

教師の「ディスカッション教育」技能の開発と教育 支援システム作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13253>

出版情報 : 2005-05
バージョン :
権利関係 :

対話型授業へ子どもが主体的に参加できるためには

丸野 俊一

(九州大学大学院人間環境学研究院)

1. 学びの要としての対話の復帰

予め立てたプラン通りに、しかも自分のペースで、重要な概念や原理や事象を一方的に伝達する知識伝達型授業に慣れ親しんできた教師にあって、自分のプラン通りに動くわけではなく、全く偶然性に支配されながらどの方向にどのように流れ動いていくか、その流れの行き先も読むことの出来ない授業を営むことは至難の業である。その至難の業である授業とは、対話を中心とした授業（対話型授業）のことである。対話型授業とは、教材を介して、子ども同士あるいは子どもと教師との間での対話を中心としながら営まれていく授業であり、ここでは子どもを教師の考えや働きかけに絶対服従させるのではなく、教師は子どもの考え方や見方を尊重しながらそれを一つの知的道具や資源として自分が営む授業の中に取り入れながら、一緒に授業を織り上げていくのである。いま教育現場では、その対話型授業を効果的に営むためにはどうしたらよいかと、さまざまな努力がなされている。

いや、教師だけに新たな動きが求められている訳ではない。教え手としての教師の中に新たな動きがあるということは、当然のことではあるが、その動きと呼応して、学び手としての子どもの側にも新たな動きが求められているということである。従前の知識伝達型授業の中では、教師から一方的に伝達される重要な知識や概念をただ頭の中に貯蔵すればよく、子どもは記憶貯蔵型の学びのスタイルを取りがちであった。ところが対話型授業の中では、他者から与えられるものをただ頭の中に蓄え、取り入れる（外から内への方向性）のではなく、むしろ逆に、学び手としての子どもたちには自分なりのこれまでの知識や経験に照らし合わせて、考えを生み出す、創り出すという（内から外への方向性）問題発見

／解決型の学びのスタイルが求められるのである。ここでは、一つの問題や課題を巡って、学びあう仲間と一緒に語り合いながら、意味を深めたり広めたりする、学びの要としての対話が不可欠である。従前の知識伝達型授業の中では、その学びの要としての対話が、“忘れかけていた、消えかけていた”のであるが、対話型授業の重要性が注目されることによって、再び、授業や学習の場に、本来の姿として、取り戻されようとしている。いや、授業や学習の場の中に、子どもの主体的な創造的学びの姿が復帰するためには、何が何でも“学びの要としての対話”が取り戻されていかねばならないのだ。

それだけに、いま、教師に対しても子どもに対しても、“学びの要としての対話とは何か”、“その対話を中心とした授業を実践するためには、どうしたらよいか”、“その対話の場の中に、主体的／積極的に参加していくためには、どのような技量が必要か”という、新たな課題が突きつけられている。

2. 対話を中心とした授業（学習）場面とは

創造的な対話能力を育むには、教師はこれまでの「知識伝達型授業」（断片的な知識を一方的に詰め込む）への偏りから、少し「対話型授業」へ比重を移し、両者のバランスのとれた教育を営んでいく必要がある。

だが、教師及び子どもたちが、従来の授業の枠組みを見直し、新たな学びや教授のスタイルへの変換を図ることは容易ではない。図1は、対話を中心とした授業（学習）場面に潜在している諸要因について、簡単に描写したものである。ここでは、まず最初に教え手としての教師には、どのような姿勢や技量が必要であるかについて、その主なものを簡単に取り上げ説明しておこう。

話し合いを中心にした 授業（学習）場面

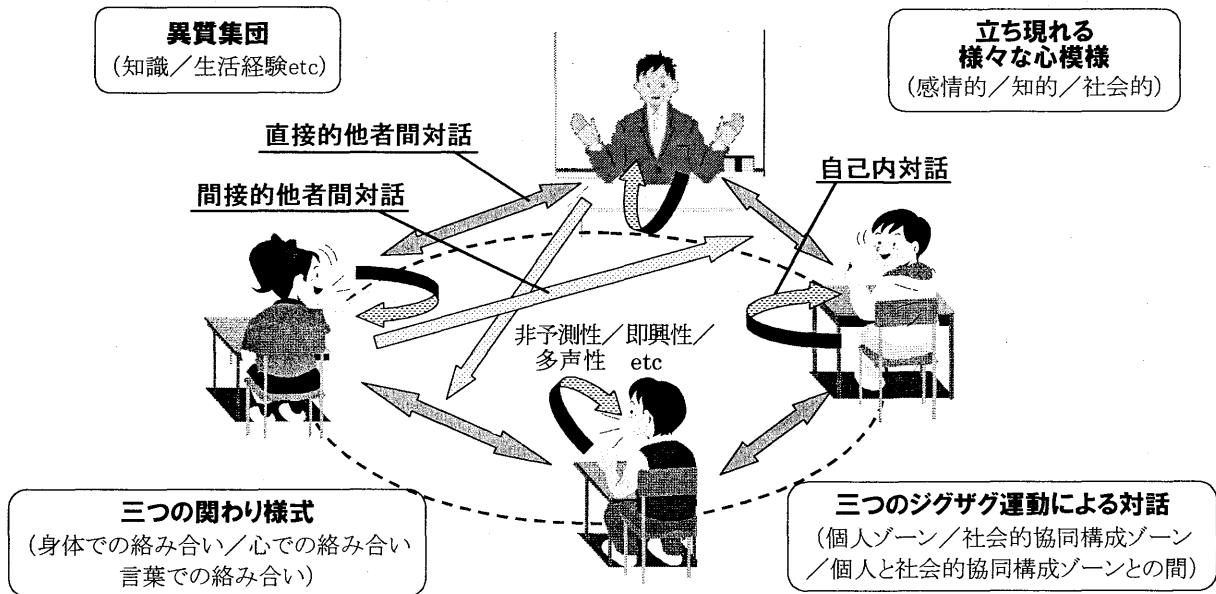


図1 話し合いを中心にした授業（学習）場面

2.1. 教師に求められる関わり姿勢と技量

対話とは、“ものや人や出来事との出会いや関係の中で生成される”ものである。本来、対話は他者（ものを含めて）を介して生起する。このことを考えるならば、第一に、教師は、“授業の場は、異なる考えや知識や経験を持った子どもが一つの課題を共有している場である”ことを認識する必要がある。と同時に、“一人ひとりの異なる考えや見方を認め、尊重する”，そして、そのことをクラス全体で共有し合うことに努力する必要がある。なぜなら、対話が生成するには異なる考えや見方が不可欠であり、それは一人ひとりの子どもの異なる考えや見方を認め合うという関係性の中から生み出されてくるものであるから。

第二には、教師は、“子どもたちに新たな出会いや発見や驚きが生じるような豊かな教材を準備すること、あるいはその豊かな教材を準備し、対話が生起するような必然性のある文脈や状況を作り出すこと”が必要だ。

第三には、第一と密接に関係するが、自由に子どもが発言できるような、対話を支える心理的／談話的風土を作り出すことである。互いに心を開き、評価を気にしない、一人ひとりの考えを大切にする信頼関係ができた雰囲気の中では、子どもは伸び伸びと思考し、意外性を多に発揮するものである。

第四には、対話の流れはまったく予測でき

ない（非予測性）ということをも認めることである。その上で、自分が予め準備した自分の教授プラン通りに授業を営むという姿勢ではなく、授業の中で偶然に出会う子どもからの発言や疑問を大切に受け取りながら、子どもと一緒に授業を作る、時には子どもに授業の流れを任せるといった関わり姿勢が必要だ。授業作りの責任性は教師にあることは言うまでもない。だが、授業の流れの中では、“子どもを学びの主体にして、自分はそれを裏方でサポートしながら流れを見守るといった、受動的かつ能動的な姿勢”が極めて大切になることもある。ということは、“時には、自分が授業の流れを作り出す主体になる、時には子ども達が主体になる”という柔軟性のある技量と心の余裕が期待されているということだ。

第五には、第四に述べた関わり姿勢や技量を発揮するためには、授業の流れの中で出会う、あるいは立ち現れる、子どもの小さな“つぶやき”や“疑問”や教室のあちらこちらから聞こえてくる“知のざわめき”に心を傾け、その意味や意義の大きさを瞬時に判断評価し、授業の中に取り入れるか否かを決定して、必要であればそれを活かし授業を編み直していく。時には逆戻りしたり、納得するまである時点で留まるといった、研ぎ澄まされた感覚と柔軟性のある即興的な判断力が求

められる。

第六には、そうした研ぎ澄まされた感覚を發揮するためには、子どもの身体が語っている意味や心の叫びを感知する身体や心での絡み合いを大切にし、その感知力の磨きに努力しなければならない。ことばだけの絡み合いではなく、身体や心での絡み合いに敏感になるためには、“頭で分かる、理解する”という関わりの様式を先行させるのではなく、“身体で・心で感じる、聴き合う、響き合う”関わりの様式を先行させることが大切だ。そのためには、何よりも、一人ひとりの子どもの動きに向き合い、その微妙な動きの意味を読み取る姿勢がなければならない。“全体の流れの動きを読むと同時に、個の動きを読み取る”という多重性、多声性への即興的な対応が迫られるのである。極めて至難な業ではあるが……。

第七には、即興的に授業を編み直していくためには、教師は、質の異なるあるいは方向性の異なる3つの対話を同時にあるいは継時的に繰り返していく必要がある。一つは、自分が自分と向き合う対話であり、それは授業を進めながら同時に自分の授業の適切性について自問自答する自己内対話である。もう一つは、その授業の中で、他者と向き合う対話である。それには自分と特定の子どもとの間での一対一の直接的対話と自分とクラス全体との一対多の直接的対話がある。教師からの質問や子どもからの質問によって生成される対話であるが、それは一人ひとりの理解を確かめる、あるいはクラス全体の今の状態を知るためのものである。他の一つは、直接自分が対話するのではなく、子ども同士が対話している中でやり取りしている対話内容やその意味を聴き取る間接的他人間対話である。子どもに向き合いながら授業の流れを作る過程では、この3つの対話は不可欠である。

だが、そうした対話の前に、いま現在直面している課題の内容や教材の内容としっかり対話し、何が書かれているのか、何が問題なのか、子どもが疑問を生成するような場面、あるいは誤解を生じるような場面はどこかなどを十分に理解していることが前提条件であることはいうまでもない。その意味では、対話の方向性を整理すると、一つには教材や授業の中で新たに会おう出来事や内容との対話である“対自己対話”、子どもとの対話である“対他者的対話”、自分自身との対話である“対自的対話”ということになるだろうか。

第八には、対話の過程には、教材や子どもの考え方にふれる知の営みの過程、子どもの心や感情にふれる、あるいは自分の感情にふれる過程、さらには子どもとの関わりを通して新たなコミュニケーションの仕方や人間的な思いやりや暖かさを発見する過程が同居している。しかもそれぞれの過程が継時的に起こるというよりも、重層的な絡み合いの中で同時に生じていることが多いだけに、ある側面に注目して反応すると他の側面を傷つけてしまう可能性を秘めている。

そうした可能性を避けるためには、対話の文脈の中に立ち現れてくる、子どもの示すさまざまな心模様に、教師である前に一人の人間として子どもに関わる姿勢を持つことが、これまた大切である。

2.2. 子どもに求められる関わりの姿勢と技量

図1からも分るように、子どもが学びの主体になり、対話型授業に積極的に参加できるようになるためには、今述べてきた教師に求められるものに類似した関わりの姿勢と技量が求められる。その中の主なものを簡単に列挙しよう。

第一には、クラスの中に対話を支える心理的・談話的風土が共有されていることが大切である。異なる考えや意見を認め合う、互いの考えを繋ぎあわせていく中から、新しい考えや意見が生み出されてくるだけに、その基本的態度作りとしての談話的風土作りに子どもは協力しあわねばならない。しかし、この談話的風土は子どもたちだけの力で出来るものではなく、教師の適切な指導の中で、互いが協力しあうことで形成されていくものであり、まさに子どもと教師との関係性の中から生み出されていくものである。

第二には、ことばの上での意味にだけ反応するのではなく、ことばの奥にある他者の意図や気持ちや思いを感じ取ることも極めて大切である。そのためには、他者の身体の動きや表情に自分の身体の動きや表情を重ね合わせながら、他者の身体が語る言外の意味を身体で感じ響きあう姿勢で関わっていかねばならない。

第三には、自分との直接対話の相手にだけ心を開き、耳を傾け、聴きあう、響きあう（直接的他人間対話）のではなく、他の子どもたち同士が話しあっている状況にも心を開き、何が話題になっているのか、どのような考えのやり取りなのかを読み取る（間接的他人間対

話) 関わりの姿勢と技量が必要である。

特に、一斉授業の場面の中では、教師は、一対多を意図しながらも、ある特定の子どもへの一対一の直接的対話を行ったり、あるいは特定の他者を意識することなしにクラス全体へ質問することがある。そうした教師の発問や質問を、自分にも向けられた問いであると受け止め、引き受けていく認識や関わりの姿勢がないと、対話の輪の中に入っていきことはできない。そのためには、教師が投げ掛ける質問や発問の意味をしっかりと聴き取る力が必要である。

第四には、他者間対話だけでなく、自分の考えや意見を他者に理解してもらうためには、自分の発言や意見は他者の分るような表現になっているか、自分の考えと他者の考えの違いは何処にあるのか、自分の考えや意見は一貫した視点に基づいているか矛盾してはいないかなどを自己吟味する自己内対話も不可欠である。

第五には、そうした自己内対話や他者間対話を状況の変化に合わせて使い分けていくことも重要になる。いま、課題やテーマを巡ってどのような意見や考えが対話の場(社会的協同構成ゾーン)の中に出てきているか、その対話の場に出てきているものとは異なる意見や考えを新たに出すにどうしたらよいかということで、自分の思考の世界に一時的に閉じて深く考える(個人ゾーン)、さらには対話の場の中に出てきている考えや意見を理解したりその根拠を確かめるために、両者の間を出入りしながら考えることもときには必要である。

第六には、そうした状況に応じた対話ができるためには、考えや意見を述べることだけに全ての精神的エネルギーを費やすのではなく、その成り行きを第三者的に見守る(モニター)メタ認知的なモニタリング能力も必要である。

第七には、もっとも基本的な能力としての、他者の意見や考えに耳を傾ける聴く力、自分の考えを表出する話す力、自他の相互の意見や考えを繋ぎあわせていく力も必要である。さらには、対話の中ではいろいろな考えや意見に出会い、頭をつかわざるを得ないだけに、自分の内面が突き動かされ、いろいろな発見や驚きがある。その体験の中で、自分の発言で新たな考えが生み出されて、新たな状況が動いたという原因主体の認識を持つと、対話の中に積極的に参加していく動機も高まる。

細かく指摘すれば、いくらでも必要な関わりの姿勢や技量を掲げることができるが、いま最後に述べた基本的な力や体験や他者に心を開く関わりの姿勢や「前向きな批判は創造の母胎であるという相互認識」が巧く絡み合うことで、子どもは学びの主体として対話の場の中に参加できていくといえよう。

2.3. 参加形態の変容過程：物理的参加から心理的参加へ

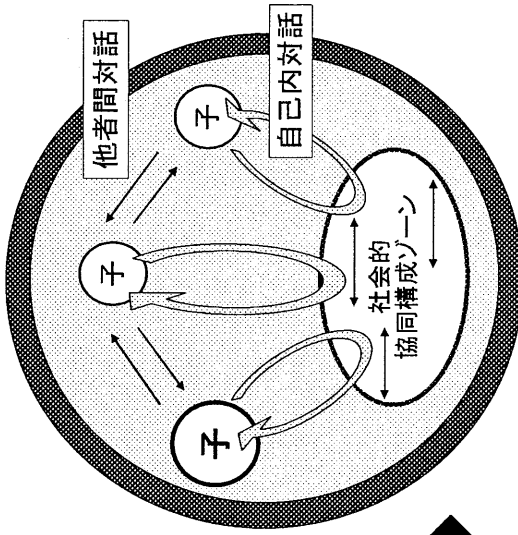
対話型授業を営むにあたっての教師に必要な関わりの姿勢や技量、またその対話の場の中に参加していくために子どもにとって必要な関わりの姿勢や技量を示したが、始めからこうした関わりの姿勢や技量を兼ね備えているわけではない。それは多様な対話場面での体験の積み重ねのなかで、少しずつ培われてくるものである。丸野(2002:シンポジウム提案)は、その変容過程についての大まかなモデルを示しているが、ここで、再び取り上げてみよう。特に、学び手としての子どもの視点から、その変容過程を辿ってみよう。

図2には対話状況での参加形態の変容過程が示されている。このモデルは、参加形態の発達的变化そのものを示しているのではなく、参加者の関わり方によって参加形態が質的に変化しうることを示したものである。

確かに幼児期初期の段階においては、自分の意図通りに他者を動かすとか、他者の意図に応じて自分の意見や考えや思いを調整しながら他者間対話を繰り返すという、心理的参加による話し合い活動は難しい。しかし、ある発達段階、少なくとも学童期になると、仲間との間や親子との間や教室での教師との間での話し合い活動状況において、話題内容が自分の生活体験と密接に関係しているならば、また安心して発言できるような話し手と聞き手との間の信頼関係が成立して(保証されているならば、その状況へ心を開き、心理的参加による対話を営むことが出来るようになる。ということは、学童期になると、対話状況への子どもの参加の在り方(物理的/心理的参加)は、子ども自身のコミュニケーション技能そのものよりも、子どもが主体的に発言できるような話題や文脈であるか否か、まさに話し手と聞き手との関係性に大きく規定されるということである。

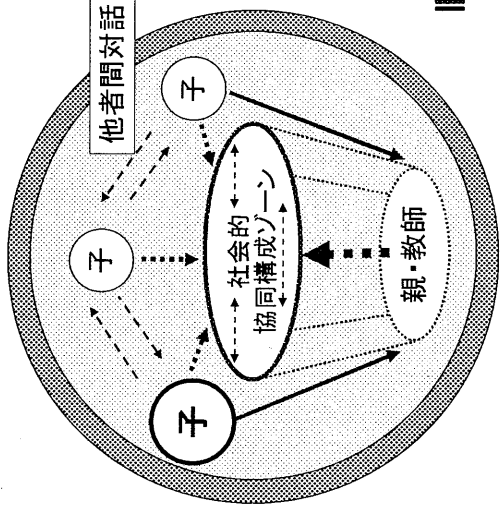
まず、自分の意図を自由に表出したり、他者の意図を自由にくみ取りながら、自分の思いや考えと他者の思いや考えとを相互に繋ぎ

注) 点線(不十分に機能)
実線(十分に機能)



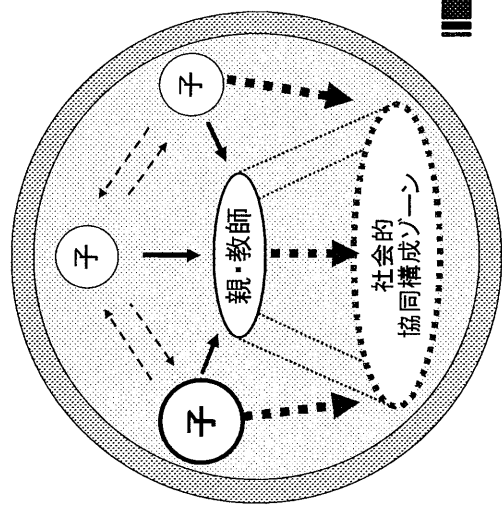
心理的参加

- ① 責任性の主体を子どもが果たす
- ② 親・教師は、メンバーと同時に裏方さんとしてのサポーター役を果たす
- ③ 子どもの発話行為は他者(親・教師・他の子ども)や自己に向かう。「自己内対話のはじまり」
- ④ 親・教師と子どもとの間に加え、子ども同士においても相互の心と心の絡み合いが十分にみられる



物理的参加から心理的参加への移行段階

- ① 責任性の主体は次第に親・教師から子どもに移動
- ② 親・教師が裏方さんの役割を取りながら子どもを社会的協同構成ゾーンに誘導
- ③ 子どもの発話行為は親・教師だけでなく、他の子どもにも向き始める
- ④ 親・教師と子ども間では十分な心と心の絡み合いを示すが、子ども同士の絡み合いは十分でない



物理的参加

- ① 責任性の主体は親・教師であり、子どもはそれに誘導されながら話し合い活動の場に物理的に参加
- ② 親・教師が子どもを社会的協同構成ゾーンに参加させようとすることが不十分
- ③ 子どもの発話行為は親・教師に向かっているが、他の子どもに向いていない
- ④ 親・教師と子どもとの間、子ども同士の間にも心と心の絡み合いがない

図2 物理的参加から心理的参加への変容過程モデル

合わせることによって意図を共有する、あるいは問題解決するといった、双方向性の対話を遂行することが出来ない未熟な幼児期段階における家庭での子どもの参加形態について考えてみよう。

幼児期初期においては、子どもは、相手に分かってもらいたいとか、相手を自分の意図通りに動かそうというのではなく、ただ身体全体で（表情、身体の動きなど）自分の今の気持ちや感情を表出しているだけである。この状況は、親が子どもの振る舞いや表出の中に何か特定の意味や意図があるかのように感じ取り、子どもの気持ちに寄り添い、その意図や意味を聴き取ろうとする親からの能動的な関わり（働きかけ）があって、初めて対話らしきものが成立しているかのように思われる状況である。子どもからの何気ない情動表出の中に、子どもの気持ちや意図を聴き取り、それに適切にしかも積極的に応えようとする親の振る舞いや関わり姿勢が無ければ、一つのやり取りの関係性さえもが成立しない状況であるといってよい。話し合うという対話状況というよりも、子どもが発する体全体からのサインやメッセージの内容を、親が“味わい”、“探り”、“聴き取ろう”としている状況であるといった方が適切だ。

一見すると、情動的なものを仲立ちにして、形の上では、子どもと親との間に、やり取りという双方向性の関係性が成立しているかのように見えるが、意図や意味を相互に理解し合うという双方向性の関係性が成立しているわけではない。子どもは、子どもの状態を全て分かってくれている親に包み込まれた関係の中で、子どもが双方向性の動きに乗せられているといった感じである。子どもが激しく情動表出し、親とぶつかるような場合にも、親が一步自分の気持ちを引いて、子どもを受け入れてくれるために、第三者の目には、子どもがあたかも自分の思い通りに、その状況を動かしているかのように映るかもしれない。あるいは子どもは、自分の思い通りに状況が動いているというような体験をしているかのようにも感じ取れるかもしれない。子どもの内面世界で何が生じているかをはっきりと断言することは出来ないが、しかし、こうした状況であっても、行動面に注目すると、対話の特徴づける双方向性のやり取り、すなわち「自分が動く－相手が動かされる」「相手が動く－自分が動かされる」といった双方向のやり取りが垣間見られる。

この段階では、「双方の意図や気持ちが通じ合っている」という実感を、子どもと親が同時に感じとっているとは言い難い。親は子どもの意図や気持ちが分かる／分かっている（つもり）という確信を抱いているかもしれないが、子どもの側に親の意図や気持ちを分かっているという確信があるとは思えない。子どもの側にあるのは、自分の不快な生理的状态が解消されたとか、自分の不安が取り除かれた、満足できたといった一種の安堵感的なものかもしれない。その意味では、双方の意図や考えを聴き合い、絡め合いながら意図や思いの共有を図るといった双方向の対話レベルまでには至っていない。子どもが主体的に心理的参加による対話を営んでいるわけではなく、物理的に参加し（実際には参加せざるにはおれないのである）ながら、対話状況に乗せられているという感じである。

しかし、こういう状況であっても、子どもは、「子どもがある生理的／心理的状态（P）を表出する、親が反応する（R）、すると子どもがPを少し変形してPaを表出する、それに対し親が始めのRを少し変形してRaを返す」といった一連の関わり方の行為系列を体験する。この一連の体験の場は、次第に“何かを表出するとそれに対する何らかの反応が返ってくる、それに満足しなければ始めの表出を修正して相手に返す”という、対話の基本的な関わり方のシエマを、子どもが形成していく重要な学びの場となる。

子どもが、他者との間の関わり方のシエマを形成すると同時に、コミュニケーションの手段としてのことばを獲得し始めると、子どもは積極的に他者（親）との間で会話を楽しむようになる。この他者（親）と一緒に楽しむ会話状況は、子どもの単語レベルの話に親がことばを補完しながら相互のことばを繋ぎ合わせていくことで、まとまりのある話になることが多い。子どもは親とのコミュニケーションの場で何を伝えたいのかを適切に推論してもらい、ことばを返してもらうことで、ことばと意味の世界を作りだしていくのである。こうした体験過程を通して、子どもは、“ことばは完全でなくても自分の伝えたいことがあれば、他者と関わる（他者に助けられる）ことによって、その伝えたいことが他者にも分かってもらえる”ことに次第に気づいていく。また他者との関わりの中で、会話は本質的にいろいろな方向に広がる／深まる性質を持っている（対話の変更性）ことに

気づいていくかもしれないし、他者に対して自分の心を開くことの大切さに気づいていくかもしれない。さらには、他者に自分を閉ざさないことで、いろいろ柔軟に変わりうる自分に気づくこともあるかもしれない。

親との対話状況の中で、こうしたさまざまな気づきが子どもの中に生まれるためには、対話状況そのものは、“子どもが自由に発言できる、活き活きと参加できる、不完全でも認めてもらえる、支えてもらえる、安心出来る暖かい雰囲気である”ことが望ましい。

子ども自ら、心と心が絡み合う心理的参加を作り出すことは不十分であったとしても、親の誘導的な責任性に支えられた暖かい対話状況（環境）の中で積極的に発言するやりの関係を体験することによって、子どもは、将来において創造的対話を生成するのに必要不可欠な基本的態度や関わりの姿勢、すなわち、「関わりの基本的シエマの形成」「対話の持つ変更性という特性への気づき」「心を開くことの大切さの自覚」「他者に関わることで変わりうる自分への気づき」「話し合うことの楽しさ大切さ」などを学び取っていくといえる。

幼児期の家庭の中での子どもと親との間の対話は、親の責任性に誘導されることによって成立していくが、その後には体験する保育園／幼稚園での保育士との間の話し合い活動でも、大人がその場を誘導する責任性を持つという点では同じである。しかし、この段階になると、子ども同士の主体性を尊重した話し合い活動を見守る姿勢が保育士にあるならば、子ども達は、不完全ではあっても、相互の体験をことばに出し合いながら、一つのストーリーを構成していくことも可能になる。

可能になるといっても、話し合い活動の背景に具体的な体験世界の支えがないと難しい。例えば、読んでもらった絵本を題材にした話し合い状況で、子ども達は自分なりの思いや感じを個々バラバラに述べ合うことはできる。だが、自分の思いや考えと他者の思いや感じや考えとが何故異なるのかなど、子どもたち同士でそれらをつつひとつ吟味・検討しながら、“絵本から感じ取った互いの感じや思いを繋ぎあわせて、新たな感情体験の世界を一緒に構築していく”といったような対話的交流的対話はまだ十分ではない。

あるいは、ものの取り合いを契機にした口論や喧嘩の状況を手がかりにして、友達同士仲良くするための手だてを探るような話し合い状況においても、相互の考えを主張しあっ

たり、他者を非難したり、他者に反論したりすることはあっても、互いの主張や非難や反論を認めた上で、それらを繋ぎ合わせ、絡め合いながら、よりよい解決策を探るといったような創造的対話までには至らない。そうした対話が生まれず、出来ない理由の一つに、対話の相手として、子どもは保育士を意識し保育士に向かって発言することはあっても、対話場面に参加している一人ひとりの子どもに向かって発言していないということが考えられる。

つまり、自分たちで、協力し合いながら、話し合いの場を構成していくという姿勢や関わり方の自覚が十分でない。あるいは関わりの自覚はあっても、相互の思いや考えを自分たちで繋ぎ合わせていけない。子どもは、自分の感情や思いや考えを相互にぶつけ合うことはあっても、最後まで他者の発言を聴き取ることができない。さらには、「今は自分の考えや気持ちを主張するよりも、他者の気持ちや考えを認め受け入れることが大切であるので、自分のものは一時的に引き下げる」といったような、状況に応じた「感情の綱引き」や「考えの綱引き」が十分にできない。子ども同士の対話状況の中に、感情をまるごとぶつけ合うという意味での心理的参加をみることはできるが、互いの気持ちや心を分かり／認め合いながら心と心を繋ぎあわせて互いに納得できるような解決策を探るといった、真の意味での心理的参加による対話的交流的対話や創造的対話を観察するまでには至らない。

心と心とが一体になり、他者の気持ちを分かる、自分の気持ちを分かってもらおうといった相互の気持ちや考えが通じ合う対話が生成されるためには、一方的に自分の気持ちや考えを他者に向けて発話するだけでなく、その発話が他者にはどのように映っているか、他者はどのように受け止めているか、他者の心の状態を自分の中で再び省察する、思考の対象にすることが必要になる。小学校段階になると、そうしたメタ認知的思考をも発達してくるだけに、子ども同士が一体となって、自分たちで対話状況での責任性を発揮しながら、心理的参加による話し合い活動を行うことが出来るようになる。子どもが興味や関心のあるテーマや問題であれば、それらを巡って、先ず、皆の前（社会的協同構成ゾーン）に互いの意見を出し合い、その出された多くの意見を子どもたち全員が一緒になって吟味・検討しながら、よりよい案や考えにまとめ上げ

ていく、論理的に矛盾がないように整理していくといった対話活動を示す。

社会的協同構成ゾーンに出て来た一つ一つの意見や考えは、そこに参加している一人一人の子どもの思考の営みを映し出す鏡となってくれる。それだけに、子どもたちは、そこに映し出された自分の思考の営みと他者の営みとの違いを比較検討することで、何処に問題があるかに気づきやすく、新たな考え方を生み出すことも可能になる。社会的協同構成ゾーンという、いろいろな考え方が渦巻く知的アリーナは、まさに、新たな異なる考え方に触れる場であるだけでなく、それまでの自分の考え方の枠組みを根本から解体し、新たな枠組みを構築している場でもある。

こうした創造的対話ができるためには、少なくとも、3つの方向性のジグザグ運動に支えられた対話（知的営み）を、状況に応じて、臨機応変に使い分けられることが不可欠である。一つの対話は、個人の頭の中に閉じたゾーン（アイデアを生み出すために自分の内面世界へもっぱら注意を向けて自己内対話を繰り返す）での自己内対話である。ここでは自分の考えの整合性や一貫性を高めたり納得のいく考えの創出を求めて、時には話しの流れの方向とは逆行しながら、主体が話題の展開の前後を往復運動しながら対話を繰り返すのである。他の一つは、自分が直接に相手にする他者との間で他者間対話を繰り返したり、あるいは、他者と他者のやり取りを観察しながら間接的に他者間対話に参加することで、自他の認識を深めていくものである。三つ目は、個人ゾーンと社会的協同構成ゾーン（メンバーが一緒になって作り出すゾーン）の間を絶えず行き来しながら、自分自身の思考やアイデアを生成したり、他者の意見や考えを吟味しながら、グループ全体にとってのよりよい考えの創出に参加していく対話である。

心理的参加による創造的対話を生成するためには、いま述べた三方向の対話、その中でも特に、個人ゾーンと社会的協同構成ゾーンを行き来するジグザグ運動の方向性は極めて重要である。なぜなら、その方向性のジグザグ運動ができないということは、せっかく他者との間に開かれた知的探索の場が個人の中に閉じてしまい、そこでの個人の“内なる声”(アイデアの創出や思い)は孤立化してしまい他者に届かないことになる。いろいろ異なる互いの“内なる声”を交換しあえる社会的協同構成ゾーンの場においてこそ、はじめて相

互交流的な対話が生まれ、そこから新しいアイデアや意見が生まれるのである。

もちろん個人ゾーンと社会的協同構成ゾーンを行き来するジグザグ運動ができるためには、社会的協同構成ゾーンに投げ出す、あるいは語りかける自分なりの意見やアイデアを持っている、準備できていることが必要である。しかし、何もその意見やアイデアは完璧なもの、理路整然としているものである必要はない。もし、その意見や考えがまったく曖昧でなく、誰もケチのつけようがない完璧なものであるならば、あえて他者と交換しあう必要もない。さらには、その考えや意見をもって、例え他者と対話したとしても自己の中に新たな変化や発見が起こる可能性は非常に低いからである。

児童期になると、子どもは、自他のものの見方や考え方、感じ方の違いを分かり、その違いを認めたくて、状況依存的に「感情的な綱引き」や「論理的な綱引き」を試みながら、心理的に参加しながら創造的対話を生成できるようになると述べたが、何時いかなる状況においてもそれが可能というわけではない。対話を生成していく責任性が子ども達に委ねられている、子どもたちが必要とするときには話題の流れを軌道修正したり足りない情報を補完したり、矛盾点を明確にしてくれるような手がかりやヒントや心理的サポートが親や教師から与えられるという状況が保証されるならば、子どもたちは生き活きとかつ創造的対話を繰り返すことができる。

だが、学童期にしばしば体験する知識伝達型授業場面のように、大人が自分の頭の中に予め想定したプラン通りに授業を進めたり、子どもとの話しあい活動を展開するならば、子どもはその対話状況を時空間的には共有（物理的に参加）できたとしても、なかなか心を開いて心理的に参加しながら大人の意図や意味を聞き取ろうとはしない。そこには、大人から子どもへの一方的な働きかけは合っても、相互に双方の意図や気持ちや考えを分かり合う、響き合う、聴き合うといった双方向性の心理的な絡み合いは期待できない。

3. 「創造的批判的対話が成立するまでの発達過程モデル」

図3は、ものの見方や考え方や価値観の異なる者同士が一つのテーマや問題を巡って、創造的批判的対話が成立するためには、ど

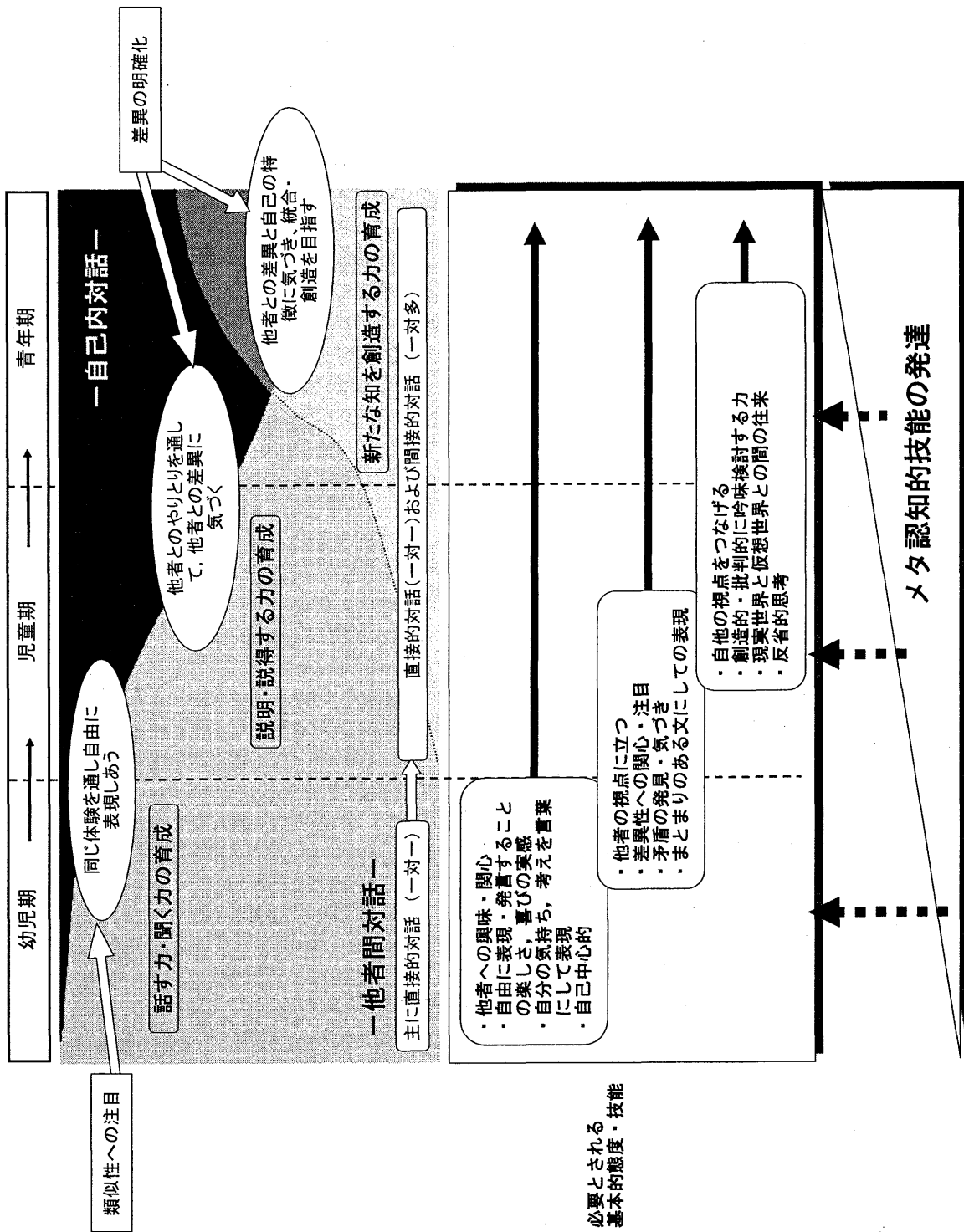


図3 真の創造的批判的対話が成立するまでの発達過程モデル

のような体験を積み重ねる中で、どのような技能を獲得していく必要があるかをモデル化したものである。

真の創造的批判的な対話の過程とは、“意味の深まりや新たな解決策を求めて、子ども同士の間で、あるいは子どもと教師との間で、質問を繰り返す、自分の考えと他者の考えを比較したり、繋ぎ合わせたりしながら、曖昧な部分や矛盾した所の明確化を図ることにより、より納得のいく意味の追求が絶え間なく営まれていく過程”である。そこは、一つの正解を発見すれば終わりという過程ではなく、いろいろな可能性を吟味・検討し続ける推論の過程そのものである。それだけに、ここでは、一人ひとりの児童・生徒が、自己の考えや立場を絶対化せず、また単眼的にものごとを捉えるのではなく、複眼的視点から、自分や他者が発言することばの意味を絶えず問い直し続けねばならない。「前向きな批判は創造の母胎である」という相互の認識のもとに、積極的に自分の心を開き、他者の発言に耳を傾けながら、主体的に問題解決や意味の深化に取り組む探求者となる必要がある。

他者との対話の過程では、他者の考えや思考に便乗するかたちで自分の考えや思考が構築されていくので、新たなアイデアが創出されやすい。それと同時に、自分のものの見方や考え方が壊され、新たなものに作り替えられていく可能性が常に潜在している。それだけに、その過程に巧く乗ることは容易ではない。そうした創造的対話ができるようになるまでには、子どもは多様な対話技能を育んでいかねばならない。

図2の所で述べた内容からも容易に推察できるように、幼児期の家庭の中での子どもの対話は直接的な他者間対話が主である。ところが、子どもが保育園や幼稚園に進むに連れて、他者との間の直接的な対話に加え、間接的な他者間対話への参加も増大していく。少なくとも、この段階で必要な技能は、「話し合いの状況に不安なく参加できる」、「他者の話を聴く」、「他者の話に興味を示す」、「他者と関わる」という基本的態度や「恐れずに自分の言いたいことを言える」、「自分の意志をはっきりと表示する」、「分からない所は訊ねる」勇気と力である。それに加え、「自分の思いや気持ちや感じ」を第三者にも分かるように、「ことばのレベルに置き直す、置き換える」語彙や単語、さらには文にして表現する力が必要になる。しかし、この段階での子どもの「こと

ば」の表現は、断片的／飛躍的で、完結したひとまとまりの文としての表現力に欠ける、あるいは非常に個人的色彩の強い独自の表現が多いという特徴を示す。

また自分を中心に据えての事象の捉え方や体験の感じや思いの自己中心的表現が主であり、その表現が他者にどのように映るか、他者に伝わるか否かなど、他者の立場を考慮しての表現ではない。だが、例え、このような自己中心的な不完全なことばによる表現であっても、「頭や心の中にある思いや感じを自分のことばで表現すれば、他者の手助けによって、自分の気持ちや感じや思いを他者に分かってもらえる」という体験を通して、「自分のことばで表現する」ことの重要性に気づいていく。その中でも特に、将来の創造的対話に繋がる技能としては、他者のことばかけに一方的に従うのではなく、「自分の気持ちに合うか否か」「何が分からないか」など自分の立場を表明することが大切だ。この自分の立場を表明するということは、他者との対話に交流的な繋がりを生み出すうえで極めて重要な役割を果たす。なぜなら、立場の表明によって、何処が同じで何処が異なるのか、何が分かり何が分かっていないか、両者の間で何処にズレがあるかなどを、相互に理解し合うことが可能になるからである。子どもたちが、気軽に、自分の立場を表明するためには、互いに立場の違いや考え方の違いを認め合い、それを受け止める基本的な態度がなければならない。この基本的な態度作りもこの発達段階での重要な課題である。

その後、学童期になっても他者間対話が主であるが、それまでとは異なり、この時期になると次第に自己内対話も見られるようになる。この自己内対話の生成をもたらす一つの原因になっているのが、“包まれる関係”の中での対話状況から“対等の関係”の中での対話状況への変化である。“包まれる関係”の中での他者間対話状況では、気心の知れた人との間での既知体験や共有体験についての語り合いが主であり、ここでは、子どもは他者の間に展開する発言の内容の矛盾や曖昧点をあまり意識することなく、“感情的に何となく分かり合う”対話様式を取るだけである。なぜなら、“包み込む関係”の中では子どもに関わってくれる他者（親や保育士）が、矛盾や曖昧がないように、子どもの発話内容やことばの表現を整理しながら、巧く繋いでくれるからである。

ところが、“対等の関係”の中での他者間対話状況では、“気心の知れた人との間での既知体験や共有体験についての語り合う”ことも無いわけではないが、“未知の人に自分の感情や体験や考えを語る”ことがその大部分を占めるようになる。この他者との間で共有していない未知な体験を他者に分かるように話すためには、自分と同じようにその場を体験したかのようにビビッドに全体描写を語るとともに、誤解や了解不能にならないように順序よく筋道を立てて表現しなければならない。しかもその筋道立った論の流れや文脈を自分で構成していく、あるいは、他者とのやり取りの中で協同構成していかねばならない。だが、この段階では、他者にも分かるように、一つのまとまりのある筋道の立った文にして表現する力がまだ十分に育ってはいないし、また自分中心に自分の思いや考えや感情をぶつけ合うだけで、他者の立場や視点を考慮できない。そのために、今までは他者のサポートを介して、一見スムーズに展開していたように思えた他者間対話が巧く行かなくなり、他者との間に“分かりえない”“通じない”衝突をいやというほど体験することになる。子どもは心理的葛藤状況に追い込まれていく。

この心理的葛藤の壁は、子どもが自分の意志を貫き通そうとすればするほど、“これまで通じていたはずの表現の仕方や他者への関わり方が、どうして、いまや、巧く機能しないのだろうか”と自らの他者への関わり方の反省を子どもに迫ることになる。子どもは、他者に巧く関われない自分と必然的に対峙することになる。ここに自己内対話が生まれる起源がある。自己内対話とは、自分の中に自分の思考の営みや振る舞いを対象化するもう一人の自分（視点）が生まれ、その視点から自分の営みを振り返るような対話である。すなわち、自分の考えや感じや体験を表現する自分とそれを対象化する自分とが対話することである。この自己内対話が生起することにより、自分の考え方や見方を相対化する視点が生まれるために、それまでの自己中心的な見方／考え方から次第に脱却し、結果的に、脱中心化が生じ、子どもはいまや他者の視点を考慮した語り合いができるようになる。

自己内対話の生成に大きな影響を与えるもう一つの要因は、学校教育の中で特に求められる説明する行為、すなわち「自分の判断に対して説明を求められる」「他者にも分かるように説明する」「他者を説得する、納得させる」

という知的行為である。説明するためには、ただの思いつきを述べるだけではない。その根拠を述べねばならない。自分が何処から、また何を根拠にそのように感じたのか、考えたのか、自分の考えや感じの発生の起源についても触れる必要がでてくる。この根拠や考えが生み出されて来た起源（ソース）を確かめるためには、その根拠やソースは過去に自分自身が体験した経験や既有知識の中にあるのか、あるいは他者とのやり取りを聞き取る中で生成されたものなのか、といったように再び自分の思考過程を吟味するステップを踏む必要がある、自己内対話は避けられない。

また「他者を説得する、納得させる」ために、自分一人で意見を構成し述べる場合にも、頭の中に聞き手を想定して、A先生、B君ならこう考えるだろうというように、自分の頭の中に他者の考えや視点を設定する。そして、自分の頭の中で、自分の視点と他者の視点とで対話を繰り返しながら、自分のこの表現で他者に伝わるか否かを慎重に吟味・検討する必要がある。あるいは実際に他者間対話を繰り返しているオンライン（リアルタイム）においてさえも、自分の発言の意味と他者の発言の意味とが同じであるか否か、視点に違いがないか否か、考える前提条件や範囲にズレがないか否かなど、瞬時に判断評価しなければならない。もし自分の考えの中にある矛盾に気づいたならば、その矛盾が何処から発生しているのかを追求し、論の立て直しをしなければならない。逆に、他者の考えの中に矛盾を見いだしたならば、その矛盾を他者に理解、納得させ、新たな視点からその矛盾を克服していけるように、他者になったつもりで、他者の思考過程に自分が入り込み、他者になったつもりでの私の視点と他者の視点との間で対話を繰り返さねばならない。ここに、「新たな認識の起源は他者との間に拓かれている」ということを実感する場が立ち現れてくる。

こうした他者や状況に拓かれた自己内対話や他者間対話ができるようになるためには、自分の思考過程を対象化し、第三者の立場に立って、それを批判／検討するという分析力、批判力を習得する必要がある。あるいは、誤った自分の考え方を素直に修正したり、変更する柔軟さも必要となる。他者の考えと自分の考えを巧く繋ぎ合わせて論理的に矛盾のない考えを他者と一緒になって協同構成していくといった知的コラボレーション能力も必要

だ。さらには、状況の流れを読む、先の見通しを立てるといった状況判断力や先見の眼も必要になる。

このように、「他者の視点に立つ、他者の視点を取り入れる」「自分の思考過程を振り返る」という行為が可能になると、自分の意見と相手の意見の違いを認め、その違いを巧く活かしながら、繋ぎ合わせ、単独では到底考えも及ばない新たなアイデアを創出する創造的な対話的対話が生じやすくなる。自己内対話ができ、他者の視点に立つことができ、自分の思考過程を対象化できるようになると、子どもは次第に、現実世界の出来事だけでなく、仮想的な文脈の中で生起する仮想世界の

出来事についても議論し合うことができるようになる。可能性の世界について議論するためには、現実の文脈の中から遊離して自由な発想で議論し合うことが必要ではあるが、ときには可能性の世界の出来事を現実の文脈の中に重ね合わせてみる、逆に現実世界の出来事を可能性の世界で考えてみるといった、現実世界と可能世界の間を往復運動する思考の仕方も大切になる。こうした思考を状況依存的にしかも臨機応変に使い分けながら創造的対話を営むのは、青年期にならないと難しい。