

未来を切り拓く 18 歳を目指した英語教育構想

— マルクス・バフチンの言語観の応用 —

大 野 駿[†]

A Plan of English Education Aspiring to Raise Teenagers Who Open Up the Future

the Application of Marx and Bakhtin's View of Language

Suguru OHNO

要 旨

本論文ではカール・マルクスとミハイル・バフチンの言語観を高校英語教育に応用することを試みている。彼らの言語観では、言語とはその話者の属するコミュニティの文化やイデオロギーと切り離して身につけられるものではない。本研究は主にバフチンが生涯をかけ構築した理論であるポリフォニー論と対話原理に基づいている。彼が打ち出したこれらの理論によると、対話に参加する人々は個々の違いを保つことによって「共に豊饒化する」(Emerson and Holquist, 1986)。つまり、我々は自身の「他者性」(Bakhtin, 1929)を保つことで対話の中で自分のことをより良く理解できるということである。英語教育に彼らの言語観やバフチンの理論を応用するには、生徒らは自分自身の「声」(Holquist, 1981)を持ち、そして「他者」としていなければならない。授業実践では参加者らにあるエッセイ「世界がもし100人の村だったら」(Ikeda, 2001)を読ませ、感想を別の参加者と交流させた。参加者は交流後に自身の感想や意見をワークシートに記述し、筆者がその内容を分析した。分析の結果、主に二種類の豊饒化、「対話を通して改めて自分のことを理解することができた豊饒化」と、「対話を通して新たな観点・視点を得られた豊饒化」が観測された。結果として、実践参加者らはエッセイの内容に関する交流や自分自身の環境に対する理解を通して、他者の視点を「我がものとする」ことによって豊饒化したと言える。

Abstract

This paper attempts to adapt Marx and Bakhtin's view of language to English education in high school. According to their view of language, language cannot be learned without the culture and ideology of one's community. This study is mainly based on Polyphony and Dialogism, which have been established through Bakhtin's life. On the basis of his concept, the people in conversation get "mutually enriched" (Emerson and Holquist, 1986) by keeping their differences. In other words, we can understand ourselves better by talking with people who keep their "otherness" (Bakhtin, 1929).

† 教育学研究科 教材開発コース
英語教育領域
担当教員：大嶋秀樹

In order to apply their view of language and Bakhtin's concept to English education, the students need to have their own "voice" (Holquist, 1981) and to be "others" to their peers. The author had the participants of the praxis read an essay "If the world were a village of 100 people" (Ikeda, 2001) and exchange their thoughts with another participant. They wrote their feeling and thought on a worksheet after the interaction and the author analyzed their description. After the analysis, two sorts of enrichment, "recognizing oneself through dialogue" and "appropriating new viewpoints or perspectives through dialogue" were found in this praxis. As the results, the participants got enriched by appropriating (Wertsch, 1998) the viewpoints of others through conversation about a book and understanding their own circumstances.

キーワード：英語教育、バフチン、対話原理、ポリフォニー、豊饒化

1. はじめに

言語教育とは、その言語の語彙や文法などの知識そのものの教授に収まらない、言葉の獲得を通じた人格形成の契機でもある（内貴, 2018, p.75）。教育基本法第一条（教育の目的）が、「教育は、人格の完成をめざし」という文言から始められていることから、教師はその業務の中で生徒の人間の成長に寄与することが重要である。しかしながら、かつての第二言語教育の場では文法の側面ばかりに教育実践の関心が偏り、文法が教育内容の中で過大な位置を占めていたことが指摘されている（西口, 2015, p.xi）。そういった状況を反省してコミュニカティブ・アプローチが叫ばれるようになり、1989年の学習指導要領改訂からコミュニケーションを重視することを示す文言が追加されて久しい現在でも、いまだに文法知識を中心とした、言語の記号的な側面にばかり注目されている指導が散見される。言語の本質とはそういった記号的な機能的側面ではなく、むしろ人と人、人とテキストとの対話の中にあるものではないだろうか。

私たちが言語を用いるとはどういうことなのか、言語を習得するとはどういうことなのか。本研究ではカール・マルクスやミハイル・バフチンの言語観を用いてこれらの疑問に対する解答を導き出し、これからの外国語授業のありかたを考察し、外国語科教員への指針を提案する。

2. 理論的背景

2.1 マルクス、バフチンの言語観

我々になじみのある言語観はソシユール流の言語観であると言われている（西口, 2013, p.7）。この言語観では、言語は記号的な体系であり、意味（シニフィエ）と聴覚情報（シニフィアン）との融合であるとし、この融合体をラングと読んでいく（ソシユール, 1916）。ソシユールによれば、不変的法則の体系であるラングというものは個別具体的な言語使用であるパロールと区別することができるとされている。実際の言語使用では言い間違い、言い淀み、訂正、省略など様々な要素が混在するため、言語学的な研究対象とすべきはラングであり、言語の本質はラングにあるというのが彼の主張である。つまり、言語を静的・無機的でそれ単体としてほぼ全てを説明しうるものであるかのように考えていたことが伺える。要するに、「文法と語彙と発音さえ身に付けば言語をマスターできる」ということである。

一見明快で共感が得やすいソシユールのラングという言語観に対して、ここでマルクスとバフチンの視点から反論を加える。マルクスは人間の言語生成について、「人間史全般の第一の前提は、いうまでもなく、生きた人間諸個人の生存である。これらの諸個人が自らを動物から区別することになる第一の歴史的行為は、…彼らが自らの生活手段を生産し始めるということである。…人間は、意識によって、宗教によって、その他お望みのものによって、動物か

ら区別されうる。…人間は自らの生活手段を生産することによって、間接的に自らの物質的な生そのものを生産する」(pp.25-26)と論じている(Marx, 1844-1847)¹⁾。意識や宗教などの、生物として自然的でない生活手段にはその社会の文化やイデオロギーが染みついており、それらを代々繰り返して生産することで人間は物質的・即物的な生活を営んでいる。日々の生活に伴う行動様式にさえ、その社会を貫く文化・イデオロギーが反映されているということである。またマルクスは同書において、精神や意識は言語に「取り憑かれている」としている。「そして言語は、意識と同様、他の人間たちとの交通に対する欲求と必要から、初めて生じる」(pp.56-57)という論述と合わせると、マルクスにとって言語とは社会的欲求や話者の意識と切り離すことはできないのだ。つまり、言語は変わらず存在するのではなく、世代を超えて再生産されていると考えられる。そうすると、言葉の本質はラングよりもむしろ実際の言語使用、パロールにあるという解釈ができる。

また、バフチンは著書『マルクス主義と言語哲学』において、「言語は、…ともかく人と人が相互に働きかけ、相互に接触しあうすべての場面に入り込んでおります。社会的なコミュニケーションの全域を貫いているイデオロギーの無数の糸が、ことばによって実態を与えられているといえます」と論述している(バフチン, 1929, pp.36-37)。つまり人が人と接する場面においては、常にイデオロギーによって裏打ちされた個々人の意識が声という音に乗って言葉という形でやり取りされているということになる。母語を用いている場合は、我々もラングにとらわれることなく自分の思いを自分の声に乗せて相手に伝えることができる。それがもし文法的・語彙的に誤りを含んでいたとしても、ほとんどの場合コミュニケーションに支障をきたすことはない。「言語共同体の成員は正常にも、自分が議論の余地なき言語規範の重圧下にあるとは感じない」のはその言語使用方法をマスターしておりその言語形態に意識のリソースを割く必要が無いためである。

ここまでの議論をまとめるとマルクス・バフチンの言語観においては、言葉からその話者の

思いやイデオロギーを引きはがすことはできない、単なる記号として解釈することは本質的ではないという点で、ソシユールの言語観を批判していると言える。これは、バフチンが自らを「メタ言語学者」と自称し、言語そのものだけでなく言語や発話をとりまく様々な要素も含めて包括的に議論することの必要性を叫んでいることから納得できる。

一応、バフチンは決してラングを完全に否定しているわけではない。「自国語のおかげですでに完成されている意識が、同じくすでに完成されている既成の言語に立ち向かうのは、異国語を学ぶ場合だけです。この場合には、ただその既成の言語を受け入れる以外に、手はありません」(Bakhtin, 1929, pp.172-173)と述べているように、第二言語習得に際しては文法・語彙など=ラングをそれとして受け入れるほかにないとしている。同書にて「言語形態がその規範的な意味を前面に持ち出すのは、言語生活にとって典型的でない、きわめてまれな葛藤の場合だけ」と述べていることから、外国語学習・外国語使用の様な日々の言語生活にとって典型的ではない場面においてはラングとの邂逅を避けられず、その言語を用いる際には母語使用の際とは異なる葛藤を避けることができない。しかし、言語習得の最終段階では発話はその信号(単なる音の刺激)としてではなく記号(様々な解釈が可能な、多様な意味を孕んだ刺激)として理解されなければならないとしていることから、発話理解に際して発話を取り巻く環境を無視すべきではないということがわかる。第二言語教育の場に置き換えると、言葉を通して発話者やテキストの著者の意図や真に意味しているところにまで意識を向けることが必要であるということだ。

2.2 発話すること、理解すること、そして対話

ここまでの議論で、我々が言語を用いる際にはそこに必ず話者ないしそれが属する社会のイデオロギーが付随することが述べられている。確かに我々の日常生活に鑑みると、同一の発話者であっても相手や場面、目的に応じてその発話や会話の進め方を無意識のうちに変えて

いるし、同じ発話であったとしてもその意味が変わったりうまく伝わらないことがある。例えば、次の場面を想像してほしい。日本の飲食店で水のお替りを要求する際に日本語で「すみません、水ください」と言うと店員がやってきてすべて理解している顔で「失礼します」とグラスに飲料水を注いでくれるだろう。この時に話者は、ペットボトルの水でもなく、水の入った新しいグラスでもなく、ピッチャーに入った水を、店員が困惑することもなく注ぎにくることを想定して発話しているし、実際に想定通りの流れがおきる。このようなやりとりが円滑に行われるのは、そういった社会的基盤・生活的感覚を共有している者同士のやりとりであるからである。このようなやりとりにおける会話の進み方や典型をバフチンの理論では「ジャンル」という。西口(2015)は、「ことばのジャンルというアイデアは、こんな時つまり特定の経済的組織の基盤の上のこんな種類の社会的交通ではこのような言葉遣いでこのように相互行為が進行するという「普通」の話し方のこと」であり、「生活感覚の一般的な表象であり、生活感覚の一般的な具体像」であるとしている(p.13)。つまり、話者と相手の文化的背景や共有している情報が発話の内容、やりとりの進み方に大きく影響するのである。もし「水ください」という発話を見知らぬ道行く人々に対してかけたとすると、おそらく無視されるか怪訝そうな顔をされるだろう。これはそういったやりとりが普通ではない、そのようなジャンルを共有していないためである。英語学習の場面に置き換えれば、そもそも異なる文化圏の人々とやり取りできるようにすることを目標とするならば、自然とお互いに異なるジャンルを持つことになる。だからこそ我々は発話する際に、そして理解する際に様々な注意を払わなければならない。ここからもラングの習得のみでは不十分であることが分かっていたただけのだろう。

バフチンは発話について、「発話(テキスト)」というものは、たとえそれが書かれたものであっても、いずれも何らかの答えを期待しているものであり、何かに対する答えなのです。…あらゆるテキストがそれに先立つテキストの仕

事を継続し、それと論争を交し、積極的に自らに答えてくれる方向で理解してくれるよう期待し、その理解を先取りしておこうなどとするものである」(Bakhtin, 1929, p.152)と論述している。書き言葉にせよ話し言葉にせよ、どのような発話(書いたものも含む)もその発話の宛先を持っており(応信性 addressivity)、そしてその宛先がどのような返答をするのかを予想している。逆に言えば、宛名の無い発話はもはや発話ではなく単なる音声もしくは文字が無意味に浮かんでいるような、本来の言葉としては有り得ない状態である(しかし相手意識が欠如した言語活動の場面では、そういった状態が教室で時折起きてしまっている)。

また同書にて理解という行為についても、「発話を理解するという課題は、基本的には〔語り手によって〕、用いられた形態をそれとして認知することではありません。その形態を所与の具体的な脈絡の中において理解するということ、所与の発話の中で当の形態がもつ意味を理解するということにあります」(Bakhtin, 1929, p.142)と言及している。そのままの言葉を受け入れるのではなく、発話が行われた文脈とその発話との関係性、すなわちジャンルを考慮して発話を理解する必要があることを述べている。これをバフチンは能動的な理解と述べている。「他人の発話を理解するということは、その発話に対して一定の方向決定をするということ、それに対して然るべき脈絡の中で、然るべき位置を見出してやるということを意味します。…あらゆる理解が、対話性を持っているものです」(Bakhtin, 1929, pp.226-227)という論述からは、理解する側も発話に対して積極的・能動的に働きかけ、自分なりの解釈を持ってその発話に対峙することを肝要としていることが分かる。逆に言えば、相手の発話を字面通りにのみ受け取り、また発話者がどのような応答を期待しているかに注意を払わない理解、ジャンルを排した理解を受動的な理解ということができよう。

言葉を用いるということは、発話し、そしてその発話を理解する、発信と応答の連鎖である。そしてその応答には宛先があり、宛先はまた新たな応答を返す。この絶えず繰り返される発話の連鎖こそがバフチンの言う対話なのであ

る。これは決して真新しい概念や境地に関するものではなく、むしろ我々が日頃から無意識のうちに使いつづけている視点である。しかしラングの言語観が蔓延した言語教育の場においてはしばしば言語の本質であるにも関わらず見過ごされてしまっているのが現状であろう。

2.3 様々な声の饗宴、ポリフォニー

ミハイル・バフチンの論を第二言語教育に応用しようとする動きは、実は彼の死後（1975年）、比較的最近になって生じている。元々バフチンは文学評論家であり、その文学への目の向け方を言語学、精神分析、人類学、哲学などに応用してきた（Clark and Holquist, 1984）。そして彼が第一に評価されている点は、ドストエフスキーの文学作品に対する彼独自の視点であると考えられる。バフチンはドストエフスキー作品の作者と登場人物の関係について以下のように述べている（Bakhtin, 1963）。

ドストエフスキーは…自らを創った者と肩を並べ、創造者のいうことを聞かないどころか、彼に反旗を翻す能力を持つような自由な人間たちを創造したのである。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こそが、ドストエフスキーの小説の本質的な特徴なのである。（p.15）

登場人物が作者の思いを代弁するわけではなく、彼らは対等であり、バフチンはそこに対話的關係を見出したと考えられる。バフチンがドストエフスキー作品に見られるポリフォニックの性質を人間存在の一般原理として普遍化しようとしていた点こそが、バフチンの研究の独自性と言えるだろう（西口, 2015）。個々の登場人物の声の総和が作者の意見を代弁するような作品の在り方を還元主義的と見なすならば、彼は非還元主義的な立場を取っており、ソシユールに代表される構造主義的な言語観に批判的な立場を取っていることにも納得できる。バフチンは、あらゆる記号・概念について、たとえ同じ記号や概念であってもそれらを使用する社会や

イデオロギーによってそれらの意味付けが異なることを指摘している（バフチン, 1934）。この論をつきつめると、異なる社会、異なる地域、異なる家庭、異なる時間を生きる我々個人にとって、ある記号や概念に対する解釈がぴったりと一致することはありえない、という解釈ができる。つまり我々は決して同一的（モノロジー）ではなく、むしろそれぞれが異なるイデオロギーを背景とする多声的（ポリフォニック）な「他者」として存在している。そして、だからこそ、我々はお互いに言葉を交わして対話し、他者からもたらされた新たな記号・概念について自らの文脈と照らし合わせながらその意味を解釈していると言える（この概念を理科などでの科学的知識の習得に応用した実践研究もある（田島・森田, 2009））。

我々は「対話に全身と生命活動のすべて…によって参加して」おり、無意識のうちに「自己のすべてを言葉の中にこめ」ている。そして「この言葉は対話的に織りなされた人間の生の中へ、世界の饗宴の中へ入っていく」（Bakhtin, 1961, 261-262）。つまり、ポリフォニックな存在である我々の日々の生活は対話によって構成されており、社会的交通（“sotsialnoe obschenie” コミュニケーションの伝え合う側面に重心を置いたロシア語の表現）に際しては我々は自分の発話に自己の文化・イデオロギーを染み込ませて他者と対峙する。そうすることで我々は互いの違いに気づき、そこに意味が生じると考えられる。

英語の授業での言語活動をコミュニカティブにしようと思うのであれば、文法や表現だけでなく、我々がポリフォニックな存在であることを活用することでより対話的な学びを促進することが期待できる。クラスの親交を深めるためにお互いのことを知る活動、相手の考え方やより深い部分を知るための議論や意見交換などの言語活動において、一人一人が他者であることを保つことで様々な声生まれ、言語活動の人格形成的側面はより充実するのではないだろうか。

2.4 異質な他者との出会いと豊饒化

バフチンは晩年のエッセイ『より大胆に可能

性を利用せよ』(バフチン(1929/1989)の付録(pp.333-347))にて彼のポリフォニー論を用いて人間の内面の豊かさにまで言及している。

創造的理解というものは、自分自身や、時間上の自分の場、自分の文化を放棄せず、何ひとつ忘れはしない。理解にとってきわめて重要なのは、…〔理解者〕が、自分が創造的に理解しようと望んでいることに対して…<外部に位置している>ことである。…文化の領域においては<外在性>こそが、…理解のもっとも強力な梃子なのである。(pp.345-346)

創造的理解とは、2.2で述べた積極的・能動的に働きかける理解と同意であると考えてよい。理解者自身が理解の対象に対して外部に位置すること、つまり他者であることによってこそそのものをよく理解することができる」と述べている。そして、そのような異質性のことをバフチンは「外在性」と述べている(Holquist(1990)は“otherness”(pp.18)「他者性」という言葉を用いている)。「他者の文化は、もうひとつの文化の眼にとらえられてはじめて、みずからをいっそう十全にかつ深くあきらかにする」(p.346)という記述からも、創造的理解の場においては、理解の当事者同士が異なる存在であることに重点を置いていることが分かる。「ひとつの意味は、もうひとつの<他者の>意味と出会い、接触することにより、みずからの深層をあきらかにする。両者のあいだにはいわば対話がはじまり、この対話がこれらの意味、これらの文化の閉鎖性や一面性を克服するのである」(p.346)という記述からは、そうした異なる文化同士の邂逅の場には対話が起り、それぞれがその異質性を保ったまま対話することによって自分自身のことをより深く理解したり、自分自身に関して疑問を持つようになるということが述べられている。このエッセイの最後にはこう言い換えられている。「二つの文化のこのような対話的出会いのさいには、それらは融合することも混じり合うこともなく…両者は互いに豊饒化するのである。(下線部筆者)」(p.347) 外在性・他者性を保持した対話は、新たな価値観を獲得し

たり、自らのことをより深く理解する契機である。そしてそのような対話は、その対話の参加者双方の内面を豊かにするのである。

私たちの社会は異なる文化であふれている。しかし、高校にはある程度同じ家庭環境、学習経験を共有している生徒が集まりやすいという特性があるため、生徒がそれを自覚することは少ない。社会との接点も少ないため、自身の文化や価値観を疑うという機会も稀有だと考えられる。そのため、高校教師、英語教師としては、生徒自身があたり前だと思っていたことに疑いを持たせるような教材・活動を利用し、対話を通して他者との違いに気づき、多様な価値観を認めたり自分の価値観についてより深く理解したりするような授業を行うことによって、生徒の内面を豊饒化させることが期待できる。豊饒化こそ、本紙のはじめにふれた教育基本法の「人格の完成」に資するものであると筆者は考える。

2.5 他者の声“voice”を我がものとする“appropriation”

これまでの議論を踏まえると、我々が日々の社会的交通の中で交わしている発話としてのことばにはその話者と話者が属する社会のイデオロギーが染みついているということに納得してもらえらるだろう。バフチンについて論ずる際、上記のように発出されることばのことを声“voice”(Holquist, 1981)と呼び、ただの音読や宛先の無い発言と区別する。なぜならば声(voice)には上述した通りその話者をとりまく様々な要因が、そしてその話者の思いが乗せられているからである。Holquistはこれを“speaking personality, speaking consciousness”「人格としての声、意識としての声」(p.434)と呼んでいる。母語における言語発達に関して、バフチンは以下のように述べている(Bakhtin, 1929)。

個々人は出来合いの言語を受け取るのではありません。個人の方からこの言語コミュニケーションの流れの中へ入ってゆくのです。もっと正確に言えば、この流れの中に入ることによってはじめて、個人の意識も形成されるものなのです。…自らがその中に入っ

てゆき、そうすることによってはじめて、人は目覚めるのです。(p.173)

言語は意識と共に獲得され、逆に意識も言語と共に獲得される。とすれば、個人の発話することにはその話者の意識が、そしてその言語が話されている社会のイデオロギーや環境によって構築された発話者の人格が付随していると考えることができる。しかしこれは母語の場合である。2.1で補足した通り、バフチンは、第二言語については当面はラングをラングとして、物象化されたものとして受け入れざるを得ないということを指摘している (Bakhtin, 1929)。そしてそれを理解する際には程度の差はあれどほとんど常に第一言語の注積がついてまわる。つまり母語を媒介とした理解が主となるということである。西口 (2015) はこのような第一言語の注積がついてまわる第二言語の表現を「言葉遣い」と呼んでいる。基礎第二言語教育として日本語を教えている西口は同書にて、「言葉遣いは取り立てて教えるのではなく、モデル・ディスコースを参照先としてそこから私物化 (appropriation) することを促進する」と記述している。“appropriation”とは“prisvoenie”というロシア語の英語訳である (Wertsch, 1998)。動詞形である“prisvoit”は何かあるものを自分の中に取り入れるというようなこととか、何らかのものを自分のものにするというような意味であり、この名詞形の“prisvoenie”は、「何かあるものを自分のものにする過程」を意味しているとされている。私物化する、領有する、収奪するなど、やや著者によって様々な訳があるが本論文では引用を除いて「我がものとする」と訳す。母語と第二言語の習得過程は異なるため様々な工夫が必要となるが、可能な限り対話に耐えうる材料や環境 (例えば発話者の人格や思いが推測できる発話が記載された教科書や自らの voice を発することに躊躇しなくていい教室環境など) を提供する必要があるだろう。教室の雰囲気について秋田 (2014, pp.8-13) は「自分の言葉を聞いてくれていると感じること、そして自分の言葉を認めてくれていると感じることが安心感を生み出す」と述べており、対話を促進するのに効果的であると考えられる。

ここまでの議論をまとめると、

- ①言語にはイデオロギーや文化が染みついており、言語からそれらを切り離して (ラング単体として) 理解することはできない。
 - ②発話も理解も共に言葉だけでなく相手の内面や文脈に対する推測が求められる。その連鎖が対話となり、対話が生まれる状況を社会的交通という。
 - ③我々は一人一人が異なるポリフォニックな存在であり、またそういう存在として対話に参加している。そうした者同士での対話の際には、双方に豊饒化が生じる。
 - ④言語はそういった対話に参加し言葉やイデオロギーに触れることで人格や意識と共に発達する。しかし第二言語については第一言語の注積をせざるを得ない。
- ということになる。ここまですぐ大まかなバフチン理論の概観である。

3. 授業実践 生徒の内面の豊饒化を目指して

3.1 実践の目的

本実践では英文からのメッセージ、他者の意見などの入力を受けての生徒の内面の豊饒化とその質的分析を目的としている。ここまでで述べた通り、言語活動では生徒の内なる声 “voice” を引き出すことが必要であり、そのためには一人一人の生徒が異なる他者として、外在性・他者性を保ってそれぞれの立場から意見を交わすことが必要となる。豊饒化はそのような異なる他者の声との邂逅、そしてその他者の視点や声を「我がものとする」ことによって実現することができる。豊饒化の実現が生徒の人格の形成に寄与するという仮定のもと、生徒の内面の変化を分析し、これからの英語の授業のバリエーションの一つとして本実践を紹介する。

3.2 実践参加者

京都府内の公立高校の1年生40名が本実践の参加者である。A高校は進学校であり生徒の学力は全体的に高い。年度当初のアンケート項目 “How much do you like English/Foreign Language?” に対する記述の内容を見ると、40人の内、全面的に肯定した内容が9人、「好きだ

けど得意ではない／苦手」という内容が6人、「苦手だけど頑張りたい」という内容が8人いたことから、英語に対して苦手意識はあるものの英語が好き、もしくはできるようにになりたいという者が半数を超えている（他には「好きだった」、「少しは好き／それなりに好き」、「嫌い」という内容が見られたが、「嫌い」と答えた生徒は1人だけであった）。筆者は週に1度CALL教室にて授業を行っている。主に多読や発音記号の習得、リスニングやディクテーションなどの活動を行っている。授業冒頭の15～20分を使って多読及び読んだ本を英語で1分間で紹介する活動をほぼ毎回行っているため英語でのやり取りには慣れている。

3.3 使用教材

本実践では多読の時間を用いて“If the world were a village of 100 people”（池田, 2001）を全員で読み、感想の交流・記録を行う。この作品を選択した理由は、山本（2013）、西本（2014）から、本作品が生徒の情動を突き動かす力を持っており、読者への強いメッセージ性に対する生徒の本心からの応答が期待できると考えたためである。またこの作品は生徒が生きていくことになる世界の現状を端的に、そしてありありと示しており、生徒がそのような社会情勢と自分とを結びつける学びが実現できると期待したためである。なお、高校1年生には難解な表現や、多読活動の時間内で実践を完結させることを考慮して、実践では筆者が簡略化させたものを配布して使用した。本実践で使用した本文とワークシートを次に示す。

3.4 方法

時期は11月半ばに2回ずつ、普段の多読活動の一環として行った。

1回目の授業は主に本文の内容理解に費やした。冒頭15分で本文の内容を理解し、その後の5分でワークシート（図2）に最も印象的な内容を抜き出し、その部分を選んだ理由を日本語で記録して終了する。本文を読む際は、内容をじっくりと理解してもらうために最低2周はするように指示した。また、時間内に2周読み終わった生徒にはワークシートを渡してそちら



図1 簡略版本文

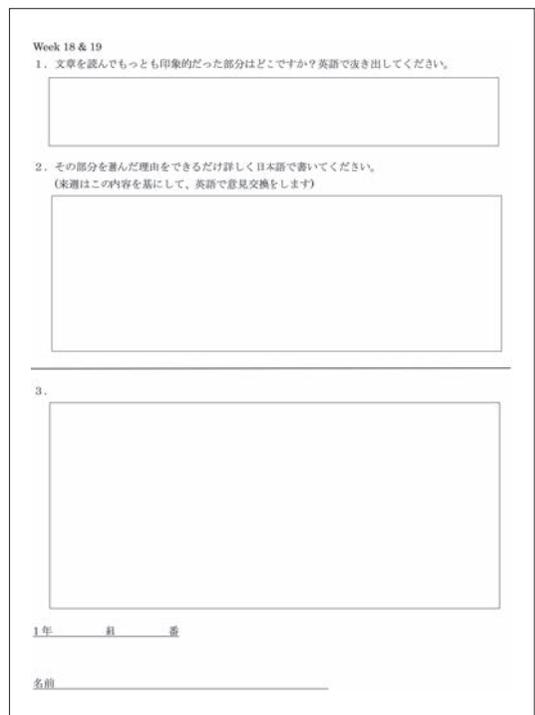


図2 ワークシート

に取り組みました。実践ではおよそ2/3の生徒が10分ほどで2周読み終わっており、その生徒達にはワークシートを配布して取り組みました。

2回目の授業では本文の内容を振り返った後、ペアになり最も印象的な部分とそこを選んだ理由や本文を読んだ感想について英語で4分間尋ねあわせた。具体的には、交互にお互いの最も印象的な部分と理由を説明し、相手の意見に対する自分の意見を応答せよ、という指示を出した。この間授業者は各ペアの様子を見て回り、やり取りが滞っている場合は“How did you feel with his/her idea?” “What was the most shocking in the story?”などの質問を投げかけ会話を継続させる。意見交流後、授業者からのメッセージとして“Do you feel LUCKY? Or do you feel RESPONSIBLE? Either way, you may not think the world is so simple that every problem can be solved easily. However, please don't stop thinking of the world. Don't stop hoping for the better world. And, lastly, please face yourself.”という英文を各生徒の前にあるパソコンのスクリーンに映し出し、意見交流やこのメッセージを受けての感想をワークシートに日本語で5分間記録させた。

ワークシートは回収し、1回目の感想（内容への感想）と2回目の感想（他者の声を受けての感想）を比較し、作品を読む前後と他者とのやりとりの前後で生徒の内面にどのような変化があったのかを分析した。

3.5 仮説

1回目の授業では、“Of the 100 people in this village, 20 are lacking in nutrition, 1 is dying of starvation, while 15 are overweight.” “Of the energy of this village, 20 people consume 80%, and 80 people share the remaining 20%. 17 have no clean, safe water to drink.”のような「日本が恩恵を享受している一方でそれができない人々がいる事実」や“If you do not have to care armed attack, landmines, or rape or kidnapping by armed groups, then you are more fortunate than 20, who do.”のような「日本には実感できないような過酷な環境にいる人々がいる事実」について、申し訳なく思ったり自分達日本

人が生まれながらに恵まれていると感じたというような記述が出ると予想される。もしくは“6 people own 59% of the wealth in this village, -all of them from the United States- 74 people own 39%, and the remaining 2% is shared by 20 people.”について世界経済の在り方に関する感想を持つ者も想定できる。人が「自己のすべてを言葉の中にこめ」（バフチン, 1961）て他者と対話するように、生徒もこれまでの人生での経験や知識、培った感性すべてを持ってしてこの作品の印象的で衝撃的な内容と対話することとなる。いわばこの作品の内容は生徒にとって異質な他者からの発話と言える。そこから得られる情報を基に、何かしらの応答をしようとしたものが1回目の感想に現れると考えられる。

2回目の感想では、意見交流や教師からのメッセージを経て、また1週間空けて再度内容を見返すことで、「本当に自分たちは恵まれているのか」「自分は世界に対してどう向き合うべきか」という内容が増えると予想される。というのも、日ごろの授業の様子から、「なぜそうなるのか」「本当にそうなのか」という批判的思考ができる生徒が多く、自分の前回の感想を客観的に観察しなおすことができると考えられる。また、感想の交換によって他者との感覚や感性の違いに気づき、それに対して自分の考えをやり取りすることで他者の視点を幾分か「我がものとする」ことができると考えた。その結果、「〇〇さんの考え方にハッとしたり」「大切にしているものが違うことに気づいた」のような他者との交流で視野が広まったというような感想も増えると思われる。

作品や他者との対話による発見や気づき、変化を、本実験では他者の視点を「我がものとした」ことによる豊饒化の証左として分析する。

3.6 結果と考察：教育的示唆

データ利用の拒否や欠席者を除いた37人分のワークシートを分析した結果、大きく分けて「対話を通して改めて自分のことを理解することができた豊饒化」と、「対話を通して新たな観点・視点を得られた豊饒化」の2つの傾向が見られた。「改めて自分のことを理解することができた豊饒化」は37人中24人、「新たな観点・視

点を得られた豊饒化」は37人中18人に見られた。記述内容が彼らの考えや意見をすべて表しているとは限らないため、十分に彼らの感想を分析できたとは言いきれないが、本実践によって作品や他者との対話を通して豊饒化した生徒の数は少なくないと言える。またこれら以外にも特筆する内容として、対話の価値・おもしろさについて述べているものや、教材の扱い次第で生徒の問題に対する当事者意識や自己との対話を喚起する可能性を示唆するものなどが見られた。具体的な記述例を次に示す。

●「対話を通して改めて自分のことを理解することができた豊饒化」

- ・自分はちょっと恵まれすぎているなど感じました。
- ・外を見渡すことがなければ、自分が教育を受け大学まで進学できるということがいかに恵まれているか気づくこともないでしょう。
- ・今自分が置かれている環境は当たり前のようにあるけれど、それは、とても幸運で恵まれていると感じることができたから。
- ・自分はいつもの生活があたり前だと思って生きてきたけど、世界中の人と比べるとそうではないのだと気づいた。

●「対話を通して新たな観点・視点を得られた豊饒化」

- ・□□君の意見を聞き、…「誰かが自分のことを思ってくれている」という事実が何よりも大切で恵まれていることに気づいた。そして自分もまた誰かを思っていてその誰かもまた…というように、連鎖しているのがとても幸せだと感じた。
- ・そのラッキーを他の人にも与えることを考えないといけないと感じた。
- ・世界の問題を変えるのは易くないし、自分は考えたところで…っていう考え方派だったけど、それでもやっぱり考え続けていくことは必要なことだなと感じた。

●その他興味深い内容

- ・「自分が生きている」というのを再自覚するのは大切だけど、それだけでは「生きたいの

に生きられない人」を助けられないからです。←本文の内容に対して自分の意見を応答している記述

- ・感じ方は人それぞれなんだと気づいた。また、自分の意見を相手に伝えてそこから新たな視点ができたからおもしろい。←対話を通して異なる意見と出会う活動の愉しさを見出している
- ・最初はこの文章を、単に“与えられた課題”として読んでいたが、上の一文を読むと、この文章自体を理解することができている自分が名ざしされたようでもう一度最初から読んだときに、いかに自分が恵まれているかがよく分かった。←強い宛名性を持つ教材を扱えば、生徒が自ら対話的に本文と向き合うことができるようになる可能性を示唆している

他者との対話の価値を生徒自身が気づくことは、教科学習や課外活動などの学校生活での取り組みだけでなく、様々な他者と協働する社会に出てからも必ず役立つ。また、教材を単なる言語習得のための読み物として終わらせないために、生徒自身の声を引き出す仕掛け（本実践の場合は自分がなぜ印象的に感じたかを言語化させる問い）を施すことの有用性も示唆されている。対話を通して他者を知り自分を知ること、そして自分が社会でどう在るのかを考えることは高校生が自分の今後の人生を主体的に考えていく上で必要な契機だろう。

生徒の声“voice”を引き出す教材との対話、他者の声との対話、そして自分のことをより深く知る自己との対話、この3つが実現し生徒の内面が豊饒化している例は少なくなく、今回の様な実践が当初の目的であった「人格の形成」に寄与していると考えられる。

本実践の課題として、英語の習得にどのように寄与しているかはほぼ検討できていない点が挙げられる。今回は多読活動の一環として行ったため、単語や文法の習得ではなくコンテンツ重視の活動となっており、英語そのものの習得は指向していない。しかし、4技能の統合的な向上を副次的な目的とする場合は次のような言語活動が考えられる。作品を読み、読んだ感想

を英語で記述する活動や、パートナーと意見を英語でやり取りし、そこでの対話で生まれた新たな発見や気づきを全体に発表して共有する活動などは、理解する力（リーディング・リスニング）と表現する力（ライティング・スピーキング）を同時に養いつつ、対話の中で生徒の豊饒化が期待できる。特定の語や文法事項などの言語材料をあらかじめ明示し、スピーキングやライティングの言語活動に用いることでそれらの知識の定着にもつながるだろう。語や文法などのラングの定着と同時に生徒の豊饒化が実現すれば、より充実した経験を生徒に提供することができるだろう。

また、対話の目的や場面や状況、すなわちジャンルに応じた言語材料を導入することで、有益な議論の進め方や相手を尊重した話し方が身に付き、様々な場面や状況での対応力を身に付けることも考えられる。言語材料の知識、それらを使用できる技能を習得したうえで、学年に応じてそこで取り上げるトピックや出てくる語彙・文法の難易度を調整していけば、的確に相手の発話を理解し、適切な方法で自分の思いを伝えることのできる生徒が育つのではないだろうか。そのためには語彙や文法を習得するための時間とそれらを実際に使用して定着させるための時間とのバランスを取ることが必要だろう。

4. 終わりに

本研究ではマルクス・バフチンの言語観とバフチンの対話原理、ポリフォニー論に基づいて生徒の声を引き出し、対話を通じた豊饒化の実現を目指した。結果として約半数の生徒の記述から豊饒化したと考えられる内容が見られ、それ以外にも本実践のような取り組みが有用であることを示唆する記述が見られた。その一方で、英語そのものの習得や、検定教科書を用いての実践については検証することができておらず、本実践の言語習得における汎用性には課題が残る。

また、重要なのは豊饒化することだけでなく、豊饒化した視点や観点を生徒が活用することでもある。つまり、自分の知らなかった自分の一面に気づくことで行動を変えたり、他者と

の対話で生まれた新たな見方を何らかの取り組み（授業でのパフォーマンス課題、委員会活動、部活動の運営、私生活の様々な場面）に活かすことがなければ、この豊饒化には意味がない。そのため、教師としてはある単位だけでなく、年間の授業を通じて生徒の豊饒化を促し、また豊饒化で得られた視点や観点を言語化させて彼ら自身に気づかせ、それらを活用する場面を用意しなければならない。場合によっては授業だけでなく生徒の生活指導、進路指導、部活指導、クラス運営など学校のあらゆる場面でも必要となるだろう。教師は世界と対話してこれからの社会を生きていく生徒に何が必要なのかを考え、生徒と対話して豊饒化を促し、生徒と共に成長し、よりよい社会のためにできることを模索し続けなければならない。

最後に、バフチン（1963）の言葉を述べたい。

世界ではまだ何一つ最終的なことは起こっておらず、世界の、あるいは世界についての最終的な言葉はいまだ語られておらず、世界は開かれていて自由であり、いっさいは未来に控えており、かつまた永遠に控え続けるであろう（p.333）

我々がこの世に誕生した瞬間から文明はすでに発達しており、万全たる社会システムが構築されていると感じていた。しかし、そのシステムはそれで完成されたものではないことは明らかであり、それは現在の社会に批判的に鑑みるとよく分かる。当然、人はそのようなシステムを保存・再現するために生きているわけではない。少なくとも現在「人格の完成」が指すのは、無批判に社会の在り方を受け入れ、その社会システムに自己を没入させる人間の育成ではないと筆者は信じる。なぜならば、「世界についての最終的な言葉はいまだ語られておらず」、未来は我々で創り上げていくものだからである。そのような世界は、まさしく各々が各々の声を持った他者であふれている。そこでは対話は、世界に自己を表現し、そして他者や世界を知るために重要な役割を果たすだろう。もちろん、言語が異なる人々との対話も想定され、英語を習得することの意義も増すことだろう。未来を切り

拓く子ども達を育成するために、英語教師はどうすべきか。バフチン曰く「世界は開かれていて自由であり、いっさいは未来に控えて」いる。我々もまた、未来を切り拓く人格なのである。

参考文献

- 秋田喜代美 (2014) 『対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業』東京：教育研究開発所。
- Bakhtin, M. M. & Voloshinov, V. N. (1929/1973). 『マルクス主義と言語哲学』(桑野隆訳). 東京：未来社。
- Bakhtin, M. M. (1934-1935/1996). 『小説の言葉』(伊東一郎訳). 東京：平凡社。
- Bakhtin, M. M. (1961/1988). 『ことば対話テキスト』(新谷敬三郎, 佐々木寛, 伊東一郎訳). 東京：新時代社。
- Bakhtin, M. M. (1963/1984). 『ドストエフスキーの詩学』(望月哲夫, 鈴木淳一訳). 東京：ちくま学芸文庫。
- Bakhtin, M. M. (1929/2013). 『ドストエフスキーの創作の問題 付：より大胆に可能性を利用せよ』(桑野隆訳). 東京：平凡社。
- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holquist, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin Texas: University of Texas Press.
- 池田香代子. (2001). 『世界がもし100人の村だったら』東京：積信堂。
- 桑野隆. (2011). 『バフチン—カーニヴァル・対話・笑い』東京：平凡社。
- Marx, K., & Engels, F. (1845-1846/1964). Feuerbach (W. Lough, Trans.). In S. Ryazanskaya (Ed.), *The German Ideology* (pp.27-95). Moscow: Progress Publisher.
- 文部科学省. (2018). 『平成30年告示高等学校学習指導要領』京都：東山書房。
- 内貴真美子. (2018). 「情動的痕跡を残す英語科教育—人格形成の契機を目指して」『第67回読売教育賞最優秀受賞者実践報告書集』pp.73-87. 読売新聞社。
- 西口光一. (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点』東京：くろしお出版。
- 西口光一. (2015). 『対話原理と第二言語の習得と教育』東京：くろしお出版。
- 西本有逸. (2012). 「表象主義をのりこえる英語科教育—バフチン・ヴィゴツキーのアプローチ」『教育実践研究紀要』12. pp.155-163. 京都教育大学附属教育実践センター機構教育支援センター。
- 西本有逸. (2014). 「表象主義をのりこえる英語科教育(2)—情動的入力によるアプローチ」『教育実践研究紀要』14. pp.61-67. 京都教育大学教育支援センター。
- 西本有逸. (2017). 「英語教育実践としてのバフチン(1): 外在性について」『教育実践研究紀要』17. pp.191-197. 京都教育大学教育支援センター。
- 西本有逸. (2018). 「英語教育実践としてのバフチン(2): 人格と人格の間に」『教育実践研究紀要』18. pp.43-52. 京都教育大学教育支援センター。
- Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique* (町田健訳). 東京：研究社。
- 田島充・森田和良. (2009). 「説明活動が概念理解の促進に及ぼす効果—バフチン理論の『対話』の観点から—」『教育心理学研究』57. pp.478-490. 日本教育心理学会。
- 田島充, 桑野隆, 朝妻恵里子. (2019). 『ダイアログのことばとモノログのことば—ヤクビンスキー論から読み解くバフチンの対話理論』東京：福村出版。
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind As Action*. Oxford: Oxford University Press.
- 山本玲子 Yamamoto, R. (2013). 「ストーリー・テリングを通して中学生の情動を動かす指導—小学校から継続して身体性を育てるために」『LET 関西支部研究集録』14. pp.111-123. 外国語教育メディア学会関西支部。

脚注

- 1) 『ドイツ・イデオロギー』はマルクスとエンゲルスの共著となっているが、本論文では便宜上マルクスの著作として扱う。