

小中一貫教育実践校

令和2～4年度 荒川区教育委員会教育研究指定校

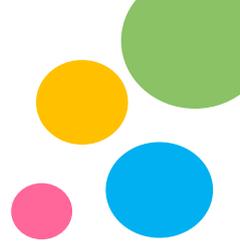
研究主題

アクティブ・ラーニング研究成果を生かした
「考える道徳」「議論する道徳」



荒川区立第三中学校

〒116-0003 東京都荒川区南千住 8-10-1



【ご挨拶】

昨年度の3年生の受験期に実施した一人ひとりの面接指導で「好きな教科と苦手な教科を教えてください」という設問に対し、「好きな教科は道徳で…」と答えた子どもが10人以上いました。「なぜですか」と問い返すと、「答えが分からないことについてみんなで話し合うのが楽しいから」「本当の自分を知ることができるから」「みんな同じことで悩んでいるんだと思えて安心するから」などの回答が返ってきました。

道徳の研究をしているのだから、半数以上が「好きな教科は道徳です」と答えてもらいたかったとは思っていません。私は、子どもから教科として、しかも好きな教科として「道徳」が出てきただけで十分だと思っています。

また、生徒会の本部役員・専門委員会や行事の実行委員会が、全校や学年・クラスの友達に訴え掛けるとき「自分事として・・・」という単語が出てくるよう

になりました。教員が使っているから子どもたちも使っているのだと思いますが、大切なことは「自分事として考える」ことの大切さを理解しているから、子どもたちも使っているのだと思います。

これからの本校では、育成された子どもたちの道徳性が見える言動として現れるようにすることが求められていることと思いますが、少なくとも学習過程においては研究の成果が表れていると実感しております。

研究にあたり、3年間という長い期間ご指導いただきました明星大学教授 大原 龍一 先生、また研究の機会を与えていただきました荒川区教育委員会に深く感謝申し上げます。

荒川区立第三中学校長 小柴 憲 一

研究主題

アクティブ・ラーニング研究成果を生かした
「考える道徳」「議論する道徳」

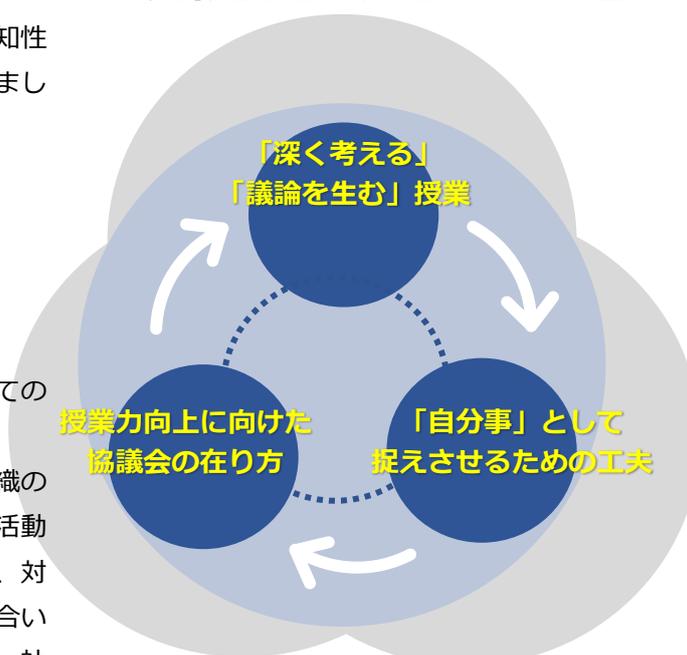
【学校教育目標】

「人間としてかがやく」
人間尊重の精神に基づき、知性と感性に富み、健やかでたくましく生きる生徒を育成する。

【目指す生徒像】

「社会を構成する一員としての自覚をもった生徒」
学級・学年・学校等の各組織の中で生徒主体の積極的な自治活動を通して、社会的自立を促し、対話的な学び・生徒同士の学び合いの授業を展開することにより、社会人としてふさわしい資質・能力の基盤を育成する。

研究仮説を支える3つの柱



【研究仮説】

これまでのアクティブ・ラーニング研究で培った「議論型授業」を中心とした授業を行い、社会の様々な課題を「自分事」として捉えさせる発問を意図的に設定する。これらの実践を通して、人としての生き方を考えながら、よりよい判断や行為の在り方、社会の在り方について主体的に考え続ける生徒が育つであろうと考えた。

1 「特別の教科 道徳」における「社会を構成する一員として自覚をもった生徒」の姿

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説「特別の教科 道徳編」では、「社会を構成する主体である一人一人が高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合も含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、より良い方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要である」と示されている。この育成する資質・能力として道徳性が示されており、道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うことが求められている。

「道徳教育の充実に関する懇談会『今後の道徳教育の改善・充実方策について』（報告）（平成 25 年 12 月 26 日）」では、これまでの道徳の時間における課題として、学年が上がるにつれて道徳の時間に対する児童生徒の受け止めが良くないこと、児童生徒に

望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり、書かせたりする授業があることが指摘されている。

本校では、これまでのアクティブ・ラーニング研究の推進によって、「議論型授業」¹の形態が定着しつつある。生徒が様々な状況を多面的・多角的に分析するためには、多様な価値観との出会いが必要である。自己との対話も、多様な感じ方や考え方に接する体験から育っていく。道徳的判断力や道徳的実践意欲の形成には、他者と議論を重ね、多様な価値観に接する体験が必要である。

このような活動から、社会の様々な課題を「自分事」²として捉え、他者や自己との対話を求め、他者の多様な判断や価値を認められる生徒を育成する。それが、社会を構成する一員として、人としての生き方を考え、よりよい判断や行為の在り方、社会の在り方について主体的に考え続ける人間へと成長させると考えた。

2 研究仮説を支える 3 つの柱

「深く考える」 「議論を生む」授業

道徳的価値の意義や大切さについて実感を伴って理解させるには、教材の様々な場面を多面的・多角的に分析して活用していくことが重要である。「議論型授業」を積極的に取り入れて、多様な価値観に触れる機会を増やした。例えば登場人物ごとに心情を考え、途中でグループを替えて共有するなどアクティブ・ラーニングの手法が活用できると考えた。

また、議論を深めるためには、十分な時間が必要となる。本研究では、中心発問について議論するための時間を 20 分以上確保するために授業展開を検討する必要があると考えた。

「自分事」として 捉えさせるための工夫

道徳的価値の主体的な自覚をはかるには、教材との十分な自我関与が必要である。そのためにまず、教材の提示方法の検討を試みた。

また、教材の登場人物を通して、自分だったら「どのような心情で判断するか」「どのような心構えで行動するか」など、「自分事」として考えられるような発問を検討した。人間の弱さを自覚させるために、生徒が考えた道徳的判断や実践が実現可能なものを問い返す発問を意図的に設定した。その上で教材から離れ、今後の自分の在り方について考えさせる必要があると考えた。

授業力向上に向けた 協議会の在り方

これまでのアクティブ・ラーニング研究においては、教科指導における授業づくりのための 4 つの観点を設定した。研究授業後の協議会は、マトリクス法を用いて担当教科や学年を横断した協議会とすることで、授業者と参観者の双方の授業力向上につながることを示された。本研究の対象である「特別の教科 道徳」においてもこれらの手法を活用することでこれまでと同様に授業力向上に効果があるのではないかと考えた。



¹ 学習課題に対して十分に時間が確保された対話を主体とし、互いの考えを共有しながら議論を深める授業

² 「他人事」に対する造語。「自分のこととして捉え、道徳的価値の主体的な自覚をはかる」の意

3 研究仮説を支える3つの柱に関する実践

(1)「深く考える」「議論を生む」学習過程

本校ではこれまで「深く考えて議論する状況を生み出す工夫」について研究を進めてきた。そこに大きな影響を与えたのは「学び合いによる共同学習」の理論であった。

基礎理論としてはヴィゴツキーによる「発達の最近接領域」とデューイによる「民主主義と対話的コミュニケーション」である。ヴィゴツキーの理論では、生徒が一人で解決できる課題と一人では解決できない課題との間にある学習課題を提示することにより、共同して学ばざるを得ない状況が生み出されることが示されている。またデューイの理論では、他者とのコミュニケーションを通じて学ぶことでより強い充実感と、その結果もたらされる互恵関係が得られるとされる。これらはともに教え込みの授業では獲得しがたい学びの本質となる。

「特別の教科 道徳」においても、「議論型授業」を取り入れることで、多様な価値観に触れ、互いの多様性を認め、受け入れることで、「深く考え」「議論を生む」ことを容易にすると考えた。

本研究では、十分な時間確保とこれまでのアクティブ・ラーニングの研究で培った議論する手法を積極的に活用した。

(2)「自分事」として捉えさせるための工夫

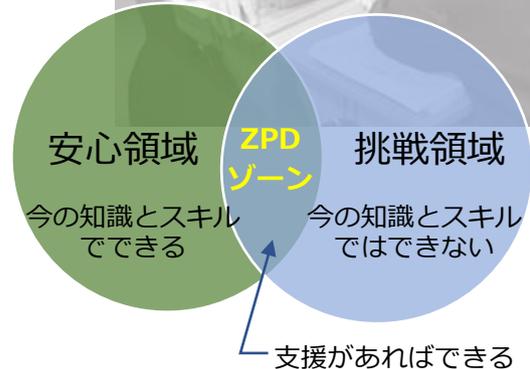
本校のこれまでの道徳科の授業は、単に登場人物の行いを理解させることに偏ってしまい、形式的な授業になりがちであった。主人公の心情を理解するだけでなく、登場人物を通して自分だったら「どのような心情で判断するか」「どのような心構えで行動するか」等を考えさせようと試みた。その上で道徳的価値の主體的な自覚を促した。人間の弱さと向き合い葛藤させるためには、登場人物を通して教材と十分に自我関与する必要がある。発問の工夫に加え、教材の提示方法についても検討した。

教材の工夫

- 生徒に教科書を開かせず、教師が語り掛けるように読む。
- 教材の世界を身近に感じさせるために、電子黒板で場面絵を表示したり、BGMを活用したりする。
- 心情円や色紙を使って視覚的に意思表示をさせる。
- 終末には教師の説話や東京都道徳教育教材集「心みつめて」の利用等、余韻を残すような雰囲気ですべてを終える。

最近接発達領域

Zone Proximal Development



議論の形態

- 2人・4人および6人グループ、または教師と学級単位での議論を行う。課題や状況に応じて使い分ける。
- 考える登場人物を分担して、同じ分担の生徒同士で議論し、異なる分担の生徒と意見交換するなど、途中でグループを変更することで考えを深める。
- 同じ意見をもつ生徒同士で議論した後、異なる意見をもつ生徒同士でさらに議論を深めさせる。

時間確保

- 導入を簡潔で分かりやすいものにする。
- 開始後15分以内に課題を提示し、中心発問以外の発問を厳選する。
- 中心発問について議論する時間を20分以上確保する。

発問の工夫

○議論を生む発問

- ・主人公以外の複数の登場人物の言動にも注目することで、多面的・多角的に考えさせる。教材には登場していないが、周囲にいるはずの人物にも焦点をあてる。

○「自分事」として捉えさせるための発問

- ・心情円を用いて、生徒のかすかな心の動きを自身に認識させる。
- ・教材から離れ、自分の今後の在り方について「どんな心構えで臨むか」「どんな気持ちを大切にしていきたいか」を問う。

○考えを深めるための発問

- ・登場人物のとった言動が、明らかに道徳的に正しいと多くが思っている場合、「それは実現可能なのか」と問い返すことで、誰もがもつ人間としての弱さを自覚させ、葛藤を促す。

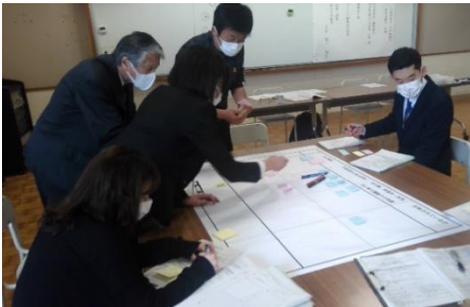
(3) 授業力向上に向けた協議会の在り方



「特別の教科 道徳」における授業力向上を図るためには、授業者が自分の授業を客観的に振り返ることに加えて、参観教員がその授業を吟味し、自らの疑似体験とすることが必要であると考えた。そのため本校では研究授業後の協議会において、授業者と参観者が客観的、普遍的に当該授業を分析、検討する手段としてマトリクス法を用いて担当教科や学年を横断した協議会を導入した。

マトリクス法による協議は、色分けした付箋に「効果的だった点」「課題や問題のある点」「改善点や助言」などを記入してワークシートに貼り、意見を出し合うという方法で行った。ワークシートの横軸には、これまでの研究によって設定した授業づくりのための4つの観点「A 学習課題」「B 学習教材」「C 学習活動」「D 学習成果」を活用した。縦軸は「成果」「課題」「改善策・助言」の3つに分けた。効率よく議論が進められるよう、学年の枠を取り払い、5～6人の少人数グループに分けて協議を行った。

参観者は付箋を基にして様々な意見をワークシートに



記入した。授業者は各グループを回ってそのプロセスを観察することができる。まとまった意見を各グループが発表する際には、付箋に書かれたそれぞれの内容が議論によって統合され、有機的に結び付けられて授業者に提示される。個人の意見を直接授業者に伝える方法と違い、グループによって議論された後の発表内容は、より授業者に寄り添ったものとなり、客観性や普遍性が付加された状態で授業者に提示された。授業者とその他の参観者にとっても受け入れやすく、応用しやすい内容となった。

協議会において参観者は疑似的に授業を再現することになり、授業者と同様に授業力向上のための資質を高めることができた。学校全体で各教員が授業力を向上させ、「考える道徳」「議論する道徳」の実現を図るためには、授業力向上に向けた協議会をより充実させていくことが大切であると考えた。

	中心発問	内容項目に迫る材料	自分事、多面的・多角的に考え 議論する時間	共有されているか
成果	<ul style="list-style-type: none"> 発問が、どの生徒にも届いている。 一斉に物言いがあがり、話し合いがすすんでいる。 中心発問に対する回答が、多岐にわたっている。 発言を促すために、あえて1人1人指名している。 発言を促すために、あえて1人1人指名している。 	<ul style="list-style-type: none"> 内容項目に迫る材料が、どの生徒にも届いている。 内容項目に迫る材料が、どの生徒にも届いている。 内容項目に迫る材料が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分事、多面的・多角的に考え、議論する時間が確保されている。 自分事、多面的・多角的に考え、議論する時間が確保されている。 自分事、多面的・多角的に考え、議論する時間が確保されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。
課題	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。
改善策・助言	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。 話し合いの成果が、どの生徒にも届いている。

協議用ワークシート

授業づくりのための4つの観点



得意な生徒もそうでない生徒も追求したい「問い」を全員が共有する必要性

考え、議論できる「中心発問」であるか。

もたせる問い・主発問

可能な限り生徒主体で教師が関与することなく、自発的に「悩みながら対話」させ、理由を考えたり考えを深めたりする「時間」を確保する。

「自分事、多面的・多角的な考えを深める時間」が十分に確保できたか。



考える時間・対話する時間



考える材料・用いる資料

得意な生徒もそうでない生徒も頼りにでき、相手に対して伝えたいことをもつための「考える材料」が手元にある

「内容項目に迫る材料」であるか。材料として「補助発問、展開など」



考えの共有・変容の評価

生徒中心の知識構成を実現するために、多様な考えを「可視化」し、「比較参照・俯瞰」できる。また一人ひとりの学びの変容を評価することができる。

生徒同士の思考の変容が「共有される工夫」はあるか。

4 研究の分析

(1) 全国学力・学習状況調査の分析



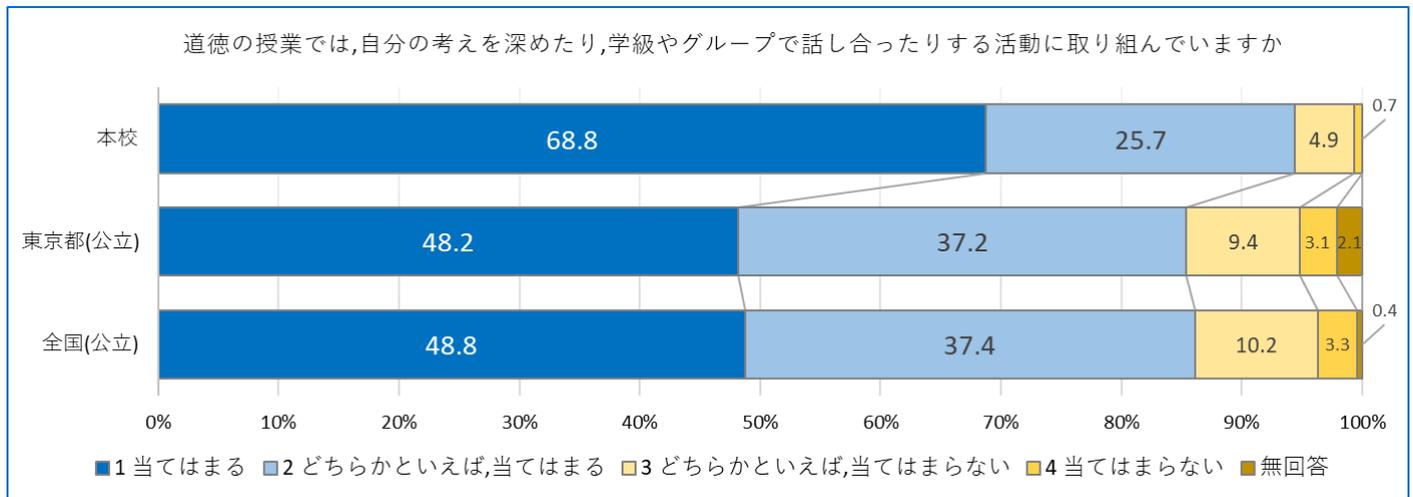
本校ではこれまでの研究において授業で話し合いや学び合いを取り入れた授業を行ってきた。さらに、この「議論型授業」を活用して「考える道徳」「議論する道徳」を行い、研究を進めてきた。これらの成果と課題を把握するために令和3年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙の集計を分析した。

初めに、「道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいますか」の質問項目において、「当てはまる」を選んだ生徒の割合は、本校では、東京都、全国に比べて20%ほど上回っている。これより、「考える」や「議論する」機会を授業で実践を通して取り組んでいる様子が分かる。さらに、本研究の直前に行われた平成31年度の本校の結果と比べると、「当てはまる」を選んだ生徒の割合は28.0%の

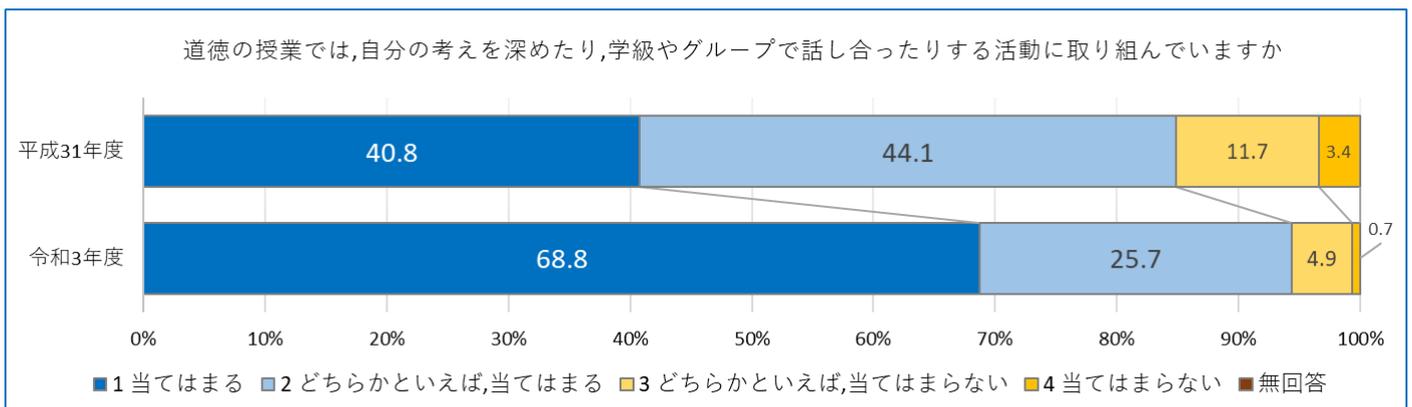
上昇が見られた。他の質問項目と比較してもこの質問項目については、顕著な上昇が見られ、本研究に関しての明らかな成果が伺えた。また、「話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、友達の考えを受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていましたか」の質問項目も、「当てはまる」を選んだ生徒の割合は、東京都、全国の割合を超えている。生徒が「議論型授業」を意識して授業を受けていることが分かった。

「自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していましたか」や「自分の考えをまとめたり、思いや考えをもとに新しいものを作り出したりする活動を行っていましたか」の問いに関しては数%であるが、全国平均を下回っている。議論はできているが、「自分の意見の効果的な伝え方」、「議論の中身の工夫」が今後の課題となる。

・ 令和3年度全国学力・学習状況調査 生徒質問紙より（中学3年生対象）



・ 全国学力・学習状況調査の令和3年度の結果と平成31年度との比較（各年度における本校中学3年生対象）



(2) 1 学年アンケート調査の分析

本研究の成果を図るために、令和3年度に本校独自のアンケート調査を行い、1年間の意識の変容を見ることとした。アンケートの対象は、これまで本校の教育を受けてこなかった1学年とした。前研究の授業を受けていない、1学年を調査対象とすることにより、本研究の成果が顕著に現れるのではないかと考えた。右記の道徳性に関する質問項目に対して、「いつもしている」「ときどきしている」「あまりしていない」「していない」のうち、「いつもしている」を選択した生徒数の1学年全生徒に対する割合を算出した。



質問項目3・4・5では、2学期に若干の減少がみられるが、3学期には上昇に転じている。この傾向は、アクティブ・ラーニング研究においても見られ、「小学校に比べ中学校第1学年の学習内容が難しく、話し合い活動などのグループ活動を繰り返す中で、他者との比較から達成目標が上昇した」ためと考えられる。全体として、1学期と比べて3学期には増加した。



5 成果と課題

(1) 成果

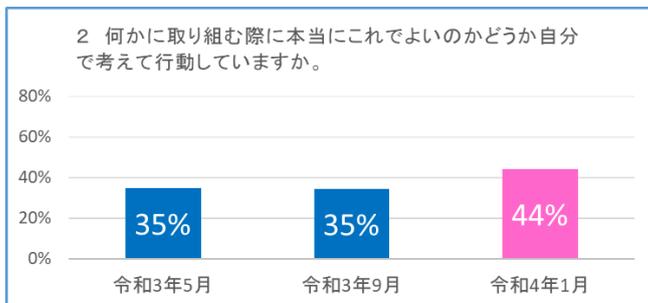
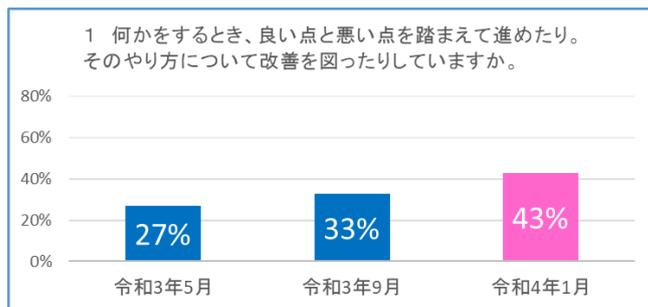
- ①全国学力・学習状況調査の結果から、道徳科の授業においてアクティブ・ラーニングの手法を生かした「議論型授業」が教員に定着したことから、生徒は多様な価値観に触れ、互いの多様性を認め受け入れ、「深く考え」「議論を生む」ことができるようになったと考えられる。
- ②本校のアンケート調査の結果から、道徳性が高まった生徒が増加したと考えられる。



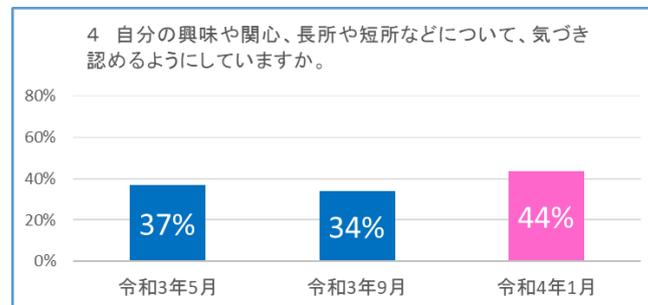
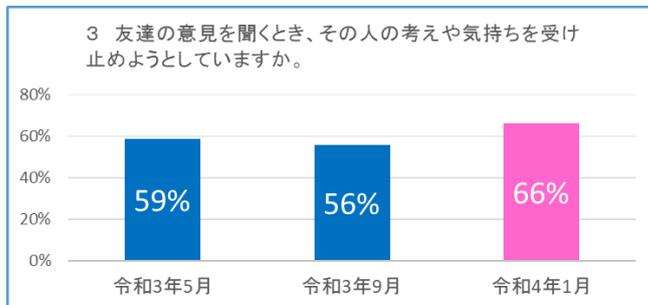
(2) 課題

- ①本校のアンケート調査で変容を見たが、「あまりしていない」「していない」と回答をした生徒への手だてを構築する必要がある。
- ②本研究では、評価及び材料についての検討は行っていない。今後は評価及び材料について検討し、指導と評価の一体化を目指していく。

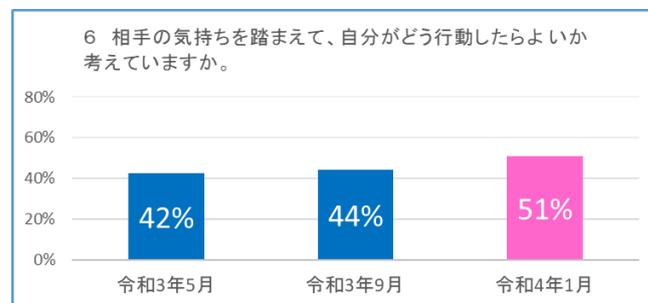
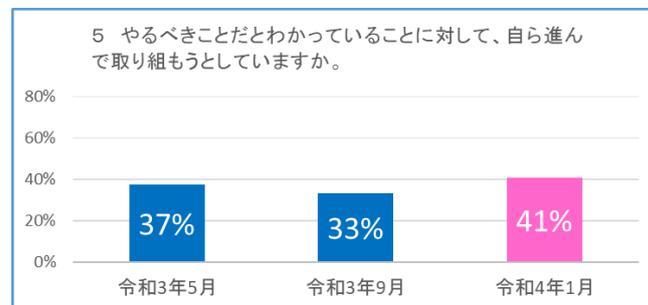
・道徳的判断力に関する質問



・道徳的心情に関する質問



・道徳的実践意欲と態度に関する質問



ご指導いただいた先生

明星大学教授 大原龍一 先生

研究に携わった教職員（令和2～4年度）

校長 小柴憲一

副校長 中島成男

国語科 片岡美佳 大島茂 白鳥康宏

大野文 杉山里奈

社会科 加藤雅樹 小坂瞭斗 小野博志

浅香潤一

数学科 千葉優彦 衛藤翔大 梅本拓真

春谷康太 吉新政弘

理科 小谷野美智子 宮崎靖子（令和4年度研究主任）

矢島和澄

齊藤隆薫（令和2～3年度研究主任）

英語科 齊藤雅之 能美真弓 鶴山裕有未

宮川奈那子 加藤恵 小森宇通

音楽科 阿久津汐里 榎本秀子

美術科 佐野由香里 佐々木美緒

保健体育科 金子輝 高倉亜美 上石知樹

技術科 桑野真嘉

家庭科 小林知子 鈴木千鶴子

特別支援学級 平岡一志 鎌田律子 丹野勇貴

養護 山本康子

