

「ともだち」をめぐる道徳授業の対話的展開

— 詩から対話へ、対話から詩へ—

青柳 宏

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第5号 別刷

2018年8月3日

「ともだち」をめぐる道徳授業の対話的展開[†]

— 詩から対話へ、対話から詩へ—

青柳 宏*

宇都宮大学大学院教育学研究科*

人が他者と出会うとき、他者から思いを投げかけられる。それを拒否することは出来ない。しかしまた、人は他者の思いを受けとめながら、その他者の思いと自分の思いの違和を感じはじめる。そして、今度は、その違和を他者に投げ返す。「対話」とは、このような違和の投げ返し合いの中でたがいを育て合っていく営みである。即ち、B.パーラー (Bahler, 2016) の言葉を借りれば、対話とは「生成的・対話的スパイラル Dialectical Spiral」の過程そのものである。そして、学校における道徳授業は、この「生成的・対話的スパイラル」を実践し得る大きな可能性を秘めている。そしてまた、内なる対話の結晶である「詩」、それを実際に語り合う「対話」の場に投げ込み、さらに一人一人の内なる対話としての「詩」を創造するよう促すこと。これらを意識して、私は「ともだち」をめぐる道徳授業を実践した。

キーワード：ともだち、詩、対話、生成的・対話的スパイラル、物語、あたたかさ、ケア、傷つきやすさ、無邪気な（子どもらしい）平和

1. はじめに：永遠の悩み「本当の友達とは」

今回、私は2017年12月5日、宇都宮市立城東小学校の金田真弥先生が担任する5年2組の教室で道徳の授業を1時間（45分）、実践させていただいた。「ともだち」をめぐる道徳の授業である。

ところで、その一週間前の11月28日、私自身が所属する教職大学院の大学院生である久我逸就氏（現職派遣・海道小学校教諭）が、やはり同じ5年2組の教室で道徳の授業を実践している。久我氏の授業は、レオ・レオ二作の『アレクサンダとぜんまいねずみ』（好学社）を教材として、「本当の友達とは？」を問いかけるものであった。久我氏の授業は、5年生の子ども達に、「本当の友達とは？」を率直に問いかけ、深く考えさせるものであった。授業を参観していて、「本当の友達なんていないんじゃないか」と思っている子どもの存在も感じた。そのような子どもの存在と同時に、私には、久我氏が授業の冒頭で子ども達に向けて語った「今日は先生の永遠

の悩みである『本当の友達とは』ということについて授業をします」という言葉が心に残った。

久我氏による、「『本当の友だちとは』＝「永遠の悩み」」という問いかけは、ふだん私自身が無意識のうちに考えている（思っている）ことを照らし出してくれるものであった。人は人（他者）をもとめる。自分の悩みを理解してもらえたら、と期待し、また時には、相手の悩みを理解して、相手を助けたいと思う。しかし、それは（大人でも子どもでも）そう容易いことではない。しかし、それでも、人は人をもとめる。それは、人が人を理解したり、助けることが、人としての何よりの「生きがい」だと多くの人（普段は意識してなくても）感じ続けているからだろう。でも、感じていても、なかなか、かなえられない。だから「永遠の悩み」である。

久我氏の授業を参観して、5年生の子ども達の中には、友達との関わりが今までのようにはうまくいかなくなり悩みはじめた子、あるいは少数だが、本当の友達なんていないんじゃないか、と思うようになった子もいることがわかった。教室の子ども達（41名〔内、特別支援学級在籍2名〕）全てではないが、「永遠の悩み」を共有しはじめている子どももいると感じられた。

[†] Hiroshi AOYAGI* :Moral Lesson as' Dialectical Spira:About "Tomodachi"

* Graduate School of Education, Utsunomiya University
(連絡先: aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

ところでまた、久我氏の授業は、「本当の友達とは？」ということ深く子ども達に問いかけるものであったが、45分という時間の制約もあり、「本当の友達なんていないんじゃないか」と思う子の思いに応えきれずに終えられたように私には感じられた。そこで、私は、久我氏の思いと、特に「本当の友達なんていないんじゃないか」という子どもの思いを受けとめて、翌週の12月5日は、私自身も「本当の友達とは」をめぐる授業を実践したいと思った。「ともだち」という言葉には、人が人にかける思いがこめられていると思う。また、私たちは、「ともだち」との関わりを通して、互いを成長させていくことが出来ると考えているのではないだろうか。このような「ともだち」という言葉がもっている広がり意識して、授業をしてみたいと思った。「ともだち」というテーマを紹介して、他者の思いに触れ、互いに心を育んでいけるような、そんな対話的な授業がしたいと考えた。

2. 教材（自作詩）：「ほんとうのともだちへ」

以上の「はじめに」に語った思いの下、色々と悩んだ末、私自身が実践する授業のための「教材」として、以下の詩を綴った。

ほんとうのともだちへ

青柳 宏

もし、きみ（あなた）が、ぼく（わたし）の、ほんとうのともだちになりそうだなと
おもったら ぼくは ぼくの ほんとうのなやみを
うちあげてみたい。

きっと、きみは、ぼくのはなすことを きいてくれる
とおもう。

でも、きいてくれても その ぼくのほんとうのなやみを
きみは りかいしてくれるだろうか。
それは、しょうじき しんばいだ。

でも、きみならきっと、りかいできないときは
「ちょっとぼくにはわからないんだけど…」と
まずいつてくれるだろう。
そうしたら ぼくは もういちど なんとか きみに
にわかってもらうために ぼくのほんとうのなやみ

を せつめいする。

それでも もしかしたら きみは わかってくれない
かもしれない。

でも、ぼくは そのときは それでいい とおもう。

そして それでも きみとは ほんとうのともだち
になれるんじゃないか とおもうとおもう。

そして きみが ぼくのほんとうのなやみをわかって
くれなくても、ぼくは きみの ほんとうのなやみを
わかりたいとおもう。（でも、ぼくも わからない
かもしれないけどね。）

だから きみも ほんとうのなやみを うちあげて
くれるといいな とおもう。

いつか いっしょに てつやで とらんぶが してみたい。

じてんしゃで ぼくたちだけのぼしょにいつて ころの
そこから わらいころげたい。

そして おとなになったら いっしょに たびにで
られると いいな とおもう。

てんとをはって たきびで しおらーめんをつくつて
そして よるおそくまで はなして いっしょに
ほしぞらをみられたら いいな とおもう。

かのじょ（かれし）ができたなら きみ（あなた）に
しょうかい したい。

あかちゃんが うまれたら きみにしらせたい
みせたいな。

はたらいていて なやみができたなら きみに
そう だんしたい。

もちろん きみの なやみも ききたい。
そうして ますます ぼくたち（わたしたち）は
ほんとうのともだちに いっぱ いっぱ なるっていく。

それでも きみのことが しんようできなくなると
きが あるかもしれない。

そのときは ぼくは また しょうがっこうのときの
ように きみに じぶんのきもちを しょうじきに
はなしたい。そのときは きみも きつとしょうじき
に きみのきもちを うちあけてくれるだろう。

けっかとして ぼくたち（わたしたち）は わかれ
ることに なるかもしれない。

でも きつと ぼくは それでも きみのことを
ずっと おぼえているとおもう。

ぼくが おじいさん（おばあさん）になって しぬ
きが きたとき、

ぼくは きみのことを おもい おこす。

きみとみた あのほしぞらを おもいおこす。きみ
の えがおと きみの なみだを おもいおこす。
なにより ふたりで わらいころげたことを おも
いおこす。

そばにいる かぞくにはもうしわけないけど かぞ
くがたいせつなように きみも たいせつだから、
きみのことを おもいおこす。

きみが ぼくのことを おもいおこしてくれなくて
も、ぼくは きみのことを おもいおこす。

そうしたら きみも ぼくのことを おもいおこし
てくれるかもしれない、と おもって。

そうしたら ぼく（わたし）は きみ（あなた）と
ほんとうのともだちに なる おもう。

‘17.11.30.

以上が、私が綴った詩の全文である。全て平仮名
にし、分かち書きを取り入れたのは、その方が、あ
る意味で読みにくく、一つ一つの分節で立ちどまり、
味わってもらふことを期待したからである。そもそ
も、「友達」を「ともだち」と平仮名にしたのは、
平仮名のもつ表記としてのやわらかさに触発され

て、そこに自分なりの意味を込めながら、さらに意
味を広げていくことを期待したからである。

また、詩を読んでいただければ分かる通り、詩の
内容は、小学校時代に限定せず、「死ぬまでの」関
わりを描いている¹。そこには、まず第一に、特に「本
当の友達なんていないんじゃないか」と思っている
子に、今の思いにとらわれずに、長いスパンで人生
と友達のことを考えて欲しい、という私からのメッ
セージを込めている。また、それは、メッセージで
あると同時に、人との関わりというのは一歩一歩あ
るいは途切れ途切れでも一生をかけて育んでいくも
のではないか、という問いかけでもある。この部分
を含め、そもそも詩全体が私の問いかけであって、
確信はない。無責任のように聞こえるかも知れない
が、それでも、子ども達といっしょに「ともだち」
について考えたいと思ったわけである。

また、友達との関わりは理屈ではなく喜びそのも
ののだとも言えるだろう。だから、詩の中程では、「い
つか いっしょに てつやで とらんぶが してみたい。
／（中略）… いっしょに ほしぞらをみられたら
いいなとおもう。」と綴った。しかしまた同時に、
（詩の全体を通しては）「喜び」の中にも「別れ」が
生まれてくるかもしれないことも、考え、想像して
欲しいと思った。

また、授業は45分と短いので、ある意味で今回
の授業のメインの問いかけを詩の前半で綴った。即
ち、「なんとか きみにわかってもらうために ぼく
のほんとうのなやみを せつめいする。／それでも
もしかしたら きみは わかってくれないかもしれ
ない。／でも、ぼくは そのときは それでいい と
おもう。／そして それでも きみとは ほんとうの
ともだちになれるんじゃないか とおもうとおも
う。」である。果たして、五年生の子ども達は、「わ
かってくれないかもしれない」「でも、… そのとき
は、それでもいい」「それでもきみとほんとうのと
もだちになれるんじゃないか」という問いかけにど
う応えてくれるだろうか。ただ少なくとも、この部
分は、子ども達と問いを共有できるだろうと想像し
ながら綴った。

3. 授業記録：「ほんとうのともだちへ」

2017年12月5日（火）の2時間目（9：30～10：
15）、5年2組で、上にあげた自作詩「ほんとうのと
もだちへ」を使つての授業をさせていただいた。詩

(教材)と、詩を読んで疑問に思ったこと等を書き込むワークシートを予め担任の先生に配っていたが予定であったが、事情のためそれが出来ず、実質的にこの授業時間にはじめて子ども達は詩と接することになった。

以下、授業の記録である。尚、本記録の「教師」とは全て授業者である青柳のみを指す。

教師：宜しく申し上げます。(黒板に「青柳宏」と板書し、ごく簡単に自己紹介をおこなう。)まず、みなさんの名前を呼ばせ下さい。名前を呼んだら軽く手を挙げて下さい。〇〇さん、□□さん、△△さん、……。 (この授業だけでなく、実質的に初めて授業させていただく教室では、まず子ども達の氏名を呼ばせていただいている。また、その際に、小さなアイコンタクトを心がけている。尚、この「呼名」にかかった時間は約7分。)

教師：この間(先週)、久我先生が本当の友達ってなんだろうという授業をしてくれましたね。その時、先生(青柳)も久我先生とみんなの授業を参観していて、本当の友達ってなんだろうと考えました。そして、「本当の友達って何だろう」と考えながら、詩を書いてみました。それが今日の朝、担任の金田先生に配ってもらった詩です。詩とワークシートを、朝、配ってもらったので読む時間がなかったと思いますので、それを、これから読みます。ゆっくり読みますので、疑問に思うところは二重線、気になるところは波線を、「いいな」と思うところがあつたら一本線を引きながら聴いて下さい。因みに、「きみ」と「ほく」という言葉をたくさん使っていますが、女の子の場合は「あなた」と「わたし」に、心の中で読み替えてください。

(上のように語りかけた後、すぐに読み聞かせをはじめ。ただ、冒頭の「久我先生が本当の友達って何だろうという授業をしてくれましたね。…」と語りかけたところで、私(青柳)のすぐ右前にいたT.A.君が「そんなことわからない。そんなの知らない。」と声をあげた。遠くまで聞こえるほどではないが、私がかこれからやろうとしている授業を意識して、声をあげたように思われる。また、T.A.君は、私が読み聞かせをしている間、背中を丸めて、半ば机にふせり、文章を目で追うことはしていない。しかし、読み聞かせ自体はよく聴いているようでもあり、随所で、例えば「何で、塩ラーメンなんだ」

等の「つつこみ」を入れながら最後まで聴いていたようである。また、T.A.君以外の子ども達は、指示通り、疑問に思ったところ等に鉛筆で線を引きながら文章を追っていた。尚、この読み聞かせに要した時間は約6分である。そして、読み聞かせを終え、次のように子どもたちに語りかけた。)

教師：そうしたら、まず、(詩を聴いているの)「疑問」ですね。疑問に思ったところを隣の人とペアになって、「私はここを疑問に思ったんだよ」というところを話してみてください。時間をとりますから、これから話してみてください。それでは、(話しを)はじめてください。

(ペアでの話し合いを指示しながら、教師自身は、前列にいたK.S.君、K.N.さん、そしてその後ろにいたO.M.君の三人に「ここは三人で話し合ってください。机を三角の形に向かい合わせにしてね。」と指示する。尚、三人の内、K.N.さん、O.M.君の二人は特別支援学級に在籍していて、特にO.M.君は「道徳」、「音楽」、「総合」、「特別活動」の時間のみ、5年2組で授業を受けているということ。O.M.君は、詩の内容について、部分的に、例えば「はたらいてなやみができたら…」に関わって「働く」ということがよく分からない、ということなので青柳が簡単に説明する。それでも、O.M.君は、詩が全体的に言わんとするところは理解してくれたようなので、今度はK.S.君に「詩を聴いていて、疑問に思うところあった？」とたずねると、K.S.君は、「友達に悩みを相談して、それで分かってくれなくても、『でも、ほくは そのときは それでいい と おもう』というのはよく分からない。本当に『それでいい』と思えるのか疑問」と話してくれる。このK.S.君の疑問を復唱する形で、この「三人グループ」の他の二人(O.M.君、K.S.さん)に伝える。この即席でつくられた「三人グループ」は、まだ一人一人が自分自身で他の子に自分の思いを伝えようとはしないため、この後も引き続き、青柳はこの「三人グループ」を支援し続けることになる。他のペアは、それなりに話しが出来ているようであるが、話し合っている内容を把握することは出来なかった。また、ペアで話すよう指示を出していたが、子どもたちの中には、自由に後ろを向いて四人で話し合っているところもある。そして、話し合いを指示して約7分が経過したところで、再び、全体に向けて次のように語りかける。尚、ここまでで授業開始から約25分が経過。)

教師：はい、話し合いを一端止めてください。先生は、O.M.君とK.S.君とK.N.さんのグループで話を聴いていました。そこで出た疑問です。上の段の真ん中へんを見て下さい。「そうしたら」ではじまる文章わかりますか。ここからもう一度読んでみます。「そうしたらぼくはもういちど……でも、ぼくはそのときはそれでいいと思う」。K.S.君は、「わかってくれなくても、それでいい」と本当に思えるのだろうか？、と疑問に思ったそうです。先生は、「それでもいい」と（自分でこの詩を）書きながら思いましたが、でも確かに書きながら迷いもしました。みなさんは「(悩みを相談した相手に分かってもらえなくても)それでもいい」と思えますか、思えませんか、そのことを隣の人と改めて話し合ってみて下さい。

(しかしこの後、子ども達の様子を撮影していたビデオ映像を見ると、クラスの多くのペアが意見を言い合っている中、授業の冒頭で「(本当の友達なんて)わからない、しらない」と言っていたT.A.君は、隣の子と話し合うことなく、机に伏せり、背中を丸めてしまっている。また、[T.A.君とは遠く離れたところにいる] M.O.さんという女子は、この時点では、隣の男子とほとんど話をしなくなっているように見受けられる。しかし、T.A.君とM.O.さんは、特に授業の後半で、クラスの全員が耳を傾けるような重要な発言をそれぞれにすることになる。そしてこのような状況の中、約3分が経過したところで、再度、教師は次のように語りかける。)

教師：はい、それでは、またちょっと話しをやめてください。みなさんにもう一回問いかけますが、この人だったら本当の友だちになれそうだなと思う人に、悩みを打ち明けてみて、でも、分かってくれなくて、それでもいいと思えるか思えないか、両方いると思うんですね…「私だったら、それでもいい」と思えるという人、まず手を挙げてください。(T.S.君、M.O.さん、W.K.君、そして少し遅れて、ためらいがちにはあるがO.M.君の計4名が挙手する。また、この時点で残りの授業時間は約15分である。) それでは、ちょっと時間がないので、代表で二人の人に発表してもらいます。(挙手した四人の中で、T.S.君とM.O.さんの二人に意見を言うてもらおうことにする。尚、この選択に意図的なものはない。)

教師：それでは、T.S.君、お願いします。

T.S.君：悩みを話して分かってくれなくても、その悩みを言えただけ何か安心するからいいと思います。

教師：はい、分かりました。それでは次にM.O.さんをお願いします。

M.O.さん：もし分かってくれなくても、悩みを聴いてくれるのがうれしいし、それにその人は分からなくても、分かろうとしてくれてるんじゃないかなと思うからです。

教師：なるほど、今の二人の話、よく聞こえましたか。それでは、今の二人の話をふまた上で、もう一度、「(悩みを相談して、分かってくれなくても)それでいい」と思えるかどうか、話し合ってください。(クラス全体に対して、以上の問いかけをした後、教師は再び、O.M.君とK.S.君とK.N.さんの「三人グループ」に寄り添い、何とかそれぞれの意見をつなごうとする。特にO.M.君の声は聞き取りにくいので、O.M.君の話を青柳が復唱して他の二人に伝える。そうする中で、O.M.君とK.S.君の間での意見の対立が浮かび上がってくる。そこで、再度、全体に対して、次のように語りかけることに。)

教師：はい、また少し聴いて下さい。今、先生はこの三人のグループで話を聴いていました。O.M.君は「(一生懸命、悩みを話して、解決しなくても)分かろうとしてくれてるからいい」、ということですが、それに対して、K.S.君は、「もし重大な問題だったら、そのまま友達でいられるのか(疑問である)」、ということです。それでは、さっきは、「分かってもらえなくても)それでいい」という人に(意見を)聴いたので、今度は、「(悩みを分かってもらえないままでは)困るよ」、という人、意見を聴かせて下さい。(T.K.君とS.A.君の二人がすぐに挙手をしたので、意見を語ってもらうことにする。)

T.K.君：本当の友達だったら分かりあってるからこそ、本当の友達だったら分かり合うはずだから、悩みは分かった方がいいと思います。

S.A.君：ぼくは、T.K.君と同じで、聴いてもらえただけでうれしかったとしても、相手は何を言っているか不安のままで終わっちゃうから、そしたら二人とも分かり合えた方がいいと思うから。

教師：さて、色んな人の意見を聴いてきましたが、意見ある人いますか。(すぐに、W.K.君が挙手する。)

W.K.君：(もし、分かってもらえなくても、)それでもいいと思う。本当の友達だから、説明して分かっ

てくれなくても、分からなくても気持ちが分かるから。
教師：分かり合えないことを理解している、っていうことかな。

W.K.君：分からないけど、気持ちが分かるっていうこと。

(ここでは教師は、W.K.君の発言の意味を理解できないでいる。W.K.君の「分からなくても気持ちが分かる」ということの真意は、例え悩みの「内容」を理解できなかったとしても、分かってほしいという「気持ち」、あるいは分かりたいという「気持ち」は分かる、また分かり合える、ということだろう。また、このW.K.君の発言は、先のM.O.さんの「分かってくれなくても、悩みを聴いてくれただけでうれしいし、その人は分からなくても、分かるようになってるんじゃないかな、と思う」という発言、またO.M.君の言っていた「(一生懸命悩みを話して、解決しなくても)分かるようになってるからいい」、という発言に連なるものであろう。しかし、教師は、上にみたように、W.K.君が再度意見を語っても、その意味をすぐに理解できていない。ところでまた、このW.K.君に続き、先にも「分かってもらえなくてもいい」と発言した二人(T.S.君、M.O.さん)が挙手をしており、以下、続けて二人が語る。)

T.S.君：悩みを分かり合えてるからいいと思う。(このT.S.君の発言も、悩みの「内容」を分かる、というのではなく、例えそれが分からなくても、相手が悩んでいることを受けとめている、という意味で分かり合えている、ということだと思われる。)

M.O.さん：自分と違う意見も必要だと思います。
(M.O.さんの言わんとするところは、自分には容易には分からない相手の悩み、即ち「自分と違う意見」も、自分にとって必要である、ということである。ところでこの時、ざわついていたクラスの様子が静まった。多くの子供達がM.O.さんの言ったことに「はっ」とさせられたようである。)

教師：「自分とちがう意見も必要」、自分と違う意見がなんで必要だと思いますか？

教師：M.O.さんが「自分と違う意見も必要だと思います」と言ってくれましたが、M.O.さんが言っている意味ってこういう意味だよって説明してくれる人いますか？

(この時、T.K.君が挙手し、M.O.さんの意見とは関係はないが自分の意見を言いたいという。しかし、教師は、「それは悪いけど後で発表してね、ごめんね」

と制する。さらにすぐ、W.K.君が挙手をし、M.O.さんの意見の説明をしたい、ということなので、説明してもらうことに。)

W.K.君：同じ家族で生まれたわけでないから、本当の友だちでも全てが同じわけでない(ということだと思う)。

教師：M.O.さん、今のW.K.君の説明でいいですか？

M.O.さん：だいたい合ってると思います。つけたしで、同じ意見の人とだけいたら、違う立場の人の気持ちが理解できないから。

(ここで教師は、授業の冒頭で「(本当の友達なんて)そんなこと分からない。そんなの知らない。」と言っていたT.A.君に語りかける。)

教師：どうT.A.君、M.O.さんの意見どうですか？
だって最初に「本当の友達なんて(分からない、知らない)」って言ってたじゃん。

T.A.：……………(座ったまま、普通のトーンで話すので少し離れた人には聞こえないため、教師が傍に行き、耳を傾ける。)

教師：オオ、すごいこと言ってる。T.A.君は「人間がそんなこと考えたって真実にたどりつかない。生きている時間が短いからやっぱり真実にたどりつかない」と言ってくれました。それでは、このT.A.君の意見に意見ありますか。みんなもT.A.君と同じ意見ですか。

(教師のこの問いかけにすぐに挙手をする子はいない。しかし、すかさず、最前列にいたT.A.君は、今は後ろを向いて、決して大きくはないが、クラスの他の子ども達に届くような声で次のように語った。)

T.A.君：本当の友達がどういうものか分からない。
(この時、クラスの子どもの視線がT.A.君に吸い寄せられ、その発言を「固唾を吞んで」聴き入り始めたように感じられた。)

教師：(それでは)「本当の友達はこういうものだ」ということを是非、T.A.君に言ってあげて欲しいんですけど、どうですか。(W.K.君が挙手し、以下のように語る。)

W.K.君：詩の下の文(後半の最初の部分)の「かのじょができたなら…なやみもききたい」までで、悩みを言い合える友達っていうところがあるし、「しぬときがきたとき、ほくはきみのことをおもいおこす」、「そうしたらきみも……」と、書いてあるから、二人とも思い合えた時、本当の友達になれる

のかな、と思う。(W.K.君が話している間、T.A.君は斜め最後列にいるW.K.君に向き合って話をじっと聴いている。)

教師：どうですかT.A.君

T.A.君：(すぐにT.A.君は話しはじめるが、依然として座ったままであり、また今度は、他の子達に向けて、というよりは教師に向けて話をはじめたので、やはり離れた人には聞こえない。そこで教師がT.A.君の話を聴き終えた後、すぐに全体に向けて次のように復唱する。)

教師：T.A.君が(今)言ったのは「本当の友達と思えるところまではいくかもしれないけど、それが本当に本当の友達かどうかは分からない」、ということですよ。

教師：(それでは)今日の授業で色々な人の意見を聴いていて、こんなことを思ったんだけど、ということがあったら教えてください(と言い終えたところで鐘が鳴る。ここまでで、45分が経過。因みに、教師はここでは、先にT.K.君が独自の意見があると挙手したのを「後でね」と制していたことを忘れてしまっている。即ち、T.K.君の存在に敬意をはらうことが出来ていない。)

教師：ちょっと、先生、宿題だしてもいいですか。すごい簡単な宿題です。「ともだち」についてというテーマで、どんなに短くてもいいですから詩を書いてください。1行でもいいです。題名は「ともだちについて」でなくてもいいです、テーマとして「ともだちについて」ということで書いてください。そして、このクラスで「ともだち」についての「詩集」を作りましょう！！。

以上が、私(青柳)自身がおこなった授業の記録である²。可能な限りペア(隣の人同士)で意見を言い合う時間をとったつもりだが、一方で公に(全体に対して)発言が出来た子どもの数は限られている。しかしまた、お読みいただければ分かるように、公に発言していない子ども達も、例えばM.O.さんやT.A.君の発言に聴き入っていた。私自身、今回の授業を「対話の授業」として展開するために意識していたことは、発言の機会を平等にすることよりも、他者の真摯な発言に聴き入ることから自らの思いを心の内で見つめ直す(心の内で対話する)、ということである。そして、その見つめ直しは授業中だけでなく、むしろ授業後、じっくり行って欲しい

とも考えていた。それゆえ、自分の思いを「詩」として書くよう、子ども達に求めたのである。

因みに、「ともだち」についての「詩」を書いてください、という私の呼びかけに子ども達全員が応えてくれた。子ども達全員分の詩の原稿をいただいたのは年が明けて1月中旬となったが、私は、子ども達全員の詩と、さらに担任の金田先生、また久我氏にも詩を書いていただき、それらを合わせ、詩集「ともだち」(金田・久我・青柳, 2018)を作り、翌月(2018年1月)後半に子ども達全員に配布することが出来た。

次に節を改め、子ども達書いた詩を引きながら、子ども達の心の内での「対話」がどのように深まったのかを見てみたいと思う。

4. 子ども達の詩をみつめ、対話する

以下、授業後に綴られた子ども達の詩を幾つか引きながら、その一つ一つの詩と対話するつもりで論をすすめていきたいと思う。ここで、子どもの詩と対話する、と取って述べたのは、「対話の授業」は、子ども達にとってだけでなく、教師にとっても、授業が終わっても続いている、と考えるからである。子ども達の綴った詩を読むことで、教師は、教師自身の当初抱いていた思いを見つめ直すことになる。今回の授業で言えば、教師はまず「ともだち」についての自分の思いを詩にした上で子ども達に問いかけたが、今度は子ども達の詩を読むことで、子ども達の思いから、教師自らの「ともだち」についての思いを見つめ直す。あるいはまた子ども達の詩を読むことで、授業における教師の子ども達への関わりを見つめ直す。もちろん、それは自らの新たな詩、また新たな子ども達との関わりを模索していくためである。このように、「詩」を介して、子ども達同士だけでなく、子どもと教師の間で対話が無限に展開されていくことが、私にとっての「道徳授業の対話的展開」の一つの理想である。以下、これをふまえ、子どもの詩の幾つかを読み、対話していこう。

4. 1. 本当の友だちとは／わからない

私は、詩集「ともだち」の最初に、T.A.君の詩を掲げた。T.A.君とは、授業の中で「本当の友だちがどういうものかわからない」、「本当の友達と思えるところまではいくかもしれないけど、それが本当に本当の友達かどうかは分からない」と語ってい

た男子である。そのT.A.君の詩とは次のものである。

本当の友だちとは
わからない

無題で、とてもシンプルな詩だが、私は、思いが込められた詩だと感じる。T.A.君は、授業の中で、例えばM.O.さんの「自分と違う意見も必要だと思います」という意見に真剣に聴き入っていたと思われる。M.O.さんが言わんとしたのは、例え相手は自分の悩みを理解してくれなくても、それは相手には自分とは異なる価値観があるからであり、そのような異なる価値観（違う意見）も大切であり、そうした「違う意見」を提示してくれる存在は「本当の友達」になる可能性がある、ということだろう。T.A.君は、このようなM.O.さんの言わんとすることを理解していたように思われる。しかし、それでも、「本当の友だちとは／わからない」と綴ったと思われる。

しかし、私は、この「本当の友だちとは／わからない」という詩に、授業中のT.A.君の「本当の友達がどういうものか分からない」、「本当の友達と思えるところまではいかもしれないけど、それが本当に本当の友達かどうかは分からない」という発言とは違う響きを感じた。授業中の発言は、どちらかというと、他者の発言を論理的に否定したい、という思いが勝っていたように感じたが、詩の「本当の友だちとは／わからない」には、T.A.君の、「(本当の友達は分からないかもしれない)でも、それ(本当の友達)を自分も見つけたい(分かりたい)」という心のふるえのようなものを感じた。だから、詩の「わからない」は否定ではなく、「わかりたい」という思いが込められたものであると思うのだがどうだろうか。そして、もし私の述べたことに幾分かの実感があるとしたら、それは、授業中の他の子ども達の発言に向き合った上での「対話」が、詩を綴るT.A.君の心の内に生まれたことを証していると言えるのではないか。

ところでまた、「本当の友達は分からない」という主旨の詩を書いたのはT.A.君だけではない。例えば、F.Y.さんは次のような詩を綴っている。

友達

F.Y.

はじめての友達

笑い合う友達

いつでも遊ぶ友達

悲しみをわかち合う友達

みんな友達。だが、本当の友達ってのは、何だろう？
私も分からない。

因みに、私が授業を行う以前に、久我逸就氏が「本当の友達とは」に関わるアンケートを実施しており、F.Y.さんはそのアンケートに次のように答えていた。

「(本当の友達とは) なんでもなやみを話せて、自分のことを一番に思ってくれる人だと思います。でも分からない。だって、本当の友達でもなんでもなやみを話せるわけでもないし、自分のこと思ってるともかぎらない。だから私は思う。本当の友達なんていないと思う。」

このように、F.Y.さんは文章の最後に「本当の友達なんていないと思う」と書いている。しかし、私の授業の後に綴られた詩には「…だが、本当の友達ってのは、／何だろう？／私も分からない。」とある。即ち、F.Y.さんの心は、「本当の友達なんていない」から「(本当の友達は) 私も分からない」に変わっていると言えよう。そして、この「私も」の「も」は、おそらく授業中のT.A.君の発言を意識してのものであると思う。授業中、F.K.さん自身は公の発言は一度もしなかったが、T.A.君の発言を食い入るように聴いていた真剣な顔が今でも思い浮かんでくる。そして、この「いない」から「分からない」への変化はとても大きなものであると思う。ここには、T.A.君と同じような、分からない、でも分かりたい、という心のふるえが私には感じられる。

ところでまた、「本当の友達は分からない」と主張する詩を綴った子は他にもいるが、「分からない(いない)」と言い切って終わるのではなく、より作者の心の屈折あるいは揺れを映し出している詩を二編、紹介したい。まずは、K.S.さんの詩。

本当の友達

K.S.

本当の友達なんて いない

それぞれの自分の思うままに

考えればいい

「本当の友達」はそんな在しないし
答えもない

ただ
言わなくても 感じとり
言わなくても なんとなく
分かるよ

分かち合っているんだなあ
と思う
心が通じ合っているんだなあ
と思う

でも
「本当の友達」と思っているからこそ
差別をしてしまう
だからもともと「本当の友達」
と思わない方がいい

どうだろうか。K.S.さんの詩からは、友達に対する心のもだえが聞こえてくるのではないだろうか。最終連の「でも／「本当の友達」と思っているからこそ／差別をしてしまう」という文は、相手を本当の友達だと思い、それ故に過剰に期待してしまうため、どうしてもない不満が時として湧き起こってくることに苦しむ、「だからもともと「本当の友達」／と思わない方がいい」と綴ったのだろう。また、だから、二連の「「本当の友達」はそんな在しないし／答えもない」と綴っているのだと思われる。ここには、心の内を見つめ直した上での、K.S.さんの生身の苦しみが綴られていると言えるだろう。

次に、K.R.さんの詩。

私が思う本当の友達

K.R.

私が思う本当の友達とは
いつも自分のなやみを聞いてくれて
遊んでくれる人
自分が本当の友達だと思っても
相手はそう思っていない
でも私はそれでいい
だって自分はその友達になやみを言って

あまえているのだから相手は本当の
友達とは思うわけがない
そう私はそれでもいいのだ

どうだろうか。私は、この詩は自分の「弱さ」ととてもよく見つめている詩だと思う。しかし、もしかしたら、この詩は道徳的でないと考える人もいるかもしれない。「私はそれでもいいのだ」と諦めるのではなく、自分自身ももっと相手を受けとめる努力をするべきだ、と言いたい人もいるかもしれない。もし、そのように言って、作者が「そうですね。これからがんばります」という思いになったら、それはそれでよい。しかし、そのようにはなかなかいかない心の弱さを抱えていることを自覚しているからこそ、K.R.さんはこの詩を綴ったのではないだろうか。また、私たちも、(K.R.さんの弱さとはまた違った弱さであるにしても)「弱さ」を抱えて生きていくと思う。K.R.さんの詩を読んだ子どもの中には、自分の「弱さ」を見つめてみようと思わされる子もいるのではないだろうか。誰もがもつ心の「弱さ」を自らどう見つめ、どうしていくか。その「答え」を性急に押しつけるのではなく、対話し続けていく道徳授業を展開していかれたらと思うがどうだろうか。

4. 2. ほんとうのともだちをさがしている

次に、「本当の友達は分からない」というよりも、「本当の友達をさがしていきたい」というトーンで綴られた詩をみてみたい。まず、O.M.君の無題の詩。

O.M.

ほんとうのともだちってなんだろう
ほんとうにともがいるって
ほんとだからいるんだな
ほんとうのともだちをさがしている。

授業記録の中で記したようにO.M.君は特別支援学級に在籍している。授業の中では、私（教師）の「(本当の友達になれそうだった相手に)自分の悩みをうちあけて、でも分かってくれなくても、それでいいと思えるか」という問いかけに対して、「それでいい(と思う)」に挙手した(41人中)4人の内の一人である。また、実際、O.M.君は授業中の三人グループでの話し合いの中でも「(一生懸命、

悩みを話して、解決しなくても) 分かろうとしてくれているからそれでいい」と語っていた。

私は、上に掲げたO.M.君の詩の最終行の「ほんとうのともだちをさがしている。」という一句に胸をつかれた。これは、彼の思いを率直に表現していると思う。即ち、今は本当の友達はいない、でも悩みをうちあけて分かってくれなくても分かろうとしてくれたらそれでいい、だから今、本当の友達をさがしている、と。また、最後の一句の語形に注意するなら、41人の詩の中で、「さがしている」と現在進行形を使って「行為」をそのまま表現しているのはこのO.M.君の詩だけである。

私たちは、親しい人が自分の思いを分かってくれない時、仕方がない、と諦めてはいないだろうか。それに対して、「ほんとうのともだちをさがしている」というO.M.君の一句に、私自身は大きな励ましを受けたことを正直に記しておきたい。

次にW.K.君の詩。

本当の友達

W.K.

本当の友達とはどんな事だろうか
どんな形だと本当の友達と言えるだろうか
ぼくはまだ知らない
でも
これだけは分かる
いっしょに遊んだり作ったり楽しんだり笑いあったりするのが友達かな
それとも
おたがいにその人を思いあつたとき
初めて本当の友達になれるのかな
ぼくはまだ知らない
いつそのときが
くるのかを

W.K.君は、授業中、O.M.君同様に、「(自分の悩みを)説明して分かってくれなくても、分からなくても気持ちが分かるから(それでいい)」と語り、また、授業の最終場面で、T.A.君が「本当の友達がどういふものか分からない」と言ったことに対して、T.A.君に真剣に向き合い、私の詩の文章を引用しながら「本当の友達とは」ということを語ってくれた男子である。

しかし、上の詩では、「どんな形だと本当の友達

と言えるだろうか/ぼくはまだ知らない」と率直に語り、「おたがいにその人を思いあつたとき/初めて本当の友達になれるのかな/ぼくはまだ知らない/いつそのときが/くるのかを」と結んでいる。この詩を読むと、W.K.君もまたT.A.君の「本当の友達がどういふものか分からない」という発言を授業中よりもさらに深く受けとめた上で、詩を綴っているのがよく分かるだろう。授業中の対話よりもより深い対話が詩を綴る中で生まれていると言えるのではないか。

次はK.H.さんの詩。

本当の友達

K.H.

本当の友達とは何だろう
何でも話せる人
いっしょにいて心強い人
ヒミツを守ってくれる人
それらを全部持っている人か
あるいはただ仲の良い人か
いったい何だろう
でも
ただ仲良くしているだけで
信用していなかったら
本当の友達とはいえない
そうだ
本当の友達っていうのは
見えない物と同じなんだ

K.H.さんの詩は、特に最後の六行が心惹かれる。仲良くしてるだけで信用していなかったら本当の友達ではない。そう考えれば、まさに本当の友達とは眼にみえない物。相手に対して、どんなに言葉を尽くしても、どんなに行為で示しても、信用は眼に見えない。また、相手が目の前にいなくても、遠いところにいる、相手を信用し、心の中で相手に語りかけている自分がある。相手から私の信用は見えない。また、相手の私への信用も見えない。でも、その見えないものこそが、まさに「本当の友達」の正体だということ。本当の友達を求める私たちの思いは、実は、眼に見える物に執着してしまう私たちの価値観の問い直しを秘めていた。K.H.さんの詩はそのことを(私のようなこんな硬い言葉によってではなく)ユーモラスに語っている。また、この詩は、

サン＝テグジュペリの『星の王子様』の有名なフレーズのその意味を優しく読み解いてみせているように思われる。「いちばん大切なものは目にみえない。」

次にY.S.君の詩。

友達とは何だ

Y.S.

友達とは何だ

いっしょに遊べば

友達なのか

いっしょに笑えば

友達なのか

友達とは何だ

どうやったらなれる

どうやって友達になれる

友達とは何だ

Y.S.君の詩は、まるで「つっぱり」で押しまくってくるような力を感じる。授業中のクラスメイトの発言を受けとめた上で、自分なりの「答え」をあくまでさがしていこうと、問いかけ続ける。問いかける力そのものが詩になったような詩。Y.S.君は授業中、公の発言はしなかった。しかし、「本当の友達は分からない」というクラスメイトの発言を受けとめた上で、自分の中からほとばしり出てくるものを自分に向けて、また他者に向けて、言葉にしていると言えるだろう。

4. 3. 友達がいるから／平和になる／

平和になるから／友達ができる

次に、日常的に使われている「ともだち」という言葉の意味を越えていく力をもった詩を二編、紹介したい。まずは、M.O.さんの詩。M.O.さんは、授業中、「自分と違う意見も必要」、「同じ意見の人とだけいたら、違う立場の人の気持ちが理解できないから」と語り、クラスの子ども達を「はっ」とさせた女子である。

友達

M.O.

友達 好きな友達 大好きな友達 大切な友達

きれいな友達 ふしぎな友達 楽しい友達……

いろんな友達がいる

でも

みんな友達であることに変わりはない

みんな 友達という言葉で

つながっているんだ。

友達がいるから

平和になる

平和になるから

友達ができる

そんな世界が

いつまでも

いつまでも

つづきますように……

どうだろうか。一連目の「きれいな友達」という言葉には、授業中、「同じ意見の人とだけいたら、違う立場の人の気持ちが理解できないから」と語った彼女自身の思い（思想）が結晶していると言えるだろう。また、同じく一連目の「みんな 友達という言葉で／つながっているんだ。」では、「言葉」のもつ秘密の力が見事に明かされていると思う。私たちは、友達を求めて「友達」という言葉を生み出したとも言える。あるいは、私たちは、親しくなった相手に、「友達」という言葉を付与するとも言える。しかしまた、「友達」という言葉が先にあることで、私たちに、なかなか受け入れがたい他者とも友達になれる可能性を示してくれている、とも言える。そのことを、「みんな 友達という言葉で／つながっているんだ。」という詩句は解き明かしていると言えるのではないか。

そして、私たちが、本当に平和を求めているのなら、まさに「きれいな友達」を「友達」にすることが求められている。それは厳しい道だと思うが、M.O.さんの詩はその可能性を優しい言葉で語っていると言えるだろう。M.O.さんは、私達が「友達」をつくるという日常的な現象の中にこそ、世界平和の芽があることを、この上なく優しい語り口で語ってくれていると思う。私は、「友達がいる」とこと「平和」の往環を語るM.O.さんのこの詩を繰り返し読むことで、「ともだち」をめぐる道徳授業のひとつきわ大きな可能性を教えられた。

次にN.K.さんの詩。

友達という意味

N.K.

友達。

その意味は大人にも分からない。

友達。

それは死ぬときに分かるかもしれない。

なぜなら…

死ぬときならば最後にこの目で見れなくてもいいから

そばにいてほしい、見守ってほしい人がいるからだ。

でもそれでも分からないこともあるかもしれない
友達という意味を調べるのはかんたん
だが、

自分なりの友達という意味を考えるのは
とてもむずかしい。

言葉の意味は無限にあるといえる。

このN.K.さんの詩にも、M.O.さんの詩と同じように、「言葉」に対する鋭く、そして繊細な感性が感じられる。詩の後半、「…／だが、／自分なりの友達という意味を考えるのは／とてもむずかしい。／／言葉の意味は無限にあるといえる。」を読むと、N.K.さんは、言葉の意味は、自分なりに考える必要があり、またその言葉に込め得る意味は自分次第で無限に開かれている、と語っていると思われる。先に見たM.O.さんの詩が、言葉によって私たちの経験が広げられ、深められることを語っているとしたら、N.K.さんは逆に、私たちの考えや経験の広さと深さが、言葉の意味を無限に開いていくその可能性を語っていると見えるだろう。即ち、言葉の意味は私たち次第で無限になり得る、という思い（思想）。「友達。／その意味は大人にも分からない。」という詩の出だしは、決して否定的なことを語っているのではない。そうではなく、大人も思いつかなかったような意味を「友達」という言葉に見出していく無限の可能性を語っているのである。授業中、T.A.君が語った「本当の友達がどういものか分からない」という思いは、N.K.さんに受けとめられることで、無限の可能性を語る思いへと生まれかわった。ここに、「対話」の不思議を見る事が出来るのではないか。

詩の中盤、「死ぬときならば最後にこの目で見れなくてもいいから／そばにいてほしい、見守ってほしい人がいるからだ。／でもそれでも分からないこともあるかもしれない」からは切実な思いが伝わってくる。死ぬ時に、目で見られなくても、そばで見守ってほしい人がいる。その人は、きっと「友達」と呼ぶことができるのではないか。しかし、N.K.さんは、「でもそれでも分からないこともあるかもしれない」という。ここには、やはりT.A.君が授業中に語った「本当の友達と思えるところまではいかもしれないけど、それが本当に本当の友達かどうかは分からない」という言葉が、異なるニュアンス（意味）をもって齎していると言えよう。T.A.君の授業中のこの語りは、敢えて言えば悲観的なニュアンス（意味）を持っていたように思われるが、N.K.さんはそれを受けとめた上で、「それでも分からない」ということを、それだからこそ、そこには無限の可能性があると捉え返していると言えよう。因みに、繰り返しになるが、T.A.君自身も、授業中のやや悲観的なヴィジョンを、先に見た二行の詩を綴ることを通して、より肯定的なものへと捉え返していた。こうした「対話」の不思議こそ、後に述べる「生成的・対話的スパイラル」を示している。

4. 4. 天国でも地獄でも、／会えればいいな

最後に、友達への思いを率直に語った詩を七編、続けて引かせていただく。

友だちについて

S.H. (男子)

友だちはいつも遊ぶ。

大切なことも友だちになら話せる。

話したくなければ話さなくていい。

解決したいことがあったら、

友だちに話そう。

友だちも困ったことがあれば

ほくに話せばいい。

いっしょに解決してあげる。

大人になったら、

いっしょにいろんな所に行こう。

いっしょに笑ったり泣いたりして、

いつもいっしょにしよう。

おじいちゃんになって、死ぬときがきたら

いっしょに笑ったり、泣いたりしたことを
思い出す。
いつか生まれかわって
生まれかわった君と
会いたいな。
またいつか会いたいな。
天国でも地ごくでも、
会えればいいな。

本当の友だち

S.A. (男子)

友だちはすぐそばにいる
でも心から本当に思う友だちは一にぎり
ただたった一人でもいい
そんな友だちがいたらほっとする。
もしその子がこまっていたら助けてくれるだろうか。
自然と脚がその子の方にでるのではないか
本当の友だちがいなければ作ればいい。
人生いろんな人にあうから
いやな人、いい人、変わった人、おもしろい人
人じゃなくてもいいんだ。
ペット、本、家、車などに
こまった時にそこでゆくりすごせばいい。
もしその子に大事な話を聞かれた時
いっしょうけんめい分かるまで聞いてあげる
それが
本・当・の・友・達

友達ってなんだろう

S.T. (女子)

友達とは何だろう
本当の友達って？
一緒に笑える人？
一緒に泣ける人？
私はちがうと思う。
私が思う本当の友達は
それぞれ助け合って
ケンカもして、
それでも仲直りできる人だと思う
私はそう思う

本当の友達

Y.Y. (男子)

困った時 助けてくれる
そうだと相手になってくれる
心と心が通じ合う
友達っていいな
本当の友達っていいな

本当の友達

T.K. (男子)

友達はいいな
でも本当に友達
いっしょにいて
わらったり
うれしかったり
いつもたのしい
わらってたのしくできる
それこそが
いい
二人とも思いあい
分かりあえる
ああほくときみは
本当の友達だ

本当の友達

T.M. (女子)

私の思う本当の友達とは
きっと
だれもしらないと思う
きっと
だれもしらない何かしらの理由があって
友達になったんだと思う
でもね
ゆいつこれが友達だなんて
思うときがあるそれは
心がみとめあったとき
きっとね

本当の友だち

K.H. (男子)

①だちはなあ

ともにバイクを
はしるんだ
②ともだちは
はなれていても
ともだちだ
③たべるのは、
ともと、たべると
おいしいよ

最初に掲げたS.H.君の詩の最後の四行、「いつか生まれかわって／生まれかわった君と／会いたいな。／またいつか会いたいな。／天国でも地ごくでも、／会えればいいな。」の思いの深さには胸をつかれた。他者を信頼できる深さが私とは違うな、と思った。言い換えれば、私自身の「友達」に対する信頼の淡さが照らし出された。因みに、先にもみたが、久我氏がおこなった「本当の友達とは」に関わる調査では、S.H.君は「反対することや賛成することをはっきり言い合うこと。両方が信頼していてよく遊んでいること。」と答えている。このような思いがあるからこそ、詩の前半で「解決したいことがあったら、／友だちに話そう。／友だちも困ったことがあれば／ほくに話せばいい。／いっしょに解決してあげる。」と自信をもって、何の銜いも無く語ることが出来るのだろう。

また、上の二編目の詩の作者であるS.A.君は、授業の中で、「(悩みを打ち明けて) 分かってくれなかったら、それでいい」という意見に対して、「ほくは、(悩みを) 聴いてもらえただけでうれしかったとしても、相手は何を言っているか不安のまま終わっちゃうから、そしたら二人とも分かり合えた方がいい」と語った男子である。S.A.君は、その詩の後半で、本当の友達ならば、「自然と脚がその子の方にではないか／本当の友だちがいなければ作ればいい。／人生いろんな人にあうから／いやな人、いい人、変わった人、おもしろい人／人じゃなくてもいいんだ。／ベット、本、家、車などに／こまった時にそこでゆっくりすごせばいい。／もしその子に大事な話を聞かれた時／いっしょうけんめい分かるまで聞いてあげる」と綴っている。S.A.君の「(友達同士は) やはり分かり合えた方がいい」という思いの根源には、こんなにも深い、人に対する思いやりとあたたかい思いがあった。授業中、教師としての私は、こんなにも深い思いを想定できてはいなかった。

ところで、一篇目の詩を綴ったS.H.君は授業中、公の発言(挙手をしての発言)は一度もしなかった。また、授業全体を通して、自信をもって「友達」を語る公の発言は少なかった。そして、上に掲げた五篇目の詩を書いたT.K.君については、授業記録でも示したが、T.K.君が挙手をした際に、私は発言を制止したまま授業を終えてしまっている。あの時、T.K.君が語りたかったのは、上のT.K.君の詩の最後の「ああほくときみは／本当の友達だ」に象徴されるような、理屈を越えた友達同士であることの実感だったのかもしれない。これらを振り返れば、教材とした私の詩や、私の「想定」、また私の授業中の子ども達への関わり方が、そうした自信をもった発言が生まれにくい流れをつくり出していたと思う。そしてその原因は、上の7篇の詩を読むと、私自身の他者に対する信頼の淡さにあるのかもしれないと思う。いずれにしても、授業の中では、「本当の友達」に対して深い思いを持っていた子と、「本当の友達がどういうものか分からない」と語ったT.A.君の間に「対話」が生まれることはほとんどなかったと言えよう。だからこそ、詩集を通して、二者の間に対話が生まれることを私は願った。

以上、計17篇の詩を掲げ、私なりの詩との対話をこころみた。41名の子ども達が綴った41編の詩のその半分に満たない数だが、授業後に子ども達が心の内でどのような対話をおこなったのか、ということのおおよそを見取ることは出来るだろう。ここに掲げることが出来なかった全ての詩を含め、そこからは、子ども達が一人一人が、まず私の詩と対話し、そしてペアで対話し、また全体の中で対話し(自らは発言しなくても友達の発言を聴くことを含め)、その後一人になって心の内で対話することが出来ていることが見て取れる。もちろん、上に述べたように授業者としての私自身の課題は残っているが、副題に掲げた「詩から対話へ、対話から詩へ」という授業展開に、ゆたかで、終わりのない「対話」の可能性を見出すことが出来るのではないかな。

5. おわりに：もう一度、私の授業を見つめ直す

最後に、私の授業をもう一度、見つめ直してみた。見つめ直すための手掛かりとして、やはり私の授業後に綴られた詩を二つ紹介したい。その二つの詩とは、久我逸就氏と5年2組の担任である金田真

弥先生が綴った詩である。お二人には、授業後、是非、お二人の詩を組み込んだ形で詩集をつくりたいという私の願いに急遽、応えていただいた。

友達

久我 逸就

小学校の友達
中学校の友達
高校の友達
大学の友達
みんな大切な友達

仲良しの友達
久しぶりに会っても
やっぱり友達
昔の友達と会えば
あつという間に
タイムスリップ
近くにはいなくても大切な友達

大人になったほくの傍に
友達はいない
だけど
つながっていると思える
友達がいる
心の中には
そう
いつも大切な友達がいる

これからも
ずっとずっと・・・
友情を深めていくことができたなら
いいな

友達の詩

金田真弥

CDから流れてきたその言葉に
ほくはびっくりしたんだ。

『友達になるために
人は出会うんだよ』

もしそうだとしたら
これまでどれだけの人と
もったいない出会いをしたのだろう

これまで出会った全ての人たちに対して
その言葉のような思いを持たずなら
感謝と敬意をもって接していたなら

その人たちを大切にできたのだろうか

でも
だから

そんな自分とつながってくれている人たち
そんな自分とこれから出会う人たち

その人たちを大切にしたいんだ
とてもとても難しいけれども

『友達になるために
人は出会うんだよ』

CDから流れてきたあの言葉に
ほくは感謝したんだ

私は、上のお二人の詩を読んだ時、とても心をうたれた。それは二つの詩に、それぞれに5年2組の子ども達を思う心を感じたからである。久我氏の詩は、自分自身の思いを偽りなく率直に綴っていると
思うが、それはそのまま、子ども達が友達との間で「これからも／ずっとずっと・・・／友情を深めていく」よう祈っているように感じた。金田先生の詩には、「友達になるために／人は出会うんだよ」ということを全身で子ども達に語りかける、ひたむきな思いを感じた。言い換えれば、お二人の詩に「あたたかさ」を私は感じた。

私がお二人の詩に感じた「あたたかさ」から、もう一度、私自身の詩と授業を見てみると、どう感じられるだろうか。正直に言うと、私は、私の詩にも、また私が実践した授業にも、「あたたかさ」が欠けていると思う。

例えば、私は、私の詩の中で、「(ほくの本当の悩みを) きみは わかってくれないかもしれない。／でも、ほくは そのときは それでいい とおもう。」

と綴った。こう綴ることによって、人は互いに個性をすぐに理解できなかつたとしても相手を受けとめて関係性を創造していくことができるのでないか、と子ども達に問いかけようと考えたのである。分かってくれなくても、それでいい、むしろそこからゆたかな関係性をつくっていけるのではないか、という私の問いかけは、授業の中ではやや強引な問いかけとして、子ども達に感じられていたかもしれない。その意味で、「あたたかさ」を欠いていたと思う。それに比べ、上のお二人の詩はどちらもあたたかく、子ども達に寄り添っているように感じられる。そこから見ると、私には、授業の中でも、子ども達に「寄り添う」ということが欠けていたと思われる。

私は、対話的な道徳授業を実践するためには、まず教師が「問い（問いかけ）」を持つことが必要だと考えてきた。しかし、その「問い（問いかけ）」を全面に出した授業をすると、子ども達に寄り添うことが出来ず、あたたか味を欠いてしまうことを今は感じている。そして、そのより根本的な原因は、そもそも、子ども達に向き合う時の教師のスタンスにあるのだと思われる。上に述べたように、久我氏と金田先生の子ども達への関わりは、とてもあたたかい。それに対して、私の方は、子ども達に向けて「いっしょに何かを問い合おう」、というスタンスである。もちろん、問い合うことは大切だが、そこに「あたたかさ」が欠けていると、子ども達一人一人が本当の意味で自分の思いを表現できないことも起きると思われる。教師が「問い」をもちながらも、あたたかい対話の授業を創造していくことができたらと思う。また、それが私自身の課題そのものであると思う。

最後に、今回の私の実践の基盤にある私自身の「対話」観について、少し長くなるが述べておきたい。まず、対話の中で語られる一人一人の語りは、単にある事柄についての「意見」というよりも、その人固有の「物語」をはらんでいると考える。例えば、本論文の中で何度も引いたT.A.君の「本当の友達がどういふものか分からない」という語りは、単なる意見ではなく、T.A.君固有の人生の「物語」を語っていると言えよう。しかし、その一人の固有の物語こそが、他者の固有の物語を刺激し、その再構築へと導くのではないだろうか。実際に、授業後に綴られた詩の幾つかを見れば、「本当の友達がどういふものか分からない」という語りが、それを受けとめ

た子によって様々に変奏され、その受けとめた子自身の固有の物語を奏ではじめていたと言えるのではないだろうか。このような意味で、対話の中で一人の「私」の物語が語られることが、他者の新たな物語を産み出していく。そして、他者の新たな物語は、今度は「私」の物語に語りかけるようになる。そのことで、「私」の物語が新たなものへと生まれかわる。私自身は、このような物語の循環を、フランスの哲学者であるポール・リクルールの「ミメシスの循環」の思想に学んだ（リクルール、訳、1987）。因みに、このリクルールの「ミメシスの循環」の思想から教育の実践の深層を意味づけようとしたころみとして青柳（1994）を、また対話の中で一人一人の物語が再構築されるていく、対話と物語の関係性について青柳（2004）を、是非、参照いただければと思う。

また、上に述べたことと重なるが、私の「対話」観は、ブロック・バーラー（Bahler, 2016）が提示した「生成的・対話的スパイラル Dialectical Spiral」の概念に連なるものである。一般に、対話の重要性とは、人と人が「意味」を共有あるいは統合していくことにある、と考える人は少なくないだろう。しかし、バーラーは、対話の重要性は、意味の共有・統合にあるのではなく、対話が交わされることを通して、螺旋状に（スパイラルに）その都度、意味が再創造されていくことにありと捉えている。ある事柄について、「私」が「それは～な意味があると思う」と「あなた」に語った時、「あなた」の中では、「私」の「意味」の受け入れと同時に、既に「私」の「意味」の解体がはじまっている。つまり、「私」が語る「意味」は、そのまま「あなた」の「意味」にはならない（なりきらない）ということ。また、だからこそ、「あなた」の「意味」が投げ返された時、「私」の「意味」も再構築されていくということ。このように、対話の中で、意味が再構築あるいは再創造され、「私」と「あなた」が互いを育み合う過程を、バーラーは「生成的・対話的スパイラル」と名づけている。

因みに、「生成的・対話的スパイラル」の概念を提示しているバーラーのその書のタイトルは『メルロ＝ポンティとレヴィナスにおける無邪気な平和：生成的・対話的スパイラルとしての間主観性』である。バーラーは、特に二人のフランスの哲学者（M.メルロ＝ポンティとE.レヴィナス）の関係性の理論を検討することを通して、彼独自の概念（「生成的・

対話的スパイラル」を提示していると言えよう。ところで、タイトルの中にある「無邪気な平和」の原語はChildlike Peaceである。Childlikeは、よい意味での「子どもらしい」あるいは「無邪気な」と訳すことが出来る。このタイトルに込めたバーラーの思いを読み解くならば、おそらく次のように言えるだろう。

上に述べたように、対話の中では、意味の共有・統合が起きているのではなく、他者が受け取った意味は既に「ずれ」をはらみ、むしろその「ずれ」こそが新たな意味を再構築していくということ。即ち、対話とは、このようなスパイラルで終わりのない過程そのものである、ということ。言い換えれば、主観（私）と主観（あなた）の間で起こっている出来事は「意味の共有・統合」ではなく、終わりのないスパイラルな「意味の再創造過程」であるということ。副題の「間主観性としての生成的・対話的スパイラル」とはこれを示していると言えよう³。

またバーラーは、親と子の対話が「対話的スパイラル」を育み、その後の様々な対話の基盤になるという。親との対話の中で育まれる「無邪気さ（子どもらしさ）」とは、相手の意味（意図）に同調し、意味を共有していく、というよりも、互いに自分自身の固有性を知らず知らずの内に投げかけ合い、互いの意味を再創造し合っていく資質と言えるかもしれない。バーラーは、「平和」とは、意味の共有・統合によってではなく、相手の意味を受けとめると同時にそれを自分なりにずらし、そしてそれを相手に投げ返しながら互いを再創造し合っていく中で生まれてくる、と捉えているのだろう。そのような「平和」が、即ち「無邪気な（子どもらしい）平和」である⁴。そしてこの「無邪気な平和」とは、本論「3.3.」で引いたM.O.さんの詩が語っていたことそのものである。

「好きな友達 大好きな友達 大切な友達／きらいな友達 ふしぎな友達 楽しい友達……／（中略）／友達がいるから／平和になる／平和になるから／友達ができる／／そんな世界が／いつまでも／いつまでも／／つづきますように……」

M.O.さんのこの詩は、バーラーの「生成的・対話的スパイラル」の概念、また私自身の「対話」観を代弁してくれていると思われる。また例えば（「3.3.」で引いた）、N.K.さんは、「友達。／その意味は大人にも分からない。」と語りながらも、その詩の

最終行で「（友達という）言葉の意味は無限にあるといえる。」と語ることで、T.A.君の「本当の友達がどういうものか分からない」という語りを真摯に受けとめながらも、まさに「分からない」を「無限にある」という意味に反転させていた。また、先に見たように、T.A.君自身も、授業中での「わからない」と、詩の中での「わからない」の間に意味の解体、再構築を実践していたと言えよう。このような「生成的・対話的スパイラル」を、私（教師）と子ども達の間、またそれ以上に、子ども達同士の間に見取ることが出来ると思われる。

ところでまた、私自身の「対話」観は、キャロル・ギリガン、ネル・ノディングス、エマニュエル・レヴィナスといった、それぞれにケアの思想を語った心理学者、教育学者、哲学者の影響を受けてきた。私は、対話は、意味をたがいに再創造しながらたがいを育て合う過程であると同時に、他者をケアする（ケアされる）過程そのものである、とも捉えてきた。もし、私が、「あなたはなぜ生きているのか？」と問われたら、「それは人をケアするため」と応えるだろう。ケアできていない自分を自覚しながらも、私が生きている意味は「ケアすること」にあるのではないか、と思っている。だから、「対話」を、意味の再創造とケアの二つの視点から捉えたいと考えてきた。先に自ら指摘した、私の授業に「あたたかさ」が欠けている、ということ、それは言い換えれば「ケア」が欠けている、ということである。

ところでまた一方、私は、「ケア」という言葉に対して違和感を抱えてもきた。意識的（意図的）に人に優しくすること、敢えて言えば、それはケアではないと思う。言い換えれば、ケアしなければいけない、という義務感からするケアは、それはケアではないのではないか。あるいはまた、自己愛に捕らわれている私がおこなうケアとは所詮、自己欺瞞に過ぎないのではないかと。これに対して、私が、特にフランスの思想家レヴィナスから学んだことは、ケアは、意識的なものではなく、意識以前の人の心のありよう、ということ。そして、レヴィナスは、意識以前あるいは自己欺瞞以前の心性を「子ども」の中に見取った思想家であると言えよう。あるインタビューの中で、レヴィナスは次のように語っている。

「子どもとは、彼が純粋な傷つきやすさそのものである限りにおいて表情の純粋な曝露である。彼は

まだ、偽ることも、だますことも、不誠実であることも学んでいない。人間の言語を、動物あるいは子どもの表情と区別するものは、例えば、人間の言語をしゃべる者は、黙ったままでいることも出来るし、また誠実に身を曝すことを避けることも出来る、ということ。人間は、言語を語り得る存在としてのみ人間として特徴付けられるだけでなく、嘘をつくこと、また自己曝露と自己欺瞞の二重の可能性としての言語の二重性の中に生きる者として特徴付けられる。(Cohen, 1986: p.29.)

私たち(大人)は、子どもと接するとき、自分は今もう失ってしまった(と思い込んでいる)その傷つきやすさ、その身のさらしの曝露に、胸をつかれる。しかし、人のケアする存在としての可能性は、この「子ども」のもつ「傷つきやすさ」にあるのだろう。「子ども」は、他者が傷ついていることに傷つく。だから、思わず、ケアしてしまう。子ども同士の対話が、「ケアとしての対話」になり得るのは、そもそも子どもが傷つきやすさを曝し合える存在だから。ここから、改めて私自身がおこなった今回の道徳授業を振り返ると、まさに、子ども達のもつ「傷つきやすさ」が授業そのもの(またその後に綴られた詩)を育てていたことが見えてくる。そして、教師(私)にケアが欠けていたのは、自らの「傷つきやすさ」を隠していたからだろう。しかし、レヴィナスの思想は、「大人」も、「子ども」になれることをまさに語っている。その可能性を見すえて、ケアとしての対話、という視点をこれからも大切にしていきたいと思う。

因みに、ケアの視点に立って、対話的な道徳授業を実践し、省察した記録として青柳・小山田(1998; 1999)を、またケアの視点から道徳授業の原理を検討した渡邊・青柳(2005a)、青柳・渡邊(2005b)を参照いただけたらと思う。また、加藤・青柳(2015)は「ケアとしての対話」の難しさを、「哲学カフェ」の現場から率直に披瀝している。あるいはまた、青柳(2014; 2016)は、上に触れた哲学者レヴィナスの思想から、「教育」、「対話」の概念の再構築(捉え返し)をこころみた。そして、青柳(2017; 2018)は、ある意味で、M.ハイデガーの人間観と関わらせながら、レヴィナスの他者とケアの思想の独自性を浮きぼりにすることをこころみた。さらにまた、大関・青柳(2018)は、上に触れたパーラーの「生成的・対話的スパイラル」の視点から、教師一人一人が授

業の意味を(対話を通して)捉え返し、子どもと共に授業を育てていくためのアプローチを提示している。それぞれ、是非、参照いただければ幸いである。

注

1 お読みいただけたと思うが、私の詩では、「ほくがおじいさんになってしぬときがきたとき、…」と敢えて「死」について触れている。私は、これまで実践されてきた「死」を扱う教育実践に疑問がある。それは、一言で言えば、自己の死を意識させることで自己の生を充実させていくよう促す、という意図に関わる疑問である。死を意識して自己の生を充実させようとすることは決して悪いことではない。しかし、そこには、この「私」が他者と共に生きていることから到来している「悲哀」あるいは「幸い」を隠してしまう危険があるのではないか。言い換えれば、自己の死を意識し、自己の生を充実させようとするれば、人はよりエゴイスティック(自己愛的)になりはしないか。そして、果たして、そのような生が本当の「幸い」なのだろうか。このような疑問をふまえて、私の詩では、(一般に想定される)自己の生の充実とは関わりなく、他者を想う死を描いた。それゆえ本授業は、ささやかながら、私なりの新しい「デス・エデュケーション」のこころみでもある。尚、青柳(2018)は、ここに記した「疑問」についてより包括的な検討をこころみた。参照いただければ幸いである。

2 記録には記していないが、教師(青柳)が支援に入った3人グループの中で、K.S.君は、私の詩の「ほんとうのなやみ」という語句に関わって、「「なやみ」って言っても、ほくは特に悩みなんでないから分からない」とつぶやいていた。このように、「悩み」などそもそもない、と感じている子にとっては、私の詩は「つかみ所のない」ものであったかもしれない。また、一方で、クラスの中には、例えば「自分のことを本当に分かってくれるような友達なんていない」と悩んでいる女子がいる。「悩み」の実感そのものを持っていないK.S.君のような男子と、友達をめぐって悩んでいる女子を、どうつないでいったらよいのか、今回の私の授業では未着手の課題である。

3 本論中で述べているように、私は、バーラー (Bahler, 2016) の「生成的・対話的スパイラル」という「対話」の捉えに基本的に賛同するが、バーラーによるレヴィナスとメルロ＝ポンティの「対立点」をめぐる議論 (特に Chap.1.,chap.2.,chap.6.) については疑問がある。例えば、レヴィナスは、メルロ＝ポンティが自己と他者との関係を対称的なものと捉えていると批判している。レヴィナスによれば、他者との関係性は非対称的と捉えるべきだからである。即ち、レヴィナスは、他者との関係は相互に均衡のとれた対称的な関係ではなく、「私」は他者に対して無限に責任を負う関係にある、という意味で非対称の関係にある、という。これに対して、メルロ＝ポンティは、自己と他者の関係性を、互いが互いに意味あるいは責任を受け取り合う (あるいは自他の心身が絡み合う中で「意味」が構成される) 対称的な関係として捉えている。しかし、レヴィナスによれば、人が担うべき「責任」とは、「他者の責任に対する責任」であり、他者も自己の責任を担ってくれる存在であると想定することは、自己の「責任」の感覚 (感受性) をほり崩してしてしまう、ということだろう。バーラーは、以上のような二人 (レヴィナスとメルロ＝ポンティ) の対立をふまえながら、メルロ＝ポンティを擁護し、メルロ＝ポンティは自己と他者の関係性を「対称」的と捉えたのではなく、「反対称」的と捉えたのだと弁護する。即ち、メルロ＝ポンティにおいては、例えば、ある責任をめぐって自己と他者は対称的な関係にある、ということではなく、例えばそれぞれに思いの異なった責任を抱いて対峙している、といった意味で「反対称」的と捉えているのだと。

また、バーラーは、レヴィナスの語る「他者の責任に対する責任」としての「倫理」とは、ある意味でカント的な「定言命法」的倫理であり、人と人との間の自然に根ざしたものではない、と示唆している。これに対して、メルロ＝ポンティが語っている「倫理」は、自他の心身が絡み合う中で生まれてくる「意味」に根ざした倫理である、ということ。だから、バーラーによれば、自他のそれぞれが抱く意味が反対称的であっても、さらにそれらが絡み合うことで「倫理」を構成していく、ということ。

言い換えれば、バーラーは、レヴィナスが関係

性 (対話) を「他者」を受け入れる受動性を軸に捉えているの対し、メルロ＝ポンティは、他者を受け入れる受動性を考慮しつつも、そこには自己と他者との絡み合いがあり、その絡み合いの中で「知覚」あるいは「学び」が成立している、と捉えている。それゆえ、バーラーは、レヴィナスによる「受動性」の重視をふまえながらも、メルロ＝ポンティの主張をより重視していると言えよう。

しかし、(バーラーによっては今ひとつ明確に説明されていないように思われるが) 極論すれば、メルロ＝ポンティの言わんとすることは、一つの身体ともう一つの身体の間で「知覚」等が成立する以前には、「自己」あるいは「他者」と呼び得るような精神性そのものがまだ存在していない、ということ。即ち、「自」、「他」が存在するようになるのは、「知覚」等が生成した後なのである。そして、その「知覚」を、異なる視点から意味づける「自己」と「他者」が事後的に生成する、ということ。それゆえにこそ、自己と他者間で「生成的・対話的スパイラル」が産み出されていく、ということ。

ところでまた、レヴィナスの重視する関係性 (対話) とは、「知覚」、「感受性」等が成立する関係性ではなく、主体が意識以前に他者に責任を負う関係性 (あえて「靈性」と言ってもよい) を示していると言える。尚、この点に関しては特に (Levinas, 1990p.181.; 訳, p.266.) を、また (青柳, 2018) を参照。ただ、バーラーは、このようなレヴィナスの認識 (思想) を理解していないわけではなく、(レヴィナスに対して)「倫理」とは (メルロ＝ポンティをふまえて) 自他の分離以前の間身体的な絡み合いの中で生成する「知覚」等に基盤を持つ、と考えていると思われる。しかし、私には、このバーラーのいう (メルロ＝ポンティをふまえての)「倫理」は、ある種の「共同体的倫理主義」であり、それを越えていくことに「倫理」の意味を見出していく、という視点 (まさにレヴィナス的視点) の検討が欠けていると思われる。

しかしまた、にも関わらず、バーラーの「生成的・対話的スパイラル」概念は、私たちの「対話」を見つめ直すための視点として重要であると思う。他者の思いは、「私」の思い (例えば、他者の責任に対する責任) とは無関係に投げ返されて

くる。もちろん、その場合でも、(再び)「私」は、投げ返されてきた他者の思いに対して(他者の責任に対する)責任を感じる。このような過程も、(バーラーのメルロ＝ポンティ弁護と関わりなく)「生成的・対話的スパイラル」と呼ぶことが出来るはずである。私自身の本音を言えば、私は、メルロ＝ポンティのように、「自」「他」の意識以前に成立する「知覚」を基盤に「倫理」を捉える視点にも、またレヴィナス的にそのような倫理を越えるものとして「倫理」を捉える視点にも、双方に魅力と可能性を感じている。このような開かれた意味において、「生成的・対話的スパイラル」の概念を捉えてはどうだろうか。

尚、上に論じたメルロ＝ポンティとレヴィナスの「対立」については青柳(2015)でも若干論じている。参照いただければと思う。

- 4 バーラーの「無邪気な平和」、「生成的・対話的スパイラル」の概念は、教育の領域だけでなく(それをふまえた上で最終的に)例えば南アフリカのapartheidに対抗した政治的行為、また世界中で被抑圧者の解放に尽くしている主導者達の理論を意味づけ、検討するための概念としても提起されている(2016, chap.7.)。例えば、バーラーは、対話の思想家として著名なパウロ・フレイレの思想と実践の中にも「生成的・対話的スパイラル」を見取ることが出来るとしながらも、フレイレの実践が抑圧者と被抑圧者の認識論的特権の位階を単に逆転するだけの恣意的なものに陥っていたのではないか、と問いかけてもいる。

このように、「無邪気な平和」、「生成的・対話的スパイラル」の概念は、政治的な射程を意識して提示されている。あるいはむしろ、親子の間にはじまる、たがいに弱さや傷つきやすさをさらけ出す無邪気な対話の中にこそ、真の政治的対話を産む潜在的な力が秘められている、ということだろう。

参考文献

- 青柳宏(1994)。「読み書き」における物語性について。(森田尚人ほか編『教育学年報3 教育のなかの政治』世織書房)
- 青柳宏・小山田敦子(1998) 関係の物語をつむぐ：心理劇による道徳授業の創造(その一)、(その二)。

(『宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第21号)

青柳宏・小山田敦子(1999) かみさまのおくりもの：即興劇による道徳授業の創造(その一)、(その二)。(『宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第22号)

青柳宏(2004) .対話的・物語的教育研究の地平。(藤田英典ほか編『教育学年報10 教育学の最前線』世織書房)

青柳宏・渡邊朋恵(2005b) .対話の中で物語を聞く：ケアする力を育む授業の構想。(『宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第28号)

青柳宏(2014) .エマニュエル・レヴィナスの「教え」の概念について：『全体性と無限』を中心に。(『宇都宮大学教育学部紀要』第64号 第1部)

青柳宏(2015) .ことばを育むために：M.メルロ＝ポンティの初期言語論の視界から。(『宇都宮大学教育学部紀要』第65号 第1部)

青柳宏(2016) .「対話への教育」を問いなおす：O.F.ボルノーとE.レヴィナスの思想を比較しながら。(『宇都宮大学教育学部紀要』第66号 第1部)

青柳宏(2017) .ことばを育むために(その二)：M.ハイデガーの言語論の視界から。(『宇都宮大学教育学部紀要』第67号 第1部)

青柳宏(2018) .「生と死の教育」を問いなおす：宮沢賢治とエマニュエル・レヴィナスの視界から。(『宇都宮大学教育学部紀要』第68号 第1部)

Bahler, B. (2016) . Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas: Intersubjectivity as Dialectical Spiral. Lexington Books.

Cohen, E.A. (ed.) (1986) . Dialogue with Emmanuel Levinas. (in Face to Face with Levinas. S.U.N.Y.press.)

加藤ジオラデル・青柳宏(2015) .ケアとしての対話：哲学カフェの実践から考える。(『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第1号)

金田真弥・久我逸就・青柳宏(2018) .宇都宮市立・城東小学校五年二組・金田真弥 学級・詩集 ともだち. 私家版

Lévinas, E. (1990) . Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Paris: Le livre de poche [原著初版は1974年] = (1999) . 合田正人訳『存在の彼方へ』講談社学術文庫

大関健一・青柳宏(2018) .教師間の対話を促す間

主観的アプローチ：子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで. (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第5号)

リクール, P. (1987) .時間と物語【I】.新曜社
渡邊朋恵・青柳宏 (2005a) .ケアリングと道徳教育. (『宇都宮大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第28号)

* 冒頭に記したように、今回、私は宇都宮市立城東小学校5年2組で、「ともだち」をめぐる道徳授業を実践させていただきました。私の実践に際して、久我逸就氏（宇都宮大学教職大学院・現職派遣・海道小学校教諭）からは貴重な資料を提供いただき、共に語り合い、言葉にできないほど、たくさんの教えをいただきました。また、5年2組の担任である金田真弥先生からも、やはり言葉にならない教えをいただきました。本論中にも引いた子ども達の詩を繰り返し読みながら、その素晴らしさは、金田先生がこれまで「言葉」を大切にしてきた教育実践を重ねてきた証しであると思いました。また、お二人には、夜の教室で、私の実践した授業について、様々にお話をいただき、そして励ましをいただきました。その他、様々な無理をお聴きいただいたこと、ここに心よりお礼申し上げる次第です。そして、素直で、のびやかに私を迎えてくれた5年2組の子ども達に、心より感謝しています。

最後に、学校の過密なスケジュールの中、私の拙い授業実践をご許可いただき、またご援助いただいた城東小学校校長・井口桂一先生に心より感謝申し上げます。

平成30年3月26日 受理

Moral Lesson as ‘Dialectical Spiral’: About “Tomodachi”

Hiroshi AOYAGI