

## 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—

中山 芳明（京都市総合教育センター研究課 研究員）

文部科学省が「特別の教科」として、小中学校の道徳について新たな学習指導要領を告示した。そこでは「学び、議論する道徳」という視点を取り入れた、新しい心の教育の形が示され、道徳教育を更に活性化していこうという視点が見て取れる。

しかし、中学校では道徳教育を活性化したくてもなかなかその方策が見つからず、困りや悩みをもつ現場が少なくない。ましてや「特別の教科 道徳」が実現した場面で、生徒をどう評価したらいいのかについて、まだ試行・検証の初期段階だというのが現状である。

そこで、生徒による自己評価を導入・活用し、その評価を教材自体の参考点ととらえ、そのデータをもとに教材の精選・授業形態の見直し、生徒・教師が毎週の道徳の時間を継続して意識する材料とならないか、更にそれを今回の告示に語られた「文言による評価」に活かすことはできないかと考えた。

研究の結果、「生徒による自己評価」を軸に据えた、中学校での道徳教育の活性化に活用可能な運用システムを提案できた。また、教師の負担を軽減し、かつ、生徒の豊かな心の学びを拾い上げる、教師と生徒の心をつなぐ評価のシステムを構築することができた。

# 目 次

はじめに ..... 1

## 第1章 道徳の時間の評価

### 第1節 道徳の時間が抱える問題

- (1) 道徳の時間を取り巻く状況 ..... 2
- (2) 道徳の時間での課題 ..... 3
- (3) 求められている道徳の時間の評価 ..... 4
- (4) 道徳の時間における二種類の評価 ..... 5

### 第2節 学習指導要領一部改正が指すもの

- (1) 道徳の評価が難しいとされた二つの点 ..... 5
- (2) 多様な価値観・議論する道徳 ..... 6
- (3) 誰が、どのように評価すべきか ..... 7
- (4) 自己評価に生かす尺度による測定 ..... 8

## 第2章 「生徒による自己評価」を活用した運用システムの考案

### 第1節 評価が生み出す好循環（スパイラル）

- (1) PDCA で見る二種類の評価 ..... 9
- (2) 評価を軸とした道徳の年間の流れ ..... 10

### 第2節 自己評価活用プログラムの開発

- (1) 自己評価で用いる二つの手立て ..... 11
- (2) 記述と尺度で迫る生徒の自己評価 ..... 11
- (3) 尺度による度合い分析，五つの項目 ..... 12
- (4) 度合い分析の意義 ..... 12
- (5) 持ち回り道徳の取組と活用 ..... 15
- (6) 年間の文言評価につながる自己評価 ..... 17

## 第3章 「生徒による自己評価」を軸とした運用システムの実践

### 第1節 発展初期のA中学校における実践

- (1) 現状と教師アンケートの分析 ..... 18
- (2) 「生徒による自己評価」の活用 ..... 19
- (3) 持ち回り道徳の実践取組 ..... 20

### 第2節 発展中期のB中学校における実践

- (1) 現状と教師アンケートの分析 ..... 21
- (2) 授業改善の取組 ..... 22
- (3) 「生徒による自己評価」の詳細な活用 ..... 23

## 第4章 実践研究の成果と今後の展望

### 第1節 A中学校での実践研究で見えたこと

- (1) 「生徒による自己評価」の検証 ..... 25
- (2) 教師の受け止めの追跡調査 ..... 26

### 第2節 B中学校での実践研究で見えたこと

- (1) 学び合いに向けての取組 ..... 27
- (2) 研究実践による学校の変容 ..... 28

### 第3節 今後の自己評価導入に向けての課題

- (1) 評価や運用のシステムの必要性 ..... 29
- (2) 「生徒による自己評価」の課題と目標 ..... 29

おわりに ..... 30

---

<研究担当> 中山 芳明 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立旭丘中学校  
京都市立伏見中学校

<研究協力員> 天谷 千恵 (京都市立旭丘中学校教諭)  
鈴木 恵里 (京都市立伏見中学校教諭)

## はじめに

平成26年10月21日に、中央教育審議会答申「道徳にかかわる教育課程の改善等について」が公示され、それを受けて、平成27年3月27日には中学校学習指導要領の一部が改正された。これで、以前より検討されてきた道徳の教科化がついに動き出し、これまでの「道徳の時間」は平成29年度から「道徳科」「特別の教科 道徳」に格上げされることとなった。

今回、この「特別の教科 道徳」への移行を「格上げ」と表現するのには、相応の理由がある。それは道徳が今までの「領域」という区分から「教科」という文言になったというだけの単純なことではない。今回の「教科化」は、これからの道徳教育が実践力をもった心の教育の充実に向け、どのように具体的に進んでいくかの指標を示す意味ももっているのである。

それはすなわち、「良質な道徳教材・資料の確保」と「それに伴う計画に基づいた時間確保」ならびに「ねらいや教育効果を踏まえ、指導成果を見据えた評価の実施」という三つの柱の正式な導入である。そしてこの三つの柱の中でも、特に「ねらいや教育効果を踏まえ、指導成果を見据えた評価の実施」については、最重要項目であり、様々な議論や慎重な検証と運用が求められる。

道徳がまぎれもなく「教育活動」である以上、そこには明確な指導成果をねらいにもった、授業の設計が求められる。そして、その効果をはかる振り返りと結果の検証が行われるべきであると考ええる。

しかし、教育現場には道徳に対して「道徳とは心の教育だから、そこでの学びを評価の対象とするべきではない」といった、評価に対して否定的な見方や、「何を根拠（評価基準）にどう評価したらいいか（方法）がわからない」などの困りが散見され、それを理由に、指導成果の見取りとしての評価がなおざりになってないかという懸念が存在する。

そこで、本研究では評価の実施に当たり、判断基準としての生徒自身の理解の深度を測るため、道徳の授業ごとに生徒による自己評価を実施・記録することを考えた。そしてそれを有効活用することによって、道徳教育を運用するシステムにPDCA（Plan：企画立案→Do：実践→Check：成果・結果評価 →Action：改善策実施）にR（Research：実態調査・診断）を加えた形R-PDCAサイクルの構

築ができないかと考えた。つまり、道徳の時間の中心に生徒による自己評価を据えることで、全ての運用システムに関連性・継続性・発展性を生み出せるのではないかと考案したわけである。

またこのようなR-PDCAサイクルの機能を活用することで運用の検証・改善が繰り返され、先の「良質な道徳教材・資料の確保」と「それに伴う計画に基づいた時間確保」の二つの柱についてもさらなる向上が見込めると予測される。なぜなら、よりよい教材の精選や、従来の道徳資料分析・研究の前進には、客観的で具体的な評価が不可欠と考えるからである。

そしてそれとともに、生徒による自己評価を、普段からの生徒理解と関連付け、最終的にはそれを活かした「年間を通しての道徳評価」につなげることはできないかと考えた。

以上のことから、本研究の1年次は、文言による評価への発展も視野に入れた「生徒による自己評価を活用した道徳教育運用システムの構築」について研究し、並行して、新たに様々な道徳の取組における効果も検証する。

第1章では、ここまでの道徳教育を取り巻く状況の調査結果分析と課題、及び、道徳教育に評価を導入する重要性について述べる。その上で、生徒たちの道徳的内容項目についての学びを見取る「道徳での評価」の考え方について整理する。

第2章では、道徳の授業の評価につながる生徒による自己評価を考案し、それをもとに構築した道徳の時間の運用システムを提案する。また、それを踏まえた「持ち回り道徳」への活用と、大きな区切りごとに行う道徳の授業に対しての振り返りについて構想する。

第3章では、そのシステムに基づいて、道徳の授業での、生徒による自己評価とその分析を行い、道徳の授業に対する教師の意識調査をもとに、教師間の困りとその解決に、この研究のシステムがどれほど有効かを実践する。また、この研究が、OJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）の手法を取り入れた普段の道徳の授業の授業力向上に与える効果を探り、検証する。

第4章では、道徳教育のさらなる充実に向けて、効率化された運用システムの実施に伴う教師の意識変化について調査した結果をまとめ、分析と考察を加える。そして、教材作成での効果と、本研究を通して明確になった課題を洗い出し、それを「生徒による自己評価」を軸にどのように解消するかを提示し、まとめとする。

# 第1章 道徳の時間の評価

## 第1節 道徳の時間が抱える問題

### (1) 道徳の時間を取り巻く状況

道徳の時間を行う現場にはどのような課題が存在するのだろうか。それを探るために四つのアンケート資料を提示する。

まず一つは文部科学省実施の「道徳教育推進状況調査結果」である。この報告は全国の国公私立の小中学校全てに対して実施したアンケート調査結果である。そして中学校の「道徳の時間の授業時数(平均)」という項目で、平成24年度調査の実施平均を確認してみると、現在の学習指導要領が示す標準授業時数の35時間を上回る「35.1時間」であった。これらの推移をグラフで示したものを、以下の図1-1に示す。

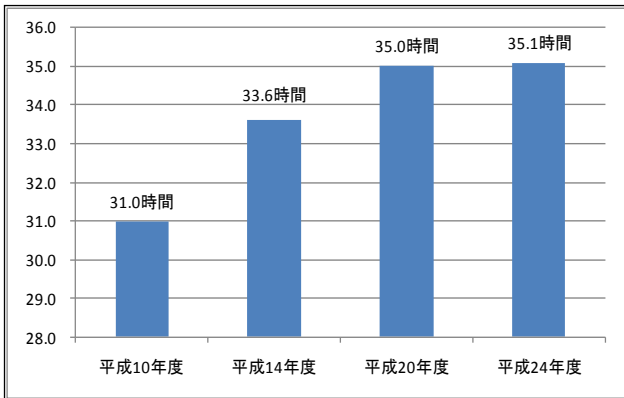


図1-1 道徳の時間における授業実施時数平均の推移(1)

平成20年度の調査で実施された道徳の年間の授業時数の平均が基準の「35.0時間」であったことから考えると、平成24年度は微増ながらも向上したといえる。更に遡って平成14年度調査、平成10年度調査に至っては、まだ標準授業時数を達成できておらず、この14年間で道徳の時間の実施に対する意識は確実に向上したように見える。

また、平成24年2月に調査した東京学芸大学の「道徳教育に関する小・中学校の教師を対象とした調査-道徳の時間への取組を中心として-結果報告書」でも、道徳の時間における年間設定時数の意識についての調査結果が出ている。この調査は文部科学省の道徳教育の研究指定中学校237校と、そうでない一般の中学校からの抽出500校の教師(上限6名)を対象に調査票が配布され、1594枚が回収された。そのうち、道徳教育の研究指定を受けていない一般の学校の教師は1262名となっている。

その全国調査で分かった、中学一般校での道徳の時間の設定時数についての調査結果を二つ目の資料として図1-2に示す。

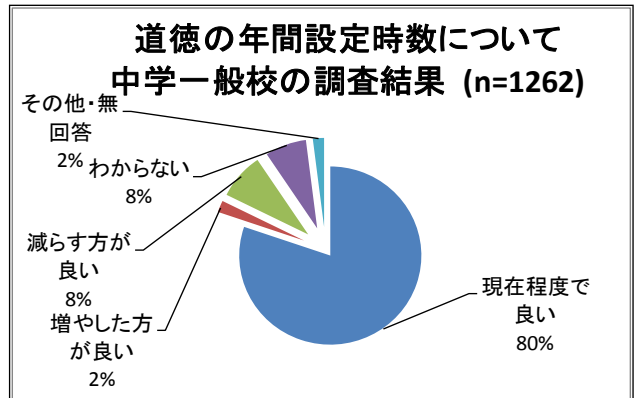


図1-2 道徳の年間設定時数について 中学一般校(2)

全国の中学一般校では回答した教師のうち、80%もの高い割合で週一時間相当の「現在程度」を支持していることがわかる。次いで「減らす方が良い」が8%と続いているが、その差は圧倒的であり、教育現場では道徳の時間は週一時間程度の頻度で行う、現状の方針が支持されているように感じられる。

しかし、この資料の結果から、道徳の授業が全ての学校できちんと必要数が実施されているかという点とそうとはいいい切れない。

三つ目の資料として、実施状況への受け止めへの回答を示す。実は、図1-2と同じ調査報告書の別項目で「道徳の時間が必ずしも十分に行われていないと言われていた」と言われていることがあります。広く中学校の教育全体を見たとき、あなたはどのように思いますか」という項目があった。その結果を円グラフにしたものを以下の図1-3に示す。

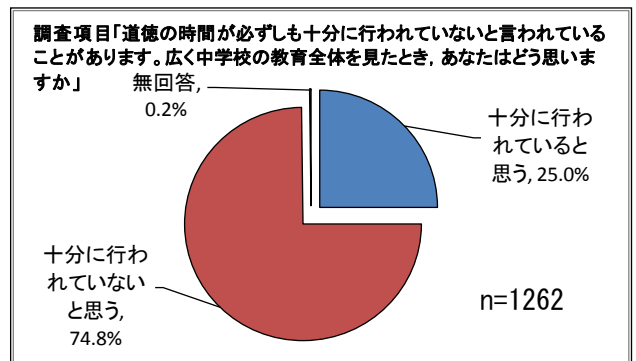


図1-3 道徳の時間の実施状況への受け止め(3)

ここでは、回答した全体の4分の3に当たる74.8%の教師が「道徳の授業が十分に行われていないと思う」と回答している。図1-1の「道徳教育推進状況調査結果」は学校自体を対象にしており、対して「道徳教育に関する小・中学校の教師を対象とした調査-道徳の時間への取組を中心と

して「結果報告書」は全国から抽出された教師を対象にしているという違いはある。しかしながら、74.8%の教師が「道徳の授業が十分に行われていないと思う」と感じていることは驚くべき現状であり、早急に改善すべき状況であると考えられる。

このような状況を踏まえて、教育再生実行会議の報告を見ると、「しかしながら、現在行われている道徳教育は、指導内容や指導方法に関し、学校や教師によって充実度に差があり、所期の目的が十分に果たされていない状況にある」(4)と指摘されている。やはり、まだまだ道徳の時間の取組には不十分な点があると感じられる。

また、道徳の教科化に対して現場が一丸になっていないという、苦しい現状もある。中央教育研究所の教科書研究会が平成26年10月に小中学校の1020名の教師を対象に行った「教師の意識調査」(5)の結果から、「道徳の教科化」に関する受け止めを示したグラフを以下、図1-4に示す。

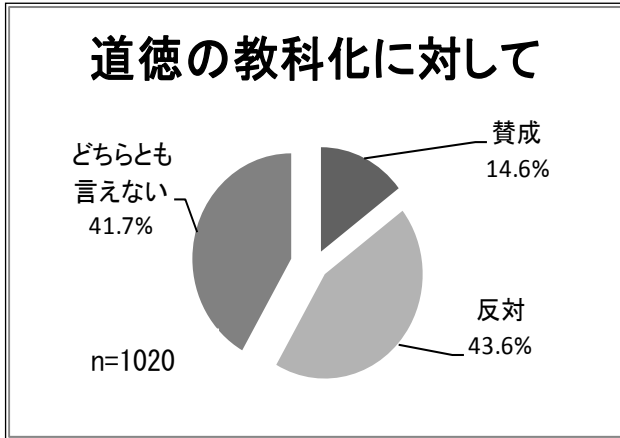


図1-4 道徳の教科化に対する賛成、反対の意識

ここでは道徳の教科化について、14.6%の賛成に対して、反対と考える教師が約3倍の43.6%という圧倒的な差が多いという結果になっている。この結果を受け止め、今回の教科化に向けて、道徳の意義をきちんと教師が実感し、周知する取組が必要であることがわかる。

## (2) 道徳の時間での課題

ではなぜこのような状況が生まれてしまうのだろうか。従前、道徳の時間は教科ではないため、教科書までは存在しなかった。よって、教えるべき内容項目が学習指導要領によって提示されているものの、その価値をどのように、どの教材を使って教えるのか、そしてその効果についての検証は、各校独自の判断に委ねられていたわけである。

このような場合、道徳の授業が活性化されているかは、運用の担当者である道徳係の力によって

大きく左右されることとなる。また、一定期間は活性化していた場合でも、力のある道徳係の教師が異動になった後、牽引役を失った多くの学校で、道徳教育に対する取組が衰退することとなる。

このように特定の教師の資質・能力に依存する形では、真の意味で学校に道徳の授業の活性化をもたらすことはできない。しかもこれからは道徳の教科化に際して、全ての教師が道徳の授業の当事者としての意識をもち、授業力を向上させなければならないのである。

しかしながら、多くの中学校では「校務多忙」のもと、教材選定が道徳係に一任されたり、道徳教材の確保自体がままならず、教材の分析・研究もなかなか進めることが困難な現状があったりしたのではないだろうか。しかも今までは、道徳の時間の評価を成績表に明記することは直結しなかったことから、日常業務の中でその優先順位が後退し、その結果、教材研究の不足による効果的な指導方法がわからないなど、授業の展開に根本的な支障をきたすような困りを抱えることになってはいなかっただろうか。そしてその困りがまた、授業での学びの成果を把握する障壁となり、多くの教師の道徳の時間への消極的な「困り」につながっているといえないだろうか。

そのような想定される「困り」による停滞の構造を図式化したのが、図1-5に示す「道徳を取り巻く「困り」の停滞の構造」である。

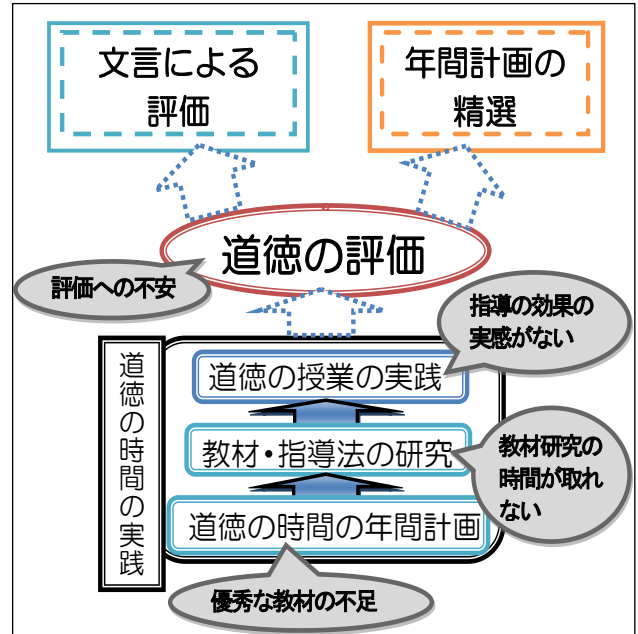


図1-5 道徳を取り巻く「困り」の停滞の構造

いままでよく取り上げられた困りは、道徳の時間の実践中の「教材・指導法の研究」にみられる「教材研究の時間がとれない」であるが、他にも



その遠因となる困りが散見する。年度初めに道徳計画が綿密に練られていない状況や、教材の研究不足からねらいに迫れなかった状況、そのことで、評価自体に自信をもって臨めない状況などが考えられる。そして、それら道徳の時間での困りは、相互に関係し合い、負の連鎖を発生させているように考える。

このような状況は文部科学省による「道徳教育推進状況調査結果」からも読み取れる。前回までの調査には含まれなかったが、平成24年度調査から「道徳教育の実施状況の課題」という調査項目で、「貴校において、道徳教育を実施する上での課題としてどのようなことが考えられますか」という質問が追加された。これをグラフ化したものを以下の図1-6に示す。

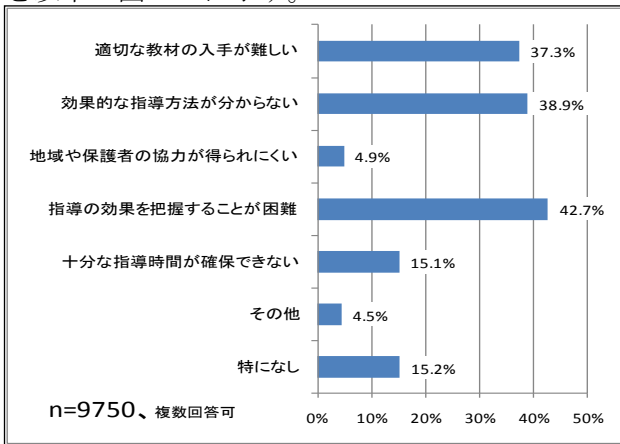


図1-6 貴校において、道徳教育を実施する上での課題としてどのようなことが考えられますか(6)

このグラフから道徳教育を実施する上で、ほぼ4割近くの教師が困っている項目は、三点存在することが確認できる。「適切な教材の入手が難しい」(37.3%)、「効果的な指導方法が分からない」(38.9%)、「指導の効果を把握することが困難」(42.7%)がそれである。そして、それは先ほど懸念された、学校現場で道徳の授業が十分に行われていない状況につながっていると考えられる。

しかも、これらの解決を図りながら、繁忙きわまる現場へ円滑に導入する場合、教師の道徳教育の指導力育成の過程をOJTの視点に立ち、日常の授業の実施と並行して行うシステムが求められる。道徳の授業をきちんと行いながら、教材研究・改善と授業力向上が果たされる。これからは、そのような取組が必要となってくる。

### (3) 求められている道徳の時間の評価

図1-6で示したように、道徳教育を実施する上

で、もっとも多くの教師が課題であると感じている項目は、「指導の効果を把握することが困難である」という困りである。そしてこれは今回の学習指導要領改正において、解決すべき課題としてとらえられているものでもある。つまり、いくら改正された中学校学習指導要領で新たに「指導成果を見据えた評価」を求めようにも、多くの教師が「指導の効果を把握することが困難である」と感じているのが現状なのである。効果を把握できていなければ、当然その先にある評価にもたどり着くことができない。ならば、評価につなげるためにも「指導の効果を把握できる手立て」の確立が急務であることがわかる。そこで、道徳の時間の評価について、現行の学習指導要領(平成20年度版)では以下のように記述されている。

生徒の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすように努める必要がある。ただし、道徳の時間に関しては数値などによる評価は行わないものとする。(7)

ここでは「数値などによる評価は行わない」と記され、評価を行うこと自体については否定していない。しかし、その文言について「数値などによる」という部分だけではなく、「道徳の時間では評価自体を行わない」とする解釈まで出てきた。岡本は道徳の評価について、次のような考えを主張した。

評価については、文章で記述するための記録欄を指導要録に設けるとした。評価の導入により、子ども一人ひとりの価値観や心情の良し悪しを規定することになる。子どもの思い・心情はたとえ記述式であったとしても一定の基準等によって評価できるものではない。思想・信条の自由や精神的な自由を保障する子どもの権利の観点からも、道徳教育に評価はなじまない。(8)

しかし本来、道徳の評価については行うことが規定されていたのであり、現行の「中学校学習指導要領 解説」の中でも「第2節 道徳性の理解と評価」の「1 評価の基本態度」にも以下のように明記されている。

生徒の道徳性については、道徳教育の目標や内容に照らして、どの程度成長したかを明らかにすることが大切である。そのためには指導前や指導後の生徒の実態の把握に努め、確かな生徒理解に基づく道徳性の評価を心掛ける必要がある。(9)

ここでは「確かな生徒理解に基づく道徳性の評価を心掛ける」とはっきり明記されている。やはり、正しく評価をすることを心掛けることは、生徒を正しく理解しようという姿勢を生み出すわけであるから、評価に対して積極的に取り組むべきことを明記したことは重要である。更に混乱を避けるため、新しく学習指導要領の解説では以下の文が書き加えられた。

これは、道徳科の評価を行わないとしているのではない。道徳科において養うべき道徳性は、極めて多様な児童生徒の人格の全体に関わるものであり、数値などによる評価を行うことは適切ではないことを特に明記したものである。(10)

このことによって、道徳の評価に対して、「行わなくてもよい」とする姿勢ではなく、その評価には単純化を避けるため数値を用いないが、多様な表現が可能である文言によって、評価を行うことが示されたわけである。

#### (4) 道徳の時間における二種類の評価

また評価の実施に当たって、ここでは二種類の評価が語られていることも把握する必要がある。いわゆる、道徳の授業で生徒自身がどのように変容したかを生徒に示す「学習状況の評価」と、道徳の授業が効果的に行われたかを検証し、教師が道徳の授業力を高める資料とする「指導の評価」である。道徳の評価に対する多くの批判的な意見は、この二種類の評価を混同することによって生じている。

この二種類の評価のうち、「指導の評価」についてはこれまでも積極的に取り上げられてきた。以下に示した記述は、現行の「中学校学習指導要領解説」の「指導の評価」について言及している部分であり、そこからは、評価の一つは教師がその日の道徳の授業がどうであったかという振り返りを示すという面が読み取れる。

道徳教育の評価についても、生徒自身による自己評価を生かして新たな目標への努力を支援するとともに、生徒の道徳的な良さや道徳的成長に対する共感的な理解に基づいて指導計画や指導方法を評価し、その結果を指導の改善に生かしていくことが求められる。(11)

今回の一部改正にもこの考えは引き継がれ、より踏み込んで記述が追加された。右上に示す部分は、上記の部分の前に付け加えられた、教師が自身の授業を評価することに言及した部分である。

それぞれの時間における指導のねらいとの関わりにおいて、生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法でとらえ、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。(12)

それに対し、生徒の道徳の時間の受け取りを評価する「生徒の学習状況の評価」については、これまで明確にその評価の形を伝えることはされてこなかった。なぜなら、第1節の(3)でも述べたとおり、道徳の授業を評価することは大変困難であるとされてきたからである。

## 第2節 学習指導要領一部改正が目指すもの

### (1) 道徳の評価が難しいとされた二つの点

#### ◆「道徳性」への受け止めの混乱がある点

道徳の時間の評価が困難とされたのは、現行の学習指導要領で「生徒の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすように努める必要がある」(13)と記述されたことが大きい。つまり現行の学習指導要領では「道徳性」という、その生徒の人間性自体ととれるものを対象としたことで、そこに教師が優劣などの評価を下すのではないかと疑念が生じて、道徳の時間の評価を行うことに困難が生じたのである。元来、「生徒の道徳性は人格の全体にかかわるもの」という認識があり、そのような生徒の「道徳性」を評価することは、その評価対象である生徒の人格を否定することにもつながりかねないとする考え方が存在する。田中が主張する、道徳に評価がなじまないとする意見を下の枠に示す。

道徳性は人格全体にかかわり、人間性そのものを規定するものであり、その上、内面的なものであるため把握が困難である。評価をすることで、人間としての価値を踏みするような錯覚さえ起こりうるのではないかと思われる。ましてや、様々な人や物事とかかわって一生をかけてはぐくんでいくものであるその道徳性の評価を、1時間の道徳の時間の中で行うことについては、慎重にならざるを得ない。(14)

だからこそ、今回の改正で、道徳の時間で評価するのは人間性に係る「道徳性」そのものではないと示す必要があった。そしてそのために、「学習状況」の文言が追加され、道徳の評価の対象が「その授業時間内での変化」についてであることを明確にされたのが次ページに示す部分である。

学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすように努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。(15)

※下線は筆者による

このように、継続的に把握する対象が、「道徳性」という判定するのが困難な対象から、より明確に判定できる「学習状況や道徳性に係る成長の様子」であることをはっきりと明記された。そのことによって、道徳の時間で評価を行う対象は「その生徒の根本の人間性」ではなく、「その道徳の授業時間内での変化」であることが意識されたわけである。

#### ◆従来の「教科での評価」を連想する点

次に、道徳の評価を困難にしているもう一つの点として、多くの人が道徳の授業の評価に、従来の「教科での評価」へ対するイメージを当てはめたことをあげてみたい。

従来の「教科での評価」とは、授業で教授した内容をペーパーテストで総括的に検査し、できていなかった部分を満点から減点して、その教科について、その生徒のもつ、優れている点、不足の点を判定し、その可否を提示するという側面をもっていた。

しかしながら、道徳教育は単なる知識を問うわけではなく、心という測りにくいものを問うものであり、そこへの評定として「不足である」と教師が判定した結果を、生徒が簡単に受容できるとは考えにくい。また、その判定者である教師が何を基準としてその生徒の道徳性を判断したのかなど、説明責任を果たすことも難しいであろう。ましてや、そのような齟齬を生み出しかねない評価が、その生徒の道徳性を成長させる作用を生み出すだろうか。

高中が出した声明にもそのような懸念が見て取れる。以下の枠内に示す。

このような評価方法は、「数値」による評価ではないとしても、結局は子どもの内心や人格そのものを「評価」の対象としている以上、自ずとそれに優劣をつけることになるであろう。(16)

しかし、従来の教科で見られた評価と、今回の特別の教科である道徳の時間での評価とでは、そのアプローチに大きな違いがある。教科の評価自体も「優劣」を判定する相対評価ではなくってきている中、上記の懸念はそのことを意識せず、

従来と同様に、道徳教育で下される評価を生徒の可否判定、道徳性の序列化と考えたことによって生じた混乱である。

もちろん、そのような評価の形は道徳教育に評価の視点を導入する際の本意ではなく、今回の一部改正でも、以下の二点に注意が払われた。

- ・他の生徒との比較による相対評価ではなく、生徒がいかにか成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと。
- ・他の生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必要があること。(17)

以上のことを念頭に置いたがゆえに、道徳教育は「特別の教科」という位置付けにされたのであり、評価に対して配慮と工夫がなされていることがうかがえる。目指したものは「常に生徒の立場に立って生徒を受容し尊重する共感的かつ確かな生徒理解に基づく道徳性の評価」(18)なのである。

#### (2) 多様な価値観・議論する道徳

次は具体的に、学習指導要領の一部改訂のねらいについて、告示の際に下村前文部科学大臣が行った会見内容を、以下の枠内に示して探してみる。

今回の道徳の特別教科化は、子供たちが、答えが一つでない問題に向き合い、『考え、議論する道徳』に取り組む中で、自立した人間としてよりよく生きようとする意志や能力を育むことを目的としており、約60年に及ぶ道徳教育の大きな転換だと考えております(中略)これからの多様化の社会の中で、道徳の教材を通じて、子供たちがアクティブラーニング、議論をしながら正義というのは必ずしも一つの見方だけが正しいわけではなく、いろいろな角度から見たときに、いろいろな考え方があるということを学校の道徳の時間の中で、子供たちが積極的に参加する、議論することによって、(中略)事件を減少させていくということにつながっていくことを、是非期待したい。(19)

つまり、今回の一部改正のねらいでは「多様な価値観を踏まえた道徳」と「考え、議論する道徳」という指針が示された。現実世界での様々な課題に対応していくために、特別の教科である道徳では、人間としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を前提にして、生徒に広い視野から多面的・多角的思考を促すことを行うことが推奨されたわけである。

従来の道徳でもモラルジレンマ教材や複数の内容項目を取り扱った教材は存在したが、主な教材



は価値の序列化や混乱を避けるために単一の内容項目を考えさせることが望ましいとされてきた。しかし、今回の改正ではそこから一步踏み込み、より現実世界での問題解決能力を見据えた道徳的実践力を目指したといえよう。物語の読み取りから現実にある問題の解決能力の育みへと試行した結果といえる。そのことが顕著に表れたのが、モラルジレンマ教材を念頭に置いたと思われる、今回一部改正された「新学習指導要領解説」の以下の部分である。

時には複数の道徳的価値が対立する場面にも直面する。その際、生徒は、時と場合、場所などに応じて、複数の道徳的価値の中から、どの価値を優先するのかの判断を迫られることになる。その際の心の葛藤や揺れ、また選択した結果などから、道徳的諸価値への理解が始まることもある。このようなことを通して、道徳的諸価値が人間としてのよさを表すものであることに気付き、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念に根ざした自己理解や他者理解、人間理解、自然理解へとつながっていくようにすることが求められる。(20)

しかしまた、このことは対立する二つ以上の内容項目について、生徒がそれぞれにどのように価値理解・深化が進んだかを、外部から見取ること・評価することは果たして可能なのかという複雑さも生じさせている。

### (3) 誰が、どのように評価すべきか

ではそのように複雑化した道徳の時間の評価を、教師はどのようにとらえ、実際に行うべきであろうか。それについて筆者は、まず初期の評価者を教師ではなく、生徒に設定するべきであると考える。なぜなら、道徳的理解がその生徒自身の内面的理解を問うものであるならば、その生徒自身の自己理解の評価を、判断の出発点にするべきととらえるからである。これは「新学習指導要領一部改正」の中で、道徳の評価が「個人内の成長の過程を重視すべき」「個人内評価として行う」(21)と記述されたことから有効であると考えられる。つまり生徒の道徳性を、他者との比較や相対化によって序列や優劣の評価をするのではなく、その生徒一人一人が、明確な観点をもって自らの道徳的学びをどれだけ深化できたかを振り返り、生徒個々の道徳的成長を把握・促進する評価を目指すべきと考える。

田沼は道徳の時間の評価の視点として、次の学びへの発展的視野を含んだアセスメント評価を、

以下の枠内のように提唱した。

道徳教育や道徳の授業での評価は評価者（教師）が子どもの道徳的学びについて外部からラベリングしたり、価値づけしたりするようなエバリュエーション（evaluation）評価ではなく、子どもの学びを次の教育活動へ発展させるための情報収集としての学び診断的な観点で論じられるアセスメント（assessment）評価でなければならないのである。(22)

自発的で内発的学びを重視する道徳教育において、外部からのラベリングから評価を始めることは効果的でないばかりか、その意義を阻害することにもなりかねない。田沼は道徳の時間の評価を、以下の枠内のようにその生徒自身の内発的動機の強化をねらいとすることと唱えた。

子どもの道徳的学びを評価するという活動は、自らの生き方の善さ、人格的成長を子ども自身が自覚し、更に高まろうとする内発的動機を強化することに他ならない。なぜなら、子どもの道徳的学び評価の意味はあくまでも一個人内のプライベートな事柄に終始するからである。そこには他者との比較も、平均化された集団的特質理解も重要な意味をもたない。(23)

そしてそのような新しい観点を評価するのに示されたのは「パフォーマンス評価」と「ポートフォリオ評価」である。「パフォーマンス評価」とは学習活動の中での知識やスキルを使いこなす（活用する）ことを求めるような評価方法であり、「ポートフォリオ評価」とは、できた項目を積み重ねていくことによる加点形式の評価方法である。平成26年10月に中央教育審議会が出した「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」の中に「評価に当たっての基本的な考え方」として、以下のように記述された。

道徳性の評価に当たっては、指導のねらいや内容に照らし、児童生徒の学習状況を把握するために、児童生徒の作文やノート、質問紙、発言や行動の観察、面接など、様々な方法で資料等を収集することになる。その上で、例えば、指導のねらいに即した観点による評価、学習活動における表現や態度などの観察による評価（「パフォーマンス評価」など）、学習の過程や成果などの記録の積み上げによる評価（「ポートフォリオ評価」など）のほか、児童生徒の自己評価など多種多様な方法の中から適切な方法を用いて評価を行い、課題を明確にして指導の充実を図ることが望まれる。(24)

ここでは道徳の学習の評価をするに当たって、根拠となるべき作成物に教師がきちんと当たった上で評価をするべきと示されているが、評価を行う対象に、作文やノートに加えて、「児童生徒の自己評価」の例が挙げられていることも注視するべきであろう。

道徳教育のもつ「児童生徒の良さを引き出し、評価する」というそのねらいからも、この形式は有効であると考えられる。なぜなら道徳の時間の評価とは、画一的な基準が存在するわけではなく、他者との比較によってランク付けされるものであってはならないからだ。

#### (4) 自己評価に生かす尺度による測定

道徳の評価について、はたして生徒が納得する評価が出せるのか、という懸念も存在する。生徒の心の内面に関して、教師側のよほどの理解がなければ、納得できる評価を出すことは困難であろう。特にそれが教師側の主観のみに頼ったものであれば、評価される側に納得は生まれず、あまつさえ評価者である教師に対する不信が生じる事態にもなりかねない。生徒の豊かな心を育むための道徳教育が、生徒と教師間の軋轢を生み、相互不信につながるのでは、互いに心が疲弊する結果となり、本末転倒なのである。その危惧について、田沼は以下のように警鐘を鳴らしている。

道徳の評価で大切なことは、子どもの納得である。だから、自己評価や子ども同士の相互評価が大切なのである。そのためには、子どもが自己評価するための観点が明確になっていなければいけない。子どもの道徳的内面を教師が主観のみで指導要録や通信表に評価したとしても、その当事者である子どもや保護者はそのまま素直に受け取れないに違いない。たとえ肯定的に評価してあったとしても、それが教師の主観に基づくものであるなら、学習当事者である子どもは納得しないだろうし、不信感を増幅させることすらあり得るだろう。(25)

また、道徳教育の目標が、道徳的な心情、理解、判断力、実践意欲と態度等の道徳性を養うことであることを考えれば、道徳の時間においてのその評価は、上記を踏まえた、「道徳的心情は豊かになったか」「道徳的価値が目指すものを理解できたか」「道徳的価値の自覚を深めることができたか」「道徳的判断力は培われたか」「道徳的実践意欲と態度は養えたか」などの振り返りによってその度合いが測れるようにすればよい。そしてそ

の記録を毎時間、ポートフォリオとして蓄積していくのである。

そうして蓄積されたポートフォリオを評価していくわけであるが、その際に本人による記述から道徳性の成長を探ると同時に、深化の度合いを尺度によって自己評価させることも重要である。以下の枠に、西岡が示したルーブリックのポートフォリオ評価法を紹介する。

ルーブリックとは、評価基準の記述形式の一つを指す用語です。いわゆる「客観テスト」では○か×かで採点することができます。しかし、自由記述問題やパフォーマンス課題では、どの程度上手に問題に答えたり課題をこなしたりしたか、成功の度合いには幅があります。そこで、成功の度合いを「5, 4, 3, 2, 1」の点数や「A, B, C」の記号などの尺度で示しつつ、それぞれの点数・記号がどのような上手さを表しているのかを説明する採点指針が必要になります。(中略)表形式の採点指針のことを、ルーブリックと呼びます。(26)

このルーブリックの思想を生徒の自己評価に応用し、生徒自身が自己の道徳性の成長を測定することを考える。その際、あくまで生徒の度合いを尺度によって評価するのは生徒自身であり、教師による外部からの尺度評価は行わないことを堅持する。第1節の(3)で紹介したように「数値などによる評価は行わない」という大原則に則るからである。

心情を度合いによって尺度化するねらいは、記述だけではその生徒の文章力により差異が生じる懸念とともに、本人の認識があやふやである部分を「究極の具体化」である尺度を考えさせることによって、明確化を図ろうという意図を考える。記述で表しきれない心情や深化の度合いを尺度化によって逆に表せるのではないかと期待するからである。また、今回の一部改正の際にも、発達障害等のある児童生徒に対する道徳科の指導についての取り扱いが議論されたが、書くことが苦手な生徒にとっても、尺度によって自らの学びを表現できる工夫は有効であると考えられる。

そして、それらを踏まえた上で、文章による記述方式を併用することも重要である。やはり文章記述は細やかな機微を表現することでの優位性が存在しているので、互いの利点で補完し合うことで、より細やかな評価につながると考えられる。

そうすることで毎週の生徒の成長とともに、生徒の年間を通しての道徳性の成長、授業ごとの変

化などが説得力をもって教師が評価できるようになると予想される。

- (1) 文部科学省「道徳教育実施状況調査（平成 24 年度実施）」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/01/04/1282847\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/01/04/1282847_1.pdf)  
2016.3.4 p.3
- (2) 東京学芸大学「道徳教育に関する小・中学校の教師を対象とした調査-道徳の時間への取組を中心として-結果報告書」  
[http://www.u-gakugei.ac.jp/~kokoro/databank/data/report\\_t\\_2012houkokuALL.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~kokoro/databank/data/report_t_2012houkokuALL.pdf) 2016.3.4 p.23
- (3) 前掲(2) p.22
- (4) 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」  
[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1\\_1.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf) 2016.3.4 p.1
- (5) 中央教育研究所「研究報告 No.84「教育改革に関する教師の意識調査」—小学校・中学校を対象に—」  
<http://www.chu-ken.jp/pdf/kanko84.pdf> 2016.3.4 p.168
- (6) 前掲(1) p.10
- (7) 文部科学省「中学校学習指導要領」東山書房 2008.6 p.115
- (8) 岡本泰良「中教審『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』に対する書記長談話」日本教職員組合  
<http://www.jtu-net.or.jp/2014/10/post-503.html>  
2016.3.4
- (9) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」（平成 20 年度版）日本文教出版 2008.9 p.131
- (10) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」（平成 26 年度版）2015.7 p.107
- (11) 前掲(9) p.129
- (12) 前掲(10) p.108
- (13) 前掲(7) p.115
- (14) 田中尚美「No.498 小学校における心に響く道徳の時間の展開Ⅱ-道徳的な成長を見取るための評価の在り方-」『平成 16 年度研究紀要 vol.2』京都市立永松記念教育センター 2005.3 p.49
- (15) 文部科学省「中学校学習指導要領」（平成 27 年 3 月）  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf)  
2016.3.4 p.104
- (16) 高中正彦「道徳『教科化』に関する中教審答申を受けての会長声明」東京弁護士会  
<http://www.toben.or.jp/message/seimei/post-378.html>  
2016.3.4
- (17) 前掲(10) p.109
- (18) 前掲(10) p.108
- (19) 文部科学省「下村博文文部科学大臣記者会見録」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/detail/1356138.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1356138.htm) 2016.3.4

- (20) 前掲(10) p.14
- (21) 前掲(10) p.10
- (22) 田沼茂樹「教科化で『道徳教育の評価』をどう考えればよいか 道徳教育評価と道徳の授業評価の観点を明確にした指導を心がけることの大切さ」『道徳教育 2015 年 2 月号』明治図書 2015.2 p.4
- (23) 前掲(22) p.6
- (24) 中央教育審議会『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)  
2016.3.4 p.16
- (25) 前掲(22) p.6
- (26) 西岡加名恵「教科と総合に生かすポートフォリオ評価法」図書文化社 2003.6.20 p.182

## 第 2 章 「生徒による自己評価」を活用した運用システムの考案

### 第 1 節 評価が生み出す好循環（スパイラル）

#### （1）PDCA で見える二種類の評価

第 1 章の第 1 節（4）でも述べたが、道徳での評価には大きく分けて二種類の評価が存在する。道徳の授業で生徒自身がどのように変容したかを生徒に示す「学習状況の評価」と、道徳の授業が効果的に行われたかを検証し、教師が道徳の授業力を高める資料とする「指導の評価」である。

ただし、この二種類の評価は別物として存在するのではなく、互いに密接に関連し合い、表裏一体のものとして考えるべきである。なぜなら、生徒の学習状況の正確な把握と評価なくして、効果的な指導の検証と改善は見込まず、明確な観点やねらいなくして、適切な評価もないからである。

観点とは、「意図をもって指導方法の計画を立て、学習指導過程で期待する生徒の学習を具体的な姿で表したもの」である。よって、観点をもって行うとは、道徳の授業を通して、教師がどのように生徒たちに道徳的価値を習得させ、顕在化させるかの「ねらい」を具体的に描くことができるかということになる。

つまり、教師は「生徒の学習状況を通して自らの指導を評価し、その評価を授業の中でさらなる指導に生かす」という継続性・連続性の意識をも

って評価に当たることが肝要なのである。

他教科と同じく、いわゆる学習指導過程における指導と評価の一体化には、生徒の学習状況の把握と評価が不可欠である。そこで今回の研究では、道徳の評価に活用するものとして、生徒による自己評価に、記述での振り返りと、学習深化を尺度で表す度合いでの振り返りの二つの方法を考えた。それに加え、PDCAのサイクルを利用した道徳の時間の運用システムを考案し、その二つの方法を今後の道徳の時間の評価や指導に反映させることも計画した。

システムとセットで考案した理由は、たとえ、どれほど優れた提案でも、単発での取組は継続することが難しいが、システムとして組み込まれるとサイクルが生まれ、好循環が発生すればその運用を継続できると考えたからである。以下に示す図2-1がPDCAのサイクルに道徳教育におけるシステムを当てはめて図式化したものである。

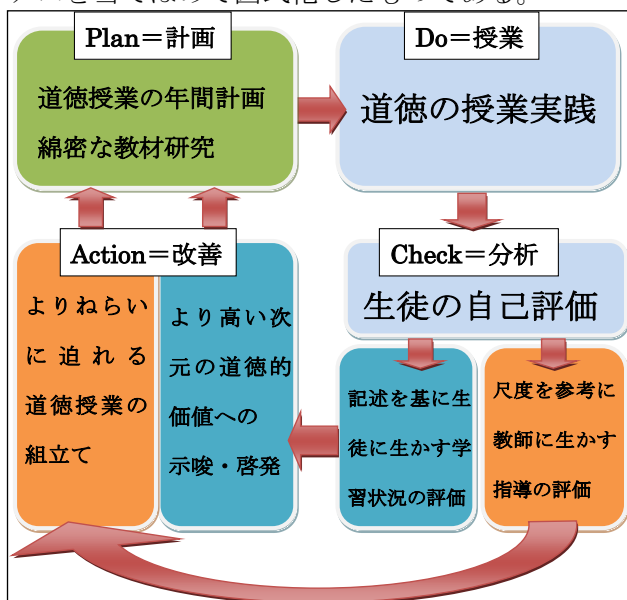


図 2-1 自己評価を活用した二種類の評価の相関

## (2) 評価を軸とした道徳の年間の流れ

年間の流れを時間軸に沿って説明すると、最初に生徒の道徳性発達段階の分析を行い、現状の把握を行う。把握の手立てについては、教師間での協議や生徒指導に関連するアンケートを利用するなどが考えられる。そしてそこで立てた仮説をもとに、年間の道徳の内容項目の中で、重点項目として重複で取り扱う内容項目を決定する。

例えば、年間 35 時間ある道徳の授業のうち、道徳の内容項目 22 項目の全て当てはめることを必須としても 22 時間の授業分である。よって、その学年で「公正公平、社会正義 C(11)」の項目の理

解が弱い、もしくは、更に理解を深めさせたいと考えた場合、その項目を必須分を除いた 13 時間のうちに配当し、年間指導計画に反映させていく。

そうすることで、道徳の授業を行ったあと、生徒たちが学んだ内容項目から、どのように成長し、変容することを目指すのかを、教師がより意識するようになる。その観点をもつことで、指導と評価の一体化が実現することになっていく。

生徒がどのように学びを深めたかを分析し、生徒の到達度を測ることが評価である。その評価の軸となるものとして、今回は生徒の自己評価を設定することは先に述べた。特別の教科である道徳の評価の根元は、個人内評価であり、よって生徒自身の心に聴くことが最善であると考えられる。そして、生徒の自己評価は、間接的に教師の授業達成度の振り返りにつながり、そこからの教材・指導方法の検証が行われるようになる。

年間の道徳の授業への取組の中で、そのような検証が繰り返され、その繰り返しがさらなる良質な授業への改善につながるという循環が生まれていく。循環させることで、より高次のレベルの道徳の授業の提供が可能になるわけである。もはやその形は、同じところをぐるぐる回る「サイクル」という呼び方では適さないかもしれない。サイクルを一周した段階では、かつての出発点よりも一段階ステップアップした上位に到達して、まるで螺旋のように高みへ高みへと上方修正される「スパイラル」という呼び方が適切であろう。より良質なシステムの補完とさらなる改善への提案を繰り返すことで、更に高い質の道徳の授業へと向上していくわけである。

図 2-1 に時間経過を加味し、向上へのスパイラルとしたものを以下の図 2-2 として示す。

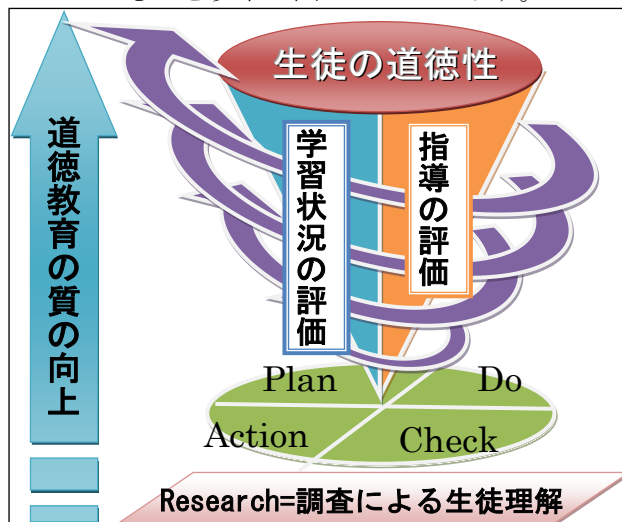


図 2-2 R-PDCA サイクルの評価のスパイラル構造

教師が質の高い道徳の授業を維持するためには、その道徳の授業のねらいの達成度という具体的な指針が必要である。その判断の軸に生徒の自己評価を据え、更にこれら道徳の授業の評価について蓄積を行うことも重要である。その蓄積が学校としての取組や教師自らのよりよい指導方法への学び、更には年間指導計画の改善などにつなげていくシステムを構築するのである。そこから生まれるプラスのフィードバックがよいスパイラルを発生させるわけである。

このような好循環のスパイラルの末にたどり着くのが「文言による評価」を意識した計画的な生徒理解の深めである。これは今回の学習指導要領一部改正の最大のポイントと考えられる。3 ページに示した図 1-5「道徳を取り巻く「困り」の停滞の構造」に対して、「生徒による自己評価」を中心に据えることによって改善された構造図を以下の図 2-3 に示す。

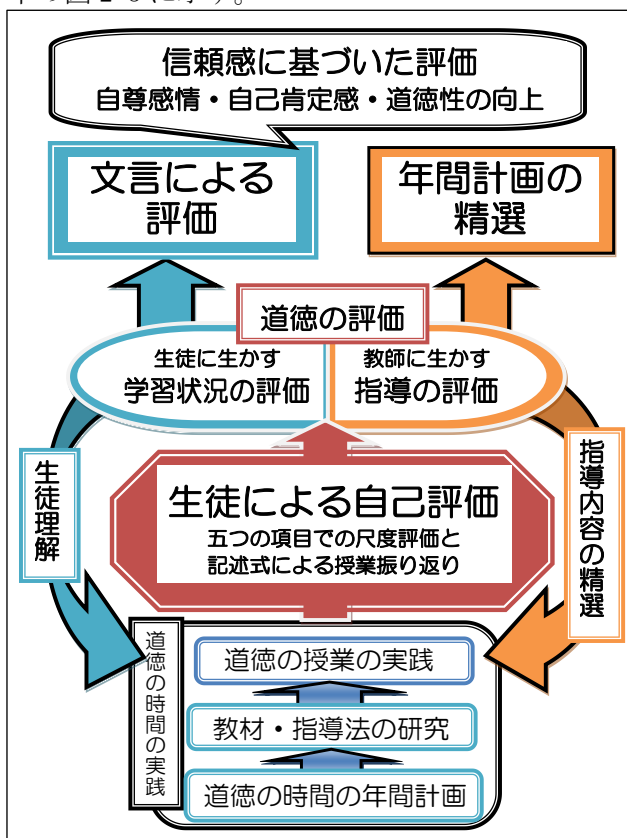


図 2-3 自己評価から生じる好循環とその構造図

まずはここまで述べてきたように、生徒の道徳の授業に対する自己評価を活用したシステムを実現させる。その上で、毎週の道徳の授業での個々の生徒の受け止めを記録し、振り返りを行う。そして最終的には、学期末や年度末に生徒自身の成長の自覚を汲み取った「文言による評価」を実現させるシステムを構築する。そうすることで、最

終的に評価者（教師）も被評価者（生徒）も納得し、今後の学習意欲を向上させる評価が実現できると考える。これはとても重要なポイントで、道徳の評価は、生徒と教師が共に納得し、次の励みになるものであるべきなのである。

また、長期的な視点としては生徒による自己評価をその道徳教材を測る尺度として活用し、道徳の次年度の年間計画の見直しに役立てられる。結果、道徳の授業を単発的な授業ではなく、継続的な授業としてとらえ、道徳性の発達段階に応じた授業形態に教材を練り直すことにも活用できる。

## 第 2 節 自己評価活用プログラムの開発

### (1) 自己評価で用いる二つの手立て

学習指導過程に関する評価の資料となるものは、生徒の学習状況である。したがって、生徒の学習状況の把握が適切に行われることが重要であり、その把握に当たっては様々な手立てが考えられる。だが、見取るべき「道徳的心情」「道徳的判断力」「道徳的实践意欲と態度」が内面的資質である以上、そこに迫るには生徒自身の自己評価を活用することが有効であると考えられる。

他の様々な教科と違い、特別の教科である道徳は、生徒自身が学習を振り返り、自分の変容を自覚し、自らの道徳性の成長を認めることを目指すという特質をもっている。そのことを踏まえて、ワークシートの記述や自己分析による評価に生徒自身が指導のねらいに即した道徳性の成長を自覚できる仕掛けを行い、それらの学習の過程や成果などの記録の積み上げによるポートフォリオ評価を実施する。

### (2) 記述と尺度で迫る生徒の自己評価

生徒の成長を見取る形態の一つとして、従来から記述の手立てをとるのは、より細やかな心情、認識の拡大を生徒が表現できるようにというねらいである。生徒が自身の道徳性と向き合って手に入れた学びは多様であり、それを正確に拾い上げるには記述形式が有効であろう。生徒の道徳性は、一人一人、様々に変容し成長していくものであり、またその生育歴や家庭環境など、決して一律ではない。道徳の授業での指導において、教師は生徒個々の成長状況や背景の把握を心掛け、配慮を要する生徒に適切に対応することが求められる。

具体的には、生徒は道徳の授業の中でその取り扱った内容項目について、生徒自身が自らに問い



直し、その新たに発見・内在したものを深化した道徳性について記述する。生徒はその自らの経験や生育歴、価値の序列などによって多様な判断を行い、また今後自分がどのように実践していくかなどを具体的に思考することによって、道徳的実践力を高めていく。

教師は授業の中での生徒への発問が、指導の意図に基づいて的確になされていたかをワークシートの生徒の記述などから読み取り、検証・改善を図る。また、発問は一方向、また一往復で終わることなく、適切な展開の中で発問に対する生徒の反応を生かし、更に展開させることで内容項目の理解を深める手立てを行っていたかを省察する。

そしてそれと併用して、その授業での道徳性の変化の度合いを尺度評価によって分析する手立ても有効であると考え。やはり、記述式では、その生徒の文章力によって評価が左右される部分も否めないからである。しかし、自らの道徳性の成長を明確に言語化できていないからといって、その生徒の道徳的成長が生じていないわけではない場合も当然ながら存在する。ならば、全ての生徒の変化の自覚を把握するには、有効と考えるものに関しては、様々な手段を講ずるべきであろう。重要なのは一つの形態に固執せず、あらゆる手立てを講じて、生徒自身の心に迫る試みを行うという姿勢が必要なのである。

### (3) 尺度による度合い分析、五つの項目

その授業での自らの道徳性の変化の度合いを、尺度評価によって生徒が分析する際、学習効果を測るべきポイントは四点ある。その四点に「道徳教材の出来を探る」一点を加えた五つの項目が、自己評価の度合い分析の項目となる。

まず一点目が、授業が生徒の「道徳的心情を揺さぶり、深められるものであったかどうか」という点である。「道徳的心情」とは「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」(27)とある。多くの生徒は心身の成長に従い、自らの道徳的価値判断を表明することに消極的になる。ただし、それは道徳的心情が弱まったわけではなく、現実での道徳的価値基準が様々な存在するための混乱が原因である。しかし、道徳性の基準となるべきは道徳的心情であることには疑いはなく、その成長の自覚に迫ることは重要である。よってその心情の感受性がどれほどの度合いであったかを「共感・感動することがあったか」という項目によって迫る。

二点目は「ねらいとする道徳的価値についての理解を深められているかどうか」という点であり、生徒一人一人が道徳的価値と向き合う中で、その価値について知識を得たり、他者との磨き合いによって修正したりすることができたかを見取る。いわゆる「道徳的価値理解」である。この度合いについては「深く考えることができたか」という項目によって迫ることとする。

三点目としては、授業が生徒の「自己を見つめ人間としての生き方についての考えを深めているかどうか」という点であり、学んだ道徳的価値を自分とのかかわりでとらえ、更に自己理解を深めることができたかを測る。これを「道徳的価値の主體的把握」という。この度合いについては「自分のこれからの考え方に影響はあったか」という項目によって迫る。

更に四点目が、道徳的価値を自分なりに発展させ、今後の考えや行動に深い実践力を加えられるよう、思いや課題を培うことを測る。これが「道徳的価値実現への意欲の喚起」となる。この度合いについては「考えたことを大切にしていこうと思えたか」という項目によって迫ることとする。

最後に五点目として、道徳教材の出来を探るために「教材・資料は心に響いたか」という項目での尺度評価を行い、教材の迫り方や取り扱いが適切であったかを振り返る材料とする。

以上の五つの項目を五段階で判断してマークする尺度と、記述による振り返りの欄を設定したワークシートを以下に図2-4として示す。

発問④ 今回の授業を終えて。	とても	←	ふつう	→	ぜんぜん
① 共感・感動することがあったか	5	4	3	2	1
② 深く考えることができたか	5	4	3	2	1
③ 自分のこれからの考え方に影響はあったか	5	4	3	2	1
④ 考えたことを大切にしていこうと思えたか	5	4	3	2	1
⑤ 教材資料は心に響いたか	5	4	3	2	1
今日の授業で( )について考えたことを書きましよう。					
2年( )組( )番( )					

図2-4 尺度の度合い分析のワークシート

このように五つの項目について「5」（とても）～「1」（ぜんぜん）の尺度による度合い分析を行い、その生徒自身が道徳の授業でどれだけ豊かな学びができたかの指針とする。

### (4) 度合い分析の意義

生徒は自分がもつ尺度で自分を測り、自分自身の心にどれだけ響いたかという視点でもその授業を振り返る。あくまでその測る基準はその生徒自



身の個人内評価であるため、他の生徒との相対化はできず、ここで出た結果をそのまま道徳性の数値評価には結びつけることは適切でない。

数値は非常に具体的ではあるが、その事項は単純化され、その評価の根拠となる考えまでは示されていない。しかしながら、道徳では「なぜそう考えたのか」を深めることこそが最重要事項であり、注視すべきポイントだと考える。

数値を単独で扱うべきでないのは、これらの自己評価が「個人内評価」であるという点でもある。生徒の実感に由来した道徳的ねらいへの到達度は、その生徒の意識の高さによって変動する。尺度として「2」を付けたからといって、その個人の道徳性が低いわけではない。そこではその学びにおける自己の到達点を、高く設定したがゆえの「2」である可能性があり、その尺度の意図を、記述による振り返りについて検証することで、正しい評価の材料として補完できるわけである。

一例を挙げると、「共感・感動をしましたか」の項目で「2」を付けた生徒がいたとしても、それは「自分の中でそう行動することは当たり前と感じたから」なのか、「その行動をとったことで、違う登場人物の誰かはどう受け止めたかがより気になったから」なのか、それとも「全くその行動をとった理由に共感できないから」なのかには大きな違いがあり、そこを踏まえない限り、正しい評価とはいえないのである。

逆もまた然りであり、記述による振り返りで焦点化した生徒について、その生徒の受け止めや満足度が尺度ではどの程度だと判断していたのか、検証することは可能であろう。互いの利点を持ち寄って補完することが、それぞれの評価を生かすことに繋がる。よって、個々の生徒が出した道徳的成長の尺度は、あくまでその生徒の時系列に沿っての変化での把握や内容項目によっては有効であるが、他の生徒との比較には決して使用すべきではない。

今一度、尺度による評価を取り扱う際に必ず注意すべきことを以下の枠内にまとめておく。

**尺度による評価で注意すべきこと**

- ・生徒が出した尺度の数値を単独で絶対視するべきではないということ
- ・尺度の評価は記述による振り返りと合わせて判断すること
- ・生徒が出した尺度の数値は「個人内評価」として、他者との優劣などには使用できないこと

しかしそれでもなお、生徒が自分の到達度を自己評価して尺度化することには大きな利点が存在する。尺度化は、生徒の心の響きに「具体性・客観性」をもたせることに非常に有効で、価値の自覚化に大きく貢献すると予想される。

特にこの取組の中で重要なポイントは、生徒が行った尺度による自己評価を、毎回コンピュータで記録し、データとして管理・活用することである。今までも生徒に尺度での振り返りを試みた取組は散見されたものの、それを、一年間を通しての学びとして関連付ける取組はあまり見られなかった。しかしながら継続的な学びの達成度の把握からは、生徒の時系列に沿っての変化や内容項目によっては受け止めの違い、教材自体のもつ力の比較やクラスの傾向など、一覧となった表の中から読み取れるようになり、その効果については副次的なものを含め、非常に高いものがある。

具体的には、授業が終われば、ワークシートを回収し、そこに尺度化して示された各生徒の自己評価を、学年ごとに表計算のファイルに入力していく。教材の情報として教材名の入力はもちろん当然であるが、今後の教材活用の重要な情報となるので、実施日はいつか、内容項目はどの項目か、教材、資料の形態は読み物やビデオ教材などの中のどれであったかなどの情報も記録していく。尺度の入力自体の手間は簡単なもので、名列順に並んでいけば、一クラス5分ほどで入力ができる。

尺度の五項目は五段階で評価されており、それが各生徒の評価した規準となる。それを表計算ソフトに入力すれば、平均値が算出され、クラスごとの各項目の評価点、合計点がわかるようになる。

12 ページの図 2-4 で示したワークシートによる、生徒の振り返りの尺度を継続記録した分析表モデル図 2-5 を以下に示す（質問項目は簡素化）。

組	生徒番号	生徒氏名	4月1日					4月8日						
			1-(1) 筋度ある生活					1-(2) 強い意志						
			教材・資料形態		読み物			映像資料		教材②				
教材名		共感・感動	深く考える	これからの影響	考えを大切に	教材・資料	クラス平均	共感・感動	深く考える	これからの影響	考えを大切に	教材・資料	クラス平均	
2	1	A	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3.50
	2		5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	
	3		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	4		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	5		3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	
	6		3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
	7		2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	
	8		2	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	
	9		1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
	10		1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	
	1組平均		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	
	2組平均		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	3組平均		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	4組平均		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	学年平均		3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	3.92	

図 2-5 尺度分析の継続記録分析表（モデル）

中でも特に自己評価の継続記録によって読み取れるものを以下の枠内にまとめ、順に論じたい。

#### 度合い分析の継続記録から読み取れるもの

- ・授業ごとの生徒一人一人の受け止めと変遷
- ・クラス単位での授業の受け止め
- ・クラスごとの傾向の把握
- ・その道徳教材の評価参考点
- ・道徳の授業の年間計画の改善点
- ・その道徳の授業設計の改善点

まず見えてくるのが、その道徳の授業での生徒たちの受け止め（図 2-5 の A）である。その授業がその生徒にとってどうであったが、学びに役立ったかを見る、最も基本の数値になる。

またこの表では入力した数値によって自動でセルが着色されるように設定した。「5」を大きな効果ありの安全圏として青色、「4」を道徳の授業によって何らかの効果は必ず出る、という基準地としての判断で無色、「3」はあまり可否の影響がないとして注意喚起の黄色、「2」と「1」に関しては効果を与えられなかったとして、「2」をピンク、「1」に警告色の赤色を着色した。このように着色することで、一目見て視覚的にその日の道徳の成果がわかるようになった。また、年間を通してその生徒の変化したポイントや注目点が見つけ出しやすくなった。

このように、行った作業の反応がすぐに示されることは重要である。例えば、授業者は入力しながらすぐに「この生徒はあまり授業のねらいの受け止めが出来なかったと感じている。何らかの要因はなかっただろうか」など迅速な生徒理解やカウンセリングの検討に着手できるのである。

また横軸に目を転ずると、長いスパンでの生徒の変化を見取る（図 2-5 の B）ことにもつながることがわかる。「度合い分析」を継続的に取り組み、毎回の尺度の入力・分析をすることで得られる効果として、その生徒の道徳性の長期的な変遷の把握や、大きく道徳性が向上した道徳の時間はいつだったのかという把握も期待される。少なくとも、一年間の記録を見直すことによって、その生徒の道徳的学びが高まった授業のピックアップが可能であり、年間を振り返っての評価にもつながりやすくなると考えられる。

次に見えてくるのが、クラス単位での縦軸でのまとまりを集計したもので、その日の道徳の授業に対してのクラスでの受け止め（図 2-5 の C）となる。そのクラスの受け止めの集計を出すことに

よって、その日、その教室で行われた道徳の授業が効果的であったか、クラスとして道徳的価値の学びが成功したのかを授業者は見取ることができる。ただし、このクラスの達成度の取扱いには注意が必要で、決してその授業を実施した教師の力量の判定などに使うべきではない。なぜなら、この尺度はクラスの傾向によって上下し、授業者の優劣を判定する資料としては不適切だからである。しかしながら前述のように、クラスの傾向を把握する資料としては非常に有効である。

つまり、そのクラス達成度である図 2-5 の C を更に縦軸で比較すると、クラスごとの傾向の把握として活用できる。そのクラスがどのような内容項目に対して意識が高く、またどの項目の受け止めが深まらなかったのか。それらのクラスの傾向を他クラスとの比較で見えてくると予想される。

また、これは例えば図の 2-5 の D のように横軸を比較することで教材提供の成否を見取ることも可能になると思われる。つまり、全てのクラスの点を集計し、平均として出したものをその教材の最終の評価参考点（図 2-5 の D）として活用するのである。例えば、生徒からの自己評価として平均値が低いものは、その時期の道徳的学びに適しているとはいえず、次年度の年間計画では授業設計の再検討や教材の差し替えなども含めた改善の対象となり、毎年、道徳の年間計画がよりよい状態に保たれる原動力となるわけである。

例えば、「新たな発見はあったか」の平均値が低く、「教材資料は心に響いたか」が高い場合は実施する時期が適当でなかったとも思われる。その場合は実施時期の検討がなされ、より適した時期に教材を使用することとなる。また「考えるところがあったか」や「共感・感動するところがあったか」の平均値が低く、「教材資料」の評価項目が高い場合は、ワークシートの中心発問などの迫り方などが不十分だったと思われ、授業プランの見直しが必要となる。

また教師にとっても、その授業評価の把握は高い仕事水準へのモチベーションにつながることは確かである。生徒の自己評価の継続記録をすることで、「自分の研究・提示した教材・資料に対する受け止めが高い評価だった、良かった」「自分のクラスの自己評価から読み取れる受け止めが隣のクラスより低かった」など、道徳の授業の出来などに関わる会話が職員室で活発に行われるようになり、次の道徳の指導をがんばろうという、意欲向上の役割も果たすと予想される。

「尺度で表す評価」と聞くと一見無機質で、冷たいように感じることもあるが、数値の目標ができることで、具体的な指針が生まれ、教師自身のモチベーションの維持が図れると考える。

### (5) 持ち回り道徳の取組と活用

自己評価を活用する例として、「持ち回り道徳」との連携について紹介する。まず、「持ち回り道徳」は、「ローテーション道徳」とも称され、教師の道徳の授業の指導力向上と不足がちである道徳の教材確保という二点の解消をねらって、様々な中学校で導入されている。利点は多く、道徳の授業の質の向上や、教師の負担軽減など一石何鳥もの効果が期待できる。

形式としては、各学年の教師陣が一人一教材を選び、その学年の全クラスを回って授業をする。例えば一人の教師が教材「風の中のライオン」を選んで教材研究をすすめ、指導案を作成する。1週目は1組、次の週は2組、その次の週は3組という形で各クラスを回って授業を行う。その際には、持ち回りで授業を担当する教師も担任だけではなく、副担任も一教材を担当する方がねらう効果も高い。その構造を図式化したものを図2-6に、ローテーションの例を下の表2-1に示す。

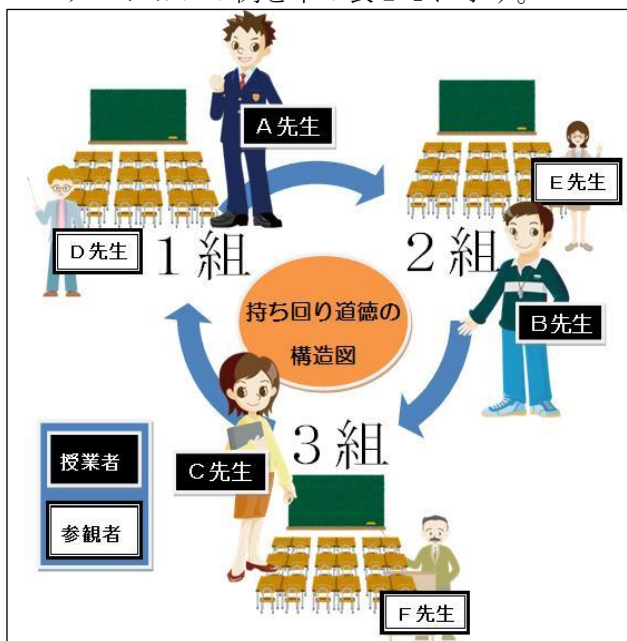


図2-6 道徳の持ち回り授業 構造図

表2-1 道徳の持ち回り授業 ローテーション表例

	A先生	B先生	C先生	D先生	E先生	F先生
1週	1組	2組	3組	1組	2組	3組
2週	2組	3組	1組	1組	2組	3組
3週	3組	1組	2組	1組	2組	3組

※網掛けは参観を示す

道徳の授業は、基本的には学級担任がすることが一般的である。その理由は、生徒の実態を一番理解しているのが、その学級の担任とされるからである。しかし、学級担任が自クラスのほとんどの教科を担当する小学校と違い、教科担任制をとる中学校現場では、一つのクラスに対して、それぞれの教科を複数の教師が担当して授業を行うため、学年担当全員で全クラスを見るという感覚が強い。逆にいえば、絶対に担任でなければならない必然性は中学校現場では低いのである。

しかも、担任のみが道徳の授業を行う従来のシステムであれば、副担任はほとんど道徳の授業をしないこととなる。これでは、学校全体として道徳の授業への関心が薄くなっていく要因となってしまう。だが、そこで道徳の授業に対して温度差が生じることは、生徒にとってもまた学校で道徳教育を推進する際にも好ましくない。そこで授業者にも副担任も含むことで、副担任にも道徳教育推進者の自覚を喚起することをねらうわけである。

具体的な利点を以下の枠内に四点で示して、順に論じたい。

#### 「持ち回り道徳」の利点とは

- ・ 教師の授業指導力の向上
- ・ 良質な道徳教材の蓄積
- ・ 教材準備担当者の負担軽減
- ・ 生徒が多様な視点に触れる機会の提供

まず一点目は授業指導力の向上である。通常、中学校の教師は担当した学年を持ち上げるケースが多い。そうすると、一度行った道徳の授業を次に行う機会は三年後という場合が多くなる。その結果、授業の改善点に気付くことができても、すぐに取り入れることができず、なかなか授業改善に繋がらない。その点、持ち回り道徳では、担当教師として同じ教材で数回授業ができるので、授業展開などを吟味し、より適切な授業展開を考えられることができる。また、担任するクラス以外で道徳の授業をすることで、教材や生徒への新たな視点へ気付きが生まれ、教師の道徳の授業についての指導力がより一層磨かれることとなる。

また、普段であれば授業担当者としての視点でしか見られない道徳の授業を、副担任も担当に含むことで参観の機会が生じ、他の授業者の道徳の授業から学ぶ機会を得ることができる。ねらいへのアプローチの違いなど、巧みな授業者から研修するチャンスができることで、道徳の授業の指導力はより向上することとなると予想される。



二点目は良質な道徳教材の蓄積に繋がることである。中学校の教師は専門教科の担当であるためにそれぞれの専門家であることが多い。その利点を踏まえて、それぞれの得意な専門知識を生かした教材を作成することが可能となる。更なる教材を短期間で繰り返し行うことで改善し、推敲を重ねた状態で蓄積できるわけである。また、何週にもわたって授業を繰り返す際には、自分の担当教材のためにプレゼンテーションソフトなどを作成するなど、教材資料のひと手間の追加なども行いやすくなる。その追加の工夫の様子を右の図の2-7に示す。



図 2-7 持ち回りでの一工夫

持ち回り道徳では、このように作成され手直しを重ねられた補助資料が蓄積できる機会が増えるのも強みだといえる。

三点目は教材準備担当者の負担軽減である。まだ正式な教科書が採用されていない現状では、毎週の道徳の教材を準備・提供することは担当者の大きな負担ともなっている。4 ページの図 1-6 でも示したように、各種の教師への調査でも「適切な教材の入手が難しい」との悩みを訴える声が挙がっている。それが持ち回り道徳を行うことでその時期の教材研究は各教師が担当し、余裕が生まれるとともに、次年度に向けて、学年教師分の教材のストックが生まれるわけである。

四点目は生徒が多様な視点に触れる機会を提供することである。小学校での道徳の時間は、人生の中で大切にされる道徳的諸価値について最初に獲得する時期であり、その提示する価値については、理解しやすいように単純化されることが重要である。しかし、中学校での道徳の時間は、より現実世界での実効性を伴った道徳的諸価値へのとらえ直しが求められる。中学校は義務教育の最終学歴である以上、卒業の際には現実社会に適応するために必要とされる様々なスキルを付けることを考えるわけである。様々な教師が行う道徳の授業に生徒が触れることは、道徳教育で示される 22 の内容項目について、視点の違いによる多様なアプローチが存在することを知る重要な意味をもつ。多様な考えや立場、環境を背景にもつ教師が、22 の道徳の内容項目に対して、様々な角度から焦点を当て、人が生きていくに当たって重要とされる諸道徳的価値について生徒に考えさせる。多様な側面から新たな視点の提示を受け、今までの考

えや視点が一面的、限定的であることに気付いた生徒は、改めてその諸価値について考察し、考えを深化させていくのである。

このように中学校現場では「持ち回り道徳」の利点が多く確認できる。それはひとえに中学校の道徳教育が、初期の道徳的諸価値の発見という段階を過ぎ、現実世界での諸価値のとらえ直しと道徳的実践への意欲喚起を図るという段階に入っているからだと思われる。具体的に述べると「家族は大事にしなければならない」という概念や言葉については、中学生であれば今までに必ず聞かされたであろうし理解している。しかし、価値の理解と行動化が直結している児童とは違い、自我の芽生えから、中学生はあらゆる諸価値についてまず「本当にそうなのか」というとらえ直しを行っている。そんな時期の中学生にとっては、「わかっているけれど、なかなか行動に移すことができない」となってしまう。物事を単純化してとらえていた世界が、メタ認知の広がりにより、様々な立場や可能性を慮ってしまい、身動きが取れなくなってしまうのである。

だからこそ、中学生の時期では、「道徳的諸価値に多様な面から迫りたい」という生徒の意欲を生かす形で行える「持ち回り道徳」は、より有効性を発揮できるのであろうと思われる。

もちろん、運用に当たっては何点かの注意点も存在する。例えば、年間の道徳の指導計画を立てる際に、道徳の 22 の内容項目はあらかじめ配置した上で、「持ち回り道徳」の時期を設定することを心掛けるべきである。道徳の年間設定時数は 35 時間であるので、毎週一つずつ違う内容項目を設定できれば 13 時間の猶予が生まれる。そこに学校ごとに設定された重点項目に対して、複数の授業を配当したとしても、きちんと計画的に道徳の授業が予定・運用されていれば、10 時間ほどの「持ち回り道徳」が可能になるのである。

また逆に、持ち回り道徳のみに偏ることも推奨されない。なぜなら、道徳の評価を行うに当たっては統一した視点が必要であり、それに該当するのはやはりより生徒理解の積み上げがある担当が望ましいからだ。

さて現在、道徳の教科化に伴い、検定教科書が導入されることが進められている。文部科学省も道徳の教科書導入に向けて、その検定方針を平成 27 年 7 月に報告書を取りまとめ、各出版社も作成に動き出した。そのことを考えれば、いま、「持ち回り道徳」を実施して、新たな教材・資料を開

発する必要性があるのかを疑問視する声も存在している。

しかしながら、教材を自作・手直しする経験は、教師自身が道徳教育に向き合い、研鑽する機会を与えてくれる。内容項目に対して、「なぜそれが必要なのか」「どのように生徒たちにアプローチすれば考えが深まるのか」などの課題に正面から取り組むことで、教師の授業力は向上すると考えられる。また、検定教科書を導入する立場の文部科学省も、道徳の授業で検定教科書のみを使うことは推奨しておらず、多様な教材が提供されるべきだという立場を表明している。「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」の中で述べられた多様な教材の推奨について記述された部分を以下に引用する。

検定教科書が供給されることとなった後も、道徳教育の特性に鑑みれば、教科書の内容を一方向的に教え込むような指導が不適切であることは言うまでもない。また、教科書のみを使用するのではなく、各地域に根ざした郷土資料など、多様な教材を併せて活用することが重要と考えられる。国や地方公共団体には、道徳教育の教材の開発・活用のため、引き続き支援の充実に努めることが求められる。(28)

次に、担任以外が道徳の授業を受けもつことのは是非についてだが、かねてより「原則として道徳の授業は担任が行うべき」という主張は強く、その理由としては、学級担任が児童生徒に関する情報を多くもち合わせており、その実態に精通していること、時間的にも触れ合うことが多く、継続的に道徳性の成長を見ることができるとされ、担任における優位性が唱えられてきた。

しかし、現行の学習指導要領では、「学級担任の教師が行うことを原則とするが、校長や教頭などの参加、他の教師との協力的な指導などについて工夫し、道徳教育推進教師を中心とした指導体制を充実すること」(29)という記述で、「道徳の授業は必ずしも学級担任がしなければいけないわけではない」ことを明文化している。

更に近年になって、文部科学省の道徳有識者会議などで、担任以外が1時間は道徳の授業を行うことが議論され、推奨される意見が出された。それはあくまでも「教育活動全体を通じて道徳教育を行うという意識が希薄になってしまうので、それを改善する」という視点であり、通常道徳の授業を行う効果については、担任教師の方が有効であるという立場に変わりない。しかしながら、

道徳の教科化に当たり、学校現場でチームとして道徳教育と向き合う方策について、協議は重ねられており、「道徳教育専門部会」でもローテーション道徳(持ち回り道徳)を含む、学年全体で取り組む道徳について意見が交換された。出された意見を次の枠内に示す。

- 中学校では、新規採用教師は副担任となることが多く、道徳の授業をする機会が何年後かになってしまう。若手の教師に、優れた実践を行っている教師の模擬授業を見せたり、担任に代わって道徳の授業をさせ、担任とティームティーチングで指導するなどの取組が重要
- 中学校の場合、例えば生命尊重や家族愛など特定の内容項目について長(た)けた指導力をもっている教師が、その特定の内容項目について全ての学級を指導することで、道徳の時間がかかなり充実したものになる
- 中学校では、学年段階、学校段階によって内容が高度化、進化していくことを踏まえれば、学級担任を原則としつつも、ローテーションのような柔軟な指導体制ということについて検討するべき (30)

道徳が教科化されるに伴い、現職の教師は勤務しながら、道徳の専門的な指導法を学んでいかなければならない。OJTの視点からも、持ち回り道徳の導入は妥当なものだといえる。

#### (6) 年間の文言評価につながる自己評価

道徳性の評価の基盤には、教師と生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解が存在することが重要とされる。その上で、生徒の成長を見守り、努力を認めたり、励ましたりすることによって、生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべきである。よってそのような視点に立ち、生徒の一つ一つの発言を傾聴し、その内面を推察し、受け止めようとしていたかが重要となる。

その面でも「生徒による自己評価の記録」は効果が期待される。もちろん、尺度による自己評価で出た数値を評価にスライドさせないことが前提である。あくまで個人内評価であり、その個人の尺度が一般的な基準と同列ではないからである。よってその値は参考値として扱い、また、節目ごとの振り返りも実施するなど、繰り返し、生徒本人によっての振り返りを行った上で、その記述にも当たるのが望ましい。

以下の図 2-8 は学期ごとに振り返りを行っているワークシートの例である。

**1年間の道徳の授業を振り返って**  
 ( ) 組 ( ) 番 ( )

1年間さまざまなテーマで、皆の思いを交流したり、自分について考えたり、社会や世界についても考え深めました。この1年間の道徳の授業を振り返って、自分が一番心に残った授業を教えてください。

課	課 題	テ マ	主 な 考 察
1	歌「糸」	思いやりとは	・糸への漢字の持つ意味を考える ・歌「糸」(BANKANO) を聴く ・「糸」(絆・縁) という漢字の持つ意味 ・学校に対する思いとこれからこのクラスで大 切にしたい思いを考える
2	映像 ドクエもん「コンピューターペンシル」	努力する大切さ	・コンピューターペンシルがあったら使うかどうかを考える ・のび太はなぜ使わなかったのかを考える ・「人間はね...」の詩を読む ・なんのために中学校に通っているのかを考える
3	詩「朝がくると」	自分をまえてくれる人への感謝	・詩「朝がくると」を途中で読む ・主人公の「ぼく」はなんのために学校に通っているのかと ・詩のつづきを読む ・「私たちの道徳」を読んで人はなぜ自分をまえてくれるのかを考える
4	CM映像「最後の試合」(毎月別) 読み物「僕らがサッカーボイスだったころ」	支え合うことのたいせつさは	・「御川真司」の坐い立ちの読み物を読む ・彼がなぜ世界で活躍できる選手になったのかを考える ・CM映像を観る ・ふいふの詩を読む

一番このことは大切だと思った授業の番号を書こう ( )  
 なぜそう思ったのか、理由も書こう

一番楽しかった授業の番号を書こう ( )  
 楽しかった理由も書こう

一番、自分なりによく考えたと思った授業の番号を書こう ( )  
 どんなことを考えたのか、なぜ考えたかも書こう

図 2-8 一年間の道徳の授業 振り返りシート例

図 2-8 のワークシートでは、学期末や学年末などの時期に、実施した全ての道徳の授業の内容についてまとめたものを生徒に提示し、もう一度印象に残った、心に刻まれた、考えた道徳の授業を挙げさせている。このように、生徒自身が最も豊かな学びができたと思う道徳の授業を、節目ごとに振り返ることは重要である。授業ごとに尺度化した数値は、そのときの瞬間的な沸点である側面も踏まえて、両面から道徳の授業の成果に迫ることが望ましいからである。その上でポートフォリオ評価によって蓄積されたワークシートから、その生徒の学びの詳細を読み取り、文言による評価につなげることで、より生徒自身の実感に沿った評価が可能になると予想される。

具体的には図 2-8 のワークシートを活用して生徒が最も良い学びができたとして挙げられた教材・資料と、13 ページの図 2-5 で示した分析表などから、毎時間の道徳の時間での自己評価の蓄積を比較し、その生徒の受け止めで高評価を得た教材や、その生徒の道徳性の理解に注目すべき道徳の授業を抽出する。その上でもう一度蓄積されたワークシートの中の記述から、そのときの生徒の受け止めを確認するのである。そして、より高次の道徳性に昇華するよう、その成果を認め、励み

になるように配慮された評価を行う。結果、評価者と被評価者が納得し、前向きに受け止められる文言評価が可能になるのではないかと考える。

以上のことを研究仮説として、実践に入る。

(27) 前掲(10) p. 17

(28) 前掲(24) p. 15

(29) 前掲(7) p. 114

(30) 「第 7 回道徳教育専門部会 (平成 26 年 7 月 17 日) における  
 主な意見」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryo/attach/1350833.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryo/attach/1350833.htm) 2016. 3. 4

### 第 3 章 「生徒による自己評価」を軸とした運用システムの実践

前章で、生徒による自己評価を軸とした道徳教育の評価システムを提示したが、本章では具体的な運用とそれに伴う効果とその把握について、研究実践からいくつか整理・例示していく。その上で、道徳教育への取組の段階が異なる 2 校の研究協力校での実際の運用を通して、様々な生徒や教師の意識の変化を見ることができた。

#### 第 1 節 発展初期の A 中学校における実践

##### (1) 現状と教師アンケートの分析

A 中学校は 1 学年 6 クラスの中規模校で、今回の研究協力対象学年は 1 年生である。また近年、A 中学校は道徳教育に力を入れて取り組み始めた学校で、道徳教材の蓄積はまだ不足がちなが、道徳教育に対して意欲をもって取り組もうとする教師が牽引役となり、優秀な教材を収集している過程である。このような状況であるが、毎週の道徳の教材は道徳係から提案することになっており、教材選定に全ての教師が関わっているわけではない。他の多くの中学校にも見られるが、限られた担当に道徳教材の開発について、負担が集中している状況である。

しかし、道徳の教科化が決まった今後は、一部の教師だけが意識するのではなく、全ての教師が道徳の教材選定、授業展開の研究、ねらいをもったワークシートの工夫をできるようにならねばならない。そこで、A 中学校の教師の意識を把握するために、「自校で道徳の時間が十分には行われていない」と感じる理由について調査を行い、得



た回答をグラフにまとめたものを以下の図3-1で示す。

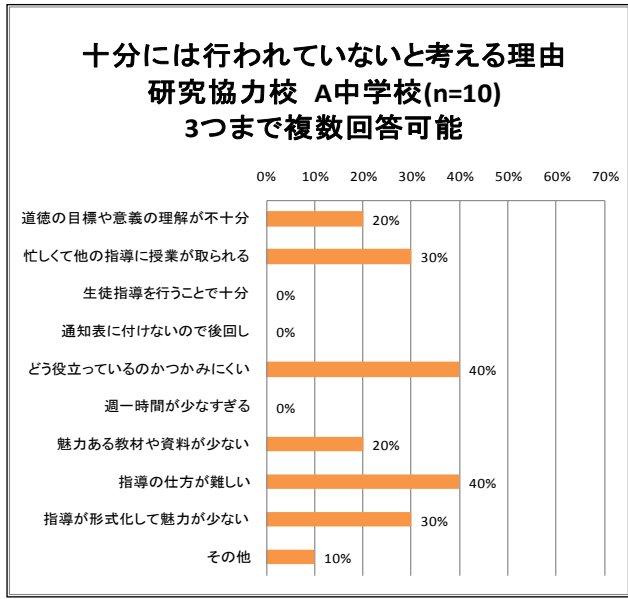


図3-1 十分に行われていない理由について A中学校

ここで道徳の授業が十分に行われていないと感じる理由の上位に挙がっているのは、「どう役立っているのかわかみにくい」と「指導の仕方が難しい」の二点であった。また、「忙しくて他の指導に授業が取られる」と「指導が形式化して魅力が少ない」が次点に挙がっており、これらを含めた解決策が求められることがわかる。

調査結果から、A中学校が取り組む課題を整理すると、「良質な教材・資料の確保」と「道徳の授業の効果を実感できる手立て」、「道徳の授業の指導の仕方の習得」がさらなる向上のための課題だと考えられ、それらを改善するための手立てに、「生徒による自己評価」の活用が効果を高める一助になるのではないかと予想を立てた。

(2) 「生徒による自己評価」の活用

まず、第2章の第2節(4)で提案した、「生徒による自己評価」の度合い分析を記録し、活用する実践を行った。分析表に記録したもものから抜粋したのが、以下の図3-2に示した度合い分析の継続記録分析の実践例である。

ここで一人の生徒を例にとって、生徒の学びへ迫った例を紹介する。図3-2のAで示したように、この生徒は、4-(7)愛校心の「共感・感動」と4-(8)郷土愛の「深く考える」という項目で「2」を付けている。観点4は「主として集団や社会とのかかわりに関すること」なので、そこで豊かな学びができていないと自己評価をしているわけである。また逆に、2-(3)友情の「深く考える」では、最も高い「5」を付けているということは、この項目に強い関心があり、何らかの課題をもって授業に臨んでいるか、何らかの示唆を受け取ったとも考えられる。ここで気になった項目があれば、ワークシートの記述に当たり、その学びがどうだったかの詳細を分析するのである。

ここでの学びについて、生徒が付けた自己評価の尺度が低いから学びが不足しているといった短絡的な判定はしない。生徒本人が目指す到達水準が高い段階を求めている場合もあるからである。あくまで注目すべき点を見極める材料として扱うことを心掛ける。

また次に、クラス単位での道徳の授業に対しての受け止めを示した図3-2のBを見てみたい。発展初期であるA中学校では、今年「持ち回り道徳」に学年を上げて取り組んだ時期があり、ここで抜粋した期間は、その「持ち回り道徳」の時期となっている。A中学校での「持ち回り道徳」の実践に、

組	生徒番号	実施日 内容項目	2015/9/29~持ち回り		2015/9/29~持ち回り		2015/9/29~持ち回り		10月6日		2015/9/29~持ち回り				
			4-(7)愛校心		1-(2)強い意志		2-(3)友情		4-(9)愛国心		4-(8)郷土愛				
			教材名	学校や仲間	誇りを持つ	〇〇剣士	あなたのライバル		バンクーバー朝日軍		故郷を考える				
2組	1	生徒氏	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	15	
	2		5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	22
	3		5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	23
	4		4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	22
	5														
	6		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	25
	7		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	25
	8		5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	25
	9		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	25
	10		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	25
	11		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15
	1組平均	4.23	4.26	4.17	4.20	4.31	4.23	4.24	4.24	4.21	4.29	4.35	21.32	4.26	
	2組平均	4.17	4.11	4.14	4.31	4.23	4.19	4.38	4.47	4.44	4.50	4.44	22.24	4.45	
	3組平均	4.53	4.53	4.38	4.50	4.59	4.51	4.66	4.49	4.57	4.43	4.77	22.91	4.58	
	4組平均	4.49	4.46	4.38	4.38	4.46	4.43	4.37	4.32	4.39	4.34	4.47	21.89	4.38	
	学年平均	4.29	4.25	4.21	4.28	4.31	4.27	4.33	4.32	4.35	4.32	4.40	21.72	4.34	
	1組	4.26	4.26	4.17	4.20	4.31	4.23	4.24	4.24	4.21	4.29	4.35	21.78	4.35	
	2組	4.11	4.11	4.14	4.31	4.23	4.19	4.38	4.47	4.44	4.50	4.44	22.24	4.45	
	3組	4.53	4.53	4.38	4.50	4.59	4.51	4.66	4.49	4.57	4.43	4.77	22.91	4.58	
	4組	4.49	4.46	4.38	4.38	4.46	4.43	4.37	4.32	4.39	4.34	4.47	21.89	4.38	
	学年平均	4.29	4.25	4.21	4.28	4.31	4.27	4.33	4.32	4.35	4.32	4.40	21.72	4.34	

図3-2 度合い分析の継続記録の実践例 A中学校

今回の「生徒による自己評価」の研究を導入したことで、どのような効果が加味されたかの検証も行ったので、併せて次項に詳述する。

### (3) 持ち回り道徳の実践取組

A中学校ではまず、担任が自クラスでの道徳の授業を行った後、次週から他クラスを持ち回る形式をとった。従来の認識では、道徳の授業の効果は担任が自クラスで行った授業が最も高く、生徒理解が少ない他のクラスでは、効果は低くなる結果が出るはずである。

しかしながら、2週目以降、持ち回り授業の記録を分析した結果、興味深い結果が出た。検証は担任クラスで生徒が評価した学びの尺度の平均値を出し、その値と他のクラスで行った全ての尺度の平均値とを比較するという方式である。他のクラスを全て合計して平均を出すのは、道徳の受け止めはクラスごとに差が大きい場合があり、どこかのクラスを抽出せず、母数を多く取って平均値を出す方がより正確になると考えたからである。

初回と2週目以降の比較を以下の表3-1にまとめ、高い方の評価を網掛けで示す。

表3-1 持ち回り道徳の初回と以後の授業平均の比較1

	初回授業 (担任クラス)	2週目以降の平均
A先生	4.23	<u>4.28</u>
B先生	<u>4.45</u>	4.32
C先生	4.03	<u>4.10</u>
D先生	4.01	<u>4.14</u>
E先生	4.14	<u>4.41</u>
F先生	3.73	<u>4.14</u>

この表でも示されたように、6人の先生のうち、5人の先生の授業において自クラスで行った初回の授業より、担任以外のクラスで行った2週目以降の授業の評価は向上した。また唯一、評価の向上が現れなかったB先生の場合も、実は初回授業(担任クラス)の評価が「4.45」と非常に高い値が出ており、そこから、受けもっている授業に対して、改善の余地がほとんどなかった可能性が高い。

また、初回の評価の集計が低かった先生ほど、2週目以降の授業の評価は大きく向上しており、その点でも今回の研究と持ち回り道徳のねらいとの相性の良さがわかる。

通常では道徳の授業において、生徒理解度が高い担任クラスに優位性が存在すると考えられているが、生徒による自己評価での検証を加えた持ち回り道徳ではそれを上回る成果が挙げられたこと

がわかる。このことは、生徒による自己評価を参考に、2週目以降に授業展開へ手直しが重ねられた結果が出ていると考えられる。

具体的に特定の先生に焦点を当てて検証する。今回、2週目以降が向上したA先生が行った持ち回り道徳で、生徒が自己評価した五つの項目についての記録を、初回に行った担任クラスと2週目以降の他クラスの平均とで比較したものが以下の表3-2である。

表3-2 持ち回り道徳の初回と以後の授業平均の比較2

A先生の「持ち回り道徳」	初回	2週目～
共感・感動することがあったか	4.23	<u>4.31</u>
深く考えることができたか	<u>4.26</u>	4.25
自分のこれからの考え方に影響はあったか	4.17	<u>4.22</u>
考えたことを大切にしていこうと思えたか	4.20	<u>4.30</u>
教材・資料は心に響いたか	4.31	4.31

この表からわかることは、向上したのが「共感・感動することがあったか」「自分のこれからの考え方に影響はあったか」「考えたことを大切にしていこうと思えたか」の三項目であり、初回授業の担任クラスで他の授業より上だったのは「深く考えることができたか」という一項目のみであった。教材自体は変わることがないので、「教材・資料は心に響いたか」の評価値が変わらないことはある意味当然だともいえる。

それでは他の項目について、なぜこのような差が表れたのかということ、初回の授業を受け、生徒の授業での反応や評価を踏まえ、授業プランを改善したことが挙げられる。

具体的には、初回の担任クラスでの授業は、教師が生徒を指名して考えさせるオーソドックスな形式をとっていたが、2週目以降は評価の低かった項目に当たる「自分で考え、他者との考えの交流で磨かれて獲得された新しい価値観を未来に受け継ぐ」学びを刺激するために、授業の展開で生徒同士のアクティブラーニングを中心に据え、意見交流させる授業形式に改善された。その効果は数値にも如実に表れ、「深く考えることができたか」については、教師との交流が有効だが、「共感・感動することがあったか」「自分のこれからの考え方に影響はあったか」「考えたことを大切にしていこうと思えたか」という項目では、生徒同士の交流で、より効果を上げられたことが示されている。

担任クラスであれば生徒理解は他のクラスよりも深いとすると、やはり、出されたねらいに向け、

どのように発問し、生徒の心を揺さぶればよいかは担任クラスが有利ということになる。しかしながら、そのねらいへの切り口、迫り方については、前回の反省を生かして行われた2週目の授業の方が向上し、より効果を上げているといえるのではないか。また、生徒からの視点に立ってみても、2週目以降の授業の方が、より効果を感じる授業を提供されていることになる。

かつて、道徳の授業は担任クラス以外では教育効果が落ちるので、持ち回り道徳は行うべきでないとする意見もあったが、今回の研究内容と持ち回り道徳は相性が良く、少なくとも懸念される点を補完することによって、そのさらなる効果を実証できたことがわかる。

次節では、数年にわたって道徳の授業を熱心に行い、実績も積み重ねているB中学校での実践を検証したい。

## 第2節 発展中期のB中学校における実践

### (1) 現状と教師アンケートの分析

B中学校は1学年5クラスの中規模校で今回の研究実施の対象学年は2年生である。道徳教育の推進は、以前から本市の道徳の研究会でも熱心に活動する教師が行っており、教材の蓄積は潤沢である。ただし、毎週の道徳の教材についてはA中学校と同じく、ほぼ道徳係であるその教師一人から提案され、全ての教師が教材選定へ積極的に関わっているわけではない。

しかしながら、職員室で道徳の授業に関する話題は頻繁に行われ、自ら良質な教材を発掘して提案する教師も出てきた。毎週の道徳の時間も計画的に確保されており、行事などで出来ない場合は、時間の振替などの措置を取り、年間35時間の教材を使った授業の実施が行われている。

懸念されるのは第1節でも記述したように、牽引役の教師が異動になった後、道徳に対しての熱意が継続できるのかという点である。道徳教育が熱心に行われていた多くの学校では、次は牽引役を失った後でも取組が衰退しない対策を講じる必要がある。

毎週系統的に実施されているためか、道徳に関するアンケートにも、教師の意識が高い水準にあることが示されている。A中学校と同じく、「道徳教育に関する小・中学校の教師を対象とした調査」のアンケートと三つの項目について注目したものを右上の図3-3で示したい。

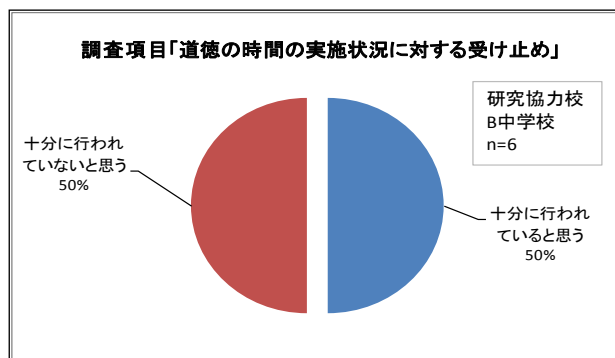


図3-3 道徳の時間に対する受け止め (B中学校)

まず注視したのは2ページの図1-3でも取り上げた「道徳の時間の実施状況に対する受け止め」についての項目である。B中学校では「十分である」と回答した教師と「十分ではない」と回答した教師が同数となり、東京学芸大学での調査結果で出た全国的な中学校の数値が25.0%であることと比較しても、B中学校の実施状況に高い満足度が窺えた。このことから、B中学校は道徳の時間に対する受け止めとしては、高い意識で取り組んでいる学校だといえる。

道徳の授業が十分に行われていないとする理由について、B中学校では全国の中学一般校と受け止めは近く、「忙しくて他の指導に授業が取られる」(66.7%)が主な理由となっていた。しかし、全体的にも挙げた意見は少数である。集計したグラフを以下に図3-4として示す。

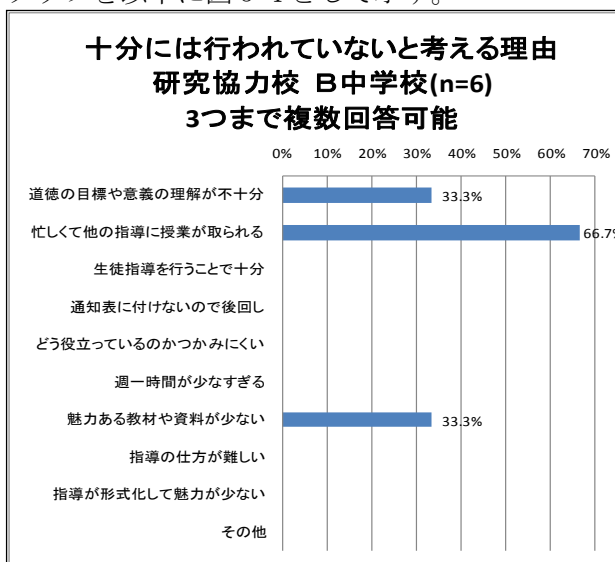


図3-4 十分に行われていない理由について B中学校

「忙しくて他の指導に授業が取られる」の選択割合が高いのは、道徳の授業を他の教科や特別活動、総合的な学習の時間に読み替えている可能性もあり、改善すべきポイントである。そして前述のとおり、これは学校体制の問題ともいえるのである。その現状を打開するためには、きちんと道

徳の授業が毎週、意欲をもって運用される体制づくりが必要であり、今回の研究のもう一つの活用目標でもある。

また、B 中学校の教師間では、道德の授業が十分には行われていないと考える理由に「どう役立っているのかつかみにくい」「指導の仕方が難しい」「指導が形式化して魅力が少ない」という三つの回答は全く上がっていない。このことから、B 中学校では教師が道德の授業に手ごたえを感じて取り組んでいることがわかる。尺度の判定について結果が伴い、道德の授業に対して自信を深めている結果と考える。

次項では一つの授業を取り上げ、具体的な授業改善について、生徒による自己評価をどのように活用し、改善につなげたかを検証したい。

(2) 授業改善の取組

具体例として挙げるのは筆者が自作し、研究協力校で実施した「国境なき医師団 貫戸朋子」の授業である。事前に作成した指導案の指導過程を以下に図 3-5 として示す。

段階	学習活動	発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 3分	授業開始時点での「人生における損得について」の考えを確認する。	導入発問「どんな人生が得だと思いますか」 ・お金持ち ・芸能人 ・サラリーマン・好きな人と結婚 ・楽しんで暮らす ・ゲーム三昧	活発に意見を言いやすい雰囲気を作る。
展開 5分	資料「国境なき医師団 貫戸朋子」を配布して黙読する。	・酸素ボンベのエピソードに反応	
15分	発問①について考え、記述したのちにネームカードで黒板に意志表示し、意見交流を行う。 →ネームカード	発問①「あなたは貫戸朋子さんの生き方を得だと思いますか。損だと思いますか」 得→人生でのかけがえない宝物を手に入れた 生きている意味を感じられている 損→経済的に安定していない 将来が不安 つらい思いをしている	ここで生き方の是非ではなく損得をとりあげることで、後の「生きる喜び」の心理に迫る布石とする。 実話であることを念頭に置かせ、損なように見えて、貫戸さんが多くのものを受け取っていることに気づかせる。
15分	発問②について考え、グループ協議を行う。それぞれの最終意見をホワイトボードにまとめ発表する。	発問②「貫戸さんはどんな場面で喜びを感じていたのでしょうか」 ・患者の笑顔 ・命を助けられた場面 ・お礼を言われたとき	班単位で活発に交流させ、できるだけ多くの生徒に発言させる。
7分	「他者との関わり」という考えから発問③「生きる喜び」についての考えをまとめる。	発問③「『生きる喜び』につながる生き方とはどんな生き方だと思いますか」 ・他人を助ける生き方 ・他人に喜んでもらう生き方	「生きることの喜び」には他者との関わりが大きいことを知らせる。

図 3-5 「国境なき医師団」指導案 変更前 B 中学校

貫戸朋子は国境なき医師団に参加した初の日本人医師である。彼女が出身校を訪れて道德の授業を行った記録(31)をもとに授業を構成したが、その際に本人がディベートのテーマとして行った「貫戸朋子の生き方は損か得か」という発問を生

かしたいと考えた。

中学生の時期は「理想」と「現実」に対して、行動選択が大きく「現実」的なものを求める傾向に傾く。これは社会の中で生きていくことを想定した上での判断力が成長した結果ともいえるので、決して悪いこととはいえない。しかし、現実主義が、即物的つまり物質的なものや金銭・利害等を重視する考えと同義だと思い、「お金を得られないことは損である」と短絡的に考える生徒は少なくない。よって、今回の貫戸朋子の生き方を「崇高ではあるが、生き方としては損である、自分はしたくない」と多くの生徒はとらえると想定される。

そこであえて一般的には「損」と考えがちな「国境なき医師団への参加」という生き方を提示し、「本当に崇高な生き方は損な生き方なのか」について深めたいと考えた。

しかし、授業の結果としては導入の「得な人生」を挙げる生徒の反応は鈍く、今回の授業で打ち崩そうとした、即物的な価値観を想定させることが難しかった。また学び合いを設定した場面でも、資料の中から答えを探させる発問であったために意見交流がはかどらず、消化不良な授業となってしまった。当日の記録が以下の図 3-6 となる。

		実施日		10月20日					
		内容項目		3-(3)崇高な生き方					
		教材・資料形態		読み物					
		教材名		国境なき医師団					
組	生徒番号	生徒氏名	共感・感動	深く考える	これからの影響	考えを大切	教材・資料	クラス平均	
	1		3	3	3	3	4		
	2								
	3		5	5	5	5	5		
	4		3	3	3	3	3		
	5		4	4	4	4	4		
	6		2	1	1	3	4		
5	31		4	4	4	4	4	4.21	
	32		4	4	5	5	4		
	33		3	3	3	3	3		
	34		4	4	4	5	4		
	35		5	5	5	5	5		
	36		3	3	3	4	3		
	37		5	5	4	3	5		
	38		5	5	5	5	5		
	39								
	40								
	5組平均		4.18	4.06	4.21	4.24	4.33	4.21	
	学年平均		4.18	4.11	4.18	4.22	4.22	4.18	

図 3-6 「国境なき医師団」の尺度評価 B 中学校

尺度評価から見てとれるのは、普段の道德の授



業では平均 4.40 の評価が出るクラスとしては、クラス平均は 4.21 という低い値であった。しかも資料自体の評価が 4.33 もあることに対して、他の項目は、より低い評価が出ており、今回の授業では、授業の組立てが教材・資料の良さを生かし切れていないという生徒の受け止めが読み取れる。

また個々の生徒の評価に目を移すと、ある生徒が最初の三項目に「2」以下の低い評価を出しており、これも他の日の道徳の授業では見られなかったことから、ここに改善すべきポイントが存在することがわかる。

尺度の中で「教材・資料がよい」の評価平均値は高いのに、「深く考えること」や「これからの自分について考えること」の評価平均値が低い教材・資料については、導入や発問の迫り方が甘かったと結論付けられる。そこで、その点の変更を視野に入れ、授業後に研究協力員と協議し、活動が停滞した発問が二つあったことを確認した。以下の枠内にまとめる。

**授業が停滞した二つの発問**

- ・導入の「得な生き方」を考えた発問
- ・登場人物の喜びを資料から探させた発問

こうして変更を加えた指導案の指導過程を図 3-7 として示す。

段階	学 習 活 動	発問と予想される生徒の反応	指導上の留意点
導入 3分	授業開始時点で「おける損得について」を確認する。	導入発問「どんな人生が『損』だと思いますか」 ・お金がない ・責任が重い ・仕事がない ・楽できない ・好きなことができない	活発に意見を言いやすい雰囲気を作る。
展開 5分	資料「国境なき医師団 貫戸朋子」を配布して熟読する。	・酸欠ボンベのエピソードに反応 「切る」「切らない」の決断	ここで生き方の是非ではなく損得をとりあげることで、後の「生きる喜び」の心理に迫る布石とする。
15分	発問①について考え、個別で記述したのちに黒板に意志表示し、（一ネームカードを参照）※ただし「0」はなし、「わからない」は思考停止だから）机を合わせてグループ協議を行う。その後、全体で意見交流を行う。	発問①「あなたは貫戸朋子さんの生き方を得だと思いますか。損だと思いますか」 得→人生でのかけがえのない宝物を手に入れた 生きている意味を感じられない 損→経済的に安定していない 将来が不安 つらい思いをしている	班単位で活発に交流させ、できるだけ多くの生徒に発言させる。 実話であることを念頭に置き、損なように見えて、貫戸さんが多くのものを受け取っていることに気づかせる。
15分	机を戻して発問②について考え、記述する。そのあと、順に発表する	発問②「貫戸さんが受け取った『人生の宝物』とは何だったのでしょうか」 ・患者の笑顔 ・命を助けられた場面 ・お礼を言われたとき	
7分	「他者との関わり」という考えから発問③「生きる喜び」についての考えをまとめる。	発問③「『生きる喜び』につながる生き方とはどんな生き方だと思いますか」 ・他人を助ける生き方 ・他人に喜んでもらう生き方	「生きることの喜び」には他者との関わりが大きいことを知らせる。

図 3-7 「国境なき医師団」指導案 変更後 B 中学校  
図の中で、□の枠で囲って示した部分は、授業

の組立ての手直しを行った箇所である。

まず初めに「ア」で示した部分で、活動が停滞した導入部分について、この時期の生徒はプラスの視点に関わることを探すのは不得手であり、意見が出にくいという生徒理解の反省点に立ち、マイナスの視点を挙げる発問に変更することとした。つまり、「どんな生き方が得な生き方か」を問うより「どんな生き方が損な生き方か」を考えさせることで、より活発に意見交換が行われるだろうと修正したわけである。

次に「イ」で示した部分のように、停滞した「資料からの事実の読み取りになってしまった発問」を、資料から答えを探すのではなく、資料を踏まえて発想させる発問に変更した。つまり、「どんな場面で喜びを感じていたか」とした発問から、資料内には直接語られていない「貫戸さんが受け取った『人生の宝物』は何だったのでしょうか」と問いかけを変更することで、その発問を生徒が考えるときに、登場人物が置かれた立場に我が身を置き換え、より没入して考えさせることをねらったわけである。

また、各クラスを巡回して参観した印象で、学び合いのタイミングや数直線の扱いなどにクラス間で差が生じていたので、スムーズな学び合いに当たっての細かな段取りがあった方が良くと考え、追加したものを○の枠で示した。こうしたことで、「学び合い」のノウハウも蓄積することが可能になっている。

このように、「指導の評価」の視点で生徒による自己評価の記録を検証することで、主観のみに頼らない、客観的な視点に立った判断ができるようになった。そして、行われた道徳の授業の改善点がより具体的に示され、次年度へ、より良質な授業設計に基づいた指導案を蓄積できることとなった。

### (3) 「生徒による自己評価」の詳細な活用

最後に、生徒による自己評価から個々の生徒の変化を見取る実践と、それを文言による評価につなげる試行例を示す。

従来では 19 ページの図 3-2 のような形で記録された分析表の、横軸 (図 3-2 の A) をたどって生徒の変化を見取る。B 中学校ではここまで順調に道徳の授業が行われてきた。そのうち、研究実践期間に行われたうちの 19 時間を対象にしたが、その中から例を挙げるに当たり、様々な生徒に対応が可能であることを示すため、タイプの違う 2 名

を抽出した。

◆生徒①に対する活用例

まず、生徒①の尺度評価をまとめて再構成したものを以下に表3-3として示す。

表3-3 生徒①の尺度評価のまとめ（空欄は欠課）

教材名	生徒①						個人平均
	共感・感動	深く考える	これからの影響	考えを大切	教材・資料	合計	
Are you aguest or a member	3	4	3	3	4	17	4.34
continue	5	5	5	5	5	25	
二通の手紙	5	5	4	2	5	21	
土曜日の朝に	5	5	4	3	5	22	
保育園の先生	5	5	5	5	5	25	
商品開発	5	5	5	5	5	25	
大人とは	5	5	5	5	5	25	
earth(シロクマ)	5	5	5	5	5	25	
23人のIMPISH	5	5	5	5	5	25	
象の背中	5	5	5	5	5	25	
一枚の写真							
二人の弟子							
傘の下	5	5	4	5	5	24	
国境なき医師団	2	1	1	3	4	11	
阪神淡路大震災	5	5	3	2	5	20	
男らしさ、女らしさって何	2	3	3	3	3	14	
愛してるよカズ	5	4	3	4	5	21	
白紙の答案用紙	5	4	5	2	5	21	
パレエコスチュームのおじさん	4	5	5	5	5	24	

この結果から生徒①は毎回の授業に対して、積極的に評価しようと取り組み、様々に試行した上で記入していることがわかる。また、評価を開始した当初は満点が多かったのが、後半は全てに満点を付けなくなっているのは、自らの学びで足りなかったところはどこかの意識が出てきたからだと思われる。その根拠は前半部分の25点満点の時期では、振り返りの記述が一文のみで「正直に言うと、自分は大人になるのが怖いです。」や「今日考えたことをチャレンジ体験で生かそうと思った。」などの単純な思考だったからだ。ただ、4-(6)家族愛の項目の『象の背中』については多くの記述があり、この時間を特に心に響いた道徳的価値として取り上げることが可能である。

以下、図3-8として示す。

★あなたにとって「家族」とは何でしょう。今日の授業の感想を書きましょう。

自分にとって家族は時にはけんかをしたり、嫌だとか思っている時もあるけど、それはばかりでもなくて、一緒にいて楽しいと思っている時もあるし、本当に感謝をしている時もある。自分は色々なことをしてもらっているから、親孝行が大変になるほどちょっと思っています。




図3-8 生徒①の振り返り例「象の背中」B中学校

また、低い評価を付けた授業にも「何が原因で

響かなかったのか」を探ることは重要な意味があり、記述などを精査するべきである。生徒①の場合、3-(3)崇高な生き方の項目の「国境なき医師団」で最低評価が付けられており、その記述に当たると、「生きる喜びにつながる生き方とはどんな生き方だと思いますか」という発問に「なるべく他人に迷惑をかけずに好きに生きる」と答えていた。他の記述からも自己に対する肯定感の不足などが見て取れ、その補完の手立てを教師の課題とするべきと考えられる。

これらのことをまとめて行った文言評価例を以下の枠内に示す。

毎回の道徳の授業に意欲的に取り組み、家族愛を扱った「象の背中」の授業では、色々なことをしてもらっていることに気付き、親への感謝と「親孝行」について深く考えました。また授業を通して、いつも自己の考えや行動をきちんと振り返ることができました。

◆生徒②に対する活用例

続いて生徒②の尺度評価をまとめたものを以下に表3-4として示す。

表3-4 生徒②の尺度評価のまとめ（空欄は欠課）

教材名	生徒②						個人平均
	共感・感動	深く考える	これからの影響	考えを大切	教材・資料	合計	
Are you aguest or a member	3	4	3	3	3	16	3.42
continue	3	3	3	3	4	16	
二通の手紙	3	4	4	3	4	18	
土曜日の朝に	3	4	3	3	4	17	
保育園の先生							
商品開発	3	4	3	3	4	17	
大人とは	3	4	3	3	4	17	
earth(シロクマ)	4	4	3	3	4	18	
23人のIMPISH	3	4	3	3	4	17	
象の背中	3	4	3	3	4	17	
一枚の写真	4	3	3	3	3	16	
二人の弟子	3	4	4	3	4	18	
傘の下	3	4	3	3	3	16	
国境なき医師団	3	3	4	4	4	18	
阪神淡路大震災	4	3	4	4	4	19	
男らしさ、女らしさって何	3	3	3	4	4	17	
愛してるよカズ	4	4	3	3	4	18	
白紙の答案用紙	3	4	4	3	4	18	
パレエコスチュームのおじさん	3	3	3	3	4	16	

生徒②についてはほぼ自己評価に満点をつけることがない。だが、その振り返りの記述については毎回3行から4行ほど、丁寧な字でしっかりとつづられ、それらのことから、道徳の授業についての本人の受け止めは決して軽くないことがわかる。資料に対する評価はおおむね高く、また、自己評価の面でも「深く考えることができたか」の項目では常に高い自己評価を行っている。そのこ





アル」が 4.05 であったのを筆頭に、同じく読み物だけであった「バンクーバー朝日軍」が 4.12、動画を使わなかった「あなたのライバル」が 4.12 など、映像資料を使用した道徳教材に比べ、低い評価点となった。

もちろん、ビデオ映像を使った教材設計を批判しているわけではない。物語としてきちんと練られ、状況を単純化し、視聴者に理解しやすく構成されているビデオ教材は、生徒たちの興味・関心をより高めることに貢献し、道徳に対して前向きに取り組む助けとなっていることは間違いない。

しかしながら懸念されるのは、ビデオ教材は容易に理解ができるがゆえに、考えを深めるまでに至らない状況も存在するということである。また道徳的实践力は、ただ深く考えるだけでなく、今までの概念にない新しい価値に出会い、「なぜそのように考えられるのか」という問いやとらえ直しから生まれることが多い。他生徒との意見や考え方の交換、教材の状況を生徒自身の経験則から複雑な現実世界の状況に置き換えて、それでも実践できるのかという葛藤や検証から到達した道徳的諸価値の肯定が、より高次の確固とした道徳性を生み出すのではないだろうか。

そのことを踏まえれば、生徒による自己評価の平均値が高いからと、道徳の授業でビデオ教材に依存していくことは危険であり、有効な学びができていないとは必ずしもいえないことがわかる。このように生徒による自己評価は、その生徒自身の成熟度に左右される要素もあるので、先述したように、出てきた値をそのまま絶対視せず、その生徒たちの道徳性がどの段階に到達しているのかを見極め、単独の視点で判断しないことが重要なのである。

## (2) 教師の受け止めの追跡調査

A 中学校の研究協力員は今回の研究を踏まえて、評価の入力を始めてから、学年の教師の中で道徳の授業についての話題が職員室で増え始めたと感じている。特に持ち回り道徳の導入では、道徳教育の指導をより向上していきたいという刺激を学年の教師へ与える結果になっていると感じている。確認のため、A 中学校での教職員に関しては研究協力開始時と研究協力終了後でどのように意識が変わったか、追跡調査を行った。結果、研究協力開始時期には「道徳が十分に行われていない」理由に挙げられていたほとんどの項目で、数値は減少した。研究前後の具体的な推移を図 4-1

にまとめて以下に示す。

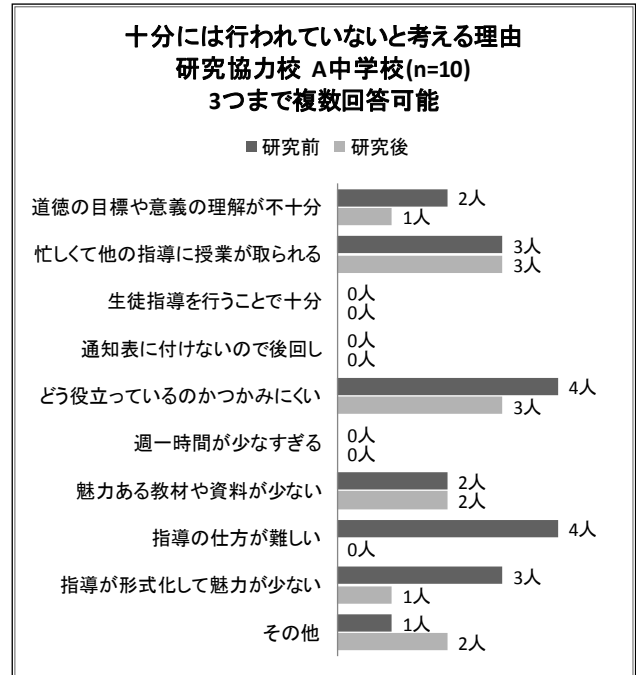


図 4-1 A 中学校 道徳が不十分な理由 追跡

具体的には「指導の仕方が難しい」が 4 人から 0 人に減少、「指導が形式化して魅力が少ない」も 3 人から 1 人に減少したことを筆頭に、「道徳の目標や意義の理解が不十分」が 2 人から 1 人に、「どう役立っているのかわかみにくい」も 4 人から 3 人に減少した。

このことから、今回の研究で道徳の授業での生徒による自己評価を行うことで、道徳の指導の効果を把握しやすくなり、教師が自信をもって指導に入ることができたのではないかと分析される。特に一時期に集中して道徳の授業づくりの教材研究を行えた「持ち回り授業」の取組が、指導の仕方の習得、魅力ある授業づくりに効果を与えたことが見て取れる。また、生徒による自己評価の記録が「どう役立っているか」の実感を生み出したとも考えられる。

しかしながら、変化のなかった項目もある。「忙しくて他の指導に授業が取られる」「魅力ある教材や資料が少ない」の二項目がそれである。ただし、今現在は魅力ある教材を確保し始めた過渡期であることから、まだ成果を実感するには至っていないと考えられる。

また同時に取っていたアンケートに「道徳の指導に対する印象」について五段階で評価したものがあつた。その評価の平均を数値化し、研究前と研究後で、教師の道徳の指導への印象がどう変化したかを比較のグラフとしたものを、次ページに図 4-2 として示す。

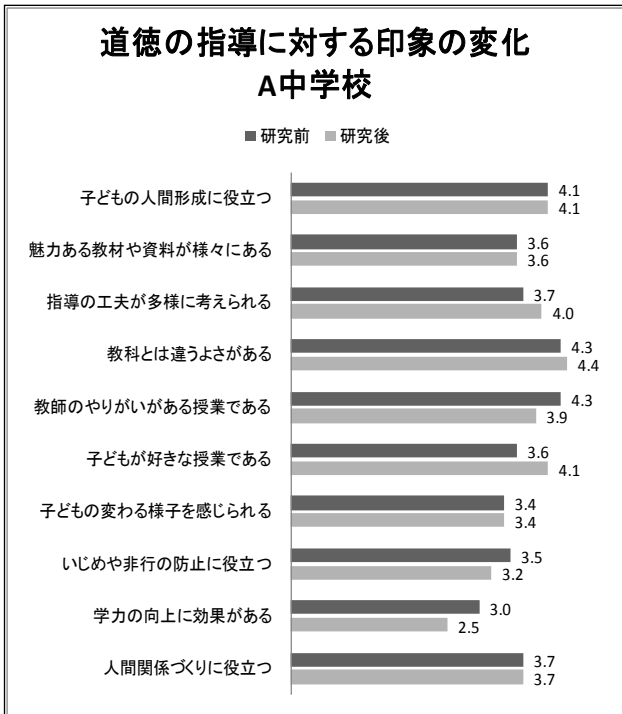


図 4-2 A 中学校 道徳に対する印象 比較

この調査において教師の印象で最も好転したのが「子どもが好きな授業である」の項目で、評価値が 3.6 から 4.1 まで最も顕著に上昇している。これは生徒による自己評価の記録から、多くの生徒が道徳の授業に肯定的、能動的に取り組んでいることを実感できたからだと思われる。また他にも「指導の工夫が多様に考えられる」が向上したのは、持ち回り道徳でそれぞれが教材研究と正面から向き合うことで、道徳教育の指導についての面白さに気付くことができたと思われる。

しかしながら、懸念材料がないわけではない。研究前から研究後に数値が下がっている項目に、「教師のやりがいがある授業である」「いじめや非行の防止に役立つ」「学力の向上に効果がある」の項目がある。しかもこれらの項目については、今回の学習指導要領改訂の際に重視されたポイントでもあり、これらの教師側の実感が低下していることは大きな危機感をもって受け止めなければならない。中でも特に「いじめや非行の防止」と「学力の向上」については、道徳の授業の実施によって伸長が期待される「生命の尊重」や「自尊感情」に係る項目であるため重要である。「かけがえのない自分や他人を大切にする」意識が育つことで、他者へのいじめを思いとどまり、自らの学力の向上に意識が高まる結果が生まれるのではないだろうか。そしてそれらの効果が漫然と道徳の授業を行うことで発露されることはない。

また「道徳教育は漢方薬である」と語られるよ

うに、道徳教育に即効性を求めるべきではない。上記の教師の意識も、今年度の研究取組を着実に積み重ね、教師自身が確かなそれらのねらいをもって授業を行うことで、効果の実感につながると思われる。

## 第 2 節 B 中学校での実践研究で見えたこと

### (1) 学び合いに向けての取組

B 中学校では道徳的諸価値と出会う段階を 1 年生で終え、2 年生では学び、議論する道徳や、多様な価値観に触れて、自己の価値基準を検証、とらえ直しをする段階に入ったといえる。特に今回の新指導要領改訂で「考え、議論する道徳」という言葉が打ち出された。従来の道徳の授業でよく扱われたのは、「読み物資料なのか、映像資料なのか」という区分けであり、「どのような教材を使うのか」を議論することが多かったが、今後は生徒の活動に注目して、「一斉授業の形態で取られる教授形式な

のか、それとも図 4-3 に見られるような学び合い＝アクティブラーニング形式なのか」という点が議論されていくと予想される。



図 4-3 学び合いの形態

中学校現場で道徳への取組が低迷するケースとしては、教師が道徳の授業について道徳的諸価値を注入する時間だととらえ、中学生の理解力では既に獲得している道徳的諸価値に対して、繰り返し訴えるという失敗がある。多くの教師は道徳的諸価値について、きちんと行動化できない生徒たちを見てそれを理解できていないと判断してしまいがちである。だが、先述のとおり、中学生段階では思春期がはじまり、既成の概念や判断基準について、自らのこれまでの経験則に照らして、「それが真実であるのか、正しいのか」というとらえ直しが行われる。そのことを踏まえずに授業を行えば、生徒の実態から乖離し、心に響かない授業となってしまう。

よって、教師は生徒の中で眠る、もしくは出口が見つからずにさまよっている道徳性に対して、発露の糸口を示す授業づくりを心掛けるべきであろう。教材は考えるべき道徳的諸価値についての一側面を提示し、その受け止めや新しい視点については生徒同士の協議で獲得させる仕掛けを考



え、生徒一人一人が自分たちなりに道徳的諸価値を「どのように大切にするか」という発現化を導くわけである。

今年度、B 中学校では積極的に道徳の授業で協議の場を組み込むようにした。教師が答えや行動化を示すのではなく、生徒自身にその諸価値があることを信じ、任せる授業づくりである。道徳の授業を得意としている教師であれば自然と体得していることであるが、なかなか全ての教師がその思考を共有できるとは限らない。いわく「生徒はそこまで考えているのか、分かっているのか」という疑いが生じているからである。その疑念の軽減にも、本研究は生かすことができると思われる。尺度で判断された生徒の受け止めは、教師に自信を与え、双方向の効果を生み出すのである。

また、どのようなアプローチをすれば、生徒たちに考えさせ、有益な意見交換・議論が生み出せるのかについて、



試行錯誤を行い、積極的に授業の参観や視察が繰り返された。

図 4-4 道徳の授業の参観

図 4-4 にその道徳授業の参観の様子を示す。

具体的には、今までの道徳の授業では、個人個人で考えを深めるための発問を設定していたが、お互いの意見を交流するためには、議論に繋がる多様な意見を引き出す発問をする必要がある。しかも、その授業でねらいとする道徳の内容項目に沿った上での発問でもあることが求められるわけである。そのような発問を設定することは、新たなノウハウの上での構築となり、研究協力員の、道徳に堪能な教師でも苦戦していた。その上で、今回の研究結果を活用し、授業の組立て、導入発問、中心発問の推敲などの検討を推し進めた。

そうして授業後もねらいに対しての迫り方の成否など、学年をあげて道徳の授業の向上に取り組んだ。

## (2) 研究実践による学校の変容

本研究では「道徳の評価は個人内評価を基本とする」という視点で、授業の振り返りに生徒による自己評価を行い、それを記録・活用することで学校内の道徳教育を活性化させようと試みた。研究の結果、筆者が顕著な効果を感じられた点について、右上の枠内にまとめる。

### 生徒による自己評価の研究で特に効果的だったこと

- ・ 教師の道徳教育への意識の向上
- ・ 生徒の道徳の授業に対する受け止めの把握
- ・ 「持ち回り道徳」の運用効果の強化
- ・ 道徳の授業改善点を具体化
- ・ 道徳についての文言による評価のモデル化

B 中学校の研究協力員から特に効果的であったと評価を受けたのは、分析の結果を見ながら、学年の先生方との話をする機会が増えたことであった。研究に先立っては、生徒の自己評価の分析をすることで、各クラスの先生方が結果を比較して、自身の指導に対して落ち込んだり悩んだり、競うことばかりになるのではないかと懸念を研究協力員は感じていたそうである。しかし結果は、自分のクラスの自己評価の低い生徒の傾向を比較してみたり、どのねらいや教材が生徒の評価が高かったのかなど、今までの話し合いが、より視点を定めて今後の道徳の授業や効果について話し合うように向上し、より具体性をもち学年が道徳の時間に臨めるようになったということだった。

やはり、分析結果があると、主題に迫れたかが明確にわかるので、より主題やねらいに迫るにはどのような授業展開をするべきか、また中心発問はどうあるべきかを意識して取り組むようになり、それが教師間の意識の向上にもつながっていると受け止められた。

また、生徒に対する効果としても、1 年を通して一人の生徒の評価を確認できるので、その生徒がどの部分で心が動いたか、またどの部分で響かなかったのかがよくわかり、有効であると感じられた。そして、その項目の数値が低いから、その理解が足りないとかではなく、逆に点数が低いところほど、それだけ何か考えたのだろうと判断し、その視点でワークシートの検証も行うことも意識された。

更に生徒自身も評価項目を提示してあることによって、その視点をもって授業に臨んでいることが見て取れた。具体的には、授業後に授業担当者と生徒が「先生、今日のは資料がよかったわ」とか「今日のは感動した」と、分析の自己評価の記録の言葉をもとに、その時間の授業の観点で話をするが増えていた。

道徳の授業の改善点が具体化される効果についても考察する。多くの現場では道徳の教材準備担当は、指導案や指導の流れについて相談を受けることはあっても、なかなか自分自身が相談できる

人がいないのが現状である。そこで、分析などのデータを利用して、指導案の作り方や違う方向からの入り方を検討することができたり、他の教師からアドバイスをもらえるようになったりしたことも自己評価の尺度化の利点に感じられた。

次に、これらの自己評価の蓄積を次年度の年間計画に活用する例を示す。道徳の年間の授業時間の設定は35時間であり、ここまで、B中学校は順調に設定時間を消化している。25ページの表4-1と同じく、自己評価の集計表に入力することで集計表は自動的に作成される。B中学校では4月初から尺度化に取り組んでおり、その集計表からいくつかの教材の抜粋が、以下の表4-2である。

表4-2 B中学校で実施した道徳の評価平均値

平成27年度 B中学校 道徳分析集計表(2年)		
内容項目	教材名	学年平均
4-(4)集団生活の向上	Are you a guest or a member	4.22
1-(2)高い目標、強い意志	continue	4.39
4-(1)法の遵守	二通の手紙	4.31
2-(6)感謝	土曜日の朝に	4.18
1-(4)理想の実現	保育園の先生	4.48
4-(5)勤労の尊さ	商品開発	4.29
1-(5)自己を見つめる	大人とは	4.32
3-(2)自然愛	earth(シロクマ)	4.30
1-(3)誠実	一枚の写真	4.50
4-(4)集団生活の向上	23人のIMPISH	4.37
4-(6)家族愛	象の背中	4.41
1-(4)希望と勇気	夢を叶えるには	4.44
3-(3)人間の強さ	二人の弟子	4.38
4-(2)公德心	傘の下	4.19
3-(3)崇高な生き方	国境なき医師団	4.18
2-(2)温かい人間愛、思いやり	阪神淡路大震災	4.40
2-(4)男女の敬愛	男らしさ、女らしさって何	4.27
3-(1)生命の尊重	愛してるよカズ	4.60
4-(1)役割と責任	白紙の答案用紙	4.13
2-(2)思いやり	パレエコスチュームのおじさん	4.53

この表を見ると、全ての授業が学年平均値で「4」を越しており、高い水準の振り返り、授業が行えていることがわかる。しかしながら、この結果に安穏とするのではなく、道徳に対する取組が色あせないためには、常に新しい視点や試みを導入し、更新するシステムを心掛けるべきである。よって比較的評価が低かった「土曜日の朝に」「傘の下」「国境なき医師団」「白紙の答案用紙」の4教材に関しては、授業展開の再考、教材資料自体の差し替え、実施時期の変更、補助教材の追加などを検討し、必ず何らかの対策を講ずることとする。

これはどのような優れたシステムでも100%完成した時点で衰退がはじまるので、常に何分の一かを更新対象とする方式である。こうすることで常に新しい視点が更新されることになり、道徳教

育が生き続けることとなることを想定している。

### 第3節 今後の自己評価導入に向けての課題

#### (1) 評価や運用システムの必要性

道徳の評価や運用のシステムを確立させることが、なぜいま必要なのかを、前述した中央教育研究所が行った「教師の意識調査」に関するアンケート結果から論ずる。実はこのアンケートの「道徳の教科化」に対しての役職別の傾向を見ると、「賛成」の割合が最も高いのは校長で、最も低いのは教務職であった。以下の図4-5に役職別の賛否の比率を示す。

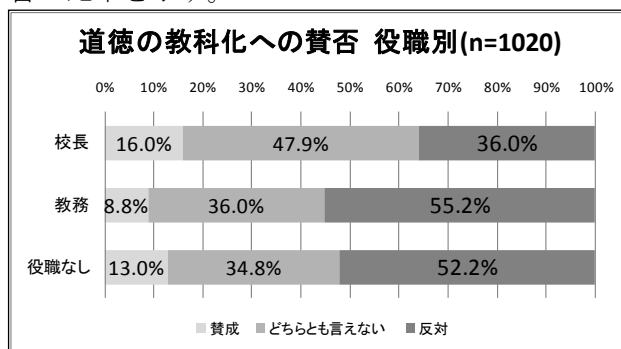


図4-5 道徳の教科化への賛否 役職別(32)

ここで教科化に最も反対の立場をとるのが、学校の運用を担う教務であることは、道徳教育の推進に携わる者は非常な危機感をもって当たらなければならない。なぜなら、教科化推進・道徳の授業の確保に教務の協力が必須であるからだ。

教務職で道徳の教科化に消極的な意見が多いのは、道徳の評価をどう取扱えばいいのか、授業時数をどう確保するのかなど、教科化に伴う煩雑さ、業務の増加に対する負担感が影響しているのではと考えられる。そうであれば、円滑な導入のためには、評価・運用についての整理と評価や運用の対応策の提示が急務であることがわかる。

#### (2) 「生徒による自己評価」の課題と目標

今回の研究で行った、生徒による道徳の授業の自己評価とその分析表の作成は、その導入によって、道徳における二つの評価のうちの「指導の評価」について、持ち回り道徳への効果の追加、授業設計の見直しに指針となること、教師に道徳の指導の効果を実感させる手助けになったことなど、大きな成果を見取ることができた。

また、それらのデータを次年度に継続して活用して常に刷新を目指すシステムの提案など、さらなる可能性を示せたと思われる。

対する「生徒の学習状況の評価」についても、毎回の生徒の学びの尺度の把握、生徒の記述から「文言による評価」につなげる試案も作成できた。しかしながら、成果を踏まえた上で、いくつかの課題も見えてきた。まずはR-PDCAのうちのR＝リサーチ（事前調査）をどのように今回の自己評価システムに組み込むかの提案である。それぞれの授業後の道徳的学びの尺度化は行えたが、それが学年当初、どこまで到達していたのか、道徳の授業を終えた後、数カ月がたった後の長期スパンでいえば、どのようにその変化が定着したのかなど、きちんと調査した結果があれば、より評価をする際に、高度な分析と良質な評価を提供できるのではないかと考える。

また、今回の自己評価の尺度化は、その判断基準設定が生徒に委ねられているが、今後は大まかなルーブリック評価について示すべき指標の作成について、検討とさらなる提案が必要だと感じた。どこまでの響きが「とても」なのか「まったく」なのか、この物差しの目盛り自体がどの程度を意図しているのかは、道徳の授業を導く教師側が示すべきだと思われる。

更に、出された文言による評価に対する生徒の満足度についても調査・検証を行いたい。教師も生徒も満足でき、その後の様々な学びに有意義な効果をもたらす評価。生徒による自己評価はそのような評価を目指しているからである。

道徳の教科化が決まり、道徳の評価をどう出すかについては様々な提案がなされてくるだろう。今まで取り組まれていなかったことが新たに加わるという意味では、道徳の評価が入ることは、教師の負担が増えるということでもある。その際にこれ以上の教師への負担の軽減を考え、作業の効率化を考慮することは重要である。だがその一方、その出された評価が、教師と生徒の両方にとって、意義あるものでなければならない。道徳が心の教育である以上、その評価も生徒の心に響く評価を目指すべきであろう。

評価とはその教科が目指す最終到達点を示す道標である。効率化のみを求め、その道標に心が込められない評価を設計することは、その教科自体を死なせてしまうことになる。道徳の教科化という風を追い風にして、大きく日本の教育の根幹として根付かせるためには、良質で使いやすく、それでいて教師と生徒の心をつなぎ、豊かな心の教育に寄与する評価が必要である。教科化をきっかけに様々な研究や研修が進められるこの時期だか

らこそ、良質な学びや評価を提供できなければ、一気に道徳教育が衰退することもありうる。今回の生徒による道徳の授業の自己評価を提案したのは、まさにその状況への危惧も含んでいる。

自己評価の活用によって、評価作業の効率化も図るが、それはその効果によって、生徒の心に響いた学びを認め、自尊感情を高めるためのひと手間をかけてもらうためである。最後の評価のところで立ち止まり、生徒の受け止めた学びについて見つめ直し、どのように生徒の心を拾い上げればよいかを逡巡し、評価を行う。その最低限の負荷があるからこそ、生徒の心に届く評価が行えると考える。また、教師が道徳の意義を見つめ直す機会になると確信する。

(32)前掲(5) p.169

## おわりに

本研究では、「生徒による自己評価」の、これから始まる道徳の教科化との関連を考え、実践研究を行ってきた。「評価」という言葉は、従来の教師の中に「判定」と同義語であるにとらえられている。そのために、「生徒に優劣をつけるのが評価」というイメージがあり、道徳教育は評価になじまないという声もある。しかし、評価には、「ある事物や人物について、その意義・価値を認めること」という意味があり、その本来の意味合いで、生徒の意義・価値を見出すことが道徳の時間でいう「評価」なのだと思える。研究を通して改めて認識した。

その意味合いでは、道徳の時間における最終の「文言による評価」が適切に、生徒の良さに意義・価値を見出す評価になるようにこの研究をつなげることが重要と感じている。

最後に京都市立旭丘中学校及び京都市立伏見中学校には、本研究の主旨を理解していただき、実践授業やアンケート調査に研究協力をしていただいた。ここでの実践を分析することにより、生徒たちの意識の実態や教師との相違が明確となり、研究を進める核となった。両校の研究協力員、そして学校長をはじめとする教職員の皆様、道徳の時間に生き生きと取り組む姿を見せてくれた生徒たちに、心より感謝の意を表したい。また、これから始まる道徳の教科化の今後の躍進と、それにより多くの生徒の心が豊かに満たされることを心から願いたい。