

〔研究論文〕

対話を核とする学習過程デザインの要件 ——連詩創作における共創的対話の考察——

古 閑 晶 子

キーワード：連詩創作，共創的対話，言語知識と思考表現過程の相互補完，学習過程デザイン

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」¹⁾を志向する授業改善が求められている。では、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をつくるとき、改めてどのような要素を再考して学習過程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」²⁾と捉える。学習者の「言語知識」の変容に着眼して学習過程をデザインする認知的文脈の要素が見出せる。意味生成の過程に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過程デザインである。学習指導要領では、「記録、説明、紹介、感想、討論など」³⁾表現様式レベルで目的や場として言語活動を示していることから、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経験するよう見極めて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」⁴⁾言語活動を提案する。先に挙げた学習者の言語知識の背景に働く見方・感じ方・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関係付けによってさらに相対化し、柔軟な見方・感じ方・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過程デザインといえる。

しかし、意味を生成する課題追究的な言語活動の学習過程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。

内田伸子(2012)は、「対象に関連する既有知識(概念)や語彙が乏しいときには、ディスコース構造を整えることまで注意(認知処理資源:リソース)が及びません」⁵⁾と述べ、既有知識と、考え方・表し方を語るディスコース構造との関連性に言及する。思考しながら言語知識を機能させ、解釈、創造するということは、他者とコミュニケーション可能なかたちで対象を捉え直していく過程そのものを意味すると捉えられる。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、他者との統合や新たな創造を伴う、「対話」の過程ならざるを得ないのではないか。

また、国語単元学習の先覚者である倉澤栄吉(1970)は、「教育を根本的に支えているものは対話」⁶⁾であると、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る。つまり、対話は、「言語知識の更新過程」の要素と、「思考表現の進化過程」の要素を相互補完する役割を担い、課題追究的に意味を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、次の二つを目的とする。一つは、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、学習過程デザインの要素として捉え直すことである。二つは、それをもとに、対話による学習の内実を分析考察することで、学習過程デザインに必要な対話の要件を見出すことである。

2 連詩創作における対話の参照可能性

学習過程に話し合い場面が設定されたとしても、発表的な発言に終始し、状況に応じて相互に意味をつくり出していく対話になるとは限らない。このような問題意識のもと、連詩創作の単元開発をする中で、連詩を媒介とした対話から示唆を得ようと考えようになった。それは、連詩創作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、詩の言葉を互いに付け合い、問い合い、連詩を創り続けていく姿が見られたからである。

このような連詩の場特有の姿について、大岡信(1991)は、「言葉の作品を作り合うという条件のもとでのみ形づくられる特殊な他者発見の場の雰囲気こそ、結果的に文字として定着される詩句よりもずっと強く、参加者全員を支配する」⁷⁾と述べ、眼前の読者・作者相互における他者発見を詩的契機の核とした対話性に言及する。連詩創作の場では、学習者個人の詩がもつ認知的文脈が対話の質を規定するかにみえて、実は、学習者間に機能する対話が、学習者相互の個性的な言語知識と思考表現の姿をかたちづくり、共同で新たな知見や詩句を見つけ出していくものと捉えられる。

この営みは、「社会的行為として、また思想を生産する行為として価値ある言語行為」⁸⁾と捉える山元悦子(2010)の対話概念と通じる。また、意味の社会的構成の営みによる学習論⁹⁾とつながるが、これまで国語教育においては、寺井正憲(2007)が、「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。¹⁰⁾

このような先行研究からも、コミュニティーにおける相互作用といった観点から、連詩創作における対話性に着眼して、示唆を得る意味があると考えた。

3 連詩創作に機能する対話の諸相

対話性をもつ連詩の特性に学びながら、創作過程に機能する対話の諸相を捉えてみる。

(1) 他者対話場面と自己内対話場面が一体化する共創的対話過程

連詩とは、連歌・連句の古典的形式を離れ、同人誌「權」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」¹¹⁾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、即興で呼応しながらつくる座を基盤とする。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、連詩の座が国語学習となっている。¹²⁾

大岡(1991)は、「緊張とくつろぎの波と溶け合せて、何ものにも換えがたい不思議な磁場を作りだす」¹³⁾と、連詩の座に生まれる、緊張感、期待感、葛藤、一体感を伴う、他者との相互干渉的な呼応関係における対話に着目する。このような他者との対話で成り立つ、座としての場が生む予測のつかない即興的な状況が、不断の関心や想像を促し、新たな

知見や詩の言葉を創り合っていくと捉えられる。

一方、尾形侑(1997)は、「書かれた文芸」として直接創作の座を離れた場(二次的な座といってもよい)での鑑賞にたえる作品に完成しようと願っていた¹⁴⁾芭蕉の姿勢に着眼し、「座の文脈を作品の文脈に転位する」¹⁵⁾営みを捉える。連句同様、連詩という表現様式がもつ言語文化の体系ともつながりながら、より納得いく構成・表現として吟味、再考しながら書き続ける作品づくりの過程が伺える。

つまり、前者からは、座としての即興的な呼応に伴う聞く・話す行為が捉えられ、後者からは、より納得のいく連詩作品を再考し続ける書く行為が捉えられる。目的遂行の課題追究的な対話を具現するには、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的に組み込む必要があると考えるが、まさに、他者対話と自己内対話の両場面が、言語行為として分断されず、一体化することになる。

従って、座における話し合い行為としての他者対話場面と、納得のいく作品をつくる書く行為としての自己内対話場面が、連詩の創作過程において一体化するという、共創的な対話過程の様相を見出すことができる。

(2) 思考表現の姿が刷新する付け合う思考活動

では、連詩創作において、話し合い行為としての他者対話場面と、書く行為としての自己内対話場面は、何をもって一貫するのであろうか。

連詩は、第一詩から最終詩まで、他者の存在を前提とした確かな個が存在する。しかし、その個は一定ではなく、状況依存的な連詩故、立場も思考表現の有り様も予定調和で成り立たない。他者の詩を読み、他者の声を聞く他者対話場面が必然であり、その上で、個の立場や詩の言葉をつくっていくのだが、そこに働くのが「付け合い」という思考活動である。

大岡(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」¹⁶⁾と、付け合う思考活動がもつ二重の言語機能に言及する。それは、個の詩が、他者と何を共有できるのかという解釈の在り方と、複数の立場の中から問い合い、自己の見方・考え方を選択し組み込んで書く表し方の、両者にかかる言語機能である。

このように、異なる解釈の共有可能性を他者と問い合いながら、新たに詩に表して開いていくという

二つの機能を内包する付け合いによる思考活動は、先に述べた、話し合い行為としての他者対話場面と、書く行為としての自己内対話場面を一貫する機能を担う。従って、全員、連詩創作の作者という個別の立場を、解釈・評価という相対的な視点によって、詩句を領有し、問い直し、創出していく、共同制作者としての作者の立場に移動していく営みになる。故に、付け合う思考活動により、解釈の追究が目的の討論的な対話ではなく、刷新可能な関係で、他者に刺激され、問い合い、知恵を合わせて詩句を新たに作り続けることが目的の共創的な対話となる。さらに、付け合う思考活動は、詩を表現することに立脚するのではなく、解釈・評価やそれに止まらない呼びかけ・応答・領有・共創という、刷新可能性に基盤を置いているといえる。

従って、連詩には、相対的な立場から他者対話場面と自己内対話場面を一貫する、刷新可能性を基盤とした付け合う思考活動の様相が見い出せる。

(3) 対話的契機として共有される詩的言語知識

連詩創作の付け合う思考活動では、何を契機として、思考表現の姿が刷新されていくのだろうか。

山元隆春(2011)は、文学の読みの学習においては、「読者同士の関係を新しくするためにテキストが有する機能」¹⁷⁾である「〈対話〉が生成する源としての〈対話喚起性〉」¹⁸⁾に着眼する必要を述べる。つまり、思考表現の姿が刷新されていくには、テキストの〈対話喚起性〉に気づき、そこにつながる必要があると言える。では、連詩創作の付け合う思考活動における、〈対話喚起性〉とは何か。

大岡(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」¹⁹⁾としての〈うつし〉(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)、「間近さを遠ざけるもの」²⁰⁾としての〈ずらし〉(場面や視点等を換えたり、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く)を連詩の言語知識に挙げる。

連詩は、1行～4行という短詩型で表される故、何をどう〈うつし〉〈ずらし〉たのか、どのような〈うつし〉〈ずらし〉が可能か、互いに目に見えるかたちで比較的共有され易い。つまり、短詩型のかたちで書くことで、〈うつし〉〈ずらし〉は、個人間で詩句を伴って問題関心を共有され易い言語知識となる。だからこそ、それが連詩創作の付け合う思考活動における対話的契機となり得るのではないだろうか。

このようなことから、連詩創作の付け合う思考活動において、思考表現の姿が刷新される対話的契機として、言語知識(〈うつし〉〈ずらし〉)の発見・共有の様相が見い出せる。

4 学習過程デザインの要素として捉え直す共創的対話と言語知識

(1) 学習過程デザインの要素としての共創的対話

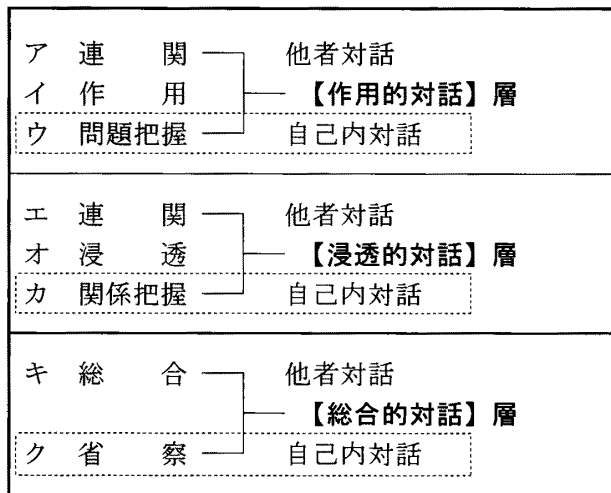
「3」で明らかにした(1)他者対話場面と自己内対話場面の一体化、(2)思考表現の姿が刷新する付け合う思考活動の諸相から、学習過程デザインの要素として共創的対話の捉え直しを試みる。そこでまず、島崎隆(1988)の「言語コミュニケーションにおける対立物の統一」²¹⁾過程を参考にして、対話過程を描いてみると、次のア～クのようになる。

- | | |
|---|---|
| ア | 「他者との相互連関」必然的關係を保ち、話題(物事)にかかわろうとする意識をもつ |
| イ | 「他者との相互作用」質問応答や共感によって、自由に働きかけ、与え合う |
| ウ | 「評価主体の同一」自らの声を聞き、判断しながら自己の考えを明確化する |
| エ | 「自立的他者との相互連関」相互の自立性が明確化しているので、密接不可分な関係になる |
| オ | 「異質な他者への相互浸透」他者の影響が内部に浸透し、自身の説の中に部分的に取り込む |
| カ | 「異質な他者との関係把握」差異は話題構造からの分節が要因なので、一方の内部矛盾を顕在化させながら、自己内部で関係を理解する |
| キ | 「両者の総合」各々の一面性を契機に、考えもしくは認識の過程に、高次の統合が生じる |
| ク | 「リフレクション」自身の考えを話題の本質から再構成したり、認識過程を意味づけたりして省察する |

しかし、共創的対話は解釈の追究を目的とした討論的対話とは異なり、刷新可能性に基盤を置いて共創的に展開される。また、山元隆春(2011)は、イーザーの弁証法的な読みの過程の意味を認めた上で、「読みに含まれるはずの雑多で割り切れない諸々の要素を削ぎ落としている」²²⁾と、詳細な弁証法的対話の過程の問題を指摘する。そこで、複数の可能性が欠如されやすい弁証法的過程を、先に見出した他者対話と自己内対話の一体化と、それを一貫する刷新可能性の両観点で整理統合を試みた。すると、学

習過程に前掲化する姿として、重層的な三つの層が次のように見えてきた。

<図1 共創的対話の重層的要素>



見出した【作用的・浸透的・総合的対話】の層は、後に学習過程の姿を考察する際の分析観点とする。

(2) 連詩創作で更新される言語知識の枠組

「3」では、付け合う思考活動から思考表現の姿が刷新されていく対話的契機として、言語知識の発見・共有、共同構築の様相を明らかにした。そこで、「5」で分析考察する研究対象グループに所属する5年生の学習者が、単元中盤までに創作した連詩作品を対象に、言語知識の枠組を見出していきたい。

まず、単元3/10M目に、ペアで創作した「種」をテーマにした連詩を分析する。

【研究対象者(2人)による初期の連詩作品】

①種から芽が出るしゅん間 人間から子どもが生まれるしゅん間	(IT)
②種は種から芽が出てそして葉が出て どんどん生長するんだよ。	(NR)
③人間は赤ちゃんから子どもそして大人になって どんどん成長するんだよ。	(IT)
④人間と種 少し 似ているね。	(NR)

①詩の2行を二つの物語と捉え、続く②詩と③詩で、種の生長と人間の成長に2分割した筋で分担が成され、最後に④詩でその類似性を物語るという予定調和的な連詩になっている。「出来事」で分け、予め分担して筋を組み立てるといった物語的な見方・考え方で「付筋」していく既存の言語知識が見える。また、「生長と成長」の対句、「どんどん生長(成長)

するんだよ」の反復、分割・統合による2行一連のユニットによる構成など、詩の「形式的な言語知識」を使う姿も伺える。

一方、「メッセージを伝える色」²³⁾をテーマにした単元中盤5/10M目で創作した連詩作品には、先の予定調和とは異なる言語知識が抽出できる。

【研究対象グループ(4人)による連詩作品】

色名「キンセンカの咲く頃」²⁴⁾

- | | |
|---|------|
| 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 不安なおびえている
「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
きっと自分を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詩から④詩までを分析する。前二つの①②詩はキンセンカの開花と誕生の孤独が、後ろ二つの③④詩は人間の心の花と成長が「うつされて」いる。また③④詩は、「花」の語の中に「華」が含まれて、人間の視点へ「ずらされて」いる。作者の視点の移動・選択が伺える。

一方、学習者が一番注目したのが、⑤詩の飛躍的

な「ずらし」であった。①～④詩は結束性があり、何が「うつされ」「ずらされ」ていったのかよく分かるのだが、⑤詩とつなぐと、わかりづらくなる。つまり、⑤詩の作者は、④詩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情による心付けに「うつさず」に、あえて「問い」のかたちを用いて対象を「空や太陽」に飛躍させ、景気付けとして「ずらし」たのである。物語的な見方・考え方で捉えると、④詩まで続いた「付筋」に対して、新たに「別筋」が挿入されたことになる。作者としての異質な見方、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「問い」に対する「答え」として⑦詩が創られる。しかも、⑦詩の後ろ2行は、描出表現であるが故、キンセンカや語り手の声が複数想像可能である。そして、めでたく着地するために⑧詩では、色が象徴する概念を使って誕生と成長の主旨を強調し、再びキンセンカに戻している。

研究対象の学習者による二つの連詩作品から、詩の見方・考え方に相当する思考表現の立場と、そこに内包する言語知識の枠組が、次のように見えた。

<詩の思考表現の立場> <言語知識>

- | | |
|---------|---|
| ① 物語的立場 | 出来事、付筋、別筋 |
| ② 形式的立場 | (音楽的) 反復、音韻、体言止め
(連鎖的) 対句、倒置、余韻、連
(象徴的) 直喩・隠喩 |
| ③ 作者的立場 | うつし・ずらし・心付け・
景気付け・語り手・主旨 |

見出した枠組は、後に、思考表現の進化過程と言語知識の更新過程を相補する分析観点とする。

5 連詩創作の学習過程デザイン・分析考察

(1) 連詩創作の学習過程デザイン

※ 研究メンバーである、上越教育大学附属小学校の水谷徹平教諭の実践を対象とする。

- 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 連詩の世界に入り、思いや考えを多様にかかわらせながら、新たに詩をつくり合うことを楽しむ。
- ⑤ 学習計画 (全10M ※1M…30分間)

- 「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
- グループで発詩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) 連詩創作における共創的対話の分析考察

「4(1)」で見出した、三層【作用的・浸透的・総合的対話】の姿が表出した、8/10M目の発話集合体と連詩を対象に、「4(2)」で見出した言語知識の枠組を分析観点として共創的対話の内実と、対話を促す要因を見出していく。

【研究対象グループ(4人)による連詩作品】

— 色名「四つ葉のクローバー」²⁵⁾ —

- ① 四つ葉は幸せのあかし
見つけるとウキウキする
でもだれがそんなこと言った 気がつく
と広まって みんなそれを否定しない (FM)
- ② 四つ葉はもともと幸せ
でも ~~少数な~~ まわりに仲間はいない
一人である四つ葉より仲間の多い三つ葉の方が
「幸せ」より幸せだと思います (IT)
- ③ クローバーだって幸せがたくさんつまっている
だって同じ仲間だから
人間にだってそのちがいがあ
る きっと幸せがめぐりめぐって (IK)
- ④ でもね ぼくは クローバー ふんでしまった
~~クローバー~~ から見たら そのとき 黒くそまり
そう思ってる これがぼくの心なのか
~~ぼくたち~~ どうなのかこれが四つ葉の人生なのか
これが 仲間のいない四つ葉なのか (NR)
- ⑤ も七自分がきっと 四つ葉に生まれてきて
毎日 ビクビクして
いて まるで 暗いところ
にいる 気分かもしれない (FM)
- ⑥ そんな事 思いながら
夕焼け 見上げ…
ある涼風のふく
夏の草原で (IT)
- ⑦ 暗い暗い夜
「寒い」 それだけを心に
時鳥が鳴く 鼠色の空の下
クローバーの花が咲きほこる (IK)
- ⑧ これには
四つ葉も三つ葉も関係ない
それでも
いままで生きてきたクローバー (NR)

① 複数の解釈可能性を問題関心にする

FMの①詩を受け、②詩を書くITの4行目を巡る姿に作用的対話の層が見えた。※ □はノート

- IT ② 四つ葉はもともと幸せでも 数少ない
- 235IK 何て書いてある。でもこれはね、FMの幸せと違うね。
- 236NR IT君、IT君、でもさ、FMの詩さ、3行目からちょっと変わってるから、それ書こうよ。
- 237IT 視点？
- 238FM 視点は変えなくていいけどさ、このあとどう解釈するか大事でしょう。
- 239IT 「みんな」ってどの意味かな。
IT 一人にいる四つ葉より仲間の多い三つ葉の方が
- 240FM 変える？(まだ、書いていない4行目を指して)
- 241IT ここ(四行目)少し 変えたい。
- 242IK 「三つ葉の方が幸せなんだ」
- 243IT ちょっと、そうじゃない。もっといい終わり方したい。
- 244NR FMの詩人の、その思考でつなげれば。
- 245FM IT ちゃんだってうまくつないでるよ。結構、最後、次のIKにつなげるのって難しい。
- 246NR 消すの？
- 247IT 違う。ちょっと換える。
IT でも 数少ない まわりに仲間はいいない
- 248NR おー。次が、むっちゃ気になる。
IT 「幸せ」より幸せだと思います
- 249IK 「幸せ」より幸せって意味、すごい。
- 250NR 「幸せ」より幸せ、いい言葉だ。
- 251FM この最後の幸せの世界で、つなげようよ。
IK クローバーだって幸せがたくさんつまっている

ITが、二行目までノートを書くと、235IKは①詩のFMの「幸せ」の解釈との違いを発見する。この発話を契機に解釈の複数性を問題関心としていく。

237ITは既存の言語知識として「視点」を想起するが、238FMにより、むしろ「どう解釈するかが大事でしょう」と、視点の変更ではなく、視点が複数あることによる「解釈者の立場」からの多様性の問題を提案される。その後、239ITはつぶやきながら、①詩の中の言葉「みんな」が内包する複数の解釈を想起し、一人にいる四つ葉より仲間の多い三つ葉の方がと3行目を書いている。複数の解釈の中から、「作者」としての自分の見方を選択し、「三つ葉」を自分の詩に組み込んだと考察できる。

しかし、「作者」の立場から見方を選択したからこそ、「解釈者」の立場に開く4行目が新たな問題関心として立ち上がっている。だからこそ、242IK「三つ葉の方が幸せなんだ」と限定した解釈に終始する例示に対して異論を示し、2行目を書き換えな

がら、四行目「幸せ」より幸せだと思いますと書いたのである。その際、既存の言語知識である「」を使うことで、幸せの解釈の複数性を創り出したと考察できる。

他者である解釈者と対話的契機をつくるために、テキストの言葉や4行目に対する既有知とのズレに関わり、問題関心が共有される姿が見られた。その要因として、視点を変えるという「既存の言語知識」を「作者の立場」で想起し、それを論点とした質問応答が挙げられる。同じく、「経験知からの事例」を挙げて、「解釈者の立場」から検討したことも挙げられる。作者・解釈者という各立場から応答し合うことで、「視点の多面性・解釈の複数性」という両立場から捉えた思考表現の在り方が、大事な問題関心事なのだとも明確にしていって考察できる。

② 関係付けて問い直し、妥当性を吟味・選択する

IKの③詩3行目でクローバーから人間を対象を変え、その上で④詩の作者NRからの4行目を巡る検討の姿に浸透的対話の層が見えた。※□はノート

- IK 人間にだってそのちがいがあがる
- 267NR で、人間に変わった
- 268 教師 なるほど、人間に視点が変わっていく。で、次、NRさんか。
～略(授業者にノートを見せて説明する場面)～
- 296IT これ、次の人、つなぎにくいと思うんだよね。
- 297IK 幸せにつながりから「幸せがめぐんで来る」は？
IK きっと 幸せがめぐんで来る
- 298IK がんばれ
- 299NR え？めぐんで来ちゃうんだ。ちょっと換えてくれない？がんばれって言われてもな。
- 300IK でも、NRさ、つなげるのうまいじゃん。ここからつなげるのが、ミスター挙げ句だよ。
- 301FM 換えるなら、なんか、案、出そうよ。
- 302IT 「きっと 幸せがめぐって来ますように」
- 303NR いや、それ、意味わかんなくなってくる。誰が言ってるのか、おかしい。それ止めよう。
- 304IT じゃ、「幸せがめぐりめぐって…」は？
- 305IK あー、それの方が、続きそうじゃん。
- 306NR その方が、いろいろ考えられそうだ
IK きっと 幸せがめぐんで来る めぐりめぐって
- 307IT 余韻を残す。
- 308NR よし、ずらして、ぶつ切りにかかるぞ。
- 309FM 何？何か思いついた？
- 310IT これは、いける。
- 311NR 何？言って、言って、今、言って。
- 312IT 幸せは自分の心が受け止めるみたいな感じで、まとめればいい。
- 313IK 幸せは自分の心で受け止めるってこと？
- 314NR おし、ちょっと自分で考えるわ。

IKは③詩3行目でクローバーから人間を対象を変えたため、作者IKは最後の4行目を「きっと 幸せがめぐんで来る」と書いて他者に問題提示している。それに対して、次の作者299NRが変更を要求したため、301FMはみんなで案を出し合おうと提案する。そこで、出たのが次の三つである。

IK きっと 幸せがめぐんで来る

302IT きっと 幸せがめぐってきますように

304IT きっと 幸せがめぐりめぐって…

下線部は、それぞれだけにある表現である。「めぐんで来る」は、299NRが「めぐんで来ちゃうんだ」と言い換えているように、恵まれている出来事しか具体的に想像できないという限定がある。「めぐってきますように」は、303NRが「意味わかんなくなってくる。誰が言っているのか、おかしい」と指摘するように、語り手の位置づけによる想像困難の問題がある。「めぐりめぐって…」は、305IK「続きそう」306NR「いろいろ考えられそうだ」307IT「余韻を残す」と言うように、余韻を残すことによる、想像の広がりが可能である。その結果、作者IKは「めぐりめぐって」の表現に書き換えたのである。

各作者が例示した4行目の一文を巡り、換えられたり削られたりしたそれぞれの言葉が対話的契機となり、付筋される物語のイメージ化のズレを自己内に浸透させて行ったのである。しかも、303NRと307ITは作者側の語りの場から物語の場を相対化してとらえている。

このような姿を促した要因として、何をどう「うつすか」の葛藤を、異なる作者の言葉が生むイメージのズレとして、比較する思考活動が行われたことが挙げられる。さらに、出来事や付筋を想像するだけでなく、作者的立場の見方と出来事の想像を関連させ、「語り手」「余韻」→「出来事」と言語知識の枠組を相対的に組み立てて拠り所にしたことが、妥当な言葉を吟味、選択していったと考察できる。

③ 考えの再編成を共有し、刷新しながら創出する

⑤詩を書き上げたあと、④詩の作者であるNRが、再度④詩の書き換えを希望し、その形成過程を共有する姿に総合的対話の層が見えた。※□はノート

340NR やっぱりさ、巡り巡って、四つ葉の不安に行くには、その前に、なんか。

341FM ここ、人間の視点がいいってこと？

342IT 2行目から、クローバーに視点を戻したからか。巡り巡って、自分が受け止めるみたいに。

343NR うん。さっき、IT が言ってたけど、ぼくの心が

受け止めるみたいにならずらし方で、ちょっと、「ぼく」で換えてみる。

NR

でもね ぼくは クローバーふんでしまった
クローバーから見たら
こう思ってる
ぼくたちってどうなのか

344IK いい。なんか、巡り巡って、幸せじゃなくなる感じ。

345FM 私の四つ葉の「ピクピク」した気分につながりそう。

346IT 不安も、自分の心が受け止めるんだから。

347NR なんか、書けそう。

NR

そのとき 黒くそまり
これが ぼくの心なのか
これが 四つ葉の人生なのか
これが 仲間のいない四つ葉なのか

348NR 4行越え、5行だ。

349FM いいんじゃない。ここだけ、5行で、目立ってずれてる。

350NR さあ、次、いっきにずらして。

351IT ずらして、クローバーでもなく、人間でもなく、思いつきり。

⑥詩にいく前に、④詩作者のNRが、付筋されていく連詩の構成を俯瞰した上で、再度書き換えを希望した。それは、③詩の巡り巡る幸せの行方と⑤詩の四つ葉の不安が、そのまま情の世界として「うつされて」いくことへの抵抗を意味している。341FM「人間の視点がいいってこと？」、342IT「2行目から、クローバーに視点を戻したから」と二人がその理由を察しながら寄り添ったことにより、実は④詩の前の312IT「幸せは自分の心が受け止めるみたいな、感じてまとめればいい」を心に留め、別筋に「ずらす」可能性を考え続けていたことを明らかにした。

その結果、「どの視点に立ってずらせばいいか」が課題として共有され、341FM「人間の視点」→342IT「自分」の視点→343NR「ぼく」の視点で語る詩へと、刷新するずらし方が新たに誕生する。その「ぼく」が語る別筋に対して、344IK「幸せじゃなくなる感じ」とイメージ共有され、345FM「私の四つ葉の気分につながりそう」とうつし方の可能性を認められ、346IT「不安も、自分の心が受け止めるんだから」と主想にかかわる観点で認められている。三者三様の立場から共感されたことから、一気に語り手「ぼく」の心内語として④詩を書き換えた。

このような姿の要因は何か。一つは、④詩の作者として自分の言葉に立ち止まり、前後の筋の区切りとしての役割を問い直す自己内対話を持続したこと。そして、どうして判断に迷っているのかを他者

対話場面で明らかにし、それを学習者間の課題として共有したことが挙げられる。二つは、その際、どの言葉に触発され、誰の考えとどのようにつながっているのかという拠り所を、学習者間で説明し合ったことも要因として挙げられる。三つは、部分と全体の構成をノート上で可視化しながら書き換え、それをも学習者間で共有したことが挙げられる。だからこそ、何番目の連詩作者になるかで、「うつし」「ずらし」「飛躍」「着地」等の詩語りの位置構造との関係から、物語や形式としての詩の部分の結束と一貫性が見えてくる、という言語知識の新たな構造化が創出したと考察できる。

6 成果・課題

(1) 成果

○ 連詩創作の対話の諸相として、「他者対話・自己内対話が刷新可能な関係で一体化している」ことを見出したことで、共創的対話が「作用・浸透・総合」と重層的要素を有することを明らかにした。

○ 対話的契機としての連詩の言語知識の枠組を「物語的立場・形式的立場・作者的立場」において見出した。さらに、浸透的対話・総合的対話の層の姿の考察により、言語知識の三つの枠組が構造的な関係性を有していることも分かった。

また、連詩創作の学習過程の姿を、共創的対話の重層的要素の観点で分析考察することにより、思考表現過程と、言語知識が相互補完されていく対話の要因が明らかになった。そこで、本研究の範囲で、対話を核とした学習過程デザインの要件を挙げる。

◇ 共創的対話が生成するには、作者：解釈者という各立場にとって、既存の言語知識を想起せざるを得ないテキストの言葉とのズレに関わり、応答し合う場面が重要な要件になる。そうすることで、「視点の多面性：解釈の複数性」等、両立場で共有すべき問題関心を明確にすることができる。

◇ 共創的対話が相互に浸透していくには、換えられたり削られたりした各学習者の使う言葉とイメージ化のズレを相対的に捉え直し葛藤する思考活動をつくるのが要件になる。その思考活動において、妥当な考えを吟味するために、拠り所としての言語知識に気づくようなコーディネートが必要である。

◇ 共創的対話が新しい知見を創出していくには、判断に迷っている自分の言葉に立ち止まり、それを学習者間で共有する他者対話場面をつくる必要があ

る。その際、どの言葉、誰の考えとどうつながるのか拠り所を焦点化・キーワード化して説明し合ったり、書く行為の中で部分と全体の構造と一貫性を可視化して考え合ったりすることが要件となる。

(2) 課題

対話を核とした学習過程デザインの要件を更新していく。そのために、コミュニケーション可能な学習者間による意味生成過程が、学習者の言語知識や思考表現の質的変容と連関する、新たな言語活動の創造過程を研究対象とする。また、学習指導案レベルで、要素・要件の組織化が、可視化可能な国語科学学習過程デザインを構築していく。

【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) 内田伸子 2012「ことばの力に培う『みんなで伸びる授業デザイン』」「対話」で広がる子どもの学び』明治図書 pp. 9-10 / 6) 倉澤栄吉 1970『対話の指導』新光閣書店 p. 40 / 7) 大岡信 1991『連詩の愉しみ』岩波新書 pp. 39-40 / 8) 山元悦子 2010「音声言語教育の研究」『新訂国語科教育学の基礎』溪水社 p. 240 / 9) 佐藤公治 1996『認知心理学からみた読みの世界—対話と協働的学習をめざして—』北大路書房 p. 77 / 10) 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. 14 / 11) 宇宙航空研究開発機構 (JAXA) 2008『宇宙連詩』p. 4 / 12) 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 / 13) 前掲書7)p. 61 / 14) 15) 尾形侑 1997『座の文学』講談社学術文庫 pp. 30-31 / 16) 前掲書7)pp. 38-39 / 17) 18) 山元隆春 2011『文学教育基礎論の構築〔改訂版〕』溪水社 pp. 353-354 pp. 355-356 / 19) 20) 前掲書7)p. 25 p. 86 / 21) 島崎隆 1988『対話の哲学』みずち書房 pp. 197-201 / 22) 前掲書17)p. 355 / 23) 野村順一 2007『私の好きな色 500』文春文庫 p. 3 / 24) 25) 同上書 P. 57 “独りを嫌がる” P. 144 “至高の誇り” など色の特性に関わる説明が発詩に反映している。

(上越教育大学)

2012. 8. 30 発送