●目次　子どもの道徳 第103号

●マイハート
◇「迷いの種」をまこう　片桐はいり……　**2**
●教育のひろば
◇いじめを繰り返す子どもに光を当てて　濱口佳和……　**3**
●連載／教育一語
⑰一陰一陽これ道という　新宮弘識……　**5**
●特集
◇「いじめ」防止と人間関係づくり　上杉賢士……　**7**
◇支え合う人間関係を形成する中学年の道徳学習指導　田川研二……　**9**
◇道徳の授業で見えてくる子どもたちの温かい人間関係　瀬戸山博子……　**12**
●連載／「自分と向き合う道徳授業」
◇「なんでくん」からきまりやマナーについて親子で考える　松田憲子……　**15**
●連載／「人間関係づくりの演習と道徳⑤」
◇「席替え」の仲間づくりに　土田雄一……　**16**
●連載／ひと味違った授業をするために
◇導入の工夫　加藤宣行……　**17**

本文中の勤務校は平成 24 年 12 月現在のものです。

■小社 HP（「お問い合わせ」コーナー）などを通しまして「子どもの道徳」へのご意見・ご感想をぜひお寄せください。

マイハート

「迷いの種」をまこう

俳優　片桐はいり

学校の先生って，すごい仕事だと思います。若いころの劇団の同期生や，会社の上司って忘れてしまう人も多いけれど，先生って覚えていますよね。試行錯誤しながら一生懸命格闘している先生と，真っ当なことを偉そうに言っているだけの先生というのは，子ども心に何となく嗅ぎ分けていた気がします。だから，先生方には，七転八倒というか格闘してほしいですね。また，先生方には，世の中の流れに惑わされないで，自分のペースで子どもに接していただきたいと思います。「こんな人は嫌だな」「こんな大人になりたくないな」と思われるか，「いいな，この先生」「ちょっとかっこいいな」と思われるかは，子どもが判断することです。先生の個性をもっと出して教えたらいいと思います。そういう気持ちをもった素敵な先生が増えてくれると，大人になったら今よりもっと楽しくなるんだろうなって希望をもてる子どもたちが増えるのではないでしょうか。

学生時代から劇団に入って，演劇をしていましたが，もともと俳優になりたかったわけではありません。当時の私にとって，演劇は，若いころにしかできないスポーツみたいなものでした。映画は観るものだと思っていたので，映画館で8年間もぎりのアルバイトをしながら，映画三昧な生活を送っていました。大学を卒業したら映画会社の宣伝部に就職して，映画を見まくったり，洋画の邦題を考えたりしようと思っていましたが，流れ流されて俳優になっていました。昔は「ハリウッドでプロデューサーになって，ポール・ニューマンをあごで使いたい」なんてことも思っていましたね（笑）。俳優という仕事のプロだと自覚し始めたのは，30歳になったころからです。

『時々迷々』（NHK Eテレ）の話を頂いたときは，うれしかったです。子ども時代に学校で見せられたテレビにはあまり良い印象がなかったので，面白い番組を子どもに見せられたら素敵だなと思いました。出演前は，“迷う”“悩む”ということをマイナスイメージでとらえていたのですが，途中から変わってきました。子どもたちに“迷いの種”を植えつける仕事だ，と思い始めたのです。一番怖いな，嫌だなと思うのは，迷わないことです。例えばいじめにしても，いじめる瞬間に「これはいいこと？」「この子，かわいそうじゃない？」と思えば迷うでしょう。迷わないから，「周りもやっているし……」と一直線になってしまって，いじめが起こるんだと思います。大人になっても悩まない日や迷わない日はありません。子どものころにうんと悩んで，あちこち行ったり来たりした方が，将来的に生きていく選択肢を多くもつ人になれるのではないかと思います。子どものころは，失敗の猶予期間ではないでしょうか。

最近では，オチがはっきりしていないと小説も映画も流行らないそうですが，宙ぶらりんで放り出されるところから自分でオチをつけていく，ということを，先生や子どもたちにぜひやってほしいですね。それは，彼ら・彼女たちが大人になって何らかのクリエーターになった時に，面白い作品を作ってくれる人になってほしい，そういう作品を観たいという欲望があるからで，完全に自分のためですけど……。

俳優をやっていてうれしいのは，存在を認めてもらえたときです。最近は，そうそうたる顔ぶれの俳優さんが並んでいる中でも，子どもたちが私のことを「知ってる！」と言ってくれます。その言葉を自信に変えて，日々演じています。（談）

かたぎり・はいり　1963年 東京都生まれ。俳優として，舞台・映画・テレビ等で活躍中。
【今後の活動】舞台『カルメン』2013年1月24～27日（神戸アートビレッジセンター），舞台『異邦人』2013年2月14～2月17日（世田谷パブリックアシアター），NHK連続テレビ小説『あまちゃん』2013年4月～

いじめを繰り返す子どもに光を当てて

～発達精神病理学からいじめを考える～

筑波大学人間系教授　濱口 佳和

何度注意してもいじめを繰り返す子ども

「いじめは教室の病だ」という言葉に表現されているように，我が国では子ども達のいじめを，集団の病理現象としてとらえる傾向がやや強いようです。確かにそうした面はあるのですが，現場の先生方からは「何度注意してもいじめをやめない子ども」の存在をよく耳にします。いじめの問題に効果的に取り組むには，いじめを頻繁に繰り返す子ども達に光を当て，彼ら・彼女らをよく理解する必要があります。ここでは，いじめを何度も繰り返す子どもをどのように理解するべきか考えたいと思います。

すべてとは言いませんが，このような子ども達の中には，攻撃性という性格があり，いじめ行為がその性格に根ざしている場合が少なからずあります。サリミバリとニーミネンという研究者がフィンランドの10歳～13歳の1000人ほどの子どもを対象として行った調査では，信頼性と妥当性を備えた攻撃性尺度を使って，教師に受け持ちの子どもを評定させ，子ども達には最近のいじめ被害・加害経験について仲間指名を求めました。分析の結果，攻撃性の高い子ども達の41.3％（83/201）がいじめ加害経験をもつのに対し，攻撃性の高くない子ども達でいじめ加害経験のある者はわずか5.8％（50/861）にすぎないという衝撃的な結果が得られました。攻撃性が高くてもいじめをしていない子どももたくさんいることに留意すべきですが，攻撃性の高さがいじめ加害の重要なリスク要因であることは間違いありません。

攻撃性を高める要因

ではこうした性格としての攻撃性の高さは，どのようにして形成されるのでしょうか。図１は胎児の頃から児童期の後期頃までの間に，子どもの攻撃性を高める要因の働きを整理したものです。主に欧米で行われた発達精神病理学（精神疾患や問題行動の発生メカニズム，発達的変化，関連要因などを明らかにする学問領域）の実証的研究の知見がまとめられています。

まず，妊娠の早期に母親がアルコールを大量に乱用することにより，胎児の大脳がアルコールにさらされ，広範囲にわたって損傷を受けることが知られています。このため，後に知的障害，注意欠陥多動性障害，衝動的な攻撃行動などの問題行動が生じやすくなります。また母親の喫煙も胎児にとって有害で，ニコチンは胎児の大脳の神経細胞の減少をもたらすとともに，神経細胞間の接合部であるシナプスの働きに異常をひき起こし，生後の注意集中困難，衝動性，暴力傾向，怠学傾向をもたらすことが知られています。

乳児期に養育者が扱いにくいと感じる子どもの気質もまた，後の攻撃性の高さにつながりやすいことが知られています。具体的には，過活動，少しの刺激に対する過剰な反応傾向，むずかりやすく不機嫌な気分，新奇な環境への順応しにくさなどが含まれます。これは，遺伝によってある程度影響を受けますが，特に，後で述べる養育の不適切さや夫婦間の不和，親の精神病理，貧困などと組み合わさった場合に，後の攻撃性の高さにつながりやすくなります。

親の不適切な養育行動が後の子どもの攻撃性を高めることもよく知られています。代表的なものは懲罰的しつけと体罰です。前者は，親が反抗する子どもを従わせようとする時に用いる，大声で怒鳴る，侮辱する，罰で脅す，などの養育行動です。後者はたたく，突き飛ばすなどの暴力をふるう，またはふるうと脅して言うことをきかせようとする養育行動です。これらは，短期的には子どもの行動をコントロールできても，長期的には敵意や怒りを育て，暴力や脅しを問題解決の手段として学習させてしまうため，後に子どもの攻撃性を高める有害な養育行動となります。他には，子どもがどこで誰とどのように過ごしているかについて知らない監督の欠如や，子どもが望ましい行動を成し遂げるためにやる気を出すよう励ます，提案や選択肢を示す，褒める・ご褒美を与えるなどの肯定的な養育行動の欠如が挙げられます。不適切な養育行動は子どもの扱いにくい気質によっ

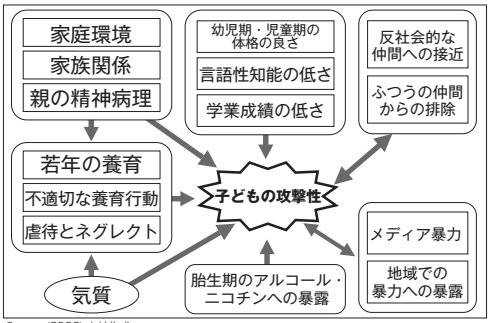


図1 攻撃性の形成に関わる要因

Conner(2002) より作成

ても誘発されます。

極端に不適切な養育には，身体的虐待とネグレクトがあります。これらは青年期や成人期に攻撃的行動を高める強力な要因です。ある研究では，子ども時代に受けた虐待経験が，32歳までの成人期に起こす暴力的犯罪と関連することが示されています。被虐待経験は，大脳皮質と辺縁系に重大な影響を与え，結果として環境からの刺激に対して攻撃的に反応する傾向を強めます。

家族関係もまた重要な役割を果たします。父母の関係が悪く，夫婦間の対立が絶えないこと，家庭内暴力，離婚で一方の親を失うこと，これらはいずれも子どもの後の攻撃性の高さをもたらす要因です。また，大家族であること，劣悪な住居，狭い家に多くの家族が住んでいること，親の失業，子どもが中間子であること，シングルマザーによる養育といった家庭環境の要因は，家庭が社会的・経済的に不利な条件にある場合，特に不適切な養育やネグレクトをもたらしやすくなり，結果として子どもの攻撃性の形成に影響を与えます。

親の精神病理，特に母親のうつ病の発症は，子どもに対する適切な養育行動を行いにくくなるため，子どもの攻撃行動を促進します。また，親自身が反社会的傾向の強いパーソナリティである場合，子どもの攻撃性は高くなりがちです。

子ども自身の特徴も関係しています。幼児期や児童期に体格が良いことは，力の使用で利益を得た経験が伴うと，攻撃性の高さにつながります。また，言語性知能が動作性能力より相対的に低いことは，言葉でのコミュニケーションをうまく取れずに攻撃行動を行う傾向を強めます。言語性知能の相対的な低さは学業不振ももたらし，攻撃性の高さとしばしばともに現れます。攻撃性の高い子どもの中には，授業に興味をもてず，学校がつまらないので，仲間をいじめる者もいます。

それ以外にも，特に攻撃性の高い子どもが暴力シーンを多く含んだテレビ番組を見ることや，近隣の地域社会で慢性的に暴力行為を目撃し，危険にさらされ続けることは，子どもが暴力を使用しようとする傾向を強めることが知られています。

攻撃行動は仲間をひどく傷つけるので，習慣的に攻撃行動を行う子どもはやがて普通の子ども達から拒否され，やがて自分と同じように攻撃性が高く，仲間から拒否された子ども達とつき合い始め，グループを作るようになります。このグループは反社会性の高いいわゆる非行集団となりやすく，子ども達はこの集団の中でさらに攻撃性や反社会的傾向を強めていくことになるのです。

適切な心理臨床的支援の必要性

先生が何度注意しても，また厳しく指導しても，仲間へのいじめをやめずに繰り返す子ども――そうした子どもがいたとしたら，ここで紹介したように，その子どもは幼児期から長い期間をかけて高い攻撃性を身につけてきたのかもしれません。そうであれば，その子どもがいじめという行為で表出している問題の根は決して浅いものではありません。攻撃性を高める要因はたくさんありますが，どの要因も子ども自身が好んで選んだものはないでしょう。子育てをしにくい気質であったことも，不適切な養育を受けたことも，幼い時に体格が良かったことも，言葉での表現が不得意なことも，どのリスク要因をとっても彼・彼女ら自身が自分の責任で選び取った要因ではないのです。しかし，彼・彼女らが行う攻撃行動は，まぎれもなく意図的な随意行動であり，その行為が人を傷つけた場合，彼・彼女ら自身が責任を問われ，相手だけでなく，自分の人生に対しても時に取り返しのつかないダメージを与えてしまうのです。

いじめの問題が起きると，まず被害者の救済が叫ばれます。それは当然のことです。長期にわたる高頻度のいじめ被害によってもたらされた心の傷は深く，心理臨床的ケアが必要です。しかしその一方で，加害者やその家族もまた，自らの体内に宿した攻撃性という魔物に立ち向かい，乗り越え，自由になり，希望のもてる未来へと進んでいくために，長期間にわたる多くの支援を必要としています。今こそ，私達日本の教育関係者は，いじめを繰り返す子どもたちにもっと目を向け，その家庭も含めて適切な心理臨床的支援を受けられるよう，教育制度と施設・人的資源を整備する必要があるのではないでしょうか。

教育一語⑰

一陰一陽

― 子どもが主体的に考えることと　教師が人

淑徳大学名誉教授

「一陰一陽これ道という」は，『易』（註①）にみえる言葉である。

天地に満ちるものは，陰と陽との気に他ならない。陰があれば必ず陽があり，陰だけ陽だけがあるということはない。陰と陽は相対立する気であると同時に，両者は調和して道を成り立たせる，という意味である。気は，目に見えないが，その場を満たしていると感じられる何ものかである。

囲碁は，黒石と白石というきわだった反対色を使用したゲームであるが，高段者がうった碁は，黒と白が微妙に調和して，一幅の絵のような美を醸し出すという。

書道や水墨画は，白い空間と黒い墨痕とを調和させる芸術であるともいえる。

男女・表裏・前後等すべてが，二つの極が調和して成立している。

人間の存在においても，同様のことがいえる。わたしは，個別的存在であり，他とかけかえることはできない存在である。ということは，他者もまたわたしと同様に個別的であり，かけがえのない存在である。人間一人ひとりが個別的・主体的存在なのである。然し人間は，個別的・主体的存在であると同時に，関係的・社会的存在でもある。自分一人で生きていくわけにはいかないのである。そこに，個別的・主体的存在である者どうしが如何に調和して生きていくかという課題が生まれる。このように人間の存在も，相対立するものの調和によって成り立っている。

このような二元論は，教育においてもいえる。

教師の指導性と子どもの主体性との調和については，*本誌97号の「啐啄同時」の稿で述べたが，今回は，観点を変えて，二つの道徳教育論の調和について考えよう。

道徳教育には相対立する二つの教育論がある。

その一つの道徳教育論は，人間が本来もっている人間のよさは，人間のよさを教えることによって磨かれ育つとする教育論である。これは道徳の時間を設けて教育しようとする教科主義・系統主義に立つ教育論である。

この道徳教育論に対して，人間が本来もっている人間のよさは，生活上よいといわれていることを，生活の中で経験を通して学ぶことによって磨かれ育つとする教育論がある。道徳教育を学校教育全体で行おうとする経験主義・生活主義に立つ教育論である。

平成20年の学習指導要領道徳の改訂時の，教科主義・系統主義に立つ道徳教育論と，経験主義・生活主義に立つ道徳教育論とが調和するところに道徳教育を実現しようとした教育関係者の英断は，まさに「一陰一陽これ道という」の教育的現代版であるといえる。

ところで我が国には，道徳の時間に，教師の考えを教えることをタブー視する風潮がある。これは，人間のよさは教えることによって磨かれ育つとする道徳教育観を否定する教育であるが，次の理由に由ると考えられる。

①，人間の生き方の国家統制に与（くみ）した修身科の反省。

②，道徳的価値は時・場・状況によって異なるから，それを無視して教えることは道徳的価値の画一化であり，価値の強要であるとする理由。

③，子どもは生活の中で人間のよさを学ぶとする，子どもの主体性を重んじた教育論。

これらの理由には一理ある。然しそれだけで本当に人間になれるのか。われわれ大人が人間のよさを子どもに伝えることも重要であるとする道徳教育論も大切ではないか。それは，次の理由に由る。

＊…「http://www.kobun.co.jp/dataroom/magazine/dl/doutoku97.pdf」にて閲覧可能

これ道という

間の生き方を問いかけることとの調和 ―

新宮 弘識

①，不易とはいえないかも知れないが，義務教育で子どもに伝えなければならない人間のよさがあるのではないか。（その具体例は【表①】に示す）

②，子どもの経験を通した学びは，人間のよさに触れても通り過ぎることが多く，たとえ人間のよさを感じてもそういう自分を確かに自覚していないことが多い。

③，人間は不完全な存在であるから，他者に学ぶことが大切である。道徳の時間は，資料に学ぶ，友だちに学ぶ，教師に学ぶ等の学びの時間である。特に，教師に学ぶことは，重要ではないか。例えば，ある問いに関する子ども達の話し合いが一応まとまった段階で，「皆さんの考えとは違った考えがあると思うよ」「もっと深まった考えもあると思うよ」と問いかける。「先生，それはどんな考えですか」という反応を待って「それは，こんな考えだよ。皆さんはどう思うかな」と教師の考えを伝える（問いかける）ことが大切ではないか。

④，授業中の子どもの話し合いは，自分の経験に基づいて話し合うわけであるが，それには限界がある。表現力も充分ではなく，人間のよさを的確に表現できていない場合もある。教師は「それはこんなことではないか」と的確に表現してやる必要があるのではないか。そうしてこそ，子どもの考えが拡充していくのではないか。

以上のように考えれば，人間のよさを考えさせる子ども主体の活動を大切にしながらも，教師が人間のよさを「私はこう思うが，皆さんはこのことをどう思いますか」と子どもに問いかけることも重要ではないか。これは，人間のよさを子どもに伝える教育であるといってもよい。例えば，次のような人間のよさが考えられないだろうか。

【表①】子どもに伝えたい人間のよさ

例①―自分自身を高める
・友だちに勝ちたいというライバル意識をもって努力することは大切であるが，究極はオリンピック選手のように，怠け心をもっている自分にどう克つかが大切である。
・目的をしっかりもつことによって，くじけない強い心がもてる。がんばるだけは苦痛である。ノーベル賞受賞者山中伸弥博士の言「ビジョンが大切である」は至言である。

例②―他者と共によく生きる
・人間は，他者の悲しみや苦しみにふれて，自分のことのように悲しみ苦しむ心をもっているが，それを，忍びざるの心という。そういう心は自分ももっている。

例③―自然を大切に生きる
・日本人は昔より，自然を征服するよりも，自然と共に生きようとする自然観をもって生きてきた。そういう自然観は，自分たちの心にもある。

例④―集団や社会の中でよく生きる
・親は誰でも，子どもの苦しみや悲しみを代わってやりたいと思い，子どもの喜びを自分の喜びとする慈しみの心をもっている。

二つの教育観の一方に偏るか，調和を求めるかによって，道徳の授業は大きく異なることを銘ずべきであろう。

註①：『易』繫辞上傳489頁（本田済・朝日新聞社・昭和41年刊）

「いじめ」防止と人間関係づくり
～デンマーク・オランダの「対話重視」からの示唆～

千葉大学教授　上杉 賢士

1．ひまな時に何をするか

今年の10月末から１週間をかけて，デンマークとオランダで学校訪問のスタディツアーを行った。私が理事長を務めるNPO法人日本PBL研究所の主催で，大学生や現地で通訳を買って出てくれた留学生など計21名が参加した。

多様性を前提とする両国の学校はかなり見応えがあったが，そのなかから表題に関するいくつかの事例を紹介する。

最初にコペンハーゲンで訪問した学校は，０年生（わが国でいう幼稚園児）から９年生（中学３年生）約200名が学ぶカソリック系の学校だった。週の初めの習慣らしいのだが，狭い部屋にすし詰め状態に全員が集まり，賛美歌を歌い，先生の話を聴いた。どの子もいい顔をしていた。

写真は，全校のミーティングが終わり，次のプログラムの開始を待つまでの中学生たちの様子である。平凡なスナップなのだが，私は「こんな場面では日本の中学生はどんなふうに振る舞うか」を想像していた。

よく見る光景は，走り回ったり突き合ったりする。ときには仲間にちょっかいを出し，それが原因で追いかけっこが始まったりする。要は，教師からの次の指示があるまでの時間的空白を，仲間とじゃれ合って過ごすのだ。

それに反して，コペンハーゲンの学校で目撃した中学生たちは，実に柔らかな表情で仲間と向かい合い，お互いのコミュニケーションを楽しんでいるように見えた。

なぜ彼らがこのような柔らかさを持ち合わせているのかが，ほどなく教室への訪問で分かることになった。

2．徹底した対話による学び

このスタディツアーのタスクのひとつは，終了後に分担を決めてレポートを書き，各自の感想を加えた報告書を発刊することである。現時点ではまだ原稿の段階であるが，訪問した学校に関する参加者の描写を拾ってみる。

＊低学年から高学年まで見学したすべての授業で少人数のグループによる「対話」が仕組まれていた。もちろん授業の内容によって形態は違っていたが，共通点は対話重視だった。

＊たとえば，科学の授業では，磁力の働きについての冊子を読んでから，その内容について話し合ってまとめていた。日本であれば数分の説明で知識として教えて終わりにしてしまいそうな内容に，なぜこれほどに時間をかけるのかと思うほど対話の場面が多かった。

＊７年生のクラスで国語の「話す」「聴く」の授業を見た。生徒が二重の円になって，外側と内側で組んで４～５分にこやかに話しかけ，聴いていた。先生が交代を告げると，フォークダンスのように内と外の円が逆に廻り，また違った組み合わせで同じことを繰り返していた。

このような光景は，オランダも含めたその後の学校訪問で何度も目撃した。なぜこれらの国ではこれほどに「対話（dialogue）」が重視されるのだろうか。この点への疑問は，18世紀から19世紀にかけてデンマークの教育をリードした二人の思想家が答えてくれる。

その当時，デンマークでも暗記と試験の教育に明け暮れていた。それを「死の学校」と呼んで批判したのが，グルントヴィ（1783-1872）である。彼は「生きた言葉のやりとり」を通して「人間の自由」をしっかり理解し自覚した市民を育てるために，「フォルケホイスコーレ」という教育機関を設立した。

グルントヴィはいう。自分とは何かを知ることは，自分の価値を知ることであり，他人の価値を認めることである。自分が自由であるためには，他人の自由も認めなければならない。

そのグルントヴィの思想を受け継ぎ，「子どもの学校論」という論文を著し学校を設立して教育を展開したのがコル（1816-1870）である。彼は，「人間理解」を基盤とする教育を提唱した。この場合の「人間理解」とは，「自信，生の喜び，好奇心，隣人愛，責任感，自覚，共感」などを基本にするとされている。

こうした教育思想は今にも引き継がれ，それが私たちの目撃した教育のシーンにつながっていることは間違いないところである。

オランダでCITOと呼ばれる教育機関を訪問した。英語に翻訳すれば，Central Institution for Test Developmentであり，わが国でいう国立教育政策研究所のようなところである。このCITOでは，主として学力調査を担当しており，PISA調査とも連携を取りながら初等・中等教育がきちんと修了しているか否かを測定しているという。

そのCITOで，私たちは再び「対話」という用語に出会うことになる。その文脈は，以下のとおりである。

子どもの理解度を測定するのに，一般的にはペーパーテストなどが使われる。しかし，これは子どもの問題への読解や回答への表現力，偶然性などの問題があって，必ずしも子どもたちの姿が点数に正確に反映されるわけではない。達成が必要なリストを手にして先生が子どもと向き合い，対話を重ねながら子どもたちの理解度を判定していくことが大切である。

「対話」と聞くと，私たちは指導技法のひとつのように矮小化して理解する傾向にある。しかし，人と人が知り合うこと，お互いを深く理解し合うことという，教育の全体を支える基盤を形成する重要な概念だということを深いレベルで納得することができた。

念のために，コペンハーゲンで訪問した学校の教員にたずねてみた。

「こちらの学校ではいじめなどないでしょうね」

「いえ，ここでもいじめはあります。でも，何か問題が生じると子どもたちが違和感を抱くようなところがあって，早期に発見して解決することができます」

3．「いじめ」防止は目標になり得るか

大津市の事件をきっかけに，子どもの世界に発生した「いじめ」がまた社会的に大きな関心事となった。それを受けて，国は対策室を設置し，都道府県などの教育委員会は重ねての調査を学校に求めるようになった。そして学校もまた，子どもたちの間に，不穏な空気がないかどうかに神経を尖らせるようになった。

私にはこれが，メディアのバッシングの激しさを目の当たりにして，その標的になるまいとする哀しい努力のように映る。

デンマークとオランダの学校から示唆を得るとすれば，人間関係づくりとそれによる「いじめ」防止は，いわば対症療法のようなものである。子どもたちが，だれからも侵害されない安全な場所で安心して学ぶことができる環境を用意するのは，何にも優先して取り組むことがらである。それが損なわれることへの恐れからではなく，学校のもつ基本的条件の整備なのである。

わが国の学校でその点がうまく構築できない理由のひとつは，学校における教育活動がそれぞれ別の考え方によって設計されている点にある。授業は「学力向上」のために機能し，問題が発生したら「生徒指導」が対応するというように。

子どもたちが共に学ぶ環境としての学校には，全体を貫く骨太の思想が必要である。それが「共生社会の実現」であり，それは学校という学びの機関が正面に掲げるべき目標である。教育先進国はとっくにそのことを見抜いている。

支え合う人間関係を形成する中学年の道徳学習指導
～道徳の時間と他の教育活動とを関連させた指導を通して～

福岡県大牟田市立羽山台小学校教頭　田川 研二

Ⅰ　はじめに

中学年は，「仲間道徳期」と言われるように，友達関係に広がりが見られるようになり，集団意識も強くなってくる時期である。しかし，学級内の子供たちの人間関係をよく見ると，なかなか友達関係を築けずに孤立している子も見られる。

私たち教師は，子供たちが，互いに仲良く助け合い，協力し合って楽しい学校生活を送ることを目指して，日々学級経営を行っている。その目指す学級を実現するために，道徳の時間を要として，他の教育活動と関連させた指導を行うことで，“支え合う人間関係を形成し，学級の人間関係を深めること”を本実践ではねらいとしている。

Ⅱ　支え合う人間関係を形成する道徳学習指導

ここで言う「支え合う人間関係」は，ただ単に助け合うという意味ではなく，①お互いの違いや共通点を理解する（理解），②他者を警戒しないで信じ頼る（信頼），③お互いに相手の不足を補い支え合う（助け合い）という三つの条件を満たすことで実現できると考える。

そこで，**①理解の段階の活動**として，学級活動の活動内容（２）ウ「望ましい人間関係の形成」に関わる指導と，帰りの会における「よさ見つけ」の活動を，**②信頼の段階の活動**として，朝の活動の時間における「構成的エンカウンター（主に信頼関係）」の活動を，**③協力の段階の活動**として，学級遊びの活動を，学級の教育活動に位置づけるとともに，道徳の時間における「信頼・友情」「協力」の内容項目の授業を重点主題として設定し，関連を図りながら指導を行うことで，児童相互の人間関係を深めることをねらいたい。

Ⅲ　取り組みの実際

実態調査の取り組み

５月に「友達関係調査」と「学校生活アンケート」を実施し，児童の友達関係を調査した。その結果，友達との関係がマイナスを示したK児と，日常の観察の結果，友達関係をうまく築くことができないT児の存在が気になった。

K児は，一見友達と仲良く学級生活を送っているようであったが，「クラスの友達とあまり話したくないときがある。」と，友達との関わりを避ける傾向があることが分かった。また，T児は，「自分は明るい性格でなく，おとなしい」と自己分析しており，積極的に交友関係を拡充できないことが分かった。

取り組みの実際

① 理解の段階の活動

学級活動の活動内容（２）ウ「望ましい人間関係の形成」に関わる指導と，帰りの会における「よさ見つけ」の活動。

１．題材

友達のよさを見つけ，伝えよう。

２．ねらい

日常の学級生活の中で，友達のよさを見つけるとともに，そのよさや感謝の気持ちを，積極的に伝え合うことができるようにする。

３．展開の大要

① 友達のよさをあまり知らないことに気づく。
② 友達のよさに気づいていない原因について話し合う。
③ 友達のよさを見つけ伝え合う方法を考える。
④ 友達のよさを見つけ伝える方法を確かめ，実践する。

4．帰りの会における「よさ見つけ」の活動

帰りの会で，発見した友達のよさを具体的に紹介し，賞賛し合う活動を行わせた。

現在は，「温かい言葉かけ」を積極的に行う活動をさせ，児童相互の理解をさらに深めるようにしている。

5．理解の段階の考察

児童の感想によると「友達のよいところが分かる」など，積極的に友達のよさを見つけ，広げることができたようである。

② 信頼の段階の活動

朝の活動の時間における「構成的エンカウンター（主に信頼関係）」の活動。

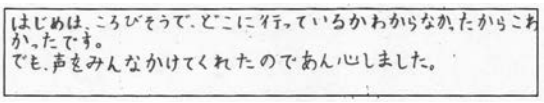
1．構成的エンカウンターの実践

朝の活動の時間に，構成的エンカウンターの信頼体験の内容を主に活用して，相手に身をゆだねることにより「信頼感」を味わう活動を行う。

現在は，本誌の連載「人間関係づくりの演習と道徳」も活用している。

2．信頼の段階の考察

感想（下写真）にあるように，児童はエクササイズを通して，信頼の意味を体験的に理解することができたようである。



▲児童の感想

③ 協力の段階の活動

業前の活動における学級遊びの活動。

1．学級遊びの活動の実践

1学期には「リレー」を，2学期には「長縄跳び」を「互いに励まし合い協力すること」をねらいとして，業前に週4回，学年の共通実践として取り組んでいる。

2．協力の段階の考察

現在は，「互いに気持ちと力を合わせる」ことをねらいとして，長縄跳びに取り組んでいる。失敗しても友達を責めず，目標達成に向けて取り組んでいる。

【児童の感想】

わたしたちは週に4回長なわとびをしています。今，目指している回数は250回です。これから4年1組みんなで，協力やアドバイスをし合って，どんどん回数をふやしていきたいです。

④ 道徳の時間の指導

道徳の時間における「信頼・友情」「協力」の内容項目を重点主題として設定した授業の実践。

◎道徳の時間の学習指導❶

1．資料名

「ブラジルからの転入生」＜2-(3)信頼・友情＞

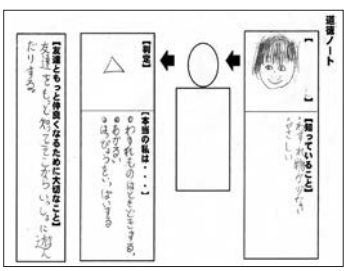
2．ねらい

友達のよさを見つけ，理解し合い，信頼関係を築いていこうとする。

3．授業の実践の考察

4月に，学級の人間関係をよりよいものにするために，上記の資料で「信頼・友情」の授業を実践した。

道徳ノートによると，児童は友達の理解が表面的・一面的であることに気づくとともに，友達と仲良くなるためには，友達をもっと知ったり，一緒に遊んだりすることが大切であることに気づくことができたようである。さらに，この実践を学級活動の「友達のよさを見つけ，伝えよう」と，帰りの会の「よさ見つけ」の活動に関連をもたせ，指導の効果を上げるようにした。



◀児童が書いた道徳ノート

◎道徳の時間の学習指導❷（重点主題）

11月に，「協力の意義を知り，自分達の心の中に協力の心と力があることを実感させる」ことをねらいとして三つの資料の授業を行った。（いずれも光文書院４年生の資料）

１．資料名「祭り日」（重点主題）

２．ねらい

協力とは，共通の目標をもって，自分や相手の持ち味をバランスよく発揮し，心を重ねることを意識しながら助け合うことであることが分かる。

３．展開の大要

①「協力」という言葉の意味について話し合う。
②資料「祭り日」を読んで，感想を話し合う。
③「重なり合う」とはどういうことか考える。
④「重なり合う」ことのよさについて考える。

１．資料名「仲間がいるから」（重点主題）

２．ねらい

協力には物理的に見える協力だけでなく，目に見えない「かげの力」によって支えられて物事が成し遂げられる協力があることを知る。

３．展開の大要

①「仲間がいるから」を読んで，感想を話し合う。
②試合に出ている選手と，試合に出ていない内藤選手の関係から，協力の意味について考える。
③かげの力のような協力を発揮している人を探す。
④協力の意味についてまとめる。

１．資料名「協力調査隊」（重点主題）

２．ねらい

自分の生活の中で，協力によって成し遂げている事例を見つけ，自分たちの生活の中にも協力の心と力があることを実感することができる。

３．展開の大要

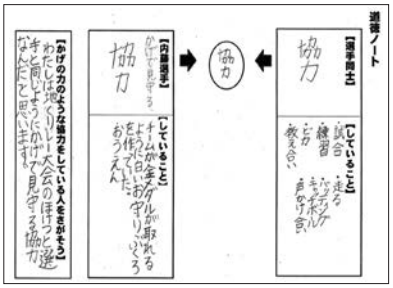
①「協力調査隊」を読んで，感想を話し合う。
②組み体操の協力の意味を考える。
③自分たちの身の回りで，一人ひとりがもっている力を合わせて協力したことについて話し合う。
④協力の大切さについて教師の話を聞く。

重点主題の実践の考察

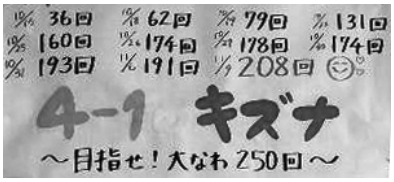
三つの資料の授業実践では，「重なり合う心」や「かげの力による協力」「自分たちの身近にある協力見つけとその意味づけ」について学習した。

道徳ノートには，「協力するためには自分のよさを出す」や「かげで見守る協力」について書かれており，協力の意味の理解について広がりをもたせることができたようである。

さらに，道徳の授業実践を，協力の段階の活動であるリレーや長縄跳びなどの業前の活動（学級遊び）と関連づけて行った。「絆」という言葉に見られるように，子供たちは互いの心の結びつきを強めながら，業前の活動を行うことができたようである。



◀児童が書いた道徳ノート



教室の掲示物▶

Ⅳ　終わりに

今回の実践は，道徳の時間を要として，学級活動や他の教育活動と関連させた指導を行うことで，“支え合う人間関係を形成し，学級の人間関係を深めること”をねらいとした。

「学校生活アンケート」によると，友達との関係が１学期にマイナス0.3を示したK児は，本実践の結果，プラス0.4に変容した。また，友達関係をうまく築くことができないT児も，「友達関係調査」によると，「友達をもっと増やしたい」と積極的に友達関係を深めようとする姿勢が見られるようになった。

今回の実践を通して，道徳の時間を要として他の教育活動を関連づけ，意図的・計画的に実践することで，指導の効果が上がることが分かった。これからも，全教育活動の中で道徳教育を進めることで，児童の道徳性の向上を目指したい。

道徳の授業で見えてくる子どもたちの温かい人間関係
～子どもたちが言葉をつむぎ，心をつなぐ～

倉敷市立第三福田小学校教諭　瀬戸山 博子

1　はじめに

学年があがり，クラス替えのあった４月当初，教室の中では「あの人とは仲がいい。」「あの人とは，性格が合わない。」「あの人はしっかりしている。」「あの人はよく叱られる。」などといった，固定観念で満ちている。それを打ち崩すことが，担任としての１つ目の大きな仕事である。

子どもと担任，子どもと子どもの人間関係は，日々の生活の中での「今日のキラリ」の発表や，人間関係作りゲーム，教育相談などを通して変化を見せ始める。また，さまざまな場面で，他の人の気持ちや立場をいろいろな機会をとらえて考えることで，人を思いやり，認め合える温かい人間関係ができてくる。

そうしているうちに，友達の弱さや良さが見えるようになり，お互いを認め合えるような風土がつくられる。温かな人間関係ができ，しっとりとしたクラスの雰囲気の中で各自が過ごし始める。しかし，なんとなく居心地が良いのであり，「友達から認められている」などといった確信はない。

そんな時期（学級開きから３ヶ月）に行った，道徳の授業の実践を紹介する。

2　資料について（５年 30「セルフジャッジ」）

クラス遊びでサッカーをすることにした主人公のクラス。健二は審判をおかずにセルフジャッジで行うと言う。初めはお互いにジャッジをしながら，楽しくゲームを進めていたが，だんだんルールを破っても平気でゲームを続けるようになり，途中でやめる友達も出てきた。両チームとも好き勝手にすればするほどゲームは面白くなくなった。セルフジャッジの難しさを感じる主人公であった。

外部から評価されるのではなく，自分自身で評価する，という視点の変換により，ルールの存在意義やそれを守ることの必要性について気付くことのできる資料である。

3　展開

（１）ねらい

きまりを自分たちで決め，守ることで生活が楽しく，暮らしやすくなることに気付き，自分自身の行動はきまりで治めるよりも，自分の心で治めながら生きていきたいという心情を深めることができるようにする。

（２）本時

導入での，「『きまりを守ると……』にどんな言葉が入るでしょう。」の発問で，子どもたちは「今日は，きまりについて話し合うんだな。」と意識する。

Ｃ：事故が減る。
Ｃ：嫌な気持ちにならない。
Ｃ：仲良くなる。
Ｃ：気持ち良く過ごせる。

資料を読んだ後，自由に感想を発言していく。「セルフジャッジは何でもして良いということではない」，「審判は必要だろう」，「セルフジャッジの本当の意味が分かっていない」，などといった意見が出され，セルフジャッジについて考えるという視点に絞られていく。

中心発問「どうしたら楽しいゲームができるのでしょう。」に対して，「みんながルールを守ればいい。」という当たり前の結論を多数が発言。その中でＡ児が，「セルフジャッジが悪いのだから，それを変えないといけない。」と発言。この発言をきっかけに，セルフジャッジが悪い，悪くない，セルフジャッジにした健二が悪い，などといった話し合いになった。Ａ児の真意が分からないまま，「うん，先生もそう思うよ。セルフジャッジがいけないよ。」と，私。一旦，Ａ児の側に立つことにする。意見が分かれたときは，必ず，少数のほうに賛成することにしている。そうすることで，

多数派の子どもたちは，少数意見を真剣に聞こうとし，自分の意見と比較しながら，相手を納得させることができるような意見を真剣に考えるようになる。

４年生を担任した時，A児は，自分の意見が通らなかったり，相手の気持ちが理解できないと，教室を飛び出したり，椅子を投げたりしていた。A児の良いところを紹介したり，できたことを自信に変えたりして，彼の居場所を確保してきた。次第に友達と支え合って生活できるようになってきた。しかしまだ，友達とのトラブルは少なくない。「審判を立てると，その人が遊べなくなり，『クラス遊び』の意味がなくなる。」という意見で，「健二君が悪い」という意見はすぐに消えた。

A児は，４年生の体育の時間でのソフトバレーボールの時のことを話し出した。

６チームで時間を決めて3試合ずつ行っていた。全員がゲームをするので，お互いに審判をしていた。今回と同じ，セルフジャッジである。もちろん問題が起これば，その場で話し合いになるのだが，何度もA児の言い分が通らず，友達に一方的にジャッジされたという経験を話した。

「それは辛いね。やっぱりセルフジャッジがよくないんじゃないかな。」と私。

他の児童が「うーん。」と頭を抱え，深く考え始め，沈黙が続く。同じ経験をした児童も少なくないのだろう。A児の気持ちは分かるのだが，それを認めてしまえば，先ほどまで力説していたセルフジャッジの良さがなくなってしまう。こんな時，私はとりあえず，黙って見守ることにしている。子どもたちを信じて。

C：みんなで守ればいいんじゃないの。

C：ちゃんと「おかしい」と伝えて，みんなで話し合えばいいんじゃないの。

C：A君がきちんと伝えればいいんだよ。

いつの間にか資料から抜け出し，道徳的価値を自分とのかかわりで考えている。しかし，A児を責めるような雰囲気になり，A児の顔つきが険しくなってきている。

T：そんなことわかっているし，A君だって話し合いたかったのに，強引にジャッジされたんだよねえ。

かろうじてA児は冷静を保っている様子。そんな中，B児がおもむろに手を挙げた。

B児：A君は，それでもゲームを続けたんでしょう。

じゃあ，この絵のこの人たちとは違うよね。と，挿絵の中の，怒ってゲームをやめ，コートから出ていっている三人の子どもたちを指した。

ほとんどの子どもたちが彼の言っている意味が分からず，？の顔をしている。私も初めはどういう意味なのかが分からず，じっと聞き入った。

B児は，不安感が強く，気になることがあると実際に吐いてしまうことがある。感受性が豊かで，いろいろな人の気持ちが分かる優しさ溢れる人物である。そんなB児がA児の気持ちを一生懸命考え，気持ちに寄り添い，語り始めたのだ。

C：B君，もう一度言って。

B児：A君は，コートから出ていかなかったんだよね。楽しみたかったんだよね。あの三人とは違うよね。あきらめてないよね。みんなはセルフジャッジがいいって言っているよね。だったら，今なら大丈夫だよ。

T：A君はルールを守って，楽しくゲームがしたい。みんなも，みんながルールを守ることがセルフジャッジにとって大切だって言っている。ルールを守ることが楽しいゲームを作るとも言っている。だから，今ならこのクラスの友達と，セルフジャッジでゲームができるんじゃないかってこと？

B児：うん。

子どもの発言で，要点がはっきりしないときは，担任が分かりやすく言い換える。ここからは，子どもたちが言葉を紡いでいく。

C：そうだよ。みんなで守るんだよ。審判に守らされるんじゃなくてね。

C：きっと，今度はうまくいくよ。

C：ルールを守らないとみんなが嫌な気持ちになるって分かったからね。

C：一人の審判が言っても聞かないなら，みんなが言っても聞くはずがないよ。一人ひとりが守ろうっていう気持ちがないとだめだよ。

C：セルフジャッジは，自分が試されるんだ。

C：みんなが審判になって，一人ひとりが守って，セルフジャッジが成立する。

C：難しいからこそ，注意し合えばいいんだ。

C：セルフジャッジだったら，なおさら自分でルールを気にしなくてはだめだよ。

C：セルフジャッジができたらこうなるよ。（黒

板に上向きの矢印を書き，青いハートと赤いハートを貼る。）

C：たまにルールを破ると，こうなっちゃう。（黒板の矢印を下向きにし，青い小さいハートにする。）

C：山あり谷ありだなあ。

C：谷の時こそみんなで頑張るんだね。

C：そうか，山あり谷ありか……。

T：なるほどねえ，難しいからこそ注意し合うんだぁ……，そうなんだって，A君どう？

A児：うん！　納得。山あり，谷ありだね。

T：A君とB君のおかげで，みんながよく考えて，すっきりしたね。

A児を含めてみんないつの間にか，笑顔になっている。A児は気持ちが友達に聞き入れられ，すっきりとした気持ちになっている。B児も自分の発言から考えが広がり，すっきりとした表情になっている。

他の子どもたちもA児やB児の発言のおかげで深く考えることができ，授業中盤までの表面上のきまり感とは違い，きまりの大切さを実感できたのである。

温かい雰囲気が教室を包む。

なぜか，この「山あり，谷あり」という言葉を子どもたちは気に入ったようで，道徳ノートにも多数書いている。そして，その後の生活のなかでもよく使われ，みんなで確認しながら，前進して行ったのである。みんなで共有できる言葉が生まれるのも，道徳の時間の授業の特徴であると思う。

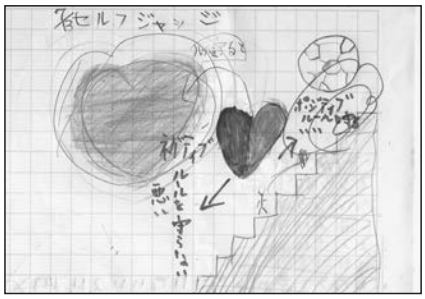
そして授業の最後には，「きまりを守るのは難しいが最終的には楽しくなる。谷の時こそ助け合う。」とまとめた。

今日のキーワードは「難しいからこそ頑張る」として，挿絵とともに教室に掲示した。子どもたちは，ことあるごとにその絵を見て，語り出すきっかけとなっている。

4　まとめ

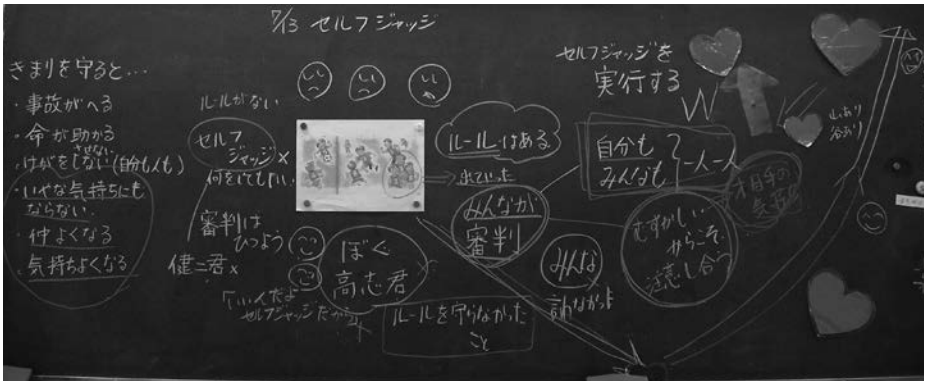
道徳の授業では，普段は思っていても少し気恥ずかしくて言えないようなことを，道徳的な価値と自分を結びつけながら，資料を窓口にして語り合うことができる。

本時は一例に過ぎないが，何気なく安心して一緒に過ごしていた友達の自分に対する思いが分かったり，不安でどうしようもなかった友達への思いが払拭されたりする。一見，人間関係作りとは，つながらないと思われる道徳的な価値項目でありながら，語り合うことで，このような場面が見られる。



▲道徳ノートの記述

もちろん，他教科で見られないわけではない。しかし，これまでの生活経験や心の中が表れる道徳の時間こそが，本領を発揮できると考える。その繰り返しが，さらに信頼し合える，温かい人間関係を育むのではないだろうか。週1時間の道徳の時間を「要」として，あらゆる教育活動や日常生活を通して，一人ひとりを大切にし，スパイラルに，より良い人間関係が創られていくよう，今後も実践を積み重ねていきたい。私の宝物，31人の子どもたちとともに。



▶本時の板書

「自分と向き合う道徳授業」

～「なんでくん」からきまりやマナーについて親子で考える～

習志野市立谷津南小学校教諭　松田 憲子

1　重点主題「きまりはなんのため，だれのため？」のユニットの分割活用を考える

３年生の重点主題（『ゆたかな心』光文書院）に「きまり」について考える３時間のユニットがある。自律的にきまりをとらえて守ろうとする心を育てるものである。

今回は，そのユニット内の資料「31 なんでくん」を１時間扱いで実施し，「ルールやきまりだけでなく，マナーのもつ意味」について考えさせた実践である。

2　「なんでくん」で保護者とともにマナーについて考える

指導書の指導案を一部修正して，授業参観で実施した。修正点は次の２点である。

① ねらいをきまりだけでなく，マナーがある意味について考えさせるところまで広げたこと。

② 資料に「なんで『おはよう』ってあいさつをしなくてはいけないの？」を付け加えたこと。

子どもたちに「きまりやマナーはお互いに気持ちよく生活するための思いやりのようなもの」であることに気づかせたかったのである。

実際の授業では，廊下を走ってはいけない理由やボールの片付けが必要な理由は，「走ったり，ボールをそのままにしておいたりしたらあぶないから」「次にボールを使うときに困るから」など，比較的簡単に考えることができたが，あいさつをする理由について聞かれると一瞬反応がとまった。「えーっ，難しい」「きまりじゃないよね……」

その言葉に「きまりって何だろう？」と問うと「必ず守らなくちゃいけないこと」「守らないと危険だったり，迷惑をかけたりするもの」という答え。「じゃ，『おはよう』を言うのはどうしてだろう？」と重ねて問いかけ，じっくり考えさせた。悩んだ末「朝，あいさつすると気持ちがいいから。」「自分も相手も元気になるから。」「あいさつされるとうれしいから。」などの意見がでた。

さらに，「あいさつはきまりじゃないけれど，やっぱり大事だと思う」という声が上がった。そこで，「みんなが気持ちよく過ごすために大事なことを『マナー』という」ことを教えた。

授業の後半では，「自分が学校の中で大切にしたいルールやマナー」を考え，自分たちの生活を振り返った。「危ないから教室や廊下を走らない」「使った物は片付ける」「あいさつ。『ありがとう』もやっぱり大事」などと話し合う中で，「きまりは体を守るためで，マナーは気持ちを守るためみたいだね」という感想がでたのには驚いた。保護者も，真剣に考える子どもたちの様子に感心していた。

振り返りでは，「みんなで考えたら，たくさんのきまりやマナーがあってびっくり。どれも理由があって，大事なんだな。」などの感想がでて，きまりとマナーについて考えた１時間となった。

3　懇談会での保護者の様子や意見

授業参観で子どもたちの様子を見たあとの懇談会は，話し合いがしやすかった。保護者からはきまりやマナーについて，それぞれの理由や背景を子どもたちなりに考えたことを評価する意見や感想が多かった。

中でも，他律的に守るルールやきまりよりも，一歩進んで「周囲の人たちへの思いやりともいえるマナー」について家庭でも大事にしたいという意見・感想が多かった。

4　家庭で自分と向き合うきっかけに

今回の実践によって，家庭でもきまりやマナーの大切さについて「共通の土俵」で話をすることができる。

子どもたちの心の成長のために，授業参観・懇談会で道徳的内容を扱うことは重要な意味をもつ。家庭が変われば子どもも変わる。

「人間関係づくりの演習と道徳⑤」

～「席替え」の仲間づくりに～

市原市立白金小学校校長　土田 雄一

1 「席替え」時の仲間づくりに

今回は，年に何度かある「席替え」時の仲間づくりに有効な演習を紹介する。席替えをしたときの不安は「グループの一員になれるか」である。そこで，「自分も他のメンバーと仲間になれた」という意識が高まる演習を実施したい。

2 「シャッフルネーム」で仲間づくり

○やり方

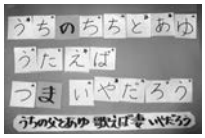
・自分の名前をひらがなでカード１枚に１文字ずつ書く。（文字の色を変えるとよいが，自分のカードがわかるように☆や△などのマークを端につけるとよい。）グループ全員のカードを使い言葉や文を作る。

①２文字～３文字の言葉。

②３文字以上の言葉。（長いほどよい）

③全部を使って一つの文章にする。

※ポイント：全員の名前の文字を使うこと。あまらないようにお助けカード（白紙）を１班２～３枚利用できるようにし，必要な一文字を加えてもよいことにする。



全員の名前の文字をあまらないように使うのがポイント。２～３文字の言葉は比較的作りやすい。方言や話し言葉と「お助けカード(白紙)」の活用により，楽しい文章ができる。

文章が完成すると笑顔が広がる。

「自分の名前と友達の名前を組み合わせて言葉ができる」「全員の名前をもとに文章ができる」。これは，とてもうれしく楽しい体験である。特に楽しい内容の文章ができたグループはうちとけやすい。

3 やっぱり「連想イメージゲーム」が最高

＊５年「連想イメージゲーム・いいねぇコール」は，手軽に実施でき，グループの人間関係づくりも効果があるおすすめの演習だ。(96号で紹介)

○やり方

設問（お題）に対して思い浮かんだものの言葉を書くゲーム。(４～５人組で実施するとよい。)

例：「赤い果物といえばなに？」と聞き，５秒程度で思い浮かんだ果物を一つ書かせる。書き終わったら，グループで見せ合うゲームである。回答はリンゴの他，イチゴ・サクランボ・モモなどがでる。どれも正解であるから，「いいねぇ」と声をかけあうゲームである。

席替えのときにも有効であり，「ぴったり合わせる」や「ばらばらにする」などのルールのほか，「土田君が思い浮かんだ『赤い花』はなに？」のように，順番に「一人が考えたものを予想する」のも楽しい。一人ひとりが主役になれる。

たとえ，みんなが外れても「書いた理由」を聞くことが楽しく他者理解につながる。笑顔が広がる。

4 「目的」と「ふりかえり」を大切に

演習をする際に大切にしたいのは「目的（ねらい)」である。今回の目的･ねらいは「班の人間関係づくりをすること」である。班の一員として認められた（認めたか）かどうか，振り返るとよい。

5 道徳の資料と関連させて

資料への導入としては，＊４年「１ みんなのためにできること」がある。ねらいは異なるが「班活動」の話であり，意欲をもちやすくなる。

ねらいに関連するものとしては，＊４年の「３ ブラジルからの転入生」もよい。勝手なイメージによる思い込みで友達をみてしまう資料だが，演習からそれぞれのよさを感じて，仲間づくりをしようとする気持ちをもつことにつながる。

＊『ゆたかな心』（光文書院）

導入の工夫

筑波大学附属小学校教諭　加藤 宣行

□授業前の資料選び，苦労していませんか？

「この資料はワークシートがあるからやりやすい」「これはすぐ答えが分かってしまうからだめ」

このような会話がなされることはありませんか。そしてついには，年間計画通りにそつなく消化していくことに疑問をもたなくなってしまうというはめに陥ってしまうことも。

少々大袈裟かもしれませんが，同じような思いを抱かれた方はたくさんいらっしゃるのではないでしょうか。

ところが，ちょっと読んだだけではありきたりで，答えが見え見え，すぐ終わってしまいそうな資料でも，読む観点を変えれば，おもしろい資料・授業に早変わりすることがあるのです。

今回は，そのような疑問・悩みにお応えします。

■導入を変えると展開が変わる

資料の善し悪しを云々する前に，導入を工夫してみませんか。意外と面白い展開になるものです。実践を一つ紹介します。資料は光文書院『ゆたかな心２年生』の「23 はたけの先生」です。

『　』… 教師の発問・問いかけ
「　」… 子どもたちの反応
【　】… 説明

〔○○の先生〕と板書。
『ここにはどんな言葉が入りますか』
「学校」「プール」「けいこ」「じゅく」「ならいごと」「びょういん」
『いろいろな先生がいますね。この人たち全員につながる（共通する）ことは何でしょう』
「子どもたちを大切に思っている」
「人を大切にしている」
『なるほど，確かにそうですね。今日のお話にも先生が出てきますが，みなさんが言った先生とはちょっと違うかな，どうかな。読んでみますよ』
【このように，題名にちなんで○○の先生という観点で考えさせ，自分たちの身の回りにはどんな先生がいるだろうかという観点で資料を読ませる】

ここまでが，いわゆる導入部分です。通常の授業スタイルだと，この授業のねらいは尊敬・感謝ですから，「日頃お世話になっている人はいますか」などの投げかけになるのではないでしょうか。しかし，それでまんまと見え見えの展開にはまってしまうことが多いのです。「○○の先生」とすることで，日頃お世話になっている方を連想するとともに，「どんな先生だろう」と，資料を読む観点を与えることができ，内容にも興味を向けさせることができるのです。

＜あらすじ＞

80才になる川上さんは，子どもたちのために畑を耕したり，苗の植え方を教えてくれたり，たくさんのサツマイモを収穫する子どもたちを温かく見守ったりしてくれる，地域の「はたけの先生」です。“わたしたち”は，収穫したサツマイモでパーティーを開き，そこに川上さんを招待することにしました。

【「尊敬・感謝」の資料である。このまま読んだのでは，“わたしたち”がお世話になった川上さんのように，みなさんのまわりにいるお世話になっている人を思い出して，お礼の手紙を書きましょう。という単純な展開になってしまいがち。そこで次のように投げかけた】
『初めにみなさんが言った先生たちと，この川上さんとでは，何か違うところがあるかな』

【実際は，このような問いかけをしなくても，子どもたちは資料を読み終わるやいなや，手を挙げることも多々ある。なぜなら，資料を読む前に，『読む観点』ができているからである。逆に言えば，教師が何もアクションを起こさなくても子どもたちが発言をしはじめたら，それだけ子どもたちの中に問題意識が芽生えているといえる】
「川上さんは，学校の先生たちみたいに，先生になる勉強をして先生になったわけではない」
【いきなり面白い観点である。確かに導入時に子どもたちが挙げた「先生」はどれも，資格やら免許やらを取得している専門職の分類である。ところが，川上さんは，そういった意味では「ふつうの人」である。仕事・商売でしているのではなく，純粋に子どもたちのために一生懸命になってくれている人の存在に，早くも気づきはじめている。教師はすかさずその点を捉え，子どもたちに返してやらねばならない】
『なるほど，川上さんは先生の免許をもっているわけではないのですね。それでもみんなに一生懸命何かを教えてくれている。何を教えてくれているの？』
「イモの掘り方」
「雑草のぬき方」
「苗の植え方」
『色々なことを教えてくれているんだね』
【これは資料に書いてあることである。普通に読めば当たり前のことだが，「自分たちのために労苦を惜しまずがんばってくれている」という観点をもって読むからこそ，書いていないことに気づきはじめるのである】
「ほかにもあるよ，ずっと前から畑の準備をしてくれている」
『あ，そうか！“わたしたち”が畑に来るずっと前から手入れをしてくれているんだね』
「うん，やさしいよ」
【この流れを大事にしたい。「“わたしたち”が畑に来る前から……」これは資料には書いていない。しかし，子どもたちは資料から『読み取る』のである。これが道徳の読みである】
「川上さんはお金をもらわなくてもがんばってくれているね」
【子どもたちは，川上さんを通して自分たちのためにいろいろなことをがんばってくださっている人々に目を向けはじめる。表面的に「川上さんが親切にしてくれたお礼をしよう」という読みとは全く違う，本質的な読みである。子どもたちの目は自然に川上さん以外の人たちに向いていく。子どもたちは身近な先生たちとの共通点を探しはじめた。当然である。本時の導入がここで生きてくるわけである】
「川上さんは○○先生じゃなくて，仙人だね！」
「ベテランだ」
【子どもらしい，すてきな言葉である。○○先生というくくりでは表現できない人々がいる，そしてそのような人に，仙人のような神々しさを感じているということであろう。この言葉が出たとき，すでに子どもたちの意識は○○先生を，肩書きではなく，敬意と共に本質から見ようとしている】
「どの先生も同じところがあるよ」
「みんな子どもが好き！」
『なるほど〜，そういう人たちって，みなさんのまわりにたくさんいるよね』
【自然にこのような流れになる。子どもたちは，川上さんと，一般的に先生といわれる人間との差違を考えることにより，自分たちの身の回りには，仕事とか役割とか，そういうことを乗りこえて，自分たちのことを一生懸命考え・サポートしてくれる人がたくさんいることに気づいていく。いつしか黒板は，「お世話になっている人たち」でいっぱいになるであろう。子どもたちの意識が開放され，世界が広がる瞬間である】
『そうだねえ，仕事のためとか，お金のためとかではなく，みんなのためにがんばってくださっているのですね』
「子どもたちの笑顔のために」
「おじさんたちも笑顔になる」
『どうして？』
「みんな子どもたちのことが好きだから」
「だから，子どもたちもそういう人たちのことが好きになる」
「だから『ありがとう』って言うんだね」

このように，導入を変えるだけで展開は大きく変わり，終末では自然に「ありがとう」という感謝の言葉が子どもの口から出てくるようになります。