

教育が「対話的」であるとはどのようなことか？

——『メノン』から中3公民グループワークの実践を省察する——

山村 和世^⑥

〈キーワード〉 対話 対話的コミュニケーション 『メノン』 アナムネシス パレーシア

1 ディアロギス dialogos とは？

アクティヴ・ラーニングの理念は、「主体的・対話的で深い学び」のキーワードのもと、学習指導要領に組み込まれ、一方向的な授業スタイルからの転換が推奨されている。しかし「対話」とは、あるいは「対話的」であるとは、いったいどのようなことだろうか。

ディアローグ（対話）は、ギリシア語の dialogos を語源としている。「ディア dia」は「～を通じて」「～の間で」の意であり、「ロゴス logos」は「言葉」を意味する（納富 2020：15）。それゆえ、「対話」とは、人々の間で言葉が交わされる事態のことである——さしあたりはここが出発点となる。

とはいえ、困難なことに、人々の間で言葉が交わされていても、「対話」が成立しているとはいいたいがたい場面は、いくらでも思い浮かべることができる。たとえば「命令」は、あきらかに「対話」とは異なったものである。お世辞をいう、侮辱して決めつける、なども「会話」ではあったとしても、「対話」とはいえない。「おつかれさま」「今日も暑いですね」などの挨拶や社交辞令のたぐいも、「対話未満」の会話と見なされるべきものだ。

すなわち、人々の間で言葉が交わされたとしても、それがただちに「対話」となるわけではない。「対話」が成立するためには、いくつかの条件が具備されねばならない。それゆえ、「対話的で深い学び」をめざすにあたっては、そもそも「対話とはいかなることであるか」が吟味されている必要がある。

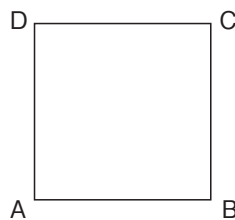
さらに進んで、「教育関係における対話とは何か」についての考察も必須であるだろう。なぜなら、〈教師―生徒〉という非対称な関係性は、「対話」が成立する環境としては、あきらかに特殊なものだからだ。「教室空間において対話が成立するための条件」については、別途、その特殊な文脈に応じた検討が深められなくてはならない（予告するならば、その際にはおそらく、「対話」の次元にはいたらないものの、「対話に向けた萌芽が含まれるようなコミュニケーション」——これを本稿では「対話的」あるいは「対話的コミュニケーション」と表現する——に着目する必要がある）。

2 プラトン対話篇『メノン』から考える

二倍の面積の正方形の一片の長さは？

上述の問題について考えるために、プラトンの初期対話篇のひとつ『メノン』で取り上げられた、幾何学の論証問題をめぐるやりとりを見てみよう。ここで、テッタリア人貴族メノンの召使の少年は、ソクラテスから次のような問題を出される。

問…正方形（ $ABCD$ ）の2倍の面積の正方形を作り、その一辺の長さを求めよ。

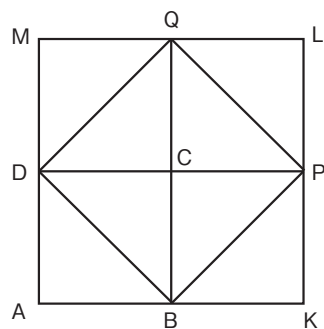


ソクラテスの問いかけに対して、召使の少年は、まず「一辺の長さを2倍にする」と回答する。もちろん、これは誤答である（4倍の面積の正方形ができてしまう）。ソクラテスにあやまりを指摘された少年は、次に「一辺の長さを1.5倍にする」という回答を、ほとんど当てずっぽうで試みる。しかしこれも間違いであり、さらに問答を積みかけるソクラテスに対して、少年はとうとう「わからない！」と白旗を上げる。

ソクラテス われわれに何とか正確な長さを答えなさい。もしきみが辺の長さを計算したくないとしても、どのような線なのか、さして示してみせてくれるだけでもいいよ。

少年 でも、神に誓って、ソクラテス、わたしはそれを知りません！

（プラトン *bc4C* : 84A → 2012 : 83）



いまや「無知の知」に直面することとなった少年に対して、ソクラテスは新たに、正方形ABCDの4つぶんの面積にあたる、もうひとつの正方形AKLMを作図してみせる。これはひとつめのヒントであるが、少年は、まだ答えがひらめかない。

そこでソクラテスは、この図にさらなる補助線（線分BC、線分BP、線分DQ、線分PQ）を引く。これによって、正方形ABCDが、三角形ABDと三角形CBDの二つの面積からなるものであること、したがって正方形BPQDが、（合同条件を満たす）4つの三角形で構成される正方形（ABCD）の2倍の面積であることに、召使の少年を誘導するのである。

ソクラテス このような線のことを、学識のある専門の人は「対角線」と呼んでいる。したがって、きみ、この線の名が対角線で

あるとすれば、メノンの召使のきみがいう答は、

「二倍の面積の正方形は、対角線を一辺としてつくることができる」

というものになるのだ。

少年

はい、まったくそのとおりです。ソクラテス。

（プラトン b.c.4C : 85B → 2012 : 90）

メノンの召使の少年は、こうして無事、納得にいたる。

ソクラテスによる幾何学的論証は「対話」であるか？

この問答は、プラトンの「想起説 anamnesis」をめぐる学問論として重要なものであるが、それについてはあとで触れよう。ここでのより着目すべきことは、このソクラテスと少年とのやりとりが、はたして「対話」として成立しているのか、という点である。

挨拶や社交辞令、命令などが「対話」とはいいがたいことについては、すでに確認したとおりである。この問題をめぐって、西洋古代哲学の研究者である納富信留は、「対話」と「対話でないもの」を区別する5つの基準を示している（納富2020 : 23）。

次頁の図表に示した5つの基準は、ほんらいの「対話」とは何であるかを判定するうえで、きわめて有用なものである。「挨拶」や「社

図表：対話の5つの基準

基準	対話	対話でないもの
I	特定の相手	不特定の人々、匿名の多数（例：集会での議論）
II	相互のやりとり	一方的な語り（例：演説、説教、講義）
III	交わす	伝える（例：報道、説得、ディベート、書き物）
IV	一つの主題を共有	雑然とした話題（例：おしゃべり、雑談）
V	言論行為	非言語コミュニケーション （例：身振り、合図、共感、以心伝心）

（出典：納富 2020）

交辞令」が「対話」でないのは、それが「一つの主題を共有する」ものではなく、「雑然とした話題」にすぎないからである。「命令」も、そこでは「言論が交わされる」ことがなく、ただ「伝えられる」性質を帯びるがゆえに、「対話」にはいたらない。

この簡便な判定基準をふまえるならば、ソクラテスとメノンの召使の少年とのやりとりは、厳密な意味で、「対話」になりえていないことが分かるだろう⁽¹⁾。なぜなら、基準Ⅱおよび基準Ⅲから考えて、ソクラテスの幾何学的論証には、相互性（＝相互のやりとり）と言論の交換性（＝交わす）が欠如しているからである。ここでソクラテスが試みているのは、召使の少年を、ただかか知的に誘導することではないのである。

プラトンの知性における「他者」の不在

プラトンの「対話篇」における「対話」の不在——それは、そこに「他者」が不在であることと関連している。政治思想史家の小野紀明は、次のように述べる。

プラトンの知性において「他者」は不在である。つまり、知性は、発見するために「他者」と意見を交換する必要がないのである。他者と意見を戦わせ、他者の見解に耳を傾けること——いわば対話的理性としての言葉の交換——によって結論が変わるわけではない。それ故にこそ、プラトンは他者を説得するための技術——同時にそれは他者をたぶらかす技術でもあるのだが——である修辞学^{レトリック}よりも、真理に到達するための正しい論理操作を教える論理学^{ロジック}を優位に置いたのである。（小野 2015：58-59）

ある正方形の2倍の面積の正方形の一片の長さは、その対角線の長さである——この命題は、唯一普遍の真理であって、プラトンによれば、その真理はイデア界に属している。イデアは、（現象界に住まう）具体的な個人とは切り離されたかたちで存在する。それは、身体の拘束を脱した靈魂が、（イデア界において）獲得する絶対的真理である⁽¹⁾。

それゆえに、プラトンの対話篇におけるソクラテスの問答は、「対話」にはいたらない。小野が述べるとおり、「正しい論理操作」にしたがえば、すでに在る「真理」に到達するのであれば、そこに「他者」の介在は必要ではないからだ。教師がなすべきことは、せいぜい生徒を「誘導」することではない。そして「誘導」には、相互性（＝相互のやりとり）が欠けており、したがって言論の交換性（＝交わす）が欠如しているのである。

ソクラテスの母ファイナレテは、助産師であったとされる。また、ソクラテスの問答法は、周知のとおり「知の産婆術」（『テアイテトス』とも形容される²⁰）。これらのことは象徴的であるだろう。というのも、助産師（＝教師）の働きかけにかかわりなく、また妊婦（＝生徒）のありようとも無関連に、子ども（＝真理）は胎内に存在し、ただ出生の時を待つものだからである。

くりかえせば、「真理」へと誘導されるプロセスは、必ずしも「対話」そのものではない。このことは、教室空間、あるいは（教える―学ぶ）関係における「対話」のあり方を考えるうえで、けっして見逃されるべきではないポイントとなる。

（１）プラトンの対話篇が「対話」になりえていない、というのは、ぎょっとさせる指摘であるかもしれない。急いで注釈を施せば、ここで取り上げた対話は、あくまで「ソクラテスとメノンの召使（つまり奴隸）」との対話である。すなわち、『メノン』本編の中心をなす、（たがいに自由人である）ソクラテスとメノンの対話部分ではない。ソクラテスとメノンのやりとりじたいは、おたがいが「無知の知」という前提を共有し、対等に、相互性をもって、質疑がすすめられる「対話」であると、まずは見なしうるだろう（実際、本稿の第6章では、ソクラテスが「対話」においてパレーシアを行使したがゆえに、彼が刑死に追いやられた事情に触れている）。

ただし、ここでさらに次のことに注意しておく必要がある。それは、プラトンの対話篇は、その構造上、ソクラテスの思想の展開部分と、プラトンの思想の展開部分の双方が、融合されたテキストだということである。であるならば、「イデアとしての真理」を掲げるプラトンの思想が、ほんとうに「他者」を尊重し、「対話」を歓迎するものであるかどうかは、本文中の小野紀明の指摘とともに、慎重に検討されなくてはならないだろう。

（２）プラトンの中期作品『テアイテトス』において、みずからの母親と「知の産婆術」について、ソクラテスは次のように語っている。「ソクラテス ふむ、変だな。そうするときみは、わたしが信頼のあつい男勝りの産婆、ファイナレテの息子であるという話を、聞いたことがないのだろうか?」「テアイテトス いいえ、そのことは伺っています。」「ソクラテス わたしが同じ技術を使っているということも、聞いているかね?」（プラトン *h.c.d.c. 149A* → 2019: 56）。

3 対話的コミュニケーションをめぐる概念図式を整理する

3-1 教室空間におけるコミュニケーションの諸相

真理の2つのタイプ

これまでの予備的考察をふまえて、本節では、「教室空間において、対話的な学びが成立するとはいかなることか」について明解な見通しを得るべく、若干の概念的整理をおこなっていく。ただし、その前にひとつ、重要な修正を加えておかねばならない。

それは、プラトンのイデア論的世界観にもとづくタイプの「真理」とは別に、納富が整理する「対話」において見出されるタイプの、別種の「真理」を考えておくべきではないか、ということである。後者は、特定の他者と、ひとつの主題をめぐる、相互のやりとりを通じて、言論が交わされるなかで、その都度妥当する「真理」として見出される。それは、プラトン型の唯一普遍的真理とは、まったく異質なタイプの真理である。

ここで、今後の議論の便宜のために、プラトンの世界観のもとでの真理を「真理A（イデア型）」と命名し、次に、対話的理性としての言葉の交換によって見出されるタイプの真理を「真理B（対話型）」と命名しておくことにしよう。

この二つのタイプの真理を区別することで、われわれは暫定的に、次のような問いを立てることができるだろう。それはすなわち、教室空間において探究される真理とは、はたして「真理A（イデア型）」に近いものであるのか、それとも「真理B（対話型）」に近いものか、という問いである。

〈教える―学ぶ〉関係をめぐる3つの理念型

もちろん、この問いに対する回答は、教師によって異なるものであるだろう。

第一に、「答えが一つでない問い」をめぐる生徒の応答を引き出す授業をイメージする教師にとっては、「真理B（対話型）」の方にリアリティがあるかもしれない。第二に、ソクラテスがメノンの召使の少年に示したような授業スタイルをイメージする教師にとっては、「真理A（イデア型）」の方がしっくりくるだろう。第三に、「真理A（イデア型）」をイメージする教師のなかにも、生徒とは一線を引いて、おたがいのやりとりを省略し、一方向型の講義によって知識を教授する授業のほうに、効果があると感じる者もいるはずだ。

この考察からは、授業における対話的コミュニケーションについての、3つのパターンが浮かび上がる。これを、教室空間において成

図表：〈教えるー学ぶ〉関係をめぐる3つの理念型

	対話（Xタイプ）	対話的（Yタイプ）	非対話（Zタイプ）
真理観	真理 B（対話型）	真理 A（イデア型）	真理 A（イデア型）
教師の役割	ファシリテーター／対等	産婆術としての教師	真理を伝える教師
他者性について	重視／尊重	尊重／やや希薄	希薄／不在
納富の5基準	みたす	一部をみたす	みたさない
コミュニケーション	対話的理性による言葉の交換	誘導／誘惑	一斉講義／教授

立する、〈教えるー学ぶ〉関係をめぐる3つの理念型としてまとめておこう。上記図表は、納富の「対話／対話でないもの」の二項対立図式を拡張し、「対話的であるもの」という新たなカテゴリーを追加したものとなっている。以降、この3つのカテゴリーを、それぞれ「対話（Xタイプ）／対話的（Yタイプ）／非対話（Zタイプ）」と呼ぶこととする。

3―2 「対話（Xタイプ）／対話的（Yタイプ）／非対話（Zタイプ）」

「教室空間における対話的コミュニケーション」を、実態に即してリアリティをもって考えたいわれわれにとっては、3つのヴァリエーションのうち、まずは「対話的（Yタイプ）」のカテゴリー――つまりは、『メノン』におけるソクラテスの「授業」の進め方――に着目して、この図表の理解を深めていくのがよいと思われる。それには次に挙げる二つの理由がある。

「対話に向けた萌芽」となるコミュニケーション

第一に、「対話的（Yタイプ）」には、「対話」そのものには達しないけれども、「対話に向けた萌芽」となるコミュニケーションが含まれており、その意味で「対話的」と形容するにふさわしい実質がじゅうぶん備わっているからである。「対話（Xタイプ）」のみが、「対話的コミュニケーション」を実現していると考えるのは、おそらく間違っているのだ。

この点について、少し説明を加えておこう。ヴァイトゲンシュタイン研究者の大谷弘は、前掲した『メノン』のおなじ議論を取り上げて、ソクラテスの「図形に対して補助線を引くことで図形を新しい秩序の下で見よう促す」という方法が、「狭い意味での論証のチェック」を越えた、公共的思考を実現するものであると指摘する（大谷2023：209-210）。

たしかに、プラトンのイデア論的世界観にしたがうならば、それは、すでにあらかじめ存在する「真理」（＝これは「真理A」である）が、現象界において再度、確認されただけにすぎないともいえる。しかし、「新

しい物の見方に気づくこと」で異なる意味秩序へと誘われることには、それ以上の意義がある。ソクラテスは、実際に、召使の少年の世界の見方に働きかけ、それによって、少年の想像力や感受性は揺さぶられているからである。

おなじことを、異なる「言語ゲーム」へと新たに開示される体験である、と表現しておくこともできる。後期ヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論によれば、「一つの言語を想像するとは、一つの生活の形を想像することである」(大谷 2023: 102)。すなわち、そこには特定の生活の形(の変容)があり、たんなる「論証のチェック」を越えた、知的な働きかけがある。それは「誘導」であると同時に、「誘惑」でもあり、それゆえ他者の変容をとまなうコミュニケーションであるという意味において、「対話に向けた萌芽」を読みとるべきものなのである。

〈教師の指導性／生徒の自律性〉のジレンマ図式

「対話的(Yタイプ)」に着目すべき第二の理由は、〈教師―生徒〉という関係性が特殊であることとかわる。「対話」とは、ほんらい対等な関係のもとで営まれるコミュニケーションである。しかし、〈教師―生徒〉という関係性は、元来、非対称性をはらんでいる。したがって、「対話(Xタイプ)」というのは、根本的に教室空間になじみにくい性質をもっている。

この問題は、近代教育の歴史において、くりかえし回帰してきた主題でもある。たとえば、初等・中等教育における「社会科」の創設を主軸として展開された戦後新教育の実践は、経験主義に対する系統主義の優位を唱える論者から、すぐさま「這いまわる経験主義」のレッテルを貼られることになった。その背景には、生徒の自律性を確保しつつ、〈教師―生徒〉関係を両立することの、根本的(かつ原理的)な不安定性があった⁽³⁾。

他方、「非対話(Zタイプ)」に固有の問題性があることも、周知のように、幾度となく指摘されてきた。戦後教育言説においても、戦後新教育の経験主義を超越していくなかで、「真理を伝える教師」というイメージが、権威主義、および硬直した真理観を招来したことは、思い出されてよい歴史である⁽⁴⁾。

こうした〈教師の指導性／生徒の自律性〉のジレンマ図式をふまえるならば、「主体的・対話的で深い学び」をめざすにあたっては、「対話(Xタイプ)／対話的(Yタイプ)／非対話(Zタイプ)」の三類型を、柔軟に往還する実践が求められていると考えるのが穏当であるだろう。

いうまでもなく、「答えが一つでない問い」をめぐる、「対話（Xタイプ）」がめざされる実践は重要である。一方で、授業であつかう事項に即して、「非対話（Zタイプ）」が選ばれるケースもあるだろう。そのグラデーションの途上に、「対話的（Yタイプ）」がある。「教師の指導性」と「生徒の自律性」の両極のはざまにあって、「対話的（Yタイプ）」は、生徒に、新しい秩序の下で世界を見ることを促し、「対話に向けた萌芽」を含む実践として位置づけられる。

3-3 対話性を評価するための視座

「主体的・対話的で深い学び」とは具体的に何をめざすべきものであるのか——プラトンの対話篇『メノン』を手がかりにしながら、「対話」の概念を掘り下げつつ、また「対話的コミュニケーション」へとその外延を拡張するかたちで、われわれはこの問題について検討を加えてきた。これまでの議論をいったん整理しておこう。

まずは次のことが確認されるべきである。すなわち、教室に「対話」をもたらすことは、「対話」の成立条件における、本来的なハードルの高さを考えるならば、安易に設定されるべき指導目標とはなりえない——というよりも、教室空間においては、「対話」にこだわるべきではない局面すら、あきらかに存在している。この洞察がまずは重要である。

それは、教室空間であつかわれる「真理」の2つのヴァリエーションの問題とも関連している。授業においては、答えが一つではない問い（「真理B（対話型）」があつかわれるケースもあれば、答えが一つしかない問い（「真理A（イデア型）」があつかわれるケースも

- (3) 「社会科」を中心とする戦後新教育の取り組みの画期性、およびそこに潜在した原理的な不安定性については、山村（2015）で論じている。アクティブ・ラーニングのような取り組みも、教育実践の歴史のなかで周期的に回帰してきた問題系であると俯瞰して捉えておくことは、それなりに重要であるかもしれない。
- (4) 戦後新教育に対する系統主義派からの批判は、東西冷戦を背景とするイデオロギー対立とも相まって、革新勢力の教育学の枠組みに自己変容をもたらした（系統主義派の理論的背景のひとつにはソビエト教育学があった）。こうしたなかから、「知識の真理性」といった言説が、「教育理論の発展」と自己理解されるかたちで見出されるようになる。それは、当時の教育学が、学問的アイデンティティの模索の途上にあったことも関連している。教育養成を旨とする師範学校の実践学志向から脱却し、学問としての教育学を確立することは、戦後教育学における大きな課題であったからである。しかし、これらのことは、自己完結的な教育的価値の称揚という、ある種の知的硬直化をともなう弊害も帰結した。このような戦後教育学における啓蒙主義的言説の問題機制については、山村（2016）で検討している。

ある。後者においては、「対話」の要素はとうぜん薄まることになるのだが、それで不都合が生じるわけではなく、それが質の悪い授業だというわけでもない。「非対話（Zタイプ）」の授業は、それじたい、ひとつの選択肢でありつづける。授業において、「対話」は必須項目ではないのだ。

そのうえで、われわれは、「対話的（Yタイプ）」においても、「対話に向けた萌芽」を見出しうることにについて確認した。あるいは、この知見からさらに進んで、われわれは「非対話（Zタイプ）」においても、「対話に向けた萌芽」を積極的に見てとるべきであるかもしれない。なぜなら、一斉型授業で、生徒がひとことも発しない場合であっても、そこに「他者の変容をともなうコミュニケーション」が生まれ、相互性が成立することは、十分に想定しうることだからである。

要するに、「対話（Xタイプ）」／対話的（Yタイプ）／非対話（Zタイプ）」の三つのカテゴリー区分は理念型であり、グラデーションのもとにあるがゆえに、「非対話（Zタイプ）」であっても、対話的コミュニケーションが実現される余地は残されているのである。

おなじ理屈は、まったく逆方向に適用することもできる。

ここで、「対話（Xタイプ）」の授業は、ほんとうに「対話」に成功しているのか、という疑念を差し向けてみることは、案外、重要であるだろう。たとえば、教師がファシリテーターに徹して、生徒がおたがいを「他者」として尊重し、教室内に「対話」が実現しているような状況を考えてみよう。しかし、あまのじゃく的な見方をすれば、「完全なファシリテーターとしての教師」というイメージは、つねに欺瞞的なものでありうる。なぜなら、たとえ生徒たちが、「答えが一つでない問い」をめぐって議論しているとしても、その「答えが一つでない問い」が討議される教室空間を設定している主体は、教師である可能性が高いからである。（教師の指導性／生徒の自律性）のジレンマ図式は、原理的な初期条件であるがゆえに、そう簡単に脱出できるものではないのである。

このように、「主体的・対話的で深い学び」という題目は、けっして表面的に受け止められるべきではない、複雑な様相が絡みあった目標としてある。教師の日々の指導実践、および教室空間における対話性のありようは、このような視座のもとに、はじめてよく省察しうるのだ。

4 教室空間を「対話的」にする

4-1 中3公民におけるグループワークの試み グループワーク型学習の導入

これまでの議論を念頭におきつつ、本節では、2024年度1学期の中学3年生の「公民」において本稿執筆者が取り組んだグループワークの実践について、報告していく。

中学「公民」は、週2コマの授業で、憲法、政治、経済などについて学習する。1学期は、憲法や政治を中心に学び、2024年度は全19回の授業回数であった。具体的な授業内容については、次頁の図表を参照していただきたい。

このうち、グループワークを実施したのは、合計10回（表中の①～⑩）であり、全授業回数の半分以上におよんだ。内容は、憲法条文の一節や写真など、短い資料を提示したうえで、その内容について4～5人のグループで自由に意見をまとめるというものである。約10～15分程度を使って各グループでまとめられた意見は、生徒が所有するPadに搭載された授業支援アプリ「ロイロノート」を通じて全体で共有し、黒板に投影して、教員がその内容についてコメントする、という方式がとられた（左掲資料は、各グループのまとめページを抜粋したもの）。

憲法はお母さんと同じように絶対権力者であり、法律はお父さんのようにお母さん（憲法）に逆らうことはできない。😓



グループワーク No. ②（憲法と法律の違い）

大日本帝国憲法

- これだと逆
- 国民の国家に対する命令じゃない
- 天皇の地位を保障してる感じ
- 独裁政治に向かっている

東洋大日本帝国国権按

- 革命権っぽい
- 抵抗権
- ロックの理論しか見てないって感じ
- 人民の自由権残害ってパワーワードだな

二つの憲法は真逆に見える。

日本の憲法って伝統的支配と合法的支配が混ざった感じがある

グループワーク No. ⑦（明治憲法の特徴）

アメリカの建前

元々軍を持たないのが平和と言っていたのに1950年になって軍を持って一緒に戦おうと言い始めたこと。

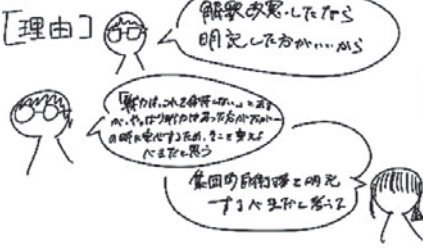
吉田の対抗

アメリカが軍を持つな！って言ってたのに急に持て！って言い始めたのでアメリカに嫌味を言うように矛盾して！と対抗した。

グループワーク No. ⑨（吉田ドクトリン）

【結論】変えるべき

【理由】



グループワーク No. ⑩（9条は護憲？改憲？）

2024 年度 1 学期「中 3 公民」：授業とグループワークのスケジュール

No.	授業実施日	授業テーマ	No.	グループワークのテーマ	提示資料
1	4 月 12 日	イントロダクション	①	身近な政治ニュースを挙げてみる	
2	4 月 17 日	政治と支配			
3	4 月 19 日	法の支配	②	憲法 13 条がなぜ大事か そもそも憲法とは何か考えてみる	日本国憲法前文 日本国憲法 13 条
4	4 月 24 日	立憲主義の歴史	③	フランス革命にいたるまでのヨーロッパ史について、写真などからあれこれまとめる	フランス人権宣言 1 条 ビュリタン革命・ヴェルサイユ宮殿・ボストン茶会事件 (写真および絵)
5	4 月 26 日	社会契約論	④	「人類の多年にわたる自由獲得の努力」ってなに？ アメリカ独立宣言 (英文) を解説してみる	日本国憲法 97 条 アメリカ独立宣言の冒頭
6	5 月 1 日	英仏の市民革命			
7	5 月 10 日	ワイマール憲法 世界人権宣言	⑤	ワイマール憲法の「現代的進化」ってなに？ 世界人権宣言 (1948) はなぜ宣言された？	ワイマール憲法 151 条 世界人権宣言 (前文)
8	5 月 15 日	自由民権運動	⑥	「万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」ってどう思う？ 植木枝盛から「抵抗権」を思い出す	大日本帝国憲法 1 条 東洋大日本国国権按
9	5 月 17 日	明治憲法 (外見的立憲主義)			
中間試験					
10	5 月 29 日	明治憲法 (天皇主権)			
11	5 月 31 日	大正デモクラシー			
12	6 月 5 日	日本国憲法の成立	⑦	大日本帝国憲法と日本国憲法の違いをまとめる 「憲法と法律はどこが違うか」まとめる	大日本帝国憲法 3 条 日本国憲法 1 条・81 条・98 条
13	6 月 7 日	憲法 9 条	⑧	憲法 9 条はどう受け止められた？ その国際的な文脈とは？	日本国憲法前文・9 条 パリ不戦条約・国際連合憲章
14	6 月 14 日	9 条と国際法			
15	6 月 19 日	9 条と日米関係	⑨	くっくと笑う吉田茂 軽武装・経済重視について考える	小熊英二『民主と愛国』 p.457
16	6 月 21 日	日米安保			
17	6 月 26 日	安保改定 (1960)			
18	6 月 28 日	冷戦後の日米関係			
19	7 月 3 日	護憲 vs 改憲？	⑩	憲法 9 条は守るべき？ 変えるべき？	日本国憲法 9 条
期末試験					

グループワークは楽しかったか？

1学期の授業最終回（7月3日）では、Google Formによって、いくつかの質問項目でアンケートを実施した（本稿執筆者の担当2クラス分…回答者総数69名）。「Q1…公民の授業に対する興味」、および、「Q2…グループワークの楽しさ」について聞いたところ、下の円グラフのような回答を得た。

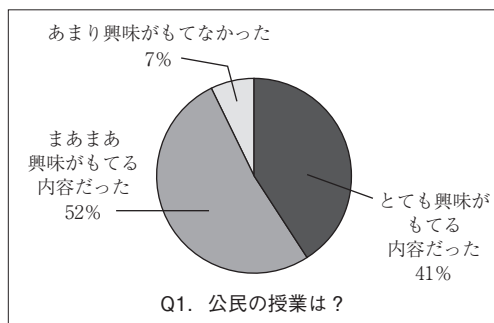
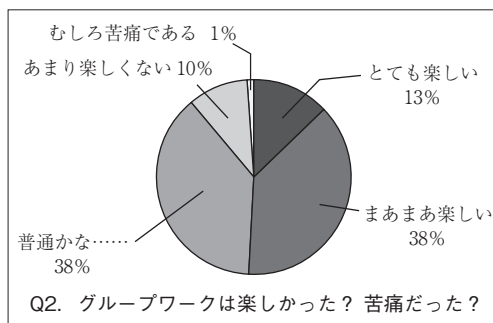
まず、「グループワークが楽しかった」と回答した割合は5割を超えた。これに関連して、自由記述アンケートでは、次のような回答が寄せられた。

- ・最初は社会科でグループワークをすることじたいが珍しく不安な点があったが、楽しくできた。たま〜にでるギャグがくだらなくて面白かったです。
- ・社会科でグループワークをしたことがなかったのでとても新鮮で楽しかったです。
- ・グループワークはよく考えるのでテスト範囲のことを理解できるなと思いました。先生のギャグがまあまあ面白かったので楽しく取りくめました。
- ・憲法9条論争に興味があったので、後半はとても楽しく、学習が深まった。

他方、「あまり楽しくはない／むしろ苦痛である」と回答した割合は11%であった。自由記述アンケートでは、少数ではあるが、次のような否定的感想も聞かれた。

- ・結構問いが難しく、あまり議論が発展しなかった。
- ・グループワークが苦手な私からするとすこし（涙）でした。

中学1年次・2年次まで「歴史」や「地理」を中心に学んできた中学生にとって、「公民」分野がとっつきにくいと感じることはよくあることで、この感想も自然なものといえる。



グループワークは役に立ったか？

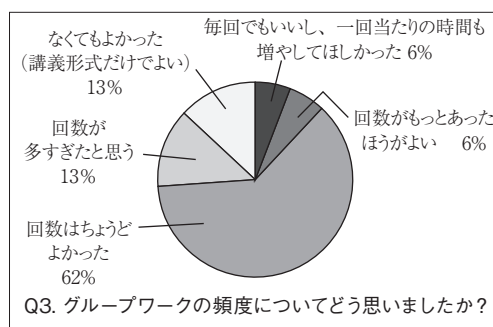
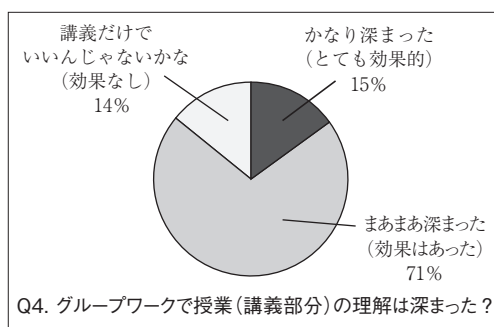
さらに、「Q3…グループワークの頻度」と「Q4…グループワークで授業（講義部分）の理解は深まったか？」については、下記のような回答分布となった。

「Q3」については、「回数はちょうど良かった／もっと回数があってもよかった」と積極的評価をする回答は74％であり、「回数が多すぎた／なくても良かった」とする回答が26％であった。「Q4」については、肯定的評価が86％と多数を占めた。

自由記述アンケートでは、次のような意見や感想が寄せられた。

- ・ 公民は難しい内容が多かったので、グループワークで問われている内容も難しかったけれど、理解するのにとても役立ったと思います。
- ・ 自分たちが快適に充実した生活を送れているのは、法律や憲法によって秩序が保たれ、権利や自由が保障されていると共に、先人達や多くの人々のおかげだということがよく分かった。グループワークでは、自分とは違う視点からの意見をたくさん吸収できたので、とても有意義な時間だったと思う。
- ・ 前々からほんの少し法律や憲法について興味があったけれど調べて詳しくなろうとまではいかないう程度だったのが公民の授業で知ることができて、さらに興味が湧きました。グループワークもいろんな人の意見が聞けて楽しかったです。
- ・ 友達とグループワークでさまざまな意見を言い合うことによって理解を深められたと思います。

なお、数値データからは、「グループワークの回数は多すぎたけれども、授業の理解には役に立った」と両義的な評価をしている層が一部に存在していることも読みとれる。



4―2 実際に、どのような対話的コミュニケーションが生まれたか？

憲法9条は変えるべきか／守るべきか

では、グループワークを取り入れた授業において、生徒たちがどのような学習活動をおこなったのか、特定の授業回を取り上げるかたちで、具体的に振り返ってみよう。

1学期最後（19回目）の授業では、憲法9条をめぐるグループワークをおこなった（⑩回目）。生徒に提示したプリント資料は、左の枠内に掲示したとおりである。

生徒はこれまでの授業のなかで、（1）「法の支配」を実現する立憲主義の考え方から近代的憲法が生まれたこと、（2）日本では大日本帝国憲法（明治憲法）が成立したが、それは外見的立憲主義といふべき性格のものであったこと、（3）近代立憲主義を実現した日本国憲法への転換は、GHQによる占領という特殊状況下において進められたこと、などについて学んでいる。

そのうえで、このグループワーク実施前の授業においては、憲法9条をめぐる「解釈改憲」の問題について学習した。（4）東西冷戦の深まりとともに、独立後の米軍による日本駐留が決まり、さらには、（5）自衛隊が創設されるなかで、「戦争放棄」をうたう憲法9条がじゅうぶんに政府の行動をしづめることができるのか、という問題が浮上する。このように、日本国憲法のもとで近代立憲主義は実現できているのか、という問題意識が、すでに生徒に対して示されるかたちで、⑩回目のグループワークは進められた。

NO.⑩：7月3日の グループワーク課題資料

★日本国憲法第9条★

①日本国民は、正義と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求し、国権の発動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する手段としては、永久にこれを放棄する。

②前項の目的を達するため、陸海空軍その他の戦力は、これを保持しない。国の交戦権は、これを認めない。

⇒憲法9条は、変えるべき？（＝改憲）守るべき？（＝護憲）

⇒変えるべき理由、あるいは、守るべき理由を、それぞれ思いつく限り、挙げてみよう！

グループワーク No. ⑩の課題資料

あるグループの提出意見 （ロイロノート）

〈変えるべき理由〉

- ・矛盾が無くなる。
- ・自衛隊の基準（＝戦争しない）を明らかにする

〈守るべき理由〉……班の意見

- ・社会が混乱する
- ・自衛隊員がただでさえ不足しているのに変えることでもっと不足するのは
- ・改憲して緩くなると防衛費が増えるのでは
- ・無理に変える必要がない

ロイロノートでの提出意見

あるグループにおけるコミュニケーションの実例

グループワークについて記録した映像・音声データから、生徒のあいだで実際にどのような対話的コミュニケーションが生じたかについて確認していこう。

ここで取り上げる音声データの書き起こしは、あるクラスの4人グループ（男子2人、女子2人）のものである。このグループは、約20分弱のやりとりを経て、前頁に示したようなグループ意見を提出した。憲法9条を「変えるべき理由」、「守るべき理由」のそれぞれについて、グループで出た意見を箇条書きした上で、グループとしては「憲法9条は守るべき」という意見をまとめている。

次の「やりとり①」は、憲法9条を変えるべきである、とする立場からの意見である（会話中のAは男子生徒、Bは女子生徒）。

【やりとり①…戦争しない方向で、憲法9条の条文を書き変えるべきだ】

A…「自衛隊が戦争をしないよ」って、言っておくべきじゃない？ 最高法規だから。先に戦争をしないよって、憲法で言っとけば、

法律が変わっても戦争はできないじゃん。

B…あー。

A…あいまいな基準を正確にしたほうがいい。

B…はいはい。

ここで生徒Aは、憲法9条が「戦争の放棄、戦力及び交戦権の否認」を規定するにもかかわらず、自衛隊が創設されたことで生じた矛盾について、授業での学習内容をもとに指摘している。政府が「最小限度の実力」と位置づけることで、「解釈改憲」がなされている状態がある。これに対して、憲法の「最高法規性」の性格をふまえて、むしろ自衛隊が軍事行動を起こすことを抑制する方向のもとに、「憲法を書き変える」道があるのではないかと主張している。

これにつづく「やりとり②」は、反対に、「憲法を変えるべきではない（＝守るべき）理由」をめぐるものである。生徒Aは、「憲法を変える」ことが、「解釈改憲」によってすでに憲法解釈が変更されていることの「追認」となる問題について指摘する。

【やりとり②…解釈改憲を追認するような憲法改正は、ルールの形骸化にはならない】

A…あと、どうでしょう？

B…(憲法9条を)守るべき理由は何ぞや……。

A…自衛隊が9条に違反しているとするならば、「ルール破ったから、ルール変えましょう」は、だめじゃない？

B…(Aを復唱して)ルール破ったから、ルール変えましょう？

A…スマホ使っている人が多いから、じゃあ、ちよつとスマホ使えるようにしましょう、ってちよつと違うじゃん。

B…(笑)

要するに、生徒Aは、憲法の解釈を現実に合わせて捻じ曲げたうえで、その捻じ曲がった現実に合わせて、だから憲法を変えんというのでは、「法の支配」を実現するための憲法の最高法規性が、どんどん形骸化していくのではないか、というのである。「スマホ使っている人が多いから、じゃあ、ちよつとスマホ使えるようにしましょう」という比喩は卓抜なものであり、生徒Bはおもわず吹き出して笑っている。

このやりとりをうけての生徒Bの意見は、次のようなものである(「やりとり③」)。

【やりとり③…憲法改正は、国民世論の混乱を惹起する】

B…(笑)。たしかに。憲法を変えるんだとしたら、国民の何割の……。

A…半数以上……。

B…半数以上。過半数の賛成と、国会の3分の2以上の賛成と、みたいなのが必要だから、それのときに「えっ？日本、戦争すんの？」

みたいな？めんどくさそう。

A…あー。混乱しそう。

B…そうそう、混乱しそう。

生徒Bの発話は、実際に憲法を変えたときの国民感情の動揺について指摘している。憲法を変えることじたい、それが戦争に向かう動きであると感じる国民がいるであろうこと、また、それが社会を二分しかねない混乱を引き起こすものであることを、意を尽くした表現とは言えないものの、「めんどくさそう」という表現で、自分なりに受けとめて表明している。

生徒Aはそれをふまえて、憲法で示された平和主義の原理は、それが「原理」であるがゆえに、安易な変更にそぐわないという趣旨で、「やりとり④」において、次のように述べている。

【やりとり④…近代立憲主義の根本に立ち返るべきだ】

A…憲法じたい、変えることをなんか前提にしてくれない？

B…たしかに。

A…変えないと思って作っている……ような気がする。

B…変わってないしね。

A…そう。

つづいて、これまでやりとりをiPadで記録するため、書記的な役割を果たしていた生徒C（女子生徒）が、次のような意見を述べた（「やりとり⑤」）。

【やりとり⑤…憲法9条の改憲によって、防衛費が肥大する】

C…あの防衛費に割くお金が、増えるんじゃないかなとは思っている。

B…何を割く？

C…防衛費。防衛費のお金が増えるんじゃないかとは思う。

A…どっちのとき？（憲法9条を）変えたら？

C…（憲法9条を）変えたら。

生徒Cは、憲法9条を変えることによって、防衛費が増えるといっている。すなわち、改憲によって、自衛隊がより積極的な対外活動をおこなうことになるのであれば、防衛費が増えるとの主張である。しかし、生徒Aおよび生徒Bはこの発言をすぐには理解することができずに、コミュニケーションには若干の齟齬が生じることとなった。

次の「やりとり⑥」は、この齟齬を解消するためのコミュニケーションである。生徒Bは、「なぜ、憲法を変えたら防衛費が増えるのか」と尋ねているが、生徒Cはこれに上手く答えることができず、若干、宙を浮いたようなやりとりがつづく。

【やりとり⑥】(齟齬の解消をめざすコミュニケーション)

B…(憲法9条を) 変えたら、防衛費増えるの？

C…これ以上増えたら、なんか、いろいろ、なんかみたいな。

B…どう変えたら？

C…あの、なんか、ちょっと活動しやすくなるから、うーん、ま、それでなんか、もっと必要になる可能性もある。

B…ええと、戦争できるようにするってこと？

C…なんか今まで最低限、な感じ？

B…うん。

C…が、ま、ちょっと緩くなったから。

生徒Cは、「緩くなった」という表現で、憲法9条の文言が自衛隊の活動に制約をかけている「しほり」が緩まることの危惧を表明している。ただし、おそらく生徒Bは「憲法9条を、逆に、自衛隊の活動にさらなる制約をかける方向で変える」という可能性を念頭においているために、そのことがうまく伝わらない。困っている様子の生徒Bに対して、生徒Aが次のように助け船を出すかたちで、「やりとり⑦」において問題を整理する。



グループワークに取り組む生徒の様子

【やりとり⑦：（齟齬を整理するコミュニケーション）】

B：緩くなるの？ 緩くなるか。

A：うーん、変え方によるよね。

B：どう変えたら？

A：そう。例えばさ、「自衛隊は、最小限度の実力で、戦争しません」って書いたら……。

B：なんだけど。

A：（それは）制限じゃないじゃん。

B：うん。

A：制限というか、緩くはなってないじゃん？

B：うん。

A：だけど、なんていうの？ 集団的自衛権とか、もうちょつとなんていうの？ 外国と、戦争に近い状態のことを、許しそうな

文脈になってたらその可能性あるよね。

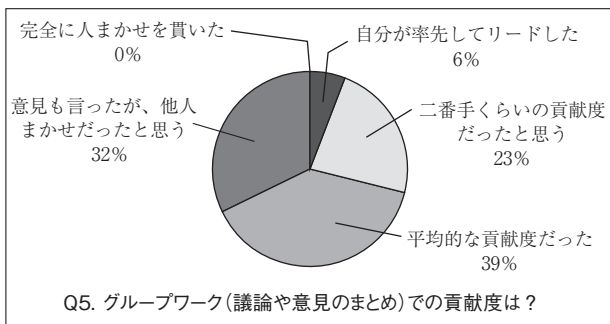
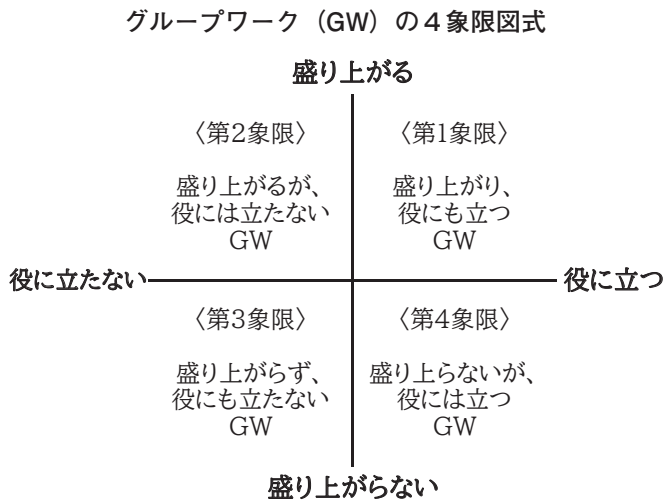
以上の「やりとり①」「やりとり⑦」はこのグループの中での連続的な発話をそのまま再現したものである。なお、もう一人のメンバーである生徒D（男子生徒）の発言機会はなかった。

4-3 アンケートデータから実践をふりかえる

グループワークへの参加度データ

すでにみたように今回の実践では、「グループワークが楽しかった」と回答した割合は5割を超えていた。また、「グループワークの頻度」についても、今回の取り組み以上の回数を求める割合は74%であった。教室を対話的にする試みは、おおむね好意的に受けとめられる状況があったといえる。

とはいえ、半数近くの生徒が、「普通かな……」「あまり楽しくない」と回答していることも忘れてはならない。「Q5：グループワー



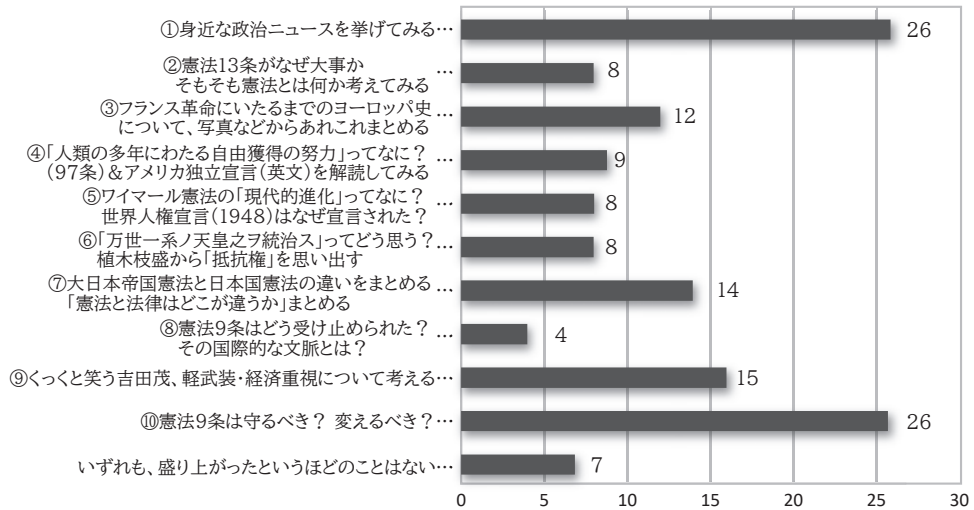
Q5：「グループワークでの貢献度」

クでの貢献度」をたずねた質問についても、「率先してリードした」「二番手くらいの貢献度」とリーダーシップを発揮した生徒が29%と3割近くであった一方、かれらに追従するフォロワー層は7割程度という結果になっている。

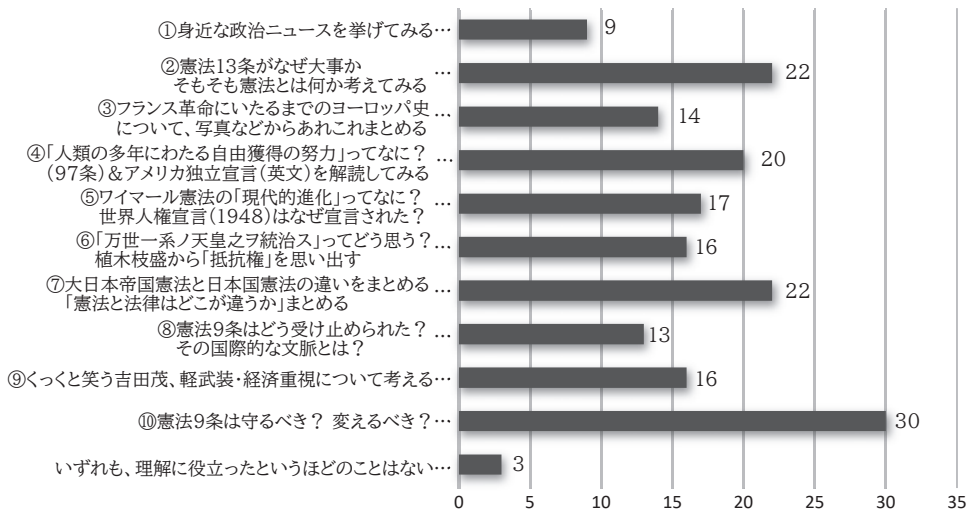
もっとも、全10回のグループワークのなかで、参加へのインセンティブは各回で異なっていた可能性もある。次頁のデータは、「Q6：以下のうち、「わりと盛り上がったな…」と考えるグループワークがあれば、その回を選択してください（複数選択可）」、「Q7：以下のうち、「これは授業の理解に役立ったな…」と考えるグループワークがあれば、その回を選択してください（複数選択可）」という質問項目についてのものである。次の4象限図式のように、「盛り上がる／盛り上がらない」「役に立つ／役に立たない」のふたつの軸でこれを整理すると、今回の実践においても、さまざまな感想があったことが分析的に読みとれる。

アンケート結果：「盛り上がった／役に立った」グループワーク

Q6.「これは盛り上がったな…」と思えるグループワーク



Q7.「これは授業の理解に役立ったな…」と思えるグループワーク



「盛り上がり、役にも立った」グループワーク実践

そのなかで、「盛り上がり、役にも立った」と評価されたグループワーク実践が、最終回の「憲法9条は変えるべきか／守るべきか」のグループワークであった。そこでのやりとりの一部は、前節で紹介したとおりである。授業全体の感想（自由回答）のなかでも、この授業回についてのコメントは多く寄せられた。そのうち、ふたつの感想を紹介しておこう。

・改憲、護憲派の意見をしっかりと理解できたのが良かった。先生がどちらの意見も受け入れてくれたので、自分の考えと相手の考えをしっかりと合わせて考えることができた。2学期も同じような形式になったらいいなと思った。

・憲法9条がどうか、今までニュースでかなり見てきましたが、実際のところは何がどのようになっていて、どこに採めているのかはよく分かりませんでした。ただ、公民の授業を通して一つ一つの何が問題なのか、今（または過去）何が起っているのかについて、教科書に書いていないことも含めて知ることができ、今までよりもニュースや新聞、ネット記事などが分かりやすくなりました。憲法9条は改憲すべきか、護憲すべきか。これは、恐らく残り数年で結論が出る内容ではないと思います。ただ、日本国民として、これから大人になる身として、知らなければならぬ情報であり、真面目に向き合わないといけない問題なので、これからも新たな情報を知ろうと思います。

1学期全19回の授業内容を確認すれば分かるように、憲法9条をめぐるこの授業回は、そもそも憲法とは何か、社会契約論および立憲主義といった、それまで授業であつかった学習内容を、総動員して考えることのできる集大成的なテーマであつた。そのため、ここでのグループワークが「盛り上がり、役にも立った」と受けとめられたのは、ある意味で、自然なことであつたかもしれない。

なお、「盛り上がり、役にも立たない」グループワーク実践を、どのように考えるべきかというテーマも、それじたい、興味深いものでありうることは、ここで付言しておきたい。生徒が「盛り上がり、役にも立たない」と感じた内容であっても、教師が独自の教育的意義を認め、カリキュラムの全体構成のなかに配置することは、じゅうぶん理にかなつたことだからである。

5 「対話的コミュニケーション」の観点から省察する

真真正な「対話」にはいたらない

さて、第3章において、対話的コミュニケーションをめぐる概念図式を整理したわれわれにとって、「対話」という観点から、今回のグループワーク実践をどのように評価することが可能だろうか。

まずは4―2節でみた生徒どうしのコミュニケーションは、**真・正・な・「対話」**の条件をみたさないことをあらためて確認しておこう。これについては、2章でとりあげた、納富の5つの基準をふりかえるのがよいだろう。たしかに、「Ⅳ 一つの主題を共有」するかたちで、コミュニケーションは進んでいるように見える。しかし、そこに「Ⅱ 相互のやりとり」は希薄である。いずれの「やりとり」も、だれかによって提起された観点を、たがいに理解して、確認するにとどまっている。意見が対立するなかから、それまでになかった論点が見出される、というようなダイナミズムは見られない。さらに言えば、「理解して、確認する」シーンにおいても、**共感や以心伝心に近い、非言語コミュニケーションが優位となっているやりとりも**散見される（⑤「やりとり」⑥）における、生徒Cの発言：「これ以上増えたら、なんか、いろいろ、なんかみたいな」。

本稿がグループワークのなかで生じたコミュニケーションを「対話」ではなく、「対話的コミュニケーション」と表現しているのも、こうした理由からである。

さらには、3―3節で指摘したとおり、**討議テーマの設定主体は、あくまで教師だという根本的な制約条件もある**。生徒のあいだで、いくら対話的コミュニケーションが深まっているように見えたとしても、それは見かけ上のことにすぎない。「教師の指導性」という条件は、けっして消去することはできないし、そのことは、「対話」において、対話者に要求される「自律性」の契機をそこなう方向に働くものであるだろう。今回の「憲法9条を、立憲主義の観点から評価する」というテーマ設定したい、対話的理性としての言葉の交換によって見出される「真理B（対話型）」というよりは、教師があらかじめ設定した「真理A（アイデア型）」に近いものである。

その意味では、今回の実践は、「対話（Xタイプ）」／対話的（Yタイプ）／非対話（Zタイプ）の理念型図式でいえば、「対話（Xタイプ）」というよりは、「対話的（Yタイプ）」に位置づけるのが自然なように、本稿執筆者には感じられる。

「対話への萌芽」を含んだ、対話的コミュニケーションではある

ただし、そのうえでなお、3―3節でみた生徒のコミュニケーションからは、「対話に向けた萌芽」を確実に見出しうることが重要である。たとえば、「やりとり⑥」(齟齬の解消をめざすコミュニケーション)、「および」、「やりとり⑦」(齟齬を整理するコミュニケーション)について考えてみよう。真正な「対話」の観点からすれば、ここでのやりとりは冗長性をともなったものでしかなく、非言語コミュニケーションに近いものですらある。

しかし、このようなやりとりにおける言いよどみや混乱は、「憲法」や「政治」をめぐる新たな言語を身につけるプロセスのなかで生じたものである。そして、ヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論をふたたび想起すれば、その言いよどみは、新たに「一つの生活の形を想像する」ためのふるまいにはかならない。このような、他者の変容をうながす、知的な働きかけの作用を、われわれは本稿において、「対話への萌芽」あるいは「対話的(コミュニケーション)」と表現してきた。

そうした観点からは、「やりとり②」も注目に値する。このなかで生徒Aは、「解釈改憲」というゆがんだ事態が、憲法改正によって追認されることを、「スマホ使っている人が多いから、じゃあ、ちよつとスマホ使えるようにしましょう」という比喻をもちいて批判している。これを聞いた生徒Bは、そのユーモラスな比喻に反応して笑っている。そもそも「解釈改憲を追認するための憲法改正」などといったボキャブラリーは、ふだんの生活のなかで、日常的に用いられるようなものではない。ここでは、学術的な言葉づかいが、「比喻」というかたちで、いままでの生活や経験になじんだ表現とたくみにブリッジされ、相互理解を促進していることが、注目されるであろう。

4―1節において、授業アンケートのなかから、「公民は難しい内容が多かったので、グループワークで問われている内容も難しかったけれど、理解するのにとても役立った」という感想を紹介した。それは、齟齬も含んだコミュニケーションを通じて、あるいは、友人や自分が生み出した比喻による理解を通じて、新しい言語体系を習得する「対話的」な体験に根差したものだだったと、ここで評価しておくことができる。すなわち、教室空間という場において、「修辞学^{レトリック}に対する論理学^{ロジック}の優位」を説くプラトンの主張は、少しばかりの修正を要するものなのだ。

6 ふたたび、ディアロギス dialogos とは パレーシアについて

これまでの議論をめぐって、もしかすると、次のような反論があるかもしれない——本稿における議論は、「対話」のハードルを高く設定しすぎているのではないか、教室では実際に「一つの主題」をめぐって、意見の交換がなされているではないか。「憲法9条の改憲／護憲」をめぐる議論は、「対話（Xタイプ）」の授業として、じゅうぶんに成立していると考えるべきではないか、といった批判である。しかも、ここでの論題は「答えが一つではない問い」をめぐるものであって、論題じたいは「真理B（対話型）」に属するものである。この点については、ほんらいの「対話」とは、**自分の心身、あるいは他人の心身を危険にさらすものでもありうる**、という厳しい認識に立ち戻るべきかもしれない。

ソクラテスが「対話」をおこなった古代ギリシアのアテナイでは、（おなじポリスのスパルタとは対照的に）イセーゴリア、イソノミア、パレーシアの3つの理念が、民主政体を支えていた（中山2008：51）。直接民主政を支えるアテナイ市民は、法の下の平等（＝イソノミア）のもとで、平等な発言権（＝イセーゴリア）を保障され、そして、自分の考えることを率直に語る（＝パレーシア）ことが求められた。

このうち、パレーシア *partheia* は、5世紀の古代ギリシアにおいて、変転の歴史をたどる。というのも、ペロポネソス戦争による国土の荒廃を背景として、政治を扇動的に語るデマゴーグたちが登場し、彼らの語り（これももう一つの「パレーシア」にはかならない）が、今度はポリスの危機を招来するにいたるからである。そして、「悪しきパレーシア」によってポリスが危殆に瀕するなか、パレーシアをあるべき仕方で行使したのがソクラテスであった。

『ソクラテスの弁明』において、ソクラテスはアテナイを「ノロマな馬」と形容し、みずからをノロマな馬を目覚めさせるための「アプ」だとへりくだってみせて、このように語る。

ソクラテス さて今、アテナイの皆さん、私は自分のために弁明することから——そうしているとお思いでしょうが——そんな

ことからは程遠い状態にあり、むしろ皆さんのために、私に有罪投票することであなた方への神の贈り物に対して過ちを犯さないようにと、弁明しているのです。

もし私を死刑にしたら、もう簡単にはこんな人物を見出すことはないでしょうから。実際、可笑しな言い方かもしれ

れませんが、私は神によってポリスにくっ付けられた存在なのです。大きくて血統はよいが、その大きさをゆえにちよつとノロマで、アブのような存在に目を覚まさせてもらう必要がある馬、そんなこのポリスに、神は私をくっ付けられたと思うのです。その私とは、あなた方一人ひとりを目覚めさせ、説得し、非難しながら、一日中どこでもつきまとうのをやめない存在なのです。

(プラトン b.c.4C : 30D-31A → 2012 : 65)

そのうえで、われわれは、道徳的かつ政治的なパレーシアを貫徹したソクラテスが、ポリスの決定によって刑死に追いやられたことを知っている。アテナイ市民は、アブのようにつきまとうソクラテスを嫌悪し、「若者たちを墮落させ、かつ、ポリスが信ずる神々を信ぜず、別の新奇な神霊ダイモーンのようなものを信ずる」不正を犯したと糾弾した(プラトン b.c.4C:24BC → 2012:41)。真理を率直に語る(『パレーシア』ことは、他人を動揺させるとともに、みずからを危険にさらすふるまいであり、おそらく「対話」とはそのようなリスクをはらんだ営みとして、捉えられるべきなのである。

われわれはすでに、教師が課題をあらかじめ設定する教室空間において、本来的な意味での「対話」が成立しがたいことを指摘した。さらには、そもそも「対話」がなじまないような学習課題も設定されうるし、それはむしろ通常のことであるとも述べた。これらに加えて、ここでは、**もし教室空間に「対話」が成立するとして、そもそもそのような重たいリスクを生徒に負わせるべきなのか、それは教育的なふるまいでありうるのだろうか、という自問の必要性も強調しておきたい。**このような意味でも、「対話のハードル」は、低く設定されるべきものではないのである。

アナムネーシスをめぐって

一方、われわれは一貫して、「対話的であること」について、それが追い求めるべき教育課題であるとも主張してきた。ここまでの議論の理論的な補強として、あるいは、「知的な感銘とはいかなる体験であるか」について論じ残した点をみじかく述べて、本稿の結論を準備することにしよう。

『メノン』において、ソクラテスとメノンが主題としたのは「徳」エレテーをめぐる問題であった。ソクラテスは、「徳が何であるか、知らない」

と述べるのに対して、メノンは「ソクラテス、あなたはどんなふうに、それが何であるか自分でもまったく知らないような「当のもの」を探究するのでしょうか?」と問いかける(プラトン b.c.4C: 80D → 2012: 66)。

これが有名な「探究のパラドックス」である。このパラドックスは、「人間は、知らないことも、知っていることも、探究することができない。知っているのであれば、それを探究する必要がない。知らないのであれば、そもそもそれを探究しようとは思わない」という命題として定式化される。

しかしソクラテスは、この「探究のパラドックス」は道理に合わないと批判して、「人間の魂の不死」についてこう語りはじめる。

ソクラテス このように魂は不死であり、すでに何度も生まれてきており、この世のことでも冥府のことでもあらゆることがらをすでに見てきたので、魂が学び知っていないことは何もないのだ。したがって、^{エレテ}徳についても他のさまざまなことについても、なにしろ魂が以前にもう知っていたことなので、魂がこれらを想起できることには何の不思議もない。

(プラトン b.c.4C: 81C → 2012: 70)

ここで語られている、魂をめぐるスピリチュアルな世界観については、とりあえず脇においておこう。ソクラテスはここで、「知的であること」についての本質的な洞察を語っている。

それは、「探究のパラドックス」を越え出て、われわれが知的な探究に乗り出していけるのは、その探究対象がまったく未知でもなく、まったく既知でもないようなあり方をしているからだ、という洞察である⁽⁵⁾。ソクラテスがメノンの召使に対して幾何学の論証をしてみせたのは、この「想起説 anamnesis」を例証するためにこそであった。

すなわち、われわれは本当に知りたいことを、すでにうすうす知っている。そして、いまだ明らかにされていない対象として、**うすうす知っているにすぎない状態のものが、言語化なり理論化なり実証化なりによって、明確化され、体系的に拡張されることで、知的な感銘がわれわれにもたらされる。**

知に関するこの洞察をふまえるならば、「対話的コミュニケーション」の意義にも、新たな角度から光を当てることができるだろう。われわれはすでに、第3章でみた生徒のやりとりを、齟齬も含んだコミュニケーションを通じて、あるいは、友人や自分が生み出した比

喩による理解を通じて、新しい言語体系を習得する「対話的」な体験として理解した。その齟齬の整理や比喩の創出のプロセスは、まさに、うすうす知っている未知のものを明確なものへと拡張する過程にほかならず、探究において本質的な営みをなすものにほかならない。すでにみたように、今回のグループワーク実践において、「Q4:グループワークで授業（講義部分）の理解は深まったか？」の回答は、「かなり深まった（とても効果的）」が15%、「まあまあ深まった（効果はあった）」が71%であり、9割近くの生徒が効果を実感する結果となっていた。また、自由回答アンケートでは、「前々からほんの少し法律や憲法について興味があつたけれど調べて詳しくなろうとまではいかないう程度だったのが公民の授業で知ることができて、さらに興味が湧きました」といった生徒の感想も見られた。これらのデータは、さまざまな解釈に開かれたものではあるが、アナムネーシスと結びつけて理解することは、有力な解釈のひとつとなるだろう。

7 結論

全体の議論をふまえて、本稿の結論をまとめておく。

「主体的・対話的で深い学び」という題目のもとであっても、教室空間に「対話」をもたらすことはたやすいことではないし、それが安易にめざされるべきでもない——これが第一の結論となることは、すでにあきらかだろう。

そのうえで、他者の変容をとまなう萌芽的なコミュニケーションとして、あるいは探究の本質をなす営みとして、知的な誘惑をもたらす「対話的コミュニケーション」じたいは、積極的にめざされるべき目標だ、というのが第二の結論である。

念のため、注釈も施しておく。

(5) “We can know more than we can tell.”という言葉は、「暗黙知」の概念を提唱したマイケル・ポランニーのものである。われわれは、語れる以上のことを知っている。プラグマティズム哲学におけるチャールズ・サンダース・パースの「アブダクション」とも通底する、この「暗黙知」の概念は、経営学の文脈などでも注目されてきた。たとえば経営学者の野中郁次郎は、アブダクションについて、「現実の個別の事象のかすかな徴候にも驚きや変化（細目）を察知し、関係するありとあらゆる知見を統合して飛躍した仮説を創り、試行錯誤的に検証しながら新たな発見に至る」と説明したうえで、「暗黙的統合」が知的機動力を生むとする、知識創造理論（SECIモデル）を提唱している（野中 2017:109）。これらの洞察はすべて、ソクラテスの「想起説」を源流としたものである。

「対話的コミュニケーション」は、表面上の授業形態（「対話（Xタイプ）／対話的（Yタイプ）／非対話（Zタイプ）」）にかかわらず、どのようなたちでも実現しうるし、あるいはそのどれにおいても実現しないこともある^⑥。大人数に向けて語りかける一斉講義であっても、「うすうす知っていること」にあざやかな補助線がひかれる知的感銘によって、たんなる論証のチェックをこえた他者の変容は生じうる。あるいはそれとはまったく逆に、教室空間においてどれだけ発言量が確保されていたとしても、それが探究的な学びといささかも切り結ばない実践も、じゅうぶんに想像できる。

それらのタイプ分けは、思考を整理するための理念型として、有益な役割を果たしうるにすぎない。（「教える―学ぶ」関係において、どのような授業スタイルが選択されるかも、それだけでは、ただか外形的な差異を示すものでしかない。知的な感銘をもたらし対話的コミュニケーションとは、おそらく、その都度の賭けのようなものとして、教室空間に「主体的な学び」を導き入れるものであるのにかがいない。

(6) 「主體的・対話的で深い学び」が提唱されるなか、授業におけるさまざまな対話的手法が試みられている。たとえば、「主張 (Claim)・事実・データ (Data)・論拠・理由付け (Warrant)」の三角ロジックに肉付けするかたちで、対話型論証のモデルを授業実践に導入する、いわゆるトゥールミン・モデルを活用した試みがある (松下 2021)。あるいは、グループごとに異なった資料を検討する「エキスパート活動」、それらの知見を持ち寄り対話する「ジグソー活動」、さまざまな知見をめぐる「クロストーク」等の諸段階を通じて授業を構成する「知識構成型ジグソー法」なども、他者との関わりのなかで協調学習をすすめていく手法として注目される (東京大学 CoREF 2019)。さらには、社会科学授業をめぐって、MQ (Main Question) とSQ (Sub Question) 等にもとづき階層的に整序された複数資料を、体系的・構造的に配置することで、「指導された討論」の理念のもとに探究活動を活性化させる「問いの構造図」の方法論なども、実践的に試行されている (星 2020)。ただし、これらのいずれの試みについても、本稿の結論で述べたことはすべて当てはまるものと思われる。

参考文献

- 星瑞希、2020。「問いの構造図に基づく授業開発の実際と質的改善に関する研究 生徒の知的性向の成長と教師の授業改善に関する問題提起」、中央大学附属中学校・高等学校紀要『教育・研究 2020』No.34。
- 松下佳代、2021。『対話型論証による学びのデザイン』、勁草書房。
- 中山元、2008。『賢者と羊飼いのフーコーとバレーシア』、筑摩書房。
- 野中郁次郎、2017。『知的機動力の本質』、中央公論新社。
- 納富信留、2020。『対話の技法』、笠間書院。
- 大谷弘、2023。『道徳的に考えるとはどういうことか』、ちくま新書。
- 小野紀明、2015。『西洋政治思想史講義 精神史的考察』、岩波書店。
- プラトン、b.c4C→2012。『メノン 徳について』（渡辺邦夫訳）、光文社古典新訳文庫。
- プラトン、b.c4C→2012。『ソクラテスの弁明』（納富信留訳）、光文社古典新訳文庫。
- プラトン、b.c4C→2019。『テアイテトス』（渡辺邦夫訳）、光文社古典新訳文庫。
- 東京大学 CoREF、2019。『協調学習 授業デザイン ハンドブック 第3版「知識構成型ジグソー法」の授業づくり』（白水始・飯窪真也・齊藤萌木・三宅なほみ編集）、<https://ni-coref.or.jp/archives/17626>
- 山村和世、2005。『戦後教育言説における「機能主義」的側面 1945年～1949年を中心に』現代社会理論研究会編『現代社会理論研究』第15号。
- 山村和世、2006。『戦後教育言説における啓蒙主義化のプロセス』ソシオロギス編集委員会編『ソシオロギス』30号。

(*) 山村和世（やまむら・わせい、wasai@ascho-u.ac.jp）。中央大学附属中学校・高等学校教諭（中学社会・地歴公民科）。東京大学文学部行動文化学科社会学専修課程卒業、東京大学大学院人文社会学系研究科社会文化研究専攻社会学専門分野博士課程単位取得退学。専門は社会学・教育社会学・政治哲学など。