ展開し続けるためには「時間」と「言葉の力」を基軸とした、さらなる取組が必要だった。

教師の限られた時間の中で、いかに対話を促していくか。今回の実践を通して、改めてその難しさも感じるようになった。新たに時間をつくることは難しい。時間を捻出するのではなく、すでに私たち教師が無意識に行っていることの中、何気ない日常の中に、教師と教師が互いに育み合う「生成的・対話的スパイラル」を産み出すことが必要なのではないだろうか。

今後、今回の成果と課題を踏まえ「言葉の力」を基軸としたさらなる実践を、展開、発展させていきたいと考えている。

バーラーの著書から、もう一つ引用して実践報告を終わりたい。

「最も重要なこと、それは、他者との出会いは自己を広げ、自己の可能性を広げる、そして、この創造的なプロセスは、自己が他者とかかわることによって、展開し続けるということである。」 (Bahler,2016:p.162.)

子どもたちと教師の成長、可能性の広がり、教師自身が、自らの主観をもって意味付けた「子どもたちが育む授業のゆたかさ」を語ることによって、はじまるのではないだろうか。

尚、本稿で報告した実践は全て大関健一がM小学校において行ったものであり、本論中の「私」は基本的に大関を指す。しかしまた、大関の実践全体についての、さらなる意味付けについては、大関、青柳の間の対話の中で行われ、また一部の記述は青柳が担当していることをお断りしておきたい。

引用文献

- 宮沢賢治 (1980). 春と修羅 新修 宮沢賢治全集 筑摩書房〔原著初版は1924年〕
- 中央教育審議会, 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 文部科学省 (2006.7.11) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
- 中央教育審議会. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) 文部科学省 (2015.12.21) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- ドナルド・A・ショーン (2007). 省察的实践とは何か 鳳書房
- 秋田喜代美 (2007). 授業研究と談話分析 放送大学教育振興会
- 中田基昭 (1996). 教育の現象学－授業を育む子どもたち 川島書店
- 竹内常一 (2003). おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき 桜井書店
- エドムント・フッサール (1995). ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学 中公文庫〔原著初版は1936年〕
- マルティン・ハイデガー (2013). [熊野純彦・訳] 存在と時間 (二) 岩波書店〔原著初版は1927年〕
- Brock Bahler (2016), Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas : Intersubjectivity as Dialectical Spiral. LEXINGTON BOOKS

平成30年3月26日 受理

Intersubjective Approach for the Dialogue between Teachers

Kenichi OZEKI and Hiroshi AOYAGI