

公民科「倫理」における哲学的な 対話活動のあり方

—「特別の教科 道徳」を手がかりに—

胤 森 裕 暢¹⁾

はじめに

我が国における公民科「倫理」は、現代社会の認識を通した生徒による価値観形成の要である。これを、これからの市民として必要と考えられる現代社会の倫理的問題に対する「価値観形成力」育成までめざす授業へと改善していこうとするならば、生徒が学習する内容とともに学習の方法も吟味する必要がある²⁾。そのために筆者は価値観形成に深く関わる「倫理」等の授業には、学習内容として現代社会の倫理的問題とその手がかりとなる他者の価値観（内容は、それらに内在する現代の倫理や倫理的価値）、そして学習方法として対話（方法は、形成）が必要と考えてきた³⁾。

折しも、小・中学校における価値観形成の要とされる道徳授業（指導法や教材）の改善に向け、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）が新設され、「子どもの学ぶ意欲」を引き出し、「考え続け、自らの道徳性を養う力」を育てるため、「考え、議論する」学習方法へ転換が目指されることとなり、対話が話合いの工夫として明示された⁴⁾。また小・中・高等学校の次期学習指導要領改訂に向けて、中央教育審議会からは「主体的・対話的な深い学び」が求められている⁵⁾。

研究者の間でも、対話により「論理力（論証し論述する能力）」を育てる試みや、理解の深まりや学習意欲向上を目指す取り組みが展開されている⁶⁾。こうした動きをふまえ学校現場では、対話活動をカリキュラムレベ

ルでつくりあげようとする動きもある⁷⁾。「倫理」も（そして改訂作業中の「倫理（仮称）」も）、こうした動きをふまえ、よりよい対話学習を通じ、目標とする資質・能力育成を目指してゆくと考えられる⁸⁾。

こうした学習活動としての対話に対する期待が高まる一方、これまでの教育実践への批判を通して、対話が抱える問題を抽出しようとする試みもある⁹⁾。宇佐見らは、サンデルの対話におけるディレンマ教材は、「その状況の事実を様々に想定」させず、「思考を拘束し、狭く」しており、道徳授業では、「広く多面的に考えることによって、一見ディレンマと見える事態を分解してしまう『ディレンマください』を教えるべき」とする¹⁰⁾。また「広く多面的に考えるためには、事実を十分に知って材料とするべき」とする¹¹⁾。さらに対話そのものの課題として、「自分が独りで黙って思考したものとは違う。他者との妥協が有り、変形が生じる。」ことや、「自分一人で静かに長時間、思考する自由が無い。考えをゆっくり文章に書く自由も無い。考えるために、問題意識を持って読書する自由も無い。」ことをあげている¹²⁾。

これから教師が、こうした批判を乗り越え、対話を「倫理」や道徳科の授業に活かしてゆくためには、その基本的特質をふまえた対話活動のあり方を明らかにしておく必要がある。

そこで本稿では、先ず「倫理」の内容とも深く関わる哲学、倫理学等で論じられている対話の基本的特質について整理する。それをふまえて次に、すでに示されている道徳科における対話活動からも手がかりを得て、批判に答え得るような対話活動のあり方を明らかにする¹³⁾。

1. 対話とは何か

対話は、単にコミュニケーション上の技術というだけでなく、「知の探究の形態である哲学」の成立以降、重要な役割を果たしてきた運動としても捉えられている¹⁴⁾。

『岩波哲学・思想事典』の中で斎藤は、対話を「あらゆる批判に開かれ

た知の公共性を理念として掲げた」哲学における、「互いに異なる（ディア）論理（ロゴス）が開かれた場でぶつかりあい、対決を通じてより高められた認識に到達しようとする運動」と捉えている¹⁵⁾。

これらに従うなら対話は、思索に富む哲学等においては主要な方法なのであり、開かれた場で、他者との相違やズレ、ぶつかりあいや対決、ゆさぶりの中から、発展した考え方に到達するための高度な思考方法と考えられる。

すなわち、哲学的な思考方法として対話は、①社会に開かれており、②主体である自身と客体である他者との差異性があり、③発展性を包含していると考えられる。以下、それぞれの特質について、論及している哲学等の知見もふまえ整理したい。

1.1 開かれている

まず、対話が社会に開かれていることについては、特に鷲田が、哲学の方法である反省はモノログではあり得ず、「社会的な磁場」、『《問主観的》な場』で行われ、そこには対話が生成するとして、「反省の主体としての哲学研究者の、閉じた『内省』ということの不可能性」を指摘している¹⁶⁾。すなわち哲学的な真理は、開かれた対話によってこそ追求できると考えているのである¹⁷⁾。また暉峻は、「おかしいと思ったら、まず、自分たちの言葉で話し合ってみる、開かれた『対話の場』があることで民主社会の問題が自分のものになるとする¹⁸⁾。他に中島は、対話が「自分や相手の意見が途中で変わる可能性」にも常に開かれている点に論及している¹⁹⁾。

このように対話は、たえず自他の考え方や社会のあり方を吟味し合うことのできる、開かれたコミュニケーションひいては哲学的な思考であると捉えられる。なぜなら人間が、「世界に向かって開かれ、他者とともにある」からであり、「積極的に他者との交わりの相互性のなかに立っている。」からだと考えることができよう²⁰⁾。

1.2 他者の差異性

次に、対話が他者との差異性を生かすものであることについては、先ず斎藤が、「自－他関係の根本には、到来する他者の言葉を受容することによって初めて私は語りうる者になるという非対称性があり、対話とはこの乗り越えがたい非対称性が孕む一つの可能性」だと説く²¹⁾。この他者について金子は、「予想もできない『他者性』」が、われわれの内に驚愕を引き起こすのであり、そうした他者との対話には、事態の発展と伸展、予想をこえた帰結がひそむとする²²⁾。

これらに関連して鷺田は、「語り合えば語り合うほど他人とじぶんとの違いがより微細にわかるようになること」が対話なのであり、「わかりあえない」「伝わらない」という戸惑いや痛みから、「より厚い対話を紡ぎ出し、「みずからの思考をも鍛えてゆく。」意味があることを指摘している²³⁾。なぜならわれわれは、よく考えて口にされる他者の異なる考えに耳を澄ますことによって、「じぶんの考えを再点検しはじめる」からだとする²⁴⁾。哲学においても藤田が、異なる哲学とのあいだにある「ズレの存在」によってこそ「内実のある『対話』が可能になる」としている²⁵⁾。

これらをふまえるなら、中島が「対話の基本原則」として、「相手との対立を見ないようにする、あるいは避けようとする態度を捨て、むしろ相手との対立を積極的に見つけてゆこうとすること。」や「相手との些細な『違い』を大切に、それを『発展』させること。」をあげようとすることも理解できる²⁶⁾。

このように対話の相手には、自らが乗り越えにくいほどの差異性をもつ他者が考えられている²⁷⁾。われわれは、こうした他者との対話を通して、ようやく自覚ができたり、自身の考え方以上の発見を得られたりするとう。すなわち「自分を知るためには他者の存在が必要」²⁸⁾なのであり、対話は、「異なる考え方にふれることでじぶんが変わる」²⁹⁾ことを可能にする。

1.3 内包されている発展性

すでにこれまでの整理から、対話が発展性を含み持つことが推測できるが、さらに諸論の整理をすると、島崎は「対話とは、双方の意見の合理性を主張し合いながら、同時に他方の意見の合理性を理解し摂取することであり、ここに情報交換による相互浸透的な、ダイナミックな統一がある。議論の結果は—もし成功すれば—対立的見解の高次元での弁証法的な統一・総合である。」としている³⁰⁾。ミュラーも、対話の一形式である「話しあい」が、「いろいろ異なった発言を、一つのより高い全体性へと総合させることを求める」ものだと説明している³¹⁾。他に対話が、「意見が一致しないままだとしても、なお統合する働き」をするという指摘もある³²⁾。

統合にまで至らなくとも、あるいは新しい自己へと甦る「自己変革」³³⁾ほどではなくとも、対話によって自らの問いの隠れた前提に気づいたり、問いを書き換えたりすることはできると考えられている³⁴⁾。なお、こうした発展性があらわれる契機として、対話において出会う他者の受容ないしは摂取が（それは人間の成熟のあり方や自—他関係の非対称性を根拠として）重視されている³⁵⁾。

1.4 自らの主体性

ここまで斎藤の説明を基に、対話が持つと考えられる特質（開かれた、異質な他者とのコミュニケーションないしは哲学的思考であり、発展性を内包していること）に関して諸論を整理してきた。ここではさらに、自身の主体性が対話には必要であることを論及しておきたい。

改めて、斎藤らのいうように、「開かれた場で他者とぶつかりあい」、自己を認識したり、高い認識に到達したりしようとする運動が対話だとすれば、その他者とぶつかりあうだけの主体が必要であろう。すなわち対話では、科学的議論におけるように、自らの人生を消去して語るのではなく、「むしろ人生をまるごと背負って語る」ほどの主体性が必要となる³⁶⁾。ただし「主体は他の主体との邂逅において主体」と考えられるのであり、対話す

る者は、「主体的な参加」を通して真理を明らかにできると考えられる³⁷⁾。また対話が開かれているのなら、そこでの議論も批判に開かれているであろう³⁸⁾。

したがって対話の主体は、「自己を開き、自己の外に出て、他者と出会い、出会いの『間』に中心をおく」ものであり³⁹⁾、対話により「自分の価値観が変わっていくことを潔しとし、さらにその変化に喜びさえもみいだせなければならぬ。」と考えられる⁴⁰⁾。対話する者には、自らへの批判にも開かれた主体性が必要になると考えられるのである。

2. 対話活動のあり方

では、こうした特質をもつ対話を取り入れた「倫理」等授業の学習活動はいかにあればよいのか。あらためて、「倫理」と道徳科はともに、これからの社会に生き、参画してゆく市民的資質育成を目指しているのである。このために、「倫理」では、現代社会の倫理的問題に対する自らの価値観を形成していく学習方法として、また道徳科では、これからの社会での自らの生き方の学習方法として対話に注目しているのである。以下、これまで整理してきた対話の基本的特質をふまえ、道徳科で求められている対話活動も手がかりにしながら、「倫理」学習における対話活動のあり方について検討する。

2.1 道徳科で求められる対話活動

中央教育審議会答申では、「主体的・対話的で深い学び」が重視され、これに基づいて学習指導要領が改訂されつつある。すでに道徳科では、「子どもの学ぶ意欲」を引き出し、「考え続け、自らの道徳性を養う力」を育てるために、「考え、議論する」学習への転換を目指しており、特に対話については、「生徒相互の考えを深める中心的な学習活動」である話し合い活動の典型として次のように解説されている⁴¹⁾。

第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導

3 学習指導の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫

ウ 話し合いの工夫

話し合いは、生徒相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるよう工夫する。座席の配置を工夫したり、討論形式を進めたり、ペアでの対話やグループによる話し合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる。話すことと聞くことが並行して行われ、生徒が友達の考え方についての理解を深めたり、自分の考え方を明確にしたりすることができる。

その効果を一層高めるためには、教師が適切な指導・助言を行い、話し合いを効果的に展開し、生徒一人一人の道徳的なものの見方や考え方を深めていくことが望まれる。そのためには、話し合いの形態を固定化したり形式化したりすることなく、学級の生徒の実態や発達的特質、取り上げる資料の特質、他の教育活動との関連などに応じて工夫することが大切である。特に、生徒の多様な感じ方や考え方を引き出すことのできる学級の雰囲気をつくることが重要である。(下線は筆者。)

ここでは、「ペアでの対話」が、「考えを出し合う、まとめる、比較する」ための話し合い活動の典型として、「討論形式」や「グループでの話し合い」と並び紹介されている。

この「ペアでの対話」等の基本的特徴として、「話すことと聞くことが並行して行われ、生徒が友達の考え方についての理解を深めたり、自分の考え方を明確にしたりする」ことがあげられている。またこのための工夫として、その形態の「固定化や形式化」を避けたり、多様な意見を出し合える人間関係をつくったりすることが求められている。

ただしペアでなくとも、子どもたちが、(ときには、異なる他者とも)それぞれ主体として問題に向き合い、考え方を吟味し合い、取り入れるこ

とで、自らの考え方を発展させたり、新たな問いを見いだしたりするといふ対話の基本的特質については、十分な説明がされていない。

他に話し合い活動の工夫について、次のような解説もある⁴²⁾。

第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 道徳科の指導

2 道徳科の特質を生かした学習指導の展開 (2) 道徳科の特質を生かした学習指導

…また、問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れる場合には、生徒と教師、生徒相互の対話の深まり、議論の深まりが、生徒の見方や考え方の高まりを促すことから、課題に応じた活発な対話や議論が可能になるよう工夫することが求められる。(下線は筆者。)

ここでは、生徒が教師や他生徒と相互に対話や議論をすることが、「見方や考え方」を高めるとし、活発化するよう工夫を求めている⁴³⁾。なお対話の深まりは、生徒に切実な問題を追求させることと相まって効果があると捉えられている。このことから、問題解決的な学習と体験的な学習に限り、対話の工夫が求められているようにも読み取れる。なお、先に整理してきた対話の基本的特質にもとづくような視点は示されていない⁴⁴⁾。

そこで、道徳改訂に関与してきた文部科学省関係者によるガイドブックからも具体的な手がかりを得たい⁴⁵⁾。同書は、道徳における「対話的な学び」について、次のように説明している。

道徳において、物事を多面的・多角的に考えていくためには、子どもが自分の体験や考え方、感じ方を交えながら話し合いを進める学習活動が重要な役割を果たします。自分の考え方や感じ方を伝えたり、異なる考え方や感じ方に接することで、自分の考えを整理して明確にしたり、多様な考え方を理解して自分の考えを広げ深めたり、他者と共に新しい考え方を生み出したりすることができるようになります。

また、「対話」の相手は子ども同士だけではありません。指導者であ

る教師との信頼関係の中で学んだり、教材を通じて、先人の考え方や、アスリートなど現代に生きるさまざまな人々の生き方に触れたりすることも、重要な「対話的な学び」であると考えられます。

教室で子ども同士の「対話的な学び」を効果的に行えるようにするためには、教師と子ども、子ども相互の信頼関係が基盤となります。「対話的な学び」を促すことが人間関係をより豊かにし、よりよい学級経営につながることも念頭に置きながら、日常の学級経営を通じて、一人ひとりが自分の考え方や感じ方を伸び伸びと表現できる雰囲気を創り出すことが重要です。(下線は筆者。)

ここでは、子どもたちが「対話的な学び」により、異なる考え方等に接し、自らの考えを明確にできたり、広げ深めたり、新しい考え方を生み出したりできるとする。また子どもたちの対話の相手には、教材として取り上げられる多様な人物があり得ると考えられている。さらに、こうした学びには、教室内の信頼関係と、伸び伸びと自己表現できる雰囲気が重要と考えられている。先の解説より踏み込んだ説明がなされてはいるが、なお対話の持つ基本的特質である、自分とは異なる他者の考え方によりわれわれがゆさぶられること、その考え方を吟味して摂取すること、それにより新たな問いを見つけ出すこと、そのために自身への批判にも開かれた主体性が重要となることについては十分に触れられていない。

2.2 「倫理」授業で求められる対話活動のあり方

では、これまでみてきた道徳科の対話活動にも手がかりを得つつ、対話の基本的特質をふまえた「倫理」の対話活動について具体的なイメージを示そうとすればどうなるか。

すでに筆者は、対話活動を重視した「倫理」授業構成の仮説を立て、全単元の授業過程に「他者との対話」を組み込む研究をしている⁴⁶⁾。ここでは学習活動としての対話を、「自分とは異なる他者の考え方をよく理解し、

吟味して正当である点は、自分の不十分さを補完するために受け入れ（摂取し）、自らの図式を修正、発展させていくことと捉えてきた⁴⁷⁾。また、この活動が求められる理由として、「倫理的問題に対する自己の価値観をわれわれが主体的に形成していくには、それを反省する、すなわち自ら価値観を吟味し修正するために、それを対象化できなければならず」、この活動により、「自分の価値観を外へ投げ出し対象化してみることができ、自分と異なる価値観があることに気付くことができる」ことをあげている⁴⁸⁾。

このように筆者の理論仮説は、本稿で考察している対話の基本的特質について、異なる他者の重要性、生徒の主体性を重視している。また、「『対話』は互いの考え方をよく理解し、吟味して、手がかりとなる点は摂取し（受け入れ）、自らの考え方を修正し、発展させていく主体的な方法」として、対話が主体性と発展性、さらに他者に開かれていることにも論及している⁴⁹⁾。

加えて、「このような『対話』を、他生徒とだけでなく、より異なる他者、すなわち問題に向き合ってきたモデルとなる人物達とも行えばより開かれた学習となる。」として、開かれた対話活動となるよう、より異なる他者を教材化することを求めている⁵⁰⁾。

では、道徳科における対話活動だけでなく、このイメージ（ひいては理論仮説）も手がかりにすれば、対話の基本的性質をふまえた「倫理」等における対話活動のあり方として何が考えられるだろうか。

2.2.1 現代社会の認識

「倫理」授業における対話活動には、現代社会に内在し、生徒にとっても切実な問題が必要となろう。（道徳科でも、対話活動と問題解決的な学習や体験的な学習を一体的に行うことが求められていた。）なおその問題は、サンデルによるディレンマ教材では事実が十分に扱われず、問題状況を多面的にとらえさせず、思考を拘束しているという批判を乗り越えるものとなろう。

「倫理」における対話活動により、これからの市民に必要な「価値観形成力」を育成しようとするなら、そのための問題の中心は、子どもにとって切実な、現代社会に内在している、あるいは生じつつある倫理的問題となろう。なぜなら実際に、こうした問題に取り組んでみなければ、それに対する自らの価値観に気づかないし、さらにそれを吟味したり、修正したりすることも出来るようにはならないと考えられるからである。

元来、哲学は「どこまでも事実の上にとしっかりと足をふみしめ、現実の底に根を下ろしたもの」であり、哲学する者は「まず、具体的な事実を知らねばならない」のであり、そのためには、「どうしても科学が必要」と考えられてきた⁵¹⁾。ましてや、科学の急速な進歩により身の回りの社会が変化し続ける今日、子どもたちには、正確な現代社会の認識（現代社会の倫理的問題の認識）を踏まえ、対話活動をさせてゆく必要があるといえる。こうした学習を通して生徒は、自分を取り巻いている諸問題をよく認識し、それらに対する価値判断ないしは価値観を形成できるようになると考えられる。

2.2.2 他者からの取り入れ～差異性によって発展への手がかりを得る～

他者の差異性が対話の基本的特質であるならば、子どもたちは、同じ問題に向き合いながらも、直ちには相容れないような考え方を抱える他者との対話により、その考え方を一層ゆさぶられ、広げたり深めたり、新たな問いを見出したりできる。換言すれば、考え方を発展させてゆくことができると考えられる。より具体的には、異なる他者の考え方から自らのそれを修正する手がかりを得たり、摂取したりできると考えられる⁵²⁾。

なお、この対話活動のあり方と通底する考え方が道徳科の解説にもある。（ただし、これは対話学習の工夫に関してでなく、内容項目〔相互理解、寛容〕の解説として示されている⁵³⁾。）

…人間は、大抵の物事についてその全体を知り尽くすことは難しく、自分なりの角度や視点から物事を見ることが多い。人には、それぞれ

自分のものの見方や考え方があり、個性がある。そこで大切なことは、互いが相手の存在の独自性を認め、相手の考えや立場を尊重することである。他者と全く同じということはないのであり、他者との関わりの中で具体的な物事について話し合ってみないと、自分の狭さに気付くことができない。そして、自分自身も他者も、それぞれのものの見方や考え方にとらわれ、過ちを犯しやすい人間であると深く理解することで、自分と異なる他者の立場や考え方を尊重することができる。寛容の心をもてば、人を許し受け入れてとがめだてしないで、他者のよい面を積極的に認めようとすることができるのである。(下線は筆者。)

「倫理」の対話活動や、道徳科の対話活動は、対話の特質をふまえ具体化しようとするとき、こうした説明を手がかりにしつつ教材化を目指すことになると考えられる。

2.2.3 対話活動の意義と方法の理解

あらためて「倫理」で「価値観形成力」を育成しようとするれば、教材には、どのように自らの考え方をよりよくするかという問題も含まれるであろう。そして、方法には自分の考え方とは異なる他者との対話があることや意義について、子ども自身に気づかせ理解させてゆくことも重要である。なぜなら、市民を育成しようとする「倫理」は主体的で開かれた学習を求めており、そもそも主体的で開かれている対話は、教え込むより子ども自らにさせてみて理解させる方が効果的と考えられるからである⁵⁴⁾。この対話活動の意義については、またしても道徳科の「寛容」についての解説に通底する記述がある⁵⁵⁾。

…また、自分のものの見方や考え方を広げて確かなものにしていくためには、他者に学ぶことが大切であることに気付くことができ、他者の助言や忠告に謙虚に耳を傾けることができる。他者から謙虚に学んでいくことは、よりよい人間としての成長を促すために大切なこと

である。また、個性は、決して自分一人で伸びるものだけではなく、他者に認められながら伸びるものもある。時には、自分の考えや意見を他者に伝えることに困難が生じたり、意見や思いを伝えられなかったりすることもある。よりよい人間関係を築くためには、時には毅然とした言葉や態度も必要となる。互いのもつ異なる個性を見つけ、違うものを違うと認め、時には私心のない寛容の心や他者の意見を認め、素直に取り入れる謙虚さをもって他に学び、自己を高めることが求められる。(下線は筆者。)

いうまでもないことだが、こうした寛容等の意義を子どもに教え込み、理解させようとすれば、授業は注入に止まる。しかし「倫理」授業（道徳科の授業であっても）に、効果的な対話活動を組み込み、それを繰り返してゆくことで、子どもが対話の特質や意義、基本的方法を理解できたり、ここで論じられているような寛容の価値にも気づいたりできると考えられる。

おわりに

本稿では、今日の学校教育、特に「倫理」や道徳科の授業において、中核的な学習活動となり得る対話活動のあり方について、関係する哲学等の研究成果の整理と、登場したばかりの道徳科の解説の吟味とを通して明らかにしてきた。具体的には、対話の基本的特質として、開かれていること、他者の異質性を生かすものであること、発展性を内包していること、対話する者は主体性をもつことがある。これらに基づく「倫理」等における対話活動には、子どもに現代社会の正確な認識をさせること、差異性のある他者の教材化を図ること、対話活動の意義や方法について気づかせ理解させることが重要であることを明らかにした。

残る課題としては、こうした対話活動のあり方に基づく具体的な学習活動と実践的な工夫について明らかにしてゆくことがある。

注

- 1) 広島経済大学経済学部教授
- 2) 胤森裕暢『「価値観形成学習」による「倫理」カリキュラム改革』風間書房, 2017年 参照.
- 3) 胤森, 同書, pp. 109-116 参照.
- 4) 松本美奈, 貝塚茂樹, 西野真由美, 合田哲雄編『特別の教科道徳 Q & A』ミネルヴァ書房, 2016年, pp. 84-87. 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」文部科学省 (<http://www.mext.go.jp/>, 2019年4月5日確認済) 他参照.
- 5) 中央教育審議会答申「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 2017年8月26日」文部科学省 HP (<http://www.mext.go.jp/>, 2019年4月5日確認済) 参照.
- 6) 内田伸子, 鹿毛雅治, 河野順子, 熊本大学教育学部附属小学校著『「対話」で広がる子どもの学び』明治図書, 2012年. 秋田喜代美編『対話が生まれる教室』教育開発研究所, 2014年. 齋藤孝『新しい学力』岩波書店, 2016年 参照.
- 7) 広島市立瀬野川中学校区(中野小学校, 中野東小学校, 畑賀小学校, 瀬野川中学校)では, 平成27年度から, 「対話」による学習活動を要とした, 小学校と中学校を連続するカリキュラムの研究開発を進めている.
- 8) 中央教育審議会, 前掲答申5), pp. 131-132 参照.
- 9) 宇佐美寛, 池田久美子著『対話の害』さくら社, 2015年.
- 10) 宇佐美他, 同書, pp. 14-15.
- 11) 宇佐美他, 同書, p. 14.
- 12) 宇佐見らは, 対話は「ときに不自然であり, 思考の妨げ」であり, 「表現・伝達, つまりはコミュニケーションの技術なのであり, 思考の技術ではない」とする。(宇佐見他, 同書, pp. 23-24.)
- 13) 筆者はすでに, 「他者との対話」を重視した理論仮説「価値観形成学習」による, 「倫理」カリキュラム開発に取り組んでいる。本稿では, あらためて対話の基本的特質を整理し, 理論仮説の吟味もしたい。(胤森, 前掲書2), pp. 135-138 他参照.)
- 14) 宇佐美, 前掲書9), p. 24. エーベルハルト・ミュラー著, 佐伯晴郎訳『対話の芸術 話しあいの方法と実際』, 日本基督教団出版社, 1968年 参照.
- 15) 斎藤慶典「対話」廣松渉他編『岩波哲学・思想事典』岩波書店, 1998年, p. 1025. なお, 「ダイアログ (dialogue)」が由来するギリシャ語「dialogos」の訳として「意味の流れ」や「ロゴスを分け合うこと」もある。(デヴィッド・ボーム著, 金井真弓訳『ダイアログ』英治出版, 2007年, p. 44. 鷺田清一『哲学の使い方』岩波書店, 2014年, p. 192 参照.)
- 16) 鷺田, 同書, pp. 116-117.

- 17) 佐藤俊夫『倫理学』東京大学出版会, 1960年, pp. 36-37.
- 18) 暉峻淑子『対話する社会へ』岩波書店, 2017年, pp. 178-180. 島崎も「対話を民主主義の基礎」とする。(島崎隆『対話の哲学』こうち書房, 1993年, p. 67.)
- 19) 中島義道, 『<対話>のない社会』PHP 研究所, 1997年, p. 133.
- 20) 金子晴勇『対話的思考』創文社, 1976年, p. 136.
- 21) 廣松他編, 前掲書15), p. 1026.
- 22) 金子, 前掲書20), pp. 33-34.
- 23) 鷺田, 前掲書15), p. 200.
- 24) 鷺田, 前掲書15), p. 200.
- 25) 藤田正勝『哲学のヒント』, 2013年, p. 15.
- 26) 中島, 前掲書19), p. 133.
- 27) 村岡晋一『対話の哲学 ドイツ・ユダヤ思想の隠れた系譜』講談社, 2008年, pp. 9-11 参照.
- 28) 暉峻, 前掲書18), p. 90.
- 29) 鷺田, 前掲書15), p. 198. 村岡, 前掲書27), p. 11 参照.
- 30) 島崎, 前掲書18), p. 84. なお, 「この統一は, 基本的には対象認識の深化に由来しており, さらに一人間性の問題も含めて-相互の見解と個性の了解の深さに依存している。」とする。(島崎, 前掲書18, p. 84.)
- 31) エーベルハルト・ミュラー著, 佐伯晴郎訳, 前掲書14, p. 55.
- 32) フリードリッヒ・キェンメル著, 吉村文男訳『倫理と対話—道徳教育の人間学的探究—』晃洋書房, 1990年, viii.
- 33) 金子, 前掲書20), p. 120.
- 34) 鷺田, 前掲書15), p. 201.
- 35) 金子, 前掲書20), pp. 118-119. 斎藤, 前掲書15, p. 1027. 島崎, 前掲書18, p. 84.
- 36) 中島, 前掲書19), p. 135.
- 37) 金子, 前掲書20), pp. 132-133. 金子は対話における真理は, 「『間』の領域で明らかにされるものであり, それは間主体的もしくは相互的主体性の真理」とする。(金子, 前掲書20), p. 122.)
- 38) 長尾龍一, 河上倫逸編『開かれた社会の哲学 カール・ポパーと現代』未来社, 1994年, p. 69.
- 39) 金子, 前掲書20), p. 136.
- 40) 平田オリザ『対話のレッスン』小学館, p. 155.
- 41) 文部科学省, 前掲4), p. 81.
- 42) 文部科学省, 前掲4), p. 79.
- 43) ここでの対話は, 「ペア対話」に限られていない。(現行解説では同じ箇所, 「二人一組の対話」という説明がある。(文部科学省『中学校学習指導要領解説

道徳編』日本文教出版、2008年、p.90。)また、議論とは異なる特徴を持つ学習活動として取り上げられている。

- 44) なお現行解説では、対話等話し合う活動を工夫する視点について、「また、生徒と生徒が自分の感じたことや考えたことを語り合ったりするなど、話し合いが中心となる授業では、生徒同士が顔を見て話し合うことができるような座席の配置にするなどの工夫も大切である。」とする。(文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版、2008年、p.90。)
- 45) 松本他編、前掲書4), pp.152-153 参照.
- 46) 胤森、前掲書2), pp.135-138 他参照.
- 47) 胤森、前掲書2), p.135.
- 48) 胤森、前掲書2), p.135.
- 49) 胤森、前掲書2), pp.135-136.
- 50) 胤森、前掲書2), p.136.
- 51) 澤瀉久敬『哲学と科学』日本放送出版協会、1967年、pp.140-141.
- 52) 鳥崎、前掲書18), p.84 参照.
- 53) 文部科学省、前掲4), p.41.
- 54) 胤森、前掲書2), pp.136-137, 142 参照.
- 55) 文部科学省、前掲4), p.41.