

バフチンの対話論による学びの可視化

－3年間の森川実践の分析を通して－

三重大学大学院 教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修
前原 裕樹

2010年2月15日提出

目次

要旨	2
序章	3
第1章 パフチンの対話論を用いた実践分析の概観	5
1-1 問題の所在	5
1-2 研究目的	8
1-3 研究方法	9
1-4 サンプリングの理由	11
1-5 仮説生成のプロセス	14
第2章 出会いの材としての「クロツグミ」の意味 - 「対話」・「変容」の基点	15
2-1 「クロツグミ」の実施時期と本文	15
2-2 インタビュー分析	16
2-2-1 自分の考えを短時間で変えることのできる材	16
2-2-2 「考えを変えること」と「イメージを変えること」	17
2-2-3 授業の構想	18
2-3 「クロツグミ」の実践分析結果	20
2-4 総合考察	26
第3章 森川学級における児童の「宛名」の変容過程	31
3-1 「宛名」の分析方法と対象授業	31
3-2 それぞれの授業に対する森川の(教)材の解釈	33
3-3 分析結果	36
3-3-1 BOX1 「宛名」の違いと教師の手立てについて	37
3-3-2 BOX2 「テキスト(教科書の本文)」に対するこだわり	42
3-3-3 BOX3 意見に対する「つつこみ役」と宛名の広がり	48
3-4 総合考察	53
第4章 対象世界との対話	55
終章 到達点と課題	61
引用・参考文献	64
謝辞	67

*資料(別紙)

要旨

本研究の目的は、バフチンの対話論を材に拡張し、材との対話＝対象世界との対話について、教師の授業スタイルとの総合的な考察の中から明らかにすることであった。

そのために、これまで以下3つの研究を行ってきた。1つ目の研究は、実践分析によって「クロツグミ」の材が持つ意味について検討した。その結果、「クロツグミ」は児童と対象世界との出会いの材であることが明らかになった。そのことから、筆者は、「クロツグミ」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、との仮説を生成した。

その仮説をもとに、2つ目の研究を行った。2つ目の研究は、4月と11月の授業における児童の「宛名」を比較し、児童の発言の「宛名」の変容過程とその変容による学びとの関連について検討した。その結果、①児童の発言の「宛名」が教師から児童へ変容することにより、児童が意味交渉過程に導く役割を教師から引き継ぎ、②そのような児童の発言は、教師の「権威の言葉」(バフチン)とは異なり、児童の内的対話をもたらす言葉となることが明らかになった。

以上の2つの研究を踏まえ、児童の対象世界との対話について考察した。その結果、児童らはこれまでとは違った材へのアクセス方法を獲得することにより、対象世界との関わり方がこれまでの関わりと異なることが明らかになった。

序章

教育は意図的な営みである。学校において、教師は、教室や授業において日々、様々な意思決定を行っており(David.H.Hargreaves,1979)、また教師は、「反省的实践家」として行為の中で反省しながら実践を行っている(Donald A.Schön,1984)。また、子どもたちは、教師や仲間、材、空間といった様々な「者」「モノ」と関わりながら、授業に参加している。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。(佐藤学.2003.p13)

佐藤は、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。対話の重要性についての認識の背景には、従来の学習観に対する批判がある。その結果、従来の個体主義的な発想による発達観や学習観から、「対話的で協同的で反省的」(佐藤学、2003)、相互作用的(佐藤公治,1994)、関係発達の(鯨岡,2000)な発想へと転換してきている。

以上のように、対話の重要性を理解した上で、次に対話的な中身を考えることが必要となる。対話的な中身を考えるに際し、本稿では、ミハイル・ハイロビッチ・バフチン(Михаил Михайлович Бахтин 1895-1975)の対話論に着目する。なぜバフチンの対話論に着目するのか。その理由は大きく分けると次の2点である。

1点目は、バフチンの対話論が、対話を発話の中、そして文脈の中で理解しようとしている点である。発話についてバフチンは、次のように述べている。

発話は言語コミュニケーションの連鎖の一環であって、これを先行する諸々の環から切り離すことはできない(バフチン.1988.p179)

バフチンの対話論で用いられている「宛名」(バフチン.1988.佐々木訳)の概念や「収奪(appropriation)」(バフチン.1996 伊藤訳)という概念は、発話における前の発言

やその後ろの発言、話し手や聴き手の存在の重要性を述べ、発話の中身や文脈を非常に意識している。

2点目は、バフチンの対話論は、対話を永続的な意味交渉過程の場と捉え、対話の中で意味が深まる、と考えている点である。

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事は、それに対して定位し、しかるべきコンテク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。(バフチン.1989.p158)

授業において、対象世界を間においた他者と自己の対話、(教)材¹との対話をどのように明らかにできるのか。また、教師は、子ども同士で自立的に理解や意味の深化を深めることができるように支援しているが、そのような意味内容の深まりや変容をどのように明らかにできるのか。これらのことを明らかにするためには、発話の「宛名」や「収奪 (appropriation)」に着目し、その中身を分析することで、材を間に置いた対話が起きていること、そして他者と自己との永続的な意味交渉過程による学びの深まりが明らかにできると考えている。このことを明らかにできるのは、バフチンの対話論だけなのである。

¹本文では、教材を(教)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。

第1章 バフチンの対話論を用いた実践分析の概観

1-1 問題の所在

これまでに、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と、ある概念に焦点化して扱った研究とがある。前者では、佐藤公治(1996)が、小学校の国語・文学材「ごんぎつね」(4年生)において、全ての授業の観察と相互作用分析によって、その授業における児童の読解過程を明らかにしている。さらに、佐藤公治(1999)は、先の「ごんぎつね」の観察に続いて、同じ材を用いた他の授業を、同様にして分析している。そして、それらを比較し、異なった「読み」をする者の間での対立した意見交換の重要性を指摘している。また、松崎(1994)は、高校の「生活」を取り入れた国語科の実践分析を通じて、国語科の学習の独自性を述べている。

後者では、一柳(2007)が、「宛名」と「収奪(appropriation)」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。

「宛名」の概念について、バフチンは次のように説明している。

だが発話は、言語コミュニケーションの先行だけでなく、後続の環ともむすびついている。発話が話者によってつくられるとき、後続の環はもちろんまだ存在していない。けれども発話は最初から、ありうべき(ママ)さまざまな返答の反応を考慮して構築されるわけで、本質的には、それらの反応のために発話はつくられるのである。(中略) 発話の本質的な(生来の)特徴は、それが誰かに向けられていること、それが宛名をもつことである。(バフチン.1988.p180)

また、「収奪 (appropriation)」の概念について、バフチンは次のように述べている。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がある言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから!) 他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己

のものとしなければならないものなのだ。そして、あらゆる言葉を、誰もが同じように、容易に収奪し、自分のものとして獲得できるとは限らない。頑固に抵抗する言葉は多いし、相変わらず他者の言葉にとどまり、その言葉を獲得した話者の唇の上で他者の声を響かせ、その話者のコンテキストの中で同化することができず、そこから脱落してしまう言葉もある。それらの言葉は、いわば自分自身、話者の意志にかかわりなく、自分を括弧の中にくくっているようなものだ。言語とは話者の志向が容易に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である。 (バフチン.1996.pp67-68)

一柳(2007)によれば、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 (appropriation)」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ている。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(2008)は、「多声性(mnogogolosost')」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。

「多声性」について、バフチンは、多声性と似た用語として、「ポリフォニー (polifoniia)」という表現を用いている。

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。(バフチン.1995.p15)

多声とポリフォニーの違いについて、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」と述べている。桑野によれば、これら2つの概念の違いは、「作者と主人公の関係が入っているか否か」であり、「作者と主人公の関係が入っている概念」をポリフォニーと呼ぶのに対し、「作者と主人公の関係が入っていない概念」を多声と呼ぶのである。

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う、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、理解ということが、ある一定のところまでとどまるものではなく、常に理解というのは対話的な中にある、ということである。しかしながら、田島の研究では、研究者が他者としての介入の役割を担い、生徒を意味交渉の過程へ導く役割を担っており、実際の授業と他者が異なっている。であるから、授業実践における他者を踏まえた上で、教師や児童が「心に染み入る対話を促す他者」にどのようにしてなり得るのか、ということ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(教)材との関わりについての検討の必要性、という点を指摘したい。子どもと材との関わりについての検討が必要であるとする理由は以下である。教育は意図的な営みであり、教師は1時間の授業、1単元の授業、1年間の授業を通して子どもたち一定の力をつけさせようとしている。よって、授業を取り上げる際には授業の目標やねらいと照らし合わせ、検証する必要があるからである。これまで、(教)材との関わりについての検討が不十分な理由としては、バフチンの対話論を用いた実践分析が、「音声言語の対話」「人と人が直接交わす言葉」に着目して用いられてきたことが考えられる。この点について、バフチンは次のように述べている。

むしろ、狭義での対話は、言語的作用の諸形態のひとつ—たしかにきわめて重要な形態—にすぎない。しかし、対話を広く解して、顔と顔をつきあわせての人々の直接の言語的交通だけでなく、あらゆる言語的交通の意味にも解することができる。書物、つまり印刷されたことばも言語的交通の一要素である。(バフチン.1989.p145)

バフチンは、「音声言語の対話」や「人と人が直接交わす言葉」だけではなく、書物や印刷されたことばも対話の要素としているのである。

それでは、子どもと（教）材との関わりを検討するために、どのような分析視点を加えたらよいのだろうか。このことについて参考となるのが、教師の「授業スタイル」という視点である。授業スタイルについて藤原頭（2006）は「特定の教師が、子どもの理解、授業の目的や教育内容の想定、教材の準備や提示、学習活動の組織などをどのように遂行していくのか、その個性的な様態」と説明している。

バフチンの対話論による現象の分析と教師の授業スタイルとを総合的に検討することにより、以上で問題点として指摘してきた授業における子どもと（教）材との関わりについての検討の必要性、すなわち「授業における学びの意味」や「実践の評価」を明らかにすることが可能となるのである。そして、その結果、よりよき実践への志向性をもたらすことにつながるのである。

1-2 研究目的

本研究の目的は、バフチンの対話論を材に拡張し、材との対話＝対象世界との対話について、教師の授業スタイルとの総合的な考察の中から明らかにすることである。そのために、以下2つの研究を行った。1つ目は、対象世界との出会いについての研究である。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、について検討している(第2章)。2つ目は、児童の発言の「宛名」の研究である。4月と11月の授業における児童の「宛名」を比較し、その変容過程を明らかにしている(第3章)。

ところで、研究者が実践を分析する意味とは何であろうか。研究者が実践を分析することについて松下(2005)は次のように説明している。

(中略)研究者は、実践者とは別の言語で語ることによって実践のもつ新しい面を浮かび上がらせ、理論的なネットワークの中にそれを位置づけることができる。したがっ

て、どんな言語で語り、どんな理論的ネットワークを編み出していけるかが、研究者に問われることになる。(松下.2005 .p210)

研究者が実践者とは異なるヴァージョンを浮かび上がらせることにより、その実践の多面性を浮かび上がらせることができる。それによって、実践者の気づかない側面を明らかにすることも可能となるのである。そして、このことは、教師のリフレクションのための有用なデータ・理論となるのである。

1-3 研究方法

〈対象(研究協力者)〉

対象(研究協力者)は、三重県の小学校の教師歴 20 年の森川拓也(男性)1名と森川が3年間に担任した3学級(いずれも単一学級)である。1年ごとの時期で次の3つに分けた。

第1期は、X年4月から、X+1年3月までである。観察は全23回行った。第1期の対象学年は、6年生児童33名(男子17名女子16名)であった。

第2期は、X+1年4月からX+2年3月までである。観察は全32回行った。第2期の対象学年は、6年生児童40名(男子22名女子18名)であった。

第3期は、X+2年4月からX+2年12月までである。観察は全25回行った。第3期の対象学年は、5年生児童32名(男子15名女子17名)であった。

〈方法〉

週に1, 2回の頻度で朝の活動と1, 2時間目の授業、および休み時間に参与観察を行った。観察する日は、主に児童の朝の活動時から学級に入り、授業前の児童の様子や机の配置、掲示物などを観察した。データ収集の際には、トライアングレーションを意識した。トライアングレーションとは、フリック(2002)によると「ひとつの現象に対してさまざまな方法、研究者、調査群、空間的・時間的セッティングあるいは異なった理論的立場を組み合わせること」であり、それらを組み合わせることにより「より多面的、包括的かつ妥当性の高い知見を得ようとする」ことを目標としている。

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、フィールドノート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森川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、森川に行ったフォーマ

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。筆者は、毎年初観察のとき、森川から児童へは「みんなと1年間一緒に勉強する大学生(大学院生)」と紹介された。児童からは「前原さん」と呼ばれていた。国語の授業は観察に徹したが、他の授業では授業補助なども行った。休み時間には児童の話し相手や遊び相手となった。観察する際には、次の2点について心がけた。

1点目は、観察している授業において、筆者がその場において撮影していることが、児童の注意力を妨げる、児童にプレッシャーを与える、ということがないようにつとめた点である。筆者が学級において、授業を記録していることは、児童にとっては普段とは違う状況である。したがって、当然児童の注意が筆者に向いたり、児童がプレッシャーを感じたりするであろう。であるから、週に一度の継続的な観察を行う中で、休み時間に児童と積極的なコミュニケーションを取ったり、国語以外の授業で教師の手伝い授業補助を行ったりした。また、授業中も、児童と同じように発問に対し考えたり、森川の余談に笑ったりしていた。このように学級、児童と関わっていく中で、筆者がそこにいること、そして授業をカメラで撮っていることが児童にとって自然となるように心がけた。

2点目は、内部の視点を持ちながらも自身の見方が現場の考えに偏ったり、失われたりしないようにする、という点である。この点についてフリック(2002)は以下のよう述べている。

他の質的な方法と比べて参与観察の場合には、調査対象のフィールドに対し可能な限り「内側の視点を得ること」と、同時に「よそ者としての立場を体系化すること」(Frick 1991b, pp.154-5)がより重要となる。後者を達成することによってのみフィールドにおいて日常的でありふれたことがらの中に何か特別なものを見出すことができる。このような批判的な外側からの視点を失い、フィールドで共有されている見方を鵜呑みにしてしまうことを「ゴーイング・ネイティブ going native」という。このゴーイング・ネイティブのプロセスは一概に調査者の誤りとは言えない。それは、適切な反省を加えることで距離をおいているだけでは得られないフィールドへの洞察を獲得することにもなるからである。しかし、調査の目標はフィールドで自明なことがらに慣れるだけに限らない。フィールドに慣れることはフィールドに参加することに成功するには十分であろうが、体系的な観察のためには不十分である。(フリック.2002.pp179-180)

筆者は、同じ研究室の学生や担当教員、さらに他学部の教員や他大学の教員にエピソード記録や事例の分析についてアドバイスをもらう、という方法によって自身の見方についての反省を行うことで、ゴーイング・ネイティブに陥らないよう心がけた。

1-4 サンプルの理由

それではなぜ森川学級の国語の授業を取り上げるのか。その理由は森川の「観」と実践の関係にある。森川は、インタビューの中で児童たちに対する願いを「聴く」ということと「対応」という言葉で次のように語っている。

i) 「聴く」ということ

最近特に「聴く」ということが全ての行動、全ての学びの大前提になるってことが分かった、もっと明確になってきたものやから、ここ数年、2、3年、もうちょっと前かな？「聴く」ということの徹底っていうのは、以前よりも徹底させる、徹底するようになってきたと思うし、もっと価値があるなっていうのはね。例えば、人の話を聴いてないと、問題を作ったりだとか、課題作ったりとかできへんのやんかな。それがもっともっと明確になってきたなって、自分の中で。ここ数年、2、3年前、もうちょっと前からかな、聴かなあかんっていうのは。以前から大事やなって思ってたけど。(中略)聴かないと座っても何も始まらない。そのスタンスっていうのは変えていないんやんか何でも「聴く」ことから始まる。「聴く」というのは、ある意味別の言い方をすると、「集中」なんやんかな、集中力。そのこととセットなんやんかな、いつも考えていうのは。それともう一つは、「話す」ってあるでしょ、自分で言うっていう。自分で言うっていうことも、聴けない人間っていうのは言えへんねん。単なるおしゃべりやねん、発言じゃなくて。ベラベラ言っているだけで、聴いて自分はどう持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？でも、聴かなくて伝えるっていうことはありえない。だから、話すことも全部「聴く」ことが前提になってくる。聴けない人間は話せない。そう思います。(中略)「聴く」ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなって思う。

森川は、「聴く」ことが「全ての行動や全ての学びの大前提」である、と考えており、特に授業の中では「問題を作ったりだとか、課題を作ったりとかできへん」と考えている。そして、授業において「聴く」ことを「集中力」と「話す力」と結びつけて捉えている。そして、黒板には次のように書いている。

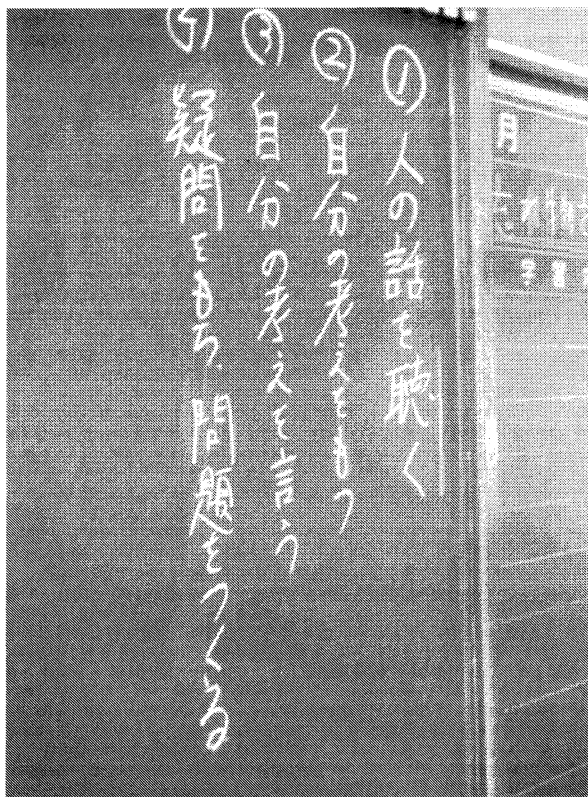


図1 授業の中で森川が大切にしていること X+2年 4月

ii) 「対応」すること

やっぱり、気付くってというのは人間として大事なことやと思うし、それを行動に移すっていうことはもっと大事なことやと思うし、その力を付けたいって思っていて、対応ってというのはそういう意味ですごい大事なことやなって思っている。だから、「聴く」っていうこと、反応っていうことに限定すると、やっぱり友達が言っていることを大事にしているっていうことがそういうことで分かるわけやんかな。友達はこう言ったのに、子どもたちに言うねん、話すっていうことは、同時に何があるかっていうと、話すことと同時に「聴く」ことが成立するわけやんかな。「聴く」人がいないのに

話すことはありえへん。話すと「聴く」は同時に起こる、同時に行う対応なんやんかな。クラスの中で誰かが話すっていうのは、みんなが「聴く」っていうのが前提となって起こるわけやんな。だから、話すっていうことと「聴く」っていうことは別々に起こらないっていうことをすごく意識させるんやけど。だから、話す人がいたら「聴く」っていう対応があるし、反応があるし、対応があるし、「聴く」人がいたら話す人が同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。「聴く」人と話す人は同時にあるっていう。

森川は、「対応」ということは、授業だけではなく、生活していく中で重要なことだと考えており、児童に対して、「対応」できる人になって欲しい、という願いを持っている。そして、「対応」の大事さを「聴く」とことと関連させて述べている。



図2 森川学級のクラス目標 X+2年 4月

森川がインタビューで述べているような「聴く」「対応」という考えは、対話について探求しているバフチンの対話論と非常に近い考えである。例えば、森川の「(中略)聴いて自分はどう(考えを)持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？」や「話す人がいたら聴くっていう対応があるし、反応があ

るし、対応があるし、聴く人がいたら話す人が同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。聴く人と話す人は同時にあるっていう」という考え方はバフチンの「宛名」と受け手の関係と解釈できる。また、森川の『『聴く』』ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなって思う」という考え方は、バフチンで言うところの「意味交渉過程」「絶え間なき言語的交通」として解釈できる。そして、そういった願いを授業の中で具現化しており、1年を通して児童の変容を促し、変容によって児童の学びを深める実践を行っている。

以上のような理由によって、森川の国語の授業を対象とした。

1-5 仮説生成のプロセス

それでは次に、仮説生成のプロセスについて以下に述べる。仮説生成の方法論について、フリック(2002)は以下のように述べている。

データの収集と解釈とを密接に組み合わせ、そしてそこから次に調べるべき事例を導き出すことによって、質的研究の基礎である事例との関連性が、直線的なデザインにおけるよりも首尾一貫した形で達成される。理論とは研究対象に関するひとつのヴァージョンであり、修正されるべき相対的なものである。そう捉えることによって研究の流れの中で現実が構築されるということが把握されるようになる。(データの収集や、研究デザインの事前の決定よりも)データ解釈に中心的な役割を割り振ることによって、テキストこそ実証的データであり、理論開発の根本的基盤であるということが認識されるようになる。(フリック.2002.p57)

本研究の仮説は、以上の方法を参考にして生成した。具体的な方法は次の通りである。授業記録とエピソード記録の分析から立てた仮説を持って観察を行った。そして、現在持っている仮説にあてはまらない新たなエピソードが観察されるたびに、持っていた仮説の修正や新たな仮説の生成を行った。また、その仮説について教師へインタビューすることを通じて、生成した仮説の検証も行った。これらの繰り返しによって、より包括的な仮説へと発展させていった。

それでは、次の第2章では、対象世界である「クロツグミ」の実践分析を、教師のインタビュー踏まえながら、その意義について明らかにしたい。

第2章 出会いの材としての「クロツグミ」の意味 - 「対話」・「変容」の基点 -

2-1 「クロツグミ」の実施時期と本文

森川による3年間（6年生、6年生、5年生）の「クロツグミ」の授業分析を行う。

〈材〉

詩「クロツグミ」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

〈対象〉

第1期：X 年4月 クロツグミ 全7回6年生 33名（男子17名女子16名）

第2期：X+1年4月 クロツグミ 全5回6年生 40名（男子22名女子18名）

第3期：X+2年4月 クロツグミ 全5回5年生 32名（男子15名女子17名）

森川は授業開きとして、国語の授業で、詩「クロツグミ」（高村光太郎）を10年以上行っている。以下全文である。

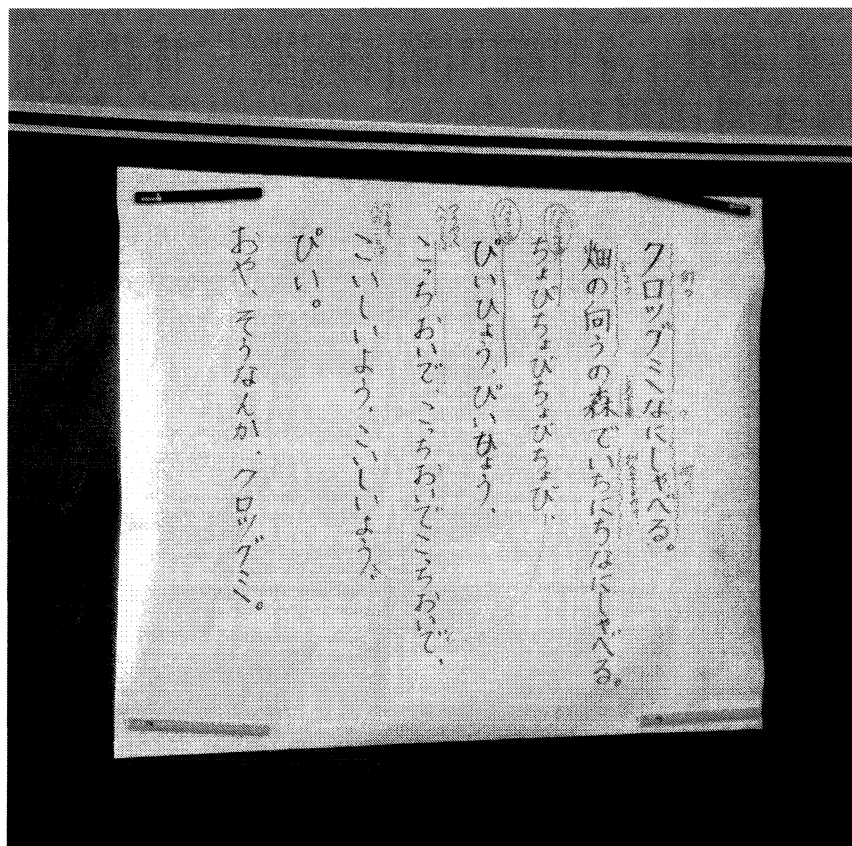


図3 黒板に貼られた「クロツグミ」の詩(X+2/04/08)

2-2 インタビュー分析

それでは、森川のインタビュー分析を行いたい。インタビュー分析によって、森川の考えているクロツグミの意味について明らかにする。

2-2-1 自分の考えを短時間で変えることのできる材

(日時：X+2/06/01 10:22~10:28 小学校にて)

前原：どうして、先生が一番最初に、去年はちょっと違ったんですけど、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、

森川：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おもいます、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、だからやっている

前原：1年生でもできる？

森川：1年生は無理やね、1年生の4月では誰やっても無理やと思う、2年生やったらできると思う

前原：2年生から6年生までできる

森川：できる、

前原：6年生と5年生では教える内容は変える？

森川：いや、レベルによって、5年生でできても6年生でできない場合もあるから、それは学年じゃなくて、子どもの実態だよ、子どもの実態に即してやな

前原：そう考えると、初年度というか、2年前はわりと高いことされていた

森川：内容はな、

前原：去年は

森川：途中でやめた、できへんかったから

森川は、「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、森川は、クログミを通して、子どもに考えを持たせ、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、と述べている。そのとき森川は、子どもの「考えを変える」「イメージを変える」と表現している。それでは、子どもが「考えを変えること」と「イメージを変える」とはどのようなことを想定しているのか。

2-2-2 「考えを変えること」と「イメージを変えること」

(X+2/06/17 11:30~12:00)

前原：先生はよく子どもたちのイメージを変えるって言われるじゃないですか。その「イメージを変える」ということと、「考えを変える」ということっていうのは、先生の中では分けられて想定されているのか、それとも同じような意味合いなのか

森川：いや、ちょっと違う。考えていうのは言葉であって、でも、イメージっていうのは内容やんかな。ほぼ重なっているんやけど、イメージっていうのは、言葉と違って、もっと膨らませることができると思う。(中略)考えていうのは、問題があって、問題に対する自分の考えがあって、それが変わるっていうことやから、そんな風にとらえたらええと思う。その考えが終わった後にイメージができんねん、当然、イメージができんのやけどな

前原：考えが変わった後のイメージの変化っていう感じ

森川：そうそう。だから、イメージは変化するっていうより、喚起されるっていうか、もう一回想像が膨らむっていうんかさ、そういうことなんやけどね。だから、思っていたことと違うことが見つかる、そしてイメージが膨らむっていう(中略)

前原：(子どもたちは)情景だけの、それが最初のイメージであって、

森川：そうそう、そうそう。

前原：言葉とかを調べてったりとか、議論とかしてく中で、作者の意図というかそっちに近づかせていく、そこが変わればイメージも変わる、という。

森川：変わる。そうじゃないとあかんやろなあっていうか

森川は、子どもの考えが変わることとイメージが変わることを「ほぼ同じこと」と述べている。しかしながら、イメージは「内容」「ふくらむもの」とし、考えとの違いについて述べている。そして、子どもが作者の視点によって、詩を読んでいくようになれば「イメージが変わる」と述べている。辞書でことばを調べたり、他者と議論をしたりしていくことによって、考えが変わり、それによってイメージが変わる、と考えている。

子どものイメージは、詩の情景を思い浮かべたところから始まる。そして、問題を作って考えを持ち、他の子どもと意見を出し合いながら、最初のイメージとは質の異なるイメージ＝作者の心情、へと変わっていく。森川は、「クロツグミ」でも、文法的知識をかなり強調する（後述）。それでは、森川はどのようにクロツグミの授業を展開しようとしているのだろうか。

2-2-3 授業の構想

(日時：X+2/06/01)

前原：なるほど。過去3年の『クロツグミ』の一番最初の問いとしては、てん、てん、てん、まる、っていう

森川：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、問題も作りやすいんだよ、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

森川：おや、そうなんか、『クロツグミ』の、そう、っていうのを

前原：そうって何か

森川：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、って何なんだ、って。その後は

森川：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、予想外なことなんだよ、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で、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

森川は、授業の中で、問題を作ることの重要性を児童に対して繰り返し述べている。「クロツグミ」の授業では、「(この文を)言っているのは誰か」という問題ができる。児童たちからは、ちょび、ちょび、ちょび、ちょび、から、ぴい、までの部分で意見が複数出てくる。そこで、森川は文の終わりは「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、森川は、詩の内容について深めていこうとしている。

2-2-1のところ森川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」、「まる」によって話し手に気づかせたところで、いったん「クロツグミ」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。森川は、「クロツグミ」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、「クロツグミ」の授業を終えている。それでは、「クロツグミ」という材の役割とは何か。これまでの観察やインタビューなどから、森川の考えている「クロツグミ」という材の役割を含めて、出会いの材である「クロツグミ」の意味についてまとめておく。

森川は、自分が受け持つ前までの学級では、児童たちが誰かの意見によって考えが変わる経験がない、と考えており、また、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、と考えている。森川は、「クロツグミ」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とらえている。「クロツグミ」という材によって、児童が自分の考えを持ち、そして誰かの意見によって自分の考えが変わり、それによって固定的な人間関係を打ち破ることをねらっている。そのために、クラス全体で問題を作り、その問題を共有させる。そして、その問題の答えをクラス全

体で出し合い、証拠を発見することによって考えを変えていく必要がある、と考えている。

2-3 「クロツグミ」の実践分析結果

それでは、次に実践分析に移る。ここでは X+2/04/08 1 時間目 8:45~9:30 に行われた 2 回目(全 5 回)の授業について分析する。なお、児童の名前は全て仮名である。

森川による「クロツグミ」(高村光太郎)の(教)材の解釈は以下の通りである。

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「ぴいひょう、ぴいひょう」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。

本時の位置 全 5 時間中 第 2 時

本時のねらい

- ・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。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、そのどこで、作者がクロツグミの言っていることが分かったのかななどを問題に作り上げていく。

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「ぴい」は誰が言っているのか、という問い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わないと

C：賛成の人

T：おー、すごいな、賛成の人。あゆみちゃんの見解に賛成か、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、訊いてみようか、はい。なんとしても聴こう

なほみ：②クロツグミは畑の向こうの森で一日しゃべる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、一日しゃべるって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？

C：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、森川は、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人以上いるかいなか、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

C: 8

T: ⑤ここは1人や、っていう人。そうか、分からんくなってきたな

C: 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?

C: 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？

C: 1

T: さあ、自分の考え決める。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の教師の問いに対して、手が挙がらない。その様子から森川は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、森川は問題を丁寧に整理した。その上で再度児童に、「3行目のちよびちよびち
よび、から、7行目のぴい、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、「ちよび
とちよびちよび、から、ぴいまでは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人のほうが劣勢なんだよ、
その方がお前ら違うぜ、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、ちよびちよびちよびから
がクロツグミで、「てん」、やからぴいひょうびいひょうもクロツグミで、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ツグミで、こいしいようこい

しいようもクロツグミで、ぴいがクロツグミで、つまり、「まる」、までがクロツグミ

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ツグミで、『てん』やから、ぴいひょうぴいひょうもクロツグミで、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ツグミで、こいしいようこいしいようもクロツグミで、ぴいがクロツグミで、つまり、『まる』までがクロツグミ」と述べる。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、森川は他の児童に「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 : どういうことか分かる、今？分かったっていう人？

複数の児童 : 分かった

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

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

T : ⑨そうや、納得っていう人？おーすごいじゃん。そうなんだよ、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？

C : 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。森川は、「納得っていう人」とたずねる。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。

エピソード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。どういうことなのか、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、「どういうことなのか」といった様子である。

教師はそのような納得していない児童たちを丁寧な説明によって納得させようとしているようであった。

教師は、⑦のゆうさくや⑧のようすけの発言を⑨「そうや、納得っていう人？おーすごいじゃん。そうなんだよ、すごいな、これ国語の決まりなんだよ」と言って支持する。そして、次のように展開し、⑩のところで、授業でこれまでやってきたことの意味について児童に説明している。

(30 : 12)

C : えっと

T : 数えてみて

1つ目の文はどこまで、クログミ、なにしゃべる、これで文切れるな、2つ目の文は

C : そこ、

T : すごいな、ここで切れる。3つ目は、ここから

C : 7

T : ずっとってここまで文が続いているんやな、4つ目の文は

C : 終わり

T : ここまでやな。と、するならば3から、ちよびちよびからスタートした文はどこまで続いているかとするときすごいよ、こんなこと気づけたんだもん、とするならば、1つの文の中には2人以上の人なんて出てくる？出てくるはずが

C：ない

T：ないよ。だからこれはどっちなの？

C：1人

T：1人、

ゆうさく：よっしゃ

T：⑩すごいこと気付いたね、こういうのがあってね、読みっていうのは変わっていくんだよ。すごいね、よく気が付いた。それでね、みんなうなずいて納得、っていうのがすごい。その証拠をちゃんと受け入れられる、すばらしいね。そうしたら、これはカギ括弧つけるならどこにつけるの？ここつけて

C：ぴい、までつける

T：そういうこと

2-4 総合考察

森川は、授業の最初に、詩の言葉にそって児童たちに問題を作らせる。「クロツグミってなに」「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題を作るように促す。このような問題作りによって、児童は、材にコミットしていく。そして、ちよびちよびちよびってなに、ぴいってなに、という問題から、鳴き声なのではないか、「誰が言っているのか」という問いに発展していく。森川は、問いに対して、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。そして森川は一行一行、「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、森川はそうではなく、対立を起し、そこから児童らに議論をさせ、文法的な根拠によっ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、森川は、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る。森川は、対立を作り、やりとりを重ねた結果としてある解釈にたどり着く、といった、いわば弁証法的に授業を展開しようとしている。(図4)

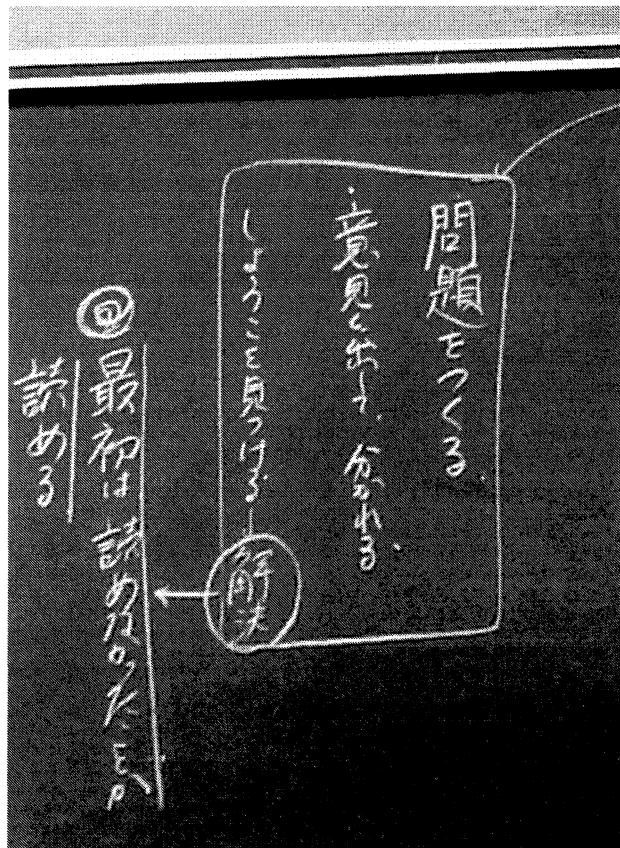


図4 森川による黒板の様子(X+2/04/15)

森川の授業は、構造として、その方法として弁証法的である。具体的には①クラス全体で問いを共有する②児童それぞれがその問いに対する意見を出す③その意見が2つにわかれる④対立の議論をする⑤本文から証拠をみつけることによって、その対立が解決する=内容が理解できる、という構造である。

しかしながら、この森川の授業をバフチンの対話論によって、分析してみると、弁証法的に授業が進んでいるのではない。それではどのように授業が進んでいるのか。

バフチンは、「モノローグ」「ヘーゲル的な弁証法」について、次のように述べている。

結局はエンゲルガルトも、その先行者と同様に、ドストエフスキーの世界をモノローグ的に捉え、それを弁証法的に発展していく哲学的モノローグに帰してしまったのだ。ヘーゲル的に理解された単一の、弁証法的に発展してゆく精神なるものは、哲学的モノローグ以外のものを生み出すことはできないのである。一元論的な観念論は、相互に融合しない複数の意識が発展する土壌としては最悪のものである。(バフチ

ン.1995.p45)

以上のように、バフチンの対話論は、「モノログ」や「ヘーゲル的な弁証法」つまり、物事がある1つに融合して統一される、というような考え方に対して批判的である。そのような考え方に対して批判的なバフチンの対話論は、「絶え間なき」対話を主張する。

あらゆる発話は、それがいかに意味をもち完結したものであれ、絶えまなき（ママ）言語的交通(生活・文学・認識・政治等における交通)の一契機にすぎない。(バフチン.1989.p146)

「どんな解釈でもよい」というような授業は一見多声的にみえる。しかしながら、そのような意見の多声性が必ずしも、バフチンのような対話にはならない。なぜなら、その場合、自分の考えが変わったり相手の意見を変えたりする可能性がないからである。

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。(バフチン.1988.pp297-298)

森川の授業は、弁証法という方法を用いてはいるが、ヘーゲル的な弁証法のように理解が深まっていくのではなく、バフチンの述べるような「絶え間なき」対話的な構造になっている。

議論を通して、ゆうさくが「てん」や「まる」に気づく。そのことに対して、森川は児童らに「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みられる(エピソード1を参照)。一見、納得していない児童らの姿は、理解していない、もしくは他者や対象世界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、ゆうさくや森川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、とみることができる。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。

そのようなバフチンの対話論によって、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ようにみえる児童を、

他者、そして対象世界との対話を続けている児童、としてみるものが可能となるのである。

森川の実践は、弁証法、という方法論を用いることによって、児童たちの絶え間なき言語的交通＝意味交渉過程が続いていくのである。安定した弁証法という授業の装置＝方法論があり、その枠の中で児童らは自由に考えることができる。児童の納得していない状態というのは、「先生はそういつているけど、本当にそうなのかな」「どうと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、児童が自分で問いを立て、その問いを解決しよう、という対象との「コミットメント」へとつながっていく。

ところで、このような絶え間なき言語的交通＝意味交渉過程を支えているものは何か。それは、「クロツグミ」である。「クロツグミ」自体が一義的な解釈をすることができない、多声的な対話の構造を内包している。「クロツグミ」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」「ぴい」と実際にないているクロツグミ、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「クロツグミ」の材の意味についてまとめておく。「クロツグミ」は、様々な問題を作ることができる。問題を作る、というのは材との対話の入り口となる。そして、「クロツグミ」の材の解釈は多様ではあるが、ある1つの読み方を提示することが可能な材である。そのような教師の解釈と児童の意見によって、「変容」へとつながるような対話を構築していくのである。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「クロツグミ」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。「クロツグミ」という材は、児童たちと対象世界との出会いの材なのである。

以上の分析から、次の2点が今後の課題となる。1点目は、児童の変容についてである。「クロツグミ」の授業を基点とし、児童がどのように変容するのかについて今後考察する必要がある。2点目は、児童一人一人が、対象世界とどのような自己内対話をしているのか、また対象世界との対話がどのように変化していくのか、について明

らかにすることが必要である。

第2章では、バフチンの対話概念から「クロツグミ」の実践分析を行った。しかし、バフチンを援用するにあたり、援用する独自性が必要である。であるから、次の第3章では、バフチンの対話論の「宛名」の概念に着目し、児童の「宛名」の変容過程から学びとの関連について述べたい。

第3章 森川学級における児童の「宛名」の変容過程

3-1 「宛名」の分析方法と対象授業

以下では、森川学級の児童の変容についての分析を行う。分析をする視点としては、バフチンの「宛名」の概念を用いる。そして、児童の「宛名」がどのように変容するのかを明らかにし、その変容が学びにどのようにつながっているのかを説明したい。

それでは、「宛名」とは何か。バフチンは「宛名」について次のように述べている。

発話が誰かに向けられていること、宛名をもつことは、発話の生来の特質なのであり、それを抜きにして発話は存在しないし、存在しえない。(中略) いかなる言語的手段の選択も、多かれ少なかれ、受け手とその予想される返答の影響のもとに話者によってなされるのである。(バフチン.1988.pp188-189)

まとめると、発話には全て「宛名」が存在し、話し手は発話に際して「宛名」である他者＝受け手を想定している、ということである。しかし、バフチンは、想定する他者＝受け手については次のように述べている。

発話は作者をもつし、受け手をもつ。この受け手は、日常会話の直接の参加者である話し相手のこともあれば、文化コミュニケーションの中にある特殊な分野の専門家たちの、他とは区別された集団のこともあれば、国民、同時代の人々、同志、反対者や敵、部下、上司、目下の者、目上の者、近親者、他人といった多少とも区別された人間集団のこともある。またそれは、まったく不特定の、具体性を欠いた他者のこともある。(バフチン.1988.pp180-181)

ここで注目したいのは、発話の受け手が「まったく不特定の、具体性を欠いた他者」という想定である。発話には全て「宛名」が存在するが、話し手が想定する受け手が具体性を欠いている場合もあるということである。このことを、発話を学級や授業の中での考えた場合、児童の発話には全て「宛名」がある。しかし、その「宛名」の受け手、つまり「発言が誰に向かっているのか」については、「具体性を欠いた他者のこと」も想定できるため、外からの観察によってすべての「宛名」を特定するのは困難である。

本研究においても、そういった「具体性の欠いた他者」を想定している。であるか

ら、「宛名」を定める際に、先行する前の発言を十分に考慮した上で、「宛名」を特定している。特定する際には、発言内容（名前や接続詞）や目線、姿勢などに着目した。また、発言内容から「宛名」を特定できない場合は不明（空白のまま）にしてある。

ここで取り上げる事例は、森川が X+2 年度に担任をした 5 年生の 4 月の授業（以下事例 A）「新しい友達」（石井陸美 光村図書 5 年上）と 11 月の授業（以下事例 B）「大造じいさんとガン」（椋鳩十 光村図書 5 年下）であり、いずれも 45 分の授業であり、文学・物語を（教）材としている。これら 2 つの授業における発話の「宛名」に着目し、「宛名」および発言の内容を比較・検討する。この 2 つの授業を比較する理由は以下である。それは、筆者の持っている仮説との関連である。筆者は、授業において児童の宛名が変容することにより、学びが深まる、という仮説を持っている。であるから、事例 A と事例 B を比較・検討することで、その「宛名」の違いが顕著にあらわれるのではないかと考えている。さらに、この 2 つの授業は以下の 2 点において、比較可能性を有していると考えられる。

1 点目は、森川実践の典型性を有していることである。森川の文学（教）材の実践の特徴として、児童らに「登場人物の行動や心情に対する『変だ、おかしい』』という場面に対する疑問を持たせる、というところから始める。ここで取り上げる 2 つの授業は、事例 A 「すごい謎見つけたんやんな？」「うれしかったら普通？」、事例 B 「なんで大造じいさんが再びじゅうを下ろしたか、ここやな」、と 2 つとも、「登場人物の行動や心情に対する『変だ、おかしい』』という疑問に対する発話から始まっている。

2 点目は、段落分けや朗読の場面に比べ、児童の話し合いが起きやすく、「発話」をひろえることである。つまり、「宛名」についての分析が可能である、ということである。

以上のことが、2 つの授業を取り上げ、比較する理由である。

本研究では、分析する際に、比較妥当性の観点から、①45 分間における総発言数②授業開始からの四分の一（授業開始から 10 分弱）の発言を抽出し、比較した。事例 A（101 開始）については、発言 101~232 までの 132 発言（総発言数 522）、事例 B（701 開始）については、発言 701~738 までの 38 発言（総発言数 152）を比較した。

3-2 それぞれの授業に対する森川の(教)材の解釈

森川のそれぞれの(教)材解釈については以下である。

事例A「新しい友達」(石井陸美 光村図書 5年上)の(教)材の解釈は以下の通りである。

解釈 「16～22段落」

ひろは、帰ってきたまりちゃんは、新しいクラスになったら知らない友達もいるし、いろいろ迷うはずであると思っていた。ひろは、それが心配であった。そんなときは私が助けてあげる。そのためには同じクラスでなければならない。ひろはそう思っていたし、そうなることを期待していた。しかし、ひろの予想は外れ、まりちゃんは全くとまどうことはなかった。ひろの心配はなくなったのであるが、まりちゃんを助けるという自分の役割を果たせなかったことが期待外れで、ひろは素直に喜べなくなっている。

本時の位置 全10時間中 第6時

本時のねらい

- ・ひろがすなおに喜べない原因を追及するなかで、ひろが、まりちゃんがとまどい、自分が助ける立場になることを期待していたことを発見させ、ひろの複雑な気持ちを読み取らせる。
- ・日頃よく知っていると思いがちの言葉「うれしい」「喜ぶ」などの意味を知り、それを適用し、問題を考えさせる。
- ・全員で課題を考え合う中で、自分の考えをもつ、友達の考えを聴くことを意識させる。

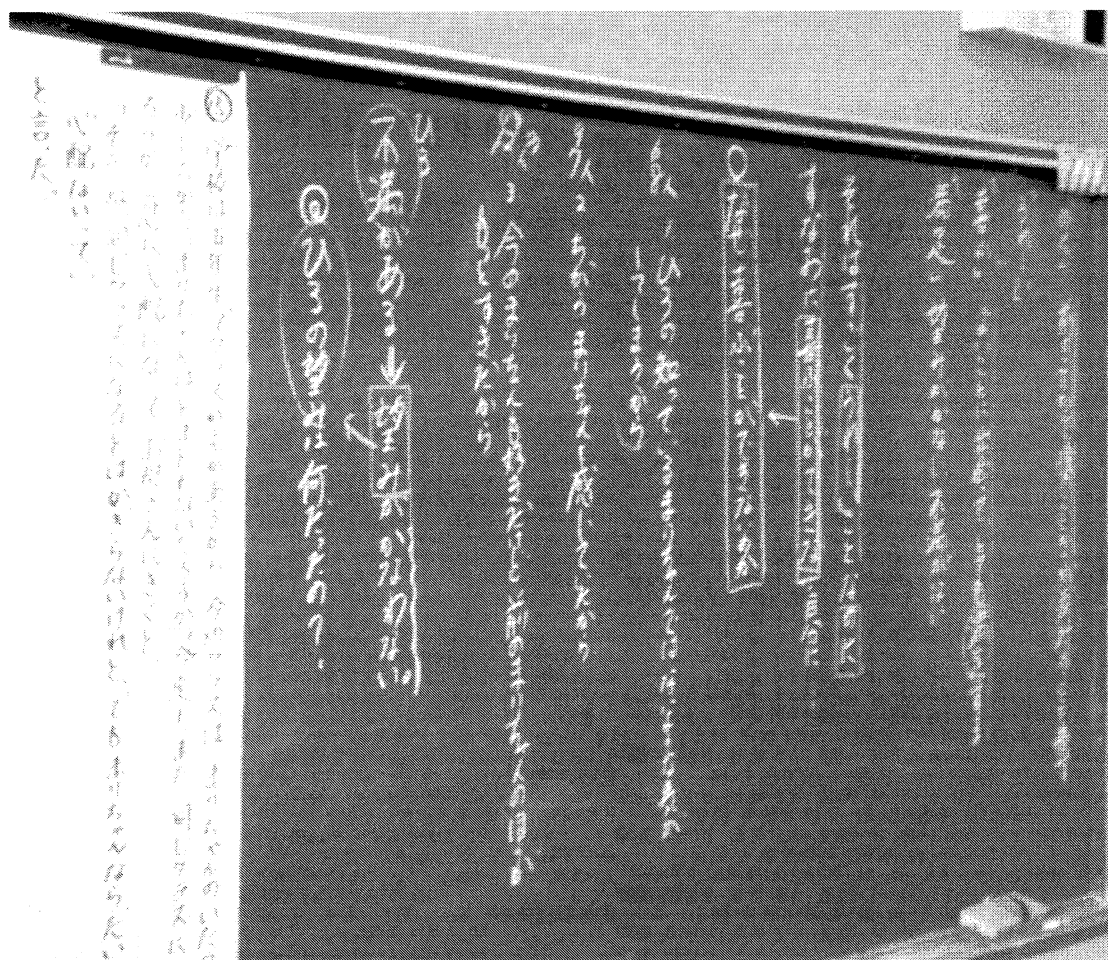


図5 事例A：黒板の様子(4月)

本授業の主題は、登場人物のひろが海外から帰ってきたまりちゃんが、はきはきとしたまりちゃんになっていたことに対して、「それはすごくうれしいことなのに、なぜひろは素直に喜ぶことができないのか、なぜ自分にとまどってしまうのか」というものである。

事例B「大造じいさんとガン」(椋鳩十 光村図書 5年下)の(教)材の解釈は以下の通りである。

教材解釈 [53～59段落]

大造じいさんは、「ぐっとじゅうをかたに当て、残雪をねらう」が、再びじゅうを下ろす。大造じいさんは残雪のことをいまいましく思っていた。これまで、一度も残雪

は猟銃の届く範囲に入ってきたことはなかった。であるから、本来猟銃の届く範囲に入ってきたならそのまま引き金をひくはずである。しかしながら、大造じいさんは、自分の前を横切り、弱肉強食の自然界では起こり得ないはずのハヤブサにガンである残雪が向かっていく、ということに対する驚きのあまり銃を下ろしてしまうのである。

本時の位置 全 18 時間中 第 13 時

本時のねらい

・大造じいさんがじゅうを下ろすことに対して、「変だ、おかしい」という疑問を持たせる。そして、「大造じいさんが銃を下ろしてしまった」原因を追及する中で、「いきなり」「不意をうたれて」という言葉に注目させ、大造じいさんには何が起きたかわかっていないことを気付かせる。そして、この場面では仲間を助けにきたことに対する感動という気持ちはないことを理解させ、大造じいさんは「おどろきのあまり」に思わず銃を下ろしてしまうことを読み取らせる。

・「いきなり」「不意を打たれて」などの言葉の意味を知り、それを適用し、問題を考えさせる。

・全員で課題を考え合う中で、自分の考えをもつ、友達の考えを聴くことを意識させる。

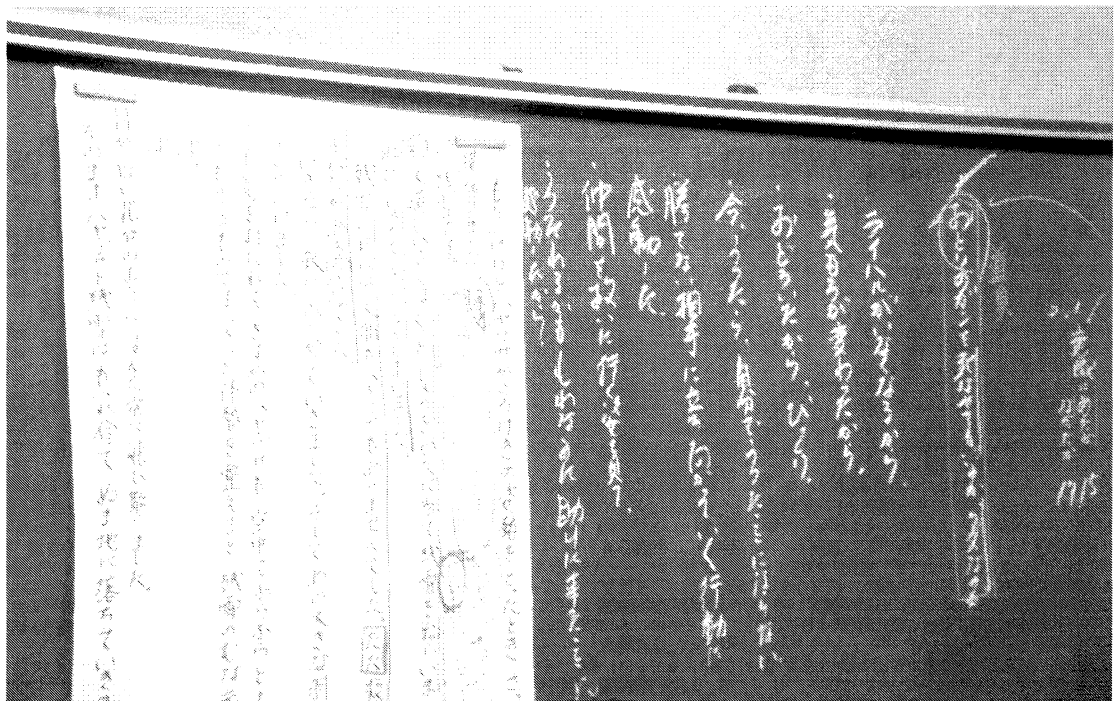


図6 事例B：黒板の様子(11月)

主題は、「大造じいさんはどうして再び銃を下ろしたのか」である。授業は前回の復習から始まる。「なぜ大造じいさんは銃を下ろしたのか」の原因について児童らは考えていこうとしている。先生は、大造じいさんが銃を下ろす、という行為が「とても変だ」、ということを児童に再確認させ、児童らは大造じいさんの気持ちに迫っていく。議論を通して、おとりのガンに対する気持ちがあるから下ろした、という気持ちがないことを確認していく場面である。

3-3 分析結果

まず、表1の総発言数について注目してみると、次のことがわかる。発言の総数を比較すると、事例Aは522発言数に対し、事例Bは152発言数である。総発言数は事例Aと比べると事例Bの方が少ない。特徴的なのは、教師の発言数である。教師の発言数を比較すると、事例Aでは、全体に占める割合が約40%である。一方、事例Bでは、約33%である。事例Aと比べると事例Bの方が教師発言数の割合は少ない。これは一体どういうことなのか。事例Aでは、教師である森川はBOX1の101、103「OK?」という発言や115、117の「いいかい?」といった同じ発言を児童に対して繰り返している。このような繰り返しの発言は、児童が反応するまでこのような働き

かけを行っている。それは、児童が発言者の発言に対して反応することを最初の段階として、形から入っている。発言の総数比較と事例AとBの比較によって、このような授業の特徴が明らかとなった。

表1 総発言数(45分)の比較

月	総発言数(N)	教師の発言数	児童の発言数
4月	522	227	299
11月	152	54	98

3-3-1 BOX1 「宛名」の違いと教師の手立てについて

事例A

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
101	先生：今ね、みんな机の上に辞書を出しているやろ？辞書に遊ばれるか遊ばれへんか、戦いやぞ。まずその戦いに勝たなあかん。3、2、1、ポン。辞書に遊ばれへん。OK？		
102		複数の児童：うん	先生に向かっている
103	先生：OK？		

104		児童ら：OK	先生に向かっている
105	先生：じゃあ、やります。 すごい謎見つけたんやんな？		
106		児童ら：うん	先生に向かっている
107	先生：謎見つけたんやんな？		
108		児童ら：うん	先生に向かっている
109	先生：その一つがどれや？		
110		児童ら：それはすごくうれしいことなのに、素直に喜ぶことができない自分に	先生に向かっている
111	先生：うれしかったら普通？		
112		複数の児童：喜ぶ	先生に向かっている
113	先生：喜ぶんや。でも、うれしいのに？		
114		複数の児童：喜べない	先生に向かっている
115	先生：これ、変だよな？ この謎、今からみんなの力で、どこまで迫っていけるか。で、いいかい？		
116		複数の児童：うん	先生に向かっている
117	先生：ええな、反応してくれている。いいかい？		

118		児童ら：いいよ	先生に向かっている
119	先生：はい。じゃあ、この謎に関して、とにかく自分の予想を出してほしい。こうこうこうだから、多分こうなんじゃない？多分こういうことがあるやろ？いい？		
120		複数の児童：いい	先生に向かっている
121	先生：いいかい？		
122		児童ら：いいよ	先生に向かっている
123	先生：出せる？		
124		複数の児童：出せる	先生に向かっている
125		ゆうさく：多分	先生に向かっている

事例B

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
701	先生：なんで大造じいさんが再びじゅうを下ろしたか、ここやな。なぜやから、原因を探す。じゃあ、一人一人本読みしてみて。		
702		複数の児童：（本読みを始める）	
703	先生：棒読みはあかんで。		

704		児童ら:(再び感情を込めて本読みを始める)	
705	先生:違う違う、これは原因を探してほしいの。考えながら読んで。		
		児童ら:(本読みが終わる)	
706	先生:みんな、何か自分の考え持った?何でもええから、自分の考え持たなあかんで?はい、じゃあ、なんでやと思う?		
707		はると:残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれへん。	
708		複数の児童:そうかもしれない。	はるとに向かっている
709		ゆうさく:はるとと少し違うけど、残雪の近くにおとりのガンがおって、おとりのガンに当たるとあかんから、あ、一緒か。	
710		みつる:じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの?	「はると」、又は「ゆうさく」、又は「はるととゆうさく」に向かっている
711		さえこ:おとりのためにそのガンを育てたんやから、おとりのガンを当た	

		るとか考えてないんちゃうかな？	
--	--	-----------------	--

BOX 1は、「宛名」の違いに着目したい。BOX 1の事例A109の森川の「その一つがどれや？」という発言に対し、児童らは110で「それはすごくうれしいことなのに、素直に喜ぶことができない自分に」と応答する形で発言している。その発言に続いて、さらに森川が111「うれしかったら普通？」と児童に発言する。しかし、同じBOX 1の事例B森川の706「はい、じゃあ、なんでやと思う？」という発言に対し、707でははるとが「残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれへん」とこたえと、その発言に対して708複数の児童が「そうかもしれない」と発言する。そして、その後709ゆうさく「はるとと少し違うけど、残雪の近くにおとりのガンがおって、おとりのガンに当たるとあかんから、あ、一緒か」、710みつる「じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？」、711さえこ「おとりのためにそのガンを育てたんやから、おとりのガンを当たるとか考えてないんちゃうかな？」と続いていく。事例Bでは、事例Aのように、森川と児童が交互に発言するのではなく、児童の発言に対する発言と考えることができる。とくに、710みつるの「じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？」という発言に注目したい。みつるの発言は、「じゃあ」という接続詞から始まっている。また、発言内容は、おとりのガンをめぐるものである。はるととゆうさくは、大造じいさんは、おとりのガンのことを気にしている、と考えている。それに対し、みつるは、その意見に対し、疑問を持っている。接続詞や発言の内容からこれら総合して、みつるの発言は、前の709ゆうさく、もしくは707はるとの発言、もしくはゆうさくとはるとの両方の発言に対するものであると考えられる。

バフチンは、応答的な理解について、次のように述べる。

応答的な理解は、言葉の形成に関与している重要な力であり、その上、それは言葉が自己を豊かにする抵抗、あるいは同調として知覚している積極的な理解なのである。
(バフチン.1996.p46-47)

みつるの発言は、自分と異なる意見に対し、自己を豊かにするための積極的な理解

のための言葉であると考えることができる。

これらのことから、事例Aでは児童の発言の「宛名」が児童から教師である森川であったのに対し、事例Bでは、児童の発言の「宛名」が児童から児童へと変容していることがわかる。

3-3-2 BOX 2 「テキスト(教科書の本文)」に対するこだわり

事例 A

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
126	先生：多分でいいよ。こんなもん、勘なのよ。今から見つけていくわけ。とにかく、こうかな、こうかな、ああかな、こうかな、ってどれでもいい。はい、出せる人？		
		複数の児童：(挙手)	
127	先生：え？これだけ？はい、近所で相談		
128		児童ら：(周りの児童と相談する)	
129	先生：しゅうじ、ゆま。そこ、ゆま入れて、そこ。はい、後ろ向きな。		
130	先生：3、2、1、はい。さあ、言ってもらいましょう。あのな、簡単には持てへんのや。これは、非常に難しい問題や。難しいけども、持てへ		

	んかった時は、友達が言ってくれるヒントを聴いて、あっ、自分はその人の意見に近いなとか、僕はあの人と同じや、僕は反対やなっているようなことを自分の頭の中で比べながら聴くの。いい？		
131		複数の児童：はい	先生に向かっている
132	先生：聴ける？		
133		複数の児童：聴けます	先生に向かっている
134	先生：言える人？言ってみようって人？		
		複数の児童：(挙手)	
135	先生：増えているやん。うわ、これだけ人おる。同じかな？違うかな？考えてみような。はい、じゃあ行ってみようか。一旦手を下ろして。誰からでもいいよ。はい、言ってみ		
136		複数の挙手：はい(挙手)	
137	先生：だから、手を下ろして。手を挙げなくてもいいから。一番最初に言った人に、みんなが対応できるかどうか		
138		複数の児童：(それぞれの意見を言う)	先生に向かっている
139	先生：ようし。ほら、今、同		

	時に言った。同時に言うの大事やけどな、一斉に言うのは。はい、誰が言う？		
		複数の児童：(挙手)	
140	先生：手は挙げやんでもいい		
141		複数の児童：(それぞれの意見を言う)	
142	先生：ちょっと待って、今誰が一番最初に言った？		
143		複数の児童：なほみ	先生に向かっている
144	先生：はい		
145		なほみ：ひろの知っているまりちゃんじゃないよ うな気がしてしまうから	
146		複数の児童：一緒	
147	先生：わあ、すごいな。一緒って、同じ人おるな		

事例B

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
719	先生：おとりのガンに意識があったのか、なかったのか。じゃあ、どっちやと思う？決めて。意識があったと思う人？		
		複数の児童：(挙手) 15人	

720	先生：意識がなかったと思う人？		
		複数の児童：(挙手) 17人	
721	先生：なんでそう考えるん？		
722		ちひろ：前に、ガンを見ていたってあるで、それは意識があったからやと思う。	
723		れお：大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから、残雪にしか意識がない。	
724		ようすけ：それに、おとりのガンが襲われとったんはとっくの前に知ったから、意識していたらじゅうをかまえやん。	
725		はると：ずっと前からおとりにしていたから、意識があったんちゃうかな。	
726		あゆみ：じゅうをかまえて…(本文より)てことは、残雪に集中しとって、おとりの方には意識無かった。	
727		ゆうさく：でも、2年前	「あゆみ」、又は「よ

		からおとりのガンを飼い慣らしとって、口笛鳴らして呼んだり、それで肩に乗るくらい飼い慣らしたから、意識はしていると思う。	うすけ」、又は「れお」に又は「あゆみとようすけとれお」に向かっている
728	先生：じゅうを下ろしたのはどこに書かれとる？この中（模造紙）のどこ？		
729		複数の児童：55段。	
730	先生：すごい！そう、55段やんな。ここだけ、55段だけ見て。このときに大造じいさんはおとりのガンに意識あった？		
731		ちひろ：おとりのガンのことは書いてない。	
732		なほみ：ちひろに似とるけど、ここにおとりのガンに意識があったか書いてないと思う。	
733		しゅう：今までは意識していると思っていたけど、みんなの意見を聴いていて、意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っていて、じゅうをかまえたから、おとりのガンのことは意識してない	

		と思う。	
734	先生：うん。		
735		まさこ：書いてないって 言っていたけど、意識あ るような気がする。	「ちひろ」、又は「な ほみ」、又は「ちひろ となほみ」に向かっ ている

BOX 2では、事例Aでは、139の森川「はい、誰が言う？」と児童に尋ねると、複数の児童が一斉に考えを言う。その中で、一番早かったのはなほみである。森川は、なほみに対し、144「はい」という。すると、なほみは145「ひろの知っているまりちゃんじゃないような気がしてしまうから」と応答する。このなほみの発言の「宛名」についてBOX 1の事例Aと同様に、「宛名」は森川に対するものであると考えられる。しかしながら、ここでは、なほみの発言に対し、複数の児童が146「一緒」と反応している。森川は発言に対して児童らの反応がないときは、同じことを繰り返し発言している（BOX 1 事例Aより）。そういったこともあって、児童らは発言者に対して、146「一緒」などと反応するようになっている。児童らが発言に反応したことに対し、森川は147「わあ、すごいな。一緒って、同じ人おるな」と児童ら进行评估している。森川は、児童らの行為に対する意味づけやそのための手立てを児童らにわかりやすく伝えている。例えば130の「これは、非常に難しい問題や。難しいけども、持てへんかった時は、友達が言ってくれるヒントを聴いて、あっ、自分はその人の意見に近いとか、僕はあの人と同じや、僕は反対やなっているようなことを自分の頭の中で比べながら聴くの。いい？」などが挙げられる。児童らの行為に対し、意味づけをし、そのための手立てを児童らにわかりやすく伝え、それができたときにはほめるのである。

ところで、事例Aでは145なほみの「ひろの知っているまりちゃんじゃないような気がしてしまうから」という発言に対し、146「一緒」というような意見がすぐに出る。ここの146「一緒」という発言の「宛名」は一見、なほみに対して向けられているように見える。しかし、ここではそのように断定することはできない。なぜなら、この発言が、反応することを強調してきた森川に対する反応であるとも考えられるからである。であるから、ここでの発言は、なほみに向かっているかもしれないし、森川に

向かっていることも考えられる。

BOX 2の事例Bでは、BOX 1の事例Bと同様に、727 ゆうさくの「でも、2年前からおとりのガンを飼い慣らしとって、口笛鳴らして呼んだり、それで肩に乗るくらい飼い慣らしとったから、意識はしていると思う」という発言は、「でも」という接続詞から始まっている。そして、発言内容を踏まえると、「おとりのガンに対する意識はない」と前に発言している723れお「大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから、残雪にしか意識がない」、724 ようすけ「それに、おとりのガンが襲われとったんはとっくの前に知とったから、意識していたらじゅうをかまえやん」、726 あゆみ「じゅうをかまえて…(本文より)てことは、残雪に集中しとって、おとりの方には意識無かった」、の発言のいずれか、または全てに対するものだと考えることができる。

これらの発言で特徴的なことは、発言された意見の中に、意見の根拠としてテキスト(教科書の本文)を引用していることである。例えば、723れお「大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから」726 あゆみ「じゅうをかまえて…(本文より)てことは」という発言である。それに対し、BOX 1の事例A145 なほみの発言の中には、そういった根拠がしめされておらず、登場人物の気持ちが推測されていない。このことは、事例Aで森川が126「多分でいいよ。こんなもん、勘なのよ。今から見つけていくわけ。とにかく、こうかな、こうかな、ああかな、こうかな、ってどれでもいい」という発言が影響していると思われる。森川は、どのような意見でもよいから意見を出すことを事例Aでは大事にしている。しかし、事例Bでは、意見の根拠をテキスト(教科書の本文)から引用するような発言に変容しているのである。

3-3-3 BOX 3 意見に対する「つつこみ役」と宛名の広がり

事例 A

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
158		ようすけ：似ているけど、 ひろは今まで、前のまり	

		ちゃんとは違うまりちゃんを感じていたこと	
159	先生：ああ		
160		複数の児童：ああ	
161	先生：(板書をしながら) 違うまりちゃんを		
162		複数の児童：違うまりちゃんを	
163	先生：言ってくれるとうれしいなあ。読んでくれているっていうのは、ちゃんと先生の書いているのを見てくれているっていうことやんな。すごい、対応やんな。はい、まだある？		
164		あゆみ：ひろ	
165	先生：うん、はい		
166		あゆみ：ひろ	
167	先生：はい、対応できる？		
168		あゆみ：ひろは、今のまりちゃんを、好き**今のまりちゃんは**からいいと思っているけど、本当は前のまりちゃんの方が好きやったんちゃう？	
169		複数の児童：ああ、なるほど	あゆみに向かって いる
170	先生：今のまりちゃんも好き		

	だけど、前のまりちゃんの方が好きや（黒板に書く）今のまりちゃんも好きだけど、前のまりちゃんの		
171		複数の児童：今のまりちゃんも好きだけど、前のまりちゃんの	
172	先生：「方が」か？		
173		複数の児童：方が	
174	先生：方が好き		
175		複数の児童：もっと好き	
176	先生：もっと好きだから、喜ぶことが？		
177		複数の児童：できない	
178	先生：他にある？		
179		**：無い	
180	先生：じゃあ、みんなの考えていうのはこの3つの中にある？		
181		複数の児童：ある	

事例B

番号	先生	児童	児童の発言の宛名
731		ちひろ：おとりのガンのことは書いてない。	
732		なほみ：ちひろに似とるけど、ここにおとりのガンに意識があったか書い	

		てないと思う。	
733		しゅう：今までは意識していると思っていたけど、みんなの意見を聴いていて、意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っていて、じゅうをかまえたから、おとりのガンのことは意識していないと思う。	
734	先生：うん。		
735		まさこ：書いてないって言っていたけど、意識あるような気がする。	「ちひろ」、又は「なほみ」、又は「ちひろとなほみ」に向かっている
736		ちひろ：(まさこを見て) どこで意識あるって分かるの？	まさこに向かっている
737		まさこ：(ちひろを見て) どこで意識がないって分かるの？	ちひろに向かっている
738		複数の児童：(笑う)	

BOX 3の事例Aでは、森川の176「もっと好きだから、喜ぶことが？」178「他に
ある？」という発言というのは、児童に対する疑問である。事例Aにおいて、児童の
発言や考えに対し、森川がつつこみ役となっている。しかし、BOX 3の事例Bの735
「書いてないって言っていたけど、意識あるような気がする」、736「(まさこを見て)
どこで意識あるって分かるの？」、737「(ちひろを見て) どこで意識がないって分かる
の？」の発言は、視線や発言の内容から、「宛名」が互いに向けられていることが理解
できる。そして、まさことちひろは、互いに疑問を言い合っている。このことから、

事例Aでは相手に疑問を投げかける「つつこみ役」を教師である森川が担っていたのに対し、事例Bではその「つつこみ役」を児童同士で担っていることがわかる。バフチンは能動的な返答について次のように述べている。

生きたことば、生きた発言の理解はどれも、能動的な返答の性格をもつ(なるほど、能動性の度合いはじつにさまざまだが)。どのような理解も返答をはらみ、なんらかのかたちでかならず返答を生み出す。つまり、聴き手が話者になる。(バフチン.1988.p131)

バフチンの言うように、このちひろとまさこにやりとりは、返答に対する返答、という形で議論が起きている。そして、まさこが話をしているとき、ちひろは聴き手であり、まさこが話し終わると今度はちひろが話し手になり、まさこが聴き手となっている。お互いに能動的な返答をし合っている。

さらに、注目したいのは、733 しゅうの「今までは意識していると思っていたけど、みんなの意見を聴いていて、意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っている、じゅうをかまえたから、おとりのガンのことは意識してないと思う」という発言である。733 以前の発言は、しゅうへ向かっている発言ではなく、しゅうへの「宛名」を持つ発言はなかった、と考えられる。しかしながら、しゅうのように、発言者が意識していない宛名を、他の児童がひろい、発言の新たな「宛名」となっていることがわかる。

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を引き起こし、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。(バフチン.1996.p165)

しゅうにとって、自分の発言の先行する他の児童の発言が、彼の考えを変える内的説得力のある言葉となっているのである。

3-4 総合考察

以上4月の授業事例Aと11月の授業事例Bについて「宛名」の比較・検討を行った。BOX1、2、3から明らかになったことは次の4点である。

1点目は、4月の授業における児童の発言の「宛名」は、教師である森川に向けられている。それに対し、11月の授業における児童の発言の「宛名」は、教師ではなく、児童に「宛名」が向けられていることである。これは、教師と児童の対話から、児童同士の対話への変容を示している。

2点目は、4月の授業では、発言に前の発言を受ける「接続詞」が用いられておらず、また発言の根拠として本文を取り上げる児童の姿がみられない。それに対し、11月の授業では、発言の中に「じゃあ」「でも」といった前の発言を受ける「接続詞」が含まれるようになってきている。これは、前の発言を受けると同時に、話者の発言が次の「宛名」を想定していることを示している。さらに、そのような「接続詞」とともに、発言の根拠として本文を取り上げる児童の姿が見られる。これは、発言が意見の言い合い・出し合いにとどまらず、発言の論拠、つまりテキスト(教科書の本文)をめぐる話し合いへと発展していることを示している。

3点目は、4月の授業では、児童の発言に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を教師である森川が担っている。それに対し、11月の授業では児童の発言に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を児童が担っていることである。これは、1点目と同様に教師と児童の対話から、児童同士の対話へ変容を示すと同時に、教師の役割を児童が果たすようになってきていることを示している。

4点目は、4月の授業では、「宛名」が観察者からは特定できない発言に対して、その発言を児童がひろうことがなかった。それに対し、11月の授業では観察者からは「宛名」が特定できない発言を児童がひろうことができるようになってきていることである。これは、児童が他の児童の発言を「内的対話をもたらす言葉」と捉えることができるようになってきていることを示している。

それでは、以上の4点が一体学びとどのようにつながるのか。バフチンは理解の行為について次のように述べる。

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。(バフチン.1988.pp297-298)

児童の発言の「宛名」が教師から児童へ変容することにより、児童が意味交渉過程に導く役割を教師から引き継いでいる。そして、そういった児童の発言は、教師の「権威の言葉」(バフチン.1996)とは異なり、児童の内的対話をもたらす言葉となる。そうすることにより、自分の言葉と他者の言葉とで葛藤が生まれる。対象である(教材)を間に置き、対象について自分の言葉と他者の言葉を突き合わせ、互いに変容することにより、そのような過程の中で理解を深めたり、考えや解釈が変化したりしていくのである。

そういった背景には森川の手立てが存在している。4月の段階で児童の「発言」「聴く」「反応」といった行為に対し、わかりやすい言葉で意味づけをし、それを自らが実演してみせる。そして、それらの行為を児童ができると、そのことに対し、ほめるのである。そういったことを繰り返す中で、11月の変容へと児童を導いているのである。

以上のように、「宛名」の概念を用いて授業を分析することにより、児童の「宛名」の変容過程とその意味について、学びとの関連の中で述べてきた。しかしながら、児童の対象世界との対話がどのようなものか、について考察するに至っていない。であるから、次の4章では、児童の対象世界との対話について考察する。

第4章 対象世界との対話

本章では、森川学級の児童がどのように対象世界と対話しているのか、について述べる。冒頭に述べたが、あらためて対象世界の考え方について、稲垣忠彦・佐藤学を引用する。

教育実践(授業と学習)とは、「世界づくり(認知内容の編み直し=対象との対話)」と「仲間づくり(対人関係の編み直し=他者との対話)」と「自分探し(自己概念の編み直し=自己との対話)」の三つが総合された複合的なものとなみなのである。(稲垣・佐藤.1996.p.22)

これまでに、意味の深まりや対象世界との対話の深まりは、すなわち学びの深まり、と述べてきた。以下では、森川実践における2つのエピソード記述から、対象世界との対話とはなにか、について言及したい。

エピソード1：対象世界への誘い

2009.4.08 クロツグミ 全5時 第2時

先生：さあ、自分の考え決める。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。では、まだの人訊いて、決めた？

はると・ふゆき：まだの人

先生：よし、1か2か用意。耳の横。1か2か、いいか。これ反則やで、反則技教えてやろう、友達見てから1にしよう、これあかん、ズバツといくぞ、用意、いっせいの、言って

はると：いっせいで

先生：けいたそれ分かん、1か2か、ちょっと待って、どっちが多いか見て、どっちが多い？1が多い？1降ろして。はい、2は2人

はると：勝った

先生：こっちが2人で、こっちが

はると：1人

先生：1人？29やな、ひかりいるもんね。これは、ここに証拠がある、

ゆうさく：ある、

先生：はっきりと分かる証拠がある。

かず：はい、

先生：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。これ意見分かっているんだよ。しかも、2人のほうが劣勢なんだよ、その方がお前ら違うぜ、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：①1年か2年で習ったと思うけど、「まる」

先生：ちょっと、うん

ゆうさく：②「まる」が文の終わりやから、言っていること、ちよびちよびちよびからがクロツグミで、「てん」やから、ぴいひょうぴいひょうもクロツグミで、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ツグミで、こいしいうこいしいうもクロツグミで、ぴいがクロツグミで、つまり「まる」までがクロツグミ

先生：③どういうことか分かる、今。分かったっていう人？分かったよっていう人すごいな、今彼が言ったことがちゃんと頭ん中入ったっていう人、説明が。ちょっと訊いてみよう。どういうこと言ったん？

ようすけ：ちよびちよびちよびではびいひょうぴいひょうっていうのの終わりは「てん」やけど、「てん」では終わらへんから、ぴいまで続いているから、それは1人の人が言ってる

先生：④そうや。納得っていう人、おーすごいじゃん、そうなんだよ、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？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？

複数の児童：えっと

先生：数えてみて。1つ目の文はどこまで、クロツグミ、なにしゃべる、これで文切れるな、2つ目の文は

複数の児童：そこ、

先生：すごいな、ここで切れる。3つ目は、ここから

ゆうさく：7

先生：ずっとってここまで文が続いているんやな、4つ目の文は

複数の児童：終わり

先生：ここまでやな。と、するならば3から、ちよびちよびからスタートした文はどこまで続いているかとするとすごいよ、こんなこと気づけたんだもん、とするならば、1つの文の中には2人以上の人なんて出てくる？出てくるはずがないよ。だからこれはどっちなの？

複数の児童：1人

先生：1人、

ゆうさく：よっしゃー

先生：⑤すごいこと気付いたね、こういうのがあってね、読みっていうのは変わって
いくんだよ。すごいね、よく気が付いた。それでね、みんなうなずいて納得、って
うのがすごい。その証拠をちゃんと受け入れられる、すばらしいね。そうしたら、こ
れはカギ括弧つけるならどこにつけるの？ここつけて、ぴい、までつける。そういう
こと、じゃこれは、クロツグミなのか人なのか、訊きたい、クロツグミか人か。はい、
まだの人、はい、クロツグミっていう人。全員や。はい、人やという人。まず今日は
このことが分かった、これだけでもすごい、さあ、今日はこれで終わります。あとで、
明日はここからもっと内容に入っていくねん、今日はこれがクロツグミっていうのが
分かった(ママ)。これは誰が言っているの？

ゆうさくの下線①「1年か2年で習ったと思うけど、『まる』」、下線②「『まる』が文の終わりやから、言っていること、ちよびちよびちよびからがクロツグミで、『てん』やから、ぴいひょうびいひょうもクロツグミで、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ツグミで、こいしひょうこいしひょうもクロツグミで、ぴいがクロツグミで、つまり『まる』までがクロツグミ」という発言は、対象世界である「クロツグミ」の詩に対して、これまでの児童の考え方とは違った視点を与えるきっかけとなっている。これまで、児童は本文に書かれている鳴き声などを根拠に自分の意見を出し合ってきた。ここで、ゆうさくが文の「てん」や「まる」に気付いたことによって、それまでの考えが変わった児童も少しいることが教師の下線③「どういうことか分かる、今。分かったっていう人？分かったよっていう人すごいな、今彼が言ったことがちゃんと頭ん中入ったっていう人、説明が」下線④「そうや。納得

っていう人、おーすごいじゃん、そうなんだよ、すごいな」ということからわかる。もちろん、納得していない児童がいることは、クロツグミの実践分析のところで述べた通りである。ここでは教師は「てん」や「まる」を児童に気付かせることによって、対象世界との関わり方を間接的に児童らに教えるとともに、児童らがそういった対象世界と関わるができることを願っている。それは、下線⑤「すごいこと気付いたね、こういうのがあってね、読みっていうのは変わっていくんだよ。すごいね、よく気が付いた。それでね、みんなうなずいて納得、っていうのがすごい。その証拠をちゃんと受け入れられる、すばらしいね」と述べているところからもわかる。教師は、児童が対象世界との対話にアクセスできるような材を選んでおり、また対象世界との対話をこの先の授業へつなげようとしている。そして、児童らはこれまでとは違った視点を獲得することによって、対象世界との関わり方がこれまでの関わりと異なるのである。

エピソード2：「他者」の先の発話が対象世界との関わりを変える

2009.1125 大造じいさんとガン 全18時 第13時

先生：みんな、何か自分の考え持った？何でもええから、自分の考え持たなあかんで？

はい、じゃあ、なんで(大造じいさんは銃をおろしたの)やと思う？

はると：残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれへん。

複数の児童：そうかもしれない。

ゆうさく：はるとと少し違うけど…残雪の近くにおとりのガンがおって、おとりのガンに当たるとあかんから…あ、一緒か。

みつる：じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？

さえこ：おとりのためにそのガンを育てたんやから、おとりのガンを当たるとか考えてないんちゃうかな？

まさこ：*** (同様のことを言う)

そのこ：*** (同様のことを言う)

かず：おとりのことは考えて、ガンのことは考えてない。

先生：じゃあ、ここでの問題は？

さえこ：ガンを殺していいのか、悪いのか？

先生：その前に…？

ようすけ：おとりのガンに意識があったのか？

先生：おとりのガンに意識があったのか、なかったのか。じゃあ、どっちやと思う？
決めて。意識があったと思う人？

複数の児童：（挙手）15人

先生：意識がなかったと思う人？

複数の児童：（挙手）17人

先生：なんでそう考えるん？

ちひろ：前に、ガンを見ていたってあるで、それは意識があったからやと思う。

れお：大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから、残雪にしか意識がない。

ようすけ：それに、おとりのガンが襲われとったんはとつくの前に知とったから、意識していたらじゅうをかまえやん。

はると：ずっと前からおとりにしていたから、意識があったんちゃうかな。

あゆみ：じゅうをかまえて…(本文より)てことは、残雪に集中しとって、おとりの方には意識無かった。

ゆうさく：でも、2年前からおとりのガンを飼い慣らしとって、口笛鳴らして呼んだり、それで肩に乗るくらい飼い慣らしとったから、意識はしていると思う。

先生：じゅうを下ろしたのはどこに書かれとる？この中（模造紙）のどこ？

複数の児童：55段。

先生：すごい！そう、55段やんな。ここだけ、55段だけ見て。このときに大造じいさんはおとりのガンに意識あった？

ちひろ：おとりのガンのことは書いてない。

なほみ：ちひろに似とるけど、ここにおとりのガンに意識があったか書いてないと思う。

しゅう：①今までは意識していると思っていたけど、②みんなの意見を聴いていて、意見が変わった。③残雪が憎くて殺したいと思っていた、じゅうをかまえたから、おとりのガンのことは意識してないと思う。

先生：うん。

しゅうは、下線①で、「今までは意識していたけど」、とそれまでの自分の考えを述べる。しかし、下線②「みんなの意見を聴いていて、意見が変わった」と述べる。そして、下線③「残雪が憎くて殺したいと思っていて、じゅうをかまえたから、おとりのガンのことは意識してないと思う」と意見が変わった理由を述べる。確かに、しゅうの意見が変わったのは前の発言を受けてであろう。しかし、この場面において、しゅうとまったく同じ意見を先に述べた児童はいない。であるから、しゅうはそういった前に出た意見に同調したのではない。ここでしゅうは、「おとりのガンのことが意識があったのかどうか」「おとりは殺していいのかどうか」という前の発言全体を受けた上で、しゅうは、大造じいさんの気持ちにもう一度立ち戻ることによって、意見を変えたのである。下線③「残雪が憎くて殺したいと思っていて」というのはまさに大造じいさんの気持ちである。このことを踏まえると、しゅうは、ただ単に、前の発言によって考えが変わったのではなく、前の発言に応答し、そして、自分自身の対象世界との関わり方が変わり、対象世界との応答性が変わったのである。

応答についてバフチンは、次のように述べている。

実際の言語生活において、あらゆる具体的な理解は積極的である。それは理解されるものを自己の对象的・表現的視野の中にとり入れ、応答や動機づけられた反駁・同意と分ち難く一体となる。ある意味では、優位に立つのは、積極的原理としての応答の方である。(中略)理解は、ただ応答の中でのみ成熟する。理解と応答とは弁証法的に一体となって、相互に他を条件付け、相互に他を離れては存在しえない。

積極的理解は、このようにして理解されるものを理解する者の新しい視野の中に入れることにより、この理解されるものを一連の複雑な相互関係、それに対する共鳴や不協和音の中に置き、この理解されたものを新しい諸要素で豊かにする。(バフチン.1996.pp48-49)

しゅうのエピソードでは、対象との応答の絶え間なき意味交渉過程によって、理解や学びが深まっていることがみてとれる。授業においては、他者のことばに応答しながら、対象世界との応答を繰り返しおこなっているのである。

終章 到達点と課題

本研究の目的は、バフチンの対話論による森川実践の分析を通して、実践における学びを明らかにすることであった。具体的には、バフチンの対話論を材に拡張し、材との対話＝対象世界との対話について、教師の授業スタイルとの総合的な考察の中から明らかにすることであった。バフチンの対話論を援用するその独自性は、次の2点であった。

1点目は、バフチンの対話論が、対話を発話の中、そして文脈の中で理解しようとしている点である。

2点目は、バフチンの対話論は、対話を永続的な意味交渉過程の場と捉え、対話の中で意味が深まる、と考えている点である。

そのような独自性を踏まえ、先の目的のために、これまで2つの研究を行ってきた。1つ目の研究は、児童と対象世界との出会いの材についての研究である。「クロツグミ」の材が持つ意味について、実践分析を通して、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、について検討した(第2章)。その結果、①「クロツグミ」は、児童らが様々な「問題を作ることが可能である」材であり、そして、「クロツグミ」の材の解釈は多様ではあるが、根拠に基づいて、ある1つの読み方を提示することが可能な材であること、②「クロツグミ」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、対象世界との対話(コミットメント)を促す材としての意味があることが明らかになった。そのことから、筆者は、「クロツグミ」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、との仮説を生成した。

その仮説をもとに、2つ目の研究を行った。2つ目の研究は、児童の発言の「宛名」の研究である。4月と11月の授業における児童の「宛名」を比較し、その変容過程を明らかにした(第3章)。その結果、①教師と児童の対話から、児童同士の対話へと変容していること、②児童は、前の発言を受けると同時に、受け取った児童の発言が次の「宛名」を想定して行われていること、さらに、児童の発言が意見の言い合い・出し合いにとどまるのではなく、発言の論拠、テキストをめぐっての話し合いへと発

展していること、③ 教師の役割（「つつこみ役」）を児童が果たすようになってきていること、④児童が他の児童の発言を「内的対話をもたらす言葉」と捉えることができるようになってきていること、が明らかになった。また、そのような児童の「宛名」の変容に対して教師が1)児童の「発言」「聴く」「反応」といった行為に対し、わかりやすい言葉で意味づけをし、2)それを自らが実演し、3)児童がそれらの行為をできると、そのことに対して評価する。教師はこれらのことを繰り返す中で、児童の変容を導いていることが明らかになった。

そして、「宛名」の変容過程を分析することによって、その変容が次のような学びと結びつくことが示唆された。児童の発言の「宛名」が教師から児童へ変容することにより、児童が意味交渉過程に導く役割を教師から引き継いでいる。そして、そういった児童の発言は、教師の「権威の言葉」（バフチン,1996）とは異なり、児童の内的対話をもたらす言葉となる。そうなることで、自分の言葉と他者の言葉とで葛藤が生まれる。対象である(教)材を間に置き、対象について自分の言葉と他者の言葉を突き合わせ、互いに変容する。そのような過程の中で理解が深まり、考えや解釈が変化していくのである。

以上の2つの研究を踏まえ、児童の対象世界との対話について考察した(第4章)。その結果、児童らはこれまでとは違った材へのアクセス方法を獲得することにより、対象世界との関わり方がこれまでの関わりと異なることが明らかになった。そのことから、筆者は、児童の考えが変わる、ということは、単に前の発言によって考えが変わる、ということではなく、前の発言に応答し、自分自身の対象世界との関わり方が変わることにより、対象世界との応答性が変わる、という仮説を生成した。

バフチンの対話論によって、森川実践の分析を行うことで、以上のことが導かれた。今後の課題としては、次の3点があげられる。

1点目は、「収奪(appropriation)」の概念についての検討である。本研究の第3章においては、「宛名」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(教)材との対話について理解できると考えられる。であるから、児童の発言内容を先行する発言と照らし合わせ分析が必要となる。

2点目は、授業における他者・他者性についてである。柄谷（1993）はバフチンの

他者・他者性について次のように説明している。

(中略) 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”の問題にはほかならないでしょう。(柄谷行人.1993.p106)

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。本研究では、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・他者性について変容するのかについては言及していない。であるから、他者・他者性について踏まえる必要がある。それはなぜか。教師の言葉は権威を持っており、内的対話を促すことばになりにくく、そのため児童同士の対話が必要となるからである。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たい。

3点目は、研究方法の信頼性と妥当性についてである。本研究においては、文脈固有性といった観点からは、妥当性を保持していると考えられる。しかしながら、データの種類や数など、一般性や信頼性、比較可能性については不十分であるとする。また、分析の際の主観性をどのように間主観性に導くのか、その分析の方法論も含めて検討も必要である。文脈固有性といった妥当性を保持しつつ、他の事例との比較可能性や一般性を高めていくことが課題である。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2007). 授業研究と談話分析 改訂版.放送大学教育振興会
- 秋田喜代美・藤江康彦編(2007).はじめての質的研究法 教育・学習編.東京
図書
- バフチン.М.伊藤一郎訳(1996).小説の言葉.平凡社
(М.М.Бахтин(1934) *Слово в романе*)
- バフチン.М.望月哲男/鈴木淳一訳(1995).ドストエフスキーの詩学.筑摩書房
(М.М.Бахтин(1929) *Проблемы поэтики Достоевского.изд*)
- バフチン.М.桑野隆訳(1989).マルクス主義と言語哲学 改訳版.未来社
(В.Н.Волошинов(1929). *Марксизм.и философия.языка*)
- バフチン.М.新谷敬三郎他訳(1988).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(1988) 新時代社(М.М.Бахтин(1971) *Из
записей 1970-1971 годов.Эстетика*)
- 藤原顕.遠藤瑛子.松崎正治(2006).国語科教師の実践的知識へのライフヒス
トリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—.溪水社
- David H.Hargreaves(1979). *A phenomenological approach to classroom
decision-making*. John Eggleston .Teacher Decision Making in the
Classroom.Routledge & Kegan Paul PLC (1979)
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996).授業研究入門.岩波書店
- 一柳智紀(2007).「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『教育法法学研究』第33巻1-12
- 一柳智紀(2009).児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特
徴--学級と教科による相違の検討.教育心理学研究.57(3) 361-372
- 一柳智紀(2009).教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学
習に与える影響.教育心理学研究 .57(3) .373-384

- 柄谷行人(1993).言葉と悲劇.講談社
- 桑野隆(2008).「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,7,6-20
- 桑野隆(1987).バフチンー〈対話〉そして〈解放の笑い〉.岩波書店
- 桑野隆(2009).危機の時代のポリフォニーーベンヤミン、バフチン、メイエル
ホリド .水声社
- 鯨岡峻(2005).エピソード記述入門ー実践と質的研究のために.東京大学出版
会
- 松崎正治(1994).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).(1994).学びのための授業論 勁草書房
- 松下佳代(2005).活動と物語 教育実践の事例研究を通して.鹿毛雅治(編).「教
育心理学の新しい形」.2005.誠信書房
- 宮崎清孝(2007).子どもの学び 教師の学び 斎藤喜博とヴィゴツキー派教育
学.一莖書房
- 森脇健夫(1994).教材と学習者の間に 教材『青い目の人形物語』再論.グルー
プ・ディダクティカ(編).(1994) 学びのための授業論.勁草書房
- 佐藤公治(1996).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
- 佐藤公治(1999).対話の中の学びと成長.金子書房
- 佐藤学(2003).教師たちの挑戦ー授業を創る、学びが変わる.小学館
- 田島充士(2008).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
よびヴィゴツキー理論の観点から.質的心理学研究,7,43-59
- Donald A. Schön(1984) *The reflective practitioner: how professionals
think in action*.Basic Books
- U・フリック.小田博志.山本則子.春日常.宮地尚子訳 (2002)『質的研究入門：
〈人間の科学〉のための方法論』春秋社(Uwe Flick(2002).*Qualitative
Forschung*. Rowohlt TB-V., Rnb.)

ワーチ.J.V .田島信元佐藤公治. 茂呂雄二. 上村佳世子訳(1995).心の声.福村
出版(James V. Wertsch(1991).*Voices of the mind: a sociocultural
approach to mediated action.* Harvard Univ Pr)

謝辞

修士論文を書くにあたって、たくさんの方にお世話になりました。

昨年同じ研究室で学んだことをきっかけにして、三年間、森川先生には大変お世話になりました。大学で共に同じ研究室で学んでいたときの姿とは違った一面を拝見することができました。また、授業やインタビューを通じてたくさんの方の事を教えていただきました。まだまだ学ばないといけないことが山のようにあることを実感しています。これから森川先生の授業を見続けさせていただきたいと思っています。本当にありがとうございました。

そして、森川学級の児童のみなさんにもお世話になりました。休み時間には話をしたり、一緒に遊んだりしました。とても楽しくて、研究を後回しにしてしまいそうでした。毎週行くたびに、成長したな、変わったな、と感じていました。観察に行く日が待ち遠しかったです。今後のますます成長していってくれることだろうと思います。1年間楽しく研究をさせてもらいました、ありがとうございます。

また、週に1度、多いときには2度3度と訪問させていただいたM小学校、そして校長先生に感謝しています。運動会などの学校行事にも参加させてもらいました。学校行事に参加させてもらうことで、授業とはまた違った児童の姿を見ることができました。3年間ありがとうございました。

同じ研究室で学んだ先輩、後輩、そして一緒に修士論文を書ききった仲間感謝しています。ゼミの時間には激しい議論を交わし、ゼミが終わると交流会と称して時間の許す限り騒ぎ、そして語り合いました。この研究室で学んだ4年間に、たくさんの方と出会うことができました。現職の先生方や延期生の方、休学中の方など非常にユニークな方と出会いました。そこからたくさんの方の事を学びました。ぜひこの研究室で学んだことを今後活かしていきたいと思っています。ありがとうございました。

また、6年間の在籍している間、切磋琢磨し、共に学んできた三重大大学のみなさんに感謝しています。時には息抜きと称して夜中まで遊んだり、時には夜遅くまで大学に残って勉強したりしました。勉強が楽しかったのは生まれて初めてでした。楽しく切磋琢磨できる仲間に出会えたことが何よりの喜びです。ありがとう。

大学院において、バフチン会の存在はとても大きいものでした。根津先生、山田先生、松本先生、赤木先生、院生の高林さん、坪田さん。バフチン会があったの研究でした。本当にありがとうございました。

廣岡先生「楽しくハードワーク」は、これからの私の座右の銘にします。そして、他者とかかわることの大切さを教えてもらいました。ありがとうございました。

そして最後になりましたが、森脇先生。授業論という研究領域を知り、質的研究の方法のおもしろさ・難しさ、そして研究のおもしろさ・難しさを教えていただきました。先生にくっついてたくさんの学校へ、授業を見に行きました。何度か厳しい指導、助言、苦言もしていただきましたが、それがあっての今の私だと思います。

知識、経験、技術どれをとってもまだまだ未熟ですが、論理的に書く、ということのスタート地点にたてるようになったのが私の成長だと思います。この三重大学での6年間、研究室での4年間、本当にお世話になりました。そして、これから先、いつまでもお世話になりたいと思います。今後ともよろしくご鞭撻のほどよろしくお願いします。

2010 2.15

三重大学大学院 教育研究科 学校教育専攻 学校教育専修

前原裕樹

前原：どうして、先生が一番最初に、去年はちょっと違ったんですけど、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、

森川：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、物語でやるほうが良いとおもいます、本当はね、やらなかんと思う。ただ、『クロツグミ』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、
前原：1年生でもできる？

森川：1年生は無理やね、1年生の4月では誰やっても無理やと思う、2年生やったらできると思う

前原：2年生から6年生までできる

森川：できる、

前原：6年生と5年生では教える内容は変える？

森川：いや、レベルによって、5年生でも6年生でできない場合もあるから、それは学年じゃなくて、子どもの実態だよ、子どもの実態に即してやな

前原：そう考えると、初年度というか、2年

前はわりと高いことされていた

森川：内容はな、

前原：去年は

森川：途中で止めた、できへんかったから

前原：その前に違うのを持ってきていましたよね？詩だと思うんですけど、短歌か、それはやっぱり『クロツグミ』よりももう一個何か、という

森川：あれはな、ちゃうねん、たまたま研究会で、みんな、5年生これ最初にいっぺんやってみよ、ってなってる

前原：研究会のために、

森川：だからあれは論外、あれは『クロツグミ』から入ったと思ってもらったらいい

前原：去年だけちょっと違うな、と思って

森川：この教材でできるかな、という試しもあったん、ちょっと

前原：なるほど、

教科書のここに載ってるやつやねん、6年生の

前原：ちょっと特別だったんですね

森川：そうそうそう、これでもいっぺんできるかな、と思ってやってみよ、という試しもあってね、でもあんまり、まあまあだったけど、もっともときちんとできやなあかな、という気するけど

前原：2年前は『クロツグミ』って一気に

森川：やった、一気にある程度までやったな、確かな、

前原：去年は途中で

森川：もう止めた、それはもうね、子どもの実態に応じてね、今の子どもたちじゃいけへんと思ったから、それともう一つは考え方が変わってきて、昔はね、最初に詩ばっか3つも4つもやっててん、とんとんって、でも

な、こういうふうなこととか、言葉のいみとか考えて、そうすると、やっぱ詩では足らんよ、言葉の意味とか接続語とか、使えへんのよ、あんまり、イメージを変えることはできるで、でも、言葉の適応とかことばの意味の発達とかを考えたときは、やっぱり文学をせなあかん、みたいに変わってきて、だから最初国語っておもしろいな、裏があるんやな、っていうことが詩でわかったら、後はその文学を使って、言葉の意味の効果っていうか、子どもの足腰を鍛える、文学の授業をすることでね、武器を持たせるためにね、やっぱり早い段階からやらさせなあかんと思ってきたから、早い段階から長文やるようになってきた

前原：なるほど、一回『クロツグミ』やった後には長文

森川：長文、終わったら、新しいとこ入ったと思う、去年も

前原：今年は『クロツグミ』まだ途中ですか？

森川：まだまだ

前原：また戻す

森川：うん

前原：なるほど。過去3年の『クロツグミ』の一番最初の問いとしては、てん、てん、てん、まる、っていう

森川：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、問題も作りやすいんだよ、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

森川：おや、そうなんか、『クロツグミ』の、そう、っていうのを

前原：そうって何か

森川：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、って何なんだ、って。その後は

森川：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、予想外なことなんだよ、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で、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

前原：なるほど、今ほどのレベルで止まっているんですか？

森川：今は、で止まっている

前原：まだ内容はちょっと

森川：だって、『新しい友達』はよ入らんと、と思ってたからさ、これをやってからのほうが深くやってけると

前原：予想外っていうのは予想があった、ということばで、中身を、なるほどなるほど、

森川：やっぱり言葉少ないやんか、詩は。だからそれだけやって、けど、とかついたのいっぱい出てくるやろ、そのたびにこれどうやったこれどうやったってできるように、そうそう、問題作って。長文の中で必ずうれ

しい、とかってほとんど出てくると思う。どういうことかって、逆接は説明文で、で、てみる、もそうやし。だから、6年生でカレーライスやったやん、

前原：必ず接続詞が出てくる、

森川：教科書の編集者はそんなこと1人も思っていないと思うね、思うけどもそれは4月の段階で足腰鍛えやな、ほんとに内容で。いい教材やな、と思う、この『新しい友達』っていうのも、よかったと思う

前原：今年ってゆうさくくんが、先生がみんなに意見を聞く前に、1人目指したときに、正解っていうか、1年のときに習ったんだけど、

森川：やったけ

前原：まる、があるから

森川：そうそうそう、

前原：先生はそのときかなり驚かれたように思ったんですけど、そのときはどういう感じでゆうさくくんを指名したとか、

森川：あいつ勝手にゆったやろ

前原：いや、先生がじゃあ言ってみて、って

森川：もう言わせてろ、って思ってたん、いや、たぶんでえへんと思ってる、でえへんから、出るはずないと思ったら持ってるんやったら出させてやろ、って思っただけ

前原：そしたら

森川：ズバツと、

前原：ちょっと早かった、って感じだったと思うんですけど、答え出てくるのはもう少し議論が

森川：いやいやいや、あそこで議論をさせてもじゃないな、と思って、でもあれはズバツと出た方が早い、いいと思う。議論させたかったんやけどな、でもあれだけやって、読み

が変わるっていうことがわかればな、最初に

前原：やっぱりあの瞬間が読みの変わる瞬間

森川：子どもたちがえっ、っていう、証拠みつけたら読みが変わるっていうな、

前原：どっちかな、と思っていたのがどっかになった、っていう。やっぱりその瞬間の

ための出会いの材っていう、そこですよ、

森川：そこはやっぱり教師が意図的にな、やらなかんことやと思うしな。よく教材だして何を教えるか、ってやるんだけどさ、何々を

読み取るってあるじゃん、でも読み取るってどういうことか一般にはどういうことかわからんのやって、やっぱり文学でやることによ

ってイメージを変える、イメージを変えるために文学は書かれてるからね、こう思います、

あー思います、こんなふうに感じます、だけではやっぱあかんのや、と思う。だから、『クロツグミ』はイメージを変えるのに有効なんやと思う

前原：今までの子どもたちの流れもくみながらですよ、

森川：短時間でできるやんか、ほんとに1時間、2時間でできるやんか、しんどくないってことと、短いのにそういう言葉が隠れてい

るっていう。短時間でびっくりさせることができるっていう、驚かせることができる、っていう。やっぱり勉強っていうのはこういう

もんやっていう、文学を読むっていうのはこういうもんや、っていう4月の一番最初に経験させやなあかんし、

前原：子どもたちの感想みたいなものっていうのは、最初のその瞬間の

森川：やっぱりあれちゃう、びっくりした、っていう感じちゃう

前原：先生は過去にそういうこと聞いたこと

ってないですか

森川：あるよ、書いたで、最初の国語の感想
って。今年の子たち書いたんかな、

前原：もし可能ならちょっと聞きたいんです
けど

森川：あったらね、いっぺん探してみるわ。

1 週間終わった後に何か書いたの覚えてるん
やけど、『クロツグミ』のこと書いたのかわか
らへんねやな。他に、どういう内容を報告し
ようとしているの？

前原：一応タイトルは、出会いの材としての
『クロツグミ』材と対話と、という感じなん
ですけど、教師の意図と、その実際の子ども
たちの様子、対話の様子を

森川：でも、『新しい友達』で同じことをでき
る人がいるならば、それでええと思う。目的
はそれやからな、なんでもええと思う。『クロ
ツグミ』は有効な手段の1つやで。それがベ
ストじゃなくて、これよりもベターっていう、
ベストなんてわからへんからな、

前原：先生はずっとですか、教師になられて
から

森川：いや、何年かしてから、何年くらいか
な、でももうこれでやって10年、10年以上
は『クロツグミ』でやってるな、どれくらい
から始めたかわからんけど。でも、去年くら
いから考え方が変わってきてな、『クロツグ
ミ』を最初にやるけども、最初はちがったん、
一週間に1本、詩を3つも4つもやってな

(16 : 03)終わり

インタビュー② 日時 X+ 2/11/29 13:00~14:30 5年生クラスにて

「聴く」と「対応」

インタビュアー：伊藤(学生)、前原

伊藤：いつも授業を見せていただいている、先生が黒板に書かれている「きく」

森川：うん、よく書くよね。耳への「聴く」やろ？

伊藤：はい、「聴く」。これは、私が見させていただいている範囲なのですが、いつも子どもたちに言われるときは、耳へんの方の「聴く」を使われているんですか？

森川：ええ、そう。これは、昔からそうで、「聴く」という言葉の意味を子どもたちに伝えるんやけど、普通、門がまえの「聞く」やんな？

伊藤：はい。

森川：例えばね、こういうコンコンという音。(指で机をたたく。)これやったらどっち使う？

伊藤：門がまえの「聞く」。

森川：門がまえの「聞く」やろ？音には意味なんて無いやんか。例えば、そこを通って行く車の音も聞くで、門がまえの「聞く」やろ？「聴く」というのは、その内容を聴き取るという意味があるねん。だから、人の話をきくってということと、音が耳に入ってくるって聞く、門がまえの聞く、それもきくってことやんな？例えばなんか音が聞こえてきた。それは、こちらが意図的にじゃなくて、向こうから勝手に入ってくるっていうのも門がまえの「聞く」やけども、耳への「聴く」は、こっちが聴こうとしなくては聴けないって意味。だから、内容を聴き取る、こっちが意識して内容を聴き取るという作業が、授業の中

では絶対必要なん。授業だけじゃなくて、集会とかそういう時もそうなんやけど。わざと耳への「聴く」というのを使って、門がまえの「聞く」と耳への「聴く」の違うっていう意識をさせている

伊藤：それは、4月の最初から？

森川：もう最初から。どの学年持っても、どの子たちでも。で、これは「耳から入って十四の心」って書くやんか？で、そういうことを言うねん。耳から入って十四の心で聴くっていうことをな。十四じゃないけど、一応十四ってことになるやんかな、これ。耳から入って十四の心、そういうことやねん。

伊藤：今、昔からとおっしゃっていたんですけど、それって…

森川：もう、初任のころから。

伊藤：一番最初から。

森川：いろんな先輩たちから教えてもらったこともあるから、「聴く」って大事なことやっていうのがあって、それはしてきたんやけども、でも、最近特に「聴く」ということが全ての行動、全ての学びの大前提になるってことが分かった、もっと明確になってきたもんやから、ここ数年、2、3年、もうちょっと前から、「聴く」ということの徹底っていうのは、以前よりも徹底させる、徹底するようになってきたと思うし、もっと価値があるなっているのはね。例えば、人の話を聴いてないと、問題を作ったりだとか、課題作ったりとかできへんのやんかな。それがもっともっと明確になってきたなって、自分の中で。ここ数年、

2、3年前、もうちょっと前からかな、聴かなあかんっていうのは。以前から大事やなって思っていたけど

伊藤：聴くことが大事っていうことをよく言われるようにはなっているじゃないですか？でも、他のいろんな授業とかを見せていただいても、森川先生の授業というのは聴くことが大事っていうことがとても分かりやすく、今もおっしゃっていたように問題を作るにも大事とか、どこに大事なかっていうことが分かりやすいし、子どもたちの変化も見取りやすく。

森川：その、聴かないと座っても何も始まらない。そのスタンスっていうのは変えてないんやんか。何でも「聴く」ことから始まる。

「聴く」っていうのは、ある意味別の言い方をすると、「集中」なんやんかな、集中力。そのこととセットなんやんかな、いつも考えていうのは。それともう一つは、「話す」ってあるでしょ、自分で言うっていう。自分で言うっていうことも、聴けない人間っていうのは言えへんねん。単なるおしゃべりやねん、発言じゃなくて。ベラベラ言っているだけで、聴いて自分はどう持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？でも、聴かなくて伝えるっていうことはありえない。だから、「話す」ことも全部「聴く」ことが前提になってくる。聴けない人間は話せない。そう思います。

伊藤：今、初任の頃から「聴く」ことを大事にされているっておっしゃっていたんですけど、それは、いろんな先生から聴いていたんですか？

森川：えっとね、僕は同じ研究会に所属していて、その研究会の先輩、先生たちの実践と

いうのは「聴く」ことを大事にしている、それにかなり影響は受けている。でも、みんな「聴く」ことは大事にしている、「聴かなあかん、聴かなあかん。」って。どの先生だって言うじゃない？でも、じゃあ、具体的にどうやって子どもたちが聴けるようにするのかっていう具体性なんか、みんな持ってない。「聴きなさい」っていうだけで。聴いたとしても、何を聴いたのか、聴いた結果どんな風なプラスのことが生まれたのかっていうのは、あんまみんな実践中でも見せへんやんかな。結果として見えへんことない？「聴きなさい。」とは言うやん？「聴きなさい、聴きなさい。」って。でも、その聴くことで何が生まれたのかっていうことをきちっと事実として出してない人がたくさんいる。でも、「聴く」ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなって思う。だから、「聴きなさい」っていうのは簡単なんやで、言葉で。よく言うやんな？

伊藤：よく聞きますよね。

森川：「聴きなさい」っていうて。で、子どもたちに「聴きなさい。」っていうて、子どもがシーンって静かになったら聴いているって勘違いしている人おらへん？聴いてないもんね、あれは。

伊藤：静かにさせるとか、自分の指示に従いなさいっていうことが「聴く」ってなっていることが多いなって

森川：そういうこと。そういうことやと思いますよ。

伊藤：それとは、先生の「聴く」は違うだろうなって思っている。

森川：違う、違う。僕、「聴きなさい。」なんて言わへんもん。「聴きなさい。」とか絶対言わへんもん。聴くように持っていただけでね。

前原：研究会なのですけど、ある先生の実践を見てそのときって感じですか？一つの実践で、っていう？

森川：いやいや、何人もの人。でもな、すごかったのは、ある先生がいてんねんやけどな。その人の授業っていうのはびっくりするよ。その先生の授業の中で、子どもっていうのを徹底して聴く。もうすごく聴く。その授業を見たら、「聴く」なんてことはいい加減なことじゃないってことが分かる。もうそれは初任の頃から見ていたから

前原：その授業を見て、「聴く」ことの大事さを痛感したっていう？

森川：もう、すごいわ。だから、その授業に対する憧れってのがあって、その授業をしようと思うと、「聴く」ことが大事やってことも分かるし。自分はそういうすごい先生の実践に憧れて今までやってきたから、やればやるほど近づけへんって思うんやで。でも、あれを目指さなあかんっていう気持ちがあるもんやから。

前原：その実践に出会うまでは「聴く」なんてことは全然大事だと思ってなかった？

森川：だって、学生のとときに「聴くことの大切さ」なんて教えてもらわへんやろ？

前原：先生は心理学を特に…

森川：うん、心理学。

前原：先生、大学はどちら？

森川：京都教育大学。

前原：京都教育の心理学…

森川：京都教育の教育学科の心理学科。

前原：そこで4年過ごされて。

森川：過ごただけやで。勉強せえへんかった。行っているだけ、あんまり行ってもなかった

前原：現場に行ったりとかも無くて？

森川：無かった。全くなかったね。

前原：教採を1年で、4年のときに通って？

森川：うんうん。あの頃簡単やったから。誰でも通ったし、俺でも通ったんやから。採用試験覚えているわ、全然できへんかったのミシンの名称書きなさいって言われて、全然書けへんかった。

前原：この頃は特に、教師になったら大事にしようっていうものは無かった？

森川：無かった。あの頃って、テレビドラマで先生のドラマって多いやん？

伊藤：学園ドラマ。

森川：学園ドラマとか。金八先生とかあったし、それからいろんなやつあって、ああいう熱血感のある先生が良い先生やっていうのがあるやんかな。でも、現場に行ったときにそんなん通用しないって本当に分かるよ。もう初任の4月から、現場に行く前から、そういう研究会で先生たちと勉強していたから、春休みの段階からだから、ちょっと心構え持って現場入っていったから。

前原：春休みに行って、その「聴く」っていうか、授業のすごさっていうのに…

森川：4月からどんなこと意図的にやっていたかってことを徹底して教えてもらった。だから、フワフワした気持ちでは行かへんかったと思う、自分では。

前原：それは何人くらいみえたのですか？

森川：研究会、あの頃ね、20人くらいいたと思う。

前原：初任は先生だけ？

森川：いやいや、同じ同期のやつ何人かおつた。3、4人おつたかな。でも、その先生はさ、その同期のやつはみんな宮坂研究室の人やねん、三重大の。

前原：なるほど。じゃあ、ずっとそういう勉強を？

森川：そう、ずっと勉強してきた人らなんやんな。僕だけ全然知らんとそこ行っているから

伊藤：その勉強会は、絶対行けとかそういうのではないのですよね？

森川：いや、誘われたん。自分の恩師の先生が入っていたから「来やへんか？」って言われて。でも、初任の頃からそういう授業していくための武器っていうのをどんどんどん吸収できたもんで、今でもやってるんやと思う。僕、無かったらもう辞めていると思う

伊藤：この森川学級の5年生に話が飛んじやうのですけど、4月頃に森川先生にお話していただいた時に、子どもたちは聴くことができているとおっしゃってたんですけど、どのような子どもの様子とかどのようなことを見て、そう思われたんですか？

森川：んとね、手遊び。友達とのおしゃべり。それから、当てた時に何も答えられない。それからもう一つは、言っても反応が返ってこないとかね。この子たちで一番多かったのは手遊びと友達とのおしゃべり。すごかったね。だから、そういうところを見ると、「聴く」っていうことは全くできてへんなって思った。

伊藤：この手遊びやおしゃべりに関しては、「やめなさい。」と言う方向で行くのか、遠まわしにというか…

森川：「やめなさい。」とも言う。けど、「やめ

なさい。」と言ってもやめられずはないから、それをやっていることの無意味さっていうのを、ちゃんと子どもたちに伝える。それが全く意味が無いということ、それが勉強の妨げになるっていう話をする。で、それをじゃあやめさせるためには、直接言わんと他の方法を使う。例えば？

伊藤：はい。

森川：例えば、いろいろあんねんけど、思いつかへんのやけど。例えば、隣の子が手遊びをやめたとするやろ？「あなた今、一瞬でも集中したね。」って「みんな分かる？この子が集中したの。何で集中していたか分かったか分かる？」って言うと「分かん。」って。「この人ね、さっきまでね、こうやってしていたのだけどね、先生の方パッと見たんだよこの人すごいね。こういう事が自分を変えたってことなのだよ。」って言って、他の子たちをその気にさせていく。そういう手を使う。とか、「今日はあなた1分我慢したよね、明日は2分できる。」とか。だから、結果的には「やりなさい。」じゃなくて、課題を与えるんやんな。課題を与えて、それを突破させて、「自分っていうのは手遊び無くなってきた。」「俺ってできるんやな。」「私ってできるんやな。」っていう気持ちにさせていく。「一瞬できたよね。これが10秒できるかな？」って。「今日はずっと1時間手遊びせんかったよね。」とか。「あなた友達とのおしゃべり、スッとやめたな。」とか。「すごいね、誰も言わなくて。」とか言って。「次の時間は、それがもっとできると良いよね。」とか言って、やらせていく。いろんな手を使う。

伊藤：子どもたちが褒めてもらって、反応を見ていて、すごい嬉しそうなんですよ。た

だ、変な言い方、5年生くらいになると、褒められても何か…

森川：冷めてるんやんかな。

伊藤：そう、冷めているっていう感覚があるのですけど、この子たちはすごい…

森川：無いよね？無いし、そこでな、6年生とか去年、一昨年もそうやったけど、子どもらが引くやんか、「あほちゃう？」とか。それでもやらかなあかんって思ってたねん。で、それでもやって、とことんやって、「この先生は嘘じゃなくて、ほんまにそう思ってたのや。」って思わせるまでやらかなあかんって思ってる。そこで諦めちゃうと、冷めたから言わんとこになっちゃうと、「やっぱ先生嘘やったんや。」ってなる、子どもたちが。あるいは、その時だけのおべんちゃらやったんやって。なんぼ冷めても、子どもたちが引いたとしても、「これはすごいよ。」とか「あなたすごいね。」って言い続けて、言い続けて。本当にそう思っていたら言えるからやっぱそういう価値観、本当に子どもがやることがすごいって感じられる教師じゃないとできへんのやで？そういう教師が、子どもたちを変えられると思う。だから、冷めても引いても、しらってしても、こっちが徹底してやっていくことが必要やと思う。

伊藤：特にまさしなんか結構冷めてる感じの子なんですけど、すごいうれしそうに笑ってる。

森川：まさし、笑っている照れてるけどね。

伊藤：先生もおっしゃっていたのですが、今何でこの子が褒められているのかをちゃんと分っているっていうのも大事なのだなって…

森川：一昨日か、大阪の宮川小学校に行って、

6年生にオペレーターっていうか、表現活動を一緒にしてたんやけど。大阪の子や、みんなな、冷めた子もおるわ。それでも徹底してやる。「あなたすごい。」って、2時間3時間やり続ける。すると、子どもたちも変わってくる。

伊藤：その時間で？

森川：その時間で。本気でやっているから大人でもそうやんかな、褒められてうれしいやんか。「あなた、この論文すごくまとまっているわ。」とか言われたらな。「今日のプレゼン、すごく分かりやすかった。」とか。子どももそうやと思うんやんかな。自分の良いところ見つけてもらえるって最高のことやんか。だからこっちがね、負けたらあかんねん、子どものその雰囲気。よう負けてしまうねん、先生。ザワザワザワザワしてきてさ、特に荒れている学級なんかに行くとき、学級の雰囲気を壊してしまうボスみたいなやつが2人か1人くらいいやへん？そいつが学級の雰囲気作っちゃうっていう。それに負けたらあかんと思う。4月段階で教師が本気で作ってかなあかんと思っている、徹底してだから、4月最初は勝負や。

伊藤：今、4月に比べて、11月の終わりになるのですが、子どもたちは「聴く」ことができるようになったな、とは感じられますか？

(0:20:05:24)

森川：大分できるようになってきている

伊藤：それは、どういうところを？

森川：反論をできるようになってきたっていうことと…。反論って、「でもな」とか「私は違うのやけど」とか、そういうのが増えてきて。まだあかんのやで、子どもたち、友達の

言うてること、安易に「そやな」「うん」って納得してしまう子も結構いるけど、でも、その中でも反論できる子が徐々に出てきてるっていうことは、本当はもっと早い時期にせなあかんのやけども、それはね、「聴く」ことができてきてるって証拠やと思うんやんか。どういことかっていうと、自分の考えと比較しながら聴いているからできることなんやんか、「でもな」とかっていうのはだから、僕がいつも子どもに言うのは、「聴く」っていうのは、必ず自分の考えていることとか自分の意見との違いを聴かなあかんって言うんやけど、それができてきているっていうところに、初めて「聴く」ということができるようになったって感じている。だから、変に「うん、うん。」って言っているのは、聴いてない証拠やと思っている。自分の考えとの違いというものを明確に分かってきたという、それが、僕はようやく聴けるようになってきたと思っている。そういう子が何人か出てきているっていうのは、あれやと思うし。もう一つは、こっち側の指示を1回でできるようになってくるのは大きくなって。普段の生活の中でやたらな、成長やと思う。結構いろんな複雑なことを言うけども、1回でこうやってこうやって、次はこうせなあかんのやなっていうことが分かる、それは「聴く」ってことやなって思う。

伊藤：それも4月から大分変化してきた？

森川：多分。だから、後にも出てくるのやけど、やっぱり聴いたことによって対応できるっていう、それができてきてるっていうのは一つの結果やと思ってるね。

伊藤：私から、見せていただいてなんですけど、すごい変わったなとか、成長したなと感じているのは、よく今までもお話させてもら

ってたんですけど、はるととしゅうじが、私の中ですごく変わったなと思ってて、この2人に関して森川先生は、どのように変わったなとか考えられていますか？

森川：逆に、何が変わったと思う？はるとはどう変わって、しゅうじはどう変わったって見えているの？

伊藤：まず、はるとは元々自己主張が強かったと思うのですね。自分が言いたいことを言うだとか、あと人を選んで話すっていうところがすごくあって、4月なんかは1番前にいたんですけど、隣の子じゃなくなつてわざわざ離れた子と話すだとかいう場面を私はずっと見てて、最近は積極的に周りにいる子と相談したり、結構安易に「うん、うん。」って言うてるんですけど、話を聴こうとしている姿勢は見えてきてるんですよ。あと、24日、前の前に来させていただいたときに、はなちゃんがちょっと黙ったシーンがあったじゃないですか？で、そのあとに、まきちゃんとはるととまさしに当てるねって言ったときに、はるとの前で先生が質問を変えたんですね。

森川：そやった？覚えてないけど。

伊藤：銃を下ろしたのが何で問題になるのだったという話だったんですけど、はるとのところに来た時に、どこからそれが分かるって訊いたんですよ。それに対してはるとが、ちょっと時間がかかったんですけど、ちゃんと適格に答えてたんですよ。結構今まではるとの意見って、的を外すことがたまにあつて

森川：聴いてへんからな。

伊藤：子どもたちが「え〜？」っていう場面が結構あったんですけど、この場で即、自分が問いに対して対応し、その後、ここにこう書いてあるからこうで、だからこれは問題な

んだってところまで自分で持ってたんですよ。これはすごいなって思っているとは聴いて、先生はその時「どこから？」って訊いているのですが、それを訊いた意図として、それが問題になる原因なのだっていうところまで読み取っているって感じて…はるとは先生のことを好きだなんていうのは感じるのですが、内容的にすごい聴けるようになったなって思っている。しゅうじは態度がすごい変わったんですよ。一番最初の頃、ここ（座席を指す）にいて、ずっと辞書を触っていたり

森川：遊んでいた
伊藤：はさみイジイジしたり。見ているだけでも、聴くフリもしないってのがしゅうじだったんですけど、とりあえずその手遊びが一切無くなって、先生の問いに対して答えようとする姿勢が見えてきたというか、はるとでもあったのですが、周りの子と相談しようとしているっていう場面から、この2人はすごい感じたのですけど。

森川：よく見ているな。僕よりはるかに子どものことよく見ているなって思うんやけど。毎日毎日会っているけど、そんなあれやって分からんけどやっぱはるとはね、昔はてつろうにしか言わへんかった。今でもそうやで。てつろうに意見を言うねん、4月の最初ずっと。ほんで、言われた通り、あの子はちょっとな、自分の集中の焦点が定まらんやと思わ。だから、何訊かれてるか分からへんし、何答えていいか分からへんし、っていうのがあって、でも言いたいものやから、適当に思いついたこと言うてるんやけども、でもやっぱりそういう点も聴けるようになってきてるもんで、訊かれた内容に対して答えるようになってきたと思うし、それと僕もてつ

うから離れることを徹底して言ってきたのよ「お前、てつろうと一生一緒にいるんか？」って。徹底してやったから、だから、みんなに言おう、みんなに言わなあかんって思ってるやろし、できてきてると思ってるやんかな。ただ、はるととしゅうじも共通しているのは、やっぱりね、ちょっと怖くなってきているのは、みんながすごいからそれでしゅうじなんかは特にそうなんやけど、ああいう性格で「自分だけやらんでも。」って4月そうやったけども、みんなが進んでいるから、「俺もちょっとついていきたいわ。」って思っているねん。はるとにしても。だから、よう言うねん。嫌味で言ったんねんやんかな、「しゅうじ、やらんでもええからさ。」って。「もう先生も、無理にしろって言わへんし、もう疲れてたら休んでてもええよ。」って。「いや先生、俺、やりたい。」って言って。だから、本当の気持ちの中では、しゅうじもはるともみんなと一緒にやりたいし、できるようになりたいっていう気持ちはものすごい強いと思う。それがね、上手く引き出されているんやと思う子どもってそうやんかな？どんな子ども、どんな悪さしているやつでも、どんないい加減なやつでも、できるようになりたいって思っているし、ほめられたいって思っているし、ちょっとでも自分良くなりたいて願う、みんなあるんやんかなその願いがあるにも関わらず、この子はやらへん子やって教師が決めつける、その子のやる気を出させやんってとこあるやん。で、みんな卑屈になってくし。そうやけども、上手にあの子たちの前向きな気持ちってのを引き出されてるような気がする。で、周りがさ、遊んでいる雰囲気無くなってきているやろ？今までは、はるとが遊んでいても、しゅ

うじが遊んでいても目立たへんかった、4年生までは。みんなそうやから。でもさ、今さ、そんなことしてたら自分だけ取り残されているっていう感じが実感としてあるんやと思うやっぱ、その中に自分だけ乗り遅れたらあかんっていう、そういう気持ちが強いんちゃうって気がする。だから、友達によって変えられたんやと思うわ。周りの友達に。だから、はるとなんかにしてみても、てつろうがはるとだけに言うなんてことあらへんからさ、てつろうはみんなに言うから、はるともそんな風が変わってきたと思うしね。やから、しゅうじにしてもはるとにしてもやっぱり、「俺このままだったらあかん、もっとやりたいな。」っていう気持ちが強く出ているんちゃうかなって気がする。だから、まだまだ不十分やと思うで。やっぱ、はるともしゅうじも学力的にしんどいところあるから。それで、友達の言うてること聴きにくいと思うし、難しいと思っていると思うなんて言っていいか分からなくて、戸惑って、っていうところがあるかもしれやんけど、でも、伊藤さんおっしゃったように、ちょっとでも、はるとにしても何とかして聴いて、自分の考えを持とうとして必死になってやっていると。しゅうじもウダウダやけど、何とかせなあかんっていう気持ちになっていると思うまだあの子たちの中では、何とかせなあかんと思っない子の方が多いと思う。ただ、目立たんといる子っているやん、どの学級にも、うちでも。ぴちっとしてたらそれで済んでいく子、あの子たちってのはなんとかせなあかんっていうのは思っへんと思うから最近、まきを指したりとかさ、はなもそうやねん、あずまなつきとかもそうやけど、あの子たちは別に普通の子や

ねんか。だから、座っていたら済んでいくと思ってる子やからさ、今度はあの子たちに徹底して当てて、あの子たちをどうするかっていうところをやっていかなあかん。

前原：当てるっていうのは、自分からでは言っこないだろうっていうのが分かっているっていうことですよ？

森川：そう、言わんでも済んでく子たちやからな。でも、言わんとあかんのやっっていう、聴かんとあかんのやっっていうことをな。わざとあてんねん。

前原：はるとくんの話、てつろうにだけ言っているっていうのがあって、ビデオを観て僕らもちょっと調べようと思っているのですが、いつ頃からてつろうくんとは言わなくなったとか…。

森川：分からへんわ。

前原：気づいたらですか？

森川：4月の最初はずっと「てつろう、なあ？」って、てつろうと「なあ？」とか言っていた。ほんまずっとそうやったもん。

前原：去年もずっとあんな感じだったのですか？

森川：やろな。4年生の時知らんけどね。

前原：最初伊藤さんは、はるとは先生にかなり見ているって言っていて、先生の言っていることしか聞いてないだろうって言っていたのですが、てつろうくんにもかなり同意を求めている？

森川：必ず同意を求めている。

前原：てつろうくんがしゃべると「うん、うん。」みたいに聞いていて。

森川：そうそう。

前原：ここの関係が面白いなと思ったのですが、いつ頃からはるとくんがそうじゃなく

て、他の子にも聴くようになったのかとか、何がそうさせたのかとか、

森川：なんやろな。いつ頃かとか分からへんけど、やっぱ、2 学期になってからちゃうかな？全然覚えてへんわ。いつの間にか。

前原：それは仲が悪くなったわけじゃないのですよね？

森川：ないよ。休み時間とか一緒にいるし。給食とか一緒に食べているしその時も言ったもんな、「あんた、てつろうと結婚するの？」とか言って。

前原：その時何て言っていたのですか？

森川：知らへん。「離れろ。」って、バシっと言った。その時は厳しく。

前原：てつろうくんは最初、てつろうくんのことなのですけど、大分クラスの中心になってきたという感じがして。

森川：てつろうとはとは今でもこいつら覚えているのやけど、てつろうとはとはこのクラスの一番の癌やったんや担任の先生に反抗する、言うこと聞かへん。で、てつろうなんかは、今でも他の先生にもものすごい嫌われている、悪く言われる、「森川先生の前だけええ格好してるだけや。」って言われる。だから、ええとこ見つけたってくれたらええんやけどな、そうじゃなくて、「まだ森川先生がおらんところではいい加減なことやってる」って散々言う人はおる。それくらいてつろうは曲者や。4 月最初、てつろうとはとはいつもセットでいるから、てつろうとはとは4 月最初全然やらへんかったよね、話聞かんかったし。でね、いつやったっけな、まだ始まって1 週間経たん時くらいかな話して、絵描いて、「てつろうとはとな」って言って、覚えてるわ、ここ（先生の机）に呼んでな、「絵を描きな

がら）ここな、4 月のスタートやってん。森川号ここからスタートして、今みんなここまで来ている勉強して。でもな、てつろうとはとだけ、まだここにおるで。ここ、もうな、先生よう迎えにいけへんから、自分ら泳いでおいでや。船って言ったと思うわ。ここまで泳いでおいでや。戻らへんでな。明日はまたここまで行くからな。あんた、自分今ここにおるってこと知っている？」って言って。「ああ。」って。こんな話したん。次の日から、変わって変わって。

伊藤：「やばい。」って思ったのですかね？

森川：うん。てつろうなんて全く変わった。お母ちゃんも家庭訪問した時に、「先生、変わりました。」って言っていたもん。家でも「対応、対応。」言うてるって家庭訪問の時に言うてたよ。

前原：4 月の初め頃にあの話をして？

森川：4 月の半ばやったと思うよ。終わりまで行ってなかったと思うよ。

前原：じゃあ、結構早い段階で。

森川：てつろうとはとを、このクラスの癌やから、この子らを変えるのがまず先決やと思ったもんで。一番初めにええやなあかん子ってクラスの中でおるやんか？それが今回、てつろうとはとやったもんで。だから、てつろうを変えればはるとは変わると思ったから、はるとはてつろうに影響されるんやから、まずてつろうなんやんかな。てつろうを変えることで、はるとも徐々に変わってきて。てつろうは賢いもんで、要領良いもんで、はるとはとばっかに授業中言わへんやろ？それにはるともそういう風に合わせていくんやと思う。
前原：授業が始まる前に、てつろうくんが一番「前はこういうことをやって」って言う。

森川：言うやろ？調子乗っているんやと思う
前原：それで、ここにコミットしているってことはすごいことなんだろうと思いますし、そういう前の話があったらさらにすごいなと思って

森川：そう、そう、そういうこと。てつろうがまず核やったから、変えたっていう、一番最初。

前原：しかもその最初だけじゃなく、最初に入ってもその後来ないかって言ったらそうじゃなくって、ここで録画している時に、「確かにそれもあるな。」とか言っていたりだとかしているの、ずっと授業に居続けたり、人の意見聴き続けているのかなって。

森川：そうなんやで。

前原：割とやんちゃな感じがしますが。

森川：確かに人を下に見ることがあるんや、てつろうは。だから、他のみんなもてつろうに対して気を遣うところがまだあんねんけど。でもまあ、この1年が終わる頃には潰したろうと思っているんやけどなそういうところがある。

伊藤：私はずっと4月からはるとを見せてもらっているんで、はるとがてつろうの真似をしているのかなって感じるころはあったのですよ。

森川：そうそう。もう、てつろうの言われたままだやねん、あいつ。だから、自分ちゅうもん無いから。

伊藤：なんか、てつろうが「うん。」って言えば、「あ、てつろうも言ったから俺も言うんだ。」みたいな、「うん」って言う。てつろうで気付くみたいなのところがあるのかな、ってずっと思っていたのですけどこの前、ちょっと聴き方が変わったなというのが、思ってた。それ

こそ、「うん、うん。」とかものすごく言うタイプじゃないですか、はるとは。それが、あまり無くなってて。

森川：あ、それは止めさせた。

伊藤：そうなのですか。

森川：「あなたちね、本当に聴けるようになったらね、そういうのは先生耳障りだ。」って言ってね。

伊藤：そうなのですか、なるほど。すごい聴き方が変わったなって。

森川：しつとりと聴けるようになったよな。みんなそんな感じやんな。「うん、うん。」ってあんま言わなくなった。あのね、「耳障りだ。」って言った。でね、「それは本当に聴いているのか分からない。」って言ってね。聴いている証拠っていうのは、対応、反応なんやででも、その反応っていうのは、すごい初期の段階で、自分の考えを出せたときに次の段階に行けるって話もしたし、そうしてくると「うん、うん。」で止まっていたはダメだ。「それで満足したらあかん。」っていう話をした。しかも、耳障りでうっとうしかった。

伊藤：なるほど、そういうこともあったのですね。

森川：「それはね、形になっちゃうでしょ？」って。だから、「うんうんって言って、聴いているって先生が満足していると思ったら大間違いやぞ。」って。

前原：大体いつも、始めに反応しろとかした方がいいよという形でみんな「うん、うん。」って言っていくじゃないですか。それが、ある時にちょっとここでいけているかなと思ったら…

森川：そう、言うし、「あの人の聴き方良いよね。」とか、うんって言わなくても。「この人

の方が本当に聴いている感じするよな、あなたのうんうんより。」とか言って。

前原：なるほどね。

森川：言うたんねん。「今日はこんないい天気やね。」晴れの日でね、「今日は雨が降っているね。」って。「うん。」って、「降ってないやないか。」「聴いてないのに、うんって言うてるやないか。」って、そんなんがあるからね。
インタビュアー：最初の「うん、うん。」って
いうのは、聴く意識をつけさせる感じですか？

森川：（うんうん、という相づちは「聴く」意識
をつけさせる感じですか、という問いに対して）
そうそう。形やねん。形やと思う。あんまり意味は無いと思うんやけどな、でも形から入ることも大事やねんけど、でもそれに
証拠しているやんか、聴いてる証拠出せって
言うやろ。聴いている証拠の一つは反応「うん。」
であり、それよりもっとすごい証拠って
いうのが反論。「そうや。」って言葉で言う。
「僕も一緒。」とか「僕ちょっと違うのやけど。」
って、そういうレベルがあって、最初分から
へんかって、そんなん出せやん時は、聴いて
た証拠として、「うん、うん。」って言えば
いいよねって話すから。それでみんなそれは
していくねんと思うんやけどな。それで、
本当に聴いていたら、「違う。」って、違うな
って思うことには「うん。」って言わへんやろ。
「え〜。」って言ってから、「でもな、あのな。」
って言うやんかな。だから、内容がちゃんと
分ってくると、聴くってことがちゃんと出来
てくると、反応も変わってくる。今、そんな
風な状況にちょっとなってきたるんちゃう
かなって気がする

伊藤：形の話が今あったのですけど、対応っ

ていうのを先生がよくおっしゃっていて、それはどういうことをしてほしくて、子どもたちにどういう風になってほしい時に、この対応ってという言葉が使われているのですか？

森川：それはもうね、対応っていうのはうちのクラスの、うちのクラスっていうかなんか全てなんやんか、対応っていうのは。人間関係ってのもそうやし、人間の行動ってのも全部対応なんやんかな。対応っていうのは、こういう状況やからこの状況に応じた自分の行動をするってのが対応やろ、簡単に言うと。だから、ここに反応っていう言葉があるけど、反応っていうのは言ったことに対する、人のこと聴いたことに対する自分の受け答えが反応って、自分は言うてて、それも対応の一つなんやんかな、反応っていうのは。反応は対応の一つなんやんか。たとえば、誰かが、前原さんが鉛筆を落としたら、拾ってあげるっていう対応があるやろ。これも対応やんかな。だから、暑いなって思ったら窓を開ける、これも対応やんかな。チャイムあと5分で鳴るなって思って戻るのも対応やんか。全ての生活、全部対応でできているわけだから、対応ってのができないと、人間の生活っていうか、自分の生活をより良く生活するっていう点では、対応ってのが欠かせへんと思っへんやんか。だから、全ての時に対応っていうのは言うもん。対応っていうのはな、対応するためには頭使うんねんで、脳みそ。やっぱ、すごくいろんなこと気付けてないと、瞬間瞬間の判断判断っていうのが欲しいわけで、常に頭働かせてへんに対応っていうのはできへんから、そういう脳の発達とかも対応によって生まれるって思っている。だから、うちの子どもらはよく働くって言われる。5年の

子は、気が付いたらすぐ動いてよく仕事するし、他の学年の先生もよく言われる。だから、挨拶も対応やんかな。「おはようございます。」っていうのも対応やんかな。だから、全て対応関係。

伊藤：先生がおっしゃる通り、一応辞書で調べてきたのですが、周囲の状況とか相手に応じて物語をすることって書いてあったのですが、その周囲を察知するというか、気がつくっていうことと、それに対して何か行為をするっていうことが対応として大事なことというか…

森川：その通りやと思う。ゴミ落ちていても気付かへん人おるやんかまだ、ゴミに気付いて捨うっていうのはすごい上等なことで、気付いていても捨わない人もおるし、気付かへん人間だっておるわけやんかな。やっぱり、気付くっていうのは人間として大事なことやと思うし、それを行動に移すっていうことはもっと大事なことやと思うし、その力を付けたいって思っていて、対応っていうのはそういう意味ですごい大事なことやなって思っている。だから、聴くっていうこと、反応っていうことに限定すると、やっぱり友達が言っていることを大事にしているっていうことがそういうことで分かるわけやんかな。友達はこう言ったのに…子どもたちに言うねん、「話すっていうことは、同時に何があるかっていうと、話すことと同時に聴くことが成立するわけやんかな。聴く人がいないのに話すことはありえへん。話すと聴くは同時に起こる、同時に行う対応なんやんかな。クラスの中で誰かが話すっていうのは、みんなが聴くっていうのが前提となって起こるわけやんかな。だから、話すっていうことと聴くっていうこ

とは別々に起こらないっていうことをすごく意識させるんやけど。だから、話す人がいたら聴くっていう対応があるし、反応があるし、対応があるし、聴く人がいたら話すひとが同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。聴く人と話す人は同時にあるっていう。

前原：そういうお考えっていうのはどういうところで？もうそれも最初、初任から、最近？

森川：それは、最初の頃から。若い頃から。

前原：それは、先生の中で？それともそれも学んだこと？

森川：やっぱそれは気付くこともあるし、実践していたらそうやなって思うこともあるし、教えてもらって「なるほど、そうやな。」ってときもある。

前原：今僕が研究しているバフチンもまさに、発話は全て対話であるっていうことを言っていて、全く同じことを言っている。要するに話すっていうことは必ず宛先があって、誰かに言っていることだし、聴き手と話し手というのに分けられないと言っていて。

森川：だから、「聴きなさい」って先生よく言うやろ。じゃあ、先生が聴かせるような話し方をしているかって言ったら、そうではない時ってあるやん。わあってそんなん聴きたくないやん。聴かせるように、子どもが聴きたくなるような話し方ってのをせなあかんやんな、やっぱり。伝えるっていう意識でやらなあかんからね。授業でもそうやんか、「誰誰さんどう思いますか？」っていうのとき、「誰誰さ、これ、どう思う？」っていうのとは、全然子どもたちが違うやんかな。教師の話す側も考えやなあかん、聴くためには、相手に聴かせるためには。でも、教師はあんまりそ

ういうこと意識してない。だから、対応っていったときに、話を聴くって聴く側に責任もあるのやけど、同時に話す側の責任ってのもあるよね。どんな話し方をするかっていうこと。退屈な講演なんか聴きたくないよな。しょうもない話とかさ。それと一緒に、どうやったら聴いてもらえるかっていうことを考えやなあかん。聴く側も聴く側でどんな風に聴くかって意識せなあかん。それはやっぱ大事なことやと思う、役割として。それも対応やな、一つの。

伊藤：そう考えると、子どもたちがすごく聴くようになったっていうのは、内容として聴きたくなるようなものになってきたということですか。

森川：それはな、分からんけど。よう見に来てくれる先生らが、森川先生の言うことは、子どもらによく入りますねって言われる。上手やって言われるわ。子ども説教するのも、説教やないように説教していて、子どもに「あ、そやな。」と思わせるような説教の仕方をするって言われいてな。自分では分からへんねんけど、そんなことをよく言われた。

伊藤：それは、感じました。この前、ちひろちゃんがプリントを無くしたときに、あれは子どもに残るなって思っ。

森川：何か言ったっけ、俺。

伊藤：「予備はあるから全然あげられるけど、もったいないね。」って言っていたときに、先生すごいなって。

森川：もったいないなってな。

前原：あれは見つかったんですか？

森川：知らへん。一昨日と昨日、いやへんかったから。多分見つかってへんと思う。「もったいないね。」って、あれは大事にせなあかん

と思う。

前原：それは無くした行為では無くて、あったものへの大事さっていうものを伝えているのであつて。

森川：そうそう。せつかく自分が勉強したね、書き込んだ。ちひろは泣きかけていたもん。だから、あの子もすごいもったいないと思っっているんやんかな。

伊藤：あの時、みんなも「無くしてなんだよ。」とかじゃなくて、「かわいそうに。」とか「俺も気をつけよ。」みたいな雰囲気になっていたので、なんか良い雰囲気だなって思って見させてもらっていました。

森川：ああいうことも、こっちが言い方のな、「何しとるんや、気をつけろよ。」って言ったとしてもな、それは意味無いしな、どうそれが本当に無くしたことが辛くなるのかとか、無くしたことによってどれだけ自分が「まいったな。」って思っかっていうことが大事やからね。叱られたことしか残らへんやんか。叱られたことじゃなくて、自分が無くしたことの辛さを感じさせやなあかんから。周りの子どもそのことから勉強せなあかんから、ちひろのことから、ああいう言い方をするんやけどね。

伊藤：いろんな意味で感受性が育てられているなって感じがして。

森川：いやいやいや、そうかな。分からへんけど。

伊藤：先生がおっしゃっている対応っていうのは、このクラスの子どもたちはできているなって先生は感じられていますか？

森川：いやいや、十分じゃない。そんなん、対応なんてゴールは無いし。行きつくところは無い。十分できているかっていうと、そん

なんできてないと思うよ。でも、あの子なりに気が付いて動ける子ってのは出てきていると思うし、そういう面では成長しているなあって思う。言われやんでもやるし、言われたこともきちんとできるっていう子が増えてきていると思う。面倒くさがらんとやっていると思う。だから、この前もね、すごいこと一回あって。毎朝 8 時 20 分から体育館で歌の練習している、全校で。初日の練習の時に、5 年生遅く来てん。他の学年より遅く来てん。あとから、「先生、今日すごい残念なことあって。何やと思う?」「**でたこと?」「いや、そんなんどうでもええわ。」って。「何やろ?」「いや、先生はな、きっと 5 年生が一番最初に来るって思ってたんや。それがな、一番後やったもん。それが残念でな。先生が一番最初やと信じてたんやけどな。」って。次の日からめっちゃ早い、毎日毎日。一番最初に来る。全員がダーって来て。でな、あの時はな「ここで並ぶの待っててん、先生。」て言うからな、「あ、そうなんや。待ってたんやな。でもな、そんなんしていたら時間経ってくしな。揃って行く意味とかあるんかい?」って話した。「無いなあ。」って。そしたらばあって来て。一番最初に来たの誰か知っている?一番早い。

伊藤：一番早かった人ですか?

森川：毎日早かったやつがおんねん。分かるやろ?

前原：男の子?てつろう?

森川：てつろう。一番最初に来る。8 時 15 分くらいに来る。

前原：彼、何でも一番が好きっていうね。

森川：やっぱな、認められたいねん。褒められたいのね。だから、てつろうが一番最初に

来ている。一人で来る。はるとと一緒じゃなくて。誰よりも早い。

伊藤：それも今先生がおっしゃっていた対応なのですかね?

森川：対応やろ。子どもはそうしようって思っている。こんなんね、叱ったらな、「ちゃんと来い。」って言ったら、「明日からちゃんと来い。時間通りちゃんと来い。」って言ったら、次の日は来るで。でもな、だんだんそういうのが崩れてくんねん、子どもって。でもな、「ああ、先生残念やわ。期待していたのに。」って言うとな、子どもらは必ず来る。ほんまに来る、見事に。もう 1 週間 2 週間続いているから。

伊藤：子どもたちがなぜ早く行きたいのか、ていうのが子どもたちの中にあるんですよね、多分それは。「早く来なさい。」って言われたのは、ただ先生に怒られるのが嫌だから行くだけであって。今の森川先生への対応っていうのは、何だろ、子どもたちの的には「先生をがっかりさせたくない。」とか。

森川：そんなんもあるんちゃうかな。期待されているからっていうのもあるんちゃうかな。叱られるっていうよりも、それも対応やと思っているしな、子どもらは。時間との対応っていう。20 分から始まっているのに 25 分やったんやもん、集まるの。ちょっとそれはな。どんなにドッチボールしている子でも、パッと止めて入ってくる。言わんでも。だから、木、金と丸々自習やったやんか、この前ずっと自習やったんやけども、何の問題も無くやっていたみたい。遊ばんと、プリントとか。大きな問題無く、きちんとやっていた。子どもたちも自分で書いていたけど、大体点数が 100 点とか 90 何点、101 点、102 点、(プリ

ント見ながら) 102 点、これ嘘やろ。102、102、101…こんなんや、大体。まあ、かなりできたて書いてあるな。よくやっていると思うよ、自習もねそれも対応なんな。先生いやへん時やからこそ、あなたたちの力が試されるって言ってんけどな。「大丈夫か？」って言うと、あいつら「大丈夫や。」って言うから、「ほな、任せるで。」って言うて。

伊藤：先生が今、対応はゴールが無いっておっしゃっていたのですが、ちょっと難しいかもしれないですけど、大体このくらいに行ってほしいなみたいな基準って無いんですか？

森川：やっぱりね、目安は教室がいつでもきれいだということ。整理整頓できているっていうことと、あと、そうじが上手やってことこんな汚いけどな、ロッカーとかどんだけきれいに整理できるとかね、それから靴箱に靴をどんだけきれいに入れるとかね、そういう風なこと。意識せなできへんことやから、きちんと入れるって。パンって放り込んだりとかさ。ああいうファイルの入れ方とかも、子どもたちきちんとやっているけどさ、入れるとか、ああいうところでやっぱ分かるねん無造作に置いてないか。そういうことができてくると、「ああ、きちんと対応できているな。」って。

伊藤：気付く力？

森川：そうそう、そういうことね。それと、教室がきれいだということはね、整理できるといことはね、汚いところに違和感を感じるっていうことやんかな。違和感感じて直しとこっていうことやんかな。それができると、人間としてすごい成長やと思うんやんかな。それは欲しい、すごい大事な力やと思う。

伊藤：それは結構直接言われたりするのですか？

森川：言うよ。違和感感じることは大事やて言うよ。それと、ある子が片付けてくれたこととか、ある子が何かしてくれたことは認めて、「この子こんなことしてくれたんやで。」って。帰りの時とかは自分たちで戸を閉めに行ったりとかしているわ、窓閉めに行ったりとかでもやっぱり、できへん子もいっぱいあるよ、人任せの子とか。要領の良い女の子とかおるよ。

伊藤：そういう面で、元は人任せやったけど、最近自分から動くようになったなって感じる子とかいますか？

森川：だから、はると、てつろうなんかはその典型やと思うで。ちゃんとやわんたらそんなことやてへんかったと思う。でも、あの子ら率先してそういうことやると思うし。意識が変わったっていう子は誰かっていうより何人かおるんやけど、意識が変わったなっていうのは、女の子やと思う。女の子はとにかくよく仕事やると思う。でもね、先生のことをやるねん。分かる？職員室にこれを持って行くとか、先生が音楽室行く時に鍵を取りに行くとか、そういうことをよくやるやんか、喜んで。でも、大事なものは、人がいない時にどれだけできるかなんやんかな。人に褒められたいからやるとか、人に怒られやんようにやるっていうのは、本当の力じゃないから。ただ自分がそれをやりたいからやるっていうところに行き着いた時って、そういうことも対応やと思うのやけど、そういうところまでできてくる子っていうのが何人かおるんやんかな。そういう子っていうのはすごいなって思うな。褒められることって誰でもやり

たがるやん、「先生に、これ職員室に持ってたら、仕事してるって思われるわ。」ってことは、そういうのじゃない。

前原：ちょっと戻るのでですけど、「聴く」のところはどうしてその「聴く」をできるようになったと感じるかっていう時には、授業の中で反論ができるようになってくるとかっていうくんだり、それは僕もそう感じていますし、伊藤も感じていて、僕はそれが自分で大事なところだと思うし、この4月から違うなっていうところで、さらに伊藤さんは、違いを言うだけならできるかもしれないけど、それじゃ「あなたそう思うの?」「私こう思うの。」で終わっちゃうんですけど、そのあと根拠を本文中から持ってこられるようになったところ、ところが質的な違いじゃないかと言って、最初はこう思うっていうのが多かったのが、「でも、あなたの言うことは違うのじゃないか。」とかそういう根拠付けして、そこが違うのだろなと感じているんですけど。これは、「聴く」っていうことができるからできるようになったからか、それはもっと別の要因があるのか、そこらへんが僕の関心なのですけど。

森川：えっとね、本文戻ったりとかいうことも含めてっていうことやろ?それはね、内容によると思う。教材の内容と、あとね、大事なのは聴くだけじゃなくて、論証活動やと思う。今まで経験してきた。つまり、「聴く」ことによって問題を作る。さっきも言ったけど、違う意見出るやんかな?違う意見出たときにAかBかっていう一応対立する形になったときに、AかB違う、AかAで対立したときに、その証拠を文から探すということをしなければ、論証にはならへんわけやんか?で、「こう

こうこうやからA」、簡単に言うと、「ここにこうこうこういうことが書いてあるからA、Bではない。」という結論が出るわけでしょ?そういう経験を、あの子らいくつもしてきているんやんかな?その経験の中で子どもたちっていうのは、話し合っていくには証拠がいるっていうことを覚えてきていると思うだから、論証活動が無い限り、ただ「聴く」っていうだけではそこまで行かへんと思う。

前原：うん。それは、僕もそう感じていて、その「聴く」っていうだけじゃなくて、先生の授業の方法論じゃないですけど、そういう問いを作って、それに対して、発言に対してつかまれて、それでまた対立が生まれて、解釈が導き出されたりとか、先生が本当にそうなのかということのを常に問い詰めるという、これは根津先生の言葉なのですが、「問うものが問われる」という、装置というふうに表現していたのですね、根津先生は。

森川：「そうち」ってあの装置?

前原：普通の装置。そういうシステムがこのクラスにはあって、森川さんもそれは意図的に創り出しているし、そういうことと聴くことで、というのが、子どもたちの変容っていうのをもたらせているのだろうと。

森川：そうそう。だって、論証の中には「聴く」ことが絶対入ってくるもん。聴かへんかったら絶対論証なんかできへんもん。相手のこと聴かへんかったらね。必ず聴くっていうことと、意見を言うっていうことと、それから証拠探しっていうのはセットであるわけやから。その中の一部やんかな、「聴く」っていうことは。

前原：そうですね、大事な要素。

森川：そう。はずせへん要素やから。だから、

論証活動の経験、証拠見つけて何かっていうと、真理を見つけるっていうかさ、どっちが正しいかっていう結果を見てきて、それから自分の考えていたことをひっくり返されるっていう経験が無い限り、子どもたちはこれを面白いと思わへんと思うんやんかな。この前でも、授業をしていた時にさ…あれいつやった？水曜日に来てくれたな。終わった時に「月曜日まで無い。」って言ったら、子どもたち「え～、やりたい。」って言っていたやんか。あれってそうやんな。やっぱり面白いからさ、やりたくなるんやと思う。

前原：驚きがある。

森川：あるし、何かがあるはずやと思うからね。やっぱそれは子どもたちの経験として、論証すれば、みんなで話し合っただけ、議論すれば何かが見えてくるっていう経験があるからやと思う。だから、そういう欲求があるから聴きたくなるねん、逆に言うと。子どもは「どう思っただけやろ？」とか思うし、聴く必然性っていうのは生まれてくるし、聴いたことを言う必然性も生まれてくるし。やっぱり「聴く」っていうことは、聴く必然性を生まなあかんと思う。それがすごい大事やと思う。それをやっぱりね、お説教無く聴けへんやろ？それは聴く必然性が無いからなんやんかな。でも、ああいう風に謎を解くとか、そういう子どもたちに「何か考えたいな。」とか「何か知りたいな。」っていう風な必然性が生まれた時に、初めて聴きたいと思って、聴くっていう行為が生まれてくるんやと思う。でな、それは授業の中でしかできへんと思う。言い過ぎかもしれやんけど、やっぱり一番大事なのは、授業の中でできることなんちゃうかなって。教材の中身、いつも言うてるやん

かな、教材の中身が大事やって。そう思う。

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「ぴいひょう、ぴいひょう」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)

- ・ 問題作り、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、そのどこで、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題に作り上げていく。

6、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題を作っていく。	<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"> ・違いを整理して問題を作り上げる。 ・「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題はここでは出ないだろうが、それに繋がりそうな問題は意識させておく。
3、3～7行目は誰が言ったのか。	<ul style="list-style-type: none"> ・3、4、7はクロツグミで、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…クロツグミである A…クロツグミでない ・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。 ・クロツグミがそう鳴いているように人に聞こえた。 ・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。
4、「おや、そうなんか」は何がわかったのか	<ul style="list-style-type: none"> ・クロツグミがなんと言ってるのが分かった。 ・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。 ・一機には分からないので、問題を作り、整理する。