

自己の生き方を見つめ、考え、暮らしに生かす道德教育の推進 —いまを生きる子供の視点から考える道德科—

教育実践力高度化コース 20AD009

長谷川 典子

【指導教員】 岩川 直樹 宇佐見 香代 庄司 康生

【キーワード】 道德教育 関係性 ケアリング

1 はじめに

小学校では、平成30年度より、中学校では平成31年度より「特別の教科 道德」（以下「道德科」）が全面実施となった。教科化の背景には、教育再生実行会議「いじめの問題等への対応について」の提言がある。深刻ないじめや不登校の増加など、子供たちの中に散在している問題の根本的な解決の糸口を社会は道德教育に求めているのではないか。しかし、道德を心情や判断力という個人の内的な態度や能力の中に閉じ込め、具体的な関係性から切り離そうとする危うさがあると感じる。本研究では、他者との関係性の中で生きる子供たちに必要とされる道德とは何かを問い直し、子供の視点に立った道德教育を推進していくための授業構想の在り方や教育課程の工夫を考えていく。

2 問題の所在と主題設定の理由

道德の定義の曖昧さと暮らしと道德の乖離に道德教育が充実されない要因ではないかと考える。

(1) 道德定義の曖昧さ

道德性とは個々の内的資質の問題であるという捉え方が一般的である。道德観は個人により異なり多様であってよいと言えるが、道德は関係性の成立から切り離すことができないと私は考える。教師が自身の道德観を明らかにしないまま、指導法のみが様々に提案されているところに道德教育の問題があるのではないか。

(2) 暮らしと道德の乖離

学習指導要領では、教科書を中心として行う道德科において、教材を入れ替えることや、年間指導計画を変更することは認められているものの、学年や道德推進教師、管理職の許可を得て、より

効果が認められると判断する場合にのみ変更することができると示されている。子供の実態に応じた暮らしと道德の往還こそが生きた道德教育であるにも関わらず、教師の裁量が少なく、柔軟な対応をとることが難しい現状にある。新宮(2020)が道德の授業は道德教育の始まりであると述べるように、道德は連続性を重視して行われるべきである。道德科を道德教育の要と位置付けているものの、暮らしと道德の往還や道德科と道德教育の有機的な連関は十分とは言えないのではないか。

以上の問題意識から私は、研究主題を「自己の生き方を見つめ、考え、暮らしに生かす道德教育の推進—いまを生きる子供の視点から考える道德科—」とした。自己の生き方を見つめ、考え、暮らしに生かす道德教育を実現するためには、子供に関心を向け、子供の葛藤に応える道德を構想し、子供の自己の再形成を見取っていくことが必要である。暮らしと道德の乖離を防ぐために、暮らしと道德の往還を重視すること、連続性や関係性の中で道德教育を捉えなおしていくことが必要となる。本研究では、実際の学校現場のカリキュラムを生かしながら暮らしと道德を乖離させず、なおかつ子供の視点に立った道德教育を推進するには、どのような授業構想や教育課程の工夫をすべきかを明らかにすることを目的とする。

3 先行研究とそこから得られる知見

(1) 道德の捉え

新宮(1994)は、道德は、世界中に唯一人しか存在しえないかけがえのない自分と、自分と同じようにかけがえのない相手とがどうかかわり合って生きていくかという、人間の生き方のすじみち(道

であり、倫理であり、形而上であり、一般である)がわかり、それを個々人が対処する具体的な人間関係の中に具現化することである。(徳であり、体得の得であり、形而下であり、個別である)とする。

小学校学習指導要領総則編では道德教育の目標を以下のように記している。「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、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德性を養うことを目標とすること。」さらに「自立した人間として他者と共によりよく生きる」ことの解説として、「人は誰もがよりよい自分を求めて自己の確立を目指すとともに、一人一人が他者と共に心を通じ合わせて生きようとしている。したがって、他者との関係を主体的かつ適切にもつことができるようにすることが求められている。」

教室では、教師と子供、子供同士の関係性をどのように形成していくか大きな課題となっている。どのように相手とつながったらよいか分からずに葛藤する子供の姿を今まで何度も目にしてきた。

このことから私は、他者と共によりよく生きるとは、他者と共に生きる関係性を形成することだと捉えた。そこで道德を関係性の成立にみるネル・ノディングスのケアリング論を道德教育の土台に位置付けたい。

(2)ネル・ノディングスのケアリング論

ノディングスはケアリングをケアする者とケアされる者の相互作用であると説明する。ノディングス(2007)が、「いかに教師がケアしようと試みても、もしケアリングが生徒によって受け入れられなければ、『先生たちはケアしていない』という生徒の訴えは正当なものとなってしまふ。」と述べているように、ケアリング関係は、ケアする者からの一方的な働きかけではない。以下にケアする者とケアされる者の意識状態をまとめる。

ノディングスはケアする者(あるいは「ケアの提供者」)の意識状態を、専心及び動機づけの転移と特徴づけた。そして、「他者を受け入れるために、魂が自らの中身を空にするということは、私が専

心という言葉で表現しようとしているものをよく表している。私が言いたいのは、茫然自失でもなく、恍惚状態でもなく、また執着でもなく、完全なる受容状態である。ケアしているとき、私は、他者が伝えようとしていることを誠心誠意聞き、見、感じている。専心または注意深さは、ほんの少しの間しか続かないかもしれないが、また、今後の出会いにおいて再びくり返されたりされなかったりするが、ケアに満ちた出会いにおいては、十全で本質的なものである。」と述べる。つまり、ケアする者は相手に関心を向けること、相手にまっすぐに向かうことで、相手のニーズを受け取り、相手の身になって考え、行動する(ケアする)ということである。ケアされる者の意識状態では、受容、承認、応答が最も重要である。「ケアされる者は、ケアリングを受容し、それが受け入れられたということを示す。この承認が今度は、ケアする者が自らの専心において受容するものの一部となり、ケアリングが完成する。」ノディングスは、ケアリングは関係の中にある状態であって、特定の行動の組み合わせではないとし、関係性の中で行為が編み出されていくものとしている。

これを学校教育に当てはめると、第一にケアする者は教師、ケアされる者は子供であると言える。専心によって相手のことが伝わってくると、応答したくなる。大変さが伝わってくると、支えたいという思いが生まれる。道德の土台にあるのは、このようなケアリングである。例えば、教師がある子をケアすると、それを見ていた周りの子供たちがその子をケアするように連鎖していくことがある。教室において、教師がその子とケアリング関係を築く場を見せることが、教室全体にケアリングを作用させることにつながる。教師としては、この連鎖を捉えることがまず必要である。このような教師のモデリングによって、今度は、子供同士でケアし、ケアされる関係が築かれる。小学校段階においては、教師がモデルとなって、一対一のケアの連鎖を教室に広げていくことが重要であると考えられる。

(3)ケアリング論を用いた道德教育

新谷(2013)はケアが学ばれる環境づくりのポイントとして、(1)かかわりをもつ機会の多い環境づくり(2)探究型の授業形態(3)「ケアする者」としての教師を提案している。教育という営みがかかわり抜きには成立しないことを挙げ、教育者とのかかわりを含め、他者とのかかわり、理念とのかかわりなど、あらゆるかかわりの中で、子供たちはあらゆることを学び、さらにそのかかわる対象とのかかわり方を学んでいくことができる。また、かかわりは継続的に行えるものが望ましいとする。探究型授業では、「問題や課題の設定」を誰が行うかが重要であり、問題や課題を探るところから子供が「探究」と捉えている。

村若(2018)はケア倫理学の観点から「特別の教科 道徳」の内容を吟味している。そして道徳の授業に大きく2つの側面を見出している。一つは生徒の倫理的な理想の構築を支援し、ケアする者としての成長を促す側面、もう一つは対話による批判的思考の訓練である。教師はケア倫理学を念頭におくことで、学習指導要領における内容項目を教え込むのではなく、その有機的な連関を生徒に示唆することができる。

上記の先行研究から、私は道徳を「人が人として生きる上で大切なことを関係性の中で形成すること」と定義する。ケアリング論を道徳教育に取り入れ、単なる内容項目の教え込みや教材をもとに考えるだけの道徳から脱却し、子供に関心を向け、いま葛藤していることや、芽生えつつあることを見取ることから授業構想をしていく。

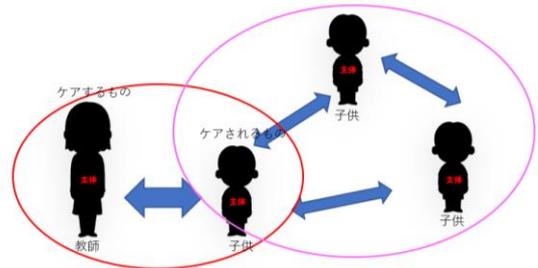
4 教育実践の概要

昨年度は子供を起点とする授業づくりのために、共同研究者の立場で、教室訪問、担任へのインタビューを行い、子供の姿や葛藤を捉え、授業に反映できるかを試みた。今年度は学級担任の立場から、教育実践の柱を「他者に対する関心と応答からなるケアリング関係の形成」とした。教師と子供のケアリング、子供同士のケアリング、ケアリングの連鎖の視点から(図①)、目の前の子供の育ちを見取ること(日常的な関係形成とその見取り)と、子供の葛藤を起点とする道徳科の授業構想(図②)

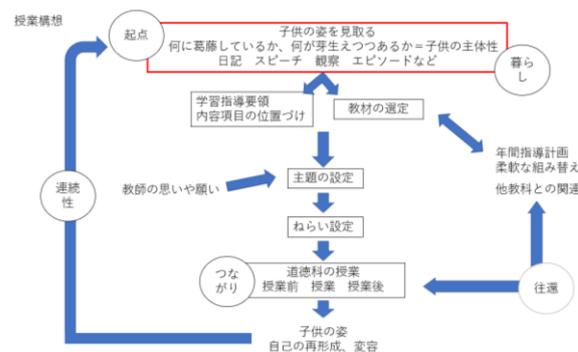
を両輪として取り組んだものである。学級担任として実践してきた関係性形成の過程を、道徳科におけるケアリング、子供の育ちの中に見えるケアリングとして以下に述べる。

図①

ノディングスのケアリングをふまえた教室のケアリング



図②



(1)道徳科におけるケアリング①

<授業の構想>

学級開きから2か月、子供たちの中に相手に対する関心が芽生えた頃であった。「何しているの」「手伝おうか」という言葉が教室の中で頻りに聞こえてくるようになっていた。5月頃からか、帰りの会終了後に気になっていることを担任に相談に来る児童が表れた。学習に関する悩み、習い事の悩み等様々で、担任に対して心を開いてくれているのだと嬉しく思っていた。そんな中、Aさんがこんな悩みがあると打ち明けてきた。「BちゃんとCちゃんがけんかして、Cちゃんが一人ぼっちでぼっつんとなっているのを見た。でも自分は声をかけられなかった。心配だな。」Aさんの友達に関心を向け、その子の気持ちになって考えている様子が伝わってきた。相談に来たAさんは、一人ぼっちでいる子に気づきながらも、声をかけることができない自分を「よくない自分」と否定的に捉えて

いるようだった。この出来事は相手に関心を向けているからこそその悩みであり、葛藤である。Aさんが自分に向き合うとして同時に相手に向き合おうとしていることの表れであると私は捉えた。そして、そのような葛藤はAさんだけでなく、同じクラスで過ごす他の児童もつながるものではないかと考えた。そこで本教材を用いて「思いやり」について問い直し、自分の体験を語り合うことを通して葛藤に伝えていきたいと考えた。

教材名:心の信号機 (みんなの道徳 学研)

主題名:相手に関心を向ける思いやり【B 親切、思いやり】

ねらい:思いやりについて自分の経験をもとに話し合うことを通して、相手に関心を向けながら行動しようとしている自分のよさに気づき、思いやりについて再考しようとする態度を養う。

<授業の実践>

本教材では、視覚障害者の男性に主人公が声をかけて助けようか迷う様子が中心に描かれている。緊張しながらも男性に声をかけ、横断歩道を渡る手助けをすることができたことから、誰に対しても親切に接することの大切さを感じ取れる教材である。子供たちのこの教材に対する事前の感想は大きく3つに分類できる。1つ目は、主人公のやさしさへの賛美である。2つ目は、声をかけようか迷う主人公への共感、3つ目は、助けた後に感じる安堵感への共感である。そこで、課題を「誰かを助けたときや誰かに声をかけたときの経験を語り合おう」とし、教材を用いながらも、「誰かを助けたとき、ドキドキしたり、迷ったりした経験はありますか。」等と、児童の具体的な体験を語り合い、そこで感じる思いを分かち合うことで、自己の再形成に迫ろうと考えた。誰かを助けることや親切にする行為は大切であると分かっているけれど、それができないのは、相手がその親切をどう受け止めるか心配であるということや、おせっかいだと思われたくないという考えによるものだった。自分と相手の感じ方が異なることに気付いている子供たちは、自分の思いだけで行動することの危うさを感じていたようだった。興味深いのは、「自分は誰にでも迷わず声をかけている」とい

う発言があったことだ。主人公のように迷う経験がないというのである。授業の中に、迷いがあっても助けることが大切だという「ありがちな」考えに収斂していく流れがうまれそうだった。そこで、子供たちに対して、Aさんが経験したような出来事を問いかけてみた。すると自分と違うと切り離すのではなく、友達の間を通して出来事を再考し、教室全体が1つの出来事について語り合う時間が生まれた。他者の経験を自分の中に取り込み、見つめ直すきっかけができた。また、自分がした行為(親切)を相手が受け止めてくれたとき、つまり、相手に関心を向け、それに対して相手からの応答があるケアリング関係の成立が見られたとき、相手も自分も安堵すると共に、そこに立ち会う者(私とあなたと私たち)、そしてその場、すべてが安心感に包まれるという趣旨の発言もあった。本授業を通して一番意義深いと感じたことは、相手に対する思いやりは、親切という行為に留まるのではなく、そこに関わるすべての人やものに作用すると子供たちが気付いたことにある。だから、思いやりの行為は尊いものであるし、たとえ相手に向ける関心が行為に表出されなくても、そこにあたたかいまなざしがあることが大切であると子供たちは価値づけていった。

Aさんは道徳ノートに以下のように記述している。「助けなくても思いやりはないといわないで、相手の気持ちを思っているから、思いやりがあるということが分かりました。あと、ほっとするのは、助けられた相手もそうだけれど、自分やそれを見ていた人もほっとするのだと私は感じます。」

<授業の省察>

教材を通して自分の経験をふり返ることは今まで何度も経験している子供たちであったが、自分の個人的、かつ具体的な経験を率直に語ることは初めてであったため、戸惑いの様子が見られた。Aさんの経験という身近な出来事について語り合う中で、自分自身の葛藤を友達に向かって一生懸命語る子供の姿を見取ることができた。そしてその語りにつじくりと耳を傾ける「場」となっていた。授業を通して、他者に関する関心が向けられてい

た。自分の経験を語り合うことで、その子が何を大切に生きているのか、その子の価値観が明らかになるように思う。そして、相手の価値観にふれて、自分の価値観を問い直すことができる。

(2) 道徳科におけるケアリング②

<授業の構想>

夏季休業中に緊急事態宣言が出され、始業式から2週間は午前中だけの授業となった。1学期末に交友関係の悩みで自己を肯定できずに苦しんでいたDさんも毎日登校できるようになった。私は、Dさんばかりではなく、それぞれの境遇の中で自己肯定の葛藤を抱えている子供たちが気になっていた。Eくんは自分が苦手なこと、分からないことがあると怒って相手を責め、教室を出ていこうとする。Fくんは発言が多く活発そうに見えるが、不安がふくらんでくると、教師に細かく聞き返すことが多くなり、友達同士の関係性においても消極的になるようだった。学級全体としては、日記や自主学習に力を入れる子供が増加し、「〇〇さんは～がとても上手だった。」「自分とは違って、～ができていてすごいと思う。」という記述が目立っていた。これは関係性の形成により、そのよさを受け止めるまなざしが生まれていることの表れである。子供たちの変容を嬉しく思う半面、心配になったのが自分と友達を比較して考える傾向が顕著であったことだ。日記を読んでいると友達の長所を見つけると同時に、自分の短所を見ては否定し、自分自身にレッテルを張っているように感じた。そのため、日記の返信にはおのずとその子への励ましの言葉があふれることになる。子供が自分の姿を他者との比較の中で序列化して捉えるのではなく、自分自身を改めて見直し、見方を変えていけることに気付かせたいと思った。この子供たちの姿を起点として授業構想を行った。

<授業の実践>

教材名: 花を咲かせた水がめの話(みんなの道徳 学研)

主題名: 自分を見つめて伸ばす【A 個性の伸長】

ねらい: なぜ、水がめは自分のよさに気付くことができたかを話し合うことを通して、短所も長所になることに気付かせ、自分のよさを探していこうとする意欲を養う。

本教材は、ひびが入った水がめが「自分は役に立たず申し訳ない」と思い、水汲みの男に自分をこわしてほしいと願うところから始まる。水汲みの男は、ひび割れた水がめが通る道筋に花の種を植え、「この花は君が咲かせたのだ」と伝える話である。水が漏れてしまうという短所も見方を変えることで長所になると子供たちは気付く。この話の中で大切なのは、自分のことについて考えるとき、自分自身で自分の見方を変えると同時に、そこに他者が関わっているということだ。他者との関りによって自分のよさを知るという体験を道徳の授業に取り入れたいと考え、自分についての見方をペアで分かち合う時間を設定すること、担任から見た子供のよさをカードに書いて一人一人に手渡すことの2つを取り入れることとした。

EくんはGさんとペアで自分の短所や長所について考えていた。Eくんは初めて友達に「分からない」とつぶやいていた。気付くと教師の指示を待たずに、EくんとGさんの会話が始まっていた。Gさんが「Eくんは行動が遅いって言うけれど、それって真剣ってことじゃないかな。」という、「そうかも」と素直に受け入れている。今まで分からないことがあっても、それを友達に悟られないようにしていたEくん。自分にいいところは何もないと言い切っていたEくんの変容がそこにあった。Fくんは教師からのメッセージを見て「自分は天才だと思う、それって自分に自信があるということだよ」と発言していた。周りの児童もそんなFくんをあたたく見ていた。Dさんの道徳ノートには、「ひびが割れていても役に立つということは、2つも役に立っている(花に水もあげられるし、水も運べる)」ということだから、すごいことだと分かった。」と記述されていた。

<授業の省察>

本授業では、自分の自分に対する捉えを他者との関係性の中で問い直すということに主眼をおいている。学級全体で関心と応答ができつつあることを土台として行った実践であった。自分の短所や長所を語ること、つまり自分について語ることは、相手が受容してくれる安心感、承認する「場」

が不可欠である。学級全体で生まれてきた関心と応答がこの授業の中に反映されると同時に、授業の過程を通して、関心と応答の向合いが深まった。緊急事態宣言中ということもあり、グループ隊形で話し合うことは叶わなかったが、そこかしこで、自然とペアからグループへと体の向きが変わっていくのが見取れた。友達が自分のことを話すのを笑顔で聞き合う子供たちの姿があった。

(3) 子供の育ちの中に見るケアリング

ここでは E くん の成長を中心に、他の児童や学級という場の変容を述べる。一人の子供の育ちを追うことで、一対一のケアリング関係の形成が学級全体へどのような影響を与えているか、また同僚との間にどのような関係性が形成されたかを見取れると考えたからだ。教師と子供の対話、子供同士の関係性、子供の表現を基に考えていく。

<学級開きと E くんとの出会い>

本学級の子供たちとの出会いは 2 年前である。私は子供たちが 2 年生の時の学級担任であった。そのため、子供の名前と顔は一致している。私にとっても、子供たちにとっても、今年は再会の 4 月であった。楽しみが大きい分コロナ禍の新学期であること、また、1 年間学校現場を離れ子供の成長に全く触れずにいた自分の不安は大きかった。初日の学級開き、きちんと話を聞く子供の姿に大きな成長を感じた。学級活動では、短い時間であったが自己紹介や他者紹介をした。他者紹介とは、友達の自己紹介を聞き、その友達を他の友達に紹介するレクリエーション活動である。友達の口から自分のことが語られると、少しはにかみつつも笑顔があふれ、教室中があたたかい雰囲気にならされた。しかし、E くん のグループだけ様子がおかしい。近寄ってみると、E くん が駄々をこねている。「誰が隣の人の紹介をするって決めたの?」「ぼくはやりたくない。」の一点張りで全く他者紹介が進まないのである。隣の席の H さんは少し困ったような悲しそうな様子で E くん を見ている。時間も限られていたので担任から「今日は E くん と H さんのところだけ自己紹介にしようか。」と提案した。「H さんそれでいいかな?」と聞くと「い

いです。」と言う。E くん は進んで自己紹介を始めた。E くん には「今日は H さんがいいよと言ってくれたから、今度は E くん がいいよって言えるといいね。」と声をかけ、その場を離れた。初日から他者に関心が向かない E くん を担任としてどう受け止めたらよいか困惑した。自己紹介や他者紹介によって生まれた学級のあたたかい雰囲気も E くん の発言でなんとなくしぼんでいくようだった。そして、E くん の言動を周りの子はどう受け止めたのだろうと気になった始業式だった。

<E くん と担任の関係性の形成>

始業式の日、初めて日記を宿題に出した。翌日の学年会で読んでみると、始業式のことを書く子供が多い中で、本学級の児童の半数ほどが放課後遊びのこと、習い事のことを記していた。新しい学級にあまり興味がないのかなと正直不安に思った。そんな中、E くん の日記帳にはたった一行こんな言葉が書かれていた。「新しいクラスが決まってうれしかったです。」学級開きであんなに怒って友達を困らせていても「うれしかった」と表現する E くん を興味深く思うと同時に、戸惑う気持ちが大きくなった。E くん の日記帳に、私は 4 行ほど返事を書いた。「E くん と同じクラスでうれしい」という気持ちを伝えたかった。E くん はいつも日記を 1 行しか書かない。「宿題が難しかった」「妹と自転車で遊んだ」等、記録的な記述が多い。1 週間ほどしたころ、誕生日ケーキの写真が日記帳に貼られていた。それから、度々日記帳に写真が登場することになる。相変わらず言葉は少ないものの、E くん の興味がある事柄がよく伝わってきた。手先が器用で工作が好きなこと、妹と仲が良いこと、几帳面で宿題は早く終わらせたいと思っていることなど、学校での姿と家での姿が重なってきた。毎朝 1 番に登校する E くん と日記に書いてあった話題で話すことが日課になっていった。

<E くん と友達の関係性の形成>

E くん はいつもハンカチやティッシュを触りながら授業を受けている。それを友達が注意しても知らないふりしている。E くん が「やりたくない。」と発言をするたびに周りの子供たちが困惑しながら

らもなんとか一緒に活動しようと声をかけ続けていた。ある日Eくんのグループでトラブルがあり、話を聞くことがあった。その中でIさんが「Eくんがやりたくない気持ち、わかるな。」とつぶやいた。他の2人も「少しはわかる。」とうなずいた。Eくんは下を向いてだまっていた。その後、席替えでグループが変わっても、Eくんをめぐるトラブルは続いていた。「学校が嫌だ。もう帰る。」と言うEくんをみんなが心配そうに見つめている。Eくんの一番の仲良しJくんも「そんなこと言うなよ。」と優しく声をかけていた。Eくんの言動に戸惑いながらも、Eくんを一人ぼっちにすることはなかった。Eくんの言葉はとげとげしく友達も自分自身も傷つけているように思う。しかし、友達のEくんへの関心は常に注がれており、クールダウンの時間にそうっとしておこうねと話をしている、いつも誰かがそっと声をかけていた。

<Eくんと他の教師との関わり>

算数の時間は少人数指導のため、クラスがばらばらになる。授業態度に問題があるEくんは担当の教師に反発し、授業の妨害をすることもあった。「一緒に謝りにいこうよ。」と担任が促しても素直になれずにいた。最初は自分がしたことを全く理解できていないのかと思い、1つ1つ事実を確認しながら説明していたが、どうもそうではないらしい。自分がしたことを自分で分かっているようだ。ある時、Eくんが怒って帰ってきた際、「分からなくて困っていたんだね。それは大変だったね。」と声をかけた。するとEくんの目が涙でいっぱいになり、自分がどれだけ辛かったかを話し出した。Eくんが怒るのは、どうしたらよいか分からなくて困っている時なのだやと気付けた瞬間だった。それからは、Eくんができたことや頑張っていることを他の教師に積極的に伝えるよう心掛けた。するとEくんのよいところを他の教師も見つけ、励ましてくれることが多くなっていった。Eくんの表情が穏やかになり、それと同時期に友達とのトラブルも徐々に少なくなっていった。

<子供の見取りの共有>

担任との関係性が深まっていった1学期後半、

放課後の職員室でEくんの頑張りを語るが多くなっていった。すると昨年度の担任の先生がその話を聞いて、Eくんに声をかけてくれることがあった。Eくんにまなざしが注がれ、それを感じるEくんの喜ぶ様子が伝わってきた。「この前〇〇先生がEくんのこと誉めていたよ。」と伝えると、「ありがとうございます。」と嬉しそうに応えるEくんがいた。Eくんに対する見取りを同僚の教師たちで共有することで、ケアリング関係の広がりが見られた。

<教室という場の変化>

Eくんが「帰る」と騒いだ時も、担任の指示を聞かない時も、一度もEくんだからという理由で特別扱いしたことはなかった。私が心がけたのは、共感と話を最後まで聞くということである。例えば、Eくんが話したことについて「それは大変だったね。」「困ってしまったね。」と言葉を返すことや、「Eくんはそんなつもりはないと私は分かっているけれど…」と言葉を添えて指導することである。これをくり返すことで、間違えることや謝ることへのEくんの捉えがだんだんと変化していった。教室という場も他者の失敗に対し寛容であり、あたたかく受け入れる雰囲気が変わっていった。無関心というのではなく、「そういうこともあるよね。」と広い心で受け止める子供たちの姿を見て、担任や他の教師が感心する出来事もあった。また、日記の変化も見られる。日記はどんなことを書いてもいいと伝えて始めたものだったが、友達とのやり取り、学級での出来事、教師に対する意見が記されることが増えていった。自分を表現できる場、そして自分が受け入れられる場として教室が変化してきたことを強く感じた。

(4)教育実践の省察

授業実践と学級経営が相互に響き合うことで暮らしと道徳のつながりが子供たちの中に生まれている。4月と12月に実施した道徳アンケートによると、「道徳の時間は生活の役に立つ」と答えた割合は4%、「道徳が自分の悩みとつながる」と答えた割合は23%上昇している。授業で自分の経験を語り、書き留めたことを日記でもう一度考え直してみたり、帰りの会で実施しているふり返りの話

題となったり、道徳をより身近に感じる子供の姿を見取ることができた。学級開きの他者紹介では、他者への関心を拒んでいた Eくんが教室の関係性の中で変容し、水がめの授業の際には仲間の言葉を受け止め、自分の短所を肯定的に捉え直していた。ケアリングを土台として、教室という「場」が他者への承認ができる「場」へと変化していった。このように、教室の関係性の中で子供を見取り、道徳を考えていくことは、子供のいまに伝える道徳科の授業となって還元され、暮らしと道徳の乖離を防ぐ1つの方法として提案できる。また、本教育実践の価値は、教師と子供の関係性の形成を通じた、子供の自己形成や他者との関係性形成の豊かな実現にある。この実践研究を通して、関係性の中で人を見る目をもって、子供の見取りが豊かになったという教師自身の気づきがあった。

5 暮らしと道徳をつなぐ教育課程

子供の視点に立った道徳教育を推進するための教育課程を実現するには、子供の見取りを豊かにしていくことが第一に重要である。子供を一面的ではなく、重層的に捉えるには、教師の同僚性を生かしていく必要があると考え、学年会で子供の見取りを語り合うことを積み重ねてきた。少人数で実施している算数の授業や学年行事、ローテーション道徳等を活用し、自分のクラスの子供を他の教師はどう見るのかを情報交換していった。その情報の共有が子供との会話の糸口となり、子供に関心を向ける第一歩になっていった。

また、総合的な学習の時間でボランティアについて学んだことを道徳科の導入へつなげる等、単元配列表をもとに学習のつながりを視覚化することで、教科横断的な視点で指導の工夫をすることができた。授業構想の仕方で、道徳科の年間指導計画を柔軟に再現することは可能であった。主題の捉え直しや、話し合いの柱をどのように構成するかによって、暮らしと道徳のつながりを強くすることができる。

6 研究の成果と課題

研究の成果としては大きく2点ある。1点目は授業実践を通して、子供を起点とする授業構想を

することが暮らしと道徳の乖離を防ぐ一助となると提案できたことである。2点目は、道徳教育と関係性の形成の中で見取ることができたことである。また、研究に取り組む中で、私自身が一人一人の子供に内在しているケアの倫理に気付けたこと、そしてそれを他の教師と共有できたことはとても意義深い。子供を見取るということは、教師の個人的な営みではない。子供に正面から向き合うだけでなく、他の教師と子供との関わり立ち会い、並び見の関係になることで見えてくる子供の姿があった。今後の課題は、本研究を他の教師とどのように分かち合っていくかということである。「考え議論する道徳科」の推進を急ぐあまり、教師の関心は道徳科の「指導法」のみに集中しがちである。このような現状において、指導の土台となる子供の見取りを同僚との関係性の中で豊かにしていくことが道徳教育には欠かせない。

7 おわりに

教師が子供を見るまなざしは、教室の中に連鎖していく。教師がどのようにその子と向き合い、関心を寄せるかは、他の児童のその子へのまなざしを育み、学級の様相を大きく変化させていく。子供を起点とする道徳科の授業を構想することは、学級の子供たちの自己の再形成に働きかけると同時に、互いに関心を向け合う「場」をつくることにもつながっている。一人の教師の子供を見るまなざしは他の教師へ伝播し、学級という場の変容は、学校全体に作用していくものでもある。その連鎖を有機的につないでいくことが、いまを生きる子供に伝える学校教育であると考えられる。ケアリング関係の連鎖を土台とした学校教育の創造という新たに見出した課題を、学校運営に関わる一教師としてさらに追求していきたい。

引用及び参考文献

- ・学習指導要領解説 総則編 特別の教科道徳編
- ・新宮弘識(1994)「子どもの可能性の立つ道徳教育」国土社
- ・林泰成(2000)「ケアする心を育む道徳教育 伝統的な倫理学を超えて」北大路書房
- ・ネル・ノディングス(2007)「学校におけるケアの挑戦〜もう一つの教育を求めて〜」ゆみる出版
- ・新谷映華(2013)学校における道徳教育の研究 創価大学大学院紀要 35、149-169、2013
- ・村若修(2018)ケア倫理学に基づく道徳教育の可能性 鹿児島女子短期大学紀要第54号 111~117