

はじめに

20回の講座が終わりました。書くということは不思議なもので、書きながら、ふつふつと思いが高まってくることがあります。でも、思いだけでは書けないものです。論理的に書くには知識やデータも必要なのですから。今、筆耕は一休みしてここまでを振り返っています。峠の茶屋で一服です。この後は、授業づくりを離れて道德そのものについて語り続けますので、それまでの一休み。毒舌を吐きつつ閑話休題、独善放談です。お付き合いください。

1 第3章に力こぶ

第1章から第6章、通算20回が終了。全体構成は、第1章、第2章で「考え議論する道德科」の概要と授業改善の視点について。それらは前書きのようなもの。第3章の後、何か足りないと思って加えたのが第4章以下です。

第4章は、授業論の流れのままに「対話」について、第5章は「評価」、そして第6章は「計画」に基づく道德指導についてです。計画は実践の指針です。皆で授業を創ろう、子供たちを見ていこう、計画や指導を改善していこうです。別葉は、道德におけるカリマネ。全体計画他、諸計画は可視化され、全員が共有して実効化すること、その体制になればカリマネなんか絵に描いた餅。でもね、やろうとしても学校の小規模化が立ちだかかって不可能ですな。

Uchida が力こぶを入れたのは第3章。教材を事例に道德授業を解説している市販本は稀有。どうぞ、ご一読を。

2 内容項目の価値を追究 教材ではない

第3章1（第7回）「指導内容（内容項目）の教材化」については、学図小4「近道」で語りました。道德科の指導内容は内容項目。ここが肝心。教材は、道德的価値のある状況下に描いて子供たちが学べるように仕立てたもの。教材に込められた道德的な課題（問い）について皆で考え合うのです。内容項目の内容が、教材

で具体を帯びて課題(問い)が浮き出てきます。

そうすると、子供たちは各々、自分の見方・考え方を働かせて、解を追究します。とは言っても、それは皆違って多様ですから、議論したり対話したりできるのです。

「近道」の主人公「ぼく」は「善悪の判断、自立、自由と責任」そのままのスーパーマン。あんな子供は存在しません。たかし君の方が現実に存在する普通の子供です。「ぼく」は規範を遂行する人ですから、誉めてやりたいと子供は賞賛します。否定しようがないのです。けれど、その「ぼく」をたかし君の側から見る（他面的に見る）と、あんなやつ！です。道德的価値の具現者が現実社会の論理で批判にさらされるのです。ここまで導くと、「主人公は、正しいけれども…」になります。この、「けれども以下」に子供の見方・考え方、つまりは生き方が凝縮されているのです。こんなことは、大人社会にはうじゃうじゃあって、「けれども以下」を正当化して生活しています。

「多面的・多角的」の多は他。賞賛を批判へ、非難を擁護に、他の登場人物の立場へ等、見方・考え方を変えてみる、そうすると自分の中の当然が揺らぎます。「??」が生まれるのです。それが、他者と共に考え合い、議論し対話する過程への入口になります。たかし君から見たら「ぼく」はどう見える？それでも誉めたい？「正しいけれども…」「ぼくは間違っていたの？」子供は揺れます。この揺れこそが深い学びへの誘いです。洞窟探検ですね。

うん??立ち止まって、つぶやき、そうして対話へ。多（他）面的な見方・考え方ができるよう、教師が発問で仕掛けたとしても、次第に教師は手を引いて、子供が自然に多面的・多角的な見方で物事をとらえ、道德的価値について深く考えるようになっていくようにしていく、それが道德性のはぐくみです。長い目で育てる道德性です。この戦略がないんですね。

3 現実社会と道徳授業 教材をなぜ使う

「かぼちゃのつる」なんて、もうおしまいにしたらどうでしょう。大体、つるを轆く車の挿絵は当初は大八車でした。若い先生方は大八車なんて知りません。なぜ、つるは車に轆かれてしまうのでしょうか。あの当時の道徳はそうであったからです。「あんたわがまますると痛い目に遭うよ」という教訓譚というか脅しです。それをやってしまう授業が今でも何と多いことか。Uchida は嘆きます。人間の性として、他者のわがままには敏感で厳しいものですが、自分のわがままには気がつきません。ましてや小1です。あの教材では、子供たちをわがままなかぼちゃの側に立たせてみることです。その過程がなく、いかにわがままが迷惑かを発表させて他人事です。それでも、事後の研修会では、子供はよく発言していましたとか A さんの発言が変化しました等と授業の一瞬を評価します。何のための授業だったの？です。授業にはねらいがあって、その先には育てたい子供像があって、授業は改善に向かいます。結果論で評価したって改善にはつながらないのに、です。

杉原千畝教材の取り扱いにも苦言です。どんなにユダヤ人の命を救ったとしても、千畝は外交官です。外交官としての義務があります。その視点から^も千畝の行為を考えなければ、千畝の苦悩は理解できませんし、史実とも結びつきません。千畝は終戦後、外務省から追放され、名誉回復がなされたのは死後でした。千畝の選択がどれほど厳しいものだったのか。現実社会には絶対解はありません。千畝は当然、後に自分に厄難が降りかかることを承知していたでしょう。千畝の偉業は千畝の苦渋の納得解だったのです。「国際理解・国際貢献」は美しくも過酷。アフガンの中村医師には凶弾でした。千畝の覚悟を子供たちが感じ取り、よりよく生きることに悩まない限り、国際理解や国際貢献の本質を感じ取ることはできません。そうでありながら、相変わらず、「命のビザ」の授業は千畝の「すばらしさ」に終始しています。

道徳科の授業は道徳的価値に向き合う時間です。自分の中に潜在している価値観を表出し、他者の価値観と練り合い、自分が当然としてきた見方、考え方を問い直します。道徳的価値には正解がありませんから、ずっと追究の過程です。教材を現実に被せてみれば見えてきます。

4 教えられないのに 結論なんてない

子供に人間の生き方を教示できる教師がどれ程いるのでしょうか。人は皆人格未完成です。そうでありながら、教師は、教えようとしします。授業末にとってつけたように説話したり、これからどうしますか等と書かせたりします。もっと悪いのは、そのような問いが教科書会社のノート等にあって、それに唯々諾々と従い、させてしまうことです。

扱った価値を全員に分からせようとするからで、「わかんねーな」で終われないのです。人生や世の中は「わかんねーな」ですが、それを教室では許容しません。教室は分かる場所だと思いついでいるからです。教師の性です。

道徳科の授業では「まとめ」は不要です。まとめようがないのです。答えがないことを考え合っているのですから。教師も子供も共に追究するしかないのです。どうも先生方は子供を結論に導かないと不安のようです。普段、「解」を武器にして子供達を従えているからです。

5 道徳って哲学だよ

道徳科の授業は、1960年代にマシュー・リップマンが提唱した「子供の哲学(P4C)」(子供哲学対話活動)に近いと Uchida は思い始めています(第4章1)。答えのないテーマについて、教師と子供同士が対話しながら探究するのが「子供の哲学」です。道徳科も対話しながら思考を深めていきますからほとんど同じです。そうは断じられなくても道徳科は哲学対話だよ、そう思ってしまうえば、授業イメージががらりと変わります。結局は授業イメージです。教える、分からせる、を捨てましょう。子供とともに考え合うことを楽しみましょう。

次は道徳科の先行実施についてです。なぜ？