

「対話的な学び」について考える 2

～内なる対話の充実を～

川端 建治

発達心理学者浜田寿美男氏は、その著書の中で、コミュニケーションの媒体としてのことばが、子どもたちの世界でどのようににはたらくかについて、次のように述べている。

声を出して話を交わす外の自他二重性の回路に加えて、それにぴたりと重なるかたちで内側の回路がまわっている。それを自他二重性に対比して自我二重性と呼ぶことにする。ことばによる人どうしの対話は、単に声でことばをやりとりするだけでなく、その背後の自我二重性に支えられてはじめて、十全なかたちで成り立つのである。

(『「私」とは何か』講談社選書メチエ170)

対話が十全なかたちで成立するためには、単に声でのやりとりだけでなく、話し手聞き手の内側で、それぞれ「自我二重性」という自己内対話がなされていなければならないのである。対話におけるこの「自我二重性」という回路を、浜田氏は、「話すことは聞くことである」「聞くことは話すことである」という分かりやすい言葉で説明している。

私たちは、相手に向かって話している時、その声や言葉の内容が相手に届いているかどうかを、同時的に自分の耳でなぞりながら聞いている。逆に相手の言葉を聞いている時、相手の届けようとしていることを受けとめられているか、自分の内側でなぞりながら話している、ということなのである。

話しながら聞き手の視点に立ち、聞きながら話し手の視点に立つ。浜田氏によると、人はこんな難しい「視点の交換」を、乳幼児の時期から無意識に行っている場合があると言う。母親のやさしい声を聞きながら、暖かい笑顔を見ながら、乳幼児は、母親との情動の交流においては、少しずつ自己内対話の体験を積み重ねていくのである。

しかし、ここから、相手の視点に立って言葉の意味を理解できるようになってくるまでに、子どもたちは、目の前の相手や周りの人たちとの共感的コミュニケーション（「対話的な学び」について考える 1）で述べた。）をたっぷり体験しなければならないのだろう。この共感的コミュニケーションによって、子どもたちは、相手との心地よい情動のやりとりを通して、対話力の基になる相手との「視点の交換」体験を積み重ねていくのである。それは、自己内対話の充実していく過程でもあるのだろう。

10歳の壁を越える頃までの子どもたちは、心と身体の共生性による共感をベースにしたコミュニケーションの中にいる。お互いの思いや考えを響き合わせながら、それぞれが自分の思いや考えを鮮明にしていく。そんな話し合い（聞き合い）が、対話の育つ土壌となる。このような話し合いの具体を、2年生の例で見てみよう。

紹介するのは、物語「お手紙」（光村図書2年上）の学習で、誰からも手紙をもらったことのないがまくんの気持ちが、「かなしい」から「しあわせ」に変わった理由を考える学習である。三場面後半のさし絵を一場面のさし絵と比べて取り組んだ一人読みの交流場面である。まずは、<二つのさし絵を比べて、気づいたことを発表し合ひましよう。>という課題発問によって、子どもたちから、がまくんとかえるくんの表情や様子の違い、背景の違い等が次々と出された。そして、本時のめあてとつながるがまくんの気持ちの変化

(悲しいから嬉しい・楽しい・幸せへ)への気づきが出てきた頃、がまくんの気持ちを変えた根拠となる手紙の内容に着目させるために、教師が出た。その後の流れである。
(これまでにいくつかの発言があったが、以下は発言番号を、C1・T1からとする。)

C1 がまくんが幸せになったのは、かえるくんがいいお手紙をくれたからです。どうですか？

T1 がまくんは、お手紙の何が「いい」と思ったの？

C2 私は、「親友であることをうれしく思っています。」がよかったんだと思います。どうですか？

T2 その中の、特に何がいいの？

C2 「うれしく思っています。」です。

C3 私は、「ぼくの親友であることをうれしく思っています」がうれしかったんだと思います。親友は、仲良しの仲良しだからです。どうですか？

C4 ぼくも、お手紙がうれしかったと思います。理由は、「ぼくはきみがぼくの親友であることをうれしく思っています。きみの親友かえる」と書いてあって、親友は特別なお友達みたいな意味だから、それでうれしかったんだと思います。どうですか？

C5 ぼくは、「親友であることをうれしく思っています」のところが、うれしかったと思います。がまくんは、自分がかえるくんの親友であることを、とてもうれしく思っているからです。

悲しい気分の中にいたがまくんが幸せな気持ちになれたのは、C5の発言にあるように、かえるくんからもらったお手紙の中の「ぼくはきみがぼくの親友であることをうれしく思っています。」という一文にある。かえるくんの手紙は、がまくんを励ます手紙ではなく、がまくんに感謝を伝える手紙だったのである。誰からも認めてもらえないと思っていたがまくんは、かえるくんの言葉で、自分がかえるくんに感謝される存在であったことを知り、壊れていた自己肯定感を取り戻したのである。それが、がまくんの変容の理由であった。C5は、そのことを伝えようとしたのであろう。

ここで、考えてみたいのは、C5は、なぜ「がまくんは、自分がかえるくんの親友であることを、とてもうれしく思っています。」ということに気づけたのか、である。

C1の「いいお手紙をくれたから」という理由の言葉をさらに具体化させるために、教師は、さらにT1・T2で、「いい」の中身を追究する発問を繰り返している。これによって、確かに子どもたちの発言は、手紙の文面に集中していくことになった。しかし、ここで注目したいのは、C2からC5へとつながっていく子ども同士のコミュニケーションのありようである。文面の中にある「ぼくはきみがぼくの親友であることをうれしく思っています。」の「親友」という言葉に反応したC3は、「仲良しの仲良し」と言い換える。そしてC4は、「特別なお友達みたい」と言い換える。それぞれが前の子の発言を聞きながらその言葉をなぞり、共にがまくんのうれしくなった気持ちに響き合い、発言をつないでいる。発言の中に出てきた言い換えの言葉は、聞きながら自己内対話をしているうちに胸の内でふくらんできて、聞いてほしくなってきた言葉だったのであろう。C5の読みは、物語世界に入り込んだ子どもたちの共生性が、共感的に響き合いながら一緒になって見つけていったものなのである。

ここに対話成立の基盤がある。真の対話力が育つためには、このような共感的コミュニケーションを生み出す共生性が不可欠なのである。

外側の「対話」がいくら活発に見えても、そこに一人一人の自己内対話が裏打ちされていなければ、空しい言葉のやりとりでしかない。話しながら聞いている子、聞きながら話している子の育つ学習を目指したいものである。