

道徳における生徒の自己評価を生かした 記述式評価と授業力の充実（2年次）

—生徒の真情に迫る道徳の記述式による評価と授業力向上への手立て—

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「特別な教科」として、道徳について新たな学習指導要領を平成27年3月に告示した。それを踏まえて、道徳では「教科書などの教材」「教師の授業力の向上」「評価の方法」という三点について、議論が進められてきた。

その中でも昨年度は道徳教育の評価を中心に研究し、生徒の道徳性の学びを見取るシステムとして、PDCAサイクルを組み込んだ「生徒による自己評価を軸に据えた運用システム」を実践し、検証した。またそれと関連して、「持ち回り道徳」の運用方法の整理から、良質な教材の確保と指導力の向上をはかる取組を行い、有効性が実証された。

今年度は昨年度の研究を受け、更なる実用性と運用効果の高いシステムの構築を目指し、「評価に妥当性を持たせるための自己評価の精度向上」「記述式による評価のモデル作成と検証」「OJTを組み込んだ授業力向上への発展」を構想した。

目 次

はじめに 1

第1章 道徳における生徒の自己評価

第1節 1年次の実践から

- (1) 道徳の時間が抱える課題 2
- (2) 自己評価の意義 3
- (3) 1年次の研究の概要 4
- (4) 生徒による自己評価の実施構想 5
- (5) 1年次の研究の成果 5

第2節 2年次に繋げる研究課題と目標

- (1) 自己評価の妥当性の向上 7
- (2) 記述式による評価の完成度の向上 7
- (3) 教師の授業力向上への具体的な示唆 8

第2章 自己評価システムの発展

第1節 評価の概念の整理 8

第2節 自己評価システムの改善 9

- (1) 内容項目の事前セルフチェック(1a) 10
- (2) 評価基準のルーブリックの作成(1b) 10
- (3) 記述式による自己評価の実用化(2a) 13
- (4) 評価を受けての意識調査(2b) 13
- (5) 授業展開・手法の見直し(3a) 14
- (6) OJTによる授業力向上への手立て(3b) 15

第3章 研究協力校での実践

第1節 学習状況の評価に関する実践

- (1) 事前セルフチェックの実施 16
- (2) ルーブリックからの読み取りの提案 16
- (3) 評価に迫る三つのアプローチ 18
- (4) アプローチの併用による相互補完 19
- (5) 道徳科における評価の具体的な展開 20
- (6) 評価の実践例 21
- (7) 試行した評価の記述内容について 22
- (8) 評価の意識による自己評価の向上 22

第2節 指導の評価に関する実践

- (1) 尺度評価の指導への活用 23
- (2) A中学校での授業プランの見直し 24
- (3) B中学校での授業プランの見直し 25

第4章 実践研究の成果と今後の展望

第1節 実践研究で見えたこと

- (1) 評価の試行に対する反応 26
- (2) 指導の見直しに効果的だった八項目 28

第2節 今後の評価導入に向けての展開

- (1) 自己評価に基づく評価の展望 29
- (2) 道徳の評価で重視すべき項目の提案 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
京都市立大宅中学校

<研究協力員> 天谷 千恵 (京都市立旭丘中学校教諭)
木下 要子 (京都市立大宅中学校教諭)
安丸 耕平 (京都市立大宅中学校教諭)

はじめに

平成27年3月27日に中学校学習指導要領の一部が改正⁽¹⁾された。この結果、それまでの「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。

この動きを受け、現場では教科化に際して主に三つの課題が提起された。一つ目が「教科書」をどう採用するのか、二つ目が「教師の免許取得・授業力」をどう処理・確保するのか、そして三つ目が「評価」をどう導入するのか、である。

このうち、一つ目の「教科書」については、教材として検定教科書を作成、採用することが決定した。文部科学省からは『「特別の教科 道徳」の教科書検定について』⁽²⁾が平成27年7月に通達され、同9月30日には「教科用図書検定規則、義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律施行規則及び義務教育諸学校教科用図書検定基準」を改正⁽³⁾することが告示された。こうして各出版社に作成する指標が示されたことで、提供される教科書は、きちんと道徳的内容項目に準拠して作成され、教材として一定の水準を保証されることになった。それまで、副読本と多くの自作教材に頼っていた現状では、生徒に提供される教材の出来にばらつきがあり、今回、道徳的な理論に裏打ちされた教材が提供されることになるのは大きな前進といえる。

次に、二つ目の「教師の免許・授業力」の問題であるが、新たな免許は出さず、道徳を「特別の教科」としたうえで、道徳教育についてより深く学ぶことが専門委員会で提案された⁽⁴⁾。現職の教師に対して免許更新制度の中での研修を強化することや、教職を目指す学生に対して教員養成課程制度の中で学ぶことがそれである。しかし、何より早急な対応が求められている現職教師の授業力向上についての具体的な方策は見えてこず、いまだ制度としての整備の過程である。道徳の教科化の完全運用に向けては、現場レベルでの授業力向上が不可欠であり、より具体的で実現可能な運用方法の改善が急務である。

最後に、三つ目の「評価」についてであるが、最も解決すべきポイントの多い課題となっている。教科化が検討された時点から、評価については様々な議論が重ねられ、今は「道徳科で評価を行う」という前提のもと、どのように「記述式による評価を行うか」の段階に入っている。だが、「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」などの困りは今も散見されている。それでもなお、文部科学省は具体的な評価例を取りまとめている過程であり、道徳の教科化の完全実施が迫る中で、この課題には喫緊に取り組む必要が生じていた。

そこで1年次は、道徳科の評価について焦点を当て、道徳の生徒による自己評価を軸に道徳の運用システムを提案する研究を行った。

道徳の授業ごとに生徒が自らの学びを評価し、尺度によって判断した数値を記録する。その記録を、教師が道徳授業での生徒自身の学びについて読み取る参考資料として位置付けた。また、記録の分析手順を整理し、教師の授業改善の課題を示唆から改善に至るまでの実践を行った。その結果、研究協力校のデータからは、教師の道徳における意識に多くの改善が見られた⁽⁵⁾。

ただし、自己評価に関しては、その正当性、信頼性の担保をどうするのかなどの課題も見え、記述式による評価へ繋げる為にも、自己評価の判断基準に、ある程度の指針を示す必要性を感じた。

また、1年次の研究では自己評価を分析することで学びの不足が生じた項目を把握することはできたが、その解決を図る手立てを講じることは現場ではなお困難であり、今後も大きな困りとして継続すると思われる。よって、困りの解決のために、授業実践と並行しながら、授業力向上の手立ての整理を行うことも急務であると実感した。

以上のことから、本研究の2年次は、「自己評価に妥当性を持たせるための精度向上」と「記述式による評価のモデル作成と検証」、更に「OJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）を組み込んだ授業力向上への発展」について研究し、効果も検証した。

第1章では、1年次に取り組んだ「道徳における生徒による自己評価」の研究と成果についての検証と課題の整理について述べた。

第2章では、生徒による自己評価を基幹とする道徳の運用システムを発展・補完したものを構想した。生徒による自己評価に事前セルフチェックを導入し、年度当初に純粋な道徳的価値に対する意識を把握できる手立てや、道徳科におけるルーブリックによって妥当性を担保する取組を考案した。また、自己評価の分析から得た成果を活用した授業力向上への手立ても提案した。

第3章では、そのシステムに基づいて、研究協力校での、道徳における生徒による自己評価とその分析を行い、道徳の記述式による評価の導入に、

この研究のシステムがどれほど具体的な解決法を提示できるかを検証した。また、「考え、議論する道徳」の実現に向けて、主体的な学びの視点を取り入れた授業プランの、道徳の授業力向上に与える効果を探り、検証した。

第4章では、道徳教育のさらなる充実に向けて、整理・拡張された運用システムの実施に伴う実効性の検証、保護者・生徒の受け止め、取組による教師の意識変化について調査した結果をまとめ、分析と考察を加えた。そして、本研究を通して明確になった道徳の授業力向上への課題を整理し、それを「生徒による自己評価」と関連付けてどのように解消するかを提示し、まとめとした。

- (1) 文部科学省「中学校学習指導要領」一部改正
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf 2017.3.6
- (2) 文部科学省『「特別の教科 道徳」の教科書検定について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360229_01.pdf 2017.3.6
- (3) 文部科学省「『教科用図書検定規則及び義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律施行規則の一部を改正する省令』及び『義務教育諸学校教科用図書検定基準の一部を改正する告示』について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/1362331.htm 2017.3.6
- (4) 文部科学省「『特別の教科 道徳』（仮称）の教育課程上の位置付けについて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryu/_icsFiles/afieldfile/2014/04/18/1346725_1.pdf 2017.3.6 p.4
- (5) 中山芳明「No.579 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—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—」『平成27年度研究紀要』京都市教育委員会 京都市総合教育センター2016.3 pp.125～129

第1章 道徳における生徒の自己評価

第1節 1年次の実践から

(1) 道徳の時間が抱える課題

以前は道徳の時間が教科でなかったことで多くの課題が存在していた。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。平成24年度調査の「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」という質問があった。回答をグラフ化したものを以下の図1-1に示す。

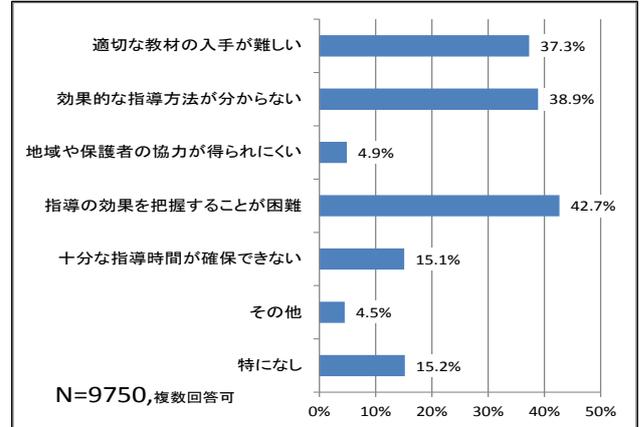


図1-1 貴校において、道徳教育を実施する上での課題としてどのようなことが考えられますか(6)

ここでは「適切な教材の入手が難しい」や「効果的な指導方法が分からない」、「十分な指導時間が確保できない」という困り、またそこから派生して生まれると考えられる「指導の効果を把握することが困難」となる状況も見てとれた。そのような道徳運用での「困り」による停滞と、これから導入される評価への不安などの構造を図式化したのが、図1-2に示す「道徳を取り巻く『困り』による停滞の構造」であった。

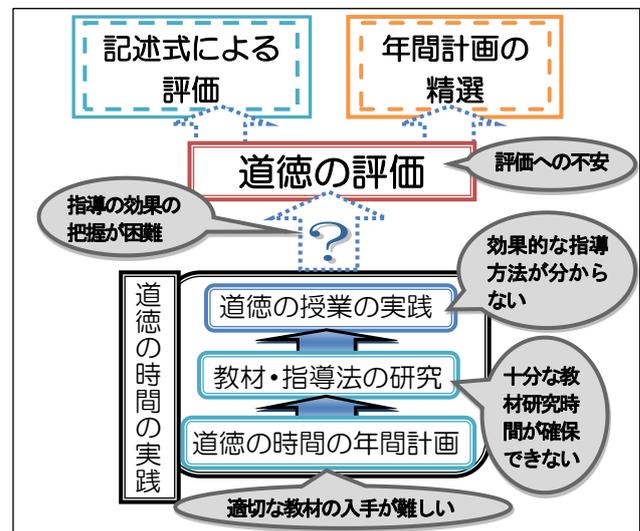


図1-2 道徳を取り巻く「困り」による停滞の構造

これらの「困り」は道徳の授業運用が体系立てて実施されていなかったことに一因があると考えられる。そこで、筆者はこれらの解決を図りながら、繁忙きわまる現場へ道徳の授業や評価を円滑に導入する手段として、「生徒による自己評価」を軸に据えた運用構造の構築が必要だと感じた。

中でも特に着目したのは評価である。なぜなら、

生徒の学習状況の正確な把握と評価をなくして、効果的な指導の検証と改善は見込めず、明確な観点やねらいなくして、適切な評価もないと考えたからだ。前ページの文部科学省における平成24年度の調査でも、最も多くの教師が道徳において課題であると感じていたのは、「指導の効果を把握することが困難である」(7)という項目であった。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。だが裏を返せば、そのような評価の課題を克服することで、「困り」が解消され、道徳の時間の円滑な運営が可能になるということでもあった。

(2) 自己評価の意義

では「特別の教科」である道徳はどのような評価を目指すべきなのか。そこで筆者は、島の言う従前の「下す評価」からの脱却が必要と考える。島の考えを以下の枠内に示す。

従前の「評価」は、対象とするものの値打ちを計るものとしてとらえられがちであった。いわゆる「下す評価」である。「下す評価」である限り、それは数値による評定と同じ発想であり、身に付いたかどうかを判定するという教師中心の評価に陥ってしまう。これでは、子どもの成長を見守る評価になることはあり得ない。

そうではなく、道徳教育や道徳の時間における評価は、あくまでも子どもを理解する営みとしてとらえたい。子どもの思いや考えをしっかりと理解しつつ、子ども自身が見方や感じ方、考え方をより一層広げたり深めたりできるよう導くのである。(8)

まず筆者は、第一次の判断者を教師という外部の指導者ではなく、学習の当事者である生徒自身に設定すべきだと考えた。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、その評価の出発点は、生徒自身の判断によるべきと捉えたからである。判断者を生徒にすることは、「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」(9)と記述されたことから有効であると考えられる。つまり、他者との比較や相対化によって、教師が生徒の道徳性を序列や優劣の判断へつなげる評価にするのではなく、生徒一人一人が、明確な観点を基に自らの道徳的学びの深化について振り返り、個々の道徳的成長を把握・促進できるよう、自己判断すべきだと考えたからだ。

ただし、この適用については、小中すべてに該当するとはいえないので、注意が必要である。小中一貫教育が推進されている中で、小学校と中学校を同じ形式で評価するべきと考える場合もあるかもしれないが、それは適切ではない。なぜなら、発達段階に応じて道徳の目指す学びは変容するからである。

たとえば、幼少期の児童は「道徳的価値理解」の初期段階である。まだ未分化な善悪の判断の整理や、ねらいとなっている「正直」や「親切」のような道徳的価値に対して、素直でのびやかな心で正しい行動を選択できるように、教材には状況を単純化させているものが用いられる。いわゆる道徳的な思考を支える基盤や素地作りの段階であり、この時期は児童に基礎的な考え方を理解させることに軸足をおく時期ともいえる。

この場合、道徳の時間の評価としては、「どの程度、ねらいとしている道徳的価値を理解できたか」を見取り、評価することになる。そしてその方法についても、この段階の児童にとっては「どうすればいいかわかった(道徳的判断力)」と「すごいと思った(道徳的心情)」と「自分もそうしたい(道徳的実践意欲と態度)」の三つの距離はととも近く、思考化と行動化が直結しているために、外部からの言動の観察によって、その道徳的価値理解の度合いは十分評価できると思われる。

上記の初期段階での評価についてまとめて図示したものが以下の図1-3となる。



図1-3 「価値理解」初期段階での外部からの評価の構造

また逆に、この時期の児童はまだ自己を客観化することや自己の思考を言語化して認識する過程であり、教師の援助なしに自己評価することには困難が生じる。よってこの時期の道徳の評価としては教師主導の外部からの見取り評価が適していると考えられる。

しかしながら、発達段階が進むにつれ、児童生徒の道徳的認識も基礎の完成、応用に移る。中学年の時期では示された道徳教材の状況に対して、どうすればいいかを判断できるようになる。それとともに、物語とは違い、現実が複雑な様相をし

ていることも徐々にわかってくる。いわゆるメタ認知の拡大である。その時期を経て高学年以上になると、今まで無批判に受け入れていた従来の価値に対して、批判的視点が生まれ、検証を行い、自意識が発達し、自分としての判断を求めるようになる。いわゆる反抗期であるが、それは児童生徒の心の内で価値の再構築が行われ、真の認知につながる大事な過程である。それに伴い、道徳の教材もそれまで単純化して提示されていた物語から、現実に即した複雑な状況を反映したものに移行し、一概には答えが出せないものになっていく。

また、以前であれば整合性のとれていた「道徳的判断力」と「道徳的心情」と「道徳の実践意欲と態度」の三つの距離は、必ずしもつながらなくなり、思考化と行動化が一致しないために、外部からの言動の観察によって、その道徳的価値理解の度合いを評価することは困難になってしまう。

上記の状況を以下の図1-4としてまとめる。

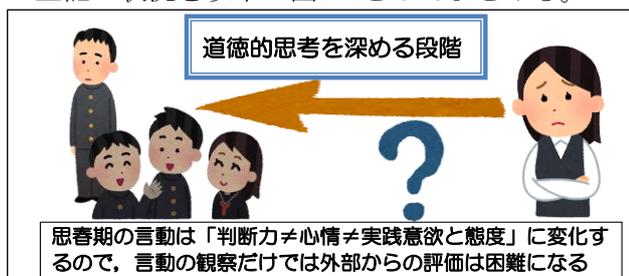


図1-4 「思考を深める」段階での外部からの評価の構造

だからこそ、生徒による自己評価が重要となる。外部からの判定ではなく、客観的に自己の学びを判断しようという態度から、道徳的価値に対する熟考が始まる。生徒による自己評価は厳密にいうと評価活動ではなく、学習活動である。自らの学びを主体的に評価しようという姿勢が、責任感をもって学ぶ姿勢につながるのだ。

学びの主体は生徒である。教師はその過程で、成長を観察し、学びを拾い上げる者として評価に携わる。いわゆる生徒を査定し「下す評価」から脱却し、生徒の「良さを認め、励ます評価」への転換である。

その点でも、自己評価を軸にする形式は効果を発揮する。なぜなら、生徒が認めてほしい学びのポイントの一番の理解者は生徒自身であり、そこを的確に拾い上げることにより、自己肯定感の上昇にも好影響を与えると想定される。そうして、教師が生徒の真意を探ろうと苦勞することがなくなり、生徒自身も自己を認めてもらえる安心感を持った評価が可能になる。このことから、中学校道徳では生徒による自己評価を軸とする形が最

適であると考える。

(3) 1年次の研究の概要

図1-2(p.2)に示した「困り」の構造を踏まえたうえで、道徳の授業を行いながら、生徒の真情に迫り、それと同時に教材研究・改善と授業力向上が果たされる運用モデルを構想した。その構造図が以下の図1-5に示す「自己評価から生じる好循環とその構造図」となる。

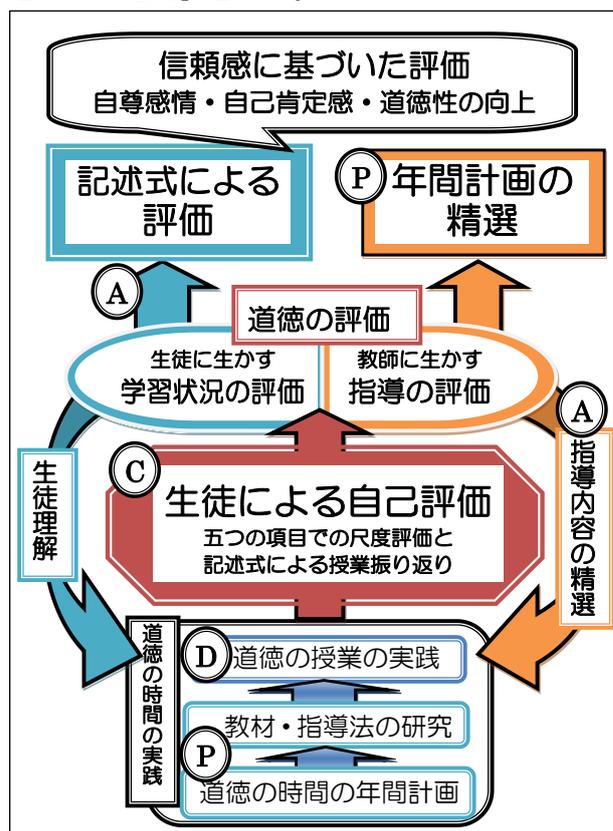


図1-5 自己評価から生じる好循環とその構造図

教師が質の高い道徳の授業を維持するためには、そ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。いわゆるPDCAサイクルのうちの、「Do: 実践→Check: 成果・結果評価 →Action: 改善策実施」にあたるのが図1-5の中央部分に矢印で示した箇所である。「生徒による自己評価」を中心に、道徳の評価を「学習状況の評価」と「指導の評価」の二種に分類し、それぞれに対して自己評価の蓄積と活用が、道徳の取組にプラスのフィードバックを起し、向上の好循環(スパイラル)を発生させることを狙っている。

また、生徒による自己評価が中心に据えられることで、道徳教育の中心に生徒の受け止めや思いが生かされる形となり、教師も常に生徒の学びを意識して現場での実践を進めることとなった。

(4) 生徒による自己評価の実施構想

1年次の研究では、生徒による自己評価を、「記述での振り返り」と、学習深化を尺度で表す「尺度での振り返り」の二つの方法で取ることとした。

道徳の評価が「個人内評価」であることを実現するために、いわゆる「5, 4, 3, 2, 1」などの尺度で測る「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た。具体的に尺度を含むワークシートの終末の振り返り欄を図1-6に示す。

発問④ 今回の授業を終えて。		ど も 一 ろう 一 めん				
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があったか		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ょう。						
2年 () 組 () 番 ()						

図1-6 尺度評価を含んだ道徳のワークシート

振り返りを度合いによって尺度化するねらいは三つあった。一つは記述だけではその生徒の文章力により有利不利が生じる懸念があったことを解消するためであり、もう一つは本人の認識があやふやである部分を「究極の具体化」である尺度にあてはめることで、道徳的価値に対する意識段階を明確化させるためである。つまり、記述で表しきれない真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したのであった。最後の一つとして考えたのは、記述の得手不得手による評価の差異を解消することであった。平成27年度の学習指導要領一部改正の際にも、発達障害等のある児童生徒についての評価が議論されたが、そうでなくても記述を得意としない生徒にとって、尺度で自らの学びが表現できる工夫は有効であると考えた。

もちろん、それらを踏まえた上で、文章による記述方式も採用することは重要である。やはり文章記述には意見の機微を表現することでの優位性が存在しており、尺度・記述が互いの利点を補完し合うことで、より細やかな学びの見取りにつながると考える。なぜなら、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たからであった。

尺度による評価を取り扱う際に必ず注意したこ

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（評価に転用しない）
- ・尺度の評価は、必ず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

ここに記したように、尺度化で示された値を、そのまま生徒の評価自体に転用は行わない。なぜなら、生徒は自分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その授業を振り返る。あくまで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評価に結びつけることは適切でない。あくまで「生徒による自己評価」の尺度を継続記録・比較することで、生徒の豊かな学びの把握に、どの授業の記述による振り返りに注目するかを知る材料として活用するなどを行う。

このように尺度と記述による振り返りで自己評価させ、その記録を残すことで、毎週の生徒の受け止めや、年間を通しての道徳性の成長、大きく変化した瞬間の見取りなどを、教師が説得力をもって評価できるようになることを想定した。それに加え、その振り返りは教師自身の指導の検証にも利用され、今後の道徳の時間における指導に反映させることも計画した。

(5) 1年次の研究の成果

① 自己評価の分析から深まる生徒理解

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・分析する研究を行った。具体的な作業としては、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、学年ごとに用意された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、名列順に並んでいれば、一クラス5分から10分ほどで入力ができる。

尺度の五項目は五段階に分けられており、それを目安に各生徒が自己評価を行う。それを計算式

を組んだ表計算ソフトに入力すれば、瞬時に色づけされ、視覚化して提示される。また、各項目について、個人・クラスごとの授業に対する学びの評価点、合計点、平均値が算出されるようになる。

前ページの図1-6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の図1-7を以下に示す。

組	生徒番号	生徒氏名	4月1日					4月8日						
			1-(1)節度ある生活					1-(2)強い意志						
			教材①					教材②						
			共感・感動	深く考える	これからの影	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	考えを大切に	教材・資料	クラス平均
	1		5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3
	2		5	5	5	5	5	3	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	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	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	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	3.97	3.95	3.96	3.95	3.97	3.98	

図1-7 尺度分析の継続記録分析表（モデル）

今までも生徒に尺度での振り返りを行わせた取組は散見されたものの、その尺度を一年間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を把握すれば、非常に多くのことが読み取れる。生徒の時系列に沿っての変化や内容項目によつての受け止めの違い、教材自体のもつ力の比較やクラスの傾向など、副次的なものも含めて、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、示しておく。

- 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 (A, B)
 - ・ クラス単位での授業の受け止め (C)
 - ・ クラスごとの傾向の把握 (C)
 - ・ その道徳教材・授業の評価参考点 (D)

このような数値で表される「尺度評価」の分析によつて、教師側の目的意識に具体的な指針が生まれ、何より、生徒理解を深めることに大きく役立つと考えた。やはり、分析結果があると、クラスでの生徒一人一人の授業ごとの受け止めがどうであったか、1年を通して一人の生徒における道徳の授業での受け止めがどう変化したか、また、生徒がどの部分で心が動いたか、どの部分で響かなかったのかについてもわかるようになった。

他にも、ある項目の尺度が低い場合でも、その対象が道徳的価値についての理解が足りないとい

う判断ではなく、逆に尺度が低いところほど、それだけ何か考えたのかもしれないと考え、その視点でワークシートの再検証も行うといった取組を教師が意識するように促した。

② 記述式による評価への試行

自己評価から生徒の変化を見取る実践から、記述式による評価につなげる試行も行った。

図1-7のような尺度による自己評価の分析表の、横軸 (A) をたどって変化を見取ると、ある生徒は毎回の授業に対して積極的に取り組み、様々に思考した上で記入していた。また、評価を開始した当初は満点が多かったのが、後半は自らの学びで足りなかった点を意識して厳しく評価する場面も見られた。それらを総合して判断し、ワークシートの記述を検証したところ、4-(6) 家族愛の項目の『象の背中』については、特に多くの注目すべき記述があった。以下、図1-8として示す。

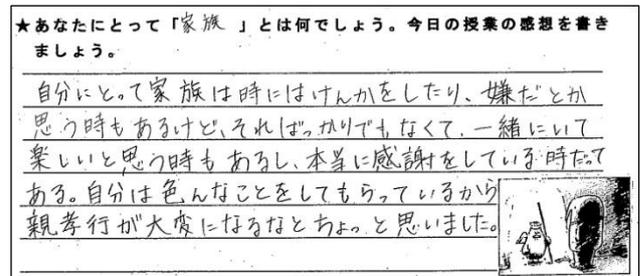


図1-8 ある生徒の「象の背中」での振り返り

これらの自己評価を踏まえて行った記述式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、色ん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。

このように、生徒自身のよき学びの実感を拾い上げた、記述式による評価モデルを試行したことで、記述式による評価実施への足掛かりとした。

③ 教師の授業力向上への活用

指導の評価の面にも、生徒による自己評価を活用する有効性が認められた。具体的には、図1-7に示した継続記録分析表で、縦軸の変化をたどって見取ると、クラス全体の受け止めが俯瞰でき、その道徳授業で主題に迫れたかが明確にわかることとなる。その結果、より主題やねらいに迫るためにはどういう授業展開をするべきか、また中心発問はどうあるべきかなどを意識して取り組むようになり、それが教師間の道徳授業に対する姿勢

の向上にもつながった。1年次の研究を踏まえて、研究協力員は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た。

また、学年全員分の自己評価の集計データを次年度に継続活用して、常に道徳の年間計画を適切な教材に刷新できる可能性を示せたと思われる。

更に指導の効果を把握しつつ授業力を向上するための取組として、1年次は「持ち回り道徳」を導入した。一人の教師がクラスを変えながら同じ教材を数回にわたって行う形式であるが、その教材研究や授業展開改善の指標として尺度の分析表が活用された。

研究結果として、まず、自己評価を行うことで、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手応えことが伝わり、教師の指導に「道徳は役立っている」の自信をつけさせた(10)。

次に、生徒の受け止めが不足した項目について、即座に教材研究を行って、次時以降に改善・反映させられたことが、指導力の習得、魅力ある授業づくりに効果があった。事実、一回目の授業より、改善された二回目以降の授業のほうが、生徒の学びに対する受け止めの尺度は向上した。「持ち回り道徳」の、教師の授業力向上を図る際の有効性が証明されたわけである。

また、今回の新指導要領改訂で「考え、議論する道徳」が示されたのを受け、積極的に道徳の授業で議論する場面を組み込むことが打ち出された。教師が模範的な答えや行動化を提示するのではなく、生徒自身の力でその諸価値へ到達できることを信じ、任せる授業づくりとなるわけである。よって、授業後の分析結果から、ねらいへの迫り方や授業展開の成否を読み取り、その反省を授業の組立て、導入発問、中心発問の推敲などに反映できるこの方法は特に有効であると感じた。

他にも、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、もしくは競うことばかりになるのではないかとという懸念があったそうである。しかし結果は、自分のクラスの自己評価が低い生徒の傾向を比較してみたり、どのねらいや教材で生徒の評価が高かったかを話し合ったりなど、より先生方が授業展開やワークシートの改善の方策のために議論するよう

になり、学年全体がもっと良い授業を提供したいという向上心をもって、道徳の時間に臨むようになったということだった。

第2節 2年次に繋げる研究課題と目標

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。具体的には「自己評価が適切なものであるかの担保ができない」「自己評価を踏まえて出された記述式評価が生徒にどう受け止められるかの検証ができていない」「授業力向上への具体的方策が示されていない」の三点である。研究を1年次の成果からより発展させたものとするために、上記の課題をそれぞれの項目と関連付けて、2年次に向けて整理する。

(1) 自己評価の妥当性の向上

まずはPDCAに先立ち、R=リサーチ（事前調査）を、どのように1年次の自己評価システムに組み込むかという課題である。具体的には1年次にそれぞれの授業での道徳的学びの尺度化は行えたが、それぞれの内容項目ごとの到達度は学年当初にどこまで達していたのかの予備把握や、道徳の授業を終えてすぐの短期スパンと、数カ月が経った後の長期スパンではどのように変化し、定着したのかなどの事後把握である。それらを調査した結果があれば、評価をする際に、より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た。

また、1年次の自己評価の尺度化では、その判断基準の設定は生徒に委ねられていたが、2年次は大まかなルーブリック評価について、事前に生徒へ提案すべきだと感じた。どこまでの尺度が「とても」なのか「まったく」なのかの判断まで、生徒個々に委ねてしまえば、評価の妥当性と信頼性が担保されない。もちろん、内面の物差しを正確に揃えることはできないが、尺度がどの程度を意図しているのかという大まかな基準は示すべきであろうと考えた。

(2) 記述式による評価の完成度の向上

更に、出された記述式による評価に対する生徒の満足度についても調査・検証を行った。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、今まで取り組まれていなかった評価が入ることは、教師が行う業務の負

担が増えるということでもある。その際に現状以上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、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。その目標を忘れて効率化のみを求め、真情に届かない評価を設計することは、道徳の真の目的が果たされなくなることになる。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。

(3) 教師の授業力向上への具体的な示唆

また、生徒の自己評価を分析することによって、道徳の授業の中での展開など、不足部分を指摘することが可能になったが、それを受けて「どう改善するか」という具体策までは提示できていなかった。多くの道徳の授業に対する困りが存在しているが故に、その解決への示唆を蓄積、整理し、提示できれば、より多くの教育現場への還元となるであろう。よって、それらの授業力向上への手立てを整理し、道徳での自己評価分析表との関連付けも試みた。

次章では評価の様々な手立てやルーブリックなどについての概念を整理し、課題を解決するための方策を踏まえた研究構想を述べる。

- (6) 文部科学省「道徳教育実施状況調査結果の概要（平成24年度実施）」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2013/01/04/1282847_1.pdf
2017.3.6 p.10
- (7) 前掲(6) p.10
- (8) 島恒生「道徳の時間の評価の在り方と工夫」
<http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h17/data/a/a13.pdf> 2017.3.6 p.2
- (9) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2016/01/08/1356257_5.pdf
2017.3.6 p.109
- (10) 前掲(5) pp.26~27

第2章 自己評価システムの発展

第1節 評価の概念の整理

筆者の研究では自己評価に注目し、それを道徳

教育における評価の軸として考えた理由を第1章で述べたが、今一度、自己評価自体を確認するとともに、課題を整理したい。

山崎が著書の中で述べた、一般的な教科で行われる従来の評価と「自己点検」として行われる自己評価についての比較を以下に引用する。

教師は、配慮された教育環境のもとで、意図的な教育活動を通して、子どもが実現すべき価値や意味が実際に血肉化したかどうかを確認する。この行為が評価である。保護者は、各教科の結果が記録された子どもの通信簿を入手することによって、成長・発達・成熟の度合いを知ることができる。

しかし、現在では、このような評価法に代わって、教師の教育活動を子どもの眼によって評価していく方法が取られている。このような学校では、教師は従来の評価をする者から評価をされる者へと変わるのである。教師は、いま行われた授業について、子どもからの授業評価を通して、自己分析することが可能となった。つまり、教師は、子どもがどこでつまずきやすいのかを発見することができ、自己の教材の理解度や自己の教育方法の妥当性を明らかにすることができるようになった。

立場の違った評価法は、日頃見落としがちな部分に関心を向けてくれるため、新鮮で傾聴に値する内容を多く内包している。(11)

ここで語られる評価は教師に役立つ「指導の評価」における視点であり、生徒による自己評価が教師の指導力向上に資する点が語られている。また、「学習状況の評価」の面でも、先の一部改訂で道徳における評価を「数値による評価ではなく、記述式であること」(12)と示されたことから、様々な道徳に関する学会などでも活発な議論と提案が行われている。しかしながら、「生徒に返す」学習状況の評価について、その多くが「どのように評価するか」という議論が中心である。教育現場で評価を行うにあたって第一義とすべきは「生徒に役立つ」学習状況の評価、つまり「その評価が生徒の学習にどれだけ寄与しているか」であることを忘れてはならない。

以前から学習指導要領解説の記述にも「あくまでも生徒の道徳性の評価は、生徒が自らの人間としての生き方についての自覚を深め、人間としてよりよく成長していくことを支えるためのものである」(13)とある。このことから、ここでは自己評価が生徒に与える効果について考えたい。

再び、山崎の述べた「評価の役割」について、

以下に引用する。

評価とは、それが到達すべき目的と照らし合わされ、どの程度達成されたかを自己認識させる働きをもってしている。したがって、それが十分でない場合は、その過程でどこに問題があったのかが顧みられ、次回のときには、そうならないように配慮される。評価は過去のことを反省するための機能を持っていると同時に、未来に向けて一歩踏み出していききっかけを与える機能を持っているのである(14)

ここには評価が担っている、「生徒を育てる」という本来の役割が指摘されている。生徒らの学びの目的に対して不十分である点を自己認識させ、未来に一歩踏み出す機能が評価にあることが最も重要なことなのではないだろうか。

昨今、学校に対して外部から様々な要求が想定されるようになり、教育現場でも「説明責任」などの言葉がよく使われるようになった。無論、きちんとしたルールに従って評価がなされていること、公平・公正であることを白日化することは重要なことである。だが、学びの主体である生徒への効果を確認することがまずなされるべきはないか。しかしながら、文部科学省の公報上に評価が「指導の評価」を主目的であると読み取れるような記述がなされている。以下に引用する。

評価は教育改善のためのものであり、道徳科では、特に、数値で評価して他の子供達と比較したり、入試で活用したりすることはしません。※下線筆者(15)

これは道徳の教科化に対する一部の誤解に対して、政府の立場を示したための記述であるが、ここで「評価は教育改善のためのものであり」と規定してしまうことは、そのために道徳での評価が生徒に与える効果を検証することが考慮されなくなる可能性もある。

生徒の知識理解の分野であれば、外部からの査定は可能であるが、真情や道徳性に対してその度合いを外部から査定することは困難である。出された評価がどれほど正確であっても、その正確さを証明することはほぼ不可能である以上、その出された評価に信頼性を担保することはできない。

だからこそ、筆者は生徒による自己評価を評価の軸にすべきだと判断した。道徳性を高く保ちながら生きていくことは、これからの生徒たちにとって大切なテーマである。道徳は義務教育を終えた後も、その先の社会ですべての人々に関わる教科である。ならばこそ、道徳性について正確な評

価を出すことよりも、生徒自らが様々な事象から己を振り返り、大切な「道徳的価値について学び続ける力」をつけさせることが大事なのではないだろうか。

「評価のための評価」ではなく「生徒のよき学びのための評価」。また、外部からの正確さより、生徒の真情により迫れる評価であること。その視点に立脚して、今年度の研究について構想した。

第2節 自己評価システムの改善

全体を貫く構想として、第1章の第2節で述べた、1年次の課題を受けて発案した研究2年次の発展項目について、まとめたものを、以下の枠内に示す。

研究2年次の発展項目

- 1a 内容項目の事前セルフチェック(①)
- 1b 評価基準のルーブリックの作成(①)
- 2a 記述式による評価の試行(②)
- 2b 評価を受けての生徒・保護者の意識調査(②)
- 3a 授業展開・手法の見直し(③)
- 3b OJTによる授業力向上への手立て(③)

この6つの項目を1年次の自己評価の好循環の構造図に、補充・整理・発展の取組として加えたものを図2-1として以下に示す。

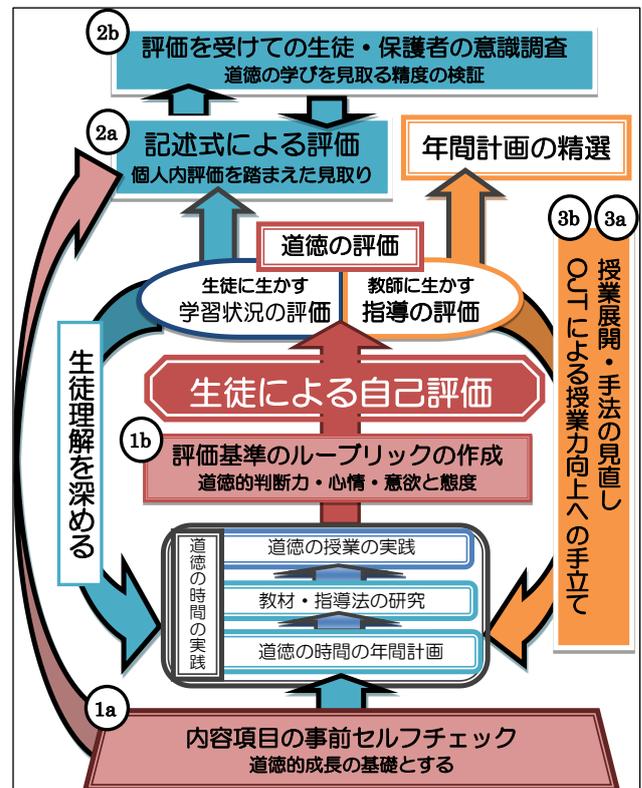


図2-1 自己評価から生じる好循環の発展構造図

第1章の第2節で指摘したそれぞれの課題に対策を立て、その課題①を発展項目の1a, 1bに、課題②を発展項目の2a, 2bに、課題③を3a, 3bに割り振った。これらは発展構造図の循環中で互いに密接に関係し、相互に影響を及ぼし合っている。そのため、生徒による道徳における自己評価の精度が上がることで、記述式の評価や指導の評価に好影響を与えるなどが見込まれる。2年次の改善の際に、道徳の運用システムのどこか一部の改善だけではなく、全体の向上を図ったのはそのためである。それぞれの改善が連動し、相互に好影響を及ぼし合うことで全体の強化が図られる。

(1) 内容項目の事前セルフチェック(1a)

生徒自身の納得を引き出すため、まず、年度当初など、授業を受ける前段階での道徳性の調査を行い、比較の基準とすることを考えた。

そもそも、道徳の授業の際に行う生徒による自己評価は、その道徳の「授業内での学び」を評価するという側面をもつ。そのために、自己評価にはその授業内に取り扱った教材という視点が絶えずついて回る。しかしそれでは、道徳の各内容項目に対して、その生徒の純粋な到達度合を測ることができない。しかも道徳の評価は「他の児童生

徒との比較による評価ではなく、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行うこと」(16)とされるため、その生徒の道徳的学びの成長が重要となる。つまりその生徒の中での比較データが必要になるのだ。

そこでその比較対象となるデータのために、学習開始以前の道徳的内容項目、全22項目に対して、セルフチェックを導入することを考案した。

学習指導要領解説の「内容項目の指導の観点」の中の一覧表(17)を参考に、その文面を中学生に向けて平易な形に書き直し、学年当初にセルフチェックができるようにしたものが下記の表2-1となる。生徒たちは自らが一年間で学ぶ道徳的内容項目がどのようなものであるかを知るとともに、それぞれに対して、学年当初の学びの開始時点で自らの意識がどの程度まで到達しているかを自分自身に問いかける。そこで記録された尺度と授業終了時点の学びを比較することで、学びの変容について言及する際、ある程度の妥当性を担保することができると考えられる。

(2) 評価基準のルーブリックの作成(1b)

自己評価をするにあたって、まず授業終末での振り返り項目の見直しを行った。1年次は平成20

	分類	内容項目	概要	とても	←	ふつう	→	全然
A 主として自分自身に関する事	A(1)	自主、自律、自由と責任	自分自身で考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもっている	5	4	3	2	1
	A(2)	節度、節制	きちんと生活し、心と体の健康と節度を守り、安全な生活をしている	5	4	3	2	1
	A(3)	向上心、個性の伸長	向上心を持ち、個性を伸ばして充実した生き方をしている	5	4	3	2	1
	A(4)	希望と勇気、克己と強い意志	より高い目標と希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越える意志を持っている	5	4	3	2	1
	A(5)	真理の探究、創造	真実を大切に、真理を探究して新しいものを生み出そうとしている	5	4	3	2	1
B 主として人との関わりに関する事	B(6)	思いやり、感謝	思いやりをもって人と接し、人々の支えに感謝し、進んでそれに応えようとしている	5	4	3	2	1
	B(7)	礼儀	礼儀の意義を理解し、時と場に応じた言動をしている	5	4	3	2	1
	B(8)	友情、信頼	友情や異性について理解し、互いを高め合うとともに、悩みも含め人間関係を深めている	5	4	3	2	1
	B(9)	相互理解、寛容	自分の考えを相手に伝え、いろいろな他者の考え方を尊重し、謙虚に受け止め、自らを高めている	5	4	3	2	1
C 主として集団や社会との関わりに関する事	C(10)	遵法精神、公德心	法やまじりの大切さを理解するとともに、自他の権利を大切に、義務を果たすことに努めている	5	4	3	2	1
	C(11)	公正、公平、社会正義	正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会を目指している	5	4	3	2	1
	C(12)	社会参画、公共の精神	社会に対する参加と助け合いの自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会を目指している	5	4	3	2	1
	C(13)	勤労	働くことの尊さや意義をわかり、将来について考えを深め、社会に貢献する意欲を持っている	5	4	3	2	1
	C(14)	家族愛、家庭生活の充実	父母、祖父母を敬愛し、家族としての自覚をもって充実した家庭生活を築いている	5	4	3	2	1
	C(15)	よりよい学校生活、集団生活の充実	学級や学校の一員として、よりよい集団となる中での自分の役割と責任を自覚し努めている	5	4	3	2	1
	C(16)	郷土の伝統と文化を愛する態度	郷土の伝統と文化を大切に、先人たちに尊敬の念を深め、郷土の発展に努めている	5	4	3	2	1
	C(17)	自国の伝統と文化を愛する態度	自国の伝統と文化に貢献するとともに、自国を愛し、その発展に努めている	5	4	3	2	1
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する事	C(18)	国際理解、国際貢献	それぞれの国民として、他国を尊重し、世界の平和と人類の発展をころがけている	5	4	3	2	1
	D(19)	生命の尊さ	生命の尊さについて、その連続性や有限性などを理解し、かけがえのない生命を尊重している	5	4	3	2	1
	D(20)	自然愛護	自然の偉大さと尊さを知り、自然を大切にすることを理解し、自然愛護に努めている	5	4	3	2	1
	D(21)	感動、畏敬の念	美しいものや気高いものに感動し、人間の力を超えたものに対する畏れと敬いの心をもっている	5	4	3	2	1
	D(22)	よりよく生きる喜び	人間の中の自らの弱さや醜さを克服する強さを理解し、よりよく生きる喜びを見いだしている	5	4	3	2	1

年度の学習指導要領を参考にして、「道徳的心情・道徳的価値理解・道徳的価値の主体的把握・道徳的価値実現の意欲・教材観」と五項目であった。それを、2年次は一部改訂された学習指導要領の順番に則り、「道徳的判断力・道徳的心情・道徳的実践意欲と態度・教材観」の四項目に精選した。

こうすることで各項目が学習指導要領上の何に該当するのかが明確になり、教師が生徒の振り返りにおいて、伸ばしたい力の整理がしやすくなった。またこのことは生徒にとっても同様で、項目の精選により、よりねらいを絞って授業を振り返れる利点につながった。

以下の図2-2で示したものが2年次の研究で採用する四項目のワークシートになる。

発問④ 今回の授業を終えて。		とても ← 少 → ぜんぜん				
① 考え方・判断に影響はあったか		5	4	3	2	1
② 生き方への感動はあったか		5	4	3	2	1
③ 自分に生かしているこうと思ったか		5	4	3	2	1
④ 教材はよかったか		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2-2 2年次の四項目の尺度評価ワークシート

次に取り組んだのがルーブリックの作成である。ルーブリックの導入は、現実のもつ多様性・複雑性を踏まえた学びを目指す中学校道徳にとって、理想的であり、文部科学省が考える「考え、議論する道徳」や主体的で対話的で深い学びでの活用

表2-2 道徳で付ける力の達成度の分類表

中学校道徳 学習指導要領の記述からのルーブリック(教師用)						
要素	学習指導要領解説の記述	高い効果 5	← 4	普通 3	→ 2	低い効果 1
道徳的判断力	道徳的判断力は、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。つまり、人間として生きるために道徳的価値が大切なことを理解し、様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力である。的確な道徳的判断力をもつことによって、それぞれの場面において機に応じた道徳的行動が可能になる。	道徳的価値を深く理解し、他の条件であってもしっかりと判断できるようになった	道徳的価値を理解し、どうすべきかを判断できるようになった	道徳的価値の大切さと内容を理解できた	道徳的価値の大切さは感じるが内容理解には課題を感じている	道徳的価値を理解すること、判断することにまだ課題を感じた
道徳的心情	道徳的心情は、道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことである。人間としてのよりよい生き方や善を志向する感情であるともいえる。それは、道徳的行動への動機として強く作用するものである。	道徳的価値の大切さを深く感じ、自分の生き方に影響を与えるほどの感動を受けた	道徳的価値の大切さを感じ、それを生かしてよりよく生きたいと感じた	道徳的価値について訴えることは感じたが、自分の生き方への影響は感じなかった	道徳的価値について感じるきっかけとはなかったが、心情的に納得できない部分もあった	道徳的価値について心情が動かず、批判的精神がはたらい
道徳的実践意欲と態度	道徳的実践意欲と態度は、道徳的判断力や道徳的心情によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する。道徳的実践意欲は、道徳的判断力や道徳的心情を基盤とし道徳的価値を実現しようとする意志の働きであり、道徳的意欲は、それらに裏付けられた具体的な道徳的行動への身構えとすることができる。	学んだ道徳的価値を自分の人生に生かし、進んで実践していこうという意欲と心構えを強く持った	学んだ道徳的価値を普段から心がけたいと感じた	学んだ道徳的価値を機会があれば実践したいと感じた	学んだ道徳的価値について実践していこうという意欲に課題を感じた	道徳的価値について実践意欲に隔たりを感じ、もう少し考えたいと感じている
教材観	道徳科では、道徳的な行為を題材とした教材を用いることが広く見られる。教材については、例えば、伝記、実話、説論文、物語、詩、劇などがあり、多様な形式のものを用いることができる。	道徳的価値を理解するのにこの教材は重要な役割を果たした	この教材は道徳的価値を学ぶのに適していると感じた	この教材から道徳的価値を学ぶことは可能だと感じた	他にも適した教材があると感じた	道徳的価値の理解にこの教材はつながらず、他の教材のほうがよいと感じた

に効果が見込まれる。

考え、議論する道徳を推進する意図として、主体性を持って思考し、様々な意見を鵜呑みにせず検証できる生徒を育成することの達成があり、その意図と批評的思考をもつことが合致した結果であろう。文部科学省の見解を以下に引用する。

道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、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、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。むしろ、多様な価値観の、時に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(18)

以上のことを踏まえて、道徳におけるルーブリックの作成に取り掛かった。まず、道徳の時間における学びで重要な「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」の三つの観点に、「教材観」を加えた記述を検証し、その様相を達成度別に五段階で分類した。それを一覧表にまとめて構成したものが以下の表2-2となる。これをルーブリックの基礎とした。

注意点としては、今回は道徳における自己評価のルーブリックであるという点があげられる。他教科のルーブリックであれば授業單元ごとに綿密な評価基準を作成する形もある。だが、毎回の道徳の授業で作成するには時間的制約もあることから、そのような形式を道徳のルーブリックとするのは現実的ではない。そこで、あらゆる内容項目

に対応する、汎用性のあるルーブリックを作成し、内容項目ごとに生徒はそれをアレンジして学びを尺度化させることにした。

すべての評価基準を教師が提示する形としなかったのは、道德の時間では生徒に能動的学習を促す意味合いが強い。時間的制約の面からすべての学習基準を生徒に任すのは困難だが、受動的学びでは、ルーブリックの利点が失われるのである。

ルーブリックの開発者ダネルの視点による、ルーブリック評価の利点を以下にまとめる。

- ・せっかくの学生の課題への取り組みが、学生側の誤解や理解不足によって評価につながらないという事態を回避できる。学生にとっても有益であるし、評価を行う教師にとっても望ましいことである。
- ・教育の過程で学生自身が「主人公」であるという自覚を高める。このことで学生は、与えられた課題にもっと真剣に取り組み、学習に専念する立場にあるという自覚や創造性も高めることができる。(19)

また、学習指導要領解説の記述から構成すると、教師にとって意味付けが把握しやすいが、その記述では生徒にとって難解であり、直感的な自己評価に繋がりにくい。常に生徒の手元に置いて、学習のたびに参照できるようにするため、生徒用として平易であり、汎用性をもつ記述に直した。作成した自己評価のルーブリックを下記に表2-3として示す。

ルーブリックを作成する効果の一つは、大まかであっても、ある程度の評価基準が担保されるという点にある。「道德科の評価を推進するに当たっては、他教科と同様に、学習評価の妥当性、信

頼性等を担保することが重要」(20)と文部科学省の報告に明記されたように、そこにはある程度の客観性と共通認識が求められる。

また、自己評価は生徒個人が自らの学びを判定するものではあるが、その判定基準さえもすべて生徒個人に委ねると、何をもって「とても」なのか、「ぜんぜん」なのかもまちまちになり、評価を行う際に混乱を起こすことも考えられる。かといって、厳密に細かく規定した評価基準を作成すると、思考の柔軟性は失われ、生徒自ら考える姿勢が損なわれることになってしまう。よって汎用性の高い、大まかな基準のルーブリックを心がけ、最低限の自己評価基準を生徒間で統一しておき、授業ごとの内容項目は生徒がその都度更新して考案することが最適と感じた。

特に思考を深める段階の学びとしては、生徒が学業修了後も継続して取り組むことを目指すため、主体的学びの意識を根付かせ、自らの学びを批判的に検証するスキルと道德的内容項目を把握して応用するスキルを獲得するためにも、この形式が有効だと思われる。

以上のことを踏まえて、汎用性の高いルーブリックを生徒による自己評価に採用し、道德の運用システムに組み込んだ。これにより生徒の判断に妥当性が向上した形での、尺度評価が可能になると考える。また、その蓄積が教師による評価の妥当性を担保し、真情に迫る記述式の評価に繋がっていくことを構想した。

また、評価につなげるにあたり、注意すべき点をもう一度述べておく。それは「生徒による自己

中学校道德 生徒による自己評価のためのルーブリック

要素	ワークシートの記述	高い効果	←	普通	→	低い効果
		5	4	3	2	1
道德的 判断力	(今日の価値をよく理解し、これからの) 考え方・判断に影響はあったか	価値をよくわかり、他の状況でも判断できるようになった	価値をわかり、判断できるようになった	価値の大切さと内容がわかった	価値の大切さは感じた	価値の大切さや考え方にまだ課題を感じた
道德的 心情	(今日の価値の大切さを感じ、よりよい) 生き方への感動はあったか	自分の生き方に影響を与えるほど深く感動した	価値の大切さを感じ、よりよく生きたいと感じた	何かを感じたが、生き方への影響はなかった	何かを感じるきっかけとなった	心情に流されず、心への響きを感じなかった
道德的 実践意	(学んだことを踏まえ、よりよく) 自分に生かしているか	自分の人生の中で、進んで実践していると感じた	普段から心がけたいと感じた	機会があれば行いたいと感じた	実践に移すには考え方をもう少し整理する必要がある	実践に移すにはまだ納得できない課題を感じた
教材 観	(今回の学びに) 教材はよかったか	価値を理解するのに、この教材はとて最適だった	今回の価値を学ぶのにこの教材は適していた	この教材から今回の価値を学ぶことは可能だと感じた	この教材から今回の価値には考えにくかった	この教材から今回の価値にはつながらなかった

評価は、あくまで学習活動であり、教師が行う評価活動ではない」ことである。よって生徒が行う自らの学びの検証のための指標という意味合いになるが、自己評価が生徒の学びに資することは文部科学省も認めており、報告の中でも取り上げられている。以下の枠内に引用する。

児童生徒が行う自己評価や相互評価について、これら自体は児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めることなど、学習の在り方を改善していくことに役立つものであり、これらを効果的に活用し学習活動を深めて行くことも重要である。(21)

(3) 記述式による自己評価の実用化(2a)

道徳における記述式の評価については、第1章の第1節(3)で述べたように、1年次の研究で試行モデルを提示する段階までは達した。しかしながら、道徳の教科化が実施された場合、クラスの全生徒分の評価を行う際に膨大な時間が取られるようであれば、円滑な道徳の教科化を推進する障害になりかねない。ゆえに、その解決も狙った「生徒による自己評価」を中心に組み立てる道徳教育の運用システム(図1-5)であり、尺度評価の継続分析(図1-7)の提案であった。

ある期間を経て道徳の記述式評価を出す場合、その期間における生徒分の道徳授業の全ワークシートを、それぞれ分析しながら見直すことは多大な時間と労力が必要となる。しかしながら、文部科学省も「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とすること」(22)、「1回1回の授業の中で全ての児童生徒について評価を意識して変容を見取るのは難しいため、年間35時間の授業という長い期間で見取ったりするなどの工夫が必要」(23)と伝えているように、これからは全ての内容項目に対して個々の授業の評価を下すわけではなく、それぞれの大きくくりの期間中での顕著な学びを取り上げて、認め、励ます評価を行うことこそが求められている。

そこで、本研究の効果が発揮される。生徒による自己評価の尺度評価について、継続して入力・分析し、自動的に色分けされたデータから該当期間を眺めることにより、注目すべき変容があった学びの授業を、ピンポイントで抽出することができるわけである。

また繰り返し述べたように、「生徒の行う自己

評価について、それ自体は学習活動である」ので、尺度での数値の上下に囚われることなく、尺度が振るわない授業からも「達成できていない道徳的価値と真剣に向き合い、どうしたらいいかを考えることができた」という評価につなげることも可能である。

ただし、毎授業ごとの評価はその授業を受けた時点での短期的認識である可能性もあり、長期的に定着した道徳的価値のほうが上位の学びであるという考えもある。そこで2年次は短期、長期、両面でのアプローチを図るため、該当期間をまとめて振り返る学びを行うことも計画した。

このことは文部科学省から公示された、指導方法・評価についての報告の中にも、「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、(後略)」(24)という記述で推奨されている。

評価材料は複数ある方が、多様な視点での判断を行えるので、毎週の道徳授業での生徒の記述についても継続して対象としていくが、評価を実践するとすれば、一度に大量の処理をしなければならなくなる。毎回の道徳の記述から評価につなげる手法については1年次の研究で取りあげた(25)が、該当期間をまとめて振り返る学びの最大の利点は、長期的視点から道徳的効果が定着したと判断する学びを焦点化できる点である。しかも振り返りの時期を評価の時期と重ねることで、生徒にとって、より最新の認識に寄り添った評価が可能になると考えられる。

(4) 評価を受けての意識調査(2b)

教師が行った評価を、被評価者がどう受け止められるのかという検証も必要である。また、もともと生徒の近くに存在し、総じて生徒に対する一番の理解者と目される保護者に、第三者的視点で、評価の妥当性を判定してもらうことも有効であろう。また、このような道徳での取組を発信することによって、生徒の道徳力の育みを、学校だけでなく、家庭と連携して見守っていくという意識づけのねらいも存在する。

多くの学校では道徳の時間の学びを、学級通信などの媒体にして知らせているが、その発信は双方向ではなく、生徒の学びのパートナーとして道徳教育に保護者も参加しているとは言い難い。これから学校現場で行われている道徳教育への理解

を進め、生徒の学びへの励ましを担うパートナーとなってもらうためにも、有効な働きかけになると思われる。こうして示した評価を、生徒と保護者に示し、その満足度を調査することで、より真情に迫る評価への参考とする。

(5) 授業展開・手法の見直し(3a)

道徳で自己評価に取り組むもう一つの視点は、教師の授業力の向上に寄与する期待である。特に、今回の「特別の教科 道徳」の学習指導要領改定にはその影が色濃く見える。また「考え、議論する道徳」と打ち出された背景には、これからの教育すべてが「生徒主体で思考を深める学び」に向かう中、特別の教科 道徳で先行して示すという意志が見える。

しかし、今現在でさえも、教師は教科化に向けてもう一度道徳教育の基本などの学び直しに取り組みねばならない現状がある。「主体的・対話的で深い学び」の導入は、その取組と並行しながら、新しい視点での道徳の授業力向上を、現場で授業をこなしながら、行わねばならないのである。

では具体的にどのような問題点が学校現場での道徳の授業にあるというのだろうか。道徳の時間の教科化が検討される過程で文部科学省の教育課程部会に示された、道徳の指導に関する問題点についての調査結果を以下に示す。

- ・現代の子供たちにとって現実味のある授業となっておらず、学年が上がるにつれて、道徳の時間に関する児童生徒の受け止めが良くない状況がある。
- ・児童生徒の発達の段階に即した道徳の時間の指導方法の開発・普及が十分でない。
- ・道徳の時間の指導方法に不安を抱える教師が多く、授業方法が、単に読み物の登場人物の心情を理解させるだけなどの型にはまったものになりがちである。
- ・道徳の時間の指導が道徳的価値の理解に偏りがちで、例えば、自分の思いを伝え、相手の思いを酌むためには具体的にどう行動すれば良いかという側面に関する教育が十分でない。
- ・道徳の時間の授業で何を学ばせようとしているのかを児童生徒にも理解させた上で、具体的に実践させたり、振り返らせたりする指導が十分でない。
- ・道徳の時間と特別活動をはじめとする各教科等との役割分担や関連を意識した指導が十分でない。
- ・地域間、学校間、教師間の差が大きく、道徳教育に関する理解や道徳の時間の指導方法にばらつきが大きい。(26)

中でも読み物教材については、先に文部科学省が「評価に関する専門家会議」の中で、現場の取り扱いに偏りが見られる場合があることを指摘し、「考え、議論する道徳」への方向転換を促している。会議の資料から抜粋して、以下の枠内に引用して示す。

具体的には、道徳科の特質を踏まえ、主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物教材の登場人物の心情理解に終始する「読み取り」指導の双方を避けつつ、これまで積み上げられてきた指導上の蓄積を生かしながら問題解決的な学習や体験的な学習などを含めた質の高い多様な指導方法に関する実践や研究を深め、教育界としてその成果を共有することが必要である。(27)

もちろんここまでの授業法がすべて間違いというわけではない。これからはスタイルの変更に合わせて、良い部分は残しながらも、指導方法を改善、変更していく必要があるということである。

読み物教材の代表的な展開では、「児童生徒は、資料の世界にどっぷりと浸り、主人公に自分を重ねて生き方について考えます。客観的に外から主人公の生き方を考えるのではなく、いわば主人公の着ぐるみを着たように、主人公になりきって考えさせることが大切」(28)とされた。また、その利点としても、「登場人物の追体験により、得難い経験を得る」「高い道徳性に背伸びして思考できる」「発言しやすくなる」という三点が上げられた。

しかしながら、中には場面理解だけに授業展開がとどまり、自己の実践意欲への振り返りにつながらない場合もあった。そのような極端な運用が道徳的な学びを狭めてしまった面もある。道徳的価値理解についてある程度の域に達し、メタ認知も社会的な広がりを得た中学校の生徒にとって、物語の登場人物としてのみ完結する授業は、現実につながらない閉じられた授業と受け止められ、自分たちの実践力への意識につながりにくくなることも考えられるわけである。

また、生徒に「考えの背伸び」をさせた場合についても、生身としての自分の考えが「考えの背伸び」から生みだされた思考と乖離してしまうことが可能性として浮上する。「道徳的判断力」は「物語の登場人物」としてどんどん高くなるが、現実の自分は理想に置いていかれ、「道徳的実践意欲と態度」になかなかつながらないということになりかねない。両者をつなぐ工夫が必要となっ

てくる。

また発言を引き出す面においても、この展開法では発問者の「切り返しの発問」のセンスが重要となる。本質を突き、生徒の考えの盲点をも突くような発問をかぶせなければ、通り一遍の、深まりがない授業になってしまう。よって、その発問の進行者は教師が担うことになる。そうなるに勢い、教師によって引き出された生徒の意見は積み上げられるが、生徒同士の双方向の意見交流が遮断されることにもなりうる。

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議で、従来の道徳の授業展開で散見された課題を挙げている箇所があるが、以下に引用する。

他方で、主題やねらいの設定が不十分なまま、これらの指導過程に過度に固執したり、これを「型」どおりに実践していればよいと捉えたりする姿勢も一部には見られ、指導が固定化・形骸化しているのではないかと、読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏っているのではないかと、望ましいと思われることを言わせたり書かせたりする指導に終始しているのではないかとといった指摘につながっている。(29)

もちろん、今までの「目の前の子供たちの実態や状況に応じた道徳の時間の工夫や改善を行うことが大事であるとの認識のもと、質の高い道徳教育の実現に向けて取り組んできた(30)」ことには最大限の意義がある。今後はそれを認めたくて、「自分ならどのように行動・実践するかを考え、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的諸価値について多面的・多角的に学ぶ道徳教育への質的転換を図ること(31)」を求めたわけである。

(6) OJTによる授業力向上への手立て(3b)

そこで登場人物の心情を中心に追跡していた以前の授業展開から、心情追跡を最小限にとどめ、相互の議論やアクティブ・ラーニングの視点に立った活動などを導入し、内容項目のテーマそのものに迫る発問を入れるなどの転換を試みた。

1年次の研究で、「持ち回り道徳」の提案から、同教材を複数回こなす中で、授業法の見直しを「どこ(どの視点)」に注目して行うかという指摘はできた。しかしながら、現場ではそのうえで「どのように」改善したらいいかを即、指摘することが求められる。そこで研究協力員の道徳授業を見取り、分析を基に改善のアドバイスをを行う取組を行った。そして、生徒による自己評価分析表と連

携させたアドバイスの蓄積をすることで、道徳授業の改善の示唆を与えられると考えた。

具体的にはよく「ジグソーパズル型からブロック型へ」と言われる授業デザインの転換である。教師が綿密に描いた完成形にはめ込もうとすると、発問が予定された答えへの誘導となり、「自分なりの納得解」を出そうとする中学生段階では授業に魅力を感じなくなって、「道徳は面白くない」となってしまう。そこで教師と生徒がそれぞれの考えを持ち寄り、ぼんやりと持つ完成形のイメージを、徐々に作りこんでいく授業にすると、イレギュラーな反応でさえ前向きに受け止め、生徒たちも自分たちなりの納得解を認めてもらえる道徳になり、学びが活性化する。

そのためのノウハウや思考ツールの活用を提案し、教師が抱える困りの解決を図って蓄積する。以上の取組を念頭に、実践に入った。

- (11) 山崎英則『教育哲学へのいざない』学術図書出版社
2007. 4. 20 p. 49
- (12) 前掲(9) p. 109
- (13) 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)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1282846_2.pdf
2017. 3. 6 p. 131
- (14) 前掲(11) p. 51
- (15) 文部科学省「『道徳』の評価はどうなる??」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/_icsFiles/afieldfile/2016/08/17/1222218_001.pdf 2017. 3. 6
- (16) 文部科学省「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)【概要】」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/08/1375482_1.pdf
2017. 3. 6
- (17) 前掲(9) p. 24
- (18) 文部科学省「中央教育審議会答申『道徳に係る教育課程の改善等について』」2014. 10. 21 p. 3
- (19) ダネル・スティーブンス+アントニア・レビ著 佐藤浩章監訳『大学教師のためのルーブリック評価』玉川大学出版部
2014. 3. 25 p. 38
- (20) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
2017. 3. 6 p. 13
- (21) 前掲(20) p. 11

- (22) 前掲(20) p.9
- (23) 前掲(16)
- (24) 前掲(20) p.9
- (25) 前掲(5) pp.23～25
- (26) 文部科学省 教育課程部会「資料2 道徳の内容の取扱いについて―指導計画, 指導方法, 家庭や地域との連携等―」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/049/siryoy/attach/1348515.htm 2017.3.6
- (27) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(整理案)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryoy/_icsFiles/afiefieldfile/2016/02/04/1366380_1.pdf 2017.3.6 p.2
- (28) 京都府教育委員会『京の子ども 明日へのとびら』
http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms_files/kensyusien/dotoku/doc_dotoku_2015_04.pdf 2017.3.6 p.15
- (29) 前掲(27) p.2
- (30) 前掲(27) p.2
- (31) 前掲(27) p.4

第3章 研究協力校での実践

第1節 学習状況の評価に関する実践

(1) 事前セルフチェックの実施

まず、研究開始時点で、研究協力校の二校で表2-1(p.10)のセルフチェックシートを実施してもらった。これで教材の視点を含まない、道徳的諸価値に対する意識が把握できることになる。また、元々もっていた道徳の意識が授業によってどう変化したのかも的確に指摘できることになった。授業後の自己評価が高い授業でも、もともと生徒の意識が高かったのか、それとも、低かった意識が授業を受けたことで大きく高まったのかによって、生徒自身の受け止めは大きく違うであろう。そこを見抜く手立てとして、有効であると感じた。

入力した一覧表の例を以下に図3-1として示す。

領域 番号	生徒番号	生徒氏名	個人 クラス	A 主として自分自身に関すること					B 主として人との関わりに関すること					C 主として集団や社会との関わりに関すること								D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること									
				1 自主・自律	2 節度・節制	3 向上心・個性	4 強い意志	5 真理の探究	合計	クラス平均	6 思いやり・感謝	7 礼儀	8 友情・信頼	9 相互理解・寛容	合計	クラス平均	10 遵法精神・公徳心	11 公正・公平・社会正義	12 社会参画・公共	13 勤労	14 家族愛	15 学校生活・集団	16 郷土の伝統と文化	17 自国の伝統と文化	18 国際理解・国際貢献	合計	クラス平均	19 生命の尊さ	20 自然愛護	21 感動・畏敬の念	22 よりよく生きる喜び
2組	1		4.5	4	4	5	4	4	21		5	5	4	4	18	5	5	5	5	4	5	4	4	4	41	5	4	5	4	18	
	2		5	5	5	5	5	5	25		5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	20		
	3																														
	4		2.9	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	25	2	3	3	3	11	
	5		3	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	25	2	3	3	3	11	
	6		2	3	2	1	1	1	8	3.51	4	4	3	2	13	3.80	4	3	2	3	3	3	2	3	3	26	3	3	3	3	12
	7		5	5	5	5	5	5	25		5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	20		
	8		3.6	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	25	2	3	3	3	11	
	9		3	2	2	2	2	2	10		2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	8	
	10		3.3	3	3	3	3	3	15		3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	25	2	3	3	3	11	

図3-1 セルフチェックを入力した一覧表例

この図3-1でまず注目すべきは、実際には赤く示された「1」の自己評価である。枠内で示した生徒Aを例にとると、「向上心」「強い意志」「真理の探究」の項目で「1」がつけられ、いずれも自分自身に関する「A」の分野であった。他にも「相互理解・寛容」や「社会参画」などの項目に「2」が散見されることから、この生徒が抱える課題として、自己肯定感の不足や社会への消極性が予想される。反面、「思いやり」や「礼儀」の項目では「4」の自己評価をつけており、近い距離のものへの敬意や愛情を保持していることがわかる。

他にも枠内で示した生徒Bのようにすべての項目に「2」をつけた場合にも、平時より授業の見取り、面談なども含めて、学びの把握に努めておく。

また、課題を確認する以外にも、生徒が回答したセルフチェックを年度当初に確認することによって、その生徒の道徳性の基盤がどこにあるかがわかり、指導の仕方が変わったという事案もあった。具体的には、その日の道徳のねらいは他の内容項目にあったのだが、ある生徒は「家族」という視点でとらえようとしていた。以前なら、その担任はすぐ軌道修正させていたのが、セルフチェックでその生徒が「家族愛」に道徳的な判断の起点をおいていることを理解していたことで、考えをいったん受容し、そこから本来のねらいにうまくつなげることができたということだった。

(2) ルーブリックからの読み取りの提案

では、その評価をどのように行えばよいか。特にポイントとなるのは「その成長を積極的に受け止めて認め、励ます評価とするため」の見取りの方法である。

そこで考案したのが、生徒による自己評価の際に、ルーブリック作成の基礎とした表2-2(p.11)の「道徳で付ける力の達成度の分類表」からの活用である。

五段階で分類したすべての尺度に対して、その

成長を積極的に受け止めて認め、励ます評価になるように、また、尺度による自己評価が単純に優劣を示すものでないとする立場から、すべての尺度に潜在する生徒の前向きな姿勢の可能性を考え、見取る姿をルーブリックから自己評価のために整理したものを以下の表3-1として示す。

ここでは「5」の尺度に対して「高い満足度、達成感」を見取ると同時に、「1」についてもネガティブな受け止めを行わず、「課題意識、批判精神」の表れの可能性を示唆し、その視点を切り口に、道徳の評価に切り込んでいくことを提案したわけ

表3-1 ルーブリックから自己評価のための整理

中学校道徳 ルーブリックから自己評価のための整理					
要素	高い満足度、達成感 5	← 4	新たな発見、向上心 3	→ 2	課題意識、批判精神 1
道徳的 判断力	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値を深く理解していました 様々な状況にも考えが及び、人間としてどう生きるべきかの判断力ももてました 善悪について高い次元での検証が行えました きちんと相手の立場や状況も多角的に見て正しい行動を判断する意識をもてました 自分だけの意見ではなく、周りのためになるための視点をもって判断することができました 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値をよく理解できました 道徳的価値に従い、正しい選択する意識をもてました 善悪についてきちんと判断できる力がつきました 相手の立場や状況を理解して判断する意識をもてました 自らの行動を振り返って考えられるように成長しました 自分の意見だけでなく、周りの意見も参考に判断する大事さに気づきました 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値の大切さを感じ、自らの課題に気づくことができました 道徳的価値の様々な面を感じ、判断することの難しさを感じるようになりました 一つのことでも様々な立場や考えがあることに触れることができました 教材の内容を理解できましたうえで、自らの課題についても向き合うことができました 他者の意見から新しい発見を得られました 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値の大切さを感じながら、現状での難しさに思いをはせていました 理想と現実との差異を強く感じ、もっと良くなるべきだという意識をもてました 自分の考えの甘さに気づき、まだ向上できる余地を感じていました 教材の内容について様々な可能性を探り、真実を見極めようという意識で授業に臨んでいました 自分の意見をしっかりと練っている過程であり、よく自分と向き合いました 	<ul style="list-style-type: none"> 現状の自らのどう生きるかなどの判断において、安易に考えないように自制していました できていない課題を自覚し、どうすればよいかの間直しを行っていました 認識の甘さに向き合い、より判断力を向上できる伸びしろを意識していました 現実の厳しさに立って物事に向き合い、本当にできることは何かと模索していました 善悪の判断の難しさを実感し、価値の捉えなおしを行っていました
道徳的 心情	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値の大切さを豊かな心情で受け止めることができました 様々な道徳的な出来事に深く心を感じ入ることができました 他者の痛みを自分のものとして感じるすることができました 自分の生き方に影響を与えるほどの感動を受け取る豊かな心情をもてました つらい思いをしている人の心情に深く寄り添い、共感をもって自らの生き方につなげることができました 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値の大切さをしっかりと心で受け止めることができました 道徳的な出来事への感動を通して、より良い生き方を求めたいと感じました 感動的なエピソードを受け止め、自分の生き方を見つめ直す良い機会を得ました つらい思いをした心に触れ、他者の痛みを受け止めることができました 様々な人の心に触れた機会を生かして、よりよく生きたいと憧れをもてました 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値について心に訴えることを感じるようになりました 道徳的な出来事から心を揺さぶられ、より良い生き方は何かと模索していました 感動的なエピソードに触れ、現状への危機意識を感じるようになりました つらい思いをした心に触れ、他者の痛みに気づくことができました 道徳的な理想と現状との違いを見渡す目を培った 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的価値について触れ、考えるきっかけを得ました 道徳的エピソードについて、多角的に考え、冷静に見極めようとしていました 感動的なエピソードの中にも、違う立場の見方などが潜むことを見抜き、自分なりの受け止めをしようとしていました つらい思いをした人に対して、自分の考え不足を自省していました 道徳的意識の高い考えに触れ、自らを見つめ直し、新たな考えを生み出そうとしていました 	<ul style="list-style-type: none"> 様々な道徳的な出来事に批判精神を持って臨み、心情に左右されないように心掛けた 感情に溺れず、真実を見極めようと取り組みました 多角的な視点からあらゆる可能性を探り、真実の心に迫ろうとしていました 強い批判的視点を持ち、もっと良い判断に思い至ろうと自制していました 弱い自分の心に向き合い、まだまだ他の人の心に寄り添えるはずだと自省していました
道徳的 実践意欲 と態度	<ul style="list-style-type: none"> 学んだ道徳的価値を自分の人生に生かしていこうという意欲を強くもてました 学んだ道徳的価値や心情を生活の中で実現していく意欲をもてました 学んだことから、自らの行動を検証し、もっとよりよく生きていこうという意志をもてました 教材から学んだことの大事さを現実と結びつけ、より良い行動を行いたいと強く感じました 実現が難しい課題でも、道徳的に必要なことを確認し、必ず実現しようとする態度で取り組みました 	<ul style="list-style-type: none"> 学んだ道徳的価値に基づいた行動を機会があれば心がけたいと感じました 学んだ道徳的価値に意義を感じ、普段から心がけたいと感じました 学んだことから自らの行動を振り返り、改善していきたいと感じることができました 教材から学んだことを通して現実と比較する視点をもてました 実現が難しい課題に対して、あきらめることなく考え、より可能性のある方法を検討できました 	<ul style="list-style-type: none"> 学んだ道徳的価値の重要さを認めつつ、その実現性を増やしていこうという意欲をもてました 学んだことを機会があれば実践したいと感じました 学んだことから自らの行動を振り返ることができました できていることでできていないことに向き合い、より良くなっていきたいという意欲をもてました 実現が難しい課題について、どうすればできるかを真剣に考えることができました 	<ul style="list-style-type: none"> 学んだ道徳的価値の重要さを認めながら、その実現性に対して批判精神で見極めようとしていました 高い道徳的な行動への難しさを感じ、現状への課題意識を持って、対処しようとしていました 自らの不足を認め、良くなっていくと努力する意欲を見せました 理想的な生き方に向かおうと、できていないことに向き合う勇気をもとうとしていました 実現が難しい課題で、なぜそうなったのかを新たな角度で考えました 	<ul style="list-style-type: none"> 学んだ道徳的価値と実現性に対し、その矛盾を冷静に見極め、批判精神をもって検証することができました まだまだ実践的意欲に課題があると感じ、もっと行動していきたいという意欲をもてました 道徳的価値理解とその実践力のギャップを感じ、その解消を目指そうとしていました 現実的な態度を重視し、その中でできることを一つ一つ増やしていこうと考えました 実現が難しい課題であることを認め、その原因について確認することができました

である。

また生徒の受け止めには様々な違いがあることも考慮にいれ、一項目の一尺度につき、5個程度の多様な読み取り例を提示するようにした。このようにすることで「多面的、多角的な理解」を基に記述された、多様な生徒の事例に柔軟に対応できると思われる。

「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」の三つに関して、大きくりのまとまりとして評価することは文部科学省の報告(32)で示されたが、前述の通り、自己評価は評価活動で

はなく学習活動であり、生徒自身が学びを整理するためのツールとして活用することを目指している。そのため、最終の見取りとして分割することはないが、学びの見取りの過程としては、三段階に分けたルーブリックから学習活動の見取りを行うことは有効だった。

もちろん、例に挙げた以外の学びの読み取りも有効であり、教師が目の前の生徒の真情に響く記述式評価を行うことが最適である。このような記述評価例を挙げたことは、生徒を特定のパターンに落とし込み、画一的な評価を出すテンプレート化を目指したわけではなく、むしろ、その逆であることを確認しておく。

決められた枠組みの中に仕分けること、それは道徳の評価の目指す方向ではない。提示された五つ程度の記述評価例から、見取りの幅を広げ、それぞれの生徒の真情に応じた記述式評価を教師から引き出すためのものである。

繁忙極まる教師の仕事を整理し、無駄を省いて効率化することは必然である。しかし、生徒への学びの見取りを安易に簡略化するべきではなく、何の手間もかけずにできあがる評価では生徒の「真情」に迫ることはできないと考える。

(3) 評価に迫る三つのアプローチ

具体的な手順のうちで効果的と思われたアプローチが三つある。

① 事前セルフチェックとの比較

まず一つ目は図3-1(p. 16)として挙げた、セルフチェックを入力した一覧表である。このセルフチェックで、年度当初にその生徒が自己評価を低くつけた項目に注目し、同じ内容項目をねらいとした道徳の授業で、その生徒がどのように変化したかをチェックする。ここで顕著な尺度の向上があれば、その授業でのワークシートの記述を確認し、良かった学びを取り上げるという手順である。

② 尺度の継続記録から比較・抽出

二つ目は図1-7(p. 6)に示した、1年次の研究から継続する、毎回の道徳の授業での自己評価の尺度が入力された継続記録分析表である。

継続して記録された尺度集計の比較は、その生徒の変化を見抜くのに最適の資料である。評価者はそれらの記録を俯瞰して、劇的な変化があった場合はもちろんのこと、比較的高い自己評価をつけた授業を抽出してその授業のワークシートを点

検したり、また逆に低い自己評価をつけた授業で、生徒本人が感じた課題意識を取り上げたりすることも可能である。これらの多様な読み取りは、道徳が机上の空論ではなく、複雑で簡単には正解が出ない現実世界でなお、重要な指針となるために必要なことだと感じる。

③ まとめ振り返りシートの導入

三つ目は長期的な定着の見取りの実践として行うまとめ振り返りである。該当期間のすべての道徳授業について、教材名、出典、内容項目、主な内容、中心発問などを一覧表にまとめたものを、手元の資料として生徒に示した。具体的に以下の図3-2にその形式を示す。

「道徳の授業を振り返って」 (2016/4/20 ~ 2016/11/16)			
番号	教材名 (出典)	テーマ	主な内容や考えたこと (中心発問)
1	道はいつも ひらかれている 廣済堂あかつき	真理の探究、創造 A(5)	「みはいつもひらかれている。しかし〜」というフレーズが21冊出てくる時 作家は、この詩を誰にだんにどんな生き方をしてほしいと思っていると思いますか。
2	奇跡の青春号1 映像	よりよい学校生活、集団生活の充実 C(15)	下半身まひという困難な状況の中で、ひたむきに練習を続ける廣田君の姿は、驚くべき影響を与えた。甲子園の1回戦を振り返る。 本場のエースってどんな存在だろう？
3	りんごの何を食べるのか 廣済堂あかつき	態度、判断 A(2)	「美味しいけど」(曖昧な判断)とは、りんごを作った人の思いを想像して味わったり、使ってきた人の思いを大切にのむを促して、日々を振り返る。 何かに生きるとは、どんな生き方を大切にすればよいだろうか。
4	町内会デビュー 文部科学省中学校読み物資料集	自主、自律、自由と責任 A(1)	町内会の活動に参加した朝は、最初は気乗りしなかったが、地域の人の言葉に触れ、頑張ろうと思う。 「よし、朝はこの朝、何を考えたのだろうか。」
5	帰郷 文部科学省中学校読み物資料集	思いやり、感謝 B(6)	母が帰郷したのと同じ頃に帰った朝、そこに住む人々の思いやりに触れ、僕は深く感謝を感じる。 母は、母は、この街の人たちとどんなつながりを持って生きてきたのだろうか。
6	原稿用紙 廣済堂あかつき	思いやり、感謝 B(6)	作家である僕は、原稿用紙を売った店を買っていた。その店が閉店したのち、店員がくれた思いやりが僕の心を行く。 僕は、どんな理由で泣いていたのだろうか。
7	ヤクサーとライオン 絵本	公正、公平、社会正義 C(11)	戦士と特別な日に、少年ヤクサーは、傷ついたライオンと出会う。殺すか殺さないか。ヤクサーは殺さずに村に戻りました。 ヤクサーはどんな勇気をもったのでしょうか。
8	恋文 映像	友情、信頼 B(8)	主人公の加藤勇さんは、結婚して46年目で初めて恋文を書きます。 勇さんは恋文でどんな思いを伝えたかったのでしょうか。
9	象の背中 映像	生命の尊さ D(19)	命の期限を告げられた象が死の直前に家族に向き合い、去ってゆく。 主人公の象さんは背中にどんな思いを背負って背負ったのでしょうか。
10	ジョイス 廣済堂あかつき	自主、自律、自由と責任 A(1)	野球の中で活躍したジョイスに向けてられた非難に対し、彼の誰もある行動とは。 ジョイスはどんな思いで、夜のグラウンドに立ったのだろうか。
11	アラスカ 学研	自然保護 D(20)	写真家である星野氏がアラスカを訪れた際に見た老婆の行動から、自然と人間の向き合い方を考える。 どんなことでも自分の生命、生きていることへの不思議を感じるのだろうか。
12	嵐の後に 文部科学省中学校読み物資料集	友情、信頼 B(8)	幼馴染の勇太と明夫はいつの間にかの距離を感じていたが、同じ船で作業し、本船に帰るのとき、行動がかわった。 勇太は、明夫とのどんなときを持ったのだろうか。
13	I have a dream 映像	国際理解、国際貢献 C(18)	黒人への人種差別と闘ったキング牧師。彼が語ったスピーチの「私は夢がある」の意味とは。 「キング牧師は黒人の人たちに何を考えたのか」
14	てんびんばかり 廣済堂あかつき	勤労 C(13)	仕事とプライベートは同じ天秤ではおかしいのだという父の素朴な姿に親を泣かせるが、その姿には知り知らない重たいものを感じる。 筆者がまだまだ知らない。と感じたのは何に気づいたから？
15	山寺のびわの実 廣済堂あかつき	相互理解、寛容 B(9)	妻と娘を失い、心を閉ざしていた基次は、最初和尚を嫌っていたが、その心に触れ、自らを愛していく。 おっさんは基本のどんな気持ちに食わせてくれたのだろうか。
16	嵐に立つライオン 廣済堂あかつき	希望と勇気、克己と強い意志 A(4)	約束された日本での医師の道を捨て、アフリカの途窮国に携わる僕に、日本から手紙が届く。 主人公は、どんな思いで「ライオンでありたい」と考えているのだろうか。
17	元さんと二通の手紙 廣済堂あかつき	遠征精神、公徳心 C(10)	動物園の規則を破り、子どもだけで入園させた元さん。その選択がもたらした結果に、元さんの思いは。 元さんは、二通の手紙を返して、何を考えたのだろうか。

図3-2 大きな期間ごとの道徳の時間のまとめ例

道徳の時間での毎時間の振り返りは、いわば瞬間的な盛り上がりであり、それが消えずに持続してこそ、その生徒に道徳的な諸価値が定着したといえるであろう。また逆に、その授業を受けたときには腑に落ちていないことが、時間を経て、日常生活での実感にも根ざすことで、その生徒の中

③ 三つの視点から迫る評価の手順

三つの視点に対する意識から、評価に繋げることも可能である。「尺度評価の継続記録」を分析表に入力した場合、別欄を設けて各視点の平均が計算されるようにしてあるので、それを比較することでどの視点に顕著な学びがあったのかを確認することができる。三つの視点の中で最も自己評価が高かった視点について、まとめ振り返りシートの記述を確認して評価に繋げることもできる。

以上の三つ以外にも組合せや注目するポイントのバリエーションによって、様々なアプローチが可能と思われる。そうして迫った生徒の真情について、記述式評価を行うこととなる。

(5) 道徳科における評価の具体的な展開

では実際に記述式評価を行う際に、何を通知情報として記していくのか、評価に向けての展開を整理したい。

① 評価した様相の整理

道徳科における評価が「個々の内容項目ごとではなく、大きくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと。」(33)とされたことに従い、教師が個々の内容項目を一つ一つすべて取り上げて評価する必要はない。評価の対象となる期間で、顕著なよい学びがあったときを見取り、評価するわけである。また、この評価は生徒や保護者に通知するわけであるから、評価の対象となった時期、内容項目、教材などを示した方が、スムーズに学びの振り返りの共有ができると考える。

さらに評価するにあたって、その生徒が「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」の道徳性の諸様相のうち、どの視点の学びに手応えを感じたのかを明確にすることが推奨される。記述するための、諸様相の学びについての平易な表現を、整理して以下に表3-2として示す。

表3-2 三つの様相で該当する学び

	諸様相	効果
1	道徳的判断力	考え方や判断に影響があった
2	道徳的心情	心が動き、感動した
3	道徳的実践意欲と態度	これからの自分に生かしていこう

生徒が選択した視点が、三つのうちのどれであるかは、図2-2(p. 11)で示したワークシートにおいても、また、図3-3(p. 19)で示したまとめ振り返りシートにおいても、一貫して道徳性の諸様相を意識した構成になっており、判定は容易だと思われる。そのうえで、該当の授業から、ポートフォリ

オとして保存しておいたワークシートやまとめ振り返りからの記述により、優れた考察を行った箇所を抜粋して示すわけである。

② ルーブリックからの見取りの整理

抜粋した記述を示したあとは、そこから見える生徒の姿について、教師が整理することになる。ここで重要なのは、生徒の行った自己評価の尺度について、従来の数字による評価の先入観から脱却し、様々な可能性を認識することである。

つまり、自己評価で「5」を付けたら、その生徒が優秀であるなどという単純なことではない。「5」は自分の道徳性への満足度が非常に高く、自己肯定感が高まっている安定した状態と読み取れる一方、現状に満足し、向上の必要を感じていないとみることもできる。

同じく「3」や「1」を付けた生徒の道徳的学びが低いとは限らず、「現状の到達度に満足していない一方、これからの自分がまだまだ向上できる伸びしろを感じている」との解釈も可能であり、むしろ、道徳的学びに対する意欲は、より高い可能性もある。この視点こそが自己評価を最大限に生かす発想であり、生徒の良さを認め、励ます評価に繋がると感じられる。

具体的に表3-1(p. 17)のルーブリックからの見取りを示す。多様な読み取りを設定し、一様相の一尺度につき、五つのバリエーションを想定した。たとえば、「道徳的判断力」で尺度に「2」をつけていた場合で、達成度に不満を持っていた姿が見取れたなら「道徳的価値の大切さを感じながら、現状での難しさに思いをはせていた」という評価になる。

また、教材で示された展開に納得がいかない姿が見取れたなら「教材の内容について様々な可能性を探り、真実を見極めようという意識で授業に臨んでいた」という評価を採用する。

このように、尺度の数字の先にある姿が重要であり、そのためには、やはり普段からの見取りが不可欠である。

この結果、尺度からの見取りの姿だけで、道徳の3様相×5つの尺度×5つの姿が想定できることとなり、全部で75のバリエーションを準備できることに至った。

また、文部科学省の評価検討会議でも何度も取り上げられたように、生徒の記述のみから評価に迫った場合、学習障害を抱えるなどの記述を不得手とする生徒が、不利益を被る可能性があること

も配慮しなければならない。本研究の尺度評価には、その点への対応の意味合いもあり、言語化が不得手な生徒であっても、自らの学びの達成度の実感を表現できることをねらっている。

③ 授業などからの見取りの整理

さらに教師からの授業の様子などの見取りについても、六つの分類での整理を試みた。以下に表3-3としてまとめたものを示す。

表3-3 授業の様子からの六つの分類

	顕著な姿	見取れる学び
1 発言	積極的に意見を発言していました。	
2 記述	ワークシートにしっかり考えて記述していました。	
3 話し合い	お互いの意見を磨きあう話し合いができていました。	
4 批判的精神	他の考えをうのみにせず、しっかり検証できていました。	
5 感動	豊かな感情で受け止めていました。	
6 傾聴	皆の意見によく耳を傾けていました。	

教師が授業での顕著な姿を基に見取れる学びについて例示したものだが、評価をする教師はここから個々の生徒の姿を脳裏に浮かべて文章化する。評価の末尾にそれを付加することで、すべての面を総合的に評価していることが生徒・保護者に伝わると思われる。よって、ここまでのものを結合して評価とすることが最も望ましい。

(6) 評価の実践例

二校で実施した評価の試行における、その構成モデルについて説明する。生徒の様子に関して、文章記述の得意な教師は自分の中に一つの「型」を思い浮かべ、それにしたがって文章を構築することが多い。そこでまず、考えの始点となるものを示すために「型」を考案した。

「型」は七段階で構成する。①対象時期、②道徳性の諸様相のうちどれが顕著な学びであったか、③該当の道徳授業の内容項目、④該当の道徳教材、⑤ループリックからの読み取り（表3-1, P. 17）、⑥ワークシートなどでの生徒の記述を引用、⑦授業の様子からの見取り、という構成で記述し、推敲、添削して文章を整えたものを再確認するという手順を踏んだ。

評価に迫るアプローチとして、三つの視点からの迫り方を第3章の第1節(4)で先述したが、そのうちの「時系列をさかのぼって評価する手順」を採用した具体例を紹介する。

図3-3(p. 19)で取り上げた生徒のまとめ振り返りを例にすると、この生徒は道徳性の三つの諸様相のうち、道徳的実践意欲と態度に該当する三つ目の振り返りに目を引く記述が存在した。それを

抜粋したものが以下に示す図3-4となる。

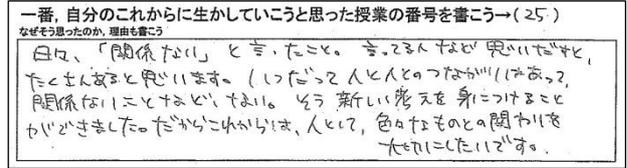


図3-4 まとめ振り返り 実践意欲と態度の記述欄

ここでは「関係ないという言葉」という教材の授業が取り上げられている。そこで、ワークシートの記述も確認する。以下に図3-5として示す。

今日の道徳を振り返って	とても	ふつう	まったく		
①考え方、判断に影響はあったか	5	4	3	2	1
②共感・感動したか	5	4	3	2	1
③自分にかかっていたと思うか	5	4	3	2	1
④資料がよかったか	5	4	3	2	1

今日の授業を通して『謙虚に生きる』とはどのように生きていくことを考えて、自分自身を振り返って感想を書こう！

素直に生きるとは、自分や他人を信じる必要があまりないこと。それは、自分を信じることと、うやむやに信じることがないこと。同じことを信じては、自分の意見を言えること。そして、時には自分に関わることや、大切にしたいこと、どんなことか。人間関係を大事にすることが大切だと思ったり、大切にしたいこと、感謝の気持ちを忘れず、自分に関係ないことは、大切にしたいこと。

図3-5 ワークシート 生徒記述例

授業時のワークシートで生徒が尺度評価として自己評価したものと、表3-1(p. 17)で示した「ループリックからの整理」を照らし合わせ、生徒の姿を読み取る。ここまでの「型」で示した①～⑤になる。実際に構成した評価の前半にそれぞれの段階を示す数字を加えたものを以下の枠内に示す。

①11月までの道徳の時間で、②最もこれからの自分に生かしていこうと感じた③【B(9)相互理解、寛容】の④教材「関係ないという言葉」の授業では、⑤学んだことから、自らの行動を検証し、もっとよりよく生きていこうという意志を持ってました。

次にまとめ振り返りとワークシートの最後の記述を併せて読み、顕著であった学びの記述を取り上げて構成したものを⑥として以下に示す。

⑥そのことは、「日々、「関係ない」と言ったこと。言っている人など思いだすと、たくさんあると思います。いつだって、人と人のつながりはあって関係ないことなどない。そう新しい考えを身につけることができました。だからこれからは、人として、色々なものとの関わりを大切にしたいです。」と書かれた振り返りからもよく伝わりました。

最後にその生徒の道徳の授業での姿を思い浮かべ、表3-3を参考に、生徒の授業での良かった学びについて記述した部分を以下に示す。

⑦〇〇(生徒名)のどんなことにも、ちゃんと向き合っている姿は、本当にすてきです。その姿勢をいつまでも大切にしてください。

こうして作成した①～⑦の評価を結合させ、生徒と保護者に提示したのだが、その際に用紙中に生徒に向けての一言を保護者に願う欄を設けた。以下、図3-6として示す。

生徒番号	生徒氏名

道徳の時間で教師から見た良い学び

11月までの道徳の時間で、最もこれからの自分に生かしていこうと感じた【B(9)相互理解、寛容】の教材「関係ない」と言う言葉」の授業では、学んだことから、自らの行動を検証し、もっとよりよく生きていこうという意志を持ってました。

そのことは、「日々、「関係ない」と言ったこと。言っている人など思いだすと、たくさんあると思います。いつだって、人と人のつながりはあって関係ないことなどない。そう新しい考えを身につけることができました。だからこれからは、人として、色々なものとの関わりを大切にしたいです。」と書かれた振り返りからもよく伝わりました。

□□□のどんなことにも、ちゃんと向き合って考える姿は、本当にすてきです。その姿勢をいつまでも大切にしてください。

保護者の皆さまからのコメント

(お子様の感想等について、一言お子様へ向けての言葉をお願いします。)

道徳の授業を通して、もう一度見直し考える事が出来たようで良かったです。今後、学校生活でも沢山の知識を生かしていって欲しいと思います。

図3-6 道徳の評価用紙例

評価の記述としてはかなりの量になったが、「型」を示したことで、教師が評価にかけた時間は生徒一人につき6分ほどの負担で事足りた。力をつけるべきポイントを明確にし、手順が整理されたからだと考えられる。

また今回、保護者の一言欄を設けたことで生徒は教師・保護者の両者からその学びを認め、励まされる評価を受け取ることが可能になった。

生徒を支える存在の保護者にとって、生徒の学びが認められることは大きな喜びであり、保護者自身の励みになる。また、教師に対する信頼感も生まれ、結果、生徒・保護者・教師が手を取り合っただけでなく、そんな理想的な学習環境の礎に、道徳科はなることができると感じた。

(7) 試行した評価の記述内容について

道徳の評価は「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行うこと」(34)とされるため、自己の学びを低く感じていたり、授業に積極的でないなどの生徒の評価に教師は苦慮すると考えられる。そこで図3-1(p. 16)の紹介で取り上げた生徒Bについての評価を取り上げ、顕著な意思表示のない生徒の評価をどう行ったかについて、事例を紹介する。

すべての項目に「2」をつけ、意欲的に取り組んでいるか未知数であった生徒Bであるが、セルフチェックでの結果を受けて、教師が平時より意識

をもって授業の見取りなど、学びの把握に努めることができた。結果、自分の考えを表明することは消極的だが、授業の中で他人の意見をメモする様子など、他者から学ぼうという意識は強く持っている姿が確認できた。

それらを踏まえて「型」に沿って項目を抽出していき、記述した評価を以下の枠内に示す。

11月までの道徳の時間で、最も考え方や判断に影響があったと感じた【よりよく生きる喜び】の教材「風に立つライオン」の授業では、一つのことでも様々な立場や考えがあることに触れることができました。そのことは、「人の命を助けるためには、困難に立ち向かわないとダメなんだと思いました。」と書かれた振り返りからもよく伝わりました。自分の意見を述べた後に、みんなの意見で印象に残った意見を書きとめるなど、自分だけの考えにこだわりのではなく、他の人の考えによく耳を傾けていました。

行動面での見取りも加え、ワークシートからの読み取りだけでは見えてこない部分に注目できたことは今回の研究の目指したこととつながった。

また更に今回、記述式評価をするにあたって、記述量や内容によって被評価者の受け止めがどうなるのかも検証するために、評価の形式を学年によって変更を加えて実施した。具体的にはある学年での評価の実施にあたり、記述は第3章の第1節(6)に示した手順のうち、⑦の部分の省いた記述式評価に削減したのである。以下の枠内に、削減した評価例を示す。

11月までの道徳の時間で、最も考え方や判断に影響があったと感じた【よりよく生きる喜び】の教材「カーテンの向こう」の授業では、様々な状況にも考えが及び、人間としてどう生きべきかの判断力も持てました。そのことは、「これからの人生において、大切なことについて自分の考え方に影響があった」と書かれた振り返りからもよく伝わりました。授業では、ワークシートにしっかり考えて記述していました。

評価で良いものを作成しようと思えば、そこには手間をかけることが必要であるが、問題は労力に見合った成果が見込めるかどうかである。記述項目を一つ精選することで被評価者の受け止めにどのような影響が生じるかを見極め、適切な記述項目と記述量を探ることは必要である。

記述内容の差異による二つの評価の比較・検証については次章の(1)にて行う。

(8) 評価の意識による自己評価の向上

本年次は記述式の評価の参考として自己評価を

本格的に活用したわけであるが、その結果、昨年
から継続して研究協力校であるB中学校では、生徒
たちの尺度評価の傾向に変化が見られた。

具体的には、今年次から導入した表2-1(p. 10)
の事前セルフチェックシートのオリエンテーショ
ンなどで各内容項目の説明を行ったのだが、その
中でワークシートの「道徳的判断力」「道徳的心
情」「道徳的实践意欲と態度」の諸様相について
説明し、生徒の学びの理解を把握するために、教
師がその一つ一つを毎回確認していることなどを
伝えた。その結果、生徒が一つ一つの項目につい
て、熟考して評価をつけるようになったのである。

以前であれば、全体としての受け止めが「5」
程度と感じた生徒が、そのまま全項目に「5」をつ
ける傾向も見受けられた。それが、自己評価がき
ちんと「見られている」と感じたことで、より真
剣に向き合い、各様相からの視点で自らの学びを
検証するようになったわけだ。結果、B中学校では、
自己評価の平均の合計値は以前より下がった。し
かし、道徳の授業への意欲は全体的に高まり、話
合いなども以前より活性化したのである。

また、この結果は、もう一つの懸念を晴らす示
唆も生んでいる。自己評価の導入にあたり、心配
されたのは「自己評価が間接的にでも自分の評価
に繋がるのであれば、『良い評価を得よう』とむ
やみに高評価を自分に付ける生徒が出てくるの
ではないか」という懸念である。もし、実際に普段
の言動などを見ている中で「本当にその価値がわ
かり、定着しているかが疑問である」と感じる生
徒が出てきた場合にはどのように評価すればよい
のか。現場ではそのような迷いも聞かれた。

もちろん、道徳の評価は「認め、励ます個人内
評価」であるので、上記のような自己評価をした
としても、それを認め、励ます評価をすればよい。
自己評価を想定外に高くつけたとすれば、それは
その生徒の「自己有用感の喪失」の裏返しであっ
たり、「自己を認めてほしい意志」の表れであっ
たりする。ならば、それを受け入れた評価を教師
が行うことで、その生徒の「自己肯定感」を高め、
「高い道徳的实践意欲」につなげていけばよい。

なぜなら、道徳の評価は「下す評価」ではなく
「育てる評価」である。高い道徳性に導くことを
考えれば、高い自己評価を肯定することも有効な
手段といえるからだ。

元来、中学生は自己肯定感が低く、自分に対し
て肯定的というより、できないところを探す否定的
な視点を持ちがちである。道徳の自己評価にも

そのような自己への厳しい目が発揮され、上記の
仮定が杞憂であったことを示している。

生徒による自己評価の尺度数値については、生
徒の道徳性の成熟によって、幾分下がることも1
年次に検証しているので以下に引用する。

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。(35)

これは、第1章の第1節(4)で「自己評価を道
徳の評価に直接転用は行わない」と述べたもう一
つの根拠にもなっている。あくまで自己評価は、
そのものが評価活動とはならないことは絶対だ。
だが学習活動として、生徒たちが自己の学びを真
剣に向き合おうとする効果が自己評価の導入で生
まれている。確かに自己評価の尺度自体は厳しく
なり、低くなるのだが、学習効果や学習意欲が以
前より上がることを教師は見取ることができた。

第2節 指導の評価に関する実践

(1) 尺度評価から指導への活用

1年次から引き続き、尺度評価を研究の中心と
して協力校に導入してもらった。また、1年次には
道徳の運用システムの提供のみであったところを、
今年次はOJTとして各学校が何に取り組んだらいい
のかという手立ての蓄積のために、各学校の道徳
部会にも参加した。尺度評価によって示された困
りの整理やその解決のためのアドバイスなどから
「考える道徳」への転換に向けての援助を行うた
めである。

今回、研究協力を引き受けていただいたA中学
校であるが、2年前に道徳での文部科学省指定校で
あったこともあり、道徳の時間は安定した形で運
用されている。特に読み物教材に関しては、専門
的な研究者も所属していたために、教材分析の力
など高い水準で維持されていた。

実際に、A中学校の教師はp. 14で紹介した「着
ぐるみ」の実践などで、生徒たちの「道徳教材か
らねらいを理解する力」には一定の満足感を持つ
一方、「生徒が互いに考えを述べあい、議論して
磨き合う力」については課題を感じていた。

そこで登場人物の心情を中心に追跡していた以前の授業展開から、心情追跡を最小限にとどめ、相互の議論やアクティブ・ラーニングの視点に立った言語活動を導入し、内容項目のテーマそのものに迫る発問を入れるなどの転換を試みた。他にも協力期間に行った助言を分類し、活用しやすいよう、まとめを行った。

(2) A中学校での授業プランの見直し

実際に、本年次に行った授業改善の取組、話合いの視点導入によって変更した授業プランを示して解説する。まずは以前、A中学校で使用していた、変更前のD(19)生命の尊重「象の背中」の指導案を、以下に図3-7として示す。

	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	背中でものを語るって？	「背中でものを語る」という言葉がありますが、どんなイメージですか。	導入なので、堅くならず、簡単にすめる。
展開	神様の伝言	今日は「象の背中」という唄から考えていきたいと思えます。 まず、最初の歌詞を紹介します。 (ワークシート配布) 「ある朝 目覚めたら 神が待ってた 命に終わりが来ると そっと知らされた」 命の終わりを神様にそっと知らされたとき、あなたは どうしますか。 ・ 誰かにいう。 ・ みんなにいう。 ・ みんなって誰のこと ・ すきなことをする。 ・ すきなことでどんなこと ・ 家族と一緒に過ごす ・ どんなことをして過ごす。	黒板に図示、または、掲示する。 そっと一まだ誰も知らない。 具体的なことをいろいろ聞いていくことで、イメージを膨らませていきたい。
	象が背中に背負った思い	今回、命の終わりを告げられたのは、奥さんと2人の子どももお父さん象です。 さて、主人公のお父さん象は、命の終わりを知らされ、やがて旅立っていきます。 主人公の象が背中にどんな思いを背負って旅立っていったのでしょうか。 (DVDの視聴) 主人公の象は背中にどんな思いを背負って旅立っていったのでしょうか。 ・ 家族への思い やさしさ ・ しあわせだった日々 子ども達の将来 ・ さびしさ かなしさ 愛 ・ 命の大切さ	先に考える内容を意識させることで、DVDを見たとき、しっかり考えられるようにする。 多様な反応が期待されるので、ゆっくりとうなづきながら多くの生徒に答えさせたい。
終末	みんなの背中 感想を書く。 今日、生きていることの「すばらしさ」を感じて下さい。 感想を書く。 「本日の道徳を振り返って」に記入をする。	お父さん象の背中にいろんな思いがあるように、 みんなの背中にはいろんな人のいろんな思いがきつとあると思えます。 今日、生きていることの「すばらしさ」を感じて下さい。 感想を書く。 「本日の道徳を振り返って」に記入をする。	自らも愛されて生きていることを感じさせるようにして終末とした。

図3-7 D(19)生命の尊重「象の背中」の指導案(変更前)

全体的には整理された指導案であるが、新たな改善点として浮かぶのが「ねらい」がわかりにくい導入部分である。直接提示しなくても、扱う内容項目の「生命の尊重」に関する投げかけのほうが生徒にはわかりやすい。(A)

次に授業全体が、作品世界から離れることなく終始している。物語の進行に即した心情追跡の発問が重複しているのだ。そこで発問を一つ省略し、今の中心発問を繰り返して、自らの生き方への考えを捉え直す時期の中学生に即して、新たな視点の中心発問の時間を確保すべきである。(B)

また、「限りある生命を大事にしたい」とは誰もが考えうる結論だが、実行することは難しく、具体的な実践を意識するまでは至っていないのが

現実である。真に大事なことなら「机上の空論」にせず、実践につなげなければならない。そこからあえて現実をぶつけ、真情を引き出すアプローチも有効かと想定した。(C)

最後に、物語の進行とは外れた状況を考えることで、物語の読み取りから脱し、様々な状況の中での普遍的な「生命とは」というテーマ発問について考えさせる。(D)

以上の考えを受けて変更した指導案が以下に示す図3-8である。

	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	命の終わりをイメージする	【導入】もし、明日、あなたの大事な人の命がつかまるとしたら、あなたは どう感じますか。 悲しい 前えられない なんで? 思う	導入なので、堅くならず、簡単にすめる。 ・ クラスの状況によっては、発問を変える。「もし、明日、あなたの命がつかまるとしたら、どう感じますか?」
展開	DVDを見る	*今日は「象の背中」という唄から考えていきたいと思えます。 今回、命の終わりを告げられたのは、奥さんと2人の子どももお父さん象です。 さて、主人公のお父さん象は、命の終わりを知らされ、やがて旅立っていきます。 主人公の象が背中にどんな思いを背負って旅立っていったのでしょうか。 それを考えながらアニメーションを見ます。 (DVDの視聴) 主人公の象は背中にどんな思いを背負って旅立っていったのでしょうか。 ・ 家族への思い やさしさ ・ しあわせだった日々 子ども達の将来 ・ さびしさ かなしさ 愛 ・ 命の大切さ	先に考える内容を意識させることで、DVDを見たとき、しっかり考えられるようにする。 多様な反応が期待されるので、ゆっくりとうなづきながら多くの生徒に答えさせたい。
	象が背中に背負った思い	主人公の象は背中にどんな思いを背負って旅立っていったのでしょうか。 ・ 家族への思い やさしさ ・ しあわせだった日々 子ども達の将来 ・ さびしさ かなしさ 愛 ・ 命の大切さ	P100・p101から読み、発問1で出てきた生徒の意見と照らし合わせる。 その後、p.99を見る。 生命の偶然性については多くの生徒が意識しない状態と考える。
展開	私たちの道徳を見る	・ 私たちの道徳 p.100・101を開き、読む。 ・ 私たちの道徳 p.99を開き、読む。 【中心発問】もし、神様から告げられることなく死が訪れたら、お父さん象は旅立ってからどんなことを考えるでしょうか。 「さびしさ」は必ずしも悲しげな感情ばかりではない。 ・ もっと家族と話をすればよかった。 ・ もっと思い出を作ってあげればよかった。 悔いなく過ごしたかった。 (命とは、偶然なくなることもある。お父さん象は命の終わる日が知れて、逆にしっかりと生きられたのかも知れない。)	この中心発問から、自分は他の誰でもない、たったひとつの命(唯一無二の存在)であることを自覚させたい。 「こうしたかった」というのは、今、ここに命があればのこと。 また、隣の人も同じように命を持っていることに不思議を感じ、ありがたさかんじられれば・・・。
終末	自分のいのちを考えると	⇒こういう「こうしたかった」って、命があればのことですよね。 【自分発問】今自分がここにいてどう思うか?自分の命について、どう考えますか? ・ 「死ななから受け継いだ命」 ・ かけがえのない命をがむしゃらに生きる 感想を書く。 「本日の道徳を振り返って」に記入をする。	自らの命の大切さを深く自覚させるとともに、他の生命を尊重する態度を身につけさせたい。 ※ルーブリック参照 一旦、数字で自己評価をしてみ、それについて言葉に変換していくという流れ

図3-8 D(19)生命の尊重「象の背中」の指導案(変更後)

まず、(A)の解決として、導入部分にかけていた時間を大幅に短縮しつつ、生命について具体的に考える導入発問を取り入れた。「大事な人が死んでしまったら」を考えることにより、生徒たちは生命の尊重に関する思考に、授業開始後数分で入ることができていた。

また、(B)の課題の父親像の心情追跡の重複について、授業者が軽く説明を加えることで変更前の発問1を割愛することができた。このように(A)と(B)の解決によって授業展開を効率的にすることから、中心発問の深化に使える時間をより多く確保できた。そのことは(C)の課題の解決につながる時間ができ、中心発問へと派生する様々な授業

展開への幅が増えるということでもある。

この授業では「死ぬ前にはこうすれば後悔しない」という「理想的ではあるが実現性を想定していない回答」に対して、「実際には死期をはっきり知ることはできない」という事実を提示した。これは単に「現実が厳しい」ということを示すのではなく、それを踏まえてなお理想をどのように現実化するか思考させるためという「くさびの発問」である。

そしてその発問を生かし、さらに深化を図るために、あえて逆の状況を想定させた「不意の死が訪れた場合」についての発問である。これらの追加の発問により、生徒は「死は予告なく訪れる」とこと「死ぬ前に悔いが残ることはつらいことだ」という二つの難題に対して、わが身に振り返って考えを深めた。そうして「悔いなく死ぬこと」は「悔いなく生きること」に通じることを学んでいたのである。

最後にまとめとして、もう一度テーマとなる内容項目そのものにつながる発問を行ったのが(D)の部分になる。「命について」しかも「自分自身」を考えさせることで、今回の授業で学んだことが自分の生き方につながり、どう生きるかが示されるのである。

授業後に振り返ったある生徒のワークシートの記述を以下の枠内に抜粋して示す。

今、あたりまえのように親には教えてもらっていること、兄、姉、弟に自分のことを思ってもらっていることを常に最後の言葉として捉えながら生きていく。また、祖父母、曾祖父母もいないと、僕たちは生まれてこなかった。この中でも祖父との思い出が深く、良いことがたくさんある。しかも、一番年齢が高く、死が近い為、これからもっとしゃべりたい。

ここには、(A)からの視点で自分以外の大事な人の命が失われる事態を考えさせたことで、その痛みを具体的に自分の身近な存在につなげて生命の大切さを考えることができていた。

また、「現実には死期を知ることにはできない」というくさびの発問である(C)の視点から生徒が考えた振り返りを以下の枠内に抜粋して示す。

この授業を振り返り、一日一日、一時間一時間が大切なことがわかりました。この例のように、現実には神からのお告げはないので一時を大切に、日々思い出をつくり、いつ亡くなくても後悔しない生き方をできれば、それは素晴らしいものだと思います。

ここではしっかりと「神からのお告げはないので」と記しているように、現実即した実践の意

識化につながった思考ができていていることがわかる。

最後に(D)の視点から、テーマ発問を受けて、生徒が考えた振り返りの例を以下の枠内に示す。

自分の生命があることがどれほどの奇跡かを考えることができれば、自然と自分の命を含め、すべての命を大切に思うことができると思う。生きているというのは自分がこの世に存在し、誰かに影響を与えられ、与えているということだと思ふ。それが悪い影響であれば、自分の生きた証には変わらないけど、同じ「生きる」なら周りに良い影響を与えながら存在し、死を惜しまれる人になりたい。有限な生命を消費しながら「日常」と少しの“特別”を積み重ねていきたいと思った。

このように授業プランを変更した結果、「象の背中」の授業での生徒の自己評価は、「4.35」となった。A中学校の三年生で年間を通して道徳の時間を受けての自己評価の尺度平均は「5.00」満点で「4.03」であったなか、「象の背中」の「4.35」という尺度は、一年間で最も高い尺度平均となった。このような結果からも授業プランの見直しに行った幾つかの働きかけで、生徒に及ぼす効果が向上することが証明された。

(3) B中学校での授業プランの見直し

次に、昨年から継続して研究協力校となっているB中学校でアクティブ・ラーニングの視点の導入について積極的に取り組んだ授業プランを解説する。C(14)家族愛を扱った「父とピアノ」の指導案を、図3-9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	①「巣立ち」について考え交流する。 ワークシートを配布、発問①について考え、個別で記述し、のちに黒板に意志表示し、机を合わせてグループ協議を行う。	【導入】「巣立ち」とはどういう意味ですか。」 E から離れていく・社会へ歩む	活発に意見を言いやすい雰囲気を作る。
10分		【発問1】「あなたは親や今の家族から巣立つときはいつだと思いますか」	一ネームカードを使用 ※ただし真ん中の「0セロ」はなし。「わからない」は思考停止だから
展開 5分 10分	②教材(映像)「CM東山堂 披露宴編」を視聴する ③ まず、父の気持ちについて考える ④ 教師が指名して発言	【発問2】「父はなぜスピーチではなく、ピアノを演奏したのだろうか」 ・スピーチが恥ずかしかったから ・お母さんとの思い出も伝えなかったから ・家族3人でピアノを弾んでいたその時間を忘れないでいてほしかったから ・娘への愛情をピアノを練習して披露することで伝えられたから F G	一ワークシート記入 ★父親がピアノ演奏に載せた親の愛に気付く ★追質問「ピアノ演奏に娘へのどんな思いをこめたのだろうか」
10分 5分	⑤ 中心発問についてグループ内で意見交換した後、机を戻して考え、記述する。	【中心発問】「この花嫁はどんな思いをもって、巣立っていくのでしょうか」 ・自分の両親のように優しく、子供思いの親になりたい ・家族のためなら、どんなことでも頑張ることができると思う ・父母への感謝の気持ち	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。
終末 7分	「わたしたちの道徳」を読む 今日の授業のまとめと感想を書く	「あなた自身、いつどんな思いで今の家族から巣立っていくか考えながら、今日の感想を書こう」しっかり考えを定着させる。	P180(6) 一ワークシート記入、回収し、クラス便りで交流する。

図3-9 C(14)家族愛「父とピアノ」の指導案

この指導案での取組としては、まず数直線を導入して、話し合いを活性化させたことである。具体的には導入段階で自立するまでの期間の予想をさせ、それを数直線上にネームプレートで表現させた。様々な考えが可視化され、「なぜそう思ったんだろう」という関心を生み出し、語り合いとなる仕掛けとなった。

「話し合い」ではなく、「語り合い」。「吾」を「言」葉にすることで「自我関与」が高まり積極的な語り合いが道徳的価値を「机上の空論」にせず、実践意欲・態度の尺度の向上につながった。生徒が「なぜそう考えたか」について語り合う部分である(E)



図3-10 語り合う生徒の様子を

次に、(F)と(G)の部分の展開では、日常の中学生では考えが及ばない父親の視点に、一度考えを置いてみることによって視野を広げ、それを基に子どもの視点から「家族」を捉えなおす展開が用いられた。また、全体を貫く思想として、発問が教材には直接描かれていないことに言及されていて、生徒たちも自由に多様な発想を基に楽しみながら議論を深めることができていた。各々の考えの違いを認めながら、自分なりの納得解を再確認するなどの姿が生徒に見られた。

授業後に振り返ったある生徒のワークシートの記述例を以下の枠内に示す。

自分が新しいところへ行くととき、家を出るとき、結婚するとき…。など、何回も巣立って何回でもこれまでのことをふりかえり、そして何回も親に感謝することが大切だと思った。時々、うざいとか思っても後から自分のために…って気づけばそれでいいのかとも思った。

ここでは昨年からの継続したB中学校での道徳の取組の結果、思考が教材中の物語だけで完結せず、自らの身に引寄せ、様々な状況を類推したうえで本音としての「納得解」に至っていることがわかる。

教材から受け取った学びをどう実現化するか、そしてなぜそう考えたのかにまで考えがいたることが道徳では大切なので、その点を語り合えるように授業プランが工夫され、効果を上げている。

- (32) 前掲(20) p. 9
- (33) 前掲(20) p. 9
- (34) 前掲(16)
- (35) 前掲(5) p. 13

第4章 実践研究の成果と今後の展望

第1節 実践研究で見えたこと

(1) 評価の試行に対する反応

今回、道徳の記述式評価を試行するにあたって、その記述した内容や評価した形式についての満足度を意識調査した。その意識調査項目を以下に図4-1として示す。

	満足	普通	不満		
教師からの評価試行を受けて、どう感じたかに○をお付けください	5	4	3	2	1

※本校では「特別の教科 道徳」の導入に向けて、京都市総合教育センターの「道徳科の評価について」の研究に協力しております。今回の振り返りもその一環として行っており、ますので、ご了承のうえ、ご多忙中ではありますが、ご協力をお願いいたします。

図4-1 評価の試行を受けての調査項目(回答欄)

A中学校・B中学校の生徒・保護者からの有効回答はのべ360人に至った。その回答をまとめた円グラフが以下の図4-2「評価の試行に対する満足度(生徒+保護者)」になる。

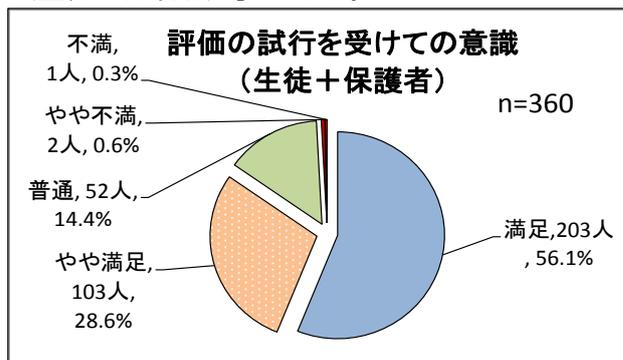


図4-2 評価の試行を受けての意識(生徒+保護者)

この結果では五段階の尺度の中で、「満足」を示す「5」だけで過半数に至り、「やや満足」である「4」の28.6%を合わせると84.7%もの高評価を獲得した。そしてその逆に、「不満」「やや不満」を示す「1」と「2」に関しては、両者を合わせても0.9%にとどまり、今回の評価の試行がおおむね好評であったとみることができる。

① 生徒の受け止め

生徒と保護者の比較を以下の図4-3に示す。

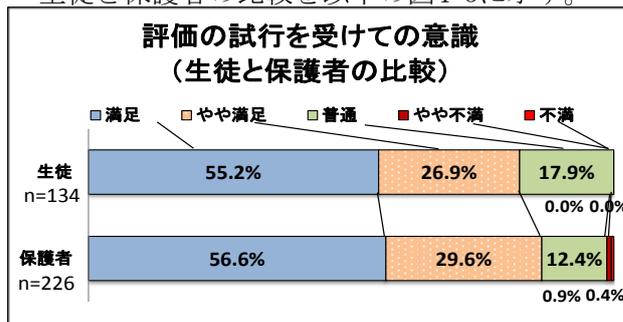


図4-3 評価の試行を受けての意識(生徒と保護者の比較)

ここで注目すべきは、今回の評価の試行を受け、生徒の中では「不満」「やや不満」を示したものは一人もいなかったということである。しかも「満足」「やや満足」については、保護者の方が高い比率になっているものの、それでも80%を越えていた。

その理由としては、道徳科の評価が「認め、励ます評価」であることから、教師は細心の配慮をもって評価に取り組んだことが考えられる。第3章の第1節(6)でもとりあげたように、教師は学習開始当初からの伸び、毎週の振り返りの見取り、まとめ振り返りからの確認などを通して記述式の評価を行うことができた。その内容での手厚さが伝わったことが生徒の満足度に反映されたといえ、このことから今回の記述式評価の方法が、十分に実用に足るものになったと考えられる。

② 保護者の受け止め

次に、「授業見取り」記述の有無による保護者の受け止めを比較した。ここで保護者を抽出したのは、普段の授業での情報が少なく、出された記述からの判断に頼る部分が多いため、より顕著な反応が出たからである。グラフを図4-4に示す。

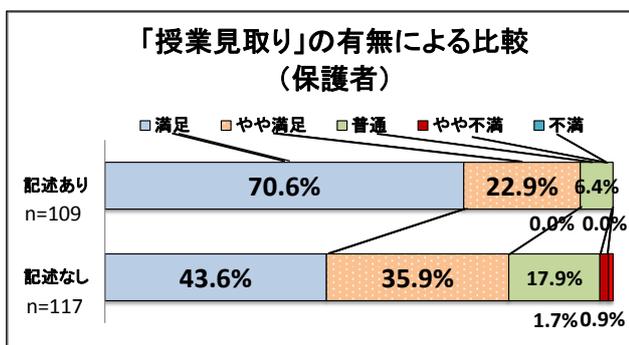


図4-4 「授業見取り」記述の有無による変化 (保護者)

第3章の第1節(6)で紹介した、教師が授業での見取りから個々の学びについて詳述する部分の有無による評価の違いである。実際にはひと手間の違いではあるが、記述なしが「5」「4」合わせて79.5%に留まったのに対し、記述ありは「5」「4」合わせて93.5%にまで達していた。

また、「2」「1」をつけていた回答者が、全体の中で記述なしの評価を受け取っていたグループであったことにも注意が必要である。対象生徒が異なっているため、この比較自体はあくまで参考として取り扱うべきであり、またこの割合自体が全体のわずか2.6%であると受け取ることもできるが、道徳教育ではこのような小さな声を拾い上げることが大事であると考えられる。

道徳教育での評価が記述式で行うとされ、各自治体などでその対策が協議される中で、教師の負担を増やさないためにその記述量は二、三行になる可能性もある。しかしながら、今回の試行ではその倍以上の記述であった場合にも、「不満」「やや不満」を感じた回答者がいたわけである。また記述量が減るということは、内容も学びについて詳しく取り上げることが難しくなるということである。そうなった場合、図4-3に見られる以上に、被評価者の満足度が下がり、不満度が上昇することを予想することは難くない。そしてそのような結果は、道徳の教科化に際して目指したものと相反するものなのである。

道徳の授業を通して生徒たちは自分の生き方について向き合い、教師がそこでの生徒の成長を認め励ます評価を行うことで、生徒、保護者との絆を強める。生徒、保護者、教師の三者が協力してそれぞれに成果を受け取ることができれば、道徳の教科化は成功したといえるだろう。逆に、道徳の評価を行ったことで評価者と被評価者の間に不満や不信感が生まれることになれば、その評価は失敗だといえるのではないか。だからこそ、道徳の記述式評価において、教師の負担感を考慮しつつ、しかしながらその記述内容を担保することは最も重要なことだと筆者は考える。

③ 教師の受け止め

今回、記述式の評価の試案に取り組んだ研究協力校の教師に、評価の実効性について聞き取りを行った。今年から尺度分析を始めたA中学校では、担任が評価をつけるにあたり、クラス30人に対して約3時間の時間を要したということだった。しかしながら、今回は初めてのことでノウハウがなく、最後に評価する段取りを考えて普段の記述式評価に臨んでいなかったためもあり、それを意識しておけば、次回に評価する際には大幅に文章作成にかかる時間を短縮できるであろうということであった。

具体的には、道徳の自己評価分析表は第1章の第5節(5)の①で示したように、入力した際に瞬時に色づけし、視覚化されている。よって、毎回の自己評価が継続して低い生徒が即時性をもって把握できるように設計されているわけである。

道徳の記述式評価をつける際に教師が苦慮するのは、成長がなかなか表面的に見えてこない生徒の場合である。よって、そのような生徒を早期に把握できれば、評価時期までに記述での振り返り

を確認しておくことが可能になる。また、それでも成長の見取りが難しいことが分かれば、その生徒の授業での姿の見取りを意識することができ、授業プランから意識して当該生徒に働きかけることも可能になる。

実際に、昨年度から尺度評価の分析を経験しているB中学校の教師では、時間の短縮はもっと顕著に表れた。各担任は自クラス30名について、約1時間30分平均で記述式評価を記すことができ、中でも研究協力員の教師は30人を1時間で評価することができた。その理由は昨年度の研究で生徒による自己評価に一年間取り組んだことで、この研究が従来であれば学びの見取りが難しい生徒を早期に把握できることを理解していたからであり、生徒による自己評価単独での運用ではなく、授業での見取りなど互いに補完することで大きな効果が見込めることを理解していたからでもあった。

(2) 指導の見直しに効果的だった八項目

今回は指導の評価の視点からの授業プラン見直しも行った。具体的に改善の効果があつた指導の項目を以下の七つに整理して提示する。

① ねらいの提示

京都市の多くの小学校では実施されているが、授業の最初に扱う内容項目を「ねらい」として示し、その日の教材で何について考えるかを知らせる。そうすることで迫るべき内容項目がぶれることがなくなる効果を見込んでいる。ただし中学生の時期は、既成のものや教師からの決めつけに対して批判精神で臨み、反発を覚える時期でもある。そこで事象からねらいを生徒自ら発見し、獲得することでの達成感を得させることをねらう場合、示唆する程度に留めることが有効な場合もある。

② 分割提示から、一気読みへ

よく生徒に驚きを与えることをねらって、教材を分割提示したり、物語の終末を隠した状態で考えさせたりもするが、本当に必要なかを考えた。効果を大きくするための工夫なのか、それとも生徒が普通に読み取れることを焦らしているだけではないかの見極めが必要である。もちろん、展開を隠してその前段階の浅い考えをしている自分に気づかせることの効果も否定はしない。しかしそれと同時に、すべての考える条件がそろったうえで、まだ迷うような奥深さのある教材の魅力を引き出せているかを自答してほしいのである。

③ 内容理解のためのみの発問を削減

読み取り教材の際に、物語の内容を理解させるために行っていた補助発問を省いた。道徳科は国語科ではないので、内容理解のための援助とてあらずじや状況説明を最初に行うことも考えに入れておく。そうすることで中心発問に多くの考える時間を割り当てられた。

④ 思考ツールの効果的な使用

授業の中で「数直線」や「座標軸」に自らのネームプレートを貼り、考えを表明する機会を与えることで、単なる「yes」か「no」の二択ではなく、それぞれの考えには差異があることを実感させた。立場の違う理由への知的好奇心を刺激する「数直線」を使ったワークシートを図4-5に示す。

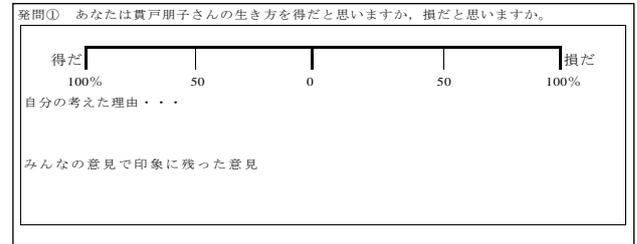


図4-5 数直線を使ったワークシート例

生徒同士で「なぜそう思ったのか？」を触発させ、活発な言語活動を引き出し、互いに語り合う仕掛けを心がけた。また授業の最初と最後でネームプレートを移動させ、自らの考えが変わったことを確認させるなど、振り返りに使用することで、生徒が自己の変容の把握や整理が行えた。

ただし、「数直線」や他にも「座標軸」を使った意思表示、四分割での立場思考などがあるが、大事なものは「その授業のねらいとして何を教えるか」である。迫るにはどのツールを使うのが最適なのか、という思考で使用し、技巧に走るのではないように気をつけなければならない。

⑤ 多面的、多角的で深める発問への精選

「読めばわかる」発問を見直し、「簡単には答が出ない発問」「人によって考えが分かれる発問」「理由を語り合いたくなる発問」を導入した。対話的な深めが行われることで、現実世界の複雑な様相の理解と、それに対応した実践力の向上を図ることができた。

⑥ 逆転の発想や批判的視点の投込み、くさび

正論や常識など、無批判に議論することなく進んでいた考えについて、もう一度「違う角度・立場から」「気がついていない考えに」焦点を当て、

価値を再考させる。新たな視野で考えを深めるための発問を心がけた。

⑦ 「場面発問」から考え、最後に「テーマ発問」

教材から考える発問である「場面発問」を行った後、最後は「ねらい」で示した道徳の内容項目に即した「テーマ発問」を行うことで、考えることがぶれないことをねらう。教材を通して学んだ「個別の状況」から、関連する内容項目についての「普遍的な考え」につなげることで、道徳的諸価値の実感と実践意欲の伸長をはかった。

登場人物の「着ぐるみ」で一人の人物を追う読み取りも重要ではあるが、発達段階に応じて、最後まで「着ぐるみ」を着せたままで終わる展開から脱却し、中心発問から終末において多面的・多角的な視点から考えさせるアプローチを導入することで、道徳的価値のもつ複雑な様相について考えを深めることが可能になった。

第2節 今後の評価導入に向けての展開

(1) 自己評価に基づく評価の展望

道徳科の評価が「数値ではなく記述式とする」「成長を認め、励ます個人内評価とする」(36)と示されてから、教育現場では評価について「どのような方法で評価に迫るのか」「どれだけの記述量が求められるのか」など、数多くの議論が交わされてきた。時間や労力をかければ良質の評価が提供できるとはいえ、多忙感が充満する現場の教師の負担はなるべく抑えるべきである。とはいえ、効率化のみを追い求めて小手先の評価を出してお茶を濁すようなことがあってはならない。教師の努力に見合った成果を得られる評価のシステムを、考案することが重要である。

評価の記述量に関してはできるだけ軽減しようという見方もあるようだが、生徒・保護者の満足度が低い評価をすることになれば、道徳の教科化が現場にマイナスに働くこともあり得る。逆に、道徳の評価を行うことで、教師・生徒・保護者が互いに満足感を持つことができれば、高い信頼感を築く礎となることも可能なのである。

重要なのは「教師の負担感が少なく」「生徒の真情に迫ることができ」「生徒・保護者の満足度が高い」という三つのバランスが取れた評価の構築である。しかもその評価は道徳の運用システムと連動し、「指導の評価に還元する」「授業力の向上につながる」ものであればなお良い。そのよ

うなシステムを構想することが、道徳の教科化に大きく寄与するものだと考える。

(2) 道徳の評価で重視すべき項目の提案

今回の研究で道徳の評価を行うにあたり、重要であると確認した項目は四つある。

まず一つ目は、何より教師からの具体的で的確な授業での見取りを記述することの大切さである。抽象的、もしくは定型化した記述では到底、生徒の真情に迫ることはできない。「よさを認め、励ます評価」であるならば、そこには対象とする具体的な姿が必須なのである。その解決については、本研究では普通の授業から注目すべきポイントを提示するための尺度分析の継続記録分析表(図1-7, p.6)とまとめ振り返りシート(図3-3, p.19)を提案した。そしてその成果として被評価者(生徒・保護者)から高い満足度(図4-2, p.26)を得ることができている。

次に二つ目は、上記以外の部分における記述の精選である。すべてに手間を求めるシステムであれば、その運用者の多忙感は募り、疲弊してしまう。効率化を図れる部分は図り、教師の負担感を取り除くことで、本当に必要な部分に十分な手間をかけてもらうことが可能になると考える。その解決についても、本研究では第3章の第1節(5)と(6)に整理案と効率化を提案した。こちらも成果として、1クラス30人を1時間半から3時間の時間で評価が作成できるという実績で、高い水準と効率化の両立を図ることができた。

三つ目は生徒による自己評価の正確性を担保するための手立てである。本研究では指標と成るべき生徒用ルーブリック(表2-3, p.12)を示したうえで、あくまで「自己評価は学習活動である」という視点から、生徒の姿を読み取るための整理(表3-1, p.17)を提示した。その結果、様々な尺度から生徒の前向きな姿を見取ることができ、生徒から評価に不満が出なかったこと(図4-3, p.26)につながった。

最後の四つ目は評価材料を蓄積する手段の整理である。ポートフォリオ評価としても重要なことで、いかに蓄積するか、蓄積した評価材料をいかに参照・活用しやすくするか、どのような情報を蓄積するか、などについて考案することが必要である。その蓄積すべき評価材料について、本研究から有効性が確認されたのは、①事前セルフチェック(表2-1, p.10)による純然なる道徳内容項目への意識の把握、②毎回の授業でのワークシー

トの尺度と記述（図2-2, p. 11）, ③まとめ振り返りシートの記述（図3-3, p. 19）の三点である。

このうち②の尺度に関しては自己評価分析表に入力することで蓄積するが、記述についてはファイルに綴じる形で保存することが適切であろう。

また、道徳の時間の終末における振り返りで使用するループリック表は参照しやすいように、ファイルの目に付く場所へ添付するのが望ましい。以上のような道徳ファイルの作成例を

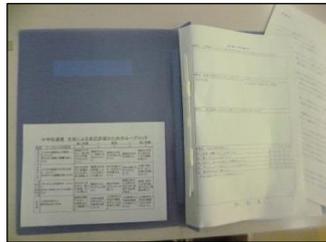


図4-6 道徳ファイル作成例

こうしてまとめておけばワークシートは継続性をもって保存され、教師が評価する時点で手元になくということもなくなるであろう。

ちなみにワークシートの記述を学級通信で取り上げるなどの取組を行う場合には、授業後に一度ワークシートを回収し、尺度入力や記述内容の確認や紹介を行ったのちに返却して綴じさせることで対応は可能である。

また①と③についてであるが、年度当初と年度末という時期を限定して取り扱うことが考えられるため、二つをまとめて道徳の通知表とすることも構想できる。そうすると左側の年度当初のセルフチェックを確認しながら、自身の道徳的価値に関する成長を今一度振り返った上でのまとめ振り返りになる。その期間に行った道徳の授業内容も別紙としてはさめば、保護者に道徳授業がどの時期に、どのようなねらいをもって、どの教材を使って行われたかも一目瞭然となり、学校の道徳への取組への理解を得ることができると考える。

図4-7は道徳の通知表として作成した例である。

この例では、まとめ振り返りの下に教師の評価を貼り付ける欄を設け、中に閉じることでプライバシーの保護がなされる配慮を行った。

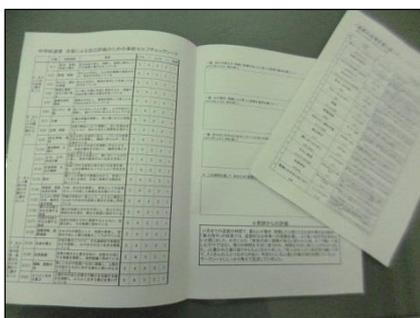


図4-7 道徳の通知表作成例

このシステム設計の際にも、できるだけ従来の取組を生かす形で考えた。過重な負担を強いるシステムは長続きしない。ただでさえ、現場の教師は教科化となった道徳の授業をどのように進めていけばいいかを、実践しながら学んでいかねばな

らないのだ。教師の労力はそれらの研鑽や、自らの学びを認めてほしい生徒へ費やすべきだと筆者は考える。

中学生の時期は、自己肯定感の低下や挫折感に苦しみながら、自我の礎を築く期間である。その重要な成長に携わる責任感をもって、教師は道徳に臨まなくてはならない。

(36) 前掲(20) p. 9

おわりに

2年にわたり、「生徒による自己評価」を活用した道徳科の評価について実践研究を行ってきた。心掛けたのは「道徳の授業力と評価の内容の充実」と「現場の教師の負担軽減」である。私たちはこの二者を相反するものと感じ、どちらかを取捨選択せねばならないと捉えがちだがそうではない。道徳科が真に有意義な教科化を目指すには、両立する道を探らねばならないと筆者は考えた。

道徳科は教師が生徒たちに「人生において、大事にするべきことは何か」を考えさせる、かけがえのない時間である。全人教育である日本の教育の「要」と考えられる道徳科が、質的にも量的にも保障されることには大きな効果が見込まれる。

そのためにも、生徒と保護者が意義を感じ、教師が意欲を感じる道徳科の運用システムが必要である。道徳に携わるすべての人の笑顔を生む、心の通ったシステムを私たちは目指さなければならないと考える。

従来の評価は「向き合う」ことをよく要求する。しかし、道徳科の評価は、生徒・保護者に対して「向き合う」ことを求めるのではなく、その傍に立ち、「寄り添う評価」でありたいと思う。

最後に京都市立旭丘中学校及び京都市立大宅中学校には、本研究の主旨を理解していただき、実践授業や実験的な評価の試行、貴重な生徒・保護者アンケート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、記述による評価に必要な要素、被評価者の道徳の評価に求めるものが明確となり、研究に大きな価値を与えるものとなった。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と貴重な意見をいただいた保護者の皆様に、心より感謝の意を表したい。また、本研究がこれから始まる道徳の教科化の一助となることを、心から願いたい。