

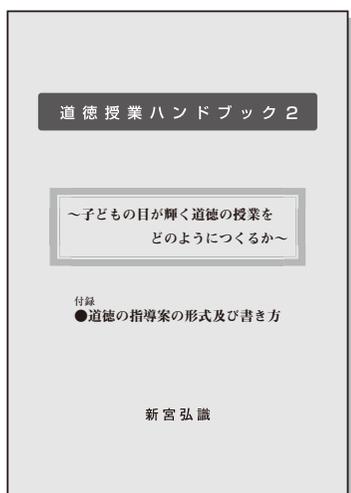
●マイハート		
◇心は豊かであれ	堺すすむ……	2
●新連載		
◇先生あのね	新宮弘識……	3
●特集／道徳の評価について		
◇特別の教科「道徳」における評価の考え方と方法	上杉賢士……	5
◇価値観の四類型	毛内嘉威……	11
◇構成主義的な評価観にもとづいて特別の教科「道徳」の評価を考える	市川洋子……	13
●連載／情報モラルと道徳		
◇『わたしたちの道徳』とのコラボを考える	北川 忠……	15
●連載／道徳授業の「落とし穴」		
◇「教師の思うような発言ばかりを求める」	土田雄一……	16
●連載／心に残る道徳授業		
◇中学年の道徳授業	加藤宣行……	17

本文中の勤務校は平成 26 年 8 月現在のものです。

新発売！

## 道徳授業ハンドブック2

～子どもの目が輝く道徳の授業をどのようにするか～



子どもと教師が作り上げる道徳授業の  
神髄を余すところなく示した必携の一冊！

- 新宮弘識 著
- 定価 515 円 (477 円+税)
- A5判／64 ページ

※市販はしておりません。購入については  
下記にお問い合わせください。

03-3262-3270 光文書院 営業部

◇『道徳授業ハンドブック 1～道徳の“内容”をどのように考えるか～』も  
好評発売中！

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



# 心は豊かであれ

漫談家・芸人 堺 すすむ



早くに父が亡くなりまして、母一人に三人の兄弟が育てられました。母の影響は大きいですね。母は「心の貧しいお金持ちより、貧乏でも心が豊かであれ。」と言ってくれました。この母を楽しませたくて、「母を笑わせよう」といろいろやりました。そうしているうちに「楽しいことが好き」「自分でもおもしろいことをしたい」「何とかして笑わせたい！」と思う気持ちが湧いて、今の道につながっていきました。あと、当時、家に来ていたお坊さんが面白い人で、あるとき「船を見送りに行ったら、みんなの前でどンドン船が沈んでいくからびっくりした。」と言われました。そして「何が起きたかわかる？」と聞かれました。この答えが「潜水艦だったから。」、これが「な～んでか」につながっているんですね。本当に面白いお坊さんで、いろいろ楽しい話をきかせてくれました。

ほくは、腹話術で有名な川上のぼる先生に弟子入りしました。当時、芸は見て覚える世界。縦の作法が厳しく、師匠の楽屋にも入れないので外で待っています。テニスの試合でボールを拾う人みたいに、師匠に呼ばれて用事を聴き、またすぐに外に立って待っているような感じでした。

礼儀作法の話ですが、だいたい罰を受けるのは自分が悪いときでした。自分が悪いんだから、それはいじめではないんです。今は、忍耐が無いんでしょうね。耐えることができるための、「忍」の心ですね。耐えられるようになれば、許すことができるようになる。いじめは、自分より弱者をいじめる。自分より強いものはいじめられませんよね。自分が弱いから勝手に腹を立てて、自分より弱いものをいじめる。腹いせでぶつけている。もっと気持ちを強くもてば、いじめずにかえって人を助けるようになるはずですよ。

「道徳」って、まずは親子の関係からだと思います。善悪を覚えるのは、かなり早い段階からが重要。電車で親子を見かけると、「うるさくしているとあのおじさんに怒られるわよ」と注意している。怒ってあげるのは、「おじさん」ではなくて親自身。うちの母はきちんと怒ってくれました。本当に子どものことがかわいければ、面倒であっても小さい子から目を離すことなんてできない。

子どもには、痛いことは痛い、熱いものは熱い、そう教えてあげなければいけない。これは愛があるからこそできるし、きちんと教えてあげられるんです。

これも電車で見えた話です。ある女の子が窓から外を眺めていました。その日は雪が降っていて、その女の子が一言。「きれいな雪でスノー」。そう言ったんです。きっと笑いのある家庭で育って、笑ってくれるお父さんがいる。親子の間でユーモアがあるんですね。その中で育てば心が豊かになっていきます。こういう子は、自分も楽しく笑いのある家庭を作れると思います。

ネタを考えるときは「いつも」です。使う言葉には非常に気を使っています。山の事故があれば山のネタは絶対に使わない。東北では特にお客さんを傷つけないよう、慎重にしています。ほくは、「人をいじめてとる笑い」は嫌いなんです。豊かな心と愛をもって、思いやりのある笑いをしようと考えています。相手への「思いやり」がなくてはいけません。

ほくは進行表を用意しないんです。その時のお客さんはお年寄りが多いか若い人が多いか。舞台に出てお客さんを直接見て、その空気の流れでネタを決めていきます。対応するためには、自分の中の引き出しを多くしないといいますが、本当に相手を笑わせて楽しんでもらうためにそうしているんです。笑いというのは、「笑わせる」「笑いをとる」ということで「笑われる」のではないと思います。笑ってもらうために、ネタの出し惜しみもしません。1000人のお客さんの中で一人でもうつむいているような人がいれば、その人にも楽しんでもらえるように。舞台が終わって帰りにみんなが楽しかったと思ってもらえるように。そういう思いでやっています。

好きな言葉は「上手くいけば人様のおかげ。上手くいかないのは自分のおかげ。」自分が下がることで笑える空気を作っていきます。子どもが相手なら、子どもの目線でやりますね。(談)

大阪出身。歌マネとその歌唱力は一級品。ショーマンシップによる客席との交流も抜群。大ヒットした「な～んでかフラメンコ」を生み出した笑マンの第一人者。

# 先生あのね

## その1



淑徳大学名誉教授 新宮 弘識

これは、子どもと教師との心の交わりの記録である。  
この手紙のやりとりは、1日8人、1週間40人、1週間で一巡する。  
回を重ねるにつれて、一人ひとりの子どもと向きあう教師の心が強くなる。

### 1, 先生、どうして先生をしているの

#### ①, 4年生の『先生あのね』

わたしは、先生に聞きたいことがひとつあります。これだけは、どうしても知りたいのです。それは、すごく大事なことです。

ある本を読んでいたら、つぎのような文がありました。

「先生は、子どもが好きだから先生をやっているのか。それとも、お金がほしいからやっているのか。わたしは、どっちかならやっぱり、子どもが好きだからやっている、こたえてほしい。先生、本当のことを教えて」

わたしも、この文と同じことを考えました。

先生、教えてください。

#### ②, 教師の返事

たいへんむずかしい質問だね。でも、大切なことだと思うよ。

教師になって、20年になります。その間に、教師をやめようかと悩んだことが何度もありました。一週間ほど山にもって、一人で悩んだこともありますし、先輩に相談したこともあります。

でも、今ではこうして教師をやっています。

お金をもうけたいなら、もっと、もうかる仕事があります。でも、もうかる仕事をしたいとは思いません。

家族を養うためには、お金がいります。自分の趣味を続けたり、夢をかなえるためにも、お金がいります。だから、お金は必要なのです。

でも、今、教師をやめたら、私は私ではなくなってしまう。

大げさないい方をすれば、みなさんがよい成績をとったらうれしいと思います。スポーツが上手になったらうれしいと思います。みなさんが思いやりのある人になろうと努力する人になればもっとうれしくなります。そのためには、どんな教育をしたらよいかを考えることが大好きになったのです。

20年の間に、このような「生き甲斐」を見つけました。

### ③. 小考

「先生に聞きたいこと」に関する調査によれば、学習に関すること・スポーツに関すること・習いごとに関すること・友人関係に関すること・生活に関すること等の中で、担任教師に関することが圧倒的に多い。具体的には、趣味・好きな物・誕生日・年齢・友達の数・子どもの頃の夢・自分たちをどう思っているか等々である。

ここに示した『先生あのね』も、その一例である。このような質問を受けると、肩に力が入り、正解と思われる返事を出さなければと思うのであるが、それでは、子どもとの心は通じ合わない。

「無構」「とらわれない心」が大切ではないだろうか。

## 2. 人間は何のために生きているの

### ①. 5年生の『先生あのね』

先生、前から考えていたのですが、わたしたち人間は、何のために生きているのでしょうか。子どものころは、小学校・中学校・高等学校・大学で勉強をしたり、スポーツをしたりします。大学を卒業したら男は仕事について、会社や家族のために働きます。女は、男と同じように、仕事をする人もいますが、家に入ってそうじをしたり、洗濯をしたり、食事を作ったりして、家を守る人もいます。年を取ったら、仕事をやめて、何もすることがないので、植木の手入れをしたり、散歩をしたりします。死んでしまうまでのことを考えてみると、人間は、何しに生まれてきたかわかりません。勉強するためでしょうか、働くためでしょうか、死んでしまうためでしょうか。わたしには、よくわかりません。このことがわかる日が、いつかはくるでしょうか。

### ②. 教師の返事

人は何のために生きているか。  
何千年も前から、たくさんの学者が考えてきた問題ですが、答えは、みつかっていないと思います。それは、人それぞれだと思えます。  
ある人は、自分もっている能力を精一杯伸ばしたいと思っているし、ある人は、人や集団や社会を支えることによるこびを感じているだろうし、ある人は、今を楽しくすごしたいと思っているというようにです。  
人間は、何かをしたいと思って生まれてきたわけではありません。気がついてみたら生きていたということでしょう。  
そうであれば、今を一生懸命に生きることが大切だと思います。  
どう生きるかは、たくさんの人の考え方に学んで、自分で決めることです。でも、その考えも変わっていくと思います。できれば、高みに向かって生きたいですね。

### ③. 小考

5年生にもなれば、人生とは何かと考えるようになるのかと驚く。

まだ、子どもだと思って接していると、子どもの琴線にふれた対応ができず、子どもの信頼を失ってしまう。教師という仕事の難しさを感じるのである。

しかし、子どもは大人をみてはいるが、よくみていないともいえる。

ここにみられる『先生あのね』も、表面的である。

人間は不完全な存在である。だから志を抱いて求める者にならなければならない。このことを子どもにしっかりと、伝える必要があるのではないだろうか。

## 特別の教科「道徳」における評価の考え方と方法

道徳教育における評価研究会編

元千葉大学教授、  
いづな学園グリーン・ヒルズ小／中学校校長 上杉 賢士



### 1. 「評価」を考える重要な問題

「評価」という言葉を聞くと、だれもが自分なりのイメージをもつことができます。そして、それは自分の生徒体験をもとにした、概してネガティブなものです。

「評価するぞ」と言えば、真面目に授業に取り組まない子どもに対して、半ば脅し文句になります。「評価」の象徴的な場面としてのテストが近づくと、たいていの子はそれまでのダラッとした姿勢を改めて背筋をピンと伸ばします。

つまり、評価は、これまでの教育においてとても重要な役割を担いながら、子どもたちをシャキッとさせるようなカンフル剤としての役割を果たしていたと言えば、言葉が過ぎるでしょうか。

「道徳教育の教科化」を契機にして、私たちはまずこのような評価をめぐるこれまでの慣習的な捉え方を一新しなければならないと考えました。

評価の目的は、大別して二つあります。その一つは「選別・選抜」のためであり、「価値づけ (evaluation)」という考え方を基本にしてきました。もう一つは、「指導の改善」に役立つ目的で行うものであり、ここでは「診断 (assessment)」することに重点が置かれます。この両者は、一部で重なりをもちながら、しかしまったく異なる方向に向いていたのです。

「価値づけ」評価は、一段高いところから学習の成果の値踏みをする点に特徴があり、教育の成果が「量」で語られる時代に生み出されました。

たとえば、ある有名な大学に入学希望者が殺到したとしましょう。この場合には、厳密な基準を定めて合格ラインを決めます。あるいは、試験の結果をもとにして、どこで合格・不合格のラインを引くかを決めます。いずれにしても、試験をする側は、「この大学に入りたい」という受験者の切なる願いを承知しながら、あくまで公平・公正であることを最優先します。情報の開示が普通に

行われるようになった現在では、この厳密性に情状を挟んではいけないのです。

これに対して「診断」評価は、教師や学習者自身が一步前進するために、「自らをふり返る」ことに焦点が当たります。

今日の授業はどうであったかをふり返ります。その場合には、テストの結果が使われる場合がありますが、主として子どもたちの様子の観察や机間指導、授業記録や参観者のコメントなどを基礎資料として使います。そして、もし問題があるとすれば、次の指導の改善に反映させます。前に「両者は一部重なる」と書きましたが、むしろテストの結果もふり返りの有力なデータだからです。

これは子どもたちの場合にも当てはまります。私の学校では、1週間を単位にして学習計画を立て、ふり返って次の計画に反映させるという活動がほぼ定着しました。この評価は、必要に応じて教師の示唆もはさみますが、基本は子どもたちによる自己評価です。

さて、教科になる見通しのこれからの道徳教育において、私たちはこれまでのように「選別・選抜」のために評価に与するか、子どもや教師が自分の学びや教え方をふり返るための「診断」的な評価を心がけるかは、真っ先に考えるべき重要な課題といえましょう。

私たちは、とりわけこれまで「数値的な評価はしない」ことを原則としてきた道徳教育における評価の問題について、研究会を発足させて議論を重ねてきました。研究会は、大学教員や小学校教員8名で構成されました。そして、参加した元職を含む大学教員5名は、すべて小学校教員の経験を有していました。

私たちの研究会では、まず評価の基本的な考え方について時間をかけて議論しました。その結果は、以下のように整理できます。

## 2. 私たちのスタンス

道徳教育の中心的な役割を担ってきた「道徳の時間」は、これまで他の教科と一線を画して「領域」と呼ばれてきました。ちなみに、同じように「領域」に分類されていたのは「特別活動」であり、「総合的な学習」は「時間」、「外国語」は「活動」と呼ばれてきました。この「領域」「時間」「活動」においては、ほぼ例外なく「数値的な評価はしないこと」を原則にしてきました。

しかし、次期学習指導要領においては、「道徳の時間」は「教科」として性格づけられる見通しにあります。「教科」であるための条件は一般に、教科書があり、数値的な評価がされ、専門の免許をもった教員がいるなどであるとされてきました。目下のところ、道徳教育は「特別な教科」と呼ばれて、これらの条件がそのまま適用されない見通しにあります。しかし、「評価」についてはなお検討課題とされている現状があります。

私たちは、これからの道徳教育における評価の考え方について、以下の5点を原則にするべきであるという共通的な理解に至りました。

### 1. 評価は「子どもが伸びる」ことに寄与しなくてはならない

1990年代になって、当時でいう「新しい学力観」が示されました。それに伴い、指導要録に掲げられた評価の観点の序列が変更になり、「関心・意欲・態度」が筆頭に掲げられるようになりました。

ちなみに、他は「知識・理解」「思考・判断」「技能・表現」の4観点でしたが、現在では「関心・意欲・態度」「知識・理解・技能」「思考・判断・表現」の3観点到整理されています。

この変更を受けて、教育現場には「関心・意欲・態度を評価せねばならない」というような切迫感が漂いました。ある教師は発言の回数をメモし、ある教師は宿題の提出回数を評価データにしました。今思えば笑い話のようです。

「関心・意欲・態度に注目して評価せよ」という要請は、実は「子どもたちの関心・意欲・態度が高まるように授業を改善せよ」という要請だったのです。この例を象徴にして、私たちは、いかなる評価も「子どもが伸びる」ことに寄与しなければならぬと結論づけました。

### 2. 道徳の教育や授業の目標に照らして評価する。また、この評価は人間の評価の一部にすぎないことを自覚しておく

素朴な原理として、教育は教師がしかけた意図や方向に子どもの有意な変化や成長を期待する営みであります。したがって、私たちは評価もまた教育や授業の目標との関連で行う必要があると考えました。

ハワード・ガードナー (Howard Gardner) の「多重知能理論 (Multiple Intelligences Theory)」によれば、人間の知能には8つの領域があり、たとえばペーパーテストで測定できるのは「言語的知能」のみであるとされています。この例に見られるように、私たちがあらゆる方法を駆使しても子どもの変化や成長を捉え尽くす(評価する)ことはできません。

目標とそれとの関係で設定される評価の観点を限定しつつ、なおその結果に対しては抑制的に解釈する自覚的な態度こそが肝要です。

### 3. 子どもの自己評価と教師による評価を併用する。そのために、双方で評価規準(ねらい・めあて)を共有することが望ましい

自己評価というと、とかく不確かであてにならないものという見方が一般的です。しかし、私たちが経験的に分かっていることは、自己評価の高い子どもは健全な自己像を描いています。そこで、この子どもによる自己評価と教師による評価の併用という考え方はできないかと考えました。

そのためには、評価規準(ねらい・めあて)を両方で共有することが肝要です。また、そのために評価規準の事前提示が必要不可欠です。可能であれば、評価規準を子どもと教師の共同作業で設定したいと考えています。

あらかじめ示された評価基準があり、それに沿って評価されるのであれば、子どもたちのがんばりの度合いもまた違ってくるはずですよ。逆に、どこで評価されるかわからなければ、子どもたちはやみくもにがんばるしかないのです。そして、重要なことは、子どもが自己評価をする場面も実はきわめて重要な学習活動の一環であるということです。

#### 4. 子どものよさに着目し、数値ではなく言葉によって評価する

道徳教育においては、やはり数値的な評価はなじみません。この基本的な考え方は、たとえ教科になったとしても不変です。言い換えれば、「量としての把握」と「質としての把握」というほどの違いがあります。

その際、重要なことは「子どものよさ」に着目するということです。子ども時代の特徴の一つは、場面や状況に応じて態度や行動が一定しないという点にあります。その場で感じたことや考えたことがそのまま行動として現れる場合が多く、文字通り試行錯誤の経験によって次第に安定していくという道筋をたどるのです。

発達途上の子どもたちのどこに注目して評価するかという問題は、「子どもが伸びる」という評価の目的と、今後のいっそうの成長への願いを裏づけにして考えるべきです。

#### 5. 授業ごとの評価(メモやデータ)を集積し、学期末や年度末の評価に反映させるサイクルを確立する

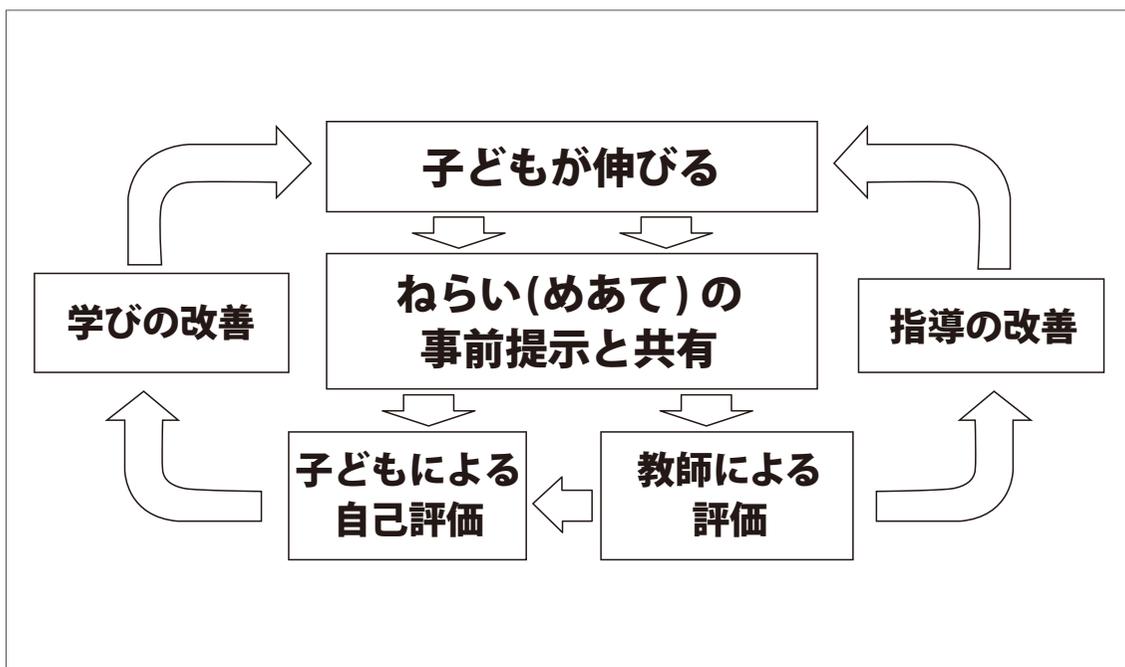
教育評価には多様な側面がありますが、ここでは日常の評価活動を学期末や年度末の評価に、どのように結びつけるかという点に限定して考えることにします。

共有された評価規準に沿って行われる教師の評価は、まず授業者としての自分自身に向けられ、指導の改善に役立けます。それが効果を発揮すれば、「子どもが伸びる」ことに貢献できます。

教師から子どもに向けられる評価は、自己評価と融合させてやはり「子どもが伸びる」ことに貢献します。

こうして、通知表や指導要録に記入する教師の評価は、いずれのルートをとっても「子どもが伸びる」ことに帰着します。むろん、そのためには日々のメモやデータの蓄積が重要なことは言うまでもありません。

以上の内容は【図1】のように図示できます。



【図1】道徳教育における評価のサイクル

### 3. 評価のための基礎データの収集

「子どもが伸びる」ことを最終目的とする評価においては、日常的な基礎データの蓄積が重要です。そのうちの一部は、日常の授業や学習に反映（「診断」評価）され、最終的には学期末や年度末の評価（「価値づけ」評価）に反映されます。

それでは、評価のための基礎データはどのように蓄積すればよいのでしょうか。ここでは、教師と子どもの両方にわたって整理しておきます。

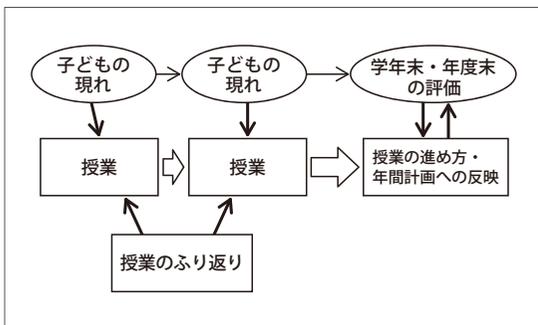
#### (1) 教師が行うデータ蓄積

教師による評価は、第一義的に自分の授業に対するふり返りから始まります。そして、授業のふり返りにおける評価の基礎データは、授業中あるいは授業後の現れから得られます。その結果は、可能な限り即座に授業改善に反映させるのが望ましいのですが、少し長期的にデータを蓄積するという構えも必要です。

授業後には、自分の授業に対する簡単なふり返りのメモ、子どもたちの目立った反応や変化などを、丁寧に蓄積することが肝要です。子どもの現れについては、可能であれば個別のシートなどを用意しておくとい良いでしょう。

そうして得られたデータは、学期末あるいは年度末において授業の進め方や年間指導計画の改善に反映させます。また、継続的に得られた子どもの現れに関するデータは、学期末や年度末に子どもに対する評価としてまとめることになります。

ここで重要なポイントは、「授業の進め方・年間計画への反映」と「(子どもに対する) 学期末・年度末の評価」は、相互補完的であり一対のものであると考えることです。子どもの現れを評価して終わりにしてしまったのでは、「子どもが伸びる」という評価の目的を達成することはできません。



【図2】 教師が行う評価

#### (2) 子どもが行うデータ蓄積

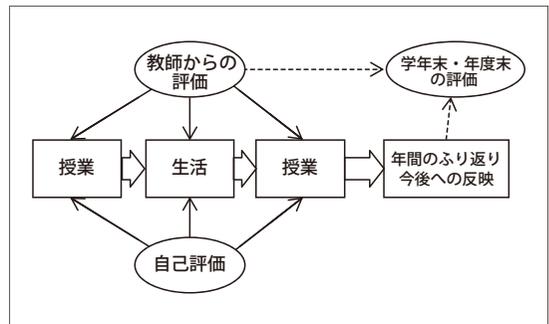
子どもが行う評価活動は、授業や生活の中で自分自身で行う自己評価が中心になります。

授業を通して、「どんなことを学んだか」「自分のなかでどんな変化が起きたか」「行動に結びつけようとする意欲をもてたか」などについてふり返ります。これは、いわば道徳の時間や普段の生活を通して自分の変化や成長を記録するポートフォリオを作成する活動です。

この点について、熱心な先生方は「道徳ノート」を作成して子どもたちに記入させるなどの実践を行っています。

また、この度の研究会のメンバーとして参加した市川洋子氏（盛岡大学准教授）は、簡便な自己評価のツールとして「学習履歴図」を考案しました。これは、掲げた自分のめあてに対する接近の度合いを矢印で表す方法で、総合学習などでは広く活用されています。

その「学習履歴図」では、たとえば子どもたちの矢印が下向きになった（自己評価が下がった）場合は、教師がコメントを書き込むようなルールになっています。子どもたちがよりの確に自己評価できるようになるためには、教師からの評価も積極的に反映させていくことが肝要です。



【図3】 子どもが行う評価

### 4. 評価の規準を定める

それでは、子どもたちはどのような規準で自己評価すればよいのでしょうか。また、教師は子どもたちに対してどのような規準で評価すればよいのでしょうか。

この点について、私たちの研究会では二つの提案をしたいと思います。

それは、「評価規準の事前提示」と「評価規準の共有」です。

事前提示という場合の事前とは、「授業の前」という意味もありますが、可能であれば「学期始めまたは年度始め」が望ましいと考えています。

これから始まる学習期間の全体を通して、「こんなふうに成長してほしい」「こんなところを伸ばしたい」という点で子どもと教師が一致したためあてやねらいをもつことができれば、評価は子どもが伸びるしくみとして一段と高い機能を発揮するはずです。

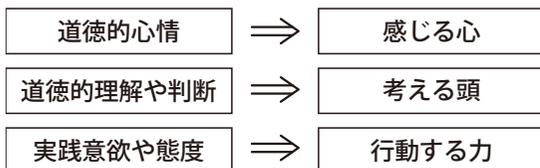
それでは、どんな規準が考えられるのでしょうか。私たちは、「子どもと教師が共有する」という条件に最大限に配慮して、次のように考えました。

#### (1)「観点」を規準にする

道徳性や道徳の実践力は、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」と定義されています（学習指導要領「第3章 道徳」「目標」から）。

また、道徳性や道徳の実践力は一般に、「行為に踏み出す直前の内的状態」のように解釈されてきました。私たちは、子どもたちの思考や行動の全体をより適切に捉えて評価するために、学習の効果が日常生活にまで発展することを期待しています。むしろ、これは行為の押しつけを意図するのではなく、担任として子どもたちの変化や成長に粘り強く関心を向け続けるという意味において用いることにしています。

これらの考察と、「子どもと教師が共有する」という条件を生かすことを併せて考え、以下のように捉え直すことにしました。



子どもと教師が、学期始めや年度始めに、「感じる心・考える頭・行動する力を伸ばそう」という点で共通の理解ができれば、子どもの学習と教師の指導は焦点が鮮明になるはずです。

#### (2)「内容」を規準にする

もちろん、子どもの学習と教師の指導は、特に道徳の時間においては取り上げる内容に応じて進みます。したがって、この期間においてどんな

内容を学んだかということも、重要な規準になります。

この点についてまず想起されるのは、学習指導要領に掲げられている内容項目でしょう。私たちは、この点についても少しの柔軟性と学習の広がりをもたせるために、内容項目を括る4つの視点に着目することがベターだと判断しました。

これもまた、「子どもと教師が共有する」という条件に配慮して、以下のように表現することにしました。

- I. 自分を高める
- II. 共に気持ちよく生きる
- III. 自然や命を大切にする
- IV. 支え合って生きる

## 5. 評価のための様式と活用例

### (1)フォーマットを作成する

この「観点」と「内容」の二つを規準にすると、次のような一覧表（フォーマット）が作成できます。日常的な授業や教育活動を通して得られた評価データを、このような書式に記入していけばよいことになります。

【表1】評価のための枠組み

内容 \ 観点	感じる心	考える頭	行動する力
I. 自分を高める			
II. 共に気持ちよく生きる			
III. 自然や命を大切にする			
IV. 支え合って生きる			

### (2)フォーマットに記入する

それでは、この様式（フォーマット）を用いた場合に、どのような評価活動が想定できるかについて具体的に考えてみましょう。

ここでは、まず「正直な心」を中心的な主題とする授業を行ったことを想定します。したがって、「Iの観点」に相当する表の最上段、「自分を高め

る」の欄に記入することが前提になります。

授業中もしくは終了後に、教師は授業意図と関係づけて子どもたちの様子を観察します。子どもたちの変化や成長、あるいは特定の子の目立った変化や成長が、3つの観点のうちのどこに位置づけられるかを見ておきます。

次に、「友だちへの思いやり」を主題とした授業を行ったとします。以下の手続きは前と同様で、ひたすら子どもたちの様子についての観察記録を集積します。もちろん、すべての授業において全ての子どもについて記録を残すというのは、労力的にいても現実的ではありません。気づいたその都度、もしくは目立った変化があったときに、備忘録風に記録を残せばよいのです。

こうして集積したデータをもとにして、学期末または年度末に個別の様式（フォーマット）の中に記入していきます。

### (3) 自己評価を活用する

評価規準を子どもと教師が共有するという考え方は、子どもと教師が同じ方向を向いて努力するという発想から生まれてきたものです。この段階に至ると、もはや教師から子どもに対して一方的に宣告するような悪しき発想は一掃されます。

それをよりいっそう効果的なものにするためにも、子どもによる自己評価をぜひ取り入れたいものです。自分で自分の状態を評価するという作業には、次の学習や生活への動機が織り込まれる可能性があるからです。

その基礎となるデータとしては、日常の記録や日記などが参考になります。

しかし、子どもたちが一定期間の学習をふり返って自己評価するという作業は案外難しいことにも配慮が必要です。下の「作成例」は、自分の状況を記号で表す工夫をしたものです（◎=よくできた、○=まあまあ、△=努力する）。

最後に、活用上の留意点を記しておきます。

私たちは、下の表を隙間なく埋めることを目的にして評価活動をするものではありません。日常の活動の中で集積した子どもたちの変化や成長を整理して捉えるために、以下のフォーマットが有効であると考えています。

今後、教科化のための準備が加速すると予想されますが、通知表や指導要録の形式がどのようなものになるかは現段階では不確定です。しかし、以上の考え方と方法さえ理解できていれば、どのような方向にも対応できると確信しています。

【表2】フォーマットの作成例（ある学期を想定して）

	感じる心 (道徳的心情)	考える頭 (道徳的理解や判断)	行動する力 (実践意欲や態度)
I 自分を高める	間違いを認め、よいところを伸ばそうと思った	正直の大切さがわかり、自分のよいところを見つけた	自分から正直に明るい心で生活しようとした
*正直な心	○ ○	◎ ○	◎ ◎
II 共に気持ちよく	友だちの気持ちを思いやるろうとした	友だちの気持ちを考えることができた	自分から友だちと助け合おうとした
*友だちへの思いやり	◎ ○	○ △	○ ○
III 自然や命を大切に			
IV 支え合って生きる			

※ 表中の\*ゴシック体は、この期間に取り上げた主題名を表す。無記入は指導なしを示す。

※ 各セルの下段、左の記号は教師による評価、右は子どもによる自己評価を表す。

※ 記入された項目で特に特徴的な傾向について、教師は所見として具体的に表現する。

## 価値観の四類型

秋田公立美術大学教授 毛内 嘉威



### 1. はじめに

中央教育審議会（道徳教育専門部会）より「道徳に係る教育課程の改善等について」（審議のまとめ（案））が出された。その中で、道徳教育の要となる「特別の教科 道徳」（仮称）の目標について、「道徳性の育成に向けて重視すべき資質・能力とは何かを明確化し、発達の段階を踏まえて計画的な指導を充実する観点から、従来重視されてきた道徳的な心情の涵養のほか、様々な道徳的価値について理解し、多角的に考え、判断するという認知的な能力の育成や、道徳的に行うための意欲や態度の育成なども重視することが必要と考えられる。その上で、最終的には、一人ひとりが生きる上で出会う様々な判断や行為が求められる場面において、主体的に道徳的判断を行い、道徳的行為を選択し、実践することができる資質・能力を育成すること、すなわち、道徳的課題や問題を主体的に解決するための資質・能力を育成することとして明確に示すべき」としている。これは、認知レベルの側面や道徳的実践の指導の充実を目標として盛り込むことも視野に入れ、検討していることを意味している。

評価については、「教員の道徳指導に関する評価」と「児童生徒の道徳性に関する評価」を分けて考える必要がある。教員の指導の評価については、教員の判断により、児童生徒の学習状況について、観点別の評価、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、児童生徒の自己評価など、児童生徒の実態や指導する内容項目などを踏まえた多様な方法を適切に活用しつつ、指導の改善につなげていくとある。また、指導要録には、前述の指導のプロセスにおける評価において児童生徒を多面的に評価した結果を踏まえ、児童生徒のよりよく生きようとする意欲や可能性を認めるものとなるよう留意して評価を示すとある。その具体的な

在り方として、「特別の教科 道徳」の評価については、指導要録に記述式の欄を設けること、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の評価については、現行の指導要録の「行動の記録」を改善し活用することなどがまとめられている。「特別の教科 道徳」の評価に当たっては、道徳教育の性格に鑑み、これまで通り数値などによる評価は行わないことある。

### 2. 評価の意義

教育における評価とは、子どもにとっては自分の成長を振り返る契機となるものであり、教師にとっては指導計画や指導方法を改善する手掛かりとなるものである。しかるに、道徳教育における評価も、子ども自身が自己のよりよい生き方を求めていく自己評価を生かして道徳的価値の自覚という目標への努力を支援するとともに、子どもの道徳的なよさや道徳的成長に対する共感的な理解に基づいて指導計画や指導方法を評価し、その結果を指導の改善に生かしていくべきものである。したがって、道徳の時間についても、指導の前後における子どもの心の変容を様々な方法でとらえ、教師が自らの指導を評価し、指導計画や指導方法の改善に生かしていく必要がある。特に、よりよく生きようとしている子ども自身による評価の重要性を認識し、その内容を指導の改善に生かすとともに、子ども自身が道徳的価値の自覚及び人間としての生き方についての考えを深める観点から、自己を深く見つめ、よく考え、よりよい生き方を目指していく努力を認め、勇気づけ、自らの道徳性を育てていこうとする力を高めることが大切である。したがって、「特別の教科 道徳」においても、教師は、指導のねらいとのかかわりにおいて子どもの心の動きの変化などを様々な方法でとらえ、それによって自らの指導を評価し、指導方法などの改善に努めなければならないことは言うま

でもない。

### 3. 道徳教育の評価について

評価の基本的な在り方について、道徳教育の評価と「特別の教科 道徳」の評価との関係をどのように考え、その関係をどのように示すべきかについて考える必要がある。道徳教育は、一人ひとりの道徳性の発達を促すものである。道徳性は、人間の人格全体にかかわるものであり、いくつかの様相に分けられるものではない。よって、数値による評価を行うことは不適切である。しかし、学校教育活動は、指導の目標、ねらいや内容をもって計画的に実施されている。そのため、道徳性の理解や評価に当たっては、道徳の内容項目を窓口とし、道徳性の要素ともいえる諸様相としての観点から評価することが多い。子どもの成長の振り返りや指導計画・指導方法の改善のために、具体的に何を評価するのかを明らかにし、それに応じた多様な評価の方法について検討する必要がある。具体的に言えば、道徳的心情、判断力、実践意欲、態度を評価するのか、道徳の内容項目に対応させた評価にするのか、道徳的価値の自覚を深めるといった点で評価していくのか、結果を重視する見方から動機を重視する見方、主観的な見方から客観的な見方への移行を評価するのかなどについて検討する必要がある。

目標に認知的側面が入ることが検討されていることからわかるように、認知レベルの側面での評価はできそうである。子どもたち自身が「特別の教科 道徳」の中で自分を振り返る、自分を見つめることができたかどうかという評価は、ある程度可能だと考える。この他にも、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など多様な評価方法が提示されている。道徳性を総合的に評価し指導に生かしていくために検討すべきである。

### 4. 「特別の教科 道徳」の評価について

道徳授業を考えたとき、子どもたちの学びの姿や足跡がしっかりと見えるような評価を構築する必要がある。教師が、何となく感覚的に今日の授業はよかったなどという評価であってはならない。子どもたち自身も自らを振り返り、子どもの心の足跡が刻まれ、そして教師にも見える形の評価が必要である。しかし、一人の授業者がすべての授業場面で一人ひとりの学習状況を評価することは極めて難しい。目標に照らして、①ねらいとする

価値に直接かかわる中心発問の場面や、②自己とのかかわりでねらいとする価値についての自覚を深める学習場面では、評価方法を工夫してしっかりと評価したい。

### 5. 価値観の四類型に基づく評価について

価値観の四類型とは、青木孝頼先生が考案されたものであり、下記に示すように学習指導要領の道徳の内容項目ごとに子どもの価値観を「A・B・C・D」の四つの類型に示したものである。

価値観の四類型の活用は、中心発問に対する子どもの発言の整理・分類や、価値の一般化の際に

高学年 思いやり・親切 2-(2)	
A	思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする。
B	相手の立場を十分に考えられないが、親切にすることが多い。
C	相手の立場をあまり考えられず、親切にすることが少ない。
D	相手の立場を考えようともせず、不親切なことをしやすい。

子どもに自分の価値観を自覚させることに使うのが一般的であるが、下記のように子どもの道徳性の把握や評価にも使われる。

価値観の四類型を評価に使う場合、授業後に子ども自身による自己評価を行い、価値観を自覚させる。また、下記のように教師による実態把握とを比較しながら、自分を見つめさせ、しっかりと自己理解ができるようにすることを目的としている。今では、価値観の四類型を活用した評価はほとんど見られないが、基本として覚えておくとよい。このような評価を繰り返し行っていくと、教師と子どものズレもなくなり、全体の傾向として自分を見る目が厳しくなっていく。活用する場合、課題も含めて理解する必要がある。

#### 【子どもの自己評価と教師の評価】

	教師	子ども	差	考 察
A児	B	B	0	
B児	B	A	+1	やや甘い
C児	C	A	+2	自分に甘い
D児	A	C	-2	自分に厳しい

## 構成主義的な評価観にもとづいて 特別の教科「道徳」の評価を考える



盛岡大学文学部准教授 市川 洋子

### 1. 「評価」に見られる素朴概念

学生に評価と聞いて何をイメージするかを聞くと、「テスト」「点数」「通知表」「54321」といった答えが返ってくる。これは学生に限ったことではない。点数による「成績づけ」「価値づけ」あるいは「序列化」という評価のイメージは、電流に見られるような素朴概念に似て、非常に強固である。

評価が序列化であるという考え方に立つと、道徳の評価は、例えば「友達おもしろい人順に並べ」ということになってしまう。現行の指導要録における教育評価の目的は指導の改善にあるので、評価結果（並び順）を見て指導方法を改善し、並び順を変えようといったおかしなことに??

### 2. 道徳における評価をどう考えればいいのか

目標標準の絶対評価では、外側の基準が存在する。道徳が特別の教科になった場合、他教科と同様に、「友達を大切にすること」という価値に対する規準は示せても、客観的な基準を設定できるとは到底考えられない。しかも、第三者である教師が、対象児童の外に現れる行動の一部分だけを切り取って、抽象的な言葉が並んだ基準で判断する。このような評価が、果たして子どもの成長に寄与するのであろうか。

道徳における評価が子どもの成長に寄与するためには、評価のパラダイムを変換しなければならない。つまり、構成主義的な学習観にもとづいて評価を考えていくことが必要である。

構成主義的パラダイムにおける学習は、「学習者自身が知識を構成していく過程」(久保田, 2000)<sup>1)</sup>である。道徳の授業の中で子どもの考えが再構成

されることによって、授業で得た知識がその子どもの生活の文脈に落とし込まれる。再構成の過程を教師が見取るためには、道徳的価値のある課題に取り組みせ、学習者がどう感じ、どう考えたかを引き出していかなければならない。それは、真正評価 (authentic assessment) の概念にそったものである。

### 3. 道徳における真正評価

Wiggins<sup>2)</sup>は、教育評価 (Educative Assessment) の重要な特徴を2つあげている。1つは、測定するのではなく、有意義なパフォーマンス課題を基盤として、パフォーマンスを改善することを意識してデザインされるということ。もう1つは、すべての生徒と教師に有用なフィードバックを提供するようなシステムを用意するということである。

つまり、真正評価とは、有意義なパフォーマンス課題に取り組みせ、生徒のパフォーマンスを改善することである。道徳教育におけるパフォーマンスの改善とは、道徳的な実践力の向上に他ならない。人は無意識のうちに自己評価を行って行動している。自分の基準に照らし合わせて判断し、選択し、行動している。無意識に行っている自己評価の基準を意識化させ、よりよい基準に自己修正していくことが、真正評価の概念にそった道徳の評価のあり方だと言えそうである。

実際の道徳授業で考えてみよう。授業のはじめに目標 (評価規準) を教師と子どもが共有し、授業の終わりに振り返らせることで、無意識のうちに自己評価を意識化させる。難しい選択を迫るような場に子どもを追い込んで、判断させるといった経験を授業の中で積み重ねることで

判断力を高めていく。答えが1つではない課題に取り組み、他の子どもとの相互作用によって判断基準をより適切なものに自己修正していく。

このような学習活動を通して修正された基準が、その後の無意識に行う自己評価にも影響を及ぼし、道徳的な実践力の向上に寄与していくのではないだろうか。

授業の中で困惑したこと、共感したこと、感動したことを『心』で感じる。「これじゃあだめだ。考え直さないと」「これからは、もっと～してこう」と『頭』で判断基準を修正する。それが、行動する『力』の礎となっていくのである。

#### 4. 教師の役割はどうなるのか

道徳の評価の核が子どもの自己評価にあるならば、教師の役割はどう位置づけられるのだろうか。

(1)子どもの自己評価のための情報を提供する。

自己評価の基準は子どもによって異なり、それが個性というものである。発達段階によっても異なってくる。子ども独自の基準がよりよい基準に自己修正されていけばよいわけだが、では、どこまでいったら「よい基準」と言えるのだろうか。修正していけば行くほど、「前はこれだと思っていたけど、もっと～したほうがよさそうだ」と新たな基準が見えてくる。教師の仕事に似て、きりが無い。しかしながら、「よい基準」を追究し続けることで、真の「よい基準」に近づくことができる。自己評価の力をつけていくには、長期的に継続していくしかない。

だからといって、道徳の授業があるたびに、単に自己評価シートや振り返りノートに書かせればよいというわけではない。授業における教師や他の子どもの言動が、『頭』で考えるときの資料(評価情報)とならなければならない。つまり、教師の役割は、子どもの自己評価に有用な情報を提供(フィードバック)することである。

例えば、「もっとがんばりましょう」「よく考えたね」と言った不明瞭なコメントではなく、「○○さんが、あなたはいつも優しくしてくれるんだと言ってましたよ」と、目標に関連した成果について明確で有用な証拠を、できればタイムリーに提示する。2,3週間も経ってコメントを返却するのは、役に立たない。

(2)子どもの自己評価のための多種多様な情報を得られるような環境を用意する。

教師のフィードバックは、情報の一部である。他の子どもや家族、周囲の大人といった子どもを取り巻く社会との相互作用によって様々な情報を取り入れることで、子ども個々の判断基準が「よい基準」へと研ぎ澄まされていく。このような学習の機会と場を用意することも、教師の役割である。(3)目標の実現に向けて新たな手立てを考える。

人間がよりよく社会で生きていくために望ましい道徳的価値観を涵養するのは、教師の役目である。一人ひとりの子どもがもつ基準は異なっても、向かうべき目標(方向性)に向かってより高めていかなければならない。そのためには、授業実践で得たすべての評価情報が、指導や目標の見直しを行うための資料とならなければならない。

(4)教育の成果を示す。

学校や教師は、社会的責任を負っている。子どもが何を獲得したか、その成果を指導要録や通知表で、あるいは保護者面談で示す必要がある。

そのために準備しなければならないものは特にない。子どもが自己評価したシートやノートに書かれた内容からその子どもの成長を読み取ってそれを示すことが、何より明瞭な証拠となり得るのである。

#### 5. 終わりに

総合的な学習の時間が創設されたとき、数値による評価はなじまないとして、学習の過程を重視した評価のあり方が様々に模索された。ポートフォリオ評価という新しい評価方法が入ってきて、多くの学校で学習物のファイリングが行われたが、ファイルして終わりという学校も少なくなかった。この背景には、ポートフォリオ評価という方法論を支える構成主義的な学習論や評価観にまで認識が及ばなかったからである。同じ轍を踏まないためにも、特別の教科「道徳」の評価が、これまでの評価の考え方では通用しないということをしつかりと確認しておく必要がある。

- 1) 久保田賢一『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、2000
- 2) Grant Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, 1998

# 情報モラルと道徳⑤

～『わたしたちの道徳』とのコラボを考える～

石川県小松市立能美小学校 北川 忠



## 1 「なかよしノート」(『ゆたかなこころ2年』光文書院)

情報モラルとして取り扱う内容は「情報社会の倫理・約束やきまりを守る」である。資料には学級全員が順番に閲覧し、書きこむことができる「なかよしノート」が登場する。この「なかよしノート」に個人のトラブルがもちこまれることで事件が起きた。「たかし」が「けんた」への怒りをノートに書きこんでしまう。このノートを見た次の子も「けんた」を拒否する書きこみを行い、また次の子も同様に書きこんでしまった。書きこまれた「けんた」もこのノートを見ていやな気持ちになる。まさにアナログの掲示版であり、LINE・フェイスブックなどで発生するネットトラブルに酷似した事例である。

## 2 いじめであるということ

本資料のねらいは「みんなで使うものを大切に」4-(1) 公德心である。「大切に」するという意味は「傷まないように丁寧に扱う」ということだけではなく、「本来の目的を理解して使用する」ことも指している。学級のみんが仲良くなるためにつくられたであろう「なかよしノート」である。たとえ「けんた」が日常から周囲の子とトラブルを起こしがちで、やや強い立場にあるとしても、ノートへの書きこみで彼に報復することはノート本来の使用目的からはずれている。「なかよしノート」は一对一の交換日記ではなく学級全員が閲覧できるものであるため、書きこまれてしまった内容とは異なる事実があったとしても第三者には正確に伝わらず、真実を知らないまま批判に追従するものも現れて特定の個人に心的被害を与えることにつながってしまうからだ。使い方を間違えればいじめの温床になってしまう。

## 3 ねらい

◎次に使う人のことを考えてみんなが使うものを大切に。4-(1) 規則尊重、公德心  
・「なかよしノート」はみんなが仲良くなるためにあることがわかる。

- ・ノートを見たけんたがいやな気持ちになっていることがわかる。
- ・みんなが使うものを使うときのきまりがわかる。
- ・みんなでするものは次に使う人のことを考えて使おうとする。

## 4 指導の流れ

導入では『わたしたちの道徳』122, 123ページを使ってみんなが使うものについて考えさせる。

- ・どんなものがあるか。
- ・みんなが使えるものがあるとどんないいことがあるか。
- ・使うときのルールは何か。

この導入部では、主にものを傷めないように使うことが出されると思うが、みんなが使うものを次に使うのは自分ではないこともあるということを確認しておく、展開への仕掛けとなる。

続いて資料に入り、テーマに沿った発問で考えさせる。

- ・「なかよしノート」は何のためにあるか。
- ・一番嫌な気持ちになっているのはだれか。
- ・自分ならどんなルールを考えるか。

特に一番嫌な気持ちになっている人物を考えさせるときには複数の人物を図で比較し、事実なのか思いこみなのかも表示することで、結果的に一人を集中していじめてしまうことになっていることに気づかせておきたい。また、導入で考えたみんなが使うものの使い方と重ねることで、使い方にはものを傷めないことと次に使う人の気持ちを考えるという二つの面があることに気づかせる。

終末ではいつもものを大切に扱っている子を紹介して、みんなが仲良く生活するためにみんなのものを大切にしようという実践意欲をもたせたい。

## 5 公德心へつなぐ

ブラジルでサッカースタジアムのごみを拾って帰る日本人サポーターが話題になった。公德心は日本人が小学生の時から訓練されてきた賜物であろう。低学年から心を育て、実践につなげたい。

# 道徳授業の「落とし穴」②

## ～「教師の思うような発言ばかりを求める」～

千葉大学教育学部特任教授 土田 雄一



### 1. 道徳授業の「落とし穴」から授業改善を

「落とし穴」は授業改善の視点でもある。今回は教師の発問と児童の発言に焦点を当てる。

### 2. 道徳授業の「落とし穴」③④

- ③教師の思うような発言ばかりを求める。
- ④「一問一答式」の授業。

この2点は日常授業でもありがちな「落とし穴」である。「指導案（台本）を意識」するあまり、教師が期待する発言ばかりを求める授業に出会うことがある。子どもたちも「教師が求める「正解」を考えようとする。子どもたちの発言は「形式的」になり、「本音」で語ろうとしなくなる。本音が教師の求めるものと違っていたら困るからだ。

「一問一答式」の授業では、教師の求める「正解」がすぐに出れば出るほど、授業が上滑りに進み、深まりがなくなる。

- pattern①「指導案どおりに進める」ことを意識し過ぎる。（台本へのこだわり）
- pattern② 教師が思うように授業を進める。
- pattern③ 求めている発言には「消極的反応」をしがちである。

では、このような「落とし穴」に、はまらないためにはどうしたらよいのだろうか。

### 3. 「落とし穴」対策

#### ①「主役はだれか」を考える

授業の主役は子どもたちである。「子どもたちの思考や意識の流れ」を第一に考えたプランなのか、それとも教師が求めるプランなのかを吟味する必要がある。「子どもの意識の流れ」を考えた授業づくりをしたい。

#### ②教師が「受容的に聴く」

道徳の時間は、学力に関係なく、すべての子どもたちが自分の思いを表現できる時間である。まず、教師が一人一人の子どもの意見を大切にしたい聴き方であることが基本だが、「正解」を求めるタイプの授業は「異なる意見に対して反応が冷やか」であるように感じる。「なるほど。あなた

はそう考えるんだね」「先生が気づかなかった視点だね」などの返しや「温かい視線」で発言を受け止めよう。教師の態度から伝わるメッセージは大きい。

#### ③突っ込み・切り返しの発問をする

まずは、子どもたちの発言を受容した上で、突っ込んだり、切り返したりする発問をするとうよい。「どうしてそう思うのかな。もう少し詳しく教えて」「では、別の〇〇の立場だったら、どう考えるだろう」などの発問を用意しておく。「期待した発言」が出てもしすぐには次に進まず、詳しく聞いたり、考えを深めたり、他の意見を聞いたりするとよい。互いの意見を聞き合うことで、子どもたちの思考は刺激される。

#### ④他の子どもたちに問いかける

求める発言がすぐに出たり、「一問一答式」の授業になりそうときには、「他の子どもたちに問いかける」とよい。「他の人はどう考えるか?」「似ているか?」「理由は?」などを子どもたちに問いかける。教師はそれぞれの発言を聞き、整理する。ねらいから考え、必要に応じて発問をする。これは子ども同士で高め合う学習につながる。

#### ⑤子ども同士の発言を関連させる

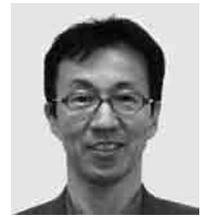
「一問一答式」の授業は子ども同士の発言の「つながり」がない。これは、他教科の授業でも同様であろう。「日常の授業で、子どもたちの考えを交流させる問いかけをしているか」を振り返る必要がある。子ども同士が高め合う発言が多い学級の道徳授業は「受容的」であり、「日常の授業でも同様の取組み」がされている。他教科の授業姿勢が道徳の時間に反映される。

### 4. 「ローマは一日にして成らず」

認め合い、高め合う授業は理想である。しかし、はじめからだれもができる訳ではない。その姿を目指して、「何をすべきか」自分の授業を振り返る必要がある。教師の受容的な受け応えと発問で、日常の授業も次第に変わっていく。教師が変われば、子どもも変わる。「落とし穴」は自分の授業を見つめ直す指標なのである。

## 中学年の道徳授業

信頼・友情の授業を複数時間扱いで構想する



筑波大学附属小学校 加藤 宣行

### 1. 資料について

本資料は、ゆたかな心4年生版に収録されている、主に「信頼・友情」の内容項目を学習するために書かれた資料である。

### 2. 本時のポイント

本時の授業展開は、3時間の単元構想の3時間目として行った。光文ではこれを重点主題と呼んでいる。総合単元的道徳学習と同じような理念である。

### 3. 単元の構想

第一次 「祭り日」(光文書院)

一人ひとりが自分を主張するだけでなく、相手に合わせて重なり合うようにハーモニーを作るというイメージを持たせ、よりよいチームワークについて考えさせる。授業後、そのイメージを図式化してくるよう課題を出した。

第二次 「同じ仲間だから」『私たちの道徳』

第一次に考えてきたよりよいチームのイメージを持ちながら、『私たちの道徳』の資料をもとにしてお互いを認め合うことによって一人ひとりの力がフルに発揮され、より強いチームになることができることを学習する。

第三次 「仲間がいるから」(光文書院) [本時]

強いチームの条件を考えながら資料を読み、強いチームというのは選手だけではなく、その周りでチームを陰で支える存在があり、その人たちのおかげで、さらに強い結束が生まれ、結果的に最高のパフォーマンスができることに気づかせることをねらいとした。

### 4. 授業の実際

(1) 資料名 「仲間がいるから」

『ゆたかな心』光文書院

(2) 内容項目 2-(3) 信頼・友情

2-(2) 思いやり・親切

### (3) 本時の展開

T:「仲間がいるから」ってお話なんだけど、このチームはよいチームかどうか考えながら読んでください。

(資料「仲間がいるから」を読む)

T:この、上野選手がいるチームは、いいチームだと思う人は手を挙げてください。(挙手多数) どの辺がいいチームなのですか。

C:上野選手みたいな、一人じゃできない、仲間がいるからという気持ちがいいと思った。

T:なるほど。上野選手、一人じゃなかったよ。仲間がいたよ。チームとしては16人。何といっても、上野選手は素晴らしかった。すごい速い球を投げられるすごい選手だった。それをみんなまで応援して、バックアップしたから、バラバラがまとまり合って強くなったんだよね。

C:それもそうなんだけど、けがで出場できなかった内藤選手も、みんなのことを一生懸命応援していた。

C:つけたしなんだけど、内藤選手が応援してくれたからこそ、協力して勝てたのだと思う。

C:内藤選手がお守りを作ってくれたり、ほかの出場選手に出場できない自分は何ができるかって考えた。

C:わたしは、内藤選手が一人だけチームから外れてるんじゃないかって、一人ひとりの選手の心の中に内藤選手がいると思う。一人ひとりの選手の体の中には内藤選手のパワーがいっぱい入っていると思うから、一人だけ外にいるのはおかしいと思う。

T:ということは、みんながこのチームはいいチームだと思う理由は、この選手一人ひとりの中に応援してくれる仲間の気持ちが入っているから、だから強い。上野選手が強かったから勝っ

たんじゃなくて、応援の力が強かったから勝ったんだ。

C：さっき言ったのもそうなんだけど、みんながいたから優勝できたんだと思う。

T：みんながいたから優勝できたと思う人？（挙手多数）そりゃ、仲間がいなければソフトボールはできないだよ。じゃあ、上野選手が15人いたらもっと強いチームになったんだね。

C：う～ん、どうなんだろう。

C：内藤選手がけがで出られなかった分、内藤選手はみんなのことを思っていて、みんなも内藤選手のことを思っているから、思いやりみたいな感じでいい試合ができたと思う。

C：つけたしなんだけど、支え合うってことは、何かできないことをほかの人にフォローしてもらおう。それで優勝できたと思うんだけど、だからみんなの特徴、ここはうまいけどここはだめ、そういうのをみんなで支え合ってきたから優勝できたのだと思う。

C：支え合うは、自分はこれはできないっていうよりも、みんながこうだよって教えてくれたり、できないところを直してくれる。

T：なるほど、チーム力だね。上野選手は、いろんな人がいるんだっていうのを知っているから、自分だけが得意になっているわけじゃないんだね。

T：一人ひとりがフォローするってそういうことだね。仲間のことがわかればフォローできるよ。それがナンバーワンのチーム力だよ。ここは出っ張ってないけど、こっちが出っ張ってる人もいるよ。それが全部バラバラじゃなくて一つの塊になって、最終的にバランスの取れた強いチームとなる。だから、どのチームもいろいろな人がいるんだけど、大事なのは、そういう一人ひとりに頼ったり任せたり補い合っていけるんだよ。その中で安心して自分の力を出し切ることができるよ。これができたら、自分はこれをやればいい、あとはほかの人がフォローしてくれる、っていうのがわかったらいいチームになる。そういうチームが強いんだよ。

C：チームの人それぞれの特徴とか得意なこと苦手なこと、それを埋めていっていいチームにしていく。

C：こういうチームだったら、自分ができないこ

とがなくなって、自分ができることが多くなると思う。

T：できることが多くなる、これからも伸びていく。一人じゃできないことがね。

C：いいチームは、エラーとかしちゃっても、へったくそとかじゃなくて、ドンマイドンマイって、励ませるチームだと思う。

T：足を引っ張り合うんじゃないでね。

T：そういう気持ちをみなさんももってますか？ そういう気持ちがあるからもっといろいろなことができるようになるのだろうね。

C：仲間がいるから、もしも負けちゃっても、満足できる試合ができると思う。

T：間違っても足引っぱらないでね。もしこの中で間違えたら恥ずかしいかなって思っている人がいたら、そんなふうに思っている人は一人もいないよ。自分が思ったことを言ってごらん。

C：仲間がいるから、最後までできる。

T：今日も、仲間がいるから最後までがんばったね。言えたね。

C：自分一人でできないことも、みんながいればできる。できないことは自分が苦手なことであって、チームがいれば苦手が克服できる。

C：仲間がいるから、エラーをしても、ドンマイドンマイって言って、優勝につながる。

T：優勝につながるんだよ。優勝できたことじゃなくて、優勝につながる事が大事なんだよね。

T：ああ、よくがんばったね。終わります。

## 5. 授業を終えて

子どもたちは、見かけの強さではなく、そのチームのもつ可能性にまで目を向けるようになった。つまり、目に見える世界ではなく、見えない世界にこそ、大切なことがある。ただ単に力をつけても、その力をお互いが生かし合ったり、補い合ったりしなければ、本当の力は発揮できない。そして、その力を発揮できるためには、「縁の下の力持ち」的な、支えになってくれる存在があることを忘れてはならないということに気づく。そこに気づくことができたチームこそが、強くなれるのである。