

学びにおける専有概念の再考

— “私” の言葉がひらくとき —

唐沢 真奈 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：対話的専有，意味世界，ずれ

1. 研究の趣旨

本研究では対象が「自らのものとなる」子どもの学びについて明らかにする。そのために以下の三点について検討する。第一に，J. V. ワーチは，文化や社会など，個人の外に属する概念や文化的道具を取り込み使用できるようになることを専有概念（appropriation）として定義している。しかし，本来人は経験に裏付けられた個々固有の意味世界を基盤に，自分なりの仕方に対象を捉え，働きかける，その往還と連続を通して対象を理解すると考える。この立場から学びにおける専有概念の再考を試みる。第二に，対象が「自らのものとなる」学びの過程とは，対象を捉え働きかけることの往還と連続を通して，個の内に対象そのものが再構成されていくプロセスであり，同時に個々の意味世界が拡張するプロセスであることを示す。第三に，対象が「自らのものとなる」学びは，材をめぐる子どもの事実から自らも対象に対する捉えを更新していく教師の対話性に支えられ成立することを示す。

2. 研究の背景と目的

これまで声を発することのなかったK児が，筆者と絵本（なんだろうなんだろう／ヨシタケシンスケ）を読み終えたとき「死ぬってなんだろう…ぼくは，人は死んだらどこに行くのか気になる」と語り出した。この出来事から，言葉が生まれる背景にはこの子固有の世界があるということを改めて考えさせられた。出会った言葉をきっかけに，対象をめぐるこの子ならではの考えや意味が紡ぎ出され，自らの言葉がひらいたこの過程を，対象が「自らのものとなる」学びの一つの姿と捉える。この視点から学びにおける専有概念の再考を試みたい。

社会文化的アプローチの立場からヴィゴツキーの理論を拡張させた J. V. ワーチ(2002)は，内化を「習得」と「専有」に分けて再定義し，特に「他者に属する何かあるものを取り入れ，それを自分のものとする過程である専有」¹⁾という学習の重要性を述べる。この専有概念の背景には，権力関係における優位性を前提にした絶対化・固定化した認識があり，言葉などの文化的道具は借用・盗用すると見なされる。また，ワーチの理論を援用し論を展開する村瀬(2011)²⁾らも，他者の言葉や考えを借用して取り込み，そこに自らの考えや意味を重ねて表現することを専有としている。このように従来専有概念はいずれも「自らのものとする」プロセスにおいて，獲得する概念や文化的道具は個人の外（他者・社会・文化）にあり，外在するものをそのままに取り込み，自らの考えを構成するために使うことを専有としてい

る。一方、ミハイル・バフチンの対話論(2013)³⁾においては、人は個々固有の意味世界を生き、対象を介した他者と自己の対等性を前提に、対象の理解は動的で再構成されうるものと捉えられている。またバフチンの理論を援用し対話的授業論を展開する宮崎(2022)⁴⁾を参考に、意味世界を、経験を基盤とした、対象をめぐる世界に対するその人ならではの意味づけ方の総体と置く。この意味世界を、対象が「自らのものとなる」プロセスの基盤と捉えれば、考えや概念が個々人の内に同一に取り込まれることはないと言える。本研究では、自らの意味世界との繋がりの中で、他者と関わりながら自分なりの仕方に対象を捉え働きかける、学びの動的なプロセスに着目したい。このような対話論の立場から、従来の専有概念とは區別して「対話的専有」と置き、対象が「自らのものとなる」学びのプロセスを明らかにする。

3. 対象が「自らのものとなる」学び

3.1 既存の概念に限定化されにくい追究【小学校6年生国語「土/三好達治」の実践から】

詩「土」の実践(6年国語)において、「なぜ題名は土か」という問いを共有しつつも異なる解釈をしたH児とT児は、やり取りを通して互いの解釈のずれをきっかけに、自らの意味世界を基盤に考えを更新した。H児の考え「土の目から蟻や蝶の羽を見ている」に触発されたT児は「この詩は誰の目から見た物語か」という新たな問いをもち、叙述「ああ」を「死んでいく仲間とヨットを重ねた言葉にできない悲しさ」と解釈した。蝶の目から見た物語であり悲しさを含んでいるというT児なりの意味を見出したと推察する。一方、T児の考え「蟻も海も僕も土がなければそこに在ることができない。土はすべての土台」によって、H児は「題名と詩の内容はどう関係しているか」という包括的な問いをもち、「蟻は小さいけどなくてはならない存在。土と同じで命の土台」と、土、更に蟻の存在を、命の土台、その力強さを含み込んだものとして新たに意味づけ直した。叙述「ああ」から蟻の生きる力強さを感じ、「蟻が明日へ向かって漕ぎ出す感じ」と詩の解釈を更新する過程は、H児の意味世界の拡張と見ることができる。つまり対話的専有は、自分とは異なる考えに出会うことで、自らの考えの固有さを自覚し、他者の考えに触発されて新たな意味を発見・創造する過程であり、材を介した解釈のずれをきっかけに、個々の意味世界もまた拡張すると言える。

3.2 既存の概念を前提にする追究【小学校6年生算数「対称な図形」の実践から】

第2時、「独楽にはどのような対称があるか」を考える中で、H児は独楽の回転と対称との関係に着目して、独楽に小さな鉛筆削りを固定して回すことを試みたが、回らない事実から「独楽は対称だから回る」と意味づけた。第3時、I児の「独楽(側部)は回転すると常に線対称」という考えに基づき、教師は二等辺三角形(独楽を横から見た形)の平面を回転させるという事象を提示した(図1)。H児は、この事象から「どこから見て対称なのか」という自らの問いに立ち返って「鉛筆削りをつけても(固定すれば)見かけ上は対称になる」と先の考えを更新した。さらにK児の「回せばすべてのものは永遠の線対称」という考えから、静止した物体が対称でなくとも他力で回せば

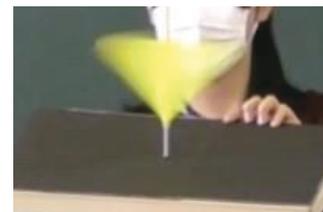


図1 回転モデルの提示

回転体（独楽）になると捉え直した。「“こまは対称だからまわる”じゃなくて，“対称じゃなくてもいいけど，対称の方がつごうがいい”」という記述は，対称であるからこそ自力で回り続けることができるものとして，独楽の存在を捉え直したと言える。またH児は検証を通して対称の多様性を見出し，対称概念と独楽としての機能との関係を鮮明にした。つまり独楽は極めて合理的な「対称の立体としての存在」であるという，対称概念が再構成されH児固有のものとなるプロセスと見ることができる。このことから対話的専有とは他者の考えに触発されながら，個々の内に対象そのものが再構成されるプロセスであると言える。

3.3 授業における対話的専有とは

以上の事例から，対話的専有のプロセスに重要なのは，材を介した他者の考えとの出会いであり，考えの違いやそこに生成するずれに触発され，結果，子どもは自らの意味世界を拡張し，対象を内に再構成することが示唆された。宮崎(2022)は，ずれの生成はそれぞれに外在するユニークな個々人であるということに起因し，両者が外在性（ずれ）を自覚することにより，相互に新しい問いを，さらには創造的な理解を生むとその重要性を述べる。意味世界の拡張に伴う，言葉を介した意味づけや試みといった対象に対する働きかけは，自らのものとなる過程そのものと見るができる。対象を「捉えること」と「働きかけること」つまり認識論と存在論の両側面があって，対象の如実な理解は図られると言える。

4. 対話的専有の実現

4.1 対話的専有が実現される場

子どもは自らの意味世界を基盤に，対象と関わり働きかけながら考えを構成していく。「対称な図形」の実践では独楽を様々な角度から見たり回したりして自らの問いを試し発見する場を保障した。言葉を介した意味づけや，事象に対する試み，行為そのものが，自らのものとなる過程であるとするならば，対象と関わり，自由に働きかけながら試行錯誤できる場が保障されることで，この学びは実現される。またこの過程において，子ども個々の多様な考えは陳列的に共有されるのではなく，そのずれを鮮明にする教師の働きかけが重要である。「対称な図形」では，独楽（側部）は回転することにより常に線対称なのではないかと考え，独楽に付けた印がどこに移動しても常に線対称であることを確かめるI児がいた。教師は二等辺三角形の平面を回転させることによりI児の考えの根拠となる事象，面が回転することでその積分が立体になることをモデルの提示から共有した。この事象を見たR児は独楽（上部）では，直線が回転し円となっていることに気づいた。同じ事象を見ても，子ども個々に発見や解釈は異なる。子どもの考えや言葉の背景にある意味を汲み取り，根拠にしている視点や事象を捉え意味づけ共有する教師の働きかけが重要であると考えられる。

4.2 対話的専有における教師

子どもの対話的専有の実現において，教師自身がどう材を捉え，子どもを受け取るかという問題がある。これまでの事例はいずれも，子ども相互の関係における材を介した個々の対話的専有の過程であるが，他者の考えに触発され材への捉えを更新するのは教師も同様で

あると考える。「対称な図形」では第 3 時、教師は S 児の考えを基に回転軸を引いたが、S 児は「この線ちょっと違う気がする」と語り黒板に独楽の軸を書き足した(図 2)。S 児は回る独楽の軸に対する教師との解釈のずれから、「目の前で回っているこの独楽(回転体)の軸はどこか」という問いをもち、軸と独楽の関係を捉え直し

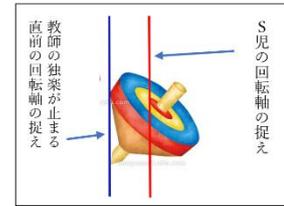


図 2 独楽の回転軸

た。S 児は、その後何度も繰り返し独楽を回す試行の中で「最初は独楽に惑わされて軸は傾くと思ったけれど軸は常に不動である」ことを新たに発見した。一方、教師も S 児との捉えのずれから「軸を立てれば全ては回転体(独楽)になるのではないか」という自らの問いを自覚し、独楽は回り続ける限り常に軸を生み出している存在であると自らの解釈を更新した。この S 児の指摘は、回転する独楽の軸はどこにあるのかという問いの共有につながり、新たな授業展開を促した。このように教師も子ども同様、他者(子ども)との解釈のずれをきっかけに、自らの意味世界を拡張し、対象そのものを内に再構成していく。教師が自らの捉えに留まらず、子どもの考えに触発されながら考えを再構成することが、子どもの学びの可能性をひらくことに繋がる。つまり教師自身の対話的専有があってはじめて、子どもの学びを意味づけ、子どもに即して授業を展開することが可能であることを示唆している。

5. 結論

本研究では、対話論の立場からワーチとは区別して「対話的専有」を新たな概念として置き二つの視点を得た。一点目は、子どもは固有の意味世界を基盤に自らの内に学びを形成するという点である。二点目は、対象の理解とは自分なりの仕方では捉え働きかけることの往還と連続を通して、常に動的で再構成されうるということである。これらを視点とした事例分析を通して、対話的専有とは、個の内に対象そのものが再構成されていくプロセスであり、同時に個々の意味世界が拡張するプロセスであることを示し、「ずれ」がその契機となることを指摘した。さらに対話的専有の実現において、多様な考えが生まれる場の設定、考えの違いを鮮明にし、意味づける教師の働きかけの重要性を示した。また対話的専有は、材をめぐる子どもの事実から自らも対象に対する捉えを更新していく、教師の対話性に支えられていると言える。本研究のテーマに立ち返ったとき、「私の言葉」は他者からの借用によってではなく、自らにとっての新たな意味の発見と創造のプロセスにおいてひらくと言える。

文 献

- 1) J. V. ワーチ(2002). 佐藤他訳. 行為としての心. 北大路書房
- 2) 村瀬公胤(2011). 理科授業の話し合いにおける科学的概念の協同構成—比喩表現のアプローチ— (借用/領有) に注目して— . 理科教育学研究 Vo. 51 No. 3
- 3) ミハイル・バフチン(2013). 桑野訳. ドストエフスキーの創作の問題. 平凡社. p. 345-347
- 4) Miyazaki, K (2022) Questioning in Bakhtinian dialogic pedagogy and argumentation theory. Manuscript submitted for publication.