

対話的授業論でなぜ教師—生徒の対話を中心問題に据えるのか？ —あるいはなぜ「教師の役割」ではなく 「教師の在り方」というのか？

宮崎清孝

1, 問題設定

私の対話的授業論では、「教師—生徒」間の対話についての議論を中心に据えている。たとえば図式化すると、私にとって対話的な授業は<生徒—教材(あるいは世界)—教師>の三項関係として表される(図1)。

これは常識的にはちょっとおかしいのではないかと常に感じている。常識的には授業は生徒の学びの場であり、対話的な授業というのなら「生徒—生徒」間の対話というように生徒中心に議論を進めるべきではないのか？ 図でいえば図2のようになるべきではないか？ 現在一般にいわれる「主体的・対話的な学び」の場合に、まずは図2のような関係を想定するのが普通で、図1を主張することにはかなりの説明が必要なのではないか？ 今回の発表における私の問いは、「対話的授業論を「教師—生徒」間の対話から分析し始めるのはなぜなのか？」ということである。

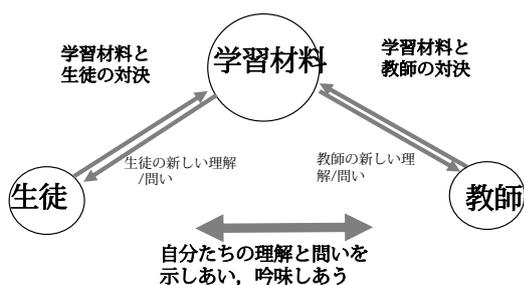


図1

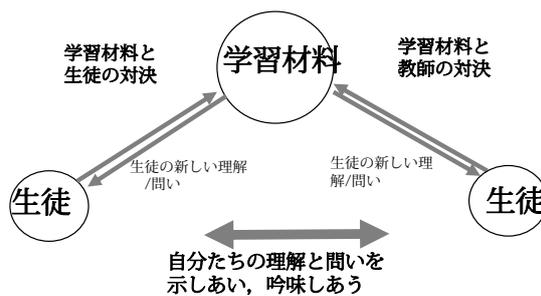


図2

むしろ図2の場合でも教師はどこかに存在していて、図2のような形の授業を実現すべく働いていると想定されているだろうが、そこで問題になるのは「教師の役割」だろう。それに対して図1から対話的な授業を考えていくべきだとする私にとっては「教師の役割」の前に、まずはこんな関係の中にある「教師の在り方」は何だろう、というのが問題になる。上に述べた問いの延長上には、「教師の役割」を超えて「教師の在り方」を考えることが必要ではないかという問いがある。

最初に答えを抽象的な形でいっておく。「教師が生徒と対話的な関係に入らない限り、生徒達は対話を経験できない。」

このように抽象的な形だと、なんとなくわざわざ論じるまでもなく当たり前のような気もする。教師が対話的で、始めて授業も対話的になる、と言いかえて、なんとなくわかった気分になれるかもしれない。だがたとえば「対話的」とはどういうことか？ 「話し合いをする」「いろいろな考えを出し合い、検討し合う」「問い合う」といったことであるとすれば、もっぱら生徒-生徒の間でも可能だ、というよりも教師と生徒の間で話し合うとはどういうことだろう？ むろんここでいう「対話的」は(話し合うとかいう)これらのことに留まらない。そのことを確認して、出発する。

2, バフチンも作者論から始めた

『ドストエフスキーの詩学』の作者論

ところで私の対話的授業論はバフチン、特に『ドストエフスキーの詩学』のバフチン(バフチン, 1995)に多くを依っている。そのバフチンがドストエフスキーの小説を対話的なものだと分析した際に、登場人物と対話関係にある対話的な作者について分析することから始めているのだ(第2章『ドストエフスキーの創作における主人公および主人公に対する作者の位置』。ちなみに第1章はこれまでのドストエフスキー研究のレビュー)。まずそれについて簡単に紹介しておく。

大きな枠組みとして、小説でありどちらにせよ作者が作り出すものには違いないが、作品にはそれ自体の論理があり、作者の勝手になるものではない。登場人物が対話的であるためには作者が対話的に在ることが必要であり、作者が独話的であれば登場人物も独話的になる、というのが彼の考えだ。

対話的であるとはどういう状態か？

では作者であれ登場人物であれ、対話的であるとはどういうことか？ 彼はいろいろな説明をするが、その一つをあげておく。

「人間のうちには、**本人だけが自由な自意識と言葉という行為をもって解明することのできる何者か**が存在しており、それは**人間の外側だけを見た本人不在の定義**では決して捉えきれないものなのである。」
(バフチン, 1995, p. 121)

「本人だけが自由な自意識と言葉という行為をもって解明することのできる何者」とは何か？ バフチンによれば、それはまわりの世界や人びとについての意味を作り出す自意識、視点であり、また意味づける「声」でもある。たとえば先(同上 p.99)の引用にすぐ次では彼はこう言う。「**世界と自分自身に対する特別の視点**としてであり、人間が自身と周囲の現実に対して持つ意味と価値の立場(後略)。」ここで世界や自分についての意味を作り出す働きを「わかる」働きと言いかえると、つねに新しいわかりが、世界について人について、また自分についても生まれていく、それが対話的な人間ということになる。

「本人だけが(中略)解明することのできる何者か」に対して何とか接近し、それを聴き取ろうとす

るのが対話的な作者である。そのためには「極度に張り詰めた大いなる対話的能動性」(同上 p. 140)が要求される。この対話的能動性を持ってある存在とは「**自分と同列に、すぐ目の前に、自分と対等の権利を持った、そして自分と同じく無限で完結することのない他者**（宮崎注：登場人物）の意識を感じる」（同上）ものとしてあるということだ。

その逆・独話的とは

「対話的能動性」が失われると「すぐさま主人公達は凍り付き、物象化」（同上）してしまう。作者も登場人物も、独話的な存在になってしまう。「人間の外側だけを見た本人不在の定義」によって捉えられる存在になる。独話的な登場人物についていうと、「**一定の確固たる社会的タイプや個人的性格の印をもった、社会の一現象**・・・、<<彼は何者か？>>という問いに全体として答えることのできるような、**一義的で客観的な特徴から形成された、一定の人物像**」（同上 p. 99）として捉えられる。つまり**一般的・図式的な枠組みで「わかられ」、その人独自のユニークさは無視された**、ということである。対応していえば（バフチンはそこまでいっていないが）、一般的・図式的なわかり方をするのが独話的な作者ということになる。

では基本の問いに立ち戻ってみて、登場人物を対話的にするために、なぜ作者が登場人物と同様の対話的能動性を持って登場人物と関わる必要があるのだろうか？ 実のところこの点については、バフチンは明確な答えを与えてないように思われる。むしろ授業での生徒と教師の関係が、それに対してより材料を与えてくれる。そこでここからは、授業での話へと向かっていくことにしよう。

3, 「わかる」についての基本的な考え方- 「わかり」は人によりその時々によりつねにユニークなもの

「わかる」とは自分の中の「経験・知識」と結びつけ意味づけること

授業について考えるにあたり、ここでは何事か（世界について、人について、自分について）をわかるという働きを中心に考えていく。ここで本論を通して使用する「わかり」についての基本的なモデルを提案しておく。人が何かをわかるとは、その人が**その時点までの個人史の中で**出会い、持った**「経験・知識」**とその何かを何らかの形で関係付け、それによって意味づけることだとしてしよう。ここで経験とは出会った中でより個別的でユニークな部分であり、知識は経験を何らかの形で一般化したものであると考える。またこの出会いはいわゆる直接経験のみならず、学校などで他者の情報提供を媒介に間接的に出会ったものも含む。新しい何者かに出会い、個人の「経験・知識」と結びつけて意味づけるに際しては、「経験・知識」の方も変化していく（新しい情報が加わることにより。またこれまでの結びつけ方や、個々の「経験・知識」の重み付けが変わることにより）。

この考え方は、基本的には認知科学、特に「概念変化」や「誤概念」といわれる研究領域で構成主義 constructivism といわれるものであり、特に私としては diSessa たち (Smith et al. 1994) の考え方から学ぶところが多い。特に彼等からすると、「誤り」というのも知的に低いから生まれるとかでたらしめな情報処

理によるとかではなく、人がその時に持っている「経験・知識」（この言い方は私のものであることに注意）に結びつけた結果生まれた、その人にとっては意味のあるものだ、という考え方が重要である。言いかえると、「わかる」というとき私が意味しているのは、「正しい知識」を「納得した」と言うばかりではない。間違っただけ（ということに気づいてない）わかりも含む。また、自分の「知識・経験」とうまく結びつけることができず、「なんとなくわからない」といった場合も「わかり」の重要な一局面である。

わかるとはその時々その人にユニーク

ただし、「概念変化」「誤概念」研究の研究者達は、当然ながら「概念」の知識構造がどのようなものか、また概念の変化や誤概念の生まれる一般的なメカニズムが研究対象である。ここではそれをいわば 90 度回転させた問題意識から利用する。つまり、このようなわकारの仕組みは、**人それぞれの「わかり方」が人それぞれに違う、ユニークなものである**、ということの意味する、と考えてみるのだ。

人がある時点で持っている「経験・知識」は、その人のその人ならでの人生で蓄積されてきたものだということがそう考える理由の一つ。むろん、発達段階といった形でまとめられる共通性もあるだろう。似たような経験をしたり、学校で“同じ”ことを学んだりした結果として、人びとの「経験・知識」の中には類似性があるところはあるだろう。だが、たとえば“同じ”ことを“同じ”先生から“同じ”時に学んだとしても、それをどうわかるかは個人個人のその時までの「経験・知識」に依っている。たとえば理科のある物理法則を学んだとして、そのわかりに使う具体例は、それぞれに異なる経験から得られたものになる、といった具合だ。したがって、たとえば言葉としては $F=ma$ とはこれこれのことである、とか、「わびさびとはこれこれのことである」と人びとと共通の形で自覚されているにしても、実際のわかり方（あるいは「わからなさ方」）は人により、また同じ人でもその時々ユニークなものである。

繰り返すが、このユニークさは一人ひとりの「経験・知識」が、その人の個人史（当然人によってユニークなもの）の中で作られているからだ。ただしたんなる蓄積の経歴というだけでなく、何かをわかるうとする際に、過去の経験・知識の間の関係の組み替えや、それぞれの重み付け（重要さ）がたえず変わっている。この一人ひとりの、絶えず変化してその時々ユニークな「経験・知識」の総体を、便宜的に「わかりの基盤」と呼ぶことにしよう。

問い

「わかりの基盤」についてさらに 2 つ想定を加えておこう。まず、個々人が何か新しい事柄に出会ったとき、その事柄にどのような方向から迫ってわかるうとするか、どのようにそれを探求していこうとするか、その方向性を決めるのは、その時々ユニークな「わかりの基盤」である。この、**方向性を持った探求を言いかえると、個々人がその事柄について持つ「問い」ということになる**。つまりある事柄に、たとえば誰か他の人の導きで出会ったとして、もっと具体的にたとえば教師の問いかけで出会ったとしても、その時にその個人がもつ「問い」は、**本来的には**、その人の「わかりの基盤」に対応したユニークなものになるということだ。なおここではそれについて具体的に触れないが、問いに対応する「わかりの基盤」が、問いの意味を具体化していくガダマーのいわゆる「問いの地平」であると考えている。

自覚のされにくさ

ただしここで「本来的には」とした。これが「わかりの基盤」のもう一つの想定される特質に繋がる。つまり「わかりの基盤」の中身を、個々人は自覚的には捉えていないことがほとんどである。つまり自分のわかり方のユニークさに気づいていないことが多い。特に学校などで私たちが他者から得るものは、経験というよりは一般性を持った知識というべきものが多く、その一般性のためにその一般性を支えているはずの自分の個別的な経験が隠されてしまったり、あるいは個別的な経験で支えるところまでいかないことが多いからだ。あることについて、言葉についての説明（定義）を知って、なんとなくわかったつもりになってしまうような経験では典型的にそういうことが起こっているだろう。言葉だから、というよりも学校で得ることが期待されているわかりは何らかの一般性（理科での法則にしても、体育での技術にしても）を持ったわかりであるために、その背後にあって、自分のわかりが人とは違うユニークなものだということが自覚されにくいのだ。

4, 対話的であるとは、自分のわかりのユニークさを自覚しつつ他者と出会うこと

自分のわかり・問いのユニークさへの気づきが問いのずれ・対話を産む

2 で、バフチンにとっての対話的な存在とは「**世界と自分自身に対する特別の視点**としてであり、人間が自身と周囲の現実に対して持つ意味と価値の立場（後略）」を持つもので、一般的・図式的な枠組みの中に入らず、その人独自のユニークさをもった存在であるということを見た。私のいう「わかりの基盤」とは、この**対話的な存在がおこなう「わかり」の行為を、時間的な流れの中にあるものとして**あらためて捉えてみたものだ。

つまり、人はほかの人とは違う、絶えず変化していく「わかりの基盤」故に、おなじ事柄に出会ったとしても（たとえば何らかの問題状況（Schön,1983 ; Dewey,1938）に出会ったとしても）、それぞれに異なる方向性を持って探求する（問いを持つ）。お互いに異なった問いを持っていることを自覚しつつ、それに関わらせることで、それぞれの探求が進んでいく。そこからまた、それぞれの「経験・知識」を変化させていく。これがいわゆる「対話」である。なおこの場合、両者の問いはユニークで異なる（問いのずれ）。これがバフチン(1988)によれば対話の基本的な特徴だが、それについては今は触れない。

問いのずれに気づかなければ正解を目指す議論に留まる

ただしこれは出会った両者がそれぞれの自分の「わかりの基盤」のユニークさと、それ故に生じる問いのユニークさ（とユニークさ故に生じる「問いのずれ」）に気づいている、いわば理念的な場合である。しかし現実には、個々人は自らのわかりのユニークさに気づかず、自分のわかりを一般的・図式的にわかることに留まる。問いに違いがあることも気づかれずたんなる意見の違いとして捉えられる。ここでは相互の考えはすれ違つか、あるいはどちらが正しいか（勝つか）だけが焦点化される。対話ではなく、議論になる。この場合、参加する両者は独話的な存在として存在することになる。話し合いでい

ても、どちらかが正解で勝つ、ということが想定される場合、それは「ある一つの結論へ収斂する」独話なのだ。

5, 教師が対話的存在としてあることの必要性

生徒のわかり・問いのユニークさに気づいてくれる人

ここでやっと、なぜ対話的存在としての教師が対話的な授業の前提として必要なのか、という問いに答えはじめることができる。授業の場で人（生徒）は、そこにある「問題状況」（多くの場合教師によって設定され、かつ教師の「わがりの基盤」によって解釈された「発問」として存在するが、教師でなければならないということはない）に対して、自らの「わがりの基盤」により、ユニークな問いを産みだしている。しかしそのことに自覚的になることができない。そこで、教師が対話的存在として、対話的能動性を持って積極的に生徒のユニークさを聴き取り、引き出すことが必要になるのだ。

このことが典型的に現れるのは、教師の設定した発問（そこには教師の「わがりの基盤」による意味づけがあることに注意）に対して、生徒が、教師から見ると「間違った答え」「変な答え」という反応をするときである。その場合、しかし実は生徒の側にその「わがりの基盤」に基づいたユニークな問いがあり、生徒の答えがその問いからすれば正しい・もっともな反応だ、という場合があり得る。たとえば Miyazaki(2019; 2020)等で紹介した塚本幸男先生の『はる』の授業（塚本, 2014）、また畔上先生の「分数の割り算」の授業などこれまでそのような例はいくつか紹介してきた。

この場合、生徒の方が自らのユニークな問いに気づくことはほとんど期待できない。そして教師もその可能性に気づかなければ、生徒の考えは教師の「わがりの基盤」に基づくわがりの図式の中に位置づけられて、「間違い」「変」ということになる。この場合、教師も、自分の考えのユニークさ（他の考えとの相対的な違い）に気づかず自分の解釈を無自覚的に絶対化している独話的存在になる。それに対応して、生徒の方も教師の枠組みの中に一方的に位置づけられる（そして自分でも、そういうものだと思う）、独話的存在になる。（なおこの場合でも、教師が「正解」を隠しておき、それに到達させるための“議論”をおこなわせることは可能だ、ということに注意。）

これに対して教師が、生徒の「間違い」「変」の中に、ある種の正しさがあるのではないか、さらにいえばそれに対応するユニークな問いがあるのではないかと聴き取ったときには、生徒はその「わがりの基盤」に基づくユニークなわかりと問いを持つ存在として、つまり対話的存在として現れてくることになる。教師も、このとき自分の問いを相対化することになり、自分の問いがユニークなものであり、だが生徒の問いと同等の権利を有するものである、ということに気づく、対話的存在となる。

しかしこのような展開は、なにも「誤答」「誤り」に限ったものではない。教師の（ある意味図式的な）問いに対して「正解」をいっているのだが、「なにかもっとある」と感じさせる答えであるような場合もある。この場合も、もっとあると感じさせる部分に、その生徒のユニークな、教師を超えた問いがあり、

教師がそれに気づくことにより対話的授業が進展していく。

E さんの手紙の 1 エピソードから

これを畔上先生の『E さんの手紙』の授業中の 1 エピソードで見てみよう。この授業ではそういうことがいろいろなところで起こっているのだが、授業の最初の方の（宮島先生の記録で t48 の次から。ただし以下の記録自体は私が起こしたものの）、「ちひろさん」の発言の所だ。

ちひろ：「私はあやちゃんと違って（中略）その学校が間違ってるとは私は思わない。（哇「おお」）この学校はこのスタイルでやっているけど、だからみんなはその先生にこういうことだよって教える?? こともできるし、学ぶこともできると思うんだけど、その学校はそうやって思っているわけじゃないって
うか、そっちの学校はそっちの学校で、大切にしたいことがある。その学校は、子どもは教えられる人、先生は教える人でやって、それが子ども達のためになる、ってその学校の人たちは思っている。」

この授業で話題にしている E さんの勤務校は、この子どもたちのいる附属小とはずいぶん違った教育をおこなっている。畔上先生の授業ではこの問いは明示的には出されていないが、E さんの学校を出すこと自体(問題状況)が、「E さんの学校の教育方針は是か非か (あるいは附属小と比べてどちらがいいか)」という対立的な問いを含意していることは明白である。

「ちひろさん」の答え自体も、「あやちゃんと違って」というのだからこの問いに対する、「非とはいえない」という答えだ、と図式的に理解することも可能だ。そこからさらに、「あやちゃんのように E さんの学校は非だと考える人」 vs. 「ちひろさんのように非とは考えない (もっといえば是だとする) 人」の間で対立を作り、議論していくことも可能だ。それによって、E さんの学校の問題点についていろいろ考える、というような。

仮にそういう教師がいて、そういう授業をやるうとしたとする。するとこの架空の教師は自らの「わがかりの基盤」により、ここでの問題状況 (E さんの学校) を「いろいろ問題の多い学校。その問題を検討しよう」という問いとして捉え、またちひろさんの発言もその枠組みでしか見ない。ちひろさんは「問題はない」といっている、ではあるという人と比較させてみよう、というちひろ理解になる。ちひろさんがそのように捉えられる。これが独話的な教師により、子どもが独話的に捉えられ、授業が (ここでの「議論」が) 独話的になっていく、ということである。

しかしこのちひろさんの発言の中には、明らかにそういう図式的な対立に収まらない、新しいユニークな問いがあった。「その学校なりに大切にしたいことがある」「それが子どものためと先生達は思っている」という発言にそれが現れている。「確かに附属小などと違う。でも、その学校の先生達の思いもあるのではないか?」という問いがそこにある。ちひろさんのここまでの「わがかりの基盤」に基づく問題理解がそこに出てきた、ということだ。ここは想像になるが、この「わがかりの基盤」の重要な部分は、ちひろさんの附属小の学級でのこれまでの諸体験 (特に先生との関係) ではないか。それがこの E さんの学校という「問題状況」の中で、「先生の思い」へと彼女を焦点化させたのではないか。

9月14日の畔上ゼミでの畔上先生の発言によれば、この発言、そしてそれに多くの子が共振したことは、「思いがけなかった」という。(なお、多くの子が共振したということ、これは彼女の“ユニーク”なわかりではないのでは、と茶々を入れたくなるかもしれない。しかしこれは、“このユニークな”クラスとともに経験した人たちがともに持つ、ユニークなわかりだというべきだ。)単純に是か非かではなく、もっと深いところで、先生達の思いに触れていったことについて、「見くびっていた」という。

実際の授業では、畔上はまず「きちんと教える、ちゃんと教えると言うことを、その先生達は考えているということね」とリボイシングした。「あなた(ちひろ)は、先生の思いについて考えようとしているんだね」というメッセージだといっていいだろう。ちひろさんの中にあった、単純な是か非かということを超えた問いを、明確にし、ほかの生徒とも共有し始めた、ということだ。

先ほどの架空の場合との違いはどこか？ 教師の出した問い(より正確にいうと、教師が出した問題状況-Eさんの学校-が強力に含意していた問い-Eさんの学校はまずいいのではないか?)に収まらない、それを超えた問いを、ちひろさんは自らの「わがりの基盤」から持っていた。それを教師のリボイシングが認め、引き出した。

それによってちひろさんの自らの「わがり」についての自覚も増した。というのは、次の発言からもわかる。

「そっちの先生もこっちの先生も、子ども達のためになってほしいってこと、勉強してほしいって言うか、未来がよくなることを願ってやったことがずれちゃってる。」

生徒の中にあるが自分では必ずしも明確になっていない「わがり」「問い」を教師が積極的に関わることによって引き出していく。ここに教師が対話的に関わる意味がある。それによって生徒が、自らユニークな(他とは異なる)わがりを持っていることに自覚的になれる、という。

他方教師の側も、対話的な働きかけなので「**自分と対等の権利を持った**、そして**自分と同じく無限で完結することのない他者**(宮崎注：ここではちひろ)の意識を感じ」ている。そして「わかる」という側面のできことなので、この意識は、「ちひろさんによって新しいことを(わがりの対象)について学んだ」という形で現れる。畔上ゼミでの発言を借りれば、畔上はここで「単純に是か非かでないのを、子どもたちの中に**私自身がより鮮明に感じた**。」「より鮮明に」ということが大事だろう。ここで畔上は、問題状況を単純に是か非かだと授業以前に思っていたはずがない(是か非か、というのは問題状況自体が持つ含意だった)。それだけではない、ということが、「より鮮明」になった。つまり何らかの意味で、わがりがより進んだ。生徒達から学んだのだ。対話的な教師の「対等な権利」ということの最も重要な意味がこれ、つまり生徒から(生徒についてだけでなく)、第三項としての教材についても学べる、ということだ。

6、教師はなぜ対話的な存在であることが必要なのか(生徒を対話的な生徒と

して現させるために)

いや、今まで長いことそれについて（特に5で）語ってきたのではないかな？ だが正確にいうと、5で述べたのは「教師という他者」が必要ということで（および、対話的な教師がいる、ということ）、その教師が「対話的」でなければならないということは十分には展開していない。言いかえると、畔上先生のような方がいる、とはいったが、畔上先生がどのような意味で対話的で、それだとなぜ生徒が対話的になれるのか、と言うことについては十分に語っていない。

一つの答えは、畔上先生のような方は、生徒のいろいろな可能な声（生徒の「わकारの基盤」に基づく、しかし自覚されていないわかり・問い）を聴き取ることができるから、というものだ。実際、畔上先生や宮島先生が、「あの子はこれこれの感じの子どもだから（いつものあの子はこういうことをしていたから）」という発言をされることをよく耳にする。

しかしこの答えは不十分だ。というのも「なぜ聴き取れるのか？」という問いがでてくるからだ。「生まれつき共感能力が高い」というような言い方も（「聴き取れない」身としては）いいたくなるときもある。生まれつきも「わकारの基盤」の一部であり、否定はできないが、しかし子どもの可能性を追求する私たちとしてはこれで満足するわけにもいかない。また、実は共感と対話は、違う方向なのである（少なくともバフチン2013にとっては。共感、同じに感じる。対話は、ずれ・違いに敏感であること）。

そもそも「対話的な存在」とはここではどういうものだったか？ 私の言葉では、自らの「わकारの基盤」に基づくわかり・問いのユニークさに自覚的であることだった（ということは、異なるふうにユニークな他者のわかり・問いとのずれ、違いに自覚的である、ということでもある）。では（生まれつきはともかくとして）どうしたら自分のユニークなわかり（人との違い）に敏感になれるのか？

これについては基本的には、自分の中で授業の事前に、教材についての教材解釈を豊かにおこなうことを積み重ねることだ、ということになる。そこで教材に対して異なる方向からのさまざまなわかり・問いを作ってみてみる。その中には、自分の本音ではないが、というものも多く含むだろう。これが「**可能態としての教師**」だ。むろん、わかりという中には「わからない」というものも含むことに注意。どちらにしても多くわかりや問いを用意しておけばどれかは当たる、という（面もあるが）ことよりは、多く問いを作っておくと、新しい問いを理解しやすくなる、ということ。

この作業は三項関係でいえば他の人（生徒）に向かうというよりは、まず教材に向かっている。その意味で一見対話から遠ざかるように見えるかもしれないが、とんでもない。さまざまなわかり・問いを作りだしてみるということが（そして「可能な」つまり自分の本音、好みを超えたものも含めて）、実はいろいろ多様な「わकारの基盤」に、つまり他者に、触れることなのだ。三項関係で考えていかないと、このところが失われてしまう。

というわけで、自分の中でさまざまなわかり・問いを作る経験を蓄積することで、教師は対話的になっていく。その経験が、他者の（自分が必ずしも事前に準備していなかったものも含め）わかり、問いに気づき、それをその他者（生徒）に投げかけて自覚的にするのを助けることを可能にするのだ。

7、今回時間切れで宿題となっていること-対話的な教師として積極的に提出する問いとは？

今回は、問いを聴き取る過程について述べた。しかし対話的教師といえども、生徒に問いを提起していく。その特徴は何か？ かねがね「教師も答えを知らない問い」unknown questionという言い方をしている。これが不十分であることは自覚している。「答えを知らない」ということが、対話論的には、問い論的には、どういう意味か、ということをはっきりさせなければならない。教師が答えを知らない、とだけだと、知らないこと（たとえば専門的に細かいところ、おたく的にこりたいところ）はたくさんある。だがそれはどうも違う。「子どもの身の丈の問題」というような言い方もあり、ある意味魅力的だが、「子どもの身の丈」に下がる、というニュアンスを持ってしまうと違ってしまふ。

文献

- バフチン, M. M. 新谷敬三郎(訳)(1988). 人文科学方法論ノート. In ミハイル・バフチン著作集第8巻 ことば対話テキスト, 新時代社
- バフチン, M. M. 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
- バフチン, M. M. 桑野隆(訳)(2013). より大胆に可能性を利用せよ(ノーヴィ・ミール誌編集部からの質問に答えて) In ドストエフスキーの創作の問題, 平凡社.
- Dewey, J. (1938). *logic: The theory of inquiry*. 河村望(訳)(2014). 行動の論理学-探究の理論, 河村望訳 人間の科学新社.
- Miyazaki, K. 2019 Dialogic lessons and triadic relationship among pupils, learning topic, and teacher. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 7, pp. 58 - 87. DOI: 10.5195/dpj.2019.239 2019.7
- Miyazaki, K. 2020 How dialogic teachers create the dialogic classroom: Lessons from Japanese teachers. In Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Abingdon, Oxon: Routledge. (chap. 16: pp.227-237.) ISBN 978-1-138-33851-7. (hbk) 978-0-429-44167-7(ebk). 687 pages.
- Schön, D. A.(1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Basic Books.
- Smith, J. P. III., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *Journal of the learning sciences*, 3:2, pp. 115-163.
- 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,10, 25-37.