

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 :

質問する力・議論する力としてのコミュニケーション

丸野 俊一

(九州大学大学院人間環境学研究院)

1. 求められる創造的・批判的なコミュニケーション能力

国際化が進むに連れて、一つのテーマや問題を巡って、ものの見方や考え方や価値観の異なる人々が一堂に会して、真摯にディスカッションしながら、問題解決したり、新たなアイデアを創出していかねばならない機会が、ますます増大して来ている。だが、一般に「私たち日本人は自己表現力が弱く、創造的・批判的なディスカッション能力が欠如している」といわれる。その原因の一つに、「知識伝達」を重視してきた従来の日本の学校教育の在り方が考えられるが、元を正せば、教育の在り方というよりもむしろ日本文化の基底に流れている従来の価値観や教育観に問題がある。すなわち、「自らを控え、和を重んじる精神」を尊重し、「自己を表現する力や他者の考えを創造的に批判する力」の育成にエネルギーを注いで来なかった精神的風土や教育環境があったといえる。文部科学省も、これまでの学校教育の在り方を反省すると同時に、新たな国際化社会を創造的に生きる人材育成を目指して、21世紀の学校教育は「コミュニケーションを中心にした教育」でなければならないとその重要性を指摘している。

こうした時代動向を反映し、いま教育現場では、ディスカッションやディベートなどの「話し合い」活動を中心にした対話型授業の重要性が見直され、その理論的ないしは実践的研究が行われている(丸野, 1998; 村松, 2001; 成田・堀内, 1996; 佐藤, 1995)。教育現場に見られるこうした関心の高まりの背景には、「話し合い」活動を中心にした対話型授業の中では、「人の話を聴く」「自分なりの意見や考えを持つ」「自分の考えを論理的に表現する」「主体的に取り組む」「他者と一緒になって考えを創出する」「認知的葛藤や感情的なぶつかり合いを克服する」ことなど”が、ひとり一人の児童・生徒に強く要求されることから、彼らの中に、次のような能力や意欲などが育つのではないかといった期待観がある

ものと言えよう(丸野, 1999)。

- (1) 創造的・批判的にものごとを深く考える思考が育つ,
- (2) 適切に状況の展開を読み取る柔軟な状況判断能力が育つ,
- (3) 他者との関係の中で自らの考え方や生き方を相対化する自己認識力が育つ,
- (4) 他者への関心や思いやりの気持ちが育つ,
- (5) 他者の立場を配慮した社会的なコミュニケーション能力が育つ,
- (6) 自他の気持ちへの気づきや感情を制御する情動(心の)知能が育つ,
- (7) 主体的に問題を掘り起こし、発見し、突き詰める問題探索能力や自己を高める自己教育(学習)力が育つ,
- (8) 相互啓発や協調性が育まれる,
- (9) ゲーム的な要素が含まれていることから参加意欲・活動意欲が高まる
- (10) 与えられたものを如何に効率よく記憶の中に留めるかといった情報貯蔵型の学びのスタイルではなく、問題を理解し意味を考えるといった発見・創造型の学びのスタイルが育つ。

2. 創造的プロセスとしての話し合い活動

話し合いを中心にした対話型授業は、基本的には、知識や経験や考え方の異なる児童と教師とが協同構成しながら、ことばを介して、一つのテーマや話題や概念の意味を追求していく創造的な問題発見や意味の探索過程であり、また相互理解を深める学びの過程でもある。それだけに、児童・生徒にとっては、単なることばのキャッチボールではなく、ことばの背景にある“意味づけ”を相互にやり取りし、理解を深めていくことが求められる。しかし、「ことばの共有」はできても、「意味の共有」を相互に図ることは容易なことではない。なぜなら、話し手と聞き手が同じことばを使用したとしても、そのことばの背景にある各自の知識や経験の蓄積、すなわち意味体系が異なっているだけに、そのことばが同じ

状況を物語っているのか(状況の共有性)、同じ意味を物語っているのか曖昧であるからである。

曖昧な部分を明確化するために、生徒同士の間で、あるいは生徒と教師との間で、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、より納得のいく意味の追求が絶え間なく営まれるのであるが、その過程こそが創造的な話し合い活動の本来の姿である。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。換言するならば、“話し合いの過程は、個人やグループが何らかの問題に直面した時、その場で考えられる限りのアイデアやデータを集め、それらを自らの手で吟味・検討して、一時的な仮説的アイデアを創出し、それについて異なる視点から再び検討を加えるという絶え間ない現実吟味ないしは意味追求の循環過程である”といえよう。

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問い直すことが必要である。さらには積極的に自分の心を開き、他者の発言に耳を傾けながら、曖昧な状況や問題に取り組む主体的な探求者となることが必要である。いま述べた現実吟味ないしは意味追求の循環過程という性質からも分かるように、ある時点での一つの解や提案は、再びその後において吟味検討の対象になるものであり、そして最終的にメンバー間で了解される一つの解や提案は話し合いの過程でメンバー全員が一緒に協力し合いながら創出してきた提案ということになる。それははじめからメンバーの誰かが考えていたものではなく、話し合いの場の中での皆のアイデアを合成・修正することによって、新たに“場”の中から創出されたものであり、まさに、異質な者(知識や経験や価値観など)の知的ぶつかり合いの場が生み出した創造物なのである。

3. 創造的な話し合い活動が成立するためには

話し合い活動の中でのコミュニケーションの流れは、一方通行ではなく、一人の人間が一人二役(話し手・聞き手の役割)を交互に演じる双方向性の流れである。すなわち、話し手からの言語メッセージを受け取った聞き手は、次の瞬間には、その発言に対する感想や質問や反論などといった新たなメッセージ(フィードバック)の送り手(話し手)にな

り、そのメッセージを受け取る最初の話し手は、この時には、聞き手としての役割を果たすが、こうした役割交代が相互に循環していくのである。このことは、話し合いの場では、何も話し手が一人で論理的に整合性のある正しい解やアイデアを創出する必要はなく、むしろ、聞いて分からなければお互いに質問し合い、不十分な情報を補い合って、参加メンバー全員で論理を正したり、整合性のある意味を創出していくという関わりの姿勢が極めて重要であることを示唆している。

話し合い場面での循環的な双方向性のコミュニケーション過程を考えたときに、もう一つきわめて重要な問題がある。話し合いの場の中では、一見すると、話し手が主導権を握り、主役であるかのように考えられ、聞き手は受け身的な存在で裏方さんとしての役割を担っているように考えられがちであるが、決してそうではない。むしろ、聞き手こそがコミュニケーションの起点である。なぜなら、私たちが、話し手としてあるテーマや話題について発言する時には、その向こうに、ものの見方や考え方や価値観さらには知識や経験の異なる聞き手を想定し(対話型授業の中ではその相手は教師であることが一般に多いが)、聞き手は、どのように考えているか、聞き手はどのように自分の発言の内容を評価・判断するかを、意識的あるいは無意識的に考慮しながら、発言するからである。

はじめから、まったく聞き手の思考の世界や評価・判断を想定しない発言は、コミュニケーションの世界ではありえない。この点に関して、W・J オング(1991)は次のように明確に述べている。「話すには、話そうとしている相手の精神と、話し始める前に、既にある意味でコミュニケーションができていなければならない。……このことは、私が言うことに他人がどう応答するかを、私が確実に知っているということではない。そうではなく、例え、ある漠然とした仕方であっても、応答の可能な範囲を推測できていなくてはならないということである。……何をことばで表現するにせよ、私は一人ないし複数の他人をすでに『精神のうちに』もっていなければならない」(358頁～359頁)と。

まさに話し合い活動は、はじめから、話し手が心の中に想定している他者の考えや声に耳を傾けたり、相手が何を考え、何を望んでいるかを知らうとすることから始まるのである。Dillon(1994)も表現は異なるが、真理を探究したり、アイデアを創出したり、問題解決を図る創造的なディスカッションが成立するための4つの要件の中で、そのことの重要性を指摘している(表1参照)。

表1 ディスカッションが成立するための構成原理 (Dillon, 1994 を改作)

不可避的条件；ディスカッションが成立するための最も基本的条件である

- (1) ディスカッションのためには、人々は相互に話し合わねばならない。
- (2) 互いに(他者の意見や考えに)耳を傾けねばならない。
- (3) 互いに(他者の意見や考えに)反応しなければならぬ。
- (4) 話す時には(相互に)複数の観点から提案できるようにしなければならない。
- (5) ディスカッションされている事象に関する(相互の)知識や判断やトピックについての(相互の)理解を深る(発展させる)ための努力をしなければならない。

心構え；不可避的条件が機能するための前提になっている行為の原理であり、これがディスカッションを構成するグループの雰囲気形成する。ここでの6つの条件がある程度メンバー間で共有されないとうまくディスカッションは展開しない

- (1) 論理に従う；ディスカッションする者は、論理に耳を傾け、根拠に照らし合わせ関心や視点をより適切調節しなければならない。自分自身の意見について独断的であってはならないし、固定的な確信を持ち続けてはいけぬし、論理や根拠や議論に価値があると認めたらそれに従順でなければならない。
- (2) 秩序をみださない；“一度には複数の者が話さない”というように相互の意見交換を促進するようなルールを遵守する。嫌いな意見を阻害したり、邪魔したりしない。
- (3) 誠実性；真実であると信じていることを慎重に話し、また故意に真実でないことを話さない。黙り込んだしない。
- (4) (内的・外的抑圧からの)自由；意見を述べることを妨げない。また他者から抑制をうけないし、自由にすることを恐れない。
- (5) 平等性；一人ひとりの参加者の関心や意見に対して予め尊敬の念を示す。ある理由ではじめから不切であると感じ、拒否するようなことをしてはならない。
- (6) 人への尊重；参加者は人間性に照らし合わせて、相互に尊重し合う。ある人の意見を優先させるよう振る舞ったり、望んだりしてはいけぬ。

知的特性；(1)、(2)の特性はディスカッションが生成されてくるための基礎になるものであり、知識や権威に対する態度やスタンスを表している。(3)~(10)の特性は特にディスカッションの中での理解の深まり・広まりに関するものである。その中でも(3)~(6)は理解を豊かにするものであり、(7)~(10)は理解の精緻化に関するものである。

- (1) 他者の意見に対する尊重；他者の意見に敬意を表す。
- (2) 権威に対する懐疑；不確かなあるいは矯正されるものとしての権威や疑わしいものとしての知識や念、さらには他者の主張を受け入れることへの心配り。
- (3) 多様性；適切な多様な視点がグループにとって有効である。
- (4) 応答性；他者の意見に対して敏感に、好意的に心をオープンにすること。
- (5) 思慮分別のある賢明さ；異なる見解に適切に耳を傾ける。また故意に異なる見解を受け入れなかった拒否したりしない。
- (6) 省察；意識的に思考を深め、反省し、探索する。
- (7) 根拠性；根拠に基づきながら論を展開する。
- (8) 明確化；明確にしかも正確に意味を表現する。
- (9) 簡潔性；簡潔な言葉で大意を表現する。
- (10) 一貫性；思考や議論するにあたってはまとまりや一貫性や連続性を大切にする

開放性の次元；ディスカッションが成立していくのに不可欠な前提条件である。トピックに対する理解や判断の展開にして制限や抑制が働いてはいけぬ。メンバー間での相互作用が閉じている限り、理解は発展しない。

- (1) 主題のテーマはディスカッションのために開かれている。
- (2) 参加者は心を開いていなければならない。
- (3) ディスカッションは全ての議論、根拠、異なる見解や批判に対して開かれている。
- (4) ディスカッションは全ての人に開かれている。
- (5) 時間の制限がない。ディスカッションは早まって結論に到達すべきではなく、また極端に短い時間で計されるべきでない。
- (6) 結果は開かれている。結論は予測されないし、予め決定されてもいないし、予め明確に言うこともできぬ。
- (7) 目的や実践が明らかである。
- (8) ディスカッションには終結がない。ディスカッションには一つの結論に到達しなければならないという制約あるわけでもなく、いろいろな結論があつていいし、結論に達しなくてもよい。

(1) 「三つの方向性のジグザグ運動」

絶え間なく現実吟味ないし意味追求を図る話し合い活動の過程は、もし各自が積極的にその場に参加するならば、少なくとも三つの方向での対話が有機的に各自の中でジグザグに繰り返えされながら展開していくものといえよう。一つの対話は、個人の頭のなかに閉じたゾーン（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、ときには話の流れの方向とは逆行しながら、主体が前後に行きつ戻りつしながら対話を繰り返す。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ジグザグ運動である。

創造的な話し合いができるためには、いま述べた三つの方向性、そのなかでも特に、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、せつかく他者との間に開かれた知的探索の場が個人のなかに閉じてしまい、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、例えば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。

(2) 「異質な考えとの出会い」

その意味では、例え不十分で曖昧なものであたとしても、現時点での自分の考えや意見を皆の前に（社会的協同構成ゾーン）に投げ出し、語りかけ、そこで、異なる視点や考えを持つ他者からの質問や批判を受けながら、よりよいものに作りあげていくことが重要である。すなわち、社会的協同構成ゾーンの中では、自分とは全く同じではない、違う視点から異なる意見や考えを提供してくれる可能性が大である。もしここで自分とは異なる視点や考えが提供され、それを自分の頭の中に取り入れたとなると、新しい他者の視点で自分の思考過程を吟味し直したり、自分の既有知識や経験を根本から問い直すことになり、結果的にいままでとは違った考えや意見が生まれることに繋がる。いわば自己の頭の中で、取り入れた他者の新たな視点といままで自分の視点とが“ぶつかり合い”、新たな対話が生み出される。すると、そこに複数の視点を自由に行きする複眼的思考が生成され、それによって相対的なものの見方・考え方ができるようになり、新しい世界が切り開かれていくというわけである。

このように、新たな考えや意見の創出に向かう重要な契機を与えてくれるのは、自分の視点や考え方とは異なる意見との出会いである。しかし、異なる視点や意見に出会ったとしても、その異なる視点や意見を無視し、その語りかけに向かい続ける反省的な思考活動が停止するならば、そこには創造的な相互交流的な対話は生起せず、結果的には個人の中にも何も新しいものは創出されないことになる。その意味では、絶えず社会的協同構成ゾーンに心を開き、そこからの働きかけに敏感に反応し続ける姿勢や、自らそこに働きかけるやり取りの姿勢が大切である。

4. 創造的な話し合い活動を支えるのに必要な力とは

話し合い活動は、聞くことに始まるのであるが、単に相手の発言を聞き取るだけでなく、それを自分の持つ意味世界に照らし合わせて吟味・検討し、疑問を感じたら補足質問を重ねたり反論したりしながら、その考えを新たに発展させたり、双方の認識を深めるような前進的傾聴の姿勢の基に、相互に意見を闘わせて行かねばならない。ここに質問する力や討論する力が必要になってくる。話し合いを創造的なものにするためには、少なくとも、「聞く力」「やり取りする力」「話す力」「考える力」、「感情をコントロールする力」それに話の流れや自他の発言の適切性をモニターする力が不可欠である。表2には、それぞれの力に含まれる諸側面が示されている。

表2 話し合い活動を支える力 (丸野ら, 1997を改作)

必要な力

- 聞く：他者の考えや意見に耳を傾ける，他者の考えを介して自分自身に聞く。
話す：他者に自分の考えや意見を分かるようにはっきりと伝える。
やり取り：相互の理解や立場を明確にするための関係調節に関わる行為である。例えば，他者の反応を引き出したたり，理解を共有したり確認したりする。
考える：様々な側面（自分，他者，話題，問題点など）についての理解を深めたり，問題点を分析したり，新たな視点を創造するために考えを巡らす。
モニター：自己，他者，状況，集団全体の動きや時間の流れを監視する
感情の制御：感情に左右される事がないように自分をコントロールし，安定性を維持する

考える力の諸側面

- 一貫性：論理の筋道が一貫するように，あるいは前後で矛盾がないようにする。
批判的分析：理解を深めたり，曖昧な部分や矛盾点など明確にしたり，問題点を発見するために，自分（自己分析）や他者（他者分析）や状況（状況分析）を吟味・検討する。
軌道修正：話し合いが話題に沿って展開しているか否かについて考える。
柔軟性：一つの視点に拘らず，状況に応じて発想を切り替える柔軟かさ。
視点の広さ：多様な視点から，ものごとを捉える

やり取りする力の諸側面

- 明確化方略：相互の理解を図るために曖昧な部分を確かなものにする。
確認方略：他者の意図や理解を確かめたり，表現内容を確認する。
軌道修正方略：話題の内容や範囲が議論の流れから逸脱しないように自他の考えを修正する。
探り方略：話題に関する他者の知識や経験の程度や水準を探り，知る。
活性化方略：活発な議論が展開するように積極的に場に働きかける。
対応方略：他者の知識や経験や能力に巧く適合するように，自分の意見や考えを調節する。
マナー方略：話し合い場面で守るべきルールや他者への配慮

まず聞く力であるが，三つの聞く姿勢が考えられる。一つは，他者の話の中心を把握したり論点を整理したり，不明な点・疑問点を訊ねたり，共感を表明したりしながら，他者を受容する聞き方である。第二の姿勢は，自己照合的な聞き方である。他者の発言を自分に重ね合わせ（引き寄せ），自分の経験，知識，考えと比較しながら，納得できないことを相手に問いただしていく聞き方である。第三の姿勢は，他者の考えを受容し，自他の考えとの類似性や差異性を明確にししながら，新たな自己発見に繋がるような自分に自分が問いただす聞き方である。

やり取りする力とは，他者の質問に応じたり，根拠をかかげて反論したり，他者の考えや理解を確かめるために敢えて他者に探りを入れたりし，自分の立場を明確にしたりしながら，場全体の話し合いを活性化したり，話し合いを論理的に発展させていく力である。その力としては，表2に示すように多様な側面が考えられる。考える力とは，聞く力，話す力，やり取りする力の全ての基礎になっているものであり，多くの側面が想定される（表2参照）。話す力とは，単純明快に自分の考えや意見を伝える力である。

また他者と創造的な対話を繰り返したり，他者からの新しい視点やアイデアに敏感に反応したり，対話の流れを時間的に逆行しながら自己反省を繰り返したり，瞬時瞬時の行動的反省を繰り返すためには，自分や他者の考えや状態や状況の流れを絶えずモニタリングしていることが前提となる。モニタリングとは，“意図や期待通りに自己の行為が達成されようとしているかを監視する機能，あるいは意図・期待した基準と実際の遂行結果とのズレが許容範囲内にあるか否かを監視する機能”である。このモニタリングの機能があるからこそ，われわれは行為の過程でズレに気づいたり，ズレそうな感じがすると，その後の自己の行為を修正しようと自分で自分をコントロールできるのである。その意味では，適切なモニタリングができるか否かで，創造的な話し合い活動ができるか否かが決定されると言っても過言ではあるまい。

話し合い活動場面でのモニタリングの側面としては，次の五つの側面が考えられる。一つは自己の思考活動やディスカッション場面での振る舞い方をチェックする自己モニタリングである。二つ目は，他者の思考活動や振る舞いをチェックする他者モニタリングである。

三つ目は、どのように状況は展開しているか、最初の目的と実際の流れの方向性はずれていないかなどをチェックする状況モニタリングである。四つめは、グループ全体の動きや状態をチェックする集団モニタリングである。五つ目は、時間の流れをチェックするモニタリングである。こうした五つの側面のモニタリングを状況依存的に適切に行いながら、思考の営みや流れを修正したり、決定していかねばならない。まさに、“いま、ここでの”瞬間にマインドフルな心を注がねばならないわけである。

引用文献

- Dillon, J. T. 1994 *Using discussion in classrooms*. Open University Press. Buckingham · Philadelphia
- 丸野俊一 1998 ディスカッションを中心にした授業を求めて 高橋良幸編：「学校」教育の心理学：教育心理学のこれから 川島書店, 15-27.
- 丸野俊一 1999 ディスカッション技能・態

- 度の育成・開発に関する理論的・実践的研究 平成8～平成10年度科研成果報告書（基盤研究A:代表者：丸野俊一）
- 丸野俊一他 1997 MK式議論尺度の構成(1)：議論スキルに関する予備的分析 認知・体験過程研究, 6, 43-56.
- 村松賢一 2001 対話能力を育む話すこと・聞くことの学習－理論と実践－ 明治図書
- 成田喜一郎・堀内順治 1996 世界と対話する子どもたち：国際理解教育とリポート 創友社
- オング, W. J. 桜井直文・林正寛・粕屋啓介(訳) 1991 声の文化と文字の文化 藤原書店, pp.358-359. (Ong, W.J. 1982 *Orality and Literacy : The Technologizing of the Word.*)
- 佐藤学 1995 学びの対話的实践へ 佐伯胖他(編) 学びへの誘い 東京大学出版会, pp. 49-91.