

道徳科から始める居場所として教室づくり —子どもに応える教師のあり方を基底として—

教育実践力高度化コース

19AD006

加藤 裕

【指導教員】 岩川 直樹 長江 清和 船橋 一男

【キーワード】 道徳科 (特別の教科 道徳) 居場所 学級だより

1. 課題設定—教員生活を振り返って—

私は、今年で教師になって10年目になる。これまで、「子どものために」、教師の力量を高めようと日々学んできたつもりである。しかし、そうして重ねた努力が何のためなのかわからなくなることがあった。子どもたちのためにわかりやすい授業をしようと、夜遅くまで教材研究に勤しんだり、日々子どもたちと接する中で、「ルールを守りなさい。」「周囲に迷惑をかけないようにしなさい。」と子どもたちの将来のために、自分が嫌われることも辞さずに、口ずっぱく指導をしたりしてきた。

しかし、どんなに頑張ったとしても、目の前の子どもたちに何かを残すことができた手応えが、全くと言ってよいほどなかった。苦勞してつくった授業で教えたことは、その日の内に子どもたちの中から消え去っているかもしれない。自分を犠牲にしながらいったルールや人との関わり方は、うるさく言われるのが嫌だからと、私の前で表面的に大切にされているだけかもしれない、などと感じられた。

さらに言えば、そんな努力は、「子どものため」ではなかったかもしれない。より上手く学習内容を伝達できる教師、より円滑に子どもたちを統率できる教師、そんな教師が有能とされる昨今の教育現場において、私も漏れることなくそのレールに乗り、周囲から「できる教師」と思われたかっただけだったのではないかと、ということである。つまり、「子どものため」ではなく、自らの承認欲求を満たすため(「自分のため」)の努力だったのではないかとということである。

そんな自己承認欲求を満たすために重ねてきた努力も、高度に情報化された現代の社会においては、全くの意味のないものになりかねない。わかりやすい授業、上手く教えられる存在は、もはや教師ではなく、コンピューターや、画面の向こうの誰かなのかもしれないからである。

長い時間をかけて静かに溜まってきた悲壮感、無力感、焦燥感などに突き動かされ、これまでと違う教育、教師のあり方を模索しなければ、今後私が教師として存在する意味を見出せなくなってしまうのではないかと、と考えたのが本研究の始まりである。

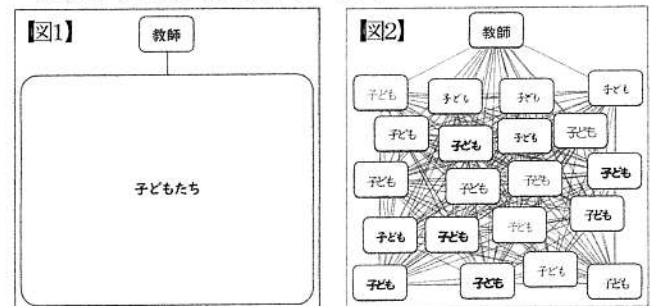
2. 目指すべき方向性

(1) 学校という場の可能性

教師の独りよがり、効率よく、子どもたちに学力や規

律ある態度などを身につけようとするところから距離を置くことするのであれば、学校という場所の存在する意味は、価値は、無くなってしまふのであろうか。私はむしろ、そこにこそ学校が本来もつ意味や価値が存在しているのではないかと思う。

子どもたちを、人の形をした器のように捉え、頭の上から学力や規律を注ぎ込んでいくような考え方では、子どもたちの中には何も残らないのではないだろうか。そうした考え方では、より効率的に子どもたちを教育するために、子どもたち一人ひとりの独自性は、切り捨てられる。○年□組の集団、全体として子どもたちを捉えがちになってしまう。そんな時、教師にとって、一人ひとりの子どもたちの姿はぼやけて見え、そこにはただ一つの大きなかたまりがあるのではないだろうか。(図1)子どもたちに向けられているように見える教師の声は、実のところ、子どもたち一人ひとりには向けられていない。




そもそも子どもたちの中には、ぎっしりと中身が詰まっている。従って、その中身と響き合うような教育の形が本来あるべきなのではないだろうか。教室には、「教師—子どもたち」という二者をつなぐ関係性があるだけではない。「教師—○さん」という関係性が、そして、「○さん—○さん」という一対一の関係性が子どもの数だけあるのである。(図2)こうした、一対一の関係性を大切にしたいあり方こそが、教育の、教師の、本来目指すべき、あるべき姿なのではないだろうか。そしてそれは、子どもたちと共に生活する教師(担任)にしかできないことである。

また、このような考え方に立ってみると、同年代の子どもたちが集まり、共に生活する学校という場は、触発性にあふれ、豊かな教育を実践していく可能性に満ちあふれた場であると言えるのではないだろうか。

(2) 居場所としての学校、教室のあり方

子どもたち一人ひとりを大切に、関係性が豊かに、太く、しなやかにつながっていくことを目指したとき、教室という場を、子どもたちにとってどのような場にしていくということになるだろうか。それは「居場所」、つまり、教室の居場所化、居場所性を高めることと言えるのではないだろうか。

では、教室の居場所化とは、どのようなものなのだろうか。萩原健次郎の居場所論を軸に考えていきたいと思う。

- 
- ① 居場所は「自分」という存在感とともにある。
 - ② 居場所は自分と他者との相互承認というかかわりにおいて生まれる。
 - ③ そのとき生きられた身体としての自分は、他者・事柄・物へと相互浸透的に伸び広がっていく。
 - ④ 同時にそれは世界(他者・事柄・物)の中での位置感覚の獲得であるとともに、人生の方向の生成でもある。

「自分」という存在を感じる時とは、どんな時、場のことを言うのだろうか。それは、自分に対して向けられた温かな関心を感じられる時や場ではないだろうか。そして、関心に向け、向けられていることをお互いに感じとったとき、一対一の関係が生まれる。その関係を足場にさらに関係性を強くしていこう、周囲との関係をつないでいこうという余裕が生まれる。周囲の他者などが、自分の事のように感じられてくる。そして、他者と豊かに関わり合う経験を重ねていくことで、その生き方、考え方などに触発され、教師や子どもたちの存在が響き合い、自分はどうか、どう生きていくべきなのかをはっきりとさせていく。

つまり、ここで言う居場所とは、必ずしも実存的な場ではなく、「自分」が、他者との関係に支えられ、くつきりしていく。それまでの自分を変化させ、自分の何かを越えていく場、ということである。そこには、ただ自分が安心して身を置ける、という場としての意味だけではなく、「学び」の場、としての側面もあることがわかる。

私が教室を居場所化したいと目指すのであれば、私がすべきこと、できることは何なのだろうか。今年度、実践してきたことと交えながら書いていきたいと思う。

3. 「子どもに伝える」ということ

(1) 学級だより「天の川」

教室を居場所化する始まりが、関心に向ける、ということであるならば、これまでの私のあり方を変えねばならないと考えた。有能な教師像を目指し、「関心なき教育」を長年行ってきたからである。

そこで私は、学級だより日書くことにした。挑戦しないことには、何も変わらずに終わってしまうと考えたからである。変わったから(結果として)書く、のではなく、変わるために(過程として)書く、ということである。

そして、子どもたちの姿から、何を感じ、得られるのか、日々の省察を形に残すことで、子どもたちに関心に向け、

その姿から共に何を学んでいくべきか、つまり、「子どもに伝える」教育のあり方を考える道標にもなると考えたからである。

「子どもに伝える」とは、予定や計画、「有能な」教師を求める視線を気にした、画一的な教育のあり方と距離を置く教育、教師のあり方である。その教室に居る教師と子どもたち間でしか成立しえない教育である。そんな教師や、教室に居る子どもたちの存在感を取り戻す起点の一つとして、学級だよりを位置づけることができればと思っていた。

① 学級だよりを書いてきたこと

学級だより「天の川」に明確なビジョンはなかった。休校中、保護者に渡した第1号にこのようなことを書いた。

『事務的な連絡は、学年だより任せ、「天の川」では、2年4組で起こるであろうたくさんのお出来事をリアルに、そして私がどのようなまなざしで見ているか、載せていきたいと思っています。』

「自分のため」という意味合いが強い走り出しだったように思う。省察の過程として書く、ということで、私がどのように見、感じていたかをリアルに書く、ということは大切にしていきたいと思っていた。それは、肯定的な心の動きだけではなく、葛藤や悩み、後悔などといった人間的な弱さも書いていかなければならないということである。リアルに書くことを通して自分の人間性を回復していく、ということである。

「天の川」に書いてきたことは、子どもたちとの何気ないやりとり、出来事が多かったように思う。そういったエピソードの方がよく覚えているし、書くときには楽しかった。例えばこのようなエピソードである。

『5時間目、生活でピョンうさぎを作っていると、ある子が「ミンミンミン…」と鳴き始めました。なぜ急にセミ化したのかはわかりませんが、面白かったので少し放置することにしました。すると、帰る頃にはセミ化が他の子にも伝わり、何人かの子が「さようなら。」の代わりに「ミンミンミン。」と鳴きながら教室を出ていくではありませんか。夏も終わりが近づき、自然界ではスズメシヤコオロギが綺麗な歌声を響かせ始めているというのに、2年4組の中だけは、真夏が戻ってきたようでした。話は続きます。外に出て、下校班の点呼をしていると、ある子が「はい。」の代わりに「ミン。」と答えたのです。私が「あれ～?〇〇君がいないなあ。」なんて返すと、とても嬉しそうでした。子どもたちとの何気ないふざけ合いはとても楽しくて好きです。今週の子どもたちは一体何になってくれるのか…楽しみです。』(「天の川」54号(9月14日発行)より)

なぜ私はこのエピソードをよく覚え、書きたいと思ったのだろうか。

この出来事に立ち会っていたとき、私は、最初から面白かったわけではない。戸惑いや葛藤もあった。なぜセミ化したのか、周りの子に迷惑だから静かにさせるべきか、などである。頭の中では、様々な考え、感情が渦巻いていた。それは、子どもたちに歩み寄ろうとする自分と、有能な教師であろうとする自分の間での攻防であったとも言える。その結果、歩み寄ることを選んだ。関心を向けるとは、子どもたちに歩み寄る、子どもたちの見ている世界を並び見るとも言えるのではないだろうか。どうしてセミ化したのかを想像し、とりあえず一緒にセミ化を楽しんでみよう、そんな関心を向けた瞬間というのは、とても人間らしい瞬間である。そんな子どもたちとの何気ない出来事というのは、予定や計画、有能さとは違う、違和感として私の中に刻まれ、よく覚えているのではないかと思う。

もちろん、関心を向ける方向に踏み出せたことばかりではない。子どもたちに歩み寄ろうとせず、同じ世界を共に味わおうとしなかったことも数多くあった。そんな出来事もいくつかエピソードとして、「天の川」に書いてきたのである。例えばこのようなエピソードである。

『金曜日の体育の時間、ダンス系の発表を楽しんだ後、外に出ると、ボール投げゲームで使う用具が完璧に用意されていました。有能な体育係に感謝です。ありがとう。さて、そんな感謝の後、ある子が「先生、あれってトンビ？」と空を見上げながら聞いてきました。空を見てみると、ゆったりとトンビが旋回していました。私が「あれはトンビだね。」と答えると、「結構近くない？」なんて言いながら、近くにいた子たちとトンビを眺めていました。私は、そんな子どもたちを横目に、体育の授業を始めようと、スタスタとその場を離れました。後々になって思い返すと、あの時、体育の授業なんて少し遅らせて、子どもたちとトンビのいる時間を楽しめばよかったなと思います。校庭に寝そべって眺めたり、旋回に合わせて校庭を走り回ったりしたら楽しかっただろうな、なんて思います。教師(私)の計画絶対主義的傾向には、いつもうんざりします。長年染みついたものはなかなか拭えないものですね。そんな愚痴というか、後悔の話でした。』

(「天の川」58号(9月23日発行)より)

私の勤務する学校は、飯能にほど近い、とてもどかな地域にある。川や丘陵に囲まれた自然豊かな学校である。そんな学校の上空では、時折トンビが優雅に旋回する。私は鳥が好きなので、こんなに身近にトンビが見られることに感動し、トンビが飛ぶ度「トンビが飛んでるよ。」と子どもたちに教えていた。子どもたちは「何で先生はそんなにトンビが好きなの？」と不思議がっていたが、そんなことを続けている内に、子どもたちの方がトンビを見つける名人になった。

そんな状況の中、いつもトンビがいると騒ぐ私に、子

どもたちが「トンビがいるよ。」と教えてくれたのである。にもかかわらず私は、体育の授業をどう展開しているのか、ということに頭の中が一杯で、その場から離れしまった。その日の帰宅の車中、その出来事がふと思い出されて、子どもたちが与えてくれた素晴らしい機会をふいにしてしまったな、という後悔の念にさいなまれた。

このエピソードを書く前、岩川が主催するオンラインミーティング、「ジョイント・ミーティング」でこのことを話した。すると岩川は「トンビを一緒に見たかったなという話、思い通りにできなかった未熟な教師の姿が載っている学級通信は(保護者も)読みたいと思うのではないか。」「行きつ戻りつしながらも、頑張っているよ、という学級通信があってもいい。」と話した。その話を受け、私はこの出来事を「天の川」に書くことに決めた。

後悔を省みるという作業は、それまでの教師としてのあり方から抜け出していく上で大切な作業なのではないだろうか。そして普段教師は、子どもたちの前で完璧な存在として居ることを求められる。それは、とても窮屈で、苦しい状態である。そこから一步踏み出し、教師も不完全であるという事実を発信することで、人間としての自分を取り戻す過程として位置づけられるのではないだろうか。このような後悔の記憶も、自分の中に強く残る。また、「～したかったな。」ということは、その時には向けられなかったが、後々になって子どもたちに関心を向けられたとも言えるかもしれない。関心を向けた自分、子どもたちに歩み寄り、並び見た自分を想像することは、同じような状況で違った選択肢を選ぶ大きな後押しになるのではないだろうか。また、失敗した自分を承認するということは、伸びていく自分を想像できるということにつながる。それは、教師である自分が、人間としてのからだを取り戻していく始まりなのではないだろうか。

このように人間としての教師のあり方を取り戻そうと、子どもたちに関心を向けようとしてきたエピソードを保護者と共有する意味、価値は何だろうか。

② 保護者と共有することの意味や価値

「天の川」は、基本的には保護者向けの学級だよりである。保護者、家庭というのは、子どもたちを支える、最も重要な環境の一つだろう。家庭と何を共有するか、ということは、子どもたちとの関係性をよりよいものにしていく上で大切なことだ。保護者というのは、子どもがどのような教師と、どのような関係性のある教室で暮らしているのかを知りたいのではないだろうか。

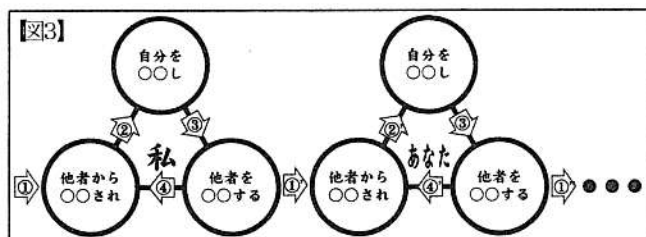
例えば、「今、算数でかけ算の学習をしています。九九をしっかりと覚えられるよう、家でもよく聞いてあげてください。」や「最近、忘れ物が多いです。家でも忘れ物がないか、チェックしてあげてください。」といったことを学級だよりで伝えたとしよう。それは保護者にとって、どんなメッセージとして伝わるだろうか。「もっと厳しくうちの子を管理しなければいけない。ちゃんとできていなくて、申し訳ない。」「うちの子はできているから大丈夫。きっとできてい

ない子がいるんだな。」といった感じだろうか。そこには、担任の人間性は感じられず、子どもたち一人ひとりではなく、一律で教育を進めていこうとしている、冷たい機械のような教師の印象が伝わるのではないだろうか。教室の雰囲気や関係性は見え、子どもに厳しく接することを暗に促し、子どもたちの間の優劣を強く意識するようになってしまっているのではないだろうか。そんな意識を高めた家庭で暮らす子どもたちは、逃げ場がなくなり、追い詰められているのではないだろうか。

それとは逆に、何気ないエピソードを伝えるとしたらどうだろうか。

一つ目のエピソード、セミ化した子と私は、普段からよくふざけ合っていた。そんな関係の中でのエピソードである。私とその子との関係性は、教師—子どもというより、子ども—子どもの関係性に近かったのではないかと思う。そして、そんな関係性の中でのふざけ合いが私は好きなのである。何人かの子たちは、私とその子とのやりとりを見て、「楽しそうだな。」「自分もやってみたいな。」と思い、帰りにまねをした。また、下校班である子が「ミン。」と返事をしたとき、近くの子たちは、温かな笑顔でその様子を見ていた。

つまり、こういった何気ない出来事の中には、教師のあり方、教室の中の関係性が色濃く現れるのではないかということである。「なんだ。先生も楽しくやっているんだな。ちょっとふざけても、許し合える関係性があるんだな。」二つ目のエピソードも含めれば、「先生も後悔するんだな。計画に支配されてしまうことがあるんだな。」といった印象を得られるのではないだろうか。そこで保護者が出会うのは、1人の人間として子どもたちと向かい合い、それぞれのあり方を承認しようとしている教師の姿ではないだろうか。学校での子どもたち一人ひとりのあり方を承認するということは、その子たちを育ててきた保護者のあり方を承認するということである。そして、自分の子であるかないかにかかわらず、承認される安心感は、管理しようとするのではなく、一人ひとりのあり方を、子どもとの間で起こる出来事を大切にしようという、肩の力を抜いて子どもたちと向き合う意識へとつながっていくのではないだろうか。岩川は、関係性のつながりを、連鎖を三角形で表すことができるのではないかと考えている。(図3)



例えば、「誰かから承認される」→「自分を承認する」→「誰かを承認する」といった具合に、人は他者との関係性の中で、自分や他者を受け入れられるようになっていくということである。そして、「誰かを承認する」と「誰かから承認される」

はつながり、一つの三角形が回り始めることで、他の三角形にもその影響は波及していく。

何気ない出来事を伝える学級だよりは、子ども一人ひとりのよさを承認することの大切さを共有し、承認の三角形を回すきっかけになっていたのではないだろうか。

感覚的ではあるが、学級だよりをよく読んでくれている家庭の子どもとは、より良好な関係が築けているように感じる。それは、学級だよりを通して、家庭で学校のことを話す際に、子どもたちも自分の(誰かの)あり方が承認されたことを認識するからではないだろうか。私が関心を向けていることを、保護者を通して子どもが認識する、間接的な相互承認と起こっていた、ということである。保護者を間にはさみながら、その子にとっての教室の居場所性が高まっていく。つまり、家庭に承認の三角形が形成され、それが教室における承認の三角形を回す、そんな関係性の連鎖も、学級だよりは支えていたのではないだろうか。

③ 2年4組にとって「天の川」とは何か

これまで書いてきた200以上のエピソードは、2年4組にとって、どのような価値や意味があるのだろうか。

それは、クラスの歴史と言えるのではないだろうか。これまで、クラス全体で一歩ずつ踏みしめながら確かに歩んできたことを証明する記録ではないだろうか。毎日が同じように過ぎ去っているように感じる日々の中で、それでも、教師と子ども、子どもたち同士の間で、その日にしか起こりえなかったかけがえのない出来事があった。それは、そこに自分たちが居たと言う証拠であり、もし誰かが一人でも欠けていたとしたら起こりえなかった。そんな出来事を諸々に巻き込みながら、大きな流れとなって今の自分たちが居る。そんなこれまでの歩みの記録した学級だよりは、これからの歩みを支えていくのではないだろうか。

学級だよりを書くということは、教師や、子どもたち一人ひとりの存在を承認するということである。しかし、子どもたち一人ひとりのあり方をクラスの中で承認し合う、そして、子どもたちがそれぞれのあり方に触発され、位置感覚と、これから生きていくべき方向を得る、という教室の居場所性を高めていく「学び」のプロセスへは、学級だよりだけで実現するのは難しい。私は、道徳科がそのプロセスを担っていく可能性があるのではないかと考えた。

(2) 道徳科

① なぜ道徳科なのか

「天の川」で、当初から一貫して書き続けてきたことがある。それは、道徳科の授業についてのエピソードである。この研究に関連して、今の子どもたちに応えるような教材を作り、授業を行うという実践を繰り返していたということもあるが、それだけが理由ではないだろう。ここでは、教科書を使用した授業の「天の川」の振り返りエピソードを読み返しながら、それを探っていきたいと思う。

『昨日の道徳は「あいさつ」について考えました。最近あいさつが以前よりできなくなっているという校長先生

の話があり、みんなが「あいさつ」をどう思っているのか気になったからです。また、私が「あいさつしなさい。」と言うよりも、それぞれがあいさつをどう思っているのかを聞き合った方が効果があると思ったからです。「あいさつが得意か、苦手か。」と聞くと、得意な子が15人、苦手な子が13人、普通な子が2人という結果でした。苦手な子の理由としては、「緊張しちゃう。」「恥ずかしい。」「面倒くさい。」といった感じでした。毎朝あいさつして教室に入ってくるのに、「苦手」と答えている子もいました。私自身、あいさつが苦手なので、その気持ちはよくわかります。あいさつとは、人間関係の基本であり、誰もが身につけなくてはならないものと考えられていますが、決して簡単なことではないと思います。自分から相手に何かを投げかけるというのは、勇気があることです。あいさつができなかった子ができるようになるというのは、自分の殻を破るということ、他者との間の壁を崩すということです。私は授業の最後に「あいさつは、最終必殺技です。」と話しました。(笑われてしまいました…。)これからも、みんなが必殺技を身につけられるよう、気長に待ちたいと思います。』

(天の川56号(9月15日発行)より)

なぜこの授業の様子を「天の川」に載せようと思ったのか。それは、(1)で述べたことと重なるからではないか。

道徳科の教材というのは、教科書であったとしても、子どもたちに比較的身近な出来事が扱われている。従って、その教材から何を感じるか、というのは、その人の人生が色濃く現れる。つまり、その人の人間らしい一面が垣間見えるということである。

教師や子どもが、人間としての考えをぶつけ合うということは、教師にとって思いがけない展開になることもしばしば起こる。子どもたちの素直で、率直な話に、教師はどうしたらよいのか、わからなくなってしまうのである。

このように、授業の中で、教師の、子どもたちの、人間性が現れる。そして、子どもたちの意見に翻弄され、戸惑ったり、葛藤したりする、教師の人間的な弱さも現れる。そんな道徳科の授業は、その様子を「天の川」に載せる意味、価値が十分にある。

また、この授業は、子どもたちが挨拶についてどう思っているか、という関心から始まっている。そして、挨拶が得意ではない自分と、挨拶が苦手な子を重ね合わせ、いつかできたときに自分を思いっきり承認してあげられるように、自分なりに考えを伝え、気長に待つことに決めた。

子どもたちの今に応えた授業ができる。そして、子どもたちに歩み寄り、並び見る、つまり、子どもたちに関心を向ける時間として位置づけられる道徳科は、教室を居場所化していく上で、大きな可能性を秘めているのではないだろうか。

しかし、(1)の最後でも述べたように、「学び」のプロセス

を道徳科が担っていく、と考えたときに、エピソードに書いたような授業では、不十分だろう。それは、子どもたちの関係が見えず、誰かの居方に触発され、自分の居方や生き方を改めて考えていく、という要素が抜け落ちているからである。

②道徳教育、道徳科＝教室の居場所化

「教える」という行為にはどのようなイメージが付きまとうだろうか。それは、どこか教師と子どもを上と下に分けてしまわないだろうか。下である子どもたちは、より教師の求める正解に近づいた者が有能であると評価される。有能さの尺度で測られるという経験は、他者と自分とを比べ、欠損の有る無しで人の価値を見極めようとする意識を植え付けていく。上である教師も、より効率的に子どもたちを操作し、正解に導く(処理する)ために、授業の型を作り、一時の安心感を得る。しかしその先に待っているのは、予定調和やマンネリ、教師としての存在感の希薄さである。結果、子どもも教師も辛い立場に追い込まれていく。(図4)

授業の中で居場所性を高めることを目指すのであれば、「教える」という意識から脱する必要がある。そもそも道徳とは、教えるものなのだろうか。「学習指導要領 解説」には、「道徳教育は、～中略～自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。」

道徳科の授業においては、

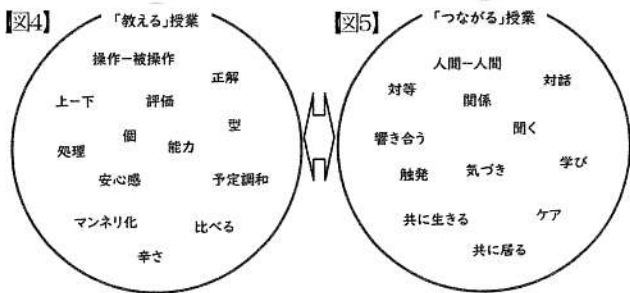
「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める」学習活動を通して、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

とある。また道徳科の評価は、道徳性を直接評価せず、学習活動に焦点をあてて行う、とされている。つまり道徳性は教えるものではない、ということである。

道徳とは、人と人との間でじわじわと共有されていくものではないだろうか。これは居場所性の高まりとも重なる部分であると思う。つまり、「教える」というよりも、他者と「つながる」ことで、深まっていくものであるということである。「つながる」教育のイメージを構想してみると、そこには、人間と人間という対等な関係性があり、お互いの考え方や生き方を聞き合う(対話する)ことで、自分の生き方や考え方の中にそれが流れ込み、気づきや触発、学びを生み出していく。そして、他者と共に居る、生きていくということの豊かさ、大切さを実感していく、というものになるのではないだろうか。(図5)

このイメージは、道徳教育の目標や道徳科の学習活動、居場所化のプロセスと重なる部分が多い。それは、道徳教育というものが、教室を居場所化する、教室の居場所性を高めるプロセスに他ならないことを示している。

では、教室の居場所性を高める道徳科の授業とは、どうあるべきなのであろうか。



(3) 「天の川」道徳

① 子どもに応える道徳科の授業実践の歩み

学級だよりと並行して、子どもに応える道徳科の授業づくりも一貫して模索してきた。それは前述したとおり、道徳科の授業には、子どもたちに関心を向ける時間として、教室の居場所性を高める時間としての可能性を感じていたからである。

具体的には、今日の前に居る子どもたちと、どのような教材で、何を考えることが、教室の居場所性を高めることにつながるのか、と模索していたのである。子どもに応える教材づくり、とでも言えるだろうか。【表1】は、私が行ってきた道徳科の授業一覧である。よく見ると、途中で教科書が入っていたり、本を教材として使っていたりする。これは、学年当初鼻息荒く自作教材を作り続けてきたが、その労力に見合った手応えが得られず、焦燥感や疲弊感、諦めを感じ始めていたからである。

ではなぜ、年度当初の自作教材を用いた授業は、うまくいかなかったのか。それは、私の中の「教える」という意識が強かったからではないかと思う。子どもたちを導くべき「正解」をもって、授業に臨んでしまっていたからではないかと思う。

【表1】

回	教材名	出典	回	教材名	出典
1	どんなクラスにしたいですか?	自作	11	友達やもんな、ぼくら	教科書
2	みんなと考えたいこと	自作	12	たこ	本
3	1年生のころをふりかえって…	自作	13	ボールはこび	自作
4	スイマーの兄弟たちのお話	自作	14	黄色いベンチ	教科書
5	ボール投げゲームで	自作	15	天の川①	自作(学級だより)
6	天の川チャレンジ	自作	16	天の川②	
7	おれたものさし	教科書	17	天の川③	
8	自分が信号機に	教科書	18	天の川④	
9	ザリガニの脱皮	自作	19	天の川⑤	
10	「あいさつ」っていいな	教科書	20	天の川⑥	

「天の川チャレンジ」という自作教材での授業を行った際、私が最終的に到達してほしかった意見が、開始5分である子の口から出てしまった。その時私はい「もう出ちゃった。」と思ってしまった。前述した「ジョイント・ミーティング」でこのことを話すと、岩川は以下のように話した。

「ポイントの一つは、加藤さんが最初の子が発言したときに、「出ちゃった」ということが要らないこと。それは

「出ちゃった」のではなく、それも失敗に関する一つの考え方。「前は気になっていたけど、今は…。」「わたしはまだ失敗することが怖くて…。」「失敗だと思っていたけど、そうじゃないって誰かから言われたことがあって…。」失敗をめぐるたくさんのは、クラス全体のことで良かった、ということではなく、「その子が、」ということが大事。そこに、「ああ、そうかあ!」と感じ入る。アクティビティとつないでいることもいい。失敗とつないでいることもいい。

それから、「それが見えない」と加藤さん言っていたけど、他者だから見えなくていい。関心を向けて、人に触れるということは嬉しいこと、気持ちいいことだということを感じて欲しい。」

私は、自分が想定した考えに、子どもたちを到達させることばかりに気をとられ、その時、その場に居た子どもたち一人ひとりの考え方に全く気が向いていなかった。目の前の子どもたちの方ではなく、自分の方ばかりを向いていた。いくら子どもに応えた教材を用意したからといって、授業の中で子どもたち一人ひとりに関心を向けられなければ意味がないのである。

発見もあった。クラスの中で実際に起こった出来事(ここではアクティビティ)を教材として取り上げ、その出来事に立ち会った子どもたち一人ひとりがその時何を思い、行動していたのかを、クラスの中で共有するという可能性である。そして、「こういうことを考えさせたい。」という目的意識からではなく、「子どもたちに聞いてみたいな。」「あの子のはどんなことを考えていたんだろう。」という、子どもたちへの関心から始まる授業を探求していくことの大切さである。

② 「天の川道徳」の誕生

第15回から、「天の川」に書いたエピソードを子ども向けに書き直した(re-write)教材を使った授業、「天の川道徳」を行っている。書き直すのは、「天の川」が保護者向けに書かれた学級だよりだからである。この方法にたどり着いた要因は、大きく2つある。

1つ目は、子どもたちの何気ない姿に関心を向けようとして書き続けてきた学級だより「天の川」の存在である。毎週月曜日は、学級だよりと道徳科の教材づくりで、学校から帰った後も大忙しであった。疲れも限界に近づきつつあったある日、学級だよりを書いた後、道徳科の教材がどうしても作れず、困り果てていた。追い詰められた私は、「そうだ。学級だよりを使ってしまえ。」と、苦肉の一石二鳥策を考えついたのである。今思えば、どちらの作業も子どもたちに関心を向けるという意味では共通していたし、これまでも似たようなことを意識せずに行っていた。(第2回と第6回の授業)横着から生まれたように聞こえるかもしれないが、それだけでもない。なぜかと言えば、その日、後に教材化することになるエピソードを書いているとき、クラスの中で大きな変化が起こったように感じ、「このことについて、この子の話を聞いてみたいな。」「周りにいた子

はどんな思いだったのだろう。」という関心がふつふつと湧き上がっていたからである。

2つ目は、昨年度の実地研究でお世話になった、長野県で中学校教諭をしている北沢先生の授業である。北沢先生は、『ことな相談室』という独自の方法で道徳科の授業実践を積み重ねてきた方である。『ことな相談室』とは、生徒たちの表現をリライトしたものを教材として使い、それを読みながら生徒一人ひとりが気になったところに線を引いていく。そして、それぞれが線を引いたところを足がかりにしなが、北沢先生は「どうして、そこに線を引いたの?」と、とにかく生徒たちの話を聴いていくのである。一見静かに、淡々と授業が進行していくように見えて、そこには生徒たちが自分を開いていく、という重大な出来事が多発しており、温かくそれぞれを受け止め合う生徒たちの姿があった。北沢先生の、子どもたち一人ひとりの姿に温かな関心を向け、生徒の変化を鋭く、敏感に感じとっている姿勢と、ただただ「聴く」という授業における居方に、私は強く影響を受けた。

こうして、関心を向けようとし続けてきた実践と、モデルとしての授業や教師の存在によって、「天の川道徳」は生まれたのである。

③ 「天の川道徳」の実践

では、「天の川道徳」とは、どのような授業であったのか。実際に行った授業を事例として紹介、検討し、教室の居場所性を高めていく上でのどのような価値があったのか、考えていきたいと思う。

i) 教材化した理由

図6は、実際に使用した、天の川に書いたエピソードをリライトした教材文である。この授業は、第17回、『天の川③』にあたる授業である。このエピソードを教材化しようと思った理由は、次の日に発行した「天の川」を読むとよくわかる。

【図6】 『算数のテスト中に……』
算数のかけ算のテスト中、ある子がひき出しを落としてしまった。すぐに近くの子がかけつけ、ひき出しの中みをもとす手つだいをはじめた。その時、ある子が「テスト中だからダメだよ。もどいて。」と言った。それでもあつた子たちは手つだいを続けた。その子は何とも「もどいて。」と言った。するとほとんどの子は、まだ手つだいたいような顔をしながら、しゅしゅと自分のせきにもどって行った。そんな中、ある子だけは自分のせきにもどらずに、さいごまでひき出しの中みをもとすの手つだいで、自分のせきにもどって行った。その子はおもい、自分の目を手でかくしなからもどって行った。わたしは何も言えずに、ただただそのようすを見ていることしかできなかった。

『昨日の道徳は、「天の川」89号のエピソードIを教材にしました。あのエピソードを書いているときから、「これは道徳の時間にみんなの話を聞いてみたい。」と思っていました。出来事の当事者だけでなく、直接関わっていない子たちにも何人かそのときの話を聞いてみました。すると、「立ったらダメ。」「戻った方がいい。」といった話の他に、「手伝いにいった3人は優しい。」や「行った方がいいか、行かない方がいいか迷った。」

という話も出ました。すると、「テスト中だから戻って。」と言っていた子も手を挙げて、「ぼくも本当は助けに行きたい気持ちもあった。」と話しました。その子の隠れた心の内の吐露を、私も、子どもたちも、静かに受け止めました。私が、「先生もどうしたらいい迷って、何も言えなかったんだ。」と伝えると、「心の綱引きたね。」と子どもから返ってきました。それぞれの立ち位置にいた子たちの気持ちを聞き合いたい時間でした。』(「天の川」91号(12月2日発行)より)

この場面に実際に立ち会っていた時、私は「テスト中だから座ってね。」とも「手伝いに行ってくれ子、ありがとう。」とも言うことができず、ただただ立ち尽くすだけであった。それは、「戻って。」と言っている子の気持ちも、手伝いに行つた子の気持ちもよくわかったからこそ、自分の中で何と声をかけたらよいか、葛藤していたのである。結局そのときには自分の中で答えが出ず、何も言えなかった。そんな自分が葛藤したエピソードだからこそ、子どもたちはどう思っていたのか気になり、教材化することに決めたのである。

ii) 授業中の子どもたち

子どもたちの話を聞いてみたい、という理由で行つた授業なので、私はそれぞれの立ち位置ごとに、子どもたちがこの出来事をどのように経験していたのかを、ただひたすら聞いていくことにした。そのそれぞれの立ち位置イメージが図7である。

話を聞いていく中で、興味深いことが2つあった。1つ目は、第3者①に居た子どもたちの話である。助けに行つた子、「戻って。」と言っている子、それぞれに共感している子たちがいたこと。そして、私と同じように「助けに行くべきか、行かないべきか」葛藤していた子がいた、ということが印象的だった。直接的にはかかわっていないが、心の中では深くその出来事に関与していた子が居たということが、授業で話を聞いていく中で初めてわかった。2つ目は、当事者③の子が、授業中盤頃におもむろに手を挙げて、「僕も本当は助けたい気持ちもあった。」と語つたことである。その子はよくしゃべり、よく動き、それでいて規範意識が高く、友達思いの優しい子である。その子が心の内ではそのように考えていたとは、思いもよらなかった。このことも、もしこの授業を行わなければ知ることができなかっただろう。そして、当事者③の子が語つたことを嘖みしめるように静かに耳を傾けていた子どもたちの様子も印象に残っている。

振り返りで子どもたちが書いたワークシートには、

【当事者②】

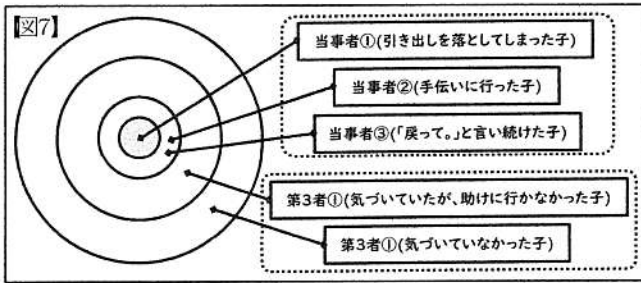
・手伝ってよかったな。

【当事者③】

・僕は「戻って。」と言う。

【第3者①】

・また、こういうことがあると思うから(早く)決めたい。



- ・助けたいけど、止めたこと…。
- ・今日の道徳は、いろいろな意見が出て、すごくいい気持ちでした。あと、ぼくは助けに行こうとしたけど、終わってたので行けませんでした。
- ・一年生の頃も、ずっと誰かに「テスト中は立ち歩きちゃダメだよ。」と言っていたから、本当の本当にダメなんだな～と思いました。
- ・僕も行った方がよかったのかな？

【第3者②】

- ・私は、ちゃんと最後までできると思う心はありません。
- ・みんなテスト中でも友達のために行動するところが優しいと思いました。私じゃ行きません。なぜならテスト中だったから、答えが見えちゃうからです。
- ・テストの答えが見えちゃうから、行かない方がいいと思った。行った方がいいのか、行かなくていいのかどっちか迷った。
- ・自分は「戻って。」と言われたら座る。
- ・今日の道徳でいろいろな案が出て、私は当事者①を助けたかったけど、もし当事者①のテストを見てしまったらいけないなと思いました。

などの記述があった。

iii) 「天の川道徳」と居場所性の高まりの関係

何気ない出来事には、教室の関係性が色濃く現れると前に書いた。しかし、学級だよりに書いたエピソードでは、私の目を通して得られたものしか書くことができない。改めて、道徳の授業として子どもたちの前に差し出すことで、学級だよりだけでは見えてこなかったそこに居る一人ひとりの子どもたちが考えていたこと、教師と子ども、子ども同士の関係性が濃く、鮮明に見えてくる。学級だよりでは書ききることができなかったことを、子どもたちと共により精細に形にしていく。これは、子どもたち一人ひとりが自分の存在感をよりくっきりと、強く感じるができるのではないだろうか。そして、自分たちの目の前で起こった出来事をベースに話し合うことで、それぞれの居方をより捉えやすくなり、自分の考え方や生き方に反映しやすくなるのではないだろうか。つまり、高い触発性と、「学び」を生み出す可能性を備えているのではないだろうか。

実際に自分たちの教室で起こった出来事について話し合うことの価値は、他にもある。それは、居場所性の高まるプロセスである、自分の位置感覚や方向をより意識できることである。事例として挙げた授業では、子どもたちを5つの位置に分けた。それがそのまま、子どもたちの位置感

覚(現在の自分のあり方、居方)につながっているのではないだろうか。例えば、第3者①のある子は、行くべきか行かないべきか迷ってしまい、結局助けに行けなかった。授業の中で、最後まで当事者①を手伝い続けた当事者②の1人の居方に触発され、ワークシートでは、「また、こういうことがあると思うから(早く)決めたい。」と書いている。

自分がその出来事への立ち位置で関与していたか、ということが、現在の自分の考え方の認識につながり(位置感覚の獲得)、立ち位置、位置感覚がはっきりしたからこそ、早く決めたい、というこれから歩いていきたい方向を見定めることができたのではないだろうか。そしてこれは、この子に限った話ではない。

このように、実際に自分の身の回りで起こった出来事を教材として扱う「天の川道徳」は、教室を居場所化していく上で、重要な役割を果たす可能性があるということである。

4. 研究を終えて…

居場所性を高める道徳科の授業、子どもに応える教師のあり方を探求し、この一年実践を続けてきた。一番の収穫は「天の川道徳」という自分だけの方法を獲得できたことだろう。「天の川道徳」は、そこに居る私と、子どもたちとの間でしか成立しえない授業である。そして、教師と子ども、子ども同士が響き合う授業である。また、学校で起こった出来事を取り上げ、共に立ち止まり、その時の気持ちなどを分かち合うこの授業の形式は、学校でなくては、学校だからこそ成立するものである。何気ないが、価値がある。共に生きた過程であり結果でもある。そんな授業のあり方に出会えて本当に良かったと思う。

子どもたちが教室を居場所として感じられるようになってきたかどうかは、簡単には判断できないし、達成もできない。学級だよりを書く、「天の川道徳」をするだけでは、教室は居場所化されない。全教育活動における道徳教育(居場所性を高める)努力が必要なのである。いずれにしても、子どもたち一人ひとりに地道に関心を向け続けることが、一番の近道となることは間違いないだろう。

研究は終わったが、私の教員人生はまだまだ先が長い。これからも子どもたちと共に、何気ない出来事に立ち止まり、その意味や価値を分かち合うような教師のあり方、教育のあり方を探求していきたい。そしてそれは、子どもと共に生きる、子どもと共に居る中で見つけていけるのではないかと思う。

5. 参考・引用資料

- ・萩原健次郎『居場所―一生の回復と充溢のトボスー』春風社(2018)
- ・岩川直樹・船橋一男編著『「心のノート」の方へは行かない』寺子屋新書(2004)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』(2018)