

<学術論文>

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

—高等学校公民科「倫理」における授業を通じて—

本山 修 信州大学教職大学院教育学研究科

キーワード：2人の対話，対話のトレーサビリティ，変容する個，深い学び

### 1. はじめに

平成30年告示の高等学校学習指導要領において、授業改善の方向性として「主体的・対話的で深い学び」が示された。これについて、単に生徒が対話をする場면을授業において設定すればよいという教師の意識・態度では、対話が形式的なものにとどまり、対話の場面設定が自己目的化された、思考や表現が「深まらない「おしゃべり活動」<sup>1)</sup>になることを懸念する指摘がある。つまり、対話の活動が他者の異なる考え方との擦り合わせにより、「一人では到達し得なかった発想」<sup>2)</sup>や思考へ生徒を導くものとして機能するためには、場面設定以上の工夫、具体的な対話のメソッドを講じる必要がある。「主体性」の名の下に、対話活動のすべてを生徒に預けても、それだけでは学びは深まらない。本論稿は教師が設定する対話活動について、特に対話の人数・形式に着目し、生徒の対話活動へのエンゲージメント(engagement)、つまり、関わりの姿勢を向上させ、「深い学び」を実現する2人で行う対話活動のメソッドについて、知見を示すことを目的とする。

### 2. バフチンの対話論と本実践研究との関わり

対話論が教育の分野にとどまらず様々な方面に影響を残したミハイル・バフチンは、晩年の覚書に以下のように記している。

「了解しようとする者は、自己がすでに抱いていた見解や立場を変える、あるいは放棄すらもする可能性を排除してはならない。了解行為にあつては闘いが生ずるのであり、その結果、相互が変化し豊穡化するのである。」<sup>3)</sup>

ここには、対話においては相互の見解が相反し、ときに対立をも生むことで新たな見解が創出され、互いに変化をもたらしうることが表明されていると解釈できよう。田島充士はバフチンの示すこうした対話の性質を桑野隆の説を引いて以下のように説明する。

「桑野(2008)は、このようなダイアローグの性質を「ともに声をだすこと＝協働」および「さまざまな声があること＝対立」の両面が同時に成立することと捉えた。バフチン論において「声」とは、主体の視点から解釈される世界観を示す概念と解釈できる。つまり外的にも内的にも、話者らの声が接触し、互いに変化を被りつつも、同時にそれぞれの声は完全に一致することがないからこそダイアローグに終止

符は打たれず、世界に向かう人々の解釈も常に更新し続けるのである。」<sup>4)</sup>

本研究において、対話の本質を先に掲げたバフチンの主張と桑野・田島の先行研究による解釈に依拠するとともに、対話を通じた「深い学び」とは、こうした対話を通じたそこに参加する者の世界の捉えに対する連続する変容であるということをも最初に定位しておきたい。ゆえに、前章で述べたように対話の活動が他者の異なる考え方との擦り合わせにより、生徒1人だけの思考では届き得ないところへ生徒を導くものとして機能することが重要となり、本研究ではそのためのメソッドを検討することになる。なお、本実践研究における対話活動の評価規準について、本論稿第4章第4節において詳述するが、評価規準①②は「了解行為にあっては闘いが生ずる」、評価規準③は「相互が変化し豊穡化する」というバフチンの前掲の言葉も踏まえたものであることを予め記しておく。

### 3. 対話の人数・形式について

#### 3.1 人数と形式に着目する理由—多人数の対話活動における課題

対話のメソッドを検討し、構築する上で人数と形式に着目するのは、例えば、3～4人からなる小グループはまだしも、人数が多くなればなるほど、よく話す（しゃべりすぎる）生徒がいる一方で、全く話さない生徒が存在するなど、表面的にはエンゲージメントについてムラが生じる事態が実際の現場において散見されるためである。ただし、沈黙する生徒の中にも、話すべき重要な考えや意見を有しており<sup>1)</sup>、気後れなど様々な理由から、発話の機会を自ら得ることができない生徒が存在する。また、多人数の生徒による対話活動においては、同調圧力のために、本来話したかった内容で話さない（話せない）ことも考えられよう。加えて、多人数の対話活動では、聞き手は何人も話し手が提示する複数の異なる視点・論点に、同時に対峙しなければならないため、オープンエンドなテーマが設定された場合に<sup>2)</sup>、どこに焦点を合わせて意見を述べるべきか、判断に迷うこともある。ファシリテーターは（教師がその役割を務めたとしても）複数の論点が提示されると、いわば対話の交通整理をいつも適切に行えるとは限らないため、対話の流れによっては、話し手が最も話したいと考える内容で話すことができない可能性がある。そもそも、多人数による対話活動を行う際には、誰もが平等な発言の機会を与えられ、発言内容が尊重されるという意義と作法、相手の発言をけなすことなく、ケアの意識をもって傾聴する態度、支え合い、協働することなど、哲学対話や子どもの哲学（P4C）においても重視されているような目標・価値観は集団の中に最初から浸透し、共有されているわけではない。それらの浸透・共有には相応の時間をかけたトレーニングが必要である。多人数で行う対話活動にはこうした課題があることを先に踏まえておかなければならないだろう。

もちろん、多人数による対話活動に意味がないのではなく、例えばそうしたトレーニング自体が教育活動として、また、子どもの哲学においては「探究の共同体」として成長をする上で重要な意義があるものである。さらに、多様な意見・立場を破綻のない合意形成へと導く粘り強さと能力を身に付けること、大勢の前で自分の考えを分かりやすく、かつ過不足な

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

く伝えるスキルを身につけることなど、多人数の対話活動は多くの役割を担っている。これは地域社会、市民社会、国際社会において他者との共生を図るために必須の能力であり、これらを目的とした多人数の対話活動は当然行われるべき理由がある。

### 3.2 多人数の対話法と本研究における対話の関係

前節に述べた多人数の対話に関わる課題を受けて、筆者が勤務する高等学校<sup>3</sup>にて担当する公民科「倫理」の授業において、対話の活動へのエンゲージメントを向上させ、かつ、対話の活動が生徒にとって「深い学び」に繋がることを目的として試行しているのが、対話(複数)の最小人数である2人により展開される対話の手法である。筆者はこれを<sup>ドリローク</sup>drillogue<sup>4</sup>と名付けている。20名を超えるような多人数の対話法については、哲学対話・こどもの哲学、ハークネスメソッド、米国の実践家アレキシス・ウィギンズが提唱するスパイダー討論<sup>5</sup>、ネオソクラティック・ダイアログ等種々存在するため、それらに方法論を委ねるが、筆者が示す相手を換えながら2人の対話を繰り返す drillogue は、それらの理論と方策の一部を参考にしており、これについては次章に詳述したい。

また、この drillogue の試みは哲学対話・こどもの哲学における評価方法の課題にも応えるものとなっている。従来、哲学対話・こどもの哲学においては「探究の共同体」への成長を目標として、対話に関わる前向きな姿勢、傾聴や聞き手としての思い遣りなどのケア的な「情意」の側面が重視され、それらが評価の対象とされてきたが、一方で、個々の生徒の「思考」の成長はどのように検証し、評価するのか、という課題は残されていると指摘されている<sup>6</sup>。この課題に対し、drillogue は、個の学びの深まりに焦点化し、これに付随して個の「思考」そのものを評価可能にするための「対話のトレーサビリティ(追跡可能性)」も目的としている。つまり、個の学びを重視し、そのために、思考の変容を検証し、評価することに意義を持たせている。

なお、以上に述べた多人数の対話と2人の対話の対比はそれらを使い分けることで、様々な角度から多面的に生徒の成長を評価することが可能になることを示唆する。このことは同時に、何を目標とし、評価するのかという観点によって対話の人数と形式を変えていくことが必要であることを教える。つまり、哲学対話・こどもの哲学などの多人数の対話活動は、安心感ある雰囲気を作り出しつつ、探究する意欲・活動を集団としてインクルーシブに支え合う「共同体」の形成、いわばチーム・ビルディングを目的の1つとしてもつことになる。以上より、対話活動は、いわば、その教育目的(身につけるべき力)と人数・形式が互いに関連し合う変数になっているといえるだろう。

## 4. 本研究における対話の具体的実践方法とその主旨

### 4.1 対話を2人で行う理由

本研究において対話の実践を2人で行う理由がいくつかある。第一には前章で述べたように、多人数で対話活動を行うときに生じる各人のエンゲージメントのムラ、つまり、誰かが一方的にたくさん話し、誰かは何も話さない事態をできるだけなくすためである。このこ

とについて詳述するため、まず多人数の対話活動の実践方法として、先に述べたウィギンズが提唱する「スパイダー討論」についてふれる。

「スパイダー討論」は、20名前後の生徒が車座になって参加し、対等な関係のもとにバランス良く発言する機会をもつ対話活動を生徒らが自律的に行うというものである。そして、その過程で発せられた発話は、誰に向けられたものであるかを示す線と「するどく、よい発言」・「話を前に進める」・「表面的な質問」など、発言内容を細かく分類・コード化した記号を用いて1枚の白紙に記録されていく。具体的には、白紙に生徒が車座になった形のとおり各々の名前が記入され、そこに教師、または担当生徒が発話を線と記号に変換して記録していく（スパイダー図<sup>7)</sup>。対話活動後には、その記録された紙を用いて、教師と生徒全員が行われた話し合いをループリック（教師と生徒で共有されている評価基準）に照らして、リフレクションを行い、話し合っって評価を行う。

ここでは特にこの「スパイダー討論」の記録方法に着目したい。動画やボイスレコーダーなどによる音声記録は時間的シーケンスの上に展開される長大なローデータとして残されるが、「スパイダー討論」では、本来ならばその場で消えてしまう対話の内容を、時間軸のない1枚の紙の上に、上述のような線と記号によって図示されたデータに変換する。この記録の手法には逐語録とは異なる単純明快さがあり、対話活動のメソッドと対話活動の評価法を考察する上で示唆するものが大いにありと考えられる。

例えば、この記録方法を基に、4人が均等に発言するという、単純化された対話活動をスパイダー図として図1左側に示すように描くことにする。そして、これを図上において1対1で行われる2者の対話活動に個別化し、分解すると、図1右側の「2人の対話形式への分解図」となる。そうすると、集団における対話の作法をトレーニングせずとも、2人による対話を、相

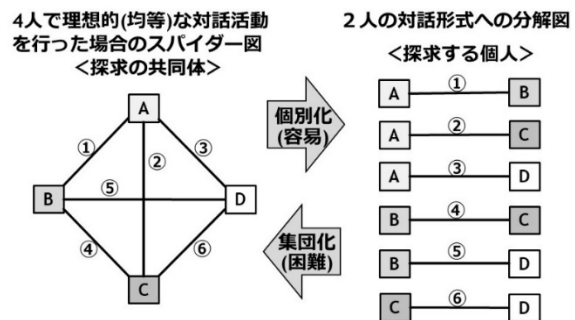


図1 4人の対話活動と2人の対話活動の可逆性

手を換えながら繰り返すならば、「スパイダー討論」で行われる対等な発言機会が与えられた対話活動と同等の対話が図面上では可能になると見取ることができる<sup>8)</sup>。もちろん、2人の対話においても、互いが話し合い、一方のみが話すことがないようにすることは前提になるが、これについては、大勢の前で話せなくとも、1対1であれば話しやすいことがあるため、多人数の場合に比べて、さほどトレーニングは必要とされず、自然に行えるだろう。ただし、自らの意見により相手を圧倒するのではなく、互いに建設的な批判をすることや傾聴し合うことが重要であることを意識させておくことは2人の対話においても必要になる。これについては、本章第4節で詳述する。

第二の理由は、話し手・聞き手として向けるべき意識の方向が1人であり、1人の意見に集中して自分の考えとの擦り合わせができ、自己の見解を深めることに繋げられるからで

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

ある。先に述べたが、多人数の対話においては、参加者が提示する複数の視点と論点に同時に対峙しなければならないことがあるため、どこに焦点を合わせて意見を述べるべきか、見極めが難しく、話し手が最も話したいと考える内容で話すことができない可能性がある。真の知恵を求めて知者を訪ね歩いたソクラテスの対話も「ソクラテスと数人の参集者のうちの一人だけとなされ」<sup>5)</sup>ていることが指摘されている。

2人で行う第三の理由は、2人の対話では「巻き込まれる」状況が発生しやすいことである。drillogueでは基本的に対話の相手を自分で見つけるが、「話しかける」(能動態) こともあれば、他者から「話しかけられる」(受動態) こともある。もともと対話は、疑問を持ち、聞きたいこと、話したいことがある者の間において自然に発生し、展開するものである。ここには「中動態」<sup>9)</sup>という動態の視点から対話という行為そのものを捉える意義が示されているとも捉える。学びにおける生徒の「主体性」を尊重する場合にも、教師が、学校という場所で行われる学習活動を生徒に「させる」ことから完全に解放すること、言い換えれば教師による設えの全くない教育活動は、学校においては非現実的であろう。ゆえに、このdrillogueという対話形式も「させる」教育活動(対話) としての面があることに違いない。しかし、生徒は生徒同士の「話しかける」・「話しかけられる」というインタラクティブな関係のなかに「巻き込まれる」ことで、エンゲージメントを自ら高めていくのであり、教師が対話のきっかけを与えたとしても、その後は、生徒自身から対話をするために相手を探し求め、話しかけられた者には応答責任(responsibility) が生じる。これらことが相俟って、生徒は教師の引力圏から離れて自然に話し合う。ただし、drillogueの実施の際には、教師は話し相手の見つけにくい生徒に対し、臨機応変に支援を行うことや話し合う相手が固定化しないような工夫が必要になる。

### 4.2 drillogue の手順と評価方法

drillogue は以下に示す順序により1対1の対話を繰り返して行う。

- ① google フォームに最初の質問として、対話のテーマ(問い) が設定されている。これについて、生徒は考えをまとめ、自身の考えを記述(長文回答)する。次に、原則として生徒自身が対話の相手を見つけ、先に google フォームにまとめた内容をもとに1対1で、お互いの考えを説明し、質問や意見を交換し合う。その際に授業者の作成した評価規準(本章第4節)を意識しながら対話を行う。
- ② 対話終了後に生徒は google フォームの続きに設定されている相手の氏名(短文回答)を記入し、続いて対話内容を踏まえて、相手との相違や参考になったことをリフレクションとして記述(長文回答)する。なお、対話中は対話に集中することが大事であり、対話を終えてから記入する(メモをとりながらの対話は難しく、書くことに気をとられると相手の話を聞き漏らすことがある)。
- ③ 相手を換えて同様の対話活動を2~3人と繰り返す。
- ④ 2~3人との対話を終えて、もう一度同じテーマについて再考し、再度同じ問いが

用意されている google フォームに自分の考えを記述（長文回答）する。また、評価規準に関わる質問（対話により自己の考えを更新したか、対話活動に向かう自身の態度や傾聴できたか等に関する自己評価）について答える（ラジオボタン）。

授業者はこの手順で得られた生徒の記述を表計算ソフト上に展開し、予め用意した評価規準に照らして対話のテーマに関する各生徒の記述を精読し、特に対話後の記述内容の変化に着目してミクロ的視点で分析する。このとき、記述内容の変化について、途中で挟み込まれている相手との相違や参考になったことを生徒がリフレクションとして記述した内容を参照し、対話後の変化に影響を与えた相手との対話活動をトレースすることで、変容を裏付けるものを確認する。併せてテーマに関する生徒の記述を KH Coder により計量テキスト分析を行い、使用される語句の変化、特に対話後のテーマに関する記述に新出した語句を検出し、かつ、共起ネットワークの現れ方が対話の前後でどのように変化したかについて客観的に分析する。これらの手順により生徒の記述（思考）の変化を、つまり、他者との対話により 1 人では成し得なかったであろう、思考の変容、揺らぎなど、対話による「深い学び」が実現されたかを検証する。発話そのものではなく、記述をトレースするのは、対話後には、そこで得られたものが咀嚼され、思考が再構築されるためである。発話の後で思い直し、自身の発話内容と自身の考えが異なるものになることはありえることである。また、書くという行為には、対話に比べ、事前に思考をある程度の時間をかけて整理してから表出する（言語化する）必然性を伴うため、発話よりも論理的な構成が担保されやすく、第三者にとっても理解しやすいものになるためでもある<sup>10</sup>。

なお、岡田泰孝は

「哲学教育では「対話」が注目されがちだが、30 名前後の子どもがいる教室では全員が何回も考えを表明できない。だから、自分の学びを見つめ直した自己評価の「記述」を蓄積する必要がある。」<sup>6)</sup>

と述べ、教師は対話そのものと自己評価した記述の両方を関連付けて読み解くことで、生徒の思考の変化の学びを豊かに捉えられるとしている。本実践においては、複数あるペアのナマの対話そのものを同時に聴取することはできないが、生徒の思考（対話）を示す記述からすべての生徒の学びを捉えることが可能である。

#### 4.3 テーマ設定の重要性について

対話活動に「巻き込まれる」という視座が重要であることは本章第 1 節において述べたが、対話の人数とは別の視点からも述べたい。このことは、対話はそもそも「させる」ものなのか、対話を「させる」ことは可能なことなのか、というラディカルな問いにも関わってくる。理想を言えば、対話活動は mission（使命としての対話）ではなく、session（自発的な対話）でありたい。しかし、現実の教育現場において、何のきっかけも与えられないまま、生徒の間に対話が自ずと成り立っていくことは不可能ではないにせよ、難しい。ゆえに、教師が魅力的な対話のテーマを設定することは、「させる」対話でありながら生徒にとっては、対話

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

をさせられる意識から遠ざけられ、誰かと話したくなる、つまり、「巻き込まれていく」ことに繋がり、きっかけが与えられた自発性であったとしても自ら専心していくことになるため、対話活動の重要な視座になると考えられる。

さらに、対話のテーマが生徒の興味・関心を喚起する魅力をもつことに加えて、「公共性」をもつことも対話に「巻き込まれる」事態を生成させる大事な要素になると考えられる。なぜなら、この「公共性」とは、人がコミュニティ（地域から国家、国際社会に至るまでの様々なレベルの共同体）を構成する一員として、コミュニティのなかで立ち現れた課題、問題についてそのことを考え、話し合うことが、個別の利害関係を越えて義務・責任として受け止められるという必然性をも意味するためである。ただし、そうした義務・責任の生成の前提にはコミュニティに対する健全な帰属意識と紐帯が不可欠である。これらは、教科教育においては社会科・公民科がより大きな役割を担うとしても、当然のことながら、教科の授業における教育活動によってのみ醸成されるものではなく、人を人として育てることに関わる家庭、地域など様々な場面からアプローチされるべき営みや活動を通じて実現されるものである。

なお、公的な事柄について人々の関心が希薄化している現実に対し、対話が果たすべき役割や意義は大きく、教育のフィールドにおいては重く受け止めねばならないだろう。なぜなら個別的な利害はやがて対立に発展し、その対立はやはり対話によって乗り越えなければならないからである。もちろん、「対話的な学び」は授業改善の方針として打ち出されたものであるが、授業改善という一義的な意味だけではなく、社会科・公民科においては公共性の復元、共生社会の生成という別の視点からも、対話活動の重要性を捉える必要があることを意味する。本実践における対話のテーマ設定にはこれらを踏まえる。

### 4.4 drillogue の評価規準

筆者が drillogue のために作成した評価規準は、バフチンの対話論を踏まえるとともに、得居千照・河野哲也が紹介するモンクレア州立大学ハンドブック、クレッグホーン、トリッキーとトッピングによる哲学対話・子どもの哲学の評価方法を参考に作成し、図2に示す7項目を準備した<sup>11</sup>。これらについて毎回の活動に際して生徒に示すことで、生徒と共有しているが、

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①相手に再考（深い学び）を促すよい質問や建設的な批判ができる。</li><li>②相手の意見（見解）との違いを発見し、伝えることができる。</li><li>③対話によって新しい視点を獲得し、自分の考えを補強する、または、変更するなど、自分の考えを更新できる。</li><li>④先哲の思想を踏まえながらも、根拠や事例を示しながら、論理的に自分の頭で考え、独自性のある見解を付け加えたり、批判をすることができる。</li><li>⑤相手の優れている点を見つけ、伝えることができる。</li><li>⑥楽しめ、熱中することができる。</li><li>⑦始めと終わりにあいさつをすることができる。</li></ol> |
|---|

図2 2人の対話活動の評価規準

生徒の記述を精読し、分析・評価する際には特に③を重視する。その理由は、対話活動の意義と目的は、先に述べたように、他者の異なる考え方との擦り合わせにより、1人だけの思考では届き得ないところへ導かれること、つまり、変容のプロセスが対話を通じた協働性により発現することにあると考えられるためであり、これを本実践における「深い学び」として定位するからである。

本章第2節においても *drillogue* の評価方法について述べたが、KH Coderにより計量テキスト分析を行い、対話後に新出した語句とその共起に着目する理由は評価規準③との関わりからである。なぜなら、思考の変容が新しい語句の使用と結びつくことは必然のことと考えられるためである。そして、計量テキスト分析により明らかにされた新出の語句を意識しながら、再び授業者が生徒の記述を読み直し、思考の変容を確認することで、「深い学び」の成否を分析する。こうした授業者の精読による分析と KH Coder による客観的な分析の往還により、精度を高めた評価が可能になる。

## 5. 一実践例の概要と分析

### 5.1 ウクライナ問題をテーマにした *drillogue*

倫理学における義務論の代表的立場を示す例としてよく知られたカントの道徳論を起点とした実践例<sup>12</sup>について以下に述べる。対話のテーマとしては、単純にカントの思想をそのまま扱うのではなく、先に述べたように、「公共性」の観点から時事的なウクライナ問題と絡めて授業を展開した。

まず「人命救助といえども、ウソをついてはならない」というカント倫理学の立場を表した命題を、加藤尚武の著作から引用した

「アンネ・フランクを匿っていることについてナチス側の人間にウソをついてはならない」<sup>7)</sup>という具体例に置き換え、カントのこの考え方（道徳論）は賛成できるか否か、生徒全員に意見を聞いた。1名を除いた生徒がカントに批判的な立場をとり、ウソをつかない正義よりもアンネの命を救うためのウソ（ウソをつく不正義）を選択すべきとした。これを受けて、さらに発展的な内容での対話活動を展開すべく、前掲の加藤の著作から引用した以下の文章を生徒に紹介した。

「日本では「よど号事件」（1970年3月）、「ダッカ事件」（1977年9月）で飛行機の乗客が人質にされた時、犯人側の要求を受け入れたことがある。法律よりも人命を重視した。正義と人命とどちらが大切か。「最小の悪を選べ」という原則が正しいのだろうか。正義の損傷と人命の損失とをどのような尺度によって測るというのだろうか。」<sup>8)</sup>

この引用文が示す視点で「ゼレンスキー大統領はこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」<sup>13</sup>というテーマを考えた場合、これは正しいのか誤っているのか、という問いを筆者が生徒に投げかけた。そして、自分の意見とは異なる相手を少なくとも1人は含めた2～3人を相手とした *drillogue* を実施した。つまり、図3に示すようにアンネの例に倣って、正義（ロシアの侵攻は絶対に許されないという正義）

カントの義務論からウクライナ問題へー2つの正義の比較

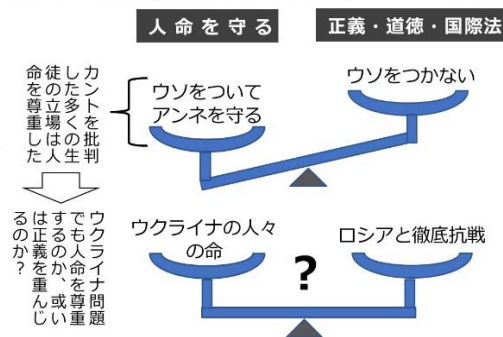


図3 ウクライナ問題へのテーマ設定の流れ



## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

を損傷したとしてもウクライナの民間人の命を尊重するべきとする立場に立つのか、それとも民間人に犠牲を強いたとしてもロシアの侵攻を許さない正義を貫くのか、というテーマによる対話活動である。以下、ウクライナ問題を背景とするこのテーマで行った実践の分析・考察について述べる。

### 5.2 ウクライナ問題に関わる drillogue の考察－「誤っている」と判断した生徒の分析

前述のウクライナ問題に関するテーマで実施した対話活動前の記述と対話活動後の記述において、立場の変化が「あり」か「なし」かをまとめたものが以下の表1である。

表1 対話前と対話後の記述における立場の変化の有無

「誤っている」で 立場変化なし	「正しい」で 立場変化なし	「どちらとも言えない」で 立場変化なし	立場変化あり
11名	3名	2名	4名

(注) 記述内容の立場がいずれであるのか、また対話後の立場の変化については筆者が判断し、すべての生徒に筆者の判断が正しいか確認をした。立場に変化のあった4名の変化は「正しい」→「誤っている」が2名、「どちらとも言えない」→「誤っている」が1名、「誤っている」→「どちらとも言えない」が1名であった。

最も人数が多いのは「誤っている」で立場変化なしの11名である。この11名に関して、対話前と対話後の実際の記述を見ると、対話後の記述量が減少している生徒が多かった。KH Coderによりこの11名の対話前と対話後の記述についてそれぞれ前処理を行い比較すると、対話前の総抽出語数(分析対象に含まれているすべての語の延べ

表2 対話後も「誤っている」で立場に変化のない11名による対話前の記述のうち、出現回数が2回以上の語句

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
降伏	19	場合	3	出来る	2
ウクライナ	15	生活	3	将来	2
ロシア	15	多く	3	侵攻	2
命	7	平和	3	人	2
誤っている	6	意見	2	正義	2
国民	5	犠牲者	2	続く	2
人々	5	苦しい	2	大きい	2
可能性	4	傾く	2	抵抗	2
完全	3	減る	2	判断	2
犠牲	3	限らない	2	非人道的	2
見る	3	支配下	2	必要	2
考え	3	者	2	訪れる	2
自分	3	受ける	2	亡くなる	2
守る	3	出る	2		

数)が912(使用374<sup>14</sup>)、異なり語数(何種類の語が含まれていたかを示す数)が248(使用164)であるのに対し、対話後の総抽出語数は645(使用276)、異なり語数は219(使用147)にそれぞれ減少した。これに関連して、表2・3に示すように、出現回数が2回以上の語句についても、その数が対話前と対話後では41から24に減少した<sup>15</sup>。た

表3 対話後も「誤っている」で立場に変化のない11名による対話後の記述内容のうち、出現回数が2回以上の語句(色付きのセルで示しているのは新出の語句)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
降伏	17	平和	3	人	2
ロシア	5	安全	2	生きる	2
今	5	感情	2	戦争	2
国	4	誤り*	2	待つ	2
ウクライナ	3	国民感情	2	大きい	2
可能性	3	自分	2	長引く	2
誤っている	3	場合	2	必要	2
戦う	3	状況	2	命	2
徹底抗戦	3				

(注)「誤り」は「誤っている」と同じ意味で使用されていることを実際の記述で確認したため、語数にカウントせず、新出の扱いにもしない。

だし、表3において色付きのセルに示した語句は、表2には無かった新出の12の語句であり、対話後には半数が新しい語句になったことが判断できる。つまり、対話後の思考の変容を推測させる。

さて、こうした語句の減少について、この11名は、対話を通じて、「誤っている」との確信をさらに強め、すでに語り尽くしたために語句が減少したと判断して良いのだろうか。また、立場に変化がなかったことは、思考が硬直化し、今回の対話の活動にはそれほどの意味（深い学び）がなかったのであろうか。これらについて分析するために、立場を変化させた2名の生徒も絡めて、生徒の思考が対話活動によってどのように変容し、動いたのか、ある生徒群の記述を以下に示して分析する。

以下の表4はgoogleフォームから展開した生徒全員分の記述が示された表から、生徒A, B, C, Dの記述を抜き出したものである。

表4 生徒A, B, C, Dによる対話の記述（表の最右端2列は授業者による記述内容の判断）

氏名	「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。	話し手は誰と？	立場・人目の人の	一人目の人と質問や話をし、違いや参考になったことは何ですか？	話し手は誰と？	立場・人目の人の	二人目の人と質問や話をし、違いや参考になったことは何ですか？	対話を通じて、もう一度「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。	誤・正しい	誤・正しい
A	誤っていると思う。ウクライナの人々が国を守るために命をかけてきたのに降伏しては、亡くなった人が浮かばれないように感じる。また、今は国外に逃げてウクライナに帰ることを希望している人から、故郷を奪ってしまうように感じるから。	E	誤	国民感情という観点から、まだ国のために戦いたいと思う人がいるなら止めなくてもいいのではないかな。	D	どちらともいえない	<b>この戦争を支援している欧米や日本などにとっても負担がかかっている。</b> 領土を守り切る確証があるならば戦争を継続してもいいだろうが、そうでないなら <b>早く戦争をやめて浪費を抑えるべき。</b>	どちらとも言えない。戦争をするということは当事国だけでなく <b>関わっているすべての国に影響がある。</b> 単なる勝ち負けではなく十分に考えて決断してはならないと思った。	誤	どちらともいえない
B	降伏するのも間違いではないけど、自分は徹底抗戦するのが良いと思う。降伏したとして、その後のウクライナの社会や人々が、ロシアによってさらに酷い扱いを受けるのではと考えると、今自分たちの場所を守り抜いて、未来の悲劇を避けた方が多くを守ることになると思うから。	F	誤	ロシア兵も犠牲者である、という見方は自分にはなかったから、新しい視点を得ることができた。	D	どちらともいえない	勝ち目がないと分かっているながらズルズルと続けるのは、日本が原子爆弾を2つも落とされたみたいに更に酷いことが起こるかもしれないから、 <b>早く判断することは大切だと思う。</b>	徹底抗戦は続けるべきだと思うが、過度な情報統制や <b>勝ち目のない戦争を是引させることは、本来傷つかなかったはずの人や物を傷つける可能性が両国にあるから、早く終わらせる必要があると思う。</b>	誤	誤
C	誤ってると思う。今降伏してロシアの侵攻がおさまったとしても、これから先ウクライナに厳しい政治的条件を突きつけてくるだろうし、将来的に考えると人命だけで判断するのではなくて双方が合意するような解決が望ましいと思ったから。	D	どちらともいえない	勝てる見込みがある時は戦った方がいいが、負けそうな時は軍事費が無駄になるし、多くの人々がなくなってしまうので <b>状況によって選択を変えるべき</b>	B	誤	将来植民地になってしまいう可能性を考えると、今徹底交戦すべき	誤ってる。やはり将来のことを考えると国の判断としてすぐ降伏するべきでないと思うが、平和的解決が見込めない場合は <b>是引かせない方がいいと思った。</b>	誤	誤
D	ロシアと交戦して、勝つ見込みがあるなら降伏すべきではないと思うが、負けると分かっているなら降伏するべきだと思う	C	誤	降伏した時に厳しい条件をロシアから突きつけられるかもしれないから、人命を優先してすぐ降伏するのではなく、双方が合意して停戦に繋げていくことが重要という意見がとても参考になった。	A	誤	今まで築き上げてきた <b>文化や土地をウクライナが降伏することで失ってしまう</b> から、徹底抗戦するべきという意見が参考になった。	降伏することで人命を守れるかもしれないけど、降伏すればウクライナがロシアに支配され、 <b>ウクライナ独自の文化などが失われるかもしれないので、降伏せず、徹底抗戦するべきだと思う</b>	どちらともいえない	誤

(注) 赤字・下線と矢印は相手からの影響が現れている箇所として筆者が示した。

表4より、DはA, B, Cと対話したことが追跡できる。Dが最初に記述した内容は「どちらともいえない」立場としてのものであるが、A, B, Cのそれぞれに影響を与えたことが分かる。対話前のDの記述には直接記されていないが、Dと対話したA, B, Cの記述に

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

は共通してロシアとの戦いを長引かせず、早く終結させた方がよいという内容が記されており（赤字下線部）、これはDが対話のなかで相手に示唆したと考えられる。この内容は、本実践を行った2022年6月初旬において、ロシアがウクライナ東部への再攻勢を強め、ウクライナ側の民間人にも犠牲者が出続けており、先行きが不透明で泥沼化していくことも予測させる状況にあったことに鑑みると、説得力をもつものと考えられる。ゆえにB、Cは共にウクライナが降伏すべきであるという考えについては、誤っているとする立場に変化はないものの、対話後の記述内容にあるように、これ以上の損害を防ぐためにも長引かせない方がよいという別の視座も併せもつに至ったと考えられる。（具体的には、Bは「早く終わらせる必要があると思う」と、Cは「長引かせない方がいいと思った」と自身の記述を締めくくっている）つまり、B、Cが示すように、立場に変化がなかった生徒であっても、単純にウクライナが降伏することを「誤りである」との確信をさらに強めて思考の方向性が硬直化したということではなく、より複雑な思考（揺れ）を含みながら「誤りである」と考えた生徒が存在したことが分かる。

Aについては、当初ウクライナの降伏を誤っているとしたが、立場そのものが「どちらともいえない」に変化した。この変化には1人目に対話したEが同じ「誤っている」という立場であること、2人目にDと対話したなかで違いや参考になったこととして「早く終わらせる必要がある」ということを感得していることからすると、やはりDの影響が大きかったと考えるのが妥当であろう。更にDとの対話では欧米や日本との関わり（「この戦争を支援している欧米や日本などにとっても負担がかかっている」という新たな視点を獲得していることも分かり、「関わっているすべての国に影響がある」ことを理由に「どちらとも言えない」という立場への変更が大きく影響したことがわかる。

一方、興味深いのはA、B、Cに大きな影響を与えたD自身がその立場を「どちらとも言えない」から「誤っている」へ変更していることである。特に、Aとの対話において「ウクライナ独自の文化などが失われるかもしれない」可能性があるという新しい視座を得て、降伏せずに徹底抗戦するべきであるとしている。このように、この2人の対話活動においては、影響を与えつつ、影響を受けるというインタラクティブな関係が構築されていたことがわかる。つまり、ある生徒が影響力のある意見の持ち主であったとしても、探究者としては対等な関係を保ち、対話を通じて、自己の意見を伝える一方で、相手の意見も尊重しながら自己の考えの吟味、更新を真摯に行ったと判断できる。ここには筆者の準備した評価規準に照らして「深い学び」を実現した生徒らがいたとともに、哲学対話・子どもの哲学が目指す、互いが意見を尊重し合う「探究の共同体」に準ずる「探究する個と個」が形成されていたと判断できよう。さらにいえば、生徒A、B、C、Dについて、1人では実現が難しかったであろう対話による思考の変容を2人の対話活動によって遂げたと評価でき、バフチンの示すように対話によって、自己の見解を変えることが可能になり、その結果、「相互が変化し豊穡化」したことが確認できたと見えよう。

一方で、この4名の生徒は限られた事例であり、本実践研究においては希なケースではな

かったのかという疑問は残る。そこで、特に表1において一番多かった「誤っている」で立場に変化なし」の11名の生徒ら全般について、この対話活動を通じてどのような変化があったのか、使用された語句について再び計量テキスト分析を試みた。先に述べたように、11名の記述としては対話後の記述について全体として語数が減ったが、思考が硬直し、新たに述べる内容を持たなかった生徒が多かったためなのか、これについて分析するために表4の生徒B、Cも含めた11名の対話前と対話後のテーマに関する記述について、語句と語句のつながりを示す共起ネットワークをそれぞれKH Coderにより描画した。まず、対話前の記述の共起ネットワークを図4として以下に示す。

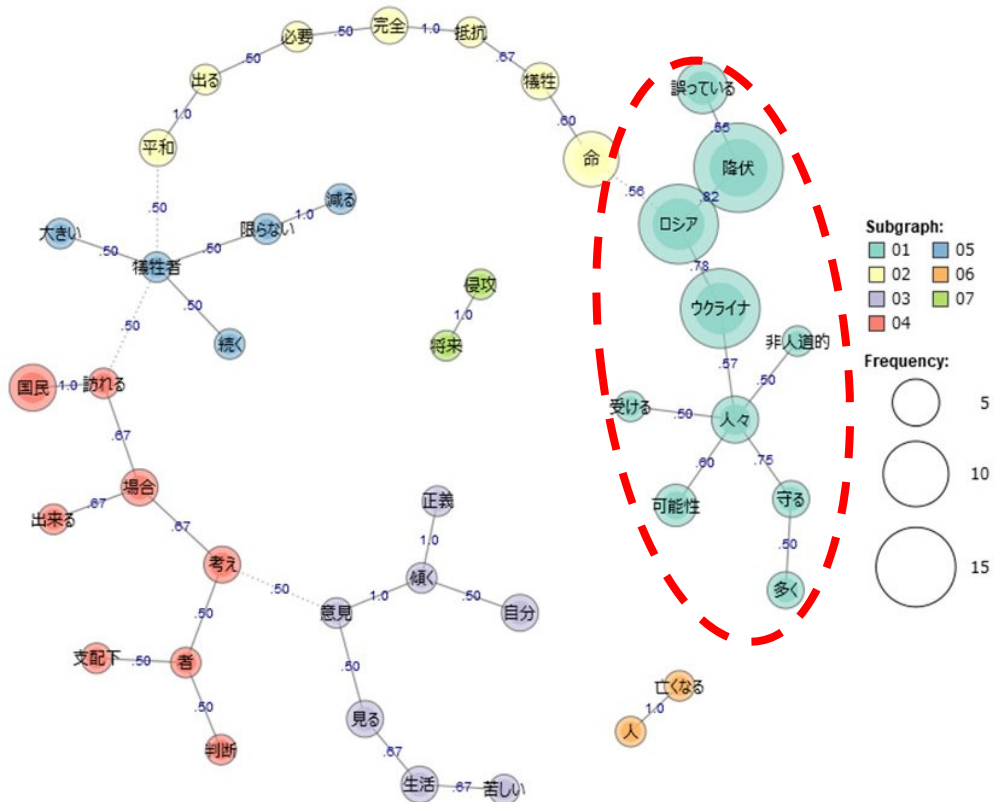


図4 「誤っている」とする立場に変更がない11名の対話前の記述による共起ネットワーク (11名の対話前のテーマに関する記述のうち出現回数が2回以上、上位60の語句を最小スパニング・ツリーで描画。数字はJaccard係数で共起の強さを示す。)

図4において、特に使用回数が多い語句が共起している箇所を赤の点線により囲み、示した。この箇所は、Jaccard係数の値も0.5以上といずれも大きく、11名のうち、ロシアへの降伏について、「誤っている」・「降伏」・「ロシア」・「ウクライナ」・「人々」・「非人道的」・「受ける」・「可能性」・「守る」・「多く」の語句を繋げて自身の考えを表現した生徒が比較的多かったことが判断できる。例えば、11名のうち、生徒Gによる実際の記述を以下の表5に示す(上に列挙した語句については下線を付した)。

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

表5 生徒Gによる対話前のテーマに関する記述

<p><b>「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。</b></p> <p>誤っている。ロシアに降伏することが人々の命を守ることに直結するとは限らない。ジェノサイドや人道回廊の現状から、ロシアは降伏後より非人道的な行為をするかもしれない。たしかに戦火の中で亡くなる人の数は減るかもしれないが、より多くのウクライナの人々が苦しみを味わうことになる可能性を考えなければならないと思うから、降伏が最善とは断言できないため。</p>
---

つまり、生徒Gは降伏することがより大きな被害をウクライナにもたらす懸念があることを理由として「誤っている」としている。表4における生徒B、Cの最初の記述内容もこれと同様の趣旨であることも確認でき、ほぼ共通する理由のもとに「誤っている」と判断した生徒が多かったといえよう。

同様に、11名の対話後の記述を共起ネットワークに描画し、図5として以下に示す。

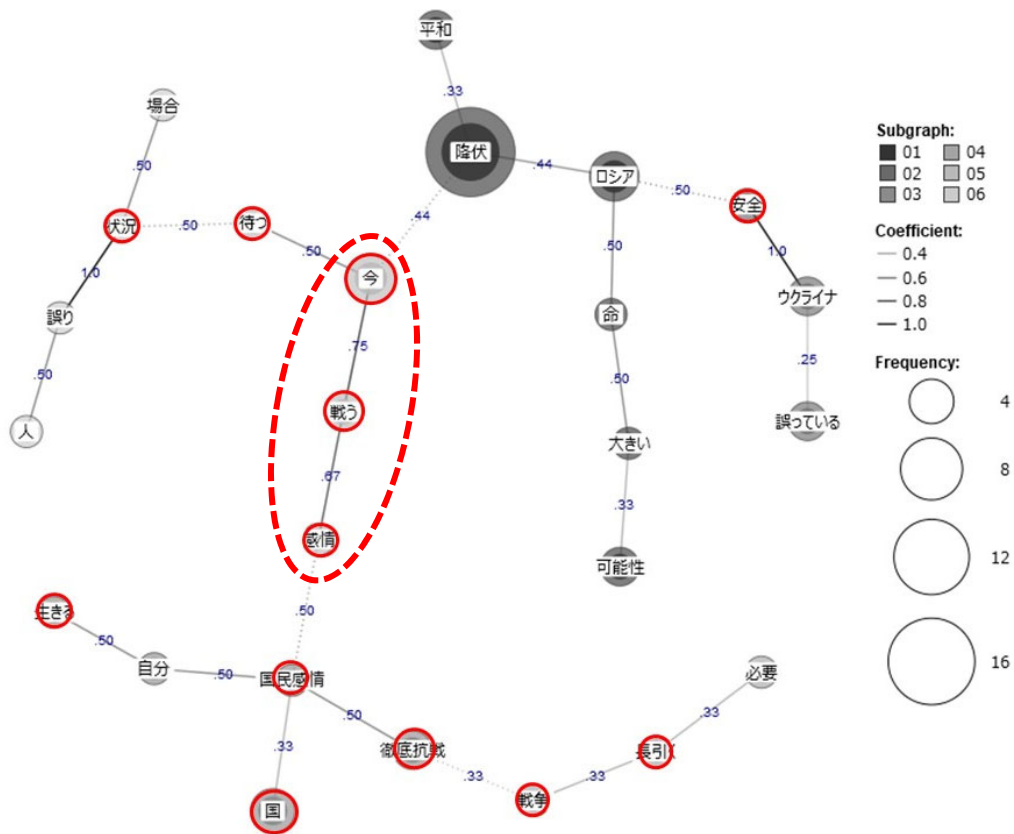


図5 「誤っている」とする立場に変更がない11名の対話後の記述による共起ネットワーク（11名の対話後のテーマに関する記述のうち出現回数が2回以上、上位60の語句を最小スパニング・ツリーで描画し、新出した語句は赤い実線の丸で囲んでいる。新出した語句を明示するためにグレースケールで表示。数字はJaccard係数で共起の強さを示す。）

表3において示したが、対話後には対話前には現れていなかった語句（出現回数2回以

上) が全体の半数を占める 12 語あった。その 12 の語句について、図 5 の共起ネットワーク図においては赤の実線で囲い、図示している。これを見ると、新出の語句同士が共起している傾向があることが分かる。(なお、語句同士を結ぶ線が実線か点線かは同じグループ内かどうかを区別するもので、実線の方が点線より強い共起であることを意味せず、グループ分け自体にも必ずしも意味があるわけではない。) つまり、対話後は新しい概念(語句)を繋いで組み合わせ、更新した自身の考えを表現した記述が多く出現したことが判断できる。例えば、図 5 において赤の点線で囲んで示した 3 つの共起した語句「今」・「戦う」・「感情」を、記述において実際に使用した生徒 H の対話活動の前後の記述を以下の表 6 (対話後の記述において「今」・「戦う」・「感情」に筆者が下線を付した) に示す。

表 6 生徒 H の対話活動の前後の記述

「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。
誤っていると思う。短期間で見ると今たくさんの方が亡くなっていて苦しいと思うが、長期的に見ると降伏してロシアの支配下の生活がこれから永遠に続くことの方が辛いことだと思うから。
対話を通じて、もう一度「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。
誤っている。今の感情に任せず、降伏して支配されるようになってからのことも考えなければならぬと思う。その対策(?)ができてからじゃないと今まで戦ってきた意味がなくなってしまいそう。

これを分析すると、対話前の「今たくさんの方が亡くなっていて苦しい」という記述は「今の感情」という表現に簡略化されていることが分かる。そして、下線部にあるように「今まで戦ってきた意味がなくなってしまいそう」という新しい視点(理由)が付け加わったことが分かる。

対話によって立場を変更した生徒の記述においては、新しい語句が出現し、それらが共起することはありえることとして容易に予想できるが、上述の生徒 H のように、立場が変化しなかった生徒についても、これが認められ、記述(思考)の内容が一部変容したことを確認できる。ゆえに、単純に全体の語句数が減少したことを理由に、思考が硬直化したとは判断できず、先の表 4 の B, C とこの H の 3 人のように、立場は変わらずとも、新しい視点や変化を伴って判断をした生徒がいたことは、客観的な傾向としても認められることであつたといえる。本実践では、立場の変化の有無に限らず、評価規準③に照らして、対話によって自らの考えをブラッシュアップして掘り下げた、深い学びを実現した生徒がいたことを再確認する。

なお、こうした個々の記述と計量テキスト分析の両方を利用することは、いわば木を見て森を確かめ、森を見て木を確かめることであるといえ、個と全体、主観と客観を往還する分析が本実践の評価の方法の特徴であるといえる。

### 5.3 ウクライナ問題に関わる drillogue の考察—「正しい」と判断した生徒の分析

前節では、対話後も「誤っている」という立場を変更しなかった生徒について、最も人数



## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

が多いという理由により焦点を当てて述べた。ロシアによる侵略行為は明らかに非人道的であり、許されるものではない。ゆえに、「誤っている」とする立場をとる生徒が多くなることには必然性があるといえる。一方で、「正しい」と判断した生徒が対話前、対話後ともに少数存在するが、これについてはどのように評価したらよいか。対話後にも立場を変えずに「正しい」と判断した生徒 I の記述を以下に示し、述べる

表7 「正しい」とする立場に変更のなかった生徒 I の記述

氏名	「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。	一人目としたか？	場一人目の人の立場は？	一人目の人と質問や話をして、違いや参考になったことは何ですか？	二人目としたか？	場二人目の人の立場は？	二人目の人と質問や話をして、違いや参考になったことは何ですか？	対話を通じて、もう一度「ゼレンスキーはこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきである」これは正しいのか誤っているのか？考えて、意見を述べてください。	正しい・どちらでも	誤り・どちらでも
I	正しい。国のために戦い続けるのは危険。民間人まで巻き込み、戦いが止まらなくなるかもしれない。人命がなによりも大切だともうから。ただ、降伏したあとに、ウクライナの人々が必ず平和に暮らせるとは限らない。	J	誤	私は今のことを一番に考えていたけれど、降伏してしまうとそのあと奴隷扱いや労働させられたりと安全が保障されるとは限らない。だから多少のリスクがあっても戦うべきだ。	K	正	1番はかわいそう。子供などの民間人たちが。でもこれだけ犠牲者がでていなかで簡単に降伏するわけにはいかないのかなと思いました。	正しい。降伏したあとにウクライナの人たちが安心して暮らせないかもしれない(奴隷労働など)けれど、このまま終わりの見えない戦争を続けてしまうのは犠牲者が増えてしまうから降伏したほうがよい。まず、夏同士で戦わなければならないはずなのに、民間人を巻き込んでの戦いになっているからそこまどうにかすることが最優先だと思う。	正	正

(注) 赤字・下線は筆者が示した。

政治学者、豊永郁子は『朝日新聞』に寄稿した「(寄稿) ウクライナ、戦争と人権」では、徹底抗戦を掲げるウクライナ大統領ゼレンスキー氏を以下のように批判している。

「市民に銃を配り、すべての成人男性を戦力とし、さらに自ら英雄的な勇敢さを示して徹底抗戦を遂行するといふのだから、ロシアの勝利は遠のく。だがどれだけのウクライナ人が死に、心身に傷を負い、家族がバラバラとなり、どれだけの家や村や都市が破壊されるのだろうか。どれだけの老人が穏やかな老後を、子供が健やかな子供時代を奪われ、障害者や病人は命綱を失うのだろうか。大統領はテレビのスターであったカリスマそのままに世界の大スターとなり、歴史に残る英雄となった。だが政治家としてはどうか。まさにマックス・ウェーバーのいう、信念だけで行動して結果を顧みない「心情倫理」の人であって、あらゆる結果を慮(おもんばか)る「責任倫理」の政治家ではないのではないか。」<sup>9)</sup>

更に豊永は批判の目を欧米諸国にも向ける。

「欧米諸国の政府は、間断なくウクライナに武器を供給し、ロシアへの制裁における一致団結ぶりを誇示することで和平の調停を困難にし、戦争の長期化、すなわち更なる人的犠牲の拡大とウクライナ国土の破壊を促している格好にある。」<sup>10)</sup>

豊永はこうした視点から、「本来、個人の生存は国に先行する価値であり、国は個人のために存在する」<sup>11)</sup>という近代国家成立の原点を示す。こうした観点から、ウクライナの降伏を「正しい」と判断した生徒の記述を判読し、評価する意義があろう。I は最初の記述において「人命が何よりも大切」という理由から「国家のために戦い続けるのは危険」としているが、これは豊永の指摘する近代国家成立の原点と共通する視点を備えているものとして評価できる。しかも、「誤っている」と判断した生徒の多くがその根拠としてきた「降伏したあとに、ウクライナの人々が必ず平和に暮らせるとは限らない」ことも認識した上での判

断であり、最初から複雑な思考を伴ったものであった。I は自分とは異なる立場と同じ立場の2人との対話を通じて、「正しい」という判断を変更しなかったが、自身の立場を軍同士で戦わなければならないとする視点、国際人道法（非戦闘員に対する攻撃の禁止）からも補強した。ロシアの侵攻以来、世論としても戦争反対の声はほとんど上がらない（上げにくい）状況にあるなかで<sup>16</sup>、少数ではあるが、「正しい」と判断し、民間人の命を最優先する立場から戦争に反対する立場を対話活動の後に変更しなかったことには大きな意義があり、彼らと対話をした他の生徒にとっても異なる視点（深い学びの機会）を与えていたことに気付かされる。さらに言えば、教師は少数意見を切り捨てるのではなく、そこから照らされる多面的な現実の一側面を、学習の場において掬い上げることが必要になる<sup>17</sup>。

## 6. 結びに - まとめとして

本実践研究において、テーマに対する自身の立場に対話後も変更がなかった生徒にも思考の変容を確認することができたことは、生徒らが対話を通じて単純に自らの立場に安住するのではなく、また自らとは異質なものを排除するのでもなく、聞き手としての能動性を十分に発揮し、自身の思考を再検討したためであるといえよう。ただし、それは単純な受容（受け身）ということではなく、バフチンが「闘い」と表現したように、他者の思考との間に生じる摩擦や葛藤の末に捻り出した思考の努力であったといえよう。こうした力は共生社会を創り出す源にもなっていくことは想像に難くない。

ところで、子どもの哲学においては無理して話さなくともよいことを前提とする対話の進め方がある。一方で、全員が話す機会をもつことになる2者による対話 **drillogue** は、やはり「させる」対話としての側面は否定できない。ゆえに本研究の所期の目的であるエンゲージメントの向上は、それは強制されたエンゲージメントではないかという批判が成り立つだろう。ただし、現にそこにいる学習者の1人として存在する生徒が、対話活動において、どのような考えを持ち、それをどのように変容させていったのかを教師が把握すること、評価することを、学校という場において行う活動である以上、切り離して行うことができない。この点が、市民が自発的に行う自由な哲学対話とは異なるといえよう。ゆえに、「させる」対話から少しでも遠ざける手立てとして、中動態という動態にヒントを得て、対話の最少人数である2人の間に成り立つインタラクティブ性とテーマ設定の工夫を重要な要素とする対話のメソッドとして **drillogue** を示した。もちろん「話さない生徒」、「話したがらない生徒」に無理矢理、対話をさせることには筆者も同意しない。子どもの哲学と同様に、参加するすべての者にとって安心感と意欲を保持しながら取り組める対話活動にするための更なる工夫は課題となる。

また、教室にいるすべての生徒が自らの考えを言葉として発することで、アレントの指摘するひとりひとりがユニークな存在として「現れる」こと、つまり「現れの空間」が **drillogue** により教室に醸成される可能性<sup>18</sup>があることを期待して、この対話の研究をさらに進めていく必要がある。そのためには、お互いに対話を交わさなかった者同士を含めた教室のすべ

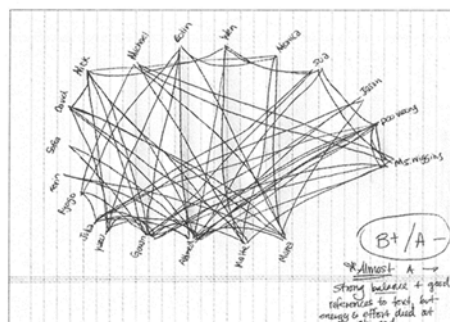


## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

での生徒にも個々の生徒の言説が広く共有され、さらなる探究の活動が持続する工夫を講じることも課題となる。個々の生徒が2者の対話によって探究を進める活動が「探究の共同体」へと発展する契機もここにはあると考えられる。

### 注

- 1 よく話す生徒が必ずしも質的に優れた内容を発言しているわけではなく、場を混乱させているケースがある一方で、話さない生徒が優れた見解をもっていることもある。『老子』第56章に「知る者は言わず、言う者は知らず」とあるが、単なる諧謔や反語的なアフォリズムではなく、現実の一側面を照らすものと解釈することができる。何度も話しすぎる者が自制（周囲へのケア）し、話さないものが積極的に話すようにチャレンジする多人数による討論のメソッドについては、注5に示すウィギンズの著作に述べられている。
- 2 オープンエンドなテーマ設定は哲学対話・子どもの哲学においては、得居千照・河野哲也が「子どもの哲学における対話型教育の評価法—道德教育と総合的な学習への導入を視野に入れて—」において示すように、自由な発話を可能にするための条件として、それ自体は重要なこととして国際的にも認識されていることである<sup>12)</sup>。ゆえに、対話活動には具体的な方法や工夫が必要になる。
- 3 都市部に位置し、在籍する約1,000人の生徒は95%が4年生大学への進学を希望する。
- 4 **drill** と **duologue** を組み合わせた筆者の造語であり、本実践研究における2人の生徒による対話活動をさす。なお、**drill** は「反復する」という意味と穴をあける「ドリル」の意味を掛けているが、「深い学び」を実現する意味を込めた。
- 5 アレキシス・ウィギンズの『最高の授業 スパイダー討論が教室を変える』（吉田真一郎訳、新評論(2018)）に述べられる熟議の方法。
- 6 塚原健太・江口健は「哲学対話の評価論構築に向けて—教育評価論をひらく—」においてこの課題を指摘している<sup>13)</sup>。
- 7 ウィギンズは前掲書において理想的な話し合いが行われた例として右のスパイダー図<sup>14)</sup>を紹介している。全員が均等に発話しているため均整のとれたクモの巣状の図になっている。
- 8 実際の2人のみで行う対話では、そのやりとりをその2人以外の者は聴くことはないため、4人で対話を行った場合には他の複数の聞き手が得られていたはずの聴くことによる学びの機会を逃すことになる。また、対話活動により、集団としての一体感を味わうことは難しく、対話による合意形成のプロセスやスキルも2人の対話では学びにくいなどのデメリットはある。しかし、これは裏を返せば2人の対話と多人数の対話の使い分けを示唆しているとも解釈できる。もちろん、多人数の対話に個の学びがないということでもない。



<sup>9</sup> 中動態は能動態でも受動態でもない動態である。國分功一郎の説明によると、例えば、古代ギリシア語の「尊敬の念を抱く」は自然に生まれる感情であるため、中動態のみで活用した。つまり、尊敬は理由なく「尊敬する」ものでも、無理矢理「尊敬させる」ものでもなく、自然にわき起こってくるものである<sup>15)</sup>。このように自分が、ある状況が起きている場所になっている動態が中動態であり、古代の文法には存在した。自動詞で表現できる意味と受動態で表現できる意味の複合体である中動態は歴史の流れのなかでやがて消滅し、能動態と受動態のみになったが、それにより能動態と中動態の対立も能動態と受動態の対立へと変化する。本来、人間の行為は意志と責任だけでは捉えきれないはずだが、ここには人びとが意志の概念と個人の責任を重視するようになった時代状況の変化が関わっており、あらためて能動性と受動性の区別の外側、つまり中動態の示唆する視点から人間の行為を捉えることに大きな意義があることを國分はその著に説いている<sup>16)</sup>。

<sup>10</sup> 対話活動において、書くことで思考を表出するメリットについては拙稿「キルケゴールと J.S.ミルをテーマにした Google Workspace を利用した対話的な学びの試みと考察」に詳述されている<sup>17)</sup>。

<sup>11</sup> 得居千照・河野哲也が注2の前掲稿に示す3つの評価法には一致する評価項目（自己評価のための生徒への質問項目、教師による評価基準の両方を含む）が多くあることも同稿において指摘されており<sup>18)</sup>、筆者はこれを重視して評価規準を作成する上で参考にした。具体的なものとしては、以下に挙げるとおりである。

「深く考えましたか。それとも表面的な考えに終わりましたか」、「今日は論理的に考えられましたか」、「今日は違った意見も尊重しましたか」、「うまく質問できましたか」、「多くの異なった視点を考慮できましたか」、「今日のテーマに集中することができましたか」、「今日の問いについて考えが進みましたか」、「考えが変わったり、新しい考えが出たりしましたか」、「今日の哲学の時間は面白かったですか」、「賛成反対を表示する」、「根拠を述べる」、「異なった観点をもたらす」、「他人に配慮する、他人を尊重する」、「公平な批判を受け入れる」、「自分の考えを見直す」、「哲学はあなたの考え方に変化をもたらしましたか」（以上、モンクレア州立大学「子どものための哲学推進研究所 (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children) の『子どものための哲学ハンドブック』からの項目)、「他の生徒の意見に、根拠を持って賛成したり、反対したりする機会」、「建設的：他人の考えを踏まえて話したか」、「寛容さ：自分と違った考えに耳を傾けたか」、「開放性：自分の考えを進んで変えようとしたか」、「根拠や正当化できる理由を挙げたか」、「他の観点を出したか」（以上、クレグホーンの評価法からの項目)、「生徒が自分の意見の根拠を示したとき」、「他の生徒の意見に、根拠を示しながら、賛否を表明したとき」、「哲学の授業を受けていくうちに、自分の中で何か変化が起きましたか。どんな変化ですか」、「哲学の話し合いは、何か（たとえば、公平性や美しさ、など）についてあなたの考えを変えましたか」（以上、トリッキーとトッピングの評価法からの項

## 2人で行う対話活動の実践とその意義について

目) <sup>19)</sup>

- <sup>12</sup>2022年6月、筆者の勤務する高等学校においてに行われた3年生の生徒23名で構成される講座において行われた教科「倫理」の授業である。
- <sup>13</sup>2022年6月28日、フランス通信社（AFP）は、ロシア大統領府のドミトリー・ペスコフ報道官が、ウクライナが降伏すれば直ちに攻撃を停止すると述べたことを報じた。  
(<https://www.afpbb.com/articles/-/3411934>)
- <sup>14</sup>KH Coder では、助詞や助動詞など、どのような文章にも表れる一般的な語句を除いた語の延べ数や種類数は「使用」という言葉を付して表記される。
- <sup>15</sup>対話前、対話後ともに強制抽出する語として「可能性」、「誤っている」、「限らない」、「非人道的」、「犠牲者」、「国民感情」、「徹底抗戦」を、使用しない語（抽出しない語）として一般的な意味の語句として使用されていた「思う」、「考える」を指定した。
- <sup>16</sup>山本昭宏は『朝日新聞』のインタビュー記事(2022年8月17日掲載)において「ウクライナ危機を語るときには、国家対国家の安全保障の言葉ばかりが目立ちます。繰り返しますが、ロシアは擁護不可能です。ただ、それと同時に、国家は国民を戦争に動員するという側面があることも認識すべきでしょう。戦後日本が培ってきた厭戦の心情からすれば、停戦や反戦を求めたり、ウクライナの徹底抗戦を疑問視したりするような多様な声をもっとあってもいいのではないのでしょうか」<sup>20)</sup>と述べ、戦争体験者による戦争そのものへの拒否感が日本社会に反戦の根拠を提供し、長年にわたって戦後日本の平和の土台をつくりだしてきた、としている。一方で、戦争体験者の数は少なくなり、そうした拒否感が若い世代に共有されていない危惧を示した。こうした山本の指摘する視点からも、「正しい」と判断した生徒の記述を評価する必要がある。
- <sup>17</sup>「正しい」と判断した生徒の記述と前掲の豊永、山本の論を後日授業にて紹介し、この少数意見を講座で共有した。
- <sup>18</sup>堀越耀介は「探究の共同体における「思考」をどのように位置づけるべきか—子どもの哲学(P4C)の目的をめぐって」において「対話において互いを現しあうことで「さらけ出す」空間は、アレントがかつて名付けたような「活動 (action)」が行われる「公的領域 (public realm)」、あるいは「現われの空間 (space of appearance)」(Arendt 1958)と重なり合う。ここでは、批判的思考力や推論によって唯一の真理を探究することが問題なのではなく、互いが「だれであるか=正体(who)」を現しあい、その「ユニークさ(uniqueness)」を明らかにしあう行為や言論にこそ焦点がある」<sup>21)</sup>と述べている。筆者も対話に参加するすべての生徒が自らの考えを声に発することで「だれであるか」を教室で現しあえ、ユニークさを表出することが対話活動の重要な目的の1つと考える。

### 引用文献・参考文献

- 1) 助川晃洋：「主体的・対話的で深い学び」に関する基本的考察—アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に向けて—, 『教育学論叢』, 第35号, 国士舘大学教育学会, pp. 93 -

## 本山

107. (2018)p. 102
- 2) 多田孝志:『対話型授業の理論と実践—深い思考を生起させる 12 の要件』, 教育出版(2018) p. 62
- 3) 桑野隆:『バフチン—<対話>そして<解放の笑い>』, 岩波書店(1987)p. 135
- 4) 田島充士:「異質さと向き合うためのダイアローグ—バフチン論からのメッセージ」, 『心理学ワールド』, 64号, 日本心理学会, pp. 9 - 12. (2014)pp. 9 - 10
- 5) 太田明:「ソクラテス的対話の実際とその方向性—7th International Conference: Philosophizing through Dialogue に参加して—」, 『玉川大学文学部紀要 論叢』, 第54号, pp. 115 - 135. (2013)p. 118
- 6) 岡田泰孝:「哲学教育における自己評価の在り方を探る—子どもの対話と記述の関係の分析から—」, 『社会科研究』, 第90号, 全国社会科教育学会, pp. 13 - 24. (2019)p. 23
- 7) 加藤尚武:『現代倫理学入門』, 講談社学術文庫(1997)p. 17
- 8) 同上, pp. 25 - 26
- 9) 豊永郁子:「(寄稿) ウクライナ 戦争と人権」, 『朝日新聞』朝刊, 2022年8月12日
- 10) 同上
- 11) 同上
- 12) 得居・河野:前掲稿, 『立教大学教育学科研究年報』, 第61号, pp. 3-26. (2018)p. 9
- 13) 塚原・江口:前掲稿, 『帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報』, 第16巻, pp. 69 - 76. (2019)pp. 75 - 76
- 14) ウィギンズ:前掲書, p. 155
- 15) 國分功一郎:「中動態/意志/責任をめぐって」, 『精神看護』, Vol. 22 No. 1, 医学書院, pp. 5 - 20. (2018)p. 11
- 16) 國分功一郎:『中動態の世界—意志と責任の考古学』, 医学書院(2017)pp. 100 - 103
- 17) 本山:前掲稿, 『学校教育研究』, 第37号, 日本学校教育学会, pp. 182 - 196. (2022)p. 195
- 18) 得居・河野:前掲稿, p. 11
- 19) 同上, pp. 5 - 11
- 20) 「「殺したらいけない」がなぜ言いづらい 徹底抗戦が支持される危うさ」, 『朝日新聞』朝刊, 2022年8月17日
- 21) 堀越:前掲稿, 『思考と対話』, vol. 1, pp. 23 - 33. (2019)p. 28
- ハンナ・アレント(志水速雄訳):『人間の条件』, ちくま学芸文庫(1994)(関係書籍)
- ユルゲン・ハーバーマス(河上倫逸ほか訳):『コミュニケーション的行為の理論 上・中・下』, 未来社(1985・1986・1987)(関係書籍)

## 付記

本論稿における生徒の記述は、誤字・脱字は加筆・修正をせず、そのまま掲載した。また、匿名化して掲載することについて本人・保護者の承諾を得ている。

(2022年 9月30日 受付)  
(2023年 2月28日 受理)