

大学教育における「対話」の再考

ーボルノー教育学からの示唆ー

杉原 真晃

(高等教育研究企画センター)

はじめに

1990年代以降、大学教育改革が急速に進められている。各大学では、高大連携、カリキュラムの再編、導入教育の実施、インターンシップ制の導入、シラバスの作成、学生相談やオフィスアワーなど学生サポート体制の整備、図書館や教育・研究設備の整備などのマクロ・メゾレベルの改革や、学生による授業評価、IT機器の導入による教育のサポート、授業で学生との対話・相互性を構築するためのツールの開発・使用などのミクロレベルの改革が重層的におこなわれている⁽¹⁾。

これらの多くは、一方で教育機関としての整備、教育の効率性を原則とする近代学校の教育原理による改革であり、また一方で教育の自由化・個性化・多様化、自由競争による質の向上、学生や社会のニーズへの対応などを原則とする市場原理による改革といえる。しかしながら、このような近代学校教育原理による改革や市場原理による改革は、既に初等・中等教育において問題視されてきている。たとえば、近代学校教育原理には、効率性追求による学習者の画一化・受動化、目的-手段連関に絡みとられることによる人間の物象化、価値・権力構造の再生産などの課題があり、市場原理には、消費者主義化、格差拡大、教育の私事化などの課題がある。大学教育においても、同様の批判的検討がなされてきている。近代学校教育原理による改革に関しては、田中(2002)が、それを「学校化」と表現し、一定の成果を認めつつも、初等・中等教育と同じ轍を踏む運命にあることについて「いずれ負けるとわかった戦」と批判している。そして、それを突き抜けるために「相互性」を重視した「脱学校化」にその方略を求めている。また市場原理による改革に関しては、リースマン(D. Riesman)が大衆化の動きと合わせて「学生消費者主義」

(student consumerism) により学生が「受動的消費者」(passive consumer) となることを批判し、学生を「受動的消費者」から「能動的生産者」(active producer) へと形成していく必要性を指摘している (Riesman, 1981)。「受動的消費者」とは、自分自身の教育に積極的に参加せず(受動的)、大学から提供される教育サービスを受け取る存在(消費者)のことであり、たとえば、学生の一方向的な要求に教員が合わせる、教員が準備した教育内容を無目的あるいは単なる単位としての位置づけのみでただ勉強・吸収するなどの様子である。一方、「能動的生産者」とは、自身の教育に積極的に参加し(能動的)、大学教育を大学側とともに主体的に作り出していく存在(生産者)であり、たとえば学生と教員が双方向的に議論を重ねる、教員の準備した教育内容を自らの問題意識と関連させて学んだり授業外での学習を積極的におこなったりするなどの様子である。

以上のような議論を踏まえると、大学教育において、近代学校教育原理による改革や市場原理による改革の諸問題を乗り越える取り組みが必要となってくる。学生の萌芽的な興味関心を衰退させずに、田中のいう「相互性」やリースマンのいう「能動的生産的参加」の構築を志向する取り組みが必要となるということになる。そのような取り組みの一つに、いわゆる「学生参加型」と言われる授業があげられるであろう。わが国の大学における「学生参加型」授業の実践研究の代表的なものには、たとえば「何でも帳」を活用して教員・学生の双方向性を作り出す授業(田中, 1997)や、「ラベル」「カード」を活用しながら、学生がグループワークを通して自らテーマ・課題を設定し・探求するような授業(林, 1994)などがある。これら学生の授業への能動的参加を志向する授業では、学生と教員、そして学生同士の「対話」がキーワードになっているといえる。授業の中での対話の構築は、近代学校教育原理や市場原理とは異なる原理を目指すものとして重要な意義を持つと考えられる。

しかし、対話は、現在の教育の領域において「会話」や「インタラクション」、「ディスカッション」など多様な意味を含んだ概念として非常に多用されており、一種の magic word 的な存在となっているともいえる。対話が magic word になることで、この概念が持つ意味

が薄れてしまうといったことや、対話がすべての問題を解消できると誤解してしまうといったことが生じているのではないだろうか。

このような問題意識をもとに、本稿では、この対話概念を整理し、大学教育における対話構築の意義と可能性について再考する。

1. 教育学における対話

1-1. 対話における三つの関係

対話とは異なる二者により成立するかかわりのあり方の一つである。この二者の関係には、さまざまなものがある。本稿では、対話における二者の関係を「水平的関係」「時間的關係」「垂直的關係」に分類してとらえる。「水平的関係」とは、たとえば、教室内の教師と子ども、子ども同士の話し合いや、地域社会と学校との話し合いにより共同的な学びを構築していくことを志向するような場合の関係であり、人與人、人と組織、組織と組織との共時的・双方向的なかかわりをさす。一方、「時間的關係」とは、教科書や論文など、かつて書かれ時間を越えて現前するテキストとのかかわりをさす。また、「垂直的關係」とは、たとえば神に代表されるような、絶対的他者とのかかわりをさす。

1-2. 教育学における対話への期待

教育学における対話概念は、大学教育ではなく、むしろ初等・中等教育の領域において広がった概念といえる。その中でも、今日の教育学において大きな影響を与えたものが佐藤学氏による「学びの共同体」論における対話の概念であろう。佐藤は、経済性・効率性を原理とする「大量生産システム」として組織されている学校を、人びとが集い憩い交わりながら育ちあう場として構成することを目指し、そのための要素として、官僚的統制により支配されている人間関係を民主的関係へと再構成するための対話を重要視する(佐藤, 1995a)。佐藤は、学びを「学習者と対象との関係」「学習者と彼／彼女自身(自己)との関係」「学習者と他者との関係」の編み直し(retexturing relations)ととらえている(佐

藤, 1995b)。このような関係の編み直しは、「対話的コミュニケーション」を通しておこなわれる。佐藤による「対話的コミュニケーション」は、ヴィゴツキー (L. S. Vygotsky) の発達心理学理論における心理発達の社会・文化との関連性の指摘⁽²⁾や、バフチン (M. Bakhtin) の文学理論における「ポリフォニー (多声)」⁽³⁾概念⁽⁴⁾を参照している。ヴィゴツキーの理論により、学びの共同体における学習者の発達可能性が他者との共同性において成立すること、そこで学ばれる知が対話的コミュニケーションによる社会的関係性の中で生成し構築されるものであることを説明し、バフチンの理論により、学びの共同体における多数の異質な声が存在することを説明している。佐藤は、このような異質な声が響き合う共同体を「オーケストラのような共同体」と表現する (佐藤, 2002)。

このように、佐藤が提唱する対話は、「学習者と対象との関係」「学習者と彼/彼女自身 (自己) との関係」「学習者と他者との関係」の編み直しのためのコミュニケーションのあり方として述べられているが、主に人と人との社会的コミュニケーションを基盤としており、本稿でいう「水平的関係」を重視したものと考えられる。

しかしながら、学びの共同体の中での他者との共同性や異質な声が響き合う「オーケストラのような共同体」を形成するために必要とされる対話的コミュニケーションは、果たしてそうやすやすと形成可能なのであろうか。「対話」という言葉が「社会的関係」や「異質な声が響き合う」という言葉で置き換えられることで、教室内で教員と学生が意見を交わすこと、学生同士が意見を交わすこと、大学が自らの教育のあり方について地域社会と意見を交わすことなどを行えば学びが深まったと容易に満足していないであろうか。また、われわれは、対話概念の多様性により、あたかも対話によりすべてが解決するかのような錯覚に陥っていないであろうか。われわれは、対話について、いったん足を止めて慎重にとらえ直しをしなければならないのではなかろうか。本稿では、このような問題意識をもとに、特に大学教育における「対話」を再考する。対話を再考する上で、ボルノー (O. F. Bollnow) による対話に関する議論を手がかりする。

2. ボルノー教育学における対話概念

2-1. 対話の分類

ボルノーは、「技術」「社会」「政治的なもの」「学問」が人間性の喪失をもたらすと考える。たとえば、技術（近代技術）には、「計画的に実現しうる諸目的の一つの連関へと現実を還元する」⁽⁵⁾という働きがあり、学問には、「学問の内部に、学問自体の本質と結びついた危険として生じる、非人間性の精神」⁽⁶⁾があると述べる⁽⁷⁾。そして、それに対抗して、「明晰にして確固たる判断をもって自己を主張することを人間に許すもろもろの力を、人間の中に発展させること」⁽⁸⁾を教育の課題と位置づける⁽⁹⁾。そして、そのような判断力を育てるために、「若者たちに自分の意見を言い表す機会を十分に与える」⁽¹⁰⁾こと、「他人の判断をまた批判的な意味でまじめに受け取り、すなわち、それを厳しいテストによって、空しいお喋りや無制限な感情の激発から区別し、発言した者にその発言の責任を強い」⁽¹¹⁾ることという二つの教育的側面を重要視する。この二つの側面は「個性の確立と客観性との結びつき」⁽¹²⁾へ向かう教育であり、ボルノーが対話に求める機能である。

しかし、ボルノーは、このような機能を持つ対話を教育の課題とするにあたり、対話を曖昧な概念のまま使用することに注意を向けている。

ふたたび対話という総括的な概念から出発してはならず、さまざまな形式をたがいに区別し、それらの教育学的な可能性を熟考しなくてはならない。⁽¹³⁾

ボルノーは、対話を「協議」「相談」「交渉」「討論」「話し合い」「審査と審問」「歓談」「会話」「思索的な対話」に分類した。そして、「協議、相談、交渉、討論、話し合い、審査と審問」を目標志向的なものと特徴づけ、「歓談、会話、思索的な対話」を非目標志向的なものと特徴づけた。ボルノーが対話概念に込めた意義にとって重要な位置を占めたのは後者の非目標志向的な対話であり、彼はそれを「狭義の対話」と名付けた。そして、さらにその狭義の対話において「思索的な対話」を「真の対話」と位置づけ、「閑暇、非目標志向性、深いかかわり、創造的思考」などをその特徴とした。ボルノーは、この「思索的な

対話」においては『神と人間について』語られる」⁽¹⁴⁾のものであるとして、その重要な意義を提示している。

2-2. 授業中の対話

ボルノーは、続いて学校教育における授業中の対話の成立が重要であることを述べる。

講義の独話的な性格を解きゆるめて、子どもたちの自己活動を授業のなかでも有効にはたらかせようとするとき、ごく自然に対話の道が生ずるように思われる。しかし、この発端はきわめて重要である。対話が生徒の自己活動という、ここで追求されている形式を呼びさますに適切な手段であるかどうか、あるいは逆に、生徒の求められての参加を対話と呼ぶことが意味をもつかどうかはおおいに問題であるとしても。⁽¹⁵⁾

しかし、「ここで追求されている形式を呼びさますに適切な手段であるかどうか、あるいは逆に、生徒の求められての参加を対話と呼ぶことが意味をもつかどうか」とボルノー自身前置きをしていることからわかるように、対話を曖昧な概念のままにして、その成立を喜ぶことに注意をはらっている（〔 〕カッコ内は筆者による加筆。以下、同様）。

交互的な話し方の、さまざまな諸形式間のこれまでみてきた区別が、ここで〔授業中の対話で〕実を結ばなくてはならないのである。この区別に基づいてはじめて、望ましい対話の進行の正しい形式が適切に規定され、したがって多数の明白な失敗の例が明らかになって、これまで不明瞭な対話概念で満足されてきたということに気づくのである。⁽¹⁶⁾

このように、授業の中における対話を不明瞭なままにせず、明確にその特徴をあぶり出すことで、教育の失敗（もしくは成功）が自覚できると考えているのである。現代の教育において、対話を構築することで近代学校原理あるいは市場原理による問題を克服しようとしていることは先に述べた。しかし、対話を教育の場に構築したつもりであって、実際には諸問題を克服していない可能性は往々にして考えられる。ボルノーの指摘は、まさしくこのことを指しているのである。

続いてボルノーは、授業中の対話について、否定的な考察を行う。

さきにきわだたされた狭義における対話が授業中に行われることは決してないということは、これまでの考察からただちに明らかである。そのためには、真の対話がそこにおいてのみ生まれうる緊張を解かれた閑暇の状況が授業には欠けている。それどころか逆に、もしも授業がたんなる『対話』に解消されるとすれば、授業はその真剣さを失うことになるだろう。授業中の対話もまた、それが授業であるかぎり、一定の目標を達成しようとするものである。⁽¹⁷⁾

このように、ボルノーは、授業という目的的な場では、対話は必然的に目標志向的となり、非目標志向的である「狭義の対話」は当然生まれないと述べる。目的合理主義と目的一手段連関による人間性の喪失を克服するための教育において非目標志向的な対話が成立しえないという矛盾した関係がここで明らかとなる。

ボルノーは、ここで授業の中での対話の特徴について、さらに深く考察する。

関与者たちが交互に話すという活動においても共通なものとして一貫して変わらないのは、さしあたりの目標志向的、かつ事象関連的のなしかたである。それは、さきに取り扱った対話の諸形式のうち、まず相談と一脈通ずるものがあるだろう。[中略] さきに取り扱われた相談の諸形式とのちがいは、相談は行為に対する一つの決定をめざすのに、この対話は純粋な認識という遮蔽された領域のうちに留まるということにあるであろう⁽¹⁸⁾。

とりわけ、いわゆる授業中の対話は、対話的な話しかたの他のいっさいの形式から次のことによって区別される。すなわち、ここには教師という優越した知識をもった人がいるということである。[中略] 教師はある程度高いところから授業の対象の見取図を概観し、それに基づいて、生徒たちがかれらの目標に突き進もうとするさいにたどる道を追跡する⁽¹⁹⁾。

このような、目標志向的・事象関連的、優越した知識を持つ教師の存在による目標への方向付けという授業中の対話の特徴は、確かに「狭義の対話」や「真の対話」からは程遠い。しかし、ボルノーはこのような目標志向的でありかつ教師という優越した立場にいる特殊な存在を持つ授業中の対話が、すべて非目標志向的な対話に開かれていないと述べているわけではない。

すべての対話がこの程度に目標志向性をもちうるとはかぎらない。[中略]たとえば、あたらしい領域での予備的な方向づけが問題であるようなときとか、またはじめて興味が呼びさまされるような場合がそれである。⁽²⁰⁾

教育的助力が問題であるような、共同的な話し合いのもう一つの可能性がある [中略]これには牧師の対話、治療的対話などが属しており [後略]。⁽²¹⁾

これらの記述に見られるように、目標志向的な対話以前の準備的な段階における対話や、自己を打ち明けるような形式における対話が、目標志向性から非目標志向性へと対話を誘う契機となりうるとボルノーは考えているのである。また、ボルノーは、自己の打ち明けに傾聴することが教育的責任であるとも述べる。つまり、打ち明ける側と打ち明けられる側が互いの信頼関係のうちに、優越を超えた人間的結合、相互性が生じ、それを引き受けることが聞く側にとまなうことが教育的責任であり、かつ授業（あるいは教育）の場における対話はその目標志向性から解放される契機となるものと考えられているのである。

2-3. 授業中での垂直的關係としての対話

これまで述べてきたボルノーによる授業中の対話は、教師と学習者との関係、つまり水平的関係についての議論であったといえる。しかし、ボルノーは垂直的關係としての対話について言及しているとも解釈できる次のような考察をおこなっている。

どんな沈黙でも克服されるべきだというわけではない。(中略) わたしが言っているのは、とりわけ驚嘆と畏敬の沈黙のことである。思いがけないことや理解しがたいことが人間に突然立ち向かってくるとき、かれは口がきけず、もはや一語をも発することができない。⁽²²⁾

教育者の側においても畏敬の沈黙が注目されるべきである。それは尊敬すべきもの、崇高なものに直面したとき教育者をもおそう沈黙である。(中略) この沈黙は、もはや子どもに対しての沈黙ではなくて、子どもを眼前にしての、いわば絶対的な沈黙であり、自分の沈黙のなかへと子どもを引き入れ、声をのむことがどんなことかを子どもに体験させ、そうして尊敬すべきものに打たれるということを経験させる沈黙である。⁽²³⁾

このように、ボルノーは「驚嘆と畏敬」、「尊敬すべきもの、崇高なもの」という表現で「絶対的」な存在に言及し、その絶対的存在に対する畏敬の沈黙が教育者側に注目されるべきであることを述べるのである。

3 大学教育における対話の可能性

3-1. 対話への教育

ボルノーのこのような論を通じて、われわれが今、対話に対して行える考察は一体何であらうか。

まず、教育における対話のほとんどが目標志向性を持つものであるということへの自覚であろう。ボルノーが危惧した、技術や社会、政治的なもの、学問がもたらす人間性の喪失とは、われわれの存在が目的合理主義や目的一手段連関に絡めとられることを意味している。対話を取り入れた授業により子どもを教育しようとすればするほど、目的一手段連関を脱却しようとすればするほど、逆に目標志向的な授業が成立してしまうという矛盾した状況が生じる可能性が高いということである。ボルノーの議論により、われわれは目標志向的な対話を授業に取り入れることに対して敏感になり、対話を自己目的化することに注意を払うことができる。

そして、その上で、「狭義の対話」「真の対話」に向かう教育に自覚的になることが必要となる。ボルノーの議論は、「狭義の対話」「真の対話」を教育場面に構築することではなく、それらが行えるような力を授業中の独特の対話形式やその他の対話の形式を通して育成していくことを表していると考えられる。実際、ボルノーも「対話の心構えと対話の能力をめざす教育は、人間性をめざす教育のきわめて重要な一部である」⁽²⁴⁾と述べている。つまり、「対話の教育」というよりは「対話への教育」というべきである。対話に対する自覚的・批判的な態度と、その上で行われる目標志向的な対話以前の準備的な段階における対話や、自己を打ち明けるような形式における対話。このような目標志向的な対話にお

る言語使用の訓練の蓄積と、目標志向的な対話の「隙間」にあるともいえる偶発的な対話
が、「狭義の対話」「真の対話」に開かれる契機となると考えられるであろう。

3-2. 教育への垂直的関係の導入

目標志向的な対話が非目標志向的な対話へと開かれる契機を含んでいたとしても、非目標志向的な対話自体を目標化するという矛盾が発生することも考えられる。ここには、ボルノーが指摘するように、優越した知識を持つ教師の存在があるためである。この矛盾を克服するためには、教師の優越性がひっくり返るような、あるいは優越性が無効になるような契機が必要となる。水平的関係としての対話におけるこのような優越性を無効にする契機とは何か。筆者は垂直的関係としての対話にその契機を求める。ボルノーが「沈黙」について語ったように、絶対的な存在に対する畏敬の沈黙により、教育的関係における対話の中に存在する「優越者としての教師」、「目標志向性」は、その構造を維持できなくなると考えられる。この垂直的関係への自覚が重要な要素となるのである。

しかし、ここで慎重にならなければならない。わが国の学校教育の場にこの垂直的関係を導入することは、決して容易なことではない。哲学者の鷲田（1999）は、自己を自己自身からできるだけ遠ざける技法（自己を超えたものへとじぶんを劈くこと）を「解脱」、自己とは異なるものをうちに呼び込む技法（じぶんとは異なるものを自己のうちに呼び込むこと）を「救済」と呼び、「解脱」や「救済」といった自分とは異なるもの・自分を超えたもの（つまり、絶対的他人）との垂直的関係を具体的他人との水平的関係に移行すると、他人への過剰な接近や一方的で粘着的な接触を生み出すとし、これに批判的な態度をとっている⁽²⁵⁾。垂直的他人（ボルノーの言う「絶対的な存在」）との関係をたとえば教室という場において教師という媒体により具現化しようとするれば、それは「他人への過剰な接近や一方的で粘着的な接触を生み出す」のであり、ボルノーが「思索的な対話」の契機としていた「自己の打ち明け」自体が非目標志向的かつ相互の深いかわりにおける対話から離れてしまい、目標志向的かつ一方的なかわりに変貌してしまう可能性があるといえる。

しかし、ボルノーが提示する教育の場における垂直的関係のあり方は、この鷺田が注意を促す「水平的関係への移行」とは質を少々異にする。ボルノーは思索的な対話における「神と人間について」の語りを究極の人間形成の到達点とみなしていたが、それはボルノー自身、授業中の対話には成立しえないものと位置づけている。授業の中に神との対話を導入するのではなく、ただ、その絶対的な存在へ畏敬の沈黙に臥すのである。この「畏敬の沈黙」が教師の能動的な優越性を無力にし、目標志向的・事象関連的な構造を無力にするのである。つまり、教育的関係における対話（優越者としての教師、目標志向性）は、その独特の構造を維持できなくなり、非目標志向性を持つ「狭義の対話」が生まれる契機、そして「思索的な対話」へと向かう契機生じると考えられるのである。

とはいえ、われわれの現状を考えた時、このような「沈黙」が有効であろうか。わが国の大学教育において「絶対的他者」がいかに表れうるのか。宗教と教育の隔離、唯一神の不在、価値相対化、ニヒリズムなど、「絶対的」な他者が存在しえないともいえる状況にある現在のわが国の教育において、どのように「絶対的他者」が現れうるのであろうか。

しかし、一方で、絶対的存在としての他者は、たとえば神という権威を持たずとも、ボルノーが述べるように「思いがけないことや理解しがたいこと」が眼前することで生まれる可能性がある。人が目的合理的に操作することが不可能な世界。それはいわゆる言語ゲーム⁽²⁶⁾の異なる者同士の出会いにより生まれるかもしれない。あるいは教室の構成員という小さな共同体に属する各々が持ち込む異なる履歴・固有名性への気づきにより生まれるかもしれない。

3-3. 批判的リテラシー, unlearn

技術や社会、政治的なもの、学問がもたらす人間性の喪失に対して、明晰・確固たる判断を持つ人間を形成するという、対話の意義は、大学教育（特に教養教育）において昨今取り上げられることの多い「批判的リテラシー」や「unlearn」にも通ずるものといえる。

「批判的リテラシー」とは、フレイレ (P. Freire) により有名となった概念であり、識字

教育の実践が非識字者が自身の生きている世界を批判的に読み解き改革していこうとする過程を支援するものでなければならないことを意味する概念である（フレイレ，1982）。現在は，社会へ適応し機能する人としてのリテラシーである「機能的リテラシー」⁽²⁷⁾に対して，その社会と自己の関係を批判的にとらえ社会を変革していくためのリテラシー概念として使用されるようになってきている。わが国では，たとえば，「社会や制度や技術がさまざまなかたちで押しつけてくる意味から少し距離をとり，それを相対化し，自由になる。また，少しは自分自身で意味をつくりだす創造的契機を見つけだす」（石田，2003），「大学で教えられる知に対して，＜誰が，どういう目的で，作り出したものなのか＞＜それを自分ほどのようなポジションから学んできた（学んでいる）のか＞＜それとは違ったように考えることはできないか＞を考えさせる」（松下，2006）といった説明がなされている。一方，「unlearn」とは，未来学者のトフラー（A. Toffler）の言う「Learn, Unlearn, Relearn」により有名になった概念である（トフラー，1980）。わが国では，たとえば，「一度編んだセーターをほどく，ほどいた同じ糸を使って自分の必要にあわせて別のものを編む」（鶴見，1994），「過去に学んだことをいったんほどいて必要にあわせて学び直す」（松下，2006）といった説明がなされている。このような教育における現代的課題に，ボルノーの対話の議論は通ずるといえる。社会と自己の関係を批判的にとらえ社会を変革していく力を育成するために，またこれまでの自分なりの対象世界への理解を解き，構築し直すために行われる教養教育を創るために，対話は重要な要素となると同時に，対話への自覚が教育者にとって必要となる。それは，授業中の対話の持つ目標志向性・事象関連性や教員の優越性への自覚であり，ある目標に向かう力動を無力化する契機への sensitive さであろう。

おわりに

本稿では，ボルノーにおける対話の議論を手がかりに，対話概念の整理と教育学において昨今叫ばれることの多い対話について再検討を行った。目標志向的な対話と非目標志向

的な対話,そして水平的関係としての対話と垂直的關係としての対話といったとらえ方は,対話を万能ととらえず,教育実践を批判的にとらえるために重要であることがわかった。

絶対的存在との垂直的な次元での非目標志向的な対話が,われわれ人間の存在の根源を問うことに開かれる。これは,目的合理主義,目的一手段連関からわれわれを解放する契機となる。しかし,目標志向的な授業において非目標志向的な対話をおこなう力が育つ契機は,そのように教室内に絶対的他者との対話を導入することによって生じるのではない。そうではなく,教師自身が出会う「思いがけない」「理解しがたい」存在(絶対的他者)への畏敬の沈黙を排除せずに受け入れることによって生じるのである。

しかし,本稿では「絶対的な他者」の現れる契機や,対話と批判的リテラシーや unlearn との関係や実現可能性について十分に論じることができなかった。これらについて,具体的な教育の場面と照らし合わせながら考察することが今後の課題である。

註

- (1) 「マクロレベル・メゾレベル・ミクロレベル」は,Bronfenbrennerによる「マクロシステム・メゾシステム・ミクロシステム」の分類を参照した。
- (2) L. S. ヴィゴツキー (柴田義松訳) 1962 『思考と言語』明治図書。
- (3) バフチンによる「ポリフォニー」概念は,文学作品における登場人物の多様な「声」が複雑に錯綜する状態をさす。
- (4) M. バフチン (望月哲男・鈴木淳一訳) 1995 『ドストエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫。
- (5) O. F. ボルノー (須田秀幸 訳) 1971a 『現代における人間性の運命』未来社, 92 頁。
- (6) O. F. ボルノー 1971a 前掲書, 100 頁。
- (7) ボルノーは,学問における非人間性の精神の例に,神学者の激昂的な狂言,法学者の

情け容赦のない公正，医学者あるいは自然科学者における生きた人間をたんなる研究の対象に貶める軽視，哲学部の諸学科における人類のもっとも神聖な伝承の文献蒐集の博学者のちに埋もれた無用物への価値低落などをあげている。

- (8) O. F. ボルノー 1971a 前掲書，197頁．
- (9) ボルノーは，この著（『現代における人間性の運命』）の中では，「では，判断能力と判断の喜びを養うには，個別的にいかなる手段がとられるべきか，ということは，ここではもう詳しく考察することはできない」と述べている。しかしながら，対話と教育との関係についての考察は『言語と教育』において，また判断力の意義やその教育方法についての考察は『人間学的に見た教育学』において見られる。
- (10) O. F. ボルノー（浜田正秀訳） 1971b 『人間学的に見た教育学』，1971年，150頁．
- (11) O. F. ボルノー 1971b 前掲書，150・151頁．
- (12) O. F. ボルノー 1971b 前掲書，151頁．
- (13) O. F. ボルノー（森田孝 訳） 1969 『言語と教育』川島書店，67頁．
- (14) O. F. ボルノー 1969 前掲書，55頁．
- (15) O. F. ボルノー 1969 前掲書，69頁．
- (16) O. F. ボルノー 1969 前掲書，69頁．
- (17) O. F. ボルノー 1969 前掲書，69－70頁．
- (18) O. F. ボルノー 1969 前掲書，70－71頁．
- (19) O. F. ボルノー 1969 前掲書，71頁．
- (20) O. F. ボルノー 1969 前掲書，72頁．
- (21) O. F. ボルノー 1969 前掲書，76頁．
- (22) O. F. ボルノー 1969 前掲書，104頁．
- (23) O. F. ボルノー 1969 前掲書，106頁．
- (24) O. F. ボルノー 1969 前掲書，67頁．
- (25) 鷺田清一 1999 『「聴く」ことのか—臨床哲学試論』TBSブリタニカ，99頁．

(26) 橋爪大三郎 1985 『言語ゲームと社会理論—ヴィトゲンシュタイン・ハート・ルー
マン—』勁草書房.

(27) ユネスコは、機能的リテラシーを次のように定義する。

Functional literacy : A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective function of his or her group and community and also for enabling him or her to continue to use reading, writing and calculation for his or her own and the community's development.

http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5014_201&ID2=DO_TOPIC

「自らが属する集団・社会が効果的に機能するためおよび、自らそして自らの属する社会の発展のために自らが読み・書き・計算を行い続けることができるためにリテラシーが必要とされるすべての活動に従事することができること」

参考文献

A. トフラー（鈴木健次他訳） 1980 『第三の波』日本放送出版協会.

橋爪大三郎 1985 『言語ゲームと社会理論—ヴィトゲンシュタイン・ハート・ルー
マン—』勁草書房.

林義樹 2002 『参画教育と参画理論——人間らしい「まなび」と「くらし」の探究——』
学文社.

石田英敬 2003 『記号の知／メディアの知』東京大学出版会.

松下佳代 2006 「大学生と学力・リテラシー」大学と教育, No.43, 24-38 頁.

O. F. ボルノー（森田孝訳） 1969 『言語と教育』川島書店.

—————（須田秀幸訳）1971a 『現代における人間性の運命』未来社.

—————（浜田正秀訳） 1971b 『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部.

P. フレイレ（里見実他訳） 1982 『伝達か対話か—関係変革の教育学』亜紀書房.

- 坂元忠芳 1991 『対話の教育への誘い』新日本出版社.
- 佐藤学 1995a 『学び—その死と再生—』太郎次郎社.
- 1995b 「学びの対話的实践へ」, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』
東京大学出版会, 49-91 頁.
- 2002 「学びの共同体の系譜—フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育
会館研究紀要』6号, 15-25 頁.
- 田中每実 1997 「公開授業のめざしたもの」京都大学高等教育教授システム開発センタ
ー編『開かれた大学授業をめざして—京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出
版部, 14-21 頁.
- 鶴見俊輔 1994 「Unthink をめぐって—日米比較精神史—」京都精華大学出版会編『リ
ベラリズムの苦悶』阿吽社.
- U. ブロンフェンブレンナー (磯貝芳郎・福富護訳) 1996 『人間発達の生態学—発達心
理学への挑戦』川島書店.
- 鷲田清一 1999 『「聴く」ことのか—臨床哲学試論』TBS ブリタニカ.