

教育・保育における対話型アプローチ

—現状と課題—

音山 若穂・利根川智子・三浦 主博

群馬大学教育実践研究 別刷
第32号 227～237頁 2015

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

教育・保育における対話型アプローチ —現状と課題—

音山 若穂¹⁾・利根川 智子²⁾・三浦 主博³⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻

2) 東北福祉大学

3) 東北生活文化大学短期大学部

Review and Issues of Research on Dialogue Approach for Education and Nursery :

Wakaho OTOYAMA¹⁾, Tomoko TONEGAWA²⁾ and Kimihiro MIURA³⁾

1) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

2) Tohoku Fukushi University

3) Tohoku Seikatsu Bunka Junior Colledge

キーワード：対話型アプローチ，教育・保育，養成課程，現職研修

Keywords : dialogue approach, education and nursery, teacher education, in-service training

(2014年10月31日受理)

問 題

教育や保育の質向上において、教師や保育者が“共に学び合うこと”の重要性が注目されている^{1)・3)}。教育や保育の専門職像として「反省的实践家」⁴⁾がしばしば取り上げられるように、自らの日々の教育・保育の“振り返り (reflection)”を行う能力は、教師や保育者として不可欠な資質と考えられており⁵⁾、振り返りを通して浮かび上がった課題が、養成課程の学生においては次段階の学習目標へと繋がるものとなり、現職者においては個々人の研修課題や、学校や園の課題へと集約され組織的な取組へと繋がるものとなりうる。そこで、共に学び合い振り返りを行う能力をいかに醸成するかは、養成課程や現職研修の主要なテーマのひとつでもあると言える。

しかしながら、自らの体験をもとに“振り返り”を促す学習は必ずしも容易ではない。自ら体験したエビ

ソードを想起し、整理したうえで、客観的に捉え直しながら解釈していくその一連の作業には、必然的に時間が掛かり、学習の内容やレベルに差が出やすく、他者からの客観的な視点を入れないと考えが広がらないことも多い。実際、保育研修においても、一人ひとりの実践を振り返る十分な時間が持たず、自らの実践に指導・コメントをもらうことが少なかったり、園外での研修は日程調整や時間の確保が難しかったりと、身近なメンバー同士で、効果的に進められる研修方法が求められてきた。

こうしたなかで、教育・保育領域においても、メンバーの主体的な参加意欲を引き出すような研修や学習方法が提案されてきている。

秋田・松山⁶⁾は、新たな園内研修のポイントとして、①「園外研修の学びを共有する場」にする、②「チームワーク構築の場」にする、③「学び合いの場」にする、の3点を挙げ、研修に大幅にファシリテーション

技法を取り入れ、職員同士が互いに学び合う場づくりの過程を重視した、「参加型園内研修」を提唱している。研修過程の全体を通して、参加者同士のコミュニケーションと、コミュニケーションを通じた振り返りを重視していることが特徴である。例えば「お散歩マップをつくろう」ワークでは、単に地図を作るだけでなく、目的の共有や、経験をもとに考えをまとめる「自分ワーク」、グループ発表や意見交換など、コミュニケーションや振り返りに大幅に時間が割かれ、保育環境や安全管理に関わる園課題を共有し、保育者の今後の行動計画に繋がるものとなっている。

一方、和田ら⁷⁾は近年、組織管理や人材開発などの分野で注目されているホールシステム・アプローチに着目し、これを保育現場や保育者養成への学びに適用することを提案している。

ホールシステム・アプローチとは、メンバーが一同に会してテーマに従った対話 (dialogue)⁸⁾ を重ねることで、組織が抱える課題を発見し、解決方法の探索を促すための、いくつかの話し合いの手法を指している⁹⁾。代表的な手法にWorld Café¹⁰⁾、Open Space¹¹⁾、Arciative Inquiry¹²⁾、Future Search¹³⁾があり、このうちWorld Caféについては、我が国での実践例も増えてきた。

対話とは、1対1の話し合いを指すことが多いが、ホールシステム・アプローチではこの限りではない。集団での話し合いであっても、会議や討論とは違って、一人ひとりが自らの考えや思いを十分に話すことが奨励され、聞き手も、一人ひとりの言葉に傾聴し洞察を深めることが求められている。ポジティブな志向を持ち¹⁴⁾、メンバー全員の対話を通して相互理解と課題意識の共有を求めるという特徴は、ホールシステム・アプローチの一連の手法に共通するものであり、組織変革の一手段としてばかりではなく、和田ら⁷⁾が指摘するように、実践知の共有を促し、参加者相互のコミュニケーションを活発にするなどの効果も期待されている。また、対話による学習を繰り返すことによって、メンバー自身の変容 (成長) が促されるという側面もある。

筆者らは、組織変革を由来とするこうした手法を、組織課題の解決だけでなく、個人課題の発見と解決のプロセスや、省察力を高める学習場面に応用し、教育・保育のさまざまな領域において実践する試みを行って

きた。

ホールシステム・アプローチを基にしたこうした試みは、園内研修として見れば、ホールシステムによって学習する組織化¹⁵⁾を目指しているという点で、秋田・松山⁶⁾が挙げるポイントに共通している。すなわち「園外研修の学びを共有する場」にする、「チームワーク構築の場」にする、そして「学び合いの場」にするという点である。

一方で、①省察型研修の性格がより強く、課題の所在、すなわち「自分たちが何を学ぶのか (どのように変わることが求められているのか)」からテーマとなること、②会話とその共有が中心で、ワークを必要としない場合が多いこと、③個別の園課題だけでなく、養成段階を含めた教育・保育のさまざまな場面に広く適用可能な基盤となる話し合いの手法の開発を目指すこと、についてはホールシステム・アプローチを基にした試みに特有のものである。

そこで筆者らは、こうした試み、すなわち教育・保育において対話を中心とする参加者同士の学び合いの一連の手法を、「対話型アプローチ」と位置づけることとした。対話型アプローチは、参加者の主体性を重視するという点では参加型の一種と考えられるが、その中でも特に“対話”に焦点が当てられたアプローチであると考えられることできるだろう。

本稿では、我が国においても実践例が多く、対話型アプローチのベースにもなっているWorld Caféを中心とする対話法について概観するとともに、筆者らがこれまでに行ってきた実践例の紹介、および今後の研究に向けて考察することとする。

1. World Caféの実践・研究報告

World Café (以下、カフェ) は、喫茶室を模した自由でオープンな雰囲気のもとで、少人数でテーブルを囲んで対話を重ね、テーブル移動を繰り返しながら対話の対象を広げ、アイデアや知識を得、互いの理解を深めることをねらいとするものである。これまで、医療・福祉^{16)~19)}、教育や学びの場^{20)~24)}、行政²⁵⁾、顧客リサーチ²⁶⁾、カフェ自体がテーマの会合²⁷⁾など、内外でのさまざまな分野で実践が報告されている。

最近の我が国の動向をみると、東日本大震災被災地におけるアクションリサーチの一環として行われた

例²⁸⁾、実践学習プログラムの一部²⁹⁾、留学生との合同授業への導入³⁰⁾、メンタルヘルス不調予防法にカフェを取り入れた例³¹⁾、³²⁾、大学での医療倫理教育³³⁾、³⁴⁾、研修医オリエンテーション³⁵⁾、教職協働の取組³⁶⁾、教員FD³⁷⁾など多くの実践が報告されている。そして、実践の紹介にとどまらず、カフェの効果について実証的に検証しようとする試みも以下のように増えつつある。

山下ら³⁸⁾は、グリーンケアに関わる参加者によるカフェを行い、自由記述形式で感想を求めている。テキストマイニングによる分析の結果からは、「多職種からの学び」、「全体的な感想」、「参加の動機および今後の期待」、「新たな出会いや人とのつながり」、「参加した意義」の5つのクラスターが得られている。

また、浅田ら³⁴⁾は、医学部4年生と1年生とにそれぞれカフェを行ない比較している。4年生は病棟臨床実習の事前指導、1年生は医療倫理を扱う授業において行われた。事後アンケートの分析の結果、「今後に活かせる意見交換ができたか」では4年生のほうが、「再びワールドカフェをやってみたいか」では1年生の評価平均のほうが高く示され、満足度も高い一方で、ラウンドの時間配分などに改善希望もみられている。

根本ら³⁹⁾はオフィスフロアを共有する4グループの参加者による3ラウンド構成のカフェを行い、ビデオコーディング法による発話パターンの収集を行った。全参加者を収録した映像から、口の動きから発話の有無を判断し10秒ごとに記録するとともに、同様に10秒毎にうなずきや身振り手振りの有無も記録した。その結果、異なるグループのメンバーがテーブルを囲み、メンバーの多様性が中程度であったラウンド2の発話量が最も低く、うなずきやジェスチャーの数も少なく、少数の者が多くのターンテイキング（対話）を行っていることが示された。一方、同一組織内のメンバーがテーブルを囲んだラウンド1では発話量も多く、より偏りのないターンテイキングが行われていた。参加者の事後アンケートの結果では、参加者の「話せた」という評価と発話量が、発話の媒介（仲介）を多くした参加者と「聞くことができた」という評価とが、それぞれ正の相関を示していることが分かった。ターンテイキングのフローを検出することで、対話のプロセスがその効果に影響していることを示した研究と言える。

一方、実験的に操作を行った検討も報告されている。前田ら⁴⁰⁾は、メンバーの組換えを行い、個別の着眼点

を与える群と、メンバーの組換えを行わず、複数の共通した着眼点を与える群との2群を設け、テーブルごと別室でカフェを行った結果を比較した。建築系の学生9人を対象に、学生ラウンジの改善提案について、3人テーブルで話し合いをさせた。メンバーの組換えを行う群では、一人に1つずつ異なる着眼点を与え、テーブルチェンジを2回はさんで3ラウンドの会話を行った。メンバーの組換えを行わない群では、9つの着眼点全てを全員に与え、テーブルチェンジは行わずに会話を続けさせた。この結果、メンバーの組換えを行う群では、個人のアイデアが伝搬し情報共有された一方、メンバー組換えを行わない群では、全ての着眼点を与えられたにも関わらず検討対象の幅が広がらず、一つのテーマについて議論が集中するテーブルもみられたという。

以上のような実証的な検証は、単に参加者の感想が紹介されたり、実践者の主観的な評価にとどまる報告が多い現状にあって、カフェの学習効果のより明確な根拠となりうる研究として興味深い。

2. 対話型アプローチによるWorld Caféの実践

次に、筆者らが対話型アプローチの一環として進めてきたカフェの実践について概観する。

①実習指導

筆者らは、保育者養成課程の授業・実習指導においてカフェの実践を行ってきた⁴¹⁾–⁴⁸⁾。実習指導におけるカフェで、実証的なデータを得た報告を表1に示す。利根川ら⁴⁴⁾、三浦ら⁴⁶⁾、和田ら⁴⁷⁾はともに保育者省察尺度⁴⁹⁾、階層的コミットメント尺度⁵⁰⁾、集団雰囲気尺度⁵¹⁾を用いてカフェの実施前後で参加者に評価させており、保育者省察尺度のうち「保育者自身」「子どもの考慮」「他者との交流」、および集団雰囲気尺度において、いずれもカフェ後には有意に得点が上昇する一貫した結果を得ている。一方、階層的コミットメント尺度は三浦ら⁴⁶⁾において「専門職への志向」のみが有意であるが、他では有意差が示されておらず、一貫した結果とはなっていない。

なお、三浦ら⁴⁶⁾は無記名の質問紙調査を行っており、データの対応を取らずに平均値比較をした場合においても有意差が認められている点の特徴である。また、

表1 実習指導におけるワールドカフェの実証的報告

	対象	評価尺度	主な結果
上村ら(2010)	短大生82名	自由記述のKJ法による分類	「実習に向けた積極的な意識づくり」に広がりが見られた
上村ら(2011)	短大生98名	自由記述のキーワード分析	課題や目標への取り組みや、夢や希望の達成など、全てのレコードがポジティブな内容であった
利根川ら(2011)	短大生33名	保育者省察尺度 階層的大学コミットメント尺度 集団雰囲気尺度	「保育者自身」「子どもの考慮」「他者との交流」いずれも $p < .01$ n.s. $p < .01$
三浦ら(2012)	短大生63名	保育者省察尺度 階層的大学コミットメント尺度 集団雰囲気尺度	「保育者自身」「子どもの考慮」「他者との交流」いずれも $p < .01$ 「専門職への志向」のみ $p < .05$ $p < .01$
和田ら(2012)	大学生133名	保育者省察尺度 階層的大学コミットメント尺度 集団雰囲気尺度	「保育者自身」「子どもの考慮」「他者との交流」いずれも $p < .01$ n.s. $p < .01$
音山ら(2012)	短大生106名	保育者効力感 「適性がある」と思うか 感情状態	$p < .01$ $p < .01$ 「高揚感」のみ $p < .01$

和田ら⁴⁷⁾は、週1回の授業、計3コマを通したセッションを行っており、対話の途中で翌週に持越しとなった形でも、全体としては成果が得られていると考えられる点に特徴がある。音山ら⁴⁸⁾は保育者効力感⁵²⁾、「自分は保育者に向いていると思うか」、および感情状態(心理的ストレス反応の情動領域尺度⁵³⁾および高揚感⁵⁴⁾を評価させており、保育者効力感と「自分は保育者に向いていると思うか」については事後には得点が上昇し、感情状態については「高揚感」が事後に上昇するという結果を得ている。

②現職研修・教員研修

一方、現職保育者や、養成校教員を対象としたカフェ実践も行ってきた^{55) -61)}。

音山ら⁵⁹⁾は、保育者や養成校教員を対象に4つの実践を行い、保育者省察尺度と集団雰囲気尺度を測定し、おおむね学生と共通した結果を得た。また、同時に行った園内研修に関する調査では、園内研修でも対話的研修を取り入れたいという希望が多い一方で、研修時間の確保が難しく余裕がないという実態も示され、園内で容易に行える対話型アプローチの開発が期待された。

保育者と養成校教員の合同研修でカフェを行い、テーブルクロス(模造紙)に書かれたキーワードを分析した結果⁶⁰⁾によれば、座席あたり平均40語あり、子どもの育ちとともに保育者や学生自身も「ともに育つ」ことを表す内容が多く示され、対話のテーマを反映していた。また、Uemura, et al.⁵⁷⁾は参加者のハーベスティングの内容分析を行っている。

学校教育においては、校内研修の一部にカフェを取

り入れた実践例⁶²⁾が報告されている。研修のテーマについて共通理解を得ることを目的として、年度当初と夏休み中に2度、カフェを行った。カフェの有効性については全ての職員が高く評価し、共通理解の促進に有効であったという。

③地域における実践

利根川ら^{63) -65)}は、地域の教育力向上をテーマとしたセミナー参加者を対象に実践を行ない、カフェの実施前後で集団雰囲気尺度、カフェ後の感想、相互独立的一相互協調的自己観⁶⁶⁾の記述を求めた。

その結果、カフェ実施後には集団雰囲気尺度の得点は有意に上昇するとともに、カフェについて肯定的な評価が多く得られた⁶³⁾。カフェ用に新たに作成した事後評価項目の分析の結果、対話内容の「リフレクション」に関する項目に年齢差が認められ、成長した子を持つ親世代と、若い世代とは質的に違った視点を持ちながら対話に臨んでいることが伺われた⁶⁵⁾。また、カフェ事後評価項目と相互独立的一相互協調的自己観との間にも関連が示唆された⁶⁴⁾。

また、三浦らは学生が参加し積極的に関与して行われる地域交流事業の実践において対話型アプローチを試みている⁶⁷⁾。

ホールシステム・アプローチは、多様な参加者が一同に会して対話を行なえることが特徴の一つであり、立場や、年齢や経験などが多様な参加者からなるこうした実践は興味深い。現時点で筆者らが報告しているのは上の一事例であるが、対話型アプローチの汎用性を検討する上でも、今後さらに実践を重ね、効果を裏付けていくことが望まれる。

④学校における実践

市村⁶⁸⁾は教職大学院の課題研究の中で、中学1年の学級活動にカフェを取り入れる試みを行った。「文化祭の係活動」をテーマに、活動に取り組み始める時点と、文化祭終了後の2回カフェを実施した。授業でカフェを行うにあたり、テーマは事前に提示しておく、開始前に事前アンケートの結果を示しながらテーマを確認する、など工夫を加えた。各ラウンドの時間は10～15分で、1人当たりが話をする時間は3分程度であったが、事前にテーマを示したことにより全員が発言できていた。自己評価の結果、文化祭の係活動では「自分の役割や責任を果たすことができた」、「クラスのためにしっかりとやろうという意識をもって活動できた」などの項目で高い評価が示された。

柴山⁶⁹⁾は実業高校での「課題研究」の授業において、班内ミーティングにカフェを取り入れ、話し合い活動の充実を目指す実践を行っている。模造紙に記入しながら和気あいあいと議論を進めていく中で、徐々に積極的な姿勢が見え始め、最終的には熱心に議論を進めている姿が見られたという。

3. 自ら学ぶグループづくり

対話型アプローチは、対話を通して個人の気づきを深めたり、他者の見方や考え方を学んだりする目的で用いられることもあれば、対話を通して個人や組織の課題を発見し、解決策を計画しそれを実行していくという、課題解決の目的で用いられる

こともある。課題発見から解決までの一連のプロセスを支援するためには、目的やプロセスの段階に応じて、手法を使い分けながら、対話を繰り返していく必要がある。例えば、大住⁷⁰⁾は、いくつかの手法を組み合わせ、地域開発プロジェクトなどに反映させるモデルを構築している。

そこで、ホールシステム・アプローチの諸技法^{10) -13)}をベースにしながら、教育・保育における参加者同士の学び合いに適したものとなるよう、対話方法の最適化を行った。そのため、対話型アプローチに含まれ

る各手法は、それぞれの特徴を表す手法の名称をつけているが、ホールシステム・アプローチのものと手法とは必ずしも同一ではない。例えばAppreciative Inquiry (AI)¹²⁾は組織変革やコミュニティ開発まで適用可能な総合的な方法論であって、4Dサイクルと呼ばれる連続的な変革プロセスによって構成され、それぞれの典型的なモデルも示されている。一方、対話型アプローチでは、そのうちハイポイント・インタビューを始めとするAIの特徴的なインタビュー法を中心に、他の対話法をも組み合わせてプログラムを再構成しており、必ずしもAIの典型的なモデルを踏襲したものとはなっていない⁷¹⁾。

対話型アプローチによる課題発見と解決のプロセスを図1に示す。カフェ (a) は、メンバーの入れ替えを行いながら話し合うことで多様な見方や考え方を共有できることに特徴があるが、加えて、テーマや進行がホスト（主催者）によって決められるので、参加者には敷居が低い。そのため、課題の発見段階や、解決段階での振り返りなど、テーマの追求に加えて同時に意欲の喚起も求められる場面に向いている。

Appreciative Inquiry (AIミニインタビュー) (b) は、2人一組でのインタビュー形式を取り、一人ひとりの内面をしっかりとらえられるので、個人の振り返りや省察に適している。Open Space (c) は、自由参加の分科会形式を取り、テーマへの強い関心を持つ同士でグループが作られるので、プロジェクトやグループ学習の立ち上げに向いている

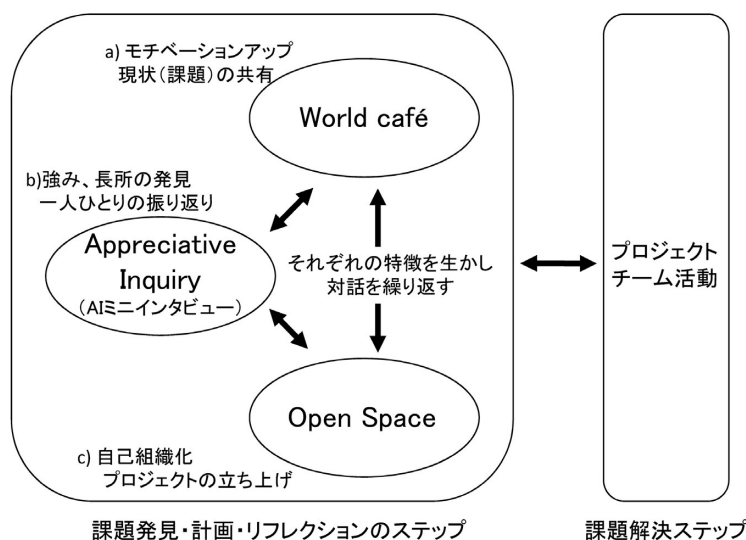


図1 対話型アプローチによる“自ら学ぶ”グループづくり

次に、対話型アプローチに基づき、課題発見と解決のプロセスまでを含めた活動の実践例を概観する。

①演習授業

古屋らは心理教育的集団リーダーシップの育成プログラムに対話型アプローチを導入している^{71)・74)}。プログラムは講義と、スキル訓練、プロジェクトチーム訓練の3つのパートによって構成され、このうちプロジェクトチーム体験において、カフェとOpen Spaceの一部を基にした対話型アプローチとなっている⁷³⁾。大学生および短大生を対象としてプログラムを行い、実施前後にエゴグラム(TEG)を実施し比較した音山ら⁷²⁾の結果では、NP、A、FC得点が向上し、AC得点が低下する効果が認められた。同様に大学生を対象にプログラムを実施した古屋ら⁷⁴⁾においても、NP、FC得点が向上し、AC得点が低下した。加えて古屋ら⁷⁴⁾はリーダーシップ効力感尺度も測定しており、P尺度、M尺度ともに訓練後には得点が向上することが示している。

また、上村ら⁷⁵⁾は、課題解決型学習と対話型アプローチを組み合わせ、保育実践演習の授業に取り入れている。「保育実習中の指導者との関係性における非達成課題の検証と解決策の作成」というテーマで、①説明、テーマ提示、②チーム編成、③グループダイアログ(カフェ)、④グループセッション、⑤成果報告、⑥主体的自習、の手順で進められた。成果報告で発表された一つのグループについての記述があり、実習中の具体的なエピソードから自らの課題を発見し、解決策の作成へと繋がられていくプロセスを見てとることができる。

②現職研修

利根川ら⁷⁶⁾は、一法人内の複数の保育施設を対象とした合同研修会をフィールドとし、対話型アプローチと保育カンファレンスを組み合わせた研修プログラムの実践を行った。月1回の研修では、カフェに加えて、エピソード記録によるカンファレンスや、グループワーク、講義が行われ、参加者から収集した自由記述による感想では、「園内での協力関係や継続」、「保育者自身の実践に潜む気づきを実感、確認する」、「知識の伝達、知識と実践をつなげる」ことに関する記述がみられた。カフェを用いることにより、単に講義で得た知識だけでなく、気づきや振り返りを得ることが、保

育者としての自信につながる可能性が示唆された。

4. 今後の研究に向けて

これまでの筆者らの実践を踏まえ、今後研究が期待される課題は、主に以下の3点である。

①評価尺度の開発

どのような実践においても、実践の成果を評価する指標がなければ、根拠のある研究とはならない。対話型アプローチを用いた実践研究においても、対話の成果をどのように評価するかは、大きな課題の一つである。

対話型アプローチの実践の評価は、大きく分けて、対話を中心とする活動が参加者に肯定的に受け止められ、有効で効率のよい方法となっているかというプロセスを評価する側面と、一連の活動を通して個人または組織がどのような学びを得たかという、成果を評価する側面の2つがあると考えられる。

このうち、プロセスを評価する側面については、筆者らが用いた集団雰囲気尺度⁵¹⁾やリーダーシップ効力感尺度⁷⁴⁾などに加えて、例えば長濱らの協同作業尺度⁷⁷⁾などの適用も考えられる。特にカフェの実践では集団雰囲気がポジティブに事後変化する一貫した結果が得られており、今後の研究では全般的な雰囲気だけでなく、参加者の考えや態度がどのように変化したのかを細かく捉えることに焦点が移って行くであろう。

一方、成果の評価については、利根川らを始め、保育領域において筆者らが行ってきた一連の実践では、主に杉村らによる保育者省察尺度を用いてきた。

杉村ら⁴⁹⁾は、省察の対象別に「保育者自身に関する省察」、「子どもに関する省察」、「他者との交流をとおした省察」の3つの下位尺度からなる、計31項目の尺度を作成した。その後、尺度は改訂され、一部の項目が改変されるとともに、「他者との交流をとおした省察」が「他者をとおした省察」と改められ、3下位尺度計33項目の尺度が示されている⁷⁸⁾。

杉村ら⁴⁹⁾は、省察を3段階、すなわち日々の保育実践に注意を向け、知覚することで「気づき」を得る「1次の省察」、分析評価や計画を含み「個別的認識」をもたらす「2次の省察」、さらに洞察や見通しを含み「一般的認識(保育観や子ども観など)」をもたらす「3次

的省察」に分けている。そして省察の対象ごとに、この3つの段階を測定する項目をそれぞれ含めて尺度を構成しており、省察の対象だけでなく、それぞれの省察の段階についても把握することが可能である点がこの尺度の特徴となっている。これは、特に養成段階から卒後の研修までを含め、対話型アプローチの訓練を通した省察力の変容を捉える上でも都合がよい。

しかしながら杉村らの尺度は現職保育者が対象であり、養成段階の学生を対象としたものではない。もとより、わずかな実習体験しかない学生と、現職者とは「気づき」の対象も、その内容も異なることが予想されるため、学生を対象とした場合の省察尺度の信頼性や妥当性については、改めて検討する必要があるだろう。筆者らが大学生を対象に調査した結果^{79) - 81)}では、おおむね杉村らと同様の結果が得られているものの、今後さらにデータを蓄積した上で精査する必要があるだろう。

②個別的な対話法の実践

これまで筆者らは、主にカフェを中心に実践を行ってきた。カフェは前述のように参加者にとって敷居が低く、初期導入しやすい方法である。

しかし、現職の研修では、全員が一同に会するための人的、時間的な余裕がなく、対話のための十分な時間を確保できないことが多い。また、幼稚園や保育所の園内研修や、学校での研修でも学年単位の研修などでは、数名規模であることも多く、メンバーの組換えを行いながらで多人数との会話を促すというカフェの特長が活かされない場合もある。

一方、養成課程の実習指導や演習で行う場合には、たとえ少人数でテーブルを囲んでいたとしても、一人ひとりの体験を具体的なエピソードとして語るためには時間が足りない場合もある。また、対話に慣れていなかったり、消極的な学生の場合には、グループによる対話では十分に会話を引き出すことが難しい場合もある。

そこで、数人以下の規模でも効果的に行うことができ、かつ、より個別的に会話をじっくりと引き出すことができる対話法が期待される場所であり、音山らはAIミニインタビューを中心としたプログラムの試案を作成した⁷¹⁾。AIミニインタビューは、カフェやOpen Spaceなどと組み合わせて“自ら学ぶ”グループ

作りのために行うことができるとともに、AIミニインタビューを集中的に行うことよって実習の振り返りや、個人の省察力を育成するために行うことも可能であると思われる。しかしながら、我が国において、教育・保育領域におけるAIミニインタビューを中心とした実践例の報告は少ない。今後はカフェに加え、AIミニインタビューを中心とする課題解決プロセスの実践報告や、その効果の実証研究が期待される場所である。

もっとも、前述のようにAIは4Dサイクルからなる一連の変革プロセスを指すもので、単なるインタビュー法を指すものではない。インタビュー自体は分かりやすく、取り組みやすい手法であるため、授業や研修においては、その進め方や手続きだけが注目されてしまっ、AIの特徴である構成主義や、ポジティブアプローチへの理解がなされないまま実践が行われることも多い。このようにAIのインタビューを単に便利なツールとして使うことには批判もあり⁸²⁾、また、理論や考え方を知らないまま実践を行ったために、十分な成果が得られないままになってしまう可能性もある。そこで、今後は実践例を蓄積しながら、教育・保育領域での対話アプローチの理論的再検討を行ったうえで、その原理や基本的な考え方について、実践現場向けに分かりやすい解説を行うことが求められていると言えるだろう。

③AIプロセスやFuture Searchの適用

筆者らは、個人や集団の課題発見・解決を目的とした対話型アプローチとして、図1に示すモデルを用いて、主に大学の演習授業や園内研修で試行してきた。これはカフェを始めとして、Open Space、AIミニインタビューを組み合わせて、対話を繰り返しながらプロジェクトチームを編成し課題解決を図っていくというものである。“自ら学ぶ”グループづくりに焦点が当てられているため、数人のグループでの比較的小規模のプロジェクトを想定しており、メンバーはOpen Spaceなどにより自主的構成され、テーマもグループごとに選択することを基本としている。利害関係が相反することはなく、組織全体での目標設定や合意形成を必ずしも伴わない。

一方、たとえば学校や園の地域における課題解決や、法人単位など比較的大規模な組織での課題解決を目指

す場合、利害関係が相反する状況も考えられ、その場合組織全体での目標設定や合意形成のプロセスが欠かせない。そのような事態に対応するためには、これまで筆者らが扱ってきたモデルに加えて、AIプロセスやFuture Searchを含めた実践についても、今後検討していく必要があるであろう。

特にFuture Searchは、すべての利害関係者が一同に会して全体での合意形成を目指すために2泊3日で行われる集中的なプログラムであり、対話の順序や進め方、形式についても具体的に決められているものである。我が国では期間的に平日で実施することは難しいことから定型で行われる実践例が少なく、中村ら⁸³⁾などわずかに報告が見られる程度である。

一方、中村ら⁸⁴⁾は中学校を軸とした地域連携にあたってFuture Searchの実践を行った例を報告しており、教育・保育の領域においてもFuture Searchの導入の可能性があることを示した。今後は、例えば大学での集中講義や、宿泊型の研修の機会を捉え、対話型アプローチにおけるFuture Searchの導入の実践を試みることも可能であると思われる。

まとめ

対話型アプローチとは、対話を中心とする参加者同士の学び合いのための一連の手法を指す。本稿では、教育・保育における対話型アプローチの研究の動向と課題について検討した。まず、我が国でも実践例が多いWorld Caféについて、我が国のいくつかの実証研究例を概観した。続けて、筆者らが教育・保育領域で行ってきたWorld Café実践と、他の手法を含めた“自ら学ぶ”グループづくりの実践例を紹介した。

そして、今後の研究に向けて、①対話の効果についての評価尺度の開発が必要であること、②少人数で実施できるより個別的な対話法の開発と実践が求められていること、③地域など比較的大規模な組織における組織全体の目標設定や合意形成のため、AIプロセスやFuture Searchなどの適用を試みることを示唆された。

文 献

1) 文部科学省, 「幼児理解と評価」, 幼稚園教育指導資料第三集, 第二章, 平成22年7月.

- 2) 津金美智子, 幼稚園における園内研修〜共に学び合う教師であるために〜. 初等教育資料, 871, 68-75, 2011.
- 3) 中央教育審議会, 新しい時代の義務教育を創造する(答申)平成17年10月26日. 第II部第2章(1).
- 4) ショーン, D. 佐藤学・秋田喜代美(訳), 専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版, 2001.
- 5) 宮内洋・岡本拓子, 保育実践における「振り返り」の作法ー健全な「振り返り」の場の構築に向けて. 高崎健康福祉大学紀要, 9, 95-103, 2010.
- 6) 秋田喜代美(監修)・松山益代(著), 参加型園内研修のすすめー学び合いの「場づくり」ー. ぎょうせい, 2011.
- 7) 和田明人・井上孝之・上村裕樹, 対話による集合知の創生に関する研究ーホールシステム・アプローチの適用・試行ー. 全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集, 194-195, 2010.
- 8) Bohm, D. *On Dialogue* (2nd ed.), Routledge, 2004. (デヴィッド・ボーム(著)・金井真弓(翻訳), ダイアログ対立から共生へ, 議論から対話へ, 英治出版, 2007)
- 9) 香取一昭・大川恒, ホールシステム・アプローチー1000人以上でもとことん話し合える方法. 日本経済新聞出版社, 2011.
- 10) Brown, J., Isaacs, D., & World Café Community, *The World Café : Shaping our futures through conversations that matter*. Berrett-Koehler Publ. 2005. (香取一昭・川口大輔(訳), World caféーカフェ的会話が未来を創る. ヒューマンバリュー, 2007)
- 11) Owen, H. *Open Space Technology : A User's Guide*. Berrett-Koehler Publ, 1997. (ヒューマンバリュー(訳), オープン・スペース・テクノロジーー5人から1000人が輪になって考えるファシリテーションー, ヒューマンバリュー, 2007)
- 12) Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. *The Power of Appreciative Inquiry : A practical Guide to Positive Change*. Berrett-Koehler Publ, 2002. (ヒューマンバリュー(訳), ポジティブ・チェンジー主体性と組織力を高めるAIー, ヒューマンバリュー, 2006)
- 13) Weisbord, M. R., & Janoff, S. *Future Search : An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities*, Berrett-Koehler Publ., 2000 (香取一昭・ヒューマンバリュー(訳), フューチャーサーチー利害を越えた対話から, みんなが望む未来を創り出すファシリテーション手法ー, ヒューマンバリュー, 2009)
- 14) Lewis, S. *Positive Psychology at Work : How Positive Leadership and Appreciative Inquiry Create Inspiring Organizations*. Wiley-Blackwell, 2010.
- 15) Senge, P. M. 1994 *The Fifth Discipline : The Art & Practice of the Learning Organization*, Doubleday Business (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子(訳) 2011 学習する組織ーシステム思考で未来を創造する 英治出版)

- 16) While, A., Murgatroyd, B., Ullman, R. & Forbes, A. Nurses', midwives' and health visitors' involvement in cross-boundary working within child health services. *Child : Care, Health & Development*, 32 (1), 87-99, 2006.
- 17) McAndrew, S., Warne, T., Fallon, D. & Moran, P. Young, gifted, and caring : A project narrative of young carers, their mental health, and getting them involved in education, research and practice. *International Journal of Mental Health Nursing*, 21 (1), 12-19, 2012.
- 18) Fallon, D., Warne, T., McAndrew, S. & McLaughlin, H. An adult education : Learning and understanding what young service users and carers really, really want in terms of their mental well being. *Nurse education today*, 32, 128-132, 2012.
- 19) Dellasega, C. A. Bullying Among Nurses : Relational aggression in one form of workplace bullying. What can nurses do about it? *American Journal of Nursing*, 109 (1), 52-58, 2009.
- 20) Thomas, C.M Teaching nursing students and newly registered nurses strategies to deal with violent behaviors in the professional practice environment. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41 (7), 299-308, 2010.
- 21) Churchman, D. & King, S. Academic practice in transition : hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 14 (5), 507-516, 2009.
- 22) 浮穴正博 視聴覚教材「紡ぎ出す未来」を使った研修ーワールドカフェの手法 ヒューマンライツ, 267, 72-75, 2010.
- 23) 鶴岡弘美 「ワールドカフェ」はすべらないー楽しくまじめに「結婚差別」を学習 ヒューマンライツ, 276, 7-11, 2011.
- 24) 長岡俊成 お寺でワールド・カフェは可能か?ー現代的「寄り合い」の実践, 曹洞宗総合研究センター学術大会紀要, 12, 537-542, 2011.
- 25) Tan, S. & Brown, J. The World Café in Singapore : Creating a learning culture through dialogue. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41 (1), 83-90, 2005.
- 26) Brennan, C. & Ritch, E. Capturing the voice of older consumers in relation to financial products and services. *International Journal of Consumer Studies*, 34, 212-218, 2010.
- 27) 大前みどり 自由な対話を通じて参加者の意識をゆるやかに変容するーワールド・カフェ・ウィーク2009開催報告 企業と人材, 43 (961), 44-47, 2010.
- 28) 宮前珠子・山田美代子・鈴木達也・佐野哲也・鴨藤祐輔, 東日本大震災被災地における意味ある作業の開発 : 岩手県T村T 仮設団地S 地区女性部メンバーを対象としたアクションリサーチ, リハビリテーション科学ジャーナル, 9, 39-48, 2014.
- 29) 千葉伸彦, 学生間のダイアログを中心としたリフレクションの導入と有効性 : 実践学習におけるホールシステム・アプローチの適用. 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 20, 53-64, 2012.
- 30) 黒崎佐仁子, 留学生・日本人学生混合のワールド・カフェ式のディスカッションはどう捉えられたか. 聖学院大学論叢, 26 (2), 141-155, 2014.
- 31) 五百井俊宏・前田英行・メンタルヘルス研究会, プロジェクトにおけるメンタルヘルス不調予防法の提案. プロジェクトマネジメント学会誌 16 (1), 7-12, 2014.
- 32) 小西千代美・中川正明・柴垣太郎・前田英行・メンタルヘルス研究会, メンタルヘルス研究会2011年度第1回研究会フォーラム開催報告 : 「プロジェクトを成功させるための心の健康問題の予防対策(PM・PMOの改善行動)」, プロジェクトマネジメント学会誌 14 (1), 26-29, 2012.
- 33) 浅田義和・鈴木義彦・長谷川剛・渥美一弥, ワールドカフェおよびmoodleを利用した医療倫理教育の実践と運用上の課題. 自治医科大学紀要, 36, 71-78, 2013.
- 34) 浅田義和・鈴木義彦・長谷川剛・岡崎仁昭, 医学部学生に対するワールドカフェ授業の評価と今後の課題. 日本教育工学会論文誌 36 (Supl.), 33-36, 2012.
- 35) 和田秀穂・西村広健・横須賀公彦・林宏明・作田建夫・中田昌男, 川崎医科大学附属病院における次世代臨床研修医オリエンテーション. 川崎医学会誌 一般教養篇, 39, 15-25, 2013.
- 36) 井上雅裕・工藤一彦・小玉嘉洋・山下修・室越昌美・村上雅人, 教職協働と全学ワールドカフェによる学習・教育目標の階層の設定 : 大学教育推進プログラム「PDCA化とIR体制による教育の質保証」の取組として. 工学教育研究講演会講演論文集 平成24年度 (60), 616-617, 2012.
- 37) 碓山恵子・湯川恵子・石田真二・真田博文・木村尚仁・川上敬, 学習する組織への変革をうながす創造的会話手法の研究. 工学教育研究講演会講演論文集 平成24年度 (60), 84-85, 2012.
- 38) 山下恵子・目久田純一・赤沢昌子・飯島恵道・山口裕貴, 悲しみに温かい地域社会を目指した包括的ライフエンディング・サポート活動. 松本短期大学研究紀要 (23), 69-75, 2014.
- 39) 根本啓一・高橋正道・林直樹・堀田竜士, ワールドカフェ型のダイアログにおけるターンテイキング構造と参加者の理解度の関係性の分析. 電子情報通信学会技術研究報告. LOIS, ライフインテリジェンスとオフィス情報システム 112 (35), 113-120, 2012.
- 40) 前田芳男・両角光男・位寄和久, グループ討論における系統的メンバー組み替え及び討論視点付与の効果に関する考察. 日本建築学会計画系論文集77(679), 2053-2062, 2012.
- 41) 利根川智子・上村裕樹・三浦主博・井上孝之・河合規仁・和田明人, 授業・実習指導におけるワールド・カフェの実践と学びに関する基礎研究. 全国保育士養成協議会第50回研究

- 大会研究発表論文集, 中部ブロック, 340-341, 2011.
- 42) 上村裕樹・井上孝之・河合規仁・和田明人・音山若穂・安藤節子・三浦主博, “ワールド・カフェ”の保育者養成教育への試行—保育実習指導への適用と考察—. 全国保育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集, 関東ブロック, 214-215, 2010.
- 43) 上村裕樹 対話による集会的知識の形成—ワールド・カフェのoutputにおけるキーワードの分析—. 八戸短期大学研究紀要, 34, 1-10, 2011.
- 44) 利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂, 保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究. 保育士養成研究, 29, 21-30, 2011.
- 45) 三浦主博, 授業におけるワールド・カフェ実践の試み. 東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要 (42), 93-98, 2011.
- 46) 三浦主博・音山若穂・藤本このみ, 保育実習指導への対話的アプローチ導入の試み, 東北生活文化大学・東北生活文化短期大学部紀要, 43, 115-112, 2012.
- 47) 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら, 保育実習指導における対話と共同 (1) —World caféの試行と効果, 東北福祉大学研究紀要, 36, 235-250, 2012.
- 48) 音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人, 保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究, 29, 219-218, 2012.
- 49) 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃, 保育者省察尺度に関する探索的研究 (2) : 省察の3層モデルによる検討. 広島大学心理学研究, 6, 175-182, 2007.
- 50) 小平英志, 大学適応の階層性に関する検討 —保育系短期大学生を対象に—. 日本福祉大学子ども発達学論集, 3, 59-69, 2011.
- 51) 木本泰洋, 最終教育機関としての大学の体育が生涯スポーツに及ぼす影響 —集団雰囲気学習意欲に及ぼす影響の検証を通して—. 四天王寺大学紀要, 51, 277-306, 2011.
- 52) 三木知子・桜井茂男, 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46 (2), 203-211, 1998.
- 53) 新名理恵, ストレス反応の測定—心理的検査. CLINICAL NEUROSCIENCE, 12 (5), 54-57, 1994.
- 54) 古屋健・音山若穂 (8) ストレス. In: 雇用管理業務支援のための尺度・チェックリストの開発—HRM (Human resource management) チェックリスト—. 日本労働研究機構調査研究報告書, 124, 102-203, 1999.
- 55) 井上孝之・上村裕樹・河合規仁・和田明人・音山若穂・安藤節子・三浦主博, “ワールド・カフェ”による保育現場の学び支援—現任保育者研修への適用—. 全国保育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集, 関東ブロック, 288-289, 2010.
- 56) 上村裕樹・井上孝之・三浦主博・和田明人・河合規仁・利根川智子, “ワールド・カフェ”のFD研修会への試行—保育者養成校と保育現場の合同研修に向けた取り組み—. 全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集, 中部ブロック, 70-71, 2011.
- 57) Uemura, H., Otoyama, W., Miura, K., Inoue, T., Ando, S., Wada, A., Kawai, N. & Tonegawa, T. Suort of learning in combination training of nursery teacher and teacher of nursery teacher training school : Content analysis of harvesting in the World Café. *The 12th PECERA's Annual Conferences*, 2011 (In : 八戸短期大学研究紀要, 34, 65-74, 2012)
- 58) 井上孝之・音山若穂・和田明人・三浦主博, 「園内カフェ」の実践を通じた対話型園内研修プログラムの開発. 日本保育学会第65回大会発表要旨集, 東京家政大学, 492, 2012.
- 59) 音山若穂・井上孝之・利根川智子・上村裕樹・河合規仁・和田明人, 対話型アプローチによる保育研修に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究, 30, 211-220, 2013.
- 60) 音山若穂・上村裕樹・三浦主博・井上孝之・安藤節子・和田明人・河合規仁, ワールドカフェを用いた保育者と養成校教員の合同研修における学び支援 —テープクロス (模造紙) のキーワード分析—. 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 北海道学校心理士会・北翔大学, 405, 2011.
- 61) 利根川智子・和田明人・音山若穂, 対話型アプローチによる現職者を対象とした保育研修プログラムの一試案. 日本保育学会第67回大会発表要旨集, 大阪総合保育大学・大阪城南女子短期大学, 481, 2014.
- 62) 福田和彦, 授業力を高める校内研修のあり方に関する研究—目標準拠評価の効果的な活用を通して—. 平成23年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻 (教職大学院) 課題研究報告書, 2012.
- 63) 利根川智子・音山若穂・上村裕樹 地域家庭教育セミナーにおけるワールドカフェの効果 (1) —ワールドカフェの事後評価の分析と年齢差の検討—. 日本心理学会第77回発表論文集, 北海道医療大学, 1100, 2013.
- 64) 音山若穂・利根川智子・上村裕樹 地域家庭教育セミナーにおけるワールドカフェの効果 (2) —相互独立的一相互協調的自己観とワールドカフェの事後評価との関係—. 日本心理学会第77回発表論文集, 北海道医療大学, 1135, 2013.
- 65) 利根川智子・音山若穂・滝田良子・馬場廣明, ワールドカフェによる“子どもを育む地域実践プロジェクト”の学び支援. 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 北海道学校心理士会・北翔大学, 511, 2013.
- 66) 高田利武, 相互独立的一相互協調的自己観尺度に就いて. 奈良大学総合研究所所報, 8, 145-163, 2000.
- 67) 三浦主博・音山若穂・井上孝之, 対話型アプローチによる学生参加型地域交流事業の実践. 東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要, 45, in print, 2015.

- 68) 市村武文, 生徒の自治的能力を高める特別活動の取組一係活動の充実を通して一. 平成24年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻(教職大学院)課題研究報告書, 2013.
- 69) 柴山和宏, 「人間力」を身に付けた技術者を育成する学校. 平成25年度群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻(教職大学院)課題研究報告書, 2014.
- 70) 大住莊四郎, ポジティブアプローチによるプロセスデザイン. 関東学院大学経済学会研究論集, 249, 56-69, 2011.
- 71) 音山若穂・古屋健・懸川武史, 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(6)ーAIミニ・インタビューによる授業・研修プログラム試案一. 立正大学心理学研究所紀要, 12, 65-74, 2014.
- 72) 音山若穂・古屋健・懸川武史, 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(2)ー授業前後におけるTEG項目の変化一. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 62, 169-178, 2013.
- 73) 古屋健・懸川武史・音山若穂, 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(3)ー訓練プログラム試案一. 立正大学心理学研究所紀要, 11, 25-44, 2013.
- 74) 古屋健・音山若穂・懸川武史, 心理教育的リーダーシップ訓練の試み(5)ー自記式評定尺度による訓練効果の評価一. 立正大学心理学年報, 5, 27-36, 2014.
- 75) 上村裕樹・音山若穂・和田明人・利根川智子, 保育者養成学生の継続的学習意識の獲得に向けた問題解決型学習の試行. 帯広大谷短期大学, 51, 17-26, 2014.
- 76) 利根川智子・和田明人・音山若穂・上村裕樹, 継続的カンファレンスで対話を重ねることによる保育者の意識の変化. 会津大学短期大学部研究紀要, 71, 2-28, 2014.
- 77) 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房, 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究 57 (1), 24-37, 2009.
- 78) 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃, 保育における省察の構造. 広島大学幼年教育研究年報, 31, 5-14, 2009.
- 79) 音山若穂・利根川智子・三浦主博・井上孝之・織田栄子, 学生を対象とした保育者省察尺度の構造的妥当性の検討. 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 法政大学, 378, 2013.
- 80) 音山若穂・利根川智子, 対話型アプローチにおける保育者の省察評価尺度の検討ー現職者と学生との間での保育者省察尺度の尺度得点の比較一. 日本保育学会第66回大会発表要旨集, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部, 913, 2013.
- 81) 上村裕樹・利根川智子・音山若穂, 学生を対象としたワールド・カフェの効果測定のための評価尺度の検討(1)ー学生における保育者省察尺度の構造一. 日本保育学会第66回大会発表要旨集, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部, 940, 2013.
- 82) 中村和彦, 対話型組織開発の特徴およびフューチャーサーチとAIの異同. 人間関係研究, 南山大学人間関係研究センター, 13, 20-40, 2014.
- 83) 中村和彦・立川紫乃, 全社員を対象とした対話型組織開発の実践とその効果: AIとフューチャーサーチを組み合わせた実践事例. 経営行動科学学会年次大会: 発表論文集, 15, 63-68, 2012.
- 84) 中村和彦・津村俊充, フューチャーサーチによる地域の連携づくり: 中学校を軸とした地域開発をめざしたホールシステム・アプローチ. 経営行動科学学会年次大会: 発表論文集, 12, 254-257, 2009.

注 本研究にあたり, 2012-2014年度独立行政法人日本学術振興会学術研究助成基金助成金 基盤研究(C) 24500887「対話型アプローチに基づく保育研修プログラムの開発と評価法の検討」(研究代表者・音山若穂)の助成を受けた。

(おとやま わかほ・とねがわ ともこ・みうら きみひろ)

