

# 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（Ⅱ）<sup>1</sup>

－小学校低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<sup>2</sup>・赤崎 健樹<sup>3</sup>

(2018年10月23日 受理)

Developmental study of evaluation procedure for grasping children's morality maturity  
through dialogues in moral lessons

－ Development of an evaluation procedure using a dialogue work-sheet in the second  
grades of 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2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。教科に際しては、評価についての不安が教師から表出されている。評価の対象については、小学校学習指導要領解説(2017)に、学習状況を評価の対象とする旨の記載がある。学習状況とは、授業における児童の学びと成長の姿を意味する。こうした現状を受けて假屋園・赤崎(2018)では、児童の学び

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 教授

<sup>3</sup> 鹿児島市立南小学校 教諭

と成長の指標としてのワークシート（以下、WSと略記）の開発を行った。

このWSは現在、小学校の道徳の授業で使用されているWSとは全く異なる機能をもつ。假屋園・赤崎（2018）では、本WSの効果を小学校高学年（6年）の児童を対象に実証した。本研究は対象をさらに広げ、小学校低学年（2年生）を対象に本WSの効果を検証することを目的とする。

本WSについて以下に記す。現在、小学校の道徳で使用されているWSの機能は、（1）本時の学習のまとめ、（2）自分の考えの表出、（3）残しておくための記録、の三点である。いわば記録の機能が主となっている。こうした現状のWSに対して、本WSは児童の学習状況の把握、および対話をとおして児童の論理的思考力を育成するという積極的な機能をもつ（假屋園、2010；假屋園・永里・坂上、2010）。

具体的には、本WSは対話の前後の児童の意見の変化を把握する機能をもつ。その際、変化の仕方の詳細な分類を行うことによって、意見の変化の仕方の内容を詳細に把握する。假屋園・赤崎（2018）では、変化の仕方のカテゴリーを作成した。本研究でも図4にこのカテゴリーを示す。このカテゴリーに基づいて分類することによって、一単位時間内の対話の前後における変化だけではなく、授業で対話を継続していくことによる一定期間内の変化を把握することもできる。

假屋園・赤崎（2018）では、小学校6年生に本WSを使用して連続して4回にわたる対話型授業を実施した。その結果、得られた効果は以下のとおりであった。1回目、2回目の授業で最も多かった変容のタイプは、結合型・単純型であった。このタイプの変容は、対話後の児童の意見が、自分の意見と他者の意見を単純につなぎ合わせることで生じる。

3回目の授業になると、最も多い変容のタイプが創発・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に、対話前の自分の意見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ることで生じる。

このように高学年の対話からは、本WSを使用して回を重ねるごとに変容のタイプが高度になっていた。こうした変容は低学年でも生じるのかを検証することが本研究の目的である。

本WSの具体的な内容を図1と図2に示し、その機能を記す。

（1）本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、対話をとおした児童の変容を把握することができる点に特徴がある。

（2）本WSは対話中に「3. グループの考え」欄への記入活動がある点に特徴がある。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」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の育成である。対話をとおした論理的思考の第一歩は、自他の意見の異同を見分け、整理する活動になる。「3. グループの考え」欄はこの活動に相当する。このように対話活動中の意見を整理してはじめて、自分の意見の細部をさらに明確にしていく作業が可能になる。自分の意見の細部の明確化が精緻化の作業に相当する。

（３）本 WS は、対話をととして思考が進む道筋を描いている。したがって本 WS に沿って活動を進めることは、そのまま対話をととした思考に必要な道筋を辿ることになる。この道筋を辿る活動を反復することによって、児童は次第に WS がなくても、自分自身で思考を進めていくことができるようになる。この意味で本 WS の機能は、児童の思考の道筋を象る点にある。最初は WS によって思考を象ってもらっていた児童も、反復することによって思考の道筋が完成する。こうした児童の思考を象る機能が本 WS の最大の特徴なのである。

（４）本 WS は授業の各学習段階で記入する。したがって、授業間で各段階同士の変化を把握することができる。たとえば、毎回の授業ごとに「２．自分の考え」同士の比較ができる。同様に「３．グループの考え」同士の比較もできる。各授業での「３．グループの考え」同士の比較によって、対話活動中の児童の他者の意見を聞く姿勢の変化を把握することができる。このように本 WS は授業をととした学習過程を細分化している。このことによって、児童の思考過程を詳細に把握することができる。この機能によって、児童の学習状況の把握と評価が可能になる。

## 2. 検証授業の実施方法

（１）検証授業の対象児童：小学校２年生児童 49 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            |
|----|----|----|-----------|------------|-----------------|
| 10 | 6  | 金  | 子だぬきボン    | 正じきな心      | 1-(4) 誠実・明朗     |
| 10 | 14 | 土  | ふえをふいて    | かんしゃする心    | 2-(4) 尊敬・感謝     |
| 10 | 26 | 木  | めいわくダンブ   | みんなのことを考えて | 4-(1) 公德心・規則の尊重 |
| 11 | 16 | 木  | がんばれ大うみがめ | 生きものにやさしく  | 3-(2) 自然愛・動植物愛護 |

## 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．」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。

## 1. 主題

( ) 班 名前 ( )

|  |
|--|
|  |
|--|

## 2. 自分の考え

|   |
|---|
| <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> |
|---|

## 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）

## 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。

## ③ 対話課題

4回の授業の対話課題は以下のとおりであった。「2. 自分の考え」の欄には、この対話課題に対する考えを記入してもらった。

| 授業回数 | 資料の題名     | 対話の課題                       |
|------|-----------|-----------------------------|
| 1回目  | 子だぬきポン    | ポン君にどんな言葉をかけますか？            |
| 2回目  | ふえをふいて    | 青田おじいさんになんて声をかけますか？         |
| 3回目  | めいわくダンプ   | きまりはどうしてあるのだろう？             |
| 4回目  | がんばれ大うみがめ | 動物や植物はみんなにどんなことを教えてくれるのだろう？ |

## (2) 考察

### ① 2年生の特徴

全体の特徴としては、「新しい論理の誕生」が最も多かった。1回目の授業で「新しい論理の誕生」具体例を挙げる。1回目授業は「子だぬきポン」という物語で、嘘をつき続けた子だぬきポンは、「証拠を見せろ」と友達に詰め寄られ、そのつど言い訳を出して逃げ回るが、とうとう逃げられなくなり、泣き出してしまう、という内容である。対話課題は「ポン君にどんな言葉をかけますか？」であった。対話前の「2. 自分の考え」欄では、嘘をついたポンを責める回答が多くみられた。しかし、対話を経た後の「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」欄では、嘘をついたポンを許すという回答へ変容した。

2回目の授業の「新しい論理の誕生」の例を示す。物語は「ふえをふいて」では、毎朝、交通指導で交差点に立っている青田おじいさんの話である。青田おじいさんが全校児童の前で表彰された姿を見た主人公は、明日から元気に青田おじいさんに挨拶すると決意する。対話課題は「青田おじいさんになんて声をかけますか？」であった。対話前の「2. 自分の考え」欄では、「おはよう」や「がんばってきます」という回答が多かった。しかし、対話を経た後の「4. 話し合いを終えてからの自分の考え」欄では、「青田おじいさんも元気でね」、「青田おじいさんも気を付けてね」という回答へ変容した。

このように対話をとおした低学年の児童の意見の変容を本WSでは把握することができた。図3に示した本件で策定した意見の変容カテゴリーはかなり緻密である。このように評価の指標を緻密にすることによって、変化の実相を把握することができる。

| 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                |                         | 話し合いを進める中で、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>自分の考え</u> 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見<br>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<br>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 |   |   |   |   |
|----|--------------------|---------------------|----|----|----|------|-------|---|---|---|---|
|    |                    | 1                   | 2  | 3  | 4  |      | 3     |   |   |   |   |
|    |                    | 1                   | 2  | 3  | 4  |      | 1     | 2 | 3 | 4 |   |
| 1  | 質問の意図伝わらず          | 6                   | 0  | 0  | 0  | 6    | 3     |   |   |   |   |
| 2  | 不変                 | 13                  | 11 | 1  | 1  | 26   | 2     | 2 |   |   |   |
| 3  | 自分の意見の単純化          | 3                   | 0  | 0  | 1  | 4    |       |   |   |   |   |
| 4  | 単純受け入れ             | 1                   | 3  | 0  | 4  | 8    |       |   |   |   |   |
| 5  | 結合型                | 単純型                 | 1  | 10 | 12 | 5    | 28    |   | 3 | 2 | 3 |
| 6  |                    | 別々の他者の単純型           | 0  | 0  | 0  | 0    | 0     |   |   |   |   |
| 7  | 言い換え               | 0                   | 1  | 0  | 0  | 1    |       |   |   |   |   |
| 8  | 自分の考えの強化           | 4                   | 2  | 2  | 1  | 9    |       |   |   |   |   |
| 9  | 自己の考えの精緻化          | 0                   | 0  | 3  | 4  | 7    |       |   |   |   |   |
| 10 | 他者の考えの精緻化          | 2                   | 2  | 0  | 1  | 5    |       |   |   |   |   |
| 11 | 自己の意見の論理の組み立て      | 0                   | 0  | 0  | 0  | 0    |       |   |   |   |   |
| 12 | とらえ方の変化            | 0                   | 0  | 1  | 1  | 2    |       |   |   |   |   |
| 13 | 自分の意見に加えて友達の見を精緻化型 | 0                   | 0  | 0  | 0  | 0    |       |   |   |   |   |
| 14 | 結合型                | 発展型                 | 1  | 3  | 4  | 4    | 12    |   |   |   |   |
| 15 |                    | 精緻型                 | 0  | 0  | 0  | 1    | 1     |   |   |   |   |
| 16 | 創発                 | 視野の拡大               | 1  | 1  | 0  | 0    | 2     |   |   |   |   |
| 17 |                    | 新しい論理の生成            | 14 | 16 | 19 | 17   | 66    | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 |                    | 新たな問いの誕生            | 0  | 0  | 0  | 0    | 0     |   |   |   |   |
| 19 |                    | メタ的視点の獲得            | 0  | 0  | 0  | 0    | 0     |   |   |   |   |
| 20 |                    | 自分の考えを模範にして新しい論理の生成 | 0  | 0  | 0  | 0    | 0     |   |   |   |   |
| 21 |                    | 新しい語句               | 0  | 0  | 0  | 0    | 0     |   |   |   |   |
| 22 |                    | 結合の精緻化              | 1  | 0  | 2  | 3    | 6     |   |   |   |   |
| 23 |                    | 抽象性の向上              | 1  | 0  | 5  | 6    | 12    |   |   | 3 | 2 |

図4 カテゴリー別の出現頻度



全体の特徴から、低学年でも対話をととした意見の変容が見られることが明らかになった。ただし、授業の回数を重ねるごとに変化は、特に目立った傾向はみられなかった。「新しい論理の誕生」の頻度は回を重ねるごとに増加してはいる。しかし、このカテゴリーは1回目から高く、4回の授業をととして目立って増加しているわけではない。

### ② 6年生との比較：対話活動の発達的变化（対話活動をととして何を身に付けるのか）

本結果を假屋園・赤崎（2018）と比較してみよう。最も大きな違いは発生した変容のタイプ（カテゴリー）の数である。6年生の方が発生した変容のタイプ（カテゴリー）が多い。これは、対話前の自分の意見を変容させるバリエーションが増えたことを意味する。すなわち、対話との対話をととして自分の意見を変更、修正、発展させる力量が高学年の方が高いということである。

この現象は、対話によって何が身に付くのか、という対話の目的についての問いの答えになりうる。対話の目的は、対話をととして自分の意見を練り上げ、洗練させることにあると言える。他者の意見を材料に、これまでの自分の意見を変容、修正、発展させ、新たな意見を生む力量を育むことが対話学習の目的と言える。この水準までは学校現場でも指摘されている。しかし、さらにその、変容、修正、発展の具体的な内容が不明であった。そして、この具体的な内容を示したものが図4に示したカテゴリーなのである。

図4のカテゴリーは、変容、修正、発展の具体的な内容であると同時に、変容、修正、発展の機序でもありうる。このような機序を経て、意見が変化していくのだ。

こうした知見は、高学年と低学年とを、図4のような共通した指標で比較することで初めて得ることができる。そして本研究のような共通した指標によって、対話の発達的变化を明らかにした研究は少ない。本研究では、これまで不明であった対話の発達的变化を明らかにした点に意味がある。そしてこの発達的变化を把握することで、対話活動で習得すべき目標が確立されるのである。

### ③ 本WSの使用による論理的思考能力の育成について

本研究の「問題と目的」の欄で述べたように、本WSの機能は、児童の思考の道筋を象る点にある。そこで図4から、1回目から4回目までの変容の様相をみってみる。回を重ねるごとに頻度が減少したタイプは、「質問の意図伝わらず」および「不変」、「単純結合型」、「自分の考えの強化」であった。逆に、頻度が増加したタイプは「自己の考えの精緻化」、「結合型発展型」、「新しい論理の生成」、「結合の精緻化」、「抽象性の向上」「単純受け入れ」であった。

減少したタイプは、対話をととして自分の意見が不変であったり、単純に自分と他者の意見をつなぎ合わせるといった内容であった。これは変容のタイプとしては水準が低い内容である。一方で増加したタイプは、自分の意見の精緻化、新たな論理の生成、抽象性の向上といった意見の内容の実質的な変容が見られるものである。

こうした結果から、本 WS の使用の蓄積による意見の変容のタイプは向上していると結論づけることができよう。本結果をもって、低学年における本 WS の論理的思考能力の効果は実証されたと結論づける。本 WS をさらに継続して使用することにより、本結果以上の変容が見られる可能性がある。

#### ④ 本 WS の使用による児童の学習状況の把握と評価について

「問題と目的」欄で述べたように、本 WS は、児童の学習状況の把握と評価の機能を有する。「問題と目的」欄で紹介したように、各授業で「2. 自分の考え」同士の比較、「3. グループの考え」同士の比較が可能になる。結果から、本 WS によって低学年の児童の意見の変容を把握することが可能であることが明らかになった。

この結果から、本 WS によって児童の学習状況の把握は可能であると結論づけることができる。また本 WS で実施したように、授業中の各学習過程において、児童の学習内容を記録しておくことが学習状況の把握につながるということが明らかになった。この際に重要な点は、本研究での図 4 で作成した変容カテゴリーのように、詳細な学習状況の把握のためには、分析のための詳細なツールが必要という点であろう。図 4 に示したような、児童の記述の詳細な分析ツールがあればこそ、児童の学習状況の緻密な把握が可能になるのである。学校現場で本 WS を使用する場合は、本研究程度の分析水準は必要ではないが、分析の詳細さの水準が、学習状況の把握の程度を規定するという点の理解は必要であろう。

本 WS は授業中の学習の根拠資料である。本 WS は根拠資料収集用の WS としては、緻密に作成されている。学習の根拠資料とその分析の緻密さが学習状況の把握と評価の水準を規定すると言えよう。

#### 引用文献

- 假屋園昭彦 2010 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 2010 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.
- 假屋園昭彦・赤崎健樹 2018 道徳の授業における対話をとと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 - 鹿児島大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学編), 第 69 巻, 131-141.
- 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