

「考え、議論する道德」と対話的な学び

——対話による授業づくりへの視座——

松 永 康 史

A Study on Interactive Learning in the Concept
of “Moral Education through Deliberating and Discussing”

—Viewpoint to Learning Plans by a Dialogue—

Yasushi MATSUNAGA

はじめに

「特別の教科である道德」（以下、道德科）の完全実地（小学校2018年度、中学校2019年度）が間近に迫る中、2017年3月に新学習指導要領が告示された。新学習指導要領告示に向け、「何を学ぶか」ととどまらず、「どのように学ぶのか」という視点で「アクティブ・ラーニング」が注目されてきた。新学習指導要領の中では、結果的に「アクティブ・ラーニング」という言葉は使用されず、その代わりに「主体的・対話的で深い学び」という表現へ変更されている。その経緯について、本稿で詳しく取り扱うことは行わないが、「どのように学ぶのか」という視点が示された以上、その在り方について検討していくことは、授業改善への示唆となる。とりわけ2018年度から全面実施される道德科は、他教科より一足先に「主体的・対話的で深い学び」として展開されていく必要がある。そこで、本稿では、「道德科」における「主体的・対話的で深い学び」の「対話的な学び」に焦点を絞り、対話的な学びを充実させるためには、学びへのいかなる理解が必要かを考察する。さて、道德科として教科に位置付けるうえで「考え、議論する道德」の実践が期待されているわけだが、道德科における「考え、議論する」授業のあり方は、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」との関係で読み解くならばいかなる解釈ができるであろうか。中央教育審議会答申（2016.12.21）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、「中教審答申」）において次のように述べている。

道德教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を育むため、答えが一つではない道德的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道德」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになると考えられる⁽¹⁾。

「考え、議論する道徳」の実現が「主体的・対話的で深い学び」の実現であるならば、「考え、議論する道徳」が「どのような学び」であればよいのか、「対話的な学び」を手掛かりに、授業づくりへの視座を示すことは間違いではあるまい。「対話的な学び」の解釈によって「考え、議論する道徳」授業の具体的な姿をイメージ化できるよう検討する。

1 学習指導要領における「対話的な学び」と「考え、議論する道徳」における「対話的な学び」

「対話的な学び」について、『小学校新学習指導要領』（2017）の総則では、教育課程の実施と学習評価の一つ目に「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として次のような記述が見られる。

第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと⁽²⁾。

「対話的な学び」は授業改善の視点として新学習指導要領のキーワードであることが確認できる。中教審答申（50頁）において、「（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）と題し、「対話的な学び」について、次のように記している。

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

中教審専門部会委員であった柳沼良太は、上述した答申の前段を「考え、議論する道徳」と次のように関連づけている。

「①子ども同士の協働、②教員や地域の人との対話、③先哲の考え方を手がかりに考えたり、④自分と異なる意見と向かい合い議論すること、道徳的価値の葛藤や衝突が生じる場面を多面的・多角的に議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすること」である⁽³⁾。

この柳沼の述べる「考え、議論する道徳」を手掛かりにして「どのように学ぶのか」につながる「対話的な学び」を検討していくことにする。柳沼は、続けて次のように述べている。『「対

『対話的な学び』にするためには、子どもが道徳的な問題についてさまざまな他者との対話を通して、多面的・多角的な見地から考えを発展させていくことが重要になる。⁽⁴⁾ここで、いくつかの深く検討すべき事項が生じる。①ここでいう道徳的な問題とはいかなる問題を設定するのが望ましいのか。②さまざまな他者といった場合、だれを具体的に他者として設定すべきか。③他者との対話といった場合の対話とは具体的にどのような状態を指すのか。④多面的・多角的な見地とはいかなる見地か。⑤考えを発展させていくといった場合、具体的にどのような形で考えを発展させたことになるのか。柳沼の論を軸にしながら、②③⑤を中心に、その在り方を細かく探っていくことにする。

2 「対話的な学び」における他者

(1) 他者とはだれか

道徳科における「対話的な学び」における他者とは、具体的に誰のことであろうか。柳沼はこのことに関して、3種類の対話を設定している。1つ目は、子ども同士の対話。ペア学習やグループでの話し合い、そして学級全体での話し合いにつなげていくことを例として挙げている。2つ目は、子どもと教師や地域の人々など大人との対話。3つ目は、子どもと偉人、先人や有名な人物の言動（名言・格言など）との対話。これらの3種類の対話に見られる3つの他者は、1で前述した中教審答申で出された他者と一致する。道徳科において、中教審答申で示された以上の他者を想定しているわけではないということを確認しておく。

(2) 対話は二者間か

一般に対話について、その語彙を探てみると、次のような記述が見られる。『広辞苑』(2008)によると、「向かい合って話すこと。相対して話すこと。二人の人が言葉を交わすこと。会話。対談。」⁽⁵⁾と記されている。『大辞林』(2006)によれば、「双方向かい合って話をする。また、その話。」⁽⁶⁾と記されている。『日本語大辞典』(2006)によれば、「直接に向かい合って互いに話をする。また、その話。多くは二人の場合にいう。」⁽⁷⁾と記されている。

辞書の解釈をすれば、対話は二者間で行われるものである。では、教室における二者間とは誰と誰を指すのか。

(ア) 「子どもA対子どもB」つまり子ども同士1対1で行われるもの。ペア活動が考えられる。

(イ) 「教師A対子どもA」

(ウ) 「ゲストティーチャーA（地域の人や保護者など）対子どもA」。

(ア)、(イ)、(ウ)は、なるほど柳沼が述べた1つ目、2つ目の対話に見られる2つの他者に対応している。しかしながら、柳沼氏のいう子ども同士には、グループ活動や学級全体での話し合いを含むため、二者間以外での対話も想定することになる。また、子どもと教師の対話といった場合にも、教師と複数人の子どもによる教室での学習を想定するならば、教師一人と子ども一人だけが対話することもあるだろうが、二者間に限定することは現実的ではない。『大辞林』

における「(講義形式に対して) 教師が生徒と対話しながら進める授業の形式」⁽⁸⁾に該当すると考えられる。教育活動を授業に限定するならば、教師と子どもが1対1になる場面はあったとしても、複数人の子どもを教師は対象にしているからである。そうであるならば、対話は二者間と言いつながらも、複数人を1者として捉えているということであろう。むしろ、授業においては、そのような側面も射程に入れなければ、「対話的な学び」は成立しないとも言える。複数人を1者として考える余地を残しながら、次のように設定する⁽⁹⁾。

- (ア) 「子どもAまたは複数人対子どもBまたは複数人」ペア活動、グループ活動、学級での話し合い
- (イ) 「教師Aまたは教師複数人対子どもBまたは子ども複数人」
- (ウ) 「ゲストティーチャーA(地域の人や保護者など)またはゲストティーチャー複数人対子どもAまたは子ども複数人」

このように設定するのであれば、「対話的な学び」の対話は辞書的意味を拡大解釈したところにあることになる。そして考えられることは、「対話による学び」ではなく「対話的な学び」とし、「的」という言葉を使用することで乗り越えようとする意図が隠れているように思われる。

(3) 先哲の考え方という他者とは

柳沼が述べる3つ目の他者である子どもと偉人、先人や有名な人物の言動(名言・格言など)との対話は、中教審答申の言葉を借りれば、先哲の考え方となろう。その先哲の考え方は、どのように捉えればよいのであろうか。上述した辞書的解釈では、他者を「生きている人」と解釈するのが一般的ではないだろうか。そうであるならば、「先哲の考え方」という他者はいかに設定されたのであろうか。「先哲の考え方」は、子どもが考えるための手掛かりとするものである。先哲そのものは、昔のすぐれた思想家であり、人(他者)を意味する。現にまだ存命であり直接話をするのであれば、対話も行えよう。しかしながら、故人であるならば、その思想を知るための図書や資料に頼らざるを得ない。その場合、図書や資料は人とは言えない。そうは言っても、図書や資料でさえ文字や図などを媒介にした他者がつまっているものとも言える。そうであるならば、この「先哲の考え方」も自分対他者という辞書的意味を拡大解釈することで、つまり「対話による学び」ではなく「対話的な学び」を導くものとも言えるのではないだろうか。

上記のことを踏まえるならば、(2)で述べた二者間に、対話の対象として先哲の考え方も追加して解釈したほうがよいと考える。

- (ア) 「子どもAまたは複数人対子どもBまたは複数人」ペア活動、グループ活動、学級での話し合い
- (イ) 「教師Aまたは教師複数人対子どもBまたは子ども複数人」
- (ウ) 「ゲストティーチャーA(地域の人や保護者など)またはゲストティーチャー複数人対子どもAまたは子ども複数人」
- (エ) 「資料A(先哲の書物)または複数資料物対子どもAまたは子ども複数人」

3 「対話的な学び」における対話

(1) 対話という型があるのか

「対話的な学び」における「対話」について、柳沼はペア活動や、グループ活動、学級全体での話し合いといった活動の型ともいえるものを紹介しているが、ペア活動やグループ活動、学級全体での話し合いの中で行われる対話の実像について、柳沼の書の中では具体的には述べられていない。ペア活動やグループ活動といった活動の型を示すことで、対話的な学びへのイメージを持ちやすくはなるが、そこには、留意しなければならない点がある。中教審答申（224頁）においても「型」に対する指摘が次のような形でなされている。

専門家会議では、「考え、議論する道徳への転換」に向けて求められる質の高い多様な指導方法の例示として、㊦読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、㊧問題解決的な学習、㊨道徳的行為に関する体験的な学習を指導方法の例を挙げている。これらは独立した指導の「型」を示すわけではなく、それぞれに様々な展開が考えられ、またそれぞれの要素を組み合わせた指導を行うことも考えられることとしている。

「どのように学ぶのか」という視点で、学習指導要領に明記された以上、学校現場には、その方法として一律の形態が導入される可能性が高いように考えられる。特に「対話的な学び」は、形態的なものとして導入される恐れがある。それでも、授業改善に一定の役割を果たすのではないかと考えられるが、「対話的」を型として捉えられかねない事態を考慮し、「対話的な学び」のその内実を見つめることが必要である。さもなければ、「対話的な学び」も型にはめる授業づくりになってしまう恐れがある。このことは型による学びそのものを否定しているわけではない。「言語活動の充実」をめざし、文型を示し書いたり話したりする実践を私自身行ってきた⁽¹⁰⁾。しかし、そこは入り口に過ぎず、子どもがその型をいずれ離れ、意識的にもしくは無意識的に型を変型させたり、子ども自身が自分の言葉で語っていったりすることができるようになって言語活動はより充実すると考えていたからである。文型や話型の提示は、表現が苦手な子への支援という色合いが濃く、全体で発表することが苦手な子もペア活動やグループ活動の中で発表することにより自信をつけさせ、全体発表できるようになってほしいという教師の願いであり、全体では発表できない子にもペア活動やグループ活動の中で発表機会をもうけるという願いがあったのではなかっただろうか。このことが発表を苦手としていた子に自信をつけさせ、表現力育成に有効であったことは否定されることではない。しかし、今回は、発表することではなく、対話することなのである。このことは、これまでの「言語活動」に対話的な学びが含まれていなかったことを示すものではない。しかし、今回、一方的ではなく双方向（interactive）であることが重要視されている。小松成美は、「双方が話すことだけにエネルギーを使えば、それはモノローグ（独白）で、ダイアログ（対話）にはなり得ません。」⁽¹¹⁾と、双方向の重要性について語っている。モノローグ（独白）であるならば、表現力を養うものと

して理解できる。先ほど述べたように、これまでの言語活動の充実でも思いや考えを表現できる子を目指していくつもの実践がなされている。しかし、ダイアログ（対話）であるなら、相手の話を理解し、判断し、応答することが必要になるのである。

また、別の視点で述べるならば、学習指導要領改訂の意図の中に「『主体的・対話的で深い学び』の視点から再整理することで、若手教員も授業改善の視点や目的を把握しやすくなり、蓄積された指導技術に改善を加えながら受け継いでいくことができるようになることが期待されている。」⁽¹²⁾との指摘がある。近年の若手教員への指導技術の伝承問題が背景にあるのである。そのことにおいて、ペア活動、グループ活動という方法としての安易な型の受け入れは、危惧されるべきである。「若手としては、やり方を決めておいてくれるのは楽な気がしたという」⁽¹³⁾若手教員の反応は、「学校スタンダード」という型を安易に受け入れて、「やりやすさ」というところに落ち着き、子どもと試行錯誤を繰り返しながら行う授業づくりの放棄と類似しているのではないだろうか。それでは、先人が創意工夫してきた授業づくりを受け継ぐことにはならないのである。この点においても、「対話的な学び」の型だけでなく「対話」そのものを問わねばならない。

(2) 対話と会話は同じか、そして議論するとは

対話については、これまでも多くの対話論が展開されてきた。ブーバーやバフチン、ボームなどが挙げられよう。ブーバーは、「我—それ」の関係ではなく、自分と相手とを関係性として捉える「我—汝」の関係が、「対話」を生むと考えた。バフチンは、対話は終わりえないし、終わるべきではないとして、人は人との対話の中で、自己を確立すると考えた。ボームは、ギリシャ語の「dialogos」という言葉の由来から、「対話」を、言葉の意味を通して、新たな理解を生むプロセスとして提起している。このように、さまざまな対話論が展開される中、「対話的な学び」としての「対話」をいかに解釈することが、授業改善への視座となりうるのだろうか。また、その「対話」は、道徳科のいう「議論する」とどう接近するのであろうか。まずは、辞書的解釈にかえり、「対話」と「会話」について整理する。

『広辞苑』において対話の意味として会話という記述も見られる。その区別はいかなるものであろうか、そもそも区別する必要はないのであろうか、「対話的な学び」における対話を考えるとき、会話をどのように捉えればよいのであろうか。その点について、二宮衆一・市川哲哉『「対話」にもとづく学びの研究』（2015）の中に整理されている。それによれば、平田オリザの『対話のレッスン』（2001）の「『会話』がお互いの細かい事情や来歴を知った者同士のさらなる合意形成に重きを置くのに対して、『対話』は異なる価値観のすり合わせ、差異から出発するコミュニケーションの往復に重きを置く。」⁽¹⁴⁾という指摘に、柄谷行人の『探求Ⅰ』（1986）「他者との関係は非対称的である」⁽¹⁵⁾との指摘も加えて、以下のように述べている。「平田と柄谷共に共通しているのは、同じ価値観を持たない者が行う話し合いを『対話』と呼んでいる点であろう。つまり、『対話』とは、他者がもつ『他者性』『異質性』を前提とする話し合いを指すのである。そして、『他者性』や『異質性』が重視される理由は、それが新たな考えや価値

観の創造、すなわち学びの源泉と考えられるからである。」⁽¹⁶⁾さらには、『対話』による学びは、学び合う者同士が、柄谷の言う『対関係』『向かい合わせ』の関係のもとで営まれる時に、はじめて生まれてくるものと捉えられる。したがって、『対話』による学びとは、個人の認知プロセスとして生じる学びではなく、自己と他者、あるいは我と汝による社会的な相互行為として生じる学びなのである。⁽¹⁷⁾としている。

「対話」が「他者性」「異質性」を前提とするならば、先程見てきた、子ども同士の対話、子どもと教師や大人との対話、子どもと先哲の考え方との対話の他者も「他者性」や「異質性」があって初めて成立することになる。

ところが二宮・市川は、佐藤公治の提起⁽¹⁸⁾を引き合いに出し、「教室の中での『学び合い』は、『対話』による学び、すなわち『向かい合わせ』の関係による学びを最終目標として目指すものの、まずは他者の『他者性』や『異質性』を認め合える関係、すなわち『対話的關係』を子どもたちの中に創り出し、その価値を認め合えることが大切であろう。」⁽¹⁹⁾と他者との関係性において段階を踏むことにしている。そして、道徳科ではないが、「対話的關係」を築く力を育成する教材の開発に取り組んでいる。

道徳科においても、「他者性」や「異質性」を認める「対話的關係」がなければ、道徳的な問題について対話する際、対話自体が空転し、子どもは発表するが、道徳的価値の理解を深めたり、広げたりすることは難しいのではないだろうか。そして何より「他者性」や「異質性」があるからこそ道徳科において「議論する」ことができるのではないだろうか。

(3) 対話を可能にする他者との関係性とは

子ども同士の対話において、二宮・市川は、「他者の『他者性』『異質性』を認め合い、応答し合うという『対等性』を軸にした『対話的關係』」⁽²⁰⁾を築くにあたり次のように述べる。「まず、自分と異なる存在として他者を認められる（差異を承認できる）力を子どもたちの中に育てることが必要となる。子どもたちは、自分とは異なる考え方や意見と出会う中で、他者の声に耳を貸し、自分の考えや意見を見つめ直す機会を得る。そうした経験の積み重ねが、仲間を『他者』として認識する過程なのではないだろうか。」⁽²¹⁾二宮・市川の言う経験の積み重ねをいろいろな教科の授業をはじめ学校教育全体で行うことが、まずは重要ということであろう。その中で、子ども同士に「対等性」を軸にした関係が成立し、「対話的な学び」が可能となるのであろう。

では、子どもと教師との対話においては、「対等性」を軸にした関係が必要なのであろうか。いや、そもそもそのような関係を築くことは可能なことなのであろうか。

池田久美子は、『対話の害』（2015）において、「対話は、それ自体が善であるわけではない。（もちろん、それ自体が悪だというわけでもない。）」⁽²²⁾と前置きしたうえで、次のように述べる。「教師は、学生に対して評価権を有する。また、学生よりもはるかに知識が有る。その授業の学問分野について、勉強量が違う。つまり、教師の立場は強い。これに対して、学生の立場は弱い。学生は教師に生殺与奪の権を握られている。対話は、このような不平等な関係では、成

り立たない。対話は平等な関係において初めて可能なのだ。」⁽²³⁾ 池田は大学教育において、学生と教師は不平等であり、対話は成立しないと指摘している。池田の指摘は、大学での授業を念頭に置いたものであるが、小学校や中学校ではどうであろうか（大学でもそう言えるのかは慎重に検討する必要がある）。小中学校においても、教師が評価権を有していることは同じである。その点において、児童、生徒と教師は不平等であり、対話は成立しないことになる。そうであるならば、柳沼が述べる子どもと教師との対話は理想ではあるが、現実的には困難だということであろうか。

一方で、湯峯裕は、「対話がある教室」を作り出すために、「子どもと教師の相互交流、相互の共同性を、教室の対話に生まれさせなければならない。問う時には自分の考えは不安定あるいは未定である。問いかけと応答があることで自分が形づくられていく。」⁽²⁴⁾と述べる。また、『「わかりましたか」』『はい』の教師の一方的な働きかけではなく、教師と子どもたちが共にあり共に感じあう関係での交流である。」⁽²⁵⁾と述べ、教師と子どもが対等な関係であることの重要性を説く。しかし、池田の指摘を受けつつも、そのような関係作りは可能であろうか。湯峯は、「子どもは教師とは違う経験の上に立っている。教師とは当たり前が違うのである。出てきた言葉を、自分の当たり前に当てはめるのではなく、子どもの当たり前としてそのまま受け止められるか。自分の前提で聞くと、自分の価値観、価値基準で、言葉を取捨選択してしまい、生徒の心がこもった言葉を聞き逃し取り逃がしてしまう。両方の基準・前提を交流することで、分りあうことができるのである。これが対話なのである。」⁽²⁶⁾と述べる。湯峯は、教師と子どもは違うという前提に立ったうえで、「対等性」を軸にした関係を作ろうとしているように見える。教師と子どもは違うから不平等であり、対話が成立しないと考えるのではなく、違うこと（「他者性」「差異性」）を認めたうえで、応答しようとする（できる）のではないかと考えられる。授業目標への手段として、「対話」を用いるにしても、特に道徳科においては、「対話」の先に正解が想定される教科ではない。その点においても、解そのものが問われる「道徳科」では、「対等性」を軸にした関係を作りやすいとも考えられはしないだろうか。

このことは、これまで道徳科がとすれば、「価値の押し付け」と危惧されてきたことへのアンチテーゼとなるのではないだろうか。なぜなら、教師も「問う時には自分の考えは不安定あるいは未定」の状態を想定するからである。これは、教師にとってかなりの難題であると考えられる。導くはずの教師が、子どもとともに対話をしながら、対話によって導かれるのであるから当然であろう。教師が導く道徳科指導案なるものは作成困難となり、道徳科学習案とでもすべきであろうか。実際に教師と子どもが「対等性」を軸にした関係を作ること⁽²⁷⁾が可能であれば、道徳科において、教師と子どもの「対話的な学び」が道徳的価値を見直し、考えを深めることにつながる希望があるようにみえる。

ただし、そこには難しい課題を抱えていることも指摘しておかねばならない。柳沼の論を軸に1で述べた①道徳的問題はいかなる問題か、に対するものである。本稿では、「どのように学ぶのか」に焦点を当てているため、「何を学ぶのか」については詳しく述べることはしないが、そのことなしには、「どのように学ぶのか」は語れない側面もあるため、確認しておく。柳沼は、

「何が問題か」を見出したうえで、その問題には、道德的価値が実現されていないこと、道德的価値の理解が不十分または誤解していること、道德的諸価値を実現しようとする自分とそうでない自分とが葛藤していること、複数の道德的価値の間で、対立が生じていることなどを例に挙げている。一方で、山口匡の文章を引用し、課題について確認しておく。「『道德的価値』とは、具体的には『内容項目』を意味しており、四つの視点をもとにあらかじめ提示されているという点である。つまり、いかに『問題解決的な学習が』重視されようとも、『新学習指導要領』は問題に『根差した』道德的価値それ自体が『考え、議論する』対象であるとは言えないのである。」⁽²⁸⁾山口の指摘は、「対話的な学び」をいかに展開しても、道德的価値それ自体は、そもそも「考え、議論する」範疇ではないと言うのである。さらには、1の④で述べた多面的・多角的な見地とはいかなる見地かについて、山口は、「多様」「多面的」「多角的」の語は、ある限定された使用法や文脈においてのみあらわれることを取り上げ、次のように述べる。「児童生徒に『多面的・多角的に考える』ことが許容されるのは、『道德的価値に根差した問題』に対する『多様な感じ方・見方・考え方』に事実上限定されている。『内容項目』に示される『道德的価値』の学習のためには『多様な教材』が活用されなければならないが、当の『道德的価値』が多様で、多面的・多角的な見方や考え方の対象となることはないのである。」⁽²⁹⁾と述べている。「道德的価値」そのものを「考え、議論する」ことにはなりえず、結局「価値観の押し付け」ではないかと危惧しているのである。

しかしながら、「道德的価値に根差した問題」を「考え、議論する」対象にした際、その問題は、道德的価値としっかり区別されて、授業が展開されることは難しいと考える。問題を話し合う中に、道德的価値そのものが絡んでくるであろうし、そのことにより、道德的価値についても、見直し、検討する契機はあるのではないだろうか（ただし、その道德的価値自体を見直すような授業展開を意図的にやってよいのかという問題は残る）。ここでは、その道德的問題と道德的価値の関係性を深く検討することはできないが、今後の課題として、この点を検討しなければ、「いかに学ぶのか」が試行錯誤されようとも、やはり形態的なもの（価値の押し付け型、空疎な話し合い型活動）になってしまうであろう。

4 「対話的な学び」で考えを発展させるとは

(1) 「対話」と「考え」るの関係とは

柳沼の論を軸に1で述べた、⑤考えを発展させていくといった場合、具体的にどのような形で考えを発展させることになるのか、について検討していく。「対話的な学び」で考えを発展させるにはどうすればよいか、この問いの立て方は「対話的な学び」が考えを発展させることができるという前提に立っている。しかし、見方を変えれば、考えを発展させるために「対話的な学び」は有効かという問いである。「対話」と「考え」ることはいかなる関係があるのか、そのことを語らずして「考え、議論する道德」は実現できない。

「ものを考えるときにはだれもが一人である。ものを発想する、創作するという作業は、あ

くまで個人的な活動であって、それには、『孤独』が絶対に必要である。」⁽³⁰⁾森博嗣のこの指摘は、教室の中で営まれる関わり合いの中で、思考力、判断力、表現力が育つと信じ実践してきたものに戸惑いを与えるに十分な言葉である。森はさらに続ける。「わいわいがやがやとやっている時間から生まれるものもゼロではないが、そんな例外は、一人のときに悩み考えていた人が、その賑やかな場のリラクゼーションからふと思いつくアイデアである場合がほとんどだ。」⁽³¹⁾森が述べる「わいわいがやがやとやっている時間」が「教室の中の関わり合いの時間」であることに對して、慎重な議論が求められることは了解しつつも、ものを「考え」ることは「わいわいがやがやとやっている時間」（「議論する」時間）ではなく、個人的な活動にあることを再認識するよう迫ってくる。「考え」るは、他者を必要としない、つまり「対話」を必要とはしないということであろうか。

「子どもとの哲学対話」を批判する宇佐美寛の主張も、（哲学対話に對する批判であることは了解しつつも）対話という方法が用いられることに對して一度立ち止まらせ検討するに十分なものである。宇佐美は述べる。「（前略）なぜ対話なのか。なぜ他の方法ではないのか。他の方法と対話とはどう違い、どう関係しあうのか。」⁽³²⁾「思考は、自分自身がするのである。自分が考えればいい。それなのに、なぜ他者と対話することが必要なのか。」⁽³³⁾「なぜ口頭の対話なのか。なぜ、作文の交換・交流の形をとらないのか。」⁽³⁴⁾これらの指摘は、道徳科において、「対話的な学び」が考えを發展させる最善の方法であるのかと強く問いかけてくる⁽³⁵⁾。

(2) 自己内対話とは

自分が自分自身の考えを發展させるためには、自分がそれでよいのか、他の見方や考え方はないのかなど自分に問いかけることに他ならない。それはメタ認知（メタ対話）とも言える。「対話的な学び」を意識すれば、そのことは「自己内対話」と言えるのではないだろうか。その意味において、「考え」ることは、自分と「対話」することとなる。

「対話」が「考える」に結びつくものだと考えるならば、次の小松の指摘は無視できない。小松は述べる。「孤独な環境では自己内対話が進みます。大勢の人に囲まれて楽しい間を過ごしている間には、じつは自己内対話を進めることができません。」⁽³⁶⁾自分對他者で行われるものと想定していた対話が、自分対自分（自分一人）という「自己内対話」を含むものとして捉える必要がでてくる。しかし、それは対自分を終始想定したものではなく、「対話は、双方向の連続運動ですから、一方が変わればおのずと変わります。今、自分が変化すれば必ず変化するのはです。その変化を、深い対話を、導き出す原動力とするために、あなたから変わることを意識してください。そのためには、今の自分を見つめること、自己内対話はとても大事だと思います。」⁽³⁷⁾と小松は、他者との関係性についても射程に入れている。梶田叡一においては「自分自身の意識世界にも相互に独立した形で様々の感覚・気づき・記憶・思い等々が存在している。これら相互の間に橋を架ける〈自己内対話〉こそ『考える』ということにほかならない。したがって、教育場面においては、教師と学習者が〈対話〉し、学習者同士が〈対話〉することが、学習者個々人の内面における〈自己内対話〉へと深化し、發展していくことを願いとし

ていかなければならない。」⁽³⁸⁾と述べる。他者との対話が「自己内対話」へと深化すること、「自己内対話」は「考える」ことであると主張する⁽³⁹⁾。

そうであるならば、教室において「考え、議論する」といった時、「自己内対話」と「他者との対話」が絡み合いながら形成される学びが望まれる。それこそが「対話的な学び」と言える。

「対話的な学び」は、教室の子どもたちが、途切れることなく意見を述べ、活発に発表をしているといったイメージの学びとはならないのである。声のある「他者との対話」と同時に、沈黙としての「自己内対話」がなければならない。学級全体が沈黙している、そんな「対話」があってもよいのである。小松はインタビューを行ってきた経験から沈黙について「質問に対して考えて答えるのは当たり前じゃないか、と。質問の意味を自分なりに解釈して、言葉を選び、頭の中に文章を組み立てて答える。そうしたら、三十秒や一分といった時間はすぐに過ぎていくものでしょう。」⁽⁴⁰⁾と沈黙の大切さについて語っている。小松の述べる、質問の意味を解釈し言葉を選び、頭の中に文章を組み立てることを読み替えれば、道徳科においては、道徳的問題について理解し、道徳的問題について考えを発展させ、言葉を選び、文章を組み立てることになるであろう。そして選んだ言葉を「他者性」「異質性」を認める他者へ問いかけ、「議論（他者との対話）」するのである。そしてまた「自己内対話」へと繰り返すことで、考えを発展させていくのである。西野真由美の次の指摘⁽⁴¹⁾は、他者との対話と自分との対話とをうまく表している。

思考を表す英語の一つ、“deliberation”には、熟慮と熟議、つまり、深く考えることとして議論することという二つの意味がある。深く考えるという同じ行為を一人で行えば熟慮、他者と共に対話して行えば熟議となる。そのことの隠れた意味は、「一人で考える」行為もまた、実際には、自分ともう一人の自分との「対話」的行為ということである。

最後に、「対話的な学び」における他者に自分自身を付け加えておく必要がある。やはりここでも、「対話による学び」ではなく、辞書的な意味を拡大解釈した「対話的な学び」が出現するのである。

- (ア) 「子どもAまたは複数人対子どもBまたは複数人」ペア活動、グループ活動、学級での話し合い
- (イ) 「教師Aまたは教師複数人対子どもBまたは子ども複数人」
- (ウ) 「ゲストティーチャーA（地域の人や保護者など）またはゲストティーチャー複数人対子どもAまたは子ども複数人」
- (エ) 「資料A（先哲の書物）または複数資料物対子どもAまたは子ども複数人」
- (オ) 「子どもA対子どもA」

5 今後の課題

今後の課題については、3の最後で述べたことになるであろう。道徳的問題と道徳的価値との関係を探らねばならない。そして、道徳的価値そのものを「多面的・多角的」に「考え、議論する」ことが可能であるのかどうか。それは、学習指導要領などの文言理解にとどまることなく、授業実践の中において、道徳的問題を扱う際、道徳的価値とどのように絡み合い、「考え、議論」されていくのか、慎重に読み解く必要があると考える。道徳科において「どのように学ぶのか」を意識した実践がこれから展開される中、その視点はどうしても欠かせないものとなるであろう。

おわりに

「対話的な学び」が学習指導要領によって前面に打ち出されたことにより、教師が問答的（対話的）に子どもたちをある一定の道徳的価値へと誘導していく事態は避けねばならないことであろう。また、教師の問いによる誘導によって、子どもたちが無意識的に価値の押し付けにさらされる（子どもたちは、教師への問いに一生懸命答えていくことで、あたかもすてきな考え方、生き方へとたどり着けたような錯覚に陥る）ことも、避けねばならない。さらに、一方的な発表が続く、空疎な話し合い活動（対話的な学びが展開されているという思い込み）に終始し、「活動あって、学びなし」の事態も避けねばなるまい。

そのような中、「考え、議論する道徳」を対象に、「対話的な学び」という「どのように学ぶのか」という視点で、「他者とは」「対話とは」「考え」とは、という視点で分析を試みた。そこには、「対話」という辞書の意味を大きく拡大解釈する対話「的」学びが存在していることが明らかになった。道徳科における他者、対話を探る中で「対話的な学び」とはいかなる学びを想定すればよいのか、わずかながらではあるがイメージする手がかりを得ることができた。その結果、道徳科において「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」は、にぎやかで活気があり、問題に対して途切れることなく意見を述べるといった学びのイメージとは異なる学びの創造が期待されるのである。

一方で、本稿で深く考察できなかった①道徳的な問題とはいかなる問題か（道徳的価値との関係）、④多面的・多角的な見地とはいかなる見地か（道徳的価値を対象とするのか）について、具体的に検討していく必要がある。山口が指摘するような危惧を乗り越えた道徳科の授業実践を今後期待するからである。

そのためには、本稿で述べた、「対等性」を軸にした「対話的關係」における対話、自分自身の考えを深めていく「自己内対話」の理解が、実践していく者にとって一助となるであろう。

他の教科においても、「対話的な学び」をどのように解釈して実践していけばよいのかは今後検討されなければならない。ひとまず、他教科より一足先に完全実施される「考え、議論する道徳」における「対話的な学び」とはいかなる学びかをここに覚え書きとして記すことにする。

註

- (1) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』2017、224頁（以下、頁づけは、文部科学省 HP 上の PDF ファイルの頁づけによる。）
- (2) 第1の3の(1)から(3)までに示すことは、文部科学省『小学校学習指導要領』2017、4頁において、「(1)知識及び技能が習得されるようにすること。(2)思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること」と記されている。
- (3) 柳沼良太「『考え、議論する道德』の指導法—主体的・対話的で深い学びの視点から—」、「考え、議論する道德」を実現する会『「考え、議論する道德」を実現する！ 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社、2017、46頁
- (4) 同書、47頁
- (5) 新村出編『広辞苑 第六版』岩波書店、2008、1703頁
- (6) 松村明編『大辞林 第三版』三省堂、2006、1525頁
- (7) 日本国語大辞典第二版編集委員会『日本語大辞典』小学館、2001、773頁
- (8) 松村、前掲書、1525頁
- (9) 赤堀博行「道德科における対話的な学びの基本的な考え方」、梶田叡一・日本人間教育学会編『対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント』金子書房、2017、86頁において、「対話とは、互いに向かい合って話し合うことで二人の場合に用いられることが多いが、複数の人物間の思考の交流や、それによって問題を追究していく形式といった考え方もある。」と複数人を想定する場合もあることをやはり述べている。
- (10) 松永康史・中妻雅彦「市民的な資質を育むための授業づくり—「言語活動」を手がかりに—」、「愛知教育大学教育創造開発機構紀要」vol. 4、2014、27～35頁
- (11) 小松成美『対話力 私はなぜそう問いかけたのか』筑摩書房、2012、108頁
- (12) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領改訂のポイント 総則」文部科学省教育課程課／幼児教育課編『初等教育資料』953号、東洋館出版社、2017、19頁
- (13) 子安潤「授業のスタンダード化に向き合う」、教育科学研究会編集『教育』No. 843、かもがわ出版、2016、25頁
- (14) 平田オリザ『対話のレッスン』小学館、2001、153頁
- (15) 柄谷行人『探求 I』講談社、1986、9頁
- (16) 二宮衆一・市川哲哉「『対話』にもとづく学びの研究」、『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第65集、2015、41頁
- (17) 同書、42頁
- (18) 二宮・市川は、佐藤公治『対話の中での学びと成長』金子書房、1999、178頁から次の箇所を引用している。「最終的には『向かい合わせ』の関係を可能にすることが目標であったとしても、まずは『隣合わせ』の関係、前の節で述べたところの共感し合う関係をベースにした豊かな相互的行為が展開されていることが、前提として存在していなければならないのである。そうでなければ、異質性を認め合う価値それ自体が生まれないし、共有し合うこともできなくなるからである。」
- (19) 同書、43頁
- (20) 同書、43頁
- (21) 同書、43頁
- (22) 宇佐美寛・池田久美子『対話の害』さくら社、2015、195頁
- (23) 同書、195頁

- (24) 湯峯裕「学びを引き出す対話・対話で紡ぎだす学び」、梶田叡一・日本人間教育学会編『対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント』金子書房、2017、19頁
- (25) 同書、23頁
- (26) 同書、19頁
- (27) 「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(2017、21頁)の中に「学習指導要領『第3章 特別の教科 道徳』の『第2 内容』は、教師と児童が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題である。」との記述があるが、教師と子どもが「対等性」を軸にした関係であることを示していると捉えることができるのではないだろうか。
- (28) 山口匡『『考え、議論する道徳』と道徳的判断力』、『愛知教育大学研究報告 教育科学編』66、2017、81頁
- (29) 同書、81頁
- (30) 森博嗣『孤独の価値』幻冬舎新書、2014、78頁
- (31) 同書、78頁
- (32) 宇佐美寛『教育哲学問題集』東信堂、2013、227頁
- (33) 同書、233頁
- (34) 同書、242頁
- (35) 赤堀（前掲書、87頁）によれば、昭和33年（1958）に道徳授業として道徳の時間が設置されて以来、話合いは重要な指導方法として指導書、解説書に示されており、「この指導方法は、話すことと聞くことが並行して行われるので、道徳的な問題を介して道徳的価値についての理解を深め、自他の考え方、感じ方を比較、検討して、自分の考え方、感じ方のよさや課題に気付くことで、道徳的な思考を的確にする上で効果があるとされている。」と言う。「対話的な学び」の視点から、どんな話合いであれば、宇佐美が述べる他の方法より効果があるのか検証される必要があろう。
- (36) 小松、前掲書、180頁
- (37) 小松、前掲書、181頁
- (38) 梶田叡一「対話的な学習とは」、梶田叡一・日本人間教育学会編『対話的な学び』金子書房、2017、10頁
- (39) 赤堀（前掲書、86～87頁）によれば、「偉人や先人との対話で、偉人や先人は問題に対してどう答えるだろうか」と想像することは、形の上では自問自答であるが対話的な学びであると捉えることができよう。」と述べる。自問自答という点において、この場合も「自己内対話」ということができるのではないだろうか。
- (40) 小松、前掲書、152頁
- (41) 西野真由美「『考え、議論する道徳』の学習活動で価値と資質・能力をつなぐ」、「考え、議論する道徳」を実現する会『「考え、議論する道徳」を実現する！ 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社、2017、81頁

(受理日 2017年8月15日)