

[原著]

対話が促す思考の深化

渡 邊 淳 子

Deepening of thoughts advanced by dialogue

Junko WATANABE

要旨

本稿の目的は、対話によって引き起こされる思考の深化の実相と意味を確認し、教育現場へのさらなる効果的な導入のための方策を探ることにある。思考は自身を取り巻く世界（実在）を認識する作業から始まり、それが何であるかという信念へと育てていく行為である。対話はこの信念をもって行われる。対話が他者との相互作用を引き起こし、さらなる思考の深化へとつながるためには、適切な目的と価値を与えられる必要がある。これらは、人間が持つ非自然的な合理性の能力によって導き出される。適切な目的と価値を伴った対話の原型は、ソクラテスによる対話や、オックスフォード大学が何世紀にもわたって維持している「チュートリアル」と呼ばれる個別指導に見ることができる。ソクラテスの場合、対話の先に「絶対的価値」を見据え、オックスフォード・チュートリアルは「教育された市民」の育成という目標に向けて行われる。両者に共通すると思われるのは、「問い」の質の高さである。対話的手法を展開しようとするなら、まず、「問い」の質を考慮すべきであろう。

キーワード：対話，思考，信念，絶対的価値，「問い」と「答え」

I. はじめに

わが国の4年生大学への進学率は2009年度に初めて50% (50.2%) を超え、以後はほぼこの水準で推移している¹⁾。一方で、18歳人口は減少の一途をたどっている。その結果、大学の現状は「ユニバーサル化」、あるいは望めば誰でも入学できる「全入時代」といった言説を伴って語られるようになってきた。一方、グローバル化や情報化の進展に代表される社会の急激な変化は、価値観をも目まぐるしく変えることになり、いまや私たちは「予測不能」とさえ称される社会で生きることを余儀なくされている。

困難な時代にあって、教育によって獲得が期待されるのは「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考

え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」(自己教育力)であり、豊かな人間性、健康・体力と合わせ、「生きる力」と総称される力である²⁾。教育のすべての段階においての到達点の一つでもあろう。その結果、大学教育も変化が求められることになる。

たとえば、大学教育の質に踏み込んだ2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」は、その後の大学改革の指針となっているが、そのサブタイトルには「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」とある。「生涯学び続ける力」「主体的に考える力」とともに、学ぶ側に求められる力であり、「学士力」「社会人基礎力」「人間力」「21世紀型能力」といった文言

で語られることが多い。さらに、こうした能力の育成を支えるために、近年はアクティブ・ラーニング（能動的学習）、協同学習といった新たな学びのスタイルも提示されている。これらの学びのスタイルに共通するのは、学び手が主体となった構成主義的な捉え方で、「学び手自身が学ぶことに意味を見だし、自らが行為主体として学修プロセスに積極的に参加していこうという姿勢」が求められることになる³⁾。

ひとくちにアクティブ・ラーニング、協同学習と言っても、その形態はさまざまであるが⁴⁾、基本となるのは教師と学生、あるいは学生同士の双方向的な知識の集積と再編であり、常に他者との対話に支えられたものである。こうした対話の現場では、ある種の相互作用も期待することができよう⁵⁾。筆者はこの10年程、アカデミック・ライティング指導に携わっているが、この分野においても従来型の一方向的な添削指導から対話を介した指導へと移行する動きが広まりつつある⁶⁾。新たな指導法の基本的な考え方は、「良い文章」を完成させるのではなく、「良い書き手」を育てるというものである。指導する側の教師あるいはチューターは執筆前の段階から学生と対話を重ね、さまざまな「気づき」を形にする手伝いをしていくことになる。そこで、見られるのは学び手である学生だけでなく教える側にも思考の深まりと新たな気づきが立ち現れるということである。

本稿では、主に対話によって引き起こされる思考の深化の様相と意味を考察することになる。思考の深化に関するⅡでは、主に言語哲学者であるグライス、P. の言説をたどりながら実在（世界）、思考（信念）、言語という対話を構成する3要素の関係を明らかにする。Ⅲでは、ソクラテスの対話、オックスフォード大の伝統的個人指導法であるチュートリアルに触れた後、思考の深化をもたらす対話を有効な教育手法として、いかに実践に移すことができるかということを検討する。この場合、「問い」の質が問われるということも併せて指摘する。

Ⅱ. 対話と思考

1. 思考の深化

自身を取り巻くさまざまな事象（世界あるいは実在）に接して何らかの判断や対応が迫られるとき、

私たちはその前段階として、それが何であり、どのような類のものであるかという認識作業を行うはずだ。もっと具体的に言うなら、その事象を一旦、あるがままに意識の中に取り込み、既知の情報を駆使しながら、推論能力を働かせ、可能な限り概念化を図ることによって、それが何であるかという信念へと昇格させようとするというわけである。多くの場合、瞬時になされる信念の形成により、実在は個人の中で言語化され、文章あるいは発話といった言語的伝達手段を用いて他者に伝えられることになる。さらには、他者との双方向的なやりとりによって、さらなる情報・知識の伝達や確認、再構築も可能になる。この「双方向的なやりとり」が対話ということになる⁷⁾。

実在を信念に昇格させる試みは、各人の中で行われるため、実際は人の数だけ「信念」が存在することになる。このため、対話のような他者との双方向的なやりとりにおいては、程度の差はあるものの、何らかの擦り合わせが必要となってくる。擦り合わせはお互いに問いと答えを発することでなされる確認作業であるかもしれない。あるいは、個人の内部でなされる何らかの自己調整であることも考えられようが、この場合、「問い」と「答え」は思考を促す重要なツールである。対話の前提として「問い」と「答え」が発せられた段階で、思考する行為は始まっていると言うこともできよう。

では、お互いに思考し、問いと答えのやり取りが活発に行われた対話がすべて好ましいものであるかといえば、そうとは限らない。まず考えられるのが、「思い込み」による信念の形成（誤信）である。「私は間違っていない」、あるいは「私は正しい」と、自己の信念の正当化に固執する限り、思考は一点にとどまることになり、「信念」の拘束からは自由になれない。事象の誤認知、情報の過大な評価、期待や先入観の影響など、さまざまな原因が考えられるが、いずれにしても、「よき方向」に向かった対話とは言い難い。むしろ、対話そのものがお互いの目を曇らせ、誤った世界観を形成していくことになる⁸⁾。

一方、対話における思考の深化という観点から検討した場合、権威者（例えば学生に対する教師）に日常的にみられる、以下のような「対話」の形は興味深い。ここではまず、「馬」を目の前にしてそれを何か別のものと思い込んでいる学生と相対した教

師の姿を思い描いてほしい。教師は、それが馬であることを学生に伝えようとするわけであるが、まず考えられるのは、単純に学生の認識を否定した後に「それは馬である」と矯正する教え込みである。もうひとつの方法は、問いを發し、学生からの答えに再び問いを投げかけ、最終的に学生の「気づき」を引き出すという流れである。この場合、教師は一方的に「正しい」知識を教え込むのではなく、実在と向き合った学生が思考を深め、最終的には自発的に新たな知識を獲得する方向へと誘導していくことになる。ただし、教師は学生の認識を変えさせるために、さまざまな工夫を要すであろうし、相当な忍耐も強いられるかもしれない。

教師の工夫と忍耐強い「指導」により、かくして学生は思考を深化させ、思い込みから解放されるわけなのだが、そこで大きな疑問が湧きおこる。それは、この教師と学生との対話は、「単なる信念の擦り合わせに過ぎないのではないか」ということである。対話をどのような好ましい形で進めようと、教師の頭の中にある、導かれるべき最終正答は「馬」である。どのような高尚な議論や証明作業がなされたとしても、それは、学生が大きく道を踏みだしたことなく、正しい方向へと導くための手段であり、技法であり、結局のところ、行き着く先は「馬」なのである。見方を変えるならば、教師は学生の信念を「馬」という正答へと「誘導した」ということができ、教師、学生の双方で見られる思考の深化も、きわめて教師側の制御が及ぶ範囲で行われるものであると言えよう。結局のところ、「馬」は分解されることも、その場に存在する意味さえも問われることなく、最後まで一般名詞の「馬」であり続けるというわけである。

ただ、教師によるこのような誘導の有無にかかわらず、思考は深化し得る。たとえ誘導的な要素を備えていたとしても、学生は対話を通じて硬直化した信念（思い込みや誤信）の縛りから解放され、自由を得ることができるとする考え方も可能だ。このように、「～からの自由」という言い方をする自由を、ひとまず「消極的自由」としよう。

では、その対極に想定される「～への自由」という言い方、すなわち「積極的自由」とはどのようなものか。それは、単なる概念の擦り合わせを超え、例えば、「なぜここに馬がいなくてはならないのか」「この馬と良好な共生関係を結ぶには、私たちはい

かに振る舞ったらいいいのか」といった「問い」を連鎖させ、「馬」という対象物から出発した思考の方向を自在に向けかえていくことである。思考の深化と広がりにより、点でしかなかった対象物への認識は、「問い」の連鎖を通じて面的な広がりを見せていくことになる。

権威者の制御の枠から解放された思考は、柔軟な信念の更新を迫りながらも、一方で対話の方向性や秩序を破壊し、ある種の混とん状態を招くのではないかという懸念も予想される。だが、目的が与えられ、思考が「絶対的価値」（問いに対する最終的な答え）⁹⁾への接近を指向する限り、対話は常に適切な形で成り立つ。つまり、「積極的自由」とは「絶対的価値に向かう自由」であり、それは十分に自発的なものなのである。

2. 迫られる実体変容

思い込みによる信念の固定化を脱し、信念の更新を可能なものとするには、適切な目的と価値の下に「問い」の質を高める必要がある。質の高い問いを發する力は、人が有する「合理性の能力」¹⁰⁾に依るところが大きい。この合理性の能力こそ、前節で論じた絶対的価値に向かう自由が成立するために不可欠なものである。

ここで言う「合理性の能力」とは、後天的な高次の能力であり、自然的存在としてのヒトが持つ、類人猿レベルの自然的推論能力¹¹⁾とは区別される。さらにそれは、目的や価値といった非自然的なものを伴った、自発的なものであり、人間を「成熟」へと向かわせる力を持つ。グライスは、「ある適切な種類の価値の裏付けが付与されることに対する理由を探索する者としての関心」を持つことと、「そうした関心を程度はどれほどであれ実効のあるものにするための能力を持つことを、実質とする」ことを合理性の能力とし、その延長線上に自然的な拘束を逃れ、自然的存在としてのあり方を超えた自由な存在者へと自ら変わり得る存在、すなわち「形而上学的実体変容」を据えた¹²⁾。

グライスはまた、合理性の能力を「基礎的・不変的な能力」と「規範的・可変的な能力」の2つに分けて考えることを提案している¹³⁾。「基礎的・普遍的な能力」は、言語のように後天的に外部にあるものを内部に取り入れるような仕方で蓄積される能力で、人が「理性的である」ということの出発点とな

るものである。一方、「規範的・可変的な能力」は、最終的な答えを求めて、それが適切か適切でないか（合理的かそうでないか）といった判断を下す類の力で、凝り固まった信念に風穴を開けることができる能力ということも可能であろう。

このように見てくると、外部からの知識をそのまま取り入れ知識とする能力と、批判し問題提起する能力が両輪となって、「思考の深化」を促進しているように思われる。基礎的・普遍的な能力だけでは、外部からの情報は無批判に取り込まれることになり、思い込みに代表される誤信や信念の固定化、さらには思考の束縛へとつながりかねないことになる。それは、さながら地下の洞窟につながとめられた人々¹⁴のようなものである。洞窟の壁に映る影の実体が何であるのかということ、結局のところ地上に出てみないとわからないというわけである。

規範的・可変的な能力によって、信念はひとつ所にとどまることを許されず、絶えざる更新に向けて常に揺さぶりをかけられる。対話もまた、信念の更新を迫る「揺さぶり」の一つであるといえよう。対話における、「考え」「外化し」「相手からのフィードバックを受け」「再考する」というサイクルの繰り返しは、絶対的価値への途上において行われる営みであり、さらなる思考の深化を促す営みでもある。

Ⅲ. 対話型教授・学習法の導入

1. 対話の原型

「絶対的価値」（最終的な答え）への接近を目指した対話は、「気づき」のようなより良い類のものへの変化へと思考を導くことが可能である。その原型はソクラテスの幾多の対話に見ることができる。たとえば、テアイテスとの対話において、ソクラテスは自身の立ち位置を、他者の内に眠る知を無事に産み出させる「産婆」のようなものと規定している¹⁵。彼自身は、問いを続けることで常に矛盾点をあぶり出すというやり方に終始し、それによって相手の思考を深めている。対話の途中では、これまで重ねてきた言葉のやり取りを総括し、お互いの合意点を確認し、そこを足掛かりに再び問いを発している。

プラトンが伝えるこのような形の対話において、ソクラテスは自らの信念を押しつけることを一切行っていないことに気がつく。高い目線から若者の

思考を予定調和的に誘導するといったこともしていない。むしろ、目線を低くして若い相手と対等の立場に身を置こうとしている。それは、共に絶対的価値（真理）を追求しようという姿勢であるとも言えよう。したがって、対話の最中になされる確認行為も、「答え合わせ」といった類のものではなく、真理に近づくための土台づくりととらえることもできる。ソクラテスとテアイテスとの違いを挙げるとするならば、ソクラテスは自分が知らないということを知っている「無知の知」の状態に身を置いているということではないか。結果として、対話に引き込まれた相手は、深く考えることを余儀なくされ、次第に変容を迫られることになったと受け取ることができる。

ソクラテス的な対話の手法は、形を変えて現在の教育の中にも見いだすことができる。たとえば、オックスフォード大学で伝統的に採用されているチュートリアルと呼ばれる個別指導^{16) 17)}がそれだ。1人の教員が少人数の学生を受け持ち、週1回の指導を行う。指導から次の指導までの1週間、学生は何冊もの文献を講読し、レポートを提出することが課される。1時間程度の指導では、学生が書いてきた成果物を挟んで教員と学生が質疑や議論を行う。学生たちは、短期間の「読む」「書く」「議論（対話）する」というサイクルを積み重ねることで、自ら考える力を獲得していくことになる。教授が学問に必要な方法やスタイルを、身をもって教えるという意味では、「徒弟的な訓練の場」ともいえよう¹⁸⁾。

多くの文献を読んで、自分の見解を書き、それをもとに議論（対話）し、考えを深め、再び文献に戻るといったサイクルは、「考える力」と自由な発想を生み出す源」ともなっている¹⁹⁾。そこで獲得が期待されるのは、批判的・内省的思考、コミュニケーション能力、常に知識を更新することができる能力などである。さらに、オックスフォード大はその先の“到達点”として、「教育された市民 (an educated citizen)」の姿を描く。それは、「生涯を通じて社会に貢献できる、何らかの資質を身につけた」人材を指す²⁰⁾。オックスフォード大が独特の教育システムを何世紀にもわたって維持してきた根底には、実際に「教育された市民」を育成し続けてきた実績と、その実績に裏打ちされた強烈な自負心がある。

問いを発しながら「絶対的価値」への接近を目指

すソクラテスによる対話は、共に人間的な成熟を図るための手段のひとつとして、現実に応用が可能なように見える。一方、カレッジ制に代表される独特のシステムに支えられたオックスフォード・チュートリアルを、わが国の大学教育の現場に直接移入することは不可能であろう。だが、オックスフォード大が目指す「教育された市民」の育成は、近年わが国でも耳にされるようになった「人間力」や「学士力」の涵養、「21世紀型市民」の育成といった目標、あるいは大学が社会に対して担うべきとされている役割と大きく重なるところがある²¹⁾。オックスフォード大が掲げる目標と比較した場合、その抽象度の高さに批判もあるが、待ったなしの大学教育改革が迫られる状況においては、「対話」というキーワードを念頭にチュートリアルの本質に目を向け、移入の手法を検討することは、決して無駄ではないはずである。

2. 問われる「問い」の質

ソクラテスにしてもオックスフォード・チュートリアルにしても、そこで繰り広げられる対話は、ひとつとところに留まることがなく発展的である。対話そのものが双方向性を持ったものであるから、内に形成される思考（信念）を伝達し、さらにフィードバックを受け、新たな思考へ向かうという図式は、対話の相互作用として容易に頭に描くことができる。

しかしながら、実際の現場では、対話があるレベルから発展しないケースが想定される。たとえば、近年注目されているアクティブ・ラーニングで起こる不具合がそれである²²⁾。アクティブ・ラーニングは、教師あるいは学生間で行われる双方向的な学修方法と解され、さまざまな形態で行われている。自発的な「学び」の姿勢が、主に対話を通じて相互作用を引き起こし知の再編成を行わせるというわけで、最終的には学生に論理的に考える力、議論する力、協調性など、さまざまな資質を身につけさせようという狙いも持たされている。非常に理想的な「学び」の形態であろうが、一方で、いくつかの問題も見えてきた。

中でもよく見られる不具合は、対話の早い段階で思考の安定化が図られるという現象であろう。つまり、早い段階で対話の輪の中にいるメンバー全員が「わかった」つもりになるということである²³⁾。これは、ひとつの安定状態であるが、裏を返せばこれ

以上の思考を停止させられたということでもある。この時点で深く問う作業（思考作業）もなされなくなり、「場が活性化しないまま、なんとなくゆるりとした話し合い」²⁴⁾となることが予測できる。結果として提出された成果物は集めた情報の羅列にすぎず、稚拙なものとならざるをえなくなるのである。

もうひとつ考えられる不具合は、アクティブ・ラーニングを企図した教師の姿勢に起因すると思われるものである。あらかじめ教師が意図した結論があり、対話や議論が期待された“筋書き”から逸れようとした時点で何らかの介入を行うといった類のケースである。表向きには学生側の能動的な対話や議論に委ねられているようにみえるが、実情は従来の「教え込み型教育」の範疇に留まっているにすぎない。学生は教師の巧妙な誘導に乗せられているわけであり、その意味ではある時点で一定の枠組みに留め置かれているということになる。そこに発展性は見られないわけである。

もちろん、自由な対話や議論は、ひとたび方向性を失えば、その範囲は野放図に広がり収拾のつかないものとなりかねない。したがって、何らかの介入が必要となろう。では、なぜソクラテスの対話がある種の普遍性を伴って対話の原型たり得るのか。あるいは、なぜオックスフォード・チュートリアルが何世紀もの間維持され、「教育された市民」を育てつづけることができるのだろうか。それは、そこで発せられる「問い」の質が大きく関与していると思われる。ソクラテスは相対する他者と同じ地点に立ち、「問い」を発し続けることで常にお互いの思考に揺さぶりをかけているように見える。しかも、その先にあるのは、まだ見えない「絶対的価値」であり、絶対的価値の探求そのものを目的に据えている。一方、オックスフォード・チュートリアルで、指導に当たる教授（敬意を込め Don と呼ばれる）は、「知の生産と再生産とに関わる研究者（学者）」であり、Don が行う個別指導は単なる知識を移植する場ではなく、学問に必要なスタイル（たとえば文献講読で得られた「知識をどのように組み替えるか」という議論の方法＝技）を学生に身をもって教える場である²⁵⁾。いわば、「徒弟的な訓練の場」の趣を呈しており、学生は「しみこみ型」²⁶⁾とでも言うべき指導で成長を遂げていっているといえよう。

このようにして見てくると、ソクラテスによる対話にしる、オックスフォード・チュートリアルにし

ろ、共通するのは、「問い」の質の高さと言えよう。それは、対話の相手（学生）が集積してきた知に揺さぶりをかけるということの意味するものである。相手の矛盾を突くものであるかもしれないし、あるいは、眼前に立ち現れた実在が自分にとってどのような意味をなすものであるかという、ある種の根源的な問いであるかもしれない。ただ、いずれの場合であっても、問いを支えるのは、目的、価値であろう。対話者が適切な目的と価値を共有することにより、そこでなされる対話は確固たる方向性を得て思考の限りない深化へと向かうわけであり、それをもってグライスの言う「人間的な成熟」も可能となるのである。

Ⅳ．おわりに

大学教育の現場における対話型指導の醍醐味は、学生の中に蓄えられ、バラバラの状態にある知識を再編し、新たな知識を創造しようとするその営みにある。その過程で、学生は深く思考し、必要に応じて更なる知識を取り入れることになる。他者を介した信念の形成と外化、それに続くフィードバックというサイクルは、あたかも螺旋階段を下りるかのよう思考の深化を促していくのである。

こうした対話型指導により、論理的・批判的思考力をはじめ、コミュニケーション力、協調性、表現力等さまざまな能力の獲得が期待されているわけだが、言うまでもなくこれらの能力は段階的に形成されるものではない。目的と価値が与えられ深く考えることで、結果としてしみ込むように獲得された能力であると言えよう。

対話型教育は「問い」の質にかかっている。その点、教師の意識と資質が問われることになる。ただ、指導者（オーガナイザー）が常に教師である必要もないだろう。たとえば、筆者は数年前からライティング指導に際して独自の対話的手法を取り入れている。それは、「共に学ぶ経験者」として学部生をチューターとして育成し、一般学生に対して執筆前段のテーマ設定や構想段階から「対話」を重ねるやり方である。当然のことながら、いまだ成熟の途上にある学生同士の対話では、思考がひとつとこるとどまり、循環するというケースが多々見られる。だが、そうした循環を認めた教師が揺さぶり（問い）をかければ、学生たちを新たな段階の思考へと

向かわせることは可能である。

この取り組みのもう一つの効能は、チューターも含め学生の側に能動的に向かう姿勢が見えてきたことである²⁷⁾。理論としては生煮えであるとのそしりは免れないが、ひとまず小論にまとめたのも、学生の中に認められる自発性の発露に背を押されたからにはほかならない。こうした学生の変化こそ成熟への兆しであるとみることはできないだろうか。してみると、大学教育を通じて獲得することが求められる「生きる力」は、予測不能な時代を「生き抜く力」ではなく、「より良く生きる力」であると考えられるのである。

なお、本稿における利益相反は存在しない。

注釈及び参考文献

- 1) 文部科学省：平成30年版文部科学統計要覧，2018，
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm
[2019.09.26 アクセス]
- 2) 中央教育審議会（1996）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第1次答申．
- 3) 久保田賢一：構成主義の学習理論．大学教育をデザインする—構成主義に基づいた教育実践，久保田賢一・岸磨貴子編，晃洋書房，2012，p.21.
- 4) バークレイ，E，クロス，P，メジャー，C，安永悟監訳：協同学習の技法—大学教育の手引き，ナカニシヤ出版，2009．
協同学習（cooperative learning）について，バークレイらは，競争が強調されすぎた従来の教育の対極に位置づけ，「学生が互いに情報を共有し，互いに励ましあいながら共通の課題を一緒に学ぶ」（p. 5）ためのさまざまなタイプの技法を紹介している。
- 5) 大田堯：学力とはなにか—「問」と「答」との間にみる現代教育の危機，国土社，1990．
大田は人間の発達の仕組みが「人間をとりかこむ他人を含む様々の状況からの働きかけ，ないしそれへの働きかけ，つまり対話，対決など相互作用の中で作りだされる“相互関係の体系”」（p.9）であると主張する。
- 6) 佐渡島紗織・太田裕子：文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・セン

- ターでの取り組み, ひつじ書房, 2013.
- 7) 細川英雄: 対話をデザインする—伝わるとはどういうことか, 筑摩書房, 2019.
細川は他者とのコミュニケーションの発展性を内包し「他者存在としての相手の領域に大きく踏み込む行為」が対話であるとして, 自己完結的な「おしゃべり」と厳密に区別することで対話の実相を解説した (pp.19-23)。
- 8) ギロビッチ, T, 守一雄・守秀子訳: 人間この信じやすきもの—迷信・誤信はどうして生まれるか, 新曜社, 1993.
ギロビッチは, 「誤信の認知的要因」として, ランダムなデータの誤解釈, 過大評価, 期待や先入観等のタイプ分けを行っている。
- 9) グライス, P, 岡部勉編訳: 理性と価値—後期グライス形而上学論集, 勁草書房, 2013. p.270 参照。
- 10) 岡部勉: 合理的とはどういうことか—愚かさ弱さの哲学, 講談社, 2007. pp.85-97 参照。
- 11) 岡部 (2007), 前掲書, pp.26-38 参照。
- 12) グライス (2013), 前掲書 pp.263-268 参照。
- 13) 基礎的・不変的な能力と規範的・可変的な能力を中心としたグライスによる合理性の問題については岡部 (2007), 前掲書を参照。
- 14) 「洞窟の比喩」。プラトン, 藤沢令夫訳: 国家(下), 岩波書店, 1979. pp.104-119 参照。
- 15) プラトン, 田中美知太郎訳: テアイテトス, プラトン全集2, 岩波書店, 1974, pp.173-404.
- 16) 荻谷剛彦: グローバル化時代の大学論②—イギリスの大学・ニッポンの大学, 中央公論新社, 2012.
- 17) 能勢哲也: オックスフォードカレッジライフ, 近代文芸社, 2007.
- 18) 荻谷 (2012), 前掲書, p.170参照。
- 19) 能勢 (2007), 前掲書, p. 60 参照。
- 20) Palfreyman, D: Higher education, liberal education, critical-thinking, academic discourse, and the Oxford Tutorial as sacred cow or pedagogical gem. *The Oxford Tutorial* (2nd ed.), Blackwell, pp.9-20, 2008.
- 21) 荻谷 (2012), 前掲書, pp.69-74参照。荻谷はこれらの目標が抽象的なものであるのに対し, オックスフォード大が掲げる「教育された市民」の育成という高等教育の目標は具体性を持っており, 何百年もの間継続されてきた実践により育まれた「揺るぎない自信」に裏打ちされていると彼我の違いを指摘している。
- 22) 中部地域大学グループ・東海 A チーム: アクティブラーニング失敗事例ハンドブック—産業界ニーズ事業・成果報告, 2016.
<https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf> [2019.09.26 アクセス]
失敗事例としては, 「教師の促進的介入不足」, 「グループ内の人間関係のいさかい」, 「リーダー不在のグループ活動」などが紹介されている。
- 23) 西林勝彦: わかったつもり—読解力がつかない本当の原因, 光文社, 2005.
西林はさらに, 「わかったつもり」はひとつの「わかった」状態であるため, 「わからない部分が見つからない」という意味で安定していると説明している (p.40)。
- 24) 齋藤孝: 新しい学び, 岩波書店, 2016. pp.25-26 参照。
- 25) 荻谷 (2012), 前掲書 pp.169-170 参照。
- 26) 渡部信一: 日本の「学び」と大学教育, ナカニシヤ出版, 2013.
しみ込み型の学びは, 従来型の教え込み型の学びの対極にある学びの型で, 「模倣および環境の持つ相互作用に依存する」特徴を持つ。渡部によると, しみ込み型の学びにおいては, 「教えるものと学ぶものとの役割分化があいまい」であるため, 教師からは短い評価と質問に対する応答が送られるだけだが, その代わりに教師は「学習者と同じ環境で行動し, 積極的な模倣を促す」としている (p.14)。
- 27) 渡邊淳子: 文章作成指導におけるコラボティブ・ライティングの効果. 保健科学研究誌, 14: pp. 121-128, 2017.

(令和元年11月28日受理)

Deepening of thoughts advanced by dialogue

Junko WATANABE

Abstract

The purpose of this paper is to make a clear process for dialogue to deepen the thoughts of students and find an effective way to use such a dialogue method in higher studies. A dialogue is an exchange of beliefs or opinions. In dialogue, questions and answers are important tools for a thought to deepen. However, a dialogue is often tied down with a false sense of belief, such as an assumption, and persistence to justify the error. If freedom of thought is lost in a dialogue, a false view of the world may be formed in one's mind. To deepen the thought is not to compare and adjust to a different belief, but to have new ideas and perspectives. Dialogues with adequate purpose and value can deepen thoughts. Such dialogues can be found in Socratic dialogue and the Oxford Tutorial, which are activated by high-quality questions. To adopt the dialogue method for higher education, the quality of questions in a dialogue must be considered first.