

道徳の時間における道徳性の評価方法に関する開発的研究

－小学校道徳用ルーブリックの開発－

堀田 竜次*・假屋園 昭彦**・丸野 俊一***

(2007年10月23日 受理)

A developmental study of evaluation method of the morality
in a lesson of moral education
－The development of a moral rubric in elementary school－

HORITA Ryuji・KARIYAZONO Akihiko・MARUNO Shunichi

要 旨

本研究の意義は、次の4点である。1点目は、道徳の時間の特徴を反映したルーブリックを初めて作成することができたという点である。2点目は、評価観点を価値理解・自己理解・志向性にしたことで妥当性のあるルーブリックになったという点である。道徳の時間の特徴を反映させた評価観点にしたことによって、道徳的価値の自覚の深まりを評価することができるようになった。3点目は、授業改善に向けての方略及び他教科・領域等、学校生活全般にわたる指導改善についての具体策を練ることができるようになったという点である。4点目は、低・中学年や中学校、他の道徳の内容においても使えるルーブリックの様式になったという点である。

キーワード：道徳の時間、ルーブリック、価値理解、自己理解、志向性

問題と目的

1 問題の所在

近年、第3期中央教育審議会（以下：中教審）や教育再生会議などにおいて道徳教育の評価について話題になっている。この道徳教育の評価について、現行の小学校学習指導要領解説道徳編（以下：解説書）では、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとなっている。要するに、123やABC、大変良い・良い・もう少しなどによる評価は好ましくないということである。一方、中教審や教育再生会議では、学校教育の質の保証の観点から豊かな心の育成に関する項目における到達目標の明確化について議論が行われている。その背景として、児童の人間関係の希薄化、

* 鹿児島大学大学院教育学研究科（鹿児島市立西田小学校）

** 鹿児島大学教育学部

*** 九州大学大学院人間環境学研究院

規範意識の低下などが社会に大きな影響を与えているので、学校において、明確な目標・ねらいを設定して指導及び評価を行い、人間関係力の育成や規範意識の向上などを図っていく必要があるということが挙げられる。

これらの背景から、学校教育において、人間関係力の育成や規範意識の向上を図る中心的な役割を担っている道徳の時間における道徳性の評価方法の研究は急務なのである。

2 早急に検討すべき問題

これまで、心の機能としての道徳性の評価に関する研究は、数多く行われている。詳細については、堀田・假屋園 (2007) が「児童における道徳的な『助け合い』の心に関する研究」(2007, 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編第58巻)において論じているので参考にされたい。ところが、道徳の時間における道徳性の評価研究については先行研究が少なく、学校現場において「道徳の時間で何を評価すればいいのかわからない」「どのように評価すればいいのかわからない」といった声が挙がる要因になっている。また、これらの要因から次の問題も生じている。

その問題とは、道徳の時間が補充・深化・統合の時間という役割を果たせていないという点である。要するに、道徳の時間における道徳性の評価ができていないために各教科・領域等と関連付けた指導や児童へのフィードバックが困難になっているということである。

この問題は、道徳の時間を児童における道徳性の育成の中核として充実させていくためには、早急に検討する必要がある。

3 ルーブリックと道徳の時間

以上のような問題がある道徳の時間における道徳性の評価方法として、筆者らはルーブリックに注目した。

片上・藤本 (2006) は、ルーブリックは1980年代以降のアメリカの社会的課題から生まれたものである、と述べている。その社会的課題とは、「学校の国民に対する説明責任」と「知・情・意の全体的な発達をトータルに捉える評価、結果のみならず学習の過程を重視し、それぞれの個性的な発達を支援する評価、内容の網羅主義と機械的な暗記学習をさけるような評価の在り方」であった。このような流れの中で新たな評価の在り方として、オーセンティックアセスメント (authentic assessment) と呼ばれる評価理念が開発された。ルーブリックは、このオーセンティックアセスメントの理念を具体化したものとして開発された評価のための指標である。

また、片上・藤本 (2006) は、アメリカの評価実践には「評価」を表現する2つのタームが存在する (Figure1)、と述べている。1つは、「査定」を意味するアセスメント (assessment)、もう1つは、「価値付け」を意味するエバルエーション (evaluation) である。「査定」とは、多くの方法を用いて多面的に児童の学習状態を調べ、価値付けに対して意義ある情報を提供することである。「価値付け」とは、テストなどで得られた児童の学習に関する資料を解釈し、ある基準に基づいて児童の

発達を判断することである。評価の計画は、主にこの2つの概念を中心として、「査定」と「価値付け」の前後に目標の設定と授業へのフィードバックが配置され作成される。ルーブリックは、評価全体の中で、主に「査定」の場面で活用されるものである。

田中 (2004) は、ルーブリックについて、量的な「基準づくり」では、思考力や判断力といった高次の目標を質的に把握するには無理が生じる。そこで質的な「基準づくり」の方法として登場してきたのが「ルーブリック (評価指標)」という考え方である、と述べている。また、ルーブリックとは学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点に基準をあわせて段階を設定するとともに、その段階を代表する作品例 (アンカー)などを提示するものであると述べている。

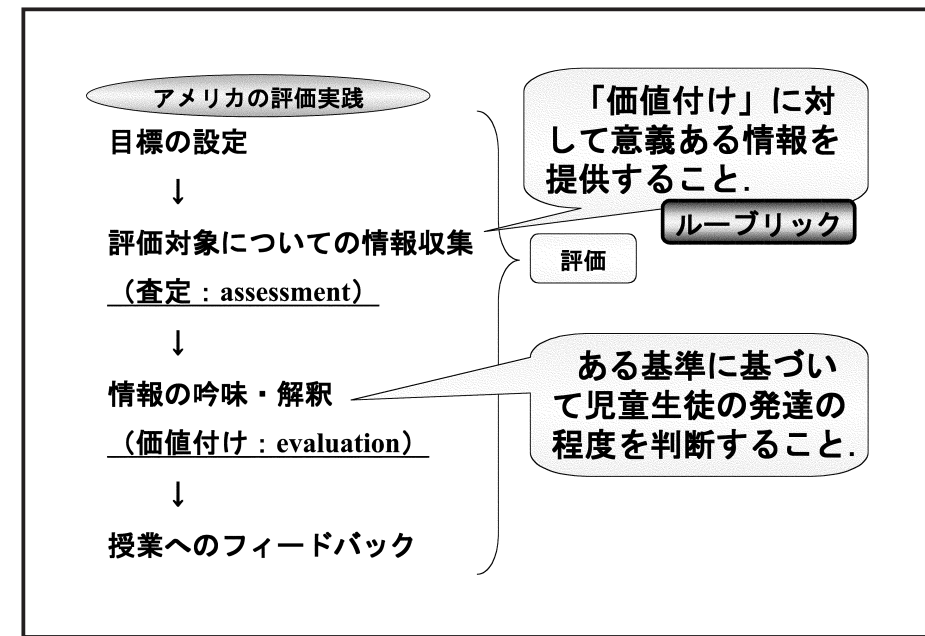


Figure1 アメリカの評価実践 (片上・藤本, 2006)

加藤 (2004) は、ルーブリックは「ポートフォリオ」とセットになって登場してきた、と述べている。ポートフォリオとは学習者の学習物の集積物であり、ファイルされて集められている学習活動の足跡である。このポートフォリオという学習活動の集積場を評価するときの「基準」がルーブリックということになる。

近年、このルーブリックが日本の学校教育にも取り入れられている。特に、生活科や総合的な学習の時間における研究報告が多い。一方、道徳の時間に関するルーブリックの研究は、2005年3月に発行された国立教育政策研究所初等教育研究部の第三次報告書「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善、自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫」(Figure2)で研究報告されているだけで他にはない。また、この研究報告では、道徳の時間におけるルーブリックの評価

観点を指導要録の評価観点と合わせているため、道徳の時間の特徴を反映させたルーブリックになっているとは言えない。

このようなルーブリックの特徴や先行研究の状況から、ルーブリックを取り入れた道徳の時間における道徳性の評価方法の開発を行う必要がある。

学習活動	評価規準	学習活動における具体的な評価規準	評価資料	評価基準		
				A(3)	B(2)	C(1)
「通じる心」 (1) 敬老会に参加した感想を話し合う。 (2) 資料「心に通じた『どうぞ』のひとこと」を読んで話し合う。 (3) 今まで自分はお年寄りの立場に立って考えていたかを考える。	関心・意欲・態度①	お年寄りと進んで交流しようとする。	感想文	お年寄りとの交流を今後もしたいとの希望を書いている。	お年寄りと交流してよかったことについて書いている。	お年寄りと交流してよかったことについて書いていない。
	知識・理解②	資料の主人公の気持ちの葛藤や主人公の気持ちを理解しているおじいさんについて理解する。	発言	主人公の気持ちの葛藤とおじいさんの気持ちの両方を理解して発言している。	主人公の気持ちの葛藤を理解して発言している。	主人公やおじいさんの気持ちを考えて発言していない。
	関心・意欲・態度②	お年寄りの立場に立って考えようとする。	ワークシート	お年寄りの立場に立って考えて行動したことを書いている。	お年寄りの立場に立って考えたことやしたことを書いている。	お年寄りの立場に立っていなかったことを書いている。
	思考・判断①	お年寄りが何を求めているか、そして自分に何ができるかを関連づけて考えることができる。	ワークシート	3つ以上の場面をとりあげて両者を関連づけて書いている。	1~2つの場面をとりあげて両者を関連づけて書いている。	どちらか一つについて書いている。

Figure2 国立教育政策研究所初等教育研究部の第三次報告書 (2005) 一部抜粋

4 目的と仮説

以上のような早急に検討すべき問題や先行研究の状況から、本研究では、道徳教育の中核として行われている道徳の時間における道徳性の評価方法を開発することを目的とする。

そのために「道徳の時間において、児童のワークシートをもとに作成したルーブリックで評価を行うならば、児童における道徳的価値の自覚の深まりを客観的に評価したり、それを生かして指導と評価の一体化を図ったりすることができるのではないか。」という仮説を立て研究を進めていく。

なぜ、児童のワークシートをもとにルーブリックを作成するかについては、以下の理由からである。

前述の加藤 (2004) の論考を「道徳の時間」と関連付けて考えると、道徳の時間のルーブリックを作成する際には、学習物の集積物が必要ということになる。したがって、本研究では、児童のワークシートを学習者の学習物の集積物と考え、ルーブリックに生かしていくことにした。

また、なぜ、道徳的価値の自覚の深まりを評価するかについては、以下の理由からである。

道徳の時間の目標は、「道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚を深め、道徳的実践力を育成するものとする。」

(1999, 「小学校学習指導要領解説道徳編」文部省) である。要するに、道徳の時間において道徳的価値の自覚が深められれば、道徳的実践力が育つということである。この道徳的実践力について林 (2005) は、道徳性と同じものを指していると捉えることができる、と述べている。この論考を反映させると、道徳的価値の自覚の深まりを客観的に評価することができれば、児童の道徳性も客観的に評価することができるということと言える。

本研究の仮説が支持された場合、児童のワークシートをもとに道徳の時間における道徳性の評価を行うことができるようになるとともに、様々な場面において児童へフィードバックすることができるようになる。

方法

1 調査期日

2006年9月下旬から10月上旬

2 調査対象

鹿児島市内の小学校2校の6年生児童61名 (G小学校24名, H小学校37名) を対象とした。

3 調査手続き

調査は、各学校の道徳教育を専門としている6年生担任 (道徳資料研究会研究委員, 長期研修経験者) が教室で実施。調査時間は、1単位時間 (45分)。児童が記入したワークシートの回収は、担任へ依頼した。

4 調査材料

授業は、Figure3の目標 (ねらい) を設定し、資料「ポスターの思い出 (Figure4)」 (出典：小学校読み物資料とその利用～「主として他の人とのかかわりに関すること」～文部省, 1992, 「絵地図の思い出」一部改作…堀田, 2006) を使って、堀田・假屋園 (2006) が作成した授業の流れ対話型授業編 (Figure5) 及びワークシート (Figure6) ・板書計画 (Figure7) に基づいて実施した。

1 目標 (ねらい) 互いに信頼し、男女仲良く助け合おうとする心情を育てる。
2 内容項目 2-(3)信頼・友情、助け合い

Figure3 授業の目標 (ねらい)

ポスターの思い出 名前()

もうすぐ大運動会です。今年は、学級対抗のつな引きをする事になっています。そのために、クラスから実行委員を二人選ぶことになりました。わたしは、恵さんを選ぼうと二人ともすんなり実行委員になることができました。

実行委員は、大運動会までの責任を担うポスター係と当日の運営を担当する進行係、記録係の三つに分かれて仕事をします。わたしと恵さんは、進行係を希望したのですが、希望者が多くてなれません。結局、恵さんの意見で、だれも引き受け手がなかったポスター係をわたしと二人することになりました。

はじめてみる、思ったより順調に進みました。とろろが、一番大切ポスターの絵をかきとるまで困ってしまいました。何度かいてもうまくかけないのです。

「恵さんのせいよ。だからポスター係なんてやめておけばよかったのよ。」

わたしは、責めるように言いました。

「そんなこと言ったら、仕方ないでしょ。明子さんもつとがんばってよ。」

「いくらがんばっても無理よ。わたしは、この仕事に向いていないから。」

わたしは、と強硬に言い出した。恵さんもそれと同じく何も言おうとせずに、二人とも机の上に置いたかきかけのポスターの絵をじっと見つめたままじっとしてしまいました。二人ともしばらくすると、恵さんは、ぼつりと小さな声で言いました。

「正彦さんにたのんでみたらか。正彦さんが絵が上手だから。」

「えっ、正彦さんに?」

恵さんが口を開けてくれたのは、とて驚かされた。恵さんの言葉は、わたしには意外でした。というは、今クラスでは男子と女子の仲があまりよくな、男子にならな、わたしは思いもよらないことだからです。

「うん、正彦さんなら、きつとすきなポスターの絵をかいてくれると思うの。」

「でも、わたしはたのみにくい。ふたんど話もしいないです。」

「だったら、わたしがたのんでみる。ねっ、そうしよう。」

恵さんの顔は、さっきまでが違って、とても明るくなりました。

次の日の朝、恵さんと学校に向かっていると、前方を正彦さんたちが歩いていました。

「あっ、正彦さんだ。」

恵さんは、すっとかけだして行きました。わたしも、後を追いかけてきました。

「正彦さん、おはよう。あのう……。」

恵さんが話しかけたとき、正彦さんは、知らん顔をして他の男の子たちと同じように行ってしまいました。

「あっ、正彦さんだ。」

恵さんは、すっとかけだして行きました。わたしも、後を追いかけてきました。

「正彦さん、おはよう。あのう……。」

恵さんが話しかけたとき、正彦さんは、知らん顔をして他の男の子たちと同じように行ってしまいました。

「正彦さん、他の男の子たちと同じように話しかけたら、さかしくいんじやない。」

「さみしうにしている恵さん、元気なうと思つて言いました。」

学校に着くと、正彦さんは、まだ人間のてにいます。他の男の子たちは、もう教室に行つてしまつたようです。恵さんは、もう一度声をかけました。

「正彦さん、悪いけど、ポスター係の仕事、手伝ってもらえない、わたしは、ポスターの絵がうまくかけないのよ。」

恵さんは、「さまでいふ言つと、正彦さんの顔をじっと見つめました。」

「うん……、いいよ、いつまで。」

「えっ、本当、うれしい。」

そう言ふ、恵さんはわたしの顔を返りました。その顔は、いつものすきな笑顔でした。

「あ、すてき。」

次の日の朝、恵さんの机の上に出来上がったポスターの絵が置いてありました。わたしは、かきかけの絵のすてきなポスターの絵です。

「わあ、すてき。」

恵さんの声に、教室にいた男子も女子もみんな集まってきました。恵さんがみんなを見せるように持ち上げる、うれしうなかな声で教室中に広がりました。もちろん、その中には、とてうれしうな顔をした正彦さんがいました。

「すてき、ぼくは、ポスターはりを手伝つてあげるよ。」

健一さんの声に合わせるかのように、

「ぼくも手伝つよ。」

と、言う声が聞こえてきました。

今年の大運動会は、何だかとても思い出深いものになりました。

Figure4 資料「ポスターの思い出」

「ポスターの思い出」の授業の流れ…対話型授業編		
過程	時間	教師の発問 (○…児童の反応、※…留意点)
意識化 (導入)	5分	1 係活動で助け合うことができた体験とその時の気持ちについて発表しましょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ 学級の掲示物は、仕事が終わるからうれしい。 ○ 話し活動の司会や記録・協力してくれてありがとう。 2 係活動で助け合うことができなかった、したくてもできなかった体験とその時の気持ちについて発表しましょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ 棚の整理整頓・だれかしてくれよう ○ 体育用具の準備・後片付け…しないといけないと思うけど、はずかしいから、女子(男子)にまかせておきたい。 3 今日は何について考えていきたいですか。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ 助け合うときの気持ちについて。 ○ どんな気持ちがあったら助け合うことができるか。 4 今日のためは…… 助け合うためにはどんな気持ちが大切か考えよう。
追求・深化 (展開前段)	7分	5 資料「ポスターの思い出」を読んで、主人公の気持ちを中心に考えていきましょう。 6 この資料には、みなさんと同じ6年生のわたし(明子さん)と恵さん、正彦さん、そして健一さんをはじめとする学級の友だちが出てきます(名前を挙げてながら登場人物の絵カードをはっていく…別紙参照)。みなさんが楽しみにしている大運動会に関する話です。わたし(明子さん)になったつもりで資料を読みましょう。 7 では、先生が読みます。考えてみたいところや心に残ったところには線を引きましょう。たくさんあるかもしれませんが、線を引くところは、3箇所以内をしましょう。 8 考えてみたいところや心に残ったところを発表しましょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ※ 児童の発表から出された次の場面は、黒板にはっていく(別紙参照)。 ・ 恵さんが話しかけたのに正彦さんが知らん顔をしている場面 ・ わたし(明子さん)の前でみんなのやる気のある声が学級に響いている場面 9 みなさんの発表の中にあつた場面を中心に考えていきましょう。 10 恵さんが正彦さんに頼もうと言つたとき、わたし(明子さん)は、どんな気持ちだつたでしょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ どうして男子に頼むのか。 ○ 男子に頼むなんていやだな。 ○ 正彦さんは、絵が上手だと聞いても…… 11 恵さんが話しかけたときに知らん顔をする正彦さんを見て、わたし(明子さん)は、どんな気持ちだつたでしょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ やっぱり知らん顔をした。 ○ 正彦さん、もいやなんだな。 12 知らん顔をしてた正彦さんが、なぜ「うん……、いいよ、いつまで。」と言つたのだろう。(中心発問) ※ 自己内対話①(3分)→別紙(7分)→自己内対話②(3分)→教師の発問に対して数名の児童が発表(2分)という流れで進める。 ※ 事前に配布しておいたワークシートに記入しながら進めさせる。 ※ 対話の仕方については、ワークシートに示しておく。 ○ 自分の得意なところに気づいてくれたから。 ○ 困っているようだから仕方がないなと思ったから。 ○ 仲良くしたいなと思ったから。 ○ 男女で協力しないといけないと思ったから。 ○ 男女関係なく手伝うことは大切だと思ったから。 13 わたし(明子さん)は、どうして思い出深い大運動会になりそうだと思つたでしょう。(教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ みんなで協力してできそうだから。 ○ 男女仲良く助け合うことができそうだから。
自覚化 (展開後段)	5分	14 これまでの自分を振り返つてみましょう。(自己内対話→教師の発問に対して数名の児童が発表) ○ わたしはこれまで、明子さんたちみたいに、自分のできなかった仕事を異性に頼んだことはありません。でも、今日の学習で、男女関係なくはすかすがすか助け合うことが大切だと感じました。もうすぐ大運動会なので、みんなで仲良くしていきたいです。
意欲化 (終末)	2分	15 今日は、「助け合うためにはどんな気持ちが大切か。」についてみんなで考えてきました。最後に、先生の体験をお話します。 ※ 教師自身が体験した大運動会に関するエピソードを話す。

Figure5 「ポスターの思い出」…対話型授業編

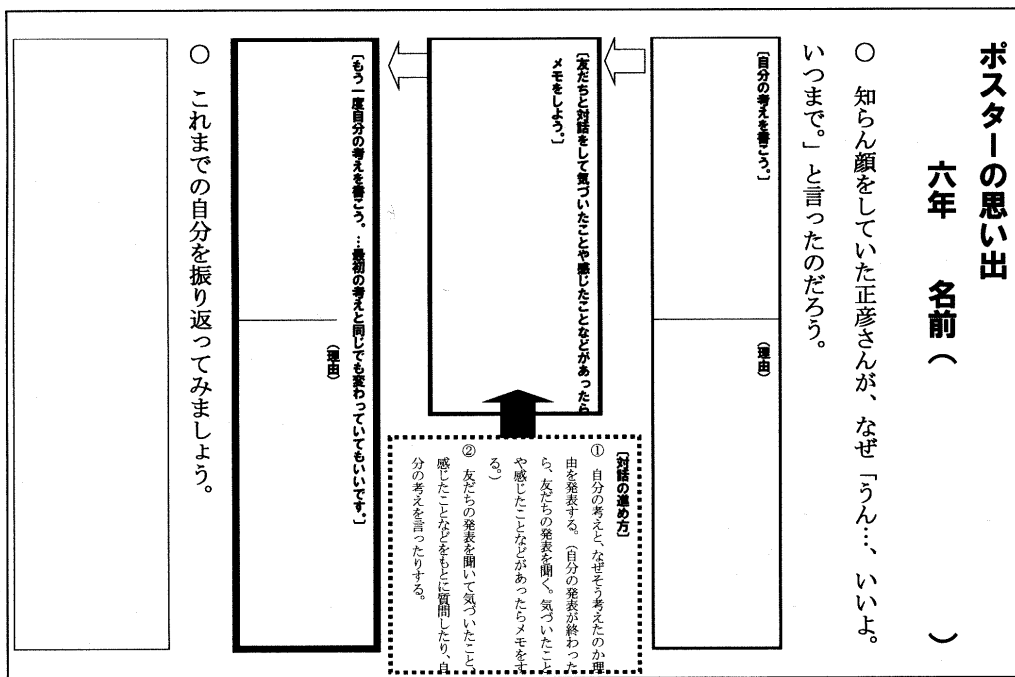


Figure6 対話型授業ワークシート

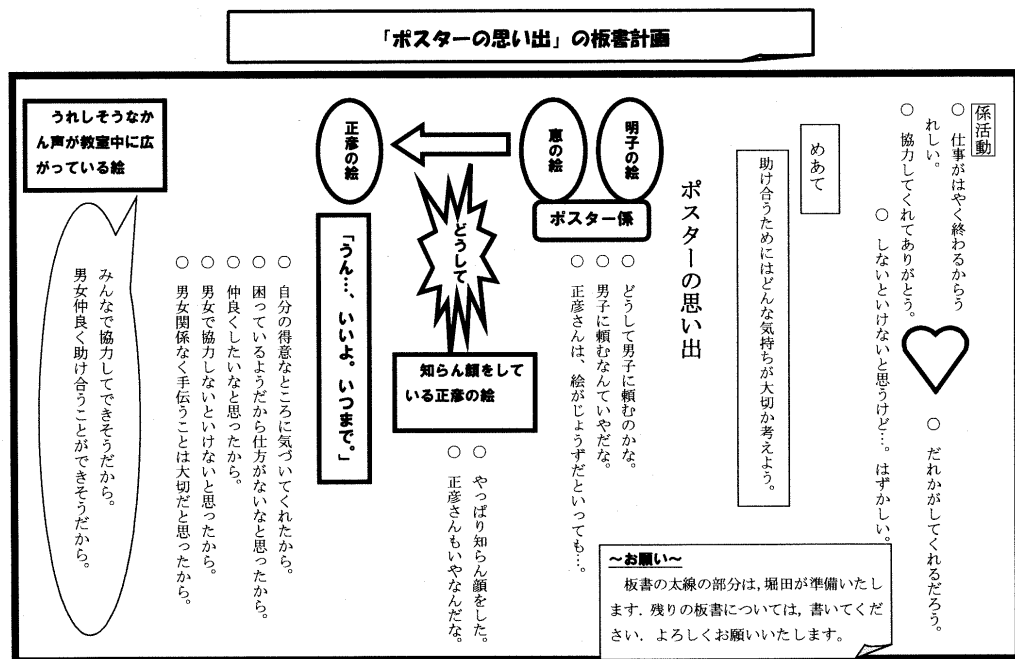


Figure7 「ポスターの思い出」板書計画

5 道徳の時間のルーブリックの作成方法及び留意点

道徳の時間のルーブリックを作成するためには、評価観点を明確にしておく必要がある。本研究では、解説書をもとに道徳的価値の自覚を深めるために押さえておく必要がある3つの事柄（価値理解・自己理解・志向性）を評価観点とした。

次に、道徳の時間の目標・ねらいを分析し、それをもとにして評価観点ごとに評価規準の具体化を図る。通常、評価規準は児童につけたい力としてルーブリックの左側に記述されるが、児童につけたい力なので、3段階評価の二重丸、丸、三角の丸として、ルーブリックの中央に記述する。要するに、評価規準と基準の丸は同じということになる。

そして、ルーブリックの具体化を図る。ルーブリックは、質的な基準にするために児童のワークシートの記述をもとにして、具体的に文章表記をする。なお、ルーブリックの項目は、心理学科の教員、大学院生に協力を得て作成した。

それらの過程を経て作成したルーブリックをもとに児童のワークシートを評価し、その結果に基づいて児童へのフィードバック、指導の見直しを図っていく (Figure8)。

ルーブリックにおける評価は、あくまでもその時点での児童の到達点であって、それが最終の判定を意味するわけではない。丸をもらった場合に二重丸になるにはどのように学習を改善すればいいのか、教師と児童の間で共通に認識されていることが大切だと考える。すなわち、道徳の時間で三角をつけても、それをそのまま学期末の総括的な評価の資料にすることは間違いということになる。三角がついた児童をどのように援助していくのかが問われているということになる。

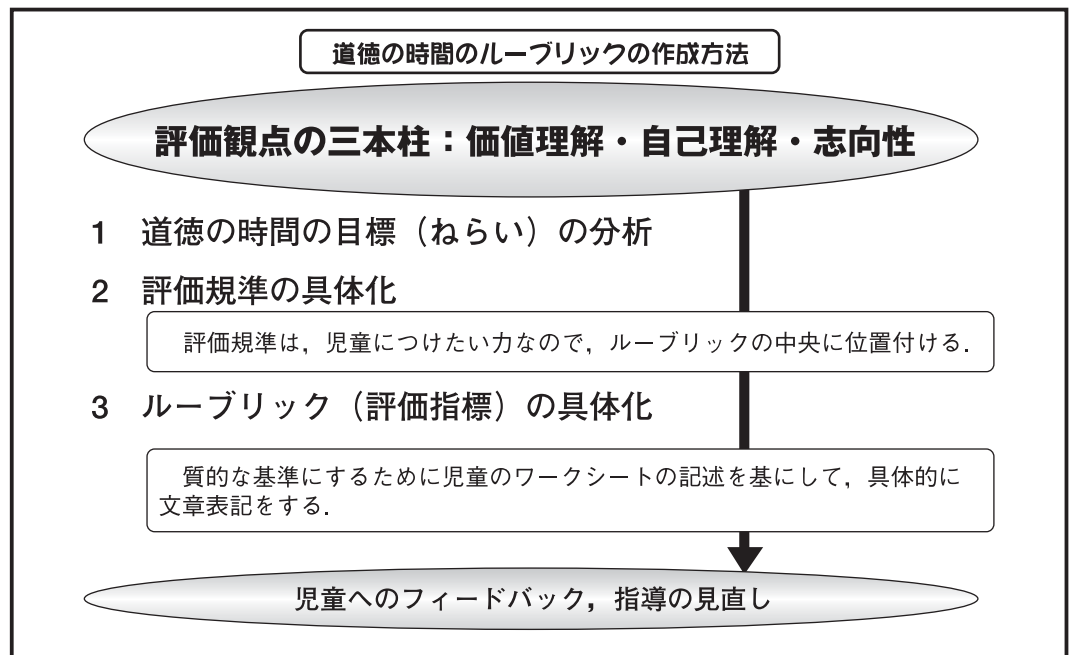


Figure8 道徳の時間のルーブリックの作成方法

6 児童のワークシートについて

児童のワークシートは3つにわかれている (Figure9)。1つ目は、発問に対する自分なりの考えを主人公の立場から書く欄である。児童はこの欄を書く際、主人公を通して道徳的価値について客観的に考える。したがって、児童が価値・人間についてどのように理解しているか、いわゆる価値理解・人間理解が分かる。2つ目は、その考えに至った理由を書く欄である。この欄には、児童が自分の生活経験等に基づいて、その判断に至った理由を主観的な視点から書く。したがって、自分をどのように理解しているか、いわゆる自己理解が分かる。3つ目は、これまでの自分を振り返りながら書く欄である。この欄には、児童が道徳的価値を自分なりに発展していくことへの思いや願いを書くので、児童の志向性が分かる。

ルーブリックの項目には、それらの対話後の記述を生かしていくことにした。また、評価も対話後の記述をもとに行うことにした。対話後の記述がない児童は、対話前の記述をもとに評価を行うことにした。

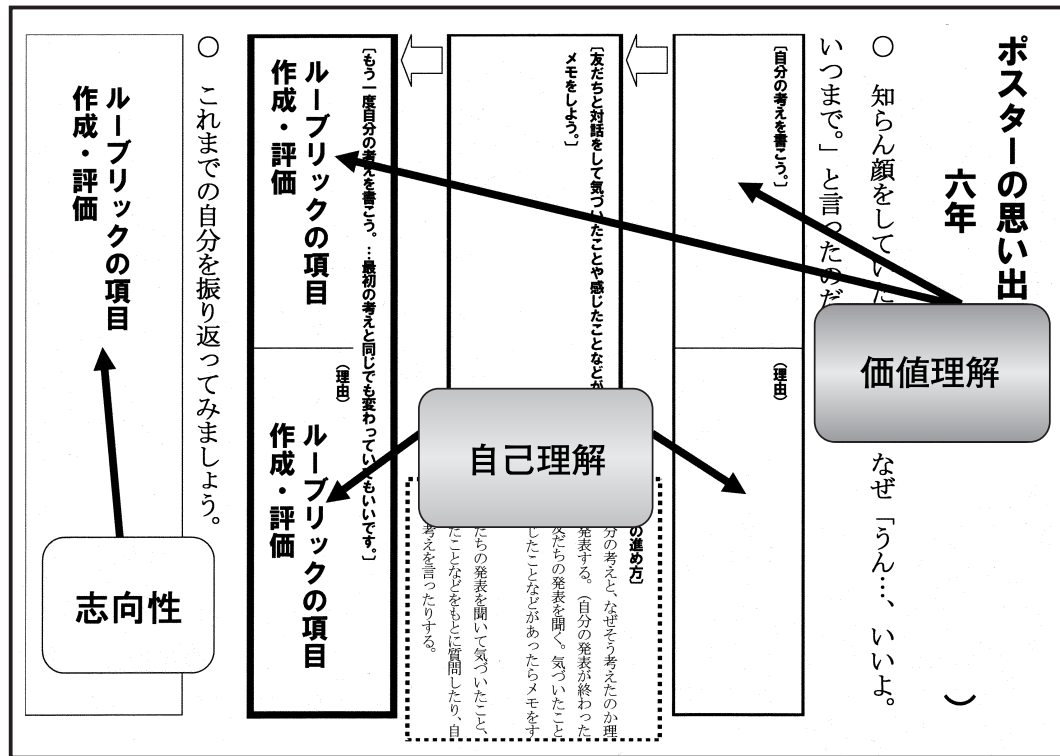


Figure9 児童のワークシート

結果と考察

以上の方法で、道徳の時間における道徳性の評価方法の開発に関する調査を行った。その結果と考察を以下に示す。

1 小学校道徳用ルーブリック

Figure10は、児童のワークシートの記述からルーブリックの項目を作成するために、ワークシートの記述を観点、段階ごとに列挙していった表である。各段階の記述例の右側には、それをもとに作成したルーブリックの項目を記載している。

この表の作成手順は、まず評価観点ごとに児童のワークシートの記述が質的に転換していると思われる記述を挙げる。その作業は、解説書の内容項目と十分に照合しながら行う必要がある。それをもとに、評価規準を設定する。その評価規準は児童につけたい力なので、基準の丸としてルーブリックの中央に位置付ける。

そして、それをもとに三角、二重丸の基準を設定する。評価観点の各段階における基準の項目は、すべて児童のワークシートの記述から設定したものである。その段階を代表する作品例 (アンカー) ということになる。

Figure11は、Figure10をもとにして作成したルーブリックである。評価観点の基準の項目には、児童のワークシートの記述が生かしてある。このルーブリックの特徴は、2- (3) に関する児童の道徳性の発達が見られるところである。高学年用であるこのルーブリックには、矢印の先に中学校の内容項目を記載している。もし、この様式で中学年用を作成するならば、矢印の先には、高学年用の内容項目が記載されるということになる。

2 小学校道徳用ルーブリックを活用した評価

ある児童は、価値理解の欄に「やっぱりみんなで協力してやらないといけなかな。」という記述があった。この記述についてルーブリックで評価を行うと、価値理解の二重丸ということになる。自己理解の欄には、「最後の運動会だから協力して、楽しい運動会にしたい。」という記述があった。この記述から、自己理解も二重丸ということになる。志向性の欄には、「この学習を通して、みんなと協力しているいろいろなことをやっていこうと思った。」という記述があった。この記述から志向性も二重丸ということになる。これらの評価結果から当該児童は道徳的価値の自覚が十分に深まっているということが言える。

以上のような方法でG小学校24名、H小学校37名、計61名の児童の評価を行った (Figure12)。その結果、評価観点の価値理解では、三角と二重丸がほぼ同じで、丸が少ないということが分かった。自己理解では、三角が27名と突出して、丸、二重丸の人数は少ないということが分かった。志向性では、三角が3名と少なく、丸、二重丸は、どちらも29名と多いということが分かった。このことから価値についてある程度理解はしているが、実際には助け合うことができていないと思っている児童が多いということが分かる。また、現状を打破しみんなと助け合っていきたいと思っている児童が多いということも分かる。

		道徳的価値の自覚の深まり				基準	
観点	基準	ワークシートにおける児童の記述例	基準【△】	ワークシートにおける児童の記述例	基準(規準)【○】	ワークシートにおける児童の記述例	基準【◎】
価値理解	基礎	●最初は無視をしただけでどんな話しか聞いてあげようと思った。 ●他の男子と一緒に話したから話さない。	●無視をしたから聞こうと思った。 ●他の人がいるところでは言えなかつた。 ※課題が何であるか気付いていない児童	●このまま受け入れなかつたら、まずまず男子と女子の仲が悪くなるから。 ●やっぱり男女の関係は直した方がいかな。	●男女の関係を直した方がよいと思つた。 ●男子、女子とも協力しようと思つた。 ※課題が何であるか気付いていない児童	●自分が役に立っているなら役に立ちたい。 ●頑張っている人のために力を貸してあげようと思つた。 ※課題が何であるか気付いていない児童	●自分が役に立っているなら役に立ちたい。 ●頑張っている人のために力を貸してあげようと思つた。 ※課題が何であるか気付いていない児童
	自己理解	●はずかしかったから。 ●何か言われそうだから。 ●男子たちがいたから言えなくて、男子たちがいないほうで言えた。	●他の人がいたからはずかしかった。 ●無視したからかわいそう。 ※課題について他者や集団の影響をうけている児童	●男子も女子もみんな仲よくしようと思つたから。 ●「仲よくなれる協力できるまじっか」になるかも」という気持ちがあつたから。	●男子も女子も仲よくしようと思つた。 ●男女が仲よくなると思つた。 ※課題についてよく思つている児童	●相手をとつていいことならやりたい。 ●小学校生活を楽しくしたい。 ※課題をもとに、他者や集団のことを考えようとしている児童	●相手をとつていいことならやりたい。 ●小学校生活を楽しくしたい。 ※課題をもとに、他者や集団のことを考えようとしている児童
	志向性	●私だったら恵さくんみたいに話しかけることが無理そうだけれど、恵さんはずがよいと思つた。 ●「いいよ」とは言わなかつたと思つた。やっぱりはずかしいと思つた。	●話しかけることは無理そうだ。 ●やっぱりはずかしいと思つた。 ※課題を自分なりに自覚していない児童	●男子には少し話しかけたけれど、男女関係なく話したい。 ●女子との助け合いも必要だと思つた。	●男女関係なく話していきたく思つた。 ●今まではより助け合いが必要だと思つた。 ※課題を自分なりに自覚している児童	●今まで、係活動など助け合うこととができなかつた。こんどからは男女関係なく助け合つていきたく思つた。 ※これまでの自分を振り返り、いくつかの課題を自分なりに自覚している児童	

Figure10 児童のワークシートをもとに作成したルーブリックの項目

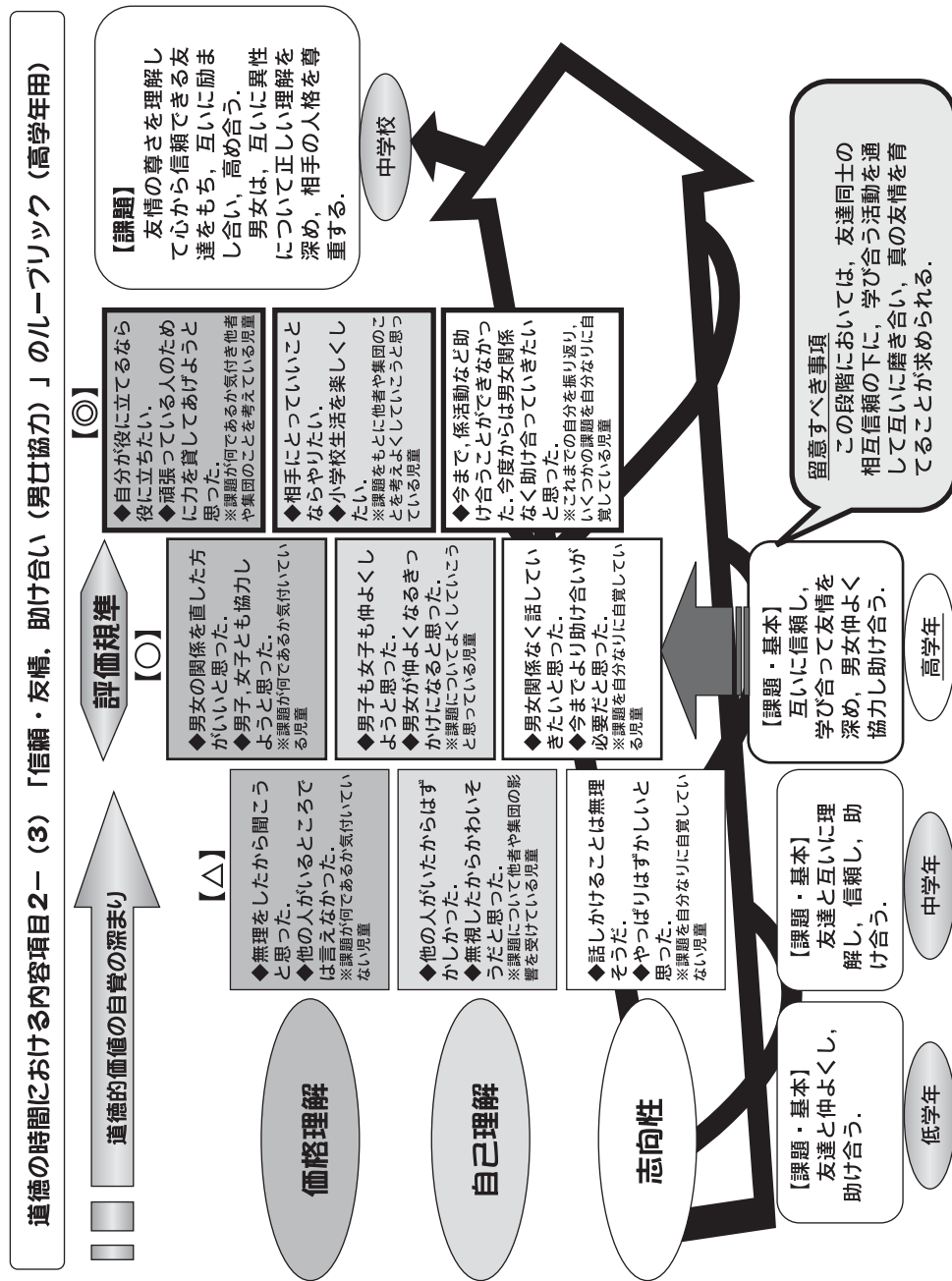


Figure11 小学校道徳用ルーブリック(高学年用)

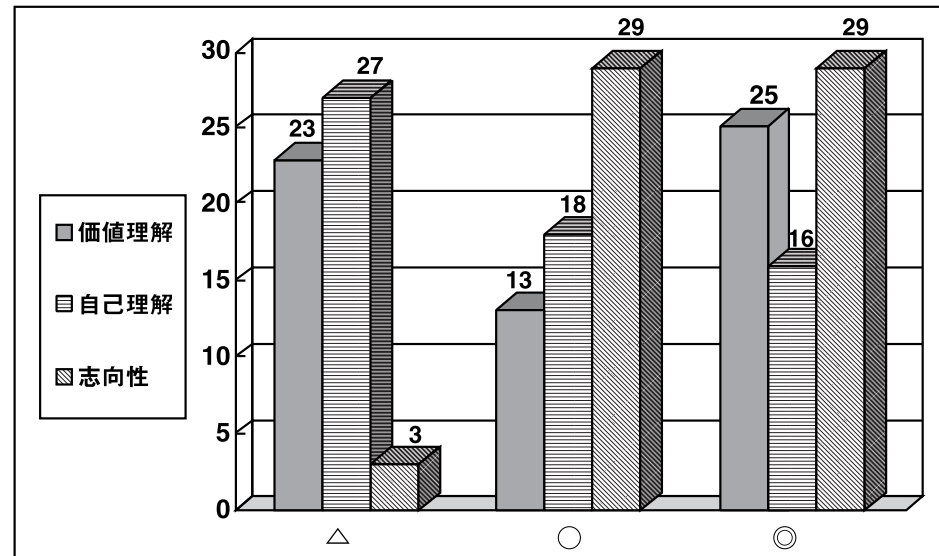


Figure12 小学校道徳用ルーブリックを活用して評価を行った結果

3 児童や授業、学校生活全般へのフィードバック

以上の全体的な傾向と児童一人一人の道徳的価値の自覚の深まりを十分に踏まえて、児童や授業、学校生活全般にフィードバックする必要がある。

(1) 児童へのフィードバックについて

まず、授業で使ったワークシートへのコメントについてである。道徳的価値の自覚の深まりを期待したい児童に対しては、「○○さんも、はずかしくて手伝ってあげることができない時があったんだね。先生にもそんなことがあったな。ある時ね、先生が友だちに勇気を振り絞って『手伝おうか』と声をかけて手伝ったら、友だちがものすごくうれしそうな顔をしてくれてね。一日中気持ちがよかったよ。」と言った教師の体験に基づいたコメントを行う。このコメントは、児童に対して勇気を振り絞って声をかけ、助け合うことによって友だちも自分も気持ちがよくなる、という行為の先にある気持ちよさを伝えようとしているコメントである。

次に、日常生活の中での賞賛についてである。道徳的価値の自覚が深まり、実践化が図られている児童に対しては、「○○さん、プリント配りを手伝ってくれてありがとう。配布係は、人数が足りなくて困っていたからすごく助かったと思うよ。先生、うれしかったから、帰りの会でお話をさせてね。」と言った賞賛を行う。教師は、声かけによって児童が行っている行為を直接意味づけてやるとともに、協力、助け合おうとする価値ある行為を学級全体に広げるようにする。

次に通知表、指導要録の所見・行動の記録における評価についてである。学期末、年度末の評価は、ルーブリックに基づいた評価を積み上げ、総合的に行う必要がある。そのため、記録の累積が重要だと考える。

(2) 授業へのフィードバックについて

ワークシートの「これまでの自分を振り返ってみましょう。」の欄の記述が、これまでの自分を簡単に振り返るだけで終わっている児童や授業の感想だけで終わっている児童がいた。したがって、今後の授業では、児童の書く時間を十分に確保するとともに、意図的指名によって友だちの思いや課題の共有を図っていく必要がある。

個別指導では、評価観点を意識してワークシートを見ることができるので、児童の実態に応じて個別に声をかけることができる。このことは、授業における児童の記述の充実にもつながると考える。したがって、今後もルーブリックと関連したワークシートを作成し、授業においても個に応じた声かけができるようにしておく必要がある。

(3) 学校生活全般へのフィードバック

ワークシートの自己理解の記述では、課題について他者や集団の影響を受けている児童が多くいた。したがって、学校生活全般において、定期的にメンバーが変化するグループ活動を取り入れ、多くの友だちと協力し、助け合う体験を味わわせる必要がある。

以上を踏まえながら、本項の結びに本研究の仮説が支持されたことを確認しておきたい。本研究において、児童のワークシートをもとに小学校道徳用ルーブリックを開発したことによって、道徳の時間における児童の道徳性を客観的に評価することができるようになったとともに、それを生かして指導と評価の一体化を図ったりすることができるようになった。したがって、本研究の仮説が支持されたということが言える。

まとめ

本研究では、道徳の時間における道徳性の評価方法に関する開発的研究を行った。その結果、以下に示す4点の成果があった。

1点目は、道徳の時間の特徴を反映したルーブリックを初めて作成することができたという点である。道徳の時間のルーブリックの研究は、2005年3月に発行された国立教育政策研究所初等教育研究部の第三次報告書「ポートフォリオ評価を活用した指導の改善、自己学習力の向上及び外部への説明責任に向けた評価の工夫」で研究報告されているだけで他にはない。その研究報告では、ルーブリックの評価観点を指導要録の4観点に合わせているので、道徳的価値の自覚を深めるという道徳の時間の特徴を反映している研究報告とは言えない。したがって、本研究は、初めて道徳の時間の特徴を反映させてルーブリックを作成した研究ということになる。

2点目は、評価観点を価値理解・自己理解・志向性にしたことで妥当性のあるルーブリックになったという点である。道徳の時間の特徴を反映させた評価観点にしたことによって、道徳的価値の自覚の深まりを客観的に評価することができるようになった。

3点目は、授業改善に向けての方略及び他教科・領域等、学校生活全般にわたる指導改善についての具体策を練ることができるようになったという点である。

4点目は、低・中学年や中学校、他の道徳の内容においても使えるルーブリックの様式になったという点ある。

課題については、以下に示す3点が挙げられる。

1点目は、児童における道徳的価値の自覚の深まりを総合的につかむことができるようなワークシートについてより一層検討を行う必要があるという点である。

2点目は、児童のワークシートをもとに、他の学年・内容項目のルーブリックを作成する必要があるという点である。

3点目は、児童のワークシートをもとに、授業について語り合うことができるような学年会、校内研修等を行い、教師の授業力、指導力の向上を図っていく必要があるという点ある。

以上の研究の成果と課題を踏まえ、今後も道徳の時間における道徳性の評価方法に関する研究の深化をより一層図っていききたい。

謝 辞

本研究を進めるに当たって、鹿児島市立G小学校、H小学校の校長先生をはじめ、6年生の担任の先生方、児童のみなさんには多大なるご協力をいただいた。書面をもってお礼にかえさせていただきたい。

引用文献

- 第3期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 2006 審議経過報告
- 堀田竜次・假屋園昭彦 2006 道徳教育で育むべき「助け合い」の心とは何か 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第16巻, 69-70.
- 堀田竜次・假屋園昭彦 2007 児童における道徳的な「助け合い」の心に関する研究 鹿児島大学教育学部研究紀要, 第58巻, 97-98.
- 堀田竜次・假屋園昭彦 2007 道徳の授業における対話活動が道徳性の変容に及ぼす効果 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第17巻, 195-211.
- 假屋園昭彦・小柳正司 2005 道徳の授業で伝えるべきメッセージとは何か 鹿児島大学教育学部教育実践紀要, 第15巻, 165-167.
- 假屋園昭彦 2007 なぜ授業に対話を取り入れる必要があるのか 道徳の教育 40 鹿児島県小学校教育研究会道徳部会, 1-5.
- 片上宗二・藤本将人 2006 ルーブリックとは何かー基礎基本入門ー 総合的学習を創る7月号, 12-14.
- 加藤幸次 2004 ルーブリックで変わる授業研修 学校マネジメント 566, 44-47.
- 教育再生会議 2007 第1・2次報告
- 丸野俊一 1999 ディスカッション技能・態度の養成・開発に関する理論的・実践的研究 平成8年度～平成10年度 科学研究費(基盤研究A(1)) 研究成果報告書
- 文部省 1999 小学校学習指導要領解説道徳編 大蔵省印刷局

文部科学省 2005 義務教育に関する意識調査

清水隆志・柴本枝美 2007 ルーブリックづくりの取り組みを通じて得た示唆 指導と評価2月号 (社)日本図書文化協会・日本教育評価研究会, 59-63.

新村出 1991 広辞苑第4版 岩波書店

田中耕治 2004 学力評価の“今”を読みとく 日本標準

ノーマン・ブル 1977 子供の発達段階と道徳教育 森岡卓也(訳) 明治図書