日文教育資料

成長する先生のための

指導のABC

文・絵　阿部宏行

未来をになう子どもたちへ
日本文教出版

成長する先生とは，自身に備わっている資質をもとに，自らの意志で自律的に対象に働きかけ，自らの能力を高めようとしながら学ぶ先生のことです。

授業は子どもを理解することからはじまります。

「教えてやる」という上からの目線では，子どもの心は開きません。

指導とは，「子どもが変わる瞬間に立ち合うこと」と捉えると，先生は，成長しようとする子どもを支える存在です。

成長に年齢は関係ありません。大人も子どもも，その成長は誰にも止められません。

大人になるために誰もが通る道があります。それを「人生」という人がいます。

この地球は「子どもからの借りもの」と，『星の王子さま』の作者サン・テグジュペリはいいます。わたしたちは，未来に向けて子どもたちに何が残せるのでしょうか。そのためにはまず，子どもの理解者になりましょう。心豊かで幸せな国を支える子どもたちのために，子どもの「学び」をいっしょに考えませんか。

※この本は，小学校を中心に書きましたが，幼稚園や中学校の先生方にも役立てていただければ幸いです。

もくじ

成長する先生のための

「指導のＡＢＣ」

第１部　子どもって

❶「あのね」という心のメッセージ …… 4
❷「聞く」ことは，考えること …… 5
❸「聞く」ことは，見ること …… 6
❹「聞く」ことはコミュニケーションの入口 …… 7
❺「どうせ」という言葉が聞こえたら赤信号 …… 8
❻「やだ！」という背景に何が …… 9
❼「いたずら」と「いじわる」の違い …… 10
❽ ほめられたいと感じているときに「ほめる」 …… 11

第２部　授業って

❾ 子どもの考えに「違い」はあっても「間違い」はない …… 12
❿「わからない・まよっちゃう」を大切に …… 13
⓫ ＜見直す＞ことの大切さ …… 14
⓬ イメージすること ～ if の大切さ～ …… 15
⓭「わかった！」（理解）を越えて「なるほど！」（納得）へ …… 16
⓮ 生活実感のある問題は熱心に考える …… 17
⓯ 授業の「かじとり」の役目 …… 18
⓰ 授業を構造的化する働きをもつ板書 …… 19
⓱ 学びはいつも未完型 …… 20

第３部　指導って

⓲ 教えるということ …… 21
⓳「まなざし」の効用 …… 22
⓴「つぶやき」・「ささやき」 …… 23
㉑ 授業を妨げるもの …… 24
㉒ １往復半が会話の成立の最低条件 …… 25
㉓「すごい」と「さすが」 …… 26
㉔ 考えの友だち …… 27
㉕「例えば」と「なぜなら」 …… 28
㉖「静かにしなさい」は，敗北の言葉 …… 29
㉗ 比べる先生は嫌われる …… 30
㉘「大人しい子ども」と「子どもらしい子ども」 …… 31
㉙ 他人に優しく・自分に厳しく …… 32

第４部　先生って

㉚「動く」と「働く」 …… 33
㉛ 大人の基本的な生活習慣 …… 34
㉜ スーツに白ソックス？ …… 35
㉝ 形から変える・形にあらわす …… 36
㉞「嫌い」から「苦手」へ …… 37
㉟ 立って話を聞くことの意味 ～もてなしの心～ …… 38
㊱「できない」理由を探さない …… 39
㊲ フットワーク・ネットワーク・チームワーク …… 40
㊳ からだも，ことばも，心も …… 41
㊴ 仕事が自分を育てる …… 42
㊵ 身につくということ …… 43
㊶ 委ねるという指導 ～先生の力量形成～ …… 44
㊷ あなたにかわれる人はいない …… 45
㊸ 自分を勇気づける言葉をもとう …… 46
㊹「おかげさま」で …… 47

子どものあのね

◆ないしょのあのね。「あのね。ここのどろに砂をつけると固くなるんだよ。」

◆うれしいあのね。「あのね。あしたキャンプにいくんだよ。」

◆びっくりしたあのね。「あのね。こーんなに，大きなバッタがいたんだよ。」

◆見てほしいあのね。「これ，ぼくがつくったんだよ。あのね，ここはね，押すと動くんだよ。」

◆困ったあのね。「あのね。○○ちゃんと帰るんだけど，妹はいやだっていうの。」

◆得意なあのね。「ぼくがシュートして1点入れたんだよ。」

◆怒ったあのね。「あのね。△△ちゃんがぼくたちの基地を壊したんだよ。」

◆来てほしいあのね。「ねえ，こっち，ウサギの赤ちゃんがいるよ。」

◆大変なあのね。「先生！ □□ちゃんが階段のところで転んで…。」

◆心配なあのね。「先生。◎◎ちゃんのけがどうなの？」

◆がっかりしたあのね。「あのね。雨が降ってきたから，だめになっちゃたの。」

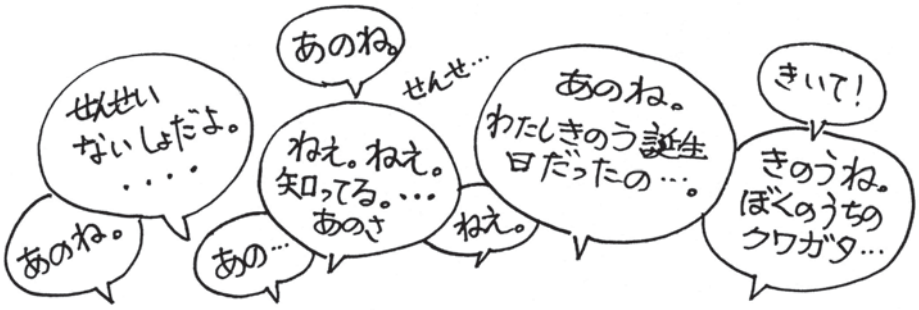
◆知ってるあのね。「あのね。仮面ライダーってね，お父さんの子どものころからいたんだって。」

◆泣きながらのあのね。「あのね。わたしはね，だめだっていったのにね。」

◆なにもないけどふりむいてほしいあのね。　「あのね。…。あのね…。」

あなたは，子どもから，どんな「あのね」を見つけ出せるでしょうか。

心のアンテナをいっぱいに広げてみましょう。



1 「あのね」という心のメッセージ

子どもには，いつも誰かに伝えたい「あのね」があります。大人も同じかもしれません。自分の気持ちを誰かに伝えたい，すきなあの人に聞いてほしいと思っているのです。

ですから，「あのね」ではじまる言葉は，自分の存在を認めてほしい，好意をもってほしいと思って発せられるのです。そして，子どもは「あのね」の言葉のあとにつづく「真意」を先生に聞いてほしいのです。先生との間に「あのね」といえる関係づくりが求められているのです。

４月当初，１年生が校門の前で，泣いています。泣きじゃくって言葉になりません。そんなとき，「どうしたの？」とたずねるだけではなく，先生の方で「あのね…」と，きっかけの言葉を投げかけると，子どもは続けて「あのね。今日ね。…わすれものしちゃったの」と不安な気持ちが伝えやすくなります。

「聞いてもらえた」ということは，子どもにとって，この上ない「安心」が伴うのです。その上で，子どもの「あのね」のあとの真意や背景を受けとりましょう。

子どもから「先生，あのね」といっていろいろ話してくれたら，もう互いに「すきだよ」という関係ができたのと同じです。そして，子どもに「先生も，大すきだよ」と言葉や態度など全身で伝えることです。

学校が一人ひとりの子どもにとって，心の居場所になっているかが大切です。「あのね」は，心の居場所を確かめる営みなのかもしれません。

「大すき」といえる関係づくりを心がけましょう。

2 「聞く」ことは，考えること

授業では先生の「問い」に対して，子どもたちが「答える」という形で成立しています。子どもたちは先生から発せられる「問い」や問題から，「おや？」という疑問をもち，考えるのです。その上で，自分なりに考え，判断して「答える」のです。ですから，どんな「問い」を子どもたちにもたせるかが，先生の役割といえます。もちろん，この場合の「問い」は，クイズの答えのように，イエス・ノーだけのあたりはずれで判断されるものとは異なります。「ああかな」「こうかな」と考え悩むような，適度な抵抗感をもった「問い」です。

このような子どもに『自分の考え』をもつことができるような授業づくりは，「生きる力」の内実である，自ら課題を見つけ，思考・判断し行動する子どもの姿を求めているといえます。

『自分の考え』をもつためには，基礎的な知識とともに「聞く」「見る」という態度が必要です。

このため，低学年のとき，親が子どもを学校に送り出す際に「先生のお話をよく聞くんですよ!」というのは，聞くということが「考える」という“学力”に大きくかかわっているからだといえます。そして，中学年では，先生の話だけではなく友だちの話も，自分の考えとの違いに着目しながら「聞く」ことや，自分の考えを付加するために「聞く」などというように，「聞く」ことにも成長が見られます。

高学年では，要旨をまとめながら聞くとか，大切なことは何かなと聞くような「聞き方」に変わっていくのです。

「聞く」ことは，思考力のスタートです。

3 「聞く」ことは，見ること

我が国の場合，就学前や入学当初にしつけ的な指導に多くの時間が費やされます。例えば，先生の目を見ながら話を聞くことや，手を膝の上に乗せてよい姿勢をとることなどです。これは，子どもが先生の姿を常に追う「常視率」を高めることに役立ちます。

そのため日本の場合，諸外国に比べて，先生を見る常視率が高いというのです。これは学習の理解を促進することに大いに役立っています。

でも，先生が話したあとに「先生!いま何っていったの？」と聞き返すことが多い場合は，子どもをしかるのではなく，先生自身の話し方に問題がないか考えてみてください。「話すとき，互いに向き合って話しているだろうか」「要旨をまとめて話しているか」「自分自身は，子どもの言葉を真剣に聞こうしているだろうか」というように反省材料になります。

「聞いていない」としかるだけではなく，話し方や聞き方の基本を押さえておくことが大切です。

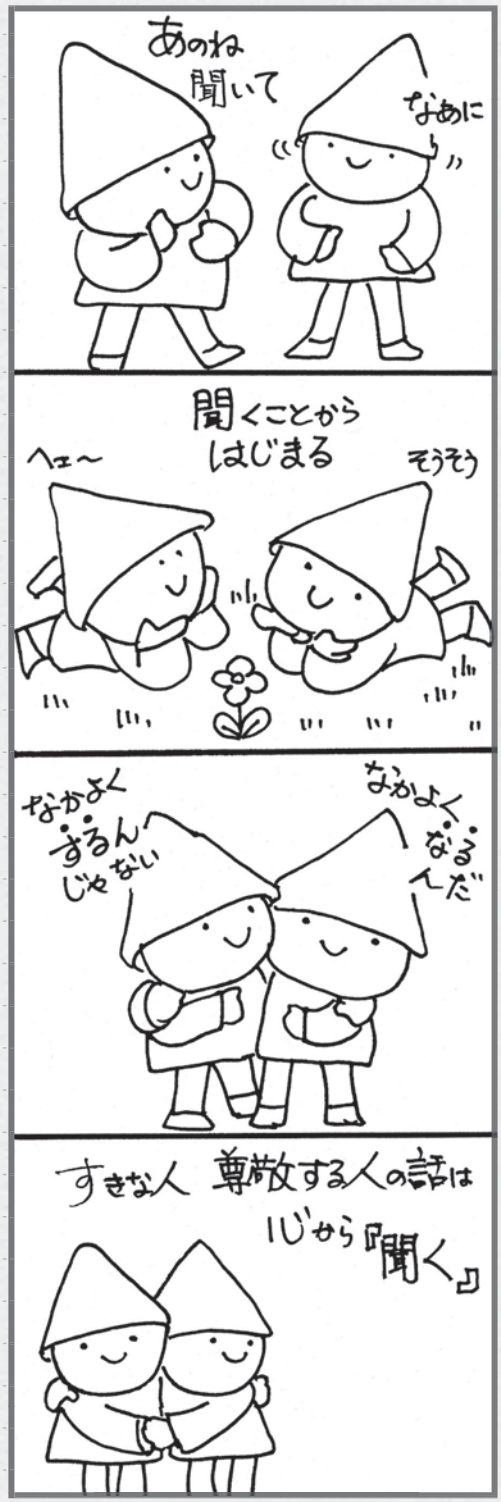
低学年など，「話」だけでは心に届かない場合には，「見る」「書く」など五感を通した意識づけが必要です。黒板に絵をかく，短い文章にしてノートに書かせるなどが考えられます。

「これから三つのことを話すよ。一つ目は…。二つ目は…」と，何より相手意識をもって話すことが大切です。

このように「聞く」ということに着目していくと，話を聞かないのは，子どものせいだと他人転嫁してはいけません。先生自身の，子どもの話を聞くときの態度はどうなのかと見直しを図ることです。日常において，自分の態度を見直すことになります。

指導は，「聞く」ことからはじまります。

4 「聞く」ことはコミュニケーションの入口



「聞く」ことは，コミュニケーションのはじまりです。話を聞くときには，相手に対して気持ちが向かっているということです。

相手を信頼し，尊敬している場合には，真剣に「聞こう」とします。反対に相手を好ましく思っていないときには，「聞いているふり」をして，その場をやり過ごそうとすることがあります。

「聞いてあげよう」という心のつながりを求めるところから，なかよくなることができるのです。自分のいいたいことだけを相手に話しても，一方通行で終わるだけです。

さて，それでは教室でどうするかというと，「聞く」ためにまず「見る」ことを大切にします。話す人を「見る」ことが，まず意識を向けることになります。話す相手を「見る」ことで，相手のいおうとすることを理解しようとする扉が開かれるのです。

古くから「相手の顔を（目を）みて聞きなさい（話しなさい）」といわれるのもこのためです。「聞く」ためには「見る」ことが必要であり，それは，相手のいおうとすることを理解しようとする「知る」ことにつながるからです。

そして，「知る」ことは，疑問を生み出したり，考えを深めたりするためのスタートです。知り得たことから，考えを深めてやっと「わかる」というところに到達するのです。見ること・聞くことが，心情にも，学びにも大きくかかわっているのです。聞き手のうなずきが，話し手の心を豊かにするのです。

「聞く」ことは，「思いやり」の入口です。

5 「どうせ」という言葉が聞こえたら赤信号

“自分をだめにする3D”というのがあります。それは，「でも」「だって」そして「どうせ」といった三つの頭文字のDをさします。この言葉が様々なところで聞こえるようになったら，子どもの行動や内面に注意を払う必要があります。

例えば，教室で友だちと喧嘩して，その理由をたずねたとき「でも，ぼくだけじゃないもん」「だって，◎◎ちゃんがやれっていったんだもん」と自分の正当性ばかりを主張し，相手の責任を厳しく主張するときなどの「でも」「だって」です。

これらの責任転嫁や他人転嫁は，いつも対象が相手に向けられていて，自己の行動を省みようとしなかったり，自分の責任から逃れようとしたりするときに出る言い訳の言葉です。

このままにすると，自分自身に対する素直さや責任感が育てられないばかりか，最後には「どうせ，わたしは悪い子ですよー!」という自己否定の考えにつながり，心を固く閉ざしてしまいます。こうなったら，どんな忠告や指導にも耳を傾けません。他から学ぶということができなくなりますから，人として成長することが難しくなります。

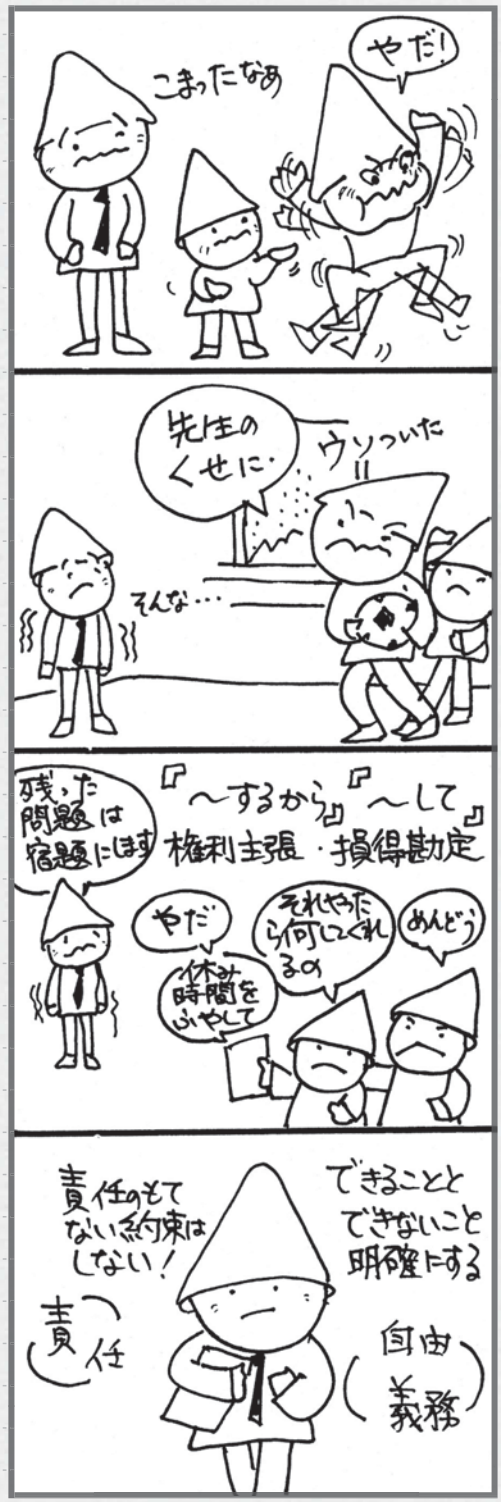
さて，「どうせ」に伴ってあらわれる言葉には，すべて人生に対する否定的な意味合いが込められています。あるいは絶望的な自己否定になってしまいます。行きつくところ，孤独感・無常感の袋小路に入り込んでいく言葉なのです。*1)

この解決策は，「認める」という行為を繰り返すことです。どんなことでも，その子なりの得意なことやよいところをほめてあげることです。この繰り返しから自己存在感が芽生え，少しずつ心が開かれていくのです。

他人転嫁は自己否定の入口です。

*1）板坂　元『日本人の論理構造』講談社現代新書　1971

6 「やだ！」という背景に何が…



「人間はみなわがまま」だともいえます。その「わがまま」をコントロールするためにあるのが「教育」ともいえます。

「やだ!」というのは，極めて自分を中心においたときに出てくることが多いものです。このほかに，子どもが，すぐに「～してちょうだい」などというのも気になるところです。この声の背景には，先生自身の子どもに対する態度に，これらを許す態度もあるのではないでしょうか。

また「先生のくせに!」などは，約束したことができなかった，何か引け目を感じている，自信がないなどの先生の消極的な態度や原因が考えられます。

もちろん，本当に子どもが「いやだ」と感じていることがありますから，見極めには，教師の恣意や偏見があってはいけません。自分の指導に自信をつけるには，やはり日頃の研修，努力，工夫そして信念，情熱など，どれも欠かすことはできません。

さて，「やだ!」の声に負けてしまうと，次には権利主張が強くなってきます。「勉強をするから，休み時間を多くして!」など，“通知表が上がったら○○買って”というような交換条件を交わすようなもので，学習本来の楽しさやおもしろさを“損・得”に置き換えてしまうようなものです。

「やだ!」「ずるい!」「～したら」が蔓延するのは，先生に甘え，そのことを許す先生のスキを子どもが見抜いているともいえます。先生は「約束できないことを思いつきだけでするな」ともいえます。

「やだ！」という声が出ないための指導を探ることです。

7 「いたずら」と「いじわる」の違い

教室に◎◎ちゃんの友だちの△△ちゃんが「◎◎ちゃんのくつがなくなったよ。誰かにかくされたんだ!」と大慌てで駆け込んできました。

「まだ，かくされたとはいえないでしょ」と友だちをたしなめながらも，どうしたものかと考え込んでしまいます。「いっしょに，探してみよう」とくつ箱のある玄関に急ぎます。◎◎ちゃんのくつは，玄関の片隅に雑然と置かれています。◎◎ちゃんは，とても寂しそうで，落ち込んでいます。

学級に戻り「いたずら」と「いじわる」についてみんなで話し合ってみます。「いたずら」と「いじわる」の違いに着目させながら考えます。

「いたずら」には，する側にはワクワク気分があります。された相手も笑って終わることが多いようです。けれども，「いじわる」の場合，する側はワクワクなのかもしれませんが，された側に決定的な違いがあるのです。された側は悲しい思いになります。

笑ってすませることのできる「いたずら」と，悲しい思いをする「いじわる」をハッキリと区別させ，された側の気持ちになって話し合いを進めることです。

相手の立場になって考え，行動する習慣を身につけることが大切です。相手の立場で考えることが，思いやりのある子どもの育成につながります。

相手の立場で考えることが，
思いやりを一歩進めることになるのです。

8 ほめられたいと感じているときに「ほめる」

わたしたち人間には，マズロー（1908年～1970年，A.H.Maslow アメリカの心理学者）がいうように様々な欲求があります。自己実現につながるような人間としての崇高な欲求はともかくとして，「自分のことを理解してほしい」「がんばったことを認めてほしい」「ほめてほしい」といった『承認の欲求』は子どもにとって，大きな励みとなります。子どものしていることをよく見て「ほめる」ことです。「ほめられたい」と思ったとき，ほめられた子どもは伸びるものです。

けれども，「ほめる」ことが学習面だけに偏っていたら，子どもは，見えるときだけ，学習のときだけに限定された行動をとるようになります。

生活面での努力や思いやりのある行動など，幅広く子どものよさを観察してほめることが大切です。これには，いろいろな場面でよさを認めてくれるという事実に裏打ちされた信頼感が大切なのです。

反対に「悪いことかな」「おこられるかな」と思ってやっているときには，それが当人に納得が得られると判断したら，ハッキリと「しかる」ことです。

感情的に「おこる」のではなく，説諭するように「しかる」ことです。これも，子どもが育つための大切なことなのです。

「しかる」ときの原則は，「そのとき，その場で」「短時間で具体的に」「他の子どもへの影響を考えて」などがあります。

もちろん，個別に事由が違いますから，対応は異なります。

承認の欲求を効果的に生かすことです。

※ 伊東　博『自己実現の教育　豊かな人間性の育成をめざして』明治図書　1980

9 子どもの考えに「違い」はあっても「間違い」はない

授業で先生が子どもに考えを問うたとき，子どもそれぞれの考えは保障されるべきです。

いろいろな考え方があることを子どもたちにも意識させ，認め合える状況をつくり出すことが大切です。考え方には，それぞれの子どもたちのもち味があるからです。

漢字の筆順のように，同じ答えになるようなものはありますが，「考え」に違いはあっても「間違い」ではありません。「違い」があるから授業でいろいろな「考え」を共有することができるのです。答えが違ったとしても，「誤答」として片づけるのではなく，その考え方を聞いて「○○さん，すごいね。みんなの気がつかなかったことまで話してくれたよ」など，全体に返したり，板書に位置づけたりして認めることです。

しかし，ときとして勘違いなど「間違い」は起こります。そこで，この「間違い（誤答）」をもとにして，学級全体に返し，さらなる学習のきっかけとします。

「○○さんはみんなにとってもよいプレゼントをしてくれたんだよ」といって「どうして，○○さんが，間違ったのか，その理由を考えてごらん」といって誤答に至った道筋をたどらせるのです。そうすると，「あ!わかった!」と見つけ出します。そして，最後が大切です。「○○さんが間違ってくれた“おかげ”で，みんなの考え方がはっきりしたでしょ。感謝しなくちゃね」と返すのです。間違いから学ぶことで，不明確だったところが見えてきます。このことが，深い理解へとつながります。

違いを認め，誤答を授業に生かすことです。

10 「わからない・まよっちゃう」を大切に

授業の中で「わからない」ということは，子どもにとって勇気のいることかもしれません。それでも，「わかりたい」と願って授業にとり組んでいる子どもにとって，「わかるように」指導するのが先生の仕事です。

先生にとって，授業の終わりに「わからない」といわれるのは辛いことです。「こんなに教えたのに…」と思わずつぶやきたくなるかもしれません。しかし，「わかる」喜びを味わうことは，「学ぶ」ことの意味を深く記憶にとどめることになります。

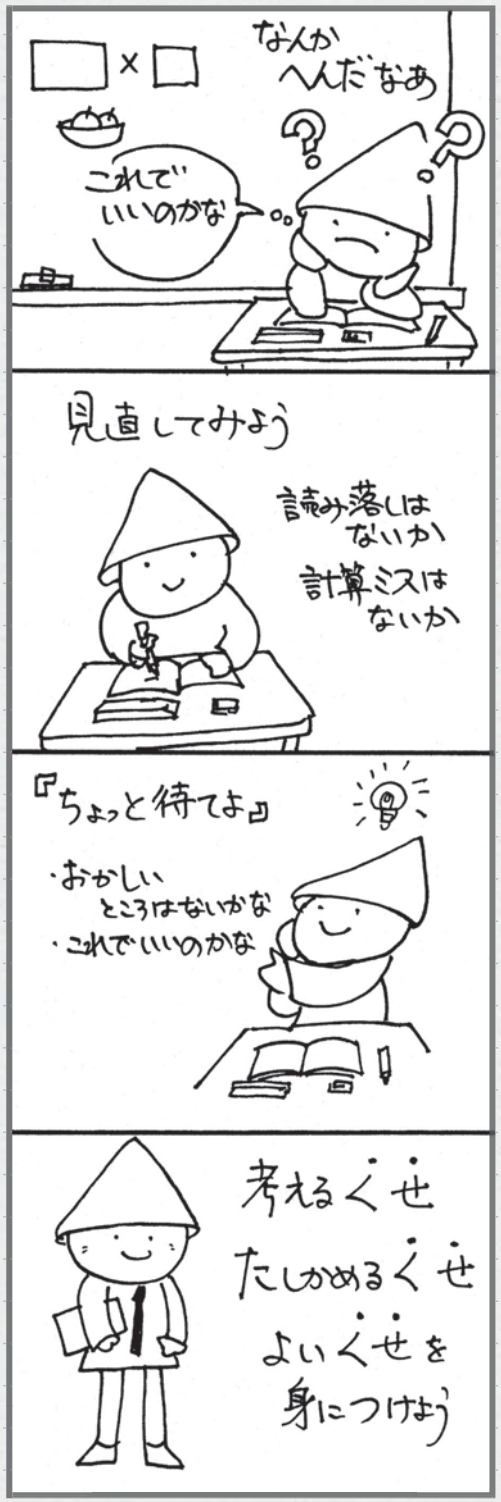
学校は「わからないことがわかる」「できないことができる」ようになる場所です。いい換えれば「わかる喜び・できる喜び」を共有する場なのです。

まずは，「わからない」といえる学級・授業づくりをめざすことです。そのためには子どもの言葉だけではなく，表情や態度まで読みとる先生の「眼」を鍛えることです。「いま，何を考えているのかな。子どもたちはわかっているかな」「この課題は，子どもの問題意識につながっているかな」など，常に子どもの意識や思いを探りながら，授業を行うことです。そんなときは，手を挙げて積極的に発言する子どもだけではなく，指名して子どもの理解度を確かめることも必要です。指名する場合には，指名する根拠をもつことが必要です。指名して，子どもが答えられないことが続くと，学ぶ意欲を失わせることになります。

成功経験は，向上心や意欲を高めます。そのためには，発言を求めるだけなく，ノートに書かせる時間を保障し，机間指導をして，答えが確実な場合にあえて指名して発表させ，友だちからの称賛をプレゼントさせる場を設けてもいいでしょう。「わからない」といえる学級づくりが大切です。その前提として，教室（学校）は失敗するところ，失敗を次に生かすところであることを，子どもの心に育てる必要があります。

学校は失敗が許させれるところです。

11 〈見直す〉ことの大切さ



テストの採点をしている際に，何人かの答案用紙の名前の横に，「正」の字を見つけました。これはテストをする数日前に，テストの間違いについて話をしたとき，「おっちょこちょいミスを克服するには，どうしたらいいか？」ということで，〈見直し〉をすることと，その〈見直し〉の証として，見直しのたびに，「正」の字を記録して，ミスを防ぐことを話したのです。そのあと，何人かの子どもが実行してくれました。

「見直しの質」にはそれぞれ個人差がありますが，“見直そうとする意識”をそこに見つけることができました。この「見直そうとする意識」は，テストのときだけに有効なのではありません。どんな場面にも生きていくものと考えています。

授業の場面でも，子どもたちと「ちょっと待って!」を使ってみてはどうでしょう。「本当におかしくないかな？」「このままで，本当にいいのかな？」と疑問を自分に投げかける機能をもつことを意図しています。ものごとが進むときに，自分の心に少し〈見直し〉のしくみをつくります。思いつきだけで答えを出したことに，「本当かな？」「違うかもしれないぞ!」と，一度まとまりかけた解決にふり戻しをかけることです。

日常の生活でも，ものごとを鵜呑みにせず「なんかへん？」という違和感を大切にすることです。違和感は慣れが生じると見えなくなることがありますから，常に新鮮な目で見つめ直す意識をもちたいものです。

「ちょっと待てよ」と立ち止まって考えてみませんか。

12 イメージすること　～ifの大切さ～

『仮想できる』(心にif：「もしも～」をもつ）ということを考えてみます。これは，「もし，こうしたら，こうなるだろう」という，未来を予測する力をもつということです。

大人はいままでの経験から，近い未来は予測できますが，子どもにはなかなかできません。例えば，幼児が食事をしているとき，机のはじにカップがあれば，大人だったら「いつもの動きから考えると…」と考えて奥へカップを移動し，机から落ちないようにします。しかし，幼児には予想は成り立ちません。もちろん，経験や運動機能も，まだ未熟だということもあります。

そうすると，小学生の子どもたちはどうでしょうか？「もし，こうすれば，こうなるだろう」と思うためには，いままでの経験から推測して，予想を立てなくてはなりませんから，なかなか難しいといえます。そのため，やってしまってから「反省」というのが多くなります。

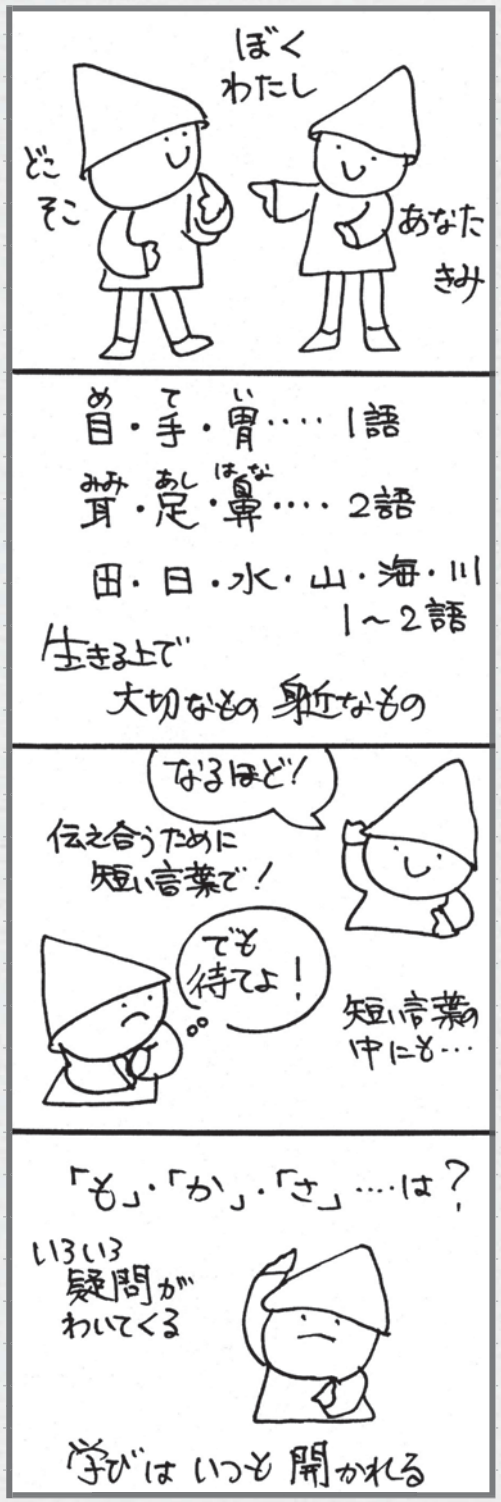
子どもはいつもイメージする力を鍛える練習をしていると考えてみると，学校はその失敗を次に生かす場なのかもしれません。大人も，経験の少ないものに関しては同じです。このように「経験」から学んだことの多くは，失敗から学んだといえます。失敗したからこそ，前もって心の準備ができるので先も読めるのです。

世の中にも“先見性がある”とか“読みが深い”などといわれる人がいます。これらも様々なデータがインプットされ，それが効率よくとり出され，行動となってあらわれるからなのでしょう。そこにいたるまでには，いくつもの失敗があったということです。

子どもはその失敗をくり返していると考えると，その子のつまずきにも，広い心で指導することができます。

イメージする力（仮想する力）を鍛えてみませんか。

13 「わかった！」（理解）を越えて「なるほど！」（納得）へ



人類が言葉というものをもち，互いの意思が少しずつ言葉で通じ合えるようになった時代には，何より大切なものを短い言葉にし，会話をしたのではないでしょうか。

英語の「わたし」の一人称は「I」，日本語も身体の部分の目，手などは1語。耳，足，鼻などは2語。そして，身体の多くは3語以内で表現されています。

また，田，山，川，海，米など，生活に関係が深いものほど，短い単語で表現されています。これは，言葉の発生・発達に極めて関係が深く，英単語の発生・発達も，同じようなことがいえます。

これらは，言葉がいまのように発達していない時代において，大切なことを的確に伝えるための知恵だったのでしょう。

さて，この話を聞きながら「なるほど!」という言葉を心の中でつぶやいたでしょうか。

この「なるほど感覚」が大切なのです。

算数などの問題を解いたときは，「わかった!」とか「できた!」というつぶやきになるでしょう。そして，「わかった」ことを他のことにも応用できたときに「なるほど」となるのです。

それでも，もっと欲をいうと，「でも，ちょっと待てよ!?」と考えて，先ほどの身体の例では短い言葉ほど重要性が高いというけれど，「か」は？「う」は？…など，どうなんだろうと「疑問」が湧いてきます。

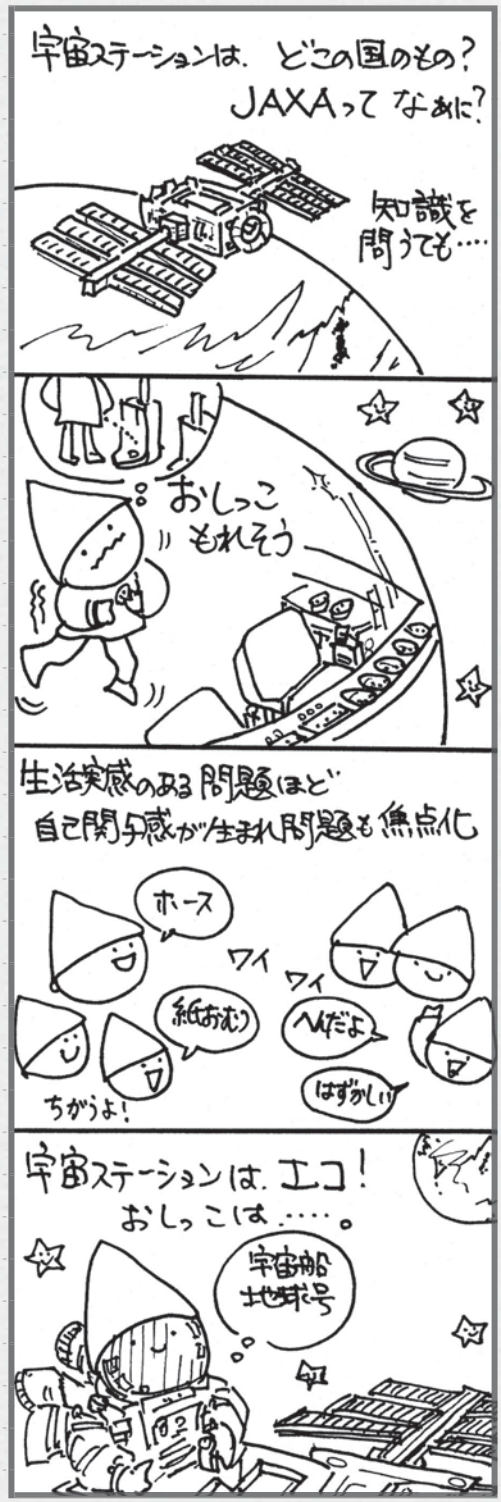
これが新たな問題となって調べてみようかなとなるのです。「学び」は，新たなる扉が開かれていくことなのです。*1)「なるほど」から「ちょっと待てよ!?」というプロセスを大切にしたいものです。

「なるほど」というときには，感動（心情）と論理が効果的に働いているのです。

「理解」に実感が伴うと「納得」になります。

*1）佐藤　学『学びの身体技法』太郎次郎社　1997

14 生活実感のある問題は熱心に考える



「なるほど」という感覚を育てようとするとき，「なるほど!」にいたるまでのプロセスを醸成する必要があります。例えば，宇宙ステーションを題材にして問題をつくろうとします。子どもにとって，宇宙ステーションは，生活実感を伴いませんから，「全長は何メートル？」などと聞いても，よほど宇宙ステーションのことを研究している子どもぐらいしかわかりませんし，興味のわく問題でもありません。また，反対にみんなが知っている簡単すぎる問題を聞いても同じです。

それでは，無重力状態のことを理解させた上で「宇宙飛行士たち“おしっこ”はどうやってするのかな？そして，その“おしっこ”どうやって始末するんだろう？」と聞いたら，子どもたちはいろいろ想像し「考えよう」とします。

おしっこは，生活実感があるので，誰もが考えることができるのです。これは「暗黙知」*1) としてあるものを生かすともいえます。共通項として言葉や絵，図として意識させる「形式知」とするのです。そして，みんなで考えるのです。

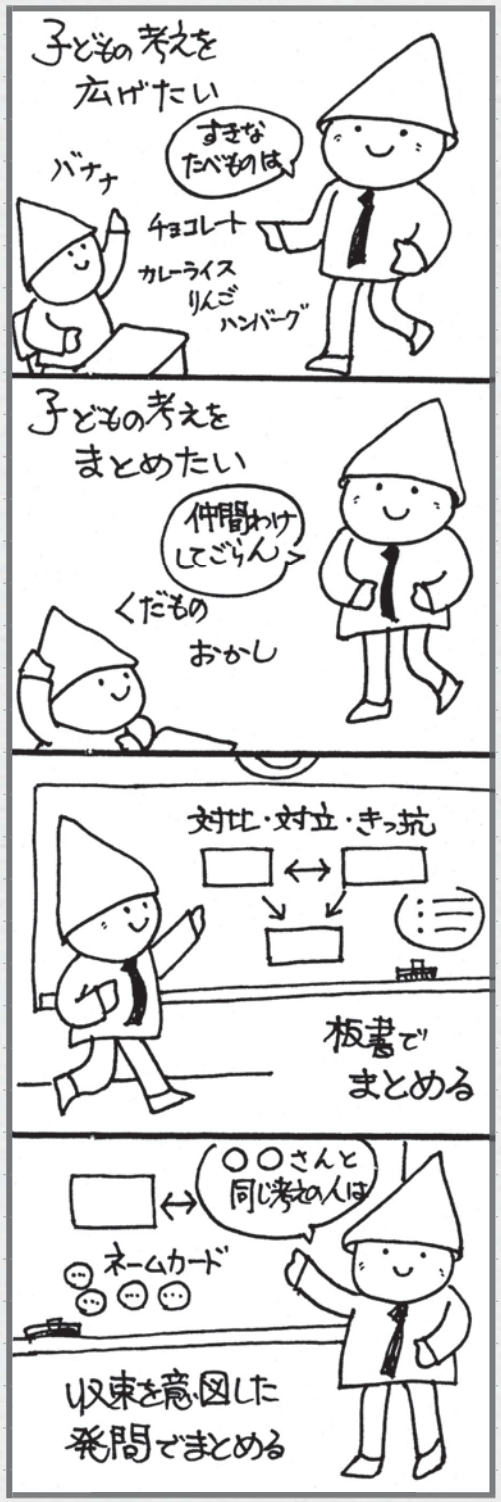
「紙おむつかな？」「なんだか恥ずかしいよ」…「ホースみたいので吸って外に出すのかな？」「そんなことしたら宇宙がおしっこだらけになるよ」など，生活実感を伴った課題の場合には，子どもたちの追求はなかなか終わりません。このような「問題づくり」ができたとしたら，楽しいですね。

この宇宙ステーションは，「宇宙の小さな環境都市」といわれるくらい，リサイクルやゴミをなくすることにかけては，先進的なモデルといわれているそうです。さて，そうすると「おしっこ」は，どうリサイクルして利用するのでしょう？

実感の伴う問題は追求する意識が高くなります。

*1）野中郁次郎『知識創造企業』東洋経済新報社　1996

15 授業の「かじとり」の役目



授業における先生には，問題を出して，子どもの自由な考えを広げ，深めさせる大切な役割があります。

子どもらしい様々な考え方を出させようとする，拡散的な思考のかじとりがあります。しかし，授業のねらいから外れ，広がり過ぎて混乱し，あげく子どもたちは迷い「先生，何とかしてよ」と心の中でつぶやいている授業もあります。こんなとき，収束的な思考のかじとりが必要になります。

例えば，「どんなくだものがすき？」と尋ねると，「みかん，りんご…」とどんどん広がっていく場合に働く力が拡散的な思考力です。次に，広がった発想を収束させるために，「チョコレート，みかん，アイスクリーム，バナナ，ぶどう…」を仲間分けし，どんな仲間になるかを聞きます。「くだもの」や「おかし」または，カタカナとひらがななどというように，収束的な思考力が働きます。いろいろ考えてほしい場面か，まとめる場面かによって，先生のかじとりも変わります。

【授業づくり】で合わせて考えると，①授業の山場に合わせて，「対比」「対立」「きっ抗」など問題が際立ち明確になるものを教材化する，②意見が出やすい環境を整え（間違いも聞き入れる，些細なアイデアでも認めるなど），その上で，一問一答ではなく拡散的な思考を意識した発問や子どもの考えを認めほめる指導を行う，③意見がたくさん出たとき，先生は「どの意見と，どの意見が同じかな」「□□さんと似た意見はないかな？」「違う意見はありません？」など収束を意図した言葉かけを行う，④板書を効果的に利用し（関連を線で結ぶ・色チョークで強調する・似たような意見は予め予測して，同じ様な場所に書き囲むなど），様々な手段で学習のまとめを図ることです。

収束場面では，ただ呆然と成行きに任せず，解決に向けた努力をすることが大切です。

拡散的思考と収束的思考を使い分けてみましょう。

※ 恩田　彰『創造性開発の研究』恒星社厚生閣　1980

16 授業を構造的化する働きをもつ板書

授業における板書の役割は，子どもにとってとても大きいということを認識すると，自分の授業が変わります。板書はメモではありません。

なぜならそれは，授業を終えたあとに，教室の後ろで黒板を改めて見てみると「この板書を子どもたちは見ていたのか」という反省とともに，授業がまとまっていたか，構造化されていたかなどが見えてくるからです。

そのためには，指導案を考えつくるように「板書案」を大いに利用することが大事です。そうすると，どこでどんな発問が大切になるか，子どもの意見をどのように位置づけたらいいかなどが，「反応の予測」とともに先生の役割がはっきりしてきます。板書は，子どもに「学習のまとめ」を視覚的に訴えるものです。

板書では，「大切なことは，まん中に書く」「線で結ぶのは，関係を表す」「色チョークは強調」「字の大きさを変えることでも授業の幅は広がる」など，その工夫の仕方はいくつもあります。

もちろん，板書は先生だけのものではありません。子ども参加型の板書も，どこに，子どもの意見や実際に書かせるかなど，検討しておく必要があります。低学年などでは，身長を考慮して，台を準備したりすることも大切です。

板書のコツを学ぶには，まずは，同僚の先生の板書を見ることです。廊下越しの板書，放課後の板書探索など，「なるほど!」と思う板書に出合ったら，そのコツを聞くことです。また，子どもにとって見やすい板書とは，どんなものであるか，自分自身の板書を子どもの側から見てみることです。文字の大きさ，わかりやすさなど課題が発見できます。授業前の教材研究で，板書するときの立ち位置，筆順なども実際に確認しておくことが大切です。

板書は授業を構造化する役割をもっています。

17 学びはいつも未完型

脳科学者の養老孟司は，自分が知ろうとしないことは自主的に情報を遮断するといっています。また，これは常識だから，とか，自分は知っているなどの「思い込み」も同じです。

生きる力の中核には，主体的に「考えること」の大切さが謳われています。「主体的に考える」ということは，学びは連続するものであり，問いの連続であるということです。学ぶことは，新しい世界が開かれることです。学ぶたびに発見があり，疑問が生まれ，新たな課題を解決したいという欲求が生まれることです。

知識や理解が豊かであることは，学びを豊かにします。学びたいという主体的な動きは，好奇心などの感覚や情意にかかわることが重要だいうことです。「学校教育法」第30条に規定された学力にも，探究する態度が明記されています。

「わからないこと」が恥ずかしいのでなく，わからないのに，「わかっているふりをすること」「わからないままにすること」がいけないのです。

さらに養老は「個性」は脳ではなく身体に宿っているといいます。しかし，現在ではそれがまったく逆転して受け止められていて，心（意識）にあると考えられています。それと同じ勘違いが「情報」についても起こっています。一般に，情報は日々変化し続け，自分は変わらない，と思われていますが，これはまったく逆で，情報こそが不変であり，日々変化しているのは自分自身だというのです。昨日のわたし，今日のわたしは，明日になったら，もういないのです。これは，日々変化する自分自身に可能性を見出そうとしているといえます。＊1)

人間の成長は，とめることはできないのです。

わかっているふりをしないことから，学びははじまります。

※ 養老孟司『バカの壁』新潮新書　2003　＊1）養老孟司『養老孟司の＜逆さメガネ＞』PHP新書263　2003
※ 西村克彦『わかったつもり　読解力がつかない本当の原因』光文社新書222　2005

18 教えるということ

大村はまは，いっしょに遊んでやれば，子どもと同じ世界にいられるなどと考えるのは，あまりに安易すぎるといいます。「もっともっと大事なことは，研究をしていて，勉強の苦しみと喜びをひしひしと，日に日に感じていること，そして，伸びたい希望が胸にあふれていることです。私は，これこそ教師の資格だと思います。」*1) といっています。

学校においては，授業を通して行われる研究も研修も同意義だと思います。子どもを理解すること，授業を進めること，教材研究からより深い教科理解をすることも，先生にとって必要な要件だからです。

さらに大村は，「忙しいから研究するひまがない，ということをおっしゃる方がいます。私は，これは多くの場合，口実にすぎないのではないかと思います。忙しいなどということは理由になりません。生きている人はみな忙しく，忙しくないのは病人か，役に立たない人かのどちらかです。むしろ『忙しい仕事は忙しい人に頼め』といわれています。忙しければ忙しいほど，その人に能力があるからです。（中略）学ぶということから考えると，『若いから研修会に集合させられたわけではない。若いから，若い時代をどうやって持ち続けるか，いつまでも若くいるにはどうするか，ということを学ぶためだ』と思ったほうがよいかと思います」と，厳しくも先生としての資質や能力の向上を願っています。

先生にとっての研究の場は，教室であり，授業は研修の場でもあるのです。どんな研究や研修でも，子どもから学ぶという姿勢で臨み，授業が，子どもも自分も育てるという姿勢を貫きたいものです。

先生の魅力は，仕事や授業で磨かれるのです。

*1）大村はま『新編　教えるということ』筑摩書房　ちくま学芸文庫　1996

19 「まなざし」の効用

「子どもの目を見て話していますか？」「子どもの意見を，目を見ながら聞いていますか？」など，目に関する教育的価値はたくさん論じられています。「目は口ほどにものをいい」「目は心の窓」などもそうです。もちろん，これらの目は単なる「眼球」を指しているのではありません。互いに意思を通じ合うという精神的な行為である「まなざし」を指しています。目と目で相手の意思を感じ察することです。*1)

サッカーの試合などでも，パスを出すタイミング，ポジションなども，この「アイ・コンタクト」によって行われます。その根底には，互いの信頼関係と，練習などによって磨かれた経験やセンスがあります。

どうでしょう。実際の授業において，子ども一人ひとりの「まなざし」に対して，自信をもって受けとっているでしょうか。この「まなざし」のやりとりこそが，コミュニケーションにおける最大で最高の技術なのです。

その「まなざし」において，子どもの意識はどこに向いているかを察した上で，「発問」が提示されることになります。それは，先生が「問題」を話したら子どもに伝わったというようなものではありません。しぐさや表情などの態度も含め，子どもにわかってもらうために最大限の工夫と努力によって行われるのが「発問」です。

発問は，クイズのような「質問」とは異なります。子どもの思いをふくらませたり，考えを深めさせたりする教育的な意味と役割をもっているのです。

話すときは，目で話す・顔で話す・身体全体で話す・声に表情をつけて話す，という姿勢で臨みましょう。

発問は，教育的な意味と役割をもっています。

*1）吉本　均『授業成立入門　教室にドラマを!』教育新書　明治図書　1985

20 「つぶやき」・「ささやき」

考え悩んだり，驚きやおや？という疑問が心の底からわきあがって来たりしたときに，わたしたちは「つぶやき」という自然な行為に及びます。この「つぶやき」は自分の中に立ち上がる「もう一人の自分」(メタ認知)ともいわれます。そして，確かめたくて，まわりの人に本当かどうか，適当なことかどうかを「ささやき」聞いてみます。このように，「つぶやき」と「ささやき」は人間の自然な行為なのです。

そのため，この「つぶやき」と「ささやき」をいかに授業に生かすかが大切になります。なぜなら，「形式的な発表のし方」「手を挙げてから…」などにこだわり過ぎると，本来“子どもの考え”によって進められる授業が，先生主導の形式的なものになってしまう恐れがあるからです。

どれだけ子どもの「つぶやき」が聞きとれる「よい耳」をもつ先生になれるかが重要なのです。

つまり，気持ちの発露と，誰かに伝えることは，根本的に違うのです。虹を見て「きれい…」とつぶやくのは，感性の領域です。その気持ちを誰かに「ほら見て，虹が出ているよ。きれいだね」というのは，伝達なのです。*1) そして，「どうして虹は見えるのかな」とつぶやくのは，「なぜ」「どうして」という認知や認識の分野に移行しているのです。

まず，「感性」(共通感覚・体性感覚) で感じとる，その上で，表現や論理が生まれるのです。感性がすべての基盤になっているのです。

レイチェル・カーソンは，特に子どものころの「感性」について，「知ることは，感じることの半分も重要ではない」*2) といいます。感性豊かな土壌に，知識や知恵の種子が育つのです。

感じとることの大切さを先生が自覚することです。

*1) 吉本隆明『定本　言語にとって美とはなにか』角川選書　1990
*2) レイチェル・カーソン，上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』新潮社　1996

21 授業を妨げるもの

「私語」・「忘れもの」・「時間にルーズ」の三つは学力の低下となるばかりか，指導力の低下につながります。

この三つを先生の責任と捉えてみると…

私語…授業がおもしろくないから，子どもの意識と遊離しているから，わかるように説明していないから，子どもを見ていないからと，「自分の授業」を分析・反省する材料となります。先生自身が子どものときに授業を受けていて，つまらないと思ったことはありませんか。台本を読むかのように，ただ話す先生など，自分がそうなっていないか反省するところからはじまります。反対に，時間を忘れるほど夢中になった授業には，どんな要素があったのか考えてみましょう。具体的か視覚的か，話し方にめりはりがあるか…いろいろありますね。

忘れもの…「忘れもの表」を貼って○×をつけても，本質的な改善はされません。「忘れものはするものだ」という前提のもとに，忘れさせない工夫をどれだけ事前に先生がするのかが重要です（明日すぐもっておいでと先生は簡単にいうけれど，それぞれの家庭にも事情はあります。家庭が問題だとは決していえません）。事前にプリントを配布する，連絡帳に記入する，電話連絡するなど，すべきことはまだまだあります。

時間にルーズ…約束を守らせるために時間を有効に使うよさを自ら実践してみせる（朝の会の前には教室に必ずいて健康観察をするなど）。時間に関する目的意識をもたせる。時間に関してよいことがあったら「ほめる」。例えば，朝の会を自分たちから時間通りにはじめた，掃除が昨日よりも早くきれいにできたなど，ほめることで時間に対する意識も変わります。

どれも，先生が日常的に指導すべき学級経営の基本です。

まだまだ，すべきことがあるという気持ちで臨むことです。

22 1往復半が会話の成立の最低条件

授業などで，先生が「じゃあね」といって授業の展開を図ることがあります。

「じゃあね」は，話題を転換するときや別れるときなど，次の事態を起こしたいときに発せられるかけ言葉です。これは，授業の中で，他からの異なる視点で見直し解決の道筋をつけようとするときに有効です。しかし，先生の思う方向へ展開を引き入れたいとき，子どもの意識とは無関係に「じゃあね」と投げかけて，子どもの追求しようとする問題意識を寸断することがあります。このように，「じゃあ」は有益にも無益にも働くのです。「じゃあ，きみたちの考えは○○なんだ。でも～には…」と授業にゆさぶりをかけることもできるのです。

会話の基本的な成立条件は，「1往復半」といいます。それは授業において先生が“投げかけ”子どもが“反応する”そして，その反応に対して“ほめたり”全体へ返したりする投げかけの「半」が会話や授業を継続させるのです。これは対人関係としても「コミュニケーションを成立させるコツ」でもあるのです。長電話が得意な人は，この「じゃあ，これで」をいわないのです。

秋のことです。1年生が花壇で，次の年の春に咲くチューリップの球根を見つけました。ある女の子がその球根を見ながら何かつぶやき，熱心に見つめています。

学習時間も終わってしまいそうなときでしたから，「じゃあ，かえるよ」といおうと思いましたが，思わず聞いてみました。そうすると，「どうして，春になるとあんな綺麗な色をした花が咲くんだろう？」「色はどこにあるの？」と聞くのです。「これ調べてもいい？」「もっとないかな？」「割ってみてもいい？」と次々に，その子の興味は広がります。

「じゃあ，かえるよ」と話して，子どもの考えを聞いていなければ，こんなすばらしい子どもの発想に出合うことはできませんでした。

会話をつなげる工夫を考えてみましょう。

23 「すごい」と「さすが」

わたしたちには，知らず知らずのうちに発する言葉があります。「やっぱり」「ほんと？」などではじまる言葉です。これは，思っていたことと同じだったり，違っていたりすると，思わず出てしまう言葉です。

同じように人物評価をして，思わず言葉にするのが「すごい!」と「さすが!」です。その違いはどこにあるでしょう。例えば，イチロー選手の場合，大リーグ1年目の米国での評価は，「すごい」の連発でした。けれども日本では，「さすが」という評価でした，そして，米国でも2年目からは「さすが」という評価に変わりました。これは，その人に対する「見方」が変わったことを示しています。

いままでに経験したことがなく，はじめて出合った驚きや感激した場合には，「すごい」という言葉が発せられます。そして，何度も見聞きすることで，やがて「すごい」は「さすが」という言葉に変化します。

「すごい」という言葉を出させることはできても「さすが」というまでに至るには，常に努力すること，向上心をもち続けることなどが必要です。「さすが」は，その人物を肯定的に捉え，誰もが認めるという土壌が前提にあるということです。

学級においても，一人ひとりの子どもの「すごい」を見つけ，「さすが」にまで，高めるのが指導です。「◎◎さん，すごいね。でもね。先生は，ずっと前からがんばっていたのを聞いていたんだよ」「先生はさすがと思ったよ」「みんなのすごいを得意なことにする，さすがにしようよ」。

先生の「すごい」は何ですか，
どんな「さすが」がありますか。

24 考えの友だち

特に，低学年では先生の発問に対して，子どもたちは積極的に応えようとして，盛んに手を挙げます。そんなとき，誰かに指名して答えさせると，違う方で「いわれた!」などのつぶやきが聞こえます。自分を主張し認めてもらいたい低学年ではよくあることですが，これをいかにプラスに転じさせるかが，学級経営の一つでもあります。

それは指名する前に「△△さんの考えが，自分と同じ考えだったら拍手をしてあげて」といっておいてから指名するのです。そうすると自分の考えと，友だちの意見が同じか違うのか聞こうとする意識が生まれます。自分の考えを話すことも大切ですが，話の内容について，自分の考えをもとに，違いや共通性を聞き分けながら話を聞こうとすることが大切なのです。

また，拍手を受けた子どもは，大喜びです。次は，わたしが友だちの意見に拍手してあげようという気持ちになります。

さらに，「座席が離れていても，クラスの人が多くても，同じ考えをする友だちっているんだね。『考えの友だち』だね」とつけ加えると，どの友だちの考えも聞こうとする姿勢が生まれます。また，拍手することで称賛が生まれ，どちらも喜びに変わります。

どんな場面においても，喜びに変えてあげる工夫を考えることが大切です。否定的なことも，考え方一つで，肯定的なことに変化するのです。

コップの水は同じ半分でも「水は半分しかない」のか「半分もあるのか」と考えるのか，あなたはどっちですか。

心のもちようで，ポジティブにすることができます。

25 「例えば」と「なぜなら」

話のわかりやすい先生とわかりにくい先生がいます。話している内容は同じようなことでも，伝わってこないからです。

その解決策の一つに，「例えば」と「なぜなら」のサンドイッチがあります。「具体的な例」と「理由や根拠」を組み合せて相手に伝えるサンドイッチのことです。抽象的な話は，なかなか理解するのが難しいものです。それでも，具体になると「そういうことか!」ということがあります。

何が違うのかというと，具体になると「映像」が目に浮かぶのです。「授業において目標を立てて，授業の目標に到達しようとする子ども一人ひとりの学習のスタイルが違いますから，その学習スタイルを認めることが大切です」という話があったとしたら，どうですか？わかりますか？「例えば，学習を山登りに例えると，授業の目標が頂上です。子どもの登り方にはいろいろあります。ある子どもは地図を片手に，単独で木々の中を直線的に登ります。ある子どもは，既成の道路を確実に登ります…」「ですから，子どもたちが考える場で『ノートに書く』という活動を保障することが大切なのです」というように，具体を組み合わせながら話します。こうすると，映像をつくり出すという利点が，効果をもたらします。言葉だけの羅列では具体的なイメージはできませんが，映像を伴うと理解しやすいということです。

たとえ話や四字熟語，あるいは，ことわざなどに置き換えて，わかりやすく伝える方法を身につけることが大切です。ただ，そのたとえ話がおもしろくても，伝えたい趣旨が伝わらなかったとしたら意味がありません。

「例えば～（例示）」と「ですから（理由・根拠）は，～だよ」を活用してみてください。

26 「静かにしなさい」は，敗北の言葉

先生が子どもに向かって，いってはいけない言葉があると，大村はまが書いています。*1)

◆「静かにしなさい」

「能力がなくてこの子たちを静かにする案も持てなかったし，対策ができなかったから，万策つきて，敗北の形で『静かにしなさい』という文句を言うんだということを，私はかたく胸に体しています。（中略）ほんとうに自分を深く責めながら，自分の無力を心から恥じて，その思いの中で，仕方ないから『静かにしなさい』と言うのです」（大村はまの言葉）。

簡単に「静かにしなさい」と発していませんか。とても重い言葉だと感じることから指導がはじまります。

この言葉を使わなくても，子どもが話を聞く態勢をどうつくるかが，先生として力量といえます。あなたには，この言葉を使わずに，子どもを集中させ，静かにさせるポケットが，どのくらいありますか。

◆「わかりましたか」

また，「わかりましたか」と聞くときの先生には，子どもたちに真剣な答えを期待していないという，先生自身の甘さがあると書いています。

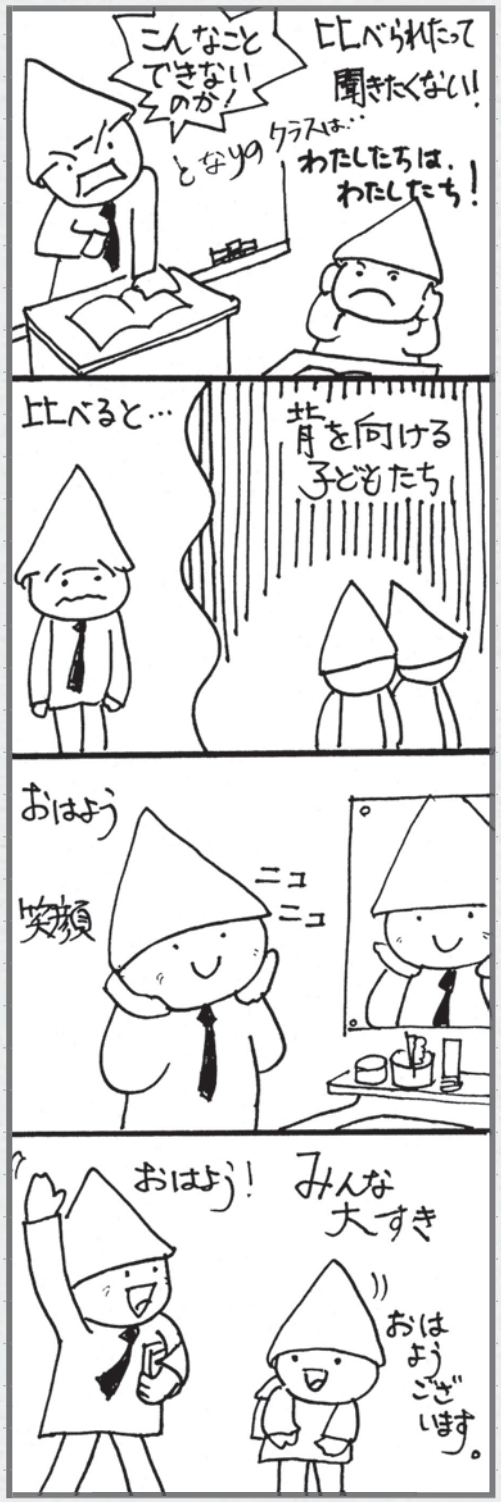
子どもにわかってもらう最大限の努力と方法を駆使しても，子どもの理解が思うように至らなかったことは何度も経験することです。

しかし，授業の最終場面で「わかりましたか」と聞くとしたら，先生の威圧でしかないのです。これも，先生の敗北だと認める気持ちが，指導力の向上につながるのです。

指導力を向上させるのは，「子ども」であり「授業」なのです。

*1）大村はま『新編　教えるということ』筑摩書房　ちくま学芸文庫　1996

27 比べる先生は嫌われる



クラスの子どもたちとうまくいかない理由の一つに，先生のなにげない言葉があります。

「前に教えた子どもたちは，こんなこと，簡単にできた」「転勤前の学校の子どもたちは，話をよく聞いた」などの言葉を耳にします。常に比較する対象の方が良くて，目の前の子どもたちが，まるで，どうすることもできない問題を抱えているような，先生の愚痴の発露にしている，なにげない言葉のことです。

子どもたちには，以前の子どものことも，転勤前の子どものこともわからないのに，常に比較されるとしたら暗い気持ちを蓄積させてしまいます。このようなことが毎日続いたとしたら，学級がうまく機能するわけはありません。比較は「不満」のもとになるのです。

「くち」に，心の濁点がついて「ぐち（愚痴）」になるのです。先生から発せられる言葉は，目の前の子どもたちに対し，愛情をもって接する基本姿勢から発せられなければなりません。

子どもたちは先生に認められたいと考えています。誰かと比べるのではなく，まっすぐ見つめてほしいのです。甘やかして，しかることをいさめているのではありません。理由のある厳しさと優しさは，子どもの成長にとって大切なことです。

子どもは比べられることを嫌います。

具体的には毎日「大すきだよ」「素敵だね」「こんなすごい子どもたちと出会ったことがないよ」と，声に出して話すことです。不思議とすきになってくるものです。

朝，鏡に向かって，自分自身に「おはよう」と笑顔で声に出してみませんか。そして，学校で「みなさんおはよう。さあ素敵な一日のはじまりですよ」と笑顔であいさつしてみましょう。

「すきだよ」を声に出してみましょう。

28 「大人しい子ども」と「子どもらしい子ども」

「大人（おとな）しい子ども」は，文字通り「大人のような子ども」です。いいつけを守り，先生や親から見ると手のかからない子どもかもしれません。しかし，わたしたちは「大人らしい子ども」を求めていいものでしょうか。大人のいいなりにさせることを第一に考えてしまうと，指示や説明が多くなります。子どもが自分自身で考え，判断すべきことまで奪いとってしまうことになりかねません。

わたしたちは，子どもの時期を過ぎ，いつか大人になりました。どうやら，大人になると，子どものころのことは忘れてしまうようです。「子どもらしい子ども」は，子どもの時間を存分に生きる子どものことです。

小説『星の王子さま』*1) の「うわばみ」は，大人になって，「うわばみ」に見えなくなっても，「うわばみ」に見えていた時代のことを忘れてはいけないと訴えています。

大人のわたしたちは，子どもに戻ってみたり，考えたりすることはできません。それでも，戻れないことをわかった上で見守ることはできます。「ゆっくり大人になりなさい」という心構えが，大人には必要なのではないでしょうか。

さて，「子どもらしい子ども」とは，どんな子どもを想像しますか。ほら，教室のあの子のことです。一般論や理想を考える必要はありません。どんな環境で，どんな養育を受けたら，こんな子どもらしい子どもに育つのだろうと思う子どものことです。そんな子どもが，教室にはたくさんいるはずです。見方を変えてみると，子どもらしい子どもの姿がたくさん浮かんでくるはずです。子どもの時期に子どもが経験しなくてはならないことを準備することが指導だと考えると，指導観も変わります。

子どもの時代には「子ども力」を十分に発揮させることが大切です。

*1）サン・テグジュペリ，内藤濯訳『星の王子さま』岩波書店　1953

29 他人に優しく・自分に厳しく

「初心不忘」という言葉があります。これは，初心というものは，めざそうとする目標もはっきりしていて情熱もあるということです。

ところが人間は，易きにつくところがあり，はじめに思っていた「志」もいつしかしぼんでしまうことも少なくありません。そのうちに自分自身に対して甘くなり，「この程度で…」と打算的な考えが生まれます。

それでも，人に対して，優しく接することができるのであればまだいいのですが，他人の欠点やミスだけを言及し，次に生かす手立てを伝えないままでいることもあり，これは単なる「いじわる」です。しかし，これでは「自分に優しく，他人（ひと）に厳しい」となってしまいます。

自分に甘い人は他人転嫁が常となります。自分の行動や考え方を見直そうとはせずに，他に責任を押しつけて，その場を過ごそうとします。

反対に，自分に厳しい人は，相手にも同じように厳しさを求めることがありますが，その際，相手の能力や発達を見極めて，課題を吟味しアドバイスをすることも忘れません。もちろん，自分の「背中」で教える人もいます。

子どもの中に，他人転嫁の傾向が見られた場合には，「ぼくにも，できそうだ」という期待感をもたせ，自己責任が果たせるような適度な抵抗感のある問題を設定し，よい結果をもたらす指導が必要です。その指導の過程で，子どもに，相手の立場を考え，気を配る「察する力」を育てることです。察することには，想像力が関係します。どれだけイメージできるか，相手の立場で仮想し，考え判断し，行動するかです。

できることを一つずつ積み上げることが，自分を厳しく律することにつながります。

30 「動く」と「働く」

最後だとわかっていたなら

（作／ノーマ・コーネット・マレック
訳／佐川隆　サンクチュアリ出版）

あなたが眠りにつくのを見るのが
最後だとわかっていたら
わたしは　もっとちゃんとカバーをかけて
神様にその魂を守ってくださるように
祈っただろう

あなたがドアを出て行くのを見るのが
最後だとわかっていたら
わたしは　あなたを抱きしめて　キスをして
そしてまたもう一度呼び寄せて
抱きしめただろう

あなたが喜びに満ちた声をあげるのを聞くのが
最後だとわかっていたら
わたしは　その一部始終をビデオにとって
毎日繰り返し見ただろう

あなたは言わなくても
わかってくれていたかもしれないけれど
最後だとわかっていたら
一言でもいい…「あなたを愛してる」と
わたしは　伝えただろう

たしかにいつも明日はやってくる
でももしそれがわたしの勘違いで
今日で全てが終わるのだとしたら、
わたしは　今日
どんなにあなたを愛しているか　伝えたい

そして　わたしたちは　忘れないようにしたい
若い人にも　年老いた人にも
明日は誰にも約束されていないのだということを
愛する人を抱きしめられるのは
今日が最後になるかもしれないことを

明日が来るのを待っているなら
今日でもいいはず
もし明日が来ないとしたら
あなたは今日を後悔するだろうから

微笑(ほほえ)みや　抱擁や　キスをするための
ほんのちょっとの時間を
どうして惜しんだのかと
忙しさを理由に
その人の最後の願いとなってしまったことを
どうして　してあげられなかったのかと

だから　今日
あなたの大切な人たちを
しっかりと抱きしめよう
そして　その人を愛していること
いつでも
いつまでも大切な存在だということを
そっと伝えよう

「ごめんね」や「許してね」や
「ありがとう」や「気にしないで」を
伝える時を持とう
そうすれば　もし明日が来ないとしても
あなたは今日を後悔しないだろうから

「働(はたら)く」という文字は，「人が動く」と書きます。それは，「傍(はた)」を「楽(らく)にさせる」から「働く」です。自分の身の回りの人を「楽」にさせることで，世の中の人が互いに支え合い，心豊かで安心した生活ができるようになるのです。

学校でいえば，先生は子どもたちを指導する仕事をすることで世の中に奉仕し，生活を豊かにしています。子どもたちは学ぶことで，未来の社会を支える基盤づくりをしているのです。

先生として「動く」ことが，そのまま「働く」ことなのです。

「動くことで，視点が変わる」「動きながら考えることで，多面的な考えが生まれてくる」「動くことで，相手の立場が理解できるようになる」などのよさがあります。

対応の機敏さは，フットワークのよさのあらわれです。フットワークがよいと，ネットワークが広がります。同じ仕事をしている人，異種の職業の人，仲間など，情報の授受とともに絆が生まれます。ネットワークが強い絆になると，チームワークにつながります。「動く」ことで変わるのです。「動く」ことで視点が変わり，いままで見えなかったものが，出現するのです。

子どもが「先生」に，何か訴えています。「あとで!」と，追い返してしまうと，少し悲しそうな顔をしました。「あとで!」といいながら，忙しさに流され，忘れてしまってはいませんか。

今日という日は，明日にはないのです。明日には，また，新しい今日がはじまるのです。

「動く」ことは，後悔しない自分をつくることなのかもしれません。

**「あとで」といったあとで，
後悔することのないようにしましょう。**

※ ノーマ・コールネット・マレック，佐川睦訳『最後だったとわかっていたなら』サンクチュアリ出版　2007

31 大人の基本的な生活習慣

わたしたちが生活するための基本は，まず「健康のマネジメント」と「時間のマネジメント」です。健康で生活するためには，栄養や睡眠，運動などが規則正しく営まれていることが必要です。また，社会（集団）で生きるには，時間を守る，時間を有効に使うなどの，時間のコントロールができるということが重要です。

この二つの基盤の上に，学習や生活，そして社会が成り立つのです。あたり前のことですが，その基盤が不十分な場合に「生活のみだれ」が起こるのです。規則正しい生活は，体調を整え生活のリズムをつくります。十分な睡眠，決まった時間の起床，朝ごはんなど，生活のリズムを築いた上に，学習や仕事などの効果が望めるのです。人間にとって与えられた時間はそれぞれ違っても，その終わりは誰もが「死」です。それまでの時間をいかに充実したものにするか，豊かな人生を送るかです。

また，「時間」は社会の中にあっては，お互いが気持よく過ごすためのルールとしても存在しています。無人島で誰の指図も受けずに生きるというのでしたらいいのでしょうが，組織体として動いているこの社会では集団で共有する「時間」があるのです。集合体に存在する時間の中で，自分の時間をいかにコントロールするかが，充実した時間を得ることになるのではないでしょうか。それは，考え方一つです。「バスに乗り遅れた!」と猛省し，時間の管理ができていないと自己反省しつつ，次のバスまでの時間をどのように使うか，バス停の周りの景色を楽しむ，本を読む，もちろん，乗り遅れたことで，先方に迷惑がかかるのであれば，電話なりで謝るのは社会人としての基本です。

社会人として「健康」と「時間」を管理することがはじめの一歩です。

「健康」と「時間」と仲良くなりましょう。

32 スーツに白ソックス？

小学校の先生の服装というと，どんなものをイメージしますか。小学生を担当する先生は，休み時間，子どもと遊んだり，体育や給食準備，清掃など，身体を動かしたりすることが多い職業です。そのため，朝，学校につくとスポーツウェアに着替えたり，活動し易い服装で通勤したりすることが多いと思います。

スポーツウェアには，やはり，黒いソックスはなじみません。白などの軽快な感じのするソックスが多いでしょう。それに慣れ親しんでしまうと，そのまま違和感なく履いてしまうものです。

それで背広にも，白ソックスで通してしまうことがあります。学校内であれば違和感はないのかもしれません。また，そんなの個性だ，自由だというかもしれません。しかし，社会人として，社会に出ると，新任のための社員研修で指摘されます。

民間会社など，外部と接遇する機会の多い仕事では，会社の業務成績と服装も関連しますから，重要視されます。仕事をするときの服装と休日のときの服装，それぞれONとOFFの使い分けによって，仕事に向かう姿勢をつくっているといってもいいでしょう。

学校の先生は，よほど親しい人や上司が注意しないかぎり，そのままときを重ねることになります。背広に白ソックスで冠婚葬祭に出席して…。教員だけの世界だけで判断基準を定めるのではなく，視野を広く向け，社会人としての基本を身につけたいものです。

もちろん，おしゃれに，そして，さわやかに…。

心は大切ですが，形も大切です。

33 形から変える・形にあらわす

先生と子どもは，教室で授業を通して，互いに成長し合っています。

成長するのは子どもだけではありません。先生も，一人の社会人として，また，家族の一員として成長しています。

教室においては年長かもしれませんが，職場においては先輩や後輩に囲まれています。

教室では「先生」ですが，社会に出れば「職業人」です。ときには，他の職業の方をゲストとして迎えることもあります。そんなとき，自分を相手に知ってもらう「名刺」があると好都合です。

名刺をもつ理由にはいろいろありますが，狭い世界に甘んじることなく，常に開かれている学びの世界に身を投じる第一歩となります。そこで人と出会い，交わりをもって自分を成長させることができるからです。

社会人として必要な道具を身につけることは，形から入るといえるかもしれません。

「形から変える，小さなことから変える」，これは，変える意識をもつことが大切なのです。変えるための第一歩として，潜在化している「やろうとしていること」を顕在化させることです。形に表すことです。

例えば，日頃から考えていることを文字にする，実行することを見える場所に貼る，予定表を書く，実行する優先順番をつけるなど，潜在していることを，目に見える形にすることで，新しい意識が芽生えてきます。

少しの変化が，新しい変化を呼び込むのです。

「先生，なんか変わったね。このごろ生き生きしているよ。」

「うふふ…。そうですか。そうでしょう。」

職業人としての「先生」を自覚しましょう。

34 「嫌い」から「苦手」へ

「嫌い」と「苦手」，似ているようですが違います。「嫌い」は，野菜が嫌い，鉄棒が嫌い，あの人が嫌いというように，扉の前で止まってしまい扉を開けようとしません。一方的に，ものごとに対してかかわることをやめてしまうことです。でも，「苦手」となると，野菜が苦手，鉄棒が苦手，あの人が苦手というように，扉を開けてなんとかとり組むが，うまくいかない状態だといえます。でも，「苦手を克服する」というように，努力しだいで得意にすることができるのです。

あなたにも，これまでに何かを克服して，その達成感を味わい，すきになり「得意」になった経験があるとしたら，まず，第一歩は「嫌い」を「苦手」にすることです。気持ち一つです。子どもの指導に対しても同じです。「苦手だから努力する」という気持ちをもたせることです。

子どもは，苦手な食べ物も，工夫次第で克服できることもあります。もちろん，食わず嫌いというように，はじめから自分で壁をつくっている場合もあると思います。

さて，技能を伴うものはどうでしょう。練習だけでは，苦手を克服するのは無理なこともあります。そこに支援や指導が必要となります。ほめたり，コツを教えたりしながら，つかみとってできるようになるのです。「すきこそものの上手なれ」の言葉ではありませんが，「得意」になることと「すき」になることは同じだといえます。

人も同じです。「苦手だと思っていたあの人も，何度も話してみたら気持ちがわかってきた」など，嫌いと思っていたことが苦手となり，そのあとの努力によって，普通になることがあるのです。

あなたには，いくつの「嫌い」がありますか。
「苦手」と考え，明日から行動に移してみませんか。

35 立って話を聞くこと意味　～もてなしの心～

わたしたちは，様々な人と出会い，それぞれの思いを伝え合おうとします。

日頃の生活の中で「この人の応対，感じいいな」と，そのもてなしに感心するときがあります。

この誠意を感じる応対の要素に，笑顔や話し方，顔の向きなど，いくつか発見することができます。

誠意をもって応対していると感じさせる第一の要因に「話を聞いてくれる」ということがあります。

教室の教卓で事務仕事をしていて，子どもが近づいて話しかけてきたときに，つい目も顔も向けずに応対してしまうことはありませんか？

職員室の机で仕事をしていて，同僚の先生が話しかけてきたときや来訪者に対して，誠意をもって接していますか？

テレビドラマなどの上司と部下のシーンでは，上司は机の向こうの椅子に座り，部下はその机の前で，直立して話すシーンが思い浮かびます。これは，上下関係を意図的にあらわすためには必要かもしれませんが，わたしたちが子どもや保護者と接するときにはありえません。立って話を聞いたり，迎え入れたりします。

「立って相手の話を聞く」というのは，相手に対して誠意をもって応対します，という身体で発するサインといえます。

言葉や表情だけでなく，しぐさや態度も相手に伝える大きな力となります。これは指導に生かすことができます。

誰に対しても，もてなしの気持ちで，全身全霊を傾けることです。そうすると，相手の気持ちも変わります。「聞くこと」の大切さを互いが実感できる瞬間です。

もてなしの心は，その瞬間瞬間に全身全霊を傾けて接することです。

※ 鷲田清一『聴くことの力　臨床哲学試論』TBSブリタニカ　1999

36 「できない」理由を探さない

社会人の仕事は，「できるか」「できないか」ではありません。まず，「やるか」「やらないか」です。

「できる・できない」は，能力と深くかかわっています。けれども，「やる・やらない」は，実行しようとする意志の問題です。行動することであって，能力とは別です。ですから，できない理由を探すのではなく，できる工夫を考え行動することが大切なのです。

人に尋ねるのもいいでしょう。資料を探すのもいいでしょう。「行動」が伴わない仕事はない，と心に決めることです。そして，動きながら考えるくせをつけることです。動きながら考える人は，時間の使い方を工夫するようになります。ONとOFFを使い分けることがうまくなるのです。

自分をマネジメントするには，まず，時間や約束を守ることからはじめましょう。

自分自身で締め切りの日を数日前に設定したり，待ち合わせの時間を予定より30分前に設定したり，ゆとりをもって行動することです。期日や待ち合わせをぎりぎりにする方が，しっかりした仕事ができそうですが，自分自身では気がつかないミスをして，解決する時間がなくなることもあります。

また，「わからないこと」を「わかったつもり」「わかったふり」をしていると，チームで仕事をしている同僚に負担をかけることになります。

「わからない」ことは「わからないので教えてください」という，謙虚さと聞く勇気をもちましょう。小さなことでくよくよするより，やってみると，いろいろなことまでわかってきます。「なんだ，そんなことだったのか」ということが意外に多いものです。

「できない」理由を探さない，
「できる」工夫を考えることです。

37 フットワーク・ネットワーク・チームワーク

一人の能力には限界があります。限界があるから，人に協力を要請したり，集団（組織）で乗り切ろうとしたりするのです。三つのワークがあります。

一つ目は，フットワークです。

何事にも機敏に行動する「動きのよさ」です。あとでやるからと棚上げにした結果，忘れてしまうことがあり，責任のなさを痛感することがあります。もちろん状況にもよりますが，問題に対しては，そのときどきに対応するのが大切です。

相田みつをの詩に「お礼とおわびは速いほうがいいよ　おそくなると余計なべんかいをしなければならないからね」というのがあります。なるほど，そうですね。動くことです。

二つ目は，ネットワークです。

職場での情報の共有もそうですが，職種も異なる外部からのいろいろな情報は，多角的な視点でものごとを捉えることができます。困ったことがあったとき，活用できる情報がどこにあるのか，専門家にどうしたらつなぐことができるのか，知っているだけでも心強いものです。視野を広げることです。

三つ目は，チームワークです。

一人では乗り切ることのできない難問も，チームであれば解決できることがあります。不得意な分野は得意な人に任せ，得意な分野を積極的に行う，適材適所で乗り切ることです。しかし，都合よく得意な人材が揃っているわけではありません。外部の関係者に力を借りながら進めるネットワークの活用も重要です。一人の知識だけでなく，複数の力を合わせて，心一つにして知恵を寄せ合うことが大切です。

「答えのない時代」を生きるために三つのワークを身につけましょう。

38 からだも，ことばも，心も

わたしたちは知らず知らずのうちに「先生のからだ」になっています。そのことを「これから大人になる子ども」に対して自覚なしに，大人の考えや見方を教えていることを考えてみてください。

竹内敏晴は「三角座り（体育座り）」や「並ぶこと」を例にしながら，甲殻類のように，硬直化させている「からだ」を考察しています。

「心」と「ことば」と「からだ」は，いつもいっしょなのです。

子どもはすべての感覚を使って表現します。そして，そのすべてを使って感じとろうとしているのです。

先生は，子どものつぶやきやうなずき，しぐさ，その場の雰囲気から，子どもを感じとることです。

竹内は，概念化された先生のからだは，もはや「死んだからだ」であり，そのことを自覚していないから，無神経に子どもを「生かす」などといえる，と厳しく指摘しています。さらに竹内は，先生だけではなく，近代や現代の管理社会に拘束されたすべてが「死んだからだ」になっていると危機感を募らせています。

「教員は，子どものこころに，からだに毎日向かい合っている。教員のからだが真に『生き』めざめ，子どもにふれなければ，子どものからだはその一刻一刻に，閉じ，死んでゆくのです。」*1) と警鐘をならすのです。

からだから立ち上がる「内なる声」に耳を澄まし，自ら感じ得たことを表現することに心開くことです。

子どもと同じ地平に立ち，
全身で感じとることに心を傾けましょう。

*1）竹内敏晴『教師のためのからだとことば考』筑摩書房　ちくま学芸文庫　1999
※ 三浦雅士『考える身体』NTT出版　1999　　※ 鷲田清一他『身体をめぐるレッスン1　夢みる身体』岩波書店　2006

39 仕事が自分を育てる

わたしたちは，これまでの経験や知識だけでは解決できない，「答えのない時代」に入っているといえます。これら答えのない問題に対して，どう立ち向かうかです。まず，解決する筋道を「考えること」に，価値があるといえます。

一人で立ち向かうこともあるかもしれませんが，知恵をもち合わせた人を集めて，解決を図ることが大切です。一人の能力では補えないところをいかに「集団知」で乗り越えるかが，わたしたちに求められる資質や能力になるのではないでしょうか。

その集団をどう構成するか，そのために自分は何をするのかなど，情報を収集するのに長けているのか，人と人を結ぶ役回りが得意なのか，体力や粘り強さなら負けないなど，得意なものを結集させ解決する方法が考えられます。

学校の中にも，校内の組織，研究推進，学校運営などいろいろあります。新しいことへ挑戦したい気持ちを枯れさせてはいけません。

あなたがどんな立場で声をあげ，また声を聞くのか問われています。

挑戦する気持ちを削ぐ三つの禁句があります。「いままでは，どうしてた？」という従来どおりの“踏襲型”，「ほかは，どうしている？」という横並びの“多数派主義型”，「いま，やらなくても？」という“課題先送り型”です。これでは変わりません。

常に改善の意識をもって仕事にあたることです。実行したいことを目標として顕在化させることが重要です。まずは，どんな小さな仕事でも，「変える意識」をもって，着実に成し遂げることです。

小さな仕事のできない人に，
大きな仕事は頼まないのです。

40 身につくということ

自転車に乗ることができるようになったのは，いつですか。はじめは自転車を支えられ，何度も転んだあとに，やっと乗ることができるようになったのではないでしょうか。これは，身体に身についた記憶（習慣的記憶）といえます。

一方で，言語と結びついた思い出（イメージ）の記憶（想起的記憶）*1) があります。

身につくとは，いったいどのように考えたらいいのでしょうか。一般的には，誰の手も借りずに，できるようになることとすると，できるようになるためには，その前に，知識や技能をとり出して身につけるという考え方と，できるようになる過程で，意識することなく知識や技能が身についていくというような「身につくようになる」という考え方もあります。

また，「学校教育法」第30条に「学力」が規定されました。その学力は，意欲などとともに，知識や技能を「活用」することの重要性として強調されました。（コンピテンス：有能感だけでなくもっと対象にかかわってみたいという動機付けが促される主体的で意欲的な行動を伴うもの）*2)。

エドガー・デール*3) は，学習によって記憶される知識や技能を，その保持の長さ（定着率）に類分けしました。講義を聞くことは5%，読むことは10%，視覚化することは20%，実演することは30%，集団で討論することは50%，実施し行動に移すことは70%，他人に教える，すぐに利用することは90%の割合で記憶が保持されるのだといいます。これらから見えてくるのは，受動的な活動はすぐ忘れるが，試したり，他人に伝えたりする行動が伴う主体的な活動（＝活用）が伴う場合には記憶として残るということです。

活用することが身につくコツといえます。

*1）中村雄二郎 『共通感覚論』岩波書店　2000　　*2）宮本美沙子（梶田叡一編）『自己認識・自己概念の教育』ミネルヴァ書房　1987
*3）エドガー・デール，有光成徳訳『学習指導における聴視覚的方法』政経タイムズ社出版部　1950

41 委ねるという指導　～先生の力量形成～

先生の力量形成に向けて，一つの鍵があります。

佐伯胖は先生の力量形成に言及して「教師の腕とはなにか」と題し，「『すばらしい授業』を観察し，分析しても，こちらの『腕』はあがらないのではないか。この問題を解決するには，発想の転換が必要である。（中略）教師の『腕』というのは，教師が『身につける』ものではなく，そこにいる子ども，そこでの『できごと』に，教師は完全に『わが身を委ねる』ことができるということだ。『腕』は獲得するのではなく，子どもたちによって劈（ひら）かれる。」*1) と述べています。

よりよい先生をめざすのであれば，子ども理解が基盤にあり，その上に指導技術の向上があるのです。先生は，子どもを理解し，育てたい子ども像を明確にし，教材研究に励み，子どもが学ぶ環境を整え，その学びを支援するのです。子どものまなざしを注視し，つぶやきやささやきに傾聴することです。つまり，子どもの喜びを受けとめ共感し，共有することからしか，指導ははじまらないのです。

藤岡完治は「教師として成長する過程の全体が“危機”の連続であるといってもいい，教師は自分の授業から学び，仲間に支えられ，仲間と共に学ぶことによって“危機”を乗り越え，教師として成長する」*2) といっています。

あなたを成長させているのは，目の前にいる子どもたちであり，支えてくれている仲間たちなのです。

先生は，子どもに学び，
授業に学ぶことで成長するのです。

*1）佐伯　胖　『「学び」を問い続けて　～授業改善の原点』小学館　2003
*2）藤岡完治他　『成長する教師　教師学への誘い』金子書房　1998

42 あなたにかわれる人はいない

先生という仕事は，やりがいのある仕事です。子どもの成長を願い，授業づくりに励み，日々の指導に邁進し，自分自身を紡いでいきます。

ときには，思わぬ事故や事件に悩み，解決の糸口を見出せぬまま，苦しい時間を過ごさなければならないこともあります。保護者や地域の方々との対応に苦慮することもあります。

先生には，誰の手も借りず，自力で解決しようとする使命感があります。そのため自身の限界を超えてしまうこともあります。しかし，教育に関すること以外は，素人だと自覚するところからはじめると，助けを求めやすくなります。先輩や関係機関などに「相談する」ことを躊躇してはいけません。周りの人の力を借りながら，乗り切ることも必要です。

早期であれば，案外，解決策が見つけられるものです。「嫌なこと」は，どこでも，誰にでもあります。みんな，その中で他人をいたわりながら生きているのです。「嫌なこと」を嫌いにならないことです。辛いことも，時間が解決することもあります。

誰かが職業としてあなたの仕事をかわることはできますが，「あなた」にかわる人は，この世に一人としていません。家族も含めてあなたの身の回りの人たちは，あなたが心身ともに健康で，人生を豊かに生きることを望んでいます。

南米アンデス地方の民話に「ハチドリのひとしずく」があります。小さなからだのハチドリが森の火事を消そうと，くちばしに含んだ水を一滴ずつ落として消火しています。森の大きな動物たちは，そんなことをして何になると馬鹿にします。ハチドリは「わたしは，わたしにできることをしているだけ」と答えます。

わたしたちは，できることを一つずつ行動するしかできないのです。そのことが尊いのです。*1)

夜があるから朝が来るのです。
朝は必ず来るのです。

*1）辻　信一監修『ハチドリのひとしずく　いま，私にできること』光文社　2005

43 自分を勇気づける言葉をもとう

いつも新しい手帳のはじめに，そのとき思いついた言葉を書いています。いまの手帳には，◆自分に正直であること，◆家族を支える仕事を大切にすること，◆日本の子どもの将来を支える仕事をすること，◆親を大切にすること，◆家族に限りない愛情を注ぐこと，◆日々を大切に生きることと書きました。

その時期その時期に，大切にしたい言葉があります。歌詞でもいいですし，詩や絵，サイン，写真でもいいかもしれません。

大村はまの言葉です。

「私たち教師は，人間の力，人のよさ，子どもへの愛情，そういうものに自信をもち過ぎないで，そういったことはあたりまえというふうに考えて，教師でないとできない，といった技術を十分に練りたいものです。そして，自信をもち，（自分が偉いという自信ではなくて）教育の専門家として，確かなものをもつ教師になりたいと思います。」*1)

人生には，その節々に必要な言葉があります。「雨ニモマケズ…」の詩の言葉に魅せられて，こんな人になりたいと思ったり，歌詞の中にそれを見つけたりすることがあります。

角界の昇任の口上のように，四字熟語に魅力を感じる人もいるかもしれません。

その時々に感じた言葉を明示するのもよい方法です。短冊に書いて見えるところに貼ったり，ノートなどに書いたりするのもいいでしょう。

自分に寄り添う言葉を傍らにおきましょう。

いま，あなたに必要なのは，どんな言葉ですか？

*1）大村はま『新編　教えるということ』筑摩書房　ちくま学芸文庫　1996

44 「おかげさま」で

わたしたちは，子どもに願いや期待をもって臨んでいます。しかし，願いや期待が思うようにならないと，「願い」を通り越して「要求」に変わります。はじめは子どもに①「こうあってほしい」というような願いの段階から，②「こうなってほしい」③「こうしてほしい」④「こうあるべきだ」⑤「こうなるはずだ」⑥「こうあらねばならない」と，その度合がだんだん狭まり，大人中心になっていく意識構造があります。

その構造の中には，子どもに対する期待感が「他の子どもに比べて…」というように，子どもを比較する，それも，「勉強」など単一のことで見つめてしまうところがあるようです。どうしても危機感に迫られて細かなことばかりが目立って「同じようにしなければ…」というように，常に「～ねばならない」というマイナス面を補おうとする意識が働くようになります。子どもにはそれぞれ個性があり，発達にも個人差があるとわかっていてもです。このように子どもに「～ねばならない」「こうしなさい」という意識で指導すると，子どももそのことを察知して，「～したら何くれる？」「してあげるから，ぼくのいうことも聞いて!」というように，権利を主張したり損得勘定でものごとを判断しようとしたりします。また，心の奥底に「不満」や「自己否定」の思いを溜め込んでしまいます。

日本の伝統的な考え方には『みなのおかげで育つ』教育観があります。権利や義務といったことより，信頼感という，相互の思いやりや補い合いの中で育つ考え方を中核とする教育観です。つまり，人と人がともに生きる意味や人格形成は，直接的には見えない人々の上に成り立っているという思いやり（互いの立場を理解する）の世界でものごとが営まれているのという考え方です。子どもには，その世界を様々な経験を通して学ばせたいのと思うのです。

さて，「おかげさまで」は，見えないところで働く「蔭（かげ）」の力に感謝し，畏敬を込めて「お」と「さま」をつけて使う言葉です。「成長」や「成功の蔭（かげ）」で働く人たちへの感謝の心から世の中を見つめてみると，多くの人たちが，いまも，いままでも，そして，これからも存在していることに気がつきます。あなたをこれまで育ててくれたのは，「おかげさま」なのです。

感謝の気持ち「おかげさま」を誰に伝えますか？

おわりに

この本には「あのね」と，そっと教えたくなる話を載せました。

これまで先生として歩んできた道すがらに，教えていただいたこと，拾い上げたもの，自らの失敗から学んだ話です。「ふりむけばお世話になった人ばかり」ではありませんが，多くの人との出会いが，いまの自分をつくり上げてくれたことを感じています。

人の成長をとめることはできません。わたしもまた，みなさんと同じ気持ちで，これからも成長したいと考えています。

大村はまは，「研究する，研修するということには，何か高いものを求めるからでしょう。何か高めたいという気持ちがあって，自分の成長を願うからこそ，そういう行動になるのでしょう。自分を見つめたり，自分の至らないところを伸ばそうとしたり，それから高いものに憧れたり，一歩でも前進しようとするということ，それはそのまま少年という育ちざかりの人たちのもった自然の姿なのです。」*1) と述べています。

これらの言葉からは，「先生」として内在する姿を読み解くことができます。わたしたちは「先生」としての生き方を自問し，ときにあがき苦しみ，子どもの喜びや悲しみに一喜一憂する時間を共有しながら「わたしの履歴」を築いているのです。

いま，「普通を教えること」が難しくなっている時代です。*2) その「普通」を学校が守っているように思います。「普通を教える」ことが難しければ，「普通を見せる」「普通のことを繰り返す」など，「普通」を自然のままに感じさせる指導や先生が求められているように思います。

３・11の大震災で，多くの尊い命が奪われました。その犠牲になった方々は，わたしたちに何気ない日常の営みの「普通の生活」がいかにかけがえのないものであったかを教えてくれました。みなさんの「普通」は，両親をはじめ，兄弟姉妹，祖父母，友人などとのいつもの何気ない営みによって築かれているのです。この「普通」は宝物なのです。どうぞ，自信をもって「普通」を子どもたちに伝えてください。

いまは，テレビから流れてきたこんな言葉が心に染みます。

「昨日と同じ今日を感謝し，今日と同じ明日を願う」

*1）大村はま『新編　教えるということ』筑摩書房　ちくま学芸文庫　1996
*2）鷲田清一『普通をだれも教えてくれない』潮出版社　1998

ABCの第一弾　平成24年4月発行

北海道教育大学　岩見沢校　阿部　宏行
abe.hiroyuki@i.hokkyodai.ac.jp
発行日　平成25年4月30日

1954年生まれ。北海道教育大学岩見沢校准教授。
評価規準，評価方法等の研究開発に関する検討委員会（小学校図画工作）委員，
学習指導要領の改善等に関する調査研究（小学校図画工作）協力者などを歴任。
主著：『図画工作の指導と評価』（東洋館出版社,共著），『観点別学習状況の評価規準と判定基準（小学校図画工作）』（図書文化社,共著），『私がつくる図画工作の授業』（日本文教出版,共著）

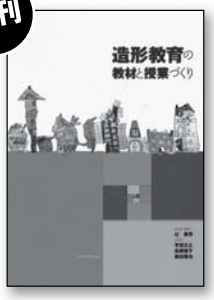
日文の〈図画工作〉書籍シリーズ

新刊

楽しい図画工作
授業のつくり方
低学年編・中学年編・高学年編

編著　福本謹一／山田芳明
［低］定価 **2,100円**（本体2,000円＋税5%）
B5判 112頁 ISBN978-4-536-60050-7
［中］定価**2,100円**（本体2,000円＋税5%）
B5判 120頁 ISBN978-4-536-60051-4
［高］定価 **2,100円**（本体2,000円＋税5%）
B5判 144頁 ISBN978-4-536-60052-1

新刊



造形教育の教材と授業づくり

編著　辻泰秀
定価　**2,100円**（本体2,000円＋税5%）
B5判 232頁 ISBN978-4-536-60056-9

増刷

アートフル図工の授業
子どもをひらく題材ノート

著　内野務／中村隆介
定価　**2,625円**（本体2,500円＋税5%）
A4判 112頁 ISBN978-4-536-60047-7

発売中

私がつくる図画工作科の授業
ふぞろいな学習指導案

編著　岩﨑由紀夫／阿部宏行
定価　**2,100円**（本体2,000円＋税5%）
B5判 130頁 ISBN978-4-536-60042-2

新発売

国宝や名品、名画の数々を電子黒板で。

DVD ROM

提示型デジタル教材

みる美術

日本美術 名品コレクション 編
教科書に掲載される、東京国立博物館をはじめとした国宝や重文など、名品・名画を**300**点収録。

西洋美術 フランス国立美術館連合 編
教科書に掲載される、ルーヴルやオルセーなどフランスの美術館が誇る名画を**300**点収録。

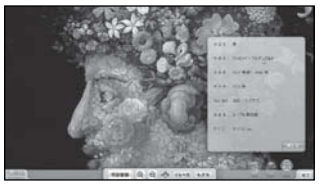
■各編（校内フリーライセンス用）
価格**63,000**円（本体60,000円＋税5%）
■2編セット（校内フリーライセンス用）※セットにてご注文の場合
価格**105,000**円（本体100,000円＋税5%）

■おもな機能

拡大　高精細デジタル画像で細部まで美しい！

比較　作品を並べて配置し、新たな発見ができる！

作品情報　指導に役立つ！（作品解説PDFデータも添付）



比較のくふう

▶作品の大きさを比較

◀別アングルを同時に鑑賞（一部作品）

マイコレクション
生徒作品の画像を登録でき、拡大、比較機能などもご使用いただけます。

この他にも、ブックマークなど便利な機能が搭載されています。

■収録作品・作家リストはWebで！
みる美術　検索

■Facebookページ
http://www.facebook.com/mirubijyutsu

書籍は、書店、ブックサービスでお求めください。
ソフトウェアは、お近くの学校出入りの販売代理店でお求めください。
※商品のお問い合わせは、お手数ですが、裏面所在地より小社大阪本社業務部へお願い致します。

成長する先生のための 指導のABC

日文教育資料

平成25年（2013年）4月30日発行

編集・発行人　佐々木秀樹

本書の無断転載・複製を禁じます。

CD33194

発行所 日本文教出版 株式会社

http://www.nichibun-g.co.jp/

東京本社　〒165-0026　東京都中野区新井1-2-16
TEL:03-3389-4611　FAX:03-3389-4618

大阪本社　〒558-0041　大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL:06-6692-1261　FAX:06-6606-5171

九州支社　〒810-0022　福岡市中央区薬院3-11-14
TEL:092-531-7696　FAX:092-521-3938

東海支社　〒461-0004　名古屋市東区葵1-13-18-7F・B
TEL:052-979-7260　FAX:052-979-7261

北海道出張所　〒001-0909　札幌市北区新琴似9-12-1-1
TEL:011-764-1201　FAX:011-764-0690