

特別の教科「道徳」第3弾

2018年3月3日 提案 松森 俊尚

1. 「私が取り組んだ道徳の授業」を話しました。

私が在職する最後の年でもあったのですが、2011年度の5年生の「道徳」を担当しました。(他にも情報教育、総合学習、社会科で、1年生から6年生の全て児童と授業に取り組むことができました。また児童会を担当しました。※拙著『けっこう面白い授業をつくるための本～状況をつくりだす子どもたち』現代書館 第5章「東日本大震災を学習する」、第8章「児童会」The government of the Children, by the Children, for the Childrenを参照いただければ幸いです。)

私は迷うことなく「東日本大震災」を子どもたちと学習しようと決めました。3月11日に発生して1か月余り、子どもたちは実際に震災の揺れを経験して、その怖さを肌身に感じています。テレビや新聞は、終日被災地の様子を流し続けていました。

インターネットからとった「津波」の映像を視聴することから授業を始めました。「思ったこと、考えたこと」を書き、感想や意見を交流します。普段のつづり方やノートでは、「書くのはイヤヤ」なんて口癖のように言っていた人も含めて、みんな一生懸命に書き、そして意見を述べました。

授業が進むうちに、消防隊員である父親が救援隊として被災地に派遣されていた、と発言する人が出てきました。次の時間には父親に取材した詳しい話を報告してくれます。家庭でも授業の話が交わされていたのでしょう、気象庁の仕事で現地に入っていた、親戚が被災したなど、被災地との身近なつながりを語る人たちが現れ、それぞれがレポートをつくって報告してくれました。



救助隊で現地に赴いたお父さんを囲んで学年授業

消防隊員のお父さんには、ゲストティーチャーとして学年授業に参加してもらいました。発生5日後の生々しい現地の話と、用意して下さった文章や写真を教材にして授業が進みました。

2学期、社会科の授業で「日本の漁業」をグループで調べて、黒板に張った日本地図に子どもたちが「漁獲高の多い漁場」を書き入れていた時でした、「いい漁場はほとんど大震災にあったところや」と発言があり、教室中が息をのんで地図に見入る場面が生まれました。「漁業で働いていた人たちは、今どうしてるやろか」「漁業はできるんやろか」「いまの様子を知りたい」…などと発言が続きます。

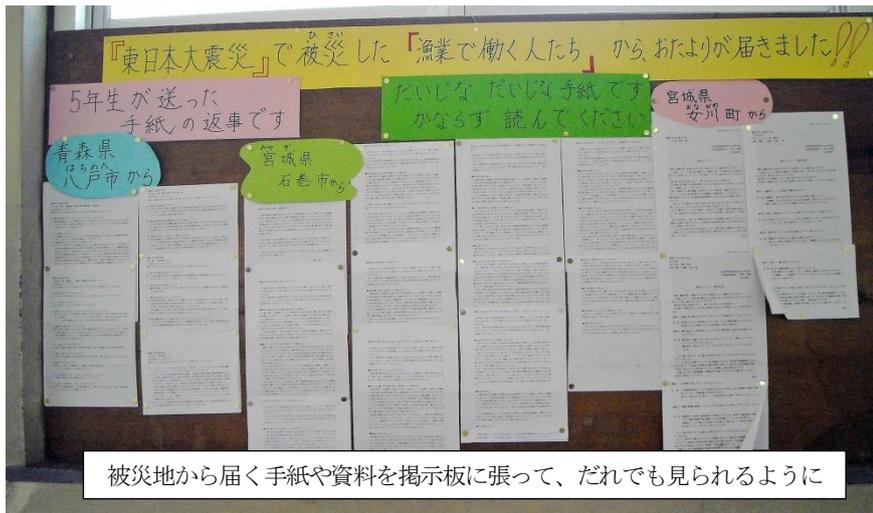


それを契機に子どもたちが被災地の漁業で働く人たちに手紙を送ることになりました。4週間ほど経ったころ、女川町役場からFAXが届き、それをきっかけにするようにやがて次々に返事が届き

始めました。子どもたちの言葉足らずの質問に、その何倍も長い文章を連ねて詳細な返事がつづられて

ています。漁業だけではなく、震災の様子、現地の人たちの暮らしが書かれ、資料や写真までが数多く同封されています。それを教材にして学習を続けました。

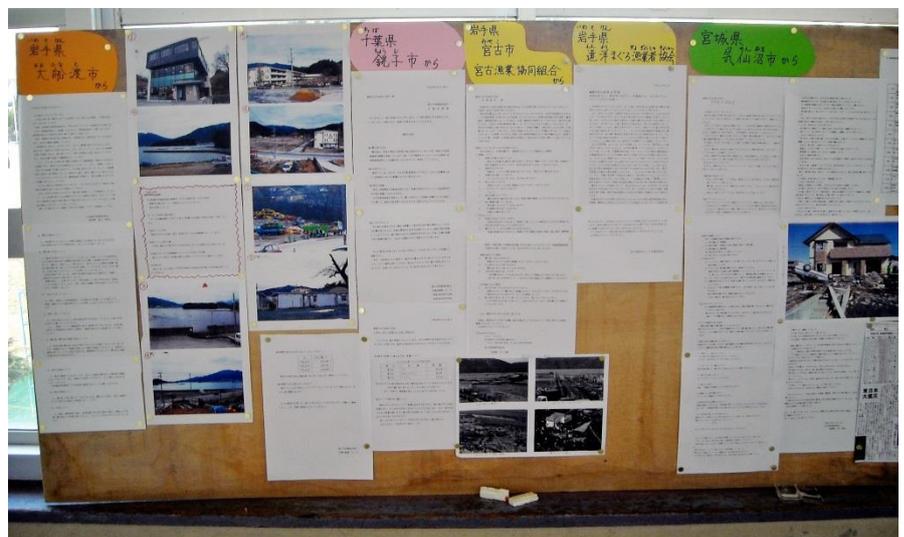
5年生の教室前の廊下には、いただいた手紙や資料を張り出した掲示板が何枚も並んだのですが、職員室前や玄関にもコピーを張った掲示板をつくって、全校の子どもたちも教職員も保護者も、来校



被災地から届く手紙や資料を掲示板に張って、だれでも見られるように

するお客さんも、誰もが読めるようにしました。

1年をかけた学習でした。それで終わったというわけではありません。翌年に、家族で女川町の役場を訪れた人もあったと聞きます。高校生になった今も、被災地に関わってボランティアや学習を続けている人があるかもしれません。



2. 私の提案

1年間通した道徳の授業はできる。

もちろん、「道徳の教科書」以外の教材を使って、時数を弾力的に運用することもできる。

〈その理由〉

①学習指導要領では「道徳の内容」として、「A 主として自分自身に関する事、B 主として人との関わりに関する事、C 主として集団や社会とのかかわりに関する事、D 主として生命や自然、崇高なものとのかかわりに関する事」の4つを示し、さらにそれぞれの内容について小学1年生から中学生にいたるまでの目標を掲げています。

私は価値観を教える授業では学びが生まれないと考えていますし、ましてや小学1年生から中学生まで、9年間の各学年の目標を並べたシラバスをつくってしまっただけでは、学びが発動しないと考えています。

だから「道徳の内容」には反対なのですが、あえてそれを照らし合わせてみても、(たとえば)「大震災の授業」では、指導要領が求める「道徳の内容」がすべて(あるいはほとんど)取り組まれています。批判があったときには、堂々と反論できます。

②今回の指導要領改訂のひとつの目玉は、「授業改善」にあると思います。文科省は、『主体的・対話的で深い学び』の観点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって(アクティブ)に学び続けるようにす

ること」と説明しています。(H29年度 文科省教育課程説明会)

これは2002年改定時に、生涯学習、生きる力、新学力観、総合学習などを提示した時から、一貫して文科省が追求し、学校現場に求めていることであると、改めて感じています。

(たとえば)「大震災の授業」では、主体的・対話的で、深い学び(アクティブ・ラーニング)が生まれていると思います。しかし、毎週1時間、道徳の教科書の教材を使って授業して、1年間で35個の教材をこなす授業では、主体的・対話的で、深い学びは生まれません。

繰り返しになりますが、価値観を教える授業や、シラバスに沿って進める授業からは、「学びの力」は発動しません。経験的にいえば、「事実を通して学ぶ」とき、主体的・対話的で、深い学びが生まれるのだと、私は考えています。

③前文部科学事務次官の前川喜平さんを招いた学習会で、「特別の教科と教科は、ウミウシと牛ほどはちがわないが、シマウマと馬くらいにちがう」「指導要領よりもその『解説』を読んでほしい。文科省なりの抵抗をしている」といわれたのですが、そこに込められた、弾力的な運用の可能性を、実践する側が最大限活用し更に開いていく必要があると考えています。

大阪市教委は、▼これまでの地域教材、人権教材はできるだけ使わないように。▼使うときは校長の承認を得るようにと指導していると聞きました。その一方で、▼「日本人としての自覚をもてるように」というが、「日本人ではない子ども、外国にルーツを持つ子ども」にとっては、「日本人の自覚」とはどういう意味なのか、との問いにはこたえなかったという報告もありました。

しかし、大阪府教育庁との交渉のときに、(大阪市教委の発言を紹介した上で)「道徳の教科化について」の質問に対して、「それぞれの地域でこれまでに作ってきた地域教材や、人権教材もあるだろうし、道徳の教科書にある35個の教材を毎週しなければならないということではない」と、明確に答えました。

文科省も府教委も、弾力的な運用、自由な授業展開、地域や学校の特色を生かした教材を活用した取り組みを認めています。

だから、「1年間を通した道徳の授業に取り組むことはできる」と、私は考えています。

その松森の意見をめぐって、参加者で意見交流しました。

3. 議論を通して(松井直哉)

議論の中で松森さんから、「子どもに与えるのは『事実』のみ。『価値観』は子どもたちでつくる。」という意味の発言がありました。私はその言葉に大賛成です。「道徳」に限らず全ての教育活動がそうあるべきだと思います。

子どもたちは事実を知り、考え、行動を始めます。それが新たな事実と向きあうことになりまた考え、行動に移る。これこそが人間の営みであって、教育活動はそれを支え促進する活動であるべきだと思います。では、なぜ教育現場でそんな光景がほとんど見られないのだろうか、と考えてしまいます。

現場で教員は、あまりにもノルマに縛られています。そして教員の発想はいかにノルマを効率的にこなすかということに傾いてしまっています。

「シラバスに沿って進める授業からは、『学びの力』は発動しません。」と松森さんは言いますが、現場では授業計画の提出は当たり前になっているし、「道徳」でもそれを求められるのは十分考えられます。提出した授業計画に沿わない授業をすると、下手すればややこしくなる可能性もある。教科書も見事に35教材あり、暗に毎週一時間一教材というプレッシャーを受けています。

しかも、「評価」することを求められる。「何を」「どう評価」して「いかに保護者に伝える」べきかという「ノルマ」が現場では大きな問題になっています。

「批判があったときには、堂々と反論できます。」と言えるのはそれなりに信念を持ち、実績を積んだ教員だから言えることで、「いかにノルマを効率的にこなすか」という発想に縛られていれば、一応ノルマはこなしたと言える無難な道を選ぶ教員が多いのは十分想像できます。

子どもには『主体的・対話的で深い学び』が必要だと言いつつ、教員には『主体的・対話的で深い学び』ができない縛りがあまりにも多い。これは『『主体的』の強制?』って思っちゃいます。

私は教員のノルマが限りなく0に近くなり、教員が教育活動をノルマからではなく子どもからスタートするのが理想だと思いつつ、一人ひとりの教員が、松森さんのように批判に対して反論する思想の軸を持つことが必要だと思います。

松森さんの実践の、「1年を通した授業」は、「東日本大震災」というテーマでの実践というより、「『日本に起こっている大きな問題』に対する『子どもたちの意識（と行動）』」というテーマでの実践と読むべきでしょう。それなら、私は「できる」と言うだけでなく「しなければいけない」と考えました。

4. まとめ

おもしろいことに、あるいは皮肉なことにとってもよいかもしれませんが、学校現場の教員たちの話を聞けば聞くほど、むしろ〈文科省 → 都道府県教委 → 市町村教委 → 学校現場〉と、同心円的に現場に近づくほど、「道德の教科書を使って、毎週1時間、年間35の教材をこなさなければならない」という意識が強くなっているように思われます。学校が市町村教委や、都道府県教委や文科省の意向を押し量り、「忖度」して自己規制を働かせてしまっているといえるのかもしれませんが。

道德の教科化が実施されると「子どもたちが目を輝かせる学習・授業」ができなくなってくる、との声を聴くことがあります。そうではなくともうすでに学校現場では「子どもたちが生き生きと取り組む学習・授業」ができなくなっているのではないのでしょうか。それに追い打ちをかけるように、あるいは「スキ」を狙って、「道德の教科化」がのしかかってきたのが実態ではないでしょうか。

これをチャンスとばかりに「学習・授業とは何か」を問い直し、「主体的、対話的で深い学び」を実践する契機にしようと展望を持つことは、あまりにも非現実的なことなのではないでしょうか。