

中等・高等教育における対話型授業のあり方をめぐって：ソクラテス・メソッド（「哲学カフェ」）を用いた授業の可能性

著者	五十嵐 沙千子
著者別名	IGARASHI Sachiko
雑誌名	哲学・思想論集
巻	41
ページ	136(19)-114(41)
発行年	2016-02-29
その他のタイトル	Socrates-method in Secondary and Higher Education
URL	http://doi.org/10.15068/00145924

中等・高等教育における対話型授業のあり方をめぐって

——ソクラテス・メソッド（「哲学カフェ」）を用いた授業の可能性——

五十嵐 沙千子

「対話教育」ないし「対話型授業」の必要性が指摘されて久しい。対話が重要だということに反対する教師はおそらく皆無だろう。だが、現代日本の授業シーンに「対話」が根付いているかという点、必ずしもそうは言えない。とくに高校・大学など、つまり中等・高等教育においてこの状況は甚だしい。学習指導要領が改正されて、「対話」をはじめとするいわゆる「言語活動」がすべての授業科目で重視されるようになった現在でも事情は同じである。高校・大学の教員に会って話すと、聞かれるのは「対話型授業は難しい」「実際に授業で対話を使うのは無理」という声ばかりである。むしろ、高校・大学の教員は、そもそも高校・大学の授業における「対話」の必要性を、実は本心では感じていないのではないかと思ってしまうほどである。

はたして「対話」は必要なのか。それを授業で使う意味は実際にあるのか。

本論文はまずそのことを論じる。その際、対話型授業を含むいわゆる「参加型授業」(active learning)に関するさまざまな知見を背景に、2013年に筑波大学の全教員を対象に行った授業に対するアンケート、大学で対話型授業を実際に受けている学生たちのレポートなどを適宜取り上げていく。その上で、現代の日本の学校教育の条件において可能な「対話型授業」の一つの基本ラインを、「ソクラテス・メソッド（哲学カフェ）」という方法論において示したい。

1 そもそも「授業」とは？

2013年、2014年と二年間にわたり、筆者は筑波大学学生生活支援室員として、毎年秋に行われる本学教員を対象とする教職員研修会に携わった¹。そのうち筆者の関わった研修会初年度である2013年には、まず本学全教員に対するアンケートを行い、それぞれの教員が自分の授業で「参加型授業」にどう取り組んでいるか、そもそも「参加型授業」についてどう考えているかについて広く回答を集めた。

その際、何らかのかたちで参加型授業を取り入れ、学生の主体的参加を促していると考えている教員の割合は33%にのぼった。筑波大学の教員中およそ三人に一人が参加型授業を行っているというのである。とはいえ、その具体的内容は、「学生を指名して答えさせたり、「何か質問はありませんか」と質問を促したり」すること、「わかりやすく説明したり、なるべく学生の発言を促そうとしている」というものがほとんどであった。

こう書くと、はたして学生に「何か質問はありませんか」と聞くだけで「参加型授業」と言えるのか、それなら33%どころかほとんどの授業が「参加型授業」になるのではないか、という疑問も出てくるかもしれない。しかし、教育学の文脈では、実際にこれらは

「参加型授業」なのである。

たとえば溝上慎一は、「アクティブラーニング型授業のさまざまな技法と戦略」を分析して、「教員主導型」で学習者が完全に「聞くだけ」の授業を「タイプ0」とし、「タイプ1」を「教員主導・講義中心型」（コメント、小レポート、小テスト、宿題、授業通信などを用いて学習者のリアクションを求めるもの）、「タイプ2」を「教員主導・講義中心型」（ディスカッション、プレゼンテーション、体験学習を用いて学習者のアクションを導くもの）、「タイプ3」を「学習者主導型」（協同・協調学習、ディベート、ピアインストラクション、チーム学習、ソクラテスメソッドなどを用いた学習者のアクションによって授業を構成するもの）と分類する²。

「タイプ1」では、「小テスト」や「宿題」まで「学習者の参加」として認めているのだから、それこそ上述のように、現実に行われている授業はそのほとんどが「学習者の参加が0ではないもの」＝「何らかのかたちでの参加型」ということになる³。テレビやインターネットの一方的授業ならともかく、現実には教室で行われている授業の中には、階層「0」の授業はほとんどないのである。つまり、「参加型授業は難しい」と感じている教師も、その多くが実際には既に何らかのかたちで参加型授業を「行っている」のだ。だとすれば多くの教師が「参加型授業」に対して感じている「壁」は、参加型授業（active learning）をするか/しないか、ということにあるのではなく、「タイプ1」と「2」、あるいは「3」との間において生じているということになる。

ではこの「1」から「3」の階層とは何か。より詳しく溝上の分類を検討しよう⁴。

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
授業の主体	教員主導	教員主導・講義中心	教員主導・講義中心	学習者主導
アクティブ度	—	低	中～高	高
教員が授業で用いる主な技法	話し方の工夫 板書 パワーポイントなど資料提示	コメントシート 小レポート 小テスト 宿題・予習 授業通信	ディスカッション プレゼンテーション 体験学習	協同・協調学習 調べ学習 ディベート ピアインストラクション チーム学習 ソクラテス・メソッド 発見学習 フィールドワーク

この分類を見れば、溝上の定義する「参加」型授業の質的階層化は、学習者の「参加＝アクション」の大きさではなく、実はその「声」の量と正比例していることを指摘できる。

「タイプ0」の「非」参加型授業を「学習者の声がないもの」（＝教員の声だけが空間を支配しているもの）とすると、「タイプ1」ではレポートや小テストを通してのリアクションが求められており、授業に反映される学習者の声は0ではない/しかし、それは「実際の声」ではなく「書かれた声」に留まっている。これに対し、「タイプ2」「タイプ3」

では学習者の実際の声が用いられる / とはいえ「教員主導・講義中心型」の「タイプ2」は、あくまで教員主導でデザインされた講義の中で、しかも教員が限定する時間・教員が設定する場面において、教員の講義内容を身につけたり深めたりするツールとしてディスカッションやプレゼンテーションが用いられている。授業空間を支配し、統御するのはあくまで「教師の声」であり、教師によってデザインされた一定の時間の中でのみ「学習者の声」が明確な目的の下で用いられるのである。これに対し、「タイプ3」では、「学習者が主導」する。ここでは、デザイナーである教員の講義に学習者が「参加する」のではなく、あくまで「学習者同士の声によって授業を構成する」ことが目指される。これが「タイプ3」を「2」から分ける分節点である。「タイプ3」で用いられるディベートや協同（協調）学習においては、教師が正解や課題を提示するのではなく学習者同士が解決すべき問題を発見するのであり、教師が教えるのではなく学習者が自分たちで協力して調べ合い、教え合い、自分たちの解を出していくというかたちがとられるのだ。ここではあくまで「授業を行う」のは学習者なのであり、教員が担うのはオーガナイザーあるいはファシリテーターとして学習者同士の「教え合い」をサポートする役割だということになる。「タイプ2」と「3」では、外から見ると同じように「学習者が議論している」ように見えたとしても、「学習者の議論」の位置づけも重みも全く異なるのである。

こう考えると、当然、「参加型授業」という名称自体に再考の余地が出てくる。実際、「タイプ1」「タイプ2」を「参加型授業」ということができたとしても、「タイプ3」を「参加型」と呼ぶことは妥当ではない。「3」は、教師が構成する授業に客体としての学習者が参加するのではなく、学習者が構成する「主体」として（subjectとして、あるいはむしろ actorとして）授業が設定されているからである。言い換えれば、そこでは学習者が主体である（学習者は主体として要請されている） / それで授業成立の前提である。だからこそそこで学習者が主体として養成されるのだ。つまり「タイプ3」の授業とは、学習者が自ら主体として構成する学習の場であり、また同時にそのことを通して主体化される場なのである。

だとすれば、溝上が上げた四つの授業分類は、実は内部に二つの境界線をもつといえる。

一つは、「非参加型（タイプ0）」 / 「参加型（タイプ1以降）」の境界線。そしてもう一つは actor が教員である「教員主導・講義中心型（タイプ1・2）」と、actor が学生である「学生主導型（タイプ3）」の境界線がそれである。

おそらく先述した「壁」は、この後者の境界線の上にある。

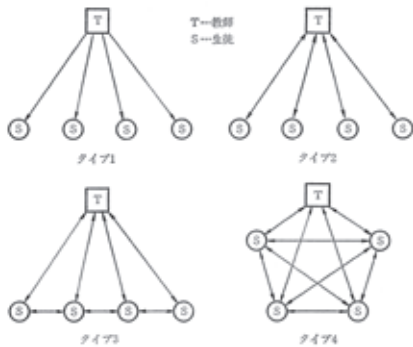
「タイプ1」から「タイプ2」への移行はまだ教師たちにとってそれほど無理なことではない。「難しい」とは言いながらも「タイプ2」の授業スタイルは既に周知のものでもある。例えば、「まず授業内容を教員が説明して、その後ディスカッションの時間を取る」「学校の外の地域に出かけて、授業内容を実地に検証させる」「学生たちにプレゼンテーションをさせて、教員がコメントする」「理系の実験を学生にさせる」・・・など、「タイプ2」の授業形態はむしろ一般的なかたち、各教科特有の伝統的教授法⁵として従来から一般的に取り上げられてきているものだとさえ言える。教員たちはその中のどれか近づきやすい方法を自分の授業スタイルの中に取り入れていけばよいのである。実際、こうした授業改善の取り組みは教師たちにとってリアリティのあるFDとして多くの高校・大学で用いら

れてもいる。

だが「タイプ3」に関しては全く事情が違う。そもそも「タイプ3」を多くの教員は想像できないのである。多くの教師はこうした「タイプ3」のような「授業」のかたちを経験したことがないのだ。こうして、以下の疑問が挙げられる……いわく、そもそもそれはいったい「どんな」ものなのか？ はたしてこうした「タイプ3」のような「教師が教えない授業」を「授業」と呼べるのか？

こうした疑問に、辰野千寿の以下の授業の質的分類が興味深い。

辰野は、教室空間を構成する教員と学習者の関係に着目して授業を分節化している。



左の図⁶に示すように、I型は教師（T）が学習者（S）に講義を与える、いわゆる一方的な伝達型授業である。II型では、教師（T）が与える講義に対し、質問や意見といったような学習者（S）の側からのリアクションが求められている。III型では、教師（T）が教授するが、適宜、学習者（S）同士（S⇄S）のグループ活動やペアワークが用いられて授業内容の定着・深化が図られている。

交互作用の型（リンドグレン、H.C.）

これで見とれるように、辰野の分類するI型は溝上のいう「タイプ0」に、II型は「タイプ1」に、III型は「タイプ2」にそれぞれ対応するもの

だといえるだろう。溝上の場合と同様、I型からII型、III型へ移行するとともに、教師（T）と学習者（S）の間の行為の向きを示す矢印は増えている。この矢印を溝上のところで指摘したのと同様に「声」の向き/量であるとなれば、辰野の分類においても、授業の階層が上がれば上がるほど矢印として示される声の量も向きも増えていくのである。また同時に、I型II型III型ともに、教師（T）と学習者（S）の立ち位置は明確に「上下」の関係をとっており、また、教師（T）と学習者（S）とは二元論的に分節化されていることも指摘できる。これも溝上の「タイプ0～2」に妥当するものである。

問題はIV型である。IV型では教師（T）と学習者（S）の位置が、それ以外の類型のように二元論的ではない。ひとまず教師は学習者を見渡せる場所にいるが、実は彼らの関係は「円」（「上下」ではなく）をなしており、教師が学習者を見渡せるのと同様、学習者たちもまた他の学習者をノソして教師を見渡すことのできる位置にある。他に対して教師が有する位置関係はまた、他の学習者も同じように有する位置関係である。教師と学習者のあり方は互いに交換可能なのである。授業のなかで発せられる「声」の方向性/量を示す矢印も、教師（T）と学習者（S）において原理的に同じである。声は、学習者同士、あるいは学習者と教師の間に、教師の統制を離れて生起しているように見える。声と空間を管轄するのは教師であり同時に学習者でもある。といて教師がその「外」にいるのではない。空間は教師の「手」を離れて「勝手」に離散しているのではない。教師は「間」にいるのだ。教師もまたその同じ空間の中で、ひとりのactorとして場を構成しているのである。

これは溝上の分類する「タイプ3」とも違う。「タイプ3」はあくまでも「学習者主導」

であって、それは「協同・協調学習」「調べ学習」「チーム学習」などの主体が「学習者」であることにも表れている。だが、タイプが階層を上げていくに従って学習者の声が増え / 反対に教師の声が減っていくという溝上の分類とは異なって、辰野の分類ではそれは III 型までの現象でしかない。いわば溝上の（そして通常のアクティブ・ラーニングの）モデル——学習者の action が増加し、反比例して教師の action が減少する——は、辰野の III 型に含まれるものなのだ。つまり、学習者の action の少ない次元のもの（「タイプ 2」）と多い次元のもの（「タイプ 3」）は区別される / だがそれは結局のところ教師⇄学習者という二元論を維持する III 型の地平にある、というふうな。ところが、辰野の IV 型に至って教師と学習者の関係は変わる。教師と学習者は、そこにおいて互いにそれぞれの声を再び取り戻すように見える。だがその取り戻された声は、かつての「教師⇄学習者」のそれではない声、別の関係の声である。だとすれば、溝上の「タイプ 3」は結局のところ「洗練された授業」だといえるのかもしれない / だが辰野の IV 型は授業と教室を越える何か別の形、はみ出して行く何かである。

だが、これが「授業」なのか？ 辰野の IV 型はもちろん、溝上の「タイプ 3」にさえ、「これが授業なのか」という疑問は寄せられるだろう。曰く、ここには「対話」はあるかもしれない、学習者の「学び」もあるかもしれない、だが仮にこの空間の中で「学習」が生起しているとしてもここに「教授」があるといえるのか？ そして、もし「教授」がないとしたら、それを「授業」と呼ぶことができるのか？

だがこれは「授業」なのだ。そして現代の中等・高等教育の授業に求められているのがまさに「教授モデル」から「学習モデル」への、この転換なのである。

2 「教授モデル」から「学習モデル」へ

「教授モデル」がこれまで広く用いられてきたのには理由がある。というのも、大学受験の準備期間として位置づけられる高校、専門的学識の伝授の場として位置づけられる大学の授業では、それぞれ知識の修得がまず第一の目的とされてきたからである。これは周知の通り、産業社会の社会的要請に応えるものでもあった。産業社会では、高い生産性を維持するためには労働者が誰でも同じように労働できること（労働者によって個人差のない、高い生産性を確保するための能力。たとえば基礎学力・標準性・知識量・知的操作の速度・順応性・同質性など）が求められる。これらの能力（メリトクラシー）を一定時間内に育成する最も合理的・効率的な形態が、いわゆる「一斉授業」である。端的に言えば、一斉授業とは、専門的知識を持っている教師が、その知識を体系的に生徒・学生に伝達する授業形態である。その場合、「授業」とは、プールから受け皿へと知識が体系的・合理的に流し込まれる = 伝達されるインプットの「場」であり、「教師」とは大量の専門的知識 = 「正解」の束をプールしている者、「学習者」はその知識を受け取る受け皿としてイメージされる。この前提で言えば、「よい教師」とはなによりもまず大量の専門的知識を有し、さらにその知識を効率的に「学習者」へ伝達する能力に秀でているものでなければならないし、逆に「よい学習者」とは教師から伝達される知識を「受け取る能力（インプット能力）」の高い者である。こうして、できるだけ大量の知識を一定時間内に学習

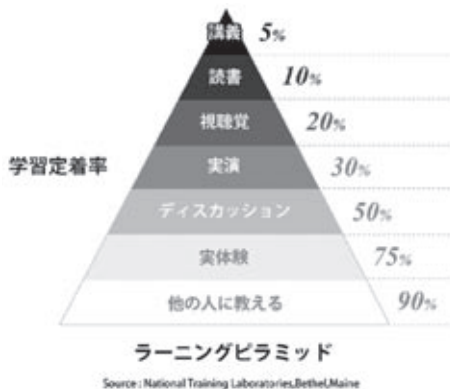
者に受け渡すこと、しかも学習者にとって「受け取りやすい/呑み込みやすい」方法（話法・興味を引く「身近」なテーマ提示・資料やパワーポイントなど視覚教材の活用など）で「呑み込ませる」能力こそ教師の力量であり、またその技術が「授業の技法」として模索されてきたことは既に周知のことである。

しかし、この目的の達成のためには「参加」ないし「対話」という授業形態には意味がない。それが手段として合理的ではないというだけではなく、むしろ「参加」や「対話」といったような「余技」に使う暇があるのなら、一つでも多く知識を注入すべきではないか？…それが普通の教師の実感だろう。先に挙げた筑波大学の教員のアンケート結果からしても、そもそも「授業でのディスカッションにも意味はあると思うが、議論が盛り上がって終わり、というのは学習と言えるのか？講義だったら、まだノートが残るが、ディスカッションして何が残るのか？」という疑問があげられている。「授業内容の伝達で目一杯」という回答も多かった。限られた時間でできるだけ多くのインプットを「保証」しなければならないというのに、「他のこと」をやっているのか。参加型授業に関心がある、という回答者のアンケートでさえ「よりインタラクティブな授業を行うべきだと思うが、授業時間と教えるべき内容の関係で実現が難しい」と言うのである。大学でさえこうなのだから、まさにインプットされた知識量の多寡が問われる大学受験を控えた高校の授業では「参加型授業などやっている暇はない」というのが実情だろう。端的に言えば、「参加型授業」「対話型授業」などのアウトプット型授業の実践は、中等・高等教育での「専門的知識を体系的に教授する」インプットを目的とした行為連関とは少なくとも相容れない（むしろ授業の足を引っ張る非生産的なものとさえ）考えられてきたのである。

だが、こうした「インプット型一斉授業が知識習得に最も効率的である」という広く行き渡った「常識」は、実は「真」ではない。

下図で示した「ラーニング・ピラミッド⁷⁾」は、効果的なはずのこうしたいわゆる一方的講義が、伝達した知識のたった5%の定着しか期待できないことを示すものである。教師はできるだけ多くのインプットを保証しようとして講義をしているのに、その教師の声の95%が学習者の頭上を素通りしているというのだ。一定時間内に大量の知識を伝達する上では効率的な一方的講義というスタイルは、実は、知識の定着率という点からは非常に非効率的なものだったというのである。

これに対して、ピラミッドは下方に行くほど学習定着率の高まりを示している。それは



まさに学習者の action の増加に比例している。授業における学習者のあり方が受動的 passive なものから能動的 active なものに変換するにつれて、言い換えれば学習者自身の action が用いられるにつれて学習効率は上がり、ピラミッドの最下段「他の人に教える」という授業法、つまり学習者が他の学習者に教えるというやり方では、講義での定着率のほぼ18倍、およそ90%の定着率が見込まれるのである。

もし「授業」というものの目的が「知を

伝達すること」ではなく「知を習得すること」にあるのだとすれば、「授業」の着地点は、いかに「教授」したかという点にあるのではなく、学習者がいかに知を定着させたか＝「学習」したか、という地点にあるだろう。その視点からすれば、授業はそのスタイルをラーニングピラミッドの下方にシフトさせなければならないことは明らかである。それは、学習者の知の定着率が高い方向へ、学習者の「参加」ないし **action** の高い授業形態への転換である。そしてそれはまさに、「教授モデル」から「学習モデル」への、インプットモデルからアウトプットモデルへの転換なのである。

3 「対話型授業」とは

ここまで見てきたことからすれば、現在「対話型授業」が重視されてきた理由は、もはや自明のことだろう。上記ラーニングピラミッドでも、その最下段（「他の人に教える」）はまさに対話型授業であるし、溝上の授業分類もタイプ3ではほとんどが対話を用いた授業となっている。この「対話」への注目は文科省の方針にも明確に現れており、実際、2009年の学習指導要領改訂を中心に、2008年の中教審の学士課程答申、2012年の中教審の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ』、全教科での言語教育の充実を求める中等・高等教育改革の方向性も、すべてがこうした意味での **active learning** への転換を指示するものとなっている。

だが、この方向転換は単に学習効率を上げるために要請されたものではない。それはまずなによりも変化する社会の必要に応じるものでもあるのだ⁸。周知の通り、現代社会は既に産業社会期を過ぎポスト産業社会期に入っている。いうまでもなくこうしたポスト産業社会において重要な労働者の資質とは、産業社会におけるメリトクラシーではなくハイパーメリトクラシーと呼ばれる能力（コンピテンシー：生きる力・多様性・意欲・創造性・個性・能動性・ネットワーク力）となる。決まった製品を大量に再生産し続ける能力ではなく、変化に応じて現状を反省できる能力・新しいものを作り出していく能力・そしてそのために何よりも集団の他者の意見を聞き、協働していける能力が求められているのだ。一言で言えば、今あるものを作り続けていくことではなく未だないものを発見していく能力、同質性を維持し現状を発展させていくことではなく自分や自分たちの地平を異質性に開いていく能力が必要とされてきたのである。

興味深いのは、こうした能力が何よりも、学習者が持つべき、将来の民主主義社会のメンバーとしての資質（市民的資質）と一致しているということである。なによりもまずすべての人が社会を構成する主体であるということ、集団の同質性を維持するための協調性ではなく、異質な他の他者と真に出会って新たな「自分たちの社会」を形成し続けていくための協調性を持つこと、単に生命を維持するためではなく自分自身が真に個性的な生を切り開いていくという意味での「生きる」力を持つこと、これらはすべてハイパーメリトクラシーとして要求される力であり、同時に民主主義社会を形成する力である。学校は、ポスト産業社会期に入った現代社会を支える力を持つ学習者を育成しなければならない。将来の市民を育てる機関としての高校・大学はなによりもまず、学習者に対し、彼らがどんな他者とも生産的な対話を続け、それまでの地平を拡張し続け、そのことによって

他者と共に社会を構成していく力を保証しなければならない。そしてそのことが、原則上、対等で平等な市民たちの協議によって構成・運営されていく、来るべき民主主義社会を可能にするのである。

だとすれば、われわれは以下の二点から、従来のインプット型一斉授業を脱すべきだということになる。まず一つは、上述したように、一方向型授業形式が学習者の「学力」を伸ばす上で非効率であるという反省。そしてもう一つは、このような *passive learning* としての一方向型授業形式が、学習者の主体性の発達を / ポスト産業社会が要請するハイパーメリトクラシーとしての力を / 同時に民主主義社会のメンバーとしての市民的資質の発達を / 保証しないか、あるいはむしろ阻害する可能性さえあるということ。この二点である。

とはいえ、これまでのインプット型 *passive learning* の一斉授業から、アウトプット型 *active learning* への転換は、実際にはそれほど困難なことではない。鍵は「対話」の使用にある。

たとえば「タイプ1 (II型)」でも学習者は「小テスト」「レポート」「宿題」といったかたちでアウトプットを求められているし、「質問はありませんか」などの問いかけも受けている。それが「タイプ2 (III型)」となると、さらにペア・ワークやグループ・ディスカッションとして「対話」が大きく機能している。ペア・ワークやグループ・ディスカッションというと難しいと感じるかもしれないが、実は「タイプ2 (III型)」で用いられているペア・ワークやグループ・ディスカッションこそ、教師が特別な *active learning* の訓練を必要とすることなく、日常的な教室の中で用いることが可能な、非常に有効な手法である。大胆に言えば、「タイプ1 (II型)」の授業さえできれば、それはいつでも「タイプ2 (III型)」に転換しうるのである。

たとえば、「タイプ1 (II型)」の授業で、「何か質問ありませんか」「ここはどうですか」と教師が問うとしよう。「タイプ1 (II型)」で教師が学習者集団にその問いを投げかけるのは通常のことである。だが、たいていの場合、この問いは学習者の「沈黙」によってスルーされる。通常、学習者は何も答えない。というよりむしろ教師が言う「何か質問はありませんか」は学習者にとっては一種の儀式（説明の一区切り、授業の終了の予告）である。なぜか？「タイプ1 (II型)」では教師が学習者集団 / 全体に漠然とこの問いを投げかけるからである。学習者は誰が聞かれたのか / 誰が答えるべきなのかわからない。実際、誰も名指されていないのだ。教師も誰かに話しかけているわけではない。そしてそれを学習者は正確に受け取っている。個々の学習者が「全体としての生徒たち / 学生たち」の中に自分を埋没させるのは当然である。「特に自分が答えなければならない」とは誰も思わない、その結果「誰も答えない」のである。

ところが、同じ「タイプ1 (II型)」の授業でも、「何か質問ありませんか」「ここはどうですか」と教師が問う時、いつでもそれをきっかけに隣の席の学習者同士で話し合い相談することになっていったとしよう。そうすると「何か質問ありませんか」「ここはどうですか」という教師の同じ働きかけが「ペア・ワークを始めるという指示」になる。学習者「誰も」が隣の人に対して、自分が話すという責任を持つことになる。自分が目の前の人に何か話さなければならない / 目の前の人のお話を自分が聞いてリアクションしなければな

らないという責任を、教師に対してではなく、目の前の人に対して背負わなければならないのは学習者自身なのである。ペア・ワークをするほんの数分の時間、教室は一挙にガヤガヤ声であふれる。教室空間で全ての学習者が自ら話すという action/ 対話を行っているのである。しかもこのことは教師の側の「特殊な技能」によるものではない。教師が黒板の前に立って説明を与えるという「普通の」授業で、いつでも隣同士でペアになって確認し合い話し合うということが習慣になってさえいれば、特に教師の側の努力なしに、教室内に対話は（そしてペア・ワークが）生じうるのだ。

教師の問いかけに常にペア・ワークで答える、というこの習慣は非常に効果的である。学習者はいつでも、授業で取り扱われる内容が「右から左に流してもよい他人事」ではなく、「自分でわかり・隣の人に説明し・共有し・教え合うべき事柄」であると認識する。だとすれば、この「タイプ1 (II型)」のごく普通の授業空間の中に、ラーニングピラミッドで最も学習定着率の高いとされる階層＝「他の人に教える」さえも含まれるということになる。しかも、こうした学習法は、既存のカリキュラム、既存の授業時間、既存の学習空間に乗せることが容易であるという利点を持つ。これは「対話型授業をやっていると時間がかかってカリキュラムがこなせない」という批判を払拭するものとも言えよう。また、「タイプ1 (II型)」が教科の違いを越えて汎用されているスタイルである限り、この形を使っ
ての active learning 化もまた同様にどの教科でも用いることができるものである。どの授業でも、どんな教師からの問いかけにも、常に例外なく自分で隣の人と確認・共有するという習慣が成立してさえいれば、教師の人的資質・能力にかかわらず、教室内の active learning は可能になるからである。

こう言うと、「その習慣づけが難しい」と言われるかもしれない。これに対しては、こうしたペア・ワークの使用で大きな成果を挙げている岩手県立盛岡第三高等学校の取り組みを挙げることができる。盛岡三高では、すべての授業、すべての教科、全ての時間で、こうした形での active learning 化が目指され、大学進学実績の大幅な向上のみならず、生徒の主体性形成⁹に顕著な成果を出している。2014年12月、2015年2月に筆者が盛岡三高の授業見学をした際にも、教科の枠・学年の枠を越えてこうした形のペア・ワークが用いられていた。しかも三高の全教室の後方ドアは常に解放（極寒の季節は別として）され、空き授業の教員や外からの見学者が授業の様子をいつでも見学することができるようにオープンに設定されている。見学者に向けた「特別の参観用の授業」ではなく、毎日の授業を公開することで、授業者同士が相互に刺激をうけ、成長し合う契機が確保されているのである。こうした「全授業の日常的公開」は、おそらく、ペア・ワークの日常的習慣化の取り組みを全教員に対し促進するものであるともいえるだろう。同じ学校で、学習者が活発に、しかも楽しげに「学習」している授業の様子を教師たちが互いに、実際に見ること、そして刺激を受けることは、一つの学校文化の形成を進め、またその学校文化を形成するメンバーとしての新たな共通のアイデンティティを教師自身にも学習者自身にも発見させることにつながる。盛岡三高では、もちろんグループ・ワークや他の形での active learning なども積極的に取り入れられてはいるが、なにより現在の日本の学校でほとんどデフォルトともいえる「タイプ1 (II型)」の授業を「ペア・ワーク化」を通して「タイプ2 (III型)」へ移行することに成功していること、しかも全校をあげての「ペア・ワークの習慣化」によって、個々の授業者の資質・能力に依存しないかたちでの active

learning の実現を可能にしていることは、他の中等・高等教育の授業者が学ぶべき / また学び得る優れた取り組みであるといえる¹⁰。

だが、ここにもう一つの飛躍すべきポイントがある。それは「IV型」をどう授業内に実現させるか、というポイントである。そして私見によれば、まさにこの「IV型」の実現こそが、中等・高等教育の授業において取り組まれるべき、しかも中等・高等教育の授業で達成されるべき教育の地平なのである。

4 「III」から「IV」へ

「IV型」の特徴として挙げられるのは、なによりもまず教師（T）と学習者（S）の位置が二元論的ではないことだろう。既に述べたように、彼らの関係が「円」として（「上下」ではなく）示されるものであること、他に対して教師が有する位置関係はまた他の学習者も同じように有する位置関係であること、つまり教師と学習者の位置が互いに交換可能だということが「IV型」を他から分ける根本的な違いである。授業のなかで発せられる「声」の方向性 / 量を示す矢印も、教師（T）と学習者（S）において原理的には同じである。「IV型」の教師と学習者は同じ空間の中で、それぞれひとりの actor として共に場を構成しているのである。しかしもちろん教師は専門的知識を持つ存在である。その知識とは、学習者がまだ身につけていないその教科・学問領域の専門的知識であり、同時に、授業を「教授システム」としてではなく「学習システム」として構成し、オーガナイズする知識であろう。実際には、その教師がいなければ、「IV型」の授業は成立しないのだ。

実は、先述したようにこの点において「IV型」は、溝上の分類する「タイプ3」と異っている。そもそも「タイプ3」とは「学生主導型」の授業をいう / だが、「IV型」を「学生主導型」と呼ぶことは妥当ではない。むしろ上に見たような「IV型」の特質からすれば、教師と学習者の二元論を脱するところに「IV型」は成立するからである。「授業」とは教師が主導する場ではない / だが、それは学習者が主導する場でもないはずである。

では、われわれはこの「IV型」をどう理解すれば良いのだろうか。

少なくとも「III型」までの授業では、教師と学習者は異なる二極をなしている。教師は教室の前に立ち、学習者は教師を見上げる位置に座っている。ペア・ワークやグループ・ディスカッションをする場合にもそれは変わらない。教師の位置はあくまで（抽象的な意味での）「前¹¹」であり、教師が「正解のプール」であることは維持されている。「前」ということ、そして「立つ」ということは、全ての学習者が教師を見ること / 見上げることを意味する。この空間の前後 / 上下は、そのまま教師と学習者の関係を指示する。学習者の「前」にあるのは教師であり、同時に教師が「正解」を表示する「黒板」である。たとえペア・ワークや学び合いをしたとしても、最終的に「正解」はある。そしてその正解を「持っている」のは教師なのである。彼らは学習定着率の高い手法で教師の提示する「正解」を発見し、それを身につけていく / 従っていくのである。

だが、「IV型」の教室空間では二元論的配置は廃棄されている。ということは、「IV型」の教室では「正解」もまた「教師が持っている」というかたちでは担保されないということである。

新旧の授業のパラダイム比較¹²

要因	古い授業のパラダイム	新しい授業のパラダイム
知識	教師から生徒へと伝達される	生徒と教師が協力して構築する
生徒	教師の知識によって満たされる受動的存在	自分の知識を能動的に構築し、発見し、伝達する存在
教師の目的	生徒を分類し、順位づけること	生徒の潜在能力、才能を発達させること
対人関係	生徒相互、教師と生徒の間の非人間的関係	生徒相互、教師と生徒の間の人間的交流関係
背景的環境	闘争的、個別的	教室における協同学習と教師による協同チーム
仮定条件	専門家なら誰でも指導可能	指導は複雑で、かなりのトレーニングが必要

この違いを、たとえばD.W. ジョンソン、R.T. ジョンソン、E.J. ホルベックらによるポスト近代的な授業パラダイムへの転換の図式を借りて説明してみよう。

ここでは「知識 = 正解」は「構築されるもの」として設定されている。というよりむしろ、「正解」が「伝達 / 所有」モデルで語られるか、あるいは「構築 / 変容」モデルで語られるかに、新旧の授業モデルの境界線があるとも言えるだろう。ということは「教師が正解を持つ」という図式は、新しいパラダイムの授業では廃棄されなければならないということである。

ジョンソンらによれば、こうした違いは、「権威としての教師の教授モデル」 / 「議論・論争モデル」に対応するものである。「権威としての教師の教授モデル」においては「教師の下す結論が「真実」である」。だが議論・論争としての授業モデルでは「「真実」は相反する意見のぶつかり合いから導き出される」。また「教授モデル」では、学習者の「洞察や理解」は「教師の結論を受け入れることによってもたらされる」が、「議論・論争モデル」では「自分の考えや結論について主張し、知的な挑戦を挑む「議論の過程」から生まれる」。さらに「教授モデル」で見られる「他の意見を無視し、教師の見方を頑に固守する」「教師の結論に反していたり、異議のあるすべての考え方を批判し、無視する」傾向は、「議論・論争モデル」では「論点にはすべての観点を反映させなければならない」とされ「反対の立場の意見を包括する総合的な観点が追求されることとなる。結局、常に「外部の権威から「真実」を探そうとする」教授モデルに対し、「議論・論争モデル」は「自分たちの意見や解答から「真実」を探す」のである¹³。

もちろん、これは、学習者の価値観が対立する価値判断型の授業（「正解」がオープンでよい）についての議論ではなく、通常の知的な議論（「正解」がクローズドだと一般に考えられている）を扱う授業においての話である。普通は「正解が決まっている」とされる、知識を扱う通常の授業において、「議論の余地のないもの」が新たに議論の範疇に引き入れられるのだ¹⁴。だとすれば、「知識問題を扱う授業は〈教授型〉」 / 「正解が一義的に決定されない価値判断問題を扱う授業が〈議論型〉」、という従来の授業の棲み分けは撤廃されることになる。そして、それは、授業内容に関わらず、すべての授業が active learning の対象になりアウトプット型授業の範疇になる、という既に述べた転換に相応するのである。

ではここで言う「議論・論争モデル」と「IV型」は対応するのか？

筆者は対応すると考える。その両者において、まず「正解」を決定する教師の権威（優位性）は持ち込むことを禁止されている。「議論・論争モデル」においては上述したとおりだが、「IV型」においても原則として授業空間は「上下」ではなく「円」で構成されており、その円を構成するすべてのactorの位置が交換可能なものとされている限り、教師はあくまでひとりのactorとしてその場に参加する者である。つまり、これらの授業モデルでは、「正解」が権威から与えられることも、教師の権威によって正当化されることも拒まれている／仮に知的対立がその場に生じたとしても、教師の権威に従わせて解決することはできない／「正解」はその場のactorの議論（対話）においてのみもたらされる、ということになる。言い換えれば「正解」とは「議論・論争モデル」では全員が探すもの／議論によって総合的に求められるもの、「IV型」では授業と言う「円」を構成するすべてのactorが受け入れたときにはじめて「正解」の身分を得るものである。それを「決定論的な正解」ではなく「形成論的な正解」と呼ぶこともできるだろう。これらのモデルでは「正解」とは「上」から持ち込まれるものではなくあくまでもその場のactorたちによって協同で探されるもの／形成されるものなのだ。

だとすれば「議論・論争モデル」ないし「IV型」における「正解」とは不安定なものであらざるをえない。「正解」がその時間内には得られないこともあるだろう。「正解」だと思われていたものが転覆することもあるだろう。それは可謬的で漸進的なものであるしかないだろう。しかし、授業における「正解」だけではなく、そもそも「真理」の実際の姿がまさに、可謬的で漸進的、全員の合意にもとづくものなのではないだろうか。

こうした「正解」のかたちはまさに、たとえばハーバーマスのいう合意論における「真理」のあり方と一致する。そしてそれは、たとえば学問が既存の知や枠組みを前提にしながらも、そこからの「進歩」において、つまり既存の「正解」の地平の外に出て行くことにおいて、しかもその「進歩」が「離反」ではなく「進歩」であることが原則的には全員に了解可能であるという地平において成立するものであるという学問観とも、また、われわれが何に従うか、われわれの社会が何を正しいとするかはわれわれ自身が議論を通して可謬的に／しかし漸進的に全員で決定していかなければならない、というわれわれの民主主義の原則とも一致するのだ。

だとすればむしろ、教師という権威が正解を与え、学習者がそれに従う、という従来の授業空間の異質性をこそわれわれは問い直すべきだとも言える。それはフィクションである・・・われわれは学問においても、またわれわれの社会においても、「正解＝真理」を与えられることなどない／「正解＝真理」に落ち着くことなどない、のだ。疑問や違和はつねに生じうる／疑問や違和はその場を共有する誰からでも持ち込まれうる。そしてまさにその疑問や違和からこそ、議論が起き、その都度全員の合意がその都度新たに求められていくのだ。これは不安定なあり方である。たえず、どこからでも持ち込まれうる違和による不調和に、そしてそれを通じた変化にわれわれの共同体はさらされ続けるだろう。だがその変化は進歩である。それは、そのことを通して既存の「正解＝真理」がより良い「正解＝真理」になるということからではなく、そのことを通してわれわれの共同性が形成されていくということにおいて、進歩なのである。

授業空間を「IV型」にするということは、この不安定性に授業を開いていくというこ

とである。誰からでも、どこからでも疑問や違和が / 問いが持ち込まれる場に、その空間を開いていくこと。誰に対しても、どんな問いに対しても、授業という「円」において、全員がそれを共有し、全員の問いとして議論し、全員が納得できる地点をその都度の真理 = 正解の地点として求めていくこと。決して安定することのない、問いを共有し議論を続けていく共同体として、問いに開かれた授業の共同体を形成し続けていくこと。

それは簡単なことではない。学習者は知識 = 「正解」をすでに身につけているし、またその獲得した知識の量によって評価されてきている。学習者がそれまで属してきた家族や地域、学校という生活世界の中ですでに学習者は一定の知の地平を共有し、そのことによってその地平の中での安定した存在を確保してきてさえいる。むしろ学習者自身が、不安定の中で考え続けることを避けて「正解」を欲しているとさえいえるかもしれない。

だとすれば、新しい「授業」の役割とは、この学習者の持つ地平を開くことにあるのではないか。授業とは、新たな知を与え、増やすことではなく、学習者が既に確固として持っている知を問うこと、問いによってその正当性を揺るがせ、彼の持つ「正解」を解凍し、全員の議論の中に持ち込むこと、その議論を通して、既存の知の地平を議論できる新たな知の水準を全員に保証することなのではないか。単に学習者が持っている / 前提にしている知を否定するのではなく、問いを通して / 全員の議論を通して、その知をより良い = 全員で合意できる知へと構築していくことなのではないか。

その問いに場を開く者が教師なのである。自分の持つすべての知識を使って議論に参加し、「正解を待つ教室」を「問いの共同体」に開いていくことが、卓越した知を持つ者の役割¹⁵である。まさに「卓越した知を持つ者」としてかつてソクラテスがそうしたように、答を与えるのではなく問いを与えること、むしろ問いによって学習者の地平を開くこと、問いによって授業を構成し、授業の空間をより良い問いに開いていくこと。安定し固定化した知の空間を不安定な / 生起的・偶然的なダイナミクスへ、そのダイナミクスを共に構成するものとしての議論する共同体へ変容させていくこと。それは、既存の共同体を否定し解体する、正解のないアナーキーな共同体ではない。それは、学習者が初めて他者と共に actor として問い、問う他者と共に問う共同の他者として承認する空間である。それは、問いによって正解をより良い正解にし、より良い真理のために共に闘い続けていく、教師をも含めたすべての問う actor たち / 学ぶ者たちによって構成された、真の民主主義の空間なのである。

5 ソクラテス・メソッド / あるいは「哲学」 + 「カフェ」

ソクラテスの方法とは何か。より良い問いによって授業を構成するとはいかなることなのか。

学習者主体ではなく、共に授業を構成する actor として教師が参加する授業とは何か。溝上の分類する「タイプ3」の中で、「学習者主体」とされた授業の中で唯一浮き上がって見える「ソクラテス・メソッド」 = 「教師ソクラテスのいる空間」とは何か。

「ソクラテス・メソッド」とは、1992年のパリの街角のカフェで、哲学者のマルク・ソーテ（Marc Sautet）を囲んで市民たちが自分たちのさまざまな問題を持ち寄って集団で議

論した「哲学カフェ」に由来するものである。われわれが抱えている多くの問題は、実は間違った前提やわれわれを縛っている固定観念に由来するものなのだが、通常そのことはわれわれには見えていない。それを哲学者が「問い」によって可視化させ、そうした問題の実相を人々に明らかにする、というのが基本的なソクラテス・メソッド＝哲学カフェの姿である¹⁶。

とはいえ、「ソクラテス・メソッド」として固定した方法が確定しているわけではない。参加者全員の議論を通して、参加者の持つ思い込みや暗黙の前提を問いに付し、全員でその問いを共有し、全員が納得できる地点まで／そしてできれば全員が自らの既存の地平を相対的に批判できるところまで議論を進めていくことがソクラテス・メソッドの大枠である。ここには「正解を与える者」はいず、人々の議論をファシリテートする（容易にする）存在としての哲学者は「問う者」として参加している。むしろファシリテーターが「問う者」であり市民たちが「答える者」である、ともいえる。「問う者」が問いを次々に重ねて行くことによって市民たちの「答」が解体され、同時にその「答」を構成していた暗黙の前提が可視化され、切り離され、その結果、市民たちが新たな視点を獲得する。だが、有効な問いを立てるためには、「問う者」はまずなによりも良く「聴く者」でなければならない。「問題」を語る市民たちの語りの中にこそ、その者の持つ縛り＝暗黙の問題が隠されているからである。こうしてソクラテス・メソッドは、コミュニケーションの中で他者の語りを聴くこと／その中に隠されている前提を聴き取ること、それを相手に問うこと／問いによって参加者たち全員で共に考えていくこと、というサイクルの中で進められていくことになる。

ここにソクラテス・メソッドと集団的ディスカッションの違いがある。そもそも議論するということ自体が、相手の言うことを聞くこと、問うことによって成立しているのだが、ソクラテス・メソッドは、この議論する集団の中に、たえずより良い問いを投入する「問う者」＝「ソクラテス」を配置することによって、議論が新たなフェイズに開けていくこと、固定化をどこまでも排して議論を続けていくことを可能にするものである。もちろんそこには、「問う者」がその問いによって議論を誘導する危険が常に存在する。だが、「より良い問い」と「操作的問い」の違いもまた常に存在する。問いが「より良い問い」であるためには、「議論をどこかに導いていくこと」ではなく、語られる語りの中に存在している暗黙知を聴き取り、それを問うていくこと、語る者が問わずに棚上げにしていることを問うこと、その議論の中で、議論が進んでいく方向性に聴き従うこと、さらに、発言しない者／語らない者の語りに聴き従うこと・・・ハイデガーの言葉で言う「聴従すること」が求められる。語る者はその語りによって、語らない者は語らないことによって語っているのである。だとすれば、語らない者はいない／ただ、「問う者」が「聴き落とす」、「聴き逃がす」ということがあるだけである¹⁷。

このように「聴く者」「問う者」としての教師は「教師」なのか。少なくとも彼は教授者ではない。学習する者はいる。学習者は、この問いの空間の中で議論を通して学ぶだろう。しかし問う者自身が問うこと、議論の中にいることによって絶えず学ぶ者でもありうる。問われる者は議論の空間の中で常にまた問う者に転換しうる／問う者が問われる者になることもまた常に生起しうる。そして、あるいはこの循環性＝対等性こそ、「IV型」で示されたあの「円」なのではないだろうか。

つまり、ソクラテス・メソッドにおいて、

- ・「教師」とは「問う者」である。彼は「問い」によって自分と人々の自明な世界観を崩していく。そのことによって「問われる者」の「今」の地平が解体され、成長が可能となる。
- ・そのためには、「問う者」の「問い」が真実のものでなければならない。「教えるために問題を出す」のは「教室」の二元論の再生産でしかない。問いは問う者自身が真に問いたい問いでなければ「問いの共同体」は成立しない¹⁸。
- ・だが既にわれわれは「問いの共同体」としてではなく「教える－教えられる」従来の教室の上下の二元論的な関係を身体化してしまっている。身体化された「教室という関係」を解体しなければ「問いの共同体」は生まれない。ここで一つの「空間のアイデア」として設定されるのが「カフェ」（現代の「アゴラ」）である。「カフェ」で参加者は背景のない対等な、対話する、合意を求める存在として出会う。
- ・「カフェ」の関係に移行するためには空間・身体の解凍の技法が必要である。たとえば「座らない」「学習者が自分の判断で立ち歩く」「声を出す」「教室の中の場所を自ら選択する」、また、「教室の前」「黒板の意味・位置づけ」「問う者の立ち位置」「立つ／座る関係の解体」「〈机〉を使うかどうか」「学習者の位置づけ／移動」など。

では、具体的に、ソクラテス・メソッドを使った授業を取り上げてみよう。これは2015年10月に神奈川県追浜高校での授業研究会で筆者が行った授業である¹⁹。

(1) 単元

世界史A「ウィーン体制とその崩壊」

(2) 方法

◆「問い」によって授業を構成する。

- ①授業を説明ではなく、問いで構成する。（〈大きな問い〉へ構造化された無数の問い）
- ②生徒の即興的なつぶやきを聴き取り、それを生かして新たな問いをつくる。
- ③自分だけで考えるのではなく、生徒たちが一緒に考えざるを得ない状況をつくる。

◆教室の空間を「解凍」するアフォーダンスの手法を用いる。

小学校入学以来身体化してきた「教室」や「授業」での受動的なあり方を解凍する。

- ①身体的解凍…立つ、座る、移動するなど、生徒の体勢／活動の変化と、授業の展開点や区切り、授業中の活動（「教科書を読む」「資料を共に調べる」「話し合う」「教え合い／学び合いをする」など）の変化を連動させる。
- ②声の解凍……まずはペアで行う。ペアなら「小さい声」でも「自信のない答え」でも比較的に出しやすい。「音読終了後に小テストをする」・「聞く相手がメモを取れるように話す」など明確な動機づけを前提に教科書の音読を行う。

(3) 本授業の「大きな問い」→「フランス革命はいつ終わったのか」

◆「フランス革命はいつ終わったのか」という単元を貫く〈大きな問い〉の探究を通して、フランス革命の意味を多角的に解釈する。

→「フランス革命はいつ始まったのか」という「問題」は常識的なものだが、「フランス革命はいつ終わったのか」という問いは生徒たちにとって「問われたことのない衝撃を伴う問い」である。しかも、この問いは、実は、「革命の成果をいつの時点で評価するのか」という解釈や価値判断を含む論争的な〈大きな問い〉なのである。教科書の通説では、ナポレオンが事実上の独裁権を握った1799年のブリュメール18日のクーデタをもってフランス革命が終結したとされる。ところが、この問いはフランス革命をどの立場からとらえるか、革命の意義を何に見出すかによって、学問的にほかにも多様な解釈が可能である。

(4) 授業の進行

〈1時間目〉

授業者はまず、生徒を起立させ、「授業＝座って聞くもの」という固定観念から生徒の意識と身体を解放している（身体的解凍）。引き続き、〈大きな問い〉の探究に向けて、「フランス革命が始まったのは何年？」という自明な＝答えやすいクローズドの問いから始め、生徒とのやり取りの中から「フランス革命は誰と誰の戦いだったのか」「ウィーン体制を崩壊させた2つの革命は？」というように次々と問いを生み出し、投げかけていく。

そのプロセスの中で、生徒は、資料集や授業プリントをもとに、一つ一つの問いに対する答えを生徒同士で共同で探究し、声に出して共有する（声の解凍）。ここまでの段階で基本事項の確認と学習への参加姿勢がつくられた。

その後、学習は次の活動に進む。授業者は、ここまでの生徒の議論のプロセスの中から生まれてきた「七月革命・二月革命は①誰が②誰に対して③なぜ起こしたのか」という問いを新たに浮き上がらせた。資料集の表や教科書、あるいは対話を通して、生徒たち全員が問いに答えるためにこれらの点を整理していった。その過程で授業者は生徒のつぶやきを絶えず全体に反映し、共有し、次の問いにつなげていく。こうして一時間目の最終的な問いは、「二月革命の対立って結局、何と何の対立だったんだろう？」という問いとして共有され、二月革命の時期に階級対立が顕在化したことが生徒たちから確認された。

〈二時間目〉

一時間目の最終の問いが再確認された後、まず、資料集にある「諸国民の春」という言葉の解釈を問うことから本時は始まった。生徒たちからはそれに答えて「確かに、なんで“諸”がついているのか？」「国民という概念が出てきたのはこの時代から」という発見が相次ぎ、「諸」の解釈からさらに「この時期にいろいろな国で同じような国民が自分の国を握る、自分の国を自分で自由にするという動きが広がった」ことが共有された。こうして生徒たちは「フランス革命から自由主義が出てくるのは当たり前、理解できる」と話したが、授業者からはさらに「でも、どうしてそれがナショナリズム運動

と結びついたのか？」という問いが投げかけられた。そのうえで、生徒とのやり取りを通して「自由になるため」（生徒）→「自由になるため、って誰に対して自由になること？」「獲得した自由を守るためにはどうしないといけない？」「自由を守るために戦う敵って、王様や特権身分だけ？」「せっかく自分たちの国を手に入れたのに奪われてしまう危険がある。誰に？」などの問いが生徒たちから出され、あるいは授業者から発見され積み重ねられた。こうした問いを通して生徒たちは、フランス革命期に自由主義がナショナリズムと結びついたことを発見し、最終的に「自分たちのことは自分で決めるんだ!!」という思いがフランス革命を起こした」「それが「フランス革命」の本質だったんだ」という結論に至った。それを受けて授業者から最後に、「もし「自分たちのことは自分で決めるんだ!!」という思いがフランス革命を起こしたのだとしたら、フランス革命って、いつ終わったのか？」という単元の〈大きな問い〉が再度示された。ここで、いくつかの時期を区分して生徒に問いを投げたところ、大半の生徒が「今まだ終わっていない」と答えた。「もしかしたら、私たちの中にもまだフランス革命が続いているかもしれない」というのが、本授業を通して生徒たちがから出された結論である。さらに授業者からは「それなら、この次の単元で出てくる「植民地解放運動」も「フランス革命」なのか？」「18～19世紀だけではなく今も「フランス革命」が続いているとすると、フランスだけでなく世界の各地で、もしかするとこのクラスの中でも「フランス革命」が続いているのか？それなら、それを探してほしい」という最終的な問いが出され、授業は終了したが、チャイムと終礼の後もそれぞれの席での生徒たちの議論は止むことがなかった。

このように授業は進められた。「問いの共同体」を形成するプロセスを通して教科書の知識伝達に留まらない、しかも他の単元にも関連する、深い再解釈で学習活動を終えることができたというのは生徒にとっても授業者にとっても非常にスリリングな経験であった。

実際に、授業実施前の教材研究では〈大きな問い〉とそれを構成する問いの構造図が作成されたが授業のライブ場面ではその構造図が廃棄された。事前に考えた構造図に従うのではなく、実際の授業の中でそれぞれの生徒の具体的なやり取りを聴きそれに従う中でその都度〈大きな問い〉を導く問いが即興的に取り入れられなければ、学級全体で問いを探究すること、問いを続けていくことはできないからである。

問いの共同体とは、既存の知を問いの形で発見させていく関係ではない。教師と生徒が共に問いを発見し、問いで（「正解」ではなく）授業を紡いでいくそのような関係である。そのためになによりもまず教師は、生徒の「中」にある前提、生徒の声の中にある「隠れた声」を聴き取り、それに従っていかなければならない。そこで生まれてきた問いが真の問いであり、生徒とともに教師自身を解放していく問いであるからである。確かにその場で生徒がつぶやくこと、つまづくことをライブで聴いて、ライブで問いを生み出していくことは不安定である。果たしてその場で問いを生むことができるのかという不安は教師に絶えずつきまとうだろう。しかし、その場にしか生徒の声は生まれない。そしてその場で生まれる生徒の声を「聴く」こと、教師がそれに従うことを通してしか、次の問いは「生起」しないはずである。つまり「実際に聴くこと」を通してしか、つまり生徒が「当

然のこと」として受け取っている既存知、その無批判な前提、教科書の知と生徒の現実の生活の知の隠された関係性を、まさにそのライブの場で聴き取っていくことを通してしか、問いの「共同体」、教師と学習者が共に取り組んでいく共同の試みは生まれないのである。

しかもこの問いが彼らを—教室を超えて—この問いを問う研究者共同体に、あるいはその問いを抱える市民たちに繋ぐのだ。例えばまさに「ウィーン体制の崩壊」での問い（「フランス革命はいつ終わったのか」）は、歴史研究者が実際に問うている問いであると同時に現代社会の市民たちが囚われている「自国意識」を問うことにもダイレクトに繋がっている。だとすれば彼らは研究者たちの問いを、そして市民たちの問いを、まさに教室において問うているのだ。もはや教室は教室であって教室ではない。そこは問いが生まれる場所、研究者たち・市民たちの問いを自らのものとして問う場所である。だから「問い」が終わることはない。「正解」が与えられることはない。問いは彼らを、「共に問い議論し合う、問いのために闘う共同体」として共同化し、教室をまさに民主主義のための場所として構造化し続けるだろう。「大きな問い」に向かう教室とは、まさに「共に問う者たち」によって構成された民主主義を体現する、現代のプロジェクトの空間なのである²⁰。

筆者は実際に大学でこうしたソクラテス・メソッドでの授業を行っている²¹。人数は通常の授業で20～30人程度、オムニバスの授業では100～200人程度のクラスである。

オムニバスの場合、まず最初に行うことはグループ作りである。オムニバスはたいてい、文系理系問わず初対面の学生たちで構成される授業だからである。近くに座っている3～4人で丸くなってグループを作り、そのグループの「名前」を決めてもらう（たいてい初対面の学生たちであり、自己紹介をしながらグループの名前を決めている）。その後、自分の「グループの名前」を全体に紹介する。ここまでが第一段階である。教室全体の空気も相当ほぐれている。既にこの時点で全学生が声を出している。しかも各グループが全体に対して声を出している。これが後の議論の下地になる。

次に、「大きな問い」を出す。たとえば「どんなときに幸せか」「生きるのがいやなときはどんなときか」など（理系の「熱力学」という講義で授業をしたときには「熱」は実在するのか」という問いであった）。これらの問いは、学生が持っている問題をあぶり出すための呼び水の問い、しかし教師自身が知りたい問いである。これを各グループで話し合わせ、さらにグループ間で話し合わせ（ここでは学生たちは教室中を歩き、そこここで立ち話をしている）グループでの話を全体に報告（「自分の答」ではなく「グループで話し合った結果」なので発表しやすい）。多様な答が出るが、さらに「それらに共通するひとつの問題は何か」という問いに発展させ、各グループ・ディスカッション、さらに全体で共有する。この時点で、その授業でのテーマが確定する。これは学生から出てきた問い、学生たち自身が抱えている / 選んだ問い / しかも学生の肉声で語られた問い / しかし実は「問う者 = 聴く者」によって聴き取られ構造化された問いである。この後も授業は、グループ・ディスカッション→全体共有→深化した問いの発見→グループ・ディスカッション→全体共有→深化した問いの発見というサイクルで進められる。こうした授業だから時間いっぱい議論が教室の隅々まで熱心に続けられ、当然オープン・エンドで終わることになる。だが授業終了後も、最初は初対面だった学生たちがそのまま教室に残り、休み時間も議論を続ける姿がよく見られる。それも追浜高校の実践と同様である。

この授業で、「教師」の役割は、全体の時間配分と空間のオーガナイズ、そしてなにより深化した問いの発見の部分にあるといえる。グループを回ってグループの議論に actor として参加すること、そこでの議論を全体に共有すること、あるいは学生に他のグループのインタビューに行ってもらったり、反対の意見を持つグループ同士を合体させ、そこで起きる議論を全体に「見せる」こと、発見された問いを哲学者の思想と関連づけてさらに深い問いに進めること、これらも重要な「問う者 = 聴く者」であり同時に actor でもある「教師」の役割なのである。

こうした授業をうけた学生の感想を紹介して論を閉じよう。

「ディスカッション形式で授業が進められていくので、当初は不安で仕方がなかったのですが、多くの人の意見を聞くことによって世界が広がった気がします。ニーチェの精神の三段階の話で、グループのみんなで自分がどの段階かなど話すことで深く納得させられました。授業で初めて会った人たちだったのですが、こんなに深く話せるとは思いませんでした。」

「コミュニケーションを大勢でやると周囲の意見を気にしてしまうのが、かといって少人数グループでやるとグループに入れられない人が出てくるから対話は難しいと思っていた。だから普段は黙って多数派の中に隠れている。けれど、実際、この授業で人の意見を聞いて、自分の中で分解・再構成して、それにリアクションするのはとても楽しいことだと知った。」

「この授業で話し合った内容が本当に面白くて、この授業をとっていない人にも、話した内容を伝えてみた。そうすると大半の人は、私の話にまともに付き合ってくれない。「そんなことをいちいち考えなくてもいいんじゃないの？」と笑うのである。しかし、この授業を受けた私からすれば、『「そんなこと」ささえも気にせずに当たり前のように過ごしているなんてもったいない』という気分になる。」

「この授業では自分たちの疑問を中心に話が進んだ。では、この話し合いの場においてこうした疑問 = モヤモヤがどのように解決されているのか。私たちははじめに、その疑問について「なぜ？」という問いを提示する。「その疑問を感じるのなぜ？」「そのモヤモヤはなぜあるの？」といった形で。だがしかし、その問いはいずれ「どのように？」という形の問いに変わる。当初理由を問う形で追求された「モヤモヤ」は、それを感じる私たちの「あり方」へとしばしば行き着く。私たちはモヤモヤの本当の出処について考える。そしてこのようなプロセスを通して次第にモヤモヤが薄れてゆく。といっても疑問が「完璧」になくすることはない。しかしそれでよいのだと思う。なぜなら、「完璧な」という形容詞こそが一種の命令であり、それを追い求めることにすらまたモヤモヤが潜むのではないかと考えるからだ。しかし、この「完璧」の否定というものの帰結は、一種の議論の不安定さの受容を促すのではないだろうか。完璧な答など存在しない、ということ、すなわち「モヤモヤ」の解決というものはある種の不安定性を内在させているのだと考える。」

「私たちは誰でも、すべてその人の心の中での思い込みや自分の殻の中での解釈をしていると思う。それを打破するにはまず、誰かと「対話する」ことが必要で、自分の意見を話し、そして他人の意見を聞くことで、こんなにも考え方の幅が広がるのか、と驚かされた。このことを、この授業を運良く受講できた私たち以外の人にも知ってもらいたい。」

「この授業は、私にとって深刻な問いから始まって考えてきた。自分の身近なりアルな話

題で、生きるために考えておきたいものだったので、授業の時間が大切だった。そして、この授業で出会った仲間が共感してくれたり自分とは違う意見を述べたりすることで、私に伝えようとしてくれることが嬉しいなとしみじみ感じていた。人は相手の悩みや痛みそのものを直接知ることはできなくて、自分の経験を通して話す。しかし、わかろうとすること、共感することができる。私が気にかけている問題だけど私の問題ではなくて誰もが当事者で、その思いを共有することができる。だから「自分」とか「私」というのは形式で、交換可能だ、ということなのかなと納得した。」(傍点引用者)

注

¹ 資料は筑波大学「教職員のためのガイダンス」として発行されている。『Guidance—H25年度 学生生活関係教職員研修会報告 テーマ：開学40周年を迎えて～自立した社会人に育成するために～』(「教職員のためのガイダンス」No.161)、ならびに『Guidance—H26年度 学生生活関係教職員研修会報告 テーマ：学生が挑戦できる環境づくりとは』(「教職員のためのガイダンス」No.162))。研修会では4部会に分かれて研修・班別討議、後に全体討議をするという丸一日をかけての研修が行われた。筆者は、25年度は第3班、26年度は第1班に所属し、他の室員4名とチームを組んで、数ヶ月をかけて全教員を対象とするアンケートなどの資料作成、研修・討議の内容作成を準備し、当日は、両年度にわたって研修会班別討議の司会・ファシリテーター、全体討議での報告、さらに「教職員のためのガイダンス」において教員や大学に向けての提言を行った。

² 溝上慎一著『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、2014年、71頁参照。

³ 参加の度合いがどうあれ、どんな小さなものでもなんらかの学生の参加を求めるものを「参加型授業」とすることは妥当なのではないだろうか。仮にそれがまだ十分に成功していないとしても、少なくともそれが「参加」を求める「参加型授業」の路線にあるものであることは事実である。同様に、どんな小さなアクションでも学生のアクションがあるものを全て「active learning」と呼ぶこともまたできるだろう。もちろん、問題は「参加」ないし「action」の度合いである。だが、いちど「どんな形であれ学生の参加/actionを求めるもの(参加型授業/active learning)」と、「学生の参加/actionを求めないもの(非参加型授業/passive learning)」との間に私は境界線を引きたい。その上で、参加/actionの「度合いの違い/質の違い」の分節化に論を移していきたいと考える。

⁴ 以下の表は、溝上慎一著『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、2014年、71頁の溝上作成の表をもとに、引用者がまとめたものである。なお表中の「学生」は「学習者」にした。

⁵ たとえば、地理の「野外実習」、理科の「実験」など。

⁶ 辰野千寿著『教室の心理学』教育出版、1985年、174頁。

⁷ このラーニングピラミッドが、実はデータに裏付けられていない問題のある図であることは周知のとおりである。出典先であるNTL Institute (National Training Laboratories Institute) のウェブサイトにも、現在、この図は掲載されていない。この図に関しては溝上も述べているように「実践を推進するための模式図」(溝上2014、150頁)と理解されるべきであろう。

⁸ 友野伸一郎論「大学のアクティブラーニング、現状と課題」、(http://souken.shingakunet.com/college_m/2013_RCM180_18.pdf)、参照。

⁹ 三高では生徒たちによる自治が進められているが、授業風景としても高校一年生から三年生までのクラスでも、しかも授業者の指示を待たずに自然で活発な議論がされていたこと、また見学した当日には急速、生徒たちだけの討論会が催され、教員や見学者たちが見守る中、三高の教育システムや指導法について様々な学年の生徒たちが自由な批判や提言を交わっていたことは非常に印象的であっ

た。

¹⁰ もちろんこのことは、学校全体で取り組まないとペア・ワークの習慣化ができない、ということでは決してない。たしかに、教科の枠を越えて学校・大学全体で取り組むことがこうしたペア・ワークの習慣化を軌道に乗せるために有効であることは事実である。しかし、たとえ個人の取り組みであったとしても、その授業者が「この授業ではこうする」ということを学習者たちに理解させ、その授業では常に例外なくそのスタイルをとってさえいれば、最初は学習者が少し抵抗を示し、また軌道に乗るには少し時間がかかるとしても、必ずそのうち学習者はその授業ではペア・ワークを行うようになる。その場合にも重要なことは、それが授業者のその都度の指示によって行われたり行われなかったりする「特例」ではなく、常にルールとして例外なく行われるということである。

¹¹ 「机間巡視」の場合も、教師が象徴的な「前」を維持していることは同様である。

¹² ジョンソン、D.W./ ジョンソン、R.T./ ホルバック、E.J. 著、石田・梅原訳『学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年、206頁。

¹³ 上掲書、201頁。

¹⁴ 学習者は、このような議論・論争としての授業の「議論のプロセスに参加することによって、(a) 自分たちには筋の通った立場を導き、それを主張する権利と責任があること、(b) 「真実」は相反する考え方や立場のぶつかり合いから導かれること、(c) 洞察や理解は、自分の考え方や結論について主張し、知的な挑戦を挑む「議論の過程」から生まれること、(d) 論点には全員の考えを示して反映させなければならないこと、(e) 反対の立場のように見える意見を包括する総合的な見方を探求すること」(上掲書、202頁) という価値観を学ぶことになるとジョンソンらは言う。

¹⁵ 教育哲学者の林竹二は言う。「彼ら（生徒たち）のなかに入っていくことを可能にしたものは、もし私に学問というようなものがあるとすれば、その学問だろうと考えるわけです。しかし、学問が道具で、いわば彼らを征服するための道具、彼らを思うままに動かすための道具としてあったならば、これは、彼らと私とを隔てる壁になってしまうわけですね。ところが私にとっては、学問というものはその壁をとり去る力であると思うんです。それで私は、自分のなかに、その裸のままの自分をひっさげて、なにも武器をもたないで、鎧かぶとに身をかためないで、そのなかに入っていくことを可能にしたものとしての学問というものを考えるわけです。」(林竹二、竹内敏晴著『からだ=魂のドラマー「生きる力」がめざめるために』藤原書店、2003年、136頁。)

¹⁶ こうした文脈でのソクラテス・メソッドの基本的方法は以下の通りである。まず、①傾聴すること、さらに、これに②支援する③励ます④尊敬する⑤信頼する⑥受容する⑦意見の違いを交渉する、が続く。これに対して回避すべき態度とは、①批判する②責める③罰する④脅す⑤文句を言う⑥ガミガミ言う⑦目先のほうびで釣る、の7項目である。(本田有明著『ソクラテス・メソッド』河出書房新社、133頁。) また、具体的な傾聴の方法としては、①相手の言葉をそのまま繰り返す②「なるほど」と応じて傾聴の姿勢を示す③否定的な言葉で遮る場面がない④相手に考えさせるように仕向けている⑤その場で答を出そうとしていない⑥共通理解を得ようと提案する⑦さらに考えを深めるよう宿題を出していることが挙げられている。(上掲書、123-124頁。) これらは授業の場面でも妥当する項目である。

¹⁷ そのサイクルにおいて参加者自身が議論する中で自ら、自分たちの前提に気づき、それを克服していくという過程を踏む点に関しては、この手法はコーチングとも近接点を持っている。だがコーチングとソクラテス・メソッドの違いは、コーチングがクライアントの問題を解決していくための「コーチとクライアント」の対話で構成されるのに対し、ソクラテス・メソッドでは「問う者」の問いをめぐって/あるいはそれを着火点にして、参加者同士が対話を、自分にとっての真実な問いを共に続けるという作業を続けていくことができるという点にある。授業という空間でソクラテス・メソッドが有効なのはおそらくその理由からであろう。(これについては、五十嵐沙千子論「コーチングにおける教師と生徒の関係」、『教育と医学』慶応義塾大学出版会、2015年7月号、参照。)

¹⁸ もちろんここで言う「大きな問い」とはいわゆる「メイン・クエスチョン」のことではない。メイ

ン・クエスチョンが、問いの形で与えられた「学習課題」、達成すべき「単元目標」であり、達成したかどうかは教師によって確認されるものだとすれば、それは結局のところ「正解によって構造化された問題構造」でしかない。その限りにおいて「メイン・クエスチョン」の空間には教師-学習者の二元論、いわゆる「教室空間」がそのまま維持されている。

これに対し、「大きな問い」はこの二元論を解体する。問いが「見かけ上の問い」ではなく「真に問うべき問い」、「真に問いたい問い」である限り、この問いの前で教師（問う者）/学習者（問われる者）という分節化はもはや維持できない。彼らは共に、「問う者」である。あるいは彼らは「共に問う者」である。

¹⁹ この授業は神奈川県 SSH である追浜高校の授業力向上 FD の公開研究授業として行われたものである。ここでの記述は追浜高校の渡部裕哉教諭の記録・報告にはほぼ基づいたものである。また教材研究時に「大きな問い」を構造化する際、あるいは実際の研究授業で、渡部教諭をはじめ筑波大学教育研究科社会科教育コースの高畑啓一さん、横木星さん他、コースの院生たちの多大な協力を得た。記して謝したい。

²⁰ こうした〈大きな問い〉を見つけるのが難しいという声ももちろんあるだろう。それを教師が一人で行うことは確かに困難である。しかし、この問いを、教師同士の対話を通して発見することは非常に有効である。その場合も同じ教科の教師だけではなく違う教科の人間が入っていた方が「暗黙知」の可視化には役立つだろう。また、当然、〈大きな問い〉を発見していくというプロセス自体を授業にすることも考えられる。いずれにせよ、共同で発見された〈大きな問い〉を、教科ごと・単元ごとの〈大きな問いのプール〉としてインターネット上に蓄積していくことを筆者は考えている。世界中の誰もがアクセス可能で、しかもそのプールにそれぞれの自らの〈問い〉を投稿できるシステム、〈大きな問いのプール〉が豊かに育っていくシステムが必要である。

²¹ もちろん、筆者の他にも筑波大学において対話型の授業は数は少ないながらも行われている。アンケートから得られた事例について簡単に触れると、対話型授業が成功している事例には共通性があることがわかる。たとえば「学生へのインプット」ではなく「学生側からのアウトプット」の場を積極的に提供している」「間違っただけの発言も「全体」の気づきや進歩にとって有益、「言うこと」自体が〈貢献〉であると伝え続け、常に肯定的にフィードバックするなど発言への恐怖を軽減している」「敬語」「呼称」「立ち位置」の工夫等、「教師」と「学生」という上下の関係を解きほぐしている」「アフォーダンスを活用して既存の「教室空間」を学生主体で作り替え、「どう座ればよいか」「黒板をどう使うか」「グループワークをするか」も学生から提案させている」「授業とは学生と教員が共に作っていくものである」ことを伝え、教室内のルールも異論があれば協議する機会を作って、学生に自分単なる「受け身」ではなく授業の「主体」というアイデンティティを持たせている」「自分で仮説を立て、それに自分で反論を立て、それを学生に見せる」など。成功事例では、まず対話が必要であり、しかも学生は対話ができるはずだという前提から出発している。その上で、対話がしやすくなる「場作り」の工夫をしているのである。実際、こうした授業では活発な対話型授業が成立し、現実に学生のアイデンティティ変容（「従う私」→「協議して共に作る私」「コミュニケーションの主体としての私」）が起きていることが示されていたことは興味深い。

（本論文は、MEXT 科研費 [課題番号 26370006] の助成を受けたものである。）

“Socrates-method” in Secondary and Higher Education

Sachiko IGARASHI

This paper pursues clarification of the concept “Socrates-method.” This method is one of several active-learning-models, and when introducing active learning into the field of higher education, this model will be necessarily required. In this paper, first, the models of active learning were discussed. Second, the factors affecting interaction in active learning were examined. Finally, the issues with research on “Socrates-method” were explored. In active learning, students’ qualities of interaction with others and teacher have very important implications for the establishment of effective active learning. Effective interaction promotes not only students’ academic achievements, but also, exactly, “democracy”.

