

教育を学ぶ学生の対話観に関する考察

ーオープンダイアログの理論を援用した対話実践をもとにー

A Study on the View of Dialogue of Students Learning Education:
Basing on Dialogue Practice Utilizing the Theory of Open Dialogue

山田 深雪

Miyuki Yamada

Keywords：対話観、オープンダイアログ、不確実、新たな理解

1. はじめに

筆者は、20年間教育現場で過ごしてきた。特に2017年度からの2年間は、指導主事として、学習指導要領改訂から全面実施に向けて教育の変化に対応しようとする学校現場の動きや教員の悩みに接してきた。学習指導要領改訂を受けた動きの中で、教育現場が極めて強く反応したものに「主体的・対話的で深い学び」がある。中でも「対話的」は、話し合いや交流場面の活性化と解釈され、「交流」「話し合い」「対話」という言葉を学校の重点目標や校内研究テーマに掲げる学校が多く見られるようになった。

小学校学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」には、資質・能力の育成に向けてその実現を図ることが求められている¹⁾。つまり、「主体的・対話的で深い学び」はゴールではなく、資質・能力の育成こそ目指すべきものである。しかし、「主体的・対話的で深い学びをすること」自体、「対話的」に焦点を当てれば「児童が何かについて他者と主体的に話し合う姿」自体が学校や教師にとって目的化されていないだろうか。

2019年度より筆者は、本学で国語教育の授業を担当している。その中で、平成29年度全国学力学習状況調査「国語B」問題三にある「話し合いの様子の一部」²⁾(資料1)について検討する活動を行った。すると、この授業の「振り返り」に「この話し合いは難易度が高過ぎると思います(中略)もし、本当にこれを見事に求めているとしたら、非現実的だと思います。」という記述が見られた。他の学生の振り返りに

【話し合いの様子の一部】

横山 あまきみさんの「きつねの写真」を読んで、心に残ったところはどこかな。
 原 (3)を示しながら「あたりの木がいっせいにざざとゆれてよびました」というところで
 A 感じがすると思ったんだけど。
 大岩 そうだね。A ことといえば、松ぞうじいさんと吉はきつねだったのかな。
 田中 二人を写したはずの写真にきつねが写っていたんだから、きつねだよ。
 原 どこからそう思うの。
 田中 (4)を示しながら「山野さんは、むかいあつたふたりをばちりとうつしました」とあるでしょ。
 横山 そうだね。それに、(5)を示しながら「き、きつねの写真だ」と書いてあるしね。
 原 二人を写したはずの写真にきつねが写っているってことは、やっぱりきつねなのかな。
 大岩 きつねだよ。他にもきつねって考えられるところはあるかな。
 田中 (2)を示しながら「ここで、松ぞうじいさんが「ついてきなせえ」と言っているところがあるでしょ。私は、ここからきつねってわかる気がするんだけど、どうかな。
 原 私もそう思う。松ぞうじいさんは、きつねだからきつねのすんでいた穴の場所を知っていて、案内できたんだよね。田中さんの言いたいことはそういうことではないのかな。
 田中 そうそう。
 横山 (1)を示しながら「ここにもあるよ。」「人間にうちとられたり」と書いてあるけれど、もし、松ぞうじいさんが本当に人間なら、「人間に」とか「うちとられた」とは言わないと思うから、松ぞうじいさんはきつねだと考えることもできるね。
 田中 そこからも、松ぞうじいさんがきつねだと考えられるね。他にも見つけたよ。
 S (話し合いが続く) S

B

資料1 全国学力・学習状況調査「国語B」三 (H29)

も、教師として「このような話し合いをさせる自信がない」という趣旨の感想が見られた。確かに、問題場面のようなグループでの話し合いを現実に設定しても、各自がノートに書いたことを順番に発表する「出し合い」が中心で、メンバーが一通り発表し終わると沈黙が流れることが多く、ことばをつないでいくことが難しい。将来教師をめざす学生においても、子ども同士で互いの意見にコメントしたり質問したりするなどというオープンで自由な「可干渉性の (coherent)」³⁾ある対話に難しさを感じる学生は少なくない。

そこで、教育を学ぶ学生にあたっては、「対話的」という大きな枠組み以前に「対話」そのものについて自身の対話体験を通して考える機会を持たせたいと考えた。物理学者にして思想家でもあるデヴィッド・ボームは、自身の対話理論をまとめた著書『ダイアログ』(2007)の中で「対話のビジョン」について次のように述べている。

— 我々はうわべだけのグループ活動に陥りがちだが、もし、自分たちの間に存在する問題の本質に立ち向かうことができれば、グループを知的な共同体に変えられるのである。—⁴⁾

「自分たちの間に存在する問題の本質に立ち向かう」対話に学生が触れることができれば、意義や目的、価値を共有するという「意味の共有」⁵⁾を対話の概念として新たに獲得しつつ、資質・能力の育成を図るための「深い学び」に架橋するポジティブな対話観をもつことができるのではないかと考えた。

2. 対話実践に援用したオープンダイアログの理論について

オープンダイアログは、1980年代にフィンランドのヤーコ・セイックラ教授らが中心となり開発された精神疾患の治療法である。通常の治療とオープンダイアログに参加した統合失調症の患者を比較すると、再発率の低下や入院期間の短縮などの治療の成果が有意に異なるという結果が出ていることが報告されており⁶⁾、日本でも2015年にオープンダイアログ・ネットワーク・ジャパン (ODNJP) が発足し、齊藤らを中心にその理念や方法について研修会等を行っている。筆者もODNJP会員として研修会に参加しており、近年は病院関係者だけでなく教育関係者の参加も増えてきている。

オープンダイアログの特徴は、入院や投薬によって患者を治療するものとは異なり、チームでの対話を中心としたミーティングを重ねることにある。チームは患者本人と医師の他、患者が了解したメンバーとして例えば家族、友人、病院スタッフ、近隣の人など、患者に関わる多様な人々で構成される。オープンダイアログの対話理論では、特に以下の3つが重視される。言葉の意味は他者とのかかわりから生まれるという考えに立つ〔対話主義〕、対話に参加している全員の声が重要であり対話における中心的立場を認めない〔ポリフォニー〕、結論や解答を性急に求めない〔不確実性への耐性〕の3つである⁷⁾。これらを重視することで、患者が内に抱えている言葉にならない凝り固まった問題に迫り、その問題がどういうものだったのかをメンバー全員で「新たな理解」として共有できることばが生まれ、患者は治癒に至るという⁸⁾。

そこで筆者は、教師による対話の目的化及び「可干渉性の (coherent)」ある対話からの退避という問題を解決するために、オープンダイアログの対話理論を筆者が行う対話実践の「対話のスタンス」に援用することにした。その具体が以下の4点である。

- (1) 教員が決めたことに沿って対話を進めていくのではなく、学生が話したいことを話せるように対話の場のサポートに回ること。【ポリフォニック】
- (2) 教員は「教える者」として上に立つのではなく、対話の参加者として学生の中に入ること。教員と学生という、いわゆる上下関係を限りなく排すること。【上下の排除】
- (3) 教員及び学生は、問いに対する結論や解答、全体の合意を求めず、対話に参加して異なる見解を共有する自体に意味があるという価値観でいること。【不確実性に耐える】
- (4) 教員及び学生は、異なる見解や言葉で言い表しにくいことを比喻や象徴的な表現を使って表して

ること。【「新たな理解」の提供】

これらの「対話のスタンス」は学生に明示的に示すことはしなかったが、対話前や対話中の教員の発言に意図的に入れていった。例えば、「考えがまとまらなくても、途中まででいいですよ。」「Aさんが話したかったことは、〇〇ということかな。」などである。

次項より、このような「対話のスタンス」に基づいて行われた対話実践が学生にどのように受け止められたのかについて、授業後の感想を中心に考察していく。つまり、対話の内容よりも、対話後に学生の中に在る対話観に焦点を当てる。本稿で取り上げるのは、2019年度に行った「名著講読」第2クールを受講した19名との対話実践である。

3. 授業の概要

対話実践は、教育学部（教育学科及び乳幼児発達学科）の3セメスターで履修する「名著講読」の授業で行った。

まず、本授業の目的は、名著との評価を得ている文献の講読を通して、読解、問題提起、討議等の取り組み、履修者自身の視野の拡大、読解力・思考力の醸成と当該領域に関する基礎知識の修得である。

次に、本授業のシステムである。複数の教員がそれぞれ名著（教科書）を指定し、学生の希望を基に1クラス20名程度になるように受講者が分割される。全15回の初回を全体会として授業概要を学生に説明し、残りの14回を第1クール7回、第2クール7回に分け、学生はクール毎に入れ替わるが教員は同じ授業を2ターン行う。なお、授業の進め方は各教員の創意工夫によって異なる。

3.1 クラスで使用した名著（教科書）

筆者のクラスでは、大村はま（1996）『新編 教えるということ』（ちくま学芸文庫）（以下：『教えるということ』）を教科書とした。『教えるということ』は、大村が全国各地の講演会で教員に向けて語ったことばが収録されている。文章は平易であるが、自分の経験や教育観のみを頼りに読むだけでは、教員や保育士等を志望する学生の理想を覆しかねないことばの奥にある大村の信念や願いに辿り着くことが難しい本である。例えば「努力すれば、どんなことでもできる」が子どもに言ってほしくないことばであること⁹⁾や「子どもが好き」は教師の長所にも欠陥にもなり得ること¹⁰⁾などには、学生からの反論が集中しやすい。だからこそ、この本を通して対話することは、多様な価値観に触れながら「教えるということ」の本質に迫る上で価値があると考え、教科書に選定した。

3.2 全7回の授業の内容

『教えるということ』は、教員に向けた四つの話が収録されており、それらは全て時も場も異なる研修会等で大村が話したものである。故に、この四つの文章を読む順序性は薄く、『教えるということ』には数字による章立てはない。そこで、3セメスターの学生は教える側として教壇に立った経験がないため、「教師の仕事」（第1回・第2回の授業）から「教室に魅力を」（第3回の授業）、そして「若いときにしておいてよかったこと」（第4回の授業）と読み進め、冒頭に収められている「教えるということ」を最後（第5回・第6回の授業）で扱うことにした。

1回分の授業は表1に示す手順で行ったが、第5回と第7回のみ異なる内容及び進め方をした。第5回は、第6回において『『教えるということ』の対話』を60分間じっくりと行うために、第6回の対話に向けた問いづくりのみを行った。また、第7回は、大村はまについて調べたいことを自分で設定し、文献を基に調べたことをポスター発表する活動を行った。したがって、対話を行ったのは、第1回・2回・3回・4回・6回

の計5回である。

3.3 1回分の基本的な授業の進め方

1回分の基本的な授業の進め方は以下の通りである。

○ 事前課題（ワークシート）

① 授業で扱う部分を読み、指定された文字数で要点をまとめるか、全体を要約するか、要旨をまとめる課題に取り組む。

② 共感、反論、疑問などの気になる言葉や文とその理由を3つ書き出してくる。

事前課題のワークシートは、添削とコメントを朱書きして学生に毎時間返却した。

○ 授業当日（第1回・2回・3回・4回・6回）

表1の要領で授業を進めた。対話を重ねるにつれ、「全体対話」の進行役や板書を学生に任せた。

表1 授業の進め方

活動	目的	時間	教科書以外の主な使用物や準備等
課題の確認	テキストの内容の大体について共通理解を図る。	10分	・スライド提示 ・事前ワークシート（未添削）
問いを見いだす	グループで共感（付箋：青）と反論（付箋：緑）の内容を整理し、疑問点を書き込む。グループで問いを立てる。	15分	・事前ワークシート ・付箋と白紙 ・グループで決めた問いを書き込むシート
問いを立てる	各グループから、問いを提出する。どの問いがふさわしいかについて話し合う。	20分	・教室前面黒板 ・分類用の色マグネット ・司会や黒板等の役割決め
全体対話	丸くなって話し合う。	30分	・座席の移動 ・黒板で対話の流れを整理
振り返り	今日の話合いの感想を語り合う。	10分	・口頭で述べる
次の確認	次回に向けて課題を確認する。	5分	・次時のワークシート配布 ・前時の添削済みワークシートを返却

表2 対話に向けて学生が立てた問い（2019年度：第2クール）

授業回	取り上げた部分	学生が立てた問い
第1回	教師の仕事 ・教師志望の動機 ・素人教師と玄人教師	教師が、「不自由なく力いっぱい生きていける子」に育てることで、本当にその子どもは不幸にならないのか？
第2回	教師の仕事 ・職業人としての技術 ・職業意識に徹する ・教師の仕事と成果	なぜ、授業がおもしろくなければならないのか？
第3回	教室に魅力を	「優れた子ども」にやりがいを感じさせるためには、何が必要か？
第4回	若いうちにしておいてよかったと思うこと	若い教師に「時間を見つけて書いておくこと」を勧める大村の提案をどう思うか？
第6回	教えるということ	教師が子どもを尊敬するとはどういうことか？

4. 対話実践の考察

対話実践の考察は、二つの方向から行う。まず、全ての授業終了後に記述させた本授業の感想についてテキストマイニング分析を行い、その結果から考察を進める。次に、実際に行った対話の様相と本授業の感想を関連付ながら考察を進める。

4.1 テキストマイニングの特徴語を手がかりに一雰囲気・環境を構成するもの—

授業終了後最終レポートの最後に「追記」として授業の感想を400字程度で自由に記述させた（以降この記述を「授業の感想」と記す）。その記述をユーザーローカルテキストマイニングツール¹¹⁾(<https://textmining.userlocal.jp/>)を用いて「単語出現頻度（スコア）」を算出し、頻度の高い単語を手がかりに、学生の具体的記述を考察していく。本稿でスコア値を採用したのは、一般的な文書においては頻繁に出現しないが、調査対象の文書だけに頻繁に出現する単語「特徴語」を特定するためである。ユーザーローカルテキストマイニングツールでは、特徴語を抽出するためのロジックとしてTF-IDF法という統計処理がなされている。

計5回の対面による対話終了後の学生に現れた特徴語について、品詞別に上位5つを表にしたものが表3である。ただし、記述テーマである「授業の感想」に直接的に関連するために頻出頻度が高くなった「名著」「講読（変換誤りの「購読」も含む）」「授業」「教師」「大村はま」の5つの単語は除外した。

表3 授業の感想（自由記述）に見られた特徴語の上位5つ

名 詞	スコア	出現頻度	動 詞	スコア	出現頻度	形容詞	スコア	出現頻度
話し合い	115.45	34	話し合う	25.21	14	話しやすい	3.17	3
意見	43.96	44	学ぶ	3.86	9	しやすい	1.55	5
問い	24.11	9	学べる	2.95	3	言いやすい	1.26	1
グループワーク	18.07	5	できる	2.89	48	勿体無い	0.67	2
司会	16.61	11	感じる	2.81	23	難しい	0.65	9

名詞・動詞・形容詞の何れも話し合うことに関する特徴語が上位を占めた。本授業で対話をした経験が強く刻まれていることがわかる。ここで特に注目するのが形容詞の「話しやすい」「しやすい」「言いやすい」とそれに相反する「難しい」である。両者ともスコアこそ異なるが、出現頻度数は同じ9である。学生は、何によって話すことへの容易さや難しさを感じていたのだろうか。

ここからは、抽出学生Aの具体的記述と、学生全員の記述から分析した共起ネットワークの図（前出のユーザーローカルテキストマイニングツールを使用）をもとに考察する。共起とは、一文（改行や「。」などで区切られた各文）の中に、単語のセットが同時に出現することである。

学生：Aの授業の感想（一部抜粋）

先生の名著講読の授業は、毎時間みんなで丸くなって話し合うというこれまで私は経験をしたことがない授業のスタイルだった。最初のころは、自分は何をどのタイミングで話そうかということを考えているうちにあつという間に時間が経っているような感覚だった。自分の考えはあってもそれを言葉で上手く表現出来なかったり、前に発言した人の言葉に自分の考えが繋げられなかったりで、あまり知り合いもない中で発言するのは、みんなに自分の言っていることをわかってもらえるかどうか不安で緊張した。しかし、言葉で表現するのが難しい言葉のイメージを共有し合ったり、一人が発言したことに対してみんなが反応したりし

て、クラスみんなで発言しやすい雰囲気にしていけたと思う。自分が言葉に詰まっても周りの人がフォローしてくれて、授業を重ねるにつれて躊躇なく発言できるようになっていった。このことから、話し合いに夢中になっているうちにあっという間に時間が経っているような感覚に変わっていった。(下線部は筆者による)

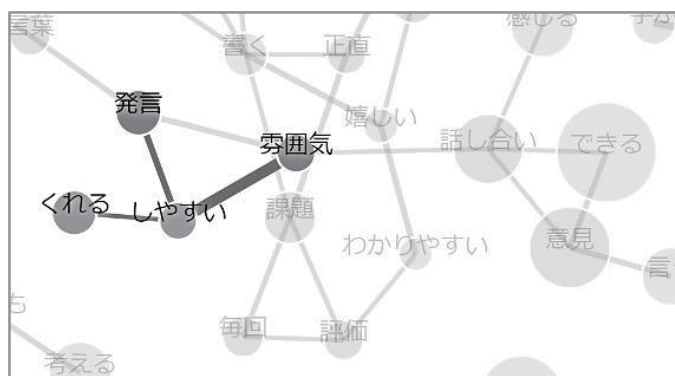


図1 「しやすい」の共起ネットワーク

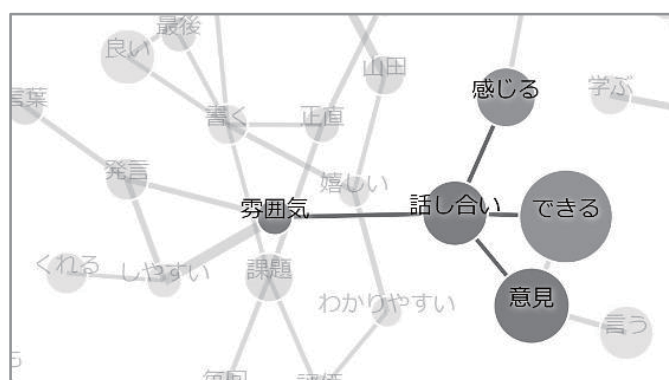


図2 「雰囲気」の共起ネットワーク

学生Aの記述（下線部）を見ると「発言しやすい」と「雰囲気」が共起して語られている。他の学生にも類似した傾向が見られ（図1）、[話し合いのしやすい—雰囲気]、[発言しやすい—環境]、[話しやすい・言いやすい—環境]が共起していた。なお、「雰囲気」と「環境」は、同義的に使われていた。さらに図2より、「雰囲気」は「話し合い」と共起する傾向が強いこともわかる。対話の雰囲気は、対話を円滑に進める上で大きな要因であるといえる。一体、対話の雰囲気の内実には何があるのだろうか。

そこで、「雰囲気」や「環境」を説明している他の学生の記述からも、「雰囲気」や「環境」を構成する要因を手作業で取り出した。その結果、授業方法として「授業の8割を学生同士で話し合いさせる場として設けさせていて、皆が持ち寄った意見を基に、議題を決めて話し合いをしていくことによって、自分の意見も言える環境となった」や「自分と真逆の意見の人に対してもその人の考えを否定することは決して誰もしていなかった」という記述が見られた。このことは、「対話のスタンス」の【ポリフォニック】にあたる。また、対話の際に「答えを急がず考えを深めていこうとする姿勢」や「まとめることなく自分の考えをそのまま伝える」ことによって雰囲気がよくなったことが記述されており、これらは【不確実性に耐える】にあたる。さらに、聞き手のあり方として「発言にみんなが反応して補うところは補う」こと、「自分が言葉に詰まっても周りの人がフォローしてくれ」ること、「言葉で表現するのが難しい言葉のイメージを共有し合ったり、一人が発言したことに対してみんなが反応したり」することが、「誰でも発言しやすい雰囲気」や「自分の意見を言いやすい環境」等と共に述べられていた。これらは、【「新たな理解」の提供】につながる行為である。なお、【上下の排除】に関する記述はなかった。以上のことから、対話の「雰囲気」や「環境」にオー

ブンダイアログの理論を援用した「対話のスタンス」が肯定的に働いていることがわかる。

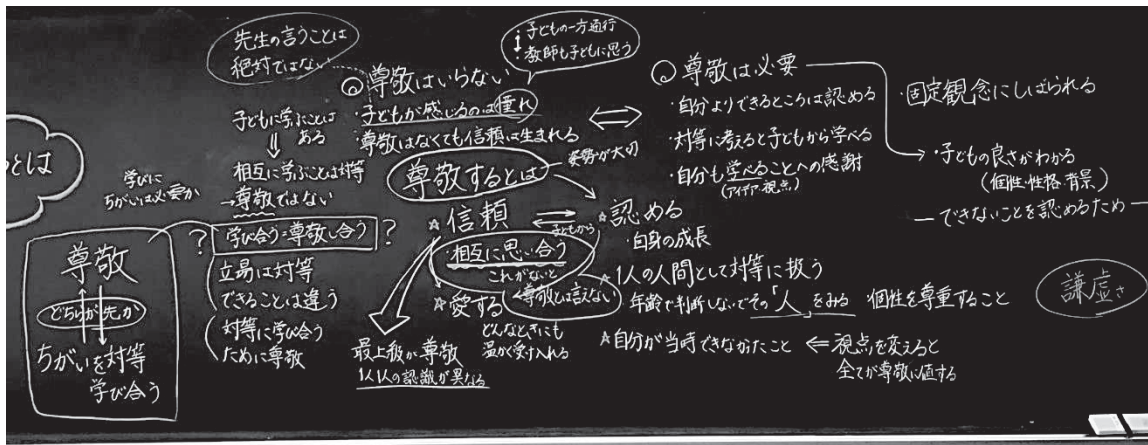
最後に、「難しい」と述べている9つの記述である。その中から、事前課題や本を読む行為そのものに対して「難しい」と述べたもの5つを除いた、対話について「難しい」と述べている4つの記述を見ていくこととする。

4つのうちの2つは、「頭で考えたことを口に出すと思ってたことが言えないことが難しい」「思ったことを言語化することができなかつたりして、コミュニケーションは難しいと思った」というように、自分の思いや考えを適切に言語化できないジレンマであった。しかし、これらの2つの記述の後には、【「新たな理解」の提供】の例で挙げた記述が続いており、図1のネットワークに「しやすい—くれる」が共起していることから、言語化へのジレンマは、話の受け手である聞き手の姿勢や反応によって挽回しやすいものであると考える。

「難しい」の残りの2つは、「全員の意見を聞くことやまとめることがどれだけ難しいことか痛感することができた」「一つの問いに対して答えを導き出すことが難しい」というように、答えが一つに定まらないという【不確実性に耐える】ことに不安を感じる学生もいることがわかる。次項では、意見をまとめることや答えを導き出すことに対する学生の意識について考察してみたい。

4.2 対話の様相から一意見をまとめることや答えを導くことに対する意識—

資料2の写真は、第6回「教師が子どもを尊敬するとはどういうことか？」についての対話後の板書である。この板書は立候補した学生によるものであり、板書しながら気づいたことを発言する様子も見られた。板書の方法としては、第1・2・3・4回まで筆者が行っていたマインドマップ的な方法を用い、語られたことばを関係づけながら書いている。板書から、「尊敬はいらない」と「尊敬は必要」などの相反する意見や「信頼」「愛する」「認める」などの様々な表現を一つにまとめることなく保留しながら矢印等で関係づけたり、「どちらが先か」「学び合う・尊敬し合う」など対話の中で新たな疑問が生まれたりしていることがわかる。



資料2 第6回の対話終了後の黒板(学生による板書)

また、資料3の「尊敬はいらない」について語る学生Bとその反応を見ると、「教師が子どもを尊敬することの意味について」「互いに思い合い対等であること」「教師の目線で居続けないこと」などの「新たな理解」が提出されている。これらのことから、各人が自分の考えを順番に表明する出し合い的な話し合いではなく、オープンで自由な「可干渉性の (coherent)」ある対話がなされていたことがわかる。

しかし、第6回で周囲と異なる考えを語った学生Bであったが、授業後の感想の前半では「最初、自分の考えがまとまらず、黙っていることが多かった。」と振り返っている。このような「考えはまとまってから話す」という意識は、他の学生EやFにも見られた。

学生B	あー、Bです。教師が子どもを尊敬することで話が進んでるけど、違うこと言っている？
フロア	いいよ。えー、何。
学生B	おれは、教師は子どもを尊敬なんかしないでいいと思う。子どもが教師に感じるのは憧れで、尊敬しなくても信頼は生まれると思う。
学生C	それって、子どもが教師を尊敬する話になっている？逆？
学生B	えっと。尊敬って上下関係で、誰かが誰かを敬うみたいな。そうじゃなくて、普通は、教師が尊敬されることを言うのに、大村はまは逆を言ってるから、それは子どもに学ぶことで……
フロア	あ、あ、わかるような気がする。
学生B	子どもも教師もお互い対等で、学び合うべきってことを言ってると思う。
フロア	あー。
学生D	はい、Dです。お互い対等で尊敬し合うって、それは上下関係じゃなくて、だから尊敬じゃなくて、信頼することかなと思いました。その信頼、互いに思い合うことがないと尊敬とは言えないと思います。
教員	なるほど、信頼の最上級が尊敬ってことかあ。
学生E	あ、Eです。ちょっと話は変わるかもしれないけど、私はずっと、どうやったら教師が子どもを尊敬？ 信頼でもいいんだけどできるかを考えていて、教師も当時自分ができなかったことを考えてみるといいと思って、ずっと教師の目線で考えるんじゃないかって、教師も昔は子どもだった、そのときに視点を変えると全てが尊敬になるんじゃないかと思いました。

資料3 第6回の対話記録の一部

学生：Eの授業の感想（一部抜粋）

私は、この授業を通して悔いることがある。それは、発言するまでの時間がかかることだ。自分の中で、少し考えが芽生えても、その考えがはっきり固まるまでは話さずにモヤモヤしている傾向にある。（下線部は筆者による）

学生：Fの授業の感想（一部抜粋）

先生が「意見はまとまってなくてよい」とおっしゃったことには衝撃を受けました。

今まで、考えをまとめないとうまく伝わらないのではないかとばかり考えていたので、気持ちに余裕ができて話しやすくなりました。（下線部は筆者による）

「考えはまとまってから話す」という意識が働く要因は、「みんなに自分の言っていることをわかってもらえるかどうか不安」（前出の学生Aの下線部）や「考えをまとめないとうまく伝わらないのではないかとばかり考えていた」（学生Fの下線部）とあるように、自分の考えが不確かだと相手に受け取ってもらえないという怖れが、「考えはまとまってから話す」という対話観を助長させていたためであると考えられる。そのため、学生Fは、教員の「意見はまとまってなくてよい」という【不確実性に耐える】スタンスの提示に衝撃を受けた。

続いて、「考えはまとまってから話す」というバイアスについて、同じ方法で対話実践を行った第1クルの学生が「教師の目線」から感想に書いていたものを提示する。

学生：Gの授業の感想（一部抜粋）

この授業では、自分たちで話し合いたいテーマを決めそれについて話し合っていくという形をとっていた。学生にとっては楽しいが教師にとっては毎回ハラハラなのではないかと思っていた。事前にやることが決まっていたら、ある程度授業のもっていきかたや考えられる発言の回答を用意しておくことができる。

だがテーマを学生が決めるとなるとそうはいかない。話がまとまらなかったらどうしよう、何も実りのない話が繰り返されてしまったらどうしようなどと先生はこわくないのだろうかと初めのころ思っていた。(下線部は筆者による)

学生Gは、授業開始当初、学習者が自由に発言したら教師の描く授業運営に支障をきたすのではないかと危惧していたことを述べている。それは、学生が持つ教師観や授業観にもまた「学習者の話がまとまるようにしなければならない」「対話に成果が付随しなければならない」という対話観に影響することを意味している。

5. 終わりに

ここまで、オープンダイアログの理論を援用した対話実践に関わった学生の授業の感想を中心に、学生の対話観について考察してきた。その結果「対話のスタンス」の【ポリフォニック】【不確実性に耐える】【新たな理解】の提供は、「可干渉性の (coherent)」ある対話の実現を促進することが見えてきた。また、【不確実性に耐える】ためには、話が断片的でまとまっていなくても相手に受け取ってもらえ対話が続いていく【新たな理解】の提供という聞き手の反応が重要であることも見えてきた。このことは、山元 (2016) が言語コミュニケーション能力の特性の一つとして挙げた「言語コミュニケーション能力は、自分でできるようになるという個人能力還元論で捉えるべきではない。この能力は個体の閉じた能力ではなく、他者との相互活動において関係的に発揮される能力である。」¹²⁾にも通じる。

「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編」では、主体的・対話的で深い学びにおいて「学びの深まりをつくりだすためには、児童が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかといった視点で授業改善を進めることが重要」¹³⁾と述べられている。これまでは、確実な基礎的・基本的な知識・技能の習得のために、単元や本時の目標に向かって「教師が教える」意図的・計画的な授業展開が重視されてきた。そこでは「子ども (あの子) が何と言ったか」という〈結果〉に教師や学習者の関心が向けられていたように思う。教師から指名されて発言する場やノートに書いた自分の考えをグループで交流する場において、子どもは複数の中に存在してはいたものの、実際は独りで他者の視線を浴びながら語っていたのではないだろうか。このような「多くの人が集まっているのに、それぞれが『独り言』の世界から出ず、対話になっていない、という事態」を「集団モノログ」という¹⁴⁾。そのような語りの体験が「考えはまとまってから話すこと」「まとまっていないと伝わらない」という対話観や「対話がまとまらないと実りのない授業になる」という授業観を学生に形成させたのではないだろうか。今、自分自身の教職経験を振り返り、そのことを疑うのである。

今後は、資料1に示されたような、子ども自らが問いを提出し考える場面において「可干渉性の (coherent)」ある対話が展開されるための教師のありよう、そして共に考える子どものありようも考えるべきであろう。そのためには、教師教育において、自分が持っている意見を〈結果〉とせず一旦保留し、「語り手が、今、何を言っているか、言おうとしているか」という〈対話の過程〉に身をゆだね、語り手に届く応答を試みる体験を通して、自分自身の対話観と向き合うことが必要である。それは「自分は今まで、ほんとうに相手の話を聞いていたのだろうか。共に考えるとはどういうことなのか。」という懷疑である。

対話観の形成は、小学校入学以前の家庭教育や幼児教育の場からも始まっている。自分にとって不確実な部分を切り捨てず、粘り強く相手との「新たな理解」を模索しようとする対話観形成について研究を深めていきたい。

【註】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編」東洋館出版社、2018年、76ページ

-
- 2) 国立教育政策研究所「平成29年度全国学力・学習状況調査の調査問題・正答例・解説資料について調査問題国語B」https://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17mondai_shou_kokugo_b.pdf (2020年8月20日22:00にアクセス)
 - 3) デヴィッド・ボーム著、金井真弓訳『ダイアローグー対立から共生へ、議論から対話へ』英治出版、2007年、59-68ページ
 - 4) 前掲書3)、26ページ
 - 5) 前掲書3)、67ページ
 - 6) 井庭崇、長井雅史『対話のことはーオープンダイアログに学ぶ問題解消のための対話の心得ー』丸善出版、2018年、15ページ
 - 7) 齊藤環著訳『オープンダイアログとは何か』医学書院、2015年、28-40ページ
 - 8) 前掲書6)、9ページ
 - 9) 大村はま『新編 教えるということ』ちくま学芸文庫、1996年、212ページ
 - 10) 前掲書9)、91ページ
 - 11) ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) による分析、単語出現頻度と共起キーワードの図を使用した
 - 12) 山元悦子『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社、2016年、11ページ
 - 13) 前掲書1)、77ページ
 - 14) 竹端寛「『いま・ここ』を外さない対話」『オープンダイアログを実践する』日本評論社、2016年、59-72ページ

【主要参考文献】

- 難波博孝『母語教育という思想ー国語科解体/再構築に向けて』世界思想社、2008年
- 渡辺一夫『寛容について』筑摩書房、1976年
- 渡辺一夫「砂丘での対話ーmonodialogue “livresque” (1942年)」『渡辺一夫著作集10偶感集上巻』筑摩書房、1970年、106-113ページ