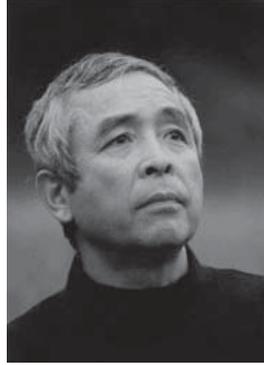

●マイハート		
◇『14 ひきのシリーズ』と自分でつくる暮らし	いわむらかずお……	3
●連載／教育一語		
◇⑮善者をもって人の善心を感じて 情性の正を得さしめる		
◇⑯理を究め、情に居る	新宮弘識……	4
●特集 Lesson on		
◇道徳の時間で学ぶということ	上杉賢士……	6
◇資料開発と指導方法はセットで	岡田直美……	8
◇子どもたちはどんなストーリーを紡いだか	上杉賢士……	11
●連載 自分と向き合う道徳授業		
◇振り返りの工夫	松田憲子……	12
●連載 人間関係づくりの演習と道徳④		
◇「創る活動」のすすめ	土田雄一……	13
●連載／ひと味違った授業をするために		
◇指名の工夫	加藤宣行……	14

本文中の勤務校は平成24年9月現在のものです。



『14ひきのシリーズ』と 自分でつくる暮らし

絵本作家 いわむらかずお



東日本大震災以来、「家族と自然が幸せの原点なのですね」と、わたしの絵本『14ひきのシリーズ』の読者の感想がときどき寄せられます。自然の恵みを受けながら、慎ましく暮らす野ねずみ一家を描いたこの絵本の発想の出発点に、わたしの子供時代の情景があるからかもしれません。戦争直後の、絶望と貧困から立ち上がろうとする家族の暮らしです。

日本が敗戦へと転がり落ちていく戦争の末期、わたしの家族は危険が迫った東京を逃れ、わたしは兄とふたり秋田県の祖父母のもとに、小学校教員だった両親は、残りの3人の妹弟を連れて長野県に集団疎開をしたのでした。幼かったわたしは、両親と離れて暮らした約2年間、寂しさと不安とひもじさに身を硬くして耐えていました。

終戦から半年後、焼け野原になった東京にどうか住む場所を見つけ、両親は兄とわたしを呼び寄せました。再び家族がいっしょに暮らせるようになったのです。310万人という日本人が犠牲になった惨い戦争です。家族が全員無事だったのは、奇跡のようなことかもしれません。二軒長屋の八畳一間だけを借りて、家族7人の生活がはじまりました。(後に妹が生まれ8人家族になります。)父親は、狭い空間をすこしでも改善しようとさまざまな工夫を試みました。家主さんが、わずかばかりですが庭も貸してくれたので、焼け跡の廃材や、農家からもらってきた竹などを使って台所と風呂場を作りました。台所のかまどは廃材の石を並べ、風呂はドラム缶を切って中蓋を浮かべた五右衛門風呂でした。バラックとはいえ壁も屋根もある立派な物でした。部屋の南側には濡れ縁を取り付け、物を置いても濡れないようにと屋根をかけました。しかし、屋根をかけると部屋が暗くなるので、みんなが居る日曜日などは取り外せるよ

うに、父は差し込み式屋根を考案しました。部屋のなかも狭いので、昼間布団を仕舞ってある棚は、夜は子供の二段ベッドに。勉強机は、洗い張りの板を使った取り外し式カウンターテーブルでした。夜は蝶番で壁に下げておくのです。

わたしたち子供もがんばりました。教師の仕事と大家族の家事に追われる母親を助けて、洗濯物干し、食器洗い、風呂の水汲み、火燃し、薪拾い、サツマイモ蒸かし、靴下の穴かがりなど、子供が出来る家事はみんなで手伝いました。遊び道具も自分で作りました。竹馬や、空き缶ぼっくりはもちろん、メンコや凧や弓矢、野球のバットやボールも手作り、『14ひきのさむいふゆ』に出てくる「とんがりぼうしゲーム」は、そのころ、兄弟でよく作って遊んだゲームです。遊びながらルールにも改良を加え、おもしろくしていきました。

『14ひきのシリーズ』を制作するにあたって、わたしは絵本の主人公と同じように、自然のなかで家族と暮らしながら描いていこうと考えました。そして出版の8年前の1975年、東京を離れ、野ねずみ一家のように栃木県益子町の雑木林のなかに移り住んだのでした。そして、なにかと不便な田舎で、“自分でつくる暮らし”に取り組んだのでした。戦後の困難な時代の暮らしは、こうして、絵本『14ひきのシリーズ』のなかに生かされているのです。

1939年東京生まれ。『14ひきのシリーズ』(童心社)や『こりすのシリーズ』(至光社)は国内だけでなく、フランス、ドイツ、台湾など世界の子どもたちに親しまれている。『14ひきのあさごはん』で絵本にっぽん賞、『14ひきのやまいも』などで小学館絵画賞、『ひとりぼっちのさいしゅうれっしゃ』(偕成社)でサンケイ児童出版文化賞、『かながえるカエルくん』(福音館書店)で講談社出版文化賞絵本賞受賞。1998年4月栃木県馬頭町(現・那珂川町)に「いわむらかずお絵本の丘美術館」を開館。絵本・自然・子どもをテーマに活動を続けている。

善者をもって人の善心を感じて 情性の正を得さしめる

—自分の問題点を改めさせる教育から、
自分のもっている人間のよさを拡充させる教育へ—

淑徳大学名誉教授

「自分が担任する学級にはこのような問題点がある。」「この問題点を改めさせるために、道徳の時間を活用して、何とか立派な学級に育て上げたい」と真剣になって教育に取り組む教師は多い。道徳の時間の指導案を見ても、このような教育観が表れ、児童の実態の項では、子どもの問題点を指摘しているものが多い。

私は、筑波大学附属小学校に22年間勤めていたが、はじめの頃はそうであった。

このような教育に疑問を抱きはじめてのは、40歳前半、1年生を担当した時であった。

道徳教育は教科教育のように、100点満点の人間の育成を目指すものであろうか。

そうでは無かろう。子どもは一人ひとり問題点や人間のよさをもっているが、子どもの問題点を指摘して、それを改めさせようとする教育はどうしても暗くじめじめした教育になる。それよりも、子どものもっている人間のよさに着目して、それを伸ばす明るくて積極的な教育に力点を置くべきではないか。特に、低学年では、子どものもっている人間のよさに軸をおいた教育が大切ではないか。

このような教育観の転換の妥当性を立証してくれたのが、標題の「善者をもって人の善心を感じて 情性の正を得さしめる」という朱子の言葉である。

「情性の正を得さしめる」は、教育の目的を示している。人間を突き動かす情の教育は、正しさに向かっていなければならない。情が正しさに向かうためには、理に支えられている必要があると思うが、このことは、次項⑯で詳述する。

このような情性の正を得さしめるには、「善者をもって人の善心を感じて」必要があるという

のである。

善者とは、標題では『詩経』を指しているが、今日の道徳教育では、道徳の資料であろうし、その資料を読んだ者（友達や教師）がそれをどのように読んだかや、教師や友達や両親や周りの人々の善い行いやその行いを生んだ人間のよさであろう。

このような人間のよさをもって、善心を感じさせるというのである。それは、子どもであっても、人間のよさを内なる心としてもっているという人間信頼に立脚しているのであるが、その人間のよさは脆弱であるから、それを、善者をもって感発して拡充させることが重要である、というわけである。

以後、私は、このような教育観に立って道徳教育に臨んだのであるが、間違いではなかったと自負している。

50歳になって大学に籍を置くようになったが、宗教学の研究をしている同僚から、「人間の教育は、人間の醜さに着目させ、それを克服する教育が大切ではないか」といわれたことがある。私の教育観を覆す意見である。このとき、私の教育観は間違いではなかったと確信するに至った。それは、次の理由に由る。

彼の意見は一般論としては理解できる。しかし、教育の対象は子どもであり、子どもの発達段階に即応した教育をする必要がある。人間を批判的に論じることができるようになるのは、早くても小学校高学年の時期ではないか。それまでは、人間のよさにどっぷりと浸かった豊かな教育が大切であろう。

理を究め，情に居る

—こくのある芳醇な道徳の授業—

新宮 弘識

元総理大臣大平正芳の色紙に「究理居情」という言葉がみえる。私はこれを「理を究め，情に居る」と読んでいるが，至言である。人間の安住するところは理に支えられた情であることを言い尽くしているからである。このことは，道徳教育においてもいえる。

筋道を立てて冷静にものごとをみたり考えたりする理の力を育てる教育は極めて重要なことである。然しその理の上に，いいなあ，すばらしいなあ，美しいなあとする情の教育を行うことは更に重要である。情は，人間を突き動かす根元的なものだからである。

平成元年の学習指導要領道徳の改訂で，「道徳的心情を豊かにし」を先に記述し「道徳的判断力を高め」をその後に記述し直したのも，情の教育の重要性を示したものであろう。

ところで「道徳的な心情を豊かにする」とはどのようなことであろうか。

道徳的心情を一般的には，「気持ち」と解しているように思われるが，単なる「気持ち」ではない。道徳的心情は善や悪に関する気持ちであり，善なる心や行為をみて，いいなあ，すばらしいなあ，美しいなあとする心であり，悪しき心や行為をみて，悪いなあ，だめだなあ，醜いなあとする心である。つまり，道徳的心情の前に人間の行為やその行為を生む内なる心に関して善し悪しの道徳的判断や理解が先行していなければならない。

本誌100号記念号で述べた「芳醇にして人間味豊かなこくのある道徳の授業」の「こくのある授業」とは理を究める授業であり，「芳醇な授業」とは情に満ちた授業であろう。つまり，道徳の授業における理と情とは一如でなければならないのである。

このことを踏まえた道徳の授業を具体的に考えれば，次のようになるのではあるまいか。

①，行為やその行為を生む心のよさが，関係的構造的にわかる。(道徳的価値の理解)

道徳の授業中の子どもの声でいえば，「そうだったのか・よくわかったよ・やっぱりね・それは大切だね」という声であり，理を究める学習である。このような道徳的価値の関係的構造的な理解がまず先決であろう。

②，行為やその行為を生む内なる心のよさに心が動く。

道徳の授業の中の子どもの声でいえば，「それは素晴らしいねえ・いいなあ・感動するなあ」という声であり情に居る学習である。

③，行為やその行為を生む心のよさは自分も確かにもっていることを自覚する。

これを子どもの声でいえば，「それは私ももっているかな・わたしももっているよ」という人間のよさをもっている自分をみる学習である。

④，行為やその行為を生む心のよさを生活の中で拡充していこうとする。

子どもの声でいえば「それをのばしていこう・そのためにはこんな生活をしよう」というような人間のよさを求めて生きようとする子どもの声が聞ける学習である。

このような道徳の授業は難しい。いい仕事は難しいのである。誰にでもできる道徳の授業を模索する傾向があるが，教育のプロとしての自負を失ってはいないか。

こくのある芳醇なる授業を求めて苦吟する教師を，子どもも親も求めているのである。

道徳の時間で学ぶということ ～「教えたつもり」と「学びの実際」の距離を埋める～

千葉大学教育学部教授 上杉 賢士

1. はじめに

道徳の時間に指導すべき内容は、それぞれの学
年段階に応じて学習指導要領に掲げられている。
そして、指導者はそれらの一つ一つを丁寧かつ計
画的に指導していけばよいと考える。

その拠り所となる年間の指導計画には、取り上
げる主題と使用する資料が明示され、丁寧なつく
りの計画には発問の内容や順序まで示されている。
それに忠実に従えば、少なくとも道徳の時間の指
導はパーフェクトだと考えられている。

しかし、それは「空論」とまではいわないが、
あくまで「机上のプラン」に過ぎない。言い換え
れば、「教えたつもり（もしくは教えるつもり）」
の範囲を示しているに他ならない。

それでは、この「教えたつもり」は「学びの实
際」とイコールであるか。掲げた目標やねらいと
指導の計画が、子どもたちの確かな成長につな
がっているか。

「道徳は教えられるか」とは、村井実氏が同名の
著作（国土社、1990）によって提起した道徳教育
史上に残る極めて重要な問いであるが、問もなく
四半世紀を経過しようとしている現在においても
なお、その問いへの明快な回答を私たちは見出せ
ないでいる。それどころか、こういう難解な命題
は不問に付して、この四半世紀は粛々と「教えた
つもり」論を積み重ねてきたのではないかとさえ
思う。

この局面で、実践的にも研究的にも私たちが向
かい合うべきことは、「教えたつもり」と「学び
の実際」の距離を何らかの形で可視化することだ
と考えている。それはまた、道徳教育もしくは道
徳の時間の特徴を明らかにすることにつながるは
ずである。

2. 構成主義パラダイムという発想

近年、「構成主義」という考え方への再注目が
始まっている。

情報通信技術（ICT）の進展により、学びの形
態は多様になった。たとえば、インターネットの
普及によって、少しのスキルと機械さえあれば大
量の情報をいとも簡単に入手できる。かつては学
校までわざわざ出かけなければ学べなかったこと
が、在宅でもほぼ同等の学習機会を得られるよ
うになった。これは、何らかの理由により学ぶ機
会が損なわれていた人々にとっては朗報である。

そうした環境の変化に応じて、情報の適否を弁
別する能力の育成などが教育課題と見なされるよ
うになった。道徳教育の分野でいえば、「情報モ
ラル」の育成の期待がそれである。

しかし、各種の情報が容易に入手できるよう
になったという環境の変化は、実は「学ぶという
こと」自体の意味の問い直しを求めている。

「構成主義」とは、平易に言えば、「単に外側の
知識や情報を取り入れるだけではなく、それを取
り込んで自分のなかで構成することが学びであ
る」と説く哲学である。

その対極にある「客観主義」では、「客観的に
把握できる知識や情報の量」を問題にしてきた。
この考え方が、ペーパーテストというツールを生
み、知識や情報の量を正確に測定することに貢献
してきた。また、公平性という観点からもこの考
え方は歓迎され、これまでの教育のあらゆる分野
において支配的であったといえる。

「客観主義」では、教育の対象である子どもた
ちは「無知で白紙で何も知らない」存在と見なされ
る。そのため教師は、「絶対的な正解の持ち主」
であり、「知識や情報を正確に伝達する」ことが

使命であると考えられてきた。そして学ぶとは、「できるだけ多くの知識や情報を受け取ること」と見なされてきた。

これに対して「構成主義」では、子どもたちは「それまでの経験や活動を通して、すでに何らかの考え方をもっている」存在と見なされる。だから教師は、「情報源の一つであり、学びを促進するような環境を構築すること」が役割だと見なされる。そして学ぶとは、「さまざまな知識や情報を構成して意味を生み出すこと」だと見なされる。

これらの対比を念頭におくと、少なくとも道徳教育が「客観主義」に与^{くみ}することは相当に問題であることに気づいていただけるかもしれない。

少なくとも道徳教育において、私たちは「無知で白紙で何も知らない子どもたち」に、「正解の持ち主」である教師が、「正解を教えよう」とはしてこなかった。

というよりむしろ、「子どもたちのなかにすでに存在する考え方」に対して、「情報や学びの機会を提供」し、「自分なりの考え方の構成」をするように援助しようとしてきた。

それは、使い慣れた用語で整理すれば、「価値を教える」のではなく、「価値観の形成を援助する」と対比的に表現することができる。

なお、「客観主義」も「構成主義」も、特定された個別の理論や主張を意味するものではない。「大きく括れば」という分類枠を示す用語であり、そのため「パラダイム」と付記されることが多い。この点をよりの確に理解するためには、「系統主義」と「経験主義」の対比を連想すればよい。それぞれのパラダイムに属する理論や主張は、実に多様なのである。

いずれにしても、構成主義パラダイムという発想を援用することによって、村井氏が提起した難題に何らかの回答が用意できるのではないかと期待している。

道徳教育は、価値を教えるのではなく、価値観の形成を援助する営みである。子どもたちは、教師や共に学ぶ仲間から新たな知見（知識・情報・考え方など）を得て、それまでの自分の考え方や判断傾向を見直し、再構成するのである。そこに、どのような新たな意味が発見できるか。道徳の時間の計画も、用意する資料も、援用する指導法も、すべてがそのために機能しなければならない。

3. 授業効果の測定

それでは、仮に構成主義パラダイムを受け入れるとして、子どもたちにどのような現れを期待すればよいか。

この点についてもまた、「数値的な評価はしない」という道徳教育に伝統的な原則が、命題に対する真摯な追究を放置させてきた。

子どもの道徳性については、「数値的な評価はしない」というのではなく「不可能」なのである。しかし、一定のねらいを携えて行う営みとしての授業では、そのねらいに即した変化や変容がどうであったかはしっかり把握しなければならない。つまり、「子どもに対する数値的な評価」はできないが、「授業の評価」はするべきである。

この点について、構成主義パラダイムでは、当然のこのように数値的な評価とは一線を画す。すなわち、一定の基準を設けてそれぞれがどの程度その基準に到達したか、あるいは学級全体の平均値がどのように推移したかなどという伝統的な評価方法は採用しない。それに代わって、学びを通して一人ひとりの子どもがどのように変化し成長したかをストーリーとして、つまり「個別のものがたり」としてとらえるのである。

この対比は、最近では「量的調査」と「質的調査」として語られることが多くなった。

量的調査とは、ある断面を操作的に定義した指標によって捉え、数量的に表す（%や平均値による表示）ことを基本にする。これに対して質的調査では、インタビューやフィールドワークによって得られたデータがもつ意味を解釈することが中心になる。ノートに記述されたことがらから、子どもの変化を見取ることなどは、すでに多くの実践者が取り入れていることである。

構成主義パラダイムは、考え方やその元になる哲学のレベルだけではなく、研究や実践の方向にまで変更を求めているのである。

[参考文献]

- *村井実（1990）道徳は教えられるか，国土社
- *久保田賢一（2000）構成主義パラダイムと学習環境デザイン，関西大学出版部
- *上杉賢士（2011）「ルールの教育」を問い直す～子どもの規範意識をどう育てるか～，金子書房

資料開発と指導方法はセットで

—新聞の投書欄から自作資料を作る—

千葉市立花園小学校教諭 岡田 直美

1 はじめに

道徳の時間では、道徳的価値について学び、それを自己の生き方に結びつけながら自覚を深め、道徳的实践力を育成する。そのため授業で扱う資料は、かねてから重要で不可欠なものであるとみなされてきた。しかし、その資料の意図や構成は、そのまま効果を発揮するのではなく、指導方法との関連、すなわち扱い方を同時に考えることによってより高い効果が得られるのではないかと。

本稿は、資料開発と活用法をセットで考えることによって、子どもたちの現実の生活の中での態度化、実践化が可能になるように配慮した実践の報告である。なお、本研究は平成23年度に千葉県長期研修生として行った研究の一部である。

2 開発した資料

資料名「わりこみ」4—(1) 公德心

(1) 資料開発のポイント

新聞の投書を基に、子どもたちの身近にある問題について考えられるように自作した読み物資料である。作成にあたっては以下の3点に留意した。

① **学校生活** 「子どもフェスタ」は実在する学校行事である。ゲームコーナーが人気で、長い列に並ぶことは子どもたちも経験があるので、把握しやすい設定にした。

② **問題提起型** 周りに気づかれないように一人だけを列に入れたり、喜んで列に入ったりする二人の友達のやり取りを細かく描写し、主人公の迷いを明確にした。

③ **葛藤資料** 幼児から大人まで様々な人達が順番を守るというルールと、仲良しの友達との友情を天秤にかけた。

(2) 資料を効果的に活用した指導方法

読み物資料を配付せず、場面ごとの人物の気持ちを確認しながら読み語る**口演法**と、「①二人で待ち合わせをしてわくわくしながら参加する時の場面」「②皆が長い列に並んで順番をずっと待っている場面」「③遅れてきた友達を周りに気づかれないようにそっと列に入れてしまう場面」の三枚の**場面絵**で提示した。合わせてキーワードや会話

文をフラッシュカードで黒板に残し、注目させた。

展開前段は、話し合いの手だてとして「列に入れた」と「列に入れなかった」の二つの行動パターンからどちらの気持ちが大きいのかを右記「本時の展開」内の**スケール表**を用い明確にした。気持ちの大きさの微妙な違いについて、その理由を道徳ノートに記述後、**ネームプレート**で黒板に位置づけさせ、一人ひとりの考えを明示した。

今日は「子どもフェスタ」の日。毎年、学校を開放して、土曜日の午後から先生方やPTAのお母さんたちが、バザーを開いたり、ゲームコーナーを作ったりしてお店を出してください。いつも楽しみにしている行事だ。

わたしも、仲よしのかおりさんと待ち合わせをして、学校へ向かった。

「最初にどこのお店に行く？」

かおりさんが言った。

「ゲームコーナーに行こうよ。早く行かないとほしい賞品がとられてしまうよ。」

いろいろなお店の中でも、ゲームコーナーはとても人気があり、いつも長い行列ができています。特に賞品は、早い者順に選べるので、後の方になるとほしいものがなくなってしまいます。二人は、足早に学校へ向かった。

学校へ着くと、やはりゲームコーナーの部屋の前には、すでにとても長い列ができていて、みんな一列に並んで順番を待っていた。わたしたちも列の一番後ろに並んだ。

「すごい人だね。」

わたしたちの後ろにも、小さい子をつれたおじさんや中学生などいろいろな人たちがやってきてあつという間にまた長い列になっていった。

列は少しずつ進んでいき、わたしたちの前が10人くらいになったとき、

「あ、かおりちゃん、みゆきちゃん!!!」

クラスの友達のみかさんがわたしたちに気がつき、手を振って近づいてきた。

「ゲームコーナー、すごい人だね。用があって遅くなったから、急いできたけど、今から並んだら、終わっちゃいそうだね……。」

わたしたちの後ろに続く長い列を見ながら、みかさんが言った。すると、かおりさんが、

「ここに入りなよ。」

と、みかさんの耳もとにそっと口を近づけてささやいた。

「えっ、いいの！」

列が少しずつ動きはじめたそのときに、かおりさんが、みかさんの手をぐっとつかみ、周りに気づかれないようにそっとわたしたちの間に入れた。

わたしの心臓は、ゲームコーナーのにぎやかな歓声のなかで、どきどきと音を立てはじめていた。

3 授業の実際 (第4学年)

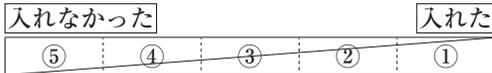
(1) 主題のねらい 大勢の人が並んでいる列の「わりこみ」について話し合うことを通して、様々な人の気持ちを考え、社会のルールや約束を守ろうとする気持ちをもつ。

(2) 本時の展開

主な学習活動	指導の方法	子どもの心と力の高まり
<p>①列に並んだ経験について話す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行列に並んだ経験をたずね、そのときの様子を想起する。 <p>②口演法で資料「わりこみ」を聞き、わたしの気持ちについて話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・行動だけでなく、行動の理由をワークシートに記入し明確にする。 ・スケール表にネームプレートで「入れたとき」「入れないとき」「両者が入り混じった気持ち」がわかるよう提示し話し合う。 <p>スケール表 入れなかった 入れた</p>  <p>[写真1] スケール表に位置づけ</p> <p>劇化 わたし／かおり／みか／ 三人の前後に並んでいる人</p> <p>③集団や社会とのかかわり方について自分の行動を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かおりは「積極的」に、みかは「消極的」にわりこみをしたことについて、自己の経験と重ね合わせながら、二人のうちどちらかに「忠告したいこと」を書く。 <p>④今日の学習を振り返る。</p>	<p>〈発問〉長い列に並んだとき、どんなことを考えていますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●早くから人々が集まり、列ができていることを確認する。 ●場面絵と口演法で並んでいる人たちの様子や主人公と友達とのやり取りを提示する。 <p>〈発問〉わたしはこの後、みかさんを列に入れたと思いますか。入れなかったと思いますか。それはなぜですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●自分ならどうするか照らし合わせ考えるよう助言する。 ●「入れた」ときでも、「迷惑に気づいている」という内面的心情を劇化し引き出す。 ●それぞれの立場に立って、多様な考えや思いを理解しながら意見交換をさせる。 ●大勢の人が集まる場所では暗黙のルールがあり、それを守らないと周りがどういう気持ちになるか考えるよう促す。 <p>〈発問〉わたしはどうしたらよかったですでしょうか。演じてみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「入れない」方がいいことを友達に理解してもらえる方法を劇で表し、そのときの気持ちを丁寧に取り上げる。 <p>〈発問〉かおりさんやみかさんにどんなことを伝えたいですか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●自分の生き方に生かせるように促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ○早く順番が来ないかな。 ○どのくらい待つのかな。 ○みんな同じ気持ちで、早くから来ていたんだな。 ○ゲームコーナーは人気があってたくさんの人が来ている。 ○長い間、列に並んだんだ。 ○かおりはみかを列に入れた。でも、わたしは……。 <p>「列に入れた」</p> <ul style="list-style-type: none"> ○仲よしの友達だから。 ○一人くらいならよい。 ○ほかの人にはわかっていないから大丈夫。 ○よくないけど、何も言えない。 <p>「列に入れなかった」</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ほかの人の迷惑だから。 ○みんなずっと待っていたのだから途中で入るのはずるい。 ○自分も嫌な気持ちになる。 ○自分勝手な行動は、たくさんの人たちの迷惑になる。 ○わりこみはルール違反だ。 ○待っている人たちの気持ちを考えて、みかさんも後ろに並んだほうがいいよ。 <ul style="list-style-type: none"> ○自分たちさえよければいいという考えでは、たくさんの人に迷惑をかけてしまう。周りの人のことを考え、約束やルールを守らなければいけない。

(3) 実践の様子

スケール表の①～⑤の人数とその主な理由を表わしたものが【資料1】である。



【資料1】各学年のスケール表①～⑤の人数と主な理由(※)

	2年	4年	5年	主な理由
①	3人	0人	1人	・みかさんがかわいそう ・仲よしの友達だから ・ばれなければいい ・自分が入れたわけではない
②	2人	2人	5人	
③	1人	9人	6人	・後ろの人の迷惑 ・わりこみはルール違反 ・待たないで入るのはずらい ・みんなが嫌な気持ちになる
④	1人	8人	10人	
⑤	19人	8人	15人	

4年生では、「いけない」と思っているが、③も多く、迷いが見られた。展開後段では、わたしがどうすればよいかを劇化で表した。劇化は、資料の場面を設定し、名札等で役を明確にして実際に行動で表現する方法である。[写真2]

※スケール表のそれぞれの位置を五段階に分けた場合、①から⑤に向かうほど、「入れた」の気持ちが大きくなる。「入れなかった」の気持ちが大きくなる。

T わたしはどうしたらよかったですか。演じてみましょう。
C1 (わたし役) 入れてあげたいけど、やっぱりみんなのことを考えたら後ろに行った方がいいと思うよ。
C2 (みか役) そうだね。ごめんさい。(後ろに行くとする)。
T かおりさんはどんな気持ちでした？
C3 (かおり役) えっ、行っちゃうのと思った。少し悲しい。でもみかさんがいくなら仕方ない。



[写真2] 役の名札をつけた劇化の様子

T 並んでいる人はどんな気持ちですか。
C4 ずるいなと思った。でも後ろに行ってくれたのでよかった。
T そうですね。並んでいる人の気持ちがわかりましたね。では、他の方法でわたし役をしてくれる人はいますか？(以下、省略)

上記の実践記録のように、わたしが列に「入れなかった」ときの話し方や並んでいる人の気持ちを確認できた。特に下線部のように、入れてあげたかおり役の児童の気持ちを聞いて共感した人が多く、終末での児童の反応にその影響が出ていた。また、わたし役の児童だけを変えて数人に演じさせ、様々な対応の仕方があることにも気づかせた。自分と集団とのよりよいかかわりを考えて行動することの大切さが理解できた。

終末で、列に入れてあげたかおりと入ったみかのどちらかへ「わたし」から伝えたいことを、道徳ノートへ手紙形式で書かせた。前述の劇化の話し合いの違いからか、かおり宛・みか宛は約半数ずつだった。また、どちらを選ぶかによって、子どもたちの日常生活の交友関係も垣間見えた。

授業後、道徳ノートを分析した結果、各学年でルールを大切に思う気持ちの強さに違いは見られ

たが、最終的には後ろにいる大勢の人々の迷惑になることやわりこみはルール違反なのでいけないということが、発達の段階に応じた表現で書かれていた。

(4) 開発資料を活用した指導方法の考察

〔開発した資料について〕

児童の実態に即した場面設定と「わりこみ」という日常生活でも起こりうる問題がイメージしやすかったようだ。結末を問題提起型の葛藤資料にしたことも一人ひとりが自分の考えをもつことに有効であった。

〔指導方法について〕

資料の内容を共通理解させるために、場面絵を提示しながら口演法を行ったことで、時間の流れやその場の様子、登場人物の気持ちの変化等を正確に把握できた。特に場面絵③では「えっ!」「いいの?」という反応があり、資料の世界に入りこみ、集中して聞いている様子がうかがえた。

また、スケール表で自分の気持ちが明確になり、さらに、ネームプレートを置くことで、クラス全体の傾向も一目で把握でき、積極的に話し合う手だてとして有効だった。【資料1】の少数意見を取り上げたり、児童同士で意見交換をしたりすることがスムーズにできた。

劇化によっても、児童一人ひとりが疑似体験しながら自分に返し、今後の生活の中での態度化につなげることができた。一方、話し合い中では気持ちの揺らぎがあったものの、最終的に考えの変化は少なかったことから「ルールに対する認識は定着している」という発達段階による思考の深まりが読み取れた。

4 まとめ

皆が気持ちよく生活でき、人間関係を円滑にするためには、自分に都合のよい権利ばかりを主張してはいけない。この授業で、ルールや約束には、不特定多数の人たちへの思いやりが根底にあること、順番を守るというルールが暗黙の了解として並んでいる人の中にあることが理解された。「ばれなければいい」「怒られるから守る」という、きまりが他律的なものではなく、自発的で自律的なものとして意識できるように深めていく必要がある。

子どもたちに考えさせたい場面を明確にし、多様な価値観に気づけるような指導方法をセットで工夫したことにより道徳的実践力につながった。

子どもたちはどんなストーリーを紡いだか ～「実践」と「研究」のすき間を埋めるべきである～

千葉大学教育学部教授 上杉 賢士

岡田さんは、実に誠実な実践者である。若いころから道徳教育の研究や実践に熱心で、よく勉強をしている。これまで、私も何回か岡田さんの授業に立ち会わせていただいて、子どもたちとの間に醸し出される穏やかな雰囲気、嫉妬にも近い気持ちを抱いたことがある。

「研究」とは、一般に特定の視点に限定して、その効果や成果を緻密に分析することである。

たとえば、指導法のレベルでいえば、資料提示の仕方や話し合いのさせ方、発問の内容と仕方などに個別的に焦点を充てる。それらは、しばしば「統制群法」などと呼ばれて、研究の一スタイルとしてしっかり定着している。

そこでは、要素に分断して、それらの効果を個別的に検討するのが普通である。その結果をもとに、効果があると実証された方法を組み合わせれば、よりよい「実践」になると考えられている。

しかし、岡田さんの実践レポートを読むと、まず資料を自作し、自分が蓄積してきた指導法を可能な限り投入している。「資料開発と指導方法のセット」などという主題の表記には、これまであまり出会ったことがない。これは、明らかに前に掲げた「統制群法」とは異なる。

それがよくないというのではなく、そこに実践者としての岡田さんの本質を見た思いがする。

資料は、身近な話題を取り上げ、葛藤を含む問題提起型にまとめた。口演法といって、紙ベースの資料を読ませるのではなく、教師がストーリーテリングをするようにして提示した。

指導法のレベルでは、スケール表を用いて子どもたちの反応をとらえ、そこにネームプレートを貼らせることによって意思表示をやすくした。劇化も取り入れて、子どもたちの表現のしやすさにも配慮している。

これはもう、これまでに岡田さんが習得した指導技法の全面・全力投入である。なぜそうしたかといえば、間違いなく子どもたちにより大きな成長や飛躍の機会を提供しようとしたためである。

実践者は、こうでなくてはいけない。部分に限定すれば、研究的にはそれなりの成果が得られるかもしれない。しかし、子どもたちにとっては一期一会ともいうべき学びの機会である。研究的な野心から出し惜しみをするなどということは、子どもたちにとって失礼である。それに対して、総花的という批判も生まれるだろうが、子どもの育ちに責任をもつ実践者が耳を貸す必要はない。

と、ここまでは好意的に読めるのだが、最後の考察になると別人のように思えてしまう。

* 結末を問題提起型の葛藤資料にしたことも一人ひとりが自分の考えをもつことに有効だった。

* 口演法は、時間の流れやその場の様子、登場人物の気持ちの変化を正確に把握させた。

* ネームプレートは、児童同士で意見交換をスムーズにさせるのに効果的だった。

* 劇化は、一人ひとりが疑似体験しながら自分に返し、態度化につなげることに効果的だった。

ここでは、なぜそのように結論づけられるかという点で、無粋なことは問わない。重要なことは、それでAちゃんやBちゃんはどんな学びをしたかという点である。自分の考えをもち、意見交換ができ、多様な価値観に気づいた結果、子どもたちはそれぞれにどのような「個別のものがたり」を描くことができたかを知りたいと思う。

概観は、いわば量的な把握の延長線上にある。一人ひとりの成長を願って全力投球した結果は、それでは見えてこない。まとめや考察の段階になって、本来の誠実な実践者ではなく、不慣れた研究者の顔になってしまったことが惜まれる。

自分と向き合う道徳授業

～振り返りの工夫～

習志野市立谷津南小学校教諭 松田 憲子

1 自分と向き合う力を育てる

筆者は日常的に「自分の気持ちだけで行動してよいか」を考えさせる指導をしている。本実践もその一環として取り組んだ道徳授業である。

2 「僕もいれてよ」実践

「僕もいれてよ」は、身近な生活場面の自作資料である。あきらがしげるたちとサッカーで遊ぶ約束をしているところに、よしおがやってくる。よしおは時折自分勝手なところがあり、それがトラブルを起こし、みんなはいやな思いをしてきた。そのよしおが話に加わり、「僕もいれてよ」とあきらに言う。あきらやほかの友達も返事に迷う。

そこまで資料を提示し、子どもたちにあきらの気持ちを「遊ぶ」「遊ばない」の両面から、ウェビングを用いて考えさせた。

3 授業の流れ

子どもたちからは「また自分勝手をするかも」「遊ばないと仲間はずれみたいでかわいそう」「約束して遊べばそれを守ってくれるかもしれない」などの気持ちが出された。あきらの気持ちを考えた後、自分があきらならどうするかを考え、ウェビングにマグネットを貼って示した。男子の方は「遊ぶ」が多く、女子に「遊ばない」が多い傾向が見られた。これはクラスの特徴を表しているかもしれない。どちらかという男子は元気なメンバーが多く、女子にはまじめなタイプが多い。意思決定の要因となったと考えられる。次に視点を変え「よしおの気持ち」も考えた。

4 「その後の気持ちは？」

「遊ぶ」「遊ばない」を決めるとき、併せて遊んだ後の気持ちも考えさせ、発表させた。まず「遊ぶ」を選んだ方からは、「やっぱりみんなで遊ぶと楽しかった」「今日はわがまま言わなかった」「遊んでよかった」と次々に発言が続いた。次に「遊ばない」と決めた方へその後の気持ちを聞いた。ネームマグネットをもとに指名していく。すると、それまでの空気が一変し、口火をきった女子が「……重い」と一言。「何が？」と問うと「だって遊ばなかったから。遊ばないって決めたけど、後

であきらくんのことを考えると気が重くなっちゃった」「かわいそうだったかもしれない」という発表が続いたのである。

5 子どもたちの思考を変えたのは

これは、何を意味するのであろうか。子どもたちは様々な気持ちを両面から考えた上で、自分の行動を決定した。さらに、よしおの気持ちも考えた上で決定したはずなのに、「気が重くなった」と答えたのである。つまり決めた時、子どもはその時点の気持ちが優先していた。それが、「遊んだ後の気持ち」を考えること、さらに「遊んでよかった」という気持ちを聞くことを通して、自分の決めた「遊ばない」という決定がよかったのか、揺らいだのである。

子どもたちは下の学年ほど、今の思いが優先する。それが先を考えることを通して、よりよい気持ちになるにはどうしたらよいか気づき、「自分だけでなく、相手や周囲も気持ちがよいことだ」と気づいたのである。

子どもたちの学習の振り返りに、次のような記述があった。「私は遊ぶか遊ばないか、すごく迷いました。でも、みんなが楽しくできるようにするのが大事だと思いました。だから私はルールを守ってねって言って遊びます。」「私は遊ばないを選びました。でも、後でこんなによしお君のことを考えるんだなって、みんなの話を聞いて思いました。やっぱり入れてあげればよかったな。」

6 よりよい自分の生き方をめざして

子どもが「よりよい生き方」をするためには、「意思決定力」や「自己省察力」と、相手や周りのことを考える「他者への想像力」を磨く必要がある。自分が判断に悩むとき、自分の思いを中心にしながらも相手の気持ちを考え、そして、その後の気持ちを考えることがよりよい意思決定力の育成につながる。道徳の時間に資料を通して、真剣に問題と向き合い、多角的に考えを深め、悩みながらも意思決定をすることがよりよい生き方を身につける「核」となる。友達とともに自分と向き合う時間が道徳の時間である。

「人間関係づくりの演習と道徳④」

～「創る活動」のすすめ～

市原市立白金小学校校長 土田 雄一

1 人間関係形成におけるプロセスの重要性

目指す人間関係は、「創造の関係」である。何かを創り出すときに形成される、相手の意見も認めながら目標達成に向けて、自分の意見も主張し、高め合う関係である。共同で作品等を創り出すときには、はじめからうまくいくわけではない。意見が対立したり、プランが行き詰まったりすることもあるだろう。集団

の人間関係づくりにおいては、そのプロセス(②)が重要。できた作品など(①コンテンツ)よりも、プロセスを大切に、適切に教師が介入することがポイントなのである(左図)。

作品等 ①コンテンツ

②プロセス

※話し合い
試行錯誤
合意形成
調整など

2 「映画のチラシジグソー」でコミュニケーション力を育てる

①やり方

(準備) 映画のチラシを12ピースに切り、封筒に入れる。

- ・4～5人のグループで協力して、ジグソーパズルのように映画のチラシを復元させる。
- ・非言語で行う。(しゃべってはいけないルール)



非言語で行うことと全員がピースを動かすことがポイント。伝え合うことのむずかしさを体感できる。完成までのタイムを競うと楽しい。終わってから、観た映画の話もできる。

3年生以上なら十分できる簡単な演習である。

3 「創作映画チラシジグソー」で「創造の関係づくり」の第一歩に

教師が準備していた12ピースに切り分けた映画

のチラシを「子どもたちが作成する」のである。「どの映画のチラシにするか」「どのように切り分けるか」などグループごとに作戦会議を設けるのがポイントである。そして、B5の映画チラシをグループ全員で12ピースに切り分け、別のグループにやってもらう。(12ピース以上にすると復元するのが困難になるケースもある)完成までのタイムを競い合うのも楽しい。創り出す楽しさと合意形成・協力の難しさをソフトに体験できる演習である。

「みんなでホールインワンづくり」(第100号で紹介)も効果的な活動であり、より高度である。

4 「ふりかえり」を大切に

「映画のチラシジグソー」を実施する目的・ねらいは何か。協力である。認め合う心の育成である。伝え合うむずかしさを実感することである。その観点において自分たちはどうだったのか、振り返るとよい。また、その他の気づきも伝え合える関係にしたい。演習では「うんうん。なるほど」と仲間話を聴くことも約束に加えると自然にできるようになる。

5 道徳授業との関連から

人間関係づくりの演習をどのように活用するか。次の二つの視点がある。

①資料への導入(内容の関連)

②価値への導入(ねらいに関連)

資料への導入としては、5年「11 学級新聞作り」がある。ねらいは異なるが「会議で決めたこと」は「作戦会議で決めたこと」につながり、イメージしやすい。ねらいに関連するものとしては、5年の重点主題の「支え合う仲間」の「9 まかせてみようよ」と「10 みんなの劇」に関連する。4年では「22 祭り日」「24 協力調査隊」。「協力」の視点で、3年「9 しごとチェンジ」「10 係活動ダイヤモンド」に関連させて活用する方法もある。他の学年でも同様の視点で関連した活用ができる。※資料名・学年とも『ゆたかな心』(光文書院)より。

指名の工夫

筑波大学附属小学校教諭 加藤 宣行

1. 指名する対象

教師が指名する対象はもちろん子どもたちであるが、その指名される側の子どもたちの心構えと、そして指名する側の教師の心構え、その関係からおおまかに次の4つに分類される。

①指名されたい児童とそれに着目する教師

教師が問いかけ、それに呼応する形で子どもたちが手を挙げる。教師はそれを見ながらバランスよく、挙手している全員の子どもたちの発言を保証する。一番オーソドックスな指名方法である。一問一答方式で行っていけば、大きなブレもなく授業を進めることができる。研究授業等では、発言しない子どもたちの置き去り感を指摘される場合がある。

②指名されたくない児童と指名したい教師

これは、きちんと考えることができているのに本人には自信がなく手を挙げない子どもと、どうしてもその子に発言させたい教師という関係である。その子の発言があれば、確実に内容が深まるとわかっている場合と、内容以前にその子に発言するチャンスを与えたいという場合がある。事前に机間指導をしながら児童理解を図り、「この考え方はいいねえ、みんなに教えてあげてくれないかな」などと背中を押してやることもある。

以前、私の学級に、一度も発言しないことで「有名な」Uさんがいた。4、5、6年と3年間持ち上がったが、卒業直前の2月まで、自分から進んで発言したことは一度もなかった。しかし、日常生活ではよくしゃべり、与えられたスピーチなどもそつなくこなす。日記もしっかり書き、考え方も立派である。子どもたちの間からも一目置かれるくらいの能力の持ち主であった。集中して授業に参加しているし、人一倍考えている、そんなUさんを見ていると、発言しなくてもいいのではないかと思えてきた。いやいや、Uさんにとっては、

ノートや日記の中の記述が「発言」だったのかもしれない。

③指名されたい児童としたくない教師

一方で、何でもかんでも発言したがる子どもがいる。発言することで認めてもらいたいというメッセージが込められている。そういう子どもに限ってやたら長くしゃべる。考えがまとまらないうちに手を挙げ、話しながらまとめようとするからだ。この手の子どもたちのペースにはまってしまうと、授業が間延びしてしまうことがある。

それとは違う話だが、以前飛び込み授業をした際、授業前にその学校の教頭先生から「このクラスにはやんちゃな子どもがいて、失礼な発言をしてしまうかもしれませんが……」と、ご丁寧に事前にレクチャーをいただいたことがある。実際に授業をしてみると、確かにいろいろ思いつくままに言うが、それにつきあってみるとどうしてどうして面白い。話し合いが活発になった。件の「やんちゃ君」、授業後も黒板に来て語っていた。

④指名されたくない児童と指名しない教師

「どうせ自分なんかたいした意見が言えない」と無意識に思ってしまった子ども。教師も教師で「あの子は……」と知らず知らずのうちにレッテルを貼っている場合もあるのではなからうか。または、「指名しても発言できない子だから」と、なんとなくそのままにして、これといった手だてをとらないこともあるであろう。

2. 指名する前

道徳の評価は児童理解と同義で語られることがある。その子どもの体験に裏打ちされた言葉をいかに読み取るかが重要だからである。教科だったら明快に正解を示すことができるので、子どもの発言の裏にどのような思いがあるかどうかはあまり問題にならない。もちろん、正解に行き着くた

めにどのように考えたかというような説明を要する場合は、別であるが。

教師は日常生活の児童の言動をよく観察しておき、「この場でAさんだったらこういうことを発言するであろう」とか、「この間のB君のエピソードをここで取り上げよう」などというように、授業と日常生活をつなげて考えることができるような配慮をすることができる。それが指名にも反映されるのである。

だからこそ、必要であればその子が手を挙げていなくても指名することもある。

3. 指名した後

指名後のフォローは、その子の発言の内容や指導者側の指名の意図によって変わってくる。例えば、一生懸命言っているのだが、まだ要領を得ない場合は、「Cさんの言っていることを自分の言葉で説明できる人はいますか」と他の子どもに投げかけてみる。また、主題やねらいにかかわることを言い当てているけれど、どうも抽象的でどこかで聞いたような「セリフ」として言っているような場合は、「う～ん、どういうことだろう、例えば〇〇というように言ってくれないかな」などと働きかけてみる。道徳の授業の場合、「それらしいこと」は言いやすいのである。「今日の授業は空中戦」などと言われることがあるが、これは「もっともだけれど中身がない」ということであろうか。

様々な意見が出て取捨がつかなくなったときは「DさんとE君の意見は、言っていることはちがうけれど、大切なところは同じような気がするよ。わかるかな」と、問い返してみる。

このように、子どもの発言をいかにまとめていくかが重要なのである。言わせっぱなしでは深まらない。せっかくの子どもの発言がもったいない。指名は、指して発言を促すだけではなく、発言後のフォローまでを意識してこそ、生きてくる。

4. 指名しない発言

道徳の時間は何を言ってもよい時間というように言われる。確かに人それぞれ価値観が違うのだから、何を言っても間違いではない。だからといって、様々な観点から提示される子どもたちの発言を全て保証していたら時間がいくらあっても足

りない。授業として行う以上、観点を絞って考えていくことができるような働きかけは必要であろう。指名しない発言、指名すべきでない発言というのは基本的にはない。けれど、発言を紡ぎあわせていくという観点で発言相互の関連を図るという作業はどこかで必要であろう。

5. 逆指名

「先生はどう思うの」

教師の考えを子どもが問う。このような発言が出てくる学級は、子どもたちが自ら考え、求めている学級である。

「先生、Fさんを指して」

Fさんの考え方がいから、みんなに紹介してよということである。これも面白い。Fさんもうれしいだろう。

「先生、ほくいいこと言うよ」

これは目立ちたがり屋さんがいかにもというようなことを言う場合と、本当にいいことを思いついた場合とがある。どちらにしても子どもの言葉が生きている、わくわくする瞬間である。

6. 心に残る指名

私がここ数年間で一番心に残っている指名は、前述したUさんのことである。4年生から担任し、5、6年とそれなりに背中を押したり、叱咤激励したりして、発言を促してきた。スピーチだとか、全員が一言コメントをするような状況では、しっかりと行うことができる。しかし私はそれでよしとは思わなかった。もっとUさんらしい自分自身の発言によって、学級の子どもの思考が確実に深まり、高まると思っていたからである。しかしそれがかなわないまま、卒業を間近に控えた2月の研究会の日がやってきた。忘れもしない2月の16日である。Uさんはなんと数百人の先生方が参観されている会場で、おもむろに挙手し、黒板に出て自分の考えを発表した。Uさんを知る全ての人間が心を動かされた瞬間であった。私は目頭が熱くなりながら彼女を見つめた。何が彼女を変えたのか、その詳細は次の機会に考察したい。