

今、千葉茨城教授学の会では、塚本幸男先生を中心として、「小説的／対話的授業論」と呼んでいる授業観が開発されている。塚本先生を中心とした関係者のメールのやりとりをまとめた『小説的な授業への対話』全五巻（塚本他二〇一一など）も、塚本先生によって発刊された。『事実と創造』誌上でも、以前（吉川他二〇一一a、二〇一一b）その一部を掲載したことがある。研究者としての私もこの授業観の開発に関与しているが、ここでこの授業観について、あくまでもメモという形ではあるが、今の時点での研究者としての私の考え方をまとめておきたい。

最初にいくつか述べておきたいことがある。

まず名称について。今のところこの授業観には「小説的／対話的」というように二つの名前がついている。塚本先生は「小説的」という言葉を使い、私や他の一部実践者たちは「対話的」という言葉を使っている。塚本先生がなぜ「小説的」といわれるかについては私なり

推測があり、それは後で述べる。それを先取りしてちょっといっておくと、塚本先生は（これは実践者として当然ながら）授業の展開の仕方についても強い関心があり、それに対して研究者としての私は子どもや教師の学習観により関心がある。その違いが、名称の違いの一つの理由ではないかと考えている（なお、以下は私自身のメモということとする）。

ただしそうだといって、塚本先生たちの探求が授業の展開の仕方の技術、方法の定式化を目指すものでないことはいっておかねばならない。ここで探求されているのは、技法、手法ではなく、より豊かな授業観であり、より豊かな子どもと教師の学習観なのだ。その点については、塚本先生にしても私にしても変わることはない。

次に斎藤教授学との関係について。対話的授業論は斎藤喜博全集を読むことから作られたわけではない。新しい考え方もたくさん出ている。しかしそれは千葉茨城教

授学の会の実践者たちが斎藤喜博に学びながらおこなってきた実践とその検討の積み重ねから生まれてきたものであり、その意味で斎藤教授学の発展形である。例えば「対話」というキーワードと斎藤教授学の関係については、私自身『子どもの学び教師の学び』（宮崎二〇〇九）で明らかにしたつもりだ。

ただし対話的授業論は、斎藤教授学の中に閉じ籠もろうとするものではなく、それ以外の優れた実践からも学ぼうとする。斎藤教授学は日本の実践者たちが日本の学校という土壌の中で努力して作りだしてきた実践知だが、同じ土壌の中で他の実践者たちも優れた実践を作りだしてきている。斎藤教授学以外の実践にも斎藤教授学と通じる普遍性があるはずで、それを学ぶことは実践者たちの知恵としての教授学をより豊かなものにするはずだ。大事なことは斎藤教授学の「顕彰」ではなく、教授学的な知を、そしてそれによって授業自体を豊かにしていくことだ。

なおついでにしておく。先に述べた対話的授業論が技法を目指すというよりは授業観である、と述べたが、斎藤教授学自体が単なる技法の提案なのではなく、授業観の、そして子どもと教師の学習観の提案なのだ。斎藤教授学を、「優れた教師による優れた授業の作り方」と

同一視するのは、斎藤喜博の思想の矮小化である。

さて、以下ではこのようなものとしての「対話的授業論」について、いわばキーワードをまとめておくことで、現在の時点での私の考えをまとめておく。

1. unknown question と対話

unknown question

キーワードの一つ目は、unknown questionだ。これは私自身の造語だが、千葉茨城教授学の会で開発してきた「総合学習」の授業の作り方を検討する中で生まれてきた。『総合学習は思考力を育てる』（宮崎二〇〇五）の中に詳しく書いたが、一口に言えば「教師も答えを知らない（unknown）問い」であり、探求的な授業をおこなうときには子どもと教師がこの性格を持った問いを共有することが必要だ、と私は考えている。その典型は、佐久間勝彦による「店って何だろう」の授業での問いだ。「店って何？」という、一見大人はむろん、子どもでも答えられるような問いが、探求していくとよく分からなくなる。それがさらなる探求を招き、また探求の中で、「タクシーは店か？」「病院は店か？」といった新しい問いが出てくる。

だが、この問いをきちんと正確付けようとするとなかなか難しい。それだけではなく、この何年かの千葉茨城教授学の会における「対話的授業論」の発展に伴って、その性格付けがさらに進展してきた。まず、単に教師が答えを知らないというだけではなく、

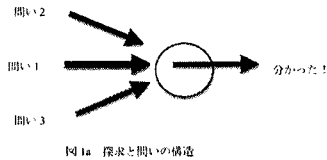
教師が、知っているつもり（すぐ分かることができるつもり）だったが、その答えを（だけではなく）、そもそもその問いの存在を、あるいはその問いの意義を、知らなかった問い、

という形に言い替えることができる。さらに、

子どもとともに探求していると、教師にとっても（答えを、その存在を、その意義を）知らない、深い新しい問いが、見えてくる、

ものであることも明らかになってきた。すると、unknown question が対話を通じた探求的授業と深く関わるものであることがはつきりしてきたのだ。

ここで、対話的授業というものを、あくまでも第一歩として簡単に特徴づけておくと、次のようなものになる。



分らない（ある問い）↓（探求）
↓分かった！（正解）↓新しい問い

ということになる。だがこの図式だと、探求はある方向へと直線的に進んでいくことになる。実際には、上のような図式で考えた方がいいだろう。要するに、ある問題領域に対して、ある問い（問い一）が分かると、それとは別の方向からの問いが出てきて（問い二、問い三……）、多面から探求がおこなわれ、多面的に分かってい

教材を巡って、子どもたちが、子どもと教師が、いろいろな見方を関わらせ、考えを深めていく授業。

子どもと教師が、共に探求する中で、いろいろな見方を関わらせていくときに、教師にとっても予想していなかった問いが生まれてくる、というわけなのだ。

探求とは何か

だがそのことをはつきりさせるためには、「探求」ということについて考えておく必要があるだろう。というのも、「探求」というとまず思いつくのが、下の図のように「答えを探す」ということだからであり、これだと unknown question が生まれてくるというのがはつきりしない。

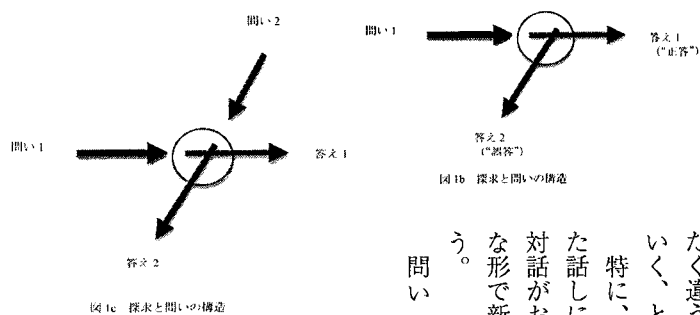
分らない（ある問い）↓（探求）↓分かった！（正解）

このプロセスが探求の流れの基本であることはもちろんだ。ただし、「分かった！（正解）」をひたすら求め、それが得られればおしまい、という流れだけが切り離しておこなわれるのは、典型的には受験勉強など、いわ

く、という過程として、探求を考えてみたい。とりわけ、対話的な探求という場合には、最初自分が持った問いかけとは違う方向からの、思いもよらない新しい問いが、他者の助けを借りて創られていき、自分の考えとはまったく違う新しい発見がおこなわれていく、という過程になるだろう。

特に、これは後の説明を先取りした話になるが、問いと答えとして対話がおこなわれるとき、上のような形で新しい問いが発見されるだろう。

問い一に対して、答え一が正答としてあるとしよう。そ



こである人が、問いを出した人にとって見当違い、誤答、珍答と感じられる答え二を出した、としよう。答え二が問い一と同じ直線上になく、角度がついているのは、これが問い一に対しては、正答ではないことを示

している。しかしこの場合、答え二が誤答ではなく、実は上の図が示すように、この問題領域に対する問い二という新しい問いがあり、答え二は問い一に対しては誤答珍答でも、問い二に対しては正解である、という場合があるのだ。問い一を出した人間にとつては、答え二を、そのような可能性を持ったものとしてみることで、最初にはその存在にすら気がつかなかった新しい問い二 (unknown question) を発見することになる。探求は、このように対話としての問いと答えの中では、対話者の一見誤答珍答からも生まれることになる。

二、三項関係

キーワードの二つ目は「三項関係」である。対話の関係を真に理解するためには（さらにいえば対話だけではなく、独話的な関係であっても）、対話は対話をする二者間だけの関係としてではなく、その二者がそれぞれに関わる第三項を含めて理解していかなければならない。対話についての理論では、後にでてくるバフチンを含め、なぜかこのことが明確には論じられていない。しかし対話の構造を正しく捉えるためには、これは絶対に必要だ。ちなみに発達心理学の分野では、幼児が対象を回りの

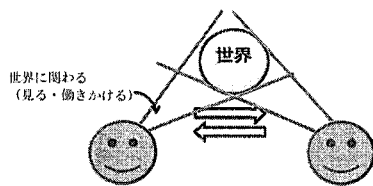


図2 三項構造

大人と共通に持つ中で自己を對象化していくと考えられていて、三項関係はいわば常識になっている。それはともかく、三項関係を図式化すると上のようになる。

第三項としての世界を一般論としていえば、対話する二者参加者と呼んでおこう）がその中で存在し、経験している世界である。二者は、この世界のある部分を共有し、またある部分は共有しないだろう。共有している部分についても、それに対する「見方、働きかけ方」に共通する部分と共通しない部分があるだろう。対話とは、参加者が自分たちの「世界に対する働きかけ方・見方」を関わり合せる中で影響し合い、受け合い、自分たちの「世界に対する働きかけ方・見方」を変化させていく、ということだ。その中で、共通する部分に変化したり、共有する部分に変化したりする。つまり、対話とは正確にいえば、二者の間にではなく、「世界と関わる参加者」同士の間で、言い換えれば「世界と参加者の間の関係」の間に、存在する。この二者が、実はどちらも自分だ、という場合もある

ことを忘れないでおこう。例えば過去の自分との対話という場合だ。つまり「自己内対話」である。

授業の場合でいうと、この三項関係はまずはなによりも子ども―教師―教材の間に成立する。上に述べた「世界と関わる参加者」同士の間の関係とは、この場合に即してもっと具体的にいうと、例えば教師が「教材を通して子どもを理解する」「子どもを通して教材を理解する」ということがその一つの表れだ。

斎藤喜博は次のようにいっていて、それが彼の授業についての基本的な特徴付けになる。

「教材と教師と子どもの間に矛盾が起こり、対立とか衝突・葛藤とかが起こり、それを越えることによって、教師も子どもも新しいものを発見し創造し、新しい次元へ移行していくようなものでなければならぬ。」

（斎藤 一九七〇、三八五頁）

これがまさに、子ども―教師―教材という三項関係として彼が授業を捉えていることを示している。

三項関係は、人と人の関係の基本単位である。だからこれはいろいろなところに存在していて、いろいろな関係について考えるときこれを念頭に置いておくといろい

ろ役に立つ。授業の中では「子ども―教師―教材」という関係が基本だが、他の形でも現れる。例えば生活指導の場面では、「子ども―教師―親」という関係が働いているだろうし、文学教材の読み取りでは「読者としての私―主人公―主人公を取り巻く世界」という三項関係があるだろう。

三、バフチンと対話

バフチン

次のキーワードはバフチンである。もともとこれは、キーワードというよりは研究者として私が授業についての実践知と関係づけようとしている理論の一つである。

バフチン (1895-1975) はロシアの文芸学者だが、今では文芸分析を越えて言語哲学、対話の哲学者として知られる。Morson & Emerson (1990) によるとバフチンの仕事は四つの時期に分けることができる。私が主として依拠するのは、第二期の、彼の著作でいうと「ドストエフスキーの詩学」(バフチン、一九九五) を代表とする時期だ。この時期に彼はドストエフスキーの小説を題材とし、主人公が作者の予想を超えて新しいものを出してくることができ「多声的な小説」、そしてそれを可

能にする「多声的な作者」のあり方を分析した。なおここで「多声的」(ポリフォニック)とは「対話的」ということであり、それはトルストイを典型とする「独話的な小説」と対比された。

対話的な小説のあり方を、バフチンは次のようにいう。

「作者の意識が他者の意識(つまり主人公たちの意識)を客体としてしまうこともなく、また彼ら抜きで彼らに総括的な定義を下すこともない。(中略)作者の意識は客体たちの世界ではなく、それぞれの世界を持った他者の意識を反映し、再現する。しかもその本来の完結不能性(そこにこそ他者の意識の本質があるのだ)の相において再現するのである。」

(バフチン一九九五 一四〇頁)

登場人物が客体、つまり人間に見られ、操作されるだけのモノのようなあり方をしているのではなく、「それぞれの世界を持った」、主体性を持った人間として現れてくる、ということだ。そして完結不可能性とは、作者が登場人物を上から目線でまとめてしまうことができない、作者にとっても意外な新しいことが、主体性を持った登場人物から現れてくる、ということだ。

いうことについて考えてみる。ここには塚本先生の小説のイメージがある。それはバフチンの描き出すドストエフスキーの小説のイメージに非常に近いものだと私は考えている。登場人物たちがほとんど主体的に動き、その結果小説世界を創り出すことになった問いがどんどん展開していく。新しい問いが出現したり、問いの意味がどんどん変わっていったりする。それが小説の展開になる、というイメージだ。

塚本先生は最近『ランニングメール』(全六巻 私家版)というタイトルの小説をまとめている。今述べた小説のイメージは、この『ランニングメール』によく現れている。

もつとも、ここで「小説」と、引用符を付けて表現したのは、これが事実の記録であって、フィクションとしての小説ではないからだ。それは塚本先生を慕って集まった教員たちがみんなでフルマソン完走に挑んだ記録であり、関係者、すなわち登場人物たちのメールや回想を編集したものだ。だがその展開は、バフチンの「対話的小説」そのものだ。

初めに登場人物たちが集まり始め、ある世界ができてくるのだが、そこにはある問いが存在している。どんな小説でも、登場人物が格闘することになる問いとの出会

これに対して独話的な小説は次のように特徴づけられる。

「この小説の登場人物がそこで生き、死んでいく外部世界は、人物全員の意識に対して客観的な関係にある作者の世界である。そこではあらゆるものが、すべてを取り込んでしまう全知の作者の視野の中で見られ、描かれる。」

(バフチン一九九五 一四五頁)

ここでは登場人物は、作者の手のひらの外に出ることができない。登場人物は、作者にすべて理解されていて、新しいことは何も生み出せない。

このような小説論が、小説論として成り立ちうるのか? 対話的であるということは小説においては不可能だろう。そういう議論はある。だが私は、小説論としてはなく、授業論として考える場合、この二つの対比の中にある「対話的小説」論が、対話的な授業論を考えるときに非常に役に立つと考えるのだ。

塚本の小説的ということ

ここで塚本先生の「小説的授業論」での「小説的」と

いがある、はじめて小説世界が立ち上がるのだ。はじめに存在するこの問いは、後々明らかに「小説」の中の主要な問い(塚本先生の授業論では、それを「究極の問い」と呼んでいる)に実はつながっているのだが、最初はそのことは必ずしも明らかではない。展開の中で、だんだん「主要な問い」「究極の問い」が何であるのか、明らかにようになってくる。

『ランニングメール』の中では、最初の問いはみんなフルマソンを走ろう、という挑戦なのだが、展開する中でだんだんこれが、実はより大きな問い「究極の問い」につながっていて、さらにいえばその一つの現れ、メタファーであることが見えてくる。ここでの究極の問いが何であるかあくまでも私の理解した限りでいえば、それは「教師として、現実の世界である学校の中で、生きていくとはどういうことか」というものだ。

『ランニングメール』が展開する中で、この究極の問い(あるいはこの小説の「ライトモチーフ」といった方がわかりやすいかもしれない)はさまざまな形で現れていき、それを通して明確になっていく。ある休職を余儀なくされている先生のエピソードはそれがかなり明確になっている部分だし、若手ランナーたちの恋愛エピソードは、より脇筋かもしれないが、やはりこの究極の問い

の一つの表れだ。一見、関係者たちのさまざまなエピソードがメールの形で放り込まれているだけのように見えるが、それぞれが異なる脇筋となりながら、それぞれが究極の問いの具現化でもある。

このように、ある主要な問い（究極の問い、ライトモチーフ）が最初から存在するが、初めはほんやりしており、それがいろいろな脇とも思える多数の道筋を経ながら、だんだんその存在を明らかにしていく、というのが、塚本の「対話的小説」観だろう。そして塚本先生にとって授業とはそのように展開していくものなのだろう。最初にも述べたように私のバフチン理解に基づく対話的授業論に比べると、小説の、ひいては授業の展開の仕方により焦点が当てられている。

ところで『ランニングメール』は一面確かに事実の報告に「過ぎない」のだが、しかし同時に塚本という作者がいて、その「対話的な作者」としての働きがあつて始めて成立した作品でもある、ということに注意しておきたい。

仮に、塚本がみんなでやるマラソンを企画し（これも作者の仕事の一つではあるのだが）、『ランニングメール』に描かれたように実行し、その中でそこに描かれたいろいろなエピソードが実際に起こり、メールがやりとりさ

れたとしても、それを塚本が一つの形にまとめなければ、『ランニングメール』はなかった。現実にもものとしてなかったというだけではなく、そこにあった問いの一つ一つが、そしてそれが関係し合っていることが、そしてそれが一つの「究極の問い」の具現化であることが、明らかにならなかったという意味でそうなのだ。塚本が、実際に生じたエピソードやメールの意味を聴き取り、それを文章化する中で関係づけることで、はじめてそこに問いのあることが明らかになったのだ。

そのことで問題が塚本にとっても明確になり、その結果、塚本の側からの新たな、より意図的な働きかけ（メールであったり、相談であったり、新たな企画であったり）がおこなわれるようになったのだ（これも作者の仕事だ）。また文章を送られた参加者たちがそれを読み、また新たな塚本の働きかけを受けて、新しい思いや行動を発していく。そのことによって、彼らは塚本の対話的な小説の対話的な登場人物になっていったのだ。

四、対話的な作者としての教師

作者としての教師

バフチンの話しに戻る。

バフチン理論で授業を考えようとするとき、私は教師を作者として、子どもを主人公として考えている。このように考えている人が他にないわけではないが、一般論としていうとこの当ではめ方が研究者の間ではどうも評判が悪い。子どもを主人公とする、というのが、子どもの主体性を無視している、というわけだ。対話的な主人公はそうではないはず、といつても、それが通じない（つまりバフチン理論を使つていても、理解していない）。ここで口当たりのいい理論は、子どもも含め「みんなが作者」、というもので、協働的な作者論という。

だが私は、これを探らない。というのも、授業が対話的であるかどうかは、一義的には教師にかかっている、その意味で、教師には責任がある、と考えるからだ。つまり教師は、責任ある倫理的な主体である。

この点を強調していたのは、第一期のバフチンである。彼は、作者の仕事として、登場人物を聴くことで、登場人物に一個のまとまりを与えるのだ、ということを手づかみしている。ここで使われている言葉は、英訳では「responsibility」と訳されている。この言葉には、「応答可能性」という意味と「責任」という二つの意味がある。「応答すること、他者を実現する責任がある」ということなのだ。

ただし、この時期のバフチンは、まだ対話的な作者と独話的な作者の区別をおこなっていない。だからこの概念を、そのまま対話的な作者の仕事として考えることは難しい。しかし、このように倫理的な主体として作者を捉える捉え方は、授業における教師を考えるにあたっては有効だろうと考えている。

実は「responsibility」と英訳されたバフチンの言葉は、第二期になると、ロシア語としてはそれによく似た別の言葉に変化し、それは英語ではaddressedと訳されている。日本語では「宛名性」だ。「言葉は、常に誰かに向けて発せられている」というほどの意味である。バフチンを用いた我々の研究の世界では、バフチンの「対話性」ということでこのことが指されることが多い。私から見ると、間違いではないが、別に取り立てていうほどのことでもない、と感じられる。バフチンの対話論を、些末で平板なものへと変えてしまう。だから私はこの見解よりも踏み込んだ「ドストエフスキーの詩学」で使われている意味で対話という言葉を使うのだが、それはともかくとして、addressivityという概念の背後に、倫理的責任につながるresponsibilityという概念があるということ、バフチンの真意を探ろうとすることが重要だと思ふ。

作者はどのようにして対話的な作者になるか

バフチンは、作者が対話的な作者になるために二つの道筋があるという。それは対話的な教師になるためにも有効である。

まず一つは、そこで「対話が可能になる舞台としての世界を設定」することだ。バフチンによると、ドストエフスキーは特に冒険小説的なプロットを舞台として設定するが、そこには次のような意味があるという。

「冒険小説のプロットは、ドストエフスキーにおいては深淵で先鋭な問題提起性 (the posing of profound and acute problems) と結びついている。(中略) プロットが人物を例外的な状況に置き、彼の内面を開示し、挑発して、異常で思いがけないシチュエーションの中で彼を他の人物たちと出会わせ、衝突させる。それはみなイデオおよびイデオの人間、すなわち「人間の内なる人間」を試練にかけるところを目的としているのである。」

(バフチン一九九五 二二八頁)

ポイントは、それが深く鋭い問題提起を登場人物に対しておこない、登場人物を「例外的な状況におき」、

ということを言い直せば、「分からないところの発見」であり、上記二つの内の後者と微妙に重なる。後者の方は、「子どもにとって分からないところを発見する」ということだからだ。それとの違いは、こちらが「大人として、分かっていたつもりのところ (だがよく考えてみると分からない) を発見する」ということだ。

特に、算数とか理科のように「正解」のある教科では、大人として分かっているつもり、なのだが、実際は分かっていたことにしている。事柄がすごく多いし、そういうところは子どもが (当然にも) 躓くところだ。そういうところの発見は決して簡単ではない。それは、ある意味「子どもの立場で」教材を理解することなのだが、その意味は「文化に最初に出会う」経験を、大人として再体験する、ということであり、私のいう「文化との再会」としての学び、ということになる。

なお、千葉茨城教授学の会では今「模擬授業」が教材研究の主たるやり方になっている。おそらくこれは我々のところだけではない。例えば私が最近一緒に研究させてもらっている信州大学附属長野小学校 (畔上一康副校長) でも、先生たちが味わうというやり方で教材を研究している。このやり方が持つ重要な意味ははっきりと押さえられなければならない。これは、単に授業

挑発し、「異常で思いがけない」(ストレンジな) 状況の中

で他の考え方と出会わせることを可能にする、ということだ。これを授業の話しに持ってくれば、いうまでもなく、教師が教材解釈によって unknown question を産み出し、それを子どもに明示していく、ということになる。

斎藤喜博の教材解釈論を私がそのようなものとして理解していることについては何回もいつているので、ここでは省略しよう。ただ、斎藤流の教材解釈が、「何でないか」については一言言っておく。

教材解釈、今流に言えば教材研究には常識的に二つの考え方があ

・教科教育論的に。教材についての知識を積み重ねる。
・発達心理学的に。子どもなりの理解 (誤解・論理) を理解する。

特に後者が、「専門家としての教師」にとって必要だという非常に分かりやすい議論もある。この二つが間違いだというのではなく、それぞれに大切なのだが、斎藤流の教材解釈論はそれをさらにもう一步推し進める。つまりそれは、面白く、基本的な問いとしての unknown question を発見するためのものなのだ。「問いの発見」

をシミュレーションしてみろというだけのものではない。教材の中にあるおもしろさ、面白い問い、そしてそれと固く結びついているのだが、(大人として) 分かたつたつもりだが実は分かたないことを発見するための場なのだ。子どもの分かり方 (わからなさ) を、子どもと共通するものを多く持っている大人として、自分の中に発見していく場なのだ。

教師の聴くということ

もう一つのやり方は、作者が登場人物と同じ土俵の中に入り、対話をしていく、ということだ。ここで大事なのは、登場人物を「聴く」ということだ。

ドストエフスキーが「聴く」能力に富んでいたことについて、バフチンは次のようにいう。

「ドストエフスキーは自分の時代の対話を聞き取る天才的な能力を持っていた。あるいはもっと正確に言えば、自分の時代を巨大な対話として聞き、その対話的相互作用そのものを捉える能力に秀でていた。時代の支配的な、認知された、大きな声、つまり (公式のものであれ、非公式のものであれ) 支配的で主導的なイデオも、まだ弱い声、未だ完全に自己を発揮していないイデオも、形

に隠れたまま彼以外の誰にもまだ聞き取られていないイデエも、さらにはようやく成長を始めたばかりのイデエ、すなわち将来の世界観の胚珠をも、彼は聞き取ることができたのである。」

(バフチン一九九五 一八四頁)

ドストエフスキーにとつて、聴くとは「ようやく成長をはじめたばかり」の可能性を聴き取ることなのだ。

他方、授業についていえば、我々はどこで何と云つても塚本の指摘に多くを依っている。子どもの、一見誤った解答の中には、新しい問いの可能性が存在している、という指摘だ。聴くとは、その新しい問いを聴き取ることだ。その問いは新しく、教師にとつても発見されなければならぬ問いであつて、つまりこれもまた、unknown question 発見の一つの道筋である。対話における「問い」の重要性は、プラトンとかに戻れば昔からいわれていることといえなくもないが、それを授業という具体的な文脈の中で、新たに、魅力的な形で、塚本は示してくれた。

研究者としての私は、こをガダマー(二〇〇八)の「問いと答えの弁証法」という理論が解き明かしてくれと考えている。これを一口で言うと、「ある考えを理解す

グマーの次の言葉を利用してみよう。

「ある理解を理解するとは、それをある問いに対する答えとして理解することである。」

(ガダマー二〇〇八 五八〇頁)

ここでいうある理解を、子どものある問いに対する「誤答」であるとしてみよう。そして、問いにはさまざまな地平、つまり方向性があり得ることをそこに付け加えてみよう。すると、既に先に述べたように、子どもの「誤答」は、教師の問いの地平から誤りなのであり、それに対応した地平⇨方向性を持った問いの仕方があるのだ、ということになるのだ。教師がこのことに気がつけば、子どもたちの一見誤った、あるいは無関係な問いから unknown question を聴き取ることができ、対話をさらに発展させていくことができる。塚本の主張の重要な部分がこのことなのだと思う。

ところで、「子どもを聴く」ということは今の教育の世界ではよくいわれていることだ。世界的に著名な例では、美術教育で有名なイタリアのレッジョエミリアがそれで、ここでは子どもを聴くことが重要な原理の一つとしてあげられている。それらの事例で、また理論的な

るためには、それをある「問い」に対する答えとして理解しなければならぬ」という考えだ。そしてその「問い」も、理解されるためには、それを答えとする「問い」を発見していかなければならず、つまり「問い」と「答え」の無限の連鎖をたどることが何かを理解しようとするということになる。ガダマーはいう。

「問うということは未決定の状態に置くということである。(中略) 問いのこの未決性は際限がないものではない。それは問いの地平によってある仕方では限界付けられている。」

(ガダマー二〇〇八 五八二頁)

ここで「問いの地平」とは、ごく簡単にいえば図一aで示したような、問いの持つ方向性のことだ。問いの未決性が地平によって限界付けられているとは、問いの持つ方向性によって、その問いによって問題の中の何を知らうとするのか、言い替えれば何が正解であるのか、決まってくる、ということだ。またそれは、図一aに示したように、一見同じ問いであつても、問いの持つ方向性が違う場合があり得る、言い替えれば、違う問いである場合がある、ということでもある。ここでさらに、ガ

ダマーでいわれるのは、大人による子どもの共感的な理解だ。共感とは、むしろ大事である。しかし、問いの構造を踏まえた塚本の議論は、明らかにこれらの上をいっている。共感というときいわれているのは、子どもが大人と違う存在であり、そのギャップを自覚的に大人が埋めなければいけない、ということだろう。それに対して子どもの一見の誤りの中にもある種の正しさがあるのだ、という塚本の主張は、子どもの中にさまざまな種類の「正しさ」が可能性としてあること、共感とは、そのような多様な可能性の共感でなければならぬことを示唆している。以前私が使った言葉でいえば、共感の対象は現実態の子どもではなく、可能態としての子どもなのだ。

(早稲田大学)

☆

☆