

## 『モモ』を教材化した道德教育の指導法 —対話的道德教育をめざして—

### A Teaching Method of Moral Education Using *Momo* as a Text The Quest for Moral Education Based on Dialogue

河 野 洋 子

KAWANO Yoko

#### 1. はじめに

ここに言うまでもなく、道德教育は学校教育の全領域・あらゆる場面をとらえて行われるものであり、期待されるその役割は、生徒ひとりひとりの人格の完成を展望しつつ完成へと近づいていく固有なプロセスを協働しながら耕すことである。「人格の形成」を導く営みは、時や場所を選ぶことなく常時たゆまず進められるべき営みであるという意味で、「生きること」そのものを支えることに匹敵することになる。この性質において、道德教育が教育課程上の規定枠に容易に納まり切らない現実は少しも不思議ではない。むしろ自然である。

「生きること」に直接かかわる教育であるからこそ、一週間後に保留することも分断して指導することにも馴染まない事態がしばしば訪れるのである。中学校のカリキュラムにおいては、学級担任といえども学級の時間を捻出することは容易でないのが現状であるだけに、弾力的な道德の時間の設け方をいかに工夫するかという視点はきわめて現実的要請だと言える。

個々の教育活動領域を横断する弾力的な指導のあり方には、緻密に計画・組織された「連続性」・「関連性」は当然のこと、加えて「即応性」にも配慮した取り組みの工夫が不可欠である。こうした柔軟で多様な道德教育の展開のなかで「日常性」としての道德性が養われることが、道德教育本来のあり方であると考えられる。この道德教育観に基づいた実践を試みたものが、以下に本論で展開するミヒャエル・エンデ著『モモ』<sup>i</sup>を資料とした道德教育の営みである。

#### 2. 対話的道德授業の必然性

##### 2. 1 「生きる意味」を発見する対話

教育のテーマは「生きる意味」の世界を経験することであり、学校教育においてこのテーマを推進するために位置づけられているのが道德教育である。最近の 20 余年間に日本の学校教育は、「詰め込み教育」から「ゆとり教育」へ、さらに「脱ゆとり教育」へと戦後最大の転換期を経験している。その経緯の中で「ゆとり教育」から「脱ゆとり教育」へと学習指導要領は改定されても、継続して学校教育が前面に掲げる目標は、「生きる力」の育成である。「生きる力」を育むことをめざす教育活動を支えるには、教育活動のなかで児童生徒が実際に自己の「生きる意味」を発見できるかどうかという「経験」にかかっている。

道德をめぐる問題は、人としていかに生きるかというテーマとして多くの人々の共通課題ではあるものの、そのテーマを生きるのはそれぞれの「個」であるという意味において各個人に

委ねられた課題である。しかも、価値観が多様化している現代社会が必要としている道徳は、一般的な「生き方のモデル」を「植えつける道徳」ではなく、「生きるテーマ」を発見するための「思考する道徳」である。

「思考する道徳」への転換には、以下の三つの観点からの構想が必要である。一つめは「～ねばならない」・「～であるべき」道徳から「～かもしれない」・「～でありたい」道徳への発想の転換。ここには、自分らしい生き方を求め続ける柔軟な主体性が何より優先される現代社会の課題が存在している。二つめには、「人間の強さや正しさを追及する」道徳から、「人間の弱さや矛盾を受け容れる」道徳への転換。人間は徳目の集合体ではなく、最後まで負の価値を併せ持って生きる途上の存在である。私たちが他者に期待するのは、完成された人間ではなく、自分の弱点を自覚している人間のあり方ではないだろうか。三つめは、「問題を解き明かす」道徳から「問題に持ち堪える」道徳への転換である。解明すべき問題や解決できる問題も当然ある。しかしながら、容易に解明できない問いを問い続けることは、むしろ人間としての生き方を深める不可避なプロセスである。自己と向かい合いつつ他者との関係を求め合いながら、多元的な人間観や柔軟な人生観が形成される過程は、それ自体が人間としての生き方を「思考する」プロセス／営みである。

つまり、生きるプロセスにおいて動的かつ柔軟に変容していく「思考する道徳」は、元来それ自体が個々の「生」に内在しているものであると考えられる。現代社会に求められている道徳とは、かけがえのない一人ひとりの子どもたちが、彼らの固有な人生を創造していくプロセスにおいて生成される「生きるテーマ」の発見そのものである。そこで、この固有な創造プロセスを拓くには、対話的な道徳教育が不可欠であると考えざるを得ない。

## 2. 2 対話的存在であることの意味

「生きる意味」へと導く思考活動を展開・成立させるものは「問い」と「対話」であり、両者は相互補完の関係にして、循環的プロセスをつくり出すこともできる。対話へと導くものが「問い」であると同時に、共通の問いへと導くものが真剣な「対話」である。私たちは当然のこととして他者に向けて問うとともに、同様に自己に向けて問うこともまた日常の営みである。人間とは、まさしく「問う存在」なのである<sup>ii</sup>。

K.ヤスパース<sup>iii</sup>の言葉を借りれば、「問う存在」である人間は、「本質的に他者との交わりを求める存在」だということができる。つまり、人間の存在や思惟は、他者の存在や思惟との関係の中にあってこそ、その存在や思惟が実存的な次元へと高められるということである。対話においては、個々の人間が固有な存在としてあることを当然のあり方だと了解する一方で、人間存在の本質において真にわかり合える関係にあることを信じる意識から出発するものが対話であるとも考えることもできる。対話においては何よりも、あるがままを受け容れる姿勢が尊重されなくてはならない。相手の思考体験の中に自身の身移して真に「聞くこと」によってはじめて独自の思考体験が開かれ、自身が自己発見・自己開示・自己創造へと発展することに対話の究極目標がある。こうした対話において思考営為が成立する要件は、誠実な「話す主体」と誠実な「聞く主体」が存在することに尽きる。

対話を出現させるレベルの「話す」と「聞く」のあり方は、自分の話すことが承認されるように他者からの応答を導こうと意図せずに他者に話しかけることであり、これに対する他者の応答をあるがままのものとして聞き、さらに再び他者の応答を先取りすることなく、聞いたことに応えていくことである。このような相互行為を通して、他者を他者自身として承認しようとする姿勢を持つことによって、本来の「話す」と「聞く」の関係、言い換えれば心の深部から深部へと作用する言葉のやり取りが生起することになる。つまり「話すこと」は、自分を生かすものとして他者の存在を心から求める気持ちに発するものであり、他方「聞くこと」は他者との関係の中に生きていこうとする意志の表示である。心の深みに立って「話すこと」の大切さは、同時に心の深みに立って「聞くこと」、つまり心の深部にある聴覚で受け取ることの大切さを意味する。この意味において対話の出現は、それぞれの主体がからだ全体をもって語っていることを理解し合える（感じ合える）関係であることの証明だということになる<sup>iv</sup>。

「話す」とは自己を開いて相手に委ねる行為であり、「聞く」とは自己を開いて相手を受け容れる行為でなくてはならない。両者が相互補完的に噛み合って対話を出現させ得るのは、前者が能動的受動であり、後者が受動的能動であるからである。ここでの「受動」は、消極的な姿勢ではなく、むしろリスクを覚悟して積極的に他者性との交わりを求める姿勢である。

「私は交わりに入ることなく自己となり得ないし、孤独であることなしには交わりに入り得ない。もし私が独自の根源から自己であろうとし、それゆえに敢えて最も深い交わりに入ろうとすれば、私は孤独を欲せねばならない。」<sup>v</sup>K.ヤスパースはこのように、孤独こそが対話への可能的実存の状態であると述べている。

ただし、対話的に生きている人間と独白的に生きている人間とでは「孤独」の意味が大きく異なる。対話的に生きている人間は、通常の時間の経過の中で何かが語りかけられているのを感じ取り、自分がその返答を請われているのを感じ取る。対話的な人間にとって、「孤独」は自己と対面するための時間であり、自己と他者との関係を確かめ、それを深める時間である。他方、独白的な人間にとっての「孤独」は、自己と他者の隔絶を容赦なく突きつけられる時間である。現代人が孤独を回避する手段を巧みに編み出し続けるのは、無意識のうちに自己を直視しなければならない場面からの逃避を強く欲求しているからではないだろうか<sup>vi</sup>。このような社会的風土の中で育っている子どもたちにとって、対話的な関係性を経験する場をいかに実現するかという課題は、きわめて緊要な学校教育への要請とならざるを得ない。

筆者がその実現を目指している対話的授業とは、「私という身体」として対話の場に臨み、「私という身体」が語り合い聴き合う場の出現である。所有され・操作される「私の身体(my body)」から、主体そのものとして存在し・表現する「私という身体(I-body)」への変容は、教師にとっても生徒にとっても人間としてのあり方に重要な変容をもたらす。＜主体＞である「身体」のあり方を養い得た「身体」は「身心(bodymind)<sup>vii</sup>」という統合体へ変容する。さらに言い換えれば、それは「身体的自己」「生きている身体」であり、自己の内部の関係性と自己と外部との関係性の双方を創り出すことのできる身体的存在としての人間のあり方を意味している。

### 3. 『モモ』の教材化のプロセス

### 3. 1 対話的な授業実践を導くもの

21 世紀を生きる私たちは、急速かつ急激に変化する現代社会のなかで、「いかに生きるべきか」という重い課題を背負わされている。情報の多様性と価値の多元性に代表される現代社会においては、「いかに自己を見つめ」「いかに他者との関係を保ち」「いかに自分らしく」生きていくかということが絶えず求められる。そこで、人格形成の主要な場である道徳教育（特別の教科 道徳）のあり方を次のように展望する。（１）主体性を生かす道徳授業と資料の発掘（２）深い思考と豊かな想像・創造力の実現を果たす道徳授業（３）表現力を育てる環境教育としての道徳教育（４）実践力（生きる力）を育てる道徳教育。

想像力の固有な働きは、通常では知覚できない現実および可能性を見出だすことであり、その目標は遠いもの・不在のもの・漠としたものの輪郭を捉えることにある。そして、この目標を達成するために働くのが思考力であり、本来の思考には、未知なるもの・不安定なもの・疑わしいものの存在が不可欠である。既存の枠組みを揺さぶることを可能にする思考力は、創造力と表裏の関係にあるとも考えられる。このように、自由で豊かな「想像力」、確かに幅広い「思考力」、そして深く潤いのある「創造力」は、循環的／相互補完的にわれわれの柔軟な感性の培養を支え、一人ひとりの固有な生き方を求める原動力となっていると言えるだろう。

そうして、私たち人間を取り巻く環境は無限の広がりをもっている。壮大な環境のなかに置かれ、そこで生かされている人間の可能性と有限性の両義的な存在性に気づいてこそ、個としての生き方を謙虚に受けとめ独自の人生を創造することができるのではないだろうか。そのために私たちは、自己理解によって育まれる自己肯定感を基盤に据えるとともに、他方では自己を深く認識することによって余儀なくされる自己否定をくぐることの必然性を覚悟しなくてはならない。こうした生のプロセスを受け容れることによって始めて、自己変容のプロセスが開かれることになる。

上に述べた道徳観・人間観に迫るために、道徳授業の資料として『モモ』を使いたいその理由は、『モモ』がファンタジー作品であるからである。ファンタジーとは、無意識世界から人間の心のなかに湧き出してくるものである。紛れもなく非現実的な設定でありながら、実は不思議なほどに現実を相手に現実に基づいて成り立っている。ファンタジーは、常に何らかの課題をもってわれわれ読者に挑戦を挑んでくる。われわれの思考力への挑戦である。そして、作品中の仮象世界の特殊な法則に則った出来事には、特殊な必然性が与えられている。そうであるからこそ、ファンタジーとしての知性はきわめて創造的なものであり、このようなファンタジーの論理によって構築された世界は、通常の現実からは容易に見えてこない深いリアリティを映し出して見せてくれるのである<sup>viii</sup>。

### 3. 2 資料『モモ』の主題分析

『モモ』という物語の世界からは、人間を超えた存在から人間へのあたたかい眼差しが感じられる一方で、現代社会に生息する人間に対して自然や人間の本性への回帰を促す警告にも似た声が聞こえてくる。その声は、三つのテーマを示している<sup>ix</sup>。

第一のテーマは、真に「聞くこと」の再生である。私たちは自分自身のあらゆる意図を取り

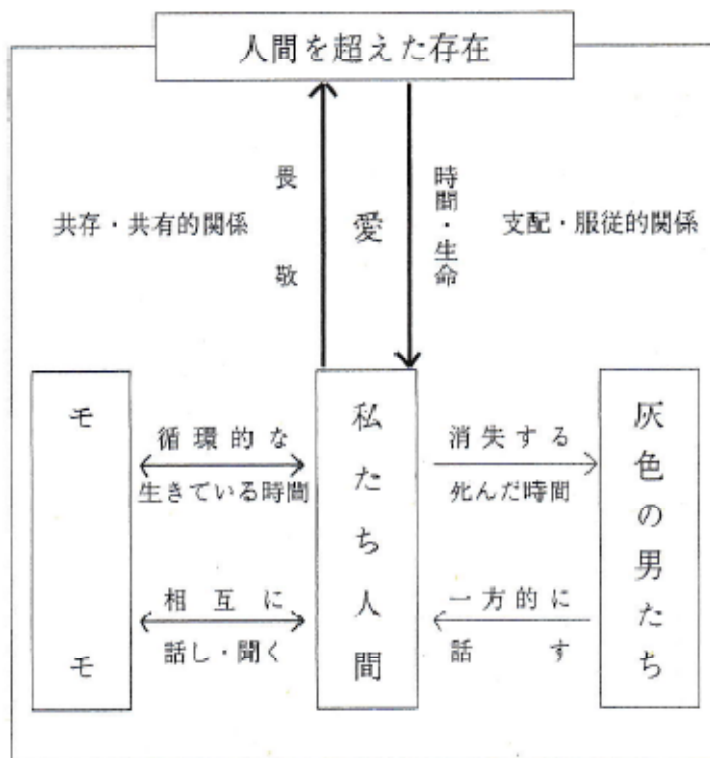
除いて可能な限り相手を受け容れる姿勢で聞くことによって、自他を解放して必要な思考や創造的な活動へと導かれることになる。本来の「聞くこと」は、その本質においてきわめて創造的な行為なのである。

第二のテーマは、私たちにとって「時間」とは何なのか。少なくとも私たちは、二種類の「時間」を生きている。一つは誰にとっても等しく常に一様に進んでいく計時的時間であり、もう一つは他者との関係性によって価値が決定される固有な時間である。すなわち後者は、個人の意味解釈に依存して自在に延び縮みする固有な物語を有する時間のあり方である。これら二種類の異質な「時間」は、それぞれを尊重しつつ共存していることが重要である。両者のバランスを欠いて、只々時間に追い立てられている現代人は、他者との関係性を生きている固有な意味づけがなされる時間を取り戻すことにもっと自覚的にならなければならない。

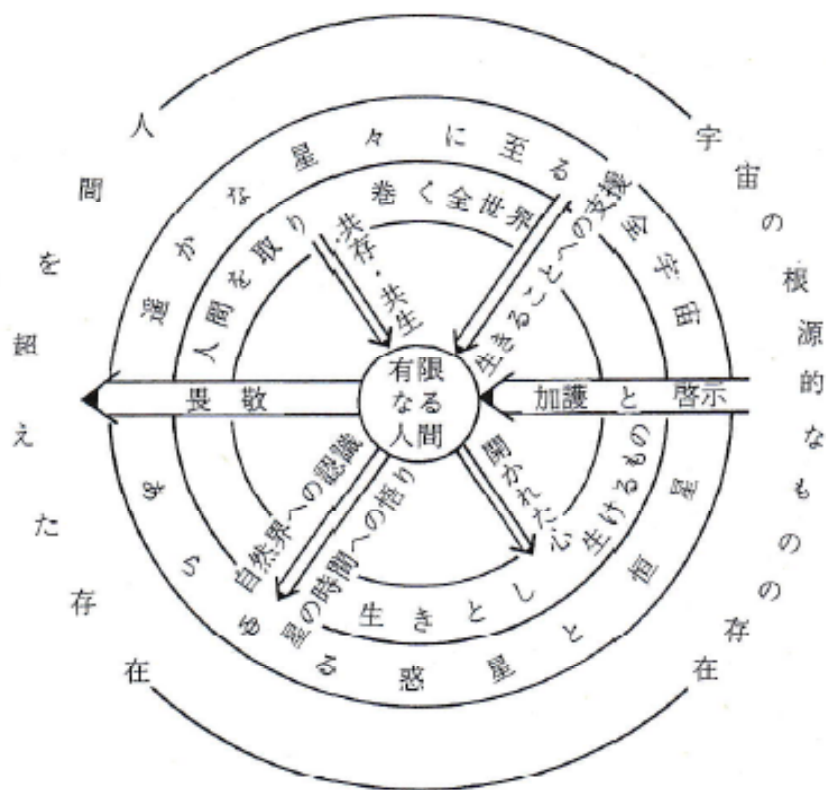
第三のテーマは、人間を超えた存在への畏怖や畏敬を感触する経験の重要性である。私たちの価値観の枠組みを形成しているとも言える近代という時代は、人間中心主義的世界観に基づいて自然科学的知性の優越を過剰に押し進めた時代である。確かに科学の知は極まるところを知らないほどに進化し続けている。しかし、こうした現状だからこそ、人間を生かしている人智を超えた力の存在を感じ取れることが真の知性なのではないだろうか。畏怖・畏敬とは、人間の可能性と有限性の双方を認めることから生じる人間であることを証明する知性である。

#### 資料『モモ』の主題分析図

##### (1) 作品全体の価値構成への分析



## (2) 本授業主題にかかわる資料分析



## 4. 道徳授業『モモ』の実践の手順と方法

## 4. 1 道徳資料として長編作品をいかに扱うか

## (1) 長編作品の読み方

特別活動（学級活動・短学活等）と道徳の時間を連携させて、学級全体で『モモ』を読み通す活動に取り組むことによって、『モモ』を学級経営の柱に位置付けることを意図した。長編資料『モモ』の読み込みや、読みの過程での意見交換のためには、わずかな時間であっても毎日継続的に取り組むことは大変効果的である。

1 ヶ月程度から半年近くに及ぶ期間まで、いろいろな活用を試みたが、学級に一つの空気感を育て、同じ空気を呼吸しながら生活することが道徳授業の深まりを支えることは確かである。学級全体での共通の活動は、徐々に自然に生活を共にしているという意識を形成し、学級全体の相互の関係性を深めていった。具体的な読み方の手順は次の通りである。

- ① 全編を通読し感想文を書く〔全容をつかむ段階の活動〕
- ② 作品の帯（紹介文）を書く〔テーマを読み取る段階の活動〕—【資料 A】参照
- ③ 梗概（400～600 字）を書く〔要点を整理する段階の活動〕
- ④ 授業で最も話したい部分を選び出す〔焦点化を図る段階の活動〕



【資料 A】

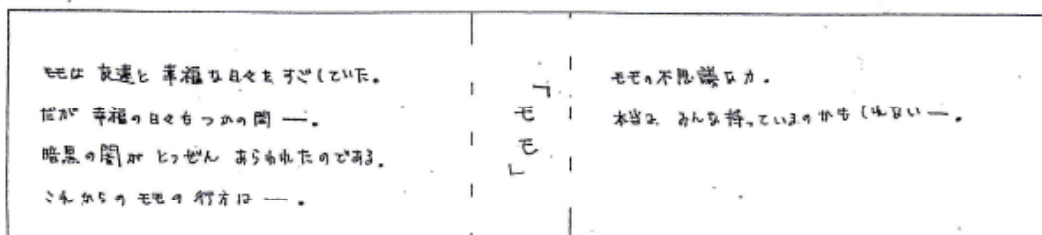
『モモ』の本の帯（紹介文・宣伝文）を書いてみましょう

まだ読んでいない人が読みたくなるような、ハッとさせる紹介文を書こう。短いほどいいよ。

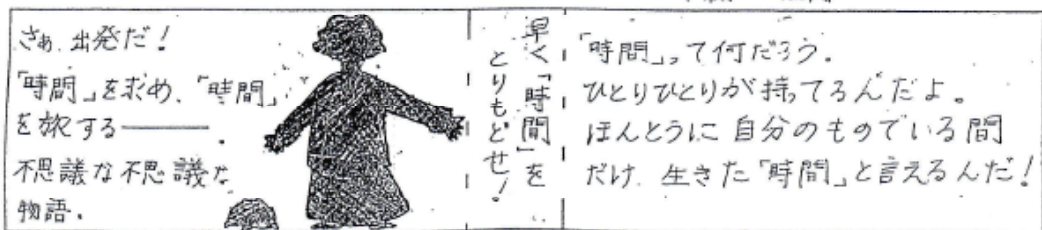
氏名（美馬 史郎）



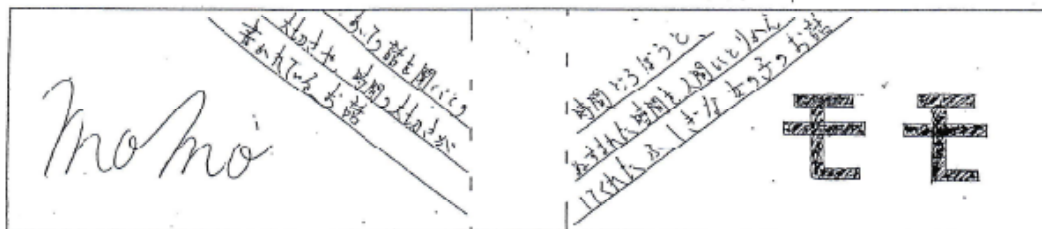
氏名（久米 由希子）



氏名（森 理恵）



氏名（久保 幸子）



氏名（相原 誠大）



4. 2 道徳授業成立にかかわる主題構成とブロック化構想\*

(1) 価値の分析段階とブロック化

主題構成の第一段階としては、指導内容がもつ本来的価値と資料自体がもつ固有の価値の両面における価値の分析が必要である。前者の価値分析は指導内容の本質を見極めること、つまりその指導内容がどのような価値によって支えられているかを把握することである。このこと

は主題構成の底流として学習指導案の作成に深く関わっている。後者の分析は、資料としての特性を見極めることである。その最終目的は、行為・行動、ものの見方・感じ方・考え方、あるいはその変容において、資料が独自にもつ価値を洗い出し吟味することにある。この二通りの価値の整合と統合を図ることが、基本発問を設定する際の重要な決め手となる。

## (2) 基本発問とブロック化

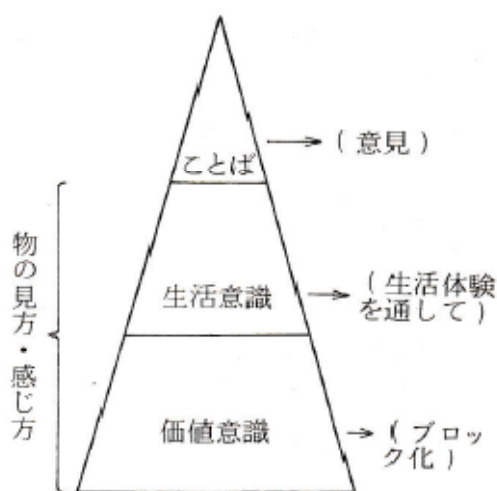
ねらいに含まれている価値に接近しそれを達成するためには、適切な基本発問を設定しなければならない。その基本は、達成しようとする価値を支える様々な価値のありようを考えることである。このことは、次の段階を逆算的に考える他の基本発問においても同様である。次の基本発問へ移行するには、話し合いの内容とその基本発問が果たす役割を価値的に吟味する必要がある。ここにブロック化の手法が関わってくる。

この手法は、基本発問ごとに3～4つの価値ボックスを構えて生徒の反応を迎え入れるのだが、発言の言葉ではなく発言内容に含まれている価値まで見ることができたら、的外れの意見というものは一つもない。指導内容がもつ本来的価値と資料がもつ固有の価値の双方を導き出しながら、最終的には主題がもつ価値への認識を踏まえてねらいを達成することが肝要である。

## (3) 生徒の意識とブロック化

生徒の発言の拠り所は、現在までの経験に基づいた物の見方や感じ方にある。しかし、そのような生活意識や価値意識は水面下もしくは深層にあって、日常生活のなかで自覚されることが難しい。したがって、生徒の発言（言葉）を字義どおりに受け取るのではなく、生徒の生活意識やさらに価値意識の層まで見極めることが重要である。

生徒の反応を予測する段階で、反応の分類と検証を価値構造に照らして行うのがブロック化の手法である。こうすることで、話し合いを裁き分ける段階での分析的応答が適切にできる可



能性が高まる。

## (4) 話し合いとブロック化

1時間の授業のなかでは、話し合いの量的側面を踏まえつつ質的側面に迫らせることが望まれる。両側面を備えた話し合いは、生徒の発言のなりゆきに任せるのではなく、成り行きをつくることによって話し合いの方向性が決定されてくる。そのポイントとなるのは、教師の発問である。



話し合いの深まりには、二つの様相がある。一つは二分法に属する深め方であり、もう一つは非常によく似た価値の違いを弁別し、物の見方や感じ方の微妙な差異を明確にすることによって深めていく方法である。特に後者の方法をとる場合には、ブロック化を念頭に置いた話し合いのさばきが効果的である。話し合いを深める主な発問の条件は次のようになる。

- ① 反問による生徒の意識の明確化
- ② 意見の違いや争点の明確化
- ③ 生徒の気づかない意識の明確化

#### (5) 終末段階とブロック化

終末段階で最も留意すべき点は、価値の押しつけや生徒の決意表明の場にしないということである。終末で期待する生徒の意識は、次の3点である。

- ① 自己啓発意識があるか—自己理解を伴っているか
- ② 自己対決意識があるか—自己否定を伴っているか
- ③ 自己変革意識があるか—自己変容を伴っているか

この検証は、生徒の発言や作文などによることが多いが、終末のあり方は1時間の授業の評価を決めるほどの重要性がある。その目安として、上記の3つの観点は有効な指針であると考えられる。

#### (6) ブロック化の重要なねらい

- ① 多様な生徒の反応に応じる柔軟であり、且つ筋道立った主題構成をもって授業に臨むこと。
- ② 生徒の発言内容をさばき分けて話し合いの組織化を図り、的確にねらいに迫ること。
- ③ 生徒の言葉を通して、生徒の生活意識を支えている価値意識の変容を見定めること。

### 4. 3 ブロック化構想の実際

#### (1) ブロック化に基づく指導事例<sup>xi</sup>

- ① 主題名：生かされているということ
- ② 資料名：『モモ』（ミヒヤエル・エンデ著）
- ③ 主題設定の理由：

生徒たちの日常は、現代文明がもたらした機器万能の生活に慣れ、物質面の豊かさに麻痺している。彼らの多くは、人間がコントロールできる領域での生活がすべてだと考えてはいないだろうか。人間の力の及ばない領域があることをどれだけ意識し、またそれを理解しているだろうか。

学校生活のなかでは、学習面や友人関係を中心に様々な悩みや障壁を経験し始める年齢である。その結果、責任を周囲に転嫁してみたり、逆に自分を責めて極端に自信を喪失したりすることの連続である。そこで、日常生活を構成しているのは、まず自己であり、次に自己を取り巻く多くの他者の援助であるが、それらがすべてではないことに気づかせなければならない。自然界を見れば、人間を超えたものの存在は明白である。自然は私たちを受け容れると同時に、絶えず私たちの生命活動を積極的に支援してくれている。

人間や人間が築き上げた文明を過信せず、また無力で孤独な自己に失望することなく、大

きな生命活動体のなかで生かされている人間存在であることを感じ取らせたい。生かされていることへの感動を経験することで畏敬の念を育て、この認識が自己を大切にしてい自分らしい生き方を探求する創造的な生きる姿勢につながっていくものとする。

- ④ ねらい：人間の計り知れない力によって、私たちの生命活動が成り立っていることに気づかせ、生かされている自分や生きていることの意味について考えさせる。

⑤ 指導過程

展開の概要	期待する生徒の反応	指導上の留意点
1 本資料につながる物語の展開を確認する。		モモの驚きや感動を追体験できるように、視覚や聴覚を働かせて想像させる。 A＝荘厳・壮大さ
2 時間の花が咲く池で、モモがどんな体験をしたのか想像をまじえて発表する。	A 大きな丸天井と光の柱、黒い鏡のような池、すべての光景に目を見張る。 B 一度も見たことのない美しさであり想像もできないほど美しい花だった。 C 時間の花や星空の音楽がモモに語りかけ、満たされた思いになる。 D 見事な花が散っていく光景に、どんなものにも永遠がないことを悟った。	B＝無比無類の美 C＝神秘性 D＝有限性
3 時間の花を見たモモの体験を通して気づいたことを発表する。	A だれもがみんな心の中に時間の花を持っている。 B 心のゆとりを失わないで、みんなに時間を分け与えながら生活しているモモだから、時間の花を見られた。 C 花の一つ一つが、一瞬一瞬の時間の大切さを教えてくれている。 D 人間は何か大きな力によって動かされていることを感じている。	A＝自他の尊重 B＝共存・共生 C＝かけがえのない生 D＝人間の有限性 Dへの気づきをもとに、人間と自然のつながりについて考えさせる。
4 「おそろしさよりももっともっと大きななにかが彼女を圧倒しました」この時のモモの気持ちについて話し合う。	A 太陽や月、あらゆる惑星や恒星からの働きかけの中で人間は生きている。 B こんな小さな自分が宇宙の中心に置かれている。 C 全宇宙のあらゆるものが、自分を正視して語りかけてくれている。 D 人間に時間を与え、生かしているものの存在を実感した。	A＝自然界への感謝 B＝神秘性 C＝人間への愛 D＝畏敬の念 人間を超える存在を予感させる条件として主にC、Dへの収束をはかる。
5 私たち人間に時間が与えられているとは、どういうことなのか考える。	A 時間を生きているのは心であるから心を失えば時間も失うことになる。 B 共に生きていることを大切にすることによって生きた時間を得る。 C 時間とは、すなわち生命を与えられていることである。 D 人間を超えた大きな力によって生かされていることを忘れてはならない。	A＝人間尊重 B＝共存・共生 C＝人間への愛 D＝畏敬の念 生かされている自分に気づかせる条件として、C、Dへの収束を期待する。

#### 4. 4 授業についての考察

##### (1) 発問の設定と教師の願い

本授業が意図することの一つは、日常生活のなかで希薄になりつつある畏敬の念を目覚めさせることにある。畏敬とは、おおいなる存在に触れたり感じたりした体験と、想像力に基づく活動が融合して生み出されるものだと考えられる。したがって、発問全般にわたって生徒の想像力を働かせることを意図しなければならない。「想像をまじえて」「モモの気持ちを考えてみよう」という発問はもとより、「時間とは何か」という最終発問は、それ自体が想像力を求めており、自分の生き方を問い直すための想像性をも期待している。

「時間」というものの存在を通して、人間と人間をはるかに超えたものとの関係に目を向けるきっかけをつかませたい。急速な時間の流れに翻弄されがちな現代人にとって、時間というものが人間に与えられた本来の意味からどんどん遠ざかっているように思われる。社会を都合よく管理するための社会常識というものに阻まれない領域で、自由に率直にかつ真摯に時間について考えることが必要である。

そうして「時間」について考えていると、自然に「生命」を意識せずにはいられなくなる。「おそろしさよりももっともっと大きな何か」と形容されたものの正体を考える過程で、人間に対して向けられている深くて大きな愛の存在に気づかせたい。この大きな愛に包まれている私たちにとって、生きるものの意味は何なのか。どのような生き方を選ぶべきなのか。自分の人生といえども、さまざまな他者性との共存によって生きているのであり、生きているのではなく、実は生かされているのだということへの意識と感謝の心を育てたい。

## (2) 生徒の反応をどう捉えるか

「時間はひとたび過ぎ去るともう二度と取り戻すことはできないという意味において生命そのものに等しい。また、どちらも人間にはつくり出せないものだ。」ということに、生徒たちの多くは気づく。これは、時間も生命も人間にはその根源を解き明かすことのできない神秘的なものであるとの認識である。それは不可解さとは逆に、とてつもなく大きな存在を素直に認め人間を超えた次元を感じ得る経験である。「おそろしいという不安や驚きよりも、大きな何かに見守られているという安心感」と表現した生徒の言葉には、彼らの心に生じた畏敬の念が映し出されている。畏敬の対象である偉大な存在は、荘厳でありしかも深い愛に根差していることを彼らは直感している。そのことが、微小な自分への認識を深め、同時に微弱な自分の存在が承認されていることへの感謝の念にもつながっていく。

ところが一方、「時間を有効に」という意識は想像以上に根強い。この生活信条は、わずか10余年間の人生経験者にも浸透していて、キャッチフレーズのように生徒たちの口を突いて出てくる。『モモ』を資料に選ぶことによって、あえて「時間を有効に」という通念に疑問を持たせ、この通念的理解の枠組みを再解釈することを試みたが、その枠組みは予想以上に頑丈な作りであることを再認識した。

効率を重視する現代社会の通念にとらわれ過ぎずに、自然や宇宙、人間を超えた次元に目を向けることが、より一層要請される時代である。自分自身を含めて、生きとし生けるものに与えられている「時間」を共有し、共生する生き方を永遠のテーマとして考えつづけることが重要である。

## 5. むすびにかえて

視覚型社会に展開される「見えるもの」を基底に据えた思考は、「見えないもの」への想像力の欠如を招き、それらを感知することや応答することを困難にしてきた。加えて、最近の社会の閉塞感がもたらす深刻な将来への不安感、さらなる「ねじれ現象」を生み出している。一つは、「見えないもの」を無理にでも「見ようとする」過剰な欲望に駆られてその手段らしきものに注ぐ貪欲な好奇心、そして「見えたと思ひ込む」束の間の自己満足。その一方で、折角「見えているもの」をありのままに丁寧に「見ようとしなさい」無関心と自己完結性。（「見えないもの」とは「心」「本音」や「関係性」の類であり、「見えているもの」とは「身体」の具体的なあり方：姿勢や表情、しぐさやまなざし、さらには声のことである。）このような不可解な「ねじれ現象」は、現代人の「身心(bodymind)」のあり方への関心や理解度と密接な関係があると考えられる。

「見える身体」とどのように関わられるかということは、「見えない心」との関わり方に重要な影響をもたらす。見えないがゆえに捉え難い「心」というものが、「隠れようのない身体」と切り離しようもなく縋い合わされていることに気づいたならば、「心の教育」が進むべき方向性や方法論に新たな示唆がもたらされるはずである。

## 【註及び引用文献】

- 
- i ミヒャエル・エンデ著・大島かおり訳『モモ』岩波書店、1976年。
  - ii O.F.ボルノー著・森田孝／大塚恵一訳編『問いへの教育』川島書店、1988年。
  - iii K.ヤスパース著・小倉志祥他訳「哲学」、山本信編『ヤスパース マルセル』（世界の名著 13）、中央公論社、1981年。
  - iv 堤正史「対話の理論と対話への教育」、佐野安仁／吉田謙二編『成長と交わり』、晃洋書房、1985年、118頁。
  - v K.ヤスパース、前掲書、115頁。
  - vi 河野洋子『沈黙を考える—対話と沈黙の関係を求めて』近代文藝社、1995年。
  - vii K.ディッチウォルドは、“bodymind”という語を身体と精神との全体的な相互関係性であるという認識を示している。（Ken Dychtwald, *Bodymind*. New York:G.P.Putnam's Sons, 1977.）彼の解釈にしたがって本論では、bodymindとは、人間存在を形作るあらゆるものの統合を具現している表現、すなわち人間であることにつながる全てが内在し、それらが統合されている全一体を表現する語として使っている。
  - viii 河合隼雄『ファンタジーを読む』楡出版、1991年。6—27頁。
  - ix 子安美知子『「モモ」を読む』学陽書房、1987年。
  - x 河野洋子「生徒の価値意識に問いかける道徳教育—ブロック化構想に基づく道徳授業のあり方『第25回全日本中学校道徳教育研究紀要』全日本中学校道徳教育研究会 1991年、43—47頁。
  - xi 河野洋子「道徳授業の指導細案と展開—『モモ』を資料として」、横山利弘編著『生き方の自覚を深める中学校道徳』明治図書、1993年、97—103頁。