

教師としての「あしば」を耕す

「道德の時間」を窓にして

宮下 正史

はじめに なぜ改めて「道德」か

「社会科の授業が道德っぽい」、「国語のような道德の授業だ」などの教師間の会話でも見られるように、道德という存在は他の教科にも関わることが多いように思う。ちなみに私は現職教員だった頃、道德のような社会科を志していたと思う。「考え、議論する道德」への転換が叫ばれて久しいが、そもそもさまざまな価値観をもった個人が多様に集まる社会において、共通理解を探っていく過程こそが民主主義であろう。道德は根幹である。教科の専門性を超えたところにある道德の時間だからこそ、そこに関わる人間の価値観が表出されやすく、また多面的ゆえに他の教科学習に比べて不明確とも捉えられてしまう時間となる。

学校教育は、子どもたちに市民性を培っていく場である。そこで道德の時間はどのようにあったらよいのか。ここで改めて自身の道德の実践（道德の時間を中心に）について振り返り吟味していくことで、子どもにとっての対話の意味を確かめたい。また道德を窓口にして、教師自身の授業観や教育観という「あしば」を見つめ直すことは、子どものみならず、民主主義社会の一員として共に生きる教師自身の職業人、あるいは一市民とし

ての変容を明らかにしていくこととなるだろう。さらには職業人としての私自身の今後の展望を開いていく記録にもなるものと考えている。

1. 教師と哲学

学校という場所が様々な価値観をもつ個人が共通理解を探っていく場所であると捉えた時、教師である私もまたある価値観をもって参加していることになる。まずは私の価値観がどのように形成されてきたかを吟味していきたい。

1. 木村素衛との出会い

私は、教師としての一步を歩み始めた頃、ある詩に出会った。職員会で当時の校長が語ったその詩がその後の私の教師としてのキャリアの中で折々に出会い直すことになる木村素衛¹の言葉であった。

真実に実在を愛する人にとっては自己の死は何でもない。大きな交響曲の一音が私の一生であろう。発すべき時に発すべき音を発したときそして消えた時それで一切はいい 秋雨よ静かに降り続け²

¹ 木村素衛（1895-1946）哲学者・教育学者、西田幾多郎門下、大正末から昭和にかけて幾度も長野県を訪ね講演し、各地で信州の教師たちと親交を結び、信州教育をその理念の面で支え、その影響は現在に及ぶ。昭和 21 年 2 月講演中の長野県上田市にて客死。現在も長野県各地にその遺徳を偲ぶ教師による研修会が存在する。また各地に木村の言葉が残る。

² 木村素衛、長野県松本市浅間温泉に碑文、信州大学教育学部附属松本小学校や長野市立城山小学校等に拓本の扁額がある。元々は木村の日記、昭和 11 年 10 月 26 日の文章の中から。出典の日記は『花と死と運命』として昭和 23 年に弘文堂より出版。碑文は抜粋

この詩に出会って以来、私は授業において「教師は交響曲における指揮者のようでありたい」と願ってきた。子ども達の内にある「よさ」を引き出し、位置付けていく、子ども達は、それぞれの音をその瞬間にいきいきと発揮する、その集合体が授業なのだと思えるようになった。そしてまた教師もその中の一音であり、自分が発すべき時に発すればいいのだと、授業で多言になる必要はないのだと感じた。「消えた時」という一言にこそこの文章の美しさを感じていた。ゆえに授業では、いかに自分の出を少なくするかに専心していた時期もあった³。木村の言葉との出会いがその後の私の教師人生を方向付けたのだ。教師と哲学の出会い、教師の言葉や姿勢に頭れ、目に見える形として教育活動に影響していく可能性がある。つまり子どもたちにも影響していくこととなる。以後哲学が教師としての私の「あしば」を形成していくこととなる。一教師である私の職業人としての歩みの中で哲学がどう私に影響を与え、教師という仕事を形作ってきたのかを振り返り吟味したい。

2. 木村が照らし出したこと

折に触れて木村の文章を見返している。その著になる「一打の鑿」(木村、1965)との出会いはその中でも顕著なものの一つである。教師としての経験年数が10年を迎えた頃、私はいわゆる生徒指導上における困難な学級⁴を受け持つことになった。そこではそれまでの子ども主体のアプローチが通じなかった。1日をどう安全安心に過ごすかが最優先事項だった。若さだけでなんとかなる、子ども達がつ

であり、前後の文章があって改めてその意味が見えてくる、以下に記載する。(筆者ルビ)

自然は美しい。そしてかかる自然の中に人間がたくさん住んでいて、それぞれ相通ずる心とそれぞれに違った心を持ちつつ交り合って生きているという事は、実にうれしい事だ。その人と自然との間に、また次々と新しい子供が生まれ出で、そして一方次々と、また人々にかこまれながら死んで行く人がある。一切は実に美しい。全てにリズムがあり、全てに消長がある。人間の歴史は動いて行く。そこに協働の仕事を感じ建設の鑿(のみ)を刻んで行く人々は、自己の死を継いで他の人達はその鑿のあとをまた続けて行

いてくる、という時期もちょうど曲がり角に差し掛かる年齢である。それまで大事にしていた子どもの主体性を前面に出した指導にも限界を感じた。職業人として初めて「壁」にぶちあたった。卒業学年でもあり時間もない。最初の半年間、初めて教師主導(それまでの自分の尺度に照らして)だと思って率先して打たなかった手を講じた。授業も係や当番活動もあらゆることを私が主導し判断し、決定した。そのことに毎日煩悶し、心身にも変調をきたした。そんな中で時間は掛かりつつも規律が生まれ、学級は落ち着いてきた、そして卒業までの残りの半年は、子ども達に笑顔が戻り、それからは協働を主とする自分の授業に戻れたと感じた…しかし、子どもたちが無事に卒業した後もモヤモヤは残ったままであった。「あれでよかったのか、他に手はなかったのか」パンドラの箱を開けたような気分、結局、教育再生にはこの手しかないのかと。

「一打の鑿」に出会ったのはその後である、そこには彫刻家の制作過程における一打の意味が論じられている。作家の中に何か完成形があってそこに向かって決まった形を生み出していくのではない、一打一打のその瞬間に、作家とその目の前にある彫像の間に真実が生まれてくる、そして次へと導かれていく、そこでは自己は自分の外にある。一打で開かれた姿に満足しないから、止揚せんとして次の一打へ進む。まさに相互性の中で理想は生まれ続けている。このことは、私とあの子達との1年間そのものであった。「教師主導」か「学習者主体」か、という二律背反を超えたところにあるものに目を向けさせてくれた。あの煩悶していた日々を改めて意味づけてもらったような気がした。何か絶対的なものが先にあるわけではない、私と子ども、その間で生

く事を知る事ができる。真実に実在を愛する人にとっては自己の死は何でもない。大きな交響曲の一音が私の一生であろう。その音が発すべき時に発すべき音を発したとき、そして消えた時それで一切はいい。かかる実在を作って行く神の業はたたえらるべき限りであり、あがめらるべき限りである。一秋雨よ静かに降り続け²

³ 詳しくは宮下(2020)を参照

⁴ この言葉を教師にとっての言葉として安易に使うことを是とするものではない。「困難」を感じているのは子どもたちである。しかし、それが当時の率直な現状であったことも事実である。

まれゆくものを受け入れていくしかないのだと。

木村から影響を受け、教わったことの大きなものもう一つに「教育愛」(木村、1965)に見える「エロス」と「アガペ」についてがある。このことは、今も私が、子ども達に接する際に判断基準の主軸としている「あしば」を形成してきた。

教師になりたての頃、部活動の指導をしていた私は子どもが練習中にミスをする度に叱責を繰り返した。見かねた先輩教師が「悪いところを指摘することは素人でもできる、何より本人が一番分かっている。教師なら、本人も気づいていないよさを見つけること、それがプロの仕事だ」と私に教えてくれた。以来、授業でも学級でもそう在りたいと心がけてきた。

「エロス」とはもっと良くなりたいたいという向上の愛、「アガペ」は個々を個々のまま、そのまま承認する絶対の愛、二つがあって初めて教育が成り立つ。ここでの私は、「エロス」的な愛の視座のみであり、子どもを常に向上させようとすることに主眼があった。それはそれで必要な教育愛であるが、それだけでは人は頑張り続けなければならず、「できる」「できない」の世界を求め続けることになり、どこまでも苦しい。一方でありのままを先ず受容する人格を対象とした「アガペ」的な愛がなければ、人は疲れ折れてしまう。子どももつらく、教師もつらい。両方がある初めて成り立つ。木村の言葉を借りれば「二而一」⁵のところに「敬」が成立する。お互いに尊厳を認め合う関係となる。失敗から学んだからこそ、今も子ども達に接する際に私の判断基準になっている「あしば」である。

3. 木村から始まる哲学探求の旅

さて、私の「あしば」をめぐる探求はどこからきて、どこへと向いていくのだろうか。

私は大きな影響を受けている木村の文章の背景にあるものを探ることになる。そこにはまず師である西田幾多郎の思想が垣間見える。前述の「一打の鑿」の背景にあるものは西田のいう「主客合一」に通ずる。さらに木村も個人の経験や背景に歴史的な文脈を見る。現象学にも通じる。

また木村はもともとフィヒテ（ドイツ観念論）

の研究者であった。ゆえに、その文章の中にヘーゲルやカントも引用される。木村の人のあるがままを尊重する態度はカントのいう「尊厳」に通じる。カントの個々の「格率」や「善意思」は、今となれば私が目指した個々のうちにある価値観を表現し合う道徳の時間を後押ししていた。さらに、先述したエロスやアガペ、アイデアについてはプラトン、子どもたちと対話を通じて開こうとしてきたものは、ソクラテスの問答法…と、実践者としての私もまた連綿と続く有史の上で、授業を切り開いていることになる。

こうして私は実践しながら哲学を探究してきた。教師は、こうしてそのキャリアの中で観を磨きながら成長し探求し続ける。

同時に、私の経験の中にもう一つの哲学探求の契機がある。私が初任者の頃（平成の半ば）はまだ職場である学校に教師の朝学修の伝統が残っていた。週に一回朝 7 時 30 分に校内にある和室に有志の職員が集まり、書籍を読み解釈を交流する。その当時は森信三や坂村真民であった。初任者であった私は半ば当然のように出席していた。もちろん話は聞けども分からない、周りの先生方が解釈し、学級の子どもの姿に例えて話されているのをただ聞いていた。今思えば、あの場が大事な教師の土台を耕す場になっていた。どのくらいの職員がそれを自覚していたかは分からないが、学校職員にとってもそうであるし、私個人にとってもである。「教師は学校で育つ」の言葉通り、組織学習の場が伝統の中で息づいていた。しかしそういった先人が気づいてきた修養の場も現在も続いている学校はもう少ないのかもしれない。

教師の「あしば」は、こうして生活する中で耕され、鍛えられていく。自覚的であればさらに促進されたであろう。今こそ改めて、そのような場を造り、自覚的に耕していく必要性を感じる。

4. 実践と理論の往還の中で「あしば」が形成され続ける

この章の二節で記した「エロス」と「アガペ」という二つの愛が、もともと私の内にあった個々の子どもの内から発せられるものを授業の軸に据

⁵ (木村、1965) または「二即一」。二つのものが二つのままで而も一つになるところに初めて愛がある

と説く。「エロス」と「アガペ」や「先生」と「師弟」、「親」と「子」、友情などを例に出している。

えたいという思いと重なり、子どもたちに接する際の私の判断基準となる「あしば」を形成した。

このような時、外から受け入れるものはそれだけでは教師の中に定着せず、教師の中に元々あるものと共鳴した時に、そのことが教師の中に残り「あしば」となる。⁶

道徳の時間では、子ども達の内にあるものを基軸に語り合いたい。道徳的価値とは、外から与えられるものではなく、一人一人の子どものうちにある。それを引き出し表現させれば良い。それが私の授業づくりの出発点である。

古典を学ぶ意味は、今を生きる私たちに先述のような重要な示唆を与えてくれることにある。私の問題、現在の問題だと思っているものが、実は遙か昔から人々が直面してきた問題だと気付かされる。そして長い歴史の中で蓄積されてきたその豊かな問題の捉え方に学び、今を生きる私（教師）の実践が文脈の中で位置付けられる。先人とのやり取りの中で次の展開が開けていく。「あしば」はこのような理論と実践の往還の中で形成されていくのだろう。

では、さらに教師が職業人として歩んでいく中で、このような「あしば」はどのように鍛えられていくのだろうか。それも実践を重ねる中にしかない。主には授業を繰り返す中で起こる。実践の中で共鳴し手応えを得たものだけが残る。

そして、常に「エロス」と「アガペ」のように一見相反するもの、矛盾したものを抱えながら教師は実践していくのである。

次章以降では実践の歩みを振り返り、教師の「あしば」が道徳の授業にどう関わっていくのかを見ていきたい。

II. 私の「道徳の時間」の変遷

1. 失敗から立つ（教師前期）

多くの教師は、そのスタートにおいて自らが学習者として学校教育で受けてきた授業をイメージして授業を始める。私自身もそうだ。取り敢えず道徳の教材を子どもと一緒に読むことになる。道徳なのか国語なのか分からない授業とは教師自身

の授業観の問題でもあるのだ。

「うまい道徳の授業はできないが、子どもたちは道徳の話を楽しみにしている」20代の頃、ある道徳研究会のシンポジウムで私はそう発言した。この年の道徳の公開授業で私は何もできなかった。私の迷いがそのまま出たような授業で、子どもたちの声を拾うことも自分の目指すこともできなかった。ここに来るまでに多くの先生方に授業案を検討していただいた、そして少ないながらも自分の経験からくる確信も抱えていた。ジレンマの中で迷っていた。前日まで授業準備を手伝ってくれた同僚の先生方もたくさんいた。授業研究会後その全てに申し訳ない思いでいっぱいだった。授業者が明確なビジョンを持っていなければ、結局は誰のためにもならないそう感じた。「あしば」となる判断基準を鍛えなければならない。私が目指すものは周りの目を気にした授業ではなく、目の前の子どもたちに向けたものでなければならない。子どもたちは道徳の話を楽しみにしている。少なくとも嫌いではない、この時そのことだけが唯一の望みであり、スタートであった。

次第に私は道徳で、子どもたちの行動の変容を拙速に求めなくなった。30代を迎える頃、学級懇談会で、道徳の時間に培われる価値をビー玉に例えて「明日すぐに何かが変わるわけではないかもしれない、ビー玉が瓶の中に次第に溜まっていくように、将来その瓶からビー玉が溢れて、表れていけば良いんだと思います。」と保護者に話っていた。子どもの今は貯金をする時なのだと。自分の中に特活や国語や社会科ではない道徳の時間が少し構築されてきた。

2. 出会いと協働の先（附属での研究）

「あしば」を鍛えるという意味での次の転機は附属学校で道徳研究部会に所属したことであろう。そこに集った同僚たちとの放課後の語り合いが私の道徳の時間の「あしば」を再構成させてくれた。「本音」で語り合える授業を目指していた自分にとって道徳の時間はその根幹であった。理想はもちつつも、思うに任せない自分自身への理解（人間

⁶ 米国における教師にとって技術の価値が個人的な

文脈に依存していることの例については（ダン・ローティ、2021）がある。

理解) なくして道徳の授業は成り立たないと考えていた。授業中も子どもたちの「本音」を中心にした語り合う展開を試行錯誤していた。そんな折に同僚と語り合う中で話題となったのが、「本音とは何か」であった。子どもたちの言葉を「本音」と「建前」として、教師が峻別していること自体が問題なのではないかという問いである。教師が子どもに寄り添うという時に、子どもが精一杯発する言葉を丸ごと受け止めた時に初めて、私たちが目指す道徳の授業が見えてくるのではないかと考えるようになった。教師も子どもと同じ学び手としてそこに参加する、先生が言ったことが正解なのではない、お互いの声が響き合って育ち合う授業への転換であった。次章では、具体的に当時の授業を追いながらそこで生まれてゆくものに着目していきたい。道徳の授業を通して教師はいかに成長していくのであろうか。

III. 道徳にみる授業の楽しさ

1. 授業の中での個々の判断と学び

実際の授業記録から、教師の「あしば」が道徳の授業でどのように形となって現れているかを見ていきたい。記録は授業当時(2016年)の教師自身の省察も含めてそのまま載せている。また少しボリュームがあるが1時間の授業を丸ごと載せる。それはぶつ切りではなく、1時間の文脈を通して初めて教師と子どもの育ち合う筋が見えてくると思うからである。まずはそのままをお読みいただきたい。

道徳(5年東組)の記録と考察

テーマ「己」と「己」が対話する道徳学習

主題名 「こころのふるえ」

内容項目 A[正直、誠実]

資料 「ひよこの話」(『心つないで』⑤教育出版)

(1)「対話」が生まれる環境

本時は、子どもたちがより話し合いに没入できるように、教師も含めて円形の座席とした。授業は子どもたちによる相互指名で行われている。その場の呼吸で明確に指名がなくても話し始める場合も

多々ある。必要な時には教師が入り指名することもある。また、その時間に全体で追究すべき課題については子ども同士の話し合いから焦点化されて共通の問いとして出てきたものを据えていく。⁷

記録内の記号について

- ・児童名は仮名、数字は発言回数
- ・()内は、授業の中で子どもたちからフト出る「つぶやき」やしぐさの記録
- ・(授業者の意図)
- ・※印は授業直後の授業者による省察及び考察
- ・文中の対象児とは、特に本時、学びの様子を追いいたい児童であり、事後の省察の対象となる。
- ・記録の後の網掛け部分の考察は、授業後(当時)の教師自身によるものである。

資料「ひよこの話」のあらすじ

少年だった僕はある日、友達との帰り道に在る小屋のひよこをふとした拍子に逃してしまう。自分だけがカバンを忘れたことに気づきその家に戻るがそこにはお婆さんがいる。そのお婆さんに「僕じゃない友達だ」と嘘をついてしまう。それからその家の前を通るたびに胸が痛む。とうとう耐えきれなくなった僕は本当のことをお婆さんに打ち明ける。お婆さんは怒らずに「忘れるんじゃないよ」とせんべいを包んでくれる。

授業記録

40人が車座になり座る

(・資料が配付されると読み始める子どもたち)

教師「じゃ、読みますね。ひよこの話」(範読)

(・暖:肘をつき聴き入っている。終わるとにっこりとする)

(読み終わると、杏奈、琉生、蘭の手が挙がる)

教師「感じたところや気になったところ、話してもらっていいですか。」(・智也、大河挙手)

(範読後、反応する数が少なかったので具体的に問うた)

教師「智也君」

智也1:おばあさんがすごい心が広いなと思いました。

蘭1:私は「顔を真っ赤にしながら…謝ってこいと言ったんです。」と言うところで、自分がやったこ

⁷教科を問わずに子ども同士の協働で課題(学習問

題)を作っていく。授業の形態と成り立ちについて詳しくは(宮下、2020)を参照。

とを、友達に擦り付けるみたいな感じだったんだけど、でも最後は嘘をついた自分が許せなくて、謝っているのがそうすると心もすっきりすると思うからいいと思いました。

大翔1：えっと、何かおばあさんが、子ども…うーん思い出した！全然関係ないけれど、嘘はバレるんだなというのが、よくいろんな本を読んでもさ、結局最終的にばれるしさ、おれもばれてるしさ。意外と。そういうことあるからさ、嘘ってばれるんだなって思った…ということと、それからもう一つは、おばあさんが、たぶんわざと、分かっていたんだと思うけど、分かっていたんだけど…、分かっていたと思うんだよね。分かっていたと思うじゃん、みんな？思わない？(クラス笑)(文章から読み取れるよ)文章から読み取れるよね。だから、それを分かっている、わざとらしく…。表でやめなさい！と言うんじゃないで、裏からちょびちょび、ちょびちょび、自分の悪い行いを気付かせるように、持ってきたというか…。

※大翔君は誰と対話しているのか？自分自身に問いかけながら言葉を編み直しているからこそ、たどたどしい。

(・つけたし)

※挙手に活気が出る！問いが焦点化していく空気を感じている子どもと教師。

瑛太1：大翔君に付け足しで、表には出さないで、ちょびちょびと言うか…、3枚目のところの11行目に、「…その家の前を通らなければなりません。ときどきおばあさんを見かけるのですが、そのたびに胸が締め付けられるように、思いました。」と言うところが、自分で気づく方が、自分にいいと思うから、この子のことを思って、自分を成長させてくれるような、(教師の目を見て語っている)

教師「あっ、おばあさんがね。あー」

大和1：瑛太君たちに似ているんだけど、そんな直接おこるんじゃないで、自分から反省できるように、うーん、悪いことをしたというのを自分でしっかりと気づくように言ったんじゃないかなと思いました。(おばあさんのことに対する感想が多く、主人公に寄ると考えた教師の思惑とズレていく)

琉生1：本当は分かっているから、まあおばあさんも、こら！何で出したの！とかそういう風に、強くおこりたい気持ちもあると思うけど、そのおばあさんはその子がまた嘘をつかないようにとか、その人

の将来とかのために、自分で嘘をついちゃったのを気付いてもらうために、3枚目の4行目、「思わずついてしまった嘘ですが、その時の…子ども心にもおばあさんの気持ちがひしひしと伝わってくるのを感じました。嘘をついたってわかるよと、私を叱りもせずに信じるふりをして、何かを伝えようとしたのです」と言うのが、やっちゃった子どもには分かっているから、自分で気づかせるという方を選択したから、優しいというか、ちゃんと将来を考えている人なんじゃないかな、と思う。

教師「聴いてみたいことある？みんな」

(・大翔：質問と言うかさあ)

(・めっちゃ話変わるけど…)

大翔2：もしその子が、僕がやっちゃってすみませんと言っていたら、おばあさんはどういう反応をしていたのかな。めっちゃ気になるんだけど…これは僕じゃないと嘘をついたから、こうなったけど。もし、…やりましたってなっていたら、どうなったのかなって思いました。

(・智一：でも、それはそれで、怒られて当たり前のことしたんだから…。)

「どう？みんな」

(多少意図からずれていても**大翔君から出た問いをクラスで解決する雰囲気**を醸成しようと、全体に投げかける。しかし、智一君は、自分のことを語りはじめる。)

智一1：ぼくは、三枚目のながいんだけど「その時の恥ずかしかったこと。私は子ども心にも、おばあさんの気持ちがひしひしと伝わってくるのが分かりました。嘘をついたってわかるよと、叱りもせずに私を信じるふりをして、何かを伝えようとしたのです。その時私は二度とあんないたずらはするまいと思いました。」から、僕もなんかこういう、たぶん気付いているだろうなという感じで、ふつうに話していたんですけど、自分の気持ち自体がすごい苦しくなるから、そういうところが、だんだん耐え切れなくなって。まあすごい謝るっていう感じ…。

教師「そういうのって、耐え切れなくなるの？」

(ザワザワ)

智一：うん。自分が嘘をついていて…、友達もかわいそうというふうに思うし、やった本人の前で言われるとすごい苦しい。

教師「何をして、苦しいの？」

智一：だから嘘をついて、友達は卑怯だねって言わ

れると…。

教師「友達のことを卑怯だねって言われると、苦しいということ？」

智一：うん。

(・子ども：えっ？ちがくない？)

「ちがうの？」

(※私と子どもたちとの教材を通したズレ)

智一：友達がやったっていうふうに嘘をついて、友達が言われてかわいそうだし、自分が会話しながらやって、すごい自分自身が耐え切れなくて、嘘をついたことを本当は誤りたい気持ち。

(・子ども：恥ずかしい。)

(・でも、耐え切れている人もいるんだよ)

(隣とつぶやきはじめる大河と智也)

教師「恥ずかしい？自分自身が耐え切れなくていうんだけど、それってどういうこと？」

(「耐えられない」から、その奥にある気持ちに迫ろうとする教師)

莉子1：「時々おばあさんを見かける」ことがあると思うんだけど、なんかずっと嘘をついていると、モヤモヤしていて、なんかその人が本当は気づいていて、ひよこのことずっと怪しんでいたらどうしようとか、そういうふうに、思っちゃうから、そういう自分に耐え切れなくなっちゃうから、嘘ついている自分に、私だったら、自分が嫌になる。

教師「自分が嫌になる？」

(・大翔：でも分からないよ。もしかしたらみんなはにっこり笑っているのに、自分の時だけ睨みつけてくるかもしれないじゃん)

瑛太2：莉子さんに似ているかもしれないけど、自分もその子は卑怯だねとおばあさんが行った時に、逆で自分が卑怯で、まあ、友達って言っているのは、本当は自分だから、ばれてたらとか、いろんなことを想像しちゃう。そのまま自分が悪いし…。

「いろんなことを考えると、はい。…大和君」

(対象児の大和君の声が聞きたくて指名)

大和2：何か、たぶんそういう経験みんなあると思うけど、家の前を通るときに、何かプレッシャーがかかって、何かばれてるんじゃないかとか、そういう感じで、何か考えちゃうから、それに耐え切れない。

教師「家の前を通るたびに、何か考えちゃう？」

大和：うん。何か考えちゃう。

教師「何かって何？」(耐え切れなくなる心の奥に

あるものを知りたくて問い返す。)

(※大河が、質問しようとしていた。子どもたちに任せてもよかったか)

大和：えっ。いやっ、ばれてるんじゃないかって…。

(・えっでも…) ザワザワ

教師「あっ、ばれてるんじゃないかって…考えちゃう」

(・悠人：おれ、あった…)

教師「えっ何、悠人君」

悠人1：一回あったんだけど、自分で嘘ついて家に、感づいてお母さんとかいて、やばいから、家のドアの前で一回、どうしようと思いながら、とまったりして中々家の中に入れなかった。

教師「やばいね」

教師「そういうことある」

(・ザワザワ。一回ね…。俺なんかね…。)

(・俺なんか、ピンポンダッシュある)

(・みんな：えっ!?)

教師「大和君、そういう事？」

大和3：まあ、そういう感じで

(・俺なんか、そういう気持ちいつもある。)

教師「えっ、いつもあるの？」

(みんな：えっ!？笑顔。琉生を見つめる)

(・ザワザワ。いつもあるの？どんなことしてるの？隣同士つぶやきあう。)

※広がる「対話」が生まれる直前の空気感。

琉生2：えっと、お母さんとかに宿題やったの？と言われて、(・あーあるある！やったよって)それは、うん。やったよって言ったけど、何か後から、だんだん少し、何か…、やべっ、嘘ついちゃったっていう気持ちが出てきて、まあ、何かそれでちよつと、すみません、やってませんって、おずおず言って、じゃあすぐにやりなさいって言われて、

教師「(笑) やったよって？」

(・大翔：大丈夫、大丈夫。そういう時は、「やった」って言った後にちょー小さい声で「かもね」って言えば、怒られてもね。)

琉生：でも、なんかそういうこと、けっこうやってるなあって…。

※琉生君が話すとき変わる空気感。全体が和み。自然とつぶやきが溢れだす。※心を表現しようとして出る言葉

教師「あーそういう事しよっちゅうやっっているの琉生君は？」

琉生：うん。（・みんな：えっ。笑）
 教師「みんな、えーって言ってるけど、どうなんだろう？」（隣同士で気軽に話せる雰囲気を醸成しよう）と、隣に座る智也君と会話する）
 （・智也：謝らない。謝らない。）
 莉子2：お母さんにやったのって言われて、めんどくさいんだよ。だから、もうやったって言って、後で自分の部屋に行って、めんどくさいなと思ってやっているんだけど、それで見つかるって何やってるの、ってなって、自主勉って行って、そうすると自主勉もやることなんでしょって言われて、で、ガミガミ10分くらい言われて、それで10分くらい時間を無駄にするから、もうこの頃ね、もう嘘つく前にね…、ばれるんじゃないかと、嘘はつかないで、やることはやって、しなくちゃいけないなと思うようになった。
 教師「あ、そういうふうにするようになったんだ」
 杏奈1：お話からなんだけど、…あの何か先ず自分が嘘をついちゃったことは、本当に、無理とかいけないうことなんだけど、まず先に友達が嘘ついたことにして、友達を先に出しちゃったから、友達のことを考えないといけないうし、そういう友達のこと、いろいろあると思います。
 ※話を戻す杏奈少し間を取りながら話すことで、一回、わっと膨らんだ空気が静まり、杏奈へ視線が集中していく。
 大和も杏奈を見る。
 教師「自分だけじゃないと、なんか違うってこと？」
 （・大翔：えっ、あのね。団地で怒られたことある。）
 （・みんな：えっ、何を言ってるの？）
 （・大翔：とにかく当てて!!）
 （・杏奈：だから内容が分からないから、当てられないよ）
 （みんな笑顔になる）
 教師「ちょっと待ってね。大河君」
 （杏奈さんの言う通り、大翔君と一部の子のやり取りにならないように、大河君に話頭を転じようとして指名。）
 大河1：経験したことは、やっぱり自転車で不注意で飛び出しちゃったことがあって、それで、惣社の方のスーパーで、すぐ近くに交番があったから、おじさんに「交番に行って、自転車の勉強、習う？」とか言われて、ちょっとドキドキした。
 教師「うん。ドキドキして。あー」

教師「大河君がやっぱり正直じゃないとだめだなんて、言ってくれたんだけど、どう？」
 教師「思う？」（大河君の発言をかなり自分に寄せ、読み替えてつなごうとしている。）
 （・思う）
 （・琉生：嘘つくと、いじめにあった時みたいな感じ）
 教師「えっ、何？何？」
 （閉塞感を突破する光を琉生君の中に感じている）

以下は当時の授業者自身の省察である。

考察

- 資料「ひよこの話」は、子どもに近い。誰もが経験したことのある咄嗟に嘘をついてしまった経験、その瞬間に引き込まれていく。だから子どもは、そんな自分でも引き受け、嘘を受け止め、次の自分の道を示してくれたお話の中の「おばあさん」に対して感じる大きかったのだと思う。私は、子どもたちは、嘘をついてしまったが、正直であることの良さを思い返し、人の温かさを感じて、涙を流す少年に自分を重ね、心を寄せるだろうと構想していたため、子どもたちの感想が「おばあさん」の有り難さに寄っていくことに、面喰い、戸惑い、子どもたちの「本気の問い」（今日の子どもから出される共に語り合いたい中心）をつかめずにいる。
- 子どもたちの発言の中に「間」がある。躊躇い、逡巡しながら自分の心の中を表す言葉を探しているように思える。自分の中に在る「もう一人の自分」と「対話」しながら、思いを言葉で表現しようと試行錯誤しているように思える。言葉にすることの重みを感じる。
- 板書をしない授業を試みた。そのねらいは、板書の「間」によって、子どもたちが思考し続ける「対話」の空気が途切れるのを避けたかったからだ。子どもたちは、黒板がなければ、聴いてメモを取る。そして、本当に自分に必要な時だけメモを取っている大和君の姿がある。「聴く」ということに研ぎ澄まされていく大和君がいる。「聴く」ということが「対話」する空気を生んでいく。
- 杏奈さんの発言での集中していく「聴こう」とする空気と、そのあとの大翔君と杏奈さんのつぶやきからのやり取りで、みんなに笑顔が溢れ、教室の空気が和み、「問い」が立ち、「対話」が生まれ

る環境が整う空気を教師は感じている。

◎大河君の発言を受けて、私は都合よく読み替えている。この焦りは、時間がたっても、なかなか子どもたちの問いが焦点化されない焦りから来ている。先週の道徳と比べて、多くの子が参加していないのではないかという不安がある。

☆私が、どこか子どもたちと、クラス全体で「対話」できていない空気を感じながら、どこがズレているのかを見つけられずにいる。そこで、フトつぶやく琉生君。経験的に、ここにその糸口を見つけたように感じ、琉生君のつぶやきに飛びついている。

(2) 「対話」が生まれていく

(・琉生：嘘つくと、いじめにあった時みたいな感じ。)

教師「えっ、何？何？」

琉生3：だから、いじめにあった時と同じ気持ち
(・みんな：えっ、何？何？いじめ？どういうこと?)

※子どもたちの聴きたい問いが出てくる。

琉生：悩んでいるところ

(・航太：えっ、逆じゃない？いじめたときじゃない)

教師「悩んでいるときのところ？」

琉生：いじめる話にはあまりないのかもしれないけど、何か悩み事があるときの心と一緒に。

教師「似てる？悩み事があるときの心？」

(・大翔：誰か助けがほしいんだよ。俺そういう経験したもん。3年前そういう経験したもん。当ててほしいんだよ。)

(・航太：言いたいことがよくわからないから当てられない。)

ザワザワ

教師「みんな大翔君に話してもらっていいですか？」

(・えっ、うん。)(・ろくなことない) (笑)

※話が焦点化されつつあるのを、私も子どもたちも感じている。そこで大翔君を指名することに躊躇してしまう雰囲気があり合意を求める。

教師「どうぞ」

大翔3：3年前に2年生のころに、けっこうピンポンダッシュしたわけね。

教師「あれっ」

(エーッ)

まあ、結局怒られたけどね。ばれて。ピンポンダッシュしたわけ！3人でやったんだよね。僕と〇〇君と、〇〇君で。

(・言っちゃった。かわいそう)

僕はいつも通りピンポンして逃げるわけ！

教師「いつも通り？」

(・言い方考えて！)

で、俺も最近慣れてきて「大丈夫だよ」なんて言っで。押したんだけど出てこなくて、つまらなくて、次の日もう一回行って、押したんだよね。そして出てきて、逆に追っかけられて(笑)

(・エーッ)

で、〇〇君が捕まえられちゃって…。

(・エーッ！)

どこの小学校か知らなくて、ばれたんだよね。きつとね。で、その時に、先生に結局、嘘ついたんだけど、全部ばれて、まあそういう…。あのね、やったのは僕なんだけど、他の人も巻き添えになるから、団体だとね。

(・団体？笑)

だから、この話でいうと、一人が悪いことをすると、みんな悪くなるから、あの、やるなら一人でやるし、(・やらないよ！)(・やらないよ！)

やらないのが普通なんだけど！ほら、今みたいにどうしてもやりたくなっちゃったら、

(・ないよ！)

で、それじゃ戻るけど、学校から帰るわけね。で、ピンポンダッシュして怒られた人の家の前を通ると、いつもね。二つ思っで、一つはめっちゃめっちゃモヤモヤして「あーやっちゃったあ」みたいな気持ちになっで！

(・軽い軽い！)

あと、もう一個は、出てくるんじゃないかって、ギョって見られてるんじゃないかって、なんていうんだろう、周りから見られてるみたいな。例えばいい方で見られてるんならいいんだよ。芸能人みたいに。そういうのならいいんだけど、周りから偏見を受けてるみたいな感じがして、

(・智一：大翔君、なにいつてるの?)

一か月くらいずっと静かにしてた。こんなうるさい僕が静かになるくらい強いよ。

※ここでも、心の葛藤に話が行く。そういう意味では、先述の琉生君の悩みの話に続いている。大翔さんや子どもたちは、自らつないでいる。

教師「嘘って強いのか？」

(・強いよ。)(・先生！先生！)

(・最大のライバルはお母さん)

教師「今、大翔君がやっちゃう気持ちになるっていうか、多分先生もそうだけども、正直っていうか、嘘ついちゃいけないって分かっているんだけど、何人か語ってもらったけど、嘘ついちゃうとか、正直じゃいられないとか、そういうの、どう？」

(・共感できる)(・言える)

奏太1：なんかお母さんにゲーム禁止みたいなことを言われていて、ゲームやりすぎて言われて、しばらく一週間やらないでって、言われて、お母さんがいいって言うまでやらないでってみたいな感じで言われて、友達が来たんだけど、で、お隣さんの家で遊ぶことになったんだけど、そこでゲーム持っていかないで何もやることないから、見させてもらっていたら、「やっていいよ」って言われて、いやいや、いいよって言ったたら、また「やっていいよ」って言われて、じゃあって言って、ちょっとやって、終わりにしたんだけど、お隣さんすごい近くで…。

※つぶやいていた周りの子どもたちが、奏太くんの話に聴き入っていく。思いを共有していく。

教師「ドキドキしてる？」

うん。(・平穏な日々が…)

教師「あー平穏な日々が…ドキドキ。あー」

智一2：でも、さあ先生さあ。僕の場合、すごいことあって、ロールケーキを家族分買ったのね。その時、俺一人で食べちゃって、(・エーッ)それも、お母さんの目の前で食べちゃって、後でお母さんに見てたって聞いたら「えっ、何が？」って、だからお母さん大丈夫かなって、見てたのにわからないから嘘って…

教師「どういうこと？」

(・だから！見てたのに…)

教師「嘘と関係あるのか？」

(・嘘はすごい！)

「えっ、どういうこと？」

智一：見てたのに、嘘をつくの何でわからないのかなって。

教師「みんな、嘘ついた後の、そのドキドキする気持ちってさあ。あるじゃん？」

(・うん。)

教師「じゃあ、嘘つかなきゃいいじゃん。」(ここで、

子どもたちの話したいことが一回りし、落ち着いたと見て、次の展開へ出る。)

(・えっ、だってつかないと怖いじゃん。)

(・ついちゃったんだよ、もう。)

(・反射的に嘘ついちゃう。)

(・嘘つかない人なんているの？)

蘭2：もし悪いことするじゃん、悪いことっていうか、もし本当のこと言ったら、逆に怒られると思って、それで嘘ついて、それをごまかそうとする。

※「本当のことが言えない場合」に論点が変わっていく。

教師「あー怒られるのがこわい」

(琉生：つけたし、つけたし)

光一1：その時はやっぱり、その人に怒られたくないから、嘘をつくんだけど、嘘をついたときに今の状況しか考えなくて、この先自分がどうなるかとか、そういうのを考えられない。だから、嘘をつかざるを得なくなる。

教師「嘘をつくときは、後のこと考えてない？」

光一：うん。考えてない。

(・うん。うん。うなずき多数)

(・でも、でも、どうせばれる運命だから)

(暖：挙手)

暖1：嘘じゃないんだけど、いい？玄関に大きなクモがいたとかお母さんに言う。

(大げさに言うってこと？)

教師「話を大きく言うってことかあ」

琉生：僕が考えていたのは、楽しみが、嘘ついてそれで、何とかなくて、それで、でもなんかやってません見たいなことを言って、お母さんにいろいろ言われて、あんまり怒られる時も、怒られない時もあるんだけど、どっちにしろ言われたことをやんなきゃ、お母さんの気がすまないと思うから、自分が思ってたゲームとか楽しみが、だんだん時間が無くなってできなくなるっていうのが、ちょっと何か…嫌だっていうか…僕も遊びたいから、嘘ついちゃうときがあります

(・大翔：嘘ついててもばれるんだからさ。どうせさ。最近嘘つく意味が分からなくなってきた。だから最近ついてないもん。無駄じゃねーの。)

ザワザワ(だつてばれるんだよ。ばれる運命なんだよ！)

碧人1：昔、お母さんに嘘つきすぎて、慣れちゃって、ばれない嘘はつけなくなっちゃった。

教師「どういうこと？」

(全部ばれる)

航太 1：あんまりいっぱい嘘をつくと、パターンがばれちゃって、例えば、ガラス割ったら、僕じゃありません、友達ですとかいう、パターンが毎回読めちゃって、そのパターンに引っかかれない。嘘つけない。

教師「ねえ、ねえ、嘘つけないっていうことは、嘘つきたいということなの？」

(沈黙)

(大翔：あっ、ついたほうがいい嘘がある！)

教師「ついたほうがいい嘘あるの？」

(ある。ある。ある。ある。) 多くが賛同する

(つぶやきがあちこちで生まれ、動き出す)

(笑顔)

※潮目が変わる、山場が訪れる、対話が生まれる空気感。

考察

○「いじめにあった時と同じで悩んでいる」という琉生君の発言は、葛藤に焦点が当てられ、「嘘」の基準という話合いを呼んでいく。あの時、琉生君のつぶやきに何かを感じて食いついた自分がいた。何を感じたのか？それは、この子達との生活から感じるができるようになった何か？問いが醸成されていく機が熟した感覚。

○共に生活しているからこそその生の姿が出ている。大翔君の指名に子どもたちも私も躊躇してしまっているのは、ここで「本気の問い」が立つその機が熟しているのをここにいるみんなが肌で感じながら、その流れに合っているのかと友の発言を不安に感じてしまう空気感も同時に感じているからだろう。この集団で積み重ねてきたからこそ感じる「対話」への空気がある。きっと子どもたちも感じている。だからこそ、無意識のうちに沿わないものを避けようとしてしまう。私は、その空気を感じて、自分では選べずに、子どもたちに尋ね、委ねてしまった。自分から逃げてしまった。そしてそのことも、多分この子達には、すべて見透かされていると思う。結局は、この大翔君のつぶやきにこそ、本気の問いの種がある。

○大翔君の話を受けて、葛藤状況に問いを焦点化させようとして、私が出ている。が、琉生くんも大翔君も「葛藤」を語っている。その根っここのところで、同じことを語っている。そのことを聴きと

れていない自分がいる。

○この段になって、大和君の挙手が見られなくなっている。発言者を見てじっとしている。何も言わないから「対話」していないといえるのか？それとも、そこに自己内対話があるのか。ただじっと聴いている。

○暖君は、普段活発に発言する子ではない。そんな暖くんは道徳と社会科の時には、明るい表情で話すことがある。道徳では彼が生き生きしていると感じている私と子どもたちがいる。今回もずっと黙っていた暖くんがこの瞬間挙手をした。光一君もすかさず彼を指名する。しかし、この場で私は彼が言おうとした事が分からなかった。いや、私の思惑とは、ずれているとさえ思っていた。だから、「話を大きくするということ？」と無理やり位置づけようと問い返す私がいた。しかし、彼は「嘘じゃないけど」と断ってから発言している。自分でも“少しずれちゃうけれど、でも、後のことを考えていないという意味で、光一君につなげて言うよ”と言うメッセージを送っていたと今は考える。またも、その子はその場だからこそ発している言葉の意味を捉えきれていない私がいる。

○12:20 の大翔君のつぶやき「ついたほうがいい嘘がある」を問い返したところで、潮目が変わる空気を感じた。サークルのあちこちで隣同士の「対話」が生まれる。授業の中で、子どもたちの話し合いが一回りして、停滞しかけた時に、こうやってそれを突破する言葉が、フト生まれる瞬間がある。それは、子どもから生まれる。今日問い合いたい「本気の問い」は子どもから生まれてくる。「問い」が生まれ、そこに「対話」が起きる。やらされてやる話し合いではなく、自己や、対象や、友や、教師と対話せざるを得ない状況になる。この機を捉えられる「体」でいたいと思う。ここまですべて子どもの言葉を捉えられずにいた自分。何か子どもから突破口を示してもらったような気がした。ここまで、この時間ずっと、早く「本気の問い」が生まれぬか、いや自分が、問いを見つめたいと、問い返し続けていた。そうやって、時間を操作しようともがいていた自分がいた。そして生まれたこの瞬間は、この流れの延長線上でしか生まれえなかったのではないかと思う。早くもなく、遅くもなく、子どもたちと私のこのやりとりのこの時間の中でだからこそ生まれたのではな

いかとも思える。でも、だからといって待っていればいいというわけでもないだろう。私は、本時、子どもたちと話そうと思って、サークル対話を行った。これまでの「待つ授業」。私が話さない授業から、子どもの対話の中に入ってみようと思って車座に座ったのだ。私が何ひとつ出なかつたとすれば、此処には至らなかつたのだろう。「発すべき時に、発すべき音を発する」こと、まだまだ難しい。

(3) 授業に終わりがあり「対話」に終わりはない

あかり1：例えばテレビとかで、アナウンサーとかが、まあよくわからないけど、例えば食レポとかしたときに、美味しくないけど、みんなに食べに来てほしいから、美味しいって言う。

教師「それは嘘なの？」 ザワザワ

あかり：うん。

(・つけたし・つけたし)

教師「嘘なんだあ…」

未侑1：あかりさんに付け足しで、テレビのなんか、よく食べているアナウンサーとかが、全部おいしいって言って、私が見た限りでは、一回もまずいって言ったことがないと思います。

(まずいとは言わないけど、「変わった味がします」とはいうよ。)

(たしかに)

教師「それは、嘘なの？」

うん

蘭3：えっと、なんかジャイアンの(エーっ)のび太とドラえもんとスネ夫としずかちゃんが、ジャイアンのパーティーとかで、「どうだ、おいしいだろう?」と言われて、まずいとは言えないから、そういうウソを言わないといけない時もあると思います。

※嘘を言わなくてはいけない場合もあるのか。に争点が変わっていく

岳1：ちょっとなんかさあ、さっきあかりさんが食レポの時に「美味しいですね」って、あったじゃん。家で一回ね。だいぶ前だけど、卵焼きかな?か、何かを、親が作ってね。味見してって言って、「あっ、美味しいじゃん」って言って、食べたんだけど、すごいしょっぱかつたんだよ。(笑)

でおいしいよって言って、で、その時に「えっ、本当においしい?」って言われて、で、「本当は美味しくなかつた」って言って、でそれ以降、作った料理がまずかつたときには、「なんかまずいね」って言うてる。

(笑、ザワザワ)

(正直な心で、いいではないか!)

教師「あっ。言うようにしてる。えっ、何で?」

岳：えっ、だってさあ、いつも家で作ってもらっているわけだけれどさあ、作れたら作りたいんだけど、…作ってもらっているけど、それに対してちゃんとさ、(答えてあげないとね。)うん。まずいって(そうじゃないと味見の意味ないじゃん。)

ザワザワ(まずいとは言わないよ)

(いうよ)(でも場合による)(はい!はい)

教師「岳君は、ちゃんと正直なほうがいいってよ」

莉子3：いつも準備とかをしてくれるし、なんかまずいって言われたら、もう食べなくていいって言われる。(おれも)だから、これ私の好きな味じゃないって言う。それで、味とか入ってもいいけれど…言葉を変えたほうがいいと思う。

(しょっぱいとかならいい)

教師「じゃあ、ちょっとごめんね。時間も無くなってきているんだけど、じゃあ今のところみんなは、正直に言ったほうがいい?んだけど、嘘もついちゃう」

(うーん。いいんだけど) ザワザワ

教師「ちょっと今感じていることを書いてみようか」

(大翔：言っている?) (お母さん悲しむかも)

ザワザワつぶやきあう

(琉生：ついていい嘘と、ついちゃいけないウソがある、美咲と話し合っている)

教師「ごめん。途中だと思うけれど、航太君の意見聞いてくれる」

航太2：いけないことをやったら、嘘はついちゃいけないけれど、別にいけないことをやっていなければ、嘘はついてもいいと思う。

(そうそうそう)

大和4：航太君と同じように、相手を傷つけないウソならいいと思う。

教師「相手を傷つけないならついていい?」

智也2：自分のためだったらだめだけど、人のた

めにつくウソならいいと思う。

教師「自分のためだったらだめだけど人のため？」

うん。(賛成！賛成！)

教師「人のためにつくウソってあるの？」

※ここで「本気の問い」がまた生まれる。

①嘘をつくことの葛藤⇒②嘘についてよい基準はあるのか？

七海1：まあ、正直も大事だけど、人とかを悲しませる場合もあるから、嘘はついたほうがいい時とつかないほうがいい時がある。

(はいはいはいはい) (でも) 挙手多数

湊1：例えば誕生日会とかで、プレゼントが作れなくてとか、届いてなくてとか、あったときに、ストレートにいっちゃうと、その誕生日の人が悲しんじゃうというか、人が悲しんでしまう場合があるから、そういう時は…ついでいい。

※ためらいながら

(はい。はい。はい。はい。)

あかり2：嘘をつくってことは、私の経験なんだけど、信頼がなくなったりとか、人の心を傷つけたりするから、嘘はよくないと思います。

(大翔：嘘がよくないならさあ…)

理沙1：私は七海さんと同じで、時と場合によると思うんだけど、友達の家とかで、例えばお菓子なんかが出た時に、作ったお母さんとかに「どう？」と言われて、「まずい」って言ったらちょっとひどいから、…**本当のことを言わなきゃいけない時には本当のことを言う。**嘘をつかなくちゃいけない時には、嘘を言う。

教師「じゃあなに、みんなは普段こう使い分けているってこと」

(・そうそうそう) (いや、使い分けてない)

(はい。はい。はい。)

(嘘ついてない。率直な感想)

斗真1：なんかやっぱり、さっきからみんなが言っているように、味見のことで、ちゃんと正直に言ったほうがその人のためになる。なるべくそういうのはつかないほうがいい。

考察

○終盤に来て、「問い」が焦点化され、本時の山場を迎えた。その契機は子どもたちの「つぶやき」であった。「つぶやき」に救われる自分がある。子どもたちは、分かっているものを発表しているの

はない。大翔君や琉生君、航太君のつぶやきは、まだ分からないもの、はっきりしないものに近づきたいと考えあっているときに生まれている。まだはっきりしないから、隣の子とつぶやきあう。子どもたちが、グループやペアでつぶやきあっているとき、注意深く聴いていたい。子どもたちの「つぶやき」を聴ける体でありたい。航太君の話を取り上げたが、その前の子どもたちの話し合いの中で、琉生君が美咲さんと話し合っている。その中で航太君と同じく、「ついていい嘘とついてはいけない嘘」という、「基準」についてつぶやいていて、私は机間指導しながらその傍らを通り過ぎていくのだが聴けていない。もっと注意深く「つぶやき」に耳を傾けたい。

○本時の終了後。何人かの子が私の周りに寄って来て、嘘をついていい基準や経験について話しに来た。自分としては、今日の目的は何だったのか、子どもたちの話したかったことは何だったのか、到達地点は何だったのかと、授業後、何か消化不良で、もやもやしていた。でも、そんなはっきりしない時にかぎって、子どもたちは、授業後も語り合う。あーでもないこーでもないという。「対話」せざるを得なかった理由はどこにあったのだろう。

○大和君に寄り添えなかった自分がある。大和君との最後の授業、意識して何度か指名したが、いつも前のめりに追究する彼の姿が今日はなかった。「嘘はやっぱり駄目だ」と最後に記していた。直前で「相手を傷つけない嘘ならいい」と言っていた彼は、そのあと、あかりさんや斗真君の意見で揺れたのか？まだ迷っているのか。あかりさんの意見に共鳴する姿はこれまでの授業でもあった。そして斗真君は大の親友だ。二人の意見で揺れる気持ちは、考えられる。迷い続けることのできる「問い」だからこそ、生まれた「対話」は、授業後も続いたともいえる。子どもたちが自分の考えを揺さぶられる契機は何だろう？1時間の中で何度も揺れている。

○「大和君は対話していなかったのだろうか。」改めて過去の記録と比べてみる。航太君と大和君の応答のつながり。このつながり。以前もあった。社会科の公開授業の時、大和君の「問い」に対して、航太君が答えを探していた。あの時と、つなげてみると、ここでも二人は「対話」しているよ

うに見えてくる。この二人の「己」と「己」の「対話」から、周りが共鳴していつているように見える。そして、その「対話」の中で、理沙さんの「…本当のことを言わなきゃいけない時には本当のことを言う。」が生まれた。二人の「対話」が、みんなに広がり、それを聴いていた友の新たな地平が拓ける。「正直」はよいことはわかる。でも、大切なことは、「相手を傷つけないこと」で、「本当のことを言わなきゃいけない時がある」んだ。5年生の子どもたちが、通り一遍ではなく、自分の経験を総動員して、複雑に動く、自分の心の在り様を紐解こうとしている。38人が、「過去の自分」と「これからの自分自身」と、「今、ここで」対話している。(2016年2月)

今の私(2021年)の立ち位置から今回もう一度この授業を位置づけ直したいと思う。先ず当時、「対話」に焦点を当てていた私は「対話」の生まれる前と後で授業を区切って考察を入れている。対話が生まれる時、授業の中で何が起きているのかに関心ごとがある。

今回は、私が築いてきた「あしば」が道徳の授業の中でどう見えるかを検討していきたい。前章までに見てきたように、子どもの内にあるものを表現し合う、その中で共通理解を探りあう授業である。良いか悪いか？本音か建前かの先にあるものを目指している。ゆえに子どもの発言の中味を見極めようとして「待つ」姿勢がある。こちらから今日の課題を提示するわけではない。子どもが話したいこと、子ども達は真実を見つけてくるという構えでいる。さらに言えば、子ども達と一緒に探す教師がいて、丸ごとぶつかってくる子ども達の発言の中に今日の「問い」を探しあぐねている教師がいる。

教えたいたい道徳的な価値がこちら側にあってそれを教えるということであれば、「待つ」こともなく教師が提示して問いかければ良いのだろう。しかし、教えたことは忘れる。教師が育てているのは人である。何かの基準をクリアするモノを生産しているのではない。一人ひとりの人生に生きて役立つなければ意味がない。早いから良いのではなく、一人ひとりの心の中に確かに芽吹いているものを、それぞれにあった形で培っていかなければならない。それには自分で探し掴む過程を経なければ自分ごとにならない。それは教師も同じである。育ち愛である。

実際、ここでの教師は自分が入ることへの躊躇い

を語っている。それまでは、子どもの言葉を大事にしようとするあまり、教師の発言力を気にして入れずにいた。ここでは教師も入ってみようと試みている。その判断の裏には、それまで子ども達を見てきて、この子達はもう十分に話し合える、大人とも過度に影響されずに深めることができる、むしろ大人の意見を求めている、私が入っても一つの意見として向き合い、自分たちの中で昇華していくことができるという判断があったからだ。その判断は教師の「あしば」に由来している。その「あしば」から言えば、教師も共に育ち合う環境を子ども達が導いてくれたのである。

2. 子どもたちにとっての「対話」の意味

授業を通して、ここでの教師の発問や問い返しは、先ず子どもの発言を受け止めた後に為される。そして、子ども達の中にあるものが十分に表出されてくるまで、焦れるぐらいに待つ。その判断は、これまで私が培ってきた「あしば」に由来している。道徳では子ども達の中にその子なりの価値観が埋もれている。「格率」ともいえる子ども達一人ひとりの行為の基準である。それを引き出し合いたい。教師にとっては、教えるものが先にあるのではないという信念がある。子ども達は今日の資料から、大事な本質を必ず自分たちで見つけてくる。教師には「待つ」という覚悟が必要だ。

まだ経験が浅い頃の自分であれば、どこかの本で書かれていた方法で、手っ取り早く、こちらが聞きたいことを聞いていたであろう。しかし経験と修養が教師を成長させていく。信じるという実践からの確信がこの時期(およそ15年の経験年数)の教師には備わっている。その確信も闇雲にできるものではなく、ねらいを定めて実践を繰り返して調整していく中で培われていく。それが理論と実践の往還という中味である。ゆえに教師や子ども達の成長に即席はなく時間がかかる。子ども達は「嘘をつく、つかない」という表面上の問いから、嘘をつく背景へと考察を進めていく。友と共に暮らす集団生活の中で共通理解をしたいからこそ話し合う。お互いが支え合い育ち合う不可分の関係であることを感じているからこそ分かって欲しくて話す。そして相手のことも分かりたい。それは

教師も含めてである。道徳はお互いの内から出る「対話」が真正面からできる教科である。道徳はそうやって教師の観をも鍛えていく。もちろんそのような関係性は道徳だけでできるのではない、全ての教科や領域、学校生活の中でお互いに開かれた態度があるからに他ならない。子どもたちと過ごす時間が長い学級担任がもつ道徳はそこをいかにせる強みがある。

3. 大事なハンドルとしての「あしば」

教師は木も見て森も見ながら授業を展開していく。子どもそれぞれのよさを引き出しバランスをとりながら瞬間に判断していく。その判断基準となるのが教師の「あしば」である教育観である。最大多数の最大幸福ではない、どの子も一人一人が生きなければならない。子ども達一人一人が自分のうちにある正しさを表明し合い、コミュニティの中での居場所や本質を掴もうとする。それは周りに道に見えて未来を生きる子ども達に必須のことである。教師の目の前を通り過ぎれば終わりなのではなく、一人ひとりの人生は続くのである。消費社会の現在ではそれとは逆に「早くて均質なもの」が尊ばれるが、真逆の世界である。でこぼこだからよいのである。故に理解されにくい。教師もよほどの信念がなければ流されてしまう。そこに「あしば」の重要性がある。そこに統一した基準はない、一人ひとりの教師によって癖が出て当然である。ただ磨くことを怠ってはならない。どんなに光り輝く個性も磨かなければ時代に流され曇る、そもそも子ども達に見透かされる。瞬間瞬間の判断、バランス感覚はすぐに身にはつかないが、使わなければすぐに鈍るのである。子どもと共に創る授業はそこが命である。学校教育では、教師が権力（大きな影響力）を持っているがゆえに致命傷になりかねない。修練し続ける教師と懸命に向かってくる子ども達との協働の営みが授業であるからこそ、教師はその「あしば」を耕し続けなければならない。

授業は木村が例えたように教師と子どもの感性で作上げるアートのようなものである。子ども達とともに新しい知を創造していく営みである。たとえ同じ教科、同じ単元の授業であってもクラスにより年度により参加する子ども達は違う。一期一会の一回性の協働制作の営みである。その瞬間に

子ども達との呼吸の中で判断し、創造していかなければならない。似た判断はあっても、同じ判断は二度ない、その大事なハンドルが「あしば」であろう。子どもたちが参加していく社会の在り様は時代によって目まぐるしく変化していく。ゆえにそこに教育のゴールを置けば、ゴールとは時代によって変わっていく不安定なものである。では教師はどこを見据えればよいのか。

時代が変わっても教師が働きかける相手は「子ども」である。その軸はブレない。ならば子ども（学習者）を出発点として、試行錯誤し、教育という協働の営みに打ち込みたい。そのためにハンドルを調整し続けたい。

4. 矛盾を抱えて教師は成長していく

子どもが変われば、判断も変わる。ゆえに外から見れば一貫性がないとも見られかねない。今回の子ども達を「待つ」判断も、別のクラスなら「ついたほうがいい嘘はあるのか？」と授業の冒頭で教師が問うていた可能性もある。また子ども達がまだ自分を表現することに壁を感じている段階なら、資料のお話に沿って心情を問う展開もあるだろう。必要と判断すれば単元を組み替えて議論を続けることもある。教師は、さまざまな複合的な段階を読み解きながらその都度判断する柔軟性が求められる。唯一絶対の魔法の鍵はない。ここは教師が出て、ここは出ないで待つ。昨日と今日は違い、また明日も違う。しかしその延長線上にある。教師は常に矛盾を抱えている。教師主導か学習者主体か、プロセス重視か結果か、今日の1時間か単元か、形（かた）か直感か、常に迷いながら矛盾を抱えて、あるいは両方を見据えて判断する。子どももまた同じであろう。矛盾を抱えて今日を生きている。そうやって互いに育ち合っていく。その中で教師の観が鍛えられていく。どの判断にも失敗はない。同じ時と場を共有し、対話しながら同じ方向を向いて社会を創っていくのである。その繰り返しが人の成長になり、民主主義を育てる学校教育となる。間違えてはならないのが、そうやって育っていくのは子どものみならず教師もまた同じであるということだ。矛盾とも言える葛藤の答えを得られないまま、それでも関わり合い、見取り、評価し、判断していく中で「ひらめき」は生まれる。「ひらめき」は矛盾を抱え試

行錯誤する間、省察しながら批判的思考を鍛えているから生まれる。実践の中で生まれる。そうやって「あしば」は常に再構築される。教育観は形作られ、磨かれていく。そしてその見えない教育観（あしば）をもとに教師は瞬時のまたは長期の構想と判断を行う（図1）。両極を捉え、全てを含みながら教師として成長していく。⁸それが熟達していくという道行きであろう。実践があって教師になる。



図1 教師の役割と教育観

IV. 授業はその場で生まれてくる

ここまで教師の成長の歩みを振り返ってくると、私の場合、教師の「あしば」の耕しと道徳の授業の相互のやりとりを基軸に全ての授業に通ずる教師の授業観が磨かれてきた思いがする。本稿を締めくくるにあたり改めて感じる私の授業観を記したい。ここでの授業観は、1時間の授業に止まるものではなく、そのまま単元構想や年間の授業構想など教師が行う中長期的な構想にも通じるものである。

1. 自然に逆らわない

授業はその時、その場で生まれてくる。そのありのままを受け止められるかどうか的大事である。一つの授業や単元のために教師は入念な準備をする。そのことは教師の観を鍛え、判断の準備をし、構想力を磨いていく。しかし、それでも当の授業は生物である。その日の子どもと教師の呼吸があり、リズムがあり、流れがある。子ども達の思考の自然な流れに逆らっては、授業は成立しない。教師が強引に流れを作ろうとすれば反発し停滞する。そこで生まれゆくものを見定め、今ここで変化していくものを引き受けるしかない。どんなに準備しても、即興を楽しみ、柔軟であらねばならない。その中に子どもと授業を作っていく醍

醐味があり、創造の楽しみがある。共に語り合う先に思いがけず新たな発見がある。

1) 子どもは自ら学ぶ力をもっている

一方で子ども達は、教師が協働の相手として信頼できるかどうか、そして自分が教師から信頼されているかどうかを敏感に感じ取る。教師が悩んだ末に最後の判断をする時に、子どもは教えなければダメだと思うか、自分で掴み取ることができる存在と考えるかは、お互いが開きあい、響き合って学んでいく授業を志す際には決定的な差となる。教えたものは忘れるが、時間をかけても自分で掴もうとして体で覚えたものは身に付く。教師はそれを支えればよいと考えることができれば「待つ」ことができる。

2) 価値は子どもの内にある

何が正しいかを子ども達は、すでにそれまでの生活経験の中で身につけている。集団の中で生きる知恵も身につけている。たとえ小学校の一年生であっても同じである。一人の人間である。真っ新たな存在に一からものを教えるのではない。道徳的な価値も既に内に蓄えている。それを外から教えるのではなく、中から引き出し、披瀝しあって、皆で吟味し、検討する場が道徳の時間である。育ってきた家庭やコミュニティが違えば身につけているものも違う。だからこそ対話をする中で新たな価値が生まれてくる。道徳の時間は、言葉に焦点を当てる国語の授業とは自ずと違ってくるはずである。

2. 道徳（授業）をすることは

自分と出会い直すこと

教師も共に生きる一人の人間として道徳の議論に参加する。そこで教師自身も一人の人間として鍛えられる。自分の固定観念を覆され、新たな価値観と出会い直す場である。教室という小さな集団はそのまま一つの民主主義社会でもある。お互いの背景を知るとしつつ理想の社会を協働して創っていく営みに参加している。その軸が物理的にも質的にも学校生活の中心を占める授業である。授業を通して社会（世界）と出会い直す。教師と子どもを媒介する教材である単なる「もの」が、授業を通して意味を持ち、集団の中に位置づいた

⁸ 教師の力量形成の過程については（宮下、2020）

を参照されたい。

時、それは教師にとっても子どもにとっても、自分にとって文脈のある「こと」になる（図 2）。

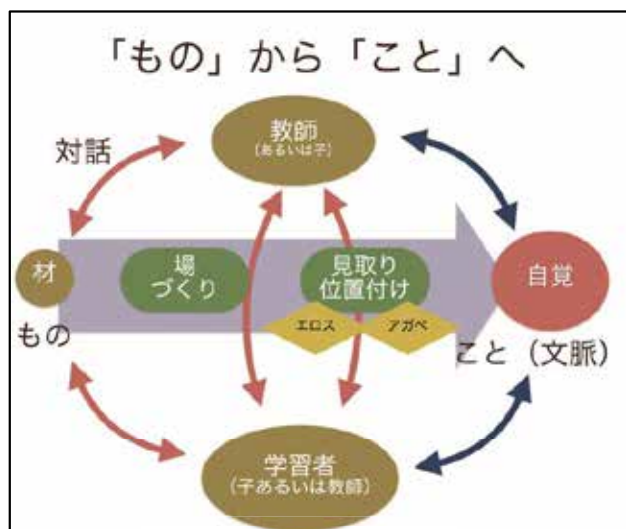


図 2 授業の構造

教師の役割は、子どもを見取り位置付けつつ、場を作ることである。出会い直しが起こるには、子ども同士や教師と子ども、また時には教師同士の対話も不可欠のものとなる。他者の存在である。

「時と場」を共にする教師と子どもだが、教師の経験からくる知恵、理念、子どもの年齢や学修経験（発達段階）などによって、その立場や役割は変化する。学習者が自覚的に学習に臨むようになれば、教師のみが常に場づくりや位置付けを占有することもなく、教え教えられるという一方向の関係性はいよいよ曖昧となる。常に往還する関係の中で学習が行われる。「共に在る」と言われる状態となる。

終わりに 教師がなぜ哲学を学ぶのか？

真の教育は縁の下の力持ちである。目立たないところにあっても発達して行く文化の根底を養って行くところに教育の本領がある。教育にたずさわって行く者は無名の戦士であることに無限の誇りと満足とをもつ者でなくてはならない。⁹

授業の中で教師は、一瞬の判断の連続の中を生

きている。その瞬間の判断は、教師自身が培ってきた「あしば」に支えられた判断基準が影響している。「あしば」の形成とその道行きは、哲学（倫理学）に立ち返って言えば、教師としてのフロネーシス（思慮、実践知）を磨いていく過程と言える。それもゼロからではない、すでに先人たちが磨いてきた学問（哲学）や実践の延長線上に現在の全ての教師もいる。自身も現代に生きる有史の担い手となって生きている。それぞれの教室で、最前線の現場で先人のその先を構築し続けているのである。

その後続く子ども達もまた自分の「あしば」を探して日々を生きている。それに対峙していくときに教師もまた自身を再構築しながら臨むことは必須であり、そうした子ども達に対する礼儀であろう。しかも教室には何十という精一杯を生きる固有の人生が展開している。だからこそ教師は授業という営みに畏れをもって臨みたい。

そう考えた時に、目の前のことに囚われがちになる自身の仕事を俯瞰し、全体の中で位置づけ直すことが必要になる。哲学は人を探究し、照らし出す学問である。現在の自分の立ち位置を確認しながら、次への自信と展望を開いていくそのときに、今を生きる教師としての学びがその足下を照らしてくれるだろう。

⁹（木村 1965、p203）文中の旧字体は新字体に改

めた。

[参考文献]

カント、篠田英雄訳『道徳形而上学原論』岩波書店、1960

カント、篠田英雄訳『純粹理性批判』岩波書店、1962

カント、波多野精一・宮本和吉・篠田英雄訳『実践理性批判』岩波書店、1979

木村素衛『花と死と運命』弘文堂、1948

木村素衛『表現愛と教育愛』信濃教育会出版部、1965

ダン・ローティ、佐藤学監訳『スクールティーチャー』学文社、2021

西岡常一、小川三夫、塩野米松（2005）『木のいのち木のころ』新潮社

西田幾多郎『善の研究』岩波書店、1950

宮下正史(2020)「舵を預ける：集団の中で育つ子どもと教師」『教師教育研究』Vol.13 福井大学大学院教育学研究科