

●マイハート		
◇礼法は心と体が一体となること	小笠原清忠……	2
●特集／若手先生の不安・疑問に加藤先生が答える		
◇教科化を見据えて、どんな授業をすればよいのか	大原明恵／菅野友将／加藤宣行／古見豪基……	3
●特集／研究公開授業でぜひ使いたい！		
◇子どもを魅了する道徳の資料（教材）の力	佐々井信子／根本哲弥／松下恭平……	9
●リレー連載／デジタル道徳を活用した授業		
◇朗読を聞くことで変容した子どもたち	中村絵里……	15
●連載／心に残る道徳授業		
◇子どもの柔軟な発想で授業が変わる！	加藤宣行……	17

本文中の勤務校は平成28年11月現在のものです。



礼法は心と体が一体となること

小笠原流三十一世宗家 小笠原清忠



小笠原家は、初代小笠原長清^{ながきよ}に始まる清和源氏の家系です。後醍醐天皇に仕えていた総領家七代小笠原貞宗^{さだむね}と当家七代常興^{つねおき}は、武家の定まった法式として、起居動静の式を始めとして、言語令、騎乗令などを六十四巻にまとめ『修身論』と名付け献上したところ、家法にするようにとの勅令を賜り、現在でも小笠原家に伝わる根本の書物となっています。

二人はまた『体用論』をまとめました。『修身論』は「心」を、『体用論』は「体」を、それぞれいかに扱うべきかについて述べていますが、心と体が一体となったときにこそ小笠原流の真髄は発揮されます。その意味では、この二冊は別々に考えるべきものではなく、糾方^{きゆうほう}（礼法・弓術・弓馬術）を心の面と、体の面の両面から捉えたものです。

『修身論』では、武家の六芸として「礼、軍、射、御、書、作」をあげ、この六芸の事々は変わっても、その一理は同じであり、礼こそ六芸の最右翼であるとしています。すべての基本は礼にあり、糾方の入門もまず礼を行うことにあります。

礼に於ける基本はあくまで自然ということで、これを日常生活の中で知識の教養、行動の教養として修得していくことは、現在でも大切なことであると考えられます。

『体用論』は、行動の教養の基本を説いたものと解釈されます。『孟子』に「道は近きにあり、これを遠くに求む」とあります。日常の行動では、あたり前のことをあたり前に行えばよいということなのです。傍目に上手であるとか、また難しさを感じさせるような行動には「無理」があります。誰が見ても普通に出来そうなことを、いざやってみると出来ない、そんなところに真髄があるということです。

「心」と「体」の両面が大切なのです。心の持ち様は形に表れますし、また形は心に影響してきます。立つ、座る、歩く、廻る、物を持つといった普段の基本的な動きでも、正しい姿勢で正確に行

うことが必要で、急な晴れの場に出たときなど「躊躇する」ということが、姿勢にも表れるのです。

どんな場合にも対応できる正しい姿勢があります。その正しい姿勢を常に意識して動作を行うことにより、見る者に行動の美しさを感じさせるようになります。日本の礼法を、マナーとかエチケットという言葉だけで表せないのは「行動の美」を大切にしているからです。

人間の美しさの理想には、伸び伸びとして清々しい、生氣あふれる姿形が求められます。マナーやエチケットは約束事であり、その常識的な約束事を知ってしまえばよいのですが、「行動の美」は、基本を積み重ねた稽古によってのみ次第に獲得できるものです。その稽古とは日常の生活の中で、常に自分の行動を自然な正しい方向へと意識することなのです。

お辞儀は自分の誠意が相手に通じることが大切です。形だけ頭を下げていても意味がありません。心のこもったお辞儀には、正しい姿勢が必要なのです。正しい姿勢が、正しい心、心を尽くした正しい形、生きた体となります。

どれほど豊かな学問的知識があっても、社会人として普通の交際ができない人は人間として失格です。教養という言葉の中には豊かな広い社会的常識、円満な情緒性も含まれています。

今日の社会は自由すぎるほど平等ですが、平等だけでは社会生活は成り立ちません。経験者と未経験者、教える立場と教わる立場、色々な立場の違いがあり、「時・所・人」に合わせた融通のきく教養を身につける必要があります。

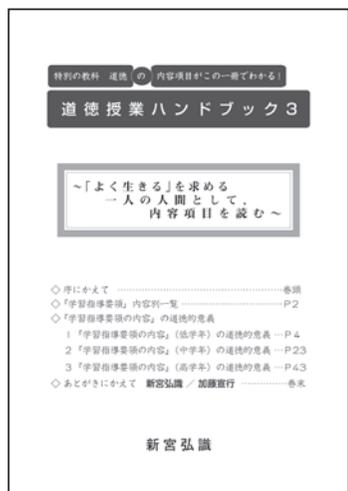
礼儀作法の修練は品位、風格の習得を目指すことであり、そこに礼の心が存在するのです。

おがさわら きよただ 昭和18年、三十世宗家小笠原清信の長男として東京神田にて出生。平成4年、三十世宗家逝去に伴い三十一世宗家襲名。慶應義塾大学非常勤講師、鹿屋体育大学客員教授を経て、現在、東京都学生弓道連盟会長、日本古武道協会常務理事、池坊短期大学客員教授、皇學館大学特別招聘教授、伊勢神宮崇敬会評議員。

新発売！

道徳授業ハンドブック3

～「よく生きる」を求める一人の人間として、内容項目を読む～



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

※市販はしていません。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 営業グループ

※『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つくるか～』も好評発売中！

■「子どもの道徳」へのご意見・ご感想をぜひお寄せください。

弊社 web ページ「お問い合わせ」コーナー <http://www.kobun.co.jp/contact/>

教科化を見据えて、どんな授業をすればいいのか

帝京大学小学校（5年目） 大原 明恵

埼玉県和光市立第四小学校（1年目） 菅野 友将

筑波大学附属小学校 加藤 宣行

【コーディネーター】 埼玉県和光市立第五小学校 古見 豪基

◎ 大原先生の不安・疑問

子どもたちから問いを引き出すのが非常に難しいです。

授業では、読み物資料を読んだときに、心に残ったことを子どもたちに発言させて、発言の中から共通項を見つけて、「これはどういうことだろう」と問いを作っています。ただ、その問いが果たして、子どもたち全員が切実に感じた問いなのか、あまりうまく引き出せていないのではないかと感じています。



◎ 加藤先生の回答

問いが、本当に子どもの意識になっていたのかどうか。例えば【勤労、公共の精神】の授業で、教材に沿った形の「なぜお父さんは休みの日にまで働くのだろうか」といった問いをすることが導入の一つのパターンかと思いますが、これはある意味、その教材への導入になっています。だから、下手すると教材を読み取るための問いとなり、読み取りに長けている子が教材の中から答えを探す授業になりがちな導入です。もちろん、教材に力がある場合、このような教材への導入を行うというのも一つの方法です。

本質的なのは、価値へ向かう導入です。【勤労、公共の精神】の授業で言えば、「なぜ働くのか」。ただし、最初から答えありきで、みんなのためとか、自分のためになるとか、あるいはお金がもらえるとかを答えるだけはいけません。ここで大事なのは、子どもたちから出た『知っているつもり』のイメージを、「あれ？ どういうことだろう」と考え直し、みんなで話してみても「そうか！」と『合点するところ』につながる教師の投げかけがなければいけないということです。実際にやりながら考えてみましょう。

＜模擬授業1 「母の仕事」(5年・光文書院)＞

加藤：導入で、「これから仕事だよと言ったら、みんなどういう気持ちになるかな」と聞きます。先生方はどうですか？

菅野：がんばらないと、という気持ちになる。(加藤先生がホワイトボードにやる気になっている顔(☹)を描く)

大原：面倒だなあ。(嫌そうな顔(☹)を描く)

古見：やってもやらなくてもどっちでもいい、誰かに言われたらやろう。(無表情の顔(☹)を描く)

加藤：どの顔で仕事をするのが一番よいでしょう。

大原：(☹)という顔です。
加藤：では、これから「母の仕事」を読むので、お母さんの仕事のしかたはどれか考えてみましょう。みんな(☹)という顔がいちばんよい仕事だと言っていましたね。

(「母の仕事」を読む)

加藤：このお母さん、(☹)という顔で仕事をしていますか。

大原：(☹)というか……。

菅野：がんばらなくちゃ！という(☹)。

加藤：こんなにたくたですが、本当は仕事したくないんですかね。お母さんはずっと(☹)という顔でしょうか。

菅野：終わった後は疲れていて大変そうだけど、仕事と考えたときには、誰かの役に立っていると思って、がんばる気持ちでいる。

加藤：なるほど、最終的には(☹)という顔だけど、ずっとこの顔ではないということですか？

菅野：(☹)の顔や、(☹)の顔もあります。

加藤：それでは、最初に確認した(☹)の顔で仕事をするのがいちばんよいとする考え方からすると、お母さんの仕事のしかたはよくないかな。(☹)や(☹)が入っちゃうと……。

大原：わかった……わかりました。時には必要で

す。(☹)や(☹)は、必要。

加藤：大原先生が何かに気づいたみたいだよ。

菅野：大原先生、何に気がついたの？

＜模擬授業終了＞

この大原先生の気づきが『知っているつもり』のイメージを、「あれ？ どういうことだろう」と考え直し、みんなで話してみても「そうか！」と『合点するところ』ではないでしょうか。

4年生でこの授業をしたときには、「先生、(☹)から(☹)に行くと、(☹)に行くのがいいよ。全部大事だよ。だからこそいい仕事ができるんだよ」という気づきがあり、みんなもそれに気がつきました。仕事と言われたときには、必ず(☹)や(☹)と思う部分もあるけれど、それがあからこそ、一人ひとりが与えられた仕事に対して、自分なりのプラスアルファを加えて、よい仕事をする事ができる。だからこそ、自分も磨かれるし、周りの人も喜んでくれるし、あなたに仕事を頼みたいと言われる自分になることができる。そういう人たちがたくさんいる社会と、「わかりました。終わりました。さようなら」という社会と、どっちがよい？ というような形で聞いていく中で、教師からの投げかけが子どもの「？」になる。そういう演出を45分の中でできたら、子どもたちは自分で大事なことを見つけられたと思うでしょう。

「はいわかりました、仕事がんばります」と言わせる授業では、その時間内ではきれいごとを言うかもしれないが、授業が終わったらそれっきり。だから、教師の投げかけを子どもたちの問いにもっていくためには、『知っているつもり』じゃない世界に連れていく。すると、「ああ、わかった！」と合点がいつ、合点がいつ、自分の言葉でまとめる。大原先生が気づいた通り、いい仕事というのは大変です。簡単にはできない。だからこそ、ちゃんとやった後には喜びがあったり達成感があったりする。授業も同じで、自分で苦労して考えることが唯一の方法です。

◎ 菅野先生の不安・疑問

子どもたちが最初に、自分に関係がある問題だとしっかり捉えられないと、授業が深まらないと感じています。



挨拶についての授業をやったときに、導入で

「気持ちのよい挨拶ってなんですか」と問いかけをして、子どもたちが今思っている気持ちのよい挨拶について意見を出してもらい、なるべく子どもたちが出したものの中から、本当にこれで気持ちのよい挨拶と言えるのかなと広げるようにはしていますが、それがまだまだ掘り下げられていない。そこが導入部分の悩みだなと感じています。

◎ 加藤先生の回答

導入については先述した内容が参考になるかと思いますが、そこから出てくる意見を授業の中でさらに掘り下げていくためには、教材に対する入り方、教材を読んだ後の話し合いなど、全体を通した工夫が必要になります。

＜模擬授業2 「だいじなわすれもの」(1年・光文書院)＞

加藤：よい挨拶とはどういう挨拶でしょうか。

(ハキハキした挨拶、お互いがハッピーになる挨拶、元気になる挨拶、一日が気持ちよく過ごせる挨拶、大きな声でする挨拶の5つが出る。)

加藤：この5つができればよい挨拶ですか？

大原：この5つができたと言われると、他に何かあるのかなという気になります。

加藤：ここで、子どもたちが「そうです」と答えたら、それは『知っているつもり』の世界に留まっているということです。その世界から離れた、真逆の方向から多面的・多角的に考えることが求められます。その後、「じゃあ、すごくよい挨拶をする子がいるから、その子の話から考えてみようか」と教材に入ると、教材に入る意味、構えができますよね。教材は、あくまでも考えるきっかけにすぎないけれど、その考える観点をもたせて読ませるか読ませないかで全く違ってきます。教材を生かすのであれば、子どもたちに問題意識をもたせて読ませることが必要です。

(「だいじなわすれもの」を読む)

加藤：ひろみさんはよい挨拶ができていると思う人。最初に挙げたよい挨拶に当てはまるのはどれですか。

菅野：いただきます。

加藤：「いただきます」と、「さようなら」ですね。では、「ごめんなさい」はハキハキじゃないし、ハッピーじゃないから、最初の挨拶の方がよい挨拶

撈ですね？

大原：違います。

加藤：最初に言っていたことと違いますが、どういことでしょうか？ 最初の挨拶と後の挨拶は、どちらがよい挨拶ですか？

菅野：後の挨拶もよいと思う。

大原：両方よいと思います。

加藤：後の挨拶は最初の5つの条件に当てはまっていないのに、どうして両方よいのでしょうか？

大原：この女の子が、素直に「黙って帰ってごめんなさい」と言えたから。

菅野：5つに当てはまらないけれど、素直な気持ちを伝えに来たからよい挨拶です。

加藤：じゃあ、最初の挨拶と後の挨拶の違いは何でしょう？

菅野：後の挨拶は、言わなければと気づいて自分からしっかり言おうと思っている。

大原：最初の挨拶は決まり事。形式的な挨拶。

菅野：自分から、しっかり挨拶しようという気持ちで挨拶しているところが違う。

加藤：最初の挨拶も、自分から挨拶したのではないのかな？

菅野：自分からしているけれど、「いただきます」などは、決まった、誰でもよく言う挨拶。後の挨拶は自分から考えて言わないといけないと思った挨拶。

加藤：よいところに気づいたよ。後の挨拶は自分で気がついた。前の挨拶は決まり文句で、ひろみちゃんのお母さんに言われて、言いつけを守って挨拶をしていた。前の挨拶はただのよい子。それでもよい子だったんだけど、そう考えたらどっちの挨拶の方がいいかな。

大原：後の挨拶。



加藤：後の挨拶の方がいいよね。さっきはどっちも同じくらいって言うていたけれど、とんでもない。すごく大事な挨拶を見つけたね。じゃあ見つけた挨拶を、自分の言葉でまとめてみよう。

このように、子どもたちは問いかけによって一生懸命に考え始めます。それをどうやって広げていき、一人の気づきを全体にシェアしていくかと言ったら、一つは発問、一つは板書になります。「ひろみちゃんは、友達のお母さんに伝えてなかったから伝えに行こうとした。最初の挨拶をしているひろみちゃんは、元気いっぱい伝えることを伝えていた。これは伝えることに違いがあるのかな」という発問に、ハッとしている子を指してもいいし、すぐには指さないで考える時間をあげてもいい。隣と話してごらんと振ってやると、自然な話し合いが発生します。

子どもたちの意見を掘り下げていくためには、子どもの発言を広げてみんなで考えられるようにするための度量が必要になります。教師が教材について、さらには内容項目について考えておかなければできません。そしてその考えは、『知っているつもり』の世界で収まるものではダメです。教師がこの世界しかもっていなかったら子どものいろんな発言を拾えず、本質に迫る可能性がある子どもの発言を逃します。それに対し、「え？ それどういうこと？ 面白いね。もうちょっと聞かせてよ。例えばこれとこれならどうなるの？」と、教師が適切な問い返しをしたり、板書で書き示したりしてあげると、子どもがどんどん気づいていくようになります。答えは子どもの中にある、でも子どもは未熟だから気がついていない。だからそれを引き出して「みんなすごいね、気がついていっていることがいっぱいあるね」と気づかせてあげるのが教師の仕事です。道徳は、「挨拶は元気に言いなさい。毎日やるんだよ」と重しをいくつも載せていくみたいで、理論武装して道徳的に強化していくものではありません。「あんないいことやこんないいことがあったね」と風船をつけてあげるように、よさに気づかせていくことが大事になります。「挨拶の決まり文句を、明るく元気に言えましたか？」「言えました！」といった他律の世界では、躰の一環の域を出ず、道徳教育にはなりません。道徳教育は、自分の心と相手の心をよく照

らし合わせて、その場でしかできない言動を自分でつくる「自律の世界」に引き込んであげたときにはじめて、子どもたちが考え始め、授業が活性化されていきます。教えられて誰もができるようにするような、他律的な世界に収まる道徳ではなく、子どもたちが自ら考え、よさに気づく自律的な道徳にすることに、道徳を教科化した意味があると考えています。

●加藤先生の回答を受けての質疑応答

＜自律的な道徳とは＞

菅野：子どもが自分からどんどん考えていけるような道徳じゃないと、自律的な道徳を目指す授業にはならないということでしょうか。

加藤：自分でどんどん考えていくことと、好き勝手に考えるのは違うので、きちんとした方向性が必要になります。それは子どもたちだけでは無理なので、教師が必要なサポートをします。「そんなこと言ったってできないものはできないよ」などと教師が弱い人間の代理をすることで、子どもたちが考え、気がついたようにすることもできます。そういうふう子どもに付き合っ授業をすると、子どもの発言によって、教師も「なるほど、勉強になった」と思うことは数多くあります。

大原：今のお話に繋がるかわからないのですが、学習指導要領が改訂されて、道徳性の発達段階で、以前は「心情、判断力、意欲と態度」と表記されていた順が、「判断力、心情、意欲と態度」となったのは、こういったことに関係しているのでしょうか。

古見：私は関係していると思います。今までの道徳は、心の情的なところだけやっていけば道徳性が発達すると考えている人が多かったのですが、そこだけでなく、知的なところも入れて、知的なところと情的なところのずれを、どう埋めていくかというところで授業をすると、それが判断力につながると考えます。

加藤：そうですね。心の情的なところだけで子どもにいくらやらせても、それを強化するだけで終わってしまいます。それでは面白くもありません。

菅野：よさを知らなければいけないということですね。

加藤：まさにその通り、よさを知ることです。よ

さというのは価値のよさではなく、人としてのよさ。気持ち、情を考えさせるなら、きちんと知的理解とか判断力などをつけさせたいうで考えさせなければ、何の意味もありません。挨拶にも質の違いがあって、こっちの挨拶がいいんだと知的理解・判断のもとに、気持ちを聞くから意味があります。それで「判断」が先になりました。だからといって、判断だけでできればいい、ということでもありません。判断力をもったうで、心情につながり、意欲・態度に進んでいく、そうすると子どもたちは自然とのってきます。つまらなかったら、子どもたちはついてきません。

大原：今、心情と判断力の話がありましたが、発達段階に応じたバランスなどはどうあるべきなのでしょう。学年の子どもたちの発達段階を考えると、もちろん判断力を育てる授業もしますが、低学年のうちは心情を育てる授業を多く行い、学年が上がるにつれて、判断力を育てる授業を多く行う方がよいのかなと考えているのですが。

加藤：子どもたちが、自分のことしか考えられない世界から、周りが見えるようになり、抽象的な思考ができるようになるという発達段階を考えたら、抽象的思考・概念が得意な高学年には、高学年なりのアプローチがあるとは思いますが、低学年だから心情重視となるわけではなく、低学年は低学年なりの判断力・知的理解を学べる要素も持っています。その言葉づかいがちょっと足りなかったりするだけの話で、きちんとくみ上げてあげれば、自然に心情も深まるし、判断力もまた伸びていくので、あまりバランスにとらわれずに、目の前の子どもたちや教材を見て判断した方がよいと思います。

＜発問のつくり方とは＞

菅野：「考える道徳」と言われますが、教材から読み取れるものについての子どもの答えに対して、



どんどん広げていくということが難しく感じます。どんなふうにすると子どもたちの考えていることを引き出せるのか、どのような発問をするとういのでしょうか。

古見：菅野先生の授業を拝見しましたが、知的理解の部分で「これはこうだよね」、「こっちはこうだよね」という感じで、流れを切ってしまうところが見られました。そうではなくて、一人の子どもの意見をしっかり受け止めて、みんなで考えるということを大切にすると、話が広がって行くし、そこで子どもの気持ちをくみ取ってあげると、もっと子どもがしゃべり、議論しはじめると思います。だから発問の前に、そういった雰囲気をつくることも大切です。子ども一人の意見にどこまで付き合っているのかということも大事だと思うのですが、そのときに重要なのが加藤先生が仰っていた、価値についての理解。それをきちんともっている、その理解をもとに子どもの意見にじっくり付き合っ、広げられて、最後に知的なところに落としあげられるのではないかと思います。

加藤：古見先生が仰ったように、自分なりに内容項目をしっかりと考えて理解しておくことがいちばん大事で、それがないと教材を理解できません。教材をきちんと読めないと、「だいじなわすれもの」も、「ひろみちゃんはどんな気持ちで挨拶しましたか」「『いい子ね』と言ったお母さんはどんな気持ちだったでしょう」「みんなもこういうふうによい挨拶をしたりされたりして、よい気分になったことはありますか」といった展開になり、道徳の学びとしては不十分です。「よい挨拶というのはハキハキする挨拶が前提だから、こういうふうにした方がよいと思います」「相手の目を見てするほうがよいと思います」という話し合いは、ただの「生活体験の話し合い」になってしまいます。だから、菅野先生が言った、考えさせるという点は非常に大事で、教師は内容項目をしっかりと理解しておき、それを考えさせるためにどのような発問をするかということをはっきりもっている必要があります。

大原：私が今まで見てきた授業の中に、子どもたちがぐっと響くものを感じる力のある教材もあったのですが、これから教科になることで、そういった感動教材は必然的になくなってくるというこ

とでしょうか？

加藤：感動教材があることを否定はしませんが、読んで感動すればよいというわけではありません。「泣いた赤鬼」でいえば、赤鬼がかわいそうと共感するだけではなく、そこから道徳的な部分をきちんと押さえたうえで、「ああそれで赤鬼泣いたのか」「それは本当につらいよね」「でも青鬼みたいな友達が自分も欲しいな」「この話、切ないけれどよい話だね」となっはじめて、感動教材が道徳的な感動になります。そのためにはほったらかしではなく、少し手を打ってあげるのが教師としての責任です。45分の中で、みんなが一つの観点で共感的理解が図れるように組んであげるのが指導だから、ほったらかしは無責任です。感動教材がなくなるということではなく、感動教材をもっと生かしましょうということですか。

(加藤先生)



古見：最後に評価についてですが、子どもたちの指導要録に書くということなので、そういった全体的な評価をどうやっていくかという点についてお話しいただきたいなと思います。

大原：学習指導要領解説には大きくくりなまとまりを踏まえた評価といったことが書いてあったと思います。だから、授業の中と学校生活上の子どもたちの生活を見取って、評価するのでしょうか。加藤：そこで今議論になっているのが、授業の中だけでないところも評価するとした際に、例えば日常生活の中で元気な挨拶ができた子がいたら、その子は評価できるのか、というところです。曲がりなりにも、こういう形でできているのだから、しっかりハキハキ挨拶のできる礼儀正しい子です、という評価はできるでしょう。でもそれは道徳の授業とは関係ない家庭の躰でできているのかもしれない。そうすると、その評価は総合所見にコメントとしては書けるものの、道徳の評価としては馴染みません。道徳の時間をきっかけにして、日常生活を過ごす中で子どもたちがどういう生き方を志向するようになったかという、その方向性を評価するべきだと思います。だから、結果を評価するものではありません。道徳の授業で何がわかっ

たか、これは授業内でも評価できますよね。それから、理解したものをもとにして、よりよくありたいと思い、そこへ向かおうとしている過程も評価できるでしょう。結果ではなく、こういうふうにしてしようとする態度を評価してあげましょう。態度が変わるきっかけになるのは、道徳の時間で学んだ知的理解・判断力です。だから例えば、道徳の時間に〇〇ちゃんはこういうことに気づき、道徳ノートを何ページも書くぐらい実生活で気をつけるようになった結果、こういうことができるようになりました、ということを書き記してあげればよいのではないかと思います。専門家会議の報告*を見ると、現時点では今のような見解がふさわしいのではないかと思います。

大原：評価には、教師評価と子ども自身の自己評価があると思いますが、道徳は、心のことに関わってくるため、教師評価と自己評価のどちらを優先した方がよいのかと悩んでいます。現に子どもたちは、道徳の時間に振り返っているときもあるし、実生活に生かそうとしている場面も見られます。教師が評価したことを、子ども自身も本当に実感しているのか、もしかしたら教師がそう思っていないことを子ども自身が思っているかもしれないと考えると、どちらを優先することが大事なのかなと思うのですが。

古見：私は、「これからこういう風にしていきたい」と子どもが言うこと自体が、子ども自身の理解と変容だと思うので、それを教師が子どもの記述などから読み取ることが大切で、どちらが優先というようなことはないと思います。

加藤：そうですね。最終ゴールは子どもの成長であるということを考えれば、子どもの自己評価能力が高まればよいでしょう。しかしそれは、根拠のない自己評価・自己満足ではダメです。そのために、教師の適切な評価が必ず必要になってきます。指導と評価の一体化とは、そういうことです。適切な指導で子どもたちがどのように変容したかを見取り、フィードバックをしてあげる。それが子ども自身の自己評価能力を高めることになるし、教師自身の改善点につながって、教師も自己評価することにつながります。子どもの成長という方向性を見据え、その中で必要なことをしましょう、それでよいのではないのでしょうか。

●参加しての感想

●大原先生

私自身、問題解決的な学習について、色々ともやもやしているところがあったのですが、今日加藤先生と直接お話できて、悩みが解決できたというか、今後自分がどういうふうに通業づくりをしていったらいいのかというイメージができました。今まで自分自身がどうやって子どもたちの問いを引き出したらいいのか、ずっと悩んでいたのですが、加藤先生のお話を聞いて、子どもたちの「合点」だったり、「？」が付く機会を作ったりすることで、子どもたちの問いを引き出せるということがわかって、本当にためになる時間でした。ありがとうございました。

●菅野先生

子どもたちに、どんなふうに通業の理解をさせていくかというのが、今まで私の中でもあやふやだったのですが、自分の中でしっかりもっておくことと、子どもたちの言葉を聞きながら広げていくことで、通業のよさに迫ることが大切なのだなと思いました。理解を通した通業にしないで、教科としての意味がないんだということがすごく理解できたので、あとは私自身が実践してできるようになっていかなければならないなと思いました。



*「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告)
…H28. 7.22

子どもを魅了する道徳の資料（教材）の力

■ はじめに

研究公開授業では、どうしても子どもたちは緊張しがちです。それでもやはり、いつもの授業のように、「生き生きと目を輝かせ授業を受ける姿を、参観者の皆さまに見ていただきたい」そういったご要望にお応えし、本稿では特に研究公開授業での使用希望が多い作品5本を厳選し、それぞ

れの教材がもつ力をどう引き出すか、そして子どもたちの、意欲と姿勢を引き出すために、教師がどう後押ししてあげるのか。

3人の先生の実験を参考に、改めて資料（教材）の力と、授業のヒントを紹介します。

■ 今回紹介する教材

1. モムンとヘーテ（2年）
2-（3）友情・助け合い
（新内容項目「友情、信頼」）
2. ミレーとルソー（5年）
2-（3）信頼・友情、男女の協力
（新内容項目「友情、信頼」）
3. 森川君のうわさ（6年）
4-（2）公正・公平、正義
（新内容項目「公正、公平、社会正義」）
4. 五百人からもらった命（4年）
3-（1）生命尊重
（新内容項目「生命の尊さ」）
5. 心の優先席（3年）
4-（1）規則尊重、公德心
（新内容項目「規則の尊重」）



※内容項目の表記は『ゆたかな心 ー新しい道徳』（光文書院）に拠る。

※「新内容項目」の表記は平成27年3月公示の一部改正「小学校学習指導要領」（文部科学省）に拠る。

「モムンとヘーテ」のもつ魅力

友達を思う心は自分を変える！友達も変わる！

栃木県足利市立名草小学校校長 佐々井 信子

教師は道徳の授業をするとき、学級の子どもたちをよくしたいと願って資料を選びます。しかし、日常生活を振り返って間違いを正してよさに気付かせようとするか、道徳的内容について見方を深めてよさに気付かせようとするかで、資料の読みが変わってしまうことがあります。「モムンとヘーテ」を例に紹介しましょう。

学級に乱暴な言い方や行為をしてしまう児童がいて、トラブルが起きやすい状況があります。そんなとき担任は、この資料を読んで、意地悪な子をヘーテ、意地悪されてしまう子をモムンに重ねて考えがちです。すると、くりのみをひとり占めするわがままなところや、意地悪をされて悲しい気持ちなどを問いながら、意地悪はいけないこと、ごめんねと言うことで仲よしになることを分からせる授業をしたくなります。でも、子どもたちは、喧嘩が悪いことは知っているけれど、自分中心の思いが強いゆえに、喧嘩になるのです。授業後、「ヘーテのようにちゃんと謝って仲良くしましょう。」という声が聞こえてきそうです。

一方、友情について見方を深めようと考えて資料を読み解くと、自分の荷物を捨ててまでも、困った友達を見て助けずにはられない心（友情）

があることが分かります。また、「ごめんね。」は、単なる仲直りの言葉ではなく、相手のことを考えた言葉であり、言われたほうは相手を許す広い心・強い力が生まれることに気がきます。それは、友達がいるからこそ、お互いがよさに向かって「へんしん」できたことです。

授業後段で、子どもたち自身、自分にも相手を思いやるやさしい心があること、また、「喧嘩するほど仲がいい。」という諺どおり、友達は自分を大きく成長させてくれることに気付いていくのではないのでしょうか。そして、担任は「友達を思うことでやさしい心や力が出ましたね。」とか、「友達同士、お互いがよりよい方に『へんしん』できましたね。」と声掛けをします。これからの生活で友達にどんなことがしてあげられるかを考えることも大切でしょう。

新たな友情観を育てる授業ができれば、授業後の学校生活が楽しく「へんしん」できそうですね。

「モムンとヘーテ」

（『ゆたかな心 ー新しい道徳 2年』）

「ミレーとルソー」の教材力

神奈川県横須賀市立神明小学校 根本 哲弥

感動的な教材がもつ力は強い。一読後に感想を書かせるだけでも道徳的心情の高まりが期待されるだろう。しかし、それらは個別的であり教材の魅力をも十分に理解させてはいない。

授業で文章・挿絵などをもとにした目に見える行為（表層）から、それを生んだ心（深層）の関係を自らの体験と重ねながら理解できれば、「この心から行った行為だからすばらしいのだ」といった知的な理解と情の高まりの結びつきが生まれ、

その心は自分にもあると自覚できれば実践意欲につながる。

そのためにも、教師が教材の魅力をも十分に理解しておかなければならない。

一般的にこの教材は「友情、信頼」として扱われる。しかし、子どもたちは一つの内容項目だけから読んでいるわけではない。

教材には「親切、思いやり」「感謝」「希望と勇

気、努力と強い意志」といった内容項目なども含まれている。これらの中心となるのが「友情、信頼」である。多面的・多角的に考えると、内容項目の関連を意識して教材を理解することも重要な一つの視点である。

ミレーよりも先に画家として認められているルソーには経済的余裕がある。そんなルソーがミレーに行った「パンを置いていく」「絵を買い取る」といった行為はなぜだろうか、以下のようにまとめた。

○ミレーもルソーも画家として自分を磨きたいという同じ目標をもっている。

○ルソーにとってミレーは自分にはない才能をもっていることを認めており、生活が苦しくても諦めることなく努力を続けている姿を尊敬している。

○ミレーがいることで刺激をもらい、自分自身も努力を続けることができる。

○だからこそ、ミレーの苦しみを我がことのように受け止めることができ、何とかしたいと願うのである。

ルソーにとってミレーは「困っているから助けたい」という関係ではなく、「同じ目標に向かって努力をしたい」と互いに高め合おうとする関係なのである。

一方、ミレーにとってルソーは、自分を助けてくれるだけでなく、自分のよさを見てくれ励まし続けてくれ、ルソーという存在が自分自身を奮い立たせてくれた。ミレーにとってもルソーは大

切な存在なのである。それが理解できると心から涙を流した理由もわかってくるはずである。

相手のよさを理解し、相手の気持ちや立場を考えながら同じ目標に向かって高め合おうとする友達のすばらしさをこの教材から学ぶことができるであろう。

・「友達だから～」に続く言葉は何か。
・ミレーとルソーの友達関係でいいなと思うところはどこか。

導入と終末で同じ問いをし、意識の変容や学びの深まりを自覚させることができる。

また、よさに向かう行為とそれを生んだ心が理解できていれば、いいなと思う部分を探すことで、教材の力によって具体化した質の高い友達関係のすばらしさを理解することができる。

振り返りで、「ミレーとルソーの関係はすてきだけれどすぐにはできない。長い時間いっしょに過ごして、相手のことをよく知っているからこそできた。毎日の積み重ねが大切だと思う」とノートに感想を書いた子どもがいた。自分の体験と重ねながら学びを深めていることがわかる。

魅力的な教材は、教材に描かれていない世界や、事前・事後の世界を予想させることでも学びを深めることができ、それは教材がもつ力をさらに発揮させることだと考える。

「ミレーとルソー」
（『ゆたかな心 -新しい道徳 5年』）

「森川君のうわさ」をどう扱うか

神奈川県横須賀市立神明小学校 根本 哲弥

道徳の時間は、善悪の間に揺れながらも善さに向かって生きようとする人間の「行為」と「行為を生む心」を考えることや、善さに向かおうとする心は自分にもあることを自覚させ、実践意欲を高めることを大切にしたい。そのためには、善い世界が描かれている教材を用いることが重要であろう。しかし、教材には善い世界ばかりが描かれ

ているわけではない。読んでいて気持ちが暗くなる教材や、問題場面はどこか探させ、どうしたら解決できるかといったソーシャルスキルトレーニングとしてのみ扱おうとする教材もある。それらの教材についても、上記の「道徳の時間の本質」を踏まえてどう扱えばよいか考えることを大切にしたい。

「いじめはよくない、仲間外れはよくない」ということは、誰もがわかっているにもかかわらず、実際に行われることに人間の弱さを感じる。それは嫉妬をしたり、他の人がやっているから自分もやっつけようとしたりする弱い心の表れである。しかし、善を喜び・悪を憎むという強い心から弱い心に打ち克つことができるのも人間である。

本教材を扱う際に、問題場面から原因を明らかにし、どうしたら仲間外れが解決できるか、自分なら何が出来るといった、表面的な活動を考えさせるだけでは道徳の時間の本質と外れてしまう。ほくは、強さと弱さの間に揺れながらも、弱い心に打ち克ち、勇気をもって順子さんのあとに発言しようとする。その勇気を生んだものが、差別をすることや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で正義の実現に努めようとするほくの強い心である。具体的に考えてみたい。

○順子さんやほくは森川君の器用さを知っている。
○事実とは異なるうわさが広まり、仲間外れにされる森川君の気持ちがわかればわかるほど、じっとしてはいられなくなる。

○森川君のことをよく知っているからこそ、間違いを改めたい、森川君を放っておけないと願い発言する順子さんを見て、弱い心に負けている自分を恥じる。
○自分の内にあった正義を求める心が触発されて発言しようとする。

弱い心に揺れながらも正義を求めようとするほくの姿から、弱い心に打ち克つことができた勇気を生んだ心を求めることが、この教材から学ぶべきことであろう。

順子さんは仲間外れをやめさせようとしたので善く、クラスメイトは仲間外れをしたので悪いという安易な捉え方はしたくない。教材には描かれていないが、順子さんにも善悪の間に揺れる姿があったであろうし、クラスメイトたちにも、ほくや順子さんと同様に正義の実現を求めたいと願う心をもっているという理解を大切にしたい。

ほくの比較と変容した理由、ほくと順子さんの比較とそれぞれに共通している心を問うことを柱にして授業を進めるが、森川君の気持ちを問うことで、順子さんやほくのじっとしてはいられない心が高まるであろう。また、順子さん（ほく）への感謝や信頼、よりよい学校生活、集団生活の充実という内容項目も関連するものとして子どもの反応を整理しながら授業を進めたい。

正しさとは何かと考えることは難しい。なぜなら、正しさとは時、場所、相手や文化によって異なったり、自分の年齢や立場によって変化したりすることもあるからである。

また、自分が思う正しさとは個別的であり、他者には受け入れられないこともある。しかし、誰もが正しさを求めたいと願う心はもっている。さらに、悲しんでいる人を見るとじっとしてはいられない心ももっている。それらを明らかにすることが、差別や偏見に惑わされることなく、公正、公平な態度で正義の実現に努めようとするものになると考える。

「森川君のうわさ」
（『ゆたかな心 -新しい道徳 6年』）

子どもの声を生かす ～「五百人からもらった命」～

名古屋市立黒石小学校 松下 恭平

「500人からもらった命ってなんだ？」
これは実際に授業をしたときに、子どもたちが題名を見てつぶやいた言葉である。

子どもたちの意識の中には、そもそも命って何があるの？ しかも500人もの人からってどういうこと？ というように、題名を見ただけでも感じ

るものや疑問がたくさんあったようである。
さて、本資料であるが、「生命尊重」を扱った内容になっている。しかし、生命尊重といっても、どの視点から生命の尊さを指導するかは、指導者によって様々であろう。今回の資料を読んでいくと、生命の「連続性」であったり「関係性」で

あったりというところに重点を置いて指導をしたくなる。私自身はこの資料をそのように読んだ。

もちろん、生命尊重を中心に据えて授業を展開することが出来るが、実は思いやりの要素も含んでいるのではないと思われる。

さて、この資料を公開授業で扱うことを想定すると、多くは授業参観であったり、校内研修の場であったりすることが多いだろう。

先述の通り、この資料は題名からして子どもたちの「え？ どういうこと？ 知りたい！」という好奇心を刺激している。

子どもたちは自分たちでもっと知りたいと思ったことに対しては非常に貪欲に学ぶ。自分で調べたり、友達と相談したり、その中で自分たちなりの答えを見つけていく。

私は、実際の授業で、導入として「物と命の違い」を考えさせた。その時の板書を以下に示しておくが、命は買えない、作れないという意見が出た。ここで、題名の「もらった命」である。子どもたちは一気に考えを深めていこうとする。

子どもたちは資料を読んでいるので、結末は知っている。そこで、教師から「B型の人がいっぱい集まってくれて患者さんは助かったんだよね。」と投げかけながら、板書に、患者を中心として、B型の人を表すⒷをいくつか書いていった。すると子どもたちから「先生！ B型の人だけじゃないんじゃない？」という声が上がった。そこ

で、「では、他にどんな人が患者さんを救ったんだろう？」と問い返した。子どもたちは自分のノートにどんどん書き加えていく。少し時間をとってから、「黒板に付け足しておいで」と伝えた。すると我先にと書きに向かう子どもたち。あっという間に黒板が子どもの書き込みで埋まっていく。

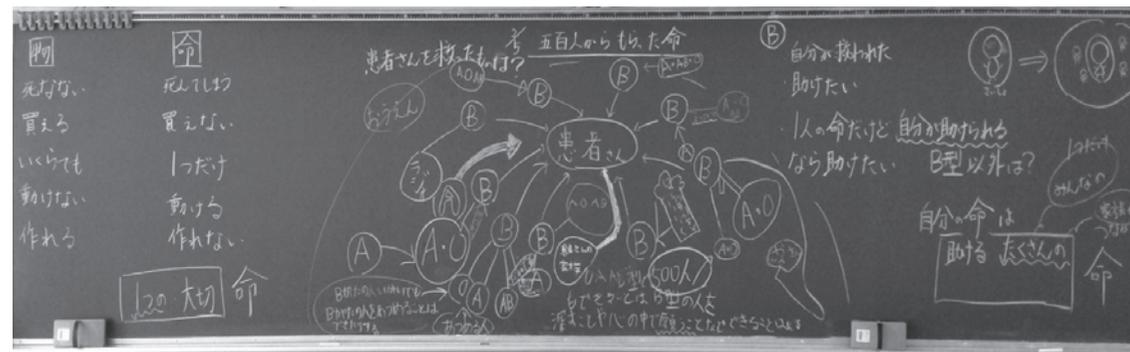
書き込んだものの理由を尋ねれば、「献血はB型の人しかできないけど、応援したり、人を集めたりすることは他の血液型の人でもできる」と言う。

まとめの段階では、子どもたちは題名の意味をしっかりと理解していて、「500人なんかじゃ足りないね」と言ったり、「自分の命はみんなの命とつながっているのかもしれない」と言ったりする姿が見られた。

子どもたちの好奇心を刺激しながら、板書に参加させるという方法は、公開授業に向いていると思われる。もちろん、それが目的になってしまっただけではいけないが、好奇心を刺激されている子どもたちは自分たちで疑問を解決しようととても意欲的である。そういった姿を見せた上で、しっかりとねらいを達成できる資料であると考えている。

子どもたちの真剣に考える生き生きとした姿を公開授業で見せるのは非常に有意義であると思う。

「五百人からももらった命」
（『ゆたかな心 -新しい道徳 4年』）



授業参観で道徳の授業をやってみる ～「心の優先席」を用いて～

名古屋市立黒石小学校 松下 恭平

公開授業での授業を念頭に置いたとき「この授業は非常に難しいのではないか？」と思ったのが正直なところである。それは、文中にある3人の意見のどれがよいか、という賛否論になってしまう危険性があると感じたからである。というよりも、私が実際に授業を行ったときは、この3人の意見の賛否を話し合うことに終始してしまい、全く深まりの見られない授業を展開してしまったのである。いわば、私にとってトラウマのような資料でもある。では、そうならないようにするには（読者の皆様にとっては百も承知の話だと思うが）この資料で何を子どもに学ばせたいかということをはっきりとさせておく必要がある。

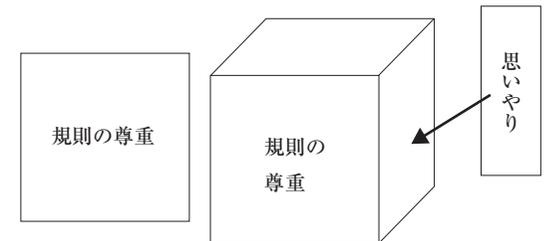
この資料で扱う優先席は、決してルール化されたものではない。どちらかと言えば、乗客のマナーに訴える部分が多いものである。とするならば、例えば、導入で、本時より前に学習した「ルールの大切さ」を扱った授業の板書を提示するのはどうだろうか。子どもたちは「〇〇〇だからルールって大事だね」とか「ルールがあると△△△ないことがあるんだよね」といったまとめをしていることだろう。

しかし、本来であれば、優先席でなくても、座席が必要だと思われる人を見かけたら行動しようとする態度を育てたいものである。けれども、昨今、新聞やメディアなどでは、席を譲ろうとしたら、「そんなに年をとっていない！」と叱られたり、不快感を示したりする方がいると報じられることもある。子どもたちの善意であればこそ、素直に受け取っていただけるとよいと思うのだが、このあたりの線引きもまた難しい時代になってきているのかもしれない。

それでも、目の前に立つ困っている人のために何かをしたいという気持ちをもった子どもたちを実際の場面では大いに褒めてやりたいものである。

では、そこから授業をどのように展開するか。やはり資料に出てくる3人の意見を比較検討することは大切だと思う。30人の学級であれば、どの意見にも共感者はいると想定できる。そして、そこから「この3人に共通することは何か」を考え

させたい。ここで注意したいのは、「おばあさんが困っているから譲る」といういわゆる「思いやり」に意識が向いた発言を拾いすぎてしまうことである。数人の発言で留めておけば、問い返しの発問で軌道修正もできる。しかし、子どもの発言だからと言ってすべてを拾ってしまうと、ねらいから離れていってしまう。今回の資料で押さえてほしいのは「規則の尊重」であるので、十分に注意したい。もちろん、一つの資料の中に道徳的価値が複数含まれていることは多々あるので、そういった複数の面から考えていくことで、多面的・多角的な思考へもつながっていくだろう。



このように考えていくと、やはり「優先席が生まれたのはどうしてか」について考えていく必要があるだろう。

公開授業の中でも特に授業参観で扱うことを意識すると、私なら、保護者も参加する授業展開を行う。少し広めの教室で子どもと同じように考えてもらう。子どもにとっては身近な大人の考えを知るよい機会にもなる。また、大人には、規則が誕生したきっかけや規則の意義を考えてもらうことを通し、子どもの手本となるような生き方を促すきっかけにつながることになる。

最初は恥ずかしがっている保護者も子どもたちの熱量に押されてか、最後にはかなり白熱した議論を戦わせるという授業も経験した。

また、授業参観で道徳の授業を行うことで、学校として、学級として取り組んでいる道徳教育をアピールする絶好の機会にもなるだろう。

「心の優先席」
（『ゆたかな心 -新しい道徳 3年』）

朗読を聞くことで変容した子どもたち

—4年「お母さんのせいきゅう書」の実践を通して—

神奈川県小田原市立片浦小学校 中村 絵里



1. 資料について

ブラッドレーの家族愛とお母さんの家族愛とを対照的に描いている資料である。

ブラッドレーは、家の手伝いをしたことに対して報酬を得ようとするが、お母さんは家での仕事をして報酬を得ようとは思っていない。

無償の愛に立った親の心を分からせるためのよい資料である。また、この資料を通して、自分の家族について考えさせたり、自分が家族のために何ができるのかを考えさせたりすることもできる。

2. 授業のねらい

親は自分たちのために仕事をしてくれている。このことは子どもたちにとって当たり前すぎて、そこにある思いを感じたり考えたりすることは少ないと思われる。そこで、ブラッドレーとお母さんの考えを比較させながら「親の無償の愛」について知り、そこから「自分も家族のために尽くそう」とする意欲をもたせることをねらいとした。

3. 「デジタル道徳」を活用した授業の実際

(1)「デジタル道徳」の朗読のよさ

道徳の授業では、資料を教師が範読することが多い。しかし、教師の範読には、どうしても教師自身の感情が入ってしまう。一方、「デジタル道徳」の朗読には、そのような感情の入れ込みがない。そのため、子ども自身が読みの抑揚にとらわれずに、自分の考えをもつことができると考えた。

教師が資料の範読を行うと、範読を聞いているときの子どもの表情を全て把握することが難しい。「デジタル道徳」の朗読を活用することで、子どもの表情をしっかり見ることができ、資料のどこに子どもたちが引かかっているのかを把握することが可能になる。

また、「デジタル道徳」の朗読では、音声と共に副読本に載っている挿絵が表示される。絵を見ながら音声を聞くことで、子どもたちは場面把握をしっかりと行い、資料(副読本)が手元になくても、

内容を理解することができる。さらに、手元に資料をもたないことで、子どもたちは表面的な言葉だけにとらわれずに考えを深めることができる。

「デジタル道徳」を使用することには、このようなよさがあるのではないかと考えた。

(2)朗読を活用して—授業者の視点から—

「デジタル道徳」で資料の朗読を聞く際、クラス全員がテレビ画面に視線を向け、いつも以上に授業に集中していた。普段は教師の範読であるため、いつもと違う授業の始まりに新鮮さを感じていたことも、授業により集中できたことの一因ではないかと思う。

授業の中では、朗読を聞かせている間に子どもたちの様子や反応をしっかり把握することができた。そして、子どもたちの引かかっている部分をもとにして授業を展開した。

今回の資料では、子どもたちはお母さんからブラッドレーへの請求が0セントであった場面に引かかっており、その場面の朗読を聞きながら、驚いた表情を浮かべたり、「なんでだろう?」と悩んでいるような表情を浮かべたりする姿が多く見られた。そのような表情の変化をもとに、「何に驚いていたの?」「何に悩んでいるの?」と発問することで、子どもたちはより登場人物と自分自身を重ねながら考えることができていた。

(3)朗読を活用して—子どもたちの変容—

4月の頃の本学級の道徳の授業では、子どもたちは自分の生活に置き換えて意見を出すことはなく、「資料に〇〇と書いてあるから」「主人公が〇〇と言っているから」という表面的な意見が多かった。

5月初旬に行った本実践では、「デジタル道徳」の朗読を活用し、手元に資料を置かずに授業を行った。すると、子どもたちから表面的な意見ではなく、ブラッドレーと自分自身を重ねた意見が多く出た。これは、資料が手元になく、表面的

な言葉だけにとらわれずに考えを深めることができたからだろう。

さらに、子どもたちはこの授業をきっかけとして、道徳では資料と自分とを重ねながら考えていくということを学んだ。今では、資料が手元にあっても「ここに〇〇と書いてあるから」などという表面的な理由だけの意見を言う子はなくなった。

子どもたちの感想にも変化が表れた。本時以前は、単なる資料(お話)の感想や、「〇〇が分かりました。□□していきたいです。」という表面的な感想が多く見られた。しかし、資料と自分を重ねて考えることができた本時では、感想も自分の生活に立ち返り、振り返る内容のものが多くあった。

文章の量にも違いが表れており、それまでは2・3行で感想を書き終える子が多かったが、1ページ以上書く子どもが増えた。

[子どもの感想]

わたしは、お母さんやおばあちゃんがお皿洗いやせんたくをするのは当たり前だと思っていました。でも、今回の道徳でお母さんやおばあちゃんに支えてもらっているのだと気づきました。今日帰ったらお母さんとおばあちゃんに「いつもありがとう」とお礼を言いたいです。

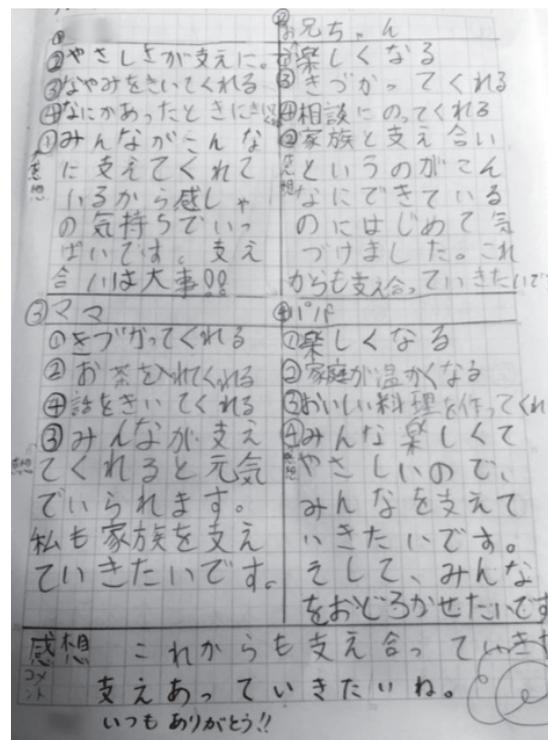
今日たくさんの方が分かりました。①お母さんやお父さんは家族のために働いている。②思い合い、支え合う家族はすごくよい家族。③私の家族も支え合っている家族だった。④私にもできることがある。この4つです。ブラッドレーもきっとこれに気づけたのだと思います。私ももっとお手伝いをして家族の支えになっていきたいです。

今まで当たり前すぎて考えたことがありませんでした。今日考えてみると、お母さんは、たくさんぼくを支えたり守ったりしてくれていると思いました。とてもうれしなと思いました。

自分ももっともっとお母さんを支えたり守ったりしていきたいと思いました。

[実際の子どものノート]

本時をきっかけに、後の自主学習で自分の家族について考えてきた子がいた。家族にインタビューをした結果を下記のようにまとめていた。



4. 「デジタル道徳」を使った授業の成果

道徳は、資料を通して自分自身について考えることが大切である。しかし、本学級の子どもたちは表面的な言葉だけにとらわれすぎて、資料を自分の生活や経験と重ねて考えられる子が少なかった。このような子どもたちの実態から、今回は「デジタル道徳」の朗読を活用した授業をしようと考えた。

そして、資料を手元に置かず、朗読を活用したことで、表面的な言葉だけにとらわれずに考えを深めさせることができた。この授業以降、子どもたちは資料が手元にあっても、資料を自分の生活や経験と重ねながら考えを深めていけるようになった。「デジタル道徳」の活用が、教師・子どもの双方に新しい面を発見するきっかけとなった。

子どもの柔軟な発想で授業が変わる！ 「郷土愛」をいかに授業するか

使用教材 「ぼくの町も、ひかっている！」(光文書院 2年)



筑波大学附属小学校 加藤 宣行

1. 教材について

本教材は、友達のコーちゃんの町に遊びに行った「ぼく」(かずちゃん)が、コーちゃんの町の祭りに参加し、そこに住む人々の町に対する思いに接する中で、次第に自分の住む町のよさについて考え始めるという話である。

教材名の「ぼくの町も、ひかっている！」に関連させながら「自分たちの町のひかっているところはどこだろう」という具体的なテーマで授業を展開することができる。

2. 展開のポイント

<ステップ1>

まずは、自分の町の「ひかっているところはどこか」を考えさせる。子どもたちはおそらく考えたこともないので、表面的な事象について(「観光スポット」,「便利な場所」,「自然が豊か」,「有名人がいる」など)意見が出されることが予想される。

<ステップ2>

教材の中のコーちゃんの町の「ひかっている」ところを探し、観点(人, 歴史, 伝統文化, 自然など)を共有する。その中で、

- ・町を大切に思い、日々努力している人々がいる。
- ・現在のそのような人だけではなく、過去の歴史の中でたくさんの人が関わっており、その結果、今の町がある。

などということ、子どもたちに気づかせる。

<ステップ3>

<ステップ2>で共有した観点から、改めて自分の町を見直させる。これにより、<ステップ1>では見つけることのできなかつた町のよさや、考えもしなかつた町の住人として自分ができることについて言及できるようになる。

3. 実際の授業

①導入

「みなさんの町のひかっているところを見つけられますか。」

- ・昔、おひめさまがいたんだって。

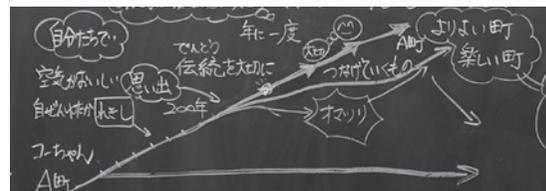
案の定、子どもたちは考えたこともないせいか、あまり活発な意見は出なかった。

②展開

「コーちゃんの町のいいところはどこですか。」

- ・自然が豊かなところ。
- ・みんなが楽しめるお祭りをしているところ。
- ・思い出がつまっている。
- ・伝統をつなげているところ。

→子どもたちの発言を受けて、伝統をつなげていくイメージで、黒板に連続する矢印を描く。



ところが、ここで次のような、予想もしなかつた発言が出た。

- ・でも、ただつなげていくだけではなく、変えていくのがいい。

(この発言をどのように受け止め、問い返すか。思えば、ここが本授業の一つの山場であった。)

③問い返し

「ということは、昔のやり方をやめて、毎年毎年新しくしていくということですか。」

→投げかけると同時に、黒板に矢印でギザギザのルートを描き示す。

- ・うーん、そういうことじゃないなあ。

(子どもたちも、自分の発言の意味をイメージできずにいたようだが、図式化することによって、二つを比較しながら考えを醸成させていた。)

- ・先生、ただつなげていくだけでもだめだけど、これまでのことをなしにして新しいことをするというでもないよ。

「え、どういうことですか。」

- ・その町をもっとよくしようと思ひながら、次につなげていくこと。

子どもたちは、「伝統を尊重する」とは、何も考えずに古くから伝わるものを継承するのではなく、住人の責務として必要に応じてよりよくしていくことであることに気づき始めた。その町に住む主体者としての意識である。

(本時では、私はここまでの到達を想定しておらず、少々驚くとともに、子どもたちの実態に応じてゴール設定を柔軟に変える必要があることを実感した。)

ここから子どもたちは次々と考えを広げていく。

- ・私たちの学校だって同じ。校歌にも「光ある桐のかけ」って歌詞があるよ。

「なるほど、確かにそうだね。」

ここで、子どもたちは校歌を歌いだした。(まさかここで本校の校歌が引き合いに出されるとは思ひもしなかつた。)

- ・どの町にも、ひとつひとつひかっているもの、楽しいことがあるはず。

「ああ、本当だね。どの町にもあるよね。」

- ・そういう町はきつともっとよい町になるね。
- ・そういう町は、他の町の人に来てきつと受け入れられる。

「そういう町が集まって、日本ができていますね。」

④終末

- ・どの町にもきつとひかっているものがあるはず。
- ・その町をもっとよくできるはず。

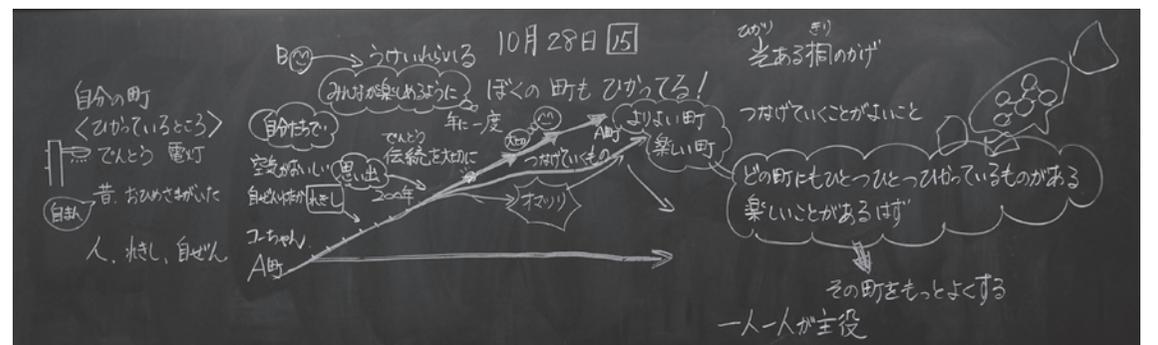
「みなさんなら、自分の町をもっとひからせることができそうですね。」

4. 子どもの感想

今日は、「自分の町のひかっているところ」について考えました。さいしょ、わたしは、ひっこして6ヶ月で、町の伝統もよく知りませんでした。けれど、今日のべんきょうで、ゆうめいなばしょや目立つところがなくても、町にはやさしい人がたくさんいてくれて、わたしたちの町をよくしようとしてくれている。それが、わたしの住んでいる町のよいところだと思います。これからも、住んでいる町のひとつひとつのよいところを大切にして、一つ目立たない町を、どんどんよくしていきたいです。

5. まとめ

子どもたちはコーちゃんの町のよさを見つけながら、伝統を守り受け継ぐとはどういうことかについて考えることができた。町にはそれぞれひかるところがあり、それを守り育てていく人がいる。その人々は、古くからのものをただ後生大事に守っているだけでなく、自分たちの判断で、よりよくしようと工夫し、改善しているのだと考えを深めていった。「伝統を受け継ぐ」意味を子どもたちに教えられた気がした。



▲実際の板書