

群 教 セ	G10 - 01
	平 25. 249集
	小・道徳

児童の道徳的判断力を高める指導の工夫

— 「心のものさし」を軸に据えた

連続型道徳学習を通して —

長期研修員 野中 友華

キーワード 【道徳 小学校 道徳的判断力 心のものさし 道徳的判断基準 道徳性の発達】

I 主題設定の理由

学校教育において、道徳教育はすべての教育活動の根本に据えられ重要性が叫ばれてきた。社会が複雑化し、変化の著しい今日において、様々な道徳的価値のもと自分の在り方や生き方を考える道徳教育の果たす役割は大きい。特に、道徳の時間は、学習指導要領の改訂により道徳教育の要と位置付けられ、昨今の大きな社会問題となっているいじめ防止の観点からも、指導のさらなる充実が求められている。平成25年度群馬県学校教育の指針では、いじめのない学校づくりに向けた方策の一つとして、児童の道徳的なものの見方や考え方を深めていくことが示されている。

一方、教師の指導や意識に関する課題としては、「効果的な指導がわからない」「指導の効果の把握が困難」（「道徳教育実施状況調査（平成24年度）」）や「道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない」「他教科の指導に比べて軽んじられている」（「道徳教育の充実に関する懇談会資料（平成25年度）」）などが挙げられている。また、児童の実態としては、道徳の時間に対する意識及び道徳的判断力に関する実態調査（研究協力校）の結果、授業で取り上げた人物と自分を重ね合わせて考えることや、道徳の時間に学んだことを日常生活の中で思い返したり、行為に生かしたりすることへの意識に課題があった。さらに、自分の損得で行為を判断したり、行為の結果にとらわれて判断したりするなど、一面的・主観的な判断となる傾向にあることが明らかになった。児童の継続的な観察からも、道徳の時間に見られた道徳的なものの見方や考え方と日常生活における行為がつながらず、同じことの繰り返しで指導を受ける様子が伺えた。

道徳の時間では、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度の育成を目指している。特に、道徳的判断力は、児童が日常生活において道徳的価値を実現する上で重要な力である。人間の行為を機に応じて判断することはとても難しいことであるが、児童がよりよい在り方や生き方をとらえ直しながら道徳的判断力を高めていくことは、児童一人一人が心豊かな生活を送るために欠かすことができないと考える。

道徳的判断力の育成について、横山(2007)は、「読み物資料を活用し、主人公が行為を選択する理由について考え、その考え方を把握し高めることが必要である」と述べている。また、アメリカの心理学者コールバーグは「道徳性発達理論」で、人間の道徳的判断基準となる行為の判断理由を6つの段階に階層化し、道徳性の発達について論じている。これらのことから、読み物資料に描かれた主人公の行為の判断理由に着目し、発達の段階に応じて道徳的判断力を高めることが重要であると考えた。

そこで、本研究では、道徳的判断基準となる段階的な行為の判断理由に着目し、動機重視の見方や考え方、多面的・客観的な見方や考え方のモデル（「心のものさし」）を作成し、それを活用することで、児童の実態に応じた指導をするとともに、児童の変容をとらえたい。また、児童の道徳的なものの見方や考え方を高めるため、「心のものさし」を連続的に活用する連続型道徳学習を展開するとともに、児童が行為の判断を自分のこととしてとらえることができる自作の読み物資料を取り入れることによって、児童の道徳的判断力を高めたいと考え、本主題を設定した。

II 研究のねらい

小学校の道徳の時間において、児童の道徳的判断力を高めるために、「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行い、自作の読み物資料を活用して行為の判断理由を考えることが有効であることを明らかにする。

Ⅲ 研究の見通し

1 「心のものさし」に照らし合わせた実態把握

道徳的判断力の実態把握において、具体的な事例における行為の判断理由を質問した結果を、「心のものさし」の段階に照らし合わせることによって、児童の道徳的判断力の傾向をとらえることができるであろう。

2 「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習の実践

道徳の時間の授業実践において、児童の実態や経験を踏まえた読み物資料を作成・活用し、行為を判断する見方や考え方を段階的に高める「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行うことによって、児童の道徳的判断力を高めることができるであろう。

3 「心のものさし」に照らし合わせた実践の検証

授業実践の検証において、児童の記述や発言を「心のものさし」の段階に照らし合わせて分析することによって、児童の行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的へと変容したかを検証できるであろう。

Ⅳ 研究内容の概要

本研究では児童の道徳的判断力が高まることを、行為を判断する見方や考え方が、動機重視、多面的・客観的になることとした。

「心のものさし」とは、児童の行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的になることを目指し、コールバーグらの道徳性の発達に関する研究をもとに、行為の判断理由を5段階で階層化したものである。この「心のものさし」を活用し、行為の判断理由に着目して考えたり、話し合ったりすることにより、「心のものさし」のより高い段階や多様な行為の判断理由に気づき、自分の見方や考え方を高めていけると考えた。しかし、人間は様々な行為の判断理由の間で葛藤しながら判断している。したがって、「心のものさし」の段階は決して優劣を示すものではなく、行為を判断する見方や考え方の一つとしてとらえていく。

「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習とは、行為を判断する見方や考え方を段階的に高めるために、3時間の道徳の時間につながりをもたせた学習（第1時「心のものさし」を意識する、第2時「心のものさし」に照らし合わせる、第3時「心のものさし」を日常生活に生かす）である。本研究では、内容項目2-(1)礼儀、1-(4)正直・誠実、2-(2)思いやりを取り上げ、第6学年3クラスを対象に授業実践を行った。また、児童の実態や経験に基づいた読み物資料を作成・活用し、主人公の行為の判断理由について考え、話し合い、道徳的判断を自分のこととしてとらえられる指導の工夫を図った。

Ⅴ 研究のまとめ

1 成果

- 「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習において、自作の読み物資料と「心のものさし」を活用したことで、それぞれの道徳的価値における人間の行為の判断理由を様々な立場から考えることができ、児童の道徳的判断力を高めることができた。
- 児童一人一人の記述や発言に見られる行為の判断理由を「心のものさし」に照らし合わせて実態や変容を把握し、指導に生かすことによって、児童の道徳的判断力を高めることができた。

2 課題

- 道徳の時間の学習成果を日常生活の道徳的な行為につなげていくためには、「心のものさし」を日常生活の様々な場面で継続的に意識させていく指導の改善・工夫が必要である。
- 児童の道徳的な見方や考え方の高まりをより具体的にとらえるためには、「心のものさし」の各段階の行為の判断理由をさらに吟味し、改善することが必要である。

VI 研究の内容

1 道徳的判断力が高まることについて

道徳的判断力とは、人間が心豊かに生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。日常生活の中には様々な葛藤や悩みがあり、児童が自分の行為を機に応じて判断することはとても難しいことである。しかし、それぞれの発達の段階に応じて、児童が自分自身のよりよい在り方や生き方をとらえ直し、自分の行為を方向付けていく道徳的判断力を高めることは、児童が心豊かな生活を送るために欠かすことができない。

この道徳的判断力は発達の段階に応じて、結果を重視する見方や考え方から動機も重視する見方や考え方へ、主観的な見方や考え方から客観性を重視した見方や考え方へ、一面的な見方や考え方から多面的な見方や考え方へと発達していく（「学習指導要領解説 道徳編」）。そこで、本研究では、道徳的判断力が高まることを、行為を判断する見方や考え方が、動機重視、多面的・客観的になることとした。

2 「心のものさし」について

(1) 先行研究とのつながり

人間が自分の行為を判断するときは、その行為の判断理由が内面に必ずある。横山(2007)によれば、「道徳的判断力を育てるためには、行為を選択し、決定する際の判断基準となる考え方に着目し、この判断基準を上げていくことが必要」とされ、そのために、読み物資料を活用し、主人公が行為を選択する理由について考え、その考え方を把握し高めることが必要であると説いている。そこで、本研究では道徳的判断基準となる行為の判断理由に着目した。

道徳的判断基準に関して、アメリカの心理学者コールバーグは「道徳性発達理論」を提唱し、道徳的判断基準を6段階に階層化している(図1)。また、井口(2010)は、幼児期には自分の欲求が正しいという信念が判断基準になる傾向にあるというダモンとセルマンの説をもとに、コールバーグの第1段階以前の段階を論じている(図1の第0段階)。コールバーグの調査は様々な国や地域で実施され、この理論は国や文化を越えた普遍的なものとされているが、子どもから成人と幅広い年齢にわたった調査結果に基づいている。そこで、本研究では、これらの段階のうち、児童期の発達の段階で考えられる第0段階から第4段階を取り上げ、「心のものさし」として5段階に階層化した(図1の右部分)。

(2) 「心のものさし」の作成

図2は、児童の行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的になることを目指し、コールバーグらの研究をもとに、行為の判断理由を5



図1 先行研究とのつながり



図2 「心のものさし」のモデル

段階に階層化して作成した「心のものさし」のモデルである。本研究では、この「心のものさし」のモデルを児童の道徳的判断力の実態把握、授業実践、実践の検証で活用していく。そして、児童の行為を判断する見方や考え方が、動機重視になることを、行為の判断理由に着目し、「心のものさし」のより高い段階の行為の判断理由に気付けることとした。より望ましい判断をするには、様々な行為の判断理由を比較・関連付け、納得してとらえることが必要と考える。そこで、行為を判断する見方や考え方が多面的・客観的になることを、「心のものさし」の様々な行為の判断理由で考えられること、他者の立場の見方や考え方である「心のものさし」の段階4（以下、「心のものさし」は省略し、段階○と記す）、段階5で考えられることとした。しかし、人間は、そのときに置かれた状況下で、様々な行為の判断理由の間で葛藤しながら自分の行為を判断することが多い。指導に当たっては、「心のものさし」の段階は決して優劣を示すものではなく、行為を判断する見方や考え方の一つとしてとらえていく。

3 「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習について

道徳の時間は一般的に一単位時間構成で行われ、各時間や道徳的価値のつながりは薄い。そこで、児童に行為の判断理由に着目し、行為を判断するときの見方や考え方に気付かせるために、道徳の時間につながりをもたせ、「心のものさし」を連続的に活用する「連続型道徳学習」を構想した。これまでも、複数時間構成の総合単元的道徳学習が行われ、他教科等と関連付けた取組が実践されているが、総合単元的道徳学習と本研究の連続型道徳学習は、道徳の時間の位置付け、取り上げる道徳的価値の扱いにおいて異なるものである。

「心のものさし」を連続的に活用する本実践の「連続型道徳学習」は3時間で構成し、第1時「心のものさし」を意識する、第2時「心のものさし」に照らし合わせる、第3時「心のものさし」を日常生活に生かすとした。第1時「心のものさし」を意識するでは、経験や読み物資料をもとに行為の判断理由を考え、これらの行為の判断理由を比較・関連付けて階層化した「心のものさし」をつくる。児童にとって身近で、様々な行為の判断理由を引き出せる内容として、2-(1)礼儀を取り上げる。第2時「心のものさし」に照らし合わせるでは、望まれる行為と弱さゆえの行為のそれぞれに行為の判断理由があり、人間は「心のものさし」の様々な行為の判断理由の間で葛藤しながら行為を選択していることを認識する。葛藤を感じやすい内容として、1-(4)正直・誠実を取り上げる。第3時「心のものさし」を日常生活に生かすでは、「心のものさし」の段階4、段階5の「相手にとって」「みんなにとって」にかかわる具体的な行為を考え、自分の在り方や生き方について考えていく。児童が日常生活での具体的な行為を考えやすい内容として、2-(2)思いやりを取り上げる。

なお、連続型道徳学習の指導に当たっては、①児童の実態をもとに、主人公と自分を重ね合わせて考えられるような読み物資料を作成・活用すること、②児童が行為の判断理由に着目し、それらを動機重視、多面的・客観的に考えられるような学習活動を展開することを踏まえて指導計画を立てる。

4 実践前の実態調査について

(1) 実態調査の概要

実践に当たり、研究協力校で第2、4、6学年の児童、計200人を対象に実態調査をした。調査内容は、①道徳に関するアンケート調査（道徳の時間に対する意識について、道徳的判断力について）、②道徳の時間及び学校生活における児童の様子の観察、③担任からの聞き取り調査である。

(2) 結果

上記の調査のうち、授業実践を行う第6学年児童100人の調査結果を、以下に述べる。

第6学年児童の道徳の時間に対する意識の調査結果は、図3（次ページ）のとおりである。児童は、道徳の時間の必要性や有用性を感じつつも、授業の中で自分とつなげて考えることや、授業で学んだことを日常生活での意識の継続や行為へとつなげていくことに課題がある。

また、行為の判断が必要となる具体的な事例をあげ、児童の道徳的判断力の実態把握にかかわる調査を行った。児童の記述から、行為の判断理由にかかわるキーワードを拾い、「心のものさし」

のモデル (p. 3 の図 2) のそれぞれの段階のキーワード (段階 1 「したいから/したくないから」、段階 2 「〇〇に言われたから/しかられるから」、段階 3 「自分にとって~だから」、段階 4 「相手にとって~だから」、段階 5 「みんなにとって~だから」) に照らし合わせることで、行為の判断理由が「心のものさし」のどの段階に該当するかをまとめた。

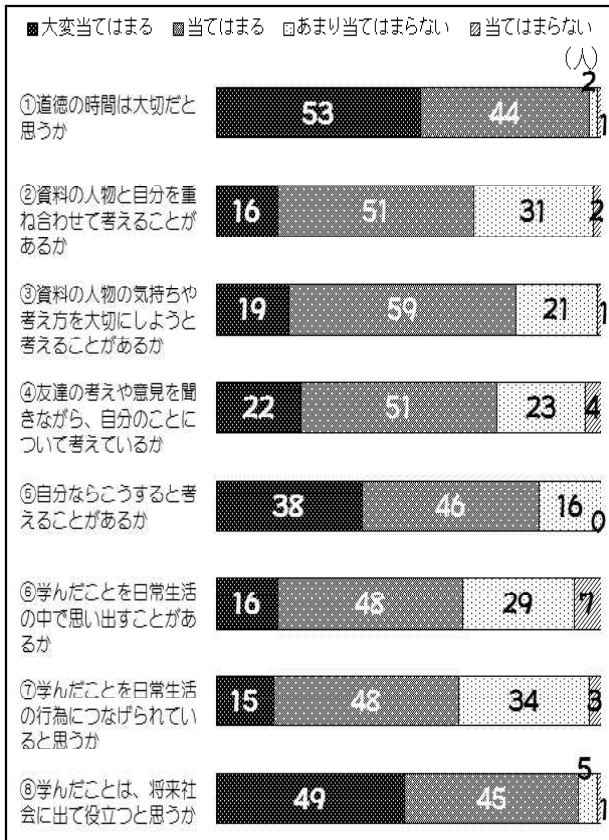


図 3 6 年児童の道徳の時間に対する意識 (実践前)

その結果は、図 4 のとおりである。取り上げた道徳的価値 (礼儀、正直・誠実、思いやり) により異なるが、段階 3、段階 4 の行為の判断理由を示す児童が明らかに多い。また、段階 2 の判断をする児童に比べると、段階 5 の児童の方が多くことが分かった。

また、学校生活における児童の様子を観察や担任の聞き取り調査からも、行為の判断を求められる場面で、自分の損得にかかわる行為の判断理由で判断したり、友達の意見を受け入れず主観的・一面的に判断したりする傾向にあることが把握できた。

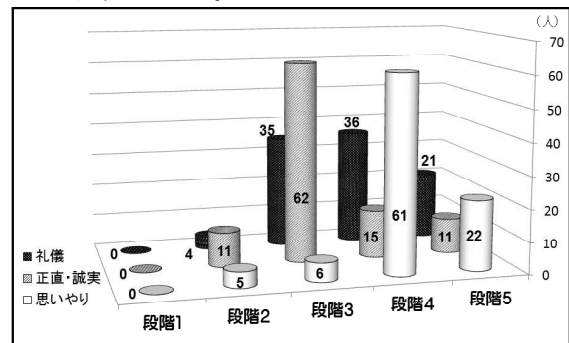
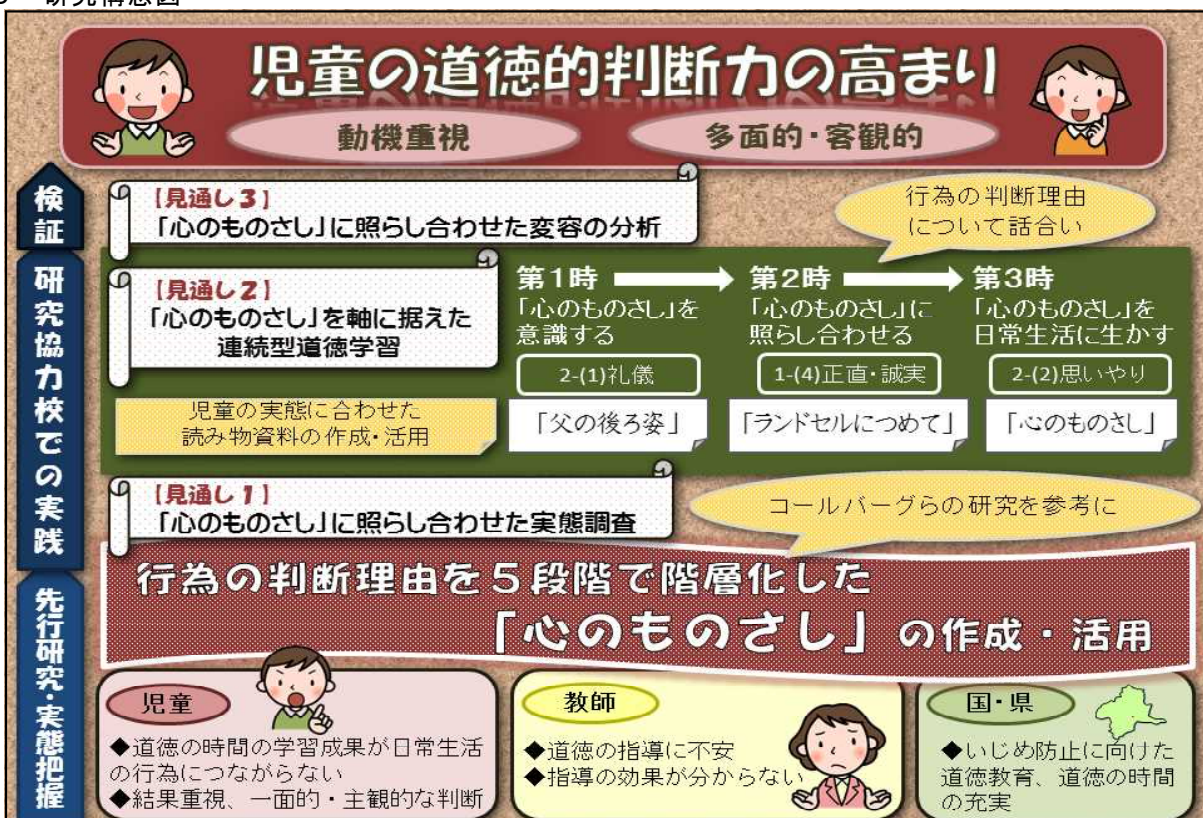


図 4 6 年児童の行為の判断理由の段階 (実践前)

5 研究構想図



Ⅶ 実践の計画と方法

1 調査による実態把握の概要

対象	研究協力校児童 200人（第2学年児童49人、第4学年児童51人、第6学年児童 100人）※
実施期日	平成25年7月～10月
調査方法 調査内容	○自記式質問紙法における集合調査 ○具体的な3事例（①礼儀に関する場面、②正直・誠実に関する場面、③思いやりに関する場面）を挙げ、各場面でよいと考える行為（選択式）と、よいと判断した理由（記述式）を問い、それぞれに回答を求めた。
※ 道徳的判断力の学年段階における傾向をとらえるために、低・中・高学年から各1学年を抽出して調査した。調査方法や内容などを考慮し、それぞれ第2、4、6学年で実施した。授業実践を行う第6学年は3クラス計100人を対象とし、第2、4学年は抽出2クラスを対象とした。	

2 授業実践の概要

対象	研究協力校 小学校第6学年3クラス 100人		
実践期日	平成25年10月1日～10月24日 9時間（3時間×3クラス）		
主題名	第1時「心のこもった礼儀」 [2-(1)礼儀]	第2時「誠実につくす」 [1-(4)正直・誠実]	第3時「深い思いやり」 [2-(2)思いやり]
授業者	長期研修員 野中 友華（1、3組） 研究協力校第6学年担任（2組）		




3 検証計画

検証項目	検証の観点及び方法
見通し1	<p>「心のものさし」に照らし合わせた実態把握 道徳的判断力の実態把握において、具体的な事例における行為の判断理由を質問した結果を、「心のものさし」の段階に照らし合わせたことは、児童の道徳的判断力の傾向をとらえる上で有効であったか。</p> <p>○児童の質問紙の記述から、行為の判断理由にかかわるキーワードを抜き出し、「心のものさし」のどの段階に当たるかを照らし合わせる。 ○各学年の調査結果を比較して、学年が上がるに伴い、行為の判断理由の段階が高まる傾向にあるかとらえる。</p>
見通し2	<p>「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習の実践 道徳の時間の授業実践において、児童の実態や経験を踏まえた読み物資料を作成・活用し、行為を判断する見方や考え方を段階的に高める「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行ったことは、児童の道徳的判断力を高める上で有効であったか。</p> <p>ア 動機重視の見方や考え方 ○付箋紙・ワークシートの記述、授業中の発言から、経験や読み物資料から行為の判断理由を考えたかとらえる。 ○観察、ワークシートへの表現から、行為の判断理由を記入した付箋紙を比較・関連付けて並べていたかとらえる。 ○ワークシートの記述から、「心のものさし」のより高い段階の行為の判断理由に気付いていたかとらえる。</p> <p>イ 多面的・客観的な見方や考え方 ○付箋紙への追記、ワークシートの記述から、友達の意見を取り入れ、様々な行為の判断理由から道徳的価値を考えたかとらえる。 ○授業中の発言、ワークシートの記述から、主人公の葛藤する気持ちを考えたかとらえる。 ○ワークシートの記述から、相手やみんなの立場で行為の判断理由を考えたかとらえる。</p>
見通し3	<p>「心のものさし」に照らし合わせた実践の検証 授業実践の検証において、児童の記述や発言を「心のものさし」の段階に照らし合わせて分析したことは、児童の行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的へと変容したかを検証できたか。</p> <p>○分析結果の表やグラフから、児童の変容をとらえる。</p>

4 抽出児童

A	行為を段階2、段階3で判断する傾向にある。自分の行為を「しかられるから」という理由で選択することが多い。好奇心が強く、自分の思いを通そうとするあまりに、冷静に友達の意見を聞いて判断できないこともある。
B	行為を段階3、段階4で判断する傾向にある。友達や教師、親から認めてもらうことに喜びを感じ、それに基づいて判断することが多く見られる。一方で、「よい子」でありたいという思いから、友達に対してやや自己主張が強くなることもある。

5 指導計画

	学習内容	研究上の手だて
第1時	<p>○主題名 「心のこもった礼儀」 [2-(1)礼儀]</p> <p>○資料名 「父の後ろ姿(自作資料)」</p> <p>○ねらい あいさつをする理由の「心のものさし」をつくることを通して、「自分がよい気持ちになるから」「相手がよい気持ちになるから」だけではなく、「お互いを認め合えるから」「人間関係が広がるから」という考えのもとであいさつしようとする判断力を培う。</p>	<p>「心のものさし」を意識する</p> <p>○読み物資料の作成・活用</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・児童の実態を踏まえ、あいさつの大切さについて多面的に考えられる読み物資料を作成・活用する。 ・中心発問を「主人公は父の後ろ姿を見て、あいさつはなぜ大切だと考えたでしょう」とし、行為の判断理由に着目させていく。 <p>○「心のものさし」の作成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験や読み物資料をもとに、あいさつをする理由を考えることで、行為の判断理由に着目させていく。 ・あいさつをする理由を書いた付箋紙を、比較・関連付けながら、大切にしたい方がよい考え方の順に並べる活動を取り入れることで、行為の判断理由に着目させていく。 ・経験や読み物資料をもとに考えた行為の判断理由や、個人で順に並べた付箋紙をペアやクラス全体で話し合い、「心のものさし」とすることで、行為の判断理由を多面的・客観的にとらえさせていく。
第2時	<p>○主題名 「誠実につくす」 [1-(4)正直・誠実]</p> <p>○資料名 「ランドセルにつめて(自作資料)」</p> <p>○ねらい 正直になる行為とごまかしたくなる行為の判断理由を話し合うことを通して、「周囲が明るくなるから」「自信をもって前向きにかかわれるから」というより尊い考えをもって誠実に生きようとする判断力を培う。</p>	<p>「心のものさし」に照らし合わせる</p> <p>○読み物資料の作成・活用</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・正直でありたいという気持ちとごまかしたくなる人間の弱さゆえの気持ちとの葛藤を取り上げ、人間の弱さを認めるとともに、それを越えた正直な行為の判断理由を考えられる読み物資料を作成・活用する。 ・中心発問を「主人公ははっとしたのは、どんなことを考えたからでしょう」とし、行為の判断理由に着目させていく。 <p>○葛藤する気持ちの話し合い</p> <ul style="list-style-type: none"> ・経験や読み物資料をもとに正直になる行為とごまかしたくなる行為の判断理由を話し合うことで、行為の判断理由に着目させるとともに、多面的・客観的にとらえさせていく。 ・主人公の行為の判断理由について考えたことを、前時の「心のものさし」に照らし合わせることで、主人公の行為の判断理由を多面的・客観的にとらえさせていく。
第3時	<p>○主題名 「深い思いやり」 [2-(2)思いやり]</p> <p>○資料名 「心のものさし(自作資料)」</p> <p>○ねらい 主人公の「心のものさし」の変化について話し合うことを通して、「相手のために」「みんなのために」という考えで相手と接することの大切さが分かり、相手の立場を考えて、だれに対しても親切にしようとする判断力を培う。</p>	<p>「心のものさし」を日常生活に生かす</p> <p>○読み物資料の作成・活用</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・児童が「心のものさし」を日常生活の中で生かしていけるように日常性がある読み物資料を作成・活用する。 ・中心発問を、「主人公の『心のものさし』はどんな考えに変わったと思いますか」とし、行為の判断理由に着目させていく。 <p>○ロールレタリングの導入</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロールレタリングを取り入れ、相手の立場を踏まえた思いやりのある行為について考えることで、今までの自分やこれからの自分の在り方を多面的・客観的にとらえさせ、日常生活に生かせるようにしていく。

Ⅷ 実践の結果と考察

研究協力校での「心のものさし」を活用した実態把握と授業実践を、「心のものさし」に照らし合わせて検証した結果と考察は以下のとおりである。

1 「心のものさし」に照らし合わせた実態把握

(1) 結果

実態調査の内容は表1のとおりである。児童の記述から行為の判断理由にかかわるキーワードを拾い、「心のものさし」に照らし合わせて児童の道徳的判断力の傾向をとらえた。

[礼儀]は、2年児童は段階3が50.0%を占め、段階4が34.8%となった(図5-①)。4年児童は段階3が41.2%、段階4が39.2%とほぼ同じ割合だったが、段階5が21.0%となった。このように学年が上がるに伴い、より高い段階の行為の判断理由で判断する傾向にあった。同じ傾向が、[正直・誠実]、[思いやり]にも見られた(図5-②、③)。

以上のことから明らかとなったのは、次の三点である。第一に、全体的な傾向として、児童は段階3、段階4の行為の判断理由で判断する。第二に、学年が上がるに伴い、段階2は減少の傾向にある一方、段階5は増加し、より高い段階の行為の判断理由で判断するようになる。第三に、同じ学年でも、道徳的価値によって行為の判断理由の段階は異なる。

(2) 考察

このように、具体的な事例における行為の判断とその判断理由を問うことにより、児童の道徳的判断力の全体的傾向と一人一人の実態把握につながったと考える。そして、コールバーグらの提唱のように、道徳性の発達の段階は、学年段階とともに高くなるのが、行為の判断理由が「心のものさし」の高い段階となる傾向から明らかにできたと考える。このように、「心のものさし」を活用して児童の道徳的判断力の実態を把握することで、その結果を授業実践に生かすことができ、児童の道徳的判断力を高めることにつながることができる。と考える。

これらのことから、道徳的判断力の実態把握において、具体的な事例における行為の判断理由を質問した結果を、「心のものさし」の段階に照らし合わせたことが、児童の道徳的判断力の傾向をとらえる上で有効であったと言える。

表1 道徳的判断力にかかわる実態調査

調査項目	具体的事例
[礼儀]	A君は登校班の班長です。通学路を歩いていると、横断歩道の前におじいさんが立っていました。初めて会ったおじいさんです。あいさつをしようか、迷っています。
[正直・誠実]	Bさんはそうじ中にほうきをふり回して、置いてあった花びんをこぼしてしまいました。周りにはだれもいません。正直に言おうか、だまっていようか迷っています。
[思いやり]	CさんとDさんは親友です。同じクラスの友達がDさんの悪口を言っていました。それをCさんは聞いてしまい、そのことをDさんに言おうか、黙っていようか迷っています。
質問	(1) このような場合、どのようにするのがよいと考えますか。 (2) そのように考えたのはどうしてですか。

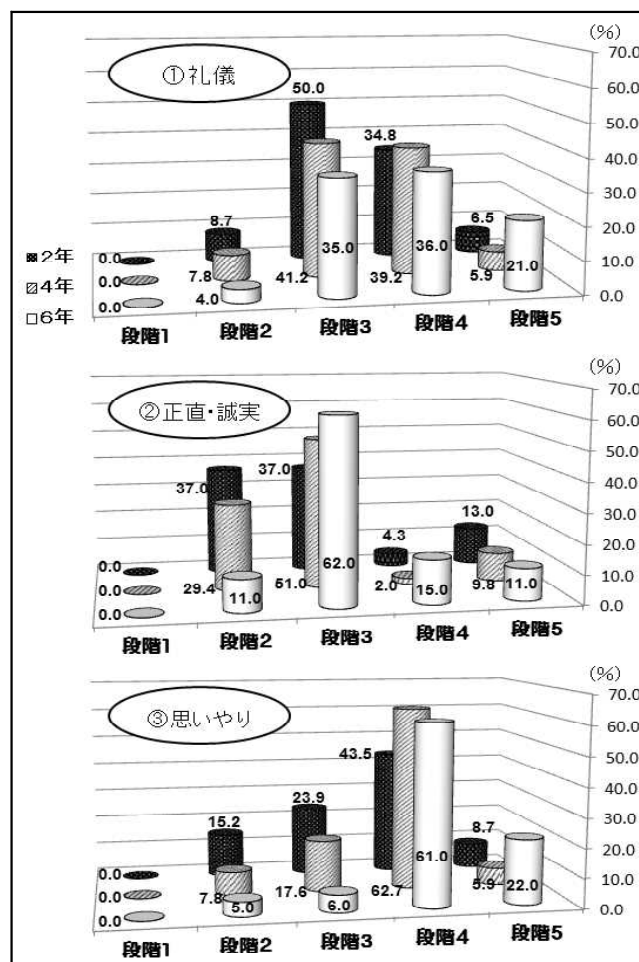


図5 学年別に見た児童の行為の判断理由の段階

2 「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習の実践

検証計画に基づき、動機重視の見方や考え方、多面的・客観的な見方や考え方のそれぞれの面から結果を述べ、考察する。

(1) 第1時「心のものさし」を意識する

① 結果

ア 動機重視の見方や考え方について

第1時（主題「心のこもった礼儀」）では、身近なあいさつを取り上げ、経験や読み物資料をもとにあいさつをする理由を考えた。

導入では、あいさつをする理由を経験をもとに考え、付箋紙に記入した。実践後、児童100人の記述を抜き出し、「心のものさし」の段階別に分類した（図6-①）。その結果、「お互いよい気持ちになるから」「相手がよい気持ちになるから」など段階4の行為の判断理由が最も多く、続いて段階3が多かった。

続いて、読み物資料「父の後ろ姿」を活用し、主人公の気持ちをもとに、あいさつをする理由について再考した。「周りの雰囲気よくなるから」「人間関係が広がるから」など段階5の行為の判断理由が最も多かった（図6-②）。

さらに、これらの付箋紙を比較・関連付け、大切にされた方がよい行為の判断理由の順に個人でワークシート上に並べた（図7）。付箋紙を手にとり、じっくり考えて並べる姿が見られた。隣りの児童とワークシートを見合った後、クラス全体で並べた順番やその理由を話し合った。

「お互いの気持ちが通じ合うものや人と人との関係など、人とのつながりが大事だと思う（児童B）」のように、行為の判断理由に着目して並べたことが伺えた。また、「自分が気持ちよいよりも、相手が気持ちよくなる方があいさつのやりがいがある」といった気付きから、あいさつをする理由をクラス全体で話し合い、「みんなにとって」「相手にとって」「自分にとって」「言われたから」で類型化し、それを「心のものさし」と呼ぶこととした（図8）。

イ 多面的・客観的な見方や考え方について

個人で考えたあいさつの理由（ピンクの付箋紙）をクラス全体で共有し、納得したり、新たな気付きとなったりしたものは、黄色の付箋紙に追記した。「あいさつで交流が深まったり、知り合いが増えたりして、よいことがたくさんあることを知った（児童A）」のように、あいさつのよさを多面的・客観的にとらえる様子が見られた。

① 経験をもとに考えたあいさつをする理由	
段階5	<ul style="list-style-type: none"> みんなが明るくなるから 心と心がつながるから 人と仲良くなれるから 友達や地域の人とコミュニケーションがとれるから 18枚
段階4	<ul style="list-style-type: none"> お互いよい気持ちになるから お互い笑顔になるから お互い明るい気持ちになるから お互いの気持ちを伝え合えるから 相手がよい気持ちになるから 相手に失礼にならないよう 相手に気持ちが伝わるから 信頼関係が築けるから 69枚
段階3	<ul style="list-style-type: none"> 自分がよい気持ちになるから 自分が変わるから 自分にとって得なことがあるから あいさつができる人になれるから 自分の気持ちを伝えられるから 自分がうれしいから 自分の心がおたやかになるから 一日のよいスタートがけれるから 32枚
段階2	
段階1	
② 読み物資料をもとに考えたあいさつをする理由	
段階5	<ul style="list-style-type: none"> 周りの雰囲気よくなるから 人間関係が広がるから 人と人をつなぐことができるから 知らない人と仲良くなれるから 色んな人と情報交換できるから みんなが楽しく明るくなるから 人との交流が深まるから 知らない人と友達になれるから 91枚
段階4	<ul style="list-style-type: none"> お互いよい気持ちになるから お互いのことを分かり合えるから 相手と心をつなぐから お互いの気持ちが通じるから お互いを認め合えるから 12枚
段階3	<ul style="list-style-type: none"> 自分にとって得なことがあるから 自分が変わるから 自分が楽しくなるから 気持ちのよい一日になるから 13枚
段階2	
段階1	

図6 付箋紙に記入したあいさつをする理由

人との交流が深まる	ピンクの付箋紙* ：自分の考え 黄色の付箋紙 ：友達から得た考え
信じて関係	
周りの雰囲気がよくなる	
知り合いが増える	
仲よくなるため	
自分の気持ちを伝えたい	気持ちよくなるため*

図7 児童Aが並べたあいさつをする理由

心 の もの さ し	あいさつをするのがよいのは、 人と人をつなぐから、 人間関係が広がる、仲がよくなる、友達になる、 お互いの気持ちが通じる、 相手が気持ちよくなる、 自分の気持ちがよくなる、 みんなが明るいから、 先生にほめられるから	みんなにとって、 相手にとって、 自分にとって、 言われたから
------------------------	---	--

図8 クラス全体で話し合った「心のものさし」

② 考察

実践前の実態把握での「礼儀」に関する行為の判断理由と、児童のワークシートに見られた行為の判断理由を比較した。「人間関係が広がるから」「周りの雰囲気が良くなるから」のように段階5の行為の判断理由を示す児童が増えている（図9）。図10は1時間の中での児童A、Bのあいさつをする理由の変容を示す。導入時に経験にもとづいて考えたときには、段階3の行為の判断理由を挙げるにとどまったが、読み物資料での主人公の行為の判断理由を考えることを通して、段階5の行為の判断理由に気付き、さらに友達の意見を聞くことで段階4、段階5の行為の判断理由を考えることができた。学習展開とともに、新たな見方や考え方に気付き、多面的・客観的な見方や考え方ができるようになったと考える。

このように、児童が行為の判断理由に着目し、行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的になった要因は、二つあると考える。第一に、児童にとって身近なあいさつを取り上げ、児童自身のこれまでの経験や読み物資料から、あいさつをする理由を改めて考え、ペアやクラス全体で話し合ったことで、一つの行為の中にも様々な行為の判断理由があることに気付くことができたと考える。第二に、クラス全体であいさつをする理由を比較・関連付け、大切にしたい方がよい考えの順に並べて、「心のものさし」をつくったことで、行為の判断理由を大切にしたい判断が必要であると気付くことができたと考える。

(2) 第2時「心のものさし」に照らし合わせる

① 結果

ア 動機重視の見方や考え方について

第2時（主題「誠実につくす」）では、読み物資料の主人公の行為（正直に認めたいが、ごまかしてしまう）の判断理由について考え、「心のものさし」に照らし合わせた。

導入では、失敗してしまった経験を想起し、そのときの自分の行為とその理由について考えた。正直になる理由は、「自分の気持ちが楽になるから」「いつかばれるから」などで、ごまかす理由は、「プライドを傷つけたくないから」「おこられるから」などであった（図11）。これらの行為の判断理由は、段階3、段階2に当たる。

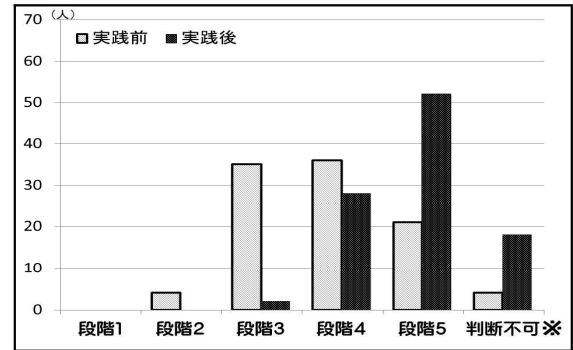


図9 「礼儀」に関する行為の判断理由の変容

注：図9の「判断不可」は、ワークシートの記述からは行為の判断理由にかかわるキーワードが読み取れなかったことを示している。以下、同様。

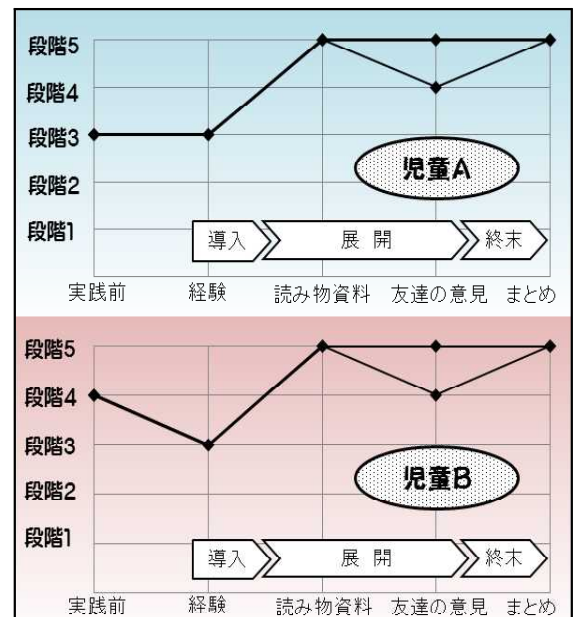


図10 抽出児童のあいさつをする理由の変容

心のものさし	段階5	・自分でしてしまったことだから	
	段階4		
	段階3	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちが楽になるから ・すっきりしたいから ・次に繰り返したくないから ・いつかばれるから ・正しいことを教えてもらえるから ・自分の心が小さくなるから 	<ul style="list-style-type: none"> ・プライドを傷つけたくないから ・失敗したことを笑われるから ・せめられたくないから ・失敗した自分を認めたくないから ・だれにも気付かれないから ・嫌なやつと思われたくないから
	段階2	<ul style="list-style-type: none"> ・ごまかしたらおこられるから ・正直に言えはおこられないから 	・正直に言うとおこられるから
	段階1	正直になる理由	ごまかす理由

図11 導入時の正直になる理由とごまかす理由

続いて、読み物資料「ランドセルにつめて」を活用し、自分の失敗をごまかしてしまった主人公が葛藤する気持ちを考えた。ごまかしたことを後悔したり、正当化したりする気持ちに触れながら、主人公に共感する様子が見られた。中心発問「主人公はどんなことを考えてはっとしたのでしょうか」では、ごまかしてしまった行為に対し、「信頼関係が崩れてしまう」「自分のことばかりで相手のことを考えていない」「みんなのためにも正直に言いたい」など、段階4や段階5の意見が出された。

最後に、「主人公がランドセルにつめたのは、どんな『心のものさし』だと思うか」に対して、「みんなの気持ちがすっきりするように正直になろう」「お互いすっきりするから認めよう」など、段階5、段階4、段階3の行為の判断理由で考えることができた(図12)。

イ 多面的・客観的な見方や考え方について

主人公の葛藤する気持ちを考えることで、正直な行為は大切であると分かりながらもそれを阻む人間の弱さに触れることができた。このように、主人公の行為を通して、人間の心の中には「心のものさし」の様々な段階の行為の判断理由があると同時に、葛藤しながら、そのときの状況下における判断をしていることに気付くことができた。また、主人公がごまかしてしまった理由を、「心のものさし」に照らし合わせると、段階3の「自分にとって」のことばかりで、段階4や段階5の「相手」や「みんな」への意識が欠けていたことを指摘する児童も見られた。「失敗した事があったら、今日勉強した事を思いだして、正直に認めたほうがいいなと思う。正直に認めたほうが、みんなのためにも自分のためにもなると思う。」



図12 終末時の正直になる理由

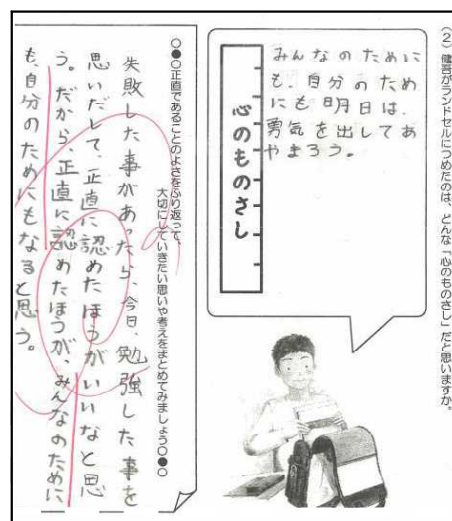


図13 児童Bのワークシート

② 考察

第1時と同様に、実践前後の「正直・誠実」に関する行為の判断理由を比較すると、実践前は、「自分がすっきりするから」「どうせばれるから」のように段階3の児童が最も多かった。しかし、実践後には、「ごまかすとみんなに迷惑になるから」「周りの雰囲気が悪くなるから」など、段階5の児童が最も多くなった(図14)。

このように、児童が「心のものさし」の高い段階の行為の判断理由に着目できた要因は二つ

あると考える。第一に、人間の正直でありたい気持ちとごまかしたくなる気持ちの両面を考えたことで、人間は様々な行為の判断理由の間で葛藤しながら判断していることに共感できたと考える。第二に、行為の判断理由を、第1時につくった「心のものさし」に照らし合わせて、自分の立場だけでなく他者の立場へと目を向けたことで、行為の判断理由に着目し、それらを多面的・客観的に比較した上で、社会性のある段階5の行為の判断理由を大切にすることができたと考える。

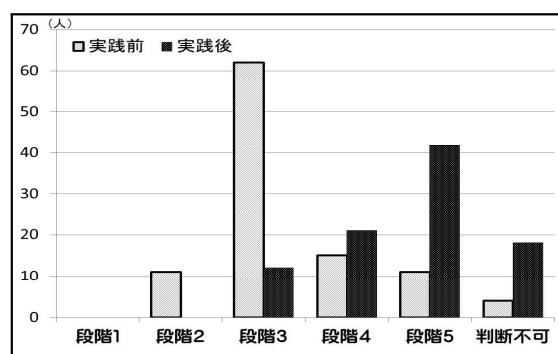


図14 「正直・誠実」に関する行為の判断理由の変容

(3) 第3時「心のものさし」を日常生活に生かす

① 結果

ア 動機重視の見方や考え方について

第3時（主題「深い思いやり」）では、読み物資料の主人公の行為を日ごろの自分の行為と重ね合わせて、相手の立場を考えた思いやりのある行為について考えた。

導入では、日ごろの自分を振り返り、思いやりのある行為ができないときの理由を考えた。自分の気持ちや都合を優先する理由（「余裕がない」「気分がのらない」）、思いやりを阻む気持ちとの葛藤（「恥ずかしい」「迷っている」）、思いやり自体に消極的な理由（「だれかがやってくれる」「面倒くさい」）が見られた。いずれも、段階3の行為の判断理由であった。

続いて、読み物資料「心のものさし」を活用し、自分の気持ちを優先してしまい、思いやりの気持ちが行為として現れない主人公の気持ちの変化に触れながら、思いやりについて考えた。児童は、主人公の「一年生に強く言う、ため息をつく、わざと速く歩く」行為は、自分のことばかりを優先しているために、思いやりがないと指摘した。一方で「やさしく注意する、ゆっくり歩く」行為には、親切にしたい気持ちがあることを指摘した。そして、導入で確認した「思いやりのある行為ができるときもあれば、できないときもある」とことと重ね合わせ、自分たちも主人公と同じであると気付くことができた。中心発問の「主人公の『心のものさし』はどんな考えに変わったか」について、「相手にとってうれしくなることをしよう（児童B）」「今度は自分がやさしくしよう」など、相手の立場での考えや今後の在り方を意識した考えが見られた。

展開後半には、「心のものさし」を日常生活へとつなげていくために、ロールタリングを取り入れ、段階4「相手にとって」、段階5「みんなにとって」の具体的な行為を考えた。初めに主人公の立場で相手の一年生に手紙を書いた。次に、相手の立場から、自分が書いた手紙の返事を書いた。主人公を自分と重ね合わせ、自分だったらどんな言葉や振る舞いをするか真剣に考える様子が見られた。その後、隣の児童と手紙を読み合った。相手を一年生と想定し、笑顔でゆっくりと読んだり、日ごろの自分を振り返り照れくさそうに読んだりする姿が見られた。また、聞く側も、頷いたり、笑顔を返したりする様子もあり、一年生から返ってきた言葉を上級生の立場から再度受け止め、思いやりのある行為のよさを感じることができていた（図15）。



図15 手紙を読み合う児童の様子

イ 多面的・客観的な見方や考え方について

児童は主人公の気持ちの変化を話し合うことで、「思いやりの気持ちもあるけれど、それが現せないときもある」ことを自覚し、第2時同様、一人の人間でも行為を判断する「心のものさし」は多様で変化することをとらえることができた。

ロールタリングでは、相手の立場を疑似体験したことで、段階4に当たる相手の立場からの行為を具体的に考えることができた。主人公の立場で手紙を書く活動では、「強く言ってごめんなさい」と自分の行為を謝罪する言葉や、「がんばって歩いてね」と相手を励ます言葉、「これからは仲良く一緒に歩いて行こうね」とこれからの自分の在り方を表す言葉など、相手の立場で思いやりのある行為を具体的に考えることができていた。また、一年生の立場から書いた返事にも、相手を思った反省の言葉や「これからはしっかり歩きます」とこれからの自分の在り方にかかわる言葉が見られ、一年生の立場からも相手（主人公）の立場を考えることができた。振り返りのワークシートからも、これからの自分の在り方にかかわる記述が見られた（図16）。

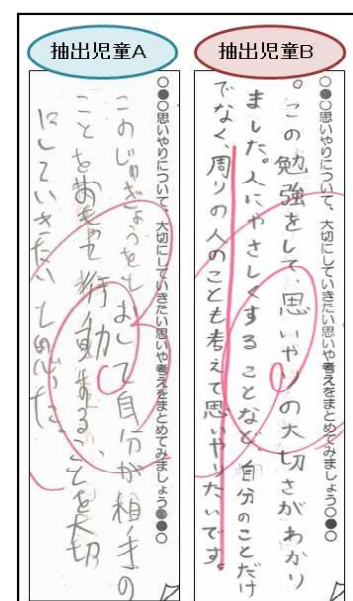


図16 第3時の振り返り

② 考察

実践前後の「思いやり」に関する行為の判断理由を比較すると、実践前は段階4が最も多かったが、実践後は「周りの人が困っていたら」「だれに対しても」など、特定の相手に限らず、より多くの人を意識した段階5の行為の判断理由を示す児童が増えた（図17）。また、これからの自分の在り方や生き方を、自分の立場だけでなく、相手やみんなの立場から考えることができた（図18）。

このように、児童が他者の立場に目を向け、これからの自分の在り方や生き方について考えることができた要因は二つあると考える。第一に、「心のものさし」の段階4、段階5の見方や考え方が具体的な行為として現れる思いやりのある行為について考えたことで、児童が行為の判断を自分のこととしてとらえ、日常生活の中の具体的な行為としてイメージできたと考える。第二に、ロールレタリングを取り入れたことで、今までの自分と重ね合わせて考えるとともに、これからの自分の在り方や生き方を多面的・客観的に考えることができたと考える。

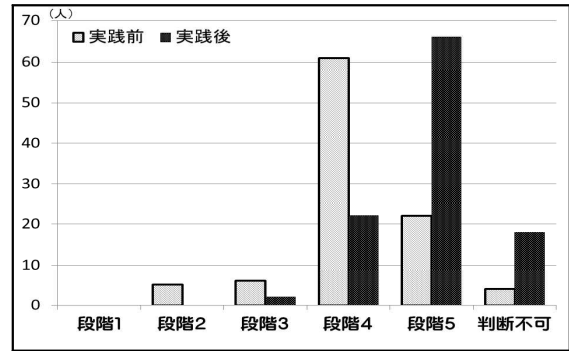
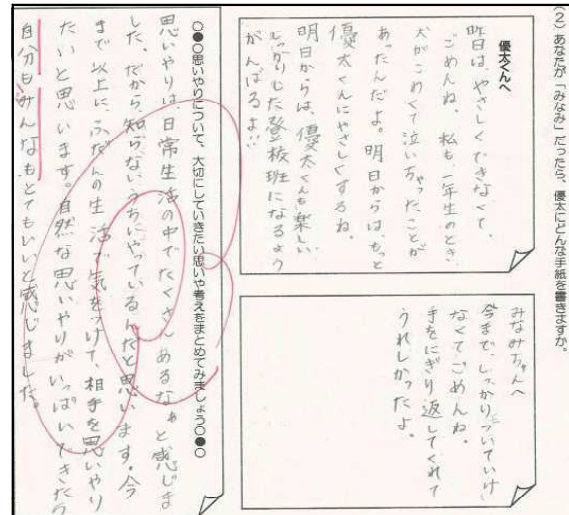


図17 「思いやり」に関する行為の判断理由の変容



(4) 連続型道徳学習全体について

① 各実践後の児童の意識

連続型道徳学習の各実践後に、児童を対象に意識調査を行った。その結果の一部が、図19である。その結果、明らかとなったことは、次の三点である。第一に、読み物資料の主人公と自分を重ね合わせながら、主人公の行為の判断理由について考えることができたこと（図19-①）。第二に、主人公の気持ちや考え方をこれからの自分の在り方や生き方において大切にしていこうと考えられた児童が増加したこと（図19-②）。第三に、3時間を通して、授業で学んだことを日常生活における自分の行為につなげていこうと考えることができたこと（図19-③）である。

② 道徳の時間に対する児童の意識

授業実践後の11月に、道徳の時間に対する児童の意識調査を行い、実践前の7月の実態調査の結果と比較した（次ページ 図20）。

その結果、すべての質問項目に対して児童の意識が高まった。特に、「道徳の授業を大切だと思

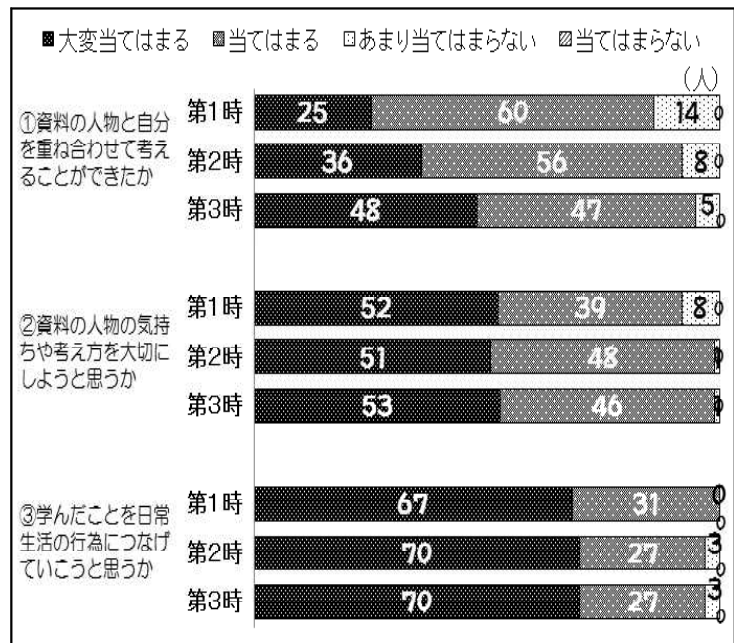


図19 各実践後の児童の意識

うか」について、「大変当てはまる」と回答した児童が74人に増加した(図20-①)。また、児童は道徳の話に出てくる人物と自分を重ね合わせて考え(図20-②)、そこで生まれた気持ちや考え方を大切にしようと考えられるようになった(図20-③)。さらに、友達の意見を聞きながら、自分のことについて考える児童も増えた(図20-④)。そして、道徳の時間を日常生活の中で思い出したり、自分の行為につなげることができていると感じたりする児童がそれぞれ増加した(図20-⑤、⑥)。

③ 考察

連続型道徳学習を通して、児童の行為を判断する見方や考え方が変わり、道徳的判断力の高まりが見られた。また、学んだことを日常生活の意識や行為へとつなげる意欲が高まった。このような変容の要因は、二つあると考える。第一に、「心のものさし」を連続的に活用したことである。第1時で

「心のものさし」をつくったことで、人間の心には様々な行為を判断する理由があることに気付くことができたと考える。第2時で読み物資料の主人公の行為の判断理由を「心のものさし」に照らし合わせて考えたことで、より高い段階の行為の判断理由が道徳的価値の実現へとつながることに気付くことができたと考える。さらに、第3時に「心のものさし」の段階4、段階5の行為の判断理由を児童の日常生活の具体的な思いやりの行為として考えたことで、日常生活とのつながりをとらえることができたと考える。第二に、行為の判断理由について話し合う活動を積み重ねたことで、人間の行為の判断理由に目を向けるとともに、新たな見方や考え方に気付けたと考える。

一方で、実践前後を比較すると、道徳の時間の学びと日常生活とのつながりにおける高まりが見られたものの、その意識を行為につなぎきれなかった。実践直後(10月下旬)は、97人に日常生活につなげていこうとする意識の高まりが見られたが(前ページ 図19-③)、道徳の時間に対する児童の意識調査(11月中旬)の結果では、行為に生かされていると感じる児童は90人に減少している(図20-⑥)。この要因としては、第一に、道徳の時間の中で「心のものさし」に照らし合わせることはしたものの、児童が実体験として「心のものさし」を活用できなかったことであると考えられる。第二に、道徳の時間の学びを日常生活の行為に生かしたり、意識を継続させたりするためには、道徳の時間に限らずすべての教育活動の中で支えていく必要性があったと考える。

これらのことから、道徳の時間の授業実践において、児童の実態や経験を踏まえた読み物資料を作成・活用し、行為を判断する見方や考え方を段階的に高める「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行ったことは、児童の道徳的判断力を高める上で有効であったと言える。同時に、道徳の時間の学びをこれからの自分の在り方や生き方にさらにつなげていくために、日常生活の様々な場面で自分の行為を「心のものさし」に照らし合わせて判断する体験を積んでいくことが必要であると考える。

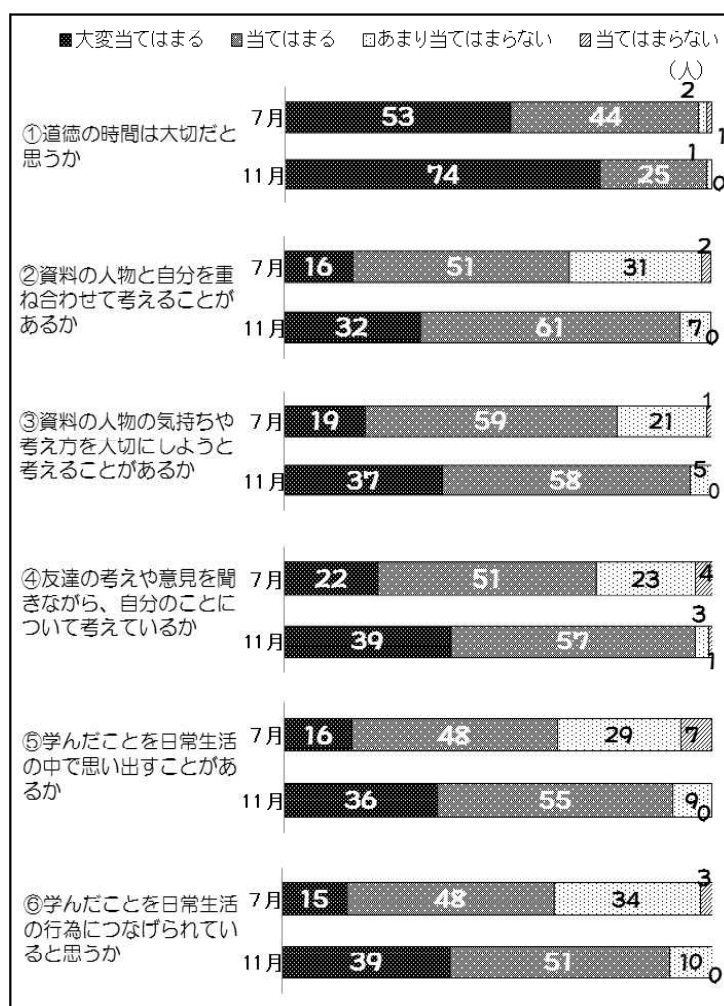


図20 道徳の時間に対する児童の意識の変容

3 「心のものさし」に照らし合わせた実践の検証

(1) 結果

児童のワークシートへの記述や授業中の発言から、行為の判断理由にかかわるキーワードを抜き出し、「心のものさし」のどの段階に該当するかを調べた(図21)。

実践前と実践後の児童一人一人の行為の判断理由を比較したところ、前述のように、高い段階の行為の判断理由で判断している様子をとらえることができ、動機重視の見方や考え方へと変容していることが明らかとなった。また、「心のものさし」

の様々な行為の判断理由、段階4や段階5の行為の判断理由で考えることができ、多面的・客観的な見方や考え方ができていることも明らかとなった。

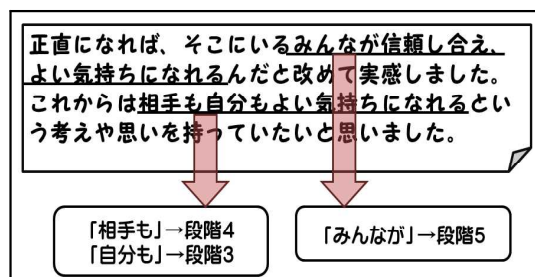


図21 「心のものさし」に照らし合わせた
道徳的判断力の把握

(2) 考察

このように、授業実践を検証するに当たり、児童の記述や授業中の発言から、行為の判断理由にかかわるキーワードを拾い、「心のものさし」に照らし合わせることで、児童一人一人の行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的へと変容した様子をつかむことができた。一方で、ワークシートへの記述は行為の判断理由を直接問うものではなかったために、記述からの判断が困難で、判断不可とせざるを得ないものも多く見られ(図9、図14、図16)、課題として残った。

IX 研究の成果と課題

1 成果

(1) 「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習の有効性について

3時間の道徳の時間を、「心のものさし」を軸にしてつながりをもたせ、児童の実態に基づいた自作の読み物資料と「心のものさし」を活用したことで、児童は行為の判断を自分のこととしてとらえることができた。また、それぞれの道徳的価値(礼儀、正直・誠実、思いやり)における人間の行為の判断理由に着目し、様々な立場から考えることができた。これらのことから、行為を判断する見方や考え方が、動機重視、多面的・客観的になり、児童の道徳的判断力を高めることができた。

(2) 実態把握としての「心のものさし」の有効性について

実態調査での質問紙の回答を、「心のものさし」に照らし合わせることによって、それぞれの学年段階における道徳的判断力の傾向をとらえることができ、それに基づいて読み物資料を作成したり、授業展開を構想したりすることができた。また、実態調査の結果と授業実践での児童のワークシートの記述、児童の発言を「心のものさし」に照らし合わせて比較することによって、児童一人一人の道徳的判断力の変容を把握することができた。このように、「心のものさし」は児童の道徳的判断力の実態や変容を把握する一つの尺度として活用することができると明らかとなった。

2 課題

(1) 連続型道徳学習の有効性について

児童は道徳の時間で学んだことを、日常生活に生かしていきたい、大切にしていきたいという意欲がある。その意欲を日常生活の行為につなげていくためには、児童が行為の判断が必要となる日常生活の様々な場面で「心のものさし」を意識し、そのときの状況下における多様な行為の判断理由を「心のものさし」に照らし合わせて検討し、よりよい行為につなげていく経験を積んでいくことが必要である。そのためにも、継続的に「心のものさし」に着目させ、日常化を図るための指導の改善・工夫が必要である。

(2) 実態把握としての「心のものさし」の有効性について

児童の道徳的判断力を把握するに当たり、児童の記述や発言から、「心のものさし」のそれぞれの段階の行為の判断理由にかかわるキーワード（「自分にとって」「相手にとって」など）を読み取った。しかし、児童の記述からは、行為の判断理由にかかわるキーワードが読み取れず、「心のものさし」のどの段階に当たるものか見極めるのが難しいために、判断不可とせざるを得ないものもあった。児童の道徳的判断力の変容をとらえる一つの尺度として活用するためには、ワークシートの記述だけでなく、児童の気持ちの様々な表出を教師がとらえていく必要がある。また、児童の実態としては、多くが「心のものさし」の段階3、段階4を示すことが明らかとなった。これらのことから、児童の行為を判断する見方や考え方の高まりをより具体的にとらえるためには、「心のものさし」の各段階の行為の判断理由をさらに吟味し、改善を図る必要がある。

X 今後の展望

1 「心のものさし」のさらなる活用に向けて

児童が「心のものさし」を日常生活の様々な場面で意識し、道徳的な行為へとつなげていくためには、次の二点がより一層計画的・系統的に道徳指導を行っていくことが必要である。

第一に、これまでの道徳の時間が道徳的心情を養うことに偏る傾向があったので、道徳的判断力の育成に主眼を置く学習を意図的に位置付けていく。そのために、道徳の時間の年間指導計画における内容項目を吟味するとともに、学年段階を踏まえて系統的に「心のものさし」に着目させた指導を行っていく。第二に、道徳の時間は道徳教育の要であるため、道徳の時間に学んだことを他教科等の学習や日常生活につなげ、日常的に「心のものさし」を意識させ、自分の行為の判断を振り返ることができる場面設定や環境整備をしていく。

2 「道徳の時間」の動向を踏まえて

本研究での「心のものさし」のモデルはコールバーグらの先行研究と児童の道徳的判断力の実態調査に基づいて作成した。行為を判断する見方や考え方の変容をより具体的に把握するためには、発達段階として最も多かった段階3、段階4の行為の判断理由を再吟味し、「心のものさし」のモデルを改善していく。そして、「心のものさし」のモデルを児童の道徳的判断力の実態や変容をとらえる一つの尺度として、今後の活用につなげていく。

<参考文献>

- ・井口 祥子 著 「子供の認知発達に応じた道徳判断の育て方ー小学校中高学年を中心にー」
『(財)日本教材文化財団研究紀要』 第39号 (2010)
- ・鈴木 由美子ほか 著 「児童生徒における道徳的判断規準の形成を支援する道徳授業の開発」
『学校教育実践学研究』 第11巻 (2005)
- ・横浜市教育委員会 編 『横浜版学習指導要領指導資料 道徳編』 ぎょうせい(2010)
- ・横山 利弘 著 『道徳教育とは何だろうか』 暁教育図書(2007)
- ・ローレンス・コールバーグ 著 岩佐 信道 訳『道徳性の発達と道徳教育』 麗澤大学出版会 (1987)

<研究協力校>

藤岡市立小野小学校

<研究協力者>

宇津木 志緒 梯 直人 磯部 摩耶子 徳井 靖子

<担当指導主事>

矢野 勉 近藤 照久

道徳学習指導案（6年）

1 主題名 心のこもった礼儀（内容項目 2-(1)礼儀）

2 資料名 「父の後ろ姿（自作資料）」

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

高学年2-(1)は「時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する」であり、自然な言動として相手の立場に立って、心のこもった接し方ができる児童を育てる内容項目である。

他の人とのかかわりを大切にし、より豊かに生きていくためには、相手の気持ちや状況をわきまえて心のこもった礼儀正しい行為ができることが大切である。礼儀は、相手を尊重し、相手を敬愛する気持ちを具体的に示すことであり、心が行為に表れてこそその価値が認められ、自分も相手も気持ちよく過ごせるようになる。とりわけ、あいさつは、その人自身の気持ちや人とのかかわり方が具体的に態度や動作として表現されたものである。あいさつを通して、人間関係が豊かになり、円滑な社会生活を送ることができる。多くの人と接し、様々なかかわりをもって生きていく児童がよりよい人間関係を築き、社会生活を豊かにしていくためには、あいさつの意義を深く理解し、心をこめ、時と場をわきまえた態度へと深めていく必要がある。

(2) ねらいにかかわる児童の実態 <省略>

(3) 資料について

本資料「父の後ろ姿」は、児童の実態を踏まえ、あいさつの大切さを人間関係の広がりや円滑な社会生活の構築へと広げるために、自作した資料である。

主人公のさとしは、あいさつがよくできるとほめられるものの形式的であり、心をこめてあいさつしているとは言い難い。しかし、ある時、あいさつをきっかけに見知らぬ人と親しくなり、互いを認め合える関係を築く父の様子から、自分のあいさつを見つめ、あいさつに対する考えを広げていく。

この資料から、児童がとらえているあいさつのよさを広げるために、主人公の行為の判断理由について考えさせていく。そして、他の人とのかかわりを大切にし、より豊かに生きていくためには、相手の気持ちや状況をわきまえて心をこめたあいさつが大切であることに気付かせていきたい。

4 指導方針

- 児童が経験をもとに考えやすい「あいさつ」を取り上げ、経験や読み物資料をもとに、あいさつをする理由を考えることで、行為の判断理由に着目できるようにするとともに、児童一人一人が自分の思いや考えをもてるようにする。
- 児童の考えを板書で整理したり、あいさつをする理由を付箋紙に書いて自分の考えと区別して整理させたりして、それぞれの判断理由を多面的にとらえられるようにする。
- あいさつをする理由を書いた付箋紙を、比較・関連付けながら、大切にされた方がよい考え方の順に並べる活動を取り入れることで、行為の判断理由に着目できるようにする。
- 経験や読み物資料をもとに考えた行為の判断理由や、個人で順に並べた付箋紙をペアやクラス全体で話し合い、「心のものさし」とすることで、行為の判断理由を多面的・客観的にとらえられるようにする。

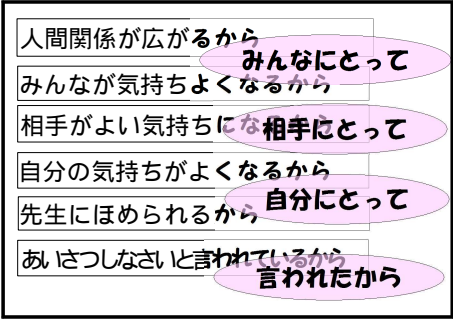
5 研究とのかかわり

本研究では、児童の道徳的判断力を高めるために、「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行い、自作の読み物資料を活用して行為の判断理由を考えることが有効であることを明らかにする。

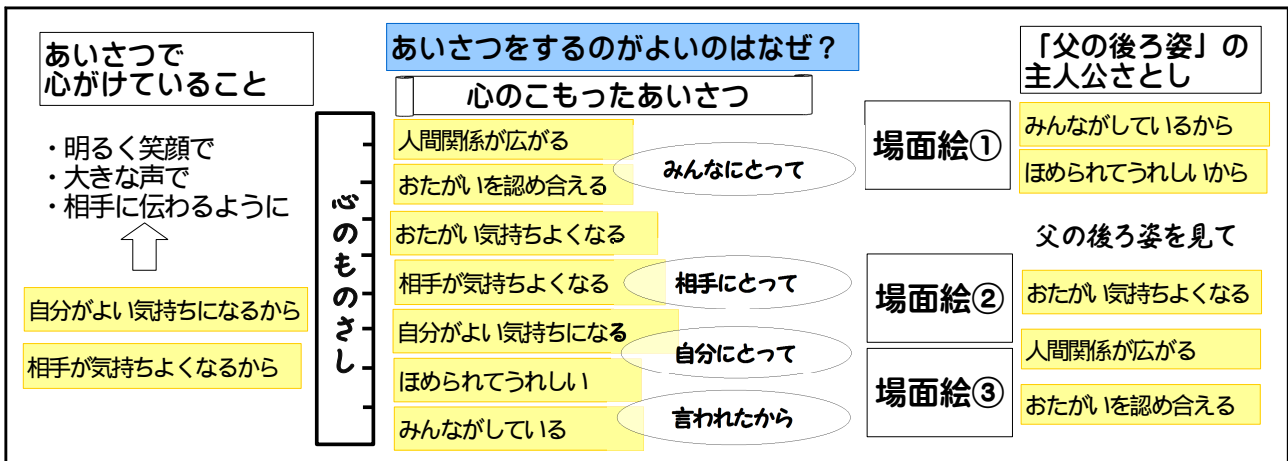
本時は、連続型道徳学習の第1時（「心のものさし」を意識する）に当たり、児童の経験や自作の読み物資料を基にあいさつをする理由を出し合い、あいさつをするもののよさについて考えていく。その際、あいさつをする理由を書いた複数の付箋紙を大切にされた方がよい理由の順に並べる活動を取り入れ、「心のものさし」をつくることによって、児童が行為の判断理由に着目し、行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的になったかどうかを検証する。

6 本時の展開 (1/3)

- (1) **ねらい** あいさつをする理由の「心のものさし」をつくることを通して、「自分がよい気持ちになるから」「相手がよい気持ちになるから」だけではなく、「お互いを認め合えるから」「人間関係が広がるから」という考えのもとであいさつしようとする判断力を培う。
- (2) **準備** 読み物資料、ワークシート①②、場面絵①②③、付箋紙 (ピンク、黄色 各5枚×人数)
- (3) **展開**

学習活動	時間	主な発問 (・予想される児童の反応)	支援及び指導上の留意点
1 本時の学習課題をつかむ。	5分	○あいさつをしているときに心がけていることはありますか。なぜ、その心がけをしているのですか。 ・明るく笑顔で ・大きな声で ・自分がよい気持ちになるから ・相手がよい気持ちになるから	○経験をもとに考えたあいさつをする理由をピンクの付箋紙に記入し、価値への方向付けを行う。 ○友達の意見で共感できる意見は、黄色の付箋紙に追記し、考えを広げていけるようにする。
2 資料を読み、主人公さとしの行為の判断理由を考える。	15分	○さとしはどのような気持ちであいさつをしていたと思いますか。 ・みんなしているから ・ほめられて嬉しいから ◎さとしは父の後ろ姿を見て、あいさつはなぜ大切だと考えたでしょうか。 ・人間関係が広がる ・お互い認め合える	○「同じ思いをしたことはありませんか」と主人公と児童の気持ちを重ね合わせる投げかけをして、児童に自分のこととしてとらえさせていく。
3 あいさつをする様々な行為の判断理由について考え、「心のものさし」をつくる。 ①個人で考える。 ②ペアで伝え合う。 ③クラス全体で考える。	20分	○あいさつをする上で、大切にしたい方がよい理由の順に付箋紙を並べてみましょう。 	○なぜ、そのような順番にしたのか理由も考えさせることで、動機重視になるようにする。 ○個人で並べた付箋紙をペアで見比べた後、クラス全体でどのように並べたか、なぜそのように並べたのかを話し合い、児童から出た意見を類型化させていく。 ○人間の心の中には行為を判断する様々な理由があることを確認する。
4 本時を振り返って、感想を記述・発表する。	5分	○あいさつのことを振り返り、大切だと思ったことを書きましょう。 ・自分のためだけでなく、相手にとって、みんなにとって気持ちのよいあいさつができるとよいと思った。これからは普段の生活の中で、あいさつを意識して、周りの雰囲気がよくなるような元気なあいさつを心がけていこうと思う。	○振り返りの時間を十分とり、児童の見方や考え方の変容をとらえられるようにする。

(4) 板書計画



父の後ろ姿

さとしが登校すると中、月曜日に必ず見かけるおじいさんがいる。一人でだまつて、ごみ置き場をきれいにしている。この近くに住んでいるのだろうか。横目で見ながら、だまつて通り過ぎていく。だまつて通り過ぎるのは、みんな同じだ。

さとしの学校では、毎週月曜日に「あいさつ運動」をしている。

「おはようございます。」

学校のあちらこちらで、元気にあいさつをする声が飛びかう。今日も元気にあいさつができた。いつも先生にほめられる。



日曜日に、父とつりに出かけた。川に着くと、すでに男の人が一人、つりを始めていた。

「おはようございます。」

父が戸まどうことなく声をかけた。

「知り合い?」

父に問いかけると、

「いや。」

とあっさりと答える。その後も、つりの合間にその男の人と天気の話やつりの話で盛り上がっていた。帰りの準備をしながら、満足気に父が言った。

「来週はちがう場所に行くぞ。いい場所を教えてください。」

「今日はありがとうございました。お先に失礼します。」

男の人に一言あいさつする。

さとしは歩く足をとめて、父の後ろ姿をしばらく見つめていた。



次の朝、ごみ置き場の前を通ると、いつものおじいさんの姿があつた。みんないつものように口を閉ざしたまま通り過ぎていく。おじいさんの後ろ姿を見ていたら、ふと昨日の父の姿を思い出した。思い切つて言ってみた。

「おはようございます。」

その日以来、おじいさんと言葉をかわすことが多くなつた。宮原さんといい、しゅ味がつりだということもわかつた。気づいたら、同じ班のみんなも宮原さんにあいさつをするようになつていた。

「宮原さん、おはようございます。」

「さとしくん、おはよう。昨日はつれたかい?」



道徳ワークシート① 《 月 日》

6年 組 番 名前()

☆「あいさつが大切」なのはなぜ？

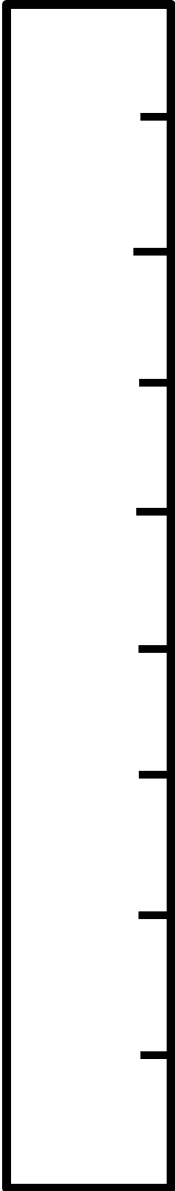
	今までの経験をもとに	資料をもとに
自分の 考え	あ	さ
友達の 考え	い	つ

○●○あいさつのことをふり返って、大切にしていきたい思いや考えをまとめてみましょう○●○

☆「あいさつが大切」なのはなぜ？

どんな考え方を大切にしたら、「心のこもったあいさつ」ができるでしょうか。自分の意見と友達の意見を「大切にした方がよい理由」の順にならべてみましょう。

心のこもったあいさつ



○●○私のならべ方のポイント○●○

第1時「父の後ろ姿」場面絵①



第1時「父の後ろ姿」場面絵②





道徳学習指導案（6年）

1 主題名 誠実につくす（内容項目 1－(4) 正直・誠実）

2 資料名 「ランドセルにつめて（自作資料）」

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

高学年1－(4)「誠実に、明るく心で楽しく生活する」は、過ちや失敗を正直な心や真面目さで乗り越え、明るく誠実な生き方を大切にすることを育む内容項目である。

積極的で健康的な自己像を描くためには、自己の過ちを認め、改めていく素直さや誠実さをもち、明るく楽しい生活を心掛けようとする姿勢をもつことが大切である。過ちや失敗はだれにも起こりうることであり、また、その過ちや失敗に対して、うそやごまかしで自己保身を図りたくなる弱さも人間は持っている。しかし、それらはあくまでも一時しのぎ的なものであり、真の解決には至らず、他者の信頼を失うどころか、自分の中に後悔や自責の念、強い良心の呵責などが生じる。それを乗り越えるのが正直な心であり、自分に対する真面目さであり、のびのびと過ごそうとする心の明るさである。自己の向上を望み、多くの人とのかかわりを広げていく児童が、より明るく楽しく生きていくためには、自分に対して誠実であることが、他の人に対しても誠実であることに通じることを理解し、それによって、みんなと共に楽しく生活していこうとする態度を養うことが大切である。

(2) ねらいにかかわる児童の実態 <省略>

(3) 資料について

本資料「ランドセルにつめて」は、正直でありたいという気持ちとごまかしたくなる人間の弱さゆえの気持ちとの葛藤を取り上げ、人間の弱さを認めるとともに、それを越えた正直な行為の大切さについて考えるために、自作した資料である。

主人公の健吾は、友達の図工の作品を誤って壊してしまう。正直に言わなくてはいけないと分かりつつ、自分の失敗をごまかしてしまう。帰宅後も気になって仕方ない健吾は、テレビに映るキャッチフレーズを見て、ある決意をする。

この資料から、正直であることの意義を広げるために、ごまかしたくなる気持ちが人間の弱さとしてあることを認めた上で、それを乗り越えて「みんなが気持ちよく過ごせるために」正直でありたい、「明るいクラスにするために」正直でありたいと、弱さを乗り越えた正直な行為が大切であることに気付かせていきたい。

4 指導方針

- 葛藤場面を想起しやすい「正直・誠実」を取り上げ、経験や読み物資料をもとに、正直になる行為とごまかす行為の判断理由を話し合い、道徳的価値の大切さは分かりながらも人間の弱さゆえに迷う気持ちに気付けるようにする。
- 「それでよいのか」「なぜよいのか」を話し合い、ごまかしやうそといった弱さを乗り越えた上での「正直であること」の価値を考えられるようにする。
- 主人公の行為の判断理由について考えたことを、前時の「心のものさし」に照らし合わせることで、主人公の行為の判断理由を多面的・客観的にとらえることができるようにする。

5 研究とのかかわり

本研究では、児童の道徳的判断力を高めるために、「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行い、自作の読み物資料を活用して行為の判断理由を考えることが有効であることを明らかにする。

本時は、連続型道徳学習の第2時（「心のものさし」に照らし合わせる）に当たり、自作の読み物資料の主人公の行為を正直でありたいという気持ちと人間の弱さゆえにごまかしてしまう行為について考え、「心のものさし」に照らし合わせていく。「それでよいのか」「なぜよいのか」を話し合うことによって、児童が「心のものさし」のより高い段階の行為の判断理由や多様な行為の判断理由に気づき、行為を判断する見方や考え方が動機重視、多面的・客観的になったかどうかを検証する。

6 本時の展開 (2/3)

(1) **ねらい** 正直になる行為とごまかしてしまう行為の判断理由を話し合うことを通して、「周囲が明るくなるから」「自信をもって前向きにかかわれるから」というより尊い考えをもって誠実に生きようとする判断力を培う。

(2) **準備** 読み物資料、ワークシート、場面絵①②③、第1時につくった「心のものさし」の掲示物
道徳「心のものさし」学習ファイル

(3) **展開**

学習活動	時間	主な発問(・予想される児童の反応)	支援及び指導上の留意点
1 本時の学習課題をつかむ。	5分	○失敗をしてしまったとき、その失敗をかくしますか、認めますか。 ・ 恥ずかしいからかくす ・ どうせばれるから認める	○失敗した経験を想起させ、児童の意識を「正直・誠実」に向かわせ価値への方向付けを行う。
2 資料を読み、主人公健吾の行為の判断理由を考える。	25分	○行ったり来たりした健吾のいろいろな思いとはどんな思いだと思いますか。 ・正直に言わないといけ ・だまっていれば分からない ・正直に言った方がいいけど、できない ○家に帰ってからの健吾は、どんな気持ちでいたと思いますか。 ・ゲームをしていても楽しくない ・正直に言えばよかった ・このままごまかしてしまおう ◎健吾はどんなことを考えて「はっとした」のでしょうか。 ・自分がどう思われるかばかり考えていた ・他の人が疑われてしまった ・クラスのために正直にならなくてはいけ ○健吾がランドセルにつめたのは、どんな「心のものさし」だと思いますか。 ・自分もみんなも気持ちよく過ごせるように正直に言おう ・ みんなに迷惑かけたから謝ろう	○正直な行為は大切と分かりながらも容易にできないことを取り上げ、その理由を考えながら人間の弱さに触れていく。 ○「同じ思いをしたことはありませんか」と主人公と児童の気持ちを重ね合わせる投げかけをして、児童に自分のこととしてとらえさせていく。 ○児童から出された意見を「それでよいのか」「なぜよいのか」「なぜだめなのか」「あなたは どう思う?」という言葉でつないでいき、考えが深まるようにする。 ○児童の意見を色紙に書き、大切にしたい考えの順に並び替え、前時につくった「心のものさし」と照らし合わせる。
3 今までの自分を振り返る。	5分	○今までに自分の失敗を、ごまかさずに正直に言えたことはありますか。 ・友達の約束を破ってしまった時、理由をごまかそうと思ったけれど、正直に謝ることができた	○今までの自分がどうであったか振り返り、自分とのかかわりで「正直・誠実」をとらえられるようにする。
4 本時を振り返って、感想を記述・発表する。	10分	○正直であることのよさを振り返り、大切だと思ったことを書きましよう。 ・失敗した時は素直に認めて、自分のためにもみんなのためにも、明るく楽しい生活が送れるようにしたい	○振り返りの時間を十分とり、児童の見方や考え方の変化をとらえられるようにする。

(4) **板書計画**

場面絵③

心のものさし

- お互いに気持ちよく過ごすために、正直に言おう
- みんなに迷惑をかけたから謝ろう
- 友達が疑われたままなのは悪いから
- すっきりしたいから正直に言おう

場面絵②

ランドセルにつめた「心のものさし」

- ・正直に言えばよかった
- ・今さら本当のことを言えない
- ・ごまかしてしまおう
- ・自分がどう思われるかばかり考えていた
- ・他の人が疑われてしまった
- ・みんなのためにも正直にならなくてはいけ

場面絵①

家に帰ってから

はっとした

- ・正直に言わなくちゃ
- ・だまっていればわからない
- ・わざとじゃない
- ・正直に言った方がいいけど、できない(おこられるから、みんなに何が言われるから)

主人公 健吾

… 図工の作品をこわす

「ついでに思い」

失敗をしてしまったとき

- 認める
- ・次に失敗しないように
- ・うしろめたい
- かくす
- ・はづかしい
- ・おこられる

「正直がよいのはなぜ?」

ランドセルにつめて

健吾は登校するのが早い。今日も教室に一番のりだった。ロッカーの上には、昨日つくった作品が並んでいる。健吾は図工があまり得意ではない。自分の作品を見て、ため息をついた。となりにある進二の作品が一番うまい。自分の作品と見くらべた。ますますがっかりしてしまった。(となりにあるからいけないんだ。)

進二の作品を別の場所に移そうとした。そのとき、うっかり作品を落としてしまった。あわてて取り上げた。手に持たせてあつたバットが割れている。

(しまった…。)
頭の中が真っ白になった。上出来だと喜んでいた進二の顔を思い出した。

(どうしよう…。でも、わざとじゃないんだ…。)

自分に言い聞かせながら、進二の作品をさつともとの場所に置き、あわてて席にもどる。すぐにみんなが姿をあらわした。

「おはよう。」
となりの席の沙絵が声をかけてくる。

「…おはよう。」

何となく気持ちが落ち着かない。いろいろな思いが行ったり来たりした。

音楽集会は少しも楽しくなかった。楽しそうに歌っている進二を見ていたら、目が合ってしまった。思わず、すぐに目をそらす。教室にもどると、ロッカーの前にみんなが集まっていた。

(あ…。)
ドキドキした。

「武士くんじゃないの？昨日、うらやましそうに見ていたもの。」
後ろでこそこそと話すのが聞こえてきた。

(よかった。ぼくだと思われていない。)

沙絵にちらりと見られたような気がした。一日がとても長かった。帰りぎわに進二を見ると、いつもの元気がすつかりなかった。急いで、教室をあとにした。



家に帰ってから、頭から今日のがはなれなかった。テレビも何だか楽しくない。コマーシャルに切りかわった。ぼんやりと見ていた。

《一人はみんなのために、

みんなは一人のために：…》

はつとした。テレビの画面を見入

ってしまった。ナレーションの音が

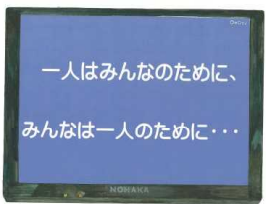
何度も何度も響いてきた。

(ぼくの「心のものさし」はどうな

っているんだ?)

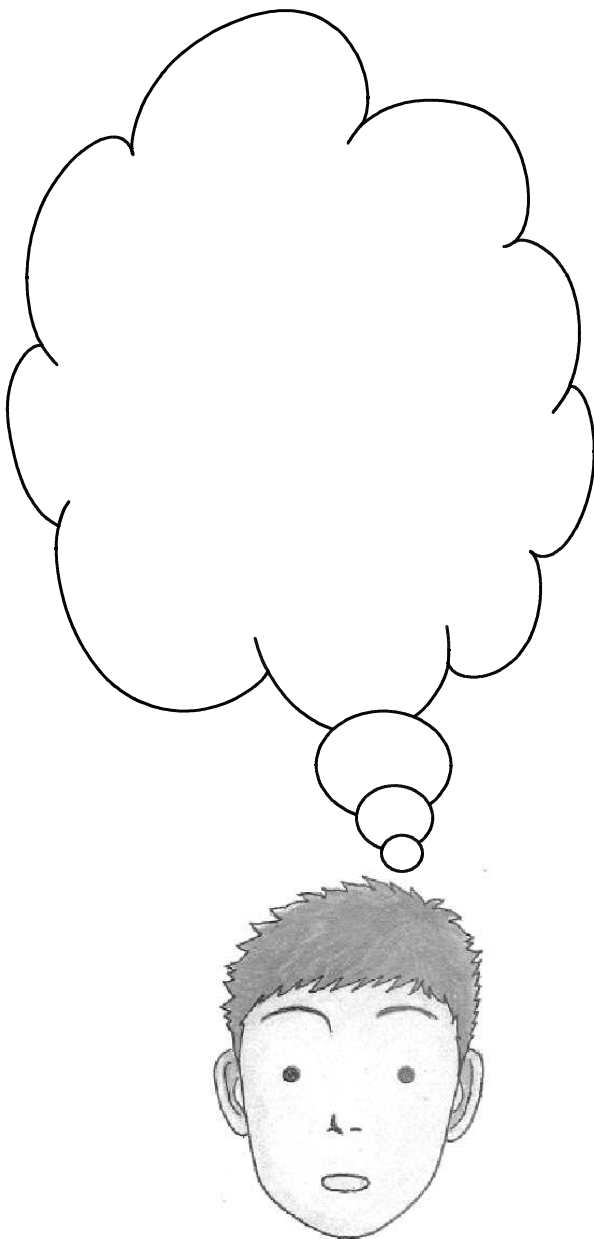
健吾はあわてて立ち上がり、ラン

ドセルに明日の準備をした。



☆ 本田くんがたのしむおもちゃを探して

(1) 健吾はどんなおもちゃを探して「ほしかった」のかを書きなさい。



(2) 健吾がプレゼントにしたのは、どんな「おもちゃ」かを書いてください。

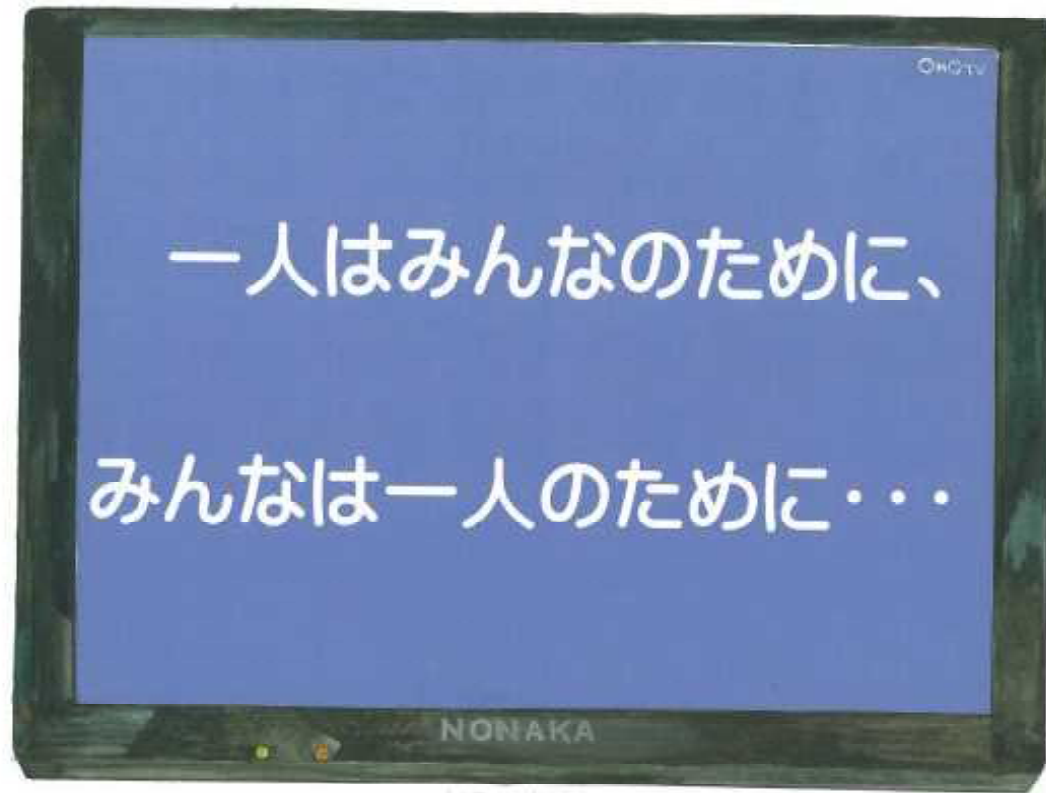
A large rectangular box with a vertical line on the right side, containing the text 「おもちゃ」 (toy) written vertically, intended for writing an answer.



○●○○本田くんがたのしむおもちゃを探して、大切にしていたおもちゃを探して「ほしかった」のかを書いてください。

A large empty rectangular box for writing an answer.





NONAKA





心のものさし

5

みんなにとって
~だから

4

相手にとって
~だから

3

自分にとって
~だから

2

〇〇に言われたから
〇〇にしかられるから

1

~したいから
~したくないから

道徳学習指導案（6年）

1 主題名 深い思いやり（内容項目2－(2) 思いやり）

2 資料名 「心のものさし（自作資料）」

3 主題設定の理由

(1) ねらいとする道徳的価値について

高学年2－(2)「だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする」は、どう接することが相手のためになるかを考え、だれに対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にする心をもった児童を育てる内容項目である。

児童がよい人間関係を築き、よりよく生きていくためには、相手に対する思いやりが不可欠である。思いやりとは、相手の立場を推し量り、自分の思いを相手に向けることである。そして、それは、具体的には温かく見守り、接することや、相手の立場に立った励ましや援助などを含む親切な行為などとして現れることが期待される。特に学校においては、多様な人との直接的なかかわり合いの機会を多くし、人間愛を根底とした思いやりや親切な行為の意義を実感できる機会をつくっていくことが大切である。

(2) ねらいにかかわる児童の実態 <省略>

(3) 資料について

本資料「心のものさし」は、自分の気持ちを優先するばかりに、親切にしたいという気持ちが行為として現れない場面を取り上げ、相手の立場に立った思いやりの大切さについて考えるために、自作した資料である。

主人公のみなみは、自分の言うことを聞いてくれない登校班の1年生の優太にいらだち、親切にしないといけないういながらも、強くあたってしまう。ふとしたことで優太が手をにぎってきたことをきっかけに、みなみは自分が1年生のときに、登校班の班長や他の上級生に親切にしてもらったことを思い出す。親切にできなかった自分と当時の班長を照らし合わせ、班長さんを「心のものさし」にするのだった。

この資料から、思いやりの意義を広げるために、思いやりの気持ちがだれにもありながらも、自分の都合でそれが行為として現れていないことが日常生活の中にあることを認めつつ、相手の立場を踏まえた思いやりの行為が大切であることに気付かせていきたい。

4 指導方針

- 児童が「心のものさし」を日常生活の様々な場面で行為として実践しやすく、多面的・客観的な見方や考え方が求められる「思いやり」を取り上げ、道徳的価値の大切さを自分の行為につなげていけるようにする。
- 主人公の「心のものさし」の変化についての話し合いを通して、行為の判断理由に着目させ、「相手のために」「みんなのために」という考えをもって相手と接することの大切さに気付かせていく。
- ロールレタリングを取り入れ、相手の立場を踏まえた思いやりのある行為について考えることで、今までの自分を見つめ直すとともに、これからの自分の在り方について多面的・客観的にとらえさせ、日常生活に生かせるようにする。

5 研究とのかかわり

本研究では、児童の道徳的判断力を高めるために、「心のものさし」を軸に据えた連続型道徳学習を行い、自作の読み物資料を活用して行為の判断理由を考えることが有効であることを明らかにする。

本時は、連続型道徳学習の第3時（「心のものさし」を日常生活に生かす）に当たり、自作の読み物資料の主人公の行為と日ごろの自分の行為と重ね合わせて、相手の立場を考えた思いやりのある行為について考えていく。ロールレタリングを取り入れ、相手の立場を踏まえた思いやりのある行為を具体的に考えることによって、児童が今までの自分やこれからの自分の在り方を行為の判断理由に着目してとらえ、行為を判断する見方や考え方が動機重視、客観的・多面的になったかどうかを検証する。

6 本時の展開 (3/3)

(1) **ねらい** 主人公の「心のものさし」の変化について話し合うことを通して、「相手のために」「みんなのために」という考えで相手と接することの大切さが分かり、相手の立場を考えて、だれに対しても親切にしようとする判断力を培う。

(2) **準備** 読み物資料、ワークシート、場面絵①②、第1時につくった「心のものさし」揭示物
道徳「心のものさし」学習ファイル

(3) **展開**

学習活動	時間	主な発問(・予想される児童の反応)	支援及び指導上の留意点
1 本時の学習課題をつかむ。	5分	○思いやりのある行為とはどんなことですか。できないときは、どんなときですか。 ・困っている人を助ける ・相手の気持ちを考える ・できるときもあるけど、できないときもある	○思いやりのある行為を経験をもとに想起し、児童の意識を「思いやり」に向かわせ価値への方向付けを行う。
2 資料を読み、主人公みなみの行為の判断理由を考える。	20分	○みなみの「心のものさし」が大きく変化した出来事はどんなことですか。 ・犬にほえられて優太が手をにぎってきた ・1年生のときのことを思い出した ○「心のものさし」が変化する前のみなみは思いやりがあると思いますか。なぜ、そのように思いますか。 《思いやりがない》 ・自分のことを優先 ・強く言う ・ため息 《思いやりがある》 ・親切にあげたい ・優しく注意 ◎思わず手をにぎり返したみなみの「心のものさし」にはどんな考えがあったと思いますか。 ・もっと相手のことを考えなくてはいけない ・今までは自分の都合ばかりだった ・みんなの親切が繋がっていく	○主人の気持ちの変容の前後に視点を当て、思いやる気持ちがありながらも、自分の都合が先行し、なかなか行為に現せない人間の弱さに着目していく。 ○「同じ思いをしたことはありませんか」と主人公と児童の気持ちを重ね合わせる投げかけをして、児童に自分のこととしてとらえさせていく。 ○主人公の「心のものさし」の変化をとらえられるように、「自分のため」から「相手のため」、「みんなのため」と広がっていったことをおさえていく。
3 今までの自分を振り返る。	15分	○もし自分がみなみだったら、優太にどのような手紙を書きますか。 ○優太の立場になって、手紙の返事を書いてみましょう。	○ロールレタリングを取り入れ、今までの自分の行為やこれからの自分の在り方を客観的に考えられるようにする。
4 本時を振り返って、感想を記述・発表する。	5分	○思いやりについて振り返り、大切だと思ったことを書きましょう。 ・自分のことばかり優先するのではなく、目の前で困っている人のことを考えるのは、とても大切だと思いました。これからは常に「心のものさし」の高い部分を意識して、ふだんの生活を送りたいです。	○振り返りの時間をとり、児童の見方や考え方の変化をとらえられるようにする。

(5) **板書計画**

場面絵②

- ・もっと相手のことを考えなくてはいけないと思った
- ・今まで自分の都合ばかりだった
- ・みんなの親切が繋がっていく

「いい加減にして!」

- ・勝手なことをしないで
- ・私の言うことを聞いて
- ・みんなに迷惑をかけているのを分かって

場面絵①

- ・思いやりがない
- ・自分のことを優先
- ・強く言う
- ・ため息づく
- ・思いやりがある
- ・親切にあげたい
- ・優しく注意

「思いやりとは?」

- ・人を助けてあげる
- ・できない時もある
- ・はずかしくて
- ・だれかがやってくれる
- ・自分のことで手いっぱい
- ・めんどくさい

「思いやりのある行い」

心のものさし

みなみの登校班には、とても元気な一年生、優太がいる。中で遊び出したり、ゆつくり歩いたり…。そうかと思えば、急に走り出して先に行ってしまう。みなみが優しく注意しても、なかなか言うことを聞いてくれない。

学校までは一時間近くかかる。係の仕事をしなくてはならないし、友達とおしゃべりもしたい。だから、学校に早く行きたいのだ。もちろん、一年生だから歩くのがおそいのはわかるし、親切にしてあげたい。それなのに…。今朝も優太の顔を見たとき、深いため息をついてしまった。

班長のみなみが先頭に立って歩き始めた。後ろをふり返ってみる。優太はかさをふり回しながらとぼとぼと歩いていた。みなみはわざと速く歩いた。

「みなみちゃん、優太くん来ないよ。」
その言葉にはっとして、後ろをふり返った。優太は立ち止まっていた。仕方なく優太のところまで大きな足音をたててもどる。かさで地面に絵をかいていた。まったくみなみのことは気にしていない。ついに言ってしまった。

「いい加減にして！」
とたんに、いつもふざけている優太が悲しそうな顔をした。

（しまった。強く言い過ぎたかしら。…でも、優太が悪いんだから。）その時、

「ワンワン！」

犬が大きな声でほえた。そのしゅん間、優太がみなみの手にぎつてきた。みなみは思わず手をにぎり返した。

小学校に入学する前、みなみは母と学校まで歩く練習をした。犬が苦手なみなみは、母と手をつなぎ、泣きながらこの家の前を通りぬけた。学校は楽しみだったが、この家の前を通るのはいやだなと思っていた。入学して最初に登校班で登校した日のこと、その日からは六年生の班長さんたちといっしょに行かなくてはならなかった。この家が近づくにつれ、どきどきした。

「ワンワン！」

犬の鳴き声が聞こえたとき、みなみはやつぱり泣いてしまいい、その場で足がすくんでしまった。その時、班長さんはみなみの手をにぎり、班の他のみんなも、みなみから犬が見えないようにかこんでくれたのだ。

「大丈夫だよ。がんばれ。」

何度も声をかけてくれた。みなみのみだは止まらなかつたのだが、とてもうれしかったのを今でも覚えている。それから行きも帰りも、この家の前を通るたびに、みんながみなみをガードしてくれた。そして、二年生になるころには、泣かずに通り過ぎることができるようになっていた。優太に手をにぎられ、ふと、あの時の班長さんや同じ班のみんなのことを思い出した。

ゆうたくんへ

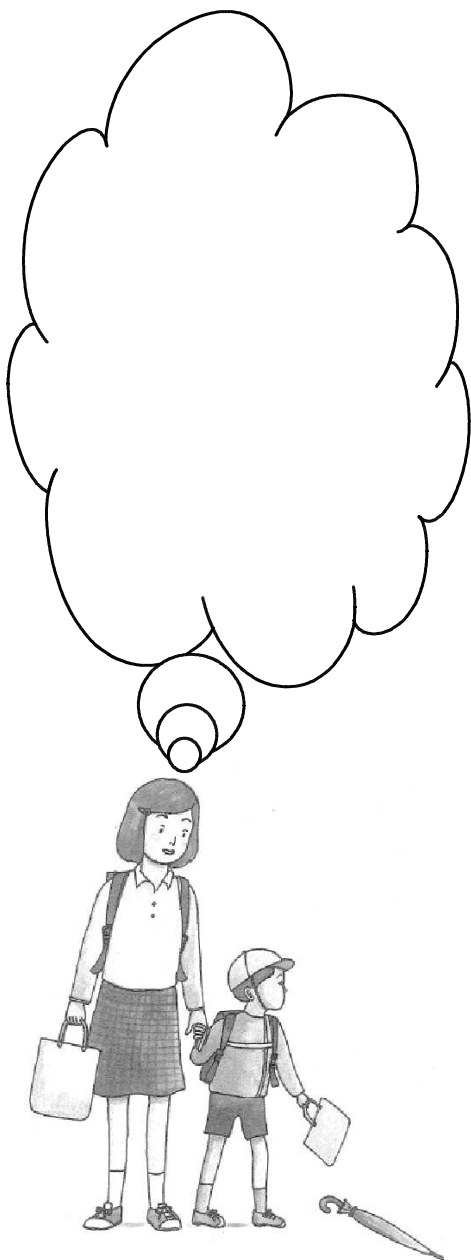
今日はやさしくできなくてごめんね。
わたしが一年生のとき、とても親切にしてくれた
班長さんがいました。その班長さんはわたしのあこ
がれです。
明日の朝は手をつないでいっしょに歩こうね。

優太の小さな手と当時の班長さんのあたたかさが、みなみの「心のものさし」になった。



☆思いやりを大切に

(1) 思わず手をにぎり返したみなみの「心のまじこ」にはどんな考えがあったと思いますか。



(2) あなたが「みなみ」だったら、優太にどんな手紙を書きますか。

優太くんへ

●●●思いやりを大切に、大切にしていきたい思いや考えをまとめてみましょう●●●

第3時「心のものさし」場面絵①



