

## 対話を核とする学習デザイン —連詩創作と共創的対話の有機的連関に着眼して—

キーワード：学習デザインの要素・要件，認知的文脈の要素，社会的文脈の要素，連詩創作，共創的対話

上越教育大学 古閑 晶子

### 1 問題の所在と研究の目的

平成23年4月からの小学校学習指導要領全面実施に伴い、学習者主体による「言語活動の充実」<sup>1)</sup>を志向する授業改善が求められている。カリキュラムの中核を成す国語科授業において、意味生成にかかる課題追究的な言語活動の学習過程をつくる時、改めてどのような要素を再考して学習をデザインするのだろうか。

桑原隆(2008)は、言語活動を「既有経験や既有知識と関係付けながら、自分自身の個性的意味を付与し、新たに自分自身の経験や知識のなかに組み入れていく創造の過程」<sup>2)</sup>と捉える。ここから、学習者の「言語知識」の変容に着眼して学習をデザインするという認知的文脈の要素が見出せる。学習者の既有知識が立ち上がり、それを基盤として言語活動が内包する言語体系とつながり、再び新たな学習者の言語知識として再内在化するという、言語知識が更新される過程を描き出す学習デザインである。学習指導要領では、「記録、説明、紹介、感想、討論など」<sup>3)</sup>表現様式レベルで目的や場としての言語活動を示しており、学習事項としての言語知識は、その表現様式がもつ言語体系と結んで見極めた上でデザインする必要がある。

一方、難波博孝(2008)は、言語活動に働く世界観や自己観など、揺さぶられて顕わになる「学習者の『観』をメタ認知する」<sup>4)</sup>言語活動を提案する。これは、先に挙げた学習者の「言語知識」の背景に働く見方・考え方・表し方などの価値観をも探るメタ認知的文脈の要素である。言語活動に働く学習者自身の「観」を意識し、他者の異なる解釈との比較によって相対化し、柔軟な見方・考え方・表し方を得ていくという、思考表現レベルのメタ的な進化過程を描く学習デザインといえる。

しかし、課題追究的な言語活動の学習をデザインするとき、最も重要なのは、前者の「言語知識の更新過程」の要素と、後者の「思考表現の進化過程」

の要素が相互補完されながら形成されていく、核たる要素である。言語活動をつくり続ける学習過程は、型を得て応用する過程ではない。例えば、「授業者の発問応答により読解してから、最後に感想文を書く」のではなく、「感想文を書きつつ、感想が生じた拠り所を探り合うために読み直し、より納得いくように感想文を書き換えていく」という問い直しによる学習過程になる。つまり、必然的に追究しながら納得のいく言語知識を組み入れ、新たな思考表現のかたちをつくっていく言語活動の過程になる。

こうした学習過程は、既有知との関係付けや異なる解釈との相対化による問い直し、統合や新たな創造を伴う「対話」ならざるを得ない。倉澤栄吉(1970)は、「教育を根本的に支えているものは対話である」<sup>5)</sup>と、言語活動の基盤となる対話による学習の営みに着目し、機能としての対話を捉えている。このことから、「対話」は、学習デザインの核たる要素に成り得る。そう捉えると、「対話」は、「言語知識レベルの更新過程」の要素と、「思考表現レベルの進化過程」の要素を相互補完する役割を担い、課題追究的につくり続ける言語活動の過程と一体化して機能するものと想定できる。

そこで本研究では、学習者の思考表現過程と、言語知識が相互補完されていく対話を捉え、授業実践データをもとに対話による学習過程の内実を分析考察し、学習デザインに必要な「対話」の要素・要件を見出していくことを目的とする。

### 2 連詩創作から捉える対話

学習者の思考表現過程と、言語知識が相互補完されながら言語活動がつけられていく対話とは、どのようなものであろうか。連詩創作の単元開発にかかわることを通して、連詩創作における対話から示唆を得ようとするようになった。連詩を創作するという目的遂行の過程に必然としての対話場面が繰り返され、心地よさの中で、詩のこぼれを互いに付け

合い、問い合い、共に連詩を創り続けていく姿が見られたのである。この姿は、「主体と主体との通じ合いとしての社会行為」<sup>6)</sup>と捉えた西尾実(1975)のコミュニケーション概念と通じる。

このように、認知的文脈における学習の姿を、通じ合いとしての社会的文脈の視点からも再考することで、対話を学習デザインの核となる要素として具現可能だと考えた。なぜなら、小集団や学習者個人の認知的文脈が対話の質を左右するかにみえて、実はそこで機能している対話が、国語教室の質的狀態や学習者の言語知識と思考表現の姿を規定し、促していたからである。

これまで国語教育において、甲斐雄一郎(2008)は、大村はま実践に機能する「学習の手引き」が、読書共同体を育むという社会的文脈における学習支援について指摘している。<sup>7)</sup>また、寺井正憲(2007)は、「語り」の実践から、コミュニティーづくりと関係づけたコミュニケーション教育論を提案している。<sup>8)</sup>これらの先行研究からも、共同体、コミュニティーといった社会的文脈の視点から、連詩創作における対話による学習の有り様を見出す意味がある。

そこで、連詩創作の特性に学びながら、学習過程に機能する対話の諸相を捉えてみる。

### 3 連詩創作に機能する対話の諸相

#### (1) 座としての対話の場

連詩とは、連歌・連句の古典的形式を離れ、同人誌「櫛」グループの大岡信や谷川俊太郎など詩人たちにより始められた、不定形な現代詩を連ねていく共同制作詩である。今では世界に広がり、「宇宙連詩」<sup>9)</sup>などオンラインで時間差のある状態で続くものもあるが、同じ場、同じ時、同じテーブルを囲み、即興で創る座を基盤とする。小学校国語の新課程教科書教材では、2社が連詩単元を載せており、国語教室にも連詩の座が設けられている。<sup>10)</sup>

大岡信(1991)は、「緊張とくつろぎの波と溶け合って、何ものにも換えがたい不思議な磁場を作りだす」<sup>11)</sup>と、連詩の座に生まれる緊張感、期待感、葛藤、幸福感、一体感を伴う状況的・空間的な関係における言語に着目する。このような場が生む予測のつかない、即興的な状況による言語・沈黙が、共に連詩を創作し続ける不断の関心や想像を促し、新たな知見を創出し、同時に関係を醸成していくものと捉えられる。

この座に生まれる言語の空間世界は、即興的な状況であるからこそ、先に挙げた対話による共同体やコミュニティーを一層、臨場感伴う相互干渉的な関係にしていく。このように学習者同士が即興でつくる座の文化・社会の場として対話をとらえることで、状況的な言語を使う姿を関係の間に育む過程的な視点を得ることができる。

#### (2) 付合により構成を刷新する共創的対話

連詩は、付合を通じて、立場や構成をつくる。しかし、その立場は参加者として一定ではなく、連詩故、その構成は予定調和では成り立たない。

大岡信(1991)は、「相手に対して『付ける』、また自分の詩句を相手に対して『開く』という必須の条件を満たすためには、詩句に対する『読み』の問題も同時に立ち上がってきます」<sup>12)</sup>と述べる。この状況を、詩句の付合による立場の姿として描いてみる。前の人物により詩がつけられた瞬間、「次の人物の立場は一変してこの未知の詩句に対する解釈者・評価者になるが、同時に作者として個性を振り絞って詩を付けていく」→「その後、他者にどれだけ想像可能・理解可能な詩句であり得るか反応を見ようとする作者になる」という営みになる。また、参加者は常に作者でありながら、「マクロな構成の視点とミクロな結束性の視点から、全員の詩句を柔軟に鑑賞し、時に問い、意見を述べ、修正を促す鑑賞者の立場」となる営みになる。

つまり、参加者全員、連詩創作の作者という個別の立場を、「解釈・評価する」「鑑賞する」という相対的な視点によって、詩句を領有し創出していく「作者」の立場に移動していくのである。故に、真理の追究が目的の対話ではなく、刷新可能な関係で、他者に刺激され、知恵を合わせて詩句を新たにつくり続けることが目的の共創的な対話となる。

このことから、対話は、表現することに立脚しているのではなく、聞くこと読むことと、さらに理解に止まらない応答性や共創性に基盤を置いているのだと捉えられる。従って、どのことばに触発され、だれの考えとどのようにつながっているのか、というつながりの中で互いの考えを共有し、問い合い、新たな枠組をもつっていくという、相対的なつながりの中の共有の視点を対話の学習として得ることができる。

#### (3) 詩的契機としての同質異質の共有

それでは、連詩創作の共創的対話においては、何

を契機として、相対的なつながりが生まれてくるのだろうか。

大岡信(1991)は、「相互に交換可能なものにし、境界線を薄めていくものになる」<sup>13)</sup>と、「うつし」の付合を詩的契機の一つに挙げる。それは、前詩と同じ発想の受容、直接的な応答・注釈、表現の取り込み、などである。さらに、「間近さを遠ざける」<sup>14)</sup>契機に、「ずらし」の付合も挙げる。場面や視点、季節等を換えたり、問いと答え、抽象と具体、飛躍と着地など緩急自在な関係に置いたりすることである。連詩は、1行～4行という短詩型で書き表されるので、これらの「うつし」「ずらし」は、個を超えた共創的な対話の契機として、互いに目に見えるかたちで詩句を伴って共有していくことになる。つまり、短詩型のかたちを書くことで、個人内の思考表現過程が、個人間の役割として外化されやすいのである。それ故、「うつし」「ずらし」という詩的契機の問題は、目に見えるかたちで共有されるものと捉えられる。

課題追及的な対話過程を具現するには、「話し合い行為としての他者対話、書く行為としての自己内対話を相補しながら組み込む」<sup>15)</sup>場面が必要だと考えているが、その書く行為としての自己内対話さえも、目に見えるかたちで共有することで、評価対象としての学習材になるのである。このことから、対話過程のさなかに、類似や差異を可視化しながら共有する学習材の視点を得ることができる。

そこで、「メッセージを伝える色」<sup>16)</sup>をテーマにした児童による連詩作品を対象に、「うつし」「ずらし」を契機とする学習材の視点を分析してみる。

#### 【研究対象グループによる連詩作品】

※ 色名「キンセンカの咲く頃」<sup>17)</sup>

①いつの季節か キンセンカが咲いた  
今日はじめて咲いた 不安におびえている  
「お母さーん」必死で母の名前を叫ぶ  
でも返事はかえってこない (FM)

②キンセンカは毎年これを繰り返している  
咲いたとたん 孤独を味わうとは  
とても人間にはできないことだ  
それでも花は色をつけて咲く (IT)

③人間も心の中に花がある

そうきっとその花が枯れないのは  
心の中が成長するから  
ええきっと心の中の花は咲き続けている (IK)

④これがあるから人間は  
生きていける  
だから花はすごい  
花があるから生きていける (NR)

⑤空や太陽は何のためにあるのだろう  
きっと自分がはたらいていることには  
気づきもしないで輝いて  
きっと夜は休むだろうな (FM)

⑥自然と輝くということは  
すばらしいことだろう  
空や太陽は人間を圧倒している  
いろいろな意味で (IT)

⑦かがやく色はオレンジ色みたいに光ってる  
だってオレンジ色は太陽みたいに明るい存在  
太陽を浴びて  
ぐんぐんのびていくんだ (IK)

⑧それができるのはとても幸せなんだ  
難しくはないけれど  
太陽に浴びるのは  
その色らしくしたキンセンカ (NR)

まず、①連から④連までの「うつし」と「ずらし」をみる。前2連はキンセンカと孤独が、後ろ2連は人間の心の花と生きることが「うつされて」いる。また③連と④連は、キンセンカ・花から人の視点へ「ずらされ」ている。具体抽象の関係、対句などを手掛かりに、学習材となり得る。

学習者が一番注目するのが、④連と⑤連の飛躍的な「ずらし」である。前4連は結束性があり、何が「うつされて」いったのかよく分かるのだが、⑤連とつなぐと、わかりづらくなる。つまり、⑤連目の作者は、四連目までのつながりの圧力を相対化し、評価した上で、キンセンカや花、そこに対象化させた人に「うつさず」に、あえて対象世界を飛躍させて「ずらし」たのである。学習者の異質な見方、表し方が顕わになるが故に、学習者相互の思考表現が

揺さぶられ、問い直されたり刺激を受けたりすることになる。このように、飛躍的な「ずらし」が見えるかたちで共有されると、新たに⑥連が創られたり、⑧連を着地のために、色が象徴する概念を使って再びキンセンカに戻して創られたりする。

このように、「うつし」「ずらし」が詩的契機となって、学習者の内なることばが目に見えて共有されることで、それが学習材となり、新たに結束性や一貫性の姿が学習者間で創られていくといえる。

#### 4 連詩創作の学習デザイン・分析方法

##### (1) 連詩創作の学習デザイン

※ 研究メンバーである本学附属小学校の水谷徹平教諭の授業実践を研究対象とする。

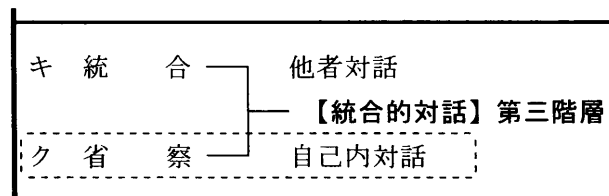
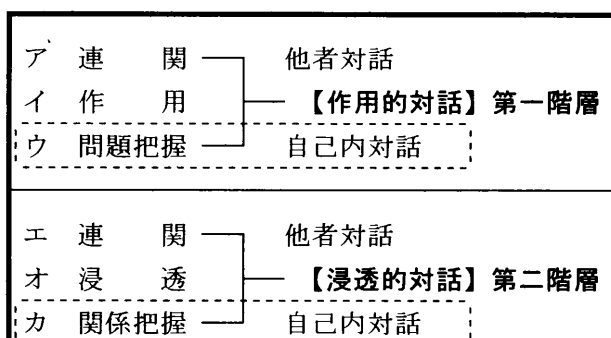
- ①対象 上越教育大学附属小学校 5年 40名
- ②観察期間 2011年6月1日～24日
- ③単元名 「ことのは紡ぎ～連詩をつくる～」
- ④目標 生み出した連詩の世界に入り、思いや考えをかかわらせながら、表現することを楽しむ。
- ⑤学習計画 (全10M)
  - 「宇宙連詩」作品や資料『連詩』を発見する  
を読み、連詩に問題関心をもつ。 2M
  - 物・事・色など共通の題材をもとに連想し、ペアやグループで連詩をつくったり、再読したりする  
中で表現や付け方の工夫に気づく。 4M
  - グループで発句を選んでから連想して連詩をつくり、朗読発表後、感想を交流する。※本時 1.2/4M

##### (2) 分析方法

###### 分析観点Ⅰ「作用・浸透・総合的」対話の機能分類

前述した「3」において、(1)即興的な座としての場における、(2)刷新可能な共創的対話の関係の視点を得た。そこで、共創的対話の関係性による分析観点を得るために、島崎隆(1988)の「言語コミュニケーションにおける対立物の統一」<sup>18)</sup>過程を参考に描き出した結果、三つの重層的な関係が見えた。

<図1 共創的対話の重層性>



###### 分析観点Ⅱ「連詩の特性と言語知識」の機能分類

- ①象徴性 ②連鎖性…うつし、ずらし③音楽性

##### 5 連詩創作と共創的対話の分析考察

※ 以降、分析考察、成果課題は略。: 当日発表

###### 【註】

- 1) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領』p.13,16
- 2) 桑原隆 2012『豊かな言語生活者を育てる』東洋館 p.9
- 3) 前掲書 1) p.7
- 4) 難波博孝 2008「国語教育とメタ認知」『現代のエスプリ』No. 497 至文堂 p.201
- 5) 倉澤栄吉 1970『対話の指導』新光閣書店 p.40
- 6) 西尾実 1975『西尾実国語教育全集第6巻』教育出版 p.50
- 7) 甲斐雄一郎 2008「『読書共同体』作りの過程における手引きの機能」『新しい時代のリテラシー教育』東洋館 p.
- 8) 寺井正憲 2007『語りに学ぶコミュニケーション教育』明治図書 p.
- 9) 宇宙航空研究開発機構 (JAXA) 2008『宇宙連詩』p.4
- 10) 学校図書 2011「詩を書こう」大岡信『連詩』を発見する『みんなと学ぶ小学校国語六年下』pp.30-39  
東京書籍 2011「連詩に挑戦しよう」『新しい国語 四下』pp.26-31
- 11) 大岡信 1991『連詩の愉しみ』岩波新書 p.61
- 12) 13) 14) 同上書 pp.38-39 p.25 p.86
- 15) 古閑晶子 2012「言語活動が成り立つ学習デザインの要素—調査報告文作成における対話機能の考察から—」『上越教育大学国語研究第26号』p.46
- 16) 野村順一 2007『私の好きな色500』文春文庫 p.3
- 17) 同上書 P.57 色名「キンセンカの咲く頃」には、「ほほえみ」「笑う声」「周囲の人びとを引きつける」「ひとり」「放ったらかし」「嫌がる」等の解説があるが、これが児童による連詩の中では「孤独」「太陽」といった相対する象徴となって表出している。
- 18) 島崎隆 1988『対話の哲学』みずち書房 pp.197-202