

教育的対話能力開発の臨床心理学的研究(1)

A Clinical-Psychological Study on the Development of Ability to Conduct Educational Dialogue (1)

—教育的対話シナリオの事例研究—

A Case Study of Educational Dialogue Scenarios

西川 昌弘

NISHIKAWA, Masahiro

● 駒沢女子大学人文学部人間関係学科
Komazawa Women's University

小谷 英文

KOTANI, Hidefumi

● 国際基督教大学
International Christian University

中川 剛太

NAKAGAWA, Gota

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
The Graduate School Division of
Education, Educational Psychology,
International Christian University

佐柳 信男

SAYANAGI, Nobuo

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
The Graduate School Division of
Education, Educational Psychology,
International Christian University



教師, 教育的対話能力, 精神分析的システムズ理論, 事例研究法

School Teachers, Educational Dialogue, Psychoanalytic Systems Theory, Case Study

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a training program based on the “educational dialogue” theory for teachers (Kotani 2000). To achieve this, concepts regarding the “basic factors for educational dialogue,” “tri-dimensionalization of dialogue” and the key factors in the therapeutic alliance-forming model in Psychoanalytic Systems (PAS) Theory were operatively defined. Using the analytic framework for these definitions, dialogue scenarios written by school teachers who participated in training programs were qualitatively analyzed. The knowledge thus acquired was useful for the future development of the training program.

I. はじめに

人の成長のために働く教師と臨床心理学者が同じ地平に立ち、共に学ぶことを今以上に進めたいという思いがわれわれの研究（中川，小谷他，2000 等）の出発点である。教育の専門職である教師の教育能力の向上に，カウンセリング心理学や精神療法学の理論と経験知が直接的に貢献できることが示せたときに，この思いは現実化すると考える。それは，われわれの試みが教師の教育能力向上に役立ち，さらにその成果を具体的な子供たちの成長促進に見ることができるか否かにかかっている。本研究は，その実践的な第一歩を検討するものである。

II. 目的と手順

本論文の第一義的目的は，小谷（2000）によって構成された教育的対話力理論と訓練法の実際の適用を進め，教育的対話能力の評価のための準拠枠構成に向けて理論的整備を行なうことにある。まず評価基準構成の基礎として，評価要件の操作的定義に向けての理論の再構成を行ない，次いで，実際の訓練への適用による評価を試みる。その実践的検討によって評価基準作成に向けて及び今後の訓練プログラム構成上の留意点と課題を整理する。

III. 教育的対話力理論の概念構成と操作的定義

「教育的対話力」の評価基準を構成するため，理論を構成する諸概念を資料から分類抽出する上での操作的定義を行なう。それは，構成概念の理論妥当性を吟味することにもなり，理論全体の整合性を確認することにもなる。

1. 教育的対話を構成する諸概念とその分類上の操作的定義

(1) 教育的対話の定義

「教育的対話力」理論（小谷 2000）に依拠し，本論では教育的対話を以下のように定義する。

「児童・生徒と教師の間で『対話』の成立している会話であり，その対話によって児童・生徒との間で情報とそれに伴うエネルギーとしての情緒の交換がなされている相互作用」（p. 51）

(2) 教育的対話の 5 基本要素概念および立体化概念の操作的定義

教育的対話を成立させるための教師側の第一要件として，臨床心理学および精神分析的システムズ精神療法技法論（1993, 1999）の立場から，小谷（2000）は，「教育的対話の 5 基本要素」および「教育的対話の立体化」を実現した応答を構成することの重要性を主張した。順次，要素概念を確認し，分類のための操作的定義を試みる。

1. 教育的対話の 5 要素

① 内容への応え：正確な受け取りの有無

教育的対話を成立させるため，教師は，「児童・生徒の発言内容を的確に捉え，児童・生徒が伝えたい意味内容に勝手な解釈を加えないでそのまま正確に受け取ることができなければならない」（前掲書，p. 51）。

分類上の操作的定義：教師応答が以下の ① 又は ② にあてはまる場合に，「内容への応え」に分類する。

① 教師が児童・生徒の発言内容を，正確に受け取っていることを伝えている応答

② 教師が受け取った児童・生徒の発言内容を確認する発話もしくは質問

② 感情への応え：三種の感情

「児童・生徒の発言には，それに伴う感情があり，発言の背後にあつて発言を押し出している感情があり，かつ感じているものの言葉にならない感情

もある。立体的で変化する感情の全体に反応する姿勢が理想的であるが、そのためには上記三種の感情を基点として、それぞれに反応する姿勢が持てるとよい」(前掲書, p. 51-2)。

分類上の操作的定義：教師応答が以下の①～②のいずれかにあてはまる場合に、「感情への応え」に分類する。

- ① 児童・生徒の発言に伴う感情に反応している応答
- ② 直前の児童・生徒の発言の背後にあって発言を押し出している感情に反応している応答
- ③ 直前の発言において児童・生徒が感じているものの言葉にしていな感情に反応している応答

③ 情動への対応 (器の助け)

「感情と似て、感情のように表現できず、より衝動的で原始的な反応を情動と定義しておこう。児童・生徒自身のコントロール不能なことが多い情動が、キレル状態を生むと言っている。このような情動に対しては、それに応えることが問題のエスカレーションを生み、逆上を引き起こすことが多い。応えるよりも、その情動のコントロールを助けること、すぐに処置できない情動は安全にかかえることが重要である。自らの統制不能な情動に児童・生徒がパニックを起こさないように、それを大きな器にひとまず預かる対応を考えなくてはならない」(前掲書, p. 52)。

分類上の操作的定義：教師応答が以下の①又は②に当てはまる場合に、「情動への対応」に分類する。

- ① 児童・生徒の情動に応えるのではなく、その情動のコントロールを助ける応答ないしは、児童・生徒自身が自身の情動を安全に抱えることを助ける応答
- ② 児童・生徒の統制不能な情動を自分の大きな器にひとまず預かる応答

④ 行動への対応(行動の意味の明確化と統制の支援)

「行動は対話を越える。行動は今ここでのものと、ここではなくあの時あそこでの体験として語られたり、これから起こそうとする意志としてあるい

は威嚇として告げられることもある。大人になればなるほど、行動と対話の間の区別は明瞭となり様々な次元の行動を言葉に変えることができるようになる。しかし自我の統合が十分に発達していない子どもにとって、行動は、様々な意志が曖昧にからみ合っていることが多い。葛藤の現れ、葛藤からの逃れ、主張の現れ、衝動や情動の放出、意志の実行、そこにいろいろな意味がある。これらの行動の意味を吟味し、理解し、それを児童・生徒が自覚できるようにフィードバックし、危険に対してはこれを統制する助けをしなければならない。『こつ』は、どのような種類の行動についても言語化することを指導しその言語化の過程を支援することである」(前掲書, p. 52-3)。

分類上の操作的定義：教師応答が以下の①～④のいずれかに当てはまる場合に、「行動への対応」に分類する。

- ① 「今ここで」又は「あの時あそこで」、又はこれから起こそうとしている行動について児童・生徒が言語化することの指導をしている応答
- ② 行動について児童・生徒が言語化する過程を支援する応答
- ③ 表現された行動の意味の吟味ないしは理解、ないしは自覚を進めるためのフィードバックとなっている応答
- ④ 表出ないしは表現された危険な行動に対してこれを統制する助けとなっている応答

⑤ 沈黙への対応 (沈黙世界への関心と質の理解および必要な支援)

「対話における沈黙は、明瞭な反抗、反応に対する無力性、逃避、引きこもり、自己内対話、夢想、自己硬直、等等様々な状態の結果である。児童・生徒の非言語的なコミュニケーションを読み、それを確かめる声掛けや質問をしつつ、児童・生徒の沈黙の中の動き、感情、意図に関心を示していかなければならない」(前掲書, p. 53)。

分類上の操作的定義：教師応答が以下の①に当てはまる場合に、「沈黙への対応」に分類する。

- ① 児童・生徒の沈黙の中の動き、感情、意図に関心の示しているか、読み取れると考えられる内

容を確かめる声掛け、又は質問であるような応答

2. 対話の立体化の概念

「対話には立体的な空間がある。その空間作りは、サッカーのゴールゲットのための…（中略）単調な攻めと受けの二次元的な対話から、三次元、四次元の多様な空間を作る対話が、対話の創造性を高める…（後略）」（前掲書, p. 53.）.

① 三次元性を伴う応答

「換言すれば、垂直方向の対話と水平方向の対話の組み合わせによって、二人の対話者の間の空間を作っていく。垂直方向、縦の対話術とは、直接的な話題、問題、課題を掘り起こしそれを追求して探求的あるいは問題解決型の対話である。サッカーで言えば、直接ゴールストライクに向かう方向である。このストレートなストライカーの動きは、簡単に行く手を阻まれてしまう。有能なストライカーは、ただ闇みくもに突進することはしない。フェイントをかけ、ボールを横に出し、ゴールがゲットできる自由な空間ができるまでボール回しをする。水平方向、横の対話術とは、まさにこのボールまわしにあたる。語り合いを担う話題を横に広げ、幅を作り、対話の自由な空間をつくる。漫才という突っ込みとほけにも同じ働きがあると云ってよかろう。会話の展開を広げ焦点化し、また広げ焦点化する。これを繰り返しつつ風通しのよいやり取りにするのである。この縦と横の対話を組み合わせることで、対話にスリルやリズム、隠れ場所やスポットライトを提供することができる」（前掲書, p. 53-54.）.

①-1「会話展開の広げ」の分類上の操作的定義：教師応答が以下の①に当てはまる場合に、「広げ」に分類する。

① 話題を横に広げ、幅を作ったり、対話の自由な空間を作ろうとする応答。

①-2「会話展開上の焦点化」の分類上の操作的定義：教師応答が以下の①～③のいずれかに当てはまる場合に、「焦点化」に分類する。

① 直接的な話題や問題、課題を掘り起こそうとする応答

② 直接的な話題や問題、課題の追求ないしは探求をしている応答

③ 問題解決を追求している応答

② 四次元性を伴う応答

「面白い会話はまた、論理性だけでは成り立たない。笑いが欠かせないし、思いもかけない反応といった意外性も対話空間を大きく広げる。対話の四次元空間は、対話者の直感、閃き、空想、合理的よりむしろ非合理的な連想によって突然に現われる。例えるなら、夢の世界のような飛躍のある展開に躊躇のない発語が、日頃は気付いていない心の一部にバイパスを通し無意識の世界を開き、新しい創造の空間を生むということがある。積極的に、無秩序な連想を対話の中にジョークの一部として入れ込んでみよう。…」（前掲書, p. 53-4.）.

分類上の操作的定義：教師応答が以下の①に当てはまる場合に、「四次元性の応答」に分類する。

① 論理性を越えた、ユーモアを含んだ飛躍のある展開に躊躇のない発語を含んだ応答

2. 教育的対話形成プロセス理論とその分類上の操作的定義

教育的対話の不成立な状態から成立した状態に至るには、その形成のプロセスがあるというのが、小谷（2000）の理論である。その理論をさらに精神分析的システムズ精神療法における患者／クライアントの人格変化過程を展開する徹底操作プロセスの理論（小谷, 1999）を応用し、児童・生徒応答に反映する教育的対話形成プロセスを同定する操作的定義を、以下に試みる

(1) 教育的対話形成プロセスの定義

教師と生徒の会話の全てが教育的対話であることを期待することには無理がある。教師と生徒の学校における営みは、言うまでもなく教育が中核であるがそれは学校社会における生活をベースにおいてのことである。当然、1時間弱の限られた時間に集中する精神療法とは異なる側面がある。

したがって教育的対話が成立していない時間も重要であり、その時間があってまた逆に教育的対話の成立している時間の意味が大きくなるという力学がそこには生ずる。

したがって教育的対話とは、教師と生徒との間で四六時中成立しているというものではなく、成立していない時があり成立している時があるプロセスで捕らえることが重要である。その展開過程を、理論的に押さえ練習訓練を明瞭化するため、「教育的対話の不成立ないしは停滞状態」「教育的対話の起動状態」「教育的対話の成立状態」の3位相を置いてプロセスを捕らえることとする。すなわち「教育的対話プロセスとは、特定の教師・生徒間において教育的対話が不成立の状態から、起動、成立のプロセスを辿り、成立した後も常に停滞・不成立の状態に戻り、機に応じて起動、成立の過程を繰り返すものである」と定義される。

(2) 教育的対話形成プロセス 3 位相の定位と分類上の操作的定義

① 教育的対話の不成立ないしは停滞状態

教師と児童・生徒間の教育的対話が不成立ないしは停滞している状態は、児童・生徒の精神的フィードバック回路が閉鎖ないしはネガティブフィードバック回路が維持されており、外的フィードバック回路がネガティブフィードバック回路による定常状態にあることを意味する。

分類上の操作的定義：児童／生徒応答が以下の1～3のいずれかに当てはまる場合に、「不成立ないしは停滞」状態に分類する。

- ① 対話自体を拒絶する応答（例；「うるさい!」、
「別に」、「関係ない」）。
- ② 正否だけの応答（例；「はい」、「いいえ」）。
- ③ 沈黙

② 教育的対話に向けて児童・生徒が起動し始めた状態

この状態は、児童・生徒の精神的フィードバック回路においてネガティブフィードバック回路が主導のままで、外的フィードバック回路が起動している状態を意味する。

分類上の操作的定義：児童・生徒応答が以下の①と②共に当てはまる場合に、「起動」状態項目に分類する。

- ① 反応の正否だけでなく、感想やコメントが含まれている応答
- ② 応答がそれまでの会話の文脈とは無関係か、あるいは児童・生徒自身の新たな自己開示的情報を含んでいない。

③ 教育的対話の成立状態

これは、精神療法プロセスで言う治療者-患者間で初期同盟が形成されている状態であり、教師-児童・生徒間に情報を共有する同盟の成立している状態を言う。精神機能で言い換えるなら、児童／生徒の内的フィードバック回路が相対的にポジティブフィードバック回路の性質を伴いながら、教師との間の外的フィードバック回路が成立している状態を意味する。

分類上の操作的定義：児童／生徒応答が以下の①と②に共に当てはまる場合に、「成立」状態に分類する。

- ① 教師からの質問への単なる正否だけでなく、理由や感想を含んでいる場合。
- ② 理由や感想の内容が、それまでの対話の文脈に沿ったもので、児童／生徒自身に関する新たな自己開示的情報を含んでいる。

IV. 実施訓練内容と事例資料

1. 訓練プログラムの内容

(1) 訓練対象と訓練目標

訓練対象は、「教師と心理臨床専門家のためのワークショップ」プログラムに自発的に参加を果たした6人の小学校および高等学校の教師である。訓練目標は、教育的対話能力を高めることに置かれ、著者らがワークショップ講師、トレーナーを勤めた。

(2) プログラム構成

2日間プログラム

セッション1(30分)：小講演

セッション2(120分)：グループオリエンテーション／契約セッション

主題；訓練契約および訓練生の役割の明確化(全セッション参加の原則，内密性，よく聞きよく話す)，自己紹介，プログラム終了後に訓練評価を実施することの了解。

セッション3(120分)：事前作成シナリオなどの事前課題のシェアリング

セッション4(120分)：敵意や攻撃性を主題とした教育的対話法

教師役－生徒役による非教育的対話のロールプレイ

セッション5(120分)：敵意や攻撃性を主題にしたロールプレイ

(3) プログラム実施上の基本方針

講師の基本方針は，参加教師が羞恥心を覚えることなく教育的対話のイメージを獲得し対話成立の成功体験の道を探ることに置かれた。訓練手順は大きく以下の5段階の構成とした。

- ① ロールプレイを「児童・生徒とキチッと向き合う」を課題にして，自分を使って思い切ってやってみる。
- ② 児童・生徒と向き合う体験をもとにして，教師と児童・生徒の体験の結び目となる情緒を捉える作業をする。
- ③ 捉えた情緒をもとに，児童・生徒とどう向き合えるかの対処法を構成してみる。
- ④ 普段やってみたいがやれないでいる教師役割を検討構成することで，自分の児童・生徒対応のレパートリーを拡げることを試みる。
- ⑤ 検討構成した自分にとって新しい教師役割を，実際にロールプレイで演じてみる。

2. シナリオ作成手続き

プログラム参加の教師6人には，事前に「シナリオ導入部に置かれた非教育的対話（各表の例題

の先生1生徒1の導入対話）から始めて，それを教育的対話へと変換させること」という教示と共に，シナリオを事前に作成し持参することを求めた。ワークシート示された実際の教示内容は以下の通りである。

「課題：〈例題1〉から〈例題4〉の各々（表1）を，教育的対話へと変換してみましょう。少しずつ意味あるやりとりを作っていくプロセスこそが大切です。そのために，1文をなるべく短くし，可能な限り対話を続けてみましょう。また冒頭に置かれた台詞を出発としながら，思い切って展開させましょう。」

またプログラム終了数ヵ月後に同一課題を郵送するので，あらためてシナリオを作成するよう参加教師に要請した。

V. 分析

1. 収集資料

ワークショップ参加教師6人に，プログラム約三ヶ月後に再度課題を郵送し3人から回収した。得られたデータの全体は，事前課題シナリオ6，事前および事後課題シナリオ3セットの計9つであった。これらのデータの中から，今回は，前後2セットと，教育的対話として特に顕著な特徴を持った事前課題シナリオ1つの3人に関して分析を行なう。

2. 分析手続き

まず最初に，作成されたシナリオを構成している教師の個々の応答の1.教育的対話5基本要素特徴と2.対話の立体化の程度と特徴，そして児童・生徒の個々の応答に反映された教育的対話形成度（不成立ないしは停滞・起動・成立）の3視点からの分類評定を行なった。なお今回は，先に行なった諸概念の操作的定義に従い質的検討のみを経て

行なった(表2から表6)。本項では、事例素材としての作成されたシナリオと質的評定結果にもとづいて、3人の訓練生としての教師の事例研究をおこなう。これらの分析の一次的目標は、本研究の目的とした教師を対象とした教育的対話能力訓練プログラムの有効な構成のための知見を得ることである。

3. 結果

分析結果データは、次の表2～表6に示した。評価は全てⅢ章に示した操作的定義による分類基準に従った。したがって「基本要素展開特徴」の欄の数字①～⑤は、教育的対話5基本要素の①～⑤の分類項を意味する。

VI. 考察

ここでは、A教諭(女性、20代半ばの小学校養護教諭、表2・3。)、B教諭(女性、40代後半の小学校教諭、表4・5。)、そしてC教諭(男性、30代半ばの工業高等学校教諭、表6。)の3事例を分析検討する。

1. シナリオに描かれた児童・生徒像

事例Aに関して、事前に作成されたシナリオでは調子がよいものの浮ついた児童・生徒像(A-Pre. 1)、どちらかという回避的でいくらか自罰的な雰囲気さえ漂わせる児童・生徒像(A-Pre. 2)が描かれている。他方、事後に作成されたシナリオでは、攻撃的であったり(A-Post. 1, 2)、教師をはじめこうとする(A-Post. 4.)児童・生徒が描かれている。このことは、訓練を経て事例Aにおいては教育的対話の実現に向けて選択した児童・生徒像が変化し得る可能性と、あるいはそうではなく基底にある児童・生徒像は実は同一だが、事例A側の応答が変化することに伴って児童・生徒側が変化し得る可能性の二つが考えられる。今回の訓練プログラムでは、攻撃性を表出する児童・生徒に対する教

師のリーダーシップという主題に絞った様々な演習を行なった。その影響もあったと考えられる。そうであるならば、訓練プログラムで取り扱う情緒的テーマの「焦点化」と「拡げ」は、非常に重要な訓練者側の課題となる。

事例Bのシナリオでは、教師との対話能力が比較的高い児童・生徒が描かれている。訓練前と後での児童・生徒像は比較的に固定していることから訓練後に事例Bにおいて、教育的対話の「5基本要素」および「立体化」を積極的に活用してシナリオを作成されていることが明瞭に伝わってくる。

事例Cに関して、非常に短い応答だが、エネルギーがその短い応答に凝縮しているという特徴を持つ生徒像が描かれている。それに対して事例Cは、焦点化と拡げを短いテンポで安定したリズムをもってリードしている。生徒の持つ会話のリズムに乗せながら、事例Cは、切れのよい表現、例えばC-Pre. 1での「聞いていないとは、それは残念やな。同じことは2度と教えられへんねん(C先生2)や、「よっしゃ、口ごたえしたから200円にするわ」(C先生5)で、一貫して指導と統制を行っている。

2. 教育的対話の成立の有無

教育的対話の成立の有無という視点から、事例Aの2つの事前作成版(A-Pre.1, 2.)を見ると、いずれも起動と成立の間を推移したものとなっている。事後作成版(A-Post. 1.4.)を見ると、教育的対話の不成立状態が続く中で、事例Aがこれに負けず応答しつづける中で起動状態に至るプロセス(A-Post. 2.)や、対話の途中で、不成立状態になり再び起動状態に進展するプロセス(A-Post. 4.)が見出される。A-Post.2.での教師応答は、教師の焦点化が続いた(A-先生2, 3)後に、生徒は、教師に直接強い否定的情動を表出している(A-生徒3)。これに対して事例Aは、「それだけ大きな声を出すですっきりするでしょう」と、表出した情動を引き起こした内容ではなく、情動それ自体を預かる応答(基本要素)で対応し、同時にそれまでの

表 1. 非教育的対話 例題 - 1 から例題 - 4 (小谷, 2000 ; p. 46-49.より抜粋)

<p>例題 - 1</p>	<p>先生：これは前に教えただろう。 生徒：<u>そんなん聞いてない。</u> 先生：そんなことはない。前に教えたはずだ。もう忘れたのか。 生徒：<u>生徒が分からん言うとなんやから、教えてくれるんが教師やろ。</u> 先生：そんな言い方あるか。自分が聞いとらんのを棚にあげて。 生徒：<u>ハァーン</u> 先生：いいかげんにせーよ。自分だけ勝手なことすんな。お前なんか知らん</p>
<p>例題 - 2</p>	<p>先生：なんでやった。 生徒：<u>ただ何となくやりました。</u> 先生：何となくでは分からんだろう。理由があるだろう。 生徒：<u>・・・はい、すいません。</u> 先生：何となく人を押したでは理由にならんだろう。相手が怪我でもしたらどうするんだ。誰が責任を取るんだ。何か理由があるんだ。 生徒：<u>すみません。悪かったと思っています。</u> 先生：悪かった、すまんじゃすまんだろう。・・・お前は先生の話きいとんのかー 生徒：<u>すみません。もう僕は反省してますので許してください。</u></p>
<p>例題 - 3</p>	<p>生徒：<u>先生、熱・・・</u> 先生：大変！大丈夫我慢できる？保健室へいく？お家へ連絡した方がいいかしら？ 生徒：<u>身体がだるい。頭も少し重い・・・</u> 先生：家帰った方がいいかな？どうしたい？ 生徒：<u>家には電話しないでください。うるさいから。</u> 先生：そう？でもねー、お家の人心配だよーきっと。 生徒：<u>保健室へいく</u> 先生：あーそうそう、そうしましょう。</p>
<p>例題 - 4</p>	<p>先生：また家に帰らなかったんだって？ 生徒：<u>はい</u> 先生：彼と一緒にがいい？ 生徒：<u>別に男の子、関係ない</u> 先生：そう？いいのよ。男の子と付き合うのが悪い訳じゃない。 生徒：<u>男の子関係ない</u> 先生：彼ンとこ泊まったんじゃない。彼と一緒にいるとほっとするんでしょう。山田さんと道下さんもいいおつき合いしているじゃない。いいわよね。ああいうみんなに羨ましがられみんなに認められているカップルって何かいいなーって思わない？ 生徒：<u>あーそうそう</u></p>

表 2. プログラム前後の作成シナリオの比較 (事例 A)

導入対話および作成されたシナリオ		応答分析項目		
例題	対話内容	教師応答		児童・生徒応答
		基本要素展開特徴	立体化の程度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは停滞・起動成立)
例題 1 A- Pre.1.	先生 1: <u>これは前に教えた</u> だろう。 生徒 1: <u>そんなん聞いてない。</u>			
	先生 2: もう忘れちゃった? 生徒 2: <u>何でもいいけど早く教えてよ。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: じゃあ早く聞くモードに切り変えてよ。 生徒 3: はい, いいよ, いつでもどうぞー。	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 4: 何回も言わないよ, 今度は聞いてないなんて言わせないからね。 生徒 4: <u>分かったから, ちゃんと聞いているから, バッチリ</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 5: じゃあ, 明日もまたチェックしようかな? 生徒 5: オッケー	④	焦点化	<u>起動</u>
例題 1 A- Post.1	先生 1: <u>これは前に教えた</u> だろう。 生徒 1: <u>そんなん聞いてない。</u>			
	先生 2: 聞いてない? 教えたような気がしたんだけどなー。 生徒 2: <u>だって聞いてないんだもん, しょうがないじゃん。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: そっかー, じゃあ, 先生も自分の復習のつもりで言おうかな。 すぐ, 忘れちゃうから…。	③, ④	焦点化	
	生徒 3: <u>先生でも忘れるなら, 生徒が忘れるのは当然!!</u> 先生 4: そうだね, 自分が好きなことは忘れないのね。 生徒 4: <u>そりゃー勉強なんてつまんないし, よく分かんないし, 覚えて てしかたない。</u>	③, ④	拡げ	<u>起動</u>
	先生 5: <u>やっぱり楽しく勉強してもらおうのが, 先生の仕事だな, そしたら, 分からないから嫌なんてことないだろうし。</u> 生徒 5: <u>じゃあ, 先生もがんばってよ。</u>	④	拡げ	<u>成立</u>
例題 2 A- Pre.2	先生 1: <u>なんでやった。</u> 生徒 1: <u>ただなんとなくやりました。</u>	基本要素展開特徴	立体化の程度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは停滞・起動成立)
	先生 2: うん, なんとなくってどういうこと? 生徒 2: <u>だって別に理由になるようなこと, ないもん。</u>	②	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: そうなんだ, 何か嫌なことでもあった? 生徒 3: <u>嫌なことっていうか... 楽しいことないし...</u>	③, ④	焦点化	<u>成立</u>
	先生 4: つまらない? 生徒 4: <u>うん。</u>	②	焦点化	<u>起動</u>
	先生 5: つまらないのは分かった, でもだから, 人を押してもいいの? 一緒に遊びたかったのかなー。 生徒 5: <u>うん, 思わず押ししてしまったけれど...</u>	④, ②	焦点化	<u>成立</u>
例題 2 A- Post.2	先生 1: <u>なんでやった。</u> 生徒 1: <u>ただなんとなくやりました。</u>			
	先生 2: なんとなくねー, 理由はないってこと? 生徒 2: <u>別に関係ないもん。</u>	④	焦点化	<u>不成立ないしは停滞</u>
	先生 3: 関係ないことないなー, 自分だけのことじゃないからネ, 何か, イライラすることあった? 生徒 3: <u>別に!! そういうのも, イライラしてくる!!</u>	④	焦点化	<u>不成立ないしは停滞</u>
	先生 4: あー, 大きい声でびっくりした, それだけ大きな声出すとすっ きりするでしょう? 生徒 4: <u>...</u>	③	焦点化	<u>不成立ないしは停滞</u>
	先生 5: 先生も大きな声出したり, シャベったりすると, すっきりする 時があるよ, 気が向いたら, いつでもおいで。 生徒 5: <u>... 気が向いたらね。</u>	③, ④	拡げ, 焦 点化	<u>起動</u>

表 3. プログラム前後の作成シナリオの比較 (事例 A その 2)

導入対話および作成されたシナリオ		応答分析項目			
例題 3 A- Pre.3.	<u>生徒 1: 先生, 熱……</u> 先生 2~5: (無記入)	教師応答		児童・生徒応答	
		基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動・成立)	
例題 3 A- Post.3	<p><u>生徒 1: 先生, 熱……</u> 先生 1: うん? 熱っぽい? どれどれ (額に触れ, 本人の様子を見る) やっぱり調子悪そうだね。 生徒 2: <u>うん……</u> 先生 2: いつから, なの? どこか痛いところはない? 生徒 3: <u>さっきから, だんだん頭も痛くなってきて……</u> 先生 3: そうかー. ごめんね. 気付かなくて. ここに座ってごらん. ちょっと昨日からのこと聞いてもいい? 生徒 4: <u>うん…昨日は大丈夫だったんだけど, 今日の朝ごはんはあまり食べたくなかった。</u> 先生 4: 本当に? それは心配だな. おうちの人は, みんな元気だった? 生徒 5: <u>ううん, 妹が昨日からかぜで学校を休んでいる……</u> 先生 5: そうか, ありがとう. ちょっと心配だから, 先生と一緒に保健室に行ってみようか。</p>	④ ④ ③, ④ ③, ④ ④	焦点化 焦点化 焦点化 上げ 焦点化	起動 成立 成立 成立	
例題 4 A- Pre.4.	<p>先生 1: <u>また家に帰らなかったんだって?</u> 生徒 1: <u>はい。</u> 先生 2~5: (無記入)</p>		基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動・成立)
例題 4 A- Post.4	<p>先生 1: <u>また家に帰らなかったんだって?</u> 生徒 1: <u>はい。</u> 先生 2: どうしたの? 家に帰りたくない理由でもあるの? 生徒 2: <u>別に, 帰ったってつまらないし。</u> 先生 3: 彼といると楽しいんだ。 生徒 3: <u>別に, 普通。</u> 先生 4: そうか, 彼と一緒にいる方が家にいるよりいいのかなあー。 生徒 4: <u>まあね。</u> 先生 5: お家の人々が心配しているみたいだよ. 一度あなたとゆっくり話がしたかったから, ちょうどよかった. 私とちょっと話そうか。 生徒 5: <u>別にいいけど, 何?</u> 先生 6: 先生は養護教諭だから, はっきり言うね。</p>	④ ④ ④ ④ ④	焦点化 焦点化 焦点化 焦点化, 上げ 焦点化	起動 不成立ないしは停滞 起動 起動	

表 4. 訓練プログラム前後の作成シナリオの比較 (事例 B)

導入対話および作成されたシナリオ		応答分析項目		
例題	対話内容	教師応答		児童・生徒応答
		基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動成立)
例題 1 B- Pre.1.	先生 1: <u>これは前に教えただろう。</u> 生徒 1: <u>そんなん聞いてない。</u>			
	先生 2: 教えたと思うが私もほけてきたかな。 生徒 2: <u>そうそう、だからもう一度教えて、教えるとはけも直るし</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: ほけ防止に手作業も入れて教えてやるか 生徒 3: <u>めんどくさいな</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 4: 百聞は一見にしかず、という、体験すると一生忘れん 生徒 4: <u>ぶつぶつ言わずに早く教えて</u>	④	拡げ	<u>起動</u>
	先生 5: よしよし 生徒 5: (無記入)	③	終了	
例題 1 B- Post.1	先生 1: <u>これは前に教えただろう。</u> 生徒 1: <u>そんなん聞いてない。</u> 先生 2: 話してなかったかな。 生徒 2: <u>そうだよ、忘れっぽいんだから、困るなあ。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: そうか…。 しっかり話すから、先生のほけチェック頼むよ。 生徒 3: <u>僕に？</u>	③, ④	拡げ	<u>起動</u>
	先生 4: そうさ。先生が忘れたときにはいつでも代わって言ってくれよ。 お願いだから。 生徒 4: <u>面倒くさいなあ、他の者に頼んでくれよ。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 5: 聞いてない、言っていないと反応している君が頼りなんだよ。 生徒 5: <u>仕方がないな、じゃ、協力してやるか、記憶に残る話し方して くれ</u>	④	焦点化	<u>成立</u>
例題 2 B- Pre.2	先生 1: <u>なんでやった。</u> 生徒 1: <u>ただなんとなくやりました。</u>	基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動成立)
	先生 2: その気持ちはどうだった? 生徒 2: <u>なんとなく言いようがない。</u>	②	焦点化	<u>成立</u>
	先生 3: 言いようがないって、言いようがないなら、しょうはあるよね。 生徒 3: <u>しょうって、仕方なこと？</u>	④	焦点化	<u>成立</u>
	先生 4: そう、どういう仕方をすればよかったかな。 生徒 4: <u>多くのいるところでは押さないようにする。</u>	④	焦点化	<u>成立</u>
	先生 5: 自分の言葉で言えたところがいつもの君でなく良かったと思うよ。 生徒 5: <u>すみません。</u>	④	拡げ	<u>成立</u>
例題 2 B- Post.2	先生 1: <u>なんでやった。</u> 生徒 1: <u>ただなんとなくやりました。</u> 先生 2: そうかあ、いぬも歩けば棒にあたると言うわけだ。 生徒 2: <u>おれは、犬か……。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 3: そうーや、そういうわけだろ。 生徒 3: <u>くそつたれ、犬と同じにしやがって、むかつく。</u>	④	焦点化	<u>起動</u>
	先生 4: という具合にむかついたと言うわけか、頭の中、真っ白になって。 生徒 4: <u>……。</u>	④	焦点化	<u>不成立ないしは停滞</u>
	先生 5: 当たり前だね。 生徒 5: <u>……。</u>	②	焦点化	<u>不成立ないしは停滞</u>
	先生 6: 言ってみたら、少しでも、なんでも聞くよ。 生徒 6: <u>うん</u>	⑤	拡げ	<u>起動</u>

表 5. 訓練プログラム前後の作成シナリオ比較 (事例 B その 2)

導入対話および作成されたシナリオ		応答分析項目		
例題	生徒	教師応答		児童・生徒応答
		基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動・成立)
例題 3 B- Pre.3.	生徒 1: <u>先生、熱……</u>			
	先生 1: <u>どれ、少しあついな。保健室で熱計っておいで。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 2: <u>熱が 38 度ありました。頭も痛いし。</u>	④	焦点化	成立
	先生 2: <u>家に連絡して、迎えに来てもらいましょう。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 3: <u>お母さん、うるさいから</u>	④	焦点化	成立
例題 3 B- Post.3	先生 3: <u>具合が悪いのに、うるさいもないよ。病気なんだから私が説明しますよ。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 4: <u>保健室で休みたい。</u>	④	焦点化	起動
	先生 4: <u>お母さんに病院連れていってもらるのが先。TEL します。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 5: <u>でも</u>	④	焦点化	成立
	先生 5: <u>でもストもないの。親は子供のこと心配するのが当たり前</u>	④	焦点化	成立
例題 3 B- Post.3	生徒 1: <u>先生、熱……</u>	④	焦点化	成立
	先生 1: <u>どれどれ、(額に手を当てて) ずっと我慢していたんだね。あつつ待</u>	④	焦点化	成立
	生徒 2: <u>37 度でした。帰っても、頑張ってもどっちでもいいと言われました。</u>	④	焦点化	成立
	先生 2: <u>そっかあ。先生としては十分我慢したから帰ったほうがいいと思</u>	②	抜け	成立
	生徒 3: <u>お母さんがやかましいの。帰りたくない。</u>	④	焦点化	成立
	先生 3: <u>具合悪くても、勉強、勉強ってこと。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 4: <u>そう、私、いつも頑張っているのに。</u>	④	抜け	成立
	先生 4: <u>それは認めるよ。でも、病気のときは違うんじゃない。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 5: <u>ううん、そんなことで変る人じゃない、いつもいつも勉強、勉強</u>	④	抜け	成立
	先生 5: <u>じゃ熱でなくて心の病気ってことで、保健室休養にしよう。</u>	②	焦点化	成立
例題 4 B- Pre.4.	先生 6: <u>ありがとう。</u>	④	焦点化	成立
	先生 6: <u>たくさん我慢しているあなたのことお母さんに分かってもらいたいね。</u>	④	抜け	成立
	生徒 7: <u>ええ</u>	④	焦点化	成立
	先生 7: <u>先生に任せてくれる。今度お母さんに話しをしてみたい。</u>	④	焦点化	成立
	生徒 8: <u>はい。</u>	④	焦点化	成立
	先生 1: <u>また家に帰らなかったんだって?</u>	基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動・成立)
	生徒 1: <u>はい。</u>	④	焦点化	成立
	先生 2: <u>理由は?</u>	④	焦点化	成立
生徒 2: <u>家に帰ってもつまらないし、家も居ごこちもよくないし。</u>	④	焦点化	成立	
先生 3: <u>なにかあるの?</u>	④	焦点化	成立	
生徒 3: <u>両親けんかばかりしているし、食事も自分で作らないといけないし。</u>	④	焦点化	成立	
先生 4: <u>彼といると安らげるの?</u>	④	焦点化	成立	
生徒 4: <u>そんなこともないけど、他に行くとこもないし</u>	④	焦点化	成立	
先生 5: <u>行くところがあればいいわけだ。心の行き場が</u>	④	焦点化	成立	
生徒 5: <u>うん</u>	④	焦点化	成立	
先生 6: <u>心の行き場って、自分で心を置ければいいんじゃないの。家とか、</u>	④	抜け	成立	
生徒 6: <u>私音楽やっているとなにもかも忘れることができる。</u>	④	焦点化	成立	
例題 4 B- Post.4	先生 6: <u>私音楽やっているとなにもかも忘れることができる。</u>	④	焦点化	成立
	先生 1: <u>また家に帰らなかったんだって?</u>	③	焦点化	成立
	生徒 1: <u>はい。</u>	④	焦点化	起動
	先生 2: <u>そう、心をおけるところが家にはないんだね。</u>	④	焦点化	起動
	生徒 2: <u>はい、家は崩壊しています。</u>	④	焦点化	不成立
	先生 3: <u>それで家を出たんだ。</u>	④	焦点化	起動
	生徒 3: <u>はい。</u>	④	焦点化	不成立
	先生 4: <u>でも、今のあなたは、自分を痛めつけているとしか思えない。</u>	④	抜け	起動
	生徒 4: <u>……</u>	④	焦点化	不成立
	先生 5: <u>家を出るにはやり方がある。教えようか。</u>	④	焦点化	不成立
生徒 5: <u>どんな</u>	④	焦点化	起動	
先生 6: <u>後半ががんばって高校を卒業する。そして就職する。そしたら</u>	④	焦点化	不成立	
生徒 6: <u>うーん……</u>	④	焦点化	起動	
先生 7: <u>合法的にやらなくっちゃ。応援するよ。</u>	④	焦点化	起動	
生徒 7: <u>はい。</u>	④	焦点化	起動	

表 6. プログラム前 作成シナリオ (事例 C)

導入対話および作成されたシナリオ		応答分析項目		
例題	対話内容	教師応答		児童・生徒応答
		基本要素 展開特徴	立体化の程 度と特徴	教育的対話形成 (不成立ないしは 停滞・起動・成立)
例題 1 C- Pre.1.	<p>先生 1: <u>これは前に教えただろう。</u> 生徒 1: <u>そんなん聞いてない。</u></p> <p>先生 2: 聞いていないとは、それは残念やな。同じことは 2度と教えられへんねん。 生徒 2: <u>教えんのが仕事やろ。</u> 先生 3: それはそうやけど、2度目からお金がいんねん。 生徒 3: <u>また、金か、なんぼや。</u> 先生 4: まあ、100円ぐらいにしとこか 生徒 4: <u>高いは</u> 先生 5: よっしゃ、口ごたえしたから 200円にするは 生徒 5: <u>値上げかよ</u></p>	④ ④ ④ ④	焦点化 拡げ 焦点化 焦点化	起動 起動 起動 起動
例題 2 C- Pre.2	<p>先生 1: <u>なんでやった。</u> 生徒 1: <u>ただなんとなくやりました。</u></p> <p>先生 2: そうか、ほな、なんとなくしばいたろうか? 生徒 2: <u>なんで、しばかれなアカンねん。</u> 先生 3: いちいち、しばくの理由が要るんか? 生徒 3: <u>当たり前や</u> 先生 4: <u>せやから、なんとなくって言うとするやろ</u> 生徒 4: <u>そんなん理由になるか</u> 先生 5: <u>そんな理由にしてんのお前やんけ</u> 生徒 5: <u>理由はないことはないんや、ムカツクんや</u></p>	④ ④ ④ ④	拡げ 焦点化 拡げ 焦点化	起動 起動 起動 成立
例題 3 C- Pre.3	<p>生徒 1: <u>先生、熱……</u> 先生 1: 熱があるんか、ないんか 生徒 2: <u>熱があんねん</u> 先生 2: ほう、それは良かった。熱がなかったら死んでまう がな。 生徒 3: <u>何言うてんねん、ベタなギャグやな、帰らしてや</u> 先生 3: 何や、帰りたいねんやったら、最初からそない言えや 生徒 4: <u>ちゃうねん、ホンマしんどいネン</u> 先生 4: そうか、オレもしんどいから一緒に帰るか 生徒 5: <u>なんでアンタと帰えらな、アカンねん。</u> 先生 5: アンタ言うな。</p>	① ④ ④ ④ ④	焦点化 拡げ 焦点化 拡げ 焦点化	起動 起動 起動 起動
例題 4 C- Pre.4.	<p>先生 1: <u>また家に帰らなかったんだって?</u> 生徒 1: <u>はい。</u></p> <p>先生 2: どこを、ほっつき歩いてんねん。 生徒 2: <u>どこでもエエーやん。</u> 先生 3: 友達のとこか 生徒 3: <u>男ちゃうで</u> 先生 4: 女か、女同士いやらしい。 生徒 4: <u>何、考えとん、アホちゃう</u> 先生 5: 誰がアホや 生徒 5: <u>ほな、変態や</u></p>	④ ④ ①, ④ ④	焦点化 焦点化 拡げ 焦点化	起動 成立 起動 起動

話題自体も「拡げ」ている。生徒は、これにすぐには肯定的な反応はせず、逆に一見引きこもったごとの反応さえ示すが（A-生徒4）、事例Aはあくまで一貫した態度で先の応答を明瞭化した応答をしている（A-先生5）。そして生徒は、「…気が向いたら（話しにいくよ）」と教師の存在を肯定的に使おう思ったことを表現するに至る（A-生徒5）。A-Post. 4. では、教師からの働きかけに対して「別に、普通」と受動的な拒絶を示す生徒応答（A-生徒3）に、教師が直接応じるのではなく、教師の立場から一貫して働きかけを生徒にし続けることが、教育的対話の成立に向かう起動状態を実現していると言えよう。このA-Post. 4. の対話特徴は、「教育的対話か、非教育的対話か」の二分法的に考えるだけでは、対話のこぼれる側面の生ずることを教えてくれていると言える。不成立状態と起動状態の行ったり来たりの意味するところは、教師の態度と技術が主な原因となっている場合と、意味ある対話体験とそのための準備が不足している児童・生徒が主な原因となっている場合がある。後者の場合、意味ある対話を児童・生徒が実現できるための対話の基礎体力作りとしてのやりとり大きな意味がある。

応答レパートリーの広げという側面の効果では、事例Bがもっとも顕著であった。訓練前は、基本要素の中で専ら「行動への応え」に偏っていた応答レパートリーは、訓練後にその幅が明らかに増している。また「立体化」に関しても、「拡げと焦点化」の積極的活用は、B-Post. 4. の応答だけでなく、B-Post. 1と3においてもなされている。

事例Cに関しては、事前データのみ分析になるが、教育的対話の定義にある「情報とエネルギーの交換」、特に強い情緒的エネルギーのメリハリのある交換に特徴がある。対話の形成度としては、起動水準である。

3. 対話の基本要素と立体化

3人という少ない事例であるが、全体としては、基本要素の中でも「行動への応え」が占める割合が高い。立体化に関しては、やはり焦点化の割合

が高い。ただ、内容を詳細に見ると、行動全体への捉えはあるものの、その意味の共有に向けて、ほぐしをしていくところで苦勞していることが見て取れる。

VII. 結論

以上の分析考察を通じて、今後の訓練プログラム構築に向けて、本研究の目的に即した結論として以下の6点が整理されよう。

1. 馴染みのある自分にとって得意なタイプの児童・生徒像を描き、その中で、新たな態度、技術に取り組むことに意義がある。
2. それとは別に、訓練を通じて、日頃、苦手としている児童・生徒像の描きに挑戦し、新たな関係を持つ可能性に取り組むことに意義がある。
3. 対応困難な児童・生徒との対話をシナリオ化し、本評価法を用いて記号化することによって、対話形成度の変化プロセスを視覚的に対象化することができる。さらに「停滞ないしは不成立から起動」、「起動から停滞ないしは不成立」へといったより詳細なプロセス変化の全体を評価できることの意義がある。
4. 教育的対話の基本要素、ならびに立体化の諸次元をより分化して活用できているかどうかを検討できる意義がある。
5. 作成したシナリオをもとに、教育的対話に向けたシュミレーションに取り組むことができる。ロールプレイ法を用いた修正や、シナリオ作成にトライすることで、紙面上で自分の陥りやすい対話スタイルとは異なったスタイルを追究することができる場所に意義がある。
6. 事前課題の共有を通じて、発達的に異なる対象を相手にした同僚の作ったシナリオから学ぶことが出来る意義がある。

以上の結論に基づく留意点を踏まえ、さらなる訓練実践を重ね、事例研究積み重ねることに加えて、操作的定義のいっそうの精緻化を進め、理論体系の整備に貢献したい。またそれによる確かな

理論的基礎を踏まえ、実証的適用に向けた記号化
手続きを開発し、質的な研究に加え十分な統計量
を確保した量的研究との統合から得られる新たな
知見の探求を進めていきたい。

引用文献

小谷英文 (1993). 「ガイダンスとカウンセリング」 北樹出版：東京

小谷英文 (1999). 「徹底操作」 PAS 心理教育研究所【理論講義から】(未公刊)

小谷英文 (2000). 「心理教育プログラム 教育的対話力：応答構成による挑戦」 ボールパークコーポレーション：東京

中川剛太・小谷英文他 (2000). 教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1) —実態調査にもとづく基礎研究— 教育研究, 42: 101-123.

謝辞：本研究は、われわれの開発研究プロジェクトのトレーニングプログラムに参加いただいた先生方の熱心な教育力鍛練への取り組みがあつて成立したものである。ここに改めて謝意を表すものである。

付記：本研究は科学研究助成 98-99 によるものである。