中学校道徳における自我関与を中心とした学習の実践的研究

単元構想的発想と終末におけるテーマ発問とグループワークを通して

所属コース　教育実践開発コース
氏 名　　柴田健吾
指導教員　　太田佳光　小田哲志

【概要】
本研究は，単元構想的な発想で中学校道徳の授業を実践していく中で，主人公への自我関与を中心とした学習において，発問に対する反応予想とそれに対する問い返しの準備の効果，及び終末に班でのグループワーク（本研究では，グループワークが話し合いに留まりグループワークに発展することができていないことから，終末の班での話し合いを以下「グループトーク」と言う。）においてテーマ発問を投げかけることの効果を探究することを目的とした。
教材「律子と敏子」を扱った授業において，横山(2015)他の資料分析の方法を基に授業を構成し，一斉部分の補助発問・中心発問・補助発問やグループトークのテーマ発問を変えて実施した。生徒の感想を記述内容ごとに分類した結果，授業によって授業内容を自分事として捉えて記述していた人数に差が見られた。また，授業の終末に取り入れたグループトークでは，授業を通して考えたこと・感じたことをフリートークで話すよりも，授業における道徳的価値に関連するテーマ発問を取り入れ話し合いを行う方が，より具体性のある内容の発言をしながら子ども同士で道徳的価値について深めていく様子が見られた。このことから，授業中の発問，及びそれに対する問いかけなどの工夫や授業の終末にテーマ発問を用いてグループトークを行うことは，効果的な指導方法の一つとして有効であると示唆された。

キーワード　道徳教育　自我関与　テーマ発問　グループトーク

１ はじめに

大津のいじめ自殺（平成 23 年 10 月），川崎市立中学生死亡事件（平成 27 年 2 月）など，深刻ないじめ問題の発生により，道徳教育の重要性が再認識させられた。また，子どもを取り巻く環境が大きく変化しているこの時代に，一人一人が道徳的価値の自覚のもと，自ら感じ，考え，他者と対話し協働しながら，よりよい方向を目指す資質・能力を備えることが重要である。そのため学校において，こうした力を育成するためには，道徳教育，とりわけ道徳授業の果たす役割は大きいと考える。

このような中，いよいよ平成 31 年度から，中学校においても道徳科の全面実施を迎える。教育再生実行会議第一次提言（平成 27 年 2 月）が示す通り，子供たち自身が道徳的価値を理解し，これまで以上に深く考えてその自覚を深めるという授業の質的転換を図ることがこれからの教師の課題である。そこで，道徳科に向けた効果的な指導方法とはどのようなものであるか研究するに至った。

２ 研究課題の背景

２．１　道徳科における効果的な指導方法について

平成 28 年 7 月 22 日，道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議で発表された『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告)』中の「道徳科における質の高い多様な指導方法について（イメージ)」では三つの指導方法として，「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「2 問題解決的な学習」「3 道徳的行為に関する体験的な学習」の三つが示された。その中の指導方法の一つである，「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」については報告の中で，その有効性を「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し，道徳的諸価値の理解を深めることの効果的な指導方法であり，登場人物に自分を投影して，その判断や心情を考えることにより，道徳的価値の理解を深めることができる。」と説明されている。道徳科における効果的な指導方法として，その読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習について調査し，その指導方法を探究することは意義があるものと考えた。

２．２　自我関与について

「自我関与」について，井上（1981）は，「自我関与は知覚，判断，要求水準，記憶，学習等の精神作用に影響を与える一つの重要な要因である」としている。また，森岡（1980）は「子どもたちが資料中の主人公をはじめとする人物の道徳的な考え方や感じ方に共感することである。」としており，道徳授業で道徳性が高まるためには，「自我関与」が鍵となるものと思われる。「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」においても，「自己を見つめ」「自分との関りで」「真摯に自己と向き合い」といった言葉が明記されており，これが「自我関与」の意味と考えられ，道徳の授業における「自我関与」の重要性を述べているものと思われる。

２．３　単元構想的な発想について

道徳教育は，道徳性の育成をめざして学校教育全体を通して進められる基本的な考え方である。したがって，道徳教育は，総合的な手続きによって推進されなければならない。これまでも各教科，道徳，特別活動，総合的な学習の時間の指導は，相互の関連性や発展性に留意しながら進められてはきたが，より意図的，計画的にこれを展開し，主体的な道徳学習を実現していくことが必要である。

本研究では，押谷(1995)が提唱している総合単元的な道徳学習の理論を参考に，内容項目を意図的に配列し，大きなまとまり（ユニット化）し，授業実践するための並び替えを考えた。その内容項目については，いじめに関連すると思われる内容項目を取り上げ，並び替えを行った。学校行事との関連を持たせその効果の検証を図りたかったが，各学校では校長先生のリーダシップの下､既に年間指導計画及び別葉が作成されており，変更には多くの手続きを要するため容易に変更できるものではなく，「いじめ」の指導に関する単元構想的な発想についての提案するに留めた。

２．４　終末におけるグループトーク

柴原(2017)は，第 51 回高知県道徳教育研究大会において，終末で感想を書くときには，ただ感想を書かせるのではなく，ある観点を入れて感想を書くことにより効果があると論

じた。これをヒントに，研究報告者は主題に迫るテーマ発問を授業終末に子どもに投げかけ，子ども同士で話し合い，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のではないかと考えた。

そこで，小田・池内・橋本(2018)の自我関与型の道徳授業モデル（図 1）を基に，授業の終末に，テーマ発問を用いた話し合い活動，グループトークの時間を取り入れた授業モデル（図２）を考案した。

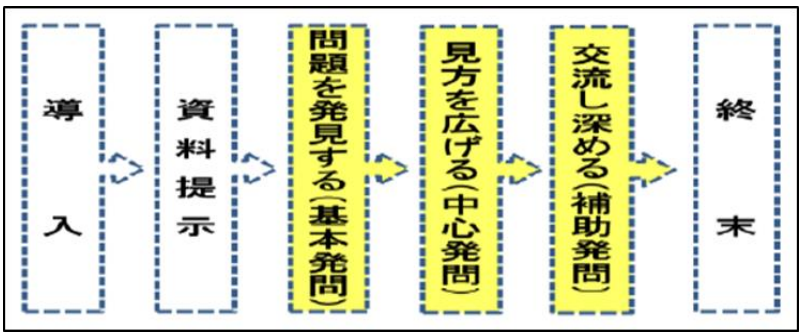

図１　小田・池内・橋本(2018)の自我関与型の道徳授業モデル

このグループトークで話し合うテーマ発問は，できる限り補助発問で生徒から出た意見を基に考えることとした。これにより，子ども同士でお互いの考えを述べながら話し合うグループトークを通して，より自分事として捉えること，人間としての生き方についての考えや道徳的な価値についての理解を深めていくことができるようにしようとした。

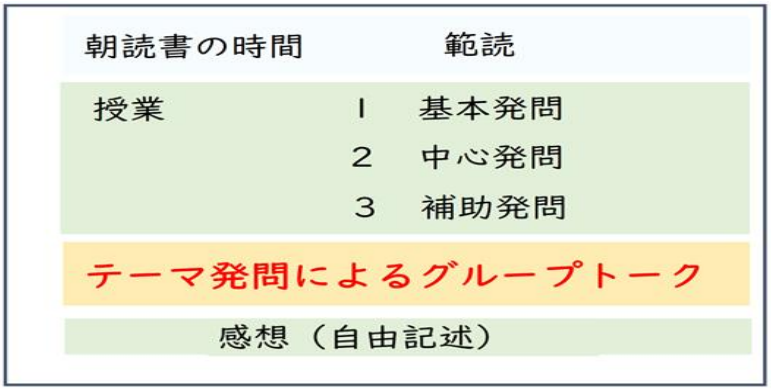

図２　柴田・小田が考案した授業モデル

２．５　読み物資料の分析による発問づくりの手順

読み物教材の分析については，第１段階として，横山(2015)の「たまごっち理論」を援用した表１による教材分析１を行う。すなわち，①道徳的に変容したのは誰か，②変容するきっかけとなった出来事や助言は何か，③主人公が変容したところは資料中のどこか，④主人公の持つ道徳的課題は何か，という過程で「中心発問」の場所を特定するとともに，「中心発問」を考え吟味する。そして，⑤中学校学習指導要領の解説　特別の教科道徳編（文部科学省）にある 22 項目の内容項目を決定する。

表１　教材の構成１（H29 後期集中講義「心の教育の理論と実践」教材分析シートより（小田作成））

①	（道徳的に）変容したのはだれか？	
②	変容するきっかけとなった出来事や助言は何か？	
③	変容したのは文中のどこか？	
④	主人公の抱える道徳的課題は何か？	
⑤	内容項目は何か？	

第２段階では，図３の横山の分析方法を基に小田が図式化した授業分析の基本モデルを

用いて教材分析２を行う。まず，①場面を分ける，②主人公の行動とこころを探る，③その行動等・こころの裏側にある道徳性（道徳の筋・道徳的価値の構成）を探ることで教材を捉え，図３を完成する。

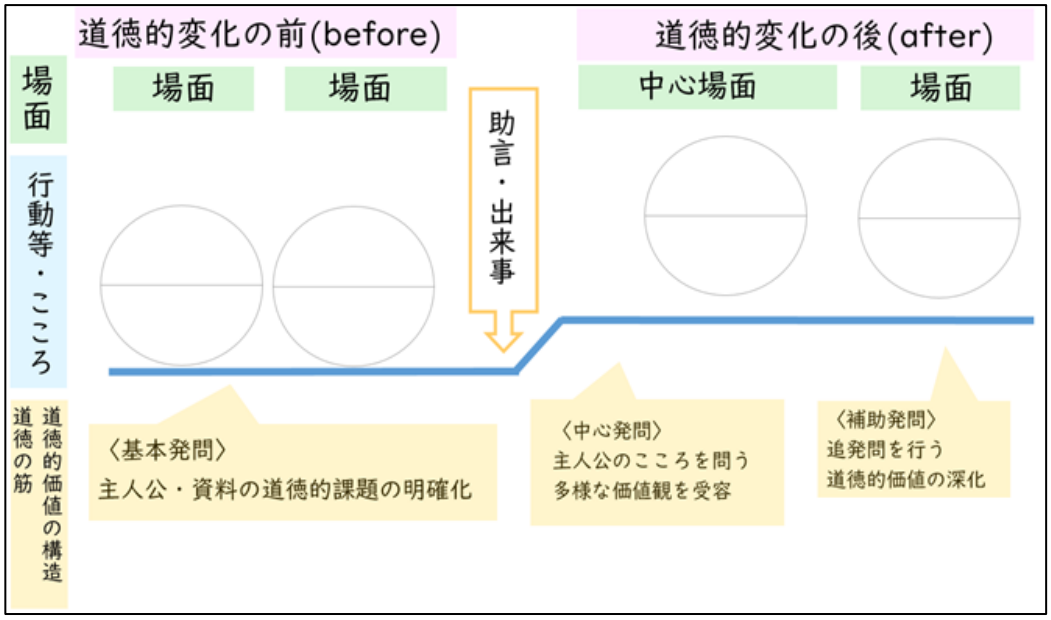

図３　横山の分析方法を基に小田が図式化した授業分析の基本モデル（註１）

これらの作業を行った後に，道徳的課題を明らかにし把握する発問「基本発問」，道徳的価値について深める発問を「補助発問」を考えるなど，授業をどのように構成するか検討する。

以上のような流れで，授業を行う際には教材を分析し，発問を作成するなどして学習指導案を作成する。

２．６　研究目的

横山の教材分析方法を基にしながら，発問の文言や回数，問い返しの仕方を変えるなどの改善を図りながら，複数の学級で授業を行い，中心発問に対する生徒の発言，テーマ発問におけるグループトークの発言記録，授業後の感想を分析し，道徳授業における効果的な授業のあり方を実践的に探究することを目的とした。

３　研究方法

３．１　授業実践計画

連携協力校において，平成 29 年度から平成 30 年度にわたり，12 の教材で計 22 時間の道徳授業の実践を行った。（表２）。

表２　道徳授業のスケジュール

実践	年度	授業名・授業日・学級	資料名・出典（出版社）	内容項目
１	２９	１２月７日　１年１組 １月１８日　１年２組	「銀色のシャープペンシル」 自分をみつめる （あかつき）	D-22 よりよく生きる喜び
２	２９	１月２５日　１年１組	「言葉に向こうに」 中学校道徳読み物資料 （文部科学省）	B-9 相互理解・寛容
３	３０	５月３０日　２年１組 ６月７日　２年２組	「軽いやさしさ」 自分を考える （あかつき）	B-6 思いやり・感謝
４	**３０**	**授業１　７月４日　２年２組 授業２　７月５日　２年５組 授業３　７月１１日　２年１組 授業４　７月１９日　２年７組**	**「律子と敏子」 自分を考える （あかつき）**	**B-8 友情・信頼**
５	３０	１１月１２日　２年４組 １１月１３日　２年１組	「ネット将棋」 中学校道徳読み物資料 （文部科学省）	A-1 自主･自律,自由と責任
６	３０	１２月４日　２年１組 １２月１７日　２年４組 １２月１８日　２年２組	「車いすの少年」 中学生の道徳　道しるべ２（正進社）	B-6 思いやり・感謝
７	３０	１２月１７日　２年７組 １２月１８日　２年１組	「ライバル」 中学生の道徳　道しるべ２（正進社）	B-8 友情・信頼
８	３０	１２月１８日　２年６組 １月１５日　２年１組	「二通の手紙」 中学生の道徳　３年	C-10 遵法精神・公徳心
９	３０	１月２９日　２年１組	「卒業文集最後の二行」 私たちの道徳 （文部科学省）	C-11 公正･公平,社会正義
１０	３０	２月５日　２年１組	「明かりの下の燭台」 自分を考える （あかつき）	C-15 集団生活の充実
１１	３０	２月１２日　２年１組	「キミばあちゃんの椿」 私たちの道徳 （文部科学省）	D-19 生命の尊さ
１２	３０	２月１９日　２年１組	「ネパールのビール」 自分を考える （あかつき）	D-22 よりよく生きる喜び

※　表中の太線での囲んだ授業１～４が本報告書でとりあげる授業である。

３．２ 調査対象

調査対象は，教職大学院の連携協力校である公立中学校（以下，Ａ中学校）の生徒である。

Ａ中学校の２年１組（30 人），２組（30 人），４組（31 人），５組（32 人），６組（32 人），７組（30 人）で授業を行った。本報告書に記載する授業は，「律子と敏子」で，この授業は，２年１組，２組，５組，７組の計４クラスである。

３．３ 授業の概要

（１） 教材「律子と敏子」について

① 教材のあらすじ

この教材は，転勤族である律子と仲良く過ごしてきた主人公の敏子の二人が登場する。二人の気持ちがすれ違った時もあったが、再び仲良くなった頃に、また律子が転校していくことになる。その別れの空港で，律子を見送る際に、敏子は律子の本当の思いに初めて気づくという内容である。

② 表１による教材分析１

表１を完成させたものが表３である。教材を読み，まず，①～③を表３の通り、記入した。これにより，中心発問の場所が特定した。また，④主人公の抱える道徳的課題を律子への不信感であり，中心場面での主人公の成長（覚醒）は律子を信じることが大切であると気付いたこころだと考え，本教材の内容項目は，「B-8　友情・信頼」とした。

表３　教材の構成１（H29 後期集中講義「心の教育の理論と実践」教材分析シートより（小田作成））

①	（道徳的に）変容したのはだれか？	私（敏子）
②	変容するきっかけとなった出来事や助言は何か？	律子との別れ，律子から「私が（手紙を）書くよ」と言われる
③	変容したのは文中のどこか？	P11 の６行目以降
④	主人公の抱える道徳的課題は何か？	律子への不信感（信じきれない部分）
⑤	内容項目は何か？	B-8　友情・信頼

③ 図３による教材分析２

図３に基づき，分析したものが図４である。これにより、この教材は敏子が律子に対し一方的な不信感をいだき律子と疎遠になっていくが、律子の思いに気づき感謝の念を感じ、信頼感が至ったものであるということがわかる。

④ ねらい，及び授業ごとの主な発問

授業のねらいを，「律子と出会い，心を許しあえる友達をもった主人公を通して，お互いに励まし合い，信頼できる友達と友情を深めようとする道徳的心情を育てる。」として授業実践し，その授業の記録をもとに指導教員との省察により学習指導案を修正し，２回目以降の授業実践を行っていった。

そして，実施した各授業の発問が表４の通りである。

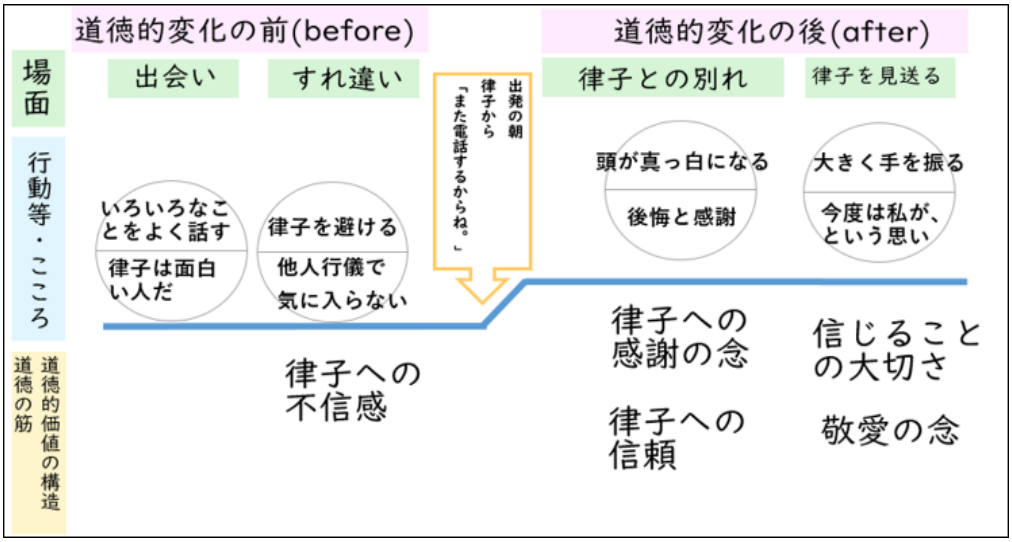

図４　図３に基づく「律子と敏子」の分析結果

表４　「律子と敏子」の主な発問

	授業１	授業２	授業３	授業４
基本発問	私が律子を避けるようになったのはどうしてだろう。			
基本発問２			律子はどうして毎日電話をしたり，葉書を書いたりしたのだろう。	
中心発問	私は大きく手を振った時，どんな思いだったのだろう。			
補助発問	敏子は隣にいた友達という存在を失って初めて何を得たのだろう。	私はどんなことに気が付いたのだろう。		
話し合い（テーマ発問）	今日の授業で思ったことを話してみよう。	本当の友達とは何だろう。	友達の存在（友達とは何）について話してみよう。	本当は友達でいたいのに，お話のようなすれ違いで仲違いしてしまうこともある。なんでだろう。
感想記入	今日の授業を通して考えたこと，感じたことを書いてみよう。			

３．４　分析の方法

（１）生徒が書いた感想の学級ごとの比較・検討

授業実践前に朝読書の時間に範読と感想合わせて 15 分間使って，研究報告者の範読後，ワークシートに読後の感想を自由に書かせた。その授業の終末にも５分～７分間（各授業により変動した）の時間でワークシートに自由に書かせた。これらの感想を「表５　生徒の感想の評価分類基準」により分類を行った。そして，実習学級の１組の授業前に書く感想（自由記述）と授業後に書く感想（自由記述）の比較検討，１組～４組の授業後に書く感想（自

由記述）の比較検討を行った。

（２）終末におけるグループトークにおける生徒の発言に関する学級ごとの比較検討

授業の終末に行うグループトークでは図５を使用して実施した。授業１では，この取り決めをしておらず少し混乱したため，これを研究報告者が作成した。グループトークでは，ボイスレコーダーで使用し各人の発言を録音した。生徒には，この記録は研究のために使用するが，それぞれの発言について班・個人を特定するものではないことを伝えた後に行った。

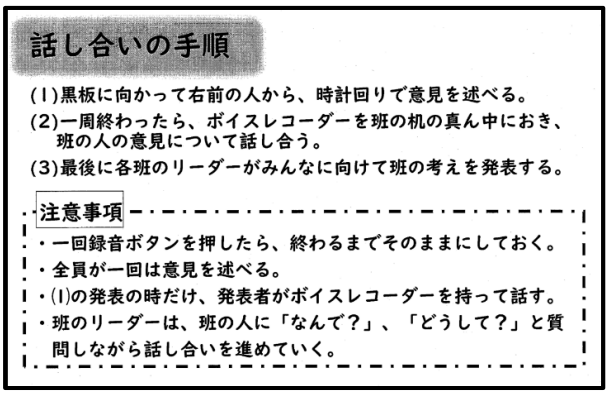

図５　グループトークにおける話し合いの手順

フリートーク後，録音した生徒の発言を文字化し，どのようなやりとりが行われたのか，テーマ発問の違いによって何か生徒の反応に違いは生まれるのかということを学級ごとに比較し，検討した。

４　研究結果

４．１　生徒の感想文の分析と考察

授業の終末に生徒が書いた感想から，自我関与を中心とする学習を通して，授業のねらいに迫ることができたか検証した。感想を読み，次の表５に示した評価分類基準に基づき，研究報告者の判断で分類した結果が表６である。評価分類基準は，本時のねらいが主人公への自我関与を通して考える授業であるため，本時のねらいである「友情・信頼」について述べているものをより高次なものとして捉えた。

表５　生徒の感想の評価分類基準

	評価分類	感想例
評価１	生徒自身の「友情・信頼」について考えている記述	友達の存在は大きく，大切で，何にも変えられない存在であると思う。友達のことを信頼し，その友達を尊重することが友情になるのだと思う。など
評価２	主人公の「友情・信頼」について考えている記述	敏子は律子になかなか自分から行動を起こすことができなかったが，律子との別れによって，今度は自分が信じる番だと，これから変わろうとしたのだと思う。など
評価３	主人公または自分自身を内省している記述	私にも似たような体験があります。律子のように友達に信頼される等な存在でありたいし，敏子と律子のような関係性を私も築けていければいいなと思いました。など
評価４	その他の記述	今日は何回も発表することができた。今日の道徳の話はためになる話でした。など

表６　４クラスで実施した生徒の感想（授業後）を４つに分類した結果

	評価１	評価２	評価３	評価４	生徒数
授業１	４人	４人	８人	７人	２３/３０
授業２	７人	８人	６人	４人	２５/３０
授業３	１７人	４人	４人	５人	３０/３０
授業４	８人	１２人	４人	４人	２８/３０

授業１・授業２と授業３・授業４を比較すると，生徒の感想に違いが出たことがわかる。授業３と授業４では評価１に分類される感想文が 17 人・８人と差があるものの評価２を加えると，21 人・20 人で，いずれの授業も「友情・信頼」について考えることができている生徒の数が増加した。授業３・授業４では，授業１・授業２から基本発問を一つ追加し，もう一人の登場人物（律子）の心情を把握する発問を行い，主人公の抱える道徳的課題をより鮮明にした。

次に，基本発問（「私が律子を避けるようになったのはどうしてだろう。」）授業１・授業２の発言記録をまとめたのが表７である。

表７　基本発問における生徒の発言記録

授業１	・他人行儀だったから。　・律子らしくなかったから。 ・人気があったから。　・手紙を送ってきたから。
授業２	・他人行儀だったから。　・律子らしくなかったから。 ・直接言って欲しかったから。

表７の通り，授業１・授業２では，生徒からほとんど同じ意見が出たことがわかる。この発言記録から，授業３でも，生徒から同様な意見が出るであろうという予測のもと，授業３を実施する前に問い返しを用意した。その問い返しをまとめたものが表８である。

表８　予想される反応とその反応への問い返し

・他人行儀だった。→ 何が？　→手紙が。（生徒の予想される反応） ・律子らしくなかった。→ どうして欲しかったの？ ・気に入らなかった。→ 嫌いになったってことなの？

授業３・授業４において，表８にまとめた問い返しを行いながら，クラス全体へ「敏子は友達をやめたかったのかな？」と尋ねた。すると生徒からは，「友達をやめたかったわけではない。（授業記録より）」や「そうではなくて，友達でいたいけどなんか違う気がした。（授業記録より）」という反応が返ってきた。このことは，用意しておいた問い返しにより，敏子が抱える律子への不信感をクラス全体で考えることができたと思われる。このように問い返しを準備しておくことで，クラス全体で敏子の道徳的な課題を共有するという教材の事実確認を行うことができた。また，研究報告者自身も，こういう問い返しを事前に考えておくことで，授業中に少し余裕を持つことができ，生徒の意見をじっくり聞きながら授業を

進めることができたと感じている。

４．２　授業前後における生徒の感想文の分析と考察

授業３を対象に，授業の前と後で，自由記述にどのような違いがうまれるのかを検証した。授業前の自由記述は，朝の会で研究報告者が生徒に対して読み聞かせを行い，「この資料を読んで考えたこと，感じたことを書いてみよう。」と指示しワークシートに書かせた。授業の終末にも同様に，「今日の授業を通して考えたこと，感じたことを書いてみよう。」と指示しワークシートに書かせた。その結果を評価分類基準に基づいて，研究報告者の判断で分類した表９である。

表９　授業３における生徒の感想（授業前と授業後）を４つに分類した結果

	評価１	評価２	評価３	評価４	生徒数
授業前	０人	１人	１３人	１６人	３０/３０
授業後	１７人	４人	４人	５人	

まず，結果を基に成果を述べる。

表９によると，評価１・評価２に分類される生徒の数が授業前の１人から授業終末には21人と大きく増加した。ある生徒の自由記述を見てみると，授業前は「正直，こういう経験をしたことがないので僕には律子と敏子の気持ちがあまり分かりません。」と記述していたが，授業後には「この授業を通して感じたことは，友達は大切なものだなと思いました。相手のことを信じることが大切で，物語に出てきた二人のような友情を僕もこれからつくっていきたいと思いました。」と記述していた。この生徒は，最初，このような経験がないからわからないと書いていたが，授業の終末には，友情についてしっかりと考えることができるようになった例である。これは，授業を通して主人公敏子に自我関与し追体験することで，自分事のように状況をとらえ敏子の道徳的成長とともに生徒自身も道徳性の気付き（覚醒）をみることができたからではないかと推測する。物語を通して，生徒は主人公の視点に立ち，この物語を疑似体験し，主人公を重ねながら考えることができたからこそ，授業の最後の感想で，先述のような記述をすることができたと考える。

またある生徒は，授業前に「律子は優しいなと思った。また，敏子は返事くらい書けばよかったという後悔をしているのだと思いました。」という登場人物の心情理解にとどまっていた。しかし，授業後には，「みんな違っていて差があるのは当たり前だけど，それが嫌になる時もある。でも，それを受け入れ，またそれを乗り越えられる友情をつくっていきたいです。」という記述が見られた。ただ，登場人物の心情を理解するだけでなく，自分はこれからどうしていきたいか，という視点で考えることができた例である。これも授業中，敏子への自我関与を通して，自分の生活に置き換えて考えることができた例であり，このような記述が他にも数多く見られたことは，多くの生徒が本授業を通して主題に迫ることができたのではないかと考える。

図６，７は，授業前の感想と授業後の感想について，テキストマイニング（註２）を使って分析したものである。授業前の感想や授業後の感想に，子どもがどのような言葉を多く書くのかを調べるために，このテキストマイニングを用いて分析を行った。

この結果，授業前の感想（図６）では，資料の登場人物である「敏子」や「律子」，「転勤族」，「仲」という物語の内容に関連した語句が多く検出された。つまり，物語を読んだだけでは，多くの生徒にとって内容理解が中心となっていることがわかる。

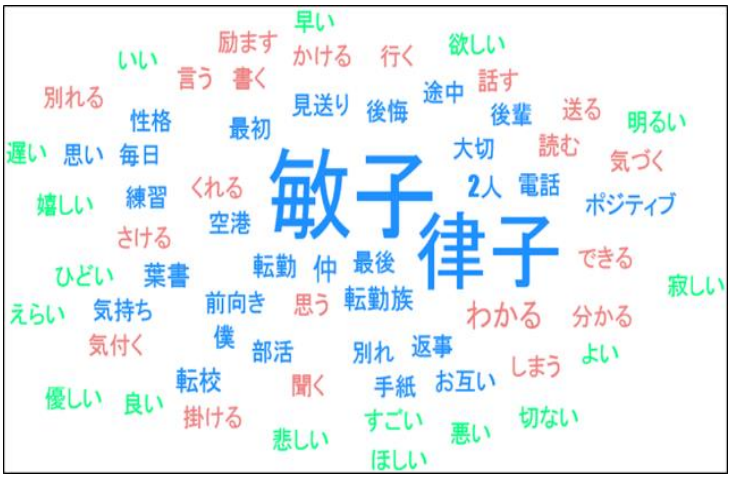

図６　授業前の感想をテキストマイニングした結果

一方，授業後の感想（図７）では，「大切さ」や「気遣う」「わかる」「友情」「存在」「引っ越す」「嫌」「２人」「励ます」「関係」といった授業前の感想では少なかったり，あまり見られなかったりした語句が多く検出された。これは，授業の前半での一斉の話し合い，または，テーマ発問を用いた終末のグループトークによる効果であると考えられる。

また，授業１と授業２・授業３・授業４の違いは，終末のグループトークがフリーかテーマに基づく話し合いかであることから，グループトークの中身の違いが大いに関係しているのではないかと想像できる。ただ，このことでは十分な比較が行うことができず研究報告者の希望的観測の域を脱していないので，終末のグループトークの内容を基に後に検証したい。

次に，課題について，本時のねらいである，「律子と出会い，心を許しあえる友達をもった主人公を通して，お互いに励まし合い，信頼できる友達と友情を深めようとする道徳的心情を育む。」の観点から述べる。つまり，本教材で生徒が道徳的価値を獲得したならば，授業後の感想に「信頼」「友情」「尊敬」という語句が中心にあらわれると予想される。しかしながら，図７の通り，そのような結果は得られておらず，道徳的価値の理解に至っていないと考えられる。授業は，１単位時間のみで，生徒に道徳的価値の高まりを求めるものではないが，教師は生徒の価値観が高まることをねらい，授業を展開していくことは当たり前のことである。このような考えを基にした省察した結果，今後の授業においては，生徒がこれまでの自分について自問内省し，道徳的価値の自覚を促すことができる授業をより多く実践していくことが課題であることが分かった。

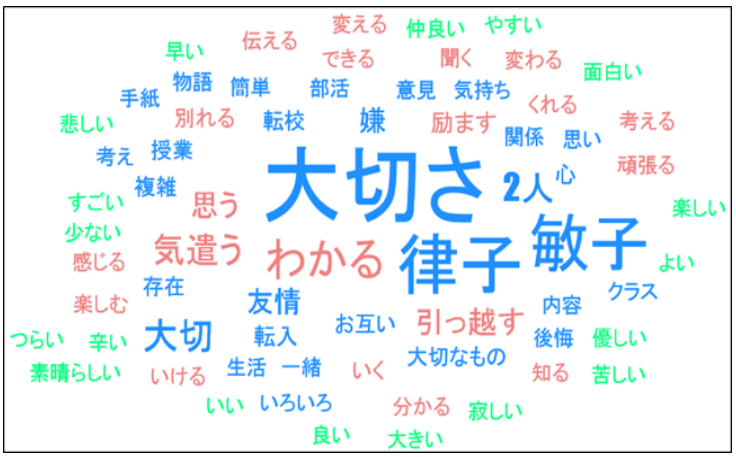

図７　授業後の感想をテキストマイニングした結果

４．３　テーマ発問を用いた終末におけるグループワークの分析と考察

テーマ発問を用いて，授業終末にグループワークを行った。そのグループワークにおける生徒の発言をまとめたのが，表 10 である。

表 10　終末におけるグループワークにおける生徒の発言記録

	テーマ発問	生徒の発言記録
授業１	今日の授業で思ったことを話してみよう。	・二人の間にある友情関係がすごいと思った。 ・相手が優しく接しているのに，それに気づかないのではなく，気づいてあげようという姿勢が大切だと思いました。 ・敏子が律子と関わることで，友達の大切さに気がついて，変われているところが成長だと思う。 ・授業を受ける前と後で，敏子が友達の大切さに気が付いた。
授業２	本当の友達とは何だろう，	・信じあえることだと思う。 ・隠し事がなく信じあえることだと思います。 ・嘘をつかず，信じあえる友達のこと。 ・信じあえて，なんでも悩みを相談できることだと思います。 ・今までに築き上げた信頼度が関わってくると思います。ただ信頼度が高いから最高の友達というのではなくて，一番悩みなどを話し合えることだと思うんです。
授業３	友達の存在（友達とは何）について話してみよう。	・時には邪魔な存在になるかもしれないが，大切であり，いて欲しいときにいてくれる人。 ・信じあえて，大切な存在。 ・何にも変えることができない存在。 ・いつも励ましてくれる存在。 ・なんでも秘密を話せたり，相談できるかけがえのない存在。
授業４	本当は友達でいたいのに，お話のようなすれ違いで仲違いしてしまうこともある。なぜだろう。	・自分と違う価値観になって，仲が悪くなるかもしれないが，お互いが優しくすることで仲直りができる。 ・気持ちのすれ違いで陰口が起きるのだと思います。 ・友達を大切にする気持ちが大事だと思います。 ・相手の自分と違っているところを，自分と比べて，醜い自分が嫌になって，耐えられなくなった時に，弱い自分が出て，陰口とかを言って，楽になろうとするから。 ・そのように二人の間でもめた時に，その時の感情だけで嫌いになったりするから，後で陰口とかにつながるのだと思う。

このグループトークを行う際には，授業２より，図５の「グループトークの話し合いの手順」を示して行った。班での話し合いが活発になるように，研究報告者は班の中で代表者を決め，その代表者が「なんで？」,「どうして？」と友達に聞いてもらい，班での考えを深められるような工夫を行った。

授業１では,「今日の授業で思ったことを話してみよう。」と発問を行って，グループトークを実施した。多くの生徒は，登場人物のすごいところや，授業を受ける前と後での違いについて興味のある内容を漠然と話していた。しかし，授業２・授業３・授業４では，授業のねらいに関連するテーマ発問を行うことで，友情に焦点を当てた話し合いが行われた。授業２・授業３・授業４のように，友情に関する発言を積み重ねていくことで，授業１よりも，生徒からの発言がより具体的であり，焦点化・深化していく過程を見ることができた。これまで授業の終末に感想を書いてそれを発表すること活動を必ずしも否定するものではないが，授業を通して考えたことや，内容項目に関するテーマを生徒に投げかけ，話し合わせることで，より深い話し合いの時間を生み出すことができ，価値項目に関する理解が深まると思われる。特に，終末の感想を教師が意図的指名して発表させることは教師のこのような感想を書いてほしいというメッセージと受け止められる可能性もあり，研究報告者はこのような活動は慎みたいと考えている。

このグループワークについて，生徒が授業終末の感想に記述しているものがあった。その記述をまとめたのが表 11 である。

表 11　生徒の感想の記述内容

生徒Ａ	みんなの意見を聞いてみて，私が考えてもいなかったことを友達から聞くことができよかった。
生徒Ｂ	クラスでいろんな意見を出し合ってみて，相手の気持ちを考えることができました。みんなで話し合えてよかったです。
生徒Ｃ	みんなの意見などを聞いてみて，改めて友達との付き合い方は大変だなと思いました。みんなちがって差があったりするのは当たり前だけど，それが嫌になるかもしれないときもあるけど，それを乗り越えられるような友情をつくっていきたい。
生徒Ｄ	クラスの意見や友達と最後話すことでよくわかりました。

子ども同士で意見を交換することで，話しながら自分の考えを整理したり，友達の考えを聞きながら新たな発見をすることができたりする。また，なかなか全体の前で自分の意見を言うことが難しい生徒でも，グループワークでは活発に自分の意見を述べている姿が見られた。子ども同士で道徳的価値について考えることで，できるだけ多くの考えに触れることができ，自分の考えを広げ深めていくことができたと考える。

また，このテーマ発問は，できるだけ生徒から出た考えを基に，研究報告者が生徒とともに考えたいことを発問するように心がけた。つまりこれは生徒が作り出した問いであり，生徒が作り出した問いを再度生徒へ返すことで，より主体的に対話することにつながり，自己の考え，集団の考えを深めることができた。

５　全体考察

５．１　効果的な指導方法

２年間にわたる実践を通して，道徳授業における効果的な指導方法とは，「授業前に行う教材分析を十分に行い，発問を精選し，的確な問い返しを行い，主人公の心情に共感しながら，教師や友達との対話を通して自分の考えを深めていく」ことであり，特に発問の精選が重要であり，そのためには教材分析が不可欠である。

授業１・授業２では主人公だけの心情を考えるような発問の構成になっていたが，授業３・授業４では，主人公だけでなくもう一人の登場人物の視点からその思いや心情をつかむことで，価値観が広がることを実感することができた。

また，授業１と授業２の実施後に，発問に対する生徒の予想される反応を考えられるだけ抜き出したことで，それに対して有効だと思われる問い返しを準備することができ，その結果として授業中の手応えを感じることができた。つまり，生徒の発問に対する反応を抜き出し問い返しを考えておくことの効果として，第一に授業に対して教師がゆとりを持つことができ，生徒の発表をしっかりと集中して聞くことができると感じた。

第二に，問い返しが適切になることで，子どもの発言がより具体的になり，発表者が考えを整理することにつながるとともに，周りで聞いている子どもの学びの高まりにもつながると考えられる。

このように，適切な問い返しを使った教師と子どもの対話を通して，その子ども自身の考えを深めていくことのみならず，その後の発表する生徒の発言の質が高まっていくことに鑑みると，子ども同士に間接的な相互作用が行われていると考えることができる。教師と生徒の直接対話を通して，教師とその他の生徒との間接対話が行われる，または，子ども同士の相互作用が行われていることが想像される。授業３・授業４では，効果的な問い返しや補助発問を通して，生徒と対話しながら授業をすることができたからこそ，授業者が授業の深まりを実感するとともに，生徒の感想の記述からも授業者がねらいとする記述が多く見られたと考えられる。このことから，教材分析の段階で，発問を精選し，その発問に対して，予想される生徒の反応を出来るだけ多く予想し，事前に問い返しや補助発問を考えておくことが，効果的な指導方法を近づくコツであると考えることができる。

本研究では，道徳の授業では「必ず一回以上発表させたい」という研究報告者の強い思いから，生徒は毎時間全員が必ず一回以上発表させることができた。授業の中で生徒全員に発表する機会を設けることは，時間的にも容易ではない。そのために発問を精選したり，出来るだけ中心発問に時間をかけられるようにしたりしながら時間を生み出すことを心がけた。当初，発表を嫌がっていた生徒も多かったように思えるが，授業を重ねていくうちに生徒からは，「みんなで考えることができてよかった。」や「他の友達の考えを聞くことができて面白い。」などという声が多く聞かれるようになった。このような声を聞くことを通して，生徒を指名し発言させることに自信を持つことができるとともに，よりよい発問を心がけたり，効果的な問い返しを考えたりして授業に臨むようになったことが研究報告者の成長であったと考えている。

他方、学習指導案を作成する段階で，中心発問における生徒の予想される反応を可能な限り書き出し分類することには，授業中に生徒の反応を整理しながら聞くことができるという点とそれを構造的な板書の作成に生かすことができる効果を感じることができた。発問に対する生徒の反応を考える際には，私（主人公），相手（主人公以外の登場人物），新たな

発見（内容項目に関連するもの）という三つの視点から抜き出した。今後は，別の視点で生徒の反応を考えることも検討してみたい。

５．２　終末におけるグループトークについて

授業の終末にグループトークを取り入れることで，自分が気付かなかった考えに触れることができ，多様な価値に気付き，考える時間を生み出すことができた。

授業１でのフリートークは，生徒の発言の多くが物語の感想に留まっていたが，授業２・授業３・授業４でのフリートークでは，生徒の発言の多くが内容項目（友情・信頼）に関連した発言をしていたため，授業者側から終末において子どもにテーマを与えて話し合わせる活動は，子ども同士で有効な対話を生み，考えが深まると思われる。

また，各班の代表者に「なんで？」「どうして？」と班の他の友達に質問することで，より具体的な発言をしたり，もう一度考えながら説明しようとしたりする発言があり，班でのグループトークが活発に行われていたため，話合いの手順を示したり、班の中での役割を決めることの重要性を見いだすことができた。

さらに，ボイスレコーダーでグループトークにおける生徒の発言を録音することで，授業では聞くことができなかった生徒の発言を改めて授業後に聞き直すことができ，授業中に聞くことができなった生徒の考えを知ることができた。これは，教師にとってその後の学校生活や次時の指導や支援に大いに役立つものであると思われる。

そして，生徒の話し合いを文字化することで，授業の省察に生かすことができた。研究報告者が考えたテーマ発問の意図と，子どもが解釈したテーマ発問の意図にずれがなかったか，また，授業の終末に深い話し合いを子ども同士で行うことができるような授業の展開になっていたかどうか，という観点から自身の授業改善に役立てることができた。

５．３ 今後の課題

授業の終末にグループトークを行う時間を確保することが課題である。本研究では，朝読書の時間を利用して資料の範読を行い，授業の終末にグループトークを行う時間を確保した。しかし，毎時間の授業において，授業者が朝読書の時間に範読を行うことは困難であると考えられる。中学校の場合，資料の範読にかかる時間は約 10 分である。授業の終末にグループトークを行い，その後，感想を書く時間を確保するためには，最低でも 15 分は確保しなければならない。範読を行うための時間（10 分）と終末にグループトークを行う時間（８分），及び感想を書く時間（７分）を考えると，授業の展開には 25 分しか使うことができないことになる。すなわち，25 分間で多面的・多角的に考えたり，様々な価値について気づいたりするためには，授業者の教材分析の質の向上や，発問の精選，的確な問い返しが重要になると考える。

また，本研究では，同じ教材を複数のクラスで実施したため，授業の省察を次回の授業へ反映することができた。また，同じ資料で複数回授業を行うことで，発問に対する生徒の反応を知ることができ，次回の授業であらかじめどのような反応が出るかをある程度予測することができた。しかし，実際の学校現場ではローテーション道徳を実施しない限り，同じ題材を複数回にわたって実施することは困難である。そこで，教材分析の際に，発問に対して予想される生徒の反応をできるだけ多く考え，私（主人公），相手（主人公以外の登場人物），新たな発見（内容項目に関連したもの）に分類することが重要であると思う。

本研究では，指導方法に重点を置きながら実践を行った。その際に，多くの先生方に道徳の内容項目の理解について，ご指導していただいたが，まだまだ研究報告者自身の理解不足を痛感している。この内容項目についての理解を深めなければ，授業を行う際に生徒から出た意見を拾いきれず，自分の価値観で授業をしてしまうことになる。つまり，これまで以上に 22 ある内容項目についての理解を深め，授業の質を向上させていかなければならない。

註

註１　小田哲志(2018).大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 平成 29 年度後期集中講義「心の教育の理論と実践」講義資料より

註２　テキストマイニング https://textmining.userlocal.jp/　（最終アクセス日　2019 年１月 18 日）

株式会社ユーザーローカル（User Local，Inc.）が提供しているソフト「テキストマイニング」を用いた。テキストマイニングとは，自然言語解析の手法を使って，文章を単語（名詞，動詞，形容詞など）に分割し，それらの出現頻度や相関関係を分析することである。

引用・参考文献

押谷由夫(1995).道徳教育の新たな提案への期待　笹田博之(編) 総合単元的道徳学習の実践　明治図書出版株式会社　1-2

小田哲志・池内浩平・橋本　巌(2018).道徳科授業の効果的展開に関する一考察　愛媛大学教育学部紀要，65，1-12.

柴原弘志(2017).第 51 回高知県道徳教育研究大会　平成 29 年 12 月 26 日　発表資料

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(2016).「特別の教科　道徳」の指導方法・評価等について（報告）

森岡卓也(1980).自我関与　青木孝頼・金井肇・佐藤俊夫・村上敏治（編）　新道徳教育事典　第一法規　199-120

文部科学省(2017).中学校学習指導要領解説特別の教科　道徳編　平成 29 年告示　文部科学省

横山利弘（監）牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平（編）(2015).　楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる　ミネルヴァ書房