

## 考え議論する道徳を目指した協働的な授業研究 －役割取得能力の育成に焦点を当てて－

高知大学総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 森 有希  
四万十市立具同小学校 教諭 宮崎 奈苗

### 【研究の概要】

本研究の目的は、役割取得能力の発達の段階に応じた「考え議論する道徳」授業の研究を複数の教員で協働的に行うことを通して、教員の同僚性や授業力を高める授業研究及び児童の役割取得能力の発達を促す道徳授業の在り方を明らかにすることである。セルマン（1976）の提唱する役割取得能力の発達に焦点を当てることで、見取りの視点を明確にし、その発達の段階に応じた「考え議論する道徳」授業を実践した。また、そうした授業を校内全体で取り組むために、森（2022）の提案した「道徳科チームミーティング」を実践し、道徳科における授業力と同僚性への効果を検証した。その結果、授業実践では、発達の段階に応じた活動や問いの設定、板書の工夫をすることで、役割取得能力の発達を促すことができた。また、「道徳科チームミーティング」では、「教職員の協働」や「道徳的価値の理解、教材理解・分析力」などの道徳科における授業力の向上への効果が見いだされた。

【キーワード】道徳科チームミーティング 協働 同僚性 役割取得能力 授業力

### 1. 問題の所在と目的

道徳性を育むためには、見取りの視点を明確にし、発達の段階に応じた指導を行っていく必要があり、さらに、そうした指導を学校全体で継続的・長期的に行っていくためには、校内で協働的な授業研究を行う必要があると考える。そのため、セルマン（1976）により提唱されている役割取得能力の発達の段階に応じた「考え議論する道徳」授業の研究を複数の教員で協働的に行うことを通して、教員の同僚性や授業力を高める授業研究及び児童の役割取得能力の発達を促す道徳授業の在り方を明らかにすることを目的とした。

### 2. 研究の構想

#### （1）役割取得能力の発達を促すための道徳授業

本研究では、セルマン（1976）により提唱されている役割取得能力（相手の立場に立って心情を推し量り、対人交渉にいかす能力）に着目した。役割取得能力に焦点を当てることで見取りの視点を明確にし、その発達の段階に応じた「考え議論する道徳」を構想する。

表 1：セルマンによる役割取得能力の発達段階

段階	特徴
段階 0：自己中心的役割取得 (3～5 歳)	自分と他者の視点を区別することが難しい。他者の身体的特徴と心理面との区別することが難しい。
段階 1：主観的役割取得 (6～7 歳)	自分と他者の視点の区別ができるが、同時に関連付けすることが難しい。
段階 2：二人称相応的役割取得 (8～11 歳)	他者の視点から自分の思考や行動を内省できる。他者もそうすることができる。と理解。
段階 3：三人称的役割取得 (12～14 歳)	自分と他者以外の第三者の視点をとることができる。
段階 4：一般化された他者としての役割取得 (15～18 歳)	多様な視点が存在する状況で、自分自身の視点を理解する。

#### （2）道徳科の協働的な授業研究

継続的・長期的な視点を持って発達の段階に応じた役割取得能力を育成していくために、協働的な授業研究として「道徳科チームミーティング」（森 2022）を校内で実施する。「道徳科チームミーティング」とは、事前研究・事後研究シートを活用して道徳科の専門性を確保するとともに、ファ

## 様式 4

シリテーターが積極的に参加者相互の質疑応答や意見交換を促すことで教員同士の協働的な学び合いを約 30 分間程度の短時間で行っていく事前・事後の授業研究会である。以下に、「道徳科チームミーティング」を実践検証するにあたって、道徳科における授業力及び同僚性の定義と検討の視点を示す。

### ①道徳科における授業力の定義

本研究で捉える道徳科における授業力は、森（2022）による研究をもとにして定義した。その授業力とは、「1 時間の授業の出来のみを問うのではなく、子供の実態に即してその道徳性に働きかけるように授業を構想・実践し、子供の学習状況における変容を確かに見取って実態に応じた授業改善ができる力」とし、具体的な力として①道徳的価値の理解、教材理解・分析力、②授業のねらいを明確にする力、③実態に応じた授業を構想・実践する力、④子供の実態や変容を把握する力、⑤実態に応じた授業改善力の 5 つの力がある。

### ②同僚性の定義

本研究でいう同僚性について、福島ら（2017）の研究を参考にして定義した。同僚性とは、「校内教員の相互の思いやり、信頼と尊重、認識と称賛、リスクを冒しても変革のために一丸となって努力することを同僚的關係といい、この関係性が高いことを同僚性が高いという」こととする。

### ③「道徳科チームミーティング」の検討の視点

本研究において「道徳科チームミーティング」を実践し、その効果と課題を検討することによって、教員同士が協働して授業改善に臨める道徳科の授業研究の在り方を明らかにしたいと考える。その検討にあたっては、経験による学びの理想的な在り方としてコルトハーヘン（1985）が示した「ALACT モデル」に着目した。「ALACT モデル」とは、経験の省察プロセスを①行為（Action）②行為の振り返り（Looking back on the action）③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）⑤試み（Trial）の 5 つの局面に分けたモデルである。行為を振り返って本質的な気づきを得た後に、行為の選択肢を拡大させ、新たな行為を試みるこの循環が省察の理想的なプロセスだと述べられている。また、ヴェルズとコルトハーヘン（1990）は、「もし教師がこの姿勢を身につけ、省察を通して自分たちの経験から学ぶスキルを獲得したなら、彼らはいわゆる成長し続ける力をもつ」ことになると述べており、これは教員が継続的・自律的に学ぶプロセスを示したものとも言える。さらに、脇本・町支（2015）が、「経験学習を促すような形で、自律的に、自由に話せ、経験談が共有される場が重要であり、それらが長期的には同僚性を高めていくことにつながる」と述べているように、経験学習の省察プロセスを複数の教員で展開することで、同僚性の構築にもつながることが示唆されている。

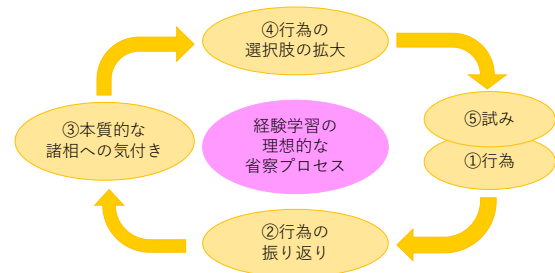


図 1：コルトハーヘンによる ALACT モデル

そこで、「道徳科チームミーティング」を校内で実践し、その実践を「ALACT モデル」の視点で検討してみることで、「道徳科チームミーティング」が本研究の定義する道徳科における授業力を促し得るものであるのか、また、教員同士の同僚性を構築し得るものであるのか考察してみたい。

## 3. 方法

### （1）役割取得能力の発達を促すための道徳授業

#### ①対象・時期・実践概要

A 小学校第 3 学年児童を対象とし、2021 年度（2 学級 56 名）・2022 年度（1 学級 24 名）に、役割演技や立場の選択、立場の明確化など役割取得の機会を設定した道徳授業を行う。

②実践内容

2022 年度は全 14 回にわたって役割取得の機会を設定した授業を行った。そのうち、7 回目の授業（教材「みんなのわき水」内容項目【規則の尊重】【勤労、公共の精神】）では、以下のように児童の実生活と関わらせる活動や役割演技を取り入れ視点取得を促す活動を設定した。

表 2：第 7 回目授業実践の概要

<p>○「みんなの○○」と聞いて、何が思い浮かびますか。 (○○授業者、・児童)</p> <p>○「ご自由にお使い下さい。」というほうきを見てしばらく黙っていたこうちゃんはどんなことを考えていたでしょう。</p> <p>◎「みんなのわき水」のように気持ちよく使うには、どんな気持ちが必要なのでしょう。</p> <p>場面設定く廊下を歩いていると、墨汁がこぼれているのに気が付く。&gt;</p> <p>・歩く人が困るから拭く。 ・早く遊びたいから通り過ぎる。</p> <p>【役割演技後】</p> <p>・他の人が踏んだら嫌な気持ちになるから拭く。・友達と一緒に「ありがとう」と拭いてくれてやってよかったと思った。</p>
---

③検証方法

- ・ソーシャルスキル尺度 (Schultz and Selman 1998 一部修正) により、児童の役割取得能力の発達段階の変容を見取る。
- ・毎回の授業における道徳授業アンケートにより、役割取得と実践意欲に関する意識を見取る。

表 3：毎時間の授業アンケート項目 (2022 年度実施)

設問1	登場人物の立場に立って考えられた。
設問2	役割演技やグループ活動で自分なりによく考えられた。
設問3	自分とは違う考えに気が付いた。
設問4	友だちの考えを聞いて、新たに考えたことがあった。
設問5	自分の行動や考え方を見直すことがあった。
設問6	これからの生活に生かせそうなことがあった。

(2) 道徳科の協働的な授業研究

①対象・時期・実践概要

A 小学校教職員を対象とし、「道徳科チームミーティング」を行う。2021 年度には試行的に実施し、2022 年度に本格的に実践する。

表 4：道徳科チームミーティング実践の概要 (2022 年度)

教材名	学年	授業実践	道徳科チームミーティング
1セット 心と形が一つになって	第3学年	5月31日2限 教材提供者：D教諭	事後検討 5月31日
2セット よわむし太郎	第3学年	7月8日2限 教材提供者：D教諭	事前検討 7月1日 事後検討 7月8日
3セット お月さまとコロ	第2学年	10月12日2限 教材提供者：A教諭	事前検討 8月24日 事後検討 10月12日
4セット さっとできる	第3学年	10月3日2限 教材提供者：D教諭	事前検討 9月26日 事後検討 10日3日
5セット 時計係	第4学年	11月14日2限 教材提供者：E教諭	事前検討 11月4日 事後検討 11月14日

②実践内容

表 4 の 3 セット目の実践を以下に示す。主題「すなおな心で」【内容項目：正直、誠実】に基づき、道徳科の授業実践を行うにあたって、「道徳科チームミーティング」の事前検討会と事後検討会を行った。

表 5：事前検討会の概要

<p>所用時間：30 分間 参加者：教員 4 名 教材提供者：A 教諭（授業者）ファシリテーター：B 教諭（道徳教育推進教師）ホワイトボード記録：C 教諭</p>	
<p>①ミーティングの流れを確認</p> <p>②教材の概要を確認</p> <p>●教材にある価値の実現が難しい姿は？</p> <p>・イライラして友達に当たってしまう。</p> <p>・悪いと思っているのに謝れない様子。</p> <p>●望ましい姿とは？</p> <p>・自分の気持ちと向き合って素直に過ごせる。</p> <p>③教材提供者の悩みの共有</p> <p>○「謝る」「謝らない」の葛藤をどう取り扱うか。</p> <p>④悩みに対する具体的な対応の協議</p> <p>●ペアになって葛藤場面で深まるような活動について考えてみよう。</p> <p>・(A 案) 葛藤場面で両方の立場を考える。最後の場面で役割演技。</p>	<p>・(B 案) 「なみだが出てきた」場面でお月さまとコロの役割演技。</p> <p>・(C 案) 最後の場面でコロ・ギロ・お月さまの役割演技。</p> <p>●各活動をしてみるとどのような意見が出てくるか検討してみよう。</p> <p>●どのような声かけで役割演技を進めるとよいか検討してみよう。</p> <p>⑤教材提供者の意思の確認</p> <p>●取り入れたい案はあったか。</p> <p>○C 案で役割演技をしたいと思う。葛藤場面で両方の立場から考えられるようにすることが役割演技につながると分かったので、そこを生かしたい。</p> <p>(●ファシリテーター、○教材提供者、・参加者)</p>

表 6：授業の概要

導入	○むしゃくしゃする時やイライラする時はないか。
展開	○「君とはもう遊ばない。」と言われた時、コロはどんな気持ちだったか。 ○謝るか、謝らないか、どっちの気持ちが強いかな。 ・謝る。 ○心がむしゃくしゃしている時に、素直に謝れそうか。 ・言えない。 ・イライラがなくなると謝れない。 ・どうやって謝ったらいいかわからない。 ○コロが謝ると決めたのはどうしてなのか。 ○ギロに会ったらコロは何と言うか。 【役割演技①】 ・(コロ) あんなこと言ってごめんね。 ・(ギロ) うん、いいよ。ぼくも君と友だちじゃないって言って、ごめんね。 【役割演技②】 ・(コロ) 遊びに誘ってくれたのに、行かんって言ってごめんね。 ・(ギロ) うんいいよ。ぼくも遠い所ばかり誘ってごめんね。
終末	○今日の振り返りをしよう。 ・私もコロくんみたいな気持ちになったことがあって、人を嫌な気持ちにさせたからすぐに謝りたいと思った。

(○授業者、・児童)

表 7：事後検討会の概要

所用時間：30 分間      参加者：教員 6 名 授業者：A 教諭      ファシリテーター：C 教諭      ホワイトボード記録：C 教諭	
①ミーティングの流れを確認 ②授業者自身の成果と課題の確認 ○児童の実態を考慮して導入を改善できた。 ○役割演技の後の話し合いでさらに深めるための手立はなかったか。 ③参加者による気づきの交流と課題への対応 ●「反対の気持ちも考えてみて」と切り返したことで、両方の立場を考えられていた。 ・心情円を活用することで、二つの気持ちのそれぞれをじっくりと考えられるのではないかな。 ●二つの気持ちを考えることが、役割演技で考えを深めることにもつながりそう。どの場面での活用が考えられるか。 ・葛藤場面で活用することで二つの気持ちをより自分事として考えられるようにする。 ・導入の発問から心情円を持たせ、気持ちをじっくり考えるためのツールにする。	・板書の書き分けを意識することで、考えや立場の違いが分かりやすくなる。 ●どんなことに気を付けて書き分けるか。 ・立場の違いを視覚的に捉えるように書き分ける。 ・登場人物も挿絵や短冊を提示し分かりやすくする。児童の意見は、チョークで端的に書く。 ・立場の書き分けをすることが、役割取得を促すことにもつながる。板書で整理した意見を役割演技後の話し合いにも生かすといいかもかもしれない。 ・役割演技の後に、「謝ってどうだった？」と聞き、素直に謝ってスッキリした気持ちを考えられるようにする。 ④授業者が新たに取り入れたいことの確認 ○児童に合わせた発問を引き続き意識する。 ○立場の書き分けをやってみよう。

(●ファシリテーター、○授業者、・参加者)

③検証方法

- ・「道徳科授業力アンケート」(13 項目、5 件法) により教員の道徳科における授業力の変容を見取る。
- ・「教職員間の協働に関するアンケート」(福島ら 2017) (9 項目、5 件法) により教員の同僚性の変容を見取る。
- ・「道徳科チームミーティング」を体験した教員 6 名へのインタビュー調査を 2022 年 10 月 20 日～10 月 26 日の期間に実施し、「道徳科チームミーティング」の効果と課題を分析する。インタビューについては、対象の教員の同意を得ることとし、その結果について個人が特定されないこと、目的以外に使用しないことを口頭で説明して行う。質問は、「道徳科チームミーティング」に参加して教員の意識にどのような影響があったのかを探ることとして、「道徳科チームミーティングをした効果」、「道徳科チームミーティングの課題」、「道徳科チームミーティングを継続させるために必要なこと」の 3 項目を尋ねる。

様式 4

表 8：道徳科授業力アンケート項目

道徳的価値の理解、教材理解・分析力
項目 1：教材に描かれた道徳的価値の内容を理解している。 項目 2：道徳科の指導の観点から教材の特徴（中心場面や道徳的問題の構図など）をつかんでいる。
授業のねらいを明確にする力
項目 3：指導の要点を自分なりにつかんでいる。 項目 4：主題に関して児童生徒から引き出したい考えを想定している。 項目 5：指導の要点をもとに授業のねらいを設定している。
実態に応じた授業を構想・実践する力
項目 6：主題に関わって授業前の子供の実態（学習状況や予想される反応など）を想定している。 項目 7：授業のねらいに即して子供の実態に応じた学習指導過程（授業展開）を構想している。 項目 8：授業のねらいに即した指導を行っている。 項目 9：子供の実態に応じた発問や問い返しによって子供の思考を深めている。
子供の実態や変容を把握する力
項目 10：学習指導過程に即して評価の視点を設定している。 項目 11：評価の視点に沿って授業時の子供の学習状況や変容を把握している。
実態に応じた授業改善力
項目 12：子供の学習状況や変容を踏まえて指導の成果と課題をつかんでいる。 項目 13：子供の学習状況や変容を踏まえて指導の改善策を見いだしている。

表 9：教職員間の協働に関するアンケート項目

教職員間の協働
項目 1：自らの教育観や授業観について同僚と話し合う機会がある。 項目 2：児童・生徒の多様なニーズに応えるため、よりよい教授実践方法を同僚とともに探求している。 項目 3：教職員同士で互いの教育実践について率直な意見交換をしている。 項目 4：教職員は、児童・生徒がどのように成長・変容したかについて共に振り返りを行っている。 項目 5：自らの教授方法や指導方法について振り返りを行っている。 項目 6：教職員は自身の教育実践のために多様な情報を活用している。 項目 7：教職員は教育実践の成果を把握するために、多様な情報を協力して分析している。 項目 8：教職員の学び合いにおいて、新しい知識を進んで習得している。 項目 9：児童・生徒の実態に基づき、学校の良さや課題について、教職員間で議論している。

4. 検証・結果

(1) 役割取得能力の発達を促すための道徳授業

ソーシャルスキル尺度

(Schultz and Selman, 1998 を一部修正) を 2022 年 5 月と 11 月に実施したところ、「対人理解」に関する 3 つの課題で役割取得能力の発達段階 2 以上の児童が増加していた。また、毎回の授業で児童に行った授業アンケートの回答 (5 件法) 結果を得点化し、その傾向をみた。全

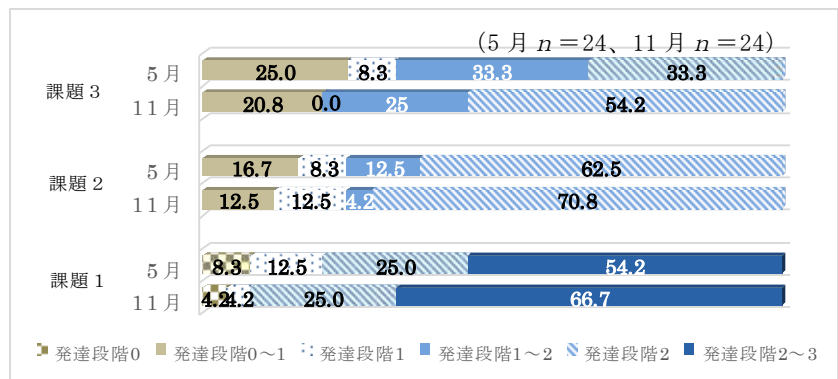


図 2：ソーシャルスキル尺度（対人理解）調査結果

14 回のうち 7 回目の授業 (教材名「みんなのわき水」) の設問 6「これからの生活に生かせそうなことがあった」の平均得点が 4.55 と最も高かった。

(2) 道徳科の協働的な授業研究

「道徳科授業力アンケート」の回答 (5 件法) 結果を得点化 (5~1 点) し、実験群と統制群の変化量の平均値を比較した。項目「道徳的価値の理解、教材理解・分析力」(2 項目平均) では、変化量が実験群.38 に対し統制群-.17、「実態に応じた授業改善力」(2 項目平均) の変化量は、実験群.38 に対し統制群-.08 だった。いずれも、「道徳科チームミーティング」を体験した実験群の方が事前より事後の方が上昇していた。

表 10：道徳科授業力アンケート 結果

	道徳的価値の理解、教材理解・分析力			授業のねらいを明確にする力			実態に応じた授業を構想・実践する力			子どもの実態や変容を把握する力			実態に応じた授業改善力		
	5 月	12 月	変化量	5 月	12 月	変化量	5 月	12 月	変化量	5 月	12 月	変化量	5 月	12 月	変化量
実験群	3.50	3.88	<b>0.38</b>	3.75	3.92	<b>0.17</b>	3.63	3.94	<b>0.31</b>	2.88	3.25	<b>0.38</b>	3.25	3.63	<b>0.38</b>
統制群	4.08	3.92	-0.17	4.17	4.22	0.06	3.96	4.08	0.13	3.92	3.92	0.00	4.00	3.92	-0.08

表 11：教職員間の協働に関するアンケート事前・事後の変化量

	実験群 n=6、統制群 n=9		p
	実験群	統制群	
M	2.00	-1.78	*
SD	2.90	2.68	

\*p < .05



「教職員間の協働に関するアンケート」（福島ら 2017）（9 項目）の回答（5 件法）結果を得点化（5～1 点）し、事前・事後の変化量を  $t$  検定によって検討したところ、 $t(13) = 2.59$ 、 $p = .022$ 、 $d = 1.37$  となり、統制群の変化量（-1.78）に比べて、「道徳科チームミーティング」を体験した実験群の変化量（2.00）の方が有意に大きく伸びていた。

そこで、「道徳科チームミーティング」の効果をより詳細に分析するために、「道徳科チームミーティング」を体験した教員（6 名）に対してインタビュー調査を行い、その結果を、経験による学びの理想的な在り方としてコルトハーヘンが示した「ALACT モデル」との関連で M-GTA の手法を用いて分析した。すると、「道徳科チームミーティング」には①行為②行為の振り返り③本質的な諸相への気づき④行為の選択肢の拡大⑤試みといった「ALACT モデル」のプロセスが存在していることが見いだされた。

## 5. 考察

### （1）役割取得能力の発達を促すための道徳授業

問い返しの発問や対話の中で視点取得を促すことへの成果は、特に第 7 回の道徳授業で得ることができた。児童の実生活と関わらせる問いかけと役割演技を取り入れたことにより、教材の登場人物の視点、違った意見を持つ友達の視点、授業者の設定した問題場面の視点など、より多くの視点取得の機会が生まれ、発達を促したものと考える。このように、具体的な行動につながる視点取得を促す発問及び活動を取り入れることで児童の道徳実践の意欲が高まり、対人理解などの役割取得能力の発達が促されるといった傾向が見られたと考察する。また、授業者が役割取得能力に焦点を当て、見取りの視点を明確にすることで、目指す授業の在り方も明確になるのではないかと推察する。すなわち、見取りの視点が明確になれば、話し合いで交わされる意見からその児童の発達段階を判断し、意見を価値付け、板書や問い返しに生かすことが可能になると推察する。

### （2）道徳科の協働的な授業研究

授業研究の成果を校内の他の教員に広げるために「道徳科チームミーティング」に取り組んだ結果、「道徳科チームミーティング」を経験した教員は、道徳科の授業力や教職員間の協働に関して、アンケートの得点が事前より事後の方が高くなっていた。特に、「教職員間の協働」の数値は、有意に高く変容していた。その要因としては、この「道徳科チームミーティング」には、理想的な省察プロセスが内在されており、参加者は相互に意見交換を行いながらこのプロセスを経験することで、教材理解力や授業改善への意欲を高め、自律的に授業を省察して授業力を高めていくとともに、教員同士の同僚性を構築していくと考えられた。

なお、インタビュー調査の分析から、「道徳科チームミーティング」の課題として研修のマネジメント機能を向上させる必要性も見いだされた。コルトハーヘン（1992）によると「経験に関する他人の分析と自分の分析を比較することで、経験のとらえ方を新しく発見できる」とし、協働的省察が個人の省察を一層豊かにすると述べている。参加者相互の意見交換に基づく協働的省察は、授業

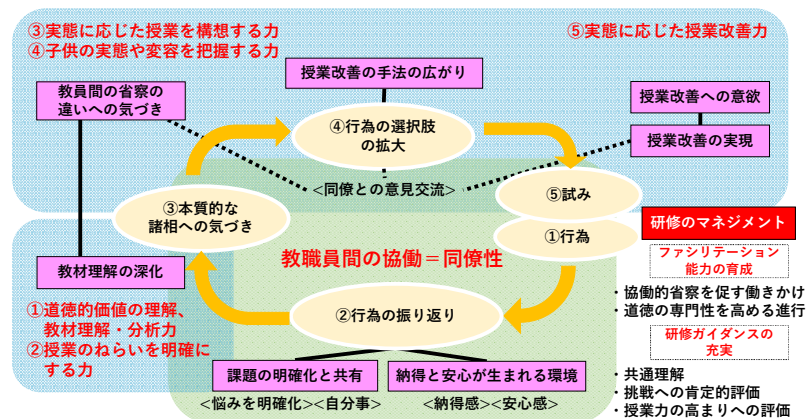


図 3：M-GTA 分析により得られた道徳科チームミーティングに内在する省察のプロセスと授業力及び同僚性の関係

## 様式 4

改善に関する個人の省察を豊かにし、また、同僚性をも高めるものとなる。そうした協働的な省察活動を実現するためには、同僚との意見交流をより効果的に行っていくように研修のマネジメントを行っていく必要がある。そこで、今後研修のマネジメントの観点で見直すべき課題を以下に示す。

### ①ファシリテーション能力の育成

短時間で効果を得られる授業研究会にするためには、ファシリテーターが教材提供者や授業者の課題意識に沿って自然な流れで意見交換がなされるようにしていく必要がある。ファシリテーション能力としては、参加者相互の意見を擦り合わせたり、考えを価値付けたり、時には出された意見が学習指導要領のどこに位置づけられているかを示したりもして参加者の省察力や道徳に関する専門的な知識も高めながら会を進行していく力が求められる。そうした進行に必要な声かけとしては以下のような例が考えられる。

- ・授業構想について難しいと感じていることはありますか。それは、どうして難しいと感じているのですか。
- ・教材提供者が感じている課題に対応するための手立ては、どんなことがあると思いますか。
- ・提案された対応策としての手立てを実際やってみましょう。どんな違いや変化がありますか。
- ・授業での児童の様子から、どんなところが成果であり、また、課題であったと思いますか。
- ・得られた成果の要因は何だと思いますか。
- ・課題について、考えられる要因は何だと思いますか。
- ・他の人の意見から新たに気づいたことはありますか。

ファシリテーション能力の育成や研修ガイダンスの充実を図って研修をマネジメントすることで、より一層、協働的な授業研究が実現される。参加者相互の意見を擦り合わせたり、考えを価値付けたり、時には出された意見が学習指導要領のどこに位置づけられているかを示したりもして参加者の省察力や道徳に関する専門的な知識も高めながら会を進行していくファシリテーション能力の育成が求められる。

### ②研修ガイダンスの充実

「道徳科チームミーティング」は、教材提供者や授業者の課題意識に基づく協働的な授業研究会である。ファシリテーターは「道徳科チームミーティング」の目的について共通理解を図ることや主体的な意見交換の重要性などを周知し、その意識を参加者に根付かせていくことが求められる。

また、「道徳科チームミーティング」は、校内の教員の自主的な参加を前提としている。そのため、全員が研修会に参加しているわけではない。今後は、研修会への参加に抵抗感がある教員に対しても「教材提供者の授業改善への挑戦に対する肯定的評価」「省察力や同僚性の高まりに対する肯定的評価」などを伝え、「道徳科チームミーティング」の機能や学びの成果をアピールして参加意欲を高めていく必要がある。

## 6. まとめ

### (1) 学校全体で取り組む「考え議論する」道徳科授業の実現

本研究では、役割取得能力の発達の段階に応じた「考え議論する道徳」授業の研究を複数の教員で協働的に行うことを通して、教員の同僚性や授業力を高める授業研究及び児童の役割取得能力の発達を促す道徳授業の在り方を明らかにすることを目的としていた。役割取得能力の発達段階について理解することで、児童の見取りの視点が明確になることに加えて、授業者自身が視点の違いを意識した授業構想・実践が可能になる。具体的には、教材に描かれた人物の複数の立場から道徳的価値を捉え理解を深めること、それを生かして児童に気付かせたい視点を明確にした発問の吟味、役割演技などの活動の工夫、板書の書き分け等により、役割取得能力の発達を促す「考え議論する

## 様式 4

道徳」授業の実現ができると思った。そして、「道徳科チームミーティング」の協働的な授業研究で教員同士が道徳的価値や児童の見取りの視点についてすり合わせを行うことで、継続的・長期的な視点で道徳性を育むことができると考える。

### (2)「道徳科チームミーティング」の有効性

「道徳科チームミーティング」は、教材提供者や授業者が課題意識を持ち、その課題を参加者と共有して協議を行い、協議で得られた複数の対応策から自ら選択して授業実践や授業改善に挑戦しようとすることで授業改善の意欲そのものに働きかけている。こうした授業改善の意欲は、継続的・自律的な教員の学びを促すものとなり、同時に、1時間の授業の検討に終わらない省察の力をも高める。このような授業研究会をファシリテーターが教員相互の意見交換を中心に進めていく中で、教材提供者や授業者の課題に寄り添った協議がなされ、ともに学び合う実感を高めて同僚性を構築していくことができる。また、ファシリテーション能力の育成や研修ガイダンスの充実といった「研修のマネジメント」機能を向上させることで、校内のより多くの教員の自主的な参加のもと、教員同士の意見交換をさらに促進して、学校全体の協働的な学び合いを実現していくことが可能となる。

これまで述べてきたように、この「道徳科チームミーティング」には、理想的な省察活動である「ALACTモデル」に示されたプロセスが存在し、教員の継続的・自律的な省察を促すとともに、同僚性の構築に資するものとなることが示唆された。加えて、本研究での実践と考察を通して、教員同士が協働して授業改善に臨める道徳科の授業研究の在り方をまとめるならば、以下のようなことが言える。

安心感のある授業研究の場において、授業に対する課題を教員間で共有し、ファシリテーターが教員相互の意見交換を促進して、「ALACTモデル」に示された省察活動(①行為、②行為の振り返り、③本質的な諸相への気づき、④行為の選択肢の拡大、⑤試み)を経験しながら、個々の教員の授業改善の意欲に働きかけていくことで、教員は継続的・自律的な学びを実現し、同僚性を高めていくことができる。こうした活動について、ファシリテーション能力の育成や研修ガイダンスの充実を図って研修をマネジメントすることで、より一層、協働的な授業研究が実現される。

今後は、校内で「道徳科チームミーティング」をサイクル化させることで、教員の省察を習慣化させ、道徳科における継続的・自律的な授業力が高まるのかを検証していきたい。展望としては、従来多くの学校で取り組まれている講師を招いた研修とも関連させることも考えられる。具体的には、講師の講演により新しい情報を得た後、知り得た知識も活用しながら教材提供者の課題意識に沿った「道徳科チームミーティング」にて実際の授業改善を試みる事が挙げられる。このように校内で取り組まれている研修と無理なく関連付けて実践することで、教員の負担感も少なく授業改善の意欲に働きかけることができるのではないかと考える。

### (引用文献)

- 福島真治、佐々木織恵、大庭梓、栗田晃宏(2017)「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢第37号.
- F. コルトハーヘン(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- 森有希(2022)「今、求められる道徳科の学びを実現するための教員の授業力の向上」日本道徳教育学会『道徳と教育』第340号, pp. 75-85.
- 脇本健弘・町支大祐(2015)『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—』中原淳監修北大路書房
- 渡辺弥生(2001)『VLFによる思いやり育成プログラム』「こころの教育」実践シリーズ②図書文化社.