



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	対話主義的授業論の探求 [全文の要約]
Author(s)	佐竹, 貴明
Description	この博士論文全文の閲覧方法については、以下のサイトをご参照ください。 https://www.lib.hokudai.ac.jp/dissertations/copy-guides/
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第16311号
Issue Date	2025-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/95338
Type	doctoral thesis
File Information	SATAKE_Takaaki_summary.pdf



対話主義的授業論の探究 論文要約

佐竹貴明

本研究は、対話主義的授業論の理論的検討と実践分析を通じて、授業における対話の意義と教師の役割を明らかにすることを目的としている。従来の授業では、教師が主導する IRE（発問—応答—評価）構造が一般的であり、学習者の主体性は限定されてきた。こうした問題を克服するため、近年では「対話的授業論」や「アクティブラーニング」の枠組みが注目されている。しかし、これらの理論では、対話が特定の教育目標を達成するための「手段」として扱われる傾向が強く、対話そのものの創造的な意味生成の可能性が十分に検討されていない。本研究では、バフチンの対話論を基盤に、対話を「目的」とする対話主義的授業論を探究する。

第1章では、対話の理論的基盤としてバフチンの対話論を概観した。バフチンの対話論は、単なる情報交換ではなく、異なる意識が交わる創造的な意味生成の場としての対話を強調する。バフチンは、モノローグ的な関係と対比しながら、対話の本質を明らかにした。モノローグでは、話者が真理を一方的に提示し、聞き手はそれを受容するのみである。一方、対話では、複数の独立した意識が互いに影響を及ぼし合い、新たな意味が創出される。

特に、バフチンは「問いと答えの関係」に着目し、問いと答えは論理的に固定されたものではなく、互いに外在性を持ち、新たな問いを生み出し続けると論じた。この視点は、授業における探究的対話の可能性を示唆するものであり、学習者が教師の問いに単に答えるのではなく、学習者自身が問いを生み出すことの重要性を示している。

以上検討してきたバフチンの対話論におけるモノローグと対話の特徴を踏まえ、第2章と第3章では、これらの視点を基に対話的授業論と対話主義的授業論を検討していく。

第2章では、対話的授業論の理論的枠組みを概観する。代表的な理論として、R. アレクザンダーの「対話的授業論」と N. マーサーの研究を検討した。

アレクザンダーは、対話的な授業を構築するための「レパートリー論」を提示し、教師が活用できる多様な教授法や言語的手法を整理した。これは、「授業での会話の形態」、「学習会話」、「教授会話」の三つに分類され、それぞれが対話的な授業の基盤をなす。

学習会話と教授会話は相互に作用し、教師の適切な教授会話が学習者の主体的な学習会話を促す。アレクザンダーのレパートリー論は、教師が対話的な授業を設計し、学習者の思考を引き出すための重要な指針を提供するものである。

また、アレクザンダーは、対話的な授業の原則を提示している。原則とは、対話的な授業の深層的な性質を捉え、授業の対話性を評価するための基準を提示するものである。アレクザンダーは、対話的な授業を構成する5つの原則として、集合性 (Collective)、互惠性 (Reciprocal)、支持性 (Supportive)、累積性 (Cumulative)、目的性 (Purposeful) を提唱している。これらの原則は、対話が単なる発話のやりとりにとどまらず、学習者の主体的な学びと学習者間の知識の協同構成を促すものであることを示している。

総じて、アレクザンダーの対話的授業論の研究成果は、教師が授業を設計する際の理論的基盤

として機能し、学習者が主体的に学びを展開する場を提供するものである。

一方、マーサーの研究では、「探究的会話」や「共同思考」が導入され、学習者間の対話を通じて主体的に知識を構成する環境が提案された。特に、累積性や継続性の概念が強調され、学習者が対話を重ねることで知識を協同構成し、長期的な学びを通じて深い理解を得る可能性が示された。また、教師の役割が知識の伝達者から、学習者間の対話を組織し、思考を促進するファシリテーターとして再定義された点も重要である。

さらに、Sedova(2020)によって、対話的な授業を実現するための指標として、「認知的要求度の高い開かれた発問の使用」、「発問に対する学習者の返答の質」、「学習者の返答の明確化を要求するフィードバック」、「オープンディスカッションの組織」の4つが提示された。

これらの研究成果は、授業内での対話を深めるための具体的な方法論を提示し、教育現場における応用可能性を高めた。しかし、これらの対話的授業論は、特定の教育目標の達成を目的とした構造化された枠組みの中に位置づけられている。この特徴は、バフチンが提唱する対話主義とは本質的に異なる性質を持つ。

まず、対話的授業論における対話は、特定の目標達成に向けて収斂する完結性を持つ。バフチンが提唱する対話は、参加者同士が相互に新たな意味を生成し続ける完結不能性を特徴とするのに対し、対話的授業論では、対話があらかじめ設定された枠組みの中で展開されることにより、対話の可能性が制限される。

次に、バフチンの対話が異なる時空間や文化に属する者同士の外在性を前提としているのに対し、対話的授業論では、教師が設定した教育目標や授業の構造が対話の方向性を規定し、学習者が提示する異質な視点や解釈が十分に活かされる余地が限定的である。

さらに、対話的授業論では、教師が知識を持つ者として学習者を導き、学習者間の対話を組織する役割を担う。これは、バフチンが批判したモノローグ的な「全知の作者」と「登場人物」の関係に類似しており、教師が学習者を既存の知識の枠組みに従属させるモノローグ的性質を帯びている。そのため、学習者の発話や思考が、教師の意図する方向へと収束しやすい構造となっている。

このように、対話的授業論は、対話を教育目標の達成手段として位置づけているため、表面的には対話を取り入れているように見えるが、その本質においてはモノローグの枠組みを超えるものではない。本章の検討を通じて、対話的授業論が授業実践において有用な枠組みを提供する一方で、バフチンが提唱した対話の本質とは異なる性質を持つことが明らかとなった。

この点を踏まえ、次章では対話主義的授業論について検討し、対話そのものを意味生成の場と捉える授業論の可能性を追求していく。

第3章では、対話そのものを教育の本質とみなす「対話主義的授業論」の理論的検討を行う。具体的には、E. Matusov の「存在論的対話主義的授業論」と宮崎清孝の「対話主義的授業論」を比較しながら、その教育的意義を探る。

マツゾフの存在論的対話主義的授業論では、対話とは人間の存在そのものを形成する基盤として定義されている。この対話は、他者や異なる文化との出会いを通じて、自己・他者・世界のあ

り方を問い直し、新たな意味や価値を創造するプロセスとされる。

マツゾフの主張する「存在論的」とは、人間が世界の中でどのように存在しているか、すなわち自己と他者、そして世界との関係性を通じて自らの存在意義を問い直す視点を指す。存在論的対話は、学習者が単なる知識やスキルの習得を超えて、他者との対話を通じて自己の存在のあり方を探究するプロセスを提供するものである。これにより、学習者は自らの存在のあり方を見直し、自己の存在そのものを問う探究に参加することが可能となる。

このような対話観を踏まえ、マツゾフの存在論的対話主義的授業論は、学習者が「自己生成的作者性」を発揮するプロセスを中心に据える理論である。授業の中で重要とされるのは、学習者が自らの存在論的関心に基づいて他者や教材との対話を通じて、自らの存在についての探究を深めることである。授業の中で、教師は認識論的学習者として、学習者の存在論的関心に基づいた探究を尊重しつつ、学習者と共に教材について認識論的探究を行う存在として捉えられている。マツゾフの理論では、教師や他者からの問いや課題に対して、学習者が主体的かつ批判的に応答する応答的作者性の発揮から自らの存在論的関心に基づき自ら問いを立てて世界について探究する自己生成的作者性への意向が重視され、最終的には学習者がそれぞれの存在論的関心から世界と関わる作者的主体となることを目指している。

宮崎の対話主義的授業論は、バフチンの対話論と斎藤教授学を思想的基盤とし、授業における対話を、教師と学習者と教材の三項関係の中で、教師と学習者が教材についてそれぞれ唯一無二の問いを持ち、その問いを通じて互いに影響を与え合いながら新たな意味を創造する営みであると捉えている。宮崎の理論では、教師と学習者が教材を媒介に対話を展開する中で、新たな問いが生成され、教師、学習者の両者の探究が深まっていくことが授業の核とされる。

特に、「問い」論においては、授業の中で教師と学習者がそれぞれ異なる唯一無二の問いを持つという点に本質的な意義がある。教師が学習者の発言の背後にある問いを発見し、提示することによって、授業の中で新たな探究の方向性として位置づけていくことが強調される。また、教師は対話的作者として、学習者の発言の背後にある多様な問いを引き出し、共に問いを探究する存在として位置づけられる。

一方で、宮崎の対話主義的授業論とマツゾフの存在論的対話主義的授業論を比較すると、「学習者の主体性の捉え方」と「授業における教師のあり方」において明確な相違があることが浮かび上がる。

第一に、学習者の主体性の捉え方についてである。マツゾフは学習者の主体性を「作者的主体性」と定義し、それを「応答的作者性」と「自己生成的作者性」に二分する。応答的作者性とは、他者からの問いに応答する姿勢を指し、自己生成的作者性とは、学習者が自らの存在論的関心に基づき問いを生成し、それをもとに他者と共に探究を深めていく姿勢を指す。マツゾフは、この二つを対等なものではなく、自己生成的作者性をより本質的なものであるとし、応答的作者性を自己生成的作者性に至る過渡的な段階と捉えている。この点で、マツゾフの存在論的対話主義的授業論は学習者が作者的主体になる過程を重視したものである。

対照的に、宮崎の対話主義的授業論では、学習者は本来的に「わがかりの履歴」を持ち、既に自

分なりの問いを有している存在として前提される。すなわち、学習者とはそもそも主体であるという前提がある。そして、教師との対話を通じてその問いを深化させることが、学習者の主体性を豊かにするプロセスとされる。宮崎の理論では、応答的な側面と自己生成的な側面は相互に補完的なものとして機能し、対話を通じた学びの創造性が重視される。そのため、学習者の主体性は、他者との応答的關係の中で常に動的に生成・変容していくものと捉えられている。

第二に、授業における教師のあり方についてである。マツゾフの存在論的対話主義的授業論では、教師は「認識論的学習者」として位置づけられ、学習者の問いや探究を支える役割を担う。しかし、学習者が自己生成的作者性を発揮する段階に至ると、教師の役割は背景化され、学習者の主体的な探究を支援する環境を構成する存在に留まる。この枠組みでは、教師が学習者の探究を促進する存在ではあるものの、教師自身の「教える」という行為の可能性が制約される。結果として、教師の主体性が後景化し、教師が学習者と共に対話の中で新たな問いを生み出し、学習者と共に探究する主体としての役割が十分に発揮されない可能性がある。

一方、宮崎の対話主義的授業論では、教師は「対話的作者」として授業の場に積極的に関与し、学習者の問いを「聴く」ことで新たな探究の方向性を見出し、それを授業全体に共有する役割を担う。教師は、学習者の発言の背後にある問いを発見し、それを対話の中でより深い探究へと発展させることで、授業全体を創造的な学びの場へと変えていく。このように、宮崎の理論では、教師の能動的な関与が対話の核心を成し、教師自身が学習者と共に新たな意味を創造する存在として位置づけられる。

以上の議論を踏まえ、本論文では、対話主義的授業論の枠組みの中でも宮崎のアプローチを採用し、教師の主体性を重視した授業のあり方について考察を進める。宮崎の理論は、学習者の問いを尊重しつつ、対話を通じて新たな探究を生み出す創造的なプロセスを強調しており、対話主義的授業の意義をより豊かに実現する基盤を提供する。そのため、今後の章では、宮崎の対話主義的授業論を軸に、対話主義的授業における教師の「教える」ことの可能性や教師のあり方、学習者の問いがどのように生成され、展開されるのかについて、具体的な事例をもとに検討していく。

第4章では、宮崎の対話主義的授業論の考えを用いて、斎藤教授学の代表的な実践である船戸咲子の「小数の掛け算」の授業を分析する。この分析を通じて、教師と学習者がそれぞれの問いに影響を受け合いながら、教材について探究する対話のあり方と対話主義的授業における教師の「教える」ことの意義について検討していく。

船戸実践の分析を通じて、教師と学習者が互いの問いに影響を与え合いながら教材を探究する対話のあり方を明らかにするとともに、対話主義的授業における教師の役割について検討した。鍵概念として、バフチンの「外在性」と宮崎の「問い論」を軸に、学習者同士および教師との間で展開される対話が、どのように新たな理解と探究を創出するかを考察した。

船戸実践における学習者たちは、他者の計算式の意味を再探究することにより、その計算式の背後にあるその他者なりの問いを発見し、その問いと自己の問いとの違いや関連を発見することによって、小数のかけ算についての新たな探究を深めていった。このプロセスでは、他者の問い

が自己の問いに刺激を与え、外在性を活かした対話が学習者一人ひとりの探究を豊かにする様子が具体的に示された。

また、教師である船戸は、学習者の提示した計算式や誤答を単なる正誤の判断に留めるのではなく、その背景にある問いを探究の契機として捉える姿勢を持ち、学習者が自らの問いを深められる場を創出した。特に「 $40 \div 2$ 」という同じ計算式が異なる文脈で用いられた場面や、久子の誤答に対して、他の学習者たちにその背後にある問いに基づいて探究するように要求したことを通じて、学習者たちは問いの多様性を認識し、それを新たな問いや視点を生み出す契機として活用していった。こうした実践において、教師は学習者の問いを「聴き」、発見した問いを授業全体の探究へと結びつける対話的作家としての役割を果たしている。

さらに、バフチンの外在性の概念に基づき、他者の問いがもたらす視野の余剰が、学習者の探究を深化させる重要な要素として機能していることが確認された。本事例では、学習者たちは互いに独自の問いを持つ存在として関わり合い、その違いが新たな意味生成の場となることを経験した。この点において、船戸の教えるという行為は、学習者に他者の問いに基づいて小数の掛け算を再探究することを要請し、問いを介して新たな探究を協同で創造する場を提供するという点で、対話主義的授業の本質を体現しているといえる。

第 5 章では、宮崎の対話主義的授業論を基盤とし、バフチンの対話論とレヴィナスの「応答責任」論を援用することで、対話主義的授業論を発展させる試みを行った。本章の目的は、具体的な授業事例を通じて、対話主義的授業論における問いの発展と教師の役割についての理解を深め、教師と学習者が「他者に対して応答する責任を持つ存在として対等」であることの意義を明らかにすることである。

本研究の対象は、長野県 A 小学校における 6 年生の社会科授業「差別に関して」の実践¹である。この授業は、2001 年 11 月に実施されたもので、教職 20 年目の畔上康教諭によって指導された。本授業のテーマは、「自分たちが差別問題を知るといえるのはどういうことなのか？」というものである。

本研究では、授業の全過程を記録したビデオ映像を基に文字起こしを行い、データ化した。このデータには、教師の発問、学習者の発言、授業内でのやりとりが詳細に記録されており、対話主義的授業の具体的なプロセスを分析するための基盤となっている。本データの分析により、授業内における「問い」の生成や発展、教材に関する探究のプロセス、対話主義的授業における教師のあり方を明らかにすることを目指す。

本研究がこの授業を取り上げた理由は、主に 2 つある。第 1 の理由は、先行研究との一致であ

¹ 本授業のビデオ映像は、授業者である畔上が撮影したものであり、筆者が参加する研究会を通じて畔上から提供を受けた。また、本研究において当該授業のデータを論文に掲載することについては、畔上の許可を得ている。

る。事例として取り扱う授業は、対話主義的授業論で論じられている対話主義的授業の視点と一致していると判断したためである。特に、バフチンの対話主義や宮崎の対話主義的授業論に基づく「問い」を中心とした探究のプロセスが明確に示されていると筆者が判断したため、対話主義的授業を具体的に分析する事例として適している。本事例では、教師と学習者が互いの問いに影響を受け合いながら、自身の探究を深めていくプロセスが確認される。この点において、本授業は、宮崎の対話主義的授業論が提唱する「問い」論に基づく授業の展開と整合的であり、対話主義的授業の分析において価値のある事例であると判断した。

第2の理由は、本実践で取り扱われたテーマが、「一人一人が差別についてどのように向き合うのか？」という存在論的テーマを含んでいる点にある。宮崎の対話主義的授業論の分析事例として、これまでに取り上げられてきた『春』という詩の解釈や理科の「紙玉鉄砲」の事例(Miyazaki, 2023)、および第4章で検討してきた船戸咲子の「小数のかけ算」の事例は、主に認識論的なテーマを扱ったものである。すなわち、それらの事例では、教材の内容理解や概念の深化を目的とした対話が展開されており、授業の中で教師と学習者が互いの問いに影響を受けながら、教材についての知的探究を深めるプロセスが分析されてきた。しかし、本事例では、教師と学習者が差別問題にどう向き合うのかといった差別問題に対する自身のあり方という存在論的な問いが中心となっている。このような存在論的なテーマを取り扱う事例は、宮崎の対話主義的授業論研究において十分に検討されてこなかったため、本事例を分析することで対話主義的授業論の射程を拡張できる可能性があると判断した。

本研究では、対話主義的授業論の枠組みに基づき、授業の分析を行うにあたり、主に二つの視点を設定する。第一に、授業内における問いの生成と展開に注目する。教師と学習者がどのように問いを生み出し、それが授業の進行とともにどのように発展したのかを明らかにすることを目的とする。特に、学習者同士のやりとりや教師の学習者の発言に対する応答が問いの深まりにどのように寄与しているかを検討することで、対話主義的授業における探究の具体的なプロセスを明らかにする。

第二に、教師の応答が学習者の探究をどのように促進しているのかを分析する。本研究では、宮崎の「対話的作家としての教師論」を参照し、教師がどのような問いかけを行い、学習者の発言の背後にある問いを発見し、それに対してどのように応答しているかを明らかにする。また、教師の発話において、学習者の問いや発言を受容しつつ、それを問い直したり再構成したりするプロセスを分析し、対話主義的授業における教師の応答の特徴を検討する。さらに、教師自身が対話の参加者として、学習者と共に問いを探究し、自身の教材についての探究を深めていく過程に着目し、教師が既存の教材についての理解や自身のあり方を問い直す契機となる場面を抽出する。これにより、対話主義的授業において、「教師が学習者の問いを聴く」ことの具体的な様相と、それが授業の探究にもたらす影響について考察する。

具体的な分析手順としては、まず、授業の逐語記録をもとに、授業内で教師と学習者によって生

成された問いの変遷を時系列で追跡する。その際、学習者同士の意見の対立や、教師の学習者の発言に対する応答を契機として生まれる新たな問いに注目し、これらの問いがどのように相互に関連しながら授業全体の探究を形成しているのかを検討する。また、問いの質的变化に着目し、初発の問いからより深い探究を促す問いへの発展がどのように生じているかを明らかにする。

次に、教師の学習者の発言に対する応答のあり方を分析するために、教師の発話を抽出し、学習者の発言との関係性を明確にする。教師がどのような問いかけを行い、学習者の発言をどのように受け止め、そこから新たな問いを導き出しているのかを分析する。また、教師が学習者の問いを受容しながら、授業全体の探究を再構成するプロセスを整理し、対話的な応答の特徴を明らかにする。さらに、教師が自身の既存の理解を問い直す場面に注目し、学習者との対話を通じて自身の探究を深めるプロセスを分析する。

以上の分析を通じて、本授業がどのように対話を発展させ、教師と学習者の探究を深めていったのかを明らかにするとともに、対話的作家としての教師の役割と、その関与が授業の中でどのように機能していたのかについて考察する。

結果は以下の通りである。授業分析を通じて、学習者が「差別問題にどう関わるべきか」という方法論的な問いから、次第に「差別をどのように知り、理解しているのか」という差別問題に対する自信のあり方についてという存在論的な問いへと探究が深化していったことが明らかになった。学習者同士の対話や教師との応答を通じて、差別問題に対する自身のあり方を探究するプロセスが共有され、当初の問いを超えた新たな方向性が生み出された。このプロセスにおいて、教師と学習者の双方が、他者の問いや視点に応答する主体として対話に参加し、探究を深める基盤を形成していた。

また、教師の役割については、宮崎が提唱する「対話的作家としての教師」という枠組みを踏まえつつ、レヴィナスの応答責任論を援用することで再定義を試みた。分析から、教師は学習者の発言に潜む問いを発見し、それを授業全体の探究へと展開させる学習者に対する応答責任を受け入れる存在として機能していることが示された。具体的には、学習者の曖昧な表現や言い淀みを掘り下げることで新たな問いを生成し、それを授業の中で共有する姿勢が、授業全体の対話的探究を促進していた。さらに、教師が学習者の他者性に応答する過程で、自己の既存の視点を超えて新たな地平を切り開く「超越」を経験する様子も確認された。この超越は、教師が「存在論的学習者」として学び続ける姿を体現するものであり、授業の対話を創造的かつ倫理的なものへと昇華させている。

一方、マツゾフの存在論的対話主義的授業論における教師の捉え方には、教師が学習者の他者性に応答する倫理的責任を引き受ける主体としての役割が十分に位置づけられていないという課題があることを指摘した。この枠組みでは、教師は学習者の自己生成的作家性を支援する「認識論的学習者」に限定されるが、授業の中で教師自身が学び、存在論的に変容していく役割が十分に考慮されていない。この点で、レヴィナスの応答責任論を対話主義的授業論に統合することは、教師の役割を倫理的次元で再構築し、授業全体の探究を深化させる上で重要である。

最後に、対話主義的授業論の前提として、「教師と学習者が他者に対して応答する責任を持つ存

在として対等である」という視点が、本章を通じて浮き彫りになった。教師と学習者は、互いの他者性を認識し、それに応答することで、授業全体を対話の場へと変容させている。このような応答性に基づく関係性は、宮崎の研究の中に見られるように対話主義的授業論を認識論的テーマに限定せず、存在論的テーマにも適用可能な枠組みへと発展させる鍵となることが明らかになった。

第6章では、対話主義的授業論の探究から得られた知見をもとに、現代教育の主流となっている「能動性」としての主体性や「獲得」としての学習観を批判的に検討し、授業の新たな可能性を探究した。その結果、授業を固定された目標に収斂させる場ではなく、応答性を核とした創造的で未完結な探究の場として再構築する視点が浮かび上がった。

「応答性」としての主体性は、他者との対話を通じて生成される動的かつ創造的な主体性であり、その本質は他者からの呼びかけに応答する中で新たな問いや意味を創造し、自己の枠組みを超えて発展するあり方を指す。この主体性観は、他者性を学びの出発点として捉え、教師と学習者が相互に応答し合いながら学びを創造することを重視する。対話主義的授業論においては、教師と学習者が教材を媒介にして関わる「三項関係」が対話の基盤として機能し、新たな意味が生成される場が提示されている。特に、第5章で得られた知見が示すように、対話の中で教師が学習者の発言の背後にある問いを発見し、その問いに応答することで、新たな探究が生まれる。このプロセスは、問いの生成を通じて学びを深める創造的行為である。

さらに、「応答性」としての主体性は、授業における教師の役割を「応答責任を引き受ける存在」として再定義する。教師は、学習者の他者性に対して応答責任を負い、その発言や問いを尊重し応答することが求められる。これは、レヴィナスの応答責任論に基づき、他者との倫理的な関係を教育の基盤とする視点を提供する。教師は、学習者の問いを深く理解し、それを全体の探究すべき問いとして共有することで、授業を単なる知識伝達の間から新たな意味生成の場へと変容させる。この応答的な関わりが、教師自身の探究の深まりにもつながる点は、授業が単に学習者を変容させる場ではなく、教師と学習者が共に変容する場であることを示している。

また、本研究は、「獲得」としての学習から「応答」としての学習への学習観の転換を明確にした。従来の学習観が到達目標や評価基準に基づく成果主義に偏重し、学びを個人の能動性に限定していたのに対し、応答としての学習観は、他者との関係性や対話を通じて新たな問いや価値を創造するプロセスとして学びを捉える。この視点は、授業をある特定の枠組みに向かって収斂するというモノログから解放し、多声的で未完結な探究の場として再構築する鍵となる。

最終的に、応答性を核とする授業は、教師と学習者が互いの他者性を尊重し、共に新たな意味を生成する倫理的で創造的な場として機能する。このような授業観は、従来の目標志向的な教育の限界を超え、授業を未完結性と外在性に基づく開かれたプロセスとして捉え直す可能性を示している。本研究が提案する応答性に基づく授業論は、現代教育の課題に対する批判的視点を提供すると同時に、授業がより豊かで意味のある営みとなるための理論的基盤を構築するものである。