

道徳の授業における対話をとおした  
児童の変容を把握するための評価方法の開発（Ⅰ）  
— 小学校高学年を対象とした  
対話活動用ワークシートを用いた評価方法の開発 —

假屋園昭彦\*・赤崎健樹\*\*

(2017年10月24日 受理)

Developmental study of evaluation procedure for grasping children's  
morality maturity  
through dialogue in moral lesson  
— Development of evaluation procedure using a dialogue work sheet in the sixth  
grades at elementary school —

AKIHIKO Kariyazono, TATEKI Akasaki

要約

本研究は、道徳の教科化に際して導入される評価の方法についての開発研究である。本研究では平成29年6月発行の学習指導要領解説に沿って、児童の学習状況の変容を評価するための方法を開発した。具体的には、学習状況としてワークシートの活用を取り上げた。ワークシートには現在、活用されている水準以上の可能性がある。本研究では、対話活動をとおして思考力の育成を目指すワークシートを開発した。そして小学校6年生を対象とした4回の検証授業を経て、ワークシート上に反映された児童の変容を把握する方法を開発した。

**キーワード：**道徳・評価・学習状況・ワークシート・対話・小学生

1. 問題と目的

道徳は小学校で平成30年度、中学校で平成31年から教科化される。教科化に際し、教師か

---

本研究は日本学振興会科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）にもとづく研究（基盤研究（C）研究代表者 假屋園昭彦 課題番号 16K04305、平成28年度～平成30年度、研究課題名 教科としての道徳における指導と評価の方法の確立を目指した学習モデルの開発）の一環として行われた。

\* 鹿児島大学教育学系 教授

\*\* 鹿児島大学大学院教育学研究科・鹿児島市立南小学校

らは評価方法についての疑問や不安が多く表出されるようになってきている。道徳科の評価の考え方については、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(2017) および「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(2017)に記載がなされているので、ここで評価の意義や必要性についての詳細は繰り返さない。

評価をめぐる現況については、本論文では、以下の二点の問題点を指摘しておきたい。

第一に、学習指導要領解説の記述を精読するならば、何を評価するのかという評価の対象は、道徳性そのものではなく「学習状況や成長の様子を評価する」という記載になっている(p107, 評価の基本的態度)。学習状況とはすなわち、授業のなかでどのように学んでいるのかという学習活動の様子である。したがって、授業のなかでの児童の学びがどのように成長しているか、を評価するのである。多くの教師は評価を考える際、この点を十分に理解していない。

第二に、これも学習指導要領解説を精読するならば判明することであるが、解説には「道徳科における指導と評価の考え方について明確にした指導計画の作成が求められる。」(p107, 評価の基本的態度)との記載がある。この記載の要諦は「指導と評価」という文言である。言うまでもなく、評価は指導と一体的な関係にある。したがってしっかりした評価をするためには、どのような指導をしたのか、という面が問われる。多くの教師の意識の中には、評価という言葉だけが独り歩きしているような印象を受ける。評価を行うためには指導の充実が求められるのである。

本研究ではこれらの問題点に 대응することを目的とする。具体的には、児童の学習状況の把握と対話をとおした思考力の構築を目的とした対話学習用WSの開発を第一の目的とし、および対話学習用WSの有効性の検証を第二の目的とする。

## (1) 道徳科における評価とワークシート(WS)開発の関係

### ① 指導と評価の一体的関係

教科となった道徳では評価が導入される。評価については現在、多くの教師から「評価はどうすればよいのか」という不安の声が挙がっている。こうした現状での問題点は、評価という言葉だけが一人歩きしているところにある。言うまでもなく、評価は指導と一体的な関係にある。したがって評価を評価だけで語ることはできない。あくまでも指導があつての評価なのである。

評価がある場合の指導と評価がない場合の指導とでは、指導のあり方も変わってくる。評価がある場合の指導の方が充実した内容になるであろう。教科として、道徳に評価を導入する意図は、これまでなおざりにされることが多かった道徳の指導の充実化にある。充実した評価を行うためには、授業における学習過程を現行よりも緻密化する必要がある。

### ②何を評価するのか：道徳における評価規準

評価に際しては、何を評価するのか、という評価規準を考える必要がある。この問題を考え

るために、「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳」（2017）をみてみよう。「第5章 道徳科の評価 第2節 道徳科における児童の学習状況及び成長の様子についての評価 1 評価の基本的態度（p107）」に何を評価するのかという評価規準についての記載がある。

この箇所を要約すると次のようになる。すなわち、道徳性は内面的資質であるため、道徳性が養われたか否かは容易に判断できない。しかし、道徳性の育成を学習指導として行う道徳科の指導では、その学習状況や成長の様子を把握し評価することが求められる。児童の学習状況は指導によって変わる。以上がその要約である。

上記の記載にもとづくならば、評価の対象は道徳性そのものではなく、学習状況だということになる。学習状況とは学習活動の様子である。授業のなかで児童がどのように学んでいるのか、という学びの様子や学びの姿が学習状況なのである。例えば「多様な道徳的価値観を表出している。」は学習状況になる。あるいは「発言はなかったが、45分間しっかり先生や友達の話聞くことができた。」も学習状況になる。

### ③ 児童の学習状況を把握するツールとしてのワークシート（WS）

評価規準が学習状況であるならば、児童の学習状況をいかに把握するかが次の問題になる。すなわち、児童の学習状況を反映できるツールが求められる。

本研究では授業中に使用するワークシート（以後、WSと略記する）がこのツールとなりうると考える。WSは児童の学習状況を反映しうる。しかし、現在のWSの使われ方を見ると、WSがもつ機能が十分活かされているとは言えない。WSは必要に応じて教師によって作成され、活用される学習状況を把握するためのツールである。また、WSを使用しない場合は、道徳ノートといったツールも使われている。

現在使われているWSやノートには通常、主題名、めあて、資料名、今までの自分、本時の学習で学んだことがら、を記入する形式になっている。この形式で、WSに付与されている機能は、①本時の学習のまとめ、②自分の考えの表出、③記録として残す、という点であろう。

これらの機能は、WSを学習状況把握のためのツールとして考えるならば不十分である。学習状況のツールとしてWSを用いるならば、現在付与されている以上の、新たな機能をWSに付与する必要がある。WSに新たな機能を付与することによって、学習状況の緻密な把握が可能になる。学習状況の緻密な把握は評価のための重厚な根拠資料となる。

### ④ ワークシートに付与できる機能

#### ④-1：児童の思考過程を反映させる機能

授業は教師と児童が協同で構築する思考過程である。WSには、授業の各段階での児童の思考過程を反映させることができる。授業の最初と最後に記入させるといった大雑把な記入方法ではなく、各学習過程でこまめにWSに思考内容を記入させることによって思考過程の緻密な把握が可能になる。

#### ④-2：対話をとおして論理的思考力を育成する機能

教科化に際しては、「考え、議論する道徳」という方向性が示されている。議論については、平成20年の学習指導要領改訂以来、授業のなかに積極的に導入されるようになった対話活動の踏襲である。WSに対話を充実させる機能を付与する目的は、これまでの対話活動の不十分さにある。従来の対話活動は、対話をとおして育成しようとする力量という学習目標が曖昧なまま導入されていた。そのため目指すべき対話像と対話の指導方法が未確立であった。結果的に、対話を導入することによって児童の何が、どう変容していくのか、という対話活動の意義が曖昧なまま現在に至っている。

この点については、假屋園(2010a、2010b)がこれまで対話活動の意義は論理的思考力の育成にあると論じている。本研究でも假屋園の見解に則り、論理的思考力の育成を目指したWSを作成する。

### (2) ガイド型ワークシートの開発

#### ①「1. 主題について」の内容

図1と図2にWSの内容を示した。「1. 主題」の欄には対話課題を記す。假屋園は対話課題について以下の点を指摘している。現況の対話課題は、対話課題にしなければならない必然性が乏しい内容が多い。すなわち、一人でも思考が展開する課題になっているため、複数の人間で対話をしなければならない必然性に欠ける課題が多く見られる。その理由は、教師が対話活動の必然性を理解していないところにある。一人では思考が展開しないところに複数の人間が対話をする必然性がある。では、一人では思考が展開しない課題とはどんな内容なのか。假屋園(2010b)は抽象性が高い課題こそが対話課題としてふさわしいと指摘している。

#### ②「2. 自分の考え」の内容

「2. 自分の考え」の欄には、対話課題に入る前の自分の考えを記載する。

#### ③「3. グループの考え」の内容

「3. グループの考え」の欄は、対話活動中に記載する。この欄の特徴は、他者の意見を、「納得、共感できる」意見と「自分と異なる、さらに聞きたい」意見との二種類に分類する点にある。本WSの目的は対話をとおした論理的思考力の育成である。対話による論理的思考は自他の意見の異同を見分け、自分の意見を精緻化していく過程になる。本WSを辿ることがこの過程を実践することになる。

本WSの最大の特徴は、WSの各欄が児童の活動を導くガイドの役割を担っている点にある。各欄が指示する活動を行うことで児童は、対話活動に必要な活動を行うことになる。そしてこのWSを繰り返し使用することで、児童は、最初はWSの各欄に導かれていた活動を習得し、自主的に実践できるようになる。

#### ④「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」の内容

「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」の欄には、対話活動終了後、再度、児童に自分の考えを記述してもらう。

### (3) 対話をととした児童の変容を見取るツールとしてのガイド型ワークシート

ガイド型WSは、「2. 自分の考え」と「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」を比較することをとおして、対話をととした児童の変容を見取ることができる点に特徴がある。

本研究では、本WSを使用して児童の変容を分析することをとおして以下の諸点を検討することを目的とする。

- ① 本WSを使用して、対話をととした児童の変容を検証する。この検証をととして本WSが実際に使用可能か否かを検証する。
- ② 対話をととした児童の変容の実態を明らかにする。具体的には、道徳の時間において本WSを使用した検証授業を4回継続する。この4回の検証授業のなかで、対話活動を通じた児童の変容そのものの変化を把握する。すなわち1回目から4回目までの変容は回を重ねるにつれてどのような質的变化をみせるのかを分析する。この分析を行うことによって、児童が対話からどのような力を学び取っているのかを把握することができる。

## 2. 検証授業の実施方法

- (1) 検証授業の対象児童：小学校6年生児童62名であった。
- (2) 検証授業の実施日：4回の検証授業は道徳の授業として実施した。実施日と学習指導要領の内容項目、主題は以下のとおりであった。年度は平成29年度（2017年）であった。
- (3) 検証授業の実施方法：検証授業は、第二著者が勤務校で実施した。

月	日	曜日	資料名	主題	内容項目
4	14	金	きえた紙くず	よりよい学校に	4-(6)愛校心
4	21	金	龍門寺焼はなくさない	信念をつらぬいて	1-(2)希望、勇氣、不撓不屈
4	28	金	有線電話から携帯電話へ	情報の道具は何のために？	1-(3)自由・責任
5	12	金	人間はずばらしい	自分の中の宝物	1-(6)向上心、個性の伸長

## 3. 結果と考察

### (1) 分析の方法

#### ① 変化の内容のカテゴリー分類

ガイド型WSの「2. 自分の考え」の欄の記載内容と「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」の欄の記載内容とを比べ、自分の意見の変化の内容を分析した。分析方法は、WSの「2.」

## 1. 主題

( ) 班 名前 ( )

--

## 2. 自分の考え


## 3. グループの考え

納得・「そうだ。」と分かる・よく分かる・すごいと感心する	くわしく聞きたい・よく分からない・そうは思わない

図1 ガイド型WS(前半)

4. 話し合いを終えてからの自分の考え

①自分の考えに友達の考えを付け加え, 自分の考えがより詳しくなった ( )	②今までの自分の考えを捨てて, 友達の考えをそのまま自分の考えにした。( )
③今までの自分の考えとも友達の考えともちがう全く新しい考えが生まれた。( )	④友達の考えを聞いても今までの自分の考えが全く変らなかった。( )

図2 ガイド型WS (後半)

から「4.」への変化の内容を図3のカテゴリーに基づいて分類するという方法を用いた。図3のカテゴリーの作成と分類作業は、児童のWSの内容に基づいて二人の著者が協同で行った。

## ② カテゴリー別の出現頻度

図3のカテゴリーの出現頻度を示したものが図4である。図の中の数字は人数を示す。左端の23番までの番号はカテゴリーの種類を示す。上欄の「回数別出現数」は、1回目から4回目までの各授業での、各カテゴリーの出現頻度を示す。「各回数上位3」は1回目から4回目までの各授業での上位3位までのカテゴリーを示す。

## (2) 結果と考察

### ① 各授業における対話をとおした自分の意見の変化の内容

まず「各回数上位3」から全体の特徴を見てみよう。1回目の授業での最も多かったカテゴリーは「質問の意図伝わらず」であった。1回目の授業は児童にとっては本WSを使用した最初の授業であった。そのため、本WSの使い方を理解できていない児童が分析対象者57名中11名いた。本WSは従来のWSと根本的に発想が異なるので、このよう現象がみられたと言える。

1回目の授業で2番目に多かったのが「結成型・単純型」であった。このタイプの変容は対話後の自分の意見が、自分の意見と他者の意見を単純につなぎ合わせた内容になっていることを示す。

1回目の授業で3番目に多かったのが「創発・新しい論理の生成」であった。このタイプの変容は、対話後の自分の意見欄に対話前の自分の意見欄にはなかった新しい言葉が用いられ、新たな考えが表出されたことを示す。1回目の授業から、対話後の意見に、対話前にはなかった新たな内容が生成された児童は、「創発」欄の人数を合計すると13名である。1回目の授業の、「質問の意図伝わらず」と「創発」欄の人数は、それぞれ13名と11名であり、大差は見られないと言える。

3回目、4回目の授業になると、最も多いカテゴリーが「創発・新しい論理の生成」になっている。この現象は、児童が本WSで導かれている対話学習を次第に習得していることを示している。この結果はさらに、対話活動にはもともと有していた自分の意見から、新たな論理を創発させる機能があることを示している。

本WSに見られたこのような機能は、どのような機序によるものであろうか。本WSの内容は、特定の思考の筋道、すなわち論理を表している。したがって、児童がこのWSにしたがって思考を進めていくということは、児童にとっては特定の論理を辿っていることになる。特定の論理を辿ることによって、その論理を習得することができる。表現を換えると、本WSは思考の型、すなわち鑄型を提示している。児童は本WSを辿ることで、対話の際に必要な思考の型を学習する。



カテゴリー		基準
質問の意図伝わらず		ワークシートの活用ができていない。感想を書いている。
不変		自分の意見に変化が見られない。
自分の意見の単純化		話しを進める中で、自分の考えの質が低下している
単純受け入れ		他者の考えをそのまま写している。
結合型	単純型	自分の考えと他者の意見を単純に結合している。
	別々の他者の単純型	別々の他者同士の意見を単純に結合している。
言い換え		同義語に言い換えている。(例: 挑戦→チャレンジ)
自分の考えの強化		他者の意見を自分の考えの後ろ立てにしている。
自己の考えの精緻化		他者の意見を自分の考えの後ろ立てにし、 <u>自分の</u> 考えが精緻化している。
他者の考えの精緻化		他者の意見を精緻化している
自己の意見の論理の組み立て		自分の意見を他者の意見を参考にし、論理を構築している。
とらえ方の変化		自分本位の見方から、他者の立場に立った見方ができるようになっている
自分の意見に加えて友達の意見を精緻化型		他者の意見を、自分の意見を加味して、精緻化している。(他者の意見に賛成)
結合型	発展型	両者の意見を取り入れ、発展させている。
	精緻型	両者の意見を取り入れ、それを精緻化している。(発展型より詳しくなっている)
創発	視野の拡大	新しい言葉を用いて、多角的な見方が発生している。
	新しい論理の生成	新しい言葉を用いて、新しい論理を導き出している。
	新たな問いの誕生	話し合いの結果、新しい問いが発生している。
	メタ的視点の獲得	自分・他者の立場だけでなく、全体を俯瞰した見方が出てきている。
	自分の考えを根拠にして 新しい論理の生成	自分の意見を、他者の意見を参考にし、新しい論理を導き出している。
	新しい語句	全く新しい語句が発生している。
	結合の精緻化	自分と友達との意見を結合させ、精緻化している。(結合型精緻化型より価値が高い)
	抽象性の向上	抽象性が増した言葉が出現している。

図3 対話の前後による意見の変容のタイプのカテゴリー分け

		回数別出現数				総出現数	各回数上位 3				
		1	2	3	4		1	2	3	4	
1	質問の意図伝わらず	11	8	1	1	21	1	3			
2	不変	2	8	4	2	16		2			
3	自分の意見の単純化	0	2	0	0	2					
4	単純受け入れ	6	11	1	0	18		1			
5	結合型	単純型	9	6	9	6	30	2		2	
6		別々の他者の単純型	1	0	1	1	3				
7	言い換え	1	1	2	0	4					
8	自分の考えの強化	4	2	4	5	15					
9	自己の考えの精緻化	2	2	3	8	15				2	
10	他者の考えの精緻化	1	2	1	1	5					
11	自己の意見の論理の組み立て	0	1	0	1	2					
12	とらえ方の変化	3	0	0	0	3					
13	自分の意見に加えて友達の意見を精緻化型	2	3	3	4	12					
14	結合型	発展型	0	2	5	4	11			3	
15		精緻型	2	2	0	7	11			3	
16	創発	視野の拡大	0	1	3	1	5				
17		新しい論理の生成	7	6	16	12	41	3		1	1
18		新たな問いの誕生	0	0	0	1	1				
19		メタ的視点の獲得	0	0	2	2	4				
20		自分の考えを根拠にして新しい論理の生成	2	1	2	1	6				
21		新しい語句	2	0	1	2	5				
22		結合の精緻化	0	0	0	1	1				
23		抽象性の向上	2	2	2	1	7				

図4 カテゴリー別の出現頻度

本WSの経験を蓄積していくことで、児童は思考の筋道を習得する。そして、WSなしでも対話から有意義な学びを生み出す力を習得する。

## ② 児童の学習状況の変容を評価するためのツールとしてのワークシート

本研究の「問題と目的」の欄で述べたように、本WSは、児童に思考の型を習得させる機能を有すると同時に、評価のためのツールになりうる。先述のように、何を評価するのか、という評価の対象は学習状況なのである。そして児童による本WSの記載内容は学習状況を示している。そして本研究の結果は、児童の学習状況面の変容を見取るための方法の提案となっている。このような意味で本研究は新たな評価のあり方を提案したと言える。

ワークシートには、現在活用されている以上の可能性がある。書くことはすなわち思考である。したがって何をどう書くかは思考を象っている。ワークシートに思考を象る雛型としての機能をもたせることによって、児童の思考の型、すなわち論理を増やすことができる。

今後は、ワークシートを児童の学習状況を反映した教材と位置づけ、論理を提示する型としての機能を有するワークシートの開発が望まれる。

## 引用文献

- 假屋園昭彦 2010a 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (I) - 道徳の時間における対話を生かした授業デザインの開発 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編) 第61巻, 83-96.
- 假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2010b 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究 (II) - 対話に対する教師の指導方法の開発をめざして - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編) 第61巻, 111-148.
- 文部科学省 2017 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編