

道徳教育における「対話」についての試論

A Tentative Study about“Dialogue”in Moral education

安部 孝 ABE Takashi

【キーワード： 道徳教育 対話 自己内対話 】

1 目的と方法

本稿では、道徳教育における「対話的で深い学び」の意味について検討する。

まず、はじめに、対話についてのイメージと意義について検討する(「2 対話の意義」)。次に、対話的な学びと学習における対話の意義について検討する(「3 『対話的』な学び」)。そして、特に道徳教育における対話を、テーマを共有しテーブルに着くという視点で検討し(「4 道徳教育における対話…テーブルに着くこと」)、続いて、対話の質の問題について検討する(「5 対話の質」)。

これらを踏まえ、「対話的」な学びを進める教師に求められる力量について考察し(「6 教師の力量」)、最後に、道徳性を培う対話のあり方について、一つの手掛かりを示す(「7 対話的な学びの手掛かり」)。

学校教育において「対話的」な学びが大切であることが示されたが、本稿では、“会話”ではなくあえて“対話”であることに注目し、考察する。私たちは、対話のテーブルから離れることはできても、自己から離れることはできない。他者との対話を打ち切っても、そのテーマとそれに対する意識は未消化、未解決なまま、自己の内に残される。したがって社会において他者と対話する力は必要だが、そのためには自己内における対話(以下、自己内対話)が必要である。そこで、そもそも対話とは何か、また、道徳教育における対話はどうあるべきかを、自己内対話を手掛かりに考える。

2 対話の意義

「小学校学習指導要領(平成29年)」が求めるものの一つに、「対話的で深い学び」がある。学びが「対話的」であることと、「深い」ものの見方や考え方が培われるものであることが、学級(=学習・生活集団)において、他者との関係や自己との関係によって目的とされ、同時になされることととらえられよう¹。そして、教育が人間の育ちや営為、そこ

¹ 例えば、体力を養うために「適度な運動」をすることは、結果(目的でもある)として体力が付くことと、「適度な運動」をすることとの両方の意義として理解される。その意味で「対話」は、それ自体が深い学びであり、対話がもたらす深い学びによる何かしら教育的成果と不可分である。
なお、「小学校学習指導要領 総則編」には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善について、6つの留意事項が示され、特に、「授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく」、また、それは、「1回1回の授業で全ての学びが実現されるもの」ではなく、実施に適切な場面や内容、働き掛けの検討が求められている。そして、「児童の実際の状況を踏まえ」ながら、「多様な学習活動を組み合わせて授業を組み立てていくことが重要」であり、「課題の解決だけを目指したり、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることのみが主体的・対話的で深い学びではない」としている。これらから、対話の意義と学習成果としての重層性について着目する必要があると言えよう。

における関わりが望ましいものであることを期待する限り、「対話的で深い学び」は、学習場面に限らず、子ども一人一人、子ども同士（関係）、そして教師の問題と言えるだろう。

さて、通常、私たちは「対話 dialogue」について、向かい合って「会話 conversation」することをイメージする。対話が意見を交換する意味をもつものに対して、会話は話しながら話題を共有し、互いに話したり聞いたりなど、やりとりする（交わす）ことや、そうした時間の共有（を求め、そこに意味を見出す）としての意味もあると言う²。

対話は、対話形式の叙述表現（文学や哲学、思想など）によって、ある人間の考察を知らせること（対話篇）もあるが、他者と直接関与せず（未だ表現がなされない段階も含む）、自身の中で起きている自問自答の考察も、一つの対話（自己内対話）にとらえることができるだろう³。そして、自分の中で、さまざまなことを多様に考えたり、だれかの考えや言葉を反芻したり、それらの検証を試みたりしながら、思い耽ることも自己内対話と言えるだろう。

教育における対話では、会話を交わすことを通して、子どもの思考が、段階を追って、検証しながら進められることと、それによって物事が理解されること、そして、他者という客観（的な存在、客観性、異なること・もの、仲介者、助言・進言者、同調者、理解者など）の介入によって、独善的思考の回避が期待されると考えられる。また、対話を相手（他者）との協働的活動にとらえるなら、共有されたテーマに関わる、個々の思考や共有される思考が、建設的で発展的な成果を導き出す手立てとなっているのだとも考えられる。

そして、子ども達が親和的であり、また、そのようになることを目的とする（＝成果を期待する）教育現場にあっては、会話は不可欠である。太田は、人間が、「相互の不信を解消するには会話を試みることに効果的な方法はない」と述べるが⁴、生活が円滑に営まれるには、そこで話されている内容やことがらよりも、会話（やりとり）そのものが必須なのである。会話をキャッチボールに例えるならば、互いに相手が受けやすいように投げ、投げられたボールを落とさず受け止めようとするだろう。つまり、会話は依って成り立つこととして、自然になされることが望まれ、その生起と持続は、そのまま、生活（関係や環境）の円滑さを推し量る指標と言えるのである。

このように考えると、「対話的」な学習の成立は、学級における生活状況や子ども達の良好な関係の副次的なものであると言えることができる。したがって、対話を学習活動とする教師にとって、「対話的」である学級の土壌をどう創り、耕していくのか、土壌そのものをどうとらえていくのかが重要な先行課題となるのである⁵。土壌とは、子ども達が、生きるための場所であり、育ちに必要な栄養を与える環境である。子ども達は、そこに根ざし、

² dialogueは会話とも訳されるが、私たちがよく知る、プラトンの「対話篇」の訳語 the Dialogues of Plato. にも、「dialogue」が用いられている。

³ 例えば、日蓮（1222-1282年）の「立正安国論」（1260年）に、主客問答の形式が見られる。

⁴ 太田直道『精神の描きかた―「足もと哲学」への誘い』青木書店、1999年、p.107。

⁵ 学習を通してこの土壌を創り、また耕し、結果的に、対話が成立する学習や生活が成立するという、螺旋的な発展は、学習活動が目的的事であることに所以すると考えられる。

直に栄養を吸収している。そのように考えると、教師には、子ども達が育ってきた土壌の内容や質⁶、そして、会話が交わされる環境や土壌の改良のあり方への関心が求められるのである。そして、このことを自己内対話に適用するなら、自己内対話は自己の内にあるがゆえに、内的な安定と向上に深く関与している⁷ということになり、それゆえ、自身の育つ（育ってきた）土壌や環境を知り、自らその改良に取り組む手掛かりとなるのである。

私たちは、新鮮で興味深い情報に出会うことによって感動を得たり、楽しいことや有用なことを思いめぐらしたりするとき、生活に楽しさを感じ、喜びと期待を感じるだろう。会話とは、本来そのような機会であり、その不自然な停止は、相手との健全な関係性はもとより、生きがいや内面的な向上における大きな妨げとなる。同様に、自己内対話の停止は、そのまま、何も考えられない、考えることに嫌悪感を抱いてしまう状態であり、まさしくそれは、自己嫌悪や自己否定とも言えよう⁸。自己内対話の停止はだれの心にとっても深刻な危機的状况であり、その意味で私たちは、まず自己を認め、自己に親和的であることを追求する必要があるのである。

3 「対話的」な学び

「対話的」な学びを、他者との関わりの一つ場面として考えるとき、テーブルに着いて、顔を合わせ、共有したテーマについて会話する様子がイメージされる。このような場面は、円滑な生活の中で実現することであり、また、それ自体がなされることを目的とした（望む）ものである。では、他者との関わりにおける対話と自己内対話はどのように関係するのだろうか。学習場面として形成される他者との対話の深まりに、自己内対話はどのような役割を果たしているのだろうか。

私たちは、日常、生活のあらゆる場面で考え、判断している。何か熟考を重ねる場合でも、習慣化された何気ない行動においてでも、そこには判断があり、その繰り返しが自然とそれらの下地になっている⁹。“そのようにすべきである”、“そうしたい”、“その方がよいだろう”など、様々な理由や根拠をもって、その時々での自己のあり方（生き方とも言えよう）を模索し、時には逡巡し、決定しているのである。もちろん、そこには、こだわりや葛藤、高揚や消沈、成就感やあきらめなど、さまざまな心情が生じ、その感覚がより鮮明な印象として残ることもあるだろう。これらは、眼前に他者がいても自己の内面におい

⁶ 会話が成り立たない。言葉が通じない。価値や意味が共有できない。このような状況が会話をする当初に存在することが想定される。このことを、子どもたちは会話ができない、かみ合わないという状況認識に留めてしまうのか、その原因に踏み込んで考えるのか、教師の問題意識の深淺（教師としての資質、力量）に関わることと言えよう。「対話的」な学習は、教師に、そのことへの気付きを促す警鐘的な機会と考えることができる。

⁷ ここでは、「情緒的に安定し、意欲的に学習に取り組むなど、学年や発達段階にふさわしい成長の様子」と押さえることにする。

⁸ 考える自己と自己の存在そのものを止（と）めることはもっとも悲しむべきことである。

⁹ これも、先述の土壌の一つであり、私たちは考えることによって思考やその内容を豊かにし、同時に、自他を育てている（育てる要因になる）のだと考える。

てなされるのであり、したがって、自己内対話は他者との対話においても、随時なされていることになる。つまり、私たちは他者の意見に耳を傾けながら、それに同調したり、賛同したり、反論・反駁したり、違和感の理由を探ったりするが、そのほとんどは、“そのように聞いたが、それはどうなのだろう”という自問自答を経てなされることである。おそらく、友人の助言を受け入れる場合も、一旦、自己の内で吟味され、諾否が決定されていると考えられる¹⁰。

対話において、他者の話を聞き流したり、関心もなくテクニカルな相づちを打ったりしているだけの参加態度は¹¹、心が離席した擬似的な演技であり、もはや対話とは言えない。だが、一見離席しているように思われても、関心や思考が派生的テーマに及んだり、他の視点からの分析やアプローチを試みたりするなどして、再度、現在のテーマに立ち戻ってくることもあり得る。そのとき、対話そのものが発展し、参加者の関心をより高めることが期待される。したがって、テーマへの関心、思考や共有されている概念が根本的に途切れず、また、消失しない限り（派生的という意味で同根的である）、テーマ（＝対話の主題）は、その対話にふさわしいものであり、対話は、学びの深まりを誘い、同時に、深い学びそのものとなるのである¹²。

だが、学習の場で用意された対話は、あくまでも「学習活動」に留まり、子どもが席を離れる（関心を失う。また、実際にその場を離れる）ことで、対話のテーマの存在は消失し、往々にして対話のあり方の学習指導へと移行することが予想される¹³。

また、対話が学習過程の一部として位置付けられたものであれば、学習活動の終了は、自ずと対話を止めてしまう。そして、対話が学習活動の手立てとして位置付けられるものなら、本来の目的への到達を妨げない限りで展開されるものにすぎないだろう。

対話のテーマは現実的には無形で、対話そのものとして存在するとも考えられる。したがって、時間限定のテーブルが取り払われれば、対話の途絶えと共に消えてしまう。そして、子ども達の、テーマ（学習内容、学習課題）と、対話者である仲間や仲間との親和的な関係に対する関心は、対象を失ってしまう可能性があるのである。

そこで、このような状況と、それによって生じる制約を踏まえながらも、対話を通して培われたものが残り続け、それらが子どもの生活や学習に活かされることを見出し、改めて対話することの意味を示す必要があると考える。

学習活動としての対話は決して持続的ではない。テーマも会話や会話におけるさまざま

¹⁰ 強制による支配は、ここでは考えない。友人（との関係）という親和性において、受け入れる下地は整っていることは十分に考えられる。

¹¹ 会話は聞き役であればよい、参加すればよいとかいう場合をさす。本稿では、対話や会話を子どもが深い学びに到る学習活動として扱うのであり、このことに会話の意義や効用を認めないものではない。

¹² このとき、教師と子ども達は深い学びを体験し、深い学びを構成する当事者また、協働者となる。

¹³ およそ、教師の関心は、参加態度、テーマの理解、発言の仕方、話の聴き方、関心の希薄さなどに向かうと考えられる。こうした関心の中心には、光景としての対話場面に対する理想があると考えられる。だがここでは、子どもの関心こそが対話（の生起と展開）の主因であることが忘れられているのである。

な思考も無形であり、そのままを残すことはできない。また、学習活動が常に「対話的」とは限らず、テーマとして取り上げる共通の話題や課題も、その時々に取り上げられるものであるならば、学習活動下での、継続的なテーマ下における対話の持続による、思考の発展や深化は期待できない。そのような中であっても、期待できることがあるとすれば、対話の間に、子どもの心が逃避しないこと、派生的思考の後に、立ち戻ることができること、対話の後に、自己内対話が持続すること、その手掛かりとして“自己内対話における対話者なる存在”を見付けることができることであると考ええる。

“自己内対話における対話者なる存在”とは、自己の思考に、段階的な進行と客観性を与え、独善性を回避させ、さらにそれを通して、自己に対する親和的な感情をもたせ得る存在である。そして、なによりも、自己内対話を楽しいと感じさせ、自己の中に常に思考する関心を引き起こす存在である¹⁴。

4 道徳教育における対話…テーブルに着くこと

道徳は、一般的に、一定の社会における成員の、「社会に対する、成員相互に対する行為を規制する、その社会で一般に承認されている規範の総体」であり¹⁵、その時代における、自己の所属する社会や他者に対する関わりの問題であると言える。ただし、ここでは、実際にどのような心情や考えを抱いているのかは問題にされない場合もある。なぜならこの解釈に従えば、ある社会や成員相互が意識し、認める規範を基準にして「行為の善・悪、正・不正が評価される」のであり¹⁶、評価される行為を遡って心情や考えにその理由を求めたとしても、道徳的な問題は、行為に移す（実行の）判断にあると考えられるからである。だが、一方で、心情や感性こそ、行動に際しての判断の基本的な理由とする場合もあり、それゆえ、道徳的心情の育成が道徳教育の目的になり得るのである¹⁷。

ここに言う、「一定の社会」と「社会の成員」を、子ども達にあてはめて考えるならば、

¹⁴ 学習活動の中で、ある課題についてさまざま考えることもやはり自己内対話と言えるだろう。1桁の数+1桁の数=2桁の数を理解することが課題で、それについて、一斉授業で、仲間と考えを出し合うなど行うとする。 $9+7=16$ をすぐには解けなかったが、一旦、 $(4+5)+(2+5)=4+2+10$ と考えることで、 $=16$ を理解することがある。このようなことを繰り返しながら、先の、 $9+7$ の解き方という話題に立ち戻る（もうそれができるようになる）ことは、子どもの学習の様子に十分認められることである。

“そう言えば、こういう言い方ができる。例えば、これに置き換えて考えてみる”などは、一度、派生的テーマへ思考を移しながら、戻るという自己内対話と言えるだろう。だが、一体対話者とはだれか。新たな派生的テーマ自体がそうであるし、派生的テーマを思考する自己がそうであるということになる。さらには、そのような試みが有効であることを知るきっかけとなる経験、また、具体的な人物から過去に受けた助言なども該当すると考えられる。ただし、これらの場合、必ずしも、客観性を与えるような存在とは言えないだろう。

¹⁵ 「道徳」栗田賢三・古在由重編『岩波哲学小辞典』岩波書店、1979年、p.167。

¹⁶ 同上、p.167。

¹⁷ どのように感じようと、冷静な判断や理性の働きによって、自己をたしなめることができると考えることができる一方で、あのかきは自分を見失い、冷静な判断ができなかったということもある。後者は、判断における誤りといえるが、誘引したのは心情、感情ともみなされるだろう。この意味で、人は感じたように考え・思い、考え・思ったように行動するというとらえ方は、道徳を考える上で、基本に位置付けられよう。

家庭と学校（学校、学級等）とそれらが営まれている地域¹⁸と、そこにおける家族、教師や仲間、地域社会の人々となる。したがって、道徳の学習では、子ども達が、ある一つの社会集団（地域、家庭、学校、学級）に生きるという自覚に基づいて、互いの存在を認め、それを踏まえた上で、自己の行為のあり方を判断することになる。

では、子ども達は、自己が成員である社会と、同じ社会の成員である他者とをどのように理解しているのだろうか。また、規範を共有することの意味と、共有に対する認識のあり方（度合や違い）、についてどう理解しているのだろうか。

例えば、新年度になり、入学やクラス替えで新たな学級が構成された場合に、それまでの学習経験や身に付いた習慣などの違いから、学級経営が困難になることがある¹⁹。子ども一人一人にとっては、これまで自然であったことが不自然となり、当たり前と感じていたことが認められないという状況である。このような状況での子ども達の規範を守らない行為は、道徳性の未熟や欠如と受け取られることもあると考えられる。

だが、本来新しいクラス（生活環境、集団）には、それ以前からの固有の規範や道徳があったわけではなく、異なる過去の所属集団の道徳をもつ人間同士の新たな遭遇と同時に、これまでの道徳や規範を「一般に承認する」基盤が喪失したのである。この意味で、子ども達は学校で進級する過程（成長過程）で、自己の道徳的背景である、過去の所属集団と規範や道徳の崩壊・喪失を繰り返し経験していることになる。つまり、学校生活における道徳は、互いに“異（い）”なる関係の中で、うまくいかないところから（その発見、気付きによって）始まるものだと考えられるのである。

子ども達が初めて出会った時点の道徳は、クラスの内側にあると言うよりも、教員や子ども達がそれぞれ持ち寄った道徳を包摂する領域で一般に承認された“大きな道徳”である²⁰。したがって、この段階で行う「対話」とは、築かれた親和的関係を基盤としたものではなく、むしろ、親和性を築き（築く努力をしながら）ながら、まず“大きな道徳”を確認し、それに通じる道徳を新たに承認し合う過程に他ならない。

子ども達は、このような過程を繰り返すことで、多様な関係や多くの人間、社会に承認される道徳に気付き、時代、地域、社会、世代を広げたところに存在する普遍的な原理²¹を見出すことができるのだと考える²²。

¹⁸ この地域のとらえ方は、学校では、学習指導要領を一つの基準として教育を行っていることを考えれば、国ともなり、子ども達が実際の生活圏内として認識している限りとすれば、学区や市町村など限られたものとなる（例えば、生活科でとらえる地域と、小学校3～6年生の社会科で扱う地域の範囲や概念は異なる）。この意味で道徳は、同社会にあると言いつつ、その同社会を明確に規定し得ないところに成り立っているとも言える。時間と空間を広げた先に、異なる道徳が存在するという基本原則の中で、道徳は認められ、保たれていると言うこともできる。また、関係性においては、大きな同一帯（全体的）の中に、個別の特色を持つ小さな同一帯（部分）が輻輳して存在しており、時として成員の存在は流動的で、道徳やそれをもつ社会や個人に対する許容的、受容的態度が、道徳を維持する根本要因の一つとして考えることができる。

¹⁹ 例えば、小1プロブレムなどに見られる、落ち着きのなさ。クラスの荒れなどの状態など。

²⁰ シンプルで、原理的であると言えよう

²¹ こうした普遍的な原理は、当初、異なる意味で語られることがある。例えば、人に親切にすることは良いことだと考えていても、困っている人に対してとか、相手の気持ちや立場に立ってとか、見返りを求

対話は、そうした普遍的な原理を見出し、確認し合う場であり、同じテーブルに着きながら、異なる背景をもつ自他の存在に気付く機会である。そして自分の席が固定されたものであり、居合わせた他者を入れ替わって（そこに）表れた異とみなすような思い込みを抜け出て²³、いわば、異から同（そこに居合い、道徳を共有する）へと変る過程でもある。

5 対話の質

対話における「話す」とは、どういうことだろうか。対話には、テーマや話題が必要である。そして、何よりもやり取りの成立（展開）が大切である。やり取りが円滑になされるという点においては、同じ社会や集団の構成員である（あった）者、同じ言葉や価値観をもつ者、ゆえに、同じ時代、同じ世代の者同士であることで、異が少ないことが望まれるだろう。また道徳で求められるのは、原則的に、どう考えるか、何が大切であると考えるか（何を大切にするか）、それによってどう行動するかという問題であるから、現実的な行為に対する罪が認められれば、多くの場合、同じテーブルに着くことはできなくなってしまうだろう。なぜなら、私たちに危害を及ぼす考えをもち、実行しかねない人間の存在は、滑らかな生活や親和的関係を脅かし、相互承認（一般的な承認による道徳。対等な承認関係）は成り立たないからである。したがって、道徳は人間に行為を選択させるが、善・悪、正・邪の基準となり、必然的に、善と正の選択を望み、促すことを働き掛けるはずである。したがって、だれしものが犯し得る脅威が想定されるなら、道徳的判断における根本的な善・正の選択の促しは、すべての構成員に等しく適用されることになるのである。この意味で、道徳の基底には、平等性の相互承認と保障が不可欠となるのである。

このように考えると、対話は、平等と個人の尊厳が認められ、非抑圧的な関係の中で行われるものであると言えるが、これは、先述した対話に対する個別の関心や感情とは意味が異なる²⁴。

では、そもそも子どもにとって、対話すること…テーブルに着く必要性や意味とは何か。そのことが、なぜ学習として認識されるのかについて考える必要がある。

子どもが、他者との関係や対話することを望まず、テーマについて考え、話すことに対して関心がなく、無気力で短絡的な同調によってその場をしのぐだけに終始するようで

めないと、さまざまな意味が立ち上がる。しかし、「親切」というキーワード（価値／項目）や「親切は良いことだ」という基本が確認され、テーブルを変えながら対話や経験を積み上げることで、それはいつでも、どこでも通じる道徳であり、それを最低限、認め合うことで新しい生活が始められるようになることに、意義があるのだと考えられる。

²² この意味で、内容項目や価値を対話のテーマとして直に取り上げることは難しいと考える。むしろ、その意味や概念に気付き、理解していくような、近接的学習が望ましいと考える。

²³ 固定軸（座標）の中に自己の存在を理解するのではなく、一旦、その軸が消失し、新しい軸を得ることである。一体、私たちは、どのような軸の上にあるのか。生活や集団・社会への所属の経験の豊かさは、立ち位置を強固に固定するものではなく、例えば変化する空間の厚みの中で、様々な立場や位置関係を与える働きをもたらすのではないだろうか。

²⁴ 道徳がよりよく生きることと理解するとき、それは（その道徳をもつ社会の構成員）すべての人に適用するものであり、「よりよい」ことは相互承認される（善悪、正邪の基準となる）ものである。承認そのものは個人による独自の判断で、この点では優劣は問題にされない。だれかが、何かを思い、判断すること自体は、基本的にだれの侵害も受けないものである。

は、対話が成立したとは言い難い。対話という学習活動が進んでも、発言がかみ合わず、途切れてしまい、進行のために期待された発言が求められ、飛び交うだけの状況や、沈黙が生じる雰囲気での気まずさや居心地の悪さは、おそらく対話の終了を待つだけの時間になってしまう。ここには、派生的な思考や自己内対話が起ることを期待することはできないであろう。対話の成立にはこのような根本的な困難があるが、それゆえ、教師には、成立の基本的な要因を理解することで、成立の条件を対話の内外で築いていくことが求められるのである²⁵。無論、自然発生的な対話にそのような環境の整いを任せ、学習活動に活かすことも可能である。日常的な対話（会話）でも、その成立や持続、円滑な関係、仲間との話題や時間の共有そのものが目的となり、そうしたなかで、調整能力や表現力、印象や雰囲気への気遣いなどが求められ、鍛えられると考えられる。個人の価値観や習慣、言葉や知識は、そこで有形無形に生かされるのであり、それゆえ、道徳は対話によって培われ、向上するといっても過言ではない。

道徳教育における対話には、子どもが生き生きと待ち望むものであることが求められる。それは、支配されない楽しみへの期待感にあふれ、自己内対話との闊達な往還が認められ、何よりも自他の親和性が感じられる時間であると考ええる。対話場面の成立を急ぐあまり、形式的なやり取りやパフォーマンス、言葉を駆使した競い合いに終始すれば、子どもの心は疲れ、どんなテーマにも魅力を感じることができず、成長の貴重な機会を失ってしまうだろう。したがって、教師の関心は、まず、子ども一人一人の対話、対話する子ども一人一人へと傾けられる必要があるのだと考える²⁶。

6 教師の力量…教育実践に学ぶこと—岡田の教育・教師観を手掛かりに

道徳性や人格形成は、教育の基本的な目的である。そこには、子ども一人一人の背景や子ども達の関係性への理解と配慮が必要であり、岡田はそれを教師の力量や資質の一つとしてとらえている²⁷。

対話の成立を目指す教師の関心が優先すべきは、場面の成立でも、徳そのものを教え込むことでも、その方法でもなく、対話する子ども達に向けられるべきであり、それを心に留めておくことが大切である。私たちは眼前の景色全体や雰囲気を楽しむが、時折、そこに在る“生”の存在を見落とし、それを生かし育んできた働きを忘れてしまうことがあるからである。

²⁵ 先述の土壌の改良や環境の構成にあたる。

²⁶ 教育活動の成立やそのあり方が語られるとき、共通した場面や事象をイメージするが、まず、当事者たちへの関心こそ大切にされなければならないだろう。対話が授業に位置付けられるのなら、このことは教師における基本問題であり、資質問題と言えよう。くれぐれも確認したいことは、対話は当事者たちによって（対話することにおいて）なされるものであり、生きた営みである。学習活動としての基本的なルールや他者への配慮などが、理解し得る限り提示され、権限や役割の付与が示されたとしても、対話は、それを楽しみ、知的好奇心や考え、親和性と道徳性を育むものでなければならず、仮に、高尚な価値や道徳の意味を議論し、ある見解に賛同したとしても、本来的な意味をなさないものである。その意味で、道徳は心に由来し、心に棲み、育つものなのである。

²⁷ 岡田永治（1936年～）：教育者。公立学校長（仙台市）、宮城県教育研修センター指導主事、全国筋ジストロフィー症児教育研究会事務局長、宮城教育大学特殊教育特別専攻科講師等を歴任。著書、『ここに学校教育改善の具体的な対応がある』ごま書房、2001年。『なぜキレる…深く考える習慣が大きな人生を育ててゆく』産能大学出版部、1998年。

例えば、岡田は『あの大川小の見える日本の教育への不安』²⁸で、自身の校長時代を振り返り、次のように述べている。

岡田は、小学校長として発令（人事異動）のあった折、本当は「生徒指導で困難の多い中学校」で働きたかったと言う。赴任先の小学校のそばにある中学校は、「3階から便器を下のプールに投げ落とす」など荒れた学校で、着任した小学校の子ども達は、その中学校へ行きたくない様子だったと言う。そこで、岡田は、この小学校で「心の優しい子供達を3年送り出せば」、その中学校は変わると考えたのである。

岡田は、校長室を開放して、子ども達と一緒に遊んだり、朝、校舎を見回るときに子ども達の使うトイレを使用したりするなどしたと言う。そのトイレは、当初、トイレトペーパーが掃除のときにかかった水で濡れているような状況であったが、校長がそれを続けていく中で、トイレもきれいになっていったと言う。

岡田は、眼前の子ども達の姿やその生活現場を即座に否定し、形を整えようとしたのではなかった。まず、そこに身を置いてみることで出てくる子どもの実態（“生”）を理解しようとしたのである。子ども達はトイレを汚すことが平気なのか。そのことを知らず、気付いていないのか。わざと汚して人を困らせようとしているのか。また、子どもは、汚れが一向に気にならないのか。我慢して使っているのか。汚れているから使わないのか。では、なぜ汚れていることや困っていることを指摘して訴えないのか。教師の思いがそこに向かない、また、改善されないままなのはなぜか。およそこうしたことを根本から明らかにしようとしたのだと考えられる。そしてこれらのことが子ども一人一人の課題として認識され、また、学校の子ども達という全体的な傾向として理解され、その上で解決に臨まなければ、また別な場所で、別なときに別な形でそうしたことが繰り返してしまおうと考えたのではないだろうか。

結局、岡田には、トイレの汚れは、そこに棲み暮らす人間によるものであるという根本的な認識があったと考えられる。学校生活では、すべての人間がトイレを使う必要がある（“生”が保障される）。子どもたちも、教師もである。汚れていては気持ちよいはずがないのである。

これを対話の問題に置き換えるならば、すでに子ども達からは親和性も、何か考えたり、新しいことに関心を向けたりする意欲も消失しているということになるだろう。つまり、トイレがきれいになるということを、自分の問題としてとらえ（自己内対話）、トイレをきれいに使う、使う人が気持ちよく使えるように配慮する、そして、きれいである（する）ことを大切に思う（感性や価値観をもつ）人間を育てることが先決であり、トイレがきれいに保たれることは、あくまでも副次的状況なのである。この意味で、岡田は、この取り組みを通して、子どもの生活環境の改善だけではなく、教師の意識と眼差しを、子どもの内面と事象との関係に向けさせることで、大切な教師の力量を育てたのだと考えることができるのである。（対話が学習活動として展開される限り、教師のこのような力量・資質は不可欠である。）

このように私たちは、教育実践やそこにある教師の理念に、学習場面としての対話の成立に必要な、教師の意識や働きを学び取ることができ、生活や学習における派生的な思考

²⁸ 岡田、アマゾン、2018年、pp.123-124。

や自己内対話の意義に気付くことができるのであるが、この事例からは、子ども達がトイレの汚れについて実際に話し合ったのかは分からない。しかし、岡田の取り組みが、教師や子ども達の自己内対話（課題への関心。思惟。心情）と、よき行動を誘った（心を揺さぶった）と考えることは、十分可能であると思われる。

7 対話的な学びの手掛かり

道徳における対話には他者との対話、そして自己内対話があり、その意義を確認してきた。両者は、対話の場面において、相依相関する。両者を考察や深い学び（の姿）としてとらえるならば、両者が往還的であることが望ましい。そして、考察や深い学びにとって、自己内対話が客観性をもって独善性を回避し、論理的に展開するための有益な手掛かりとなることが望ましい。

対話のイメージ（姿）の一つに師弟（自他）の間でなされる問答がある。また、例えば宗教家が、信奉する経典や宗祖の言葉、思想に依拠し、自己の言動を判断する、いわゆる自己内対話がある。これらから、子どもにとって、生き方の指針、モデルとなる人物や考え方に触れ、それらを対話の相手とすることが一つの対話のあり方と考えられる。そこで、幼児にとっては、信頼できる身近な大人が生き方のモデルとなるように、道徳科の学習では、子ども一人一人の特性に配慮しながら「先人の努力」への気付きや「先人の伝記」の活用に取り組むことが有効であると考え（無論、物語の登場人物、現存する人物でもよいだろう）。

「こういう場合、〇〇ならばどうするだろう」。「どう考え、どう語るだろう」。「自分の行為にはどのような意味があると述べられ（書かれ）ているだろう」。「止めるだろうか、勧めるだろうか。励ましてくれるだろうか」。このような、自己内対話がなされることで、子どもたちは考え、行動することに根拠を得、自信をもつと考える。その際には、モデルを変えたり、モデル同士に対話させたりしてもよいと考える（自己内でAとBを対話させる）。このことで、最も期待するのは、子どもたちが、少しでもよいと思うことを選び、悪いと思うことを最低限、選ばないということである²⁹。自己内対話におけるそうした後押しを、このモデル達に（自己への働き掛けとして）期待するのである。

教師が、対話における子どもたちを見取るときも同様であると考え。道徳の、「人は感じたように思い・考え、思い・考えたように行動する」という原則（この原則は教師自身が身に付けておく必要がある）に立ち返ること（自己内対話）で³⁰、子ども達が対話する姿の意味は明らかとなり、対話の場面における必要な配慮（特に子どもの感じに対して…感じとは見えない理由であり、背景である）を行うことができると考えられる。

このように、教師や子どもにおける、派生的（根本的なテーマから離れず）で、自己内対話による往還的な展開こそが、子どもの道徳を培い、鍛える学習となり得るための要諦なのである。

²⁹ 「諸悪莫作。衆善奉行」。善さを求めて生きるために、まず、悪をなさないことに配慮することが大切である。様々な価値を生き方として考えるとき、この生き方が基底になければならないと考える。

³⁰ 評価をする（子どもの育ちや問題点、実態などを見取る）場合も、まず、こうした基本的なことがらに立ち返ることが大切である。