

「特別の教科 道徳」に向けた効果的な授業実践の探究

所属コース 教育実践開発コース
氏名 池内浩平
指導教員 橋本 巖 小田哲志

【概要】

本研究の目的は、道徳科における質の高い多様な指導方法の一つとして例示された「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」を行い、中学校の道徳授業における効果的な指導のあり方を探究することである。

資料「銀色のシャープペンシル」を扱った授業では、横山利弘の資料分析方法を用い、中心発問を固定した上で、その他の発問の内容や回数を変え、授業を実施した。生徒の感想を記述内容ごとに分析した結果、授業内容を自分ごととして書かれた記述が増加した。

資料「全校一をめぐって」を扱った授業では、様々な場面で役割演技を取り入れるとともに、演者と観客の双方へインタビューを行い、多様な価値観に気付かせた。その結果、授業前半に行う役割演技は、資料中の道徳的課題を複数の人物の視点から把握する上で有効であることが示唆された。

キーワード 道徳教育 「特別の教科 道徳」 自我関与 役割演技

I はじめに

筆者は平成 25 年度から平成 27 年度まで松山市内の中学校で英語科の講師を務めた。講師 1 年目は副担任であったが、勤務校において R 研（ルーキー研修）と称した道徳の研究授業を複数回行う機会を得た。また、講師 2 年目には学級担任を務め、年間 35 時間の道徳授業を行った。学年部の教員が考えた指導案を参考にして授業も行ったが、横山利弘（2013）が「授業経験が現場へ行っても踏めない」と指摘する通り（註 1）、発問、板書、生徒の意見の取り上げ方などについて、若手教師には学びの場がなかなか取れない実態があった。

このような中、深刻ないじめ問題を発端に道徳教育の重要度がさらに増しつつある。平成 27 年には学習指導要領の一部改訂により、文部科学省のホームページに道徳の学習指導要領解説が公開された。平成 29 年には「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」が告示されたことも受け、筆者も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したいと考えるようになった。

II 研究課題の背景

1 道徳科における質の高い多様な指導方法について

道徳の授業について効果的な指導方法が共有されていなかったという課題があり、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が例示された。

三つの指導方法とは「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」のことを指す。加えて、「登場人物の心情理解のみの指導」「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」については望まれる指導方法ではないとされた。

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。」と説明している。道徳科における質の高い多様な指導方法が示される中、その第一歩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実践したいと考えるようになった。

2 自我関与について

「自我関与」について、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。」としている。また、古市（1991）は「ある事態に個人の自我が深くまきこまれている状態をいう。」としている。

「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、「自我関与」という語は用いていないが、「自分のこととして捉え」「自分のこととして学び」「自分のこととして理解し」などの語が存在し、これらは、道徳授業における「自我関与」の大切さを述べていると考えた。

3 役割演技について

「道徳科における質の高い多様な指導方法」の例示は型として決まったものではなく、これらを組み合わせる重要性が明記されている。筆者はこれまでも読み物教材の主人公の気持ちを問う指導を実践してきた。しかし、研究を進めていくうちに、今日の学会などでも議論されているように、「そもそも自我関与をしない道徳の授業はあるのか」という疑問が生まれ、読み物教材の学習の中にも様々な活動を取り入れることができるという考えを筆者も持つようになった。

そこで、筆者がこれまで中学校では実践したことのない役割演技を取り入れた授業をしたいと考えた。東原（1980）は「新道徳教育事典」の中で、役割演技を「演技的な表現活動を通して、道徳的理解を深め心情を高める指導の方法」としており、役割演技の特質を「（1）道徳的価値の理解が具体的に深まる、（2）自他の立場を理解するのに効果的である、（3）道徳的に望ましい行動を選択する力が身につく」の3点であると述べている。

そこで、役割演技を取り入れることで、道徳授業の中で生徒がより実感を伴う学習を行えるのではないかと考えた。また、観客の生徒と演者の生徒へのインタビューの機会を確保し、演者と観客の考えを共有した。

本研究では、東原（1980）を参考に、再現法、構成法、即興法という三つの技法を用いた役割演技を行う。再現法とは「事実あったことをそのまま再現したり、身近な生活事実や資料に描かれている場面を自分なりに解釈し、動作や言葉で表現したりして、教室の中に再現する方法」であり、構成法は「設定された場面の状況や条件から、自分たちの生活を基に表現して、役割演技の目的にかなうように演技する方法」、そして、即興法とは「身近な問題

について役割だけを決めて、まったく自由に即興的に演技させる方法」とされている。

4 読み物資料の分析

横山（2008）による読み物教材の分析方法では、資料の「山」となる発問（以下、中心発問）を見出す過程を大切に、

- 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

という過程で資料を分析し中心発問を作成するとともに、学習指導要領にある22項目の中から道徳の内容項目を決定

する。研究を進める中で、図1の通り横山の分析方法に加え、道徳的課題を把握する発問を「基本発問」、道徳的価値を深める発問を「補助発問」として授業をデザインした。

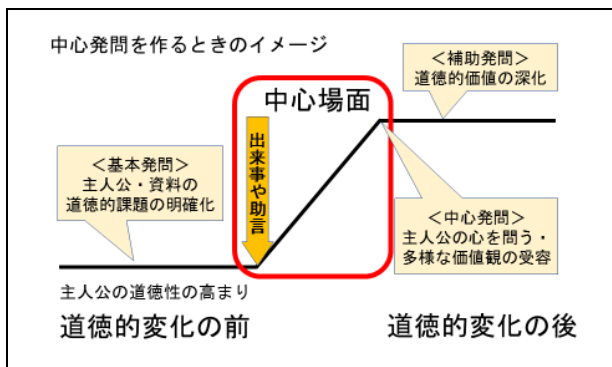


図1 横山の分析方法を図式化したものを基にして小田が考案した授業デザインのための基本モデル（註2）

5 研究目的

横山の教材分析方法を基にしつつ、発問の内容や回数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、授業後の感想、授業映像を基にした逐語記録を分析し、道徳科における効果的な授業のあり方を探究することを目的とした。

III 研究方法

1 授業実践計画と研究対象

連携協力校2校において、平成28年から平成29年に渡り、六つの教材で、計21時間の道徳の授業を実施した（表1）。

表1 道徳授業スケジュール

実践	年度	学校	授業名・授業日・学級	資料名・出典（出版社）	内容項目
1	28	A	6月9日 1年2組	「席がえ」 明日をひらく （東京書籍）	B-（9） 相互理解、 寛容
			6月16日 1年4組		
			6月16日 1年1組		
			6月30日 1年3組		
2	28	A	10月27日 1年4組	「夜のくだものや」 自分を見つめる （あかつき）	B-（6） 思いやり、 感謝
			10月28日 1年7組		
			10月28日 1年1組		
3	28	A	授業1 12月1日 1年3組	「銀色のシャープペンシル」 自分を見つめる （あかつき）	D-（22） よりよく 生きる喜び
			授業2 12月7日 1年2組		
			授業3 12月8日 1年1組		
4	28	A	3月23日 1年6組	「さよなら、ホストファミリー」 明日をひらく （東京書籍）	C-（18） 国際理解
			3月2日 1年1組		
			3月21日 1年3組		
5	29	B	7月5日 2年2組	「ごめんね、おばあちゃん」 自分を見つめる（あかつき）	C-（14） 家族愛
			7月7日 2年1組		
6	29	B	授業4 10月16日 2年1組	「全校一をめぐして」 明日をひらく（東京書籍）	B-（9） 相互理解、 寛容
			授業5 10月23日 2年2組		
		A	授業6 10月6日 2年1組		
			授業7 11月14日 2年3組		
			授業8 11月16日 2年2組		
授業9 12月18日 2年7組					

このうち、本報告書では、中心発問を変えず、中心発問の前後の展開を変えて実践した「銀色のシャープペンシル」の授業と、役割演技を取り入れて実施した「全校一をめざして」の授業についての分析結果を基に、効果的な指導のあり方について検討する。以降、授業の番号について「銀色のシャープペンシル」の全3回の授業をそれぞれ授業1、授業2、授業3とし、「全校一をめざして」の全6回の授業を、授業4から授業9とする。

2 調査対象

授業の対象は、教職大学院の連携協力校である公立中学校2校（以下、A中学校、B中学校）の生徒である。両校ともに道德の授業に力を入れており、学年部の教員には、筆者が複数学級で授業を行うことを承諾していただいた。平成28年度はA中学校（各学年7学級）の第1学年、平成29年度はB中学校（各学年2学級）の第2学年で実習を行った。

このうち、本報告書の対象生徒は、「銀色のシャープペンシル」の授業では、A中学校の第1学年の3学級（1組32名、2組30名、3組32名）の計94名、「全校一をめざして」の授業は、A中学校の第2学年の4学級（1組30名、2組31名、3組29名、7組31名）とB中学校の第2学年の2学級（1組29名、2組32名）の計182名である。

3 授業の概要

（1）銀色のシャープペンシル

この教材は、教室清掃中に落ちていた銀色のシャープペンシルを拾って自分のものにしていた主人公「ぼく」が、そのシャープペンシルが親友の卓也のものであると分かり、葛藤する姿を描く資料である。

教材分析の結果より、主題は「より良い生き方」とし、道德の内容項目を「D-（22）よりよく生きる喜び」と設定した。授業のねらいは「内なる良心と葛藤する主人公を通して、人間の弱さを克服しようとする道徳的心情を育てる。」とした。次の表2は各授業の主な発問である。

まず、筆者が構想した授業1を実施後、発問数や内容を変えて授業2、授業3を逐次実施した。大学院教員や実習校教員との話し合いを基に省察を行い、発問回数や内容を変えて実施し、6頁の「4 記録と分析の方法」に基づき分析・検証した。

表2 「銀色のシャープペンシル」主な発問

展開	授業1	授業2	授業3
基本発問	「ぼく」はどんな思いで卓也のシャープペンシルをロッカーに戻したのだろうか。		「ぼく」の何がずるいのだろうか。
	卓也からの電話を切ったとき、「ぼく」はどんな思いだっただろうか。		
中心発問	オリオン座の下で、「ぼく」はどんなことを考えていたのだろうか。		
補助発問	卓也の家に着いたとき、「ぼく」はどんなことを卓也に話すだろうか。	オリオン座の下で「ぼく」が見つけたものは何だろうか。	「ぼく」はどのように変わりたいのだろうか。
感想記入	今日の授業で学んだことや感じたことを書こう。		
発問数	4回	2回	3回

(2) 全校一をめざして

この教材は、アルミ缶回収活動で全校一をめざすことを提案した美化委員の由紀と、代表委員の真美、サッカー部の圭司と悟、そして缶回収に熱心に取り組み竹田さんの5人が登場する物語である。

教材分析の結果より、主題は「互いの立場を尊重して」とし、道徳の内容項目を「B-(9) 相互理解、寛容」とした。授業のねらいは「仲間との意見の違いに悩みながらも相手の気持ちを受け止めようとする主人公を通して、相互の考え方は多様なものであることに気付き、それぞれの立場や仲間の価値観を大切にしようとする道徳的心情を育てる。」とした。

本研究の「全校一をめざして」では授業4から授業8において役割演技を取り入れ、場面を変更しながら実施した。授業9については役割演技を取り入れた授業との比較をするために、役割演技を用いず教師と生徒の対話のみで実施した。表3は役割演技のシーンと発問であり、表4は授業の発問と演技の位置づけである(◎は中心発問)。

表3 役割演技のシーンと発問と演技法

演技名	シーン	発問	演技法
役割演技A	明日の学級会での話し合い	明日の学級会ではどのような話し合いが行われるのだろうか。	即興法
役割演技B	アルミ缶回収の当番の会話	空き缶を整理しているとき、係の人たちはどんな会話をしていたのだろうか。	即興法
役割演技C	4人の言い争い	由紀と真美、圭司と悟はどんな気持ちで会話をしていたのだろうか。	再現法
役割演技D	由紀・真美、圭司・悟の会話	4人が別れた後、由紀と真美、圭司と悟はどんな会話をしていたのだろうか。	構成法

表4 「全校一をめざして」の主な発問と役割演技の位置付け

展開	授業4	授業5	授業6	授業7	授業8	授業9
発問1	由紀はどんな気持ちでお願いして回ったのだろうか。	空き缶を整理しているとき、係の人たちはどんな会話をしていたのだろうか。 役割演技B				由紀はなぜ困っているのだろうか。
発問2	◎だまりこんだ圭司と悟を見て、由紀は心の中でなんとつぶやいていただろうか。	由紀と真美、圭司と悟はどんな気持ちで会話をしていたらろう。 役割演技C	4人が別れた後、由紀と真美、圭司と悟はどんな会話をしていたらろう。 役割演技D	由紀と真美、圭司と悟はどんな気持ちで会話をしていたらろう。 役割演技C	◎由紀はどんな思いで、明日の話し合いを提案したのだろうか。	
発問3	学級会ではどのような話し合いが行われるのだろうか。 役割演技A	4人が別れた後、由紀と真美、圭司と悟はどんな会話をしていたらろう。 役割演技D	◎真美と悟と圭司と話し終えた由紀は何に気付いたのだろうか。		意見がぶつかり合うことはいけないことだろうか。	
発問4	◎真美と悟と圭司と話し終えた由紀は何に気付いたのだろうか。		「お互いの立場を考える」とはどういうことだろうか。			
感想記入	今日の授業を通して感じたことを書こう。					
発問数	2回	1回	2回	2回	3回	
演技数	1回	3回	2回	2回	0回	

(3) 全ての授業を通し心がけたこと

①中心発問では生徒全員に発表させ、教師の問い返しにより考えを深める。

中心発問では、生徒一人一人の意見を受容し、多様な道徳的価値を引き出すため、生徒全員に発表させるようにした。また、全員発表により、発問に対する考え方を多面的・多角的な視点へと発展させていくことができると考えた。

②教師と生徒の対話の時間を充実させるために書く活動を終末のみとする。

対話を通して、考えること、聞くこと、語ることを大切にするために、発問ごとに考えを記入させず、ワークシートの使用は授業終末における生徒の感想と自己評価のみとする。

4 記録と分析の方法

①授業映像を基にした逐語記録を作成し、発言量や内容を比較・検討する。

実習校の許可を得て授業を録画し、それを基に、逐語記録を作成した。逐語記録は、向かって左側に教師の発言、右側に生徒の発言を正確に記入した。生徒の発言を勝手に解釈せず、ありのままの言葉で記録し、教師の口癖や授業の分岐点となった場面を特定した。

②中心発問に対する生徒の発言を分析し、比較・検討する。

中心発問場面で導き出された多様な意見をカテゴリー化し、どのような発言が現れているのかを分類した。分類の結果は、次時の授業での問い返しや補助発問の作成に役立てた。

③生徒の感想文や自己評価を学級ごとに比較・検討する。

授業に対する生徒の感想を感想ワークシートに自由記述で筆記させ、4段階に分けて分類した。授業の振り返りや調査項目を4件法や記述で回答させ、感想や質問項目の評定の変化から授業の効果を検討した。

また、「全校一をめざして」の授業では授業前日に資料を配付し、授業当日の朝読書（もしくは終わりの会）の時間を利用して筆者が資料範読を行った後、授業実施前の感想を書かせた。授業中は資料範読を行わず、授業終末で授業を通しての感想を記述させた。

④授業実践後の筆者と授業参観者による話し合い

授業終了後は、大学院教員および実習校教員から、授業の所感や次の授業に向けた指導助言を受け、筆者の授業を振り返り授業改善を図った。

5 倫理的配慮

授業の実施が決定した段階で、各学級担任には、次の3点について承諾を得た。

①研究のために授業の記録映像を教室後方からiPadで録画すること。

②記録映像から逐語記録を作成し実習校および大学院での授業省察に使用すること。

③記録映像と逐語記録は研究目的で使用し、個人情報の取り扱いには十分注意すること。

また、各授業実施前に対象生徒には、授業を録画し、授業参観者と話し合いを行う際に使用することを伝えた。

授業後は生徒の感想ワークシートを回収し、内容を確認後、Excelデータ化した。その際、個人情報の保護を第一に考え、個人名は番号で匿名化し、Excelファイルにはパスワードを設定した。作業・保管は教職大学院院生控え室または実践分析室で行い、分析終了後に感想ワークシート原本を返却した。

IV 研究結果 その1 授業実践「銀色のシャープペンシル」について

(1) 授業実践後の筆者と授業参観者による話し合いの省察

授業参観者との話し合いを通して授業1から授業3を省察した結果を次のようにまとめた。所感や効果的であった点は○、改善すべき点は●で示す。これらの助言から、発問の吟味などの授業改善を図った結果、授業3の省察では参観者から好評を得ることができた。

【授業1】

- 中心発問で生徒全員の意見を問い返しながらか受容し、多様な価値観を導き出した。
- 『ぼく』はどのような思いで卓也のシャープペンシルをロッカーに戻したのだろう。」「卓也からの電話を切ったとき、『ぼく』はどんな思いだっただろう。」という発問で主人公の道徳的課題を明らかにしようとしたが、心情理解にとどまった。
- 中心発問を問うまでに時間をかけすぎたため、補助発問に時間をかけられなかった。

【授業2】

- 授業1の中心発問で出た生徒の発言を分類し、板書や問い返しに役立てた。
- 教師が内容を整理した後に中心発問に入ったが、生徒が資料中の道徳的課題を把握できないまま発言させたため、生徒が何について話し合えばいいかわからないまま授業が進み、ねらいに迫ることができなかつたように感じた。
- 中心発問後、『ぼく』が見つけたものはなんだろう。」という補助発問で生徒の考えを深めたかったが、適切な発問ではなく「よりよく生きる喜び」について深められなかった。

【授業3】

- 『ぼく』の何がずるいのだろう。」という基本発問で、道徳的課題を明確にできた。
- 「この中でどれが一番ずるいかな。」と問い返し、課題を共有した結果、目的意識を持った話し合いができた。
- 中心発問は全員に発表させたが、問い返しの数を減らし、簡潔に答えさせた。
- 「失敗をすることはだめなことかな？」という問い返しには「失敗してもいいけれど、その後の行動が大切」という弱さを克服しようとする意見が複数見られた。

(2) 中心発問に対する生徒の発言の分析結果と考察

授業1から3の中心発問に対する生徒の発表を分析した。分析は記録映像を基に作成した逐語記録を、Excelデータ化して整理し、それを基に筆者が評価の基準を作成した(表5)。表6は分類結果の分布である。

中心発問に対する生徒の発言を分析した結果、授業1と授業2では「C謝罪」が最も多い。一方、授業3では「B自責」が最も多くなっている。実際に、授業1では、卓也に謝ろうという意見が多く挙がっていたが、回を重ねるごとに人数は減少した。「D変化」も「よりよく生きる喜び」を含む発言であるが、授業を重ねるごとに減少している。

授業3では「B自責」カテゴリーが増えていることから、授業3では授業序盤に主人公のずるさについて意見を共有していたため、弱い心と向き合おうとする考えが増えたと考えられる。しかし、クロス集計の結果、カイ二乗値は有意ではなかった($\chi^2=11.4$, $df=10$ NS)。

表5 中心発問に対する生徒の発言の分類基準

分類	分類基準	発言例
A 後悔	過去の行為を振り返り後悔している	「もっと前に謝っておけばよかったな。」
B 自責	自分を責めたり、自分の弱さと向き合おうとしている	「ここまで嘘をついてきて卓也に謝らせて、自分ってひどい奴だな。」
C 謝罪	卓也に謝ろうとしている	「何回も謝って自分の罪を認めよう。」
D 変化	これまでの自分から変わりたいと考えている	「自分が情けないと思っていて、変わりたいと思っている。」
E 迷い	ずるさと良心が葛藤している	「こんなずるいことを何度も繰り返していいのだろうか。」
F その他	卓也の心情を推量する、仲良くしたい	「オリオン座の星が3つで並ぶように、また3人で楽しくしたい。」

表6 中心発問に対する生徒の発言のカテゴリー分布

実践	A後悔	B自責	C謝罪	D変化	E迷い	Fその他	全体
授業1	6人 18.8%	8人 25.0%	11人 34.4%	5人 15.6%	2人 6.25%	0人 0%	32人 100%
授業2	4人 13.3%	8人 26.7%	9人 30.0%	4人 13.3%	3人 10.0%	2人 7%	30人 100%
授業3	3人 9.38%	14人 43.8%	5人 15.6%	2人 6.25%	4人 12.5%	4人 13%	32人 100%

(3) 生徒の感想文の分析と考察

生徒の感想から、自我関与を中心とする学習を通し、自分のこととして道徳的価値について考えることができたのかを検証した。感想を読み、分類した結果、次の表7の基準で分類できた。表8は評定の分布と学級内での割合である。

分類の基準は、実践の目標が主人公への自我関与を通して考える授業であったため、最終的には自分自身へと振り返ることができているものをより高次の水準とした。生徒が自我関与の学習を通して考えているという点で、共通しているAとBをひとくくりにして考えると、授業3で「よりよい生きる喜び」に関する記述が多く見られた。さらに、授業2の授業でDが12人であったが、授業3ではDの人数が減少した。

カイ二乗検定は2パターンで行った。第一は、A、B、C、Dという4カテゴリーの場合、第二は、A+B、C、Dという3カテゴリーにまとめ直した場合である。指標となるカイ二乗値は、第一の場合が12.3[df=6, p<.10]、第二の場合が、カイ二乗値は11.2[df=4, p<.05]となり、第二の場合の方が、明確に有意となった。

表7 生徒の感想の評価基準

評定	評価基準	感想の例
A	生徒自身の「よりよく生きる喜び」について考えている記述	「ぼく」だけではなく、人間だれでも心の弱さがあると思うが、それを乗り越えようとするのが大切だということがわかった。
B	主人公の「よりよく生きる喜び」について考えている記述	卓也になかなか謝れず、「ぼく」はとても辛かったと思うが、今までの自分と向き合い、変わろうとしているのだと思う。
C	主人公または自分自身を内省している記述	私も似たような経験があり、友だちのシャーペンを勝手に使ってしまったので、この話を読んで、落し物を拾ったらすぐに持ち主を探せる人になりたい。
D	それ以外の記述	人のものを勝手に取らないこと、落ちていたら周りの人に聞くとよい。今日の道徳はためになった。

第一、第二パターンいずれにおいても、授業2の授業で多かったレベルDの発言が、実践3では減っている。授業3の授業では、授業2に比べて、AまたはBの発言が多くなる傾向があると見なすことができる。

中心発問に対する発言である表7で「D変化」カテゴリーの発言は2人しか発表していないが、感想ではA、Bに該当する生徒が増えている。これは、筆者が『『ぼく』はどのように変わりたいのだろうか?』という補助発問を問いかけたことから、「よりよく生きる喜び」についての考え方が深まったのだと考えられる。

表8 生徒の感想を4段階に分類した結果

実践	A	B	C	D	全体数
授業1	9人 (28.1%)	7人 (21.9%)	10人 (31.2%)	6人 (18.8%)	32人 (100%)
授業2	8人 (26.7%)	4人 (13.3%)	6人 (20.0%)	12人 (40.0%)	30人 (100%)
授業3	10人 (31.3%)	11人 (34.4%)	9人 (28.1%)	2人 (6.3%)	32人 (100%)

(4) 授業映像を基にした逐語記録の分析結果と考察

授業実践終了後、大学院教員の助言により、記録映像を基に逐語記録を作成した。逐語記録はWordで作成し、二段表の左側に筆者の発言を、右側に生徒の発言を記入した。

授業2の逐語記録の1ページ目と2ページ目からは、授業序盤から筆者が話しすぎていることが視覚的に分かった。また、授業の中で筆者の発問が徐々に変化していた。授業3の逐語記録の1ページ目は授業2の逐語記録と比較すると、筆者の発言数が減少した。

また、授業3の「失敗することってだめかな。」という問い返しでは、ある生徒が「失敗は自分の成長につながるから、別に悪いことではないと思います。」と答えた後、他の生徒も複数発言し、一人の生徒の発言が他の生徒に広がっていることが見られた。

(5) 授業「銀色のシャープペンシル」の実践を通して

授業の展開については、中心発問では多様な価値観を受容することで、筆者も補助発問を考えることができた。また、中心発問のみでは授業のねらいは達成できず、補助発問を通して道徳的価値を深めることができると考えられる。さらに、逐語記録からは筆者が話しすぎていること、筆者の発問が徐々に変化していること、筆者と生徒の対話を通して、他の生徒にも考えを広げることができることが明らかになった。授業改善により、筆者の発言量が減少し、生徒の発言量の増加につながった。

結果として、読み物教材の登場人物へ自我関与することで、主人公の変容する姿を通して、生徒自身の思いを語らせることができたと考える。

V 研究結果 その2 授業実践「全校一をめざして」について

(1) 授業実践後の授業者と授業参観者による話し合いの省察

「銀色のシャープペンシル」の授業と同様に、参観者との話し合いを通して授業4から授業9を省察した結果、次のようになった。所感や効果的であった点は○、改善すべき点は●で示した。これらの指導助言を基にして、発問の吟味などの授業改善を図った。

【授業4】

○ 役割演技Aでは、登場人物の立場になりきらせるために、イラストを貼り付けたプレー

トを首から下げさせた。観客役の生徒には、演技終了後に演者の表情や発言についてインタビューを行った。

- 役割演技A「学級会」は積極的に発言があり、「缶の数を〇個に減らしたらいい。」など、具体的解決策が多くあがった。
- 授業者の役割が不明確で、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の授業との違いが分かりにくい。

【授業5】

- 1時間の中に3種類の演技を取り入れることができた。
- 役割演技Bは、生活班の中から1名ずつが役割演技に参加し、「係の当番に参加した人」「美化委員として当番に参加した人」「朝練を休んで当番に参加した人」「朝練があるため途中で当番を抜ける人」「朝練があつて当番に参加しなかった人」「おばあちゃんに車椅子を送りたい人」という6通りの立場になり、考えがバラバラであることに気づかせた。
- 役割演技Cは、由紀・真美・圭司・悟の4人の気持ちになりきり、班内でセリフを読み合った。セリフを発言させることで、登場人物がどのような思いであったのか共感させた。
- 演技が継続できなくなった場合は、授業者が「となりのクラスの浩平くん」という役で演技に登場し、補助自我として演者が自我関与しながら演じられるようにサポートした。「補助自我」とは、「主役が演じたい役割を自発的、創造的に演じられるための適切な相手（役割）」である（早川 2017）。
- 演技前の教師の説明が不十分であったため、生徒たちが具体的に場面をイメージできず、演技開始まで時間がかかった。
- 言い合いが白熱する役割演技Cだが、登場人物になりきって発言できない班もあった。
- 役割演技Dでは、別れた後の真美と由紀、圭司と悟の会話を演じさせた。発言が苦手な生徒を演者に指名してしまった。演者選択は学級担任の生徒理解が欠かせないと感じた。

【授業6】

- 演技がスムーズに進み、演者内でそれぞれの思いが感じられる発言が見られた。
- 道徳の時間に役割演技を経験したことがない学級であったため、授業後の感想には役割演技についての感想も複数見られた。
- 役割演技Bでは、演者内でお互いが発言できるように中心になって演技を進めた生徒もおり、授業者の指示が少なく済んだ。
- 演技ができない生徒へ対応する必要がある、その場合は、授業者も演技に参加する。

【授業7】

- 学級の雰囲気落ち着かず、授業者も緊張し、演技もスムーズに進まなかった。
- 役割演技Bでは、授業者の説明不足により、演者が役割演技の意義を理解せずに演じてしまい、ねらいに関係のない劇のようになってしまう印象であった。

【授業8】

- 授業をさらにテンポ良く進めることで、書く活動に多くの時間を取ることができた。
- 中学生が役割演技についてどのように考えているのか把握するため、生徒の「感想ワー

クシート」の質問項目を新たに増やしたところ、役割演技を見ることにも演じることに肯定的な意見が多かった。

【授業9】

- 中心発問場面での指名の際、松原（2017）を参考に「由紀、あのときどんな思いで話し合いを提案したの？」と問いかけた。その結果、生徒たちが主人公の由紀の気持ちになりきって考えることができたように感じた。
- 役割演技を取り入れず、読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習授業を行った。ただし、授業4から授業8までは役割演技を前提に授業展開を考えていたため、生徒との対話が充実するように中心発問を変えた。

（2）授業の前後における感想文の分析結果と考察

表9 授業前の感想を4段階に分類した結果

授業名	A	B	C	D	全体数
授業4	0(0.0%)	7(24.1%)	20(69.0%)	2(6.9%)	29(100%)
授業5	0(0.0%)	2(6.3%)	18(56.3%)	12(37.5%)	32(100%)
授業6	1(3.3%)	6(20.0%)	15(50.0%)	8(26.7%)	30(100%)
授業7	1(3.4%)	8(27.6%)	17(58.6%)	3(10.3%)	29(100%)
授業8	3(9.7%)	4(12.9%)	23(74.2%)	1(3.2%)	31(100%)
授業9	1(3.2%)	10(32.3%)	17(54.8%)	3(9.7%)	31(100%)
合計	6	37	110	29	182

表10 授業後の感想を4段階に分類した結果

授業名	A	B	C	D	全体数
授業4	11(37.9%)	12(41.4%)	5(17.2%)	1(3.4%)	29(100%)
授業5	15(46.9%)	6(18.8%)	10(31.3%)	1(3.1%)	32(100%)
授業6	19(63.3%)	4(13.3%)	5(16.7%)	2(6.7%)	30(100%)
授業7	22(75.9%)	4(13.8%)	3(10.3%)	0(0.0%)	29(100%)
授業8	16(51.6%)	6(19.4%)	7(22.6%)	2(6.5%)	31(100%)
授業9	17(54.8%)	3(9.7%)	2(6.5%)	9(29.0%)	31(100%)
合計	100	35	32	15	182

表9と表10は、「A自己の生活の中で相互理解を目指そうとする具体的記述」「B登場人物の目線で相互理解を目指そうとする具体的記述」「C登場人物の気持ちに共感している記述」「Dそのほかの記述」の四つに分類した授業前後の感想である。

その結果、授業前ではどの学級もCの割合が最も多く（ $\chi^2=32.5$ $df=15$ $p<.05$ ）、授業後は5学級でAの生徒の割合が最も多い（ $\chi^2=42.1$ $df=15$ $p<.05$ ）。これは役割演技を取り入れた授業を通して、登場人物への自我関与し、自身の生き方を見つめ周囲の人間と相互に理解し合おうとする考え方に気づかせることができたからだと考えられる。

（3）自己評価（質問紙調査）の分析結果と考察

実施した学級により、調査項目は異なるが、本報告書で報告しない項目については、学級間で大きな違いは見られず、選択の割合は4、3、2、1の順で多い。

ア 役割演技に関する質問項目（4件法）の分析結果と考察

表 11 役割演技で「演じること」と「演技を見ること」についての志向の相違

役割演技で演じたい				役割演技で友だちの演技を見たい			
4	3	2	1	4	3	2	1
11人 (35.5%)	7人 (22.6%)	9人 (29.1%)	4人 (12.9%)	26人 (83.9%)	3人 (9.7%)	2人 (6.6%)	0人 (0%)

授業8終了後、「役割演技で、友だちの前で演じたいですか。」という質問と「役割演技で、友だちの演技を見たいですか。」という質問を感想ワークシートで生徒に回答させた。選択肢は「4よく当てはまる、3どちらかという当てはまる、2あまり当てはまらない、1全く当てはまらない」である（表11）。9割の生徒は演技を見ることには肯定的な考えを示しているが、演技をすることに躊躇する生徒もこの学級の中には4割程度はいた。

この結果から、これまで役割演技をしていないことからの不安、人前で何かを演じる抵抗感があることが分かった。また、見ることに対しての肯定的な意見は、役割演技への関心だけでなく、役割演技を見ることで学びがあったと考えられる。

イ 役割演技についての質問紙調査（自由記述）の分析結果と考察

授業8では感想ワークシートを利用し、役割を演じた生徒には演じた感想を、見ていた生徒には見た感想を記入させた。表12は感想の評価基準で、表13は結果である。

表 12 生徒の感想の分類基準

評定	評価基準	感想の例
A	演技から登場人物の気持ちを推測している	役割演技を見て、部活動を休んでまで来た人が朝練で抜けた人に対して、怒っていて、イラッとしているんだなあと思いました。
B	演技をする際の困難さを示している	人前でやるのはむずかしかったです。
C	役割演技の学習上の効果	文章をふつうによむだけではなく演技してみるととても分かりやすい。
D	演者の役割演技を称えようとしている	発表している人が伝えたいことが、よく伝わってきました。

表 13 生徒の役割演技を演じて（見て）の感想（授業8）

A人物の心情把握	B演技の難しさ	C演技の効果	D演者の賞賛	全体数
19人(61.3%)	7人(22.6%)	8人(25.8%)	5人(16.1%)	31人(100%)

最も記述が多かったのはAで31人中19人が記述した。生徒には最大2回の演技機会があり、分類した感想を読んで重複したカテゴリーを含む生徒の記述も含めている。

この結果から、役割演技を取り入れた授業を行うことで、登場人物の心情を把握しやすくなり、演技の効果を実感していることがわかる。一方、演じた（演技を見た）結果、演技の難しさを感じる生徒もおり、演じた生徒の努力を認める生徒もいると指摘できる。

授業者としての課題は、役割演技が演技指導へとすり替わり、演技の巧さを批評する話し合いにならないよう、安心して演じることができる雰囲気醸成することである。

ウ 道徳の時間の話し合いについての質問項目（4件法）の分析結果と考察

表 14 「友だちの考えの表明」と「自分の考えの表明」に対する志向の相違

友だちの考えを聞きたい				自分の考えを友だちに伝えたい			
4	3	2	1	4	3	2	1
26人 (83.9%)	5人 (16.1%)	0人 (0%)	0人 (0%)	14人 (45.2%)	16人 (51.6%)	1人 (3.2%)	0人 (0%)

授業9の授業終了後は、感想用紙に新たに取り入れた「道徳の時間に友だちの考えを聞きたいですか。」「道徳の時間で自分の考えを友だちに話したいですか。」という質問項目を4件法で回答させた（表14）。これは役割演技を実施した授業8と比較するために用意した質問である。前者は全ての生徒が肯定的な意見を示し、後者は約9割の生徒が肯定的な意見を示したが、意見を述べることに否定的な意見を示した生徒もいた。

この結果から、他者の発言に耳を傾けようとする環境が構築できているが、安心して発言をすることができない生徒も存在するということが分かった。今後は、授業中の受容的な雰囲気をつくり、安心して発言できる学級風土を醸成することが大切だと考えられる。

エ 考えを伝えたり聞いたりしての質問紙調査（自由記述）の分析結果と考察

授業9では、「自分の考えを発表したり、友だちの意見を聞いたりして、気づいたことや感じたことを書きましょう。」という質問項目を設けた。

表 15 考えを伝えたり聞いたりすることについての感想（授業9）

A 自分との比較	B 多様な価値観への気づき	C 見直し・深化	D 発表	E 授業・資料	F 話すこと聞くこと	合計
14人 (45.2%)	18人 (58.1%)	9人 (29.0%)	6人 (19.4%)	4人 (12.9%)	4人 (12.9%)	31人 (100%)

表 16 生徒の感想の分類基準

分類	分類基準	感想の例
A	自分と他者の考えを比較している	自分と違う考えをもっているのがほとんどだった。
B	これまでにない視点や多様な価値観に気づいた記述	私は友達の見解を聞いて、こんな考え方もあるんだと、新たな発見をすることができました。
C	これまでの考えを自問したり、さらに考えを深めたりしている	友達の見解を聞くことによって、考えがかわったり、新しく気づいたり、納得、共感したりすることができた。
D	授業中の発表についての記述	道徳で手を挙げて発表するのはきもちいいなと思いました。
E	授業の内容に関わる記述	その人を反対するだけではいけないことに気づきました。
F	話したり聞いたりすることの大切さについての記述	自分の意見だけではなく、人の意見も聞いて、考えることが必要だと思いました。

授業9でも中学生が筆者との対話を通した道徳の時間を、どのように捉えているか記述させた。記述を見てみると六つのカテゴリーに分類することができた（表15と表16）。

感想の約半数が、自分と比較し、多様な価値観へ気付くことができたという結果から、筆者と生徒との対話を中心であるが、その対話を聞きながら考えを広げることができている。また、発表することへの達成感についての記述も見られ、筆者との話し合いは生徒たちに充実感を与えていたことが考えられる。

(4) 演技の観察結果と考察

役割演技Aの学級会の様子は資料では全く描かれていないシーンである。しかし、演技では、生徒が学級の課題を解決しようとする姿が見られた。立場の違いにより提案する解決策が異なっていたため、インタビューを充実させ、そう考えた理由を共有する必要があると考えられる。従って、役割演技Aから、演技だけでなく、教師の的確なインタビューを行い、その発言の意図を学級全体で共有する必要があることが指摘できる。

役割演技Bは、異なる六つの立場からアルミ缶回収の当番の会話を演じさせた。各班の代表者が演じるため、特に生徒の注目度が高かった。また、それぞれに立場があり、自分の主張が明確であった。ここでの演技の目的は[問題の解決]ではなく[発見]であったため、生徒が自分の立場の主張を明確に発言できたと考えられる。複数の人物が登場し、授業序盤でどのような発言が出るか見ている楽しみであった。

役割演技Cのセリフ読みも、セリフが決まっておき、班内で実施することができた。言い争いが白熱する場面であるが、趣旨を理解できていない男子生徒は声を変えたり、仲間を楽しませようとしたため、実施前に目的をしっかりと説明しなくてはならないと感じた。しかし、登場人物の気持ちと、読んでいる生徒の気持ちの違いには気付かせることができた。

演技Dでは、別れた後の由紀と真美、圭司と悟の会話を演じさせたが、不満か反省が出てくる傾向にあり、演技の展開としての自由さはあまり感じられなかった。役割演技で登場人物が反省している様子は、観客の生徒たちには伝わっていることが感想文から分かった。

(5) 逐語記録の分析結果と考察

表 17 授業6の演技Bにおける生徒の発言結果

D: ありがとうございます。ありがとうございます。 C: ありがとうございます。
D: あれ?今日はF来てくない? E: あれあれ?ああFいない?
D: あそうだね。やけに人数少ないと思ったら
B: ああそうさうだ。 A: うん。 E: なんで今日Fいないの?
D: あれ、そういえば、そうそう最近大会があつてなんか忙しそうにしてたからもしかして朝練があつたり。
E: そうかも。あ、B、部活があるけど、朝練大丈夫なの?
B: 大丈夫。だけど今日用事があるからもう帰るわ。 E: 分かったありがとう、じゃあね。
D: じゃあね。 E: ばいばい。 A: (手を振る)
E: にしてもF遅くない? D: 遅い。めっちゃ遅い。来ないんじゃない?もう。
C: 来ないかなあ。 E: じゃあもう片付け始めちゃう? D: だな。
...
F: (登場) D: おお、F、どした? E: 遅かったね。
F: 朝練で行けなかったんだ。 E: ああ、そう。もう片付け始めちゃってるよ。
F: ごめんなさい。 E: まあとりあえず片付けよう。でも今日C部活なかったの?
C: あったけど休んだよ。 E: ああそうなんだ。ありがとう。(Fを見ながら)

役割演技を初めて行う学級が4学級あり、演技の趣旨や条件設定を説明することに時間を要した。表17は授業6における役割演技Bの会話の記録である。演じる役は、おばあちゃんに車いすを贈りたい人(A)、朝練を理由に係の整理当番を途中で帰る人(B)、部活を休んで係の整理当番に参加した人(C)、係の整理当番に参加した人(D)、美化委員会として係活動に参加している人(E)、朝練があつて回収活動に参加しなかった人(F)、である。

中学生がどの程度演じられるのか不安もあったが、与えられた役を精一杯演じていた。

最後に登場したFの申し訳なさそうな表情、Cと違って遅刻してきたFをにらむAの視線など、朝読書の時間で物語を読んだ段階では想定していないことが目の前で行われたため、資料の課題となる背景を確認することができたと考えられる。観客の生徒たちは、「遅い。めっちゃ遅い。来ないんじゃない？もう。」といった発言から、空き缶回収の係に起きている問題を多面的・多角的に把握することが出来ていると考えられる。

(6) 授業「全校一をめぐして」の実践を通して

以上が役割演技を部分的に取り入れた授業実践の分析結果と考察である。これらの結果から考えられることは次の四つである。

第一に、授業を計画した段階では演者の生徒が実感的に分かるのではないかと考えたが、感想文を見ていると、観客役の生徒も演者を共感的に見ていることが分かった。

第二に、役割演技を実施する場合は演技の目的を生徒に十分に理解させた上で、安心して演じられるよう、学級の生徒たちの支持的風土を醸成しておくことが大切である。

第三に、授業者が役割演技を行う際の状況や演者が演じる役割を明確に指示しておかなければ、演技は活性化しない。また、演技が停滞してしまった場合は、授業者も演技に加わり補助自我としての役目を果たすことで、演者の思いを引き出すことができる。

第四に、役割演技Bのように、授業序盤における複数の人物による役割演技は、資料中の道徳的課題を多面的・多角的な視野から発見する上で有効であることが考えられる。

VI 全体考察

1 研究の成果

(1) 効果的な指導方法について

この2年間の実践を通して、道徳授業における効果的な指導方法とは、「徹底した教材分析を前提に、発問を精選し、的確な問い返しを行い、生徒が主人公の感情に共感しながら、教師との対話を通して自分の考えを語ることである」と考える。

特に効果的な指導とは、「中心発問を効果的にするための発問を準備しておくこと」ではないだろうか。「銀色のシャープペンシル」の授業2では中心発問で多様な価値観を導き出したが、授業の終盤に話し合いが焦点化されなかった。しかし、授業3では、授業1と授業2の生徒の反応から授業のねらいに迫る補助発問を準備することができた。ねらいとする価値を含んだ意見は授業1や授業2の方が多く出ていたが、授業3では効果的な補助発問を通して対話できたからこそ、授業に深まりを感じ、感想文の分析結果からもねらいとする記述が多く見られたと考えられる。ここから、教材研究の段階で生徒の発言をいかに多く予想しておくかが、効果的な補助発問を行うための鍵となると考えられる。

発問の工夫としては、中心場面で主人公の言葉を通して自分を語る機会を与えることである。さらに、生徒が多様な価値観に気付くための効果的な中心発問とは、決まり切った答えを求める発問ではなく、30人の生徒がいれば30通りの思いが黒板に並ぶ発問である。

効果的な授業の条件として、教師が生徒の発言をどのように授業に生かすかということも大切である。特に、生徒の発言への問い返しは重要であった。問い返しを行うことで、発言している生徒の意見も具体化され、周りで聞いている生徒の学びにもなる。

授業中の全員発表については、実践が始まったばかりの頃は、「全員に発表させる必要が

あるか。」「班活動ではいけないか。」と指導をいただくことがあった。しかし、実践を重ねるにつれ、「普段発表することのない生徒の意見を聞くことができてよかった。」という感想をいただけるようになり、筆者の発問の工夫や問い返しの方が向上したことが実感できた。

役割演技を取り入れた実践では、「中学生の発達段階では演技は恥ずかしがるかもしれない」という思いもあったが、生徒たちは一生懸命に自分に与えられた役割を演じようと、その人物の気持ちを考えながら演じていた。演技を見た生徒への自己評価からは、演技を見ることには9割の生徒が肯定的な意見を示した。一方、演技を行うことには否定的な意見を示す生徒もいるため、演者の選択方法の研究や演技への抵抗感をなくすことができるような支持的な学級風土の醸成が課題として残った。

演技が進まなくなった際は、筆者が「となりのクラスの浩平くん」という役の補助自我で登場し、生徒の発言を引き出すことができたことから、生徒だけに任せず教師も生徒ともに授業を作っていくことで、役割演技を効果的に行えると考えた。この際の留意点として、役割演技を行うことが目的ではなく、演技を通して気づかせたいことを明確に持ち、授業のねらいを達成するために必要な発問を教師が準備しておくことより効果的である。

(2) 授業の省察について

逐語記録からは、教師と生徒の発言を文字に起こすことで、授業中の教師の発言占有の様子が明確になった。「銀色のシャープペンシル」の授業2から授業3にかけて授業序盤の筆者の発言が減少し、生徒の発言が増えた。映像を見ながら逐語記録に文字を起こす過程で改善すべき点を明確にすることができた。逐語記録の効果として、授業をしている最中には気付かなかった事実を発見でき、筆者の授業改善に役立てることができた。

本研究で実践した感想文の分類や授業前後の感想比較からは、生徒の考え方の変容を実感することができた。授業前は一面的な見方をする生徒がいるが、授業後には考え方が変わる生徒もおり、わずか1時間の授業でも生徒の成長を実感することができた。

また、生徒の感想文や自己評価を確認することで、生徒の視点で筆者の授業実態を知ることができた。生徒の声を筆者の授業改善に生かすことができ、教師として、一つ成長することができた。

2 授業実践上の課題

授業の終末における感想記入の時間を確保することが課題である。中学校の場合、授業は50分、短縮授業の場合は45分である。長い資料の場合、範読に10分程度かかることもある。授業の学びを自己内対話で深めるためには、感想の記入に10分間は確保することが望ましいと考える。すなわち30分間の筆者と生徒の対話を通して、多様な価値観に触れ、自己の生き方を深く見つめさせる必要がある。そのためには、徹底した教材研究を行い、発問を精選し、30分間で的確に問い返しを行いながら、授業のねらいに迫ることが大切である。

また、授業を生徒との対話を通して行うことを大切にしたが、筆者の発問によっては、「読み取り道徳」となり得ることを痛感した。しかし、中心発問場面では、横山の分析方法を用いたため、生徒の多様な考えを引き出すことができ、変容した主人公の言葉を通して生徒自身の考えを語らせることができた。

しかし、授業序盤の道徳的課題を把握する基本発問、授業ねらいとする道徳性を深める補助発問を工夫することが難しかった。単なる行為選択や主人公の心情理解に終始しないよ

うに、簡潔に道徳的課題を把握する基本発問を考えておく必要がある。

21 時間の実践を振り返ってみると、特に構造的な板書づくりに課題が残った。生徒との対話を重視した授業であったため、教材研究における板書計画の優先順位が後になってしまい、生徒の発言を生かしきれなかったり、板書がパターン化してしまっていたりすることが多かった。具体的には、黒板の右から時系列での記入や、中心発問場面での主人公のイラストと吹き出し埋めの組み合わせなどである、今後は、生徒の発言を的確に記録し、思考を広げるためのマッピング式の記述も実践してみたい。

3 研究の展望

今後は授業の成果をさらに検証するために、生徒の感想と自己評価の見方について研究したい。本研究では感想文を4段階に分けて分析を行なったが、他の評価方法で的確な感想の評価が行えるのかもしれない。

また、道徳性の発達についても研究し、生徒の成長の様子を見届けたい。研究当初では、ローレンス・コールバーグの道徳性発達理論に着目し、生徒の発言から、現在の道徳性の発達状況を分析しようと模索した。しかし、今回の研究では道徳性発達理論を活用できなかったため、今後は生徒の道徳性をより高次の段階に高めるための問い返しに活かせないか、研究を進めている段階である。加えて、現在さらなる授業改善に向け、自作の「授業省察表」の作成にも取り組んでいる。

最後に、本研究では教師と生徒の対話と役割演技を取り入れた授業の指導方法を検討したため、ペア活動や班活動について深く言及できていない。今後は、教員として道徳の授業を行い、話し合い活動など様々な指導方法のあり方を研究し、愛媛の教育に貢献したい。

註

註1 廣濟堂あかつき(2013)「あかつき道徳チャンネル File.01 道徳の授業が苦手な理由」

<http://www.kosaidoakatsuki.jp/channel/dotoku/> 平成30年1月22日

註2 小田哲志(2017) 愛媛大学 大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻

平成28年度後期集中講義「心の教育の理論と実践」講義資料より

引用・参考文献

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) 6.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf 平成30年1月22日

早川裕隆(2007). 実感的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業 明治図書 17

東原岩男(1980). 10 道徳教育の諸指導 4 役割演技 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 168-169.

- 古市裕一(1991). 自我関与 三宅和夫・北尾倫彦・小嶋秀夫(編) 教育心理学小辞典 有斐閣 127.
- 松原弘(2017年11月18日). 日本道德教育学会第90回大会(平成29年度秋季大会) 自由研究発表・第6分科会配布資料「道德的価値を深める発問～子どもの心を揺さぶる問い返し～」(神戸親和女子大学)
- 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) 新道德教育事典 第一法規 119-120
- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielldfile/2017/11/02/1387018_11_3.pdf 平成30年1月22日 79. 86. 87.
- 横山利弘(2007a). 道德教育とは何だろうかー道德をどう解くー 暁教育図書
- 横山利弘(2007b). 道德教育, 画餅からの脱却ー道德をどう説くー 暁教育図書 22.
- 横山利弘(監)牧崎幸夫・杉中康平・広岡義之(編)(2015). 楽しく豊かな「道德の時間」をつくる ミネルヴァ書房
- 横山利弘(監)牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平(編)(2017). 楽しく豊かな道德科の授業をつくる ミネルヴァ書房