

【研究論文】

道徳教育指導考（Ⅱ）－「卒業文集最後の二行」を例に－

広島文教女子大学人間科学部

初等教育学科 教授 徳 本 達 夫

はじめに

小文は、2018年度より「特別の教科 道徳」の実施を踏まえて、文部科学省が作成・配付した『私たちの道徳』中学校所収の道徳教材「卒業文集最後の二行」¹⁾を用いた、筆者の広島文教女子大学（以下、本学）学生対象の模擬授業記録である。特別教科化時代の道徳が領域道徳時代の授業の課題をどう改善するのか。教材を常識的に扱った一例によって示す。課題意識は前稿²⁾と同様である。

今般の文部科学省学習指導要領改訂では、従来の「読み物道徳」から「考える・議論する道徳」・「問題解決型道徳」への転換であることが強調された。しかし、前稿で明らかにしたように、読み物資料であっても考える道徳授業・問題解決型の道徳授業は可能である。ことの成否は授業担当者の道徳授業観次第である。道徳教育は主体的価値選択能力の形成を眼目とする。これは主体性を奪われた服従道徳とは対照的である。大勢順応型の学びでは到達できない高次元の学びである。確かな教育の条理と倫理を土台に現況に対する社会的歴史的視点からの洞察を持って、最善解をめざし、足元からの行動に繋ぐような学びである。それゆえ、土台になる教育の条理と倫理の理解を欠くとその後の展開は歪む。原理原則が確かであっても状況理解力不足では「原理主義者」に留まる。所与の状況下、最善解を求めて実践的に行動する。原則理解・状況理解・行動理解の3つが確かなものとなって主体的価値選択能力の形成になる³⁾。「考える道徳」・「問題解決型道徳」はその意味で高次の営為である。とはいえ、ここでいう高次の営為は簡単に実践できる。そのことを証明することが小文のねらいである。

知性の劣化は同調主義的・総動員的な社会的様相と並行して進む。被害者になるのは子ども・若者である。小文は知性を磨く素材になるだろう。実際に本教材で授業を受けた読者も多数だろう。鵜呑みの学びは知性の劣化を生む。小さなこだわり、ささやかな疑問が状況を切り開く。教育基本法がいう、「人格の完成をめざし」、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」たり続けるための日常を作り出す営みが迂遠なようだが、教育目的の着実な実現に資する。常識的な読解力があれば十分である。文科省が想定する中学生はいうまでもなく、小文が模擬学習対象とした小学6年生でも読解可能である。以下、当日の配布資料を再掲し、必要に応じて補足する。各位の忌憚のないご叱正を賜りたい。

1 「卒業文集最後の二行」授業記録

小文の元となった本授業は2015年度4月本学初等教育学科の小学校教育実習事前学習である模擬授業の一例として学生を対象に行った（5セメ）。15分の短縮版授業と30分の研究協議からなる。以下、資料解釈とそれに基づく授業構想と展開・留意事項、研究協議の柱、等からなる。いずれも授業当日配付した。本教材は、筆者担当の道徳教育指導法Ⅱ（中学校教員免許取得希望者用・4セメ）の中で扱った。受講生の資料解釈の次元は教員が求めるような方向での思考に留まっていた。前稿に、『私たちの道徳』所収のいじめ撲滅関連資料として、本教材について概括的に触れた⁴⁾。

卒業文集最後の二行

一戸 冬彦

「思い出せば、みな懐かしく美しい」と俗に言われるが、それは過去を美化しているか、時間の経過とともに風化してくれるのをよいことに、つらい体験や苦しい思い出を忘れようと「努力」しているに過ぎない、と私は勝手に解釈している。

生来、気位が高く、不遜極まりない性格の私だが、こんな私でもこの場を借りてさんげしたい、いや、せずにはられない出来事がある。深い深い後悔。取り返しのつかない心の傷だ。

時は、小学校時代に遡る。

同級生にT子さんという女の子がいた。彼女は早くしてお母さんを亡くし、二人の弟さんの面倒もみなければならなかった。お父さんは魚の行商である。

つまり、T子さんは母親代わりと、いい。しかもお父さんの仕事がありません。正直言って汚かつた。経済的にも恵まれず、その頃の時代にしても彼女の服装はみすばらしいというより、正直言って汚かつた。

今にして思えば、経済面からしてもさうであらうが、母親代わりという生活環境から、自分の身の回りを構っているところではなかったのであらう。

そのT子さんが、六年生のとき私の隣の席になった。加えて、運の悪いことに彼女よりちょっとばかり成績も良くもT子さんも上位の成績だった。金銭的にも幾分恵まれた生徒たちが彼女の席を取り囲む形になった。

生意気で口の悪い私は、先頭に立ってT子さんをけなした。

「きたねえから、もっと離れろ。」

「この私の言葉に悪童たちは、更にはやし立てた。」

「臭いから、誰もT子に近付くなじゃ。」

「毎日風呂さ入って頭を洗って来いよ。」

こうした嫌がらせにも、T子さんは泣きもせずじっと堪えた。ほおを紅潮させながらも歯を食いしばって、涙を見せもしなかった。泣いたり涙を見せたりすると、我々にもっとばかにされ、いじめられると思ったのであろう。



しかも、T子さんは、担任に一度もそのことを言わなかった。担任のM先生は校内でも屈指の怖い先生なのである。M先生に告げれば我々はこっぴどく叱られ、自分も一層惨めになると考えたのではない。卑怯な我々は、T子さんが担任に言わないのを知って、更に輪をかけて口汚く罵り続けた。

232

231

そんなある日、クラスで漢字の小テストが行われた。問題用紙に、どうしても書けない漢字が、私に二個あった。困った私が隣のT子さんの答案用紙をチラリと盗み見ると、彼女はちゃんと書いていた。しかも、正答である。それとばかりに、私はカンニングをした。

後日、答案返却があり、その際にM先生が私を褒めてくれた。「イチノへ、よく頑張ったな。満点はお前一人だけだぞ。」

私は後ろめたさを少し感じただけで満足だった。何しろ、満点はお前一人だけなのだから。だが、その後には渡されたT子さんの答案用紙を見て、私はがく然を通り越して目の前が真っ白になり、同時に真の暗になった。なんと、T子さんは一個だけの間違いで、九十八点なのだ。私がカンニングをしなければ、T子さんは満点ではないが、最高得点者ということになる。

私は弱者であった。勇気がなかった。卑劣な人間だった。T子さんは私がカンニングしたことを知らないようである。それどころか、T子さんは皮肉などカケラもなく、

「さすがイチノへさんね、おめでどう。」

微笑をもって心から言ってくれたのだ。それに対して私は、

「問題が易しかったからな。」

と、臆するところもなく当然のように応えた。さらに、そんなT子さんに、もつとひどい追い打ちが待っていた。授業の後、T子さんの答案用紙を例の悪童どもが見て、

「イチノへの答えを見て書いたんだろう。」
「お前が九十八点も取れるわけがねえよ。」
「カンニングしてまで、いい点数を取ったのか？」

と、口を極めて彼女に中傷の矢を浴びせた。さすがの私も、このときはこの中傷に加われなかった。ところが、連中があまり騒ぎ立て、T子さんを責めているのを聞いているうちに、私の心の中の後ろめたさが消え、逆に連中の尻馬に乗る発言をしてしまった。

「やっぱり、おめえは私の答えを見たんだろう。見たに決まっている。ずるいと思わねえのか。」
すると、T子さんは泣き声で、

「私はイチノへさんの答えは見えてはいません。着てる物や髪はきたねえかもしれないけど、心はさながらねえです。」

と、机に顔を伏せた後、

「私をどこまでいじめれば、皆さんは気が済むの！」

叫びながら石炭小屋のある方へ走って行った。T子さんの初めての泣いたり叫んだり、その場から逃げ出したりの言動に、悪童どもは言葉も失った。私は彼女の後を追いつけて、土下座して謝りたい衝動に駆られたが、その度胸も勇気も瞬時に吹っ飛び、それどころか連中を前に、

「ほんのこのことを言われたんで、あれほど怒ったんだ。私の答えを見て、めくせえ(取っすか)と思わねえのか。」

と、胸を反らせた。

石炭小屋から戻って来たT子さんは、涙こそ拭き取られていたが、目をうさぎのように充血させ、まぶたを厚く腫れさせていた。

……やがて、卒業式を迎えることになった。

私はどうとうT子さんに謝らずじまいで終わった。

だが、式の日に配られた「卒業文集」をその日の夜に家で読み、私は枕をぬれにぬらしてしまった。T子さんの作文の、特に最後の二行が私の涙腺を果てもなく緩めたのだ。

234

233

「……私が今一番欲しいのは母でもなく、本当のお友達です。そして、きれいな洋服です。」

この二行に、T子さんの思いの全てが込められている。その理由は、改めて書くまでもないし、書く必要もあるまい。あまりに切なく、つらく、悲しすぎる……。

それにしても、私は随分とT子さんにひどい仕打ちをし続けただものだ。謝罪しても謝罪し尽くせるものではない。許しを乞うても許されるものではない。三十年余りが過ぎた今でも、T子さんへの罪業を思い出すたびに忍び泣いてしまう私である。

あの「卒業文集」の最後の二行は、大きな衝撃だった。大いなる悔いを与えてくれた。あの二行を読まなかったら、現在の私はどうなっていたであろう。

○「卒業文集最後の二行」を読んで、あなたが感じたこと、考えたことを書いてみよう。



235

私はいじめられてる人を見て笑ったことが何度かあります。私は小学一年生のとき、いじめられていたことがありました。いじめられるのが好きという人は一人もいません。いじめられたことのある自分なら、いじめは嫌だし、笑われたくないとその子の方を思っているのだから、いじめられてるのを見て笑いました。ひきょうなのは、私がやったような、自らいじめをしてるわけでもなく、見て笑っている人です。(中二・女子)

いじめた人は一回、一日一日の学校生活の自分はどうなのか、ふりかえってみるのいいと思います。そうしたら、自分はこんなことをしたんだなど、自分がバカだと思えてくると思います。それを知ったら母はどんなにきずつくのか、いじめられた人もきずつくけど、その周りの人もきずつくと思いました。(中一・女子)

いじめは被害者が傷つくから、だめなものだと思っていたが、もちろん被害者は大きな心の傷を負うけれど、加害者やそのまわりの人も、傷つくものなんだということがわかった。いじめはその場にいた人全員を傷つけるものだし、時間が消してくれるようなものではないのだと思う。(中三・男子)

自分もここまでではないにしろ、人の外見などをけなしたことはあります。でも、謝ることはできませんでした。周りから嫌われるんじゃないかという不安、心配がまわりついて離れませんでした。自分は間違っていると感じていましたが、自分を正当化することしかできませんでした。こりっして居る人に謝り、味方になるということは相当な勇気と優しさが、必要だと思います。(中二・男子)

いじめた人が強いわけじゃないし、いじめられた人が弱いわけじゃない。本当はその逆で、いじめられる人の心が弱いために、弱い心をかくすために、他の人をいじめるといった。(中三・女子)

ぼくは全部の立場になったことがあります。自分もいじめていたときがありました。ですが、自分がいじめられて、いじめられている人の気持ちがいじめられたような気がしています。少しわかったような気がしています。いじめてる側は、いじめられることを楽しがっていると思います。今日、やっぱり、いじめをうけている人は、ここまで苦しんでいることがわかりました。(中一・男子)

資料1 2015年模擬授業受講生各位 (2015.4.14)

以下の通りの授業展開とします。以下のような児童を相手の授業展開です。児童役の方は、その役にふさわしい言動・応答を期待しています。(自分なりに考えて見て下さい。)授業参観役の学生は、そのような児童対象の授業として相応の質が保障されているかを考えながら参観して下さい。

資料を一読の上、資料末尾の空欄に自分の意見を書いておいて下さい。当日は、15分で45分の授業を行います。(徳本達夫)(道徳教育指導法Ⅱの履修者を予定。)

第6学年1組 道徳学習指導案

授業指導者 教育実習生 徳本達夫

1. 日時 平成27年4月16日(木)第5校時
 2. 場所 第6学年1組教室
 3. 学年・学級 第6学年1組 在籍児童数(男子13名・女子13名)計26名
 4. 主題名 思い出 一戸冬彦「卒業文集最後の二行」(文部科学省『私たちの道徳 中学校』)一部改訂
- (2) 児童観(別紙と同様)

第6学年1組道徳学習指導案

授業指導者 教育実習生 徳本達夫

1. 日時 平成27年4月16日(木)第5校時
2. 場所 第6学年1組教室
3. 学年・学級 第6学年1組 在籍児童数(男子13名・女子13名)計26名
4. 主題名 思い出 一戸冬彦「卒業文集最後の二行」(文部科学省『私たちの道徳 中学校』)一部改訂
5. 主題について

(1) 価値(内容項目)について

本主題は高学年の内容項目4-(2)「だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める。」に関わる資料である。いじめは、本内容項目に反するだけでなく、本項目以外のすべての内容項目の実現を妨げる。したがって、いじめ予防に関わる日常的な指導は学校、わけても道徳教育における喫緊の課題である。今般、道徳が特別教科になる契機となった、大津のいじめ自殺事件をはじめ、子どもをめぐる人権侵害的な事象を解決するための道徳教育の充実にも繋がる。

内容項目4-(2)がいう「正義の実現に努める」ことは、2-(2)「だれに対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にする。」ことなくしては実現しない。相手理解は相手の立場に立つこと(understand=下に立つ)から始まる。相手の気持ちをより深く理解しようとすることは、相手の現在の状況や思いに対する想像力を働かせることにも結びつく。相手のことを思いやり進んで良好な人間関係を作ること、より良い集団・社会作りに欠かせない。

そのような生き方は、3-(1)「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。」生き方が土台となって実効性を持つ。壊れやすい生命に対する真剣な向き合い方が求められる。

いずれも、人間の生き方の根本を考えることに結びつく。「子どもの貧困」に象徴されるように、子どもが被害者になる事例が後を絶たないなか、大人としての責任は当然果たすべきだが、同時に子ども自身が自分たちの日常生活である学校・学級生活をより良いものにするよう学校・学級生活の全

般に積極的に参加することによって事態の改善に努める姿勢が求められる。

こうした實際生活に即した日常的な学びは、選挙投票年齢18歳引き下げが現実化する中、時代や社会の要請に合っている。時代や社会に向き合う生き方を小学生時代から大事にすることは、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法)を小学生時代から自分のものにする生き方にも繋がる。文科省のいう義務教育段階の学力観の具現化にも益する。

(2) 児童観

本学級は持ち上がりである。中学年時の担任が「手紙ノート」の手法を用いて本音の部分でお互いに理解しあうという学級づくりをされていたことが児童たちの人間関係作りの土台になっている(注:教育原理授業で学習した金森学級を想定している)。お互いが深い部分で学びあうことの醍醐味を感じている児童である。立場の違いや考え方の違いがあっても時間をかけて話し合う中で共通の土俵に立ち、問題解決へと繋げていく力である自治的精神を育んできている。また、「ハインリッヒの法則」(ひとつの重大事故・災害の背景には、29件の軽微な事故・災害があり、そして300の異常(ヒヤリハット)があるという)を学んだ児童は、足元の問題にも敏感に声を上げている。

そのようなお互いの理解の深まりが質の高い関係を生んでいる。学習面に関しても、学ぶことに手抜きをせず、理解できないところはお互いに教えあう学びの共同体の精神を具現化している。波及効果として、自分の判断や気持ちに従って行動することの大切さをより理解できるようになってきている。一時の感情に流されて、深く考えずに、行動する傾向が見られる時は、お互いに支えあい、指摘しあっている。第5学年時には、困ったことを自分で抱え込んだり、成長の途上、自分の内面的な弱さと向き合うことを避けようとする傾向も一部には見られたが、次第に仲間とともに成長する喜びを味わう中で、学級全体が学ぶことにより時間と精力をつぎ込むことができるようになった。全体として仲がよく、授業や授業外の活動場面での発言も積極的で、学びの意欲が高い。

家庭・保護者との協力・連携体制も次第に出来上がっている。学級通信がその役割を果たしている。

第5学年時に福島県から父親を残して家族で転校してきた女子児童がいたが、温かく受け入れることができた。波及効果として、福島のが児童の関心事のひとつであり続けている。それだけに本年2月に川崎市で起きた島根県隠岐町からの転校生である中学生の殺傷事件には、悲しみと憤りの反応を示す児童が多かった。転校生を他の中学生はどう受けとめたのか。担任教師はどう関わっていたのか。地域の人たちはその転校してきた家族にどう関わっていたのか、など自分のこととして考えようとする姿勢が見られた。このような児童の実態を元にいずれ、加害者の視点を持った資料を取り上げたいと願っていた。なお、一人親家庭の児童が7人いる。

また、第5学年秋に父親を亡くした男子児童を主に支えたのは、その転校生でもあった。

通塾生は3分の1程度いるが、答だけを覚えるという姿勢ではなく、教材の論理に即した学びを大事にするようになっている。自分が理解した分、学習でつまづいている友達に力を貸す姿も見られる。そのことがより深い教材理解に繋がっている。学習につまづく児童も「分からないこと」を分からないといえる、また、友達の「わからなさ」を自分なりに考えるという集団作りが進んでいる。お互いに切磋琢磨する雰

困気はあるが、優越感や自己卑下的な比較には陥っていない。

本主題に関しては、第5学年時の道德の授業で、松谷美代子・城戸ケイコ『わたしのいもうと』の資料を用いて、いじめの犯罪性に十分気付くことができていた。同時に、いじめの被害者の苦しみは良くわかるが、加害者はなぜ、いじめをするのか。加害者は軽い気持ちでやったとか、からかいや悪ふざけのつもりだったという理由をあげるが、本当なのか。被害者を死に追いやるいじめがなぜなくなるのか。いじめの加害者はなぜ、そのことが事前に想像できないのか。どのような思いでいじめをしているのか。加害者は自分の辛さを表現できない何かがあるのではないのか。等々の意見が出された。自分たちは、そのようないじめを未然に防ぐために見てみぬふりをしないこと、相手の立場を考えて行動する、嫌なことがあったらいやという、辛いことは誰かに相談する、などが大事であることを確認し、実際に、そのような学級づくりが進んで現在に至っている。

なお、本学級の児童は、本学級文庫・学校図書館等を積極的に活用しており、年間5000頁読書をめめてたく全員達成した。中学年時以降、読書活動がより活発になるにつれて、自分の生き方を見つめる姿勢がより高まっており、読解力も高くなっている。他者理解・社会認識の力も向上している。

(3) 資料観

本資料は、いじめ加害者の心の傷を赤裸々に綴ったものである。著者である「私」の小学校6年生時のいじめ体験が30年あまりの時間を経ても、悔恨となって「思い出すたびに忍び泣いてしまう」心境が綴られている。被害者が受けた心の傷の大きさを通していじめの酷さを再確認できる資料である。同時に、著者である「私」が、自分の行った「仕打ち」を忘れるのではなく、あるいは相手のせいにする責任転嫁的な姿勢でもなく、著者なりに向き合っている姿は自分の弱さや醜さに向き合い、より良い生き方を目指そうとする人間としての気高さを感じ取ることもできる。

いじめの被害者の体験は多くの資料で知られているが、加害者の感想は道德の副読本に掲載されていない。いじめ加害者に対する呼びかけの資料はある。その意味では、本資料は、被害者の悲痛な思いを再確認することができるとともに、加害者側の事情や心境を理解する手がかりが得られる貴重なものである。

本資料の構成は、いじめにあった女子児童T子の境遇の説明(②前半)、T子に対する著者たちのいじめの事例、すなわち、②後半の服装等に関わるいじめとT子の反応、③④の著者の不正行為を契機とした友人を含めたいじめと著者の心の動きおよびT子の反応、卒業式までの著者の心の動き(⑤)、T子の「卒業文集での辛い思いの吐露」とそれを讀んだ著者の悔恨(⑥)、思い出に関する著者の見解(①⑦)からなる。心の傷が本資料で紹介されている手記として綴られた30年後の現時点でも悔恨として続いていることが分かる。

最低限度の状況説明はあるが、綴られていない部分もある。その部分は、却って児童の読解力、想像力を高めることに役立つ。時代・社会背景については、第5学年時の社会科学習での学びの成果を活用することができる。貧困、行商、冬季の暖房は石炭ストーブが使用されており、学校に石炭小屋が設置されていたことなど、必要な補足を行う。なお、イラストでは児童机は個人机になっているが、この頃はまだ二人用であった。(だから「隣のT子さんの答案用紙をチラリと盗み見る」ことができた。)第5学年で学んだ歴史学習の成果

と繋げることによって、学ぶことは既知の知識や体験と関連させるといふ、学びの架橋の意義が実感的に理解できる。

他者の辛い経験を元に、他山の石として、あるいは自分の加害体験に向き合った誠実な生き方からも自分の生き方を見直し、参考にすることのできる資料である。児童の実際生活に即して考えさせるきっかけとなる資料である。

なお、著者は1947年生まれ。作家・大学教員。著者の小学校6年時、1959年当時の青森県五所川原市の小学校が舞台である。1994年に『心に残るとっておきの話』第2集に掲載された。原文はより差別的記述がある。文科省資料は、原文による。以上の点は、必要に応じて補足的に説明する。

(4) 指導観

「私」の心境、T子さんの心境とを中心に資料を読み取る。事前に資料を配布して事前読みし、また、資料末尾の問いかけに対する考え・感想を書いて来ている。事前学習の様子を踏まえて、資料を概略的に確認し、場面状況を示すイラストを提示する。資料に掲載されているイラストは2枚だが、補足的に授業者がイラストを作成・提示することによって理解を助けたい。

学習においては、資料の世界の話にとどめなように、被害者T子さんの苦しみ・悲痛な心境への共感とともに、「私」の後悔について、後悔しなくて済む手立てを、作中人物を中心に自分に置き換えて考えさせる。これによって、いじめ加害は被害者は無論、加害者本人にも後年心の傷を生むことに気付かせ、有効な予防策や、事後対策、等を考えることによって、総合的な学習へと発展させることができる。

中学生時代に本資料を用いて学習した経験のある学生が異口同音に語るのには、学習後の「後味の悪さ」である。その理由は、資料の次元の話して終わり、具体的な防止策や「私」のその後の状況がつかめなかったからであろう。そこで、資料には記載がない、多様な解決策をできるだけ多く考えさせ、その中から実行可能なものを挙げて、全体で討議することによって「正義の実現」に向けての足がかりとしたい。「読み物道德」の次元を超えて、「考え、議論する道德」「問題解決型道德」授業を展開したい。

また、本授業を契機に、実際生活を価値あるものにする学びを学級全体で共に作り出したい。そのため授業者がこれまで出会った児童の事例を紹介する中で児童が自分の生活を振り返り、考える契機になるように仕向けたい。個人や小グループ、全体で考える場面を作り、学びを深めたい。授業展開を円滑にするために、資料の各部分に通し番号を振った。

終末で授業者の児童時代の生き方を、反面教師的に紹介する。授業者が意地悪をした隣の席の女児が在学中に病死したことに触れ、相手がこの世にいなくなってからでは謝罪することもできず、取り返しがつかないことになることを確認したい。あわせて誠実ともいえない生き方をしていた時の心の状態についても語ることによって児童とともによりよい生き方を模索しようとする姿勢を感じ取らせたい。

隔週で発行している学級通信の題は、児童の発案で「思い出」となった。最終学年になったことを自覚して、最後の1年間が最高の思い出になるように取り組みたいという願いからである。第5学年時は、担任の思いを「つなぐ」に込めた。通信では児童の様子をはじめ、時事問題に対する児童の意見等も、適宜紹介している。川崎市での事件についても、児童の思いの一端を紹介した。学級の掲示板には、小学生新聞を中心に時事問題を児童とともに掲示している。

なお、本学校は学びの共同体を学校教育目標に掲げており、自他の尊重を、相互理解に繋がる表現活動を柱に展開している。仲間の思いを感受する力を育むことにも力を入れている。

本資料は中学生版の資料集に掲載されているが、本学級の児童の読解力の高さ、集団で学びあう力の高さ、また、川崎市の事件への関心の強さ、同じ第6学年時の事例であること、道徳の特別教科化をにらんで事前学習の機会の保障、等々を総合的に鑑みて、第6学年で扱うこととした。オープンエンド方式で早急な結論を出すことは控えたい。児童の応答が一般的に流れるようなことがあれば、揺さぶりをかけて深い部分で問題を捉えることができるように促したい。

7. 授業展開 (A案)

教授=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 (*)
(導入) 1. 主題に関わる身近な事例を元に問題のありかを考える。(2分)	T 学級通信の題「思い出」にこめた思いを確認する。	○資料にすぐ入るために、導入は簡単にする。 ○思い出が苦いものになるのではなく、将来の糧になるようにするという児童の6年進級時点の意欲を確認する。
(展開) 2. 資料の内容を確認しながら、 ②前半部分でT子さんの事情を理解しながら、確認する。(7分)	T①「T子さんは、どのような事情を抱えて過していたか。」 C①・T子さんは頑張っていてすばらしい。 C②・T子さんはつらいだろうけれど、家族のことを考えている。学びたい。	○時代や社会的な背景理解のための補足を行う。家庭の事情という、本人の責任ではないことに向き合っている事実を確認する。不条理に不服を言わないで、状況を変えていく・超えていくための力をつけることの大切さに気付かせるためである。
3. ②後半部分で「私」がとった言動を確認した上で、そのような展開にならないような手立てはなかったかを、小グループで話し合い、全体に発表し、理解を深めるために話し合う。(8分)	T②「T子さんの事情を知っていたのに、なぜ、「私」はT子さんが悲しむいじめる方向へいったのだろうか。いじめではない、関わり方が生まれるには、どのような手立てが必要だったか。その中で最も実行できそうなことはどれか。」 C③・担任に相談する。 C④・友人として、仲裁役になる。 C⑤・家族に相談すると、却って心配させると思って相談しなかったのだろうかから、担任や周りが動くべきだ。点数だけを気にするのではなく、本当に分かることを大事にする授業にする。	○相手理解が正の方向に行かない理由を自分に近づけて考え、自分を振り返ることに繋ぐ。 ○事前に一読した時に考えた解決方法を友人と交流する。全体でさらに深める。単なる非難に終わらせずに、解決策に繋がる意見を出し合うように促す。この段階で打開策が実行できれば、気付かせたい。〔ハイリッヒの法則〕 ○担任や授業に関わる意見が出た時は、授業者の振り返りの機会として生かす。
4. ③部分で「私」がとった言動を確認した上で、不正行為をした上でさらにいじめに加担した時の「私」の思いを想像し、そのような展開にならないような手立てはなかったかを、小グループで話し合い、全体に発表し、理解を深めるために話し合う。(7分)	C⑥・点数だけを気にするのではなく、本当に分かることを大事にする授業にする。テストは自分の今の実力を知るためにあると思う。	*状況を理解した上で、よりよい課題解決の方向に繋がる意見を出し合っているか。また、その考えは、自分の経験を踏まえた確かな根拠を持つものであるか。 *他の意見のよさを学び取れたか。
5. 同じような悲しいことにならないために自分たちがなすべきことは何かを考える。(10分)	T③「資料の話は、「私」の30年前のこと。「私」は小学校卒業後どのように生きてきたのか。このときの経験はその後、どう生かされたのだろうか。」 C⑦・後悔の毎日。 C⑧・同窓会で謝つたらいい。住所を調べて謝ることもしたらいい。 C⑨・手記等で発表し、同じ失敗を繰り返さないように社会に発信する。	○いずれも、考えられる手立てのうち、可能なものとそうでないものを現実的に考えるように仕向ける。 ○「私」が実際に取った事後の手立てが手記による発信であった。資料は、その一部である。終末で補足的に紹介する。必要に応じて、著者の紹介をする。 *いじめは、生涯にわたって心に傷を残すことを理解できたか。

授業者は、本年が定年前最後の勤務であり、これまでの蓄積を精査しながら児童の主体性と協働性を生かす指導を意識している。

6. 評価の観点

①いじめは、被害者・加害者ともに傷つくことに気付き、いじめを生まないために自分でできることを考えて、実行することの大切さに気づくことができたか。

②資料に記載されていないことも含めて、自分たちの生活に即してお互いの学びあいの中で深く問題を考えることができたか。

<p>(終末)</p> <p>6. 教師の説話 (1) 「私」のとした行動の補足説明を受けて考える。(6分)</p> <p>7. 教師の説話 (2) 授業者の事例をもとに日頃の生活のあり方を考える。(4分)</p>	<p>T T④「『私』は、この経験を手記に発表し、また、大学の授業等で学生に説明しているという。「私」の現在の行動をどう思うか。」</p> <p>C⑩・忘れるよりはいいけれども、相手に届くのか。なぜ、30年も要したのか。</p> <p>T⑤「机の隣の女子との関係。1学期に真ん中の線から出たの、出ないのと言って文句を言っていた。2学期は席替えがあったものの、秋口に女子は病死した。こんなことになるのなら、つまらないことをするのではなかったという、申し訳ない思い出として残っている。文句を言っていた時は、授業に集中していない時だった。」</p> <p>C⑪・何が起きるかわからないから、今できることを最大限すること。東日本大震災の事例でも実感できた。</p> <p>C⑫・相手が亡くなることもあるので、いつもお互い仲良くしたい。</p>	<p>○学級開きの時の話しの確認をする。家庭の事情も絡んで、落ち着きがなかったこと、安定していなかったことも紹介する。</p> <p>○授業者の体験を語ることによって、上記の事例で上がった手立ての有効性についても触れることができる。相手が亡くなった場合は、取り返しがつかないことに触れ、後悔をしなくてもよい日常生活を送ることの大切さに気付かせる。</p> <p>○質の高い授業をすれば、いじめは少しは減るだろうという思いがあることを教員として語る。</p> <p>○結論を確認する必要はないので、オープンエンドで終わる。ただし、学びを言語化するために感想を書くことはこれまでどおり勤める。感想の一部はこれまで同様、学級通信に載せる。</p>
---	---	--

7. 授業展開 (B案)

教授 = 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)</p> <p>1. 主題に関わる身近な事例を元に問題のありかを考える。(5分)</p> <p>(展開)</p> <p>2. 資料の説明を聞きながら、内容を確認する。(10分)</p> <p>3. 資料を基に、資料のような展開にならないような手立てはなかったかを、資料に足りない情報を確認しながら、小グループで話し合い、全体に発表し、理解を深めるために話し合う。(20分)</p>	<p>T①学級通信の題「思い出」にこめた思いを確認する。本資料を取り上げた理由を説明する。「小学校最高学年として心に残る有意義な思い出を作ろう。」</p> <p>T②「4つの場面ごとに資料をかいつまんで説明します。自分で読んできたことを確認しながら聞いて下さい。」 (T子さんは、どのような事情を抱えて過していたか。)</p> <p>C①・T子さんは頑張っていてすばらしい。 C②・T子さんはつらいだろうけれど、家族のことを考えている。学びたい。)</p> <p>T③「資料について学習して、もっと分りたいこと、疑問に思っていることはないですか。」</p> <p>C「T子さんの事情を知っていたのに、なぜ、「私」はT子さんが悲しむいじめる方向へいったのか。／担任は気付いていなかったのか。／友人はどうしたのか。／「私」は卒業式まで誤ろうとしたのか。どうして謝ることができなかったのか。／「私」はその後、どうしたのか。／家族に相談すると、却って心配させると思って相談しなかったのだから、担任や周りが動くべきだ。／点数だけを気にするのではなく、本当に分かることを大事にする授業にする。／「資料の話は、「私」の30年前のこと。「私」は小学校卒業後どのように生きてきたのか。」</p>	<p>○難しい資料を取り上げた理由を説明して、学級全体で深い理解にまで到達できるように雰囲気作りをする。</p> <p>○思い出が苦いものになるのではなく、将来の糧になるようにするという児童の6年進級時点の意欲を確認する。</p> <p>○時代や社会的な背景理解のための補足を行う。家庭の事情という、本人の責任ではないことに向き合っている事実を確認する。不条理に不服を言わないで、状況を変えていく・超えていくための力をつけることの大切さに気付かせるためである。</p> <p>○事前に一読した時に考えた解決方法を友人と交流する。全体でさらに深める。単なる非難に終わらせずに、解決策に繋がる意見を出し合うように促す。この段階で打開策が実行できれば、気付かせたい。(「ハイน์リッヒの法則」)</p> <p>○より深く考えるための必要な情報を資料解釈の中から発見するように、多様な意見を大事にする。出なければ、授業者が小出しにする。</p> <p>○担任や授業に関わる意見が出た時は、授業者の振り返りの機会として生かす。 *状況を理解した上で、よりよい課題解決の方向に繋がる意見を出し合っているか。また、その考えは、自分の経験を踏まえた確かな根拠を持つものであるか。 *他の意見のよさを学び取れたか。</p>

<p>(終末) 4. 教師の説話 (1) 「私」のとした行動の補足説明を受けて考える。(6分)</p> <p>5. 教師の説話 (2) 授業者の事例をもとに日頃の生活のあり方を考える。(4分)</p>	<p>このときの経験はその後、どう生かされたのだろう。／T子さんは、いま、どうしているのだろう。／などなど。</p> <p>C⑦・後悔の毎日。 C⑧・同窓会で謝ったらいい。住所を調べて謝る。 C⑨・新聞の読者の声のように、手記等で発表し、同じ失敗を繰り返さないように社会に伝える。</p> <p>T T④『「私」は、この経験を手記に発表し、また、大学の授業等で学生に説明しているという。「私」の現在の行動をどう思うか。』 C⑩・忘れるよりはいいけれども、相手に届くのか。なぜ、30年も要したのか。</p> <p>T⑤「机の隣の女子との関係。1学期に真ん中の線から出たの、出ないのと言って文句を言っていた。2学期は席替えがあったものの、秋口に女子は病死した。こんなことになるのなら、つまらないことをするのではなかったという、申し訳ない思い出として残っている。文句を言っていた時は、授業に集中していない時だった。」 C⑪・何が起きるか分からないから、いまできることを最大限すること。東日本大震災の事例でも実感できた。 C⑫・相手が亡くなることもあるので、いつもお互い仲良くしたい。</p>	<p>○学ぶことの意味を再確認する機会となりえたか。また、教員として、そのような授業展開を心しているか。確認する。</p> <p>○いずれも、考えられる手立てのうち、可能なものとそうでないものとを現実的に考えるように仕向ける。</p> <p>○「私」が実際に取った事後の手立てが手記による発信であった。資料は、その一部である。終末で補足的に紹介する。必要に応じて、著者の紹介をする。 *いじめは、生涯にわたって心に傷を残すことを理解できたか。</p> <p>○学級開きの時の話の確認をする。家庭の事情も絡んで、落ち着きがなかったこと、安定していなかったことも紹介する。</p> <p>○授業者の体験を語ることによって、上記の事例で上がった手立ての有効性についても触れることができる。相手が亡くなった場合は、取り返しがつかないことに触れ、後悔をしなくてもよい日常生活を送ることの大切さに気付かせる。</p> <p>○質の高い授業をすれば、いじめは少しは減るだろうという思いがあることを教員として語る。</p> <p>○結論を確認する必要はないので、オープンエンドで終わる。ただし、学びを言語化するために感想を書くことはこれまでどおり勤める。感想の一部はこれまで同様、学級通信に載せる。</p>
--	--	---

8. 準備物等 イラスト (新規作成分も含む), ワークシート (別紙), 資料 (事前配付), マグネット10個, 小ホワイトボード (班数分) 机の配置 (図の通り)
9. 板書計画等 (略)

資料2 研究協議の柱 (私案) (2015. 4.16)

1. 授業に関わって

①一資料に価値項目を、3つ挙げたことについて。

一資料一項目の原則(?)を文科省は取らなくなってきているが、本時の主題は複数の内容項目に関わる資料である。中心の項目は大事にしたが関連する内容項目についても押さえることが欠かせないと授業者は解釈した結果である。

②資料の事前配布と事前学習を踏まえた展開としたことについて

従来、道徳授業は、授業当日に資料が配付されるのが一般的であった。他教科については、事前学習が重視されるにもかかわらず、である。新鮮な出会いを大事にしたいというのが理由なのだろう。なお、教科書作成会社による副読本ではないため、現時点では『教師用指導書』は刊行されていない。

本資料は、中学生版の資料である。分量的には多めであるが、本学級の児童は、読解力がついている(という設定のため)、15分程度で読むことができる。しかし資料にあるように、いじめ加害者の心の傷が長く続くという点だけを学習するのではもったいない。そこでいじめ予防策を児童自身が自分たちの問題として考えることができるように、事前に配布し、一読することを求めた。資料には記載されていないことをも想像しながら補う学習が深く、広い学習を生む。日常生活に即した学びをするためにあらゆる予防策を考えさせようとした。これまでの学びの履歴を総動員して、しかも自分に置き換えた思考が生まれることを願ってのことであるが、それが成功したかどうか。

③本資料は、文部科学省が2014年度作成発行した『私たちの道徳 中学生』の資料である。著者の手記であるが、出典は記載されていない。また、他の「読み物資料」とは違った

扱いになっている。理由は不明。また、著者による手記の一部である。手記の一部から、手記の全体を想像したいと思える展開となったか。原文そのものではない。

④資料のうち、状況理解が難しい部分についての質問が出るかどうか。

ひとつの重大事故・災害の背景には、29件の軽微な事故・災害があり、そして300の異常（ヒヤリハット）があるという（「ハインリッヒの法則」）。

大津のいじめ自殺事件や、川崎のいじめ殺傷事件等、幾多の条件が積み重なった結果の悲劇である。悲劇に発展することのないように、対応可能なことはすべて行うことが大事である。児童もその重要な役割を果たす一員である。そのことを自覚する契機になる。

本資料は、2014年度道徳教育指導法Ⅱの最終まとめの時間に資料として提示した。本資料の不十分な点を指摘した学生は3割前後であった。本日、児童役学生は、一読済みの資料である。今回の模擬授業でどこまで発展的な学びになったについても確認したい。

2. 資料解釈について（指導案参照）

担任は怖い教員であるようだが、なぜ、一連のことがらに気づけなかったのか。T子さんの心境等あるいは、T子さん自身の頑張りを学級全体で認めるという学級づくりをしなかったのか。当時の学級定員50人ゆえに一人一人に眼が向かなかったのか。あるいは、気がついていながらもかかわらず、深入りすることを避けたのか。勉強ができる児童が可愛かったのか。満点を誉めるようなテスト返しの場面は常だったのか。

児童にとって、どのような学級づくりや授業づくりが自分たちにとって心地よいものになるかを考える資料にもなる。道徳で学ぶことは、「実際生活に即して」生かされることが主眼となるはずである。

他の男児や女児たちはどう対応していたのか。見てみぬふりをしていただけなのか。授業者の個人的な体験で言えば、特定の児童がいじめの対象になることはなかった。必ず誰かが理解し、支えていた。貧困、持病、肉親の死、学習のつまずき、等々を最終的には学級の全体で支えていくという理解があった。

他者理解ということは抽象的なことではない。個別具体的な一人ひとりの実情に即した理解である。表面的なことしか知らない場合は、十分な理解にはならない。本資料では、「私」はT子さんの事情を深い部分まで理解している。その理解がなぜ、T子さんを支える側に立つという方向に行かなかったのか。そこに「私」の屈折があるのか。本人自身、点取り競争の中で苦勞していたのか。百点にこだわる姿勢にそれが見える。「私」の家族からの圧力があったのか。この点も総合的理解をするためには欠かせない。著者（1947年生まれ）の時代には、学力競争的な雰囲気はまだ見られなかった。著者の家族は、その後の競争的社会に敏感に反応していたのか。

3. 模擬授業における学級や児童観について

授業者が理想とする学級づくりを意図して設定している。理想的な学級づくりに向けての授業展開になっているかどうか。むろん、以上は架空の、と言っても、私が見聞した優れた学校の児童たちを念頭に記した。例えば、金森俊朗学級であり、鳥山敏子学級であり、大村はま学級であり、林竹二が授業を行ったいくつかの学級であり、私が作り上げたい学級である。（残念ながら、私が実際に体験した学級ではない。）しかし、以上のような学級作りは決して不可能なことではない。むしろ、理想とすべき方向である。理想的過ぎるという評価もあるだろう。しかし、本来の学級の姿はこうである。こうでありたい。そこに向けて児童とともに理想的な学級を作りたい。また、そのような方向で学ぶ学級にはいじめは似合わない。

4. 15分間で45分の授業を展開することについて。

授業の全体に責任を持つことを実感するためである。このことが成功しているかどうか。

5. 道徳が特別教科に格上げ（？）になる時代の道徳授業の展開について

実際問題として児童の道徳性を記述式評価をする上で授業者の子どもの理解能力がさらに求められるようになった。今回、記述式の評価を念頭に、児童観の部分をより詳しく記述した。授業後の記述式の評価をどうするか。

2 模擬授業を終えて

模擬授業実施日に自己評価と学生の疑問・批判への応答を綴った。時間と思いをかけて構想し、実施した授業である。たとえ、15分の縮約版であっても授業記録を記す原動力となった。応答も含めて、資料として示す。

資料3 2015教育実習Ⅰ 模擬授業実施報告（2015. 4.17）

0. はじめに まずは、お礼から。今回の私の希望を受け入れて下さったことに感謝。

授業研究の素材になることは学ぶことが多々ある故、面白い。準備もそれなりにするため力がつく。何よりも今回取り上げる資料についての私の解釈とそれに基づく展開について、先生方をはじめ、道徳教育指導法Ⅱの受講生を含む学生、4年生有志と研究協議する時空となればと思つてのこと。そ

れゆえ、授業の展開についての協議のみでなく、資料研究とそれに基づく展開についての資料を提示した。

以下の報告書はお礼の一環。忌憚のないご批正を賜りたい。
1. 授業としての模擬授業 とりあえず、種まきはできた。模擬授業といえども、授業。授業ごっこではない。授業が成立するには、徹底した児童理解と教材研究が欠かせない。このことを示そうとした。本気度も。照れ隠しもなし。通常の大学授業同様の態度と雰囲気でも展開した。対象が大学生ではなく、小学6年生であるということだけが違う。45年前の

自身の小学校教育実習のときも同様な気持ちであったと記憶する。「卵」以前であったから真剣さは当然である。児童役は担当児童ゆえ、顔見知りであるが、他の参観者は初対面という設定である。むろん、模擬授業ゆえ現実ではない。演技である。役者的な仕草ができるかどうか。

授業の時空は、日常生活の雰囲気とは違ったものを感じる。授業は学びのための意図的な時空であるという思いがあるからである。それゆえ、授業では「雑談」はしない。関連事項として、予定にないことであっても必要なことは当意即妙的に取り上げる。それは雑談ではない。生成する授業を盛り上げるための必須の材料となる。臨機応変の力量があってこそこのことである。ただし、重要度が高いか否かは判断する必要がある。事前に授業に必要な内容を盛り込めなかった場合は、準備不足。児童からの予想外の言動も同様。そうした場合でも、「後の祭り」よりは数段よい。案通りに進めて、必要な補足・修正ができないほうがまずい。授業は生成するものであるという授業観が根底にある。

学生のための模擬授業であるからこそ、最も本気で取り組んだ。学生が授業を甘く見ないためである。学習＝教授活動を児童操作と勘違いしないこと、本気度に応じて学びが増えることに気づくこと、模擬授業であっても授業であるという体験をすること、事前準備の一環として予行演習を実施すること、等の確認のためである。

教員歴30年以上、初心を示すことができなければ、後なる者に対して恥ずかしい。構想時間を含めると15分の授業準備に要した時間は10時間は優に越えている。本資料は、昨年度(2014)の道徳教育指導法Ⅱで中学校教員免許取得希望者対象の授業の中で最終まとめとして扱った。

2. 徹底した児童理解 今回、事前に授業構想資料を配布した。資料と児童観の部分である。授業の権化とされる斎藤喜博は、「教師にとって子どもが見えることはすべてである。」という(『授業—子どもを変革するもの』国土新書)。至言。

授業は教員の独り相撲ではない。自己満足ではない。子どもという学び手が文化遺産と出会って「人格の完成を目指し」「平和で民主的な国家及び社会の形成者」(2006年教育基本法)になるための時空を創る意図的なものである。「子どもが学びながら生きていく空間を創ること」が学校教員の労働である(内山節『哲学の冒険』平凡社)。その中でも優れて意図的なものとして授業がある。教育原理で説明済み。

子どもの実態が理解されているからこそ、子どもの実態にふさわしい資料とそれに基づく授業展開が可能になる。子ども理解が不十分であれば、授業そのものが成り立たない。それが専門家としての授業者とそうでないものとの決定的な違いであろう。一例。『文教教育』所収の実習報告書。児童理解に努めた学生の実習は学びの成果が高いことが読み取れる。(未読の者は一読の価値あり。折角の宝を生かすかどうか。)

今回、教育実習Ⅰ春季課題の一つが指導案の収集であった。収集が目的ではない。複数の指導案に目を通し、優れた指導案を複写しながら授業の風景を想像する、その上で自身が授業を展開する上で必要なことは何かを考える。児童理解・教材理解・授業展開・授業時間内の応答能力等々。指導案を読み込んでいなければ、課題の意図は半分。(収集された指導案を一読された気配が感じられないものを前に、強制作業をさせている暴君に成り下がった自分を感じてしまう。実習Ⅰ担当者の一人としての責任を感じている。学生もいずれ、

形だけの作品を提出するような児童を前に同じようなことを感じるのだろう。自分も学生時代はそうだったと思い出すのか。人間としての質は高まらない。このような仕事をする、いつまでたっても学校教員の長時間労働の悪循環から抜け出せない。(中国新聞、2015年4月6日付け。後述。)

むろん、今回の模擬授業は、架空の児童・学級・学校・地域という設定。授業日を4月16日に、対象学年を第6学年を設定したのは資料の通り。いずれも設定に必然性がなければ、日時や学年は意味がない。逆にいえば、実習期間中に授業をするに当たって各教科を扱うにしろ、それまでの児童の実態を可能な限り知悉するように努力しなければ、授業の質は高まらない。

児童理解の機会は多々ある。授業参観も、授業展開だけを参観するのではない。授業の中で児童一人ひとりの学習姿勢や学びの質、集団での学びの質、等を観察する。教授＝学習活動だからである。教授なき学習は自習。学習なき教授は授業者の独り相撲・自己満足。学習主体と教授主体とが相互循環的に質の高い関わりを続けるからこそ、授業が学びの共同体としての時空となる。それを踏まえて授業に生かす。授業外の子どもの実態も理解する。休憩時間、掃除や学級会活動、等における姿である。身体言語理解力である。日記指導に力を入れている担任の場合は、日記を通して、行間を読む読解力も求められる。簡単な応答を書く機会もあるだろう。児童理解の総合的な理解の一助としたい。

学校内外、家庭と地域における児童の遊び、学習、生活等が見えてくるだろう。また、そのような生活の総体と向き合い、生活綴り方的に日記に書くことの大切さを子どもが体感できるような指導が必要となる。金森俊朗学級の「手紙ノート」方式の学級づくりはその象徴的な事例である。

その他、関連事項は、後述する。

3. 徹底した資料研究 資料研究とは、資料の周辺事項の研究でもある。教師用指導書に依拠した教材研究だけでは話にならない。教員の仕事は教えることではない。学ぶことである。学んだことのごく一部が学び手に伝わる。多くを学ばせたいと思うのなら、学ばせたいと思う内容の10倍以上の内容研究が必要となる。「10倍」と記したが、比喩に過ぎない。教員としての専門性の学習には終わりはない。人間的素養の修養についても同様である。それゆえ、後述するように、多忙な勤務状態では必要不可欠な研究と修養の時間が不足する。人間的・専門的に貧弱な教員では骨太な、上質の仕事は難しい。大学時代から徹底的に研究と修養に務める修練が必要となる。それが授業であり、授業外での経験である。

今回扱った資料は現代のものではない。資料を深く読み取るには、資料が扱っている時代や社会背景についての理解が不可欠である。のみならず、本資料を学ぶ児童が生活している時代や社会についての認識も欠かせない。50年前の話にしても、現代に置き換える、あるいは歴史的な観点から歴史の進歩を考える材料にする。現在と共通の部分もある。現代が抱える課題の原因や要因が見いだせることもあろう。

「時代が違う・社会が違う」と若者は言う。「今の若者は」という大人と同様の発想か。現代に繋がる真理を導き出せない学びでは、然り。しかし、過去から学ぶことができれば、否。授業者は、時代や社会を動かす底流にある根幹部分を理解することのできる力を身につける手伝いをする。総合的構造的なものの見方を育む学習＝教授活動である。

4. 歴史的な(過去の)資料から学ぶ 現在を生きる者

としての生き方が子どもから問われる。また、子どもとともにそのような生き方を求め続ける。それが専門家としての教員の生き方である。教職をめざす学生も例外ではない。

5. 資料解釈の程度 授業の醍醐味のひとつは、共通の資料・教材を共同で研究的に学ぶことにある。どのような理解があるか。どのような経験の履歴に基づく解釈か。ここが共同で学ぶことの醍醐味である。解釈は学び手の数だけある。それぞれは評価を超えたものである。浅い理解か、深い理解か。経験の履歴に基づく。したがって、浅い理解であっても、経験の履歴ゆえのことであることに気づけば十分である。逆に、年数的に児童以上の経験を積んでいる教員が児童以下の解釈であれば、恥ずかしい。

かつて、実習校で道徳授業を参観していた実習生は児童から実習生の意見を聞きたいと投げかけられた。実習生がどのように反応したか。一般的な意見を述べることで終わった。児童たちは満足した様子ではなかった。当然だろう。懸命に考えたがゆえに同室の実習生の考えが知りたくなったのだから。

授業という時空には、すべての参加者が問い一問われの関係に立つ。参観日の保護者も例外ではない。授業参観時に参加したいという思いが全身から出るかどうか。教室の斜め前方に位置する。参加意識が変わる。教職をめざす学生としての矜持を持って取り組みたい。さもなくば、児童にとっての憧れの対象からはずれる。

6. 応用問題としての資料解釈 既述の通り、本資料は、昨年度(2014)の道徳教育指導法Ⅱで中学校教員免許取得希望者対象の授業の中で最終まとめとして扱った。資料解釈力が乏しい学生が半数だった。時間的制約の故だったのだろう。

私は筆記試験という授業まとめの後は、常に振り返りをする。本資料についても後述するような批判読みを、事後説明として行った。私の批判読みに対して、賛同する学生も半数。だが、「そこまで読むのか。高校生ではないのに」といった声もあった。大学生でありながら、批判読みができない自分を合理化するようでは困る。「子ども侮るべからず」。まずは、自分の知性を最大限発揮して、批判読みをする。その上で、自分が出会ってきた中学生(道徳指導法Ⅱ受講生であるが故に)を想定して、どこまで読み取ることができるか。どう展開させるかを考える。

本資料を取り上げた理由は、いじめについての理解の深化と共通理解のためである。いじめの撲滅は社会の喫緊の課題である。授業の資料として取り上げないことはありえない。各教科は、それぞれの指導内容が年間指導計画のもとに構想されている。むしろ、道徳も同様である。とりわけ道徳は、児童の実態や時代や社会、あるいは学校がおかれた地域や学校の実情に照らし合わせて必要なことを重点的に指導する。(文科省の学習指導要領に記載。授業でも強調した通り。)

児童生徒の実態に必要な資料を扱うとして、自分の資料解釈の程度が対象とする中学生以下であれば、授業にならない。半数程度の学生の解釈の次元は不十分であった。おそらく、道徳授業というものに対する構えがあるからだろう。正解主義・徳目主義・資料絶対主義ゆえである。道徳資料を批判的に読むなどということは、授業を離れての本音の部分ではともかくも、授業の中ではなされない。資料の世界から逸脱していると思われることを言うことを恐れているからである。同調圧力下、出る杭になることを恐れる。その分、集団の雰

囲気と違ったものに対する風当たりは強い。子どもはますます均質化していく。(本音の部分で批判読みをするほど、本気で資料や現実に向き合っているかどうかも定かではない。むしろ、例外的な学生はいる。1年間10000頁の読書量を持つ学生のような事例である(中国新聞, 2015.4.23付け「広場」欄)。むしろ、読書量が実際生活に即して活用されるかどうかが問われる。しかし、まずは豊富な読書量がなければ、次の展開はありえない。スマホ情報は点としての情報であって、根幹の部分にまでの思考・判断には至らない。いわんや、表現にまでは繋がらない。それゆえ、授業を参観する際、各自の学びを表現するという課題が出されている。各自のレポートにそれぞれの学生の経験の履歴や取り組み姿勢が現れる。実習先ではそれが如実に現れる。既に示した学校教員の多忙さ。長時間勤務。徹底的に準備をして実習に臨むこと無くしては、いずれ同僚となる先輩たちを苦しめることになる。心したい。

7. 資料解釈と児童への評価 特別教科化される、今後の道徳授業では、記述式の評価が行われる。児童生徒がその評価により敏感になるであろうことは予想される。特別教科化推進者には、ありきたりの答を言う児童生徒が増えるという懸念はないのだろうか。懸念があれば、それを越えた授業展開をめざすことは、専門家としての教員の当然の仕事である。そこを見通して「批判読み」の勧めとも言うべき授業を展開することは、昨今の時代には不可欠であろう。今回の模擬授業がねらった点である。大学の教職課程における道徳授業担当者としての矜持の一環である。

大学教員として児童役学生の読解力をどこまで越えたものを提示できるか。また、それを実際の授業展開にどこまで有効に活用できるか。これが授業の醍醐味になる。実習生についても同様である。児童の読解力をどこまで越えたものを提示できるか。越えた分だけ、児童は実習生に憧れる。その後の授業への取り組みは本気になる。実習生に負けたくないような学習をしようという気になる。これが子どもである。今の自分よりも、やさしくなりたい、美しくなりたい、賢くなりたい、強くなりたい…。子どもは自身で、未完のプロジェクトとしての自分づくりに生涯に渡って取り組んでいる。後なる者である子どもにとって上質な若者、わけても教職を目指す学生との出会いは、貴重なものになる。小・中・高校時代に実習生と出会った経験のある学生は実感的に分かるだろう。年齢的には学校教員よりも近い実習生でありながら、優れたものを感じさせることになるとすれば、子ども自身、どのような生き方をすれば、そのような優れた実習生に近づくことができるのか。実習生のあらゆることを知ろうとするだろう。

学び方、給食の食べ方やマナー、休憩時間の過ごし方、運動のしぐさ、登下校の時の姿、等々。母校での実習が大半であるがゆえ、学校外での姿だって注目されている可能性は大。社会人として、教職を目指す学生としての矜持を持って日々を過したい。実習生に憧れて進路を教職に決めたという児童生徒がいてもいい。若者としての真剣さ・誠実さ・物怖じしない前向きさ・失敗を恐れず失敗から学ぶ、等々。斎藤喜博は理想的教員の資質として、若さ・賢さ・素直さを挙げる。

人は後から来る者の憧れの対象になる分、成長し続ける。学生が先なる者を憧れの対象として学び続けていることと同じように。春季課題で出会った著者や指導案の実践者も、そのような一人として憧れの対象になっているであろう。

8. 模擬授業の授業者としての気付き・振り返り 授業自体は不完全燃焼であった。達成感はいまひとつ。資料解釈

にかけた思い、あるいは、特別教科化時代の道徳授業のあり方に対する一石を投ずることを念頭にした模擬授業展開も、十分なものではなかった。

理由は単純なこと。15分で45分を展開する。しかも、最も考えるべき部分を学級全体で考えるという時空が作れなかったことである。39分時点で制限時間の15分が来た。

改定案。授業展開として、導入はほぼそのまま（5分）、概要の振り返りを挿絵の提示だけに留め（2分）、班での話し合いと発表（話し合いは略、3分）、やり取りの中で課題解決を出し合う（5分）という思い切った展開が反省の結果生まれた案である。

ただし、このような展開が実現するには前提条件がある。学生が事前配布資料を一読していること。児童役割を理解した上で、そのように反応すること。現実問題として、事前学習をしていた学生は半数以下。対象児童の実態についての説明と資料の2点は、事前予告どおり、授業実施日の2日前に所定場所での置き配付方式とした。（資料の残部数から3割の学生は未入手か。あるいは、入手済みの学生から複写したのか。万全を期して1週間前の前回授業日に配付するという手が最善であった。これは授業者の反省。）

基本形。児童の実態を踏まえた授業展開することは当然のこと。機械が授業をするのではない。生身の子どもと生身の大人がともに学びの時空を作る。これが授業である。それゆえ、児童の実態に即した資料であるかどうかは、授業参観者が最も意識してみる観点である。

児童役はかつて道徳指導法Ⅱの授業の中で取り上げた資料を一度は、批判的に検討していた学生。班での話し合いの結末としての発表に予想以上の時間がかかった。なぜか。省略方式授業に対する理解不足か。初回の授業説明をはじめ、今回の授業冒頭でも短縮方式であることは告げた。

9. 児童役学生からの意見・疑問に対する応答 展開段階で児童役から出てきた意見は以下の通り。6つの班の意見は、当日の通り。①先生はいじめに気がついていなかったのか（A）②先生は、カンニングに気がつかなかったのか。（F）③T子は先生にどうして言わなかったのか。（D・C）④「私」は、なぜ、機会があったのに、謝ることができなかったのか（C）⑤3人に悪口を言われているときに周りに人はいなかったのか（B）。

以下、簡単な意見・疑問から応答する。いずれも、自分が担任教諭・T子・「私」・学級構成員の立場として考えてみる。T子の父親、亡母、弟たちの立場も考え得る。思考が深くなる。他人事としての資料・授業ではなくなる。当然、深い思考に基づく、質の高い対策が生まれる。「読み物道徳」を超えて、「考え、議論する道徳」「課題解決型道徳」に自然と発展する。今回もまた、それをめざした。

(1) ⑤について。教室以外のところでいじめをしているという風景ではなさそうだ。そのような状況であれば、著者がそのように書くだろう。しかし、周りがどう反応したかが書いていないのは、不自然である。傍観者だったのか。仲裁者や加担者ではなかったことは確かである。いじめの4層構造や、日本のいじめ構造・状況が欧米のそれと違うことを知る関連資料が必要になる。

児童役が考えるべきは、そのような光景に対してきちんと「止める」という声をあげることであり、実際生活に即した考えをし、また、実行することである。自分たちの学級の実態を振り返ることである。知的理解が実際の行動にま

で活かしている。実践力である。ここまです意識して学ぶべきであろう。資料に不足している部分については、自分たちの日常生活に照らし合わせて考える。資料的に不十分であることを思考停止・判断停止に陥っては意味がない。5000頁の読書量のある児童は文脈的に読み取るだろう。福島からの転校生を想定したのは、このことを確認するためでもあった。(2) ②の、不正行為に関しては、気がつかないのは当然である。気がついていても仕方がない。

資料の時代背景。資料のイラストでは個人机方式となっているが、当時は机を二人で共有していた。見えて当然。それでも多くの児童は見ない。うつきない。テストとは現時点での自分の実力を確認するためであるという、暗黙の了解があったからである。著者と同時代を生きた私たちは不正行為はしなかった。（ひよっとしたら、学友の中に不埒なものがあったのかもしれない。しかし、そのような卑怯なことをする者の馬脚は日常生活に現れるから、なかったのだろう。余談ながら、本学の階段教室である大講義室では前の学生の答案が見えることも皆無ではないだろう。採点者として、同じ誤答が続くという「怪」に出会うことも皆無ではない。出席番号順に座席をしているのだから。見えたのだろう。見えるような状況設定が間違いということか。厳密な試験実施は、例えば262教室のような同一平面上の個人机方式がよい。

とはいえ、現実問題。全てが理想的状態にあるわけではない。それゆえ、見えない物理的工夫以上に見ても意味がない問題作成の工夫、見ようとしめない精神的成長となる関わり方などが実践的な課題となる。

担任のM先生は、試験が持つ本来の意味を体感できるような学級づくりや授業づくりをしていなかったのだろう。

現代社会を生きる児童生徒が今の時代の価値観で不正行為を考えるのは違う。どのような時代を生きていた「私」が不正行為をしたのか。保護者からの圧迫があったのか。優越感に浸りたかったのか。担任のM先生から誉められたい一心であったのか。とはいえ、受験戦争の時代ではなかったのだから。理由は不明。著者自身は語ってはいない。ここを手記として綴ることは、時代や社会の中で生きる人間のあり方を考えるものの責任である。あるいは、それが理解できるような描写をすべきだろう。

(以下は、余談。急ぐ場合は飛ばされたい。極端な例を示す。人肉食。平時であれば、人肉食の例を挙げることに違和感はあるだろう。むしろ、平時であっても事例はある。恋人を誰にも渡したくない。恋人のすべてを自分のものにしたいという、偏執的な倒錯愛に陥ったものが為すことは皆無ではない。パリで恋人を殺害し、遺体の一部を食したという、佐川君はその一例か。ここまで極端ではないにせよ、恋人のメールが気になるのは、似たり寄ったり。程度問題のこと。

平時でなければ、極端な食糧危機という状況下では、人は生き延びるためにあらゆる物を食べる。食べる物がなくなれば、人肉食はあり得る。武田泰淳がそれを作品にした（『光ごけ』）。実際に先の大戦、旧日本軍の一部は食した。辺見庸が『もの食う人びと』（角川文庫）のなかでミンダナオ島の住民の証言として紹介している。このように人肉食という事例を、時代背景を抜きに語っても意味はない。大岡昇平も追いつめられた敗残兵の立場から描写している（『野火』）。

ことがらはすべて個別具体的な時代社会背景との関係の中で現実味を持ってくる。大政翼賛会的な時代背景の中での個人の言動を、言論の自由が保障されている時代の者が時代背

景抜きに批難しても意味がない。心すべきは、言論の自由が保障されている現在、言論弾圧があった時代であっても抗った人びとが存在したことから学ぶこと、あるいは、言論弾圧ゆえに無責任な戦争遂行に最後まで突っ走ったこの国の心性をどう乗り越えるかである。言論の自由が保障されている現代にあって、時流に抗う精神的な気高さを持つかどうか。

(3)③先生に相談する。信頼できる先生であればともかくも、本人の責任でない不条理の苦痛を受けとめてもらえない先生には打ち明けるわけがない。不条理な理由でいじめの被害者になるということは存在を否定されること、そのような存在であるということを自身から言うことはためらわれた、という理由である。その意味では、いじめが犯罪であり、被害者は悪くないのだという今日はいじめに関する理解は被害者にとっては救いの発信である。歴史は進歩している。

家庭の事情で苦労しているながら、学力的に高いT子のことを肯定的に捉え、担任として応援したいという思いでM先生が関わっていれば、日常的に言葉をかけるだろう。「弟さんたちは元気ですか。何か困ったことがあったら遠慮せずに声をかけてね。」などと。T子のことを直接話題にするよりは心を開く契機になるだろう。直接の言葉かけではなくとも、身体で語る・伝えるという手法もある。直接・間接、状況に応じて取り入れる。難しいことではない。人間的素養である。不条理の苦痛に向き合う児童へ寄り添う姿勢が教師を育てる。

新学期当初の家庭訪問をしているはず。父親を交えてT子さん本人とも出会っているだろう。弟たちとも。学齢期で同じ学校に通っているのだろうか。仮にそうであれば、弟たちの当該学級の教員とも連携を取り合っているだろうに。未就学児だとすれば弟たちはどうしているのだろうか。留守番か。行商の父親に同伴しているのか。などなど、T子への思いが強い分、家庭状況のことが気になる。担任であれば、なおさらでないか。1学級50人時代ゆえ、一人ひとりへの思いは十分発揮できなかったということはあるだろうけれども。

仮に学力的に課題があれば、なおさらより丁寧に関わり方が必要となる。そのような状況を克服するための力をつける支援をするのは教員の仕事だからである。子どもの貧困の連鎖を食い止める社会作りと同時並行してT子の自立に向けての学力面での支援が必要となる。奨学という社会的支援を受けているだろうか。中学進学後、卒業後のことも視野に入れた可能な限りの対応をするかどうか。教師Mの人間的力量が問われてくるだろう。(幸い、T子の学力は高い。自助努力の成果か。教員の支援か。)

これらは「特別扱い」の類ではない。「ひとしく」「その能力に応ずる」(教育基本法)指導の具体化である。M先生は、貧困の中で苦勞するT子を一人の児童、人間として、「ひとしく」幸せになって欲しいと思っていなかったのだろうか。思ったとすれば、相応の関わりをするに違いない。残念ながら、資料の文面からはその一片も窺えない。

M先生を好意的に捉えてみよう。以上に記したようなことが表面化しないように、当然のこととして行っている。それゆえ、「私」は気付かなかったのだ。また、「私」たちのいじめにもT子は我慢できたのだ、という解釈である。

しかし、到底無理である。非道ないじめにあって挫けては亡き母が悲しむ、苦勞している父親に心配をかける、弟たちの世話ができなくなる……。何と健気で、いじらしい生き方か。そのT子に対する品のないいじめ。専門家であるM先生

の出番ではないのか。

読者はどのように資料を読み込むか。経験の履歴、あるいは読書量が決め手になる。

私の読み方を示したのは、T子への共感ゆえである。せめて読者の一人として、作品の中でも、T子に共感しつつ、支える側に立ちたいという思いからである。こうした思いが生ずるような授業構想・展開を示した。資料への思いが生まれなければ授業は成り立たない。T子と私とは、程度の差は大きいとは言え、同じ臭いがする。同類である。

不思議なことがある。そもそも、「私」はT子さんの家庭事情を資料の程度分は知っていた。弟が二人いること、母親が亡くなっていること、父親が魚の行商をしていること、など。服装については、学級で毎日会うのだから分かる。しかし、上記の3点はどこで知ったのか。近所なのか。あるいは、T子さんの家に遊びに行ったことがあるのか。あるいは、教員からの情報か。情報通からのまた聞きか。

近所である、遊びに行ったということなら、T子の苦境が多少は理解できるだろう。教員からの情報ならば、これまた理解度は高いだろう。噂からか。あそこまでのいじめ・いびりができるということは、「私」たちは他者理解の力がない、乏しいということだろう。「お勉強」はできても、人間の品格的にはお粗末過ぎる。担任は、保護者はそのような「私」を注意しないのか。家族や先生の前では「優等生」ぶりを発揮していたのだろうか。

三浦綾子『愛の鬼才 西村久蔵の歩んだ道』(新潮文庫)には、腕っ節の強い子どもが大人に腕相撲でも勝って自慢げにしている場面で論される。「人間の顔のうちで、いちばん醜いのは傲慢な顔だよ。私も傲慢だが、(後略)。」

要するに、私なりの見解だが、結論的にいえば、このM先生が担任であったが故の不幸であったということである。それゆえに生まれた「私」の手記ということである。それゆえ、本資料を通して学ぶべきは、教員としてのあり方、人間としてのあり方である。「私」のあり方も含めて、のことである。教員がつまらないからと言って児童生徒がつまらなくてもいいということにはならない。それは言い訳というものである。言い訳ほどみっともないことはない。

残念ながら、「私」は不十分な担任を超えることができなかったばかりか、はるかに低い次元で小学6年生時代を過したということである。もったいない。「私」はわがままなお坊ちゃんだったのか。「私」の周りには、悪がきの「お友達」しかいなかったのだろうか。

道徳授業は、学級づくりや授業づくりと別問題ではない。道徳授業が道徳の時間として設定されたのは1958年である。本資料の時代背景で言えば、1947年生まれの子。順当に学齢を重ねたと仮定して、1959年に6年生。道徳の時間として設定された道徳授業の中でどこまで心に響く道徳授業を受けたのだろうか。むろん、それ以前は、社会科等を中心に、学校の教育活動全体を通じて実施されていたはずである。それゆえ、このM先生の学級づくりや授業作りの力量不足である。

「学校で最も恐れられていた」ということは、若手ではないのだろうか。1945年の敗戦に至る戦争時代を潜り抜けた教員の一人であったということなのだろうか。あるいは、復員後、急遽、教員になったのか。(余談ながら、「恐れられていた」理由は何か。人間的な高貴さか。あるいは、権力的な立場か。前者だとT子への対応が繋がらない。)

敗戦という、降伏をどう捉えたのか。それ以前から教員で

あったとしたら、「私もだまされていた」と言い募った側か。教育の戦争責任を感じて、例えば、教員組合活動を通して、「教え子を二度と戦場に送らない」と誓った側か。戦後の教育改革を担う一人として、徹底的な授業研究・教育研究に励んだのか。堀田（三浦）綾子のように、教育の戦争責任を持って教職を辞したのではなかったことは事実である。

M先生が自分の中に教育の戦争責任を多少でも感じ取っていたのであれば、児童の中の貧困者に目を向けないのは考えられない。若手教員では無着成恭、中年教員では金沢嘉一、大村はま、等々。資料のなかの「私」たちがそのような優れた教員に出会わなかったが故に生まれた悲劇的な事件である。

M先生がご存命ならば、道徳の副読本にも、あるいは、文科省の道徳教材にも採用された本資料の中では唯一の学校関係者である。何を思われたらどうか。かつての卒業生が（私は「教え子」という言葉が生理的に合わないため、卒業生という言い方に代えている。）書いたこの手記をかつての担任として読んで、どう応答するだろうか。一連のいじめに気がついていなかったというのだろうか。T子に謝るべき人の一人は担任であったM先生ではなかったのか。

教職を志す学生が心すべきは、児童理解の力がない、あるいは、人の下に立てない者は子どもの前に立つべきではないということに心を刻むかどうか。理解とは、understand である。学級づくりがまともであれば、この種のいじめは発生しない。学級づくりと対である授業づくりがまともであれば、いじめという次元の低いことは起こりえない。一人ひとりが「人格の完成をめざす」生き方においては、いじめは最も遠い行為だからである。

仮に、T子がいじめを苦に自死を図れば、当然、学級担任の学級づくりが問題になる。児童の実態がつかめていなかったとすれば、論外である。つかめていても、適切な対応をとっていなかったとすれば、専門家としての資格が問われる。いずれにせよ、M先生が担任であったが故の不幸である。T子だけの不幸ではない。30年も過ぎてなお、心の傷を抱えている「私」の不幸でもある。

本資料を一読した者は、ここまでのことを考え、そこからこの種の悲劇を生まないための足元からの対策を講じなければならない。具体的に何ができるかを学級全体で考えようとするのか。本授業がねらったことである。指導案の指導観の通り。

現在、大学教員であり、作家である著者は、小学生時代の経験をどのように実践や作品に昇華させているのだろうか。別の問題として、取り上げる価値はあるだろう。

百歩譲ってM先生を好意的に評価するとすれば、30年も過ぎてなお、心の傷として抱え続けている「私」を生んだという点で、優れた実践をしていたということもできようか。いじめた行為をなかったことにする、忘却する、あるいは責任をT子へ転嫁する、ということはついでしなかったのだから。

しかし、この好意的な解釈も当てはまらないだろう。「私」は卒業日当日まで謝罪できていなかったのだから。小6時代のいじめ体験が持つ意味は、その後の学びの中でその都度、著者に迫ってきたのではないか。それは「私」がその後、どう生きてきたことの結果なのかによる。そもそも、この時の辛い経験は、その後の学校・学級生活でどう生かされたのか。傷を語りうる人物とは出会えなかったのか。保護者や家族はどうだったのか。

「私」はT子とは別の中学校に進学したのか。「手記」一文科省教材版では一卒業後のことは記されていない。不自然である。理解に苦しむ。「私」の肉体的な器がそのまま出ているということか。

(4) ①「いじめに先生は気づかなかったのか」は、その意味では、気がついていても、子どもの世界のこととして放置していたのか。不条理の苦痛を理由としたいじめは人間的な品格に関わる。それゆえ気付いていたならば、注意するだろう。「学校内で最も恐れられていた」のだから。それはないだろうから、やはり気がついていなかったのだろう。

関連して、98点のT子を誉めることがなかったのはなぜか。全員が高得点であったということか。そのなかの満点であった「私」を誉めたということか。満点のイチノへを誉めて、「T子も惜しかった。一つだけ間違っただけ。」などという声かけをすることは、相互に学び合う学級づくりにも効果的ではないのか。

貧乏人の僻みを覚悟で筆者の個人的体験を書く。経済的にも条件のよい「私」が高得点をとるのはある意味、当たり前のことである。家庭の経済環境が学力に影響することは教育社会学の世界でも常識である。感覚的には「私」の時代もそうだった。同時代を生きた私はこのことを実感していた。

「勉強が良くできる」友達は家に本がたくさんあった。家の手伝いをしている様子はなかった。他方、勉強につまづいている友達の家はきょうだいが沢山いて、彼女は下の子の面倒を見ていた。掃除・洗濯等もしていた。家の中に入らなかったので不明だが、本が沢山あるとは思えなかった。これらは、いずれも、学級の中では見えなかったことである。実際にそれぞれの友人宅に行ったことで見えてきたことである。しかしながら、保護者がどのような仕事をしているかは分からなかった。それゆえ、資料の「私」の情報収集力は高すぎる。T子の父親が行商する姿を見ているのか。あるいは、実際に魚を購入していたのか。購入していたのならば、もっと理解度の高い友人であったとしてもいいだろうに。

それゆえ、私の経験から言える子ども像から悉くずれているため、私には、本資料の「私」のことが良くわからない。屈折していた人物としか思われぬ。「優等生」であることを求め続けられた心痛が背景にあったのか。

ドウス昌代『イサム・ノグチー宿命の越境者』（講談社文庫）のような事情があったのか。三浦綾子の作品、『道ありき』だったか、生活の力に優れた友人のことを見直す場面があった。勉強という視点だけではなく、人間としての総合力という観点からの人間評価の視点である。三浦の担任がそのような総合的な人間力を高く評価する姿勢を持っていたがゆえのことである。時代的には資料の舞台よりも40年も前のことになるが、M先生とは格が違う。

いずれにせよ不正行為に関わった結論。大村はま的に言えば、テスト観の観点がずれている。次元の低い学びをする時空には、次元の低いいじめが跋扈する。「点取り人間」が加害者になりやすい。逆に、テストの点が低いがゆえに、誇りを持ってないものも加害者になる。被害者が加害者になる事例である。指導案では、学習につまづく児童を設定して、「分からない」と声を上げることが奨励されているという設定にしたのは、このためである。児童観に記した通り。「分からない」といえる学級には、いじめはありえない。これも、教育原理授業で扱った主題である。

(5) ④「なぜ、謝らなかったのか」。加害者が謝るといふこ

とは、至難の業。自分に誇りがなければ、自らの加害行為を相手に対して謝れない。国家大のことであり。この国の戦争責任に対する生き方が今日においても影を落としている通り。個人の等身大のことではなさである。企業大のことで言えば、謝罪として頭を下げるという次元の応答はある。例えば、福島原発事故を起こした東電のように。しかし、謝罪とは同じ事件を金輪際繰り返さないという自覚を伴った行為であるべきだろう。したがって、謝罪の質はその後の言動によってのみ明らかになる。水俣病者の告発が象徴的である。頭を下げるという禊的な行為は特殊日本的である（藤原新也『天から恥が降ってくる』文春文庫）。

逆説的にいえば、そのような風潮の中でかつての所業に向き合い続けてきた「私」は、人間的に高貴である。優れた人物であると思う。資料観の通り。それゆえに、時代背景等も絡めて発信することが大事になる。同じ青森県出身の太宰治のように。作品には、時代背景が如実に表れている。戦争責任の問題もきちんと、個人として向き合っている。「もっと弱気になれ。強いのはお前じゃないんだ!」（『トカトントン』）

教師の説話で紹介したように、相手はむろん、自分もいつまでも生きているわけではない。存命中に誠実な生き方をしなければ、後の祭りとなる。後悔先に立たず。そこからしか人間としての誇りは生まれない。また、より確かな生き方は生まれない。児童役の疑問への応答として紹介した。謝罪しようにも相手が没していたら伝わらない。いわんや、相手が自死を選んだ場合は絶望的である。

10. 当日の研究協議の意見から (1) 司会者の先生の意見から「今回のような資料の事前配布方式はリスクがある」という発言があった。保護者からどのような反応があるかは分からないから、というのが理由とのことであった。

授業者からの反論。学びの材料は多々。保護者も交えて学ぶという展開になればよし。保護者はそこで読解力を試されるということでもあろう。しかも、資料は文科省作品。一般化して言えば、新学期の前に配布されている教科書に対しても同じことを言うのだろうか。文科省作成配布の『心のノート』についても同じようなことが出されているのか。仮に保護者が教科書を読んで、異論を感じたとすれば、新たな学びあいが生まれる契機になる。歓迎すべきことであろう。なぜゆえ、「リスク」ということか。講評者と応答しあいたい。

(2) 学生の意見から。レポートが未提出のため、後日になる。

口頭での意見については、レポートと絡めて応答する。事前配布資料の児童観を読めば、出てこないであろうような意見もあったと考えているからである。授業者が設定した児童観は授業対象の児童の実態としてのそれである。そのような児童の実態はない、と言っても意味がない。「資料は児童には難しすぎる」といった意見も意味がない。文芸作品の舞台設定・作中人物像設定に異議を唱えても仕方がない。問うべきは、どこまで現実味・実在感があるような表現がなされているかである。資料解釈をあれこれ綴っているのは、この点を示すためである。

意味があるのは唯一点。模擬授業での児童役がそのような役割がついぞできなかった場合。大学生ゆえ、それはありえない。また、そのような次元の児童役を設定することによって児童役学生の知的好奇心を刺激しようとした。昨年(2014)の「手品師」の資料を用いた模擬授業でも同じ意図であった。従来どおりの道徳授業では、揺さぶりはない。簡単に答が想定できるような資料でも意味はない。今回の資料は、いろい

ろな点で不十分な点がある。その部分を批判読みできるかどうか。これも検討材料となった。研究協議でこのことが話題にならなかったのは残念であった。

11. 道徳授業と学級づくり・授業づくり 道徳授業は、学級づくり・授業づくりと連関させることが大事である。春季課題で読んだ本の中に、このような基本的なことは書いてあっただろう。しかし、どのような本を読むかによる。授業の設定では、5年次に5000頁の本を読んだ児童という設定。子どもの前に立つ教職を目指す学生として、5000頁程度は読んでいなければ話にならない。今回の模擬授業では、実習に向く学生を激励するために、優れた児童を生んだ優れた教員の実践を踏まえた学級の設定とした。

偶然、やり取りした小学校教員の卒業生。小学5年生で10000頁も少なくない、とのこと。多い児童は、20000頁を超えているとのこと。福山市内の小学校。学生としては、スマホ活用の時間を削ってでも本読みの時間を作りたい。

児童役の設定で福島県からの避難者を設定した。道徳教育指導法Ⅱの授業では扱った主題。道徳教育指導法Ⅰ(2014年度より別の専任教員が担当)では扱われているのだろうか。

小学校での実習では実習生の6割以上が道徳授業を担当する。どこまでの指導が為されたのか。実習Ⅰの中で確認しながら、指導を進めていく。変則的な展開になることは、事前に予想された通り。(以下、続く。)

資料4 Ⅱ. 学生のレポートへの応答(その2)

1. 資料の事前配付(4.14)の意図 授業受講生各位

以下の通りの展開とします。以下のような児童を相手の授業展開です。児童役の方は、その役にふさわしい言動・応答を期待しています。(自分なりに考えて見て下さい。)参観役の学生は、そのような児童対象の授業として相応の質が保障されているかを考えながら参観して下さい。

資料を一読の上、末尾の空欄に自分の意見を書いておいて下さい。当日は、15分で45分の授業を行います。(徳本達夫)

以上が事前学習の指示。苦言というべきか。現時点(4.17)では、事前配布資料に感想等を記入した学生はいないようだ。このこと自体、お粗末の一言。資料を一読せずに授業参観するなどということはありえない。児童観に絡めてふさわしい資料であるのかどうか。また、どう展開するのか。これを参観者として想像する。専門家としての仕事。資料解釈は妥当かどうか。これも一読しなければ分からない。他人の解釈に乗って考えるのは、専門家の仕事ではない。

質の高い学びをすることは学生の本分。専門家としての教員は自律性が求められる。自律性とは他からの指示がなくとも主体的に動くということ。本授業でもこのことは目指すべきこと。授業担当者は学生が質の高い学びができるように最大限のことをする。

今回の児童の実態は、現3年次生に対する叱咤激励の意味も込めている。教員の仕事は、質の高い授業や学級づくりを通して質の高い子どもになるように支援することである。それゆえ、教員自身が学ぶことに責任を持たなくては意味がない。児童に求める次元以上のものを追究し続けることが最低限度のことから。具体的にいう。児童に学年ごとに年間、1000頁の本読みを求めるのなら、教員はその倍は読む。優れた実践家はみなそのような学び方をしてきた。大学でいえば、学生は年間10000頁の本を読むのは基本形。教員は30000頁は読むことが求められる。

レポート作成に関していえば、年間10万字は書いているだろう。2年次の場合。教育実習Ⅶ報告書は、A3一枚4000字。日々の記録が1000字5日分5000字。礼状等々。実習以外の授業短評。レポート等。人は書く分、成長する。書くという行為は考える、省察する行為と繋がっているからである。公表を意識すれば、さらに推敲を重ねる。実践記録をまとめることは教員の専門性の証となる。

2. 授業研究の醍醐味 実習Ⅶでも、実習先によっては研究授業に参加する機会があった学生は多い。そこでは授業研究の醍醐味が体験的に理解できたであろう。

今回は、どうだったか。内輪ゆえの馴れか。醍醐味が見えていないのだろうか。それはまた、教育原理・教育史・特別支援教育・道徳指導法Ⅱ（中免取得者に限定）等で、感じ取ることができていないのだろうか。私が担当する授業そのものでは不可能であったとしても、映像等の資料を紹介した。

研究協議の柱の試案を提示した。意図はそこに記した通り。有体に言えば、授業の仕方は既習済みだから。教職課程教育の授業を授業者として評価するという修行が必要なのだろう。受身の授業ではない、積極的に関与する、あるいは乗り越える対象としての授業との出会いである。ここが確かであれば、協議対象となる事項は決まってくる。

もちろん、初歩的な事項が不十分である場合は、その部分から指摘しなければならない。資料を止める磁石の数が不十分である、チョークの筆圧が弱い、漢字の書き順が違う、等々。

限られた協議時間では、そのような初歩的な事項の質疑で時間を取るのももったいない。十分な事前準備は欠かせない。

3. 縮約版の模擬授業 大学教員による導入段階部分での模擬授業を設定する必要はないだろう。15分で45分を行うというのならば、意味がある。

導入部分と一部展開の模擬授業は、その後の展開と終末がどのようになるかは指導案を元に想像するしかない。本来は45分方式が理想的である。限られた時間の中では短縮・省略できる部分は短縮・省略して、45分の授業全体に責任を持つということを実感させることが必要となる。現状では15分短縮方式が最も学習効率が高いという判断に立ってのことである。

4. 児童を変革するものとしての授業 児童の実態に関して、理想的な児童の実態とはいふものの、最初からそのような児童ではなかったはずである。優れた関わり手が手塩にかけて、ねんごろに関わった結果、児童たちの優れた部分が発現し続けているということである。そのような児童たちに出会った場合は、どのような関わり方がそのような児童を生み出しているかを考え、自身の取り組みの方向へと繋ぐ。

他方、課題を抱えている児童たちとの出会いであれば、どのような理由や背景があってその児童たちはそのような現在に至っているのを探る。その上で、あるいはそれと同時に、どのような手立てが必要であるかを考え、児童とともにその手立てに向けて日々の課題に取り組んでいくことが必要になる。理想とする児童を想定することは、理想とするような実践と出会っているからである。直接的であれ、間接的であれ、である。間接的な情報としては関連の授業があるだろう。優れた実践を紹介することは当該授業科目担当者の責務である。

Ⅲ. 受講学生の質問や批判への応答

1. レポートへの応答前段 貴重な批判・疑問・短評、感謝します。現時点（4.20）提出分に関して、以下はその応答。

（1）「前ふりが長すぎたのではないか。前ふりは授業と繋がっていたのか。」⇒4月16日の授業。道徳授業の2回目。場合によっては実質的に1回目かもしれない。学びの姿勢の確認と、家庭との連携、学校全体の中での第6学年の位置づけ、期待度等を紹介することによって、当日の主題である、「正義の実現」をめざして学びの共同体づくりを足元から実行する自覚を喚起しようとした。道徳授業は学級づくりと対だからである。

学習への意欲の高さ、主題である「思い出」が学級通信の題になった事情、学級通信への家庭からの返信の紹介等、授業展開上必要な内容であったがゆえに、やや詳しく扱った。授業者としての説明に終始したのは、本来の児童にはできるものの、架空の児童役、事前資料を一読して参加していなければできないからである。想定児童が役割に徹していれば、例えば、学級通信の題に込められた思いをいかいつまんで紹介することができたであろう。したがって、前ふりが授業の本題と繋がっているかどうかは、参観者が判断することである。必要なことであると思えば、必要だと思われることが授業で展開されたということ。不要だと思えば、なぜ、そのような展開をしたかを質問する。それが授業研究ということである。

「学級の樹」の説明に関しては、読書活動、友人等への支え等に集団として取り組むという設定であった。読書量を個人で競うのではない。集団でより大きな、葉と花のある樹にしていく。そこに担任も、根の部分で関わっていく。根の部分での参加は、児童からの要求によったという設定であった。これまた、児童役が説明すれば、児童の参加が高いという評価になっただろう。いずれにせよ、児童同士・教員との協働性が生まれる。

これを家庭にまで発展させることも可能である。親子読書である。大人が薦める本との出会いもあるだろう。学級文庫としての事例は、配布資料の金森学級の通り。これまた、教育原理で紹介済み。教育原理授業を担当したことが具体的な学級や児童の実態の紹介に繋がっている。共通の理解があるという前提である。全員、単位を取得している。最低限の共通理解はあるはずである。（教育原理受講生の一人は、金森『いのちの授業』を読み、感想を新聞に投稿、採択された。実習Ⅶの実習校の校長が投稿を一読。教職員に複写して配布された。能動的な学習姿勢の一例。）

関連事項でいう。授業の中で展開されることはすべてが学習財である。授業として不要なことは授業者の自慢話。世間のゴシップ。当該授業時間ではなくともいい、諸連絡事項の説明。脈絡のない思いつきの話、等々。いずれも、授業構想の中で必要であったか、不必要であったかという点で評価されるべきこと。

以上は、授業者が45分授業の全体構想を念頭においておかなければ、文脈の中での必要な部分に触れるということにはならない。当意即妙な展開は望めない。生身の人間同士が展開する、生成する授業の時空を作りあげるのだから。

不必要な事例。ある実習生による算数科授業の導入の例。当日の授業で扱う教科書の挿絵を出しては入れてを繰り返した。挿絵に注目させようという導入という。大学の授業で習ったと本人は言う。その導入での技法は、一見、授業に関連しているのよということになるのだろう。しかし、本旨からいえば無意味な導入である。すぐに挿絵を使って授業に入ればよし。記憶ゲームをしているのではない。

実習生として勝負すべきことは、展開部分で深い学習の保障ができたかどうかという点。導入もその一点に関わって意

味を持つ。私の道徳授業の導入は簡潔である。道徳授業改革に取り組んでいる研究校では、導入は2分とされている。同感である。学ぶべきは主題に関わって自他の生活や意識・行動を振り返ることである。すべてこの点に関わってのこととなる。

(2)「児童の全員が5000頁読んでいるとは限らない。」⇒指導案では児童全員が読んでいるという設定。この前提部分を否定しても仕方がない。逆にいえば、10000頁読んでいる児童だっていると言っても意味がない。現実に関わっての指導案での学級の姿として、全員で5000頁読もう、読んで時代や社会のこと、人のこと、自分のことをもっとよく知ろうという思いが全員のものになっているからこそ実現できる世界という設定である。

資料でも示し、教育原理授業でも紹介した金森学級の児童は、未確認ではあるが、5000頁は軽く読んでいるのではない。事実、読んでいる学校の例はある。ある児童は20000頁読んでいるという。子ども、侮るべからず。かつての小学生時代の自分をもとに今の子どもを推し量ることの危険性・無礼である。児童役が5000頁読んでいる児童の役ができるかどうかで判断するしかない。仮に、5000頁読んだ児童としての発言としてはお粗末であるということになれば、児童役としてのお粗末さであるだけでなく、教職をめざす学生としてもお粗末である。

読書量の多い児童を設定したのは、大学生対象の模擬授業ゆえ、現実の大学生に近づけたいという思いもあった。ただし、実際の3年次学生の全員が1年間に5000頁読んでいるのかどうか。質問してみたい。

万一、5000頁に未到達の学生が入れば、見習って実行したらいい。31期生に対しては、1年次チューター時に10000頁読みを呼びかけたが、達成できなかった。ゼミ生に対しては例年、全員5000頁以上は達成し続けている。そもそも本を読むことが嫌いな者は子どもの前には立てない、と私は思っている。同じことを思っている人は多数。本を通して間接的に多様な他者と出会うためである。

『わたしのいもうと』(松谷ミヨ子)という、心が痛くなる絵本も道徳の授業で取り上げたという設定。副読本には掲載されている。しかも、原典の絵本を学級文庫で読んでいるという設定。それゆえ、未読のものは授業参観しても、あるいは、児童役として参加しても実感がないだろう。当日、授業の臨場感を味わうことができなかっただろう。

道徳教育指導法Ⅱでははじめ問題の現状・背景・対策を主題として他の作品と絡めて取り上げた。このこともあって、児童役に道徳教育指導法Ⅱの受講生を当てた。児童観の通り。

それゆえ、仮に未読の学生がいれば、即刻一読のこと。児童が読んでいる本を実習生が読んでいないのでは話にならない。むしろ、児童が読んでいる本のすべてに通じていなければならぬというのではない。優れた文化財と出会った分、質の高い授業を構想できるという点を強調したい。

一例。過去、ゼミ生が実習中にいじめの場面が垣間見られた学級で『わたしのいもうと』を活用して、授業を行い、担任から高い評価を得た(『文教教育』第19巻、所収)。実習生は、実習の置き土産として学級文庫に寄贈したという。件の実習生は、卒業後神奈川県で優れた実践をしている同県の教員募集要項に、小学校教員の代表として紹介された。

(3)「結論の部分が伝わらなかった」⇒結論に相当することは、学級の樹に触れた時に、あるいは福島県からの転校生のことを紹介した時に出ている。資料のように、周りがいじめ

に気付かない、気付いても支えきれていない、当事者が嫌といえない、担任も気付かない、気付いても何もしない、テストの点だけを大事にする学習空間ゆえに、不正行為も起こりうる、等々の児童や担任の実態を超えるには、学びあう空間を作る、お互いが支えあう学級にする、声が出せる、また、声を聞き分ける、教員としての専門性を発揮する、等々が必要な打開策となる。そのようなことがらは授業展開の中で出した。それぞれが結論の要素となる。まとめてひとつの結論を期待する向きには、主題のねらいである価値項目の一つ「正義の実現」ととらえればよい。

それゆえ、授業としての結論は、終末部分で出るのはではない。極論を言えば、導入部分で結論が出ることだってあるだろう。ここで言えば、知的な理解の次元。いじめはダメであるという程度のこと。

今回の模擬授業がねらったのは、その根底部分へ迫る学びであった。常により次元の高い学びを続ける中で、その都度、結論の質が高まるといのが理想的な道徳授業である。授業一般にも当てはまる。道徳には正解はないからどんな意見でも否定できない、という見解がある。誤解である。多様な意見を出し合って深め合う。次元を高めていく作業がない道徳授業は意味がない。「議論する・課題解決型道徳」にならないのは、多様な意見を出して終わりになるからである。多様な意見をさらに吟味する学びの時空が必要となる。本質的な見解を授業者が持っているか否かである。このことは、教育原理授業でも説明した。道徳教育指導法Ⅱでも。

(4)「福島からの転校生に苦しかった記憶を思い出させる必要はない。」⇒そうだろうか。そう思う根拠は何か。私の見解は異なるがゆえに授業でそのことに触れた。

一般的に被害者が恐れるのは、記憶の風化である。忘れ去られること。なかったことにされること。二重に被害者になる。教育史で扱った歴史修正主義のことを想起されたい。

それゆえ、被害者に寄り添うために記憶にとどめる。被害者とともに歩む。被災が生まれた社会的背景や原因を克服するための政策や個人でできる行動を続けること。そのための社会認識と行動力とを養うこと。これが全てである。

2012年3月10日京都で開かれた追悼集会で福島被災者の女性が語ったことは、「忘れないで下さい」。沈痛な表情であった。声も震えていた。近くに寄って、肩を支えたいと思うほどであった。しかし、その場で支えて終わりではない。長い解決・支援に向けての過程の始まりである。このことを自覚させられた。「忘れない。」

授業の中で触れたように、今年の3・11にも黙とうの時間をとったという設定。(実際3年生と私たちは、野外活動指導法の授業で学外の宿泊研修施設にいた。施設の放送が流れて全員が黙とうした。当日の朝、楽器で鎮魂の曲を奏じた集団があったことも記憶に残っている。)忘れないからこそその黙とう。これまた、授業で説明したように、放射能がうつるなどといった偏見・差別もあった/今もなくなっていない中で、当該学級児童はきちんと受け入れることができた。福島の実況を報道した写真集や映像資料・新聞等を読んでいる子どもであるが故の適切な応答であるという設定である。

(5)「福島からの転校生という括りが差別ではないか。」⇒原発事故に対して、人間以外の動植物には罪はない。そのことを理解しているがゆえに、牧畜業を続けている父親を現地に残さざるを得なかったという設定としている。放射線量の高い地区の家畜は餓死し、あるいは、野生化している。殺処分された牛・豚も多数に上る。(数字は3桁であったと記憶

する。) 汚染された乳牛から搾乳した乳を苦しみつつ廃棄している牧畜業者もいる。いずれも、写真集で知った。児童は、転校生から実際の苦境を聞いたり、自分たちで読んだりして、表面的な同情を超えた理解をしているという設定である。

余談になるが、「No Nukes」編集部編『No Nukes—ヒロシマ ナガサキ フクシマ』（講談社）が刊行された（2015年）。現在進行形の現実に向き合わない限り、道徳は教えることはできない。価値選択の主体性を形成するための授業なのだから。現実の多様な要素を踏まえた上での最善解を求め続けようとする人間を育てるのが道徳教育の仕事である。現実逃避の授業では子どもが相手にしない。また、そのような現実逃避的な授業をすると、子どもが劣化する。社会が崩壊する。

また、5年次秋に父親を亡くした児童に寄り添えたのが、転校生であったという設定。「私は、父親と暮らせないことが辛かったけれど、それでも父親は郷里に元気である。父親を亡くした友達の悲しみは私のそれを元に想像しても超えている。自分でよかったです声をかけて、..」云々という科白を吐露したという設定であった。転校生役の児童は、自分はどうのような応答をするだろう、と想像しただろうか。（発想のもとになっているのは、金森学級の子どもたちである。児童役・参観者役共に教育原理授業で映像を視聴し、金森著作で学んだ仲間である。学びが身体に刻まれていれば、自然に発現・発露するだろう。）

要するに、指導案を作成するのは、自分が関わる児童とともに、手応えのある物語となるようなドラマを想像する、設定するという作業である。どれだけ現実味があるか。臨場感があるか。これが指導案の出来栄の決め手になる。現実味がない指導案は、子どもが見えていないということである。また、子どもの実態を踏まえた資料との向き合わせができていないということである。子どもは、自分たちの現在に最適な資料と出会えば、最善解を求めて動く。それが子どもの原型である。また、子どもの権利条約が謳う社会参加する新しい市民としての子ども像である。

それゆえ、例えば現在進行形のフクシマの復興。どこまでの関心を持ってどう関わっているのか。それがどのように実際の学生生活に生きているのか、等々が問われる。少なくとも当該学級には在籍していなくても、現実には在籍している学校・学級はあるのだから。

どれだけ多種多様な児童役を設定できるか。多様な児童を設定することは、それだけの器が求められるということである。授業者にそれだけの多様さを受けとめる受容性がなければ、ことは成り立たない。5000頁読書の必要性である。

(6)「ICT活用と挿絵の活用とがあった理由は何か。」⇒ご指摘の通り。授業構想を伝え切れなかった。打ち合わせの不足。行商のイラストが強調されすぎた。これは反省事項となった。資料の話しの概要を確認するためのイラスト。行商だけは理解を助けるために意図的に作成した。

(7)「座席配置の意図は何か」⇒特徴的な6つの児童像。それぞれ2名を同じ班に位置づけた。それぞれの背景を踏まえた応答が生まれるであろうことを期待したため。実際の応答は設定した児童役ではなかった。例えば、転校生役で言えば、きちんと受けとめられないと辛いだろう。なぜ、先生や周囲の子どもが気付かないのか。

(8)「板書がなかった」⇒状況説明はイラストで対応した。心情は短冊方式で対応の予定。（板書計画の通り。児童役の班での話し合いの結果は白板に記して黒板に貼った。）

話の概要を説明したという段階以降の設定で進めるという

方策もあった。15分を児童役を交えて協議するという展開になったであろう。改善策は別途、模擬授業の展開に示した。

(9)「小6生はどう読むだろうか。自分と同じ答が返ってくると限らないから、道徳授業は難しい。」⇒事前に資料解釈をして、児童のそれと比較検討する。その過程に共通の資料に対する解釈の違いがあって面白くなる。授業者は、当然、事前学習をしたうえで授業構想を練る。模擬授業でも同じことが求められる。参観者も同様である。授業者、子どもと参観者は、それぞれどのような資料解釈をしているか。ここを競い合うという関係があって面白い。憧れの対象としての教員であり、踏まれ石としての教員の面目躍如である。

(10)「中学生用の資料を扱ったことは、実態に即しているのよい。」⇒研究協議の時点で講評者から出た見解の通り。異論はなかった。逆にいえば、実態以下の資料を使うと、授業がだれる。学びの質が高まらない。どこまで児童の実態が見えているか。斎藤喜博は言う。「子どもが見えることがすべてである。」ここから授業をはじめとする、教育実践が始まる。実態からはるかに高い次元の資料では別世界のお話の世界の授業と化す。今、なぜ、この時期の児童に、この資料か。全て児童の実態把握から始まる。私の模擬授業、授業設定日は、児童の実態と絡めての設定。機械的な設定ではない。

逆説的に極端に言えば、小6生であっても小1生の資料を使うこともあり得る。意表をついて面白いただろう。例えば学習規律が自覚されない場合。小1生の資料を使って基本形の確認を迫るという手法。むしろ、導入の段階で使う。展開では、小6生資料に繋ぐ。自覚を生むだろう。

大学授業も同様である。学生の実態を踏まえた、「発達の最近接領域」を意識した教材を活用する。100人を超える受講生対象の場合は、学生の実態を高い次元で作り出すような関わりを続けることなくしては、学生の質を高めることにはならない。学生の授業短評を配付して、意識を高める作業を続けているのは、このためである。学び方如何によっては、質の高い学びの次元へと至ることはできるのだから。また、そのような高い次元へと学生の学びの質を高めることができないようでは専門家としては失格である。お互いに背伸びする感覚である。達成感・成就感が生まれるだろう。

道徳教育指導法Ⅱで紹介した犬養道子『人間の大地』を一読して、国際人とは何かを論じた学生の投稿が掲載された。優れた著作との出会いは人を育てる。また、そのように育った人が相対する子どもを育てる。教員の仕事は教えることではない。学ぶことである。学んだことが自然な形で相手に感化を与える。その意味では、模擬授業で学ぶべきは徹底した教材研究・資料研究の必要性である。実際の子どもの関係は生身の相手とともに学ぶ姿勢で関わる中で自然と生まれる。

(11)「授業で児童への問い方は大学生相手の時のようだった。」⇒発問や指示の仕方が6年生に分かりにくかったかどうかという点で評価する。緊張感の中に学びが、学びの中にゆとりがあるような授業を展開したい。授業者は学び手とは真理を探求しあう同志として相互尊敬の思いを持って臨んでいる。授業者を超越する生き方・経験・考えをする子どもに対してはなおさら学ぶ姿勢を持って相対したいと思う。

(12)「掲示物の大きさが小さい。」⇒然り・否。当日の150人収容の教室規模で言えば、小さすぎる。然り。だが、学級在籍児童数26名という設定で言えば、否。教室の全体を使ってはいない。前方部分を活用している。参観者がいるという場合、多少は大きくすることはある。

なお、今回の場合、参観者役の大学生には資料の情景は想像できる。提示したのは小6生対象という設定と資料の概要の振り返りのため。したがって、資料の各場面が理解されているならば、不要だったということでもある。

なお、気付かれたらと思う。資料中のイラストはもとより、授業者作成の挿絵の作中人物はすべて後ろ向きで描写した。表情を書かなくてもいいから。それぞれの場面での作中人物の表情を学習者として想像するためである。小学生対象の資料中の挿絵とは異なる。

イラスト1。資料掲載図に二人の弟・行商する父・亡くなっている母を追加した。(必要度はどうか。以下、同様。)

イラスト2。不正行為の場面。二人用の机を共有している。返却された点数が記載された答案。

イラスト3。いじめとそれに反発するT子の姿の場面。

イラスト4。卒業文集を夜、自宅で読む「私」の図。

教室環境についての補足。極端な例を出す。一人学級の場合、黒板方式が必要なのか。対面式が必要なのか。ノート作成、ワークシートの活用等、いずれ求められるであろう学習方法の技法に慣れるという点では必要なことである。だが、実態に即して最適な学習環境を設定するにしくはない。

3. 学級の実態は学級づくりの一環 模擬授業は、個別具体的な学級と児童、児童集団に対する授業として展開される。したがって、授業参観者、あるいは児童役が事前にそのような児童や学級の実態であることを理解していなければ意味はない。

4. 授業参観者の役割 授業参観者に求められるのは、学級の実態・児童の実態理解と、それに基づく授業展開に対する評価である。公開授業の場合は、学級・児童の実態はかなりの詳しさを記述されている。授業者がどれほど児童の実態が見えているかが授業の質を決める。一般的な児童観では話にならない。

参観者として児童観を参考にしつつ、実際に参観して児童の実態を見抜く。また、児童の実態に即した授業展開がどこまで成功しているか。ここも見る。それが不十分であれば、研究協議の際の質問や意見は、表面的なものになりかねない。

事前に児童観を配布したのは、このことを確認するためである。また、公開授業では当日、受付で配付される。

教育実習Ⅰの教員の模擬授業は公開授業ではない。それゆえ、ここまでのことは不要だろう。しかし、授業に臨む基本的な心構えを提示することは大事なことである。大学教員として、最大のことを示すことによって、後なる者が多少なりとも、心構えについて学ぶ契機にすればよい。

実際の授業参観の際には、自分の目で児童の実態を把握する必要がある。児童理解の度合いによって、授業展開は深くも浅くもなる。『文教教育』2014掲載の実習報告書を一読されたい。児童理解が深い分、道徳授業の質が高い。当然である。授業、とりわけ道徳授業は、児童の実態理解から始まる。児童の現時点での実態をどう評価するか。ここが授業の出発点となる。

中3で扱う教材を小6で扱う理由は単純明快である。小6時のいじめ加害という苦しい体験を、中3時点で学び、後悔しても仕方ないからである。辛い経験を他山の石として学ぶためには同じ学年という共通項で自問自答する機会を持たせるほうがいい。それが「思い出」という主題に込めた思いである。

事前に資料を配布し、事前学習をするように指示した。どこまで実行しているか。指示が不徹底だったということか。

授業後に2回指示した。

5. 当座の終わりに 今回も、模擬授業実施後、しつこい位に事後まとめをしている。実習予定学生への励ましとしてである。実地授業の振り返り作業は事前学習の程度に比例して行われる。事前学習が不十分であれば、十分でなかったことの反省から始まる。徹底した取り組みへ向けての反省は生まれるだろうが、実地授業の深い振り返りは難しい。

深い振り返りが生まれるための必要十分条件は以下。実習生として、児童への思い、授業への取り組み、いずれも、徹底的に本気で取り組む。出来栄は二の次。真剣さだけが実習生の特権。これを欠いては、実習生としては失格である。「私も熱意を持って模擬授業に取り組みたい」という学生の声は、授業者がねらったことが伝わった証。不十分な点の指摘の末尾。

実習生が本気であれば、指導教員の熱も入る。指導の意味も分かってくる。次回に生かせる。

本気さが足りない場合は、本気度が一定のものになる段階から始まる。4週間はあっという間に過ぎる。

6. 余談ながら 最大限の準備をして実習に臨むこと。特別支援教育授業の未受講者は、実習までに基本的な知識を把握しておくこと。必修ではないとはいえ、教職従事者にとっては必須の知識である。受講学生からの情報を得るだけでも意味はある。基本的な印刷教材に目を通すことも必須のこと。

付記：終わりに代えて 筆者は、これまでに道徳を3回担当させてもらった。道徳に関しては、毎年、教員による模擬授業が提示される。筆者以外は、資料読みを中心とした導入と少し展開に入るくらいの授業展開であった。児童役とのやり取りも含んでいたが、導入を中心に展開されたが故に授業の盛り上がりの部分、深まりの次元には至らないことが多かった。研究協議の質をより高くするためにも短縮方式での実施は必要だろう。

他方、筆者が担当している模擬授業「道徳」の基本形は、『文教教育』第20巻所収、第5学年対象の「わたしはひろがる」の模擬授業の記録は、同第24巻所収、同じく第5学年対象の「手品師」の記録は、『広島文教女子大学教職センター年報』第3号所収、に記した。併せてご批正賜りたい。(以上、2015. 4. 23)

追記：関連事項の一つ。岩手県の中学2年生自殺事件。日曜日の保護者説明会、月曜日の中学生説明会。中学生から中学生だけで話し合いを持たせて欲しいとの署名が出され、2学期に実施することとなったという(2015.7.27NHKラジオ)。

いじめ問題の当事者は自分たちでもある。当事者が問題の所在を問い、解決策を考える話し合いをするのは当然である。それがこれまでなかったことは意外であり、また、学校当局がそのような活動を積極的に推進してきた気配はなかったということなのだろうか。夏休みにはそれぞれが思いを交し合い、全体的な会が2学期という方向なのだろうか。

このニュースが新鮮だったのは、既視感がなかったからである。名古屋の大河内君の事件、大津の事件、横浜の事件、等々、いじめ自死の悲劇報道は少なくない。しかし、当事者が問題を話し合うという方向に発展したという報道を耳にした記憶はない。子どもはすべてお客さん。先生から守られる存在であるという感覚なのか。あるいは、先生方に任せなさいという、保護者主義感覚の下で育ってきた結果なのか。とすれば、この国においては、子どもの権利条約の理念は定着していないということになる。自分たちに関わる問題はすべての自分たちの意見を表明しうる。障害者権利条約の合言葉

の通り。Nothing about us,without us.

観客民主主義とは、一見気楽なようだが、その実は、「3ザル」（見ざる・聞かざる・言わざる）を期待されているということ。為政者の深謀遠慮に嵌ってはならない。どこかの郷土土産に3体の猿の置物があるはず。尾張であったか。水戸であったか。土佐や大阪、薩摩、堺などではなかった。

伝統と文化を理解するとは、人類普遍的な観点からこれまでの文化のあり様を問い直すということである。さらにそのような人類普遍性を各文化によって何が生まれてきたかを考えることである。

事前に一読せずに参加した学生は、凝縮された授業展開について来れず。中学校免許取得希望学生が児童役として参加。

道徳教育指導法Ⅱの試験問題。それでも、私が想定した以前の展開となった。いわんや、他の学生は15分間の模擬授業の展開について来れなかったはずである。資料の一読に8分は要する。一読しながら授業に児童役として参加するのは至難の業。授業参観者としても同様。私は、公開授業研究会等では、入り口で配布された資料は会が始まる前に一読している。学ぶために出席しているのだから。始まってから一読するような学びでは不可能。話だけではさらに困難。主体的学びをしてきたかどうか。主体的学習 active learning とは、話し合い、グループワークという活動の形をいうのではない。主体的な学びを他者との関係の中で活用することが本来の趣旨である。

3 道徳授業教材・資料における教員批判の不在と超克

(1) 教員批判を欠く道徳教材

註1で記したように、本教材は一見、「私」の悔恨が主題である。だが、隠れた主題は、いじめを未然に防げなかった、あるいはいじめに気づけなかったと思われる担任の専門家としての力量が問題となる教材でもあろう。その視点があってはじめて、いじめ問題に子ども・教員が共同して立ち向かう学級・子ども集団が生まれる。

筆者担当の教育原理授業受講生の大多数は、自らの体験としていじめ問題に気づかない、気づいても的確な対応をとろうとしなかった、被害者の責任にしようとした、結果的に対応が取れなかった教員に対する不信感に満ち溢れている。いじめ問題解決の可能性に対して懐疑的である。そのような学生の小・中・高校時代の体験を前に、本教材を「私」と悪がき、T子の問題にする以上の展開にできない授業に対しても、同様に不信感を持つだろう。教員が同業者である教材上の教員の力量不足を取り上げ、質の高い学級づくり・授業づくりをとともに考えることは、児童生徒との間で問題解決の同志としての感覚が生まれる契機になる。同業者への批判にまで至らない授業では、内輪の談合的授業と墮する。授業者自身が反面教師的に自問自答することによって、実際の学級に潜むいじめの芽を共に感じ取ることの必要性を共通認識とすることができるだろう。

その意味では、文科省が本教材を取り上げたことは深謀遠慮があったということである。小文のような授業展開でなければ、期待に応えた授業とはなりえない。教材のもとになった作品の著者の人間的強さにも感謝しなければならない。本教材を用いた授業で児童生徒は直接、ないし内心で担任に聞く。「先生の子どもの時代はどうだったのですか。その経験は、教員をする上でどのように生かされていますか。いませんか。」等々。児童生徒共に、人間らしさを探求し続ける同志的な関係を生きることでしか道徳的感化は生まれない。優れた教材の誕生である。優れた教材を活用していじめが生まれない学校・学級づくりに励むことが児童生徒・教員の責務である。ひとえに、活用する教員の力量次第である。

(2) 当事者性を共有する学びの時空づくり

2015年10月文科省いじめ調査の結果が公表された。7月の岩手県中学生2年生男子のいじめ自殺事件を受けての再調査であった。過去2番目に多い。中国新聞社説は「意識変えて早期発見を」と危機感を表明した（中国新聞10月29日付）。いじめ問題がなぜ発生し、なぜ最悪の事態に繋がるか。どう予防するか。事後対策という消極的な対応ではなく、事前防止という積極的な対応をどう作り出すか。表層の部分だけでは見えてこない、根本的な問題があるだろう。教職員の多忙化が進む中、カウンセラー等外部の人材の活用、連携強化・相談体制の充実の必要性である。社説が強調する「いじめの芽を見つけて摘み取る現場力の強化にこそ」課題解決の方途がある。いじめ問題を授業等で論議する時

空を作ることは教員の仕事である。

問題が生起する根本的な問題を問うことでしか根本的な解決にはならない。小文で示した模擬授業では、いじめが生まれる時代や社会の病へも問いを深めようとした。時代・社会認識の高さが抜本的な対策が生まれる土壌となる。時代・社会への興味関心は、現実の世界に生きている児童に関わる教員にとっては必須の作業である。教職の専門家として表層部分を手がかりに底流部分で蠢いている本質に目を向ける感受性が必要である。

(3) 公民たるに必要な政治的教養の質

最終的には問題とその解決は社会・国家のあり方に行き着く。法改正によって実現した18歳年齢選挙権。ようやく日本も国際標準に達した。これを実質化するためには長期的な視点から民主主義的主権者形成の教育が欠かせない。政治に目覚めた若者がいた時代には考えられなかったことである。

今回、「教育における政治的中立性」問題が喧伝され始めた。政権与党は政治的中立を逸脱した場合の「罰則規定」を制定するという姿勢を示している。しかしながら、教育における中立性とは何かについての確たる基本は示しえない。曖昧模糊とした言葉上の「中立性」である。「お上」の意向を付度することが得意なこの国の人びとの心性に期待しているのだろうか。

「教育に新聞を。」という小学生時点から大事にされている教育活動では、政治的中立性が問題になっているのだろうか。複数の紙面を用いての授業。同じ手法でなされた山口県立柳井高校での授業を山口県議会の与党議員が問題視した。しかしながら根本的に言えば、すべての社会的問題は政治的問題である。特定の政治的主題を扱えば政治的教養が身につくわけではない。模擬投票によって投票の仕組み理解に時間をかける意味はどこまであるのだろうか。生徒会等で投票は体験済みだろう。現在の有権者は模擬投票を体験して実際の投票をしたわけではない。投票所へ行けば分かる。分からないのは、投票の際の自分のなかの判断基準である。それゆえ投票用紙を受け取り、記載場所でしばし時間が過ぎていく。政治的教養の有無の問題である。

結論的に言えば「中立性」の根拠は教育の条理や倫理である。フランス革命期の教育が到達した。真理教育が国家がなしうる教育である。疑問の解決には、歴史的社会的な観点も踏まえた情報が必要となる。底流部分を探ろうとする情報記事でなければ時代や社会の変化を捉えることは困難だろう。点としてではなく、面や立体としてことがらを捉える姿勢を日常的につける姿勢が求められる。教育における「中立性」を根本的な部分から確認できない限りは、論争的な主題を避けるような自己規制の風潮が広がるだろう。さすれば、特別教科化された道徳がめざす「考え、議論する道徳・問題解決型道徳」の標語はかけ声だけに終わりかねない⁴⁾。

大学教育の質は、思考力・判断力・表現力、問題解決力、コミュニケーション力、等々を総合的に活用できる能力の育成の程度によって量られる。道徳教育がめざす価値選択の主体性形成とは、大学教育の質保証となる。民主主義的主権者の育成である。一人ひとりの個が自己・他者・世界・自然に対する最大限の責任性を自覚し続け、具体的に生活に生かす。教育と同様、民主主義社会の実現は永遠に「未完のプロジェクト」である。その「未完のプロジェクト」参加者は、徹底的な価値選択の主体性を磨き続けるだろう。「政治的教養」の視点で言えば、参加民主主義的教養の育成でもある。「考え、議論する道徳・問題解決型道徳」の学びが「未完のプロジェクト」を支える確かな個を育む。

おわりに

経済格差・環境汚染・異常気象・テロリズム・難民、等々、グローバル化社会では局部的課題は地球的・全体的課題と一体である。人類的課題の解決も、永遠に「未完のプロジェクト」であろう。

多文化共生の観点から、多様性と普遍性とを踏まえた価値観が人間が類として生存し続けることの

できる文化・経済・政治・教育のあり方を考える土台となる。1947年教育基本法が強調した「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」という観点である。今日、修得すべき感性と知性・品性の土台となる。これらは、暴力・独善・圧制と対極の姿である。

未完のプロジェクトに参加できる一員となる学びを教員と児童生徒学生が共に創造するために、質の高い授業づくりと居場所のある学級づくりに励むことが必要である。本教材を用いて筆者が試みたのは、授業づくり・学級づくりの一体化したものの模擬授業実践であった。「考える道徳」「議論する・課題解決型道徳」の創造である。そのような道徳授業が本来の授業であろう。15分縮約版模擬授業であっても、一定の可能性は示せただろう。道徳を特別教科化するか否かの問題とは別のことである。教科扱いとなった道徳授業では教材の事前学習が推奨される。その分、質の高い授業が展開されなければ教科化の意味は減る。

註

1. 文部科学省『私たちの道徳』中学校。廣済堂あかつき株式会社、2014年、231-235頁。巻頭230頁に「あなたの身近に いじめはありますか」と題する呼びかけ文がある。本文は以下。「あなたの身近に いじめはありますか／もしあるとしたら／あなたは／いじめを受けている人ですか／いじめをしている人ですか／いじめを止めようとしている人ですか／それとも／いじめとわかっていながら／何もしない人ですか」。236-7頁には、中学生6人の感想文が掲載されている。

教材の原文は、潮文社編集部編『心に残るとっておきの話』第2集、1994年、所収。原文のうち、「私」がT子に投げかける汚い文言の一部は削除されている。また、「私」の現在も省略されている。いずれも肝心な部分である。授業者が原典に当たって補足することを文科省は期待しているのだろうか。いじめに気づかない(?)担任の力量不足や、テストの本来の意味を児童が体感的に学ぶことができる授業を創造できていないように見える担任の力量不足について話題になるような授業展開を期待しているのだろうか。

註2の前稿でいじめ問題と特別教科化について言及した。以下が概要である。「いじめ自殺事件等を契機として、いじめをなくすための道徳の特別教科化である」と文科省はいう。その思いは、『私たちの道徳』にいじめ撲滅関連資料が相当数入っていることから分かる。教材として掲載されている、「卒業文集最後の二行」という手記は、小学校6年生時に起こしたいじめ加害者の心の傷が30年後も続いていることを語る資料である。

いじめ被害者の手記等は資料として掲載されている。加害者の手記は大事な資料である。しかし、いじめの問題を当事者の精神的な傷として扱う次元で終わっている。いじめに気付かない学級担任、担任に相談することを惨めであるとの言い方、成人後の「私」は手記として悔恨を語るもののほか、何をしているのか、「私」がそれほどまでに成績にこだわった事情の社会的な分析、等への言及は皆無である。いじめ問題を個人的な後悔・悔恨という形で語るだけである。読み手に対する問いかけは、「読んで感じたこと、考えたことを書いてみましょう。」である。

揚げ足取り的に見えるだろうが、「私」への問いかけ、不明点を追及する姿勢が「考える道徳」「問題解決型の道徳」となるのだろう。問題を多角的構造的に捉えることなくしては、深い理解に繋がらない。いわんや適切な実践に結実するとは思えない。文科省が推薦する資料は、旧態依然としたも

のであるという批判は、当たらないだろうか。要は、いかなる資料であっても、授業者が「誠実」に読解する中で授業を展開するにしくはない。教科化しても、本来の授業を追究することである。」

なお、本書には、清家志保「90円の痛み」という珠玉の作品もある。学校教員の人権感覚のなさをあぶりだす作品である。しかし、文科省は教員の非道さに関わる作品を道徳教材とはしない。そのような教員は例外的存在だからだろう。「不適格教員」が生まれないように教員の労働環境の改善は文科行政の責務である。財務省の財務削減要求に対する、教育の条理と倫理に基づく抵抗が求められる。成果主義等に立つと、費用対効果という発想になる。税金の賢明な再配分とは、福祉・教育という社会的共通資本への重点的な投入であろう。

2. 徳本達夫「道徳教育指導考―「手品師」を例に一」(『広島文教女子大学教職センター年報』第3号、2015年3月、所収)。なお、徳本達夫「特別教科道徳の指導指針」(『広島文教教育』第29巻、2015年3月所収)も参照。「手品師」資料でも、最終的には授業者の読解力の質がものをいう。真理は自他を解放する。しかし、真理を読み取る基本的な読解力なくしては、解放はおろか大勢従順な心性を育成するばかりである。本教材も同様である。「道徳授業」という、先入見が常識的な読解を妨げる。柴田義松がいう、批判読みの学びは、大勢従順的な心性の方向へはいかないだろう。『批判的思考力を育てる』日本標準、2006年)。時宜的にも略称「安保関連法」成立を受けて、さらに質の高い授業を展開することの必要性を自覚している。

3. 教育思想研究家村井実が道徳教育原理の土台として示す観点でもある。徳本達夫「幼児期における道徳的教育」(『山口芸短大紀要』1990年所収)。

4. 佐伯育郎・徳本達夫「教師教育における集団討論指導の現状と課題」(1)(2)(『広島文教女子大学教職センター年報』第3号、2015年3月、所収)。本学教員採用対策セミナーの一環として、筆者たちが担当する集団討論セミナーでは(教育)時事問題も活用する。本来は、就職活動の一環として位置づけるのではなく、日常的に時事問題が足元の問題と絡めて話題になることが理想である。実際生活はすべて時事問題が関わる。個人的なことはすべて社会的なことである。「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法)の一端はこうした時事問題への関心から生まれる。教職課程教育のみならず、大学教育の中で時事問題への興味関心を喚起するような取り組みは必須となる。