

「特別の教科 道徳」に向けた道徳の授業の在り方（二年次）

— 広島県の道徳教育実態調査における指導と評価の現状と課題を踏まえて —

【研究者】

企画部 指導主事 中野 詠美子・永井 博美

【研究指導者】 兵庫教育大学大学院 教授 谷田 増幸

【研究協力員】

東広島市立寺西小学校 教諭 佐々木 タ子 東広島市立福富中学校 教諭 上垣内 由香

研究の要約

本研究は、広島県公立小学校・中学校を対象として行った道徳教育実態調査の分析を踏まえ、「特別の教科 道徳（以下、道徳科とする。）」において、児童生徒の主体的な学びにつなげていくために、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図る授業改善の視点を明確にすることを目的とする研究である。一年次は、道徳教育実態調査の結果から、広島県公立小学校・中学校は、道徳の授業において「授業の構想」から「評価」に至るまでの「指導」と「評価」に困っていることが分かった。この結果を踏まえ、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図るために、「指導」と「評価」の一体化を図ることに重点をおいた2種類の「道徳リードシート（試案）（以下、試案①及び試案②とする。）」を作成し、研究協力員の小学校・中学校の道徳の授業において活用した。その結果、ねらいと評価をつないで授業を構想させることができた。二年次である今年度は、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図る視点[A]「指導」と「評価」の一体化を図る工夫を行うこと、[B]児童生徒が「考え、議論する」ための指導の視点を明確にすること、[C]「考え、議論する」授業の評価の視点を明確にすること」を踏まえて作成した「道徳リードシート（試案③）（以下、試案③とする。）」を、研究協力員が小学校・中学校の道徳の授業において活用した。その結果、指導と評価の一体化を図ることができるとともに、指導と評価の視点が明確になり、児童生徒の主体的な学びにつながった。これらの成果及び課題を踏まえ、本研究の集大成として2種類の道徳リードシートを作成した。今後、専門研修講座やサテライト研修講座で活用していき、更なる活用の可能性を模索していく。

キーワード：主体的な学び 考え、議論する 質的転換 指導と評価

一年次の研究の概要

一年次の研究では、広島県公立小学校・中学校の道徳の授業等において、教師が困っていること等を明らかにするために道徳教育実態調査を実施した。その結果、広島県公立小学校（回答数407校、回答率84%）・中学校（回答数200校、回答率85%）は、道徳の授業において「授業の構想」から「評価」に至るまでの「指導」と「評価」に困っていることが分かった。この結果を踏まえ、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図るための視点を次の3点と設定した。

[A] 「指導」と「評価」の一体化を図る工夫を行うこと

[B] 児童生徒が「考え、議論する」ための指導の視点を明確にすること

[C] 「考え、議論する」授業の評価の視点を明

確にすること

一年次は、三つの視点のうち、[A]の視点に重点を置いて作成した試案①及び試案②を活用したことで、ねらいと評価をつないで授業を構想させることができた。しかし、児童生徒に考え、議論させる内容の明確化及びねらいを基にした評価の観点、方法、場面の明確化には、十分につながらないといった課題が残った。そこで、二年次では、[B][C]の視点も踏まえた試案③を作成・活用し、その効果について、検証をしていくこととする。

I 研究の目的と方法

1 研究の目的

本研究は、広島県公立小学校・中学校を対象として行った道徳教育実態調査の結果を踏まえ、児童生

徒の主体的な学びにつないでいくために、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図る授業改善の視点を明確にするものである。

2 研究の内容と方法

「考え、議論する」道徳科への質的転換を図るための三つの視点を基に、試案①及び試案②を基に作成した試案③を、研究協力員が道徳の授業において活用し、その効果を検証する。そして、研究の成果及び課題を踏まえ、「改善版道徳リードシート」を作成する。

II 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

道徳の授業において、授業者が「考え、議論する」道徳科への質的転換を図るための三つの視点 **A**「指導」と「評価」の一体化を図る工夫を行うこと、**B** 児童生徒が「考え、議論する」ための指導の視点を明確にすること、**C**「考え、議論する」授業の評価の視点を明確にすることを取り入れた試案③を活用すれば、教師は、指導と評価の一体化を図ることができ、児童生徒に考え、議論させるための発問の工夫、話し合いの工夫の視点及びねらいを基にした評価の視点が明確になり、児童生徒の主体的な学びにつながるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表 1 に示す。

表 1 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
1 試案③の活用により、教師は指導と評価の一体化を図ることができたか。	○研究協力員による「試案③活用後の振り返りシート」への記述内容の分析
2 試案③の活用により、教師は児童生徒に考え、議論させるための指導の視点（発問の工夫、話し合いの工夫）が明確になったか。	
3 試案③の活用により、教師はねらいを基にした評価の視点が明確になったか。	
4 試案③の活用により、児童生徒の主体的な学びにつながったか。	○児童生徒のワークシート記述内容の分析

III 研究の基本的な考え方

本研究は、道徳科の全面実施を見据えて進めていくものであり、次の 3 点を基本的な考え方として実施することとする。

- 一部改正学習指導要領
- 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）（平成 28 年、以下「報告」とする。）
- 考える道徳への転換に向けたワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年、以下「WG 審議の取りまとめ」とする。）

IV 道徳科への質的転換について

1 道徳科における主体的な学びとは

小学校及び中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編（平成27年、以下「解説」とする。）によると、道徳科においては、教師が特定の価値観を児童生徒に押し付けたり、児童が指示どおりに主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、目指す方向の対極にあるものであり、一定の道徳的価値に基づく授業を行った場合には、児童生徒が道徳的価値を自分とのかかわりで捉え、自らの将来に進んで生かそうとする姿勢をもてるような主体的な学習にすることが求められると示されている。

「WG 審議の取りまとめ」においては、多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるとしている。

さらに、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年、以下「H28答申」とする。）では、道徳科が目指す道徳性を養うために行う道徳科における学習は、「道徳的諸価値の理解」と「自己の（人間としての）生き方についての考え」といった要素により支えられており、相互に関わり合い、深め合うことによって「道徳性」を養うことにつながっていくとしている。また、道徳的諸価値の理解を図るには、児童生徒一人一人が道徳的価値の理解を自分とのかかわりで捉えることが重要であるとしている。

これらのことから、本研究における道徳科での主体的な学びとは、児童生徒一人一人が道徳的諸価値の理解を自分とのかかわりで捉え、自己の生き方に

についての考えを深め、自らの将来に進んで生かそうとすることであると捉える。

自らの人生や社会において答えが一つではない
道徳的な課題について児童生徒一人一人が考えを
述べ合い、異なる意見や見方を論じ合うこと

2 主体的な学びを実現する「考え、議論する」道徳科への授業改善について

「解説」において、「考え、議論する」道徳教育への質的転換が求められていると示されている。

また、「H28答申」では、道徳教育においては、他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を育むため、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」を実現することが、「主体的・対話的で深い学び」を実現することになるとしている。

西野真由美（2015）は、授業において答えが一つではない問いを探究する力を育てるために求められるものは、様々な意見が単に並列的に引き出される授業ではなく、異なる意見や見方に会って自分の考えを深め、互いの理解を深め合い、共によりよい考えを創っていこうとする協同探究的で創造的なプロセスであると述べている。

「報告」によると、将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要となり、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探究し、「納得解」（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）を得るための資質・能力が求められるとある。

さらに、「WG審議のまとめ」では、「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論したりすること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められるとしている。

「議論」について、大辞林（第三版）には、それぞれの考えを述べて論じ合うこと、また、その内容と示されており、広辞苑（第六版）には、互いに自分の説を述べ合い、論じ合うこと、意見を戦わせること、また、その内容と示されている。

これらのことを踏まえ、道徳科における議論とは、互いに考えを出し合う話合いに留まらず、児童生徒一人一人がそれぞれの考えを述べ合い、異なる意見や見方を論じ合うことと捉えることができる。

そこで、本研究では「考え、議論する」道徳科への質的転換とは、次のような児童生徒の活動を意識的に道徳の授業の中に取り入れることと捉える。

なお、本研究においては、「考え、議論する」道徳の授業への質的転換とは、道徳の授業でのねらいを授業者がしっかりと捉え、評価にもつなげていく授業改善であり、このような質的転換を図ることにより、児童生徒の主体的な学びが実現するものと考ええる。

3 道徳科の評価について

「報告」によると、そもそも評価とは、児童生徒の側から見れば、自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくものであり、教師の側から見れば、教師が目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料となるものであると示されている。

また、教育において指導の効果を上げるためには、指導計画の下に、目標に基づいて教育実践を行い、指導のねらいや内容に照らして児童生徒の学習状況を把握することが重要である。さらに、その結果を踏まえて、学校としての取組や教師自らの指導について改善を行うPDCAサイクルが重要であり、このことは道徳教育についても同様である。したがって、道徳科の評価においても、指導の効果を上げるため、学習状況や指導を通じて表れる児童生徒の道徳性に係る成長の様子を、指導のねらいや内容に即して把握する必要があると示されている。

しかしながら、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（平成26年、以下「答申」という。）では、道徳教育に関しては、指導要録に固有の記録欄が設定されていないこともあり、必ずしも十分な評価活動が行われておらず、このことが、道徳教育を軽視する一因となったと指摘されており、このような実態の改善を図る観点から、道徳教育全体の充実を図るためには、これまでの反省に立ち、評価についても改善を図る必要があるとされている。

そのため、「報告」によると、道徳科については、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める」という学習活動における児童生徒の具体的な取組状況を、一定のまとまりの中で、児童生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返っ

たりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取ることが求められることとなったとある。その際、個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価にすること、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行う等も示されている。評価のための具体的な工夫としては、児童生徒が行う自己評価や相互評価も挙げられている。

これらのことから、道徳科において、指導の効果を上げるためには、指導のねらいや内容に即した評価を学習活動全体において、大きくくりなまとまりを踏まえて行うことが重要であり、自己評価等を効果的に取り入れながら行うことが大切であると考え

V 「考え、議論する」道徳科への質的転換のための道徳リードシートについて

一年次に実施した広島県公立小学校・中学校を対象として行った道徳教育実態調査の結果は、次のとおりであった。

- 本県の公立小学校・中学校において困っていると感じている上位三項目は、「評価」「指導方法」「授業の構想」である。
- なかでも、「評価」について、最も困っていると感じている。
- 「指導（「指導方法」及び「授業の構想」）」及び「評価」について、困っていると感じている意識には、連関性がある。

なお、「評価」「指導方法」「授業の構想」において、約3割程度以上の学校が困っている内容は、次の2点である。

- 「評価」については、「評価の妥当性・信頼性」「評価の観点」「評価の方法」「評価の場面」である。
- 「指導（「指導方法」及び「授業の構想」）」については、「発問の工夫」「話し合いの工夫」「発問の構成」「資料の分析」である。

以上の結果を踏まえ、一年次に作成した道徳リードシートが次の図1に示した試案①及び図2に示した試案②である。なお、道徳リードシートは、教師が道徳の授業の指導計画を作成する際に活用するものとする。

■試案①の作成上のポイント

図1に示しているように、授業の構想から評価

まで、スモールステップで活用できるものとして作成した。資料の分析と学習指導過程、評価という大きく三つの枠で構成している。

図1 試案①

■試案②の作成上のポイント

図2に示しているように、授業の構想から評価まで、ポイントを絞って活用できるものとして作成した。児童生徒の実態や教師の願いを踏まえ、資料の特質を生かしながら、ねらいを検討し、児童生徒の意識の流れに沿った一貫性のある展開となるよう構成した。

図2 試案②

1 試案③の作成について

二年次は、「考え、議論する」道徳科への質的転換を図るための三つの視点を踏まえ、試案③を作

成した。ワークシートの様式を含めた一連の試案③は、図3及び図4に示す。

試案③の作成上のポイントは、次のとおりである。

○**A** 「指導」と「評価」の一体化を図る工夫を行うこと

- ・教師が、道德の授業の構想時に、主題・児童生徒の実態を基にして設定したねらいと評価がつながるようにした。

○**B** 児童生徒が「考え、議論する」ための指導の視点を明確にすること

「考える場面」「議論する場面」の欄を設けた。

- ・「考える場面」としては、児童生徒に道德的価値に対する考えをもたせるための発問を記入させるような欄にした。
- ・「議論する場面」としては、児童生徒の多面的・多角的な考えを教師に想定できる欄にした。

なお、道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第2回）の配付資料における柳沼良太准教授の発問例を参考にして、一面的な見方から多面的・多角的な見方へとつながる問い返しを発問を6種類の中から選択できる欄も加えた。

○**C** 「考え、議論する」授業の評価の視点を明確にすること

「考える場面」「議論する場面」の欄を踏まえ、本時のねらいを達成した児童生徒の考えを記入する項目とした。

なお、試案③については記入例や解説版を作成し、教師がスムーズに活用できるようにした。

また、図4に示した試案③（No. 2）は、教師がアレンジして授業で活用できる様式として作成した。構成は、道德的価値に対する児童生徒の考えを記入する欄、自分とは異なる意見や見方を書き留める欄、道德の授業を通した道德的価値に対する児童生徒の考えを記入する欄、振り返りの欄の四つの欄を設定している。この振り返りは、児童生徒の主体的に学ぶ意欲を高め、いくためということと、教師による授業改善の参考資料とするために、児童生徒の自己評価を取り入れている。振り返りの欄は、京都市総合教育センター（平成27年）の「生徒による自己評価」を軸に据えた、中学校での道德教育の

図3 試案③（No. 1）

図4 試案③（No. 2）

活性化に活用可能な運用システムを提案した研究を参考に、次のような振り返り項目として次の5点を設定している。

ア （主題名）について考えることができたか。

- ・「ねらいに含まれる道徳的価値についての理解を深めることができたか」に係る学習状況を把握するための項目

イ 自分のことをしっかり考えたか。

- ・「ねらいに含まれる道徳的価値の理解を基に、自己を見つめられたか」に係る学習状況を把握するための項目

ウ 周囲の考えを聞いて、なるほどと思う考えや納得のいく考えがあったか。

- ・「ねらいに含まれる道徳的価値の理解を基に、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考えられたか」に係る学習状況を把握するための項目

エ 考えたことをこれから大切にしていこうと思っただか。

- ・「ねらいに含まれる道徳的価値の理解を基に、自己（人間として）の生き方についての考えを深めることができたか」に係る学習状況を把握するための項目

オ 教材資料は心に響いたか。

- ・「教材の迫り方や取り扱いが適切であったか」に係る学習状況を把握するための項目

2 試案③の活用について

研究協力員2名には、9～11月の道徳の授業において、試案①及び試案②の様式を踏まえ、試案③をアレンジしながらの活用を依頼した。試案③の活用の特徴は次のとおりである。

- ・本時のねらい及び本時のねらいを達成した児童生徒の考えが一貫したものになるように記入している点
- ・中心発問に対する問い返し発問も想定して記している点

各研究協力員による検証授業については、次のとおりである。

(1) 東広島市立寺西小学校における活用

ア 活用期間 平成28年10月14日（金）～平成28年12月1日（木）

イ 学 年 第4学年

ウ 検証授業一覧

検証授業については、表2のとおりである。

エ 試案③の活用例

検証授業番号〈小①〉の授業における活用例を次に述べる。

■日 時 平成28年10月14日（金） 第6校時

表2 小学校における検証授業一覧表

検証授業番号	実施日	主題名	内容項目	教材名（出典）
〈小①〉	10/14（金）	正しいことは勇気をもって	1－（3）	よわむし太郎（「わたしたちの道徳 小学校3・4年」文部科学省）
〈小②〉	10/18（火）	自然の命を守る	3－（2）	いなくなったライチョウ（東京書籍）
〈小③〉	10/25（火）	友達と助け合って	2－（3）	ぼくらだってオーケストラ（東京書籍）
〈小④〉	11/1（火）	明るい心で	1－（4）	ひびがはいた水そう（東京書籍）
〈小⑤〉	12/1（木）	自分で考え、進んで行動	4－（2）	点字メニューにちようせん（東京書籍）

■学 年 第4学年3組 36名

■主題名 正しいことは勇気をもって1－（3）

■教材名 よわむし太郎（「わたしたちの道徳 小学校3・4年」文部科学省）

■ねらい

殿様の前に立ちはだかった太郎や、その姿を見た子供たちの気持ちを考えることを通して、自分が正しいと思うことは、勇気をもって毅然とした態度で行おうとする心情を育てる。

■教材のあらすじ

太郎は背も高く力も人一倍強い。子供好きの太郎は、子供たちがどんなに太郎に対していたずらをしても、子供のことだものにとこにこしている。そんな太郎は、子供たちが大切にしている白い鳥を、殿様が射止めようとしたとき、殿様の前に立ちはだかって、白い鳥を守った。

■学習指導過程

学習の流れ	教師の発問(○●)と予想される児童の反応(・)
1 ねらいとする道徳的価値にふれる。	○どんな時に、勇気が必要ですか。 ・人前で話すとき。 ・こわいことにチャレンジするとき。
2 資料「よわむし太郎」を読んで話し合う。	○よわむし太郎は、どんな人ですか。 ・背が高い。 ・力持ち。 ・ばかにされても、いつもにこにこしている。 ○太郎は、どんな気持ちで白い大きな鳥の世話をしていたのでしょうか。 ・子供たちが喜ぶ顔を見たい。 ・たくさんの子供たちに、この池に来てほしい。 ・子供たちのために、白い鳥を大切に育てよう。 ○太郎は、どんな気持ちで、涙を流して殿様をお願いしたのでしょうか。 ・白い鳥が死んでしまったら、子供

	たちが悲しむ。子供たちを悲しませたくない。 ・大事に育ててきた白い鳥を守りたい。 ●太郎は、怖くなかったのかな。 ・怖くても、どうしても鳥を守りたかった。 ●怖いなら、やめればよかったのに。どうして、そこまでできたのだろう。 ・自分が止めなければ、鳥が殺されてしまう。 ・勇気を出して止めることが、正しいことだと思うから。 ◎子供たちは、どうして「よわむし太郎」と呼ばなくなったのでしょうか。 ・太郎は、ぼくたちのために命がけで白い鳥を守ってくれた。 ・太郎は、すごい勇気をもっている。よわむしなんかじゃない。 ●泣いたんだよ。よわむしじゃないの？ ●もし、白い鳥を助けられなかったら、また「よわむし太郎」って呼ばれたかな。
3	これまでの自分を振り返る。 ◎勇気を出して、正しいことをした経験がありますか。その後、どんな気持ちになりましたか。 ・6時を過ぎても遊ぼうとした友だちに、「もうやめて、帰ろう。」と言った。 ・初めて出会った人に、恥ずかしいけど、挨拶をした。
4	本時の学習を振り返る。 ◎「本当の勇気」について勉強して、どんなことを考えましたか。 ・正しいことをする時には、勇気があることもある。 ・正しいことは、勇気を出して行おう。 ・正しいことをしたら自分がすっきりするし、自分に自信がもてる。

■ワークシートの工夫

図5のように本時を振り返って、もう一度、ねらいとする道徳的価値について書かせる欄を裏面に作成し、児童が自分の心と向き合いながら本時を振り返ることができるようにした点

■活用後の授業者の感想

図 6 に授業者が実際に活用した試案③を示す。

○「①考える場面」の項目で、主発問をピックアップして書くので、45分間の授業の中で最も考えさせたいことが明確になり、意識しながら授業に臨めた。

○目指す児童の姿が明確になるため、ねらいがブレにくい、ねらいとする言葉に固執して児童が言う言葉をおざなりにしてしまいそうになっ

[illegible]

図5 検証授業番号〈小①〉の授業におけるワークシートの活用例

道徳リードシート		
所属名 (東京都市大学附属小学校) 氏名 (佐々木 タチ)		
■ 日時 平成(28)年(10)月(14)日(金)曜日第(3)校時		
■ 学年 第(4)学年(3)組(36)名		
<u>本時の学習項目</u>	1-(3) 勇気	
<u>内容項目に係る児童生徒の課題</u> 正しいと思うことは、言いにくくても書けなくともいけないということは、分かっている。しかし、周りの雰囲気や状況に流されたり、自分にとって悪いこととは言わなかったりする児童もいる。	<u>教材・資料等</u> よむむし太郎	
主眼点 正しいことは、勇気をもって		
<u>「本時のねらい」</u> 胆振の前に立ちただった太郎や、その顔を見た子どもたちの気持ち等を考えることを通して、自分が正しいと思うことは、勇気をもっと諦めたとした態度で持ちようとする心育を育てる。		
① 考える段階		
<u>児童生徒に「断絶的価値観」に対する考えをもたせるための説明</u> 子どもたちは、どうして「よむむし太郎」と呼ばなくなったのでしょうか。 ● 聞いたんだよ。よむむしたか聞いたんじやないの？		
② 議論する段階		
<u>児童生徒から出ると予想される断絶的価値観に対する様々な考え</u>		
太郎は、よむむしなんかじゃない命がけて断絶を決めてくれた。	粗平は断絶的なのに、彼のために断絶を出して止めてくれた。	涙を拭いたら弱いというのは、違う。
漢が出ろくらい、白い角を抱付に守りたまつたんだと思う。		
※ 教科における一時的見解と他者の多面的見解へつながり認知的成長（目標）		
☐ 社会的規範 ☒ 社会生活 ☐ 倫理規範 ☐ 学業規範 ☐ 身体的健康	☐ 社会的規範 ☐ 社会生活 ☐ 倫理規範 ☐ 学業規範 ☐ 身体的健康	☐ 社会的規範 ☐ 社会生活 ☐ 倫理規範 ☐ 学業規範 ☐ 身体的健康
<u>「本時のねらい」を達成した児童生徒の考え方（評価の方法：評価の指標）」</u> 正しいと思うことや言うこともあれば、勇気のいることもあると分かりました。勇気出して正しいことをすると周りからも褒められるし、自分に自信もてるので、私も勇気をもって正しいことをしようと決めます。 【ワークシート参照】		

図6 検証授業番号〈小①〉の授業における試案③の活用例

た。

▲ 試案①の方が、授業の流れが分かりやすい。
試案①のリードシートに、今回使ったリードシートの「本時のねらいを達成した児童の考え」

の欄があればいいのでは、と思った。

(2) 東広島市立福富中学校における活用

ア 活用期間 平成28年9月1日(木)～

平成28年10月18日(火)

イ 学 年 第1学年

ウ 検証授業一覧

検証授業については、表3のとおりである。

表3 中学校における検証授業一覧表

検証授業番号	実施日	主題名	内容項目	教材名(出典)
〈中①〉	9/1 (木)	よりよい 集団の在 り方につ いて考え る	4-(4)	グループ(中学 道徳①「心つないで」教育出版)
〈中②〉	9/15 (木)	自然の素 晴らしさ から自分 の生き方 を考える	3-(2)	樹齢七千年の杉 (中学道徳① 「心つないで」 教育出版)
〈中③〉	9/29 (木)	信頼	2-(3)	ネパールのビー ル(中学道徳① 「心つないで」 教育出版)
〈中④〉	10/6 (木)	集団にお ける役割 と責任を 自覚し、 集団生活 の向上に 努める	4-(4)	小さな一歩(中 学道徳①「心つ ないで」教育出 版)
〈中⑤〉	10/14 (金)	誠実な行 動と責任	1-(3)	裏庭のできごと (中学生の道徳1 「自分を見つめ る」廣済堂あ かつき株式会 社)
〈中⑥〉	10/18 (火)	愛校心	4-(7)	二枚の写真(中 学生の道徳1 「自分を見つめ る」廣済堂あ かつき株式会 社)

エ 試案③の活用例

検証授業番号〈中④〉の授業における活用例を次に述べる。

■日時 平成28年10月6日(木) 第5校時

■学年 第1学年A組 11名

■主題名 集団における役割と責任を自覚し、
集団生活の向上に努める4-(4)

■教材名 小さな一歩(中学道徳①「心つないで」
教育出版株式会社)

■ねらい

理恵のつまずきと気付きを通して、集団における役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努めようとする心情を育てる。

■教材のあらすじ

美化活動を推進したい委員長の理恵。自分と委員会活動にあまり積極的でない委員との意識のズレにやり場のない思いを抱いている。そのような時、麻衣や母と話しをするなかで、理恵は大切なことに気付いた。

■学習指導過程

学習の流れ	教師の発問(○●)と予想される生徒の反応(・)
1 班を決めるとき の視点を考 える。	○自分が社会や集団での一員だと感じるのはどんな時ですか。 ・学校行事の時。 ・学級での係活動をする時。
2 資料を聞いて話 し合う。	○理恵が信一や他の委員のことを「許せない」と思ったのはどうしてだろう。 ・一生懸命頑張っているのに協力してくれないのが悔しい。 ・不満を言うなんて無責任だ。 ●では、他の委員たちは、理恵のことをどう感じただろう。 ・自己満足だ。 ・委員長風吹かせている。 ・3年生は忙しいから面倒なことはごめんだ。 ・なんで私達がやらなきゃいけないんだ。 ○麻衣と話をしていて、理恵が「ドキッとした」のはどうしてだろう。 ・美化委員会のことしか考えていなかった。 ・成績を伸ばすことばかり考えていて、活動の意義を見失っていた。 ◎みんなで委員会活動を進めるために、理恵はどんなことが大切だと気付いたのだろう。 ・強制しても人は動かない。 ・文句を言うだけでなく、どうすればいいか提案するなど、一緒に考えること。 ・協力し、理解し合おうという気持ちを互いにもてるように。 ・なぜそれ(清掃活動)が必要なのか、しっかりと考えなければならない。
3 今までの自分の生活を振り返る。	○よりよい集団生活を送るために、自分には何が出来ると思いますか。 ・今、自分にできることはないか考えて、意見を言う。 ・リーダー任せにせず、協力をしていく。
4 本時の学習を振り返る。	○「生徒会活動に関わる意識調査」で、生徒会執行部への参加について意見を問う。 ・生徒会は、自分とあまり関係ないと思っていたけど、自分も学校の一員だし、委員は学級の代表でもあるわけだから、委員任せにしない。 ・集団として成長することは難しいことであるが、リーダーであろうとなかろうと、自分にできることは何か考えたい。

■ワークシートの工夫

図7のように、生徒が考えたことを議論し、自分にはない考えや納得した考えをメモする欄を設けた。また、生徒に配付する際には中心発問及び道徳の時間で感じたことは明記せず、生徒の思考の流れに沿って、考える必然性をもたせた点。

1年A組 番 名前: _____

「小さな一歩」から考える「役割と責任」

① 考えよう！

② みんなで委員会活動を進めるために、理由はどんなことが大切だと気付いたのだろうか。

友達と相談して、自分にはない考えや納得した考えを書いてみよう。

③ よりよい集団生活を送るために、自分には何が出来ると思うか。

道徳の時間を感じたこと

本時の振り返り

	4:とても	3:まあまあ	2:あまり	1:まったく
① 考えることができたか。	4	3	2	1
② 自分のこととつなげて考えることができたか。	4	3	2	1
③ 原田の考えを聞いてなるほどと思う考えや納得のいく考えがあり、自分の考えが広がったか。	4	3	2	1
④ 考えたことをこれから大切にしていこうと思ったか。	4	3	2	1
⑤ お話の内容は考えさせられるものだったか。	4	3	2	1

図7 検証授業番号〈中④〉の授業におけるワークシートの活用例

■活用後の授業者の感想

図8に授業者が実際に活用した試案③を示す。

○リードシートの活用により、児童生徒に何を考えさせ、何を議論させるのかが、明確になったか。葛藤する内容は別かもしれないが、今回のようなお話なら方向性を明確にし、終末に向かうことができる。多角的な見方をさせた後、互いにどう行動すればよいか解決を模索させるのは意見の共感が得やすいからである。議論して心が揺さぶられたと感じる他者の意見をメモするというワークシートは大変効果的だったと思った。

○今回は中心発問で考えたことがそのまま実生活での「役割や責任」に繋がるものとなったので、中心発問での意見交流は興味深いものになった。

○リードシートの活用により，授業展開がシン

ブルとなり、明確な終末へたどり着けるようになったので、指導はしやすくなった。個々人の評価は難しいと感じるとともに、改めてワークシートの振り返り5項目が全時間共通であれば、生徒の自己内評価になるので良いと思った。

▲リードシートを融合させたが、事前計画は【様式1・2】で、授業で学習指導案（略案）と生徒の意見のみのプリントを使用するのも良いかと思った。次回やってみる。

281008 4-(4) 集団生活の向上

道徳リードシート

所属名 (東京都市立稲富中学校) 氏名 (上埜内 由香)

■ 日時 平成 (28) 年 (10) 月 (6) 日 (木) 曜日 第 (5) 校時

■ 学年 第 (1) 学年 (A) 組 (11) 名

本時の内容項目 4-(4) 集団生活の向上

内容項目に係る児童生徒の英語

クラスや学校・集団の取り組みに協力しようとする姿勢はあるが、自分のことを優先させた生活もあり、その生活への欲に困っていたり、強制されることに反感を抱いたり、意欲の疎遠に懸念がある。

教材・資料名

「グループ」

出版：「ひつないで」 教育出版株式会社

主題名 集団における役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める

本時のねらい

意思のつまずきと気づきを通して、集団における役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努めようとする心算を育てる。

① 考える段階

児童生徒に役割・価値に対する考えをもたせるための疑問

◎ あんなに委員会活動を進めるために、意思はどんなことが大切だと気付いたのだろう。

② 議論する段階

児童生徒から出ると予想される役割・価値に対する様々な考え

強制しても人は動かない。

立回を言うだけでなく、どうすればいいか確認するなど、一歩に考えること。

協力し、理解しあおうという気持ちを互いに持つように。

なぜそれが必要なのか、しっかりと考えなければならぬ。

※ 本時における一定の意見から多岐性・多面的な意見へとつながる過程の、疑問 (画例)

□ ① 自分や自分の役割、役割をどうする

□ ② 何かがあれば、自分や自分の役割、役割をどうする

□ ③ 意見の相違をどう取り扱う、自分の意見をどうする

□ ④ 何かがあればどう取り扱う

□ ⑤ 意見の相違をどう取り扱う

□ ⑥ 互いの意見をどう取り扱う

「どうしてそう思うんですか」

「そうしたら、どうなると思いますか」

「自分の意見とどう取り扱うんですか」

「自分の意見とどう取り扱うんですか」

「はい、どうも、ありがとうございます」

「それでは次にお願いします」

本時のねらいを達成した児童生徒の考え (評価の方法・評価の場面)

・よりよい生活をするために、互いに理解しあおうと努力する良い集団となり、それぞれの役割や責任を果たしていることと思う。(評価の方法 : 発表、ワークシート) (評価の場面 : 総論中の様子)

図8 検証授業番号〈中④〉の授業における試案③の活用例

VI 検証及び分析

表1の検証は、検証の視点4点で行う。

1 試案③の活用により、教師は指導と評価の一体化を図ることができたか。

研究協力員による「試案③活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したものを表4に示す。

表4 各研究協力員による「道徳リードシート活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したもの

	小学校	中学校
よさ	・中心発問と評価の欄の間に、予想される児童の反応を書く欄があるため、指導と評価をつなげて考えやすかった点	・交流を通して生徒がワークシートに書いたもので評価できた点 ・授業展開の見通しがもて、指導しやすくなった点 ・事前吟味を簡単に進めることができた点 ・ねらいと評価の一体化につながった点 ・教材分析から評価まで一目で分かる様式である点

試案③のよさとしては、交流を通して生徒がワークシートに書いたもので評価できた点、授業展開の見通しがもて、指導しやすくなった点、事前吟味を簡単に進めることができた点、ねらいと評価の一体化につながった点が挙げられていた。

また、各検証授業において「指導と評価の一体化を図ることができたか。」という質問項目に係る研究協力員による四段階評価をまとめたものを表5として示す。

表5 各検証授業における「指導と評価の一体化を図ることができたか。」の質問項目に係る研究協力員による四段階評価

小学校		中学校	
検証授業番号	四段階評定	検証授業番号	四段階評定
<小①>	4	<中①>	4
<小②>	4	<中②>	4
<小③>	4	<中③>	3
<小④>	4	<中④>	4
<小⑤>	4	<中⑤>	4
平均	4.00	<中⑥>	4
		平均	3.83

4 とても思う 3 少し思う 2 あまり思わない 1 全く思わない

小学校の研究協力員の平均は、4.00、中学校の研究協力員の平均は、3.83であった。小学校の研究協力員は、全ての検証授業において、「4」となっており、試案③の活用により、指導と評価の一体化を図ることができたと捉えられる。また、中学校の研究協力員は、検証授業<中③>以外は、「4」であった。検証授業<中③>の授業については、試案③の活用によって、「どこまで生徒に考えさせていくのか、どのような考えをもつことをよしとするかの段階設定は、なかなか難しいものだな、と思いまし

た。それがはっきりすれば評価はしやすくなる気がします。」との感想が出ており、指導と評価の一体化を図る上での難しさを感じていたといえる。

しかし、それ以外の授業については、試案③の活用により、指導と評価の一体化を図る視点が明確になったといえる。

以上のことから、ねらいと評価を一体的なものとして意識させるために、視覚的に捉えることができる構造的な様式が、指導と評価の一体化を図ることにつながるために、より意識化を図ることができるよう改善していくことが必要だと考える。

2 試案③の活用により、教師は児童生徒に考え、議論させるための指導の視点（発問の工夫、話合いの工夫）が明確になったか。

研究協力員による「試案③活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したものを、表6に示す。

表6 各研究協力員による「道徳リードシート活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したもの

	小学校	中学校
よさ	・指導の明確化を図ることができた点 ・中心発問の設定により考えさせたいことが明確になった点	・他者の考えを記入する欄を設定していた点 ・考えさせたいことが明確になった点 ・指導の方向性が明らかになった点 ・多角的な考えの交流後、円滑に解決策を考えさせることにつながった点
課題	・中心発問のみの設定に重点を置いてしまい、補助発問の設定まで及ばなかった点	・「考える段階」を中心発問として捉えてしまった点 ・資料の特質に応じて「考える段階」の中心発問を設定していく点
改善点	・中心発問と揺さぶり発問を記入できるものへと改善してはどうか。	・試案①の教材研究の欄と試案③の様式を合体してはどうか。

試案③のよさとしては、中心発問の設定や、児童生徒から出ると予想される道徳的価値に対する様々な考えの想定により、考えさせたいことが明確になり、指導の明確化を図ることができたという点が挙げられた。試案③の図式的な様式により、ねら

いから中心発問までを、スムーズに導き出すことができる点もよさとして挙げられていた。

しかし、課題としては、中心発問を「考える場面」として固定的に捉えてしまい、補助発問の設定や資料の特質に応じた道徳的価値に迫るための発問の設定につながらなかった点が挙げられていた。

改善点として、中心発問と問い返し発問を記入できるものへと改善してはどうか、試案①の教材研究の欄と試案③の様式を合体してはどうか、という点が挙げられていた。

さらに、各検証授業において「児童生徒に何を考えさせ、何を議論させるのか、明確になったか。」という質問項目に係る各研究協力員による四段階評価をまとめたものを表7として示す。

表7 各検証授業における「児童生徒に何を考えさせ、何を議論させるのか、明確になったか。」の質問項目に係る研究協力員による四段階評価

小学校		中学校	
検証授業番号	四段階評価	検証授業番号	四段階評価
<小①>	3	<中①>	3
<小②>	3	<中②>	4
<小③>	4	<中③>	4
<小④>	4	<中④>	4
<小⑤>	4	<中⑤>	4
平均	3.60	<中⑥>	3
		平均	3.67

4 とても思う 3 少し思う 2 あまり思わない 1 全く思わない

小学校の研究協力員の平均は、3.60ポイント、中学校の研究協力員の平均は、3.67ポイントであった。小学校の研究協力員は、検証授業5回中、前半の2時間が「3」、後半の3時間が「4」という結果であった。これは、試案③をアレンジしながら活用したことで、中心発問及び補助発問を設定し、何を考えさせていくのかについて明確にすることができたことにより、満足度が上がったと考えられる。一方、中学校の研究協力員は、<中①>及び<中⑥>では、「3」であった。この理由として、資料の特質に応じた中心発問になったという意識が、「3」という結果になったと考えられる。それ以外の授業においては、ねらいに迫るために効果的な中心発問の設定につながった意識が高く、「4」という結果になったと考えられる。

なお、小学校の研究協力員が試案③をアレンジした例としては、次の図9のように、中心発問の箇所に問い返し発問を書き入れるようにした点である。

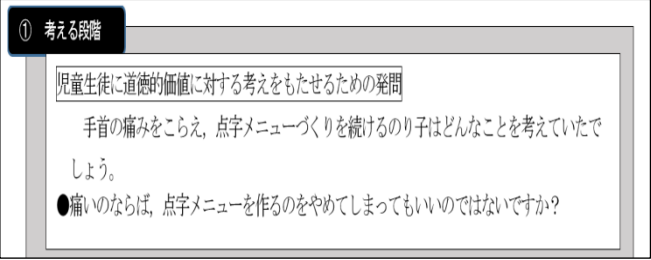


図9 小学校の研究協力員による試案③のアレンジ例

以上のことから、教材分析を踏まえ、ねらいに迫るために考えさせたい発問を明確にし、それに対する児童生徒の反応を予想した上で、問い返しの発問を想定することが必要であると考ええる。

3 試案③の活用により、教師はねらいを基にした評価の視点が明確になったか。

研究協力員による「試案③活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したものを、表8に示す。

試案③のよさとしては、逆向き設計の授業を構築することで、一貫した指導につながった点、振り返り5項目が全時間共通していた点等が挙げられた。なお、試案①も活用を図っており、そのよさとしては、評価の観点・場面・方法が明確になった点が挙げられていた。

表8 各研究協力員による「試案③活用後の振り返りシート」への記述内容を整理したもの

	小学校	中学校
よさ	・一貫した指導につながった点	・逆向き設計の授業を構築することができた点 ・振り返り5項目が全時間で共通していた点
課題	・児童の発言等を活かした柔軟な指導を欠きそうになった点	・評価の観点の設定が難しい点
改善点	・評価の基準を明確にしておくことは、児童の道徳的価値の深まりを評価するためには効果的ではないか。	・児童生徒の予想される道徳的価値に対する考えの段階の設定をしてはどうか。 ・生徒の予想する反応を明確化することで明確な評価につながるのではないか。

しかし、課題としては、児童の発言等を生かした柔軟な指導を欠きそうになった点、評価の観点の設定が難しい点が挙げられていた。

改善点として、児童生徒の予想される道徳的価値に対する考えの段階の設定をしてはどうか、評価

の基準を明確にしておくことは、児童の道徳的価値の深まりを評価するためには効果的ではないか、明確な評価にするために生徒の予想する反応を明確化してはどうか、という意見が出された。これらのことから、指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒の反応を予想し、それを基に、評価基準を明確にする方法もあると考えられる。

また、各検証授業において「ねらいを基にした評価の観点、方法、場面が明確になったか。」という質問項目に係る研究協力員による四段階評価をまとめたものを表9として示す。

表9 各検証授業における「ねらいを基にした評価の観点、方法、場面が明確になったか。」の質問項目に係る研究協力員による四段階評価

小学校		中学校	
検証授業番号	四段階評価	検証授業番号	四段階評価
<小①>	4	<中①>	4
<小②>	4	<中②>	4
<小③>	4	<中③>	3
<小④>	4	<中④>	4
<小⑤>	4	<中⑤>	3
平均	4.00	<中⑥>	4
		平均	3.67

4 とても思う 3 少し思う 2 あまり思わない 1 全く思わない

小学校の研究協力員の平均は、4.00、中学校の研究協力員の平均は、3.67であった。小学校の研究協力員は、全検証授業「4」であった。これは、試案③の活用することによって、評価の視点が明確化したといえる。一方、中学校の研究協力員は、<中③>及び<中⑤>の検証授業では、「3」であり、それ以外の検証授業では、「4」という結果になっている。この理由として、研究協力員は、本時について、教材分析により中心発問を導きだしたものの、結果的にねらいとする道徳的価値に迫るための発問が、中心発問以外の箇所であり、資料の特質に応じた評価の観点の設定の難しさを感じていたことによると考えられる。

以上のことから、試案③の汎用性を高めるために、授業終了後に本時のねらいに迫った児童生徒の考えの記入例や児童生徒の予想される多様な反応について、どの資料にも対応できるものへと改善する必要がある。

4 試案③の活用は、児童生徒の主体的な学びにつながったか。

児童生徒のワークシート記述内容及び自己評価を基に、児童生徒の主体的な学びにつながったかを検証する。ここでは、「自分の考えを深め、自分にとってよりよい生き方とは何であるかについて自分なりの納得できる考えがもて、これから大切にしていこうと思ったか」という視点で分析・考察する。

ワークシートの自己評価は、V-1で述べているように、児童生徒の主体的に学ぶ意欲を高めていくものにするために取り入れたものである。

表10のうち、質問項目ア～エで児童生徒の主体的に学ぶ意欲を見取ることとする。

表10 各検証授業における児童生徒による自己評価の項目及び質問内容（四段階）

小学校		中学校	
項目	質問内容	項目	質問内容
ア	「（主題名）」ことについて考えることができた。	ア	考えることができたか。
イ	「自分はどうかな。」と、ふり返ることができた。	イ	自分のこととして考えることができたか。
ウ	友だちの考えを聞いて、なるほどと思う考えがあった。	ウ	周囲の考えを聞いてなるほどと思う考えや納得のいく考えがあり、自分の考えが広がったか。
エ	道徳で考えたことを、これから大切にしていこうと思った。	エ	考えたことをこれから大切にしていこうと思ったか。
オ	「（読み物教材名）」のお話が、心にのこった。	オ	お話の内容は考えさせられるものだったか。

各検証授業における児童生徒による自己評価のクラス平均を表11に示す。

表11 各検証授業における児童生徒による自己評価（質問項目ア～エ）のクラス平均（四段階）

小学校		中学校	
検証授業番号	四段階評価	検証授業番号	四段階評価
<小①>	3.82	<中①>	3.94
<小②>	3.82	<中②>	3.92
<小③>	3.93	<中③>	3.83
<小④>	3.86	<中④>	3.92
<小⑤>	3.86	<中⑤>	3.94
<小⑥>	—	<中⑥>	3.97
平均	3.86	平均	3.92

4 とても思う 3 少し思う 2 あまり思わない 1 全く思わない

小学校では、第4学年という発達の段階を踏まえ、児童に分かりやすい表現での児童用のワークシートを作成・活用した。児童の文字の大きさ等を考慮し、書きやすいスペースを確保するため、自己評

価の欄は裏面に設けるなど工夫をした。

中学校でも発達の段階を考慮し、試案③を反映させた生徒用のワークシートを作成・活用した。このことにより、具体的に予想される生徒の反応を踏まえた問い返しを授業前に教師が熟考することができ、実際の授業場面においても、生徒のつぶやきや反応を生かした問いを生かした授業展開となった。このことは、生徒からすると自分たちのつぶやきや反応から生まれた問いにより、考える必然性が生まれ、自分のこととして考えることにつながったと考えられる。実際に、周囲の考えを聞いてなるほどと思う考えや納得のいく考えがワークシートに綴られており、自分の考えを広げることにもつながった。このような主体的な学びにより、生徒自らが、道德の授業で考えたことをこれから大切にしていこうと思ったことにつながったものと考えられる。

各検証授業の児童生徒の自己評価（質問項目ア～エ）が最も高かった検証授業での本時のねらいと記述内容を表12に示す。

児童生徒の記述内容から、自分の考えを深め、自分にとってよりよい生き方とは何であるかについて自分なりの納得できる考えがもて、これから大切にしていこうと思うことができたことが窺え、試案③の活用により、児童生徒の主体的な学びにつながったものと考えられる。

本研究では、先にも述べているように児童生徒の主体的に学ぶ意欲を高めていくものにするためにワークシートに児童生徒の自己評価を取り入れている。

児童Aは質問項目ア～エの自己評価がクラスで最も低かった児童である。検証授業①～⑤のうち、自己評価の最も低かった検証授業①の記述内容と四段階評定の質問項目ア～エの平均を表13に示す。

前頁表10の質問項目エの児童Aの自己評価は「4」であり、表13にあるように、「これから大切にしていこう」という思いが綴られていた。一方で、質問項目ウの自己評価は「2」であった。ワークシートの友だちの意見を聞いて、なるほどと思った意見を書く複数の欄には、自分と同じ考えの友だちの発言を一つだけ書き留めるに過ぎなかった。このことから、自分にはない新しい考えや気づきを深めることが十分でなかったことにより、肯定的な評価とならなかったと考えられる。

同様に、生徒Aは質問項目ア～エの自己評価がクラスで最も低かった生徒である。検証授業①～⑤のうち、自己評価の最も低かった検証授業①の記述

表12 検証授業における本時のねらいと記述内容

小学校	検証授業③	本時のねらい	僕が、リコーダーがふけて、自分のことのように喜んでくれたなつみの様子を見た僕の気持ちを考えることを通して、友だちの大切さに気付かせ、友だちと助け合い、お互いが伸びていこうとする心情を育てる。
		記述内容	こんなにいい友達はいないし、友だちのことを思ってあげる友だちに助け合ったり、教え合ったりする友だち。私も助け合ったり、教え合ったりする人になりたいです。 友だちを大切にしていけないと、助け合うことができなくなってしまうから、大切にしていこうと思うことができた。そして、やさしく注意しようと思った。
中学校	検証授業⑥	本時のねらい	学校、クラスに愛着をもち、その一員としてより良い集団づくりに意欲的に取り組もうとする道徳的実践意欲を培う。
		記述内容	学校は何となく来ているけど、学校に行く意味を考えて、宮下さんのように、自分の答えを見つけられるようになりたいと思いました。今はクラスの人数は少なく、みんながお互いの事を分かっているけど、このクラスを当たり前だと思わず、感謝して生活したいです。 改めて「友だち」と「学校」という場について考えることができました。友だちは大切な存在です。たくさん笑ったりケンカしたり…でもそのケンカで、いつまでも友情を壊し続けてはいけません。互いの事を考えて、日々生活しないとイケないと思います。そして、学校は学ぶ場です。それはただ勉強するだけでなく、友だち関係とかも学ぶということだと思います。私はみんなと分かちあってより良い集団を作っていきたいです。

表13 検証授業①における本時のねらいと児童Aによる記述内容及び自己評価の平均（項目ア～エ）

小学校	検証授業①	本時のねらい	殿様の前に立ちほだかった太郎や、その姿を見た子どもたちの気持ちを考えることを通して、自分が正しいと思うことは、勇気をもって毅然とした態度で行おうとする心情を育てる。
		記述内容	勇気には、出せる勇気と通じよう出せない大きな勇気があって、自分もゆうき太郎を見なりたい。
		自己評価	3.00 (ア：3、イ：3、ウ：2、エ：4)

中学校	検証授業③	本時のねらい 信頼にこたえようとする気持ちの表れに共感し、友達を心から信頼し励ましあい高めあおうとする心情を育てる。 記述内容 信頼はその人のことを信じて頼ることだと思う。「ネパールのビール」も筆者がチェトリ君のことを信じて、ビールを買ってきてねと頼った。でも一瞬筆者の信頼が崩れそうになったけど、最後まで少しは信じて待っていたと思う。チェトリ君も「あの人たちがあんなに喜んでくれるなら、ぼくは絶対に買って買える」という気持ちがあったんじゃないかな、と思う。 3. 0 0 (ア：4、イ：2、ウ：3、エ：3) 自己評価

にねらいとする道徳的価値について、自分のこととして考えることができなかつたものと捉えることができる。

これらのことから、試案③の活用により、児童生徒の主体的な学びにつながったものと考えられるが、クラス全体としての受け止めだけでなく、一人一人の学びを見取っていくことが必要であることを改めて痛感するものとなった。

本研究では、広島県の道徳教育実態調査の結果を基に試案③の作成・活用を行ったところ、児童生徒に考え、議論させるための発問の工夫、話し合いの工夫の視点及びねらいを基にした評価の視点が明確になり、指導と評価の一体化を図ることができ、児童生徒の主体的な学びにつながる事が分かった。

VII 改善版道徳リードシートの作成

A3道徳リードシート

1 主題設定

■日時 平成()年()月()日()曜日 第()校時
 ■学年 第()学年()組()名

授業科目()

教科書()

単元()

主題()

実態

教材

ねらい

2 教材分析

①道徳的に実質した登場人物は、誰か。

(A) _____

(B) _____

②(A)が実質した _____

(C) _____

③(C)が実質した _____

(D) _____

④(D)が実質した _____

(E) _____

⑤(E)が実質した _____

(F) _____

3 授業構想

※ 発問に対する一環二環の思考・多面的思考へつなげる問いの発問例

授業のねらいに深く関わる発問

児童生徒の予想される多様な反応

児童生徒の反応に対する問い返しの発問

問い返しの発問例

- ☐ ① 発問の意図(目的)を問う発問
- ☐ ② 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ③ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ④ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑤ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑥ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑦ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑧ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑨ 発問の前提(背景)を問う発問
- ☐ ⑩ 発問の前提(背景)を問う発問

授業終了後にねらいに迫った児童生徒の考え

児童生徒の座席表

4 学習指導過程

発問	ねらい	主な発問(発問のねらいに添った発問)
発問の流れ		

図10 A3道徳リードシート (No. 1)

A4道徳リードシート No. 1

■日時 平成()年()月()日()曜日 第()校時
 ■学年 第()学年()組()名

内容原目による **実 態** 教材名() **教 材**

主題名 **主 題**

本時のねらい **ねらい**

考え/評価する観点へのアプローチ

☒ 中心発問または児童生徒に道徳的価値に対する考えをもちさせるための発問

 **授業のねらいに深く関わる発問**

児童生徒の予想される多様な反応

児童生徒の反応に対する問い返しの発問

授業終了後にねらいに迫った児童生徒の考え

つながり

図11 A4道徳リードシート (No. 1)

前述の検証及び分析を踏まえ、本研究の集大成として、次の視点で改善を図った道徳リードシートを2種類作成した。

【改善の視点】

A 「指導」と「評価」の一体化を図る工夫を行うこと

●ねらいと評価の一体化をより一層意識させるために

- ・視覚的・一体的に捉えることができるよう、構造的な様式へと改善する。
- ・「つながり」「フィードバック」等のキーワードを入れる。

B 児童生徒が「考え、議論する」ための指導の視点を明確にすること

●より一層の発問の工夫につなげるために

- ・本時のねらいを基に、中心発問または児童生徒に道徳的価値に対する考えをもたせるための発問を設定できるようにする。

●より一層の話合いの工夫につなげるために

- ・授業のねらいに深く関わる発問に対する児童生徒の予想される多様な反応を踏まえた、児童生徒の反応に対する問い返し発問を設定できるようにする。

C 「考え、議論する」授業の評価の視点を明確にすること

●ねらいを基にした評価につなげるために

- ・ねらいに迫った児童生徒の考えを明確にできるようにする。

●児童生徒の学習状況を見取るために

- ・児童生徒の具体的な取組状況を把握するために自己評価を取り入れる。

図10のA3道徳リードシート(A3判用紙)は、教材分析から評価まで、詳細に授業構想を行いたい教師向けのもの、図11のA4道徳リードシート(A4判用紙)は、道徳の授業のねらいから評価までポイントを絞って授業構想を行いたい教師向けものとして作成している。なお、どちらの様式にも授業において活用できるワークシートの様式(図12)を2枚目の様式として添付している。

今後は、専門研修講座やサテライト研修講座で活用し、様々な中心発問を導くような様式にしていくなど、更なる活用の可能性を模索していきたい。

ワークシート(様式) No. 2

一 枚 目

自分とは異なる意見や
見方を書き留める欄

道徳的価値に対する児童
生徒の考えを記入する欄

二 枚 目

道徳の授業を通して道徳的価値に
対する児童生徒の考えを記入する欄

振り返りの欄

図12 共通の道徳リードシート (No. 2)

おわりに

本研究において御指導・御助言をいただいた兵庫教育大学大学院谷田増幸教授をはじめ、研究協力員の佐々木夕子教諭、上垣内由香教諭に心から感謝申し上げます。

【参考文献】

- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（平成28年）：『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』
- 文部科学省（平成28年）：「次期学習指導要領等の向けた審議のまとめ」
- 文部科学省（平成28年）：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- 広島県教育委員会（平成28年）：「平成28年度広島県教育資料」
- 文部科学省（平成27年）：『小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』
- 文部科学省（平成27年）：『中学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編』
- 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説道徳編』東洋館出版社
- 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説道徳編』東洋館出版社
- 松村明（2006）：『大辞林』三省堂
- 新村出（2013）：『広辞苑』岩波書店
- 西野真由美（2015）：「グローバル時代の道徳授業を考える」『道徳の時間がきた！』教育出版
- 中央教育審議会（平成26年10月）：「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」
- 文部科学省（平成27年）：「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（整理案）」『道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第7回）』
- 京都市総合教育センター（平成27年）：「中学校道徳における，生徒による自己評価の有効な活用と分析（1年次）－生徒の評価と教材開発・選定・授業手法・指導力向上への反映－」
- 文部科学省（平成27年）：「問題解決的な学習を導入した道徳授業～多様で効果的な指導と評価の在り方」『道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第2回）』
- 文部科学省（平成26年）：『わたしたちの道徳 小学校3・4年』
- 文部科学省（平成26年）：『私たちの道徳 中学校』
- 文部科学省（平成26年）：『「私たちの道徳」小学校 活用のための指導資料』
- 文部科学省（平成26年）：『「私たちの道徳」中学校 活用のための指導資料』