

道徳の協同学習授業における「やさしさ」の発見と共有についての一考察 — 中条中学校におけるマインドマップを用いた道徳授業の分析を通して —

A study on discovering and holding in common of a concept of “kindness”
in the collaborative learning class

— through an analysis of the ethics class using the Mind Map in Chujo junior high school —

東 泰 司*

Taiji HIGASHI

【キーワード】 協同的学び 多声性 道徳教育 ナラティブ

はじめに

「特別の教科 道徳」では、教科化による指導内容の充実とともに、生徒が「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」¹に留意するよう求められている。教師は、従来の道徳が「望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」²に陥りがちだった点を改善し、「自分の考えを基に」「言語活動を充実」させる授業を模索しなければならない。

ここに、生徒相互の主體的な言語活動を通じて、教室にある種の道徳性が生み出されたと、見る者に感じさせる道徳の実践記録がある。

熊谷市立中条中学校で行われた新藤幸男教諭による1年道徳の授業実践（2012年11月10日実施）は、登場人物の心情理解を通じて道徳を考えさせるという、その構成だけをみれば従来の道徳によくある授業の一つであった³。ところが本実践の授業終わりの教室には、道徳についてとことん追究し互いに理解を分かち合えたという、生徒たちの満ち足りた様子を確かに感じ取ることができるのである。

本稿では、教室談話のトランスクリプトをもとに、バフチン（Bakhtin）の「声（voice）」の概念を援用し、生徒の間に共有された道徳の学びと、それを実現していた新藤実践のもつ卓越性について分析していく。次節以降、教室のナラティブに注目し、新藤教諭による生徒のつながりの適切な見とりと編み直しによって、授業の中で生徒たちの協同が道徳性を発現していく様子を明らかにしていく。

なお、本稿分析対象の教室談話に登場する生徒たちの名前は、すべて仮名である。

1. 教室のナラティブから道徳性の発現を見取る

道徳の副読本『かけがえのない きみだから』（学研）の中で、新藤実践で用いられたテキスト「午後の少年」（作・落合恵子）は「人間愛・思いやり」を学ぶ資料として位置付けられている。では、生徒が授業の中で「思いやり」を学んでいる事実とは、いったいどのようにとらえればよいだろうか。

（1）「思いやる」という行為の本質

「思いやる」という行為は自身の行為でありながら、行為主体が意識しているのは常に他者である。共感できることもできないことも含め、他者の領域を理解しようとする行為は、人が学びを成立させるプロセスに通じている。

「学ぶ」ということについて論じる中で佐伯 [1995] は、「他者の立場にたつ」ことができる人間だけが「まね」を通じて「文化的学習」（cultural leaning）を実現してきたというトマセロら [Tomasello, Kruger, Ratner, 1993] の研究に注目している。このとき佐伯は、トマセロらのいう「外見の行為の再現ではなく、その行為者の意図の再現」としての「まね」を、「他者を『内側から見る』まね」と表現している。

この「まね」は人が学びを成立させるプロセスであると同時に、他者の身になってその人の意図を「思いやる」さまを表しているといえる。〈図1〉「思いやる」という行為の本質は、他者理解という学びである。その人の置かれている状況に対してその人の身になり、その人の意図を再現しようと「内側から見る」、この仮想体験が「思いやる」という行為であるといえる。

* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター研究員

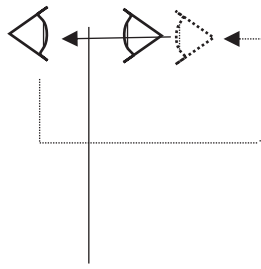


図1 他者を「内側から見る」
||
「思いやる」 (筆者による)

したがって、『思いやり』を学ぶということとなれば、それは思いやり、思いやられる両者にメタ的な視点で臨むということ、「内側から見る」他者と「見られる」他者の両者を「内側から見る」という高度な精神活動を指すのである。〈図2〉

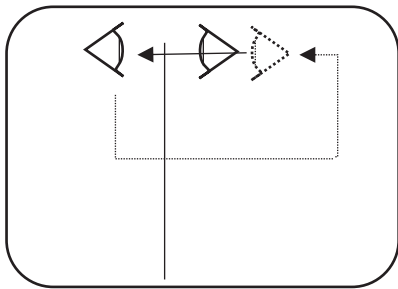


図2 「思いやり」を学ぶ (筆者による)

(2) 「声」の多声性

では、授業の実際において、生徒たちが幾重にも他者を「内側から見る」事実とはどのようにして見取ることができるだろうか。教室において授業は、教師－生徒、生徒－生徒間の言語活動を通じて進行する。そこで、ここではバフチン [1988, 1996] の「声 (voice)」の概念を援用し、教師や生徒の間で意味が重ねられていく言葉から、生徒たちが他者を「内側から見る」＝「思いやる」姿を明らかにしていく。

対話の中で発せられる言葉には、先行する発話者の声と、今発話を生み出している行為者の声という少なくとも二つの声が含まれている。バフチンは、この言語活動の中の言葉がもつ特性を「多声性 (multivoicedness)」と呼んだ。

バフチンの見方によれば、今発話を生み出している行為者は、言語活動の中で先行する発話者から意味を「借りる」。行為者は、言葉の辞書的な意味や先行する発話者の意味などを借りて、自身のもつ意味世界の意味を表現しようとする。こうして言葉は複数の声によって意味が重ねられ、活性化され、「多声性」を帯びていく。

また、バフチンは、先行する言葉への理解とは、理解する人の声による能動的な応答を伴うとしている。

理解は、相手の言葉に対し、対抗の言葉とでもいうべきものを探したそうとする [1980, p. 227]

先行する言葉は、そこに理解を示す「対抗の言葉」によって応答され、「多声性」を増していく。言葉の意味は、多様な声によって相互活性化するコミュニケーション過程を通じて理解され、理解は応答という形でまた新たな発話を生んでいくのである。

本稿では、教室談話の中で発話者が先行する発話者の意味を「借り」たり、「対抗の言葉」を出すことで意味を加えたりする様子に、他者を「内側から見」ている事実を読み取っていく。次節で、個々の発話の質的な要素に注目し、他者との協同を通じてテキストの意味理解が展開していく中に、生徒たちが『思いやり』を学ぶ姿を明らかにしていく。

2. 新藤実践において実現している道徳性の学び

(1) 「動作」から「心情」を考える

授業の序盤、教師の発問により、生徒たちがテキスト「午後の少年」の中の情景描写から、登場人物の心情について考える場面である。

※ 文頭の数字は発話番号。() は筆者による補足。

26. 教師：…目の高さや、女性の歩に合わせて、こう、少年がいろいろやったよね。おばあちゃんは背が小さい、少年は180ある。で、道案内しているとき紙見るのにひざを曲げて一緒にこう見て、周りを一緒にこう目の高さを大事にしているわけだね、そのときの少年の気持ちはどんな気持ち。おばあさんの目の高さに合わせてひざを曲げているときの少年の気持ちはどんな気持ち(黒板に何か書き足す音)。目の高さを大事にしたってことでしょ、はい、どういこと?…ワタナベさん、どうでしょう。

27. ワタナベ：やさしく…やさしくしなくっちゃ。

28. 教師：ほおー、おばあちゃんにやさしくなくちゃって、そういう気持ち。なんでひざ曲げたんだろう。やさしくしなくっちゃって気持ちが自然とひざを曲げさせた。なんでだろう。やさしく…やさしい気持ちからいい? ね? (板書する音) どうでしょう、それでは。タナカ君。

29. タナカ：おばあちゃんにつらい思いをさせないように。

30. 教師：ほーほーほー。なんでおばあちゃんつらい思いした?

31. タナカ：んとー、身長低いしー(「おー」という教師の声) 脚に負担がかかる。

32-1. 教師：ほーほーほーほー、ほーほー。おばあちゃんにつらい思いさせない。少年が高いから、釣り合わ

ないと（タナカが頷く）。歩くのも、少年速いから、つらい思いさせないようにゆっくり（タナカが再び頷く）。なるほどね、それもやっぱり少年のやさしさか（タナカがまたび頷く）。…

発話 26 で教師は、女性を思いやる少年の「動作」から、少年の「心情」を推し量るよう生徒たちに促している。

これに対して発せられた、ワタナベ（発話 27）の「（やさしく）しなくっちゃ」やタナカの「つらい思いをさせない」（発話 29）、「（身長）低い」「脚に負担がかかる」（発話 31）という文言は、テキスト内に出てくる文言ではない。すなわちこれらは、ワタナベやタナカが少年の置かれている状況に対して少年の身になり、少年の意図を理解しようと「内側から見る」ことで湧き上がってきた彼ら自身の言葉である。

このワタナベやタナカが少年となって「思いやる」事実を見とった教師は、「心情」の説明としてはやや不十分なそれらの言葉を否定することなく、「対抗の言葉」によって応答し引き受けている。「（やさしくしなくっちゃって気持ちか）自然とひざを曲げさせた」（発話 28）「少年が高いから釣り合わない」「歩くのも少年速いから（つらい思いさせないように）ゆっくり」（発話 32）などの彼らの発言を補足する「対抗の言葉」は、教師によるワタナベやタナカへの理解と共感を表している。

その上でなお、教師が「なんで」「なんでだろう」（発話 28・30）と立ち止まり掘り下げることを呼び掛けているのは、ワタナベやタナカに対してだけではない。彼らの口から漏れ出たつぶやきを、言語活動の「アリーナ」⁴とすることで、「多声性」に基づく心情理解を協同して進めていくことに、教師は教室全体をいざなっているのである。

（2）矛盾する「動作」に表れる「心情」を考える

「動作」から「心情」を考えることに続く場面で、教師は、同時に見られる一見矛盾した二つの「動作（行動）」について考える状況を設定している。

32-2. 教師：…なるほどな。じゃもう一つ、質問します。教科書ちょっと開いて、73 ページ。…73 ページの後ろから 5 行目ぐらいから。（一節を朗読）こんときの少年の気持ちはどんな気持ち。（黒板のマインドマップにプランチを書き足し、用意してあった「ぞんざいな口調」「目がやさしい」と書かれた紙を貼る）ぞんざいな口調なんだけど目がやさしい、このときの少年の気持ち。それともう一つ。次のページ、74 ページ。道の反対側に交番を見つけたおばあちゃんが、交番で訊きますからいいですよって言った、そんなときに少年が、あ、じゃおれ行ってきてやるよってんで、おばあちゃんのメモをとってパッとこう車道を渡ろうとしたときに、ダメですよ、車道渡っちゃ危ないですよ、歩道橋で行ってください、ちえつめんどくせーなー、そう言いながらそれでも少年

は素直に歩道橋をかけ上がる、このときの少年の気持ち…この二つをちょっと考えてください。はい、用意して。（生徒たちは机を動かし、コの字型から 4 人組に移動する）

「ぞんざいな口調」と「目がやさしい」、「ちえつめんどくせーなー」と「素直に歩道橋をかけ上がる」という、一見すると矛盾した心理描写の組み合わせは、それぞれの場面に「建て前」と「本音」、すなわち矛盾した二つの「心情」が併存していることを示している。

テキストの読みには多様な読みがあり、その様々な視点を突き合わせることで「多声性」による意味理解を形成する。この少年の「心情」の矛盾という点に読みの多様性が存在することを認識している教師は、ここで生徒たちに机を移動させ、4 人組での交流を指示している。

以下、ワカマツ、ニシムラ、クニイ（いずれも男子）、ナガエ（女子）の 4 人組のやり取りである。

34. ワカマツ：最初はなんだっけ。
35. ナガエ：ぞんざいな口調だけど、目がやさしいときの、気持ち。
36. ワカマツ：あー（ナガエと目を合わせ、笑う）。
37. ニシムラ：えっと、目的地もわかんないし、おばあさんがかわいそう、かわいそう？ 大変だろうから、早く目的地を探し…見つけたいなと思った。あ、おかしいな。
38. ワカマツ：はは、おかしいな。
39. クニイ：なんで、なんで視線を合わせたのが、早く着こって…
40. ナガエ：なんか…なんていうんだろう。感謝されてうれしいんだけど、それを素直に出せないからぞんざいな口調になったみたい。照れ隠しみたい。
41. ワカマツ：ほんとはうれしいし、気遣ってあげてるから目がやさしい。
42. ナガエ：そう…めっちゃ照れる。
43. ニシムラ：（何か冗談を言う）
44. ワカマツ：そういうこと言うんじゃない（笑い）。あとなんだっけ。
45. ナガエ：あと、あの、歩道橋を渡った…。

発話 37 でニシムラは、確かに少年の身になり、少年の「内側から見」える少年の気持ちを語っている。しかし語り終えてみて、自身が論点であるはずの「ぞんざいな口調」についても「やさしい目」についても語れていないことに気づいた。ワカマツはその独り言のようなニシムラの語りに笑って相づちを打ち、クニイは「（ひざを曲げて）視線を合わせ（ることまでして）いたのが、早く着こって（だけなはずはない）」と、先の論点との整合性からニシムラの語る少年像の矛盾を指摘している。

ワカマツの相づちもクニイの指摘も、二人がそれぞ

れ少年の「内側から見」ていたからこそ成しえた応答である。そしてそのやり取りに耳を傾けていたナガエもまた、少年の身になってみたことにより、「ぞんざいな口調だけど、目がやさしい」（発話 35）という与えられたままの文言を「感謝されてうれしいんだけど、それを素直に出せないからぞんざいな口調になった」（発話 40）と、自身の言葉で語り直すことができている。

この言い換えを実現するに至って、ナガエは「照れ隠し」という、「建て前」の存在を表現する「対抗の言葉」にたどり着いた。ワカマツはこれにすぐさま応じて、「ほんとは（うれしい）」（発話 41）と少年には「本音」があることを指摘している。さらに、その上で発せられた「気遣って（あげてる）」（発話 41）というワカマツの「対抗の言葉」は、「思いやり」という行為のもつ他者性を適切に表す言い回しであった。

テキストには「少年は女性を思いやっている」とも「気遣っている」とも書かれていない。しかし、ワカマツ、ニシムラ、クニイ、ナガエの4人の発話に表れているのは、それぞれが確かに少年の身になって女性を思いやり、気遣ってみたという事実である。またその仮想体験は、一人ひとりの力だけで成しえたものではない。互いの言わんとするところを聴き合い、突き合わせていったことが、登場人物の「内側から見る」という精神活動を活性化させた。すなわち「多声性」によるテキスト理解に注目した教師の、他者との交流という学習方略が、生徒一人ひとりを実感としての「思いやり」に至らせたのである。そしてまた、この協同という学習方略自体が互いを「内側から見る」こと、「思いやり」「思いやられる」ことを伴う活動であり、この副次的な道徳性の発現も相まって、本実践の終盤で生徒たちは、「思いやり」「やさしさ」の本質探究にまで取り組もうとするのである。

（3）「本当のやさしさ」理解にたどり着く

この授業の終盤、教師の発問（発話 125）について交流した内容を全体で共有する場面で、チヒロの発言（発話 148）をきっかけに教室全体が温かな一体感に包まれることとなった。

125. 教師：…では、最後のところ（場面）です。教科書、一番最後。とうとう場所を見つけられました。で、ほんとにありがとうございました、助かりましたっておばあちゃんが言って、じゃーねーって、もうさよならしちゃったんだよね。あとでお礼状でも、いいよそんなの、でも、いいっすよって言って、ぶっきらぼうに言って踵を返してしまいました。最後、少年は、バイバイと歌うように、全速力で駆けて行きました。このときの少年の気持ちはどんなだったのでしょうか。はいもう一度（4人組）。はいどうぞ。

（4人組での交流）

140. 教師：（他の人）の言葉でもかまいません。ね。じゃあ、発表してもらいたと思います。発表してくれる人！おっ、いいねー、はいどうぞ、ニシムラくん。

141. ニシムラ：えっとー、本当はこのおばあちゃんと、帰り道とかも？ 気をつけて帰ってくれるかとか心配なんだけど、この場にずっと長くいたら、このおばあちゃんに気を遣っちゃいそうなので、逃げ帰った。（「おーおーおー、逃げ帰ったんじゃないか。おばあちゃんにこれ以上気を遣わせたくないっていうやさしさ。なるほどねえ」という教師の声。板書する音。）

142. ワカマツ：はい（立ち上がる）。本当はこの、えーと、少年は用があったんだけど、だけとおばさんが困ってて、本当は用があったけど、行きたかったけど、困ってたから助けたいなーと思ったから、ちょっと交番とかいろいろ探してあげて、で（不明）（「あ、もう別に用事があったんじゃないかっつーことで、全速力で行ったちゃった」という教師の声）少年はやさしい人（不明）（「あー、自分の用事を。まずそれよりもこっちを優先したと。そりゃやさしさなんじゃないかっつーことか」という教師の声。板書する音。）

143. 教師：はいほかにどうぞ（ナガエが手を挙げる）。はい。

144. ナガエ：えっと、ぞんざいな口調のときもそうだけど、なんかその場にずっといたら、なんかうれしくて、照れちゃって、なんか感謝されたことになんか照れちゃって、それで全速力で行ったんじゃないか…と思います。

145. 教師：（板書する音）うれしいんだ？ なんでうれしい？

146. ナガエ：なんか、ありがとってなんか…。なんか気を遣ってもらっちゃってるけど、なんか感謝されてるから、うれしい。

147. 教師：おばあちゃんが私、自分…俺に感謝してくれることがうれしいんじゃないか。なるほどねえ。ほーほー。はい、ほかに発表してくれる人。どうでしょうか？チヒロさん？ どうぞ。積極的にいきましょう、ぜひ（笑う）。

148. チヒロ：（笑顔で）そうですよね（立ち上がる）。…全速力で駆けて行くっていうのも、後ろも振り向かなかったのは、あの一…なんか、本当は自分の表情はもうすでに笑っちゃってて（「なんで笑っちゃったの?!」という教師の声）、なんかいいことしたな自分、っていう満足感（「おーおー、おーおーおー！」という教師の声。板書する音。複数の笑い声）。それをなんか見せたくない全速力っていうか（「あーあーあー！」という板書を続ける教師の声。教室全体からいっそう多くの笑い声）。

149-1. 教師：自分いいことしたなっていう（「フフフフ」とまだ続く生徒たちの笑い声）そういううれしさっていうか、さわやかさっていうか！ そういう表情をもつ

て実際こうやって（腕を振って走るまねをして）ばーっ
と行っちゃった。なるほどねえ、うれしかったんだ。（チ
ヒロが歯を見せて笑っている）おー…

発話 141・ニシムラの「少年の気まずさ」も、発話
142・ワカマツの「少年の本心」も、生徒の発言をアプ
リシエート (appreciate)⁵しようとする教師の応答に
よって、それぞれ少年のやさしさの指摘として受け入れ
られたものの、少年が「全速力で駆け出した」理由と
しては釈然としない。一方ナガエは、「ぞんざいな口調
のときもそうだけど」（発話 144）と先の論点を反映させ、
これまで読み取ってきた少年像と結びつけようとして
いた。「照れちゃって」と、ここでも少年がそっけない
「行動」で照れ隠ししているとする指摘は「全速力で駆
け出した」理由の核心に近づいていたが、「なんでうれ
しい？」（発話 145）という教師の掘り下げに応じる中
では、その理由を説明しきれていない。

ところがチヒロ（発話 148）は率直に、「全速力で駆
けて行く」理由について、また「振り向かなかった」理
由についてまで、応えようとしている。チヒロは少年
の後ろ姿の描写から、自画自賛に思わず薄笑いを浮か
べる少年の表情と、そんな自分へのはにかみが反射的
にとらせた少年の行動を読み取ったのである。この繊
細で複雑な感情表現を読み取ることができたのは、チ
ヒロが少年を、しかも高い次元で丁寧に「内側から見る」
ことができていたからにはほかならない。このチヒロの
指摘を受けて上がった教師の感嘆の声や、こぼれ出た
生徒たちの笑い声は、「なるほど！ そういうことか！」
と感謝さえ伴ったアプリシエーション（評価、鑑賞）の
響きを帯びている。チヒロによって描き出された少年の
にやけ顔を、教師は「さわやかさ」という「対抗の言葉」
で正しく受けとめた。先のナガエの言葉がここに至って
腑に落ちたことの感慨深さから「なるほどねえ、うれ
しかったんだ」と思わず漏れ出した教師の声は、同時にそ
の場を共有していた生徒一人ひとりが噛みしめていた
実感でもあり、ここにおいて新藤実践の教室はクラス
全体が温かな一体感に包まれることとなったのである。

そしてこの協同によってもたらされた一体感に支え
られ、このあと教師が投げ掛ける最後の発問と向き合
う中で、生徒たちは「本当のやさしさ」とは何か、す
なわち「思いやり」「やさしさ」の本質理解にまで迫ろ
うとする。

149 - 2. 教師：…はいほかに！ ありますか？ いい？

では、時間だいぶ来ちゃってんだけど、もう一つ訊
きます。この「午後の少年」で…喜びだとかうれし
さを感じた人って、誰ですか。考えられる人全部ここに（黒
板のマインドマップを示しながら）つなげて。なぜか、
自分でランチ作ってください。どうぞ。（板書する音）
この「午後の少年」、この物語の中で喜びを感じた人は
誰ですか？

（マインドマップを記入する生徒の手元。映像が切り替
わり、教室全体の様子。生徒が挙手している。）

151. 教師：…（喜びを感じた人の数が）それ以上！ ほー
ほーほーほー、…ヨシノさん、誰ですか？ 二人以上っ
て三人ですか？（ヨシノが笑顔で「はい」と言って頷く）
はい、教えてください（板書する音）。一人は？（「おば
あさん」）おばあさん。なんで？（板書する音。「（ヨシ
ノの発言。不明）」）おー、そのままだもんね、やさしさ
受けたわけだもんね、おばあちゃんは一わかるよな。
あとは？（「少年」）少年。少年なんで？（「やさしい…
親切なことをして、自分もうれしいみたいだね」）自分が
やさしくしたことで自分もうれしさを感じた。そういう
ことで。なるほど。じゃもう一人は？（「漢字が読めな
い…おちあい…」）この人か！（黒板のマインドマップ
上に貼ってあった“落合恵子”という紙を移動してき
て）なんで？（「今どきの若者でも無駄におばあさんに
親切なことをやってくれる」）おー、そういうことを感
じてくれたんじゃないか。相当だあ、ねー。少年のや
さしさが、こんなにもたくさんの人に喜びを与えてい
るということだよな。落合恵子さん今関係ないんだよ。
ただ通りすがり。見てただけ。でも、知らず知らずに、
落合恵子さんも喜びを感じてた。なあ、はい。それでは、
今日の授業の感想でもなんでも結構です。「これからの
自分」てところを書いてください。

ヨシノは、登場人物が少年と女性の二人しかいない
物語の中で、三人の人物の喜びを感じとっている。『少
年の女性に対するやさしさ』が落合恵子を喜ばせる」と
いう、二者関係にとどまらない「やさしさ」の奥行きを、
ヨシノは三者それぞれの「内側から見る」ことによっ
て実感した。またここで、「本当のやさしさ」とはやさ
しくした本人も、さらに見ていただけの人までも喜ば
せる、というメタ的な視点を持ち得たのはヨシノだけ
ではない。ヨシノの発言に共感した「少年のやさしさが、
こんなにもたくさんの人に喜びを与えているというこ
とだよな」（発話 151）という教師の応答に聴き入る生
徒たちもまた、三者それぞれの「内側から見」えた喜
びを自身で味わい、ヨシノの到達した「本当のやさしさ」
に共感しているのである。

本実践は、途中4人組での交流の場を2度設定しな
がら、順を追って教師が投げ掛ける7つの発問によっ
て全体が進行している。

① **本当のやさしさ**ってどういうこと？（発話 1）

↓

② おばあちゃんの目の高さに合わせてひざを曲げて
いるときの少年の気持ちはどんな気持ち？（発話 26）

↓

③ ぞんざいな口調なんだけど目がやさしい、このと
きの少年の気持ちはどんな気持ち？（発話 32）

- ④ 「ちえめんどくせーなー」 そう言いながら、それでも少年は素直に歩道橋を駆け上がる、このときの少年の気持ちはどんな気持ち？（発話 32）

↓

- ⑤-1 ③のときの少年の気持ちと④のときの少年の気持ちは、似てるけど同じ？違う？（発話 74）

- ⑤-2 それは、なぜ？（発話 76）

- ⑤-3 ③のときのおばあちゃんと少年の親密度と④のときの親密度は同じ？（発話 114）

↓

- ⑥ 最後に、少年は、バイバーイと歌うように、全速力で駆けて行きました。このときの少年の気持ちはどんな気持ち？（発話 125）

↓

- ⑦ この「午後の少年」で喜びだとかうれしさを感じた人って、誰ですか？ 考えられる人を全部。（発話 149）

授業の導入場面で教師は、生徒たちに本時のテーマである「やさしさ」について尋ねている（発問①）。ところが本実践最後の発問⑦は「やさしかった人って、誰ですか？」ではない。ここに、道徳の時間を上滑りなものに終わらせることなく、ともに「思いやり」「やさしさ」の本質を探究しようとする教師の“発問の妙”がある。

当初、発問①に対して生徒たちは、「本当のやさしさ」を「行為者」にのみ焦点をあてて判断しようとしていた。「知らない人でも大切に」（発話 9）ことや「仲のいい友達にも（厳しいことがいえる）」（発話 4）ことを「本当のやさしさ」とする着想は、その行為に及んだ「行為者」の献身ぶりに焦点をあてている。

しかし前節（1）に見たように、「思いやり」「やさしさ」は「行為者」による他者理解を前提としており、その「受け手」の心境を抜きにして判断することはできない。すなわち「受け手」の喜びやうれしさを伴って初めて、その「やさしさ」は「本当のやさしさ」になるといえる。

発問⑦で教師が指示したのは、物語の中で「喜びだとかうれしさを感じた人」を考えることであった。

登場人物の「やさしさ」理解が極まった終盤、この教師の最後の発問が、テキストと向き合い続けてきた生徒たちの視点転換を引き起こしている。ここで改めて、生徒たちはそれぞれの登場人物の心情理解に、「行為者」としてではなく「受け手」としての視点で臨んでいる。

その結果、ここまでの協同により場面理解が十分に深まっていた生徒たちの洞察は、ヨシノの気づきに表れているように、登場人物の心情理解に終わることなくその光景を傍観している作者の心情にまで及んだ。

ここにおいて、ヨシノをはじめ、思いやり、思いやられるその両者を俯瞰する視座を得た本実践の生徒たちは、「本当のやさしさ」とは第三者にも共感できる「喜び」に裏付けられる、という自分たちなりの「やさしさ」理解にたどり着いている。「やさしさ」の表層理解が極まった生徒たちに「喜び」という本質を取り込ませ、「や

さしさ」概念の更新と再構成を実現させたのは、教師により周到に準備された発問だったのである。

3. テキスト教材がもたらす道徳性の三つの次元

新藤実践では「午後の少年」というテキスト教材が用いられた。本節では、前節の分析で知り得た事実をもとに、テキスト教材を用いる新藤実践が発現していた道徳性について考察する。新藤実践の実際から、「特別の教科 道徳」移行後も有効な、テキスト教材を用いた授業実践の可能性について検討する。

I. 教材中の場面理解で養われる道徳性（教材として企図された道徳性）

前節（1）「動作」から「心情」を考える、（2）矛盾する「動作」に表れる「心情」を考える、で見てきた、教材中の場面理解によって養われる道徳性こそが、もともと教材に企図されていた道徳性であるといえる。これがテキスト教材を用いた授業で期待される道徳性のベースとなるが、発現のプロセスが生徒の「読解」という個人の精神活動の範疇を出ないため、そのままでは道徳を考える上で肝要な他者との連帯やそこでの葛藤といった拡張性に乏しく、効果的な活用には実践者による運用面での工夫が必要であると思われる。

II. 場面理解について交流することで養われる道徳性（授業の展開プロセスが発現する道徳性）

これは使用する教材に関わらず、授業展開の方法が発現する道徳性ということになる。新藤教諭は発問によって授業をけん引してはいたが、展開の中身を生徒たちの自由な着想と発言に委ねていた。全体の場合に提示される個人の発言は、前節（2）で見てきたように、4人組での「多声性」に基づく相互理解と意味生成を通じて表出したものであり、さらにその発言が（3）で見たようなクラス全体の交流の中で検討され、共有されるという流れで授業は展開していた。

ここで改めて新藤実践における言語活動の中の言葉に注目すると、協同という学習方略がとられる本実践の教室では、生徒一人ひとりの発話とその「著者性（authorship）」を尊重されていたという点を指摘することができる。

フーコー [Foucault, 1967] は書籍の「無名性」、すなわち知識を抽象化し「権威化（authorized）」するために「著者性」が剥奪される現実を、近代の特徴として指摘しているが、教室の権威と権力について論じる中で佐藤 [1994] は、制度化された学校で扱われる知識と同様の傾向を認めており、脱人称化され「権威化」された教科書の知識がもはや無機的な「情報」に過ぎないことを問題視している。

ところが新藤実践の教室では、『やさしさ』とはこ

うということ」というような文脈を喪失した「情報」が、教師により一方的に教示されることはなかった。教師も生徒も互いに協同する一員として、個人のつづやきを聴き合い、言葉を重ね合いながら人間理解を深め合っていた。「多声性」に基づく言語活動の中で発話者は、先行する発話者から意味を「借りる」。新藤クラスで扱われる知識は、剥奪することではなくその「著者性」を擁護することによって正当化されていた。

「著者性」が擁護された教室には、……子ども一人ひとりも意味の主體的構成者として登場し、その子どもの認識と表現が、かけがえのない個性的な文化として個人名を冠して尊重される教室が建設されるだろう。[佐藤, 1994, p. 25]

「照れ隠しみたいな」(発話 40・ナガエ)や「もうすでに笑っちゃってて」(発話 148・チヒロ)のように主体の個性がにじんだそれぞれの表現は、生徒同士が交流する中で、あえて著者の個人名を冠さずともかけがえのない文化として尊重されている。協同という学習方略において、先行する発話者に帰属する認識や表現は「著者性」を失うことなく、発話者一人ひとりが知識の創造と表現の主体として尊重されていた。

新藤実践の教室で生徒たちは、他者との連帯と同時に自己の存在証明を実現していた。教室というコミュニティの中で個人のアイデンティティを確認し合う、この協同という学習方略が、自他の認識と尊重の実践そのものであった。アイデンティティとコミュニティを相互媒介的に構成する新藤実践は、その授業展開のプロセス自体が、高い道徳性を発現していたといえるだろう。

Ⅲ. 探究活動がクラスの文化にまで高まることで養われる道徳性(教材の企図を超えて発現する道徳性)

テキスト教材を用いた道徳の授業である本実践は、登場人物の心情理解から「人間愛・思いやり」を学ぶことを学習の目的としていた。ところが本実践は、探究過程に4人組と全体での交流を取り入れていたことで、生徒たちがその企図された道徳性(I)を学ぶにとどまらず、自他を認識し尊重し合うことの実践(II)までも実現していた。

授業の終盤に至り新藤クラスの生徒たちからは、こうした活動を通じて得られた充実感に、満ち足りた様子が見受けられる。このとき彼らは自分たちなりの「やさしさ」理解にたどり着いたという達成感と、それを自分たちが協同して成し遂げたという連帯感によって、コミュニティとしての結びつきが強まることの幸福感に感じ入っていた。

新藤クラスの生徒たちはテキスト教材をきっかけに、しかしその後は内より沸き起こる探究心から、人間理解と社会倫理の探究活動へと深く没入していった。その中ではすべての生徒の語りが尊重され、それらの語りの

すべてがクラスの活動に寄与し、貢献していた。新藤クラスにとって「探究」という活動は、生徒一人ひとりの自己実現の活動であると同時に、クラスというコミュニティでの協同でしか実現し得ない活動でもあった。

ここに至り、新藤クラスの探究活動は、コミュニティの有するいわば「文化」となっているといえる。「文化」にまで高まったコミュニティの活動は、連帯感と幸福感に支えられた生徒一人ひとりの、自律的、向社会的な活動を実現していた。学校教育で道徳が教科化され授業の枠を与えられようとしている中、新藤クラスでは授業の枠を突き抜けることで、豊かな道徳の学びを実現していたのである。

新藤クラスがこのような道徳性を発現するに至ったのは、教師から与えられた学習活動を探究活動へと深めていたのが、生徒たち自身だったからにほかならない。ただし、その生徒たちの学びの深化をけん引していたのが、新藤教諭の入念な教材研究と学習方略の選択、そして飛躍の契機として周到に準備された発問であったことには留意しておかなければならないだろう。

以上のように、テキスト教材を用いた道徳の授業では三つの次元での道徳性<図3>の発現が期待される、ということが出来るだろう。ただしその運用にあたっては、教室という特異な空間のナラティブに道徳的な広がりを持たせるための、協同的な学習方略の工夫と発問への配慮が実践者に求められるのである。

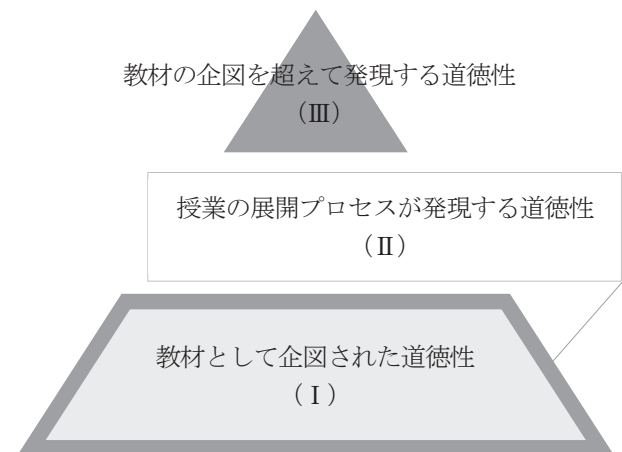


図3 テキスト教材がもたらす道徳性の三つの次元

おわりに

道徳における学びとは、自分の中にまだ無い何かを教わるという性質のものではない。それは自分の中にすでにある感覚を、他者と交流する中で「確かめる＝言葉にする」という学びである。本心と行動のずれや矛盾・葛藤といった、社会生活を営むがゆえの、人の心の複雑さを言語化する。それは学習指導要領によらずとも、道徳の授業が「言語活動」を旨とするということでも

ある。道徳の学びの本質が言語活動にあるならば、本稿で見てきた新藤実践の卓越性とは、多様性を受容し合う関係性の中ですべての生徒の発言がクラスの学びに貢献していたという点にあったのだといえよう。

【謝辞】

中条中学校で協同的な学びとマインドマップによる独自の学校づくりを实践された根岸康雄先生、代島克信先生、その学校改革を支援され、見守り続けた庄司康生先生、それぞれのお立場から貴重なご意見を頂戴し、ご指導いただきました。ここに深く感謝申し上げます。

また、ご多忙の折にも関わらず、本原稿、もとなつたビデオ映像、教室談話のトランスクリプトに至るまで細かくお目通しくださり、それぞれのご専門から様々にご意見、ご指摘を頂戴した守屋淳先生、武田信子先生、能智正博先生、高橋美保先生、大井はるえ先生に深く感謝申し上げます。

【註】

- ¹ 一部改正学習指導要領（平成27年3月告示）p.103
- ² 「道徳の時間の課題例」文部科学省パンフレット「道徳教育の抜本的改善・充実」（平成27年3月）より。
- ³ 新藤教諭が道徳の授業展開に「マインドマップ」を活用しているところに本実践の特徴がある。詳しくは〔代島・東，2019〕。
- ⁴ 「声」の対話性について述べる中でワーチ (Wertsch) は、発話は「複数の声は何らかの形で互いに接触するアリーナ」〔1995, p.109〕となる、という表現を用いている。
- ⁵ 佐伯〔1995〕は、「わかる」とは「わかり合う人々への仲間入り」であり、他者と互いの理解を鑑賞し鑑賞される中で、価値を共有し得たことへの感謝を伴うとして、「わかる」ということを「appreciation（鑑賞，理解，感謝）」と表現している。

【参考文献】

- 佐伯胖．（1995）．「学ぶ」ということの意味．岩波書店．
- 佐藤学．（1994）．教育という政治空間 権力関係の編み直しへ．教育のなかの政治 pp.3-30．世織書房．
- 代島克信・東泰司．（2019）．協同学習におけるマインドマップの効果に関する一考察．埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要．第17号．
- Tomasello M., Kruger A. C., Ratner H. H. (1993). Cultural learning. Behavioral and Brain Sciences, 16
- バフチン M. M. (1980). 言語と文化の記号論．北岡誠司訳．新時代社．
- バフチン M. M. (1988). ことば 対話 テキスト．新谷敬三郎ほか訳．新時代社．
- バフチン M. M. (1996). 小説の言葉．伊東一郎訳．平凡社．
- フーコー M. (1967). 作者とは何か？．清水徹ほか訳．

哲学書房．

ワーチ J. V. (1995). 心の声—媒介された行為への社会的文化的アプローチ—．田島信元ほか訳．福村出版．