

TAPを活用した「特別の教科道徳」における 道徳的価値を深めるための発問の焦点化に関する一考察

—低学年4年生の授業を通じて—

In “special subject moral education” by TAP
consideration on focusing on the question to deepen moral value

川本和孝、永井由美

Kazutaka Kawamoto, Yumi Nagai

キーワード：特別の教科道徳、TAP、振り返りによる発問（一般化）、考える道徳、議論する道徳

Keywords：Moral education, TAP, Question of reflection (generalization), Thinking morality, Morality to discuss

1. はじめに

平成28年3月に新学習指導要領が告示され、新学習指導要領の趣旨を先取りしつつ、小学校の「特別の教科道徳」は全面実施を迎えている。いじめ問題等の対応を発端として「特別の教科」とされた道徳だが、大きな変更点と変わらない点としては、以下の2点が挙げられる¹⁾。

大きく変わった点

- ① 検定教科書が導入されたこと
- ② 道徳科における子供の評価を行うこと

大きく変わっていない点

- ① 道徳教育は全教育活動を通じて行うこと
- ② 道徳教育の要となる道徳科の授業は、年間35単位以上（小学校第1学年は34単位時間）行うこと

※道徳科が全教育活動を通じて行う道徳教育の要とし、各教科等における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うこと（補充）。加えて、子供や学校の実態等を踏まえて、指導をより一層深めること（深化）、内容項目の相互の関連を捉え直したり発展すること（統合）の役割を果たしたりしながら、計画的・発展的な指導が行われること。

- ③ 道徳教育も道徳科も、その目的は子供の道徳性を養うこと

こうした背景を踏まえ、「特別の教科道徳」では従来の道徳よりも、より一層「道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るもの²⁾」であると示している。なお、目標に関しては以下の通りである。

〔第1章総則〕の「第1 教育課程編成の一般方針」の2 前段)

2 学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。

〔第3章特別の教科道徳〕の「第1 目標」)

第1章総則の第1の2に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

こうした目標の達成に向けての指導の工夫としては、「児童が道徳的価値を自分との関わりで考えることができるような問題解決的な学習を取り入れることが有効である²⁾ということや、「児童の日常的な体験はもちろんのこと、集団宿泊活動やボランティア活動、自然体験活動など、多様な体験活動を生かした授業を工夫し、道徳的価値のもつ意味や大切さについて深く考えられるようにする²⁾こと等が挙げられている。また、その際の留意ポイントとしては、「体験的行為や活動そのものを目的として行うのではなく、授業の中に適切に取り入れ、体験的行為や活動を通じて学んだ内容から道徳的価値の意義などについて考えを深めるようにすることが重要である」、ということが示されている。このように、「特別の教科道徳」においては、これまでの読み物資料を用いた従来の授業形態だけではなく、「体験的行為や活動を通じて学んだ内容から道徳的価値の意義」などについて考えていく授業形態が求められてきている。こうしたことから、TAP(Tamagawa Adventure Program／以下TAP)の活用を、改めて模索する必要があると考えた。

2. アドベンチャープログラムの「特別の教科道徳」への活用

①アドベンチャー教育を活用した「道徳の授業」のこれまでの課題

道徳の授業にPA（プロジェクトアドベンチャー／以下PA）の手法を取り入れた実践事例は、これまでも数は多くはないものの、存在はしてきている。しかし、これまでのアドベンチャープログラムを活用した道徳の授業の多くは、先に述べた「体験的行為や活動そのものを目的として行う」というポイントに陥りやすく、活動を通じて道徳的価値について考えを深めていくことができていないことが多かった。また、それによって「道徳の授業は読み物資料を用いなければならず、体験を取り入れた道徳の授業はタブー」とされてきた風潮に輪をかけてきたことが、実践事例が増加しなかった背景の一因になってきているのかもしれない。

そうした中、2018年に秋田県内の小学校が特別の教科道徳にPAを取り入れている。取り入れ方としてこれまでと違うのは、まずPAを体験し、「友情、信頼、助け合い」を主題とした、体験を基にした検証授業を展開することで、道徳的価値について考えていく、という方法である。その結果として、「普段の道徳の授業で学んだこと、育んだことが日常生活に生かされていくこと」

や、「自分に自信をもてる生徒が増えてきた」ことなどが、その成果として挙げられている³⁾。また、「誰かに認められることも大事だが、自分の中で誰かの役に立ったという実感をもつことが、自分の価値観の形成につながり、また正しい判断をしていくことにつながっていく」ということも、PAを活用した成果として挙げている。秋田県の取り組みは、これまでのPAを用いた活動と比べて、体験を基にした振り返りとしての検証授業を展開している点で、大きく異なっている。つまり、先の「体験的行為や活動を通じて学んだ内容から道徳的価値の意義などについて考えを深める」、といった指導のポイントに基づいており、PAを用いることによって、「考える道徳」、「議論する道徳」ということに近づいてきている。しかし一方で、その授業時における教師の発問が、「なぜその活動が達成できたのか」ということが中心になっており、体験学習サイクルに基づいた「一般化」や「概念化」が弱いことが課題として挙げられよう⁴⁾。そのため、活動で学んだことが、本質的な道徳的価値の意義を見出すというところまでは至っていないことや、日常や自身と関連付ける「自我関与」へのアプローチなど、現状では一定の問題を残していることが示唆される。

そうした中、玉川学園低学年においてもTAPを活用した道徳の授業を2018年度から改めてスタートしている。2011年までの低学年におけるTAPの取り組みは、まさに「体験的行為や活動そのものを目的として行う」活動であり、活動を通じて道徳的意義を深めていくことができていなかった（そもそも道徳としてTAPを行っていない）。そこで、それまでの活動の振り返りをいかし、2012年には「読み物資料に変わる教材としてのTAP」⁵⁾（秋田県の取り組みと同様）を展開した実績が既にあり、一定の成果を残すこともできている（TAP年報創刊号を参照のこと）。しかし、それ以降2018年までTAPを活用した道徳の授業は行われてこなかったため、特別の教科道徳が全面実施となる2018年度から、改めてTAPを活用した道徳の授業に取り組み始めたのである。

②道徳の授業におけるTAPの活用に関して

玉川学園低学年の道徳の授業におけるTAPの活用方法に関しては、2012年度の段階において、右の図-1のような授業展開を打ち出している。2018年度の授業展開においても、活動における一般化によって、道徳的価値などの意義を深めていくということに変わりはない。また、この流れに基づいて道徳的価値の意義を深める方法として、各教科や特別活動、総合的な学習の時間の関連性を改めて整理すると、以下の通りになる。

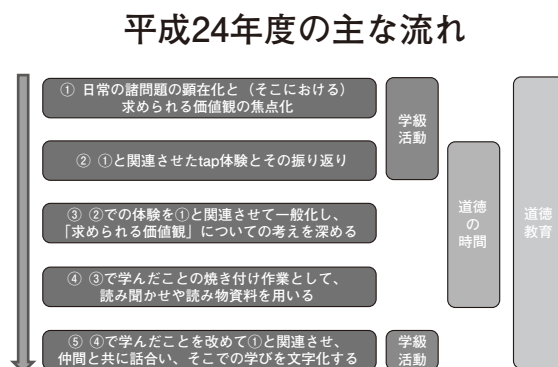


図-1 「平成24年度 道徳の授業の流れ」

道徳的価値の意義を深める方法

問題の発見・体験活動 〈TAP・特別活動・総合的な学習の時間・各教科等〉



価値の追究・内面化 〈道徳の時間〉

◇ TAPや各教科等の体験活動で子どもたちが様々に感じ取り、課題を追究したことについて

て、改めて題材を整理し、道徳の時間において道徳的価値の追究、内面化に向けた話し合いを深める。

問題の発見・価値の追究 〈道徳の時間〉



⇒実践化・体験活動 〈TAP・特別活動・総合的な学習の時間・各教科等〉

- ◇ 道徳的価値にかかわる問題場面・状況についての葛藤をきっかけとして、さらにTAPや集団活動、または総合的な学習時間等へと広げていく。

このようにして、道徳の授業を通じて道徳的価値観を学ぶことと、日常生活や教科等での課題・問題等と向き合うことの往還関係が非常に重要となってくる。ただし、2018年度の取り組みでは、2012年度の段階では不十分だった道徳的価値観を深めていくための、振り返りにおける一般化段階の発問の焦点化に関して、より一層の工夫をすることとした。そこで、今回の道徳の授業を通じての研究の視点としては、「TAPの活動を通じて道徳的価値観と自我関与性を深めていくための発問（一般化）の工夫とその効果」を明らかにしていくことにした。

また、研究・分析の方法としては児童が記入した振り返りシートをテキストマイニングし（ユーザーローカル テキストマイニングツールを使用⁶⁾、そのスコア結果⁷⁾をもとに、その特徴を分析していくこととする。

テキストマイニングのスコアに関して

テキストマイニングとは、近年様々な研究領域に用いられているため、その詳細を説明することはしないが、言うなれば定性データを活用するための手法である。TAPの研究場面而言えば、参加者から得られるデータには数値による「定量データ」と文字による「定性データ」と、大きく2種類に分類される。TAPの研究においては、活動での学びの傾向を知るために、振り返り用紙等の定量データに焦点をあて、その特徴・傾向を分析するために定性データを用いることが多い。その結果、振り返り用紙に記述された事項をテキストマイニングすることによって、抽出文章データを単語や文節で区切り、それらの「出現の頻度」や「共出現の相関」「出現傾向」「時系列」などを解析することができる。

その中でも、本研究のデータ分析に用いる「ユーザーローカル テキストマイニングツール」によるスコアは、一般的にTF-IDF (Term Frequency-Inverse Document Frequency) と呼ばれている。この「TF」とは、Term Frequencyの略であり、直訳すると「単語の出現頻度」である。つまり、抽出した文章内において、各文書においてその単語がどのくらい出現したのかを意味しており、「出現頻度の高い単語はその文書の特徴を判別するのに有用である」という理論に基づいている。一方の「IDF」とは、Inverse Document Frequencyの略であり、これは「逆文書頻度」と呼ばれている。これは、単語の出現頻度が稀少であれば高い値を、単語の出現頻度が高ければ低い値を示すものということを意味しており、「出現頻度が低い単語は、その文書の特徴を判別するのに有用である」という理論に基づいたものである。そのため、TF-IDF（本研究で用いる「スコア」）が意味するところは、TFの「文書においてどの単語がどれくらい出現したのか」というデータと、IDFの「各単語の稀少度」という、2つの概念を組み合わせたものから示されたものである⁸⁾。本研究においては、テキストマイニングによる文章抽出から、TF-IDFによって算出さ

れたスコアデータをもとに、TAPを活用した道德の授業における振り返り用紙の言語・キーワードを抽出し、「取り扱う内容項目」との整合性が図れているかどうか、という分析を行っていくこととする。またそれによって、児童がどの程度「取り扱う内容項目」に対する道德的価値について、意識できているかどうかの分析素材としたい。

3. TAPを用いた道德の授業実践（低学年4年生を中心に）

2018年度の低学年のTAPを用いた道德の授業実践は、3年生、4年生に対して1学期（5月上旬）に1回、2学期（9月中旬）に1回の、計2回が行われた。授業時間に関しては、1回目が45分、2回目は振り返りの充実化を図るために90分で行われた（本稿では、4年生の2回の取り組みを中心に、分析・考察をしていく）。なお、取り扱う内容項目に関しては、学級・学年の現状に合わせて担任の先生方に決定していただくことにした。

1回目の授業

1回目の取り扱う内容項目：

B 主として人との関わりに関すること
相互理解、寛容

- (10) 自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること。

背景：学年全体的に、言葉の伝え方がきつくなってしまうことがある。また、1～2年生の生活を通じて、個々のイメージが固定的になってきているため、個々の良さを改めて見直す機会にしたい。 ※学年の担任の先生方による決定

内容：

① あいさつ

② Full Value Contract（以下FVC）の確認 ※活動の約束

みんなが楽しくなるクラスになろう！

- 1) ルールを守ろう（学校生活でルールが守れないときはどんなとき？）
- 2) 嬉しくなる言葉を使おう（嬉しくなる言葉ってどんな言葉？）
- 3) 自分から進んで行動しよう（自分にとってのアドベンチャーって何？）
- 4) 心も身体も安全に活動しよう（心の安全って何だろう？）

⇒1)～4)を意識することによって、「みんな」が楽しくなるクラスになる

③ グループジャグリング

円になった状態からスタート。スタート地点でボールを持っている人が、メンバーの誰かにボールを投げる。それを繰り返し、一筆書きでメンバー全員がボールを投げる・受け取る。その間、ボールを一度も落とさずに制限時間内に何個までボールを運べるか、という活動。
※活動の途中で「ボールを何に置き換えられるか」ということの議論の時間を設ける。

④ 振り返り

- 1) 個々の良さやグループの良さを確認する
 - ・ 友達の素敵だったところ（黄色の付箋）
 - ・ グループの素敵だったところ（緑色の付箋）

- ・ 今日学んだことをどのようにしてクラスにいかすか（ピンク色の付箋）

⇒ 問いごとに付箋をまとめる

2) 道徳的価値観を深めるための発問（振り返り用紙に記入）

- ・ ボールを何に例えましたか？
- ・ 後半からその「ボール」を投げる時にどんな工夫をしましたか？ また、それはなぜですか？
- ・ 今日の活動を通して、あなたが学んだことは何ですか？ また、それをどのようにいかせますか？

子ども達の振り返り用紙からの所見：

●「ボール」を何に例えましたか？

この「ボール」の置き換えに関しては、グループジャグリングの途中で一度考える時間を設けていたため、振り返り用紙に記入する際にはスムーズに書くことができていた。また、考える時間の際にも「言葉」や「思いやり」だけでなく、「心」「優しさ」や「優しい気持ち」ということも出てきており、その後の活動に変化が出てきたポイントとなった。さらには、雑に投げたり強く投げたりしたときに、受け取る人がどんな気持ちになるのか、という心情理解についても触れることができた。

※回答に偏りがあったため、テキストマイニングは省略

●後半からその「ボール」を投げる時にどんな工夫をしましたか？ また、それはなぜですか？

① どんな工夫をしましたか？

後半とは、先の「ボール」の置き換え後のことである。工夫したことの確認をしたことによって、置き換え前とどのような違いが生じたのかを確認することをねらいとした。

具体的には、「優しく声をかけるように投げた」、「相手に取りやすくゆっくりと投げた」、といった内容が多数を占めており、「言葉」に対する置き換えが分かりやすくできていたことが分かる。

※回答に偏りがあったため、テキストマイニングは省略

② 工夫したのはなぜですか？

この工夫と工夫した理由をお互いに確認した後に、改めて「言葉の投げかけ」や「思いやりのある言葉」がなぜ必要なのかを確認することができた。また、普段の自分や自分たちを振り返り、日常の場面で今回の活動と同様のことが起こっていないかどうかについても考える機会となった。また、実際に児童から挙がってきた回答としては、「もし苦手な子がいたら取りづらいから」、「自分もそのような立場になるかもしれないから」、「苦手な人が取りやすく、傷つかないように」、「相手の心（気持ち）に丁寧に優しく投げるため」、といった内容が多数であった。

※回答に偏りがあったため、テキストマイニングは省略

●今日の活動を通して、あなたが学んだことは何ですか？ また、それをどのようにいかせますか？

① 学んだことは？

【結果】

スコアとしては「心」(9.29)、「声」(6.00)、「優しさ」(3.17)といった点が上位を占めたものの、出現頻度としては、「言葉」(11回)、「気持ち」(9回)、「相手」(8回)が多かった。

この結果をもたらした要因としては、活動中に「ボール」の置き換えを行ったことが考えられる。

■名詞	スコア	出現頻度	■動詞	スコア	出現頻度
心	9.29	4	投げる	1.02	7
声	6.00	3	かけあう	1.00	1
優しい言葉	3.17	2	なくさめる	1.00	1
優しい言葉	3.00	1	かわす	0.42	1
ボール	2.87	5	合える	0.15	1
言葉	2.64	11	考える	0.13	7
気持ち	2.47	9	学ぶ	0.09	2
相手	2.39	6	守る	0.06	2
キャッチボール	2.32	1	言う	0.04	8
約束	2.19	2	遊ぶ	0.04	2
協力	2.17	3	伝わる	0.03	1
安全	2.07	2	かける	0.02	2
まり	2.06	1	あげる	0.01	1
失敗	2.05	2	分かる	0.01	1
思い	2.03	1	聞く	0.00	1
優しい	1.15	10	ありがとう	1.00	1
楽しい	0.12	1	---	---	---
おもい	0.07	1	---	---	---
うれしい	0.03	1	---	---	---
強い	0.02	2	---	---	---
優しい	0.02	1	---	---	---
嬉しい	0.01	1	---	---	---
やすい	0.01	1	---	---	---
痛い	0.01	1	---	---	---
楽しい	0.00	1	---	---	---
良い	0.00	1	---	---	---
---	---	---	---	---	---

図-2 「今日の活動からの学び（グループジャグリング）」

【考察】

取り扱う価値項目に対する「自分の考えや意見を相手に伝える」という点に関しては、結果からみるとほぼ達成できていると考える。しかしながら、「自分と異なる意見も大切にする」という点においては、達成できているとは言い切れない。ただし、自分の投げかける言葉の意味についての考えを深めることや、他者との議論によって自分の考えや意見を相手に伝える上での方法について考えを深めることができたことは、成果の1つとして考えられよう。

② どのようにいかさか？

【結果】

「優しい声」(6.00)、「声」(6.00)、といった項目がスコアの上位を占めているが、出現頻度としては「言葉」(7回)や、「相手」(6回)といった項目が高い傾向を示しており、児童の着目点が「声」や「言葉」に集中していることが分かる。

■名詞	スコア	出現頻度	■動詞	スコア	出現頻度
優しい言葉	6.00	3	悲しむ	1.54	3
声	6.00	3	なげる	0.26	1
学校生活	2.00	2	助ける	0.12	2
キャッチボール	1.17	2	遊ぶ	0.09	3
ドッジボール	0.58	1	投げる	0.09	2
ボール	0.32	3	かける	0.08	4
ルール	0.32	3	考える	0.06	5
言葉	0.26	7	守る	0.06	2
意見	0.25	4	困る	0.05	2
クラス	0.25	3	怒る	0.05	2
相手	0.22	6	話す	0.03	2
協力	0.17	3	言う	0.02	5
失敗	0.11	3	使う	0.02	3
気持ち	0.05	3	聞く	0.02	3
生活	0.01	1	あげる	0.02	2
優しい	1.15	10	---	---	---
嬉しい	0.05	3	---	---	---
強い	0.02	2	---	---	---
楽しい	0.00	1	---	---	---
---	---	---	---	---	---

図-3 「学んだことをどのようにいかさか（グループジャグリング）」

【考察】

今回の授業で学んだことを確認してみると、「言葉がけ」に関すること以外にも、FVCの話が印象に残っていたことも分かった。しかし、「どのようにいかすか」という問においては、そのほとんどが言葉がけに関することだったため、当初のねらいはおおよそ達成できたと言えるであろう。また、「言葉を言う前に頭の中で考える」や「みんなのことを考えて言葉を選ぶ」といったことも出てきており、置き換えを焦点化した発問によって、振り返りの際に道徳的価値観を深めていきやすくなるということを実感した。

プログラムの振り返りから：

4-1) と4-2) の振り返りの2種類の振り返りを行ったが、1) の振り返りではお互いの良さを振り返り、友達の良さを付箋に書き切れないほど書く児童もいた。特に、普段友達からあまり「良さ」を伝えられていない傾向がある児童が、何度もその付箋を読み返していたのがとても印象に残っている。なお、付箋をまとめた用紙は学級の壁面に掲示し、児童がいつでも見ることができるようになっていた。2) の振り返りにおいては、時間が短くなってしまったものの、一般化する・日常に置き換える、という観点から「考える道徳」「議論する道徳」をある程度達成できたと考える。活動の際に、1クラスを4グループに分けており、発言の機会も少なからず一人1回以上はあった。ただし、振り返り用紙を同時に記入しなければならず、議論よりも書くことに時間を多く要してしまったことは、次回への検討事項としなければならない。

また、通常の道徳では「導入、展開、終末」という3部構成で授業が展開されるが、TAPを使って道徳を行う場合は5部構成で展開されることが1回目の授業を通じて分かってきた。これは、1回目の授業ではTAPの具体的な活動を1回しかしておらず、そこで生じた出来事から学んだことを次にいかす、というTAP特有の学習プロセスをいかすことができていなかったためである。そのため、2回目は授業時間を45分×2コマとして、活動の時間と振り返りの時間を別に設けるようにした。

《TAPを用いた授業展開》※2部～4部が「展開」、5部が「終末」の役割を果たす。

- 1部：導入…授業内容をつかむ（FVC等の前提事項等を学級や個人の現状から考える）
- 2部：活動①…実際の活動による道徳的行為の実践（TAPの活動を通じて）
- 3部：意味付け…道徳的価値観の醸成（振り返りとその概念化を通じて目標設定をする。）
- 4部：活動②…意味付けを踏まえた上での行動変容（3部で考えたことを意識する）
- 5部：ふりかえり…道徳的価値観の焼き付け（4部で起こった事を一般化する）

奇数「部」が道徳としての部分、偶数「部」がTAPとしての部分となる。なお、どの「部」を重視していくのかは、学級状況によって変わることがある。

※振り返りの分析を通じて、学級担任の学級経営方針等が顕著に授業に現れることも分かったが、この点に関しては紙面上の都合により、また別の機会に報告することとする。

2回目の授業

2回目の取り扱う内容項目：

A 主として自分自身に関すること

個性の伸長（4）自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと。

背景：林間学校も終わり、1学期の頃と比べると学級や学年としてのまとまりが出てきた。この後体育祭等もあるため、自分の良さや自分なりのリーダーシップに気づけるようにしたい。

内容：

- ① あいさつ
- ② FVCの確認 ※前回と同じ
- ③ シンクロニズムストレッチ
- ④ リーダーシップの話



図-4 「山登りリーダーシップ論」(筆者作)

自分はどんなリーダーシップを持っているかを「山登り」に例えて説明する。その後、自分が得意としているリーダーシップを確認する。

- ⑤ 目標設定
- ⑥ バルントローラー

学級を4グループに分け、グループごとに縦1列に並ぶ。その際に、一人ひとりの間に風船をはさみ、その風船を落とさずに所定のコースを歩く(走る)。

- ⑦ 振り返り

目標設定と子ども達の振り返り用紙からの分析結果と考察

● 今日、自分が挑戦したいのは前・後ろ・中・全体のどれですか？

前：16名、後ろ：24名、中：42名、全体：17名 (全クラス合計)

後にも記述するが、このことから学年を通じて前が少なく、真ん中が多いことが分かる。これは、自分にもできるリーダーシップを自覚できるきっかけにもなっている一方で、全体的に「前」に対する苦手意識や自信のなさを示していることになる。

● 目標を達成するために具体的にどんなことをがんばりますか？

【結果】

最もスコアが高かったのは、「声」であり、全スコアの中でも突出した29.90という数値を示している。また、「山登りリーダーシップ論」の話をしたことによって、ムードメーカー(6.00)や、「リーダーシップ」(4.89)、「リーダー」(1.59)、などが頑張りたいことの特徴として挙げられている。

また、そのための手段として、「助け合う」(3.17)、「落ち込む(「友達が落ち込んでいる時に声をかける」等)」(3.17)、「諦める(諦めない)」(1.07)といった行動を目標とする児童が多かったことが分かる。

図-5 「児童に配布した用紙」

※【結果】や【考察】にあるスコア表記の項目の（ ）は、実際の文中の表記例
 例：「諦める（諦めない）」／テキストマイニングでは「諦めない」を「諦める」として分析

形名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度
声	99.52	9	掛け合う	3.37	2
ムードメーカー	6.00	3	落ち込む	3.37	2
リーダーシップ	6.31	4	諦める	3.07	8
リーダー	5.59	7	がんばる	3.01	10
全体	1.02	6	あげる	0.55	10
声かけ	7.82	4	かける	0.30	8
チーム	0.57	6	まとめる	0.30	5
意見	0.55	6	交える	0.21	2
雲霞気	0.48	4	できる	0.14	12
後ろ	0.25	4	いく	0.04	5
挑戦	0.25	3	落ちる	0.04	2
サポート	0.22	3	流す	0.02	5
集中	0.19	3	続ける	0.02	2
注意	0.13	4	見る	0.01	4
元気	0.08	3	交える	0.01	2

形名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度
嫌しい	12.92	14			
明るしい	0.06	1			
楽しい	0.14	6			
しい	0.05	9			
面白い	0.03	2			
よい	0.02	3			
熱い	0.02	1			
ほしい	0.01	1			
多い	0.00	1			

図-6 「具体的にがんばること（バルントローリー）」

【考察】

TAPを通じて取り扱う内容項目である「自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと」の達成していくためには、まず自身の特徴と長所である「リーダーシップ」に気付き、考えることによって、目標を設定することが必要になる。また、この目標設定によって、それが「どの程度活動中に意識できたのか」、ということが後の振り返りにおける重要なポイントとなるのである。上記の結果からは、「山登りリーダーシップ論」を通じて、自分にできるリーダーシップを考えた結果として、声かけやムードメーカーに関することが多いのが分かっているため、活動中にこうした行動の変容にどのように結びついているのかを、後の振り返り結果から改めて分析することとする。

●自分たちのグループについて

- ・自分のグループのよかったところはどこですか？

【結果】

目標設定で意識していたことが、グループ全体としての「良かった」ところに直接的に結びついている結果となった。特に、「声」(99.52)や、「かけ声」(60.00)、「声かけ」(7.82)といった「声」に関することが上位のほとんどを占めており、その意識の高さが感じられる。また、具体的な行動を示す動詞のスコアにおいても、「合える（言い合える、協力し合える等）」(21.23)、「切りかえる」(21.00)、「責める（責めない）」(6.31)といったことも、その「声」に関連している点であった。

【考察】

名詞のスコアにある「嫌」(12.92)の全文は、その全てが「嫌な思いをする人が一人もいなかった」ということである。つまり、ミスが起こった時にも「切りかえる」(21.00)や「責める（責めない）」(6.31)ことによって、嫌な思いをする人がいなくなるということに気づくきっかけとなるデータとなっている。また、「ふざける（誰もふざけない）」(2.01)、「意見（意見を言い合える）」(1.30)、「集中」(1.66)という要素も、数値としては高くはないものの、グループの良かったところの特徴として挙げられていたことも、傾向として見られる。ただし、「嫌な思いをする

品名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度
声	99.92	22	合える	21.23	15
かけ声	66.00	15	切りかえる	21.00	7
嫌	12.92	5	真める	6.31	8
声かけ	8.82	12	引っかかる	4.07	6
カーブ	8.00	7	ふざける	2.68	6
意見	7.30	15	がんばる	1.69	13
協力	1.83	30	できる	1.49	40
上手	1.66	9	落とす	1.31	9
集中	1.66	9	合わせる	1.02	7
ベース	1.48	5	かける	0.79	13
文字	0.91	5	くれる	0.36	17
最後	0.83	11	考える	0.31	11
目標	0.83	6	合う	0.28	5
タイム	0.70	6	言う	0.10	12
達成	0.64	5	聞く	0.06	5
速い	2.26	13	---	---	---
遅い	0.17	4	---	---	---
よい	0.13	7	---	---	---
早い	0.08	5	---	---	---
いい	0.05	9	---	---	---
楽しい	0.04	3	---	---	---
悪い	0.01	2	---	---	---
やすい	0.01	1	---	---	---
多い	0.00	1	---	---	---
---	---	---	---	---	---

図-7 「グループのよかったところ (バルントローリー)」

人が一人もいなかったのはなぜか」、「自分がリーダーシップを取っているときに嫌な思いをする時はどんなときか」といった発問によって、より道徳的価値を深めていくことが必要であった。

・自分たちのグループがもっとよくできることは何ですか？

【結果】

グループの良かったところでもある、「声」(123.63)や「かけ声」(64.40)に関するものが、自分たちのグループの改善点としても上位を占めていた。また、動詞のスコアでは「譲り合う」(12.92)が高い。さらに、グループの良かったところでも挙げられていた「ふざける」(2.68)に関しては、文字通り「ふざけてしまった」と感じている児童がいたことを示している。この結果から、「できた」と思う児童と「できていない」と思っている児童が、グループ内に混在していることが分かった。

品名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度
声	123.63	26	譲り合う	12.92	5
かけ声	64.40	16	ふざける	2.68	7
心	25.36	8	落ち着く	1.13	7
風船	23.5	10	できる	1.90	31
工夫	12.00	7	聞く	0.57	7
合い	8.00	3	落ちる	0.49	7
声かけ	6.62	10	歩く	0.48	7
話し合い	4.89	4	落とす	0.41	5
集中	2.04	10	諦める	0.27	4
一つ	0.74	8	聞く	0.24	10
譲り	0.60	3	動く	0.21	4
真剣	0.39	3	言う	0.19	17
練習	0.21	4	あげる	0.09	4
後ろ	0.14	3	すぎる	0.04	5
最後	0.06	3	出す	0.03	3
速い	2.58	10	---	---	---
すばやい	0.58	1	---	---	---
大きい	0.56	8	---	---	---
よい	0.32	11	---	---	---
小さい	0.06	2	---	---	---
短い	0.04	1	---	---	---
いい	0.02	5	---	---	---
早い	0.01	2	---	---	---
遅い	0.01	1	---	---	---
---	---	---	---	---	---

図-8 「グループの改善点 (バルントローリー)」

【考察】

結果でも述べたが、「声」に関する項目が上位を占めている。しかし、この点に関しては、グループの良かったところと、若干違う記述があることにも着目したい。例えば、「前（先頭の方）の人の声を聞き取れていなかったから、中（真ん中付近）の人が教えてあげればよかった」といった、ミスをした人への声かけだけではなく、活動中における先頭と後ろへの伝達役を、真ん中近辺の人がすれば良かった、という現状共有のための「声」も多数挙げられていたことが、123.63という高いスコアの背景にあると考える。そのことから、先頭だけが大事なのではなく、自分の置かれている状況や環境によっても、「できることがある」ということに気づけていることが分かる。

また、バルントローリーの活動中に振り返り（シンキングタイム）を設け、目指しているゴールと風船の置き換えについて考えている。その際に出てきた意見としては、ゴールは3月の終わり、風船はクラスの目標や友達、または仲良くしていくこと、などが口頭にて挙げられている。そのため、グループの良かったところやグループがもっとパワーアップしていけることについて出た意見を、「3月までに自分たちが大切にしていくために必要なこと」ということに置き換え、スムーズに議論することができた。

※この点をより分かりやすい形で一般化するためには、教師やファシリテーターの役割が重要になる。

●自分について

- ・みんなからのフィードバック

【結果】

これまでの結果と同様に、「かけ声」（54.70）、「声」（39.43）、「ムードメーカー」（12.92）といった「声」に関する項目が上位を占めている。また、「後ろ」（5.79）という項目が見られるが、これは「後ろの人のことを気にしてて全体が見えていた」といった、リーダーシップとも関連させた内容が多いことが要因となっている。

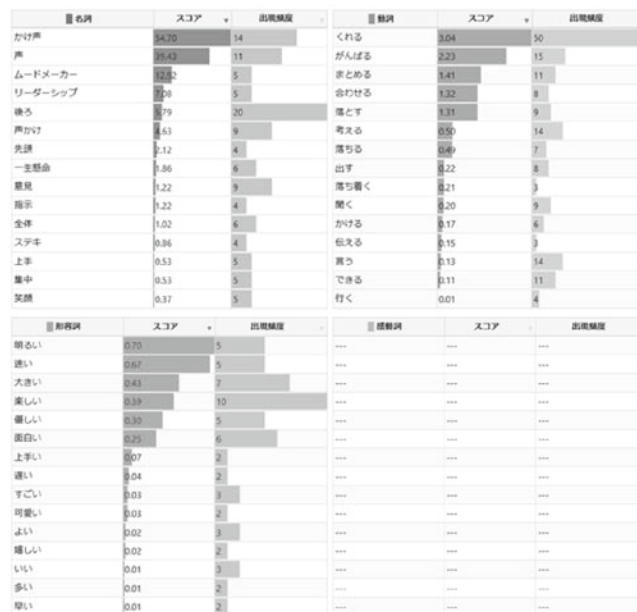


図-9 「仲間からのフィードバック（バルントローリー）」

【考察】

山登りの例えを通じて、リーダーシップに関する意見がよく出ていた。これは、先の目標設定

に対するフィードバックにもなっており、このことを通じて自身の特徴や長所に対しての認識を深めることができた。

●自分の目標について

・自分の目標設定に対して達成できたところ・これからの目標は何ですか？

達成できたところ：

【結果】

これも、これまでと同様に「声」(39.43)、「ムードメーカー」(3.17)など、声に関することが上位を占めている。実際に児童が書いた文章には「優しく声をかけた」、「みんなに声をかけて和ませた」、「プラスの声かけができた」といった記述が多く見られた。また、スコアとしては高くないが、「みんなの様子がよく分かった」(0.29)、「全体をまとめられた」(0.12)といった事項や、「(活動中に)嫌いな人がいなかった」(0.06)といった、自身のリーダーシップに関する事項が多く見られた(記述の方法が分散しているため、スコア自体は高くない)。

■名詞	スコア	出現頻度	■動詞	スコア	出現頻度
声	39.43	11	配れる	3.17	2
ムードメーカー	3.17	2	がんばれる	0.32	2
原船	1.47	2	なれる	0.16	4
声かけ	1.01	4	落とす	0.15	3
様子	0.29	3	責める	0.13	1
出し	0.29	2	かける	0.08	4
笑顔	0.24	4	分かる	0.05	3
目標	0.21	3	貰える	0.04	2
全体	0.12	2	作れる	0.03	1
タイム	0.08	2	できる	0.02	5
幸せ	0.07	3	合わせる	0.02	1
後ろ	0.06	2	勝つ	0.01	1
周り	0.06	2	笑う	0.01	1
嫌い	0.06	2	思う	0.00	1
気持ち	0.05	3	とる	0.00	1

■形容詞	スコア	出現頻度	■感動詞	スコア	出現頻度
大きい	0.04	2	---	---	---
うれしい	0.03	1	---	---	---
楽しい	0.02	2	---	---	---
早い	0.01	2	---	---	---
やすい	0.01	1	---	---	---
優しい	0.01	1	---	---	---
悪い	0.00	1	---	---	---

図-10 「達成できたこと (バルントローリー)」

【考察】

目標設定で上位を占めていた「声」(29.00)、「ムードメーカー」(6.00)に関しては、若干の数値の変動があるものの、振り返りにおいてもやはり同等の数値が得られている。しかし、目標設定の際に挙げられていた「リーダーシップ」(4.89)、「リーダー」(1.59)といった表記が見られなくなっていることが分かる。これは、先の結果にも挙げた通り、記述方法が同じ「単語」ではないため、スコア自体は低いものの「リーダーシップに関する行動がより具体化してきている」ということが考えられる。

また、活動前に図-4の用紙を児童に配布したことによって、自身の行動でできたこと、できなかったことを自分で確認することができた。さらに、グループでの振り返りを通じて、自身へのフィードバックもあったため、自身が与えるグループへの影響や、自分が頑張ることによって、グループが良くなることについての考えも深めることができた。

これからの自分の目標は何ですか？：

【結果】

全ての結果を通じて、この項目だけ「声」(1.17)のスコアが低く、出現頻度も2回となってい

■名詞	スコア	出現頻度	■動詞	スコア	出現頻度
ムードメーカー	16.84	6	落ちこむ	16.84	6
自分たち	6.00	3	なくす	0.58	2
声	5.17	2	交える	0.46	3
様子	4.13	6	がんばる	0.26	5
雰囲気	0.74	5	分かる	0.19	6
笑顔	0.73	7	諦める	0.16	3
理解	0.32	5	伝える	0.15	3
責任	0.21	3	あげる	0.14	5
グループ	0.20	3	話しかける	0.12	2
全体	0.12	2	持つ	0.05	4
思い	0.10	2	困る	0.05	2
目標	0.09	2	かける	0.04	3
状態	0.08	3	知る	0.03	3
気持ち	0.05	3	できる	0.02	4
全部	0.03	2	くれる	0.00	2

■形容詞	スコア	出現頻度	■感動詞	スコア	出現頻度
嬉しい	1.18	10	---	---	---
明るい	0.12	2	---	---	---
仲良い	0.09	1	---	---	---
やさしい	0.07	1	---	---	---
面白い	0.06	3	---	---	---
よい	0.01	2	---	---	---
辛い	0.01	1	---	---	---
いい	0.00	1	---	---	---
---	---	---	---	---	---

図-11 「これからの自分の目標 (バルントローリー)」

る。一方で、「ムードメーカー」(16.84) に関しては、出現頻度もスコアも他の結果と比べて高くなっている。また、他の結果では「声」に関する出現頻度やスコアが高かったのに対し、この「これからの自分の目標」に関しては、「笑顔」(0.73) や「雰囲気」(0.74)、理解」(0.32)、「優しい」(1.18) といった項目等の出現頻度に分散が見られたことも特徴として挙げられよう。

※そのようにして考えると、より行動が多様化してきた際や、用いる単語にバリエーションが出てくる際には、このスコア分析は向いていないかも知れない。

児童の記述例：(原文ママ)

- ・ AさんやBさんのように、全体をまとめて声をかけたり、やさしく注意できるようにがんばりたい
- ・ みんなのあかるいムードメーカーになりたい
- ・ もっとみんなにやさしくすること
- ・ 意見をたくさん言う
- ・ 先生がいなくてうさかったりするとき、学級委員じゃなくてもみんなに注意できるようになりたい
- ・ みんなをもりあげて、いいふんいきにできるようにがんばる
- ・ クラスみんなのことを気にして、自分だけじゃなくみんなのいけんをもっときけるようになる
- ・ みんなにやさしくせって、いろんな人と助け合ったりしたいです
- ・ いけないことはちゃんとやさしく声をかけてあげること
- ・ みんなにサポートしてあげたい
- ・ みんなから信らされる人になりたい
- ・ 自分だけに集中しないでまわりを見ること
- ・ もっとみんなをまとめたい。人の意見と自分の意見を考えて動く
- ・ 人のいいところをたくさん言う
- ・ みんなのりそうの学級委員になりたい。まずは後ろからいどんで、つぎに前にちょうせんする。

- ・笑顔でいるようにして、みんなが楽しくできるようにする
- ・みんなの行動を見る力がほしい
- ・人に言われたことを受け入れる
- ・かなしんでいるともだちやけんかをしてムシムシしている人にはなしかけてあげたい
- ・みんなに気をくばってピリピリしているときに面白いことを言って和やかな空気にしたいです
など

【考察】

結果が示しているとおおり、これまで全ての振り返り項目で上位を占めていた「声」に関するスコアが、この結果だけ低いことが分かる。これは、活動中の「声」とは日常生活に置き換えるとどんな場面に置き換えることができるか、という「一般化」の成果であると考えられる。また、ムードメーカー（16.84）のスコアが示すものとしては、おそらく児童は「ムードメーカー」がリーダーシップの1つとは捉えていなかったため、自身にできるリーダーシップとして、強く認識したことがこの結果に繋がっていると考えられる。これは、今回の取り扱う価値項目が「自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと」と関連した部分になるが、「自分ができるリーダーシップ」という特徴をまず認識し、その特徴を長所としてどのように伸ばしていくか、ということになっている。そのようにして考えると、今回の授業を通じて、TAPの活用によって設定した価値項目に対する理解を深めることができたと考えている。

また、1回目の活動の時よりも、今後の目標に至るまでの議論や、自身について考える時間を多く取れたため、活動からの一般化（日常の自分に置き換え）ができたことによって、活動で生じた出来事に対する自我関与性を持たせることができただけでなく、今後の目標により一層の具体性を持たせることができた。また、自身が目指すリーダーシップの特徴を理解することができたため、目標設定に一人ひとりの「らしさ」が出てきていた。こうしたことは、おそらく通常の読み物資料を用いた道徳の授業では達成しづらい点でもあり、今回のTAPを活用した道徳の授業を通じて得られた成果であったと感じている。

プログラムの振り返りから：

1回目の振り返りを通じて、5部構成にしたことによって、より一層議論を深めることができた。特に、今回提示した「山登りリーダーシップ論」が児童にとって思った以上に理解があり、「自分は今ここを頑張りたい」や「もっと〇〇ができるようになりたい」、「あなたは〇〇がすごくできてるよね」といった声が非常に多かった。これは、子ども達にとってのリーダーシップ像が、みんなをまとめたり中心になれたりする人だけが持てるものという固定観念が強かったため、「自分にもできるリーダーシップがある」と思えたことが、その結果に繋がっているのではないかと。そのため、1回目以上に生活上にいかしていきたい目標が明確に伝えられるようになっていることが、振り返り用紙から読み取ることができる。また、クラスや集団においては、「山登りリーダーシップ論」での前・中・後ろ・全体のバランスが非常に重要であるということも、児童が理解することができたため、自分たちの学級における自己が果たせる役割についても少しずつ理解することができるようになった。

しかし、自分の頑張りたいところが、「前：16名、後ろ：24名、中：42名、全体：17名（全クラス合計）」という数値が示すとおり、学年全体的に見て前と全体が非常に少ないことが分かる。その結果、バランスが中に偏ることによって、全体的な進行が遅くなってしまったり、騒がしくなりやすくなったりする傾向が強くなるということも、その数値の示すところである。これは、

学年の先生方も強く「学年の特徴」として認識している点でもあったため、今後日常生活においてもクラス内におけるリーダーシップのバランスに対する意識と認識を深めると共に、個人の役割が固定的になることがないよう、「新しいリーダーシップへのチャレンジ」もできる環境作りの必要性を共有することができた。

4. まとめと今後の課題

今回の2回の授業では、これまで論じてきたとおり、TAPの活動と振り返りの際の焦点化した一般化の発問によって、「考える道徳」「議論する道徳」にできただけでなく、取り扱う内容項目に対しての道徳的価値観を、ある程度深めることができた。また、1回目の授業を通じて、TAPを道徳に活用していくためには、5部構成が有効であることに気づけたことも、大きな成果であった。しかし、やはり道徳的価値観を深めていくにあたっては、TAPの活動が児童にとって印象に残るものでなければならず、そのための活動時間を確保するために、結局は45分を2コマ用いてしまったことは、今後の課題でもある。今後授業実践を繰り返していく中で、45分1コマでもできるよになれば、「読み物資料に変わるTAPの活動」が、より汎用性の高いものになっていくのではないかと考えている。

一方で、授業評価の観点から考えると、様々な課題を残している。

2回の授業を通じて、振り返り時の授業評価の観点が「TAPの成果」という観点に寄ってしまう傾向があり、「TAPを用いた道徳の授業」としての評価観点が曖昧であったことが分かった。そのため、TAPを活用した授業ではあるが、一方で道徳の評価の観点を改めて理解しておく必要性を感じた。また、TAPでは集団活動を通じての、個の行動変容や個と集団の発達を目的としており、個と個のふれ合いによる学びを重視している。一方で、道徳では個の道徳的価値観の醸成を目的としており、その違いを踏まえた上で、図-2のような授業の評価観点を明らかにしていく必要があると実感した。

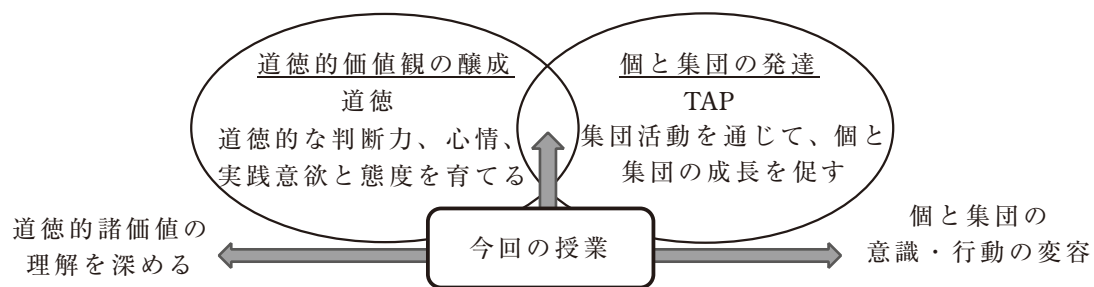


図-12 「TAPと道徳の評価の視点」

道徳の目標はあくまでも「考えを深める」という道徳的諸価値の理解であり、行動の「特定の行動の性急な変容は求めてはならない」とされている。しかしながら、TAPにおいては性急ではないものの、価値の理解だけではなく、体験学習サイクルに基づいた行動変容が、個や集団に必要とされることがある。つまり、道徳とTAPには元来そのような点において違いがあると言える。そのため、授業評価に関して考えると、集団の中における個々の関わりといった人間関係形成や、集団に対する個の参画意識、規範意識、集団の発達段階等といった「行動や態度の変容」という評価基準に偏ると、それはTAP観点寄りの評価になってしまうことが分かった（道徳的価値を深めることができたか、という評価よりも目標に対する意識変容と行動変容に評価が偏ってしま

うこと)。そのようにして考えたときに、“今回の2回の授業”では、道徳的観点からの評価と、TAP観点からの評価のバランスを考慮する上で必要な観点が曖昧なまま終わってしまった。その結果、今回はそうした評価観点を事前に設定できずにスタートしてしまったため、「ねらいに到達したかどうか」という授業評価に非常に時間を要した。そのため、今後は「TAPを用いた道徳」としての独自評価基準等の作成することを視野にいれつつ、段階的に評価規準と到達点を担任の先生方と検討・研究をしていく必要があると感じた。また、今後も授業の積み重ねを通じて、TAPを用いた道徳の授業展開についても、少しずつ改良を重ねていきたい。

【引用・参考文献等】

- 1) 浅見哲也 「道徳の特別の教科化で変わる事、変わらない事、求められる事」 初等教育資料12月号 No.974 文部科学省、2019年 pp.2-3
- 2) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』 廣済堂、2019年
- 3) 秋田県教育委員会 「平成30年度秋田県道徳教育推進協議会記録（概要）」、2019年
- 4) 小林寿 「PA（プロジェクトアドベンチャー）を活用した道徳教育のススメ」 大館市教育研究所 研究紀要『研』第29号、2017年 pp.18-19
- 5) 難波克己、川本和孝 「TAPにおけるアドベンチャーに関する諸理論に対する再考察」『玉川大学TAPセンター年報創刊号』 玉川大学TAPセンター、2016年 pp.33-35
- 6) 本研究で使用したテキストマイニングツールに関して
ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>) 2018年12月12日現在
- 7) 以下ユーザーローカル テキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/questions#q2>)、「Q&A」より引用 2018年12月12日現在
スコアは、その単語の「重要度」を表す値です。以下で、スコアがなぜ必要なのかと、その算出方法についてご紹介します。
一般的な文書では、単語の出現回数だけでいえば「今日」や「思う」「ある」などといった、“ごく一般的な単語”が何度も出現してしまいます。ただ、このような単語は、こういった文書にも出現する単語であるため、たとえ出現回数が多いとしても、意味が薄い、あまり重要ではない単語といえます。単純に回数だけをランキング化しても、一般的な語が混じってしまいその文章の特徴をつかむことができません。
この問題を解決するため、テキストマイニングでは、「一般的な文書でよく出る単語は、重要ではないため、重み付けを軽くする」、いっぽう「一般的な文書ではあまり出現しないけれど、調査対象の文書だけに多く出現する単語は重視する」仕組みを取り入れています。
こういった特徴語を抽出するためのロジックとして、一般的にTF-IDF法という統計処理をします。
・参考URL
<https://ja.wikipedia.org/wiki/Tf-idf>
この手法によって、出現回数だけでなく、重要度を加味した値が「スコア」です。スコアが高い単語は、そのテキストを特徴づける単語であるといえます。
- 8) 木村美紀 「TF-IDFを用いた文書分類の試み」『文学研究論集』(48)、2017年 pp.1-17