

# 協同的な学びによる道徳の授業 —子どものための授業をつくる試み 1—

栗加 均\*

## The Class of Moral Education through Joint Learning: Attempting the Class for Children 1

Hitoshi KURIGA

**要旨** これまでの形骸化した画一的な指導の脱却を図った再現構成法の道徳の授業に協同的な学びを取り入れる新しい試みについて、これまで実践を積み重ねた実際の授業の質的な分析を行い検証した。道徳資料の読み聞かせというこれまでにない、資料提示を受け、子どもが資料の世界を通して、ペアインタビューや4人の小グループ、学級での話し合い、学び合いながら道徳的な価値を自覚し、これからの自分のよりよい生き方を仲間とのかかわりによって構成しえたことを確認した意義は大きい。一方、逐語録の分析が、授業者による解釈に頼っているなど、検討の余地が残されており、地道な実践から普遍的かつ敷衍性のある授業や授業者のあり方を見いだすことが今後の課題であり、さらなる新しい試みの開発に向け、たゆまぬ努力と精進が肝要である。

キーワード：道徳の授業 再現構成法 協同的な学び ペアインタビュー 教師の働きかけ

### 1. 道徳の授業に新たなうねりを

教師は、道徳の授業において、子どもたちが自ら道徳的価値の主体に自覚し、ひとりひとりの内面に根ざした道徳性を育てることを目指している。そして、教師は、この道徳の授業を通して、子どもの感性や繊細さを発見する。また、ひとりひとりの子どもが鮮明に見えてくる、そのような道徳の授業を目指してもいる。

しかし、道徳の授業の指導は、現在もなお多くの問題を抱えたままになっている。横山は、「まず、第一に年間の授業時数が標準授業時数に満たない学校や学級があること、第二に、道徳の時間が学級活動や学年集会に化けたり、学校行事の準備に消えたりしていること、第三に、生徒指導や生活指導と道徳の授業の区別がついていないこと、第四に、形骸化した画一的な指導をしていることなどがあげられます。」<sup>①</sup>と指摘している。

昭和33年に道徳の授業が始まって以来、先人た

ちの努力に始まり、道徳の授業を長く主導した伝統的な指導法を経て、近年、様々な新しい指導法が取り入れられ様々な試みがなされてきた。伝統的な方法から様々な試みにいたるまでを、表1のように道徳の授業を子どもと教材を結びつける媒体によって整理した<sup>(2)</sup>。

これまで、ここに掲げた様々な試みの中のいくつかを取りあげ、子どもと教師のために、わかりやすく取り組みやすい授業として、子どもも教師も楽しいと思える授業として、実践に耐えるものとして構築し、実際の授業実践を重ねてきた。

本論では、これまでの形骸化した画一的な指導の脱却を図った再現構成法を取り上げ、この再現構成法の道徳の授業に協同的な学びを取り入れることにより、新たな道徳の授業の展開が期待しうることを示し、新しい試みについて、検証授業の質的な分析を行い、その特徴などを提示する。

\*くりが ひとし 文教大学教育学部教職課程

表1 授業の媒体・教材・授業の方法の関係

媒 体	教 材	授 業 の 方 法
文	字 読 み 物	道徳的価値の一般化(内响)を図る授業 価値の明確化方式の授業 コールバーグ理論に基づく授業
絵 画 ・ 写 真	絵 本 一 枚 絵	思いやり育成プログラム (VLF) の授業 <u>再現構成法による授業</u>
音 映	声 音 楽 像 ビ デ オ ・ D V D	音楽を聴いて琴線に触れる授業 ビデオ・DVD資料を活用した授業
身 体	子 ども の 活 動	価値を究める思考経験を中心とした授業 役割演技・動作化を取り入れた授業 構成的グループエンカウンターを用いた授業 モラルスキルトレーニングに取り組む授業 道徳的体験活動を生かした授業

## 2. 協同的な学びを道徳の授業へ

いま学校では、子どもたちが積極的に互いの考えを出し合い、吟味、検討し、新たなものをつくりだしていく学び合う授業づくりへの取り組みがなされ、着実に成果をあげてきている。

なかでも協同的な学びの考え方、実践は、子どもたちが、話し合い・学び合う授業を教師がいかに実現するかに大きな影響を与えており、話し合いを中心とした道徳の授業づくりに対しても大いなる示唆を与えている。

### (1) 協同的な学びとは

協同的な学びについて佐藤は、「一つは協同的な学びを組織することなしに、一人ひとりの学びを成立させることが不可能だからである。もう一つは、一人ひとりの学びをより高いレベルに導くためには、協同的な学びが不可欠だからである。学びとは対象(教材)との出会いと対話であり、他者(仲間や教師)との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である。」<sup>(3)</sup>と主張し、実践の指導にあたっており、全国の多くの小・中学校で着実にその成果をあげている。

### (2) 協同的な学びをつくりあげるために

これまでの知見<sup>(4)</sup>を整理すると、協同的な学びをとりいれるために教室では、子どもたちの活動的で協同的で反省的な学びを組織するようにしている。授業においては、「聴き合う関係」が築かれ、

- ① 男女混合4人グループによる協同的な活動に取り組み、
- ② 教え合う関係ではなく学び合う関係を築き合い(わからなかったら仲間に「ねえ、ここ、どうするの?」と尋ねることを習慣化する)、
- ③ ジャンプのある学びに挑むことが求められる。教師は、
  - ① 「聴く」「つなぐ」「もどす」の3つの活動を貫くこと、
  - ② 声のテンションを落とし話す言葉を精選すること、
  - ③ 即興的対応によって創造的な授業を追求すること、が求められる。

つまり、「協同的な学び」では、多様な個性や能力を持った子どもたちが「協同」で学び合うところに「背伸びとジャンプ」を一人ひとりに保障し、具体的には、作業や活動を通して、4人の学びのグループによるイメージや意見のすりあわせがあり、多様な思考を表現し交流して各自の思考を吟味する相互交流を求めている。

一方、横山は、「道徳の授業の改善のために何が必要か」ということについて、私見としながらも「第一は、資料の読み込み、第二は、発問の吟味、第三は、対話の重視」<sup>(5)</sup>をあげており、協同的な学びが道徳の授業の改革と軌を一にしていることが確認できる。

日々の授業実践の積み重ねにより練られてきた協同的な学びの知見を援用しながら、道徳の授業づくりの精緻化を図ることは大きな意味がある。

### 3. 再現構成法の魅力と課題

#### (1) 再現構成法による道徳の授業

再現構成法による授業は、「子どもを信ずる道徳の授業」「子どもからひきだす道徳の授業」「子どもとともに学ぶ道徳の授業」という3つの魅力をもっており、まさに、子どもと同じ目線に立った子どもに寄り添う道徳の授業の方法といえる。

しかも、再現構成法による授業は、資料の描く世界を子どもがイメージをふくらませながら再現し、構成していきけるように援助する授業の方法である。しかも、子どもが主体的に、自らつくりあげていく授業であり、その特徴は、「子どもが求める子どもの視点に立った道徳資料の活用」「子どもの資料の理解にそった指導過程の適用」の2つをあげることができる。

#### (2) 再現構成法の展開

再現構成法とは、資料を語る教師に子どもたちが耳を傾け心を寄せながらストーリーを再現し、構成しながら進める授業方法である。それは次のような点に特徴がある。

- ① 物語資料を活用するが、資料は全文を一度に示さない。場面ごとに区切りを付けて提示する。
- ② 提示の仕方は教師の語りと学習支援材によって行う。したがって読み物資料は子どもたちに与えない。
- ③ 場面ごとに資料の状況を判断し、今後の資料の発展のしかたを推論したり、自分だったらその状況下でどのような行為をするかを想像し、話し合う。
- ④ 場面ごとの資料提示の段階で基本発問や補助発問を盛り込み、資料の読み聞かせが済んだ段階で、ずばりと主人公の行動原理となっている倫理的な問題点や道徳的価値を中心発問として子どもに問う。<sup>(6)</sup>

再現構成法の展開は、あくまでも子ども一人

ひとりが資料と向き合い、学級での話し合いを通して、よりよい生き方をつかみとっていくことを目指している。

#### (3) 再現構成法の課題

この再現構成法の授業も方法というからには、授業実践の質的分析などの手法による厳密なチェックが必要であるし、ギリギリと厳しい議論を重ね、より精緻化され洗練された方法へと練り上げていくことが大切であると、これまで指摘した。

加えて、その実践に対して「教師と子どもの一対一の問答である」とか、「子ども同士の話し合い（討議）が欠如している」という議論が起こっていることも確かである。

さて、「協同的な学び」とは、「テキストとの出会いと対話であり、教室の仲間との出会いと対話であり、自己との出会いと対話」<sup>(7)</sup>である。その学びは、テキストすなわち道徳資料との対話と仲間との対話と自己との対話の三つの対話的实践によって構成され、再現構成法が目指している、資料の世界に浸りながら、仲間と対話し、自己の道徳的価値観を確かめながら、より高い価値観へと高まっていく方向性と同相をなしている。したがって、再現構成法による道徳の授業に協同的な学びを取り入れることは、大きな意義がある。

さらに、子どもは自分自身と向き合い、反省的な思考を働かせながら、「自分について」「生きること」について考えるようになる。しかも個人的に行うのではなく、あくまでも教師や仲間との協同を通して、社会的関係のなかで、「よりよい生き方」をさがすことができる。

### 4. 再現構成法に協同的な学びを

再現構成法の提唱者であり道徳資料作家である立石は、その代表作『カーテンの向こう』にだっ、命が潜んでいます。つまり子どもが『私』の視点からじっくりと資料の世界を掴まえられれば、おのずから人間としての在り方や生き方が見えてくるはずです。」<sup>(9)</sup>と語っており、再現構成法で

## 道徳資料

カーテンの向こう<sup>(8)</sup>

ここはイスラエルの、とある病院の一室である。うす暗い室内には多くの重傷患者がベッドをならべて横たわっている。窓がたった一つしかなく、しかもそれは、ぶ厚いカーテンによっていつも閉ざされている。消毒液のにおいが、室内の重苦しさを、一層濃いものにしていく。

患者たちは、眠っているのか起きているのか、うつろな目を天井に向け、ただ時の過ぎるのをじっと待っている。看護師たちもあまりやってこない。まして医師の回診などめったにない。見舞いの客は今まで一人もやって来ない。何の楽しみもない。①

変化のないことがこんなにつらいとは・・・。

そんな中での唯一の楽しみは、病室の閉ざされた窓に一番近いヤコブが、体をやっとの思いでねじまげながら、カーテンのほんの小さなすき間に顔を突っ込んで、外の様子をながめ、それをみんなに話してくれることだった。

今日も、しんどそうに身をのり出して、すき間に顔を近づけ、「ほら、むこうの方からいつもの花売り娘が、バラをいっぱいかごに入れてやってくるよ。とっても可愛い娘だよ。」と教える。みんなも顔をほころばせながら「バラの花は何色だい。きれいだろうね。」

「今日はどんな服を着てるかね。よくなったら一緒に話をしてみたいものだ・・・。」などとやりあう。

「ほらきょうは雨が強いから大変だ。でも子どもたちが水たまりをピチャピチャやっって遊んでいるよ。子どもは元気だなア。」

「ちっちゃな長ぐつだから、水が中にはいっちゃうのに、あとでお母さんに叱られなきゃいいが・・・。」

「わしにも孫が二人いるが、大きくなっただろうな・・・。」

ヤコブが外の様子を話してくれる時だけは、暗い病室に、なにか期待と夢が入り込んで来るのであった。

私は、数年前から足の骨が溶けていく奇病にとりつかれ、いくつかの病院をたらいまわしにされ、ここに運ばれたのだった。同室の患者たちも、何らかの重い病気にとりつかれた、身よりのない者ばかりである。

ここでも何人かの患者が入って来、何人かが出ていく。出ていくといっても退院するのではなく、あの世からのおむかえである。いつのまにか私は、ヤコブに次いで二番目に古い患者になってしまった。ここに運ばれてくる者は、ほとんど直る見込みのない病人なのだろう。重苦しさの中で、ヤコブの話だけがせめてもの希望であった。

しかし、そのヤコブが眠ってしまうと、どんなに外の様子を知りたいがっても、どうしようもない。動けぬからだをジリジリしながら、ヤコブの話を待つしかない。いや、ヤコブだけが外の世界を知っているのがうらやましくもあった。しかし、みんなが行きたがっている窓ぎわのベッドは、一番古くからこの病室にいるヤコブの特権だった。

きょうは朝から、ヤコブは機嫌よく道を通る人々の様子や木々の変化、葉の緑のあざやかさなど、おかしく話してくれた。みんなもヤコブの話を聞きながら、それぞれ故郷の様子や家族のことを思い浮かべていた。

そのうち、私はなんとなくヤコブがにくらしくなってきた。寝たきりでみんな苦しんでいるのに、ヤコブだけがなぜ外の様子を知る権利が与えられているのか。

みんなだって外を知りたい。みんなだってあこがれている。ベッドを変えて欲しいと思っている者は、たくさんいるのだ。しかし、ヤコブは、ガンとしてその場所をゆずろうとはしない。②

あるとき、こんなことがあった。特に重病だったニコルが、

「ねえヤコブさん、どうやらおむかえがやってきたようだ。きょう一日だけでいいからベッドを変えてくれないかね。少しでも外の息吹にふれて、あの世とやらへ旅立ちたいんだが・・・。」

しかし、ヤコブは、ニコルの申し出を無視した。

翌朝、ニコルは冷たくなっていた。病室はいつになく重く沈んだ。

私だって外が見たい。ヤコブのベッドへ行きたい。

そうだ、ヤコブが死ねばいい。ヤコブが死ねば、その次に古い私とそのベッドへ行けるのだ。③

その日から、私は心の中でヤコブの病気が重くなることを密かに願った。みんなといっしょにヤコブの話に笑っているときも心の奥底ではニコリともしない自分がいた。

その年の冬は、例年になく寒かった。病室もしんしんと冷え込んだ。どうやらヤコブの様子がおかしい。なんとなくかわいたせきをしている。みんなは、いつものように、外の様子を聞きたがった。しかし、きょうのヤコブは話したがらなかった。

その晩、ヤコブは苦しい息の下で、やっとの思いで身をのり出し、しぼり出すように外の様子をみんなに伝えた。「明日は、よい天気だよ。・・・星がいっぱい出ている・・・きっと・・・いい日になる・・・」そこまで言うとガックリ頭を落とし、そのまま看護師がやってきた。ヤコブはすでに息が絶えていた。

みんなが悲しんだ。私もみんなと一緒に悲しい顔をしていた。けれど、どこかで笑っている自分がいた。

これで外の様子をひとりじめできる。みんなに知らせてやるものか。オレひとりだけ楽しむんだ。ニンマリ笑いがこみあげてくる。

いよいよ窓際のベッドへ移ることになった。昨夜は気持ちが高まって眠れなかった。看護師にだきかかえられてカーテンのそばに横になった。今になって睡魔がおそってきた。しかし、それに、あらがうように、カーテンのすき間をのぞき込んだ。

そこから見える外の景色、これこそ自分が求めているものだった。期待にむねがうちふるえた。

そこから見えたもの。カーテンの向こうは、なんと冷たいれんがの壁であった。④⇒⑤

授業を構想し、協同的な学びをとりいれて実践するには最適な資料であると考えている。

道徳資料『カーテンの向こう』は、ヤコブの生き方を、「私」の目を通してドラマチックに紹介している。子どもの世界では見ることのできないまれな世界のできごとが展開するが、「私」の心の変化を追うことにより、子どもは容易に人間のエゴに気がつく。カーテンの向こうに何があるのか。未知への好奇心と、真実を知った「私」を通してヤコブの生き方に感動を覚える作品である。

そこで、ヤコブの人間観とレンガの壁と直面した主人公のものの見方・考え方の変化を詳細に追求し、子ども一人ひとりが人としての生き方を追い求める道徳の授業を構想した。

#### (1) 副読本の発問

資料とねらい、そして、教師の指導意図に即して授業で具体的に指導できるよう展開の概要をまとめあげるうえで、発問は、その概要をなす。

まず、道徳資料『カーテンの向こう』が唯一掲載されている副読本「中学道徳 心つないで3」の教師用指導書<sup>(10)</sup>では、発問は、以下の通りである。

- ① この病院にはどんな病人がいるのだろうか。
- ② ヤコブの話を知っている人たちは、どんな気持ちだろう。
- ③ ヤコブに対する「私」の気持ちはどのように変化していったのだろうか。
- ④ カーテンの向こうをのぞいたときの「私」の気持ちはどんなだったろうか。
- ⑤ 「私」はこれからどうすると思うか。

#### (2) これまでの再現構成法の指導案の発問

再現構成法の優れた実践家である八木下の指導案<sup>(11)</sup>をもとに構成した発問は、次の通りである。

- ① ここでの生活はどんな生活なのでしょう。
- ② ヤコブはどんな話しをするのでしょうか。
- ③ なぜ、ヤコブは、ガンとしてその場所をゆずらないのでしょうか。
- ④ ヤコブを憎らしく思い、死ねばいいと思った私は、どんな思いをもっていたのでしょうか。
- ⑤ 私は、周りの人たちにどんな話しをしてあげ

るのでしょうか。

#### (3) 再現構成法の協同的な学びのための発問

これまで、子どもたちの考えが出せるように、そして、それらがうまく絡み合えるような授業づくりを心がけてきたが、もっとできるはずだという思いが続いていた。この再現構成法に子どもたちが互いの意見の違いを認め、それらを絡み合わせる話し合いを大切にする学び合う授業に結びつけることができれば、ひとつの突破口となるに違いないと確信するにいたった。そこで、これまでの展開の前半部分の発問を簡略化し、資料のクライマックスである「カーテンの向こうは、なんと冷たいレンガの壁であった」を読み、子どもたち一人ひとりが冷たいレンガの壁としっかりと「対峙すること」、対峙したうえで、「どのような態度をとるのか」を表明し合い小グループで学び合い、その後、学級全体で話し合うための発問を創出した。④⑤が背伸びとジャンプの課題である。

- ① この病室での生活はどんなのでしょうか。
- ② ガンとしてその場所をゆずらないヤコブをどう思うか。
- ③ ヤコブを死ねばいいと思った私は、どんな思いをもっていたのでしょうか。
- ④ レンガの壁には、何が見えたのだろうか。
- ⑤ 私は、この後どのようにするのだろうか。

#### (4) 「つなぐこと」と「もどすこと」

道徳の授業においては、話し合いを通して、子どもがすでに持ち合わせている道徳的なものの見方や考え方、感じ方を少しでも望ましいものに組みかえて道徳的実践力を育むことを目指している。

協同的な学びを究めている秋田は、忘れられない授業として、「子どもたち同士と教師の織りなす学びの豊かさや深さに驚く授業」<sup>(12)</sup>と述べている。

こうした授業をつくるために、ただどしどしい発言、自信なく小声で言っている発言、わからないことの呟きをすくいあげてつなげたり広げたりする重要な役割を、教師が担っており、協同的な学びでは、考えたり説明してもらいたいところに、「もどすこと」、言おうとしていることを解釈して

表2 道徳の授業の実践の実績

年・月	学 校 種	学 年	展開学級	単 位	立 場	展 開 理 由
1 2007年11月	C県N市立T中学校	3	1	学級	学級担任	自主公開研究会
2 2009年 6月	C県F市立N小学校	6	1	学級	指範授業者	校内研修会
3 10月	F県E市立M中学校	1	1	学級	指範授業者	近隣市町村の道徳教育研究会
4 11月	T都N区立S中学校	2	1	学級	指範授業者	校内研修会
5	C県N市立N小学校	5	1	学級	指範授業者	校内若年層教員研修会
6 2010年 6月	T都N区立F中学校	2	2	学年	指範授業者	道徳授業地区公開講座
7 7月	C県F市立N中学校	1	1	学級	指範授業者	F市教育研究会道徳部会

言ったり、もう一度考えを繰り返したり、資料にはない考えたり思ったりしたことを伝える「つながり」などの教師の働きかけが重要であると得心している。

#### (5) 「コの字隊形」と「学びの隊形」

話しやすい雰囲気と誰もがよく考える授業には、机の間や体の距離の遠近、互いの顔が見える配列が重要であり、発問①～③までは、一斉授業で、「コの字隊形」で、発問④⑤では、4人の小グループでお互いが向き合える「学びの隊形」で授業を行う。

## 5. 協同的な学びによる道徳の授業の実践

### (1) 実践の目的

本実践は、道徳の授業に対する「何をやってよいかかわからない」「曖昧すぎる」と言う学校での教師たちの切実な声に基づいた指範授業と講演の要請により、道徳資料『カーテンの向こう』を用いて、「人間の弱さ・醜さの超克」の問題をとりあげ、再現構成法に、協同的な学びの考え方・手法を取り入れ、行った実際の授業の積み重ねである。

授業者として授業を行う場合、子どもたち同士が互いに考えや意見をつなげ、絡め合うことを通して、学び合い、新たな考えを生みだし、よりよい生き方をつかみとっていくことが本当にできているのか、をとらえることは、実践者の責任であると心得る。

### (2) 実践の対象

表2のように、2007年は、学級担任として、2009年以降は、研究会・研修会などの講師として招聘され、授業実践を重ねてきた。主として分析の対

象したのは、7の直近のC県F市立N中学校1年1組（男子18名、女子18名）の授業である。

### (3) 道徳の授業のねらいと構成

① 主題名 「人としての誇りをもって」

② ねらい

「病室でのカーテンをめぐる人間的なやりとりを通して、人には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを確かめ合い、誇りをもって力強く生きようとする意欲をもつ。」

③ 展開の概要

図の「協同的な学びをとり入れた再現構成法による道徳の授業の流れ」による。

④ ペアインタビュー<sup>(13)</sup>

資料の中のあるトピックやテーマについて自分の経験を考え、パートナーと話し合う。

パートナーは互いに役割を交代し合う。ペアインタビューが終わったら、パートナー同士でどのような話し合いをしたかを学級に紹介する。

資料を基に立ちどまりながら、登場人物の視点を考え、自分自身の見方を話し、他の人から学ぶ機会をもつことになり、何よりも誰もが互いの考えを聴き合い、学び合う機会となる。

### (4) 分析の方法

記録用のビデオカメラで、授業時における、授業者を中心とした教室全体の映像及び音声から聞き取り可能な授業記録を逐語録として作成した。

逐語録に基づき、授業の展開の前段、ペアインタビュー、展開の後段の背伸びの課題とジャンプの課題について、子どもの発言と教師の働きかけから「学びあいから新たな考えを生みだし、より

図 協同的な学びをとりいれた再現構成法による道徳の授業の流れ



よい生き方をつかみとっていく」過程を明らかにする。

(5) 結果と考察

対象とした授業実践の逐語録から、子供の発言と教師の働きかけとして、「新たな考え」や「より

よい生き方」を示す部分を展開の前階を表3、ペアインタビューを表4、展開の後段の背伸びの課題・ジャンプの課題を表5・6として、それぞれの実際の話し合いを示した。

① 最初の話し合い (表3)

子どもがひとりでも自然に語り始めたら授業が動く、そこで、問いかけた後、スッと手を挙げたAが話し、「さびしいのか、どんなふうにかさびしいの？」(1-2)と復誦して、聞き返し、Aが答えて話し出す。子どもたちの表情の変化をとらえながら、『自分も発言してみよう』と挙手した子どもたちを素早く的確に指名し、この気運は、学級全体につながり、広がった。そして、Dの実体験(1-8)が語られると触発されて入院談が続くこととなった。

最初に発言したAは、その後、本時のキーパーソンとなった。

ここでは、変化のない生活のなかでの人としての生き方を考え合うことができていた。

また、表2の1の授業で、中学校最後の学級担任として授業にのぞんだとき、若年性の統合失調症のある生徒が「1年生の3学期入院してたとき…何の楽しみもなく、…今とは、全然違って…つらかった」と小さな声で、ボソッと口火を切た。よく聞き取れなかったが、「〇〇が、ね。入院してて、喜びや楽しみが大事だって！」とフォローすると、授業がどんどん回っていった。発言内容とは少し違っていたが、しっかりと受けとめたという姿勢は、本人にも、学級にも伝わることとなった。

② ペアインタビュー (表4)

全員が立ち、ペアインタビューを行う。終わったペアから着席するようにするとスムーズに進行するだけでなく、一番最初に座ったペアから学級に話し合いを紹介してもらうときに、指名しやすいうえに、その努力をすぐに褒めることができる。

ここでも、Aのペアが最初となる(2-2,2-3)。短くて単純な内容のインタビューであるが、授業者や学級の仲間から賞賛されることにより、後に続くペアほど、内容が豊富になるという効果をもたらした。(2-5,2-6)

変化のある生活の大切さや意味が確認された後なので、人の心に去来する生活観、思い出が生への執着につながることをつかむにいたった。

また、参観者の学級担任から、学級全体で話しをすることに抵抗のある子どもも楽しそうに取り組んでいる姿に感動したとの感想をもらった。

③ グループでの話し合い (表5)

ここまで活躍しているAのいるグループに張りついた。ここまで活躍したAは自信を深めたのか、グループでも素直な思いを吐露することとなる(G-2)。Aに触発され、ペアを組んだEが、やはり素朴な感想を述べ(G-3)、Hが補足することとなる(G-4)。これらを受けIが、さらに広げ、これまでとは異なった視点を提供し(G-5)、レンガの壁しか見えなかったAにも、何を問われているのかを理解し、話し合いに加わり、自分の考えを述べるまでになる(G-6)。このような見えない不思議な力が働くことが、グループの話し合いのすごいところである。さらに、Iによる「壁には、自分や病室の明るい未来や希望が見えた。」(G-7)と想像もつかないような発想につながるのである。

その後の学級での話し合いでは、それぞれのグループで話し合われた内容が活発に、「壁には、言いたいもないくらいの絶望が見えた。」「ヤコブの恨まれることを覚悟の上での、本当の優しさが映った。」「壁には、自分や病室の明るい未来や希望が見えた。」というAのグループの発表で、「スゲェ！」という歓声があがり、続いて別のグループから「自分の嫌なところ、醜さが鏡のように映って見えた。」という意見の表明で、教室が一瞬にして沈黙し、静まりかえり、ほのぼのとした温かい空気で教室が満たされたのは言うまでもない。

冷たいレンガの壁に向き合った子どもたちは、ヤコブの人間愛に接し、自分の弱さ、醜さと正面から向き合いそれを乗り越えるようとした。

④ 学級での話し合い (表6)

本時での2回目のグループでの話し合いの後での、学級の話し合いで、しかも背伸びの課題を事に乗り越えてきている子どもたちなので、ゆったりと任せられる。自信をもって自分たちのグループでの話し合いの結果を自分のものにして発表するAに(4-2)、さらに自分の強い願いを重ねるI

表3 展開前段での話し合い

発言者	発言内容
1-1 教師：	この病室での生活はどんなでしょうか。
1-2 A：	さびしい生活。
1-3 教師：	そうか、さびしいのか、どんなふうにかさびしいの？
1-4 A：	見舞いに来る人もなくて孤独なんです。
1-5 B：	夢も希望も持てない…退屈なだけの生活。
1-6 C：	身動きもできず、ただ死を待つだけという感じ。
1-7 教師：	もっとたくさんの方の考えを教えてくださいなあ。
1-8 D：	自分が入院したときに、何日かするともう退屈で、退屈で…すごくよくわかる。

※ 注 ( )内は、発言中の特徴的な動作や周囲の状況。  
「…」は、発言の間を、「？」は、上昇音調。また、紙面の都合上、発言者の指名等を省略。

表4 ペアインタビューの実際

発言者	発言内容
2-1 教師：	一番最初に座ったペアにやってもらいます。
2-2 E：	外の様子はどうですか？
2-3 A：	外はね、晴れていて、気持ちいいよ。
2-4 教師：	どうもありがとう。すごいねえ。(拍手) それでは、二番最初に座ったペアにやってもらいます。
2-5 F：	外の様子はどうですか？
2-6 G：	外はね、緑が茂って、花が咲いて、子どもたちが遊んでいるよ。
2-7 教師：	ありがとう、うまいね。目に見えるようだね。(拍手) もっと発表してもいいペアは、ありますか？

表5 展開後段での「背伸びの課題」についてグループでの話し合い

発言者	発言内容
G-1 教師：	びっくりしたよね。このレンガの壁には何が見えたのだろうか。グループで話し合ってみよう。
G-2 A：	びっくりして、壁は、レンガにしか見えないけど、…嘘だったんだろ。なんか他に見えるの？
G-3 E：	たぶん、ヤコブの顔が最初に見えたんじゃない。そして、…ヤコブの優しさかな。
G-4 H：	病室への思いやり？
G-5 I：	ヤコブには、見えてたんじゃないの、いろんなことが映ってたから、ほんとはよく聞こえたし。
G-6 A：	子どもの頃のこととか楽しかったことが映ったとか。そっか、それが見えたんだな。
G-7 I：	だったら、ヤコブのように自分も言えるし、…壁には、自分や病室の明るい未来や希望が見えたのかなあ。

表6 展開後段での「ジャンプの課題」について学級での話し合い

発言者	発言内容
4-1 教師：	今グループで話し合ってもらったけど、私は、この後どのようにするのだろうか、発表してください。
4-2 A：	ヤコブの意志を受け継いで、ヤコブと同じように壁に見える希望や未来を話し続ける。
4-3 教師：	へえ希望や未来かあ、すごいことになってきたなあ。
4-4 I：	ヤコブの思いやりや優しさがわかったから、自分のためにも病室のためにも明るい明日へつなげたい。
4-5 D：	負の連鎖を断ち切り、違った希望、嘘じゃない希望をつくりだすべき。
4-6 教師：	何、負の連鎖？ちょっと、むずかしすぎ。説明してくれる。
4-7 D：	病室のどこかで自分のことを死ねばいいと思っている病人が、やがてこの窓際のベッドへ来ることになるから。

の中には、人としての心の弱さや醜さを乗り越えたIの人間観や世界観そのものの現れである(4-4)。

そして、最後のDによる「事実を伝え、負の連鎖を断ち切る。」(4-5)という衝撃的な独白につながり、学級の一同があっけにとられる状態に陥る。

それに対して、授業者として「Dの言うことは、確かにわかるけど、これから限りなく続く病室の

時間の中で、病室に希望を与えることになるのか、本当にこれでいいのか、解決になるのかなあ？」と問い返し、「どうしたらよいのか？これからもずっと考え続けていってほしい。」としめくくった。

つまり、何の楽しみもない死への旅立ちを準備している病人への生きる希望をいかに紡ぎ出すのか、それを求め続けることを通してしか、絶望と

いう事実を超えた人間にとっての真実にたどりつけないのでは、ないかと投げかけまとめた。

ほんもののいのちやほんとうの心にふれあいながら人生や生き方の真実を共に求め続ける。

## 6. 再現構成法と協同的な学びのこれから

再現構成法と協同的な学びという親和性の高いふたつの方法論の融合により、読み聞かせの資料提示の工夫により、子どもの自然発生的な興味・関心に応え、子どもの自然なかかわりやゆるぎを積極的に生かす授業ができたと確信している。

このような子どもの発想や思考の枠組みを基本に据えた授業のあり方が、ペアインタビューという誰もが取り組める身近な仲間との学び合いから、グループ・学級というより大きな話し合いへとつながり、それぞれに学びが生まれ、子どもに内在している「よさや可能性」を子ども自身が新たに気づいたり産みだしたりすることにも直結した。

さらに、子ども一人ひとりが、自分の潜在している様々な道徳的価値を自覚し、「自分の生き方に反映しよう」とする姿勢をも形成していることは心強いかぎりである。

したがって、子どもが道徳的な価値観を資料の世界を通して、話し合い、学び合いながら再現し、これからの自分のよりよい生き方を仲間とのかかわりによって構成したことの意義は大きい。

一方、多くの授業が直面している「同じです」などの形式的な応答によって自分で考えなくなったことの解決、子どもに根づいている「正解探しの発想」からの脱却、人の意見は自分のものにしてはいけないという考えの転換を図る授業者の働きかけについて十分に吟味できなかった。

逐語録の分析についても、子どもの発言の授業者による解釈に頼っている点など、まだまだ検討の余地が残されているうえ、地道な実践から普遍のかつ敷衍性のある授業や授業者のあり方を見いだすことが喫緊の課題であり、学校現場から求められていることである。

押谷は、道徳の授業の指導についてむずかしさ

を感じる教師は少なくないことわった上で、「それは人間としての生き方を問う時間であり、単なる形式論や技術論では解消できないからである。まさに人間としての教師と、人間としての児童・生徒がよりよい生き方を求めて磨き合い、鍛えあう時間であり、教師の人格ないし人間性が示される時間である」<sup>(14)</sup>と主張しており、道徳の授業の新たな試みの一般化に向けた具体・精緻化の困難さと必要性・方向性を明示している。

### 【引用・参考文献】

- (1) 横山利弘『道徳教育、画餅からの脱却』暁教育図書、2007、p.188-189
- (2) 栗加 均「子どものための道徳の授業をつくる」『教育研究所紀要』第18号、文教大学2009、p.67-68
- (3) 佐藤 学『学校の挑戦』小学館、2006、p.36
- (4) 佐藤 学「学校再生の哲学」『現代思想』第35巻5号、青土社、2007、p.96
- (5) 横山利弘『道徳教育、画餅からの脱却』暁教育図書、2007、p.242
- (6) 栗加 均「再現構成法・道徳授業の魅力の分析」『道徳教育』34巻4号、明治図書、1994、p.28-29
- (7) 佐藤 学『教師たちの挑戦』小学館、2003、p.13
- (8) 立石喜男「『カーテンの向こう』の授業を本気で実践する人のためにⅠ」『道徳教育』35巻3号、明治図書、1995、p.120-122
- (9) 立石喜男「『カーテンの向こう』の授業を本気で実践する人のためにⅡ」『道徳教育』35巻4号、明治図書、1995、p.123
- (10) 『中学道徳 心つないで3 教師用指導書』教育出版、2010、p.88-89
- (11) 立石喜男「『カーテンの向こう』の授業を本気で実践する人のためにⅨ」『道徳教育』35巻13号、明治図書、1995、p.121-123
- (12) 秋田喜代美「対話を培う授業のデザイン」『子どもたちのコミュニケーションを育てる』「教職研修10月号増刊」、教育開発研究所、2004、p.14
- (13) 渡辺弥生『V L Fによる思いやり育成プログラム』図書文化、2001、p.32
- (14) 押谷慶昭『道徳の授業理論』教育開発研究所、1989、p. ii