

# 道徳指導法としての対話は理解にどうつながるか？

松岡 靖

神戸松蔭女子学院大学人間科学部

Author's E-mail Address: matsuoka@shoin.ac.jp

---

## How Does Dialogue as a Method of Moral Education Relates to Understanding?

MATSUOKA Yasushi

Faculty of Human Sciences, Kobe Shoin Women's University

### Abstract

本稿の目的は、日本の小中学校での道徳指導法において、対話がどう理解につながるかを検討することにある。2015年改訂の学習指導要領が説明する「考え、議論する道徳」を、この研究は三つの段階で考察した。第一にこの新しい道徳教育の方針を分析すると、明らかにその教育実践において、内容としての「理解」が方法としての「対話」の前提に位置づけられている。第二に現象学的社会学で日常を分析した奥村は、「完全な理解」よりも「適切な理解」を重視して、「他者という技法」に異質性を取り込むことを提案した。第三にフレイレによる批判教授学、とくに対話の思想に照らして、「考え、議論する」道徳指導法にみる対話について、いくつかの可能性と課題を指摘した。本稿が示唆する結論として、対話の可能性と課題は、自己を理解することと他者を理解することを相補的に進めること、前提である合意を保ちつつ成果となる合意に達すること、率直に対話することと政治的中立を維持することのバランス、という三つの論点にある。

The purpose of this paper is to investigate how dialogue as a method of moral education relates to understanding at elementary and junior high schools in Japan. The present paper examines in three stages “moral education by thinking and discussion” explained in the Course of Study revised by Japanese government in 2015. The first stage analyzes the new guide of the Course, it is obvious that understanding as a content is placed in one premise for dialogue as a method in the educational practices. Then, using Okumura's composition of understanding in phenomenological sociology, the second stage regards “suitable understanding” more important than “the perfect”. He proposes to

accept the heterogeneous in diverse skills for our coexistence. At the third stage, in light of Freire's critical pedagogy, especially in his idea of dialogue, there are some possibilities and problems about dialogue in moral education method of "thinking and discussion". In conclusion, this article suggests that both the possibilities and difficulties of dialogue exist in three points at issue: synergistic effect by understanding of self and others, compatibility of consensus as presupposition and outcome of dialogue, and balance between frankness in dialogue and to keep political neutrality.

キーワード：道徳教育、学習指導要領、現象学的社会学、P. フレイレ、批判教授学

Key Words: moral education, government course of study, phenomenological sociology, P.Freire, critical pedagogy

## 序論—道徳教育における理解と対話—

本稿の課題は、道徳教育において対話の方法が理解という目標にどうつながるかを検討することにある。この課題に三つの補足をつけよう。第一に扱う道徳教育の範囲を、今の日本の小中学校で学習指導要領に則ってなされるものに限定する。この条件なしに道徳教育一般を取り上げると論点がぼやけてしまう。第二に理解という教育目標に関しても、どんな内容をどのくらい理解するように、誰が誰を指導するか、といった点に注目する。そうすることで学習指導要領が前提とする理解の特徴や、道徳教育がめざす理解の方向を見極められるだろう。第三に教育における対話を、本論の前半では主に教育方法とみなしておく。しかし後半では単なる方法を超越する教授学上の意義が対話にあることを明らかにする。

本論の前に道徳教育と対話の関連を扱った先行研究を概観する。広義にみると該当する成果はかなりの量に達している。それらを研究の対象と方法を基準に簡潔に整理しておこう。第一に研究対象となる教育段階によってそれらを二分できる。一番目に先行研究の過半が小中学校で実施された道徳教育を直接の対象としている。本稿は学習指導要領の考察から出発するので、義務教育課程での道徳教育、とりわけ道徳の授業に注目したい。その授業の名称は2015年の改訂まで「道徳の時間」であり、改訂によって「特別の教科 道徳」に変更された。もちろんそれ以前から多くの研究者がこの授業を対象としてきたし、1990年代以降に発表された成果も多岐にわたる。それらの内訳はすぐ後で研究方法を基準に整理していく。

二番目に一部の先行研究は大学の教職課程での道徳に関する授業を対象とする。たとえば外山・上北(2012)や新谷(2009)などがそうである。大学での授業も教員養成という実践を通じて、小中学校での道徳教育に関与している。もちろん小中学校での実践には、担当教員が小中学校時代に経験した道徳教育が反映されている。と同時に大学時代に履修した「道徳指導法」もまた、教師が実施する道徳教育に影響するだろう。従来の学習指導要領で道徳は「教科」ではなかったから、副読本はあっても検定教科書は存在しなかった。この経緯からして大学での授業が道徳教育に影響する度合いは、既成の他教科より大きいかもしれない。こうした理由から教職科目を対象とする意義は大きいですが、本稿ではこれ以上高等教育を扱うことはしない。

第二に研究方法を基準とすると、道徳教育と対話に関する先行研究は二つに大別できる。

一番目は小中学校で行った授業実践を質的・量的な手法で分析した研究である。菊池・廣瀬（2006）は中学校での道徳の授業を舞台に、対話が自明の前提を問うことの意義を提起した。そして菊池・廣瀬（2008）は教師の対話性が中学生の価値形成に関わる様相を統計的に分析した。天野（2007）は中学道徳におけるモラルジレンマ対話が、教師と生徒に及ぼす影響を考察した。永里・假屋園（2010）は道徳授業での自己内対話によって、生徒が自説を精緻化する過程を分析した。戸田（2013）は生徒指導と関連した道徳の授業で、話し合いの意義を高める教師の工夫が必要と指摘した。なお方法による区分からは外れるが、具体的な実践への志向という意味で、対話を指導法に取り入れた授業実践の報告や学習指導の提案も公刊されている。たとえば河田（2009）や大和久・今関（2014）がそれに該当する。新しい施策動向を受けてこれらの需要増も見込まれる。

二番目は道徳教育と対話に関する思想や理念について、文献を用いて規範を論じた研究である。これらに共通する傾向は、ある思想家や学説をもとに道徳教育の理念を設定し、同時代の日本の現状を評価したり、よりよい対話モデルを提示したりする点である。山根（1993）は20世紀アメリカのC.ベックの教育哲学に注目し、教師が対話的アプローチをとるよう提唱した。徳永・堤・宮嶋（1997）は20世紀ドイツの哲学・教育学にみる対話の視点で道徳教育全体を考察した。植村（1998）と柘植（2009）はM.ブーバーの「我－汝」の関係論を、教師と子どもとの対話の範型とみなした。小川・松原（2005）はF.ニーチェの思想の当時のドイツでの受容を検討し、教師に生徒との対話を呼びかけた。朝倉（2009）はケアの倫理学を古代からの西欧思想史に位置づけ直し、道徳教育の可能性を対話に求めた。荒木（2013）はL.コールバーグのジャスト・コミュニティの鍵として、対話を実践する意義を論じた。竹原（2014）は現代アメリカのジャスト・コミュニティと修復的实践に注目し、教師支援の必要性を指摘した。荒木（2016a）はP.フレイレやM.ブーバーの思想をも参照し、対話による自己肯定感を強調する。また荒木（2016b）は国際理解教育と道徳教育との接点を、対話がもたらす自己肯定感に見出している。

整理した先行研究と対比させて本稿の位置と特徴を述べよう。本稿の大まかな位置づけは、小中学校の実践を質的・量的に分析した研究ではなく、あるべき思想や理念を文献で追及した研究に近い。その本研究の特徴は次の三点にある。第一に新しい行政文書を扱うことで、今の日本の道徳教育との接点を視野に入れる。とくに学習指導要領は一定の法的拘束力をもつので、「考え、議論する道徳」などの施策動向を無視した議論は現実味を失いかねない。第二に現象学的社会学による「理解」の構図を踏まえて、記述より規範を語りがちな道徳教育論に、日常生活を冷静に分析する視点を持ち込む。ここで学習指導要領が前提とする理解の特徴を洗い出す。第三にP.フレイレによる対話の教授学に照らして、関連する行政文書にみる対話への期待を批評する。そこでは道徳教育の可能性と実践上の難しさを考察する。結論では教育施策を批評しつつ、対話の潜勢力を活かす指導法のための知見を探りたい。

## 1. 学習指導要領にみる理解と対話の位置

### (1) 2015年改訂がめざす「考え、議論する道徳」

2015年に文部科学省は小中学校の学習指導要領を道徳教育に関して改訂した。四つの行政文書で示された改訂の概要を「考え、議論する道徳」をキーワードに読み解こう。①2014年10月の中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」(以下「中教審答申」と略す)。②2015年3月の『中学校学習指導要領』(以下「指導要領」と略す)。なお中学校と小学校は共通部分が多いので、必要な場合のみ小学校版を引用する。③2015年7月の『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』(以下「解説道徳編」と略す)。④2016年8月の考える道徳への転換に向けたワーキンググループ「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)」(以下「考える道徳報告」と略す)。新しい道徳教育の特徴はどこにあるか。この改訂までの経緯を確かめてから、道徳教育における理解と対話の位置づけに議論を絞りたい。

一連の議論を方向づけた中教審答申は、その巻頭で「道徳教育の使命」をこう述べる(1-3)。人格の基盤として育成すべき道徳性には、まず人間尊重の精神、生命への畏敬の念、規範意識などが含まれる。ついで「人としてよりよく生きる上で大切なものとはなにか」について考えを深めなければならない。さらにグローバル化や科学技術の発展など、近年の社会の変化に対応できる道徳性が説明される。それが「多様な価値の存在を認識しつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力」である。こうして重要な基本的資質は、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考える姿勢」(傍点は引用者)となった。この答申を受けて改訂された指導要領の総則は、道徳教育の目標を次のように設定した。「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者とともによりよく生きるための基盤となる道徳性」(1)。

また今回の改訂でキーワードの一つは「言語活動の充実」とされる。この方針を先取りするように、すでに中教審答申は道徳教育の「多様で効果的な指導方法」を提案した(11-12)。指導において重要なのは「児童生徒教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」である。と同時に中教審答申は発達の段階をふまえた指導法を説明している。「小学校低学年では、人としてしてはならないことを具体的に指導し、しっかりと自覚させることに重点を置き、中学校では、人としての生き方や在り方について多角的に考えさせることを重視する」。更新された道徳性と言語活動の充実からすれば、中教審答申による忠告も意外ではなく当然と言える。「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するように指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にある」(3)。

中教審答申による道徳教育の使命観のうち、グローバル化などの社会情勢の指摘から、多様な価値観に向き合う姿勢という目標までは、ほぼ同じ内容で要領解説編の総説に引き継がれた(1)。この道徳性の育成と言語活動の充実が、「考え、議論する道徳」に転換する背景だったのである。その転換について要領解説編はこう説明する。「発達の段階に応じ、答えが一つ

ではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』『議論する道徳』(2：傍点は引用者)。これに先立って指導要領は道徳科の指導上の注意を促していた。「生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること」(新旧対照表：11)。一連の施策動向で重要な論点は、「考え、議論する道徳」にいたる論理構成と具体的な提言である。この方針を引き継ぐ指導要領は理解と対話をどう説明したのだろうか。

## (2) 教育内容としての理解の特徴

中教審答申は育成すべき道徳性を別の言い方でも説明している。「人として生きる上で重要な様々な道徳的価値について、児童生徒が発達の段階に応じて学び、理解を深めるとともに、それを基にしながら、それぞれの人生において出会うであろう多様で複雑な具体的事象に対し、一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力」(3)。つまり道徳教育の早い段階では、子どもたちが道徳的価値を理解することが優先される。それを基にし

表1 道徳科の内容項目「相互理解、寛容」の新旧対照表

	新 (2015年版)	旧 (2008年版)
小学校	相互理解、寛容	(項目名の記載なし)
上位の項目	B 主として人との関わりに関する こと	2 主として他の人とのかかわりに 関すること
第1～2学年	(該当する記載なし)	(該当する記載なし)
第3～4学年	自分の考えや意見を相手に伝える とともに、相手のことを理解し、 自分と異なる意見も大切にすること。	(該当する記載なし)
第5～6学年	自分の考えや意見を相手に伝える とともに、謙虚な心を持ち、広い 心で自分と異なる意見や立場を尊 重すること。	謙虚な心を持ち、広い心で自分と 異なる意見や立場を大切にすること。
中学校	相互理解、寛容	(項目名の記載なし)
上位の項目	B 主として人との関わりに関する こと	2 主として他の人とのかかわりに 関すること
第1～3学年	自分の考えや意見を相手に伝える とともに、それぞれの個性や立場 を尊重し、いろいろなもの見方 や考え方があることを理解し、寛 容の心をもって謙虚に他に学び、 自らを高めていくこと。	それぞれの個性や立場を尊重し、 いろいろなもの見方や考え方 があることを理解して、寛容の心 もち謙虚に他に学ぶ。

ながら「考え、議論する道徳」への転換が強調される次の段階が来る。二つの段階は明確に区分されていないし、発達の段階に応じて徐々に移行するという。小学校低学年と中学校では指導法の重点が異なるように。その上で指導要領は理解すべき道徳的価値の一覧を明示している。道徳科の内容項目は小学校と中学校に共通する22項目からなる。なかでも理解との関連が深い項目は「相互理解、寛容」である。表1はその記載を改訂前後の新旧対照表に筆者がまとめたものである。

表1から改訂の特徴をどう読み取るか。なにより総体的な変化は記述が増えたことである。各段階の字数の合計は二倍以上に膨らんだ。そして個別の変更は四点にまとめられる。①小学校高学年から始まった記載が中学年に繰り上げられた。おそらく価値観の多様化が低年齢に及びつつある現状を考慮しての対処だろう。②三つの段階すべてで「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに」が最初に書き足された。その意図は言語活動の充実と「考え、議論する道徳」にあることは明らかである。③小学校高学年で「自分と異なる意見や立場を大切にする」の最後が「尊重する」に改められた。中教審答申から推し量ると、「尊重する」という単語で寛容の範囲が広がったのだろう。④中学校段階の最後に「自らを高めていくこと」が追加された。「他に学ぶ」努力が「自らを高める」結果にまでつながると期待されている。

解説道徳編では各項目に説明が付いている。「相互理解、寛容」の解説には二つの特徴がある(41-42)。特徴の一番目は「真の相互理解」への志向である。中学校の段階になると、相手との差異を理解しつつ、自分の考えを伝えることが大切と説かれる。さらに意見を交換していけば「真の相互理解」をも経験できるはずだという。「真の」についてくわしい説明はない代わりに、厳しく批判されるのは「過剰に同調する傾向」である。理解と同調は強く差異化される。特徴の二番目となる寛大の限度がこの差異化に続く。「他人の過ちを許すこと」は必要な寛大である。けれどもいじめなどを排除する主張や、他人の不正を指摘する資質を培うべきである。いじめのように相手の独自性を排除する行為に寛容は無用という。とはいえごく常識的に考えても、「真の相互理解」の実現も「寛容の限度」の判断も、中学生だけでなく成人にとっても難題ではないか。

### (3) 教育方法としての対話の可能性

四つの行政文書で対話に言及した部分をみると、まず言語活動の充実との関連が深い。対話も言語活動も新しい学習指導要領では主に教育方法に位置づけられる。指導要領や解説道徳編によると、言語活動を充実させる手法の一つが対話なのである。さらに道徳教育にかぎって対話との接点を探ると、やはり「考え、議論する道徳」と重なる要素が多い。解説道徳編の掲げる道徳科の目標は、中教審答申が示した指針を色濃く受け継いでいる。わかりやすい一節を引用しよう。人の生き方や社会の在り方について「多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察することが求められる」(16:傍点は引用者)。少なくともこの引用にあっては、対話は人や社会を考察するための過程であり手段となる。このように指導要領にみる対話は主に教育方法として位置づけられている。

ただ解説道徳編にはもう一步踏み込んだ文言も含まれている。「多様な考え方を生かすための言語活動」の項目に興味深い二つの記述がある。一番目の記述はこうである。「生徒が自分自身のものの見方、考え方、感じ方を明らかにすることは、自分の意見がどのようなことを根拠にしているのか、どのような理由によるものなのか、そのよりどころを明らかにする過程でもあり、『なぜ』『どうして』と、更に深く自己や他者と対話することで、自分自身を振り返り、自らの価値観を見つめ、見直すことになる」(92：傍点は引用者)。ここでの対話は単なる方法を越えて目的に近づきつつある。対話は自他が意見を交換すること、そして多様な価値観に気づくことだけには終わらない。「なぜ、どうして」という問いは、生徒が自分の価値観を相対化する契機となりうる。おそらく「多様な考え方を生かす」には、この段階まで話し合いを深めなければならない。

二番目の記述は違った角度から対話の役割に期待している。道徳科の授業における言語活動は、「互いの考えの異同を整理して、自分の考えになかったものを受け入れて自分の考えに生かしたり、相手の立場や考えを考慮し、尊重したりすることで、自分や集団の考えを発展させ、新しい見方や考え方を生み出すための機会でもある」(93：傍点は引用者)。言語活動は考えの異同を整理するだけではない。この対話観は自分たちで新しく提案することまで視野に入れている。もちろんこの目標まで到達するのは容易ではない。しかし対話の可能性を大きく見積もるにつれて、道徳的価値の理解という目的の存在感は薄まっていく。指導要領を対話という路線で読み解くなら、当初の目標だった価値の理解の限界が垣間見えてくる。以上の読み込みが的外れでなければ、解説道徳編は対話の可能性を拓けるかもしれない。

そして考える道徳報告は対話の成果を別の視点から提唱した。この報告はアクティブ・ラーニングつまり「主体的・対話的で深い学び」を提唱する。その学習観は「何を学ぶか」に加えて「どのように学ぶか」を重視する。「対話的な学び」では、子どもが話し合う問題解決的な学習の目標がこう掲げられる。「合意を形成することが目的ではなく、…道徳的価値について自分のこととして捉え、多面的・多角的に考えることにより、将来、道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に、自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力」(7-8：傍点は引用者)。ここまで来ると対話の目標は合意の形成を超えている。解説道徳編にあった「答えが一つではない道徳的な課題」への対応力が評価の鍵になる。この見方は同報告の道徳教育の目標とも合致する。育てるべき資質・能力は三つの柱からなり、「道徳的諸価値の理解」に始まり、「人間としてよりよく生きる基盤となる道徳性」に終わる(3)。対話の中長期的な効果に期待するほど、道徳性の中身は不確定で流動的にしか指定しておけなくなる。

## 2. 現象学的社会学による「適切な理解」

### (1) 奥村が記述した理解の過小と過剰

学習指導要領などに示された理解を、より広い視野で冷静に位置づけると、そこにはどんな特徴があるだろうか。そこで社会学者の奥村(1998)の議論を参照しよう。A. シュッツによる現象学的社会学を土台に、彼は日常的な理解の構図を記述した。そのていねいな議論が

ら必要なかぎりでは理解の枠組みを取り出してみる。私たちは相手のことをわかりたい場面で、「自己解釈」を「他者理解」にあてはめる(221)。具体的な行為でいうと、私は相手に関係のありそうな情報をかき集め、それらをヒントに「もし自分だったら?」と、自己が解釈する枠組みで他者の内面を想像する。私が努力するのは相手の本心に近づきたいからである。もちろん逆の方向も作用している。私の気持ちをわかってほしい相手に、自分の身体を使って多様なメッセージを発して行く。こうした地道な努力を私が積み重ねていけば、相手の「自己解釈」が私への「他者理解」に重なってくるはずだ。私の気持ちを相手が察するように、相手による枠組みの調整を私は手伝おうとする。

奥村は議論をさらに進める。こうした努力にもかかわらず、私たちが「完全な理解」という原理に囚われたままでは、お互いに失望を積み重ねるしかない(246)。なぜなら私が相手を完璧に理解してあげられないからである。同じように他者が自己の全てをわかってくれないからである。ここに「理解の過小」という私たちの悩みが尽きない理由がある(226)。かといってこの現実に対して「完全な理解」が達成できたと仮定したなら、私たちは一点の曇りもなく幸せになれるのか。残念ながらそうはいかない。相手の事情をあまりにも私が察したなら、相手がわかってほしくないことや私がわかりたくないことまで、私は見通してしまうことになる。逆に自己の本音をくまなく他者に見透かされたら、自己がわかってほしくないことや他者がわかりたくないことまで理解されてしまう。この事実に対しかねない仮定を「理解の過剰」と呼ぶ(234)。「完全な理解」は私たちの心の自由を奪い、社会生活を破綻させるに違いない。

奥村による診立てにはかなり説得力がある。私たちが生きる現実には「完全な理解」には程遠い。えてして「理解の過小」を嘆き合うのが常である。なにも「完全な理解」までは高望みするまい。とはいえ私たちの実感として、自分がわかってほしいほど相手がわかってくれない。そして相手が理解してほしいほど自分が理解してあげられない。にもかかわらず「理解の過小」の嘆きに反するありふれた事実も奥村は指摘する。通常やりとりが結果的に破綻しない程度に、私たちは「適切な理解」を維持できている(246)。その時その場に居合わせた私たちは「原理的には『理解は過小』であるが実践的には気にならない地点」に立っている。そのおかげで「コミュニケーションは原則的には不可能である。しかし実践的には不都合がない」(223)という日常生活がある。いまこの相互行為に「適切な理解」を、私たちの「他者という技法」はなんとか調達できている。

## (2) 「適切な理解」をどう設定できるか?

「完全な理解」が実現できそうもない夢であり、私たちの日常は理解の過小と過剰の間にある。この理解の構図からすると、私たちの関心はひたすら「理解」を押し進めることにはない。むしろまなざしを「適切な」のほうに向けてみよう。すると「適切な」という基準をめぐる二つの論点が立つ。一番目は事実として基準がどう設定されているかを記述することである。二番目はより望ましい基準を設定できるかという規範を探ることである。それらを考える手がかりも奥村は提供していた。シュッツの議論は希望と同質性へ、理解の過小から過剰へと



進んだ(225)。この一方通行に奥村は疑問を投げかける。たしかに「理解の過小」は私たちに身近である。けれども「理解の過剰」が私たちにもたらす負担も重く、「完全な理解」となるとその苦しみは測りしれない。とすれば希望と同質性ばかりを追い求めず、怖れと異質性を前向きに受け入れられないか。

希望と同質性のほうに「適切な」水準を引き寄せるばかりだと、私たちの社会生活にどんな不都合が生じるか。理解という「他者とする技法」に頼り過ぎることに、奥村は次の懸念を指摘した。他者の「わかるとだけつきあう」という態度、相手の「わからないところはつきあわない」という割り切りである(248)。私たちが理解のみを追い求めると、双方の努力が失敗するたびに自他の関係に失望することになる。それを防ぐ見切りの技法は「適切な」の程度が高すぎることの代償である。さらに筆者から付け加えると、理解へのこだわりは結果として、「理解できる他者とだけつきあう」「理解できない他者とはつきあわない」という作法につながりかねない。「どうせあんな人とはわかりあえない」という分断の発想である。現実にはこの振る舞いが妥当な場合もありうる。しかしこの対応は「社会的排除」をさらに深刻にするかもしれない。

この懸念を緩和すべく奥村は提案した。理解は他者と共存する技法の一つでしかなく、この二つは別のことだと(250)。では別の共存のあり方とは何か。その一つはシュッツが冷淡だった方向、つまり怖れと異質性を受け入れることであり、『『わかりあえない』けれど『いっしょにいる』ための技法』(249)である。奥村の提案はあまり詳しくないけれども、一例として話しあいを挙げている。じつは話しあいを始めることからして難しい。なぜならそれに先立って「私はあなたのことがわからない！」と一方が打ち明けなければならない。さらに宣言された相手が話しあう必要性を感じなければならない。この条件がそろってはじめて「尋ねる」と「応える」というやりとりが成り立つ。その過程で「わかりあえるはず」という安易な期待は保留される。つまり他者を他者のまま発見する回路を開いておくのである。この対話には「居心地は悪いが、でもたくさん発見や驚きがある」(254)。以上のように他者とする技法を奥村は構想する。

### (3) 社会学から道徳指導法への示唆

奥村の議論には「適切な理解」をめぐる三つの要点がみられる。第一に私たちの日常はそれなりに「適切な理解」を実現できている。「理解の過小」を嘆くあまり「理解の過剰」の脅威を無視するのは、事実を冷静に観察した結果に反している。過小と過剰の間のどこかに中庸がある。第二に「適切な理解」を「完全な理解」に設定してしまうと、必ず「理解の過小」という不満が生じる。その不満を性急に解消するやり方の一つは、理解できそうな内容や理解したい相手を早めに絞り込むことである。ここに理解偏重ゆえのパラドックスが生じる。第三に他者とする技法の選択肢は「適切な理解」の水準を上げる以外にもある。怖れと異質性を受け入れつつ対話していくこと。そう努力する余地を残しておくほうが現実的で望ましい。この技法には発見や驚きという利点があるかもしれない。以上のように現象学的社会学は私たちの理解のあり様を記述した。

この視点からみて指導要領の特徴を二つ指摘できる。その第一の特徴は道徳教育で強調される理解の方向である。優先すべき目標は教師が子どもに道徳的価値を理解させることにある。その手段も一連の文書にいくつか示されている。一つ目の手段は「児童生徒をよく理解している学級担任」(中教審答:13)が道徳科を担当することである。そのためにも担任は学級経営や生徒指導に努めなければならない。二つ目の手段は道徳性を養う意義を教師が子どもに理解させることである(指導要領:11)。なぜ道徳を学ぶのかという疑問に答えるために、担任は指導を工夫せねばならない。三つ目の手段は学校での道徳教育について、「家庭や地域社会との共通理解を深め、相互の連携を図ること」(指導要領:6)である。「社会に開かれた教育課程」の視点からも学校にその努力が課される(考える道徳報告:10)。子どもが教師を、家庭が学校を理解せよ、という規範の方向は一貫している。奥村が双方向の記述を意図していたのとは大違いである。

指導要領の第二の特徴は、道徳的価値としての「相互理解・寛容」と対話の関係である。対話が成功する要件として、ごく素朴に考えて次の三つが必須だろう。一つ目の条件は「前提としての合意」である。当事者同士が「理解の過小」という事態を認め、「適切な理解」を目指すことを合意しなければならない。たとえば多数派が「そもそも問題などない」という態度では、「前提としての合意」が成り立たずもない。二つ目の条件は対話と「相互理解・寛容」の両立である。「相互理解・寛容」は学習指導要領にある道徳的価値である。相互理解をめざす粘り強さがなければ、当事者同士の対話は続きそうもない。また対話を重ねることで寛容の精神が養われるかもしれない。第三の条件は「成果としての合意」である。何らかの合意が要請され、人々が話し合った結果として、一定の合意が達成される。普段から私たちはその経験を積んでいる。ただし交渉が合意に結び付かないことや、合意した内容に欠点や不満が残ることも日常茶飯事である。

対話の要件をこう整理すると、先に引用した行政文書はどう解釈できるか。中教審答申は道徳的な資質について、「時に対立がある場合を含めて」問題を考える姿勢という。この表現は対立が解消しない場合も見越しているようだ。解説道徳編は「答えが一つではない道徳的な課題」を「考え、議論する道徳」を提唱した。この言い方の前提には正解を確定できない複雑な現実がある。考える道徳報告は児童生徒が話し合う「対話的な学び」について、「合意を形成することが目的ではなく、…多面的・多角的に考えることにより」と解説した。以上の語句の背景には価値観の多様化が広がっている。「完全な理解」を急がず「適切な理解」に踏み止まること。「前提としての合意」への構えを開いておくこと。対話と「相互理解・寛容」を両立させること。「成果としての合意」を更新していくこと。こうした努力を続けながらも時には状況に応じて、理解しにくい言動を容認したり、理解しがたい他者を承認したりする。理解する内容に対話という方法を重ね合わせると、他者という技法の全体像が徐々に浮かんで来るだろう。

### 3. フレイレの教授学にみる対話の思想

#### (1) 銀行型教育と課題提起型教育の対比

フレイレは1970年の『被抑圧者の教育学』でグローバルに注目された。それ以降の彼による著作は膨大で多岐にわたるので、本稿に必要なかぎりでの教授学の骨格を紹介しよう。彼はブラジルでの成人識字教育の経験から対話の方法論を編み出した。リテラシーを学ぶことは読み書きに習熟する以上のことである。社会的に不利な立場にある学習者が、沈黙の文化から脱け出して発言し行動すること。この行為を支援するのが識字教育の目標だと彼は主張した。「知る行為としての識字を成人が学ぶ過程には、互に関連する二つの文脈がともなう」(1985: 51)。一つ目の文脈とは、平等に知る主体として学習者と教育者が対話することである。二つ目の文脈とは、教育者の前にいる学習者を取り巻いている具体的な状況である。そこで教師が果たすべき役割は、生徒とともにコード化した実存的かつ社会的な問題を、あらためて生徒に提示することである。

問題の提示をふくむ対話の意図をフレイレは説明する。「より体系化された教育者の知識と、より体系化されていない学習者の知識とを統合しよう」(1985: 54-55)。そして知識を統合する働きは対話によって促進できるという。よく知られた二つの教育モデル、銀行型教育と課題提起型教育も対話の有無で区別するとわかりやすい。一方の銀行型教育では、貯金者のような教師が口座のような生徒に、お仕着せの知識を現金のごとく注ぎ込む(2011: 79-80)。教育者と学習者が扱うべき知識をめぐって対話することはない。教師が「知る行為」を実行して生徒はただそれを模倣する。この場面で生徒からみた隠れたカリキュラムは次のようになる。「自分は無知である、と生徒に感じさせることが、教師の存在の理由というわけだ」(2011: 81)。この方法で教師が頑張れば頑張るほど、生徒はより強く無力感を抱きかねない。

他方の課題提起型教育では、識字教育の二つの文脈が重要になる。つまり学習者と教育者による対話と、学習者にとっての具体的な課題である。フレイレの方法論を筆者なりに整理すると、対話の過程には三つの段階と役割がある。第一に予備的な調査の段階では、対話を通じて教育者は学習者の環境に解決すべき課題を探る。「教える者の知識よりも、学ぼうとしている当事者がもつ世界観に何が内包されているかをこそ、出発点と考えるべきなのである」(2001: 182)。第二に教育者が課題を投げかける段階で、それを引き受けるどうかの判断は学習者に委ねられる。調査者の価値観がテーマ調査に影響するからといって、その調査を自分の価値観を押し付ける手段にしてはならない(2011: 168)。第三に両者が解決策を探る段階では、双方の知識を統合する役割が対話に期待される。課題提起型教育の知識観をフレイレはこう語った。「『知っている者が知らぬ者を教える』ためには、まず知っている者がけっしてすべてを知っているわけではないこと、つぎに、知らぬ者が何も知らぬわけではないことを知ることが必要なのだ」(2001: 264)。

#### (2) 教授学の方法と内容を規定する対話

フレイレの教授学では教育の方法と内容は切り離せない。銀行型教育と課題提起型教育の対比でも、対話は教える側と学ぶ側の関係であり、方法でありつつ内容をも規定する。この

つながりは二つの出来事からも明らかである。第一の出来事はガドッチの報告による（1993：105-106）。ブラジルの地方都市にある貧民街の教育集会でフレイレと参加者は対話した。時期は明記されていないが前後関係からして1960年代だろう。最初に若い男性が口火を切る。「おれたちは一度だって何を勉強したいかって尋ねられたことはないね。反対にいつも、何々を勉強しなきゃいけない、と聞かされてばかりいる」。「勉強するってどういうことなんだろうね」とフレイレは問い、青年は応える。「まずおれたちは学校の中だけで勉強するんじゃない。毎日の暮らしの中で勉強しているんだ」。この対話をフレイレはこう締め括ったという。「重要なことは、…生徒が学校に通い始めるとき、彼らは聴くだけではなく、話すべき何かをもっているということを確認することです」。

ガドッチの回想からは対話の前提と対話への要求が読み取れる。一点目は当時のブラジルで成人識字教育がおかれた環境である。その前提は今の日本の小中学校とはかなり違っていた。「生徒が学校に通い始めるとき」という言い方は、「児童生徒は学校に行くのが普通」という私たちの常識とはかなり異なる。大げさにいえば「読み書きができるようになりたい」という一念発起を、多くの参加者が共有していたかもしれない。二点目は学習者自身による銀行型教育への批判である。教師は生徒に聴くことを要求する一方ではいけない。生徒が話す権利を保障するために、発言や理解の方向にフレイレは敏感だった。この方向転換は教育方法だけの問題ではない。すでに対話のテーマを準備する時点から、教え学ぶ関係には教育内容を左右する力がある。その潜勢力に気付いたからこの青年は対話への要求を口にできたのだろう。

第二の出来事としてその数年後と思われる一夜をフレイレ自身が回想した（2001：161-162）。1970年代初めに旧東ドイツにある教員の自宅で、4人の同僚たちは自信に満ちた態度で語ったという。『被抑圧者の教育学』の中で「教育内容をどうするかという議論に学生が全然関与できていないことを、あなたが批判しているのは、たいへんよいことだと思います」。そして「ブルジョア社会では大いにこのことを言い立てて、この件で学生たちを扇動する必要があります。しかし、ここでは事情が違う。われわれは、学生たちが知るべきことをよく承知しているのです」。当然にもフレイレが先生方に反論したとたん、「もう会話は成立しない。ぼくはそうそうに訪問を切り上げた」。彼が批判したのはブルジョア社会というよりも、対話に反する教授学であることが理解されなかった。東西冷戦のさなかでも「ベルリンの壁」を越えて、いわゆる発展途上国でも社会主義国家でも銀行型教育は健在だったようだ。

この一夜を省察したフレイレは、権威主義を批判して対話の可能性を主張する（163-165）。「教育内容のプログラム化と、教授方法を民主化すること、つまりカリキュラムの民主主義的再編」を誰かが主張したとする。上意下達に固執する人びとは、それをなんでもありの放縦としか解釈しない。ここに銀行型教育の限界がある。とはいえ教師が講義する方法がすべて悪いとは言い切れない。課題提起型教育にあっても教師と生徒の立場は同等ではない。ただし両者による対話は立場の民主化の必要条件である。教える行為と学ぶ行為が可能になるのは、「教育者の批判的であって安住することのない思考が、生徒の批判的な思考能力を抑えることなく発揮される時である」。ここでいう批判的とは、自らの知識は部分的で制約され

ていると自覚しつつ、思考を停止せずに新たな知識を探求し続ける態度である。紹介した二つの出来事からも、フレイレの教授学は教育の内容と方法から成り立ち、対話が方法でありつつ内容を規定することがわかる。

### (3) オールマンが差しはさんだ「討議」

オールマン（1999）は銀行型教育と課題提起型教育の対比をさらに考察した。彼女の論じ方は教育的コミュニケーションを類型化することである。議論の前半は講義（lecture）と討議（discussion）の欠点を厳しく指摘し、その後半は代案として対話（dialogue）を提出する。一番目の講義は銀行型教育の典型として斥けられる（99）。彼女の解釈によると、フレイレがこの類型を批判した理由は、教員が知識に関わる方法とそれが教育方法に与える影響にある。このコミュニケーションにあっては、教師が図書館で講義ノートを準備する過程で「知る行為」は完結してしまう。そうなると生徒たちが「知る行為」に参加するチャンスはない。生徒たちの自前の知識は教室で無視され沈黙させられる。これではフレイレが訴えた教育内容と教授方法の民主化、つまり対話を軸とするカリキュラムへの道は閉ざされたままになる。

二番目の討議はオールマンが講義と対話の間に立てた類型である。これへの批判は次のように展開される（99-100）。「ほとんどの進歩的な教授学と同じように、大半の討議は知識との関係からみると銀行的でしかない」。この手法を取り入れる教師の多くは、生徒たちがすでに理解している内容を、話し合いを通じて強化する。バラバラの独り言が教師の指図で交わされる。もし討議する集団のなかで、全員の発言を同じ理解へと集約できれば、参加者たちは特定の経験に確信を深めるだろう。だがほとんどの場合に意見の間で葛藤や矛盾が生じる。教師はこの事態にどう対処しがちか。前もって時間や空間を生徒たちに平等に配分しておき、意見の間にある葛藤を目立たせないよう配慮する。さらに討議を調和に導こうとして、教師は「正しい」発言を持ち上げ、他の意見をこの物差しで採点する。このフィルターを通り抜ける知識は、「知るべき対象としての知識、正しく表明され適用されるべき目的としての知識」に絞り込まれていく。

三番目の対話がオールマンの勤めるコミュニケーションである（100-101）。「私たちが何を考えるかにこだわるよりも、なぜ私たちはそう考えるかを問うように、対話は私たち一人ひとりに要請する」。これが知識の問題化である。「何を」に代わる「なぜ」という問いは、暗黙の前提を相対化しつつ、立場の多様性を意識化させるかもしれない。あらゆる知識は既成のイデオロギーに影響されやすいから、学習する集団はその妥当性を吟味するべきである。対話の過程で扱う知識の選択権は、教育者と学習者に開かれている。「知る行為」を制限したり固定したりしてはならない。東ドイツの教師たちの態度に顕著のように、フレイレの主張は単なる教師や知識の取り替えでは実現しない。教育実践には知識への関与をめぐる政治力学が働いている。この力学の意識化をオールマンは対話に期待した。「対話は教育と政治におけるコミュニケーションであり、『垣間見る』ことで提示される出来事である」。垣間見られる可能性の一端が教師と生徒の新しい関係である。

#### (4) 教授学から道徳指導法への示唆

フレイレの対話の教授学からみて、学習指導要領の「考え、議論する道徳」には、どんな特徴や可能性や難点があるだろうか。第一に考慮すべき特徴は実践現場の文脈である。当時のブラジルの成人識字教育と、現代日本の小中学校の道徳教育では、前提となる歴史的・社会的な状況がかなり異なる。前者では非民主的な政治体制や植民地経済の負債が色濃かった。後者ではそれなりに民主的な法制度や国際的に豊かな地位が保たれている。背景となる現実を反映して学習者像もずれている。ブラジルでは農民や労働者などの貧しい成人だったが、日本では6歳から15歳までの児童生徒である。また教育内容も表面上は大きく違う。一方では識字率の向上が目標とされたが、他方では新しい道徳性の育成が掲げられる。これだけの違いを越えて「考え、議論する道徳」は、対話の教授学から示唆をえられるのだろうか。

第二にその可能性を本稿では対話に見出したい。「考え、議論する道徳」という文部科学省の指針は、対話のもつ潜勢力をどこまで引き出せるか。この問いをオールマンの用語で言うと、無難に討議に立ち止まるか、あえて対話に踏み込むかである。フレイレの言い方を借りれば、「知る行為」を教師がどこまで民主化するか、話し合うテーマ選びに児童生徒がどう参加できるか。この判断と評価が鍵となる。学習指導要領に沿った言い回しなら、22項目の道徳的価値のどれを誰がどうやって選択し、どんな事例を教材に取り上げて話し合うか。これが教育実践における要となる。この判断についてフレイレはこう説明した。「教育実践の中心は、生徒にあるのでもなければ、教師にあるのでもない。また、内容にあるのでもなければ、方法にあるのでもない。…それらの教材、方法、技術をどのように首尾一貫した形で活用していくかということのなかに、あるのである」(2001:153)。諸要素を首尾一貫させる働きを、本研究は対話の教授学に求めてきた。

第三に教育と政治の関わりにも難点がある。フレイレへの主な批判の一つは急進的な政治性に向けられた。『被抑圧者の教育学』という書名からして彼の立場は明白である。彼は自らの政治性を否定しない。むしろ銀行型教育は直截に政治を語らなくても政治的である。すでに引用した「自分は無知である、と生徒に感じさせることが、教師の存在の理由」という場面で、知識の政治力学は存分に機能している。一方通行の方法がすでに隠れたカリキュラムなのだ。逆に課題提起型教育は直截に政治を語ることを避けない。その前提には「知っている者がけっしてすべてを知っているわけではない」「知らぬ者が何も知らぬわけではない」という彼の認識がある。銀行型でも課題提起型でも、あらゆる教育実践は政治性をもつ。そうであれば自らの政治性を隠さずに表明すればよい。「生徒を尊重するということは、…自分の考えを主張すると同時に、他の選択がありうることを示すことだ」(2001:109)。この率直さは文部科学省が教員に求める「教育の中立性」との緊張をもたらす。この問題は結論で再び取り上げよう。

#### 結論—道徳教育での対話による理解のために—

道徳指導法において対話はどのように理解につながるだろうか。奥村のいう「適切な理解」やフレイレの対話の思想から、指導要領の「考え、議論する道徳」はどんな可能性を引き出

せるか。本稿でえられた知見を三点に要約しよう。一点目は自己理解と相互理解との相補性である。解説道徳編は自己理解についてこう述べていた。「生徒が自分自身のものの見方、考え方、感じ方を明らかにすることは、自分の意見がどのようなことを根拠にしているのか、…そのよりどころを明らかにする過程でもあり、『なぜ』『どうして』と、更に深く自己や他者と対話することで、自分自身を振り返り、自らの価値観を見つめ、見直すことになる」(92)。この一節はオールマンが指摘した対話の特長とも一致する。「何を」よりも「なぜ」という問いには、暗黙の前提や立場の多様性を意識化させるだけの潜勢力がある。生徒たちが対話を続けることで、自己理解と他者理解が相補的に深まるのが望ましいという。この要請は中学生にとってかなりレベルが高い。

二点目は「成果としての合意」に望む水準である。奥村が記述した「適切な理解」とは、日常生活を破綻させない程度の共通理解である。そして他者という技法を理解ばかりに求めるのは危険だと彼は指摘した。その視点からして解説道徳編にみる次の文言は両義的である。「互いの考えの異同を整理して、自分の考えになかったものを受け入れて自分の考えに生かしたり、相手の立場や考えを考慮し、尊重したりすることで、自分や集団の考えを発展させ、新しい見方や考え方を生み出すための機会でもある」(93)。この解説は他者の尊重を軽んじていない。それでも我々の意見を発展させるよう中学生は期待されている。対話が「成果としての合意」をめざすのは必ずしも間違いではない。けれども新しい意見の共有を急ぎ過ぎると、皮肉にも「理解の過小」への不満が高まり、対話の「前提としての合意」が危うくなる。義務教育での道徳科における課題の一つは、対話の前提を崩さずに対話の成果を狙う、というしたたかなバランスにある。

三点目は対話における政治的中立である。フレイレは教育の中立性を謳う人々を「じつは自己の非中立性を有利に利用する権利を手放すまい」(1982:239)としていると批判した。この見方では、対話における主題や発言を自主的に規制して、教師が中立性を取り繕うのは誤りとなる。テーマの選択についても彼は言う。「対話的な問題提起は、問題にすべき内容が何であろうと、それによって可否が左右されるようなものではない。…すべてのことが問題として提起されうる」(1982:197)。小中学校の現場でこの態度を貫くのは、リベラルを通り越してラディカルに近い。考える道徳報告は道徳性をこう指定した。「将来、道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に、自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力」(7-8)。「自分にも他者にとってもよりよい」の基準は何か。この問いをめぐる対話はおそらく政治性を避けて通れない。未成年を指導する公教育で教師がこの難題にどう応えるか。「考え、議論する道徳」を追求するには、小中学生という他者という技法を工夫しなければならない。

## 参考文献

Allman, Paula 1999 *Revolutionary Social Transformation : democratic hopes, political possibilities and critical education* Bergin & Garvey

- 天野幸輔 2007 「いのちの授業におけるモラルジレンマ 対話の試みと検討」『道徳と教育』51 (325) 156-170
- 朝倉輝一 2009 「道徳教育とケアの倫理」『沖縄大学人文学部紀要』11 31-42
- 荒木寿友 2013 『学校における対話とコミュニティの形成 コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』三省堂
- 荒木寿友 2016a 「道徳教育における対話理論」金光靖樹・佐藤光友編著『やさしく学ぶ道徳教育—理論と方法—』ミネルヴァ書房 123-137
- 荒木寿友 2016b 「シティズンシップの育成における対話と自己肯定感—『特別の教科道徳』と国際理解教育の相違を手がかりに—」『国際理解教育』22 59-70
- 新谷周平 2009 「道徳教育の省察的实践—他者の悪魔化と対話による超克の可能性の限界—」『千葉大学教育学研究紀要』57 109-117
- 中央教育審議会 2014 「道徳に関わる教育課程の改善等について (答申)」文部科学省
- Freire, Paulo 1967=1973 *Education for Critical Consciousness* The Seabury Press  
里見実・楠原彰・楢垣良子訳 1982 『伝達か対話か—関係変革の教育学—』亜紀書房
- Freire, Paulo 1970 *Pedagogy of the Oppressed* Herder and Herder  
小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 1979 『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Freire, Paulo 1970=2005 *Pedagogia do Oprimido* Paz e Terra  
三砂ちづる訳 2011 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Freire, Paulo 1985 *The Politics of Education* Bergin and Garvey
- Freire, Paulo 1992 *Pedagogia da Esperanca* Paz e Terra  
里見実訳 2001 『希望の教育学』太郎次郎社
- Gadotti, Moacir 1989 *Convite a Leitua de Paulo Freire* Sao Paulo editora scipione  
里見実・野元弘幸訳 1993 『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房
- 考える道徳への転換に向けたワーキンググループ 2016 「考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめについて (報告)」文部科学省
- 河田孝文 2009 『キー・コンピテンシーでつくる「21世紀社会と対話する道徳授業」』明治図書
- 菊池真貴子・廣瀬隆人 2006 「道徳の授業における対話の可能性」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』29 281-290
- 菊池真貴子・廣瀬隆人 2008 「教師の対話性と子どもの価値形成についての一考察—中学校道徳の授業をもとにして—」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』31 375-



384

- 松岡靖 2005 「批判教授学にみる多文化主義的な対話の可能性と条件」『日本デュイ学会紀要』46 134-142
- 松岡靖 2011 「E. エルスワースは教育と学習の対話論をどう展開したか？」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』52 99-114
- 松岡靖 2016 「道徳教育で私たちは希望をどう語れるか？」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部編』5 35-52
- 文部科学省 2015 『小学校学習指導要領』（平成27年3月）
- 文部科学省 2015 『中学校学習指導要領』（平成27年3月）
- 文部科学省 2015 『中学校学習指導要領』新旧対照表（平成27年3月）
- 文部科学省 2015 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』（平成27年7月）
- 文部科学省 2015 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳』（平成27年7月）
- 永里智広・假屋園昭彦 2010 「道徳授業の対話学習における自己内対話の推移分析：対話プロセスの実相と完全応答型対話形式」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』20 121-140
- 小川哲哉・松原岳行 2005 「道徳教育における教師－生徒関係に関する一考察－ニーチェ思想が切り開く〈対話〉の可能性」『九州産業大学国際文学部紀要』30 67-80
- 奥村隆 1998 『他者という技法 コミュニケーションの社会学』日本評論社
- 大和久勝・今関和子 2014 『対話と共同を育てる道徳教育』クリエイツかもがわ
- 里見実 2010 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス
- 竹原幸太 2014 「対話と参加を基盤とする学校コミュニティ形成に見る道徳教育への示唆—ジャスト・コミュニティと修復的実践のアメリカ教育史的考察を通じて—」『東北公益文科大学総合研究論集』25 27-50
- 戸田浩暢 2013 「生徒指導に関わる道徳指導の在り方—対話により道徳的実践力を促す指導の工夫—」『エリザベト音楽大学研究紀要』33 15-27
- 徳永正直・堤正史・宮嶋秀光 1997 『対話への道徳教育』ナカニシヤ出版 129-156
- 外山日出男・上北彰 2012 「『対話』力を磨く授業—教員養成における道徳授業の方法と技術をとおして—」『国際教育研究所紀要』23 33-55
- 柘植欽也 2009 「道徳教育における『対話』—マルティン・ブーバーの思想に基づく—考察—」『道徳と教育』53 (327) 103-113

植村 卍 1998 「ブーバーにおける弁証法的運動としての『対話』」『道徳と教育』43-3 169-175

山根 耕平 1993 「道徳教育への対話的アプローチ—今、教師に求められるもの—」『親和大学児童教育学研究』12 68-90

(受付日 : 2016. 12. 10)