琉球大学学術リポジトリ

《道徳実践報告》道徳的諸価値について深く考え続けることができる生徒の育成：道徳の授業におけるアクティブ・ラーニングの授業づくり通して

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部附属中学校
	公開日: 2020-06-03
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 新垣, 元子, 島袋, 靖之, 仲田, 育伸, 里井, 洋一
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/46014

《道徳実践報告》

道徳的諸価値について深く考え続けることができる生徒の育成
—道徳の授業におけるアクティブ・ラーニングの授業づくり通して—

新垣元子　島袋靖之　仲田育伸　里井洋一
琉球大学教育学部附属中学校

Ⅰ　主題設定の理由

1　社会的な背景から

2015年に学習指導要領の一部改正があり、「特別の教科　道徳」、道徳科が誕生した。その道徳科の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」(1)と示された。生徒達に人間としての生き方についての考えを深めさせ、よりよく生きるための資質・能力を養うためには、道徳の授業においても、生徒自身が様々な問題（課題）を主体的に解決する学習が必要となる。今回の道徳科への移行により、主人公の気持ちを考える道徳、心情理解中心の道徳から、「考える・議論する」道徳への質的な転換が図られることになり中学校では平成31年から教科書を用いた「特別の教科　道徳」が完全実施される。そこで本校ではこれからの時代を生きる生徒達に、「よりよく生きていくための資質・能力」をはぐくむことをねらいとし、「道徳的諸価値について深く考え続けることができる生徒の育成」を目的として、道徳の学習において、全職員で課題解決に向けたアクティブ・ラーニングの視点（主体的・対話的で、深い学び）を取り入れた授業実践に取り組むこととした。

2　これまでの実践から

(1)　成果

・全学年でそれぞれの授業の状況に合わせて、「思考ツール」を用いることによって、「課題解決的な学習」を意識した授業となり、その中で生徒が「主体的」に授業に参加し、必然的に「対話」し合う場となった。
・PDCA サイクルの機能を活かした実践を行うことで、共通のゴールのイメージを持つことができ、目指す生徒の姿を意識した実践ができた。
・全職員で各学年の全学級を回る「ローテーション授業」では、それぞれ教科の持ち味を生かした実践を行うことができ、担任以外の教師の価値観に触れることで、新鮮な発見や、多様な見方・考え方を持つことができた。

(2)　課題と改善点

前年度の課題として、以下の３つが挙げられる。
・道徳授業の流れ（琉附スタイル）の確立。
・発問（中心・補助・問い返し）の工夫・実践。
・道徳科授業の指導と評価の一体化。

3　生徒の実態から

本校独自で行っている、全国学力・学習状況調査における生徒の実態として、「自分の考えを他者に伝えることが難しい」と考えている生徒が約全体65％であり、この結果は全体の研究課題ともなっている。一見道徳とはなんの関わりもないように思われるが、果たしてそうだろうか。自分の意見を書かない（書けない）のではなく、自分が何をどう考えているかがまとまらないから、書けないのではないだろうか。これまでも道徳の授業において他者と関わり、対話を通して自分の考えを見出し、道徳的諸価値について深く考える授業を実践してきている。それにも関わらずこうした課題が浮き彫りになるということは、まだ自分の意見に自信がなかったり、他人と違う意見を持つことが間違いだという概念があったりするからではないだろうか。そこで、本実践を通して、道徳的諸価値について自分なりの納得解を見いだせれば、自分の考えに自信を持ち、他者の意見をお互いに認めあう風土が道徳の授業を土台として、各教科にも派生すれば、この課題も改善されるのではないかと考える。

Ⅱ　本実践の目的

本実践の目的は、道徳におけるアクティブ・ラーニングの視点（主体的・対話的で、深い学び）を実践することにより、生徒が主体的に道徳の授業に参加し、道徳的諸価値についての自分なりの答えを見いだすために、考え続けることである。また、課題解決的な学習を取り入れ、伝え合う活動を通して、自分の考えを持ち、深めることができる生徒を育成する。

Ⅲ　目指す生徒像

道徳的諸価値について、自分の考えや意見を持ち、対話する活動を通して、自分なりの納得解を得ようとするために深く考え続ける生徒。

Ⅳ　実践内容

1　「深く考え続ける」とは

本実践主題「深く考える」とは、道徳的諸価値について自分はどう捉えているのかを認識し、表現できることである。また、伝え合い、深めることで、生徒が常に自己の生き方を見つめながら、みんなで多様な視点から話し合い、語り合うことを通して自己のよりよい生き方を考えていく学習であると考える。これからの時代を生き抜く子どもたちに、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探求し、自分が納得する答えを見いだすために考え続けることができる力を育成したい。そのためにも、他者と関わりながら課題を解決しようとし、本音で語り合える道徳授業の実現に向け、教師間で共有しながら授業改善の取り組みを共通実践することとした。その実践を通して、「深く考え続けることができる生徒」が育成されると考える。

2　道徳におけるアクティブ・ラーニングの視点とは

柴原(2016)は、「『アクティブ・ラーニング』の視点は、道徳の授業改善を考える上でも重要な視点であり、大切にしていかなければならない」[(2)]と述べている。道徳におけるアクティブ・ラーニングの視点とは、各教科でのとらえと同様、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を実現することである。つまり、課題解決的な学習を取り入れ、生徒の思考を促す工夫を行うことで、生徒一人一人が生きる上で出会う様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができると考える。また、対話による深まりのある道徳授業を展開し、自分とは異なる意見と交流することによって、道徳的価値の捉えを再構築することにつなげたい。

3　具体的取り組み事項

「特別の教科　道徳」の誕生の経緯として、現在行われている道徳の時間は「教材を読むことに終始している」と、形骸化を指摘する声も少なくない。それを踏まえ、今回の指導要領変更点では、問題解決や体験的な学習なども取り入れ、対話による深まりのある道徳を目指している。また、「何を知っているか」だけでなく「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」の資質・能力にまで引き上げることを目指すとしており、教師は今まで以上に多様な展開と指導方法の工夫が求められている。それらを踏まえ、本校では目的を達成するために、以下の実践に具体的に取り組む。

(1) アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた実践

本実践では、各学年において、「主体的・対話的で、深い学び」が実現するために、最終的に到達したい生徒の姿（ねらい）を立て、生徒が「主体的」に授業に参加し、必然的に「対話」し合う場を設定する。また、導入・展開・終末での「深い学び」を引き起こすための発問を工夫する。具体的には以下の２点である。

①ねらい（ゴール）の設定

…「すでに知っている」ことから「さらに深めたい生徒の考え」に導く工夫

②全体を貫く発問・問い返す発問

…これまでの考えを「本当にそうか？」と疑問を持って見直し、さらに深めたい考えへ導く工夫

(2) 学年ごとの公開授業の実施

学年の職員全員で関わり、作り上げた授業をひと学級で実践し、それを学年の職員で検証、改善し次の担任が自分の学級で実践する。その一連の活動を繰り返し全学級同一の教材、授業案を基に道徳の授業が展開される「ローテーション授業」である。全職員で授業を構想（P）し、実践（D）を行い、検証（C）し改善・評価（A）することで道徳の授業がより充実したものとなり、目指す生徒の育成につながると考える。このサイクルを繰り返し、教師間で授業を参観し合い、工夫

改善に努める。生徒と共に教師も主体的・協働的に学び合うことで、授業技術を高め合うことができ、より質の高い道徳の授業につながると考える。また、1時間の子どもの姿を、次の授業を作る上でのヒントとし、改善につなげていく。学年全職員で授業を参観する際の視点を「教師の動きや発言」から「生徒の発言や思考の姿」に転換し、生徒の「深く考えている姿」を複数の目で見とり、評価に対して共通理解をもつ機会とする。

(3) 生徒を認め励ますための評価（みとり）の模索

新学習指導要領では、「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を系統的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする」とある。つまり評価とは、生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ますものであること。そしてそれを、教師の授業改善に生かすということである。評価は生徒を査定するものではなく、基本的に生徒や保護者への「励ましのメッセージ」を書く意識で取り組む。また、服部（2017）は、「（前略）－13時間の道徳の授業をしたら、13枚のワークシートがたまります。その13枚の中から、しっかりかけているもの、ほめてやりたいもの、保護者に伝えて共有したいものを1枚ピックアップし、それを元に評価文を作成し、通知表に書きます。学期という『大くくり』の期間の中から、ひとつをピックアップするのです。」[(3)]と述べている。それを参考に、次年度に向けて、本校では以下のように設定し、校内研にて演習を行う。

① 基本的に評価文はワークシートの記述を基に書く。
② 内容項目ごとのくくりではなく、1時間をピックアップする。

また、評価の種類として、「ポートフォリオ評価」を評価方法として取り入れ、実践演習を行う。「ポートフォリオ評価」とは、道徳の授業実践でのワークシートを道徳ファイルに蓄積しておき、それらを見返して評価につなげる方法。教師が授業で「ねらい」としたこと（もの）が達成できているかを、ワークシートの記述から探すというものである。このとき、誰にでも当てはまる評価文にならないように、各学期の1時間をピックアップして、生徒の記述を生かす評価文を書く。その際、学期の終わりに、生徒自身に道徳の授業を振り返ることができるワークシートを用意し、生徒自身の道徳授業ベスト3をピックアップさせ、それを参考に担任と副担任で評価文を作成する。その際は、先述した「数値や査定ではなく、生徒を認め、励ますための評価（みとり）」という視点を念頭に置き、全職員で演習を行う。

Ⅳ　授業実践

1　1学年の取り組み及び実践事例

(1) 主題名「本当の思いやり」

内容項目【思いやり】B－（6）

資料題名「橋の上のおおかみ」

（新版中学校道徳　あすを生きる1　日本文教出版）

(2) 内容項目（ねらいとする道徳的価値）について

本時で取り扱う内容項目は、「思いやり」B－（6）である。「思いやり」の持つ多面性、他者性を理解し、社会においてよりよい人間関係を築こうとする道徳的態度を育成する。

(3) 本実践の目的

自分本位な考えではなく、思いやりの心がもつ“相手の思いや願いを想像する”ことの大切さに気づき「思いやり」についての理解を深める。

(4) 実践内容

①資料について

本資料は小学校1年生でも取り扱う教材である。本時では、おおかみの心情の変化から変容した行動とくまがさりげなく行った行動が同じことに着目し、それぞれの内面性を比較する。その際、おそらく自己満足的な行動を指摘されるおおかみに対して、さりげない行動から支持されるであろうくまに対する批判的な視点をあえて与えることにより、生徒を「ゆさぶる」教材といえる。親切に見える行為が必ずしも相手への思いやりとなっていないことがある。行為としては同じように見えても、その動機には自己満足の場合があるなど、いろいろな側面があり、「思いやり」の持つ多面性に気づき、「思いやり」のもつ、他者性を理解させる上で、深く考えられる資料である。

②考え議論させる工夫

ワークシートを使わない方が対話になり、考え議論する可能性が高まるのではないか。という仮説を立て、まずワークシートの改善を試みた。生徒も自分の変容を認知できるように、いくつも問いを出すのではなく、同じ問いを授業前と授業後に分けただけのワークシートを準備することで内容項目の深化を見とる。

思考ツールを活用したグループでの話し合いや発表

をはじめの２学級では実施したが、もう少し記入するなどの作業を減らし、「どうしても自分の考えを話したい」という思いを引き出し、議論させるため、話型などの規律を本時の授業では、最小限にとどめる。また、生徒が「いわゆる正解」を考えてしまう懸念があるため、生徒の意見に対する拍手など教師側の評価(称賛)はしないこととした。

③価値に迫るための切り返しや補助の発問

発問に関しては、道徳の特性上、出口を一元化することに特に注意を払った上で、いかに立てることが、考え議論する状態を生み出せるのかを学年職員間で検討した。「やっぱり思いやりがあるのはくまなんだ」では成立しない。そのため、おおかみに囚われず、ウサギ、くま、キツネ等あらゆる視点から考えることとした。その後、「先生が答えて欲しい正解があるのではないか」といった生徒にこそ、落差のある発問で、内容項目の深化を促すことが、ひいては学級全体の内容項目の深化を導くことにつながると考え、あえて「いわゆる正解」を全体でシェアした上で、「本当にそう？」という切り返しを用いた。また、道徳的実践力を培うために、いったん教材から離れ、「車イスの方に出合った時、あなたはどうしますか？」という現実の社会における問いに関して議論する場面をつくり出すことで、さらに内容項目の深化を図った。

④学年職員による道徳授業づくりと授業改善

本教材を学年職員全員で事前に指導案を検討・実践し、振り返りを行った。以下にねらいにせまるための発問の工夫や授業反省の記録と変遷を記す。

検証授業①　１年１組

中心発問「自分だったらどうする？理由も一緒に考えてみよう。」

キロロ「未来へ」を導入・まとめに使い雰囲気をつくり出した。あらゆる視点から考えて欲しいことから、無指名発表、指名発表を行い、議論する場面ではグループ活動を取り入れた。活発に話し合いを行っていたが、発表シートに記入する時間がもったいないのでは等の意見が出た。発表では「橋をもう一つ作る」という答えが出た。個人ではなく社会的な「思いやり」を示すものであったが、本時の生徒の内面に迫るという内容には適さなかったのではないか。また、くま、おおかみ、ウサギという体格的な差から生まれる必然性を問わない発問は可能なのか、ウサギがゆずったことを考えるのも一つの方法ではないか。といった話し合いになった。その中で、おおかみの変容に着目したうえで、くまとの対比をする迫り方もあるのではという意見に合意を得た。最後の「車イス」の問いは、「相手を思いやることのむずかしさや大切さを学べた。」「教材から離れることはいいことなのか」等さまざまな考えを引き出すことになった。

検証授業②　１年３組

中心発問「同じ行動をした、くまとおおかみの違いはなんだろう」

本時の授業では、「どういうことかな」など思考を促す問い返し、切り返しの工夫が生かされたことから、グループで話し合うとき自分と友達が意見が違っていて納得するまで話し合おうとする姿がみられた。ただ、グループを作ることで生じる懸念が残ることから、その必要性は、要検討となった。

思考ツールによる「思いやり」の視覚化とワークシートの内容が、記入することに重点が置かれている点の改善や個人で考える場面と全体で考える場面を明確に分ける。くまとおおかみの違いを見とろうとしたとき、変容しない、さり気ない行動をするくまの方が「思いやり」があるという根拠の乏しさが残った。そのため、くまの行動への問い返しをすることになった。

車いすの発問は、時間の都合上取り上げなかったが、現実の社会で道徳的実践力を培うためには必要だったのではないかという意見にまとまった。

検証授業③　１年２組

中心発問「本当にそう？くまの方に思いやりがある？」

検証授業②後、中心発問を「くまの行動へ問い返し」に変更したが、生徒の反応から効果的であったと考えられる。その中で、ロールプレイの効果的な活用で議論が盛り上がった。あえてグループ席を作らず、全体で交流し合うことで深まりを感じ取れる授業となった。さらに、生徒の「言いたい」を引き出す発問や授業構成の工夫として、対話の場面ではワークシートを使わない。また、対話の場面では、思考に火をつけるために規律は最小限にとどめ、生徒が答えがあると勘違いしてしまわないように発表や意見に対する拍手や教師側の評価(称賛)はしないこととした。その他、ロールプレイの効果的な活用で生徒が自分事として考えることができるといった成果があった。車いすの場面設定は、レストランの執事の立場になってというものであったが、

写真のインパクトや理解がしづらい生徒にとって、適切であったか検討することになった。

公開授業　1年4組

中心発問「本当にそう？くまの方に思いやりがある？」

個人で考え、前後左右、そして学級全体で内容項目を深めるため、教師側の発言や発問はあくまでも生徒の議論をファシリテートすることに重点を置いて実施した。これまで検証授業を重ねてきた中で、培われたパワーポイントで示す資料や板書の工夫、ロールプレイの活用、教師の立ち振る舞いからの、切り返し、深める場面での発問などが生かされた授業になったと考える。生徒のそれぞれの考えがあるからこそ、違った視点が与えられ、考えが深まることから生徒のつぶやきを拾うことの大切さ、安心して発言できる雰囲気づくりを、意図してつくり出すことの必要性が教師側の役割であることを再確認できた。ただ、教師の発問や指示が多いように感じられたとの意見もあるので、生徒に任せて議論させる工夫をする必要があると考える。

(5) 実践の考察

①生徒の学習の評価

本実践を通して公開授業の生徒のワークシートの分析を記す。(以下、原文ママ)

生徒A	[授業前] 相手のことを考えて行動すること。
	[授業後] 一方的に相手にやさしくしても、相手にとっては困ることや迷惑なることもあると思う。相手がどう受け止めるかも考えてやさしくした方がいいと思う。相手も自分もきもちいと思うのが思いやりだと思う。

授業前には相手のことを考えて行動することが思いやりだと漠然と考えていたが、授業後には、(こちら側の行動で)相手が困る、迷惑の場合、受け止め方は相手次第であること、そして自分も相手もいい気持ちになることが大切であると気づくことができた。

生徒B	[授業前] 誰かがこまってたら助ける。相手がやられて嬉しい事をするのが思いやり。優しくすること？
	[授業後] (中略)こまってて助けるのも思いやりだけど、自分がやられてうれしい事はすべて思いやりになると思う。これから自分がやられてうれしかった事はまわりの人にやっていきたいです。

一方、生徒Bは、授業前、他者がしてもらうことでうれしくなる事が思いやりと考えていたが、授業後は自分がうれしいと感じる行動も思いやりと考えるようになったとある。これは、「他者への視点だけでなく、自分からの視点も大切だ」と生徒Bの中での変容を示しているが、本時のねらいは、自分が思いやりの行動と思っていても、相手はそう感じない場合があるというものであったことからズレが生じている。数名の生徒に同様の記述がみられたことから、今後もより多くの生徒がねらいに迫ることができるよう、学習形態をはじめ、中心発問、切り返しや補助発問の工夫などの手立てを考えてく必要がある。

②実践を踏まえた授業の振り返り

公開授業後の生徒の記述から「思いやりを行動に移すのは難しい」「ただ考えるだけでは思いやりにならない。行動に移さなければどうにもならない」「お礼を言ってもらうためにするやさしさとさり気なくするやさしさは違う。」等、対話する中で、自分で考え、自分のことばで「思いやり」について表現する様子がワークシートなどから多く見ることができた。学年職員で授業づくりを行った成果を今後につなげていきたい。

2　2学年の取り組み及び実践事例

(1) 主題名「真の友情」

内容項目【友情、信頼】B－(8)

資料題名「ライバル」

(新版　中学校道徳　あすを生きる2　日本文教出版)

(2) 内容項目(ねらいとする道徳的価値)について

内容項目【友情、信頼】B－(8)であるが、その中でも、「友情」に焦点をあてる。真の友情や友の尊さを理解し、信頼と敬愛の念に支えられた友人関係を築こうとする道徳的態を育てる。

(3) 本実践の目的

悩みや葛藤を経験していく啓介と康夫の行為や心情を考えることを通して、互いに認め高め合う友情について理解を深める。

(4) 実践内容

①資料について

啓介と康夫は仲のよい親友であり、共に水泳のトップを狙うライバルでもある。しかし、啓介はなかなか康夫に勝てずに苦しい思いをしている。ある日、突然、康夫は重い病気になり入院する。啓介はライバル不在で康夫に勝てる可能性が出てくるが、良心の呵責に悩む。一方、康夫も絶望感から啓介の見舞いにそっけなくしたことに後悔し、手紙を書くことにする。葛藤しながら、互いに信じ合い、認め励まし合うことで、より強い友情がはぐくまれる。真の友情について深く考え

られる資料である。

②考え議論させる工夫

啓介と康夫の立場に立って、二人が取ったそれぞれの行動に対する理由をワークシートに記入させる。それぞれの立場に立って、多面的・多角的に二人が取った行動に対する理由づけを考えさせる。その後、「康夫は、それでも啓介に『力になってもらいたい』と思っているのはなぜだろう？」を班で考えさせる。

③価値に迫るための切り返しや補助の発問

なかなか議論を進めることができない生徒に対しては、「康夫は啓介にどのように力になってもらいたいと思う？」や「どうして啓介？家族ではだめなの？」など啓介が小さい頃から一緒に高い目標を持って取り組んできたということに気付かせる。

また、これまで同一教材で授業をしてきた生徒の反応やワークシートからの記述を予想される反応や切り返しや補助の発問として活用する。

④学年職員による道徳授業づくりと授業改善

本教材を学年職員全員で事前に指導案を検討し、授業参観後に振り返りを行った。以下にねらいにせまるための発問の工夫や授業反省の記録と授業改善の変遷を記す。

検証授業①　２年４組

中心発問「康夫から手紙を受け取った啓介も手紙を書く。何と書きますか？」

二人の立場に立って視点を変えることで、二人が持っている葛藤や悩みなどを多面的・多角的に考えることができた。授業改善としては、４組での発問は多面的・多角的に考える姿があったが、発散しすぎた感があった。そこで、ねらいに収束させる発問を検討することになった。また、書く活動が多かったので、議論する時間をさらに取りたい。ワークシートにメモ欄をつくり、「話す、聞く、書く」活動を同時に行っていくことになった。

検証授業②　２年１組

中心発問「二人が互いに必要としている理由は何だろう？」

１組の発問では、発問に対しての反応がやや弱かった。反応に対して出した補助発問として「啓介は誰のためにお見舞いに行ったのか？」という発問に対して考える雰囲気が高まった。その補助発問の手応えから生かした中心発問へと繋げていく。また、議論を活発にさせるため、コの字型の座席を配置で授業を行う。

検証授業③　２年２組

中心発問「康夫が啓介に『力になってもらいたい』と思っているのはなぜだろう？」

コの字方の座席については、互いの顔が見えるメリットを感じさせる一方で、今回の授業ではデメリットが大きかった。まず、生徒が立って移動しづらかったり、近くの人と話し合う時に、右側なのか左側なのかなど、どこ（誰）と話していいか分からない様子もあった。コの字型でやらず、次回は途中で４人グループでの話し合う活動を取り入れる。中心発問の検討では、２組で行った中心発問の中に「それでも」という言葉をつけ強調した方がより深く考えるのではないかという話し合いとなった。

公開授業　２年３組

中心発問「康夫はそれでも、啓介に「力になってもらいたい」と思っているのはなぜだろう？」

授業のボリュームがあり、授業前半と後半２つに分けてもいいという意見があった。また、指導案でねらいに対する期待する生徒の姿については、最低限抑えたい姿ということであったが、これはちょっとした教師とのやり取りで出てきそうだと思う。それを超えていくようなねらいや発問の工夫がさらに必要である。

(5)　実践の考察

①　生徒の学習の評価

本実践を通しての各学級の生徒の感想とその感想分析を記す。取り上げる生徒は、各学級で評価者が、深い思考をしたと見とった生徒をそれぞれあげる。授業研究順の学級順に示す。

ライバルは競い合う敵で、友達は親しいん、仲間ってかんじなので、矛盾している関係って難しいなと思いました。それも含めて、人間関係って難しいなとなる所だと思います。でも、自分の気持ちを素直に伝えたり、相手の気持ちを考えたりすることができれば、すれ違うことはあっても分かり合えると思うので、私もこれからの人間関係に生かしていきたいです。
このことを

（４組Ｒさん）

◎二人の立場から多面的・多角的な視点で考えることで人間関係の難しさを感じ取っているが、その解決法を踏まえて今後に生かそうとする態度も記述している。

今日の授業を受けて、ライバルが必要なときもあるけれど、友達としてのはげましも必要だと思いました。ライバルとしていつまでも競い合って相手を敵と考えてしまったりすることもあると気付きました。

（1組Hさん）

◎ライバルが競い合う敵だという認識が変わるだけでなく、ライバルを「敵だ」と考えてしまうということもあるという気づきがある。

自分の考えるライバルは、「日々その一場面、一場面によって敵にも仲間にも目標にもなれる人」の事だと思います。理由は、康夫と啓介は、水泳の時は敵だと思っていても、普段は仲の良い友達だからです。
ライバルは必要。理由は、自分もそのライバルも成長できて一石二鳥だと思うから。

（2組Nさん）

◎ライバルという認識が敵にも仲間にもなり得るという新たな捉えをしており、ライバルは必要であるということとその根拠を記述している。

勝負の世界には「勝ち」と「負け」があってそれには戦う相手が必要でその競技で敵ではあるけど一緒にがんばってきた人を「ライバル」というのかなと思いました。ただ目の前にいる人ではなくて一緒に練習ってことをのりこえてその一線をこえて相手という人を「ライバル」というと思います。

（3組Mさん）

◎ライバルの定義を一緒に辛い練習や試練を乗り越えてきた人としている。康夫が啓介に対して手紙を書こうと思った根本が、そこにあったと考えたとみられる記述であり、またライバルを「ただ同じ競技で何かを競い合っている人」という視点からの深まりを感じさせる記述である。

② 実践を踏まえた授業の振り返り

当初は、オリンピックなど非常に高いレベル（次元）の教材資料について、自分ごとにしづらい教材ではないかという話もあったが、部活動やこれまでの自分のチャレンジ（努力）を経験値として、ライバルという存在についての様々な価値観を自分ごととして捉え議論する姿があった。

本実践は、1つの教材を各学級でローテーションし、学年職員全員が関わり授業を作っていくことができた。教材研究を進めていく上で2学年の職員の話し合うことについて、以下の3つの事が多く話されてきたことが分かった。

（ア）授業のねらいに対する発問や議論について
（イ）活発な議論のための授業形態の工夫について
（ウ）教材の中で読み取れる捉え方の違いについて

（ウ）については、学年職員同士でも教材の文脈に対する捉えが違う場面があり、職員自らが多面的・多角的な議論をすることを通して教材研究が深まる経験をすることができた。「このような議論している様子が生徒同士でも出てきてほしい」というコメントもあった。そのような取り組みのおかげで、予想される生徒の反応を数多く予想することができた。また、切り返しの発問をつくることができた。

課題としては、授業づくりでの話し合う時間や振り返りにかなりの時間が掛かり、教科の教材研究や学級経営に支障があった。また、道徳の授業が同一時間に設定されているため、学年職員で道徳授業を参観するために授業の入れ替えを頻繁に行ったため、授業調整の負担や生徒が同じ授業を一日に2、3回受けることになるなどの負担があった。指導案検討や振り返りなどは話し合う視点を決めて何をどのように話し合うのかを決めておくと効率的な話し合いができると考える。

3　第3学年の取り組み

(1) 主題名「勤労の尊さ」
内容項目【キーワード：勤労】C－(13)
資料題名「天職に生きる」
（新版　中学校道徳　あすを生きる3　日本文教出版）

(2) 内容項目（ねらいとする道徳的価値）について

勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献すること。

(3) 本実践の目的

学級で「働くこと」について話し合い考え、勤労に真摯に向き合うことを通して、夢や生きがいのある人生を実現しようとする意欲を高めることを目的とする。

(4) 実践内容

①資料について

本資料は、高校生の主人公モエが進路選択に悩み、インターネットを通して「新井順子さん」の生き方を知り、自分の天職と言えるワイン醸造の仕事を見付けた新井さんの姿から、自らの希望を見いだしていくという内容である。モエの進路選択を目前にして悩む姿は、同じく進路選択を控えた中学3年生には共感できるものである。また、友人ミカコの積極性に刺激され、職業について自ら考え調べるモエの姿は、生徒にとっても自分自身の職業を考え調べるきっかけとなると考える。さらに、モエのその後を考えさせていく活動を取り入れることで、仕事をする目的が自分の夢や希望を実現させることだけでなく、他者や社会のために働く喜びにつながるということに目を向けさせたい。

②さらに深めたい価値へ迫る発問

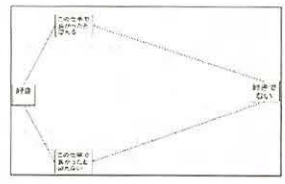
本実践では、琉球大学教育学部附属小学校で実践されている「ねらいとする価値への追求」を参考に、三段階で生徒の価値のとらえを定義した。一般的に押さえたい価値のとらえをひとまずのゴールとして設定し、いったんそこに向かってゴールさせる。そこで、「本当にそうか？」という発問を投げかけることで、働く意義についての主題に迫り、自分の考えを再構築させる。本時では、「資料を通して改めて確認する、一般的な考え（全員が到達したい価値のとらえ）」を、「仕事は、自分の好きなことの延長にあるべきだと思う。そうでないと、やりがいや生きがいにつながらず、続けることが辛くなるから。だからまず、自分が好きなことが何なのかを知り、そのために必要なものは何かを知ることが今私にできる第一歩だと思う。」と設定し、「さらに深めたい生徒の考え」を、「豊かな人生のためには、選んだ仕事に誇りを持って取り組み、邁進していくことが重要となる。そうすることで他者に喜びや幸せを与えたり逆に与えられたりすることができ、さらなる自信につながると思う。働くことで、より良く生きようとし、人が生きる上での大切なことを知ることができる。」とした。

③対話によって思考を深める工夫

生徒が思考を深める手立てとして、対話が有効だと考え、以下の２つを実践し考察する。

ア　思考ツールの活用

主人公のその後を考えさせ、思考の流れが可視化できるシートを作成しグループで考えさせる（右図）。



イ　ミニホワイトボードの活用

各個人の格言を書かせ張り出すことで、他者の考えを取り入れ、自分の考えを再構築させる。

③学年職員による授業づくりと授業改善

ねらいに迫るための発問になっているかを検証するために、生徒のワークシートの記述から迫れていたかを見とり、各授業において以下のように問い返す発問を変えて実践した。

検証授業①　３年４組

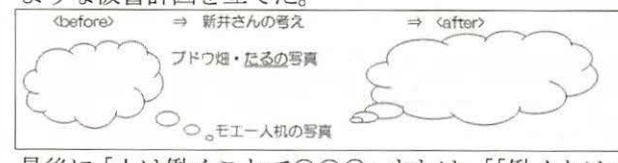
中心発問「やりたいことをやっている人は、みんな幸せかな？逆もある？」

４組の授業では、「やりたいことをやっているから＝幸せ」といったん全体の意見を収束させようとすると、生徒から、「そうとも限らないのでは？」という反対の意見が出て、それぞれが自分なりの「仕事観」について考えていたようであった。しかし、「勤労観」についての捉えが弱いように感じた。また、思考の見える構造的な板書という点と、本文の人物にももう少し注目して考えさせてはどうかという課題が残った。

検証授業②　３年１組

中心発問「①モエは新井さんの話の何に感化された？②みんながみんな、自分の好きなことを仕事としているわけではない？」

１組では、登場人物の「新井さん」の職業観を捉えさせることに重点を置き、①の発問を取り入れた。また、「新井さん」と「モエ」の比較がしやすいように以下のような板書計画を立てた。



最後に「人は働くことで○○○」または、「「働くとは△△△」の二通りのまとめとしたため、「勤労観」のとらえがやや拡散してしまった。

検証授業③　３年３組

中心発問「①モエは何に悩んでいるのか？②仕事をしていて失敗や挫折があってもこの仕事で良かったと思う？」

３組では、「モエ」の悩みをしっかり捉えることで、進路に向けての選択のものさしが定まるのではないかと考え、初めの発問を①とした。また、板書だけでは思考が拡散してしまっていたため、班での対話を深める手立てとして、思考ツールを活用した。

公開授業　３年２組

中心発問「『好き』であることは仕事に満足するための必要十分条件か？」

２組では、３組での②の発問に対して班で一度話し合った後、さらに深く迫る問いとして設定した。生徒は「好き」と「好きではない」を対極におき、「良かった」「良くない」に向かう線上で、様々な考えを書き込む姿が見られた。全体共有の場でも同様であった。

(5) 実践の考察

① 生徒の学習の評価

本実践を通しての生徒の感想を記す（下線は授業者）。

生徒Ａ「天職に就くことができても、それで自分にとって大切な人や守りたいものなどを守っていけなかっ

たとしたら、幸せにはなれないと思います。だからこそ人は、働くことで輝けると思います。」

生徒B「改めて仕事って何のために？という点で考えることができた。好きだからこの仕事で良かったと感じる人もいれば、好きでも苦しんでいる人もいる。Sさんが言ったように、やりがいや楽しさなどがあれば仕事はやっていけるということに気づいた。今日帰ったら両親に仕事について聞いてみたい。」

生徒C「働くとは、人の為、自分の為に動いて、達成感を味わい、最終的にこの仕事で『幸せ』とか、1日が良かったと感じることだと思った。『誰かの為に。幸せの為に』と考えてやったら、自分が良いと思える方向に進めるんじゃないか。今後の進路選択に生かしたい。」

生徒の感想の下線の記述から、「働くこと」について自分事としてとらえ、働く意義について自分の考えをまとめていることが分かる。また、働くことを念頭においた上での進路選択を考えている記述となっている。

② 実践を踏まえた授業の振り返り

本時では、思考ツールを用いた活動を取り入れた。初めの段階で個人で考えたことを、可視化できるツールを用いて対話を生み、対話によって伝え合い最後はクラス全体で共有した。このような活動を通して、ねらいとする道徳的価値に迫ることができたと考える。

本実践は、第3学年の職員全員で指導案を考案し、公開授業前には、全職員で指導案を検討した。計3回の指導案検討会を経て7月に第1回目の実践を行った。検討会ではまず指導書の文言にとらわれず、教師自身が本文を読んで生徒に捉えさせたい価値が何かを考え、ねらいを設定した。次にそのねらいに対してどのような発問が有効かを話し合い、さらに深めたい生徒の考えを導く発問を、検証授業を終える毎に練り直した。これまでもこのような授業改善を繰り返し、全職員で関わることができたが、前年度との大きな違いは、改善の視点が生徒の見とりから行えたということである。

今後の課題としては、やはりねらいとする姿へ導くための指導と、生徒を認め励ます評価であると考える。

Ⅵ　実践の振り返り

1　成果

(1) アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた実践

本実践では、各学年において、「主体的・対話的で、深い学び」が実現するために、最終的に到達したい生徒の姿（ねらい）を立て、生徒が「主体的」に授業に参加し、必然的に「対話」し合う場を設定した。また、「深い学び」を引き起こすための発問づくりを行った。

1学年では、ただ「人には思いやりをもって接しよう」という押さえではなく、「本当に相手を『思いやる』ってどういうことだろうか？」と再度切り返す発問を投げかけることで、自分の中にある「思いやり」という価値について自己内対話し、再構築する姿が見られた。

2学年では、啓介と康夫の立場に立って、二人が取ったそれぞれの行動に対する理由をワークシートに記入させる、意見を持たせることで議論する場の工夫を行った。その後、核心に迫る発問を投げかけ、班で考えさせることで、班内での議論が活発に行われていた。

3学年では、よりねらいに迫る工夫として、「思考ツール」を用いて展開した。「好き」から始めた仕事で、「良かったと思う」、「良かったと思えない」の両方向への思いがあるのか、また逆の考え方もあるのか、班内で意見を整理した。思考ツールを用い可視化することで、自他の考えをメタ認知することができ、新しい発見へとつながっていた。

生徒の振り返りアンケート「道徳の授業でどんな力が身についたと思うか」では、実践1年時は「思いやり、気遣い」といった心の成長を表現する記述が多かったのが、2年時では「解決する力、自分の考えを作る力、判断する力」など、深く考えるという記述が多くなっていた。それに加えて、今年度は、「考える力」はもちろん、「人の意見を聞く力、いろんな視点で考える力、物事に対して多角的に見る力」というような記述も増えており、物事を多面的・多角的視点から捉えている。また、「今後社会でどのように生きていけばいいのかをイメージする力」と記述している生徒もおり、まさに「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」という、道徳科の目標につながる記述ではないだろうか。この結果は、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた実践の工夫を行うことで、生徒が自己や他者との対話や議論を通して、その事象や価値について深く考え、迫れたからこその感想ではないかと考える。

(2) 学年ごとの公開授業の実施

ＰＤＣＡサイクルの機能を活かした実践を行うことで、共通のゴールのイメージを持つことができ、目指す生徒の姿を意識した実践ができた。一つの教材を学年職員全員で練り上げ実践することで、教材研究も深

まり、生徒の多様な意見を受け止めることにつながったと考える。また今年度は4月当初の校内研修において、琉球大学の上地完治先生による講話を、6月には琉大附属小学校教諭の眞榮城善之介先生に中学生を対象とした授業を実践していただいた。それらを踏まえて前期に公開授業を実施することで、生徒だけではなく、職員の授業観の方向性（ベクトル）も統一でき、前年度の課題であった、その後の各々の普段の道徳授業スタイル（琉附スタイル）の確立にもつながったのではないだろうか。職員アンケートで一番多く記述かあった成果は、「全職員で関われた」ことであった。

(3) 生徒を認め励ますための評価（みとり）の模索

実際に平成31年度から「道徳科」がスタートし、「評価」が行われる。その評価文作成にあたって本校が留意したことは、生徒の道徳性を評価するのではなく、「道徳の学習によって生徒の学びが深まったかどうかということ」と、「生徒や保護者に対して認め励ますものであること」、という点である。それらを踏まえ、評価の捉えの共通確認や評価文作成の校内研修を全職員で行った。以下に本校が捉える評価の方向性及び評価文作成の条件を記す。

【本校が捉える評価の方向性】
◎「深く学んでいる様子」が見とれる表現を活かす。
例① 1時間の授業のねらいとした記述・発言等がある。
例② 対話の中から、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展している。
例③ 道徳的価値の理解を自分事として捉え、今後の生活の中に活かそうとしている。
【評価文を作成する上での条件】
①評価文は一文～二文で構成する。
②一文目前半（または一文目）には、具体的な教材名とその時間の生徒の様子（記述・発言等）を書き、一文目後半（または二文目）には、それに対しての「深く学んでいる様子」上記例①～③を書く。

それらを確認後、2～3人をひとグループにして評価文を作成した。生徒Sのワークシート記述例をもとに作成した評価文を以下に記載する。

【生徒Sのワークシート記述】

私は将来の夢や行きたい高校などの進路が今の段階では決まっています。自分でやりたい仕事だと思っていますが、天職かはまだわかりません。（中略）－もし嫌な仕事に就いたとしても、その中でやりがいを見つけることで幸せな人生を歩むことができると思います。仕事は自分のためにすることも大事ですが、誰かの役に立つと考えて感謝されるような仕事に就けるようにしたいです。

生徒Sの下線部の記述を活かし以下のように作成した。

【生徒Sの記述を基に作成した評価文】

「転職に生きる」の学習の感想で、「仕事は自分のためにすることも大事ですが、誰かの役に立つと考えて感謝されるような仕事に就きたい」という記述があり、働くことを通して社会に貢献するという、働く意義について理解を深めていました。

評価文を作成後2～3人で、誰にでも当てはまるような曖昧な表現になっていないか、子どもに対する励ましになっているかという視点で読み合い、推敲作業を行った。複数の職員の目で見ることで、担任の主観的な見方に陥らない表現を確認することができたと考える。また、今回の演習を通しての成果として、「評価文の型」が有効であったことや、生徒による「振り返りシート」が、自分の学びをメタ認知するのに有効であったことが職員の振り返りアンケートから確認できた。

2　課題

今年度は「ローテーション授業」の実施が全学年で行うことができなかった。また、生徒の思考やつぶやきを見とる実践を試みたが、うまく評価につなげることができなかった。より生徒の発言や様子を拾い、見とることの難しさを感じた。また次年度からは教科化に伴い、「評価（見とり）」につながる「道徳ノート」「道徳ワークシート」の工夫、改善が必要である。今年度の「評価」に関する校内研修の取組を通して、記述内容の薄い生徒や書けない生徒、思考やつぶやきを拾うことが困難な生徒をどう評価していくかが課題としてあがった。改善策として、小中連携の取り組みを今後継続し、先行実施している小学校での実践を参考に取り組んでいきたい。また中学校としても次年度は本校だけの取り組みではなく、公立中学校と課題を共有しながら、連携し、実践を行っていきたい。

〈引用文献・参考文献〉

(1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編』（平成27年7月）
(2) 文部科学省教育課程課編集『中等教育資料⑥』（平成28年6月）
(3) 服部敬一『総合教育技術』小学館2017、11月号