

豊かな表現を育む授業

1 研究の目的

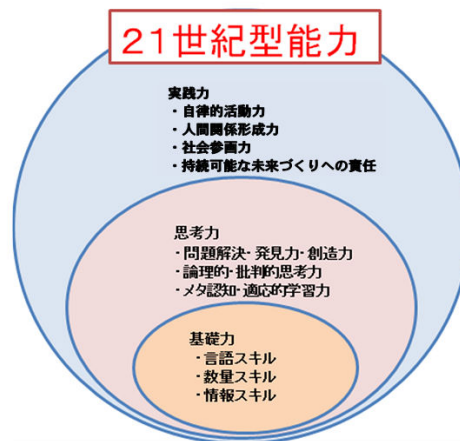
研究の目的

子どもの「表現」を、「豊かな表現」へと育むための授業提案を行うこと

平成 25 年 3 月，国立教育政策研究所より『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則¹⁾』が報告された。これは，知識基盤社会や，コミュニティを基盤とする社会に対応する教育課程を編成することをめざした報告である。その中で具体的に育成すべき能力として提言されたのが，『21 世紀型能力』であった²⁾。

『21 世紀型能力』とは，右図のように，『基礎力』，『思考力』，『実践力』から構成される。その中核とされているのが，『思考力』である。当報告において，『思考力』とは，『一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えを持って，他者と話し合い，考えを比較吟味して統合し，よりよい解や新しい知識を創り出し，さらに次の問いを見つける力』として位置づけられており，「問題解決力・発見力・創造力」，「論理的・批判的思考力」，「メタ認知・適応的学習力」から構成されるとしている。

そして，このような資質・能力の育成は，「何を知っているか」から「何ができるか」へと教育の重点を移し，『学習者の生活意欲，学習意欲，知的好奇心を十分に引き出すような新しい形態の学習をデザインしていく必要がある』としている。



本研究はこの報告をふまえて，『21 世紀型能力』の育成をめざしている。そこで本研究は，『21 世紀型能力』を発揮した「表現」を「豊かな表現」と定義した。

そのための分析の視点となるのが，『21 世紀型能力』における，『実践力』と『基礎力』である。『実践力』とは，『思考力』の使い方を方向づける力であり，『日常生活や社会，環境の中に問題を見つけ出し，自分の知識を総動員して，自分やコミュニティ，社会にとって価値のある解を導くことができる力，さらに解を社会に発信し協調的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力』である（同報告 p.84）。その構成要素として，「自律的活動力」，「人間関係形成力」，「社会参画力・持続可能な未来への責任」が挙げられている（同報告 p.90）。『基礎力』とは，『思考力』を支える力であり，『言語，数，情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなすスキル』のことである（同報告 p.84）。

つまり，本研究は，「豊かな表現」を，他者と関わりをもつことによって，意味や価値を創造する「表現」であると考ええる。

「豊かな表現」を育む，ということは，他者との関わりの中において，子どもが自らの「表現」を意味や価値のあるものへと鍛え上げてゆくことである。本研究は，そのような授業のあり方を探究してゆく。

2 研究の内容

(1) 本研究における「豊かな表現」について ～「子どものディスコース」～

一般的に，「表現」とは，子どもの思考を，言語・記号・表情・動き・音・造形物などを通して外面的に表したものとしてとらえられている³⁾。これらの外面的に表したものを，子どもの「行動」としてとらえると，「表現」とは，子どもの思考が，「行動」に表れたものとして見るができる。この「行動」から，子どもが「何を表現しているのか」という「表現」の内容を授業者が読み取ることが，『思考力』を評価するための従来であった⁴⁾。

しかし、本研究は、このような従来の「表現」の読み取り方だけでは、一人ひとりの子どもの『思考力』を適切に評価していることにはならないと考える。なぜなら、このような「表現」の読み取り方には、社会的な構成要素、すなわち子どもの背景にある他者との関わりという観点に欠落しているからである⁵。ゆえに、子どもの「表現」を読み取るためには、「表現」を単なる思考の結果とみなすのではなく、社会的・文化的・制度的な背景の影響もふまえないといけないと考える。

このような、一人ひとりの子どもの社会的・文化的・制度的な背景の影響を受けたふるまいを、本研究では「**子どものディスコース**」と呼ぶ。

そこで、本研究では、「豊かな表現」を、子どもの「ものの見方や考え方」と「伝えたいこと」の2つの要素が「行動」に表れたものとして想定している（右図）⁷。

「ものの見方や考え方」とは、ものごとに対する子どもの見方や考え方であり、授業者が、子どもの個性として感覚的にとらえることができるものである。

一方で、「伝えたいこと」とは、授業者が、子どもの「表現」の内容としてとらえることができるものである。本研究では、この「伝えたいこと」が、子どもをとりまく社会的・文化的・制度的な背景に強く影響を受けるものであると考える。たとえば、授業における子どもの発言（言語を用いた「表現」）が、教室における人間関係（社会的な背景）や、常識や習慣（文化的な背景）や、教師の意図（制度的な背景）などによって、その「内容」を容易に変化させてしまうということは、私たち教師が日常的に経験していることである。

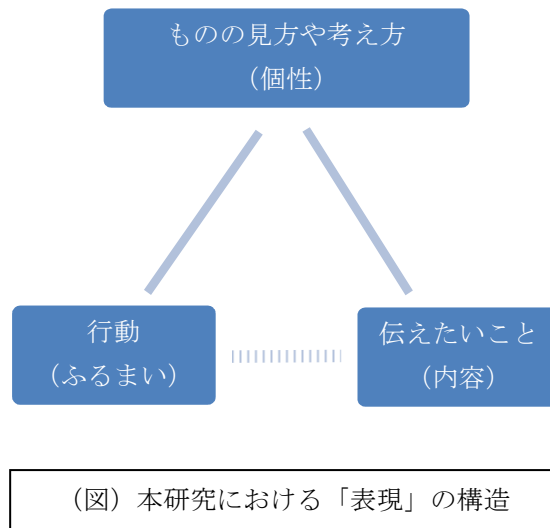
ここで着目したいことは、これらの背景が、「表現」に権威的・抑圧的に作用している場合があるという点である。そして、それらの作用については、「表現」する主体は基本的には無自覚的・無意識的であるという点である⁸。ゆえに、「表現」の内容に着目するだけでは、それが権威的・抑圧的な背景が影響しただけの結果なのか、適切に思考した結果なのか、授業者が区別することができないと考える。つまり、子どもは授業の進行という状況（文脈⁹）の中で、何を「表現」すればいいかという判断を無自覚的に行っているという事実を、授業者は認識しなければならないのである。

だからこそ、本研究では、「子どものディスコース」に着目する。「どのように表現しているのか」という、授業の「文脈」の中での子どものふるまい方から、子どもの背景を読み取ることで、子どもの『思考力』を評価する。

本研究が着目する、授業で見られる「子どものディスコース」は、大きく3つに分類することができる。1つめは、教師の意図にこたえようとするディスコースである。これは、授業者がつい拾い上げ、評価したくなる性質をもっている。2つめは、逆に、教師の意図を無視しているディスコースである。これは、授業者がつい否定的にとらえたいくなる性質をもったものである。

3つめは、授業の「文脈」に合わせたディスコースである。具体的には、教材にひたっているディスコースである。これは、教材に没頭し、他者と粘り強く関わろうとする子どもの姿から読み取ることができるものである。ここで注意したいのは、単に教材に没頭しているのではない、という点である。「文脈」が他者との関わりをもって構築されていくものである以上、その構築に関わることなく教材に没頭している子どもの「表現」は、ひとりよがりなものになってしまう。「文脈」が子どもにとって見えないものであるからこそ、他者と粘り強く関わらせる必要が生まれてくるのである。

本研究は、この「文脈」に合わせたディスコースを読み取ることができた「表現」が「豊かな表現」と考えられる。



(2) 授業の「文脈」の構築について ～「教科のディスコース」と「教師のディスコース」～

子どもが教材にひたるためには、そのための授業の「文脈」を構築することが必要である。授業の「文脈」の構築に関わるものが、「子どものディスコース」、「教科のディスコース」、「教師のディスコース」

である。本研究は、これら3つの「ディスコース」の相互作用によって、授業の「文脈」が構築される¹⁰と考える。

「**教科のディスコース**」とは、その教科・領域ならではのふるまい方のことである。これは、教科・領域における探究のために子どもが身につけるべきふるまい方であり、授業の目標と大きく関わっているものである¹¹。本研究は、この「教科のディスコース」が、「豊かな表現」を支える基礎となるものであると考えている。(具体的には、各教科論を参照)

「**教師のディスコース**」とは、授業の「文脈」を構築しようとするふるまい方である。これには、「子どものディスコース」と「教科のディスコース」をつむぐふるまい方と、背景が異なる「子どものディスコース」同士をつむぐためのふるまい方がある。

本研究は、子どもが教材にひたるための授業の「文脈」を構築するためには、授業者が「教師のディスコース」の権威的な性質を自覚し、それを意図的に用いることが重要であると考えている。なぜなら、権威的なふるまいを無自覚に用いることが、子どもの「表現」を抑圧する背景となりうるからである。

権威的なふるまいは、子どもにとっての学習のモデルとなるものであり、知識・技術・価値観などの伝達において有効である。しかし、教育的権威は、その目的を達成すると同時に、消え去ってしまう性質をもつ¹²。

つまり、権威的なふるまいを意図的に用いるということは、授業者が伝達する内容を吟味するということである。教科・領域にとって身につけるべきことを伝達する(基礎力の指導)のか、他者との関わり方を伝達する(実践力の指導)のかを、授業者が明確にしてふるまうことが、重要なのである。

そこで、本研究は、子どもが教材にひたるための授業の「文脈」に、次の2つの条件を設定する。ひとつは、多様な「子どものディスコース」を保障し、全員が授業に参加できるものであることである。もうひとつは、「教科のディスコース」を通して、全員が意味や価値を探究できるようにすることである。

このような子どもと授業者の声によって構築された授業の「文脈」は、他者や社会へとむかって実践するための『思考力』を育む上で、欠かせないものである¹³。子どもの「表現」は、この子どもと教師がともに構築した授業の「文脈」の中で育まれる。そして、そのような授業の「文脈」の中で育まれた「表現」こそが、「豊かな表現」となるのである。

3. 授業の「文脈」を構築するために

ここでは、全教科の授業実践を通して明らかになったことや、実践上の課題について述べる。また、授業を見る上での着目点も述べる。

「子どものディスコース」の分析について

「子どものディスコース」の分析では、授業における子どもの背景を読み取っていくが、その中でも文化的な背景(その教材に対する知識や技能)の読み取りが、授業の「文脈」を構築する上で最も重要である。ここでいう知識・技能とは、子どもの見方や考え方に影響を与える、認識の枠組み(スキーマ)を含んだものである。この認識の枠組みによって、子どもが教材のどこに着目し、どこを無視するのかということを分析する必要がある。

分析の適切さについては、「子どもが必要感をもって学習に取り組んでいたか」という点で評価することができる。

「教科のディスコース」の分析について

「教科のディスコース」の分析では、教材が、子どもの思考の流れや、認識の枠組みにどのように影響を与えるか、という観点で分析をすることが重要である。子どもたちが、教材に対して、その教科・領域らしいふるまい方が可能かどうかを読み取り、新たに身につけさせたいふるまい方を設定する。その上で、子どもの思考の流れにあった指導計画を練ることが必要である。

分析の適切さについては、「授業者が、子どもを見て、教科としてのふるまい方を強調しているか」という点で評価することができる。

「教師のディスコース」のあり方について

子どもとともに授業の「文脈」を構築するために、次の3つの支援が必要であると考ええる。

①「課題（主題）の設定」

「子どものディスコース」と「教科のディスコース」をつむぐための支援である。この設定には、次の2つの条件を満たしたものである必要がある。ひとつは、必要感もてるものである。そのためには、子どもの認識の枠組みをゆさぶるような課題設定が必要である¹⁴。もうひとつは、多様な「子どものディスコース」を保障するものである。全員が授業に参加するためには、全員が話題にできるものでなければならない。

②「場設定」

「子どものディスコース」と「教科のディスコース」をつむぐための支援である。具体的には、教科ならではのふるまい方を、無意識的にしたくなるような場設定である。教具や資料、板書を授業の「文脈」と関連づけられるように工夫することがあげられる。また、子どもの「表現」を提示するといった、子どもの「表現」の共有化のための場設定は、異なる背景の「子どものディスコース」同士をつむぐためのきっかけとなりうる。それぞれの機能を明確にして場設定を行うことが重要である。

③「発問と評価」

異なる背景の「子どものディスコース」同士をつむぐための支援である。子どもが、「もっと聞きたい」「もっと見たい」といった他者や教材へと関わろうとする意欲を喚起するための支援である。しかし、これは実際の授業の「文脈」の中でしか見ることができず、指導案上で書き表すことができないものである。これは、参観者が、授業者のふるまい（発話やうなずきなどを媒介とした発問やパフォーマンス的な評価）を、授業の「文脈」の構築のための一要素として読み取ることで、評価することができる。

「教師のディスコース」もまた、「子どものディスコース」と同じく、社会的な背景（同僚性）、文化的な背景（分析の視点）、制度的な背景（教師の権威）の影響を受けている。特に、制度的な背景が強く影響を与え、子どもの思考の流れに即さなかったり、教科としてのふるまい方を強調できなかったりすることが現時点での課題である。本研究は、過去の経験や、受け売りの知識など、授業者自身が、形式的なことにとらわれることが、今・ここにある授業の「文脈」を構築できない原因の一つであると考えられる。

¹ 勝野頼彦『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解』国立教育政策研究所教育課程研究センター 2013

<http://www.nier.go.jp./kaihatsu/p.df/Houkokusho-5.p.df>

² この『21世紀型能力』と『教科・領域で身に付けさせたい知識・技能との関わり』を示すことによって、知識・技能と資質・能力という二つの柱で教育課程を構成するための原理を提起することが、当報告のねらいである。現行の指導要領では明らかにされていない、『思考力をはじめとする活用力の系統』を全ての教科等に共通する汎用的能力として明確に示すことによって、それらの能力を全ての教科・領域で共有できるようにすることをめざしている。(同報告 p.86)

³ たとえば、大辞泉は、『心理的、感情的、精神的などの内面的なものを、外面的、感性的形象として客観化すること。また、その客観的形象としての、表情・身振り・言語・記号・造形物など。』としている。

⁴ ここでいう「従来」とは、行動主義の学習心理学を継承して、学びの生産性と効率性を追求する「過程一産出モデル」による児童観のことを示している。また、現行の指導要領においても、「表現」が、「技能・表現」から、「思考・判断・表現」へと移行している。つまり、「表現」活動の心理的側面に重点がおかれるようになってきているのである。佐藤(1996)は、「過程一産出モデル」における子どもの見取り方の特徴として、『一人ひとりの内的な経験の個性と全体性は、観察し数量的に処理しうる均質な要素へと分解されて、生産性と効率性を志向する技術的過程へと置き換えられている。』とし、『1960年代と70年代の授業研究に圧倒的な影響を及ぼしている。』と述べている。(佐藤学「教育方法学」岩波書店 1996 pp.49-50)

⁵ 従来の行動主義的「過程一産出モデル」における子どもの「表現」の読み取り方の欠落については、以下のような指摘がある。

『「過程一産出モデル」からのパラダイム転換の過程を叙述したショーマンは、「過程一産出モデル」の授業研究には「3つのC」が欠落していたと指摘している。「内容(content)」「認知(cognition)」「文脈(context)」の欠落である(Shulman, 1986)。ショーマンが指摘するように、「過程一産出モデル」による授業研究においては、教育内容の検討が不問に付され、教師と子どもの認知と思考が不問に付され、教室の社会的な文脈が不問に付されがちであり、教材プログラムや教育技術の有効性検証のみが研究される傾向が認められる。』(佐藤学「教育方法学」岩波書店 1996 p.49)

⁶ 一般的に、「ディスコース」とは、談話(ディスコース)分析における概念である。狭義には、『テキスト(話されたこと、または書かれたこと)とコンテクスト[文脈]が相互に作用して、談話が実現する(p.27)』ものとされている。このテキストとコンテクストとの相互作用という構造に着目した分析を行うという着眼点を本研究では参考にしてしている。この概念は、言語学や、社会学、文学など、様々な学問領域において用いられる概念であるが、その内容について、特に、コンテクストの内容については各領域において細部にちがいがあるとされている。本研究においては、コンテクストの内容を、「社会的・文化的・制度的な背景」と「授業の「文脈」」として、この概念を用いている。(橋内武「ディスコース 談話の織りなす世界」くろしお出版 1999)

⁷ この図は、言語学者であるソシュールの記号論から発想したものである。ソシュールは、言語活動を「ランゲージュ(言語能力)」「ラング(言語)」「パロール(言、発話)」に分類した。本研究では、「ランゲージュ」を「ものの見方や考え方」、「ラング」を「伝えたいこと」、「パロール」を「行動」としてとらえている。「ラング」と「パロール」のちがいについて、ソシュールは次のように述べている。

『言語(ラング)を言(パロール)から切り離すことで、同時に1. 社会的なものを、個人的なものから、2. 本質的なものを、副次的であり・多かれ少なかれ偶然的なものから、切りはなす。(中略)言語は話し手の機能ではない、個人が受動的に登録する所産である』(ソシュール 小林英夫訳「一般言語学講義」岩波書店 1940 p.26)

『言語は社会的な制度である』(同書 p.29)

本研究でも同様に、「伝えたいこと」を社会的に構成されたものとしてとらえ、個人が受動的に「ものの見方や考え方」に取り入れているものであるというようにとらえている。

⁸ このような社会や制度が、個人の言説(ディスコース)に影響を与えるという構造については、ミシェル・フーコーの知見(フーコー「知の考古学」河出文庫1969)を参考にしている。

9 「文脈」とは、『物事・情報などが埋め込まれている背景・状況』（西林克彦「わかる」のしくみ 新曜社 1997 p. 51）である。西林の定義によれば、その対象を理解しようとする主体によって、無意識的に想定されたり、構築されたりするものである。

授業における「文脈」については、岡田敬司（1998）が、『文脈は、会話を通してその構築が進行中の体系である』としているように、『複数の話者の協同によって対話を通じて構築される』ものである。（岡田敬司「コミュニケーションと人間形成 かかわりの教育学Ⅱ」ミネルヴァ書房 1998 p. 73）

10 3つのディスコースの相互交流による文脈の構築については、キャズデンの社会言語学的分析が参考になる。キャズデンは教室の言語を「カリキュラムの言語」、「統制の言語」、「個人的アイデンティティの言語」の3つの相で提示した。そして、『教室のコミュニケーションが、明示的なルールの実行として遂行されるだけでなく、教師と生徒の発話によってコミュニケーションの文脈それ自体が創造され続けるような、非明示的な過程が潜在していること』を発見した。

（佐藤学「教育の方法」左右社 2010 pp. 97-99）

11 「教科ならではのふるまい方」とは、シュワブが主張するディシプリン（教科）の構造における「構文的構造」のことである。その説明について、以下に引用する。

『シュワブは、ディシプリン（教科）の「構造」が「内容的構造」と「構文的構造」の2つの「構造」で組織されていると言う。ディシプリンの「内容的構造」とは、教科内容の概念の意味論的構造であり、その概念がどういう用語で表現され、どういう対象を指し示しているかを示す「構造」である。一方、ディシプリンの「構文的構造」とは、教科内容の概念の構文論的構造であり、その概念がどういうレトリックで探究され、どう表現されているかを示す「構造」である。

ディシプリンの「内容的構造」と「構文的構造」において、シュワブが重視したのは探究と表現のレトリックの構造である「構文的構造」であった。「探究としての科学」を学習において実現するのは、「内容的構造」よりもむしろ「構文的構造」、すなわち認識と表現のレトリックの方だからである。』（佐藤学「教育方法学」岩波書店 1996 p. 116）

『各教科のディシプリンの特異性を表現しているのは、「内容的構造」よりもむしろ、「構文的構造」だからである。数学には数学らしいディスコースがあるのであり、歴史学には歴史学らしいディスコースがある。そのディスコースを習得し活用することを通して、私たちは、その領域における探究を創造的に展開することができるのである。』（同書 p. 117）

12 岡田敬司「かかわりの教育学 [増補版]」ミネルヴァ書房 1993 pp. 94-99

13 教師と子どもによる文脈の構築の意義については、多くの研究者によって語られているが、ここでは、岡田（1998）の知見を引用しておく。

『文脈の構築とはまぎれもなくヴィゴツキーの言う体系の獲得、それによる可能世界の獲得であり、幼児期から児童期への移行を画するものである。体系は、一時代を画する科学理論のようなものを想定すれば完成した全体だが、生成途上の体系を考えると、いかなる体系であれ、それを獲得する子どもの側から見るときには、常に不完全な体系である。言語を獲得するときの音韻体系や語彙体系も、一挙にその全体が習得されるわけではないが、それでも、その隙間だけの体系でも体系として機能し、可能世界を出現せしめ、論理的必然の思考を出現せしめるのである。』（岡田敬司「コミュニケーションと人間形成 かかわりの教育学Ⅱ」ミネルヴァ書房 1998 p. 79）

また、文脈の構築の上での教師のふるまい方については、次のように述べている。

『したがって、自律の語り、自律のコミュニケーションがある程度子どもたちの間に育ってくると、教師は自覚的に、自らの超越性を廃棄しなければならない。子どもたちに自律コミュニケーションを育てる上で不可欠であった教師の指導性、超越性は、その企てが軌道に乗るや否や、自己を相対化せねばならない。（中略）子どもたちが言語的に発達し、精密コードをわが物にするにつれて、コンテクスト設定は教師の独占から子どもを含めた皆のものになってくる。語りのルールはもはや一方的に従うべきものではなく、協同で構築すべきものとなる。』（同書 p. 85）

14 このような課題設定のあり方については、過去の本校の研究を基にしている。以下に一部を抜粋する。

『『思考の連鎖』をさせるためには、問題（課題）設定を工夫しなければならない。なぜなら経験の再構成を起こさせるためには、少なくとも再生的思考ではなく生産的思考を働かせる必要があるからであるが、それは問題（課題）の質と関連するからである。つまり、発見的・挑戦的問題（課題）を設定しなければならない。発見的問題（課題）とは、見えないものが見えるようになる問題（課題）であり、挑戦的問題（課題）とは、できなさそうなものができるようになる問題（課題）である。』（本校研究紀要「創造性を育成する授業Ⅱ」 2011 p. 8）

『葛藤を生み出す課題とは、「課題に取り組む前の子どもの見方・考え方・感じ方」に対してズレを感じさせる課題である。子どもに「ズレ」を感じさせるためにはどうすればよいのだろうか。本研究は、子どもが教材の何を見ているのか、何を見ていないのかを明らかにすることで、適度な「ズレ」を感じることにつながると考える。教材には『見落とされたり注意深く観察されたりする』ところがある。よって、この『見落とされたりする』ところを分析し、そこに目を向けさせるための適切な手だてが必要である。この手だてこそが、葛藤を生み出す課題である。』（本校研究紀要「心が動き出す授業」 2013 p. 6）