

道徳科授業の効果的展開に関する一考察

(教育実践高度化専攻) 小田 哲志
(新居浜市立角野中学校) 池内 浩平
(教育実践高度化専攻) 橋本 巖

Thoughts on Effectively Developing a Moral Education Class

Tetsushi ODA, Kohei IKEUCHI, and Iwao HASHIMOTO

(平成 30 年 6 月 21 日受理)

キーワード 道徳教育(moral education)、特別の教科 道徳 (moral education class)、
自我関与 (ego-involvement)、 役割演技 (role-playing)

1 はじめに

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」において、どのように授業展開すれば道徳授業がより効果的に指導できるかを探究することである。

平成 30 年度から小学校において、教科書を使った「特別の教科 道徳科」が開始された。これは、いじめ等現在の教育課題に対して道徳教育の有効性はかねてから強く述べられており学校においても十分承知しているものの、その中核である道徳の時間において、様々な理由から必ずしも効果的な指導方法がなされていなかったとの見地から、小学校・中学校学習指導要領の改訂に伴い、「特別の教科 道徳科」として教科化されたものである。

教科化に至る経緯の中で、道徳教育の要である道徳の授業が登場人物の心情理解のみの指導や主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合い等に陥っている場合もあり、要である道徳の授業が必ずしも効果的に行われていないと指摘された。この議論を受けて、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による『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等につ

いて(報告)において、「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)」が示された。その中で、道徳科の質の高い多様な指導法として、「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」という三つの指導方法が例示され、学校現場では効果的な授業を実践することが重要だとした。これには、①これらの指導方法は、多様な指導方法の一例であり、指導方法はこれらに限定されるものではなく、道徳科を指導する教員が学習指導要領の改訂の趣旨をしっかりと把握した上で、学校の実態、児童生徒の実態を踏まえ、授業の主題やねらいに応じた適切な指導方法を選択することが重要であること、②これらは、それぞれが独立した指導の「型」を示しているわけではないこと、③それぞれの要素を組み合わせた指導を行うこと等が付記されている。

2 「自我関与」と「問題解決的な学習」における混乱

ここで、前述の報告の中で、型ではないとしている三つの指導方法の内、少なくとも「1 読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習(以下、「共感的自我関与型授業」という)」と「2 問題解決的な学習(以下、「問題

解決型授業」という)」は当分の間、現場においては別個の型として取り組む必要があると筆者らは考えているが、その理由を以下に述べる。

平成27年12月に専門家会議（報告）の元となる「整理案」が示されたことで学校現場や研究者の間に大きな混乱が生じた。この原因の一つに、「道徳科における質の高い多様な指導方法について（案）別紙1」において、表中の「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の授業」が小さく図示されていたことがあげられる。これにより、マスコミや専門誌等の報道による、これから道徳授業はこれまで行われてきたものから「考え議論する道徳」に変わるという報道姿勢も相まって、今後の道徳科の授業では、「読み物教材」を使った従来の授業よりも、むしろ問題解決的な授業や体験的な授業を文部科学省は重要視している、さらには、「これまでの授業ではだめ」とまで解釈した教師が少なからずいた。そのため、これまで熱心に取り組み成果をあげていた教師さえ問題解決的な授業をどう行えばいいのか、体験的な授業とは何か等、困惑したり、先取りしようとしたりする混乱が生まれた。

その後の専門家会議（報告）による修正やその後の議論から、一定の方向性が見いだされつつある。しかし、この三つの指導方法は、専門家会議における事例発表を基に作成とある通り、それぞれの指導方法における理論に足場を置きそれらの授業が持つ特質を十分に熟知した上で、確かなねらいや手法を持って質の高い授業を研究実践してこられた研究者や教師の実践事例の集積を例示したものである。

したがって、それぞれの授業のいわばコツをつかんだ教師が、それらの手法を上手く活用しながら取り組んでいる成果であり、これには理解と熟練が必要である。この授業展開では何をねらいとするからこそこのような展開を行い、どのような効果を得ようとしているのか等を理解しないまま、適当にそれぞれの要素を組み合わせる指導したところで、十分な成果を得ることはできないと考えている。

このことから、専門家会議（報告）で型ではないとしている三つの指導方法を、教師がそれぞれを十分に理解するまでの間、少なくとも「共感的自我関与型授業」「問題解決型授業」を別個の型としてとらえ、その授業

意図に応じた授業モデルや考え方で実践できるようになることがまず必要だと考える。二つの授業の型を十分に理解にして初めて、それぞれの長所を組み合わせた授業展開の工夫が可能になると考えている。その段階になるまでには、授業のねらいや教材に応じてそれぞれの型の授業を使い分けながら熟練していくことが必要となる。

そこで、本研究においては、その型の一つとしている「共感的自我関与型授業」の基本的な考え方や授業モデルに基づきつつ、様々な条件を変えた授業をデザインすることを通して、どのような授業展開が効果的かについて比較し検討した。

3 自我関与型授業の基本的考え

(1) 自我関与型授業における自我関与の意味

井上（1981）が「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」と述べている。道徳の授業において登場人物等への適切な自我関与が行われれば、児童生徒の道徳的価値の高まりに大いに影響があるものと思われる。批判的、批評的に自我関与する場合も考えられるが、この場合、森岡（1980）がいう「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」を指す。しかし、共感的自我関与型授業が登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導にならないよう、元文部科学省教科調査官 横山利弘氏が提言されている考えを基盤に授業をデザインした。

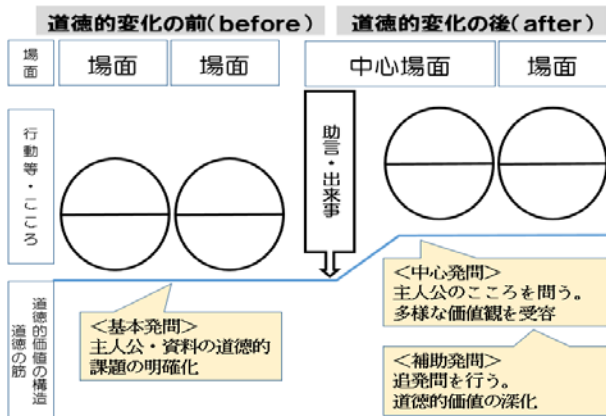
(2) 読み物教材の分析と中心発問の作り方

【図1】のように、道徳で扱われる読み物教材では、何らかの出来事やその際に受けた他人からの助言等において、主人公が道徳的に成長する姿が描かれている。このように多くの教材の構図が＜変容前－出来事・助言－変容後＞となっており、このような構図を横山（2015）は、before－after型の資料と呼んでいる。そして、それを授業化する際には、資料の「山」となる発問（以下、「中心発問」という）を問う場面を、次の①～③の過程を経て特定していく。

- 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

この中心発問で主人公の心情や思いを問い、道徳的

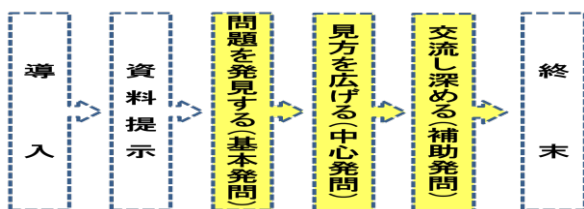
に成長した主人公が獲得した道徳的価値や考え方等に関する児童生徒の多様な価値観を引き出していく。



【図1】中心発問等を作るときの教材の分析図
(註：横山(2015)のタマゴッチ理論の図を基に小田が図式化したもの)

(3) 自我関与型授業モデルと三つの発問の役割

共感的自我関与型授業では、これまで道徳の時間で批判されてきた登場人物の心情理解のみに陥らないようにするため、発問の持つ役割を明確にして図2のような授業モデルを授業展開の基本とした。【図2】の通り、発問は、基本発問、中心発問、補助発問の三つ程度とした。数ページにわたる教材を学ぶために十分な内容把握をすることは重要であるが、限られた一単位時間の中で、意見を交流しながら深い学びにまで到達するために時間をいかに使うかが重要であり、資料提示を短時間で的確に終えたい。そのため、内容確認を行いながら和やかなムードづくりの意味合いを持つ内容確認の発問、例えば「登場人物は誰ですか」等の発問はなくし、登場人物やあらすじは教師が説明する。生徒の活躍はその後の段階に残しておくのである。



【図2】共感的自我関与型授業の授業モデル
(久万高原町立美川中学校(2014)を小田が加筆した)

また、意見が出にくいからという理由で行う不用意な小集団活動も極力避けるようにし、特に授業の前半の活動を精選することが本授業モデルのポイントでもある。

そして、三つ程度の発問を投げかけることを通して、本時を終えたときに授業前に比べて道徳的価値の理解や(人間としての)自分の生き方についての考えが少しでも深まっているようにするのである。

一つ目の基本発問は、教材の中にある道徳的な問題、道徳的課題を発見するための発問で、主人公の置かれた立場やそこに存在する道徳上の課題等、状況把握を確実にを行うことを目的としている。

二つ目の中心発問は、中心場面における主に主人公の気持ちや思い、考えを問う発問である。学級全体の幅広い意見や考えを交流することで、子どもは他の意見や考えと出会い、多角的なものを見方をしたり自身の考えを再構成したりする場面となる。そのために、この発問に対して様々な意見が出るよう工夫する必要がある。例えば、小学校1年生道徳科教材「橋の上のおおかみ」で、「くまさんの後ろ姿をいつまでも見送っていたおおかみさんはどんな気持ちだったでしょう」と問うよりも、「何を考えていたか」や「どんな思いだったか」を問う方が児童にとっては、より広くより自由に答えられる発問であり、類似した発問を実際の授業でどう問うかが教材研究の重要なポイントとなる。この場面での発問として横山氏は、さらに工夫して、「オオカミさんは心の中で何とつぶやいたでしょう」と問う。これにより学級に40人いれば40通りの意見を聞くことも可能で、目を輝かせながら発表している子どもたちの姿を容易に思い浮かべることができ、自我関与型授業では、同種の発問であってもどう尋ねるかが重要な意味をなすと考えている。

三つ目の補助発問は、本時で目指す内容項目の理解について、児童生徒が授業前に持っていた価値観(前理解)をより高めることを目的としている。中心発問で自由に幅広い意見を述べているため、この発問で焦点化する必要がある。つまり、子どもの意見から核心に迫る考えや内容項目につながる意見等をさらに深めようとするものである。ここでも様々な問い方の工夫が必要で、中心発問における反応を予想する等して、深めるための発問を考えることが授業者の楽しみの一つでもある。

また、補助発問は学級全体に投げかける発問としているが、発問における児童生徒の反応に対して、個人に質問をすることがあるが、これを「問い返し」と呼んでい

る。これは、つたない意見を価値あるものにするための教師の指導技術である。児童生徒の反応が授業の核心につながるようなものであれば、まず個人に問い返し、さらにそれを学級全体に投げかけ共通テーマ（補助発問）とすることもある。また、授業展開によっては、補助発問を行わないが、問い返しに繰り返すことで、授業を深める方法もある。補助発問では、主人公以外の登場人物の思いかを想起させることで、多面的に物事を見つめることで気づきを促し、ねらいに迫ることもある。

(4) 役割演技の導入

専門家会議（報告）の示した三つの指導方法の内、「3道徳的行為に関する体験的な学習」で具体的に例示されているのが、登場する人物等の言動を即興的に演技して考える役割演技など疑似体験的な表現活動を取り入れた学習である。しかし、本稿ではこれを用いた一つの独立した学習の型として考えていない。役割演技に用いられる発問は、横山氏が用いた「橋の上のおおかみ」の「何とつぶやいたのか」と同種の発問であり、なりきって話してみることで共感や違和感等の様々な感情が生まれてくるものと思われ、自我関与の効果的手法であると思われる。つまり、役割演技を用いることで、より共感的に理解したり、改めて自己の考えとの違いをより鮮明に認識したりすることができるものと思われ、自我関与型授業、問題解決型授業の双方の授業の中で活用可能な有効な手段であると考えている。磯部・杉中（2018）は、本稿が指す自我関与型授業を使用し、効果を上げている。

さて、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」とも述べた。

そこで、各発問の場面で、役割演技を取り入れることで、道徳授業の中でより実感を伴った学習を行うことができると考えている。特に近年、before-afterの型をとらない読み物教材が増えており、この場合にも役割演技等を使って授業を行うことが有効であると考えている。

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っている。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」である。

4 研究方法

(1) 研究計画と対象

本研究では、愛媛大学教職大学院の講師経験を持つ院生が平成28年10月と29年10月から12月にかけて、M市内の連携校A、連携協力校Bの2校（延べ9学級）において授業実践した。9つの学級に対する授業は、大きく実践1と実践2に分けられる。実践1では、主人公の変容を問う発問（以下、「中心発問」）を変えず中心発問の前後の展開を変えて授業1～3を実施し、実践2では、役割演技を取り入れた授業4～9を実施し、授業結果を比較・検討した。

使用した教材は、【実践1】では、中学校1年生対象「自分を見つめる（あかつき）」教材名「銀色のシャープペンシル」であり、【実践2】中学校2年生対象「明日をひらく（東京書籍）」教材名「全校一をめざして」であった。

(2) 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 録画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 映像と逐語記録は研究目的のみで使用し、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・保管は本学教職大学院実

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。

(3) 【実践1】の各授業における発問の違い

3(2)の教材分析を用いた結果、主題を「より良い生き方」、内容項目は「D-(22)よりよく生きる喜び」とした。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、中心発問を、「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」に固定した。それ以外の発問については、【表1】の通り、生徒の反応や授業後の省察で得た意見等を参考にしながら、発問の回数や内容を変えて実施した。

【表1】「銀色のシャープペンシル」授業ごとの主な発問

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。 卓也からの電話を切ったとき、「ぼく」はどんな思いだったのだろう。		「ぼく」の何がずるいのだろう。
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。		
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。	オリオン座の下で「ぼく」が見つけたものは何だろう。	「ぼく」はどのように変わりたいのだろう。
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	5回	3回	4回

(4) 【実践2】の各授業での役割演技シーンと技法

分析の結果、主題「互いの立場を尊重して」、内容項目「B-(9)相互理解、寛容」、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、相互の考え方や意見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。

【表2】役割演技のシーンと発問と演技法

演技名	シーン	発問	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	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	構成法
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	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	構成法

表2は役割演技のシーンと発問、演技法の種類を示している。役割演技Aは、即興的に役になりきって翌日の学級会を自由に行うことで本音を引き出そうとした。役割演技Bは、即興的ではあるが、立場を明確にしたアルミ缶回収シーンで実施した。条件を付けたことで、役の考えに賛同したり、違和感を覚えたりしながら演技を行うことがあるが、演技後、様々な角度からの振り返りを期待した。役割演技Cは、決まった台詞を読み合うことで、音色や語調に4人の思いを感じ取ることができる。役割演技Dは、4人が分かれた後の由紀と真美、圭司と悟の立場で自由に演じさせた。この際、教師が隣のクラスの友人を演じ、補助自我的存在として会話の促進に努めた。

【表3】実践2の授業ごとの発問と役割演技の違い

展開	授業4	授業5	授業6	授業7	授業8	授業9
発問1	由起はどんな気持ちでお願いして回ったのだろう		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 役割演技B			由紀はなぜ困っているのだろう
発問2	◎だまりこんだ圭司と悟を見て、由起は心の中でなんとつぶやいていたのだろう	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 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のだろう 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のだろう 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
発問3	役割演技A 学級会ではどのような話し合いが行われるのだろう	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 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		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		「お互いの立場を考える」とはどういうことだろうか		
感想	今日の授業を通して感じたことを書こう。					
発問	2回	1回	2回	2回		3回
演技	1回	3回	2回	2回		0回

(註：【表3】中の◎は、中心発問)

【表3】の通り、生徒の反応や授業後の省察で得た意見等を参考にしながら、役割演技の場面を変えて授業を実施した。

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。

5 結果と考察

(1) 【実践1】の結果と考察

自我関与型学習では、授業の中で自問自答を促すよう授業を展開する必要があり、その中で最も重要であるのが発問の在り方であり、授業1は、横山理論【図1】を基に、これまでの道徳授業でよく使用されてきた主人公の心情を問う「気持ち・思い」を問うことを通して、道徳的価値に迫ろうとしている。授業2は、横山理論に加え3(2)で示した発問の役割を考慮しながらも、授業1での省察を反映して構成した。一方、授業3は、3(2)の3つの発問の役割を明確にした発問とした。

ここでは、どのように発問を行えば内容項目に該当する道徳的価値が授業前の理解から、より深い道徳的価値の理解に至ったり自分のこととしてとらえたりすることができるようになるのか、中心発問に対する生徒の反応や授業終末で生徒が書いた感想の分析結果を基に考察を加える。

ア 中心発問に対する生徒の反応の分析結果

中心発問に対する生徒の反応を【表4】の評価基準により分類した。授業1～3において、中心発問には全員に発表させ板書した。併せてタブレットで録画した動画を用いて全員の発言やその意図等を確認した上で分類した。

【表4】中心発問に対する生徒の発言の評価基準

評定	発言基準	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
B 自責	自分を責めたり、自分の弱さと向き合ったりしている	さっきの電話で、自分から謝れなかったのが情けない
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許してもらおう
D 変化	これまでの自分から変わりたいと考えている	こんな情けない自分を変えたいと思う
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	卓也の心情を推量したり、仲良くしたいと思ったりしている	オリオン座のように、また3人で楽しみたい

その結果、【表5】の通り、中心発問に対する生徒の反応傾向を得た。

【表5】中心発問に対する生徒の反応カテゴリー

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 34.3%	5人 15.6%	2人 6.3%	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 6.7%	30人 100%
授業3	3人 9.4%	14人 43.7%	5人 15.6%	2人 6.3%	4人 12.5%	4人 12.5%	32人 100%

($\chi^2=11.4$, $df=10$ NS)

発問に対する生徒の反応を分類した結果、授業1と授業2では「C謝罪」が最も多く、授業3では減少した。一方、授業3では「B自責」が最も多くなっている。授業3では、よりよく生きる喜びの意を表すものも含まれると思われる「D変化」が授業1、2に比べ減少した。

一方、授業3では授業1・2と比較して「B自責」が増えた。なお、これらの数値について、クロス集計の結果では、カイ二乗値は有意でない。

この結果から、次の二点が分かった。

- ① 補助発問の差によって、中心発問の反応には大きな差が生まれにくい。
- ② 授業の前半の発問に対する反応では、後悔や自責の念が湧き、謝罪しなければならないという考えが68.7～78.1%を占めている。

イ 授業終末の感想における内容の分析結果

分類の基準は、本時のねらいが主人公への自我関与を通して道徳的価値の理解、人間としての自分の生き方についての考えを深める学習であるため、本時のねらいである「よりよく生きる喜び」について述べているものをより高次の水準だと考えた上で【表6】の基準を用いて、授業後の感想を分類し分析し、【表7】を得た。

【表6】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」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」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手に入ってしまったので、この話を読んで、落とし物を拾ったらず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等

【表7】生徒感想の四段階評価 ($\chi^2=11.21$ $df=4$ $p<.05$)

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

これを2パターンでカイ二乗検定を行った。第一は、A、B、C、Dという4カテゴリーの場合で、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 [$df=6, p<.10$] となった。第二の場合が、カイ二乗値は11.2 [$df=4, p<.05$] となる、第二の場合の方が、明確に有意となった。

この結果から、次の二点が分かった。

- ① 授業1、2と授業3において、授業後、ねらいとする内容項目に至っていると思われる感想を書いた生徒の人数に差が見られた。
- ② 授業2と授業3において、授業を通してあまり感想の質が高まっていないと思われる感想を書いた人数に差が見られた。

ウ 分析結果の考察

本教材「銀色のシャープペンシル」は、教室の掃除中に拾ったシャープペンシルを自分のものにしていて主人公「ぼく」が、親友の拓也のものであると知りどうしたらいいか葛藤する姿を描く物語である。こっそりとロッカーに戻したその晩、拓也から誤解であったという謝罪の電話が入る。謝ろうか、このままにしておこうかと心が揺れるが、突然、「ずるいぞ」という声が聞こえた。そして、合唱コンクールの時のこと、また、これまでの何事も同じ過ちを犯してきた自分のずるさに気付く。そして、オリオン座の下で思い切り深呼吸した「ぼく」は、拓也の家の方に向かってゆっくりと歩き出すという話である。

やや乱暴であるが、アの結果①、②を総合していえることは、補助発問の有無、補助発問の差によって中心発問の反応にはあまり影響がないということである。

この授業を行う教師は、「ぼく」はもちろん、拓也や理科室ではやし立てた健二の心情や思いを、様々な場面について生徒にたずねてみたいと発問を悩むことがある。生徒にいろいろ聞くことで「ぼく」や友人の心の揺れ動きや人間関係等の正確な内容把握が可能になる。しかし、先にも述べたが、道徳科の授業は、小学校45分、中学校50分であ

り、その後の交流を充実させるためには、この部分にかける時間を極力減らしたい。したがって、基本発問の役割が薄いのであれば省略することも考えられる。

言い換えると、この程度の読み物であれば、しっかりと読みさえすれば多くの中学1年生が「ぼく」の後悔や自責の念を理解し、謝罪をしたいという感情に共感的に理解できるものと思われる。しかしながら、道徳の授業で主人公の抱える葛藤や課題を読み取り、道徳的課題を克服し道徳的価値を獲得したと思われる「ぼく」に共感してその気持ちや思いに寄り添うことだけでは、中心発問での反応を見る限り、教師がねらいとする道徳的価値に生徒が思いを馳せたり、自分なりの考えを掴んだりすることは難しいともいえる。

つまり、この段階での発問や活動のねらいが中心発問へのよい影響を狙っているのであれば、十分な説明で事足りることになる。

では、補助発問に他の役割があるのか、あるとすればどのような役割であるか考えてみる必要がある。

イの結果①、②から、授業3がそれ以外の授業との差を生みだした要因は、基本発問と補助発問の違いによるものと考えられる。

授業1では、基本発問で「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」「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」と問うた。これらの場面は今の「ぼく」を象徴する重要な場面であり、これを問うことで、「ぼく」の心情や思いを掴むことができた。ただ、「ぼく」の道徳的な課題や葛藤を明らかにする発問ではなかった。

本時の授業者は、授業1の基本発問で主人公の道徳的課題を間接的に掴もうとする意識はあった。しかし、それ以上に、内容の正確な理解や話の筋の読み取りを目指したい意識が強かったこと、必要以上に時間をかけてしまったことについての授業者の焦りが、省察の自評で語られている。

この反省を踏まえ、授業2で授業者は基本発問を省いた。あらすじの説明後、その代わりに教師による内容説明を行った。その結果、内容把握は十分であり、前述の通り、中心発問前の発問等がなくても、授業1と同程度の結果を得た。ただ、唐突に本質に迫ろうとする発問に生徒に戸惑いがあったこと、授業後の教師の手応えが薄かったことを、授業の省察で述べている。

そのため、授業3では、「ぼく」の何がずるいのだろう」と問うた。授業者は、中心発問に唐突感を感じさせないよう中心発問につながる発問、教材の内容が把握できる発問、「ぼく」の弱さに気付き、それに対して共感的または批判的に思いを持つことができる発問であること等を念頭に置いたが、それ以上に、この発問では道徳的な課題を明確にしておくという意図を持って問うことにした。このことがこの授業のポイントであったと考えている。

授業3では、授業者は「ぼく」の道徳的課題を確認する目的を持って、教材の象徴的な語句「ずるさ」を使って発問を投げかけた。授業者にとって、これは「ぼく」の抱える道徳的課題は何ですか?」とか「ぼく」のどこに問題がありますか?」と同じ意味を有している。この授業3について授業者は、手応えを感じたと述べた。その理由の一つ目に、「ずるさ」についての生徒の話合いが活発に行われたこと、その中で「ぼく」には葛藤があることなどが生徒の共通認識となったこと、二つ目に、この段階でのコンパクトで活発な話合いにより、時間的なゆとりが生まれ、中心発問で全員の生徒に十分に発表させることができたことを挙げた。三つ目は、中心発問で「変わりたい」と述べた2名の生徒の意見をとらえて、「どう変わりたいのだろう」と投げかけることで活発な意見交換が得られ一気に内容項目へ向けた焦点化ができたという点である。

この教師の手応えとは、イの結果①、②の通り、授業後の感想に明らかな差となって現れている。

授業3と授業1、2での展開の違いは授業前半の基本発問、中心発問後の補助発問の違いである。実践1では、補助発問の違いが終末の感想に大きな影響を与えることが分かった。そのため、教師は教材研究において児童生徒の考えを深める補助発問を用意する必要がある。

その善し悪しについて、実践1の3つの発問を比較してみたい。授業1では、「卓也の家に着いたとき、「ぼく」はどんなことを卓也に話すのだろう」と問うており、この場合、生徒は反省や懺悔の言葉の回答を示すと想像される。実際、授業終末での感想でもC、Dの回答が多く、よりよく生きるにつながる考えは半数程度であった。したがって、深まる発問とはいえない。

本研究では、よい補助発問とは何かについて明らかにすることはできていない。この後は想像の域を脱しないが、授業2において投げかけた補助発問の「オリオン座の下で

「ぼく」が見つけたものは何だろう」はどうか。生徒にとって考えてみたいと感じる発問で決して悪いものではないように感じる。実際の回答では、A+Bは4割、Dの感想も多い。これは回答が拡散したもので、さらなる問い返しや補助発問が必要だということである。時間的余裕があれば徐々に工夫次第で、生徒は自責や後悔を離れ、よりよい生き方に視点が移行していったものと思われる。

授業3の「ぼく」はどのように変わりたいのだろう」という発問はどうか。これは中心発問でこれまでの生き方を後悔する生徒の発言を受けて、全体に問い返した発問である。これは、授業2の中心発問で5名の生徒がこれに類する発言をしており、授業3でもこの反応はあるだろうという予想の基に授業者が準備した発問の一つであった。これにより、生徒は「よりよい生き方」について友人の発表を聞きながら自己内対話し、多くの生徒がそういう感想を示したのではないかと考える。

道徳科においても授業の成果を求める必要がある。それは、各教科で授業前に知らなかったことを知ったり、分らなかったことが分かったと感じるのと同様に、道徳科でも授業前に意識していなかったことや考えていたことを、意識化したりより深めたりする等の成長である。したがって、終末段階での補助発問では、授業3のように「生き方」という語を出して、そこに考えが自然と集約されていくような問いが必要であると思われる。この段階では、「ぼく」が主語であったが、自己の振り返りを始める生徒も少なくないと思われる。そして、教室の雰囲気は「よりよい生き方が大事だ、ぼくもそうしたい」というように考えが熟してきたと感じたら、教師は「よりよい生き方ってどんなもの」というテーマ的な発問も投げかけることができる。こうなれば、生徒は自然と教材を離れ自分事として考えていくものと思われる。

つまり、本研究でいえるのは、終末段階で意見を内容項目に近づくよう誘う集約、収束的な発問をおこなわなければ、中心発問では道徳科の授業のねらいを達成したことにはならないということがいえる。ただし、授業3のこの発問が最もよいというものではないので、今後、授業をされる先生方に的確な発問を期待したい。

これも本研究では明らかになったと断言できないが、授業者の手応えの一つ目の基本発問での生徒とのやりとりが授業3のポイントの一つではないかと考えている。

【表 8】授業前の感想の分類

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 (56.2%)	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 (3.5%)	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

($\chi^2=32.5$ df=15 p<.05)

【表 9】授業後の感想の分類

授業名	A	B	C	D	全体数
授業 4	11 (37.9%)	12 (41.4%)	5 (17.2%)	1 (3.5%)	29 (100%)
授業 5	15 (46.8%)	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 (51.5%)	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

($\chi^2=42.1$ df=15 p<.05)

つまり、授業 3 では、基本発問により生徒は「何事も人のせいにして生きてきた、いたらない「ぼく」の道徳的な課題に気付くとともに、「ぼく」の生き方が正しいとは思わないがなかなか思い通りにいかないことについて好意的に理解したことであろう。そして、それを克服した、または、しつづける主人公の姿を生徒は共感的に感じ取ったものと思われる。生徒は、この部分が単なる主人公の気持ちを感じ取るというものであれば、「ぼく」を理解できず批判的見方に終始し、道徳的価値を獲得した際の感動を「ぼく」と共有することができなかつたのではなかろうか。

(2) 【実践 2】の結果と考察

【実践 1】では、before-after 型教材について横山の理論を援用した共感的自我関与型授業により、一定の質を確保することができるが、より効果的な授業を行うためには、教材研究によってよりよい発問を投げかけることが重要であるということ述べた。

【実践 2】では、この型にあてはまらない教材では、どのような取組が可能か探究することである。ここでは、小学校でよく取り入れられてきたが中学生には不向きだとされる役割演技をいろいろな場面に用いて、どのような効果があるか検証した。なお、授業 9 は共感的自我関与型授業による実践である (【表 3】)。授業前後の感想の比較を行うため、教材を朝の会に読み聞かせ初発の感想を取った。

ア 授業前後の感想の比較による分析

授業前後の感想の変化を【表 10】の評価基準により分類した。その結果、【表 8】授業前の感想の分類、【表 9】授業後の感想の分類を得た。

【表 10】生徒の感想の評価基準

分類	内容
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	その他の記述

この結果、授業前はどの学級も C の記述が 50.0 ~ 74.2% の割合で最も多く、授業後は A の記述が 46.8 ~ 75.9% の割合で最も多い。つまり、授業により、主人公への共感的な内容から内容項目の相互理解に関する感想が増加している。

また、授業後、A の数値が高いのは授業 7、6 の順で、授業 5 が最も低かった。

イ 質問紙調査の分析結果

授業後、生徒に対して質問紙調査を行ったが、役割演技に関して質問した学級の回答結果を示す。

【表 11】役割演技に関する質問項目への回答の分布

(問 1) 役割演技を友だちの前で演じたい

(問 2) 友だちの役割演技を見たい

	思う	やや思う	あまり思わない	思わない
問 1	11 (35.4%)	7 (22.6%)	9 (29.1%)	4 (12.9%)
問 2	26 (83.8%)	3 (9.7%)	2 (6.5%)	0 (0%)

この結果、この学級では、生徒の 93.5% が友だちの役割演技を見てみたい、58.0% が役割演技を友だちの前で演じてみたいと回答している。

【表 12】役割演技の演者または観客の感想の分類

評定	評価基準	感想例
A	演技から登場人物の気持ちを推測している	〇〇に対して怒ってイライラしているのが分かった
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い
C	役割演技の学習上の効果	文章を読むだけではなく演技したり、みたり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	演技している人の伝えたいことがよく伝わった

また、役割演技に関する感想の内容を分類してみると、【表 12】の表の通り、大きく 4 タイプに分かれることが分かった。この評定に基づいて類分した結果が次の【表 13】である。

【表 13】役割演技についての感想

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

この分類では、役割演技を演じたり見たりした結果、61.3%の生徒が登場人物の心情把握に関する感想を書いている。また、22.6%の生徒が演技の効果について感想に記している。

ウ 分析結果の考察

この資料は、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む竹田さんの5人が登場する物語である。初めは盛り上がっていたが徐々に意欲が低下する中、それぞれの立場の違いから対立が生まれる。仲間との意見の違いに悩みながらも「明日、みんなでもう一度話し合おうよ」と前向きに解決していこうとする主人公由紀の姿が描かれている。しかし、本教材では、由紀は前向きに問題に向き合おうとするが必ずしも道徳的価値を獲得し変容した部分が描かれておらず、before-after 型の教材とはいえない。そこで、授業者は登場する様々な人物の役割演技を行うことにより、物事を様々な角度から多面的に見つめることで客観的に人としての生き方を見つめようとした。本文にはない人物を作ったり、教師が補助自我として登場したり、役割演技の場面の工夫や即興法、構成法、再現法等演技法の変化を加えて、より効果的な活用方法を探ろうとした。

アの結果の通り、いずれの授業も初発の感想では多くの生徒が主人公に共感する内容であったのが、授業後は相互理解についての記述が増加し、授業9の共感的自我関与型授業と同程度の結果を得ている。共感的自我関与型授業の効果については、実践1で述べてきたが、役割演技が一定の効果があるといえるのではなからうか。最もAが少なかった授業4の授業展開は、前半で主人公の気持ちや考え、思いを考えた後、「明日はどのような話し合いが行われるだろう、明日行われる学級会をみんなで演じてみよう」というもので、役割演技Aは即興で学級会を演じるというものである。演じる役割に制限を付けず思いのままに役割を演じてよいというもので、今後のアルミ缶回収についての具

体的意見が多数出されたが、実際の学級会のように高め合う討議ではなかった。これは、実際の学級会のように自分たちの問題でないことやそれぞれが考えを準備して臨んだ話し合いではなかったことで、当然、質の高いものとはならなかった。したがって、学級会としても質が低く、本時のねらいである「相互理解」が深まるというものではなかった。その中で、約4割の生徒が相互理解を意識することができたのは、発問1、2の効果ではないだろうか。発問1、2で由紀の葛藤や道徳的な課題、圭司や悟の黙り込んだ理由に思いを馳せることで、共感的に由紀の思いに気付きつつある生徒が多くいたものと思われるからである。

もし、この後、授業6～9で使った発問「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や「意見がぶつかり合うことはいけないことだろうか」等の発問を投げかければ、授業後の感想の変容はさらに高まったと思われる。

特に、「お互いの立場を考える」と「相互理解」を念頭においた発問は、授業中の生徒の発言にこの種の言葉が出てきていることから教師が主導する授業ではあっても、教師の誘導には当たらないと考える。

授業9の「意見がぶつかりあうことはいけないことだろうか」のような発問での友人との対話、自己内対話で「相互理解」に向かうようであればそれが望ましく、共感的自我関与型授業では、補助発問の吟味が授業の肝となることは既に述べた通りである。

では、授業6、7の授業においてAの感想が多いことについて考察する。授業6、7の共通部分は、「役割演技B 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。」発問3「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」発問4「お互いの立場を考える」とはどういうことだろうかであり、学習活動2の部分で授業6は「役割演技D 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」に対して、「役割演技C 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」である。

ここで、授業6～8で行ったそれぞれの役割演技【表2】のねらいを述べておく。役割演技Bは、様々な立場の人間が当番の廃品回収をしている際の会話を構成法によって再現しようとしたものである。これらの役割を演じることで、人には置かれた立場によってそれぞれ事情があり、全

校一に対する思いにもずれが生じていることに気付くことができる。役割演技Cは、4人の言い争いを描いた本文の会話部分の役割を決めて読む再現法である。担当した人物の気持ちを想像しながら読むことで思いを理解することができる。また、感情を込めて読むことで相手がその人物の思いを理解することもできるものと思われる。役割演技Dは、由美と真美、圭司と悟の4人が別れた後のやりとりを想像して行う構成法のそれである。自分の立場を主張して怒りの感情を表す生徒もあれば、相手の立場を理解したいと考える生徒も現れてくるだろう。

このようにいずれの役割演技も演者（演じている生徒）も観衆（見ている生徒）から演技後に様々な意見が生まれてくるものと思われる。ただ、構成法で行うDには演者の質が重要となり、なれない役割演技で確実に効果が得られるのは再現法で行うCであるかもしれない。したがって、今回は役割演技Cを行った授業7の方がより効果的であったと考えることができる。

また、授業のねらいに迫る観点から、どの段階での役割演技が効果的であったかについて述べる。実践1でも述べたが、授業者は、授業前のよりも生徒の考えが一步前に進めることを願って授業に臨む。中1の頃は、自分が正しいと感じたら、あるいは、感じていなくても人の意見に聞く耳を持たず、自分の意見を主張したり押し通したりすることが多くなる年頃といえる。このような時期に「全校一をめざして」の道徳の授業後に、生徒が意見を相互の考え方や意見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心構えや身構えができたと思える。具体的な例として、【表10】の授業前の感想が【表11】の授業終末での感想のようにとらえ方が変わる必要がある。

そのためには、授業6、7のような発問を使って内容項目に向けた焦点化を図る必要があると考える。実践2では中学生にも役割演技は有効であると感じさせられたが、本研究では役割演技を前半に使うことで、登場人物への共感的見方、悲観的見方等、道徳的な課題に対して客観的で幅の広い考えを持つことができたと感じている。その上で、後半に論点を焦点化する発問を通じて、道徳的価値について深めることができたのではないだろうか。

最後に、【表11】【表13】の質問紙の結果により、役割演技の効果について考察を加えたい。

【表11】が示す通り、生徒は役割演技に好印象を持っている。特にほとんどの生徒が役割演技を見ることに肯定的で、役割演技に関心を持って見ている様子が見える。そのため【表13】の通り、生徒の61.3%が役割演技による「心情把握」、25.8%が「演技の効果」の感想を持つことができたのではないだろう。また、この役割演技には、発問によって登場人物の心情に迫る方法よりも、効果があると感じた部分が授業の中で観察できた。通常、発問を用いた方法では、「〇〇は何を考えているだろう」と特定の登場人物の思いや考えを問うのに対して、役割演技においては、演技後の感想では、演じている複数人の気持ちや思い、考えを生徒は実感的、直感的につかみ取ることができていたと感じた。どの役割演技においても、主観的な演者の感想と客観的な観衆の感想が聞かれ、意見の多様性、多面性を感じることができた。授業を行う際にはよりよい演技場面の選定に検討が必要だ。どの場面でもどのような役割演技を取り入れるかについては、今後継続的に研究するとして、生徒の役割演技に対する関心度は高く、これをうまく活用することで授業の質は高まるものと思われる。実践2を通して、役割演技には生徒が物事をより多面的に見つめる効果を確認しており、中学校においても積極的に取り組んでいくことでより質の高い授業を創造できると考える。

6 おわりに

本研究では、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議による『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）』において質の高い授業として例示された授業の内、「1 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、どのように行えばより効果的におこなえるのかについて授業研究を通して検討した。その結果、特に、よりよい補助発問が生徒の道徳的価値を深めることにつながることを確認した。そのためには、基本発問、中心発問、補助発問の役割を理解した発問の工夫を十分に行うことが重要である。

また、共感的自我関与型授業では、特に展開の前半に役割演技を取り入れることで登場人物の心情理解や道徳的な課題について実感を伴って理解することができ、それを

適切な生かせるような中心発問、補助発問を行うことで効果的な授業が実施できることもわかった。本研究では、役割演技にはさらなる可能性を感じており、今後も大いに研究を進めていく必要がある。

本研究の意義は、授業を通して何が高まったのかを調査しようとした点にあると考える。教師が学習評価を行うのは、児童生徒を採点するためのものではなく、あくまで授業改善を行うためである。それならば、教師は授業を通して、児童生徒にどのような変化があったのかを確認することが必要ではないだろうか。そこで、本研究では、中心発問の反応と終末の感想の比較、初発の感想と終末の感想の比較を通じて、ねらいとする内容項目（道徳性のキーワード）に関して児童生徒の考えがどのように高まったかを確認した。今回の調査の方法等にはさらなる工夫や配慮が必要だろう。しかし、教師が、本時で何が高まったのか、授業のどこに効果がありどこに課題があるのかという点を、児童生徒の学習状況に対する教師の感じ方のみを頼りにするのではなく、道徳性や道徳的諸価値とのかかわりで確認していくべきことではないだろうか。

平成31年度から中学校においても「特別の教科 道徳」が開始される。現場では、どのように評価するかが関心の的となっているが、よりよい授業があって初めてよりよい評価ができるものである。共感的自我関与型授業であれ、問題解決型授業であれ、いかに授業の質を高めるかが重要であることを肝に銘じ、さらなる研究を積み重ねていきたい。

付記：本稿は、第二著者・池内浩平が、小田及び橋本の指導下において、愛媛大学教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）に提出した平成29年度実践研究報告書とそための実践記録の一部に基づき、再構成したものである。本研究の実践研究は、教職大学院生の実習を受け入れてくださった中学校の教員・生徒のみなさんのご協力・ご理解のたまものであり、期して心から御礼申し上げます。

【引用文献】

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）別紙1

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/tou

shin/_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482_2.pdf

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.

池内浩平（2018）「特別の教科 道徳」に向けた効果的な授業実践の探究 平成29年度愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 実践研究報告書(未公開)

井上隆二（1981）社会的判断における自我関与と態度機能に関する一考察 立正大学人文科学研究所年報 18、1-8.

磯部一雄・杉中康平（2018）「児童生徒一人一人の目が輝く道徳科の授業～「動き」のある授業で、生き方についての考えを深める～日本道徳教育方法学会第24回研究発表大会発表要旨集録 5.

久万高原町立美川中学校（2014）. 特色ある道徳教育推進事業推進校研究発表会資料 5-10.

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 119-120.

横山利弘(監修)牧崎幸夫(編)杉中康平(編)広岡義之(編) (2015) 楽しく豊かな『道徳の時間』をつくる ミネルヴァ