●目次　　子どもの道徳 第90号

●分水嶺
◇「夢と元気の配達人～ユメセン～」　野田朱美……　3
●連載／教育のひろば
◇大切な出会いと学びの場　田部井淳子……　4
●連載／道徳的なひとり立ちを願った試み　道徳教育迷求会
◇規範意識の授業を通して　……　6
＊『なんでくん』（３年）を活用した授業研究　……　10
＊『セルフジャッジ』（５年）を活用した授業研究　……　14
●連載／道徳教育の未来像
◇自尊感情形成と道徳教育の実践―その根本に「子どもの切なる願い」を　園田雅春……　18
●連載／道徳のチカラ
◇人間関係力と道徳②　土田雄一……　22
●連載／道徳教育の取り組み
◇心に響く体験活動と道徳授業　長谷川由美子……　24
◇子どもの心によりそって　本庄裕子……　25
●連載／こころの行方
◇落ち込むのが下手な子どもたち　鈴村俊介……　26
●連載／やさしく読める道徳用語
◇「道徳的○○」　立川修司……　27

●著者プロフィール●

園田雅春先生▶今年こそは本を数冊書き，長旅もし，そしてイイ湯にもゆっくり，と思っている間に，時は早くも流れ，まことに困ったもの。学生たちに青きエネルギーをたっぷりもらい，人生謳歌するのみ。

土田雄一先生▶教育的実践力を育てるために，学生にボランティアで学校のサポートをすることを勧めてきました。学生が現場で子どもたちとかかわった体験から，成長していく姿がよくわかります。それをとてもうれしく感じます。

長谷川由美子先生▶４月から千葉県長期研修生として，千葉大学・土田雄一准教授のもとで勉強させていただいています。貴重な時間を大切に使い，視野を広げ，道徳教育について深く追求することを心がけ，地域に還元できるよう頑張っています。

本庄裕子先生▶１年生の呟き。「今日は雨だから，あさがおさんに水はあげなくていいね。でも，『大きくなあれ』のじゅ文はかけるよ」。子どもの植物を見守る優しい目のように，教師も子どものよさを日々見取っていきたいです。

立川修司先生▶「やさしく読める道徳用語」の担当だからという訳ではないのですが，中・高校生向けの哲学書にはまっています。「自分」とは，「心」とは，「時間」とは…。専門書は難解すぎて私の理解を超えていましたが，今回は目から鱗が落ちることもしばしばです。

■『子どもの道徳』へのご意見・ご感想をお寄せください。

分水嶺「夢と元気の配達人～ユメセン～」

夢先生　野田 朱美

プロフィール
現役時代は女子サッカー日本代表として活躍。史上初出場となったアトランタ五輪では主将として貢献。現在はサッカー解説，コラム執筆の傍ら JFA アンバサダー夢先生として子どもたちに夢をもつことの素晴らしさを伝えている。

日本サッカー協会は，今年４月から小学６年生を対象に，「こころのプロジェクト」という事業をスタートさせました。

このプロジェクトは，日本サッカー協会の田嶋専務理事が会見で，「昨今のいじめや自殺など，子どもたちを取り巻く環境は深刻化している。夢をもつことの大切さ，真の意味でのフェアプレー精神の理解などを伝えることで，元気で魅力ある子どもが増えることを期待したい」と説明したように，サッカー界が一丸となって子どもたちの心身の健全な発達に向け，関与・貢献していくもので，Ｊリーガーや女子選手とその OB・OG など，サッカー選手が「夢先生」となって学校を訪れ，夢についての授業をする，というものです。

実は私は，元女子サッカー日本代表，いわゆる OG として，このプロジェクトに参加させていただいています。そして６月に「夢先生」の授業を実際に行ってきました。

私はこの日，「協調性」というテーマのもと，グループでボールをゴールに運ぶゲームをやったのですが，特に緊張することもなく，自分が思っていたように進めることができました。

しかし，教室での授業となると話は別です。「夢先生」の多くは日本代表に名を連ね，世界を相手に戦ってきた百戦錬磨のつわものたちですが，舞台が違えば勝手も違うもので，私も他の夢先生同様，教壇に立つというだけで緊張はピークに達し，足の震えが止まりませんでした。

それでも不思議なもので，いざ子どもたちを前にすると，急に「わずか１時間でも何かを伝えたい」という気持ちが強くわいてきました。この時は無我夢中で考える余裕もありませんでしたが，今思えばこの気持ちはきっと，「学校・教室・授業」という子どもにとっての特別な場所，「聖域」に立ち入ったことへの責任感だったのではないかと思います。気がつけば自分でも信じられないほどの大きな声で熱く語っていました。

子どもたちもそんな私の気持ちを察してか，「卓球でオリンピックに出場したい」「弁護士になりたい」「お金持ちになって素敵な女性と結婚したい」など，それぞれの夢を積極的に話してくれました。

“現代っ子”と呼ばれる今の子どもたちは，「夢がない」「元気がない」と言われていますが，決してそんなことはありません。ただ昔とは，少しだけ置かれた環境が違うだけ。接してみると，子どもたちはみんな素敵な夢をもっているし，子どもたちなりにがんばっているのがひしひしと伝わってくるのです。

私たちサッカー選手は，教育の専門家ではありませんから，この取り組みが今の子どもたちを取り巻く環境問題の直接的な改善につながるかは正直わかりません。しかし，プロジェクトの手嶋部長が私たち夢先生に，「いつも明るく，前向きに夢を追い続けているサッカー選手だからこそ伝えられることがある。子どもたちは直に触れ合い，語り合うことで，きっと何かを感じ取ってくれるはず」と話してくれたように，「こころのプロジェクト」は，こちらが一方的に何かを伝えるのではなく，「一緒にやろう・考えよう」。そこに大きな意味があり，だから私たちは適任なのだと思うのです。

夢と元気の配達人「夢先生」，通称「ユメセン」。いつかあなたの街にも夢と元気を届けにまいりますので，その時はどうぞよろしくお願いします。

大切な出会いと学びの場

登山家　田部井淳子

小学校時代の先生から学んだこと

私たちの小学校時代と今を比べるのは難しいと思いますが，小学校時代に出会った渡辺先生は，本当にいい先生でした。渡辺先生に出会ったおかげで，今の私があると思います。渡辺先生は，私に山登りという今まで知らなかった世界を教えてくれました。跳び箱も鉄棒もかけっこも球技も，体育が本当に苦手だった私にとって，「体育はできなくても山登りはできるのだ」ということを教えてもらったことを，とても感謝しています。山登りは，「よーい，ドン」で始めるものではないし，いちばん遅い人に合わせてくれます。ただ，どんなに疲れていても，誰も交代してくれないということを，小さいなりに納得したというか，自分で学んだ気がします。先生が何かを手取り足取り教えてくれたわけではありませんが，一緒に山に登ったというその行為だけでいろいろなことを学び，感激したり，驚いたりしました。そして，「知らない世界をもっと見てみたい！」というものすごく大きな夢を与えてくれました。今は，そういうチャンスすらない子どもたちが多いことが悲しいです。せっかく日本という美しい山々がある国に生まれていながら，美しい山に沈む日の入りを見たことがない，朝日が昇るのを見たことがないという子どもたちが多いのは，とてももったいないと思います。

地球の動きを理科の授業で習うよりも，あの大きな太陽が刻々と昇っていく瞬間や，また刻々と沈んでいく瞬間を間近で見たら，考え方も変わってくるのではないでしょうか。

また，生き物についての大切なことも渡辺先生との山登りで学びました。葉っぱは１枚でも生きている，落ち葉もちゃんと栄養になっていて，その下で虫たちが生きている。その虫が出す糞などが地面の中に浸透していき，それらが川の水に入り，海まで流れていき，魚のえさになるという具合に，地面の下の目に見えないところにいろいろな生活があるという自然のサイクルを肌で感じることができました。そういった体験を今の子どもたちにもさせてあげたいものです。

子どもの食事とマナー

最近の子どもたちは，朝起きてきても，私たちが当たり前だと思っていた，トントントンと朝ごはんの準備をしている包丁の音を聞くことがなくなってきています。味噌汁のいいにおいを嗅ぐことも少ないように思います。嗅ぐのは給食のときくらいなのではないでしょうか。ごはんを食べるときの「いただきます」という言葉すら，ごはんを作ってくれた人への感謝だということを知らずに言っているのではないかと思ってしまいます。また，昔は，食べる前の炊き上がったご飯が平らな状態のときに，神様によそってあげるとか，初物を仏様にあげるとか，お父さんお母さんやおじいちゃんおばあちゃんなど目上の人に最初に食べさせてあげようという，何かそういう昔からのしきたりを教えてくれる人がいなくなっているのではないかと思います。

食事にもいろいろなマナーがあります。こういうことは，お父さんやお母さん，おじいちゃんやおばあちゃんが教えてくれることだと思うんです。

例えば，私は，巻き寿司を食べるときに端から食べるのが普通だと思っていましたが，最近の子どもは真ん中から食べるということを聞いて，ショックでした。

いろいろな場面で，今と昔の親のしつけが違うのだなとつくづく思います。

先生方へのメッセージ

多くの先生は，おそらく子どもとの学校生活に期待で胸を膨らませて先生になったと思います。しかし，実際は期待したものとは違い，子どもたちは思うようにならないし，子どもの正直さに傷ついたりすることもあるでしょう。子どもは傷つけたとは思っていません。先生は，「うわぁ，言われてしまったぁ」と考えてしまうと思うんです。そういうときには決してめげずに，子どもと同じ目線まで下げると，気持ちがとても楽になると思います。それを，先生だから何でも知っていなければいけないとか，恥をかいてはいけないだとか，メンツだとかを気にしているとつい無理をしてしまいます。そうではなくて，「先生もみんなと同じで，初めてのことばかりだからわからないことがたくさんあるんだよ。先生のほうが歳は上だけど，初めてのことというのは大人になってからでもたくさん出てくるんだよ。これから一緒に学んでいこうね」と，そこまで正直に言えたら，とても楽になると思います。がんばらないことも必要なのではないかと思います。

山に登るとき，特に男の人はバテたということをなかなか言いません。言うことは恥ずかしいことでもなんでもないと思います。人間なのだから，調子が悪いときもあるし，その日のコンディションもあります。それでも，バテたと言わないでがんばってしまうと一気にパタンと倒れてしまうときもあるのです。女の人の場合，バテたときはバテたと言います。「もう少しゆっくり歩いてくれないとついていけない」と言います。そうすると，かえって長続きします。

男女を問わず，どうしたらいいかわからなくなったときには，わからないと子どもの前でも言えるくらいの柔らかさがあるとよいと思います。そのほうが，子どもと一緒に成長していけるし，かえって子どもたちも，「先生，こんなことを知らなかったねぇ」などと，親しみをもって接してくれるのではないかと思います。もっともっと弱みを見せてよいと思うのです。知らないということは，これからもっともっと知ることができるという可能性がたくさんあり，新しい発見がたくさんあるということなのです。（談）

プロフィール

1939年，福島県生まれ。1975年に世界最高峰のエベレストへ女性世界初の登頂に成功。1992年には，女性で世界初の７大陸最高峰登頂者となる。現在，山岳環境保護団体・ＨＡＴ－Ｊの代表。著書に，『エベレスト・ママさん』『山を楽しむ』他多数。

規範意識の授業を通して

道徳教育迷求会

はじめに

この研究報告は，前号のテーマを受けついだ第２回目である。

前号では，道徳的なひとり立ちを願った道徳授業の新しい試みとして，四つの方法（下記の研究内容の①）を提案し，その方法の妥当性を，生命尊重の精神を育成する道徳の授業という観点から検証した結果を報告した。

今回は，前号と同様の研究目的・研究内容を，規範意識を育成する道徳の授業という観点から検証した結果を報告する。

前号と重複するが，まず研究目的と研究内容の要点を示そう。

１．この授業研究の目的と内容及び研究方法

①　子どもが道徳的にひとり立ちするための道徳授業のあり方を探る―研究目的

- 道徳教育の最終目的は，教師や親がいなくても（指導しなくても）子ども自身が人間らしい生き方を拡充（拡大と充実・量的な広がりと質的な深まり）していく力を身につけることではないか。
- 「『心のノート』は，子どもたちへのプレゼントです」といっているのは，このような子どものひとり立ちを願ってのことであろう。
- 道徳の授業は，子どもたちが道徳的なひとり立ちのための準備段階であろう。
- とすれば，教師主導の道徳の授業から，子ども中心の道徳の授業への転換が大切になるが，その方法はいかにあるべきかを明らかにしなければならない。

②　子どもが道徳的なひとり立ちをするために，四つの方法を提案する―研究内容①（後述）

③　資料『なんでくん』（３年），『セルフジャッジ』（５年）は，規範意識の指導資料として妥当であるかを検証する―研究内容②

２．四つの方法とその方法を提唱する理由

前号と同様であるが，念のためにその要点を示そう。

①　発問の数をできるだけ少なくして，学習の焦点を絞る。

一般的な道徳の授業では，発問の数が多すぎる。子どもが中心発問を考えやすいようにとの親切心から補助発問を多発するのであろうが，それがかえって学習の焦点を曖昧にし，「この学習で考えたい問題は何か」を見えなくしているのではないか。発問が多いために問いに対して腰を落ち着けてしっかり考える時間的なゆとりが無くなっており，子ども不在の授業になっているのである。

まず，中心発問を行い，補助発問は「この問題を考えるにはこんなことを明らかにしておく必要があるね」と最小限の情報の確認に止めるようにすることが大切ではないだろうか。

このような発問の妥当性を明らかにすることが，本研究の第一の内容である。

②　発問に対してしっかり考える時と場を確保して，一人ひとりの子どもに自分の考えを確立させる。

道徳の授業は，資料を通した話し合いによって，人間の生き方に関する子どもの見方・考え方を拡充する時間である。

それは，自分は資料に登場する人物の生き方をどのように読んだか，友だちはどのように読んだか，教師はどのように読んだかが「もと」になる。それぞれの読みは多様であるはずであるが，各自の多様な読みを発表し合い，理解し合い，批判し合い，共感し合うことによって，自分の考えを拡充していくのである。私は「子どもが子どもを変える」「授業は特定の子どもと教師とでつくられる作品である」とする授業観をもっているが，その根拠はこの点にある。

このようなものの見方・考え方の拡充を成立させるには，子ども一人ひとりが「自分はこのように思う」という自分の考えを確立していることが条件になる。

条件反射的な反応や一部の子どもの発言に終始する子ども不在の授業は，一人ひとりの子どもの考えをしっかりと確立させないままに話し合いに入るからである。

子ども一人ひとりが自分の考えを確立するための時と場を確保する重要性はこの点にある。そのためには，グループ学習や書く活動をもっと導入する必要があろうし，最低10分前後の思考時間を確保する必要があろう。

このように，子どもにしっかり考えさせる時と場を確保して，子ども一人ひとりの考えを確立させることの妥当性を明らかにすることが，本研究の第二の内容である。

③　子どもの考えを分析・比較・総合させて，道徳的価値から検討させる。

一つの問いに対する子どもの反応は多様である。多様な反応が期待できない問いは愚問であるといってもよい。道徳の授業は，国語のように文をもとに考えるのではなく，自分の経験をもとに考えることが特質であるから，経験が異なれば考え方も異なるはずである。ねらいにそった考え方やねらいから逸脱した考え方，表面的な考え方や内面的な考え方，局部的な考え方や大局的な考え方，すぐに理解できる考え方や理解が難しい考え方等々多様である。

道徳授業の現状は，これらの考え方を発表させただけで，お互いの考えを検討し合い，よりよい考え方に向かって磨き合うことを避けているように思われる。

前号では，検討し合う観点として，分析・比較・総合を提案したが，その要点を示そう。（下表参照）

④　この授業で自分は何を学んだかを，一人ひとりの子どもに要約させる。

前記した学習を行えば，子どもの道徳的な見方・考え方は変わるはずである。

そこで，「この授業によって自分の考えはどのように変わったか」「この授業で自分は何を学んだか」等について，子ども一人ひとりに確認させる学習が大切になる。

分析	それぞれの考え方のもとになっている要素を探る	自分や友だち・教師の考えの真意を探り，理解し合う
比較	それぞれの考えを比較して，共通点や相違点を明らかにする	それぞれの考えを比較し，捨象したり抽象したりして，共通点や相違点を明らかにする
総合	関係するいくつかのものを集め，一つの統一体としてまとめる	それぞれの考え方の共通点を，道徳的価値という点からまとめる

この確認は，子ども一人ひとり異なるが，これが学習の個別化である。

さらに，各自が学んだことを，今後の生活の中でどのように生かしていくかという今後の生活の展望も大切である。

⑤　追加したい第５・６の研究内容

以上，子どもの道徳的なひとり立ちを願うための道徳授業の四つの新しい方法を提案する理由を要約したが，この研究を重ねていく過程で，第５・６の方法を追加する必要はないかとする考えが次第に強くなっていった。

その第１は，問いの必然性に関することである。

発問は，子どもがその問いを是非考えたいとする必然性をもった問いであるかということである。子どもが，その問いを考えることは自分にとって大切なことであるという認識がなければ，子どもはその問いの解決に積極的に取り組むはずはない。

できることなら，教師が子どもに考えてほしいとする問いと子どもがその問いは是非考えたいとする問いとが一致することが望ましい。

そのような問いを生み出す教育方法はないか。それを明らかにする必要があろう。

第２は，授業のストーリーに関することである。

たとえば，子どもたち一人ひとりが，「この問題はおもしろそうだ→ぜひみんなで話し合いたい→そうか君の考えはわかったよ→先生はどのように考えるのですか→私の考えとここが同じでここがちがうなあ→こんな考えやこんな行いが大切なんだなあ→そんな考えをもって実行している人がいるなんてすごいなあ→よし，わたしも実行しよう」というような学習のストーリーが大切であろう。この内容研究と報告は次回に委ねたい。

３．規範意識やその教育をどのように考えたらよいか

①　規範とは何か

それぞれの社会で従うべきとする慣習や法であるが，つぎの五つのことがいえる。

ア　個人にとっては，外的・強制的になる―他律的

規範は，社会的生活を営む上で必要なものであるから，個人的な生活とは相対的関係になり，矛盾し合うこともあり得る。したがって，個人にとっては，自分の意志に由るのではなく，他者や社会の力によって強制されるという意識を抱くことがある。

（『ゆたかな心』５年「セルフジャッジ」）

（『ゆたかな心』３年「なんでくん」）

イ　時代や社会によって異なる―相対的

時代や社会が異なれば規範も異なるのであるから，規範は絶対的なものではなく相対関係にあるといってよい。

ウ　場合によっては，形骸化した因習もある―形骸化

規範は時代と社会によって異なるから，過去につくられた規範には，内容の伴わない，形だけのものがある。弊害を与える以外何ものもない規範があり，その典型が因習である。

エ　そこに限界が生じて新しい規範が生まれる―創造性

規範が形骸化してくると，新しい規範をつくる必要が生まれる。

しかし，小学校で扱う規範では，発達段階から考えれば，形骸化した規範を学習の対象からはずしたほうがよいと思われる。

オ　規範の他律的な段階から自律的な段階へ

規範を他律的に受け止めるのが人間の自然であろうが，それを自律的に受け止めることによって，より人間らしくなるとする考え方が求められる。それが規範意識ではないか。

②　規範意識とは何か

慣習や法は，人間の長い歴史の中でつくられてきたものであり，それを生んだ理由がある。規範を意識するとは，次の四つの内容を意識することではないか。

A　今の自分の生活には，どのような規範があるかを知っている。

B　その規範が生まれた理由を知っている。
- 規範には，よく生きる方向に向かって自分の生活を整える働きがある。
- 規範には，人とともによく生きる方向に向かって人間関係を整える働きがある。
- 規範には，集団や社会の中でよく生きる方向に向かって，自分と集団や社会との関係を円滑にする働きをもっている。
- その他

C　その規範を破ったり守ったりするという経験を重ねて，その必要性を実感する。

D　規範を意識しないでも，自然に規範に沿った生活ができる。
- 上記ＡＢＣを経たときに，他律的規範意識が自律的規範意識になる。
- 「……させられる」「罰から逃れたい」という外的・強制的規範意識が，「……せずにはいられない」という自律的規範意識になるのである。
- その状態が，規範が身に付いたといえる状態であろう。

③　規範意識の教育をどのように考えたらよいか

小学校における規範意識の教育という観点に絞って考えてみよう。

ア　規範意識の教育は，親・教師・社会人の生き方が基本条件である。

現代社会における規範意識の紊乱（ぶんらん）は，慨嘆すべき状況である。このような風潮の中で生活している子どもに規範意識を要求しても，素直に受け入れてくれるはずはない。

まず，大人からはじめることが大切であろう。それには，学校発信の家庭教育も重要である。たとえば，給食費未納という一事さえ解決できないで，子どもに，規範意識を説いても，子どもは人間らしく生きようとはしない。

イ　道徳の授業では，どこまで規範（約束やきまり）意識の教育が可能だろうか。

学年の発達によっても異なるが，基本的には，つぎのことが要点ではないだろうか。

A　今の自分の生活には，どのようなきまりがあるかを知ること。

B　そのきまりが生まれた理由を知ること。

C　きまりを守っている人に感動すること。

D　自分もきまりを守っていこうと心に決め実行しようとすること。

E　きまりを守った生活を繰り返すこと。

（文責：淑徳大学名誉教授　新宮弘識）

規範意識の授業を通して
「なんでくん」を活用した授業研究
道徳教育迷求会

はじめに

「きまりは守られているか」と問われて，胸を張って「守られている」と答えられる学級・学校はどれほどあるだろうか。ましてや，守らせられているのではなく，主体的にきまりを守ろうとしているかどうかと問われれば，なおさらである。本資料を目にしたとき，まさしく我がクラスでも早急に取り扱わねばならない題材だと感じた。

１．指導案

主題名　きまりがあるわけ
＜４―(1)公徳心，規則尊重＞

資料名　「なんでくん」

(1) ねらいについて

学校生活を円滑で秩序あるものにするためには，きまりに対する意識を高めることが重要である。そのためには，社会のきまりにはどのようなものがあるかを具体的に知ること，それを守ることの意味を認識させることが大切だと考える。

本主題では，子どもたちにとって身近なきまりの意味について，自らの言葉で説明しようとする活動を通して，公徳心をもって生活していこうとする心を育むことをねらいとしている。

(2) 児童について

この時期の子どもたちは，きまりにはどのようなものがあり，なぜ守らなければならないかを，表面的には知っている。知ってはいるが，守らない・守れないのである。また，人がきまりを破ることに関しては敏感に反応して責めるが，自分のことは棚に上げてしまうことも日常茶飯事である。

それだけに，ここでは一般的な社会のきまり，学校・学級のきまりについて，その意味・理由を改めて考えさせ，それが社会生活や集団生活において必要なものであることを確認していきたい。事後の低学年との交流を通して，「叱られるからきまりを守る」という現在の状態から，「きまりを自分たちから守っていこう」という自覚につなげていきたい。

(3) 資料について

「なんでくん」は，いろいろなことに疑問をもつ１年生。その「なんでくん」に教えてあげる立場に立って，学校のきまりの意味を考えるという設定の資料である。普段は，まだまだきまりを破ってしまっている３年生の子どもたちではあるが，一つ高い視点に立ち，日ごろの自分たちの様子も考え合わせながら，きまりが学校生活・社会生活において必要なものであることを確認させ，守ろうとする心を養いたい。

(4) 指導計画

①道徳の時間……資料「なんでくん」を読んで話し合う。(本時)

②総合的な学習の時間……新入生に学校のきまりや約束がわかるように工夫して伝える。

③日常生活……『心のノート』(自分が特に守りたいと思うきまり)について振り返る。

(5) 展　開

①ねらい

・自分たちの身のまわりには，どんなきまりがあるのかを知る。
・なぜそのようなきまりがあるのかがわかる。
・きまりを守ることの意味を，自分の経験を重ね合わせて考える。
・身近な素材を通して心を動かし，きまりを守ろうとする。

②本　時

学習活動	指導の方法
１．身の回りのきまりについて考える。 ○学校の中のきまりについて，どう思いますか。	・学校の中のきまりを思い起こし，たくさんのきまりがあることを再認識させる。 （事前に想起させておく）
２．資料を読んで考える。 ○「なんでくん」に，どうして廊下を走ってはいけないか，教えてあげましょう。	・きまりの必要性を認識している自分，現実にはきまりを守っていない自分，双方を認める。
○１年生が片づけなければならないボールを，なぜ３年生が片づけてあげているのでしょう。	・書く時間を十分に確保する。 ・児童の発言を分類・整理しながら黒板にまとめる。
３．自分を振り返る。 ◎身の回りのきまりについて，今日の学習を通して新たに気づいたことや，思ったことをノートに書いて発表しましょう。	・今の自分の心情を，黒板にネームプレートを貼って表現させる。 ・書かせて終わりではなく，全体で振り返りをさせる。

２．授業の概要

＜『　』教師の発問　「　」児童の発言
（　）補足＞

『みんなが思いついた学校や学級の「きまり」です』(アンケート結果を黒板に貼る)

「こんなにあったら覚えられないよ」
「守ってないのもあるな」
「きまりなんてさ，なくなればいい」
「ええっ……。そんなのだめだよ。きまりがあるのには，わけがあるんだから」

『学校や学級にきまりがあるのには，わけがあるようですね。資料を読みながらきまりのあるわけについて考えていきましょう』

(資料を読む)

『１年生のなんでくんに廊下を走ってはいけないわけを，教えてあげましょう』

「ぶつかるとけがをするから」
「自分だけでなく，何もしていない人まで危ないから」

『「でもね」という言葉の続きも，考えられますか』

「危ないって知っているけど，ぼくも走ってしまうことがあるよ」
「どうしても走らなければならないこともあるし……」

『きまりだけど自分も廊下を走ってしまうという人はいますか』

「走ってる」(全員挙手)

『それではきまりがあっても意味がありませんね。なくなってもいいかしら』

「ううん……」(みなしばし黙り込む)
「でも，なくなったらだめ。学校中が，困っちゃう」
「みんなが守るように気をつけていけばいい」
「自分のためにも，相手のためにもきまりは必要」

『では，１年生が使ったボールを３年生が片づけているわけを考え，書いてみましょう』

「ボールがなくなってしまうから」
「ほかの人に迷惑がかかるから」
「校庭に出しっぱなしだと嫌な気持ちになるから」
「みんなのために片づけてあげる」

『自分のため・相手のためというのは先ほど

出ていましたが，「みんなのため」というのが新しく出てきましたね。学校や学級のきまりを，その視点から見直してみましょう』
（初めに提示したきまりを，自分のため→自分・相手のため→みんなのため……と児童に分けさせ，３ブロックに切り分けて，レベルが上がっていくことが視覚的にとらえられるように掲示する）
『みなさんは，（このブロックの）今どのへんでしょう』
（児童の似顔絵のついたネームプレートを，黒板に貼らせる）

『どうしてそこに貼ったのか，話してください』
「私は，走っちゃいけないってわかってるけど，いつも走っちゃってるから……」
「ぼくもそうだけど，今日の授業で，こっちになろうと思ったよ」
「けっこう守っているよ。みんなのためにまでは，ちょっとできていないかな」
「ぼく，今まで１年生のなんでくんと同じくらいだったな」
『身の回りのきまりについて，今日の学習を通して新たに気づいたことや思ったことをノートに書いて発表しましょう』
「ぼくは，最初は，きまりがなくなればいいと思いました。でも，きまりを守れると，自分もみんなも楽しくなると思うので，きまりを守りたいです」
「図書室の本を，好きなだけ借りていました。これからは，図書室の本を１週間以内に返したいです」
「今まで，ちょっと廊下を走っていたこともありましたが，これからは走らないようにしようと思いました。ゴミが落ちていたら，拾うようにしようと思いました」
「きまりというのは，最低限守らなければならないものだと思うようになりました」

３．考察

(1) 研究内容①に関して（本誌 P. 6 参照）

＊「発問の数をできるだけ少なくして学習の焦点を絞る」

状況を把握しやすい資料であることもあり，余計なことを聞かずに本当に考えさせたいことについて絞っていくことができた。子どもたちは，発問に振り回されずに自分が考えたいことをじっくりと考えることができたのではないだろうか。

＊「発問に対してしっかりと考える時と場を確保し，一人一人の子どもに自分の考えを確立させる」

本授業では考える時間を保障し，書く活動を取り入れた。書いたことをもとに発表し，自分の考えをしっかりともって友達の発表を聞くことで，単なる思いつきの発言の連続とは異なり，一人一人の子どもに自分の考えを確立させることができたと考える。きまりを破ってばかりいた子が授業後に，「きまりというのは，最低限のことだ」と書いた。まさしく「きまり」について心の目が開いた１時間であったであろう。

＊「子どもの考えを分析・比較・統合させて，道徳的価値から検討させる」

事前アンケートの結果から，一口にきまりといっても，一般社会の常識や人間として最低限守るべき規範や，体育館使用の割り当てまでが，ごちゃ混ぜになって子どもたちの中ではきまりとして存在していることがわかった。それらを，「自分のため」「自分・相手のため」「みんなのため」という観点から子どもたちと一緒に見直し，「きまりとはなんぞや」と考えをすり合わせていく中で，統合されていった。

▲３年「35　なんでくん」）

＊「この授業から何を学んだかを，一人一人の子どもに要約させる」

話し合いの上で統合されたと感じられたときでも，最後には一人一人の子どもに自分の言葉で書く（「道徳日記」と呼んでいる）時間をとりたい。また，書きっぱなしで終わりではなく，できればその時間の中でみんなとともに振り返らせたい。無理なときには，帰りの会で取り扱ったり，学級通信に掲載したりしている。

(2) 研究内容②に関して

同資料を用いて，１年生と共同で指導計画を立て，「１年生の子どもたちが学校のきまりについて勉強をしたが，なぜそのようなきまりがあるかわからないと言っているので，教えてあげよう」と，考える必然性とストーリー性をもたせた実践で成果を上げている例（相模原市立鳥屋小学校　内藤映子教諭）もある。

本実践に戻って資料の妥当性について考察してみると，「なぜ廊下を走ってはいけないのか」という問いに，いつも廊下を走り回っている面々も，挙手して口々に走ってはいけないわけを述べた。頭ではきまりのあるわけをわかっているのである。しかし，「でもね」の次に続く言葉を考えさせると，日ごろ自分たちも勢いよく廊下を走っていることを想起し，みんなで顔を見合わせながら，「でもね，走っちゃう」と，「なんでくん」と同じレベルに立ち返って自分の日ごろを振り返るのである。

しかし，次に１年生が使ったボールを片づける３年生のことを考えさせたとき，子どもたちは，きまりは「みんなのため」「気持ちよく暮らすため」にあるということに気づいた。そのとき，叱られるから守るという他律的規範意識から，みんなのために，お互いに気持ちよく暮らすためにきまりを守るという，自律的規範意識へ向かったと考える。

以上のように，本資料は，子どもたちが実際に自分の身に置き換えて「きまりのあるわけ」について考えることができるとともに，３年生としての規範意識を高めることができる資料であると考えられる。

（文責：八戸市立日計ヶ丘小学校教諭　風間朝子）

規範意識の授業を通して
「セルフジャッジ」を活用した授業研究

道徳教育迷求会

はじめに

規範意識を高めるということはどういうことであろうか。私は，人（社会）から与えられた規範を自分自身のものにするということだと考える。もちろん，「守る」という行動規範は欠かせない。わけもわからず守らされる場面もあるであろう。わかっているのに守れないこともあるかもしれない。それらも含めて「守ろうとした上でどうだったか」は常に問い直されるべきである。加えて，「なぜ守る必要があるのか」「守る意味は何なのか」「このきまりはこれでよいのか」などについて自らの道徳的判断力を用いながら考え続ける必要がある。これが規範に対する道徳的なアプローチであると考える。

1．指導案

主題名　セルフジャッジ
＜4―(2)公徳心，規則尊重＞
資料名　「セルフジャッジ」

(1) ねらいとその解説

社会には様々な規則が存在する。それらは当然ながら，すべて人間が創ったものである。人がお互いによりよく生きるために創られたものであるにもかかわらず，勝手な解釈でおろそかにされたり，守られなかったりする。

学校現場では，規則というより「約束」とか「きまり」などと呼ばれる性質のものが多い。「約束」とは，個人的な契約であり，1対1でも成り立つものである。それに比べ，「きまり」というと，より社会的で公的な意味合いが深まる。

一般社会に出ると，「規則＝法」と呼ばれるようになる。法になると罰則が伴う。人は放っておくと悪いことをするから規則･罰則･法で縛るという性悪説に基づく，人の管理という他律の性質が強くなる。

学校現場は学びの場である。「学」の目的は志（理想）をもつことである。理想を追求する場の基本が，罰であってはならない。人が本来もっている善に基づく深い人間愛と理想を追求する向上心を基礎においた上で，道徳教育が実践されるべきである。すなわち，規則の尊重は他律ではなく，自律の精神で語られるべきであると考える。

(2) 本学習のポイント

○この一点の発問

中心発問をひとつに絞る。

○書く活動を取り入れる

書く時間の確保とともに，書く必然性や書くことの効果を明確にする。

○自律的に規範意識について考えられるようにする

きまりについて主体的に考え，自らの態度を見つめ直せるような展開の工夫をする。

(3) 展開

①ねらい

・セルフジャッジの世界は，人の求める世界であることがわかる。
・理想の世界に向けて，何が足りないのかに気づく。
・どんな心があればセルフジャッジの世界が成立するのかがわかり，その実現に向けてできることをしようとする。

②本時

学習活動	指導の方法
○セルフジャッジのよいところはどんなところでしょう。 ○資料を読んで考える。	・審判がいるときといないときの違いについて考えさせ，どちらがよいかについて考えさせてから，セルフジャッジのよさについて触れてもよい。
発問①　セルフジャッジがうまくいくとき（世界，環境）とうまくいかないときの違いは何でしょう。	
＜うまくいかないとき＞ ・ルール（きまり）を知らないとき ・ルールを知っていても，守る意味がわかっていないとき ・人を信じられないとき ・「自分くらいは」「ばれなければ」という気持ちが働いたとき **＜うまくいくとき＞** ・みんなが楽しくプレイしようとしているとき ・一人一人が自分で守ろうという意識でいるとき ・お互いを信じているとき ・ルールが自分のものになっているとき	
発問②　セルフジャッジの精神が自分の生活に生かせそうな場面はありますか。	
・書いて発表する。	・書く時間を確保するだけでなく，それを取り上げ，全体で振り返りをさせる場面を設定する。本時で無理なら事後活動で行う。

2．授業の概要（対象：5年生）

＜『　』教師の発問　「　」児童の発言
（　）補足＞

『きまりに対するイメージを出してください』

「守らなければいけないもの」(36人)
「みんなが楽しく過ごせるためのもの」(2人)

（大多数の人が受動的意見であることをおさえる。その後セルフジャッジの説明を簡単にする。）

『セルフジャッジのよいところはどこでしょう』

「判断力がつく」「公平にできる」「仲よくなれる」

（資料を読む）

『なぜうまくいかなかったのかな』

「自分たちがいいと思えばそれで通ってしまうから」
「相手が注意しないからエスカレートしてしまう」
「ルールはわかっているのだけれど，審判がいないから」

（「ルールはわかっている」と板書）

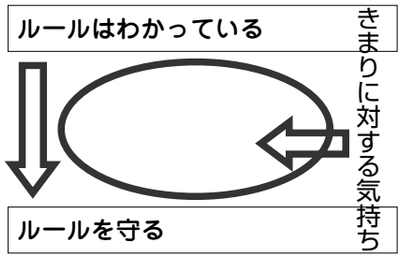
『ルールがわかっていても守れないということですね』

（「ルールを守る」と板書）

『「わかっている」と「守る」の間には大きな隔たりがあるようですね。ということは，やっぱり審判はいたほうがいいということではないですか』

「そんなことはない」
「きまりに対する気持ちを変えればよい」

（吹き出しに「きまりに対する気持ち」と板書）



『どのように変えればいいのかな。考えて書いてください』
「ルールを破っている本人は楽しいと思うけれど，周りの人は楽しくないと思うので，周りの人を考える」
「みんなが気持ちよく」
「きまりを守らない人が一人でもいたら，みんなつまらなくなってしまう」
「実行しないと意味がない」
「みんなでつくりあげていくもの」
『もう一度聞きます。セルフジャッジのよいところはどこでしょう』
「セルフジャッジにはきまりがないところ」
『きまりがないというのはどういうことかな』
「みんなで気づいて見つけていくものだと思う」
「最初は白紙だったのに，みんなで話し合ってきまりを決められる」
「私はＮ君の『みんなで決められる』で，あっと思いついたけれど，ルールをはじめに決めておいて，公平に，楽しくやったほうがいいと思う」
『なるほど，セルフジャッジには「きまりがない＝なんでもあり」なのではなく，自分たちで楽しもう，守ろうと思えることがあり，それがきまりとなるわけですね』
「そう，だから『反則だよ』と言われたら直そうとする」
「反省点が見つけられる」
『審判がいたときにできなかったことができるようになるわけだ。はじめにみんなが言った「判断力」というのは，そういうことだったのですね』
『最後に，きまりに対するイメージを含め，この授業で気づいたこと・考えたことを書いてください』
「セルフジャッジにもきまりがある。きまりは，みんなが意見を出し合って決めるというきまり。今日の授業をして，きまりに対するイメージは，“じゃま”から“大切”に変わった」
「最初は押しつけられるイメージがあったけど，今は，きまりは守るとは全然違うことだと思った。わかっていても守れないこともあるけど，守ったらはじめてきまりになるのだと思う。セルフジャッジだから守らなくてはいけないのではなくて，セルフジャッジだから守るのだと思う」
「僕のきまりに対するイメージが，少しだけ変わった。きまりは堅苦しいものではなくて，自分たちのためにあるもの。それがわかった上でやれば，楽しくなると思う。セルフジャッジにきまりがないというのは，きまりはあるけれど，みんなで判断するからきまりはないということだと思う」

３．考察

＜研究内容①に関して＞（本誌 P. 6 参照）

基本的に，「セルフジャッジのよいところは何か」という観点で考えていくことができるように発問を絞った。そのため，中心となる（ねらいとする）テーマについてじっくりと時間をかけてお互いの考えや自分自身の価値観と向き合うことができたように思う。その結果，子どものたちの中から「きまりは押しつけられて守るということとは全然違うということがわかった」などと，守らされるという意識が強かった規範意識が，最後には自分たちのためにあるものだから進んで守らなければいけないというように変容していく様子をうかがうことができた。他の学級の実践（相模原市立上溝小学校　６年　脇野さやか

▲５年「30　セルフジャッジ」）

教諭）では，子どもたちが「きまり」と「心」を図式化し，はじめは離れていたこの二つが，しだいに一つになっていく様子を表現した。これも同じ発想であるととらえることができる。子どもは様々な表現方法で，自らの思考を共有しようとすることがうかがい知れて興味深い。と同時に，そのような発信をしっかりキャッチできる指導者になりたいと思った。

また，発問を絞るだけでなく，授業の始めと終わりに「セルフジャッジのよさは」という同じ問いを投げかけたことが，自身の意識の変容を見るためのきっかけになったのだと考える。いずれにしても，発問を工夫し，子ども自身が自ら考えを拡充し，なおかつ考えの補充・深化・統合を自覚させるための手だてをとることの必要性を感じた。

また，授業の始めに「きまりに対するイメージ」を聞き，それを肯定的なものとそうでないものに分類し，比較させた。そのことにより，きまりに対する意識や問題意識が喚起され，問いに対する必然性をもちながらスムーズに資料に入っていくことができた。

最後に，この授業から何を学んだかを，感想を含めて一人一人の子どもに要約して書かせた。その際に，「きまりに対するイメージ」はどのように変わったか，あるいは変わらなかったかを一つの観点として与えたため，子どもたちは「きまり」という枠組みを通して本学習を振り返り，規範意識についての自己の考察を行うことができたように思われる。

＜研究内容②に関して＞

本資料の学習を通して，子どもたちはきまりとは守らなければならないものではなく，自分たちを守ってくれるものであり，主体的に守っていく対象であることを再認識することができた。その意味では他律から自律へとシフトしていくための学習を行うことができたと考えられる。加えて，きまりは自分たちで創り出せるものだとの気づきをきっかけに，きまりとは，はじめからあるわけではないことを理解することができた。そして，本来そのように人がよりよく生活できるようにするために人が創ったものであるきまりを，今後は自分たちがよりよく生活するために新しく創ったり，お互い自覚して守ったりしていこうという能動的な姿勢を生むことができたと考えられる。

このような点から，「セルフジャッジ」は規範意識の高学年の指導資料として妥当であるということができよう。

（文責：筑波大学附属小学校教諭　加藤宣行）

自尊感情形成と道徳教育の実践
——その根本に「子どもの切なる願い」を

大阪教育大学教授　園田 雅春

たとえば新幹線の中も，町の医院の待合室も，タクシーの中も，路線バスの中も，それらは子どもにとって，いや子どもに限らず，おとなにとっても，それらはまぎれもなく「ひとつの社会の中」なのである。

切り取られたこれら社会の一画から，さまざまなことがうかがい知れる。

静かな新幹線の車内であっても，まったく周囲に気が回らず，まるで茶の間的気分で，下品な大声を出してしゃべり笑うヤカラ。

狭い医院の待合室で，土足のままソファーに上がり，床に飛び下りる。それを嬉々として何度も繰り返す幼子。その行為を見て見ぬ振りの若い母親。また，知り合いの医師が嘆いていたが，患者と向き合って診察を始めようとするとき，口に手も当てず平気で咳をする人が増えているそうだ。

タクシーに乗ると，私は努めて運転手さんと話をする。最近の乗客事情に関する話を聞き出すためである。たいていの運転手さんは「待ってました。よくぞ聞いてくれました，お客さん」とばかりに，品性に欠ける乗客の姿をあれこれと話しはじめる。缶コーヒーの空き缶を白いシートの上に放置したまま，何食わぬ顔で降りる客の話。雨の日にもかかわらず子どもが土足のままシートに上がり，それを注意しない親のこと……。

昨今，この国のいたる所で，このような光景が奇異なものではなくなりつつある。いや，増える一方といったほうが正確であろう。

しかしながら，まだ，このような身近な世間の乱れは可視的である。これらとは比較にならないような規模と質を有する「乱れ」が，不可視の世界でどれほど進行しているのか。それは，残念ながらマスコミが取り上げている一角しか，われわれのところには伝わってこない。

ささやかな「社会運動」のつもりで

まことにもどかしいことだが，もう少し身近な世間のことがらについて触れておこう。

あなたが路線バスの二人掛けシートの通路側に座ったと仮定しよう。しばらくして自分のすぐ横の窓際に座っていた乗客が，つぎの停留所で降りるケースを想定していただきたい。その際，この隣席の乗客はいったい自分にどのようなアクションを起こすだろうか。

ある時期，私的にそっと調べてみたことがある。すると，じつにさまざまなパターンが見受けられた。横に座っている自分に対して，無言のまま『さっさと立って，通り道を空けろ』とばかりに，不機嫌な表情をあらわにする無礼者。無言のまま，手で会釈をする人。小さく頭を下げる人。「すいません」とひと声かける人。「つぎ降りますので」と声をかけ，頭を下げる人……。

では逆に，自分が窓際の席に座っている立場なら，どのようなアクションを起こすだろうか。みなさんはいかがだろう。

私は「すいません」と一声をかけながら，片方の手を前に出しながら通路へと進む。そのように努めている。ところがその際，通路側に座っていた乗客が，いち早く気配を感じ取って，こちらがアクションを起こさなくても快く席を立ってくれる場合があるのだ。そのような人物の態度・姿勢を目の当たりにすると，自然に頭が下がってしまう。

当然といえば当然かもしれない。だが，この態度・姿勢には相手のすばらしい人柄が垣間見えてならないのである。

したがって，自分も「私的調査」を終えてから以降は，窓際の乗客が降りる気配を感じ取ったなら，すぐさまさりげなく席を立つことにしている。ささやかな「社会運動」のつもりである。すると，たいていの場合，相手は何らかの爽やかな反応を返してくれ，こちらも何とも心地よい気分に包まれてしまう。

ところが，ごく一部にはまったく無表情で無反応な人がいないでもない。

モンスター・アダルトの観察学習

このような人は一事が万事で，職場でも，その他のさまざまな所でも，おそらく場の空気がいっさい読めない人なのだろう。

近年，そのような人を「ＫＹ」と呼ぶらしい。これは「困った（Ｋ）ヤカラ（Ｙ）」という意味ではない。「空気（Ｋ）が読めない（Ｙ）人」を指すという。

このような人は「現実想像力」に大きく欠ける人ということもできるだろう。相手の立場に立って想像を巡らし，適切な行動に移せる力そのものが極めて貧困な人なのである。

広い意味で規範意識が欠落した人ということもできるだろうが，とにかく現代において，このようなおとなが社会にはびこっていることは事実である。その中で子どもたちは生きている。

まさに，そのことが大きな問題である。

モンスター・ペアレントなどと称される保護者が登場しているが，巨視的に見れば，今日の社会には，各種のモンスター・アダルトが次々に発生しているといえよう。

では，どうすればよいのか。

嘆いてばかりいる余裕もさほどない。妙案はいくらでも考えられるはずだ。たとえば，「人の振り見てわが振り直せ」

これは私の母が生前よく口にしたことばだが，これほどに道徳的行為そのものを端的な方法論をもって明確に示した金言はないのではないか。そのように思えてならない。

そこで一つの提案であるが，子どもたちと行うフィールド・ワーク。その一環として「わが振り」を直すために，こぞって町へ出てはどうだろう。そして，おとなのさまざまな「振り」をじっくり観察してはどうか。

悲しいかな，きっと，一時間もあれば多くの事例を収集できるに違いない。

「あんなおとなにだけはなりたくないね」

思わずそんなことを口走ってしまうような「人の振り」に遭遇することは決して想像に難くない。

このような，わかりやすくて実効性の高い体験学習が，道徳の時間に本格的に計画されてもよいではないか。

もちろん「あんなおとなになりたいね」と，そのまま〈生き方モデル〉にしたいようなすぐれた人物との出会いも期待して町に出る。これは間違いなく貴重かつオーセンティックな学びの場となるであろう。

もし時間を惜しむなら，これを社会見学のオプションとして実施してもよい。とにかく，出くわしたおとなの実相を子どもが克明に観察・記録し，それを学校に帰ってから情報整理して「わが振り」を直すための発表会にまで発展させてもよいだろう。参観日にセットして，保護者に公開発表することも，今日的にはすこぶる意味の深い取り組みである。

参観日に教室へ入らず，廊下でガヤガヤと立ち話を続ける保護者も，このような授業の取り組みには少なからず関心を示すに違いないだろう。

「がっている」子どもたち

さて，以下は子どもたち自身に心豊かな教

育をどう保障するかといった観点で論を進めたい。

そこでまず，同時代を生きる子どもたちの現状についてであるが，彼らには「がっている」ことがらが三つある，と私は見ている。

第一は「どの子どもも学びたがっている」ということである。これは，とりわけ「勉強がしんどい子ども」と目されている子どもや，「学びから逃走する子ども」も決して例外ではない。心の内奥では，ほんとうは「学びたがっている」のである。この基本的な思いを忘れてしまった者は，もはや教師とは呼びがたい。

第二は「どの子どもも認められたがっている」ということである。自分がここにおり，このような様にあるということを，どの子どもも他者に認めてもらいたがっている。これは「存在承認」を求めている，と換言することができるだろう。他者とは家人，友だち，先生などなどごく身近な人間を指す。

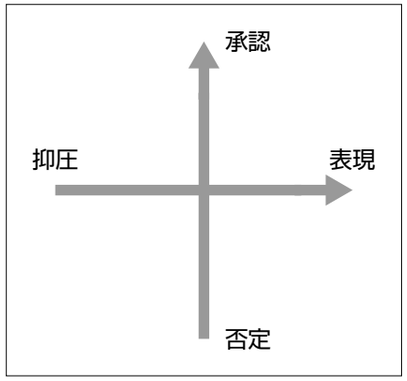
ところが，いっこうに認めてもらえないという思いをもったままの子どもは，自分が「存在否定」の状態に置かれていると理解してしまうだろう。

第三は「どの子どもも表現したがっている」ということである。自分のことを話したがっている。自分の思いを外に表出したがってるのである。そして，それを他者に聞いてもらいたい，受け止めてもらいたいと切実に願っているのである。これは「自己表現」を求めている，と換言することができるだろう。

ところが，いっこうに表現が伝わらず，もどかしい思いをもつ子ども。自分が精いっぱい表出しているにもかかわらず，いっこうに聞いてもらえない，受け止めてくれる他者が存在しない。このように感じている子どもは，自分が「存在抑圧」の状態に置かれていると理解してしまうだろう。

これを座標で表すと，図のようになる。

縦軸を「承認」軸，横軸を「表現」軸としよう。すると，第一象限に存在する子どもは「認めてもらいたがっている」自分のことを



認めてくれる人がいて，しかも「表現したがっている」自分の話を聞いてくれる人がいる。自分のことを受け止めてくれる人がいるわけである。

この第一象限の場が仮に家であるなら，その子どもにとって，家は居心地のよい居場所であろう。また，その場が教室であるなら，その子どもにとって，教室は居心地のよい居場所となるだろう。

当然のこと，この第一象限に在る子どもは自分を「イケてる人間」と感得し，自尊感情すなわち「自分の存在そのものに対する価値感情・自信」をはぐくむことが可能と考えられる。

「健全な自尊感情」形成の条件

ここで，居場所について少し言及しておこう。今日，いたる所で「子どもの居場所づくりを」などと叫ばれ，居場所ということばが現代キーワードの一つになっているが，さて，子どもは居場所という「特別な場所・空間」を求めているのだろうか。

私はそうは思わない。先ほどの座標に立ち返って考えるなら，子どもは「認められたがっている自分のことを認めてくれる人」「表現したがっている自分の表現を受け止めてくれる人」をこそ求めているのである。

場所や空間を求めているのではなく，人を求めていると考えられるのだ。つまり「居場所」を求めているのではなく「居人（いびと）」をこそ求めているのである。

ただし「居人」ということばは世の辞書にはない。が，自分にとってかけがえのない他者ということで理解してもらいたい。それは，家においては取りも直さず家人や親戚のおじちゃん・おばちゃん・おじいちゃん・おばあちゃんなどが，その対象となり得るだろう。学校においては友だち・先生・給食調理員さんなどなどが，その対象となり得るのである。また，地域社会においては近所の人・塾の先生などなどである。

このような「居人」が一人より二人，二人より三人……と，多数存在する子どもはよりゆたかに「健全な自尊感情」をはぐくむことができるだろう。

とりわけ，子どもＡにとっての「居人」，子どもＢにとっての「居人」，子どもＣにとっての「居人」……。つまり，それぞれの子どもにとって「個人的な居人」が重要な他者なのである。ここであえて，ことさら神経を集中して，大真面目に注目していただきたいのだが，この「個人的な居人」こそ「個居人」すなわち『こいびと』そのものなのだと私は理解している。

したがって，子どもにとって自分の「個居人」がいる「特別な場所・空間」が，結果として居場所となるのである。

では，私たちは子どもたちの「個居人」たりえているだろうか。特に，どの子どもの「個居人」たりえているのか。これらの点はつねに実践上の大切な点検軸としておきたいものである。

教育という営みを可能とする根本

昨年の６月ごろまで，テレビで再三すばらしいＣＭが流れていた。しかし，今はそのＣＭがすっかり姿を消してしまい，文化的・道徳的に大きな損失であると独り悔やんでいるところである。

きっと憶えておられる方も多いはずだが，ここに改めてそのＣＭを紹介してみよう。

『命は大切だ
命を大切に
そんなこと何千何万回言われるより
「＊＊＊＊＊＊＊」
誰かがそう言ってくれたら
それだけで生きていける
ＡＣ公共広告機構』

女優栗山千明が物憂げな表情でこのように語るものである。ここではあえて一行だけ伏字にしたが，子どもたちに「みんなだったら，どんなことばをもらいたいですか」と問うてみてはどうかと思う。どの子どもがどんなことばを求めているかは，担任であれば大変興味深いところではないだろうか。

ＣＭの中で栗山千明はその一行をこのように語る。

「あなたが大切だ」

これは現代の若者・子どもが求める核心的なことばではなかろうか。このひと言をもらいたくて，子どもは毎日生きているのではないかとさえ思えるのである。

「命はかけがえのないものです。大切にしなさい」「いじめはダメです。友だちを大切にしなさい」「親を大切に」「お年寄りを大切に」「モノを大切に」「自然を大切に」……。

われわれはそのようなことを，これまで「何千何万回」とはいわないものの，つねづね口にしてきたはずだ。

では，その一方で眼前の子どもに「あなたが大切だ」「あなたはなくてはならない人だ」「あなたがいなくては困る」……。このような想念とことばを，いったい幾度心の底から子どもたちに伝えてきただろう。

このことばの真ん中に，教育という営みを可能とする根本的な生命線が大きく横たわっていると思えてならないのである。

「あなたが大切だ」 このことばをもらった子どもは，間違いなく核心的自尊感情を形成するにちがいない。同時に，そのことばを贈ってくれた相手を自分の大切な「個居人」として限りなく敬愛することとなるだろう。

道徳のチカラ

人間関係力と道徳②
～人間関係修復力を育てる～

千葉大学准教授　土田 雄一

1　「人間力」と道徳

内閣府人間力戦略研究会では，「人間力」を「社会を構成し運営するとともに，自立した一人の人間として力強く生きていく力」と定義している。これは，総合的な力の育成をめざすという意味において，「生きる力」と同じ趣旨のものと考えてよいだろう。

「人間力」を育成する上で，「豊かな人間性」がその中核となる。であるから，道徳教育が今後も引き続き重視され，注目される。

しかし，現在の道徳教育については多くの課題が指摘されている。

2　道徳教育の課題

平成18年９月の中央教育審議会教育課程部会の「豊かな心を育む教育の在り方に関する専門部会」においては，次の四つの課題が指摘されている。

① 子どもの活力の低下
② 道徳の指導の形式化
③ 学校，学年段階を踏まえた重点が見えにくく，相互の関連を図った指導の不十分さ
④ 家庭・地域などとともに取り組む指導体制のいっそうの充実

この指摘は，すべてもっともである。しかし，これらの課題は，今回の答申に限ったことではないのではないか。②～④に関しては以前から指摘されてきた課題である。

3　「子どもの活力の低下」と道徳

「①子どもの活力の低下」では，昨今の子どもたちをめぐる問題をふまえ，「生命尊重の心」や「健全な自尊感情」が十分育っていないこと，「基本的生活習慣の未確立」，「規範意識の低下」，「人間関係を形成する力の低下」，「社会参画の意欲や態度の低下」などが指摘されている。

「基本的生活習慣の未確立」については，文部科学省では「早寝・早起き・朝ご飯」を合言葉にして，生活のリズムをつくるように促すとともに，「食育」にも力を入れている。

「規範意識の低下」については，マスコミでも大きく取り上げられており，教育基本法の改正とも関連して，個人から，「公」を重視した教育の推進が求められている。

ここで，注目して欲しいのは，**「自尊感情」**と**「人間関係形成力」**である。

自尊感情は，自分だけでは高まらない。人とのかかわりによって，さまざまな体験を通して育ち高まるものである。「人間関係形成力」と強く結びついて考えなくてはならないものなのである。

4　これからの道徳と「人間関係力」

七條正典は，今後の道徳教育は，「①相手の視点に立って考えることができる共感性の能力，②思いやりの行動など向社会的行動を志向する意欲や態度，③他者の考えを受けとめるとともに自らの考えを他者に伝えるなど，心を通わすことができるコミュニケーション能力，④道徳的実践を促す知識や方法・技術を身につけること」などの必要性を指摘し，道徳の時間や特別活動，各教科の時間，総合的な学習の時間において，それらを意図的に育成することが必要であると述べている。（『指導と評価』07年７月号 vol.53.日本図書文化協会）

この指摘は，まさに「人間関係力の育成」と重なると言ってよい。（前号参照）

「①対人関係を築く知識をもとに，②人とコミュニケーションをとり，③感情の交流をしたり，④協力して活動したりする力」と定義し，述べたものと重なるのである。

5　「人間関係修復力」を育てる

子どもたちの実生活を見つめ，現実的な問題から述べるなら，「人間関係形成力」も大切だが，「修復力」が不足していないか。

ちょっとつまずくと，健全な人間関係に戻すことができなくなってはいないか。

子ども同士だから，トラブルは当然。一人ひとりの考えが違うのだから，ぶつかることもある。失敗もある。それらを受け入れ，「折り合い」をつけながら，人間関係を修復する力が子どもたちには必要なのである。

その力はいつ育てるのか。小学校低学年で「規範意識」を重点的に育て，中学年あたりで「人間関係修復力」を，道徳の学習とともに育てるとよいのではないか。そうすれば，前思春期・思春期における人間関係の不安感が少し軽減される。つまずきが軽くてすむだろう。対人関係の問題を解決した経験をすることで，自尊感情も高まる。

なぜ，中学年なのか。発達の視点からも，運動能力や神経などの成長・発達が著しい時期だからである。一方で「ギャング・エイジ」と呼ばれ，集団で規範を破ることをする時期

でもある。しかし，この時期を上手に乗り越えることが成長にとっては欠かせない。身体の調整力だけでなく，心の調整力もいっしょに育てたい時期なのである。

6　道徳の充実と「人間力」の育成

つまずくことはだれにでもある。悪いことではない。つまずいたときにちゃんと起きあがることができるか。起きあがり方を教えているか・育てているかがポイントである。

よちよち歩きの子どもが転んだとき，当初は，大人が手を貸して，立ちあがらせているであろう。しかし，ある時期から，「自分で立つ」ことを促す。自立させるのである。自立には，つまずいたときに「手助けする場面」と「見守る場面」が必要なのである。同時に「起きあがり方」の学習が必要だ。

つまり，道徳においても同様であり，知識・方法・技能の習得（学習）があり，それを実践することで「生きてはたらく力」＝「人間力の基盤」となる。

実生活で，ときどき，人とぶつかりながらも，なんとか「折り合い」をつけて，自分で判断し，行動できるようになる。自分をコントロールできるようになる（自律）。その基盤を育てるのが，道徳の時間。道徳の充実は，学校に求められている「人間力」の育成につながる。

心に響く体験活動と道徳授業

千葉県佐倉市立染井野小学校教諭　長谷川 由美子

私たちの思考や行動は，体験の蓄積の上に成り立っている。学校という集団生活の場で，子どもたちは毎日たくさんの仲間と関わる。がんばってうまくいったことも，努力が報われなかったこともすべてが体験なのだ。体験の積み重ねが豊かな心を成す襞（ひだ）となる。

◆４年生での実践

４年生の社会科で伊能忠敬を扱ったとき，「私たちは，草ぶえの丘までのウォークラリーで，たった12.6km でへとへとだったのだから，日本中を歩きながら測量した伊能忠敬は，毎日すごく疲れただろうなぁ。でも，自分がやろうとしたことを頑張り通して偉いな」という感想が子どものノートにあった。自分が体で覚えた感覚は人を思う気持ちにつながっていくのだと感じた。直接体験できることはわずかである。しかし，間接的にでも体験するということは，まったく体験していないのとは全然違うのである。日常の体験活動を記憶に残す活動によって，道徳の授業の中で「私も同じようなことがあったから，なんとなくわかる」とか「ぼくも同じようなことをしてしまったことがある」という発言が増えた。児童は，資料の中の人物に共感し，自分自身の問題として課題意識をもって授業に取り組むようになったのである。

◆５年生での実践

しかし，５年生で行ったサクラソウの苗をプランターに植え替える活動や，稲刈り後の感想は活動のおもしろさや大変さに終始していた。こぼれ種からここまで苗を大事に育てて「植物にとって土こそ命。土作りが大切」と語った花植えボランティアの方や，「お米を作るには，八十八日の手間がかかる」といった農家の方の植物や作物に対する愛情や苦労まで汲み取って欲しかった。体験は，そのままでは子どもたちの心に届いていないときもある。だからこそ，事前事後の教師による働きかけが重要である。

◆６年生での実践

卒業を間近に控えた６年生が，道徳の学習の総まとめとして，「こんな染井野小の子に」という思いを下学年に道徳の授業を通して伝えるという活動を行った。子どもたちは，これまで自分が学んできた道徳の授業を思い返しながら，伝えたい学年に合った資料を選び，提示の仕方や発問を考えて授業を行った。発問の意味がわかってもらえなかったり，価値に近づけなかったりして，授業がうまく流れない場面に何度もぶつかった。そのたびに，子どもたちは仲間と相談して試行錯誤しながら伝えたいことを整理し，価値へたどり着こうと必死に努力した。教えることの難しさと，教えることの楽しさの両方を感じ取った時間であった。この活動中，子どもたちは常に主体的に動いた。自分より幼い相手に自分の思いを伝えるには，伝えたい価値について自らが深く学び，理解する必要がある。伝える相手をよく知ることも必要になる。「授業をして改めて自分の生活につながった」という感想が示すように，下学年に教える体験を通して子どもたちの心が動いたのだ。「セミは嫌いだったけど，セミも一生懸命生きていることを６年生が教えてくれたから好きになりました」という声からも，子どもどうしが関わって学び合う活動は，実践化を図るうえでも有効であると感じた。

心に響く体験が，子どもの心を動かす。動き出した心は，よりよい自分をめざしてさらに活発に動くことだろう。体験を通して襞のたくさんある豊かな心を育てていきたい。

子どもの心によりそって

福岡県北九州市立長尾小学校教諭　本庄 裕子

◇自由な雰囲気の中で

月初めの水曜日，私たちの道徳サークル「一水会」が行われています。月１回の地道な活動ではありますが，授業に向けたより具体的な研究として，資料の分析や教案作り，実践報告を中心に行っています。新規採用の先生や若い先生方の参加が増え，お互いの授業や児童の実態，悩み等を出し合いながら自分自身を高めていこうと努力しているところです。一水会を重ねる中で，若い先生方から様々な悩みが出されます。そのいくつかを少し紹介してみたいと思います。

◇お互いの悩みをもとにして

高学年を担任されているＡ先生は，主題名「忍びざるの心」を授業するにあたって，「資料が感動的で主人公の行為が崇高なために，自分の生活を振り返る際に資料と自分をつなぐ難しさがあります」という悩みを出されました。「自分にはできない」と思ってしまう子は，少なくありません。そこで，他の先生から，「資料と生活をわけて話し合うのでなく，展開の前段や後段で，随時，主人公と自分を重ね合わせながら話し合っていくことも一つの方法ですね」という話がありました。

Ｂ先生からは，「一問一答になって，話し合いが深まらないんです」という悩み。道徳の時間は話し合いが主な活動ですから，いつも同じようなパターンでは，授業がマンネリ化します。自分の考えを出しやすくするためにも小集団での話し合いや，役割演技等の表現活動の工夫も大切です。

この他にも，中心発問を探っていったり，『心のノート』の活用法を考えたりと，毎回，それぞれの課題に沿って研修を深めています。時間を忘れて話し合いに夢中になることもしばしばです。

◇授業を参観して

教師２年目のＣ先生が主題名「がんばる心」の教案を提案しました。Ｃ先生が心配していたのは中心発問のところによる役割演技で，「主人公がおかれている状況が子どもたちに理解できるだろうか。理解できていないと役割演技も表面的なものになってしまう」，というものでした。終末では，「担任から一人ひとりへ日ごろのがんばりを書いて手紙を渡す」とありました。この授業を私は参観することができました。Ｃ先生が心配していた役割演技では，主人公の状況を丁寧に押さえたので，子どもたちも，主人公になりきって気持ちを考えることができました。そして，自分たちもがんばっていることがあるね，と気づいていき，ほのぼのとした授業となりました。授業後にやんちゃなＫくんが「先生，手紙ありがとう。ぼくの宝ものだよ」と，そっと先生に言ったそうです。その後のＣ先生の学級はますますしっとりと温かい学級になっていきました。１年間の道徳の授業を通して子どもたちと先生の気持ちが通じ合い，より心が開かれた学級になっていったそうです。心に響く道徳の授業は，子どもと教師の心の開き合いによって創られるのだなあ，と改めて感じました。

◇地道にこつこつと

大切なことは，授業の積み重ねだと思います。子どもの発言を大切にしながら，授業を創ることと，もう一つは，自分なりの道徳の授業観をもつことだと考えます。この「一水会」で，多くの人の考えを聞いて，自分の道徳授業をイメージすることができたら素晴らしいことだと思います。これからも，会員の先生方の意欲と熱意に支えられ，「一水会」の輪が広がっていくように願っています。

落ち込むのが下手な子どもたち

東京都立梅ヶ丘病院リハビリテーション科医長　鈴村 俊介

長年，児童精神科の臨床に携わっているが，ここ十年ほどで小中学生の心性が様変わりしたという実感がある。このごろの子どもたちは「我慢ができない」「人の気持ちを考えない」などと言われることが多い。それも確かにそのとおりだと思うのだが，私は「ほどよく落ち込むのが下手」という特徴をあげたいと思う。

「落ち込む」という言葉にはよくないイメージがあるが，何か失敗して相手との関係を壊してしまった場合，修復に向かう第一歩は「きちんと落ち込む」ことである。落ち込めてはじめて，相手に謝ること，償うこと，仲直りすること，自分の行動を修正することが可能となる。その意味では正しい落ち込みは，その中によりよい未来への芽を含んでいるといえるだろう。

では，ほどよく落ち込むのが下手，とはどういうことか。別の言い方をすれば，落ち込めないか，あるいは落ち込みすぎてしまうか，である。ふつう，人は何か失敗したら，落ち込み→謝罪→償い→関係の修復→行動の修正という一連の流れに入ってゆく。一部の子どもはこの流れの中に入ることができないし，あるいは必要以上にこの流れの中に浸り続けてしまう。

最初から流れに入れない子は，失敗したとき落ち込むことができない。叱られると「僕のせいじゃない」「○○ちゃんのせい」「先生があんなこと言ったからダメになった」と失敗の原因をひたすら自分の外側に探そうとする。就学前の幼児ならともかく，小学校の中学年を過ぎても平気でそんな言い訳をする。自分の行動の結果（＝失敗）について責任を取ろうとしない。常に自分は悪くない，というわけである。

では流れに浸り続ける子はどんな子なのか？彼らはいつまでたっても落ち込みから回復できず，何かやろうと思っても不安にさいなまれ，新しい行動に入ることができない。「失敗するのが怖い」「絶対に失敗しないとは誰にも言えない」というのが口癖になる。次第に「やらなければ成功もしないけど，失敗もしないから何もやらないほうがいい」となり，「どうせやっても同じこと」「私は何をやってもダメな子」とチャレンジを避けて舞台から降りようとする者も出てくる。

自分の行動の責任を取らず人のせいにするのも，落ち込みが長引いてチャレンジを嫌うのも，どちらも回避的な心性のあらわれである。その意味で私は，一部の子どもたちがみせる，いたずらに他罰的で無責任な態度と，ひきこもり的な心性はコインの裏表であって，根っこのところはつながっていると感じている。

私のイメージでは，彼らの心はボールのようで，失敗して叱責が投げつけられるとポーンと跳ね返してしまうか，あるいはパチンと割れてしまう。彼らの心が成長するためには，叱責の言葉をボールの中に取り入れて，じっくりと噛みしめることが大切だ。だが回避的な子どもの場合，そこまでボールは柔軟に育っていない。

自分の行動の責任は自分しか取れず逃げることはできないこと，失敗して叱られても，自分の存在が否定されてしまうわけではないことなど，ごくごくあたりまえのことを子どもたちに教えていく必要があるように思う。その点で最近，子どもたちに問題解決能力を含む社会的なスキルを教える Social Skills Training（SST）が学校現場で注目されはじめたのも，誠に自然なことと思う。

すずむら・しゅんすけ　1980年，東京大学文学部社会学科卒業後，群馬大学医学部に入学。1986年，同大学卒業後，東京医科歯科大学医学部附属病院精神神経科，大宮厚生病院勤務を経て，1990年から現職へ。

COFFEE BREAK 2

第2回「道徳的○○」

福岡県北九州市立沼小学校校長　立川 修司

やさしく読める……

1　道徳性の諸様相

連載第２回は，道徳性を構成する諸様相である道徳的心情，道徳的判断力，道徳的実践意欲と態度をとりあげました。「小学校学習指導要領解説　道徳編」Ｐ25（＊）にも解説されています。

本稿では，やさしく読めるように，私なりの翻訳（？）を試みてみました。

＊ 第２章　第１節（７）道徳性を養う
　平成11年５月　文部省（当時）

計画的な給油を

2　「心のガソリン」＝道徳的心情

どんなにステキな車も，ガソリンが無くては走れません。私たちも心が空っぽでは，動き出すことはできないでしょう。道徳の授業では，「心に響き心が動く授業」が大切にされます。それは，「心に響き心が動く授業」を通して，子どもたちの心にガソリンが少しずつ蓄えられていくからではないでしょうか。子どもたちの心には，できるだけ多くのガソリンで心を満たしてやりたいですね。

でも，ガソリンは消費すれば減っていきます。私たち大人でも，自分の心のガソリンが少なくなってきたと感じるときがありますよね。

子どもたちには，その時の様子に合わせて，ガス欠にならないよう計画的な給油が大切ですね。

ハンドル操作の上達

3　「心のハンドル」＝道徳的判断力

目的地も定めず，むやみに車を走らせると暴走になります。どこへ向かって，どの道を通り，どこまで行くのかを定めることは大切です。

自分はどうありたいのか，自分はどうしたいのか・どうしたくないのか，どこまで自分を伸ばすのか……。私たちは，道徳の時間の中だけでなく，普段でも無意識に心のハンドルを切りながら生活しているようです。

ハンドル操作が上達するには，経験を積み重ねなくてはなりません。子どもたちにも，教習所のコースを経て路上に出るように，道徳の時間でたっぷり練習を重ね，実際の生活場面で上達していって欲しいと思います。

心のアクセルを踏み込む

4　「心のアクセル」＝道徳的実践意欲と態度

ガソリンは満タン，行き先も決まった。でもそれだけでは車は動きません。動き出すにはアクセルを踏むという動作が必要です。

「できるかな。やってみたいな。ぼくにもできるさ。」という思いが，実践へのアクセルを踏み込んでいきます。これまでの道徳の時間では，道徳的心情や道徳的判断力を育てることに重きを置いた授業が多くありましたが，今後，心のアクセルを踏みたくなることに重きを置いた授業も増えて欲しいと私は願っています。