

「対話的な学び」の一考察

—多声性に着目して—

中澤 優衣 教職基盤形成コース 教科授業力高度化プログラム

キーワード：「ことばが劈かれる」、バフチン、多声性

1. 研究の背景と目的

本研究は、自己の考えの不明確さとの葛藤が、他者との対話の中で明確になり、自覚化に繋がったという経験から始まった。大学院入学後、関心事項が整理できずにいた際、からだの奥にうごめく感じがあり、なんとかはっきりさせたいがことばになりきれないものとして明確に認識できない、という葛藤が生じていた。しかしこれが、他者との対話を通して明確になっていった。明確になる過程では、相手によって筆者の声がたしかに受け取られたという印象がある。そのような受け取り先のある中で、新たな気づきに出会え、イメージが掴めて語りにつながった。このことを竹内(1999)は「ことばが^ひ劈かれる」という現象として表現している¹⁾。閉ざされていたことば、語ることのできなかつたことばを抱えたからだが、他者との関わりの中で劈かれ、自分自身のことばの語りに繋がる現象である。筆者の経験に基づき授業について考えると、本来子どもの中に眠っているものが自覚化されるためには、他者との対話が必要である。また、相手に自分のことばが受け取られる安心感や、ありのままの考えを発信して良いと感じられる状況において、自らの文脈で語るができる考えた。このような状況は、畔上(2022)によって、「主体が主体としていられる」と表現されている²⁾。さらに、実地研究において授業の参観や学校生活を共にしたA教諭の学級(以下A学級)の様子を、自らのことばでの語りが保障され、対話を通して学びが深まっていく状況であると捉えた。この様子が、畔上(2022)の状況と重なると思った。

そこで、研究テーマを『対話的な学び』の一考察と設定した。自らのことばで語り、響き合う授業が行われていたと捉えたA学級に着目し、「A教諭の授業は如何に対話的であるか」という問いから、「対話的授業の特徴について示唆を得ること」を目的とした。

2. バフチンの対話性概念における「多声的な場」

バフチンは、対話的な場の構成要素について、物語の生成を対話の視点から分析することで示唆している。そして、個々に「十全な価値をもった声たち」が相互に関わり合うことで物語が成り立つとし、その状況を「多声」の響き合いとして捉えている(Bakhtin, 2000)³⁾。そこでの「声」とは、主体が主体としてそこに在ることを意味しており、音声言語に限ったものではないと解釈できる。A学級における、それぞれの立場からの語りか

保障され、意味あるものとして関わり合っている姿は、「十全な価値をもった声たち」が相互に関わり合っている様子と捉えることができる。これが、バフチンの言う「多声」が響きあう状況と重なると考えた。そのため、本研究では、A 教諭の授業をバフチンの対話性概念における「多声的な場」であるとした。

3. 「多声的な場」である A 学級の授業から

先述の問いと前節の概観に基づき、「多声的な場である A 教諭の授業にはどのような特徴があるのか」について、授業観察及び、授業記録から捉えていった。対象は、2021 年 5 月に行われた『まいごのかぎ (小 3 国語)』の第 1 時から第 4 時、さらに、2021 年 10 月に行われた『あまりのあるわり算 (小 3 算数)』の授業の第 1 時から第 3 時であった。これらの授業に基づき検討した多声的な授業の特徴を、『まいごのかぎ』第 2 時から説明する。

3.1 学びにおける対等性

特徴の 1 つ目として、「学びにおける対等性」が挙げられる。材に対して対等であると同時に、学び手として対等であるということである。

授業冒頭で教科書の挿絵に着目して以下のやりとりがみられた。

複数の児童から「ハイビスカスじゃない?」「見たことあるー!」とつぶやきがあがる中、「え～違うのかな?俺はハイビスカスに見えるんだけど」と教師が言い、H 児が「ヤブガラシ?」と続き、教師が「やぶがらしかこれ!」と続いた。 【場面 1】

ここでは、教師も多声の一人として声を出している様子がみられ、材に対して子どもと対等であると言える。

また、主人公であるりいこの心情変化について考える場面は以下の様子であった。

A 児が「だけど、バスの時になったらちょっと・・・バスが・・・」と言いきれずにいた。この発言を補うように M 児が「最後になんか」と被せる。そこで教師が「あ、ちょっとずつ変わってきたってこと?」と問い返し、A 児が「だけど、バスの一番最初のところだと、あーっと、なんか、」と言いかけた。また M 児が補うように「途中から少しずつその悩みが」と言い、触発されるように A 児が発言を続け、M 児もそこに続けていく。「え、途中で悩みが消えてったってこと?」と教師が問いかけると、M 児の「うん、消えていって、それで最後にはもうなかったんじゃないかなって」という発言に対し、複数の児童から「うん!」という反応が同時多発的にみられた。ここまでのやりとりの最中、頭を抱えながら教科書をじっとみていた O 児が、ぱっと顔をあげ、M 児の発言に半分重なる形で「だから最後には消えたんじゃない?!」と大きな声で発言をした。その際、教師が「J くんが言った、悩みが途中から消えていったってこと?」とこれ以前にみられた J 児の考えをつなげていくような問いかけをしている。そこに、M 児の「最後には消えてて」に重なるようにして、O 児を含む複数の児童から「なんだかとっても楽しかったって」、「なんか!」、「なんか変わってきてる!」という言葉が重なるように次々とつぶやかれた。 【場面 2】

この場面では、A 児の最初の発言以降は挙手による発言ではなく、思い思いに語っていくことばの連鎖によって学びが展開されていった。その様子から、子どもが相互開示可能な対等な関係性にあると言える。また、教師が子どもの発言を整理するような問い返しや、この場面以前の子どもの考えを意味づけ、位置付けている姿がみられる。この授業における A 教諭の姿は、外から対話を組織するだけの存在ではなく、教材に対して子どもと共に追究していたと捉えられ、宮崎(2009)が述べている教師の姿と重なった⁴⁾。つまり、子どもと共に材に対して対等であるが、子どもの一人としているのではなく、教師独自の役割を担っていると言える。

そして、事例 2 の直後では、以下の様子がみられた。

教師が「途中で変わっていったってこと？」と悩みの変化について問いかけると、J 児が「バス」とつぶやき、N 児が「バスが踊ったところ」と J 児のつぶやきに重ねて発言する様子から、子どもの関心がりいこの悩みの終息場面に集中した。そこから、教師が子どもの関心の場面を汲み取り、朗読という活動を通して、「りいこの悩みはどこで消えていたのか」と、新たな問いを生成していった。 【場面 3】

この場面では、子どもの納得や疑問から授業が展開されており、イニシアティブが教師によって握られたものではなく、子どもと共につくっていくという様子がみられた。つまり、前述の材に対する対等性に加え、学び手としての対等性が挙げられる。

3.2 問いの可能性

特徴の 2 つ目として、「問いの可能性」が挙げられる。個々の考えの関わりの契機となる、つまり多声の響き合いの契機となる問いと、問いそのものが響き合いの中で深まっていくその更新性である。契機となる問いについては、筆者が A 学級で行った授業実践と A 教諭による授業とで、子どもの学びの深まりに大きな差を感じたことから考察した。場面 2 に

みられるように、A 教諭の授業では、共有された問い(「りいこは何に悩んでいるのか?」)に対して個々の立場から考えていく姿がみられた。一方で、筆者の授業実践では、「りいこの心情変化についての問いをもつ児童」や「りいこが落ち込んだ起点を探す児童」、「うさぎへ思いを馳せる児童」が同時に存在するように、問いが個々に様々であった。そのため、個々の語りはそれぞれにあり、様々な声が出てきたものの、響き合い深まるということがあまりみられなかった。つまり、A 教諭の授業では、ある問いを起点にそれぞれの立場

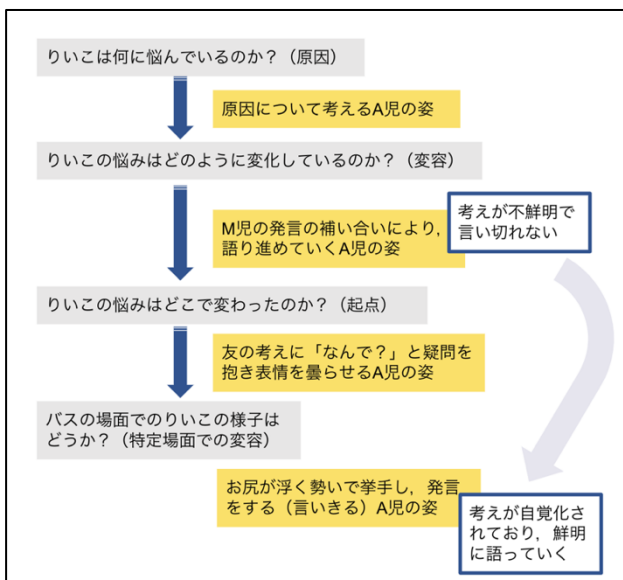


図 1 まいごのかぎ第 2 時 対象児の学びの姿と問い (授業記録より筆者作成)

で語ることで、多声が響きあう状況が生まれていたと考察する。

さらに、対象児の学びの姿と問いを分析したところ、共有された問いについて考えていく姿、その問いを契機に友の考えとのズレから新たな問いを抱く姿、それによって考えが更新され、学びが深まっていく姿という変容がみられた(図1参照)。以上のことから、問いを契機に多声が響き合い、対話を通して問いが更新されていくことによって、学びが深まっていくと考察する。このことは、Miyazaki(2019)も述べている、答えから新しい問いが生まれること⁵⁾を捉えた場面ではないかと考えられる。

4. おわりに

バフチンの「多声的な場」と捉えたA教諭の授業では、子どもが相互に関わり合いながら学びを深めていく様子が見受けられた。そして、授業の特徴として、「学びにおける対等性」、「問いの可能性」を捉えた。多声が響きあうためには、自らのことばで語り合える場であることが必要である。

A教諭は、子ども同士の関わりについて「仲良くするって難しい。そのために『事』を介したい。」と語っていた。続けて話を聞く中で、「事」の一つとして授業を捉えていることや、授業を介して友と学ぶことで成り立つ「共に生きる」関係性に、目を向けていることを受け取った。「共に生きる」立場で子どもと関わり、授業を構成していくA教諭の姿が、子どものことばを劈き、学びが深まる対話的な場が生成されていた。つまり、対話の場は、共に生き合う関係とみることができるのではないかと考える。

また、改めて「ことばが劈かれる」に立ち返り、A学級での子どもの学びを振り返った。子ども相互が認め合い、見守り、助け合う関係性であるからこそ、関係性の中で「わたし」になり、「わたし」が「わたし」としていられる様子や、生き生きと学びに向かう姿が見られた。ことばが劈かれる場の中で学びが深まり、学びの場を通して関係性が更新されていく。授業は学ぶ場であると同時に、個々が生きていく場であるのではないかと、筆者は考えている。授業の中で子どもが生きるということをさらに追究していきたい。

文 献

- 1) 竹内敏晴(1999). *教師のためのからだことば考* ちくま学芸文庫
- 2) 畔上一康(2022). 「主体的主体が育つ」伊那小学校学習指導研究会研究紀要 令和3年号
- 3) Bakhtin, M. M. (2000). *Sobranie sochinenii, Vol.2*. Moscow: Russkie slovari. (ミハイール・バフチン 桑野隆(訳)(2013). *ドストエフスキーの創作の問題* 平凡社)
- 4) 宮崎清孝(2009). *子どもの学び教師の学び* 一莖書房
- 5) Miyazaki, K. (2019). Dialogic lessons and triadic relationship among pupils, learning topic, and teacher. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, A58-A88