

対話ベースの大学教育による主体性創出 —— 学生への回顧的インタビューによる検討 ——

河合 直樹¹

要 旨

相互の考えや価値観の違いを資源として新たな語りを共同生成する対話的学習活動が大学生の主体性を高める可能性を明らかにした。主体的かつ協働的な学びのスタイルを大学教育に効果的に導入することが急務とされる一方、必ずしも学生の実情に見合った教育実践が構想されていない。そこで、対話を活動の主軸とする教育実践を具体的に構想・実施し、実践当時は1年次であり現在は4年次である学生に対して回顧的インタビューをおこなった。その結果、場にのみこまれることなく、場そのものや自他の変化を敏感に洞察できる力の獲得を実感し、対話の場の意義や価値を自分の経験に照らして深く理解していることが明らかとなった。そのうえで、互いの異質性を資源として、自己や他者にとっての暗黙の前提を問い直し、新たな気づきへと導かれるプロセスを「まなびほぐし」を援用して考察した。さらに、関係性に埋め込まれた形で立ち現れる主体性は、対話的实践の本質であるとともに、新たなコミュニティの形成要因ともなる可能性を指摘した。

キーワード：対話、大学教育、インタビュー、主体性、まなびほぐし、関係性

1. 問題

高等教育における対話の重要性がますます指摘されている。主体的・協働的な学びを目的とするアクティブラーニングにおいては、他者（共同学習者）との関わりを通じて課題を解決したりプロジェクトの目標を達成することが学習者に期待される。アクティブラーニングなどの名称を直接冠することがなくとも、教員から学生への一方向的な教授スタイルから脱却し、対話を通じた能動的な学習スタイルへと効果的に転換することをめざす優れた実践が日々蓄積されている。

他方、主体的な学びへ参入を求められることに抵抗感を示す学生は一定数存在する。共同学習者と協働的關係を構築することに苦手意識をもっていたり、ひいては、協働的關係の構築そのものを断念してドロップアウトする学生は少なくない。さらには、参加者の興味や特性を十分に考慮することなく、定型化・手法化したワークショップ技法を盲目的に参加者に適用することによって、「アクティブ・ラーニング疲れ」ともい

うべき事態が生じることを懸念する報告もある(藤川, 2017)。この現状に対して、対話のもつ理論的・実践的示唆に内在し、対話そのものの活動と価値を前面に押し出す新しい大学教育の可能性を実践的に探究するのが、本研究の眼目である。

対話実践のポテンシャルを探求してきた源流は複数存在するが、ここでは次の2つの系譜を参照し、対話の満たすべき基本的な条件を確認する。第一の系譜は、哲学対話である。河野(2020)は、哲学対話と総称される実践の源流として「哲学カフェ」と「子どもの哲学 (philosophy for children : p4c)」を指摘し、哲学対話の特徴として「問いがある」「答えを急がない」「自他の考えが変わっていくことを大切にする」の3点を述べている。そのうえで、哲学対話を大学教育に導入することを可能にする具体的な活動として、「一般教養としての哲学」「演習 (セミナー)」「英語教育」を挙げている。

対話実践の第2の系譜は、組織開発 (Organization Development) である。組織開発は、人と人の関係性への効果的な介入をとおして組織や集団の改善、活性

¹ 札幌学院大学 人文学部人間科学科; kawai@sgu.ac.jp.

化をめざす理論，方法論である。人々の関係性を捉える概念ツールとして組織開発において伝統的に採用されてきたのが「冰山モデル」である。すなわち，目に見える問題事象（コンテンツ）は「冰山の一角」にすぎず，その氷山の水面下には，暗黙の決まり事や役割分担，雰囲気や風土，お互いの関係性などの「隠された真因」(プロセス)があると考える(中原・中村, 2018)。

これら2つの系譜に共通するのは，徹底的なプロセス指向である。むしろ，課題を解決したり，合意を形成すること自体を過度に禁止するわけではない。しかし，課題解決や合意形成を至上命題とするのではなく，そこに至るコミュニケーションプロセスの省察と検討こそが学びの創発と根本的な状況改善に資すると考える(Hersted & Gergen, 2011)。これが対話実践の基本スタンスである。

以上をふまえて，本研究では対話を「場を共有するメンバー同士の相互尊重に基づきながら，互いの異質性を学びの資源として，語りを共同生成する営み」と定義し，この定義に基づいた対話的な教育実践を大学生に対して実施した。大学教育における対話的な教育実践が学生にどのような気づきと変化をもたらしているのかを明らかにするのが，本研究の目的である。

2. 方法

著者は，2019年度に，全学の学生が履修することのできる一般教養科目として，「教養ゼミナール A」(前期科目)および「教養ゼミナール B」(後期科目)を勤務校(私立の文系総合大学)にて開講した。教養ゼミナール A の履修者は16名，教養ゼミナール B の履修者は11名であった。履修学生の学年は1年次から4年次まで幅広く，専攻についても心理系をはじめ，英語・英米系，経済・経営系，発達・教育系となっており，特定の専攻の学生に偏ることはなかった。本実践は，毎週金曜日5時限目(16:30-18:00)に，アクティブラーニング向けに設計された自由度の高い教室で行われた。

本研究では以下3種類のデータを収集し，分析の対象とした。第1のデータは，学生へのインタビュー記録である。当初は2019年度末にインタビューを実施する予定であったが，新型コロナウイルス感染症の蔓延によって延期を余儀なくされた。2022年に，当時1年次履修生であったTYさん(2022年度現在は4年次生)の知遇を得て，4名の履修生(KKさん，HRさん，

HKさん，KJさん：全員がTYさんと同学年)とともに「教養ゼミ同窓会」と冠するミーティングに同席する機会を得た。そこで，本研究の目的を事前に説明したうえでインタビューへの協力を求めたところ，全員から快諾を得た。実施場所は当時の教室と同一にし，インタビュー開始時間もおおむね当時の実践と合わせた。開始時と終了時にはそれぞれチェックイン・チェックアウト(3.1節にて詳述)を実施し，円形の着席形態もとって，さながら当時の実践の再現となるように工夫した。3時間の半構造化グループインタビューを実施し，当時の回想ならびに対話実践から得た学びを聴取した。インタビューを「インタビュアーとインタビューイの共同実践」とみなすスタンス(Parker, 2004)に基づき，次章の「結果」を示す際には著者の発言も記載した。また，場の深まりのプロセスと発言内容をリンクさせるため，《N3.2》から《N3.6》までの語りは時系列順となっている。なお，本稿においてTYさんの語りはデータとして示していないが，TYさんの発言が場の円滑な進行に度々寄与したため，TYさんはファシリテーターとしてインタビュー全体に重要な貢献をしてくれたことを付記する。

第2のデータは，「教養ゼミナール B」の学期末課題として当時の履修生に提出してもらったレポートである。レポート課題は，授業内で実施したワークショップの振り返り(採点対象)，ならびに授業全体の感想(採点対象外)の2点である。インタビュー時には，回想の一助として，当時の自分が提出したレポートを読んでもらった。

第3のデータは，著者が授業の様子を記録したフィールドノーツである。このフィールドノーツは，主に3.1節の記述に活用した。

3. 結果と考察

3.1 ゼミナールの実践概要

前期(教養ゼミナール A)では，実践を通して対話の考え方を学んでもらうことを目的として，輪読(読み合わせ)活動を中心とした授業を実施した。第1～3回においては，対話のめざす場のイメージを共有するため，配布資料(図1)の説明を実施したうえで，意志や責任に関する常識を捉えなおすことをテーマとした対話を実践した。第4回以降は，ある宗教団体に所属していた青年死刑囚が書き残した手記の読み合わ

対話（ダイアログ）の場で大切にしてほしいこと

【大原則】

安全な場である／をつくる

安心して「わたし」を場に開く	場に対して語りかける (場に自分を委ねる)
	「いま、ここ」に意識を集中する
	自分の見解や価値観を率直に話す
	意見の衝突を恐れずに話す
	違和感をいつでも表明する
	自分の見解や価値観を安心して手放す
場からの反応をあたたかく迎え入れる	場から語りかけられる (場の声を聴く)
	自分とは異質な考えを受け止める
	意見の対立を場の資源と捉える
	「もやもや」を楽しむ
「わたし」は「わたしたち」	「わたし」の問題は、「わたしたち」の問題である
	仲良し関係よりも信頼関係

* (参考) オープンスペーステクノロジーという対話手法における「4つの原理」

1. Whoever comes is the right people.
—ここにやってきた人は誰もが場にふさわしい
2. Whatever happens is the only thing that could have.
—何が起ころうと、それこそ起こるべき唯一のこと
3. Whenever it starts is the right time.
—いつ始まろうと、始まった時こそ適切な始まり
4. When it's over, it's over.
—いつ終わろうと、終わったときが終わり

* 履修に当たってのお願い

- ・この場で起きたことや話された内容を、**当事者に無断で口外することは控えて**ください。
- ・この場で起きたことや話された内容を、河合が記録し、個人情報保護に十分配慮したうえで学術研究に活用する可能性があります。そのように利用されることを望まない人は、遠慮なく河合に申し出てください。

図1：2019年度前期「教養ゼミナールA」第2回の配布資料

せを実施し、過激な宗教的活動に人間が内在し没入していくプロセスについて意見を交わし合った。

後期（教養ゼミナールB）では、対話において重要とされる「心理的に安全な場」を学生自ら創出できるようになることを目的として、アートを媒体とした

ワークショップを学生に構想、実施してもらった。第2～4回においては、著者の実践してきた「書道を媒体とした場づくり」の事例（河合・永田，2016）を紹介し、実際に書道を体験してもらうことを通して、アート活動の特徴と可能性を検討した。第5～6回におい



図2: ワークショップの宣伝ポスター

では、人間の活動を徹底的に社会性と関係性の視点から捉えなおす文献(杉万, 2019)の輪読を実施し、ルールや分業に埋め込まれた共同体活動としてワークショップを位置付ける視点のもとに、理想とするワークショップを構想する理論的道具を学生に獲得してもらった。第7回以降は、複数のワーキンググループに分かれてワークショップのプランを練り、実際に学内で「感情クラフト」と題するワークショップを実施した(図2)。具体的には、段ボールや空き缶など、身近な道具を使用して自分自身の「今ここ」の感情を参加者に表現してもらい、参加者の一つひとつの取り組みや挑戦を心理的に安全なかたちでフォローする場を創出することを目指した。実施場所は多くの学生が行きかう廊下に隣接したオープンスペースであり、たまたま通りがかった学生も自由に参加できるかたちをとった。

各回の授業の最初と最後には、それぞれ「チェックイン」「チェックアウト」と呼ばれる対話実践を行った。具体的には、教員を含めた参加者全員が円形に座り、「今、この瞬間に、どのような思いや考えが心に浮かん

でいるか」を互いに表明し合う実践である。学生たちは、それぞれに異なった経験や思いを抱えた状態で教室に入る。そして、一方では自身の素朴な思いを言語化することによって「いま自分はこういう状態でこの場に座っているんだ」という気づきが得られ、他方では他者の思いを聞き取ることをとおして、自身の存在を場に位置づけることができる。それによって、「さまざまな思いが交錯する中で対話の場が始まる」という心の準備を、参加者全員で整えることが期待される。実際にチェックイン・チェックアウトの場で語られる内容は、授業に直接関係するもの(授業への意気込みや体調への不安など)から、授業に必ずしも直結しないもの(週末の予定など)まで多様である。ただし、チェックアウト時には授業に関連する内容が語られる傾向があり、なかには「考えをまとめてからでないと話せない自分に気づいた」「答えが出るまで悩まないで、場に投げかけてみようと思った」のように、自己や場への気づきを表明する学生もいた。「ここは率直に自分の考えをオープンにしても大丈夫な場なんだ」という確認を集団的に行う場としても、チェックイン・チェックアウトは極めて重要な実践である。

小グループの対話的活動においては、トーキングオブジェクト(talking objects)と呼ばれる小道具を使用した。このトーキングオブジェクトには、「それを手に持っている間しか話すことはできない」というルールが与えられる。すなわち、特定の人物ばかりが話し続ける状況や、逆に特定の人物が全く話さないという状況が発生するのを環境的に抑制するのが、トーキングオブジェクトの導入意図である。この授業においては、いくつかの人形やぬいぐるみを用意し、グループごとに好きなものを選んでもらうかたちをとった。

3.2 ワークショップの回顧

《N3.2》

HK ワークショップやって見てた感じだと、なんか自分たちは楽しめてたし参加してくれた人もいたけど、もうちょっと参加できた人が多かったんじゃないかな。じゃあそれはなんだろうって考えたときに、主宰していた我々って言ったらいいんですね。周囲にいた人たちに注意を向けられていなかったんじゃないかっていうことを書いてあって、その点については、今考えてみてもこうだったよなって思うし、なんか常々最近になっても、こう、自分とか

仲間内以外に注意を向けないってというのはよく見る場面だなんて思うところはありますが、このへんは間違ってたんじゃないかなって思いますね。ただ、他人を巻き込みすぎるのもよくないから、ケースバイケースとは言ったんですけど。

著者 日常生活の縮図がその場で見られた…

HK 分析っていう枠組みがあって、その中だったり、そこからちょっとつながっているところの人たちは楽しめてたとか、安全な場だと感じて参加できていたんだけど、そうじゃなかった人たちとか、周りで見えた人達に対しては、参加を、まあ促すってわけじゃないですけど、注意を向けられていなかったから、なんか参加しづらかったのかなってことが書いてありましたね。

HR なんか内側のワークショップを成立させるために全エネルギーを割いてた気がして（一同笑）。そこに踏み込んで何か事を起こそうというところにはさすがに行けなかったなあって、内側でワークショップを楽しく成立させるってところは、あそこで初めて起こってたし、状況自体がかなりイレギュラーだったから、恒常性を取り戻さねばって、何かすごいエネルギーが消費されてたような感じが…。

HK そういう意味ではHRにとってはあまり安心できはしなかったんじゃない？

HR ああー、まあ、外側に歩いている人たちを引き込んで目的もあったから、そっちまで考えないといけないうのかな。でも目はそらして、みたいな。無視しなきゃいけない労力みたいなものが働いていたかもしれない。

《N3.2》におけるHKさんの発言は、自身のレポートに書いた『ワークショップに興味を持った通りかかる人々への注意が無かった』という記述を受けたものである。他にも、過去のレポートにおいて『会場のコラボレーションセンターエントランス内で安全な場を作り出すことはできたが、会場の外との空気間の差があった』（KKさん）、『場の空気にも「内輪感」が強く、他者としてこの場に身を投じると思うとやや難しい。…もし、外にとっても安全な場にするのであれば、境界に立ち外と内を繋ぐ存在となるもの（今回だと途中から設置されたホワイトボード）を工夫することや、ルールである程度活動を方向付ける必要があったらう』（HRさん）と指摘されている。当時から学生の間で共有されていた「内輪感への反省」が、改めてインタビューの場で再現されたと考えられる。

そのうえで、HRさんによって「無視しなきゃいけない労力」という指摘がなされたことは示唆的である。「本当は配慮したかったけれどできなかった」という多くの学生の理解に対して、場の内部ばかりを重視するあまり、むしろ積極的に「外部」を等閑視してしまった可能性が指摘されたといえる。

3.3 対話の場の意義

《N3.3》

著者 HR君だったっけ。初めてこの教室に入って来た時に「これから不思議な体験してもらいます」っていう話をしたときに、「直感的にピンときた」っていう、あの言葉が私自身印象に残っていて…それだけ覚えていてくれていたっていうことに衝撃を受けたんだけど、あの感覚っていうのは、今から振り返ってみてどういう直感みたいなものがあったんだろう？

HR これまで、こういうゼミとかって、1年生の時も、こういう感じではなかったんで。授業っぽかったんですよ、すごい。ワーク感っていうのか。その、「非日常がこっから始まるんだよ」っていうラインが見えた気がして、こうゲートが見えた感じがして…ここが入口なんだなっていうのがすごい見えて。だから、もう、テーマパークの入り口みたいな感覚はすごいあったと思います。ワクワク感みたいな…。あと先生がすごい楽しそうだった（一同笑）。

著者 そうだね、学生以上に教員がはしゃいでる（笑）。

HK 典型的な例でしたね（笑）。

HR 感情がすごい伝わってきたので…専門分野について楽しそうにしゃべっている人っているのが、もう、おもしろいじゃないですか。Youtubeとかでも、全然知らない専門家とかの話をただ流してる動画が好きなんですけど、なんかすごーく楽しそうにしゃべってる（笑）。[専門家は]楽しそうなんだけど、何言ってるか全然わからないのが楽しいんですよね。

著者 内容がわかるとか、それを超えたところに…その感覚は、なんかわかる気がする。

HR 違う世界に来てるなっていう、異世界感がすごく楽しい。

著者 [授業時に配布した資料を見せながら]これを、ここまでオブラートに包まずに、みんなとこれ考えたい、みんなにこれ伝えたいって、当時の自分本気で思ってたんだなって。このとおりに書けば皆に伝わると、本気で思ってたんだなっていう。こう難しい書き方っていうか、かみ砕こうと思えばかみ砕けるところがたくさんあるのに、荒削りのままで、みんな

- にぶん投げてたんだなと思うと、いや、ほんとに、なんか、教員として恥ずかしい思いが…すごく…
- HR いや、でもこの書き方とかこの表現とかじゃなかったら、たぶん覚えてなかったと思います。[「これから不思議な体験してもらいます」という]最初の言葉とか。
- 著者 対話に関する言葉はいまでも継続して使ってるかな。「安全な場」とかね。「沈黙を楽しむ」とか。
- HK 1年生からやったら何が何だかわからないだろうな…今になって「ああなるほど」ってなる。
- 著者 今になって「ああなるほど」って思う？
- HK たしかに、異質だよなっていうのが、ちゃんと理解できるみたいな。たしかにないよな、っていうのが、やっと理解できたみたいな感じですね。理論的になってわけじゃないですけど。わけが分からない状態ではない。
- HR 僕はあの、異世界感って最初は言ったんですけど、けっこう普段から思ってることと、けっこう近くて、むしろ近くて、それがたぶん根底に流れてて、そこは共通してたんだけど、それに対して、さっきKJの言ってた、「まだ解決してないからスキームとしてない、だからまだ道具として使えない」みたいな。似たような感覚なんですけど、なんとなくそういうのはたぶん心の底で思ってるみたいなのはあったけど、誰も表現してないから、手に取れる状態にないっていう感じだったんですけど。こうやって、もう、バツと表現されてしまうと何か引き込まれるものを感じて、親近感と異世界感が共存しているような感じはすごいありましたね。
- KJ ゼミのときか社会心理学[の講義]の時はわかんないけど、HRが言ってたのは、「自分が考えているのが、どんどん言語化されていく感覚」みたいなことを、すごい言ってたの覚えてる。
- HR 言語化はできてなかったから、ここまで、こう、物理法則をひっくり返したような(笑)。まあ、因果に囚われすぎてた部分から解放された感じはあったのかなって。

《N3.3》においてHRさんは、この授業の特徴を「親近感と異世界感の共存」と評価した。ここで指摘されている「異世界感」の意味するところは、『[専門家]楽しそうなんだけど、何言ってるか全然わからないのが楽しい』という語りを集約されている。自分の知らない世界や深く興味をもってこなかった分野に対して、想像を超えた熱量でもって授業が進行するという端的な異質性に触れている、その学習プロセス自体に

対する肯定的な評価がなされたと考えられる。

それに対して、『心の底で思ってるみたいなのはあったけど、誰も表現してないから、手に取れる状態にないっていう感じだった』という語りからは、「親近感」に込められた含意がうかがえる。すなわち、これまで日常や世の中に対して漠然と抱いていた(しかし言語化には至っていなかった)関心や違和感の存在にはつきりと気づくことができたことへの充実感が示唆される。HRさんが感じたこの知的興奮を実際にKJさんが目の当たりにしていたことから、HRさんによる評価のリアリティが裏付けられる。

他方、《N3.3》の中盤においてHKさんによって指摘されている、『今になって「ああなるほど」ってなる』という指摘も、学生の多様性を示す語りとして重要である。必ずしもすべての学生が、親近感に裏づけられた異世界感を楽しめるわけではない。HKさんによって示されたように、異世界感に極度に偏った授業は、端的に学生の不安と混乱を引き起こす可能性が高い。そのうえで、4年という大学生活を終える段になって『やっと理解できたみたいな感じ』と評価したことは、この授業の中長期的な教育的効果を示唆している。HKさんの理解の深度については、次節以降も検討を継続する。

3.4 対話の場の応用可能性

《N3.4》-----

【HKさんは、統制された実験室やカウンセリングルームでしか通用するとしか思えない心理学理論に強烈な違和感を覚えていた。それに対して、著者が、対話の場もまた「つくられた」場であることを強調したことを受けて、以下の語りがなされた。】

HK 最初に言う、別ベクトルだったんですけど、この空間って、たしかに河合先生[著者]が説明したように、つくられた環境ではもちろんあるんですけど、最初自分が批判的に思っていたところとは違うっていう感覚なんです。つくられた場面だっていう一面から見ると、たしかに、ルールを設けたりとかして整えられているし、それは日常には持ち込めないものだなっていう認識はあったんです。それは、もちこめない。

ただ、どっちかっていうと、臨床に対して否定的に捉えたものじゃなくて、肯定的に捉えやすい、いつてしまえば理想みたいな環境ではあったんですけど、もちろん理想の環境を日常に持ち込むことはできな

いけど、これが持ち込めたらいいだろうなって言うふうには思ったんですね。臨床場面っていうものは日常場面にもちこんでも、役に立たないなって、いや事実かどうかはわかんないですけど、個人の感覚としては持ち込めないなって思っていたものだし、持ち込んでどうにもならないなって。あまり期待していないものだったんですけど、この教養ゼミの環境っていうのは、「日常場面に持ち込めそうで持ち込めない、[でも]持ち込んだらすごい良くなりそうだな」、みたいな感じで肯定的に捉えやすいっていうのもあったし、まあ理想形だったっていう。なんか説明こんがらがって来たけど。

KJ 何が違うっていう。

HK そうそう。もちろん非日常っていう違和感はあったんですけど、否定的には捉えてなかったっていう感じでしたね。

《N3.4》で示された語りは、対話の場というものに対する期待と限界のアンビバレンスを細やかに示している。期待の側面については、過去のレポートにおいてTYさんが書き綴ったこととも関連が深いと考えられる。すなわち、『前期には気が付かなかったが、河合先生〔著者〕がゼミナールの場を「安全な場」と公言してくれているおかげで、場の安全が保障されている。そのため、安心して自由に振る舞ったり、分厚い壁を作らずに仲間と会話したりすることができている。私にとって数少ない安全が保障されている場である』という記述である。HKさんが「持ち込めそう」と判断するのは、対話の場のもつ魅力の源泉が、教員のカリスマ性や特殊技能にあるなどと考えたからではない。そうではなく、いささか非日常的ではあるが明文化された対話ルール（図1）の存在と、そのルールに従ってなるべく忠実に振舞おうとする教員や学生の様子に触発された可能性がある。

しかしながら、その理想は、「(持ち込めそうで)持ち込めない」という語りによって、いったん明確に否定される。この冷静な判断は、《N3.3》において語られた、対話に対する理解の過渡期に自身が内在しているという自覚と、非常に整合性が高い。

それでもなお、『持ち込んだらすごい良くなりそう』というポジティブさで語りを終えている点は着目に値する。実現の可能性と不可能性に揺れてもなお、対話に対する前向きな評価がなされる背景については、次々節(3.6)で改めて議論する。

3.5 対話に求める条件

《N3.5》-----

HK あの教養ゼミって、全員似てる性格かって言われると、そうでもなかったしな。なんかその、考え方をお互いに共用はしてるけど全く同じ考えはなかったと思うし。

KJ なんかもんどくさく考えるのが好きな人たちなんだなって(一同笑)。

HK それは、そう。

著者 そのめんどくささを楽しめるかどうかで、まず自分自身が言葉にできないモヤモヤを待てるか、楽しめるかにもつながってくるし、相手がそれを言葉にしようと思っているその姿を待てるっていう、そのめんどくささを楽しめるっていうのがないと、なかなか待てないよね。

KK 世間的に効率的な人って言われてる人はそういうことを嫌いそうだけど、実は、一番ではないけど、ひとつ大事な要素かなって。答えを求めすぎないことっていうか。

HR 僕がおもしろいなって思うのは、すごい境界が大事だなって思っていて、無知の領域っていうところを踏み込む瞬間が楽しいなっていうか。無知に気づけるところ。だから、その、無知をさらしあえる環境じゃないといけないなっていうのがすごい大事だなって思う。無知に気づくためには知ってる部分を示し合う必要もあるし、知ってる部分も共有し合っ、じゃあこっから知らないなっていうことに気づくところに、その人の個性っていうか、ユニークさが出てくる場所だなって感じるの。この面白さが対話にはあるなって、僕は感じますね。

KK 教養ゼミの前期のAの一番最初の授業で、Sくん[当時の履修生の一人]が、「人の性格は生まれたときか、それとも環境で得たものか」っていう、本当に一番最初の。あれが一番、僕には強烈で、本当に覚えてる、すごいなと思ったんですけど。それも、知らないことをこの場にボンって投げかけて、いろんな人からいろんなことを、なんか「考えが同じだ」って、知らないなりに。絶対みんな、答えを知ってるはずないじゃないですか。そんな、知ったこっちゃないんだけど、みんなの考えが出てきたところに、やっぱ、さっき言ってくれた、無知の領域っていうものがある…。あの関係性って言う「あいだ」からできた、あの場が面白かった。

《N3.5》においては、『答えを求めすぎない』『無知をさらしあえる環境じゃないといけない』という、対

話の場において大切とされるポイントが次々と指摘されている。この一連の語りがなされたのはインタビュー開始から110分後の時点であり、インタビューという形式をとりつつも対話の場としての深まりも呈していた。この語りのやりとり自体が、対話そのものの姿や特徴を鮮やかに示している。

そのうえで、お互いに初対面の場であるにもかかわらず、突如として場に投げかけられた問いに対して学生たちの間で対話のやりとりが展開されたことへの衝撃について、KKさんが語りを継続した。問いの内容は、いわゆる〈遺言—環境〉論争と呼称される有名な学術的問題であり、KKさんの語るとおり「正解」とされる唯一の見解は存在しないだけでなく、それなりに根拠立てて説明しようとするに相当の専門知識を要する問いである。そのような問いの大きさを知っていたか知らなかったかに関わらず、無知を暴露されることへの恐怖もなく、他者の意見にも耳を傾ける創発的な対話が初回の授業でみられた。対話を導入すれば必ずそうなるわけではないものの、対話を象徴するエピソードとして非常に示唆的である。

3.6 履修を通じた学び

〈N3.6〉

KJ [専門知識のある学生とない学生が共存する少人数ゼミで] 僕はたぶんどっちかという理解はしやすい方だったのでそんなに居心地は悪くなかったんですけど、たぶんこっち側はわかってない話をしてるんだらうなっていう「きしみ」みたいなものをすごく感じていたので。たぶんそれも、この講義がなかったら僕は普通に「楽しかったな」って帰ってたんだと思うんですけど。そこについての、ちょっとした気持ち悪さみたいな。

HK [実習の授業で] 事例とか感想とか言い合う場面があるんですけど、その場面で、周りの人たちがそれぞれいて、「あ、この人はあまり意見出さないタイプだな」とか、っていうのを見て、結果自分がリーダーシップをとるみたいな感じで、各々の性格によって役割が決まってちゃんと場ができあがる、話し合える場が作りあがったみたいなことは、ちょっと感じたりはしましたね。習慣的に自分がそういう役割をしようとしているっていうのがあるとしたら、そんな感じで場が作り上がったって感じたことはありますね。

著者 純粋にこの授業をとったからっていうものとは別の

問題で、みんながもともとそういう感覚を持って感じられているっていうのも、いくらかはあるよね。全部が全部この授業のおかげっていうものというよりは…。

KJ 原因がここなのかどうなのかっていうのは、けっこう難しい…。

著者 そうだね、それこそ再現性の問題じゃないけど、人間に対して因果関係を判定するっていうのは無茶苦茶難しいところだから…。

KK けっこう僕はこの授業の影響は強くて…それまでは、けっこう最初の方に話そうとする気持ちでいたんですけど、この場をずっとやってきて、意外と沈黙っていうか、最初じゃなくてもいいなって思うことが多くなってきて。それからけっこういろんな意見を求められたり発表しますっていうときにも、まあ自分はこの場では最初じゃなくてもいいな、とか。ある程度、すごく滞った時は自分からいこうかなと思うときはあるけど、別に場に対しての焦りっていうのは、この授業の中でなくなったかなって。

HK すごい個人的なことになるんですけど、もともこの原則とか、この授業の考え方っていうのが、わりと自分がもともと、さっきもちょっと「理想的だ」っていう話をしたと思うんですけど、もともとそう感じるところがあって、まだそのときは言語化できてなかったんですけど、この授業に参加したことで、なんか自分の考えが肯定されたなっていう感覚はありました。まあ、ほんとに自分個人の感想になっちゃうんですけど。

KJ 世の中だったり、特にビジネス的な場面では多いけど、「無駄なことに時間使っただけじゃねーよ」っていうことをすごい強いてくる。そのなかで、すごく、大事だし手放したくないなっていうものがあるなかで、ここに来た時に、「それ[無駄とみなされる時間]も大事なものだし、あってもいいんだよ」っていうふうに言ってくれてるような感じがすごくある。

HR 沈黙とかも、切りつめられないといけないものっていうか…。

KJ そうだね、グループディスカッションとかだったら、15分で「花屋の売り上げを2倍にする案を出さない」ってなったら、ほんとに時間に追われてパツパツやって。あと、納期が決まっていたり、この時間の会議のなかでこれくらいの成果を出さないみたいなことがあったりすると、そういう軽視されがちだったりクセになりやすいから…そこは大事だよって言ってくれたのは嬉しかったかな。僕は削っていくのはあまり嫌いじゃないほうなので、全然楽しくやっていたんですけど…こっちの味も知れたのがす

ごくよかったな。

HK ああ、確かに。

HR このゼミが始まってから明確に意識するようになったってのはあまりないなって思ってたんですけど、一個、なんか、道具としてちゃんと頭の中で使ってるなっていうことが思いつきまして。あの、自分の持っている手札と、相手の持っている手札と、場に公開されている手札ってのを、バラバラに考えるようになったってのがありまして。「自分はこう思っている」と、「まわりはこう思っているだろう」というのと、「それを実際に場に出しているかどうか」というので分ける。自分で切るのか、相手に切らせるのかっていうのもありますよね。「切ってくれるかな」みたいなものも。「みんな思ってるだろうけど、言ってみたら意外と違うのが返ってきたな」とかっていうのもある。こういう手札のような意識はするようになりましたね。「自分が思っているから相手も思っているだろう」という偏見に区切りをつける、みたいな。自分と相手だけだったらわりと切りやすいんですけど、そこに実際の場ってのを考えるってのがすごい新しい。実際に出てるかどうか、言ったかどうかっていう。

KJ 「自分以外の手札の総括」と「場」というのは別のものだよってのが、結構ぐちゃぐちゃになっちゃいがちだから、そういう見方は面白いな。

最後に、この授業を履修した経験が現在の自分にとってどのような影響を与えているかを聴取した。この質問項目から学生はどのようなことを連想し、それを本人の中でどのように意味づけているかを明らかにすることが目的である。

最初に発言したKJさんは、前提知識の多寡によって場に分断（＝「きしみ」）が生じたことに対する違和感のエピソードを語った。すなわち、この授業をとおして場に対する観察力と感受性が養われ、場の安全性が脅かされている状況に対して「気持ち悪さ」というかたちで反応できるようになったと振り返っている。場の変化にいち早く気づくことができる能力はファシリテーターとしての重要な素養である。それに対して過去のレポートにおいては、『積極的な人やゼミナールの生徒の知人以外の参加者が得られなかった理由は、まなびほぐしに取り組むだけの魅力と場への入りやすさが足りなかったことや、広報のタイミングの遅れが原因だと考える』と、シンプルな考察がなされて

いた。当時の直観的な気づきが小さなヒントとなって、先述の精緻な気づきへと発展した可能性が示唆される。

HKさんからは、場への気づきをベースに自身の行動変容へと結びつけたエピソードが語られた。その語り口は自動詞的な表現（場が「できあがる」、話し合いできる場が「作りあがった」）が多用されていることから、明確な見通しと意図をもって自らが場を改変したというよりは、むしろ場の流れの中から自然と自らの役割が見出され、そのプロセスを鳥瞰的に振り返っていると考えられる。

また、『自分の考えが肯定されたってという感覚』が得られたという語りは、『N3.4』で示された、対話の場に対する両義的な逡巡を踏まえつつも最終的にポジティブな評価を下した背景として示唆に富む。対話のプロセスは容易に日常に応用できるわけではないことを十分に理解したうえで、身をもって対話の場にふれるなかで自身の理想とする価値観に対して現実感と確証を、HKさんは得ることができたといえる。この自己肯定感覚は、『「それ[無駄とみなされる時間]も大事なものだし、あってもいいんだよ」というふうに言ってくれてるような感じ』を感受したKJさんの語りによっても共通に示唆される。

さらに、KKさん及びHRさんには、抽象的な認識レベルのみならず、具体的な行動レベルの変容がみられた。KKさんは、場に対する何らかの貢献を他者に先んじて行わなければならないという観念にとらわれていた自分を対象化し、落ち着いて自分なりの貢献の方途を模索する精神的余裕を獲得したことを明確に語っている。HRさんは、一人ひとりのもつ考えや行動だけでなく、場からもたらされる影響も含め、それらのレパートリーを「手札」というメタファーによって表現した。そして、実態的な把握の難しい対話プロセスを、手札の発生と発見のプロセスとして物象的に捉えるという独自の理解に到達した。

両者の語りは、具体的内容は相違するものの、ある共通のスタンスを示唆している。すなわち、他者を理解しようとする試みと気概は保持しつつ、他者を完全に理解しつくすことの不可能性を積極的に受け入れるスタンス、いわば「他者の他者性」に接近するスタンスである。ある共通の理解を他者との間に構築する試みは、未だ語り得ない「気づかざる前提」を自己と他者の間に生み出す試みと表裏一体である(杉万, 2013)。

表1 学生の語りのキーワード

	KK	HR	HK	KJ
ワークショップの回顧		外部を無視する労力	主催側の内輪感	
対話の場の意義		親近感と異世界感の共存	やっと理解できた感じ	
対話の場の応用可能性			日常場面に持ち込めそうで持ち込めない、でも持ち込んだらすごい良くなりそう	
対話に求める条件	答えを求めすぎない	無知をさらしあえる環境		
履修を通じた学び	場に焦らない	自分・相手・場の「手札」をバラバラに考える	・ちゃんと場ができあがる ・自分の考えが肯定された感覚	・「きしみ」への違和感 ・無駄とみなされる時間も大事

自分の理想や思惑に沿うように他者をコントロールしようとする欲望を手放しつつも、絶えず潜在的に生み出される「気づかざる前提」を捉えようとする不断の試みとして、両者の語りは対話実践的にきわめて重要な学びを示唆している。

以上に述べた学生の語りのキーワードは次の通りである（表1）。

4. 「まなびほぐし」としての対話実践

回顧的インタビュー全体を通して、学生の理解度の熟達が明確にみられた。履修当時の経験や考えを踏まえたうえで、約4年間の大学生活のなかでさらに自分なりの理解が成熟し、インタビューの場における対話のプロセスの中でその理解が集合的に言語化されたと考えられる。ゆえに、対話的な教育実践は学生の主体的な学びに中長期的に貢献しうることが本研究によって示されたといえる。個々人の語りのなかに、主体的な判断と発見の痕跡がはっきりと表れているからである。

とはいえ、学生の主体性を高めるというだけであれば、すでに多くの優れた教育実践の蓄積がある。典型的な講義スタイルであっても、教材選択や情報伝達方法に工夫を凝らすことによって、学生の向学心が高まる例は珍しいわけではない。いわゆるアクティブラーニングにいたっては、主体的な学びこそが本旨である。それゆえ、本研究の報告する対話的教育実践が、これら既存の教育実践にはあまり見られないどのような特徴を備えているのか、あるいは、対話的教育実践のめざす主体性は、従来の実践において目指されてきた主

体性とどのような意味で大きく異なるのかを明らかにすることが肝要である。

対話実践を考察するうえで非常に示唆的な概念として、「まなびほぐし」(unlearn)を援用する。まなびほぐしとは、これまでの「まなび」(learn)を通して身に付けてきた「型」を、あらためて問い直し、解体して、組み替える営為のことをさす(荊宿他, 2012)。ここでの「まなび」のなかみは、教育機関における制度的な学習内容(学習指導要領によって規定される知識・技能など)だけでなく、そのような制度的な教育が本来想定しない学習者独自の裏技(例題で示された模範解答を形式的に再現できるようになることだけに腐心する数学学習など)や、社会生活を円滑に過ごすための価値観やノウハウも含む。この意味で、人生は無数の「まなび」に日々満たされているといっていよい。しかし、ひとたび定着し凝り固まった「まなび」は、やがて「あたりまえ」として無意識化し、その妥当性や改善可能性を批判的に検討するという道が閉ざされてしまう。この「あたりまえ」を対象化し、自己の再構成をめざす試みが「まなびほぐし」である。

本研究における対話実践にとって、「まなびほぐし」は極めて中核的な学習形態である。インタビューによって得られた学生の語りは、ことごとく自己の経験や価値観を対象化することから始まり、それに対して新たな意味付けを施したり、考えを改めたりするかたちでなされていた。もちろん、「安全な場」のように、もともとは耳馴染みのない新奇な言葉も語りの中に含まれている。しかし、それは知識として記録すべき単語である以上に、自身のなかで暗黙裡に前提としてき

た考えや行動パターンを意識化し、言語化するためのダイナミックな道具として活用される。「目の前の場が心理的に安全な状態であったか?」と問う行為があって初めて、「内輪感」や「外部を無視する労力」という気付きが鮮明なたちで得られる。この点において、「まなびほぐし」は、対話のもつ徹底的なプロセス指向と非常に相性が良い。合意形成や目標達成にとらわれることなく、場の洞察と自身の内省に注力することができるからである。AIの技術が普及進展し、職業も代替されるようになりつつある状況下、対話的実践はいっそう重要性を増すことになるであろう。

さらに、本研究の教育実践における「まなびほぐし」が集団レベルで発生したという点も重要である。一度凝り固まってしまった「まなび」は、徹底的に背景化して「気づかざる前提」となる。自分にとっての「気づかざる前提」に自分で気づくことは原理的には不可能であり、何らかの形で「異質性（他者性）との出会い」を経験することによってしか、自身を反照的に捉えることはできない（杉万，2013）。この「異質性との出会い」を高純度で実現できるのが、対話の場である。たとえば、《N3.3》においてHRさんが「自分が考えているのが、どんどん言語化されていく感覚」を感じているという発言をKJさんが聞き取ったというエピソードは、KJさんにとっては小さな異質性との出会いの機会としても位置付けられる。こうした大小さまざまな異質性との出会いが場のあちこちで発生し、その出会いによって得られうる気づきを懸命に言語化し、それをまた対話の場に返していくという関係的な実践が、対話である。ゆえに、対話をとおして本質的に実現される主体性は、個人の主体性ではない。当事者間による不断の（なおかつ終わりのない）「気づき合い」のプロセスの織りなす、いわば関係の主体性というべきものが、対話実践の生み出す本質である。

関係の主体性には、思わぬ副産物もある。対話実践の源流の一つであるTグループが始まった1946年に、人種による雇用差別の撤廃を促進するための指導者養成を目指す2週間のワークショップがアメリカで開催された。興味深いことに、公正雇用（＝コンテンツ）について議論する昼のセッションよりも、あくまで副産物にすぎなかったはずの「公正雇用について議論する場」（＝プロセス）について議論する夜のセッションのほうが盛り上がるようになり、結果として本来達成したかった自己理解と相互尊重が達成されたという

（中原・中村，2018）。実際、本研究の授業後は、毎回何名かの学生が教室に残り、「当日の対話実践について対話する場」が、数時間にわたって続けられた。今回インタビューとして協力してくれた5名の学生は、全員、その常連参加者であった。ゆえに、幾年を経ても当時のコミュニティが持続し、こうして対話的なインタビューが実施されたということそのものが、対話実践のもたらす重要な産物であるともいえよう。他方、この事実は、本研究のインタビュー構成に看過しがたい偏りが存在したことの証左でもある。関心と参加の深度の異なる多様な学生に対する対話的教育実践の意義と効果については、稿をあらためて検討することとしたい。

謝辞

長時間のインタビューに快くご協力くださったTYさん、KKさん、HRさん、HKさん、KJさんに深く御礼申し上げます。

参考文献

- [1] 藤川大祐 (2017). アクティブ・ラーニングとゲーミフィケーション: 「主体的・対話的で深い学び」のデザインに関する考察, 千葉大学大学院人文社会科学部研究科研究プロジェクト報告書, 319, 1-9.
- [2] Hersted, L. and Gergen, K. J. (2011). *Relational Leading: Practices for Dialogically Based Collaboration*, Taos Institute Publications, Ohio. (伊藤守 (監訳) (2013). *ダイアログ・マネジメント: 対話が生み出す強い組織*, デイスカヴァー・トゥエンティワン.)
- [3] 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (編) (2012). *ワークショップと学び1 まなびを学ぶ*, 東京大学出版会, 東京.
- [4] 河合直樹・永田素彦 (2016). 「復興といわない」復興支援: 岩手県野田村における書道教室のアクションリサーチ, *集団力学*, 33, 25-48.
- [5] 河野哲也 (編) (2020). *ゼロからはじめる哲学対話: 哲学プラクティス・ハンドブック*, ひつじ書房, 東京.
- [6] 中原淳・中村和彦 (2018). *組織開発の探究: 理論に学び, 実践に活かす*, ダイアモンド社, 東京.
- [7] Parker, I. (2004). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*, Open University Press, Berkshire, UK. (八ッ塚一郎 (訳) (2008). *ラディカル質的心理学: アクションリサーチ入門*, ナカニシヤ出版.)
- [8] 杉万俊夫 (2013). *グループ・ダイナミクス入門: 組織と地域を変える実践学*, 世界思想社, 京都.
- [9] 杉万俊夫 (2019). *夢 (ビジョン) を描く技法: ネアカに集団を変える*, 東京図書出版, 東京.

Positive Reflective Mind-Sets Emerge in a Community of Learners Through Dialogue-Based Higher Education Practices: A Retrospective Interview of Students Attending Dialogical Seminars

Naoki KAWAI¹

Abstract

An interview conducted with university students who had taken a dialogical seminar showed positive changes in their attitudes concerning what was happening in their daily lives and what had occurred in the seminar. The author conducted a sequential dialogue-based seminar in which students were required to reflect on what they thought, felt, and realized through the dialogical process. Three years after the seminar, the author conducted a semi-structured interview with some of the students, asking retrospectively what they thought was impressive, important, and meaningful in the seminar and what effect the seminar had had on their way of thinking. The interview clarified that they had deeply understood the essence of dialogue and remained cautiously aware of the communication processes they experienced in their daily lives, realizing the positive nature of dialogue. A way of learning aimed at deconstructing and reconstructing tacit assumptions of learners so that they are led to find a more important concept called 'unlearning' was considered to show the educational effects of dialogical practices theoretically. The discussion concluded by suggesting that dialogical practices could create a new community that encourages relational learning, whereby community members deepen dialogical inquiry into human processes.

Keywords: Dialogue, Higher Education, Interview, Unlearning, Relational Learning

¹ Faculty of Humanities, Sapporo Gakuin University; kawai@sgu.ac.jp.