

論文

「対話的学び」の実践に関する一考察

菊 地 真貴子

One consideration about practice of interactive learning

KIKUCHI Makiko

1 はじめに一「対話的学び」に関する現状と小論の目的

平成30年版学習指導要領が告示され、総則の中に「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」という文言が織り込まれた。これに対し、「何をもって対話的学びなのか。」「どこまで学べば『深い』学びになるのか。」といった学校教育現場の声が聞かれる。特に「対話的」という言葉はこれまで学習指導要領総則の中に出てこなかったため、現場の混乱を生むのは必定である。訳すると「a interactive learning」であり、むしろ「相互的」の方がわかりやすい。あえて「対話的」を用いたのは、対話のもつ理念的側面と手段の側面両方の意義をもたせる意図があったのではないかと考えられる。

文部科学省では「方法に踏み込んだのではなく、あくまで授業改善のための視点を提示したもの」と説明し、「子供同士の協働、教職員や地域の

人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているか」という視点から授業を見直し改善していくことを提示したのだと述べている。しかし、やはりどんな授業が素晴らしいのか、というイメージを現場の先生方に抱かせるには抽象的である。この視点を授業にどのように下ろしていくか、という具体的方策と実践化に関しては今後の課題であり、さらに教員の力量形成と授業観の転換が求められるところである。

「対話的学び」の具現化にあたっては、各教科のもつ特色ごとに異なる方法と、ある程度共通する理念で構築されていくと考える。現在、研究会や学会ではさかんに先行的な実践が積み重ねられつつある。

国語科に関していえば、平成10年版学習指導要領の「伝え合う力」以来、学力を個人の中で閉じたものとせず、相手意識をもって伝え合うことに重点をおいて指導を重ねてきた実績があり、今回の改訂を最もスムーズに受け入れる基盤がある。しかし、「聞くこと・話すこと」における言語活動だけが「対話的学び」に関わるわけではない、ということを押さえる必要がある。また、授業の中で「話し合い活動」を行えば事足りる、といったものでもない。国語科の全領域、事項を通して「対話的学び」は実現される。特に、20年以上前から研究され、実践化されてきた「読者論」や「読書行為論」の考え方は、今日求められている「主体的・対話的で深い学び」への示唆を現在も十分に与えてくれるものである。「読者論」とは次のような考え方に立つ国語教育理論である。^{*1}

- ・ 作品を読むという行為は、読み手の主体的な参加がなければ成り立たないこと
- ・ 読み手が作品の中に入り込み、その中に生きること、およびその体験を位置づける作業全体が作品を読むということであること

* 1 田近洵一／浜本純逸／府川源一郎『「読者論」に立つ読みの指導 中学校編』1994 東洋館出版社 p.2

- ・作品の文体をくぐることによって、作品と読み手との間に生まれる相互作用そのものに教育的な意味があること
- ・個人の読みと他者の読みとの交流に積極的な意味があること
- ・読みは最終的には、個人のものでして定位されること（以下 略）

この中には既に読み手の主体的参加、「作品と読み手との対話」「教室における他者との対話」そして「個人の中での内的対話」が仕掛けられている。このような教育理論に裏付けられた実践をもう一度再評価し、「対話的学び」創出のメカニズムを学んでいくべきである。

小論はまず「対話」のもつ理念的側面について検討し、「対話」とは何かを定義する。次に、国語科の授業における「対話」を構造的に整理し、読者論に基づく中学校国語科での実践の分析によって、「対話的学び」成立の条件と意義とを考察する。

2 「対話的」であることの意義

ロシア（旧ソ連）の言語哲学者バフチンは、「全ての発話は他者へと向かう」*2と述べたが、古来、人間は他者へと向けて言葉を放ち、それによって思考してきた。ソクラテスの語り、原始仏教における仏陀の弟子たちへの語り、論語における孔子の語り、新約聖書におけるイエスの語り、これらはいずれも一人称の語りではなく三人称の語りの形式をもったものである。この形式を備えた著作における思索が、2000年の時間の重みに耐え、今なお光芒を放っているといえる。これは、「人-間」として存在する人間の複数性に関連して、人間の「ありかた」にかかわる必然の帰結であろうと考える。哲学者ハンナ・アレントは、この原理を次のように意義づける。*3

* 2 バフチン『マルクス主義と言語哲学』桑野隆訳 1989 未来社 p.129

* 3 ハンナ・アレント『精神の生活 上 思考について』佐藤和夫訳 1994 岩波書店 p.215

人間が本質的に複数性において存在しているということを、おそらく何よりも雄弁に物語っているのは、一人であることによって、多分、高等動物ももっていると思われる端的な自己意識が、思考活動の間には二者性として具体化されているということにある。～中略～思考が弁証法的であり批判的であり得るのは、この問答過程を経るからであり、本来は「言葉の中を進みゆくこと」という意味でのディアレグスティン（対話）を経るからである。

アレントは「思考の生活」における二者性－対話性に人間としての倫理を見出し、暴力性や全体主義に対抗する唯一の手段だとしている。

また、倫理学者レヴィナスは対話を「語り」という言葉を用いて次のように言う。^{*4}

私たちが語りにおいて接近することになるのは多くの場合、対話者、つまり私たちの師ではない。むしろ単なる対象であるような相手や子ども、あるいはプラトンがそう語っているように、群集の一人としての人間である。～中略～

どのような語りもレトリックを免れないけれども、哲学的な語りはそれを乗り越えようとする。～中略～

レトリックがともなう洗脳を、煽動を、教育を放棄することは、他者に正面から、真の語りを介して近づこうとすることである。他者の存在はその場合、いかなる度合いでも対象ではなく、その存在はいっさいの支配の外部にある。対象的なありかたのすべてからこのように離脱することが、他者の存在に対して積極的に意味しているのは、他

* 4 エマニュエル・レヴィナス『全体性と無限 上』熊野純彦訳 2005 岩波書店 pp.126-128

者が顔において現前していることである。つまり他者の表出であって、またそのことばである。他なるものとしての〈他なるもの〉は他者である。〈他者〉を「存在させる」ためには、語りの関係が必要とされる。〈他者〉が主題として提示される単なる「開示性」は、〈他者〉に十分な敬意をはらってはいない。これに対して、このように語りにおいて正面から〈他者〉に接近することを、正義と呼ぶことにしよう。真理が出来るのは、存在がその固有の光によって煌めくような絶対的経験にあってのことであるとするならば、真理が生起する場も、真の語り、つまりは正義のほかはない。

レヴィナスにあっては、対話は正面から〈他者〉に接近することによって、真理へと近づくものである。そのような存在の仕方が、正義そのものなのである。

中島義道は次のように述べている*5。

みずからの生きている現実から離れた客観的な言葉の使用はまったく〈対話〉ではない。〈対話〉とは各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何ごとかを語ることである。

ここでは、対話を「生きた、その人間から語られることば」において捉えようとしている。かけがえのない、その人間そのものが出てこないことばは対話を形成しないのである。「身体性」を持ったことばが対話の必要条件だとしているのである。

そして「対話」には必ず受信者としての相手がいる。生身の人間が、それも自分とは隔てられた別な個体とその言葉をどう受け止めるのか、そして相手がどう応答するのか、その間隙を耐えることが対話の本質であり、

* 5 中島義道『〈対話〉のない社会』1997 PHP 研究所 p.102

そのずれや差異に耐えられないことに中高生の「対話が面倒だ」という言
い分の根本的な理由がある。つまり、対話には、必ず「発信」としての一
方向のベクトルだけではなく、それを受けとめた他者からの「応答責任」
をもつ復路のベクトルがつきまとう。

さらに、バフチンは「権威的な言葉」、「内的説得力のある言葉」という
概念を提示する*6。

…「権威的な言葉」は描き出されない—それはただ伝達されるのみ
である。権威的な言葉は不活性なものであり、その意味は完結し、硬
化している。それはそのいかめしい外貌によって孤立しており、自己
に対してそれを自由に様式化するような敷衍を許さない。

…内的説得力を持つことばは、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留まるも
のではないという点にある。……内的説得力のある言葉の意味構造は
完結したものではなく、開かれたものである。内的説得力のある言葉
は、自己を対話化する新しいコンテキストの中におかれるたびに、新
しい意味の可能性を余すところなく開示することができる。

ここでは「対話」における非—権威性というものが語られる。「権威的
な言葉」はその対話的可能性を閉じており、「内的説得力のある言葉」と
は自己と他者との境界におかれた「新しい意味の可能性」なのである。対
話における「相互性」または「対等性」「平等性」についての言及と解釈
することができる。

また、「新しい意味の可能性に向けて開かれている」ということは、対

* 6 ミハイル・バフチン『小説の言葉』伊東一郎訳 1996 平凡社 pp.159-166

話のことは事前に決定されているものではなく、互いの交換の中での創発的な偶然性に満ちている、ということを示している。

これらのことから、「対話」を次のように定義したい。

対話とは、「自分自身の体験や生きている文脈から実感を持って発せられたことばが、相手を持って、権力や権威から自由な関係性において、相互に行き交う、その行為」である。そして、対話には次のような特色がある。

- ①対話は異なる主体間において成立する。(自己内対話であっても異質な「私」同士が語り合うのは対話といえる。)
- ②話すことと、聞くこと(または、書くことと、読むこと)という双方向の言語行為によって成立する。そして必ず応答責任が付きまとう。
- ③対話はあらかじめその終末を定めることはない。つまり即時的に起こっていく。
- ④対話は内容において対等な立場をとる複数間で成立する。
- ⑤対話は自ずと参加者の身体性を背負って展開される。

「他者と対話的に関わること」が人間存在の実存であるなら、対話による成長・発達を学校の中でいかに保障していけるか、という視点を持ち、閉じられた空間での個人の学びとは異なる次元の、豊かな学びを教室の中に創り出していかなければならない。

3 対話に関する中高生の実態

高度情報社会の中で数々の先進的なメディアを使いこなしているかに見える中高生。しかし、現実の他者との関わり方を見ると「むかつく」などの貧しい言語表現と、狭隘な範囲での交友関係しか持ち得ない実像が浮かび上がってくる。選択国語の授業で「学校で何人の友だちと話をするか。」と訊ねたところ、一日あたり2,3人という生徒が圧倒的に多かった。ク

ラスや学校全体の生徒数に比して、会話の対象はあまりに少ない。

その理由として「話の合わない人と話すことの面倒さ、合わないことで傷つくのが怖い」などを挙げている。それぞれの趣味や興味の領域が固定化されつつあり、使う言葉の語彙も「専門化」しているのだという。「違う趣味の人と話をしても話が通じない。わざわざそれを越えて話をし、それによって問題が起こったりするのが厭」というのである。

中高生は一見個性を豊かに発揮しているかに見える。しかし、それはいわばいくつかにくくられた「閉じた個性」であり、それを互いに知り合い認め合うという相互交流の機会が普段の学校生活では意外なほど少ないのである。

以上の実態を授業において考えると、椅子に座り先生から伝えられる知識を受容しているだけであれば、互いに語り合うことも、聞き合うこともチャンスとしてなかなか巡ってはこない。今の中高生の日常のなかで、対話をする－ことばによって他者を知り、自分の考えを語り、それによって新たな協同を生み出していくことは殆どないのである。

言葉を用い、伝え合うことによって授業が成立していく、という授業観にたてば、授業のできごとはすでに「対話的」といえる。しかし、実際に行われている授業でのやりとりに対話の定義をあてはめ、見直していくと、そこにはまだ多くの課題が横たわっている。どうすれば〈対話的学び〉を意図的に生起させることができるのだろうか。国語科授業における「対話」を構造的に整理することによって、具体的要件を抽出したい。

4 国語科における「対話」

対話によって、自分とは異質な他者と出会い、新たな認識形成に至るとき、ともに学び合う有意義な公共空間としての「教室」で学ぶ意味が生まれるはずである。それは対話による教育の可能性を探ることでもある。

「伝え合う力」の重視、「聞くこと・話すこと」という言語領域の設定な

ど、対話する力そのものを養い、対話を重要な学びの手段としていく教科、国語は、そこで用いられる狭義のテキストと、そこから生み出される子どもことば、という二次的テキストとが授業の中で交差する。つまり、紡ぎ出される対話そのものが第二の教材となっていくという特色をもつ。

実際の話し合い場面において、活発に意見が出され、一見、意欲的に生徒が話し合いを行っている授業であっても、内在する課題はある。例えば、文学の主題の読みとりの話し合いの場면을記録し、分析した中から次のような問題が浮かび上がった。^{*7}

第一の問題は「話し合い」を中心として自由な発言を喚起している授業においても、生徒は教師の読みを無意識に探っており、教師の創り出すサブテキスト（教師の発話）が知らず知らずのうちに生徒を縛っているということである。教師と生徒の発話が自立的に関わるのではなく、「互いに補足し合う関係」によって授業が進んでいく。教師が無意識に「答えを限定していく」動きに生徒が応えようとしてしまうのである。教師側の「授業の狙いを達成させたい。」「ここまでのレベルの意見を出させたい。」という思いが、教室のことばを「閉じた」ものにしてしまっているのである。これでは「話し合い」そのものが生徒の生きたことばを封じていることになる。

第二の問題は、逆に司会者としての教師が生徒を授業の主体として活発な話し合い活動を組織しようとすればするほど、生徒のことばは「わたしはこう思う～」というだけの一方向の拡散状態を招きやすいことだ。いわば教室が認識の相対主義に陥るのである。ある教師は「話し合いの授業はどれも道徳化してしまう。」と述べている。最初から価値認識に関する発問を乱発すればそうなるであろう。どう収束させれば良いのか、授業の落としどころをつけられないまま、「たくさんの意見が出てよかった。」というしかない授業となる。

*7 菊地真貴子「〈対話による学び〉についての考察」宇都宮大学大学院教育学研究科修士論文2002 第一章「国語の話し合いに内在する課題」pp.16-40

これらの問題から脱却するために、教室における対話の質と構造を根本的に問い直す必要がある。

どうすればよいか。教室での対話には、生徒－教師間、生徒－生徒間のやりとりだけではなく、その前提となる「学習対象との対話」がしっかりと組み込まれていなければならないのではないか。それがやりとりとしての対話の自立性を高め、場の相対主義からまぬかれ、生きた、身体性を持ったことばの応酬を生み出すのではないか。

では、「学習対象との対話」を国語の授業でどのように定義し、実践化すればよいだろうか。

場の共有が対話の横軸だとすると、国語ではことばによって表現されたもの－「テキストとの対話」が学習対象との対話、つまり対話の縦軸となっていく。ここで「縦軸」と表現するのは、必ずそれを起点として、そこに戻っていくべき軸がテキストだからである。縦軸を中心に、いわば時系列にさまざまな話し合いの場が重ねられ、学びが深化することにより「対話」が出現してくると思える。

テキストと学習者との関係性に着目し、「読者論」で引用されているスコールズの文芸理論^{*8}をもとに、読みを次のように階層的に捉えた。

【読むこと】

何が書いてあるか。

どこに書いてあるか。

どのように書いてあるか。

読み手は原文によってその答えを探し出すことができる。

教室での話し合いの答えはたった一つの答えに収束する。

【解釈すること】

* 8 ロバート・スコールズ『テキストの読み方と教え方』折高正司訳 1987 岩波書店 (*TEXTUAL POWER Literary Theory and the Teaching of English* 1985 Yale University)

これはどういうことか。

～と書いてあるのはなぜか

作者の意図を自分のことばで精緻化して語ることである。内容を理解することでありテキストの持つ文化構造や社会と関わることでもある。

教室の話し合いは互いの考えを交換しあい、視野を広げ、自らの論理性を問うものとなってくる。そしてより整合性のあるものへと収束する。

【批評すること】

それをどう思う？

それを受け入れるか？

このように描かれていることについてどう思うか。

読者の主観性を作者の主観性から差異化すること

文化的価値への作者のコード、差別、作者の中のテキストを発見すること

つまり、一人の読者として作者と対等に対話すること

教室での話し合いはそれぞれの読者主体によって拡散する。むしろ差異を知ることには意義がある。

(スコールズ 同掲書からの引用を発表者がまとめたもの)

【読むこと】は、正確に答えが決まる発問と応答である。【解釈すること】は、それぞれのことばを用いて、教室で相互に練り合い共有し、干渉し合うべき段階である。よりよい読みをめざして話し合いは収束へと向かう。そのために、教師はテキストの「表現構造」や「表現内容」「視点」などを手がかりとして、生徒とテキストとの対話を活性化する役割を果たす。

これに対し、【批評すること】はそこまでの行為を通じて、それぞれの生きる文脈からそれぞれの生徒が「これ以外にはあり得ない自分にとっての読み」を形成する段階である。ここで、初めて価値認識的な発問が行われ得る。それぞれの子どもがテキストと自分の文脈とをつなぎ合わせ、対話をするためである。この地点での対話は収束へは向かわない。また、教

師も干渉することはない。すでに読みは「その子」のものとなっているからである。ここでの読みの相互交流には、読みという行為を通じての友人の中の「他者性」と出逢ってゆく機会が用意されている。

まずはテキストに描かれたことを確認していく段階、それをもとにして解釈を論証していく段階、そして批評で他者の考え方にふれる段階、このような段階を措定すると、解釈をめぐる対話、批評に関する対話が初めて「対話」として成立し、意味をもつ。そして、相互交流を経て、最後は他者を通じて自分自身との対話が築かれる、という読みの生成過程が浮かび上がってくる。国語科における〈対話的で深い学び〉とはこのようなメカニズムによって創出可能になるのではないか。

5 実践とその分析

テキストと生徒との関わりをこのような視点から段階的に捉え、発問を構造的に意識化していくことで、教師のもつ読みの答え（読解における「正解主義」）に陥らず、かといって授業を始めから拡散的な相対主義に陥らせることもなく〈対話的で深い学び〉が創出できるのではないか。

そこで、まず、このような考え方に基づいた中学校での授業と従来の読みの授業の話し合い部分を記録し、比較検討することにした。

データは正式に表出された言葉のみを分析の対象とした。ビデオ記録のリライト、アンケート、ワークシートの記述を採用した。ビデオ記録では発言を発話の交代ごとにまとめ番号を振って第1次トランスクリプトを作成した。中間項はその授業が何をねらいとしているかを元に設定した。授業改善の視点から、教師の発話を独立変数とし、生徒の発話を従属変数とした。

(1) 「焼け跡」小説教材での比較分析

小説教材「焼け跡」（妹尾河童『少年H』からの抜粋）⁹⁾での実践の比較である。話し合いに入ってから教師のなんらかの応答要求の発話を次

のカテゴリーの中間項に変換した。

(読みに必要な) 知識・常識を問うもの	A
テキストの課題を問うもの	B
テキストに書かれてあることの確認	C
逸脱への修正	C'
解釈を問うもの	D
批評を問うもの	E
他の意見の促し	F

授業1 (2003.7.15 2年1組) は生徒から出される疑問点などを元に「話し合い」を優先して行った従来の授業, 授業2 (2002.9.13 2年3組) は上記の読みの階層を意識し発問を構造化した授業である。それぞれの授業での教師による発問はそれぞれ次のように並んだ。([] 内は書く活動で行ったもの)

【授業1】 発問数 22

E F E F B F C ' C ' C E C F D D D C E D C ' E E F

【授業2】 発問数 6

C D D D D [E]

【カテゴリーごとの出現数と出現率】

発問のカテゴリー		A	B	C	C'	D	E	F	
授業1 (従来)	出現数	0	1	3	3	4	6	5	%
	出現率	0	5	14	14	18	27	23	
授業2 (意識)	出現数	0	0	1	0	4	1	0	%
	出現率	0	0	17	0	67	17	0	

* 9 妹尾河童『少年H』講談社 1997 より『現代の国語 2』三省堂版 2002 に「焼け跡」として抄録された。

授業1は課題を生徒に出させる、という生徒主体の話し合い形態を取り、かつ「他の意見ありませんか」という応答要求（F）で一見多様な意見を望む形を取ってはいるが、逸脱への修正が授業の後半で必要になっており、生徒の集中力がとぎれたことを表している。最初から批評を問う発問で始まったが、生徒からの反応がなく、文章中に書いてあることを確認し、解釈を問うていくが、その発話の語尾が「それについてどうですか?」「どうして?」「どういうこと?」「どう?」などめまぐるしく変転し、それに批評を問う発問「どう思う?」「どんな意味が生まれてくるかな?」が混在した。生徒の立場からは、質がくるくる変わる発問にどう答えてよいかわかりにくい。

【授業1の発問の例】

- ・この文体で戦争を語られるとどんな感じがしますか。
- ・実名で語られていますが、どうですか。
- ・真実を何も知らされていなかったことについて、本文ではどのように書かれていますか。
- ・本当は新聞もラジオも伝えたかったんじゃないですか。
- ・伝えられなかった事実はどこに書いてありますか。
- ・これに対しHが怒っていますが、それについてどう思いますか。
- ・Hがどんな風に怒っているか、書いてある場所はどこですか。
- ・ここでHが怒りを感じているのはなぜですか。
- ・Hの怒りの気持ちについてどう思いますか。

それに比べて授業2では全発問数が6と激減しており、じっくりと考える間が保障されている。読みの段階は最後に批評までを要求しており、生徒とテキストとが直接に対話するよう段階的に設定されている。逸脱への

修正はひとつも出ていない。

【授業2の発問例】

- ・前の時間に作者が言っている「①戦争ってなんなんだ？
と②戦争のむなしさがそれぞれの場面のどんなところで描かれているか」を挙げてもらったのをふまえて、「Hは自分のやったことが恥ずかしかったのだ」とありますが、「自分のやったこと」って何を指していますか。
- ・なぜ、そのことが恥ずかしかったのでしょうか。
- ・なぜ、Hと母親だけが真面目にやってしまったのでしょうか。
- ・Hの恥ずかしさはどこにあったのでしょうか。
- ・作者の「戦争のむなしさ」の描き方について、あなたの意見を書いてみましょう。

次に生徒の発言を次のカテゴリーで分析した。

根拠のない友人への迎合やうけねらい	A
テキストに書いてあることや知識の答え、または確認	B
根拠の述べられていない読み・意見	C
テキストを根拠にした解釈	D
友人やテキストの意見に根拠をもち賛同や批判、累加	E
新たな価値の発見・創造	F

【発言のカテゴリーごとの出現率】

発言のカテゴリー		A	B	C	D	E	F	
授業1	出現数	1	2	24	4	0	0	%
	出現率	3	7	80	13	0	0	
授業2	出現数	0	2	6	2	0	0	%
	出現率	0	20	60	20	0	0	

授業2では最後にカテゴリーEに関する発問を各自に書かせた。そこで
の「テキストとの対話」は次のような実態で出現した。

【批評を求める発問に対する生徒の反応】

	2の3	2の5	小計	出現率
表現構造についての論評	16	10	26	37
書かれた内容についての論評	12	12	24	34
表現構造・内容両方に言及	3	6	9	13
新たな疑問の創出	1	1	2	3
無答	8	1	9	13

さらにこの記述を発表させ、お互いに考えを共有化し広げた後に、再び
記述させた結果、次のような意見が出された。

【F女】

S君の意見に付け足したい。微妙な違いだけど、人の生き方の、むなしさというよりも、人の生まれながら持っている、その性質のむなしさを描いていると思う。戦争をなぜ始めるのか、争わなければいけないのか、大きな、自分よりも大きなものに立ち向かっていくのを怖がるのはなぜか。（そして自分たちも苦しんだことを忘れていき、他国の戦争に対し、他人行儀なこと）戦争に関する本を何冊も読んできて作者が述べていることに「笑顔」という単語がよく出てくる。一番空しいことは戦争によって多くの笑顔が消えてしまうことだ。

【I女】

第三者になって自分の感情の変化を刻々と書いていく書き方について、Sさんの意見（第三者になって政府がやってきたこと、自分がやってきたことを冷静に判断しているように思えた）に賛成。自分のことのように読者が思うこともでき

るが、冷静に考えて、今、後悔しているところもあったと思う。政府への怒りや悲しさも、今、冷静になって考えたからこそ思うことができたんだと思う。

戦争というのは人がたくさん死んでしまい、たくさんの人が悲しみ国と国が戦うものだと思っていた。けれど、それだけではなく戦争というのは、人の意志などすべて無視され、ただ政府に言われるままにしかできない、そんな苦しいこともあると思った。自分のために生きるのではなく、まるで国や政府、そして戦争に勝つために生きるというのが戦争中の生き方だったのかも知れないと思った。

文章構造や内容の理解、作者の書き方の検討等、解釈の共有を行った上での批評であるため、ぶれずに友だちの意見に対し自分の意見の関係性を述べて考えを構築していつている。戦争教材を単なる「戦争は恐ろしい。平和は大切だ。」という観念的な読みで終わらせず、それぞれがテキストと対等に向き合い対話することによって、自分なりに新たな価値の体系を作り出しつつ読みを深めている。

小説教材での複数クラスでの比較実践から、次のようなことがいえる。

- ①解釈から批評にかけて、教室での意見の共有と個の読みを交互に重ねることによって、教室での対話が意味を持ち、一人ではけして得られない新たな価値世界や読みが創り出されている。
- ②生徒のどんな応答を期待して教師がある投げかけをするか、という視点から教室の発問を分析していくと、テキストを論拠にして異質な意見をぶつけあう解釈の段階や批評の段階へと、だんだんに応答要求は拡散型になっていくといえる。それを教師が意識的に構造化することで、教室での互いの意見が交差する意味が深まる。意見の論拠は今までに追求してきたテキスト本体に必ず引き戻され、そこが共有化されているため、生徒同士の自律的な対話が可能になる。

教師は教室での対話に脇から参加する対話の支援者としての立場に立つことになり、教師の読みを探る行為が消失する。

- ③生徒の意見に反応しながら次々と発問を変えていく授業1では、発問の語尾に揺れがあり、意図が生徒に十分に伝わっていかない。その結果生徒が混乱し、教師はどんどん発問を乱発して自分の読みを誘導してしまっている。
- ④テキストとの対話を意識した授業2では、単元が終わりに近づくにつれあたかも「テキストと話すように」自ら新たな疑問や課題を生み出す生徒が出現した。

(2) 「走れメロス」での一人の子の読みの変容

次に、構造化された単元指導計画と発問によって行われた『走れメロス』の授業における一人の生徒の読みの深まりを追っていく。この実践は読みの階層と相関性のある単元構成となっている。^{*10}

【「走れメロス」単元指導計画】

読みの階層	授業ごとのめあて	おもな学習活動
読みの段階	1 全体の構成を捉える (第一次アンケート)	・形式段落を押さえ、場面ごとのまとまりに区切る。 ・それぞれの場面ごとのメロスの心情やできごとをとらえる
解釈の段階	2 シラーの「人質」と比べ読むことで作者の創作の意図について	・シラーの「人質」にどんな場面のどんな要素を書き加えていったかを調

* 10 「走れメロス」の指導計画と解釈に関して『文学の力×教材の力』（前掲書）の対談「読みのアナーキーをどう超えるか」pp.68-110における田近洵一の意見を参考している。

	<p>で考える。</p> <p>3 話の展開に即して語り手と登場人物との距離について押さえる。(第二次アンケート)</p> <p>4 プロット展開の秘密にせまる。</p> <p>5 表現構造に込められた作者の思いや、その工夫について話し合う。</p>	<p>べ、作者の意図について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 心話表現の段階を押さえ、場面ごとのどんな感情に対し作者は近づくのか、またどんな場面で客観的になるのか、検証する。 ・ メロスの立ち直りや王の改心のきっかけは何か。 ・ 友情確認の手段はなんだったか。 ・ メロスの裏切りはどこにあるか。 ・ 作者が選んだ表現に込められた「作者の思い」を想像してみよう。 ・ 小説の作り方で「うまいなあ！」また「おかしいなあ。」と思うところを挙げてみよう。
<p>批評の段階</p>	<p>6 作品の内容、表現についての意見を持ち、作者と対話する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 表現の仕方や太宰さんが書き加えたこと、書き残したこと、また、腑に落ちないこと、自分の体験と結びつけての意見、批評などを作者への手紙という形で書く。

第2時に行われた「解釈の段階」での学習活動「シラーの原作に太宰が付け加えたこと・書き換えたこと」の話し合いでは次のような点が生徒から指摘された。

【第二時 話し合いの概要】

- ①王とのやり取り場面における「三日間の刻限」を申し出るときメロスの急激な弱気が原作と異なるのは「妹を思う気持ち」によるメロスの人間的な優しさを作者が加えている。
- ②結婚式のシーンを長々と書き加えたのは、楽しい妹夫婦や村人とのやり取りを描くことで、死にに行くメロスの心を際立たせるため。この段階ではメロスの人物像を「優しさ」というプラスの評価でつかんでいる。
- ③出立の葛藤が書き加えられている。
- ④立ち上がれなくなったシーンでの長い独白はメロスの心の中で完全に裏切りが起こったことを書き加えている。
- ⑤山賊をやつけるシーンで「気の毒だが友だちのためだ」が「気の毒だが正義のためだ」となっている。独特の文体の力がこういう細かい部分から構成されていくのでは、という意見が出た。
- ⑥仲直りのシーンが書き加えられている。なぜ殴り合わなければならなかったのは、今後の課題とした。

また、第3時、「心話表現」に着目して読みを進める時間では、王、メロスの独白と「語り手」の立ち位置を次のように段階的に分析し、どんな場面で語り手が客観性を失い、登場人物に一体化してしまっているのかを話し合った。

【心話表現のレベル】

- ①レベル1…登場人物の心の中の台詞に「」がついて、さらに「～と思った」などの地の文がその後に続く場合
- ②レベル2…「」でくくられているが、誰の心の中の台詞かは断っていない場合

- ③レベル3…「」がなく、地の文の中に「～と、メロスは考えた」のように心話が含まれている。
- ④レベル4…地の文全部がメロスの心の中の台詞になる。
- ⑤レベル5…ひとつの文の中で語り手から突然メロスの心話に転換してしまう。

これらの分析により、登場人物に語り手が一体化するのは、必ず、葛藤し裏切りや悪巧みへと向かう時であることがわかった。この分析の後で第二次アンケートをとった。

それぞれの指導過程におけるA女の読みの変容を時系列で記述した。

【A女の読みの変容】

	一読後、アンケートで初発の感想 (2002.11.6)	登場人物と作者、その距離を心話表現のレベルから検証し、シラーの『人質』と比べ読みして、太宰が付け足した部分とその意味についてクラスで話し合ってから (2002.11.8)
この物語で、作者が伝えたいことはなんだと思ったか。	人を信じることの大切さ	みにくい心、裏切りの心
作者、太宰治はどんな人だと思ったか	純真な心を持っている人だと思った。	人の醜い心、(普段、私たちが見ない振りをしている心)を追究している人「裏切り」などの他の物語には出てこないものをテーマにしている。

メロスについて、 どんな人だと思う か	正義感が強い人	自分の悪い心を今まで 知らない振りをしてい た人
王様の改心やメロ スの立ち直りはど んなきっかけに よって起こるか。	メロスたちの友情の 深さに感動したから	見ない振りをしてい た、醜い心を認めたと ころから

【第5時 表現に込められる作者の思いを想像してみる話し合いの記録】
(2002.11.13)

M女；作者は多分感動の話じゃなくて、「人間ってこういう
生き物だ」という感じの話にしたかったんじゃないの
かな？

T； M君

M男；何回も友だちを裏切っても作者が「走れメロス」と
応援している。

T； なるほど、応援してる？裏切るメロスを作者は許し
ている訳かな？それとも許されたかったのは作者自身なの
かな？

K男；許されたかった側だよ。

T； なぜそう思うの？

K男；だってさ、なんども裏切るところばかり書いている
し。

(複数の声)；両方だよな。

T； 両方？なるほど、両方だと思う人手を挙げてみて。
どうして？

I女；セリヌンティウスと殴り合うところ書いているし、両
方体験しているんじゃないかなあ？

T； A女さん、どうしてだと思う？

A女；自分が人を裏切るといことは、その逆に人も自分を

裏切るかも知れないってことだし、それを知っていたと思うし、両方があり得るわけだと思う。

【第6時「作者に手紙を書いてみよう」でA女が書いたこと】(2002.11.15)

太宰さんへ

シラーの詩は最初から「英雄」という立場で、メロスは存在していたけど、走れメロスは「揺れ動く人の心」「人間の二面性」という表現で、特別な存在ではなく、普通の人間という形で書かれていました。

シラーの詩にはない、あのシーン（注 最後にメロスとセリヌンティウスが殴り合うシーン）を付け足したのは、人は裏切りあってはじめて、お互いのことを了解しあえるのだと思ったからではないでしょうか。このことは、授業中の話し合いで、太宰さんは裏切った方か、それとも許されたかの方か、という話題から生まれた考えで、太宰さんはどちらにも当てはまると私は思います。それは走れメロスで、裏切りのシーンばかりを書いていたこと、そして二人で殴り合って抱き合ったことで許し合ったところからそう思いました。裏切ったことを二人とも告白しあい殴り合ったことでお互い本当の友達と認めあったのだと私は思います。

私の考える友情と少し違ったところは、友だちということを確認するときの手段で、やっぱり、裏切りっていう方法よりも、もっとお互いに傷つかずに済む方法があると思います。このメロスの方法では、友だちを人質にして試す形を取ってしまっていて、セリヌンティウスが少しかわいそうに思えました。

私にとっての友情は疑いを持たず、かといってあえて言葉で伝え合わなくてもわかりあえるのが本当の友情だと思います。(原文ママ)

A女が最初、「友情」「正義感の強い人」「純真な人」という観念的な読みに始まって、第二次アンケートでは「人間の裏の面を描く」と一転し、やがては教室での話し合いを通して「許されなかった人、そして許せなかった人」でありながら、裏切りという手続きを経て了解しあう、という、自分とは異質な他者を太宰の中に見いだしていく過程には、たった一人ではできなかった読みの深まりが見られる。

最初に述べた、読者論による教育理論の「作品と読み手との間に生まれる相互作用」をいかに生み出すか、その核心は単元指導計画や授業における発問の質にある。読みの段階では正確なテキストの読みを共有化する。そしてテキストの構造や視点や描写等に関する分析をする解釈の段階へと進んでいき、よりよい解釈の発見のためお互いの意見を交換していく。それを経て、初めてその子にしか形成できない読みの段階へと進む。その読みを交流させることにより、さらに単元が終わっても自己内対話が継続していくように対話を構造化しているのである。

6 〈対話的で深い学び〉創出の条件

これらの単元構成を支え、テキストと生徒との対話を活性化させるのは、教師によるテキストとの対話（教材研究）である。どんな読みの手がかりを与えるか、テキストの構造をもとに、どう投げかけるかを吟味していく。それによって初めて切り返しや足場かけの発問も、とっさの反応として可能になってくる。テキストに秘められた読みの空所を生徒にどう気付かせて行くか、教室での偶然を待つだけではなく、教師側の準備によってその機会は創り出され、捉えられるのである。

また、解釈をめぐる仲間との対話を意義あるものとするためには、前提として場（教室）における情報の共有が大切である。最初の「読みの段階」がしっかり把握されていてこそ、その後に来る話し合いが意味をもつ。

さらに、他者の意見との異同を見分けたり、関係性を考えたり、テキス

トを根拠としながら論理的に発言したりできるような、対話に必要な技能が普段から養われていく必要がある。対話には弁証法的思考を必要とする。自分の意見を言うための知識や情報、テキストに沿った根拠を用意して発言する習慣をつけないといけない。

このような基盤をもとにしてテキストを読み破る、つまりテキストと自分自身との間に対等な対話を築く力が生まれるのである。

テキストという他者との出会いを十分に保証したとき、教室での協同の読みがどう動き、さらに自己の中でどう深まっていくのかを実践のケース分析によって抽出した。対話によって読みの多層性が生まれ、自己と他者との関係によって今までの自説を相対化し、新たな認識を生み出そうとする姿が見られた。テキストや教室での仲間との対話はこれまでの自己像の間隙をついて「自分の内なる人間」を教室の中に呼び起こす。テキストの内なる人間との差異、友だちの読みとのずれによって、これまで自分自身が持っていた枠組みとの間で葛藤が起こり、新たな体系が再構成される過程、それが子どもにとっての〈教室での対話〉なのである。

さらに、新たな問いを自ら始める生徒が出現したことにも関わって、テキストや他者との対話を通じて自己との対話を知ることにより、思考すること、問い続けることを自らのうちに深く根付かせていくことに〈対話による学び〉の意義がある。テキストと対話する、仲間と対話する－その行為が自己内での対話を活性化するのである。

最近の〈対話的学び〉を追求する教育研究を見ると、話し合いを通じて、教室での最適解を見出させていく実践が多く目につく。もちろん、多層的で複雑な状況の中からもなんとか工夫し、思考を重ねていくことには意味がある。ただ、危険なのはただ一つの最適解を見出すべく話し合いを収束させていくべき段階と、そうではない段階とがあるということに教師が無自覚になることである。それは〈対話的で深い学び〉の名の下に、ある価値枠組みの中に子どもを押し込めることに通ずるからである。

自立した対話の担い手になることは、対話し思考することによって複数

菊 地 真貴子

性として存在する人間の文化的実践への参加を果たすことである。なぜ、ひとつのテキストを教室で読み合うのか、なぜ、同じ学習対象について教室で話し合うのか。多層的なものの見方、相対化は「わたし」に言えることと、そうではないこととのせめぎあいを体験しつつ、世界との関わり方を知っていくことである。そしてそれだけではなく他者の視点から問い続け、応答すること－思考することを一生の宝としていくことである。

主な参考文献

- ミハイル・バフチン『ドストエフスキーの詩学』望月哲男／鈴木淳一訳 1995 ちくま学芸文庫
- ミハイル・バフチン『小説における時間と時空間の諸形式』伊東一郎訳 2001 水声社
- ミハイル・バフチン『バフチン言語論入門』桑野隆／小林潔訳 2002 せりか書房
- 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めざして』1996 北大路書房
- 鶴田清司『文学教材の読解主義を超える』1999 明治図書
- 田近洵一『読み手を育てる－読者論から読書行為論へ』1993 明治図書
- 長尾高明『鑑賞指導のための教材研究法－分析批評の応用』1990 明治図書
- 府川源一郎『文学すること・教育すること－文学体験の成立をめざして』1995 東洋館出版社
- 府川源一郎『自分のことばを作り出す国語教育』2001 東洋館出版社
- 府川源一郎『文学すること・教育すること－文学体験の成立をめざして』1995 東洋館出版社
- 府川源一郎『自分のことばを作り出す国語教育』2001 東洋館出版社
- 青柳 宏「国語科読解指導方法論の分析」名古屋大学教育学部研究紀要 36 巻
- 安藤 宏『太宰治 弱さを演じること』2002 ちくま書房
- 大江健三郎『新しい文学のために』1988 岩波新書
- 大岡 信『日本語の豊かな使い手になるために』2002 太田次郎社
- 大橋洋一『新文学入門』1995 岩波書店
- 小森洋一『読むための理論－文学・思想・批評』1991 世織書房
- 西郷武彦『虚構としての文学』1991 現代教育 101 選 国土社
- 佐藤公治『対話の中の学びと成長』1999 金子書房

(本学非常勤講師)