

第1分科会

大学教育における「対話」の可能性

報告者

田島 充士（東京外国語大学大学院 総合国際学研究院 准教授）

谷 美奈（帝塚山大学 全学教育開発センター 准教授）

筒井 洋一（京都精華大学 人文学部 教授）

コーディネーター

高橋 伸一（京都精華大学 人文学部 教授）

参加人数

73名

社会の急激な変化に直面する大学教育において、学生の学びを構築・支援していく際の重要な点として、多様性と複数性を承認する「対話的な視座」を挙げることができる。予測困難な将来に対する課題に対して、従来のモノローグ的な方法で対処できないからこそ、他者や社会とつながり、予測不可能な新たな創造性へと通じる開かれた教育的な方法や視座が模索される必要がある。その点で、自己を狭い領域の人間関係に閉ざすことなく多様で複数の他者や社会に開示しながら、その関心を呼び覚まし、さらには教育的な出来事に能動的に参与することによって自己の立場やものの見方や対象に対する理解を、他者との関係で深めていく、という「対話（ダイアローグ）」の観点は有効であるように思われる。

本分科会では、「対話」という観点を、教育の授業の場に取り入れている実践的な事例を参考にしながら、大学教育における「対話」的教育の可能性を検討する分科会にしたい。

〈第1分科会〉

大学教育における「対話」の可能性

I. 分科会のねらい

本分科会は、コーディネータの別稿「大学教育における「対話」という観点——第1分科会構築のための問題意識——」を基礎にして、「FD フォーラム：第1分科会」という場を、単にテーマに関する情報を主催者側（コーディネータ・講師）から一方向的に提供する場としてではなく、「分科会」という出来事に共に参画し、そこに共に存在する関係者の間に相互作用が働くような「対話」の場として位置付けた。また、各報告や各ワークをそれぞれ異なった対話的な出来事として捉え、個々の関係者の声と意識が各出来事への参画によって個々の参加主体の中で、内的に主体性と創造性を獲得し、「大学教育における<対話>の可能性」に関する新しい知見形成の一環を本分科会が担えることを目的とした。つまり、本分科会は、参加者間の自己紹介、刺激としての講師の方々のレクチャー、その応答としての意見交換、さらには参加主体の自己意識の発現としてのワークショップ等、複雑で多様な対話的出来事的要素で構成した。なお、本分科会のリード（ファシリテーション）に関しては、こうした複雑な要素の絡んだファシリテーションに精通しておられ、今回の講師のひとりでもある京都精華大学の筒井洋一先生にご協力とご助力を賜り、分科会を進行した。

II. 分科会の概要

(1) 全体の構成（スケジュール）

分科会全体は、「導入」「展開1」「展開2」「まとめ」の4つの大きな構成要素から成る。ファシリテー



ションの観点からの枠組みおよびその手法に関しては、筒井先生の報告書をご覧ください。

①導入（10:00～10:30 ➔ 30分）

10:00～10:10（10分）

- ・分科会の趣旨説明（高橋）

10:10～10:30（20分）

- ・進行説明（筒井先生：全体像の把握）

- ・自己紹介（参加者間での動機の披露：対話的出来事）

②展開1（10:30～11:00 ➔ 90分）

10:30～11:00（30分）

- ・発表1「ダイアローグの思想から教育実践を考える—バフチン理論を視点として」（田島先生：刺激的・前対話的出来事）

11:00～11:15（15分）

- ・参加者間の意見交換（田島先生のレクチャーに対する反応：対話的出来事）

11:15～11:45（30分）

- ・発表2「現代の大学生像と対話教育の可能性—パーソナルライティングの作品朗読を通じて」（谷先生：刺激的・前対話的出来事）

11:45～12:00（15分）

- ・参加者間の意見交換（谷先生のレクチャーに対する反応：対話的出来事）

③展開2（13:30～15:00 ➔ 90分）

13:30～14:00（30分）

- ・発表3「教員は教えたつもり、学生は学んだつもりを超えて—授業を視点として」（筒井先生：刺激的・前対話的出来事）

14:00～15:00（60分）

- ・参加者主体のワークショップ（参加者の発題に基づいた対話的出来事）

〔今までの参加者間の対話、講師からの発表（刺激）をベースに、参加者の皆さんに自ら話したいテーマを発題してもらい、それに基づき自発的にチームを形成し、約30分間、グループでディスカッションを行った。〕

④まとめ（15:00～15:30 ➔ 30分）

15:00～15:30（30分）

- ・ワークショップのグループ発表（分科会全体での対話的出来事）
- ・分科会全体のまとめ

（2）講師の先生方のレクチャーの報告

①田島充士先生「ダイアローグの思想から教育実践を考える——バフチン理論を視点として」

東京外国语大学の田島先生は、大学教育実践の展開可能性という大きな視座のもと、ロシアの思想家であるミハイル・バフチンの対話理論について具体的に概説し、最終的にはバフチンの理想とするダイアローグについて3つの点を強調する。第1点目は、話者が人格の独自性を失わず、同時に、他の人格と接触を続けることで、新たな世界観を形成できる交流。第2点目は、「仲間」との交流だけでなく、異なる文脈を背景とする「異質な他者」との越境的な交流も行える交流。3つめは、他者の異質な世界観を踏みにじるのではなく、尊重して相互交流を続ける価値判断をもって臨む交流である。こうした対話観をベースに田島先生は、現代の大学生像を考慮しながら、かつ自らの教育実践を踏まえ、バフチン理論の大学教育実践への可能性を具体的に指摘した。

②谷美奈先生「現代の大学生像と対話教育の可能性——パーソナルライティングの作品朗読を通じて」

帝塚山大学の谷先生は、「学びの動機やモチベーションが持てない」「コミュニケーション能力が低い」等の現代学生の平均的・抽象的イメージを引用しつつ、我々が対象とするのは、あくまでも生身の人間としての学生であることを強調し、それぞれ異なった個別的で具体的な学生の姿を、社会文化歴史的文脈の中で捉えることが大切であると主張する。こうした問題意識から、大学で谷先生が実践している「パーソナル・ライティング」の授業を解説し、複数の学生の作品「パーソナル・ライティング＝エッセイ」を朗読紹介し、学生の具体的な「声」と「意識」を直接対話的に送り届けることで、教育における対話の可能性についての認識を促した。

③筒井洋一先生「<教員は教えたつもり、学生は学んだつもり>を超えて—授業リフレクションの効用—」

京都精華大学の筒井先生は、大学教育における教員の知識のインプットがどのように学



生の内面において反応しているのか、という点を学生と教員が共に把握する上で、「リフレクション」が大切であると主張する。得てして、大学の授業は、教員の「教えたつもり」と「学んだつもり」が個別に進行し、授業というものが形成される場合が多いが、両方の要素が交差する場として、筒井先生は「リフレクション」を重視する。「リフレクション」という行為は、一方では知識のインプットによって変化した学生の内面を外言化することである。知識を受容することによって、学生自身の自己は知識習得前から変化・生成する。それを自覚することが学生にとってのリフレクションであるが、こうしたリフレクションは他方で、知識を提供する側の教員の刺激の与え方（知識譲与行為）を調整することもできる。筒井先生はこうしたリフレクションは授業におけるある種の対話的行為であり、自然と教員側の授業改善に結びつくと指摘した。

（3）「参加者主体のワークショップ」における8つの発題

本分科会の午後の部において、参加者の方々には、それまでの分科会の過程で自分が考えたことを、テーマという形式で発題してもらい、グループディスカッションを行った。その後、分科会全体での共有を「対話」的出来事として展開した。以下は、その時に参加者の方々から発題された8つのテーマである。

- ①授業を対話型（双方向型）にするための小ネタの情報共有
- ②教員の対話する能力を伸ばすには——FDのコンテクストにおけるワークショップを中心に
- ③ディベート的な思考を身につけた学生は、本当に社会に受け入れられるのか？
- ④不本意入学の1年次生のモチベーションをど

のようにSD（セルフディベロップメント＝自己啓発）で高めるか？

⑤対話の「アリーナ」をどのように作るか？

⑥学生の対話の質を学士課程というスパンでどのように高めていくか？

⑦講義の授業（90分）をどのように工夫して展開するか？

⑧話しことば（ディスカッション、対話など）で得た学びをどのように書きことば（レポートなど）につなげればよいのか？

III. まとめと今後の課題

今回の分科会では、「対話」というテーマを設定し、それを客体としてだけではなく、分科会を構成するメンバー全員に主体的に引き受けでもらい、運営的には分科会全体を対話的な出来事にすることを目的とした。分科会の趣旨を理解してご協力していただいた、講師の先生方、田島先生、谷先生、筒井先生、並びに参加者の方々にはこの場をかりて深い感謝を申し上げます。「対話」をテーマにした対話的な出来事（分科会）において、各個人において大学教育における「対話」の可能性が発展的に展開する機会に成ることができれば誠にうれ

しい限りです。

分科会終了後のアンケート結果（回答数44人/参加者73人）については、以下のようになっています。

①第1分科会の満足度

満足（63.6%）、やや満足（25.0%）、やや不満（9.1%）、不満（0.0%）、無回答（2.3%）

②第1分科会の実用性

実用的（50.0%）、やや実用的（31.8%）、あまり実用的ではない（11.4%）、実用的ではない（2.3%）、無回答（4.5%）

今後の課題としては、午後のワークショップにおいて参加者の方々に発題していただいた創造的な観点を取り入れ、「対話」というテーマをFD的により明確に分節化し、体系的に構造化することが挙げられる。また、それを分科会という出来事に適応するための方法的な開拓の視点の検討も課題のひとつになるのではないかと思う。

文責
京都精華大学 人文学部
高橋 伸一

大学教育における「対話」という観点

—第1分科会構築のための問題意識—

京都精華大学 人文学部 教授 高橋 伸一

本分科会は、「対話（ダイアローグ）」という概念をキーワードに、大学教育を再考できる場として設定した。リーフレットに記載した「<対話>的教育」とは、「対話」（話しことばと書きことばの両方を含む）を意識・志向した教育という意味で用いている。この用語は、大学というアカデミックな社会的集団——その中心的な行為は教育・研究である——に属するメンバーがその特殊な日常的・社会的環境において行う、①二者以上の間の話しことばの交差と②テクスト・文書等の書きことばの<読むこと—書くこと>の連続を意味したもので、何か特殊な教育方法や<対話的>学習方法を示しているのではない。このように説明するのは、<対話的>教育方法や<対話的>学習方法と言った瞬間に、アカデミックな場から「学生と教員」のみが切り出され、「学生／教員」との間の関係性のみに焦点化するからである。さらには、その二分法的な関係の中で、「教員」あるいは「学生」のどちらかの実在性のみが強調されるからである。大学における「対話」とは、もっと多様で複数の関係における相互作用として捉えられるものである。こうした全体的で相互作用的な視座から「学生／教員」との間の対話的関係を捉えることの重要性を「<対話>的教育」という用語に含ませたつもりである。

どうして「対話」を意識しなければならないのであろうか。この問い合わせに対する答えのひとつとして、「対話」は学生の学びを構築する際に（それは同時に教員・職員が教育・支援する際でもある）重要な観点であり、それによって学生の学びの主体性・能動性・創造性を引き出せる可能性がある、という理由を挙げることができる。他方、この可能性は、教育主体である教員・職員の教育における主体性・能動性・創造性と不即不離な関係にあると言ふこともできる。

学生は、大学でのさまざまな活動の領域や場面で、さまざまな条件・目的において、そしてさまざまな方法や手段によって、話しことばと書きことばを行使し、教員や職員と、または学生どうして、ことばを交差（対話）させている。例えば、講義では、教員の話を聴き（話しことばを受容し）、その反応として自分の考えたことをコミュニケーションペーパーなどに即座に記入したり、課題のレポートを作成し、書きことばで教員に応答する。演習系の授業では、学生どうしてグループになりディスカッションやプレゼンテーションというアカデミックな話しことばのジャンルで、自らの考えや意見を他者と交換し、グループでより高次なレベルにそれぞれの意識を弁証法的に統合したりする。実験やフィールドワークでは、自らが参与する出来事を、実証的・客観的にノートや報告書にまとめ、次の思考につなげていく。年次が上がれば、大学での学びの集大成として卒業論文などを書く。同時に、実社会（大学とは違う社会的集団）へ眼を向け就職活動に必要な次のステップのことばのスキルを実践的に運用し始め、社会人との対話関係に入る。

学生だけでなく、振り返って教員も職員も、私たちの身近には、教授会、各種委員会、

研究会、課内ミーティングや職員会議等、ことばを行使し、他者とことばを交わすさまざまな「対話」の場面がある。私たちの用いることばは、ことばの型や語彙などの観点では、細かく言語的であり形式的であるが、ことばの行使という点では、そうした形式的な観点以外の重要な側面も存在する。つまり、私たちはことばの例文や型そのものをマニュアル的に用いているのではなく、「言いたい」（「書きたい」）ということば行為の動機（発話的契機）に基づいて「型」を用いて話しているという点である。

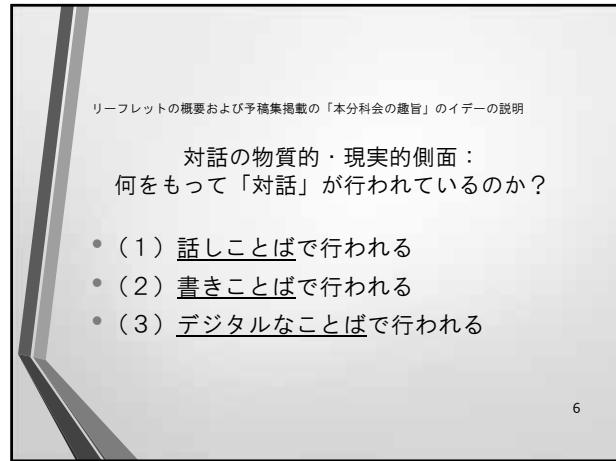
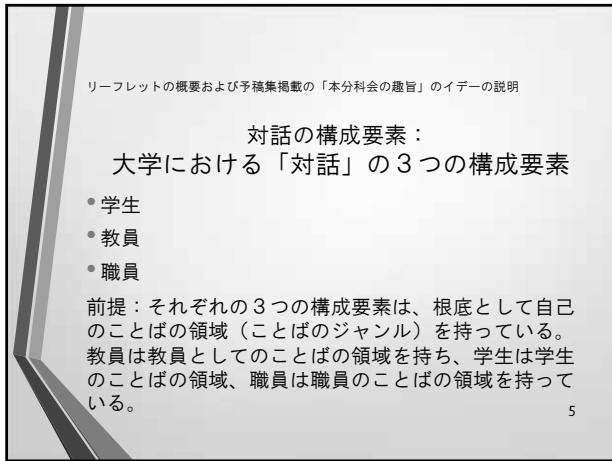
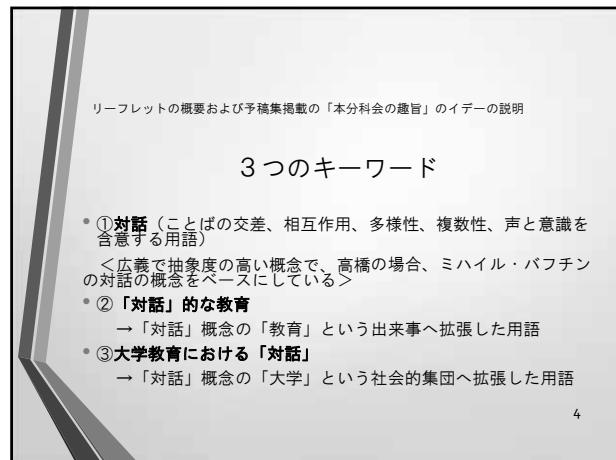
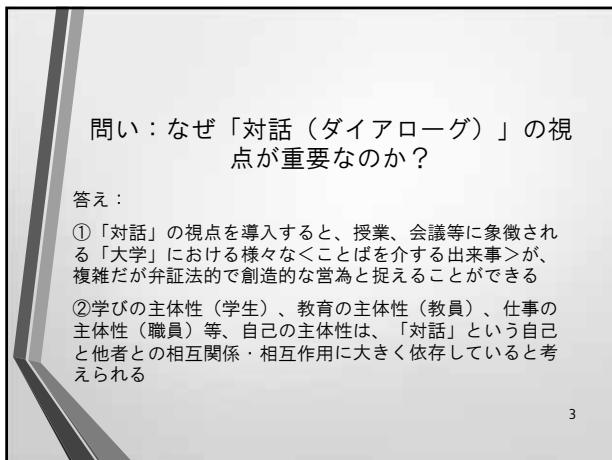
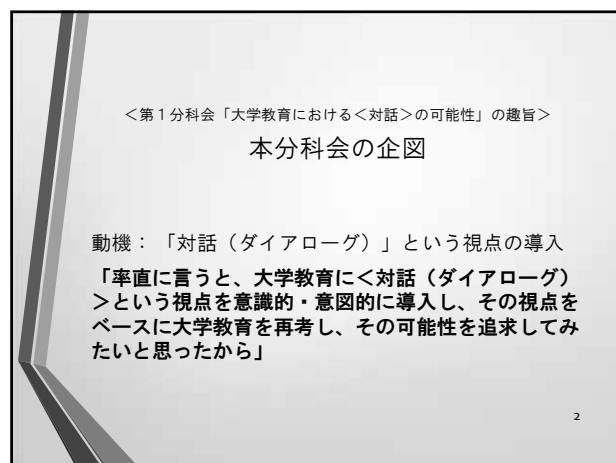
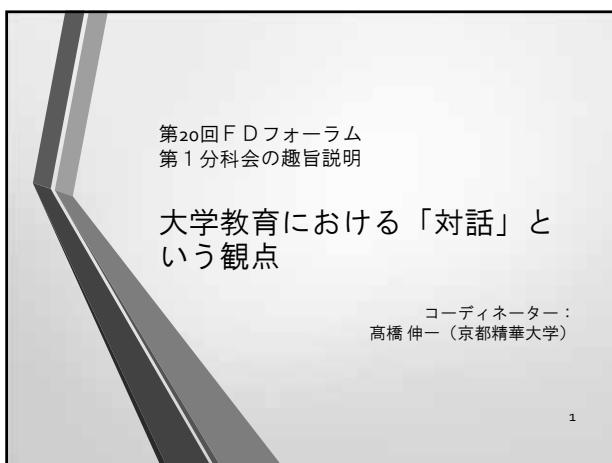
こうした発話（話すことばと書きことばを含む）には、ことばを用いる主体の様々な「声」や「意識」が具現化されているが、その過程は発話が為される文脈やその一回性に大きく左右される、複雑で多様なプロセスだと考えられる。例えば、教員と学生との間では、学生に「何か間違ったことを言ってはいけない」「正解を言わなければならない」といったプレッシャーがかかり、自分の考え方や意見を他者に向けことばにする際に、教員の「声」や「意識」に近い発言へと歪曲されるケースがある。声の「大きな」人の意見が身近にあると、すぐさま、自分の声を押し殺してしまうといったこともよく経験することである。あるいは、特徴的な発言をする人に対しては、「あの人はこういう人だ」と発言にレッテルを貼り、その人を物象化することもある。しかし、そもそも人の「声」や「意識」は、対等なものであり、それぞれが十全な権利をもっている。また、それを前提にすることで、自らの「声」や「意識」が、他者の「声」や「意識」と相互に作用し合い、自己の思考において創造性を獲得し、新たなことば（＝表現・意見）となって文化そのものを活性化していくと考えられる。

学生、職員、教員は、大学生活の様々な場面で、相互作用的な対話関係に入る。こうした大学における活動で、学生ならば学びの、教員や職員ならば教育の、主体性や能動性や創造性を得るのは、まさに「対話」の場ではないだろうか。学生ならば、何かを発見したり、分かったりする瞬間は、自分が開かれ、自己のことばと教員のことばが内的に交差している状態であろう。教員ならば、授業でうまくいった感覚や充実感は、自分の想定範囲内で学生の反応が返って来たときや、良い意味で予想を裏切られたとき、教員自身が学生の反応により思いもしない発見をしたときなどに結実するであろう。職員ならば、他の部署のメンバーとチームを組み仕事をして何か新しい企画を成し遂げたときや、教員と上手く教職協同が適った時などに達成感を感じたりするのではないだろうか。こういった感覚を実感するのは、大方、主体の自分が責任をもってしっかりと開示され、他者を不可欠な前提とする「対話」的な状況がうまく構築されているときだと思われる。一方、厄介なことは、学生、教員、職員が自己閉塞する状況も対話の場から生まれてくる点である。

以上が第1分科会「大学教育における<対話>の可能性」を構築する際のコーディネータの問題意識である。

【参考文献】

- ・「ことばのジャンル」（佐々木寛訳）『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン 1991 「ミハイル・バフチン著作集8」新時代社。
- ・『ドストエフスキイの創作の問題』 ミハイル・バフチン 桑野隆訳 2013 「平凡社ライブラリー」 平凡社。



リーフレットの概要および予稿集掲載の「本分科会の趣旨」のイデーの説明

ことばの行使は「インター」で生じる (ゆえに常に対話的である)

教員（主体）	学生（主体）	職員（主体）
教員（主体）と教員（「授業会」など）	学生（主体）と学生（「サークル活動」など）	職員（主体）と職員（「各種会議」など）
教員（主体）と職員（「入試業務」など）	学生（主体）と教員（「授業」など）	職員（主体）と教員（「入試業務」など）
教員（主体）と学生（「授業」など）	学生（主体）と職員（「窓口対応」など）	職員（主体）と学生（「窓口対応」など）

※ことばは主体の声と意識に基づいて行使される。インター（間）でことばが交わされる対話とは、それぞれの声と意識が交差する出来事である。

7

<分科会を企画する上での問題意識1>

大学における対話的出来事（まとめ1：仮説）

◆大学における対話の3つの構成要素である学生、教員、職員は、それのことばの領域を保持しつつも、「大学」というフィールド（場）に身を置いている以上、他者（教員（主体）なら学生や職員、場合によっては教員も含む）と必然的にことばを媒介にして関与しなければならない。

①【自明】自らが有し、ベースとすることばの領域と他者が有することばの領域が交差しないと、大学という場でのことばの出来事が生成していかない。

②【方向性1】個々人は、自分のことばの領域（他者と重なり合う部分もある）をベースにしつつも他者のインターの部分を意識して、出来事（例えば、授業や会議）に参与していくかなくてはならない。

③【方向性2】他者のことばの領域を鋭敏に知覚しなければならない。

8

<分科会を企画する上での問題意識2>

「対話」を重視する目的（まとめ2：仮説）

- ・他者のことばの領域の知覚を通じて、他者の声や意識を自らの声や意識と交差させることで、学生の学びの主体性の獲得や教育の新たな創造可能性や新たな知の発見等の効果が得られるのではないか？

9

本分科会全体のねらい

①分科会前半における発表では、「対話」概念の説明、他者を志向した「対話」を意識した「授業」のイメージ、その実践の発表報告で「対話」についての問題意識の活性化

②分科会後半のワークショップと前半の発表と発表の間では、参加者の皆さんのそれぞれの声と意識を反映させる対話という出来事の実現（対話の実践）

随所に参加者のみなさんの声と意識が交差する対話的な場を盛り込みたいと思っております。

10

参考文献

- ・「ことばのジャンル」（佐々木寛訳）『ことば対話テキスト』ミハイル・バフチン1991「ミハイル・バフチン著作集8」新時代社。
- ・『ドストエフスキイの創作の問題』ミハイル・バフチン桑野隆訳2013「平凡社ライブラリー」平凡社。

11

お願い

- ・分科会の構成上、3人の先生方の発表に対する質疑応答は、事実関係のみの確認程度で終わらせていただきます。
- ・発表をお聞きになって、もっと情報交換（質疑応答等）をしたいという場合や、講演依頼等をお願いしたい場合には、昼休み等の時間をを利用して、名刺交換などを通じて、対応していただくことをお願い申し上げます。
- ・これから分科会の進行につきましては、「対話」を重視した「アクティブラーニングの分科会」にしていきたいと思います。ファシリテーターとして、ワークショップがご専門の筒井先生にお願いしてありますので、何卒、ご協力の程、お願い申し上げます。

12

ダイアローグの思想から教育実践を考える：バフチン理論を視点として

東京外国語大学大学院 総合国際学研究院 准教授 田島 充士

ダイアローグの思想から教育実践を考える： バフチン理論を視点として

田島充士

(東京外国語大学)

第20回FDフォーラム分科会(2015年3月1日)
『大学教育における「対話」の可能性』発表資料

1

本発表の趣旨

- バフチン論は、「ダイアローグ」概念を扱った思想としては、もっとも有名なもの一つだろう。本発表では、バフチンによる本概念に関わる思想について解説する。
- さらにこのダイアローグの観点から、大学教育実践の展開可能性について、発展的に考察する。
- バフチンの使用する用語の定義は、著作や文脈によって揺れがあるが、本発表の内容は、発表者が参照した文献の範囲で得た知見を総覽した論として解説したものである。
- 本発表に関連した情報については、田島(2014a, 2014b)もご参考いただきたい。

2

「ダイアローグ」の意味

- バフチンのいう「ダイアローグ」とは、一般的に考えられる相互交流を示すにとどまらず、彼の考える理想的なコミュニケーションの形態を示す「概念」と考えられる。
↓
- ①話者の人格の独自性を反映した交流
②異世界に住む話者の認識の越境を実現する交流
③パートナーの世界観に対する尊重を持って臨む交流
↓
- バフチン理論を代表する主要概念の一つ。(ただしヤクビンスキイ『ダイアローグのことばについて(1923)』からの影響をかなり受けている(田島, 2014a))。

3

バフチンのダイアローグ概念解説

第一章

4

1-1. バフチンの議論の前提

- バフチンは、空間的に共有することがない、唯一でかけがえのない自己の視点から世界の意味を解釈する、という前提から議論を開始する(Clark & Holquist, 1984)。
↓
- わたしの外にあって向かい合っている人物の全体をわたしが観察するばかりに、実際に体験されるわたしと彼の具体的な視野は一致しない。…わたしたちが互いに向き合うとき、わたしたちの瞳には二つの異なる世界が映っている。(バフチン, 1999, p.145)
↓
- この自己視点(「人格」とも呼ばれる)の唯一性を「視覚の余剰」と呼ぶ。

5

1-2. 「ダイアローグ」の立ち現れ

- バフチンいう「ダイアローグ」とは、絶望的なまでの他者との「分かりあえなさ」から立ち現れてくる概念といえる(Clark & Holquist, 1984; 桑野, 2002)。
↓
- 他者と世界の解釈を「完全に」共有できない以上、その解釈と相互交渉するしかない。他の人格に規定されない自己の意識に基づく解釈(「声」とも呼ばれる)を、他者の声と「対話的に浸透」(バフチン, 1995, p.123)させるということ。
↓
- 「さまざまな声があること=対立」および「ともに声をだすこと=協働」としてのダイアローグ(桑野, 2008, 2011)。

6

1-3.

果てしなき交流としてのダイアローグ

- バフチンは、世界観が話者間で完全に共有されず、自己が他者に規定され尽くされない「内的に未完」な部分を持つ存在であることを肯定的に評価していた(桑野, 2002)。
↓
- 話者らの「声」が接触し、互いに変化を被りつつ、同時にそれぞれの声は完全に一致することがない。そのため、相互交流に終止符は打たれず、世界に対する人々の解釈も更新し続ける。
↓
- 相互交流において、人格独自の視点が接触しつつ、常にズレ続ける(新たな解釈が生まれる)相互交流としての「ダイアローグ」。

7

1-4. 「生活のことば」

- 一方、日常的には、「相手は自分の発言について異なった解釈を引き出してはいないか」などと、いちいち深刻に考えるコミュニケーションは多くはない。
↓
- 家族や友人など、よく接触する相手との間では、相手は自分のことを十分に理解してくれるものとして、使用する言葉の選択に頭を悩ますこともなく、スムーズに意思伝達している。
↓

☆「生活のことば」(バフチン, 1979)

8

1-5. 「社会集団」の立ち現れ

- 二人の人間が部屋の中に座っている。二人は沈黙している。一人が「Tak(ターカー)」という。もう一人は何も答えない。この会話が行われたときに部屋にいなかつた私達にとっては、この「会話」のすべては、全く理解できない。…だが、それにもかかわらず、二人の独特な会話…は、意味と意義に満ちており、完璧なものである。(バフチン, 1979, p.226)
↓
- ★言語的に説明を尽くさなくても、自分の意図をぴったり理解する仲間によって構成される「社会集団」の立ち現れ。「あ・うん」の呼吸で自分の意図を理解する相手)
↓
- ★「社会的言語(バフチン, 1996)」もしくは「ことばのジャンル(バフチン, 1988)」。

9

1-6. 「生活のことば」事例(田島, 2013)

- A:ロータリーってさ、高回転域まで一気に回って気持ちいいらしいぜ。
- B:うん。でもセブン持ってる先輩の話だと、低速トルクがスカスカで、下手なヤツが運転するとすぐにエンストおこすらしいな。
- A:へー、新しいエイトはどうなんだろう?Vテックみたいに、低速トルクを太くする技術は投入されているんだろうか?

10

1-7. 異質な言語集団を調整する対話

- 一方、バフチンは話者が単に、複数の言語集団に参加することそのものには、重きは置いていない。
↓
- 文盲の農民は、…ある言語(教会スラヴ語)で神に祈り、別の言語で歌い、家庭では、第三の言語を話した。…しかし、これらの言語は農民の言語意識において対話的に相關してはいなかった。…彼はまだある言語を…他の言語の眼で見ること(つまり日常生活の言語と生活世界を、祈祷あるいは歌の言語で見ること…)ができなかった。(バフチン, 1996, p.71)
↓
- 自分の参加する言語集団の世界観を対話的に相関(評価)できる“言語認識”(Brandist & Lähteenmäki, 2010)。
→「ラズノレーチェ(ヘテログロシア)」

11

1-8. ラズノレーチェを育てる言語構造

- 「気心の知れた他者」との日常会話的な交流を通してだけでは、ラズノレーチェを得ることは困難。
↓
- 異なる文脈を背景とする「異質な他者」との越境的交流を通じ、相手の人格の内実を予測し、その視点との言語的な相互調整を行うことが必要となる。バフチンのいう「ダイアローグ」性がもっとも際立つ相互交流といえる。
↓
- 前提知識の共有を期待できない異質な他者に対して、自分の発話の文脈を言語化し、相手に伝わる表現を相互交流の中で探る「詩(文芸)のことば」(バフチン, 1979)。話者にとって、より複雑な構造を持つ言語を操作する力が必要となる交流(磯谷, 1979; 桑野, 2011)。

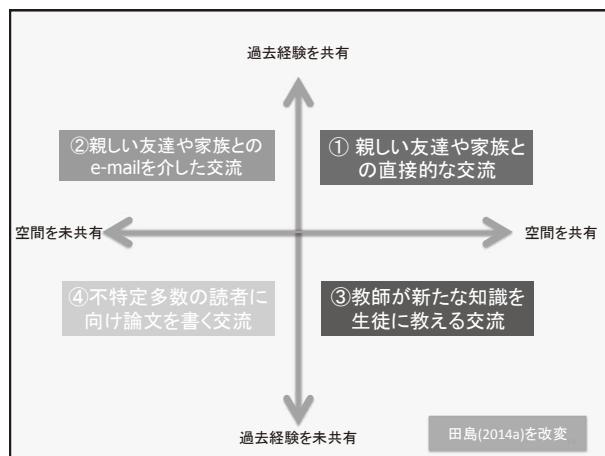
12

1-9.

「詩(文芸)のことば」事例(田島, 2013)

- D:この前ニュースで、マツダのロータリーエンジン開発の話を聞いたけれど、普通のエンジンと何が違うの？
 E:ああ、通常の自動車エンジンって、ガソリンガスの爆発によって生じたピストンの往復運動をいったん、クラシックと呼ばれる機構を通じ、タイヤを動かすための回転運動に変換しているんだ。でもロータリーエンジンでは、大型のおむすび型のローターを直接、回転させているから、その運動がそのままタイヤの回転運動になるんだ。
 D:ふーん、つまりロータリーエンジンって、通常のエンジンと比べて構造がよりシンプルなんだ。でもそのことで何かメリットはあるの？
 E:うーん、クラシックでの運動の変換がない分、アクセルを踏み込んだときのエンジン回転数の上がり方がスムーズだから、高い運動性能が要求されるスポーツカーには向いているといえるね。

13



1-10. 「モノローグ」という価値判断

- 一方、複雑な言語構造だけではなく、交流相手である他者の声を「尊重」するか否か、という話者の価値判断の問題も、重要なテーマとして扱われる。
↓
- 聞き手に対し、自分の声を完結したものとして押しつけ、話し手が意図したとおりに聞き手が再生することを要求する(「最後のことば」になる)という価値判断(バフチン, 1988b)。
↓
- ☆「ホモフォニイ」ないし「モノローグ」(バフチン, 2013)
 ☆「権威的なことば」(バフチン, 1996)

15

1-11. 「ポリフォニイ」という価値判断

- 話し手の声を聞き手が引用し、新たな声として解釈し直す自由を許容する価値判断をともなう相互交流もある。聞き手の人格の独自性に対する尊重。
↓
- ☆「ポリフォニイ」(バフチン, 2013)
 ☆「内的説得力のあることば」(バフチン, 1996)
↓
- バフチンのいう、固有の視点を持った人格同士が相互に新たな視点を創発していく相互交流としての「ダイアローグ」を、もっとも忠実な形で実現させ得る価値判断といえる。

16

1-12. なぜ価値判断が大事か

- 論理的な詩的言語を駆使する言語能力を持つ者による抑圧。
↓
- 論理の「暴力」で相手の主張を封殺することは、多くの社会で見られる現象だろう。(「知識がない相手が悪い」「まともに話せない相手の話は聞かない」など)
↓
- 他者の世界観に対する尊重というポリフォニー的価値判断を欠いたまま、知的な言語能力を身につけると、学習者のモノローグを増長し、ダイアローグとかけ離れた相互交流を強化する結果になる可能性がある。

17

1-13. バフチンのダイアローグ論まとめ

- バフチンの理想とする「ダイアローグ」
↓
- ① 話者が人格の独自性を失わず、同時に、他の人格と接觸を続けることで、新たな世界観を形成できる交流。
 ② 「仲間」との交流だけではなく、異なる文脈を背景とする「異質な他者」との越境的な交流も行える交流。
 ③ 他者の異質な世界観を踏みにじるのではなく、尊重して相互交流を続ける価値判断を持って臨む交流。
↓
- ☆「ラズノレーチエ」としての言語認識の形成を実現させるコミュニケーション。

18

大学教育実践への応用可能性

第二章

19

2-1. 大学に期待される教育とは

■ 現代社会では、文化・習慣、専門性が大きく異なる相手と共に仕事をする機会が急増している。

↓

- 大学生に対して、卒業後に出会う、様々な文脈属性を背景とする「異質な他者」との越境的交流に主体的に参加できるための能力を養成する教育支援が期待される(富田・田島, 2014)。

20

2-2. 越境を避ける青年たち

- 越境的交流を必要とする時代の要求に逆行する青年達の発達的課題(藤井, 2009; 溝上, 2014)。

↓

☆現代青年の人間関係の特徴

「仲間」との対人関係は濃密化している。
「他者」との関係は希薄化している。

↓

- ✓ 自分の生活文脈を離れた他者との、幅広く「弱い」人間関係を避けようとする青年。

- ✓ ポリフォニイを避け、場合によっては、ホモフォニイ(モノローグ)に走る傾向にある青年達。

2-4. 教室内における越境という矛盾

- 一方、学生にとって、同じ教室を共有する仲間や教員との交流は、予定調和的で、情報交換の必然性がない(田島, 2013)。ウソくさいディスカッション。

↓

- 異質な他者が一人もいない中で、越境的交流を求められるという矛盾。教員もまた、越境の相手になりにくい。

↓

- レポートの論理的言語化の程度が低かったC君のコメント
C:このレポートを読むのは先生であって、専門の知識をよくご存じの先生に対するレポートでは、いちいちその内容の説明をする必要はないと思ったのです。

23

2-3. 「分かったつもり」という問題

- 学校で学んだ内容を、学外の人びとの立場から言語的に再解釈することのむつかしさ。(ラズノーレーチエになりにくい)

↓

- 基本的な科学的知識の説明を、子ども向きに仕立て直すことができなかった、教職免許の取得を目指す学生のホモフォニイ的判断。

↓

- うーん、日本語で説明しなければいけないのでよね。数式で説明した方が、自分は一番分かりやすいのですが…。いや、日本語では説明できません。

↓

- 「分かったつもり」(田島, 2013)

22

2-5. ディスカッションへの介入

- 予定調和を脱したリアルなディスカッションを教室に持ち込む。

↓

- 教室内の人間関係を、互いにとって「異質な他者(異なる文脈を背景とし、情報伝達が必要な相手)」に見立てる。この他者性の「リアルさ」を演出することで、越境的な相互交流を仕立ててみたい。

↓

- 複数の当事者が同じ問題についてディスカッションするパフォーマンス場面を設定。

24

2-6. 実験的な介入ワーク(2014年に実施)

- 生徒指導に関する講義を対象とした(履修者約100名)。
↓
- 保健室の個別対応等を通じ「安全基地」を確保することが、不登校生徒支援において重要と講義で教示。
↓
- その後、不登校児童A君の対応をめぐり「保健室が甘やかすから、A君は教室に戻れない」とする担任の対立意見を紹介。
↓
- グループワークとして、「生徒指導担当として担任の先生に対応のあり方を説明する」課題を与えた。(介入前GW)
↓
- 学生から志願者を募り、担任の立場を想定した主張を考えさせ、グループと対立的にディスカッションさせた。(介入後GW)
25

2-7. 学生達の変化

- 当初、「心理学の知識を知らないから、こういう無理解な主張をするのだ」など、相手の主張を切り捨てるような発言内容が多かった。(ホモフォニイ的判断)
↓
- 担任役との対話後、授業内容を受け入れるだけではなく、相手の主張に合わせて(相手の立場を考慮して)、最善策を考える、との姿勢に変化した。(ポリフォニイ的判断)

(授業コメント一部改変)

「相手にも感情があり、立場がある。そのことを考えて、自分の主張を変えていくことが必要だと思った。」「私の主張は『主観的だ』といわれた。しかしどの意見も『主観的』ではないか。だからこそ、対話が必要なのだ。」26

2-8. 学生の演習例(モデル)

- 担:A君がずっと保健室に居続けたら、どうするのですか？
生:先生のご不安はごもっともですが、まだA君は、このままでは教室に戻れないとみています。まずは養護教諭と安全・安心な関係を築いていくことが大事だと思います。
担:じゃあ、教室には戻してくれるんですか？
生:もちろん、少しずつ時間をかけて、A君を教室に戻していくよう働きかけるつもりです。我々で先生の教室を支援したいと思うのです。
担:一緒にA君を支援して下さるんですね。どうぞよろしくお願いします。

27

2-9. 実践総括

- 介入前のディスカッションでは、講義内容をくりかえし、また異質な他者(「担任」)の立場から自分の解釈を検討することが少なかった。
↓
- 介入後、異質な他者の視点から再解釈し、その応答を論理的に想定したディスカッションが増加した。さらに、相手の立場(情動面も含め)を考慮した、新たな論議を開拓するようになった。
- ワーク実施前と比較すれば、教材に対する、ポリフォニイ的判断に基づく「ダイアローグ」が増加したように思われる。

28

まとめ

第三章

29

3-1. 教員としての心構え(自戒を込めて)

- 教員として、ホモフォニック(モノローグ)な情報提供ばかりしていると、学生のラズノレーチエを育てるにはつながらない。ディスカッション等、学生の声を教材解釈にポリフォニックに反映する機会を提供することは重要。
↓
- しかし同時に、講義で教えるべきことはきちんと教えなければいけない。ディスカッションの「アリーナ」を設定するための情報整理として、講義の教材研究もとても大事。
↓
- 実践的には、ホモフォニーとポリフォニーは対立する価値判断ではない。両者のバランスを調整しながら、自律的なラズノレーチエを確立するのが「ダイアローグ」では。30

3-2. 社会経験を得ることの意義とは

- インターンシップ・海外留学など、学生が学外で社会経験を経る機会は飛躍的に増加している。
↓
- しかしこれらの経験を、学内で学ぶ諸概念と越境的に接続する「ダイアローグ」に仕立て直さない限り、大学教育を通したラズノレーチェの確立にはつながらない。(詳細は富田・田島(2014)でも分析)
↓
- やはり授業が大切。教材を通し、学生の越境的な認識を育てることが肝要。その指導のために、インターンシップや留学を経験が役立つ、という教育設計。

31

3-3. さらなるダイアローグのため

- 学生の「声」と教員の「声」を越境的にバトルさせながら、相互に新たな視点を生じさせる授業という「ダイアローグ」空間の実現。
↓
- 教員自身も、授業について真剣に考え、研究し、学生の意見を取り入れていくことを「楽しむ」ことが必要ではないか。
↓
- 越境的に勉強することはしんどい、けれど楽しい。そのメッセージの波紋を学生達に拡げて行ければ、バフチンのいう「ダイアローグ」を実現する教室空間の実現につながるのでないだろうか。

32

越境的ダイアローグを促進する 大学授業研究書の紹介

- 富田英司・田島充士（編著）2014『大学教育：越境の説明をはぐくむ心理学』ナカニシヤ出版
↓
- 学生の「越境」の実現力を目指した最新の授業研究を紹介。
↓
- ☆バフチン・ヴィゴツキー・フレイレ理論など「ダイアローグ」に親和性の高い論者の視点を活用した実践研究も含む。

33

引用文献(1)

- バフチン, M. M., 望月哲男・鈴木淳一(訳) (1995). ドストエフスキイの詩学 筑摩書房
 バフチン, M.M., 伊東一郎・佐々木寛(編訳) (1999). ミハイール・バフチン全著作・第1巻 水声社, pp.19-86.
 バフチン, M.M., 桑野隆(訳) (2013). ドストエフスキイの創作の問題 平凡社
 バフチン, M. M., 斎藤俊雄(訳) (1979). 生活の言葉と詩の言葉 磯谷孝・斎藤俊雄(訳) ミハイール・バフチン著作集①フロイト主義／生活の言葉と詩の言葉 新時代社 pp.213-262.
 バフチン, M. M., 伊東一郎(訳) (1996). 小説の言葉 平凡社
 バフチン, M.M., 佐々木寛(訳) (1988a). ことばのジャンル 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛(訳) ミハイール・バフチン著作集⑥／ことば対話テキスト 新時代社 pp.113-189.
 バフチン, M.M., 伊東一郎(訳) (1988b). ドストエフスキイ論の改稿によせて 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛(訳) ミハイール・バフチン著作集⑧／ことば対話テキスト 新時代社 pp.241-278.

34

引用文献(2)

- Clark, K., & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge: Harvard University Press. (グラーク, K., & ホルクwiスト, M. 川端香男里・鈴木晶(訳) (1990). ミハイール・バフチンの世界 セリカ書房)
 Brandist, C., & Lähteenmäki, M. (2010). Early Soviet linguistics and Mikhail Bakhtin's essays on the novel of the 1930s. In C. Brandist, & K. Chown(Eds.), *Politics and the theory of language in the USSR 1917-1938: The birth of sociological linguistics* London: Anthem Press. pp. 69-88.
 藤井恭子 (2009). 友人関係の発達 宮下一博(監著) 松島公望・橋本広信(編著) ようこそ！青年心理学：若者たちは何処から来て何処へ行くのか ナカニシヤ出版, pp.54-64.
 磯谷孝 (1979). 交流としての言語の理論 バフチン, M. M. 磯谷孝・斎藤俊雄(訳) ミハイール・バフチン著作集①フロイト主義／生活の言葉と詩の言葉 新時代社 pp.264-280.
 桑野隆 (2002). 対話的能動性と創造的社會：バフチン的社會学の今目的意味（バフチン再考）思想, 940, 5-24.

35

引用文献(3)

- 桑野隆 (2008). 「ともに」「さまざまな」声をだす：対話的能動性と距離の心理学研究, 7, 6-20.
 桑野隆 (2011). バフチン：カーニヴァル・対話・笑い 平凡社
 溝上慎一 (2013). 自己－他者の構図から見た越境の説明：社会的な他者性を統合して発展する 富田英司・田島充士(編著) 大学教育：越境の説明力をはぐくむ心理学 ナカニシヤ出版, pp.221-230.
 田島充士 (2013). 異質さと共に創するための大学教育：ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える 京都大学高等教育研究, 19, 73-86.
 田島充士 (2014a). ヤクビンスキー・バフチン・ヴィゴツキーの論にみるモノローグ・ダイアローグ概念の展開：社会集団の齊一性と人格の独自性とをめぐって ヴィゴツキー学, 別巻3, 1-20.
 田島充士 (2014b). 異質さと向き合うためのダイアローグ：バフチン論からのメッセージ(特集『対話』) 心理学ワールド, 64, 9-12.
 富田英司・田島充士(編) (2014). 大学教育：越境の説明をはぐくむ心理学 ナカニシヤ出版

36

研究助成

- 本発表は、独立行政法人日本学術振興会・科学研究費助成事業(若手研究(B))「大学生の共創的越境力を促進する教育方法・評価法の効果に関する実証的研究(課題番号:26780353 代表者:田島充士・平成26年採択)」の助成を受けた。

37

連絡先

〒183-8534
東京都府中市朝日町3-11-1
東京外国語大学

田島充士

tajima.atsushi@tufs.ac.jp

38

現代の大学生像と対話教育の可能性 —「パーソナル・ライティング」の作品朗読を通して—

帝塚山大学 全学教育開発センター 准教授

谷 美奈

2014年第20回コロナーム分科会1:大学教育における「対話」の可能性

現代の大学生像と対話教育の可能性

—「パーソナル・ライティング」の作品朗読を通して—



帝塚山大学 たにみな

CONTENTS

1. 現代の大学生の特徴 ——「未完成の存在」金子元久
2. 対話教育の可能性 ——「教育批評」と「教育的鑑識眼」E・アイズナー
3. 作品朗読：学生との対話 ——「パーソナル・ライティング」たにみな
4. 対話の可能性 ——「新たな議論の可能性を開く」分科会1のみなさま

現代の大学生の特徴

現代の大学生の特徴とは、

「未完成の存在」!?



「自己認識や社会認識の未確立」

「自己認識」とは、自分がどのような人間で、どのような能力を持っているかについての認識である。パーソナリティの再基礎となる部分で、周囲への働きかけや他者との接触を通じて変化し続ける。

「社会認識」とは、社会のあり方とそこにおける自分の役割に対する認識の深さや安定性を表す。学生は家族や高校までの学校生活の中から具体的な社会及び他者とのかかわり方を学び、自分がどのような役割を果たすことができるのか、また果たしたいのかというイメージを形成してきている。



学びの「かまえ」を形成する重要な要因となる。

(金子元久『大学の教育力—何を教え、学ぶのか』2007)

問題意識

自己認識や社会認識の深化や拡張は
どのように実現可能か？

我々が対象とするのは、あくまでも生身の人間としての
学生である。

必要なのは、平均的・傾向的な学生像を捉えるだけでな
く、個別的に具体的な学生の姿を捉えること。

そこから初めて、我々がどのような学生を受け入れ教育
しようとしているのかが窺い知れるのでは？

大学生の具体的な「生」のあり方をいま一度見直してみ
るべきではないだろうか？

対話教育の可能性

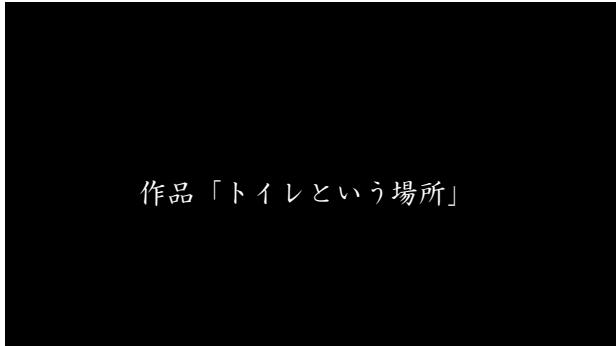
大学生の「生」を少なからず追体験してみる。

学生作品の朗読によって、大学生の「生」を開示する。

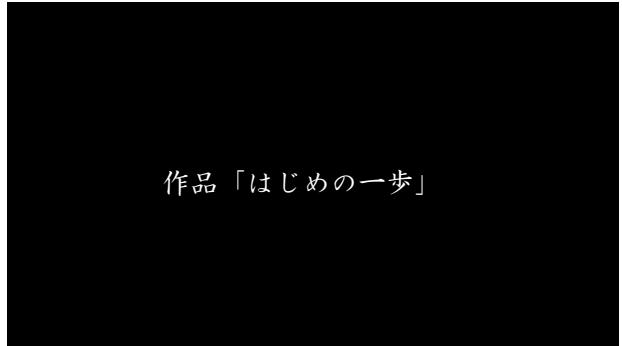
E・アイズナーの「教育批評」（＝開示）と「教育的鑑識眼」
（＝鑑賞）を手掛かりとした、「対話」の形を描けるのでは？

「未完成の存在」として認識されがちな大学生が、具体的には
どのように「未完」の存在である（ない）のか？

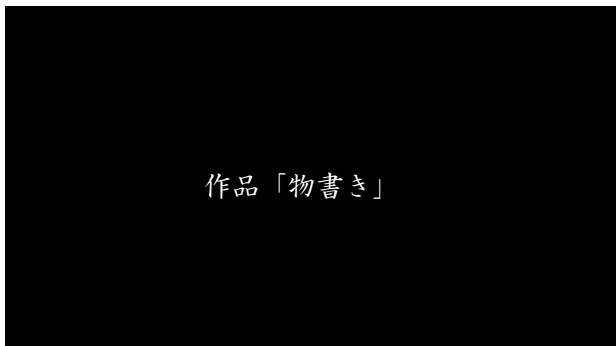
作品朗読：学生との対話



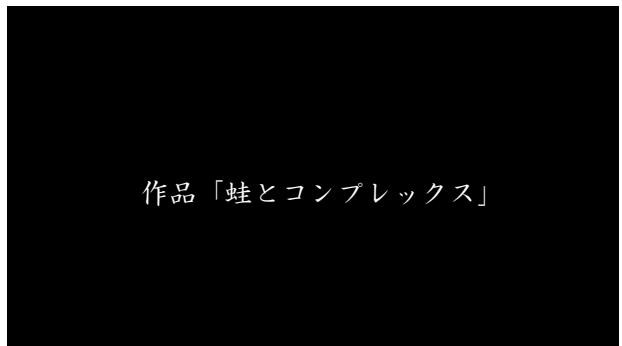
作品「トイレという場所」



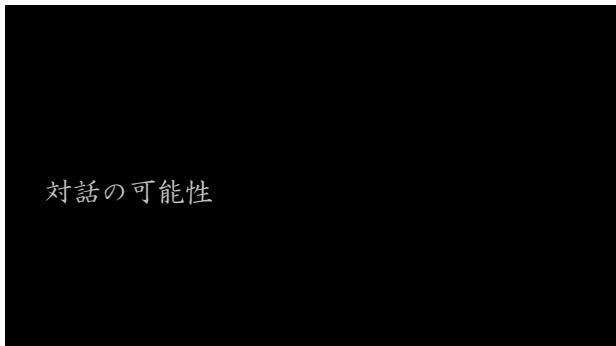
作品「はじめの一歩」



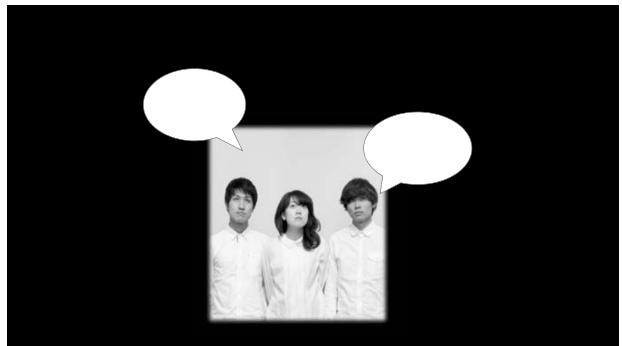
作品「物書き」

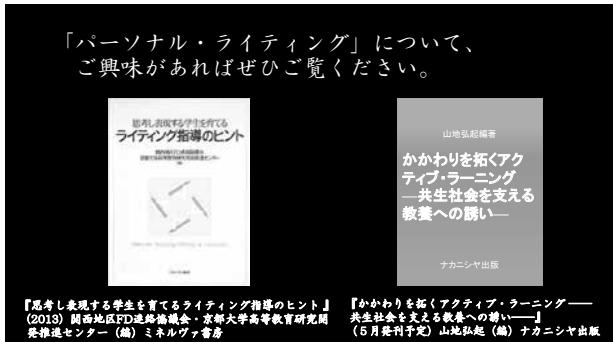
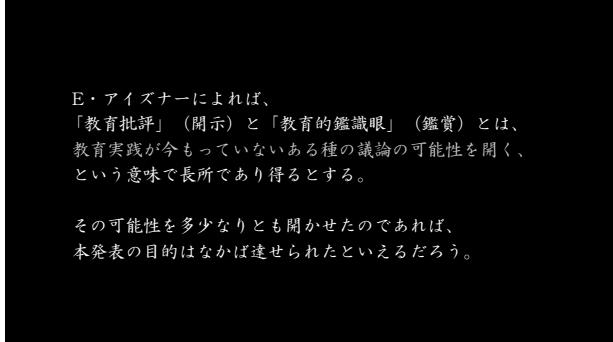


作品「蛙とコンプレックス」



対話の可能性





「教えたつもり学んだつもり」を越えて

京都精華大学 人文学部 教授 筒井 洋一

第一分科会「大学教育における『対話』の可能性」において、分科会全体のファシリテーションと、第三報告者として報告した。

ファシリテーターとしては、分科会を報告者から参加者への知識の伝達に終わるのではなく、報告者の問題提起を元にして、参加者同士で話し合って、自身の学びへの活かすという、大学教育におけるアクティブラーニングの手法を活用した。したがって、報告者の発表時間を（参加者にとっての）「傾聴の時間」とし、参加者同士の話し合いを「対話の時間」、話し合いで気づいたことを互いに伝え合うことを「シェアの時間」と区別して、報告者毎に、「傾聴の時間」「対話の時間」「シェアの時間」を繰り返した。それによって、参加者が、報告者と他の報告者との間で交わされたやりとりの中で何らかの示唆を得ることを意図した。

分科会後半の時間には、それらを元にして、参加者自身の中で、共通に関心のあるメンバーだけで集まってそのテーマについて話し合った。その後、各チームで話し合った内容を互いに確認していった。

この手法は、組織開発におけるオープンスペーステクノロジー(Open Space Technology)と呼ばれるもので、参加者の中で醸成された問題関心を高めて、それについて真摯に議論することに特化した手法である。話し合うテーマについては、ファシリテーターは参加者からテーマを提案することを求めるのではなく、待ち続けることで参加者自身が思考を深める機会を提示した。結果的には、8人からテーマが提案され、メンバーの中で真摯な議論がおこなわれた。テーマの詳細については、分科会コーディネーターの高橋先生の原稿をご覧下さい。

私の報告スライドは、最後に掲載するが、趣旨としては、これまでの大学教育においては、教員がどれだけ知識をインプットしたのかが求められていたが、今後はむしろ学生がどれだけ学んだかを問うべきということであった。では、学生がどれだけ学んだかをどうして測るのかについては、学生自身が自己の思考や行動を振り返り、未来に向けて再構築するリフレクションの手法を使うことである。ただ、リフレクションといつても多様な手法があるので、ここではほとんどの大学で実施されている授業評価アンケートの問題点を指摘し、それを是正する手法としての Mid-term Student Feedback (MSF) を実施した結果について論じた。授業改善することを教員がもっとも迅速に実現するためには、MSF は不可欠である。

以上のような私の報告と、午前中の田島・谷報告を含めて、参加者がどのような問題意識を醸成して、自らの問い合わせと表出できたのかがこの分科会においてもっとも大切なことである。私が分科会のファシリテーターを務めさせていただくことをお許しいただいた高橋先生には感謝申し上げます。

第一分科会

大学教育における 「対話」の可能性

第3報告 「教えたつもり 学んだつもり」 を越えて

筒井 洋一
(京都精華大学)

アクティブラーニング
という言葉はご存じですか？

アクティブラーニングとは
教員による
一方向的な講義形式の
教育とは異なり、
学生の能動性を高める
教授法

従来の教育観

教員が教えれば、学生は学ぶ＝教授



アクティブラーニングの教育観

学生が学びたくなれば、学生は学ぶ＝学習

ACTIVE LEARNING ≠ ACTIVITY LEARNING
(能動的学習)



学習者が
どこまで
学んだか？

学習者自身が
自己の行動や思考を振り返り、
これまでのとらえ方を
再構築する

↓
リフレクション

学生による
授業評価アンケート
目的

1. 大学のコンプライアンス
2. 授業改善

アンケート実施状況

1. ほぼすべての授業科目
2. 部分的に実施
3. 実施していない

授業改善に
貢献しているのか？

実施手順

1. 授業中間期か、終わり頃
2. 学生は無記名記入
3. 授業終盤か、終了後返却

調査結果が
教員に
返却されても
遅すぎる
改善の意味がない

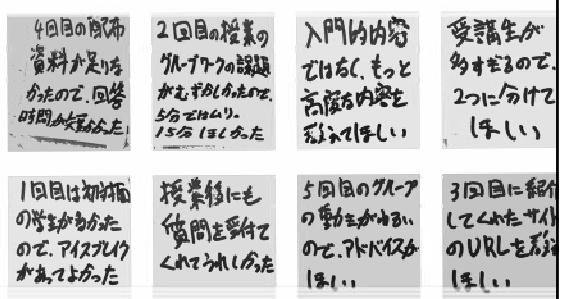
改善の方向

学生からのいいFB
教員の迅速な改善

Mid-term
Student
Feedback
(MSF)

授業中間期に、
学生からの
匿名のフィードバックを
もらって、
教員が迅速に
改善をおこなう手法

例
上へ戻る



0. 教員は退室し、第三者が運営
1. 学生からのFBが即日回収
2. 不規則コメントは、学生同士の点検で訂正される
3. 教員が翌週に改善コメント



MSFのメリット

1. 具体的で冷静な意見が出やすい
2. 教員が改善しやすい
3. 第三者からのFBが得やすい
4. 改善後に、学生が変容

なぜ改善するのか

1. 学生同士でFBを点検
2. 教員が学生のFBを受け止める
3. 評価する人される人ではなく、学習コミュニティー
4. 評価が改善につながる

15週の授業

4週1モジュール

モジュール最後にリフレクション

リフレクション3回

過去、現在、未来

リフレクションで 学生の学びを評価する

学生が何を学んだのか、
どう活用としようとするのかについて
学生自身がアウトプットすることこそが
学びの現状を最も表している

学生の経験が
身体化され、
授業外に
どこまで
越境するのか