

出会いの材「クログミ」実践における対話性

—バフチンの対話論における多声(性)の観点から—

前原裕樹*

(平成23年6月14日受付, 平成23年12月8日受理)

Dialogism of "Kurotsugumi" as a material in the opening period : From the perspective of polyphony in Bakhtin's theory of dialogue

MAEBARA Yuki *

The purpose of this research is to analyze the "Kurotsugumi" practice of encounter from the perspective of polyphony, and to clarify dialogism in practice. As a method for that, an interview with a teacher, a lesson record, and participant observation data were analyzed synthetically. As a result, (1) you can see that the "Kurotsugumi" is a material that enables the children to suggest a questions that the teachers would generally present, and by coming up with the questions on their own they will have a better understanding of the course material they are working on. (2) Although there are various ways to interpret the "Kurotsugumi" lesson, it is a material that allows children to put together an explanation for the reading (3) dialogue as "without constant" meaningful negotiating process "Kurotsugumi" practice, starting from this base and mean, and materials encourage interact with materials (commitments) is not only a dialogue between two parties to conflict that became apparent. From the above, "Kurotsugumi" by interacting with teachers and children placed in between, after the "transformation" has become an opportunity to build a dialogue that can be interpreted.

Key Words: dialogue, Bakhtin, polyphony,

1. 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、出会いの授業^(註1)である「クログミ」実践を多声(性)の観点から分析し、その実践における対話性、つまり、教師がいかにして児童と対象世界を出会わせているのか、また児童はどのように対象世界と対話しているのか、を明らかにすることである。

近年、学力や能力に対する認識、およびそれに伴い研究の方法論が大きく転換してきている。例えば、佐藤公治(1999)は、従来の心理学研究の発達観や学習観について「絶えず他人よりも秀でた人間になっていくことが善であるという個体主義的な能力観を、社会や教育や、そして発達の研究の中で持つようになった⁽⁴⁾」と述べている。授業に関して言えば、佐藤学(2003)は、「者」や「モノ」との関わりによって生まれる学びを「対話的实践」と表現し、次のように述べている。

「学びとはテキスト(対象世界)との出会いと対話であり、教室の仲間との出会いと対話であり、自己との出会いとの対話である。学びは対象世界との対話と仲間との対話と自己との対話的实践によって構成されているのであり(学びの三位一体論)、

『活動(activity)』、『協同(collaboration)』『反省(reflection)』の三つで構成される『活動的で協同的で反省的な学び』として遂行されている⁽²⁾」

佐藤学は、学びの本質を、対象世界を間においた自己と他者との対話と位置づけているといえる。

以上のように、現在の発達観・学習観は、従来の個体主義から、相互作用の、関係発達の⁽³⁾(鯨岡峻,2000)な発達観・学習観へと転換してきているといえる。他者と関わりながらの学習が求められ、協同的な学びや児童同士の自律的な実践も展開されてきている。

それでは、対象世界を他者とともに理解することが求められる授業において、どのようにして学びの質を検討していけばよいのであろうか。

教室においては、他者との関わりの変化と学習内容の深まりが相互に関連している、ということである。対象と自分との二項関係に、自分とは違う存在である「異質な他者」(教師や他の児童)が介入することにより、これまでとは異なった解釈や理解が起こるのであり、他者(教師や他の児童)と自分の二項関係だけでは、対象への理解は深まらない。つまり、授業内における学習内容の理解や

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

解釈は、対象と他者と自分の三項関係の中で、変化していくといえる。

よって、他者の関わりと学習内容の深まりがどのように関係しているのか、そして、教師がいかにして、そのような協同的、自律的な学びの実践を構築する「対話空間」を作り出すのか、その過程を明らかにしていく必要がある。

2. バフチンの対話論における「多声(性)」概念

対話の重要性については、先に述べたが、それではどのような観点から、対話をみていくことが可能なのだろうか。

その手掛かりとして、ロシアの言語学者バフチンの対話論に注目したい。バフチンの対話論に注目する理由は、授業における学習内容の深まりを、対話を行った後、結果として起こるもの、として捉えるのではなく、永続的な意味交渉過程としての対話、として捉える観点を与えてくれるからである。それは、対話過程そのものの中に理解や解釈といった学習内容の深まりが内包されている、と捉えることである。

「あらゆる真の了解は能動的なものであり、応答の萌芽をなしている。(中略)他者の発話を了解するということは、それに対して定位し、しかるべきコンテキストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く、本質的なものになる。(中略)あらゆる了解は対話的である。了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。⁽⁴⁾」

このような観点を与えてくれるバフチンの対話論は、諸概念によって説明されている。本研究では、その諸概念の中の1つである「ポリフォニー (polifoniia)」=「多声(性)」を、キー概念として扱う。まず、「ポリフォニー」という概念について、バフチンは以下のように説明している。

「それぞれに独立していて互いに融け合うことのないあまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値を持つ声たちによる真のポリフォニーこそが、ドストエフスキーの小説の本質的な特徴なのである。彼の作品の中で起こっていることは、複数の個性や運命が単一の作者の意識の光に照らされた単一の客観的な世界の中で展開されていくといったことではない。そうではなくて、ここではまさに、それぞれ

の世界を持った複数の対等な意識が、各自の独立性を保ったまま、何らかの事件というまとまりの中に織り込まれてゆくのである。⁽⁵⁾」

このバフチンのポリフォニーという概念について、桑野隆(1987)は、次のように説明している。

「バフチンのいうポリフォニーは、種々の『イデオロギー的・社会的立場』の人格が発する声のポリフォニーであり、現にあるモノローグ的文化・社会状況への批判としてあった。〈他者〉と能動的に〈対話〉するためのポリフォニーであった。⁽⁶⁾」

ところで、「ポリフォニー (polifoniia)」=「多声(性)」に類似した概念として、「多声(mnogogolosost')」がある。この2つの概念は、類似した概念であるため、しばしば混同して用いられており、その訳語としても「多声」「多声性」「多声的」のように、様々に訳されている。しかし、ポリフォニーと多声の違いについて、桑野(2008)は「mnogogolosost'」には『たくさん声があること』という意味はあっても、そこには作者と主人公の関係が入っていない⁽⁷⁾と述べている。つまり、多声(性)とは、多声に作者と主人公の関係が入ることで、両者に緊張関係が生じるのである。そして、そこから両者の対立、および葛藤が生起していくのであり、そのダイナミズムこそがポリフォニーと呼べるのである。

そして、この「ポリフォニー」という概念を授業分析に援用することによって、児童と児童(教師)が材について語る、材との対話、といった授業の中で起きている学びのダイナミクスを明らかにすることができる、と考えられる。このことが、本研究において「ポリフォニー」をキー概念として扱う理由である。

以上のことを理解した上で、本論においては、桑野(2008)の訳語にならい、「polifoniia」を「多声(性)」と訳し、用いている。

3. 先行研究の批判的検討

これまでに、バフチンの対話論を理論的背景とした授業実践分析の試みがいくつかなされている。バフチンの対話論を用いた実践分析には、その対話的思想を大きく扱った研究⁽⁸⁾⁽⁹⁾(例えば、松崎正治, 1994や佐藤公治, 1996など)と、キー概念に照らした研究とがある。キー概念を用いた研究では、一柳智紀(2007)が、「宛名」と「収奪(appropriation)」^(註2)の概念を用いて、小学校(4年生)における一斉授業で、聴くことが苦手な児童を対象とし、そこから一斉授業で聴く、という行為の持つ特徴を明らかにしている。⁽¹⁰⁾

一柳(2007)は、一斉授業で聴く、という行為の持つ特徴

を「(1) 先行する他者の発言を自らのうちに取り入れ、(2) 聴き手によって支えられている話し合いの流れを考慮し、(3) 教師以外の複数の児童をも『応答的な理解』(Bakhtin,1975伊東訳1996)を行う聴き手とし、彼らが自らの発言に対してどのような返答を行うかを考慮に入れ、先行する発言に対する自己の返答の言葉を形成すること」と論じている。一柳の研究は、一斉授業における「聴く」という行為の能動的な側面を明らかにしている。しかし、聴くことが苦手な児童の特徴と現象理解に焦点をあてているため、話し手や聴き手の「宛名」がどのように変容するのか、それが学びとどのようにつながるのか、については言及されていない。「宛名」や「収奪」の概念に着目し、話し手や聞き手の変容過程について言及することで、その変容がもたらす学びの様相を明らかにすることが必要だと考えられる。なぜなら、変容がもたらす学びの様相を明らかにすることによって、「授業改善」「よりよき実践へ」という「志向性」へとつながるからである。

また、田島充士(2008)は、「多声性」の概念を用いて、中学2年生での理科の電流保存概念における概念理解についてのインタビューを行い、そこから、単声的学習が多声的学習の基礎にあることと、単声性と多声性の絡み合いの認知発達過程の実態を明らかにしている⁽¹¹⁾。

田島の研究は、他者の介入によって意味交渉過程へと導くことにより、生徒の理解を深めるといふ、理解が静的なものではなく、動的なものである、という対話的側面を明らかにしている。つまり、理解を、ある一定のところまでとどまるものとして捉えるのではなく、常に対話の中にあるもの、として捉えるということである。

また、田島の研究では、授業後に、研究者が他者として、一対一で生徒へのインタビューといった形での介入を行う、という研究方法をとっており、田島自身が、生徒を意味交渉の過程へ導く役割を担っている。そのために、田島の実験者としての「他者」と通常の授業における教師や児童といった「他者」とでは、教室におけるその意味が異なっている。その違いは、他者の複数性である。インタビューは、一対一で行われているが、教室内において、たとえ形式の上は、一対一で発言している場合であっても、その発言は他の児童も聴いている。そのために、児童はそのような他者を意識して、発言を行っていると考えられる。

したがって、教室においては複数の他者が存在している、という特徴を十分に踏まえた上で、児童と児童(教師)がどのような対話を行っているのか、について明らかにする必要がある。

さらに、先行研究となる一柳と田島の研究で共通する問題点として、授業における子どもと材^(註3)との関わりについて、十分に検討されていない、という問題がある。

児童と他者(他の児童や教師)と材の三者の対話が相互に関連している授業において、教師は児童に学ばせたい事柄や児童同士の関係性を常に意識しながら授業を展開している。したがって、教師が設定している授業の目標やねらいと、その授業における子どもの学びの様相とを照らし合わせることにより、授業、および子どもの学びを検証する必要があるだろう。そして、材に内包された授業のねらいや目標、および教師の願いと子どもの学びとの関係をバフチンの対話論によって明らかにすることは、教師が自身の実践を省察する1つの機会となり、明日のよりよき実践への志向性をもたらすことにつながっていくと考えられる。

そこで、本研究では、出会いの材「クログミ」授業実践の分析を通じて、「クログミ」に込められた教師のねらいや願いを明らかにし、児童が材、および他者といかに対話しているのかを明らかにする。

それでは、「クログミ」自体が有している対話性、「対話」を促そうとする教師のねらいや意図、そして、実際の児童の対話(=学び)、これらの3つがどのように展開されているのか、以下で詳しく述べていく。

4. 研究方法

〈対象(研究協力者)〉

対象(研究協力者)は、M県の公立小学校の教師歴20年のM教諭(男性)1名とM教諭が担任した5年生32名(男子15名、女子17名 単一学級)である。

〈材〉詩「クログミ」作者：高村光太郎『詩集・典型』中央公論社刊 昭和25年10月号 集録

(全文はFigure 1を参照)

M教諭は、「クログミ」を出会いの材とした実践を、10年以上も続けている。

〈時期〉 2009年4月

〈本時〉 全5回中第2時

分析の対象である国語の授業については、ビデオカメラ1台で録画し、それをデータ化した。また、フィールドノーツからのエピソード記録を作成した。ビデオ記録のデータは主にM教諭と児童の発話が中心であり、そこで表せない非言語的情報やその空間で感じたことなどをエピソード記録で補完した。分析の際、M教諭に行ったフォーマルなインタビューや休み時間の雑談などを考察対象に含めた。

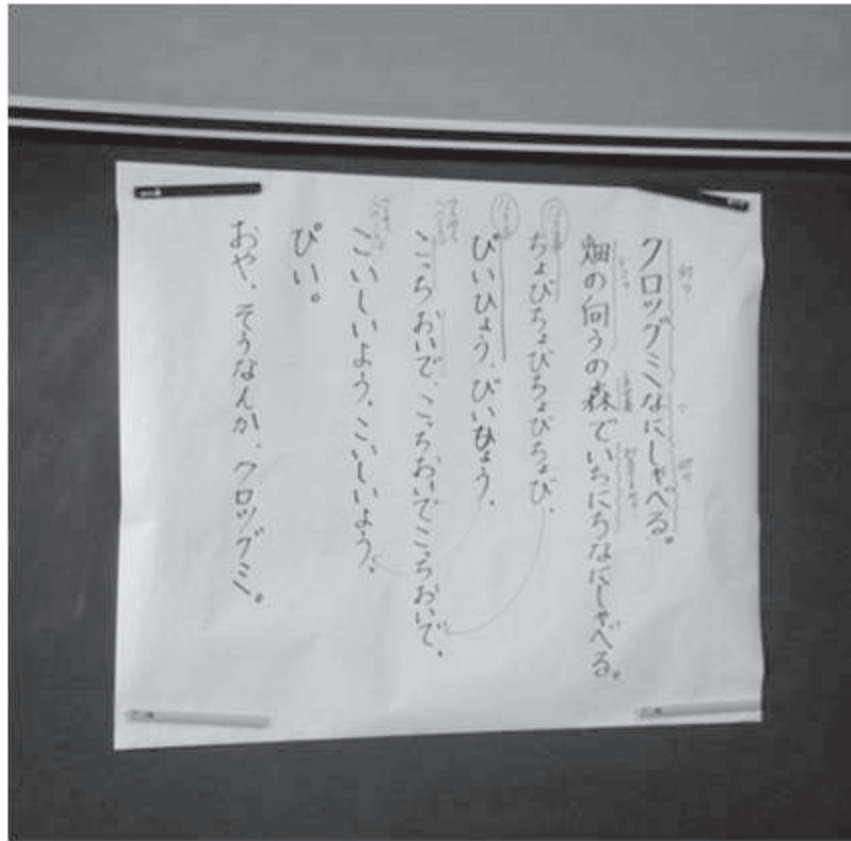


Figure 1 クロツグミの本文

5. 分析の結果

5.1 インタビュー分析

それでは、以下のM教諭へのインタビュー分析から、M教諭の考えているクロツグミの意味について明らかにする。

5.1.1 自分の考えを短時間で変えることのできる材 (日時：2009年6月1日 10:22～10:28 小学校にて)

M教諭は、「いきなり長い文をやることのしんどさ、っていうのを感じてしまったら、っていうのがあって」と述べ、児童にとって、長い文の読解がしんどさとなることを危惧している。そこで、文が短い詩を持ってくることで、児童がしんどい、と感じることを回避しようとしている。

さらに、M教諭は、クロツグミを通して、児童に考えを持たせ、さらに短い時間で自分の考えを変えさせようとしている。そして、クロツグミはその考えを変える根拠がはっきりとあって、わかりやすい、と考えている。

また、2年生から6年生までならどの学年でも内容をつかむことができる、とも述べている。

前原：どうして、先生が一番最初に、去年はちょっと違ったのですが、結構4月の早い段階で、出会いの材として『クロツグミ』を持ってきていて、6年生だけじゃなくて、今年5年生ですけど、そこでも持ってきている、そこには理由があるんだと、そこで、なぜ最初に『クロツグミ』を持ってくるのかってことをお聞きしたいんですが

M教諭：えっとね、本当は力をつけようと思ったら、こういう長い長文、文学、物語でやるほうがいいと思います、本当はね、やらなあかんと思う。ただ、『クロツグミ』を一番最初に持ってきたのは、いきなり長い文をやることのしんどさ、っていうのを感じてしまったら、っていうのがあって、最初の1週間くらいの短時間でできて、しかも自分の考えが確実に変えられる、自分のイメージがな、自分のイメージが考えられる教材、でね、短時間で、考えが変えられる、きちんと教材から見つけられて、何年生でも、その学年に応じたところから入っていける、学年、学年に応じて内容をつかむことができるね、だからやってる

5.1.2 自分たちで問を立てる

(日時：2009年6月1日)

前原：過去3年の『クログミ』の一番最初の問としては、てん、てん、てん、まる、っていう

M教諭：毎年そこから入る、それが一番最初にびっくりさせる、できるからな。で、問題も作りやすいのだよ、ここはな、ちょびちょびで、やっぱり鳴き声だとか、そうすると問題作りやすいから、一番最初のカギ括弧のところは、てん、まる、のところは、一番最初やね、どの学年でも

前原：この次っていうのは、それを解決した後っていうのは、だいたい次は

M教諭：おや、そうなんか、クログミの、そう、っていうのを

前原：そうって何か

M教諭：何か、そのカギ括弧の中の内容を読んでいくっていう

前原：先生の中ではそういう組み立てがありますよね、これをやって、この後にそう、って何なのだ、って。その後は

M教諭：だから、そうって何か、っていう、おや、がね、おや、そうなんかのおや、おや、っていうのはね、予想外なことなのだよ、その予想がどこにあるのか、っていうのをやって、それ1行目なんやけど、それと反対のことが起こっていて、反対なことはなんなのか、っていうのをカギ括弧の中、ちょびちょびちょびのところを探していく、そのときにしゃべるっていうことばとかさ、こいしいう、とかこいしいう、とか、よ、とかそういうことを使わなかったら解決しないっていう、そういうことをやりながら内容を深めていくっていう

M教諭は、授業の中で、自分たちで問を立てることの重要性を児童に対して繰り返し述べている。「クログミ」の授業では、「(この文を)言っているのは誰か」という問が児童たちから出される。児童たちからは、「ちょび、ちょび、ちょび、ちょび、」から、「びい。」までの部分で意見が複数出てくる。そこで、M教諭は文の終わりは「まる」という根拠によって、文が一文であることに気づかせようとする。その後、「おや」という言葉に注目させ、作者の予想は何だったのか、ということについて考えていく。このように授業を展開することによって、M教諭は、詩の内容について深めていこうとしている。

先のインタビューにおいてM教諭が述べているように、その年の児童、学年によって、教える範囲が異なっている。今年の5年生では、「てん」や「まる」によって話し手に気づかせたところで、いったんクログミの

授業を終えている。昨年は、「おや」の言葉の背後にある作者の予想のところの途中で授業を終えている。一昨年は、こいしいう、のところまでやってから授業を終えている。M教諭は、クログミという材にある一定の役割を持たせている。そして、その役割が果たされたところで、クログミの授業を終えている。それでは、クログミという材の役割とは何か。これまでの観察とインタビューから、M教諭の考えているクログミという材の役割を含めて、出会いの材であるクログミの意味についてまとめておく。

M教諭は、児童たちは、誰か(他者)による考えの変容の機会が少ない、と捉えており、そして単一学級であるがゆえに、児童たちには固定的な関係ができあがっている、と捉えている。そこで、M教諭は、クログミという材を、これからの学級作りにつなげることができる材として選定している。具体的に、M教諭は「クログミ」に以下のような願いを持っている。まず、児童が自分の意見や考えを持てる、という願いである。次に、自分の意見や考えを持ち、誰か(他者)の意見によって自分の考えが変わるとい願である。そして、自分の意見や考えを他者と交流していくことで、他者に対するこれまでとは異なった理解や解釈を重ねていく経験を促し、このことによりこれまでの固定的な人間関係を打ち破っていくという願いである。そのために、クラス全体で問を立て、その問をクラス全体で共有していく。そして、その問に対する考えや意見をクラス全体で出し合い、証拠を発見することによってそれまでの自分の考えを変化させていく必要がある、と考えている。

しかし、「クログミ」は教師の願いを達成するための単なる「道具」や「手段」ではない。教師は、「イメージを変える」「内容を深めていく」と述べており、児童に文学作品を解釈するという行為の面白さに気付かせたい、と考えているのである。

それでは、このような意図を持つ教師が、どのように実践を展開しているのか。多声(性)という観点から、実践の分析を行う。

5.2 実践分析

『クログミ』の解釈をめぐる対立(2009年4月8日)

(児童の名前は全て仮名である。また、発言者が特定できない場合や内容が聴きとれない場合は、**と表記している。)

授業は、児童から出された3行目の「ちょびちょびちょび」から7行目までの「びい」は誰が言っているのか、という問に対する答えをみつける、という流れである。あゆみ、なほみ、はると、ふゆきが次のように答えている。

(13:22)

あゆみ：①なんとなくなんやけど、5番と6番を人のことばにしたのは、鳥はこっちおいでこっちおいでこっちおいで、とかしゃべらへんし、人間のことばをしゃべらへんから、人

T：これは人なんじゃないかと、あれ、賛成か反対かどっちかいわないと

複数の児童：賛成の人

T：おー、すごいな、賛成の人。あゆみちゃんの意見に賛成か、いいね、反対の人、よし、反対の人の訊いてみたいな。座ったままで座ったままで、聴いてみようか、はい。なんとしても聴こう

なほみ：②クログミは畑の向こうの森で一日しゃべって書いてあるから、なんとなくだけど、こいしいうって言っているのは人間がこっちおいで、って言っているから鳥かな

T：鳥が言っているんじゃないの、一日しゃべってというのは鳥が言っているんじゃないの、ってことどう、賛成？

複数の児童：賛成の人

T：今はこれでいいんやで、賛成の人って訊いたけど、誰かが言ったらすぐ同じ、とか賛成とか言ってあげたらいい。言える、賛成とか、違うよ、って言える？はい、反応した、なんか違う意見ある、出して

はると、ふゆき：③えっと、5番は親が言っていることだから、子に言っていることで、親がちょびちょびで、こいしいうこいしいうってというのが子ども

①あゆみ、②なほみ、③はると・ふゆきから出された意見から、M教諭は、3行目から7行目は誰が言っているのか、について児童全員の意見を挙手によって確認していく。

(20:07)

T：④親と子が出てきているのは2人以上、賛成という人親じゃなくてもいい。2人以上出てくるのに賛成の人。はい、数えて。しっかり手を挙げる、しっかり手を挙げる。はい、私です

ゆうさく：先生、6番と7番が子どもやったら、8番が親になる

T：おう、変わってくるね、とりあえず、ここはおいておこうか、これが子どもやったら、これが親になる、なるほど。ややこしくなってきた。5、6、7の中に2人以上いるかいらないか、賛成の人、いるって言う人。いるんちゃうの、どっちや？数えて

児童ら：8

T：⑤ここは1人や、っていう人。そうか、分からなくなってきたか

複数の児童：⑥難しくなってきた

T：これが、Aさんが言って、これもAさんが言って、これが、Bさんが出てきて、これもBさんが出てきて、もしくはこれがAさんで、この中でAとかBとか2人以上いる、ってことに賛成なのか、いや、そうじゃないよ、例えば1人だよ、さあ、どっちか、っていう。分かる？親が出てきているもんな、子どもと親の場合、子どもと親というのは、この考えは、どっちに入る、こっちに入る、それともこっちに入る？はい、訊いてみたい。これは、子どもと親というのはどっちに入る？1に入る、2に入る？1やと言う人、1に入るよ、という人。おう、すごい、正解。これが分かっただけでもすごい、じゃあこれ訊くよ、クログミと人や、っていうのはどっちに入る？これどっちに入る？はい、1やと言う人、すごい、正解。これも1に入る、これもこっちに入る。だから、クログミと人でもOK、クログミの親と子でもOK、あの中に2人が、2人以上いるか、いや、1人だよ、って手を挙げる。どっちか。こう思っていたらどっちに手を挙げなあかんの？

**：えっと、1

T：こう思っていたらどっちに手をあげないといかんの？

児童ら：1

T：さあ、自分の考えを決める。こっちかこっち。はい、近所の人といっぺん相談してみる。相談できるかい？1か2か、決めてや

児童たちは、④の教師の問に対して、手が挙がらない。その様子からM教諭は⑤「わからんくなってきたか」と訊き、児童から⑥「難しくなってきた」と返ってくる。そこで、M教諭は問題を丁寧に整理した。その上で再度児童に、「3行目のちょびちょびちょび、から、7行目のびい、までの中に2人以上言っている人がいるのかいないのか」を問う。

児童の意見を尋ねた結果、2人以上言っている人がいることに賛成、と答えた児童は29人であり、反対と答えた児童は2人であった。反対に手を挙げたゆうさくとかずは、周りの様子を伺いながら手をあげていた。そこで、ゆうさくが指名され、「ちょびちょびちょび、から、びい、までは1人が言っていること」の根拠を述べる。

(27:07)

ゆうさく：ある

T：はっきりと分かる証拠がある

ゆうさく：はい

T：待って、これ証拠を訊いてみよう、座ってでいいよ。ちょっと待って、今から証拠探しするのに、みんながそれを聴いていたいと思っているかどうかだよ、これ意見分かれているんだよ。しかも、2人のほうが劣勢なのだよ、その方がお前ら違わず、これは1人だけ、っていう証拠を言おうとしているんだよ。それは楽しみやな。いくよ、はいどうぞ。

ゆうさく：1年か2年で習ったと思うけど、まる

T：ちょっと、うん

ゆうさく：⑦まる、が文の終わりやから、言っていること、「ちょびちょびちょび」からがクロググミで、「てん」やから、「びいひょうびいひょう」もクロググミで、また、「てん」やから、「こっちおいでこっちおいでこっちおいで」もクロググミで、「こいしひょうこいしひょう」もクロググミで、「びい」がクロググミで、つまり、「まる」までがクロググミ

ゆうさくは、話し手が1人である根拠として、下線⑦「1年か2年で習ったと思うけど」「『まる』が文の終わりやから、言っていること、『ちょびちょびちょび』からがクロググミで、『てん』やから、『びいひょうびいひょう』もクロググミで、また『てん』やから、『こっちおいでこっちおいでこっちおいで』もクロググミで、『こいしひょうこいしひょう』もクロググミで、『びい』がクロググミで、つまり、『まる』までがクロググミ」と述べている。ゆうさくがこのように述べるが、他の児童からはあまり反応が返ってこない。そこで、M教諭は他の児童に「今、わかったって人」と訊く。すると、ようすけが次のように答える。

(28:42)

T：どういことか分かる、今？分かったって人？

複数の児童：分かった

T：分かったよって人すごいな、今彼が言ったことがちゃんと頭の中入ったって人、説明が。ちょっと訊いてみよう。どういこと言ったん？

ようすけ：⑧ちょびちょびちょびでは、びいひょうびいひょうっていの終わりは「てん」やけど、「てん」では終わらへんから、びいまで続いているから、それは1人の人が言ってる

T：⑨そうや、納得って人？おーすごいじゃん。

そうなのだよ、すごいな、これ国語の決まりなんだよ。文てさ、どこで切れるの？

児童ら：まる

T：すごいな、よく知っている、ここで切れるよとするならば、これはいくつの文からできているの？

ゆうさくの発言では他の児童からあまり反応がなかった。けれども、ようすけが下線⑧のように述べると、他の児童たちから「あー」という反応がある。M教諭は、「納得って人」と尋ねる。おおよそ半分の児童は手を挙げるが、残り半分の児童の手は挙がらない。

場面1 納得していない児童

ゆうさくが発言すると、他の児童はぼかん、としている。どういことなのか、わかっていなかったようである。教師が、今言ったことがわかったかどうかを他の児童に尋ねると、数人の児童が手を挙げる。そこで教師はようすけを指名する。ようすけはゆうさくの発言を少しだけわかりやすく繰り返す。すると、他の児童から「あー」という反応が返ってくる。教師が、「納得？」と尋ねると半分くらいの児童が手を挙げる。しかしながら、後の半分の児童は、納得していないようである。声には出さないが、その表情は「そうだ、わかった」というような表情ではなく、「どういことなのか」といった様子である。

M教諭は、授業の最初に、詩の言葉にそって児童たちに問を出させる。「クロググミってなに」「なになってなに」「しゃべるって何」、「～って何」、という形で様々な問を出すように促す。このように、自ら問を立てていくことによって、児童は、材にコミットしていく。そして、ちょびちょびちょびってなに、びいってなに、という問から、鳴き声なのではないか、「誰が言ってるのか」という問に発展していく。M教諭は、問に対して、一斉に自分の考えを言うように児童に指導している。その際には、手を挙げず、すぐに自分の意見を返すように指導している。

児童からは、「人間が通訳しているのではないか」「親と子が言っているのではないか」という意見が出てくる。そこで、M教諭は一行一行、「誰が言っているのか」と全児童の意思を挙手で確認する。児童らの意見は、3～7行目の部分でわかれる。この時点では、様々な解釈が可能である。「いろいろな解釈ができるね」で終わってしまう授業もあるだろう。しかしながら、M教諭は児童に議論をさせることで葛藤を促し、文法的な根拠を発見させることを通して、児童の解釈を根拠あるものにしようとしている。そのようなやりとりの中で、M教諭は、児童から出た様々な意見が、文法的な根拠によって、児童の

認識の変化を促すこと、つまり「自分の考えが変わる経験」をさせようとしていた。児童は、これまでの議論の中で、それぞれの自分の解釈を支持していた。しかしながら、ゆうさくの「1年か2年で習ったと思うけど」という発言にもあるように、これまでのあたりまえに使っていた句読点を、「クログミ」の解釈という異なったコンテキストに結び付けることにより、つまり、教師は普段何気なく使ってきた、児童自身が備えている句読点という知識を思いがけなかったこととして、「クログミ」とつなげることで、新しい解釈の一步として、「一文がつながっていること」をまず発見させる。そして、この発見は、児童の持っていたこれまでの解釈とは異なった別の解釈を可能にしていく。教師が難しい知識を教えたりするのではなく、児童自身が気付くようにしたのである。このような経験を積み重ねていくことで、教師が一方的に教え込むのではなく、児童自ら学ぶようになるだろう。

その一方で、議論を通して、ゆうさくが「てん」や「まる」に気づくことに対し、M教諭は児童らに「納得した」と訊く。訊かれた児童らの半分は「納得した」と答えている。けれども、残りの半分の児童が納得していない様子が見られる(場面1)。一見、納得していない児童らの姿は、理解していない、もしくは他者や材との対話をやめてしまっているようにみえるだろう。しかし、バフチンの対話論により、この事例を分析することで、そのような納得していない児童らの姿というのは、ゆうさくやM教諭の解釈と自分の解釈を突き合わせる、という新たな対話を開始している、とみることができ。なぜなら、バフチンの対話論は「絶え間なき」対話、「1つに融合して統一されない」対話を根本としているからである。

従来、このような納得していない児童というのは、教師や研究者から、はっきりと理解できていない、もしくは他者や対象世界との対話をやめてしまっている、とみなされてきた。その結果、教師にとっては、「実践の失敗」として、そして児童にとっては「学び損ない」というように判断されてしまいがちであった。

しかし、バフチンの立場からすれば、このような児童を「対話を続けている児童」として解釈しなおすことが可能であり、対話に参加しようとする志向を芽生えさせているのであると評価し直すことができるのである。

そして、「学び損なっている児童」と「対話を続けている児童」とを二項対立的に捉えるのではなく、「学び損なっている児童」を「対話を続けている児童」として捉え直すことにより、教師の児童への介入方法の選択余地を増やすことにつながると考えられる。例えば、教師がじっくりと材に関わることができるよう「待つ」ことや、他の児童の意見を「聴く」といった介入をすること

は、対話を続けている児童に対し、材や他の児童の意見といった「他者の声」を突き合わせていくことになる。このようなことを重ねていくことで、さらに、理解や学びは豊かになっていくのである。しかし、どのような児童も「対話を続けている児童」と捉えることができるのではない。対話を続けている児童として捉えるには、児童の発言内容や身体的な表出(本論においては、場面1にみられるような納得のいかない児童の様子)などによって判断することが必要であろう。

バフチン(1988)は、対話の中に立ち現われてくる葛藤を次のように述べる。

「理解者は変化の可能性、あるいは自分の既成の視点や立場を放棄することすら認めざるをえない。理解の行為のうちに闘いが生じ、その結果相互の変化と豊富化が生じる。⁽¹²⁾」

児童の納得していない状態というのは、「先生はそう言っているけど、本当にそうなのかな」「どういうことなのかよくわからない」という疑問が生まれている状態である。そのような疑問というのは、新たな対話の始まりである。新たな対話の始まりは、児童が自分で問を立て、その問を解決しよう、という対象との「コミットメント」へとつながっていく。

5.3 「クログミ」における多声(性)

ところで、このような対話を支えているものは何か。それは、「クログミ」という詩である。「クログミ」自体が一義的な解釈をすることができない、多声(性)を保持した対話の構造を内包している。「クログミ」の詩には、作者、書き手、聞き手、語られる対象、といった様々な声が存在している。「ちよびちよびちよび」「びい」と実際にないているクログミ、それを聴いている聞き手、作者、そのような多声的な登場人物によって、多声的な詩の構造が作られている。そのために、多声的な解釈をすることが可能となり、対話が起こるのである。

最後に、出会いの材としての「クログミ」の材の意味についてまとめておく。「クログミ」は、児童の手で様々な問を出すことが可能である。自ら問を立てる、ということは材との対話の入り口となる。そして、「クログミ」の材の解釈は、読み手に様々な解釈可能性を委ねているが、「てん」および「まる」を手掛かりにして、ある1つの読みの解釈を提示することが可能な材である。このように、ある1つの読みの解釈が可能なることによって、児童それぞれが持っている詩の解釈と教師の解釈との間に葛藤が生じることから、解釈への「変容」への可能性が開かれている。ここに対話(=学び)が生起している

のである。これから始まる「絶え間なき」意味交渉過程としての対話の基点となるという意味で「クロッグミ」は意味がある。しかも、対立する者同士の対話だけではなく、材との対話（コミットメント）を促す材としての意味がある。「クロッグミ」という材は、児童と対象世界との出会いの材なのである。

6. 総合考察

本研究の目的は、出会いの授業である「クロッグミ」実践を多声(性)の観点から分析し、その実践における対話性、つまり、教師がいかにして児童と対象世界を出会わせているのか、また児童はどのように対象世界と対話しているのか、を明らかにすることであった。

その結果、①「クロッグミ」は、「児童の手によって、様々な問を立てることが可能な材」であり、そのことが材との対話の入り口となること、②「クロッグミ」の解釈は多様ではあるが、文の中にある根拠をもとに、ある1つの読みの解釈を提示することが可能な材であること、③「クロッグミ」の実践には、これから始まる「絶え間なき」意味交渉過程としての対話の基点となるという意味、および対立する者同士の対話だけではなく、材との対話（コミットメント）を促す材であることが明らかになった。以上のことから、「クロッグミ」を間においた教師と児童の対話によって、後の「変容」への契機となる対話が構築されている、と解釈できる。

今後の課題として、以下の2点があげられる。1点目は、異なったキー概念による実践分析である。本論では、「多声(性)」の概念にのみ着目している。そのため、児童の発言について、前の発言をどれだけ自分のものとしているのか、といった観点からは分析できていない。児童の発言の中身を詳しく分析することで、より材との対話について理解できると考えられる。そこで、児童の発言内容を先行する発言と照らし合わせる分析が必要となる。そのためには、「収奪」や「宛名」といった概念からの検討が必要であろう。

2点目は、授業における他者・他者性についてである。柄谷行人(1993)はバフチンの考える他者・他者性について次のように説明している。

「ポリフォニック、つまり多声的というのは、メタファーだから注意してほしいとバフチン自身もいっているように、ポリフォニーは、多くの視点や「声」(思想)が交錯しあっていることではないのです。(中略)つまり、重要なのは、近代小説＝独我論的な構えが、破られているか否かにあります。そして、それは“他者”の問題であると同時に“言語”の問題です。換言すると、“言語の他者性・外部性”の問題にはかならないでしょう。⁽¹³⁾」

柄谷は、「ポリフォニーは、多くの視点や「声」(思想)が交差しあっていることではない」とし、バフチンの述べる他者・他者性を「言語の他者・外部性」と述べる。そのような他者・他者性について授業の中でどのように理解したらよいのか、またどのようにして他者・他者性の変容するのか。本研究では、教室における教師と児童の他者・他者性については言及していない。そのため、他者・他者性について踏まえる必要がある。その理由は、教師の言葉は権威を持っており、児童の「内的説得力」を促す言葉になりやすく、そのため児童同士の対話が必要となるからである。バフチンは、内的説得力を持つ言葉について、次のように述べる。

「うわべだけの権威的な言葉とは異なり、内的説得力のある言葉は、それが肯定的に搾取される過程において、〈自己の言葉〉と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つことば、半ば自己の、半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないと言う点にある。⁽¹⁴⁾」

このことは、他者の言葉を能動的に取り入れようとする際に、生じる葛藤を含んだ対話、と解釈できる。

内的対話を促す「心に染み入る対話」がどのような過程で生み出され、また、そのような他者にどのように変容していくのか、ということは今後明らかにしていく必要がある。

— 注 —

- 1 「出会い」という言葉は、著者自身の言葉であるが、ここには2つの意味がある。1つ目は、教師が4月最初の授業において、児童に文学作品を解釈することの面白さを「出会わせる」、という意味の「出会い」である。2つ目は、児童が「対話的实践」と出会う、という意味の「出会い」である。そして、両者にとって「出会い」の材である「クロッグミ」は、この先の1年間の学級作りの基点になる実践である。
- 2 「appropriation」の訳語については、「収奪」の他に、「専有」⁽¹⁵⁾(ワーチ, J.V 佐藤公治他訳『行為としての心』北大路書房2002)、「吸収」(バフチンM.M著 伊藤一郎訳,1996)、「領有」「占有」⁽¹⁶⁾(茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー(認識と文化)』金子書房1999)や「専有」「収奪」(佐藤公治, 1996)というように、訳者によって様々である。本研究では、一柳の原著を引用している

ため、「収奪(appropriation)」としている。

3 本文では、教材を「材」と表記している。材と表記することで、教師として「教える」材という意味だけでなく、子どもの「学びの対象となる」材という意味を含んでいる。

また、筆者は、教師が「学ばせる」・子どもが「学ぶ」ための単なる道具や手段として材を捉えるのではなく、材に深く関わることでそれ自体が、人間が豊かに生きていく上での文化価値そのものだと考えている。

一文 献一

- (1) 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房, p.3, 1999
- (2) 佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る, 学びが変わる』小学館, p.3, 2003
- (3) 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会, 2005
- (4) バフチン.M. 桑野隆訳『マルクス主義と言語哲学 改訳版』未来社, p.158, 1989
(V. N. Voloshinov. *Marksizm i filosofiya yazyka: osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke*, Mouton in The Hague, 1972)
- (5) バフチン.M. 望月哲男, 鈴木淳一訳『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房, p.15, 1995
(M.M.Bakhtin *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Khudozhestvennaia literatura.,Moskva,1972)
- (6) 桑野隆『バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉』岩波書店, p.260, 1987
- (7) 桑野隆『『ともに』『さまざまな』声をだす 対話的能動性と距離』『質的心理学研究』第7号, pp6-20, 2008。
- (8) 松崎正治「授業作りへの社会・文化的アプローチ」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房, 1994
- (9) 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習を目指して』北大路書房, 1996
- (10) 一柳智紀『『聴くことが苦手』な児童の一斉授業における聴くという行為『対話』に関するバフチンの考察を手がかりに』日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第33巻, pp.1-12, 2007
- (11) 田島充士,「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達 バフチンおよびヴィゴツキー論の観点から」,『質的心理学研究』第7号, pp.43-59, 2008
- (12) バフチン.M. 新谷敬三郎, 伊藤一郎, 佐々木寛訳『1970-71年の覚書 ことば対話テキスト.ミハイル・バフチン著作集 8巻』新時代社, pp.297-298, 1988
(M. M. Bakhtin *Iz zapiski 1970-1971 godov, Estetika slovesnogo tvorchestva*, Moscow, 1979)
- (13) 柄谷行人『言葉と悲劇』講談社, p.106, 1993
- (14) バフチン.M. 伊藤一郎訳『小説の言葉』平凡社, p.165, 1996
(M.M.Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya raznykh let*, Khudozhestvennaia literatura, Moskva,1975)
- (15) ワーチ,J.V 佐藤公治, 黒須俊夫, 上村佳世子, 田島信元, 石橋由美訳『行為としての心』北大路書房, 2002
(James V. Wertsch "*Mind As Action*" Oxford Univ Pr on Demand,1998)
- (16) 茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー (認識と文化)』金子書房, 1999

資料

国語科学習指導案

1, 教材名 クロツグミ

2, 解釈

人から離れて森の近くで住むようになった私は、やがてクロツグミの声に気がつく。最初はクロツグミの声が聞こえてくるだけであった。が、それがただ鳴いているのではなく、何か内容のない話をとりとめもなく話しているように聞こえてきた。何をしゃべっているのかその中身が知りたくなってくる。鳴き声に耳を傾けていると、クロツグミは夜が明けてから日が暮れるまでずっと鳴いている。そのただごとではない異常さにますます、しゃべっている中身を聞き取ろうとする。

最初、それは「ちょびちょびちょび」と近くにいる者に可愛らしく言っているように聞こえる。やがて、その相手は少し離れた所において「びいひょう、びいひょう」と呼びかけているように思えた。何を呼びかけているのだろうと思っているとそれが相手に「こっちおいで」とさかんに招いているように聞こえてくる。離れている相手に自分の近くに来てほしいがっているように聞こえる。しかし、もっと聴いていると、愛している人のそばに行きたくて、胸が焦がれるような気持ちでいるように聞こえてきた。そばにいきたくてもいけない状況があり、でも、どうしてもそばに行きたいクロツグミの声に聞こえてくる。

しかし、ついに最後には、会えない人にもう会えないもっと強い心の底からの叫びに聞きとれた。

最初は、クロツグミは楽しそうにおしゃべりしていたのだと思っていたのが、実はそうではなかった意外な現状に出会ってわが目を疑う作者であった。

3, 指導計画 (全5時間中第2時)

題作り, 言葉調べなど . . . 1時間

イメージを話し合い, 課題を明らかにし, 解決する. . . 4時間

4, 本時のねらい

イメージを話し合い, 話し合ったイメージの違いから課題をつくりあげていく。

3から7行目はだれが言っているのかを明らかにする。また、その聞こえ方の変化や、どこで、作者がクロツグミの言っていることが分かったのか、などを問として作り上げていく。

5, 本時の展開

学 習 活 動	予想される児童の反応	指導上の留意点と到達点
1, 朗読する 2, イメージを話し合う。	<ul style="list-style-type: none">・クロツグミの声を人が聞いている。・クロツグミに人が話し掛けている。・何て鳴いているかが分かった。	<ul style="list-style-type: none">・共通点や相違点を考えながら聴く。・どんな詩なのかと尋ねられても何を言ったらよいのか分からない子は多いと思うので、話になっていなくても、思ったことだけ話せばよいとしていく。
3, イメージの違いをきっかけにして問を作っていく。	<ul style="list-style-type: none">・3～7はだれが言っているのか・だれがいるのか・「おや、そうなんか」で何がわかったのか・「なにしゃべる」ってどういうことか。・クロツグミの声が分かるなんてことがあるのか。	<ul style="list-style-type: none">・違いを整理して問を作り上げる。・「おや」の前にはどんな予想があったのか、その答えが7であるという関係に繋がる問はここでは出ないだろうが、それに繋がりそうな問は意識させておく。

<p>4, 3～7行目は誰が言ったのか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3, 4, 7はクログミで, 5, 6は人 • 3～7行目は <ul style="list-style-type: none"> A…同一人物である A…同一人物でない • 3～7行目は <ul style="list-style-type: none"> A…クログミである A…クログミでない • 3～7行目は <ul style="list-style-type: none"> A…人である A…人でない 	<ul style="list-style-type: none"> • ,,,,。で3～7行目は同じ人物であることをはっきりさせる。 <p>クログミがそう鳴いているように人に聞こえた。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3～7行目の変化については「おや, そうなんか」でとりあげていく。
<p>5, 「おや, そうなんか」は何がわかったのか</p>	<ul style="list-style-type: none"> • クログミがなんと言っているのが分かった • 何をきっかけにわかったのか • 「おや」って何か • 何が分かったのか。 	<ul style="list-style-type: none"> • 3～7がわかったとする意見がたくさん出るだろうが, そのどれで分かったのか限定する。 • 7で分かったおかしさに気付かせたい。 • すぐには分からないので, 問を作り, 整理する。