

道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の展開 — 観点を明確にした評価を生かす指導を通して —

坂町立横浜小学校 山本 めぐみ

研究の要約

本研究は、観点を明確にした評価を生かす指導を通して、児童の道徳的価値の自覚を深める道徳の時間の展開について、明らかにしようとしたものである。文献研究や道徳に係る教育課程の改善等について報告された答申（平成26年）などから、道徳の時間において観点を明確にした評価を計画的に行い、その評価を生かして、効果的な指導を工夫する必要があることが分かった。そこで、本研究では、観点を明確にした評価を行うための評価規準表、評価基準表を作成、活用し、児童の道徳的価値の自覚の深まりの実態把握を行い、それに基づいて発問の工夫等の指導方法の改善に取り組んだ。その結果、観点を明確にした評価を生かす指導は、道徳の時間において、児童の道徳的価値の自覚を深めるために有効であることが分かった。

キーワード：道徳的価値の自覚 評価規準 評価基準 発問の工夫

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成20年）において、道徳の時間の目標は、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとすると示されている。また、小学校学習指導要領解説道徳編（平成20年、以下「解説」とする。）では、道徳の時間の評価に関して、指導のねらいとのかかわりにおいて児童の心の動きの変化などを様々な方法で捉え、それによって自らの指導を評価するとともに、指導方法などの改善に努めることが大切であるとされており、評価を指導に生かすことの重要性が示されている。さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会道徳専門部会（第8回）における資料には、評価の基本的取り方について、道徳の時間が目指すのは道徳的価値の自覚を深めることであり、授業のねらいを明確化し、子供たちが何を学んだり考えたりしたかを評価していくことの必要性が示されている。また、「特別の教科 道徳」（仮称）に向けて評価規準や評価方法を明示し、教師の指導力向上に役立てることの必要性が示されており、その中の評価の観点の一つとして、道徳的価値の自覚を深める観点の設定も例示されている。

しかし、平成24年度に文部科学省初等中等教育局が実施した道徳教育実施状況調査結果では、「効果的な指導方法が分からぬ」33.2%、「指導の効果を把

握することが困難である」48.3%となっており、指導の効果を児童の実態から見取ることに課題があるといえる。所属校においても、平成24・25年度と研究を進めた結果、児童の道徳的価値の自覚の変容を十分把握しきれていないという課題が明らかになった。

そこで、本研究では、観点を明確にした評価を行うための評価規準表及び評価基準表を作成、活用し、児童の道徳的価値の自覚の深まりの実態把握を行う。それに基づいて発問の工夫等の指導方法の改善に取り組むことを通して、児童の道徳的価値の自覚を深めることができると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 道徳的価値の自覚を深める道徳の時間について

(1) 道徳的価値の自覚を深めるとは

「解説」において、道徳的価値については、人間としてよりよく生きるために必要なもの、具体例として、向上心や思いやり、公徳心などと示されている。

赤堀博行（2010）は、自覚とは、自分のこととして受け取ることと捉え、道徳的価値の自覚を深めるとは、道徳的価値を自分のこととして深く感じたり考えたりすることと述べている。

これらのことから、道徳的価値の自覚を深めると

は、児童が人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして深く感じたり考えたりすることと考える。

(2) 道徳的価値の自覚を深めるためには

「解説」では、道徳的価値の自覚を深めるために、表1のように三つの事柄を押さえて指導し、道徳の時間において、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深めることができ、児童の実態に応じて主体的になされるように様々に指導を工夫していく必要があると示している。

表1 道徳的価値の自覚に係る三つの事柄⁽¹⁾

| | |
|---|-----------------------------------|
| ① | 道徳的価値について理解する。 |
| ② | 自己とのかかわりで道徳的価値を捉える。 |
| ③ | 道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われる。 |

島恒生(2012)は、道徳教育そのものが、児童を自律へと成長を促すものであり、道徳的価値を自己の在り方や生き方へと結び付けながら自覚へと深めていくために、道徳の時間においては、みんなでじっくりと考え合う場が大切であると述べている。

以上のことから、道徳的価値の自覚を深めるためには、道徳の時間において、児童一人一人の実態を把握し、道徳的価値の自覚に係る三つの事柄について深く考えられるよう指導を充実させることが必要であると考える。

2 観点を明確にした評価を生かす指導について

(1) 道徳の時間における評価について

「解説」では、道徳の時間の評価に関して、適切に評価し、指導を改善していくことが必要であるが、数値などによる評価は行わないものとすると示している。道徳に係る教育課程の改善等について報告された答申(平成26年)では、児童の一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実することが必要であり、教員が道徳教育に関する目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むことが期待されると示している。

また、永田繁雄(2007)は、道徳の時間の指導に生かす評価を進めるためには、評価する観点や内容的な窓口を明確にする必要があると述べている。

これらのことから、道徳の時間において、観点を明確にした評価を計画的に行い、その評価を生かして、道徳の時間における指導方法の改善・充実に取

り組む必要があると考える。

(2) 道徳的価値の自覚の深まりを見取る観点について

赤堀(平成23年)は、「道徳の時間の評価の考え方として、道徳的実践力を育成するために子どもが道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深める学習ができたか否かを評価することが考えられる。」¹⁾と述べている。その上で、評価の観点として、道徳的価値の自覚に係る三つの事柄と、4点目として自己の生き方についての考えを深めることと述べている。自己の生き方について、「解説」では、児童が道徳的価値の自覚を深める過程で同時に自己の生き方についての考えも深めており、現在の生活及び将来の生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していくこうとする思いや願いを深めることができるようになると示している。

これらのことから、道徳の時間の評価は、児童の道徳的価値の自覚の深まりとともに、自己の生き方として実現していくこうとする思いや願いの深まりについて評価することが有効であると考える。そのことを評価する観点として、「道徳的価値の理解」「自己とのかかわり」「自己実現への意志」の三つを設定する。

(3) 児童の発達の段階を踏まえた評価について

田沼茂紀(2011)は、児童の道徳的学びの見取り評価については、観点を示すとともに、その評価規準、評価基準を明確にし、児童の道徳的学びの実態に即して見取ることが大切であると述べている。

本研究では、所属校の道徳教育重点目標として挙げている「進んで、よりよい人間関係をつくる力を育む。」という内容に関わる2-(2)「思いやり・親切」の内容項目を取り上げ、中学年の授業において道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情である道徳的心情を育てることをねらいとした評価規準、評価基準を次のように設定することとした。

ア 評価規準について

田沼(2011)は、児童が内容項目を道徳の時間の学習過程において、どのように身に付け、どのように変容していくのかを見取っていくことが道徳の時間に行う評価であると述べている。

「解説」では、各学年の内容項目は、発達の段階や道徳的課題を考慮し、児童が自覚を深め、自分のものとして身に付け発展させていく必要がある道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したものであると示している。また、最も指導の適時性のあ

表2 中学年2－(2)「思いやり・親切」についての評価規準⁽²⁾

| 評価の観点 | | 評価規準 |
|------------|--|--|
| ① 道徳的価値の理解 | | 相手のことを思いやり、進んで親切にすることは大切であると考えている。 |
| ② 自分とのかかわり | | これまでの経験を振り返り、相手のことを思いやり、進んで親切にしていることや親切にできなかったこと、その時の気持ちについて考えている。 |
| ③ 自己実現への意志 | | 相手のことを思いやり、進んで親切にしていきたいと考えている。 |

る内容項目を低学年・中学年・高学年と段階ごとに精選し、重点的に示している。

これらのことから、各学年の内容項目を基に、道徳の時間の授業において児童の道徳的価値の自覚の深まりを評価する評価規準を表2のように設定した（以下「道徳的価値の理解」に係る観点を観点①、「自分とのかかわり」に係る観点を観点②、「自己実現への意志」に係る観点を観点③とする。）。

イ 評価基準について

田沼（2011）は、評価規準に対してどの程度達成できているかを評価する際の達成度レベルが評価基準であると述べている。

「解説」では、児童の道徳性の発達について、基本的には他律から自律への方向をとり、判断能力から見れば、結果を重視する見方から動機をも重視する見方へ、主観的な見方から客観性を重視した見方へ、一面的な見方から多面的な見方へ、と発達し、これらの段階を踏まえた指導が必要であると示している。

岩佐信道（平成20年）は、道徳教育は道徳性の発達と密接な関係にあり、コールバーグが示した道徳判断の発達段階を理解することが、道徳教育の指導の手がかりとなるのではないかと述べている。田沼（2011）は、コールバーグの道徳性発達段階のそれぞれのレベルについて「自己中心性と他律的」「他律から自律的へ」「自律的、原理的」とまとめている。本研究では、「解説」でも示している道徳性の発達の基本である、他律から自律への方向を踏まえたコールバーグの道徳性発達理論を基に検討する。他律から自律の道徳判断に着目したコールバーグの道徳性発達段階を表3のようにまとめた。

岩佐（平成20年）は、少なくとも第1段階から第4段階は、道徳行為を含む道徳性の全体を捉える一つの有効な手がかりとなり、道徳教育では、第3、4段階の「慣習的レベル」に引き上げることを目指す必要があると述べている。

さらに、戸田有一（2004）は、第2段階は7から8歳頃、第3段階は前青年期、第4段階は青年期中頃

表3 他律から自律の道徳判断に着目した道徳性発達段階⁽³⁾

| レベル | 段階 | キーワード | 思考の特徴 |
|--------------------|----------------|-------|--|
| 自己中心性と他律的（慣習以前レベル） | 1 罰と服従 | | ものの見方が自己中心的で、他者の立場を考慮できず、罰を避け、権威に従う。 |
| | 2 自己利益の道徳 | | 自分の目的や利益を実現できる限りで他者を認め、妥協する。 |
| 他律から自律的へ（慣習的レベル） | 3 対人的同調「よい子」志向 | | よい行為とは他者を喜ばせたり助けたりするものであって、他者に良いと認められる行為であると考える。 |
| | 4 法と秩序志向 | | 社会の一員としての自覚から法や社会の秩序を重視し、尊重する。 |
| 自律的、原理的（慣習以後のレベル） | 5 社会契約的な法律志向 | | 規則は固定的なものでも、権威によって押し付けられるものではなく、自分たちのためにあるのだから変更可能なものとして理解される。 |
| | 6 良心または原理の志向 | | 正しい行為とは、「良心」に則った行きである。 |

| 評価基準 | | | | | |
|------------|------------------------|---------------------------|---------------------|------------------|------------------|
| 道徳性の発達 | 他律 | | → 自律 | | |
| | 罰と服従 | c 自己利益の道徳 | d・e 対人的同調「よい子」志向 | | |
| 予想される児童の言葉 | a 罰を避ける 人に言われるから | b 権威に従う 決まっていることだから | c 親切が返ってくるから | d 相手が喜んでくれるから | e 相手のことを考えたから |

図1 道徳的価値の自覚の深まりを見取る評価基準表⁽⁴⁾

に発達し始めると述べており、それを基に中学年の目指すレベルは、第3段階までに設定した。

以上のことから、この道徳性発達段階の第1段階から第3段階を基に、他律的な考え方と自律的な考え方の2段階で評価基準を設定し、図1に示した。

他律的な考えは、第1段階の罰と服従を二つに分けた、a（罰を避ける）、b（権威に従う）と、第2段階のc（自己利益の道徳）の二つの段階とする。また、第3段階d・e（対人的同調）の段階を自律的な考え方とする。eは、対人的同調の中でも「相手のことをより深く考える」段階であり、dより高次な段階として設定した。これらの道徳性の発達の段階が向上していくことを道徳的価値の自覚の深まりと考える。

このように、中学年2－(2)思いやり・親切の内容項目を基にした評価規準を設定し、その評価規準について、他律から自律へ向かう道徳性の発達段階の5段階で児童の実態を見取り、他律と自律の2段階で評価する。

(4) 評価を生かす指導について

ア 評価を生かした指導過程について

評価を生かした指導過程を図2のように設定した。初めに内容項目を設定し、道徳的実践力の中のどの内面的資質をねらいとした授業をするのかを明確にする。そして、その資質に関する道徳的価値の自覚の深まりを観点として、評価規準表、評価基準表を作成する。それを基に作成した質問紙調査を行い、児童一人一人の道徳的価値の自覚の深まりについて実態を把握する。その後、道徳の時間の指導計画を立てる。その際、評価場面、評価方法の決定、事前の

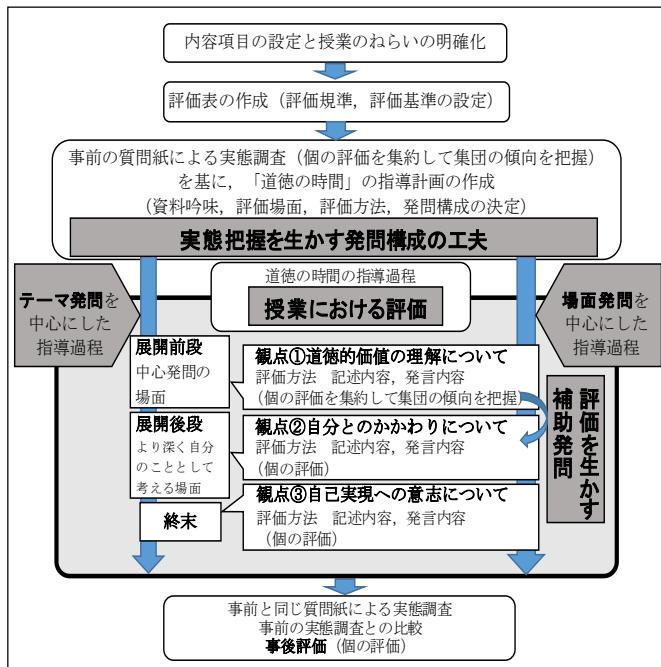


図2 評価を生かした1単位時間の指導過程⁽⁵⁾

評価を生かす発問構成の工夫を行い、道徳の時間の授業を行う。授業では、中心発問の場面で、観点①について評価し、個別指導や補助発問の工夫につなげる。より深く自分のこととして考える場面では観点②について、終末では観点③についてワークシートに記述させ、一人一人の児童の道徳的価値の自覚の深まりの変容について評価する。事後評価として、事前と同じ質問紙調査を行い、事前事後での児童の道徳的価値の自覚の深まりについて、変容を比較し評価することとする。

イ 発問の工夫について

廣瀬久（2009）は、道徳の時間は、児童の心に直接働きかける時間であるから、教師の発問の内容や問い合わせ方が重要な鍵となると述べている。

永田（2006）は、発達的特質を捉えて、児童が考えたくなる中心テーマや中心的な発問を軸にして授業を構想するように努めることと述べている。

これらのことから、評価基準を基に一人一人の児童の道徳的価値の自覚の深まりを把握し、集団の道徳性の発達の段階を捉えた上で、発問の工夫を行うことが、道徳の時間における重要な指導の工夫であると考えた。なお、発問の工夫については、河村茂雄（2012）が述べている学級集団の発達段階を把握する際、学級内の3分の2程度の児童にその段階の特徴が見られることを目安にしていることを参考に、本研究では、学級の3分の2より多くの児童が、道徳的価値の自覚を自律的に深めている状態を自律的な学級の目安として発問の工夫を行うこととした。

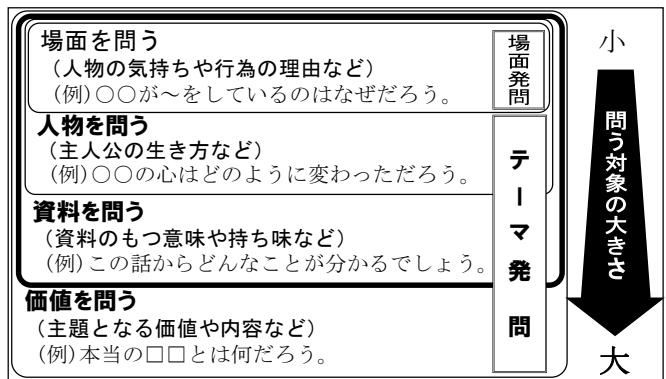


図3 発問の大きさの4区分⁽⁶⁾

永田（2014）は、道徳的学びを自律的なものにしていくために、発問を、問う対象の大きさに応じて整理している。それを基に、図3のようにまとめた。

資料のある場面に即した小さい発問（場面を問う発問）から、人物の生き方などを問う発問、資料のもつ意味などを問う発問へと大きくなり、大きい発問とされる主題全体に関わる価値を問う発問がある。また、場面を問う発問を場面発問、それ以外をテーマ発問とし、発問を考える際に、発問の違いとそれぞれのよさを意識することが大切であると述べている。場面発問は、資料の一定場面での共感的追求を通して価値についての考えを深めることができ、児童にとって考えやすく、テーマ発問は、人物の生き方や資料、主題全体や価値にかかわって広く問い合わせる発問である。児童が、自ら価値について追求するよさがある。道徳的価値の自覚を深めていくためには、この発問の大小の組み合わせを意識する必要があると述べている。

例えば、他律的な考え方の児童が多い場合は、場面発問で主人公の心情を共感的に捉えながら追求するとともに、道徳性の発達を一層促す視点から、テーマに関わる発問を織り交ぜるような発問構成とする。自律的な考え方の児童が多い場合は、テーマ発問で児童に追求する意欲をもたせるような発問構成の工夫が考えられる。

以上のことから、一人一人の児童の道徳的価値の自覚の深まりを把握し、集団の道徳性の発達の段階を捉え、それを基に場面発問とテーマ発問の組み合わせ方や問い合わせ方に吟味するとともに、授業中の評価も生かしながら効果的な発問の工夫を行う。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

評価規準表及び評価基準表を活用して、児童の道

徳的価値の自覚の深まりについて評価し、その評価を基に指導の工夫を行えば、児童の道徳的価値の自覚はより深まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

| 検証の視点 | | 方法 |
|---|----------------|---|
| 評価規準表及び評価基準表を活用して評価し、それを基に発問を工夫したことは、児童の道徳的価値の自覚を深めるために有効であったか。 | (1) 学級集団としての変容 | 評価規準の三つの観点に係る質問紙（事前・事後） ワークシート 授業記録 |
| | (2) 個の変容 | |

3 検証のための質問紙調査

研究授業に係って、道徳的価値の自覚の深まりを観点とした評価規準、評価基準を設定し、それに基づいて作成した質問紙調査を事前・事後（授業の1

- 週間後）で行う。質問内容は次のとおりである。
- 親切にするのはなぜだと思いますか（観点①道徳的価値の理解について）。
 - 人に親切にしたことがありますか。親切にしようとしたけどできなかつたことはありますか。それは、なぜですか（観点②自分とのかかわりについて）。
 - 思いややや親切についてこれからしていきたいことはありますか。なぜ、そうしたいのですか（観点③自己実現への意志について）。

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 平成26年12月3日～平成26年12月15日
- 対象 所属校第4学年1組(21人) 2組(21人)

2 研究授業の概要

道徳の時間の授業の概要を、図4に示す。

| 主題名・内容項目 | 授業I (12月3日) | | 授業II (12月15日) |
|--------------------|--|--|---|
| | I-A案 | | I-B案 |
| | 本当の親切 | 2-(2) 思いやや・親切 | II-A案 |
| ねらい 資料名 【出典】 | 本当の親切について考えることを通して、相手のことを思いやる大切さに気付き、相手のことを考えて、進んで親切にしようとする心情を育てる。 「心と心のあく手」 【わたしたちの道徳小学校三・四年（文部科学省）】 | ぼくが、お婆さんの後ろについて行った理由を考えることを通して、相手のことを思いやる大切さに気付き、相手のことを考えて、進んで親切にしようとする心情を育てる。 「心と心のあく手」 【わたしたちの道徳小学校三・四年（文部科学省）】 | デルスウが大切にしていることを考えることを通して、相手のことを思いやつて行動することの大切さに気付き、進んで親切にしようとする心情を育てる。 「三つのつつみ」 【あすをみつめて（日本文教出版）】 |
| 授業の展開 (主な発問の概要) | 1 ねらいとする道徳的価値にふれる。 2 資料「心と心のあく手」前半を読んで話し合う。 ○この後、はやと君はどうしたでしょう。（場面を問う） 3 資料「心と心のあく手」後半を読んで話し合う。 ○本当の親切とはどんなことでしょう。（価値を問う） ①道徳的価値の理解 相手のことを思いやり、できることを考えている主人公の気持ちについて考えている。 <価値に迫るための補助発問> ・声をかけたのも親切ではないですか。（価値を問う） ・「心と心のあく手」とはどういう意味でしょう。（資料を問う） 4 より深く自分のこととして考える。 ○自分が友達の行動で本当の親切だなと思ったことがありますか。 ②自分とのかかわり 相手のことを思いやり、進んで親切にすることについて、今までの生活を振り返り考えている。 5 教師の説話を聞く。 6 今日の学習を振り返り、思いやりや親切についてこれからしていきたいことを考える。 ③自己実現への意志 相手のことを思いやり、進んで親切にしていこうと考えている。 | 1 ねらいとする道徳的価値にふれる。 2 資料「心と心のあく手」を読んで話し合う。 ○お婆さんに断られた時、どんな気持ちだったでしょう。（場面を問う） ④どうしてお婆さんの後ろについて歩いたのでしょうか。（場面を問う） ①道徳的価値の理解 おばあさんを思いやり、できることを考えている主人公の気持ちについて考えている。 <価値に迫るための補助発問> ・なぜ、帰らずについて行ったのでしょうか。（場面を問う） ・声をかけたのも親切ではないですか。（価値を問う） ○「本当の親切」とはどんなことだと思いますか。（価値を問う） 3 より深く自分のこととして考える。 ○みんなだったらどうしますか。 ②自分とのかかわり 相手のことを思いやり、進んで親切にすることについて、今までの生活を振り返り考えている。 4 教師の説話を聞く。 5 今日の学習を振り返り、思いやりや親切についてこれからしていきたいことを考える。 ③自己実現への意志 相手のことを思いやり、進んで親切にしていこうと考えている。 | 1 ねらいとする道徳的価値にふれる。 2 資料「三つのつつみ」前半を読んで話し合う。 ○デルスウはどんな人だと思いますか。（人物を問う） ○アルセーニエフに「また、この山小屋へ帰って来るつもりだね。」と言われて、デルスウは、何と答えたでしょう。（場面を問う） 3 資料「三つのつつみ」後半を読んで話し合う。 ○デルスウが大切にしていることは何でしょう。（人物を問う） ①道徳的価値の理解 相手のことを思いやり、進んで親切にすることは大切であると考えている。 <価値に迫るための補助発問> ・誰も来ないかもしれませんね。なぜ、ここにこしながら答えたのでしょうか。（人物を問う） ・どうしてこのことが大切なのでしょうか。（価値を問う） 4 より深く自分のこととして考える。 ○相手のためになると思って行動したことがありますか。 ②自分とのかかわり 相手のことを思いやり、進んで親切にしていることについて、今までの生活を振り返り考えている。 5 教師の説話を聞く。 6 今日の学習を振り返り、思いやりや親切についてこれからしていきたいことを考える。 ③自己実現への意志 相手のことを思いやり、進んで親切にしていこうと考えている。 |

図4 道徳の時間の概要

V 研究授業の分析と考察

1 観点を明確にした評価を生かす発問の工夫を行うことは、児童の道徳的価値の自覚を深めるために有効であったか

(1) 学級集団としての変容

道徳的価値の自覚を深めるための三つの観点について、事前質問紙の評価を基に発問の工夫を行った。また、授業においては、同様の三つの観点についてワークシートの記述から見取り、その評価を評価座席表にキーワードで書き込んだ。それを基に補助発問の工夫を行った。その結果、児童の道徳的価値の自覚の深まりがどのように変容したのかを考察する。なお、授業Ⅰの事後調査を授業Ⅱの事前調査として扱うこととする。

ア 授業Ⅰ-Aの分析と考察

授業Ⅰの1組では、自律の児童の割合を示した表5のように、事前の結果において、どの観点も3分の2以上の児童が自律の段階だったため、I-A案のようなテーマ発問中心で授業を行い、観点①では10%，観点②では14%，観点③では4%，自律の割合が増加した。

表5 授業Ⅰにおける自律の児童の割合（%）と発問の工夫
【1組21人】

| 授業Ⅰ(1組) | 事前 | 授業後 | 事後 | 発問の工夫 |
|---------|----|----------|----|-----------------------------------|
| 観点① | 85 | 95↑(+10) | 91 | I-A案（図4を参照） |
| 観点② | 71 | 85↑(+14) | 71 | テーマ発問（価値を問う発問）を中心に、観点①の前に場面発問を行う。 |
| 観点③ | 76 | 80↑(+4) | 76 | |

中心発問では、児童がワークシートの記述をしている際に、「相手のことを考えることが本当の親切。」という自律的な考えが大半であることを見取り、価値を問う補助発問をしたところ、次のような話合いが行われた。

T:はじめに声をかけたのも親切だと思うけれど、今と違うのですか。
C1:歩く練習をしていて「持ちます。」って言ったら歩くことができなくなって逆に困ることになるかもしれないから、それは親切ではない。
C2:相手のことを思ってするのが親切。
C3:最後にお婆さんが歩き終わった後にお婆さんの笑顔を見たら（荷物）は持たなかったけど、お婆さんのためになったのかなと思っている（のが親切）。

補助発問後の児童の発言の一部

児童は、親切にするという行為の内面に目を向けて話し合い、「相手のことを考える。」とは、どういうことなのか深く考え、道徳的価値の理解が深まった

と考える。

しかし、事後（1週間後）の質問紙調査では、自律の割合がどの観点も授業後より低くなり、観点②、観点③については、事前の結果と同じであった。要因としては、授業後1週間の間で、「思いやり・親切」に関わる経験の振り返りを行う等の指導がないままに調査をしたことが考えられる。

これらのことから、評価を生かし、テーマ発問を中心とする授業を行ったことで、授業においては、道徳的価値の自覚は深まったが、授業後も意識を継続させ道徳的実践につなげるためには、発問の工夫等の指導の充実とともに、道徳の時間以外での継続した指導が重要であることが分かった。

イ 授業Ⅰ-Bの分析と考察

2組では、表6のように、観点②、観点③について自律の割合が3分の2に達していなかったため、I-B案のような場面発問中心で授業を行った。その結果、表6のように観点①は15%，観点②は20%自律の割合が増加した。観点①では、資料の場面に沿って、主人公の気持ちに共感しながら授業を進めていき、価値を問う補助発問につなげたことで道徳的価値の理解が深まったと考える。観点②については、自分が主人公だったらどうするだろうと自分のこととしてより深く考えさせた。観点③については、終末の教師の説話で、児童の身近である担任の先生の思いやりに関するエピソードを話した。その結果、「自分から声をかけて進んで困っている人を助けたいと思いました。」など、全員が自律的な考えを記述した。

これらのことから、評価を生かし、場面発問を中心とする授業を行ったことで、児童が自分とのかかわりで道徳的価値を捉え、道徳的価値の自覚が深まったと考える。

表6 授業Ⅰにおける自律の児童の割合（%）と発問の工夫
【2組20人】

| 授業Ⅰ(2組) | 事前 | 授業後 | 事後 | 発問の工夫 |
|---------|----|-----------|----|---------------------------------------|
| 観点① | 70 | 85↑(+15) | 75 | I-B案（図4を参照） |
| 観点② | 65 | 85↑(+20) | 80 | ・観点①とその前後を場面発問にし、テーマ発問（価値を問う発問）につなげる。 |
| 観点③ | 65 | 100↑(+35) | 85 | ・観点②では、資料に沿った発問を行う。 |

ウ 授業Ⅱの分析と考察

授業Ⅱでは、表7のように、事前の結果から、どの観点においても1、2組とも自律の割合が3分の2に達していたため、テーマ発問の間に場面発問を挟

表7 授業Ⅱにおける自律の児童の割合(%)と発問の工夫
【1組21人、2組20人】

| 授業Ⅱ | 観点 | 事前 | 授業後 | 事後 | 発問の工夫 |
|-----|-----|----|-----------|-----|---|
| 一組 | 観点① | 90 | 100↑(+10) | 100 | II-A案(図4を参照) テーマ発問の中でも、資料に沿う人物を問う発問を中心に行なった。 |
| | 観点② | 71 | 95↑(+24) | 95 | |
| | 観点③ | 76 | 90↑(+14) | 90 | |
| 二組 | 観点① | 75 | 90↑(+15) | 95 | い、中心発問の前に場面発問を行なった。最後に価値を問う発問を行なった。 |
| | 観点② | 80 | 90↑(+10) | 85 | |
| | 観点③ | 85 | 90↑(+5) | 100 | |

み込むII-A案で授業を行なった。また、1,2組とも数値の低い観点もあったため、人物の心情を捉えさせる場面発問を中心発問の前に行なった。その結果、表7のように自律の児童の割合が増加した。

観点②では、1組の事前の結果が他の観点よりも低めだったので、児童が共通体験をしている国語科での年賀状を書く学習を想起させて、「知らないお年寄りにどんな気持ちで年賀状を書きましたか。」と問う発問を行なった。その結果、ワークシートに、「お年寄りが読みやすいように丁寧に大きく書きました。」など95%の児童が、相手のことを考える自律的な考えを記述した。2組も同様の発問を行い、自律の割合が10%増加した。

これらのことから、評価を生かし、テーマ発問を中心にしながら、場面発問を挟むような発問構成を行なったことで、児童の道徳的価値の自覚が深まったと考える。

以上のことから、道徳的価値の自覚を深める三つの事柄を観点として実態を把握し、評価を生かして発問を工夫したことは有効だったと考える。

(2) 個の変容

ア 道徳的価値の理解

児童A(授業Ⅰにおいてa→e)

A児は、図5のように事前において他律のa段階だったが、ワークシートでは自律のe段階の考えを記述した。授業中の変容の過程を述べる。

中心発問の前にネームプレートで自分の立場を明らかにさせ、意図的指名を行なった。その時、下に示す

T:はやと君はこの後どうしたと思いますか。
A:声をかけない。歩く練習しているのに、持たれたら困るから。
T:誰が困るのかな。
A:お婆さん。
T:声をかけたらお婆さんが困ると思ったんだね。
A:せっかく歩く練習をしているんだから、持たない方がいい。
見守ったのが本当の親切。(ワークシートの記述e)

児童Aの発言内容

| 自律 ↑ 他律 | 授業Ⅰ—1組 n=21 | 観点① | | 授業後 |
|---------------|----------------|--|---|--|
| | | 事前 | → | |
| e | | (1)(5)(6)(8)(10) (11)(14)(15)(16)(20) | | (1)(2)(4)(5)(6) (7)(8)(9)(10)(11) (13)(14)(15)(16)(17) (18)(19)(20) |
| d | | (4)(7)(9)(13)(17) (18)(19)(21) | | (3)(21) |
| c | | | | |
| b | | (12) | | (12) |
| a | | (2)(児童A)(3) | | |
| その他 | | | | |

図5 授業Ⅰ—1組の観点①における個の変容
(○は同じ段階の児童、●と●は段階が上昇した児童)

ように、「誰が困るのかな。」と切り返し発問したことにより、児童自身がお婆さんを考える自律的なeの考えをもっていることを確認することができた。その後、中心発問では、お婆さんの事を考える記述をしていることから、児童の道徳的価値の理解は深まつたと考える。

イ 自分とのかかわり

児童B(授業Ⅱにおいてc→d)

B児は、図6のように事前において他律のc段階だった。そこで、より深く自分のこととして考える場面で、意図的指名を行なった。B児はC4の児童である。

T:相手が見えない時でも相手のことを考えるってみんなだったらどうでしょう。
C4:人のためにやるってことがしたくない。役に立たなかつたらやつた意味がないからです。
C5:親切にするけど親切にしてあまり嬉しくなさそうだったら、していいかどうか悩みます。
C6:やろうと思うけど一人ではなかなかできません。
T:なかなか難しいですね。でも、みんなは知らないお年寄りに年賀状を書きましたね。その時、どんなことを考えましたか。

補助発問後の児童の発言の一部

自分の考えを伝え、友達の中にも自分と同じように考える人がいることが分かったことと、共通体験について振り返り、自分が年賀状を書いた時の気持ちを思い出したことにより、その後のワークシートには、「相手がもらって嬉しくなるような年賀状を書きました。」と記述した。

意図的指名を行い、想起しやすい体験を発問にしたことで、児童自身が自分の中の相手のことを考えて行動している部分に気付くことにつながり、より

| 自律 ↑ 他律 | 授業Ⅱ—1組 n=21 | 観点② | | 授業後 |
|---------------|----------------|---------------------------------|---|---|
| | | 事前 | → | |
| e | | (4)(9)(10)(14)(17) (19)(20) | | (1)(2)(3)(8)(9) (10)(11)(14)(15)(16) (17)(18)(19) |
| d | | (1)(2)(3)(6)(7) (11)(15)(16) | | (4)(5)(6)(7)(13) (20)(21) |
| c | | (21)(児童B) | | |
| b | | (8)(12) | | (12) |
| a | | | | |
| その他 | | (5)(13)(18) | | |

図6 授業Ⅱ—1組の観点②における個の変容
(○は、段階が下降した児童)

自分とのかかわりで道徳的価値を捉えることができたと考える。

ウ 自己実現への意志

児童C（授業Iにおいて その他→d）

C児は、図7のように事前では、思いやり・親切について、「いつその時が現れるかわからないので、していきたいことはない。」と記述していたが、授業中に相手のことを思いやる発言を2回した。そこでワークシートを書く際「相手のことを考える大切さを感じていますね。」と声をかけたところ、「大変な人を見つけたら恥ずかしがらずに声をかけてあげたいです。」と記述していた。評価を生かして個別の指導を行ったことにより、自分の課題に気付き発展させていく思いをもつことができたことが分かる。

| 自律 ↑ 他律 | 授業I－2組 n=20 | 観点③ | |
|---------------|----------------|--|---|
| | | 事前 | 授業後 |
| e | | (3)(4)(7)(8)(10) (11)(12)(14)(17)(18) (19)(20) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (11)(12)(13)(14)(15) (17)(18)(19)(20) |
| d | | (13) | 10 |
| c | | (1)(5)(9) | |
| b | | (6)(15) | |
| a | | | |
| その他 | | (2)(16)(児童C) | |

図7 授業I－2組の観点③における個の変容

以上のことから、道徳的価値の自覚を深めるために、評価を生かす個別の指導が有効だったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

道徳の時間において、事前に評価の三つの観点で道徳的価値の自覚の深まりを評価したことを基に、自律の児童の割合による学級の傾向を把握し、効果的な発問の工夫を行うことができた。また、評価基準は、他律から自律へ向かう道徳性の発達段階を基に2段階に設定した。さらに、より細かく実態を見取るため、5段階に細分化したことにより、授業中において評価する内容が明確になり、評価を基に補助発問を行うことができた。これらのような評価を生かした発問の工夫により、児童の道徳的価値の自覚が深まった。さらに、評価を生かす個別の指導を行ったことも、児童の道徳的価値の自覚を深めるために有効であったと考える。

以上のことから、道徳の時間において、観点を明確にした評価を行い、指導に生かすことは、児童の道徳的価値の自覚を深めるために有効であることが分かった。

2 今後の課題

- 本研究では、評価基準を5段階に細分化して設定したが、児童の記述によっては、5段階のどこに属するのか判断が難しい場合もあった。今後、より多様な児童の考えを見取ることができる評価基準を検討していく必要がある。
- 児童が、より主体的に道徳的価値の自覚を深めていくために、児童の自己評価等を活用し、自らの成長をより実感させるとともに、教師が行う評価については、長期的な視点に立ち、継続的に道徳的価値の自覚の深まりを把握していくような評価の在り方を検討していく必要がある。
- 授業で道徳的価値の自覚が深まった児童も、事後の質問紙調査では、他律の段階に変容している児童が見られた。このことから、道徳の時間で深まった道徳的価値の自覚を道徳的実践につなげていくためには、道徳の時間に行う発問等の指導の工夫をさらに図るとともに、道徳の時間以外での継続した指導が必要である。

【注】

- (1) 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 p.30を基に稿者が作成した。
- (2) 文部科学省（平成20年）：前掲書 p.50を基に稿者が作成した。
- (3) 岩佐信道（平成20年）：「道徳性発達論と道徳授業の展開」『道徳教育入門』教育開発研究所 pp.102-103, 田沼茂紀（2011）：『人間力を育む道徳教育の理論と方法』北樹出版 pp.92-93を参考に稿者が作成した。
- (4) 永田繁雄（2005）：『道徳教育』明治図書 6月号 pp.69-70, (3)の表を参考に稿者が作成した。
- (5) 長瀬壯一（2003）：『絶対評価への挑戦②』明治図書 p.19, 熊本県立教育センター（平成25年）『道徳教育における研究』pp.85-86を参考に稿者が作成した。
- (6) 永田繁雄（2014）：『道徳教育』明治図書11月号 p.71, 永田繁雄（2013）：『道徳教育』明治図書5月号 p.74を参考に稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 赤堀博行（平成23年）：「道徳における学習評価の改善と指導の工夫」『初等教育資料』東洋館出版社3月号 p.13

【参考文献】

- 赤堀博行（2010）：『道徳教育で大切なこと』東洋館出版社
 島恒生（2012）：『道徳の時間の特質と指導』『道徳教育への招待』ミネルヴァ書房
 河村茂雄（2012）：『学級集団づくりのゼロ段階』図書文化