

1 研究主題

「気づき」と「実践化」の一体化による、人権感覚を育てる —一人ひとりの育ちを見極めながら—

2 研究主題設定の背景

(1) 文部科学省「第一、二次とりまとめ」から

人権教育の目標が、文部科学省の「人権教育の指導方法等の在り方について（第一次とりまとめ）」により以下のように示された。

児童生徒一人ひとりがその発達段階に応じ、人権の意義・内容や重要性について理解するとともに、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること」ができるようになり、それが様々な場面や状況下での具体的な態度や行動に現れるようにする。

人権教育の目標を達成するためには、

- 人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的的理解を深化し、徹底すること
- 人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受け止めるような感性や感覚を育成するとともに、自分と他者との人権擁護を実践しようとする意識、意欲を助長すること
- その意欲や態度を実際の行為に結び付ける実践力を育成すること

が求められている。

さらに「第二次とりまとめ」においては、第一次とりまとめを踏まえて、教育委員会や学校等に対して理論的・実践的な指針が示された。

(2) 本校の子どもの実態から

このような考え方を受けて、本校の人権・同和教育の現状を振り返り、目標を再度確認した。そして、本校で一番の課題として挙げられたのは、以下のことである。

人権・同和教育が知的理にとどまり、行為に結びついていない。

さらに、本校の子どもたちの日々の生活の様子を人権・同和教育の視点から見直したとき、具体的には次の3点が大きな課題として挙げられる。

① 知的理と行為との乖離

本校の子どもたちに自己肯定度に関する調査を行った。

その結果、「大きい声で堂々と意見が言える」と「友だちがないしょ話をしていると、

自分の悪口を言っているように思う」の項目に、自己肯定度が低い。これは、失敗するとかげでいやなことを言われたり、実際にそれを経験したりして、周りの反応を気にしながら生活をしているということの表れと捉えられる。また、いじめ、差別等に対しては「してはいけない」ということは知っているが、それが子どもの態度や行動に十分現れているとは言い難い状況にある。

また、指導における課題も見受けられる。

例えば、子どもたちが友だちに対して「くん」「さん」をつけて呼ぶことができたとしても、その理由が「呼びつけすると叱られるから」と答えるならば、それは、知的理性和行為が結びついていない。これまで、ともすれば「行為」の状況だけを捉え外的な評価を与えることが少なくなかった。大切にしなければならないことは、目に見える子どもの行為だけにとらわれることなく、その行為を決定づけた内面を成長させていくことである。

② 共感的に理解する力の欠如

感受性は強いが、少子化で自立が遅れ、精神面の弱さがあり、情報社会の進行のなかで人間関係をつくるのが苦手で、他者への思いやりが不足している傾向にある。

これは、現代の子どもたちの特質として、一般的に次のように言われていることであり、まさに本校の子どもたちにもあてはまる指摘である。

つまり、他者の立場に立ち、その人の必要なことやその人の考え方や気持ちなどをわかるとする想像力や共感的に理解する力の欠如であろう。このことは自分の要求を一方的に主張し、他者を排除しようとするという自己中心的な考え方起因するものと考えられ、現在、表面化しているいじめの問題に集約されているものと考える。

③ 「されたこと」だけを主張する子どもたち

子どもたちの日常の言動に目を移してみる。

子どもたちは友だちから嫌なことをされたならば、すぐさま教師に詳しく報告にくるが、よくよく話を聞いてみると、実は「された側」も「した側」なのである。つまり、「されたこと」に対しては与えられた「痛み」や「つらさ」からしっかりと覚えているが、自分の言動を見つめ、振り返ろうとはしないのである。そのため、子どもたちは、「されたこと」だけを切り取り報告するのである。

3 研究の方向性

(1) 「人権感覚を育てる」の具体化

上述のような課題は、子どもたち自身の「人権感覚」が十分に身についていないことに起因するものと考える。

本校では「人権感覚を身につける」ことを、以下のように定義している。

自他の大切さを子ども自身が感じとり、行動しようとすることができる

では、子どもたちに人権感覚を身につけさせるためにはどうすればいいのであろうか。

「感覚」は、当然「理解」の類ではない。また、「人権感覚」は、単なる「本能的な感覚」でもない。例えば、美しいものを美しいと感じたり、それらをよきものとして肯定的に受け止めるなどの美的感覚に近いものである。そこには自分の内に美の対する基準があり、それに基づいて感知するものである。人権感覚も同様な感覚である。したがって、人権感覚を身に付けるためには、自分の内に基準をつくることが重要である。その基準は、人権に関する正しい知識や意義や自他の大切さについて知ることなどである。

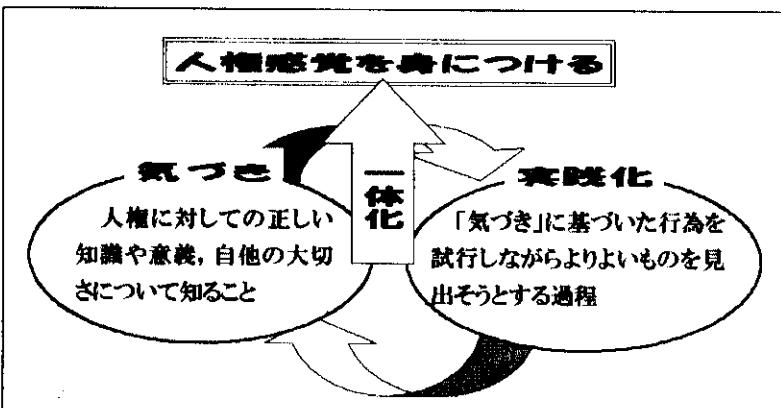
しかし、それだけでは「人権感覚が身についた」とは言えない。なぜなら、行為が伴っていないからである。言い換えるならば、「体で覚えていない」ということである。例えば、スポーツ選手が素晴らしいプレーができるのは、目の前で起こっている状況を瞬時に察知し、それに対応する動作が自然にできるからである。そのためには日頃から様々な状況や場を設定し、それに対応する動作を繰り返し練習することで、より質の高い動作に研ぎ澄まされていくのである。同様に、人権感覚もこのような過程を経て身につけていくものと考えている。

以上、子どもたちに人権感覚を身につけさせるためには下記の過程が重要であると考える。

人権に対する正しい知識や意義を知り、それに基づいて「どのような行為がよいのか」と試行錯誤したり、再度、知識や意義を見直したりしながらよりよい行為を模索していく過程

(2) 「人権感覚を育てる」ための要素（「気づき」と「実践化」）の一体化

このような考え方の基、本校では、人権に対する正しい知識や意義等を知ることを「気づき」、また、「気づき」に基づいた行為（意志・態度を含め）に向けて試行する過程を「実践化」と捉え、「気づき」と「実践化」の2つの要素の一体化を図ることで人権感覚を育てていこうと考えている。



〈イメージ図〉

以下、本校の「気づき」と「実践化」を整理する。

「気づき」 … 人権に対しての正しい知識や意義、自他の大切さについて知ること
「実践化」 … 「気づき」に基づいた行為（意志・態度を含む）を試行しながら、よりよいものを見出そうとする過程

(3) 一体化に向けた資質・能力の明確化

それでは、その一体化を図るために子どもたちにどのような資質・能力を育成すればよいのであろうか。

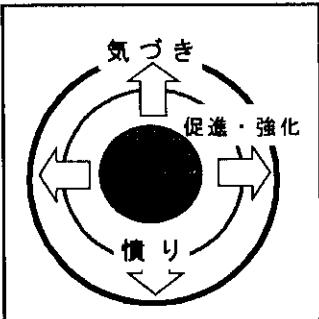
子どもたちの実態を基に、本校ではそれを「共感」と「自省」に求めた。

「共 感」… さまざまな出会いや体験をとおして、「差別された側」の気持ちを自分のこととして感じとること

「自 省」… 「気づき」の視点から自らの言動を振り返り、自分の差別的言動を自覚し、自己の課題を見出そうとする意欲や態度

「共感」においては、「差別された側」の気持ちを感じとることに主眼をおく。差別に対する悲しみや苦しみなどに「共感」することによって「差別への憤り」が生じる。この「共感」が強ければ強いほど、「憤り」は増幅される。そして、「差別への憤り」によって「気づき」は促進されたり、強化されたりするものと捉えることができる。

また、先述したように、子どもたちは他者に与えた自分の言動を十分に自覚していない。だからこそ、自分の差別意識や言動を「自省」する場が重要になる。自分の差別的言動を自覚し、自己の課題を見出そうとする意欲や態度が育ってこそ、自ら「実践化」へと向かうものと考える。



(4) 人権感覚を育てる環境づくり

これらの力を着実に培い、子どもたちの人権感覚を育てるためには、授業を中心とした「学習の場」、学校行事等のすべての教育活動における「活動の場」とが一体となった取組が必要である。さらに、それらを支えるためには、

学級をはじめ学校生活全体のなかで自らの大切さや他の人の大切さが認められていることを、子ども自身が実感できるような「環境づくり」が肝要である。そして、子ども一人ひとりが、自らが大切にされているという実感をもつことができるとときに、自己や他者を尊重する感覚や意志が芽生え、育っていく。

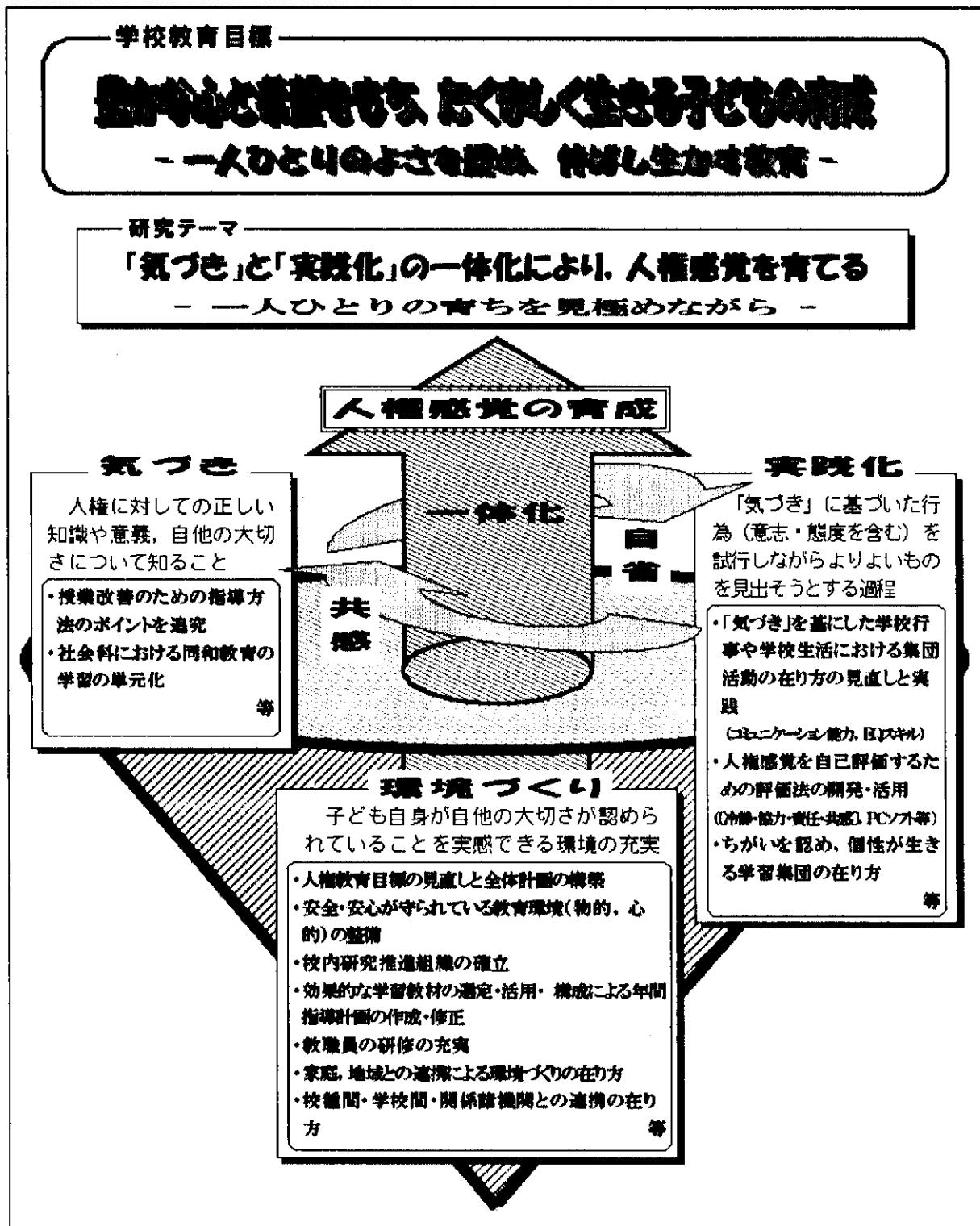
(5) 一人ひとりの育ちを見極める評価方法の開発

しかし、このような指導の改善をしたからといってすぐ行為となって現れるものではない。また、行為に現れたとしてもそれが高い人権感覚に支えられているものとも言い切れない。

子どもたちの心の中にある入れ物に徐々に水が溜まっていき、それが限界点に達したとき溢れ出すかの如く、人権感覚は醸成され行為となって現れてくるものと考えている。そのために、一人ひとりの子どもの育ちを見極めることが重要となる。そこで、本校では、集団の中に生きる個の心の状況をとらえる評価方法を開発し、共通な視点から一人ひとりの人権感覚の育ちに目を向けることにした。

以上のことと重視し、子どもたちの試行錯誤する様相をしっかりと見守りながら、「気づき」から「実践化」に向けてのスパイラル的な取組を、計画的・段階的・継続的に実践していくことにした。

4 研究構想図



5 研究の内容と方法

指導計画改善に向けて

(1) 効果的な学習教材の選定・活用・構成による年間指導計画の作成・修正

- 全教育活動において、子どもの実態と人権・同和教育の目標との整合性を図りながら効果的な学習教材を選定し配列し指導計画を作成する。さらに、時々刻々と変化する子どもの実態に対応させながら修正する。

授業改善に向けて

(2) 授業改善のための指導方法のポイントを追究

- ① 「共感」「自省」「気づき」「実践化」のキーワードを基に、その一体化をめざした授業構成モデルと支援仮説を見出す。
- ② 実践を分析して成果と課題を整理し、次の実践に向けての方向性を「授業研究部だより」によって提案し共通理解を図る。

(3) 社会科における同和教育の学習の単元化

- 社会科において同和教育の学習を組み込み単元化を図る。

集団活動改善に向けて

(4) 「気づき」を基にした学校行事や学校生活における集団活動の在り方の見直しと実践

- 異学年交流活動（縦割り班活動）を核とし、学校行事や学校生活における集団活動の在り方を見直すとともに、その際の指導法を工夫する。

評価改善に向けて

(5) 人権感覚を自己評価するための評価法の開発・活用

- ① 「気づき」と「実践化」の2軸から評価できる評価法を開発し、活用することで子どもの内面の変容を考察するとともに評価法の妥当性を探る。
- ② PCソフトを活用し、子ども（抽出児）の変容の様子を見取る。

環境改善に向けて

(6) 教職員の人権感覚の育成

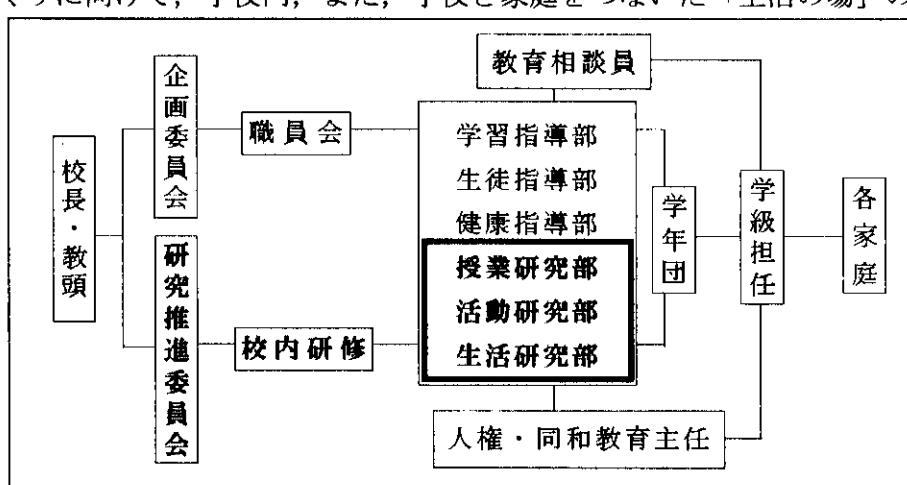
- 人権・同和教育における教職員の研修の充実を図る。

(7) 家庭・地域との連携による環境づくりの在り方

- ① 学校生活や学校行事を基に、発信の在り方を工夫する。
- ② 年3回の人権集会においての人権に対する啓発活動を工夫する。

6 研究組織

このような構想のもと、教科・道徳・特活・総合的な学習の時間等の「授業の場」、学校行事等の「活動の場」、環境づくりに向けて、学校内、また、学校と家庭をつないだ「生活の場」の3つの場に視点を当てた研究部で推進する。なお、研究推進委員会を核にそれぞれの三研究部の連携を密にし、関連性のある活動を創造していく。また、P-D-C-Aサイクルを重視し、子どもの実態に即した意義ある活動にしていく。



2 授業改善に向けて

改善のポイント

子どもたちの経験を基に、今抱いている互いの人権感覚に対する考え方を相互に評価させ合い、差別される側に対する共感的能力を高めたり、これまでの自己の言動を自省させたりすることで、実践に向けての意欲を高める。

1 本校の人権・同和教育学習の方向性

よりよい行為につながるような実践力のある子どもを授業の場でどう育てていけばよいのだろうか。

これまでの人権・同和教育学習の授業の大きな課題として、「知的理解にとどまっている」ことが挙げられる。その要因として以下のようなことが考えられる。

- 教師が子どもたちに価値を注入しようとしている。
- 子どもが第三者的な立場から抜けきれず、建前論的な思考になっている。

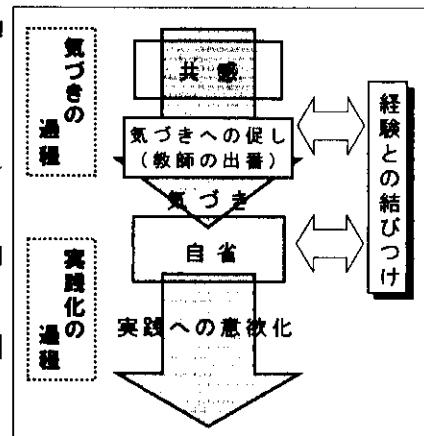
本校では、このような授業から脱却し、次のような授業をめざしている。

子どもたち自身の経験を基に、今抱いている人権感覚に対する考え方を相互の評価しながら振り返り、次への実践に向かわせる場と捉える。そのために、差別されている側に共感させることで、人権に対する正しい知識や意義に気づかせていく。

2 授業構成のためのキーワードについて

本校では、先述したような授業を実現するために、学習過程を「気づき」「実践化」の2つの要素で構成する。また、その要素を支える資質・能力を「共感」と「自省」に求めた。さらに、これらの要素において差別的事象を自分のこととして捉えさせるために、自己の「経験」と結びつけさせることを重視した。そして、資質・能力を高めることで実践化に向かわせようとしたのである。

その考え方を表した授業構想図が右図である。ここでは、図中のキーワードを基にその意図について説明する。



(1) 「差別された側」に対する「共感」

人権・同和教育学習で扱う資料において常に2つの立場がある。それは、「差別された側」と「差別する側（傍観者を含む）」である。

この「共感」は、「差別された側」の気持ちを自分のこととして感じとることに主眼をおく。差別に対する悲しみや苦しみなどに「共感」することによって「差別への憤り」が生じる。この「共感」が強ければ強いほど、「憤り」は増幅される。そして、「共感」から生じた「差別への憤り」によって、「気づき」は促進されたり、強化されたりするものと捉えることができる。

(2) 「差別する側」をとおしての「自省」

ともすれば、資料中の「差別する側」は批判の対象として扱われる。しかし、子どもたちの生活を振り返れば、同様の言動は多々見受けられる。ここでの「自省」は、「気づき」を基に「自分にも『差別する側』と同じようなことをしたことがあるなあ。相手を傷つけてしまったなあ」、また、「あの時、あのような行為をしたらうまくいったなあ」という質のものである。つまり、この「自省」は、資料中の人物をとおして自分自身の言動を振り返り、自分の差別的言動と結びつけたとき意識化される。そして、この「自省」が深ければ深いほど、実践への意欲が高まるものと考える。

このように考えると、「気づき」から「実践化」に向かわせるためには、ここでの「自省」が重要な位置づけになるのである。

(3) 「経験との結びつけ」について

いくら「共感」、「自省」を重視しても、子どもたちにとって自分の生活と結びつかないのでは資料の内にとどまり第三者的な、建前論的な思考に陥る。そのためにも、子どもたちの「経験」と結びつけることが重要である。なぜなら、子どもたちが資料中の出来事と自分自身の具体的な場面での行為をつないで考えることで、はじめて自分の問題として捉えることができるからである。この「経験」と結びつけることを意識させていくことは、常に「自分はどうだったか」と自分の言動に目を向け、自分自身を振り返れる子どもを育てることになる。

(4) 「実践への意欲化」について

自分の行為を振り返ることは重要なことである。しかし、それだけでは子どもたちは実践化に向かわない。子どもたちが自ら動き出すときは、「見通し」がもてたときである。ここでいう「見通しがもてる」ということは、状況における自らの行為がどうあればよいかを自分なりに確信しているということである。そのためにも、知的理解に裏づけされた行為はどうあればよいのかについて考える必要がある。また、試してみる必要がある。そのような場を設定し、友だちと一緒に考え、よりよい行為を共通に見出していくことを「実践の意欲化」と捉えている。

3 授業構成の基本となる考え方

子どもの考え方の背景には、その子なりの見方・考え方がある。ここでは、その見方・考え方のことを価値観と定義する。その価値観はどの子も同一なものではなく、その子が育まれてきた経験や環境に大きく左右されるものである。

本校では、子どもたちの価値観を表出させるために、子ども同士の考え方のズレに着目し「二者択一」の学習問題を設定する。そして、「立場」を明確にさせる。「立場」に位置づくということは、その子なりの根拠があるということである。「立場」を主張する根拠に着目し、そこに反映されている価値観に焦点をあて授業を構成しようと考えた。そして、その個々の価値観を相互に評価し合うことで、人権感覚に対する個々の価値観を同じベクトルに向けたり、多面的な見方・考え方を気づかせたりしようと試みているのである。

確かに人間の価値観は、そう簡単に変わるものではない。しかし、このような学習をとおして、同じ差別的事象を見てもそれぞれの見方・考え方には違いがあるということを「知る」ということにも大きな意義があるものと考えている。

4 研究の方法

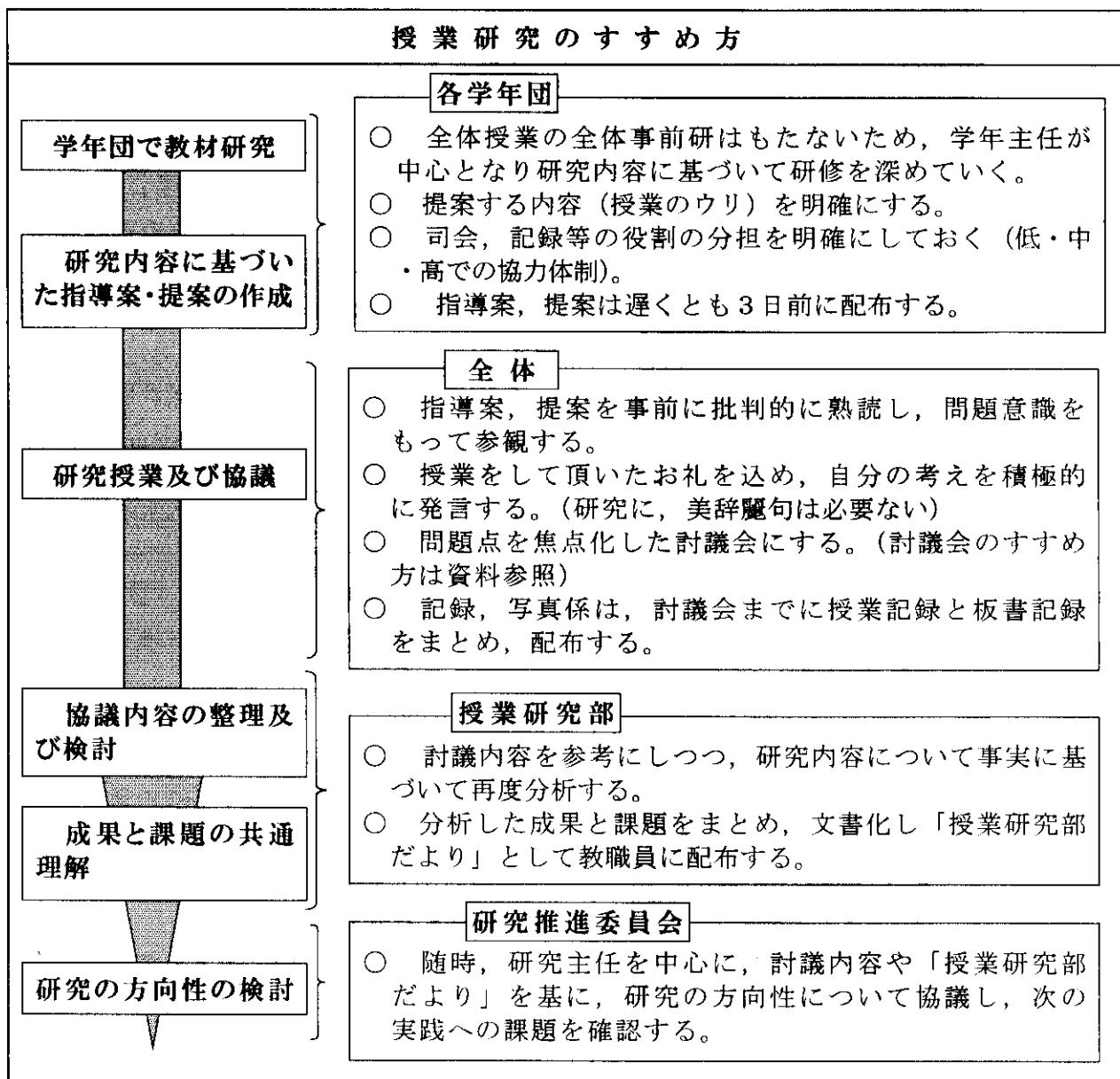
(1) 本校の研究スタンス

授業研究の目的は、めざす授業像に向けて「共感」「自省」「気づき」「実践化」のキーワードを基に、その一体化をめざした授業構成モデルと支援仮説を見出すことである。

本校では、「理論ありき」という「仮説検証」ではなく「実践をとおして理論を見出す」という「仮説生成」のスタンスに立って授業研究を行う。したがって、見出された仮説はあくまでも仮説であり、汎用性を求めてさらに修正していくものである。

(2) 研究のすすめ方

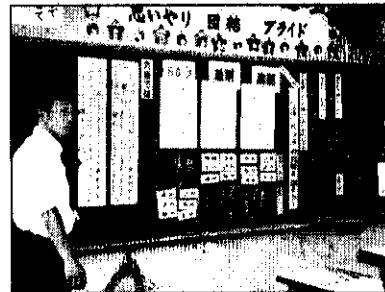
1本1本の授業実践は貴重である。教師がテーマに基づき、子どもたちの実態を基に教材研究を行い、もてる力を發揮する場である。したがって、実践する授業を大切にしたい。そのためにも、研究の方向性をしっかりと見据え、成果と課題を明らかにすることで各研究授業が点ではなく線として紡いでいく必要がある。そのため、以下の手順で授業研究をすすめてきた。

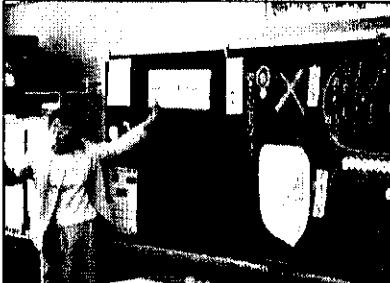
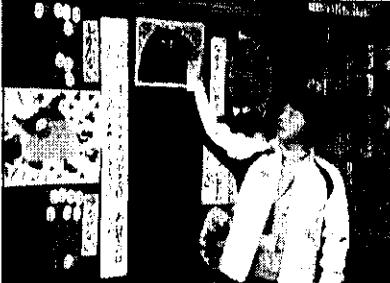


5 研究のあゆみ

これまで校内研修において8本人権・同和教育の研究授業を設定し、各授業の成果と課題を明らかにしながら研究をすすめてきた。

その際の成果と課題を以下に示す。なお、これらの指導案と「授業研究部だより」は資料に掲載する。

月	日	実践者及び題材、資料名	成果(○)及び課題(◎)
5	24	4年 実践 道徳「友だちの気持ちを考えて」 【山本君のなみだ】出典：かがやき 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「二者択一」の学習問題の意義の共通理解が図られる。 ○ 「共感」「気づき」「自省」「実践への意欲化」の授業構想図を構築する。 ◎ 学習問題設定後の子どもの反応をどのように組織していくのか。 ◎ 本資料において「気づき」は、どのような内容だったのか。 ◎ 道徳と人権・同和教育のねらいの関連性をどう考えるのか。
6	7	2年 実践 道徳「つたえようなかよしのこころ」 【なかまはずれ】出典：かがやき 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業において「共感」「気づき」「自省」「実践化」の位置づけの在り方の共通理解が図られる。 ○ 「共感」における役割演技の有効性を確認する。 ◎ より「共感」を深める役割演技のもたらせ方をどうすればよいか。 ◎ 提案学年と授業研究部との事前の関わり方をどうすればよいのか。
6	21	6年 実践 学級活動『自分らしさ』『その人らしさ』を見つけよう 【男の子の気持ち女の子の気持ち】出典：かがやき 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業での「共感」「気づき」「自省」「実践化」の位置づけの在り方の共通理解の深化が図られる。 ○ 児童会活動と結びつける関連した指導の重要性の共通理解が図られる。 ○ 学級から学習集団づくりの重要性の共通理解が図られる。 ◎ 差別の不合理に対する憤りをいかに子どもたちにもたらせるのか。 ◎ 「共感」の場において子どもの経験とどのようにして結びつけを図るのか。
10	11	合同学年実践	<ul style="list-style-type: none"> ○ 障がい児の実態の共通理解が図られる。

		<p>生活単元 「しゅっぱつしんこう！ なかよしアンパンマンとつきゆう」</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 合同学年を中心とした教育活動における交流の具体策を考える。 ○ 「自省」と「実践化」を往復する授業構成の有効性及び重要性の共通理解が図られる。 ○ 「気づき」や「実践への意欲化」に対する評価を日常の生活の中で捉えていく重要性の共通理解が図られる。 ○ 障がい児学級において、個に応じた支援をながらどのように個を生かしていくか。
11	2	<p>3年 実践 道徳「なかよくするために」 【すきでつくったきずでない】出典:かがやき</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「気づき」についての共通理解の深化が図られる。 ○ 「共感」の場における価値観のゆさぶりの必要性の共通理解が図られる。 ○ 学級から学習集団を育てることが人権・同和教育の根幹であることの再確認が図られる。 ○ 「共感」の場において全体に広めるための支援のすすめ方について構想される。 ○ 「自省」の場の支援の在り方はどうすればよいのか。
11	8	<p>1年 実践 道徳「みんなとなかよく」 【くまくんはひとりぼっち】出典:かがやき</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「二者択一」の学習問題の在り方についての共通理解が図られる (A or not A)。 ○ 「二者択一」の学習問題の設定の位置づけについての共通理解が図られる。 ○ 「共感」の場を中心とした基本的授業構成モデル原案の構築がなされる。 ○ 学習過程において「共感」「気づき」「自省」「実践化」は子どもの意識として混在されている場合もあるのではないか。 ○ 「実践への意欲化」において考えた行為の背景にいかに着目させていくのか。
11	30	<p>2年 実践 道徳「なかよくなるために」 【あんたやろ】出典:かがやき</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 基本的授業構成モデルの有効性が共通理解が図られる。 ○ 「二者択一」におけるネーム磁石の活用の意義について共通理解が図られる。 ○ 「共感」の場における価値観のゆさぶりの支援をどうすればよいのか。 ○ 「自省」の場において自分の差別的行為を自覚させる支援の在り方をどうすればよいのか。

11 30	<p>5年 実践</p> <p>学級活動「友だちとの関わりを見直そう」</p> <p>【こんな班こはいたくない】出典:かがやき</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「共感」「気づき」「自省」「実践への意欲化」の授業構想において重点をおく単元化の在り方の有効性の共通理解が図られる。 ○ 「自省」と「実践への意欲化」の往復運動により自分の差別的行為を自覚させる授業構成の共通理解が図られる。 ○ 「みつめカード」の生かした教材開発の有効性の共通理解が図られる。 ○ 日常生活におけるみつめカードの活用をどのように子どもに生かしていくのか。
-------	--	---

6 基本的授業構成モデルと支援仮説

ここでは、これまでの研究協議や「授業研究部だより」等を振り返り、そこから導き出された改善策を仮説という形に整理することで、現時点における基本的授業構成モデルと18の支援仮説を提案する。

(1) 授業構成について

支援仮説 1 《4年 実践》

子どもたちの人権に対する価値観を表出させるためには、登場人物の行為に焦点をあて、「二者択一【A or not A】」の学習問題を設定することが有効である。

支援仮説 2 《4年 実践》

差別的事象に対する子どもの価値観を自省させるためには、立場における個々の子どもの根拠を学習材として相互評価させることが有効である。

支援仮説 3 《3年 実践, 5年 実践》

「共感」「気づき」「自省」「実践化」の過程は、単元化を図るなど柔軟に捉え、一つひとつ的过程を大切にじっくりと取り組めるよう計画することが効果的である。

(2) 指導方法について

① 「共感」に向けて

支援仮説 4 《1年 実践》

「差別された側」や「弱者」に対する共感の場に向かわせるためには、「意見交流」の場において、まず、立場の根拠が心情面の立場から発言させることが有効である。

支援仮説 5 《6年 実践》

意見交流の中で、教師は子どもの反応を見極めながら「いつ」「どこで」「どのような出方」をするかを正確に判断し、「共感の場」をつくり出すことが重要である。

支援仮説6《2年 実践》

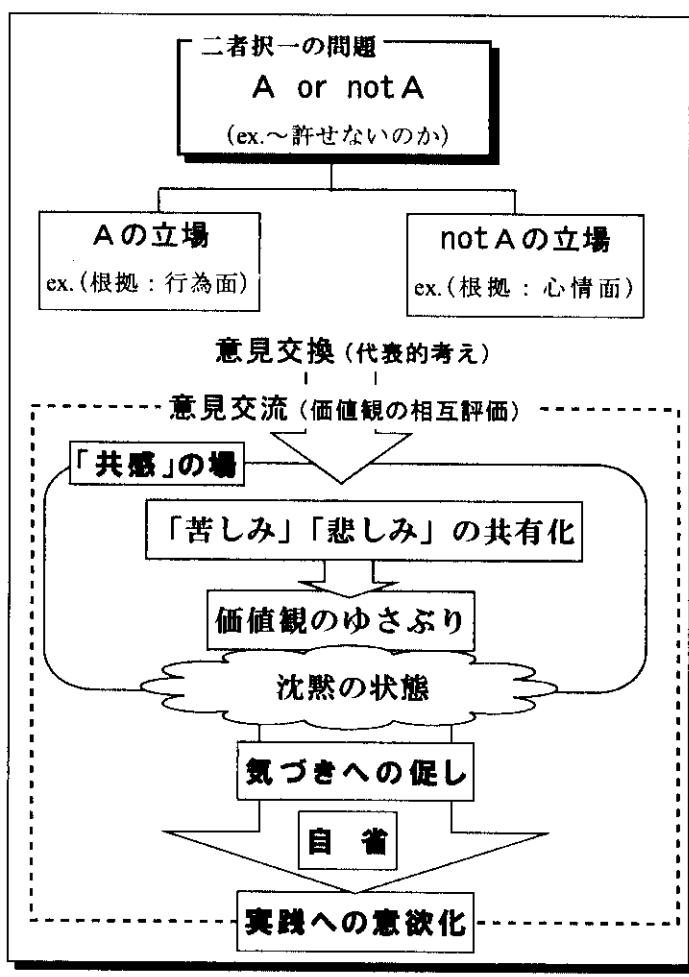
低学年の子どもにおいては、役割演技等の体験的活動をとおして、「差別した側」に言いたいことを自由に表出させ、その表現の根拠を問うことが有効である。

支援仮説7《1年 実践》

「差別された側」や「弱者」の気持ちに共感させるためには、人物の表情（目、口元、顔色等）、体の様子（手、足、姿勢等）、人物の背景（性格を含め）を問い合わせ、想像させることが有効である。

支援仮説8《6年 実践》

子どもたちに主人公の行為を共感的に理解させるためには、主人公と類似の具体的な経験を子どもたちから引き出し、その時の気持ちを語らせることが有効である。



支援仮説9《3年 実践》

「共感」における「『苦しみ』『悲しみ』の共有化」の場では、じっくりと立ち止まり、経験を語る子どもを中心に教師も他の子どもも「差別」に対する悲しみや苦しみなどをともに味わい広めることが有効である。

そのためには、以下の手順で個に対する助言をすることが有効である。

- ① 子どもの経験を具体的に語らせる。
ex. 「その時の様子をもう少し詳しくお話しできる？」
- ② その時の子どもの気持ちを受容的に受け止め、他の子どもに広め、「憤り」を引き出す。
ex. 「くやしいね。分かるなあ、その気持ち！」
「みんな、○○さんの気持ちが分かる？△△さん(他の立場)、どう？」
- ③ ○○さんの気持ちと主人公の気持ちとつなげる。
ex. 「○○さんのその時の気持ちとこの主人公の気持ちと同じみたいだねえ。だから、○○さんは『許す』の立場なんだね。」

支援仮説10《2年 実践》

「価値観のゆさぶり」は、子どもたちが自分の考えにこだわりをもった状態を見極めて行うことが効果的である。

支援仮説11《2年 実践》

立場に固執する子どもの価値観をゆさぶるためには、まず、個をゆさぶり、そして、全体に広めることが有効である。そのためには、以下の手順の助言が有効である。

「主人公は、こんなにも腹が立って悔しいのに、それでも『許せない』の？ねえ、そう思うよね、○○さん（「許せる」の立場の子ども）。」

(○○さんの発言（「許せる」の立場の子ども）を受けて)

「○○さんの考えを聞いて△△さん（「許せない」の立場の子ども）はどう思う？」



「○○さん（「許せる」の立場の子ども）は腹が立つたら、…しても『許せる』の？」

支援仮説12《2年 実践》

一面的な見方・考え方で固執する子どもたちの価値観を揺さぶるためには、立場を変えたり条件付けをしたりした発問・助言をすることが有効である。

②「気づき」に向けて

支援仮説13《3年 実践》

子どもたちに気づきを促すためには、それぞれの立場の不備を見つけ考えが立ち往生したときに、「では、どうすればよいのか？」と問うることが有効である。

③「自省」に向けて

支援仮説14《3年 実践》

自省の場において、現状を示すアンケート等の資料に対する感想を述べさせるなど、全体で問題を共有し、自分自身を振り返る場と時間をとることが効果的である。

支援仮説15《2年 実践》

低学年の子どもたちに、日常の自分の差別的言動を自覚させるためには、類似の差別的言動における複数の場面を視覚的に提示することが有効である。

支援仮説16《4年 実践》

子どもたちに日常の自分の言動を自覚させるためには、まず、類似の差別的事象に対する質的なアンケート内容を紹介し、その後、量的なアンケート結果を提示することが有効である。

支援仮説17《5年 実践》

自分の差別的言動が自覚できていない子どもに対して、「自省の場」において2つのアンケートから生じた数値のずれを示すことは、本音を引き出し、自らの言動を振り返ることに有効である。

④「実践への意欲化」に向けて

支援仮説18《合同学年実践、5年 実践》

実践化の過程において、子どもたちに差別的事象を解消するよりよい行為を見出させるためには、常に自分の行為の在り方を考え、それを「自省」させるという往復運動が必要である。

7 6年社会科学習における同和教育の取組

6年生の社会科学習では、同和教育学習についての内容が記述されている。これらの学習をおおして同和教育についての正しい認識をもたせようとしている。本校では、このような学習内容を基に、他教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間等と関連させ単元化を図ることで子どもたちにより同和教育についての深化を図ろうと考えている。

(1) 教科書における記述内容

	単元名	教科書記述内容（東京書籍「新編新しい社会」）
一 学 期	源頼朝と鎌倉幕府 <small>銀閣と足利義政 上p46</small>	銀閣には美しい庭園があります。この庭園は、このころ差別されていた人たちがつくりました。このような人々が庭づくりや芸能で活躍しました。
	徳川家光と江戸幕府 <small>差別されてきた人々 上p65</small>	百姓や町人とは別にきびしく差別されてきた身分の人々は、住む場所や身なりを百姓や町人から区別され、村や町の祭りへの参加をこばまれるなど、きびしい差別のものとにおかれ、幕府や藩も差別を強めました。 これらの人々は、こうした差別の中でも、農業や手工業、芸能を営み、また、治安などになって、社会を支え、伝統的な文化を伝えました。
二 学 期	江戸の文化をつくりあげた人々 <small>医学を支えた人々 上p76</small>	…また、このとき、かくぼうをして内蔵を説明した人は、身分制度のもとで、百姓や町人とは別に身分上きびしく差別されてきた人でした。このような人が、すぐれたかくぼうの技術を生かして、このころの医学を支えていました。
	〈渋染一揆〉 上p78	岡山藩では財政が苦しくなったので、人々に節約を命令しました。そのとき、百姓や町人とは別に身分上きびしく差別されてきた人たちには、渋や藍でそめた無地の木綿以外の着物はいけないとか、雨のときでも、かさをさしたり、げたをはいたりしてはいけないと、差別を強める命令を出しました。百姓身分と同じように年貢をおさめているのに、あまりにもひどい差別だと、かれらは立ち上がりました。これを渋染一揆といいます。53か村というたくさんある村から、代表として千数百人の人たちが藩の役所におしかけ、牢に入れられた人も出ましたが、とうとう、この命令を行わせませんでした。
三 学 期	明治維新をつくりあげた人々 <small>上p84</small>	…江戸時代の身分制度を改めて、すべての国民は平等であるとし、身分にかかわりなく職業や住む場所を選べるようにしました。身分制度のもとで、長い間差別に苦しめられてきた人々も、1871年の法令によって、身分上は解放されました。…
	（本当の平等を求めて） <small>上p84</small>	身分制度が改められたのちも、身分のちがいは、天皇一族は皇族、公家や大名は華族、武士は上族、そのほかは平民という新しい形で残されました。 また、長い間差別に苦しめられた人々に対し、政府は差別をなくすための政策や生活の改善を行いませんでした。そのため、望んでいた仕事につくことや教育を受けることはむずかしく、生活は苦しくなり、結婚や就職、住む場所など、日常生活での差別が新しい形で残されました。これに対して、これらの人々は、解放の法令をきっかけに、自らの力で差別をなくす運動を進めてきました。
	世界に歩み出した日本 <small>上p99</small>	明治に入って身分制度が改められてからも、就職や結婚などで差別され、苦しめられてきた人々は、全国水平社をつくり、差別をなくす運動に立ち上りました。…
	（光り輝く新しい世の中に） <small>上p99</small>	1922年（大正11年）3月、京都市岡崎の公会堂で、全国水平社の創立大会が開かれました。この大会では、人間を差別する言動はいっさい許さない、と決議され、各地から集まつた代表者たちは、その喜びと決意をロクに述べました。少年代表者である16才の山田少年は、差別の現実を報告し、「差別を打ち破りましょう。そして光り輝く新しい世の中にしましょう。」とよびかけました。
四 学 期	新しい日本 平和な日本へ <small>上p120</small>	・歴史で学習してきた差別をなくす問題は、解決されたのだろうか。
	わたしたちのくらしと日本国憲法 <small>（七 基本的人権（部分） 下p29</small>	…またわれわれは、人間である以上みな同じです。人間の上に、もっとえらい人間があるはずはなく、人間の下に、もっといやしい人間があるわけはありません。…みな同じ人間であるならば、この世に生きていくのに、差別を受ける理由はないのです。差別のないことを「平等」といいます。…
	（人権に関するおもな決まり） <small>下p29</small>	1965年 同和対策審議会答申

3 集団活動改善に向けて

改善のポイント

異学年の様々な友だちとの交流の場を設定したり、交流を深めるためのEQスキルの内容を取り入れた場を設定したりする。そこで活動において、試行錯誤することで人間関係調整力を高めたり、問題を見い出して解決しようとする人権感覚を育成したりする。

1 「気づき」に向かう指導の工夫

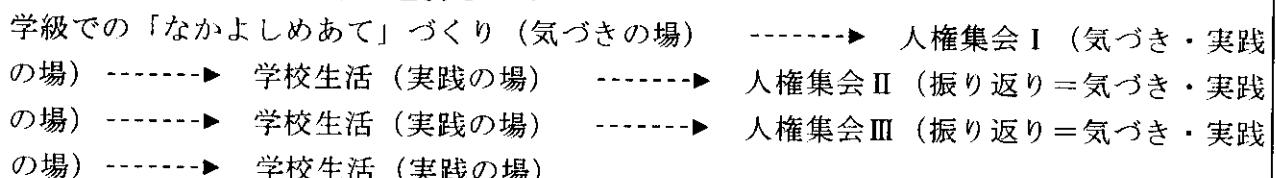
(1) 正しい知識を身につけ、自分たちで問題点を改善していこうとする取組

人権についての正しい知識を身につけ、友だちの大切さを実感できる場として「人権集会」を年間3回実施している。そこでは、学級でつくった「なかよしめあて」の取組について反省をしたり、人権に関する学習で学んだ内容を紹介したりしている。また、司会進行は集会委員が行い、希望者による劇を取り入れながら、子ども中心の取組となっている。ここで学んだことは、毎日の学校生活の場で実践に結びつくように各学級で工夫している。

指導の工夫

- ◇ 人権集会は各学期ごとに行い、年間3回実施する。事前に学級の問題点について学級活動等で話し合い、よりよくするための「なかよしめあて」を作る。そして、めあてやその取組方法及び経過等を全校生の前で発表し、気づきや自省の場とする。
- ◇ アンケート結果（自己振り返りカード）を提示し、全校子どもに共通する問題点について共通に自覚させ、実践しようとする意欲を高める。
- ◇ 保護者啓発の一環として「講演会」等を行い、多くの保護者が参加できる機会を設定する。また、アンケートによる意識調査も行う。

気づきと実践の場を連携させて

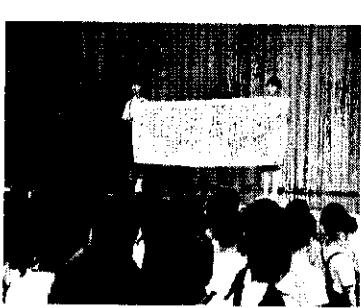


① 人権集会Ⅰ【6月】



〈なかよしめあての発表〉

ステージ上で学級の代表者が発表し、学級の子どもはフロアから一緒に大きな声でめあてを読み上げる。全校生の前で発表することにより、守ろうとする決意を高めることができている。また、集会後はめあてを玄関と教室に掲示して意識の継続化を図るようにしている。



〈手話を交えての全校合唱〉

② 人権集会Ⅱ【11月】

「人権集会Ⅱ」では、「人権集会Ⅰ」で作った「なかよしめあて」の振り返りや人権に関する学習した「気づき」の発表、各自で作った人権標語の紹介、さらには人権に関する講演（本年度は人権落語）等を行っている。保護者も案内し、啓発の一環として位置づけている。また、毎月「団らんの日」を設け、家庭で学校のことについて話し合う時間をつくり、感想を書いてもらうようにしている。

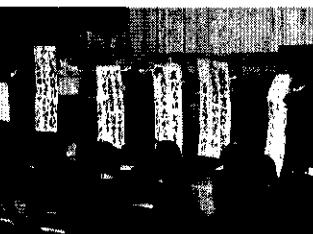


〈各学年の発表〉

一詩の群読・寸劇・カルタ・合唱・合奏等

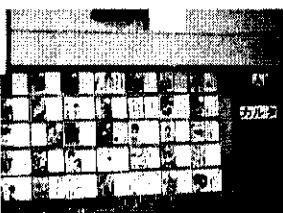


〈人権劇〉



〈人権標語の紹介〉

《体育館壁面の掲示》



〈人権カルタ〉



〈人権標語〉

〈人権留字〉

〈人権集会Ⅱ プログラム〉	
I 部	
1	縦割り班活動の振り返り
2	なかよしめあての振り返り
3	人権標語の紹介
4	合唱(手話)
5	校長先生のお話
II 部	人権落語

平成18年11月22日
人権集会
ち草 桂葉 桜樹
誰の言葉さんの實を聞いて
こんなこと思つ
私は、わが身いりと長いこと、ちょ、とのうかいで大きくな
らかいいと書いてありますので、「君の、へ生れんそじない
?」というのが公おもと思っていました。でも、田口部さんは、わに
か身のわにの話ををして、時には、見る前で驚いて驚いたと
思ひ、思ひて思ひました。私は、わに田口を見、田口は
人がしていたので、人も見た目でほんたんしたり、
思ひこみをむりしないようにしようと思いました。

人権集会「のときのなかよしめあての反省を、ほとんどどのクラスが
してて、「がんばる」になれるのが「ふえ方お、がんばよしにな
るよう」「がんば」。という、という内容が「がんばれたい」と
やがめをして
私は、五年生13名で、出口は、四年生のときと同じで、とてもやりが
わし人権集会をさせてもらは、人の心を守り、人を守るために、
と私自身も思ってます。
問題の方法
人権集会で発表は、1つ1つやしてきましたが、ひととか
前に振り返りながら振り返していました。これからも
成長する大切さを、みんなで、これからも
成長する大切さをみんなが実感していくの
嬉しいなと思います。いいよと見ていくには、
嬉しいなと思います。みんなが、他の事も、みんなが、
みんなが、みんなが、みんなが、みんなが、みんなが、
みんなが、みんなが、みんなが、みんなが、みんなが、みんなが、

〈「団らんの日」より〉

③ 人権集会Ⅲ【2月】

「人権集会Ⅲ」においては、各学級の1年間の振り返りとともに、アンケート結果（自己振り返りカード）から本校における残された課題を一緒に考えていく予定である。

考 察

- アンケート結果より、人権集会を通して「人権に関する正しい知識」を身につけ、「自分で守ってがんばろう」という実践に向けての意欲を持つことのできる子どもが増えてきている。
- 保護者においても、今までの自分を振り返り、子どもたちとの関わり方において反省するような意見が多く見られた。
- 正しい知識がそのまま行為に結びついているかどうかとなると、必ずしもアンケート結果と同じとは言い難い。今後は実践にしっかりと結びつけていくような集会での指導のあり方を考えていく必要がある。

2 「気づき」をもとに「実践化」に向かう指導の工夫

(1) 生活の場における縦割り班活動

なかよし朝会の他にも異学年と交流し、人間関係づくりができる力を育てていくために、縦割り班活動を学校生活の様々な場面で設定している。

指導の工夫

- ◇ 「なかよし給食」をE・Qスキルで培った力を生かせる場として設定する。特に、食を通して子どもも相互のふれあいを深め、よりよい人間関係づくりのできる技能を高めるために自他を大切にすることを重視する。
 - ・ 交流する相手に応じた話し方や働きかけ方の指導を事前に行う。
 - ・ グループでの交流の手順や内容、会食する場所など、高学年を中心に計画する時間を十分に確保する。
 - ・ なかよし給食を通して、深まった相互理解をさらに深め、発展させていくように、給食後の昼休みにグループで互いに遊び、関わり合う場を設定する。
- ◇ 運動会での縦割り班対抗種目「しゅっぱつしんこう」を縦割り班活動で培った団結力を発表する場として運動会種目に取り入れる。1~6年生までが電車でつながって歩調を合わせてふれ合えるため、競技の中ではグループ全員が力を合わせ、楽しく競技できるように高学年のリーダーシップや相手を思いやる心を重視する。
 - ・ 高学年は、1年生を迎えて行き、グループを整列させる。
 - ・ 並ぶ順序を考え、低学年のペースに合わせる。

なかよし給食実施について

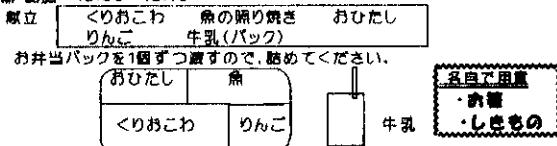
- 1 ねらい
 ○ 縦割り班のグループで会食をし、いろいろな学年の人とのふれあいをもつ。
 ○ いろいろな人とかわる力を育て、共に活動することを楽しむ。

2 日時 10月20日(金) 12:05~昼休み

3 場所 各教室・運動場・中庭・体験の森 等

4 方法

(1)準備・配膳 12:05~12:15



- 1年生には6年生が、2年生には5年生が認識お助け隊でいきます。
 ○ 5・6年生は、各グループ1人ずつの計8名をお願いします。配膳が終わったら、自分のグループの1・2年生と一緒に連れて移動する。
 ○ お助け隊の児童の給食は、教室に残った5・6年生が準備し持っていく。

(2)移動 12:16~12:20

それぞれのグループの集合場所へ(事前に知らせる)
 そろった頃から、食べる場所へ移動する。

(3)会食 12:20~12:45

毎に楽しく食べましょう。

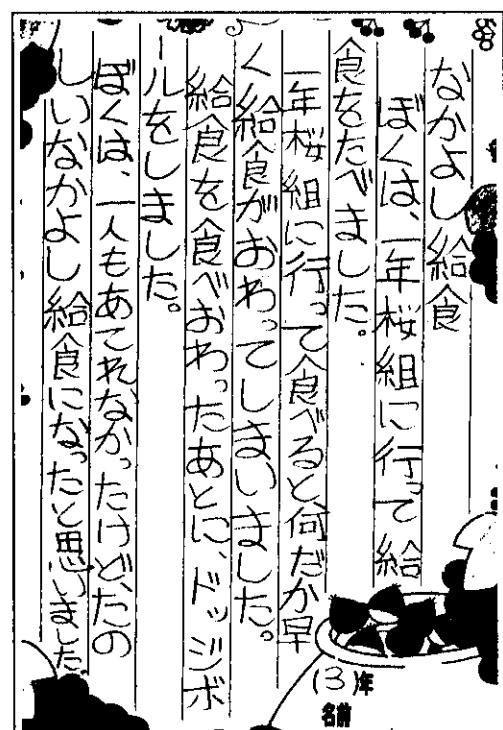
(4)片付け 12:46~

お弁当パック、牛乳パック、残さないと分けてください。
 3枚ずつ袋を渡しますので分けて入れ、1階給食場まで持ってきてください。

(5)遊び

毎に仲良く、工夫して遊びましょう。
 6年生が事前に考えておいてください。

〈なかよし給食実施計画〉



〈なかよし給食についての感想〉

4 評価改善に向けて

改善のポイント

目に見える行為の評価にとどまることなく、その行為を決定づけた内面の価値をも重視するために、実践状況「実践」と行為に対する内面「気づき」の2軸から自己評価させる。

1 一人ひとりの育ちを見極める評価の工夫

(1) 「みつめカード」による評価の方法

本校では、「人権感覚」を「気づき」と「実践化」の一体化ととらえている。

これまで、「実践」の状況だけを捉え外的な評価を与えることが少なくなかった。そのため、「気づき」としての正しい知識を身につけていながらも行動できなかったり、正しい行動の意味をきちんと理解せずに行動をしていたりすることがあった。

例えば、いくらきちんとろうかを歩くことができても、その理由が「走ると叱られるから」とか、悪口を言われる友達を見たときに「やめろ」と言えないというのでは、よしとはできないと考えるからである。

大切にしなければならないことは、目に見える子どもの行為だけにとらわれることなく、その行為を決定づけた内面を見極め、その上で成長させていくことである。

そこで本校では、目に見える「実践化」だけではなく、その背景にある内面の価値「気づき」の2軸を用いて人権感覚を評価しようとした。縦軸は「実践化」の状況、横軸は行為を決定づけた「気づき」の状況である。ただし、低学年は、2軸で自己評価することは難しいと考え、「気づき」だけを評価させることにした。

「気づき」に関しては、コールバーグの提唱する道徳性の発達段階を基に、本校の子どもたちが自分の言動を自己評価できるように4段階に整理した。

○ 第1段階【命令・賞罰】

見られているし、しかられたり、ほめられたりするから

○ 第2段階【規範意識】

教えられたり、正しいと思ったりするから

○ 第3段階【奉仕】

みんなのためになつたり、よろこんでもらえたりするから

○ 第4段階【自他意識】

自分もまわりの人も幸せになるから

〈行為を決定づけた「気づき」の4段階〉

また、評価項目は人間関係を調整する能力の重点項目として捉えている4項目にした。

○ いやなことがあっても、がまんできる(冷静)

○ あい手がいやな気もちにならないような言い方ができる(対話)

○ じぶんのめあてにむかってさいごまでがんばれる(責任)

○ まわりの人がよろこんでくれるようなことができる(共感)

〈「みつめカード」で評価する4項目〉



達成できたクラスには上の写真のようなカードを、児童朝会や代表委員会で渡すようにしている。また各学級で左の写真のように入り口に掲示をして常に意識づけができるようにしている。



〈朝のあいさつ運動〉



〈広げよう清掃の輪〉

考 察

- 「はなまるみなみっ子」に取り組むことにより、クラスでのまとまりや団結力が強まった。また、学級以外でも呼びかけるようになり、全校で取り組んでいこうという雰囲気が高まってきた。
- 「はなまるみなみっ子」の達成率は、学級によって差はあるが、下のように徐々に向上している。特に「あいさつ」については、学級でのスキルトレーニングや縦割り活動などの効果もあり、他者意識が高まったため、達成率が上がっている。

	5月	12月
あいさつ	74.1%	86.6%
そうじ	55.1%	76.6%
ろうかの歩き方	52.4%	63.6%

〈全校の達成率〉

- 高学年の中には、月によって達成率が下がっていることもあるが、自己評価が厳しくなったことが原因であり、自己認識力が高まったものと思われる。
- 今までのような取り組みを続けることにより、さらに達成率や団結力が向上するものと思われる。

子どもは毎月1回
このカードに記入する。

子どもたちがこの「みつめカード」を常に意識し、自己の内面を評価できるようになることをめざしている。

- ます番号は、数値化するときの得点である。
- 2次元の表に、自分の言動を振り返り、当てはまるところに点を打ち、日付を記入する。

みつめカード (中高学年用)																				
年 組 名前																				
 いやなことがあっても、がまんできる(冷静)																				
 相手がいやな気持ちにならないような言い方ができる(対話)																				
 いつもできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 だいたいできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 半分くらいできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 ときどきできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
りりし見 す。ら るほしれ かめかて らららい れれる たた																				
ら正教 えられ いられ とれ 思た うし か。																				
でなん もん ら。な よの るた かこめ																				
から自 らも分 せま わりの らんに																				
 いつもできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 だいたいできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 半分くらいできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
 ときどきできる	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> </table>				13	14	15	16	9	10	11	12	5	6	7	8	1	2	3	4
	13	14	15	16																
	9	10	11	12																
	5	6	7	8																
1	2	3	4																	
らめし見 らから れされ たれて りたい するり る。し かほ。																				
し教 えられ たれ たり するり る。し かほ。																				
らるみ え。ん るよな かろの らこめ でにも なりの から人																				
も唐 せま わりの らんに でもな																				
自分のめあてにむかって 最後までがんばれる(責任)																				
周りの人が よろこんでくれるようができる(共感)																				

〈みつめカード〉

(2) 評価の実際

評価の工夫

現状において、子どもたちが自分の行動を振り返り評価する際に、「気づき」の重要性を教師が指導し意識づけていくことを重視する。継続的かつ定期的に評価を行うことにより、子どもの変容を多面的にとらえられるようにした。

① 集団に視点を当てた評価

学校内における子どもの変容をつかむために、全校生が「みつめカード」のどこに自分が位置するかを書き込んだのち、各項目につき学級・学年・学年団（低・中・高学年）及び、3～6年生について以下の集計処理を行う。

ア 「実践」の様相

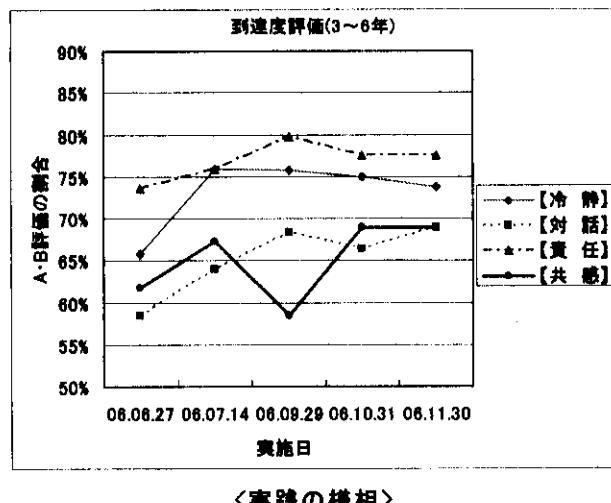
子どもの実践状況を見るために、「だいたいできる」「いつもできる」とした子どもが評価規準を達成していると見なし、その割合と変化を集計する。（低学年は

除く)

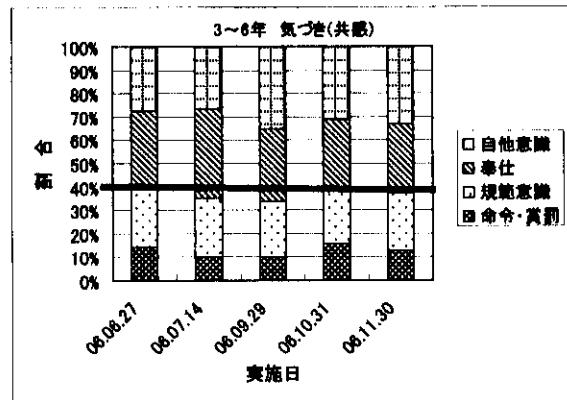
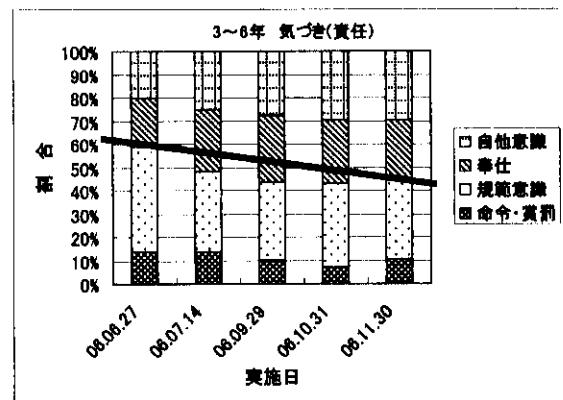
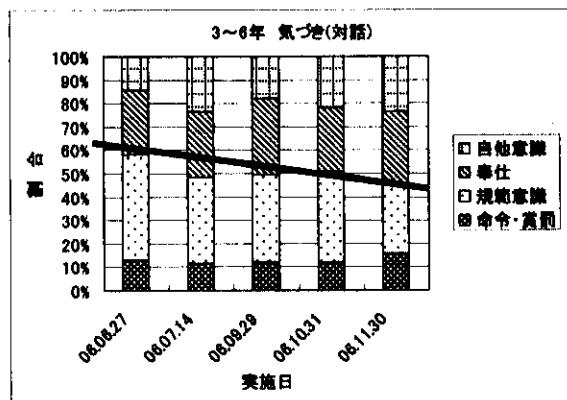
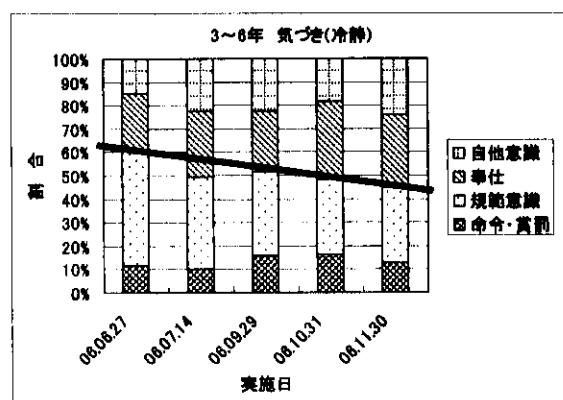
3～6年生の結果を見ると、4観点とも6月末に比べ上昇が見られるものの、9月以降は70%～80%前後で横ばい状態である。つまり、実践の表出としては3か月くらいで効果がある程度現れるが、20%～30%の子どもは実践化までに時間を要する。

イ 「気づき」の様相

子どもの「気づき」の変容を見るために、「命令・賞罰」「規範意識」「奉仕」「自他意識」の段階ごとに割合と変化を集計する。ここでは、「奉仕」「自他意識」の段階に位置する子どもが評価基準を達成していると見なす。



〈実践の様相〉



〈「気づき」の様相〉

どの観点についても、多少の増減があるものの6月末に比べると、11月末は評価規準の達成者が増加している。冷静・対話・責任の項目において、「気づき」の4段階からみると、「命令・賞罰」にはあまり変化が見られないが、「規範意識」で行動するという子どもの割合が大きく減少し、「奉仕」「自他意識」で行動するという子どもが増加していることがわかる。しかし、共感の項目についてはあまり変化が見られない。これは、冷静、対話、責任の項目では理性的・技術的に対応できるのに対して、共感は対象とする相手が明確でないため、判断しづらい面があり変化が起きにくいと考えられる。

ウ 平均点

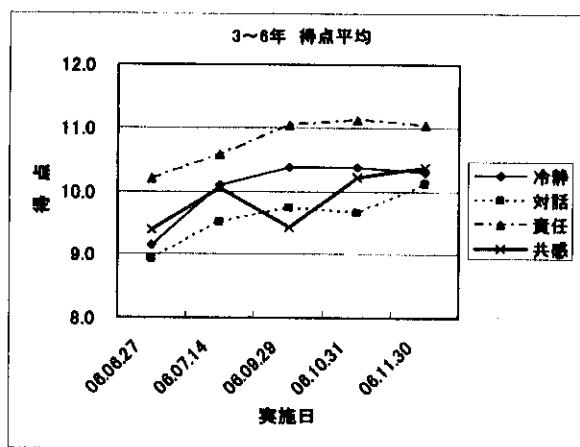
「実践化」と「気づき」の総合的な変化を見るために、2軸の交点の位置（低学年は「気づき」のみ）によって決めた得点を平均している。

平均点としては、約1点伸びている。

エ 領域別割合

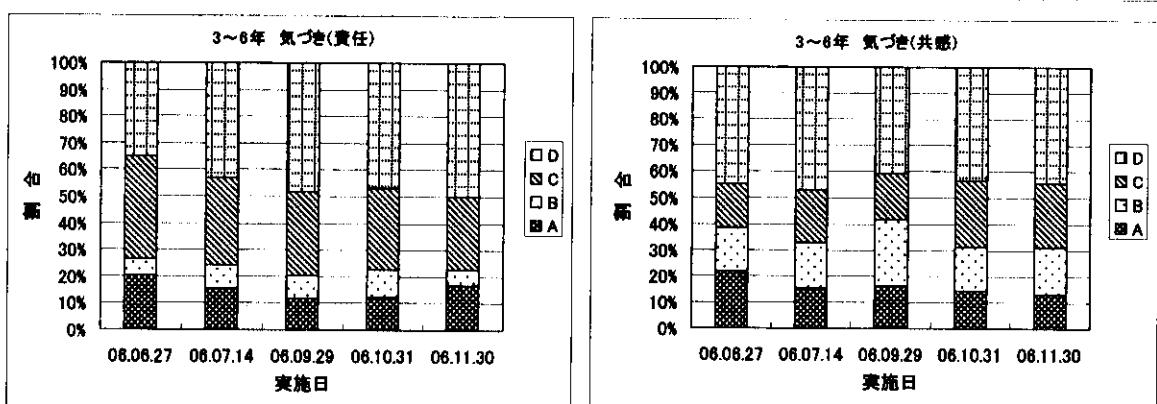
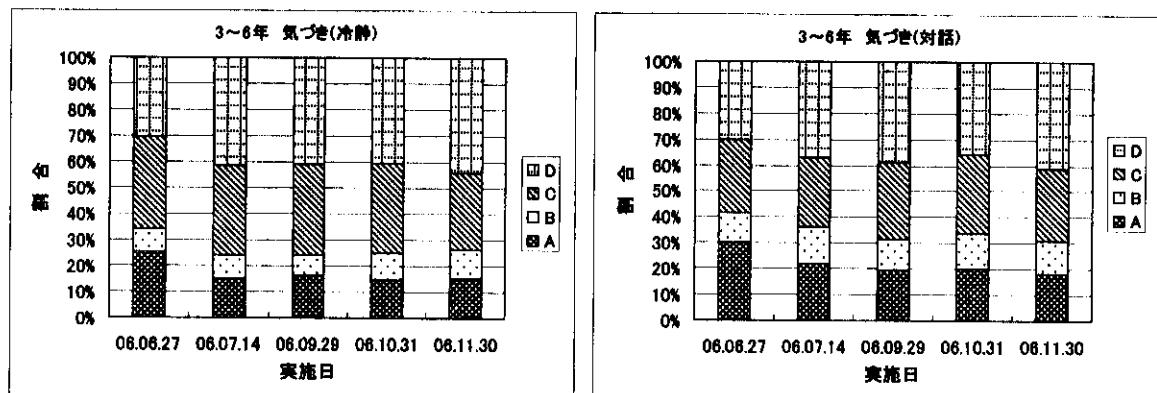
13	C	14	D	15	D	16
9	:	10		11	:	12
5	A	6	B	7	B	8
1	:	2		3	:	4

＜「みづめカード」における領域＞



＜平均得点＞

「気づき」と「実践化」の総合的な変化と変化の方向を見るために、得点により、A～Dの4領域（低学年は「気づき」のみなので、2領域）に分けて評価し、分析する。



＜領域別の割合の様相＞

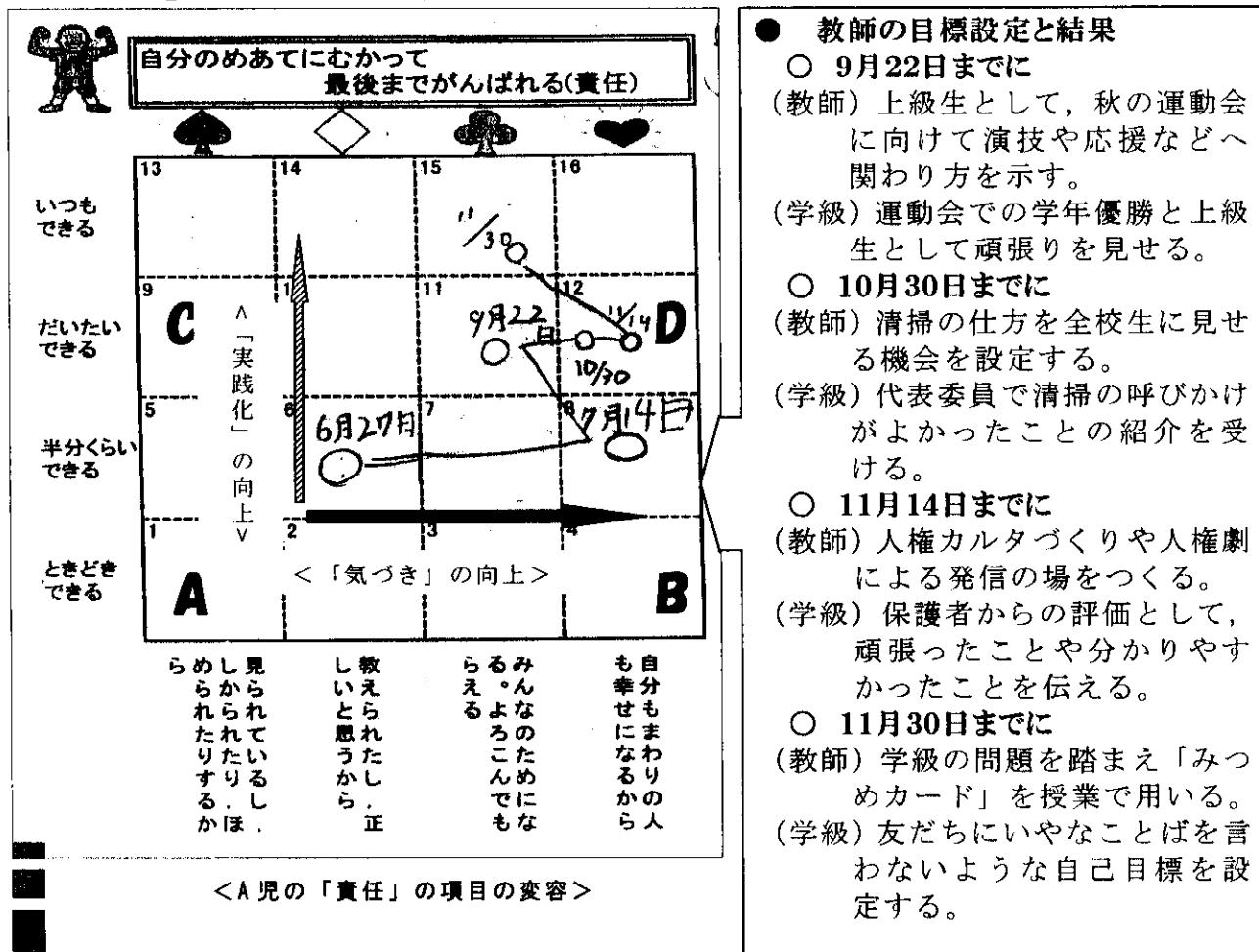
A領域（得点1, 2, 5, 6）は「気づき」「実践化」とともに評価規準を達成できていない子どもである。同様にB領域（得点3, 4, 7, 8）は「気づき」のみ達成、C領域（得点9, 10, 13, 14）は「実践化」のみ達成、D領域（得点11, 12, 15, 16）は「気づき」「実践化」とともに達成している子どもである。

それぞれの領域に位置する子どもの割合とその変化をみると、4観点ともに20%～30%いたA領域に位置する子どもの割合が10%～20%に減少している。そのかわりにC・D領域に位置する子どもの割合の合計、特にD領域が増加している。このことからも、「気づき」「実践化」が身についてきたと考えられる。

② 個に視点を当てた評価

実際の「みつめカード」における個の変容をみながら、教師のどのような意図的な支援が有効であったのか分析する。

下の「みつめカード」の「責任」の項目について、子ども自身が立てた目標に向かって最後までがんばったことの変容を示している。また、その右には、教師が児童の変容を意図して示した目標設定と結果についての概略を示している。



7月は、B領域であったが、9月に入りD領域へと向上のあとがみられる。ここでは、運動会に向けて自分の役割を果たすことで成功した経験が「実践化」の向上のポイントの上昇として表れていると思われる。

また、11月14日の人権集会Ⅱ以前と11月30日の人権集会Ⅱを経て学級の実態を踏まえた授業後では、D領域の中でも「いつもできる」に向かってポイントの上昇がみられた。児童の振り返りにも、「みつめカード」の変化から自分自身のこれからを考えようとする姿勢がうかがえる。

自分分析… 見つめるもの…(せきにん)

○どうしていいのかな。よくなってきたのかな。よくないのかな。

- 9月22日運動会の後
いつもよりもっと思って運動会でD
- 10月10日そうじの仕事
まあまあいいから自分でそうじをるのはしないから
- 11月14日人権の前
12月に上がった人権でのつきのれん
ちょうどよかった
- 11月30日人権の後
15になれた自分でちょっと上いやった
人権でそいふうに上がった

<考えたこと>
自分のためにも、もっともっとのはばしていきたいと思ったできたから
それでやめないと、それを続けていくのが大事だと思った

<A児の2学期末の振り返りから>