

●マイハート		
◇『おくに自慢』	ダニエル・カール……	3
●連載／教育のひろば		
◇「江戸の道徳力」と子どもたち	大石 学……	4
●対談／新学習指導要領への対応を構想する		
◇「重点主題」の考え方・進め方	新宮弘識&上杉賢士……	8
●連載／研究・実践報告		
◇授業研究：生活科と関連させた1年・「働くこと」 移行措置資料『わたしにできること』を使って	富川克子……	16
◇実践報告：4年生児童と「個性伸長」を考える 移行措置資料『わたしのゆめ』を使って	竹井秀文……	20
●連載／道徳のチカラ		
◇道徳の時間を変える④	土田雄一……	24
●連載／子どもを“思わず”見直したくなる		
◇心に残るひとこと	加藤宣行……	26

本文中の勤務校は平成21年4月1日現在のものです。

●著者プロフィール●

新宮弘識先生▶5月上旬、左足に激痛が走り救急病院に駆けこんだ。椎間板ヘルニアとのことで手術することになった。病室の白い天井を見ながら、気力が衰えていくのを感じる。医者や看護師さんたちの何でもない優しい態度や言葉に力づけられる。思いやりの心に立たない優しさは本物ではないとする主張が揺らぎはじめた。

上杉賢士先生▶「法治」の対概念が「徳治」であることに、最近ようやく気づきました。規範意識の育成は重要な教育課題のように見なされる傾向がありますが、道徳教育では、それ以前に考えるべきことがたくさんあるように思います。

富川克子先生▶新しい学習指導要領が始まりました。算数や理科の薄い移行措置用の教科書（補助教材）、5・6年生には『英語ノート』なるものが……。日々の授業研究に重ね、時間を作った英語研修も実施され、毎日があっという間に過ぎていきます。

竹井秀文先生▶毎週道徳の時間の公開をして、たくさんの保護者の方といっしょに授業づくりをしています。道徳には、子どもも大人もないのだという雰囲気、学級をどんどん素敵な空間につくりだしています。道徳の底知れぬパワーを感じる毎日を過ごしています。

土田雄一先生▶今年は「教員免許状更新講習」がはじまり、「教育の最新事情」の講師を担当します。受講者にとって、少しでも役に立つ更新講習にしたいと考えています。道徳では「ウェビングを活用した指導方法」を研究中です。

加藤宣行先生▶最近、担当する教育雑誌のインタビューで、藤原正彦さんにお会いしました。時には過激に、時には温かく教育を語り、『国家の品格』の筆致を彷彿とさせられました。立場や言い方は異なるとはいえ、考え方は同じだなと思いました。



『おくに自慢』

山形弁研究家

ダニエル・カール



親父が消防士でしたから、若いころは消防士になりたいなあと。それが最初の夢でしょうか。そのあとはコロコロ変わりました。国際的な仕事をやりたいな、外交官になろうかな、という夢もありました。外交官の試験も受かったけれど、山形が楽しくて、女房にも出会えたので外交官はやめて“草の根大使”になろう、という夢に変わりましたね。山形で出会った友達、先生たちと、女房とその家族とか、おかげさまでほんとうにいい人に恵まれました。人生は順調にっているかな、と思います。

「読み・書き・算盤」という具体的なスキルは学校で学ぶものです。学校っていうのは本来学問の場。でも人間性・人間味といった基本的なことは、親とかじいちゃん・ばあちゃんが育てるべきです。牛の群れはほったらかせばバラバラになってしまいます。人間の可能性もそうなんです。勉強をちょっと油断する、それは牛の群れがバラバラになっていくようなものです。親は群れを抑える“カウボーイ”。群れがいい方向に動くようにちょっとだけ抑える役なんです。「だめだ!」と言って周りに完璧な柵を作るんじゃない。ちっちゃい頃から子どもの牛を、牛耳るんじゃなくて、はみ出し過ぎないようにちょっとだけ抑えるんです。道徳やマナーの基本というのは家庭で教えるものなんですよ。「仕事が忙しすぎる。」と言っていても言い訳にはならない。「人間は仕事をするために生まれてきた動物ではないよ。」と、私は講演などで言っています。最近「モンスターペアレント」に対する「モンスター」になっているんですよ。

道徳には、いくらでもいい教材があるんです。イソップ話とか日本の昔話とか。「蜘蛛の糸」も英語の教科書に英訳が出ていたんですよ。「ええ話やなあ」と思っていました。それから、ただ読むだけでなく、ディベートできるような形も大事だと思います。話によってはジレンマが出るわけなんです。「こういう見方もあるけど、こういう見方も正しいじゃないか」と、対立的な見方が出てくるんです。子ども達に「そうか、道徳ってそんな容易なもんじゃないんだな。」と思わせるの

も大切なんです。高学年になると法律の話も含むべきでしょうし、人権・人種差別のことも取り上げねばならないですね。

ご存知のように『愛国心』という言葉は評判が悪いですね。愛国することは外国をやっつけることになっちゃった。もとの意味を汚してしまった。いまだにアレルギーをもっている方がたくさんいらっしゃいます。私は『愛国心』のもとの意味を理解したいと思っています。『愛国心』という言葉は英語で「Patriotism」と訳されます。独立戦争の頃の人々を「Patriot」というので、この言葉にはちょっとだけ戦争のイメージがあるんです。だから、『愛国心』は「Patriotism」と訳さないほうがいいと思います。うーん、もっといい訳ってないかな。やっぱり難しい言葉は使わずに、「日本はいいんでねえか」っていう、軽い気持ちでやり出すべきだと思いますね。『愛国心』ではなく『おくに自慢』というのではどうでしょうか。ふつうは『おくに自慢』というと、自分の生まれ故郷の話になりますが、意味をちょっと広くして「おくに＝日本」。国際交流では、お互いに自分の国のことを話し合うことが大切です。「日本のよいところはこういうところだ。」「エジプトのよいところはこういうところだ。」「なるほどね。お互いに勉強になったね。」と。ただし、それが「いや、うちの国が一番だ。お前の国は二番以下だ。」となってはいけない。「全ての国は平等」という根本的なところから、国際交流の道を歩みはじめなければならないと思うんですね。良いところ・悪いところをお互いに分かち合う、そういうのが本物の国際交流でしょう。ランクじゃないんです。国際交流のためにも、やっぱり『おくに自慢』が必要です。『愛国心』という政治家が使う専門用語みたいな言葉では気持ちが十分伝わらない。「これからは『おくに自慢』だよ」と。うん、これがいいと思う。よろしくお願いします。(談)

1960年3月30日生まれ。米国カリフォルニア州出身。高校時代留学生として1年間在日し、その後、大学時代にも再来日。大学卒業後日本に戻り山形県で英語教育に従事。3年間の山形生活で鍛えた山形弁を武器にドラマ、コメンテーターと何でもこなす。

「江戸の道徳力」と子どもたち

東京学芸大学教授 大石 学



はじめに

筆者は、先に「江戸の『道徳力』」（『子どもの道徳』第92号、2008年）において、外国人の記録をもとに、従来のイメージとは異なる江戸社会の「平和と文明」の側面を指摘した。例えば、1865年に世界周遊の途上来日したドイツ人のハインリッヒ・シュリーマンは、「この国は平和で、総じて満足しており、豊かさに溢れ、極めて堅固な社会秩序があり、世界のいかなる国々よりも進んだ文明国である」（『シュリーマン日本中国旅行記』）と、江戸の「平和と文明」を高く評価している。

本稿では、この「平和と文明」の基礎となった「江戸の道徳力」の実態と、江戸の子どもの教育について、来日外国人たちの記録を中心に見ていくことにしたい。

1 「国民的生活文化」の形成

「江戸の道徳力」の前提に、江戸時代における列島規模での「国民的生活文化」の形成があった。例えば、1611年と12年に来日したイスパニア人のセバスチャン・ビスカイノは、「言語は一にして文字の書方も一樣なり。男女共に皆読み書き又計算をなし、商売の事に甚だ機敏にして猶太（ユダヤ）人も彼等には及ばず」（『ビスカイノ金銀島探検報告』）と、日本社会の言語や文字の統一性を指摘し、1619年来日し、平戸のオランダ商館長に就任したフランソワ・カロンは、「日本人は一つの言語、一樣の衣服、一つの貨幣、一つの目方を持つ」（『日本大王国志』）と言語、衣服、貨幣、度量衡などの統一性を指摘している。

また、1775年来日したスウェーデンの植物学者カール・ペーテル・ツンベルクは、「日本人は真に国民的な服装を有する事を誇ることが出来る。実際この服装は皇帝より草莽の臣の末に至るまで、社会の各階級を通じて同様なのである」（『ツンベ

ルク日本紀行』）と、身分を超えた服装の統一性を指摘し、1861年に幕府に招かれ来日したアメリカ人の鉱山学者レフェイアエル・パンペリーは、「日本の住宅は宮殿から下層まで、おもに大きさと材質の贅沢さの点で異なるが、ひとつの様式で建てられ、形と家具には精緻な簡素さが広くゆきわたっている」（『パンペリー日本踏査紀行』）と、住宅建築の統一性を指摘している。

その他、1876年にお雇い外国人として新政府に招かれたフランス人法律家のジョルジュ・イシュレ・ブスケは、「道中で時々出没する若干の乞食の境遇に対しこの名〔貧困〕を与えることなどはほとんどできない。生活が容易で単純な国ではほとんどすべての者が貧しいが、悲惨な者は一人もいない。余計なものをもっているものはほとんどなく、誰も安楽な生活などは知らない。だから富や生活条件について他の国で見られるような不均衡がないわけなのだ。富める商人でも最低の労働者と違うものを食べているわけではない。本来の意味の贅沢は存在せず、自分の幸福を見せびらかして隣人を圧倒するような者もない」（『ブスケ日本見聞記』）と、当時の日本社会が「貧しい」ものの「悲惨」ではなく、格差が小さいことを記している。

外国人たちは、江戸社会が共通の生活文化様式を確立していたことを指摘し、日本人を1つの「国民」ととらえたのである。

2 宗教的影響力の低下

江戸時代の「文明化」は、宗教の地位・機能の低下を伴うものであった。カロンは、「この国民は特に迷信的でも無ければ宗教的でもない。彼らは朝夕、食前・食後、あるいは時々祈ることもない。一カ月に一度寺院に参詣する者は信心深いと言わざるを得ぬ」（『日本大王国志』）と、江戸時代人の宗教心の薄さを述べ、ツンベルクは、「日

本各島ともども宗教組織は同じである。然し宗派は無数に分かれる。そして各宗派は他の宗派に対し互に極めて寛大な態度に出てある……宗派の上に一人の長が居る。これが内裏である。その権力及び職能はかなり法王に似てゐる」(『ツンベルク日本紀行』)と、宗派間の親和性と天皇の宗教性を述べている。

1858年来日したイギリス人のローレンス・オリファントは、「日本では、宗教は、ある国々のように不道徳を隠すために用いられるのではなく、むしろその後楯となり、それを支持するためにあるので、事実上ここでは寺院と茶屋との間にはほとんど差がない。両方とも美しく整えられた敷地に置かれている」「神々の宗教と仏陀の宗教、及び両者がいろいろ混り合い、わずかな差異をもった宗教のほかに、儒道すなわち『生活の道』の哲学的教義がある。それは明らかに孔子の教えの変型である。この教義は、シナと同様、この国でも十分に『幅が広く』また融通がきくので、どのような形の迷信とも調和する。正確に言えば、その教義は神(ゴッド)も、寺院も、また崇拜の場も認めない。宇宙に充満する精神を認める。未来の報償や責罰の状態をいっさい否定する。そして幸福は正しい生活の中に在ると主張し、また五つの基本的な善悪が実行されれば、人間は完成されると説く。その五つとは——道徳に適した生活を送り、正しいことを行ない、礼儀正しく、賢明に統治し、良心に従うことである〔五常——仁・義・礼・智・信〕」(『エルギン卿遣日使節録』)と、宗教が娯楽と一体となり、儒教(道徳)が優位にある状態を述べている。

また、1857年来日したオランダ人のリッター・ホイセン・カッテンディーケは、「日本人は必ずしも宗教を信ずる訳ではないが、皆お勧めと思って信心をしている。だから神道も仏教も、分別ある日本人には何の満足も与えていない。教養のない日本人は、ただ信心は自分の義務であると覚(思)っているから、満足しているが、彼等には神道であろうが、仏教であろうが信心さえすればよいので、中にはこの二つを一緒に信心している者すらある……たとい表面的には仏教徒もしくは神道信者であろうとも、教養ある日本人は儒教の教養を奉じ、政府もまた、この道を実践しているのである。儒教は第一に幼年者の保護を説き、学校

の設立を規定しているが、この教えは日本のほうが、支那よりも遥かに立派に実行されている。何となれば日本には、読み書きのできない者は極く稀である」(『長崎海軍伝習所の日々』)と、信心の弱さ、儒教の教育効果を記している。

さらに、1861年から66年にかけてイギリス海軍軍医将校として日本と中国で勤務したフレデリック・ビクター・ディキンズは、「僧侶の政治的影響力はようやく16世紀に終った」(『パークス伝』)と、戦国時代の終焉に伴う宗教の政治力の低下を述べ、先のシュリーマンは、「もし人が言うように文明を物質文明として理解するならば、日本人は非常に文明化された民族だといえよう。なぜならば産業技術において、彼らは蒸気機関の助けもなく達せられうるかぎりの非常に高度な完成度を示してきているからである……しかし、もし人々が宗教を文明の尺度と考え、たとえばキリスト教徒たちの理解するような宗教において大切であるようなものを普及させ、かつ保持してゆき、靈魂の最も高尚なる観念とを鼓舞し、迷信を根絶し、寛容なることを繰り返し教え込むことをもって文明と呼び表わすならば、日本民族は文明化されていないと言えるだろう」(『シュリーマン日本中国旅行記』)と、日本が宗教の力に頼らない文明社会を作り上げたと述べている。

以上、来日外国人たちは、江戸時代を脱宗教段階の文明社会ととらえたのである。

3 倫理・道徳の普及

外国人たちはまた、江戸社会が宗教に代わり道徳と倫理を国民的規模で普及したことを高く評価している。例えば、ツンベルクは、「日本人の倫理は、欧羅巴の学校で教へてゐる倫理のやうに、困った屁理屈のお蔭で不自然なものとされてしまつてゐるやうなことがない。日本の倫理は数条の簡単明瞭な守則があるのみである。そして日本人はこの守則を実践するに努力するのである。宗教各派もその基礎観念としてこの守則を認めてゐて、且つこれと不可離のものと思つてゐる」と日本社会の基礎は倫理であり、宗教各派もこれを認めていると述べ、「歴史は実践倫理と見ることが出来る。この歴史は経済学的各学問と共に、日本の国民教育の一部門となつてゐる。日本人は外国の歴史は殆んど知らないが、自分の国の歴史は細心な

注意を以つて忠実に記述してゐる」と、歴史とは実践倫理であり国民教育の一部門となつてゐると述べる。

またツンベルクは、「哲学者及び道德家も又宗教上の高位のものと同様に尊敬されてゐる……哲学者及び道德家のうち最も尊重されてゐるのは儒道或は孔子である……その信者は絶対的存在物と云ふものは認めてゐないが、過なき一生を暮る幸福と云ふことを眼目とし因果応報を認めてゐるが、それもこの現世だけの問題である。この信者は宇宙的靈魂或は理性が宇宙を活動せしめてゐることを認めてゐるが、神を認めず、従つて宗教的儀式は何もない」と、宗教的儀式を伴わない現世の幸福を追究する道德（儒教）が広く普及していることを指摘する。

さらに彼は、「この国は人口が多いに拘らず、乞食や貧民に逢ふことは極めて稀である。この国民は必要以外のものは望まない。従つて赤貧より生じ、又赤貧の原因となる悪徳を少しも持てゐない」「日本の人口は非常に多数なのに拘らず、この国は常に豊饒なる物産を享樂し、飢餓といふことは稀多に見られない……国民が粗食に甘んじ、又耕作に熱心に従事するので、見らるゝ如く、歐羅巴の深奥なる經濟学者や政治家が偉い投機的な計画を立てるよりもずっと美事な効果を収めてゐるのである」と、日本に貧困がない理由として多くを望まないこと、日本に餓死がない理由として、儉約と勤勞という道德的態度をあげている（『ツンベルク日本紀行』）。

以上、ツンベルクは江戸社会の「倫理」「道德」を高く評価したのである。

この他、1855年にグレタ号で来日したドイツ人商人のリュードルフは、「日本人は知的で、勤勉な国民であり、外国から役に立つことを学ぶことを知っており、また北米人との折衝でみせたように、優れた外交官である……日本人はいろいろな危険があつても、友のために尽くすし、どんな苦痛にも耐え、友の信頼を裏切ることは決してしない。そして保護を求めてきた外国人さえも、日本人は最後の血の一滴がなくなるまで守るのである。彼らは彼ら同士や外国人とつき合う時は、大変礼儀正しい……日本人は嘘をついたり、物を盗んだり強奪することに、嫌悪感をもっている」（『グレタ号日本通商記』）と、日本人が勤勉で友人を大切に

し、礼儀正しく、盗みをしないことを述べている。

1860年に来日したイギリス人の植物学者ロバート・フォーチュンは、「日本人は街上を歩行しつゝ、あるものと雖、頗る礼讓に富み、通常アナタ、オハヨーと挨拶す」（『欧米人の日本観』）と記し、1862年から65年まで在日したフランス人のアルフレッド・ルーサンは、「上流下流を問はず、日本人は極めて礼儀作法を重んぜり。此の点より見れば、恐らくは日本人は世界第一の礼式家ならむ」（同上）と、いずれも日本人が礼節を守ると記し、先のブスケは、「將軍から最もつまらない役人に至るまで、各人には道德によって命ぜられ、法律によって定められた人民に対する義務がある。政府は人民に必要な食糧を廉価に供給するように努め、買占めのないように監督しなければならない」（『日本見聞記』）と、日本国民が道德と法律に基づいて行動していると述べている。

以上のように、外国人たちは、江戸社会の「道德と礼儀」を「平和と文明」の基礎として、高く評価しているのである。

4 江戸の子どもと道德

こうした社会において、江戸の子どもたちは、幼いころからの教育により道德を身につけていった。戦国時代に来日したイエズス会宣教師たちは、そろって日本の子どもたちの愛情豊かな育てられ方と、その結果としての礼儀正しさをレポートしている。例えば、ポルトガル人のゴンザロ・フェルナンデスは、1560年のポルトガル・コインブラ宛の書簡で「その子を育つるに当り大にこれを受し、これを懲することなし」（『イエズス会士日本通信』）、1563年に来日したポルトガル人のルイス・フロイスは、「われらにおいては、通常、鞭で打つて息子を懲らしめる。日本では、それはごく稀なことで、ただ（欠、言葉か）によって咎めるだけである」（『日本覚書』）、同じくポルトガル人のロレンソ・メシアは、「彼等は甚だよき記憶を有し、少年は皆いかに複雑な使の口上も、彼等に言つたとほり正確に伝へ」「ヨーロッパの子供は、青年になつても、口上ひとつ伝えることができない。日本の子供は、十歳でも、それを伝える判断力と賢明さにおいて五十歳にも見える」「われらの子供たちは、素行上、たいして思慮分別も優雅さもない。日本の子供たちは、その点、異常なほ

ど完璧で、おおいに感嘆に値する」(『イエズス会士日本年報』)と、いずれも子どもたちが愛情をもって育てられ、小さなうちから重要な仕事をし、分別のあることを評価している。

イタリア人のアレシヤンドゥロ・ヴァリニャーノも、「国民は有能で、秀でた理解力を有し、子供達は我等の学問や規律をすべてよく学びとり、ヨーロッパの子供達よりも、はるかに容易に、かつ短期的に我等の言葉で読み書きすることを覚える。また下層の人々の間にも、我等ヨーロッパ人の間に見受けられる粗暴や無能力ということがなく、一般にみな優れた理解力を有し、上品に育てられ、仕事に熟達している」「日本人の間には、よく一致と平穏が保たれる。子供の間においてさえ、聞き苦しい言葉は口に出されないし、我等のもとで見られるように、平手や拳で殴り合って争うということはない。きわめて儀礼的な言葉をもって話し合い、子供とは思えない重厚な、大人のような理性と冷静さと落ち着いた態度が保たれ、相互に敬意を失うことがない……。ことごとくの日本人がまるで同一の学校で教育を受けたかのように見受けられる」(『日本巡察記』)と記している。

もちろん、これらの報告がそのまま当時の日本社会全体を示しているわけではない。しかし、宣教師たちが、当時の子どもたちに感嘆し、その要因に教育をあげていることは注目される。

先のカロンは、「7～12歳の子供が賢しくかつ温和であるのは驚くべき程で、彼らの知識・言語・応対は(老人の如く)、和蘭では殆ど見られない。丈夫に成長したといっても、7～9歳以下の小児は学校へ行かない。この年輩で修学してはならぬという理由で、従って彼らの一群は生徒でなく、遊戯友達の集会で、これが教育に代り、彼らは野生的にまた元気一杯になる。学校へ行く年齢に達すると、徐々に読書を始めるが、決して強制的でなく、習字もまた楽しんで習い、否々ながら無理にするのでは無い。常に名誉欲をうえ付け、名誉に関しては他に勝るべしと激励し、短時間に多くを学び、これによって本人及び一族の名誉を高めた他の子供の事例を挙げる。この方法により彼らは鞭撻の苦痛が齎すよりも、更に多くを学ぶのである」(『日本大王国志』)と、子どもたちは最初は子どもたちの集団で教育し、その後は学校で楽しく自主的に学ばせ、激励しプライドを身に

つけさせていくと記している。

江戸中期に来日したツンベルクは、「子供を育てる方法を見たが、私は非常に満足に感じた。日本人はその偉人たちの英雄的行為を歌ひながら、子供を眠につかせるのである。物の分る年になると、日常目撃せしめてゐる模範となる行為によって、道徳の実践的教訓を施して訓誡するに止る。決して子供を撲つことはない。文化を誇る欧羅巴の国民が、哲学者たちの賢明なる注意を他にして、その子供たちに盛に加へる、この非人道的にして且つ恥づべき刑罰法を、私は日本滞在中見たことがなかった」(『江戸参府随行記』)と、強制ではなく日常的な繰り返しにより道徳を教えることを評価している。

1779年から三度にわたって来日し、長崎出島の商館長を務めたオランダ人のイザーク・ティチングも、「子供たちは大きくなるにつれて自国の歴史を研究し、またそれぞれ異なった職務に付随する義務を学ぶ。そして子供は、規則正しく親の後を継ぐのである……孔子の教えは、いつの時代でも教えられ、公立の学校で教えこまれる」(『日本風俗図誌』)と、手習所で儒教を学ぶとし、ローレンス・オリファントは、「若者を教育するこの方法は三世以上も続いて行なわれており、その結果は、一般に証明されているところによれば、このうえもなく満足すべきものである」(『エルギン卿遣日使節録』)と、こうした日本の教育法を絶賛している。

外国人たちが、江戸社会の「平和と文明」の基礎を、幼児期以来の道徳教育に見ていることが確認されるのである。

おわりに

以上、江戸の道徳教育は、江戸の子どもたちを社会人として成長させ、社会の秩序・治安・風紀を安定させる役割を果たした。外国人たちが高く評価する江戸社会の「平和と文明」は、厳罰や強制ではなく愛情に基づく幼児期からの道徳教育によって実現されたのである。

自由化・個性化のもとでの不信・不安。現代社会がかかえる問題点を江戸時代を通して考えてみたいと思っている。昨年時代考証を担当したNHKドラマ『篤姫』が高視聴率を維持し、評判をよんだのも、ドラマのテーマが「役割」「家族」といった現代社会のかかえる問題点に密接にかかわっていたからと考えている。

道徳教育への期待に応える

「重点主題」の考え方・進め方

千葉大学大学院
教授
上杉 賢士



淑徳大学
名誉教授
新宮 弘識

1. 重点課題の背景にあるもの

上 杉 それでは、今回の学習指導要領の改訂に伴う道徳教育もしくは道徳の時間の考え方などについてお話をお伺いしてまいりたいと思います。

今回の学習指導要領の改訂で、いくつも注目すべき点があるかと思います。特に私は指導内容の重点化を図る必要があるという点をどう具体化していくかということが、きわめて重大な問題であろうと認識をしております。それで今日は前提として、学習指導要領では「指導内容の重点化を図る」という言い方をしておりますけれども、これを「重点課題」と呼ぶことにして対談を進めてまいりたいと思います。

最初にお伺いしたいと思っておりますのは、今回、各学年を通じてあるいは各段階ごとにそれぞれ指導内容の重点化を図るべきとされていることがたくさん掲げられました。これらの重点課題が示された背景について、先生のお考えをまずお聞かせいただけませんか。

新 宮 私は学習指導要領の今回の改訂には、直接かわっておりませんので、外野席から重点課題をどう読んだかという立場で私の考えを3つ申し上げてみたいと思います。

その①です。人間らしい基本的な生活が乱れている・自他の生命が軽視されている・人間関係が喪失している・規範意識が低下している等々の、現代社会の抱える教育的諸課題がありますが、道徳教育はそれらの諸課題に、十分に対応しきれていないのではないかとすることが第一にあげられると思います。

その②です。私は、道徳教育は、子どもが自転車乗りの練習をやるようなものだと考えています。

自転車乗りの練習では、はじめに大人が自転車の後ろの荷台をつかんで倒れないように支えてやりながら自転車を走らせます。ときどき、ぱっぱっと手を離します。支えたり離したりしながら練習を繰り返しているうちに子どもは一人で自転車に乗れるようになります。

道徳教育もこれと同じようなものであって、はじめは親や教師が子どもを支えてやるけれども、ときどき手をぱっと離してやるわけです。そうしているうちに子どもは、道徳的に、また人間的に独り立ちできるようになります。この期間が9年間という義務教育の期間であるわけです。

文部科学省が重点課題の中心に示している自立心・自律性という概念はそういう意味であって、教師や親がいなくても、道徳的にちゃんと人間らしく生きていける子どもを育てることが大切であるとする趣旨であろうと思うのです。自立心、自律性というのは、個、自他、集団という人間関係の広がりにおける「個」という意味ではなく、道徳的に独り立ちした、人間の生き方を総括的にとらえた概念であり、今日の道徳教育は、独り立ちした子どもを育てようとしているのかという課題提起であるととらえるわけです。

その③です。重点課題の文章の語尾を見ますと、「身に付ける」という言葉が多用されています。「身に付ける」の「身に付く」というのは、「それが自分のことのように操られる」という意味もっています。人間のよさが、自分の中に収まっていて、それが実行できるようなくまじさをもっている、それが身についた状態であると思います。

ところが、現在の道徳教育ははたして身につくところまで、教育しているかという問題提起であると思うのです。

例えば、今回の改訂で、「自分の生き方についての考えを深め」という文言が、目標に新しく設けられました。これを私なりに解釈しますと、従来の道徳の授業は、人間のよさに感動させたり、人間のよさを理解させたりすることに力点がおかれていました。これは内なる心として非常に重要なものだけれども、それだけではなく、その内なる心を具体的な行為として表していく力まで高めることが大切なのです。新しい目標には、そのような趣旨が込められており、重点課題の教育も、重点課題ではない教育も「身に付く」ところまで深めていく教育が大切であるというように理解するのです。

上 杉 昭和33年に学習指導要領に初めて道徳の時間が登場して、ちょうど今回の改訂時は「道徳50年」という整理がされました。その中で、皮肉にも50年の節目に重点課題と呼ばれる重要なことがらが出てきたわけです。その冒頭に、自立心・自律性の育成という重要な課題が示されました。おそらく道徳教育を本気で考えてきた方々は、道徳そのものはまさに自律的である、道徳性そのものが自律的であると考えてきたと思います。しかし実際のところは、今、先生がおっしゃった言葉を使わせていただきますと、子どもたちが道徳的に独り立ちしていくという方向には必ずしも向いていなかったという指摘だろうと思います。人為的に外側から力を加えて子どもの状態をよくしようと考えてしまっていたせいなのだろうと私なりに総括をしております。

そういう意味で、われわれがこれから考えていく基本的なことがらとして、道徳的な自律を子どもたちが果たしていく、そのための教育はどうあるべきか、ということがかなり正面から問われたと受け止めております。そういう点から考えますと、いくつも掲げられてきた内容項目の一つ一つをただ教えればいいのかではなくて、もっと重要な根っこの部分の教育と、それに伴う教育のあり方について検討してほしいという要請が、今回の改訂のとりわけ重点課題が示されたという動きの中に、私なりに読み取ることができると考えておりますが……。

新 宮 今「根っこ」とおっしゃったでしょう。これは大事なことだと思います。

ある方は、従来、内容（道徳的価値）といわれ

ているものは、不易なるものであり、重点課題は流行であるとおっしゃっていますが、私は疑問に思います。人間らしい基本的生活の確立・自他の生命の尊重・人間の関係性や社会性の確立・規範意識の高まり、それから道徳的独り立ちという意味での自立心・自律性等は、不易や流行というところではなく、「根っこ」、——つまり、人間のよさの「もと」であると思うのです。

人間のよさの「もと」になる重点課題の教育をもっと重くとらえて教育することが大切でしょう。
上 杉 そうですね。私自身もかつては小学校の現場で実践をしておりましたし、それから今現在、いろいろな学校にお伺いする機会があります。そうすると、やはりそこで受ける印象の一つはですね、教科型の指導と道徳が、先生方の考え方の中できちんとした区別がされていないということです。足りないものを補うという形で子どもの中に道徳的内容と呼ばれているものが満ちていけば、それで道徳教育も成果があがった、もしくは完結するのだというような考え方があります。やはり一人の人間が生きていくために、まさに「もと」になる考え方をどう形成していくかが問われるべきです。とりわけ義務教育段階における子どもたちの重要な発達課題として、人間の生き方にかかわる大本の部分おおもとをどう形成していくか、そのところを案外見逃していませんかという問いかけが、今回この重点課題という形で集約的に出されてきたと考えています。したがって、いつどこで何を教えるかという問題ではなくて、もう一度これまでやってきた道徳教育のあり方を見つめ直してみましょと、そういう契機にしていかなければですね、今回の改訂の趣旨は生かされない、私なりに考えております。

2. 重点課題にどう対応するか

上 杉 それでは少し具体的に踏みこんでですね、全体を通じて、あるいは学年段階ごとに示された重点課題については具体的にどう対応していけばいいか、その際の基本的な考え方について話を進めたいと思います。

新 宮 2つのことが言えると思います。

その①です。重点課題は、従来の道徳的な内容（道徳的価値）とどう違うのかということを確認にしておく必要があるということです。



上杉賢士先生

例えば、内容（道徳的価値）に示されている生命尊重と重点課題として示された生命尊重とはびたりと重なると思います。ところが、人間らしい基本的な生活・人間の関係性・規範意識・自立心や自律性等の重点課題は、従来の内容（道徳的価値）と対応するものではなく、先ほど「もと」と言いましたけれども、内容（道徳的価値）を構造的に総括するものという^{もと}とらえ方をする必要があります。この重点課題は、内容項目のどこかという^{もと}とらえ方をしてはいけないと思うのです。

その②です。重点課題は、人間のよさの「本」であるという^{もと}とらえ方をしますと、その教育方法も、従来の内容項目に関する教育の方法と違った独自の方法を構想する必要があると思います。このことについては、あとで具体的に取り上げるでしょうから、問題提起だけにとどめておきます。

上 杉 ありがとうございます。重ねて伺いますが、今の話で先生が前半でおっしゃった部分、つまり学校ごとにどう重点を定めていくかという問題です。従来のように内容項目で4つの視点に分けて示されていたことがらというのが、いわば標準的な指導内容であります。しかし、これは学校によって地域によってあるいはもう少し細かくいうと一人一人の子どもによって状態が違うわけですね。また、今回重点課題として示されたことがらについても、子どもたちの状況はそれぞれに異なります。したがって、学校としての重点、あるいは学年・学級としての重点をはっきりさせる必要があります。平成21年度から、道徳の場合は前倒しで実施してよいということになっております。まず先に学校が考えるべきことは、わが校の、わが学級の重点はいったい何なのかということをもう一度課題に照らしてみていくという態度や作業が必要になるのではないかと考えます。

それからこれまでの内容項目を年間35週の中に散りばめて一つ一つ教えていくというのとはちょ

っとまた別の仕組みの計画が求められてくるであろうとも考えます。これから半年もしくは1年の間にですね、各学校で活発にそうしたことの検討が進むことが期待されると思っております。

新 宮 重点課題に関する教育方法の基本的な考え方ですね。二つの方法をあげたいと思います。

その①です。一つの重点課題を教育したからといって、すぐに子どもが人間のよさを身につけ実行できるようになるわけではないから、手を変え品を変え、観点を変えて繰り返し繰り返し、時間をかけて教育していくということが大切であると思うのです。われわれは、一つのことを教えたらすぐにわかり、すぐに実行してほしいと考えたり期待したりしがちですが、漢字を教えたらすぐ使えるようになるという教育とは違って、なかなかそうはいかないと思います。

だから、従来の、1主題・1内容・1資料・1時間という固定観念から脱皮して、1主題・複数内容・複数資料・複数時間という拓かれた教育方法を開発する必要があると思うのです。

その②です。今回の学習指導要領の改訂のときに、二つの道徳教育論争があったことは、皆さんよくご存じだと思います。その一つは、道徳の時間を教科にしようとする道徳教育論です。これは、「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る」とする教育論で、教科主義・系統主義に立つ教育論であるわけです。もう一つの道徳教育論は、「生活上よいと言われていることを、生活の中で学ぶことによって磨かれる」とする教育論で、これは経験主義、生活主義に立つ教育論です。

この二つの考え方は、教育再生会議と中央教育審議会との対立する意見として出てきたわけですが、それは昭和33年の道徳の時間を特設するときの教育論争と同じであるわけです。

この二つの考え方は、時計の振り子のように右か左かじゃなく、お互いに特長があり欠点があるわけですから、お互いに補い合うという考え方に立つことが大切であると考えます。この教育原理を、重点課題を考える際の基本的な考え方として生かすことはできないかと思うのですね。

上 杉 今先生がおっしゃったことは、先ほどの先生がお話しされた「身に付け」というところとかなり直接的に結びついている気がします。昭和

33年に道德の時間が特設されて以来、内面的な指導であるという原則が敷かれました。具体的に目に見えて子どもたちの行動が変わるということは必ずしも求めなかったわけです。しかし、何かそういうある種の縛りにも似た条件の中で、先生方がいったいどこまで子どもたちに向かい合っているのか、あるいは教育上の効果がどのレベルで表れればいいのかということについて、長い間手探りで来たように思います。しかし、道德的な観点からいっても、子どもたちがきちんと身につけてそれを行動の上に表せるというところまではある意味で指導者の責任だと思うのです。まったく先生のおっしゃったとおり、一つは繰り返しの指導ということになります。例えば、先ほど教科型という言い方をされましたが、ある知識や情報を子どもたちに伝えることに主眼が置かれます。子どもたちはそれを知ることによって、一応その場面の目標は到達できたと考えます。しかし、道德の場合は、何かを知ったことによって目標が達成できたかという点必ずしもそうではないわけです。何回も繰り返し繰り返し学ぶことや体験を通して、より望ましい方向に自分を近づけていく、そういう学びが実は大切なのです。そうすると、それを支える教師はやはり子どもたちの様子を見ながら丹念に丹念に繰り返し指導を行いながら、どのような変化や成果が表れたかということを中心にみていくという、ある意味で粘り強い指導が必要だろうと思います。

新 宮 今「縛り」とおっしゃったでしょ。これね、「縛り」をなくすわけにはいかないでしょうけれど、縛りの緩和は必要ですよ。

道德は、人間の内なるものとしての心から発したものでなければ、自分のとった行為を恥じることもできないし、誇ることもできないという意味では、内なる心は基本だと思います。けれども心の段階にとどめたのでは、ほんとうの人間のよさを生かして生きる、人間らしく生きるということとはできないと思うのです。だから、先生がときどきおっしゃっている「心と力」、これが大事なことで、道德は、「心」が本だけれども、それが「力」にまでいかないと、ほんとうの人間を育てることにはならないという、そこのところね。これが方法論の本だと思うのです。この「力」を説明してくださいといいのですが……。



新宮弘識先生

3. 「心」と「力」を育てる

上 杉 道德教育においては、心を育てることが大切だと言われてきました。それがきわめて重要な問題でありながら、しかし一方でわかりにくさのようなものをもたらしてきたと思っております。私たちは、子どもたちの心をしっかり育てようとは思いつつながら、いったい何をしてきたのだろうと思うことがあります。「心」をいわば内面的な資質とすれば、「力」は具体的な行為として表せることだという理解をしております。むろん心を育てるということはきわめて重要な問題ではありますが、私たちは道德教育においていったいどんな効果があったんだろうと迷ってきたわけですね。それをもう一度、子どもたちの「力」という面に置き換えて、われわれの働きかけが子どもにどのような成長をもたらしたかということを見ていこうと考えています。

新 宮 心と力のことを、礼儀の教育に例示して考えてみましょうか。

礼儀の指導は、国語では5年生か6年生で2、3時間、敬語の授業をするようです。これは、敬語とは何かという頭でのわかりにとどまるわけですね。それから道德の時間での礼儀の指導は、1学年に2時間程度だと思われます。この教育で礼儀を「身に付ける」ところまで指導ができるかと考えたときに、限界があると思います。そこで、あいさつ運動をやって身につけるという教育が展開されるわけです。あいさつの繰り返しによる教育です。あるいは家庭との連携をとりながら、礼儀を身につけていくという教育も大切であると思うのです。従来の道德教育は、頭でわかる・感動する・理解する教育に力点が置かれがちであったが、もっと他の教育活動における道德教育、あるいは家庭における教育、社会における教育との関連連携をどうするかという問題。重点課題の方法

は、このことと切り離して考えることはできないと思います。

上 杉 先ほど、「心」と「力」と申し上げましたが、もう一度別の言葉で言い換えておきます。

カリキュラム論において、履修主義という考え方や習得主義という考え方がございます。履修主義というのは、いわば学んだという事実だけが積み上がるという考え方です。これに対して習得主義というのは、そこに掲げられている目標、あるいは内容がしっかり身についたかということが問題にされるわけです。しかし、子どもたちが学んだことをしっかり身につける、あるいは日常の生活で活きる、さらに自分の生き方に反映できるところまで視野に入れると、やはり道徳においても習得主義という考え方が導入されていいのではないかと考えるわけです。

新 宮 面白いですね。『論語』に「徳は得なり」という言葉があります。道徳の徳は体得、会得の得であり、身につけること、わが身に得ることであるというわけです。だから人間として生きる道をわが身に得る、これが道徳であると説く人もいます。上杉先生がおっしゃった習得主義もそうではないかと思いました。

上 杉 その習得主義的な立場から見たときに子どもたちが道徳教育において獲得するものは力であるという整理を私の中でしておきたいと思います。

新 宮 いいですね、いいですね。

上 杉 ありがとうございます。(笑)

4. 「重点主題」の考え方と具体化

上 杉 それでは、次の話題に進めましょう。

今回の光文書院版の『ゆたかな心』の改訂作業に私も参加をさせていただきました。その改訂作業において特に問題になったのは、この重点課題をどのように具体化していくかということでありました。そこで、今回の改訂版の特徴として、重点課題に対応する内容を「重点主題」という考え方で取り入れました。この重点主題の特徴について、あらためて先生から整理をお願いいたします。

新 宮 重点課題の教育は、学校の全体計画や道徳教育の全体計画でも考えていかなければならない問題でしょうが、ここでは、道徳の時間における重点課題の教育方法に絞って考えてみたいと思

います。われわれはすでに具体的な編集作業に入っていますが、その過程で生み出されたいくつかの方法を整理して紹介します。

事例①です。基本的な生活習慣を身につけるという重点主題の1年生の事例として「ちゃんと たつじん」があります。これは、2時間構成になっていて、1時間目は、学校内での基本的な生活習慣を取り扱うことになっています。例えば靴箱やロッカーの使い方、勉強、遊び、手洗い、給食等の達人になると、優しい心、いい気持ち、やる気がぐんぐん身についていきますよという資料を提示して授業を展開するようになっています。2時間目は、1時間目の学習を受けて、家庭内に広げていくわけです。例えば起床・着替え・朝食・登校の準備・予習復習・就寝等の達人になると、いい気持ちになるし、やる気も生まれるし、元気な体にもなっていくよという資料を提示して、授業を展開するようになっています。これは、ユニット（単元）と言っていいかもしれませんね。ユニットとは、『教育用語辞典』（ミネルヴァ書房）によりますと「子どもにとって学習内容が個々バラバラに行われるよりも有機的関連を持った一連のまとまりとして提供される方が効果的である。このような学習経験のまとまりをユニットという」とあります。よくまとめているなあと感じて読んだのですが、この「ちゃんと たつじん」という重点主題は基本的な生活習慣を身につけるという大テーマに従って、1時間目は学校生活、2時間目は家庭生活というように、連続した学習の中で学習させようとしているユニットです。

なお、1時間目は学校を扱い2時間目は家庭を扱うという順序は、家庭から学校へではないかという意見があります。しかし、学校での基本的な生活習慣は一般性・共通性をもっているから学校を先に学習したほうがねらいに迫りやすいのではないかと考えたことをつけ加えておきます。

事例②です。生命の尊重に関する3年生の重点主題『自分の命』について紹介します。

これは、「いのちのまつり」と「いただきます」、それから現時点では未定ですがもう1つの、合計3つの資料を示して3時間構成の授業になっています。1時間目は沖縄を舞台にした「いのちのまつり」という話ですが、人間の命は先祖から綿々と受け継がれてきたものですよと、生命の連続性

を指導するようになっていきます。2時間目は、命の連続性という1時間目の授業を受けて、命は多くの人に支えられています、自然の命もいただいているのですと、命の関係性、社会性という観点から学習させるようになっていきます。同じ命でも、1時間目と2時間目とは観点を変えて考えさせ、3時間目ではそれを踏まえてさらに深めるようになっていくわけです。

事例③です。重点課題の生命尊重に関して2年生では、3年生と違った展開を工夫しています。『生きる力』という重点主題がそれです。

1時間目は、「わたしのものがたり」という資料を示して、人間は食べたり運動したりやる気をもったりして、病気やケガを治す力を強めているだけでなく、いろいろな人に支えられて成長していますよということを学習させるわけです。しかし、この資料は子どもの具体的な生活とは直接関係のない話ですし、頭の中だけでの学習にとどまるわけです。

そこで従来の授業では、資料中心の学習を適当に切り上げて「あなたにもそんなことはありませんか」と忙しく問うて忙しく反応させるという学習をしていたわけです。45分の中でこれだけのことをやろうというわけですから、二兎を追う者は一兎をも得ずになっているわけです。ほんとうは、「家に帰ってあなたはどのように成長したかお父さん、お母さんに聞いてみてごらん下さい」「家族で話し合ってみてごらん下さい」という課題を与えて、家に帰って話し合わせる。その結果をもち寄って2時間目に自分が成長してきたのは自分のもっている力だけでなく、お父さんお母さんやいろいろな人の支えによって今の私があるのだということを話し合わせると効果的であると考えたのですが、それがなかなかできなかったわけです。この重点主題ではそれをやろうということなんです。そうすれば、子どもは、よそごとの命の話ではなく、自分自身の問題として取り組むわけです。これも一つのユニットです。

事例④です。規範意識に関する6年生の重点主題に『きまりの意義』があります。

2時間扱いで、1時間目は「マナーからルールへ、そしてマナーへ」、2時間目は「いらなくなったきまり」という資料を通して学習するようになっていきます。1時間目は、東京のある区でタバコ

のポイ捨て禁止令を破った人は2,000円の過料を支払わせると効果が上がったという資料をもとにして、果たしてこれでいいのかという問題意識をもたせる学習が中心になります。子どもに疑問をもたせて1時間目を終わるわけです。そうすると子どもはどうするでしょう。友達と話し合ったり、家族で話し合ったり、実際にきまりのことについて調べてみたり、いろいろな活動をする中で自分なりの考えをもって2時間目に入ると思います。そこで2時間目に「いらなくなったきまり」という資料で、きまりはお互いの心の中にあるものだという方向で学習が進められます。

私は今、4つの重点主題の事例をあげて説明しましたが、このような授業構想は、1主題、複数資料、複数時間という考えになるわけです。従来の道徳の授業は、1主題、1時間、1内容、1資料というようにすべて1だったわけですが、重点主題は、従来の方法から勇気をもって脱皮しようと考えたわけです。

このような考えに関して疑問がありましたが、それは後で取り上げていただくことにして、まずは、重点主題の特徴を申し上げました。

上 杉 そうですね。これまでも複数時間の指導ということは、一部の先生方の中では試みられてきたかと思いますね。しかし、内容の有機的なまとまりに注目して、これを単元もしくはユニットというところえ方をしました。とはいえ、道徳の時間というのは週1時間ありますので、これを連続的に扱うといった場合にですね、最初の時間と次の時間までの間が、いわば子どもたちにとっては、活動であったり体験であったりするわけです。何か長期にわたる子どもたちの学びが、一定の有機的なまとまりの中で保障されるという、そういう意味で私はこの重点主題という考え方がもたらす教育上の効果にかなり期待をしています。

新 宮 複数時間扱いは、昭和40年代に提案したことがあります。でもものすごい反論がありました。それは、1週間もの空白があるのに、子どもの意識が連続するかという批判です。今回も同じ疑問や意見があると思います。

そんなことを考えて、『ゆたかな心』では、重点主題は複数時間扱いをしています。これを1時間ごとに分けて扱ってもかまわないという配慮をしています。しかし、基本的には連続してユニットと

して取り扱ったほうがよいと思います。その場合、1週間の意識の連続性はどうかという問題が生じますが、1週間を空白の時間と考えないで、1週間を有効に使うという考え方をとりたいと思います。それがこの案の特色の1つだと思うのです。

例えば1時間目に勉強したことを実践させるとか、あるいは課題について家族で話し合わせるという活動を設定しますと、実践を通して人間のよさを身につけたり、家族で話し合っただけで学業を深めたりできるわけです。また、他者の意見を聞く機会も拡充すると思います。学校の中は、友達の意見、先生の意見に限られています。それを拓いて、親の意見、異学年の意見、兄弟の意見等を聞いて、自分の考えを深めたり広げたりするわけです。それから、1時間でものごとがわかるということはないわけで、こういう課題を家に帰って調べてみよう、1週間の時間を活かして実際に調べる、本を読むという活動をすることによって、1時間目の学習が深まったり、2時間目への意欲が高まったりしていくわけです。

これは、1週間を活かすことだと思います。

上 杉 新宮先生が大主題構想というネーミングをされて実践されていたころ、先生の実践のレポートを参考にしながら10年ほど遅れて私も同じような構想でやっておりました。私の場合はテーマ学習という言い方をしながら、そのテーマとして、今回、重点課題として掲げられてきたような内容を一方で意識しながら複数の時間で構成するという実践にかなり取り組んでまいりました。先生に向けられた反論とまったく同じような反論が私にもまいりましたね。でも、従来型の1時間1資料という授業どうしを結びつけようとしてもなかなか難しいわけです。ですから例えば、より子どもたちの力として何か成果を生み出すためには、それぞれの時間のあり方もまた変わらねばならない。それを一つ前提にしながらですね、例えば2時間ないしは3時間の連続する学びのプロセスの中に子どもたちの学びが連続するということは十分可能だと考えていました。それは「できる・できない」というレベルの問題を超えて、むしろそのほうがより大きな成果につながっていくのだと確信しております。あらためてこの単元、もしくはユニットという考え方をもとにした重点主題の構成に、ぜひ多くの実践家たちに注目をしていただ

るとうれしいなと、思っております。

5. 「重点主題」の効果的な取り扱い

新 宮 重点主題を展開する際に留意すべきことがいくつかあると思います。その1つは、1時間目の授業の終末であり、2つは、2時間目・3時間目の導入の方法に関することです。

1時間目の授業の終末は、2時間目につながるような課題を残すこと。例えば、1週間の活動を示唆する課題を投げかけてもいいし、実践活動を促してもいいし、調査活動を促してもいいし、話し合い活動を促してもいいから、従来とは違った終末のあり方を工夫する必要があると思います。これは『ゆたかな心』が現行版で示している「発展」という考え方をさらに進めた考えでもあるわけです。

次に導入ですが、例えば、資料にキツネの話が出てくるとキツネの話から導入するというような型での、資料への導入が多いようです。私は道徳的内容をもった導入をもっと大切にすべきであると思います。例えば1時間目にどのような学習をしたか、その学習を受けて2時間目に入るというような内容のある導入を大切にしたいと思います。

そう考えると、いよいよ本物の道徳の授業が始まるのかなと期待感が心が躍ります。

上 杉 今、先生のご説明の中であらためて私を感じ入ったことがあります。きわめて具体的なレベルでお話をしますと、単元の1時間目があって、その終わり方が問題であると思います。例えば次の時間に向けて何らかの形で課題を示す、あるいは子どもたちに活動や体験を促すという方向づけができます。今、先生は導入の問題というふうにおっしゃいました。確かに「さあ今日は、これについて学びましょう、何ページを開きなさい」で授業が始まるわけです。でも、考えてみると子どもたちにとってはその問題やテーマについて考える必然性はあまりないわけです。これに対して前の授業で子どもたちが何らかの形で課題をつかむ。次の時間に何らかの形で子どもたちはそのことを意識しながら、学びのスタートに立つわけですね。この意味は実はきわめて大きいと私は考えますね。

新 宮 昭和40年代に多時間扱いを主張していたときに、1時間目の授業の終わりは紙芝居的な終わり方をしたらどうかという提案をしたことがあります。「次はどうなるでしょう」とわくわくさ

せて授業を終わるわけです。ほんとうは、子どもたちが、「次はどうなるかな」とワクワクする終末がいいのですが、そのための終末の工夫が大切だと思うのです。そうしますと、2時間目の始まりは、教師が「さあ道德の授業を始めましょう」と言わなくても、子どもたちは話し合いを始めているわけです。そういう授業になると、道德的な独り立ちが具現化された授業になるわけです。まさに、自立心・自律性の人間教育の展開です。

上 杉 そうですね。先ほど先生は道德教育を自転車乗りに例えられましたね。最初のうちは親がしっかり支えてやる、教師がしっかり支えてやる。それで、子どもたちはあたかも自力で走っているように感じながらも、でもだれかが支えてくれている。そういう関係の中で、いつのまにか気がついたら支えがなくても自分で動いている。実はそのことを授業の構成という点で考えるとですね、まったくこの重点主題の考え方の中に具体的に反映されていると、私は理解をいたしました。

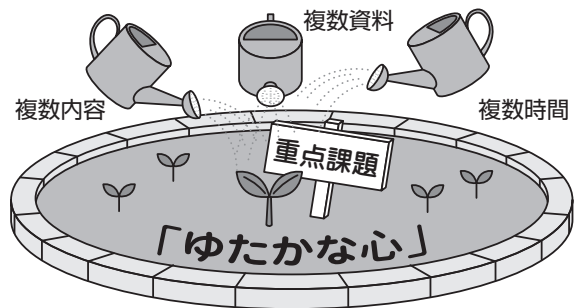
新 宮 そうじゃないでしょうか。頭でわかることと、体でわかることは違う。両者には一長一短があるわけだから、問題点をお互いに補い合い特長を生かし合う教育的展開が重点主題だと思います。そう考えると重点主題は、横断的カリキュラムであり、行っては考え、考えては行うというよく生きる人間の営みの縮図だと思います。

だからね、私は、本格的な人間の学びが始まったとワクワクしているんです。

6. 大局観に立つ教育の必要性

上 杉 ありがとうございます。そろそろお時間がまいりました。それで、あらためてどういう提言にまとめていこうかと考えますが、最初にわたしから述べさせていただいてよろしいですか。

今日は、重点課題としての自立心や自律性をどう理解するかということから対談が始まったわけです。自立心や自律性というのは、教師が教えて育てるものではなくて、そういう学びの環境を用意することによって、子どもたちは自立的になり自律性を獲得するのだと考えるわけですね。そうしますと、私は授業という営みは基本的には教師主導だとは思っておりますけれども、そういう環境の中で子どもたちがその課題を自分の問題としてとらえる。あるいは自分の生活や体験を振り返



りそれと結びつけながら、自分ごととして考えていくという環境を用意してあげることが重要であらうと思います。特に今回の重点主題という考え方の中にですね、自立心・自律性を個別のテーマとして教えるという発想ではなくて、自立心・自律性がしっかりもてるような学びをつくっていくという方向が示されたと理解をいたしました。道德教育全般において私たちがどのような学びの環境を用意してきたかということも振り返りながら、望ましい教育の方向を考えていきたいと考えております。最後におまとめをいただけるとありがたいです。

新 宮 重点主題は、非常な労力を要するわけで、1学期に一つくらいが妥当かなと思います。それから、先生がおっしゃった「自立心・自律性がしっかりもてるような学びをつくっていく」という考えを聞いて私はふと、デューイの「教育は過程である」という言葉を思い出しました。

それからもう一つ。私は囲碁を打ちます。明後日も自宅で碁会を開く予定ですが、囲碁は局部観と大局観が必要です。弱い人は局部しか見ようとしない。局部にとらわれて、碁盤から目を離して全体を見ることを忘れるのです。これがなかなかできないのです。教育も同様であって、道德の授業は道德教育のほんの局部であるのに、それにとらわれて、大局を見ようとしない。局部である道德の授業は人間教育のどういう位置にあるのか、職員室に掲げてある理想的な子ども像とどのように関連するのか、そしてそれは家庭教育とどうかかわるか、特活とどうかかわるか、日常生活とどうかかわるかという人間教育を大局的に見ることを忘れてしまうのです。重点主題を構想するにあたり、私は、先生方に道德教育の大局観を大切にしようと思っております。

上 杉 碁会の成功をお祈りしています。本日はたいへんありがとうございました。

(※この対談は平成21年2月28日に行われたものです。)

生活科と関連させた1年・「働くこと」

光文書院『ゆたかな ころろ』移行措置資料

『わたしに できる こと』を使って

東京都町田市立三輪小学校主幹教諭 富川 克子



1. はじめに

学習指導要領が改訂され、平成23年度から新課程の実施となる。道徳においては今年度からの全面実施となり、担任は戸惑いながらも新しい資料を読み込んでいるのではないだろうか。

今まで中学年以降にしか設定されていなかった「働くことのよさ」についての内容項目が、低学年にも新設された。今回はこの内容項目に対して、3学期を想定し、他の教科とも関連させ、体験的な活動も取り入れた授業を設定してみたい。

2. 新学習指導要領から

(1)「働くことのよさ」について

1・2年生の「4-(2)働くことのよさを感じて、みんなのために働く」というねらいは、3・4年生になると「4-(2)働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く」となり、5・6年生では、「4-(4)働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」へとつながっていく。働くことの意義を理解するために、低学年ではまずは「働くことのよさを感じる」のである。

低学年の児童は、頼まれた仕事をこなすのが大好きである。だれかのために役立っている喜びを感じ、ほめてもらうことの心地よさを大いに感じている。みんなのために働くことに楽しさを感じているこの低学年の時期に、働くことで役に立つうれしさや、やりがい、自己有用感などの「働くことのよさ」を感じられるようにすることによって、自ら進んで働く姿が見られるようになるのではないかと。そして、低学年のうちから、身近な集団のために役に立つために働くという社会参画の意識や態度を育てることが、将来の姿、仕事に誇りをもち、生きがいをもって仕事に取り組むこと、将来の自立につながるのではないかと考えられている。

また、低学年におけるこの項目は、4-(3)家族愛「父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る」との違いをとらえるのが難しい。家族の役に立つために、手伝いなどをして家族に喜ばれることを主眼とした「家族愛」、みんなで手分けして働いて、集団の役に立ったという自覚を育てる「勤労」という違いがある。しかし、低学年における「集団」とは、いちばん身近な「家族」から始まることから、違いを求めるのは非常に難しいことと考えられる。教師の側で、関連する価値であることをしっかりとらえ、そのうえで「家族だけでなく、身近な集団」のために、「働くことで役に立つ心地よさを育てる」ことをねらいとするのだという価値の自覚をもっておきたい。

(2)「自己の生き方についての考えを深める」について

新学習指導要領では、道徳の時間の目標の中に、今までの「道徳的価値の自覚」に併せて、「自己の生き方についての考えを深め」ることが明記された。今までの目標より強く、道徳の実践力が求められている。今回の授業研究では、道徳の時間の最後に、今までの自分よりさらに頑張ろうとする自分を意識する時間を設けることとした。授業の最初よりも、もっと頑張ろうとする気持ちがわいてくれるように、授業を展開していきたい。

3. 指導のねらい

本時のねらいは、「働けば、周りの人が喜んでくれたり、自分もいい気持ちになったりすることがわかり、自分にできる仕事をしようとする。」とした。

児童は、1年生の3学期ともなると係活動、給食当番、掃除当番などの決められた役割をこなしている。仕事に対しての興味が大きい時期は意欲的であっても、仕事に慣れが出てくると、受身の

気持ちで与えられた仕事をこなすだけになる児童も多くなる。この時期に、「働くこと」のよさを感じ、働くことによって得られる心地よさや、やりがいを意識させることは、能動的な仕事につなげるためにも重要だと考える。

今回、2学期末の生活科の授業と関連させ、「冬休みのお手伝い」という働く体験を行ったうえで、その体験を振り返りながら3学期に道德の授業を行うこととした。「家族のために役立った経験」を踏まえ、今度は「身近な集団のために役立とうとする」意欲へとつなげたい。そのことが、「家族愛」ではなく、「働くことのよさを学ぶ」ことにつながり結びつき、さらに道德的実践意欲を広げることにつながられるのではないかと考えた。

4. 他の教科との関連

2学期の終わりは、生活科などで冬の行事に関

連させ、大掃除など年越しのための家庭の仕事を役割分担する学習も設定されることが多い時期である。快く引き受けた仕事が、ほめられ、さらに心地よさにつながるという絶好の機会と考えた。

生活科の授業の中で、冬休みのお手伝いを計画し、実行する。さらに、冬休みのあとの発表会の中で、そのときの気持ちを披露させ、「働くこと」のよさを再確認させる。このような経験を重ねたあとに、道德の時間に「働くこと」を取り上げる。児童は自分たちの経験を踏まえ、道德の授業に興味をもって学び、さらに自分たちの実体験を道德的に価値づけることで、道德的価値がより強く児童の内面に深化されていくことであろう。

5. 指導計画

生活科と合わせて、下のように指導計画を立案した。

教科・領域・時期	単元名・内容・ねらい	児童の心の動き
生活科 2学期終わり	ふゆの くらし「かぞくの やくに たつ ことを けいかく しよう」 ・冬休みの大掃除や新年を迎える準備の仕事を探し、家族と相談して、手伝う計画を立てる。 ●働くことの大切さを知り、経験しようとする。	○大掃除のお手伝いならできるかな。 ○買い物は楽しそうだな。 ○いつもよりたくさん仕事があるってお母さんが言ってたよ。 ○たいへんそうだな。 ○おせち料理ってどんなふうにするのかな。
冬休み中	お手伝いをしよう ・計画を基に、お手伝いを実行する。 ●経験したことで仕事のたいへんさや、最後まで頑張った充実感、ほめてもらうことのうれしさなどを実感する。	○ほこりだらけになっちゃったよ。 ○こんなに汚れていたことに、今まで気づかなかったよ。 ○黒豆を煮るのは、2日がかかりなんだ。 ○お母さんも、お父さんもこんなに頑張っていたんだな。 ○最後まで頑張ったら、たくさんほめてもらったよ。 ○きれいになったら、なんだかうれしいよ。
生活科 3学期初め	ふゆの くらし「おてつだい はっぴょうかい」 ・冬休みに行ったお手伝いや、家族からどんなことばをかけてもらったかについて発表する。 ●実際に働いた経験の中で感じた、ほめてもらった喜びや、最後までやり遂げた充実感をみんなに発表することで、「働くことのよさ」という道德的価値を感じる。	○「きれいになったのはあなたのおかげ」と言ってもらって、うれしかったよ。 ○遊びに来たおじいちゃんたちにも「さすが小学生」ってほめてもらったんだ。 ○すごく汚れてたところを発見して、きれいにしたんだよ。 ○ぞうきんが真っ黒になっちゃった。頑張った証拠だって言われたよ。

道徳 3学期初め	「わたしに できる こと」 ・資料を通して「働くことのよさ」について学び、自分たちが体感した「働くことのよさ」を道徳的に価値づける。 ●自分たちの経験を「働くことのよさ」という道徳的価値の自覚に結びつけ、さらに「もっとしたい」という意欲をもつ。	○お仕事を頑張ると、みんなが喜んでくれるよ。 ○きれいになると、気持ちまですっきりした。 ○教室の中でも、できる仕事はあるかな。 ○掃除のときに、隅まできれいにしようと思ったよ。
-------------	--	--

6. 学習指導案／資料「わたしに できる こと」

主な学習活動	指導の方法	子どもの心の高まり
①自分が冬休みにした仕事には何があるかを思い出す。 ②「わたしに できる こと」を読んで話し合う。 ・1ページの絵を見てお母さんの状況やお父さんのしていることを考えて話し合う。 ・2ページを見てべいちゃんたちがどんな話をしたか考える。 ・3ページから、お父さんたちに何と言われたか考える。 ・4ページの吹き出しにどんなことばを入れるか考えて、記入し、話し合う。 ③自分たちの家での仕事について話し合う。 ・どんな仕事をしたか。 ・その仕事をして、べいちゃんと同じ気持ちになったことはあるか、発表し合う。 ④学級の中で自分にできる仕事をして、みんなを喜ばせたり、自分もいい気持ちになったりしようと話し合う。	●「皆さんは冬休みにおうちでどんな仕事をしましたか？」と想起させる。 ●あらすじを説明して、しっかり把握させる。 ●「お母さん、入院しちゃった」「お父さん、会社に行ったり、うちの仕事をしたりしている」 ●絵を見て、姉妹でもできる仕事を考える。 ●仕事をして、ほめてもらった喜びや、役に立ったという充実感を感じさせる。 ●働くことでみんなが喜んでくれたり、自分がいい気持ちになったりすることを自覚させる。 ●冬休みの経験を想起させ、そのときの気持ちも詳しく紹介させる。 ●ほめてもらえた喜びだけでなく、やり遂げたことへの充実感や、頑張った自分への誇りを感じられることばが出るとさらによい。 ●働いたことにより得られた心地よさを思い出し、学級の中でもさらに頑張りたいという意欲を喚起する。	○大掃除の手伝いをしたよ。 ○おせち料理の買い物はいっぱいあったよ。 ○お父さん、一人でたいへんそうだね。 ○お母さんも心配しているね。 ○私たちも困るね。 ○食事を運ぶのはできそうだ。 ○ごみ出しはかんたんだよ。 ○お父さんやお母さんが喜んでくれたよ。うれしいな。 ○ほめてもらってうれしいな。 ○もっとしたくなったよ。またやろう。 ○重かったけど荷物を最後まで運んだよ。お父さんがありがとうと言ってくれたよ。 ○掃除はたいへんだけど、終わるとききれいになって気持ちがいいね。 ○給食当番をすばやくやると、みんなが早く給食を食べられてうれしいよね。 ○学級文庫の本が倒れていたら、直すよ。きれいに並んでいると、気持ちいいものね。

7. 保護者との連携

生活科で冬休みの活動を取り入れることは、保護者の協力なしにはありえない。今回の生活科お

よび道徳の授業のねらいを保護者にわかるように通知し、児童が働くことのよさを味わえるような活動となるように協力を求めることが不可欠であ

ろう。

家庭で、お手伝いしたあとに得られる「ほめてもらうことの心地よさ」や、「役に立ったという喜び」は、次に「働くことへの意欲」に直結する。児童にとって、家族の温かい励ましが大きな力となることを事あるごとに知らせ、保護者の協力を得られる体制作りをふだんから心がけたいところである。

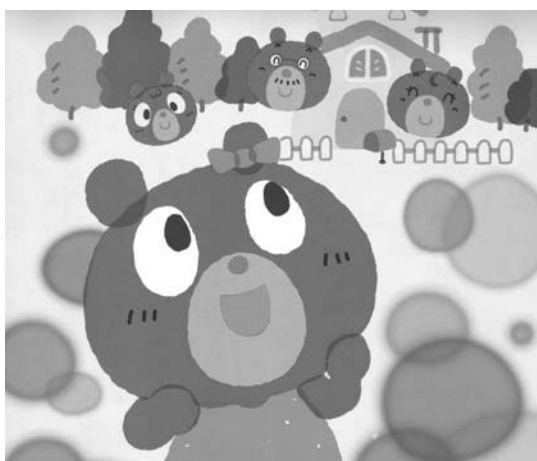
日々の学級通信で道徳での授業の様子を知らせたり、授業で使ったワークシートを集めた道徳ノートや『こころのノート』を保護者に読んでもらったりなど、授業を保護者に伝える手段はいくつもある。できるところから始めて、道徳のねらいを保護者に伝えておくことがその一翼を担うのであろう。

今回の授業が終わったら、ぜひ、その後の様子を保護者に知らせるようにしたい。家庭での協力が、わが子が学校で頑張る姿に結びついたことを知ることは、保護者にとって、よりいっそう協力しようとする意欲につながる。それは、とりもなおさず、道徳教育における保護者との連携につながるのである。

8. 道徳の時間を要として

新学習指導要領では、「道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて道徳教育を行う」と明記された。(第3章道徳 第2内容冒頭の文章。下線部、筆者入れ替え)学校の教育活動全体を通じて、児童の道徳性は養われるものであるが、道徳の時間はその要となる大切な時間である。今回の計画の中でも、生活科、家庭での実践を通して学んだ「働くことのよさ」を、最後に道徳の時間で総括した。個々の「働く」と気持ちがよい」という経験を学級全員が共有し、価値づけされた「働くことのよさ」の意味を共有して意識する。さらに、「家だけ」でなく「学級の中にもあるかな」といった「場」を広げることで「これから」を意識した「自己の生き方」という次への意欲へとつなげる時間とした。

児童の豊かな体験が児童の道徳性をはぐくむ。さまざまな体験と、道徳の時間をどのように組み合わせ、いくつもの道徳の内容項目をより身近なものとしてとらえさせることができるか、年間指導計画や、家庭・地域との連携がさらに重要となるのであろう。



9. さいごに

今まで自分自身、4-(3)「家族愛」と、今回の4-(2)「勤労」の違いを授業の中で出すことは難しいと感じていた。今回この授業研究を通して、はじめに家族のために働く経験をさせることによって、次は家族以外の身近な人へと、スムーズに広げられるのではないかと考えられた。そのことが、ねらいとする「勤労」＝「働くことの喜び」を際立たせることができるように感じている。児童の経験を道徳の授業で価値づけることの意義もまた感じる事ができた。

新学習指導要領では、道徳的価値の自覚に併せて、自己の生き方についての考えを深めることが明記された。「家庭での経験をさらに学級でも」とすることで、「働くこと」の意義を「これからの自分の行動」につなげる。このことが、「自己の生き方」となるのであろう。

担任は、児童に目を配り、的確に行動をほめたり、行動を価値づけたりしてあげたい。低学年児童の、さらなるやる気生まれてくる様子が目に浮かぶ。「働くこと」が、低学年にも新設された意味がそこに存在すると感じられた。

●編集部から●

光文書院版道徳副読本『ゆたかな心』(児童書)の移行措置資料(1年「わたしにできること」、ならびに4年「わたしのゆめ」)の掲載は、紙数の都合により割愛しました。

『ゆたかな心』ご採択校にはこの資料を配布させていただいておりますので、併せてご利用くださいますようお願い申し上げます。

4年生児童と「個性伸長」を考える

光文書院『ゆたかな心』移行措置資料
『わたしのゆめ』を使って

岐阜大学教育学部附属小学校教諭 竹井 秀文



1 児童の実態から

4年生の児童は、自分へのとらえが深まり、これからどのように生きていけばよいかを模索し始める時期にあるといえる。自分の得意なこと(特徴)が、いくつかあることに気づいている児童も多い。先日、4年生の児童に「自分の夢」について聞いてみた。驚いたことに、ほとんどの児童が、自分の得意なことに起因していたのである。このような姿は、自分の得意なことを自覚し、将来の自分へ生かそうとする児童のよさである。逆に気になる児童の姿もあった。それは、夢をもっていないことを自覚し、得意なことは何もないと自信を喪失している児童も多かったことである。学級内で二極化しているようにも感じた。このように「自分を肯定的に見ているか、否定的に見ているか」という自分へのとらえが、児童によってまったく違うという実態もしっかり把握して、実践を進める必要があるのではないかと思った。そして、このような実態を踏まえ、

- ・自分の得意なこと(特徴)に気づくこと
- ・その得意なこと(特徴)を伸ばすことのよさ

の2点について考えさせ、「自分らしく生きる」ために、得意なこと(特徴)を見つけ、それをどう磨く(伸ばす)のかを大切に実践を進めることにした。

2 指導のねらい

本時のねらいは「自分らしさに気づき、よいところを磨き、輝かせようとする。」とした。具体的には、以下の3点である。

- ・自分には、好きなことや得意なことがあるという「自分らしさ」に気づく。
- ・「自分らしさ」は、特徴であり、自分を輝かせるもとになることを知る。
- ・自分の特徴を磨き(伸ばし)、特長にして自分を輝かせようとする意欲をもつ。

3 指導案

次ページ上表のように立案した。

4 授業記録(一部抜粋)

T：自分らしいってどういうこと？

C：……。 (沈黙が続く。)

T：わからない人、もやもやしている人……。 (多数手が挙がる。) 隣の人と相談してみて。(ペアで相談している。)

C：自分のもっている特ちょう。

T：え～。どっちな？ (板書：「特徴」と「特長」の両方を板書)

C：えっ。(驚きの声があがる。)

T：Dさんの言っている特ちょうは、どっち？

C：上。(特徴を指さす。)

T：違いがわかる人？

C：長いという字を使う方は、自分のいい所。つまり長所と短所。上の特徴は、欠点も長所も違う、自分らしさそのもの。

C：上の特徴は、自分の特技、得意なことだと思う。下は、わかりません。

C：先生、辞書で引きたい。

C：辞書の前に資料を読みたい。

—資料を読む—



T：お母さんは、どうして「そのままではだめよ。」と言ったのだろう。ノートに書いて。

—ノートに記入後、グループ交流—

〈表／指導案〉

主な学習活動	指導の方法
①七夕飾りにどんな夢(願いごと)を書いたか交流する。 (今回の実践では、事前にプリントを準備した。)	○夢(願いごと)を書く視点は、将来の夢(○○になりたい自分)であることを伝える。 ○どうしてその夢(願いごと)を書いたのか聞く。
②資料『わたしのゆめ』を読んだ感想を話し合う。 ・橋本さんと出会うことで、自分が夢みている画家とどちらがうか考える。 ・母の言葉「そのままではだめよ。」のわけを話し合う。 ・ゆう子は、「これからどうするのか、どうなるのか」という資料の続きについて話し合う。	○橋本さんの姿から、得意なことを伸ばしていく姿をとらえさせたい。 ○どうしてお母さんは、「そのままではだめよ。」と言ったのか考えさせ、その理由を発表させる。 ○これからのゆう子の姿を考えさせ、伸ばすことのよさを共感させる。
③「自分らしさ」とは、何かを考える。	○「自分らしさとは、○○だ」の○○の中を自由に考えさせ、キーワードを作らせる。
④「自分らしさ」をのぼす方法を考える。	○自分らしさをどのようにのぼしていくかを一人一人に考えさせる。

C：夢に向かって絵をかくことをやめないでほしい。

C：ゆう子には将来の夢があり、特技をそのままにしては、もったいない。

T：どうして？ 特技をそのままにしたなら、もったいない。

C：せっかく自分の夢があるから、夢をこわさないようにすることが大切。

C：特技は、ただ得意なだけだけど、画家は才能がいるから……。

T：才能がいる。いらない。(ほとんどの児童が悩む。)

C：ただの特技を努力して、伸ばす。

C：努力を積み重ねる。

T：何を努力させるの。

C：えっと、自分の得意なことはそのままにしたなら、こうなるけど(黒板に直線を書く。)自分の得意なことをどんどん磨き続けて……。 (板書に別の線を書きながら)自分が得意なことを磨き続けないと一流にならない。

T：じゃあ、磨き続けるってどういうこと？

C：特技を磨く。一流になる。

C：大きな壁があったら、乗り越える努力をして、一段ずつ上がっていて磨いていく。

C：自分が心から画家になりたいと思うから、得意なことを特技だけで終わらせないで、才能を磨く。

T：才能だったら磨かなくてもいいんじゃないか。

C：一流になりたいから、才能を磨くけど、橋本

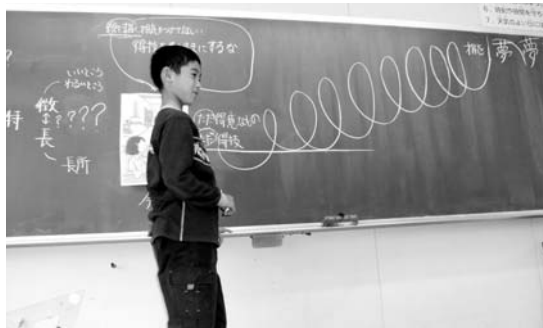
さんになるわけではない。

C：橋本さんは、橋本さんらしい画家、自分らしい画家を目指すんだ。

C：ゆう子らしい画家になればいい。だから、自分の夢に向かって自分を磨くことが大切だと思う。

C：自分を磨いて、自分らしい夢をかなえる。それが自分らしさっていうんじゃない。

T：みんな、すごいね。じゃあ、自分らしいって の中に何を書く？



5 指導の実際

【導入前】

今回の実践は、七夕の時期でなかったために導入の前に次ページ上図のプリントを1週間前(数日前)に書かせて、ノートにはらせておいた。児童は、このプリントにより、自分の得意なことを明確にでき、それが将来の夢へつながっていることが意識できた。野球が得意な児童は、プロ野球選手と書いていたし、字が得意なので、書道の先

だから、将来の夢は……

生という児童もいた。とても興味深く、児童理解ができた。また、数人だけが得意なことが将来の夢へつながっていない児童もいた。直接話してみると、自分の得意なことがないと言ったり、夢が明確にイメージできていなかったりした児童だった。そういう児童にこそ、この授業で自分らしさを見つけてほしいと思った。

【導入】

導入では、数人の児童に将来の夢を聞いてみる。夢を聞くだけで、そのわけが自分の得意なことにつながっていることを話すことができた。最後に、野球の得意な児童にどうしてプロ野球選手になりたいのかわけを聞いて、イチロー選手の新聞記事を紹介した。その記事には、「イチローらしいヒット」と書いてあり、イチローらしいとはどういうことか聞いてみる。板書には「〇〇らしい」と書き、そのことばに着目させ、自分らしさとはどういうことなのかを考えさせた。「自分らしさって何」と発問しても、挙手がなく、沈黙が続いた。そのまま、資料を読み展開に入ってもよかったが、授業の柱である「自分らしさ」について、もう少し聞いておきたいと思い、隣の人と相談する短い時間をとった。もやもやとした中、あるペアが「自分のもっている特ちょう」と発言した。そこで、その特ちょうは「特徴」なのか、それとも「特長」なのか聞いてみた。学級がさらにもやもやとした雰囲気になる。しかし、この「特徴」と「特長」のことばの違いこそが、自分らしさについて考えを深めるポイントとなり、とても有意義な導入となったのである。

【展開・終末】

展開では、母のことば「そのままではだめよ」に着目させ、ゆう子が「画家」という夢に向かって、今の自分の得意なことをそのままにしないわけを考えた。資料の範読後、「どうして、そのままではだめなのか」という発問によって、もやもやとした雰囲気が続き、授業が停滞した。そこで、自分の考えをノートに書かせて、その後にグループでの話し合い活動を位置づけた。このように書く時間や話し合う時間をたっぷり取ると授業は活発になる。たくさんの意見が出たが、特にA君が、「自分を磨き続けなければ一流にはなれない。」と黒板を使って、説明したことが印象深い。そして、A君の意見に呼応するように「どうして磨かなければいけないのか」「何を磨くのか」など、考えたいことがどんどん膨らみ、意見が連続する。

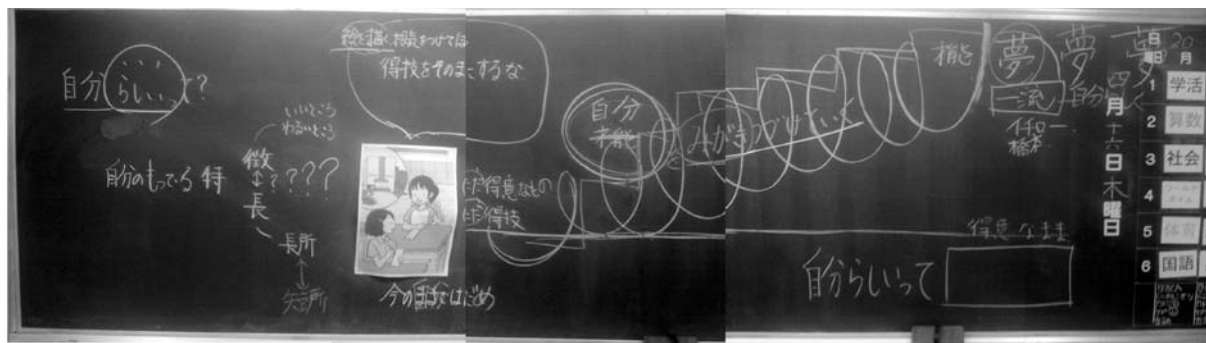
終末では、「自分らしいとは、自分の得意なこと(よさ)を磨き続け、才能を開花させること」「自分を磨くことで、自分らしい生き方ができること」などいろいろな考え方が見えてきた。そして一人一人に「自分らしさとは、〇〇だ」の〇〇の中を自由に考えさせ、キーワードをつくらせた。

6 児童のノート

資料の中の「自分らしさって□□だ。」の中に次のようなことばを書いた。

- ・自分らしいって、ありのままの自分が出せること。
- ・自分らしいって、自分の好きってこと
- ・自分らしいって、ほかの人にはできないこと。
- ・自分らしいって、まねできない。
- ・自分らしいって、その人自身がいちばん輝ける





こと、個性。

- ・磨き続けてできるもの、自分らしさ。
- ・自分らしく磨く、努力を積み重ねて磨く。
- ・自分らしいって、好きなことをいっぱいやる。
- ・自分を磨くと自分らしい夢がかなうこと。
- ・自分らしいって、わき目をふらぬこと。それは自分のやりたいことを信じて、他人と比較しないこと。

これらのキーワード以外に、これから自分らしさをどう伸ばすのか考えたことについて、次のようなノートもあった。

☆自分をみがくについて☆

わたしは、自分のいいところではなく、悪いところを直した方がいいと思いました。わたしが特にかがやかせたいのは、「すぐにあきらめる」です。きのうの大なわでも「もうむりだ!!」など弱音をはいてしまうので、これからは、弱音をはかないで、自分を信じて何事にも取り組んでいきたいです。

7 考察（まとめ）

< C君の日記より >

人には相手とちがう個性があり、一日一日の努力やみがきつづけることで（野球選手として）新たなスイングの人とはちがう投げ方、などいろいろなかべをのりこえていくことが「大切だ」ということがあらためてわかりました。これからも自分をみがき続け、自分らしい個性をもった野球選手としてがんばっていききたい。

上の日記は、授業後に児童が書いてきた。この日記からもわかるように、「自分らしさ」についての自分の考えやこれからどう生きていけばいいのかをしっかり見つけていることがわかる。このような日記に多数出会うことができた。「個性を

伸ばす(磨く)」ことについて、自分自身を見つめている姿が増えたといえる。

この実践でいちばん驚いたのは、自分の得意なことで夢がつながっていなかった児童のプリントが書き直されていたことだ。得意なことを見つけてことができず空欄だったところに「計算すること」と書き、夢に「パイロット」と書いた。どうして、そう書いたのか聞いてみると、「パイロットは、たくさんの計器を読み取りながらフライトをするから計算が得意じゃないといけない。」と目をキラキラと輝かせて答えてくれたのである。このように自分らしさを見つけないことができない児童が、授業後に自分を見つめ、得意なことを見つけ出し、それを磨くことによって見えてくる将来の夢を書いたのである。この実践後に下のような保護者の感想をいただいた。特徴と特長について保護者も考えていたのである。

○授業参観された保護者の方の感想より
「自分らしさ」とは、他の人とは違う自分だけの特徴だと思っています。自分や他人が、短所や長所ととらえたすべてを含めて、「自分らしさ」であると考えます。その中で長所ととられた部分を生かし伸ばしていくことで、よりよい「自分らしさ(特長)」を形成するのではないかと。よい意味で「うらしい」と言われる人になってほしい。

今回、「個性伸長」ということを4年生の児童と考えたが、自分を見つめることができる中学年の発達だからこそ、この価値について学ぶ必要があることを感じた。

自分の特徴を特長にするために、今の自分を磨こうとする児童の姿の変容に驚きながら、この実践を締めくくりたい。

道徳の時間を変える④

～人間関係を築く力を育てる～



千葉大学准教授 土田 雄一

1 春休みの凧揚げから

私は「凧作り」が趣味のひとつである。「自分が作った凧が大空に揚がる感動」を子どもたちにも知ってほしくて、「身近な素材を活用してできる凧」をいくつか開発している。その凧の作り方を教えてほしいと学生からの要請があって、春休みに2回目の講座を開いた。(昨年度は、「立体凧」を製作。)

今回の講座では、レジ袋から「ゲイラカイト型凧」と業務用ゴミ袋から「くじら凧」を作り、グラウンドで凧揚げをした。

二つの凧は小学生でもできる簡単なものなので、大学生の技術があれば、十分揚がる。学生たちの多くが大空に舞う自作の凧を見て喜んでいたり、満足していた。私も楽しかった。

そのとき、驚いたことがあった。

凧揚げのしかたを知らず、「凧揚げは糸を引っ張って走ればよい」と思っている学生がいたのである。自分の凧の状態をまったく見ようとせず、ただ走っていた。それも実に楽しそうに。凧は風を強く受けすぎ、ぶるぶる震えていた。「ちょっと待って。走らなくても十分凧は揚がっているよ。」

と私が言うと、学生は足を止めて振り返り、自分の凧を見た。

「あっ、すごい、揚がってる。実は初めてなんです。こんな広いところで凧揚げをするのが。」

風の強さや凧の状態を、まったく考えないで、



糸を持ってやみくもに走っていた学生は、少し教えると、凧の状態と「引き」の手ごたえを感じることができるようになった。凧と凧との関係がわかるようになった。実際の凧揚げを体験しながら学んでいったのである。

2 凧揚げと人間関係

その様子を見て、「凧揚げと人間関係は似ているなあ」と考えた。

「自分だけではなく、相手（凧と風）がいること」なのである。

凧と風の状態を考えなくては、凧揚げもうまくいくはずがない。凧揚げは、相手ときちんと向き合い、状況を理解し、糸を引いたり、延ばしたりしていく「凧と風と自分とのよい関係づくり」なのである。

人間関係も同様である。相手の状況を理解しなくては、人間関係はできない。

人間関係を築くには、あるときは「知識」が必要である。あいさつや礼儀などの知識をもっていることは確かに大切である。しかし、実際の場面ではうまくいかないこともある。実際に体験して、相手との関係や時と場合によつての状況を判断して身につくものである。

例えば、光文書院版副読本『ゆたかな心』5年生に「日本の心とかたち —真・行・草—」という資料がある。おじぎにも種類があって、時と場合によって、使い分けるといふ。改まった場合や尊敬の念を強調するときは「真のおじぎ」、目上の人へのあいさつは「行のおじぎ」、知り合いの人とすれ違うときは「草のおじぎ」をするのだ。それぞれ頭を下げる角度や姿勢が違ふのである。これは、「スキル(かたち)」なのだが、そこに「心」がないと美しいものにはならないし、相手にも伝わらないという話である。

道徳の時間に、「スキル(かたち)」だけでな



そう言う、母親はすぐに男の子の手をとって、金魚すくいのある方へ歩いていった。

二人のせなかを見送っていた美智子さんは、なぜか「しまった。」という顔をした。

「どうしたのですか？」

「思わず、仕事のときのような対応をしてしまったわ。」

と言って、美智子さんはくすくす笑った。

「仕事のときのような対応？」

「わたしがその意味をきこうとしたとき、

「それでは、失礼します。お祭りを楽しんでください。」

と、美智子さんははいねいに頭を下げ、別れていった。お婆さんは、その後ろすがたを見送りながら言った。

「すてきな人ね。美智子さんの心が美しい『かたち』になっていたわ。

さっきのお母さんも気持ちよかったですよね。」

帰り道、わたしは美智子さんのことばかりになっていたもので、お婆さんに、「仕事のときのような対応をしてしまった。」ってどういうことなのだろう。」ときいてみた。

76

▲「日本の心とかたち —真・行・草」より

く、その元にある「思い(心)」を受け取る力を育てることが大切なのである。そのうえで、心を伴ったスキルを活用することによって、生きて働く力となる。この「おじぎ」の話も知識にとどまるのではなく、実際に活用したり、その相手の思いを受け取ったりする体験から自分のものになるのである。

3 「気持ちとことば」の関係を考える

同様の話が同副読本の他の学年にもある。

6年生の「気持ちとことば」という資料である。3編の話の中に、留学生らしい女性が、レストランでお客さんのコップに水をさす仕事をしているときの話がある。当然のこのようにだまって水を飲むお客さんが多い中、必ず顔を見てにっこりほほえみながら「どうもありがとう」と言ってくれる女性客がいる。「日本にきていちばんうれしいことです」と彼女は言う。女性客が「人間対人間として心の通い合った友達と話すような気持ちで声をかけている」ことを留学生は敏感に感じ取っているという話である。

つまり、ここでも、「相手の顔を見てにっこり



きどき来る女性客のことでした。

かの女は、いつも客のようすを見ていて、コップの水が空になったのに気づくと、すぐに新しい水をさしてくれるのです。みんな、当然のこのようにだまって水を飲んでいました。

ところが、その女性客は、必ず顔を見てにっこりほほえみながら、「どうもありがとう。」と、言ってくれるのです。

「日本に来て、いちばん、うれしいことです。」

わたしは、その女性客は、客としてではなく、人間対人間として、心の通い合った友達と話すような気持ちで、声をかけているのだと思いました。かの女は、びんかんにそれを感じ取っているのでしょう。

わたしは、この二人のたったひとことの会話のかわされる美しい情景を、この目で見たいものだと思っています。

※ 気持ちのよいあいさつやことばかけができている人をさがし、紹介し合いましょう。

◎川越五郎 作/「気持ちと言葉」による

13

▲「気持ちとことば」より

ほほえむ」「どうもありがとう」という「スキル」の問題ではない。相手を思いやった「心のこもったお礼」が相手の心に響くのである。「心のこもったお礼」が「相手の顔を見てほほえむ」ことや「どうもありがとう」という「かたち」に表れている。心とかたちが一つになった例とも言えよう。

4 「スキル」と「心」を実生活で生かす

道徳は人とかかわり方を「スキル」として学ぶのではない。「スキル」の大もとには「心」がある。「ソーシャルスキルトレーニング」などの学習と道徳との大きな違いは「スキルを教えるのではなく、その裏にある思い(心)に気づかせる」ことにある。心を知ることでスキル(かたち)もさらに輝く。

道徳の時間は、副読本等の資料をもとに人との関係を考えたり、自分のあり方、生き方を考えたりする時間である。そこで学ぶことは多くは必要なものである。しかし、それを実生活でどう生かすかが大切だ。学んだことを相手との関係、かかわりの中でどう応用するかである。まさに「風と風と自分とのよりよい関係づくり」なのである。

心に残るひとこと

筑波大学附属小学校教諭 加藤 宣行



私の勤務する小学校では、3年生以上は毎年1回、3泊4日の宿泊合宿をすることになっている。清里に合宿寮があり、そこに学級単位で宿泊するのだ。引率教員とコーチ、看護師、クラスの子どもたち、そして寮の管理人さん以外はだれもいない。だから、時間の使い方はすべて担任に任される。これほどぜいたくな時間の使い方はない。担任の意向で、ハイキングに出かけたり、滝に入ったり、自由行動で近辺を班行動したり、電車に乗ってどこかに行ったり、それこそ自由である。自由だからこそ、自己責任も大きい。

子どもたちにしても同様である。例えば野外調理。何を作るか、食材はどうするか等から始まり、火おこし、片づけまですべてグループに任せられる。何でも作っていいかわりに、作れなかったら何も食べることができないということになる。火おこしに手間取り、食事にありつけるまでに何時間もかかってしまったというグループもある。

ひと月ほど前、私の担任する4年生の学級も、この合宿に行ってきた。私はなるべく自然に触れさせたいと考え、滝遊びや朝の散歩、ナイトハイク等を計画した。

1日目、あいにくの小雨模様。滝に行く予定の日だ。どうしようかと思ったが、思い切って行くことにした。5月とはいえ、高原である。肌寒い。滝の水しぶきを浴びながら、子どもたちは水かさの増した川の流れの中で冷たい水と触れ合った。



帰寮すると、管理人のご夫婦がお風呂をたいて待っていてくれた。冷えた体を温めながら、子どもたちはどんなことを感じたのだろうか。

翌朝、6時に起床。やはり雨が降っている。もやもやかなり、何となく空気が重い。今日予定しているハイキングの道中を思うと、何となく気分も重くなる。子どもたちも同じであったのだろう。

一人の子どもが、

「あ～あ、また雨か、ついてないな。」

というようなことをつぶやいた。そのとき、コーチのタキさんが、

人間にとってはいやな雨でも、喜んでいる生きものもいるかもしれないよ。

と言った。確かにそうである。晴れの日がよい日で、雨の日はよくない日だとだれが決めたのだろうか。それはあくまでも人間の都合であり、自然界にとっては、どれもが必要なものである。雨があって晴れがあるから、生きものはその生命を全うすることができる。人間だって自然の一部である以上、その原則から逃れることはできない。雨が降るから農作物は潤い、水不足に悩まされずに済むのである。この言葉は子どもたちの胸に深く刻まれた。

その後、子どもたちは（私たち引率の大人たちも）気を取り直してハイキングに出かけた。雨プロとして、寮の中でクラフトやゲームなどをして過ごすこともできたが、出かけることにした。子どもたちに、雨の中で自然がどのような表情をしているのかを見せたかったということもある。勢い込んで出かけたのはいいものの、靴はぬれて重くなるし、空が低くたれ込めたような感じで、どうしてもうつむき加減になる。人間、うつむくと気持ちも後ろ向きになるようだ。自ずと話し声もまばらとなる。黙々と歩くこと2、3時間。さすがに早めに切り上げて帰寮した。



翌日の予報は晴れであったが、夜に外を見やるとときおり激しい風雨が屋根をたたっている。

「これはどうなるかわからないなあ。」

「だれの行いが悪いのかな」

などと、いわれもない「戦犯捜し」が始まり、気分も消沈^{しん}ぎみである。そんな気分のまま、眠りについた。

翌朝、目覚めと同時に窓を見る。明るい。晴れた。それも、スコーンと空に抜けるような快晴。昨日と同じように、朝の散歩に出かける。同じ場所なのに、さすがに気分がまったく違う。自然の表情も、その中にいる人間の表情も。人間も自然の一部なんだなあと感じさせられる一瞬である。

タキさんが子どもたちに、気がついたこと（昨日との違い）を聞いた。子どもたちは、

・空が高い。

・明るい。

などと次々に答える。当然のことながら目に見えることが中心である。そこで、

「目を閉じてごらん」

と投げかける。予想（期待）する返答は、当然のことながら視覚に頼っているときには気づかなかったこと。例えば、

・鳥が鳴いている。

・風の音がする。

・木のおいがする。

等々である。

ところがところが、子どもたちの反応は私の予想をあっさりと上回ることになる。O君がつぶやくように、こんなことを言った。

森が喜んでいるよ。

これだから子どもはおもしろい。確かに大人が

不用意にこのような発言をすると、歯の浮くような「台詞」にも受け取られかねない。しかし、この状況で子どもが発したこの言葉は、妙に説得力をもって私の心に響いた。昨日・一昨日の肌寒く、低く重い空を体験しているからこそ言える言葉であると思うし、その状況を共有している仲間だからこそ、共感できるのかもしれない。

森が喜んでいる、確かにそうだなあと思った。風雨に耐え、力を蓄え、日の光を浴びて、深呼吸するかのように一気に枝葉を広げる木々の表情が目につかぶようだった。そして、その中で、きっとO君も喜びを感じていたに違いない。無意識のうちに自然の一部である自分を感じつつ。そのとき、きっと私たちは、O君と同じ思いを共有し、自然の一部としてそこに立っていたのである。

つくづく子どもたちの感性・発想はおもしろいと思う。そしてその中にいる喜びを感じるのである。

ふだん意識せずに積み重ねている体験、さりげない言葉、それらはさらっと流れてしまうものなのだが、ちょっと立ち止まって振り返り、共有することで、みんなのものとなって心にとどまり、ふとしたときに私たちの心によみがえる。

今日から6月だ。梅雨だ。私は雨がきらいだ。なぜなら、学校に行くとき、かさを持って歩くのがたいへんだからだ。でも、タキさんが言っていたように、どこかで喜んでいるものがある。カタツムリやカエルや植物は、きっと喜んでいると思う。

かくして合宿の体験は、子どもたちの心に深く刻まれた。