



Title	「ポリフォニー的授業」観について
Author(s)	若槻, 健
Citation	大阪大学教育学年報. 1998, 3, p. 121-132
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8817
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「ポリフォニー的授業」観について

若 槻 健

【要旨】

学校教育の画一性や知識伝達の一方方向性が批判され、授業観の転換が模索されている。本論文では、M.バフチンの世界観・人間観をもとに、「ポリフォニー的授業」なる授業観を提出する。「ポリフォニー」(多声楽)とは、それぞれに独立して、融け合うことのないあまたの声と意識が、対話的關係に入ることによって奏でる、高次の芸術的調和である。

本論文では、バフチンの対話論の中心概念である「聞き手の積極的理解」をもとにして「ポリフォニー的授業」を構成する。教師から伝えられることをそのまま受け取る(暗記する)受動的な生徒ではなく、自身の独自の声を持って、能動的に返答する生徒である。そこで教師と生徒は、共に世界に向き合い、世界を解釈しようとする。そこには個々の人間と関係なく脱文脈的に存在する知識はありえない。なぜなら、世界を解釈するとは、「私」が世界と独自の関係を結び、更新していくことであるのだから。そして、その関係は他者との対話的關係の中で深められていく。他者の声を自らの中に取り込み、または対抗することによって、「私」の声は深まる。ポリフォニーとは、互いを尊重し、つながることなのである。

I はじめに

日本の学校教育の評判が悪くなって久しい。学校教育が戦後のめざましい経済発展を支えたとはめられたのは過去の話になってしまった。今では、問題が起きれば何でも学校に責任がおしつけられる。「いじめ」や不登校(「登校拒否」)や校内暴力など学校内で起きている現象はもちろんのこと、言われたことしかできないいわゆる「指示待ち人間」が新入社員に多い原因といったものまでも学校の責任とされる。学校教育は閉鎖的な教室で、生徒の「個性」を奪い、画一的に詰め込み式の管理教育を行ってきたと。最近では文部省までが、戦後教育を批判し、中教審の答申にも「個性化」や「生きる力」といった言葉があふれている。この「学校教育悪玉論」の妥当性をここで問うことはできないが、学校教育のあり方に疑いがかけられ、よりよい方向が模索されていることは歓迎すべき傾向だといえるだろう。須藤(1996)によれば、学習観・授業観の転換をめぐる今日の議論は「①文部省の「新学力観」②子どもの権利条約の学習観③教科研究の学習論・授業論の立場④共同の文化実践への参加⑤基礎学力を問題にする立場」に整理することができるという(表1参照)。

表1 学習観・授業観の転換をめぐる今日の議論の状況

文部省の新学力観	<p>第14期中教審—学力競争の激化から、高校教育制度や入試制度の新たな「多様化」をはかり、「一元的競争」から「多元的競争」へ転換する、という答申。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「知識・技能習得」から「主体的に判断、表現、行動できる子どもの育成」へ ・「指導」から「支援」へ ・評価は「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視 ・同じ教育内容を受ける「形式的な平等」ではなく、個性に応じた「実質的平等」 <p>批判</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の如何に関わらず「関心・意欲」を求めるので、「態度主義的」授業に陥りやすい。 ・「多様化」の名の下の「複線化」、つまりエリート教育の実現である。
子どもの権利条約の学習観	<p>「子どもの権利条約の学習観」は、子どもの「意見表明権」や「参加権」を学習においても基本に据え、学習を「子どもが生きている現実世界を読み解き、歴史を自ら書く（つくりかえる）ための『知識・価値・態度・スキル』を獲得していく主体的行為」としてとらえる。「制度知・学校知」を無批判に受容し、ため込むのではなく、それを批判的に読み替え、「自らの知」を創造していく方法を獲得する性質を持つ。（＝批判的学び方学習）</p>
教科研究の学習論・授業論の立場	<p>戦後の教科研究の学習論・授業論の成果を明確に位置づけ、現状を把握する。「一元的学力観」（＝成績至上主義のいわゆる「旧学力観」）と「科学的学力観」と「新学力観」の三つの対抗図式としてとらえ、「科学的学力観」を推す。</p> <p>「科学的学力観」は「子どもの発達に即し、筋道立てて知的要求を充足・発展させていく指導を重視し、生きる力となる学力を育てようとするもの」である。「新学力観」は「なぜ、どうして」という認識を育て、知識や理解や技能を獲得することを軽視していると批判される。</p>
協同の文化的実践への参加	<p>従来の学習観を「学習者個人が頭の中に特定のまとまりを持った知識や技能を獲得すること」であったとみなし、それに対して、「『状況』や『文脈』のなかでの文化的実践の共同体への参加」として学習をとらえる。すなわち「学習する」とは、「学問する」「科学する」営みに子どもたちが触れ、感化され、しだいに参加していくようになることである。</p>
基礎学力の問題	<p>軽々しく「学習の転換」を行うべきではないとする立場。「受験学力」（＝旧学力観）と「新学力観」（＝文部省）と「真の学力・生きる力としての学力（幅広学力論）」と「計測可能で分かち伝えることのできる学力」の四つの学習観の拮抗を見、四番目の、学力を客観的なものとして、限定的にとらえる立場（到達度評価の立場）に立つ。</p> <p>彼らによれば、「新学力観」も「真の学力・…」もともに「態度主義的評価」「相対評価」をよびこんでしまうという点で近く、「受験学力」に飲み込まれていくとされる。</p> <p>この立場は特に「基礎学力」をどの子にも保障することが今日決定的に重要であり、そのためには読み・書き・算などの一定の訓練や習熟を軽視してはならないとする。</p>

こうした状況の中、本論文では言語学者ミハイル・バフチンの「ポリフォニー」(多声学)という概念を手がかりに、「ポリフォニー的授業*1」なるものを提出してみたい。バフチンはドフトエフスキーの小説の中に、自らの世界観を見出し、『ドフトエフスキーの詩学』(1995*2)を著した。詳細は後に譲るが、その世界観は、学校を民主的な場所に変えていこうとする試みに対して、その方向性を指し示す一つの道標となることができると筆者は考える。

バフチンが『詩学』で明らかにしたのは、一言でいえば、ドフトエフスキーが構築した(とバフチンが言う)、「古い芸術形式の基本的な要素の多くを根本的に変容させてしまうような、新しい芸術的な世界モデル」(1995,9頁)についてである。そこでは、「それぞれに独立して互いに融け合うことのないあまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値を持つ声たちによる真のポリフォニー」(1995,15頁)が奏でられるのである。これは単に小説の中の話であるだけでなく、バフチンの世界観に関する問題であり、既存のヨーロッパ的な思考形式、すなわち(他者を含む)世界を受動的な対象として、一貫してモノローグ的にとらえようとする思考形式へのアンチ・テーゼである。

以下では、このバフチンの世界観について、学校の教室とのアナロジーの関係でとらえることにより、ポリフォニー的な授業観を提示したい。

Ⅱモノローグ的世界観

小説の従来型の、すなわちモノローグ小説の特徴は、作者が創造主として、小説の世界に君臨するということにつきる。世界は作者の視点から統一され、一つの思想を形成する。主人公は、作者から与えられた性格やタイプに規定され、作者の意図した通りに考え、行動する。作者に対して主体的、能動的な主人公というのは存在しない。たとえ、主人公が主体的な人物に見えたとしても、そこにいるのは主体的な自己イメージを作者から与えられ、その性格に合うように動く(と言うよりは合うようにしか動かない)、受動的な人間である。彼らには作者によってあらかじめプログラムされたことしかできない。言ってみればロボットのようなものである。ある主人公が優しいのは、作者が彼の性格をあらかじめ「優しい」と決定したからにすぎず、主人公が自らの生を生きる中で獲得してきた性格ではない。彼らは「ブレードランナー」*3のレプリカントたちのように、自分は何者なのかと問い、創造主たる人間に反抗したりはしない。彼らは、与えられた世界で、与えられた自己イメージに満足するしかない。

モノローグ小説は、全体において統一された、矛盾のない整合性を求める。どこまで小説の筋が展開しようとも、何が起ころうとも(筋書きも作者によって決定されるので、それは起こるべくして起こったことであり、厳密には「出来事=happening」とは呼べないのだが)、作者に「優しい」人と規定された主人公は、私たちに「優しくない」人と感じさせるような言動をおこすことはない。そんなことをすれば、作者の意図した矛盾のない、均整のとれたモノローグ的な世界が崩れてしまうから。もし彼が「優しくない」行動をとったとしたならば、それは単に、作者が彼に与えた自己イメージが、「優しいと見えて実はそうではない人」であったに過ぎない。

モノローグ小説で展開されるのは作者の思想であり、そこには一貫して作者の声のみが響いて

いる。主人公たちは、作者のためにのみ語ることを許される。彼らの声は、見かけがいかに多様であっても最終的に一つの声（思想）、すなわち作者の声を目指す。主人公たちは、自分自身についても、世界についても何も語らない。語るのは作者だけであり、主人公たちは形の上だけで語る（語らされる）のみである。

作者は主人公と同じ舞台には立たない。作者は高みから世界を鳥瞰し、主人公たちを含む世界を名付け、物象化し、私たち（主人公および読者）に統一のとれた、一つの世界像を提示する。したがって、作者は世界をすみずみまで知っている—なぜならその世界は作者（の作りあげた）ものだから—のに対して、主人公が世界について知りえることは作者が（自分の世界のために）彼に必要だと思うことだけである。主人公たちは、作者によって決定され与えられた世界のなかで、作者によって名付けられ価値づけられた存在以外の何者にもなることは出来ないのである。彼らは作者のためのみに存在する。彼らは「物」（フレイレ1979）として作者に所有されているのである。

この作者と主人公の関係を、小説の世界から教室に置き換えてみるとどうなるだろうか。ここで作者と主人公は、それぞれ教師と生徒のアナロジーで語ることができる。モノログ小説に対応する教室とはどのような教室か、そこでの教師と主人公の関係はいかなるものなのか。

モノログ的授業では、すべてを統べるのは教師である。教室をいかなる場所として秩序立て、意味づけるかは教師の特権であり、そこで何が、どのようにして学ばれるかを決定するのも教師である。そして、学習したことの評価を行う、つまり生徒を価値付けするのも教師である。生徒には、与えられたことを与えられたようにつつがなく行うことが求められる。教室は教師によって整合化され、そこに響くのは教師のモノログだけである。世界は直接生のまま生徒に届けられることはなく、教師のモノログを通して伝えられる。したがって世界（知識）は多様な解釈に開かれておらず、生徒はあらかじめ価値付けを終えた（教師の世界観を載せた）、閉じられた知識にアクセスすることになる。生徒が世界を解釈することは許されない。生徒にとって知識は与えられるものである。生徒は世界の複雑さに悩まされることは何もない。なぜなら、そんなことは教師がしてくれるから。教師がうまい具合に世界を加工して、とげをとって、説明書付きの製品として届けてくれるから。

モノログ的授業は教師の指導案通りに進む。そこに出来事（happening）は起こらない。生徒の独創的な発言は無視され、教師の世界に整合化するものだけが採用される。生徒がいかに活発に発言しようとも、それは教師の声の復唱にすぎない。

生徒が何者であるかは、教師の価値体系、教室という世界の価値体系に沿ってのみ関心が向けられる。つまり、教師が伝達しようとした知識をどれだけ正確に吸収できたかという基準のみによって、生徒のアイデンティティ（何者であるのか）がはかられるのである。授業という舞台において、主人公である生徒の役割は、作者である教師の意図したとおりに考え、行動することである。教師（作者）の意図通りに動く生徒（主人公）こそが優秀なのである。モノログ的な教室では、それ以外の生徒の価値付けの可能性は問題にならない。生徒が何者であるのかは、何よりも教師にとってどうなのかが問題なのであり、生徒それぞれが自分は何者であるかを問うことではないからである。教師にとって、生徒は何者かを問うということは、すなわち学習指導要領の内容という固定化した知識をどれだけ身につけたか、言いかえればパッケージ化された受験問

題をどれだけはやく、正確に解くことができるかということである。生徒は「君は数学がよくできる」とか「君は何もできない」と教師から一方的に自己を決定（評価）される。仮に生徒自身が、私は何者なのかを問うたとしても、やはりそこでは教師の世界観以外の価値付けは認められず、自ら、私は何々高校に行くことができる（出来ない）ぐらいの生徒であると表明するにすぎない。生徒の声は表向きは生徒一人ひとりの声であっても教師の声に彩られているのである。

モノログ的授業における教師と生徒の関係は、教師が生徒を単に文化的に支配下においているというだけではない。両者の関係は限定されて取り結ばれている。すなわち＜私－あなた＞という全人的なものではなく、それは教師がそこで展開しようとしている世界に整合化したもの、教師が教えようとしている内容を通じての関係でしかないのである（もちろん実際の学校で、教師と生徒の全人的な関係が存在しないというわけではないが、こうした関係はモノログ的な授業では立ち上がってこない。教師と生徒は授業の間、お互いに身体を閉ざし合う）。

Ⅲ ポリフォニーの世界観

1 ポリフォニーの世界観

モノログ小説と違い、ドフトエフスキーの小説の主人公たちは、作者によって自分を決定されることを拒むのだとバフチンという。モノログ小説では、主人公たちは自己イメージを作者から与えられて（押しつけられて）いた。彼らは「物」として扱われ、作者に所有される人間である。しかし、ドストエフスキーは、人間をこのような静的な対象として捉えることはなかった。彼は「人間の心の深層の全貌」（1995,125頁）を描こうとしたが、そのためには、これまでの主人公たちのように、作者に従順な、物言わぬ者たちに代わる、新たな人間（観）が必要であった。ドフトエフスキーは主人公を自分と同じ権利を持つ能動的な主体として描いたのである。ドフトエフスキーの主人公は「彼を決めつけ、死人扱いするような他者の表現の枠を打ち破ってやろう」（1995,122頁）とする。生きている人間を捉えようとするならば、主人公が「何の相談も受けず、《本人不在のまま》盗み見られ、決めつけられ、予言されてしまうような事物的存在の枠」（1995,123頁）を抜けだそうとする姿に眼を向けなければならない。こうしたもの言う主人公に対しては、作者の立場も、彼らを一方的に決定するものではなくなる。作者は、主人公が何者であるのかを最終的に決定する権利を、主人公自身に譲り渡す。作者は自分の世界を矛盾のないように整合化させ、自身のモノログ的な語り（世界観）に主人公を従属させようと試みるのではなく、主人公の声に耳を傾ける、つまり「対話的」な立場をとる。作者が主人公をこんな人間だと決めつけてしまうのでは、主人公の心の深層は見えてこない。互いに対話的に開かれていくことによってのみ、作者は主人公の心の深層を描写することができるのである。作者は「主人公について語るのではなくて、主人公と語り合う」（1995,131頁）わけである。

ここで注意しなければならないのは、主人公が何者であるかを自身が決定するといっても、主人公が独自に自身について語るわけではないということである。それは、独りよがりで、主観的な、主人公だけに通用するモノログにすぎない。それでは主人公たちは、自分について、モノログ小説において作者から与えられていた程度のことしか知ることができない。自分一人では、

自らの心の深層をのぞくことはできない。主人公は自分を知るために他者の声を必要とする。主人公が何者であるのかは、作者（及び他の主人公たち）との果てしない対話的關係の中で、問いかけられ、挑発されるなかでのみ探し求められるのである。

作者は、主人公たちの心の深層をつかむために世界を上から眺めるのをやめ、主人公たちと同じ地平に立つ。世界を客体として矛盾のないものに統一できる特権を放棄して、あらゆる情報を主人公と共有しながら（モノログ小説では、すべてを知っているのは作者のみで、主人公は断片的な情報を与えられるのみだったが、ここでは作者のみが知っていることというものはない）、作者は主人公に問いかけ、挑発し、主人公の心の深層を開いていく。対話的關係にはいることによって主人公は、他者からの声に対して主体的に返答しなければならない。そうでなければ他者の声に呑み込まれてしまうから。対話的な状況とは、異なる思想を持った主体同士が、自らの生をかけて格闘する場であるといえるだろう。そこで彼らは互いに他者の声を自らに取り込みながら（つまり影響を受けながら）、自らの声を確保し、更新する。この過程において、自分の心の深層に入っていくのである。

ポリフォニーとは、この対話的状況のことをいうのである。主体それぞれの声は、互いに影響を受けながらも独立しており、決して一つの声に統一される（＝モノログ）ことはない。個々の声は、完全に融け合うことなく自立を保ちながら、対話的關係に自らを開く。それぞれが閉じられた思想が併存しているのではなく、対話的關係に開かれているからこそ、そしてそこで思想を交歓しあいながらも自立を保つところにポリフォニー的調和が実現するのである。つまりポリフォニー的世界とは単純な個人主義一利己的で、自分自身にしか関心がなく、社会に目を向けない一でもないし、一人ひとりの主体が確立しておらず、集団で束ねられている集団主義でもない。いってみれば前者は複数のモノログの併存であり、後者は単数のモノログである。ポリフォニー的世界における人間像は、誰にも完全には融けあわない独自の声を持った主体であり、他者の声を自分の声と同等の価値を持ったものとして尊重して耳を傾け、その他者たちの声の集う中に自らの声を参加させることによって、「自分は何者か」をより深く問う存在といえることができるだろう。

今度はポリフォニー小説の世界を教室の中に持ち込んでみよう。ここでも教師と生徒の關係は作者と主人公の關係に置き換えられる。教師は一方的に生徒を見、決めつけ、物象化することをやめる。生徒たちは教師と同じように、独自の声を持っていることが認められ、尊重される。両者の關係は上下關係ではなく、並列の關係になる。世界（知識）は教師の世界観によって統一したものに加工され、生徒にパッケージ化されて（つまり解釈を閉じられて）届けられるのではない。教師と生徒は世界とともにある。生徒は解釈に開かれた、生のままの世界と出会う。生徒は、教師の世界に対する一元的な解釈を学習するのではなく、生の世界に向き合って、自らの声をもって世界を名づける（世界と独自の關係を結ぶ）。モノログ的授業においては、生徒は何も考えず、何も疑わず、教師の提示する知識をコピーすればよかった。しかしここでは、生徒は自らの頭で考え、自分自身の見解を生み出さねばならない。世界は解釈に開かれているから、究極には、生徒の数だけ自由（勝手）に世界は理解される。しかし、生徒は、他者（教師や他の生徒）とともにあるので、世界の探求は、他者の声との交流の中で行われる。生徒の解釈は、自分自身

以外の誰のものでもないが、それは純粹に自分の頭の中だけでつくりだしたモノローグではなく、他者の声と入り交じっている。他者の声を取り込むことによって、私たちは自らの声を練り上げていくのである。

この際に教師は、生徒にとって重要な働きを持つ。確かに教師はこの世界では生徒ひとりと同等の権利しか持たないが、この世界に住む先達として、「重要な他者」の役割を果たす。バフチンはポリフォニー小説における「作者の立場の積極的な意味での能動性」として次のように述べている。「ポリフォニー小説の作者に要求されるのは、自分および自分の意識を捨てるのではなく、むしろ自分の意識を極度に拡大・深化し、意識の（むろん一定方向への）構造改革を行って、そこに完全な権利を持った複数の他者の意識を包括できるようにすることなのである」（1995,141頁）と。教師は自らの声をもって生徒を挑発し、生徒自身の心の深層を開かせる。生徒を「自分は何者なのか」を問わずにはいられない状況に追いやり、彼がさらにそれを追求していく手助けを行うのが教師の能動性である。教師は自らの思想を生徒に押しつけるのではなく、生徒自身の思想を深める旅の手助けをするのである。自己についての最終的な決定権は生徒の側にある。

「自分は何者なのか」を問うことは、同時に世界について知ることでもある*4。自分が世界といかなる関係を持っているのかを問うことだと言いかえてもいいだろう。他者を含む世界と表面的な関係しかなかった（彼らについて浅い知識しかなかった）者が、他者との対話によって、深い関係に入っていく（お互いを開示しあい、自分自身についても他者についても知る）、世界との関係も深いものになっていく（世界について深い知識を得る）。自分自身の生と、世界との間に個人個人がどういう関係を結ぶのが、ポリフォニー的授業では問われるのである（モノローグ的授業では、それは教師がやってくれていたので、生徒と世界との向き合い方は一律でしかなかった）。ポリフォニー的授業では、教師がどう考えるのか、そしてそれをどれだけ効率よく、正確に生徒に伝えるのかは問題ではなく、生徒一人ひとりに「あなたはその問題についてどう考えるのか、どういう立場をとるのか」と問うことこそが重要である。一人ひとりが、独自の関係を世界と結ばなければならないのである。

ここから、ポリフォニー的授業に独特の知識観を導くことができる。ある人が、知識を得るということは、その人が世界と一定の関係を結ぶことである。知識を深めるということは、自己と世界との関係がより複雑で、深いものになっていくということである。したがって一人ひとりの人間に取り込まれた知識は、もはや中立ではあり得ない。それは「私」にとっての知識であり、他の誰の知識とも違うし、誰のものでもない中立的な知識でもない。この知識観は、そもそも、個々の人間の外部にあって、誰にも同じように伝えられ（受けとられ）るような知識というのは想定しない。バフチンは、イデオの問題を述べる際に次のようにいう。「世界についての言葉は、自分自身についての告白の言葉と混じり合っている。・・・世界についての真実は人格の真実と切り離すことができないのである」（1995,162頁）と。私たちが世界と向かい合い、世界を自分自身の中に取り込んで、関係を結ぶこと、そしてそれを刷新して新しい関係を更新し続けることこそが、ここでは「知識」と呼ぶことができるのである。知識とは、固定化して、私たち一人ひとりと関係なく教科書に載せられている類のものとは違う。それはいまだ知識とは呼べない代物である。知識は、私たちに取り込まれて、そこで一人ひとりの具体的な人間と独自の関係を結んで

こそ知識たりうるのである。現実の学校では、自分といったい何の関係があるのかわからないような形で、例えば歴史が学ばれたりする。それは生徒にとって、どこかでかつてあった、誰かの物語以上の何物でもなく、それは彼の生き方と何の関係もない。「私」にとって、その歴史はいかなる意味（関係）があるのか、「私」はそれについてどう考えるのかが問われて初めて、世界は「私」にとり込まれて、意味ある知識となるだろう。つまり知識の決定権は教師の側にあるのではなく生徒の側にある。教師のことは（知識）をどれだけ正確に複写したかが問題にされるモノログの授業と違って、ポリフォニー的授業では、生徒一人ひとりが「私の知識」（私と世界との関係）を創りだしていくのである。ここでは、知識は与えられるもの（消費されるもの）ではなく、主体として創りだしていくものである。フレイレの言葉を借りれば、「学習は思想を消費する行為ではない。それは思想の創造であり、再創造である」（ガドッチ1993,36頁）。

この知識観が成り立つためにバフチンは2点を示唆している。1点目は、個々人が世界と独自の関係を結び、それを更新して自らの知を創りだしていくためには、人格の「自由な未完結性と未決定性」（1995,175頁）が保障されていなければならないということである。教師にあらかじめ、知識の解釈の仕方一つに閉じられたり、自分自身の生についても一面的な評価を押しつけられたのでは、世界と独自の関係を結ぶことなど不可能である。客体として、教師に名付けられる客体＝「物」としてではなく、主体として自らを名付ける権利。解釈に開かれた世界の中で、「私」が何者であるのかを問うことができることが、「私の知識」の条件となるのである（逆に人間が自らの「物質性」を克服して、自己決定権を獲得するためには、「私の知識」を追究することが必要になる）。

第2に、この知識観は人間の思考の対話的性格を前提にしている。人間が知識を獲得する過程は、孤立した個人意識の中の出来事ではない。それは独りよがりなモノログであり、他者とはもちろんのこと、世界との深い関係を取り結ぶことができない（探求には至らない）。「私の知識」が、「ある形をとり、発展し、自らの言語表現を見出し、それを更新し、さらに新たなアイデアを生み出すという活動を開始するのは、それが別の、他者のアイデアたちとの間で本物の対話的關係に入ったときしかない」（1995,180頁）（ここでは、「アイデア」は、一人ひとりの生と結びついた具体的な知と理解してほしい）。知識は、「間個人的、間主観的なものであり、その生息圏は個人の意識ではなく、意識同士の間の対話的交流の場」（1995,180頁）である。その場において、他者の自分と異なる知識に触れ、その声を取り込んだり、逆に他者の声に反発したりして、自らの知識を深め、それまでのものを更新していく。この過程において、「私の知識」は磨かれ、独自性を深めていくと同時に、他者の声を取り入れることにより、他者と共通な、間主観的な特徴を備えた知識となるのである。生徒たちは、「私の考え」と、「彼の考え」、「また別の彼の考え」たちの中で、自分の位置を確認し、他者の声を取り入れることによって自分に足りないところを補完したり、組み替えたりすることができるのである。したがって、そのためには一人ひとりの考えが、それがどんなに的外れなものに見えようとも、同等の権利を持つものとして尊重され、吟味されることが保障される必要があると言えるだろう。

2 教室のことは

バフチンは、私たちの言語活動は「人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話（話しことばならびに書きことばの発話）のかたち」（1988,155頁）で実現されているという。一つ一つの発話は、それぞれの活動領域の特殊な条件と目的を反映している。したがって、発話はテーマ内容、スタイル、構成の3つの要因を当のコミュニケーション領域の特性に規定されて、「相対的に安定した諸タイプ」（1988,116頁）をつくりだしており、バフチンはこれを「ことばのジャンル」と呼ぶ。実際の発話は、必ず先行する誰かの発話をふまえており、同時に（能動的な）受け手を持っている。言葉のジャンルは個々の発話を規定する一方で、個々の発話の連鎖によって形成されるのである。つまり発話は「所与のコミュニケーション領域で、所与の問題にかんして、所与の要件その他、何らかの一定の立場を占めること」（1988,173頁）だということができる。

この考えに従えば、教室には、「教室のことば」というジャンルがあることになる。教室には、教室にふさわしい発話の内容、発話のスタイル、発話の構成があり、私たちはそれに従って発話するのである。例えば、ミーハン（1979）が明らかにした教室のIRE構造などはその典型と言っていいただろう。教室ではまず教師が生徒に対して発問し（教師のイニシアチブ＝Initiative）、それに従って生徒は答え（Response）、それを教師が評価する（教師のEvaluation）。教師の発問に対して生徒は完全に自由な選択肢を持って、自らの返事をするとはできない。彼の発話の内容、スタイル、構成は「教室のことば」という不文律に従っていなければならない。授業と関係のない内容（例えば「昨日のテレビ、おもしろかったな」）は許されないし、生徒は「～です」と敬語で答えないといけないかもしれない（スタイル、構成＝教師と生徒という不均衡な位置関係）。

教室が、モノローグ的世界になり、教師の声のみが響くようになるのにはこの「ことばのジャンル」が関係している。生徒は、教師のことばを通して、「教室のことば」を習得し、このジャンルに従って発話を行う。モノローグ的世界では、ことばのジャンルは所与のものとして立ち現れる。ここでは「教室のことば」はすなわち教師のことばである。生徒の発話は「教室のことば」に支配され、ジャンルからはずれた発話をする生徒は、「落ちこぼれ」るのである。モノローグ的授業では、教師は生徒に自らの声を押しつけ、満たしてしまおうとし、生徒の声を自らに取り込もうとはしない。生徒は能動的返答の権利を奪われた受動的な受け手である。彼は自らの声を駆使して返答するのではなく、教師の声をそのままオウム返しにするだけである。

しかし、ことばのジャンルは、ラングのように固定化したものではなく、相対的な自由度を持っている。それは「当の領域が発達して複雑になるにしたがって、分化し生長する」（1988,116頁）のである。ことばのジャンルは、個々の発話を通して他のジャンルと出会い、互いに変容を受けることによってジャンルを更新する。私たち一人ひとりが、他者との対話の中で、他者の声と向き合い、取り入れ、対抗し、自らの声を鍛え上げていくなかで、私たちの発話を規定しているジャンルも変容していく。生徒たちは一人ひとりが様々なジャンルを背負って教室に来ているはずである。なぜなら、全く同じように生きてきた人間など存在しないから。したがって、発話とは、異なるジャンル同士の出会いの場である。この出会いによってジャンルは変容し、更新される。生徒が自らのことばを持って発話することができるならば、教師が、生徒の能動的返答性を認め、生徒の声に耳を傾け、自らに取り込むならば、教室のことばは刷新される。生徒と教師は自らの

声を深めるのと同時に、共同で個々の発話の連鎖からなる「教室のことば」づくりに参加するのである。それは教師のモノローグではあり得ず、まさに「それぞれに独立して互いに融け合うことのないあまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値を持つ声たちによる真のポリフォニー」(1995,15頁)である。ポリフォニーとは能動的な主体としての個々人による共同の営みであることをもう一度ここで確認しておきたい*5。

3 ポリフォニーの実践

前節では、ポリフォニー的授業観について、その人間観、自己と他者と世界の関係に注目して整理してきた。このポリフォニー的授業観に合致する実践は、これからつくりだしていかなければならないものかという点必ずしもそうではない。子ども一人ひとりを尊重しようとする取り組み、そして尊重された個々の異なる思想が交わされ、共有される教室は少なからぬポリフォニー的な要素を持っており、こうした実践は、世界のあちこちで積み重ねられている。「ポリフォニー」が指し示すのは構造上の特徴であって、その実践「内容」については多様な形態が考えられるのである。

「工場」のメタファーで語られる近代学校の成立当初から、それに対抗する流れとして例えばデューイ(1957)に代表される「子ども中心主義」の実践がなされている。「子ども中心主義」とは、子どもを学習の主体として認め、子どもの生活の現実からはじめられる実践である*6。日本においてポリフォニー的授業の典型として例を挙げるならば、無着成恭の『山びこ学校』(1995)やフレネ教育に学んだ若狭蔵之助らの実践を取り上げることができるだろう。両者はともに子どもの生活の現実から問題意識をスタートさせる。前者では、自分の村をより豊かにするにはどうしたらいいのかを生徒一人ひとりが、自身の問題意識として持ち、それを生活綴り方によって、教室に持ち込み、クラスの共通の問題として取り上げ、科学的思考を武器に、村を改革することをめざす。後者では、子どもたちの生活の中での興味・関心が(主に作文の形をとって)教室に持ち込まれ、クラスに共有される＝「生活の組織化」(若狭1994)。これらはともに、自己と世界との関係を(再)構築しようとする試みであり、裏返せば、自分探しの旅でもある。教室とは、そうした自分探しの大きな可能性を持った場所なのである。なぜなら、そこには自分の声を鍛え上げてくれる、異なる声を持った他者たちにあふれているから。

IV おわりに

本稿ではバフチンの「ポリフォニー」概念から、ポリフォニー的授業を提示してみた。ポリフォニー的授業がめざすのは、第1に子ども一人ひとりの「自分さがしの旅」、すなわち主体としての成長であり、第2に他者との対話に開かれること、言い換えれば私たちが「つながる」ことである。これまでみてきたように両者は不可分のものである。自分が誰であるのかを問うには他者の声が必要であるし、他者とつながるためには、主体として自立した、深みのある自らの声が必要である。*7

私たちが主体性を取り戻し、真につながるためには、モノローグ的な授業観の破壊が必要である。しかしそれは教師が、自らの創造主としての座を降りて、もの言う権利を生徒に譲りわたせばすむものではない。この授業観にもっともおかされているのは教師ではなく子どもたち自身なのである。「幼い子どものころ、好奇心に満ちあふれていた彼ら・彼女たちは、他者や世界や文化や自然に身体と心を精一杯開いて一生懸命だった・・・（しかし学校で学習するにつれて一引用者）好奇心と疑いをすてて、既存の現実世界によりよく順応・依存するための断片的な知識を身につける（詰め込む）ことが、「学び」であり「教育」であると信じこまされるようになった」（楠原1997,3頁）のである。筆者はある中学校で、アシスタントティーチャーのような形で数学の授業に参加させてもあっているが、そこで痛感するのは、生徒たちが「考える」のをいやがることである。答えを見出す過程の試行錯誤を彼らは嫌う。教師がいくら生徒を「数学の世界」に導き、その世界を共に旅しようとしても生徒は乗ってこない。「で、答えは何なん？」と、彼らは最終的な答えを求める。ここでの最終的な答えとは浅い、表面上の理解にたどり着いたにすぎない。しかし彼らにはそれで十分であってそれが自分にとって何の意味を持つのか、そんなことは関係ないのである。授業が最もスムーズに進むのが、プリントによる計算問題を個人々人でする時間だという事実（なぜならやるべきことがはっきりしていて、教えられたようにやればいいから）が、子どもたちの硬直した、閉ざされた身体をあらわしている。このような状況で「教室のことば」を刷新し、新しいものへと創り上げていく営みは困難にあふれているだろう。それでも私たちは、「かつての市場が公共的空間として成立していたように、異質の人々が出会い、連帯を形成するにぎわいの場所」（佐藤1995a,49頁）として教室が存在することをめざさねばならないと、筆者は考えるのである。

注

- 1* 「授業」という言葉は受け身の学習者を連想させるためか、近年「学び」という言葉がしばしば使われる。筆者も主体性を連想させるこの言葉を用いたいところだが、「ポリフォニー的学び」とはどうも語感がぱっとしないので、暫定的に「授業」という言葉を用いる。
- 2* 原著は、1929年に初版が出版された後、改訂とかなりの増補が施され、1963年に第二版が出版されている。
- 3* ハリソン・フォード主演のSF映画（1982年、米）。原作はフィリップ・K・ディック『アンドロイドは電気羊の夢を見るか？』朝倉久志訳、ハヤカワ文庫（1977）
- 4* 佐藤（1995b）は「学び」を「意味と人の関係の編み直し（retexturing relations）」と定義し、その関係には①学習者と対象者②学習者と彼・彼女自身（自己）③学習者と他者があるとする。
- 5* 「はじめに」でも触れた、佐伯の「文化的実践への参加としての学習」（1995）とは、ある言葉のジャンルの発話の輪に参加する営みだと考えることができるだろう。
- 6* 堀（1985）参照。
- 7* 「はじめに」で触れた、様々な学習論・授業論と、本論文で取りあげた「ポリフォニー的授業」は、親和性を示すものもあれば、そうでないものもある。これらの関係を整理し直すことは、今後の課題としたい。

引用・参考文献

- Бахтин, М.М. 1963. *Проблемы поэтики Достоевского*, Изд. 2-е. Москва. 望月哲男・鈴木淳一訳. 1995. 『ドフトエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫.
- Бахтин, М.М. 1952-1953. 佐々木寛訳. 1988. 「ことばのジャンル」『ことば・対話・テキスト』新時代社:115-189.
- Dewey, J. 1915. *The School and Society*, revised edition. The University of Chicago Press. 宮原誠一訳. 1957. 『学校と社会』岩波文庫.
- Freire, Paulo. 1974. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳. 1979. 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- Gadotti, Moacir. 1989. *Convite a Leitura de Paulo Freire*. Sao Paulo, editora scipione. 里見実・野本弘幸訳. 1993. 『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房.
- 堀真一郎編著. 1985. 『世界の自由学校 子どもを生かす新しい教育』麦秋社.
- 楠原彰. 1997. 「ディスコミュニケーションを超えて」『ひと 1997年8月号』太郎次郎社:1-9.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- 無着成恭. 1995. 『やまびこ学校』岩波文庫.
- 永井憲一・寺脇隆夫編. 1994. 『解説 子どもの権利条約 (第2版)』日本評論社.
- 佐伯胖. 1995. 「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会:1-48.
- 佐藤学. 1995a. 『学び その死と再生』太郎次郎社.
- 佐藤学. 1995b. 「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会:49-91.
- 須藤敏昭. 1996. 「学習観・授業観の転換」堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座 学校5 学校の学び・人間の学び』柏書房:115-152.
- 若狭蔵之助. 1994. 『生活に向かって学校を開く』青木書店.

The study of 'Poliphonic classwork'

Ken WAKATSUKI

As uniformity of knowledge and its one-way transmission in schooling have been criticized, conversion of the view of classwork is getting to be explored. In this paper, based on the Bakhtin's view of world and human being, "polyphonic classwork" is presented. "Polyphony" is the higher artistic harmony which is performed when many voices and consciousness which are never united get into the dialogic relation.

In this paper, I define and fabricate "polyphonic classwork" based on the idea of "positive understanding of listener", which is one of the important idea of Bakhtin's dialogism. It is not the students who are given knowledge from their teacher but the students who are able to answer actively with their own voices. Teachers and students face the world together, and try to interpret it. There exists no knowledge without relation to each person. It is because interpretation of the world means "I" enter into the unique and distinct relation with the world and renew it. And this relation gets the depth in dialogic relation with others. The voice of "I" reaches the depth by taking the voices of "the other" into itself, as well as opposing to them. Polyphony is meant to respecting and connecting each other.