

授業における対話に関する一考察

—バフチンの対話概念を手がかりに—

川村 壮生¹・増田 美奈²

Consideration of dialogue in lessons

—Referring to the concept of dialogue by M.M.Bakhtin—

Masaki KAWAMURA, Mina MASUDA

摘要

本稿では、ミハイル・バフチンの対話概念を整理し、その対話概念を手がかりに、事例を紹介しつつ、授業における「対話」について考察した。本稿で焦点を当てたバフチンの対話概念をもとにすれば、授業という状況における対話は、互いに聴き合い、学級全体やグループ、ペアで協同的に考えを構築していく過程であり、それと同時に、その協同的に構築した考えや他者の考えをアプロプリエートし、自らの考えを構築していく過程でもあると考えられる。ここでは、言語コミュニケーションの参加者は、先行する他者の発話や聴き手の予期される応答との内的対話を行い、常に「新しい意味の可能性」[バフチン, 1975/1996: 165]に開かれた「緊張した相互作用」[バフチン 1975/1996: 165]において発話を形成すると考えられる。

キーワード：バフチン、授業における対話、学習指導要領、主体的・対話的で深い学び

Keywords : M.M.Bakhtin, dialogue in lessons, the course of study, proactive, interactive and deep learning

I. はじめに

OECD 主導のもと 1997 年から 2003 年にかけて行われた、DeCeCo (コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎, Definition & Selection of Competencies ; Theoretical & Conceptual Foundations) プロジェクトでは、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力」であるコンピテンシーについて検討された [文部科学省 2006]。さらに、コンピテンシーの中でも特に、人生の成功や社会の発展に有益で、様々な文脈における重要な要求(課題)への対応に必要となり、そして特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要なものをキー・コンピテンシーとし、①社会・文化的、技術的ツールの相互作用的活用能力、②多様な集団における人間関係形成能力、③自立的に行動する能

力という 3 つのキー・コンピテンシーが示された [文部科学省 2006]。

また、この DeCeCo プロジェクトが開始される前年 (1996 年 7 月 19 日) に、日本では中央教育審議会答申『21 世紀を展望したわが国の教育の在り方について』において「生きる力」が提唱された。この「生きる力」は、2017 年告示の新学習指導要領においても、「変化の激しい社会を生きるために必要な力である『生きる力』を、現在とこれからの社会の文脈の中で改めて捉え直し、しっかりと発揮できるようにすることで実現できるものであると考えられる」 [中央教育審議会 2016: 13] とし、引き続き重要な理念として位置付けている。そして、「生きる力」の育成に向けた教育課程の課題が検討され、これからの教育課程においては「社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく『社会に開かれた教育課程』としての役割」が期待されるとし、その理念のもと、子どもたちに新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むための 3 点にわたる改善・充実を求める [中央教育審議会 2016: 19-26]。

¹ 富山大学大学院教職実践開発研究科 院生

² 富山大学人間発達科学部

そのうちの 1 点が、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点による授業改善である。

以上の「キー・コンピテンシー」や「生きる力」のいずれにおいても、様々な状況において様々な他者と建設的な対話をするための資質・能力が求められている。さらに「主体的・対話的で深い学び」の実現による授業改善に見るように、対話による深い学びを実現し、そのような学びを通して、子どもたちの他者と建設的な対話をするための資質・能力を育むことが教育現場に求められている。しかし、対話の実現に困難さを感じる教師は少なくないのではないだろうか。例えば、そもそも対話とは何かということが曖昧であるため¹⁾、目指す子どもの姿も曖昧になってしまったり、授業場面においては、全体やグループ、ペアで子どもたち同士が話し合う場面を設けたにも関わらず、単にそれぞれの意見や知っていることを出し合うだけで終わってしまったりすることがあるのではないだろうか。

本稿においては、ロシアの哲学者・思想家であるミハイル・ミハイロヴィッチ・バフチン（Mikhail Mikhailovich Bakhtin, 1895-1975）の対話概念を整理し、その対話概念を手がかりに、事例を紹介し、授業における「対話」について考察したい。

Ⅱ. バフチンの生涯及び学問的貢献

1. バフチンの生涯

バフチンが生きた時代は戦争（第 1 次世界大戦）と革命の激動期であり、ロシア革命やレーニンによるソヴィエト政府の樹立、レーニンの死後はスターリンが支配権を確立し始め、その過程で社会への統制、検閲が強まった [北岡 1998 : 28]。

バフチンは、1913 年よりノヴォロシヤ大学（今日のオデッサ大学）で、また 1916 年よりペトログラード大学で古典、歴史、文学を学んだ [北岡 1998 : 27]。その後勤労学校や大学などいくつかの教育機関で教師や講師を経験し、その一方で、「カント・ゼミナール」などのサークルを組織し、様々な分野のメンバーと哲学や文学、美学に関する討論、講演、報告をしていた [北岡 1998 : 27-28, 389]。しかし、1929 年 1 月²⁾に知識人の大量検挙の一環の中でバフチンも逮捕され、その後流刑となる [桑野 2002 : 157-159]。1936 年に刑期を終えたバフチンは、その

後大学で一般文学や文学教授法を講じ、1975 年に享年 79 歳で逝去する [北岡 1998 : 29-30]。

2. バフチンの学問的貢献

ある対談においてバフチンは自らについて『哲学者』であり『思想家』であると述べたという [北岡 1998 : 56]。しかし、桑野によれば、バフチンは文学や美学、言語学、心理学、哲学、民俗学などの様々な分野に通じており、バフチン自身、「さまざまな学が交叉し合うところ、『境界上』にあることを宗として」いた [桑野 2002 : 5]。実際、ホルクウィストは「ミハイル・バフチンの学問的貢献は、独自の歴史と専門用語と共通の前提をもついくつかの異なる思想分野に及ぶ重要な意義をもつものであった」と評価する [ホルクウィスト 1990/1994 : 21]。

そして、このようなバフチン思想のキーワードの 1 つであり、すべての著作を貫く根本原理となっているのが「対話」であり、この「対話」は個人と個人の対話から文化と文化の対話までをも含み、対等な複数の意識が対話的に交通し合う過程である「生成状態の場」の中での対話である [桑野 2002 : 10]。

次節ではこのバフチンの対話概念について概観するが、先にバフチンが研究において分析の焦点を当てた「発話」の概念について概観する。

3. 発話

バフチンは、「ことばが現に存在するためには、ことばはかならずその主体である個々の話者の、具体的な発話のかたちをとらなければならない」とし、「言語コミュニケーションの実際の単位である発話」 [バフチン 1979/1988 : 136] に焦点を当てた。バフチンによれば、個々の発話は「規模や内容や構成の点で互いにどんなにちがっていても、それらは言語コミュニケーションの単位として、共通の構造的性質」をもち [バフチン 1979/1988 : 136]、それは次の 3 つである。

第 1 の特性は「明確な境界をもつ」 [バフチン 1979/1988 : 136] ことである。バフチンは次のように述べる。

言語コミュニケーションの単位となる個々の具体的発話の境界は、ことばの主体の交替によって、つまり話者の交替によって定まる。日常会話の短い（一語からなる）ことばのやりと

りから、大部の小説や学術論文までふくめて、どんな発話も、絶対的な始まりと終わりをもつ。それが始まる前には他者の発話があるし、終ると他者の返答の発話（あるいは沈黙をもって能動的に答える理解、あるいはそうした理解をふまえた返答の動作）がつづくのである。話者は、他者に言葉を引き渡すために、あるいは他者の能動的に答える理解に席をゆずるために、みずからの発話を終える。発話—それは仮定の単位ではなくて、実際の単位なのである。この単位は、ことばの主体の交替によってはっきりと画定されており、他者に言葉を引き渡すことで終る。話者が話し終えた〔しるし〕として聴き手に感知される、沈黙の《dixi》〔われ言えり、以上〕とでもいうべきもので終る。〔バフチン 1979/1988 : 136-137〕

またバフチンは、ここで述べることばの主体の交替は、「人間の活動や生活のさまざまな領域において、言語がもつさまざまな機能、伝達のための条件や状況のちがいに、さまざまな性格を帯び、それぞれに異なった形態をとる」とし、このことばの主体の交替によるやりとりの例として、「質問—返答、主張—反駁、主張—賛同、提案—承認、命令—遂行」を挙げる〔バフチン 1979/1988 : 137〕。その上で、このようなやりとりに見られる関係は、「言語の単位（語および文）のあいだでは、言語体系内（垂直の断面）でも、発話の内部（水平の断面）でも不可能」であり、「別々のことばの主体に属する発話のあいだでのみ可能なのであって、（話者とは）別の言語コミュニケーションのメンバーが前提」となる「言語コミュニケーションのプロセスにおける全一な発話同士の独特な関係」と述べる〔バフチン 1979/1988 : 137-138〕。

第2の特性は、「発話がもつ独特の完結性」〔バフチン 1979/1988 : 144〕である。バフチンによれば、これは第1の特性である「境界性」と「分ちがたくむすびつい」ている〔バフチン 1979/1988 : 144〕。バフチンは次のように述べる。

発話の完結性—それはことばの主体の交替の、いわば内的側面である。というのもこの交替は、話者が所与の時点あるいは所与の条件のもとで言おうとしたことを、すべて言い終えた（ある

いは書き終えた）ことで成立するからである。聴いたり読んだりするとき、われわれは発話の終りをはっきりと感じとる。いわば、話者の結びの《dixi》〔われ言えり、以上〕を聞きとる。〔バフチン 1979/1988 : 144〕

さらにバフチンは、この発話の完結性における最も重要な基準について、次のように述べる。

発話の完結性のもっとも重要な基準、それは、その発話にたいして返答が可能だということ、もっと正確に一般化していえば、（たとえば命令を遂行するといった具合に）その発話にたいして返答の立場を占めるのが可能だということである。この基準には、たとえば「何時？」のような短い日常の質問（それにたいする返答は可能である）もあてはまるし、遂行するのも拒否するのも可能な日常の依頼もあてはまるし、（全面的に、あるいは部分的に）賛成するのも賛成しないのも可能な学問上の発言もあてはまるし、全体をそっくり評価しうる文学作品としての小説もあてはまる。〔バフチン 1979/1988 : 145〕

この発話の完結性には、その特徴においてジャンルの問題を孕む。つまり、ワーチが述べるように、「どんな社会的言語またはことばのジャンルか、あるいはどんな活動領域なのかによって、完結性を実現する形式が変わってくる」のである〔ワーチ 1991/1995 : 140〕。

最後の第3の特性は、「発話が当の話者（発話の作者）と、言語コミュニケーションの他の参加者とにたいしてもつ関係」である〔バフチン 1979/1988 : 160〕。この第3の特性は以下のように導かれる。

文も、語とおなじく、完結した意義と完結した文法的形式とをもつが、しかしこの意義の完結は抽象的性格のものであって、まさにそれゆえにたいそう明瞭なのである。それは要素の完結であって、全体の完成ではない。言語の単位としての文は、語がそうであるように、作者をもたない。文は、語とおなじく、誰のものでもない。それは全一な発話として機能することによって初めて、言語コミュニケーションの具体的状況のなかで語る個人の立場を表わすものと

なるのである。このことはわれわれを、発話の新たな、第三の特性—発話が当の話者（発話の作者）と、言語コミュニケーションの他の参加者—toにたいしてもつ関係—toにみちびく [バフチン 1979/1988 : 159-160]。

ここでバフチンは、第3の特性に関して2つのことを述べる。

1つは、発話の構成やスタイルが「一定の対象意味内容によって性格づけられ」ということである [バフチン 1979/1988 : 160]。つまり、先述のバフチンの言葉における「個人の立場」とは、「ことばの主体（あるいは作者）の対象意味内容上の課題（意図）」 [バフチン 1979/1988 : 160] なのであり、それによって言語的手段やことばのジャンルの選択が規定される。

もう1つは、「表情の要因、つまり話者がみずからの発話の対象意味内容にたいしてとる主観的な、情動的な評価の態度」 [バフチン 1979/1988 : 160] についてである³⁾。バフチンは、「絶対に中立な発話というものとは不可能」とし、「話者がみずからのことばの対象にたいしてとる評価の態度（その対象がいかなるものであれ）もまた、発話の語彙ならびに文法的、構成的手段の選択を決定する」と述べる [バフチン 1979/1988 : 160]。ここでバフチンは、まず体系としての言語（言語）の単位としての語や文の中立性について述べる。

体系としての言語は、もちろん、話者の情動的な評価の立場をあらわす言語的手段—語彙的、形態的、統辞的な手段—の豊富な貯えをもつが、これらの手段はどれも、言語的手段として、現実におこなわれるいかなる一定の評価にたいしても完全に中立的である。「可愛らしい」という語は、語根の意義からいっても接尾辞からいっても表愛語なのだが、語そのものとしては、つまり言語の単位としては、「遠方」という語とおなじく、中立的なのである。 [バフチン 1979/1988 : 161]

これと同様に、言語の単位としての文も中立的である⁴⁾。バフチンによれば、このような語や文は「現実をたいする情動的な評価の態度をありうべきかたちで表現するための言語的手段にすぎず、いかなる

特定の現実とも係りをもたない」のである [バフチン 1979/1988 : 161]。しかし、話者の情動的な評価は、言語コミュニケーションの一定の現実の条件における一定の現実に関係づけられており、「話者がその具体的な発話においてもつばら実現する」⁵⁾のである [バフチン 1979/1988 : 161]。

以上で述べた3つの特性から明らかであるように、バフチンは発話を「社会的現象」 [バフチン 1929/1989 : 123] であると考えた。

どんな具体的な発話も、一定の領域における言語コミュニケーションの連鎖の一環なのである。発話の境界そのものが、ことばの主体の交替によって定まる。発話同士はたがいに無関係ではありえず、どれも己れに満足しておらず、たがいに知り合い、たがいを映し出す。この相互の反映が発話の性格を決定するのである。どんな発話も、言語コミュニケーションの領域が共通であることでむすびついている他の諸々の発話の、余韻や反響に満ちている。どんな発話も、所与の領域の先行する発話への返答とみなすことが、まずもって必要なのである（「返答」という言葉をここでは最も広い意味に解する）。というのも、その発話は、先行の諸々の発話を反駁する、是認する、補足する、それらに依拠する、それらを既知のものともみなす、という具合に、なんらかのかたちでそれらを念頭に置いているからである。 [バフチン 1979/1988 : 173]

Ⅲ. バフチンの対話概念

以下、バフチンの対話概念について事例を紹介しつつ、概観する。ここで取り上げる事例は、授業についてバフチンの対話概念を手がかりに考察を行っている先行研究において示された事例である⁶⁾。

本稿においては、バフチンの対話概念における、「ことばのジャンル」と「社会的言語」、「内的対話」、「アプロプリエーション (appropriation)」、「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」、「宛名」に焦点を当てる。

1. 「ことばのジャンル」と「社会的言語」

ことばのジャンルとは、「発話の相対的に安定した諸タイプ」 [バフチン 1979/1988 : 116] である。バ

フチンはことばのジャンルについて、次のように述べる。

ことばのジャンル—それは言語言語の形式ではなくて、発話の典型的な形式である。そのようなものとしてジャンルはみずからのうちに一定の典型的な、そのジャンルに固有の表情をとり込む。ジャンルのなかで語はなんらかの典型的な表情を獲得するのである。諸ジャンルは、言語コミュニケーションの典型的なそれぞれのシチュエーション、典型的なそれぞれのテーマに、したがってまた、語の意義と具体的な現実とが典型的な状況においてとりむすぶなんらかの典型的な接触コンタクトに、それぞれ対応している。[バフチン 1979/1988 : 166]

バフチンはこのことばのジャンルについてのいくつかの例を挙げている。例えば、「実生活にみられる多種多様な簡潔な〔ことばの〕ジャンル、出会いの挨拶、別れのことば、祝福のことば、ありとあらゆる類の要望、健康や仕事についての消息」といった紋切り型のことばのジャンルである [バフチン 1979/1988 : 150]。このジャンルにおいては、話者個人の言語行使の自由は「一定のジャンルの選択と、このジャンルに付与される表情ゆたかなイントネーションのかたち」でのみ発揮される [バフチン 1979/1988 : 150]。一方で、バフチンは紋切り型のジャンルと並んで、「話しことばの言語コミュニケーションの、より自由でより創造的なジャンルも、むろんこれまでに存在してきたし、現に存在している」とし、その具体例について、「日常的なもの、社会的なもの、美的なもの等をテーマとしたサロンの会話のジャンルがそうだし、食事テーブルの席での会話のジャンルがそうだし、友人同士の親密な会話、家庭内での親密な会話その他のジャンルがそうである」と述べる [バフチン 1979/1988 : 152]。このようなジャンルの大多数は「自由に創造的に作り変え」ることができ、柔軟で可塑性に富んでいるが、「ジャンルのそうした創造的で自由な行使は、それを新たに創造するのとは異なる—ジャンルを自由に行行使するためには、それを充分にわがものとしてしていることが必要」である [バフチン 1979/1988 : 152]。

ここで、話者と聞き手という視点に分けてことばのジャンルについて整理したい。

まず、話者についてバフチンは、「話者の発言の意思はなによりもまず、一定のことばのジャンルの選択というかたちで実現される」とし、「ついで、個性や主観性をそっくりもった話者の発言の意思がこの選択されたジャンルに適応し、一定のジャンル形式のなかでかたちづくられ展開される」と述べる [バフチン 1979/1988 : 148]。ここで具体例として、ワーチ [ワーチ 1991/1995 : 168-171] が紹介している、教室における教師と1年生の子どもとのやりとりの事例を挙げる。この事例の活動は、4つの絵（鍵、トマト、ハム、バナナ）が提示され、その中に1つだけ仲間ではない絵（鍵）があり、それは何かを考えるという活動である。この事例である子どもは、鍵を選んだが、その理由を「〔他のは〕ドアを開けられないから」と述べた。この答えに教師は明らかに拒否的な応答をしている。しかし、その後その子が「食べられない」と理由を述べた時、教師は肯定的な応答をした。このことについてワーチは、その子どもは「絵は非言語的対象をあらわすものとして機能する、と仮定されたことばのジャンル」を用いており、教師は「絵は脱文脈化された意味的用語、つまり一種の言語的対象を示すのに使われるとすることばのジャンル」を用いていたと述べる [ワーチ 1991/1995 : 170]。つまり、この事例において教師と子どもは、それぞれの仮定に基づくジャンルを選択し、鍵が仲間はずれであるという旨を発話している。

次に聞き手についてである。バフチンは、「われわれは、自分のことばをジャンル形式の鑄型に注入することをまなぶ」のであり、そして「他人のことばを耳にするとき、始めの数語でもってそのジャンルを予測し、その一定の容量（つまりことば全体のおおよその長さ）、一定の構成を予測し、その結末の見当をつける」と述べる [バフチン 1979/1988 : 149]。これは先述の発話の完結性に大きく関係する。つまり、「コミュニケーションの直接の参加者たちは、状況や先行する発話のなかでみずからを定位しつつ、話者の発言の意図、発言の意思を容易にすばやく把握し、そのことばを耳にするなり、これから展開される発話の全体を察知する」のである [バフチン 1979/1988 : 147]。

ことばのジャンルとは対照的に、特定の発話集団と結びつけたのが「社会的言語」である [ワーチ 1998/2002 : 86]。バフチンは社会的言語について

次のように述べる。

言語はそれが言葉の芸術家の意識がその中で生を営む生きた具体的な環境である以上、決して単一なものではありえない。言語が単一のものとしてあらわれるのは、ただそれを規範的諸形式の抽象的な文法体系として、その体系を満たしている具体的なイデオロギー的意味づけや生きた言語の絶えまない歴史的生成から抽象的に切り離して見た場合のみである。生きた社会生活と歴史的生成は、抽象的に見れば単一の国民語の枠内に、数多くの具体的な世界や閉じられた言語・イデオロギー的、また社会的視野を作り出している。これらの様々な視野の内部にある同様に抽象的な言語的諸要素は、多様な意味的あるいは価値的内容に満たされ、多様な響きをたてる。話し言葉及び書き言葉を含めた文語そのものは、既にその共通の抽象的言語の諸特徴のみならず、これらの抽象的諸要素の意味づけの形式においても単一のものでありながら、自己の具体的な対象の意味と表現の側面においては、分化し、言語的矛盾をはらんでいる。

[バフチン 1975/1996 : 58-59]

バフチンは、この分化についていくつかの例を挙げる。まずバフチンが挙げるのは、「ジャンルの分化」(演説や社会評価、新聞・雑誌の諸ジャンル、下層の文学ジャンル(たとえば大衆小説)、大文学の様々なジャンル)と「(広義の)職業的な分化」(弁護士および医者と言語、商人および政治家と言語、農村の小学校教師と言語などへの分化)である [バフチン 1975/1996 : 59-60]。それに加えて、時代や社会的意義を持つあらゆる世界観((芸術上の、またそれ以外の)諸潮流、サークル、雑誌、一定の新聞、一定の重要な諸作品や諸個人)など様々な分化を促す諸要因に言及している [バフチン 1975/1996 : 61-63]。

バフチンによれば、ここでの分化は、「言語の中性的な言語学的構成要素が分化し、細分化することではなく、逆に言語の志向性の様々な可能性が様々な収奪され細分化されていくこと」である [バフチン 1975/1996 : 60]。その上で、バフチンは次のように述べる。

それらの志向的可能性は、一定の方向において実現され、一定の内容によって満たされる。そして具体化され特殊化され、具体的な諸評価の浸透をうけ、一定の諸対象やジャンル及び職業の表現力の視野と一体となっている。これらの視野の内部からは、すなわち当の話者自身にとっては、これらのジャンルの諸言語と個々の職業的な隠語は、直線的な志向性を帯びている、すなわち完全に意味づけられた、直接的な表現力を有している。それに対して、この視野の外部からは、すなわち当該の志向的な視野の局外にある者にとっては、それらの諸言語は、客体的、性格的なもの、また異彩を放つものなどとしてあらわれうる、これらの諸言語を貫いている志向は、その局外者に対しては凝固したものとなり、意味と表現との制限者となる。これらの志向はまた彼らを圧迫し、彼らを言葉から疎外し、彼らが言葉に直線的な志向を与え、それを無条件で用いることを困難にする。[バフチン 1975/1996 : 60-61]

つまり、ある社会的視野によって分化された言語は、その視野を有する者たちにとっては意味づけられており、表現することが可能であるが、そうでない者たちにとっては意味をもたず、その視野を手に入れない限りは表現することも難しいのである。

そして、バフチンは、「ある意味で共通の言語を共有してはいない」[バフチン 1975/1996 : 63]とし、次のように述べる。

その歴史的存在のどの瞬間においても、言語は矛盾に充ち満ちている。それは様々な社会・イデオロギー的矛盾—現在と過去との、過去の相異なる時代間の、現在における様々な社会・イデオロギー集団間の、諸思潮、諸流派、諸サークルの間の—の共存の具体的なあらわれである。相互に矛盾するこれらの<諸言語>は、相互に様々な混淆し、新しい、社会的典型としての<諸言語>を形成する。[バフチン 1975/1996 : 63]

ここで授業における具体例を示す。森本ら [森本・瀧口・八嶋 1999] は、対話としての学習を志向した理科の授業を社会的言語に着目して分析している⁷⁾。

その授業における子どもと教師の発話の一部を表 1 に示す。

表 1 〔森本・瀧口・八嶋 1999 : 50-51〕をもとに筆者作成)

C6 : みんなの中でけむりは二酸化炭素っていう意見が多いんだけど、けむり発生装置でもえていたけむりは二酸化炭素じゃない。
C7 : 先生が燃やしたのは別の気体？
C8 : けむりは全部二酸化炭素じゃなくて他にもある。
T : けむりは何かが混ざっていてその中に燃える気体があるっていうこと？
C4 : けむりは主に二酸化炭素で、他にも色々燃えかすとかあると思います。
C9 : けむりが二酸化炭素だとしても、ほかに酸素みたいに燃える気体が入っている。
C10 : 私もそうだけけむりの中には二酸化炭素みたいなにもえない物と、ほかになにか燃える物体が入っている。
〔乾留実験を行う〕
T : けむりとは二酸化炭素その他燃える何かが含まれたもの？
C3 : 自身が燃える。
C2 : けむりに火がついたから、けむりの中に二酸化炭素がはいっていても、けむりは二酸化炭素だけじゃない。けむりはガスバーナーだと出ないけど、ろうそくではちょっと出て、紙とか木とかひもとか植物からできたものだとよく出る。もやし方によって違うけむりがでる。
T : 燃えるけむりについてみんなの意見言て。
C1 : モヤモヤしてたんだけど、先生がつくったけむりは普通に燃やしたときのけむりとはちがう。
C2 : 火がついたっていうことは、どうしてかは分からないけれど、けむりは二酸化炭素とちがう。
C3 : C2 につけたしなんだけど、状況の違いっていいのか、けむりが違っている。
T : けむりは火が消えた後に出た？
C4 : もやした物によってけむりは違う。
C5 : わりばし〔原文ママ〕に火をつけると体積が減って大きさが変わっている。
T : わりばし〔原文ママ〕がやせたってことね。

C6 : 体積が減ったってことは、あくまでもぼくの考えなんだけど〔原文ママ〕、まだわかんないけど〔原文ママ〕、けむりになって出てきた。
T : C6 はどっちなの？あのけむりは同じ？
C6 : ちがう。
C2 : みんなが考えていることは変だと思えます。酸素は使われるんだから、集気ビンでも酸素がなければ燃えなくて当然。
C1 : C3 が言ったことでは、発生装置では中からけむりがでてきた穴のところに火がついたっていうから、わりばしでは(けむりは)完全に物体についていたけれど。
C7 : みんな燃える気体は二酸化炭素みたいに言うけど、けむりは二酸化炭素じゃない。
C1 : けむりに火をつけただけで燃えた。木が熱で分解されて、水分や黄色い液とかに変身した。
C2 : すみもあるよ。けむりとか水分のぬけがらだよ。
C3 : 燃えるっていうのは、酸素と炭素があって燃える温度があると爆発して、その爆発で光と熱がでて二酸化炭素になる。完全にもえるとけむりは出ないんだよ。
C4 : もえたいと思うけむりは燃える物から出てくる。

(丸括弧は原著者、角括弧は筆者による補足)

実験が行われるまでは、「もえる」、「酸素」、「二酸化炭素」、「燃えかす」というように「燃えるもの、燃やすもの、燃えてできるもの」とが混在しているが、実験後、「燃える」や「燃やし方によって違うけむりが出る」ということが共有される〔森本・瀧口・八嶋 1999 : 53〕。そして、最後には「(木を熱して)やせた分の体積がけむりに変わる」、「木は熱で、けむりとか水分とか黄色い液とか色々なものに変身する」、「すみはけむりのもととか水分などがぬけたぬけがらみたいなもの」、「完全にもえるとけむりが出ないけど十分にもえないとけむりが出る」といったことが共有される〔森本・瀧口・八嶋 1999 : 53-54〕。

ここでは、学習者(子ども)それぞれが個々の論理、価値観を反映させた表現をし、それらが共有または非共有される過程を通じて学習者(子ども)固有の表現からなる燃焼概念へと深化している。これは森本らの言葉に言い換えれば、教室固有の科学理解の過程で社会的言語をつくっていたのである〔森

本・瀧口・八嶋 1999 : 48]。

また、森本らによれば、この社会的言語をつくる過程において、教師は「けむり」についての考え方が混在していることを考慮して乾留実験を行い状況を限定したり、他の場面においても問いを焦点化したりするなどの支援をしている [森本・瀧口・八嶋 1999 : 49]。

教室にいる子どもたちはそれぞれが様々な「社会的視野」[バフチン 1975/1996 : 59] をもつ。授業のコミュニケーションにおける言葉は「多様な意味的あるいは価値的内容に満たされ、多様な響きをたて」[バフチン 1975/1996 : 59]、そして、共有または非共有の過程を通じて学習者（子ども）たちは教室固有の社会的言語をつくっていく。その過程は言い換えれば、社会的言語の形成とその社会的言語を専有（アプロプリエーション）することによる個人の思考の深化の繰り返しと言えるだろう。

2. 内的対話

バフチンは、「あらゆる言葉は応答に向けられており、予期される応答の言葉の深い影響を免れることはできない」[バフチン 1975/1996 : 45] とし、次のように述べる。

生きた会話の言葉は未来の言葉＝応答に直接明からさまに向けられる。すなわち、それは応答を挑発し、それを予期し、それに向かって構成される。既に語られた言葉の環境の中で構成されながら、言葉は同時にまだ語られてはいないが、要求されており、既に予期できる応答の言葉に規定されている。これはあらゆる生きた対話において言えることである。[バフチン 1975/1996 : 45-46]

この「聞き手と応答への開かれた定位」について、バフチンはあらゆる言葉が「応答的な理解」に定位されていると述べる [バフチン 1975/1996 : 46]。

「応答的な理解」⁸⁾ 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」である [バフチン 1975/1996 : 46-47]。つまり、「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」のである [バフチン 1975/1996 : 48-49]。そして、バフチンはこのような聞き手の積極的理解と話者との関係について次のように述べる。

話者もまたまさにこのような理解を念頭に置くのである。それゆえ、聞き手への話者の志向は、聞き手の固有な視野、固有な世界への志向であり、そのような志向は話者の言葉の中に全く新しい諸契機を持ちこむ。というのも、このことによって異なるコンテクスト、異なる視点、異なる視野、異なる表現的アクセントの体系、異なる社会的<言語>の相互作用が生まれるからである。話者は自分の言葉を、それを規定している視野と共に、理解者の異なる視野の中に定位しようと努め、この視野の中の諸要素と対話的關係に入る。話者は異なる他者の視野の中に入りこみ、自己の言表を他者の領域で、その聞き手の統覚的な背景の上に構成するのである。[バフチン 1975/1996 : 49]

例えば、一柳が紹介する小学4年生の授業事例[一柳 2012 : 69] では、担任教師に「聴くことが苦手」と認識されている対象児が、他の子どもの疑問や教師の発問に対して、「チョウに化けたから！」や「消えた」というように、短く「解答」のみを言い切る形でなされた発話が多く見られた。このことについて一柳は、「考えを相互に出し合い交流する中で疑問を解決していくことを志向しているというより、自らが疑問を解決することを志向していると推察される」とし、つまり「話し合いを継続していく賛成や反駁、修正といった能動的な後続の聴き手の応答の言葉との『内的対話』ではなく、話し合いを終わらせる受容や承認といった受動的な聴き手の応答の言葉との『内的対話』により」対象児の発話が形成されていると述べる [一柳 2012 : 72]。

以上では話者の言葉の、予期される聞き手の応答の言葉との内的対話性について述べたが、バフチンによれば、「言葉の内的対話性はこれに尽きるものではなく、言葉はその対象においても他者の言葉と出会う [バフチン 1975/1996 : 45]。

バフチンは、「生きた言葉がその対象へ関係するしかたは、ひとつとして同じではない」とし、「言葉と

対象、言葉とそれを語る人格との間には、同一の対象、同一のテーマに関する異なる、他者の言葉の、弾力的で、しばしば見通すことの困難な媒体がひそかに介在している」と述べる[バフチン 1975/1996: 39]。その上で、さらに次のように述べる。

あらゆる具体的な言葉（言表）は、それが向けられている対象を、常に、あらかじめ条件づけられ、論難され、評価されたものとして、またその対象をおおい隠すような霧につつまれた、あるいは逆に、それについて語られた他者の言葉の光に照らされたものとして見出す（中略）その対象は、一般的な思考や視点、他者の評価やアクセントに束縛され、貫かれている。自己の対象に向かう言葉は、他者の言葉、評価、アクセントが対話的にうずまいている緊張した環境に入ってゆき、その複雑な相互関係の中に織りこまれ、ある言葉とは合流し、ある言葉には反発し、またある言葉とは交差する。[バフチン 1975/1996: 39-40]

このように言葉は、他者の言葉という媒体との生きた相互作用の過程において、「自己の文体の相貌と調子との形式化」を可能にするのである[バフチン 1975/1996: 41]。

ここで再び一柳の小学4年生の授業事例[一柳 2012: 69]を示す。先述の事例と同一の対象児は、教師の問いかけの直後や、他児童が疑問を出した直後に手を挙げ、「はい！」と大きな声で頻繁にアピールしていた。このことから、一柳は対象児の発話が「対象において先行する複数の他児童の言葉との『内的対話』により形成されているのではなく、直前の他児童の言葉との『内的対話』により形成されている」と述べる[一柳 2012: 70]。また、同一の対象児が、授業におけるある話題の流れの中で、その話題の少し前の場面で話された話題について語るなどの場面があり[一柳 2012: 74]、一柳は、そこでの対象児の発話は「話し合いの流れを形成する先行する複数の他児童の言葉との『内的対話』により形成されていない」と述べる[一柳 2012: 75]。

本項において示した一柳[一柳 2012]の研究では、担任教師に「聴くことが苦手」と認識されている対象児の発話に着目することで、聴くという行為の特徴を示している。その特徴は、「先行する他児童

の言葉との能動的な『内的対話』だけではなく、先行する複数の他児童の言葉との『内的対話』により話し合いの流れを捉え、教師以外の他の児童を能動的な応答を行う聴き手として想定し、未だ存在していない彼らの能動的な応答の言葉との『内的対話』により、返答としての発話を形成すること」である[一柳 2012: 78-79]。つまり、「話し合いの流れを捉えながら、さらなる話し合いを志向して、他児童の発言を能動的に聴くこと」が求められるのである[一柳 2012: 79]。これは、バフチンが「どんな具体的な発話も、一定の領域における言語コミュニケーションの連鎖の一環」[バフチン 1979/1988: 173]であるとし、その上「発話は、言語コミュニケーションの先行の環だけでなく、後続の環ともむすびついている」[バフチン 1979/1988: 180]と述べることと一致する。これらのことから、対話を志向する授業における「聴く」ことの重要性を見出せる。対話を志向する授業における発話は、先行する他者の発話との内的対話による「返答」であり、予期される聴き手の応答との内的対話による「返答」なのである。

3. アプロプリエーション (appropriation)

アプロプリエーション (appropriation)⁹⁾ は、バフチンが実際に用いた「prisvoenie」というロシア語の英語訳である[ワーチ 1998/2002: 59]。ワーチによれば、この「prisvoenie」の語源とそれに関連した動詞「prisvoit」は、「自分のもの: one's own」を意味する形容詞の所有格「svoi」と関連し、「Prisvoitは何かあるものを自分の中に取り入れるというようなこととか、何らかのものを自分のものにするというような意味であり、この名詞形の prisvoenie は、何かあるものを自分のものにする過程といったことを意味している」と述べる[ワーチ 1998/2002: 59]。ワーチはこのような吟味のもと、アプロプリエーション (appropriation) を「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」とする[ワーチ 1998/2002: 59]。

このアプロプリエーションは、実際には他者の言葉との内的対話の中で行われる。バフチンは次のように述べる。

生きた社会・イデオロギー的具体性としての、矛盾をはらんだ見解としての言語は、本質的に

個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。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、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントとを住ませ、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だすわけではないのだから!)、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、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。頑強に抵抗する言葉は多いし、相か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かつ自由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 1975/1996:67-68]

ここで、授業におけるアプロプリエーションの例を挙げる。表2は、Wertsch & Toma [Wertsch & Toma 1995] が示した、日本の小学校における理科の授業のある一場面である。

表2 [Wertsch & Toma 1995 : 169 ; 藤江 2010 : 98]

教師 : (1)はい、マッチャン。
マッチャン : (2)えっと、ミエがさっきいった意見についてです。(黒板に向かって歩く)
(3)ユウコが前に言ったように、なんかこういうときに(シーソーの絵をかきながら)、ユウコがこっち側に座って…

うーん。
 (4)ユウコの妹がここに座ったと考えたでしょ。
 (5)それで彼女 [ユウコ] は、ある程度のバランスをとれるといったでしょ。
 (6)もしそうなら、ミエが言ったように…えっと例えば、ユウコがここに座ってユウコの妹がここに座っても、または、ここでも、ここでも [シーソーの中心から異なった距離にある座るところを指さして]、ぜんぜん違いがないことになるのよ、あの [ミエの] 意見では。
 (7)だから、それ [ミエの意見] は違うと思います。

(丸括弧及び角括弧は、ともに原著者による補足)

Wertsch & Toma は、ここでの注目すべき点として、まずマッチャンが自身の発話のはじめに、ミエの意見について述べることを明白に示していることを挙げ、これは本事例のような話し合いの場面で考えを主張する際によく見られるパターンであり、他者の声¹⁰⁾との出会いの表れであると述べる [Wertsch & Toma 1995 : 169]。この場合、今回の事例におけるマッチャンのように、他者の考えを意味構成の発生源、いわば「思考装置」としている [Wertsch & Toma 1995 : 169]。

また、Wertsch & Toma はこの場面におけるマッチャンの発話 ((3), (5)) が「間接話法」であることにも注目する [Wertsch & Toma 1995 : 169]。ワーチは、この「間接話法」について、それとは対照的な「直接話法」とともに具体例を示して説明する [ワーチ 1991/1995 : 109-111]。まず、「私がそちらへ行きますよ! (I will be there!)」を報告される発話だとすると、「直接話法」では『私がそちらへ行きますよ!』と彼は言った。(He said, "I will be there!")と報告され、「間接話法」では「ここに来ると彼は興奮して言った。(He said enthusiastically that he would be here.)」となる。「直接話法」においても「間接話法」においても、二つの声をきくことができる。しかし、「間接話法」では「he」や「would」、「here」、「enthusiastically」への置き換えがあるように、「引用する声と引用され

る声の間に接触と相互活性化が認められる」のに対して、「直接話法」では「二つの声が隣同士に並んでいるという事実以上には声の接触はみられない」[ワーチ 1991/1995 : 109-110]。つまり、マッチョンの発話では、ユウコの発話の正確な報告をしているのではなく、「自分の志向とアクセントとを住まわせ」[バフチン 1975/1996 : 67] ているのである。

4. 「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」

この「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」は、「内的対話」や「アプロプリエーション」を可能にするのかという、言葉が帯びる性格であると言えるだろう。以下、まず「権威的な言葉」について述べる。

バフチンは、「権威的な言葉が我々に要求するのは、無条件の承認であり、自由な適用や、自分自身の言葉との同化などでは全く」なく、「それを枠付けするコンテクストとの、その境界とのいかなる戯れをも、いかなる漸次的かつあいまいな移行をも、自由で創造的な様式化を行なういかなる ^{ヴァリエーション} 変奏をも許さない」と述べる [バフチン 1975/1996 : 161-162]。つまり、「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 [バフチン 1975/1996 : 163]。バフチンによれば、この権威的な言葉の意味構造は、「死せるもののごとく不動」であり、つまり「その意味の構造は完結しており、一義的であり、その意味は逐字的なものに自足し、骨化している」[バフチン 1975/1996 : 161]。そして、権威的な言葉に対する我々の態度について次のように述べる。

我々の言語意識の中に、密集した分ち難い統一体として侵入してくるのであって、それに対する態度は無条件の是認か、無条件の拒否のどちらかでなければならない。(中略) ある部分には賛成し、また別の部分はある程度まで受け入れ、また第三の部分は無条件で拒否するという風にそれを分割することはできない。[バフチン 1975/1996 : 162]

バフチンは権威的な言葉の具体例として、「宗教、政治、道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉」を挙げており、それらは「既に過去において承認されている」と述べる [バフチン 1975/1996 : 160]。

この権威的な言葉において注目したいことは、

ワーチが次のように述べることと一致する。

強制が生じるやり方の一つは、他者の声を沈黙させることを目指した明らかに高圧的な行為を伴っている。例えば、話し手を黙らせたり、刑務所に入れたり殺したりすることが可能であり、焚書も可能なのである。(中略) しかしながら、私の目的にとって基本的に興味ある事例はそのような明らかな強制を伴ってはいない。その代わりに、話し手は聞き手自身の側に立場の受容といったものをあてにしているのである。

[ワーチ 1998/2002 : 74]

つまり、権威的な言葉は、聞き手によるいかなる「内的対話」、そしてそれに伴う「アプロプリエーション」をも認めないのである。

一方で、バフチンは「内的説得力のある言葉」について、権威的な言葉と「全く別の可能性を開示」し、「我々にとって内的説得力があり、我々が承認した、他者のイデオロギー的な言葉」であると述べる [バフチン 1975/1996 : 164]。つまり、「内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉」である [バフチン 1975/1996 : 165]。内的説得力のある言葉がもつ性格について、バフチンは次のように述べる。

内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないという点にある。それは、我々によって解釈されるというよりは、むしろ自由に敷衍されるのであって、新しい素材、新しい状況に適用され、新しいコンテクストと相互に照らしあうのである。そればかりでなく、内的説得力のある言葉は、他の内的説得力のある言葉と緊張した相互作用を開始し、闘争関係に入る。我々がイデオロギー的に形成される過程は、まさに我々の内部において異なる言語・イデオロギー的視点、アプローチ、傾向、評価などが支配権を求めて繰り広げられるこのような緊張した闘争なのである。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置かれるたびに、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。[バフチン 1975/1996 : 165]

つまり、内的対話やそれに伴うアプロプリエーションが行われる過程における言葉である。しかし、バフチンは、この内的説得力のある言葉はいかなる権威によっても支えられていないために、「しばしば（世論や公式的学問、批評などによる）公認性やさらに合法性をさえ欠くことがある」とも述べる [バフチン 1975/1996 : 160]。

ここで、授業における具体例を示す。一柳 [一柳 2013] は D.バーンズの「発表的会話 (presentational talk)」と「探究的会話 (exploratory talk)」の概念¹¹⁾を手がかりにして、小学4年生の国語の授業を分析している。その授業における教師と生徒のやりとりの一部を表3に示す。

表3 ([一柳 2013 : 20] をもとに筆者作成)

杉田:(テキストを読み)「道に迷ったの。行っても行っても、四角い建物ばかりだもん」のところで、さっきも、帽子の中にいた私を助けてくれたから、今度も、道に迷った私を助けてくれるだろう。

先生:(「杉 今度も助けてくれる」と板書して)あの～、今度も助けてくれるだろうって、前も助けてもらったんですか?(よそ見を注意して)重森くん。女の子は...誰かに助けてもらったんですか?

(多くの児童が一斉に手を挙げ、声を上げる)

先生: はい、ちょっとじゃ、言うことある人。それについて。重森くん、よ～く聴いて、みんなで考えようね。梶原くん。

梶原: 僕は助けてもらったと思います。

先生: うん。いつ?(先生に問われて、梶原くんが教科書を見返す)お、いいですね、その教科書を見るという。はい、何ページ?

梶原:助けてもらったのは... (約 25 秒テキストを見て探す) ...「わざわざ」

先生: うん、「わざわざここに置いたんだな。」と言って?梶原: (テキストの記述を読み)「帽子の裏に、赤い刺繍糸で、小さくぬい取りがしてあ

ります」。

先生: はい、ぬい取りがしてあると助けられるんですか?(少し笑いかけながら、全体に) はい、どこでしょう?はい、田中さん。

梶原: あ、帽子を外した時。

先生: 帽子を外したとき。はい田中さん。

田中: *** [聴取不能]

先生: (全体に) ちょっと待って聴いて。

田中: えっと、私は助けてもらってないと思います。松井さんは...えっと、白い帽子の中に、チョウチョがい、入ってるって、分からなかった。

先生: うん、分からなかった、うん、ね～、はい、助けたのではない、はい。はいわかりました。え～梶原さんが言ったのは、帽子を、取ったことで、助けられたと思います。はいどうぞ(と挙手した大橋くんを指名)

大橋: 僕も梶原さんと同じ、た、助けられたと思います。理由は、ちょっと戻るんですけど.....(テキストをめくり) 56 ページの...あ違う 56 ページじゃない、(隣の子がページを教える) 55 ページの...あの.....うんと.....(テキストを読み)「小さな帽子が落ちているぞ」って...チョウだから...いくらチョウがさ、助けてよ、助けてとか言っても、人間にはあまり伝わらないけど、この松井さんは...あの...知らなくて...あの、やったんだけど、チョウがいて、逃がしちゃったんだけど、その、チョウにとっては... (テキストを読み)「ちょうはひらひら高くまい上がると、並木の緑の向こうに見えなくなって [原文ママ] しまいました。」ってところで、そのときの場面で...飛んでくってことだからなんか、ありがたいみたいなこと言って、なんか、並木の向こうに、行ったんじゃないかなと思います。

(丸括弧は原著者、角括弧は筆者による補足)

一柳によれば、最初の杉田さんの発話は、明確な話し方であり、話し合い前にすでにワークシートに書き込まれた内容であることから、「最終稿」として発表されたものであるとする [一柳 2013 : 21]。しかし、その後の梶原くんの発話は「思います」という表現や、「あ、帽子を外した時」というように違うテキストの記述に言い直すという発話の方向性の変化のように「探究的会話」における話し方の特徴が

見られる [一柳 2013 : 21]。さらに、田中さんの発話でも「思います」という表現および躊躇が見られ、大橋くんにおいては、言い淀みや躊躇、「その」「あの」という曖昧な指示語による中断、発話の途中で言及するテキストの記述を言い直すという方向性の変化、逆説関係にない内容を逆説の接続助詞につなげるといった「探究的会話」における話し方の特徴が見られる [一柳 2013 : 21]。

また、一柳は、このような展開が生じた理由として、先生が杉田さんの発話に対して「前も助けてもらったんですか？」と自身の解釈を加えて質問の形でクラス全体に問い返し、「最終稿」としての杉田さんの発話を「修正に開かれた」発話へと変化させていることを挙げる [一柳 2013 : 21]。

5. 宛名

バフチンによれば、言葉は「誰のものであるかということ、誰のためのものであるかということのふたつに同等に規定されている」 [バフチン 1929/1989 : 130]。そして、「あらゆる言葉は、『他の者』にたいする関係における『ある者』を表現する」のであり、「言葉のなかではわたしは他者の見地からみずからにかたちをあたえる」と述べる [バフチン 1929/1989 : 130]。その上で、バフチンは、「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」 [バフチン 1979/1988 : 180] であるとし、宛名がなければ「発話は存在しないし、存在しえない」 [バフチン 1979/1988 : 187] と述べる。

この宛名という概念における宛てられる側、つまり「受け手」について、バフチンは次のように述べる。

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、文化的コミュニケーションのなにか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、(情動的タイプのさまざまなモノログ的発話に見られるように) まったく不特定の、具体性を欠いた他者のこともある。受け手がとる以上のすべての形態や概念は、当の発

話が属する人間の活動や生活の分野によって定まる。 [バフチン 1979/1988 : 180-181]

つまり、ワーチが述べるように、バフチンの宛名という概念における宛先人は、直接会話を交わしている状況の中での話者といったものに限定されておらず、「ある発話が向けられる声、あるいは複数の声は時間的にも、空間的にも、社会的にも隔たりがあるもの」である [ワーチ 1991/1995 : 76]。その上で、バフチンは具体的場面を挙げて次のように述べる。

発話の受け手が、発話の返答する相手（もしくは相手たち）と、いわば人物のうえで一致することもありうる。日常の会話や手紙のやりとりでは、人物のうえでこの一致がふつうである。つまり、わたしの〔発話が〕返答する相手は、わたしの〔発話の〕受け手でもあって、わたしもまた彼の返答（あるいはともかく、能動的な返答としての理解）を期待するのである。しかしこのように人物のうえで一致する場合には、同一の人物が二つのちがう役割で登場しているわけで、この役割のちがいがまさに重要なのである。なにしろ、わたしが（同意する、反対する、遂行する、参考にする、といったかたちで）返答する当の相手の発話はすでに存在しており、一方、〔わたしの発話への〕彼の返答（あるいは返答としての理解）は、まだこれからなのだから。自分の発話を構築する際に、わたしはこの返答を能動的に確定しようとする。裏返していうなら、わたしはこの返答を先取りしようとする、そしてその予見された返答が、今度はわたしの発話に能動的に働きかけるのである（わたしは、予期される反論に思いをめぐらし、あらゆる類の留保条件にすぎり等するわけである）。話しながらわたしは、受け手がわたしのことばを理解する際に統覚的背景となるものをつねに考慮する。すなわち、彼がどのくらい状況に通じているか、彼が所与の文化領域のコミュニケーションの専門知識をもっているかどうか、彼の見解と所信、彼の偏見（われわれの目から見ての）、彼の気に入ること、嫌いなことを考慮する。なにしろこれらすべてが、わたしの発話にたいする彼の能動的な返答としての理解を決

定するのだから。そしてこの考慮が、発話のジャンルの選択と、構成手法の選択と、言語的手段の選択とを決定する。つまり発話のスタイルを決定するのである。[バフチン 1979/1988: 181-182]

バフチンによれば、このような「受け手にたいする考慮とその返答の反応の予期は、しばしば多面的なものになり、独特の内的な劇的緊張を発話のなかにもちこむことになる」[バフチン 1979/1988: 182-183]。

ここで授業における具体例を示す。磯村らが示す小学2年生の授業事例 [磯村・町田・無藤, 2005: 6-7] では、教師から指名された子どもが、教師に向かって話し始めた場面において、教師はその子どもに対して「みんなに向かって言ってくれる？」や「ちょっと待ってみんなに」というように宛名を他の子どもたち「みんな」に修正するよう求める。そして、修正を求められた発話者の子どもは、体の向きを他の子どもたち「みんな」に向け、再び発話する。しかし、そこでの発話は、宛名が教師であったときと比べ発話の意味自体に変化が生じていた [磯村・町田・無藤, 2005: 7]。これはまさに上記のように、発話の受け手と発話の返答する相手（相手たち）が一致する場合である。この事例において、発話者の子どもの発話の意味が教師を宛名としたときと他の子どもたち「みんな」を宛名としたときとで変化したのは、考慮すべき統覚的背景、つまり上記でバフチンが述べているような、聴き手が発話者の発話を理解する際に、その理解の方向性を規定する聴き手の内的文脈と、それに伴って予期される能動的な返答（返答としての理解）が変化したためであると考えられる（もちろん、考慮すべき人数も異なる）。また、このような宛名の変化に伴って、磯村らは「新しい聞き手に合わせ自らを調整すること」 [磯村・町田・無藤 2005: 11] などの難しさがあると指摘する。この難しさは、受け手に対する多面的な考慮とその返答の予期によってもちこまれる「独特の内的な劇的緊張」 [バフチン 1979/1988: 183] によるものと考えられる。

IV. おわりに

本稿では、ミハイル・バフチンの対話概念を整理

し、その対話概念を手がかりに、事例を紹介し、授業における「対話」について考察を行った。それらを踏まえ、最後に3点考察を述べたい。

1 つに、バフチンの対話概念を手がかりにすることで、授業における子どもたちの対話の様子や、それを支える教師の姿を微視的に捉えることが可能になるということが示唆される。本稿で焦点を当てたバフチンの対話概念をもとにすれば、対話とは、複数の「声」の相互作用であると考えられる。もちろんここでは、誰かと誰かが向かい合って話すという直接の言語コミュニケーションを意味するだけでなく、むしろ、内的な自己と他者の「声」の相互作用に注目すべきだろう。そして、この「声」は、「時間的にも、空間的にも、社会的にも隔たりがあるもの」 [ワーチ 1991/1995: 76] である。この複数の意識や人格としての「声」の相互作用によって、意味が創造されるのである。授業という状況における対話は、互いに聴き合い、学級全体やグループ、ペアで協同的に考えを構築していく過程であり、それと同時に、その協同的に構築した考えや他者の考えをアプロプリエートし、自らの考えを構築していく過程でもあると考えられる。そこでは、言語コミュニケーションの参加者は、先行する他者の発話（教材等も含む）や聴き手の予期される応答といった複数の「声」との内的対話を行い、常に「新しい意味の可能性」 [バフチン 1975/1996: 165] に開かれた「緊張した相互作用」 [バフチン 1975/1996: 165] において発話を形成すると考えられる。したがって、教師はこの動的な過程を捉え、授業のデザインや支援を行う必要があるだろう。

2 つは、その教師の捉えの重要性と教師の在り方である。現在、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善が求められている。しかし、対話という視点に限って言えば、「I. はじめに」で述べたように、全体やグループ、ペアにおいて単にそれぞれの意見や知っていることを伝えるだけ、つまり、聴き手の受動的な理解を想定した発話（グループやペアですでに承認された意見の報告、等）がなされていないだろうか。加えて、「主体的・対話的で深い学び」を志向した授業においては、高い質の課題が提示され、さらに全体やグループ、ペアといった様々な形態の対話の場が授業内で設定されるだろう。しかし、高い質の課題を出せば子どもたちは自分たちだけで対話をし、深く学ぶことができるのだろうか。全体や

グループ、ペアといった他者と対話する場を設定すれば子どもたちは自分たちだけで対話をし、深く学ぶことができるのだろうか。もちろん、高い質の課題や全体・グループ・ペアといった他者と対話する場の設定は必須だろう。しかし、それらに加えて、教師の支援が重要であると考えられる。例えば、対話が停滞しているグループやペアの様子を捉え支援することや、全体で共有する時間を設け、子どもたちがより多様な視点に触れる、または共有されたものを足場として自分の考えを深められるようデザインすることなどが考えられる。その支援のためには、教師が子どもたちの様子を捉えることが大切になるだろう。

ここで注意しなければならないことは、教師が子どもたちを捉えるということや、支援するということが方法論ではないということである。つまり、子どもがあることを言えば対話している、ある姿が見られないから対話していない、などと捉えるということではない。もちろん、子どもの言葉や行動に注意しようとすることを否定するわけではない。しかし、より重要なのは、「子どもがそれぞれの場面をどのようなものとして経験しているのか」[磯村・町田・無藤 2005 : 11]ということ捉えようとするのではないだろうか。対話を志向する授業という状況において、子どもたちは、様々な先行する他者の発話や聴き手の予期される応答との内的対話を行い、言語コミュニケーションに参加する。教師はそのような中で子どもたちの「声」を聴き、どのような内的経験をしているのかを捉えようと努め、そしてそれに応答する存在である必要があるだろう。もちろん、その応答としての問いかけや何かしらの支援には、子どもたちの応答がある。そのような予期される子どもたちの応答との内的対話を行いながら支援を行うことも重要である。つまり、教師も話し手及び支援者であると同時に聴き手であり、子どもたちとの対話的な関係にある存在である。授業において子ども同士の対話が実現するとき、同時に教師と子どもの対話の実現していなければならないと考えられる。

3 つは、対話の実現されるための雰囲気や関係性である。Barnes は、「子どもや大人に関係なく、大勢もしくは親しくない聴衆に話す時には誰でも」発表的会話における話し方になると述べる [Barnes 2008 : 6-7]。また、Laevers は「安心感・居場所感

(emotional well-being)」と「夢中・没頭 (involvement)」の 2 つが教育の質を決めると述べており [Laevers 1994 : 161]、秋田は特に「安心感・居場所感」について、「自分の言葉を聴いてくれていると感じること、そして自分の言葉を認めてくれていると感じることが安心感を生み出す」と述べる [秋田 2014 : 10]。それは例えば、言い淀みや躊躇があり、途中で詰まってしまうような発話であっても、その発話の終わりまで待つて聴くというような子どもたちや教師の姿などが具体例として挙げられるだろう。また、一柳は、教師が授業における対象児の発話を、その対象児が双子であることをもとに捉えている事例を取り上げ、子どもが自身の存在を認められ、居場所感や安心感を感じて学べるのは、このような視点や意識、人格としての「声」を聴いてもらえるからであると述べる [一柳 2014 : 15]。そして、「声」を聴くという教師の聴き方をモデルとし、子どもたちは聴き手として育つのである [一柳 2014 : 15]。このように、「声」に耳を傾ける教師と子どもの姿も、安心感を生み出す具体的な姿である。対話が実現されるための雰囲気や関係性を生み出すためには、日々の学級経営はもちろんであるが、授業における子ども同士、教師と子どもの聴き合う関係の構築、その関係における実践の積み重ねも重要であると考えられる。

註

- 1) やまだによれば、「対話」という言葉は日常的にも用いられ、様々な学問分野において用いられてきた基本用語であり、学者によって用い方は異なる [やまだ 2008 : 22]。
- 2) 北岡においては、1928 年 12 月 24 日に逮捕されたとされている [北岡 1998 : 28-29]。
- 3) ワーチはこの表情の要因に関して、媒介された行為への社会文化的アプローチにおいては、話者の「主観的な、情動的な評価」 [バフチン 1979/1988 : 160] に焦点化するのではなく、発話の指示的意味内容に関する視野といった、より広い概念で捉えることが有効であると指摘する [ワーチ 1991/1995 : 142]。より広い概念で捉えることで、社会的側面を含めたより広い範囲の問題に適用することが可能になる。
- 4) バフチンは、次のような具体例を示している。

「彼は死んだ」という文は、見たところ、一定の表情をみずからのうちに含んでいるように見える。「なんと嬉しいこと！」という文などは、なおさらそうである。けれども実際には、こういった種類の文がわれわれに知覚されるのは、全一な発話として、しかも典型的な状況シチュエーションのなかのそれとしてなのである。(中略) 文としては、それらはそうした表情を欠いており、中立的である。発話のコンテクストによっては、「彼は死んだ」という文が、肯定的な、嬉しい、どうかすると狂喜の表情をすら示す場合もありうる。また、「なんと嬉しいこと！」という文が、しかるべき発話のコンテクストにおいては、アイロニカルな、もしくは苦いあてこすりの調子を帯びる場合もありうる。[バフチン 1979/1988 : 162]

- 5) バフチンによれば、評価を表す手段の1つが「表情ゆたかなイントネーション」[バフチン 1979/1988 : 162] である。たとえ語が単独であっても、「表情ゆたかなイントネーションをともなって発せられるとき、それはもはや語ではなく、(中略) 一語で表現された、完結した発話になる」のである [バフチン 1979/1988 : 162-163]。具体例としてバフチンは、『すばらしい!』、『でかした!』、『すてき!』、『恥さらし!』、『醜悪!』、『でくのぼう!』といった、賞讃、賛同、感嘆、非難、罵倒をあらわす評価のことばの諸ジャンル、「社会政治活動の一定の条件のもとで特別な重みをもつ語」である「平和!」や「自由!」など、「(クセノフォンの作品で、一万のギリシャ人が叫ぶ) 『海!海!』』といった一定の状況シチュエーションのもとで叫喚の発話の形式をとる語を挙げる [バフチン 1979/1988 : 163]。
- 6) 「4.『権威的な言葉』と『内的説得力のある言葉』」における一柳 [一柳 2013] の事例では、D.バーンズの「発表的会話 (presentational talk)」と「探究的会話 (exploratory talk)」の概念を手がかりに考察されているが、後述するように、これらの概念はバフチンの「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」の概念と一致する点が多くみられる。
- 7) 森本らは、その授業時点での社会的言語の構成と成立の基準を、第1に「授業において表明された一つの考え方に対する同意、反復、言い換え、

事例の拡大、別のイメージの提示等の現れ」とし、第2に「これらの咀嚼に基づく次の問の構成」としている [森本・瀧口・八嶋 1999 : 48]。

- 8) バフチンは、これとは対照的な理解として「受動的な理解」を挙げ、次のように述べる。

言語的な意義を受動的に理解するだけでは、それは理解とはいえない。そのような理解は、理解の抽象的な契機にすぎない。しかしより具体的なものであっても、言表の意味や話者の意図の受動的な理解は、まったく受動的な、まったく受身の状態に留まるなら、理解された言葉に何ら新しい要素を加えることもできない。このような受動的な理解は、既に理解された言葉において与えられたものの完全な複製を最大限の目標としてめざしながら、単に理解された言葉を複写するだけである。このような理解は自己のコンテクストの領域外にふみでることはないし、理解されたものを少しも豊かにしない。それゆえこのような受動的な理解を話者が考慮に入れても、それは彼の言葉にいかなる新しいものも、新しい対象的・表現的契機も導入することができない。[バフチン 1975/1996 : 47-48]

- 9) アプロプリエーション (appropriation) の日本語訳としては、「専有」[ワーチ 1998/2002] や「収奪」[バフチン 1975/1996] の他に、「借用」や「領有」[村瀬 2011] といった用語が用いられる。
- 10) バフチンの「声」という概念について、稲垣らは『声』とは、主体の意識や人格を表すものとして定義されている」と述べる [稲垣・山口・上辻 1998 : 65]。
- 11) D.バーンズの「発表的会話 (presentational talk)」と「探究的会話 (exploratory talk)」の概念は、バフチンの「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」の概念と一致する点が多く見られる。
- バーンズによれば、「発表的会話」は「提示や評価に対する『最終稿 (final draft)』を提供」[Barnes 2008 : 6] し、「そこでは話し手は正しく理解すること、『正しい答え』、そして期待される情報や適切な話し方を提供することに焦点を当てることが求められる」[Barnes 2008 : 7] のであり、「話し手の意識は主に言葉や内容、話し方を整えることに向けられる」[Barnes 2008 : 5]。これは意味の構造が「死せるもののごとく不動」[バフチン

1975/1996 : 161] であり、「無条件の承認」[バフチン 1975/1996 : 161] に向けられている点においてバフチンの「権威的な言葉」と一致している。

また、「探究的会話」については、「ためらいがちで不完全なもの」であるとし、それは「話し手が考えを試したり、それがどうきこえるかをきいたり、他者がどうみるかを捉えたり、異なるパターンへと情報や考えの編集を可能にする」と述べる [Barnes 2008 : 5]。これは意味構造が「完結したものではなく、開かれたものである」[バフチン 1975/1996 : 165] という点で、バフチンの「内的説得力のある言葉」と一致する。そして、この「探究的会話」における子どもの話し方の特徴を、「話し方はためらいがちで、ばらばらだったり、行き詰まりや方向性の変化でいっぱいになったりすることであると述べる [Barnes 2008 : 5]。

文献

- [秋田 2014] 秋田喜代美 (2014) 「教育の質と授業過程—居場所感と没頭という視点」『対話が生まれる教室 居場所感と夢中を保障する授業』秋田喜代美編, 教育開発研究所, 8-13 頁。
- [バフチン 1979/1988] ミハイル・バフチン (1979/1988) 『ことば対話テキスト』佐々木寛訳, 新時代社。
- [バフチン 1929/1989] ミハイル・バフチン (1929/1989) 『マルクス主義と言語哲学 言語学における社会学的方法の基本的問題』桑野隆訳, 未来社。
- [バフチン 1975/1996] ミハイル・バフチン (1975/1996) 『小説の言葉』伊東一郎訳, 平凡社。
- [Barnes 2008] Barnes, D. 2008. Exploratory Talk for Learning. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (eds.), *Exploring Talk in Schools*, SAGE, pp. 1-15.
- [中央教育審議会 2016] 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第 197 号)』。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019/9/17 確認)
- [藤江 2010] 藤江康彦 (2010) 「教室談話の特徴」『授業研究と学習過程』秋田喜代美・藤江康彦著, 放送大学教育振興会, 93-109 頁。
- [ホルクウィスト 1990/1994] マイケル・ホルクウィスト (1990/1994) 『ダイアログの思想 ミハイル・バフチンの可能性』伊藤誓訳, 法政大学出版局。
- [一柳 2012] 一柳智紀 (2012) 「児童による話し合いを中心とした授業において求められる聴くという行為の特徴」『授業における児童の聴くという行為に関する研究—バフチンの対話論に基づく検討—』風間書房。
- [一柳 2013] 一柳智紀 (2013) 「児童の話し方に着目した物語文読解授業における読みの生成過程の検討—D.バーンズの『探究的会話』に基づく授業談話とワークシートの分析—」『教育方法学研究』38, 13-23 頁。
- [一柳 2014] 一柳智紀 (2014) 「聴き合う関係と存在としての声」『対話が生まれる教室 居場所感と夢中を保障する授業』秋田喜代美編, 教育開発研究所, 14-19 頁。
- [稲垣・山口・上辻 1998] 稲垣成哲・山口悦司・上辻由貴子 (1998) 「教室における言語コミュニケーションと理科学習: 社会文化的アプローチ」『日本理科教育学会研究紀要』39(2), 61-79 頁。
- [磯村・町田・無藤 2005] 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005) 「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション: 参加構造の転換をもたらす『みんな』の導入の意味」『発達心理学研究』16(1), 1-14 頁。
- [北岡 1998] 北岡誠司 (1998) 『バフチン 対話とカーニヴァル』講談社。
- [桑野 2002] 桑野隆 (2002) 『バフチン新版 <対話>そして<解放の笑い>』岩波書店。
- [Laevers 1994] Laevers, F. 1994. The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In F. Laevers (eds.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*, Leuven University Press, pp.159-172.
- [文部科学省 2006] 文部科学省 (2006) 「OECD における『キー・コンピテンシー』について」『教育課程部会教育課程企画特別部会 (第 15 回) 配布資料 2 到達目標に関する関連資料』。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/039/siryu/attach/1403354.htm

(2019/9/17 確認)

- [森本・瀧口・八嶋 1999] 森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子 (1999) 『『対話』としての学習を志向した理科授業の事例的研究－小学校6年『燃焼』を通して－』『理科教育学研究』40(1), 45-56 頁。
- [村瀬 2011] 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－比喻表現の Appropriation (借用/領有) に注目して－」『理科教育学研究』51(3), 227-237 頁。
- [ワーチ 1991/1995] ジェームス V. ワーチ (1991/1995) 『心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ』田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳, 福村出版。
- [Wertsch & Toma 1995] Wertsch, J. V. & Toma, C. 1995. Discourse and Learning in the Classroom : A Sociocultural Approach. In L. F. Steffe, & G. Gale (eds.), Constructivism in education, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 159-174.
- [ワーチ 1998/2002] ジェームス V. ワーチ (1998/2002) 『行為としての心』佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳, 北大路書房。
- [やまだ 2008] やまだようこ (2008) 「多声テキスト間の生成的対話とネットワークモデル－『対話的モデル生成法』の理論的基礎』『質的心理学研究』7, 21-42 頁。

付記

本稿は、2019年に富山大学人間発達科学部へ提出した卒業論文の一部を加筆・修正したものである。

(2019年10月21日受付)

(2019年12月18日受理)