

人間としての生き方についての考えを深める道徳の授業 — ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫を通して —

廿日市市立廿日市中学校 大原 佳子

研究の要約

本研究は、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫を通して、人間としての生き方についての考えを深める道徳の授業について考察したものである。文献研究から、考えを深めるためには、プロセスが重要であることが分かり、「人間としての生き方についての考えを深める学習のプロセス」を開発した。さらに、困難のある生徒を含む全ての生徒にとって、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫が有効であることも分かった。そこで、開発したプロセスに沿って、起こり得るつまずきを想定し、そのつまずきに応じた指導の工夫例を考え、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫例」として図に整理した。この図を活用して授業実践を行った結果、人間としての生き方についての考えを深めるために、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫が効果的であることが明らかになった。特に、中学校の道徳においては、道徳的価値を自分との関わりで捉え、納得いくまで考えることが重要であり、そのためには思考の連続性が途切れない展開にするためのユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫が有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

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（平成30年、以下「解説」とする。）には、人間としての生き方についての考えを深めるとは、道徳的諸価値の理解を基に、いかによりよく生きるかということを主体的に模索すること、人間とは何かということについて探求し、自己を深く見つめることであると示されている。そのために大切なこととして、田沼茂紀（2017）は、ねらいとする道徳的価値を自分事として理解させ、自分がどう納得して受け止め、意味付けるのかという納得解を紡ぎ出すプロセスを挙げている。

しかし、所属校のこれまでの道徳の授業は、生徒自らが考えを深める展開にはほとんどなっていなかった。また、授業のワークシートを見ると、無記入や単語のみの記述や自分事と捉えていない表面的な内容のものも多く見受けられる。さらに、授業に参加しない、参加しても集中力が持続しない等の様子も散見される。これは、自分事として捉え、自分なりの納得解を見付けていくための手立てや、学習面や行動面で困難のある生徒のつまずきを想定した手立てが不十分であったためと考える。

「解説」では、道徳科の指導の基本方針の一つとして、生徒の発達や個に応じた指導方法を工夫する

ことが挙げられている。坂本哲彦（2018）は、道徳の授業は自分なりの納得解を見付けることを援助する学習であり、そのために、道徳の授業を、全ての子供が参加、活動できるユニバーサルデザインの視点で工夫することを推奨している。

以上のことから、生徒一人一人が人間としての生き方についての考えを深めるために、つまずきに対応し、支援するユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫について研究していく。

本研究は、ユニバーサルデザインの視点を中学校の道徳の授業において取り入れるという点で独自性があるといえる。

II 研究の基本的な考え方

1 人間としての生き方についての考えを深める道徳の授業

（1）人間としての生き方についての考えを深めるとは

赤堀博行（2016）は、人間としての生き方についての考えを深めるとは、自らの意志でねらいとする道徳的価値を視点に自分自身と向き合い、自分の考え方、感じ方を明らかにし、深め、自分はこうありたい、そのためにはこのような思いを大切にしたい

などの願いをもてるようになると述べている。「解説」では、道徳的価値を視点に自分自身と向き合うことを、これまでの自分の経験やそのときの考え方、感じ方と照らし合わせながら様々な道徳的価値について更に考えを深めていくことであると示している。また、考えを深めていく上で大切なこととして、田沼（2017）は、個々のもっている道徳的価値について再吟味し、新たに自分事としてどう受け止めていくのかという納得解を紡ぐプロセスを挙げている。柴原弘志（2016）は、納得解を紡ぐことについて、中学校という発達段階に着目し、この時期は自己の生き方を模索し、理想を求め、自己を確立しようとする過程でもあることから、自分自身の価値観を形成していくために、道徳的価値について自分で納得いくまで考え、深く理解することが重要であると述べている。そして、柳沼良太（2016）は、道徳の授業ではどう行動するか、いかに生きるべきかを学び考え、それは現実の行動変容や習慣形成に結び付くものでなければならないと述べている。

つまり、人間としての生き方についての考えを深めるとは、自らの意志で道徳的価値をこれまでの自分の経験や考え方等と照らし合わせて再吟味し、納得いくまで考えて深く理解し、現実の行動や習慣に結び付けてどう行動するか、いかに生きるべきかを考え、自分はこうありたいという願いをもつことであると捉える。

（2）人間としての生き方についての考え方を深めるためには

赤堀（2017）は、人間としての生き方についての考え方を深めるためには、ねらいとする道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止められるようにすることとし、自分事の学習をすることを重視している。永田繁雄（2018）は、自分事とは、道徳的な問題や道徳的価値に関する問題に正面から向き合うことと述べ、子供が問題意識をもって主題に臨み、当事者意識をもって追求し、自分なりの納得解を見いだす学習が自分事として考える学習であると示している。田沼（2018）は、自分事として考える学習にするために、子供一人一人が自分事として道徳的価値をどう受け止め、実践の見通しがもてるのかという納得解を紡ぐことと述べ、この納得解を紡ぎ出す学習のプロセスが、人間としての生き方についての考え方を深める学びを実現する道筋になると示している。

これらのことから、人間としての生き方についての考え方を深めるためには、自分事の学習となるよう

に道徳的な問題や道徳的価値に関する問題に正面から向き合い、問題意識をもって主題に臨み、当事者意識をもって問題を追求し、ねらいとする道徳的価値を自分がどう受け止め、実践していくのかという自分なりの納得解を見いだす学習のプロセスをたどることが必要であると考える。

（3）人間としての生き方についての考え方を深める学習に必要なプロセスとは

田沼（2017）は、前述のプロセスにおいて、問題意識をもって主題に臨むために、明確な課題を設定し、学びの前提を揃えることを重視している。また、納得解を見いだすためには、これまでの自分の道徳的価値観を問い合わせ、再吟味する必要があると述べ、そのために、異なる見方、感じ方、考え方に対する触れることができる協同学習が欠かせないと述べている。

永田（2018）は、子供が自分事として考える授業として、導入、追求①、追求②を設定している。導入では「問題意識をもって主題に臨むこと」、追求①では「当事者意識をもって追求すること」、追求②では「納得解を深めること」をそれぞれのポイントとしている。追求②の「納得解を深めること」とは、自己の納得解に基づく生き方としての価値観が、より深くなるようにすることと述べている。

納得解を深めるプロセスに関わって、柳沼（2016）は、道徳の授業で考えたことを自分たちの現実生活にいかに活用させるかを省察させ、実際の道徳的な行為や習慣につなげることを重視している。そこで、授業の後半で、ねらいとする道徳的価値に対する考え方が深まったかの確認や、何に役立つかを考えさせることが大事であると述べている。

終末について広島県教育資料（平成30年、以下「教育資料」とする。）には、道徳的価値についての考え方をまとめ、発展させていくことへの希望がもてるようになることが挙げられている。

これらを踏まえ、人間としての生き方についての考え方を深める学習に必要なプロセス（以下「プロセス」とする。）を整理し、表1に示す。

表1 稿者が提案する「プロセス」

導入	問題意識をもてるよう、課題を明確にする。	
展開	当事者意識をもって課題を追求する。	異なる見方、感じ方、考え方に対する触れる。
		道徳的価値を再吟味する。
		自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるか考える。
終末	道徳的価値についての考え方をまとめ、発展させていくことへの希望をもつ。	

2 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫とは

(1) 授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れる必要性

文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(平成24年, 以下「調査」とする。)には, 通常の学級において, 学習面又は行動面で著しい困難を示す子供の割合は約6.5%と示されている。また, 道徳の授業で何に困っているかを把握するため, 本年度7月に所属校でアンケート(第1学年生徒4クラス138名対象)を実施した。この所属校における生徒アンケートの結果を表2に示す。

表2 所属校における生徒アンケートの結果 (%)

項目	肯定的回答率
1 先生の話や指示を一度聞いただけで理解できないことがある。	20.9
2 自分の考えを話すことはできても, 書けなくて困ることがある。	21.6
3 登場人物の気持ちを聞かれて, 分からないことがある。	25.9
4 黙って書いたり考えたりする時間に, 集中できないことがある。	14.1

表2から, 所属校においても, 授業への参加や, 授業内容の理解に困難のある生徒が一定の割合で在籍していることが分かる。

涌井恵(2017)は, 「調査」を踏まえ, もはやこれまでの指導技術では立ち行かず, 苦慮している教員が多いと述べ, 発達障害等の特別な教育的ニーズのある子供も含め, 全ての子供が分かり, できる, ユニバーサルデザインの授業が求められていると示している。また, 佐藤慎二(2015)は, 配慮を要する子供には「ないと困る支援」で, 他のどの子供にも「あると便利で役に立つ支援」であり, 授業をユニバーサルデザインすることで, 結果として全ての子供たちの学びやすさを向上させると述べている。

これらのことから, 学習面や行動面で何らかの困難のある生徒が通常の学級に一定の割合で在籍しているという実態を踏まえ, 全ての生徒の学びやすさを向上させるために, 授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れる必要があると考える。

(2) 授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫をするとは

ア 授業のユニバーサルデザイン

小貫悟(2014)は, 発達障害のある子供が授業内容の不備や欠点を最も明らかにしてくれるので, 最

初に彼らに注目するのが従来の授業との違いであり, 彼らのつまずきをどれだけシミュレーションできるかが, 授業をユニバーサルデザインする上で最も重要なと述べている。

イ ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫

では, ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫と, 従来の指導の工夫には, どのような違いがあるのか。

三宮真智子(2006)は, どのような場合にどの教授方略を使うか教師自身が理解しておくことで, 生徒の学習の質を高めることができるが, 教師は自らの教え方の知識が不活性なままのことが多いと述べている。つまり, 両者の違いは教師がつまずきを支援する視点をもっているかどうかであり, その視点があることで, 生徒にとって, より効果的な指導の工夫につながると考える。

このことから, 授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫とは, 教師が, 困難のある生徒のつまずきを支援する視点をもち, その視点に沿って行う指導の工夫であると捉える。そして, それは全ての生徒にとっても有効な指導の工夫であると考える。

(3) 道徳の授業にユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫をする必要性

「解説」では, 道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深め, 道徳的実践につなげていくことができるよう学習内容や方法を構想していくことが求められると示されている。

小貫(2016)は, つまずきを生じさせる発達障害のある子供の特徴として「曖昧なものへの弱さ」や, 「イメージすることの苦手さ」を挙げている。このような特徴がある生徒には, 抽象的な道徳的価値の意味を捉えたり, 人間としての生き方についてイメージしたりすることが難しいと考える。また, 「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」の「『特別の教科道徳』の指導方法・評価等について(報告)」(平成28年, 以下「報告」とする。)では, 「道徳指導上の困難」や「指導上の必要な配慮」を例示している。「報告」に示されている「道徳指導上の困難」の一例を次に示す。

- ・自分の気持ちを文字で表現できない。
- ・相手の気持ちを想像することが苦手で字義通りの解釈をすることがある。
- ・明文化されていないものや一般的な常識を理解できないことがある。

「報告」に示されている「道徳指導上の困難」の一例

こうした実態を踏まえ、増田謙太郎（2018）は、配慮や支援が必要な子供を含むより多くの子供たちが、新たな道徳的な見方や考え方を獲得するために、どのようにしたら考えやすくなるのかという視点で授業デザインを工夫する道徳授業のユニバーサルデザインが必要であると述べている。

以上のことから、道徳の授業の特質を踏まえ、より多くの生徒たちが、抽象的な道徳的価値について理解したり、人間としての生き方についての自覚を深めたりすることを支援するユニバーサルデザインの視点を道徳の授業に取り入れ、指導の工夫をしていくことが必要であると考える。

（4）「プロセス」において想定されるつまずき

では、「プロセス」においては、どのようなつまずきが想定されるだろうか。

小貫（2016）は、図1のように、ピラミッド型の「授業のユニバーサルデザイン化モデル」⁽¹⁾を示し、ピラミッドの左側に、授業でつまずきを生じさせる発達障害のある子供の特徴を挙げ、これらはどの子供にも起こり得るつまずきであると述べている。

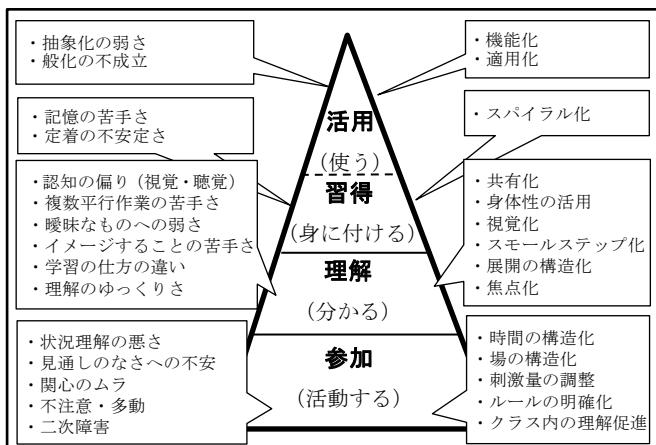


図1 「授業のユニバーサルデザイン化モデル」⁽¹⁾

また、先述したように、「曖昧なものへの弱さ」「イメージすることの苦手さ」等の困難のある生徒は、道徳的価値という抽象的なものを理解することが難しい等のつまずきが想定される。「プロセス」の、全てにおいて道徳的価値に関わる内容が含まれているので、困難のある生徒は、どのプロセスでもつまずく可能性があると考える。

特に「報告」に示されている相手の気持ちを想像することが苦手で字義通りの解釈をする生徒は、異なる考え方等に触れるプロセスで、深く理解することが難しいというつまずきが想定される。

さらに、般化の不成立が見られる生徒は、道徳的

価値をどうつなげるか考えたり、発展させていくこに希望をもったりするプロセスでつまずきが生じると考える。

そして、図1の不注意・多動や表2のアンケート結果に見られる集中力の持続に課題がある生徒は、授業への参加や、集中につまずくことが想定される。

以上のように、生徒の困難さに注目し、表1の各プロセスで起こり得るつまずきを想定し、稿者が提案する「プロセス」で想定されるつまずきとして整理したものを図2に示す。

プロセス		想定されるつまずき
導入	①問題意識をもてるよう、課題を明確にする。	苦疎昧さなから、へ道の弱弱的価値や価値の理解イメージが難しこと。
展開	②異なる見方、感じ方、考え方につれる。 ③道徳的価値を再吟味する。 ④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるか考える。	相手の気持ちを想像することが苦手なこともあり、他者の見方、感じ方、考え方の理解が難しい。 何をどのように考えればよいのか分からぬ等、再吟味という抽象的思考が難しい。 般化の成立が難しいこともあり、自分の生き方や生活と道徳的価値とを結び付けて考えることが難しい。
終末	⑤道徳的価値についての考えをまとめ、発展させていくことへの希望をもつ。	道徳的価値についての考えをまとめたり、発展させていくイメージをもったりすることが難しい。
プロセス全体に 関わる授業への参加		注意力の持続の難しさから、集中力が持続しない。 聞くことへの苦手さから、発問や話合いの内容の理解が難しい。 書くことへの苦手さから、自分の気持ちを文字で表現するのが難しい。

図2 「プロセス」で想定されるつまずき

（5）「プロセス」において想定されるつまずきに対応するユニバーサルデザインの視点

つまずきに対応する視点について、小貫（2016）は、図1のピラミッドの右側に、左側のつまずきを取り除くための視点を挙げている。同様に、桂聖

（2016）は、学習内容が多いと混乱する子供のためにならいや活動を絞る「焦点化」、文章理解や聴覚情報の理解に苦手さがある子供に視覚的な手掛かりを効果的に活用する「視覚化」、学習に関する理解を一部の子供だけではなく、クラス全体で共有するために話合い活動を組織化する「共有化」を例に挙げている。また、「教育資料」ではこれらの視点に加え、身体を使わせることで、理解を深めさせる「動作化」を挙げ、これらの視点に応じた指導・支援を示している。

以上のことを踏まえ、「プロセス」で想定されるつまずきに対応するユニバーサルデザインの視点と、それに応じた指導・支援を整理し、次頁表3に示す。

表3 「プロセス」で想定されるつまずきに対応するユニバーサルデザインの視点等

視点	指導・支援
焦点化	授業のねらい、学習内容、発問を絞り込み、何を学ぶか、何を考えるか方向付けをより具体的にすること。
視覚化	視覚的な手掛けかりを効果的に活用し、興味・関心、理解、思考、話合い等の活性化、見える化を図ること。
共有化	ペアやグループ、全体による話合い学習等で、考え方等を共有し、理解を深めさせること。
動作化	身体を使わせることで、学習内容や、抽象的な道徳的価値や心情等への理解を深めさせること。
展開の構造化	授業の進め方、何をどのようなタイミングでどうつなげるか等、授業の展開を論理的に構成すること。
スマールステップ化	目標達成までに細やかな段階をつくり、目標に到達しやすくさせること。
スパイラル化	前のプロセスで考えたり理解したりしたことを、後のプロセスで生かし、考えを深めさせたり理解を定着させたりすること。
適用化	前のプロセスで理解を深めた道徳的価値を、他の場面や生活につなげて考えさせること。

(6) 「プロセス」で想定されるつまずきに対応するユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫

柴原（2016）は、中学生は他律から自律の段階であると述べ、道徳的価値について自分で納得いくまで考える学習を支援することを重視している。このとき、困難な課題から逃げることなく、常に自分の問題として捉え、自分ならどうするかをよく考える指導をすべきであると示している。

このことを踏まえ、図2の①から⑤に挙げたプロセスと授業への参加において想定されるつまずきに応じて、表3のユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫を設定する。

ア ①問題意識をもてるよう、課題を明確にするための指導の工夫

諸富祥彦（2016）は、大人でも本気で考えたくなる切迫した問いを突きつける必要があると述べている。また、問題点を把握させるために本田恵子（2014）は、数値化したものを視覚的に示す工夫を挙げている。阿部利彦（2015）は、挿絵や授業内容に関わる写真等を導入で見せる視覚化の有効性について述べている。増田（2017）は、ねらいや目標の示し方について、短い言葉で視覚的に引き付けて課題提示をすると分かりやすくなると述べている。

イ ②異なる見方、感じ方、考え方に対するための指導の工夫

坂本（2014）や涌井（2015）は、思考ツールやホワイトボードの活用等によって、見方、感じ方、考え方等抽象的なものを視覚化して共有化する支援を提案している。また、坂本（2014）は、気持ちを表現した表情絵を活用する視覚化や、自我関与の視点で問題場面について考えさせる焦点化や、役割演技

等の動作化が効果的であると述べている。

ウ ③道徳的価値を再吟味するための指導の工夫

柴原（2016）は、中学生になると、自らの長所や強みの自覚と、短所や弱みの容認ができるようになると述べ、人間としての生き方について、より根本的に考えを深めようとする傾向が強まると示している。このことから、道徳的価値を再吟味する③のプロセスは、中学校の道徳の授業において大切にしたい学習であると考える。しかし、再吟味という抽象的思考が難しい生徒にとって、学習が進まない等、大きなつまずきが予想される。

坂本（2018）は発問の焦点化を推奨し、特に生徒に自分の考えを深めさせるための問い合わせを重視している。上地完治（2016）は、個人がじっくり考えた意見に対し、否定を伴う吟味のための話合いをすることで、自分たちが納得する道徳的価値を作り出せると述べている。

エ ④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるか考えるための指導の工夫

桂（2010）は、友だちのモデルとなる発言を共有化する工夫を提案している。土田雄一（2018）は、道徳的価値を日常生活でシミュレーションすることや、モラルスキルトレーニングをする動作化を提案している。柳沼（2016）は、役割演技やスキル的な学習、別場面での応用をする動作化、スパイラル化、適用化に関わる工夫を推奨している。

オ ⑤道徳的価値についての考えをまとめ、発展させていくことへの希望をもつための指導の工夫

佐藤（2015）は、まとめを確認し、達成感を全員で共有化することは、学んだことを理解できると同時に、次回への意欲付けにもなると述べている。田沼（2017）は、「人間としてどう生きていくべきか」等、生き方に関わる問いを何回か繰り返すことで、考えが深まり、自分の変化を実感できるという、スパイラル化に関わる工夫の効果を示している。

カ プロセス全体に関わる授業への参加のための指導の工夫

注意力が持続しないことへの対応として、川上康則（2010）は、短い時間なら集中できるという点に着目し、5～10分のまとまりで展開するスマールステップ化の授業を提案している。

聞くことの苦手さへの対応として、本田（2014）は、聞くときに耳とそれ以外の体の器官を同時に使わせると効果があると述べている。宮内健（平成30年）も、ハンドサインで意思表示をしながら聞く動作化に関わる指導の工夫を挙げている。

書くことの苦手さへの対応として、本田（2014）は、感情語リスト等、語彙不足を補う言葉のリストを示す視覚化の効果を挙げている。増田（2017）は、書き出しだけ予めワークシートに載せる、空白補充の形式を用いる等、記述する部分を焦点化する工夫を挙げている。「報告」では、文字表現が難しい場合、口頭やイラストを用いる等、表現に幅をもたせる配慮を挙げている。

以上アからカを踏まえ、「プロセス」に沿ってユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫例を、図3に整理して示す。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

「プロセス」に沿ってユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫を行うことで、全ての生徒が人間としての生き方についての考えを深めることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点		検証の方法
道徳の授業において、人間としての生き方についての考えを深めることができたか。	ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたか。	・ワークシートの記述 ・事前・事後アンケート ・授業の振り返り

IV 検証授業の概要

「プロセス」に沿ってユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫例を活用し、検証授業を実践し、有効性を検証する。検証授業は指導方法として、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習を取り入れる。

【検証授業】

- 期間 平成30年9月21日、25日
- 対象 所属校第1学年（138名）
- 内容 次頁図4に概要を示す。

V 検証授業の分析と考察

検証授業を検証するに当たり、日頃の授業や生活の中で何らかの困難を示し、支援を必要とする生徒を所属校第1学年生徒（138名）から抽出し、⑤グループとした。また、その他の生徒を学習の到達状況を参考に④グループ、①グループとして分類した。所属校第1学年生徒（138名）を学習の到達状況等を参考に分類したグループの概要を次に示す。

④グループ	十分到達している	20名
①グループ	概ね到達している	98名
⑤グループ	支援を必要とする	20名

所属校第1学年生徒（138名）を学習の到達状況を参考に分類したグループの概要

1 ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたか

プロセス		想定されるつまずき						ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫例						
導入	①問題意識をもてるよう、課題を明確にする。	意味不明のへの読みやアメーティするとの苦手感	何が問題かを理解することが難しい。	視覚化	○考えたくなる切実な問い合わせを短い言葉で視覚的に引き付けて提示する。	②・動作化・焦点化	○問題場面のみ役割演技や動作化させる。	③・焦点化・共有化	○「もし〜ならどうするか」や、道徳的価値に関わる経験を交流させさせ、○事前アンケートを活用し、問題点を実感させる。	展開	②異なる考え方、考え方に対する感想やアメーティするとの苦手感	③道徳的価値を再吟味する。	④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるかを考える。	⑤道徳的価値についての考えをまとめ、発展させていくことへの希望をもつ。
	当事者意識をもつて課題を追求する	相手の気持ちを想うことが苦手なこと、もともと他の者の見方、考え方、考え方の理解が難しい。	視覚化・共有化	○数直線や座標軸等の直感スケールに名前カードを貼り、考え方や意見を可視化する。	視覚化・動作化	○中心場面の役割演技や動作化によって、人物の気持ちを想像させる。	共有化	○ホワイトボードや付箋、一言メッセージカードに考え方を書いたものを持ち寄って交流させる。						
	③道徳的価値を再吟味する。	何をどのように考えればいいのか分からず、再吟味という抽象的な患者が難しい。	視覚化	○数直線や座標軸等の直感スケール上に考え方を捉え直しをさせる。	スパイラル化	○課題提示で考え方を同じ問題を考え方を捉え直しをさせる。	焦点化	○教師の自己開示を含む説論をすることで、再吟味の方向付けをする。	共有化	○道徳的価値についてのこれまでの考え方を交流させ、異なる視点をもたせる。				
	④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるかを考える。	般化の成立が難しいこと、もともと自分の生き方や生活経験を結び付けて考えることが難しい。	視覚化	○何とどのように関連付けるかが分かれる型やモデルを短冊や教師の役割演技等で提示する。	スパイラル化	○道徳的価値の般化につながる視覚的な資料を、始めのプロセスで提示しておき、それを生き方や生活につなげさせてるために再提示する。	焦点化	○道徳的価値を生かした姿についてのモチベーション発言を共有させる。	共有化	○道徳的価値に沿ったモラルスクリーニングをさせる。				
	⑤道徳的価値についての考えをまとめ、発展させていくことへの希望をもつ。	道徳的価値についての考え方をまとめたり、ことのイメージをもつたりするところが難しい。	共有化	○ペアインタビューの形式で学んだことを交流させる。	視覚化・焦点化	○今日の学びを手帳やカードで表現させる。	視覚化・動作化	○ねらいに沿った標語や格言、詩等から振り返りをさせる。	焦点化	○新たな問題にまつわる資料を写真やポスター、漫画、データ等で提示する。				
プロセス全体に関わる授業への参加		注意力の持続の難しさから、集中力が持続しない。聞くことへの苦手さから、発問や話合いの理解が難しい。	スモールステップ化	○5~10分の短いまとまりの学習を組み合せて1時間の授業を構成する。	○聞き取りシートを活用し、×モードを取りながら聞かせる。	○聞き取りシートを活用し、×モードを取りながら聞かせる。	動作化	○聞くときにハンドサインをさせる等、耳以外の器官も同時に使わせながら聞くようにさせる。						
		書くことへの苦手さから、自分の気持ちを文字で表現するのが難しい。	○感情語リスト等、気持ちや考えを表現する言葉を表にして示す。	○書き出しありモデルがあるもの、イラストやセリフを書き込んで伝えるワークシート等を活用させる。	○書き出しありモデルがあるもの、イラストや図を用いてよいとし、表現に幅をもたせる。	○感情語リスト等、気持ちや考えを表現する言葉を表にして示す。	○書き出しありモデルがあるもの、イラストや図を用いてよいとし、表現に幅をもたせる。	○感情語リスト等、気持ちや考えを表現する言葉を表にして示す。	○書き出しありモデルがあるもの、イラストや図を用いてよいとし、表現に幅をもたせる。					

図3 「プロセス」に沿ってユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫例

主題名 【内容項目】	心のあたたかさ 【B 思いやり 関連項目 D よりよく生きる喜び】	想定されるつまづき	ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫
ねらい 「教材名」・「出典」	人間関係の濃淡を越えて全ての人に思いやりをもって接することの尊さと難しさを理解し、自分の日頃の過ごし方やこれから生き方につなげて考えを深め、誰に対しても思いやりをもって接していくうとする実践意欲を育てる。 「夜のくだもの屋」・【中学生の道徳1『自分を見つめる』廣済堂あかつき】		
プロセス	主な学習活動	想定されるつまづき	ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫
①問題意識をもてるよう、課題を明確にする。	○席を見知らぬ人に譲るかどうかという問題を友だちの場合と比べて考える。 ○「見知らぬ人に思いやりのある行動ができるのは_____人だ。」の空白部分を考える。	何が問題かを理解することが難しい。	視覚化 席を譲る場面を提示し、譲る相手は一方は友だち、一方は見知らぬ人、どのように相手を変えて絵を提示する。
②異なる見方、感じ方、考え方に対する感動。	○見知らぬ少女のために普営時間を持続してあかりをつけ続けたくだもの屋夫婦の気持ちを想像する。	登場人物の気持ちを想像することの苦手さから、くだもの屋夫婦の気持ちを想像するのが難しい。	動作化 登場人物の気持ちが想像しやすいよう、架空の八百屋夫婦という比較対象を登場させるとともに、描かれていない夫婦のやりとりをシナリオ化したものを役割演技する。
③道徳的価値を再吟味する。	○少女への影響を想像し、見知らぬへの思いやりの価値について改めて考える。 ○「見知らぬ人に思いやりのある行動ができるのは_____人だ。」の空白部分を再度考える。	何をどのように考えればよいか分からぬ等、自分の考え方を再吟味するという抽象的思考が難しい。	焦点化 少女に視点を移して考えさせることでねらいとする価値に焦点化して考えられるようにする。
④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるか考える。	○これから見知らぬ人と接するとき、自分は何を大切にしたいか、それはなぜかを考えてワークシートに記入する。	曖昧なものへの弱さや関連付けることの困難さもあり、自分の生き方と授業で考えたことを結び付けて考えることが難しい。	共有化 何をどうつなげて考えるかを理解できるように、友だちのモデル発言を共有化する。
⑤道徳的価値についての考え方をまとめ、発展させていくことへの希望をもつ。	○友だちの発表等を聞いて自分が書いたことに付け加えをするとともに、学習を振り返る。	曖昧なものへの弱さ等から、道徳的価値のまとめや、発展させるイメージをもつのが難しい。	視覚化・共有化 何を学んだか分かるように板書を構造化して見せるとともに、友だちのモデル発言等で道徳的価値について考えることができるように共有化の支援をする。
プロセス全体に 関わる 授業への参加		聞くことへの苦手さから、範読に7分かかる物語を一度聞いて内容を理解することが難しい。	視覚化 物語の重要な場面をイラストの絵を用いて提示しながら範読する。
		書くことへの苦手さから、自分の気持ちを文字で表現するのが難しい。	スマートステップ化 前半で一度内容をまとめ、後半の重要な場面を示し、後半を読みます。
			焦点化・視覚化 何をどう表現するか分かりやすいよう型を示す。

図4 検証授業①の概要

(1) 事前・事後アンケート集計結果の分析

ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたかということに関わる検証授業①の事前・事後アンケート集計結果の比較を図5に示す。

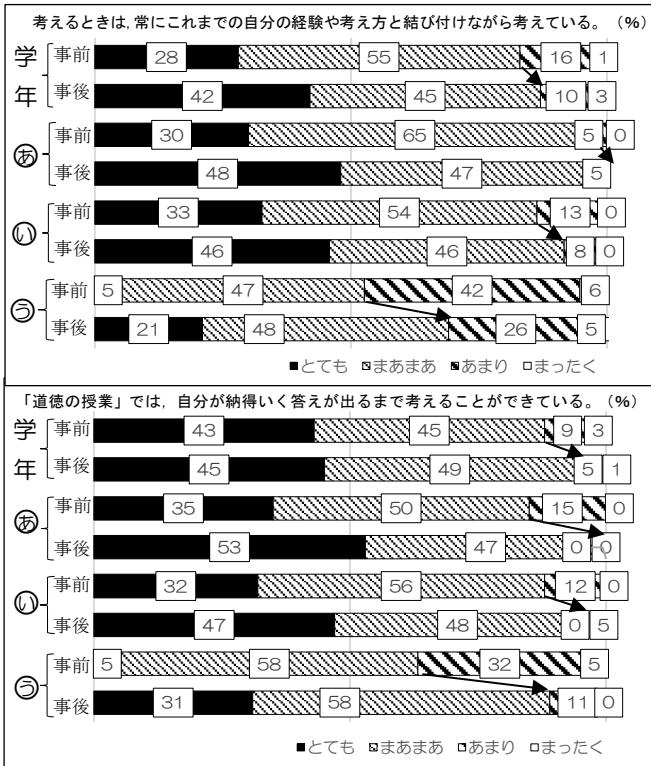


図5 事前・事後アンケート集計結果の比較

図5の肯定的回答の割合に着目すると、全てのグ

ループで数値が増加している。特に⑦グループは、それぞれ17ポイント増、26ポイント増で、他グループより高い増加率と捉える。

次に、事後アンケートにおける自由記述の一部を示す。

○隣の人とペアで実演してみて、それぞれの場合が想像することができ、とても分かりやすかったです。
○いつも道徳のプリントは何を書けばよいか分からなかったけど、どのように書けばよいか細かく書いてあったので、とても助かりました！！ありがとうございました！！
○始めと最後で同じ質問に答え、自分の答えを比べることで、どのようなことを学び、どこが成長したか分かったことが良かった。

事後アンケートにおける自由記述の一部

稿者が施した下線部分のように、「授業の分かりやすさ」を実感している生徒が多く見られた。

これらのことから、検証授業①は、分かりやすく、参加しやすい授業であったため、約9割の生徒が、ねらいとする道徳的価値について自分の経験や考え方と結び付け、納得いく答えが出るまで考えたという実感をもつことができたと考える。

(2) 生徒のワークシートの記述内容の分析

生徒のワークシートの記述内容を分析するに当たり、研究主題を基に評価の視点を二つに分けた評価基準を作成した。視点Aは、「道徳的価値の理解」に関わる基準で、視点Bは、「自分の行動や生き方に結び付けて考える」に関わる基準である。このワークシートの記述内容の評価基準を次頁表5に示す。

表5のワークシートの記述内容の評価基準を用いて、ユニバーサルデザインの視点を取り入れていな

表5 ワークシートの記述内容の評価基準

視点	段階	記述内容
A	3	道徳的価値について、これまでの自分の経験や考え方と結び付けながら考え、理解を深めている記述がある。
	2	道徳的価値について、これまでの自分の経験や考え方と結び付けながら考えた記述があるが、道徳的価値への理解が十分ではない。
	1	道徳的価値について触れていない。一般論のみ記述している。
B	3	現実の行動や習慣に結び付けて、どう行動するか、いかに生きるべきかという考え方や、自分はこうありたいという願いを具体的に記述している。
	2	現実の行動や習慣に結び付けた考え方や、自分はこうありたいという願いを記述しているが、具体的ではない。
	1	現実の行動や習慣に結び付けた考え方や、自分はこうありたいという願いを記述していない。

い道徳の授業（主題名：よりよい社会の実現、教材名：「バスと赤ちゃん」）と、検証授業①のワークシートの記述内容を評価した。検証授業①と「バスと赤ちゃん」のワークシートの記述内容の評価の比較を図6に示す。

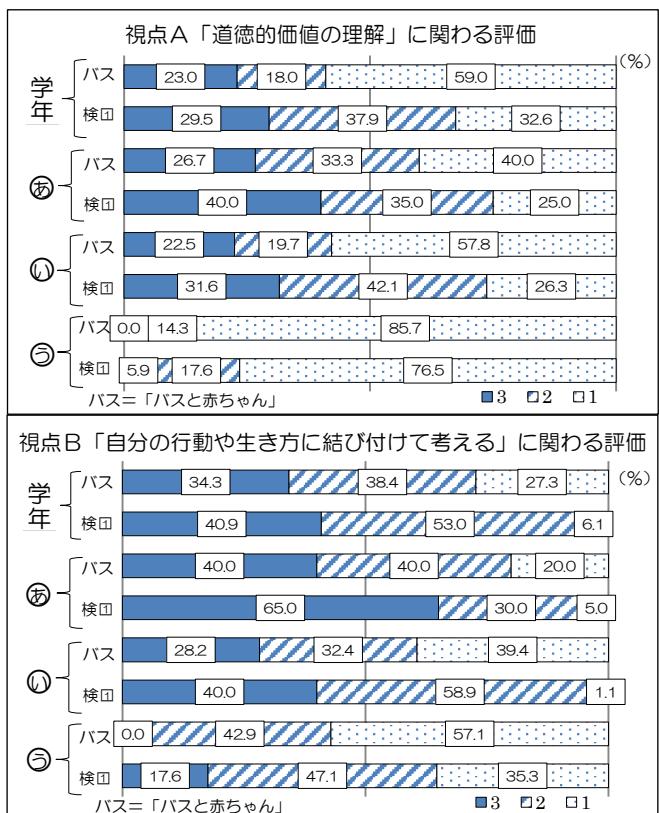


図6 検証授業Ⅳと「バスと赤ちゃん」のワークシートの記述内容の評価の比較

図6から、検証授業④と「バスと赤ちゃん」を比較すると、どのグループも検証授業④の方が数値が高く、一定の成果が見られた。しかし、⑤グループを見ると、視点Aの評価が段階1の生徒の割合が多いことから、ほとんどの生徒が道徳的価値についての理解が不十分であったと考える。また、学年全体を見ると、視点A、Bどちらも段階3の生徒の割合

が半数以下であることから、全体的に考えを深めることができが不十分であったと捉えられ、事後アンケートの結果と比較すると差異がある。これは、道徳的価値の理解を深めるプロセス③や、道徳的価値を自分の行動や生き方に結び付けて考えるプロセス④に課題があったことが原因と考える。特に、困難のある生徒にとっては、指導の工夫が不十分であったため、つまずきが大きかったと考える。

以上のことから、生徒の実感とワークシートの客観的な評価には差異があり、道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すには検証授業④は不十分であったと考える。

2 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は、各プロセスにおいて有効であったか

(1) アンケート集計結果の分析

「授業で取り入れた工夫が考えを深めるために役に立ったか」の肯定的回答の割合は学年全体は99.2%，⑤グループは94.4%である。このことから、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は、ほぼ全ての生徒が効果を実感したと捉える。

次に、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫で、「分かりやすく考えやすくなるために役立ったもの」と生徒が捉えた割合を表6に示す。

表6 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫
で、「分かりやすく考えやすくなるために役立ったもの」と生徒が捉えた割合 (%)

プロセス	項目／集団	学年全体	⑥グループ	⑦グループ	⑧グループ
①	席を譲る相手が変わる電車の絵の提示。	85.8	73.7	86.9	94.4
	「見知らぬ人に思いやりがある行動ができるのは、 <input type="text"/> 人だ」という一部を隠して考える課題の提示。	86.4	89.5	86.9	83.3
②	あかりをつける夫婦とつけない夫婦の役割演技。	81.2	84.2	81.0	77.8
③	少女の立場で「見知らぬ人への思いやり」を考えたこと。	70.9	63.2	75.0	61.1
	再度、授業の課題を考えたこと。	56.3	63.2	56.0	50.0
④	見知らぬ人と接すると何を大切にするか、友だちの考えを聞いたこと。	71.5	66.7	69.3	60.6
⑤	最後の詩や友だちの考えをもとにもう一度自分の「何を大切にするか」を考えたこと。	70.4	63.2	76.2	61.1
授業への参加	範読の途中で出される物語の各場面の絵。	47.5	36.8	48.8	55.6
	範読の途中で一度切り、前半のまとめと後半のポイントの解説があったこと。	52.8	31.6	22.6	70.0
	どのように「何を大切にするか」を書けばよいか型があったこと。	67.4	63.2	69.0	66.7

表6から、プロセス①と②の数値が他の項目より高く、⑤グループも同様の傾向があると捉えられる。プロセス①と②は、視覚化、動作化等、複数の器官を同時に活性化させながら情報を受け取らせる指導の工夫であったことから、困難のある生徒を含む多くの生徒にとって、情報を入力する際、複数の器官

を同時に活性化させる指導の工夫が有効であると考える。しかし、プロセス③、④、⑤は、どの項目も⑤グループが最も数値が低く、指導の工夫が不十分であったと考える。この分析は、ワークシートの記述内容の考察において行う。

また、授業への集中に関わる質問「今日の授業で50分間集中し考えることができましたか。」に肯定的な回答をした割合は、⑤グループは82.2%，学年全体は97.6%であった。このことから、ほとんどの生徒が授業に集中することができていたと捉えられる。これは、同じ学習活動が10分以上続かないスマルステップ化の展開であったことや、複数の器官を同時に活性化させる指導の工夫が有効に働いたことが原因と考える。

以上のことから、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は、プロセス①、②や授業への集中という点において、困難のある生徒を含むほとんどの生徒にとって有効であったが、プロセス③、④、⑤においては、効果の実感が低いことから、有効であったとはいえない。

(2) 生徒のワークシートの記述内容の分析

先述したように、「バスと赤ちゃん」と検証授業①を比較すると、どのグループも段階1の生徒の割合が減少し、段階3の生徒の割合が増加している。このことから、検証授業①の方が、人間としての生き方についての考えを深めることができたと考える。

だが、⑤グループに着目すると、検証授業①の評価の方が高くなっているとはいえ、段階1の生徒の割合が他グループと比較すると高い。

表7に、⑤グループの生徒のワークシートの一部を示す。

表7 ⑤グループの生徒のワークシートの一部

生徒W	これまで誰かがどうにかしてくれると思っていましたが、これからは積極的に行動に移したいなと思いました。
生徒X	これまであまり相手への気持ちを考えられなかったけど、この学習で気持ちが考えられるようになりました。

生徒W、Xともに見知らぬ人への思いやりという道徳的価値に関わる記述がなく、行動目標のような表面的な記述になっている。行動目標のような表面的な記述は、他グループでも目立った。このように、道徳的価値の理解が十分できなかった原因として、まず、考えを深めるプロセス③の指導の工夫の課題が挙げられる。表6を見ると、プロセス③の「少女の立場で『見知らぬ人への思いやり』を考えたこと。」は⑤グループは61.1%で、プロセス②と比べ15ポイ

ント以上低い。これは、少女の立場に立って考えるという抽象的思考につまずき、くだもの屋夫婦の行為の価値を自分との関わりで理解することができなかつたことが原因と考える。

次に、行動目標のような表面的な記述が目立つことに関わって、藤永芳純（2012）は、いわゆる「きれいごと」の決意表明をするのは、展開後段で突然世界を変えられることにあると述べている。小貫（2014）は授業のつながりが分かりにくく構造化されていないと発達障害のある子供は諦めや離脱が起こりやすいと述べている。表6を見ると、「再度、授業の課題を考えたこと。」は、⑤グループは50.0%で、⑤グループの項目の中で最も低かった。また、学年全体も56.3%と低かった。これは、教材から急に離れ、テーマに関わる発問をしたことで、思考の連続性が途切れ、困難のある生徒を含む多くの生徒が納得いく答えが出るまで考えることができなかつたことが原因と考える。

また、⑤グループの他の生徒のワークシートの一部を表8に示す。

表8 ⑤グループの生徒のワークシートの一部

生徒Y	今まで席を譲ったり等していなかったけど、今日から頑張って声をかけたいと思いました。
生徒Z	これまで、電車では老人とかが優先だと考えていたが、これからは気分の悪い人等を最優先するようになったからこれから病気やけがの人に譲りたいと思う。

生徒YとZは、プロセス①で提示した「電車で気分が悪くなった人の絵」が印象に残り、道徳的価値の「見知らぬ人への思いやり」を「席を譲る行為」としか捉えられず、他の場面や生き方へと広げることができなかつたと考える。この般化の不成立の主な原因是、道徳的価値を般化させるプロセス④において、支援が不十分であったことが挙げられる。具体的には、見知らぬ人と接するとき何を大切にするかという発問が、前のプロセスとのつながりが分かりにくく、思考の連続性が途切れたことと、友だちの考えを聞く共有化の指導の工夫のみでは、抽象的思考が苦手な生徒にとって、道徳的価値を他の場面や生き方に結び付け、般化させる支援とならなかつたことが原因と考える。

プロセス⑤については、プロセス③、④において道徳的価値への理解を深めることができ不十分であったため、まとめたり、発展させることに希望をもつたりすることにつながらなかつたと考える。

VI 検証授業①に向けての改善

検証授業④の結果を踏まえ、人間としての生き方についての考えを深めるために、特に改善の必要があると捉えられたプロセス③、④における指導の工夫の改善を図る。

1 プロセス③における指導の工夫の改善

(1) 思考の連續性について

藤永（2012）は、道徳的価値の自覚に裏打ちされた実践は簡単でないからこそ、授業で深く学ぶので、後段で急に世界を変えられると戸惑うのは当然であると述べている。島恒生（2012）は、例えは主人公から学んだこと、今後の人生に生かせそうなこと等、教材から客観的に考えさせることで、より深く道徳的価値を理解させたり、広げさせたりできると述べている。永田（2012）も、教材による話合いの中で直接、自己の生き方へのこだわりを話合わせる方法を挙げている。また、小貫（2014）は、つながりが分かりにくいと諦めや離脱が起こりやすいというつまずきへの対応として、何をどのようなタイミングでどうつなげるか等、授業の展開を論理的に構成する展開の構造化を挙げている。

これらのことから、困難のある生徒を含む全ての生徒にとって、それまで追求した道徳的価値を自分との関わりで理解し、納得いくまで考えを深めるために、つながりが分かりやすく、思考の連續性が途切れない展開が重要であると考える。そのために、道徳的価値の再吟味を教材の世界から離れずに行なうことが、効果的な指導の工夫と考える。

(2) 道徳的価値の理解について

「解説」には、教師が特定の価値観を教え込むのではなく、共に人間の弱さを見つめ合い、考え合うことの重要性が示されている。また、菊地真貴子ら（2008）は、価値形成過程において選び抜かれたよりよい発問や物語としての教師の自己開示は、強力な力として授業後の生徒の認識を変える可能性があることを実践から得ている。

これらのことから、道徳的価値が実現されている、あるいはされていない様子を取り上げ、教師の思いや考えを語ることは、道徳的価値の理解を促す効果があると期待できる。このとき、先述したように、教材との連続性がある話題を選ぶことと、一方的に聞かせるだけではなく、検証授業④において効果的と捉えられた複数の器官を同時に活性化させるような工夫を加える。

2 プロセス④における指導の工夫の改善

(1) 般化の不成立への対応

島（2012）は、中学校の道徳は考える内容が深いので、すぐに生活場面に結び付きにくいと指摘している。また、抽象的思考が苦手な生徒は般化の不成立が起こりやすいことが検証授業④においても明らかになった。さらに、先述したように、急に生活場面に戻すような発問をする不自然さは避ける必要があると考える。そこで、前のプロセスにおいて、道徳的価値が般化されていると分かる視覚的な資料を示し、それを般化のプロセスで再度用いるスパイラル化の指導の工夫が有効であると考える。同じ授業の中で取り上げられた情報なので、生徒にとって唐突感がなく、思考の連續性が途切れないことと、視覚的な情報なのでつながりが理解しやすいということから、効果があると考える。

(2) 自己肯定感の低さへの対応

生徒指導提要（平成22年、以下「提要」とする。）には、発達障害のある生徒は、特性によるつまずき等で自信や意欲が低くならないよう、自己肯定感を高める必要があると示されている。検証授業④の③グループの生徒のワークシートを見ると、「小学校のころから悪口をばんばん言っていた」「ひどいことを言いそうになったから言わないようにする」等、反省文のような記述が目立つ。これは、自己肯定感の低さから、ねらいとする道徳的価値を自分と結び付けて考えるとき、実現できていなかったこれまでの言動と結び付けやすいことが原因と考える。このことに関わって坂本（2014）は、悪いところを振り返る反省の道徳とならないよう、今後の夢や希望を考えることを重視している。また、「提要」には、中学生を青年期と捉え、児童期より時間的展望が精密化され、自分の今後を段階ごとに捉えるようになると示されている。そして、時間的に遠すぎる曖昧な目標は現在の行動を動機付けるように機能しないと示されている。

これらのことから、プロセス④では、夢や希望のある肯定的な未来を思い描かせる未来志向の視点を重視し、時間的な設定としては「来年先輩になったら」「中学卒業のとき」のように、段階が明確で、あまり遠くない未来を設定する。また、自分の未来や生き方とのつながりを理解し、般化がしやすいように視覚化や、友だちの発言を生かす共有化の指導の工夫を行う。

VII 検証授業④の概要

検証授業④を受け、検証授業④を実践し、ユニバ

サルデザインの視点を取り入れた指導の工夫の有効性を検証する。検証授業団は指導方法として、問題解決的な学習を取り入れる。

【検証授業②】

- 期 間 平成30年12月17日、 21日
- 対 象 所属校第1学年（138名）
- 内 容 図7に概要を示す。

Ⅷ 検証授業団の分析と考察

1 ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたか

(1) 事前・事後アンケート集計結果の分析

ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたかに関わって、学年と⑤グループの事前アンケートと検証授業①と検証授業②の事後アンケート集計結果の比較を図8に示す。

図8から、「考えるときは、常にこれまでの自分の経験や考え方と結び付けながら考えている。」の肯定的答の割合は、学年全体を見ると検証授業②

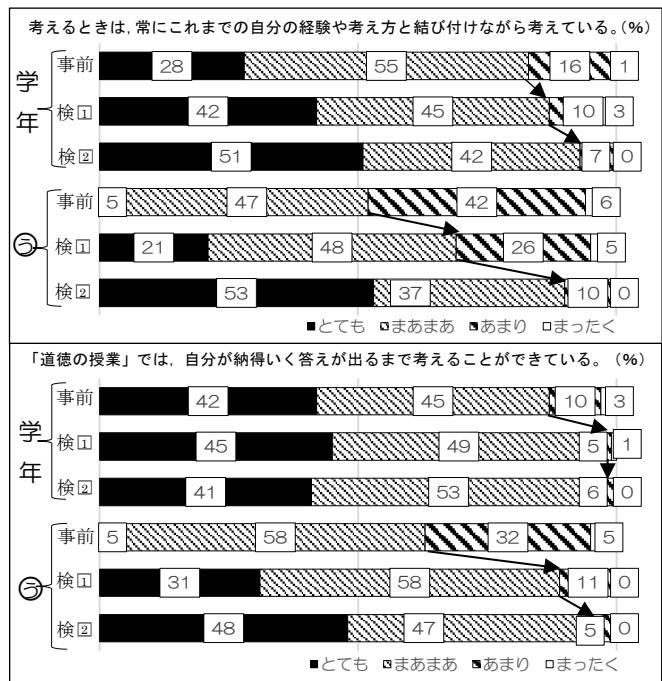


図8 学年全体と⑤グループの事前アンケートと検証授業①と検証授業②の事後アンケート集計結果の比較

は、検証授業①から6ポイント増だが、⑤グループを見ると21ポイント増の90%となっている。これは、指導の工夫改善による効果であると考える。

主題名 【内容項目】	遵法精神、公徳心 【C 遵法精神、公徳心 関連項目 D 生命の尊さ】			
ねらい	法やきまりは人々の生活や権利を守るためにあることを理解し、一人一人が遵法精神をもって日々の生活を過ごすことによりよい社会を実現しようとする態度を育てる。			
「教材名・【出典】	「違反摘発」・【『違反摘発臨時に会えず』朝日新聞 2003年1月25日, 『事故を起こせば家族に悲しみ』朝日新聞 2003年1月31日】			
プロセス	主な学習活動 想定されるつまづき ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫			
①問題意識をもてるよう、課題を明確にする。	<p>○「きまりやルールはどんなことがあっても守るべきだ」のアンケート結果と実際に差異があることに気付かせ、法やきまりがなぜあるかを答えられないことに問題意識をもつ。</p> <p>○「法やきまりは_____のためにある」を見て、今日の追求テーマを明確に理解する。</p>			
②異なる見方、感じ方、考え方方に触れる。	<p>○警察の言葉に対する納得度を数直線で表し、なぜその数直線なのかを考えて理由を書く。</p> <p>○数直線にネームカードを貼り、理由を交流するとともに、誰がどのような価値観をもっているのかを確認する。</p>			
③道徳的価値を再吟味する。	<p>○「法やきまり」について異なる考え方を示す授書を読む。</p> <p>○事故に遭った教え子の説論を聞く。</p> <p>○再度、警察の言葉への納得度を数直線で考え、「法やきまりは_____のためにある」の空白部分を考えて書く。</p>			
④自分の生き方に道徳的価値をどうつなげるか考える。	<p>○プロセス①で見た写真を再び見て、身の回りの法やきまりは何のためにあるかを考える。</p> <p>○これまでの自分の「法やきまり」についての考え方について振り返り、ペアワークをする。（2組は教員の役割演技を見ながら自分の考えを振り返る。）</p> <p>○自分のこれまでの考え方に対するプラス1をどうするかを考え、今日の授業の感想を書く。</p>			
⑤道徳的価値についての考えをまとめ、発展させていくことへの希望を持つ。	<p>○ワークシートの授業感想をもとに、「法やきまり」について考えたことをペアワークで確認する。</p>			
プロセス全体に触れる授業への参加	<p>聞くことへの苦手さから、人物の関係や意見を理解することが難しい。</p> <p>書くことへの苦手さから、自分の気持ちを文字で表現するのが難しい。</p>			

図7 検証授業団の概要

※網掛け部分は検証授業①後、加筆修正した箇所

次に、「『道徳の授業』では、自分が納得いく答えが出るまで考えることができている。」の肯定的答の割合は、検証授業①と②では数値に大きな増減はなく、検証授業②の事後において、学年全体、⑦グループがそれぞれ、94%、95%と高い数値を示していると捉える。これは、検証授業①と同様、分かりやすく参加しやすかったとともに、2回目ということで、⑦グループの生徒にとって授業の見通しがもちやすかったことがプラスに作用したためと考える。

以上のことから、ほとんどの生徒が、ねらいとする道徳的価値について、自分の経験や考え方と結び付け、納得いく答えが出るまで考えたという実感をもつことができたと考える。

(2) 生徒のワークシートの記述内容の分析

検証授業②「違反摘発」のワークシートの記述内容を表5のワークシートの記述内容の評価基準を用いて評価した。検証授業①と検証授業②のワークシートの記述内容の評価の比較を図9に示す。

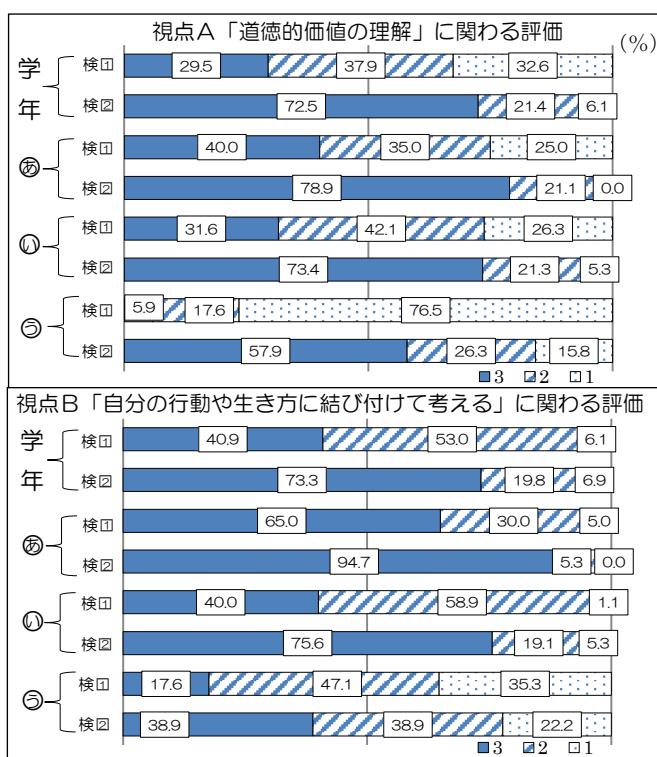


図9 検証授業①と検証授業②のワークシートの記述内容の評価の比較

図9の視点Aの学年全体と⑦グループを見ると、段階3の生徒の割合がそれぞれ43ポイント増、52ポイント増となっている。また、同様に視点Bを見ると、32.4ポイント増、21.3ポイント増となっている。特に「道徳的価値についての理解」に関する評価

を見ると、⑦グループの増加率が大きい。だが、⑦グループは検証授業②においても段階3の生徒の割合が少なく、学年全体と比べて差異がある。回を重ねると評価が高くなる傾向があることから、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を継続していくことで、差異が解消されていくことが予想される。

以上のことから、全体の約7割の生徒が、ねらいとする道徳的価値について、深く理解し、自分の生き方に結び付く納得いく答えを出すことができたと捉えられる。また、困難のある生徒は十分とはいえないものの、検証授業①より改善できたと捉えられる。

2 ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は、各プロセスにおいて有効であったか

(1) アンケート集計結果の分析

「授業で取り入れた工夫が考えを深めるために役に立ったか」という検証授業②の指導の工夫に対する肯定的答の割合は、全てのグループで100%であった。このことから、全ての生徒にとって、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は有効であると実感したと捉える。

次に、検証授業②のユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫で、「分かりやすく考えやすくなるために役立ったもの」と生徒が捉えた割合を表9に示す。

表9 検証授業②のユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫で、「分かりやすく考えやすくなるために役立ったもの」と生徒が捉えた割合 (%)

プロセス	項目／集団	学年全体会	⑥グループ	⑦グループ	⑧グループ
①	ついしてしまう違反についての写真の提示。	76.3	70.0	76.4	78.9
	「法やきまりは_____のためにある」と一部隠して考える課題の提示。	83.0	65.0	81.1	84.2
②	警察の言葉と川瀬さんの考えを左右に分けて比べられた板書。	74.0	75.0	74.5	84.2
	数直線にネームカードを貼り、友だちと自分の考えを比べたこと。	83.0	65.0	84.0	84.2
③	村上さんの叔母さんが亡くなった状況の図の提示。	54.0	30.0	54.7	63.2
	成人式に起きた事故の話を聞いたこと。	73.4	80.0	73.6	63.2
④	同じ数直線で再度、納得度を考えたこと。	74.2	65.0	74.5	73.7
	ついしてしまう違反の写真を再度見てなぜいけないかを考えたこと。	62.1	33.3	65.4	93.3
⑤	これまでの体験や自分の考えについてペアトークをしたこと。(2組以外)	57.0	26.7	57.8	64.3
	先生の演技を見て、自分のこれまでの体験や考えを振り返ったこと。(2組)	72.7	80.0	65.2	100.0
授業への参加	自分のプラス1を考えること。	45.8	25.0	48.1	47.4
	法やきまりについて考えたことを最後にペアトークで確認したこと。	62.1	40.0	69.1	42.1
	範読前にキーワードとイラストを提示されたこと。	53.9	45.0	55.7	47.4
	使うと書きやすい言葉の提示。	45.1	57.1	59.5	64.3
	自分の言葉で書いてよい、図やイラストを用いてよいという指示。	52.1	35.0	48.6	73.7

表9で挙げた15項目のうち、10項目で⑤グループが最も高い数値を示している。表6に示した検証授業①の結果と比較すると、②の方が、困難のある生徒のつまずきをより適切に想定し、それに応じた効果的な指導の工夫を行えたと考える。反対に、④グループはほとんどの項目で数値が下がり、他グループと比較すると効果の実感が低い。だが、図9に示したワークシートの評価について、④グループに着目すると、視点A、Bともに段階3の生徒の割合が30ポイント以上増加している。また、①グループも、同様に視点A、Bともに30ポイント以上増加している。このことから、困難のある生徒にとって効果的な指導の工夫は、他のどの生徒にとっても効果的な指導の工夫となっていると考える。

次にプロセスごとに見ると、プロセス①、②については、検証授業①と同様に数値が全体的に高いことから、有効な指導の工夫であったと捉える。

プロセス③の「同じ数直線で再度、納得度を考えたこと。」は、⑤グループは73.7%で、比較的高い数値を示していると捉える。これは、数直線を用いることで、どのくらい考えが変わったかを視覚的に捉えることができ、分かりやすさが向上したためと、思考の連続性が途切れることなく同じ資料で再吟味できたことの効果であると考える。

一方、「成人式に起こった事故の話を聞いたこと。」という教師の説諭については、学年は73.4%だが、⑤グループは63.2%で、グループの中では最も数値が低い。これは、道徳的価値の理解を促す効果より、困難のある生徒にとっては短い説諭であっても情報過多となり、それまで考えてきた教材の話と合わせて整理することにつまずきが生じたことが原因と考える。

プロセス④の「ついしてしまう違反の写真を再度見てなぜいけないかを考えたこと。」について⑤グループは、93.3%と高い数値を示している。このことから、スパイラル化と視覚化を合わせた指導の工夫が般化の成立に有効であることが明らかになったと考える。

また、プロセス④では、2組以外は抽象的思考が苦手な生徒がつながりを捉えやすいように、これまでの体験や考えを道徳的価値を視点に振り返らせる共有化の学習活動を設定した。一方、2組は、共有化より視覚化の方が生徒実態に合った指導の工夫であると考え、先生の役割演技を見て考えるという視覚化の指導の工夫を取り入れた。その結果、視覚化の方が数値が高く、特に⑤グループは100%であった。

共有化の工夫は、ペアによって効果の実感に差があったことで数値があまり上がらなかったと考える。また、役割演技を客観的に見て考える視覚化の工夫の効果の高さを表していると考える。

プロセス④の「自分のプラス1を考えること。」は⑤グループが47.4%で、他グループも数値が低い。これは、プラス1という言葉が抽象的であったことで印象に残らず、効果の実感にいたらなかったことが原因と考える。

(2) 生徒のワークシートの記述内容の分析

表5のワークシートの記述内容の評価基準を用いて、検証授業②と同様に、問題解決的な学習を指導方法に取り入れているが、ユニバーサルデザインの視点を取り入れていない道徳の授業（主題名：自主、自律、自由と責任、教材名：「アキラの選択」）と、検証授業②「違反摘発」のワークシートの記述内容を評価した。「アキラの選択」と検証授業②の学年全体と⑤グループのワークシートの記述内容の評価の比較を図10に示す。

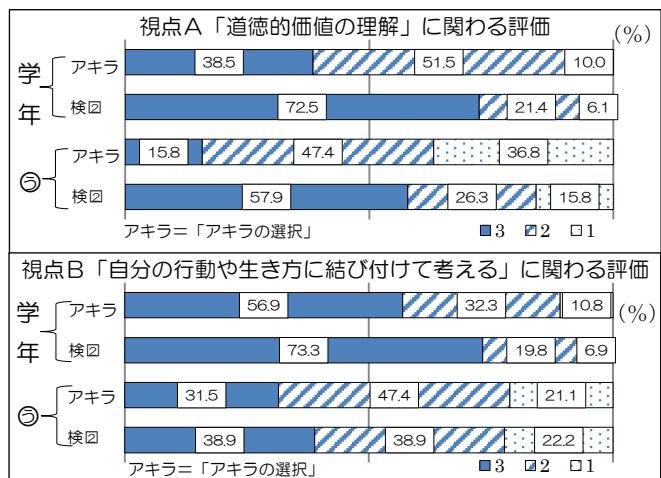


図10 ワークシートの記述内容の評価の比較

図10の学年全体を見ると、検証授業②の方が、「アキラの選択」より、段階3の割合が多い。特に、⑤グループの「道徳的価値の理解」に関わる評価が高いと捉えられ、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫は有効であると考える。

次に、④、①、⑤グループのワークシートの記述内容の比較を次頁表10に示す。検証授業①と比較し、どの生徒も、道徳的価値について自分との関わりで理解を深め、自分の生き方に結び付けて納得いく答えを考えていると捉えられる。つまり、検証授業②の方が、より人間としての生き方にについての考えを深めることができたと捉えられる。

表10 ④, ⑤, ⑥グループの生徒のワークシートの記述内容の比較

④グループの生徒S	検証1	これまで失礼のないようにすればいいと考えていたが、自分よりも相手のことを最優先にした行動ができるような人になりたいと考えるようになりました。だからこれからは相手のことを考えた行動をしていきたいと思います。
	検証2	私は今まで、人に迷惑をかけないことを第一として考えてきたので、人に迷惑がかからなければいいなら、何をしてもある程度は大丈夫だと思っていました。今日の授業を受けてルールやきまりは、私たちの生活をより安全に暮らしていけるようにあるのだと分かりました。だから、これから私は、どんなに小さなルールでも守つていけるような人を目指そうと思います。小さなルールでも破る習慣がつくと、大きな罪を犯すことにつながっていくと思うので、身近なルールから守つていくようにしたいです。
⑤グループの生徒T	検証1	相手を気遣い、思いやりをもって生活すること。理由は、誰かが困つてしたり心細かったりしたときに、相手のことを思い、相手の気持ちを考えられるようになりたいから。
	検証2	今まで重大な理由やそれなりの事情があれば少しくらいなら違反をしてもいいじゃないかと思っていたけれど二つの資料を見て他人の命を奪うことはどんな理由があつてもしてはいけないということに加えて、法やきまりは何のためにあるのかということを改めて考えることができました。これからは何のために法やきまりが作られたのかをよく理解して法やきまりを守りながら生活したいと思います。
⑥グループの生徒W	検証1	これまで誰かがどうにかしてくれると思っていたが、これからは積極的に行動に移したいなと思いました。
	検証2	最初は川瀬さんの意見に納得がいったけど、村上さんや先生の話を聞いて改めて考え方を見直す部分がありました。確かに自分の親の命も大切で早く枕元に行きたい気持ちも同じだけど違反は違反だから、していいことと悪いことがあるので、冷静に考えないといけないと思いました。よりよい社会にするためにも、もう少し、考えていかないといけないなと思いました。

これらのことから、困難のある生徒を含む全ての生徒が、検証授業④と比較すると、人間としての生き方について考えを深めることができたと考える。これは、考えを深めるプロセス③、④における指導の工夫の改善が有効であったためと考える。

また、検証授業④で道徳的価値の般化につまずきが見られた⑤グループの生徒Zのワークシートの記述内容の比較を表11に示す。

表11 生徒Zのワークシートの比較

検証1	これまで、電車では老人とかが優先だと考えていたが、これからは気分の悪い人等を最優先するようになったから病気やけがの人には譲りたいと思う。
検証2	法やきまりは人のためにあるのではなく、社会全体、全ての人間のためにあるのだと思った。また、違反をしなければいい人生になっていたかもしれないという話を聞いて、法やきまりは人にきまりを守ることのメリットを見せ、守らせようとしているように思えた。

検証授業④で生徒Zは、教材から離れて法やきまりを般化させて捉えている記述が見られる。また、記述から、教材の内容や教師の説教を踏まえていることが分かり、プロセスをたどりながら道徳的価値への理解を深めていったことがうかがえる。これは、思考の連続性を重視してプロセス③、④の指導の工夫を改善したことが有効に働いたためと考える。

さらに、「法やきまりを守って幸せな人生を送りたい」「どんどん成長していきたい」と、未来志向の記述がどのグループにも見られた。⑤グループに着目すると、検証授業④では、これまでの行動の反省が中心

の記述が45%見られたが、検証授業④では同様の記述は11%に減っている。また、「自分たちも大人になっていく上でこの授業を頭に入れて生かしていきたい。」「これから大人になっていく段階なので気を付けて日々を過ごしたい。」「どんな法やきまりも守れる大人になりたい」等、未来=大人(成人)と捉え、そこまでの時間的展望を段階的に捉えることで、より今の行動を見直そうとする記述がどのグループにも見られた。これらのことから、プロセス④において、未来志向を重視し、具体的な段階が捉えられる未来を設定して自分の生き方と道徳的価値とをつなげるよう指導の工夫をする方向性は、人間としての生き方についての考えを深める上で、有効であったと考える。

以上のことから、改善を加えたプロセス③、④を始めとする各プロセスにおけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫が有効であったため、人間としての生き方についての考えを深める生徒がどのグループも増えたと考える。

IX 研究のまとめ

1 研究の成果

困難のある生徒のつまずきをプロセスごとに想定し、それに応じた指導の工夫を設定していくユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫を行うことは、生徒が、人間としての生き方についての考えを深めるために有効であることが明らかになった。特に、中学校の道徳においては、道徳的価値を自分との関わりで捉え、納得いくまで考えることが重要であり、そのためには、思考の連続性が途切れない展開にするためのユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導の工夫をすることが有効であることが分かった。これらを踏まえ、授業モデル例を別添の資料に示す。

2 今後の課題

改善を加えた検証授業④においても、困難のある生徒を含む全ての生徒が人間としての生き方についての考えを深めることができたとはいえない。授業実践を継続して行うと同時に、特に考えを深めていくプロセスにおいて有効な指導の工夫をより多く開発する必要があると考える。

【注】

- (1) 「授業のユニバーサルデザインモデル」は、小貫悟(2016)：「授業のUD化モデル」桂聖・日本授業UD学会『授業のユニバーサルデザインVol. 8』東洋館出版p.10に詳しい。