

特別教科 道徳の指導指針

——教師教育と教育実習 (12)——

徳本 達夫*・教育学専修第32期生**

Problems and Solutions on Special Subject Moral Education

——teacher education and teaching practices (12)——

Tatuo TOKUMOTO* and the 32nd Students Majored Educational Sciences**

はじめに

道徳授業が変わる。「読み物道徳」から「考え、議論する道徳・問題解決型道徳」への転換である¹⁾。当然である。考えることのない学びは学習とは言わない。考えさせない授業は教育ではない。考える道徳、問題解決型道徳は心ある教員によって十分になされてきた。また現在もなされている。授業の質を高める作業は、専門家である教員の本来の仕事である。教科にするかどうかの次元ではない。教育本来の条理や論理に即した教育改革は必要である。道徳授業、道徳教育に関していえば、「道徳の時間」の現行通りの「領域」としての扱い、「要」としての位置づけのままであっても、文科省がめざす方向は実現可能である。あえて道徳を教科化する意図は別にある。

大学の教職課程教育の一端を担い、また、教育史や教育哲学を学んできた筆者としては、今回の文科省による道徳の教科化の意図、意義と実践課題について認める責務がある。結論的にいえば、学び手の価値選択の主体性を育むよう

な道徳授業を展開することに尽きる²⁾。教職課程履修学生がどこまでこの趣旨を具現化する生き方・学び方をしてきたか。これを教育実習体験の対象化作業と絡めて示そうとするのが小文の目的である。

従前同様、教育学演習Ⅲ（3年前期）での学びを踏まえ、3年次後期の小学校教育実習での学びと絡めて、大学教育、わけても教職課程教育における学びの質を評価し、最終学年4年次の学びの課題を明らかにする。これまでの経験の履歴＝学習の履歴の対象化作業である。価値選択の主体性の問題は卒業論文や進路選択に繋がる。いずれも価値選択の主体性の形成をどこまで具体的に行っているかを問う自己評価の一環となる。実習体験学生はじめ各位の忌憚りの無いご批正を賜りたい。なお、学生の執筆部分は明示した。それ以外の文責は徳本にある。

1. 国家政策としての道徳の特別教科化

1958（昭和33）年以降、週1時間実施されてきた道徳授業は、2018年度より特別教科道徳として実施される。これまでの道徳授業の中には、「先生が求める答が分かっていた」徳目的なものも見られた。それゆえ、標語的な方向で転換がめざされていることは当然である。だが、誤解

* 本学教授

** 永吉登子 (Toko NAGAYOSHI)、藤井千夏 (Tinatsu FUJII)、三戸晴加 (Haruka MITO)、宗藤友美 (Yumi MUNETOU)

してはいけない。道徳授業の改善は常に行われてきている。今回の政策は道徳の教科化が最大の眼目であったということである。教科化とは、第1に文科省検定教科書を用いるということである。検定教科書とは、国家が求める価値観を教科書を通して、次世代に身につけさせるということである。今回、文科省が編集発行した『私たちの道徳』教材の編集方針と内容に見られる価値観である。『心のノート』の編集方針と内容との連続の中の教材である³⁾。

2006年の教育基本法改正の時点から今回の政策は予想されていた⁴⁾。道徳の特別教科化の契機としていじめ等の教育課題の解決が挙げられている。実際に大津市におけるいじめ自殺事件等があったことは事実である。それ以前には、1995年の神戸事件を契機に「心の教育」が喧伝された。その後の一連の子どもをめぐる悲惨な事件を契機に命の教育が重視された。しかし、特別教科化の方向には行かなかった。中央教育審議会が道徳は教科になじまないといった正論である異議を唱え続けたからである。だが、今回は、正論が通じなかった。むしろ、事態はそこまで深刻化しているという言い方もできる。他方、そこまでの強力な政策が生まれているという言い方もできる。いずれにせよ、特別教科化によっていじめ等の教育課題が解決するという保証はない。学校関係者や識者が指摘するところである。道徳の教科化は、それ以前から目途されてきたことである。

2. 「考え、議論する道徳・課題解決型道徳」

(1) 道徳授業の本質 大日本帝国憲法・教育勅語体制時代は考える道徳・課題解決型道徳ではなかった。敗戦後の教育は、科学的認識・合理的社会的認識を育てる教育がめざされた。日本国憲法の理念の実現を「教育の力に待つべ

きもの」として1947年教育基本法がめざした方向であり、方法である。

今日、子どもや学校、教育をはじめ、環境問題等にわたって諸課題が山積している。それは道徳が教科ではないからではない。諸問題の解決に1947年教育基本法が無力だったのではない。本質的な取り組みがなされていないがゆえの諸問題の山積である。道徳の教科化や2006年の教育基本法の改正が問題解決の妙案なのではない。この点の認識度が決め手になる⁴⁾。

本質的な取り組みとは万人の共通の問いである。人類的課題が山積し、かつさらに増え続ける課題を前に、次世代がこれから生きていく社会を質の高いものにするために必要な学び、児童の心に響く道徳授業とは何か、それをどう具体化するかである。これまた結論的にいえば、道徳教育が児童の生活実態に即した諸課題を自分たちの日常的な問題として共同して解決する方向で考える一環になるかどうかである。それは、つまるところ、教科指導と一体である学級作り、生活指導の質がものを言う。学級を構成する一人ひとりの生活を共により良い次元へと創り上げていこうとするかどうかである。子どもの権利条約が言う、保護と便宜供与の対象として子ども観から、社会参加の主体としての子ども観をすべての子どものものにするという壮大な取り組みの具現化である。課題解決や考えるということは、社会参加する主体となり続けるということである。それはまた、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法)を身に付けるための日々の学びである⁵⁾。

学ぶということは、一回限りの人生をよりよく生きる営みそのものである。常に新しい自己を創造する過程である。知識の所有を目的とするのではない。身体に刻み込まれた文化が自己を更新させる。それゆえ、学びの質は学びが実

際生活にどれだけ活用できるかである。「あらゆる機会に」「あらゆる場所」において「実際生活に即し」た教育の必要性を謳っていた1947年教育基本法は、2006年の改訂で「実際生活に即して」の文言が削除された。後退である。

(2) 「考える道徳・問題解決型道徳」の先行例
優れた道徳授業、あるいは道徳教育の事例は多々ある。いずれも、共通していることは考える授業、問題解決型の授業である。学校の教育活動の全体を通じた道徳教育を展開している。長野県信州大学教育学部附属長野小学校を舞台に展開された「教科書を子どもが作る小学校」⁶⁾の実践はその際たるものである。学校あげて子どもの人間としての力をつけるための教育実践である。今日の総合学習の嚆矢でもあった。

小学校教師個人の優れた実践は鳥山敏子の実践に代表される。鳥山の実践は、当時の文部省道徳教育の次元をはるかに超えていた。子どもの、国民の生活の中にある見過ごされがちな題材をもとに、最終的に人間の欲望がどこまで行き着くかという、最も根源的な問いを具体的な事実⁷⁾に即して問い続けた⁷⁾。

NHK 総合テレビで放映されて多数の共感を得た小学校教師金森俊朗学級の取り組みもその一例である⁸⁾。金森は言う、学校に来ること、学ぶことの眼目は「仲間と一緒にハッピーになろう」である。金森は、この標語は、日本国憲法前文を受けた教育基本法第1条の教育の目的の理念「平和的な国家及び社会の形成者」を育てることと、日本国憲法第13条の「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」と合体させて作られたものであるという⁹⁾。

金森がいう教育基本法とは、1947年教育基本法である。本書は2007年刊行である。2006年12月改正教育基本法第1条の教育の目的は、「平和

で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を持った人間の育成」となっている。

いうならば、道徳教育の授業を日本国憲法の理念や1947年教育基本法の理念の具現化を目指したものにすることが価値選択の主体性を育む授業となる。主体的価値選択能力の形成とは、日本国憲法、教育基本法、あるいは子どもの権利条約等がめざしている方向性に合致した教育の意である。

教師の指導力として金森が強調するのは、「豊かで鋭い人間性と社会性」である。これを土台にしてはじめて専門的力量が発揮される、という。子どもも教師も共に共通する社会・時代を生きているからである。質の高い学びを誘発するような資料解釈にとどまらず、資料開発することは、教員の仕事の本質である。共通の時代や社会を生きている者として、問題解決に取り組む姿勢を育むオープンアプローチという学びの構造である。そこでは時代や社会の動向に「歴史的現在」を意識しつつ主体的に関わる個人が問われる。いわば、考える・問題解決型の道徳は学びの基本形である。教員が時代や社会の現実を知らなければ、専門性を発揮する機会¹⁰⁾は得られない。鳥山の実践はその優れた先例である。

教科化によって文科省検定教科書を用いることになる。その教科書教材は、考える・問題解決に向けての児童生徒の力量を形成することに資するかどうか。教員の教材解釈力がより鋭く問われることとなった。

3. 本学オープンキャンパスにおける模擬授業「道徳」

以下は、上記の道徳授業原則の応用事例である。学生の自己評価の通り、授業の基本が体感的にわかっていなかった。今学期は大学の教育

資料 1

道徳学習指導案

2014.09.21オープンキャンパス

指導者 教育実習生 三戸晴加 宗藤友美

1. 日時 平成27年3月10日(火) 第1校時
2. 学級 第6学年1・2組合同(男子25名・女子25名)
3. 主題名 わすれられないおくりものを見つめよう
4. ねらい 今までの11、12年間を通して、自分にとってのわすれられないおくりものを振り返り、仲間と共有する。その中でわすれられないおくりものは、自分と相手とをつなげるものだと気づく。相手のことを思いやって人と関わっていくことの大切さを再確認し、日々の生活を精いっぱい過ごすようにする。【価値項目 2(2)「思いやり」2(5)「支え合い・助け合い」3(1)「生命尊重」】
5. 資料名 『わすれられない おくりもの』(作・絵 スーザン・バーレイ、訳 小川仁央)
6. 児童観 児童たちは学習に対して意欲的である。仲間意識が高く、お互いに分からないことがあれば教え合い、クラスでものごとを決めないといけないときは、クラス全体が納得するまで話し合いを行うようにしている。本音で言いあえるので団結力が高い。これまで何回かクラス内で意見が対立するようなことが5年生の中ごろまでであった。今では、自分の意見をただぶつけるだけではなく、相手の立場に立ち、相手の意見を理解できるように心掛けている姿が見られる。
7. 展開

児童の学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意事項と評価
<p><導入 3分></p> <p>1. 本時の内容を知る。(3)</p>	<p>T「6年生最後の道徳の授業です。これまでにいろんな経験をしてきましたね。どんな思い出がありますか。いろんなおくりものをもらったこともあると思います。思い浮かべてみましょう。」</p>	<p>・最高学年の最後の授業の雰囲気作りをする。</p>
<p><展開 35分></p> <p>2. 絵本の読み聞かせを聞く。(10)</p> <p>3. 絵本の内容確認をする。(10)</p> <p>①アナグマは、「心」は残ることを知っていたことを確認する。(5)</p> <p>②森の仲間たちが、アナグマの思い出をみんなで語り合ったことをこと確認する。(5)</p> <p>4. 自分にとってのわすれられないおくりものを振り返り、仲間と共有する。(15)</p>	<p>T「アナグマは、死ぬことを恐れていなかったのはなぜでしょう。」</p> <p>C「『心』は残ることを知っていたから。」</p> <p>T「森の仲間たちの心に、アナグマの思い出は残ったのはなぜでしょう。」</p> <p>C「アナグマの思い出には思いが込められていたから。」</p> <p>C「自分のためにしてくれたことだから。」</p> <p>T「あなたにとってのわすれられないおくりものはなんですか。どうして、わすれられないおくりものなのかも考えましょう。」</p> <p>C「私が風邪をひいて学校を休んだ時、友達が心配してお見舞いに来てくれたこと。一友達に感謝の気持ちでいっぱいだから。」</p> <p>C「サッカーの合宿を、仲間と励まし合いながら乗り越えたこと。途中であきらめないこと。一仲間のおかげで、最後まで頑張りきった自分があるから。」</p> <p>C「勉強のわからないところをできるようになるまで友達が教えてくれたこと。一できるようになって感謝しているから。」</p> <p>C「福島に残った友達と離れるときにかけてもらった言葉。一友達の優しさが伝わってきうれしかったから。」</p> <p>T「アナグマと森の仲間たちがお互いに『心』を残したように、みなさんも相手との大切な思い出がありますね。相手の心がああなたの中に残っているのです。そして、あなたの心も相手の心の中に残っていきます。」</p>	<p>・情感を込めて読みきかせを行う。</p> <p>・中心場面に基に内容を確認する。</p> <p>・より意見が出やすいような雰囲気作りをする。</p> <p>・机間指導を行い、個々の意見に対してどんな体験が絡んでいるのか、实际生活に即した体験を引き出すようにする。</p>
<p><終結 7分></p> <p>6. これからの生活をどうすればいいか見直していく。今できることは何かを考える。(7)</p>	<p>T「これまでわすれられないおくりものをいろんな人と贈りあうことができました。もうすぐ中学生になりますが、これからも、相手を思いやり、日々を精いっぱい過ごしていきます。」</p>	<p>・卒業後も、日々の生活を精一杯過ごすことができるように励ましの言葉がけをする。</p>

実習Ⅰ授業の中で模擬授業を4科目経験できた。これによって基本的な原則は理解できていたはずである。筆者担当の道徳教育指導法の中でも授業構想案を作成する課題も課した。教育学演習の中で3学期にわたって指導してきた。その成果は活かされていないかった。

「考え、議論する道徳」以前の、考え、議論する学びの不足である。与えられたものをこなす学びでは得できない力量である。学びの質を保証できる授業展開が求められる。4人とも個々の学生としては相応の学びをしている。しかし、集団として価値あるものを創造するという課題になると、蹉跌があった。本音の部分で関わることが苦手であった。こうした能力を各学期15回、計45回のゼミの中で十分培うことができていなかった。教員の存在が原因でもない。学生だけでも本音を出さない。それが模擬授業作りに想像以上の時間を要した理由である。結果的に本番前の1週間はほぼ毎日6時間以上、30時間強、関わった。異例のことである。教育実習生を送り出す教員としての責任である。20分強の模擬授業とはいえ、社会的責任を果たすには自他の事実の直視から始めるしかない。このことを体験的に学ぶ時空となった。自家薬籠中のものでない資料は使えない。徹底した教材研究の重要性である。教員が為すことは教えることではない。学ぶことである。今後の課題となった。

質の高い授業を展開することは相対する子どもへの責任である。例外はない。実習生も同様である。人生の経験の履歴＝学習の履歴の中で、一回一回の経験がすべて一人ひとりの大事な履歴の一部になる。質の高い経験であることは当然、めざされる。意図的・計画的な営みである授業では特にこのことが要請される。

大学教育・教職課程教育は教育実践家として

の自己形成の一環としてある。教育実践の本質を体感することが本質的な学びを求めるからだになる。教員の人間的な豊かさ・しなやかさ、専門的な高さ・厚み、等その教員の人生の履歴＝学習の履歴を基にした実践である。深い部分で自他に関わることなくしては、この境地には到達できない。

資料2 オープンキャンパス道徳模擬授業

(1) 事前準備 オープンキャンパスの模擬授業は、当初4人でテーマを決めていたが、資料・題材がなかなか決まらなかった。意見交換が十分でなく、本音でのやり取りができていなかった。4人とも意見はほとんど同じだから言わずとも分かる、誰かが突破口となるのではないかと思っていたのかもしれない。結果、教育実習時期が後半の2人で考えることとなった。それでも授業内容は深められなかった。

(2) 題材決定 最終的に絵本を活用することとした。授業対象の6学年生にも模擬授業を受ける高校生にも、心に残るような授業ができると思ったからである。候補には、『わすれられないおくりもの』スーザン・バーレイ(作・絵)／小川仁央(訳)、『大きな木』シェル・シルヴァスタイン(作)／村上春樹(訳)があがった。結果的に前者を用いることとし、卒業式直前という日時を設定した。

(3) 授業構想と実際 指導案のように、卒業式前の児童にこれまで自分が受け取った大切なおくりものを振り返り、「おくりもの」はものだけではなく、言葉や思い、思い出など形にないものもあること、それらは相手の心に届けば残るということに気づくことが主題設定の理由であった。授業は合同授業という形でTTとした。

模擬授業後、高校生の「ありがとうございました。」という言葉、保護者の「良かったですよ。」という優しい言葉、アンケートには、「心に残った」「がんばろうと思った」などの言葉があった。とても嬉しかった。これは、私たち2人で作った授業ではなく、先生、先輩、後輩、友人というたくさんの人に支えられて乗り越えることができた。この体験を通して、自分に関わる多くの人に感謝したいと思った。

(4) 反省点と課題 模擬授業が形になったのは、本番の2日前といってもいい。そこからやっと細かな修正ができた。私たちはどう伝えれば児童の心に響くのかぎりぎりまで悩んでいた。焦りと不安でいっぱいだった。OCのことは2ヶ月前から分かっていた。4人が全員そろえることはなかなかなく、内容を深めることができなかった。「自分の考え・思いを伝える話し合い」が十分ではなかった。互いに依存し合っていた。私たちの反省点と課題である。

2名の反省点は以下。①全てを頭の中で考えてしまい、実際に行かないながら指導案を考えなかった、②様々な児童実態を想定できていなかった、③一つ一つ根拠を明確にせず、自分自身で理解しきれていないことがあった、④早い段階から自分たちの考えを他の人に見てもらわず、様々な人の意見を取り入れなかった、⑤結果として、準備に時間がかかった。授業実践力の不足と、二人で抱え込んだことが原因である。

ここから教材研究の大切さを改めて感じることができた。特に、どのような発問をし、授業を盛り上げていけば人の心に響くのか、そして自分を見つめ直すことに繋げるか、である。絵本を用いるので話の内容に興味を持ち、考えやすいと思っていたが、自分のことを見つめ直すような授業展開は容易ではなかった。しかも、構想段階でも頭の中で考えることが多かったため、何をどう改善するべきなのかを見つけれず、堂々巡りをするばかりであった。

何よりも絵本の主題を十分に理解できていなかった。絵本の内容を自分の中に入れるために各自が絵本を買い、10回以上は声に出して読んだ。声に出して読むほど作品の中身・世界・伝えたいことが見えてきた。テーマと絵本の中で一番伝えたいところが一致していった。読み聞かせの時間も設定し、本番では一番いい読み聞かせができた。聞いている人に一言一句丁寧に、そして今までの音読練習でつかんだ絵本の世界・伝えたいことを想像しながら心をこめて読んだ。

ゼミの先生、先輩や後輩、友人に模擬授業を見てもらい、いろいろな助言を頂いた。その時改めて、行動することの大切さを感じた。積極的に意見交換をすることで、自分を成長させることができた。今回、道徳の授業を何十時間も学んでいた。道徳は難しいと思っていた。しかし、児童に伝えたいことは伝えられる。何でも教材になる。児童の心を動かすことができれば、児童が動くきっかけになる。このことを強く感じた。本実習ではこれらを踏まえて、しっかりと実践することができた。

4. 実習校での道徳授業の実際

以下の資料の通り、3名が道徳授業を体験した。児童の実態に即して主題を選ぶという授業の基本形を実施できた。その分、授業に熱が入った。実習生であっても「読み物道徳」の次元で終わらない。道徳授業に対する思いとは、向き合っている児童の生活実態、そこから見える児童の心の叫び、葛藤、願いに教員志望学生として最大の応答を試みようとした結果である。道徳副読本の資料をそのまま活用しなかったこ

とが質の高い授業となった理由であろう。教科書の扱い方には、「を」「で」「も」がある。前二者の発想が問われている。質の高い授業は「も」の発想である。「も」とするための各種資料の解釈・活用・開発能力が問われる。

「読み物道徳」の次元の授業は、教育ということなの基本が発揮されていないということなのか。授業とは知識を多く有する者から少ない者への伝達行為、有徳者から途上の者への感化という錯覚は皆無だろうか。共に質の高い人間性を育む関係を持てば、後なる者の前に立つ者として、さらなる自己更新を続けるであろう。

資料3 道徳授業の実際と自己評価

A：実習中に4回道徳授業を観察し、1回授業をした。道徳の授業は、子どもたちの好きな授業であると聞き驚いた。自分の気持ちを思い思いに言うことができるから、楽しく、好きになるのだろう。

私自身は自分の気持ちを大勢の人に伝えることが苦手であった。気持ちは正誤の問題ではないが、周囲の眼を気にして。間違っはいけないという意識があったのかもしれない。今考えると、自分の気持ち、意見を相手に伝えなければ、相手とともに考えを深め合うことは難しい。積極的に本音で意見交換ができる環境づくりが必要である。

私が小学校高学年の頃だ。放課後の合唱部・金管バンドに所属していたため他学年と関わる機会は多かった。また、5年生の時の学級の雰囲気が悪かったが、6年生時の担任が良い雰囲気に変えたという体験があった。自分を受け入れてくれる場所、周りの人の支えがあったので少しずつだが、「自分」をさらけ出すことができるようになった。身の回りの人間関係で起きた様々な人との関わりがあってできたものだ。そして、自分とは考え方の異なる人と関わることで、ぶつかり合い、違う見方、考え方を成長させられた。

このことから普段の生活の中から学級の環境づくりは大切だといえる。本音が出る環境づくりは容易なことではないが、自分に少しでも自信を持たせ、自己肯定感を高めることでコミュニケーションもしやすくなる。道徳だけでなく、他教科でも積極的に表現する習慣をつけることが大切である。

授業を観察し、実際に授業を行って、とても意欲的に発表する児童が多くいた。このような児童を多くするには、授業外でも道徳的な活動・行動をすることが必要である。

私は道徳授業で「思いやり・親切」を扱った。これ

は、授業中でしかできないというわけではない。むしろ授業外での行動が授業に良くも悪くも影響を与える。普段の生活から相手のことを思いやる気持ちがなければ、授業で出てくる話に自分を置き換えて考えることは難しい。普段の生活から、クラス内で話し合いを設ける時などに、十分に相手を思いやることは大切であることを伝える必要がある。しかし、言葉かけだけで自己肯定感が確立されていくとは言えない。周りにいる大人が手本となるように普段から行動し、発言することが大切である。また、普段の生活内での言葉かけ、言動だけでなく、授業で取り上げる内容、話が児童の身近なもの、共感しやすいものを選ぶことも重要である。学級、学校、地域内で起きたことを取り上げることで、より親身になって考えることができる。このように道徳においては、普段の児童との関わり方、題材選びが重要になってくることを改めて感じた。

道徳が教科化されると評価が伴う。しかし、道徳の内容は主に心情的なものである。それを評価するのは難しいことではないか。児童との関係が成り立ってからは、児童一人一人の性格、背景などを考慮しながら、児童の考えることに対して、なぜそのように考えたのかなどを考えることはできるかもしれない。しかし、新入生など情報が少ないときにはどのように判断をしていくべきか。徐々にしか分からない。そのため児童の授業外での行動も十分に見ておき児童一人一人の性格であるかを熟知しておく必要がある。

B：道徳授業を行う機会はなかったが、5年生の道徳授業を観察できた。教室の前からも児童の様子を参観したが、児童は授業に集中し生き生きしていた。主題について自分の考えを発表し全員で共有し深めていった。30名ほぼ全員がみんなの前で自分が考えた意見・感じたことを自信を持って一生懸命伝えていた。授業の最後は教師による説話であった。教師が自分の子どもの頃の話をする、児童はとても喜んでいて。児童たちは真剣に聞いていた。これは児童が担任を信頼・尊敬しているのに加え、児童が教師の子ども時代と自分自身を重ねたり比べたりしているからだろう。

私は大学で道徳の模擬授業をT.Tの形で行った。その時に一番感じたことは、教師が語らないと授業の中身は児童の中には入っていかないということだ。副読本や指導書の言葉だけでは児童に響かない。児童に考えさせるだけで終わらせず、信頼関係を築きながら教師の経験・感じたことなどを話し、さらに児童が主題について考えていくことをねらうことが大事だ。

道徳の主題に関係する題材は日常の中にたくさんあることを実感した。例えば、懸命に生きた人物や歴史的事件・出来事から学ぶこともできる、自分の生活を振り返ったり将来のことを考えたりすることで見えてくる、詩や絵本や読み物から様々なことを考えること

もできる。道徳が教科化になれば、教科書を使うが、教える内容は縛られないか。児童同士の問題や児童の言動について、クラス全体に問いかけたり注意したりする時間が道徳に行われることもある。これはいい面を持つ。実習では、テレビ等の影響を受けた児童の言葉がクラスの友達を傷つけてしまったという事態を受け、このことについて道徳の授業を行ったそうだ。私が小学生のとき、クラスでいじめが起こったあと道徳で授業をしたのを覚えている。その場その状況に合わせて、全員で考えるべきクラスで起こった出来事を扱える。クラスの問題に児童全員が正面から向き合えるため、いい面を持っている。道徳の時間だからこそ学ぶこと考えることを第一に考えて、その瞬間に学ぶ内容を考えていきたい。

評価も気になる。評価されることを意識して、本当の自分自身の意見が言えなくなるのではないか。また、理想の意見を答えようとしてしまうのではないか。成績に関係して見られることが予測される。教師の仕事量も増え、多忙な教師にさらに仕事を増やすのは厳しいと考える。

教材研究・児童理解の奥深さ、授業実践力、教師・人間としての倫理観や人間性などの教員の力量によっては充実した道徳教育ができる。児童の心に響き、身になる道徳の授業を行えるように成長していきたい。それは児童が主体的に考えたり意見交換したりして学んでよかったと思うことができ、児童自身のこれからに活かすことができるような授業である。

C：実習校の配属学級では、道徳は毎週1時間決まった時間に行われていた。児童は教育テレビを熱心に集中して見ていた。内容は毎週テーマに沿って変わっており、児童も毎回のこの時間をとても楽しみにしていた。担任は、時々内容を補足し、最後に振り返りを行っていた。

私も研究授業として道徳の授業を行った。気をつけたことは、児童が押しつけに感じる授業はしないということだった。母校実習であり、私自身も郷里が好きであることから「郷土愛」を主題とした。自分の郷土愛はどこから、どのようにして生まれたのか。普段の生活のなかで友達と遊んだり、地域の方々から技術を教えてもらったり話を聞いたりした、また地域の中でお気に入りの場所を見つけたり、授業の中でも地域に密接した内容を扱っていたことなどが思い浮かぶ。その中で自然と郷土愛が育っていったように思う。児童にも自然と自分が暮らす地域が好きだと感じる気持ちを持ってほしいと思い、授業に臨んだ。

しかし心情だけで終わっては意味がなく、行動に移すことが肝心である。ここでは、挨拶や地域行事に参加する、地域の環境保全、他地域から学ぶことが思いつく。しかし、私の授業は心情止まりであった。

授業後一番に感じたことは、道徳はやはり難しいということだ。特に児童の意見を引き出し、それらを分類した後、終結に導くことが難しかった。道徳はある程度の範囲の縛りがないために、児童は自由に様々な考えを出す。道徳は答えがない授業で、児童の考えは否定せずに受け入れるべきだと思う。だが、時には修正したり、新たな視点を与えるということも大切だ。私は、児童に新たな視点や異なる角度からの見方を与えることができなかった。そのため、答えに偏りが出てしまった。反省すべき点である。

道徳の教科化によって、児童や教師が感じるメリット・デメリットは何なのだろう。すぐに頭に浮かぶことは、道徳の授業時数の確保がある。実習校で感じたことは、やはり道徳はおどなりにされやすいものということだ。実際に毎週の授業も毎回テレビを見ることで終わっていた。聞いてみると、副読本を使った授業は1学期に1回しただけだそう。理想と現実の埋めたくても埋められない溝を見たような気がした。なかなか道徳の授業をすることができない原因には、教師の校務の膨大さも考えられ、少なくとも教科でないことだけが原因になっているとは言えない。教科になれば、授業を必ず行う必要がある。そこで新たに問題になってくるのが内容の質である。授業数が増えても、中身が充実したものでなければ意味がない。

道徳の中身の充実とは、児童が人として成長することである。児童が道徳教育を通して身の回りの人間関係や家庭の事象、学級、社会問題など広く、深く考えること。自分の考えをもつこと。また周囲の意見や考えも聞くことで様々な考え方を取り入れ、柔軟な考え、対応ができることなどがある。では、どのような授業を行えば、児童が成長できるのだろうか。必要不可欠な要素は、授業の中の児童の主体性である。教師はそのために学習環境や自由に学ぶことができ、発言することができる環境を整え、補助していかなければならない。道徳の授業以外にも、普段の学校生活や教科、特別活動の中でも行うことができると同時に、教師は指導していく必要があり、横断的な指導が大切である。

他方、心配事として内容への縛りが考えられる。教科になると内容が決められ、それをこなすことがノルマのようになってしまっているのではない。道徳では、今の児童たちに必要なこと、考えてほしいことを授業内容にすることが大切であり、必要でもあり、またよさでもある。当事者であることが授業に身が入るための一番のスパイスである。自分に関わりがないこと、程遠いことと感じた瞬間に熱は冷めてしまう。そのためにも、その時の児童の実態を教師が把握し、適切な資料を用いることが大切だ。日頃から児童をよく観察し、関わることで、今日の前にいる子ども達に必要なことを見出すことができる。また、児童にとって程遠いことでも学ぶべきことはたくさんある。そのために

児童の生活にひきつけ、身近に感じさせることが大切である。具体的には、実物、写真、ビデオを用いること、実際に体験した人の話を聞くことなどがある。

私が行った道徳の授業は、児童に必要なことを取り入れたものだったのか。「郷土愛」というテーマで自分の住んでいる地域について考え、いいところを見つめる授業を行った。一番の思いは、後輩にもっと自分の住む地域を好きになってほしいというものからだ。そのきっかけは子どもの実態である。ある日の掃除時間に学校の靴箱を掃除していた時、濡れたティッシュが落ちていた。しかし児童はなかなかそれを拾おうとせず、むしろ見てみぬふりをしていた。拾わない理由を尋ねると、「汚いから嫌だ」という。何度声をかけても結局最後まで拾わず、最終的には私が拾うということがあった。自分が毎日通う学校を大事にできない人がどうして自分の住む地域を大事にできるだろうか。このことをきっかけに、児童の「郷土愛」について考えるようになるとともに、必要なことだとも感じるようになった。

道徳の教科化に伴い、教師も道徳に対して再度考え直すいい機会だと感じた。いつも一番に考えるべきことは児童のことであり、児童にとって最善の道徳でなければならぬということは明確である。

D：道徳授業を配属学級で1回観察し、授業を行った。内容は、どちらも自己犠牲・他を思いやる心が主題だった。児童の実態を見てどうしても今伝えたいと担任をお願いをし、特別活動の時間に「命の大切さについて考えよう」を主題に授業をさせて頂いた。授業を行う上で一番感じたことは、教師の説話が児童の心に響いた時に初めて道徳を学びたいという火がつくことだ。「命の大切さ」を伝える導入として、私が小学生の時に書いた「未来のわたしへ」という葉書を見せ過去から現在まで命が続いて今があることをおさえた。展開では、児童に今の私の気持ちを伝えるべく、嬉しかったこと・悲しかったこと・イヤだと感じていたこと・ありがとうと思っていることなど本音を語った。まとめでは、「バカ・死ぬ・殺す」などの言葉は健康な人だけではなく、病気などで生きたくても生きられない人までも傷つけ、命を無駄にする言葉であるため、絶対に発してはいけない言葉だと学ばせた。そして、命は尊いものだと気付いてほしいことから『じいじのさくら山』『あらしのよるに』『象の背中』『命の詩』の読み聞かせを行なった。最後に、「命について考えたこと」をプリントに書かせた。夢を追いかける勇気を伝えるべく、『あの空を』という絵本の読み聞かせを最後に授業を終えた。

児童の感想から、「命は人の気持ちを分かり合うためにあること、命は自分のため・人のためにあると思った。」「命は一つしかないから大切にしようと思っ

た・死ぬ、自殺などの言葉を言わない。」「世界には生きたくても生きられない人がいるのに『死ぬ』や『殺す』などは言うてはいけないと思います。」「生きたくても生きられない人のことを考えて『死ぬ』などを言わないようにしていきたい。」という声をもらった。伝えることができたと感じ、大変嬉しく思った。

学校における道徳教育は、豊かな心を育み、人間としての生き方の自覚を促し、児童の道徳性を育成することを文部科学省はねらいとしている。道徳教育は一人の人間として成長するためにある。そのためにコメント力・段取り力・まねる・盗む力から子どもたちの生きる力を鍛えることだ（斎藤孝『子どもに伝えたい〈三つの力〉』）。コメント力とは、要約や質問力をつけることである。要約は人の考えをまとめることで、話し手が最も伝えたいポイントをおさえることができる。質問力は、常に他者へ関心を向け、自分の思考との違いがあるときに突っ込みを入れることができ、そこから新たな学びを得ることができる。段取り力は、要所を押さえて遊びをつくることができ融通のきく生活を創ることで、周りの動きをよく見て次の展開を予測し、自分がどう動けばいいのか常に考え行動することができる。まねる・盗む力とは、からだで仕事を覚えることである。頭だけで考え、覚える活動は非常に忘れやすく、生活に活用しにくい。人の行動の良さを常に探し、それをまねる・盗むことで自分をより成長させることができる。

5. 道徳授業の主題が生まれた実習体験

4で強調したように、道徳授業が「読み物道徳」になるのは、主題が児童の生活実態と無縁だからである。実習生は実習先でつぶさに児童の実態を観察し、理解し、児童への願いが発した授業を構想、実施した。ここでは4名が綴った記録の中から道徳授業の元となった部分を概略的に示す。（一部、学生と協議の上、筆者が要約した部分もある。）

ここで示された課題は、現代日本の教育課題であると共に、学生自身の課題である。子どもの課題は、学生の課題であった。それはまた、学生に相対している大学教員の課題でもある¹⁰⁾。

資料4 道徳授業の元になった実習での学び

A：子どもの教育環境 子どもの教育環境は多様である。それが家庭学修にも影響を与え、学校での学習にも関わってくる。低学年時に基本的な学びを身につけることによって、学習内容が難しくなっていくと、

学習の定着が果たせる。

子どもの成長には、子どもを取り巻く物的環境、人的環境が大切である。大人と子どもの信頼関係を築くことによって、安心感のある中で成長でき、感受性も豊かにすることができる。新たな価値観、感性を知ることができ、視野を広げることもできる。

物的環境が整っていれば、子ども自ら行動することができる。学校では、教室内の掲示物や図書、他学年の掲示物や作品、運動場には遊具、樹木がある。これによって子どもたちは、様々な刺激を受ける。感性を豊かにでき、自然の変化を間近で観察できる。

学校は主に教師、児童のみの世界である。登下校時には地域の人とあいさつ程度のコミュニケーションはある。学校にいる長い時間を有効にするには6歳から12歳と幅広い年齢幅を生かした縦割りの班を利用し、縦と横の両方の繋がりを大切にすることである。集団登校で高学年が面倒をみるが見られたが、逆に喧嘩をしてしまうような班も中にはあった。相手を思いやる気持ちが足りていないために起きてしまうのではないか。相手を思いやることは、自分以外の誰に対しても、大切であるということを感じさせる必要がある。

家庭環境も多種多様である。大人数の家庭、一人親家庭、施設で生活をしている子どももいる。家庭環境を統一するのは不可能である。だからこそ、学校でよりよい環境づくりをしていくことが必要である。また、学校側が家庭・地域との関わり・交流・協力によって、登下校時の挨拶から子どもの様子を観察できる。また、地域の大人同士の交流も生まれる。地域の交流が豊かであれば、お互いに助け合いながら、生活することが可能になる。マンション、アパート暮らしの家庭も増えているため、近所づきあいが疎遠になっているのかもしれない。しかし、子どもの教育環境としても、地域の交流は豊かなものであってほしい。

私の小学校時代は地域子ども会があった。しかし、今ではどうだろう。子ども会を運営する役員をする人が減ってきていることが原因ではないか。保護者だけが運営するのではなく、現在の社会の様子にあった形で、学生ボランティアなどが会をサポートするなど、いろいろな工夫をしていくことが大切である。十数年前には当たり前のようにできていたことが、今は難しいということが多くある。社会が変化していくなかで自分には何ができるのかを考え、実際に活動に参加するなどして行動に起こしていく必要がある。

B：児童の抱える問題・課題 実習では様々な児童たちと出会い、しっかり関わることができた。20日間に理解を心がけた。児童には私自身のことを知ってもらおうと、笑顔で挨拶したり、自分自身のことも話したりした。一緒に過ごすことで信頼関係が徐々に築けていった。児童と直接関わることで児童の抱える課

題が見えてきた。①学級内の児童の学力差の広がり・学力の低下、②児童の自己肯定感の低下、③児童の他者尊重の在り方、である。これらはすべて繋がっている。

まず、学力差の問題である。特に算数と国語でその差が表れていた。文章を書くことを苦手とする児童・ノートに板書を写すことが難しい児童がいた。全体的に児童たちの学力が低いことを伺った。「勉強が楽しい」「勉強は自分の生活と結びついている」と感じることができず、勉強に対して苦手意識を強く持ち、消極的な気持ちで日々を過ごすことになると、授業時間は大変息苦しいものになるだろう。また、担任一人だけで授業を進めることや授業の時間数が限られていることで、すべての児童が理解をして授業を進めることが困難な状況であると感じた。

学力差に対する具体的な指導工夫が多々あった。ミニ先生となって児童同士が教え合う授業。担任の指示通りにできたら、「はい。」と返事することで分からない児童も分かる手立て。また、ノートの書き方の指導。児童に合ったヒントカードを配る工夫。その他、実物投影機等の活用、場合によっては、一斉に全体へ呼びかけてもよい。

次に、児童の自己肯定感の低下である。学校挙げて教師が児童一人ひとりを見つめ、あいさつや声かけをすることで児童が自分は見守られていると安心できる環境づくりを推進しておられた。自己肯定感は褒められること・認められることが一番である。マイナス要因は理由もわからずに自分が否定されることではないか。教師が児童を叱る場面でも、過ちに児童自身が考え気づき、向き合っていけるような指導を心掛けておられた。そのことを引きずらず、切り替えをしっかりとされていた。褒めることを大切にしていきたい。児童の係の仕事ぶりを褒める時間を取られていた。また、さまざまな場面で一人ひとりを順番に褒めておられた。また、児童が「できた」「わかった」と感じることは自己肯定感の要因であり、「できない」「わからない」と思うことは自分を閉ざす原因になる。学力差の広がり・学力の低下と児童の自己肯定感の低下は繋がっている。児童が「できた」「わかった」と感じることは、積極性や主体性が生まれ自分を信じ挑戦していくきっかけにつながる。

最後に「児童の他者尊重の在り方」についてである。児童たちは、お互いに注意し合える関係であった。自分の係りや当番を責任もって行ったり、忘れ物チェックの際には正直に忘れ物をみんなの前で申告したりと、それぞれに良い所がたくさんあった。しかし、友だちに対して言葉遣いが荒い児童や友だちを脅してしまうような態度を取ってしまう児童がいた。児童が使う言葉や友達に対する態度でお互いを傷つけ合う姿を目にした。理由はさまざまであった。深く考えることがで

きず、相手を脅すことで自分の立場を守ろうとしている児童もいれば、言葉ではうまく伝えることができず思ったことと反対のことをしてしまう児童や家庭環境の影響でさみしい思いをし、相手にしてほしい気持ちとは逆の行動に出てしまっている児童が考えられる。また、テレビ番組の影響を受けて乱暴な言葉を使用していることも考えられる。

勉強が分からなくなり、日常にリンクさせて学ぶことの楽しさや大切さを感じなければ、学ぶことにますます消極的になってしまう。また、自分は勉強ができないと思い込んでしまえば、「分りたい」と思ってもどこかで諦めてしまうことや踏み出せないことがあるため、学力の差や学力の低下に繋がったりしているのではないかと。そして、何事に対しても、他の人と比べ自分に自信が持てず、自己肯定感は低くなってしまっているのではないかと。学校での学びに対して消極的で意欲が少なければ、学習面で友達との教え合いが減る。友達同士の支え合いやコミュニケーションがあるからこそ、お互いを理解し尊重することにつながるため、友達との教え合いが減っていけば、児童の友達を尊重する態度は育てられにくくなる。

私の国語科の実習授業では、登場人物の心情や行動の意図を考える時に児童自身と児童の日常と比べてみるように「自分だったらどうかな?」と言葉がけをした。他の科目でも日常に結び付けられるはずだ。そのためには教材研究をしっかり行っていきたい。また、日ごろからいろんなものに対して児童が興味を持ちそうなものは何なのかを意識しながら過ごしていきたい。

児童理解は授業作り・学級作りに生きていく。授業の中で、学級作りに繋がる活動を取り入れ、一人ひとりを理解したうえで支援・指導をする。お互いを理解し、尊重することに繋がる活動を通して、児童同士の信頼関係は、学習面に対しても生活面に対してもプラスに働き、協力・助け合い・思いやりが生まれる。クラス全体での時間にこそ、児童が説明し、それを聞いて他の児童が自分の言葉で説明したり、自分の考えと比べて意見交換したりと考えや理解を深めていくことが望ましい。教師の言葉よりも仲間の言葉の方がより身近で、友達の説明に興味を持って集中して聞く姿や友達の言い換え進んで行く姿が見られた。

児童が信頼できる場所で信頼できる教師・仲間と共に本気で学び、その良さを味わうことができるような教育。児童一人ひとりを見つめ、抱えている思いや悩みを理解し受けとめていく。表面的ではなく内面的な児童理解を心がけ、児童に寄り添いたい。児童の「知りたい」気持ちを大切に、日常と学びとをリンクしていきたい。児童同士の協力・助け合い・思いやりを大切に「できない自分・分からない自分」を閉じ込めず、みんなで分かっている学級づくりである。

C：特別支援教育 学級には特別な配慮を必要とする児童が2人いた。一人は支援学級に通っている、とても元気な男児だった。暇さえあれば本を読んでいる程本が好きで博識で知能も高かった。少し難しい漢字や言葉もしっかり分かっており、それらを使う姿も見られた。しかし、落ち着きがなく、じっとしていられない、避難訓練や不審者の話を聞くとき異常に興奮する姿も見られた。また、もう1人発達障害と診断された児童もあり、学習時に少し外れた解答をする、1つの事に強い興味を持つ傾向、休み時間に友達と一緒にいることなく、一人で遊ぶ、本を読む姿が見られた。

学級の雰囲気は良好だった。周りにいる児童が障害のある児童に対して理解を示す姿があった。男児が置きっ放しにしていたランドセルを片付ける、いけないことをしていた時にはいけないと伝える、係の児童が進める朝の健康観察の時には男児の返事をしっかり時間をかけてみんなで待つなど、男児が同じクラスの1人として他の児童に受け入れられていた。その男児の特徴を理解した上で、関わっていると感じた。

児童をしっかり待つことができるだけの心の余裕を持っている人は、児童のことを一番に思っている人だと思う。児童のためになることは何なのか、そのためには教師としてどういう態度を取るべきで、どういう活動を盛り込むべきかを、きちんと考えることができる。常に児童のことを最優先に考えるということを実践した姿を見た。

その背景に児童に対する担任の態度や声かけがあった。担任は男児に対して否定をすることは少なく、代わりによくほめていた。男児が支援学級に行って教室にいない時も、男児の良いところを取り上げ、全員の前でほめていた。その担任の姿、話すことを聞ききすることで、児童は男児をクラスの一員として受け入れ、ある程度の世話をすることにも理解を示していた。担任教師が自らモデルとなって、クラスの良い雰囲気を作り出していると感じた。理解が深いとそれに伴い実践も深いものになる。理解と実践はつながっており、比例関係にあると感じた。現時点で、障害という認識よりも、他より少し苦手なもの、できないことが多いという認識をしていると思った。

このような認識は小学校の中で培われておくべきだろう。このような教育が行われれば、障害者差別はなくなるのではないかと感じた。社会は今なお障害者差別がある。学校や家庭で、心情を幅広く育てる教育が行われていないことの表れである。統合教育をはじめ、様々な場所に行き、様々な経験をし、色々な人と関わること、たくさんの本を読むことなどが大切だと考える。

また、一人ひとりを理解し、一人ひとりに沿った教育や接し方をしていることも、環境作りに繋がっている。本当に細かいところまで児童のことを把握しており、それでもなお児童によく話しかけ、児童の話

き児童理解を深めていた。児童自身も担任がしっかりと話をきいてくれるために、よく教師のところに行き話しかけていた。忙しい中仕事をこなしながら児童の話聞く姿も見られ、仕事の忙しさを理由に児童を追い返すということではなかった。信頼関係が構築されるとともに、児童理解も深まっていると感じた。そして、教師自身のことも多く話すことで相互理解ができていた。知ってもらうことで生まれる信頼関係もある。

児童と接する時間が何より重要であり、それは学級経営や授業作りなど全ての根幹になると感じた。休み時間は必ず児童と外に出て遊ぶように心がけた。遊びの中で授業の中では見ることのできなかった一面を垣間見ることができたり、多く話すことができた。また児童同士の人間関係もその中で見えてきた。児童自身も私と多く関わることで、段々と慣れ、なつくようになり、ぐっと距離が近くなった。

学級の中には様々な児童がいるからこそ面白いし、難しい。様々な児童がいるということは、当然様々な思いや考えがあるということになる。それらのひとつひとつの思いや考えを知り、理解しようとしていたことが、学級をまとめると同時に良い環境作りにつながっている。一人ひとりの特徴や性格を理解することで、その児童に合った教育を行うことができる。そして、教師の一人ひとりを理解しようとする姿勢は、良い影響となって児童に繋がっていている。それが、特別支援を必要とする男児への接し方や学級の良い環境作りにも繋がっている。

担任の取り組みの一つに、席替え時に隣の人に送る「いいところ見つけカード」がある。今まで隣であった友達に対して、本人のいいところを見つけ、それをカードに書き記す。そして、書いたものを交換し合うことで自分のいいところを読み、後ろの黒板にある木にどんどん貼り付けていく。席替えの回を重ねる程、その木は大きくなっていき、最後には満開になる。児童はカードを書く時は、とても真剣に友達のいいところを見つけており、もらった時はとても嬉しそうに表情をしていた。後ろに六分咲き程になっているたくさんのカードを見てみると、同じ人でも色々ないいところが書かれており、その児童のことがよく分かった。

障害のある児童も、隣の友達とカードを書きあう姿が見られた。いいところを周囲と同じように書くことはできないが、書こうとする気持ちが大切なのではないかと感じた。お互いに書く利点はクラスの一員であるという認識を持つことであり、書かれる利点は周りの児童が、男児にはできないこともあればいいところもあるということに認識するようになることだ。カードをもらった男児を見ていると、やはり嬉しそうであった。

私の小学生時代も、「いいところ見つけカード」はあった。最終的には一冊の冊子になるのだが、その中

にはクラスの全員からのメッセージが貼られていた。オリジナルのデザインや絵が一緒に書かれており、見ていてとても楽しくなるものもあった。あまり話したことのない人からももらうことは、嬉しくもあり恥ずかしくもあったことを覚えている。全員からももらうことを認識することができていたように思う。

この活動は、それぞれに利点がある。一つは障害の有無に関係なく、クラスの一人であること、仲間の認識を持つことができる。もう一つは、後ろに大きな木の花びらとしてカードを貼っていくことで、全員で共有できるということである。自分のいいところを、みんながいつでも自由に見ることができる。逆に自分が書いたことも、みんなで共有することができる。とても良い共有だと思った。そして、木が徐々に大きくなること、自分のいいところを見つけてもらうことの2つの点で、自己肯定感を上げることができる。これらの点でとても良い活動だと感じた。

D：学ぶ楽しさを求めて「今日来てよかった、明日も来よう」という学級づくり 実習で得た一番のものが「学ぶ楽しさ」であった。理科授業前にミニ実験装置を担当が手作りし、児童に見せていた。児童の反応から学ぶ楽しさを感じていた。授業は導入で7割が決まると、導入の大切さを大学の授業で学んでいたが、導入よりも児童が主体的に学びたいと思う好奇心をくすぐる「学ぶ楽しさのきっかけづくり」が教師に求められているのではないか。

私が実習中に心掛けたことは人を幸せにする力がある笑顔である。児童の良いところを見つけて褒め、とびっきりの笑顔を見せた。集団で伸びる学級を目指していたため、道徳を基盤とした授業を行った。道徳は自他を大切にすることを育て「あなたと私の関係づくり」ができる。その上で他教科の授業をすることは、人間性を培う上でとても効果的だと考えた。自分だけが良くなるのではなく、相手を思う気持ちを頭の片隅に入れることで物事を多面的・立体的に捉えることができることと大学での学びをここでも実感した。

水泳授業の観察の時、プールから出てくる児童にハイタッチを求め、積極的に寄り添った。手と手でふれあい、泳ぎきった喜びを共有するというにも道徳が隠れていると感じた。また、水泳では等級を付けられることから1級を取った児童は、その後の授業に興味・関心が薄れているように感じた。そこで彼らに「お助けマンになって下さい。」と声かけた。その結果、思いのほか1級を取る児童が続出し、担任が驚きを私に伝えてきた。さすが、やればできる！と大変嬉しく思い、やりがいを感じた瞬間の感覚を今でも忘れることが出来ない。大学のゼミで学んだことを考察し、レポートに綴り、やりとりをして深め、本質を追求す

る学びが身体に染み付いていたからこそ、児童にとって最善となる声かけが出来たように思う。レスポンスの基本を身をもって体験した。声かけ一つで児童が伸びることも確かめることができた。

私自身、小学生時代に学ぶ楽しさを感じ、学校に通っていたのか。全くそんなことはない。むしろ、学校になぜ行かないといけないのだろうか、勉強することが何に活かされるのだろうかと思い通っていた。

「人と比べられる」ことは児童が最も嫌い、学ぶ意欲を減少させる行動のように私自身の実体験から考えた。父親から同級生やあるクラブ同級生と比べられた。今でも悲しさが胸が締め付けられる。「褒められたいから勉強しよう」と思うことは小学生時代には一つもなく、けなされる毎日から学ぶ楽しさを知ろうと思わなければ、気付きもしなかった。

そんな自分を変える教師との出会いがあった。中学校一年の担任・高校二年の副担任。ともに女性教師だ。学ぶ楽しさと道徳の大切さを授業だけではなく、学校生活の全体を通して学び、気付かせてくれた。そのころから、絶対になりたくない職であった教師という存在の偉大さを知り、将来を考えるようになった。

中学校の担任は、道徳の時間に絵本を取り扱った授業を行なった。なぜ、この年齢にして絵本を用いるのかと疑問を抱いたが、その絵本で私の人生を180度変えてしまうほど感動を得た。人間や動物は思いやりがあって初めて信頼関係が生まれることや、この世のものにはすべて生命が宿っていることを感じた。常に相手がいってこそ自分がいること、意味のない出会いは一つもないという学びが印象強く残っている。

高校の副担任は、授業はもちろん個に応じた道徳を兼ねた生徒指導を熱心に行っていた。授業を教えてもらう人に感謝や敬意を払うこと、躰という漢字のなりたちなど、今でも教養として身体全体で覚えている。数学が苦手な私だったが、授業1回1回を理解させたいという熱い思いを授業時のやりとりから感じ、その場で考えながら回答し、全員で正しい答えを導くポイントを押さえながら練習問題をするという繰り返しを行うことで理解できる喜びを感じ意欲が高まり、分からないままにしておくことに嫌気がさすようになった。放課後も補習授業をして下さった。試験では早く解答したいという感覚があり、嬉しかった。自分で考え、理解することも学ぶ楽しさのきっかけが隠されていたと知った。そこから学ぶ楽しさのきっかけづくりができる教師になることで私のような児童を救いたいという強い意志を持った。

「また行きたくなる学校」とは、①学校には学ぶ楽しさがある。学ぶことで可能性を広げることができ、夢に向かって進む自分を作ることができる。きっかけは、身の周りのありとあらゆるところに溢れている。学ぶきっかけづくりで教師の力量が試されると痛感。

受け身ではなく、不思議が自分の脳に自然と生まれることで、それに対して知ろうというセンサーが反応する。児童には、このセンサーの感覚をたくさん身体全体で感じる学びをして欲しい。

次に、②学校の中で、安心して学べる自分の居場所が必要である。私自身、家庭環境に学ぶ楽しさのきっかけがなかったため、家にいることは退屈で常に外に出て何かを求めている。学校に行けば、友だちや大好きな飼育ウサギがいる。私にとって安心して学べる自分の居場所は、家族ではない他の誰かに見守られ支えられているという実感がした学校だった。そんな大好きな小学校でも、高学年になるにつれて「いじめ」が続出した。同じ文房具を持っていると後から学校に持って行った児童は必ず「真似し」だと言われ、茶色い洋服を着ているとウソコというあだ名が付けられた。なまりが抜けない児童にはよそ者扱いをし、上履きが校内に隠されるという事件も起きた。私は悪いことだと理解し目にしていてもその場で注意できる行動力はなかった。しかし、弱い者いじめをする友だちと関わることを避け、仲の良い者どうして固まって行動を取るようになっていた。「いじめ」をいじめと感じ、恐れ入ったら相手が調子に乗ってエスカレートしてくると考えたため、相手にせずこちらはいかなるときも自然体で楽しい雰囲気を出し出しよう！と友だちに言ったことを今でも鮮明に覚えている。すると、気が付くといじめは無くなっていった。いじめられていた友だちの家に遊びに行くと、「あなたのおかげでうちの子は学校に通うのが楽しくなったと言っています。本当にありがとう」とその家族の方に言われた。実習期間にも同じ地区の保護者の方に言われた。人を思いやることの大切さを重々感じた。

児童は、居場所にとってもデリケートでこだわりが強い。自分を認めてくれる存在や高めてくれる環境や、言葉にしなくとも自分がした行動に評価を求めている。そう感じる場面を実習中に幾度か見た。休憩時間に行なったサッカーでは、勝ちたいがために独りよがりなチーム分けをする児童の一面を見た。また、朝の会の前に係りではない児童が、人のためになることをしたいと宿題チェックを手伝う様子も見られた。褒められることで、児童はより一層頑張ろうというエンジンが加速する。たとえ、失敗したとしても挑戦した勇気を一番に褒めたい。また、過ちを起こした時には、なぜそのことが良くないかを具体的に説明し、正直に謝るといふ行動ができたことは褒め、悪いことは悪いといふ指導をすることで、次から気を付けようと促すことができる学んだ。どんな自分にも、関心や誠実さを持って関わってくれる教師を児童は求めている。

そして、③学校はたくさんの思いやりでできている。思いやりは一人で感じることはまずない。友だちや先生、家族などの生身の人間と関わるなかで信頼関係を

築き、相手のことを考えた時に生まれる。人と人の心を通わせ誰かのためにできることをしようとする優しさが引き出される。これを私は道徳の一つと考える。児童の気持ちを理解し、道徳の大切さを実体験を通して気付かせ伝えることができる教師になりたい。

おわりに

中央教育審議会答申（平成24年）は今後の教員に必要な資質能力の根幹を成すものとして、「学び続ける教員像」を示した。冒頭で言及したように主体的な価値選択者は、常に自ら学び続ける姿勢を保つ。与えられたことをこなすだけでは、「自ら」とはいわない。教職専門家としての矜持でもある。1年先、現職に従事することになる。大学時代に徹底的に省察性・同僚性・協働性を体得したい。それがそのまま、考える道徳、課題解決型道徳授業実践の土台になる。教育の本来の姿の実現である。

教員と学生・児童は、主体と主体との呼応関係としての学びを展開する、教育の目的を達成し、日本国憲法等に明示してある理想の実現に向けて生き続ける仲間である。確かな根拠に基づく批判や提案を通して課題は解決に近づく。同僚性や協働性が発揮されてこそである。

1989年の学習指導要領改訂から文部科学省は道徳の内容項目の中で生命の不可思議さ、「生命に対する畏敬の念」を強調し始めた。「生命に対する畏敬の念」が生じる根拠についての文科省の説明は不十分である。教育学者大田は、人間は、「宇宙的な生命に依存しながら、参加している」という趣旨の説明を試みている。人間存在は宇宙的な空間の中では一見、「ちっぽけな存在でしかない」。しかし、その生命体は「小さな宇宙」であり、「大きな宇宙」の中に存在する。人間に限らない。すべての生命体がそうである。一つひとつの「小さな宇宙」の総体が「大きな宇宙」を構成している。かけがえのない存在という意味である。大田が『教育とは何か』（1990

年)の中で、「他のことはさておいても、このことは次世代に伝えたい¹¹⁾」と強調したことは、対としての自己実現と社会参加の意である。

このことは、環境教育にとどまらず、人間存在の根幹部分を理解する、哲学的な視点からの学びに繋がる。より本質的な学びに到達できる。考え、議論する道徳・問題解決型道徳とは、「生命に対する畏敬の念」の理念をどれだけ真摯に具現化するかである。「イチエフ」に象徴される地球環境汚染への対応、不平等という格差、とりわけ社会の未来である子どもの貧困是正¹²⁾、等々、「生命に対する畏敬の念」の理念の具現化を通して解決できることばかりである¹³⁾。本質や真理を換骨奪胎した美辞麗句ではなく、言霊の幸わう国の伝統文化に根ざした謙虚なものの言いが人を動かす。心ばえを欠く者には望むべくもない¹⁴⁾。

註

1. 例えば、中国新聞や日本経済新聞、2016年2月5日付け。なお、小学校5年生対象の文部省読み物資料「手品師」を使った筆者の模擬授業実践を記録した(広島文教女子大学教職センター『教職センター年報』第3号、2015年所収)。読み物資料であっても、活用の仕方によっては考える道徳になりうることを示した。同様なことは、徹底した道徳教育実践を追及してきた深澤久(『道徳授業原論』日本標準、2004年)も強調している。
2. 河野哲也『道徳を問いなおす—リベラリズムと教育のゆくえ』ちくま新書、2011年。著者は、「現代社会における道徳教育とは、リベラルな民主主義社会を維持し、発展させる働きを担う主権者を育成することに他ならない」という(13頁)。筆者が強調する価値選択の主体性の形成がめざすものと共通である。本書等によって、社会的観点から道徳教育を論ずる方向が基盤となるならば、皮相的な表面的発想、社会の課題を個人の心の問題と捉えるような発想を超えることができるだろう。
3. 岩川直樹・船橋一男編著『「心のノート」の方へは行かない』子どもの未来社、2004年。なお、検定教科書を使用することと関わって、教科化によって評価方式が変わる。「数値などによる評価は行わない」という現行の方針から記述式評価へと変更される。この変更は学級担任には負担となる。国際比較

調査によって事実として示された日本の教員の多忙化が児童生徒理解の障壁になっている。記述式評価に要する時間増に教育行政としてどう対応するか。他方、これまで以上に教員の児童生徒と関係の質が問われる。成績評価を意識した「優等生」的な反応ではなく、より良く生きる主体として相互に磨き合える、深い内面的な関係の構築が求められる。学級担任の児童生徒の実態理解度が鮮明になる。生身の教師の生き方・学び方もより問われる。それはまた、教科化を推進した人たちの生き方へも逆照射される。評価は一方通行である限りは暴力である。双方向であってはじめて本来の評価となる。18歳年齢での選挙も始まる。国家政策の意図を見抜くような主体的な価値選択能力の形成がどこまでできるか。

教科書検定への対応に関する教科書会社の社会的責任を含めて、この問題を市民社会全体の問題として直視し続けることが民主主義的社会的な主権者として求められる。本年2月の川崎市の中学生殺傷事件は、他人事ではない。

4. 徳本達夫『道徳教育の歴史』(井ノ口淳三編著『道徳教育』学文社、2007年所収)。歴史的に大日本帝国憲法・教育勅語体制下の学校教員は国家吏員であった。学習内容は国家から指定されていた。国家指定の教育内容を教授法を習得した教員が子どもに教授した。国定修身教科書のもとの学習がその典型であった。そこでは教授=学習があったとはいえ、共に臣民としてのそれであった。忠君愛国、滅私奉公の精神の錬磨の場であった。こうした体制の下では、教員の努力は教授方法の工夫の次元で終わっていた。カリのキュラム開発という発想はない。オープンアプローチという発想は夢想だにしなかったであろう。
5. 他方、今日、日本国憲法・教育基本法・子どもの権利条約体制下、教職志望学生が所与の教材をいかに教えるかという点に学びを傾斜させることは、専門職としての教職を貶めることになる。眼前の子どもに、なぜ、どの資料を用いて、いかなる授業展開をするのか。これを教員自身で、あるいは教員集団で開発することが求められる。子ども理解の能力とあいまって、教員の専門性の根幹である。
5. 徳本達夫「国連子どもの権利条約に関する一考察」(中国四国教育学会『教育学研究紀要』第38巻、1992年、349~352頁。)
6. 小松恒夫『教科書を子どもが作る小学校』新潮社、1987年。
7. 鳥山敏子『いのちに触れる』(太郎次郎社、1986年)は、原子力発電所の現実、核の灰、豚を教室に持ち込んで人間と共通であることを実感的に知る、さらに、最終的に人間の欲望を直視する授業実践である。鳥山実践の出発点である『からだが変わる 授

- 業が変わる』(晩成書房、1986年)をはじめ、多数の著作を通して、その実践に触れることができる。
8. 金森俊朗『いのちの教科書』角川文庫、2006年。
9. 金森俊朗『子どもの力は学びあってこそ育つ』角川書店、2007年。172～173頁。1947年教育基本法を改正した当時は第一次安部内閣時代であった。タウンミーティングでのやらせ質問、法律改正に否定的な参加者に対する参加排除の手口、法外な報酬支払い、「100時間の審議を尽くした」という理由で国会採決へ踏み切った姿勢、等、およそ国家・社会の根幹を左右する重要な課題をともに考え、課題解決に向けて取り組もうとする姿勢とはいいいがたいものであった。金森自身は、教育基本法改正を「改悪」と呼びたい内容であると、いう(10頁以下)。中教審委員を務めた経験を持つ市川昭午は『教育基本法を考える一心を法律で律すべきか』(教育開発研究所、2003年)でその経験を江湖に示し、教育学者としての社会的責任を果たした。「大事なことが審議されず、真剣な議論がほとんどなされなかった」(198頁)にもかかわらず為された性急な教基法改正の主眼が「憲法改正の踏み石にしようとする戦略である」と喝破している(81頁)。また、道徳教育に関しては、副題の通り、「国家・社会の主体的担い手の育成を目指す教育であればあるほど理念や道徳を法律に掲げること控えるべきだ」(187頁)という。小文が目指す価値選択の主体性の問題も、各自の主体性が何よりも重視される。主権者としての責任を担うことは万人の責務である。残念ながら社会は著者が危惧した方向へと動いている。
10. 実習生であっても、道徳授業実践を通して児童の実態理解度が鮮明になる。授業者としての自身を磨くころの重要性は全員理解している通りである。どこまでこれを具体化するかである。
- A生の場合。多様な教育環境を生きている児童たちがその多様さをどこまで発言と繋げていたか。発言のもとになっている生活経験の部分にまで絡めて捉える視点が求められる。内面的な部分の理解については、学級担任ならではのことではあろう。
- B生の場合。児童の様々な課題に授業や学級作りがどこまでのことができるかを考える機会となった。学力差、自己肯定感の低さ、自尊尊重の精神のあり方等、すべて授業や学級の生きた實際生活に即した活動から具体化させるしかない。授業時間をはじめ、限られた時間の有効活用が課題である。
- C生の場合。地域への愛情とは、個別具体的な一人ひとりを大事にすることである。学級担任の包摂的な関わり方が自他を尊重する心情・態度・実践力

へと繋がっている。この点を絡めて展開したい。「いいところ見つけカード」の実践を具体的に評価することと繋ぐという発想もあったであろう。

D生は、自身の課題を踏まえた取り組みをしている。その分、思いは強い。強い分、授業者としての発信が先に出る。児童には伝わる。さらに上をめざし、考え、議論する道徳とすべく、考え、議論する主体である児童にその時空を保障したい。

11. 大田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年、210頁。
12. 阿部彩『子どもの貧困Ⅱ—解決策を考える』岩波新書、2014年。専門家の立場からの解決策は明示してある。「子どもの貧困対策法」(略称)の成立(2013年)後、社会的包摂を政策にまで押し上げようとした努力を実行するかどうかである。
13. 『山びこ学校』(無着成恭編、岩波文庫、1995年。初版、青銅社、1951年)に見られる、民主主義的主権者になるための学びを心に刻んで卒業した生徒の40年後を迎った佐野真一「遠い「山びこ」—無着成恭と教え子たちの40年」(新潮文庫、2007年、単行本、1992年)は、戦後教育の初志から酷いまでの遠い位置にいる現代日本を問うている。昨今の私たちの知性の劣化はその結果であらう。
14. 阪正康『<敗戦>と日本人』ちくま文庫、2006年。国の地肌が現れてくるのが戦争である。著者が言うように、日本には戦略がなく、「出たとこ勝負」のような展開を続け、それゆえ、戦争に関わりを持った政治・軍事指導者の「責任という観念が驚くほど希薄なこと」。戦争指導側・兵士に死を強要する側と、死を強要される側の二つに分かれていることを指摘する(317～318頁)。このような時代状況が国定修身教科書等を中心に臣民に教化されてきたことは歴史的な事実である。敗戦後70年、十五年戦争をどう歴史的に評価するかは、万人の責務である。大学授業の主題になりうる。辺見庸『自分自身への審問』(角川文庫、2006年)や白波瀬佐和子『生き方の不平等—お互いさまの社会に向けて』(岩波書店、2010年)が、道破する通りである。

追記：本文で触れた、優れた学校教師鳥山敏子さんは故人となられた。私が見つけたのは、その年の暮れであった。私の中には100歳になっても「生き続けられる人」という思いがあったため、にわかには信じられなかった。より次元の高い仕事のために旅立たれたと思えるようになったのは最近のことである。故人から頂いた数多の贈与に感謝したい。