

道徳授業における教師の授業洞察力を高める研修方法の開発

丹 下 悠 史

愛知東邦大学

道徳授業における教師の授業洞察力を高める研修方法の開発

丹 下 悠 史*

目次

- 1 問題と目的
- 2 道徳授業の評価における授業洞察力の重要性
 - (1) 道徳授業における評価の困難性
 - (2) 「真正な評価」を支える「授業洞察力」
- 3 研修方法の開発
 - (1) 開発の方針
 - (2) 研修方法
- 4 研修方法の実施と検証
 - (1) 事例の概要と分析方法
 - (2) 研修参加者によるアンケート回答の分析
 - (3) 考察
- 5 成果と課題

1 問題と目的

2015年3月の学習指導要領の改正を受け、2018年度から小学校、2019年度から中学校で、これまで「道徳の時間」であった道徳授業が、「特別の教科 道徳」として実施されるようになる¹。「学校の教育活動全体を通じて」行われる道徳教育の「要」として位置付けられることは教科化以前から変わらず、評価（指導要録への「特別の教科 道徳」欄）および検定教科書の導入が、主たる変化といえる。

道徳の教科化を受けての教師教育に対する国による制度的な変更は、教科化に向けた審議会において議論されてきたものの、今のところ具体的には行われていない。林（2015）はこの点について、教職課程における関連科目の少なさ、現職教員の公的な研修の手薄さを指摘する（p. 12）。

また、教科化以前の問題として、徳育としての道徳教育には知育・体育の指導とは区別される固有の困難性がある。第一に、道徳授業用の資料、指導法、さらにはそれらの根拠となる思想や理論といった様々なレベルにおいて、それらの道徳的正当性をめぐる論争が絶えない。さらに、より根本的な問題として、公教育において道徳的価値の教育を行うことの範囲や是非も、佐貫（2015）が道徳の教科化の核心を国家による国民の思想や人格の統制・管理・強制であると指摘

* 愛知東邦大学人間健康学部

しているように、論点となっている。第二に、道德教育がその伸長・改善をめざす対象であるところの道德的実践は、「特定の状況と歴史の中に埋め込まれている」ため、「ひとつひとつの行為は、独特の地位をもっており、容易に他の類似の行為と同一視できるものではない」（河野，2011，186）。すなわち個別性・一回性・文脈依存性が極めて高い。そのため、教室で行われる指導の実効性を評価することがきわめて難しい。

そこで本研究では、道德授業における教師の指導力を向上させるため、特に評価の困難性に根ざした現職研修の方法を開発する。そして、研修参加者の感想を分析することにより、その効果を明らかにする。

2 道德授業の評価における授業洞察力の重要性

(1) 道德授業における評価の困難性

佐藤（1997）は教職の特性の一つに「不確実性」を挙げているが、道德の教育においてこの特性はきわめて顕著に表れる。

前田（2015）は、『『道德の時間』と教科の授業との違いから考えられる難しさ』として、「道德の授業で扱う内容項目として示された道德的価値（善さ）について」、「子供がどのように認識しているかを把握すること」、「道德の授業において、ねらいに達したかどうか（自覚を深めたかどうか）把握すること」を指摘する（前田，2015，105）。さらにこの枠組みにおいて、質問紙調査から得た「悩み追求型」の小中学校の教師、すなわち道德授業の取り組みに「積極的」と答えかつ道德授業を「他の授業と比べて難しい」と考えている教師の、道德授業に関する具体的な悩みを表1のように整理している。

表1 「道德の時間」と教科の授業との違いから考えられる
難しさに関する教師の悩み（前田（2015）より）

分類	悩み
ねらい達成の評価	どの程度ねらいが内面的に深まったか把握が難しい
	授業内にねらった内容についてどの程度、身につけたか把握できない
	成果が目に見えず、どのように評価したらよいか分からない
	教えたいことが本当に伝わっているかどうか不安
授業後の道德的実践	子供の日々の生活に生かせるような授業ができない

表1の分類「ねらい達成の評価」から分かるように、道德授業に積極的に取り組みつつそれを難しいと感じている教師は、授業を通して子どもの内面にいかなる変容をもたらされたかを把握することに困難を感じており、それゆえに効果を実感できず不安を感じている。また、「授業後の道德的実践」に見られるように、教室の中での児童の発言や行為が教師のねらいとする価値に合致していたとしても、それが教室の外での行為にも該当し、子どもの日々の生活に生かされる

ということも、容易には実現しないと考えられている。

以上のように前田が明らかにした教師の悩みや不安について、それらはいかなる道徳授業の特質に由来するであろうか。知育や体育とは異なる道徳教育に特有の困難性の一つは、直接的評価が不可能であることである。知育や体育の場合、学習者において教育目標が達成されているかどうかは、ペーパーテストや実技課題への反応を見ることにより評価することができる。特に単純な事項については、正解／不正解として客観的にその達成の可否を判断できる。また、目標が十分達成されていないと判断される場合、テストの誤答や実技課題の失敗から、フォローアップの指導法を講じることができる。ところが道徳教育の場合は、課題や成果物に対して客観的な評価を下すことができない。そのため、ねらいが達成されているかどうかを評価するにあたっては、主観的な要因の影響力が大きくならざるをえない。

道徳授業の評価に関しては、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等」において、作文、ノート、質問紙、観察などの「様々な資料等を収集」した上で、「パフォーマンス評価」や「ポートフォリオ評価」等の多様な評価方法を用いることが提言されている。近年、伝統的なテストに代わり、「高次の思考スキルや、幅広い領域の知識の調整」を必要とする「やりがいや意義や意味のある課題」を「スタンダード」にもとづき評価する、「真正の評価（Authentic Assessment）」が注目を集めている（ダイアン、2012, p.11）が、答申に挙げられている評価方法は、この真正の評価に属している。道徳授業における学習者の発言や行動、記述はきわめて文脈依存적であり、多様であることが想定される。それゆえに正解／不正解、達成／失敗といった単一軸による評価を行うことは難しい。したがって、「真正の評価」の考えにもとづき、様々な課題を用いた総合的・質的な評価方法を用いることは有効であると考えられる。

ただし、「真正の評価」は誰にでも効果的に活用できるティーチャー・ブルーフな方法では決していない。評価を妥当かつ一貫したものにするには、教師の高い力量を必要とする。観察やパフォーマンス課題にもとづく評価は、教育目標の達成度合いに照らして「ルーブリック」を設定することによりなされる（同上書, p.92）。ルーブリックの設定においては、評価と学習者による課題への応答の事例とを結びつける必要がある。例えば、授業において資料内容に関する発問への回答をワークシートに記入させ、これを評価対象とする場合を考えると、特定の基準に達していることを示す内容、そしてその内容に該当する具体的な文例やキーワードを評価者が考えることになる。これらの各過程には教師個人に属する主観的な判断が介在している。そのため、教育目標との整合性が低いものとなったり、具体的な回答を分類する明確な基準でなくなったりしてしまうことを防ぐために、高度な判断力や慎重さが要求されるのである。

（２）「真正な評価」を支える「授業洞察力」

子どもの道徳性を適切にとらえるためには、子どもの発言・行動・作文等の観察可能な事実から内面的な変化を読み取る「授業洞察力」（柴田、2014）が求められる。授業洞察力とは、「授業の諸事象の背後にある複雑で多様な要因を読み解く力であり、さらに読み解いた事象を適切に言

語化することや、適切な意思決定にいかすことも含む複合的な概念である」とされ（柴田, 2014, 18）、具体的には図1に示した構造からなる。

とりわけ道徳授業における評価には、「深い子ども理解」および「教科内容・教材の本質の理解」、そしてそれらにもとづく「実践の見通し」が強く関係している。子どもの姿からその背景にある経験や思考の性向、態度を読み取り、「こうなしてほしい」という願いやねらいを設定し、教材や資料の特質との関連においていかなる事実がねらいの達成を意味しているのかを考えることが、道徳授業における評価の過程に他ならないからである。

以上、道徳授業の評価は客観的な基準により評価を行うことが難しいこと、それゆえに質的で多様な方法を用いることが望ましいが、それには高度な授業洞察力が求められることを確認してきた。前田が明らかにした道徳授業に関わる教師の悩みや不安は、ツールに関わらず要求される評価の妥当性・信頼性を高めていくことの際限のなさの反映であると考えられる。

- 【潜在的な問題の明確化】
 - －【根拠が明確でない違和感】
 - －【問題の不明確さの自覚】
 - －【問題状況の把握】
 - －【自明性への懐疑】
 - －【潜在的な問題の顕在化】
 - －【問題の明確化・意識化】
- 【実践の見通し】
 - －【適切な指導の手だての選択】
 - －【手だてと予想との因果関係の推定】
- 【深い子ども理解】
 - －【子どもの背景への接近】
 - －【その授業以外における子どもの様子との関連づけ】
 - －【子どものとらえ直し】
 - －【子ども相互の関係把握】
- 【教科内容・教材の本質の理解】
 - －【教科の本質・構造の理解】
 - －【教材(ひと・もの・こと)の深い理解】
- 【実践に関する説明・理論化】
 - －【他事象との関連づけ】
 - －【関連事象の想起】
 - －【概念化・言語化】

図1 授業洞察力の構造(柴田(2014, p.19)より)

3 研修方法の開発

(1) 開発の方針

以上に考察してきた道徳授業における評価の困難性をふまえ、教師の授業洞察力を高めることを目的とした現職研修の方法を開発する。

前節で述べたように、「真正な評価」にもとづく評価はルーブリックを用いて行われるが、この適切な活用のための授業洞察力を高めることが重要である。授業ルーブリックの作成においては、基準の明確さを検討し、評価に介在する個人のバイアスを極力縮小するために、複数の評価者が参加して調整を行うことが推奨されている（ダイアン, 2012, p.100-101）。道徳授業の評価においても、この作業が必要であることは言うまでもない。一方、一人ひとりの教師が評価を行うにあたり、その全ての場合に協同の調整や検討を行うことは、労力や時間等のコストを考慮すると現実的ではない。

しかしながら、他の教師と共通の対象（子どもの成果物）を分析し評価することを通して、認識関心や視点の多様性を実感し、自身の志向性やバイアスを自覚することにより自らの視点を相

対化できれば、そのことにより、その後個人によって評価が行われる際にも、評価の信頼性・妥当性を高めることに資することが期待できる。すなわち、協同的实践において実現している洞察力を内化し、個人としての力量を高めることを、本稿で提案する研修方法の主たる目的とする。

(2) 研修方法

開発された研修方法は、5人程度のグループを単位として、図2-1～2-3に示した資料例を用いて、次の表2の通り展開される。

表2 研修方法の展開

手順	内容	資料
1	題材となる資料、発問、評価基準の確認	図2-1
2	個人による評価基準にもとづく回答カードの分類	図2-2
3	回答カードの評価結果の開示	図2-3
4	回答カードの評価のグループ協議	

はじめに手順1「題材となる資料、発問、評価基準の確認」では、特定の物語資料を読み、その資料を用いて行った授業において想定される発問の内容、そしてその発問への回答に対する評価基準を確認する。図2-1に示した例では、中学1年生を対象とした「四千頭の命」（愛知県小中学校校長会編、2016）より、発問「清一の言葉を聞いて、子供たちはどんな思いをもったと思いますか。」を取り上げている。また、評価基準として、A、Bの2つの基準を設けている。なお、基準Aと基準Bについて、前者は後者を内包したものとなるように設定し、したがって前者の基準に達している場合は必ず後者の基準にも達していることを意味することとする。

手順2では、参加者各個人が図2-2に示した「回答カード」を読み、手順1で確認した評価基準にもとづき、それぞれのカードを評価の段階ごとに分類する。カードには、発問に対して子どもがワークシートに回答したと想定される仮想的な記述が記されており、この記述の内容に対して、評価基準A・Bをもとに、分類を行う。評価の段階は、「A+(A基準を超える)」「A(A基準に相当)」「B+(B基準を超える)」「B(B基準に相当)」「B-(B基準に劣る)」および「F(判定不能)」の6段階である。

手順3では、個人ごとに行った回答カードの評価結果を、グループ内で開示する。図2-3のシートを机に置き、カードに付された番号順に、シート上の、自身の評価した基準が書かれた場所にカードを置く。続く手順4では、開示されたグループ内の評価結果にもとづきグループとしての評価を決定するための協議を行う。グループによるカードの評価が決定したら、再び手順3に戻り、次の番号のカードの協議に移る。

道徳授業の発問と評価基準	
1年生 四千頭の命 「清一の言葉を聞いて、子供たちはどんな思いをもったと思いますか。」	
B	経済的な理由、さらに遡れば無責任な飼い主が多いことにより、多くの犬を殺処分せざるをえない状況が生まれていることを理解し、問題であると感じている。
A	B の認識のもと、犬の命のかけがえのなさを感じ、殺処分される犬を減らすためにはどうすればよいかを考えている。

図 2-1 検討対象の資料・発問・発問に対する回答の評価基準

1-3	犬を殺す側にも殺さなければいけない理由がある。愛護センターの人もいろいろ考えている。飼い主の方が問題。
判定者	
グループ	
参考	
1-1	お金のやえさのことを知らずに清一さんを悪く言ってしまったのが恥ずかしい。
判定者	
グループ	
参考	
1-4	大人になったら、殺される犬を少なくするために努力したい。
判定者	
グループ	
参考	
1-2	実態を知って、かわいそうと言うのでなくセンターに来る犬を少しでも減らすことが大事。
判定者	
グループ	
参考	

図 2-2 発問に対する回答カード

↑	A+		F
	A		
	B+		
	B		
	B-		

図 2-3 回答カード評価結果開示用シート

4 研修方法の実施と検証

(1) 事例の概要と分析方法

①事例の概要

以下では、開発された研修方法を導入した現職研修の参加者の感想を分析・考察する。対象とする事例は、愛知県総合教育センターと名古屋大学の共同で2017年に実施された、愛知県X市の現職研修である。参加者は、X市の小・中学校の教諭および教頭、校長である。本研究では、研究参加者に同意し感想用紙を提出した74名の、本研究において開発された研修方法に関するアンケートへの回答を分析した。

②倫理的配慮

本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科における研究倫理審査にもとづき、研究協力者への倫理的配慮のもと実施された。具体的には、研修参加者に研究内容および収集するデータ、データの取り扱いにおける個人情報保護の対策、データ提供への同意の有無が研修の内容・方法を左右することは無いことを、書面および口頭で説明した上、研究参加同意書を配布し、同意書への署名が得られた参加者のみから、データの提供を受けた。

③分析方法

- 1) アンケート回答を内容のまとまりによってセグメントへと分割した。これにより、参加者74名の記述より、合計110の記述のセグメントが得られた。
- 2) 内容の類似したセグメントをグルーピングし、コードを付して、9つのカテゴリーを得た。
- 3) さらに、出来上がったカテゴリーを比較し調整を行いながら、複数のカテゴリーから共通点を抽出し、3つの大カテゴリーへとまとめた。

(2) 研修参加者によるアンケート回答の分析

分析結果は、表3の通りとなった。9つのカテゴリーが作成され、これらは研修におけるどの過程に焦点が合わさっていたかにもとづき「評価基準にもとづくカードの分類」に関するもの、「グループ協議」に関するもの、「研修全体」に関するものの、3つの大カテゴリーに分類された。

①評価基準にもとづくカードの分類に関する感想

評価基準にもとづくカードの分類に関する感想として、最も多くみられたのは、「評価基準にもとづく分類の難しさ」についての記述であった。分類にあたり、「子どもが書いたものの行間をよみながら主観で評価することにあやうさがある」、「生徒の文章からその背景をどこまで読み取るのか？または、そこに書いてあるものだけで判断するのか？とても悩んだ」など、基準を用いても評価が容易でなく、主観が介在せざるをえないことへの気づきを得られていた。

表3 研修への感想のカテゴリー分析

大カテゴリー	カテゴリー	出現回数	
評価基準にもとづく カードの分類	評価基準にもとづく分類の難しさ	20	31
	国語力や表現力の評価への影響	6	
	よりよく評価を行う要件	3	
	分類作業のおもしろさ	2	
グループ協議	協議の意義や効用	33	49
	参加者間での評価の相違	13	
	協議を経て自覚された自身の評価方法への不安	3	
研修全体	研修方法全体の意義や効用	21	30
	研修方法の問題点や限界、意義への懐疑	9	

また、「国語力や表現力の評価への影響」について、「国語力」、「表現力」、「語句の使い方、文の作成の力」といった要素が評価を左右することへの指摘が一定程度見られた。加えて、この事態の解釈の仕方については、影響があることの指摘に終わるものだけでなく、「不安に思う」、「表現力、国語力で左右されてはいけないので、どうしたらいいのか」と何らかの形で対処すべきネガティブな要因として受け取るものが見られた。

最後に、分類作業を通して学ばれた「よりよく評価を行う要件」を記したものがあり、評価基準に対応したキーワードを自ら「設定する（考える）」と分類が行いやすくなることや、「評価基準が評価者によりブレないものが必要」であることが実感されていた。

②グループ協議に関する感想

グループ協議に関する感想においては「グループ協議の意義や効用」を記したものが最も多くを占めており、これは研修全体の中でも最大であった。意義や効用の具体的な内容は、第一に、「行間をよんで判断している先生もみえて参考になった」、「他の先生の理由を聞いて、どの言葉に着目しているかが分かった」など、協議を通して他の参加者の評価の仕方を学ぶことができたこと、第二に、「話し合いを重ねると、基準の考え方がわかりやすくなってきたので、評価についての話し合いは大切だと思った」、「妥当性を確保する、信頼性を高めるために話し合うことが大切と分かった」など、協議という活動形態の有効性等であった。

次に、「参加者間での評価の相違」が取り上げられていることが多かった。「基準があっても受けとめ方が変わるということを実感できた」、「教師によって『やりがい』、『充実感』への考え方がちがう」など、協議を通して、基準にもとづく評価も相当に個人間で異なることが実感されていた。さらに、参加者間の評価の相違に注目する点において共通するが、「一人で評価をつけることのこわさを感じました」、「人によって違う評価になったので、自分の判断基準が正しいのかどうか少し不安になりました」など、協議を通して、個人で行う評価の恣意性や根拠の不安定性への自覚が生まれたことを記すものも、一定数見られた（「グループ協議を経て自覚された自身の評価方法への不安」）。

③研修全体に関する感想

最後に研修全体への感想についてであるが、ここでは、研修全体へのポジティブな評価がなされている（「研修方法全体の意義や効用」）ほかに、「研修方法の問題点や限界、意義への懐疑」を示すものが一定数見られた。まず、「A、B評価は、必要なかと少し感じました。数値評価につながるのではと思います」、「道徳心にA・Bつけてよいのだろうか」など、段階的な評価を用いた研修の意義が問われた。また、「子どもの様子を知らずに評価をつけるのは…」、「発言者の普段の行動に左右されるのではないか、（中略）本日は、子どもが見えないのである程度分けられたが、現実には難しいかもしれない」など、研修の課題設定と現実の教育活動における状況の違いから、研修の妥当性を問うものも見られた。

（3）考察

以上のアンケート回答の分析にもとづき、開発された研修方法の意義を2点に分けて指摘したい。第一に、本研修は参加者が道徳における子どもの学びの評価の困難性を意識化し、明確化することを促していた。まず個人による評価作業においては、書かれたことの背景にある思考や態度を推測して判断せざるをえないことや、表現力・国語力といった言葉を用いる能力を切り離して評価を行うことの困難性といった、道徳授業の評価における本質的な難しさが自覚されていた。これらは本質的であるがゆえに容易に解決することのできない問題であるが、そうした困難性を、作業を通して自ら自覚できたことに本研修方法の意義がある。また、グループとしての評価をめぐる協議においても、同一の基準を用いた評価が個人間で異なっているという事実を経験することで、参加者は個人により行う評価の恣意性・不確定性を実感することができた。さらに、参加者によっては、所与の評価基準に加えて子どもの記述と基準を結びつけるためのキーワードを設定することや、基準の設定に際して評価者による個人差が出ないように留意するなど、上記の困難性への具体的な対処法を考案し発見していることも明らかになった。

第二に、グループ協議における子どもの記述の協同的な解釈を通して、授業洞察力の共有と内化が見られた。協議を通して、参加者同士は何に着目しどのような方略を用いていたかを互いに開示していた。それによって、参加者の経験知や認識関心が意識化されると同時に他者へと共有されていたことが、協議に関する回答からは明らかになった。

またこのことは、単に力量や経験知が豊富である参加者がそうでない参加者へとそれらを伝達していることだけを意味しない。授業洞察力の諸要因のうち大部分は、普段の実践を通して形成される、通常は言語化されない暗黙的な知により構成されていると想定される。グループ協議は、実践者があらかじめ獲得していたそうした暗黙知を、コミュニケーションのために脱文脈・再文脈化することを促していたと言える。

5 成果と課題

以上、本研究では、道徳授業に固有の困難性に根ざした教師の資質能力の向上をめざし、道徳授業の評価における授業洞察力の重要性に着目し、参加者が協議を通して自らの評価観を省察し

向上させるための研修方法を開発した。

研修参加者の感想からは、本研修により、設定された評価基準にもとづく個人による評価およびその結果の協議を通して、評価基準と具体的事例の結びつけや主観の介在、表現力等の多様な要因の解釈といった、質的な評価の難しさが実感されることが明らかになった。加えて、協議を行うことに関して、他の参加者の視点の獲得や、協議を通じた評価基準の解釈の明確化といった意義が示された。これらは研修方法開発の指針に沿うものであり、一定程度目的は達成されたと考えられる。

ただし、本研究はあくまで研修に対する感想を対象としたものであるため、参加者の今後の実践にいかなる効果を及ぼすかを直接検証したのではない。さらに、実践への影響に関しては、参加者による、本研修の問題や限界への指摘を検討する必要がある。本研修は異なる学級、学年、学校の教師が参加することを想定しているため、評価を試みる対象として、仮想的な子どもの回答を設定している。また、道徳科の評価は内容項目によるものでなく、かつ数値を用いずに記述により行うこととされているが、本研修においては評価の一致・不一致を明確にし、協議内容の論点を明確化するために、ねらい（内容項目）にもとづく段階的な評価を行うこととしている。これらは設計上の目的にもとづくものであるが、実践への妥当性をどのように確保するかを今後とも検討する必要がある。

本研究は、下記の助成を受けた成果の一部である。

JSPS科研費25282052、研究代表者：柴田好章（名古屋大学）、研究課題：教育専門職の授業洞察力向上のための授業過程可視化技法の体系化

平成28年度 独立行政法人教員研修センター 教員の資質向上のための研修プログラム開発事業、学校を活性化する「協働共育型ミドルリーダー」育成のためのOJTモデルカリキュラム開発、名古屋大学大学院教育発達科学研究科受託

平成29年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業、研究的リーダーシップを備えた校内研修ミドルリーダーの育成、名古屋大学大学院教育発達科学研究科受託

注

¹ 本稿においては、「道徳の時間」および「特別の教科 道徳」の両方を示す場合、「道徳授業」の語を用いる。

引用文献

- 愛知県小中学校校長会編, 2016, 『道徳 明るい人生 1年』愛知県教育振興会。
河野哲也, 2011, 『道徳を問いなおすーリベラリズムと教育のゆくえ』筑摩書房。
佐藤学, 1997, 『教師というアポリアー—反省的实践へ』世織書房。
佐貫浩, 2015, 『道徳性の教育をどう進めるか—道徳の「教科化」批判』新日本出版社。
柴田好章, 2014, 「授業洞察力を高める校内授業研究のあり方」『考える子ども』第355号, pp.18-22。
ダイアン・ハート著・田中耕治監訳, 2012, 『パフォーマンス評価論入門』ミネルヴァ書房。
林泰成, 2015, 「道徳教科化の諸問題と教育哲学の役割」『教育哲学研究』第112号, pp.1-15。
前田治著・益川浩一監, 2015, 『道徳の授業における教師の悩みに関する研究』大学教育出版。

受理日 平成29年10月2日