

教育についての対話はどのように「深く」なるのか？ —教職大学院生のグループ討議実験の分析を通じて—

水本 徳明
(同志社女子大学)

1. 目的と方法

本論文の目的は、教育についての対話の「深さ」とは何か、またそれに影響を与える要因は何かを明らかにすることである。もちろん、この研究目的はきわめて抽象的、一般的なので、多様にありえる教育についての対話すべてに当てはまるような知見をもたらすことはできない。そこで、本論文では筆者らが実施した本教職大学院の新規学卒院生グループと現職院生グループのグループ討議実験の分析を通じて、研究目的の一端に迫る。

対話の「深さ」は、対話の何らかの質を指す。ここでは、教育についての対話の「深さ」について理論的な検討や理論を基にしたデータ分析を行うのではなく、二つのグループ討議実験のデータについて、取り上げられる論点や論点について語られる内容、語られるときの視点などを比較検討し、帰納的に教育についての対話の質を明らかにする方策を採ることとする。

「主体的・対話的で深い学び」(中央教育審議会, 2016)ばかりでなく、「深い議論」などの言葉が日常的にもよく使用される。こうしたところで使用される「深い」は比喻であるが、議論や学びの「深さ」が何を指しているのかは分明ではない。比喻的な表現はイメージを喚起する点では効果的であるが、比喻的な表現に頼った議論は意味が曖昧なまま進み、議論の参加者の間で意味が食い違ったままになったり、現実を却って見えにくくさせたりする危険性もあると考えられる。そこで本論文では、対話の実際のデータからその質をどうとらえることができるのかに迫ることにした。以下では、グループ討議実験の概要を述べたうえでデータ分析を行い、そこで明らかになったことが理論的にどのような意味を持つのかについて考察することとする。

2. グループ討議実験の分析

(1) グループ討議実験の方法

グループ討議実験は 2015 年 2 月 12 日に京都教育大学において実施した。新規学卒院生 5 名のグループ(以下、学卒グループ)と現職院生 5 名のグループ(以下、現職グループ)それぞれで、次の教示の下に行った。なお、学卒院生では学卒 E のみが男性でそれ以外は女性、現職院生は全員が男性で 10 年以上の教職経験がある。

これからグループ討議を行っていただきます。テーマはお配りした資料にある通りで

す。「子どもたちと教師との関係・関わりには、どのような種類や性質のものがあるでしょうか。そして、そうした関係・関わりは、子どもたちにとってどのようなものとして経験され、どのような意味や価値を持つでしょうか。」このことについて、まず個人で5分間考えていただきます。そのあと25分間グループで討議していただきます。グループ討議の終わりまでに、グループの意見をシートにまとめてください。25分でグループ討議を終了し、そのあと5分間でシートに基づいて発表していただきます。メモなどが必要な場合は、配布してあるA4の紙を利用してください。

「シート」は、W600×H800mmのポリプロピレン材質のシートで、ホワイトボードマーカーで書き、静電気で壁などに貼り付けることができるものである。グループ討議と発表終了後、グループ討議についての感想を各人に聞いた。データは録画、録音し、逐語録を作成した。

なお、データに付した番号は25分間のグループ討議の最初の発言から最後の発言まで順に付した番号である。学卒グループでは1から1007、現職グループでは1から968である。

(2) グループ討議実験結果の概要と分析の視点

図1と図2は、それぞれ学卒グループと現職グループの討議で作成された手書きのシートを筆者が図示したものである。一看すると学卒グループの議論よりも現職グループの議論において多くの論点を取り上げられ、「深い」議論がなされたように思われる。たしかにそのような面はあるけれども、それほど単純ではない。学卒グループでも議論の過程では、シートや最後の発表には反映されなかった論点を取り上げられ、それなりに「深い」議論がなされている。では、いったい議論の何が異なり、何がシートのこのような差異につながったのか。グループ討議のデータをそのような観点から比較検討すると、討議における二つの論点が注目される。一つは、「子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ」であり、いま一つは「教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ」である。両グループともこの二つの難しさについて何らかの議論を行っているのであるが、その議論の仕方は異なっており、それがまとめの違いにも影響している。この違いは、グループの議論の質（深さ）に関わる内的要因というべきものである。もちろん、両グループの間の議論の質には、議論の内容自体ではなく、参加者の教育に関する経験の質的、量的な差異など外的要因というべきものも影響を与えている。以下では、データに即しながら、まず二つの内的要因について検討し、その後で外的要因について検討する。なお、データ中の「***」は内容が聞き取れない部分である。

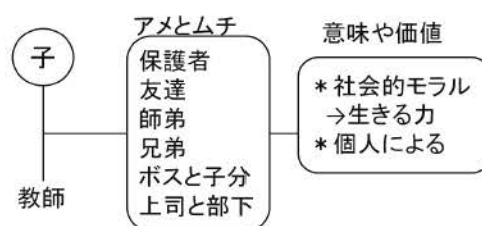


図1 学卒グループのシート

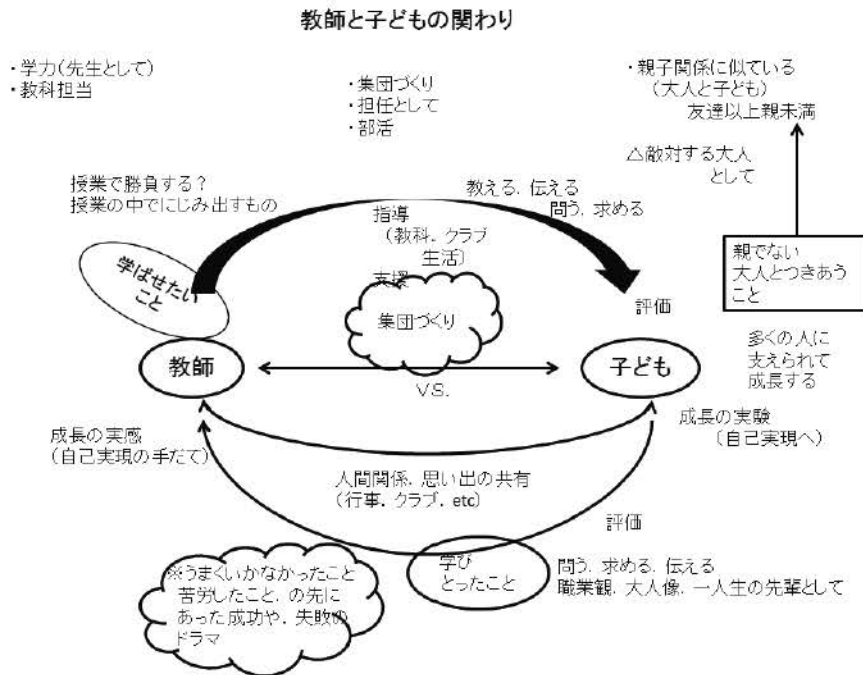


図 2 現職グループのシート

(3) 子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ

グループ討議実験では、子どもたちと教師との関係・関わりが「子どもたちにとってどのようなものとして経験され、どのような意味や価値を持つか」が一つのテーマとされ、子どもと教師の関係・関わりを子どもの側から捉えるよう求められている。両グループともに、子どもの側から子どもたちと教師との関係・関わりを捉えることの難しさが論点となっている。

データ 1：学卒グループ

153 学卒 C：全く何もまとまらなかったんですが、まあでも、考え的には〇〇（学卒 A の名）に近くて、子どもの、は、この、ひと、子どもと教師一人一人の関係性っていうのは、の、何かいろいろ名前づけができる、

154 学卒 A：うん。

155 学卒 C：とは思うんです。でも、それは本人にしかできなくて、

データ 2：現職グループ

113 現職 I：教師が勝手に学んでる部分で、

114 現職 G：うん。

115 現職 H：評価されてるんでしょうね、子どもから。

データ 1 では、関係性の名前づけが「本人にしかできない」という表現で、本人が表明しない限り他者からはうかがい知れないことが述べられている。データ 2 では、教師が「勝手に」（子どもから）学んでいるのであって、子どもから評価されているとは思われるもののその内

容はうかがい知れないことが「されているんでしょうね」と表現されている。

このことは、子どもにある成長を期待したり、意図したり、予想したりすることしかできないという、教師の立場の認識を伴っている。そのことは、たとえば「228 学卒 E：まあでも、まあ、先生がこうしたら、おも、子どもはこういうふうを受け取って、／229 学卒 C：うん。／230 学卒 E：こういうふうになるだろうなっていう、／231 学卒 C：うん。／232 学卒 E：その、だろうなみたいな。その、未来、／233 学卒 A：予想だよな。／234 学卒 E：うん。予想でしかないから。／235 学卒 D：予想とか期待とかしか。」(学卒グループ),「485 現職 I：こっちは大事やと思ってる部分があるまま通じてるかどうか、／486 現職 F：うん。／487 現職 I：わからへんけども、」(現職グループ)と述べられている。

本人ではない立場から、教師と子どもの関係・関わりが子ども自身によってどう意味づけ、価値づけされているかは、根本的にはうかがい知れない。しかし、実験ではそれにアプローチするよう指示されているし、教師の仕事としてもそのことについて議論することが重要であることは参加者に理解されているとも考えられる。その難しさに対処する一つの方法が、自分(たち)が子どもとして教師と関わった経験を参照することである。

データ 3：学卒グループ

- 244 学卒 C：ちら一と思ったんが、ずれてるかもしれへんねんけど、
245 学卒 E：何？
246 学卒 C：自分がどうだったかなって思ったの。
247 学卒 D：うんうん。
248 学卒 C：自分が今までかかわってきた先生、
249 学卒 D：うん。
250 学卒 C：との関係とかかかわりって、今、どうなって、今、どういうふうに自分に、と、
 どういう意味や価値があるかなって考えたときに、この教職を目指すっていう意味で、やっぱりモデルになってる。

データ 4：現職グループ

- 858 現職 H：うん。や、僕らが、
859 現職 I：って、
860 現職 H：子どものとき、先生って何でもできる、
861 現職 H：うん。
862 現職 G：うん。
863 現職 H：て思ってた。

このように、子どもの認識のうかがえなさに対処するために自分の経験を参照することは両グループに共通している。しかし、そこからの議論の展開の仕方は、二つのグループで大きく異なっている。

学卒グループでは、子どもによる受け止め方の個人差、多様性というテーマに議論は展開している。データ 3 の続きで、「253 学卒 C：でも、それは万人に対して言えることじゃないじゃん。」と述べられているほか、「225 学卒 D：うん。そうやな。子どもによって感じ方もちゃ

うし。」「377 学卒 A：価値を持つかどうかは、／378 学卒 C：そう。それは受け取り方次第。」「413 学卒 C：これの一つ一つに、違うじゃん。価値、意味や価値。／414 学卒 E：違う。／415 学卒 C：で、さらに子どもにとって意味や受け取り方で」「883 学卒 A：実際そうやんか、どう受け止めるかは人によるって。／884 学卒 B：個人差。／885 学卒 A：個人差あり、うふふふ。／886 学卒 D：そやな、同じこと言われててもそやもんな。」「938 学卒 B：個人に、／939 学卒 D：個人による。受けとめ方はってこと？／940 学卒 E：受けとめ方はな。／941 学卒 B：うん。うん。」と繰り返し指摘され、共有されている。

このことが、「723 学卒 E：あれじゃない？類型化しても、個人の経験によって感じ方が違うから」と、子どもにとっての意味や価値の類型的な把握を断念させることにつながっている。それが最終的にまとめの発表で、「そういう感じ方はすべて個人によると。なので、まあ、あの、まあ、一概にこういうことしたらよかったんちゃうかなとか、えー、悪いんちゃうかなっていうのは、私たちこのグループじゃ決められへんということになりました。まあ、個人の感じ方次第だよねと。」と、意味や価値に関する内容を示すことを放棄することにつながっている。

個人差、多様性を背景とした類型化の断念は、「418 学卒 C：多分、パターンがめっちゃできるじゃん。／419 学卒 A：うん。／420 学卒 C：まとめようがないで。うふ。／421 学卒 A：一般化して語らんと。／422 学卒 B：一般化、せやな。／423 学卒 C：そうやね。／424 学卒 A：一般化しよ。」という理路で、きわめて抽象度の高い一般論をもたらしめている。まとめのシートで「意味や価値」の内容として「社会的モラル→生きる力」という抽象的な一般論のみを示す一方で、「個人による」とされざるを得なかったのはこのような要因による。シートに残ったのは「社会的モラル→生きる力」のみだが、討議の中でも「832 学卒 B：公共の福祉」「837 学卒 B：社会的マナー。／838 学卒 A：社会的マナー。／839 学卒 C：社会的マナー。／840 学卒 B：社会で、社会で生きていくルール？」「845 学卒 B：社会的、／846 学卒 D：モラル。／847 学卒 B：的、／848 学卒 C：モラル。／849 学卒 B：モラル。ああ、いいね。／850 学卒 A：いいね。／851 学卒 D：いいんや。」「856 学卒 B：生きていく力やで。／857 学卒 D：うん。／858 学卒 A：生きる力。／859 学卒 D：生きる力。」「884 学卒 C：人間関係の基礎、／885 学卒 D：人間関係の基礎、」とやはり抽象的な一般論が繰り返されている。

それに対して現職グループでは、教師の意図と子どもの受け止め方のズレという方向に議論が展開している。たとえば、「547 現職 H：こうせえいうてならへんでしょ。／548 現職 I：意図的にしてる、／549 現職 G：うん。／550 現職 I：部分を超えて、子どもたちがこう、／551 男性？：うん。／552 現職 G：うん。／553 現職 I：学び取ってる部分ってあるじゃないですか。」のように、教師が意図したことと子どもが学ぶことのずれが再三にわたって述べられている。そのことは否定的に捉えられるのではなく、「206 現職 G：んー、ちょっとこう、嫌やなっていうような人との関係も、実際は結構そういうトータルの面での子どもたちに対するかわりが、意図的じゃなかったとしても、／207 男性？：うん。／208 現職 G：ほんとには大事なんちゃうかなっていうか／（中略）220 現職 E：人として学ぶこともあるってことやね。」

と肯定的に捉えられている。現職グループにおいては、意味づけ、価値づけの個人差、多様性ということはほとんど議論されていない。「909 現職 G：15 ぐらいのときに、がらっと変わっていくていうのは、その、小学校のやつも明らかに違う,」「920 現職 F：比べやすいんやろね、中学とかのほうが。教科変わるから。」というように、発達段階や校種によって子どもの受け止め方が異なるというある意味で類型的な議論が見られる。

このような議論の結果、現職グループのまとめは複雑になり、「僕たちが学ばせたかったことと、子どもたちが学び取ったことには、少しずれがあるような気がする」としつつも、「私たちがかわりの中で子どもたちが学び取ったことは、実は、その、大人像であったり、1 人の人生の先輩としての姿であったり、あるいは、あの、えー、働く人たちとして見てるのかなと。そうすると、えー、子どもたちが経験として、えー、意味や価値でいうと、えー、家族じゃない大人とつき合うこと、えー、それから自分たちの成長が、あの、多くの人に支えられているってことがわかること、あるいは、えー、人間には実にいろんな人がいると、っていうことがわかること、かなと思います。」と内容のある報告をすることが可能になっている。

以上のことから、議論の展開の差を生み出した内的要因の一つを整理すると次のようになる。両グループとも子どもによる意味づけ、価値づけのうかがえなさ、期待し予想するしかない教師の立場を認識している。しかし、学卒グループはそれを子どもの個人差からする意味づけ、価値づけの多様性と同一視し、類型的な把握すなわちある程度抽象度を持った議論を断念して、きわめて抽象度の高い一般論へと議論を飛躍させ、「個人による」という形式的なまとめになった。それに対して現職グループは、教師の意図と子どもの意味づけ、価値づけのズレという方向に議論を展開し、実際に子どもがどのような意味づけ、価値づけをしているかという内容のある議論をし、それをまとめに反映することができた。

(4) 教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ

二つ目の論点は、教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさをどう議論するかである。再び学卒グループのデータから見てみよう。

データ 5：学卒グループ

- 126 学卒 B：で、その、二つの、子どもと教師っていうものの自体については、何か、小学校と中学生で私は考えて、
- 127 学卒 A：うんうん。
- 128 学卒 C：うん。
- 129 学卒 B：いるのかなと思ったけど、で、教師っていうのはその、学校に属する教員っていう、だから例えば、教師がその辺のコンビニで子どもに遇って、えへへ、
- 130 学卒 C：ふふふ。
- 131 学卒 B：かわったときのかかわりではなくて、
- 132 学卒 A：ええ、ええ。
- 133 学卒 B：学校の中で、まあ内外で、
- 134 学卒 A：うん。

- 135 学卒 B：教師として子どもと接するときの関係やんなと思って、
136 学卒 A：うんうん。
137 学卒 B：こ、ここは前提で考えてたけど、合ってる？ふっふふ。

データ 6：学卒グループ

- 383 学卒 A：うーん。けどこれって、学校ありきの話だもんね。
384 学卒 D：とりあえず学校やな。
385 学卒 C：学校***。
386 学卒 B：教師やんな。
387 学卒 C：教師やろ。
388 学卒 E：教師やな。
389 学卒 C：しかも、何となくクラス、想像してたわ。
390 学卒 A：うん。
391 学卒 D：私もクラスやな。学級***。
392 学卒 A：ああ。
393 学卒 E：校内でっていう***。
394 学卒 B：あ、そっか。
395 学卒 C：せやね。
396 学卒 A：あ、もうそうそうそう。学校の範囲で。
397 学卒 E：絶対さ、そんなね、現実的じゃないもんな。学校外でって。
398 学卒 C：うん。
399 学卒 A：うん。学校外でって、遇ったらからかわれるイメージしかないからな。
400 学卒 C：あ、先生、こんなん買ってんの？
401 学卒 A：そう。先生、見切り品ばかり買ってるって。

データ 5 で学卒 B は、教師と子どもの関係、関わりは「教師がその辺のコンビニで子どもに遇って、かかわったときのかかわりではなくて」、「学校の中で、まあ内外で、教師として子どもと接するときの関係やんなと思って」と述べている。たとえば休日にコンビニで子どもに遇った時は、「教師として子どもに接するとき」ではないと考えて、それを「前提」に与えられたテーマについて考えている。データ 6 では、それが校内さらには学級内に限定されている。

データ 7：学卒グループ

- 179 学卒 D：えーっと、休み時間であってもこれ、遊んでてもやっぱその、
180 学卒 B：うんうんうん。
181 学卒 D：子ども同士のかかわりとかそういうのも指導していかなあかんし、
182 学卒 E：ふんふん。
183 学卒 C：うんうんうん。
184 学卒 D：とか思ったら、やっぱり全部指導する時間やなっていうので、そういうふうに書きました。

データ 7 では、校内に限った話ではあるが、休み時間も含めて全部が指導する時間になっていることが述べられている。ただその場合でも、「遊んでても子どもどうしの関わりとかそういうのも指導していかなあかんし」と、教師が意図的に指導しているから、全部が指導する時間になるという理路で考えられている。

現職グループでも学卒グループと同じように休日等に街で子どもに遇った時のことが話題になっているが、次のデータ 8 に示すように捉え方が異なっている。

データ 8：現職グループ

- 828 現職 I：ああ、そうそう。何かたまにスーパーとか、
829 現職 H：うん。
830 現職 I：街中で遇うたらびっくりされる。
831 現職 H：そうそうそうそう。
832 現職 G：うんうんうん。
833 現職 H：あ、この人に、
834 現職 I：この***なんや、
835 現職 H：プライベートな生活あんのかって、
836 現職 I：何、
837 現職 H：見てるところも、
838 現職 I：何でここにいの？と。おまえ学校住んでる思てんのかとか、
839 現職 F：ふふっ。
840 現職 I：言ったことはある、
841 現職 F：うん。
842 現職 I：確かに。
843 現職 H：うん。
844 現職？：ふっ、うふっ。
845 現職 H：いや、そう見てるんちゃうかな

ここでは、街中で遇った時も子どもは教師を教師としてみている、その意味で学校の内と外の区別はないということが述べられている。他の箇所では、「770 現職 H：教師っていう生物として捉えてるんじゃないか***子どもらは。」「808 現職 F：ん、あの一、男性として見てないというか、／809 現職 H：うん。／810 現職 F：っは。ひ、人として見てない、っふふ、」、「849 現職 I：だからやっぱ、せん、先生と思ってるんでしょね。／850 現職 H：うん。／851 現職 I：学校の教師という生き物っていうか」と、子どもから見るとあくまで教師は教師としてしかとらえられていないということが再三にわたって話題になっている。

教師の意識とは別に子どもは教師を教師としてみているという認識は、教師の意図とは別に子どもが学んでいるという認識と相即的である。たとえば、「894 現職 E：意味を考えると、だから、人間っていう、人っていう、大人も、／895 現職 F：うん、うん。／896 現職 E：ま、いろんな人もおるし、／897 現職 F：うん。／898 現職 E：弱点もあればいいところもあるし。／899 現職 H：うんうんうん。／900 現職 F：うんうん、***。／901 現職 E：人の多様性とかってのも、きょ、教師との付き合いの中で、／902 現職 I：そうですね。／903 現職 E：見てくのかなっていう意見も。」と述べられ、さらに端的に「939 現職 H：教師自身が教材の一つみたいな。」と述べられている。前項で見たように、現職グループでは教師が教育的意図をもっていない場合のほうが子どもの記憶に残っていることが注目されている。

以上のことから、議論の展開の差を生み出した第二の内的要因を整理すると次のようになる。学卒グループでは、学校の内と外という区別、あるいは教師が教育意図をもってかかわるとき

とそうでないときという区別を絶対的な区別と捉え、議論の前提から学校の外や教師が教育意図をもってかかわっていないときを除外している。それに対して現職グループでは、子どもの視点から見ることを媒介として、これらの区別が乗り越えられていることが話題となっている。現職グループでは教育的でない場であってもあるいは教育的でない場だからこそ教育的な機能を持つということが認識されているし、積極的に意味づけられてもいる。それによって、現職グループの議論はより複雑で、ダイナミックになったといえることができる。

(5) 議論の差を生み出す外的要因

学卒グループと現職グループの議論の差は、様々な外的要因に影響を受けている。

第一に、教育に関する経験の差に影響を受けている。現職グループでは、同窓会で卒業生から聞かされた話（249 現職 E：だ、同窓会に行って、でも、話し合うのは、（中略）／254 現職 E：こ、この、クラ、クラブの部分、よ、よくない思い出とか、／255 男性？：***、／256 現職 E：が、結構、さかな、酒の肴***なっとなる）や女子中学生が男性教師の前で着替えを始める話（797 現職 F：ほなら、僕が残ってても、／798 現職 H：うん。／799 現職 F：そこで勝手に着替え始めよるから、／800 現職 I：うん。／801 現職 H：女の子が？／802 現職 F：女の子が。）など、多様な経験が話題となり、それらが教師と子どもの関係の意味を考える手掛かりとなっている。学卒グループにはそうした手掛かりが少ないので、テーマに迫る難しさが大きい。そのことが学卒グループでは、子どもにとっての意味や価値をきわめて抽象度の高い一般論に行きつかせてしまう一つの要因になったとも考えられる。

第二に、グループ討議実験の時間や課題設定が影響を与えている。実験では討議の時間を25分と区切り、シートにまとめるよう課題設定した。時間をもっと長くしたり、まとめを求めなかったりしたら、議論の様相は異なっていたと思われる。ただ、時間や課題設定が二つのグループに同じ影響をもたらしているわけではない。学卒グループでは、具体的に何分という時間を挙げて時間管理をする発言が3回見られたのに対し、現職グループでは一度も見られなかった。また、学卒グループは討議の終わりの方になって議論を整理してからシートにそれを書くという手順を採ったが、現職グループでは出てくる意見をシートに書き込みながら議論が展開した。つまり、同じ時間設定と課題設定に対して、対応の仕方が異なっていた。

したがって、第三の要因として討議参加者の課題の受け止め方や討議に対する意識が影響を与えていることがわかる。学卒グループで「一般化」ということが繰り返し述べられたのは、抽象的な言葉できれいにまとめようとする討議課題への姿勢の現れと考えることもできる。終了後の振り返りでも、学卒グループでは、「価値観が違うから、そのすり合わせをするのって難しいなって思いました。で、また25分でそれをまとめ上げて、あの、発表できるところまで持っていくっていうのは、しんどいなって、もうむちゃくちゃ思ってます」（学卒 A）、「すり合わせに時間がかかって、25分っていう短い時間ではすごく難しかったなっていうふうに感じました」（学卒 B）、「その視点がすごいばらばらで、この決められた時間内に終わらせんのがす

ごく難しくて」(学卒 D) と、時間的な制約の中で話を「すり合わせる」ことの難しさを語っている。それに対し、現職グループでは「多様な見方をしよう」と(現職 H) したことや、「そういう見方もあるんやっていう新たな見方がいっぱいできて」(現職 E)、「その 25 分がすごく短く感じて、すごく楽しい議論ができたな」(現職 I) と語られている。「すり合わせる」ことを重視することによって 25 分という時間設定が議論の制約に感じられるか、「多様な見方」や「新しい見方」を重視することによって 25 分を楽しく短い時間と感じられるかの差異が生じている。シートのまとめの差異もそうした姿勢の差異の表れであると考えられる。

第四の要因として教職大学院での学習を挙げることができるが、影響の受け方が学卒院生と現職院生では異なっている。振り返りにおいて、学卒院生の一人は大学院での授業の一つを挙げて、「似たようなことをその、やってみましたけど、あれは 1 時間もらえてたから余裕があったんだって、うん、いうふうに思いました。」(学卒 A) と述べている。討議の質が、時間設定の長短による余裕のあり方に規定されていると捉えている。それに対して現職院生の一人は、「グループ討議の前は、自分では何か、ま、大学院で学んだせいもあったせいか、何か、多様な見方をしよう、と、ば、う、考えて、(中略) 深まりというか、あの一、あ、そうか、そういう見方があるなっていう視野が広がったようなことを、あの一、グループ討議で得ることができました。」(現職 H) と、大学院での学習が多様な見方を促し、それが討議の質につながっていると捉えている。

以上のような外的要因の影響は、学卒院生と現職院生で截然と異なっているわけではないのかもしれない。グループ討議に対する姿勢や大学院での学習の影響は、学卒か現職かによってではなく個人によって異なっているのかもしれない。外的要因が個人を通じてグループ討議の質に直接影響を与えるのではなく、あるいはそれと並んで、グループダイナミックスを通じて影響を与えていることも考えられる。今回のグループ討議実験では個人の姿勢や意識を実験と独立に把握していないので、この点については確認できなかった。

3. 考察

以上のデータから明らかになったことについて、理論的に検討する。今回のグループ討議実験では、「子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ」と「教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ」という二つの論点(内的要因)が、教育に関する対話の質の差異に関わっていることが明らかになった。こうした差異が、対話の「深さ」の違いとして認識されるといってよいだろう。それは理論的に何を意味しているのだろうか。

第一に、「子どもによる意味づけ、価値づけを捉えることの難しさ」は心理システムの「作動上の閉じ」に関わる問題である。教育に関わる議論において教師との関係、関わりを子どもがどうとらえているかは、極めて重要なテーマである。しかし、それを子どもの心の中に入って確かめることはできない。それは、「心理システムは、意識をとおして意識を再生産しており、その点では他に依存することなく自立しているシステムであり、つまり、意識を外部から手に

入れることもなければ、意識を外部に引き渡すこともないシステム」(ルーマン,1993,1995:493),すなわちオートポイエシス・システムだからである。教育は子どもの心理システムに影響を与えて意図する方向に変容させようとするコミュニケーションであるから、それに関する議論は心理システムのオートポイエシスに関して二重の難しさに直面する。一つは、教師の教育的働きかけが子どもにどのような変容をもたらすかは、子どもの側の受け止め(子どもの心理システムからの観察)に依存しているので、教師の意図通りにはなり難いということである。また、いま一つは、子どもがどう受け止めどう変容したかは子どもとのコミュニケーションを通じて推測するしかないという難しさである。学卒グループでも現職グループでも、この二つの難しさが論点となっていた。その意味では、単純に子どもの変容は教育の技術次第で教師の意図通りに(少なくとも原理的には)なるはずだとか、子どもの意識は確かめることができるといった議論よりは「深い」ものになっているといえよう。

そこから先で、学卒グループではこの問題を子どもの個人差からくる多様性に還元し、内容的な議論を放棄してしまった。それに対して現職グループでは、教師の意図とは異なるけれども子どもたちが何らかの変容(多くの場合成長ともいえる変容)をしていることを、自分たちの経験(子どもたちとのコミュニケーション)を基に語っている。結果的な子どもの変容すなわち社会化は「誰かによって意図された行為や誰かに帰属可能な行為の有している意味に完全に還元することはできない」けれど、「なによりもまず、そうしたコミュニケーション的事象それ自体が、社会化している」(ルーマン, 1993,1995:385-386)ことの気づきである。現職グループは教師の意図通りにはならないけれども子どもたちが変容することを肯定的、積極的に受容しているので、子どもの受け止めや変容について様々な議論をすることが可能になった。

第二に、「教育的な場・関わりとそうでない場・関わりの区別の難しさ」は、社会システムと環境の区別に関わる難しさである。学卒グループはこの両者の区別を絶対的なものと捉え、教育的でないすなわち教師が教育的意図を持って働きかけない場合を議論の対象から除外した。それに対して現職グループでは、教育的でない場や関わりであっても、あるいは教育的でない場や関わりだからこそ、子どもからは教育的と受け止められたり(街で遇っても教師は教師)、結果的に教育的な効果を持ったりすることが認識され、それが議論のテーマとなっている。

教育システムがシステムとして作動するには、教育的と非教育的という意味的な区別(教育システムとその環境の区別)が必要であるが、その区別をすると非教育的なものの教育的機能について議論することや非教育的なことこそ教育的だという議論が可能になる。それは「ある区別が、その区別自身によって区別されるものの中に《再参入 re-entry》すること」であり、そのことによって「システムはそれ自身にとって計算不可能なものになる」(ルーマン, 2009:35)。「再参入」はあるものの見方がそのものの見方自体に適用される(たとえば「教育的／非教育的という区別は教育的か」というように)ことであるから、議論の再帰性が高まって「あれかこれか」の区別が困難になり、「あれもこれも」という状態になる(Beck and Lau, 2005)。学卒グループは教育的／非教育的を絶対的な区別とみなすことで、再参入によって議

論が計算不可能なものになること（教育とは何か、子どもの成長をどう理解するかなどが分からなくなる）すなわち議論の再帰性の高まりを回避した。

現職グループは再参入を受容し、計算不可能な議論を楽しんだ。現職グループの議論に伴った笑いは、教育が意図通りにはならないという意味でアイロニカルではあるが、子どもの変容をある種の成長と捉えるという意味で肯定的で、さらに議論の錯綜を楽しむ笑いであったと解釈できる。区別の「再参入」による再帰性の高まりを受容することが、対話の「深さ」につながるといえよう。

グループ討議実験の分析から明らかになった教育に関する議論の「深さ」の内的要因は、心理システムの「作動上の閉じ」と社会システムと環境の区別の「再参入」を議論の中でどう扱うかという問題として理論的に把握することができる。このことについて最後に2つのコメントをする。一つは、この二つの問題が社会的な事象について議論する際に普遍的に見られるであろう問題だということである。本論文で検討してきた対話の「深さ」は、その意味で普遍性がある。第二に、大学院の役割である。教師が学校での会議で「計算不可能性」を楽しんでいるわけには行かない。現実の中では、そのような再帰性がもたらす困難を回避するために様々なストラテジーが採られている（Beck and Lau, 2005）。その意味では、学卒グループの「前提」のつくり方は、教師になってからの仕事の中での議論では必要なことだったといえよう。しかし、だからこそ大学院の教育や研究の場ではそれを避けない議論をすることが重要である。大学院での「アクティブ・ラーニング」の一つの意義はそこにあるといえよう。

引用文献

Beck, U. and Lau, C., 2005 Second Modernity as a Research Agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society, *British Journal of Sociology*, 56(4), pp. 525-578

中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」

ルーマン、ニクラス 1993,1995 『社会システム論（上、下）』佐藤勉監訳、恒星社厚生閣

ルーマン、ニクラス 2009 『社会の社会』馬場靖雄ほか訳、法政大学出版局

本論文は、日本学術振興会助成事業（基盤研究(C)、平成26～29年度、課題番号26381051）

「教職大学院において質の高いコミュニケーション力を形成する教育方法の開発的研究」（研究代表者：水本徳明）の成果の一部である。本研究は筆者の他、小松貴弘、竺沙知章（以上、本研究科）、大林正史、久我直人、佐古秀一、前田洋一（以上、鳴門教育大学教職大学院）の共同研究である。