

『TAKT 授業のデザイン 批判的対話がつむぐ笑顔の教室』

監修田島充士 編著藤倉憲一・武元康明
福村出版、2024年

2024年ある日の新聞を見る。戦争、差別、いじめ、政治の不作為、環境破壊等々、どれを見ても将来への明るい展望の持てないワードが氾濫している。これらのワードに共通しているのは、他者の持つ考えや思いを想像すらできない、自己あるいは特定の集団の欲求を満足させるだけの態度であり、これに基づく行動の結果である。言い換えれば、不寛容に支配された精神世界の姿である。寛容性を旨とした世界を再構築する試みが必要である。本書刊行の問題意識である。本書は主張する。「グローバル化が進むとき、様々な文化的背景を持つ人々とのつきあいを余儀なくされる。」そこで、「協同活動のイニシアティブを握り、生産性の高い仕事を進めるために、仲間を構築する会話に加え、他者との接触可能性を切り開く対話を自在に扱える」力をもつ子どもを育てる必要がある、と。(本書p.22、以下本書引用はp.のみで示す) 本書はこうした視点を学校教育、とりわけ公教育の出発点である小学校の授業デザインの基本戦略に据えようとする。

書名 TAKT はその主張の象徴である。始めの T、T1 は他者、A は愛情、K は会話、そしてその集大成が終わりの T、T2 である対話である。(pp.21-22) この四つの要素の結びつきを子どもに求める活動の原理とする。すなわち、人との関わりにおいて、先ず自分とは考えや思いが異なる他者を想定する (T1)、そして共感的なまなざしで接する (A)、その結果、そこでは自然と相互の自由と安全が確保された会話がなされ (K)、心地よい集団が生まれる。T1、A、K が常に意識される集団である。心地よさとその大切さを意識した子どもは、新しい課題へ挑戦することができるようになる。「他者に対して自分の意思を伝え、また自分の発話に対する相手の質問に応じ」(p.13) られるのである。これは対話 (T2) である。対話は T1、A、K を想定するときのみ展開されるのだ。(pp.21-22) この集団の成員として成長する子どもこそが多様性を重んじ、新しい考えや価値観を生み出す力をもつことができる。互いを尊重し、理解しながら、新しい課題へ挑戦しようとする、またできる子どもである。本書が、「他者との接触可能性を切り開く対話」を、小学校の授業デザインの基本戦略に据える事由である。

こうした TAKT に基づく授業をデザインするための基本として、本書は次のような子どもの活動の実現を目指す。子どもは授業を通して、知識や技能を習得する。しかし、これらは、「与えられた情報を鵜呑みせず、自分たちの理解できる形で解釈できる」(p.27) 形で習得されなければならない。それには、「子どもたち自身が表現者として、学習の指導権を握るような教育状況を設定する必要がある」のだ、と。(p.27) その根拠はこうである。授業で多様な表現を介して子どもが習得する知識や技能とは、「子どもたちが未知の他者

との対話を行う中で、その場にふさわしい形で相互交渉的に創出するものと考えている。精緻な理解を与えても、子どもが関わる様々な他者との対話状況の中で適応可能なものになる保証はない」のである。(p.18) 対話を通して、子どもがその場にふさわしい形で解釈し直すことにより、知識や技能は彼らが活用可能な形で習得しうる。

子どものこうした活動において重要な役割をする「解釈し直す」ということを、本書は「社会的言語の解体」と措定する。(p.12) バフチンの言う「社会的言語」は、特定の社会集団においてのみ、いわば「あうん」の呼吸で受け入れられる。しかし、この集団に属さない者にこれは受け入れられない。授業ではすべての者があうんの呼吸で仲間の話を受け入れるわけではない。対話を通じた相互交渉的な関わりにより、新しい理解は生み出される。そこで、「多くの前提知識がカットされた社会的言語を解体し、自らが発信しようとする意思を明確な言葉で表現しなければならない。それに加え、相手が知る知識の程度をモニターし、相手に受け入れられる可能性の高い表現を探索しなければ、相手に受け入れられる説明にはならない。」「社会的言語を解体し、発話内容を多面的に再検討(熟考)」(p.12) する対話こそ授業で機能させなければならない。

実際、授業では同じクラスメイトでも対話の内容によって、仲間になったり、他者になったりする。言い換えれば、授業に「本物の他者」(p.16) を常に存在させなければならないのである。対話において、考えの賛同者になったり批判者になったりすることができる、ヴィゴツキーの言う「有能な仲間」(Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*, Harvard University Press, 86.) としての子どもの育てることが重要になるのである。このとき、子どもは「他者の立場に立ってみる」、すなわち、「彼の心に住みついた他者との対話を自律的に行うことができる」(p.18) ようになる。加えて、「他者に対する情動的な信頼感が醸成され、相手に対する感謝の表現も現れ、対話を継続させることを可能にする」のである。(p.21)

こうした考え方を基に、TAKT 授業を実践に移すために5つの原則が設けられる。1つ目は「物語性」(p.49) である。子どもに限らず人は自分の考えや思いを表現するとき、既存の経験や知識を「一つの文脈に紡ぎ直す」(p.39)。いわゆる、ナラティブである。対話を旨とした授業において、子どもも教師も一方的に自分の考えや思いを表現することはできない。相手への受容可能性を考慮しながら表現はなされなければならない。「発話内容を多面的に再検討(熟考)」(p.12) する対話こそ重要だからだ。

2つ目は「関係性」(p.49) である。授業における対話において物語りを紡ぐとき、ここでは「有能な仲間」を想定し、その語りが誰に、何のためになさるのかを自覚した表現が必要である。表現の視点が明瞭になるからである。物語性と関係性の意識的連携が必要である。

3つ目は「道具性」(p.49) である。子どもが問いをもって諸事象に働きかけ、そこから意味を見出そうとするとき、多様な道具が必要である。PC、書籍、観察・実験道具、計算機、楽器、ノート等情報収集、記録、情報処理等のための適切な道具が必要であり、教師によるその選択が重要である。さらに、こうした情報から自分の考えや思いを表現するために、ことば、数字、式、イメージやモデル等の多様な表現の使用も必要である。ヴィゴツキーの言う、人の認識を支える手段、すなわち道具である「技術的な道具」と「心理的な道具」(ヴィゴツキー(1987)『心理学の危機-歴史的意味と方法論の研究』(柴田・藤本・森岡訳)、明

治図書、55-56.) が物語り作りに、さらに関係性を維持する上で重要性を発揮するのである。

4つ目は「支援性」である。(p.51) 相互の思いを尊重しながら子どもが対話を進められるよう支援することである。アサーションと言える支援の重視である。共感的なまなざしのもとで相互に対話を進めるために、教師により積極的になされる支援である。この要素も上記の原則と密接に関連する。

5つ目は「身体性」である。(p.52) 多くの教師が伝統的にもつ子ども観、教育観、目標観は彼らの身体行動に現れる。精神白紙説はその典型である。子どもの必要性を問わず知識や技能を注入しようとする。そのために授業には、おいて効率よく整理された形で知識や技能の定着を図られていく。多くの教師の授業における活動としてそれは如実に現れる。上述した4つの原則はこうした旧来型の考え方を克服しようとする。そのため、相互に関連する4原則に基づく授業実践により、教授活動と学習活動との表裏一体化を常に指向する。

本書で示される実践報告はすべて、「小説仕立て」になっている。(p.56) 具体的には、教師が「子どもたちとの交流の中で実際に見聞きした言動や学習成果などの資料」(p.56) をもとに、彼らの考えや思いを振り返り、物語るように記述されている。子どもがナラティブとしての自分の考えや思いを「語り直し」(p.39)、学習を進める姿が再現される。それは、何よりも本書の問題意識にあった、対話により「他者に対して自分の意思を伝え、また自分の発話に対する相手の質問に応じ」(p.13) る力をつけるという目標実現の様を表現するためである。実際、子どももこの視点を自覚して活動は進められていった。実践報告はどの授業もすべて「あらすじ」、「本物語のファーストデザイン」、「物語」、「本物語を終えて」という、まさに小説仕立てになっている。事例を抜粋してみよう。

題目：「コロナウイルスとの物語」第3学年総合的な学習 (pp.72-92)

「あらすじ」：「私9年しか生きてへんし、まだ死にたくない！」という子どもの思いから、未知の脅威を子どもが暴いていく話。コロナが流行した頃、不自由な生活を強いられた子どもにとって、ウイルスの姿や特徴、その怖さなどわからないことばかりだった。低学年の子どもはもっと怖いはずだ。低学年にもわかりやすい物語を作って、動画にまとめてみるようになった。低学年に易しく教えるために、対話を通して考えを作り、深めていった。

「本物語りのファーストデザイン」：総合的な学習の時間で感染症対策について考える「コロナウイルスとの物語」を主題とした。活動は「よう分からん」自分たちに危機感を覚えることから始め、自律的に情報を収集し、低学年の子どもや保護者にもわかりやすく伝えられるよう、対話を通して皆が納得できる知識を構築し、表現することを目指した。

「物語」：事例 絵を描きながら新型コロナウイルスに迫る (西平さんの物語)
教室での対話により物語を作る子どもの様子示す。Tは教師、Cは子ども。

C1: (ウイルスは怖いから怖い顔の絵にしていると) C2が「こいつの口にはいつやる」というセリフをつけた。

- C2: ウイルスが口に入るきっかけとしてマスクを忘れたということにして絵にしよう（と盛り上がってきた）。
- T: 漫画にするとわかりやすいね。ウイルスって体のどこでふえるの。
- C2: ウイルスって口から入ってくるんやろ。次はどこへ行くんやろ。そういえば喉って、風邪引いたら痛くなる。
- C1: ウイルスって喉でふえるから、喉が痛くなるとちゃうん（と C2 さんに言う）。
- C2: ああ、なるほど！（と納得しながら喉にとげとげ（スパイク細胞）を引っかけているウイルスを描き込んだ）。
- C1: 調べ学習を進めると、私たちの予想通り、コロナウイルスが喉で多く増えるという情報が見つかりました。「ほらっ、私たちの漫画が合っていた！」と C2 さんたちと喜びました。この漫画をみんなに発表するときに使おうと。

「本物語を終えて」：クラスメイトと心を寄せ合いながら対話し最適解を紡ぐ学びが、異なる文化や習慣を持つ他者に対して愛を持って接し、共に新しい価値を創り出していく力を育んだと授業実践者は考えている。

ここに示した小学校3年生の表現には当然のことながら、科学的に曖昧で、不明瞭な点も見受けられる。しかし、子どもは自分なりに情報を咀嚼しそれを他者へ表現することにより、自分の理解を深めようとした。対話により自分の考え、つまり物語りをさらに精緻化しようとしたのである。新たな理解を得る手段として対話と物語作りの有用性を実感したのである。本書で主張する授業デザインの真価が発揮された場面である。実際、こうした活動を経験した子どもの2年後の姿はこのことを実証している。本書に紹介されているこの授業を受けた2年後の子どもの考え方にそれは確かに示されていた。例えば、5年生になって調べ学習を行い、意見を求め、対話をするときのある子どもの発言である。「どんどん意見をちょうだい。そのほうが賢くなれるから」。(p.90) 対話をするのが自他共に「自分の価値を高める」との意識が子どもたちには確実に根付いていったのである。

本書で報告されている他の学校の実践、例えば生活科、理科、総合的な学習も、子どもによる物語作り、すなわちナラティブの変容として授業実践が示された。子どもが対話を通して他者との合意により学習を深めるという、いわばグラウンド・ルール (Edwards, D., Mercer, N. (1987) *Common knowledge : The development of understanding in the classroom*. London: Methuen/ Routledge, 42.) の具現化であり、さらには、それをよしとし、受け入れる学級文化醸成の実態が示された。

学校において「対話を自在に扱える」力を育成することこそが、グローバル化が進む社会へ適切に対処できる市民を育成することができる、これが本書の問題意識であった。上述したように、その芽は出て、育ち始めた。本書には、多くの学校、多くの教員の実践が示されている。今後、子どもだけではなく、本書執筆に参加した教員や学校間、あるいは本書の趣旨に賛同する他の教員等において、対話の輪を広げることで、本書の願いは完結に向かう。もちろん、これからの大きな課題である。本書副題にある「批判的対話がつむぐ」授業の吟味と再構築、その繰り返しこそが実現の可能性を高める。

(横浜国立大学名誉教授 森本信也)

TAKT 授業 のデザイン

批判的対話が つむぐ 笑顔の教室

監修 田島充士

編著 藤倉憲一・武元康明



T = 他者 **A** = 愛情 **K** = 会話 **T** = 対話

教師が取り組める最有力な支援は、授業である。
子どもたちが本音で対話し合えるTAKT授業の教室には
目指すべき教育実践の姿がある。

河村茂雄氏推薦!

福村出版

(早稲田大学教授, 日本学級経営心理学会理事長, 日本教育カウンセリング学会理事長)