The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教えない授業は可能か? : 対話学習と対話進行役養成プログラムにおけるネオ・ソクラティクダイアローグの活用
Author(s)	本間, 直樹
Citation	臨床哲学. 2011, 12, p. 31-46
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/7901
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教えない授業は可能か？
―対話学習と対話進行役養成プログラムにおけるネオ・ソクラティクダイアローグの活用

本間直樹

筆者は、2002 年より、大阪大学文学部・大学院文学研究科にて、哲学対話と対話進行役を学習するためのプログラム「対話技法論」を開講し、現在まで継続している。このプログラムは、さまざまな課題にもとづく対話グループワークとその振り返りによって構成されており、対話や哲学に関する知識を与えるのではなく、学習者どうしのピア関係のなかで対話経験が拡張・拡大することを主要な目的としている。

一般に、哲学的な思考能力を身につけるためには、さまざまな基礎的なスキルの学習が必要であると考えられている。論理的思考や「クリティカルシンキング」、また、文献読解能力や文章作成力がそれにあたるだろう。しかし、このプログラムに関しては、哲学・倫理学に関する専門的な能力を養成することが目的ではない。むしろねらいは、（Ｊ・デューイが考えるように）学習者が、新たに出会う状況のなかで生きて行くために必要となるであろう基本的な構えを、自らの経験の変容・更新を通して創り上げるという、「経験の再組織化」のための環境の一部を提供することであるといえるだろう。プラトンの伝えるソクラテスがまさしく身をもって示したように、対話とは口先だけの技術ではなく、自らを試練にさらす生の技法であり、本来は大学という狭義の教育の場を超えて、人生のなかで少しずつ体得されていくものであると筆者は考えている。

本稿では、最初にこの対話技法論の概要を紹介し、次に、このプログラムの中核をなすネオ・ソクラティクダイアローグの活用に焦点をあてることによって、この対話法の有用性を確認するとともに、哲学的対話と学習の本質的な関係についての若干の考察を試みたい。

1．「対話技法論」の試み

1－1．概要

「対話技法論」という名称は、1998 年に大学院に「臨床哲学」が専門分野として設けられたときに登録された科目名称であり、筆者は 2002 年からこの科目名を利用し、哲学的思考の実践能力と対話能力の育成を目指して、学部生・大学院生を対象とした臨床哲学の提供する唯一の実践型教育プログラムを試行することになった。実際、前例のないまったく初めての試みであったゆえに、このプログラムが現在の形に発展するまでに数年を要した。まず最初に、開講から現在までの経緯を紹介しよう。

開講当初は、哲学プラクティス（哲学カウンセリング）[1] などの海外調査によって得られた資料を使ってさまざまな対話法を調べ、大学院生を対象に数人グループで試行してみる程度のものであった。当初の主要プログラムは、オランダの哲学コンサルタント、イーダ・ヨングスマの考案した、「哲学的コーチング」（3 人一組になり、哲学的コーチ役／相談する者／観察者のロールプレイを演じる）と「ネオ・ソクラティクダイアローグ（NSD）」であった。これらの試行をもとにして、年を追うごとに内容を改善し、少人数で対話を実践するだけでなく、対話進行役としての能力を磨くためのプログラムも盛り込まれるようになった。とくに、このプログラムを通して大学院生の協力をもとに筆者が開発した「ソクラテスの対話ゲーム」（問いを投げかける「ソクラテス」役、ソクラテスの問いかけに答える「若者」役、両者の対話をことこまかく筆記し、その内容をあとで対話者に報告する「プラトン」役の三者からなるロールプレイ）は極めて有用であり、この対話技法論の導入部で用いられるだけでなく、大学 1 年生、高校生対象の授業などでも活用されている。

以上の数年間の試行を踏まえ、2005 年度から「対話技法論」は、90 分を 1 回とする通年 30 回分、定員 10 名程度の哲学対話と対話進行役の学習プログラムとしてほぼ形を整え、対象となる受講者も学部生から大学院博士後期課程まで学年の幅を広げ、また、学部も文学部に限ることなく、他学部の学生にも門戸を開くことになった。2007 年からは、大阪大学コミュニケーションデザイン・センターが全学の大学院生に対して提供する「副プログラム」（副専攻に準じる研究科横断型の新教育プログラム）の選択科目として登録され、文系理系を跨いで異なる専門の大学院生が対話を学ぶための機会としても活用されている。

この学習プログラムの目標は、シンプルに「対話を通してともに考える」であり、対話

を通してともに考えることを哲学を学ぶことの出発点に据えている。内容は毎回の少人数グループワークと、それに対する全員での反省と議論から構成されている。「哲学」という名が冠されているが、哲学に関する専門知識を受講要件としたり、知識の習得を学習目標にしたりするのではない。グループワークを通して、まずは対話というものを自身で体験し、対話するなかで他者とともに考えることの意味を、議論やレポートを通して自ら反省することを目標とする。このプログラムで実施される「対話」とは、一対一の対話に限られるものではなく、大小さまざまな〈問い〉と〈答え〉から構成され、かつ二者間で閉じることのない、聴衆に向かってなされる〈問答〉である。そして対話進行役とは、こうした〈問答〉の形式に沿って参加者たちが思考するのを促進させる役割を指している。

このようなグループ対話と全員での議論を通して、最終的には、「哲学対話とは何か」という問いに対して受講者一人一人が答えを考えること課題としている。つまり、対話のための方法を単に適用する、あるいは、あるテーマを話題に議論を深めるだけでなく、自分たちの議論がどういう意味で哲学的なのかを考えるのである。思考・議論のための手段や方法、話し合う内容のみならず、思考する主体としての自己認識に主眼をおくという点で、（専門・分野に関わらない）哲学的思考の基礎学習となることも、教員としての狙いである。各学期授業の最後には、受講者それぞれがこの授業で学んだことについて、とくに哲学対話をどのように理解し、自分がそれをどのように行ったかのかを報告するレポートの提出を課している。

2006 年度には、授業形式をさらに改善し、１回２コマ（180 分、隔週開講）× 16 回とすることによって、１回分の授業時間に余裕をもたせ、対話グループワークと反省を１日で済ませることが可能になった。対話において、時間などの外的制約によって圧迫されないことが非常に重要であると思われるので、この工夫はとくに大きな意味をもっている。さらに 2007 年度は、前年度に試行したプログラムに修正を加え、16 回通年ではなく、２分割し、８回×２セメスターの構成となった。定員も倍の 20 名とし、筆者とティーチングアシスタントの２名という構成でプログラムを進める。また、新たな工夫として、前年度にこのプログラムを受講した者に、再度同じプログラムを受講してもらい、初めての参加者と異なる役割を与えることにより、進行役学習のステップアップをめざすという複合型の内容を組み立てることを課題とした。実際、受講者の提出したレポートを読むと、学年を問わず、「最初の受講年は対話に慣れるだけで精一杯であり、進行役という役割について考えるまでにはなかなか至らない」という感想が少なくない。対話進行役に挑戦す

る者にとっては、２年で１セット、つまり８回×４セメスターの進行役のための学習プログラムが用意されていることになり、さらに習熟を希望する者には、６～８セメスターと続けて受講することも認められている。このため、2008 年からは、定員を 30 名まで増加させたが、5 セメスター目以上の受講者はすでにプログラム内容を熟知しているために、教員への負担は最小限度に減らすことができている。

１－２．プログラムの内容について

どの学期も、最初のワークとして先にあげた「ソクラテスの対話ゲーム」、質問者（ソクラテス）、回答者（若者）、筆記役（プラトン）の三役からなるロールプレイを受講者に経験してもらっている。このゲームは、本来一回きりの使用だけでなく、さまざまな人を相手に何度も繰り返して行い、自分の質問する仕方や傾向などを知ることによって、聴く力を向上させるために作られている。したがって、初めてこのプログラムに参加する者でもこれに容易に取り組むことができるだけでなく、複数回受講している者にとっても、自分の癖をあらためて確認し、進行役にチャレンジするための準備運動となる。

この対話ゲームを終えた後、受講者はさまざまな題材をもちいた対話を経験する。（資料１参照）これまでプラトンのソクラテス対話篇（『ゴルギアス』）や現代の日本の哲学者の書いた対話篇、民話や寓話、映像や芸術作品をもちいてきた。題材は基本的には何でもよいと思われるが、読解に時間の要するものはいつまでたっても対話を始めることができないため、対話には不向きであろう。哲学者の文章よりも、一見シンプルに見える童話や物語、なかでもアーノルド・ローベルの著作のように、見かけに反して単純な解釈を寄せ付けないウィットに溢れる童話などが相応しいだろう。

また当然ながら、こうした題材の違いに応じて、受講者は異なる対話の進め方を模索しなければならない。与えられたテーマについて対話を進める場合は、当のテーマに対する参加者の互いの理解の違いを明確にすることが必要とされるだろう。これについては、オスカル・ブルニフィエの絵本『こども哲学』シリーズを使った「相互質問法」が有用である。[2]「ぼくたち、みんな平等？」という問いに答える言葉に対して、対話者が互いに質問を繰り返すことで、平等についての理解の違いが浮かび上がって来る。これに対し、必ずしもテーマが明確ではなく、対話者自身がテーマを発見して共有することが必要な場合には、個々の者の理解や関心の前提となる共通の参照点をそのつど確認することが重要となるだろう。例えば対話者は、ローベルの寓話を読みながら「意志」や「善意」などの

テーマについて話し合うが、こうしたテーマに結びつく点が寓話のどの部分（登場人物のどの行為）に現れていると考えられるのかについて確認しあうことで、徐々に理解や関心の輪郭を明確にしていくことができる。さらに、話し合うテーマが寓意的な表現や言語以外の表現（絵や写真など）によって示されると、実に多様な見方があぶり出される。この場合には対話を通して出された言葉を一つずつ丁寧に当の表現と突き合わせ、テーマをその場で練り上げる辛抱強さが要求される。

以下に詳述するように、プログラムの一部に、「ネオ・ソクラティクダイアローグ（NSD）」という対話法が応用されている。なかでも、問いから答えに向かう途中に「例」を挿入することが、この対話法の中核をなしている点を重視し、第１セメスターでは自分が実際体験したことのなかから例を考えるワークを行う。例えば「謝罪とは何か」という問いに対して、参加者が実際に謝罪を行った例をあげてもらう。この例をあげるワークが非常に効果的であると思われるのは、「謝罪」という言葉の意味について、いきなり言葉の定義から議論し始めるのではなく、実際に（架空ではなく現実の状況において）人がすることを参照し、それを正確に言語で描写することを通して、概念の記述に向かうことができるからである。実際にやってみると分かることであるが、「謝罪とは～のことである」という命題から出発すると、何を共有しているのか確認できないまま意見が分かれ、議論はすぐに混迷状態に陥るだろう。そのほか、「ソクラティク・ファシリテータ」と言われるNSDに特有の進行法にみられる重要な要素をいくつか（進行役自身は問答に参加しない、意見を述べない、理解を確認する、問答の構造を参加者に自覚させる、など）取り出し、それら要素について数回のワークを設けて受講者にじっくり経験してもらうことも可能である。

２．対話進行役の養成について

このプログラムにおいて最も重点がおかれているもは、何よりもまず、対話の経験を積み重ねることである。対話においては、そのつど向かい合う対話者や状況に適確に応じることが何よりも重要であると考えられるが、スキルや形式があらかじめ与えられると、それを使うことに専心してしまい、対話そのものから視線がそらされてしまう危険性は拭えない。したがって、プログラムには段階的なスキルベースの学習は意図的に導入されず、形式に沿った訓練も行われない。教員からの知識の提供や指導も最小限度にとどめられる。

NSD を導入するさいも、受講者に方法やルールだけが先に伝えられ、対話することがそれに従属することがないよう、筆者は気をつけている（これについては、３と４で詳細に述べる。）。受講者には、主に次の二つだけが促され、また、何がどのように「哲学的」であるのかについても、授業のなかで教員からはほとんど示されることはない。

・〈聴く／話す〉の会話、〈問う／答える〉の問答の経験を積み重ねること。
・こうした経験の積み重ねのなかで、何がどのように開かれてきたり、あるいは逆に、迷いが生じてくるのかを自覚すること。

学習到達目標が明示されておらず、また、そのためのスケールも用意されていないので、実際、受講者に見られる変化は各人各様に異なっている。毎回のプログラムの最後に課されるレポート（「あなたは対話と哲学に関して何を学んだのか」について書く課題）を読めば、こうした変化の様子を明確ににみてとることができる。とりわけ、学年を問わず、４セメスター以上受講した者の変化に対する自覚の深まりは顕著である。このことが確認されるだけでも、このプログラムのねらいがある程度は果たされていると考えることができるだろう。ただし、このような変化とその自覚は、外部から見れば確かに微小なものであり、対話進行役としての能力の形成の点でも不満が残るかもしれないが、実践の力はこのようなゆっくりとした進度でしか形成されることはないだろうと、筆者も自らの経験を振り返りつつ確信している。

さて、これまでの経験を振り返りながら、このプログラムを大学等で実施するにあたって必要と思われる条件は、以下のようなものとなるだろう。

1. 受講者は 30 名程度。それ以上は、受講者一人一人へのケアが困難になる。
2. グループワークと振り返りに十分な時間を割くために９０分×２コマの連続した時間を設け、１セメスターに８回開講する。
3. プログラムは第１、第２セメスターを通して完結するが、１セメスターのみの受講も認める。
4. 「進行役」を学ぶ者には、このプログラムを５セメスター～６セメスター（２～３年）受講することを勧める。
5. 専門領域を限定しない。哲学・倫理学だけでなく、他研究分野、他研究科からの受講を認める。
6. 学部２回生から博士後期課程、社会人学生まで、多様な年齢層を集める。
7. ティーチングアシスタント（TA）１名以上の補助が必須である。
8. 授業以外での学外実習プログラム（哲学カフェ）が用意されていることが望ましい。

なお、７の条件に関しては、TA 等の確保が難しい場合は、第５セメスター以上の受講生のなかから、数人を選んで進行役ないし進行補助の役割を与えることで、これに代えることができるだろう。また、進行役としての実践力を磨くためには、教室の外でさまざまな人たちと対話する機会が不可欠であるので、８の条件が整っている方が望ましい。これについては、「学期間の休みを利用して、哲学カフェなどの対話の場を自ら開く」という課題を与え、その様子を報告してもらうことも有用である。

受講者の多様性そのものは、確かに対話および対話の学習が成立するための必須条件ではないが、自分とは異なる背景をもつ者と出会うことによって、受講生のあいだに習慣的な思考や語り口に対する反省を喚び起こしやすく、教員による介入を最小限にとどめることができる。対話を促すための教材は、可能な限り習慣的な思考が通用しにくいものをあえて選択しているが、これが受講者の経験を大きく飛び越えたものであると、かえって逆効果を引き起こし、受講者の多様性も現れず、思考の反省も起こらない。毎回受講者のばらつきや様子が異なるので、教材の選択は受講者を観察しながら慎重に選ばなければならない。

３．ネオ・ソクラティクダイアローグの活用について

筆者は、さまざまな実践者の手によって NSD の実施法としてまとめられている現在のかたちのみならず、NSD の中心となるレオナルト・ネルゾンの考え方、つまり、教員は直接に対話の内容に関与せず、対話者どうしの自発的な気づきや発見を待つという点をプログラム全体において重視している。実践者のあいだでも「遡及的抽象」というネルゾンの方法に対する疑問や批判があるのも事実であるが､そのような理論的な問題を別にして、思考と対話の学習という点から、ネルゾンに学ぶことは非常に多いと筆者は考える。ネルゾンは「ソクラテス的方法」のなかで、対話者たちが責任をもって問いを考え抜くことが重要であり、対話者に対して発言を促すなどの最低限の介入は許されるものの、教師が対話の進み具合に問題点があることを外部から指摘したり、問いを立てるためのヒントを与えたりしてはならない、と述べている。[3] また、対話者にとって必要なことは、他人から与えられた知識に頼ることなく、自分自身の考えを明確な言葉で伝えようと試みることだけである。

現在普及しているNSDの進め方は、ネルゾンの後継者たちが工夫して作り上げたものである。（資料２参照）この進め方を採用するしないにかかわらず、また、NSD以外の他の教材を用いるときであっても、対話者の自己責任に委ね、導かない、教えない、というネルゾンの基本姿勢は対話の教育と学習にとって本質的であると筆者は考える。もっとも、実際のプログラムのなかでは対話者が多くの困難につきあたる様子が観察されるだろう。教員らの介入が最小限度に留められる結果、対話の内容は必ずしも教員の望む方向には進まない。また、当然ながら、話される内容もグループの成員に依存する。受講経験の長い者を混ぜるなど、グループ分けにも工夫が必要となるだろう。ただし、経験者が対話をリードしようとするとかえって対話にならず、他の対話者に受け身の姿勢をとらせることになりかねない。しかしより重要なのは、教員が完璧な対話を演じてみせよう、受講者に演じさせようとすることではなく、また、困難が生じない条件を予め準備するのでもなく（筆者の観察する限り、これらは初等中等高等教育を問わず、教員が陥りやすい傾向であると思われる）、むしろ対話者とともに困難や失敗を経験し、それらについて時間をかけて吟味する態度をともにすることである。このことは、NSDに限らず、哲学カフェや「こどもの哲学」など、対話を重視する他のプログラムにとっても同じであると考えられる。

対話学習プログラムにおいて「ソクラテス的方法」は極めて有用であると思われる。その理由をいくつか述べてみよう。

第一点は、対話と思考における〈例〉の意義である。NSDの最大の特徴は、グループが問いに答えるために、対話者自身の実体験に基づいた例を検討しなければならない点にある。例はいわゆる「個別事例」（case）ではなく、普遍的なもの（あるいは普遍的であることを目指す何か）を具体的に示ししつつ、誰か特定の個人によって経験されたものでなければならない。この点は最初、戸惑いをもって受け止められることが多いが、実際にやってみると、ほぼすべての対話者はその意義を理解し始めるように思われる。問いについて（与えられた言葉ではなく）自分の言葉で考えるためには、自分だけが知っていると思える事柄、すなわち自身に起きた、いつ・どこで・何を・誰と・どのように・なぜ、が内含される具体的な経験を参照し、それを明確に伝えようとする努力を行うことが近道である。自分自身に起きた経験といっても、特殊なものを探し当てる必要はまったくない。誰にでも起こりうるが、外ならぬ当人が経験し、他人に伝えることのできる事柄を明確に言葉にするだけで十分である。そして、この自身の経験と言葉の距離が思考の反省をおのずと促すのであり、そのためには、関心をもって耳を傾ける他者が不可欠なのである。伝

えるべき他者がいなければ、私たちはわざわざそのような努力をしようとは思わない。（こうした例を原則の適用や演繹とみなすのか、あるいは、普遍的なもの、理性的なものが経験のなかで多様に現れる、あるいは、経験が経験自身を超えて別の事柄を指示している、と理解するのかなどによって、哲学のさまざまな理論的立場が異なるだろうが、そのこと自体は対話の経験（学習）のなかではあまり重要ではないと思われる。）

対話学習プログラムのなかでは、対話と思考において〈例〉がどのような役割を果たすのかについて、対話者が理解を深める点だけでも、あまりある効果が見出されるだろう。第一セメスターでは、NSD はそのすべての過程を実施するのではなく、グループで問を立て、例を全員が提供する、という NSD の最初の手順を体験することで十分である。（NSD の全過程は第二セメスターで経験される。）現在ひろく行われている NSD では、例を一つに絞り込むことが義務づけられることが多いが、それはもっぱら時間的な制約によるものである。例を一つに絞り込むまで至らずとも、出された例をたがいに見比べ、どの例が問いに対して何をどのように答えることができるのかを対話者が吟味するだけでも、NSD の意義はある程度理解される。逆に言えば、すべての NSD の過程を実行する場合でも、この例の吟味を怠るならば、必ず失敗が待ち受けているといっても過言ではないだろう。多くの実践者によって指摘されているように、NSD がうまく進むかどうかは、よい例に出会うかどうかにも大きく依存している。

また、例を出し合う過程に絞り込むことで、莫大な時間を要する NSD の負担が減るだけでなく、授業の進行上の利点も得られる。NSD のすべてのプロセスを実施するためには、熟練した進行役が不可欠となるが、現実的に 4 ～ 5 グループのための進行役を用意することは容易ではない。しかし、例を出し合うことに限れば、とくに特別な進行の技術は必要なく、NSD 経験者を各グループに配置するだけで、受講者は自分たちだけで対話を進めることができる。

ただし、ここでプログラム実施者にはいくつか注意を喚起しておきたい。まず、プログラム実施者は、〈問いをつくる〉という過程にどの程度時間を割くのかについて、受講者の様子を伺いながら慎重に決定しなければならない。ネルゾンの方法に従えば、本来「問い」を自分たちで立てることが何よりも重要になるが、これが実際上最も難しい課題である。第 1 セメスターのように、NSD 全体を経験するのではなく、〈例〉に焦点をあてた対話を経験する場合には、無理に NSD を型通り行うのではなく、それ以前の対話で話題になったことや、受講者の関心をよく見極めて〈問い〉を予め決めておく方が混乱を避けや

すい。受講者に問いを立てさせる場合、適切な進行役の介入がなければ、曖昧で疑似経験的な問い（例えば、「どんなときに食べ過ぎるのか」という問いは、経験を尋ねているようにみえて実はそうではなく、問いの焦点がぼやけている、と考えられる。）などが提起され、それによって、例を出す過程も混迷を極めるという事実に筆者も何度か直面した。〈例〉を出すことに集中して取り組むために、実施教員による枠付け（サンプルとなる問いと例）を与えておくことが有効であるように思われる。また、例を出す過程においても、どのような例が適切であるのかについては、教員や補助者が「喩え」の例を出してみせるなどの工夫も不可欠である。（例えば、筆者は問いを「方程式」に、例を「解」ないし「個別解」に喩えることがある。）とくに、どのような例が適切とみなされるのか、例が何を意味するのかは、対話が始められる前に、教員から明確に示される必要がある。（一人称としての「私」が明確な判断ないし行為を行った例であること、例のなかに問いについて考えるための十分な要点が含まれていること、など。）もっとも、このようにネルゾンの本意に反して教員や進行役による指導的介入が必要となる点については、さらなる議論が必要となるだろう。

有効性の第２点は、共有のための筆記シートの活用法が、進行役養成に大いに役立つことである。グループで自律的に対話が進められるためには、模造紙などをもちいた共有のシートが不可欠である。NSD 進行役は、それぞれの段階で何がなされるべきかを理解しているだけでなく、シートの筆記法も習熟していなければならない。NSD においては、進行役がシートに書き留める内容に関しては、その細かな表現に至るまで、すべて対話者の合意が得られなければならない。進行役がグループの合意を得ることなく、筆記を行うことにより、進行役にとっても対話者に対しても、対話を通して吟味のなされていない要素が無自覚に対話のなかに持ち込まれることになってしまう。対話学習プログラムのなかでは、NSD の経験者（経験的に言って３回以上が望ましい）に進行役を任せることで、経験者の学習意欲を高めると同時に、教員が進行役をスーパーヴァイズすることで、対話への教員の介入を間接的なものにとどめることができる。教員は、各グループを回りながら、シートが適切に使用されているかに注目し、対話の進み具合を確認しながら、適宜進行役に助言するだけでよい。以下に、教員が進行役に与えるべきアドバイスについて例をあげておこう。

1.〈問い〉と〈答え〉を記すためのシートを用意すること。このシートにはグループ全員が合意に至った言葉しか書いてはならない。
2.〈例〉を並べるシートを用意すること。
3.〈例〉を出し合うときには、まず簡単に例について話してもらった後に、例提供者自身に「私」の主語を必ず含んだ１～２センテンスの文章にまとめてもらい、進行役はそれを筆記する。（勝手に聞き書きをしないこと）
4.いずれのシートにも、余計な覚え書き、関連の不明確な書き込みは行わないこと。（このような書き込みは受講者のあいだでしばしば見られる。）意味や関連が不明確な文言はかえってその後の対話に混乱を来したり、あるいは、吟味されない点を対話者に残す可能性がある。
5.〈例〉を詳述する場合には、「私は、いつ、どこで、何を、誰に対して、なぜ、どのように」が明確になるように、対話者のあいだで質疑応答を繰り返すように指示する。この具体性こそが、その後の対話と吟味が豊かになることを約束してくれる。
6.〈例〉の吟味を行う場合には、進行役が対話者の承認を得ずに、書き込みを行わないこと。（これは時間を惜しんで先に進みたがる進行役にしばしば見られる。）
7.〈例〉のなかの核心部について、その前提・根拠となる事柄が対話によって浮き彫りにされたら、それを出された順に別のシートに記すこと、これも対話者の承認のもとで行うこと。
8.最後のセッション（プログラムでは二日目の第二ピリオド）では、７のシートに書かれた諸命題をもとに、〈答え〉をつくるよう対話者に促すこと。ただし、ここでもすべての対話者の合意をもとに手順を進めること。

先にも述べたように、シートの活用法に着目することで、教員の対話への介入が最小限度におさえられるとともに、本来は見えない進行役の役割が可視的になる。対話者の一人が述べた言葉をシートに書き記すと、すぐさま別の対話者から疑問が呈される。あるいは、すぐに疑問が出されなければ、進行役は執拗に、ここに書かれた言葉が十分に明確なものをであるのかを問い尋ねればよい。こうしたミクロな〈促し〉が対話と反省を生み出す。教員は、それぞれの進行役が独善的に対話をリードし、結論を急ごうとするにブレーキをかけなければならない。この対話学習プログラムはNSDの養成コースではないので、必ずしもNSDのすべての手順が終わらなければならないわけではない。対話が本来極めて緩慢に、じっくりと歩まれるもので、一部であっても省略されることがないことを体験することが、何よりも重要であると筆者は考える。

さらなる効用として、NSDにおける進行法は、〈例〉をもとにした対話のみならず、写真や絵画、映画などの素材を用いて対話を進める場合にも応用が可能である。いずれの素材を前にしても、対話者自身が何を判断しているのか、それが他の対話者にとってどのように理解可能であるのか、他の対話者のどの言葉が不明確なままに思われるのか、こうしたことを丁寧に論じていくときに、NSDの進行を学んだ者ならば臨機応変に対応することができるだろう。

4．教えない授業は可能か？

対話技法論では、「哲学とは何か」という基本的な問いに教員の方からほとんど示唆を与えることなく、対話やレポートを通して自分で考えることを課している。提出されたレポートの多くが、他者とともに考えることの楽しさと難しさを正直に訴え、とりわけ、対話の経験のなかに楽しさと困難とが同居している点が日常会話とは異なると述べている。自分の考えを他者に伝えるのが難しいという気づきが、話すことと考えることの意味についてことさらに考えるということを促しているようである。また、進行役を演じる経験者と自分とを冷静に比較し、スキルや方法について考察する者もいる。さらに受講者の自由な発想を引き出すために、「対話体で書く」「対話のためのツールを考案する」「授業以外の場で対話を企画実行する」など、レポート課題にも毎回工夫が凝らされ、必ずしも授業のなかでは発揮されない受講者の独創的な発想に出会うことができる。

受講者の背景によって思考の辿るプロセスや方向性、文体はまちまちであるが、授業のなかで体験したことをもとに、自分なりの仕方で哲学的に考えるとはどのようなことなのかを言語化することは、他の講義・演習形式の哲学・倫理学の授業にも劣らず、重要であろう。また、他の研究分野が集まる本プログラムの場合は、すでに誰かの手によって作られた哲学の形式を伝えることよりも、当該研究分野での思考様式に僅かでも変形を加えることで、受講者の今後の研究に影響を与えることができれば、教育効果としては十分であるように思われる。（このことは大阪大学コミュニケーションデザイン・センターの提供する教育プログラムの理念にも合致するだろう。）

そのなかでも、受講者によるNSDの意義に対する理解は深く、限られた時間内ではあるが、対話と思考に関する十分な動機づけがプログラムのなかで与えられたと考えてよい

だろう。NSDが対話として経験されるためには、決定された対話の手順を追うのではなく、受講者に代表される対話者によって、自ら発見され、体得されていくことが不可欠であると筆者は考えている。現在普及しているNSDの進め方は有用なものであるが、それは一定の「成果」に到達するための手段として用いられることよりも、このように明確に教育というコンテクストのなかに埋め込まれことにより、本来の力を発揮するように思われる。なぜならば、たいていのNSDはうまく行かず、多くの不十分な点をはらんだままに終わってしまうからである。ある意味で、どのようなNSDも不十分である。しかしそれは、NSDが方法として確立されていないからではなく、むしろ、ネルゾン自身の意図により、方法が方法として一人歩きしないよう考えられているからではないだろうか。問答の途中で行き詰まり、何度も何度もやり直し考えた挙句、結論に到達しない姿は、初期プラトンのソクラテス対話編のなかに垣間見るができる。この点からも、ネルゾンが自らの対話法を「ソクラテス的」と規定した意味は明らかであるように思われる。

哲学対話においては、それがどのような場で行われようと、「うまくいかない」という自覚とそれを創造的な仕方で捉え返していく態度が最も重要であると筆者は考えている。そして教育とは、ある成果を達成するか否かだけでなく、そのプロセスを通して何がどのように変化したのかを具に見つめ直す試みであり、NSDを体験した者が、次なる対話ではもっとこのようにやってみたい、みるべきだと発見できることが、教育におけるNSDの最大の効用であると筆者は信じている。[4] 教育とは、それが狭義の学校制度に限定されないとすれば、不十分であること、未完結であること、困難を感じることが認められ、かつ、そのことをやり直すことが許された場ではないだろうか。完成された対話が存在しない限り、J・デューイが言う「経験の絶えざる再構成」という意味で、対話は不十分に終わるべきなのである。

そして、そのような対話にとって、授業という制度的な場は、毎時間、毎週、毎月、毎年と再開が認められているという点において大きな意味をもつだろう。受講者のなかには、授業の外でさまざまな人たちと対話することの難しさを体験し、その歯痒さを胸にして、再び授業において対話を再開する者もいる。前年度の授業に空き足らない者たちが、今年も授業で再会する。授業は再会と再開を約束する。対話の進行役とは対話の再開を告げ、初めて参加する者も懐かしく迎え入れ、話を聴かせてくれと席を用意する者である。授業として設けられた「対話技法論」は技法を教えてはくれないが、再開の仕方について洞察を与えてくれる、そのような場であることは間違いない。それが、受講者から筆者が教えられた最大のことである。

注

1　本間直樹「他者の自己表出（ディスクルス）を受けとめながら … ――アンダース・リンドセットの哲学プラクティス」大阪大学臨床哲学研究室編『臨床哲学』、第２号、2000 年、98-114 頁。

2　寺田俊郎「レオナルト・ネルゾンのソクラテス的方法」大阪大学臨床哲学研究室編『臨床哲学』第３号、2001 年、61-72 頁。

3　「相互質問法」の具体的な進め方については、本間直樹・高橋綾「小学校で哲学する――オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」（大阪大学臨床哲学研究室編、『臨床哲学』、第 11 号、58-74 頁、2010 年３月.）を参照されたい。

4　ドイツ、オーストラリアで NSD を社会調査の手法として取り入れる研究が進められているが、グループインタビューなどの社会調査や合意形成の手法と NSD が最も異なるのはこの点にあるのではないだろうか。NSD のプロセスにおいて話し合われたことを、副産物として利用し、調査研究の対象とすることと、調査を目的に対話を行うことには決定的な違いがあることをここで指摘しておきたい。

資料 1

対話技法論　2010 年度スケジュール

■第 1 セメスター

1	イントロダクション／「リアル／リアルでない？」	理由を言う
2	対話ゲーム「じっくり考えるのは大事なこと？」	話す／聴く
3	相互質問法「ぼくたち、みんな平等？」	質問する
4	ネオ・ソクラティクダイアローグから	例をあげる
5	寓話を読む（アーノルド・ローベル『ふたりはいっしょ』）	問いを考える
6	アフォリズムを読む（ニーチェとウィトゲンシュタインより）	レトリックを理解する
7	絵を見る（Banksy の写真集から）	異なった見方を理解する
8	まとめ	

■第 2 セメスター

1	イントロダクション／哲学カフェの紹介	哲学カフェを企画する
2	対話ゲーム	一対一で対話を進行する
3	相互質問法／ネオ・ソクラティクダイアローグ 1	進行役のやり方を学ぶ
4	ネオ・ソクラティクダイアローグ 2	
5	ネオ・ソクラティクダイアローグ 3	
6	NSD の進行法について話し合う	進行役の役割について考える
7	映像を用いた対話（コミュニティボールを使う）	何が対話を促進するのか
8	まとめ	哲学対話のためのツールを考える

資料２
NSD の基本的な進め方

１．形式と目的

NSD は５～ 10 人の少人数グループが最短で８時間、最長で３日間かけて行う哲学的対話法である。意思決定や合意を目的とした議論ではなく、進行役の補助のもとですべての参加者の合意に基づいて哲学的な問いに答えることを試みる。原則として、途中からの参加や離脱は認められない。

２．プロセス：〈問い〉、〈例〉、〈理由づけ〉、〈答え〉

対話は自分たちで〈問い〉を立てることから始まり（話題は対話に先立って「テーマ」として参加者に周知されることが多い）、次に〈問い〉について考えるために適した〈例〉を参加者の実体験から出し合う。さらに、選ばれた一つの〈例〉のなかから問いに関連する行為と判断を抽出し、その〈理由〉を深く掘り下げ、最後にそれを〈答え〉にまとめる。

３．〈例〉と〈理由づけ〉

〈例〉は、事例ではなく、問いによって問われている普遍的な事柄に関連し、いつ誰がどこで何をどのように行ったかが明確であり、一人称によって記述され得るものでなければならない。「こういうことがよくある」という習慣的なものは不適切である。参加者は、〈問い〉に答えるために最も核心となる行為（とそれに織りこまれた判断）を選び出し、それがなぜ妥当であるのか（あるいは妥当でないのか）の〈理由づけ〉を時間の許す限り続ける。最終的に辿りついた最も上位の理由が〈答え〉となる。

４．発言と相互理解

〈発言〉は対話の基本的な構成要素であり、参加者は相互理解のために単純で明確な表現で話すよう心がける。書物などの知識、常識や権威に依存することなく、平明な言葉で参加者を納得させることが求められる。

５．進行役の役割

進行役は、対話に参加せず、参加者が迷わずに上記プロセスに沿って話を進めるのを補助する。発言へのコメントや批判は一切許されない。また、進行役は模造紙などに〈問い〉〈例〉〈理由〉〈答え〉を書き記していくが、これらの文言はすべて参加者の判断と合意によって選ばれ、進行役が恣意的に取捨選択や整理をしてはならない。

NSD の例（Stan van Hooft "Socratic Dialogue as Collegial Reasoning" より）

テーマ　尊厳

問い　　人間の尊厳とは何か？

例　　教師である私は、ある生徒を一個の対等な者として遇した。

理由１　教師と生徒は互いに尊厳をもって遇し合うべきである。

理由２　人間の尊厳は、対等な存在として遇されたいという欲求のうちにある。（答え）