

- ◆**学校名** 藤井寺市立藤井寺北小学校, 富田林市立川西小学校, 松原市立天美西小学校, 松原市立天美南小学校
- ◆**主題名** 進んで親切にする **道徳の内容** B-親切、思いやり
- ◆**ねらい** さかあがりができない明弘に対する一郎や将太の心情を考えるを通して、相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする道徳的心情を育てる。

◎**中心的な発問**

「おれ、かっこう悪いな。」急にはずかしくなった一郎は、どんなことを考えたのでしょうか。

◆**本時の展開**

	学習活動	発問と予想される子どもの反応	指導上の留意点及び評価
導入	◎何かできないことがあったときに、友だちに教えてもらった場面を想起する。	何かできないことがあったときに、「友だちに教えてもらったことがある」という人はいますか。どんな気持ちになりましたか。 ・○○さんに算数を教えてもらった。 ・教えてもらってできるようになった時は嬉しかった。	○児童の経験を想起させる。教えてもらったときの気持ちを考えさせる。
展開	◎資料を読む。 ◎一郎の自慢したくなる気持ちを考える。 ◎さかあがりができない明弘に対する一郎の気持ちを考える。 ◎さかあがりができない明弘に対する将太の行動について考える。 ◎将太と明弘のやりとりを見た一郎の思いを考える。	一郎が、かっこういいさかあがりをみんなに見せたくて仕方がないのはどうしてですか。 ・みんなに自慢したいから。 ・「すごい」と言われたいから。 ・他の友だちができないことが、自分はあるから。 さかあがりができない明弘を見て、一郎はどんなことを思ったでしょう。 ・何でできないのかな。 ・もっと練習すればいいのにな。 ・かっこう悪いな。 さかあがりができない明弘を見て、将太はどうしたでしょう。 ・しりもちをついた明弘の手をとって立ち上がらせた。 ・きっとできるとはげました。 ・コツを教えてあげた。 「おれ、かっこう悪いな。」急にはずかしくなった一郎は、どんなことを考えたのでしょうか。 ・「できるはずないやろ。」なんて思って悪かったな。 ・ぼくは自慢することばかり考えたけど、将太ってすごいな。 ・明日、明弘と一緒にさかあがりの練習をしよう。	○教員が範読する。 ○「人ができないことができる」ときに自慢したくなる気持ちに共感させる。 ○誰でも一度は経験したであろう、友だちへの思いを一郎の思いに置き換えて考えさせる。 ○将太が明弘にとった行動のうらにある思いやりの気持ちに気付かせる。 ○将太が明弘にかけた言葉や行動と比較しながら、一郎の気持ちを考えているか。 ◀ 印1 (ワークシート) ▶ ○児童の抽象的な意見に対しては、できるだけ具体的に説明するように促す。

終 末	<p>◎本時の学習を振り返り、道徳的価値を深める。</p>	<p>今日の学習で考えたことを書きましょう。</p>	<p>◎振り返りを通して、道徳的価値への気づきや自覚をさらに深めることができたか。</p> <p>< ② (リポート) ></p>
----------------	-------------------------------	----------------------------	---

① ・・・自分の言動を振り返り、親切にすることについて考えられたか。

② ・・・思いやりを持つことの大切さに気づき、進んで親切にしようという気持ちになれたか。

◆研究のまとめ

○授業実践について、チームとしてのまとめ

I. 子どものワークシートの活用

・子どものワークシートをコピーし、授業終了後、本時の評価を行うために、教師が3つの観点（1. 自分自身について（赤色） 2. 他者との関わりについて（青色） 3. 道徳的価値にせまるものについて（黄色））で色分けを行った。この活用により、指導者が子どもたちへの言葉かけを意識することができ、子どもたちが道徳的心情にせまる「しかけ」ができた。また、子ども自身が道徳的価値を深めるために、効果的であったと思われる。しかし、子どもたちのふり返りでは、まだまだ、1の観点が中心ではあったが、今後2, 3の観点にせまることができるよう、続けて色分けを行っていききたい。

2) 意見交流の場の設定

・個人でワークシートを書かせた後、一度、ペア交流を入れた。自分の意見をペアで交流し、自信を持たせることで、全体の意見交流の際に子どもたちが積極的に参加できるようになった。また、友だちと同じ意見を持っている子どもにも挙手をさせ、教師が切り込む発問を投げかけることで、子ども自身がより内容項目にせまる工夫を行った。

3) 登場人物の行動の対比

・今回は、主人公「一郎」の心情にせまり、「相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする道徳的心情を育てる」ことをねらいとしていた。そこで、より一郎の心情にせまりやすくするために、友だち「将太」の行動についてもふれ、その行動のうらにある「思いやり」の気持ちに気づかせた上で、中心発問である「急にはずかしくなった一郎」の心情を考えた。登場人物の行動の対比をすることで、客観的立場から自分の行動を顧みることで、子どもが道徳的心情をより理解するために有効であったと思われる。

○道徳の評価についての提言

●道徳の評価について

・道徳の評価については児童の心情の変化、行動、道徳的価値観など幅広く行っていくべきである。また1時間の授業の中だけではなく、長期的、系統的な評価を様々な視点から行っていききたい。ポートフォリオ評価などは子どもの心情が読み取れる代表的評価の一つであり、各学年を通して系統的に評価できる方法であると考えられる。

●今回の研究からわかったこと

・子ども達の学びによる成長は限りないものであり、改めて道徳の重要性に気づいた。また子どもの成長を把握するためには、教師のあらゆる道徳的しかけや多様な視点、更なる研究と情熱が必要であることを実感した。今回の貴重な学びを、今後の教育実践にいかしていきたい。

【各校での実践の記録】

◆実施学年（4年）

◆評価を位置づけた授業実践の分析

○評価の実際

～中心発問の場面の発言の様子や内容から～

- ・「おれ、かっこう悪いな。」急にはずかしくなった一郎は、どんなことを考えたのでしょうか。という発問に対して、自身が一郎の立場になって発言できている児童が多かった。
- ・単に「教えてあげればよかった。」とする児童もいたが、そこで終わるのではなく、その後の一郎はどのように考えたかと問いかけることで、より「思いやり」という価値に近づいていくことができたと思う。
- ・助言者となる将太の考えの対比をすることで、どうした方がよいのかが児童の中で分かりやすくなったようで、一郎の気持ちを理解しつつも、よりよい選択をしようとする児童の記述が見られた。

～振り返りの場面の記述から～

- ・「ぼくも分からないことやできないことがある友達に、やさしく教えたいと思う。」という記述のように、最終的に「自分ならどうするか」という観点に立った振り返りが多く見られた。
- ・振り返りを、
 - ・自分に関すること ➡赤ペン
 - ・他者に関すること（教材の登場人物を含む） ➡青ペン
 - ・内容項目に関すること ➡黄色ペンで色分けすると、圧倒的に赤（自分に関すること）が多くなる傾向にあった。
 - 一方で、黄色（内容項目に関すること）が少なく、「思いやり」という価値を考えることに関して、深く掘り下げることができなかった。

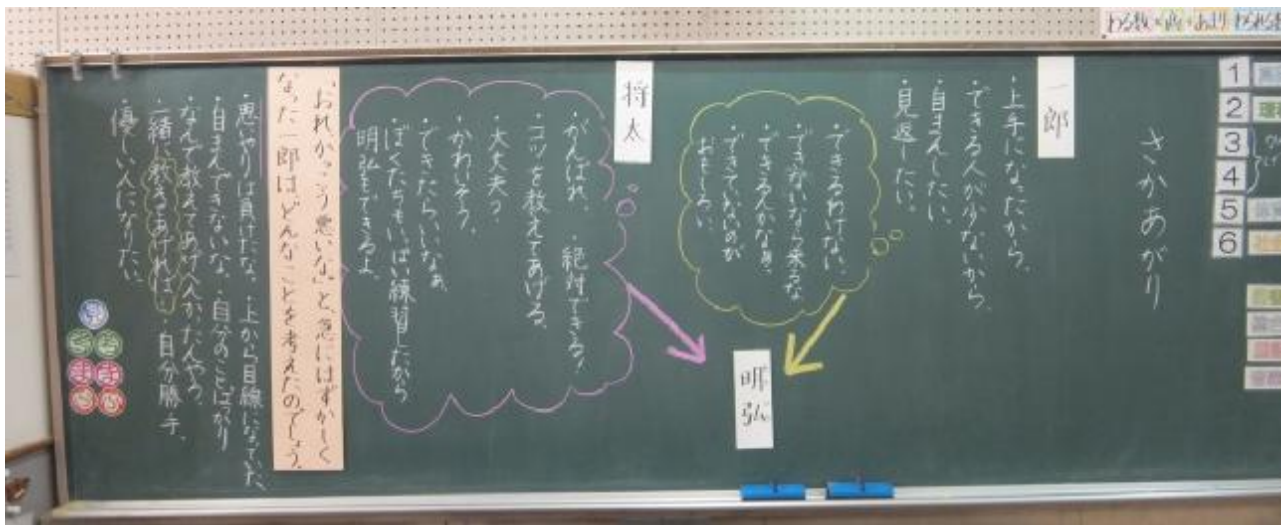
成果と課題

○教師と児童の1対1の会話で、全体に共有する場面が多くなってしまった。ペア交流やグループ交流を積極的に取り入れて、児童間の交流を大切にしていきたい。

○ペンの色分けの評価は、児童がどのような視点で授業に参加しているのかが分かりやすいと感じた。児童のプリントに直接書き入れるのではないため、児童自身に直接伝わらない。児童へ返す評価はどのようにしたらよいかを考えたい。

○内容項目について深く考えるには、どのような手段があるかを考えていきたい。

◆板書



実践校名（藤井寺市立藤井寺北小学校）

◆実施学年（4年）

◆評価を位置づけた授業実践の分析

○評価の実際（評価した子どもの姿や、それをもとに行った支援）

「おれ、かっこう悪いな。」急にはずかしくなった一郎は、どんなことを考えたのでしょうか。という中心発問について、ワークシートに記入させた。将太が明弘にかけた言葉や行動と比較しながら一郎の気持ちを考えられているか、つまり親切することについて考えられたかを「評価」1の観点とした。

授業は、4年の2学級でそれぞれ行った。

最初に授業をした2組も、次の1組も、「明弘は絶対にできっこないと笑っていたのに将太は教えたから」、「将太が立ち上がらせたり支えたりしたから」、というような将太の行動に着目した考え、「自分も最初はできなかったのに」というような自分の過去への振り返り、そして自分がかっこいいと自慢していたことへの反省、「将太と一緒に教えたならよかった」、次に「困った人が教えてあげたい」、「できない子に教えてあげられるのが本当にかっこいい人だと気付いたから」などがあつた。これらのことから、「評価」1については、将太の言動を受けた一郎の気持ちを通して親切について考えることができたと考えられる。

そこで本時のねらいである“進んで親切にしようとする道徳的心情を育てる”ために、2組では中心発問に対しての「将太がかっこいい」という児童の発言を取り上げ、「なぜ将太がかっこいいか」と問い返した。すぐに「自分から教えてやろうとしたから」という発言が出たので、さらに「なぜ将太は、頼まれていないのに、自分から教えてやろうと思ったのか」と問い返した。それに対して、「明弘と一緒に逆上がりがしたかった」、「明弘ができるようになると将太もうれしい」、「明弘が困っていたから助けてあげようとした」等の児童の発言があつた。

後に授業をした1組では中心発問に対して、将太の自発的な親切についての発言がなかったため指導者から、「なぜ頼まれていないのに教えようとしたのか」と補助発問をした。すると、「明弘がしたそうだから」、「明弘は失敗しても頑張っているから」、「一人ぼっちはかわいそう」、「自分も練習をしたいが友達を優先した」等の意見が出た。そこでねらいの“進んで”を意識させるために、友達を優先するという点についてさらに考えさせた。児童からは、「自分もしたいけど明弘にさせてあげようと思って自分より友達を大切にしたい」などの考えが出された。また「明弘を一回転させてあげて自分もうれしいと思った」という意見もあつた。

これらのことから、指導者の補助発問によって、「評価」1の段階より思いやりや親切についてさらに深められているように見える。しかしそれは児童の言葉からの判断であつて、それだけではよりよく生きようとする道徳的心情を高めることができたかどうかは明確ではない。

○成果と課題

どちらの学級でも、ねらいの「相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする」ことについて考え話し合うことができた。

また[評価]2の振り返りの記述で、両方の学級を合わせて、自分も助けたい、かっこいい人になりたい、友達を優先したいなど、自分を主語にしている記述が半数弱、将太が優しい、手伝った、教えてくれた、すごい、友達を優先したなど、自分を主語にしていない記述も半数弱あった。授業展開で自分のこととして考えさせなかったことや[評価]2も“今日の授業で考えたことを書きましょう”という問い方をしていることを踏まえると、親切・思いやりについてある程度深めることができたと考えられるのではないか。

ただ道徳的心情をどの程度高めることができたかは、授業中の様子だけでは分かりきらない部分がある。授業後、学級担任から、普段あまり友だちのことを手伝わない児童が友だちを助けている場面を見たということも聞いたが、どのような気持ちでそのような行動をとったのかを判断するのは難しい。

また授業者が学級担任ではないため、日常の児童の実態を十分な把握ができていなかったことも、児童が授業前にどのような道徳性を持っていたのか、授業後にどう変化をしたのかをつかみにくい理由の一つとなった。

反省点として、「自分から教えてやろうとしたから」「友達を優先した」という発言があると、待ってましたとばかりにこれらの発言についての切返しの発問をしたために、児童に教師の意図はこのことかと感じさせてしまう結果となったのではないかと思われる。教師の意図に沿うような児童の発言をすぐに取り上げるのではなく、続けて発言させることで多くの児童がもっと考えることにつながったかもしれない。

ワークシートに、「自分は将太のように自分はしたことは無いから、これからは将太のようにかっこよくなりたい」と書いた児童がいた。これを取り上げ、できなかった理由やなぜ将太のようになりたいのかを、同じような経験のある児童も巻き込みながら考えさせる方法もあった。

◆評価に用いた資料サンプル（子どものワークシートなど）

[評価]1 「おれ、かっこう悪いな。急にはずかしくなった一郎は、どんなことを考えたでしょう。」に対しての、「将太が明弘にかけた言葉や行動と比較しながら、一郎の気持ちを考えているか。」に関して。（一部抜粋）

・教えなくてだめだった。自分も教えてあげよう。・ぼくもコツを教えてあげればよかったな。・明弘といっしょに練習したいな。・さっき、なんであんなこと思っていたんだらう。将太やさしいな。・将太はささえたのに、自分はささえなかった。・将太はかっこいいな。・できっこないと言っていたけど、まったくかっこよくないな。将太といっしょに教えたらよかった。・なんで教えてあげなかったんやらう。・将太は友だちに教えてあげていて、自分は笑ってばかりにしていた。将太が明弘を立ち上がらせたり支えてあげたりしたから。・一郎は見せつけるだけで、はずかしくなってかっこ悪いと思った。自まんしてかっこいいと思っていたけど、将太が教えてるからかっこ悪いと思っている。・最初からむりと思って悪かったなあとと思った。・教えなかったからはずかしくなった。・自分だけひどいことをしていて、はずかしいと思っている。

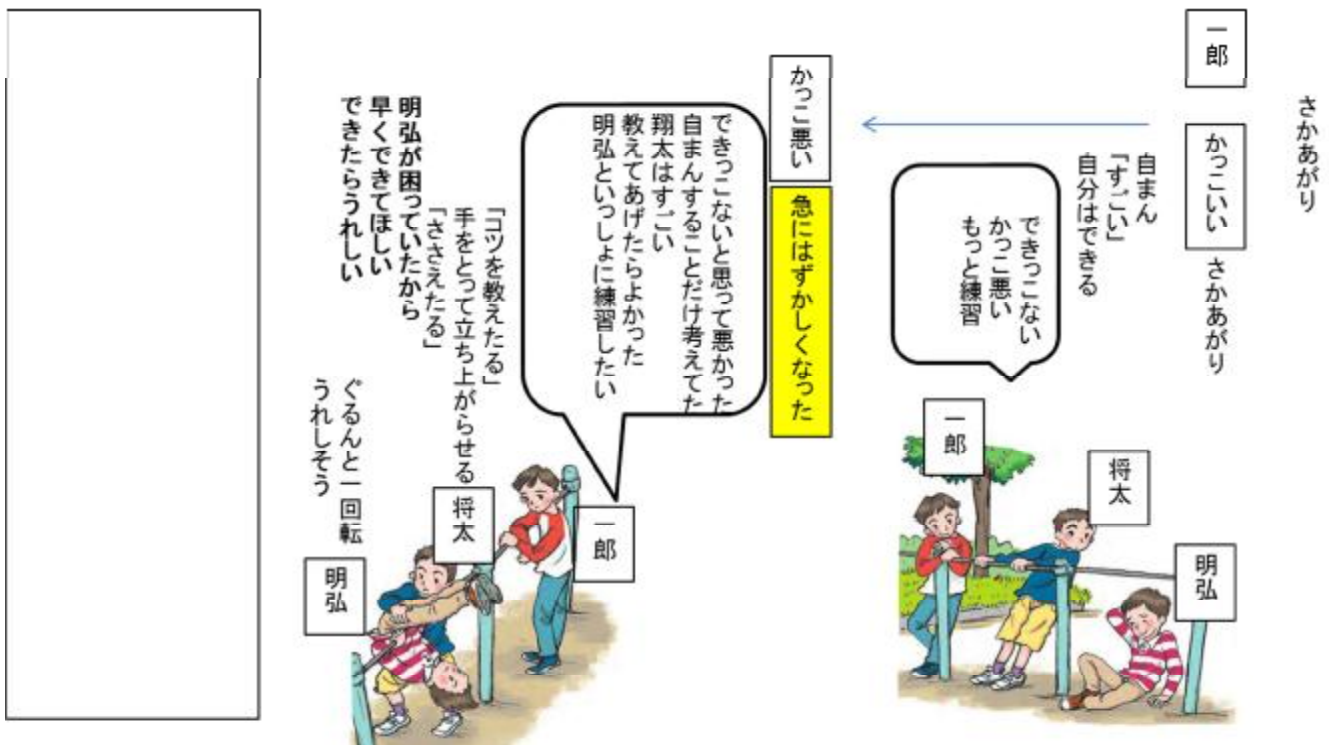
[評価]2 「今日の学習で考えたことを書きましょう」に対しての、「振り返りを通して、道徳的価値への気付きや自覚をさらに深めることができたか。」に関して。（一部抜粋）

・何かを自分からやっていくのは、いいことだと思った。自分も、そういう子がいたら、やさしくしてあげたいなあと思いました。・もし自分だったら教えてくれたらうれしい。・友だちを助けるのは、

とても大切だと思った。・ぼくも、自分より友だちをゆう先にしたいと思いました。・将太はすごくやさしかったから、今度から自分もやさしくしようと思った。・こまっている子がいたら助けてあげようと思いました。・将太は明弘を一回転させてあげて、自分もうれしいと思ったと思いました。・「将太はすごいなあー。」って思いました。自分のことより人のことをゆう先したからです。・将太が明弘を教えたから、やさしいと思った。一郎はかっこつけだけど、将太は優しいなあと思った。・一郎は明弘のことを助けてないからはずかしくなった。・一郎も、もしこまっている友だちがいたら助けてあげようと思ってる。・次は、一郎もほかの子に教えてあげたらいいなあと思った。・人を手つだうのはいいことだと思った。・できる子ができない子を教えてあげるところがよかった。・一郎も手伝ったらこんな思いをせえへんかったのに。・相手を思いやる気持ちは大切だと思った。・わたしもてつぼうでこまっている子がいたら、助けてあげようと思った。将太みたいな子がいっぱいできたらいいなと思った。・自分がなやんでいるとき、相手がぼくに教えてくれたらうれしい。・自分はできてても友だちができてなかったら教えてあげるのは大切だと思った。そうしたらかっこよくなれる。もしぼくが一郎だったら、いっしょにさかあがりを教えます。なぜかという、教えてあげたら親友と思われるから。友達がよろこんでくれたら、自分も思いっきりよろこぶ。将太みたいな人になりたいと思った。将太くんが、自分から教える行動をとったことをかっこいいなと思った。自分はそんなことをしたことないから、ぼくも将太くんのようなかっこいい男の子になりたいと思いました。わたしは、将太のようなこまっている人を助ける人になりたいです。あと、一郎はたぶん「おれも将太のような人になりたいな」と思っているはずです。

◆参考資料

板書計画



◆実施学年（4年）

◆評価を位置づけた授業実践の分析

○評価の実際

～中心発問の場面から～

・子どもたちは、たくさんワークシートにたくさん書けていたが、なかなか子どもたちの意見をつなげることができなかった。教師との一問一答のやりとりが続いたことが残念だった。

・「ぼくはうまくなくてほしくないのに、将太はえらいな」という発言が出た時に、「どうして、ぼくはうまくなくてほしくないのか」という「ゆさぶり」ができれば、一郎の気持ちを考え、将太との対比も出来るチャンスがあったが、その部分に立ち止まらずに、次の発表にむかったことが大きな反省すべき点となった。

・「明弘に優しくできなかった」「見せつけるだけでなく教えてあげなかった」などの一郎の気持ちの反省が半数以上で多かった。

→一郎の気持ち 評価ステップ1

・少数ではあるが、「今度からは、ぼくも一緒に教えてあげよう」「ぼくも明弘を助けよう」「将太がコツを教えているから、ぼくも教えようかな」などの意見も書けていた。

→他者理解から、次の行動への考え 評価ステップ2

・「一郎みたいに困っている人がいたら、すぐにたすけにいけたらな」「みんなに教えてもらった方が楽しい」「将太みたいなやさしい男になりたい」などの意見も書けていたが、授業中に発表として意見は出なかった。

→自分の生活体験につなげることができている 評価ステップ3

・一つ前の発問で「将太はどうして教えたのか」というところで、「いっしょにした方が楽しい」という意見もあった。

～ふりかえりの場面～

・子どもたちの算数の授業中の「お助けマン」（早く終わった児童がまだの児童にお助けに行く）姿の写真を提示し、今日の学習と合わせて、学習の感想を書かせた。

そうすることで、今回の話から、自分たちの集団生活に目をむけることができ、ふりかえることができる考えた。

・「将太は明弘に教えてあげてやさしいな。わたしも将太みたいになれたらな」「人に教えることはいいことだな」

なかなか書けていない児童には、「今回の話の感想でいいよ」と声かけをしたので、「さかあがり」の感想を書いている児童もいた。→評価ステップ1

・「だれかがこまっていたら助けよう」「クラスが同じになったのだから、まよわず教えてあげよう」「もっと算数や国語でおしえてもらったり、おしえたりしよう」「人にやさしくしないと気持ちが悪くもやもやしてしまうことが分かった」「自分ができて、友だちができないことは親切に教えよう」など

※自分の言葉で、表現できている児童のワークシートが多かった。

→集団生活、体験につながっている 評価ステップ2

○成果と課題

- ・読み物教材で一回だけの範読で内容をすすめたため、前半部分の3人の関係を読み取らせることに少し時間をとってしまい、中心発問、ふり返りの時間が短くなった。書かせる時間は確保できたが、交流の時間が少なくなってしまった。机間指導で、きらりと光る意見があったにも関わらず、全体での交流では、なかなか自分から発表することができず、同じような意見の交流となり課題となった。主人公の気持ちの汲み取りだけでなく、自分の生活につなげている意見を書いている児童にどのように自信を持たせ、意見を引き出せるのか、これからも課題である。
- ・今回の授業でも、ワークシートに書かせた後、ペア交流をし、その後に全体交流をするといった形で授業をすすめている。より少数の意見交流で児童に自信を持たせ、全体での交流にもっていている。少しずつではあるが、挙手をする児童も増えてきた。
- ・一時間の授業では、おさまりきらなかった「ふり返り」の部分を、クラスの子どもたちにどういった形でかえしていけば良いのか、現在は、終わりの会などを使って児童に伝える機会を設けている。
- ・ワークシートがあることで、児童も安心して自分の言葉で整理をしながら表現することができていたように思うので、ワークシートは有効であると思われる。

実践校名（富田林市立川西小学校）

◆実施学年（3年）

◆評価を位置づけた授業実践の分析

○評価の実際（評価した子どもの姿や、それをもとに行った支援）

- ・導入の「友達に教えてもらったことがある。」という発問で実際の経験を想起し、嬉しかった気持ちを発表できた。
- ・一郎が、かっこういいさかあがりをみんなに見せたかった気持ちについて共感できていた。
（うまくできたことは、みんなに自慢したい。）
- ・さかあがりができない明弘に対する言動を、一郎と将太に分けて考えさせたのは良かった。
（一郎の気持ちの方が子どもたちの素直な気持ちが投影されやすかったようだ。）
- ・中心発問では、かっこう悪い自分に比べて将太の素晴らしさ、かっこうよさ、そんな将太への憧れについて答えていた。評価1として、ワークシートに書かせたことで、より一郎の気持ちに添って考えられていた。ペアで発表し合ったことにより、自信を持って全体発表に臨めた子どもたちもいた。
- ・振り返りでの3つの視点（①自分自身のこと②友だちなど人とのこと③価値項目についてのこと）を教師側がしっかりと持ち、ワークシートを書かせたことは良かった。机間巡視をしながら、「こんなことも書いていますね。あんなことも書けていますね。」などの声掛けをした。この積み重ねで、日々の振り返り活動が深まっていくように感じた。
（①自分自身のことや②が圧倒的に多い振り返りであったが、②や③を書いている子どもたちもいた。）

○成果と課題

- ・3年生には読み取りが少し難しい教材であったため、主人公の言動を丁寧に追ってからの中心発問という流れは良かった。
- ・めあての「登場人物の気持ちを考える。」は、概ね達成できていた。振り返りでさらに価値項目に迫れたことは良かった。

◆評価に用いた資料サンプル（子どものワークシートなど）

「私も、将太みたいに友だちを助けたいと思いました。」

「私の弟もさかあがりができないから、今まで一郎みたいにばかにしていたかも・・・」

「やっぱり人だすけは大切だなあ。」

実践校名（松原市立天美南小学校）