対話的授業論メモ7 - 「わかる」過程での対話的な問いと答え (1) 塚本問い論概略
2020/07/07

宮崎清孝

対話的授業論メモ6ではもっぱらバフチンとガダマー（コリングウッド）の著述の分析を通して、対話的な問いと答えについて、その2つが論理的な関係ではなく、ずれることと、その理由について考えた。しかしここでは、そのような対話的な問いと答えがバフチンのような「創造的な理解」をもたらす過程について具体的に示せていなかった。ここでは、それについて扱う。

その問題をここでは教育の場面で扱う。教育の世界での「問い」が問いとしてはいわば異常で、「対話的」かどうか以前にガダマー流に言えば問う側に「未決定性」がない、つまり問う側が答えを知っている問いである、という指摘は教育学者としては Mehan(1979a)がその種の発問を known-information question と呼んでおり、またそれ以前にいろいろな哲学者が指摘している（ガダマー、2008；ブーバー、1979）ようにごく一般的なものである。だがそれに対しては宮崎が、授業で教師が答えを知らない問い(unknown question)が重要であることを指摘している（宮崎?????）。その unknown question の一つの種類が、ここでいう問いと答えにずれがあるものである。ただし宮崎の以前の論文では、そのような性格付けにまだ気づいておらず、学生の答えの中から発見される種類の unknown question である、という言い方をしていた。

Mehan(1979b)はまた、known-information question への生徒の答えに対して、教師は「正しいか否か」の評価を与えることが非常に多いとも指摘した。いわゆる IRE シークエンスである。確かに授業の中でこういうやりとりは多い。この場合、生徒の答えは教師の「問い」の地平の中で、つまり教師の「経験・知識」の中に位置づけられ、正しいとされたり誤ったとされたりする。そのようなものとして、ここでの答えは問いと一つの閉じた認識体系の中にある。典型的な独話状況である。

しかし実のところ（Mehan やら哲学者達の主張とは裏腹に）、授業の中で問いと答えがずれて対話的な授業が展開しうる瞬間は非常に多いのである。授業を対話的にするには授業の外側から（それがどのように性格づけられるものにせよ）「対話的授業法」を持ち込む必要はないのであって（また、“持ち込む”という発想ではそもそも役に立たないのだが）、今そこにある対話的瞬間へ教師が気づいていけばいいのだ。とはいうものの、多くの場合その瞬間は見過ごされてしまっており、可能性に留まっている。

この際大事なことの一つは、前に紹介したコリングウッド・ガダマーがいう通り、生徒の発言にはそれに対応する問いがある、ということである。もう一点は、生徒の考えは教

師の発問に対する答えとして現れることが多いが、その際生徒の持つ問いが教師の与えた問いと同じだとは限らない、いや違ってくることが多いということである。そこにバフチンのいう「論理的な関係」ではないもの、私のいう「ずれ」が存在する。

一部の優れた日本の実践者達はそのことに気がついている。ただそれをどう把握し、どう言語化するかはいろいろある。そこで「メモではまず、この問題を問いと答えのずれの問題として明確に指摘した塚本（2014）の考えと、彼の典型的な実践を紹介、分析する。この塚本に実践については既に何力所かで触れているが、今回は「対話的授業論メモ 6—対話における問いと答え」の分析を踏まえた（望むらくは）より深いものになる。

彼の考えの意義は次の2つにある。

- ・バフチンやガダマーの問いと答え論と非常に近い考えをそれらとは独立に発見しただけでなく、彼等のいうずれとか外在性が文化といった大きなくくりだけではなく、個々人（それもそのときどきの個々人）の間でもあること、異なる問いが「誤り」『おかしな考え』の背後にあることを明確にしたこと。

- ・教育学や授業論の文脈では、それまで「問い」というと「教師の発問」であり、さらにそれは「生徒によりよく考えさせる技術」としてのみ取り上げられてきた。それを個々人（生徒も教師も）の多様な方向への探究として—つまり授業の中心的な知的営為として—とらえることを可能にした。

この第2点については、特に「発問論」との関係については、ここでは取り扱わない。

1, 塚本の「問い」

塚本の「問い」の理論と宮崎によるその理解

バフチンは、対話的な問いと答えの間にはずれがあり、そこに新しい問いが生まれ、創造的な理解がおこなわれていく、とする。授業の場で、つまり学びの場で、そのことを明示的にいったのは塚本。塚本は自分の考えをいろいろな形で述べているが、ここではまず塚本の論文（塚本）を対象とし、それをややくどくなるが細かく検討してみよう。まずその中の理論的な中核部分をやや長いが引用する。

「教師の発問には、期待する返答がすでにある。ところが、教師の発問は、発問自体が多義であり、様々な問いを内包している。子どもたちは、教師の発問を解釈し、様々な受け取れる「問い」の一つを「自分の問い」として「返答」する。それは、時として、教師が意図した「問い」とは全く異なることがある。その結果、子どもたちの返答は、教師の求めた返答から外れたものになり、誤答のように見える。が、もし、その「子どもの返答」をその返答が生み出された「子どもの問い」にまでさかのぼったのならば、（中略）「誤答」

の中にある新たな解釈に気付き、授業の中で、その解釈を位置づけることができる。その時、教師と子どもは、同じ「問い」の追究者となる。」(塚本幸男 2014)

まず「教師の発問には、期待する返答がすでにある」という。「教師の発問」は教師の問いが言語表現されたものであるが、そこには教師の問いの地平に基づく意図があり、それがある答えを期待させる。それは教師にとっての「正答」。「もっともな答え」「教師にとって筋道を通った答え」である。

しかし「教師の発問は、発問自体が多義であり、様々な問いを内包している。」言語表現した発問に、教師はある一つの問いを意図として込めた。だがその表現には、他にも可能な問いが存在する。教師が問うたのは、教材について。ある教材のある部分について。そこに考えてほしい問いがあった。多くの場合、教師は答えを知っていたかもしれない。そのことは、今ここではあまり重要ではないが、かりにそうだとすると、教師にとってそこは「未決定」ではないのだが、生徒にとってそこが「未決定」だ、と教師は予想していた。しかし、同じ問題領域について、他にも(生徒にとって)「未決定」な領域があり得る。教師の意図する方向以外の方向からの探索可能性があり得るのだ。

(なおここで、「問題領域」といった概念を導入したくなる。もともとは Schoen が、Dewey にある、としている概念→現在まで発見できてない。問おうとするトピックだが、それに対する問い方は可能性としては無限。言い換えれば、「未決定性」を無限に持つ。「問いの対象」は厳密に言うと違う概念。それはある方向性を持った問いに対応する「未決定性」。「問いの地平」という概念を導入すると、自ずと、問う対象と、それをどういう方向から探究するか、ということの区別が生まれる。)

さてこれに対して、「子どもたちは、教師の発問を解釈し、様々な受け取れる「問い」の一つを「自分の問い」として「返答」する。」生徒の側からすると(多くの場合)、あくまでも教師の問いに答えている。しかしその答えの中に(コリングウッド・ガダマーの原則の示すように)、自分の問いがある、ということ。「選ぶ」という言い方はミスリーディングかもしれない。選択肢のように決まったものがあるように思えるから。おそらく、ある問題状況に可能な問いは(探究の方向背は)無限にある。選ぶ、としたらその無限から。

またそれは、多くの場合意図的なものではない。したがって、特に「自分の問い」とは思ってもいないだろう。だが実際には、教師の問いを自分なりに理解し、つまり自分の関係する「経験・知識」と結びつけて解釈している。

その結果「時として、教師が意図した「問い」とは全く異なることがある。その結果、子どもたちの返答は、教師の求めた返答から外れたものになり、誤答のように見える。」生徒の答えの中に含意されている問い。それが教師の意図した問いと同じとは限らない。同じ問題状況に対して、異なった方向から迫ろうとしている可能性がある。その結果、教師の元々の「問い」から見ると、それは「誤答」と分類される。

このとき（教師が「誤答」と理解するとき）、教師にとって問いと答えは「ずれていない」。どちらも、教師の問いの地平、「経験・知識」の中に位置付いているから。ただし生徒の答えは「誤り」と位置づけられるわけだが。その場合教師にとって、自分が最初に意図した「問い」と“誤りとされた”「答え」は“論理的な関係”にある。その問いの方向性を規定する彼の「経験・知識」の中で、生徒の「答え」は誤りであり、それを誤りとするのはしたがって一つの体系的な認知の中でだからだ。

「子どもの返答」をその返答が生み出された「子どもの問い」にまでさかのぼったのならば、（中略）「誤答」の中にある新たな解釈に気付き」「授業の中で、その解釈を位置づけることができる。」

この前に、「問いが違うかもしれない」ということへの気づきがある。多くの場合生徒はそれに気がつかず、気づくのは教師。生徒の「誤答」に、誤りと分類しては逃してしまう何かがあるのではないか、という気づき。「ずれ」に気づき始める。

「誤りと位置づけてはおかしい」ことから、生徒の（可能な）問い＝探究の方向性と、そう生徒に考えさせる生徒の「経験・知識」の推測が開始される。「どういう問いなのか？これが「生徒の問い」の探索の開始。「なぜそう考えるのか？」それが、生徒の動員された「経験・知識」の探索（と教材との関係づけ）。

そうやって探した生徒の問いを生徒達に提示し、そこからそれを共に探求していく。「その時、教師と子どもは、同じ「問い」の追究者となる。」バフチンのいう、「ずれ」があるときに新しい問いが生まれる、というのはこのことである。子どもの問いは教師の考えたものとは違うという意味で、教師にとっては新しい。一方、「誤答」「ずれた」答えをした生徒の側にしてみると、それはその答えの中に潜在的にあったものであり、気がついてなかったという意味で新しい。

その問いを持ったであろう生徒の側から見ると、自分の「経験・知識」により即した問いに気づくことになる。自分の「経験・知識」と結びつけられるので、より意味あるものとして、問いを探究していく →（この点については他の事例できちんと）。教師に取り、またその「問い」とは別の問いを持つ生徒にとっては、新しい、自分の持つ問いとは違う問いを知ること（自分とは違う方向からの）、単に違う、というだけでなく、多くの場合教師の指摘により、それが（教師のそれと、またあるいは自分のそれと）「違う」「新しい」問いである、ということに気づく可能性。およびそれを探究していく学び。

教師による「可能性」の聴き取り

ところで塚本は「「子どもの問い」にまでさかのぼったのならば、（中略）「誤答」の中にある新たな解釈に気付き」と書く。しかし教師が確かに「子どもの問いにさかのぼった」と、つまり正しく理解した、という保証はとりあえずはないのではないか。上でもちらっと書いたように、それはまずは教師の推測に過ぎないのではないか。

確かにその通り。教師が「ずれ」を感じ、自分のものとは違う問いを聴き取るといっても、またその時の生徒の「経験・知識」を感じ取るといっても、むろんとりあえずは推測に過ぎない。あるのは生徒の答えであり、そこからの推測でできることは、その背後にある問いと、問いの地平である関連する「経験・知識」として、こういうことは可能ではないか、という可能性を聴き取ることである。可能性はおそらく無限にあり、そこから教師は一つを、おそらくは暗黙のうちに選び取る。

居直るようだが、ここはそうならざるを得ない。というのも、生徒の側の「経験・知識」はその生徒の、かつその時点でのユニークなものであり、またそれをわかつて教師の側の「経験・知識」もその教師の、その時点でのユニークなものである。この推測はその意味でユニークな二人が出会う結果であり、前もって確実に予測できるようなものではない。しかし教師は、その刹那刹那に、可能性にいわば賭けて、判断せざるを得ない。

ただし場合によっては推測で終わるのではなく、その後の展開によってその時の推測の是非を見ていくことができる。しかしその基準は、「正しかったか」というよりは「豊かに展開したか」ということだろう。教師の聴き取り、提案した問いを、生徒達が面白いと感じさらに展開できたかどうかということだ。そうであるのは、ここが「正しいかどうか」が問題となる科学的な認識の場ではなく、その後の豊かになるかどうかの問題になる、目的的な実践の場だからだ。ただしむろん教師の側としては、だから何でもよいというのではなく、あくまでも「生徒の側の聴き取り」「発見」が目指されているし、そうでなければ有効なものにはならないだろう（生徒への教師の提案が否定されるケースも、正しい推測でなかったから駄目な授業とはならず、豊かな対話的発展があり得る。これについては荒木田事例を）。

（なお、どう展開するかはそのときどき。後でいくつか事例を見てみよう）

生徒・教師の学びについて

ここにある（“誤り”を出した）生徒、（それ以外の）生徒、教師3者での学びを整理しておこう。

“誤り”を出した生徒は、もし教師の提案する問いが自分の無自覚的に出した問いであれば、自分の問いを対象化することができ、さらにその後も自分の「経験・知識」に基づいてその問いを追求できるだろう。

他方それ以外の生徒、また“誤り”を出した生徒にとっても教師の提案する問いが的外れだったときには、自分にとっての新しい問いを学ぶことになる。これは教師にとっても同じことがいえる。また、“誤り”を出した生徒が教師の提案を違うと感じることから、自分の問いを発展させていくこともある→荒木田事例

ずれの発見は教師と子どもの対等の権利へつながる

教師からすると、教師は生徒の“誤り”から学ぶ。それは単に「生徒はこんな間違いをするのだ」といったものではなく、この材料にこういう問い方が可能なのだ、ということの学びである。生徒が自分の、あるいは人の新しい問いの可能性について教師から学ぶだけでなく、教師もまた生徒から新しい問いを学ぶ。学習者は学習トピックの真理性について教師と対等の権利を持つものとなっていく。教師によるこの問いの発見は、授業が対話的であるための道筋である。

このように考えると、問いと答えがずれている場合が対話的であるということの意味がはっきりする。教師が子どもの、誤った、あるいはおかしい答えを、誤り、あるいはおかしいとしてしまう場合、それは教師の「経験・知識」の中にある基準からそのようにされているのであり、誤り、あるいはおかしいとされた答えは教師にとっての問いと同様に、教師の「問いの地平」であるその「経験・知識」の中に収まっている。そこにあるのは、教師の（生徒の問いとの出会いで変わらない）「経験・知識」という体系的な認識だけである。

これに対し、教師が（でなくてもいいのだが、多くの場合は教師）問いと答えのずれに気づき始めるとは、答えの中に、自分のものとは別の、しかし教材について探究する価値のある問いがあることに気づくことである。そこに、自分のものとは別の、教材理解にとって意味のある、したがって認識として自分のそれと対等の権利を主張できる「体験・地平」があることに気づくことである。この意味で、問いと答えのずれの発見は対話的な状況を創り出すことなのだ。

2、事例「春」の中の対話的なやりとり

次に、塚本自体もその考えの説明として使っている一つの事例を見ていこう。これについてはすでにいろいろなところで触れているが、塚本自身もこの事例を典型的なものとして扱っており（）、また誤答であることがあまりにも自明な場合にも別の問いがあり得ることを示す点で、上でおこなってきた問いの構造論をよく示す事例である。ここでは、前のところに展開した「問いと答え」論を踏まえ、さらに分析していく。ただしこの事例では教師による子どもたちの問いの発見と提案で終わっている。その後の展開については、また他の事例で見ていく。なおこの授業例は宮崎自身により観察記録された¹。

6年で、教材は日本の詩人安西冬衛によって書かれた春である。

てふてふが一匹韃靼海峡を渡っていった

¹ この授業は宮崎により 2008 年 12 月 12 日に観察された。

教師はまずこの詩を黒板に書いた。そして音読してみるようにいったが、そこでの難しさの一つは「てふてふ」というひらがな 4 文字の表記を何と読むべきか、ということだった。これは第 2 次大戦以前に使われていた表記法では「ちょうちょう」と読み、もちろん蝶々を意味するのだが、この表記法が現在ではまったく使われておらず、多くの若い人たち、もちろん小学生には、音としてもて・ふ・て・ふとしか読めない。そこで授業の初期に、塚本は子どもたちに次の質問をした。

教師：これ、一匹なんだよ。なんだろう。

「何だろう」というのが発問だが、もちろん教師の意図としては「てふてふ」が何者であるかを聞いている。むしろ n 教師は何だかわかっている。さらに、これが小学生にとって、とりあえずはわかってない（未決定）だろうとも考えている。そして答えとして、誰が考えても普通には「蝶々」しかあり得ないと言っていいだろう。

これはあまりにも自明の答えでありそれに対する問いで、教師の側がその時の自分の問いの前提となる「経験・知識」を対象化してはいなかったろう。研究者として推測してみると、その一つは、「この文章の表面的な形や、あまり読み込まない中身から、この答えは十分わかる」「いまは読みの最初であり、中身に（自分も、子どもたちも）踏み込んでない」といったものだろう。「何か」ということを聞くに際して、「一匹」という動物や昆虫などの数を表す「助数詞」をヒントに出していることから、そんなことが推察される。

この問いに対し子どもたちから、正解である蝶(9)のほかに魚(8)、鳥(7)という答えが出てきた。()内はそれぞれの支持者の数である。蝶だというこの理由を聞いた。

生徒：てふてふと同じ言葉を繰り返しているから、ちょうちょう。

生徒：えっと、『春』って書いてあるから、その季節にちょうが飛びはじめるから。

生徒：てふてふが一匹だから、蝶。鳥だったら一羽。

第 1 回目の問いでは生徒の 1/3 が正答だった。その理由として、「助数詞」があげられ、また「てふてふ」という語が 2 回繰り返している、とか、題名など、文章の形式的な面、また浅い内容が言及されていて、正解を出した子どもたちが動員した「経験・知識」が教師のそれに対応していることがわかる。

そこでもう一度子どもたちの考えを問うと、蝶(19)、鳥(3)、魚(9)と蝶が多数派になった。

「蝶」という答えの生徒達のあげた理由に納得がいったのだろう、正解が増えた。しかし同時に、「魚」という答えも増えた。教師は、おそらくはそこに若干の違和感を感じたのだら

う。何か、自分の意図した問いとのずれを彼は感じたのだろう。そこでなぜそう考えるのか、問うてみた。

生徒：鳥じゃいけない海峡を渡って行くから。

この理由は、この生徒の「問い」が、教師のそれと違っていたことを示している。この生徒の問いは「鳥でも飛んでいけないような大変な海峡を渡っている「てふてふ」って何か？」というものだったと思われる。つまりこのとき、この生徒はこの詩の中身、世界のイメージを、特に海峡という言葉の意味を中心にして作り上げ、「経験・知識」として既にある程度動員していたのだろう。

塚本：良いところに目を付けるね。渡っていくところが海峡だから。海峡って？

生徒：国と国との境。

塚本：それは、国境。

生徒：何かの境？

塚本：つまり、音の響きが何かの境に聞こえるんだ。海峡は、なにかにはさまれた海。島と大陸の間、島と島の間。例えば、青森と北海道の間に津軽海峡。サハリンと大陸の間に間宮海峡。みんなは「てふてふ」を考えただけで、「春」の意味も、「海峡」の意味もつなげている。

ここでの塚本の発言は、その生徒の動員しているであろう「経験・知識」を推測し、提案するものだった。またそれは同時に、自分の最初の問いとの違いを理解することでもあったろう。ずれが、ずれとして彼にとって明確になった。それを、子どもたちにいわば解説した。

ここで塚本は同じ問いをもう一度聴いた。その結果は驚くべきものだった。「ちょうちょう」と答えた生徒の数は6人に減り、「魚」と答えたものは20人以上の多数派となった。

観察時、一人一人の生徒の変化については記録できなかったが、第1回2回で「正解」だった子どもの多くが「魚」に移ったことは明らかである。正解の子どもたちにとって、自分の持った問いよりも、「魚」とした子どもたちの問いの方が魅力的に感じたのだろう。詩の世界、海峡の世界についてのイメージを作ることが、蝶々とした子どもたちにも可能で、意味あることとして感じられたのだろう。つまり自分たちの「経験知識」として（ただし先ほどの「正解」を持った場合とは異なる部分を）、それが動員できたということなのだろう。

この後塚本はこう続けて、この部分を終わりにした。

実はこれは魚じゃないんですね、ちょうちょうですね。でも、実はみんなの感じ方がとてもいいですね。この海峡を、鳥ならまだ、魚ならまだ渡っていけるかもしれない。でも海峡を、ちょうちょうが渡っていけるはずないじゃないか。そういう感じの読み方、とてもいいですね。

授業後のインタビューで塚本が述べたところによると、子どもたちのこの回答ぶりを見て、ここでもっと一緒に考えるべきか迷った。だがまだ授業の初めであり、もっと聞いてみたいこともたくさんあった。だからこれで留めたのだという。ここで教師は正答を教えている。しかしだからといってこれは教え込み的な独話的授業でない。確かに「魚」は誤答である。しかしその背後には「“海峡”は蝶々が渡っていけるようなところではない」「でも魚なら」という、意味のある考えがあった。韃靼海峡の語感から、そんなところは蝶は渡っていけない。魚ならば、と考えるのは、韃靼海峡の大変さを語感からそれなりにつかんでいるのだ。ただし、そんな渡っていけそうもないところを「とんでいった」蝶、と蝶という「正解」に戻っていけばさらに意味は深まる。「魚」と考えることは、それ自体としては誤りであっても、より“正しい”答えに至るための基盤を準備した、という意味で正しいのだ。

ふつうならばてふてふは蝶である、というところから、この詩の世界を読み始める。しかしてふてふが読めない生徒達は、韃靼海峡という言葉の語感を感じることからこの詩に、またその中心の「てふてふ」に迫っていった。そのような読み方があることを塚本は新しく学んだ。そしてそう生徒達から学んだことを「そういう感じの読み方、とってもいいですね」と告げた。教師も生徒から学んだ。そしてそれを生徒達に告げた。ここが、このやりとりが対話的という理由なのだ。バフチンの意味での対話とは、関わるものがトピックの真理性について、対等な権利を持つ、ということであり、教師の側も学んだという点で、このやりとりは対話的なのだ。

ここで生徒達の学びについて改めて考えておこう。むろん最終的に、彼等は「正解」を学んだ。それはともかく、「魚」と最初に主張した子どもたちが、それを教師から認められてどう変化したか、それについてはここではこの話題について授業が展開しなかったのでもなんともいえない。一方初めは正解を出しながら後で「魚」に変わった子どもたちについては、あくまでも研究者としての推測になるけれども、韃靼海峡の様子と「てふてふ」を結びつけたこの考えをより魅力的に感じたのだろう。その意味で自分の問い、自分が動員した「経験・知識」とは違う新しい問いから学んだといえるのではないだろうか。

3. まとめ

最後に、実践の部分も含めて私の理解する塚本理論と、『対話的授業論メモ 6』での「対話における問いと答え」の論点ともう一度関係づけておこう。

・問いと答えのずれ

授業では、問いと答えのずれは教師の発問と生徒の誤った、あるいはおかしな答えの間におこる。ただしずれはまずは教師によってずれとして気づかれる必要がある。誤答、おかしな答えが、誤答、おかしい、としてでなく、そこに何かある、と気づかれなければならない。

また『春』の実践の、最初は“正解”し、後で答えを変えた生徒達に見るように、生徒の答えと生徒の答えの間でもずれはおこりうる。むろんここでも教師によるずれの気づきとその生徒達への提示が必要だ。この場合、最初“正解”だった生徒達は他の生徒の誤答についての教師の意味づけを聴き、誤答の生徒達と同じように問うことが自分たちにとっても意味があることに気づいている。これは言い換えれば自分たちの前の問いの理解と、誤答だった生徒の問いの違いに気づいた、ということだ。

・答えとして現れる問い

『春』の事例でもそうだが、ずれは直接的には教師の発問と生徒の答えの間で現れる。しかしコリングウッド・ガダマーのいうように、答えの背後には問いがあるのであり、ずれは教師の発問の背後にある教師の問い（発問に込めた意図）と生徒の問い（生徒の理解した、教師の発問）の間にある。ただし、『春』の事例でもそうだが、多くの場合「問い」は直接に問いとして、つまりある種の疑問文として、言葉化されることは、生徒によっても教師によってもない。ただし『春』の場合でなら教師が「みんなは「てふてふ」を考えただけで、「春」の意味も、「海峡」の意味もつなげている」といっているが、このことは「君たちはこういう方向から、この詩にアプローチしているね」という意味だ。そしてここでの「問い」とは既に述べたように単に情報を求めるということではなく、ある方向性を持った探究なので、この言い方は実は「君たちはこういう方向から問うている」というのと同じことだ。

・ずれの背後の「経験・知識」

教師と生徒、あるいは生徒間の問いの違いを生み出すのは、ガダマー流に言えば彼等の「問いの地平」の違い、私流に言えばこの詩を読むに際して動員されたそれぞれの持つ「経験・知識」の違いである。

（なお「経験・知識」という言い方は我ながらうまい言い方ではない。まず認知科学的には曖昧な言い方である。認知科学的になら、すべて知識とっていい。ただそれだと、今現在の経験が排除される。また逆に、すべてはこの現在までの世界、それを構成する物事や出来事、他の人たちとの関わり経験によって自分の中に育ってきたものなので、その意味

では経験といっている。ただそれだと、該当するのが個別の経験であって、そこから一般化して得られた知識を排除して理解されてしまう可能性がある。

しかし、一般化して得られた知識も含め、ここでいう「経験・知識」とは、これまでの各人の全生活史の結果である。「どのように生きてきたのか」がそこに反映される。したがってそれは、各人の生き方や価値観という問題と切り離せない。言い換えれば、これは認識論的な問題であるように見えて、実は存在論的な問題でもある。(→この問題については別途もっとしっかり扱う。)

授業の中で各自が教材との関係で動員している「経験・知識」を、そこで彼等が出した発言から以外に推測することはできない。また発言から推測できることもわずかではある。特にこれは、やりとりの関係の中にある研究者にとってはいえることである。実証的に「動員された経験・知識」の中身を確定することは不可能で、その意味では動員された経験・知識という概念を使用することに積極的な意味はない、という考え方も可能ではある。ただここでは、各自がそのときどきに持つ問い、いいかえれば教材に対するアプローチが、言い換えれば教材の何を「未決定」なものとするかが、その時まで各自が積み重ね、持っている各自の「経験・知識」に基づいているということを確認するために、この概念を使用している。

各自の「経験・知識」はそれぞれの認識の、つまりわかってきた個人史、つまりわがりの履歴である。したがって人によってすべて異なる。とはいえ、「てふてふ」が蝶々であることを知っているか、まだ知らないか、とか「春」と「蝶々」の間のつながりの強さなどその中に個人を超えた共通の部分はあるだろう。そのときどきに動員される「経験・知識」のすべてではなくても、重要な部分が共通のものであり、結果として教師の問いが教師の意図と同じ、ないしは近い形で生徒の問いとなる、ということがあるだろう。『春』の事例で、初めは「蝶々」と正解した生徒の「動員された経験・知識」は、“間違っ”生徒のそれとは少なくとも肝心なところでは異なり、一方教師のそれとは近かったのだろう。

なおこのような「経験・知識」の共通性の中には、バフチンやガダマー、それに他の多くが(たとえば Bang) 指摘したような、あるコミュニティに共通するものとしての文化も入るだろう。それが教材に対する異なる問いを生む可能性はむしろある。ただ、『春』の場合には、そういうことはおそくないだろう。メモ6でも書いたように、問う者と答えるものが「外在的」であるためには問いと答えの対象となった事柄(この場合は教材)について動員される経験・知識が大事なところで(それによって異なる方向への問いがでるような)違えばいいのだ。

ところで『春』の事例は「動員された経験・知識」についてさらにもう一つのことを示唆してくれる。「動員された経験・知識」は各人のわがりの履歴によるのだが、それは今この瞬間、というか、何かをわがらうとしている瞬間も、人から、また対象から新しい情報を

どんどん取り入れ、変わっていくのだ、ということである。それは今も述べた、初めは“正解”だったのが、「魚」の生徒達の考えを取り入れ、それに変えていった生徒達の場合である。上でも書いたが、ここでこの生徒達は魚、という新しい考え、そこにある海峡のイメージ、そしてそこから考えていく、という方向のアプローチを知って、すぐに自分の「経験・知識」と結びつけ、組み替えていく作業をおこなったのだろう。新しい考えと出会い、自分の中の「経験・知識」の中の違う部分に焦点が当たり、それと結びつけて、新しい考えを自分のものにしていったのだろう。ここでいう「経験・知識」はわかりの個人史なのだが、それは絶えず変化し、そのときどきに作られていくものと考えられるものである。

・対話では新しい問いが生まれる

バフチンが対話的なやりとりの中心的な特徴として指摘していることだが、『春』の授業では教師による魚と答えた生徒の問いの発見がそれにあたる。むろん、魚と答えた生徒はその問いを持っていたのだが、ただその生徒自身それに無自覚だった。その答えは間違い、渡橋しにかりにされたなら、何事もなく過ぎていっただろう。その意味では、彼等にとっても新しい問いであった。むろん、教師や他の生徒達にとってはいうまでもない。つまり、問いと答えが論理的な関係にない—ずれるときにでてくる新しい問いとは、ずれていた答えに対応する問いである。ただし、そこからさらに発展していくことはあるけれども。(→これについては後で)

ブーバー, M. 植田重雄 (訳) (1979). 我と汝. 岩波書店.

ガダマー, H. G. 齋田収・巻田悦郎 (訳) (2008). 真理と方法. 法政大学出版局.

Mehan, H. (1979a). “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 28(4). 285–294.

Mehan, H.(1979b). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

塚本幸男.(2014). 子どもは、教師の「発問」とは異なる「問い」を持つ. 千葉経済大学短期大学部研究紀要, vol.10, pp. 25–37.