
全国バズ研資料

—平成元年11月10日(金)—

《第1分科会》

岐阜県瑞浪市立瑞浪小学校

木村 聖可

今、子ども達は、自分をとりまく環境の多様さと複雑な社会生活の中で自分なりの生き方をしている。その生き方の根底には常によりよい生き方をしたいと願っている。しかしある出来事、ある場面に出会った時、自分の中で、自我をおし通したり反社会的な行動をとったり、相手の心を思いやれなかったりする。そんな時、子ども達の行動を決めるものは、今までに高められた心情であり、判断力であり態度である。これらの心情や判断力や態度は、それぞれの発達段階によって、だんだん高められて行くであろう。つまり、つきあたる多くの試練そのものを大きな課題ととらえる時、くじけず、真正面から対決して行けるようなたくましさが必要となるのである。

I たくましく取り組むとは

日常生活(子どもの全生活)の中におけるたくましく取り組む姿と、

「道徳授業」の中におけるたくましく取り組む姿に大別できるが、ここでは後者について述べてみたい。

1 道徳の時間のとらえ方

子どもの道徳的に高まった姿は、本来生活の中の「心情」や「態度」でみていくべきものである。「道徳の時間」の役割は、よりいっそうの高まりをめざして考え方を深めたり、考え方をまとめ整理したり、考え方を補ったりすることである。そのことをふまえた上で、「道徳の時間」を考えてみたい。

「道徳の時間」の中で子どもたちがよりよい生き方をみつけだしていく過程(要素)を私は次のようにとらえている。

- ・ありのままの自分のすがたをみつめる <自己発見>
- ・人間としての生き方を求めていくもの <価値把握>
(価値をとらえる)
- ・これからの自分の生き方(考え方)をはっきりさせる。 <自己統一>

よりよい生き方をみつけだしていく「思考過程」は

自己発見 → 価値把握 → 自己統一

という道すじであることは、まちがいないと思われるが、「授業過程」は

自己発見 → 価値把握 → 自己統一

という場合もあるけれど、自己発見と価値把握がサイクルをなし、両者がともども深められた上で自己統一していく

(自己発見) → 自己統一
(価値把握)

という場合もあるように考えている。

2. 道徳授業の中における「たくましく取り組む姿」

子どもが自ら よりよい生き方をみつけ出していく道すじを前述のように考えたとき、授業の中でもってほしい姿は、次のようなものである。

ア. 資料を一読した時、まず自分なりの感想がもて、発表できる資料の中には必ずある人物の生き方や考え方がのべられている。それに対して 自分の今までの生活体験や生活感情を足がかりに、素直な感想がもて、それをみんなの前に出そうとする姿があること———このこと をたくましく取り組む子どもを育てる第一のステップと考えている。

イ. それぞれの人の考え方やとらえ方のちがいを明確にして、みんなで話し合う課題(本時の追究の入り口)を自分たちではっきりさせることができること。

資料中の一つの事象をとって見た時、それをどうとらえるかは、人によってずいぶん違いが出てくる。考え方を発表しあう中で、意見や考え方のちがいを明確にし、話し合う観点が自分たちで決められること。

ウ. とらえ方や考え方のちがいを話し合う中で、自分の目頃のありのままの見方や考え方、行為の仕方について、みつめていけること。

ここでの話し合いは、目頃の自分の見方や考え方、行為の仕方に打ちかえり、ありのままの自分に気づき、みつめていけることが大切である。目頃の生活感情がでてき、どんな要因で、どう自分が動いているか、生きているかをつかみとっていき姿がなくてはならないと考える。

エ. ウの内容をふまえながら、主人公の生き方を足がかりとし「人間として、生きていく上で、何が価値あることか」とい

ウ方向へ視点を深めていけること。

これは、ウの人間的側面から価値的側面へと話し合いを高めていける姿である。ウで明らかにされてきた自分の(自分たちの)人間的な弱さを認めながらも、なお「こう生きていくこと」の大切さ、すばらしさをとらえていこうとするものでなくてはならない。

オ ウでとらえた人間的側面、エでとらえた価値的側面をつきあわせた上で、自分のこれからの生き方をはっきりさせていけること。

道德の時間における「たくましく取り組む姿」を以てア〜オの5つの観点でみていきたい。

この5つは、「よりよい生き方を見つけ出していく道すじ」そのものになると考える。そしてこの5つの態度を真に身につけさせることが、子どもたちが授業を自らの手で動かしていくエネルギーとなり、追求力を育て、勢いを創り出す授業につながるものと考えられる。

II 研究仮説 —— 次ページに

III 研究実践

1. 主人公と自分、友達と自分の考え方の違いがわかり、ありのままの自分をみつめる子。
ア. 人間の弱さ、すばらしさのわかる子に

道德授業の根底をなすものとして、人間の弱さ、すばらしさのわかる子どもにすることが第一であると考えられる。その上で、自分の日頃の行動を、そうしてしまうかも知れない自分の弱さを知り、資料を読み取ることで、内面的自覚につながることを考える。

—— 道德のオリエンテーション的に扱う授業 説話資料 ——

帰りにしたら、自分の友達が当番だったので、教室で待っていることにした。たいくつだったので、近くにあるドッジボールを上に投げて遊んでいるうちに、手がすべってあやまって教室の花びんをわってしまった。今なら、誰がやったかわからない。「にげよう。」二人は、あわて教室から出て行った。

T この子たちを おなたたちは、どう思う？

C. 悪い

- ・ にげたで悪い
- ・ 本意のことを言わんで悪い。
- ・ 素人なら謝るけど、謝らんで悪い。

T. なるほどね。では、これから先生の話聞いて下さい。そして
こんな先生をどう思うか教えてください。

先生が前の学校にいた時、先生たちは、とつても遅くまで残って仕事をしました。みんなの先生が帰られた後の職員室、みんなの飲み物からした茶わんや反皿がちらかり、はなしなので、先生は、毎日それをきれいに片付けてから家に帰って行ったよ。

C. 毎日 そんなことをしたなんてびっくりした。

C. 先生は、立派ななあ。すごいなあ

T 先生は、どんな気持ちで毎日、そんなことをしたと思いますか。

C 先生が片づけな職員室がきたないし、気持ちが悪いから。

C いいことをすると胸がすっとするから

C おばさんが朝来て助かるから

C) いい事はかり

T. そういう事もある。でも先生的心にはね、こんな代もあるんやよ。

今、校長先生が入ってみえんかなー。先生がやるとどこ見ても
らえんかなー。

C. 先生、悪いじやねー。

C. そんなこと思ってやるなんてあかんじや。

C. ほめてもらうことを期待してやっちゃあ あかんよ。

C. いやな人間と思うよ。

T. 人間として一番いやな心やね。でも君たちには、そんな
心が全くないだろうか。

(子どもたち、考え込んでしまう。)

研究仮説

道徳授業における子どもの実態

- ・主人公の行動、考え方に対して安易に「わかる」と発言する子もあり、その中に自己を深くかかわらせることができない。
- ・資料の中に真に自己をかかわらせ、自己がよりよく生きるための見方、考え方をさぐることができない。(話し合いの中身が深まらない)
- ・自分の経験を語ることに抵抗なくできる子が多くなってきている。
- ・資料の読みは、そのつかみ方には深線はあるが短時間で、だいたいできるようになった。

具体的な子どもの姿

- ・「ほくも同じや、その気持ちよくわかる」
- ・「私は、そんなことせんよ。」
- ・「私には、できんかも知れんけど、すごいなあ」
- ・自分をかわらせた問題のとらえ方ができ、価値追求のための共通の構えづくりができる。

(1) 自分なりの感想がもてる

研究仮説と手立て

- ・資料を読んだ時、自分なりの感想がもて、自己をかかわらせた読みができる。
- ・主人公の気持ちがわかる所、わからない所に線を引きながら読み発表する。
子どもの見方、考え方をつかむ手かかりとする。
- ・主人公の行為や考え方のもとになっている場や条件を明らかにしたうえで、視点を同一にして考える

求める子どもの姿<課題

研究の切り込み口

主人公と自分、友だちありのままの自分を

- ・私が〇〇君と同じ気ば
- ・だれだって、私もやっ
- ・自分と同じところが問題
- ・主人公は、このようなこ
- 3) ありのま

・日頃の自為の仕方
の自分

・一つのでき事を話し合った、必ず見方の違いがある。そのずれができた時自分と違ふ相手に対して整理することが出来る。

「今、問題になっているのは、このこととあのことやけど、ほくは、こう思う。」

(2) 追求の入り口を決める

・感想を発表し合う中で、意見や考え方の違いを明確にし、話し合う視点をばらばらにする

- ・生活体験ではなく、できごとが、重かいく姿が
- ・主人公のよ、主人公のもあるんこウイコなく、自あるんだことが

解決に向かってたくましく取り組む子ども

← 学習目標 おたがひ、きびしさ、確かな・豊かな
結果 (あまえず) 強い心で責任を持ってやり抜こう

ちと自分の考え方のちがいがわかり
みつけてさせる。

- ・始めは、こう思っていたけど、こんな気持ちもわかるようになったよ。
- ・一度も発言しなかったけど、今日の勉強で私は、こんなことがわかったよ。

道徳的価値の低いもの・高いもの、それぞれの考え方の主張を大切にしながら、高いものは低い着を高めようとする発着がでてくる。

(5) これからの自分の生き方を はっきりさせる

(主人公) だったら、〇〇君
手にならなと思うよ。

きっとそうするよ。
たことあるよ。

だ。よくにている
息だったんだ。

こう考えていたから
とをけんだなあ

自分の自分の姿をみつける

自分の見方や考え方、行
にたがかり、おりのま
流づき、みつけていく

が出ることを求めるの
日頃の生活感情が
必要な要因で、どう自分
ているかを つかみとて
なくてはならない。

少な人間の弱さを
行動力を通して、自分に
だ、主人公と同じだ。
これは、主人公ばかりで
分やまわりの君にも
ということに気づく
できる。

- ・おこる気持ちもわかるけど、でも
やっぱり.....

主人公の中にある さらに よりよく
生きたいがための悩み、苦しみに
共感する中で、自己のよりよく生きたい
という原動機が 出せる。

人間として生きていく上で
(4) 何が価値あることか とらえる

・主人公の気持ちや考え方を はっきり
つかんだ上で、自己の考え方を
明確にし、主人公の生き方を足が
かりとして、「人間として生きて
行く上で、何が価値あることか
とらえる。

(3) の人間的側面から、価値的側面
へと 話し合いを高めていく 姿である。

(3) で明らかにされてきた
自分の人間的な弱さを
認めながらも、なお
「こう生きていくこと」の
大切さ、すばらしさを
とらえていこうとするもの
でなくてはならない。

・自分の考え方として納得
できるかどうかを、主人公
と自分を置きかえながら
自分を深く見つめなおす
ように考えさせる。

(3) どちらの人間的側面(4)で
とらえた価値的側面を つき合
おせた上で、自分のこれからの
生き方を はっきりさせていく

- ・主人公から、はっきりと自己の立場
に立ち返り、自分のよりよく生きたい、
よい子になりたい願いを明確に
する

- ・今日の勉強で わかったことを書
き、自分の生き方についての考え方を
ひりひり 明確にする。

テーマ研究を通して具現する 子ども像

- ・安心して自分の考えや体験が、みんなの前で、のべら
れる 学習雰囲気ができる。
- ・主人公の生き方、考え方に 自己をかき入れ、主人公の
悩み苦しみを 自分の苦しみ悩みとして 自己合一できる。
- ・生活のたがせしができる、自分の生き方を つきつめて
考え、おごとに 正対する 姿勢が 育ちができる。
- ・ひとりひとりが 確かな自分の足場や考え方を
持って、それを出しきることが できる。

ト. そんな心もあったけど、ずっと懐けてきた先生を、どう思う?
C. やっぱり立派や。えらいなあ。

ト. 前、みんなが言った立派と、今の立派とは、考えた中身がちがう。自分たちの考えが、ふとったんやよ。

ト. 花びんを割って逃げて行った人の気持ちわかるかな?
C. わかる。

ト. 道徳の勉強は、良い悪いなんか問題じゃない。どんな心で、その人がやっているか。ほくにも、そんな心があるだろうか。ないだろうか。人間の心を知る勉強です。どの人にもある人間の弱い心を単純に、良い悪いで決めてはいけません。
4月の授業より

子どもたちが、資料を読んだ時、主人公に自分をスライドさせて読んで行けることこそ、人間の弱さ、すばらしさがわかることにつなげるのではないだろうか。この子は悪い。この子は良いという見方から、自分をかかわらせた読みとりができて行くのではないかと思う。この授業1時間だけでなく、飽えず、こういうものの見方考え方をさせることによって、人間の心を深く知って行けるのではないだろうか。道徳の授業ばかりでなく、朝の会、帰りの会、他の授業、遊び時間、学校での生活すべて、グループ、学級という集団の中で、友達関係、対人関係の中で、人間の弱さ、すばらしさがわかり、それをのり越えて行こうとする心の強さを育ててやりたい。そして、誰もが持つ人間の弱さを認めたくて、どうすることが、人間として生きて行く上で価値あることなのか考えて行くような道徳の授業をしくみ、その弱さを乗り越えて、自分の生活を切り開いて行けるような実践力を身につけさせたい。

ト. 資料に敏感に反応する子に

「ほくも同じや。その気持ちよくわかる。」

「わたしは、そんなことやらんよ。」

良夫君の苦しみより

ほくは、良夫の気持ちがあつて、ほくでもよく、こんなようなことがあつて、いじめられると思うと、出て行かなければと思つても、どうしても足がすくんで出て行けないうから、良夫君の木の後ろにかくれてみつからないようにしている気持ちが、よくわかりました。

— K子の感想 —

わたしは、良夫の気持ちかわからずに、たけしの気持ちがかかって、そりゃあね、良夫がこわくなって逃げていく気持ちは良くわかるんだけどねえ。でも自分の罪をたけしにかぶせるように、自分だけ逃げて行ってしまふのは悪いと思って-----

ただ資料の中の読みにとどまらず、資料の中の人物のとった行動かや思いに対して、学級の子どもたちは、自分は、この人のやった事を認めることができる。(気持ちがわかるという言葉で表現している)とか、認めることができないとか、自分の価値観で判断できるようになってきた。このことが、まず第1に力を入れてきたことである。

② 道徳の授業の中で 5月「勇気」の授業より

ねらい 虫勇は、真の勇気ではないことに気づかせる。
片方は崖、片方は川になっているコンクリートのブロックの上をとしおは渡り歩き、誘われたひさしもおぶをおぶを渡り、さとはは、迷ったけど渡らなかつた。この三人について感想を聞く。

- C. としお君は、勇気があるけど危険なことをするなあ。
- C. さとは君は、勇気はないけど、注意深いなあ。
- C. ひさし君は、無理無理、渡らせられてかわいそう。

この子どもたちの反応は、資料の中に出て来る人物をただ傍観しているだけで、自分の価値判断が、できていない。この反応に教師は納得しては、いけない。次に

T. 登りたくないけど、登って行ったひさし君をあなただどう思うの。

この登肉をすることによって初めて、その子どものひさしのとった行動に対する自分の判断がでてくる。

- C₁ 弱虫ではないことを証明して、すぐくこわいコンクリートのへいを登って行ったさとは君はえらいなあ。ぼくもやったらそんなことできん。
- C₂ 懐病だと言われたくないばかりに、危い事をおそるおそるやってしまったひさし君は、やっぱり弱虫だ。さとは君の

ように、「危険だから止めようよ」というのが本当の勇気だ。

自分の判断で資料をとられるようになる。子ども同志の見方、考え方の違いが出てくる。私は、この違いを大切にしている。

◎ 朝の会

毎日、朝の会で、2名ずつ生活ノートを読むことになっている。読み終わると、その友達の書いた生活ノートの中の行動や考え方に對してどう思ったか、感想を言うことになっている。当然身から入ったことだけなので、細かい事は要求しないが、友達の考えをよく聞き、それにすばやく反応することを要求した。列で指名し、どんな子どもでも、感想が言える自信をつけさせた。時には、発表するかわりに、二分とか三分とかの短い時間を決め考えを書かせることも行なってきた。

◎ 他の教科の学習で ———— 国語 「アンリー=デュナン」

この単元の終末に近い時間に「デュナンの生き方についてどう考えるか」この問題に答えたD子のノートより

デュナンの人柄は、とってもいい人だと思う。けれどデュナンは、人柄がよすぎると思う。赤十字の仕事にすべてをうち込み自分の一生は、つまらない一生をおくったからです。デュナン自身は幸せだったかも知れないけれど、私からみたら、アホらしい生活をしたと思う。自分の事業のことを皇帝にさっさと頼んで帰れば、裕福な暮らしができたのに……。

けれど、デュナンは自分が不幸になって、人が幸福になるのがデュナンの幸せだったかも知れない。自分が不幸になるのを望んでいたというとおかしいかも知れないけれど、この世に生きている人皆が幸福になる。これがデュナンの幸せだったかも知れない。

けれど、私だったら、こんな生活をしたくない。自分の仕事を果して、お金持ちになって、裕福な暮らしをしたい。自分の幸せを願って、人の幸せなんか願ひもしない生活をするだろう。

それに、戦争がおこって、人の手当てなんかしたって、自分が助かるわけではない。けれどデュナンは、自分は得をしない仕事をして、人が得をする仕事をした。わたしには、とてもできないことだと思う。最後の「各国民が団結して、良心に従って行動をするならば、戦争を防

「ことができる。」

という。平和の言葉は、デュナンレが言えない言葉だった。
私は、デュナンは、一生が終わるまで、平和のことを考えつづけて、この世界を平和にした人だと思う。デュナンが、今も生きていたら、この世界が、もっと平和になるように活動したと思う。

私から見たら、デュナンの生き方はアホらしい。この考え方は今まで、デュナンの生き方を肯定してきた子どもたちに、大きなこだわりとなって、この後の話し合いを深めた。

ウ. ありのままの姿をみつめる子

自分の判断ができるようになると、考えのくい違いが出てくる。
私は、この考えのくい違いを大切にしている。きれい事でもかたづけようとする意見は軽く扱い、本当に自分のありのままの姿を出す子ども（自分の弱い姿ばかりではない）を銀シールと言って、クラスみんなの前で認めている。

次に挙げるM子のような発言でもある。

—— おれの自由だより ——

M子

私は、和夫の気持ちわかります。ほりやおね、みんな笑わんでもいいと言うんやけどね。どうしても面白かったら笑うしね。そんなことならなんかしんでもいいしねー。||行目の自分がデッ歯をことを大変気にしていたと書いたるもんでね。ずっと前も話し合ったようにね。気にしとることを言われると一番たるいもんで、そやし、自由と言ったって和夫が言った自由はね。「自由じゃないか、何でほんなこと、こらえんならん」という気持ちやったと思うしね。さとの自由というのはね、ダメやと思ってね。自分が失敗したことを和夫が笑うからと言って「デッ歯、デッ歯」というもんで、この自由は、あかんと思います。以下略

M子に反対するN子の発言

Mちゃんに聞くけど、Mちゃんは、和夫にさとのが言った「デッ歯」というのは、和夫が一番気にしとることって言ったんやけど、さのもとび箱の時、顔からつっこんで行っちゃった時友達のと和夫に笑われたのも、その時さとのが一番気にしたことど、「ひじゃけたカエルみたいやったぞ。」なんてーペン失敗しただけで、そんなことを言われて、さのらだって傷つくし、その時一番

苦になったことでもんで、Mちゃんは、「さとするはそんなことまで言わなくてもいい」と言っているけど、和夫だって傷つけるとんではないですか。

持論を曲げないM子

——略。別に友達でもんで、こんなことで、すぐに怒るなんておかしいと思う。その時に「ひじゃけたカエル」と言った和夫も悪いかも知れんけど「おまえこそデッサンザル」と言い返したさとするが悪いと思って、ちよつとしたことで、こんなけんかになっちゃったもんで、言い返さずにおけばよかった。いい返したさとするが悪いと思います。

M子の反対の立場に立つO男

Mちゃんに言うけどね。自分がもし、さとするなら、きつと笑われたんなら言い返すと思ってね。みんなでも、ぼくでも、きつとさとするやったら、言い返すと思う。人の悪口やなんかは、今は言わんようになったかも知れんけど、きつとMちゃんでも、さとするの身になって考えてみるとね。きつと和夫が笑うのと同じしよで、言い返すのも笑うのと同じで、どうしても出ちゃうんやないですか。

K子 — M子、N子、O男の対立から一步深まった発言

——略。二人とも(和夫とさとする)の言っていることは、傷つけられ合いじゃないだろうか。

M子は、どうしても面白かったら笑うし、そんなこらえることなんかせんでもいい。さとするは、自分が失敗したんやから、それを笑われて言い返すことは、ダメだと言っている。この考え方はM子のありのままの姿である。

友達を仲間はずれにし、何度も何度もクラスで話し合われたM子のいつわりのない考え方である。しかし授業の中で、これだけ純粋に自分の考え方を語ることできる貴女を素晴らしいと思いきり、子どもたちすべてに、安心して自分の考えや思いをみんなの前で述べられる学級の雰囲気を作りたいと考えてきた。

「たい焼き」の授業で友達の話を聞いて考えが変わったM子

私は、初め、たいやき屋なんてちっとも美しくない。きたない服着て、ぼろっちい車を引っぱって、きたない仕事やないかと思つていた。でもみんなの話を聞いて、特に下君の言った「かっこうだけやないんや、働く姿だ。きれいな服やなくても、きれいな仕事じゃなくても、一生けん命働いていれば美しい姿だと言えよ。」この考えで、私は考えが変わってきた。——以下略

これは「たいやき」の授業後のM子のノートの一部である。M子は、資料を詠んだ第一次感想で、私がもし誠君（主人公）のようにたいやき屋の家の子だったら、はずかしくていやだなあ。と思ひ、授業中の発言でも、——自分がその立場だったら、絶対に「たいやき」なんて叫べん——と、何度もクラスの子ども達に語りかけた。しかし、T男の発言——いくらきたないかっこうをしていても、一生けん命働いている姿は美しい姿やないやろうか。この発言を受けて、M子は——何で、土木工事やとるんや、たいやき屋さんが、美しい姿やね——と反論している。それに答えてT男は、——Mちゃんの言とるのは、人間の外側だけのことを言とる。ぼくの言うのは、どんなにきたない服を着とっても、自分の仕事を一生けん命やとることが美しい姿やと思ふよ。——T男やその他の子ども達のこんな考えを聞いてM子は、私は考えが変わってきたと書いてあるわけである。つまり、M子は、今までのものの見方、考え方が表面的で、たんにきれいとか、きたない、糞とか、えらいというとらえ方しかできなかった。しかしその自分なりの生き方を精一杯、みんなにぶつけることによつて自分と違つたものの見方をしている友達の見え方に気づき、それを真剣に受け止めることによつて、考え方が深まったわけである。

「一度も発言しなかったけど、今日の勉強で、私はこんなことが、わかったよ。

——これからの自分の生き方をはっきりさせる子——

T子の発言

ずつと、みんなの話しているのを聞いて、自由だと言う前に、二人の言い合っている所の和夫が言った所で、「みんなおもしろいことするから笑ったんや、おれが笑うのは、おれの自由やないか」「デッ歯をデッ歯と言って何が悪い。それこそおれの自由や。」この言葉の言い合ひは、人と人を傷つけ合っていると私は

思います。「おれの自由」というのは、私は違ふと思つて、自由
と言ふことは、人と人を傷つけ合う自由じゃなくて、私がもし
さとるや和夫の中にまじっていたら、—— 略
人と人を傷つけ合う自由は、私は何のためにあるかわからないけ
れども、和夫やさとるが思つてゐる自由というのは、私は本当の
自由ではないと思います。K君が言ったように、悪いことを言ふ
ための自由やなくて、わがままを言うための自由やなくて、人と
人が本者に助け合つて、さとると和夫が、そんな人を傷つけるよ
うな言葉を言わないことが、私は本当の自由だと思います。

ずっと友達の話を聞き、考え続け、「自由」について、やっと
自分ながらに結論をみつけた発言である。こういう発言や考えを
「話し合いの出口をみつける発言」として金シールで認めてきた。
一回の授業で、たとえ一人でも、ここまで考えこんでくれるよう
になれば、それを広げることによつて学級全員の質を高めて行け
るものと思ふ。

授業を終わつて——自分の生き方をみつけたN子。

和夫は、自分の悪かつたことを反省してゐたさとるに「ひじや
けたカエルみたいやつたぞ。」なんてさとるの傷つくようなことを
言った。その時、さとるは、みんなに笑われて、はずかしいのが
よけいはずかしくなつて、むきになつて「デツ齒する」と言つて
しまった。自分(和夫)は、そのことから、なんであんなみんな
の前で、さとるにはじをかかせるようなことをしたんやろう。
親友つてこんなためにあるんやろうか。そう和夫は思つた。さつ
とそうだと思ふ。そりゃあ和夫だつて、生まれつきデツ齒かも知
れない。だけど、さとるは、今々のでき事だつたから、その時
になつて笑われたのは、生まれつきできていたものぢやなくて、は
ずかしいという思いで、一生忘れられないかも知れない。でも恥
をかいたのぢやなくて、もともとあつた和夫のデツ齒は、忘れれば
忘れられる簡単なこと。和夫は、後から落ちついてこんなことを
反省したと思ふ。

和夫は、自分の心が暗くなつただけでなく、さとるの心も暗く
してしまつた。そんなことをして清ない。そう思つた。でも、こ
のまま仲が悪くなるよりも、さとるに謝つて仲なおりました方が
いいと思つた。

私も妹のかよ子とけんかする時は、さとると和夫のように、

主体的に学習する子を育てる

-バズ・単元見通し学習を通して-

春日井市算数サークル研究推進委員会

藤山台東小学校 梶田哲也^{ほか}12名

- | | | |
|----------|--------------|--------------|
| 1. はじめに | 2. 研究の重点 | 3. 研究の成果 |
| 4. 授業実践例 | 5. 「単元見通し」の例 | 6. まとめと今後の課題 |

1. はじめに

算数科の内容は、組み立てが明確であり、教科書には、国語や社会と異なり毎時間の学習課題がはっきりと書かれている。そのため、児童主体の授業を組み立てやすいのだが、逆に教師が教え込む授業になりやすいという面をも算数は持っている。

しかしながら、学習は本来受け身ではなく能動的・主体的であるべきものであり、「主体的に学習のできる子、自己学習のできる子」の育成を、算数科においても当然目指さなければならない。そこで、どのような授業をしたらよいかを研究するうちに、中京大学杉江教授提唱の「バズ・単元見通し学習理論」に出会い、以後それを土台として、主体的に学習する子の育成を目指し研究、実践を始めて2年になる。

2. 研究の重点

「単元の見通し」、「相互活動」、「自己評価」の3点に重点をおいて研究している。

(1) 児童に、1時間ごとではなく単元単位で学習の見通しを持たせる。

1時間ごとの細切れではなく、単元単位で学習事項・学習計画を把握させ、1単元を通した学習の見通しを持たせると、児童は自分自身の学習の方向づけができ、主体的・意欲的な学習態度・意欲が育ち、同時に学習理解度も向上すると考え実践している。

(2) 児童間の相互活動を積極的に活用する。

主体的に学習する子を育てるには、個人思考の時間を十分保証するだけではなく、学習者である児童間での話し合い・教え合い等の相互活動が大切と考え実践している。これは、児童の相互影響力・相互教育力による学習理解の促進や理解・思考の深化も目指している。

(3) 自己の学習への取り組みを評価させる。

主体的に学習できる子とは、自分で自分の学習を振り返り、見つめられる子であると言い換えることができる。つまり、的確に自分を評価できるようになることは、主体的・自主的に学習できるようになるための重要な条件であると考えられる。

3. 研究の成果

(1) 単元見直し

単元によって単元見直しを持たせる方法は異なると考えられるので、幾つかの方法を使い分けた。その結果、単元の見直しを持たせる意味は十分あると思えるようになった。そして、単元見直しを持たせる方法もだんだん増えていき現在は7種類になっている。

- A. 1単元分の中心課題に取り組みさせた後、簡単な説明を行い、見直しを持たせる。
- B. 教科書の課題を見せながら、簡単な説明を行い、見直しを持たせる。
- C. 教師の用意した課題系統図をもとに、見直しを持たせる。
- D. 1単元分の課題を示し、学習する順序を考えさせることによって、見直しを持たせる。
- E. 単元の最終課題を示し、それに至るまでの課題を考えさせることによって見直しを持たせる。
- F. ゲーム的活動や操作活動によって、課題をつかませ見直しを持たせる。
- G. 単元を貫く考え方をつかませることによって、見直しを持たせる。

(2) 相互活動

① 他児童とのかかわらせ方

授業中における児童と児童とのかかわり（相互作用）には、答えを比べ合う、意見を言い合うなどいろいろな種類が考えられるので、それらを授業過程ごとに整理・分類し表にした。これを相互活動の目標とし実践し、授業における児童の活動時間を増やし意欲的に学習に取り組む姿勢の高まりを図っている。

② 相互活動のねらいと話し合いの仕方

相互活動には、「あつめる」、「まとめる」、「もとめる」などいろいろなねらいがあり、また、ねらいによって話し合いの仕方・発表の仕方が違って来る。そこで、活動のねらいを児童に知らせ、ねらいに応じた話し合いの仕方、発表の仕方をさせることにした。その結果、活動の焦点が定まり、積極的・能率的な活動ができるようになってきた。

(3) 自己評価

- ① 何をどう評価させるか。
 - 学習理解度…学習事項が、どの程度理解できたか。
 - 学習態度…自分は意欲的に学習したか。
 - 協同学習…自分の考えを説明できたか、教えることができたか。
- ② 自己評価をどうさせるか。
 - 授業の終わりに、あらかじめ決めてある評価項目に印を付ける。
 - 授業の終わりに、文章で書かせる。
- ③ 自己評価をどのように生かすか。
 - 児童側…学習の自己評価によって、自分自身の学習到達度・目標達成度が分かり、以後の学習の方向づけができる。また、家庭学習の内容を示唆してくれるものともなる。
 - 教師側…児童の自己評価は一人一人の理解度を知る助けとなるだけではなく、授業計画の細かな修正を可能とするもととして利用できる。

4. 授業実践例

5年「単位置あたり」

1. 目標

- (1) 関連する2つの量で、一方の他方についての単位置あたりを考えて、2つの数量を比べることができる
- (2) 速さの意味および表し方を理解させ、速さについての計算ができる

2. 単元の概要からねらう単元見通し

単元見通しG「単元を貫く考え方をつかませることによって見通しをもたせる」をつかう。

児童は同種の2つの量を差で簡単に比べることができることは、すでに学習している。

しかし、野菜の買い物のような場合では買った数量と金額を相対的に比較して考える、つまり単位置あたりで考えることが必要である。この考え方が元となって、人口密度、速さ、などは定義される。

児童の多くは、買い物など生活経験の中で、何気なく1つ当りで比べる経験を持っている。また、割り算の学習を通して、1つ当りを計算することを学習している。これらのことを考えると本単元では、特に新しい概念の学習をするわけではない。また、課題と課題の関係は発展性を持つというよりもむしろ、並列の関係である。

このようなことから、第1時に課題を知らせ、身近な例をあげ単元全体を貫く考え方を児童に気づかせることは、単元全体に主体的に取り組ませ学習効果を高めるために有効であると考えた。また、クイズ形式で問題を提示することは、児童の興味づけに有効であると考えた。

なお、クイズは1時～5時の導入に利用しその時間の単元全体における意味の把握、1時間ごとの見通しを持たせることにも活用した。

3. 相互活動

本校は、小集団の活動を取り入れた授業展開の工夫について全校で取り組んできた。児童は話し合い・教え合いなどの相互活動をするには比較的慣れていた。しかしなぜ相互活動をするのかという意識に欠けていた。そこでまず相互活動の長所、欠点について児童と話し合い4つの約束(右参照)を決めた。また、相互活動を指示するとき教師は「色々な意見をあつめる」「考えをまとめる」「確かめる」などのねらいをもって行う。うまく相互活動をするには、児童自身もそのねらいを知って、ねらいにあった方法で話し合うことが大切であることを説明した。そして児童に右のような紙を配布し机にはらせ、ねらいに応じた話し合いをするよう指導してきた。

4. 自己評価

(1) 自己評価の方法

授業開始時の自分自身の実態把握、授業中の即時評価など色々な場面での自己評価が考えられるが、授業後に自分の1時間の学習を振り返らせることを中心に実践している。

授業の最後に次のような4つの項目を基本にしノートに記入させてきた。

- ① 一生懸命考えたか。(◎○△、理由)
- ② 学習で分からないことはないか(無い、どこが分からないかを書く)
- ③ 協力して学習できたか(◎○△、理由)
- ④ 感想

(2) 自己評価の活用

授業終了後、回収し点検。おもに次の2点に活用した。

- ① 個別指導の資料
- ② 次時の授業展開の参考

5. 指導計画(8時間完了)

- 第1時 単元の見通しを持つ。
- 第2時 基準単位はどちらでもよいことを知る。
- 第3時 1あたり量で比べると便利であることをつかむ。
- 第4時 人口、比重などの問題。
- 第5時 小単元の見通しを持つ。
速さの意味および表し方の理解。
- 第6時 道のり、時間、速さの関係を使って道のりや時間を求める。
- 第7時 何時間何分を時間を単位にして、速さの色々な計算ができる。
- 第8時 音の速さの問題。回転の速さや仕事の速さの問題。

話し合いの約束

1. まちがえを気にしない。
2. 自分の言葉で言う。
3. しつかりと聞く。
4. 笑わない。

話し合いの手順

<みんなの意見を聞く場合>

1. 司会「・・・について話し合います。」
2. 司会が順番に指名する。
「・・・さん言ってください。」

*同じ意見でも必ず言うようにしよう

<自由に話し合う場合>

1. 司会「・・・について話し合います。」
「意見がある人?」
2. 班員:小さく手を上げる。
3. 司会「・・・さん言ってください。」
4. 指名された人が発表。
「私は・・・と思います。どうですか。」
5. 司会「意見、質問はありませんか。」
2~5の繰り返し。
6. 司会「説明できるか順番に言ってみましょう
・・・さんから順に言ってください。」

<説明し合う場合>

1. 司会「・・・について確かめます。」
「・・・さん説明してください。」
2. 指名された者が説明
3. 司会「・・・さんの説明で分かりましたか。質問、つけ足しはありませんか。」
1~3の繰り返し

6. 授業計画

例として第1時を記す。

- (1) 目標 単元で何を学習するかの概観を知る。
 単元を貫く考え方をおおまかに把握する。
 (2) 準備 教・プリント、クイズカード
 (3) 学習過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の目標を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい単元の学習で、何をどんな問題で学ぶかをつかむ学習をすることを知らせる。 2. ・P58～P66までを8時間で学習することを知らせる。 ・教科書・ノートは閉じておく。
2. 単元の学習内容を知る。	
教科書p58を開けて下さい。どんなことを学習していくのでしょうか。	
・発表	・板書：5. 単分量当り
どんな問題があるかp58～p66までを3分で調べてください。	
・発表 文章題の学習、速さや重さの問題、比べる学習、	8 <ul style="list-style-type: none"> ・単分量あたりの考え方が分かると色々な問題が解けることを知らせる。 ・板書：比べ方、買物、重さ、速さ
3. 単分量あたりの考え方をおおまかにつかみ学習の見通しを持つ。 (1)クイズを解く。	
単分量あたりと言うのは、今日初めてでてきた言葉ですが、実はみんなは、知らず知らずに使ったことがあるのです。 では、今から単分量あたりの考え方を使うと解けるクイズをだします クイズを解きながら単分量あたりとはどんなことか考えましょう。 ① 同じあめを梅屋では1個30円、玉屋では2個80円で売っています。どちらが安い？ ア. 梅屋 イ. 玉屋	
<ul style="list-style-type: none"> ・選択肢ごとに挙手する。 ・教師による答えを聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題は、すべてカードで提示し、黒板にはる。

② 同じ色鉛筆をを梅屋では2本40円、玉屋では1本30円で売っています。どちらが安い？ ア. 梅屋 イ. 玉屋

- ・選択肢ごとに挙手する。
- ・教師による答えを聞く。

③ 同じ消しゴムを、梅屋では1個30円、玉屋では2個50円、くま屋では3個60円で売っています。どこが一番安い？
ア. 梅屋 イ. 玉屋 ウ. くま屋

- ・個人で考える→二人組
- ・選択肢ごとに挙手。
- ・教師による答えの発表

- ・個人で考えさせた後、隣同士で理由をつけ話し合わせる。

12

(3) 単位量あたりの考え方をつかむ

単位量あたりの考えでみんなは、解いたんだよ。どういう考え方を使ったかプリントに書きましょう。

- ・個人でまとめる。
- ・班で順に発表する。
- ・全体で発表する。

- ・「全員がつかめる」という目標で班の話合いをさせる。
- ・出される意見は、同じ基準で比べると言うものであれば認める。

10

(4) 速さも同様に比べられることを知る。

ありは2分で8m、くもは3分で9m動きます。どちらが速く動くでしょう。 ア. あり イ. くも

- ・選択肢ごとに挙手する。
- ・教師による答えを聞く。

- 8. 重さ、速さについても同様に考えて行けそうであるとまとめる。

4. 本時のまとめ次時以降の予告を聞く。

- ・問題を解きながら、単位量あたりという考え方を深めていくことの予告

5. 自己評価・アンケート。

7. 考察

(1) 単元見直しについて

① 第1時に児童はどのような単元見直しを持ったか

第1時においてどの程度児童が単元全体を貫く考えについて見通すことができたかを知るため、第1時のみ自己評価項目⑤として「単元量あたりとはどのような考え方だと思いますか(文章表現)」という質問をした。その結果は以下の通りであった。

1 当り量で比較することに気づいた者	・・・ 26名(61%)
基準量を同じ(2個, 3個当り)に気づいた者	・・・ 12名(29%)
割り算で比べる	・・・ 2名(5%)
無解答	・・・ 2名(5%)

約90%が、単元を貫く考え方について、見直しを持ったといえよう。

② 単元見直しと学習意欲

単元見直しを行ったことが児童の学習意欲にどのような影響を与えたかについては、第1時終了時の、アンケート結果から分かる。

40名(95%)の児童が、おもしろかった・興味を持ったと答えている。学習への興味づけという点では大きな効果があったことが分かる。

<第1時アンケート結果>

	アンケート内容	合計(人)
興味	おもしろかった、興味を持った	40
	いつもどおり	2
態度	よく考えた	17
	そんなに考えなくてもわかった	22
	考えようとしなかった	3
意欲	さっそく家で解きたい	3
	次の授業が待ち遠しい	26
	それほど解きたくない	13

さっそく家で解きたいと答えた児童は3人しかいないが翌日実際にどの程度が自宅学習をしたか聞いたら

教科書を読んだ：18名
問題を解いた：9名

との結果を得た。

理由は、「クイズがおもしろかったから」「解けそうだったから」「なんとなく」などだった。

4月に実施した教科の好き嫌いアンケートで算数嫌いが17名、算数の予習をするものが3名、復習をするものが10名であったことを考えると単元見直しをしたことが多くの児童の学習意欲を高めたといっていよう。

③ 単元見通しと学習理解

8時間終了後に単元全体を振り返って、単元見通しをしたことが学習にどのように影響したか、感想を書かせた。次のような記述が多くみられた。

- ・どんなことを勉強するのか、だいたい分かったので勉強しやすかった。
- ・クイズで考えたことを思いだしたら、問題がわかりやすかった。
- ・1時間ごとにどんなことをするか、クイズと比べると分かりやすかったけど、速さは難しかった。
- ・途中から、クイズと同じようだと分かって、おもしろくなったけど、15分=0.25時間ところは、難しくてよく分からなかった。

何らかの意味で学習の手助けとなったと答えた児童が38名(90%)おり、学習理解の上でも効果があったといえよう。

(2) 相互活動について

相互活動を取り入れてきたことにより、学力下位児童の発言が目立って増えてきた。そして友だちの意見をしっかり聞けるようになった。自分たちで作り上げる授業という意識が生まれてきたようである。

また、教師の説明を少なくしたにもかかわらず学習理解度の低下は見られなかった。はじめ「先生の説明が少ないから不安です。」と言っていた児童も「自分たちの力で、かなり分かることができてるおもしろい。」と意欲的に学習に取り組むようになってきた。

(3) 自己評価について

自己評価をすることで児童自身が自分の理解度を自覚できるようになってきた。項目②について最初何が分からないかも分からなかった児童も何人かいたが、疑問点を具体的に書くことができるようになってきた。疑問点については、教師が個別指導したり、帰りの会で班で教え合いの機会を持つなどして、解決するようにした。その結果、自分の悩んだことについて、家で自主的に復習する児童が増えてきた。

(4) 学習効果について

このように単元見通し学習を取り入れた授業展開を行ってきたが、最後に学習効果についてふれる。次頁表は、8時間終了後に行った事後テストからみた、各時間の通過率である。

<事後テストにおける通過率>

授業時	2時	3, 4時	5時	6時	7時	8時
人数	35人	35人	32人	31人	23人	35人
通過率	83%	83%	76%	73%	55%	83%

比較検討できるデータが無いので、効果について断言することはできない。

第2, 3, 4, 8時の通過率が高いのは、課題が単分量あたりの考え方そのものでできるものであり単元見通しが生きた結果であったと考えられる。

逆に第7時の通過率が極端に低いのは、1時間15分=1.25時間の換算が定着しなかったのが原因であり課題の解決に、単分量当りの考え方以外の要素がかかわっているためだと考えられる。

5. 単元見通しの例

B. 教科書の課題を見せながら、簡単な説明を行い、見通しを持たせる。 《6年 比とその利用》

プリテスト終了後、教師の解説を中心として単元見通しのステップに入った。その概要はつぎのとおりである。

T：(右の図を板書して) みんなだったらこの高い木の高さをどうやって測る？

C：(いろいろな意見をいう)

T：ここに一本の棒があります(1m程の棒を用意しておく)。実はこの棒でこの高い木の高さを測ることができるんだよ。どうやったら測れるんだらうね。

T：今日から「比」というのを勉強します。この「比」を勉強すれば、この木の高さが簡単に分かるんです。それでは、これからどんな事を勉強するのか説明します。

T：教科書のP.42, 43を見て下さい。ここでは「比」というのはなになのか、「比の値」とは何なのかを勉強します。

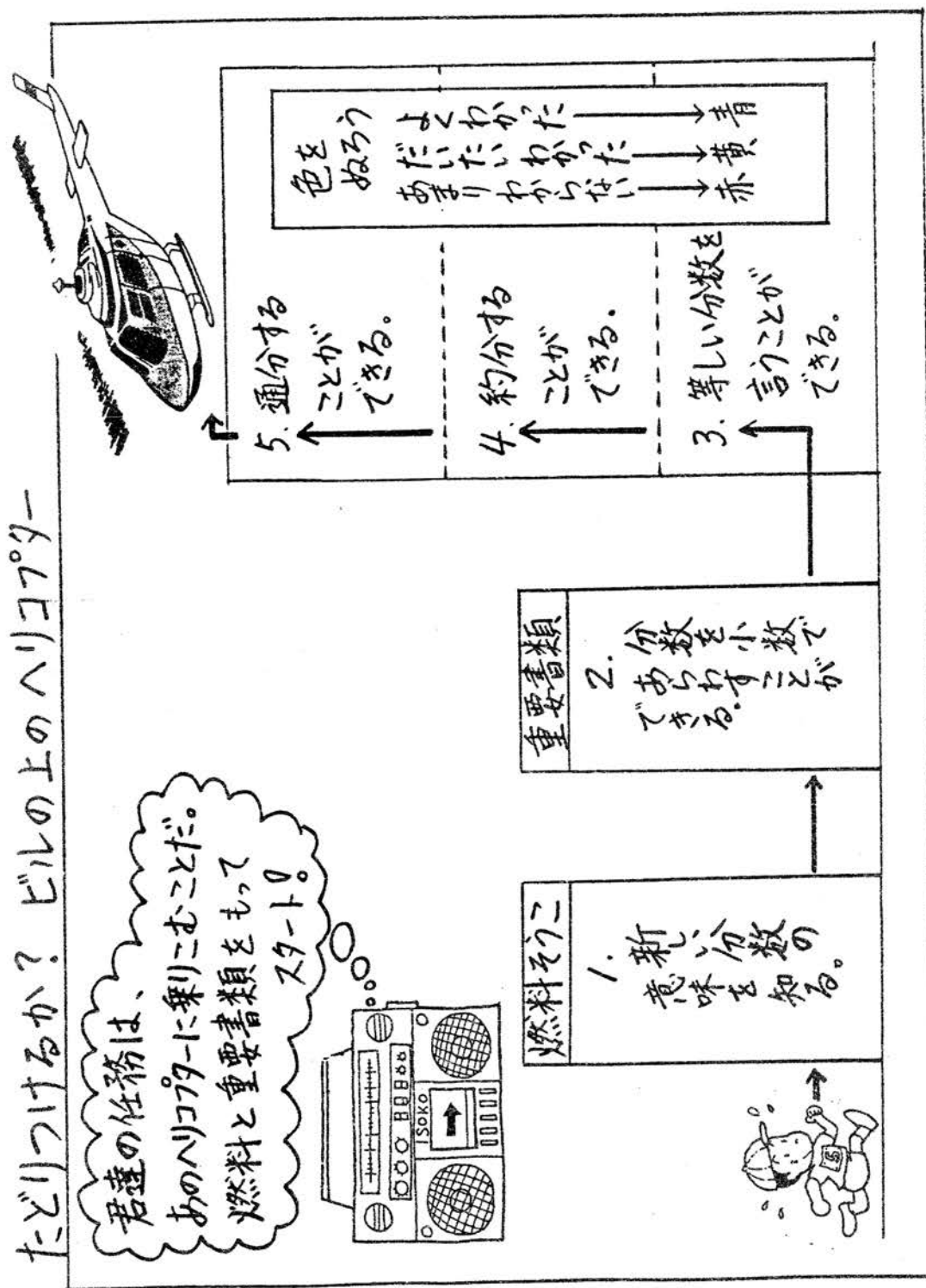
T：5年生で「割合」を勉強しました。例えば、プリテストの1ではエクレアはシュークリームの2.4倍でした。つまり、シュークリームをもとにするとエクレアの割合は2.4倍だということです。しかし、これから習う「比」というのは、この割合を2つの数を使って表してしまおうということです。例えば1でいうと、シュークリームとエクレアの割合は？といわれたら、50：120となり、エクレアとシュークリームの割合は？といわれたら120：50となるのです。また、エクレアとシュークリームの比の値というのはこの(板書 $120 \div 50 = 2.4$ をさして) 2.4のことです。P.44では、この比の値を求める練習をします。P.45では、この比の値を百分率に直す練習をします。

(バズ・単元見直し学習による算数科の指導事例

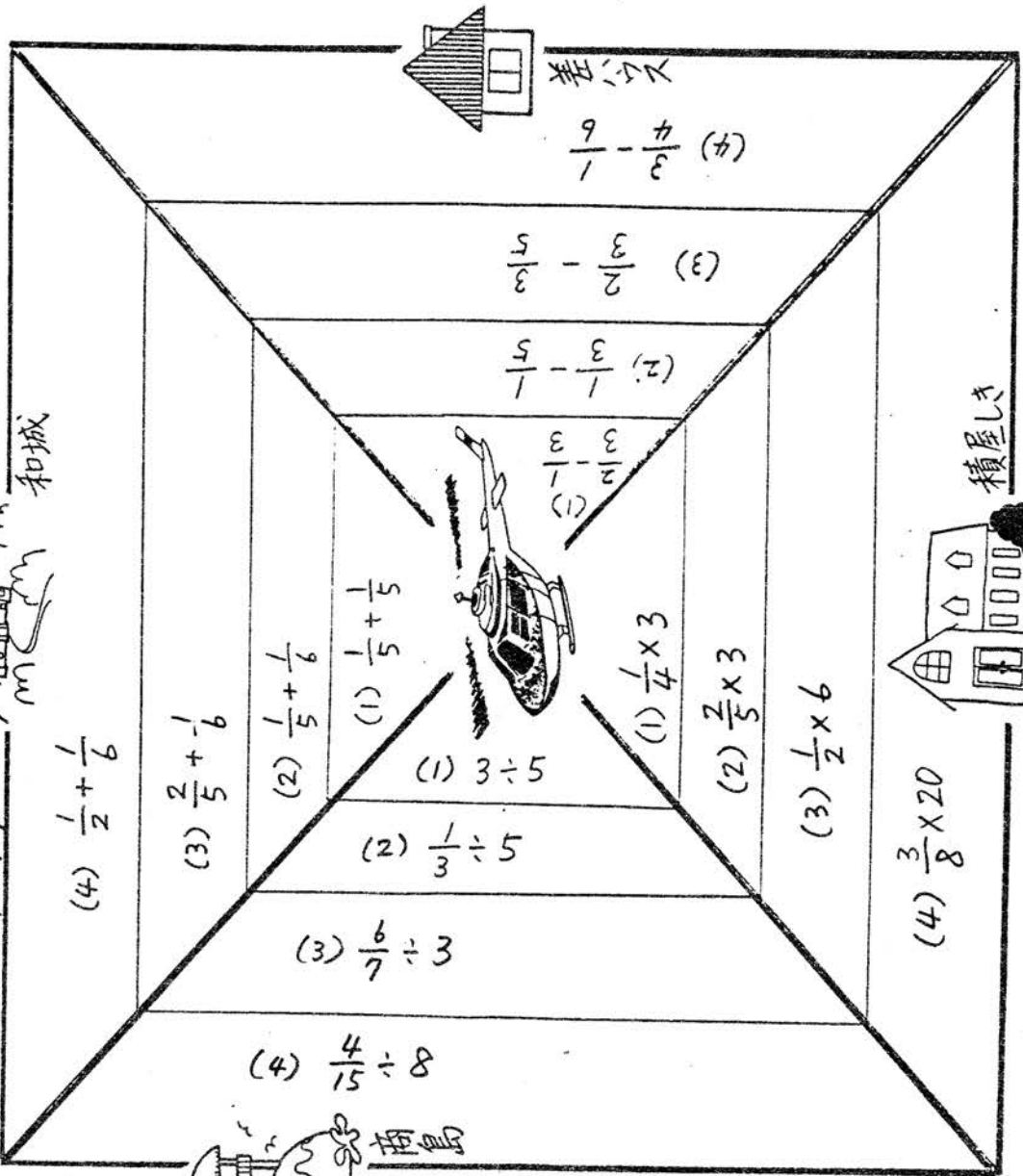
..... 春日井市算数サークル研究推進委員会

杉江修治)

C. 教師の用意した課題系統図をもとに、見通しを持たせる。
 (5年 分数)



着陸できるか？ ぼくらのヘリコプター

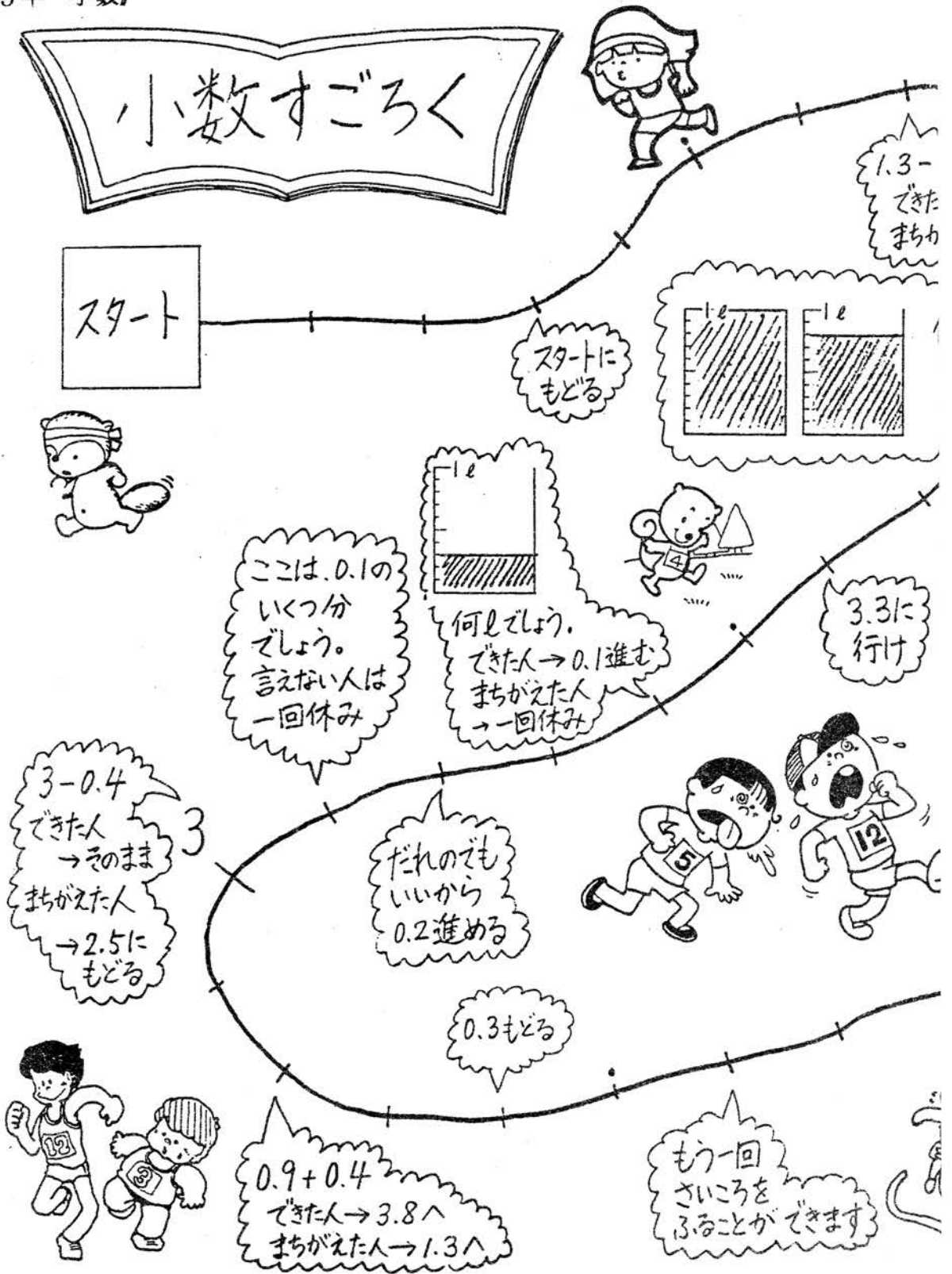


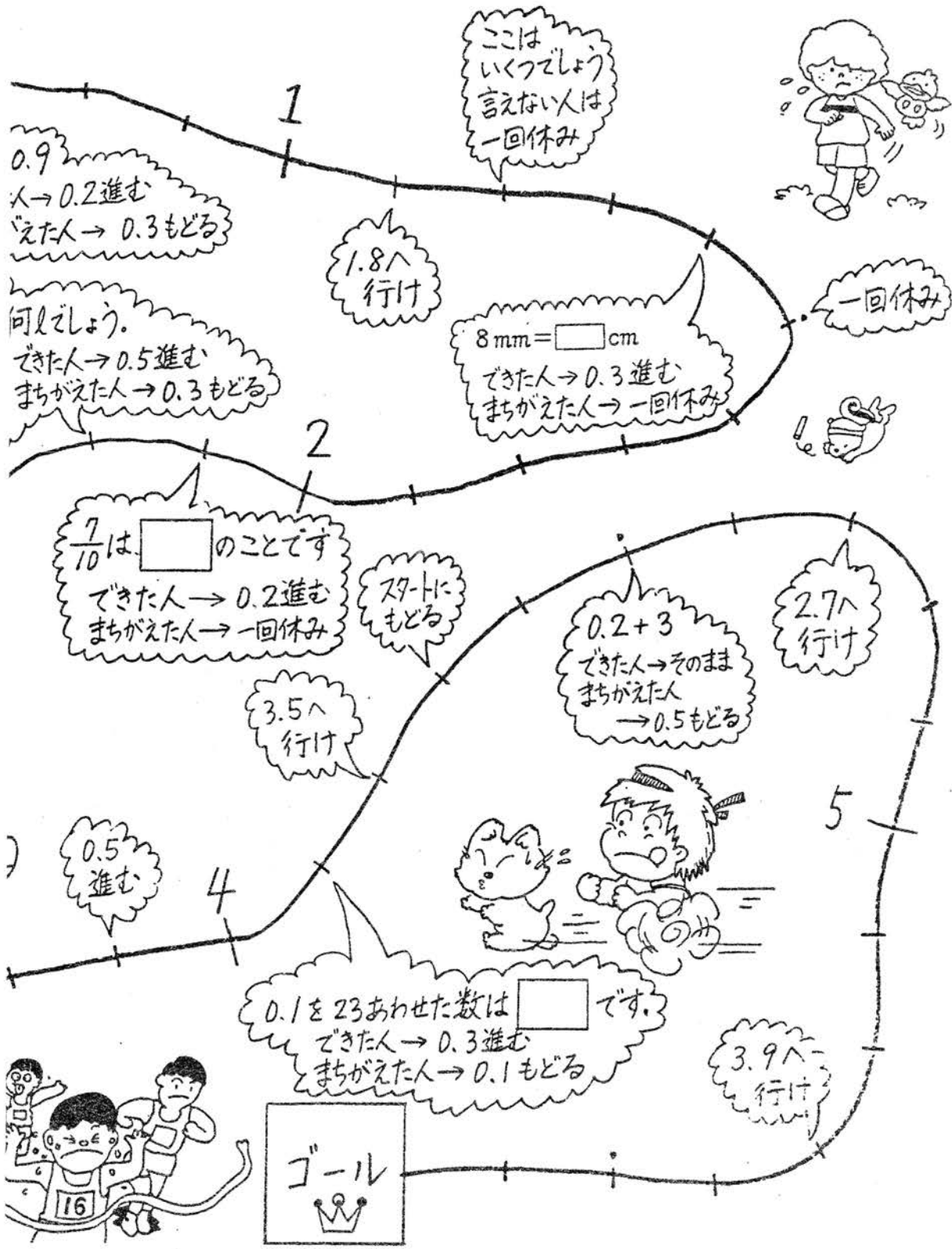
高島

次に4つの
屋さに重要書類を
とどけてほしい。
ただし、問題が
解けないと
前には進めない。
成否をいれる。



F. ゲーム的活動や操作活動によって、課題をつかませ見通しを持たせる。
 《3年 小数》





6. まとめと今後の課題

主体的に学習できる子・自己学習のできる子の育成を図るために、「単元見通し学習」という名のもとに、①児童に1時間単位ではなく単元単位で学習事項・学習計画を把握させ、学習意欲と理解の向上を目指す。②児童間の相互活動を積極的に行い、児童の相互影響力・相互教育力による学習理解の促進や理解・思考の深化を目指す。③自己評価活動の機会を多く設定し、自己の学習や態度を見つめさせ、学習への方向づけをさせるの3点を重点的に研究・実践してきた。

2年間の実践の結果、「単元見通し」は学習意欲への刺激効果があるため、学習態度と学習理解度に好影響があること、他児童との「積極的な相互活動」は主体的な学習という面と確かな学力という面での効果があること、「自己評価」活動により児童に自分の学習態度や状況を常に振り返る態度・習慣が付く効果があることなどが確かめられてきた。

今後、さらに実践を積み上げ、○年生の○単元にはこのやり方がよいと言えるようになりたいと思っている。

参 考 文 献

- 春日井市算数サークル研究推進委員会・杉江修治 1988年
『バズ・単元見通し学習による算数科の指導事例』
中京大学教養論叢 29-3, 89~133
- 春日井市算数サークル研究推進委員会・杉江修治 1989年
『バズ・単元見通し学習による算数科の指導事例Ⅱ』
中京大学教養論叢 30-3, (甲申)
- 杉江修治 1984年
『バズ・単元見通し学習の設計』
中京大学教養論叢 24-4, 39~60
- 杉江修治 1985年
『バズ・単元見通し学習の指導案；中学校数学「平方根」を教材として』
中京大学教養論叢 26-3, 169~184
- 杉江修治・梶田哲男・春日井市算数サークル研究推進委員会 1989年
『バズ・単元見通し学習の効果に関する実証的研究；中学校数学「平方根」を題材として』
中京大学教養論叢 30-1, 241~296

「カブトガニ」実践記録

兵庫教育大学附属小学校

山田 利彦

1	<p>題名読み 課題作り <全体></p> <ul style="list-style-type: none"> ・カブトガニって何だろう。 ・カブトガニになってインタビューして答えよう。 ・カブトガニについて筆者から教えてもらおう。 ・教師範読 <p>漢字、言葉調べ <個人⇔バス></p> <ul style="list-style-type: none"> ・微音読しながら読めない漢字、意味を調べたい言葉に線をひこう。
2	<p>(文の順に集計してプリントする)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなの読めなかった漢字ベスト4を発表(教師が教える) あとはグループで教えあおう。 ・全体で確かめよう。 ・みんなの分らなかった言葉ベスト4発表 ・グループで知っている子がいたらみんなに説明してあげよう。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・だれもがわからなかった言葉は、分担して国語辞典で調べあおう。 <バス> (調べる言葉が多い所と少なくてすぐに終わった所との差が大きかった) (早くすんだグループから音読の個人練習をさせる)
4	<p>新出漢字練習 <全体⇔個人></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ドリルを使って全体説明と個人練習
5	<p>音読練習、書き込み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人で音読練習 <個人> ・「なるほどそうか」「びっくりしたこと」「疑問に思ったこと」を書き込ませる
6	<p>書き込み発表 ①～⑥ <全体></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1文ずつ読んで書き込みを発表 *キーワード* ③カブトエビとのちがいは、⑤なぞの答えはあとに書いてあるのか。 ⑥20ピキぐらい残っていてもほろびたことになるのか。 ・①～⑥まで一斉音読 (自信を持って読むようになる)
7	<p>書き込み発表 ⑦～⑫ <全体></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1文ずつ読んで書き込みを発表 *キーワード* ・⑦けもの種類、では何がいたか?で次につなぐ。 ⑧栄えていた。ということは、今はいない。今は化石になっているにつながった。 ⑨「今ではほかにあまり例がありません」前まではあったが今は少ない。 ⑩「生きている化石」⑩とのつながりでわかっていく。 ⑫「おとなしく」「どろの中」「ひっそりと」でほかの魚にみつからない。 ・⑦～⑫まで一斉音読 (自信を持って読むようになる)

書き込み発表 ⑬~⑮ <全体>

- ・1文ずつ読んで書き込みを発表

キーワード

- ⑬「その」は「こそあどことば」の復習として、⑭の文とつなげて読ませた。
どろの中でも温度は変化するに対して「大きな」が反対の証拠となった。
- ⑮「半年」というのを4月から10月までとイメージして、そんな暮らし方でないと2億年も減びずにこれない。
- ・⑬~⑮まで一斉音読 (自信を持って読むようになる)

書き込み発表 ⑯~⑳ <全体>

- ・1文ずつ読んで書き込みを発表

キーワード

- ⑯「とくべつな」普通じゃない、カブトガニだけ
- ⑰「一か所に」-「分散」みつかってもほかのが生き残る。
- ⑱「そのため」前の文を入れることができる。
- ①「へってしまいました」なぜか、次に書いてある。
- ②「うめ立てられ」砂がコンクリートにされる。
- ③「保護センター」「生活を調べ」「人工でふやす」
- ・⑯~⑳まで一斉音読 (自信を持って読むようになる)
 - ・次の予告…インタビューするためにかたまりを作ろう。

(グループでやりたいという声があがる)

かたまりに分ける <バス>

- ・一斉音読したあと、インタビューしやすくするためにかたまりに分けてみる。
- ・一番大きなかたまりは1こであるし、一番小さなかたまりは2こであると話し、そのあいだであると説明。
- ・各自で考えたあとグループで相談、互いの違うところを確かめあい、その訳を相談、どうしてもまとまらない時はそのままよい。
- ・発表はわけた場所と、理由を皆が発表出来るようにしておくこと。

かたまりの発表 <全体>

- ・問題になったところ
- ⑦と⑧を分けるか分けないか。→「なぞの説明でくれる」「こんなにも、という言葉でつながる
- ⑩から⑪までを分けるか分けないか→「長い間生き続けてきた理由ということなら一つになるが、分けたほうが説明しやすい」
(かたまりが決ったらそのかたまりごとに音読)
- ・こういうかたまりを『段落』といいます。
- ・では、筆者の土屋圭示の段落の分け方と同じかどうかみてみよう(教科書を配る)
- ・「ほとんど同じだ」「⑩を一つだけにして」「どうして」「次に理由を3ついつているからだ

インタビューをしよう <個人> 3時間

- ・前勉強した段落ごとにインタビューすることを決めよう。
- ・書式を教える。
- ・各自で書く ・個別指導

カプトガニインタビュー児童作品

わたし こんにちは、カプトガニさん。あの、いろいろお聞きしたいことがあります、いいですか？

カプト いいですよ、何でも聞いてください。

わたし では聞きます。まず初めに外国ではどこに住んでおられるのですか？

カプト はい、わたしの仲間は北アメリカの東海岸とアジアの一部に住んでいるのです。

わたし ほお、一部というと、本当にとても少なくなりましたね。

カプト はい。30年前に比べると、ずいぶんとね…。(ためいきをつく)

わたし あ、それでは、次のしつもんです。おなたは長い間生きておられたらしいですが、いつごろか生きておられるんですか。

カプト おっと、わたしが生きているわけではありませんが、わたしたちの先祖は2億年～4億年ほどから生きていたらしいですよ。わたしもビックリしましたよ。

わたし ほう！4億年も昔からですか。気が遠くなるようなころからですね。えー、次にまいります。ぜそんな長い間生きていられるのですか？これはぜひききたいですねー。

カプト では、教えましょう。わたしたちは3つほどのわけがあるのです。1つ目は、わたしたちはせしつが大変おとなしいのです。いつもどろろの中で魚にもみつからないでひっそりと生活しているのです。

わたし では、2つ目は？

カプト 2つ目は食べ物の量が少なくてすむのです。半年以上なにもたべないで生きています。3つ目は、わたしたちは少しタマゴの産み方がちがうのです。タマゴを産む動物は、1カ所にまとめて産みますがー。

わたし あ、わかりました。カプトガニさんは分散して産むのですね。

カプト はい、ですから、タマゴは全めつすることはありません。

わたし だからずっと昔から子孫をたやさないで生きつづけられたのです。

カプト ですがー。30年ほど前に比べると、わたしたちの数がドンドンへってきたのです。2億年から生きてきたのに、30年ほどの間にドンドンへっていくなんて……。とてもかなしいです。

わたし 海はよこれて…。でも、だいじょうぶですよ！私たちだって、カプトガニ保ごセンターなどをつくって人工でふやしたり、海岸を守ったりしています…。

あっと、時間をとってすみませんでした。また、ヒマがあったらしつ問に答えていただけますか？

カプト よろこんで！では、今日は、これで…。

わたし ありがとうございます。

インタビュー作文の分析

- A 段落の順にそって、質問解答の応答がととのい、特に2億年も生き続けてきたことへの質問に対して解答が3つにまとめられていたもの…28名(77%)
- B 理由が3つになっていなかったり、インタビューとの応答がととのっていないかったもの …………… 7名(19%)
- C どうしても書けなかったもの …………… 1名(2%)

バズ学習についての感想文と授業のアンケート

A子

「カブトガニ」の虫は楽しかったです。グループでの漢字調べ、いみ調べケンカやもめたりしないでなかよくじょうずにできました。

インタビューの時、書くことがどんどんうかんできて、どんどん書けたので楽しかったです。ふつうならインタビューとか書くのがきらいだけど、「カブトガニにインタビュー」は楽しく書きました。ほかの作文とかも、こんなふうにかけたらな〜と思いました。

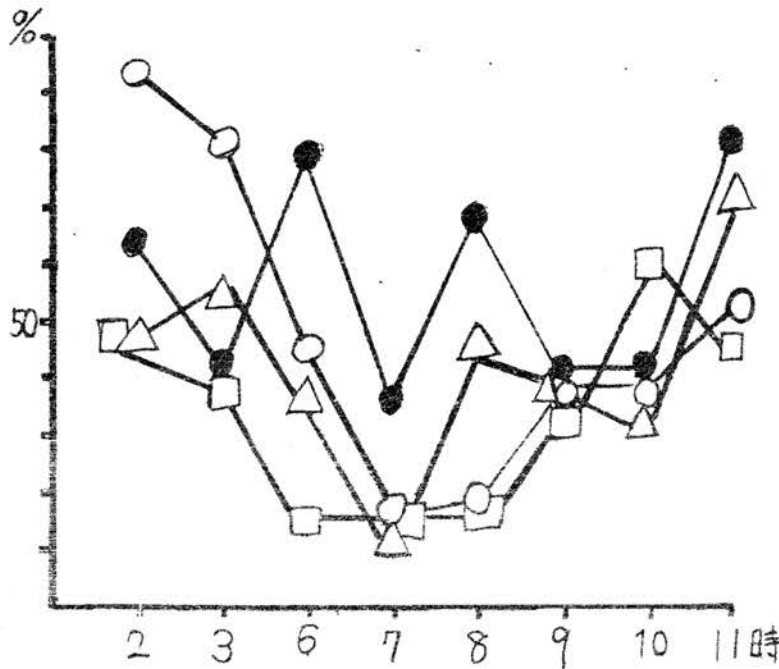
B子

今まで勉強をして、グループで話あったりしたときみんないっしょうけんめいかんがえたりしていました。もんなすごく楽しかったです。私もたのしかったです。ほかに意味しらべとかでみんなどんどん発表をしたのでよかったです。これからも自分はん長としてはんではなしあうとき楽しくしていきます。

インタビューをしたときとてもかんがえるのはかんたんだけど、かくときにどういふことばづかいがいいからちょっとむずかしかったです。でもやっとおわってうれしいです。これからもがんばります。

時間ごとのアンケート結果

- 教えたり教えてもらったりして楽しかった。 ●そうかなるほどわかって楽しかった。 △先生や友達の発表がよくわかって楽しかった。 □自分が発表できて楽しかった。



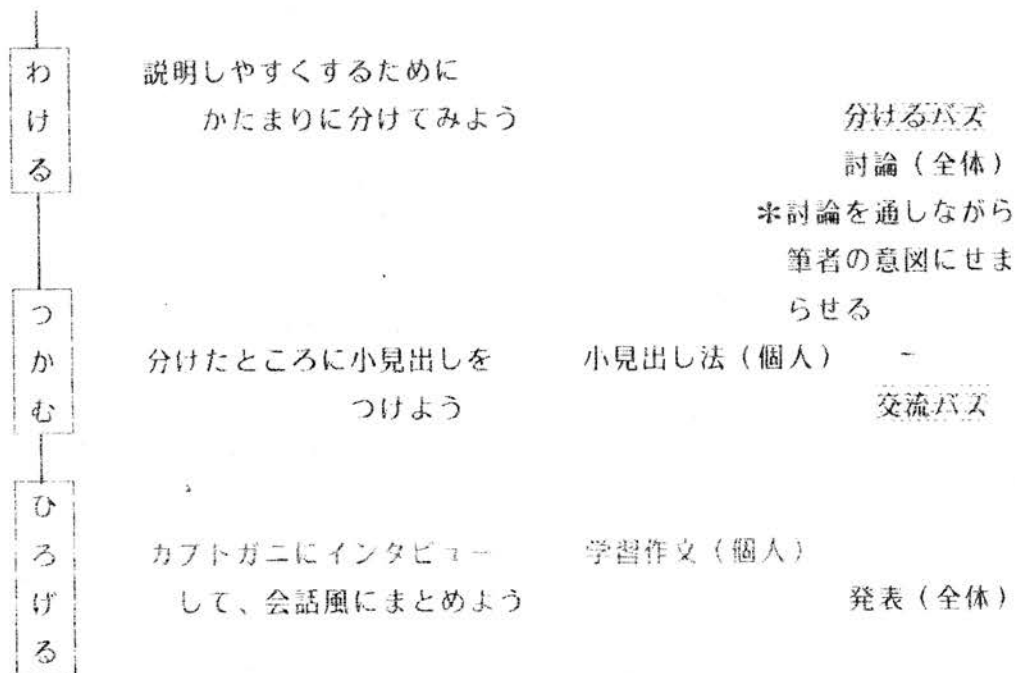
- ・勝 治世子, 「4年国語科=カブトガニ」,
授業, 第5集, 土岐市教育研究所, P48 ~P54, 1983
- ・有定稔雄, 「小学校における『文図法』の活用」,
教育科学国語教育, 335, 明治図書, P51 ~P56, 1984
- ・嶋海隆之, 「4年の国語の授業-対読者意識に裏打ちされた構想指導」
文芸教育, 42号, 明治図書, P77~P84, 1984
- ・水野 章, 「4年国語科=カブトガニ」,
授業, 第7集, 土岐市教育研究所, P69 ~P81, 1985

特色、共通点

- ・各段落の要点をまとめ、それをもとに大きな意味のまとまりを意識させていく指導になっている。
- ・全文を4つの大きな意味のまとまりにわけようとしているものが多い(指導書では3つ)
- ・段落相互の関係の手掛かりとして、段落の冒頭の言葉に着目させている。
- ・段落意識をもたせた作文指導へ発展させたものが1例あった。

(4) 本実践で設定した「学習・指導過程」案

段階	課題	学習活動	バス
た ど る	カブトガニって何だろう	題名読み 教師の範読	
	カブトガニにインタビューして答えてもらおう		
読 み と る	カブトガニについて筆者から 教えてもらおう わからない所は調べよう	音読練習 漢字調べ 言葉調べ 書き込み(個人)	練習バス 調べるバス 交流バス



*注①子どもたちに段落分けをさせるため、教材は一文ごとに行がえしたプリントにしてわたす。

②段落という言葉は、「つかむ」段階で教える。

3. 授業評価の方法

(1) 学習成果の評価

- ・「学習作文」を分析する。
- ・観点
 - A、筆者のカブトガニ保護の思いや生きることの姿に触れているか。
 - B、段落ごとに分けてインタビューしているか。

(2) 学習行為の評価

- ・毎時間ごとに参加度のアンケート調査をする。

文 献

- 1) 塩田芳久・梶田桶司、「バス学習の理論と実際」
- 2) 塩田芳久・豊川市中部小、「小学校のバス学習」
- 3)4) 森田信義編著、「説明的文章の研究と実践—達成水準の検討—」
- 5)6) 長谷川孝士、「続 豊かな国語教室—国語科教育論—」

作文トレーニングタイムの調査

作文トレーニングタイムについていろいろ聞きますので、それぞれについてあなたの考えを教えてください。

1. 6・6・6法の作文指導について

(1) 作文トレーニングタイムの作文練習であなたは作文をじょうずに書くようになりましたか。

- ア. たいへんじょうずに書くようになりました。
- イ. じょうずに書くようになりました。
- ウ. どちらかと言えばじょうずに書くようになりました。
- エ. じょうずになつたとは思いません。
- オ. ぜんぜん書けません。

(2) 作文トレーニングタイムでは、どんなことを書いたらよいかをみんなで話し合ってから作文を書き、書いた後ではその作文についてどんなところがよいか話し合ってから終わりますが、この方法についてどう思いますか。

- ア. 作文がとても書きやすく、よい方法だと思います。
- イ. 作文が書きやすく、よい方法だと思います。
- ウ. どちらかと言えばよい方法だと思います。
- エ. あまりよい方法だとは思いません。
- オ. 役に立つ方法だとは思いません。

(3) どんなことを書いたらよいかをみんなで話し合いますが、そのことについて教えてください。

A話し合うことについて1

- ア. どんなことを書いたらよいかわからないのでとてもためになります。
- イ. 書くことがはっきりしてきますのでよいと思います。
- ウ. どちらかと言えば話し合った方が文は書きやすいと思います。
- エ. どちらかと言えば話し合いはないほうがよいと思います。
- オ. 話し合いがあってもなくても作文は書けると思います。

B話し合うことについて2

- ア. とても楽しく話し合うことができます。
- イ. 楽しく話し合うことができます。
- ウ. どちらかと言えば楽しく話し合うことができます。
- エ. あまり楽しく話し合うことができません。
- オ. 話し合うことがいやです。

C話し合うことについて3

つぎのどの方法が一番よいと思いますか。

- ア. 1人で考え、発表する方がよい。
- イ. 2人で話し合い、発表するのがよい。
- ウ. 1人で考え、4, 5人で話し合い、発表するのがよい。
- エ. 2人で話し合い、さらに4, 5人で話し合い、発表するのがよい。
- オ. 4, 5人で話し合い、発表するのがよい。

(4) 作文を書くときのことについて教えてください。

書き始めて少したつたところでもだちの文の書き出しを紹介していますがつぎのことについて教えてください。

- ア. いつも書きだして困っているのでたいへんためになります。
- イ. 文の内容や調子のヒントを受けますのでためになります。
- ウ. どちらかといえばためになると思います。
- エ. あまりためになるとは思いません。
- オ. 作文は静かに書いた方がよいのでないほうがよいと思います。

(5) 書いた作文の発表・批評について教えてください。

A発表・批評の効果について教えてください。

- ア. 作文の良い、悪いがわかってよいと思います。
- イ. つぎに作文を書くとき、どんなことに気をつけたらよいかわかってよいと思

- ます。
- ウ. 発表・批評があるため、作文を書く気になるのでよいと思います。
 - エ. 作文を書くのにあまり効果がないと思います。
 - オ. 作文を書くのに少しもためにならないと思います。
- B 発表・批評に批評の観点があることについて教えてください。
- ア. 批評の観点があるのでとても話しやすい。
 - イ. 批評の観点があるので考えやすい。
 - ウ. 批評の観点があるので自分たちだけでも話しやすい。
 - エ. 批評の観点があるので話し合うのに少し不自由である。
 - オ. 批評の観点があるのでとても不自由である。
- C 発表・批評の話し合いについて教えてください。
- ア. 一人一人が考えてから批評の話し合いをした方がよい。
 - イ. 2人で話し合ってから全体の話し合いをした方がよい。
 - ウ. 4, 5人で話し合った方がよい。
 - エ. 先生が批評したほうがよい。
 - オ. 批評を赤ペンで書いてもらったほうがよい。
2. 「世界で一冊しかない本」について教えてください。
- ア. よくがんばったなあ、と思います。
 - イ. 自分の宝の一つとして大切にしたいと思います。
 - ウ. 上手な作文を書くことができると自信を持ちました。
 - エ. 作文を書くとき、参考にしたいと思います。
 - オ. もっともっとふやしたいと思います。

きりとりせん

回答用紙		年 組	なまえ				
1. 6・6・6方の作文指導について			○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○				
(1)	(2)	(3) A	B	C	(4)	○○	
(5) A	B	C	○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○				
2. 「世界で一冊しかない本について			○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○				

作文トレーニングタイムの調査

対象学年(4, 5, 6) 人数337名

1. 6・6・6法の作文指導について

			ア	イ	ウ	エ	オ	備 考
(1)	※	N	16	110	173	36	2	
		%	4	33	51	11	1	
(2)	※	N	85	137	102	13	0	
		%	25	41	30	4	0	
(3)	A	N	87	128	110	7	5	
		%	26	38	33	2	1	
	B	N	49	133	106	45	4	
		%	15	40	31	13	1	
	C	N	19	62	148	58	50	
		%	6	18	44	17	15	
(4)	※	N	84	189	55	5	4	
		%	25	56	17	1	1	
(5)	A	N	41	229	56	10	1	
		%	12	68	17	3	0	
	B	N	48	169	105	11	4	
		%	15	50	31	3	1	
	C	N	90	119	107	8	13	
		%	27	35	32	2	4	

2. 世界で一冊しかない本

2	※	N	82	116	70	46	23	
		%	24	34	21	14	7	

カプトガニ

土塵素

四の一名前

①カプトガニは、北アメリカの東海岸と、アジアの一部にしか住んでいない、めずらしい動物です。

②日本では、瀬戸内海^{せとないかい}一帯や九州の北の海岸などにみられます。

③カプトガニは、全長約六十センチメートル、するどいつるぎのようなしっぽを持ち、頭にいかめしいかぶとのようなからをかぶっているのです、このような名前が付いたのでしょうか。

④ふつう、カニのなかまだと思われがちですが、むしろ、クモやサソリのなかに近い動物です。

⑤このカプトガニは、実は大きななぞを持っています。

⑥それは、カプトガニが、二億年ものむかしから、ほとんど形を変えることもなく生きつづけてきた動物だということです。

⑦二億年前というと、人類はもちろん、けものも、まだこの地球上にあらわれていません。

⑧キョウリウユウや鳥の祖先^{せんぜん}の始祖^{しそ}鳥^{とり}が栄えていたころです。

⑨こんなにも長い間、子孫をたやすことなく生きつづけてきた動物は、今ではほかにあまり例がありません。

⑩それで、カプトガニは、「生きている化石」ともいわれ、住む所によっては、天然記念物に指定されています。

⑪カプトガニがこんなにも長い間生きつづけることができた理由は、次のようなことだと考えられています。

⑫一つは、せいしつがたいへんおとなしく、海のそこのどろの中でひっそりと生活してきたことです。

⑬そのため、ときにおそわれることが少なく、気候の大きな変化にもえいきょうを受けなくてすんだのです。

⑭二つ目は、食べ物がおどろくほど少なくてすむということです。

⑮カプトガニは、何も食べなくても、半年以上もどろの中で生きています。

⑯二つ目には、とくべつなたまごの産み方が挙げられます。

⑰ふつう、たまごを産む動物は、一か所にまとめて産みますが、カプトガニは、海岸のすなの中に、数百こずつ分散して産むのです。

⑱そのため、たまごが全めつする心配がありません。

⑲この「生きている化石」カプトガニは、今では、三十年ほど前にくらべると、十分の一以下にへってしまいました。

⑳海はよこれ、海岸はうめ立てられて、カプトガニの住みかや食べ物がうばわれてきたからです。

㉑そこで、カプトガニを守る運動が進められるようになりました。

㉒岡山県笠岡市にはカプトガニ保護センターができ、子どもたちもいっしょになって、カプトガニの生活を調べたり、人工でふやすのをてつだったり、住みかとなる海岸を守ったりする仕事に取り組んでいます。

第1分科会 教科指導・道徳指導（小学校）

第24回全国バス学習研究大会

研究主題

「価値を主体的に自覚させる」道徳の時間の指導過程の工夫

広島県豊田郡豊町立豊小学校

庭月野 誠

田辺 智子 17

中島 栄子 27

1. はじめに	1
2. 指導過程	2
3. 実践例 (1)	3
4. 実践例 (2)	7

資料

第一分科会（教科指導・道徳指導）

研究主題

「価値を主体的に自覚させる」道徳の時間の指導過程の工夫

広島県豊田郡豊町立豊小学校 庭月野 誠
田辺 智子
中島 栄子

1. はじめに

この度の学習指導要領の改訂では道徳教育の時間の充実が強調されている。道徳の時間は、授業で取りあげる価値を一方向的に押しつけるのではなく、資料の中の人物や学級の仲間、教師の多様な価値観にふれ、「なるほどこういう見方もできるのか、いろいろな見方や考え方ができるのかなあ。」「さて、今までの自分はどうだったのだろう、これでいいのだろうか。」「と、自分を振り返り、より高い価値を目指そうとする子どもを育てることに主眼がおかれなければならない。

また、道徳の時間は子どもにとって、自分の考えを自由に発言でき、それを仲間や先生が一生懸命聞き受け入れてくれる「楽しい時間」でなければならない。いかに生きるかについては多様な考え方があるのが当然であり、道徳の時間はみんなが主人公でありリーダーはいらない。

こうした考えに立って、本校では、

「豊かな心を持ち、多面的な見方考え方のできる子どもの育成」をテーマにかかげ、価値を主体的に自覚させるための指導過程はいかにあるべきかについて研究を続けている。

さらに、道徳教育は地域や保護者と一体となっていかなければ本物にはならないという考えに立って、地域や保護者との連携についてもいろいろな試みを行なっている。こうした取り組みの一端を紹介し、指導過程のどこにバズを取り入れたら道徳の時間をより充実させ、深化できるかご教示をいただきたい。

2. 指導過程について

1. 導 入（気づく）

本時にとりあげる価値について問題意識を持たせる。

- ・日常生活を振り返らせる
- ・資料の登場人物や一場面の絵を黒板にはる

2. 展 開

① 資料の選択と提示について

- ・子どもを資料の中に入りこませることができる共感できるもの
子どもの興味、関心からみて内容や文の構成などは適切か
- ・多様な見方、考え方が引きだせるもの
- ・価値の類型化がしやすいもの

<提示の仕方>

- ・子どもが引き込まれるような朗読、スライド・貼り絵の利用
- ・役割演技 等

② 展開前段 (考える)

- ・資料の中の人物の考え方、感じ方行動等を通してねらいとする
価値を追求し、把握させる。

発問 場面に即した発問

話し合い 何でも話しあえる雰囲気づくり

小集団での話し合い

発表 ことばでの発表、文章に書かせる、色をぬる
身体表現をせざるなど多様な価値を引き出す
教師の意図的指名やゆさぶり

板書 類型化を考慮して

③ 展開後段 (深める)

- ・資料を離れ、今までの自分を振り返らせ価値の主體的自覚をは
かる

価値の類型化 板書により3~4に

発表 自分ほどの立場に立つか

書く 把握した価値観に照らして自分の生活を振り返
る。道徳ノートに書く、発表する

3. 終末 (意欲化)

主體的に自覚したより高い価値をこれからの生活や行動に結びつけ
ていくための意欲化をはかる

- ・教師の説話を聞く、自分の思いを道徳ノートに書く

3. 地域や保護者との連携

4. おわりに

道徳学習実践記録 1年

1. 主題 かぼちゃのつる (1-① 節度・節制)
(東京書籍 生きる力)
2. わらい 自分勝手な行動が周囲の人に迷惑をかけ、さらに自分も困ることを理解し、素直に忠告を聞く態度を養う
3. 授業記録

学習内容	児童の反応
1. かぼちゃのペーパサートを提示し、教師が泣きおねをする。 「かぼちゃのつる」の話をさく (ペーパサート、紙テープ) ㊦	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしたの? なんで泣いているの ・どこかいたいの? ・車にひかれたんじゃないの (黒板を見ながら、場面の把握をする)
2. かぼちゃはどんな気持ちでつるをのばしているのでしょうか ㊦	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きな方へのひいてやろう ・いいきもちだなあ ・おもしろいなあ たのしいなあ ・ぼくは、こちらへいきたい。
3. すいかか困った顔をしています。何といているのでしょうか ㊦	<ul style="list-style-type: none"> ・ここは私の畑だから、入って来ないで下さい ・かぼちゃさんは自分の畑に つるをのばさないよ ・私のつるの上にのばさないでよ ・こまるよ ・いやだなあ
4. 小犬はかぼちゃに何といているのでしょうか ㊦	<ul style="list-style-type: none"> ・ここはみんなの 通り道だよ ・すみか つるをのばすと 通れないうじゃないか ・自分の畑に 帰らなさい ・こまるよ ・車が通ったら ひかれてしまうよ。
5. 役劇演技を通してらんぼうでわかまきは かぼちゃ と困っているすいか、小犬の気持ちをつかむ ㊦	役になりきって、かなりおもしろくグループもあつた。 <ul style="list-style-type: none"> ・わかまは、自分勝手 ・人にめいわくをかけているからいけない ・注意されたらちゃんとまねなければいけない
6. かぼちゃさんの行動をどう思っていますか ㊦	
7. 車にひかれたかぼちゃはどんなことを考えたのでしょうか	<ul style="list-style-type: none"> ・いたいよー いたいよー ・注意をまいておけばよかった ・自分勝手をした、バツだなあ

8. かほちゃんはどうすればよかったのたろう。

・ かほちゃんは どこで心のプレーをかけていたら こんぼめにあわなくてすんだのでしょ。

- ① 「ほくこちへのひょう」
- ② すいかに注意されて「なんだとけちけちするない」
- ③ 小犬に注意されて「せいたくいうない」

・ 自分か選んだ場面の色カートをあける ④

・ カートの色別に集まって、その色を選んだ理由を話し合う
⑤ (グループ)

・ ちかう色のグループに意見を言う仲間をふやそう ⑥ ⑦ ⑧

・ 意見を 変えた人は カートの色を変えてよい ⑨ ⑩ (理由も発表)

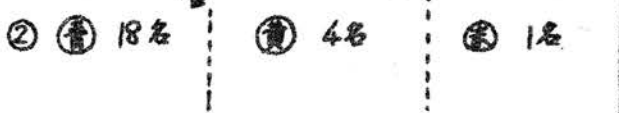
9. かほちゃんと同じようにわかまや、自分勝手をしてあとで しまったなあという経験はないか ⑪

10. 教師の話をきく ⑫

11. かほちゃんに お見舞いの手紙をかく ⑬

- ・ ほくこちへのひょうといわずに 自分の畑にふるをのぼす
- ・ すいかに 注意されたら すぐきく、大に注意されたら、らんぼうなことは つかひをしなさい、すぐきく

① ④ 12名	⑤ 8名	⑥ 3名
・ 人に迷惑をかける前に 自分できく、つかひ	・ 先生かいい「注意されたら1回できく、しょう」といっている、つかひ1回できく、つかひ	・ 自分はいつ1回、注意はきく、2回の注意、きくから
・ 人に迷惑をかけたからではある、注意されるより、されない方がよい	・ 注意されてすぐきく、たらよい	
・ 正しいふるをのぼす方向をよく、えらぶのは、みんな、もんだいはあつた	・ 注意されないとわか、らないから、注意されておいて、のたからよい	



- | | | |
|--------------------------------------------------------|------|------|
| ② ⑧ 18名 | ⑨ 4名 | ⑩ 1名 |
| ・ 1回で注意をすぐきくのもいいけれど、注意されな、い方が、もっといいような気がした | | |
| ・ 注意をされるといことは、もう人にめいわくをかけて、いるということだから、人にめいわくはかけない、方がよい | | |

- ・ 兄弟をいじめた
- ・ お母さんのいふことをきかばかた
- ・ 友達にもんくを言った

かぼちゃんへ

お見舞いの手紙
(一部掲載)

- かぼちゃん これからは じぶんかてはしないようにね。
これからは ちゅういされないでもきこうね。
じゃないと また こんなことになるよ。 そくいうことをすると えらく
なくなるよ。 ほんとうは かぼちゃん えらいんだからね。 (山もとあやか)
- かぼちゃん、これからは じぶんかてはしないほうがいいよ。
ほくも だけとね!!
ほくも じぶんかてはしないから かぼちゃんも そくしてね。
じゃまなら (山のさとし)
- かぼちゃん きゅうきゅう ひょういんでしょじゅうして。 これからは いい子
になてね。
1かいのちゅういで きいておけばよかつたね。 ちゅういされた人に あやま、
たらいいよ (さとのふじよし)
- かぼちゃん これからは せつたいに いわれないうちに きをつけてね。
ほくも やめたことは あるけど。 これからは わかまきは いわないよ。
ほくも きをつけてるよ (しも あきひろ)
- かぼちゃん すいかとか イヌとかの いうことを きいておけばよかつたのに。
ほく これからは 1かいで きくから かぼちゃんも これからは 1かいで
きいてね。 (さと田 むねき)
- かぼちゃん あのね。 はやくけんきになてね。
そんなことは やめようね。
ちゃんと ちゅういを まもてね。
こんどから 「ほく うちへのいふ」と いわないてね
(ふじ田 さやか)
- へんなことをするから そんなことになるんだよ。
だから もうしないように してください。
ほくも なおみを なかしたんだよ。
ほくも はんせいしているんだよ。
かぼちゃん はやくなおて
ください。 (川もとごう)

4. 授業の反省

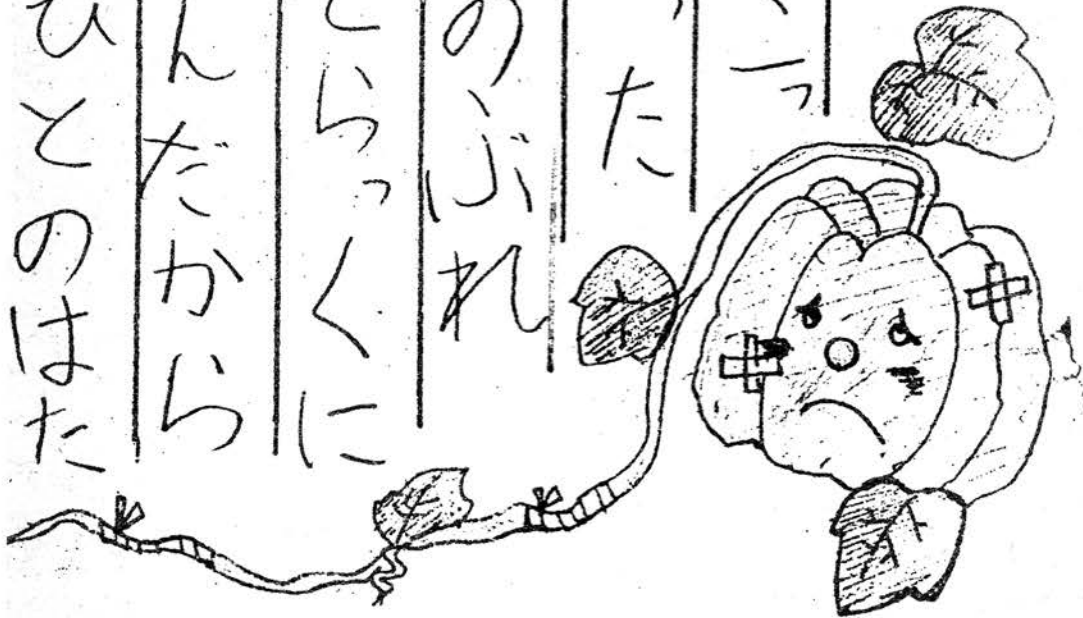
- 3つに意見を分類(注意される前に1回目の注意で、2回目の注意で)し自分の立場を明確にしたあと、同じ意見の者どうしグループにさせて話し合いを持た。その後異なる意見のグループとの討論を行った。同質意見のグループ内では理由発表を中心として自分の意見に自信を持たせたいと考えた。しかし、その後の討論の中では、グループ対グループという意識が出てきて個々の心の耕しになたかどうかが疑問である。
- 自分の考えと比較しなから友達の意見をきくという態度がまだ身についておらず、自分の考えに固執しかからで多様な価値にふれて自分を見つめなおすということかできにくかった。
- グループになると子ども達ほつうかれてはいからで、資料の中へのめりこんで真剣に考えさせるということかできにくかった。
- 類型化の際に(青)と答える児童かほとんどであろうと予想していたが、(黄)・(赤)もかなりいたことには驚いた。そのためより高い価値に気づかせたいという気持ちから、教師か(青)に賛同するよう意見を述べたために価値の押しつけになた感があるあの場合、ゆたぶりの発問を投げかけ、子ども達に主体的に考えさせる必要があった。
- 子どもたちがのびのびと授業に参加できたという点ではよかった。

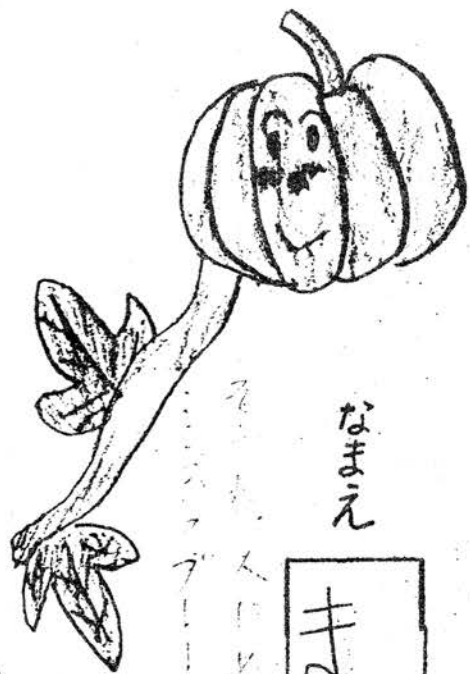
5. 今後の課題

- 自分の意見を言いたがる子どもは多いが友達の話を聞く態度はまだ身についていない。友達の意見をききなからじっくり考える態度を身につけさせたい。
- 教師とのやりとりに終始しないよう、発表形態を工夫する。
- 話し合いの仕方、ルールを指導する。
- 資料の中だけで終わらないよう自分の生活を振り返り見つめることを重視していく。

ぼろのやさんへ

はじめにぼろッ
ちへのびようといいた
とキにころのぶれ
いキをかけたらとらしくに
ふまれなよいですんだから
これからはつるをひとのはた





なまえ

まゑ田しよ

より

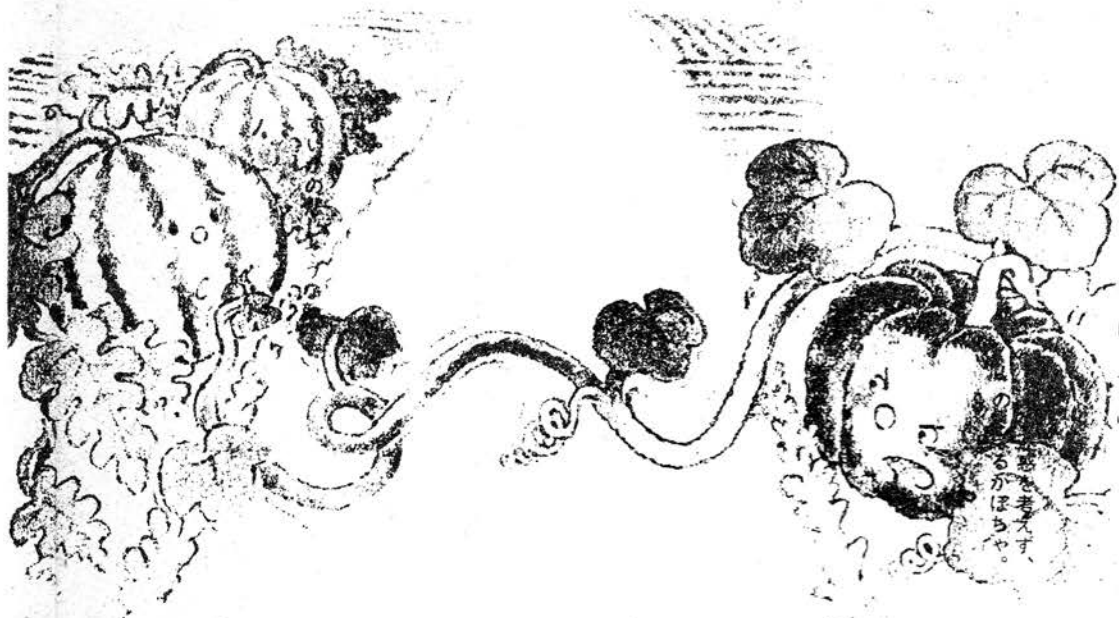
そ... 人... の... を... かけ... たい... あり...
かほ... まゑ... は... と... ま...



あまがが

けにのはよくないてね。
けがのびようきがはや
くなおったらしいね。

やさしいのね



14 かぼちやの つる

「ぼく、こっちへ のびよう。」

かぼちやの つるは、となりの
すいかばたけへ、ぐんぐんのびて
いきました。

「かぼちやさん、かぼちやさん。こ

こは わたしの はたけだから、
はいつて こないで くださいよ。」

「なんだと、けちけちするない。」

かぼちやの つるは、すいかの

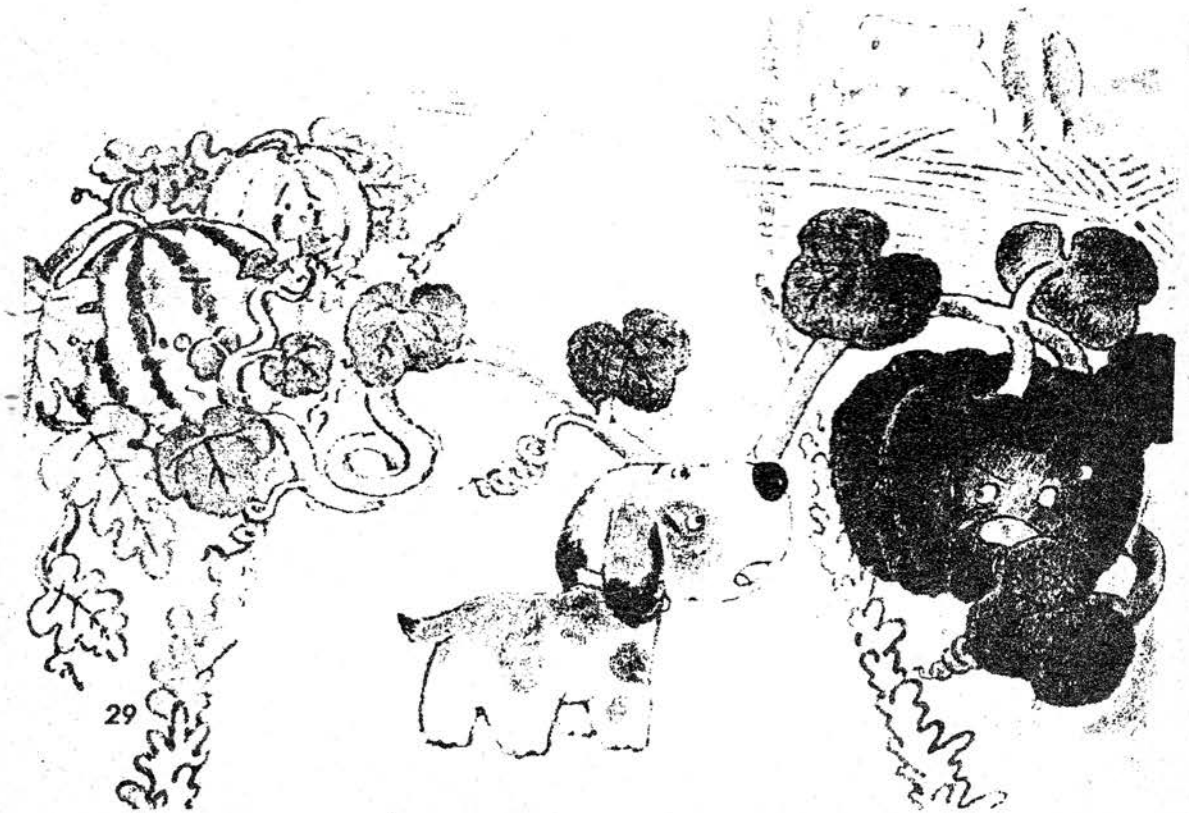
はの うえへ、のびて いきました。
た。

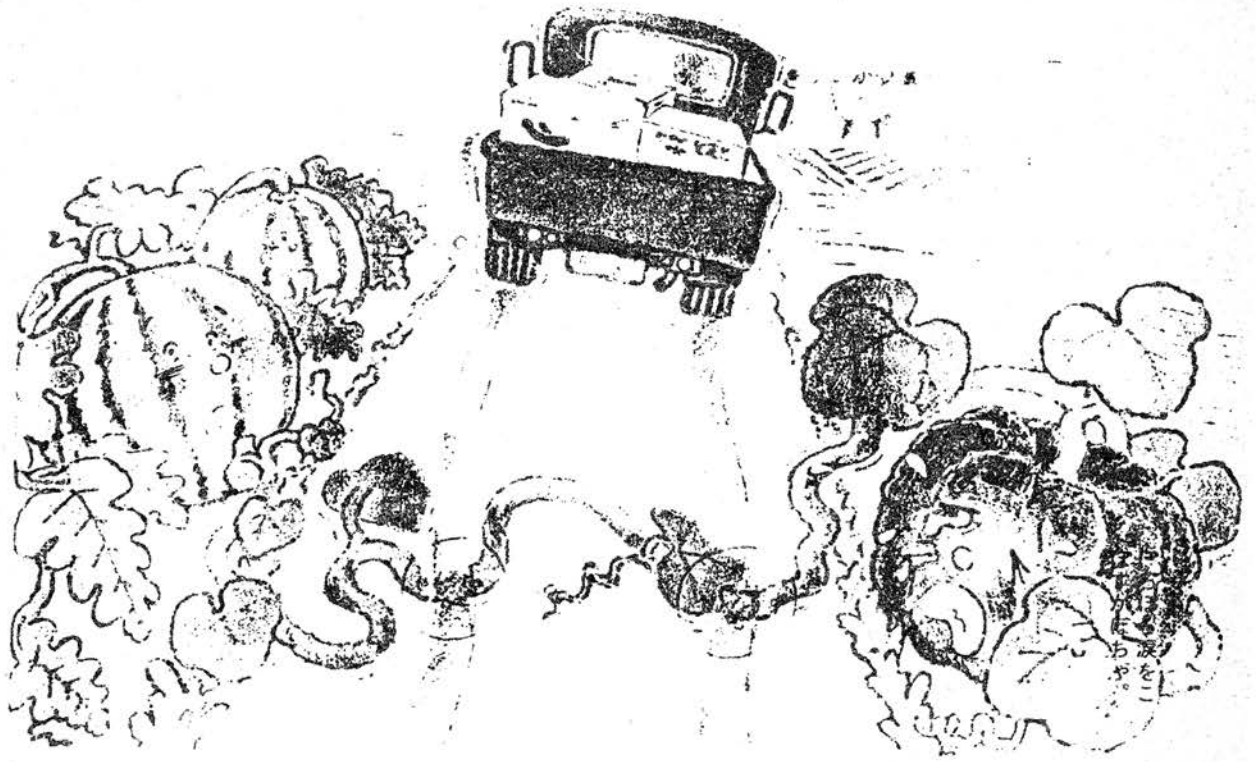
「かぼちゃくん、かぼちゃくん。

ここは、みんなが とおる み
ちだよ。こんな ところに の
びては こまるよ。」

こいぬが、みちを とおりかかっ
て、かぼちゃに はなしかけまし
た。

「ぜいたく いうない。またいで
とおれば いいじゃないか。」





かぼちゃは、いじわるそうにこたえ
えました。

そこへ、にもつをつんだくるま
が、やってきました。

そして、あつというまにひか
れて、かぼちゃのつるは、ぺしゃん
こになつてしまいました。

「いたいよう、いたいよう。あーん、
あーん。」

かぼちゃは、ぽろぽろ ぽろぽろ、
なみだをこぼしてなきました。

道徳授業実践記録

2学年

1. 主題 「くりのみ」 (大阪書籍 生きる力 2)
2. ねらい ・友だちが困っているとき、温かい心で接し、互いに仲よく助け合、ていこうとする心情を養う。
3. 授業展開

学習内容	児童の反応
<p>1. 「くりのみ」の話を聞く。 ・きつね、うさぎの様子とその背景を想像する。</p> <p>2. えさを見つけときのきつねとうさぎの気持ちを話し合う。 全体</p> <p>・きつねは、なぜくりの糞をかくしたのでしょうか。</p> <p>・2人のことをどう思いますか。</p> <p>・きつねは、本当によくばりだと思いますか。 グループ</p> <p>・うさぎがしばらく考えたのはどうしてでしょう。</p>	<p>・冬なので食べ物がない。・困っている。 ・おなかがすいている。</p> <p>くきつね> <うさぎ> ・めずらしいな。 ・たくさんあってよかった。・やっと、2つ見つけた。 ・うさぎさんに分けてあげようかな。・よかった。 ・うさぎさんより早く来てよかった。 ・せ、かく見つけたんだ。 ・ひとりじめにしよう。</p> <p>くきつね> <うさぎ> ・よくばり ・やさしい ・少しよくばり</p> <p>・きつねさんの気持ちもわかる。 ・食べ物がなく困っている。 ・本当は、分けてあげたい。 ・あとで分けてあげたと思う。 ・うさぎさんも「しばらく考えた」のだからきつねさんと同じようだ。 ・2つしかないからどうしよう。 ・どうしようか まよっている。</p>

学習内容	児童の反応
<p>3. きつねが、涙をながした理由を話し合う。</p> <p>・プリントに各自の考えを書く。 個人</p> <p>・発表する。 全体</p> <p>4. 自分の経験を話す。</p> <p>・親切にしたこと、されてうれしかったことはありますか。</p>	<p>・きつねさんが、かわいそうだから。</p> <p>(価値分類)</p> <p>① どうしよう。こまったなあ。本当のことが言えないよ。</p> <p>② ありがとう。2つしかないのにくれてうれしい。どうしてほくにくれたのだろう。はじめてこんなに親切にしてもらえた。</p> <p>③ うさぎさんごめんね。うそをついて悪かったなあ。本当のことを言って分けてあげよう。</p> <p>(①の意見が多かったが、話し合ううちに、②と③の両方の気持ちが同じようにあつたからという考えになってきたようだった。)</p> <p>・泣いているときにはげましてくれた。</p> <p>・けがをしたとき、「大じょうぶ」と声をかけてくれた。</p>

4. 授業の反省

- ・ きつねとうさぎの気持ちを対比させるような形になつたが、2人の心情に迫りそれぞれ共感させながら話し合いを深めるともと多様な考えも出たのではないか。
- ・ 全体の場では出てこないつぶやきが、少人数の中では出てきやすく、うさぎの「しばらく考えた」という背景に、子どもたちが目を向けるようになった。
- ・ 価値葛藤の場3.で個人からすぐ全体にもっていくのではなく、まずグループでの意見交換するようにした後全体の話し合いに広げていくというように段階を踏んでいくとよかつたのではないか。

5. 今後の課題

- ・ 自分の意見はよく話すか、自分のと比べながら友だちの意見に耳を傾けることが難しいようだ。話し合いの基本を身につけさせていく。
- ・ 教師と子どもの「問|答」にならぬよう、横に広がる話し合い活動にする。

プリント (1)

○ きつねは、どうしてなみだをながしたのでしょうか。きつねの心の中を
書いてみましょう。

ほくうやぎさんにあの
くりのみをわけたあげれ
はよかたなうやぎさ
さんはくりのみをこっ
かしてなかたのにな
あやまろうかな。



ほくうやぎさんにうそをついてし
またたよ。どうしよつかないかな。あやまた

ほた

うまぎんさんは本当にやさしいな。ほくよくはまっているみたいだな。こどもせっかんも見つけました。かからうまぎんさんのおかげで。



なかのいいがら

何なんですか。何にも見つかりませんでした。なにって。アいな。な。たら。うまぎんさんはじぶんのしよくりようをへそしたのか。たの。何んでほくに。くれたんだ。



かまじいた

プリント
(2)

○しんせつにされたこと、しんせつにしてよかたことを話しましょう。

ようちえんの、わとりごやのひよ
こが、ごやのあなから出ていて、大か
め先生にゆいに行き、先生に大にた
べられなくて、ようちえんのみなも
よろこぶよ。とほめてもらったが、うれしかったよ。

てっぼうがらりおちたとき、みんだよかし
んは、いしてきてくれてよかつたな。

ゆうがくころげたとき、おんぶして

かえって、てあてをとして、ありがとう
っておれしました。

まみょうゆかちゃんからけい算ドリルをか
してもらった時、とてもうれしかったですゆかちゃん
は「いや」とも、わすに、気もちよくかしてくれ
ました。わたしはとてもどのやさしい友だちだな
と思いました。

ピュー ピューと、きたかぜのふ
いて いる はらっぱで、きつねが、
うさぎに であいました。

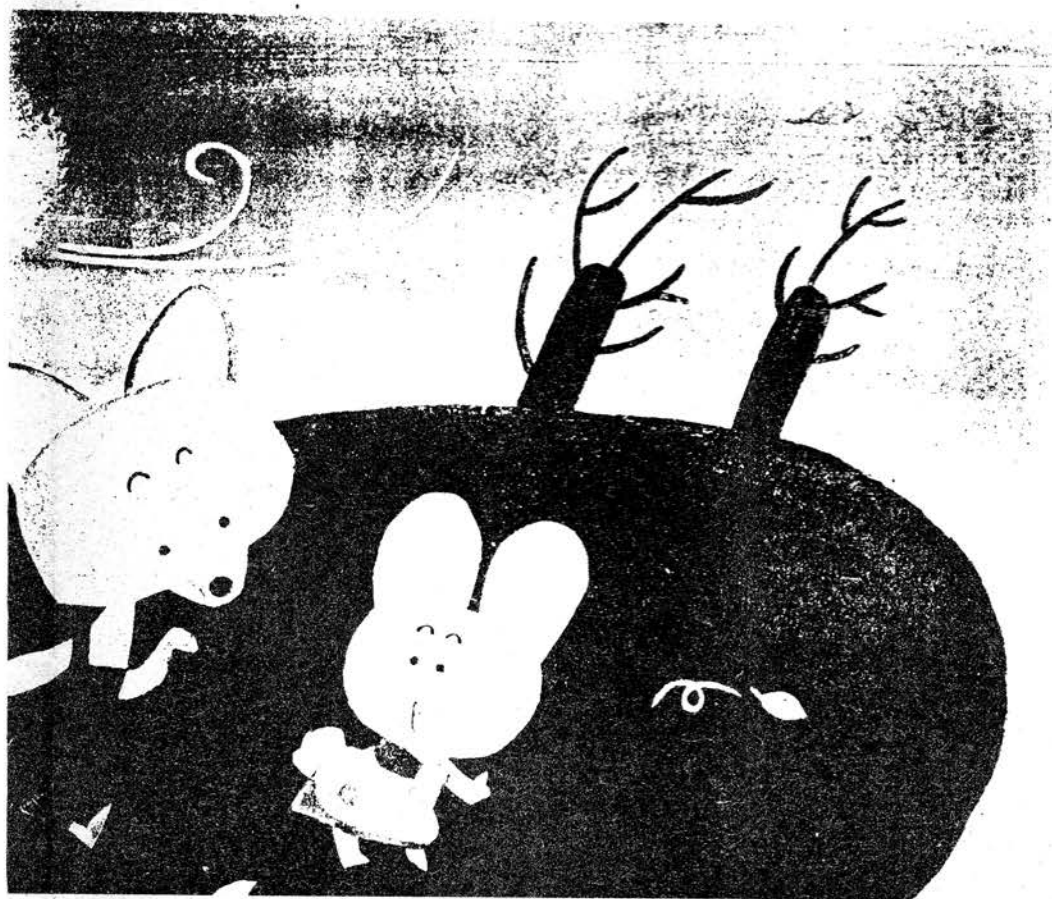
「うさぎさん、うさぎさん。そんなに
いそいで どこへ いくのです。」

と、きつねが ききました。

「たべものを見つけに いく ところ
です。あなたは どちらへ。」

と、うさぎは いいました。

「わたしも たべものを さがしに
いく ところです。」



「たくさん 見つかるよ いいですね。
では、気をつけて 行って いらっ
しゃい。」

うさぎと わかれて しばらく い
くと、森の 中に、どんぐりが たく
さん おちて いました。

「しめた。」

きつねは、よろこんで はらいつぱい たべました。

のこりは、だれにも 見つからないように、おちばで かくして おきました。
かえる とちゆうで、また、さっきの うさぎに あいました。

「きつねさん、どうでした。」

と、うさぎが ききました。

きつねは、きゆうに こまった かおを して、



「だめなんです。なんにも見つかりませんでした。」

と いました。

「それは おきのどくですね。」

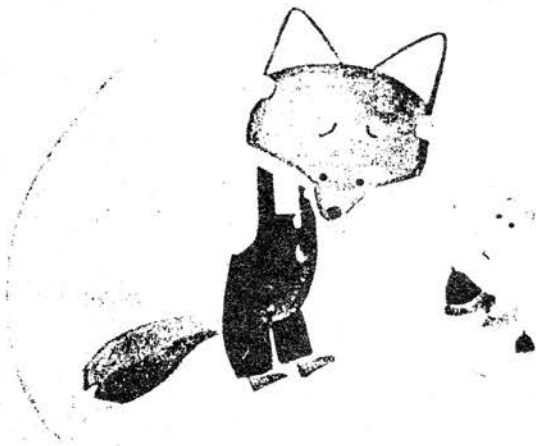
と 言って、うさぎは、しばらく かんがえて いましたが、しなびた くりの みを とりだしました。

「やつと、二つ 見つけたのです。一つ

さしあげましょう。」

「えっ。」

だされた くりの みを 見て いる
うちに、きつねの 目から なみだが お
ちてきました。



いえの人から

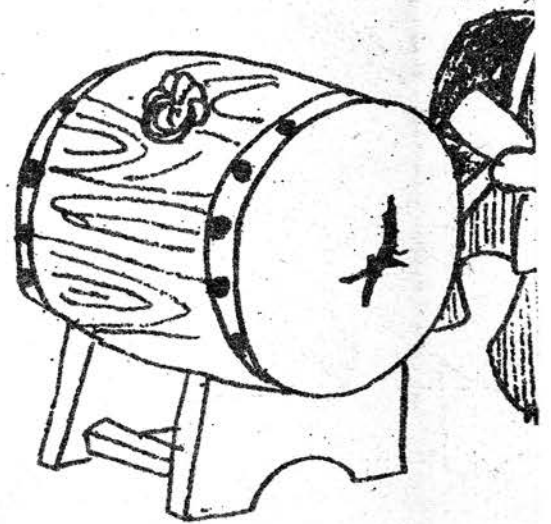
人は、はかほか「ごめんね」とい
と、いりにくいものであ
る。ごめんねといえる子は、
とても、神うま、あま子だ
思ひます。〇〇くんも、あま
か、ごめんねとあま子、あま子
た、い、ごめんねとあま子
あま子、ごめんねと、あま子、
あま子、ごめんねと、あま子、
あま子、ごめんねと、あま子、
あま子、ごめんねと、あま子、



先生から
あやまらなくてはごちそうごち
は、だれにもあるけれど、ごち
いやだ、ごちまてたらわからな
という気持ちのほうにまけてしま
こともあるね。
すなおに、ごめんねといえたら、
ほおかしいけど、すきりして、い
なるね。

あやまろうかな

すなおに、あや
まったら、ゆるし
てくれるかなあ



ししゅうのあるセーター四年)

① ミニアングート

① 友だちのあやまちによって自分
かゆいやくをうけたことか
りますか

ある ない

② その時どんな気持ちでましたか

いやな気持ち

③ その時あなたはほんたいに思
っていましたか

① うれしかったです

② ほんたいます

③ ほんたいで口をきかされた
エピソード、ワタリした
エピソードあげた

④ その他

そのとき
うれしかったです



エピソード
あげた



一、お父さんのようすを見てわたしはどんな
ことを考えたでしょう

今日、ゆきをさんに
わるいことをしてしまった
ゆき(ん)さん、ずいぶん、ま
ごて、だから、どうしよう。
お父さんは、人の気持ち
を考へている人啊。



二、今まで自分かあやまちをして友達にゆい
やくをかりたときのこと、を思い出してゆい
やくをかりたときのこと、を思い出してゆい

④ やるしてゆい

